

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Reflexe změny v řízení pedagogického procesu na přelomu 80. a 90. let
Reflection of change in the management of the pedagogical process at the turn
of the 1980s and 1990s

Mgr. Bc. Jitka Kaplanová

Školitel: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Reflexe změny v řízení pedagogického procesu na přelomu 80. a 90. let vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Hradec Králové, 16. 04. 2018

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych na tomto místě poděkovala všem kolegům na katedře Centrum školského managementu, kteří mě po celou dobu mého doktorského studia podporovali, pomáhali mi a dali mi tu možnost profesně se posunout. Děkuji především svému školiteli doktoru Václavu Trojanovi za podnětné připomínky, komentáře a debaty, které mě stále posouvaly kupředu, paní docentce Janě Šafránkové za metodické vedení, bez kterého bych se neobešla. Dále bych chtěla poděkovat kolegům z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání. Především pak paní profesorce Walterové, doktoru Starému a doktoru Dvořákovi za velice přínosné konzultace, ale i za poskytnuté odborné znalosti. Velké poděkování patří také samotným respondentům, kteří mi věnovali svůj čas a podělili se se mnou o své životní příběhy. V neposlední řadě patří dík mé rodině, která mi neustále byla na blízku, důvěřovala mi a byla mi velkou oporou.

ABSTRAKT

Disertační práce se zabývá reflexí změny v řízení pedagogického procesu na přelomu 80. a 90. let. Cílem práce bylo zjistit, jaký vliv má změna společenských, politických a ekonomických podmínek na přelomu 80 a 90. let na pojetí řízení pedagogického procesu. Šlo nám především o objasnění způsobu řízení v historickém kontextu, stanovit, zda jsou příčinou těchto změn pouze koncepční a strategické dokumenty rezortu školství, či stále se proměňující legislativa, nebo zda zde hrají roli i jiné faktory.

V teoretické části jsme reflektovali změny v řízení pedagogického procesu od roku 1989 do dnes, provedli deskripci vývoje fenoménu řízení základní školy s akcentací na pedagogický proces. Vycházeli jsme z teoretických přístupů pedagogiky i obecného managementu.

Cílem výzkumné části bylo objasnění vztahů, tvorba a deskripce schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek po roce 1989. Zvolen byl design kvalitativního výzkumu, jako výzkumná metoda orální historie. Sběr dat se skládal z analýzy a komparace dokumentů a následného provedení hloubkových rozhovorů s řediteli základních škol.

Na základě výzkumného šetření byly stanoveny následující hypotézy: H1 – Změna společensko-politicko-ekonomických podmínek má vliv na pojetí pedagogického procesu, H2 – Změny ve společnosti v období 1989-90 se přímo projeví v profesní dráze ředitele školy. Doporučujeme tyto hypotézy ověřit též kvantitativně.

KLÍČOVÁ SLOVA

řízení školy, pedagogický proces, změna, transformace společnosti, vzdělávací reforma, autonomie, orální historie

ABSTRACT

The dissertation deals with the reflection of the change in the pedagogical process management at the turn of the 1980s and the 1990s. The aim of the thesis was to find out the influence of changes in social, political and economic conditions at the turn of the 80s and 90s on the concept of pedagogical process management. We wanted to clarify the management style in the historical context. We also wanted to identify the causes of these changes – whether it is conceptual and strategic documents of the education sector, or it is still changing legislation or other factors.

In the theoretical part, we reflected changes in the pedagogical process management from 1989 until today. We described the development of the phenomenon of primary school management with an emphasis on the pedagogical process. Our assumptions were based on theoretical approaches of pedagogy and general management.

The aim of the research part is to clarify the relations, to create and to describe the scheme of the pedagogical process management due to changing conditions after 1989. The design of qualitative research was chosen as a research method of oral history. Data collection consisted of analyzing and comparing documents and then conducting in-depth interviews with the headmasters of elementary schools.

Based on the research, the following hypotheses were established: H1 - Change in socio-political-economic conditions influences the concept of the pedagogical process, H2 - Changes in the society in 1989-90 directly reflected in the professional career of the school head. We recommend these hypotheses to be verified quantitatively.

KEYWORDS

school management, pedagogical process, change, society transformation, educational reform, autonomy, oral history

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1 Řízení školy.....	13
1.1 Teoretické přístupy pedagogiky	14
1.1.1 Institucionální a samosprávné pedagogické teorie	15
1.1.2 Pedagogika probouzející uvědomění	16
1.1.3 Kritické teorie a výchovně vzdělávací proces	17
1.2 Teoretické přístupy obecného managementu	20
1.2.1 Základní myšlenkové směry uplatňované v teorii a praxi managementu	24
1.2.2 Teorie a modely managementu v kontextu řízení školy	26
2 Transformace společnosti.....	30
2.1 Proměna režimu na konci osmdesátých let.....	30
2.2 Ideologie v posttotalitním režimu a princip společenské samo-totality	31
2.3 Společnost a kultura v procesu transformace	32
2.3.1 Proměna hodnot vzdělání	34
2.4 Vzdělávací reforma.....	35
2.4.1 Teorie zabývající se procesy přechodu vzdělávání ovlivněného totalitním politickým režimem.....	35
2.4.2 Linie vzdělávací politiky	37
2.4.3 Legislativní kroky a koncepční dokumenty	38
2.4.4 Kvantitativní, strukturální a kurikulární změny	40
3 Změny v řízení školy na přelomu 80. a 90. let	42
3.1 Změna pravomocí, osobnost ředitele	45
VÝZKUMNÁ ČÁST	48

4	Metodologie	48
4.1	Orální historie	48
4.1.1	Orální historie – mezi metodou a oborem	49
4.1.2	Orální historie jako kvalitativní metoda	49
4.1.3	Jak vypadá výzkum metodou orální historie	51
4.1.4	V čem je metoda orální historie jedinečná	51
4.1.5	Problematika orální historie	51
4.2	Jakou roli hraje výběr vzorku v kvalitativním výzkumu	52
5	Výzkumný problém	54
5.1	Cíle výzkumu	56
5.2	Plán výzkumu	57
5.3	Výběr respondentů a technika sběru dat	58
6	Pilotáž	62
6.1	Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 1 (ředitel INOVAČNÍ – ředitel IVAN)	67
6.1.1	Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE	68
6.1.2	Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo	69
6.1.3	Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU	70
6.1.4	Práce s textem – otevřené, axiální a selektivní kódování	76
6.2	Závěry vycházející z rozhovoru s respondentem č. 1 - ředitel IVAN	91
7	Výzkumné šetření	91
7.1	Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 2 (ředitel AMBICIÓZNÍ – ředitel ADAM)	92
7.1.1	Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE	92
7.1.2	Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo	96

7.1.3	Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	98
7.2	Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 3 (ředitel NASLOUCHAJÍCÍ – ředitel NORBET)	106
7.2.1	Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE	106
7.2.2	Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo.....	108
7.2.3	Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	111
7.3	Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 4 (ředitel REVOLUČNÍ – ředitel ROMAN).....	121
7.3.1	Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE	122
7.3.2	Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo.....	129
7.3.3	Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	131
7.4	Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 5 (ředitel POSKYTUJÍCÍ – ředitel PAVEL).....	138
7.4.1	Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE	139
7.4.2	Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo.....	143
7.4.3	Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	145
7.5	Shrnutí výzkumného šetření	152
	ZÁVĚR.....	157
8	Seznam použitých informačních zdrojů	160
9	Seznam obrázků	166
10	Seznam tabulek	166
11	Seznam grafů.....	166
12	Seznam schémat	167
13	Seznam zkratk	168
14	Seznam příloh.....	169

ÚVOD

Rok 1989 znamená radikální obrat v politickém směřování české společnosti. Přináší jí vymanění z izolovaného postavení a možnost přijmout jiné principy společenského uspořádání. K tomu, aby tyto principy mohly v naší společnosti fungovat, bylo nutné, aby v poměrně krátkém časovém úseku byly uskutečněny určité změny. Tyto změny zasahovaly do nejrůznějších oblastí včetně vzdělávací sféry. Právě ta akcentuje náhlé politické, hospodářské, kulturní a další požadavky a současně je konfrontována s již dříve nastaveným vývojem v oblasti vzdělávání. Mění se pohled na vzdělávací paradigmaty, i pohled na roli, pozici a funkci školy. O tom, že změna společenských podmínek vyžaduje i změnu v pojetí a fungování školy, panuje konsensus. Například Walterová (2002) uvádí: „*Také česká škola prošla a prochází změnami. Její reálná podoba a fungování je pod neustávajícím tlakem veřejnosti, administrativních opatření a finančních limitů.*“ Kotásek (1992) zase upozorňuje na to, že moderní společnost přenesla na školu mnohem větší odpovědnost za celkovou přípravu na život, za socializaci a péči, než tomu bylo v dřívějších dobách, kde tato odpovědnost příslušela rodině, církvi, obci, zaměstnavateli atd. „*Stala se univerzální socializační instancí, aniž se přitom podstatně změnily podmínky a způsoby její činnosti.*“ (Kotásek, 1992, s. 30) V kontextu společenských změn se mění role školy ve společnosti i v životě jejich žáků. Tento kontext ovlivňuje samozřejmě i vnitřní proměnu školy, hierarchii jejich cílů, obsah vzdělávání, metody i organizaci vzdělávacího procesu (Kraus, 2003).

Existuje celá řada strategických a koncepčních dokumentů rezortu školství¹, které pojednávají o tom, jak by měla nová podoba školy vypadat. Otázkou však zůstává, jak jsou tato nejrůznější opatření aplikovaná do samotné praxe. Jaký je skutečný dopad rozhodnutí učiněných na strategické úrovni? Daří se školám realizovat záměry tvůrců vzdělávací politiky? Opravdu se školy proměňují v souladu s tím, jak je popisováno v rezortních koncepčních strategických dokumentech? Jaký vliv mají na školy další vnější a vnitřní determinanty? A jak toto vnímají samotní ředitelé škol? K tomu, aby mohly být výše zmíněné otázky zodpovězeny, je zapotřebí znát reálnou situaci ve školách, a to nejenom tu

¹ Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, Výroční zprávy ČŠI, Strategie vzdělávací politiky 2020

současnou, ale podívat na situaci od roku 1989, který byl v rámci historického vývoje naší společnosti jedním z důležitých mezníků.

Vzhledem k obsáhlosti celé problematiky jsme se rozhodli se zaměřit pouze na oblast řízení školy s důrazem na řízení pedagogického procesu. Volba dané oblasti vychází z následujících skutečností:

- Má-li škola v nových podmínkách naplňovat nová očekávání, je zapotřebí s tímto záměrem cíleně koordinovat úsilí všech, kteří se edukačního procesu účastní. Nelze tedy zachycovat změnu školy a opominout přitom fenomén řízení školy. Očekávat, že se pouze starými postupy dají řešit věci nové, není zcela reálné. Toto komentuje ve své knize i známý sociolog Keller (1995, s. 10): *„Moderní společnost je zaplněna lidmi, kteří se umíněně snaží přežít v moderním světě podle starých receptů.“*
- Změna paradigmatu v pojetí autonomie české školy uskutečňovaná od roku 1990 je z hlediska řízení školy tak revoluční, že si tyto poznatky zaslouží být zaznamenány (Prášilová, 2008). Není vyjasněno pojetí ředitele školy. Vzrostla autonomie škol, dochází k přenášení pravomocí, nejsou oficiálně definovány potřebné kompetence ředitele školy². Předpokládáme, že objasnění způsobu řízení pedagogického procesu v historickém kontextu by mohlo přispět k vymezení standardu ředitele jako normativní kategorie, což úzce souvisí s kvalitou vzdělávacího procesu, s profesním rozvojem učitelů a zdokonalováním školy.
- Různé mezinárodní studie (např. Abari-Ibolya, Baráth, 2010; Leithwood, 2001, Robinson, 2009) poukazují na to, že nejenom učitel, ale také ředitel a způsob či úroveň řízení školy je jedním ze zásadních činitelů ovlivňujících vzdělávací proces žáků a tím i celkovou kvalitu a efektivitu školy. Ředitel školy má klíčové postavení při budování kvalitní školy a je nezbytným článkem v optimalizaci pedagogického procesu a jeho výsledků (Trojan, 2011).
- Mezinárodní výzkumy (McKinsey & Company, 2010; Ranguelov, S., De Coster, I., Norani, S., Paolini, G., 2010) uvádějí, že ke zlepšení kvality výuky nemůže

² Kompetence ředitele školy nejsou definovány dodnes. V rámci IpN NIDV byl vypracován návrh kariérového systému učitele a jeho součástí byl i základní návrh kariérového systému pro ředitele. Návrh nebyl prozatím schválen.

docházet, pokud nebudou mít ředitelé škol více prostoru a času na řízení kvality vzdělávání, kam se řadí např. zodpovědnost za kvalitu výuky, hospitace, hodnocení učitelů, sledování výsledků žáků, což se v současné době zcela nedaří. Podobnou problematikou se zabývá také Mezinárodní šetření TALIS 2013, v rámci něhož byly získávány informace týkající se pedagogického vedení vykonávaného řediteli základních škol. Zde je též uvedeno: „*Ředitelé jednohlasně sdělují, že stále změny a z nich plynoucí požadavky jim velmi komplikují práci, časově je vytěžují a odvádějí jejich pozornost od toho, čemu by se chtěli věnovat nejvíce: pedagogickému procesu – kurikulu, vizi, žákům a učitelům.*“ (Mezinárodní šetření TALIS 2013, 2015, str. 44). Pokládáme za nezbytné prozkoumat právě vývoj řízení pedagogického procesu od konce osmdesátých let, aby bylo možné pojmenovat příčiny současného nevyhovujícího stavu v této oblasti.

- Strukturální proměna procesů řízení ve vztahu k řediteli nás nutí vrátit se k období na přelomu osmdesátých a devadesátých let, kdy došlo k zásadním politickým a společenským změnám v naší zemi, které se samozřejmě začaly projevovat i na půdě školy, v jejím řízení, ve vztazích mezi ředitelem a ostatními zaměstnanci školy, ale také v celkové atmosféře tohoto specifického prostředí.

Prioritním **cílem teoretické části** je reflektovat změny v řízení pedagogického procesu od roku 1989 do dnes. Provést deskripci vývoje fenoménu řízení základní školy s akcentací na pedagogický proces. Stanovit, zda jsou příčinou těchto změn pouze koncepční a strategické dokumenty rezortu školství, či stále se proměňující legislativa, nebo zda zde hrají roli i jiné faktory. Vědecký problém jsme pak vymezili **základní otázkou**: *Jaký vliv má změna společenských, politických a ekonomických podmínek na přelomu 80. a 90. let na pojetí řízení pedagogického procesu.* Dílčí otázky jsme definovali následovně:

- *Jaké změny měly vliv na posun v řízení pedagogického procesu?*
- *Jak se to konkrétně projevilo?*
- *Jednalo se o lineární či skokový vývoj?*
- *Jak toto období prožívali ředitelé škol?*
- *Jaký vliv to mělo na jejich postavení ve škole?*

Hlavním přínosem by mělo být vytvoření schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek. **Cílem výzkumné části** je tedy objasnění vztahů, tvorba a deskripce schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek po roce 1989.

Reflektování těchto změn by mohlo být jakým si „odrazovým můstkem“ při odstraňování nedostatků v současné době. Za tímto účelem je využíváno analýzy a následné syntézy teoretických poznatků i dílčích nálezů empirického šetření. Jsou aplikovány induktivní i deduktivní postupy, komparace a následné hodnotící posouzení. Při deskripci je pracováno s výzkumnými daty primárními i sekundárními, s převahou sekundárních. V rámci výzkumného šetření byla zvolena metoda orální historie³, která se v pedagogickém výzkumu prozatím využívá zcela ojediněle. Více se s ní pracuje při výzkumu současných dějin. Právě volbou této metody a ukázkou, jak se s ní dá pracovat, dochází k obohacení pedagogického výzkumu.

Práce se opírá především o teorii změny⁴. Zaměřuje se na proces transformace⁵ na to, jaký vliv měla transformace na řízení školy. V této souvislosti je podstatné vymezení pojmu řízení školy, a to jednak z pohledu obecného managementu (řídící proces), tak z pohledu pedagogického (výchovně-vzdělávací proces)⁶. Zároveň nás ale zajímá proměna kompetencí ředitele školy⁷ v tomto období. S tím samozřejmě souvisí i vymezení tohoto mnohoznačného pojmu, který je v současné pedagogice široce užíván a není lehké ho správně definovat (Průcha, 2005; Skalková, 2005). Ve vztahu k řediteli školy lze jeho kompetence chápat jako oblast rozvíjených dovedností, které mu umožní efektivně řídit školu (Nezvalová 2001) a jsou vymezeny dvěma rovinami: 1) kompetence od jiného (povinnosti ředitele školy vně školy – vůči nadřízeným, kontrolním orgánům, rodičům a veřejnosti) a 2) kompetence od sebe (povinnosti ředitele školy dovnitř školy – řízení, kontrola a hodnocení výchovně vzdělávacího procesu, personální řízení, řízení provozu, hospodaření školy, administrativa, poradní a pomocné orgány, bezpečnost a ochrana zdraví), (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012).

³ Blíže je o této metodě pojednáno v podkapitole 4.1

⁴ Viz podkapitola 2.4.1

⁵ Viz kapitola 2

⁶ Viz kapitola 1

⁷ Viz podkapitola 3.1

Vzhledem k tomu, že zjišťujeme, jak fungovali nejnižší úrovně státní moci (ředitelé škol) v totalitním, autoritativním či posttotalitní režimu, neměla by zde chybět ani kapitola týkající se vymezení nedemokratických systémů⁸. Československý komunistický režim bývá často označován jako „totalitní“. Není to však zcela zřejmé, jelikož dle teorií moderních nedemokratických režimů byl náš režim totalitní pouze v prvních letech svého vzniku, druhá polovina osmdesátých let se dá označovat spíše jako posttotalitní (Balík, Hloušek, Holzer, Šedo, 2003). I toto je otázkou odborné diskuze.

⁸ Viz podkapitoly 2.1 a 2.2

TEORETICKÁ ČÁST

1 Řízení školy

Pojem řízení školy nemusí být vždy jednoznačně chápán. Proto je nutné vymezit jeho obsah tak, jak jej budeme užívat v práci. Za „řízení školy“ je zde považován „...*řídící proces probíhající uvnitř školy s cílem zabezpečit její činnost tak, aby vedla k dosahování stanovených cílů*“ (Prášilová, 2008, s. 11). V odborné literatuře se na řízení školy pohlíží jako na podmnožinu školského managementu, či managementu školy / školního managementu / vnitřního řízení školy / mikrořízení školy. Odpovědnost za optimální realizaci řídicího procesu ve škole nese, v závislosti na její velikosti i organizačním uspořádání, určitá osoba (ředitel školy), či více osob, které jsou označovány jako management školy / vedení školy / vedoucí pedagogičtí pracovníci / řídicí pedagogičtí pracovníci atd. Jejím úkolem je usměrňovat řídicí proces tak, aby byly vytvářeny podmínky a realizovány všechny manažerské funkce. Otázkou je, zda tomu tak má být. Na počátku 20. století byl člověk stojící v čele školy označován jako „řídící učitel“ (head-master, head-teacher). Jeho hlavní náplní práce bylo být dobrým kantorem, který by byl vzorem pro ostatní. Postupně se toto označení změnilo na „ředitel školy“ (school director), což dle MacNeilla a Cavanagha odráží změnu náplně práce k administrativě na úkor sepětí s výukou (Dvořák, 2011). I další odborná literatura (Pol, 2007b) poukazuje na proměnu charakteru práce ředitele školy. Agenda, o kterou se management školy musí starat, se neustále rozšiřuje, a to mnohdy na úkor kvality výuky. Například i zpráva McKinsey & Company (2010), či Mezinárodní šetření TALIS 2013 upozorňuje na tento fakt.

Problematika řízení školy předpokládá tedy interdisciplinární pojetí. Čerpá především z pedagogiky a z obecného managementu, ale okrajově i z jiných disciplín (např. psychologie, sociologie, ekonomie atd.). V zásadě jde o dva hlavní přístupy:

1. přístup pedagogický – kde se jedná především o řízení pedagogického procesu, o řízení výchovně-vzdělávacího procesu,
2. přístup obecného managementu – kde se jedná o aplikaci poznatků obecného managementu do řízení školy s přihlédnutím ke specifickým edukačního procesu. Jde tedy o vztah mezi obecným a specifickým.

V odborné literatuře mají tyto dva přístupy, jak své příznivce, tak odpůrce. Například Everard, Morris (2004) hovoří o „mostu“ využití vhodných know how z podnikové sféry do školství (Prášilová, 2008). Na druhé straně se ozývají hlasy varující nad neuváženou implementací poznatků z obecného managementu do řízení školy. Upozorňuje na to například Obdržálek (1990, s. 663), který představuje názor Hoyle, že na řízení veřejných institucí, a tedy i škol, nelze na základě jednoduché analogie uplatňovat teorii i praxi řízení hospodářských organizací. Zároveň zde popisuje zásadní rozdíly mezi školami a hospodářskými organizacemi. Fischer a Schratz (1997) upozorňují zase na to, že škola spadá spíše do neziskové sféry, a proto nemusí být zrovna optimální přebírat postupy ze sféry podnikové. Místo managementu preferují koncept leadershipu. Obst (2006) výstižně shrnuje, že obě varianty přístupů se přece navzájem nevylučují a jejich koexistence při řízení školy je navzájem obohacující a přínosná. Čím konkrétně mohou oba přístupy k problematice řízení školy navzájem přispět je shrnuto v následujících podkapitolách.

1.1 Teoretické přístupy pedagogiky

Posláním školy jako instituce je utvářet osobnost žáka a připravovat jej na další život. Zajišťovat kvalitní pedagogický proces⁹. Těžiště řídicí práce leží v hledání cesty, jak tohoto cíle co nejefektivněji dosáhnout. Účelovou funkcí školy je tedy funkce pedagogická, další funkce (např. materiálně-technické, finanční, personální atd.) jsou jen podpůrné.

V pedagogice se objevují některé teorie, které velice dobře popisují, jak může ovlivňovat pedagogický proces, včetně jeho řízení, společenská, politická, či hospodářská situace. Mezi tyto teorie se řadí např. i teorie sociální. Z hlediska těchto teorií je hlavním úkolem vzdělávání: proměna – rekonstrukce společnosti, ke které docházelo v naší zemi s pádem tehdejšího režimu. Vzdělávat znamená poskytovat prostředky k transformaci reality, interpretovat a proměňovat každodenní život. Nezatajovat problémy každodenní reality, ale naopak poukázat na ně a vyrovnat se s nimi. Zajistit, aby vzdělávání vybavilo žáky jistými nástroji, které by napomohly ke změně. Vzdělávat, znamená podporovat vznik

⁹ Pojem pedagogický proces je paradoxně v odborné literatuře málo používán, mnohem častěji se můžeme setkat s pojmy vzdělávací proces, či edukační proces. Různými úrovněmi vymezení tohoto pojmu se zabývá např. Trojan (2017). V práci budeme pracovat s pojmem pedagogický proces, který je použit i v názvu samotné práce

nových nástrojů určených k proměně světa. Tyto teorie vzdělávání se často zaměřují na radikální transformaci kultury a společnosti, se kterou se na přelomu osmdesátých a devadesátých let potýkala i naše země. Proto je nezbytné představit si základní myšlenky těchto teorií.

1.1.1 Institucionální a samosprávné pedagogické teorie

Institucionální pedagogika je hnutím za pedagogické změny a největšího rozmachu dosahovalo v šedesátých a sedmdesátých letech. Cílem bylo rekonstruovat společnost, zpochybnit kapitalistický řád, zaútočit na třídní společenské rozdělení a zbavit se byrokratických institucí. Tato pedagogika se snaží upozornit na slabosti společenských, a především školních institucí. Chtěli ukázat, jak stát, ekonomie a třídní boj určují charakter organizací a odhalit, jak instituce prostřednictvím materiálního a ideologického nátlaku, lidem vnucují falešný pohled na výrobní vztahy. Tento proud se opírá o marxistickou sociologii (Marx), sociální psychologii (Lobrot, Lapassade, Lorau) a institucionální psychoterapii (Oury, Vasques) a útočí na instituce.

Hnutí pedagogické samosprávy usiluje především o zrušení formativních vztahů mezi vyučujícími a vyučovanými, mezi vládnoucími a ovládanými. Kritizuje současné společenské a školské systémy, poukazuje na jejich slabiny a představuje možnosti, jak vytvořit kontrainstituci. Jelikož školní organizace je sociálním systémem, který má totožné rysy jako společnost, v níž se nalézají, samosprávné hnutí, které uskutečňuje svou vlastní sociální analýzu, tak usiluje o vznik samosprávné společnosti bez vládnoucí třídy. Pedagogická samospráva není nezávislá na politické samosprávě, naopak závisí na ní. Jde totiž o to odstranit rozdělení na řídicí a řízené, o potvrzení schopnosti lidí organizovat se kolektivně bez sociálních tříd, bez byrokracie, bez státu (Bertrand, 1998).

Institucionální pedagogika a pedagogická samospráva jsou v zásadě definovány jako kritika kapitalistické společnosti a pravidel jejího fungování, kde jsou lidé namísto toho, aby společně něco užitečného vytvářeli, posíláni do nerovné soutěže, kde vítězí jen hrstka jedinců na úkor všech ostatních. Tihle jedinci postupně ovládají úplně všechno a v zájmu udržení si svých privilegií a zisků, manipulují veřejným míněním, omezují lidské svobody, bezcitně vykořisťují pracující. K alternativám systémů společenského uspořádání a reformám kapitalismu patří např. participativní ekonomika, komunismus, nebo ekonomie

obnovitelných zdrojů. Jsou to pedagogická hnutí, jejichž cílem je sociální změna koncipovaná na základě marxistického pohledu na společnost. Pedagogická samospráva musí být chápána jako systém vzdělávání, v němž jsou formativní vztahy zrušeny. V organizaci škol se intenzivně projevuje obecná krize společnosti. Úkolem této teorie vzdělávání je uskutečnění sociální samosprávy, protože umožňuje uspokojit základní lidské potřeby usilováním o jejich tvořivost, vynalézavost, iniciativu a lidskou komunikaci, protože nejobávanější formou vykořisťování člověka člověkem je podle M. Lobrota byrokracie.

Myšlenky zastánců institucionální pedagogické teorie se v průběhu sedmdesátých let začaly lišit. Tato změna nastala s pojmem „symbolické násilí“, který zavedli P. Bourdieu a J. C. Passeron, kdy bylo řečeno, že každá pedagogická činnost (včetně té institucionální) je symbolickým násilím, jelikož produkuje schémata myšlení, vnímání, hodnocení a činnosti. Je to princip, který plyne ze struktur, produkuje konformní praktickou činnost a reprodukuje struktury, jež jsou nazývány objektivní (Bertrand, 1998).

1.1.2 Pedagogika probouzející uvědomění

Základním cílem těchto teorií je probudit v žácích či studentech vnímavost k roli sociálního činitele. Hlavním představitelem je P. Freire, který vypracoval i pojem „probouzející uvědomění“ a navrhl také kritické pojetí kultury. Byl přesvědčen o tom, že pokud mají být vyřešeny problémy jednotlivých kultur, je třeba vzdělávat lidi, tak aby těmto problémům rozuměli, aby došlo ke vzniku kritické kultury. Freire tvrdil, že prostý člověk byl povětšinou vládnoucí třídou utiskován, byl nucen mlčet, žil ve světě mýtů a nebyl schopen kritické úvahy (Bertrand, 1998). Toto se snažil Freire odstranit. Provedl výzkum v brazilské společnosti, kde pomáhal prostým lidem při směřování k demokratickému vývoji. Tvrdil, že základem je vzdělávání jakožto demokratické praktikování svobody, jež spočívá v použití aktivní metody založené na dialogu, na kritice a na vytváření aktivního úsudku.

Pedagogika „probouzejícího uvědomění“ je charakterizována několika prvky. Tím prvním je metoda dialogu, která podporuje komunikaci a vede k sociální a politické zodpovědnosti člověka. Dialog je považován za demokratickou komunikaci, která je útokem na nadvládu a potvrzuje svobodu účastníků při vytváření jejich kultury, což totalitní režimy absolutně

nepřipouštěli. Freire zde vychází z K. Jasperse, který se zabýval analýzou mravních kořenů nacionálně socialistického totalitního režimu. Dalším prvkem je tzv. zakotvení v realitě. Dialogické vzdělávání vychází ze zkušeností každodenního života, jde tedy o pedagogiku, která je situovaná v konkrétnu. Třetí charakteristikou je sociální alfabetizace, která má sloužit u lidí k prohlubování vědomí o jejich kultuře a nutné účasti každého člověka na demokratickém a kolektivním vytváření kultury a historie. Alfabetizovat sám sebe znamená vstoupit do procesu prohlubování sociálního a kulturního uvědomění a uvědomovat si problémy společnosti, ve které žijí. Posledním znakem této pedagogiky je výcvik, který má umožnit sociální intervence. Freire tedy navrhuje teorii vzdělávání, která je propojena se sociální praxí a hlavním cílem je osvobodit člověka od nadvlády vládnoucích tříd a dát lidem moc nad jejich vlastními životy.

1.1.3 Kritické teorie a výchovně vzdělávací proces

Školu jako formální organizaci ve službách sociální moci je možné vnímat až od 19. století, kdy měla možnost a schopnost ovlivňovat chování velkého počtu lidí, které je podstatné pro fungování společnosti. V této době byla totiž zavedena povinná školní docházka a škola se tak stává prvkem sociální moci, přebírá její intencionalitu a funkční rozdělení. Znamená to, že od 19. století se vytvořily strukturální předpoklady na to, aby škola byla prostředkem masového ovlivňování chování ze strany společnosti a její kultury. Toto nebylo pouze důsledkem snah vzdělávání tehdejší populace, spíše šlo o sociální potřebu zabezpečit sociální integrovanost ve společnosti, ve které docházelo neustále k různým politickým či ekonomickým změnám. Bylo to také proto, že působení tradičních socializačních institucí, čímž byla v té době především rodina, bylo nedostačující. Nastává tedy období tzv. „deprivatizace školy“, do otázek vzdělávání a jeho organizace začal zasahovat stát (Kašćák, 2006). Na to, aby se škola stala efektivním prostředkem sociální moci, nestačilo jen to, že vzdělání bylo určeno pro všechny a bylo regulované státem. Škola musela být reformovaná i strukturálně, v uspořádání své formální organizace (prostorová a časová standardizace chodu školy a vyučování, školní hygiena, homogenizace tříd podle věku, pravidla pedagogické komunikace atd.) Škola jako první veřejná a striktně formálně organizovaná sociální organizace zajišťuje připravenost dítěte začleňovat se během svého života do dalších sociálních organizací a adekvátně v nich

působit. Neděje se to formou učení, ale tím, že člověk v dané organizaci pobývá, žije v ní a zároveň přijímá její pravidla.

První kritická vlna přišla už na přelomu 19. a 20. století ze strany reformního pedagogického hnutí a pedagogiky vycházející z dítěte, které kritizovalo novou organizační strukturu školy. Kritizovala se neosobnost státních školských organizací, které měly takto narušovat přirozený vývoj dítěte a potlačovat jeho přirozené potřeby. Od začátku 20. století vzniká stále více pedagogických koncepcí, které jsou proti tradiční školské organizaci a vytvářejí tak prostor pro tzv. „alternativní pedagogiku“. Alternativní pedagogika zdůrazňuje především fakt, že by se mělo vycházet z potřeb dítěte a podporovat jeho autonomii a sebeformování, což tradiční organizace školy nedělá, spíše naopak toto potlačuje, ovšem tyto teze nejsou ničím podložené a spíše se jedná o iluzivní pohled na autonomii subjektu. Jedinec (subjekt) musí nejprve zvládnout podřízení se pravidlům a zákonům kultury a teprve poté může prosazovat svou individualitu a osobní potřeby. Zde se dostáváme k pojmu scholarizace versus deschoolarizace. Scholarizace dle Kašáka (2006) je reálný proces, odehrávající se tehdy, když je žák zařazený do instituce školy. Jedná se například o výše zmíněnou prostorovou a časovou disciplínu, vzorce formální interakce, rozlišování aktivit pracovních a oddechových atd. Scholarizace poukazuje na to, že ve škole neprobíhá jen proces edukace (vzdělávání a výchova), ale i jiné legitimní procesy školské organizace. V alternativním proudu je kategorie scholarizace potlačena a je zde používán pojem deschoolarizace, což je pravý opak. Tento pojem se stal základem nejpopulárnějšího alternativního proudu – tzv. antipedagogiky.

Kritické teorie v pedagogice zahrnují různé směry zaměřené na analýzu mechanismů dominance a na kritiku nadvlády ve školství a ve společnosti. Jde jim o uskutečnění změny ve společnosti, která by vedla k větší svobodě a spravedlivosti. Dle Prokopa (2005) lze zde vymezit dva hlavní proudy, první jsou „teoretici reprodukce“ (např. B. Bernstein, P. Bourdieu), kteří se omezují na odhalování a popis současného stavu ve společnosti a edukace zde slouží pouze k přenosu toho, co je dobré a co špatné. Do druhé skupiny lze zařadit kritiky, kteří se domnívají, že školy a vzdělávání nejsou pasivními články společnosti, ale naopak mohou být aktivním činitelem změn, proto prosazují jistou autonomii škol. Jsou proto nazýváni „teoretiky transformace“ (např. P. Freire, H. Giroux).

Průvrženci této teorie se soustřeďují na dynamiku společensko-ekonomických konfliktů, které se projevují v politice, kultuře a výchovně-vzdělávacím procesu. Teorie konfliktu hlásá, že vládnoucí třídy využívají společenské instituce typu školy k tomu, aby reprodukovaly společenské vztahy založené na vykořisťování, které upevní jejich nadřazenou, privilegovanou pozici. Zdrojem kritické pedagogiky po 2. světové válce je dílo od M. Horkheimera, představitele neomarxistické Frankfurtské školy, z roku 1937 *Traditionelle und kritische Theorie*, kde je poukázáno na ideologický charakter vědy, která je ve službě skupinových zájmů a spoluvytváří falešné vědomí. Tento postoj je v souladu i s filosofií Karla Marxe, jež dala počátek kritickým teoriím.

Různé koncepce kritické pedagogiky vznikaly primárně na základě analýz třídních konfliktů. Dnes mají svůj význam při výzkumech edukace ve spojitosti se sociálními nerovnostmi typu pohlaví, rasa, etnické rozdíly atd. Inspirací pro tyto směry byly také sociologické teorie, které považují edukaci za proces reprodukce nerovností ve společnosti. Hlavními představiteli je, jak už jsme zmínili výše, B. Bernstein, P. Bourdieu. Kritické koncepce zdůrazňují, že výchovně-vzdělávací proces představuje jeden z nástrojů kontroly prováděné v zájmu vládnoucích skupin. Jde tedy o reprodukci existujících společenských rozdílů prostřednictvím přesvědčení o „legálnosti“ a „nelegálnosti“ kulturních praktik, utvořeného ve vzdělávacích institucích. Kultura aktuální elity je považována za „legální“, kultura jiných sociálních skupin je naopak vytlačována, což vede ve svých důsledcích k politickému a ekonomickému odsouvání těchto skupin na okraj společnosti. Jedním ze základních úkolů této kritické pedagogiky je právě odhalování a následná analýza těchto dominancí, vepsaných do kulturních a edukačních institucí (Prokop, 2005).

Představitelé kritických teorií jsou přesvědčení, že školy představují jeden z nástrojů kulturní politiky a přispívají k prohlubování společenského konfliktu tím, že dominantní vrstvy je kontrolují a využívají. Školy tedy představují prostředek politického boje, protože jedny posunuje směrem k moci a jiným k ní naopak blokuje přístup. Znalosti, které škola předává, slouží k udržení nadřazenosti. Děti z neprivilegovaných skupin jsou přesvědčovány, že žijí ve společnosti, kde je vše v naprostém pořádku a že to tak má být. Tomuto stavu jsou přizpůsobeny učebnice i jiné materiály, které tak upevňují verzi společenské reality vykonstruované vládnoucí vrstvou.

Kritické teorie se pokoušejí odhalovat strategie, které využívají tvůrci školské politiky, aby zbavili učitelé jejich svéprávnosti. Patří k nim např. standardizované testy, hodnocení kompetencí učitelů či centrální řízení školy. Kontrolu nad průběhem vzdělávacího procesu mají např. školští úředníci či zákonodárci. Tvůrci kritických teorií považují za potřebnou multikulturní edukaci, že by žáci měli znát kořeny své civilizace, z nichž pocházejí a zároveň by měli být seznámeni s nejdůležitějšími sociálními, politickými i ekonomickými problémy své společnosti. Jsou tedy pro takový program školských reforem, který by přiměl učitele k aktivnímu přebírání kontroly nad vzdělávacími obsahy i procesem.

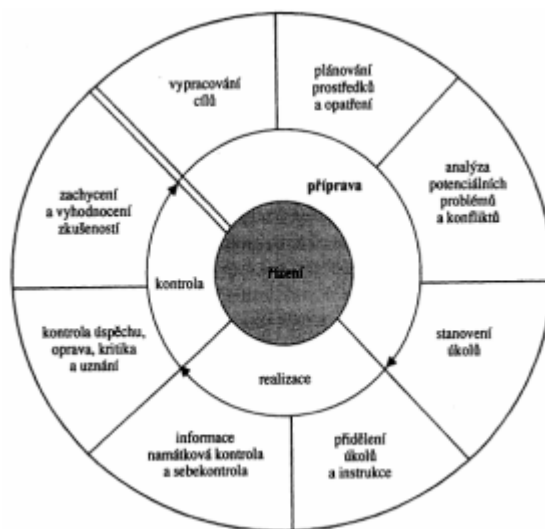
1.2 Teoretické přístupy obecného managementu

Podle Druckera (2002) je management *„disciplínou, funkcí, návodem, který je třeba zvládnout“* a manažeři jsou *„profesionálové, kteří tuto disciplínu realizují prostřednictvím vykonávání specifických činností (funkcí) a z nich vyplývajících povinností“* (Tureckiová, 2004).

Management v procesuálním pojetí je *„...ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které jsou používány ke zvládnutí specifických činností směřujících k dosažení cílů organizace“* (Vodáček, Vodáčková, 1999).

Význam termínu management se nevyčerpává ani tím, co máme na mysli, když mluvíme o řízení. A to i přesto, že slovo má původ v italském *maneggiare* (manipulovat, ovládat) a kořen v latinském *manus* (ruka). Řízením ve společenských systémech máme na mysli především vykonávání předem a shora (centrem) naplánovaných činností s cílem zlepšení situace, optimalizace činností, dosažení efektivity a požadovaných výsledků. Tureckiová (2013, str. 8–9) uvádí rozdíl mezi řízením a managementem následovně: *„Řízení v pracovních organizacích zabezpečuje realizaci naplánovaného procesu změny, v reálném čase a prostoru, předem určenými způsoby, dle zadaných kritérií hodnocení výsledku.“* Naproti tomu management *„...znamená nejen vykonávat (řídící) činnosti pomocí hlav a rukou dalších lidí, ale také vedení lidí ke společným cílům. To už ovšem předpokládá účinné ovlivňování. To je hlavně působení na motivaci zaměstnanců, kteří tak dosahují až vynikajících výsledků. Jedná se o tzv. principy leadershipu.“*

Pomocí procesů řízení jsou naplňovány důležité funkce organizace. Pro postihnutí komplexnosti problematiky řízení jsou využívána různá grafická znázornění. Jednu z alternativ, jak znázornit spletnost činností a množství faktorů vstupujících do procesů řízení, představuje tzv. model „kruhu řízení“.



Obr. 1 Kruh řízení (Mužík, 2000)

Vnitřní okruh schématu znázorňuje tři klíčové fáze všech řídicích procesů (viz obr. 1):

1. Fáze přípravná, kdy dochází ke stanovení cílů, k plánování prostředků a řídicích opatření. Analyzují se potencionální problémy či konflikty, ke kterým by v průběhu mohlo dojít. Na závěr se stanovují jednotlivé úkoly. Přípravná fáze je těžištěm především v tzv. koncepčnímu (strategickému) řízení, které je protikladem řízení operativního (denního).
2. Fáze realizační, při níž dochází k přidělení úkolů a instrukcí v organizaci. Toto stádium bývá často spojováno s delegací řízení, tj. přenesením rozhodování, kompetencí a odpovědnosti na nižší složky.
3. Fáze kontrolní, tou se kruh řízení uzavírá. Obecné teorie řízení chápou kontrolu nejen jako funkci řízení, ale také jako nástroj sebeochrany organizace.

Na základě tohoto i dalších podobných modelů lze za stěžejní řídicí činnosti označit plánování, rozhodování, organizování, popř. realizaci rozhodnutí a v neposlední řadě kontrolování. Úspěšné naplnění řídicích procesů závisí na jejich optimální kombinaci a

zvládnutí všech do řízení vstupujících vnějších faktorů. Mezi ně patří veškeré zdroje (materiální, kapitálové a lidské) a veškeré procesy probíhající v organizaci (výrobní, poskytování služeb apod.) (Mužík, 2000, s. 26).

Dle Prášilové (2008) je v podmínkách školy vyhovující základní členění na:

- Rozhodování a plánování, při kterém se na základě získaných informací určuje, co má být ve škole uskutečněno. S tímto záměrem jsou pak formulovány cíle, cesty k jejich dosažení a způsoby, jakými si ověříme naplnění cílů.
- Organizování, při němž jsou funkčně uspořádány všechny prostředky sloužící k dosažení cíle. Je vytvářena účelová struktura formálních vztahů (nadřízenost-podřízenost-spolupráce) mezi jednotlivými pracovními pozicemi zaměstnanců školy, tzn. stanovení pravomocí a odpovědností.
- Personální zajištění, spočívá v obsazení pozic organizační struktury školy kompetentními lidmi ve snaze garantovat a dále rozvíjet jejich pracovní i lidský potenciál.
- Vedení lidí, které zabezpečuje realizaci naplánovaných, ale i nečekaných skutečností prostřednictvím činností pracovníků školy. Jsou při něm uplatňovány prvky řízení, regulace, kontroly.
- Kontrolu, která je vždy spojena s motivací a prolíná všechny kroky řídicího procesu. Poskytuje informace o jeho průběhu a výsledcích.

Jiný rozšířený způsob, postihnutí obsahu a smyslu řízení, představuje koncept tzv. manažerských funkcí. Manažerské funkce jsou typické činnosti, které vedoucí pracovník (manažer) vykonává ve své práci. Vychází se z předpokladu, že dosažení cílů organizace je nejlépe zajištěno vzájemným souladem těchto funkcí. V teorii managementu lze nalézt mnoho různých pojetí, jak obsahové náplně funkcí, tak i jejich odlišných klasifikací.

Podle toho, zda působí management na strategické, taktické či operační úrovni organizace je členěn na vrcholový (top), střední (middle) a provozní (first-line) management (Pitra, 1992). Skutečné názvy úrovně managementu se v praxi odvíjejí od zvyklostí příslušné organizace. V manažerské literatuře se lze setkat s pojmy manažer a lídr. Zjednodušeně lze za manažera považovat osobu, jejíž možnost něco ovlivňovat je založena na formální autoritě a pravomoci dané pozice. Lídr je pak schopen ovlivňovat ostatní i nad rámec

činností daných formálními pravomocemi. V kontextu řízení školy je pro pozici vedoucího pracovníka v posledních letech upřednostňován koncept lídra, který „vede“. Například Pol (2007b, s. 72) uvádí: *„Koneckonců, lídr je ten, který má vizi a vede školu do budoucnosti, zatímco manažer spíše řídí, udržuje soudobé pořádky, je pouhým vykonavatelem.“*

Jak uvádí Prášilová (2008, str. 15) Schratz používá pro vymezení pojmu „management“ a „leadership“ následující charakteristiky:

- *„Management – tvůrčí řešení problémů, práce ve stávajícím paradigmatu (uvnitř daného vzoru), práce v rámci daného systému (uvnitř systému), dostávání věcí a lidí do pohybu (ovládání metod a technik), „lidský tvor“ jako podpora na cestě k cíli, postoj „dělání“.“*
- *„Leadership – objevování nových možností (mít kapacitu si je uvědomit nebo zjistit), vytváření nových paradigmat (vzorů), práce „na systému“, „svádění“ a „posilování“ personálu k dosahování špičkových výkonů, přesvědčení o důstojnosti „lidského tvora“.“*

Mrhač (2005, str. 43) zase vymezuje pojetí role vedoucího pracovníka školy ve vztahu ke třem oblastem řízení školy: *„oblast výchovně-vzdělávacího procesu a jeho řízení (manažer, lídr); oblast vedení učitelů a zaměstnanců (lídr) a oblast provozu školy, její správa a fungování (manažer).“*

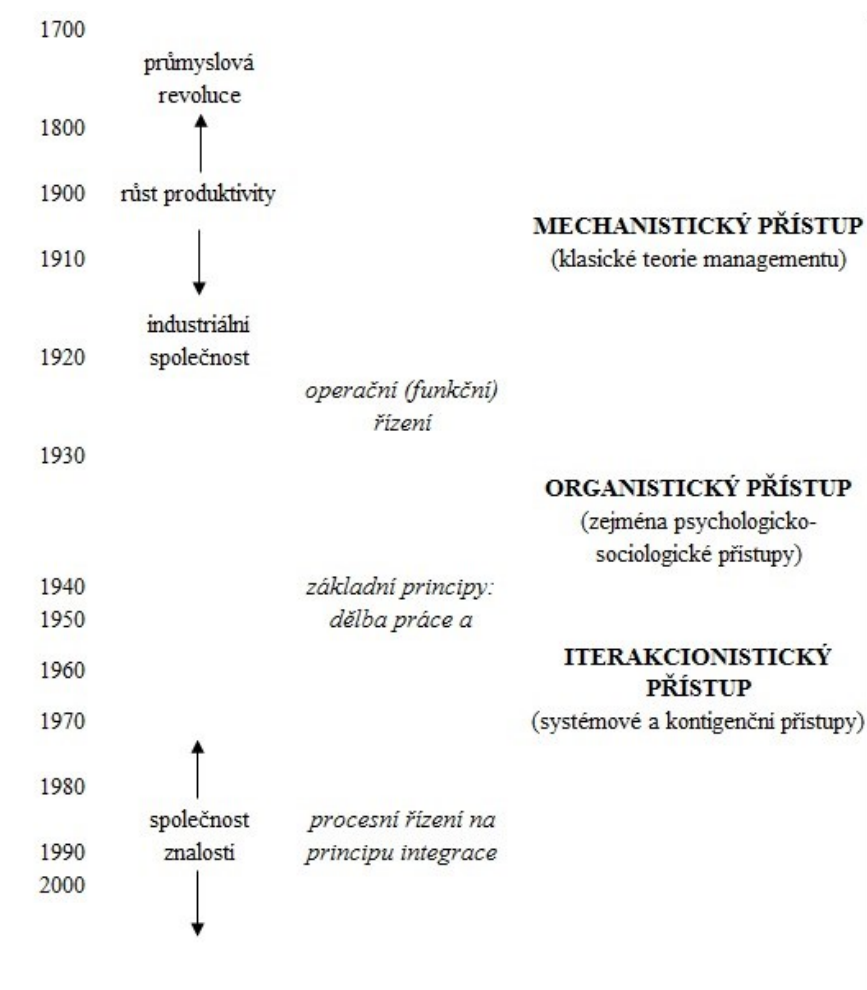
Pol (2007a) zase představuje vztahy mezi pojmy řízení, vedení a správa v kontextu školy následovně:

- řízení školy (school management) je péčí o každodenní provoz, o to, aby se dělaly věci správně;
- vedení školy (school leadership) znamená péči o dlouhodobé směřování – úsilí o to, aby škola dělala správné věci;
- správa školy (school governance) v užším smyslu je systémem místní správy škol se školskými radami či jejich analogiemi v jeho centru, v širším smyslu znamená „formální i méně formální kontrolu a vliv vztahující se ke školám“, „síť tlaků ovlivňujících školní praxi“.

1.2.1 Základní myšlenkové směry uplatňované v teorii a praxi managementu

V období od přelomu 19. a 20. století vznikla celá řada koncepcí a teorií, které zásadním, nebo jen dílčím způsobem ovlivnily praxi řízení pracovních organizací a určovaly vývoj managementu jako vědecké disciplíny. Jak je zřejmé z obrázku 2, v managementu jako vědecké disciplíně existují různé dílčí teorie (koncepce), školy a přístupy, které se věnují určité stránce organizace. Zaměřují se vždy na tu oblast, která byla v daném historickém kontextu považována za určující. Společnými znaky všech těchto teorií je:

- vyjádření se k úloze lidí jako aktérů vzniku a fungování organizace,
- zohlednění (a to i ignorování) vnějšího prostředí organizace, jako aktivního činitele existence.



Obr. 2 Přehled základních myšlenkových směrů uplatňovaných v teorii a praxi managementu (Tureckiová, 2013)

Teorie a koncepce, které vznikly nebo byly využity v teorii a praxi managementu, je možné dělit různými způsoby. Nejčastější hledisko třídění kombinuje chronologii jejich vzniku se základním přístupem ke zkoumání organizace (Tureckiová, 2013):

1. Mechanistický přístup – zahrnuje teorie vzniklé zhruba do 30. let 20. století. Jsou označovány jako klasické koncepce organizace nebo teorie řízení a jejich vliv se v praxi řízení pracovních organizací nejvýrazněji projevoval v 1. polovině 20. století. Zahrnuje takové teorie managementu, které především řešily:

- problémy věcného uspořádání organizace,
- zefektivnění řídicích činností,
- vliv řídicích činností na zlepšení fungování organizace,
- otázky návaznosti a koordinace řídicích činností,
- nejvhodnější způsob řízení, zejména jeho zefektivnění a postavení na vědecké základy.

Mezi tyto teorie patří teorie vědeckého řízení, teorie správy a teorie byrokratického organizace. Mezi její zakladatele patří především Henry Fayol, Max Weber, Frederic W. Taylor, Lilian a Frank Gilbertovi, kteří se soustředili na zvyšování produktivity práce prostřednictvím vytváření dokonalých organizačních podmínek práce jednotlivých pracovníků. Ti se v jejich pojetí stávali „živými stroji“. Zabývaly se zejména formální strukturou organizace, preferovaným stylem řízení. Nedocenily význam „lidského faktoru“ a nezabývaly se vlivem vnějšího prostředí.

2. Organistický přístup – obsahuje teorie, které se začaly vyvíjet od 30. let 20. století a v praxi dominovaly především v 50. a 60. letech 20. století. Jsou označovány jako behaviorální (zaměřené na chování a jednání lidí), nebo sociologicko-psychologické apod. Behavioristická teorie managementu (Elton Mayo, Abraham Maslow) přinesla jiné pojetí člověka. Chápe ho jako intelektuálního tvora, který nepracuje jen proto, že musí. Tento přístup popisuje organizace zejména z hlediska sociálních faktorů. V jeho rámci můžeme zdůraznit školu lidských vztahů, spojovanou s hawthornskými experimenty, a psychologicko-sociologické přístupy. Ovlivnily především rozvoj teorií pracovní motivace a vedení lidí.

3. *Interakcionistický přístup* – znamenal v teorii managementu průlom již v 50. letech 20. století. V praxi se uplatňuje od konce 60. let. Výzkumníci tohoto přístupu došli k názoru, že (Crainer, 2000):

- organizace jsou součástí širšího prostředí, se kterým se vzájemně ovlivňují;
- organizaci ovlivňují nejen sociální, ale také ekonomické a technické faktory.

Pro popis podniku použili označení „otevřený socio-technický systém“. Radíme sem především systémové a kontingenční přístupy. Systémová teorie managementu vznikla ve složité době po druhé světové válce. Organizaci chápe jako transformační systém, ve kterém se vstupy mění na výstupy (zboží a služby). Situační teorie zase zdůrazňuje nutnost reagovat na nově vzniklé situace. Na tyto teorie navazují postmodernistické teorie a další současné teorie, které vycházejí z filozofických názorů na současný svět.

Uvedený přehled také naznačuje, že to, co vyhovuje v určité době, v jiné době přestává vyhovovat, nebo je nedostatečné, a to vyvolává další iniciativy v teorii (managementu), které by lépe zvládly podstatu, tj. přežití člověka, organizací a celého lidstva.

1.2.2 Teorie a modely managementu v kontextu řízení školy

V kontextu společenského vývoje lze pozorovat, jak se do poznatků o řízení školy prolínají aktuálně preferované teorie managementu. Tyto, tzv. modely managementu jsou zaměřeny na klíčové oblasti řídicí činnosti. Neexistuje univerzální model, neboť konkrétní modely jsou vyjádřením reality, tzn. skutečnosti prostředí a společnosti. Pokud je budeme aplikovat v rámci řízení školy, musíme počítat s tím, že se zde projeví autonomie školy, její velikost, cíle a filosofie, vztahy existující v rámci školy i v jejím širším okolí. Senge (2007) uvádí, že v řízení školy je průběžně využíváno poznatků systémové teorie managementu, neboť umožňuje přistupovat k dění ve škole komplexně. Za zakladatele obecné teorie systémů je považován Ludwig von Bertalanffy. Základním pojmem této teorie je systém, který Obst (2003, s. 14) vymezuje následovně: „*Systémem (soustavou) rozumíme jakýkoliv účelně (cíleně) definovaný komplex (soubor) elementů (komponentů, prvků, částí, činitelů, jevů) spjatých vzájemnými vztahy (vzájemným působením) v prostoru a čase. Díky vzájemnému propojení jednotlivých prvků se tento systém chová vůči okolí jinak, než by se choval soubor stejných, ale nepropojených prvků.*“

Vazbami uvnitř systému vzniká vyšší kvalita, než je kvalita jednotlivých izolovaných prvků. Tato vlastnost systému se nazývá synergismus. Dle Hrabovského a kol. (2006) lze podstatu systémového přístupu ke skutečnosti shrnout do čtyř principů:

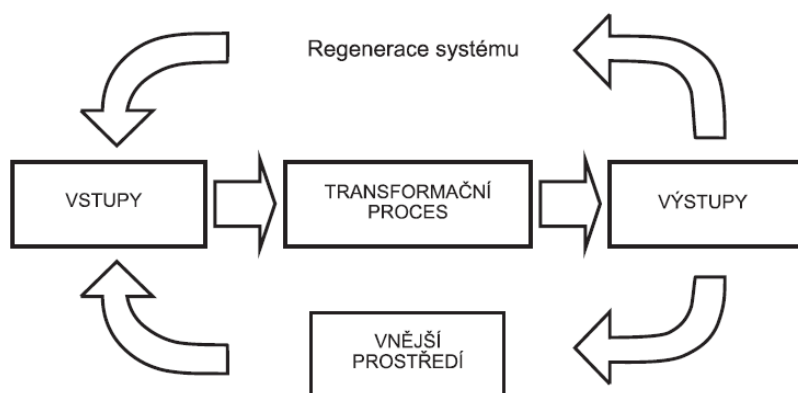
1. Princip požaduje přístup k systémům v jejich učeně celistvosti a jednotě s prostředím. Rozlišujeme systém a jeho prostředí (okolí). Systém je relativně samostatný celek, který má ale také určitý vztah k prostředí, k ostatnímu světu, má tedy i vnější vazby, které působí na okolí, ale zároveň okolí jejich prostřednictvím ovlivňuje systém.
2. Princip požaduje objevování a případnou optimalizaci základních, tzv. systémotvorných prvků daného systému. Část (subsystém), která hraje dominantní roli ve fungování celého systému, je částí centrální.
3. Princip požaduje objevování a optimalizaci základních, tzv. systémotvorných vnitřních i vnějších vztahů systému. Vnější a vnitřní vztahy se realizují v prostoru a čase, mají svoji stabilitu i dynamiku, zahrnují vstupy a výstupy, jsou nositeli informací mezi prvky, subsystémy i mezi systémy a okolím. Zabezpečují komunikaci, tj. vzájemné funkční působení mezi celkem a vnějšími podmínkami a vnitřními částmi, umožňující vnitřní rovnováhu systému a okolí i celku a jeho částí. Množina prvků systému a množina vazeb mezi nimi tvoří strukturu systému, jeho vnitřní uspořádání, organizaci. Struktura bývá nejstabilnějším momentem celku.
4. Princip požaduje optimalizaci systémů v zájmu harmonického rozvoje člověka, společnosti a přírody na základě poznání a cílevědomého využívání jejich základních vývojových zákonitostí. Zdrojem změn v systému jsou jeho vnější a vnitřní vývojové rozpory. Správně fungující systém bývá někdy charakterizován neustálým směřováním k relativní rovnováze, přičemž jisté změny jsou v každém systému nutné. Nejde tedy o pasivní adaptaci, či neměnnost. Z hlediska vývoje systému mohou být změny eufunkční (pozitivní), funkční (neutrální) nebo disfunkční (negativní).

Je tedy zřejmé, že žádný systém nedosáhne rovnováhy jednou provždy a jeho regulace je nutná, regulace udržuje systém ve stanovených mezích. Chceme-li, aby se systém rozvíjel, musíme jej řídit. Cílem není systém udržet, cílem je, aby stávající systém byl v nejvyšší dosažitelné míře funkční a efektivní a směřoval k sebeřízení.

Systémová teorie managementu umožňuje vnímat školu jako komplexní celek, který je propojen vztahy s okolím. Mrhač (2005) označuje okolí systému za množství elementů, které nejsou součástí vlastního systému, ale vykazují k němu určitý vztah, vztah informačního toku (vstup-reakce-výstup). Dle Kaščáka (2003) je na školu většinou pohlíženo jako na specifický sociální systém, jehož vlastností je otevřenost, dynamičnost, ale také je na ní pohlíženo jako na „operacionálně uzavřený systém“, který je natolik orientovaný na výchovné cíle, že se interakce s okolím a se společností uskutečňuje až jako druhořadá, až jako nepodstatná, a dokonce se předpokládá, že může rušit plnění orientace školy na dosažení stanovených cílů.

Z principu systémovosti vyplývá určitá autonomnost školy v rámci nastavených pravidel, a tedy schopnost sebeřízení (příp. seberegulace) s cílem zachovat rovnováhu (homeostázu) vzhledem k účinkům okolí. Tato rovnováha však neznamena neměnnost, nehybnost či pasivitu, ale schopnost aktivně předvídat a v případě efektivity reagovat. Jistým handicapem těchto procesů může být setrvačnost a rezistentnost vůči změnám vyplývajícím ze specifik školy jako systému se sociální složkou (Prášilová, 2008).

Na základě principů systémové teorie managementu lze na školu pohlížet jako na transformační systém. V tomto pojetí je sledováno, jak ve škole dochází k transformaci vstupů z jejího okolí do požadovaných výstupů v podobě kvalit absolventa školy (viz obr. 2). Transformační procesy, které ve škole probíhají, jsou v odborné literatuře různě tříděny a označovány. Může se mezi ně řadit např. výchovně-vzdělávací (edukační) proces, podpůrné procesy, manažerský proces atd.

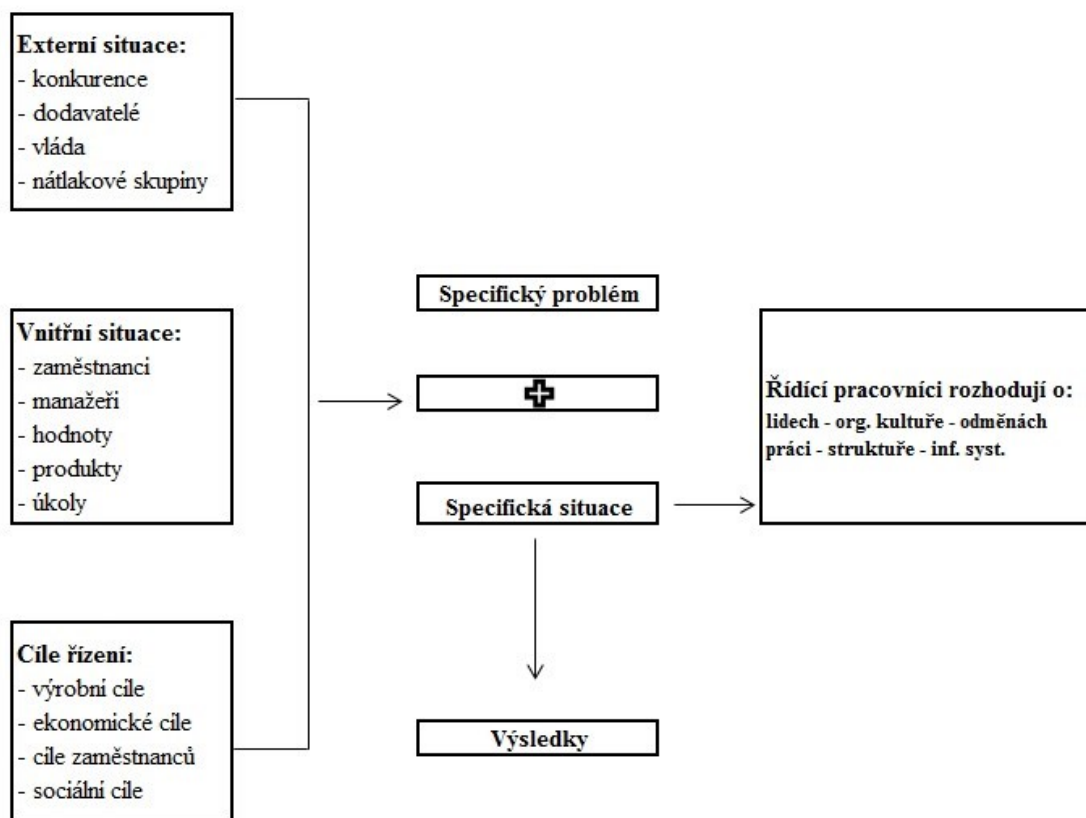


Obr. 3 Transformační proces – model VSTUP-VÝSTUP (Hrabovský a kol, 2006)

Svébytnou etapou vývoje systémového pojetí organizace jsou kontingenční přístupy. Jejich základním předpokladem je to, že:

- neexistuje jediný možný ideální způsob řízení organizace,
- efektivita použitých postupů závisí na konkrétní situaci.

Situace je vždy jedinečná, a proto záleží na každém manažerském rozhodnutí. Při řešení specifických problémů musí manažeři vždy zvažovat podmínky vnějšího prostředí, znalosti a dovednosti lidí a další vnitřní faktory a navrhnout takové postupy, které povedou k co nejefektivnějšímu dosažení cíle (viz. Obr. 3)



Obr. 4 Faktory situace (Tureckiová, 2013)

Za modely řízení školy nejsou dnes již považována pouze komplexní schémata, ale do popředí se také dostávají řešení zaměřená na dílčí oblasti řízení: např. modely organizačních struktur školy, sdílené rozhodování a řízení (model SDM – shared decision making), místní samosprávné řízení (SBM – site based management) střídání ředitelů

různých škol nebo lidí z komunity ve funkci manažera konkrétní školy. I když se různé modely řízení škol vztahují spíše k procesuální stránce školy, nelze je vnímat odděleně bez osoby ředitele školy. Některé jsou totiž odvozené z předpokládaných charakteristik a jednání ředitele školy, v jiných se zase předpokládá, že manažerské kompetence ředitele školy budou odpovídat nárokům modelu.

2 Transformace společnosti

Česká společnost procházela v posledních pětadvaceti letech velkými změnami, a to především v důsledku zhroucení socialistického režimu, který si až do roku 1989 zachovával téměř úplnou kontrolu nad všemi oblastmi života společnosti, včetně vzdělávání. V následujícím procesu proměn se ČR nelišila od ostatních transformujících se zemí (jako bylo např. Polsko či Maďarsko), (Walterová, Greger, 2006). Československý socialistický režim se ve druhé polovině osmdesátých let začal proměňovat. Především vzrostla míra společenské plurality, zvyšoval se počet oponentů režimu, kteří již nebyli pouze z řad disidentských kruhů, nýbrž ze stále vyšších vrstev společnosti. Dokonce i uvnitř vládnoucí komunistické strany se objevili jedinci, kteří byli ochotní přistoupit k určitým reformám. Docházelo tedy k postupné proměně totalitního socialistického státu s centrálně plánovanou ekonomikou k pluralitní demokracii s ekonomikou tržní. Změna režimu zasáhla celou společnost, včetně kultury a hodnotového systému, což se samozřejmě začalo projevovat i ve škole a v procesu vzdělávání.

Níže se tedy pokusíme o vymezení a popsání tehdejšího politického režimu, nastínění základních změn a reforem, ke kterým došlo ve společnosti na přelomu 80. a 90 let, potažmo v oblasti školství a vzdělávání a o propojení s teoriemi, ideologiemi a filosofií popisující tuto problematiku.

2.1 Proměna režimu na konci osmdesátých let

Proměna československého socialistického režimu v letech 1985–1989 vede řadu politologů k otázce, jak tento režim klasifikovat. Vznikly názory, že tento režim představuje buď specifický případ nedemokratického režimu, anebo že jsou dosavadní typologie nedostačující. Problém s typologickým určením, není typický pouze pro československý socialistický režim osmdesátých let, ale objevuje se téměř u všech

středoevropských a východoevropských socialistických režimů druhé poloviny osmdesátých let, jelikož každý z těchto režimů se vydal svou vlastní cestou a je svým způsobem specifický.

Civín (2005) uvádí, že československý socialistický režim osmdesátých let se nejvíce přibližuje kategorii posttotalitních režimů a navrhuje vytvoření zvláštní kategorie posttotalitních režimů nazvanou „tající posttotalitarismus“. Tento režim je stále poměrně rigidní, přesto že se pomalu začíná uvolňovat. Vyrůstá zde míra společenské plurality, množí se oponenti režimu, kteří sice nejsou schopni vytvořit pravou politickou opozici, přesto se však sdružují v jednoznačně politicky zaměřených organizacích občanského charakteru. Dominantní postavení ve společnosti má stále komunistická strana, která ale přihlíží k názorům odborníků a tím si svojí moc čím dál víc racionalizuje a byrokratizuje. Komunistická strana navenek působí homogenním dojmem, ovšem uvnitř strany dochází stále k latentnímu konfliktu mezi ortodoxními a pragmatickými členy. Režim také ztrácí svou legitimitu a ideologie se postupně vyprazdňuje. V tomto režimu se také výrazně prohlubuje rozpor mezi oficiální a neoficiální verzí světa, a to takovým způsobem, že oficiální verzi už téměř nikdo nevěří. Výše uvedené je příznakem blížícího pádu režimu, k čemuž došlo 17. listopadu 1989 v Praze, kdy zde proběhla studentská revoluce, která odstartovala nejen období označované za „sametovou revoluci“, ale také přechod k demokracii v Československu. V té době se změnila zahraniční politika Sovětského svazu, který přestal přímo zasahovat do vnitřní politiky satelitních zemí, což znamenalo ztrátu opory pro vedení KSČ a vznikly větší možnosti pro aktivitu oponentů režimu. Vznikaly občanské iniciativy, které se vůči režimu vyjadřovaly velmi kriticky, objevovaly se různé petice, prohlášení a počet demonstrací rostl. Hlavní příčinou byla stagnace hospodářství, která vedla k neuspokojování materiálních potřeb obyvatelstva a také obrovská vnitřní destrukce KSČ, kde docházelo k rozpadu mocenských, informačních a kontrolních mechanismů a zároveň ke ztrátě podpory represivních orgánů.

2.2 Ideologie v posttotalitním režimu a princip společenské samo-totality

Ideologie hrála v posttotalitním režimu obrovskou roli a bez její existence nemohl tento režim v žádném případě fungovat. K udržení určité ideologie je zapotřebí vytvořit, co nejméně stratifikovanou společnost, protože čím byla společnost stratifikovanější, tím se

více jedinců mohlo podílet na vedení daného režimu, což samozřejmě posttotalitní režim nepřipouštěl. Mezi intencí posttotalitního režimu a smyslem života vznikala obrovská rozdílnost. Nejdůležitějším znakem režimu bylo, aby si udržel svou podstatu (disciplínu, monolitčnost a uniformitu) a aby si na svou stranu získal co nejvíce příznivců, kteří by dodržovali jeho pravidla. Tento režim byl plný přetvářky a lži: např. vláda, která byla byrokratická, byla často označována za vládu lidu, izolace od informací se nazývala jejich zpřístupněním, potlačování kultury jejím rozvojem, nesvoboda projevu za nejvyšší formu demokracie a zákaz nezávislého myšlení za nejvědeckější světový názor. Člověk se měl chovat tak, jako by těmto mystifikacím věřil, nebo je alespoň toleroval. Lidé lež nemuseli přijímat, ale museli v ní žít a už tento život ve lži, stvrzoval souhlas s režimem (Havel, 1990).

Posttotalitní režim v naší zemi měl přesně stanovený řád, který všechny své články vázal dohromady, propojoval je a podřizoval jednotnému způsobu, jenž se skládal ze závazných regulí a zákonitostí. Tento řád byl nazýván meta-fyzickým a byl považován za záruku vnitřní soudržnosti posttotalitní mocenské struktury. Ideologie jako mocenská interpretace skutečnosti byla samozřejmě vždy podřízena mocenskému zájmu a stávala se stále důležitější složkou a oporou moci. Nakonec měla větší váhu než skutečnost jako taková. To ovšem později vedlo k tomu, že ideologie přestávala sloužit moci a moc začala sloužit ideologii.

V posttotalitním režimu samozřejmě existoval boj o moc, ale nebyl to boj veřejný, regulovaný demokratickými pravidly a podléhající veřejné kontrole, ale byl to boj skrytý. Ideologie jako nástroj vnitro-mocenské komunikace zajišťující mocenskou strukturu vnitřní soudržnosti, byla v posttotalitním režimu něčím, co přesahovalo stránku moci a co tudíž zajišťovalo i její kontinuitu. Jednalo se o jeden z pilířů vnější stability posttotalitního režimu.

2.3 Společnost a kultura v procesu transformace

Stabilita tohoto režimu se začala postupně rozpadat od r. 1989, kdy naše země vstoupila do procesu transformace. Zprvu byl velký tlak především na restrukturalizaci společnosti, ovšem restrukturalizace není něco, co se děje mimo kulturu. K úspěšné restrukturalizaci je třeba dosáhnout kulturní změny, změny paradigmatu, změny toho, jak se věci dělají, a

hlavně kulturní představy o tom, jak se věci nově mají dělat. Objevují se myšlenky a představy o tom, jak má vypadat nový svět a co udělat s tím starým, a právě tento bod je mnohdy označován za hlavní problém vedoucí k jisté anomii, se kterou se naše společnost potýká až dodnes. Velkou hnací silou těchto změn byla touha vyrovnat se západu. Ovšem lidé byli zvyklí na jistotu, indoktrinaci, skromný život, což po roce 1989 brzdilo rozvoj kapitalismu. Pro budování demokratického režimu je potřeba především podnikatelská kultura, která je založena mimo jiné na ochotě riskovat a také občanská kultura, která je zaměřena na rozvoj občanské společnosti a občanské zodpovědnosti. Moree (2013) hovoří dokonce o Berendově pojmu „sociální šok“, který charakterizuje jako kulturní záležitost. Tržní ekonomika se objevila ve společnosti, která byla kulturně odlišná. Kulturní koncept před rokem 1989 zůstal, jenže se kombinoval s trhem, což vedlo k výsledku, který byl pro velkou část populace neuspokojivý. Kultura zahrnuje hodnoty, přesvědčení, symboly a rituály, kdežto transformace je o změně politického a ekonomického systému.

V procesu transformace došlo také k určitému znejistění hodnotového systému, který přestal dávat orientaci pro běžný život. Toto znejistění vede až ke konceptu tekuté modernity dle Baumana (2002). Důležitým fenoménem se stala otázka důvěry, především otázka komu a čemu věřit. Zřejmě to bylo způsobeno tím, že socializace v posttotalitním režimu znamenala přijímat monologickou interpretaci světa, která se měnila dle dané situace, ale vždy ve prospěch režimu. Pro dialog zde nebyl prostor, ten se otevřel až s příchodem demokracie, což ve společnosti vyvolalo pocity zmaru.

Z výše uvedeného vyplývá, že podmínkou úspěšné transformace je především kombinace změny struktur a kulturní změny, změny občanských postojů a občanského soužití, které tuto změnu dotvoří. Každý občan by měl být schopen adekvátní kritiky sociálních, politických a ekonomických struktur, jedná se o jakousi sociální spravedlivost. Takovému jednání se musí člověk nejprve naučit a následně ho rozvíjet. A právě škola by měla být prostorem, kde jsou jedinci vedeni k tomu, aby se z nich stávali občané, kteří se budou plně podílet na budování spravedlivé společnosti vystavěné na principech demokracie. Školství představuje v každém režimu základní socializační nástroj.

2.3.1 Proměna hodnot vzdělání

Změny, které přinesly revoluční události roku 1989, zasáhly do všech sfér společnosti a měly podíl na proměně hodnot vzdělání. Konec vlády komunistické strany v Československu umožnil obnovu politické plurality a aktivizaci politických stran. Občané tak mohli v prvních svobodných volbách v červnu 1990 vyjádřit svoje preference (Večerník, 1998). Významným krokem k demokracii bylo také uvolnění činnosti náboženských organizací a církví, jež byly před rokem 1989 politicky nežádoucí (Šafaříková, 1996). Ekonomickou transformaci české společnosti charakterizuje přechod z centrálně řízeného hospodářství k tržnímu systému, jehož klíčovými momenty byla privatizace státních podniků a obnova soukromého podnikání (Mlčoch, 2000). Co se týče trhu práce, asi největší změnou byl odklon od politického imperativu plné zaměstnanosti. Náhlý pokles zaměstnanosti byl spojen také se ztrátou východních trhů a s rušením nežádoucích výrob a neefektivních podniků. Mezi nové fenomény, které změna systému přinesla, patří kromě nezaměstnanosti také denivelizace mezd a výrazná diverzifikace sociální struktury společnosti (Večerník, 1998).

Mnoho autorů (srov. např. Večerník, 1998, Koucký, 1996, Čerych, 1996) se shoduje, že se změnou politického systému a proměnou výše zmíněných oblastí došlo k výrazné změně ve vnímání hodnoty vzdělání. Před rokem 1989 bylo vzdělání pouze kulturním statkem, jehož ekonomická hodnota byla ve vnímání obyvatelstva velmi nízká. Určujícím faktorem v příjmovém nebo sociálním postavení jedince bylo spíše politické zařazení nebo profesní příslušnost, nikoliv primárně vzdělání (Koucký, 1996). Navíc, rozdíly v odměňování mezi manuálním a nemanuálním povoláním obecně nepokrývaly náklady do vzdělávání vložené, spíše naopak – manuální a dělnické profese byly nadhodnocované (Čerych, 1996). Právě porevoluční nárůst sociálně-ekonomických nerovností a mzdová diferenciacie obyvatelstva přispěly k posílení narušené souvislosti mezi vzděláním, výší příjmů a sociálním postavením obyvatel (Večerník, 1998). Souhrnně můžeme říct, že všechny výše zmíněné změny v oblasti hospodářství, ekonomického vývoje, trhu práce a sociálně-ekonomické diverzifikace se promítly ve zvýšení motivace obyvatel k získání vyššího vzdělání a v celkové proměně systému školství.

2.4 Vzdělávací reforma

Vzdělávací reforma je definovaná jako plán, program nebo hnutí, které se pokouší způsobit změny ve vzdělávací teorii nebo praxi. Odvolává se přitom na systémové změny ve veřejném životě a společnosti. V dnešní terminologii se tyto změny označují spíše pojmem „přechod (*transition*)“, který v sobě implicitně zahrnuje proces, který probíhá v určitých časových etapách a trvá po určitou dobu. Zavádějící je i pojem „proměna, transformace (*transformation*)“, jelikož označuje nějakou náhlou nečekanou změnu (Viceník, 2006). Proces politické transformace, ke kterému v naší zemi došlo, byl poměrně rychlý, ovšem přizpůsobení se novému politickému systému a jakási adaptace již probíhaly pomaleji, a proto jsou označovány procesem přechodu. Z hlediska rozsahu změn zahrnuje reforma normativní, národní a široké změny.

Pokud se zamyslíme nad tím, proč dochází ke změnám ve vzdělávání, co vede ke vzniku vzdělávací reformy, dojdeme k tomu, že příčinou jsou především rozpory mezi stavem společnosti a úrovní, uspořádáním a cíli vzdělávání. Kdyby k těmto rozporům nedocházelo, změna by nebyla nutná. Otázkou je, zda daná vzdělávací reforma vede ke zlepšení stávajícího stavu, nebo jde o krok zpět. Dále je podstatné, co je cílem vzdělávací reformy. Každá země je jinak ekonomicky vyspělá, má tedy rozdílné sociální a ekonomické potřeby a požadavky, na které musí reagovat. Pojďme se tedy nyní zaměřit na teorie, které se touto problematikou s různých úhlů pohledu zabývají.

2.4.1 Teorie zabývající se procesy přechodu vzdělávání ovlivněného totalitním politickým režimem

Rozdíly v přechodu vzdělávání v postkomunistických zemích se zabývala celá řada autorů. Mezi hlavní představitelé patří především C. Birzea (1994), který zkoumal transformaci v Rumunsku po pádu komunismu. Rozlišuje čtyři fáze post-socialistické transformace:

1. *de-strukturace*, jedná se o první rok reformy, kdy dochází k důslednému odmítání vzdělávacího systému minulého režimu;
2. *stabilizace*, představuje jakousi přestavbu, a to vytvořením nových zákonných norem a jejich ukotvením;
3. *restrukturace*, jde o vytvoření reformního návrhu na základě analýzy stavu školství v podmínkách těsně po revoluci;

4. *proti-návrhy reform*, vyjadřují alternativní návrhy reform ze strany opozice či jiných zájmových skupin.

Nebo také M. Fullan (2007) se svým modelem tří-I (*triple-I model*), který představuje tři základní fáze změny ve vzdělávání: *iniciace* (1. fáze) – zahrnuje rozhodnutí provést změnu, *implementace* (2. fáze) – představuje zavádění dané změny do praxe a *institucionalizace* – ověřování, zda bude daná změna zachována, nebo se neuchytí. Teorie C. Birzea je pro naše podmínky více využitelná, jelikož popisuje náhlé změny, ke kterým po pádu minulého režimu docházelo a se kterými se Česká republika, stejně jak např. Polsko, Slovensko či Maďarsko, musely vypořádat. Oproti tomu M. Fullan testoval svou teorii v zemích s dlouholetou demokratickou tradicí, kde změny byly plánované a vedly k utváření pevných reform.

Vývojem školství a změnami spojenými s obnovením demokracie po roce 1989 se zabývala celá řada významných českých pedagogů. Mezi nejvýznamnějšími uveďme J. Kotásku, V. Pařízka, J. Průchu, E. Walterovou, J. Kalouse, J. Koucký a jiné. Teorii C. Birzea přizpůsobil našim podmínkám J. Kotásek, přičemž za skutečný návrh systémové reformy považuje až 3. fázi – *fáze systémové rekonstrukce*, kterou představovala Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice a *implementace* (4. fáze) navržené koncepce.

Podkladová zpráva *Proměny vzdělávacího systému v České republice* z roku 1995, kde L. Čerych (1996) vymezuje čtyři klíčové změny, které měly ze školství odstranit toto komunistické dědictví:

- *depolitizace vzdělávání a odstranění ideologické kontroly* ve všech oblastech,
- *zánik státního monopolu v oblasti vzdělávání* (demonopolizace) a možnost zřizování soukromých a církevních škol,
- *decentralizace v řízení škol* prostřednictvím přesunu pravomocí na obce a ředitele škol (rostoucí školní autonomie),
- *právo svobodné volby vzdělávací dráhy a výběru příslušné školy*.

Zpráva zároveň charakterizuje reformní změny jako velmi rychlé, zasahující do všech sektorů vzdělávání a spontánní, doslova změny „*vycházející zdola*“ (Čerych, 1996, str.

16). Rychlost změn byla skutečně překotná, zřejmě související se snahou rychle napravit komunistické a ideologické zásahy do vzdělávání. Jak píše Průcha (2009, str. 50): „*Události následující po 17. listopadu 1989 měly obrovský spád. V revolučním vzepětí, během pěti měsíců, bez podpory výzkumu a analýz, jen na základě tlaku zájmových skupin, byly uzákoněny zásadní změny českého vzdělávacího systému.*“ Rychlost změn byla v některých ohledech na úkor kvality. Transformace vzdělávací politiky totiž postrádala jistou koncepčnost, stanovení cílů vzdělávání a strategie, jak těchto cílů dosáhnout. Globálnost změn je možné doložit na nově vzniklých školských zákonech a novelách, které upravovaly strukturu vzdělávacího systému, principy, na kterých je založeno vzdělávání, systém financování a řízení škol a další oblasti spojené se školstvím.

Spontánnost změn dokládá fakt, že reformy byly iniciované jednotlivci nebo vznikajícími skupinami učitelů a rodičů, aktivisty listopadového hnutí, ale i zaměstnavatelskými svazy a soukromými školami (Walterová, 2004). Vláda pro tento proces vytvořila legislativní podmínky, ale neměla tendenci jej řídit. (Čerych, 1996).

2.4.2 Linie vzdělávací politiky

V krátké době po revoluci vzniklo několik směrů vzdělávací politiky, které měly odlišné představy o vývoji školství a jeho prioritách a různou měrou se podílely na jeho výsledné podobě. Z textu Elišky Walterové (2004) vybíráme základní údaje o těchto liniích:

Ihned po revoluci se prosazovala linie, kterou Walterová nazývá „*negace minulosti a restaurace status quo ante*“. Základem této koncepce bylo odstranění všech důsledků totalitního režimu ve školství a navázání na tradici Československého školství před rokem 1939. Tyto cíle se výrazně prosadily v prvních legislativních úpravách školských zákonů. Negativem této linie byla neznalost vývoje školství ve vyspělých demokratických zemích, což vedlo k prosazení některých trendů, které jsou v protikladu s tímto vývojem, například vysokého elitářství gymnaziálního studia nebo zrušení systému dalšího vzdělávání učitelů.

V souvislosti s demonopolizací školství se brzy objevila linie liberalizace, která chtěla na školství uplatňovat principy managementu a trhu. Tento směr kladl důraz na liberalizaci školství, maximální oslabení vlivu státu a ekonomickou efektivitu škol. Největší odezvu našla tato linie v soukromém školství.

V protikladu ke dvěma předchozím liniím stál směr konzervativní. Jeho zastánci požadovali změny ve školství pouze dílčí a postupné, které se „ad hoc“ budou přizpůsobovat změnám společenským. Tento směr byl v druhé polovině 90. let rozšířen o politický pragmatismus, reprezentovaný tehdejší vládou, která nepřikládala rozvoji vzdělání zásadní důležitost a v období hospodářské recese zaváděla do školství úsporná opatření, mnohdy až na hranici únosnosti.

S počátky transformace je spojena také další linie vzdělávací politiky, reprezentovaná skupinami rodičů a učitelů, kteří se sdružovali do občanských sdružení a pedagogických asociací se společnou snahou o vnitřní reformu školního života. Základními principy tohoto směru je humanizace vzdělávání, změna vztahu učitel-žák a osobnostní rozvoj učitelů. Na základě této linie vznikla řada alternativních a inovativních školských proudů (Rýdl, 2003).

Poslední linie vzdělávací politiky se začala prosazovat od druhé poloviny 90. let a její prioritou bylo vypracovat vhodný model pro vývoj českého školství na základě komparativní analýzy vývoje školství ve vyspělých demokratických zemích a posouzení situace v České republice. Tato linie získala koncem 90. let podporu vlády a vedla k vytvoření nové strategie vzdělávání, reprezentované vznikem dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha) a později také nového školského zákona.

2.4.3 Legislativní kroky a koncepční dokumenty

V průběhu 90. let došlo k vytvoření nové školské legislativy kodifikující proměny ve vzdělávací politice. První legislativní změna v oblasti školství se uskutečnila koncem listopadu 1989. Ústavní zákon č. 100/1960 Sb. byl novelizován zákonem č. 135/1989 Sb., v němž byly zásady kulturní politiky a rozvoje vzdělání „*v duchu vědeckého světového názoru, marxismu leninismu*“ nahrazeny principem „*vlastenectví, humanity a demokracie*“. Podstatné je detailněji se zmínit o trojici školských zákonů z roku 1990, které zásadním způsobem zasáhly do mnoha oblastí školství:

Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se upravuje a mění zákon č. 29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) přinesl do školství zejména tyto změny:

- zrušení jednotného celku základní a střední školy, zavedení právní subjektivity škol,
- možnost vzniku soukromých a církevních škol, na nichž je možné poskytovat vzdělání za úplatu a dosažený stupeň vzdělání je shodný se stejným stupněm státní školy,
- odstranění polytechnického vzdělávání, změna cílů středního školství (např. výchovy k proletářskému internacionalismu),
- zákaz činnosti politických hnutí ve školách,
- změny v podmínkách zřizování, rušení a financování učilišť, vznik systému financování státních učňů,
- zavedení vyšších odborných škol a víceletých gymnázií,
- možnost používání různých učebnic a učebních pomůcek,
- prodloužení základní osmileté školy na devítiletou (devátý ročník byl nepovinný) a zároveň zkrácení povinné školní docházky na devět let.

Druhým klíčovým zákonem byl zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství, který:

- přenesl četné pravomoci z národních výborů na obce a ředitele škol,
- zřídil školské úřady, v jejichž pravomoci je:
 - zřizování školských zařízení a zvláštních škol,
 - uděluje obcím souhlas se zřízením předškolních zařízení a základních škol a přiděluje jim finance,
- v obvodu školských úřadů vznikl nový orgán – školská rada, do níž jsou voleni zástupci obcí, škol a rodičů z daného obvodu,
- v pravomoci ministerstva zůstaly střední školy a učiliště, speciální školy a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy,
- zároveň vznikla Česká školní inspekce, jako orgán státní správy, jež zabezpečuje kontrolní funkci.

Poměrně rychle vznikl poslední z této trojice zákonů, a to zákon č. 172/1990 Sb. o vysokých školách. Tento zákon mimo jiné deklaroval nedotknutelnost akademické půdy a svobodu tvořivého vědeckého bádání, znovu obnovoval také vysokoškolskou samosprávu.

Kromě zákonů a novel vznikaly také různé koncepční projekty a dokumenty, na kterých se podílely různé skupiny školských odborníků z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) i mimo něj. Za zmínku stojí zejména programový dokument MŠMT „*Kvalita a odpovědnost*“ z roku 1994, který deklaroval přechod od rozvoje kvantity na rozvoj kvality škol. (Školství v pohybu, 1996) Zásadnější změnu přinesl až zákon č. 138/1995 Sb., který mimo jiné zavedl instituci vyšší odborné školy a sjednotil délku studia k maturitě na 13 let na všech středních školách (Walterová, 2004).

Výsledkem druhé fáze transformace školství bylo vytvoření a schválení Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), který se stal základním koncepčním dokumentem pro další vývoj školství v ČR (Walterová, 2004).

2.4.4 Kvantitativní, strukturální a kurikulární změny

Kvantitativní změny v porevolučním školství představovaly hlavně nárůst počtu škol jako důsledek převisu poptávky zejména po studiu na středních školách a nové možnosti zakládat soukromé a církevní školy (Školství v pohybu, 1996). Obecně došlo v první polovině 90. let ke zvýšení počtu žáků ve vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, a to i v období, kdy v této věkové skupině docházelo k demografickému poklesu. Tento trend ovšem nebyl rovnoměrný ve všech sektorech vzdělávání. Absolventi základních škol výrazně preferovali úplné středoškolské vzdělání na všeobecně zaměřených nebo odborných středních školách, což vedlo k podstatnému snížení počtu žáků v učňovské přípravě. Důvodem bylo mimo jiné silné nadhodnocení tohoto sektoru v komunistickém režimu a změny ve financování učilišť (Koucký, 1996). Zároveň se tyto změny dají interpretovat jako zvýšení zájmu studentů a jejich rodičů o vyšší vzdělání. Tento trend vedl také k obavám ze snižování kvality středního školství a z nedostatku kvalifikovaných dělníků (Večerník, 1998).

Strukturální změny měly docílit postupného smazávání hranic mezi jednotlivými segmenty školství prostřednictvím zakládání víceletých gymnázií a integrovaných středních škol. Došlo také ke vzniku vyšších odborných škol a kratších forem vysokoškolského studia (bakalářské studium), (Školství v pohybu, 1996).

Struktura školství v 90. letech měla tuto podobu (Na prahu změn, 2000; Dušková, 1999):

- Mateřská škola – nepovinné předškolní zařízení pro děti od 3 do 6 let věku,
- Základní škola – zabezpečuje povinnou školní docházku, má 9 ročníků (poslední ročník byl do roku 1995 nepovinný), žáci nastupují do školy v 6 letech (v případě školní nezralosti je možný odklad) a odcházejí kolem 15 let věku. Od 5. ročníku mohou přestoupit na víceletá gymnázia,
- Střední škola – sektor středního školství zahrnuje 3 typy škol:
 - Gymnázia – tento typ poskytuje úplné střední vzdělání ukončené maturitou, které má absolventy připravit na vysokou školu. V první polovině 90. let se doba studia pohybovala od 4 do 8 let, novelou z roku 1995 byla stanovena pouze na 4, 6 nebo 8 let. Mezi lety 1990 a 1995 mohli absolventi nastoupit na pomaturitní studium,
 - Střední odborné školy – poskytují úplné střední vzdělání, nabízejí 2-5leté obory ukončené maturitní nebo závěrečnou zkouškou, výjimku tvoří konzervatoře (6 nebo 8 let),
 - Střední odborná učiliště – připravují žáky pro výkon dělnických profesí, doba studia je obdobná jako na SOŠ. Učiliště navíc nabízelo některé obory s upravenými plány pro žáky, kteří ukončili ZŠ v nižším než devátém ročníku. Absolventi 3letých oborů mohou získat maturitu ve dvouletém nástavbovém studiu a absolventi střední odborné školy také (do roku 1995) na vyšším odborném studiu. Novelou z roku 1995 vznikaly tzv. integrované střední školy, které spojovaly vzdělávání na SOU a SOŠ,
- Speciální školy – jsou určené pro děti se zdravotním nebo sociálním postižením, pokud je nelze integrovat do běžných škol,
- Vyšší odborné školy – nový typ škol vzniká od roku 1995 jako možnost neuniverzitního terciárního vzdělávání, studium je ukončeno absolutoriem a titulem diplomovaný specialista (DiS),
- Vysoké školy – poskytují vzdělání v 3-4letých bakalářských a navazujících 2-3letých magisterských oborech, nebo vcelku v 5-6letých magisterských oborech. Studium je ukončeno státní zkouškou a absolventi získávají akademický titul. Po absolvování magisterského studia je možné pokračovat v postgraduálním studiu.

Kurikulární změny ve školství po roce 1989 vyplývají z odstranění státního monopolu a ideového dohledu ve školství. Centrálně řízený a normativně stanovený kurikulární model byl nahrazen volností a diverzitou ve tvorbě kurikula. Později se ukázalo, že je nutné vytvořit alespoň základní celostátně platné standardy. V polovině 90. let tak vznikl *Standard základního vzdělávání*, který „formuloval cíle a vzdělávací obsahy prostřednictvím kmenového učiva“ a byl podkladem pro vznik vzdělávacích programů pro základní školy (Voda, 2008, nestránkováno). Vnitřní diverzifikaci kurikula podpořil také důraz na výběr volitelných a nepovinných předmětů (Večerník, 1998). Decentralizace a pedagogická autonomie škol se projevila také v možnostech výběru učebnic. Dříve monopolizovaný trh učebnic po revoluci velmi rozšířil nabídku učebních textů schvalovaných MŠMT (Hendrichová, 1996).

3 Změny v řízení školy na přelomu 80. a 90. let

Školství bylo před rokem 1989 plně centralizované a řízené prostřednictvím několika ministerstev. Vedoucí komunistická strana stanovila přímo nebo prostřednictvím MŠMT vzdělávací politiku i obsah a průběh pedagogického procesu. Samotná správa škol v oblasti regionálního školství stejně jako jeho financování bylo v kompetenci Ministerstva vnitra. Na regionální úrovni byly mateřské a základní školy řízeny odbory školství okresních národních výborů, jejichž součástí byla také školní inspekce a metodická pomoc. Střední školství bylo řízeno krajskými národními výbory

V českém prostředí je škola až do roku 1990 tradičně vnímána jako správní instituce, jejíž řízení má podobu administrativní správy, která naplňuje státní, popřípadě samosprávné normy s dosahem do denní pedagogické práce školy. Státem centrálně stanovené učební plány, učební osnovy, učebnice apod. Ředitel školy se nachází na nejnižší úrovni managementu, jako vykonavatel rozhodnutí učiněných na vyšších úrovních řízení. Náplní jeho práce odpovídá skladba a charakter jeho řídicích činností: pečuje o svěřený majetek, plní úkoly především administrativně správní povahy, vypracovává časové harmonogramy, zadává konkrétní úkoly a kontroluje jejich plnění, je loajální správním úřadům více než škole.

Oblast školství je pevně spjata s ideologií komunistického režimu. Lidé na vedoucí funkce ve školství jsou stejně jako v jiných oborech kádrováni a ředitelé škol jsou vybíráni z prověřených lidí tzv. kádrových rezerv.

Před rokem 1989 měly školy mimo své vzdělávací funkce i institucionální funkci. Bylo vyžadováno především disciplinované plnění zvnějšku přicházejících jednoznačně formulovaných požadavků. Škola měla za úkol jednoznačně podporovat komunistickou ideologii. Začátek 90. let znamenal zásadní změnu. Školy získaly poměrně velkou autonomii.

Po roce 1989 dochází k rozsáhlé decentralizaci správy školství. Po listopadu 1989 dochází v důsledku pádu komunistického režimu k transformaci českého školství. Novela školského zákona v roce 1990 č. 171/1990 Sb. vytvořila legislativní podklad pro první důležité systémové změny v české vzdělávací soustavě. Na základě této novely byla zrušena tzv. jednotná škola. To pro školy znamenalo, že se mohou začít diferencovat, výuku částečně zaměřit podle schopností a zájmů žáků. Mohly nově vzniknout školy církevní a soukromé. Stát ukončil svůj monopol zřizovatele. Změny do oblasti školství vnesl rovněž Zákon o státní správě a samosprávě ve školství č. 564/1990 Sb., správní kompetence byly nově soustředěny do rukou ministerstva školství a byly zřízeny školské úřady jako střední článek resortní správy školství, kterým byly školy podřízeny. Školy a školská zařízení byly vyňaty z působnosti ONV a KNV. Novela zrušila:

- jednotnou ideovou orientaci škol,
- snížila délku povinné školní docházky z deseti let na devět a umožnila vznik soukromých a církevních škol,
- státním školám poskytla právní subjektivitu a tím významnou měrou posílila jejich autonomii.

Vlivem decentralizace školství nastalo rozvolnění vzdělávací soustavy. Školství prošlo celou řadou změn, jak v oblasti řízení, ekonomiky, legislativy, tak změn v oblasti kurikula na národní i školní úrovni.

Velkou změnu po roce 1990 přináší přijetí nové legislativní normy, která se snažila o sjednocení oblasti školství. K datu 1. 1. 2005 nabyl účinnosti nejnovější školský zákon č.

561/2004 Sb., který přináší řadu novinek: definuje činnost MŠMT, ČŠI i působnost územních samosprávných celků, zavádí novou formu právnické osoby ve školství – školskou právnickou osobu. Stanovuje podmínky pro zápis škol do školského rejstříku.

Pro začátek 90. let minulého století je typická horečná legislativní činnost. Legislativa vzniklá v tomto období se vyznačuje obecně nízkou právní úrovní. Společnost, ve které tato legislativa vznikala, měla nedostatečnou zkušenost s transformací takto rozsáhlého systému. Nebyla provedena dostatečná analýza tehdejšího stavu a byly nedostatečně známy systémové souvislosti:

- novela z roku 1995 – uzákonění VOŠ (rozčlenila ZŠ na pětiletý 1. st. a čtyřletý 2. st., stanovila délku studia na gymnáziích na 4, 6 a 8 let, zrušila všechny formy státem financovaného pomaturitního studia,
- zákon č 132/2000 Sb. – změnil územně správní uspořádání ČR,
- zákon č. 284/2002 Sb. – měnící kompetence v oblasti školství a systému řízení školství,
- zákon č. 561/2004 Sb. – Školský zákon,
- zákon č. 563/2004 Sb. – o pedagogických pracovnících, tím došlo k rozšíření práv a povinností účastníků vzdělávání, byly jasně stanovené kompetence při zřizování škol a řízení školství, byla rozšířena autonomie škol a šk. zařízení,
- nově se zavádí školská rada jako povinný orgán školy,
- nově se zavádí vlastní hodnocení školy,
- prosazuje se celoživotní přístup k učení,
- vznikají RVP, ŠVP,
- zavádí se změny v oblasti maturitní zkoušky.

Školství až do roku 1989 fungovalo stejně jako další odvětví na centrální úrovni, ekonomika byla centrálně řízená. V té době nebylo možné, aby školy a školská zařízení fungovaly na principu právní subjektivity. K výrazné změně dochází až v roce 2003, kdy po zrušení okresních úřadů, které správu o školy měly ve své působnosti, přešlo financování pod samosprávu. Všechny školy musely od 1. 1. 2003 začít fungovat na principu právní subjektivity. Financování škol se stává vícezdrojové. Zdroje finančního rozpočtu škol jsou tvořeny z části z rozpočtu státu na platy zaměstnanců, dále z rozpočtu

zřizovatele na provoz škol, z doplňkové činnosti, darů a poplatků spojených se studiem nebo výchovou. Oblasti financování školství, kterých se změny dotkly, jsou dvě. První změnou byl jiný mechanismus přidělu finančních prostředků školám. Starý fixní model založený na automatickém přidělu bez předchozí analýzy byl nahrazen tzv. normativním systémem. Podstata tohoto modelu je v tom, že každá škola dostane prostředky na skutečný počet žáků, který vzdělává. Tento systém přinesl pro oblast vzdělávání daleko větší transparentnost v přidělu finančních prostředků ze státního rozpočtu i lepší kontrolu čerpání těchto prostředků. Druhou změnou je ta, že na provoz škol přispívá jejich zřizovatel ze svých finančních prostředků

V krátké době po revoluci došlo k deideologizaci vzdělávacích obsahů, velkou proměnou prošly zejména humanitní předměty. Dále byl redukován počet hodin dříve neúměrně zdůrazňovaných technických předmětů ve prospěch humanitní složky, zejména cizích jazyků. Obnovena byla také nepovinná výuka náboženství (Večerník, 1998).

Učitelé patřili před rokem 1989 k profesi, která podléhala „dohledu“ organizací Komunistické strany Československa – jimi bylo určováno, kdo může učitelství studovat, a kdo nikoliv. Přísně ideologický byl rovněž systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, který měl pevnou hierarchii a strukturu. Po listopadu 1989 bylo tedy nezbytné uskutečnit reformy vzdělávání nejen v oblasti jeho obsahu, ale i forem a metod práce v pregraduální přípravě učitelů a v jejich dalším vzdělávání.

Pro realizaci reforem ve vzdělávání měly rozhodující význam zejména odborná úroveň a osobní kvality pracovníků ve školství. Změny ve společnosti kladly výrazně vyšší nároky a požadavky na výkon výchovně-vzdělávací práce, takže bylo nezbytné vytvořit nový právní rámec, který by pedagogickým pracovníkům zajistil zlepšení podmínek a který by pozměnil systém odměňování tak, aby nebyl založen jen na délce praxe, ale i na kariérním růstu.

3.1 Změna pravomocí, osobnost ředitele

Školy se po revoluci stávaly právními osobami, do tohoto postavení přecházely postupně. Podle zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších zákonů, ředitel školy vykonává státní správu ve školství a je její nejnížší

složkou. Zákonů, vyhlášek a dalších předpisů týkajících se ředitelů škol z tohoto období je mnoho a velmi podrobně specifikují především povinnosti a kompetence ředitelů škol.

V období před rokem 1990 byly školy v roli svědomitého a spolehlivého realizátora rozhodnutí učiněných na vyšších úrovních řízení. Z toho se také odvíjela konkrétní podoba řízení školy. Od roku 1990 jsou plánovitě rozšiřovány a zesilovány pravomoci, ale i odpovědnosti ředitelů škol. S postupným přechodem a koncepčními změnami, decentralizací a odstraněním odvětvového řízení v oblasti školství, přechodu do právní subjektivity se ředitelé ocitají na pozici vrcholového manažera a s tím je spojeno i nové pojetí jejich profesních aktivit. Požadavek je kladen na koncepční myšlení, manažerské funkce a lídrové vedení. Ředitel školy není však klasickým manažerem v pravém slova smyslu, neboť zůstává pevně ukotven ve své původní roli učitele. Je povinen plnit stanovenou míru vyučovacích povinností.

Další roli, kterou zastává je jeho role člena pedagogického týmu. Role ředitele v „nové“ škole je však doplněna ještě o další rozměr, na který nebyl připravován. Je to role ekonoma, právníka, správního úředníka, personalisty, pracovníka marketingu, stavebního dozorce, projektanta kurikula, bezpečnostního technika, hygienika, mluvčího, pracovníka fundraisingu, statistika, vzdělavatele dospělých, administrativního pracovníka atd. Jak uvádí ve svém článku Bouda (2007), rozsah právní subjektivity českých škol je v rámci zemí OECD výjimečný. Výkon funkce ředitele školy je závislý na několika okolnostech. Ředitel mateřské a základní školy je závislý na zřizovateli školy, tzn. na obci a na tom, kdo má právo ho hodnotit, rozhodovat o odvolání vůči jeho rozhodnutím a odvolat ho z funkce. Po řediteli se vyžaduje odpovídající pedagogické vzdělání, přičemž způsobilost a podmínky výkonu ve funkci ředitele školy jsou stanoveny v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ředitel je do funkce jmenován na základě konkurzního řízení na dobu 6 let. Do dvou let od nástupu do funkce má za povinnost absolvovat Studium pro ředitele škol¹⁰ (dříve Funkční studium I.).

Ředitel školy jako právního subjektu je zároveň i statutárním orgánem, má především kompetenci činit právní úkony jménem právnické osoby. Právní subjektivita školy dává

¹⁰ Vymezeno standardem MŠMT

řediteli větší pravomoci v oblasti hospodaření s finančními prostředky a v oblasti pracovněprávních vztahů, škola s právní subjektivitou je zaměstnavatelem.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že ředitel jakéhokoliv druhu školy v českém prostředí neplní pouze funkci vedoucího zaměstnance, zaměstnavatele a správce, vrcholového manažera, ale také by měl vykonávat funkci vizionáře tedy lídra, který se snaží motivovat své spolupracovníky i partnery ke sdílení vize a dosahovat cílů, které společně s nimi sleduje a snaží se je naplňovat.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 Metodologie

4.1 Orální historie

„Orální historie je obraz lidské minulosti popsany slovy”, říká Jaroslav Vaňous (2012), „jedná se o kvalitativní metodu výzkumu, kdy není cílem shromažďovat co nejvyšší sumu anonymních dat, ale opíráme se o záznamy rozhovorů s lidmi, kteří byli přímo nebo nepřímo účastníky historické události.“ Využívá se velmi často při výzkumu nedávných/současných dějin. U některých témat naší minulosti se totiž nedá vycházet jen z písemného druhu pramenů, např. historie v nedemokratických/totalitních režimech, lokální/regionální historie či historie každodennosti, jelikož jednoduše neumožňoval jejich výzkum (byly k dispozici pouze oficiální prameny). Orální historie je zaměřena na člověka, na historii každodenního života a ptá se na otázku, proč člověk vypráví svůj příběh tak, jak ho vypráví.

Dle Hendla (2012, s. 135) je orální historie: *„...cenným zdrojem informací o mnoha historických tématech. Pomáhá porozumět příčinám a motivům událostí. Orální historie však závisí na paměti, zkušenostech a interpretacích jedinců. Ty mohou být zatížené systematickou chybou v závislosti na časovém odstupu od událostí nebo v důsledku selektivnosti paměti.*

Z hlediska teoretického by se orální historie dala definovat následovně: *Jedná se o řadu zpracovaných, avšak stále se vyvíjejících a dotvářejících postupů, jejichž prostřednictvím se badatel v oblasti humanitních a společenských věd dobírá nových poznatků, a to na základě ústního sdělení osob, jež byly účastníky či svědky dané události, procesu nebo doby, které badatel zkoumá, či osob, jejichž individuální prožitky, postoje a názory mohou obohatit badatelovo poznání o nich samých, případně o zkoumaném problému obecně* (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, str. 11).

Po praktické stránce by mohla být orální historie popsána prostřednictvím následujících charakteristik (Vaněk, Mücke, Pelikánová, 2007, str. 11–12):

- jedná se o nahrávaný rozhovor ve formátu otázka – odpověď;

- rozhovor je veden tazatelem, který má povědomí a základní informace o osobnosti dotazovaného;
- rozhovor je veden s informovanou osobou, která vypráví své vlastní dojmy, zkušenosti a názory na určité téma, které je předmětem zájmu tazatele;
- rozhovor se stává pramenem přístupným dalším badatelům.

Je to metoda, která je založená na životním příběhu dotazovaného (narátora). Vychází z velice sympatické zásady, že pro dějiny je životní příběh každého člověka důležitý. Dějiny vlastně nelze vnímat jenom prostřednictvím politiky, politických událostí nebo ekonomiky. Konkrétní dějiny tvoří konkrétní lidé a také je vnímají konkrétní lidé. A pro toto poznání je nutné, aby nám vyprávěli svůj příběh. Tedy to, jak oni se vidí v dějinách a jak oni prostřednictvím svého vlastního osudu ty dějiny vidí. (Lustigová, 2007)

4.1.1 Orální historie – mezi metodou a oborem

Orální historie patří mezi metody využívané nejrůznějšími společenskovědními a humanitními obory, jako je např. historie, sociologie, antropologie, etnologie, psychologie atd., ale je také využívána širokým okruhem badatelů a zájemců pohybujících se jednak mezi těmito vědními obory, jednak na pomezí vědy a laické praxe. Právě z tohoto prostředí také vycházejí některé snahy povýšit orální historii na svébytný vědní obor interdisciplinárního charakteru (jako např. genderová nebo teritoriální studia) a učinit ji tak oborem rovnocenným.

My se však budeme zabývat spíše pojetím orální historie jako jedné z výzkumných metod. Tu je možné uplatnit, pokud badatel zkoumá např. politický, hospodářský či kulturní aspekt minulého dění, jež má dosud žijící účastníky a svědky. Právě ona oblast výzkumu určuje jednak kritéria výběru dotazovaných (tzv. narátorů) a zároveň se výraznou měrou podílí na tematice rozhovoru či vyprávění, které tazatel s dotyčným vede. Stejně tak se výzkumné cíle projevují v následné analýze, interpretaci získaného materiálu a potažmo i způsobu prezentace výsledného díla.

4.1.2 Orální historie jako kvalitativní metoda

Orální historie je charakterizována hned několika rysy, které ji odlišují od jiných metod vědecké práce. Jedná se o kvalitativní metodu výzkumu, která je typická svým

demokratizujícím pojetím dějin. Oproti jiným přístupům – jako jsou např. tradičně pojímané politické, hospodářské, sociální dějiny, zpracované často na základě neorálního pramenného materiálu – se snaží dávat slovo opomíjeným vrstvám společnosti, více reflektuje tzv. malé dějiny (mikrohistorie), individuální prožitky, dějiny „psané zdola“ (*history from below*), rozměr každodennosti apod. Za kvalitativní výzkum se považuje takové bádání, které sdělení jednotlivce vnímá jako svébytnou poznávací hodnotu a nesnaží se jeho obsah zobecnit za pomoci kvantifikujících (např. statistických) postupů do širších celků. Předností orální historie je právě analýza individuálních postojů a prožitků. Právě díky většímu respektu k člověku – jedinci, který si výzkumník vypůjčuje od sousedních disciplín (např. etnologie, antropologie), je možné sledovat odlišnosti v postojích jednotlivců, barvitost jejich výpovědí a následně je porovnat s jinými druhy pramenů. Nejsilnější stránkou orální historie je interpretace dějinné zkušenosti, „zažitých“ dějin (*degisted history*).

Důležitou otázkou je také vztah orální historie k tzv. objektivním faktům. Rozhovory vycházejí z minulých prožitků jednotlivce, jsou ovlivňovány časovým odstupem, ale i prostředím, ve kterém vznikají, závisejí na osobních motivech dotazovaného, a proto jsou údaje v nich obsažené v porovnání s jinými prameny bytostně subjektivní. Tuto vlastnost však nevnímá badatel jako nevýhodu, ale naopak jako součást a nezbytnou kvalitu, kvůli níž rozhovory pořizuje. Prostřednictvím orální historie se badatel dostává k novým informacím, poznatkům a faktům, které obohacují, rozšiřují a korigují jeho dosavadní obraz dějin a díky prožitkům a sdělením z úst dotazovaného má možnost dodat svému dějinnému líčení jeho individuální rozměr. Otázka přílišné subjektivity narátorů je relevantní. Právě analýzou a tím, že výzkumník provádí několik rozhovorů a tím, jak rozhovory vede, se dá subjektivitě vyvarovat.

V každém případě je nutné říci, že základním předpokladem práce s orální historií je respekt k člověku jakožto jedinci v rámci dvou rovin:

- rovina odborná a teoreticko-metodologická,
- rovina eticko-právní – narátor by měl být předem seznámen s tím, co se bude s rozhovorem dít, za zveřejněné údaje je následně zodpovědný tazatel, který musí brát v potaz archivní zákon, či zákon na ochranu osobních údajů. U každého

rozhovoru podepisuje tazatel s narátorem autorizační protokol, který tazatele zavazuje k tomu, že rozhovor nebude zneužit.

4.1.3 Jak vypadá výzkum metodou orální historie

Velice intenzivně se věnuje přípravné fázi, to znamená shromáždění základních informací o těch lidech, kteří budou dotazováni, vytvoření psychologického profilu a vytvoření nějakého reprezentativního vzorku. Následuje dvoufázový rozhovor. V prvním rozhovoru jsou kladeny obecné otázky a je dán prostor narátorovi, aby vyprávěl svůj příběh. Narátor je dopředu seznámen s obecnými okruhy, které ho mají vést dopředu. Při druhém rozhovoru je tazatel konkrétnější a ptá se na konkrétní věci, které ho zajímají. V každém případě, ať už se jedná o prosté nahrání nebo i přepis a následnou publikaci rozhovoru, je nutné, aby narátor smluvně souhlasil, s tím, že rozhovor poskytne, ať už k pouhé archivaci či ke zveřejnění. Z orálně-historických projektů můžeme publikovat rozhovory, to znamená to, co jsme dostali, a ať si každý udělá úsudek sám. Nebo celou záležitost interpretujeme. To znamená, že badatel do toho může vkládat své poznání historické zkušenosti.

4.1.4 V čem je metoda orální historie jedinečná

V osobním prožitku člověka, protože tyto informace nenalezneme v archívech. Narátor může mluvit o motivech jednání, může mluvit o tom, jakým způsobem byl ovlivňován. Už to není jenom datum a co se stalo, ale je to vyplněno tím člověkem, tím jak on skutečně žil a co si myslel. Dnes spoustu věcí nenajdeme v archívech, jde tedy o jakýsi antropologizující pohled na dějiny.

Metoda orální historie má ohromný význam např. pro výzkum dějin totalitních systémů, tedy období, pro které mají výzkumníci k dispozici pouze oficiální prameny. Mezery pak mohou vyplnit třeba vzpomínky účastníků jednotlivých událostí.

4.1.5 Problematika orální historie

Zuzana Kusá (1995), slovenská socioložka upozorňuje v souvislosti s orální historií na několik důležitých aspektů, které by měl mít každý výzkumník na paměti:

- selektivnost paměti z hlediska dnešních zájmů – každé vyprávění je rekonstrukcí minulosti z dnešního pohledu, v němž se prolínají naše současné a minulé postoje;

- selekce privátního jako z historického hlediska nepodstatného – vzpomínající sděluje a zdůrazňuje pouze ty zážitky, o kterých se domnívá, že jsou podstatné;
- výběrovost pod vlivem většinové kolektivní paměti – paměť má tendenci přizpůsobovat se neustále se proměňujícím obrazům utvářeným v rámci společenských skupin;
- selekce a potřeba sebeúcty – každé životopisné vyprávění je spojené s hodnocením sama sebe a potřebou sebeúcty narátora, což je patrné zejména u starších lidí, kteří bilancují své životní osudy, odhalují své postoje a hodnotové rámce;
- Pollyanin princip – jedná se o princip založený na faktu, že lidský mozek vytlačuje v rámci provádění jakési psychohygieny negativní nebo dokonce traumatizující zážitky z každodenního života
- selekce a příběh charakteru – každý člověk disponuje mnoha příběhy, jejichž pravdivostní hodnota je z epistemologického pohledu velmi podobná.

Další velmi důležitou otázkou je téma zkreslování vzpomínek (Schacter, 2003) – vyprávěný příběh není nikdy neutrální:

- zkreslování založené na posuzování minulosti prizmatem současného dění;
- zkreslování retrospektivy (se znalostí věcí, které následovaly poté, máme pocit, že jsme celkový výsledek a finální vyústění správně předpokládali ještě předtím, než se věci samotné odehrály);
- egocentrické zkreslování (člověk vnímá a následně interpretuje události očima svého vlastního já, z čehož vyplývá i větší důvěra ve vlastní paměť než v reflexi dojmů a názorů druhých).

A dále problematika mlčení a tabuizovaných témat v rozhovorech.

4.2 Jakou roli hraje výběr vzorku v kvalitativním výzkumu

Problém výběru vzorku hraje významnou roli jak v kvantitativním, tak kvalitativním výzkumu. Výběr výzkumných jednotek je však odlišný. Kvantitativní přístup má v klasickém pojetí poměrně jasně definované postupy, jak soubor sestavit. Jeho cílem je dát všem jednotkám v základním souboru stejnou pravděpodobnost (proto pravděpodobnostní) dostat se do výběru. O respondentech rozhoduje náhoda (proto

náhodný). Proto tyto metody obecně označujeme za pravděpodobnostní (náhodné) metody výběru a důležité je jimi dosáhnout co nejvyšší reprezentativnosti výběrového souboru, abychom mohli dané výsledky zobecnit na základní soubor.

Při aplikaci kvalitativního souboru však vycházíme z odlišných metodologických a filosofických předpokladů. Jako celek proto metody výběru souboru v rámci aplikace kvalitativního přístupu označujeme jako nepravděpodobnostní / záměrné (nenáhodné) metody výběru. Jeho cílem je vybrat respondenty s nějakým předem definovaným záměrem výzkumníka za účelem zastoupení výzkumníkem zvolených charakteristik. Toto členění využívá např. Bryman. Naopak Cooligan nerozlišuje mezi metodami kvantitativního a kvalitativního přístupu v tom smyslu, že představuje určitý soubor různých metod, z nichž některé mohou být použity v rámci jednoho či druhého přístupu. Charvát zase tvrdí, že:

- metoda výběru výzkumného souboru při aplikaci kvalitativního přístupu není většinou pevně dána a mění se v průběhu studie, přitom žádná metoda výběru není exkluzivní a jedná se téměř vždy o kombinaci různých metod výběru,
- metoda výběru výzkumného souboru by měla být podřízena cílům výzkumu tak, aby bylo ve vztahu ke zkoumanému problému dosaženo saturace dat, popř. alespoň dobrého pokrytí relevantních charakteristik cílové populace,
- metoda výběru výzkumného souboru a její modifikace v průběhu realizace studie by měli být detailně popsány a zdůvodněny.

Obecně pro aplikaci kvalitativního přístupu platí, že s výjimkou tzv. totálního výběru¹¹, nevíme nikdy dopředu, jak přesně bude výběr vzorku vypadat, tj. jakým způsobem (metody, strategie) jej budeme v průběhu výzkumu využívat. Způsob výběru výzkumného souboru se při aplikaci kvalitativních metod v průběhu výzkumu mění, není pevně dán. Tento princip výběru se shoduje s pojetím, pro které Glaser a Strauss použili termín teoretický výběr (*theoretical sampling*): „...označuje proces sběru dat potřebných ke generování teorie, přičemž výzkumník svá data zároveň shromažďuje, kóduje a analyzuje, a přitom se rozhoduje, která další data jsou zapotřebí a kde se dají získat. Sběr dat je řízen

¹¹ V tomto případě je předem daná struktura výběru – pokud je počet objektů malý a můžeme tedy zkoumat všechny případy (např. provedeme rozhovor se všemi pracovníky zkoumané instituce)

vznikající teorií.“ (Hendl, 2012). Klíčovým termínem při aplikaci teoretického výběru je saturace, což znamená, že z hlediska výzkumníka teorie již je vyvinuta a nepředpokládá se, že další případy přinesou nové poznatky, které by mohly vést k její změně. Dosažení saturace znamená, že výsledek analýzy má potřebnou vnitřní a vnější konzistenci a dosáhli jsme stanovených cílů.

V souvislosti s kvalitativním přístupem se často mluví o dostatečné reprezentativnosti či o zvyšování reprezentativnosti. Někteří autoři užívají termín metody zvyšující pokrytí, tj. vlastnost, která určuje, do jaké míry se výběrový soubor vyznačuje rozmanitostí základního souboru, z něhož byl získán. Kromě reprezentativnosti vzhledem k cílové populaci se objevuje pojem reprezentativnost ke zkoumanému problému. Výzkumník často sleduje specifický mnohotvárný problém a konstrukci souboru tomu přizpůsobuje.

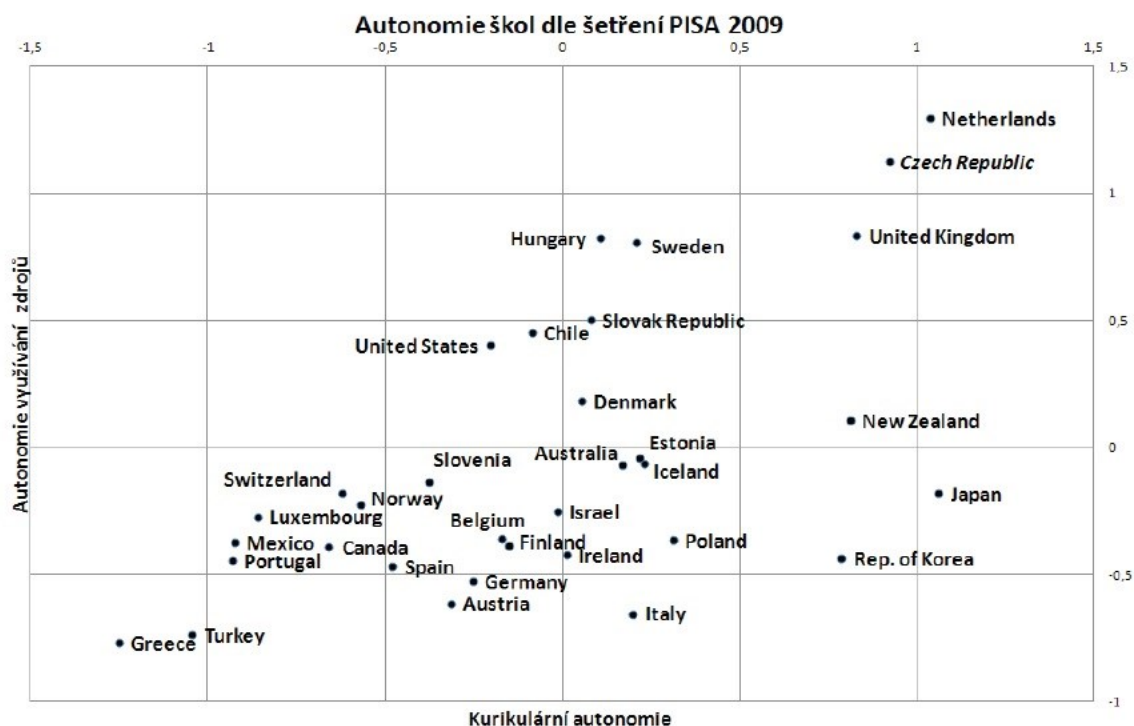
Při plánování strategie výběru vzorku je třeba zohlednit několik základních oblastí:

- velikost cílové skupiny,
- počet a rozmanitost diferenciačních znaků rozdělujících cílovou skupinu do určitého počtu podskupin,
- rozmanitost a počet sledovaných fenoménů,
- hloubka záběru (jak bohatá musí být získaná data, abychom jejich prostřednictvím dokázali odpovědět na výzkumné otázky).

Je třeba také uvažovat o fenoménu zkreslení elitou, který se objevuje většinou v různých institucích, kdy jsou výzkumníkovi doporučováni vedením spíše pracovníci, se kterými mají dobrý vztah, tzv. oblíbenci, což výzkumníkovi nemusí být zpočátku jasné. Tito pracovníci pak mají tendenci instituci chválit a negativní věci spíše upozadit. Je dobré si tedy uvědomit, že kontaktování respondentů prostřednictvím autority dané instituce, může způsobit určité zkreslení.

5 Výzkumný problém

Od roku 1989 došlo k řadě reforem, které více, či méně ovlivňovaly úlohu ředitele školy. Jedním z důsledků transformace společnosti je vysoká míra autonomie škol, kde hlavní roli přebírá právě ředitel (viz obr. 5).



Obr. 5 Autonomie škol dle šetření PISA 2009 (Trojan, 2011, str. 109)

Pokud se podíváme na systém řízení a správy školství před rokem 1989, vidíme, že byl vysoce centralizovaný, což znamenalo, že vedení komunistické strany přímo či prostřednictvím ministerstva centrálně prosazovalo vzdělávací politiku, obsah vzdělávání a průběh pedagogického procesu. Školy byly podřízeny okresním a krajským výborům.

Po roce 1989 došlo k rozsáhlé decentralizaci správy školství. Byl přijat zákon o státní správě a samosprávě ve školství – č. 564/1990 Sb., kdy byly správní kompetence soustředěny do rukou ministerstva školství, byly zřízeny školské úřady, kterým byly školy podřízeny a tím i vyňaty z pravomocí okresních a krajských národních výborů. Školy získaly právní subjektivitu, což zvýšilo jejich nezávislost. Rozhodující část neinvestičních nákladů určených pro školství byla rozepisována pomocí normativů. Česká školní inspekce se stala samostatným orgánem státní správy. Od roku 1995 vznikly školské rady, které představovaly jakousi protiváhu funkce ředitele školy. Od 01. 01. 2001 byl zahájen proces přechodu státních škol do působnosti krajů a k 31. 12. 2000 zanikly všechny školské úřady a jejich kompetence byly převedeny na kraje.

Všechny tyto změny vedly k tomu, že nyní máme jeden z nejvíce decentralizovaných školských systémů v Evropě. Změny nastaly také v řízení škol, kdy byla posílena správní, ekonomická a pedagogická autonomie škol. Velká část rozhodovacích pravomocí se během uplynulých dvaceti let přesunula z celostátní úrovně na školy, tedy na nejnižší článek – tzv. princip subsidiarity. Role ředitele školy zůstává i nadále nevyjasněna. Není vymezen standard ředitele, který by jasně definoval, co mají ředitelé splňovat. Z těchto důvodů je tedy třeba objasnit situaci ve školství před rokem 1989 a také v letech následujících, tzv. proces transformace, abychom zjistili, jaké měly tyto dva odlišné systémy výhody a nevýhody. Cílem je snaha o vytvoření schématu proměny řízení pedagogického procesu a bližší specifikace postavení ředitele. Pracovní činnost ředitele by měla být zaměřena, jak na výchovu a vzdělávání na jedné straně, tak na problematiku vnitřního řízení školy na straně druhé. Poměr mezi těmito dvěma póly je však v současné době dosti nevyrovnaný a řediteli nezbyvá mnoho času na řízení kvality pedagogického procesu. Je třeba zjistit, zda je toto důsledkem změn, kterými naše školství prošlo od roku 1989.

5.1 Cíle výzkumu

Prioritním cílem je reflektovat změny v řízení pedagogického procesu od roku 1989 do dnes. Provést deskripci vývoje fenoménu řízení základní školy s akcentací na pedagogický proces. Stanovit, zda jsou příčinou těchto změn pouze koncepční a strategické dokumenty rezortu školství, či stále se proměňující legislativa, nebo zda zde hrají roli i jiné faktory. Vědecký problém jsme pak vymezili **základní otázkou:** *Jaký vliv má změna společenských, politických a ekonomických podmínek na přelomu 80. a 90. let na pojetí řízení pedagogického procesu.* Dílčí otázky jsme definovali následovně:

- *Jaké změny měly vliv na posun v řízení pedagogického procesu?*
- *Jak se to konkrétně projevilo?*
- *Jednalo se o lineární či skokový vývoj?*
- *Jak toto období prožívali ředitelé škol?*
- *Jaký vliv to mělo na jejich postavení ve škole?*

Hlavním přínosem by mělo být vytvoření schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek. **Cílem výzkumné části** je tedy objasnění vztahů, tvorba a

deskripce schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek po roce 1989.

5.2 Plán výzkumu

Z výše uvedeného je zřejmé, že se jedná o historický výzkum, o výzkum soudobých dějin. V tomto procesu jde o systematický popis a přezkoumání minulých událostí s cílem podat zprávu o tom, co se v minulosti stalo. Nejde o pouhé shromažďování a evidování údajů, ale o jejich interpretaci. Záměrem je odhalit a přiblížit odlišnosti, osobnosti, názory, jež ovlivňovaly minulost a mají vliv na současnost. Všímat si individuálních pohledů různých účastníků dané historické události.

K výzkumu této problematiky je třeba využít i specifických metod. Zpočátku jsme uvažovali o obecně kvalitativní metodologii vystavěné na případových studiích (případy měli být jednotliví ředitelé), ale následně jsme od tohoto plánu upustili, jelikož nám zcela neposkytuje přístup k tomu, jak tehdejší změny „lidé prožívali“, jak se jim tyto změny jevily a jak vnímali odraz reality. K tomuto poslouží lépe metoda orální historie (blíže se jí věnujeme v kapitole 4.1). Navíc u případové studie se pracuje s více zdroji informací, které navzájem triangulují, a ty v současné době nemáme k dispozici.

Níže je nastíněn plán výzkumu:

1. zkoumání dokumentů,
2. pilotáž,
3. historický výzkum:
 - výběr metody – orální historie,
 - výběr respondentů (narátorů),
 - hloubkové rozhovory,
4. analýza dat:
 - transkripce – přepis rozhovorů,
 - tvorba kódů a kategorií,
 - tvorba schématu proměny řízení pedagogického procesu,
5. formulace výzkumných zjištění.

Základem výzkumného designu je analýza a komparace dokumentů a následné provedení hloubkových rozhovorů s řediteli základních škol.

V rámci přípravné fáze probíhalo jednak zkoumání historických pramenů, pedagogických dokumentů, ale také studium odborné literatury zaměřené na oblast řízení pedagogického procesu, dále na metodologii a také sledování mezinárodních výzkumů. Cílem této úvodní etapy bylo předložit kritické zhodnocení výsledků analýzy a následné komparace, ale také podat ucelený vhled do dané problematiky.

5.3 Výběr respondentů a technika sběru dat

Již výše v kapitole 4.2 jsme se zmínili, že u kvalitativního výzkumu hraje důležitou roli především správný výběr výzkumného vzorku. I v tomto výzkumu je tedy nezbytné popsat, jak jsme vybírali ředitele, se kterými jsme prováděli hloubkové rozhovory.

V rámci pilotáže jsme nejprve oslovili externí spolupracovníky katedry CŠM PedF UK v Praze¹², o kterých jsme věděli, že působili na základní škole na pozici ředitele již před rokem 1989 a mají zkušenosti s touto pozicí i v následujících letech po roce 1989. S těmito respondenty jsme se sešli v rámci pilotáže (více v kapitole 6). Na základě provedeného předvýzkumu jsme se rozhodli pro tři skupiny respondentů. Hlavní kritériem byl tedy **nástup do funkce – kdy se respondent stal ředitelem na základní škole:**

- 1) do první skupiny jsme zařadili ředitele ZŠ, kteří v této funkci působili **jak před rokem 1989, tak i bezprostředně po něm následujících několik let,**
- 2) do druhé skupiny jsme zařadili ředitele ZŠ, kteří v této funkci působili **jak před rokem 1989 i po roce 1989, ale pouze do roku 1991.** Tuto skupinu respondentů jsme do výzkumu zařadili z důvodu, že 8. a 9. června 1990 proběhly v naší zemi první svobodné volby. V těchto volbách jednoznačně zvítězilo Občanské fórum, tuto stranu zvolilo 49,50 % voličů. Navíc volební účast byla opravdu vysoká 96,79 %. Pro náš výzkum je však důležité, jak bylo voleno v jednotlivých regionech (viz Tab. 1). Toto totiž hodně ovlivnilo i následující situaci v daném regionu, například i to, kdo bude ředitelem školy. Zároveň předpokládáme, že k sesazení některých

¹² Na této katedře jsem v době výzkumu působila, proto jsem nejprve využila možnosti kontaktovat ředitele, se kterými katedra dlouhodobě spolupracuje a kteří odpovídají zvolenému výzkumnému vzorku.

ředitelů, nedocházelo vlivem revolučních událostí v roce 1989, ale že k tomu došlo právě až po prvních svobodných volbách.

◆	OF ◆	KSČ ◆	HSD-SMS ◆	KDU ◆	SZV ◆	ČSSD ◆	SZ ◆	ČSS ◆
Praha	63,91	11,83	-	6,36	1,10	4,65	3,64	4,49
Středočeský kraj	53,44	15,04	-	6,65	6,89	4,83	4,52	3,33
Jihočeský kraj	54,22	13,60	0,82	9,38	7,17	3,94	3,89	2,18
Západočeský kraj	54,44	14,10	-	6,13	5,62	5,89	5,79	2,75
Severočeský kraj	53,75	15,02	-	3,59	4,40	6,92	7,18	3,79
Východočeský kraj	52,58	12,76	1,69	9,15	6,49	5,26	4,36	2,75
Jihomoravský kraj	36,77	12,28	27,25	13,27	2,60	1,51	2,25	2,01
Severomoravský kraj	42,70	12,79	23,95	8,75	2,40	2,87	3,41	1,23

Tab. 1 Volební výsledky stran podle volebních krajů (Český statistický úřad)

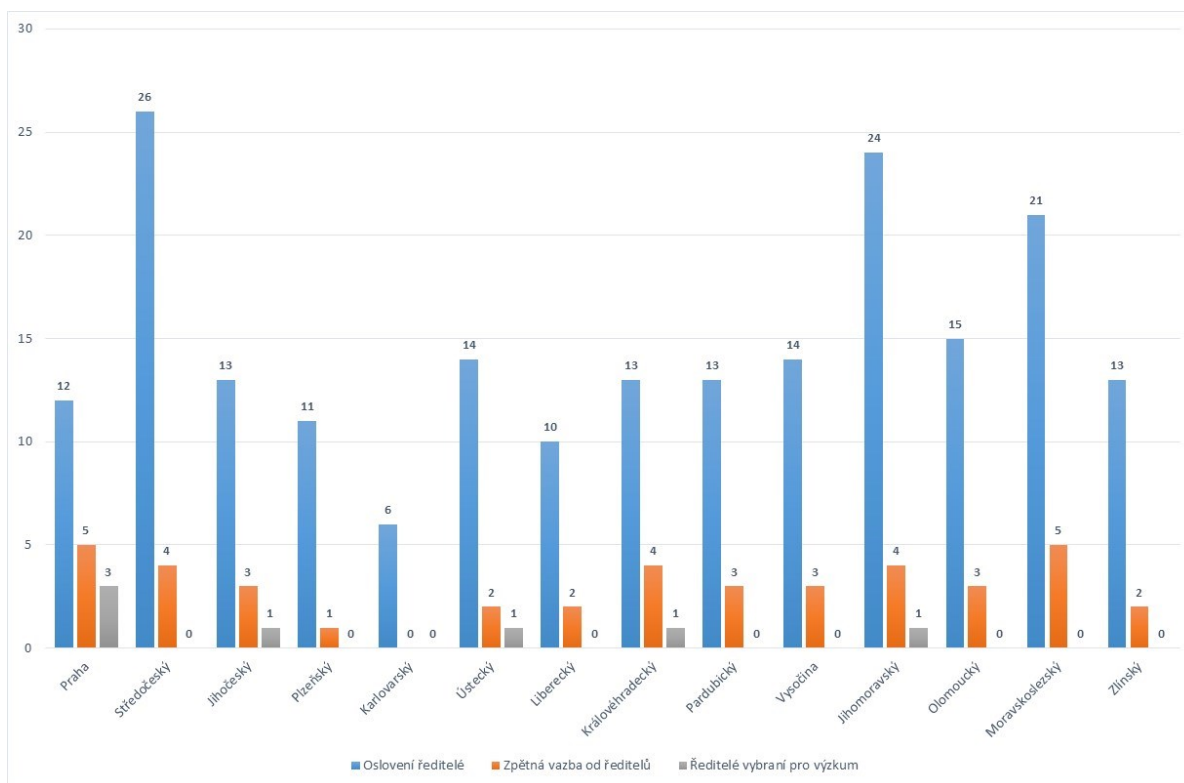
- 3) Do třetí skupiny jsme zařadili ředitele ZŠ, kteří nastoupili do funkce až **po roce 1989, nejpozději však v roce 1993.**

Vyhledávání respondentů první skupiny bylo složité, vzhledem k danému parametru. Většina ředitelů byla po roce 1989 ze své funkce odvolána. Navíc mnohdy byli do funkce ředitele po roce 1989 voleni zástupci, kteří řízení pedagogického procesu znali stejně dobře jako samotní ředitelé. Bohužel se nám nepodařilo najít respondenta, který by zcela spadl do druhé skupiny.

Při výběru respondentů jsme brali v potaz i **region, ve kterém v dané době ředitel působil.** Zaměřovali jsme se především na **velikost sídla**, ale také na **povahu regionu.** Předpokladem bylo, že by se mohly objevit jisté odlišnosti u ředitelů základních škol působících v té době v malých obcích a u ředitelů základních škol působících ve velkoměstě. Dále jsme předpokládali, že danou problematiku bude ovlivňovat i povaha daného regionu, kde v tu dobu ředitel působil. Rozhodně byla odlišná situace v průmyslových regionech, či pohraničních regionech než v regionech v okolí hlavního města. Revoluční tendence byly nejsilnější v Praze a v jejím okolí. V ostatních regionech se začaly projevovat jednak později, ale také měly úplně jinou povahu.

Na základě těchto kritérií byla provedena výzkumná sonda, kdy bylo obesláno 5% základních škol z každého kraje. Kontaktovali jsme pouze základní školy zřizované krajem, obcí či státem. Z výběru tedy byly vyřazeny školy zřizované církví či soukromým zřizovatelem. Dále jsme do výběru záměrně nezahrnuly školy speciální a základní umělecké školy. Kontakty na školy z jednotlivých krajů jsme vybírali náhodným výběrem a posloužil nám k tomu Atlas školství dostupný na webových stránkách www.atlasskolstvi.cz. Níže předkládáme grafické znázornění (Graf 1), které nám ukazuje:

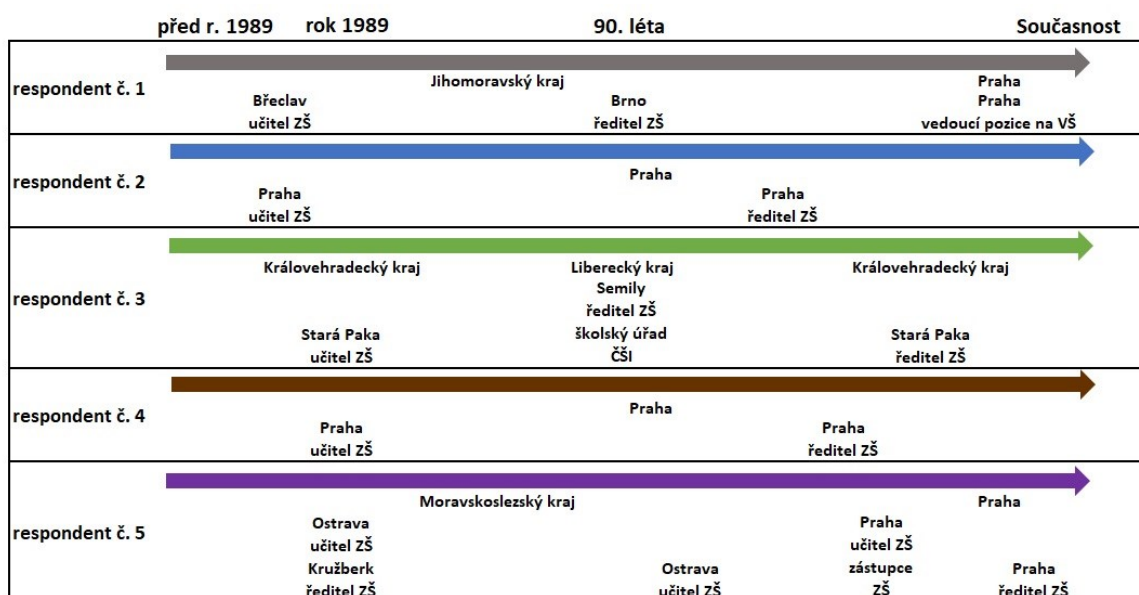
- počet oslovených základních škol v jednotlivých krajích – celkem bylo osloveno 205 základních škol,
- počet ředitelů, kteří nám odpověděli – celkem nám odpovědělo 41 ředitelů, někteří však nespádali do výběrového vzorku, který jsme si stanovili, jiní odmítli se podílet na výzkumu,
- počet vybraných respondentů, se kterými byl proveden hloubkový rozhovor – celkem bylo vybráno 7 respondentů, ovšem 3 z nich se účastnili předvýzkumu (dva první části pilotáže a jeden druhé části pilotáže) a zbývajících 4 byli podrobeny hloubkovému rozhovoru.



Graf 1 Výběr respondentů v jednotlivých krajích

Při výběru respondentů jsme se potýkali s tím, že někteří respondenti v rámci zkoumaného období působili v jiném regionu, než působí nyní. Pro nás je samozřejmě podstatný region, ve kterém působili ve zkoumaném období. Pro větší názornost níže předkládáme obrázek, kde je znázorněno, ve kterém regionu jednotliví respondenti působili ve zkoumaném období a kde působí nyní.

Schéma 1 Působnost vybraných respondentů v jednotlivých krajích ve zkoumaném období a dnes



V rámci výzkumné sondy měli oslovení ředitelé kromě základních kritérií (nástup do funkce, velikost regionu, povaha regionu, zaměstnání před nástupem do funkce) uvést odpověď na následující otázky:

- *Co si představujete pod pojmem řízení pedagogického procesu. Vymezte prosím tento pojem a zkuste popsat, jak se proměnil Váš styl řízení od nástupu do funkce do současnosti.*
- *V období po roce 1989 docházelo ke spoustě změn, což se projevovalo i v prostředí škol. Napište, prosím, jak se to projevovalo konkrétně na škole, kde jste v té době působil/působila – např. jak se měnila odpovědnost ředitele, oblast řízení*

pedagogického procesu, metodická podpora školských úřadů, ale i celková atmosféra ve škole a vztahy mezi zaměstnanci.

Tyto otázky nám měly pomoci při výběru vhodných respondentů. Mělo se tak ukázat, který z respondentů je ochotný se k daným otázkám vyjadřovat. Zároveň jsme tak chtěli získat všeobecný názor na věc od ostatních oslovených ředitelů, kteří pro hloubkové rozhovory vybraní nebyli. Nakonec nám na tyto otázky odpověděli pouze respondenti, kteří byli ochotní se do samotného výzkumu zapojit. Většina se otázkami nezabývala, jakmile viděla, že nesplňuje hlavní kritérium pro výběr.

Součástí této výzkumné sondy byl také souhlas se zapojením se do výzkumu (viz Přílohy) a také možnost uvést kontakt na osobu, která by v rámci výzkumu mohla být oslovena. Toho někteří ředitelé využili. V rámci vyhledávání dalších respondentů jsme tedy kontaktovali i tyto doporučené osoby, ale většinou bez zpětné odezvy.

6 Pilotáž

První část pilotáže byla provedena se dvěma respondenty, kteří mají zkušenosti s ředitelováním, jak před rokem 1989, tak i bezprostředně po něm (skupina 1). Jeden z respondentů vykonává funkci ředitele do dnes, druhý je již v důchodovém věku. Jednalo se o externí spolupracovníky katedry Centrum školského managementu PedF UK. Před samotným setkáním byly respondentům zaslány stručné informace ohledně schůzky, kde jsme nastínili téma disertační práce a cíl setkání. Šlo nám o to, vymezit okruh otázek, získat kontakty na případné respondenty a zjistit, jak odstranit subjektivitu, aby se nejednalo o pouhé vzpomínky daných respondentů.

Samotné setkání probíhalo formou narativních rozhovorů, tzv. volné vyprávění. Používá se především v biografickém výzkumu. Dotazovanému prezentujeme téma a jeho význam, pak ho požádáme, aby začal vyprávět o daném časovém úseku. Po ukončení vyprávění se tazatel snaží ozřejmit dosud nejasné otázky a vyjasnit rozpory. Narativní interview má tedy dvě fáze (Hendl, 2008):

1. fáze hlavního vyprávění – tazatel dává otázku jako výzvu k vyprávění, dotazovaný vypráví o svém životě, vytváří svoji biografickou prezentaci,

2. dotazovací fáze – v této fázi klade tazatel internální a externální narativní otázky. Internální otázky se týkají toho, o čem bylo vyprávění. Externální otázky se týkají témat, jež nebyla zmíněna, ale výzkumníka zajímají.

Respondentům byly položeny následující otázky:

- *Jak se měnila odpovědnost ředitele (zejména oblast řízení pedagogického procesu)?*
- *Jak se měnily podmínky (pomoc, metodická podpora školských úřadů, centrální materiály atd.)?*
- *Na čem by se tyto věci daly objektivně ilustrovat?*
- *Kdo by nám mohl dále pomoci (zkušení ředitelé, kteří zažili alespoň několik před a po-listopadových let)?*
- *Došlo ke změně činností, jakých konkrétně?*
- *Co tuto změnu způsobilo?*

Následně byly rozhovory zpracovány. Na jejich základě jsme jednak stanovili tři okruhy otázek pro samotný výzkum:

I. okruh otázek zaměřen na konkrétní případ ředitele

Návodné otázky:

- *Kdy jste se stal ředitelem?*
- *Jak jste se do této pozice dostal?*
- *Co jste dělal před nástupem do funkce ředitele?*
- *V jakém regionu jste působil v dané době?*

II. okruh otázek zaměřen na změny, ke kterým v dané době docházelo

Návodné otázky:

- *Jak na Vás působilo období okolo roku 1989?*
- *V té době docházelo ke spoustě změn, řekněte mi, jak se to projevovalo konkrétně u vás ve škole?*

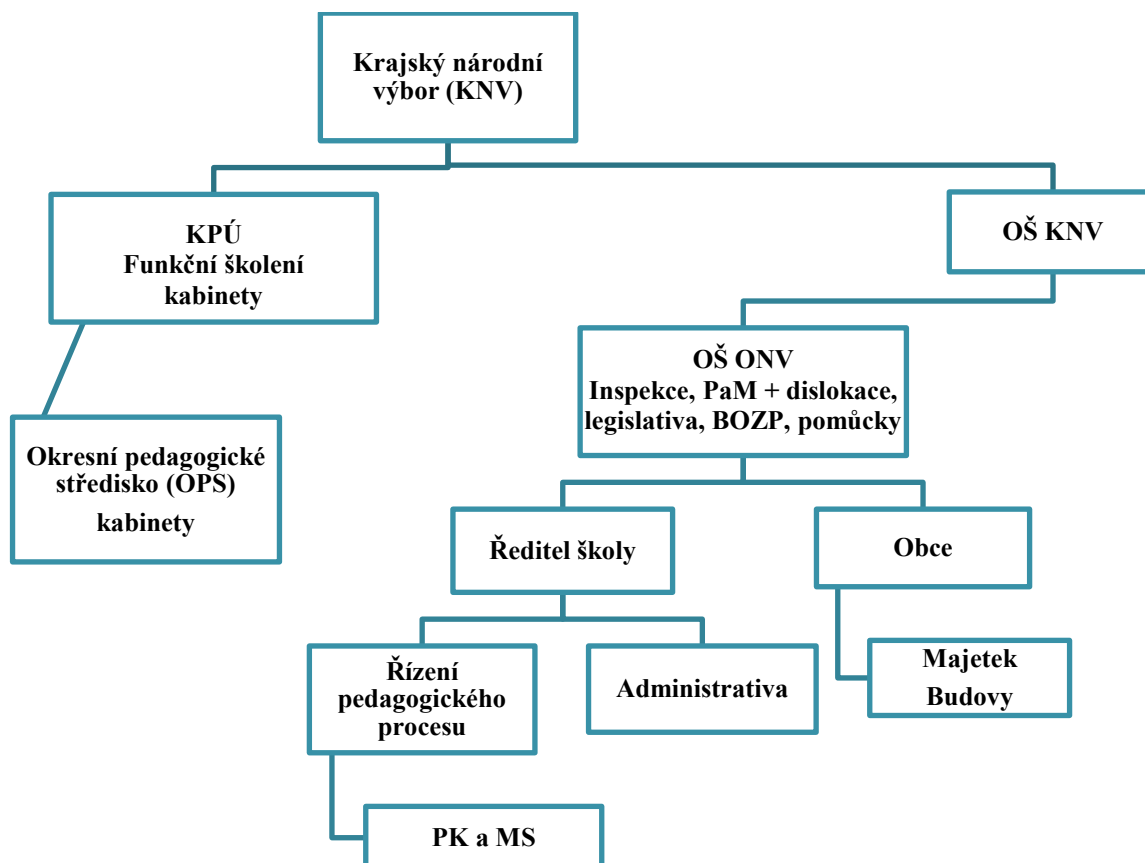
III. okruh otázek zaměřen na řízení pedagogického procesu

Návodné otázky:

- *Popište, jaké povinnosti měl ředitel školy před rokem 1989.*
- *A nyní mi řekněte, jak tomu bylo po roce 1989 a v letech následujících.*
- *Dokážete pojmenovat či vymezit konkrétní mezníky?*
- *Jak se konkrétně proměňovala odpovědnost ředitele školy, v jakých oblastech?*
- *Můžete uvést nějaké konkrétní příklady?*

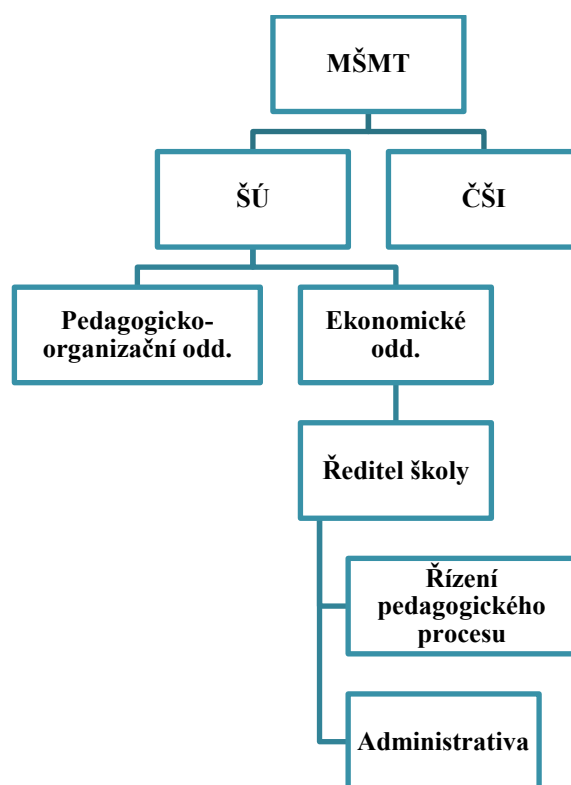
Dále byly vymezeny 4 základní období včetně jejich kladů a záporů. Jeden z dotazovaných respondentů nám poskytl i schémata řízení pedagogického procesu v níže uvedených obdobích. Jednalo se o tyto mezníky: období řízení pedagogického procesu před rokem 1989, období odvětvového řízení, meziobdobí a současnost.

Schéma 2 Řízení pedagogického procesu před rokem 1989 (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)



Dle **schématu č. 2** se ředitel školy před rokem 1989 přednostně zabýval pedagogickým procesem, hospitacemi, kontrolami. Existovalo okresní pedagogické centrum (OPS), které zajišťovalo uvádění nových pedagogů, ale také kontakt mezi jednotlivými pedagogy, byly prováděny ukázkové hodiny. Později bylo OPS zrušeno, což vedlo k problémům. Začínajícím učitelům neměl, kdo poradit, což odhalilo jejich nekvalifikovanost, která se objevuje i nyní. Tento model byl také více hospodárný. Docházelo k rovnoměrnému vybavování škol pomůckami, centrální dodání pomůcek do škol mělo na starosti tzv. Koménium. Vše financoval stát. Ředitel měl sice malé pravomoci, neměl vliv na personální obsazení, ale existovala jakási podpora, pomoc. Vše ovšem bylo ovlivněno tehdejší ideologií.

Schéma 3 Odvětvové období (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)



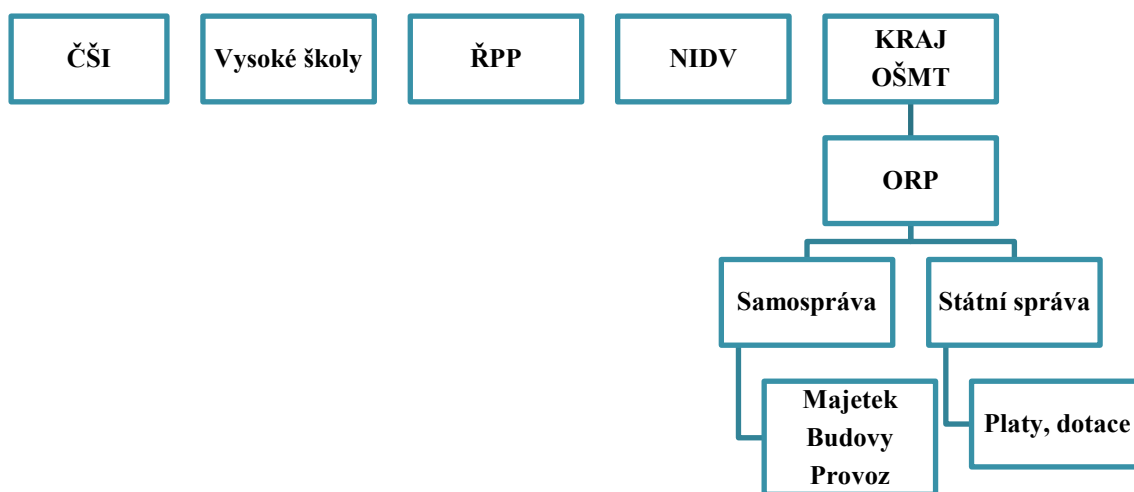
Odvětvové řízení (viz **schéma č. 3**) bylo dle respondenta předvýzkumu označeno za nejefektivnější období. Sice se vytrácela pomoc při řízení pedagogického procesu, ale stále existovala podpora ze strany školského úřadu, kde fungovalo pedagogicko-organizační oddělení. Ředitel školy zajišťoval administrativu pro školské úřady, ale i přesto měl stále dostatek času na pedagogický proces. Problémy se objevovaly především u začínajících

ředitelů, jelikož již nebyl tak dokonale zajištěn přenos zkušeností. Česká školní inspekce byla pouze represivním a kontrolním orgánem. Její hlavní činností již nebylo poradenství. Postupně se také začínala rozšiřovat nabídka dalšího vzdělávání ředitelů škol.

Meziobdobí (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)

V tomto období přišel návrat pod okresní úřady, existovala nabídka právní subjektivity, ale obce tomu nebyly nakloněny. Období nepřineslo nic zásadního. V centru zájmu byla především finanční situace.

Schéma 4 *Současnost (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)*



Pozitiva	Negativa
☐ zpočátku vysoká míra odpovědnosti a kompetencí ředitele školy ☐ nikdo mu nepomáhá ☐ osvícení ředitelé studují, ale není to povinností ☐ objevuje se mírná podpora z kraje ☐ české školní inspekci začíná jít o kvalitu vzdělávání (testování, mezinárodní srovnávání) ☐ řízení pedagogického procesu přechází na zástupce ředitele, koordinátora školního vzdělávání, metodické orgány ☐ stále malá podpora řízení pedagogického procesu ☐ vybavení ICT a novými pomůckami ☐ získávání informací z internetu	☐ neefektivní model z hlediska ekonomického ☐ vysoké provozní náklady – drahé služby, ředitel školy musí ovládat vše, nemá potřebný personál ☐ řediteli školy postupně ubývá kompetencí ☐ v řízení pedagogického procesu zpočátku zlepšení – česká školní inspekce začíná opatrně přenášet zkušenosti ☐ Nástup obcí s rozšířenou působností, zde zodpovědnost ředitele školy zůstává, kompetence nejsou (pouze v personální oblasti – ale zde brání zákoník práce) ☐ nesvéprávný právní subjekt ☐ ředitel školy přesunuje pozornost na ekonomiku, právo, personalistiku, správu budovy, projekty, získávání financí formou grantových projektů

	❑ řízení pedagogického procesu stále skomírá na nedostatek financí na vzdělávání učitelů a provozní problémy ❑ ředitel školy si nemůže dovolit kvalitní personál ani služby kvůli nedostatku financí, problém zejména u malých škol ❑ školní vzdělávací program – živelnost, formalismus na většině škol
--	--

6.1 Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 1 (ředitel INOVAČNÍ – ředitel IVAN)

Po provedení první části pilotáže jsme vyzkoumaná zjištění chtěli ověřit rozhovorem s prvním respondentem (druhá část pilotáže). Respondentem byl ředitel patřící do druhé skupiny¹³, na kterého jsme získali doporučení v průběhu první části pilotáže. Označili jsme ho jako respondenta IVANA, jelikož se jednalo o velice inovačního ředitele. Rozhovor byl nahráván na diktafon a trval 35 minut. Jednalo se o hloubkový rozhovor, který byl polostrukturovaný. Cílem bylo vyzkoušet si metodu dotazování a následné zpracování výsledků. Nastavit, jakým způsobem budeme se získanými daty pracovat.

Z první části pilotáže jsme měli stanoveny tři základní oblasti. První oblast byla zaměřena na konkrétní případ ředitele, druhá na změny, ke kterým v dané době docházelo a třetí na řízení pedagogického procesu. U každé oblasti jsme měli několik návodných otázek (viz výše). Kromě těchto otázek byly respondentovi položeny také doplňující otázky k dokreslení a k lepšímu pochopení vyprávění. Tyto otázky byly pokládány spontánně v průběhu rozhovoru.

Po uskutečnění rozhovoru byla provedena transkripce. Níže je předloženo, jak jsme s přepsaným textem pracovali. Využili jsme tři druhy kódování: otevřené, axiální a selektivní (Hendl, 2008). Nejprve jsme provedli otevřené kódování, které odhaluje v datech určitá témata. Tyto témata mají vztah k položeným výzkumným otázkám či k pojmům, které se k výzkumnému problému vztahují. Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo po slovu, ale i delší slovní spojení či dokonce

¹³ Respondent spadá do druhé skupiny pouze částečně, jelikož se stal ředitelem školy již v roce 1991, ale v této pozici setrval několik let. Nástupem do funkce spadá tedy do druhé skupiny, ale působením ve funkci do třetí skupiny.

odstavce. Důležité je postupně navrhovat stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní kategorie pomáhají při návrhu teorie.

Z otevřeného kódování nám vyšlo šest základních témat:

- téma č. 1 - Vstupní informace o řediteli (pohlaví, věk, region, vzdělání, zkušenosti v oblasti řízení, nástup na pozici ředitele, charakteristika ředitele),
- téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989 (změny ve společnosti, konkrétní změny ve škole, atmosféra ve škole, vztahy na pracovišti).
- téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989 (funkčnost x nefunkčnost).
- téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989 (změny, funkčnost x nefunkčnost),
- téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu (kdo, co, jak),
- téma č. 6 - Odpovědnost ředitele (kompetence, odpovědnost, povinnosti).

Poté jsme přistoupili k axiálnímu kódování, které nám umožnilo seskupovat jednotlivé kódy do paradigmatického modelu, kdy jsme hledali příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie intervencí a následky u zvolených jevů. Axiálním kódováním jsme získali obraz o vztazích mezi různými kategoriemi. Následně jsme začali se selektivním kódováním, které představovalo další fázi přezkoumávání dat, kódů a jejich zpracování.

6.1.1 Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Téma č. 1 – Vstupní informace o řediteli

Prvním respondentem je ředitel IVAN, muž, kterému je 51 let¹⁴. Ředitel IVAN vystudoval obor Český jazyka/ Dějepis na Filozofické fakultě. Následně si dodělal bakalářské studium Školského managementu a také doktorát v oboru Pedagogika. Během svého profesního života získal ředitel IVAN nemalé zkušenosti v oblasti řízení. Založil soukromou školu zaměřenou na handicapované děti, byl hlavním řešitelem několika projektů zaměřených na oblast vzdělávání, nyní působí ve vedoucí pozici na vysoké škole v Praze. Ve funkci

¹⁴ 51 let bylo respondentovi v době prováděného hloubkového rozhovoru – 11. 06. 2014

ředitele školy působil 17 let. Do této funkce nastoupil v roce 1991. Nástup do funkce ředitele školy byl atypický. Ředitel IVAN těsně před nástupem na pozici ředitele školy působil jako učitel na speciální základní škole, kde pracoval s postiženými dětmi. *A možná právě tam uzrál ten projekt založení vlastní školy zaměřené na handicap. Ještě předtím jsem učil na základní škole, na jižní Moravě a vlastně změnu režimu jsem zažil, a to je tak na jednu obrovskou knihu, na jižní Moravě, protože to byl "rudý okres" a probouzení těch lidí a jaksi mezilidské vztahy, to bylo něco, co možná bude opravdu stát za to, o tom něco napsat.* Nástup do funkce tedy doprovázela chuť realizovat vlastní projekt (založení školy) a především odklon a opuštění od rigidního základního školství (viz **Schéma 6** *Axiální/selektivní kódování, téma č. 1, str. 80*)

6.1.2 Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo

Téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989

Respondent IVAN vnímal přicházející změny spojené s událostmi okolo roku 1989 jako pozitivní. *Ale tak já byl ve věku, kdy se samozřejmě velice rychle bourá všechno, protože v roce 1989 mi bylo šestadvacet, no a působilo to na mě jako jednoznačný pozitivní krok vpřed.* Zároveň ale také uvedl, že bylo obdivuhodné, jak se odcházející garnitura rychle vzdala. Porovnával situaci v naší zemi se situací v jiných částech Evropy, např. v Rumunsku, kde se i střílelo nebo v Jugoslávii, kde to bylo mnohem vyhrocenější. *My jsme to možná bez těch zbraní prožívali jinak, obávali jsme se, že to nebude jednoduché, ale je fakt, že takové to zakousnutí nomenklaturních kádřů bylo neskutečné.*

Změny se projevovaly dle respondenta IVANA jednak v rámcových věcech, například se změnilo oslovení soudruhu učitel / soudružko učitelko na pane učiteli / paní učitelko, dále opouštěním ruštiny a obratem k anglickému jazyku, ale také v politice. *Projevilo se to okamžitě politicky v odstranění takových těch největších křiklavostí, jako že nám byly vráceny naše osobní dokumenty, které nějaké to oddělení zvláštních úkolů mělo na okrese. Samozřejmě to bylo i jakési nadechnutí.*

Již v této době respondent IVAN pozoroval, že samostatnost kantorského stavu asi nebude na vysoké úrovni. *Bylo evidentní, že mě jako mladého kantora už tehdy jedna věc znepokojovala, a to když jsem na těch jednotlivých občanských fórech, jak se tomu tehdy*

říkalo, viděl u některých kantorů takovou tu snahu, dejte nám nějaké pokyny. Mě překvapilo, když jsem byl třeba na setkání dějepisářů a ti dějepisáři říkali dobře, tak teď byste to měli dělat jinak, ale řekněte nám, jak to máme dělat. Samozřejmě do toho také vstupovaly i osobní věci. Začali se o svoje přirozená práva hlásit lidi, kteří byli zlikvidováni někdy na přelomu šedesátých a sedmdesátých let. Ted' měli najednou pocit, že se budou moci stát ředitelem školy, ale mezitím vším uplynulo zase pětadvacet let.

Stávající ředitel školy, kde respondent IVAN působil jako učitel, pomýšlel v té době na vyšší post na inspektorátu, byl členem komunistické strany a s listopadem 1989 ztratil veškeré své ideály. Z funkce ředitele školy byl sice odvolán, ale v dané škole zůstal ve funkci zástupce ředitele školy. Toto je ukázkou toho, že odcházející garnitura to položila velice rychle a novým změnám se uměli rychle přizpůsobit. Změna režimu pro ně neznamenal žádný velký postih. *Ten to nesl strašně těžce, ten to dodnes nepochopil, ovšem paradoxní je, že ten vývoj šel tak, že on dneska dělá zástupce, možná že už je v důchodě, ale to byla typická nomenklaturní postava.*

Několik týdnů po listopadu se dle respondenta IVANA pokazily ve škole i vztahy mezi zaměstnanci. Hlavním důvodem byly konkurzy, které v té době probíhaly, a s tím se pojilo spousta nepříjemných událostí, které tehdejší vztahy mezi zaměstnanci školy narušily. *Skutečně to si pomatuji, já tam vedl občanské fórum tehdy a nebylo to vůbec nic příjemného, protože do toho vstoupila anonymní udání, do toho vstupovaly jakési tábory lidí a konkurzy a z hlediska jakéhosi odstupu si myslím, že to bylo zbytečné. A to byl tehdejší pan ředitel a šéfka stranického výboru, ti nás nemohli ani vidět, logicky, ale na druhé straně nelogicky, protože my jsme jim nic nedělali, my jsme chtěli ze školy pouze odstranit politiku a nechat ji za branami školy a před branami školy (viz. **Schéma 7** Axiální/selektivní kódování, téma č. 2, str. 82)*

6.1.3 Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989

Respondent IVAN na začátku tohoto oddílu upozornil na to, že bude obtížné se k této problematice objektivně vyjadřovat, jelikož od daných událostí uběhlo více než pětadvacet let a že se stal ředitelem školy až v roce 1991, čili do tohoto roku nebude popisovat svoje

povinnosti, protože v té době byl kantorem. Ovšem nějaké představy o odpovědnosti ředitele školy již měl. Nejprve jsme se doptávali na odpovědnost ředitele školy před rokem 1989. *V každém případě je evidentní, že ředitel školy měl mnohem méně celkových povinností, on měl mnohem menší samostatnost, on měl mnohem menší míru autonomie, na druhé straně měl něco, o čem se dneska budeme bavit v kariérovém systému, a to je to slovo podpora. A já musím říct, že i když tomu břeclavskému okresu odříznu tu červenou barvu, která byla teda strašně silná, tak tam vedle toho byla i zajímavá metodická pomoc.*

Tato metodická pomoc byla v rámci každého okresu. Na každém okresním výboru byly metodičky, které dohlížely na úroveň jednotlivých předmětů. Okresními metodičkami byly nejlepší kantorky, proto se o ně také po listopadu 1989 školy dohadovaly a nabízely jim více peněz, jen aby byly na dané škole. Tyto metodičky měly metodický dohled nad úrovní předmětů a danému předmětu rozuměly. *Ta tomu rozuměla, ta byla schopná se před ty žáky postavit, ta když si se mnou povídala o hodině, tak mně prostě přesně radila, co a jak a navíc také vydávala svoje vlastní metodické pokyny, zase z nich musíme odříznout všechny ty branné prvky a ty politické věci, ale já myslím, že to jsou věci, které by byly použitelné.* V tomto spatřoval respondent IVAN jakousi výhodu, ovšem zároveň uvedl, že se doporučení nemohla přebírat v plné míře, jednalo se o jakousi inspiraci, se kterou poté musel každý učitel pracovat dále. Každopádně pro ředitele bylo výhodné, že měl na každý předmět nějakého odborníka, který poskytoval učitelům odbornou zpětnou vazbu v daném předmětu.

Další posun viděl ředitel IVAN ve spojitosti s rozvojem informačních technologií - např. emailová komunikace, kterou je dnes ředitel zahlcen a znemožňuje mu řešit aktuální situace ve škole - např. nemá čas na hospitace u svých zaměstnanců, jelikož je zavalen administrativní činností. *Ředitel školy většinou seděl v baráku a věnoval se vlastní výuce a výuce těch ostatních. Měl tedy čas na hospitace a nejenom na ně. On to pan ředitel měl rozděleno takovým způsobem, že chodil na jednu hospitaci každý den, takže on byl na pěti hospitacích za týden, takže vždycky na jednu hospitaci šel, hned druhý den tu hospitaci komentoval. Ale ten po hospitační rozhovor byl na celou vyučovací hodinu, a já tam dostal kompletní rozbor, kdy mě nabádal, kdy být tvrdší/měkčí a podobně.*

Ředitel školy měl před rokem 1989 dle respondenta IVANA více času na pedagogický proces. Na druhou stranu musel být "zaháčkován" ve všech těch strukturách okresních výborů komunistické strany, musel chodit na schůze atd. Respondent IVAN by se rozhodně nechtěl vracet před listopad 1989, ale dvě věci vyzdvihuje, ČAS NA PEDAGOGICKÝ PROCES A PODPORU (viz. *Schéma 8* Axiální/selektivní kódování, téma č. 3, str. 84).

Tehdejší ředitel sice neměl stoprocentní kompetenci k výběru vlastních lidí, protože to dělal okresní výbor, ale inspektor na okresním výboru měl přes ten celý region obrovský přehled. Znal personální situaci ve všech školách a mohl ji tedy nějakým způsobem ovlivňovat. - např. když někde na škole chyběl češtinář, ředitel školy se obrátil na krajského inspektora a ten to již zajistil. Dnešní situace je úplně jiná. Absolventi pedagogických fakult po vystudování nemají jisté místo ve školství, musejí si shánět místo ve škole samostatně. Respondent IVAN tedy uvedl, že celý systém personální politiky byl před rokem 1989 propracovanější. *Ta personální politika a neříkejme tomu kádrové rezervy, prostě ta personální politika byla propracovaná minimálně na úrovni toho okresu.* Nejvíce se tedy dle respondenta IVANA proměnila oblast personalistiky. *Ředitel najednou dostával obrovskou odpovědnost v těch personálních, ale neměl to česky řečeno nijak předpřipravené. Protože najednou se to rozpadlo, rozpadla se dislokace. Dislokační oddělení bylo zrušeno jako jedno z prvních, protože měli lidé pocit, že je to nějaká personální politika, totalitní, to znamená, že v těch personálních věcech si ředitel mohl vybírat.* Dále také oblast správy budovy školy. Dříve se o budovy starala školská správa, ta měla veškeré potřebné kontakty a ředitel se to vůbec nemusel starat, pouze kontaktoval školskou správu a ta již vše zajistila. Dnes musí ředitel vše zajistit sám, pokud jde o správu budovy, včetně výběrových řízení. Postupně se ale také měnila odpovědnost ředitele školy v oblasti ekonomiky, práva i samotného řízení. Celkově tedy poukazuje na větší byrokratizaci ve školách ve formě různých právních norem a nařízení, která rostou geometrickou řadou.

Mezi záporné věci řadil respondent IVAN především POLITIKU, příklon ke KSČ. *Když mně ředitel šel na hospitaci, tak jsem věděl, že musím udělat šest věcí, než můžu začít učit. On měl formulář a na tom formuláři bylo napsáno, jestli tam jsou branné prvky, jestli tam*

je láska k Sovětskému Svazu, jestli tam působím, aby šly děti na hornictví atd. Ředitel IVAN zmiňoval v rámci politizace např. komplexní hodnocení žáků na konci osmé třídy základní školy, které musel třídní učitel vystavovat. Jedna z nejdůležitějších věcí, která se v těchto posudcích řešila, byla náboženská otázka. Tyto věci přišly řediteli IVANOVÍ nedůstojné. Ovšem dodal, že i nyní je situace ve škole do jisté míry ovlivňována politikou. Ovšem my se k té politizaci školy trochu vracíme, protože dneska starosta má ředitele v rukou a starosta je také z politické strany.

Téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989

Po roce 1989 se velmi rychle začal rozvíjet nestátní sektor, hodně lidí chtělo udělat něco svého, i sám respondent IVAN se rozhodnul založit vlastní školu. *Lidé mého ražení, zjistili, že je rychlejší tu školu udělat svoji...samozřejmě udělala se tam řada kopanců, byly tam od začátku neadekvátní názory... já bych řekl, že se do toho šlo po hlavě, že ty soukromé školy opravdu rozvířily hladinu a přinutily potom i tehdy ty konzervativní základy nějak posunovat.*

Zároveň nám respondent IVAN sdělil, že školy se posouvaly i díky konkurzům a rekonkurzům, které v té době probíhaly. Vznikala také občanská fóra a lidé se hodně "nadechovali". Dle jeho názoru se toho změnilo opravdu hodně. *Z kraje po listopadu asi šlo primárně o pedagogický proces, prostě chceme učit žáky a chceme je učit jinak, prostě to znamená, že se bavilo o metodách, vznikaly taky takové věci jako Přátelé angažovaného učení, vznikaly všechny ty budoucí programy, všechny ty Začít spolu, Step by step, apod.*

Respondent IVAN uvedl, že úskok od pedagogického procesu začal pociťovat až s nástupem právní subjektivity do škol (viz. **Schéma 9** Axiální/selektivní kódování, téma č. 4, str. 86). *Najednou jsme na toho ředitele začali nakládat víc, ale v té době nám to nikomu nepřišlo, v té době jsme si říkali, proč konzervativní úředníci mají o něčem rozhodovat, když si o tot ředitel rozhodne sám. Toto období trvalo dva až tři roky a pružnější ředitelé toho využili a vstupovali se svými školami dobrovolně do právní subjektivity. Získali tak větší prostor, větší možnost rozhodování. Bylo s tím ale také spojeno porevoluční nadšení. Respondent IVAN řekl: Tam je velká škoda, že tohohle se nevyužilo, protože to trvalo dva tři roky a pak se začala vzpamatovávat státní správa a zjistila, že by jim nezůstalo nic v rukách a začali to zase utahovat a od té doby se utahují zase šrouby. Ředitel školy má sice*

vysokou míru autonomie, ale je omezován různými předpisy, jak má danou věc udělat (např. rozpis výdajů). Nejedná se tedy o autonomii v právním slova smyslu, spíše o jakousi "pseudoautonomií". Dokazuje to i stále se zvyšující počet úředníků ve školství. Některé kraje jsou dnes menší než před rokem 1989, ale počet úředníků ve školství je mnohem větší a stále se navyšuje (<https://www.czso.cz/>).

Polistopadová euforie dle respondenta IVANA znamenala: ... *ještě větší důraz na pedagogický proces, větší důraz na svobodu cest, větší důraz na otevírání různých variant, přicházela také řada kantorů věřících, přicházela také řada kantorů, která tam dříve nemohla, zakládaly se najednou církevní školy, přicházeli lidé, kteří znali cizí řeč. Zároveň uvedl, že tato polistopadová euforie se začala projevovat až v první polovině devadesátých let. V této době se startovaly veškeré změny a na pedagogický proces byl kladen mnohem větší důraz. Vždyť si vezměte, že v těch devadesátých letech vznikala Bílá kniha, docházelo ke spoustě debat, pedagogické fakulty se dostávaly zpátky, dostávali se sem zajímaví lidé.*

Respondent IVAN nám také popsal, jak se v průběhu zkoumaného období proměňoval pedagogický proces. *Ale já bych to viděl po tom listopadu, kdybychom ten pedagogický proces namalovali jako široký pás, takže neustále začíná přibývat to ostatní, jasně kdybychom měli nějaký matematický program, tak se nám ten široký pás bude neustále zužovat, jak přibývalo těch ostatních věcí - budova školy, personalistika a nakonec i shánění peněz.* Ředitel se dle respondenta IVANA začal postupně dostávat více do manažerské pozice než do pozice leadera pedagogického procesu, tím se i zvýšila konkurence mezi jednotlivými školami a ředitelé škol se začali bránit spolupráci.

Téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu

Respondent IVAN se pokusil námi zkoumané období rozfázovat tak, jak to vnímal on sám (viz. **Schéma 10** *Axiální/selektivní kódování, téma č. 5, str. 88*). Prvním mezníkem bylo dokončení prvního svobodného školního roku (rok 1989/1990), kdy působil ještě v učitelské pozici, ale i přesto toto období pro něj bylo významné, jelikož se stalo mnoho změn. Hodně ředitelů nedokončilo tento školní rok ve své funkci. V roce 1990 byly první svobodné volby, což byl významný moment v tomto období. Hlavním příznakem tohoto období byl ideologický tlak, řízení pedagogického procesu bylo v té době v centru zájmu.

Dalším mezníkem bylo období, které respondent IVAN nazval jako období základního vybalancování, to trvalo dle něho dva až tři roky (1991–1993). *V této době se řešilo vlastně, kdo bude ředitel, jak to bude ty základní struktury a já bych tu první půlku 90. let viděl jako velmi pozitivní, protože to je také doba, kdy jsem sám zakládal školu a když si tak uvědomuji, to bylo období, kdy vznikly školské úřady, které vlastně kopírovaly tu strukturu předtím, a já si pořád myslím, že ten školský úřad, který vidí na ten okres, který vidí na ty jednotlivé školy, tak opravdu nebyl špatný.* Respondent IVAN viděl jistou výhodu v minulém uspořádání, kdy existovaly okresní výbory, kde byl odbor školství a zde byl úředník, který měl na starosti všechny školy na okrese. V tom, že později vzniklo krajské uspořádání, vidí jakési oddálení ředitelů škol. Dříve se ředitelé jednotlivých škol scházeli na poradách, kde si mohli určité věci vyříkat a jednalo se stejně jako dnes o konkurenční prostředí. Hlavním příznakem tohoto období byl chaos spojený s velkým očekáváním.

Na toto období navázalo období stabilizace, které bylo od roku 1993 do roku 1996, které respondent IVAN označil za nejefektivnější a nejvíce svobodné, především ve vztahu k roli ředitele školy. *To byla doba, kdy bylo nadšení, byla to doba, když si tak vzpomínám, kdy byli lidé přesvědčeni o tom, že budou ochotni něco udělat a kdy ještě nezačalo vyplývat najevo, že jistá vrstva lidí bude u moci vždy.*

Dalším mezníkem je rok 1996, kdy se dle respondenta IVANA začala probouzet státní správa a s ní i státní uspořádání. Ředitel začal získávat stále větší autonomii. S touto autonomií však začínala narůstat i jeho odpovědnost, přibývalo administrativy. Za poslední mezník označil novou dobu, kterou spojuje především s tvorbou nového školského zákona. Hlavním příznakem této doby je, že se z ředitele stává manažer a pedagogický proces se upořádá.

Téma č. 6 - Odpovědnost ředitele

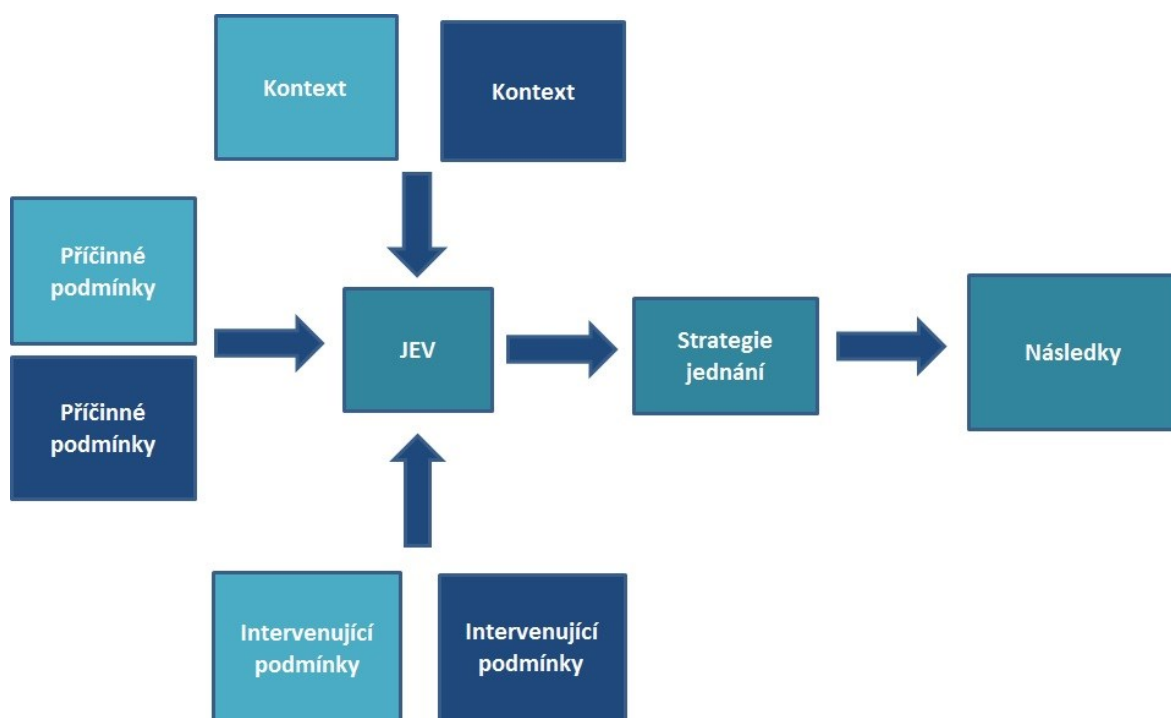
Ředitel IVAN nám sdělil, že rozhodně v dané době došlo k proměně odpovědnosti ředitele školy. Před rokem 1989 byl ředitel leadrem pedagogického procesu. S narůstající byrokracií, zrušením školské správy, dislokačních oddělení a dalších podpůrných oblastí se ředitel dostává do pozice, kdy je na všechno sám. S postupem času začínají být

zpřesňovány právní postupy, mění se správní řád a z ředitele se pomalu začíná stávat manažer (viz. **Schéma 11** Axiální/selektivní kódování, téma č. 6, str. 90)

6.1.4 Práce s textem – otevřené, axiální a selektivní kódování

V této podkapitole je ukázáno, jak bylo pracováno s textem. Použili jsme tři druhy kódování – otevřené, axiální a selektivní. Otevřené kódování nám pomohlo text zredukovat a identifikovat významové jednotky. Následně byly vytvořeny kódy, jejich názvy a ty byly přiřazeny k jednotlivým významovým jednotkám. Pomocí kódů jsme vytvořili kategorie a ty následně seskupovali do témat. Ke každému tématu jsme sestavili schéma dle paradigmatického modelu (viz níže **Schéma 5**), kde uprostřed je **jev**, kterého se dané téma týká, dále zde jsou uvedeny **příčinné podmínky**, které tento jev zapříčinili, **kontext**, což je soubor vlastností, které danému jevu náleží, **strategie jednání** a **následky**.

Schéma 5 Axiální kódování – paradigmatický model (Švaříček, Šed'ová, 2014)



OKRUH OTÁZEK ZAMĚŘEN NA KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Já: Takže první otázka je - Kdy jste se stal ředitelem?

R1: Já jsem se stal chvíli po listopadu, v roce 1992.

Já: Jak jste se do této pozice dostal?

R1: Tak u mě to bylo trochu atypičtější, protože já jsem zakládal školu. Já jsem kdysi začínal na základní škole a zajímala mě ta gymnaziální úroveň a vzhledem k listopadovým změnám, tak jsem prostě spojil dvě věci dohromady a to je vytvoření vlastního projektu, vlastní představy a jaksi opuštění tehdy, tehdy si myslím, že skutečně jakého si zkonstatějšího státního základního školství.

Já: Co jste dělal před nástupem do funkce ředitele?

R1: Kantora, učil jsem, těsně předtím tak jsem učil na speciální základní škole, tzn. práce postiženými dětmi a možná tam právě uzrál ten projekt založení vlastní školy, které se také zaměřilo na handicap. A ještě předtím, tak jsem učil na základní škole, na jižní Moravě.

Já: A aprobace?

R1: Čeština – dějepis

Já: Čeština – dějepis.

Já: V jakém regionu jste působil v dané době?

R1: Před listopadem, po listopadu?

Já: Když jste nastoupil do té funkce toho ředitele.

R1: V Brně, v Brně a začínal jsem učit na jižní Moravě a vlastně změnu režimu jsem zažil a to je tak na jednu obrovskou knížku Na jižní Moravě, protože rudý okres a probouzení těch lidí a jaksi mezilidské vztahy, to bylo něco, co možná někdy bude opravdu stát za to, o tom něco napsat.

Já: Tak to byl okruh zaměřený na přímo na toho ředitele a další okruh otázek je zaměřený na ty změny, ke kterým docházelo.

Obr. 6 Ukázka otevřeného kódování

OKRUH OTÁZEK ZAMĚŘEN NA KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Já: Takže první otázka je - Kdy jste se stal ředitelem?

R1: Já jsem se stal chvíli po listopadu, v roce 1992.

Komentář [u1]: Ndf, Ro

Já: Jak jste se do této pozice dostal?

R1: Tak u mě to bylo trochu atypičtější, protože já jsem zakládal školu. Já jsem kdysi začínal na základní škole a zajímala mě ta gymnaziální úroveň a vzhledem k polistopadovým změnám, tak jsem prostě spojil dvě věci dohromady a to je vytvoření vlastního projektu vlastní představy a jaksi opuštění tehdy, tehdy si myslím, že skutečně jakého si (kostnatějšího státního základního školství).

Komentář [u2]: Ndf

Komentář [u3]: Ndf, Šk

Komentář [u4]: Ndf, Šk

Komentář [u5]: Ndf

Komentář [u6]: Ndf

Já: Co jste dělal před nástupem do funkce ředitele?

R1: Kantora, učil jsem, těsně předtím tak jsem učil na speciální základní škole, tzn. práce postiženými dětmi a možná tam právě uzrál ten projekt založení vlastní školy, které se také zaměřilo na handicap. A ještě předtím, tak jsem učil na základní škole, na jižní Moravě.

Komentář [u7]: Pndf, Pox

Komentář [u8]: Pndf, Pox

Komentář [u9]: Pndf, Apr

Komentář [u10]: Ndf, Šk

Komentář [u11]: Pndf, Pox

Komentář [u12]: Pndf, Re2

Komentář [u13]: Pndf, Apr

Já: A aprobace?

R1: Čeština – dějepis

Já: Čeština – dějepis.

Já: V jakém regionu jste působil v dané době?

R1: Před listopadem, po listopadu?

Já: Když jste nastoupil do té funkce toho ředitele.

R1: V Brně, v Brně a začínal jsem učit na jižní Moravě a vlastně změnu režimu jsem zažil a to je tak na jednu obrovskou knížku Na jižní Moravě, protože rudý okres a probouzení těch lidí a jaksi mezilidské vztahy, to bylo něco, co možná někdy bude opravdu stát za to, o tom něco napsat.

Komentář [u14]: Ndf, Re1

Komentář [u15]: Pndf, Re2

Komentář [u16]: Pndf, IN VIVA kód

Komentář [u17]: Pndf

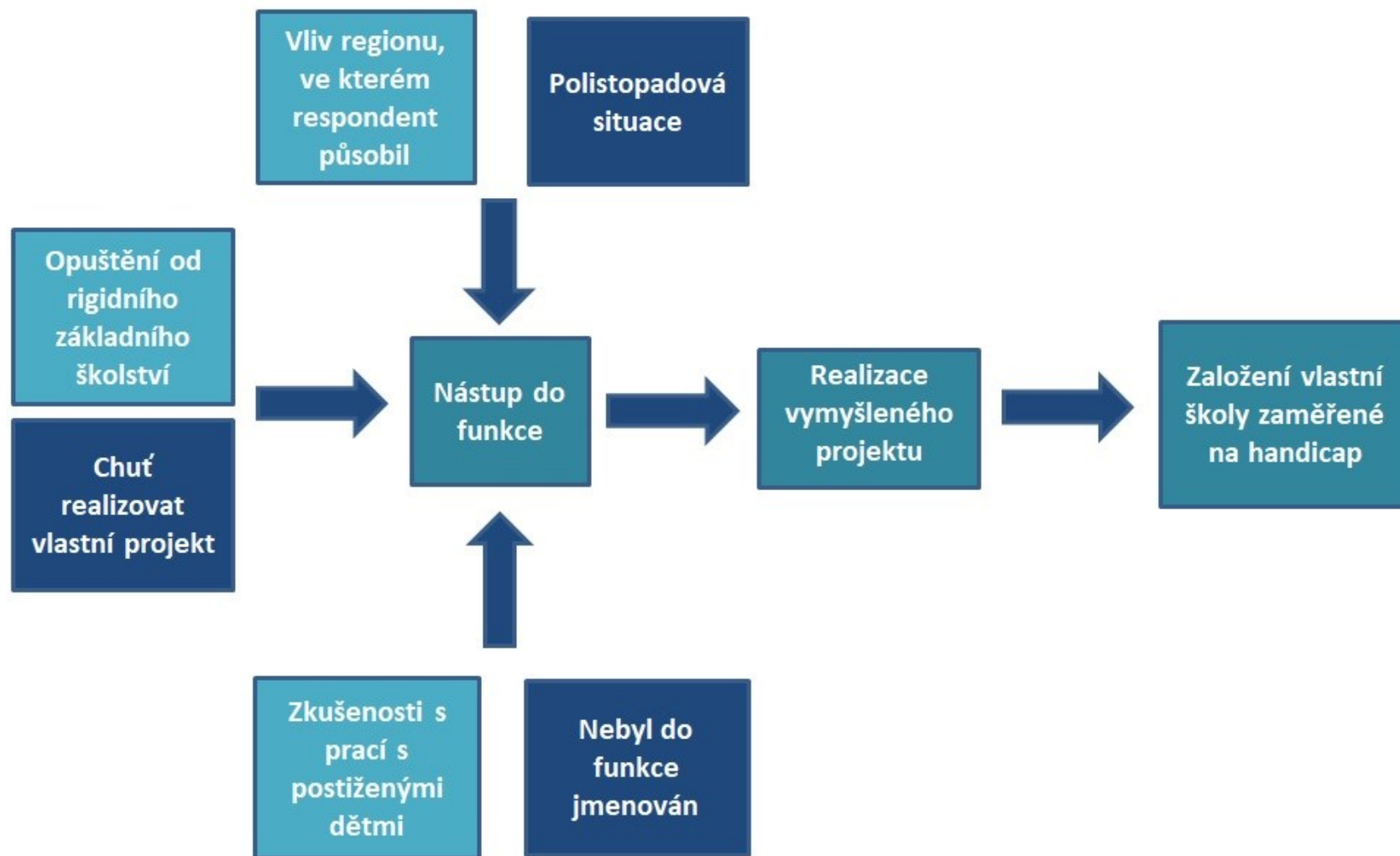
Já: Tak to byl okruh zaměřený na přímo na toho ředitele a další okruh otázek je zaměřený na ty změny, ke kterým docházelo.

Obr. 7 Ukázka otevřené kódování, označení kódu

OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ					
Kategorie č. 1 - Vstupní informace o řediteli					
kód 1	Nástup do funkce (Ndf)	atypičtější	opuštění zkosnatělého základního školství		
	subkód 1.1.	Rok (Ro)	v roce 1992		
	subkód 1.2.	Škola (Šk)	zakládal školu	vlastní projekt	projekt založení vlastní školy , které se také zaměřilo na handicap
	subkód 1.3.	Region (Re1)	Brno		
kód 2	Před nástupem do funkce (Pndf)	rudý okres - In VIVO kód	probouzení těch lidí		
	subkód 2.1.	Povolání (Pov)	kantor	učil na základní škole	učil na speciální základní škole
	subkód 2.2.	Region (Re2)	jižní Morava		
	subkód 2.3.	Aprobace (Apr)	čeština - dějepis	práce s postiženými dětmi	

Tab. 2 Otevřené kódování, téma č. 1 (dle respondenta č. 1)

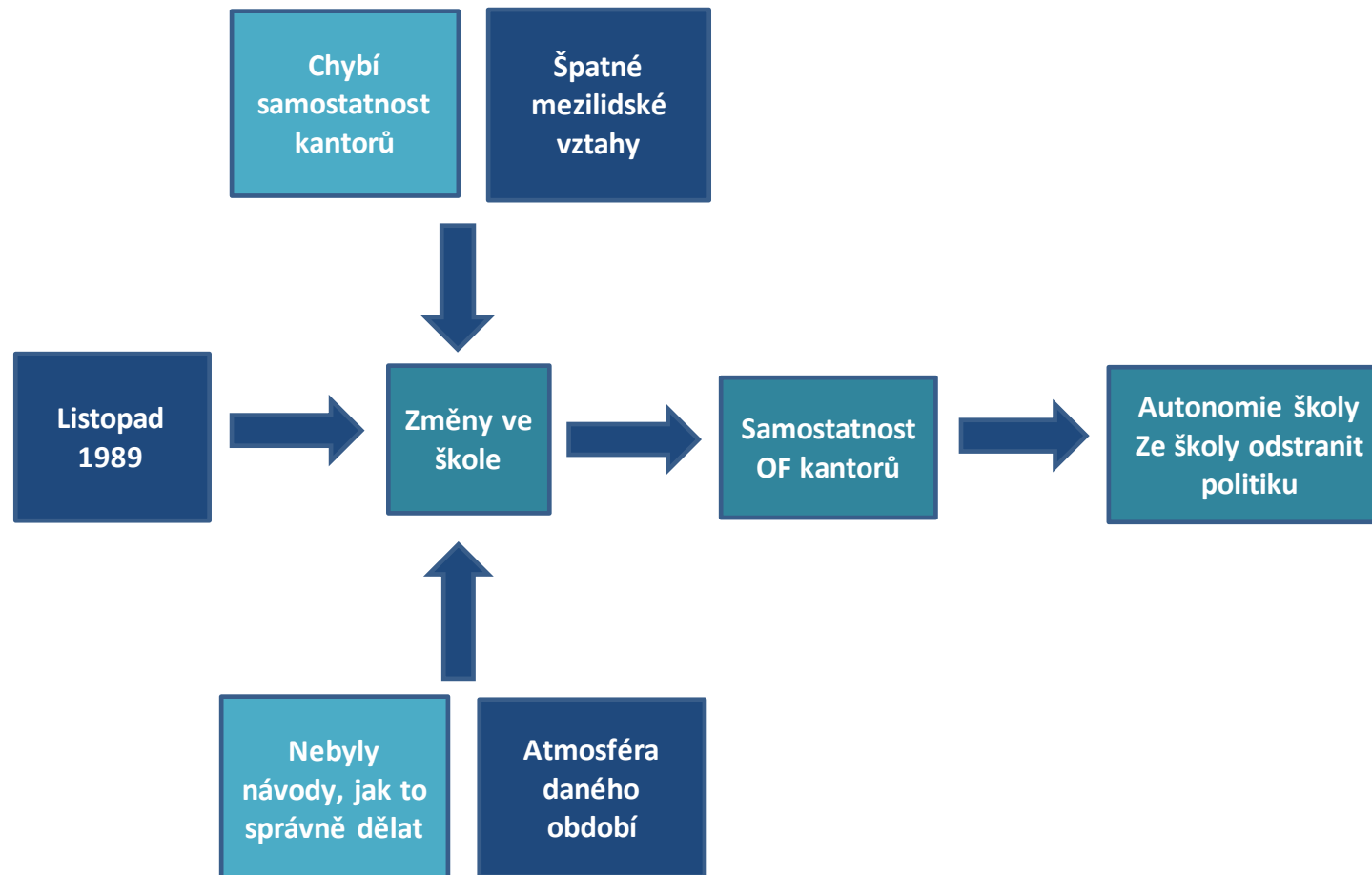
Schéma 6 Axiální/selektivní kódování, téma č. 1 (dle respondenta č. 1)



OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ							
Kategorie č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989							
kód 3	Rok 1989 (R89)						
	subkód 3.1.	Pocit (Poc)	<i>velmi pozitivně</i>	<i>pozitivní krok někam dál</i>	<i>obávali jsme</i>		
	subkód 3.2.	Atmosféra (Atm)	<i>jakési nadechnutí</i>	<i>komunistický systém ztrácí dech</i>			
kód 4	Změny (Zvš)						
	subkód 4.1.	Rámcové věci (Rv)	<i>opuštění ruštiny</i>	<i>oslovování soudruhu/soudružko</i>	<i>konkurzy</i>		
	subkód 4.2.	Politika (Pol)	<i>byly vráceny naše osobní dokumenty</i>	<i>občanská fóra kantorů</i>	<i>totalitní režim dokázal pokazit charakter</i>	<i>zakousnutí nomenklaturních kádřů</i>	
	subkód 4.3.	Vzdělávání (Vzd)	<i>dejte nám nějaké pokyny</i>	<i>teď byste to měli dělat jinak</i>	<i>jak to máme dělat</i>	<i>samostatnost kantorského stavu asi nebude na tak vysoké úrovni</i>	<i>ze školy odstranit politiku</i>
	subkód 4.4.	Stávající ředitel (Stř)	<i>ten to nesl strašně těžce</i>	<i>typická nomenklaturní postava</i>	<i>z hlediska kantorského vedení, z hlediska pedagogiky mě formoval</i>	<i>měl na to čas</i>	
	subkód 4.5.	Mezilidské vztahy (Mlvz)	<i>to se tam několik týdnů po listopadu ve škole strašně pokazilo</i>	<i>anonymní udání</i>	<i>tábory lidí</i>	<i>osobní věci</i>	

Tab. 3 Otevřené kódování, téma č. 2 (dle respondenta č. 1)

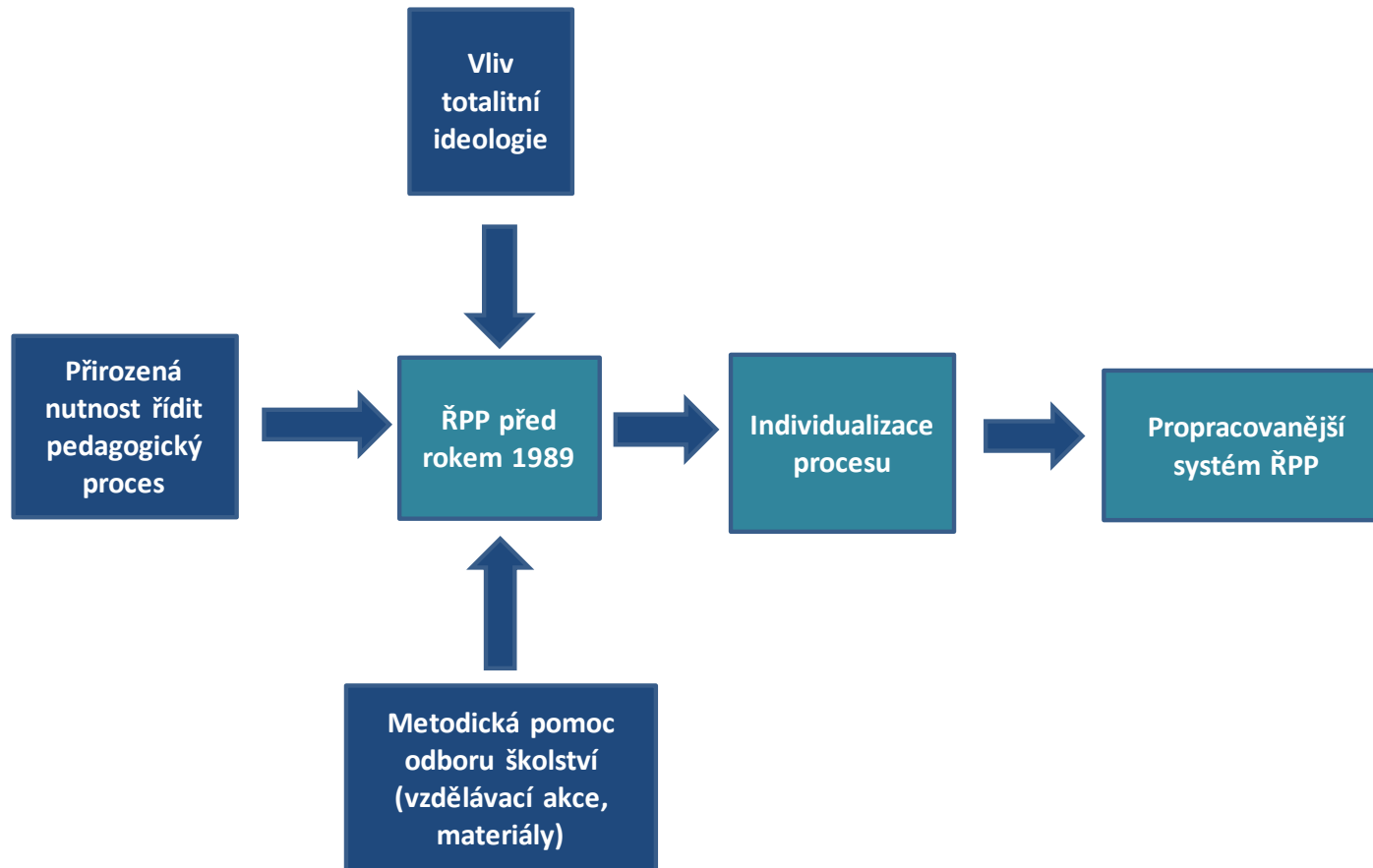
Schéma 7 Axiální/selektivní kódování, téma č. 2 (dle respondenta č. 1)



OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ									
Kategorie č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989									
kód 5	Povinnosti ředitele (Poře)	ředitel školy měl mnohem méně celkových povinností	měl mnohem menší samostatnost	mnohem menší míru autonomie	nebyly informační technologie... nemusel řešit věci v konkrétním čase	po stránce pedagogického procesu evidentně na to musel mít více času	schůze	zaháčekován ve všech těchto strukturách okresních výborů komunistické strany	neměl úplně stoprocentní kompetenci k výběru vlastních lidí
	subkód 5.1.	Podpora (Pod)	metodická pomoc	pomoc na jednotlivé předměty	okresní metodičky = nejlepší kantorky, rozuměly tomu	metodický dohled nad úrovní předmětů	přesné rady, jak co dělat		
	subkód 5.2.	Inspirace (Ins)	vydávaly se metodické pokyny	personální politika byla propracovanější	inspektor znal personální situaci na škole				
kód 6	Pedagogický proces (Pp1)	ředitel se věnoval vlastní výuce	věnoval se výuce ostatních	časté hospitace - 5 hospitací za týden	pohospitační rozhovor byl na celou vyučovací hodinu	kompletní rozbor	radil, nabádal	čas ředitele na pedagogický proces - přirozená nutnost k tomu, aby tyhle věci dělal	
kód 7	Zápory (Záp)	politika	nejdůležitější člověk na škole byla předsedkyně KSČ	láska k Sovětskému Svazu	politizace	komplexní hodnocení - posudky dětí na konci 8. třídy	náboženská otázka		

Tab. 4 Otevřené kódování, téma č. 3 (dle respondenta č. 1)

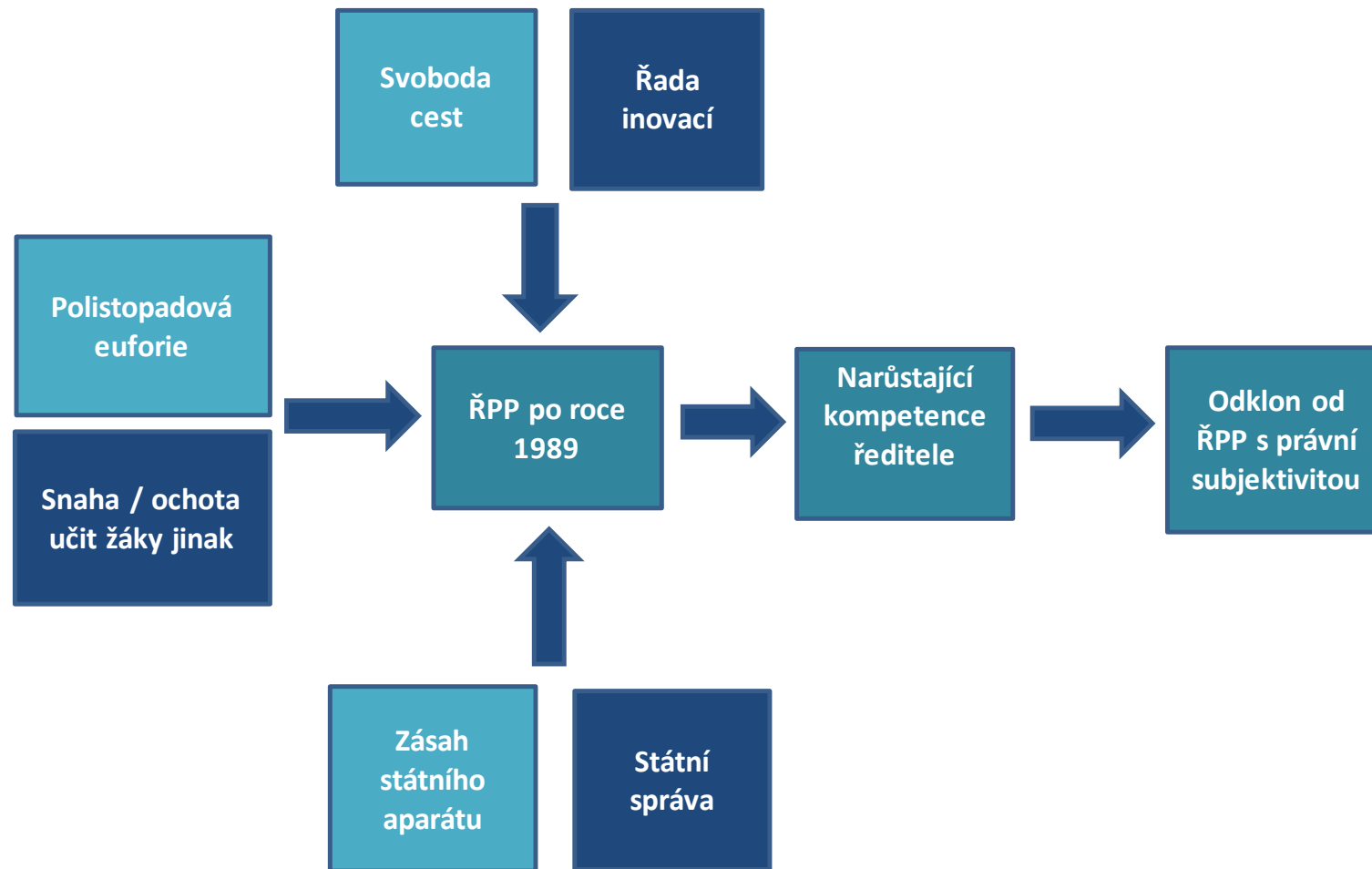
Schéma 8 Axiální/selektivní kódování, téma č. 3 (dle respondenta č. 1)



OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ										
Kategorie č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989										
kód 8	ŘPP po roce 1989 (Řpo89)	šlo se do toho po hlavě	změnilo se toho hodně	byl větší prostor	polistopadová euforie	velké nadšení	svoboda cest			
	subkód 8.1.	Inovace (Ino)	začal to rozjíždět nestátní sektor - Pork, Integra	snaha udělat něco svého	vznikala na školách občanská fóra	konkurzy / rekonkurzy na ředitele	zakládaly se církevní školy	přicházeli lidé, kteří znali cizí řeč	Bílá kniha	docházelo ke spoustě debat
	subkód 8.2.	Mýlky (Mýl)	neadekvátní názory	udělala se řada kopanců	státní aparát to začal utláčet					
kód 9	Pedagogický proces (Pp2)	hned po listopadu šlo o pedagogický proces, větší důraz na pedagogický proces	chceme učit žáky	chceme je učit jinak	bavilo se o metodách	Přátelé angažovaného učení, Step by step, Začít spolu	úskok od pedagogického procesu začal s právní subjektivitou			
kód 10	Řízení školy (Říš)	najednou jsme na toho ředitele začali nakládat víc	ředitel si o tom rozhodne sám	právní subjektivita, peníze dostanou najednou v balíku	pak se začala vzpamatovávat státní správa, začali to utahovat					

Tab. 5 Otevřené kódování, téma č. 4 (dle respondenta č. 1)

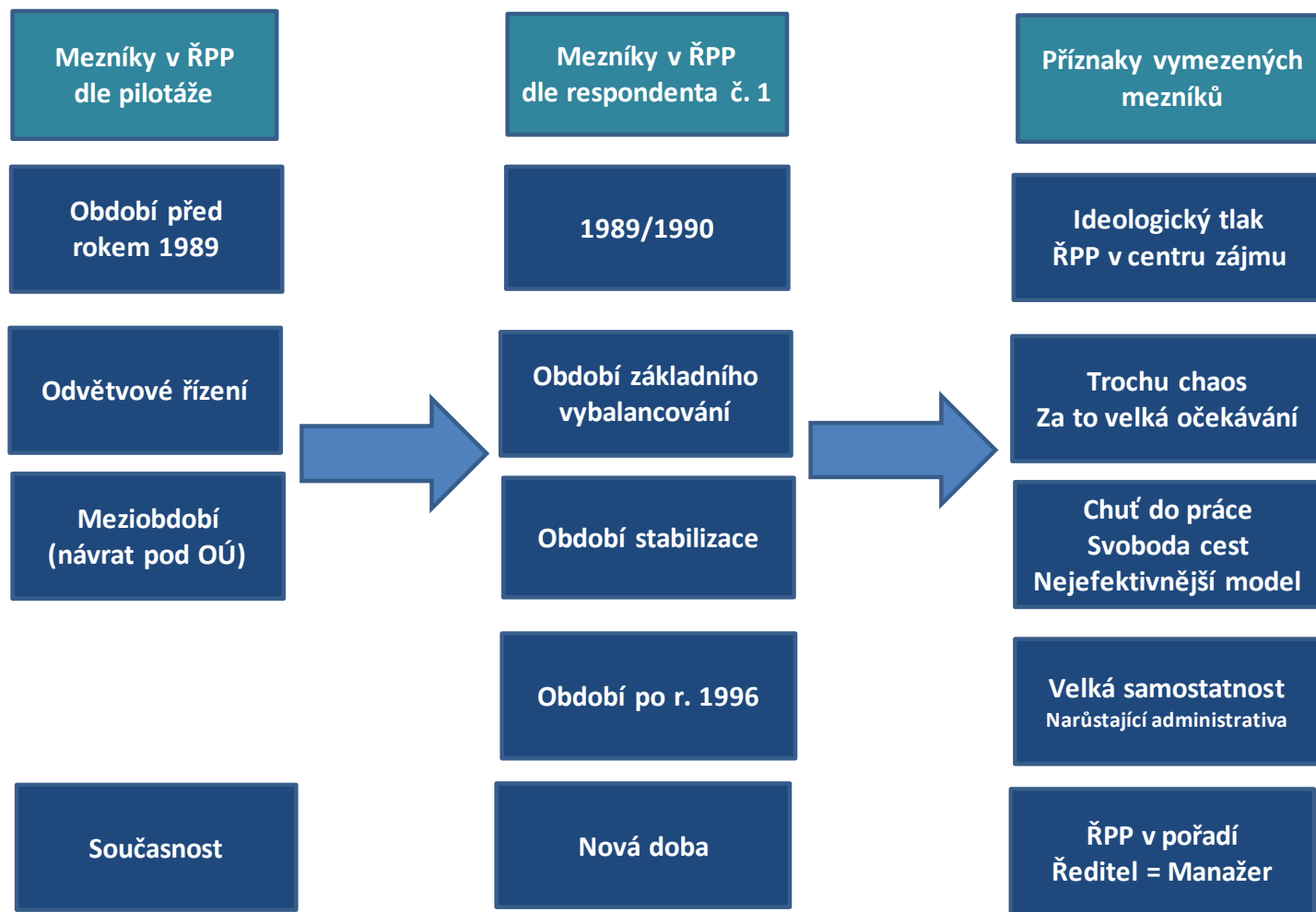
Schéma 9 Axiální/selektivní kódování, téma č. 4 (dle respondenta č. 1)



OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ							
Kategorie č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu							
kód 11	Mezníky (Mez)						
	subkód 11.1.	1989/1990 (89/90)	dokončení prvního svobodného školního roku	první svobodné volby	řada ředitelů nedokončila školní rok ve funkci		
	subkód 11.2.	Období základního vybalancování (Ozv)	to trvalo nějaké dva roky (1991 - 1993)	řešilo se, kdo bude ředitel, jak to bude, ty základní struktury	lidé se nejvíce hádali		
	subkód 11.3.	Období stabilizace (Os)	první půlku devadesátých let bych viděl jako velmi pozitivní	vznikly školské úřady, které vlastně kopírovaly tu strukturu předtím - vidí na ten okres	ten systém, který vidí na jednotlivé školy nebyl špatný	ředitelé se vídali na poradách na okresech	nadšení, lidé byli ochotní něco dělat
	subkód 11.4.	Po roce 1996 (Pr96)	začala se probouzet státní správa	později vznik krajů			
	subkód 11.5.	Nová doba (Nd)	nový školský zákon				

Tab. 6 Otevřené kódování, téma č. 5 (dle respondenta č. 1)

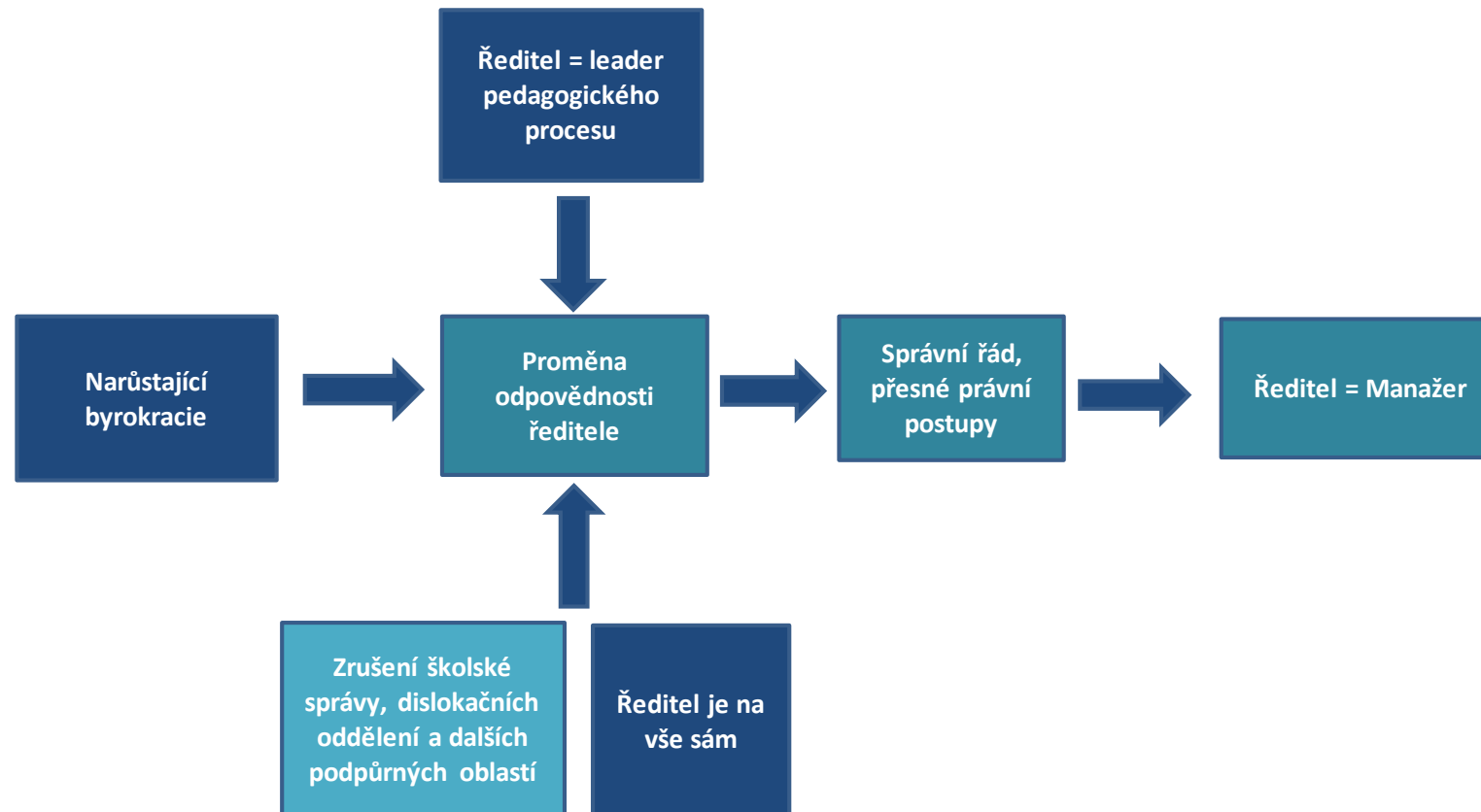
Schéma 10 Axiální/selektivní kódování, téma č. 5 (dle pilotáže a respondenta č. 1)



OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ									
Kategorie č. 6 - Odpovědnost ředitele									
kód 12	Odpovědnost ředitele (Odře)								
	subkód 12.1.	Oblasti (Obl)	zajištění budovy - provoz	personalitika	dislokace	pedagogický proces	řízení	právo	byrokratizace
	subkód 12.2.	Proměna odpovědnosti (před rokem 89 - po roce 89) (Prod)	školská správa --> ředitel, výběrová řízení související s provozem budovy školy	jiný model, ředitel najednou dostával odpovědnost v personálních X ale neměl to předpřipravené	dislokační oddělení se zrušilo, ředitel si mohl vybírat, ale byl na to sám	iniciativa vznikala zespodu od učitelů --> diskuze o metodách, scházeli se na školách, byli ochotní si poslechnout nějakou přednášku	soukromé školy se začaly sdružovat --> ředitel se dostával více do manažerské pozice než leader pedagogického procesu a to začalo opravdové spolupráci bránit	do hry se dostal správní řád, přesné právní postupy	geometrický nárůst školní dokumentace

Tab. 7 Otevřené kódování, téma č. 6 (dle respondenta č. 1)

Schéma 11 Axiální/selektivní kódování, téma č. 6 (dle respondenta č. 1)



6.2 Závěry vycházející z rozhovoru s respondentem č. 1 - ředitel IVAN

Z výše předložených dílčích výsledků vychází celá řada aspektů, témat a mezníků, které je nutné ověřit dalšími rozhovory, zda jsou validní. Předpokládáme, že zvolený postup konstantní komparace, který umožňuje i na relativně malém vzorku identifikovat různé přístupy ředitelů k řízení pedagogického procesu ve zkoumaném období, je správný. Tento přístup by nám měl zajistit naplnění hlavního cíle výzkumu: vytvoření schématu proměny řízení pedagogického procesu vlivem měnících se podmínek na přelomu osmdesátých a devadesátých let. Nejedná se nám však o vytvoření nějaké nové teorie, ale spíše na jednotlivých příkladech doložit, zda vyzkoumaná fakta korespondují s praxí ředitelů. S tím je samozřejmě spojeno důkladné popsání zvolené metodiky.

7 Výzkumné šetření

Po samotné pilotáži byly provedeny hloubkové rozhovory se čtyřmi respondenty. Respondenti byli vybráni na základě provedené sondy, v rámci níž měli respondenti odpovědět na dvě otázky, které jsme již uváděli výše (viz kapitola 5.3, str. 62). Odpovědi na tyto otázky nám měly pomoci vybrat vhodné respondenty, kteří mají zkušenosti s řízením školy ve zkoumaném období, jsou ochotni vypovídat o dané problematice a chtějí nám sdělit, jak dané období prožívali.

Hloubkové rozhovory probíhaly vždy ve škole, kde samotní respondenti nyní působí na pozici ředitele. Rozhovor byl opět rozdělen na tři okruhy:

- okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE,
- okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v dané době docházelo,
- okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.

Vybraným respondentům byly v rámci jednotlivých okruhů položeny stejné otázky. Tyto otázky byly pouze návodné, respondentům jsme nechali prostor a nijak jsme je v jejich vyprávění neomezovali. Následně jsme se doptávali na určité informace, které při rozhovoru nebyly zodpovězeny, blíže vysvětleny a bylo třeba se jimi hlouběji zabývat. V rámci tří okruhů byla zachována stanovená témata. U okruhu otázek zaměřených na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU bylo přidáno jedno téma (Téma č. 7 – Pojetí Řízení pedagogického procesu) zaměřující se na to, co si dotazovaní respondenti

představují pod pojmem řízení pedagogického procesu. Jedná se o velmi široký pojem, který by si mohli respondenti vykládat různě. Zajímalo nás také, jakým způsobem se proměňoval jejich způsob řízení v rámci zkoumaného období.

Před samotným dotazováním byl všem respondentům předložen k podpisu informovaný souhlas s provedením hloubkového rozhovoru (viz kapitola 13), kde byla věnována náležitá pozornost etickým otázkám a zároveň zde byl respondent ujištěn, že bude zachována jeho anonymita. Dále bylo uvedeno, jak bude nakládáno se získanými daty.

Přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze této práce. Všechna jména, která jsou v rozhovorech uvedena, jsou smyšlená z důvodu zachování anonymity respondentů i osob, které byli během rozhovorů zmiňované. Také názvy jednotlivých škol jsou smyšlené.

7.1 Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 2 (ředitel AMBICIÓZNÍ – ředitel ADAM)

MOTTO: „*Mladí revolucionáři, staří hofráci*“

Druhým respondentem je ředitel ADAM, který spadá do třetí skupiny, jelikož nastoupil do funkce ředitele školy až v roce 1992. Rozhovor byl proveden 05. 05. 2016, byl nahráván na diktafon a trval 124 minut. Respondenta jsme získali v rámci provedené sondy. Zodpověděl nám zaslané otázky a souhlasil s provedením hloubkového rozhovoru. Zajímavou informací, která rozhodla o zařazení ADAMA do výzkumného šetření, byl fakt, že byl ředitelem školy, která byla mezi prvními, které přešly ze zálohové organizace do příspěvkové, a to se všemi dopady právní subjektivity.

7.1.1 Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Téma č. 1 – Vstupní informace o řediteli

Ředitel ADAM je muž, věk 58 let¹⁵, vystudovaný zemědělský inženýr. Později si dodělal pedagogické minimum pro výkon profese učitele, dále specializační studium ochrany životního prostředí a také rozšiřující studium biologie a odborných předmětů. V současnosti je nejen plně kvalifikovaný učitel, ale také plně kvalifikovaný ředitel. Má

¹⁵ 58 let bylo respondentovi v době prováděného hloubkového rozhovoru – 05. 05. 2016

dokončené bakalářské studium Školského managementu a navazující magisterské studium Managementu vzdělávání.

Ředitel ADAM má v oblasti řízení veliké zkušenosti, které získal během své dlouholeté praxe, a to především prostřednictvím **sítování zkušenějších ředitelů, či jiných odborníků z dané oblasti**. *Dělo se to relativně nahodile, ale ta náhoda byla šťastná, protože jsem se dostával do kontaktu s odborníky, kteří vždy měli tah na branku. Prostě když se dostáváte do kontaktu s odborníky, kteří o něčem přemýšlí a Vy tam najednou můžete vnášet ty věci z praxe a propojovat tu teorii s praxí, a hlavně zavádět tu teorii v té škole, do té praxe, to jsou neuvěřitelně cenné zkušenosti, teprve potom Vám totiž ty věci začnou docházet. Začne se to najednou v něčem odrážet, něco začne fungovat dřív, něco později, začnou se vytvářet ty ostrovy, ty aha-momenty a začne to do sebe zapadat.*

Proměnil se také jeho názor na oblast řízení školy. *Já to vezmu odzadu, mně dneska připadá, že my ve školství objevujeme něco, co ve výrobní sféře, zejména v soukromých firmách, musí fungovat desetiletí. Už já nevím od pana Forda z Ameriky, když se vrátíme, já nevím možná o sto nebo dvě stě let zpátky, tak prostě ty principy jsou podobné. No a my je teprve teď objevujeme. Objevujeme, že týmová spolupráce a rozvoj lidských zdrojů a všechny ty bláznivé teorie, které si sebou management, leadership přináší, nebo teorie řízení jako taková.*

Ředitel ADAM také zmiňoval, že do dnes není řešen **kariérní systém ředitelů škol** a že v tomto vidí zásadní problém. Dnešními řediteli se dle jeho názoru stávají nezkušení lidé, kteří nemají žádnou přípravu pro řízení a až když nastoupí do funkce, tak se začnou připravovat na řídicí funkci. A to není podle jeho slov správné. Uvádí příklad z jiných zemí, jak to tam funguje. *Ta doba minulá, ale co doba minulá, např. i současná Amerika, všude kde chtějí rozvíjet lidské zdroje a chtějí rozvíjet efektivitu fungování organizací, tak si vytváří kádrové rezervy. A to jsou lidi, kteří se dlouhodobě připravují na tu řídicí funkci. A potom když se někde řídicí funkce uvolní, tak z těch nejlepších jsou vybíráni na tyto pozice.*

I on má takovou zkušenost, proto se také obracel na lidi, o kterých věděl, že mají nějaké zkušenosti s řízením. Uvádí také, že zpočátku se jednalo spíše o **intuitivní záležitost**, že to nebyla nějak zásadně promyšlená věc. Snažili se směřovat k nějakému rozvoji, ale

zpočátku se jednalo pouze o řízení, nejednalo se o vedení. Hlavním zlomem bylo uvědomění si, že rozvoj organizace není o řízení, ale je o vedení. *Že ten leadership je důležitější, ale to jsme v té době nerozlišovali, pouze intuitivně jsme do toho šli a pokud máte nějaký cit pro určitou věc, tak to začnete dělat a ono to nějak začne vycházet. Přirozeně jsme se z toho řízení dostávali do vedení. Vždy jsme mysleli na rozvoj té školy, opravdu my jsme byli pilotní škola při tvorbě ŠVP, byli jsme v celé řadě pilotů.*

Další zkušenosti v oblasti řízení získal ředitel ADAM **v rámci projektů**, do kterých se zapojili, dále mu pomohly zkušenosti při výjezdech do zahraničí a v neposlední řadě vzdělávání se v oblasti managementu.

Podotýkal také, že nezbytné je neustále **pracovat na kultuře školy**. *A to je přesně to, co já vnímám za těch 20 let ředitelování, nám se daří vytvářet jakousi školní kulturu, která zaplat' pán Bůh, většinově funguje a způsobuje, že jdeme neustále dopředu, a to je jako ta proměna.*

Doptávali jsem se také, jak se respondent ADAM dostal na pozici ředitele školy. ADAM je ve funkci ředitele školy 25 let, od svých 34 let. Po celou dobu působí v Praze. Hned po revoluci v prosinci 1989 se stal ADAM předsedou základní organizace ve škole BRONZOVÉ, kde zároveň učil na plný úvazek. V lednu roku 1990 ho zvolili předsedou oblastní rady oborového svazu pracovníků školství a dle jeho slov: *...snažili jsme se být radikální a odborářský, a ne revoluční, a hlavně bránit tu profesi. Něco se dařilo a něco byl obrovský boj s větrnými mlýny, s pozůstatky té bývalé doby a do dneška jsou ty naše odbory "rudé" a nejsou takové, jaké by doopravdy měly být – hájit barvy zaměstnanců školy.*

Toto řediteli Adamovi umožnilo lépe proniknout do problematiky řízení školy a pochopit více toky financí a legislativu. V roce 1992 se rozhodnul, že se přihlásí do konkurzu, a to na školu STRÍBRNOU. *Vybral jsem si školu, kde nikoho neodvolávali, kde paní ředitelka požádala sama o uvolnění z funkce. A tam jsem z těch kandidátů vyhrál.* Byli jedni z prvních, kteří přešli ze zálohové organizace do příspěvkové, a to se všemi dopady právní subjektivity. *Hledal jsem někoho, kdo by mi pomohl tu školu dostat do právní subjektivity. Jako zástupce jsem si zvolil kolegu, se kterým jsem vyrůstal v dětské loděnici a který v té době měl již zkušenosti s ekonomikou i s počítači, což bylo dobré, protože my jsme v té*

době nevěděli nic. Také jsem sehnal paní inženýrku velmi šikovnou, se kterou jsme se dohodli, že si dáme půl roku na přípravu, aby škola mohla přejít do právní subjektivity. Od 01. 01. 1993 vstoupila základní škola STŘÍBRNÁ do právní subjektivity. Ředitel ADAM konstatoval: Původní právní subjektivita tak ta byla vlastně hodně opravdu o té ekonomické samostatnosti. A v té první době to pro nás bylo dost složité, protože jsme toho moc nevěděli. Prostě já jsem byl najednou ředitelem organizace. Z mistra na dílně, který vedl úsek, vedl cech, tak se najednou stal ředitel organizace. Počátky přechodu do právní subjektivity byly dle slov ředitele ADAMA složité. V té době hodně využíval rady jiných zkušenějších ředitelů, nebo se obracel na tehdejší vedoucí školského úřadu. Já měl ještě velkou kliku, že když jsem nastoupil do funkce, tak tehdejší vedoucí školského úřadu byla nesmírně osvícená žena, tak ona pro nové ředitele, a tehdy nás tam bylo pět nebo šest, zorganizovala takové týdenní soustředění management. Jistou pomocí v té době bylo také studium Školského managementu (v té době tzv. funkční studium), které se později stalo povinné.

Nyní ředitel ADAM působí na základní škole ZLATÉ. Přešel sem ze základní školy STŘÍBRNÉ, kde působil 15 let a chtěl nějakou změnu. *Patnáct let jsem působil někde a chtěl jsem změnu, u mě ta změna nastává vždy po 6 letech, no a ona po 6 letech vždy přišla nějaká výzva a tady po těch 15 letech my jsme dovedli školu (ZŠ STŘÍBRNOU) do 100 let a mně tehdy nabízeli i místo náměstka ministra školství, nabízeli mi vedení projektů, ale já jsem potom našel tuhle školičku (ZŠ ZLATÁ) a mezitím jsem také prošel mediální kauzou, no a když jsem viděl, jaký areál se tady buduje, tak jsem prostě rozhodl jít sem. Prostě ta školská duše ve mně je. Rozhodl jsem se tedy, že půjdu dál tou cestou řízení školy.*

Škola ZLATÁ, ve které nyní ADAM působí, byla slavnostně otevřena již v roce 1935. V roce 2015 tedy oslavila osmdesáté narozeniny. Jedná se o školu nacházející se v jedné z okrajových částí Prahy. O školu je velký zájem, dokazuje to stále se zvyšující počet žáků. Celkový počet žáků ve školním roce 2006/2007 byl 337, nyní je tento počet téměř dvojnásobný, činí 640 žáků. Školní kurikulum vychází ze třech pilířů: otevřené partnerství, zdravé učení, pohoda prostředí. Vizí školy je nabízet vysokou kvalitu vzdělávání, uplatňovat individuální přístup, podporovat rozvoj, předávat kompetence, oceňovat kvalitní práci, respektovat jasná a předem domluvená pravidla a sdílené hodnoty,

zajišťovat vyvážené a spokojené vztahy, uplatňovat otevřené způsoby komunikace, podporovat týmovou práci, pozitivní přístup ke vzdělávání a vnitřní motivaci všech zúčastněných. Škola ZLATÁ je zapojena ve velkém množství projektů, které se orientují na osobnost žáka, respektují jeho osobní maximum i individuální potřeby. Škola pečuje i o sociální vztahy mezi žáky, učiteli a rodiči a klade důraz na efektivní a promyšlenou práci učitele směřující ke konkrétnímu cíli.

Na otázku, jaký je ADAM ředitel a jak by zhodnotil svou kariéru, odpověděl, že si uvědomuje, že se v rámci své praxe v oblasti řízení hodně změnil. *Nepovažuje to za otupění, ale spíše za dozrání v dané v profesi. Za těch dvacet let ředitelování se neustále něco učím a neustále přicházím těm věcem více na kloub a snad jim i více rozumím. A mohu to doložit na úspěších školy a úspěších svých učitelů.* To jak ředitel ADAM vede svou školu, umožnilo některým lidem hodně odborně vyrůst. Jeho kolegové jsou dobří lektori, publikují a někteří dokonce založili již svou vlastní školu. *Takže to jsou jako ty hezké věci, když vidíte, jak ti lidé vedle Vás rostou a dokáží se postavit na vlastní nohy.* Dále uváděl, že podstatou pro něj bylo uvědomění si **odlišností mezi řízením a vedením**. *A jak jsem říkal, že je potřeba odlišovat to řízení a vedení, to jsou dvě různé věci a to je můj objev, starý asi teprve 6 let. Já jsem to tehdy dělal intuitivně a teď to dělám vědomě.* Respondent ADAM také uvedl, že kdyby si mohl znovu vybrat, zda se stát ředitelem, určitě by to udělal znovu. Ničeho v rámci své kariéry nelituje.

7.1.2 Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo

Téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989

Změny, ke kterým docházelo okolo roku 1989, ADAM nijak zvlášť neprožíval. *No já měl tu kliku, že jsem byl vždycky na škole, která myslela na děti. A sice jsme měli červenou soudružku učitelku, která do památníků dětem malovala červené vlajky a psala nápisy v azbuce, ale i přesto přes všechno podporovala to, aby ta škola byla pro děti. Nejen, že dobře učila, ale s těma dětma dělala celou řadu věc.* ADAM v té době učil a byl velice aktivní, byl vedoucím OPS pro Prahu 8, organizoval vzdělávání pro učitele – biology, a spolupracoval s ČSOP. Učitelé, které potkal, byli dle jeho slov učitelské osobnosti, odborníci a hodně mu toho do života dali bez ohledu na jejich politickou příslušnost.

I změny, které přinesl revoluční rok 1989, prožíval ADAM odlišně. Dostal se do skupiny odborníků, kteří mysleli jinak, a nebylo v jejich zájmu řešit odvolávání tehdejších ředitelů. Spíše mysleli na rozvoj školství jako takového. *A ta změna, která tam nastala po roce 1989, tak mě taky potkala úplně v jiném kontextu, protože tehdy byly občanský fóra a všechny tyhle politické záležitosti a já jsem se tehdy dostal do skupiny té JIŘINY, tehdy tam byl i náměstek ministra školství, JOSEF a další lidi. A vlastně v době, kdy se věšeli „červení ředitelé“, tak my jsme promýšleli, jak by se dala založit pedagogická komora.* ADAMA více než politická situace, zajímala práce s dětmi. Stýkal se s různými učiteli a s lidmi, kteří mysleli na děti. Následně se stal členem odborů. *Tím, že jsem se zapojil do těch odborů, tak tam jsme začali přemýšlet trošičku jinak a chtěli jsme, aby ta škola nebyla červená a chtěli jsme to hodně a aby byla zcela apolitická, ale furt jsme chtěli dělat to, co jsme dělali už předtím – ŠKOLU PRO DĚTI, abychom byli ti dobří kantoři a abychom si s těma dětma zažívali hezký věci, které to povolání má přinášet.*

V této době ADAM ještě nebyl ředitelem školy, proto jsme se ho zeptali, jak toto období prožívala tehdejší ředitelka. ADAM nám sdělil, že tehdejší ředitelka byla ze své funkce sice odvolána, ale na škole i nadále působila. Po roce 1989 byl jmenován nový ředitel, který měl zkušenosti ze zahraničí, které využíval ve své praxi. Vztahy na pracovišti i celková atmosféra na škole BRONZOVÉ byly dobré, i přesto, že ve škole byla celá řada komunistů. Jednalo se o sídlištní školu, na sídlišti žili převážně vojáci, estébáci a vědeckí pracovníci. Škola byla ale primárně směřovaná pro děti. *Takže já jsem tu změnu nijak zásadně necítil, tam kde ji cítili, a to byly jiné zkušenosti z jiných škol, a to bylo opravdu svázaný tou stranickou příslušností nebo prostě s lidmi, kteří ten režim bránili. My měli na škole celkem rozumný lidi. Navíc ADAM učil biologii, jezdil s dětmi na školy v přírodě, chodil s nimi do lesa. V tomto předmětu se nedával takový důraz na prosazování dané ideologie. Protože učitelé občanky, to nevím, jestli jste věděla, nebo nevěděla, ty měli třeba za povinnost hlásit negativní názory dětí. My jsme měli i politické školení ve škole, na VŠ jsme museli mít příspěvek ze statí Lenina. To jako jsou úplně neuvěřitelný věci. To byla jedna stránka věci, ale to, co jsme dělali s těma dětma, to nebylo takto podbarvené.*

7.1.3 Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989

Respondent ADAM nám sdělil, že systém řízení, který byl využíván před rokem 1989, byl funkční. V té době existovaly zálohové organizace, které nebyly těmi organizacemi, které zaměstnávaly, ale staraly se např. o školní budovy, výběr zaměstnanců atd. Ředitel byl v té době pouze pedagogickým ředitelem, on byl tím „mistrem na dílně“. Tento systém je do dnes využíván v některých zemích, např. v německém školství, kde mají právní subjektivitu pouze některé školy, především střední, základních škol se to vůbec netýká. Základní školy jsou zřizované regionem nebo obcí a mají své pedagogické vedení. (EURYDICE, 2008)

Dle ADAMA ředitel školy před rokem 1989 pouze dohlížel na řízení pedagogického procesu, a to nejen ve smyslu, kdo kdy kde bude učit, ale kontroloval, jak tento proces probíhá. *A to je řízení, tady jsme jednoznačně v řízení, tam nejsme v rozvoji těch zaměstnanců. Řízení vychází z plánování, řízení vychází z postupů, ale to ŘÍZENÍ NEZPŮSOBUJE ROZVOJ, to způsobuje kvalitní chod organizace. A samozřejmě já dnes u tak velké organizace nemohu ty věci dělat nahodile, já je musím plánovat, a i ten důraz na plán pedagogického rozvoje, ale co je jiný, že ten **plán je nedirektivní**. Ten plán nevzniká tak, že by ta osvětlená skupina něco diktovala té méně osvětlené skupině, naopak jedná se vždy o konsensuální materiál, kde si dohodneme, jak se to bude dělat, a hlavně co je cílem, ty cíle jsou tam samozřejmě hodně důležité.* A toto před rokem 1989 nefungovalo, to nebylo možné.

ADAM si také vzpomněl, že když nastupoval na pozici ředitele školy, chyběly mu zkušenosti s řízením. V té době měl zkušenosti pouze s učením ve škole a s řízením v dětské loděnici, kde dělal vedoucího. A právě prvky řízení z oblasti volného času se snažil vnášet do školy, což začalo mít vliv především na **vztahy mezi zaměstnanci**. *Najednou jste se začal dostávat do přirozených vztahů, které jsou samozřejmě příjemné. Z té neosobní roviny do té osobní.* Na toto zaměstnanci školy nebyli v té době zvyklí a byl to jeden ze zlomů, které ADAMOVÍ pomáhaly v počátcích jeho řízení.

Před rokem 1989 byl ADAM učitelem a dle jeho slov byl český učitel vždy autonomní: *mě nikdo nikdy neomezoval, sice byly před rokem 1989 závazné metodiky, které určovaly, co*

se má učit, ale ta metodika, když jsem splnil cíle, které tam byly dány, tak mě neříkala, jestli to mám učit tak nebo onak. Byla to vždy moje cesta a vše záleželo na tom, jak jsem si to dohodnul ve škole.

Téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989

Po roce 1989 začal být pedagogický proces vysoce autonomní. Právní subjektivita umožňovala školám se osamostatnit. *Měl jsem jednoznačně daný rozpočet, a to dle mého soudu pomohlo hodně školám, které to dokázaly využít. Aby v rámci těch mantinelů, které měli nastavené, mohli tu školu nějak proměňovat, i co se týká vybavenosti, vzhledu i funkčnosti.* Právní subjektivita vnesla do škol marketing a umožnila jim rozhodovat o sobě samých, což ředitel ADAM hodnotil kladně.

U autonomie škol je dle ADAMA zásadním faktorem výběr ředitele, který by měl být odborníkem ve svém oboru. *Hlavně pozor, uhlídejte, aby škola vždy byla řízena odborníkem, aby politická zvuče, to že přesně v ČR z jednokolejnosti dvoukolejnost, najednou ten starosta, ta obec nebo ten kraj ovlivňuje, kdo bude ten ředitel, jak bude mzdově ohodnocen, tak hlavně aby byla pohlídána ta odbornost toho ředitele. Protože, jak z Rakouska, z Bavorska, ze Švýcarska tam jsou negativní zkušenosti s tím, že jakmile začali politici ovlivňovat vůli ředitele školy, tak to sklouzlo vždycky do nekvality.*

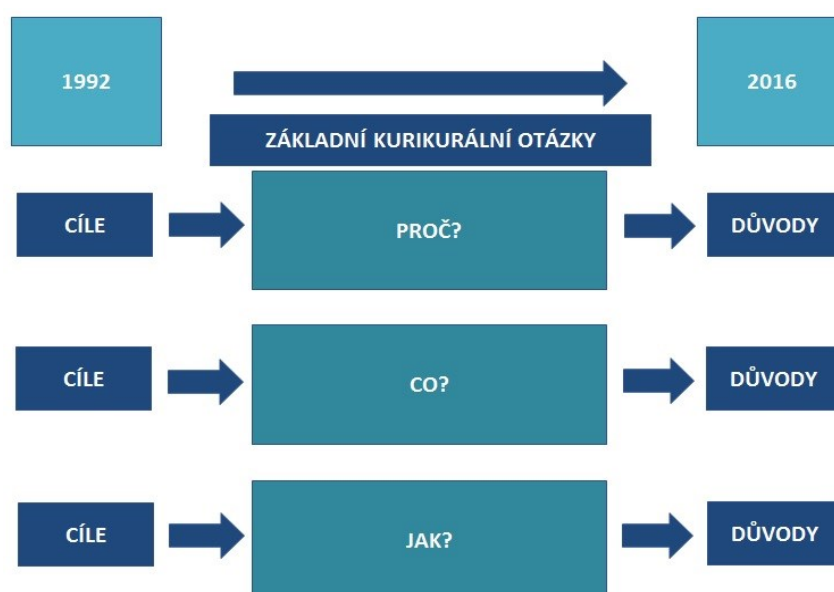
Za velkou chybu považuje ADAM, že se při vzniku právní subjektivity už tehdy někdo nezabýval cíleně **lidskými zdroji a přípravou řídicích kádrů**. Jako příklad uvádí Anglii, kde se zabývali změnou kvality řízení. Podstatou této teorie je se ze asymetrické roviny (z roviny řízení) dostat do roviny symetrické (do roviny vedení), jelikož pouze v rovině vedení může docházet k rozvoji zaměstnanců.

Za velký zlom považuje respondent ADAM **zapojení se do projektu Pomáháme školám k úspěchu**, který mu umožnil vnést do řízení cílený systém, a to především systém v rozvoji a ve vyhodnocování systému učení. Již na škole BRONZOVÉ byli zapojeni do projektu, který pořádala Univerzita Pardubice. Jednalo se o unikátní projekt v České republice, kdy měli někteří studenti pedagogické fakulty možnost prožít jeden celý rok na základní škole a získat tak, již během studia, jedinečné zkušenosti a praxi v oboru. Projekty považuje ADAM za velice přínosné a všechny školy, na kterých kdy působil se zapojovaly do nejrozličnějších projektů. Za nedostatečný považuje systém v rámci projektů, který není

podporovaný, mezi projekty neexistuje žádná synergie. *Jeden projekt za desítky miliónů se zrealizuje, skončí, otočí se list, úplně se zapomene, že byl, než aby se na něm stavělo, navazovalo se na něj, zavedl se do systému a opravdu se systémově využíval, tak to dneska nefunguje.*

Respondent Adam nám sdělil, že jsou pro něj nyní opravdu zásadní **tři kurikulární otázky: PROČ? CO? JAK?** (Walterová, 2004). Popsal nám význam těchto otázek, tak jak je on sám vnímá při práci s učiteli. *Většina učitelů je pouze v rovině jak, jak to provedu, jak si to odbydu (učitel ví všechno o probírané látce). Už menší část učitelů, dokáže formulovat vzdělávací cíle, a tady se jedná o vzdělávací cíle oborové, kompetenční, gramotnostní. A co je podstatné, to nejsou jenom ty cíle, ale především důkazy učení. Na čem rozpoznám, že se ten žák do toho cíle dostal, že proběhlo učení a na jaké je úrovni. Miniaturní skupina učitelů v ČR má aspoň svou oborovou vizi, předmětovou vizi, že ví, proč ten předmět učí. Proč když učí nějaké velké téma, proč se tomu tématu věnují a je schopný na základě toho naformulovat vizi. Úplně minimální část škol v ČR má nějakou sdílenou vizi školy. Opravdu, že si ty kantoři s tím vedením naformulují něco, čemu opravdu věří (to jsou ty špičkové cíle) a ČR ta ty vize nemá vůbec. My vůbec nevíme, proč tady to vzdělání je, s jakými cíli to tady děláme, nebo co by mělo být vizí změny – jak by měl vypadat ten cílový stav českého školství (viz Schéma 12).*

Schéma 12 Kurikulární otázky (dle respondenta č. 2)



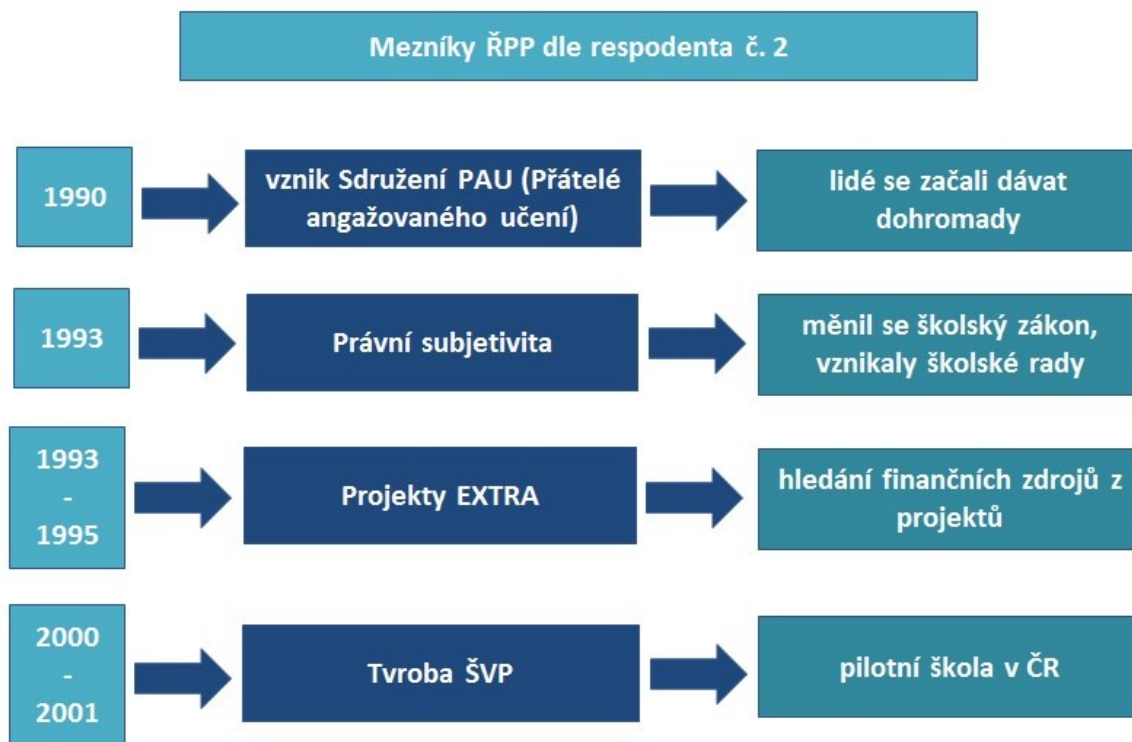
Dle ADAMA se hodně věcí ve školství dělá intuitivně, využívá se především metody pokus-omyl, když se něco zavádí, neexistuje v tom žádný systém. Následně nám sdělil, že od 1992 (nástup do funkce ředitele školy) do 2016 se snažil z této intuitivní roviny přejít k jasnému systému. *Takže my neustále balancujeme mezi nějakou **intuitivností** (např. jak se bude měnit ta škola, když se to informační prostředí kolem nás tak mění, to je téma na výzkum, teď bychom měli horečně pracovat na této problematice, na fakultách už by se to mělo učit, ta změna jde tak rychle, že za 5 let by ta fakulta měla vypouštět úplně jiný typ studentů než dnes. Co pro to ta fakulta dělá? Nic moc) a **osobním nasazením**. Jste bržděná různými zákony, předpisy, BOZP, PO, CO, ale nesmíte tomu podléhat, toto je nesmysl, toto je součástí řízení, ale ne součástí managementu. To patří někam, že já jako manažer to musím umět ve škole zorganizovat tak, abych měl toho bezpečáka, toho technika CO, a nevím ještě koho, kdo mi za to zodpovídá. Já mám povšechně o tom něco vědět, ale já nechci být účetní a nemá mě v noci noční můra budit, jestli to účetnictví bylo dobře uzavřený nebo ne. To by měla být ta zodpovědnost toho odborníka ve škole.*

Dále také zmínil, že vždy prováděli **vlastní hodnocení školy**, a to i v době, kdy to bylo nepovinné. *Čili člověk neustále evaluoval a plánoval a neustále jsme se ohlíželi, kam se dostáváme a kde jsme a podle toho jsme plánovali. Čili jako by to by se také dalo nazvat řízením v každém případě, protože sestavování plánu patří do toho okruhu řízení a plánování, ale na druhou stranu – to plánování bylo proto, aby se opět vytvářely ty podmínky. Od samého počátku, co řediteluji, tak tvrdím jednu věc, že ředitel školy je v té škole hlavně proto, aby vytvářel podmínky těm lidem okolo sebe. A toto se snažím dodržovat. Dále dával obrovský důraz na mezilidské vztahy. A to byla ta intuice těch devadesátých let – my musíme být na stejné vlně, my musíme táhnout za jeden provaz, musíme jet po jedné trati – to jsme říkali, když jsme tvořili ŠVP. A my jsme toto pojmenovávali tím leadershipem (vedením lidí), protože když někdo pojede po jiné trati, tak už nepojede s námi. A kdyby jel v protisměru, tak už vůbec u nás nemá co dělat. My jsme se snažili vždycky vytvářet ty podmínky, proto, abychom porozuměli tomu, že jdeme tím jedním směrem.*

Téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu

Za zásadní mezníky ve zkoumaném období považuje ředitel ADAM několik okamžiků, které jsou uvedeny ve **Schématu 13** (viz níže).

Schéma 13 Mezníky v řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 2)



Za velice přínosné pokládal ADAM vznik sdružení PAU¹⁶. V 90. letech existovala pouze obvodní pedagogická střediska, ale cílené systematické vzdělávání typu inspirace, či zkušenosti odjinud, neexistovalo. *PAU vzniklo proto, protože tam byla velká myšlenka takové té iniciativní skupiny, kam patřila celá ta skupina NEMES a vlastně se to řídilo heslem: Když už něco umíš, ukaž to těm druhým, aby se to také naučili. Bylo to takové to učení hybnou silou progresivních myšlenek.* Jejich zánik byl pro ADAMA zklamáním, ale zároveň si uvědomuje, že tyto instituce fungují pouze tehdy, pokud jsou pro ně vytvořeny podmínky, které v té době vytvořeny byly.

Dále se jednalo samozřejmě o plnou právní subjektivitu. Velkým zlomem byl také vstup do projektového řízení, kdy se začaly získávat finanční zdroje pro školy z projektů. ADAM si

¹⁶ Občanské sdružení PAU (Přátelé angažovaného učení) vzniklo v roce 1992 a v letech 1992–1994 působilo jako iniciativní expertní skupina v rámci sdružení **NEMES** (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání). Od roku 1994 fungovalo PAU jako samostatná organizace sdružující učitele, rodiče, studenty, školské pracovníky, úředníky i politiky.

díky projektům uvědomoval, že kvalita řízení je potřebná a absolvoval i kurz TQM na kvalitu řízení. *Tam jsem si hodně uvědomil, že je velký rozdíl mezi řízením a vedením. Chci-li organizaci rozvíjet, tak ji samozřejmě musím i řídit, ale to malinko ustupuje už od toho, že ty lidi chci rozvíjet a když chci ty lidi rozvíjet, tak to jsem v rovině vedení – leadershipu.* Dalším mezníkem byla tvorba školního vzdělávacího programu, kdy se ADAMOVA škola stala jednou ze 16 pilotních škol v ČR.

Téma č. 6 - Odpovědnost ředitele

Odpovědnost ředitele se proměnila především díky **právní subjektivitě**. To, že mohla být právní subjektivita, to způsobilo velké osamostatnění již tak autonomního českého školství. Když respondent ADAM nastoupil do funkce ředitele školy, chtěli získat úplnou právní subjektivitu. Na druhou stranu si uvědomuje, že ta plná právní subjektivita ho dnes jako ředitele svazuje. *Já sice mám úžasnou moc, já si mohu vybrat, jakou roli v té škole budu mít. Já si mohu vybrat, jestli budu více pedagogem, nebo manažerem té organizace, pokud si zařídím, že vedle mě stojí ti lidé, kteří zařídí tu oblast řízení a vedení lidí, prostě ji za mě zastoupí.*

Řízení kvality ve školství, kterým by se měl zabývat každý ředitel, je dle respondenta ADAMA zcela specifická oblast a nedá se srovnávat s řízením kvality ve výrobním podniku, kde se jedná o samostatnou oblast, které je věnovaná obrovská pozornost, protože výstup je vidět opravdu v té kvalitě a tuto oblast mají na starosti odborníci. Ve školství tomu tak není, jelikož tam se jedná o rozvoj lidských zdrojů a ředitelé mnohdy nevědí, co jejich zaměstnanci potřebují. Ředitel ADAM řídí kvalitu v rovině vedení lidí, dokazuje to na hospitacích, které u nich na škole probíhají zcela jinou formou, než je obvyklé. Nejedná se primárně o kontrolu, ale vzájemnou spolupráci a podporu v bezpečné rovině. *A mám tady jinou úroveň a to je ta bezpečná rovina, to jsou ti lídři učitelští, kteří přicházejí tomu kolegovi do hodiny, ne oni nepřichází, ten učitel jde za nimi a dává jim objednávku – mně se nedaří toto a toto, můžeš se na mě přijít podívat, nebo mohu se přijít podívat já na tebe, jak to děláš, můžeme si to spolu naplánovat, mohl bys mi dát zpětnou vazbu.* Jedná se o úplně jinou formu spolupráce. *Ten učitel mě chce pozvat do té hodiny, když se chce ukázat a já mu k tomu dávám jednoznačný prostor, vždycky ho upozorním, aby si tu hodinu*

připravil s tím mentorem, že ho nechci nachytat na něčem, co neumí. A v tomto je ten rozvoj, to je ta změna. V roce 1992 takovýto mechanismus v těch školách nebyl.

Téma č. 7 – Pojetí Řízení pedagogického procesu

Respondenta ADAMA jsme se ptali také na otázku, co si představuje pod pojmem Řízení pedagogického procesu. Sdělil nám, že dnes něco jiného než kdysi. Jeho pohled se tedy v průběhu let změnil. *Když to vezmeme zcela historicky, tak ředitel zálohové organizace, byl pedagogický ředitel školy, protože za něj i tu ekonomiku i tu personalistiku, správu budov, i ty další věci dělal někdo jiný. Takže on opravdu byl ten pedagogický ředitel ve významu slova řídit pedagogický proces a záviselo hodně na dovednostech těch lidí, jestli víc řídili nebo vedli ty lidi. A podle mě se o tom ani takto moc neuvažovalo, protože se více uvažovalo v té rovině (a to jsme v těch 90. letech), že ten osvícený ředitel řídí tu školu, že má kolem sebe nějaký tým lidí a ty lidi nějak ovlivňuje.*

Dneska si je již ředitel ADAM vědom toho, že pokud chce rozvíjet **kvalitu ve škole**, tak ji musí **rozvíjet ne v rovině řízení, ale v rovině vedení**. *Mně jde o to podchytit ve škole ten tým lidí a vytvořit takovou školní kulturu, aby lidi bavilo učení, aby je bavilo rozvíjet sama sebe, a to dneska máme dotažený do konce konců a v tom je fakt obrovský rozdíl. Rozvoj té kvality stojí dle ADAMA na plánování. Oni mají nyní ve škole plán pedagogického rozvoje školy (5letý, upřesňovaný na rok), ten plán netvoří pouze vedení školy, ale tvoří ho celá sborovna čili je to nějaký konsensuální materiál, který popisuje to, na co se zaměřují a kdo v tom má, jakou roli. Každý učitel má také plán osobního rozvoje, k tomu si vede své pedagogické portfolio. Takže to jsou věci, které jsme v minulosti rozhodně nedělali a spíš jsme tak intuitivně do některých věcí šli... dnes jsme organizace, kde lidé nejsou řízení, ale vedeni a je tady velká odpovědnost na nich samých... aby každý z nás měl prostor pro svůj osobní rozvoj, ale současně i pro takový rozvoj, který podporuje rozvoj té školy.*

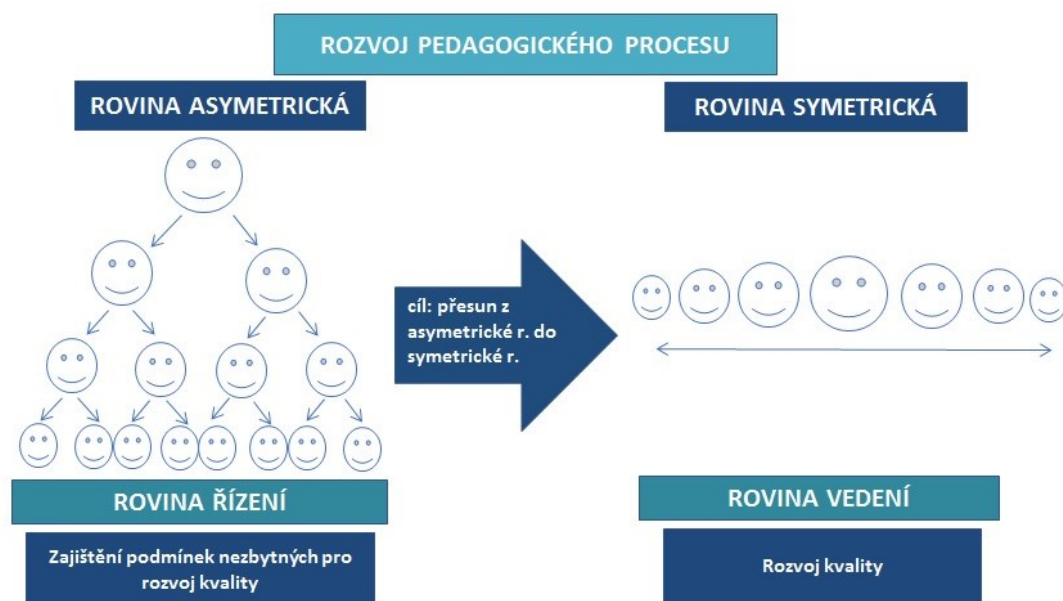
Při bližším specifikování pojmu řízení pedagogického procesu nám ADAM sdělil, že tento pojem se mu zdá nepřesný, že by spíše používal označení **rozvoj pedagogického procesu**. Zároveň nám své tvrzení odůvodnil. *A to je potřeba si uvědomit, že to je ten zásadní rozdíl, buď se budeme bavit o tom řízení – procesu a na to tady já mám paní zástupkyni, která zajišťuje tu pedagogickou organizaci školního dne, školního týdne a celou organizaci školního roku. Jo to je někdo, kdo řídí a tam to opravdu není o vedení lidí. Nebo se bavíme*

o tom, že chceme rozvíjet kvalitu a potom jsme v rovině vedení a hledáme všechny možné nástroje, které způsobují vnitřní motivace učitelů pro jejich pedagogický rozvoj a smysluplně hledáme, jak rozvíjet celou tu organizaci.

Respondent ADAM nám tedy sdělil, že pro rozvoj pedagogického procesu je nutné, aby byla funkční, jak oblast řízení, tak oblast vedení. Zároveň si je vědom toho, že teorie školského managementu nahlíží tuto problematiku odlišně. ADAM má oblast řízení spojenou především s vytvářením podmínek, které nám umožňují rozvíjet organizaci. Řízení souvisí se zajištěním podmínek nezbytných pro rozvoj. *Co to obnáší: potřebuji lidi sehnat, potřebuji prostory zajistit, potřebuji další vzdělání zajistit, potřebuji symetrickou podporu zajistit, to jsem v tom řízení. Ve chvíli, kdy máme tyto podmínky zajištěné, rozvíjíme, to jsem již v té kvalitě, v leadershipu, nejsem v řízení, ale jsem ve vedení lidí. Snažím se nedirektivním způsobem ovlivňovat ty procesy ve škole, nemanipulovat, ale podporovat rozvoj. A to je úplně jiná práce a je to ta asymetrická úroveň, kdy vedení školy jako takové (to není jen ředitel, ale i zástupci a mohou to být i jiní lídři ve škole, to lídrovství nemusí být jen o řediteli či zástupcích, to lídrovství je potřeba předávat na další úroveň, to znamená, dneska tady máme např. lídry mentory, máme tady lídry – učitelé, kteří mi zavádí matematiku Hejného, máme tu pilotáž v rámci osmých tříd a to zavádění znamená mít tu ty lídry, kteří ty ostatní na sebe vážou a spolupracují s nimi a nějak je sítují ty lidi). Takže to už není moc o řízení ze strany vedení, ale už je to o nějakých nástrojích, které umožňují to, aby to takto fungovalo. A já si myslím, i když to asi odporuje všem možným teoriím managementu, který jsme se učili, že to takto doopravdy funguje.*

Rozvoj pedagogického procesu se dle ADAMA skládá ze symetrické a asymetrické úrovně. Obě úrovně jsou důležité, ovšem jeho cílem je se dostat z asymetrické úrovně na úroveň symetrickou (viz **Schéma 13**).

Schéma 14 Rozvoj pedagogického procesu (dle respondenta č. 2)



7.2 Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 3 (ředitel NASLOUCHAJÍCÍ – ředitel NORBET)

MOTTO: „Ředitel má co nejméně překážet. Jestliže věci fungují, jak mají, tak nezasahovat a nechat lidi dělat to tak, jak si myslí, že umějí nejlépe.“

Třetím respondentem je ředitel NORBERT, který dle nástupu do pozice ředitele školy nespadá do žádné z výše uvedených skupin. Do funkce ředitele školy nastoupil až v roce 1994. Do výzkumu jsme ho i přesto zařadili (do třetí skupiny), jelikož ve zkoumaném období prošel mnoha funkcemi v oblasti vzdělávání. Byl učitelem, pracovníkem školského úřadu, inspektorem na ČŠI i ředitelem školského odboru na ústředí. Jeho pohled na vývoj a posun v řízení pedagogického procesu je pro náš výzkum tedy velice přínosný, jelikož není omezen pouze funkcí ředitele základní školy, ale je nahlížen i z jiných pozic týkajících se vzdělávání. Rozhovor byl proveden 02. 06. 2016, byl nahráván na diktafon a trval 83 minut. Respondenta jsme získali v rámci provedené sondy. Zodpověděl nám zaslané otázky a souhlasil s provedením hloubkového rozhovoru.

7.2.1 Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Téma č. 1 – Vstupní informace o řediteli

Třetí respondent je opět muž, 61 let¹⁷. Vystudoval obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy, následně Učitelství pro 2. a 3. stupeň, aprobace zeměpis/základy společenských věd. Později si dodělal také Funkční studium pro ředitele škol (v rozsahu 100 hodin).

Od roku 1980 byl učitelem na prvním stupni v malé obci v královehradeckém kraji na základní škole ČERVENÉ. V roce 1994 byl vypsán konkurz na ředitele základní školy ZELENÉ v libereckém kraji. Stávající paní ředitelka odešla do důchodu. Respondent NORBERT se v té době zabýval alternativními metodami vyučování a tvorbou učebnic, stejně jako spousta dalších učitelů. *Takže jsem si vytvořil svoji učebnici vlastivědy a přírodovědy a tu jsem tam předložil a je to nějak asi zaujalo, tak mě tam vzali.* Velké zkušenosti v oblasti vzdělávání a řízení získal především svou 11letou praxí ve školní inspekci. Od roku 1995 pracoval jako vedoucí oddělení základních škol na školském úřadě, dále od roku 1996 jako školní inspektor, byl ředitelem odboru a metodik tehdy zaváděného ŠVP ZV pro základní a střední školy. *Prošel jsem stovky škol a viděl nezměrnou práci učitelů, vychovatelů a ředitelů. Školy vyložené špatně či flákající se učitelé jsem neviděl. Tu a tam byl nejslabším článkem školy právě její ředitel.*

Od roku 2007 působí ředitel NORBERT na základní škole ŽLUTÉ v královehradeckém kraji. Škola má obrovskou tradici, navazuje na historii staré školy, jejíž budova se nachází naproti stávající nové budově a nyní je zde zřízeno muzeum. Škola je plně organizovaná s 1. i 2. stupněm. Mottem vzdělávacího programu je: „Navazujeme na tradice, směřujeme k budoucnosti“. Vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídách škola zajišťuje bezpečné prostředí pro vytváření příznivých vztahů mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a učiteli. Netrpí projevy intolerance a vulgárního chování ani předsudky k menšinám. Škola zaručuje odbornou kvalifikovanost všech vyučujících, výuku v pěkném a moderním prostředí. Spolupracuje se školami v Německu a na Slovensku, dává důraz na výuku cizích jazyků (angličtina, němčina), ICT i projektové vyučování. Snaží se prosazovat kreativitu každého žáka a též kvalifikovaný přístup k žákům vyžadujícím individuální péči (např. logopedická náprava), rozvíjí organizační schopnosti každého žáka a zaměřuje se na rozvoj dovedností využitelných v 21. století. Přípravuje své žáky na přijímací zkoušky na střední

¹⁷ 61 let bylo respondentovi v době prováděného hloubkového rozhovoru – 02. 06. 2016

školy. Samozřejmě je zapojena do nejrůznějších projektů a pořádá pro své žáky různé exkurze, výlety, lyžařské, bruslařské i plavecké výcviky i soutěže. Spolupracuje s obecní knihovnou.

Na otázku, jaký je NORBERT ředitel a jak by zhodnotil svou kariéru, odpověděl, že podstatné je dát lidem prostor a ukázat jim, že jsou nezbytní a důležití, umět je pochválit. Pochvala je dle NORBERTA někdy mnohem větší motivací než peníze. Zároveň si je vědom toho, že v některých situacích je nutné zasáhnout, je důležité mít nastavené nějaké mantinely. *Ředitel nemůže být takový demokrat a liberál, že by to nechal jet samospádem. Ale myslím, že ty lidi to poznají a musíte také těm lidem dát pocit, že jsou důležití v té škole.* NORBERT je ředitelem, který umí naslouchat a nechat svým zaměstnancům volnost a prostor, ovšem vše má své hranice. *Řekl bych, že mám pro ně pochopení a že jsem měl štěstí na to vidět, jak vypadá dobrý šéf a jak vypadá špatný šéf. Takže jsem jako řadový inspektor, nebo řadový ředitel poznal, co je to šéf dobrý a co je to šéf špatný. No a tak se člověk snaží, když tu zkušenost má, ty věci špatné jako nepraktikovat a ty věci dobré, které viděl, zkoušet. Jinak samozřejmě se najde někdo, komu jsem šlápnul na kuří oko, to jako nejde.* Kdyby si NORBERT mohl znovu vybrat, zda se stane ředitelem školy, zřejmě by nevolil jinou cestu. I když jeho cesta byla mnohdy „trnitá“, neměnil by.

7.2.2 Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo

Téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989

Před rokem 1989 byl dle NORBERTA ve společnosti i ve školství silný politický tlak, který začal postupně slábnout. *Byla to taková poslední křeč, by se dalo říct. Naši tehdejší představitelé vlády se toho báli. A pak najednou když to prasklo, tak z toho utekli. No byla to doba, kdy jsme si jako všichni oddechli a říkali jsme si, že to bude už jen dobrý. Pak přišel revoluční rok 1989 a tam teprve došlo k pravému uvolnění. To byla ta nadšená léta těch průkopníků, kdy jsme si všichni naivně mysleli, že teď už budeme učit svobodně, že to všechno půjde, taky jsme si od toho slibovali, že budeme za práci zaplacení.*

V této době působil NORBERT na základní škole ČERVENÉ jako učitel. Stávající pan ředitel byl jmenován krátce před revolucí a musel být v komunistické straně. Respondent NORBERT nám sdělil, že i když stávající ředitel byl členem komunistické strany, byl to slušný člověk, bezproblémový a revoluční proces u nich na škole proběhl bez jakýchkoliv

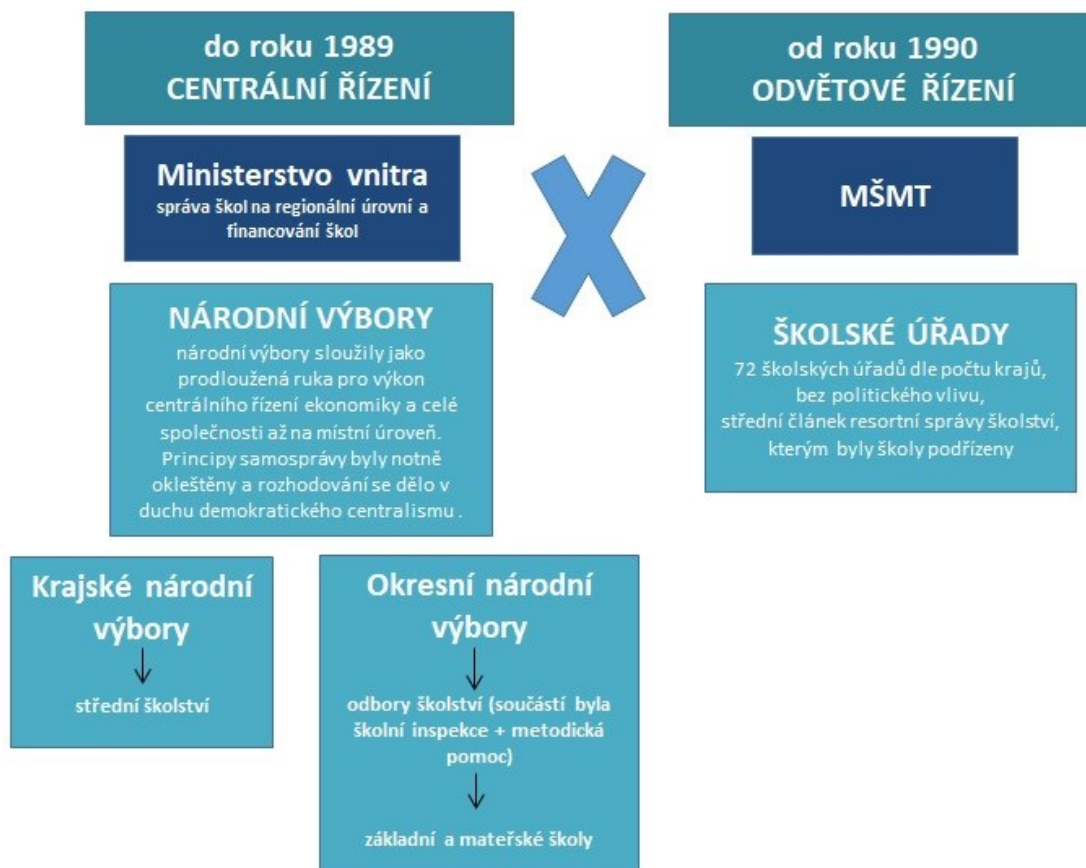
emocí. Předešlá paní ředitelka ze školy odešla v roce 1988. Byla velice politicky angažovaná a odešla dělat ředitelku do vedlejší obce. *Oni tehdy usoudili na tom okrese, že její schopnosti jsou natolik velké, že může řídit větší školu, jak to tenkrát bývalo. Tak ji jmenovali ředitelkou na sídlištní škole ve vedlejší obci. A ten pan ředitel šel sem, v podstatě si vyměnili místa.* Paní ředitelka tedy zůstala na postu ředitelky školy i během revoluce. Pan ředitel byl z pozice odvolán ředitelkou školského úřadu s tím, že jeho minulost nedává záruku, že by základní školu ČERVENOU vedl v takových intencích, ve kterých si to tehdy představovali. Ve škole se ale udržel, 12 let zde vykonával zástupce ředitele a v roce 2003 byl opět jmenován ředitelem školy.

NORBERT v souvislosti s touto tematikou uvedl: *Už tehdy bylo zajímavé, jak se ty školské úřady lišily od sebe, politicky, jak se nechaly ovlivňovat tou tehdejší dobou. Já jsem např. z té ZŠ ZELENÉ¹⁸ přešel na školský úřad, tam mi tehdy nabídli místo. Přišel ředitel školského úřadu, že by potřebovali vedoucího oddělení. Jako nebylo mi to příjemný, protože jsem tam byl jen jeden rok na té malotřídce a říkal jsem si, že to tam jako nechám jen tak. Ale nakonec jsem tam šel a ten Školský úřad v Semilech fungoval úplně jinak, demokraticky, svobodně. Školský úřad v tom Jičíně, protože jsme se potkávali na těch školách i na ministerstvech, tak ten rozdíl už byl znát tenkrát. Ty Semily byly liberální, tam jako to fungovalo velmi dobře. A tam jsem teprve poznal to, že se to všechno odvíjí od toho, kdo to dělá, že se to odvíjí od lidí. Že možná i ta politika nějaká byla, ale záleželo na tom, kdo ji realizoval, kdo byl v čele.* V této době měl NORBERT na starosti oddělení speciálních a základních škol.

Popisoval také, jakou funkci tehdy měly **školské úřady** (viz **Schéma 15**). Poté, co se zrušily národní výbory, vzniklo tzv. **odvětvové školství/odvětvové řízení**, tzn., že bylo ministerstvo a školský úřad. Všechny školské úřady (tehdy jich bylo 72, stejně jako krajů) byly řízeny ministerstvem školství. Školské úřady nepodléhaly politickému vlivu a školy se v té době mohly svobodně rozhodovat, jak co budou dělat. Jednalo se o velkou změnu oproti centrálnímu řízení.

Schéma 15 Centrální versus odvětvové řízení (dle respondenta č. 3)

¹⁸ Zde již NORBERT působil na pozici ředitele školy, ale pouze jeden rok.



S revolučním rokem **došlo také k výměně lidí**, kteří působili na důležitých postech a zároveň si nějakým způsobem zadali s minulým režimem. Bývalí ředitelé, kteří byli angažováni v minulém režimu, byli odstaveni od rozhodování. Dle NORBERTA byli zaskočení tím, co se stalo a nechtěli se už dále angažovat. Objevovaly se i výjimky, že se ředitel ve škole udržel, ale většinou se za něj musel postavit celý učitelský sbor, vyslovovala se mu důvěra či nedůvěra a někteří ředitele takto ve své funkci zůstali. Na jejich místa tedy nastoupili noví lidé. *Do těchto funkcí se dostali lidé, kterým ty změny byly velice blízké, a prostě ty změny uskutečňovali. Těm lidem dali volnost. A dle mého názoru ty 90. léta jsou v tom našem školství opravdu zásadní a spousta lidí se v tom našla, spousta lidí se vzdělávala, já jsem si také dálkově dodělával vzdělání, 6 let jsem studoval. To bylo takové to nadšení, že člověk může něco dělat a že to k něčemu vede.*

NORBERT také uvedl, jak probíhala revoluce u nich v regionu. *Přišlo to sem určitě dále. Takové to bezbřehé nadšení, které převažovalo v Praze, to tu nebylo. Tady to bylo spíše více skeptické. Říkali spíše: „Ano, tak změna určitě, ale co dál.“ Jako zbořit úplně vše a začít od nuly, nebo něco převzít. Takže jako bylo to trochu se zpožděním, i ty reakce byly opožděné, ale myslím si, že to nebylo až tak s horkou hlavou, jako to bylo např. v Praze.*

Za velice zásadní považoval NORBERT **zrušení centrálních osnov**, které byly nahrazeny třemi typy osnov: Osnovy pro obecnou školu, Osnovy pro základní školu a Osnovy pro alternativní školy. *Ta volnost v tom učení, nebýt sešněrován těmi osnovami, hlavně ideologicky to se odbouralo. Byl klid od těch usnesení. I do těch dětí na tom prvním stupni se musely tlouct ty vedoucí úlohy, co se kde politicky stalo, tak i do těch malých dětí se to v rámci vlastivědy, prvouky dokonce, tak tam se plnily tyhle věci. Ty strašný nástěnky – „Se Sovětským Svazem nikdy jinak“, tohle prostě skončilo, a to bylo obrovský uvolnění. Najednou se ten kantor stal svobodným a nikoli slouhou toho, co bylo. To byla nepopsatelná atmosféra, to se nedá teď tak dobře vysvětlit.*

Připomínal také **vznik soukromých a alternativních škol**, což považuje za velice revoluční krok. Mnoho lidí ze školství odcházelo a začínalo podnikat.

Vztahy na pracovišti nebyly nijak vyhrocené. Respondent si nevzpomíná, že by docházelo k nějakým větším konfliktům mezi kantory, a to ani v době, kdy probíhala revoluce, a měnilo se vedení školy. *To jako musím říct, že tady jsme se tím divokým obdobím, tím přechodným obdobím protáhli poměrně slušně bez jakýchkoliv invektiv, nebo bez jakýchkoliv napadání, nebo něco podobného.*

Osobně toto období NORBERT prožíval jako nejlepší léta svého života. Cítil především obrovské uvolnění, začal si všímat nových perspektiv a možností, které se začaly naskytovat, např. mohl začít studovat to, co chtěl.

7.2.3 Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989

Respondent NORBERT nám sdělil, že největší rozdíl pociťuje v oblasti pedagogické a ekonomické. Před rokem 1989 ředitel zodpovídal za školu pouze po stránce pedagogické a stránka ekonomická nebyla v jeho kompetenci. *Tam stačilo, to si vzpomínám, podklady pro*

výplaty, kdo chyběl, udělala se soupiska, poslalo se to na školský úřad a ten ty mzdy spočítal. Dneska má každá škola ekonomku, tzn., mzdy si musíme dělat sami, nebo někdo si to třeba někde zadává. Ale tři pracovnice školského úřadu udělaly mzdy pro celý okres, to byla neskutečná úspora proti dnešku. Jinak to fungovalo i se správou budovy školy. Tuto oblast také nemusel ředitel školy řešit. Ten pouze sdělil, co je třeba opravit a vše za něj již zajistil zřizovatel. Ředitel školy se tehdy nedostal fyzicky k penězům, neměl žádný rozpočet. Dnes je situace již jiná. Dneska je mám, dneska mám 2 200 000,- Kč, po třech měsících (čtvrtletně) mi chodí, když něco potřebuji dříve, tak oni mi je dají, ale vím přesně, s čím budu hospodařit, což je dobře, ale tenkrát jsem se tím jako nemusel zabývat, to dělal ten zřizovatel. Dále upozorňoval na další podstatný fakt, že ředitel nebyl v roli zaměstnavatele, zaměstnavatelskou roli plnil školský úřad. Ani učitelé nebyli zaměstnanci školy, a byli zaměstnanci školského úřadu. K tomuto docházelo v rámci odvětvového řízení. NORBERT odvětvové řízení považuje za velice funkční. Bylo to funkční a bylo to daleko levnější, než je to dnes. Já vím, že se to nedá vrátit – politicky, ani ekonomicky, to už není možný, ale divili jsme se tomu, proč něco, co se osvědčilo, co fakt fungovalo přes deset let, musí najednou skončit a nastoupilo něco, co se nám zdálo neekonomické, neefektivní a hlavně něco, co obrovsky zatěžuje ty vedoucí pracovníky ve školství. Mám na mysli tu právní subjektivitu. Právní subjektivitu ředitel NORBERT považuje za neekonomickou, neefektivní, a především velice zatěžující. Vzpomíná, že již v roce 1990 některé školy vstupovaly dobrovolně do právní subjektivity, vše dle NORBERTA záleželo na řediteli a zřizovateli. Menší školy v daném regionu, kde působil i NORBERT, do právní subjektivity nešly. To nikdo ani nechtěl, o to nikdo ani nestál. To se celé zkomplikovalo ten proces, tam snad jediné, co motivovalo, že měl ředitel větší funkční, když měl právní subjektivitu. Ale to bylo všechno.

Téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989

Řízení pedagogického procesu dle NORBERTA fungovalo nejlépe začátkem 90. let. V těchto letech působil na školském úřadě a následně v inspekci a dle jeho slov měli obrovský nadhled nad tím, co se na školách dělo. Já jsem šel v roce 1996 do školní inspekce a tehdy nám ten ústřední školní inspektor, to taky to byly všechno doby, kdy to záviselo na lidech, nebylo to nějak centrálně šněrovaný. Nás tehdy jmenoval ministr a

ústřední nám říkal: „Běžte do škol a buďte posly dobrých zpráv.“ Působit v těch školách, nikoliv, že budete hledat chyby, buďto poradit nebo vyzdvihnout to, co v té škole je dobré.

Tento systém NORBERT považoval za funkční. V roce 1991 se školské úřady oddělily od inspekce a vznikla samostatně Česká školní inspekce (ČŠI), navzájem spolu ale spolupracovaly. Školské úřady¹⁹ školy řídily spíše technicky a inspekce po pedagogické stránce. Inspekce nebyla orgánem striktně kontrolním, tím se stala až po roce 2000, kdy se vytratila pozice metodika a již se nejednalo o poradní orgán. *To se jen striktně kontrolovalo – je v souladu se zákonem, není v souladu se zákonem, nic mezitím nebylo.* V 90. letech se ovšem jednalo o orgán poradní. *Když byl na škole problém, ředitel zavolal na inspektorát – mám tady problém, potřebuji, nemohl by někdo z Vás přijet? Tak jsme sedli do auta, byli jsme s kolegou dva na základní školy, pak jsme tam měli ještě kolegu na střední školy v tom okrese semilském. Takže prostě jsme sedli do auta, popovídali, ředitel nám sdělil, co se stalo a nějaké východisko se vždy našlo.* V 90. letech dle NORBERTA fungovala ze strany školských úřadů i inspekce podpora, která nyní chybí. Dnes je ředitel školy osamocen, nikdo ho metodicky nevede, musí si v daných chvílích poradit sám. K dispozici mu slouží především internet, např. webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), webové stránky příslušného kraje, Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV), který pořádá nejružnější školení, či různé další instituce a neziskové organizace. Nabídka je opravdu široká, což hodnotí NORBERT pozitivně, ale mnohdy nepřehledná a není zaručena kvalita daných školení. Vzpomínal, že v 90. letech se konaly porady ředitelů se školskými úřady, které byly vedené ministerskými úředníky, což byli tehdy velice zkušené odborníci a dané porady byly opravdu přínosné.

¹⁹ Školské úřady (ŠÚ) byly zřízeny na základě zákona České národní rady č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství jako rozpočtové organizace na dobu neurčitou. Jako den vzniku ŠÚ byl stanoven den vyhlášení zákona, tj. 27. 12. 1990, ovšem prakticky zahájily úřady svou činnost až během následujícího pololetí, kdy přebíraly majetek od okresních úřadů. Vyhláška MŠMT č. 178/1991 Sb. stanovila působnost úřadu pro daný okres. Školský úřad byl jednou z institucí vykonávající státní správu ve školství vedle ředitele školy, obce, České školní inspekce a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). Úřad řídilo přímo ministerstvo a jeho činnost vymezoval výše zmíněný zákon, prováděcí předpisy a statut, který schválil ministr školství. Tím došlo k oddělení školské správy od ostatní státní správy a jejím soustředění ve školských úřadech a na autonomii škol. Nově utvořená Česká školní inspekce byla řízena přímo MŠMT. Statutárním orgánem ŠÚ byl jeho ředitel, kterého jmenoval ministr školství na základě výsledků konkursu. Ředitel ŠÚ jednal jeho jménem a zastupoval úřad navenek. ŠÚ měl právo hospodařit s veškerým movitým i nemovitým majetkem, který na něj přešel podle delimitačních dohod z roku 1991 zpracovaných ve smyslu usnesení vlády ČR č. 331/1990 Sb. mezi MŠMT a okresními úřady. (Wikipedie, otevřená encyklopedie [online]. [cit.2017-07-24]. Dostupné z WWW: https://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0kolsk%C3%BD_%C3%BA%C5%99ad).

NORBERT také upozorňoval na narůstající administrativu, kterou ředitel školy musí vykonávat. Tato administrativa je spojená především s rolí ředitele školy jako zaměstnavatele. Od chvíle, kdy se ředitel školy stal zaměstnavatelem, týkají se ho i všechny povinnosti, které jsou s touto rolí spojené, např. BOZP, znalost zákoníku práce, tvorba směrnic, revize všech zařízení atd. *Protože 90 % práce ředitele spočívá v tom, že tvoří administrativní mašinérii, která ho chrání v případě nějaké havárie, stížnosti. Jakmile totiž na to nemáte papír, tak jste to neměla zabezpečeny. Takže to je od provozních řádů jednotlivých učeben, přes školní řád, ŠVP, no prostě to je stoh věcí, co je třeba všechno zajistit. A to je právě to strašně zatěžující.*

Hodně činností tedy musí NORBERT delegovat na svou zástupkyni. *To znamená, že kdybych já tu neměl zástupkyni, která mi tu dělá ten každodenní drobný provoz, od rozvrhu hodin, přes pravidelné hospitace u kolegů, zajišťování kulturních akcí, hlídání různých termínů, kdy máme udělat jakou statistiku, tak to je na zbláznění. Zástupkyně má na starosti každodenní administrativu a každodenní práci s učiteli. NORBERT má na starosti především provozní a ekonomickou stránku školy. Dále se zabývá hodně směřováním škol a koncepčními záležitostmi. Mají dlouhodobou vizi a krátkodobou koncepci. Každoročně dělají hodnocení, kam se škola posouvá, což je součástí výroční zprávy. Dříve měla škola i kroniku, ale nyní mají vše zpracované ve výroční zprávě. NORBERT tento dokument považuje za velice přínosný. Toto rozhodně, to bych určitě nechal, kdyby mělo dojít k nějaké redukci těch dokumentů.*

Za nejvíce zatěžující považuje NORBERT různé metodické pokyny, které vydává ministerstvo, jelikož na každou změnu metodického pokynu musí škola reagovat vnitřním dokumentem. *Takže např. furt přepracováváme metodický program prevence, teď máme environmentální výchovu, výchovu k obraně státu, na to na všechno musíme mít dokumenty. Za nejzásadnější dokument považuje NORBERT ŠVP. Ted' se od 1. 9. 2016 spouští inkluze a já na to musím reagovat novým RVP a ten musím promítnout do stávajícího ŠVP školy, zapracovat všechny změny, třeba jen změny v názvosloví. Během rozhovoru nám NORBERT ukázal veškeré výše zmíněné dokumenty – výroční zprávu školy, ŠVP i RVP. V době, kdy se tvořilo ŠVP na základní škole ŽLUTÉ, působil NORBERT na inspekci, ale byl již rozhodnutý, že se přihlásí na konkurz ředitele v této*

škole. Proto této škole pomáhal jako inspektor s tvorbou ŠVP. Respondent nám také ukázal, kolikrát již ŠVP inovovali, jak se dokument proměňoval. *Takže se to neustále obnovuje, není to dokument, který by byl stabilní, pořád je to živý, do toho se furt něco vkládá.*

Téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu

V přelomových dobách po revoluci se význam pojmu řízení pedagogického procesu začal naplňovat. *Učitelé pocítili dosud nepoznanou tvůrčí svobodu. Vytvářeli spousty didakticko-metodických materiálů, zkoušeli nové přístupy. A taky na ně čekaly řady tehdy ještě vstřícných žáků. K tomu měli podporu vedení škol, které mělo také dostatek času a prostoru takovýto proces nejen řídit, ale tvůrčím způsobem i ovlivňovat. Právními subjekty byly pouze velké školy a v podstatě o ni nikdo příliš nestál.*

Odvětvové řízení (MŠMT – školské úřady) bylo dle NORBERTA optimální. *Ředitel školy byl vlastně prvním učitelem/pedagogem. Školské úřady poskytovaly veškerý potřebný servis – od ekonomického až po právní. Výborná byla i spolupráce s ČŠI.*

Po roce 2000 nastává veliký zlom. Vznikají kraje, v roce 2003 povinná právní subjektivita pro všechny. *Tam kde tři účetní ekonomicky vedly školy v okrese, má nyní každá škola ekonomku/hospodářku svoji, na kterou ovšem v rozpočtu nemá peníze, každá škola jako příspěvková organizace řeší především finanční prostředky. Z ředitele (prvního učitele ve škole) se stal „manažer“ resp. sháněč peněz. Do školství dle NORBERTA stále více proniká politika. Do středních škol krajská politika, do základních a mateřských místní politika. Také upozorňoval, že dochází k neustálým změnám na MŠMT, původní Bílá kniha již dnes není využívána, tak jak bylo původně míněno, zvolení ministři/ministryně školství ve funkci nevydrží mnohdy ani jeden rok, navíc se neustále mění koncepce, což vede k tomu, že nemohou být naplněny jednotlivé body dané koncepce.*

NORBERT se také zmiňoval o reformní problematice. Měl na mysli především kariérní řád, který stále není dokončen. *Od roku 2000 se neustále reformuje či alespoň k reformě schyluje. Ale také povinnost školy mít svůj rámcově vzdělávací program (RVP), který je v souladu se školním vzdělávacím programem (ŠVP). Vznik RVP ZV potažmo ŠVP – tolik práce pro učitele, že to dosud nikdo nevyčíslil, a dnes již znovu několikerá změna.*

Dle NORBERTA velký vliv na zvyšující se přísun legislativy do školství měl vstup České republiky do Evropské unie (EU). *Vstup naší země do EU přináší evropskou legislativní smršť i do školství, kolikrát se již novelizoval školský zákon (ŠZ) a na něho navazující vyhlášky?* Podstatné jsou také změny nálad ve společnosti. *Jenom profesionální optimista nevidí, že se všechna negativa promítají do chování žáků a následně jejich přístupu k učení. Úroveň vědomostí a znalostí (dnes kompetencí) jde prudce dolů. Učím zeměpis, ale to, co jsem si připravoval do hodin před 9 lety, odkdy znovu pracuji ve funkci ředitele školy, je neporovnatelné. A to vše navzdory nové technice, ICT technologiím, všemožným šablonám, projektům.*

NORBERT nám též sdělil, že dobrý manažer je dnes ten, kdo sežene více peněz, což platí i pro ředitele škol. *Ředitel školy, pokud chce pro své lidi a žáky zajistit fungující prostředí, musí působit jako filtr těchto jevů, svým spolupracovníkům projevovat důvěru, a pokud možno se jim neplést do práce.*

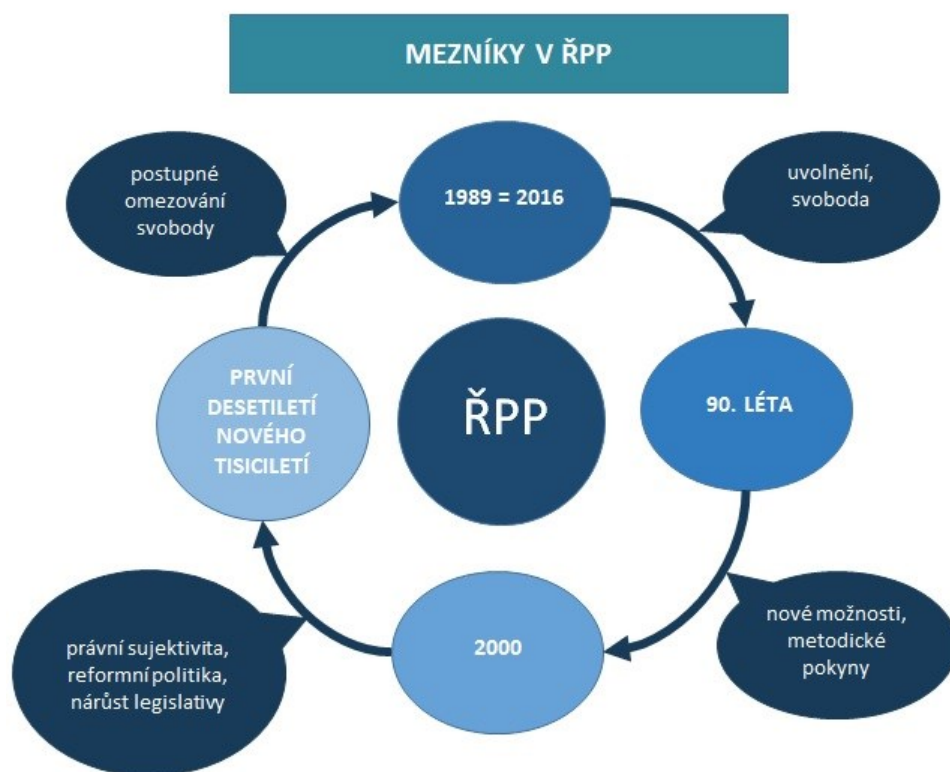
Za další mezník řízení pedagogického procesu považuje NORBERT především politické změny – která ze stran je v danou dobu u moci. Dle jeho názoru k největším změnám docházelo, když byla u moci sociální demokracie. *Paradoxně vždycky došlo k nějaké změně, když byla u moci sociální demokracie – Buzková nastartovala velké změny, pak za ministra Zemana (Eduard Zeman, dnešní školský ombudsman), pak byly nějaké změny za Paroubka a teď jsou změny opět.* NORBERT měl na mysli především současný útlum speciálních škol a inkluzi, která dle jeho názoru spočívá v tzv. společném vzdělávání. *Devadesát procent odborné veřejnosti ví, jednak že to je nepřipravený, oháníme se zkušeností ze Skandinávie, jenže to je proces trvající od 60. let a je na tom shoda politických stran napříč. To znamená, není to otázka politické strany, která je u moci, je to apolitická událost a prostě ty výsledky, kterých oni dosahují, se ukazují, že nejsou taky až tak úžasný, jak se to tady prezentuje.* Samotné inkluze se neobávají, jelikož ta na jejich škole dlouhodobě probíhá. Spíše se obávají reakcí rodičů, kteří si pod inkluzí mnohdy představují především úlevy pro své žáky a někteří rodiče by toho mohli začít zneužívat ve prospěch dětí. *Protože ta masáž těch rodičů z toho oficiálního proudu je taková, že oni si představují, že všechny děti, které mají handicap, budou mít jakési úlevy a těmi úlevami i lepší známky. A toto je zásadní omyl, já sice snížím penzum vzdělávání pro dítě, které má*

nějaký handicap, ale to že má někdo ADHD, že je dyslektik, dysortograf, tak přece nemůže mít jedničku z češtiny. Současný stav dle NORBERTA vrcholí jakousi skepsí, která nyní ve školství přetrvává. Stávající situaci nemá možnost ovlivnit kantor, ředitel, ani inspekce. Jedná se o politické rozhodnutí. Já bych to možná nazval sociálním experimentem, který nikdo neví, jak skončí. A my v tom vidíme obrovskou beznaděj, že to školství, ta jeho úroveň, úroveň vzdělání dětí jde dolů.

Respondent nám také sdělil, že celý proces školství souvisí s událostmi, které se dějí ve společnosti. Školství odráží stav společnosti. To, jak se měnila společnost, především po letech 1995/1996, kdy došlo např. k privatizaci, zbohatnutí, uvolnění morálky, to vše dle NORBERTA začalo promítat do školství. *Školství je odrazem toho, je tam nějaký setrvačnickový efekt, já jsem Vám tenkrát psal do toho dotazníku, že škola je jako skleník, kde prostě jsou ty vztahy nastavené trochu jinak a události, které se dějí venku, se dostávají do té školy se zpožděním. Ale přišly, prostě přišly.*

NORBERT nám také sdělil: *ŘPP opsalo takový jako kruh, nechci říct, že je to úplně zpátky, ale takové možná ¾ jsme opět v tom bodu, ze kterého jsme vyšli v tom roce 1989. Bohužel. Prostě ta míra nesvobody se začíná fakt projevovat ve škole. Schéma č. 16* (viz níže) nám ukazuje celý proces, kterým ŘPP dle respondenta č. 3 prošlo. Svoboda, kterou jsme získali s revolučním rokem 1989 a která se samozřejmě začala projevovat i ve školství potažmo i v řízení pedagogického procesu, byla postupně opět omezována různými metodickými pokyny, reformami, zásahy politiky atd. *Já mám pocit, že ta demokracie, která byla na začátku, tu už není, tak proto říkám, že ten kruh je do těch ¾ zase zpátky. A teď je nějak poslední šance, jak ten kruh vrátit, jak ho rozetnout, abychom se nedostali tam, odkud jsme vyšli. NORBERT také pociťuje, že se začíná objevovat nesvoboda ve vyjadřování vlastního názoru. Mladí lidé jim je to těžké vysvětlovat, když nezažili tu dobu tehdejší, nezažili ten strach, tu nemožnost se vyjádřit svobodně tenkrát, protože jako to bylo nesrovnatelné, ty sankce by byly tenkrát mnohem větší, kdyby člověk řekl něco proti komunistům někdy veřejně, byl by malér. Ale cítíme to, že se to vrací, ten strach z toho se vyjádřit, říct svůj vlastní názor.*

Schéma 16 Mezníky v řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 3)



Téma č. 6 - Odpovědnost ředitele

Největší rozdíl spatřuje NORBERT v oblasti ekonomické v souvislosti se sestavováním, správou a kontrolou rozpočtu školy. V roce 1994, kdy se stal ředitelem školy, se o tuto problematiku nemusel starat, vše za něj učinil školský úřad. Dnes musí mít svou ekonomku a je přesvědčen, že ekonomka je nejdůležitější osobou na škole. Tuto změnu respondent považuje za největší handicap ředitelů škol. Řediteli přibyly obrovské starosti a výrazný efekt pro školství tato změna nepřinesla. *Proč když fungovaly školské úřady, jak jsem říkal, tři ekonomky stačily na jeden okres, dnes každá škola má ekonomku svoji, malotřídky tam jim to dělají na obci, a to účetnictví je jiný, než obecní čili ekonomka se musí rozdělit jakoby na dvě půlky, musí dělat ekonomku pro obec i pro školu, ale děje se to, to jinak nejde, protože malá škola si ji dovolit nemůže. Ani já na ní nemám v rozpočtu peníze. Já ji mám zahrnutou v nepedagogických pracovnících, ale jako přímo vyčlenění prostředků na její mzdy já nemám. Čili to je opravdu problém toto.*

I před rokem 1989 byla tato oblast dle NORBERTA lépe řešena. Fungovaly národní výbory, které spadaly pod ministerstvo vnitra a v rámci nich fungovaly krajské a okresní odbory školství (viz **Schéma č. 16**, str. 110–111). *Čili byl to model podobný tomu, jako byly potom ty školské úřady. To bylo na podobný bázi. Také byly ekonomky na tom okrese a také tady se zpracovaly pouze podklady pro mzdy a poslaly se tam, taková soupiska, kdo chyběl, kdo byl nemocný, kdo čerpal nějakou dovolenou, ošetřování atd. a oni z toho ty mzdy spočítali.*

NORBERT je zastáncem odvětvového řízení. Vidí tedy také velké rozdíly v pedagogickém procesu. Povinnosti ředitele školy tehdy a dnes jsou dle jeho názoru nesrovnatelné. *Tehdy skutečně to bylo ve prospěch toho pedagogického procesu, ten ředitel ho mohl skutečně prožívat, mohl ho hlídat a mohl ho ovlivňovat. Dneska já se svými 8 hodinami, které musím odučit, nebo 7 respektive, tak si odučím svoje a jsem rád, že se dostanu ke kolegům jednou za pololetí, podívat na to, jak probíhá výuka. Jinak všechno zajišťuje zástupkyně, ta těch hospitací má hodně, ta chodí tak třikrát ke každému za rok. Popsal nám také, jak provádí hodnocení zaměstnanců. Provádí ho jednou za dva roky a hodnotí především sebevzdělávání učitelů, tzv. další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), samotný pedagogický proces, mimoškolní aktivity s dětmi, přístup k práci a spokojenost se zaměstnáním. Takže každé dva roky si uděláme takové shrnutí, co se povedlo a kam se posunuli, jestli se jim učí lépe, hůře, jestli se tím sebevzděláváním někam posunuli, a naopak chceme zpětnou vazbu, jestli to vedení školy k tomu vytváří ty předpoklady, k tomu růstu, k té spokojenosti.*

Téma č. 7 – Pojetí Řízení pedagogického procesu

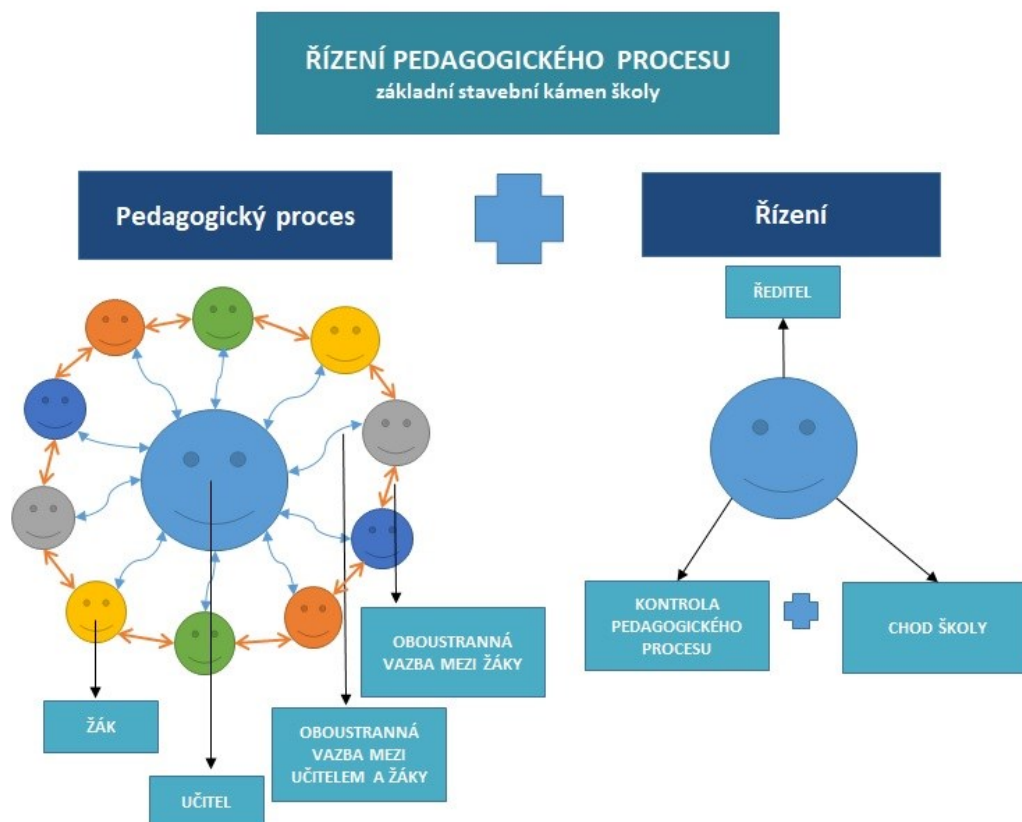
Pedagogický proces považuje respondent NORBERT za **základní stavební kámen školy** – *od toho je škola školou*. Je to dle jeho názoru především práce s dětmi, práce s kolektivem dětí, je to práce jak metodická, tak didaktická a podstatou je nebýt pouze vypravěčem, deklamátorem, ale vtáhnout děti do pedagogického procesu.

Řízení pedagogického procesu je kontrola chodu školy, jak to na dané škole funguje a ředitel by měl být tím nejlepším učitelem, měl by být příkladem pro ostatní učitelé. K tomu ale dle NORBERTA v dnešní době mnohdy nedochází. Do funkce ředitele školy je často dosazen někdo, kdo dané problematice nerozumí. Zároveň však NORBERT uvedl, že

pokud je ředitel špatný učitel, že se to dnes již ve škole ztratí, protože ředitel sice má vyučovací povinnost, ale ta je minimální. Ředitel je dnes více manažerem než hlavním pedagogem.

NORBERT si tedy pod pojmem řízení pedagogického procesu představuje jednak samotný pedagogický proces, který směřuje především k žákům, a který by neměl být jednostranný od učitele k žákovi, ale naopak by měl být oboustranný. Žáci by do pedagogického procesu měli být vtaženi a měli by se na něm podílet společně s pedagogem. Pod pojmem řízení si nepředstavuje pouze kontrolu pedagogického procesu, ale spíše celý chod školy (viz níže *Schéma 17*).

Schéma 17 Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 3)



Podstatou je dle NORBERTA, aby se z pedagogického procesu nezačal vytrácet člověk. Stále více je odsouvána osobní rovina a dává se přednost technologiím. *Já pořád říkám, že ten lidský přístup, je nesmírně důležitý, tak jak v rodinách s nimi musí mluvit, tak i ve školách se s nimi musí mluvit s těmi dětmi. Je sice hezké jim dát něco do skupiny, ať se*

dohadují mezi sebou. Ale oni musejí slyšet toho učitele, musejí se naučit vnímat toho dospělého, který jim tam něco sděluje, protože diskutovat ano, ale musejí vědět, o čem mají diskutovat. A když nemají základní znalosti, tak nemohou diskutovat. Respondent také uvedl, že tento stav samozřejmě není dán pouze „přetechnizovaností“, ale je zde velký vliv. Informační technologie jsou samozřejmě velice důležité a je třeba ukázat dětem, jak s nimi pracovat. Děti jsou dle jeho názoru zahlcovány informacemi, neumí se v nich orientovat, odlišit, co je podstatné a co ne, často jsou nesoustředěné a informační technologie používají ke zbytečným věcem, např. ke komunikaci se spolužáky, osobní kontakt mezi nimi chybí. Výsledkem je nedostatečná slovní zásoba, která je viditelná především u slohových prací, ale např. i u ústního zkoušení. Kromě slovní zásoby mají dle NORBERTA žáci i horší výsledky v matematice. Respondent uvedl, že on učil matematiku na základě množin. Od množin se již dávno upustilo, s čímž nesouhlasí, jelikož dítě tak mělo možnost na obrázku pochopit různé matematické operace. K metodě Hejného je skeptický.

Proto by měl funkci ředitele školy dle NORBERTA vykonávat ten, kdo o této pozici již něco ví, umí si hledat informace, orientovat se v nepřehledném množství právních zákonů, vyhlášek a jejich neustálých novelizací, odolávat tlaku nejrozličnějších neziskovek doslova „přisátých“ na státní rozpočet, vyrovnat se se stále větší agresivitou žáků, a hlavně se nebát jejich rodičů. Odolávat jejich mnohdy nevybíravému chování a mít konzistentní postoje. Musí se umět postarat o finance (vedlejší hospodářská činnost). Umět chápat učitele atd. *Škola je stále dosud živý organismus, sice nabitá elektronikou, ale tvoří ji lidé – žáci a jejich učitelé. Samozřejmě, jako všude jsou lidé výkonnější a ti méně zdatní. Všem je však dát třeba pocit, že jsou pro školu důležití, že to jsou odborníci, profesionálové. Je důležité jim vytvořit takové zázemí, aby se do práce těšili. Vzhledem k trvalému podfinancování profese učitele si taky nikdo nic nezávidí. Diferenciace v odměňování je minimální. Netvrdím, že je to dobře, ale stále ještě platí, že slovo uznání a poděkování, udělá víc než pětistovka odměny na pásce.*

7.3 Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 4 (ředitel REVOLUČNÍ – ředitel ROMAN)

MOTTO: „Výměna názorů je, když jdete za šéfem se svým názorem a vrátíte se s jeho“

Čtvrtým respondentem je ředitel ROMAN, který spadá do třetí skupiny, jelikož nastoupil do funkce ředitele školy až v roce 1993. Rozhovor byl proveden 20. 06. 2016, byl nahráván na diktafon a trval 88 minut. Respondenta jsme získali v rámci provedené sondy. Zodpověděl nám zaslané otázky a souhlasil s provedením hloubkového rozhovoru. V předběžné sondě velice zajímavě odpovídal na otázky týkající se porevolučních změn. Zároveň nám byl doporučen jedním z respondentů, se kterým byl také proveden hloubkový rozhovor.

7.3.1 Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Téma č. 1 – Vstupní informace o řediteli

Čtvrtým respondentem je opět muž, 53 let²⁰. ROMAN nejprve začal studovat na matematicko-fyzikální fakultě, obor Kybernetika. Toto studium ovšem nedokončil, jednalo se o druhý nejtěžší obor v té době, a navíc ROMAN ve studiu neviděl žádný smysl. To, co chtěl opravdu studovat, mu nebylo umožněno. ROMANOVA rodina patřila k ne zcela politicky spolehlivým. *Ale nebyli jsme zase nějakí disidenti, klasika, půlka rodiny disidenti, třeba děda byl politický vězeň v 50. letech, ale pro změnu táta vstoupil v 70. letech do komunistické strany, a tak jsme se se ségrou aspoň někam dostali třeba. Tak jak to v těch rodinách bylo, nic nebylo černé ani bílé. Máma byla pro změnu v komunistické straně v 60. letech a po roce 1986 byla vyhozena. A právě proto tam ten táta v těch 70. letech vstoupil, aby se to nějak vykompenzovalo.*

Jelikož ROMAN neměl jasno v tom, čemu by se chtěl věnovat, pracoval nějakou dobu jako zřízenec v nemocnici. *A možná bych na žádnou vysokou ani nešel, kdybych neměl takovou příhodu, kdy jsem vlastní blbostí málem přišel o život.* V tu dobu si uvědomil, že měl původně úplně jiné ambice a že by přece jenom měl jít nějakou vysokou školu studovat. S rozhodnutím mu pomohl tehdy jeho kamarád z kapely, ve které ROMAN hrál. Ten se hlásil na pedagogickou fakultu, obor Učitelství pro I. stupeň s prohloubenou výukou hudební výchovy a ROMAN se rozhodnul, že půjde s ním. *Ale zároveň jako musím říct, že já jsem jako na základce, to bylo takové moje dětské přání, být učitel. Takže jsem se k tomu dětskému přání tak trochu obloukem vrátil. Nebylo to z ničeho nic, ani to nebylo jako u*

²⁰ 53 let bylo respondentovi v době prováděného hloubkového rozhovoru – 20. 06. 2016

jiných lidí z donucení. Byla to moje v té chvíli z těch variant, které jsem měl, cílená volba. ROMAN ale také přiznal, že kdyby byl v té době více při smyslech, že by zřejmě nezvolil učitelství pro I. stupeň, ale spíše nějakou aprobaci s matematikou, jelikož k matematice má stále blízko a považuje ji za základ všech věd. Později si ROMAN dodělal studium matematiky pro druhý stupeň ZŠ, rozšiřující studium angličtiny a také manažerské/funkční studium²¹.

Ředitelem se stal ROMAN až v roce 1993, bylo mu 30 let čili byl poměrně mladý. Do školství ale nastoupil již v roce 1987 jako učitel. Učil nejprve na ZŠ KAŠTANOVÉ na I. stupni. Následně působil na ZŠ JAVOROVÉ, kde vyučoval matematiku na 2. stupni a zde působil až do roku 1991. V září roku 1992 nastoupil na ZŠ LIPOVOU, kde mohl respondent nahlédnout do oblasti řízení školy, i když zde působil stále jako učitel. *To byla také zajímavá zkušenost, protože tam postavili školu, zkolaudovali školu, okolo postavili paneláky a ty nezkolaudovali, takže tam stála škola, podle nějakého plánu byla naplněná pedagogickým sborem, ale nenastoupilo do ní jediné dítě. Takže tam jsme půlroku pouze čekali na to, až přijde první dítě, respektive, protože ta škola byla prázdná, tak jsme jezdili po různých krámech a vybavovali jsme školu pomůckami, nábytkem a vším. Takže to jádro pedagogického sboru, který ten ředitel nabral na tu školu, vybavovalo tu školu, což nebylo tak jednoduché, protože v tu dobu se rozpadly všechny systémy jako např. Koménium, které vybavovalo školy pomůckami do roku 1989. ROMAN, vzpomínal, že v té době se rozpadla spousta věcí, které do té doby ve školství fungovaly. Dnes už zase vše existuje, akorát to funguje na jiné bázi, tržní. Nyní funguje systém dodavatelů, který dříve neexistoval. Tato zkušenost ROMANOVÍ umožnila více nahlédnout do práce zaměřující se na řízení školy, do které by jinak nenahlídl, kdyby pouze učil. A díky tomu jsem si vůbec troufnul v létě 1993, nebo v červnu, na jaře 1993, jít do toho konkurzu.*

Na jaře roku 1993 vypsali na ZŠ TOPOLOVÉ konkurz na ředitele. ROMAN by sám od sebe do konkurzu nešel, zdálo se mu, že prozatím nemá dostatek zkušeností na to, aby byl ředitel školy. Ale už přemýšlel, že by se jednou chtěl stát ředitelem a mít větší vliv na tom, co se ve škole děje. *Prostě nebyl jsem moc spokojený s tím, jak vedení škol, kde jsem do té doby působil, ty školy vede. Uměl jsem si představit, že by se to dalo dělat lépe, ale ještě*

²¹ Nejprve ho studoval v různých neformálních vzdělávacích institucích i ze zahraničí, nakonec vystudoval funkční studium na univerzitě.

jsem si na to netroufal. O konkurzu se dozvěděl od své kamarádky na večírku. Rodiče se vzbouřili proti tehdejšímu řediteli ZŠ TOPOLOVÉ a vedení obce ředitele odvolalo. Byl vypsán konkurz na ředitele, ale nikdo se do něj nepřihlásil, takže hrozilo, že od září bude ZŠ TOPOLOVÁ bez ředitele. No a tehdy si starosta zavolal ty rodiče a říkal, no tak podívejte, vyštvali jste ředitele, tak teď se postarejte, aby se někdo přihlásil do druhého konkurzu, který vypíšeme. Rodiče se rozjeli různě po Praze a snažili se sehnat nějakého známého, který bude ochotný přihlásit se do konkurzu na ředitele, kam nikdo nechtěl, protože ta škola tady se de facto úplně rozpadla. ROMAN na konkurz po večírku zapomněl, ovšem po několika dnech mu volala kamarádka, že konkurz je již za tři. No tak jsem rychle napsal nějakou koncepci, kterou jsem v podstatě nosil v hlavě, takže to pro mě opravdu nebylo těžké. Jel jsem se sem podívat, podíval jsem se, jak to tu vypadá. Popovídal jsem si s některými lidmi tady, udělal jsem si představu o té škole, takže si myslím, že jsem nakonec byl na ten konkurz připravený dobře. No a ten konkurz jsem vyhrál, bylo to těžké, byli jsme tam dva, takže v té obrovské konkurenci jsem byl první a od té doby jsem tu ředitelem.

Od roku 1993 působí tedy ROMAN na ZŠ TOPOLOVÉ jako ředitel. Jedná se o základní školu střední velikosti, která má cca 55 žáků. Škola leží ve vilové čtvrti na okraji Prahy mezi lesy a zahradami. Kapacita školy je už několik let naplněna. Škola má dvě budovy, které leží naproti sobě přes ulici. V té menší secesní budově nalezneme první a druhé třídy a také školní družinu, v té větší funkcionalistické ostatní učebny a školní jídelnu. U obou budov se nacházejí hřiště, u větší budovy také moderní sportovní hala s dvěma tělocvičnami. Kapacita školy je i přesto nedostačující a od září 2014 je nutné pronajímat učebny ještě v nedaleko sídlící střední škole. Pedagogický sbor tvoří převážně lidé, kteří svou práci dělají s radostí. Nesouhlasí s názorem, že škola má pouze vzdělávat. Škola by se dle jejich názoru měla snažit žáky nenásilně vychovávat k slušnosti a vzájemné toleranci, k čemuž je nepostradatelná spolupráce rodičů i dětí. Hlavním cílem ZŠ TOPOLOVÉ je, aby žáci mohli být hrdí na svou školu a učitelé zase na své žáky. Za stěžejního nepřítele školního klimatu považují nudu, proto se jí snaží vyhýbat. Neodmítají tradice české školy, ale zároveň sledují a aktivně využívají nejnovější poznatky moderní světové pedagogiky. Jejich ŠVP se nazývá ŠNEK a vychází ze vzdělávacího programu „Začít spolu“. Za významný prvek prevence negativních jevů považují smysluplnou zájmovou činnost. Škola

tedy nabízí různé kroužky. Zároveň se snaží vést žáky k přirozenému zájmu o životní prostředí a školu považují za kulturní centrum městské části, spolupracují tedy s různými nezávislými sdruženími a pořádají nejrůznější akce pro děti i dospělé. Ve škole je od roku 2012 otevřena přípravná třídy pro děti s odkladem školní docházky, či jiným znevýhodněním (např. sociálním). Škola se snaží v rámci možností pečovat o žáky se specifickými poruchami učení. V ZŠ TOPOLOVÉ je také velice propracovaná nabídka výuky cizích jazyků a volitelných předmětů (např. náboženství).

Na otázku, jaký je ROMAN ředitel a jak by zhodnotil svou kariéru, odpověděl, že je sice cholerik, ale že i přesto ho lidé berou, jelikož vědí, že to s nimi myslí dobře. Zároveň o sobě prohlásil, že je schopný jakékoli diskuze. Ovšem, pokud je přesvědčený o tom, že má v něčem pravdu, snaží se to demokraticky, ale rázně prosadit. *Prostě pokud jsem fakt přesvědčený, že něco je správně, tak dělám všechno proto, aby to tak bylo, ale nechci to lidem dávat úplně „befelem“, s výjimkou teda věcí, přes které nejede vlak třeba i z právního hlediska. Ale snažím se ty lidi maximálně přesvědčit.* ROMAN má rád věci pod kontrolou, považuje se za demokratického ředitele, ale vše má určité hranice a ty se musí dodržovat. Zároveň má rád, když se věci dotahují do konce.

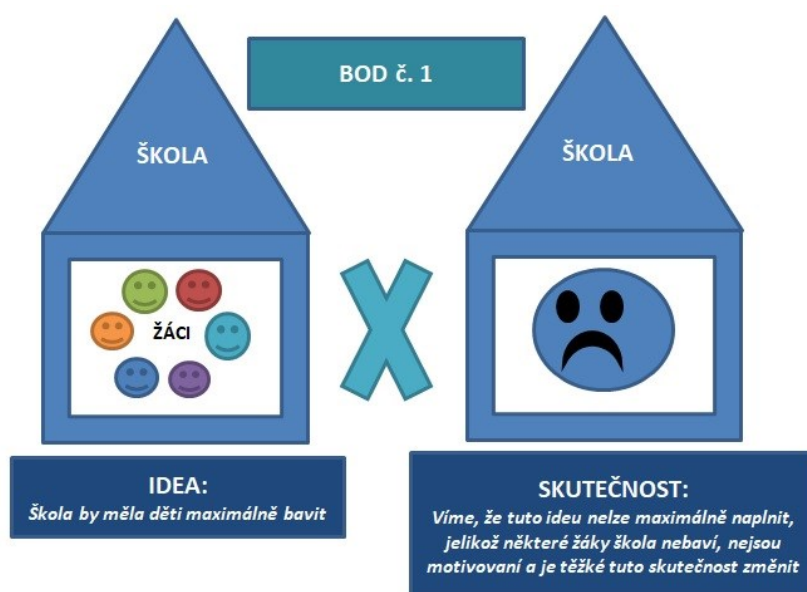
ROMAN původně ve školství nechtěl zůstat tak dlouho, zpočátku si myslel, že to budou pouze tři roky. Ale jak přicházely stále nové výzvy, v pozici ředitele setrval. Na začátku ředitelské kariéry měl ROMAN mnoho nápadů, které chtěl uskutečnit. Z těchto nápadů se uskutečnilo pouze 10 % a realizace ho stála mnoho úsilí, ale také mnoho chyb. Později došlo k určitému uklidnění a ROMAN si vytýčil pouze několik zásadních cílů, které se postupně snažil naplňovat. Tím si jeho škola vybudovala určité postavení, určité jméno mezi ostatními školami. V tu dobu chtěl ROMAN ze školství odejít, ale opět se objevily další výzvy, a jelikož je respondent člověk, který rád dotahuje své projekty do konce, prozatím ze školy neodešel. *Prostě je to taková pořád rozdělaná práce, kterou vlastně nikdy nedokončíte. Pořád jako něco sledujete i třeba nějakých dílčích cílů dosáhnete, ale mezitím se objeví už jako další.* Mnohdy byl samozřejmě se situací ve školství nespokojený. Například: *Tady se to občas stává po volbách, když jsou volby, a ne úplně dobře dopadnou, tak mám kolikrát chuť s tím praštit, protože to nové zastupitelstvo mi šíleným způsobem začne otravovat život.* Vadí mu, že zastupitelé čím dál více zasahují do

školství, především do záležitostí, kterým nerozumí. Například do školské legislativy, ve které se nevyznají, a mnohdy je obtížné se s nimi tedy dohodnout. Zpočátku to bylo zase zcela naopak, zastupitelé se o školu nezajímali téměř vůbec. *Tady jsem dostal nějaké peníze a pane řediteli, Vy to děláte dobře, dělejte si to, jak chcete, až mi to vadilo.* ROMAN tvrdí, že ideální by byl nějaký kompromis mezi těmito dvěma póly. Vždy je ale důležité mít nějakou ideu a za tou si jít. *A já doufám, že snad budu schopný jednoho krásného dne, až poznám, že ta moje idea už opravdu je mimo mísu a neodpovídá požadavkům doby, tak budu snad schopný to přestat dělat, tu práci a pustit někoho mladšího, ale zatím pořád mám pocit, že ta idea má smysl a lidi mi to jako říkají. Hodně lidí mi tu říká, přesto jaký jsem někdy hrozný, tak mi říkají, hele, jestli ty odejdeš, tak já tady nebudu a tak. To je asi důvod, proč to ještě dělám.*

ROMANA jsme se v této souvislosti ptali, jaká je jeho idea školství. Sdělil nám, že škola by měla být maximálně zábavná pro děti, ale zároveň by je měla maximálně naučit. Odmítá jeden z dnešních trendů, že by se děti měly učit pouze to, co je baví, protože se některé věci pak nenaučí vůbec, a navíc se v nich vypěstuje jistý postoj, že v životě se mají dělat jen věci, které je baví a ono to tak ve skutečnosti úplně není. Mnohem podstatnější je naučit děti to, co od nich pak společnost bude vyžadovat, a to je bohužel touto formou nenaučíme. *Čili je to jako hezký názor, ale z mého pohledu je okrajový.* ROMAN tvrdil, že tento systém vzdělávání může fungovat pouze u motivovaných dětí, které se chtějí učit, jejich rodiče je v tom podporují, měl na mysli především nějaké malé soukromé školy, či domácí vzdělávání. *Ale nemůže to fungovat centrálně, ve státním školství už vůbec ne a nemůže to fungovat prostě protože, protože, protože většina dětí je namotivována jen na něco, že jo. Ale zároveň bychom na to neměli rezignovat, na to, aby to ty děti bavilo. Ale vždycky k tomu musíme vzhlížet jako k ideálu, ideál je, když dítě naučím maximum, čeho je schopné a že ho to bude pořád bavit.* ROMAN na závěr ještě shrnul svou ideu školství do tří bodů (viz **Schéma 18** *Idea školství versus skutečnost (dle respondenta č. 4) – BOD č. 1, BOD č. 2 a BOD č. 3*):

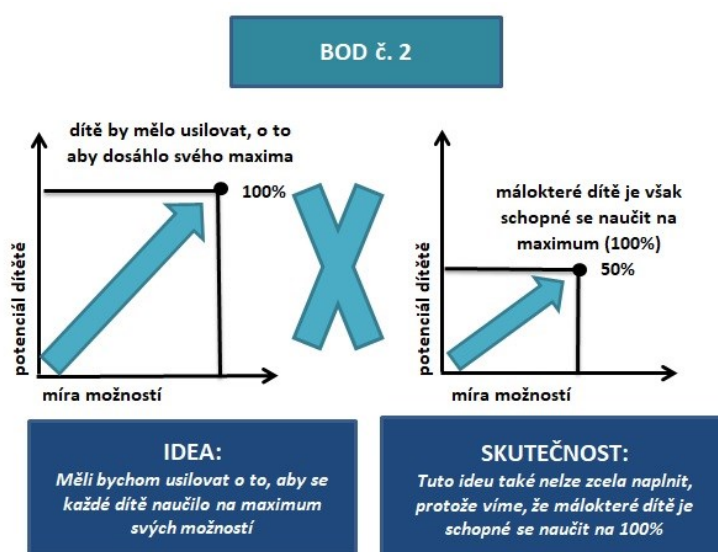
- 1) Škola by dle jeho názoru měla usilovat o to, aby děti maximálně bavila. Tento požadavek nelze maximálně naplnit. Někteří žáci chodí do školy s odporem, nejsou dostatečně motivováni ke vzdělávání a je velice obtížné tento postoj změnit.

Schéma 18 Idea školství versus skutečnost (dle respondenta č. 4) – BOD č. 1



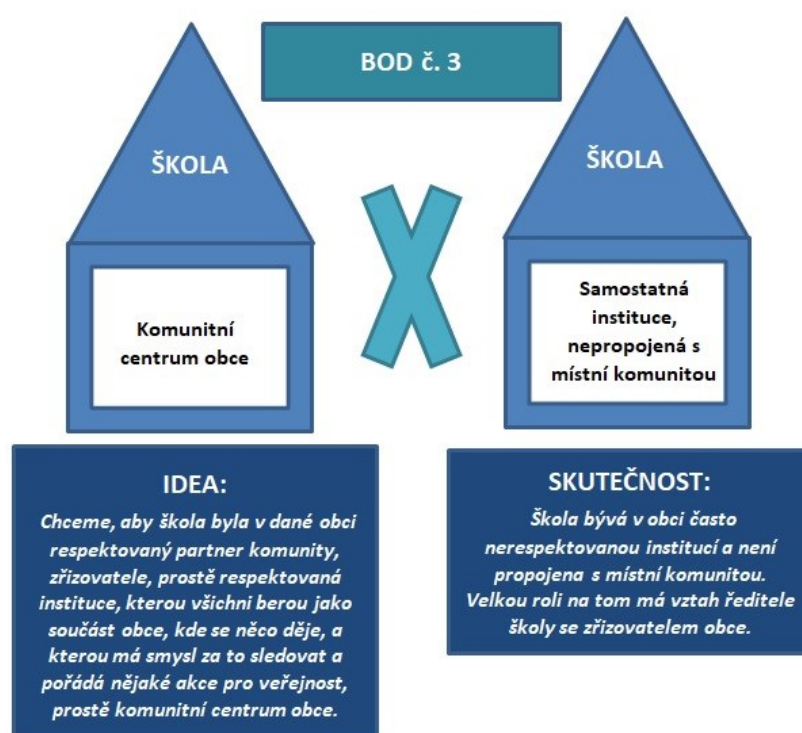
- 2) Škola by měla maximálně usilovat o to, aby se dítě naučilo na maximum svých možností, i když je nám známo, že málokteré dítě se naučí na 100 %, spíše nikdo. Každé dítě má určitý potenciál, který může využít při učení. Škola mu poskytuje možnosti, jak tento potenciál využít. Škola by se teda měla snažit o to, aby každé dítě mohlo svůj potenciál využívat na maximum a dítě by mělo usilovat o maximální naplnění svého potenciálu

Schéma 18 Idea školství versus skutečnost (dle respondenta č. 4) – BOD č. 2



- 3) Škola jako instituce by měla být součástí komunity, ve které se nachází. Měla by být respektovaným partner komunity, zřizovatele, respektovaná instituce, kterou všichni berou jako součást obce, kde se něco děje a kterou má smysl za to sledovat, pořádá nějaké akce pro veřejnost, je prostě komunitním centrem obce. Ani tento bod není vždy naplňován, často na to má velký vliv, jaký vztah má ředitel se zřizovatelem dané obce.

Schéma 18 Idea školství versus skutečnost (dle respondenta č. 4) – BOD č. 3



ROMAN se ještě v rámci své ideje zmiňoval okrajově o výchově, celou debatu ukončil slovy: *Já bych byl rád, aby ty děti si občas jako řekly, že to je „voprůz“, že jdou do školy, že „ježíš“ škola a tak, ale pak aby si řekly: „no ale, když už musím do školy, tak jsem rád, že jdu do téhle, protože ji vlastně mám rád“. A to je jako moje idea, jaký vztah by měly mít děti ke škole, a nakonec i učitelé a rodiče.*

Kdyby si ROMAN znovu mohl vybrat, zda se stát ředitelem školy, určitě by to byla jedna z možností. Práce ředitele školy ho baví, má ji rád a dává mu určitý smysl.

7.3.2 Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo

Téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989

Pro ROMANA bylo období kolem roku 1989 velice šťastné. Byl jeden z těch lidí, kteří byli ochotni pár let vydržet stávající režim ovšem s vidinou, že se to změní a že naše země následně bude demokratická. *Pro mě to bylo strašně šťastný období, plnění snu, v který jsem ani nedoufal.* Z dnešního pohledu již vidí, že v té době u něho převládala jistá naivita. I přesto ROMAN vnímal toto období pozitivně. Začal se více zajímat o politiku, diskutoval na tato témata, vzpomíná si na ten pocit, jak bylo osvobozující, když mohl říci svůj názor a nemusel se bát, že by se mu za to mohlo něco stát. V té době se otevíraly různé staré kauzy, které před rokem 1989 byly tajné. Za další důležitý moment považuje, že najednou se mohlo vyjet za hranice, a to i jinam než do NDR. *Takže to bylo hrozně otevřený, člověk mohl prostě kamkoli.* Navíc ROMAN mohl konečně naplno využít svých jazykových znalostí, které získal jako malý chlapec, když pobývali v Anglii.

ROMAN v té době působil na ZŠ JAVOROVÉ jako učitel, byl tam již druhým rokem. Před rokem 1989 zde působila ředitelka, která samozřejmě byla v komunistické straně, ale spíše jen proto, aby měla legitimaci, jinak to byla dle slov respondenta *ženská z praxe, hodná a šikovná.* ROMAN s paní ředitelkou neměl žádné problémy. Mnohem komplikovanější vztah měl s jednou ze zástupkyň. *To nešlo vůbec o to, jestli byla nebo nebyla komunistka, ale to byl prostě takový ten typ, který se vozí po lidech jen proto, aby se po nich vozil. To se prostě každý trásl, co ona si na něj zase vymyslí, děti ji nesnášely, já jsem s ní měl navíc hrozné spory, protože ona navíc měla spory s mojí třídou, já jsem byl třídní a já jsem za ty děti samozřejmě hrozně bojoval, jako většina mladých učitelů, kteří bojují za ty svoje děti. Ale ještě navíc, když já jsem s ní ty spory měl nezávisle na tom, když jsem doopravdy viděl, jaká je.* Na konci školního roku byla paní ředitelka z místa odvolána a přeložili ji na jinou školu.

Na ZŠ JAVOROVOU nastoupil nový ředitel, „kovaný“ komunista a kádr, který paradoxně vadil ROMANOVÍ mnohem méně než výše zmíněná zástupkyně. *Když přijmu, že jeho politická orientace byla taková a taková a podle toho se choval, tak jinak to byl relativně v intencích tohoto jakoby svým způsobem rovný a průhledný chlap.* Ovšem s jeho nástupem se situace na ZŠ JAVOROVÉ změnila, došlo ke zpřísnění, a to bylo těsně před listopadem

1989. Pan ředitel například začal svou první poradou slovy, že kdo podepsal „Několik vět“, že bude ze školy ihned vyhozen. ROMAN samozřejmě byl mezi těmi, kdo toto prohlášení podepsali. Ale vyhozen nebyl. Dodnes mu není zcela jasné, zda byl tento ředitel na školu dosazen proto, aby přitvrdil režim, nebo aby byl následně z funkce sesazen. Tehdy si všichni mysleli, že je tam dosazen proto, že škola je málo uvědomělá a že zde musí nastolit pořádek. Jelikož na této škole nevládla žádná přehnaná ideová nálada. Ovšem vše skončilo po třech měsících, kdy přišel listopad 1989, a stávající ředitel byl sesazen. *No, takže jsme udělali delegaci tří mladých učitelů, byli jsme pověřeni celým zbytkem, že mu to půjdeme oznámit. Tak to jsem byl já přímo, který mu to šel oznámit v čele té delegace a on řekl: „jo, dobře“. Tak jsme ho sundali takhle. U toho jsem přímo byl.*

ROMAN se po roce 1989, jako většina mladých učitelů na ZŠ JAVOROVÉ, stal hybatelem změn. Pochopil, že je nutné se do procesu změn nějakým způsobem zapojit. *Chodili jsme na různé ty školské schůze, vymýšleli jsme, jak by to školství mělo vypadat, byl jsem v občanském fóru pražských učitelů, v nějakém tom výboru atd.* Ale především si zvolili kolegyni, kterou doporučili na pozici ředitelky ZŠ JAVOROVÉ. Ta musela samozřejmě projít konkurzem, v té době fungovala ještě školská správa a ta to musela odsouhlasit. Občanská fóra do tohoto procesu mohla zasahovat, ale konečné rozhodnutí bylo na školské správě. Navrhovaná paní ředitelka pozici získala, ale ponechala si ve škole i obě zástupkyně a změny, ke kterým mělo dojít, se neuskutečnily.

V roce 1990, na podzim, kdy už bylo zřejmé, že určité změny nastaly, tak některé v uvozovkách „staré struktury“ demonstrativně odložily své stranické legitimace a řekli: *„Vy mladí jste splnili svou historickou úlohu, ale nemáte ty zkušenosti a my zkušenosti Vám děkujeme, že jste nás zbavili těch zlých komunistů a teď my to zase vezeme do svých rukou, protože my víme, jak se to má dělat.* A takto byli prakticky všichni mladí odstaveni. Tento postup proběhl i na ZŠ JAVOROVÉ, kde působil ROMAN. Zvolená paní ředitelka nechala původní zástupkyni ve funkci, což způsobilo na ZŠ JAVOROVÉ odchod 1/3 pedagogického sboru, včetně ROMANA, mladí pedagogové byli zklamáni tímto vývojem. Obdobné situace se děly i na ostatních školách. K formální změně tedy došlo, ale jinak se nic nezměnilo. *Ty nejkřiklavější případy asi odešly, ale spousta jako lidí v té funkci zůstala, no a bylo to úplně směšné.*

Ptali jsme se ROMANA, zda v té době neuvažoval o tom, že by se stal ředitelem školy. *Platilo tenkrát i teď, ředitel musel mít aspoň 7 let praxe. To jsem v té době neměl, já jsem v té době měl 2 roky, nebo 3.* Zároveň ROMAN podotknul, že si není zcela jistý, zda volby na novou ředitelku byli hned po roce 1989, že je možné, že to bylo s nějakým zpožděním a že v té době byl sesazen pouze stávající ředitel a vedením školy byl nějakou dobu pověřený někdo jiný. Na toto si již přesně nevzpomíná. Každopádně těsně po revoluci byli v občanských fórech především mladí nadšení lidé, kteří chtěli nastartovat nějaké změny a nějakou dobu to vedli oni. Později se do vedení opět začaly zapojovat tzv. „staré struktury“, které pouze obrazně řečeno „převlékly pláště“ a přijmuly, že minulý režim se už nevrátí a začaly argumentovat tím, že mají mnohem více zkušeností v dané oblasti a že by jim tedy mladí měli místa uvolnit.

7.3.3 Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989 + Téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989²²

Množství povinností ředitele školy se dle ROMANA změnilo především se vstupem škol do právní subjektivity²³. Před tím spoustu věcí, včetně tvorby pedagogického sboru, měla na starosti školská správa, jednalo se o tzv. odvětvové školství. *To znamená, že já když jsem potřeboval učitele, tak jsem je požádal, když byli hodný, tak jsem si někoho sehnal a oni mi ho schválili, ale dost často mi oni někoho sháněli, oni mi i nabízeli lidi, vnucovali lidi, které já jsem jako zaměstnal.* Před rokem 1989 neměl ředitel už vůbec žádný vliv na tom, koho ve škole má. Pracoval s těmi lidmi, kteří mu byli přiděleni. Po vstupu do právní subjektivity si tyto věci řešit škola samostatně.

Další věcí bylo centrálně řízené školství. Před rokem 1989 existovaly centrálně dané klasifikační řády, kde bylo striktně formulováno, za co je možné žákovi dát jednotlivé stupně známek. Toto platilo celostátně a ke zrušení došlo hned po roce 1989. Před rokem 1989 byly také centrálně dané osnovy a ty byly jednotné až do roku 2004. *Až poslední reforma je zrušila a do dnes se dohadujeme, zda to bylo dobře nebo ne. Jestli se ta reforma*

²² U respondenta č. 4 jsme tato dvě témata spojili, jelikož o nich mluvil komplexně. V rozhovoru volně přecházel z jednotlivých období a pak se k nim opět vracel.

²³ Pro ně to bylo 1. 1. 1996.

víc neměla zaměřit na formy než přímo na ten obsah. Jestli to nebylo zbytečné, jestli to nebylo až moc. Proč jsme šli tak velkým krokem, který ta škola nezvládla, jestli se nemohlo jít po menších krůčcích, které by zvládlo více škol. Protože to rozevřelo nůžky v kvalitě škol obrovským způsobem.

Dle ROMANA se od nástupu na post ředitele školy postupně proměňovaly všechny oblasti jeho práce. Je si jistý, že toto ale nesouvisí s vnějšími faktory, ale s jeho osobním vývojem. Rozhodně se proměnil způsob, jakým pracuje s lidmi. Na začátku své kariéry nebyl dobrým manažerem. Manažerské schopnosti získal praxí, ale také v různých kurzech, které absolvoval. *Že jsem se naučil, že řídit lidi, neznamena mít jen dobrý nápad a myslet si, že všechno půjde samo a zároveň to neznamena jenom nařizovat, ale spíš ty lidi pro něco přesvědčit a nadchnout. To se všechno člověk musel naučit takhle. Takže po té manažerské stránce si myslím, že jsem se posunul hodně.*

Změnila se především stránka ekonomická, a to především se vstupem do právní subjektivity. Dále se postupně proměňoval postoj zřizovatele. Zpočátku jsme dostávali od obce mnohem větší finanční podporu na provoz školy než dnes. Dle ROMANA dotace od zřizovatele v lepším případě stagnuje a v horším případě se snižuje. *Já si pamatuji, že jsem měl tenkrát 1,5krát vyšší dotaci, než mám dneska. Tady od obce, že jo, což není na platy, to je na provoz.* ROMAN nás také upozornil na to, že dnes se dají peníze sehnat např. z fondů, nebo z různých projektů, což dříve možné nebylo. Jeho škola je tedy zapojena do nejrůznějších projektů.

Téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu

ROMAN hodnotí za nejpriznivější období okolo roku 2000. *To byl podle mě stav, který byl dobře nastavený a směřoval správným směrem a vyvíjel se takovými drobnými kroky.* Škola si mohla do určité míry určovat formy práce, formy hodnocení a zvolit si učebnice, ze kterých bude učit, což byl obrovský rozdíl oproti stavu před rokem 1989. Do roku 1989 existovaly jednotné osnovy i jednotné učebnice. *Všechny děti se plus minus 15. listopadu učily totéž v tom samém předmětu. Takhle to do té doby bylo. Dneska je to absolutně nepředstavitelný.* V tomto směru ROMAN jednoznačně upřednostňuje větší svobodu. Za ideální stav tedy považuje roky 2000 až 2002. V té době neměl pocit, že by měl málo svobody ve volbě forem a ve volbě práce. Měl tedy dostatek svobody a možnosti, které se

v té době naskytovaly, nebyly zdaleka vyčerpány. Školskou reformu, která proběhla v roce 2004, hodnotí ROMAN již jako moc rozsáhlou. *My jsme samozřejmě v naší škole tu reformu v roce 2004 využili, jak nejlépe jsme uměli, to znamená, troufám si říct, že asi ku prospěchu školy. Ale když to беру z pohledu českého školství jako celku, tak si nejsem jistý, zda to českému školství jako celku prospělo.*

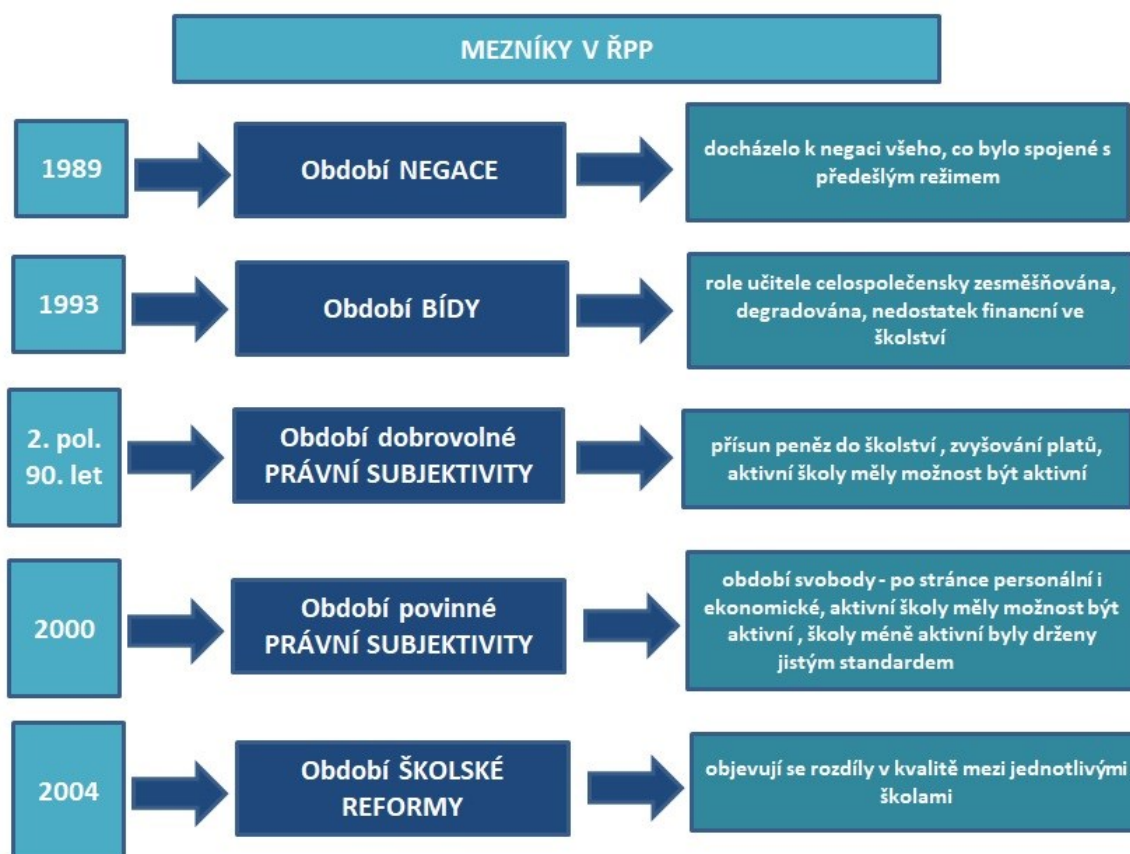
Následně jsme požádali ROMANA, zda by nám jednotlivé mezníky v rámci zkoumaného období dokázal nějak pojmenovat (viz níže **Schéma 19**). Období těsně po roce 1989 označil ROMAN za období negace všeho předešlého. Toto období zažil ROMAN jako učitel a dle jeho tvrzení trvalo přibližně do roku 1993. Dalším obdobím bylo období bídy (období okolo roku 1993), kdy byl ve školství nedostatek financí a role učitele byla celospolečensky zesměšňována. *My jsme se za to tenkrát dost styděli, že učíme.*

Následovalo období dobrovolné právní subjektivity. Jednalo se o období, kdy některé věci dělaly za ředitele školský úřad, či školská správa. Takže se o některé věci nemusel starat, ale zároveň neměl některé možnosti. *Například škola neměla důvod mít zájmové kroužky, než jako že to nabídla dětem. Dnes jsou pro nás jako významný zdroj příjmu, kterými si vyděláváme. A ta možnost nebyla, dokud člověk nešel do právní subjektivity. Takže ředitelé postupně, kteří chtěli tu školu někam dotáhnout a viděli to na příkladech jiných škol, které už v té subjektivitě jsou a ty ředitelé jsou schopní, ty školy na tom neprodělávají. Tak ty školy šly do té právní subjektivity proto dřív. ROMANOVA škola šla do právní subjektivity také dříve, a to především kvůli tomu, aby si mohli vybírat kvalitnější zaměstnance, nebo mít i svého psychologa, být svobodnější po stránce finanční, mít více peněz pro školu (např. ze zájmové činnosti). Protože já, když jsem sem chtěl asistenty, měl jsem asistenty, chtěl jsem psychologa, měl jsem psychologa, když jsem si na něj vydělával třeba těmi kroužky, tak jsem ho mohl mít. A naopak ředitel, který si na tohle netroufal, tak holt nešel do subjektivity, tyhle všechny věci neměl, zase měl méně starostí a jemu to takhle vyhovovalo a mně zase vyhovovalo tohle, protože jsem byl aktivní. V této době měly tedy školy stále na výběr, zda do právní subjektivity vstoupí a získají tím určité výhody a samozřejmě i s tím spojené povinnosti navíc, nebo do právní subjektivity nevstoupí, nebudou mít tyto povinnosti, ale nezískaly ani žádné výhody s tím spojené. Tímto se začaly školy od sebe odlišovat. Pro ROMANA bylo toto období nejvíce vyhovující,*

protože aktivní školy mohly být aktivní a školy, které neměly až takové schopnosti, byly i přesto drženy nějakým standardem.

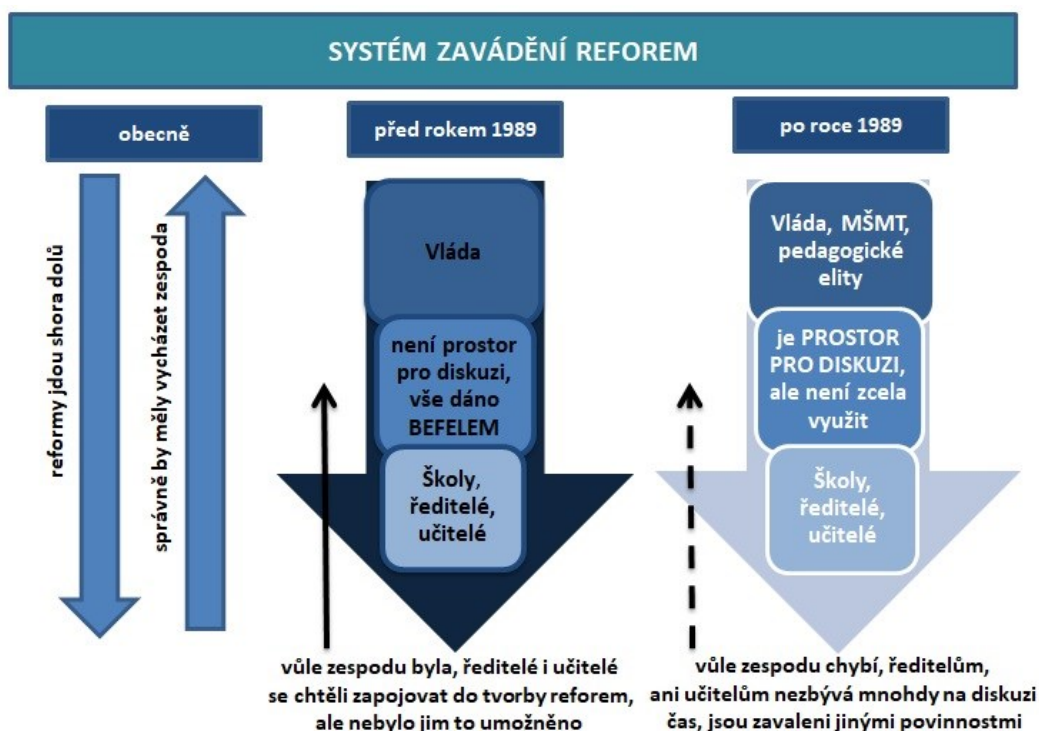
Od roku 2000 následovalo období povinné právní subjektivity, kdy všechny školy musely povinně vstoupit do právní subjektivity. Pro některé školy to byl zásadní okamžik, obrovská změna, se kterou se musely vyrovnat, což jim samozřejmě trvalo nějakou dobu. ROMAN nám sdělil, že i toto bylo pro většinu škol náročné, ale že nechce hodnotit, zda to bylo špatně či dobře. Mnohem kontroverznější byla v roce 2004 školská reforma, která systém ve školství ještě více rozvolnila. Touto reformou byly zrušeny např. jednotné osnovy. *Reforma v roce 2004 začala nutit lidi, kteří od přírody nebyli aktivní, aby byli aktivní, což nemohlo úplně dobře dopadnout, protože oni k tomu neměli jako předpoklady.*

Schéma 19 Mezníky v Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 4)



ROMAN se v této souvislosti rozpovídal také o tom, jak se v naší zemi ve zkoumaném období zaváděly reformy (viz níže **Schéma 20**). Zásadním problémem je, že veškeré reformy jsou dány shora dolů. Účinnost reforem by byla mnohem větší, pokud by šly opačným směrem, zespoda nahoru. Před rokem 1989 probíhaly také nějaké reformy, ale byly dány „befelem“ úplně shora. Tehdy nebyl dán prostor pro diskuzi, a to lidé se lidé chtěli zapojovat do těchto věcí, byla zde jakási vůle zespodu, ovšem nebylo jim to umožněno. Reforma byla vydána a všichni se podle ní museli začít řídit. Takto to nyní samozřejmě neprobíhá. Rozdíl je v tom, že nyní probíhá nějaká diskuze. *Rozdíl je v tom, že tenkrát ta diskuze prostě neprobíhala, protože ty lidi nahoře to vymysleli a s nikým se nebavili. Dneska neprobíhá proto, že ty lidi dole na to nemají čas. Protože prostě honí svou práci, snaží se přežít školní rok, přežít vyučovací den ve třídě. A ještě aby odpoledne ve svém volném čase nebo o víkendech diskutovali o koncepci školství. Na to se 90 nebo 70 % učitelů vykašle.* Hlavním důvodem, proč diskuze neprobíhá, není, že by nebyla vůle shora, naopak pedagogické elity vymýšlí různé reformy, problém je v tom, že řadoví ředitelé i učitelé na tyto reformy nedohlédnou. Čili nyní není spíše vůle zdola, ale efekt je velmi podobný, opět přicházejí reformy shora. Dalším problémem je, že každá reforma se zavádí do praxe nějakou čili na to, abychom mohli ověřit, že tato reforma je účinná, potřebuje ministerstvo dostatek času. V naší zemi se ale v poslední době ministři školství velice často mění a tím dochází k časté revizi nově zavedených reforem. Některé reformy jsou zrušeny ještě dříve, než se zavedou ve všech školách a již je stanoveno zase něco úplně jiného, což samozřejmě ve školství působí jistý zmatek.

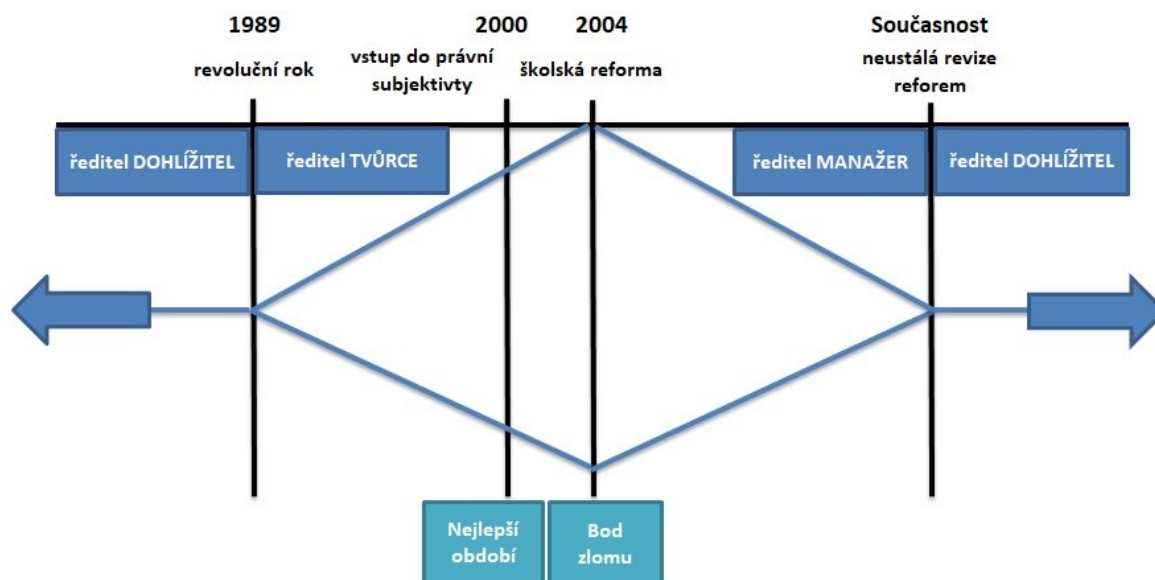
Schéma 20 Systém zavádění reforem (dle respondenta č. 4)



Téma č. 6 - Odpovědnost ředitele

Odpovědnost ředitele školy se dle ROMANA také proměňovala. Jak můžeme níže vidět na *Schématu 21*, před rokem 1989 ředitel pouze dohlížel na to, aby bylo splněno to, co jim bylo nařízeno shora. Po roce 1989 se ředitelé začali postupně podílet na tom, co se ve škole bude dít. Školy dostávaly daleko více prostoru ke kreativitě, která se stále navyšovala, ředitel začal být více tvůrcem, než pouhým dohlížitelem. Nakonec vše vyvrcholilo v roce 2004 školskou reformou, kdy na školách začaly vznikat vlastní vyučovací předměty, či vlastní způsob hodnocení. Byl to obrovský posun v českém školství, školy si začaly určovat strašně moc věcí, sice pracovaly na základě nějakého poměrně malého okruhu instrukcí, který dostávaly centrálně, ale jinak si většinu věcí zajišťovaly samostatně. S tím je samozřejmě spojená změna odpovědnosti a pravomocí ředitele školy. Z ředitele se stává manažer. Ovšem čím více pravomocí ředitel školy má, tím má i více odpovědnosti, což vede opět k jistému omezování svobody. Ředitel je zahlcen všemi nařízeními, která přicházejí shora a na věci, kterým by se měl věnovat, mu nezbyvá čas. Musí tedy své pravomoci delegovat na své kolegy a tím se opět stává pouze pouhým dohlížitelem, který sleduje, zda celý proces probíhá správně, ale již to není ten ředitel – tvůrce.

Schéma 21 Změna odpovědnosti ředitele školy v kontextu jednotlivých mezníků (dle respondenta č. 4)



Téma č. 7 – Pojetí Řízení pedagogického procesu

Dle Romana řízení školy, není pouze o řízení pedagogického procesu. V tomto je český ředitel specifický a celosvětově se vymyká, jelikož ve vyspělých zemích se skutečně ředitel školy běžně věnuje jenom řízení pedagogického procesu. V Čechách je ředitel zároveň manažerem, a to po stránce personální, ekonomické a provozu školy – správa budovy školy (viz níže **Schéma č. 22**). Český ředitel v tomto směru zodpovídá za všechno, což je dle respondenta č. 4, rarita.

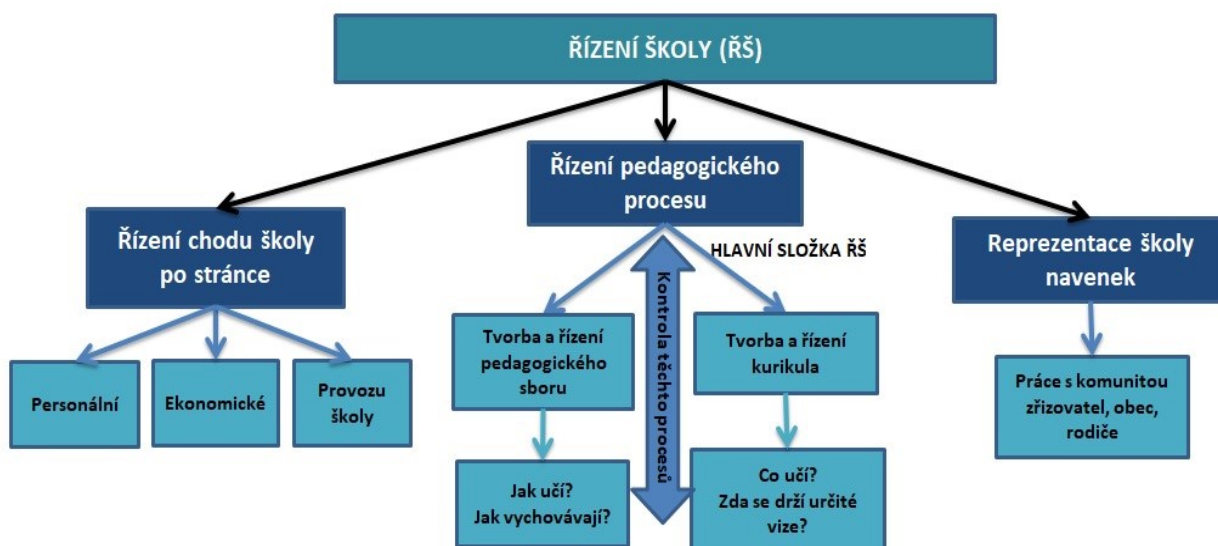
Řízení pedagogického procesu je tedy jednou ze složek řízení školy a rozhodně není v českých poměrech tou hlavní složkou, i když by být mělo. Pokud se podíváme na různé průzkumy, které nám ukazují, kolik času tráví ředitel školy řízením pedagogického procesu, tak to bývá od 10–50 % a správně by to mělo činit cca 75 % (dle průměru v ostatních zemích). Toto tedy považuje ROMAN za zásadní problém českého školství. Dle ROMANA by to měla být jedna z hlavních priorit ředitele školy.

Pod pojmem řízení pedagogického procesu si ROMAN představuje v první řadě tvorbu pedagogického sboru. *Seženu si lidi a ty lidi si nějakým způsobem vyškolím a vycvičím, aby nějak pracovali. Takže je to vlastně tvorba a řízení pedagogického sboru, práce s lidskými zdroji, to je určitě jedna věc.* Ředitel pak sleduje, jak tito lidé učí a vychovávají žáky.

Druhá věc je pak podíl na tvorbě a řízení kurikula, dnes se běžně používá termín evaluace kurikula. Jedná se především o tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP). Zde ředitel sleduje, co učitelé učí, jestli učí to, co mají a jestli to směřuje tam, kam má, k určité společné vizi. Součástí celého pedagogického procesu je samozřejmě kontrola těchto procesů (viz níže **Schéma č. 22**).

Další neopomenutelnou částí řízení školy je reprezentace školy navenek, tzv. peer ar, kam spadá práce s místní komunitou, s vedením dané obce, se zřizovatelem školy, s rodiči, ale i se širokou veřejností. Škola by měla být centrem komunity (viz níže **Schéma č. 22**).

Schéma 22 Řízení školy (dle respondenta č. 4)



7.4 Zjištění získaná rozhovorem s respondentem č. 5 (ředitel POSKYTUJÍCÍ – ředitel PAVEL)

MOTTO: „Já se snažím být takový ředitel, jakého já bych chtěl ředitele“

Pátým a posledním respondentem je ředitel PAVEL, který spadá také do třetí skupiny, jelikož nastoupil do funkce ředitele v roce 1992. Rozhovor byl proveden 23. 06. 2016, byl nahráván na diktafon a trval 106 minut. Respondenta jsme získali v rámci provedené sondy. Zodpověděl nám zaslané otázky a souhlasil s provedením hloubkového rozhovoru. Do výběru byl zařazen především proto, že ve zkoumaném období působil na Ostravsku a

na Opavsku, v průmyslové oblasti, kde celá situace probíhala zcela odlišně než např. v Praze. Jeho pohled na celou situaci byl pro nás tedy zcela jedinečný.

7.4.1 Okruh otázek zaměřený na KONKRÉTNÍ PŘÍPAD ŘEDITELE

Téma č. 1 – Vstupní informace o řediteli

PAVEL, je posledním respondentem, je mu 53 let²⁴ a je to také muž. Pochází z Ostravska, kde také vystudoval obor Učitelství pro I. stupeň základních škol na Pedagogické fakultě. Později absolvoval obor Školský management na PedF UK v Praze v rámci, něhož vystudoval kurz School Leadership na Univerzitě v Montaně. V době, kdy jsme spolu hovořili, dokončoval doktorandské studium Pedagogiky též na PedF UK.

Do školství PAVEL nastoupil v září roku 1984, kdy se stal učitelem na ZŠ ŽELEZNÉ v Ostravě. V roce 1985 musel na rok na vojnu a následně vrátil do té samé školy. V té době mu již na škole byla přidělena funkce okresního metodika dopravní výchovy. Vedl tehdy cyklistický kroužek čili logicky byla tato funkce přidělena jemu. Jednalo o PAVLOVU první zkušenost, kdy začal něco organizovat (např. akce jako BESIP atd.).

V roce 1989 se PAVLOVI narodila dcera, která měla dýchací problémy. Lékaři tehdy PAVLOVĚ rodině doporučili, aby se z Ostravy odstěhovali. PAVEL tedy začal hledat nějakou školu mimo město. Jedna ze škol, která se mu ozvala, byla malotřídní škola v podhůří Jeseníků ZŠ OCELOVÁ, okres Opava, kde se paní ředitelka chystala odejít již do důchodu. PAVEL na tuto školu nastupoval 1. 6. 1991 jako učitel, jelikož jedna z učitelek otěhotněla, ale již s nabídkou převzít po paní ředitelce toto místo. V roce 1992 bylo vyhlášeno konkurzní řízení, do kterého se přihlásil pouze PAVEL, a tak se stal i ředitelem této malotřídní školy. Tehdy bylo PAVLOVI pouhých 31 let. *Takže jsem se stal ředitelem a spadl jsem do toho a vlastně jsem o tom nic moc nevěděl po pravdě řečeno. Ale zase to bylo jednodušší, když se na to dívám zpětně v tom, že vlastně jsme tam byli dva učitelé, paní vychovatelka jedna, školnice a kuchařka, jo a topič, ale to jsem byl taky já.* PAVEL měl tehdy 1,5 úvazku, část úvazku měl jako učitel a část jako ředitel. Neměl tehdy žádné úlevy, co se týče učení, učil vše, jelikož na škole nebyl nikdo jiný, kdo by to za něj odučil a k tomu byl ještě ředitelem. Zpočátku mu hodně pomáhali přátelé, které znal ještě

²⁴ 53 let bylo respondentovi v době prováděného hloubkového rozhovoru – 23. 06. 2016

z dob, kdy dělal na ZŠ ŽELEZNÉ metodika, nebo jiní ředitelé. Byla to doba, kdy došlo k jakému si uvolnění, rušila se veškeré administrativní nařízení, která byla spojována s předešlým režimem. Začínalo se také mluvit o právní subjektivitě. *A protože jsem byl mladý a zapálený a přišlo mi to jako super, moci si rozhodovat o svých věcech v daleko větší míře sám, tak jsem tehdy to zastupitelstvo přemluvil a myslím, že jsme byli první nebo druhá škola v okrese Opava, přestože taková malá, která získala právní subjektivitu.* Tehdy se ukázalo, že největším problémem, se kterým se musel PAVEL vypořádat v rámci přechodu na právní subjektivitu, byla ekonomická oblast. Na ZŠ OCELOVÉ měli pouze jednoduché účetnictví, což poté již nebylo přípustné a začaly narůstat různé logistické problémy, např. jak vysvětlit zastupitelstvu, tak malé obce, co všechno obnáší vstup do právní subjektivity. *Tak samozřejmě, že to nebyli lidi v tom zastupitelstvu, že by nějak tomu vzdělání, nebo že by měli nějakou představu o potřebách školství a mysleli si, že ta škola tím, že získá právní subjektivitu, že vlastně si na sebe bude vydělávat. Takže tam byl prostě problém třeba jim jako vysvětlit, proč najednou jsme spadli my jako škola do podvojného účetnictví, když oni mají zjednodušené účetnictví jako obec.* Navíc na tak malé škole neměl PAVEL žádnou administrativní sílu, která by mu s tím nějak pomáhala. Na druhou stranu se jednalo o období, kdy ve školství docházelo stále ke kompetenčním „třenicím“ ohledně právní subjektivity. V té době stále ještě existovaly školské úřady, ale zároveň se na vedení škol začali podílet zřizovatelé škol. Jednalo se tedy o období plné nejasností a na vše so člověk musel obstarat sám, protože všichni, nejen ředitelé, ale i úředníci na školském úřadě, se ocitli v nové situaci.

Na ZŠ OCELOVÉ působil PAVEL 7,5 let, poté se ze soukromých důvodů vrátil zpět do Ostravy, kde začal působit na ZŠ HLINÍKOVÉ opět jako učitel. *No a potom, protože jsem byl svobodný, tak jsem si našel místo na škole, která mě strašně zaujala pedagogicky, protože jsem se dostal do nějakého takového věku, nebo do situace takřka vyhoření, že to už jako není možné, že bych to takhle jako dělal dál.* PAVLA zaujala ZŠ MĚDĚNÁ v Praze. V roce 2001 se tedy přestěhoval do Prahy a začal na této škole učit. Zde teprve poznal, jakým způsobem se může učitel rozvíjet a seberealizovat. Tento krok ho vedl k tomu, že začal pracovat na nových věcech a za nějakou dobu se stal statutárním zástupcem ředitele. V té době byl vyhlášen konkurz na ředitele školy, a jelikož ZŠ MĚDĚNÁ byla a stále je poměrně vyhlášená škola, domluvil se PAVEL s tehdejšími

zástupcem ALEŠEM, že se na konkurz přihlásí společně a že se budou vzájemně podporovat. Součástí domluvy bylo, že pokud jeden z nich konkurz vyhraje, zvolí si toho druhého za statutárního zástupce. Do konkurzu se přihlásilo obrovské množství zájemců čili i podmínky výběru byly poměrně náročné. Výběrové řízení bylo dvoukolové, v prvním kole se psaly testy zaměřené na problematiku školského managementu a v druhém kole následoval pohovor. Do druhého kola se dostal pouze PAVEL s ALEŠEM, a jelikož ALEŠ byl v tu dobu v Praze známější, byl jmenován ředitelem on a PAVEL se dle dohody stal statutárním zástupcem. PAVEL měl na starosti pedagogickou stránku školy, školní vzdělávací program a ALEŠ především právo a ekonomiku. Tato pozice umožnila PAVLOVI nabrat opravdu manažerské zkušenosti, musel organizovat, řídit, nejednalo se pouze o formální pozici, či pozici administrativního pracovníka. Na ZŠ MĚDĚNÉ byl statutární zástupce ředitele skutečným manažerem, který měl přidělené konkrétní úkoly. Tato zkušenost pak PAVLA připravila na další výzvu, kdy se přihlásil do konkurzu na ředitele ZŠ ZINKOVÉ, kde působí do dnes.

ZŠ ZINKOVÁ byla dle respondentových slov „škola na odpis“, s malým počtem žáků. Zřizovatel ji dával poslední šanci. Bylo třeba ji přestěhovat a získat nové žáky čili poměrně náročný úkol. Do konkurzu se tehdy přihlásil pouze PAVEL, a tak ho i vyhrál. Do školy nastoupil v květnu 2011. *Takže my jsme začínali ne z nuly, ale tak z minus deseti, řekl bych, protože v tu chvíli chyběly asi tak 2 milióny na platy a odvody, přes 2 milióny. Tak že se ta škola budovala od gruntu, hlavně bylo nutné změnit image školy, protože tam už zůstávaly takové ty děti, které nikdo nechtěl, které měly nějaké problémy a tak. Dokonce se o ZŠ ZINKOVÉ mluvilo jako o škole pro blbce.* Nyní je škola na sto procentech své kapacity. Ve školním roce 2015/2016 bylo na prvním stupni 9 tříd (po dvou v každém ročníku, v pátém ročníku pouze jedna třída) a čtyři na druhém stupni (po jedné třídě v každém ročníku). Organizačními částmi škola je školní družina, školní klub a školní jídelna. Budova školy má šest podlaží a ve školním dvoře bylo v roce 2015/2016 zprovozněno hřiště s umělým povrchem. Velkou pozornost, kromě vzdělávání žáků, věnuje škola prevenci sociálně patologických jevů. Je to způsobeno mimo jiné specifickou historií školy, kdy ještě v původním sídle školy tvořili významnou část žáků školy děti se specifickými vzdělávacími potřebami, které bývaly poměrně často spojeny také s poruchami chování. Ve škole tedy funguje školní poradenské pracoviště, jehož součástí je

kromě PAVLA školní psycholožka, speciální pedagogové, preventisté sociálně patologických jevů. Škola také spolupracuje s různými institucemi a organizacemi, které se prevenci rizikového jednání věnují. ZŠ ZINKOVÁ realizuje vzdělávací aktivity nejen v prostorách školy, ale také v terénu. Jejich jádrem je vždy výchovně vzdělávací činnost a rozvoj žáků. Je zapojena také do nejrozličnějších projektů – např. projekt Karel IV., projekt Farma zvířat, mezinárodní projekt O mikroklimatu v okolí školy atd. ZŠ ZINKOVÁ stále plní své poslání a směřuje ke své vizi, kterou je především maximálně individualizované vzdělávání žáků v rámci školní třídy, která by měla být bezpečným prostředím, kde dochází k maximální spolupráci.

PAVLA jsme se také ptali, jak by zhodnotil svou kariéru. Odpověděl nám, že kariéra ředitele by se měla hodnotit školou, na které ředitel působí. Dle tohoto kritéria se v PAVLOVĚ případě jedná o úspěch, škola funguje a daří se jí stále lépe. Zároveň však PAVEL uvedl, že tento úspěch je pouze koncem jedné etapy a že na hodnocení bude čas, až bude z dané školy odcházet. *Tak já bych si považoval docela za, abych si mohl i sám sebe vážít, tak abych odešel včas. Že si nemyslím, že je dobrý nápad, abych v téhle funkci umřel. Že si myslím, že ještě pár nějakých nápadů mám, které bych rád nějak dotáhnul do konce. A potom nejúspěšnějším zakončení kariéry by mohlo být, že bych včas vypadl.* PAVEL bude rád, když ho na jeho místě vystřídá pak někdo mladší, kdo bude mít zase jiné nápady, ale bude moci stavět na něčem, co se mu podařilo. PAVEL je ředitelem, který poskytuje prostor pro seberealizaci lidí, kteří se učitelství chtějí poctivě věnovat. Učitelům se snaží dávat prostor pro kreativitu. Je pro něj důležité, aby si mohli dělat věci po svém a toto předávali i žákům. PAVEL vstupuje pouze v případě, že se objeví nějaký problém. V jeho kariéře ho nejvíce ovlivnil jeho kamarád, spolupracovník a současný ředitel ALEŠ ze ZŠ HLINÍKOVÉ, ale i jeho předchůdce FILIP, který byl ředitelem, když PAVEL na tuto školu nastoupil. *Ten FILIP byl opravdu velký vizionář, to byl takový ten typ, který skákal z jednoho na druhé a on sám pak říkal: „Víš, já mám hlavu pořád v oblacích a pomalu už nejsem na zemi“, takže sám si to jako uvědomoval. Zatímco ten ALEŠ to má jako pevně, ten stojí pevně na zemi, má to jako dobře strukturované, rozhodovací systémy, a tak jakože. Bylo jako fajn sedět několik let u jednoho stolu, my jsme to opravdu měli tak, že jsme se na sebe dívali přes stůl, a cosi jako z toho pochycovat.* Dále PAVLA ovlivnili především lidé z akademického prostředí.

7.4.2 Okruh otázek zaměřený na ZMĚNY, ke kterým v té době docházelo

PAVEL nejprve mluvil obecně o změnách, ke kterým postupně docházelo ve společnosti. Sdělil nám, že on sám cítil velké uvolnění, byl z těch lidí, kteří to vítali, ale nedokázal si to představit a moc tomu nevěřil, že by nějakému převratu mohlo dojít. Bylo to zřejmě způsobeno tím, že situace v Ostravě, kde respondent toto období zažil, byla poměrně odlišná. *Ono to nebylo v Ostravě úplně jednoduché, protože tam zejména v těch počátcích byl spíše odpor vůči tomu.* Severní Morava včetně Ostravy je kraj, kde je silně rozvinutý těžký průmysl, který především dříve byl zaměstnavatelem převážné většiny obyvatelstva. Tomu odpovídalo i vzdělání tamějšího obyvatelstva, bylo zde obrovské množství lidí se základním vzděláváním či vyučením a tito lidé byli celkem lehko ovlivnitelní tehdejší ideologií. Obyvatelstvo v Ostravě bylo tedy vůči těmto změnám převážně skeptické, mysleli si, že jim hrozí nesvoboda a že se vrátí opět velká hospodářská krize typu krize na konci 20. let. *Já to neumím jako úplně až tak hodnotit, ale cítil jsem, nebo bylo na oko patrné, že ta nálada se jako dlouho udržovala spíš jako by i proti tak radikální změně společenské, která už dávno, jako v Praze to fungovalo jako úplně jinak. Že člověk, když seděl a díval se na televizi a viděl, co se děje za okny v Ostravě a podíval se na tu televizi, tak to byli dva světy úplně.* V Ostravě tedy byla tehdejší ideologie mnohem více zakořeněná. I přesto PAVEL se svými kolegy patřili k těm, kteří zakládali pedagogické fórum učitelů, jednalo se o speciální odnož občanského fóra a danou situaci vítali.

Téma č. 2 - Změny ve škole okolo roku 1989

PAVLA jsem se také dotazovali na změny, které se začaly objevovat ve škole. Sdělil nám, že se jednalo o několik **symbolických změn**, například, že **přestala být povinná ruština**. *To bylo něco, co jsem si jako dítě a jako student neuměl představit. Ruština byla prostě všude a najednou nebyla povinná. Tak byl takový velký symbol pro mě.* Dále **byla zrušená pravidelná pondělní politická školení**. Jednalo se o pravidelná setkání, kde byl vždy přednesen referát na nějaké aktuální téma z Rudého práva. Zároveň zde byli přítomni zástupci tehdejšího režimu, kteří učitelskému sboru přednášeli o různých aktuálních tématech. *Jsme seděli ve sborovně a soudruzi nám vysvětlovali, co si máme myslet o věcech jako.* Tato povinnost tedy přestala být pro učitelské sbory povinná. Další změnou, která byla ve školství zřejmá, bylo, že se začaly některé pasáže v učebnicích opravovat.

Prostě se začerňovaly některé věci a už se prostě začaly přeskakovat nadšené články o tom, jak je to krásné v Sovětském Svazu a jedme všichni na tábor do Artěku a takové tyhle ty věci. Postupně se začaly na trhu objevovat nové učebnice. Také otevřely hranice čili se začalo s dětmi jezdit do zahraničí, což byl velký projev svobody, to bylo v předešlé době absolutně nepředstavitelné. V neposlední řadě PAVEL uvedl, že někteří lidé ze školství odešli, nebo spíše byli ze své funkce odvoláni. I stávající ředitel na ZŠ HLINĚNÉ, kde PAVEL v té době působil jako učitel, již dopředu věděl, že bude z funkce odvolán. Snažil se za sebe najít nějakého vhodného kandidáta. Místo nabízel i PAVLOVI, ale ten byl tou dobou již rozhodnutý jít do Prahy čili nabídku nepřijal. Hledal samozřejmě kandidáta, který bude ochoten ho na škole nechat a respektovat ho jako řadového zaměstnance. No protože jsem měl pocit, že on si neumí představit, že se mu lidé nebudou mstít. Že mu nebudou vracet to, že on byl vlastně ředitelem zjevně z toho důvodu politického. Někteří zaměstnanci školy předpokládali, že nyní nastanou stejné čistky jako v 70. letech mezi komunisty a že budou moci rozhodovat o tom, koho ze školy vyhodí, ovšem situace byla zcela odlišná. Většina ředitelů byla sice z funkce odvolána, ale v dané škole mohli bez větší újmy působit i nadále. Nedocházelo k degradaci společenského statusu, jako tomu bylo v 70. letech, kdy se z profesorů stávali podřadní zaměstnanci. Tato situace výrazně ovlivnila náladu a vztahy v tehdejší učitelském sboru. Takže se to tam chvilku jako hrotilo. Lidi si řekli věci, které by si asi bez toho impulsu společenské změny neřekli. Takže během poměrně krátké doby se ten sbor rozpadnul, takže ty lidi po-odcházel na jiné školy. Víím, že pár lidí začalo podnikat, nebo šli někam mimo učitelství. Takže tam, když si na to vzpomínám, tak do toho 1989 vlastně minimálně ta skupina lidí, která nebyla ve straně, tak jsme jako fakt drželi hodně pohromadě, že jsme, když skončilo politické školení mužstva v pondělí, tak jsme se všichni houfně sebrali a šli jsme tančit.

Počátek 90. let hodnotí PAVEL jako období, kdy bylo všechno možné. *Že když se někdo rozhodnul udělat si nějakou školu, tak si ji prostě udělal, jo. A pokud víím, tak ten dojem nebyl jenom můj a že vlastně to nakonec vedlo k tomu vytvoření těch rámcových vzdělávacích programů. Tehdy existovaly dva programy, takové dvě možnosti: obecná škola a základní škola, ale i přesto si spousta škol vymýšlela své vlastní programy. Rámcový vzdělávací program měl toto všechno zastřešit, aby bylo zřejmé, co musí platit pro všechny školy, jednalo se o vytvoření tzv. mantinelů.*

7.4.3 Okruh otázek zaměřený na ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Téma č. 3 - Řízení pedagogického procesu před rokem 1989 + Téma č. 4 - Řízení pedagogického procesu po roce 1989²⁵

PAVEL vybral některé manažerské funkce a snažil se nám popsat, k jakým změnám došlo (viz níže **Schéma č. 23**). Jako první zmínil **kontrolní činnost**. Před rokem 1989 byla hodně akcentována kontrola ve smyslu hledání, odhalování nedostatků. Nyní se spíše prosazuje odhalování silných stránek, které jsou pro školu stěžejní a ze kterých se vychází. Nedostatky je nutné samozřejmě odstranit, ale nemluví se o nich, jelikož jsou všem známe.

V rámci kontrolní činnosti si PAVEL vzpomněl také na předepsané metodické příručky, podle kterých se muselo učit ve všech školách. Před rokem 1989 bylo přesně stanoveno, kdy se má konkrétní látka probírat a lidé kteří to kontrolovali, si pouze odškrtovali, zda je to splněno, či ne. Po roce 1989 se toto začalo proměňovat, začal se více dávat důraz na to, jakým způsobem danou látku učitel učí, jaké metody a inovace ve výuce využívá než o to, zda jde v souladu s nastaveným plánem. Dnes je tedy ředitel v této oblasti více manažerem, než jenom „odškrtačem“. Více se zaměřuje na dané možnosti a zkoumá, zda se učitelé nějak posouvají, zda rozvíjí své pedagogické myšlení.

Dále respondent hodnotil **plánování**. Za velkou výhodu považuje, že postupně od těch 90. let se dá ve škole stále více věci plánovat. PAVEL měl na mysli především pedagogické plánování. Před rokem 1989 zažil období sevřenosti a nesvobody jako učitel, kdy bylo přesně stanoveno, co a kdy se má vyučovat, byly jednotné učebnice, osnovy i metodika. *Mimochodem největší „průšvih“ byl, když byl člověk popředu. Jako když se zbrzdil, tak to ještě nějak ukecal. Ale když byl popředu, tak špatně, jako. A neřešilo se proč, nebo jak je to možné, nebo co, prostě ne.* Nebyl tedy prostor pro nové metody, či inovace ve výuce. Dnešní model, kdy je ředitel zodpovědný za školní vzdělávací systém, mu přijde rozhodně lepší. PAVEL si cení toho, že může ovlivňovat, co a jak se na jeho škole učí. *To je mimochodem to, co mě asi na té práci přijde jako nejlepší, nejzajímavější, jako důvod, proč ji dělám. Že ředitel tím, jak je zodpovědný za školní vzdělávací program, přesto že na*

²⁵ U respondenta č. 5 jsme tato dvě témata také spojili, jelikož o nich mluvil komplexně, procházel jednotlivé manažerské funkce a sděloval nám, k jakým změnám dle jeho mínění docházelo.

to má koordinátora a spolupracuje samozřejmě s dalšími lidmi a pokud možno se všema se o tom jako baví. Tak má, že ten pedagogický otisk může být jako jeho největší.

Co se týče manažerské funkce **rozhodování**, tak zde měl ředitel před rokem 1989 minimální rozhodovací pravomoci. Ředitel pouze dohlížel na nařízení, která přicházela shora. Byl jakýmsi „dohlížitelem“. Po roce 1989 se z ředitele postupně začal stávat manažer. PAVEL se domnívá, že největší vliv na to měly legislativní změny, či změny školského práva. I přes všechny nedostatky si respondent PAVEL myslí, že celková filozofie těchto změn je správná. Ovšem s jistými obavami nám také sdělil, že poslední tři až čtyři roky se mu zdá, že se prostor pro autonomii škol začíná zase stahovat a že ministerstvo školství a další centra ovlivňující vzdělávání by chtěly mít větší rozhodovací pravomoci. Omezování autonomie škol je znatelné, např. na zavádění standardů, které dříve nebyly. V tomto případě to PAVEL ještě dokáže pochopit, že existují některé školy, které nejsou schopny si nastavit školní vzdělávací program. Mnohem markantnější je to v ekonomické oblasti, kde sice ředitel ručí za všechny přidělené peníze, za to, kolik těch peněz škola má, ale fakticky o ničem nerozhoduje, protože skoro vše je dnes pod nějakým účelovým znakem čili už je předem přesně definováno, na co mají být peníze použity, za co mají být utraceny. Nakonec i zavádění plošných přijímacích zkoušek je krokem k nějaké uniformitě. PAVEL má tedy pocit, že ředitel dnes sice nese veškerou zodpovědnost – právní, hmotnou i procesní, ale ve skutečnosti opět ředitel pouze činí, co mu je nařízeno shora. Situace se tedy začíná měnit a připomínat dobu před rokem 1989, kdy ředitel neměl možnost dělat nějaká rozhodnutí, ale spíše jen dohlížel, zda jsou splněna daná nařízení. Samozřejmě dnes se to projevuje v trochu jiné formě, nejde to přes ideologii, jako tomu bylo před rokem 1989, ale spíše prostřednictvím jednotlivých oblastí (ekonomické, právní), kde neustále přibývá různých nařízení. Vše vede k jisté uniformitě.

Schéma 23 *Změny v Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)*



Téma č. 5 - Mezníky v řízení pedagogického procesu

Na **schématu č. 24** (viz níže) můžeme vidět jednotlivé mezníky v řízení pedagogického procesu, které PAVEL ve zkoumaném období označil za podstatné. První mezník, který PAVEL zmiňoval, bylo období do roku 1990 a označil ho za **období direktivního řízení**. *Tak to bylo opravdu direktivně řízeno na jiné úrovni než na úrovni školy. Škola byla prostě vykonavatelem něčeho, co měla nařízeno shora a tečka. A ten ředitel tam byl opravdu od toho, aby zajistil realizaci rozhodnutí, které učinil někdo jiný, někde jinde.*

Za další mezník považuje PAVEL období okolo roků 1992/1993, kdy došlo k velkému uvolnění, proto toto období respondent označil jako **období uvolnění**. *Fakt jako na ta nařízení, když to přeženu, stačil jeden sešit a dala se s tím urdit celá škola. Takže to bylo tak, to bylo takové jako hodně uvolněné.*

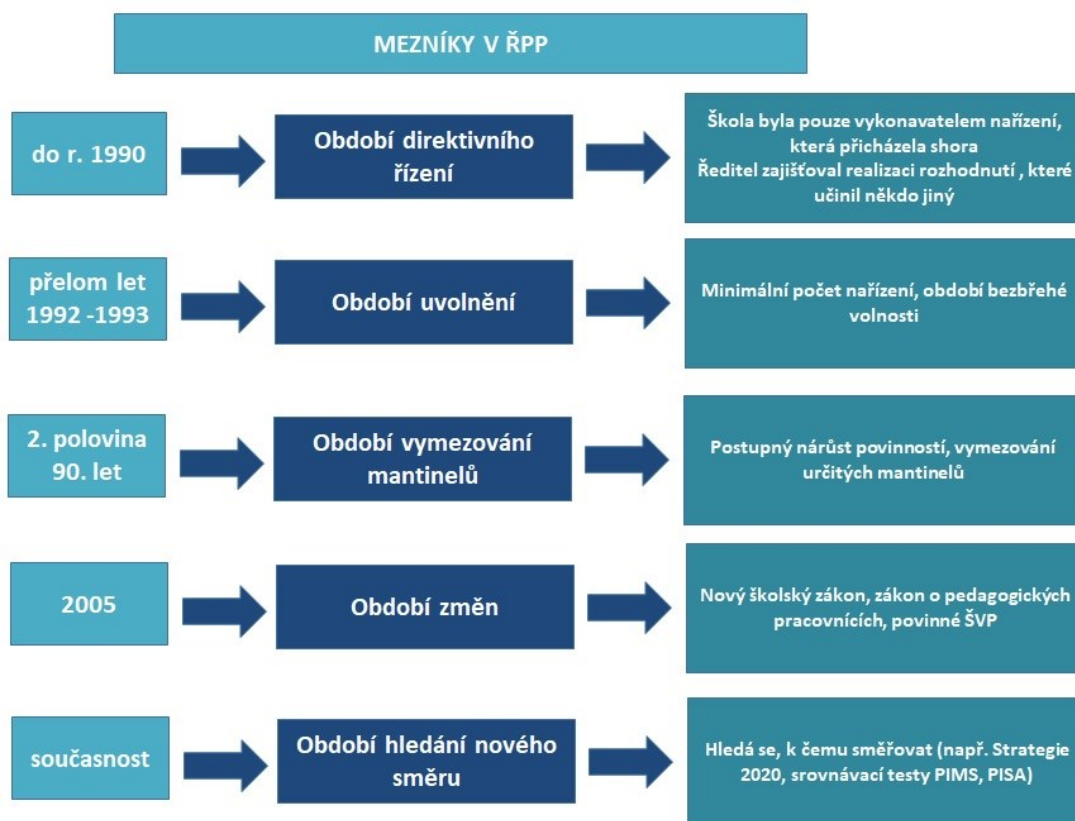
Ve druhé polovině 90. let, již ve škole začalo přibývat více povinností a nařízení, které stále více začínaly omezovat „bezbřehou“ svobodu počátku 90. let. Tento mezník PAVEL označil za **období vymezování mantinelů**. Tento trend v českém školství postupuje stále dál.

Velký zlom ještě vidí PAVEL po roce 2005 v souvislosti s přijetím nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Tento mezník PAVEL označil za **období změn**. Tehdejší ministryni školství se podařilo prosadit zákony, které platí v pozměněné podobě do dnes. *Balík, jakých si zákonů, které se týkají školství, prostě protlačila sněmovnou a vlastně do dneška samozřejmě v nějaké upravené podobě, ale vlastně platí pořád. Tak tam si myslím, že se to přenastavilo hodně.* V pedagogické oblasti dle PAVLA došlo k uvolnění, jelikož začaly platit školní vzdělávací programy. *V té době spousta lidí to chápala jako křivdu a jako špatný krok, protože si nevěděli rady s tím, jak to udělat a co se po nich vlastně jako chce a vlastně jako chtěli, aby centrum tam nahoře schvalovalo, co se má učit, kdy se to má učit a tak, jo. Ale to byla jako určitě obrovská změna. To byla obrovská změna speciálně na základkách.* Na základních školách byly dány závazné výstupy, na gymnáziích bylo závazné i učivo. Dle PAVLA jsou některé závazné výstupy pro základní školy formulovány tak obecně, že je možné si je opravdu vyložit rozdílně a toto právě umožňuje jakousi svobodu ve vyučování. *Já nevím v dějepise, v zeměpise a takhle, jakože žák vysvětlí život v baroku. To si fakt každý může vyložit a učit na úplně jiných věcech, jiných osobnostech, jiných místech, a tak jo. Takže to umožňuje, myslím si jako když je dobrý dějepisec, takový jako ten fanda, tak že si to může užít a je to fajn, že si to užije. A že ve skutečnosti je fakt jedno, na čem se to to dítě naučí, jestli se to naučí na stavbě sv. Mikuláše, nebo jestli se to naučí na nějakém barokním kostelíku támhle někde v horní dolní. Takže to je úplně fuk jako. Takže to, pro mě to bylo velmi příjemné.*

V současnosti PAVEL pociťuje, že se v oblasti vzdělávání hledá nový směr, jelikož se již vyčerpaly všechny možnosti. PAVEL označil tento mezník za **období hledání nového směru**. Objevují si nové dokumenty jako Strategie 2020, dává se velký důraz na různé srovnávací studie, dále na mezinárodní srovnávací testy jako je např. PIMS, PISA, které provádí ČŠI. Tyto srovnávací testy vedou dle PAVLA pouze k tvorbě žebříčků, k jakému si škálování škol, což rozhodně není správné. Mnohem podstatnější by bylo, kdyby tyto testy poukázovaly na slabá místa jednotlivých škol, v čem dané školy potřebují pomoci. Navíc rozdíly ve školách jsou do značné míry definovány skladbou žactva, které školu navštěvuje (např. zda se jedná o sídlištní školu, či školu v centru města), podobou rodin atd. *Že přece ten výkon toho žáka, není jenom zrcadlovým obrazem toho, co dělá ta škola, že to je přece komplexní jev vzdělávání. Jo tak to mě na to jako tak strašně vadí, že se to*

zveřejnilo, protože chápu, že nikdo na světě to neumí interpretovat ve vztahu ke všem těm proměnným dalším.

Schéma 24 Mezníky v Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)



PAVLA jsme se ještě ptali, jaké z výše uvedených období považuje za nejpříznivější. Sdělil nám, že to, co se dělo ve škole v jednotlivých obdobích, nutně souviselo s náladou ve společnosti. Z jeho pohledu nelze označit žádné z uvedených období za nejlepší nebo nejhorší. *No a tak jako neumím říct, co z toho jako bylo nejlepší, mně osobně vyhovuje, když mám nějaký prostor pro kreativitu, i pro to jako vlastní řešení, ale uznávám, že i dneska bych takovou bezbřehost, že by se v tom člověk úplně jako ztrácel v tom, co může, tak to asi také ne. Někde, někde, já nevím... jak říkám, líbilo by se mi z každého něco z toho období jako, než že bych se ztotožňoval ve všem s nějakou tou etapou.*

Téma č. 6 - Odpovědnost ředitele

Odpovědnost ředitele se dle PAVLA v průběhu zkoumaných let proměňovala. Některé změny PAVEL bere jako vhodné, jiné jako zatěžující. Sdělil nám, jak by měl vypadat dle

něho ideální stav. Ocenil by, kdyby existoval nějaký úřad, který by procesoval administrativní záležitosti za jednotlivé školy. Tento úřad by fungoval mimo školu. *Že bychom to tam jako posílali, takže veřejné zakázky, prostě něco jako odvětvové řízení předtím. Že by existoval jako úřad, to by jako řídil školský úřad a tam seděli prostě jako účetní, seděli tam úředníci, to by byl prostě jako ÚŘAD. To by nebyla politická instituce rozhodující o tom, co se bude učit, to by byl úřad. No a ty úřednice by dělaly jenom školství, takže by se v tom vyznaly. To by bylo dobré.* Na tomto úřadě by byla jednotlivá oddělení, např. právní či ekonomické oddělení, kde by působili lidé specializující se na tuto oblast. PAVEL má pocit, že by tento systém byl finančně méně nákladný a pro řízení pedagogického procesu by to bylo jistě přínosné.

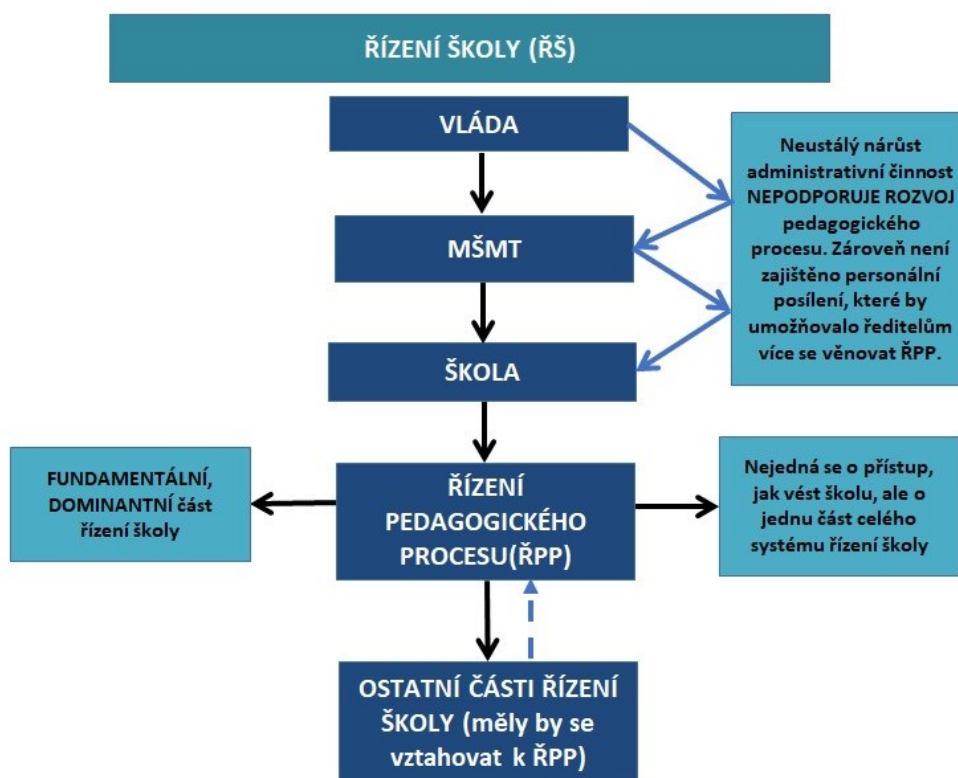
V pedagogické oblasti by se PAVLOVI zamlouvalo, kdyby systém zůstal u školních vzdělávacích programů a kdyby testování vedlo skutečně ke hledání míst potřebných k podpoře. Zároveň upozorňoval na fakt, že v rámci podpory je nezbytně důležité mít dobrý vztah se zřizovatelem. Pro školu je mnohdy tento vztah zásadní. *Takže já vím, že většina škol má ten problém se zřizovatelem větší než s ministerstvem školství. Ale zrovna já tomu nechci a můžu rozumět. Ale u nás to prostě není.*

Téma č. 7 – Pojetí Řízení pedagogického procesu

Respondent PAVEL nepohlíží na řízení pedagogického procesu jako na zastřešující pojem, či název přístupu pro způsob, jak řídit školu, ale spíše vnímá řízení pedagogického procesu jako jednu část celého systému řízení školy. Tuto část však považuje za fundamentální, dominantní a každý ředitel by se ji měl věnovat. *Je to ta část, ke které by se ostatní měly vztahovat. Myslím si, že je to ten grunt a že to všechno ostatní jsou pouze podpůrné systémy proto, aby to fungovalo.* Nejedná se dle jeho slov pouze o jeden článek řetězu rovnocenného s těmi ostatními, pedagogické řízení je to zásadní v řízení školy a v práci ředitele školy. V tomto názoru se PAVEL více a více utvrzuje. A to i přesto, že se mu zdá, že z centra přicházejí nařízení, která posilují spíše trend vedoucí k tomu, aby na pedagogické řízení bylo vymezeno méně času. PAVEL má pocit, že přibývá stále více nesmyslné administrativní činnosti, což nijak nepodporuje rozvoj pedagogického řízení, kterému by se měl ředitel věnovat především. Zároveň zmiňoval, že s narůstající administrativou není zabezpečeno personální posílení administrativní činnosti, takže je

evidentní, že tyto činnosti budou ředitele zatěžovat a nebude mu zbývat mnoho času na pedagogické řízení. *Musíte dělat stejný počet hodin, já nevím FKSP a všechny tyhle ty další věci, které samy o sobě nikdy nejsou složité, což je mimochodem ta věc, kterou vždycky argumentují shora: „ale prosím Vás, vždyť je to půlhodiny denně“, no jo, ale tam je to půlhodiny, tam je to půlhodiny, tam je to půlhodiny, tam je to půlhodiny, no a když se to nasčítá, tak je to jako strašně moc. Protože každý ten úředník se zajímá pouze o jednu oblast. Řediteli tedy poté nezbývá než ubrat z pedagogického řízení, např. tím, že bude provádět méně hospitací, nebo že hospitace nebudou trvat celou hodinu, nebo že se zkrátí posezení s učiteli, kde by jim ředitel měl předat zpětnou vazbu, ze které by měli vycházet a měla by jim pomáhat se dále zdokonalovat v jejich profesi (viz níže **Schéma č. 25**). PAVEL považuje tuto situaci za obrovský problém a také za výraz koncepční bezradnosti řízení školství. *Protože vlastně ve skutečnosti to vypadá, že si všichni v těch strategických dokumentech jako uvědomují, že to pedagogické řízení je důležité. Ale konkrétní kroky vedou k úplnému popření toho, co se ve strategii 2020 a v těchto dokumentech relevantních proklamuje, z mého pohledu teda.**

Schéma 25 Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)



Následně se PAVEL rozhovořil o způsobu pedagogického řízení u nich ve škole. Vychází ze strategie řízení pracovního výkonu, to znamená, že provádí pravidelné pohovory s jednotlivými učiteli, kteří nejprve vyhodnotí předešlé období a následně předloží, na čem by chtěli pracovat dále. Na tento pohovor přicházejí se svým portfoliem, kde vše dokládají. Pokud před schůzkou proběhne hospitace, diskutují i o ní. Na závěr je všem zaměstnancům položeno několik otázek:

- *Co se mi povedlo v uplynulém období?* (PAVEL se nikdy neptá na to, co se zaměstnanců nepovedlo, jelikož to by mělo být zřejmé na základě kontrolního systému),
- *Co jsem nastudoval z odborné literatury?*
- *S kým ve škole spolupracuji a na čem?*
- *Kdo byl u mě na hospitaci a u koho jsem byl na hospitaci já?*
- *Jak nebo čím bych chtěl přispět k rozvoji školy?*
- *Co bych chtěl studovat?*

Tímto způsobem tedy vzniká u PAVLA na škole nějaký komplexní obraz toho, čeho by v budoucnu chtěli dosáhnout, čemu by se chtěli věnovat a na čem by chtěli pracovat. Zároveň se jedná o věci, které jsou zpětně vyhodnotitelné čili u dalšího setkání se hodnotí, zda bylo všeho dosaženo.

Dalším klíčovým pojmem je pro PAVLA evaluace ve smyslu podpory. Nejedná se o žádnou kontrolu a hodnocení, ale o hledání podpory. *A takže třeba i hospitační činnost by měla sloužit podle mě proto, aby bylo možné učitele podpořit. Upozornit ho na něco, že takto by to opravdu nemělo být. Nebo já to tak nevnímám jako kontrolu, abych si odškrtaval, udělal tohle, udělal tohle, ale spíš jako celek, nějaký feedback.*

7.5 Shrnutí výzkumného šetření

V úvodu výzkumného šetření jsme si stanovili několik dílčích výzkumných otázek, na které se nyní pokusíme odpovědět.

Zaprvé: Jaké změny měly vliv na posun v řízení pedagogického procesu? Jednotlivé dílčí změny, které zmiňovali respondenti, by se daly rozdělit do několika kategorií. Především se jednalo o **rámcové změny**, které byly ihned viditelné, např. odklon od ruštiny a obrat

k angličtině, změna oslovování (z oslovení soudružko učitelko na paní učitelko), možnost vycestovat za hranice, říct svůj vlastní názor atd.

Dále **politické změny**, se změnou režimu se začala projevovat snaha odstranit politiku i ze školy, tzv. apolitizace školy. Silný politický tlak začal slábnout a objevovala se snaha tvořit školu pro děti. Jednalo o polistopadovou euforii, kdy byl opravdu dáván větší důraz na pedagogický proces, větší důraz na svobodu cest a na vznik různých variant. Probíhaly různé odborné debaty, diskutovalo se o nových metodách, vznikaly důležité dokumenty (např. Bílá kniha), ale i programy jako např. Začít spolu, či Step by step. Svobodné období ale netrvalo příliš dlouho. Jednalo se především o první polovinu 90. let, následně opět začala politika pronikat do školy (zásah státní správy, vstup do EU atd.) a dnes je již zřejmé, že vše záleží na tom, která politická strana je u moci. Respondenti však zdůrazňovali, že silný politický vliv je vždy ovlivňován i tím, kdo jej realizuje. Zdůrazňovali, že dříve i dnes se vše odvíjí od lidí.

Další zásadní **změny** probíhaly v **osobní/vztahové rovině**. Měnily se vztahy mezi zaměstnanci vlivem anonymních udání a konkurzů, které se v té době uskutečňovaly. Ale také vlivem jiného přístupu ředitele ke svým zaměstnancům, kdy se postupně po revoluci vztahy dostávaly z neosobní roviny do osobní a stávaly se více přirozenými. Z výzkumu též vyplývá, že změny v osobní/vztahové rovině jsou obecně ovlivňovány náladou, která panuje ve společnosti.

Poslední kategorií jsou **změny legislativní** přicházející shora, které asi nejvíce ovlivňují pedagogický proces a jeho řízení. Například došlo ke zrušení centrálních osnov a závazných metodik, objevila se možnost založit soukromou, či alternativní školu, začal se rozvíjet nestátní sektor. Zároveň ale přibýlo mnoho metodických pokynů, které přinášejí pro ředitele spoustu administrativy. Například právní subjektivita, která byla zpočátku zkušenými řediteli vítána, dobrovolně do ní vstupovali, jelikož předpokládali, že jim to umožní se osamostatnit. Ale postupně zjišťovali, že se nejedná o úplnou svobodu, že jsou stejně omezovány, různými nařízeními a že sice jsou právními subjekty a mají veškerou zodpovědnost, ale nemohou o všem zcela rozhodovat. Navíc povinná právní subjektivita byla dle našich respondentů pro některé školy opravdu zatěžující (především pro menší vesnické školy), vnesla do škol marketing. Respondenti uváděli, že se mělo zůstat u

dobrovolné volby, kdy se ředitelé mohli rozhodnout, zda vstoupí či nevstoupí do právní subjektivity. V tomto procesu je velice důležitá odbornost ředitele, která mnohdy chybí (Trojan, 2016). Několikrát se také novelizoval školský zákon a s ním spojené vyhlášky, na což ředitel musí reagovat. Legislativní změny mají snad nejvíce za následek nárůst byrokratizace ve školách.

Během výzkumného šetření se také potvrdilo, že revoluční změny byly nejsilnější v Praze. V ostatních regionech probíhaly s jistým zpožděním a měly i jiný nádech. Potvrdil to např. respondent č. 4 působící v té době na Ostravsku, či respondent č. 2, který v té době působil v malé obci v královehradeckém kraji.

Zadruhé: *Jak se to konkrétně projevilo?* Výše zmíněné kategorie změn měly zásadní vliv na posun v řízení pedagogického procesu. Z ředitele leadera, či tvůrce, jak nám sdělili někteří respondenti, se postupně začal stávat manager, či „sháněč peněz“, což mělo za následek vyšší konkurenci mezi jednotlivými školami. Naopak spolupráce mezi řediteli, která dříve fungovala lépe, např. formou různých porad ředitelů se školskými úřady, dnes pomalu zaniká. Respondenti potvrzují, že ředitel měl dříve mnohem méně celkových povinností, měl menší míru autonomie. Ředitel pouze dohlížel na řízení pedagogického procesu, kontroloval, jak tento proces probíhal. Měl více času na hospitace a konzultace s kantory. Nyní musí často své povinnosti delegovat na své kolegy a mnohdy se jedná i o povinnosti spojené právě s pedagogickým procesem. Ředitel si sám může zvolit, čemu se bude věnovat a co bude delegovat.

Největší rozdíl spatřují respondenti v oblasti ekonomické v souvislosti se sestavováním, správou a kontrolou rozpočtu. I před rokem 1989 byla tato oblast lépe řešena. Jednalo se podobný model, jako tomu bylo v rámci odvětvového řízení.

Dále respondenti zmiňovali, že před rokem 1989 byl propracovanější systém personální politiky. Před rokem 1989 existovaly tzv. kádrové rezervy, které byly pod kontrolou KSČ čili při výběru kandidáta na vedoucí pozici, musela být dodržována určitá pravidla, kdo se smí o místo ucházet (např. kandidát musel být ve straně). Dnes není stále řešen kariérní systém ředitelů škol. Do funkce se tak dostávají nezkušení ředitelé, kteří si dodělávají vzdělávání, až když jsou ve funkci (Faltýsek, Křivánek, Šlajchová, Trojan, 2015). Přitom v jiných zemích je i dnes zcela běžné, že pokud má docházet k rozvoji lidských zdrojů, či

efektivnímu fungování organizace vytváří se kádrové rezervy. Jsou to lidé, kteří se dlouhodobě připravují na řídicí funkci. Zároveň byl lépe propracovaný výběr zaměstnanců. Ředitel pouze požádal příslušného inspektora a ten jim poslal nevhodnějšího kandidáta, měl přehled nad daným regionem. Dnes si ředitelé musí vybírat své zaměstnance samostatně, což má své klady i zápory.

Respondenti také zmiňovali oblast správy budovy, kterou dnes musí řešit. Dříve existovala školská správa, která tuto oblast měla na starosti. V čem spatřují respondenti opravdu zásadní rozdíl je metodická pomoc, či podpora která dnes chybí, jak u kantorů, tak u ředitelů. Změnila se také role inspekce. V devadesátých letech byla orgánem poradním, řídila školy po stránce pedagogické, dnes je striktně orgánem kontrolním a metodická pomoc se zcela vytratila.

Zatřetí: *Jednalo se o lineární či skokový vývoj?* Respondentům se posun v řízení pedagogického procesu nejvíce ani jako skokový, či lineární, ale spíše opisující kruh. Netvrdili, že by se jednalo úplně o krok zpět, ale že v některých oblastech dochází opět k jakému si utahování a sešňorování připomínající počáteční pozici v roce 1989. Jistá míra nesvobody je tedy cítit i ve školství. Svoboda, kterou ředitelé získali s rokem 1989 a která se samozřejmě začala projevovat i v řízení pedagogického procesu, byla postupně omezována různými metodickými pokyny, reformami, zásahy politiky. Je zřejmé, že školství odráží stav společnosti. To, jak se měnila společnost, především po roce 1995, kdy došlo např. k privatizaci, lidé začínali bohatnout, uvolňovala se morálka, to vše se s určitým zpožděním začalo promítat do školství. Někteří respondenti mluvili o tzv. setrvačnickovém efektu.

Začtvrté: *Jak toto období prožívali ředitelé škol?* Někteří ředitelé změnu režimu nesli velice špatně, byli situací zaskočeni a nechtěli se nadále angažovat. Většinou to pro ně znamenalo, že byli ze svého postu sesazeni, byli odstaveni od rozhodování. Někteří byli odvoláni již před revolucí, ale bylo jim zajištěno nějaké jiné místo na škole (např. zástupce ředitele, či učitel). Jiní byli pouze přeznačeni na jinou školu, ale i nadále vykonávali funkci ředitele školy. Tehdejší ředitelé nebyli tedy nijak perzekuováni se změnou režimu jako tomu bylo například v 50./60. letech. Respondenti se také shodovali v tom, že i když tehdejší ředitelé museli být ve straně, jednalo se o opravdové odborníky ve svém oboru,

rozuměli pedagogickému procesu a byli těmi nejlepšími pedagogy. Museli sice plnit různá stranická nařízení, ale na kvalitu řízení pedagogického procesu to nemělo žádný vliv. Na jejich místa se dostali lidé, kteří byli otevření tehdejším změnám a chtěli je realizovat, stejně jako naši respondenti. Změnu režimu vnímali pozitivně, pociťovali nadšení a velké uvolnění. První polovinu 90. let označují respondenti za opravdu svobodné období, kdy ještě nebylo zřejmé, jakým směrem se školství bude ubírat. Ředitelé v tu dobu byli opravdu aktivní a tvůrčí a měli čas na pedagogický proces. Naši respondenti měli zpočátku mnoho nápadů, které chtěli uskutečnit, byli do své práce zapálení. Později zjistili, že všechny tyto plány nebude možné uskutečnit, mluvili o jakémsi vystřízlivění z počátečního nadšení, či uklidnění, kdy si už reálně vytýčili, co bude reálně uskutečnitelné. Přiznávali, že spoustu věcí dělali zpočátku intuitivně, metodou pokus-omyl a udělali spoustu chyb. Někteří chtěli pozici ředitele i opustit, ale vždy se objevili nové výzvy, kvůli kterým stálo za to na daném postu setrvat.

Zapáté: *Jaký vliv to mělo na jejich postavení ve škole?* Rozhodně se ve zkoumaném období měnila odpovědnost ředitele školy. Respondenti nám potvrdili, že se postupně proměňovaly všechny oblasti jejich práce. Nejvíce se změnila odpovědnost ředitele školy s právní subjektivitou. Dále respondentům vadil opětovný zásah politiky do školství, např. zásah zastupitelů do školské legislativy. Zmiňovali se o tom především v souvislosti s přidělováním financí. Mnohdy o tom rozhodují lidé, kteří dané problematice nerozumí. Škola bývá v obci často nerespektovanou institucí a není propojena s místní komunitou a velkou roli na tom má právě vztah ředitele se zřizovatelem obce.

ZÁVĚR

Vědecký problém byl vymezen základní otázkou: *Jaký vliv má změna společenských, politických a ekonomických podmínek na přelomu 80. a 90. let na pojetí řízení pedagogického procesu.* Z výše uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že rozhodně velký. Změna režimu přinesla celou řadu změn, kterým se ředitelé museli přizpůsobit. Respondenti se shodují, že vše je prakticky závislé na nařízeních, která přicházejí shora, od vlády přes MŠMT až do škol. Rozdíl spočívá v tom, že před rokem 1989 bylo vše nařizováno v souladu s tehdejším režimem, nepřipouštěla se žádná diskuze a vše bylo řízeno centrálně. Po pádu komunistického režimu nastalo období uvolnění a velké svobody. Takto toto období označují i naši respondenti. Zároveň však uvádějí, že se jednalo spíše o období jakéhosi bezvládí, kdy ještě nebyly vymezeny nové mantinely. Některým ředitelům chyběla v tomto období jakási podpora. Tato situace se postupně začala měnit. Do školství opět začala vstupovat politika a postupně se vše začalo utahovat. Sice jiným způsobem než před rokem 1989, ale rozhodně se dnes naši respondenti necítí ve své funkci tak svobodní, jako tomu bylo na počátku 90. let.

Jedním z hlavních milníků je vysoká míra autonomie ředitele školy, o té se zmínili všichni respondenti. Někteří ji přijali kladně, jiní se s ní stále ještě vypořádávají a povinný přechod k právní subjektivitě berou za neefektivní, neekonomický, zatěžující vedoucí pracovníky ve školství. Právní subjektivita sice zvýšila jejich nezávislost, ale zároveň způsobila nárůst povinností, se kterými se musí ředitel vypořádat. Někteří respondenti hodně delegují své povinnosti, ale zároveň se snaží mít nad vším přehled, což je samozřejmě velice náročné. Navíc tehdejší svoboda, která převažovala na počátku 90. let je nyní opět utahována shora různými nařízeními. Někteří respondenti mluvili v této souvislosti o tzv. pseudosvobodě.

Za ideální období označují shodně respondenti první polovinu 90. let, kdy byl ředitel označován jako tvůrce pedagogického procesu a zároveň tu byla podpora ze strany školských úřadů čili ředitel nebyl na všechny své povinnosti sám. Hlavně za ně nebyl zcela zodpovědný. Jednalo se o tzv. odvětvové řízení (MŠMT a školské úřady). Školské úřady nepodléhaly politickému vlivu a školy se mohly v té době svobodně rozhodovat, co a jak budou dělat, což byla obrovská změna oproti centrálnímu řízení.

Za zlomový okamžik považují respondenti proces přechodu státních škol do působnosti krajů. To mělo za následek, že dnes máme jeden z nejvíce decentralizovaných školských systémů v Evropě. S tím souvisí i přesun pravomocí z celostátní úrovně na školy, tzv. systém subsidiarity, který v sobě spojuje odpovědnost se solidaritou a zdůrazňuje, že jedinec si zejména z pohledu solidarity musí pomoci sám jako individuum a teprve až za předpokladu, že svépomoc není po vynaložení veškerého úsilí úspěšná, nastupuje pomoc ze strany společnosti, respektive státu. Jeho povinností je tedy primárně pečovat o vytvoření takových podmínek, aby si každý mohl pomoci vlastním zapříčiněním a sám pomáhá až na posledním místě, jsou-li ostatní možnosti vyčerpány. Na ředitele však byly převedeny všechny povinnosti a pravomoci, které v předešlém období byly rozloženy mezi několik lidí a institucí. Nyní za vše zodpovídá ředitel, což ho mnohdy odvádí od pedagogického řízení, které by v jeho práci mělo být stěžejní.

Za velice zásadní považujeme to, jak samotní respondenti vnímají pojetí řízení pedagogického procesu. Jednotlivá schémata ukazují právě posun ve vnímání tohoto pojmu. Někteří respondenti tvrdí, že posun v jejich stylu řízení nesouvisí až tak s vnějšími faktory, jako s vlastním uvědoměním a osobním rozvojem. Pro většinu bylo zásadní změnit způsob, jak pracovat s lidmi, neřídit je, ale vést, podporovat v tom, co je baví, umět je nadchnout pro společnou vizi, která vede k předem společně stanoveným cílům. Respondenti se také shodují v tom, že řízení pedagogického procesu je fundamentální, dominantní část celého systému řízení školy. Je to základní stavební kámen školy, od toho je škola školou.

Na základě výzkumného šetření jsme zformulovali následující hypotézy, které by v rámci dalšího rozvoje vědního oboru bylo dobré ověřit též kvantitativně.

- H1 – Změna společensko-politicko-ekonomických podmínek má vliv na pojetí pedagogického procesu
- H2 – Změny společnosti v období 1989-90 se přímo projeví v profesní dráze ředitele školy.

Hlavním přínosem disertační práce pro obor je historický pohled na změny základního školství a na změny pozice ředitele a pedagogického procesu, to znamená, přispívá k rozvoji učitelské pedagogiky a k rozvoji managementu vzdělávání. Dále přispěla

metodologicky k rozvoji metody orální historie kvalitativního výzkumu. Tato metoda prozatím není v pedagogickém výzkumu moc využívána, disertační práce ukazuje, jak je možné s touto metodou pracovat.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

- ABARI-IBOLYA, E.; BARÁTH, T. (Eds.). (2010). *Improving School Leadership in Central Europe*. Budapest: Tempus Public Foundation.
- BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. aj. (1995). *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. Praha: UK.
- BALÍK, S.; HLOUŠEK, V.; HOLZER, J.; ŠEDO, J. (2003). *Politický systém českých zemí 1848-1989*, MPÚ MU: Brno.
- BAUMAN, Z. (2002). *Tekutá modernita*. Praha: Mladá fronta.
- BERTRAND, Y. (1998). *Soudobé dějiny vzdělávání*. Praha: Portál.
- BIRZEA, C. (1994). *Educational Policies of Countries in Transition*. Strassbourg : Council of Europe Press.
- BOUDA, T. Reforma školské veřejné správy z odstupu. *Učitel'ské noviny*, 2007, roč. 110, č. 14, s. 17–20.
- CIVÍN, J. (2005). Československý komunistický režim v letech 1985–1989 [online] In *Středoevropské politické studie* [cit. 2014-08-15]. Dostupné z: <http://www.cepsr.com/clanek.php?ID=244>
- CRAINER, S. (2000). *Moderní management – základní myšlenkové směry*. Praha: Management Press.
- ČERYCH, L. (1996). *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- DRUCKER, P. F. (2002). *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Praha: Management Press.
- DVOŘÁK, D. (2011). Pedagogické vedení: hledání obsahu pojmu. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 3, s. 9–25.
- EVERARD, K. B.; MORRIS, G.; WILSON, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing.

FALTÝSEK, P.; KŘIVÁNEK, R.; ŠLAJCHOVÁ, L.; TROJAN, V. (2015). *Vzdělávací lídr – zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ*. Praha: ČŠI.

FISCHER, A. W.; SCHRATZ, M. (1997). *Vedení a rozvoj školy*. Brno: Paido.

FULLAN, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change (4 th edition)*. New York: Teachers College Press.

HAVEL, V. (1990). Moc bezmocných. In *O lidskou identitu*. Praha: Rozmluvy.

HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

HENDRICHOVÁ, J. (1996). Srovnání jednotlivých aspektů reformy školství ve středoevropských zemích. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996, str. 101 – 116.

HRABOVSKÝ A KOL. (2006). *Základy obecného managementu*. Olomouc: UPOL.

JACKULÁKOVÁ, J. (2008). *Václav Havel jako jeden z oponentů normalizačního komunistického režimu*. Nepublikovaná diplomová práce. Ústí nad Labem: UJEP.

JANÍK, T., ŠVEC, V. a kol. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido.

KAŠČÁK, O. (2006). *Moc školy: o formatívnej sile organizácie*. Bratislava: VEDA.

KELLER, J. (1995). *Dvanáct omylů sociologie*. Praha: Slon.

KOETSIER, C. P.; WUBBELS, T.; KORTHAGEN, F. (1996). *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practise in school-based programmes*. Paper presented at the ATEE Conference. Glasgow.

KOTÁSEK, J. (1992). Problémy reformy vzdělávací soustavy ve světě a u nás. *Pedagogická orientace*, č. 2, s. 29–36.

KOUCKÝ, J. (1996). Školské reformy ve společenských proměnách: střední Evropa v období transformace. In *Reformy školství ve střední a východní Evropě: průběh a výsledky*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, str. 15–38.

- KRAUS, B. (2003). Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, roč. 53, č. 3, s. 233–269.
- KROUPA, D. (2008). *Filosofie a ideologie: disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, Filosofická fakulta, 2008. Školitel disertační práce Ivan Blecha.
- KUSÁ, Z. (1995). Problém pravdivosti informací v životopisných v životopisných rozprávaniach. In *Genealogicko-heraldický hlas* 5, č. 2, s. 17–20.
- LEITWOOD, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*. 4(3), 217–235.
- LHOTKOVÁ, I.; TROJAN, V.; KITZBERGER, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- LUSTIGOVÁ, M. (2007). *Historické obzory – Orální historie – jedinečnost v osobním prožitku člověka*. Český rozhlas 7: Rádio Praha. [online]. Dostupné z: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/historie/oralni-historie-jedinecnost-je-v-osobnim-prozitku-cloveka>
- MCKINSEY & COMPANY (2010). *Klesající výsledky českého školství : fakta a řešení*, Praha: McKinsey & Company.
- Mezinárodní šetření TALIS 2013 (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- MLČOCH, L.; MACHONIN, P.; SOJKA, M. (2000). *Ekonomické a společenské změny v české společnosti po roce 1989 (alternativní pohled)*. Praha: Karolinum.
- MORRE, D. (2013). *Učitelé na vlnách transformace: Kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Praha: Karolinum.
- MRHAČ, J. (2005). *Teorie a praxe školského managementu – řízení výchovy vzdělávání*. Ostrava: Centrum celoživotního vzdělávání PdF OU.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2000). Praha: MŠMT. [online] [citováno 21. 11. 2013]. Dostupné z <http://www.msmt.cz>

- NEZVALOVÁ, D. (2001). *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. Olomouc: Vydavatelství UP.
- OBDRŽÁLEK, Z. (1990) K vybraným problémom teórie riadenia školstva v USA a v západnej Európe. *Pedagogika*, roč. 40, č. 6, s. 661–667.
- OBDRŽÁLEK, Z.; HORVÁTHOVÁ, K. a kol. (2004). *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- OBST, O. (2003). *Základy managementu*. Olomouc: PdF UP.
- PITRA, Z. (1992). *Základy managementu*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- POL, M. (2007a). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- POL, M. (2007b). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, roč. 57, č. 3, s. 213–225.
- POL, M. (2007b). 15. konference sítě ENIRDEM/ENIRELM. *Pedagogika*, roč. 57, č. 1, s. 71–72.
- PRÁŠILOVÁ, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: UPOL.
- PROKOP, J. (2005). *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. Praha: Karolinum.
- PRŮCHA, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování "kompetencí žáků". *Pedagogika*, 55(1), stránky 26–36.
- RANGUELOV, S., DE COSTER, I., NORANI, S., PAOLINI, G. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. EACEA, Eurydice, Eurostat. Brussels : Eurydice. [online] [citováno 18. 11. 2013]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf
- ROBINSON, V. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. New Zeland: The University of Auckland.
- RÝDL, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.

- SENGE, M. P. (2007) Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace. Praha: Management Press, s.r.o.
- SCHACTER, D. L. (2003). *Sedm hříchů paměti. Jak si pamatujeme a zapomínáme*. Praha: Paseka.
- SKALKOVÁ, J. (2005). Rámcové vzdělávací programy – dlouhodobý úkol. *Pedagogika*, 55(1), stránky 4–19.
- ŠAFAŘÍKOVÁ, V. a kol. (1996). *Transformace české společnosti 1989-1995*. Brno: Doplněk.
- Školské zákony* (1984), 1. vyd. Praha: SPN.
- Školství v pohybu: Výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995–1996. (1996). Praha: MŠMT ČR.
- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TROJAN, V. (2011). Vzděláváním řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae*, roč. 5, č. 3, s. 107–127.
- TROJAN, V. (2016). Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue*, roč. 1, s. 62 – 70.
- TROJAN, V. (2017) *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: PedF UK.
- TURECKIOVÁ, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing.
- TURECKIOVÁ, M. (2013). *Základy managementu pro andragogy*. Olomouc: UPOL.
- VANĚK, M.; MÜCKE, P.; PELIKÁNOVÁ, H. (2007): *Naslouchat hlasům paměti : Teoretické a praktické aspekty orální historie*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR.
- VANĚK, J. (2012). *Metoda orální historie se zaměřením na archivaci rozhovorů a její aplikace v projektech Politictí vězni.cz a Stopy totality* [online]. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/metoda-oralni-historie-se-zamerenim-na-archivaci-rozhovoru-jeji-aplikace-v-projektech-politicti-vez-0>
- VEČERNÍK, J. (1996). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia.

VICENÍK, P. (2006). Vzdělávací reformy ve světě. In Kalous, J.; Veselý, A. (Ed.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. (161–173). Praha: Karolinum.

VODA, J. (2008). *Vývoj školské politiky v procesu transformace vzdělávacích systémů České republiky a Polska*. [online] Metodický portál RVP, [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2731/vyvoj-skolske-politiky-v-procesu-transformace-vzdelavacich-sy-stemu-ceske-republiky-a-polska.html/>

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. (1999). *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. Praha: Management Press.

WALTEROVÁ E. (2002). Obraz české školy v pedagogickém výzkumu. In *Výzkum školy a učitelé: 10. Výroční konference ČAPV*. Sborník referátů. Praha: PedF UK.

WALTEROVÁ, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.

WALTEROVÁ, E.; GREGER, D. (2006). Transformace vzdělávacích systémů zemí Visegrádské skupiny: srovnávací analýza. *Orbis scholae*, roč. 0, č. 1, s. 13-29.

<http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=171&r=1990>

http://www.pravnipredpisy.cz/predpisy/ZAKONY/1990/564990/Sb_564990

[----- .php](#)

http://www.msmt.cz/uploads/VKav_200/zprava2009/zprava_vyvoj_skolstvi.doc

Zákon č. 135/1989 Sb. kterým se mění ústavní zákon č. 100/1960 Sb., Ústava Československé socialistické republiky. [online] [cit. 2015-09-12].

Zákon č. 171/1990 Sb., kterým se upravuje a mění zákon č.29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon). [online] [cit. 2015-09-12].

Zákon č.172/1990 Sb. o vysokých školách. [online] [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: <http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/lexdata.nsf?Open&stype=2>

Zákon č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství. [online] [cit. 2015-09-12]. Dostupné z: <http://lexdata.abcsys.cz/lexdata/lexdata.nsf?Open&stype=2>

Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988 Sb., zákona č. 171/1990 Sb., zákona č.

522/1990 Sb., zákona č. 134/1993 Sb., zákona č. 190/1993 Sb., zákona č. 331/1993 Sb., nálezu Ústavního soudu České republiky č. 49/1994 Sb. a zákona č. 256/1994 Sb., a zákon České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění zákona České národní rady č. 31/1984 Sb., zákona České národní rady č. 390/1991 Sb. a zákona č. 190/1993 Sb.

9 Seznam obrázků

***Obr. 1** Kruh řízení (Mužík, 2000)*

***Obr. 2** Přehled základních myšlenkových směrů uplatňovaných v teorii a praxi managementu (Tureckiová, 2013)*

***Obr. 3** Transformační proces – model VSTUP-VÝSTUP (Hrabovský a kol, 2006)*

***Obr. 4** Faktory situace (Tureckiová, 2013)*

***Obr. 5** Autonomie škol dle šetření PISA 2009 (Trojan, 2011, str. 109)*

***Obr. 6** Ukázka otevřeného kódování*

***Obr. 7** Ukázka otevřeného kódování, označení kódů*

10 Seznam tabulek

***Tab. 1** Volební výsledky stran podle volebních krajů (Český statistický úřad)*

***Tab. 2** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 1*

***Tab. 3** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 2*

***Tab. 4** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 3*

***Tab. 5** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 4*

***Tab. 6** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 5*

***Tab. 7** Ukázka otevřeného kódování, téma č. 6*

11 Seznam grafů

***Graf 1** Výběr respondentů v jednotlivých krajích*

12 Seznam schémat

Schéma 1 Působnost vybraných respondentů v jednotlivých krajích ve zkoumaném období a dnes

Schéma 2 Řízení pedagogického procesu před rokem 1989 (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)

Schéma 3 Odvětvové období (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)

Schéma 4 Současnost (dle jednoho z respondentů předvýzkumu)

Schéma 5 Axiální kódování – paradigmatický model (Švaříček, Šed'ová, 2014)

Schéma 6 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 1

Schéma 7 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 2

Schéma 8 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 3

Schéma 9 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 4

Schéma 10 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 5

Schéma 11 Ukázka axiálního/selektivního kódování, téma č. 6

Schéma 12 Kurikulární otázky (dle respondenta č. 2)

Schéma 13 Mezníky v řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 2)

Schéma 14 Rozvoj pedagogického procesu (dle respondenta č. 2)

Schéma 15 Centrální versus odvětvové řízení (dle respondenta č. 3)

Schéma 16 Mezníky v řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 3)

Schéma 17 Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 3)

Schéma 18 Idea školství versus skutečnost (dle respondenta č. 4) – BOD č. 1, BOD č. 2 a BOD č. 3

Schéma 19 Systém zavádění reformy (dle respondenta č. 4)

Schéma 20 Mezníky v řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 4)

***Schéma 21** Změna odpovědnosti ředitele školy v kontextu jednotlivých mezníků (dle respondenta č. 4)*

***Schéma 22** Řízení školy (dle respondenta č. 4)*

***Schéma 23** Změny v Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)*

***Schéma 24** Mezníky v Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)*

***Schéma 25** Řízení pedagogického procesu (dle respondenta č. 5)*

13 Seznam zkratk

CŠM PedF UK – Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

KNV – krajský národní výbor

KPÚ – krajské pedagogické ústředí

KSČ – Komunistická strana Československa

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV – národní institut dalšího vzdělávání

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OPS – okresní pedagogické středisko

ORP – obec s rozšířenou působností

OŠMT – odbor školství, mládeže a tělovýchovy

OŠ KNV – odbor školství krajského národního výboru

OŠ ONV – odbor školství okresního národního výboru

RVP – rámcový vzdělávací program

ŘPP – řízení pedagogického procesu

SOU – střední odborné učiliště

SOŠ – střední odborná škola

ŠVP – školsní vzdělávací program

ŠU – školský úřad

VOŠ – Vyšší odborná škola

ZŠ – základní škola

14 Seznam příloh

Informovaný souhlas – vzor

Informovaný souhlas – respondent č. 2 – ředitel ADAM

Informovaný souhlas – respondent č. 3 – ředitel NORBERT

Informovaný souhlas – respondent č. 4 – ředitel ROMAN

Informovaný souhlas – respondent č. 5 – ředitel PAVEL

Přepis rozhovoru – respondent č. 1 – ředitel IVAN

Přepis rozhovoru – respondent č. 2 – ředitel ADAM

Přepis rozhovoru – respondent č. 3 – ředitel NORBERT

Přepis rozhovoru – respondent č. 4 – ředitel ROMAN

Přepis rozhovoru – respondent č. 5 – ředitel PAVEL

Výzkumná sonda – vzor

Výzkumné šetření – okruhy otázek

Přílohy jsou součástí CD, které tvoří nedílnou součást této práce.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

**Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1**

Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její obhajobou

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Disertační práce

Název závěrečné práce: Reflexe změny v řízení pedagogického procesu na přelomu
80. a 90. let

Autor práce: Jitka Kaplanová

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

.....
podpis