

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Rudolf Mastík

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Změny v řízení vzdělávání v ČR na přelomu tisíciletí  
očima ředitelů tehdejších škol

The changes in management education in the Czech Republic at the turn of the century through  
the eyes of the school directors at that time

Rudolf Mastík

Vedoucí práce: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Změny v řízení vzdělávání v ČR na přelomu tisíciletí očima ředitelů tehdejších škol“ vypracoval 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.

V Praze 10.3. 2016

.....

podpis

Děkuji svému vedoucímu PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za nadstandardní ochotu a čas, které mi věnoval při provázení odbornými úskalími této práce. Děkuji mu také za podporu, které se mi dostalo, když jsem překonával tvůrčí krizi. Děkuji též RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za podněty z oblasti školského práva a doc. RNDr. Janu Hendlovi, CSc. za metodologickou pomoc. A především děkuji své rodině, manželce Nadě a synovi Rudovi, že mi mé pozdní studium tolerovali a byli všestranně nápomocní.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce na téma „Změny v řízení vzdělávání v ČR na přelomu tisíciletí očima ředitelů tehdejších škol“ zachycuje zrušení centrálního řízení vzdělávání v České republice v letech 1999 až 2004 a popisuje přechod na nový decentralizovaný systém řízení.

Jedná se o kvalitativní analýzu, opřenou o rozhovory se zkušenými řediteli základních a středních škol. Tito manažeři ve zkoumané etapě osobně i profesně prožívali dopady legislativních změn do školství. Při výzkumu byly ke sběru dat využity narativní rozhovory, analýza probíhala metodou zakotvené teorie. Byly zkoumány příčinné podmínky, fenomén rušení odvětvového řízení, intervenující podmínky (rizika anomie, politizace školství, odbornost versus byrokracie v řízení vzdělávání, vzdělávání a podpora ředitelů škol) a jejich vliv na centrální kategorii. Tou se v průběhu výzkumu stala autonomie školy a byl zkoumán její rozsah včetně dynamiky změn v průběhu sledovaného období. Práce obsahuje popis zkoumaných proměnných a vyhodnocení vzájemných vazeb s důrazem na vazby k dominantní kategorii. Výsledkem je hypotéza (teorie) zakotvená v datech, která byla získána z rozhovorů s respondenty. Tato hypotéza má ambici predikovat děje při dalších cílených změnách v řízení vzdělávání. Práce končí završením přechodu na decentralizované řízení a zavedením principu subsidiarity, kterého bylo dosaženo v roce 2004 zavedením nového školského zákona v ČR.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Zakotvená teorie, narativní rozhovory, ředitelé škol, autonomie školy, změny v řízení vzdělávání, centrální řízení vzdělávání, decentralizované řízení vzdělávání.

## **ABSTRACT**

Thesis on topic " The changes in management education in the Czech Republic at the turn of the century through the eyes of the school directors at that time" captures the abolition of central control of education in the Czech Republic from 1999 to 2004 and describes the transition to the new decentralized management system.

This is a qualitative analysis, propped on interviews with experienced directors of elementary and secondary schools. In observed period, these executives both personally and professionally experienced the effects of legislative changes in education. During the research, narrative interviews were used, analysis was based on grounded theory. Causal conditions, the phenomenon of interference sectoral management, intervening conditions (risk of anomie, the politicization of education, expertise versus bureaucracy in education management, education and support of school principals) and their effects on the central category were researched. During the research, the central category became school autonomy, and its range, including the dynamics of change in the observed period, were researched. Thesis contains a description of the researched variables and evaluation of their relations with emphasis on relations to the dominant category. The result is a hypothesis (theory) anchored in the data, which was obtained from interviews with respondents. This hypothesis has the ambition to predict what is going to happen in other intentional changes in management education. Thesis ends with the culmination of the transition to decentralized management and implementation of the principle of subsidiarity, which was achieved in 2004 by introducing a new Education law in the Czech Republic.

## **KEYWORDS**

Grounded theory, narrative interviews, headmasters, school autonomy, changes in management education, central control of education, decentralized management of education.

## Obsah

<b>1 Úvod</b>	8
<b>2 Teoretická příprava ve fázi před výzkumem</b>	11
2.1 Plán výzkumu - přednastavení parametrů	11
2.2 Design výzkumu - teoretické zdůvodnění volby	12
2.3 Výzkumný vzorek - teoretické zdůvodnění výběru	12
2.3.1 Počet respondentů	13
2.3.2 Reliabilita a validita	13
2.3.3 Modelová charakteristika respondenta	14
2.4. Metody sběru dat - teoretická východiska	14
2.4.1 Narativní rozhovor	15
2.4.2 Techniky aktivního naslouchání	17
2.4.3 Doplnující metody sběru dat	19
2.5 Metody vyhodnocování a interpretace dat	21
2.5.1 Výběr metod, zdůvodnění výběru	21
2.5.2 Zakotvená teorie	22
<b>3 Výzkumná část</b>	30
3.1 Organizace výzkumu	30
3.2 Strukturování výzkumu a jeho fáze	31
3.3 Výzkumný problém	32
3.4 Volba výzkumného designu	32
3.5 Výzkumný vzorek	34
3.5.1 Kritéria výběru respondentů	35
3.5.2 Popis postupu při výběru	36

3.5.3	Souhrnný popis výzkumného vzorku	.....	37
3.5.4	Stručné charakteristiky respondentů	.....	38
3.6.	Narativní rozhovory - hlavní metoda sběru dat	.....	43
3.6.1	Příprava rozhovorů	.....	43
3.6.2	Průběh a hlavní myšlenky rozhovorů	.....	43
3.7	Analytické postupy	.....	66
3.7.1	Otevřené kódování - výzkum	.....	66
3.7.2	Axiální kódování -výzkum	.....	68
3.7.3	Selektivní kódování - výzkum	.....	71
3.8	Výstavba zakotvené teorie	.....	72
3.8.1	Popis kategorií a vztahů mezi nimi	.....	73
3.8.2	Teorie zakotvená v datech	.....	84
3.8.3	Shrnutí	.....	85
<b>4</b>	<b>Závěr</b>	.....	<b>87</b>
<b>5</b>	<b>Seznam použitých informačních zdrojů</b>	.....	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>Seznam příloh</b>	.....	<b>95</b>



# 1 Úvod

## Zaměření, téma práce

Etapu polistopadového vývoje českého vzdělávacího systému lze charakterizovat jako období permanentních změn. Od počátku 90. let pomáhaly potřebu změny definovat nezávislé občanské projekty typu PAU (Přátelé angažovaného učení) či z něj vzešlá iniciativní expertní skupina v rámci sdružení NEMES (Nezávislá mezioborová skupina pro transformaci vzdělávání). Doba plná kvasu generovala osobnosti, jako byli a jsou Kovařovic, Štefl, Rýdl, Hausenblas, Havlínová, Nováčková, Beran, Kozel a další. Výsledky touhy po změnách a vývoj v poslední periodě soudobé historie vzdělávání komentují mnozí autoři v odborných publikacích - chronologicky bez nároku na úplnost např. Pol, Rabušicová, 1996; Rýdl, 2003; Walterová, 2004; Kalous a Veselý, 2006a, 2006b; Pol, Rabušicová, 2006; Pol, 2007; Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012; Moree, 2013; Kuchař a kol. 2014; Trojan a kol, 2015; a další. Do hlavního proudu odborného diskursu přispívají i prameny v odborných periodikách (vícečetně Trojan v Řízení školy a v Orbis scholae; skupina kolem Pola ve Studia Paedagogica, Bouda v Učitelských novinách, Hrubá v Učitelských listech). Svými kapkami přispívá také kvantum kvalifikačních prací, od bakalářských až po dizertační, které se zabývají dílčími aspekty těchto změn.

Práce zmíněných autorů se zabývají reformními změnami z různých úhlů pohledu, některé komplexněji, jiné se zaměřením na konkrétní stádia vývoje. Úzce zacílenou pozornost, která by nahlížela tuto oblast čistě prizmatem zásadního obratu v managementu vzdělávání v ČR, do té doby centrálně řízeného, jsem ve výše zmíněných publikacích bohužel nenacházel. Pokud se v nich paprsek manažerské změny vyskytoval, jevil se rozptýlený a neobjasňoval téma dostatečně. Zaměření této práce je determinováno třemi dimenzemi: časovou, obsahovou a dimenzí manažerské úrovně. Etapu 1999 až 2004 jsem zkoumal se zřetelem k tehdy realizovaným změnám v managementu vzdělávání vnímaných z úrovně ředitelů škol, kteří tvoří nejnižší článek managementu vzdělávání a současně jsou top vrstvou managementu školství.

Demontáž odvětvového řízení a přechod na současný zřizovatelský systém jsou podle mého soudu velmi významné události v managementu vzdělávání, které jeho novodobou historii v podstatě dělí na dvě části: na období, kdy školské úřady existovaly a na dobu po jejich zrušení. Rušení odvětvového řízení bylo procesem, který započal na přelomu let 1999/2000, vrcholil v letech 2001 až 2002 a jeho definitivní ukončení lze datovat do r. 2004. Ústředním tématem této práce tedy jsou **změny v řízení** vzdělávání v uvedeném období, jejich **příprava, průběh, dynamika a důsledky** viděné optikou přímých aktérů - tehdejších ředitelů škol.

### **Výzkumný problém**

Základním výzkumným problémem se tak stává **zkoumání fenoménů v managementu vzdělávání** (postižitelných úkazů, jevů a procesů), které se odehrávaly v období 1999 - 2004 **se zvláštním zřetelem na změny v řízení škol**. Takto definovaný výzkumný problém se stal základem pro volbu výzkumného designu a také pro výběr výzkumného vzorku.

### **Cíle výzkumu**

Primární cíle výzkumu jsou tyto:

Prvním cílem je **zachycení odrazu změn**, které přinesl tento úzký výsek naší soudobé historie (1999-2004) v oblasti managementu vzdělávání, této reflexi musí předcházet **deskripce změn** a důkladné zmapování období změn z pohledu ředitelů škol jakožto přímých účastníků a vykonavatelů skrze jejich osobní prožitky, názory a postoje.

Druhý cíl výzkumu má praktičtější dopady a je s prvním cílem úzce propojen. Je jím **získání objektivního pohledu na etapu zásadních změn** v managementu vzdělávání nedávné minulosti. Objektivní pohled získaný analýzou vztahů mezi zamýšlenými záměry tehdejších změn, způsobem realizace a jejich faktických dopadů je **důležitý pro modelové**

**plánování a realizaci dalších změn**, které naše vzdělávání teprve čekají. K vytvoření takového modelového východiska by samotná deskripce předchozího období nestačila. Je pravděpodobné, že k získání opravdu objektivního pohledu bude nutné metodicky se vypořádat s všudypřítomnou idealizací minulosti jednotlivých respondentů.

Oba cíle jsou formulovány se zřetelem ke skutečnosti, že reálná potřeba ohlédnout se do nedávné minulosti existuje nejen v akademické obci, ale vynořuje se také v rovině organizace a praktického provádění managementu vzdělávání.

Souběžně s těmito cíli se pokusím vyšetřit, zda respondenti vnímají skutečnost, že v letech 1999 až 2004 přestalo v ČR existovat odvětvové řízení školství a bylo nahrazeno systémem zřizovatelů, jako skutečnost naplněnou výhradně pozitivními přínosy, či zda vnímali i nějaká negativa. Očekávaný výstup - objektivizované vnímání změn z pohledu ředitelů škol oproštěné o idealizaci minulosti, případně další subjektivní aspekty, bych rád využil pro **tvorbu teorie**, která by usnadnila a zefektivnila zavádění příštích změn do managementu vzdělávání v éře informační revoluce a dalších dynamických společenských změn.

### **Předpokládané výzkumné otázky**

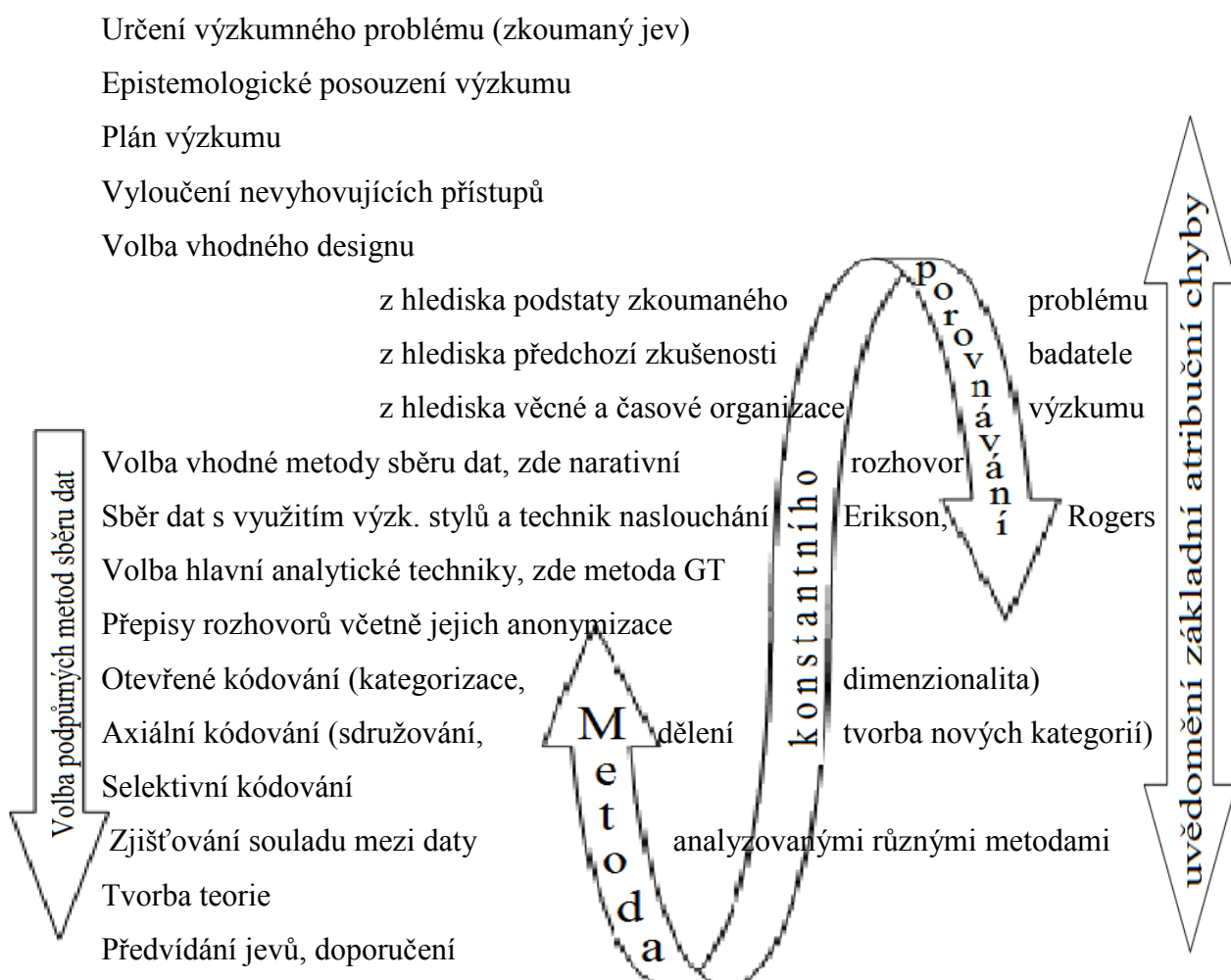
Vzhledem k cílům práce by ovšem nebylo žádoucí zužovat výzkum pouze na samotnou existenci či neexistenci školských úřadů, proto zaměřím pozornost na změny v oblastech: metody řízení vzdělávání, školské právo, pracovněprávní problematika, ekonomika a financování škol, autonomie školy, podpora ředitelů, využití potenciálu změn a případně na další výzkumné otázky, které se při kvalitativním výzkumu zcela jistě vynoří.

## 2 Teoretická příprava ve fázi před výzkumem

### 2.1 Plán výzkumu - přednastavení parametrů

Před vlastní výzkumem je vhodné mít rozmyšleny základní parametry výzkumného plánu, směr, kterým se šetření bude ubírat včetně pravděpodobných variant při odchýlení. Pro výzkumníka s „lineárním myšlením“ to může být linie „start - cíl“, pro výzkumníka s větveným myšlením, to může být „myšlenková mapa“.

Lineární variantu s paralelními prvky viz zde:



## 2.2 Design výzkumu - teoretické zdůvodnění volby

Vnímáme-li pod pojmem design výzkumu jeho rámcové uspořádání, respektive plán výzkumu, musíme při jeho návrhu brát v úvahu základní podmínky, ve kterých bude výzkum realizován. Podle Švaříčka a Šedřové (2007) *„má volba designu místo hned za volbou výzkumného problému a výzkumný design nelze ztotožňovat s metodou sběru dat ani s metodou jejich analýzy. Rozhodnutí o volbě designu přichází následně za volbou výzkumného problému.“*

Badatelská konfese, chcete-li přesvědčení badatele, či jeho dosavadní způsoby cesty k poznání do značné míry ovlivňují rozhodnutí, zda se rozhodne pro kvalitativně či kvantitativně orientované šetření. Důvodem pro volbu kvalitativního výzkumu na úkor kvantitativního může být gnoseologická skepse badatele, vyjádřená lapidárním výrokem „korelace není kauzalita“. Kvalitativní výzkum ovšem může být kvantitativním výzkumem vhodně doplněn.

„Dalším důvodem (pro volbu designu) je podstata zkoumaného problému. Některé zkoumané oblasti se hodí spíše pro kvalitativní typy výzkumu. To je třeba případ výzkumu, který se snaží odhalit podstatu něčích zkušeností s určitým jevem. Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, o čem toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11).

## 2.3 Výzkumný vzorek - teoretické zdůvodnění výběru

Při sestavování záměrného výzkumného vzorku (Gavora 2010), je nutné aby respondent splňoval hlavní věcná kritéria pro zařazení do cíleného výzkumu. Zohledňují se i další kritéria výběru s ohledem k časovému ohraničení výzkumu, ochotě vypovídat na zvukový záznam a ke zkušenostem výzkumníka. Bývá preferován výběr případů s dobrou reputací (Gavora, 2010), lidí s realistickým pohledem na svět, se schopností zdravé

sebereflexe, schopností kritického přístupu k informacím a se snahou o objektivní uchopení reality. Analogicky je tomu u kontraindikací pro nezařazení do výzkumu.

### **2.3.1 Počet respondentů**

Požadovaný počet respondentů se u kvalitativních výzkumů liší podle jednotlivých autorů. Nastavení kritérií většinou od počátku vylučuje vysoký počet respondentů, a to ani při uplatnění efektu sněhové koule (snowball sampling). Nevysoký počet respondentů determinuje Gavorova premisa, že „rozsah výzkumného vzorku se neřídí statistickými pravidly, ale řídí se saturací, tedy situací nasycení, kdy informace od dalších osob již nepřinášejí nová data“ (Gavora 2010, s. 184). Proto počet respondentů není nutno určovat předem. Obecně platí, že u kvalitativního výzkumu je počet respondentů podstatně, až řádově nižší než počet respondentů u kvantitativního výzkumu.

### **2.3.2 Reliabilita a validita**

Pro nízký počet respondentů reliabilita může být slabinou kvalitativního výzkumu, validita bývá naopak jeho silnou stránkou (Goetz, J.P.; LeCompte, M. D. 1984).

Pro podporu validity Gavora (2010; s. 185) uvádí 4 druhy triangulace:

- a) triangulace, která využívá více zdrojů údajů
- b) triangulace, která využívá více metod sběru údajů
- c) triangulace, která využívá více výzkumníků
- d) triangulace, která využívá více teoretických přístupů

K podpoře validity kromě triangulace lze využít i funkci autentických úryvků.

### **2.3.3 Modelová charakteristika respondenta**

Stručné charakteristiky jednotlivých respondentů slouží k získání lepšího vhledu pro další čtenáře výzkumu a mohou být koncipovány podle následující osnovy:

- a. Kdo to je? (stručná charakteristika osoby, pohlaví, věk)
- b. Jaké jsou jeho / její profesní zkušenosti? (vzdělání, délka praxe, délka působení v řídicí funkci, další sebevzdělávání či jiný osobnostní rozvoj)
- c. Jaká je míra naplnění podmínek pro zařazení do výzkumného vzorku?
- d. Kam lze respondenta zařadit z hlediska fáze profesního vývoje?
- e. Průběh rozhovoru - stručný popis, schopnost vést narativní rozhovor, vyhodnocení ochoty respondenta, dosažený stupeň otevřenosti respektive uzavřenosti či opatrnosti ve vyjadřování.
- f. Způsob výběru respondenta (jak byl vybrán.), důvod pro jeho zařazení, resp. odmítnutí zařazení do výzkumného vzorku, posouzení předpokladů pro narativní rozhovor

### **2.4 Metody sběru dat - teoretická východiska**

Kvalitativní výzkum disponuje poměrně širokou paletou výzkumných metod, Gavora (2010, s. 186) je třídí do 3 základní oblastí, které jsou však vnitřně dále členěny: pozorování, interwiev, analýza produktů člověka.

Hendlovo rozdělení (2005) člení tyto oblasti dále na pozorování skryté, pozorování zúčastněné s různými stupni účasti, k interwievovým metodám řadí strukturovaný rozhovor, semistrukturovaný rozhovor, narativní rozhovor, hloubkový rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinový rozhovor (focus group). Do analýzy produktů pro tento druh výzkumu lze zahrnout dokumenty vznikající v souvislosti s výkonem funkce, též ne odbornou literaturu, články v novinách a časopisech a další produkty.

### 2.4.1 Narativní rozhovor

Pro volbu narativního rozhovoru coby metody sběru dat je důležitá schopnost tazatele vést přirozený rozhovor, zejména schopnost navázat bezprostřední kontakt s respondentem. Kvalita získaných informací do značné míry závisí na této schopnosti tazatele, předpokládá však také schopnost otevřené komunikace na straně respondenta. Nezbytnou podmínkou je i dostatek času, který jsou obě strany ochotny rozhovoru věnovat.

#### Definice narativního rozhovoru

*Podle Reichela (2009) je to specifická podoba volného rozhovoru, kdy je jedinec vybídnut, aby volně vyprávěl o nějakém tématu, o životní události, zážitku, příběhu aj. Svě vyprávění buduje z informačních segmentů, které na sebe smysluplně navazují, ať už chronologicky, obsahově nebo jiným způsobem, tudíž tato sdělení, o běžném osobním životě, mají určité konstantní a obecné struktury. Předpokládá se, že volné vyprávění odhalí subjektivní zkušenosti, což pomocí přímého dotazování nejde. Povoleno je ptát se otázkou „proč?“, to vede k podrobnějšímu vyprávění, popřípadě vysvětlení.*

Kohoutek (2016) v online slovníku cizích slov definuje narativní interviu takto: „Vyprávění, rozhovor o životních událostech, příbězích, názorech, míněních a postojích, nástroj získávání dat a informací v rámci kvalitativních výzkumů, též biografický rozhovor.“

Hendl (2005) považuje narativní rozhovor za volné vyprávění, při kterém se objevují subjektivní významové struktury, které se naopak neprojeví při cíleném dotazování.

Společnými prvky v obsahu těchto tří definic jsou: přirozené vyprávění, využitelnost v kvalitativním šetření pro odhalování subjektivních aspektů (nelze nahradit přímým dotazováním), nutným předpokladem je smysluplné navazování informačních segmentů.



## **Příprava narativního rozhovoru**

Samotnému narativnímu rozhovoru předchází přípravná fáze, kdy „určujeme předmět narativního rozhovoru a zároveň hledáme subjekt, u něhož je jistota, že bude schopen vyprávět“ (Hendl, 2005, s. 176). Výzkumník domlouvá místo a čas schůzky s respondentem. Klima prostředí, kde se rozhovor koná, je důležité pro dosažení potřebného stupně otevřenosti rozhovoru. V této fázi je rovněž vhodné získat souhlas se způsobem zaznamenávání rozhovoru, např. s pořízením nahrávky. K získání souhlasu je vhodné použít utajení identity respondenta.

### **Fáze narativního rozhovoru (podle Hendla, 2005)**

Vlastní rozhovor se dělí na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností, zobecňující otázky.

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| I) Fáze stimulace                 | - dotazovanému prezentujeme téma a jeho význam,<br>- snažíme se získat jeho důvěru   |
| II) Fáze vyprávění                | - výzva k vyprávění<br>- pokládáme širokou a přitom specifickou otázku;<br>- dotazovaný tematizuje určitý úsek svého života  |
| III) Fáze vyjasnění<br>nejasností | - nastává po skončení vyprávění;<br>- snažíme se ozřejmit nejasné otázky a vyjasnit případné rozpory (citujeme příslušné úseky vyprávění)  |
| IV) Fáze zobecnění                | snažíme se využít vypravěčovy schopnosti vysvětlování a abstrakce jako experta pro jeho osobní záležitosti;<br>klademe otevřené otázky typu „proč“, aby se dospělo k vyjasnění významových struktur; |

## Styly a techniky rozhovoru

Podle Havránkové (2008) je vhodné pro verbálně bezproblémové, ochotně hovořící respondenty používat provázející eriksonovský styl rozhovoru, slouží k navození a rozvíjení dobrého a bezpečného kontaktu.

Pro respondenty, které je k vyprávění třeba více povzbuzovat je vhodný spíše rogersovský styl, který je zaměřen více na osobu vypravěče, kterému mu nejen nasloucháme, ale dáváme mu verbálně, paraverbálně, gestikulací i celkovou řečí těla najevo, že on je důležitý, o jeho názory a interpretaci máme zájem.

U obou stylů lze používat účinné techniky aktivního naslouchání, do nichž patří reflexe, parafrázování, rekapitulace (sumarizace), kotvení a oceňování. Aby směřování rozhovoru vedlo k cíli, kterým je získání potřebné informace, je třeba tyto techniky nejen dobře ovládat, dají se nacvičit, ale také je třeba rozpoznat, na jaký typ situace a na jakého respondenta je vhodné konkrétní techniku použít.

### 2.4.2 Techniky aktivního naslouchání (volně podle Havránkové, 2008, s.75 - 78)

REFLEKTOVÁNÍ - nastavit zrcadlo = odrazit = zopakovat, co řekl respondent

PARAFRÁZOVÁNÍ - převyprávět, co respondent řekl

dát najevo, že slyším, vnímám a JAK tomu rozumím

ad parafrázování – je důležité doptávat se, ujišťovat se!

Parafrázování nutno cvičit.

REKAPITULACE - Po několika minutách shrnout, co bylo řečeno.

(SUMARIZACE) Respondent to potvrdí a řekne: „Ještě tam chybí tohle...“

Také nám respondent může připomenout, že MY jsme na něco zapomněli !

Toto je příležitost pro upřesňování, doladování.

- KOTVENÍ - Respondent říká spoustu věcí najednou  
(jsou to emoce, nikoli informace)  
Vyslechnout a říci: „Líbí se mi váš nápad...“  
„Zaujalo mě, co jste řekl o ...“  
Respondent: „Myslíte? Rád bych o tom mluvil...“  
...a už se nevrací do oné 'tuze široké řeky'.  
Kotvit lze tím, že z té spousty vybereme NĚCO.
- OCEŇOVÁNÍ - Musí být věrohodné, pravdivé a uvěřitelné. NELHAT!  
(uznání) Oceňujeme z celého srdce – NIKDY NE FRÁZÍ !  
Co ocenit? Poděkovat za důvěru...  
Přijal jste mou prosbu, to je milé.  
Otevřel jste citlivé téma...  
Máte zajímavé postřehy...

Prvoplánovým cílem těchto technik je především navození atmosféry vzájemného porozumění a důvěry mezi aktéry interviu, navázání pozitivního vztahu „tazatel v. respondent“. Hlavním cílem a podstatou rozhovorů je ovšem získání dat pro výzkum. Sepětí vypravěče a posluchače, které se tvoří skrze zprostředkované životní příběhy a napomáhá k plnějšímu pochopení rozhodovacích procesů respondentů skrze poznání jejich postojů, hodnotových žebříčků a motivací, je druhotným produktem takto vedených rozhovorů, nicméně zavazuje výzkumníka, aby respektoval etické hranice a soukromí narátora. Důvěra je zavazující, ochrana identity protistrany je naprosto nutná. Na to je třeba dbát především při vypracování stručných socioprofesionálních anamnéz, jakýchsi případových mikrostudii či charakteristik respondentů. Kromě osobní identity je třeba chránit také identitu instituce, kterou respondent zastupuje.

### 2.4.3 Doplnující metody sběru dat

I když pro sběr dat určíme jako hlavní metodu<sup>1)</sup> některou z interwievových metod: *strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní rozhovor, fenomenologický rozhovor, skupinovou diskusi, skupinové interwiev a vyprávění, případně další techniky dotazování - dotazník s otevřenými otázkami, technika kritických událostí, myšlení nahlas, komentování obrazových záznamů, stimulované vzpomínání či rozhovor s expertem*, (Hendl, 2005), je možné využít některou z ostatních metod jakožto doplňující. To, že jedna z těchto metod byla využita jako hlavní, nediskvalifikuje ostatní metody téhož typu pro doplňující využití ve sběru dat.

Přípravu výzkumu lze koncipovat například tak, že po individuálních narativních rozhovorech může následovat například focus group či některá další interwievová metoda. *Využití podobných strategií je součástí pragmatického přístupu výzkumníka* (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Dalšího obohacení dat získaných rozhovorem lze docílit také využitím **pozorování** a **studia dokumentů**. Pro lepší teoretické ukotvení těchto metod uvádím jejich definice.

#### **Pozorování**

Podle Dismana (2011) *je pozorování zaměřené, dobře plánované vnímání vybraných jevů, to co bylo vnímáno, je systematicky a pečlivě zaznamenáno*. Disman dále rozlišuje pozorování:

- a) *standardizované – v oblasti kvantitativní metodologie*
- b) *nestandardizované – v oblasti kvalitativní metodologie*
- a) *skryté a zjevné*
- b) *zúčastněné a nezúčastněné*

---

<sup>1)</sup> Zatímco Gavora (2010) řadí interwiev, pozorování a analýzu produktů člověka k metodám kvalitativního výzkumu, Disman (2011) se v označování těchto činností a jejich členění terminologicky mírně odlišuje, navíc je považuje za pouhé techniky sběru dat (pozorování, rozhovor, dotazník, analýza dokumentů).

Gavora (2010) v souvislosti s kvalitativním výzkumem téměř výlučně používá *nestrukturované pozorování a u participačního (zúčastněného) pozorování vymezuje 5 stupňů participace:*

- I) neparticipace*
- II) pasivní participace*
- III) částečně aktivní participace*
- IV) aktivní participace*
- V) úplná participace*

Nejčastější variantou participace bývá varianta III nebo IV.

### **Studium dokumentů / produktů člověka**

Disman (2011) za analýzu dokumentů považuje analýzu jakýchkoli materiálů, které většinou nebyly vyrobeny k výzkumu (články v tisku, informace na webu, aj.).

Gavorův (2010) pojem analýza produktů člověka je širší, obsahuje kategorie:

písemné materiály (osobní texty, úřední listiny, veřejné dokumenty aj.)

vizuální materiály (fotografie, kresby, film, videonahrávky aj.)

hmotná kultura (artefakty, vzpomínkové předměty, oblečení aj.)

Z hlediska etiky výzkumu může analýza dokumentů výzkumníka vystavit etickému dilematu v situaci, kdy je nutno v pramenech a zdrojích uvést odkazy na adresné články v tisku, výroční zprávy, úřední listiny a jiné veřejné dokumenty, ze kterých by bylo možné zjistit utajovanou identitu respondenta.

Zastávám názor, že v takovém případě by měla mít v etice výzkumné práce přednost anonymita respondenta před citační korektností.

## 2.5 Metody vyhodnocování a interpretace dat

### 2.5.1 Výběr metod, zdůvodnění výběru

Přepsané rozhovory a další materiály je třeba analyzovat a interpretovat „s cílem zachytit smysluplně komplexitu zkoumaných jevů. Při kvalitativní analýze a interpretaci jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy. S organizováním dat a jejich analýzou se začíná většinou již ve fázi sběru dat. V mnoha případech analýza směřuje výzkumníka k novým zdrojům dat. Proto je analýza částí sběru dat.“ (Hendl, 2005, s. 223)

Základními metodami analýzy dat v kvalitativním výzkumu jsou:

- Analýza dat případové studie
- Analýza dat v etnografické studii
- **Zakotvená teorie** - metoda analýzy (Grounded theory - GT)
- Objektivní hermeneutika
- Hermeneutika autobiografického vyprávění
- Analýza konverzace a diskurzu
- Fenomenologická interpretace

Metoda zakotvené teorie podle Hájka (2015) se vyznačuje *teoretickou citlivostí, schopností rozlišovat v datech na první pohled nevýrazné skutečnosti, které mají analytickou hodnotu (nesou význam) a má také skeptický postoj k samozřejmým vysvětlením. Teoretické vzorkování umožňuje generovat teorie založené na srovnání mezi vzorky dat. Je to metoda stálého srovnávání (základní princip GT). Při aplikaci GT porovnáváme všechno se vším a hledáme optimální konfiguraci vztahů mezi prvky.*

K Hájkově „schopnosti rozlišovat v datech na první pohled nevýrazné skutečnosti, které mají analytickou hodnotu“ se vyjadřují také Strauss a Corbinová (1999) v kapitole „Techniky zvyšování teoretické citlivosti“ (s. 66, 67). Pro zásadu nikdy nepovažovat nic za samozřejmé mají svůj osobitý termín „Mávání červeným praporkem“, který v jejich pojetí označuje vyšší citlivost výzkumníka na určité fráze v textu (nikdy, vždycky, tak to nemůže být, každý ví, že...). „Tato slova a fráze jsou signály k tomu, abychom se na tu záležitost podívali podrobněji.“

## 2.5.2 Zakotvená teorie

### Vysvětlení pojmu a využití metody podle Hendla

„Název ‘zakotvená teorie’ (grounded theory) neoznačuje nějakou určitou teorii, nýbrž určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat. Cílem výzkumu, který vychází ze strategie zakotvené teorie, je návrh teorie pro fenomény v určité situaci, na niž je zaměřena pozornost výzkumníka. Vznikající teorie je zakotvená v datech, získaných během studia. Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí.“ (Hendl, 2005, s. 125)

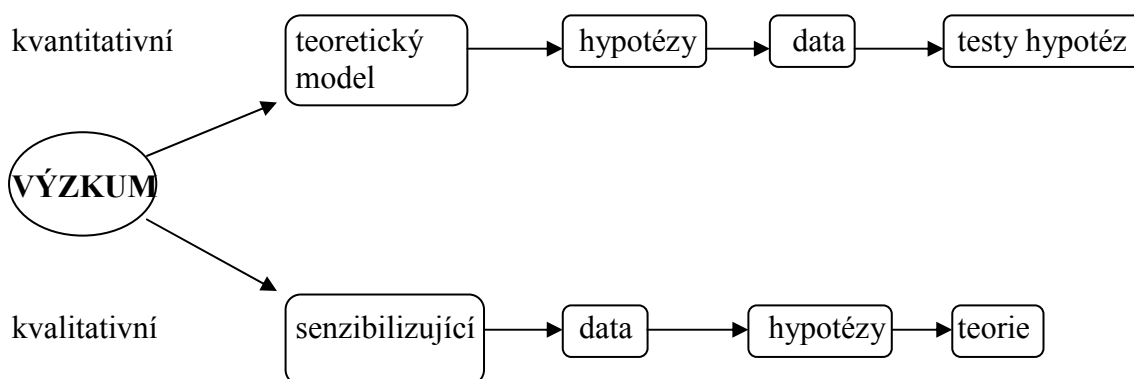
Výstupem kvalitativního výzkumu vykonávaného metodou zakotvené teorie tedy není testování hypotéz skrze sběr dat jako při výzkumu kvantitativním, ale naopak, výzkumník pracující metodou zakotvené teorie aspiruje na to, aby ze sebraných dat vytvořil hypotézy a z nich následně odvodil teorii.

Kvalitativní a kvantitativní výzkum se mohou samozřejmě komplementárně doplňovat. Kvantitativním výzkumem na reprezentativním vzorku by jistě bylo možné nové teorie ověřit. Hendl (2005, s. 128) uvádí také, že „zakotvenou teorii je možné použít i pro sekundární zpracování kvantitativních dat“.

Počet respondentů u zakotvené teorie není nutné striktně určovat předem, narativní nestrukturované rozhovory je možno ukončit v okamžiku, kdy dochází k tzv. teoretické saturaci (nová data již nepřinášejí nové poznatky).

### Obr. 1 Srovnání etap zkoumání podle hypoteticko-deduktivního paradigmatu

a metodologie zakotvené teorie (Hendl, 2005, s.127)



## **Definice zakotvené teorie podle dalších autorů**

Výše citovaný Hendl a řada dalších autorů zjevně vycházejí z následující definice, jejíž první použití zaznamenáváme v roce 1967 u sociologů Glasera a Strausse:

*„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“*

Je to jeden z nejzdařilejších pokusů definovat tuto metodu kvalitativního výzkumu, citaci zasluhuje pro svou eleganci a stručnost.

Podle Gavory (2010) název *techniky 'zakotvená teorie'* zdůrazňuje, že *teorie, která vznikla na konci výzkumu, není spekulativní, ale je pevně zakotvená v datech.*

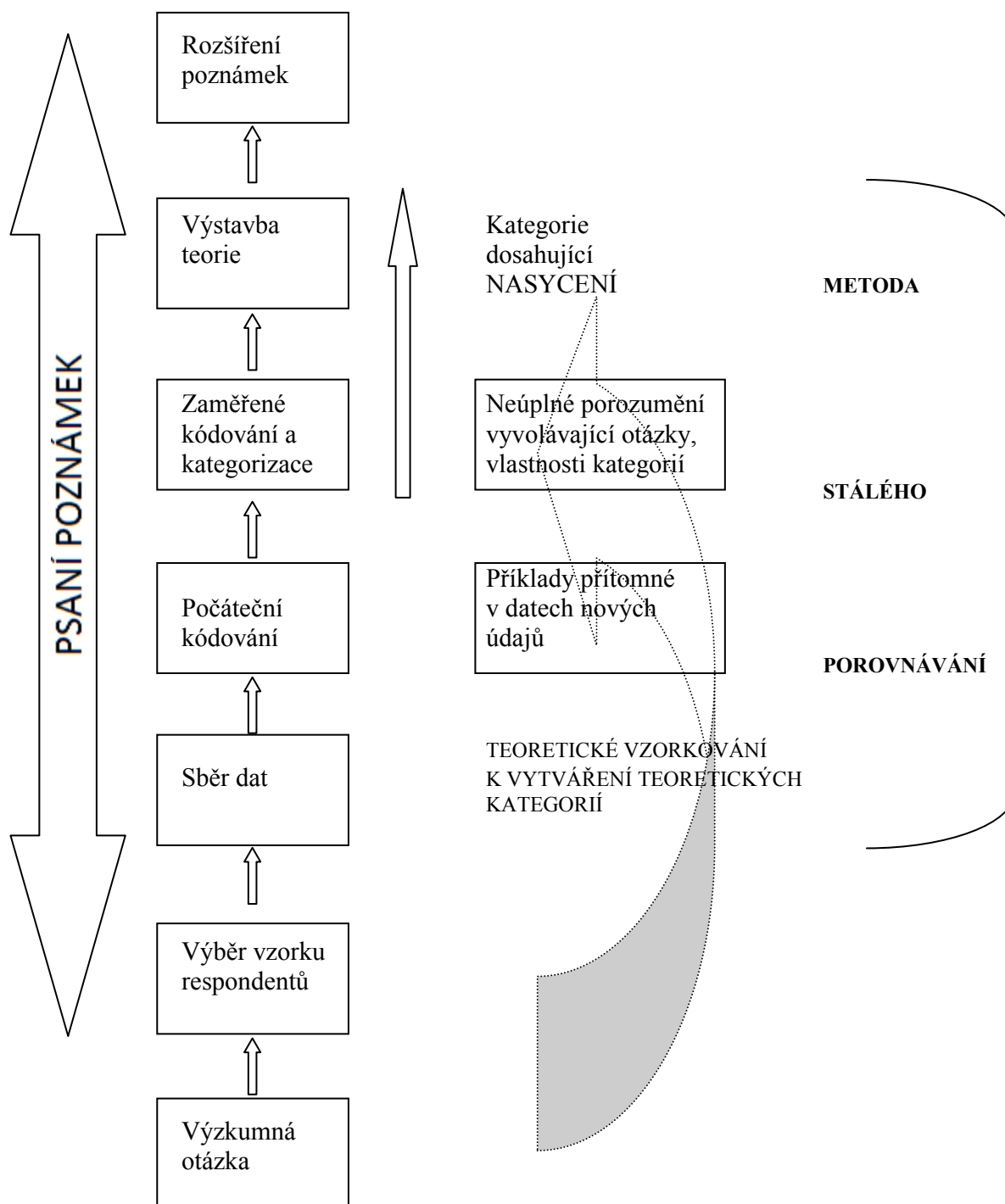
Švaříček a Šedřová (2007) hovoří o *rozdílnosti verzí zakotvené teorie, dva hlavní proudy se liší v přístupu ke kódování a v počtu kódovacích fází (Glaser 2 fáze - substantivní a teoretickou, Strauss s Corbinovou 3 fáze - otevřené, axiální a selektivní kódování, přičemž 1. fáze je u obou proudů totožná, jedná se o otevřené kódování).* Jedním z důvodů, proč se cesty Glasera a Strausse rozešly, je to, že Glaser jako výzkumník vyhledává spojení mezi různými kategoriemi a proměnnými, Strauss později s Corbinovou začal takovátoto spojení modelovat předem. Podle Glasera je toto překážka, která brání proměnným, aby se volně vynořily z množství dat.

Současní autoři, mezi nimi i Charmazová, se pokouší o syntézu obou proudů. Ve stručnosti lze říci, že Charmazová (2014) *považuje data za vědění, které je vázáno na konkrétní nositele včetně jeho osobního náhledu na zkoumaný problém.*



## Zakotvená teorie podle K. Charmazové

Obr. 2 Vizuální prezentace zakotvené teorie (Charmaz, 2014, s. 18, překlad vlastní)



## Otevřené kódování (Open Code) - teorie

*Otevřené kódování (OC) bývá prvním „otvácím“ analytickým krokem v zakotvené teorii (Grounded Theory). Jeho účelem je identifikovat co nejvíce konkrétních informací a označit je co nejmenším počtem kódů. Tyto kódy potom seskupujeme do kategorií za účelem sledování dimenzí a vytváření vztahů. Existují různé techniky konstrukcí kódů a kategorií, při jejich konstrukci bychom měli dát pozor na tzv. předporozumění, ve zkoumaném textu bychom se měli věnovat hledání rozporů či protikladů mít při něm na mysli, že při něm dochází neustále k porovnání více jevů současně (Hájek, 2015). Otevřené kódování podle Hájka je jakýmsi rozebíráním textů v prvním čtení a opatřováním účelnými poznámkami, pro něž platí výše uvedená pravidla.*

Hendl (2005, s. 247) vnímá otevřené kódování obdobně: „Výzkumník provádí otevřené kódování prvním průchodem daty. Přitom lokalizuje témata v textu a přiřazuje jim označení. ... všímá si kritických míst. Otevřené kódování odhaluje v datech určitá témata.“

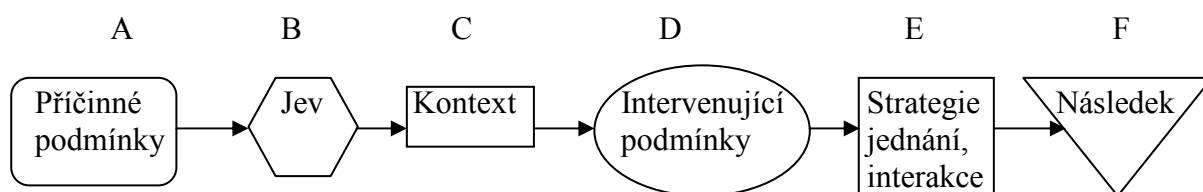
Dále podle Hendla (2005) *otevřené kódování vede k vytváření seznamu témat (někteří výzkumníci přistupují k OC již se seznamem předběžných kódů a jejich definic), tento seznam pomáhá vidět témata vcelku, stimuluje k hledání dalších. Během výzkumu se seznam třídí, organizuje, kombinuje a doplňuje. Cílem kódování je tematické rozkrytí textu, kódy lze přiřazovat podstatným jménům i slovesům (jevům), přídavná jména označují vlastnosti kategorií (dimenzionalizace). První kategorie bývají zpravidla málo abstraktní. Dimenzionalizací se upřesňují vlastnosti, pomocí nichž je možné rozlišit události, spadající do jedné kategorie. Tento postup tvoří předpoklady pro teoretické vzorkování, výběr případů se děje podle potřeb vznikající teorie.*

Hájkovo kritérium 'označit co nejmenším počtem kódů' je ve shodě s kritériem Hendla (2005, s. 247): „Důležité je postupně navrhnout stále abstraktnější kategorie, protože abstraktní kategorie pomáhají při návrhu teorie.“

## Axiální kódování -teorie podle Strausse a Corbinové (1999)

*Axiální kódování je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány, tentokrát novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi. Toto je činěno v duchu kódovacího paradigmatu, které zahrnuje podmiňující vlivy, vlastní zkoumaný jev, kontext, strategii jednání a interakce a následky.*

**Obr. 3 Grafické znázornění lineárního paradigmatického modelu**



### Popis jednotlivých prvků axiálního kódování

Příčinné podmínky: události, případy, dění, které vede k výskytu nebo vzniku nějakého jevu

Jev: Ústřední myšlenka, událost, dění, případ, na který se zaměřuje soubor zvládajících nebo ovládajících jednání nebo interakcí nebo k němuž má tento soubor nějaký vztah.

Kontext: Konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží, tj. umístění událostí nebo případů tohoto jevu na dimenzionálních škálách. Kontext představuje konkrétní soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání nebo interakce.

Intervenující podmínky: Strukturní podmínky související se strategiemi jednání nebo interakce, které jevu náleží. Usnadňují nebo naopak znesnadňují strategie, použité v určitém kontextu.

Jednání / interakce: Strategie vyvinuté ke zvládnutí, ovládnutí, vykonávání nebo reagování na jev za určitého souboru percipovaných podmínek.

Následky: Následky nebo výsledky jednání a interakce.

*Zatímco otevřené kódování rozděluje údaje do několika kategorií, axiální kódování tyto údaje zase novým způsobem skládá dohromady, vytváří spojení mezi kategorií a jejími subkategoriemi. Ačkoli otevřené a axiální kódování jsou odlišné analytické postupy, badatel se při reálné analýze neustále pohybuje mezi oběma typy kódování. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70 až 72)*

### **Hájkův paradigmatický model (Hájek, 2015)**

Hájkův model paradigmatu je „méně lineární“, vychází sice z modelu Strausse a Corbinové, naznačuje však souběžnou koexistenci a působení samotného jevu, intervenujících podmínek, kontextu a strategického jednání a interakcí.

**Obr.4 Grafické znázornění Hájkova paradigmatického modelu (převzato z Hájek, 2015)**



## Selektivní kódování a formulace teorie

Podle Hájka (2015) je *selektivní kódování integrací kategorií do celku, vytvářením teorie jevu. Dochází při něm k nalezení příběhu nebo pointy, v dalším kroku znamená uspořádání ostatních kategorií podle jejich vztahu k centrální kategorii. Poté, co došlo k teoretické saturaci, zastavuje výzkumník sběr dat. Teorie jsou podle něj argumentované výroky o vztazích mezi kategoriemi, které jsou v souladu s dominantní rolí centrální kategorie.*

Tento závěr není v rozporu se starším tvrzením Gavory (2010, s. 214), který říká, že „výzkumník vytvoří k materiálu ‘příběh’. Je to výsledná teorie, která byla extrahovaná z dat a kterou tvoří koncepty a vztahy mezi nimi.“

Hendl (2005, s. 251) toto doplňuje: „Základem pro selektivní kódování je axiální kódování, kterým jsme získali obraz o vztazích mezi různými kategoriemi.“ Také Hendl, podobně jako Hájek, klade důraz na přerušení sběru dat v okamžiku teoretické saturace, kdy žádné další kódování nepřináší nové poznatky.

V rozporu s předchozími tvrzeními nejsou ani Strauss, Corbinová (1999, s. 86), kteří definují selektivní kódování takto: „Proces, kdy se vybere jedna centrální kategorie, která je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto vztahy se dále ověřují a kategorie, u nichž je to třeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí.“

Charmazová (2014) termín selektivní kódování nepoužívá, v jejím pojetí po iniciačním kódování následuje zaměřené kódování a pak už přímo výstavba teorie.

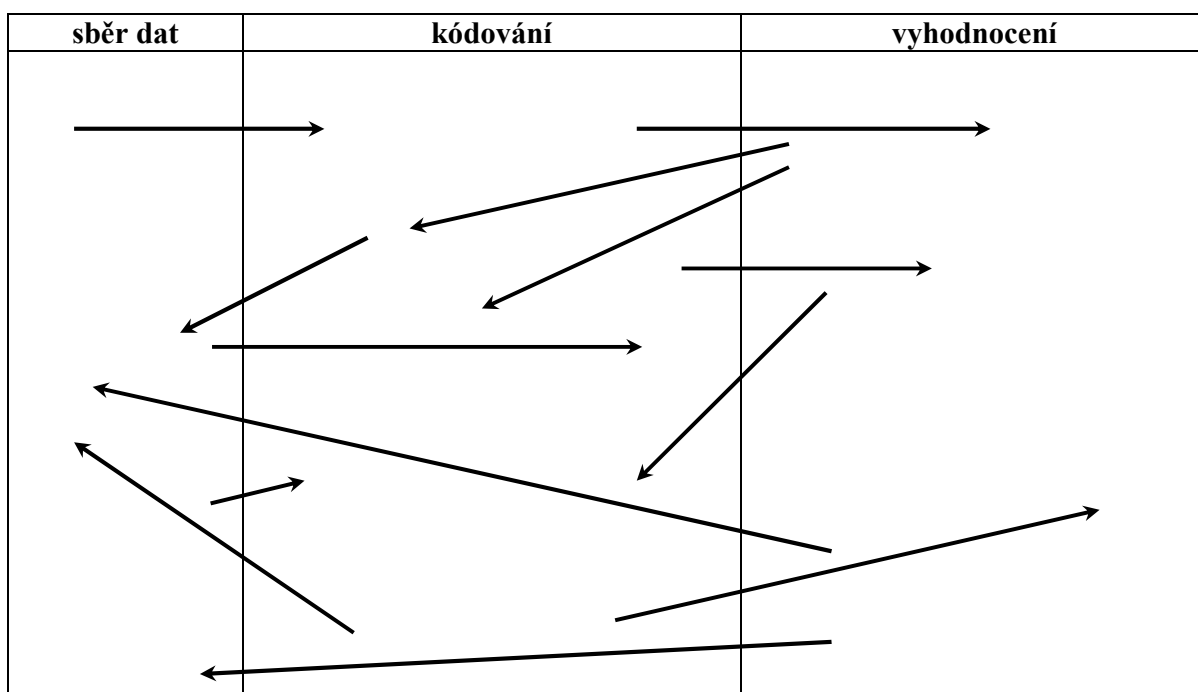
## Vytváření teorie

Kerlinger (1972) v minulosti definoval vědeckou teorii takto: „**Teorie je souborem vzájemně souvisejících konstruktů (pojmy), definic a tvrzení, který představuje systematický pohled na jevy specifikováním vztahů mezi proměnnými s cílem vysvětlit a předpovědět tyto jevy**“.

V rámci zakotvené teorie (GT) konstatuje Hájek (2015), že integrací kategorií do celku dochází k vytváření teorie jevu. Dále říká, že nalezení příběhu nebo pointy je vlastně centralizací jedné kategorie (popřípadě více kategorií) a uspořádáním ostatních kategorií podle jejich vztahu k centrální kategorii dochází k teoretické saturaci.

Podle Hájka budovaná teorie jsou argumentované výroky o vztazích mezi kategoriemi, které jsou v souladu s dominantní rolí centrální kategorie. Toto tvrzení je naprosto v souladu s původní definicí Kerlingera a souzní i s přetlumočením do slovní interpretace, jak výstavbu teorie chápe Gavora (2010).

**Obr. 5**      **Metoda konstantního srovnávání** - doprovodná metoda GT od počátečního sběru dat až po výstavbu teorie (podle Hájka 2015)



Nyní už je na výzkumníkovi, aby v seznamu významových kategorií, který získal díky všem předcházejícím druhům kódování, našel centrální kategorii a našel také vztahy mezi ní a ostatními kategoriemi. Výstavba teorie je vlastně „přetlumočení celé struktury významových kategorií do slovní interpretace, její rozepsání“ (Gavora 2010, s 214). Při vytvoření vztahově souvisejícího souboru pojmů (teorie zakotvené v datech), bude s jeho pomocí možné vysvětlovat a předvídat děje a jevy.

## 3 Výzkumná část

### 3.1 Organizace výzkumu

Nejprve bylo třeba vymezit téma výzkumu a stanovit výzkumný problém (změny v řízení vzdělávání v ČR v období let 1999 až 2004, viz kap. 1 - Úvod, srov. 3.3), a poté zaměřit pozornost na základní cíle výzkumu (popis změn a získání objektivního pohledu na tuto etapu). Jedním z nabízejících se směrů výzkumu bylo analyzovat množství legislativních norem té doby, nahlížet do sbírky zákonů a důvodových zpráv, vydat se do archivů dobových dokumentů, dát se do studia výročních a hodnotících zpráv na všech úrovních managementu vzdělávání (školy, obce, kraje, ministerstvo). Tuto cestu jsem však nezvolil jako svůj hlavní směr. Studium neživých dokumentů jsem si ponechal jako doplňující možnost, více mě přitahovala příležitost promluvit s přímými aktéry těchto změn.

Chystal jsem se využít svoje pozitivní osobní zkušenosti s vedením nejrůznějších strukturovaných, polostrukturovaných i neformálních rozhovorů v minulosti. Ve vyprávění „starých zbrojnošů“ se nabízela šance využít vzpomínky pamětníků, kteří by se v naraci podělili o své životní příběhy, byť s nezbytnými příměsemi individuálního vzpomínkového optimismu či naopak skepsí „velezkušených“, ve zkratce vyjádřitelnou slovy o tom, že lépe už bylo. Obojí, jak idealizaci minulosti, tak její opak, bylo nutno odfiltrovat vědeckou metodou. Zkoumat dosud neprozkoumané pole a extrahovat přitom relevantní data ze subjektivních výpovědí mi měly pomoci metody kvalitativního výzkumu, od počátku se jako nejvhodnější jevila metoda zakotvené teorie.

Výzkumný fokus jsem zaměřil na ředitele škol, kteří svou funkci vykonávali v období 1999 až 2004. Hledal jsem jednotlivce s profesním prožitkem období transformace právě na této úrovni řízení, kde se management školství prolíná s managementem vzdělávání. Zajímaly mě názory a postoje osob z této manažerské úrovně, protože to byli oni, kdo v inkriminovaném období nesli tíhu úkolů, které na ně kladla příprava, realizace i samotné dopady změn. Pátral jsem po manažerech a doufal jsem, že najdu lidi, ochotné otevřít se a vyprávět důležitou část svého životního příběhu. Souběžně s touto „investigativní“ činností jsem řešil věcné i metodologické otázky výzkumu.

K základním věcným otázkám patřilo časové vymezení vykonávané manažerské funkce. Stačí pro účel výzkumu ředitel, který nastoupil v roce 1999? Nebylo by přece jenom lépe, aby to byl člověk, který působil ve funkci již nějakou dobu před tímto datem a mohl tak lépe zachytit a porovnat změny, které se rokem 1999 teprve začaly dávat do pohybu? A stačí, aby byl ve funkci do r. 2004, nebo by bylo vhodné, aby v ní setrval i nadále, což by zjevně zvýšilo jeho kompetenci k posouzení dopadů změn? Najdu dostatek ochotných respondentů, splňujících kritéria? Uplatním kontakty v oblasti nižšího managementu vzdělávání? Projeví se efekt sněhové koule? V jakých časových relacích lze výzkum uskutečnit (časové možnosti respondentů, doba záznamu, doba přepisu rozhovorů, doba analýzy dat a další časové náležitosti)? Vyskytnou se problémy etického charakteru? Vystane potřeba revidovat v průběhu výzkumu předem vybrané metodologické přístupy? Odpovědi na tyto a další otázky se nachází v následujících subkapitolách.

### 3.2 Strukturování výzkumu a jeho fáze

Výzkumné šetření probíhalo v několika fázích od října 2014 do března 2016. **První fáze byla přípravná** a obsahovala formulování výzkumného problému, studium literatury, vytvoření výzkumného plánu, jehož součástí byl předběžný výběr metod pro sběr dat a jejich analýzu.

**Sběr dat byl náplní druhé**, časově objemné fáze, jejíž stěžejní úlohou byla realizace rozhovorů a jejich doslovný přepis (více než 150 normostran textu).

**Třetí fáze**, rovněž velmi objemná, se zabývala **analýzou dat** od prvního průchodu textem při otevřeném kódování přes sémantické vymezování pojmů a vytváření kategorií, vyhledávání vztahů a kategorií při kódování axiálním až po vynoření ústřední kategorie v selektivním kódování.

**Čtvrtá fáze** výzkumu je završena **výstavbou teorie** zakotvené v analyzovaných datech. Popisuje také v širších souvislostech příčiny, průběh realizace a důsledky odstranění odvětvového řízení vzdělávání. Tato **komentovaná deskripce** je odrazem snahy učinit první krok k **získání objektivního pohledu** na zkoumaný jev.

Naznačený postup se jeví na první pohled lineární, ale zcela přímý není. V metodologických kulisách zakotvené teorie je běžné, že dochází k cyklickému vracení se



k již analyzovaným datům. Při tvorbě kategorií za použití metody konstantního porovnávání se opakovaně vracíme mezi data, nastává jejich překrývání, slučování či přerozdělování, můžeme dospět do stavu, kdy je nutno znovu precizovat některé kategorie, nebo dokonce provést „rekategorizaci“.

Ve všech fázích kvalitativního výzkumu je všudypřítomným prvkem uvědomování si následné nutnosti sdílení myšlenkových postupů, což je úkol, který je na metodě práce se zakotvenou teorií považován za nejobtížnější. Pokusím se zde srozumitelně popsat postupy, které jsem při aplikaci zmíněných metod a jejich technik používal.

### **3.3 Výzkumný problém**

Výzkumným problémem v této práci je zkoumání postižitelných úkazů, jevů a procesů v managementu vzdělávání se zvláštním zřetelem na změny, které se v ČR odehrávaly v období 1999 - 2004 v souvislosti s přechodem z jednoho systému řízení vzdělávání na jiný. Vzhledem k tomu, že se jedná o specificky český fenomén, nebylo možné při teoretické přípravě využít zahraniční literaturu.

Studiem dostupných domácích pramenů bylo zjištěno, že ačkoli existují práce českých autorů, zabývající se dílčími aspekty změn, které transformace vzdělávacího systému přinesla (Kalous a Veselý, 2006a, 2006b, Pol, Rabušicová, 2006, Moree, 20013, Trojan a kol., 2015), komplexnější pokus o zhodnocení této etapy z pohledu managementu vzdělávání jakožto vědního oboru dosud chybí.

Tato zásadní změna v řízení vzdělávání si podle mého názoru zaslouží, aby byla prozkoumána, popsána a vyhodnocena. K tomu se pokouším svou prací přispět.

### **3.4 Volba výzkumného designu**

Volba výzkumu s kvalitativním designem byla nasnadě, neboť tento v sobě zahrnuje celou škálu výzkumných strategií, sloužících k rozkrytí toho, co dosud prozkoumáno a popsáno nebylo, což je právě tento případ.

Při volbě metody sběru dat jsem využil svou přirozenou schopnost „otevírat“ respondenty a probudit jejich ochotu k osobní výpovědi a ke sdílení prožitků, podpořenou

znalostí technik aktivního naslouchání. Volba tedy padla na interwievové metody s akcentem na narativní rozhovor, pro případ potřeby jsem měl v záloze vodítko v podobě semistrukturovaného rozhovoru, jak se ovšem v praxi ukázalo, nebylo téměř vůbec potřeba.

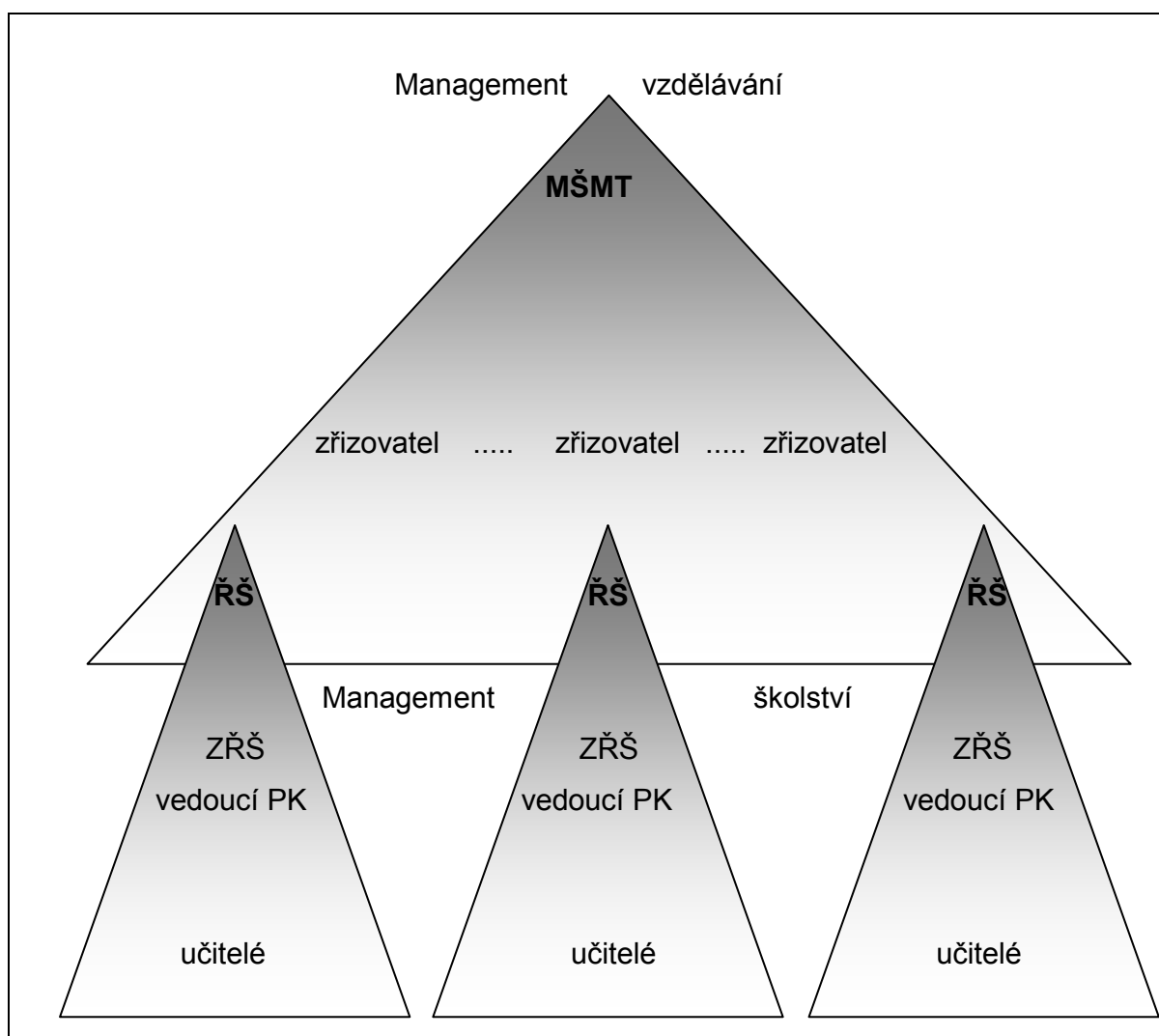
K analýze dat jsem si metodu zakotvené teorie (grounded theory - GT) vybral proto, že je to metoda zaměřená na studium interakcí a procesů, nabízí možnost zkoumat dynamiku dění mezi aktéry zkoumaného jevu a v neposlední řadě také proto, že „... je to teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů“ (Strauss, Corbinová, 1999). Je přitom zřejmé, že pojem zakotvená teorie neoznačuje pouze určitý metodologický postup, ale i výsledný produkt.

Detekční možnosti této metody práce (GT) kombinované s možnostmi dalších metod přispěly k mému rozhodnutí nezůstat na úrovni prosté deskripce, ale učinit pokus o formulování teorie, která by prostřednictvím identifikovaných vztahů mezi kategoriemi mohla být nápomocná při zavádění příštích změn v řízení českého vzdělávacího systému. Je více než zřejmé, že při dynamice vývoje, který se poslední dobou prakticky nepřetržitě odehrává například na poli informačních technologií, nezůstane obor vzdělávání ušetřen dalších transformačních proměn a lze tedy očekávat i příští změny v oblasti jeho managementu.

### 3.5 Výzkumný vzorek

Záměrný výzkumný vzorek bylo třeba sestavit z respondentů, kteří v období 1999-2004 vykonávali funkci ředitelů základních či středních škol. V managementu vzdělávání patří ředitel školy do nižší úrovně manažerské pyramidy (obr. 6). Nižší manažerské funkce, např. ZŘŠ<sup>2)</sup>, nepřicházely pro potřeby výzkumu do úvahy, zkoumanou oblastí jsou změny v managementu vzdělávání, nikoli v managementu školství.

**Obr. 6** Vztah managementu vzdělávání, školského managementu a specifické postavení ŘŠ



<sup>2)</sup> I přes nesporný význam této funkce, zástupce ŘŠ není nositelem kompletních kompetencí a zejména pak odpovědností v rozsahu, který mají ředitelé škol.

### 3.5.1 Kritéria výběru respondentů

#### Indikační kritéria

Kromě shora uvedených věcných kritérií, zakotvených ve 3 rovinách (příslušnost k managementu vzdělávání, oblast nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání, minimální doba výkonu funkce - časová podmínka 1999 až 2004) se jeví užitečné sledovat při výběru ještě další kritéria a charakteristiky.

Preferovaná kritéria pro zařazení do výběru:

- respondenti, kteří řídili školu již před rokem 1999 a řídili ji i po r. 2004
- respondenti projevující spontánní ochotu otevřené výpovědi, ochotní vypovídat na zvukový záznam
- respondenti - důvěryhodné osoby s *dobrou reputací* (Gavora, 2010, s. 185)

Nejvyšší prioritu dostávali respondenti, kteří splňovali maximum kritérií, absolutní prioritu pak dostávali ti, kteří ve funkci zažili nejen fungování školských úřadů a přechod na systém zřizovatelů, ale řídí svou školu dosud.

#### Kontrandikační kritéria

Při vlastním výběru se ukázalo vhodné i přednastavení kontraindikačních kritérií (kritéria zpochybňující možnost zahrnutí do výběru). Do kontraindikované kategorie patřili:

- respondenti bez výše uvedených předpokladů
- respondenti, kteří odešli z ředitelské funkce nedobrovolně a pocity křivdy zkreslují jejich výpovědi silně negativně
- respondenti ve stadiu senia se zvýrazněnými sklony k nadměrnému verbalismu, hraničícím fantazírováním a bájnou lhavostí (*Pseudologia phantastica*)

Další sledovanou charakteristikou bylo pohlaví, které spolu s lokalitou a velikostí školy ovlivňuje styl a přístup k řízení. Usiloval jsem proto o proporční zastoupení mužů a žen, což se projevilo už v základním předběžném výběru.

### 3.5.2 Popis postupu při výběru

Samotnému výběru respondentů předcházela předvýběr, jakýsi návrh okruhu vhodných kandidátů. V tomto předvýběru se objevilo celkem 9 osob, seznam jsem sestavil na základě kritérií uvedených v předchozí subkapitole a s přihlédnutím ke svým osobním, pracovním a studijním kontaktům, zařadil jsem do něj osoby, se kterými jsem se setkal při vzdělávacích akcích, při školních dnech otevřených dveří či na veletrhu vzdělávání Schola Pragensis. V celkovém počtu devíti osob jsou 2 lidé zařazeni na doporučení nějaké jiné osoby.

Všech devět potenciálních respondentů jsem oslovil (různými způsoby - v osobním kontaktu, telefonicky, mailem) vždy s žádostí a vysvětlením účelu schůzky (včetně ověření základních kritérií). Výsledkem bylo 5 souhlasných vyjádření s poskytnutím rozhovoru na záznam, 2 lidé odmítli přímo, jeden člověk odsouval rozhodnutí do ztracena a jeden respondent se uvolil být náhradníkem pro případ, že saturace výzkumu nebude dostatečná, tato nabídka nakonec nebyla využita).

Po získání předběžného souhlasu od pěti respondentů jsme bezprostředně řešili termín rozhovoru, prostředí, ve kterém ho uskutečnit a další organizační podrobnosti. V roli žadatele a především v zájmu vytvoření bezpečného komunikačního prostředí jsem respondentům nabízel možnost setkání v neutrálním prostředí (kavárny, kluby), nebo že je navštívím v jejich přirozeném pracovním prostředí. Většina si vybrala soukromí své ředitelské kanceláře, jeden respondent dal přednost prostředí na chodbě veřejné vysoké školy. Průběh schůzky probíhal standardně podle schématu:

- představení, připomenutí účelu, předání drobného prezentu (květina, občerstvení a pod.)
- informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru, příslib ochrany identity
- vlastní narativní (nestrukturovaný) rozhovor s fází hlavního vyprávění a dotazovací fází
- závěr rozhovoru ve formě shrnutí nebo s prvky epizodického rozhovoru, pozoruhodností těchto „konců“ bylo, že respondenti často „mimo chodem“ a „mezi dveřmi“ sdělovali některá podstatná sdělení, odhalovali své niterné postoje a to i přesto, že celé interview působilo velice otevřeně, v závěru se k tomu přidala i jakási „uvolněnost jako bonus“
- poděkování se zdůrazněním, že si vážím věnovaného času.

### 3.5.3 Souhrnný popis výzkumného vzorku

Ze zkoumaného vzorku celkem pěti osob jsem vyloučil jednoho respondenta, který - jak se až v průběhu rozhovoru ukázalo - nesplňoval věcná ani preferenční kritéria pro zařazení. Rozhovor s ním jsem sice realizoval, nahrál, ale nepřepisoval. Tohoto respondenta uvádím ve stručných charakteristikách jako respondenta 0, jeho výpovědi jsem neanalyzoval.

Ostatní 4 respondenti byli velmi cennými zdroji dat a informací. Jednalo se o dva muže a dvě ženy, dvě osoby ve funkci ředitele SŠ (odborná škola a gymnázium), dvě osoby ve funkci ředitele ZŠ. Všichni vykonávají svou manažerskou funkci až do dnešních dnů. Tři ředitelé řídí veřejnou školu, jeden je ředitelem soukromé školy. Věkový rozptyl těchto manažerů je 45 až 65 lety, všichni řídili školu už před rokem 1999, služebně nejmladší ředitelka je ve funkci od r. 1998, dva jsou ředitelé od r. 1993, služebně nejstarší řídí od r. 1990. Dva během působení ve funkci ŘŠ změnili působiště, přešli do vedoucí funkce na jinou školu, dva ředitelují tam, kde začínali. U všech čtyř se jedná o ředitele, jejichž školy dosahují dlouhodobě dobrých výsledků, jeden se počtem žáků sice pohybuje na hranici existenčního minima, ale i on a jeho škola, stejně jako ostatní, patří do okruhu osob a institucí s dobrou reputací. Všichni mají za sebou období získávání rutinního manažerského přístupu, vyhoření nedeklaruje žádný z nich, dva vykazují určité známky profesionálního „opotrebení“, další dva jsou evidentně ve fázi nových výzev. Vzorek je nepočtený, ale pro potřeby kvalitativního výzkumu dostačující a data, získaná z rozhovorů s nimi, dostatečně saturují potřeby výzkumu. Posledním rozhovorem jsem dosáhl situace, kdy nová analýza už nepřinášela nová data ani další kategorie. Další rozhovory s dalšími řediteli by zjevně nepřinášely nový užitek, soudím, že reliabilita kvalitativního výzkumu při využití tohoto výzkumného vzorku bude dostačující. Rovněž validita podpořená triangulací, která využívá více zdrojů údajů a triangulací, která využívá více metod sběru údajů, bude dostačující.

Z hlediska času trvání suma čtyř rozhovorů dosáhla délky 6:54 hod, jednotlivé rozhovory trvaly 2:15 hod, 1:55 hod, 1:08 hod a 1:36 hod. Samotné přepisy těchto rozhovorů mají více než 150 normostran, ve fázi otevřeného kódování bylo v jednotlivých rozhovorech zachyceno a opatřeno poznámkami celkem 397 sekvencí obsahujících relevantní data (131 + 98 + 73 + 95).

### 3.5.4 Stručné charakteristiky respondentů

#### Potřeba zařazení charakteristik do výzkumu a jejich anonymizace

Kvalitativní design neznamena pouze výběr kvalitativních metod výzkumu. Po celou dobu výzkumu jsem přihlížel k tomu, že jednotliví respondenti jsou jednak nositeli určitých osobnostních vlastností, jejich jednání je tedy podmiňováno dispozičně (charakter, životní zkušenosti); jednak jednají v kontextu se sociálním okolím (situační podmiňování - vliv prostředí, celospolečenské vlivy). Již ve fázi ideového projektu tohoto výzkumu se ukazovala potřeba zařadit do textu stručné osobní charakteristiky respondentů v podobě socioprofesionálních anamnéz. Charakteristiky těchto osob, zčásti jako shrnuté životní a zčásti profesní příběhy, vznikaly v průběhu rozhovorů jednak cíleně, jednak spontánně jako jejich vedlejší produkt. Byly to jakési „klíče, pomáhající tazateli odemykat dveře“ do poloprivátních oblastí na pomezí profesního a soukromého života interviewovaných.

Z etických důvodů a na oplátku za tuto důvěru byly rozhovory anonymizovány a pravá identita respondentů ukryta pod pseudonymy. Zamlčet charakteristiky respondentů by z hlediska výzkumu nebylo žádoucí, protože přinášejí obohacení jistou hloubkou vhledu a pochopení i pro nezúčastněného čtenáře. To také rozhodlo o jejich definitivním zařazení do textu. V neposlední řadě tyto charakteristiky podtrhují kvalitativní design výzkumné práce.

#### Charakteristika respondenta č. 0 („ředitel“ Nulíček)

Respondentem č. 0 byl muž ve věku kolem 70 let, který sám sebe identifikoval jako manažera vzdělávání, mlhavě o sobě hovořil v souvislosti s řízením základní školy v centru Prahy, později se však v rozhovoru podřekl, že nikdy žádnou školu neřídil, byl po krátkou dobu zástupcem ŘŠ a to v letech, která nekorespondovala se zkoumaným obdobím. Navíc Nulíček vykazoval ve svých výpovědích značné nesrovnalosti, jeho vyjadřování bylo málo důvěryhodné, plné fabulací a podle mého názoru hraničilo s bájnou lhavostí. Do širšího výběru se Nulíček dostal na základě doporučení od mé kolegyně, která se po jednom školení s ním rovněž mylně domnívala, že se jedná o bývalého ŘŠ. Po ukončení rozhovoru jsem informace vyhodnotil jako irelevantní a respondenta Nulíčka jsem ze vzorku vyloučil.

## **Charakteristika respondenta č. 1 (ředitel Benedikt)**

Respondentem č. 1 je muž, který bude dále v textu označován jako Benedikt, věková kategorie 55 - 60 let, ředitel základní školy na periférii Prahy. Původní vzdělání získal mimo pedagogický obor, krátce po absolvování VŠ ekonomického směru si doplnil pedagogické vzdělání a věnoval se práci učitele.

Má bohaté zkušenosti v oblasti vzdělávání, celkovou délku praxe 32 let, z toho 8 let jako učitel (1985 - 1991), ve funkci ředitele školy 24 let (1992 - 2016). Funkci ŘŠ zastával na dvou ZŠ, na současné škole vykonává funkci ŘŠ od r. 1999.

Z hlediska profesní praxe Benedikt ideálně splňuje podmínku pro zařazení do výzkumného vzorku. V profesní kariéře jako ŘŠ nejenže zažil etapu legislativních, metodických i dalších změn ve sledovaném období 1999 - 2004, ale také před tímto obdobím i po něm; funkci ŘŠ vykonává i dnes. Má patřičný nadhled a kritický odstup, není pouhým pasívním vykonavatelem reformních kroků, u řady z nich byl a stále je jejich spoluvůrcem, iniciátorem, školitelem, zabývá se mentoringem, leadrovstvím, profesní kariérou učitele i ředitele školy. Je jedním z prvních absolventů oboru Management školství po jeho otevření na PedF UK, v 90. letech absolvoval několik stáží v německy mluvících zemích, které se týkaly autonomie školy apod.

Podle Polova výzkumu (2009) mapování fází profesního vývoje ředitelů škol lze tohoto respondenta s jistotou zařadit do fáze 3 a to bezpochyby do její pozitivní varianty - fáze nových výzev.

Benedikt byl v rozhovoru zcela spontánní a otevřený, neměl potřebu dlouhého hledání slov k vyjádření osobních postojů a popisů situací. Díky jeho profesní jistotě a zkušenostem a také díky skutečnosti, že disponuje přirozenou schopností a dovedností vyprávět příběhy, byl průběh rozhovoru velice spontánní a skutečně narativní.

Do výzkumného vzorku byl tento respondent zařazen jednak pro výše uvedené atributy, důležitým kritériem výběru však bylo i to, že tazatel a respondent se osobně dobře znají, a tudíž zde byl reálný předpoklad, že nevzniknou žádné komunikační bariéry.

Tento předpoklad se potvrdil.



## Charakteristika respondenta č. 2 (ředitelka Sonja)

Respondentkou je žena ve věkové kategorii 60 let plus, ředitelka základní školy v širším centru Prahy.

Původním vzděláním speciální pedagožka, v oboru pracuje od dokončení studia v 80. letech. Je čtvrtou generací pedagogů v rodině, rovněž její potomek se věnuje pedagogice (5. generace). Ředitelkou ZŠ je od roku 1990, funkci zastává nepřetržitě v současné škole. Pedagogickou praxi vykonává nepřetržitě od roku 1984, 6 let v roli učitelky, 26 let ve funkci ředitelky na jedné a téže škole.

Podmínky pro zařazení do výzkumného vzorku splňuje ze všech uchazečů nejlépe. V režimu socialistického školství získávala zkušenosti jako řadová učitelka, bezprostředně po změně režimu se chopila příležitosti, aby mohla uskutečnit svou vizi a vybudovat ojedinelou školu na pomezí běžného základního a speciálního školství. Prožila ve funkci ŘŠ všechny reformní etapy po Listopadu '89 do dneška, počínaje porevoluční anomii, související se změnou školských zákonů bezprostředně v 90. letech, legislativní smršť 1999/ 2004, vstup evropských peněz do financování českého školství, střídání ministrů a zejména sledovanou změnu v řízení školství související s přechodem z odvětvového řízení na současný zřizovatelský systém.

V kategorizaci, kterou Pol (2009) vytvořil k mapování fází profesního vývoje ředitelů škol, patří Sonja do fáze 3; patří k ředitelům, kteří si uvědomují blížící se konec profesní kariéry a ohlíží se za uplynulým obdobím zčásti s uspokojením, zčásti s vědomím, že některé z vizí se nepodařilo naplnit. Její stav má daleko k vyhoření, je však poznamenán jistou únavou, související s věkem, délkou praxe a množstvím vykonávaných činností.

Sonja byla i přes množství pracovních povinností k rozhovoru ochotná, přímo při něm zcela spontánní, otevřená, nechodila pro slovo daleko. Přirozenost rozhovoru podpořilo i to, že tazatel v minulosti na této škole vykonával odbornou stáž, s respondentkou se znají a vzájemně k sobě chovají profesní i lidský respekt.

Osobní známost a v minulosti vykonávaná stáž byly hlavními důvody pro oslovení této respondentky, měly velký vliv na kvalitu a otevřenost komunikace.

### **Charakteristika respondenta č. 3 (ředitel Roman)**

Respondentem je muž, věková kategorie 55 - 60 let, ředitel soukromé odborné střední školy v perimetru Prahy.

Vystudovaný speciální pedagog, v tomto oboru také pracoval za socialismu, změnu režimu přivítal jako příležitost k naplnění vlastních vizí. V roce 1992 se stal ředitelem církevní střední školy, kterou řídil až do r. 1998. V tomtéž roce vyhrál konkurs na ředitele odborné střední školy fungující pod jiným rezortem než MŠMT a transformoval ji na s.r.o. Pedagogickou praxi má delší než 33 let, zkušenosti v řídicí funkci 25 let. V oblasti managementu se nikdy formálně nevzdělával, tvrdí o sobě, že tím, že má doktorát z pedagogiky a kursy skupinové terapie, má současně vystudováno i řízení lidí. Současnou odbornost si doplnil samostudiem a za pomoci lidí z oboru.

Ředitel Roman je člověk usilující o zvládnání svých problémů a rolí se snahou o nadhled. Nakolik se jedná o nadhled autentický a nakolik o deklarovaný, nebylo možné při tomto nejkratším interview (trvalo 68 minut) spolehlivě zjistit. Životní postoj tohoto respondenta byl v době rozhovoru pravděpodobně ovlivněn skutečností, že školu už neřídí sám, ale jako jeden ze dvou společníků, a sice ten s menšinovým podílem. Tato okolnost mu poněkud brání v naplňování představ, nicméně díky tomu, že kontrolu nad rozhodováním převzal většinový soukromý investor, se zbavil finančních potíží.

Podle Polova členění fází profesního vývoje bych Romana zařadil do fáze 3, ovšem spíše než do hledání nových výzev ve prospěch jím řízené školy u Romana vidím spíše snahu o seberealizaci mimo školu. To souvisí s jeho ne zcela autonomním postavením, ve kterém vykonává spíše funkci pedagogického ředitele, zatímco většinový vlastník je orientován spíše na byznys než na vlastní obor nebo na pedagogickou stránku. Osobně se domnívám, že ředitel Roman přes veškeré deklaratorní odmítání vyhoření je v pasti určitého komfortu, kterému uvykl a proces burnoutu se u něj již rozhořel. Kontakty a informace ohledně tohoto respondenta jsem získal při dnu otevřených dveří a vzhledem k tomu, že ve zkoumaném vzorku představuje jediného zástupce soukromé školy, jeho odpovědi, názory a postoje mají pro tuto práci svou nezastupitelnou hodnotu.

#### **Charakteristika respondenta č. 4 (ředitelka Hanele)**

Respondentkou je žena, věková kategorie 45 - 50 let, ředitelka gymnázia v okrajové městské části hlavního města Prahy.

Vystudovala matematiku, kterou také od 80. let souběžně učila na gymnáziu a na vysoké škole. Pedagogickou praxi má delší než 20 let, ředitelkou gymnázia je od konce r. 1998 dosud (17 let). Do funkce jmenována dekretem ministerstva školství na základě výsledků konkurzu. Naplnila si tak osobní ambici řídit lidi, kvůli tomu odmítla i učit dále na VŠ. Sama se dále vzdělávala, absolvovala funkční studium pro ředitele škol, věnuje se koučingu, je angažovaná v asociaci ředitelů gymnázií.

Hanele působila poněkud ambivalentním dojmem. Deklarovala sice, že hledá nové výzvy, zároveň ve své výpovědi přiznala určitou únavu z nadbytečné byrokracie; únavu, která narůstá především při vědomí dlouhodobého nedosahování některých cílů. Také její deklarovaná ochota k rozhovoru byla limitovaná časově. Převažujícím životním postojem této ředitelky je potřeba mít věci pod kontrolou, svým podřízeným dává podněty a následně kontroluje jejich plnění. Z hlediska Polovy taxonomie ji nelze s určitostí zařadit do fáze 2 ani 3. Bezpochyby již ukončila fázi nabývání profesní jistoty. V určení, zda směřuje spíše k novým výzvám nebo do rutiny, mi bránila právě jistá ambivalentnost odpovědí. I přes relativně dlouhou dobu ve funkci ji lze zařadit do mezifáze, tzv. období zesílené reflexe a hledání. Vyhoření nepocítuje, ovšem rutinní stereotyp a běžná únava u ní snadno může přivodit pocit krize. Nebezpečí, že by mohla sklouznout do fungování na bázi „udržování se ve funkci“ čelí aktivitami v oblasti koučování. Jistou prevencí vůči burnoutu je její angažmá v asociaci ředitelů gymnázií, sama to tak vnímá.

Do výzkumného vzorku jsem Hanele zařadil na základě informací, které na sebe prozradila při dnu otevřených dveří. Rozhovoru předcházelo oslovení při dnu otevřených dveří, emailová a telefonická domluva termínu. Možná proto bylo toto interview poněkud méně spontánní. Vyprávění respondentky bylo nutno více podporovat a častěji kotvit připravenými otázkami (viz schema narativního rozhovoru). I přes určitou zdrženlivost se však podařilo rozhovor uskutečnit v dostatečné délce i kvalitě a také požadavek na užitnou hodnotu informací splňuje dostatečně.

## **3.6 Narativní rozhovory - hlavní metoda sběru dat**

### **3.6.1 Příprava rozhovorů**

Vlastní realizaci rozhovorů předcházely předvýběr (srov. kap. 3.5.2). U vybraných respondentů následovala přípravná fáze, která měla některé prvky společné a některé individuální. Ke společným prvkům přípravy patřilo:

- snaha dozvědět se předem co nejvíce profesních i biografických údajů o jednotlivých respondentech
- oslovení respondenta ve snaze získat souhlas s rozhovorem na dané téma a s jeho nahráváním na záznamník
- nabídka na výběr prostředí, kde se bude rozhovor odehrávat
- náhradní řešení (semistrukturovaný rozhovor) pro případ, že by narazil z jakýchkoli důvodů vázla - viz přílohu A

Individualizované prvky přípravy:

- vybrat spolu s respondentem pro obě strany vhodný termín tak, aby byl dostatek času na rozhovor i jeho dotazovací fáze
- zajistit vhodný malý prezent jednotlivým respondentům

### **3.6.2 Průběh a hlavní myšlenky rozhovorů**

#### **Rozhovor s respondentem č. 0 (Nulíček)**

Rozhovor s Nulíčkem trval asi 45 minut a uskutečnil se v odlehlé chodbě vysoké školy. Do výzkumu zahrnut nebyl (důvody viz charakteristika respondenta v kap. 3.5.4), ale pro mě jako tazatele mělo uskutečnění rozhovoru dvojí význam, jednak jako rozcvička na prověření mých schopností vést přirozený rozhovor, jednak nacházet v něm přítomnost smysluplně navazujících segmentů. Tyto jsem nenalezl, navíc respondent nikdy nebyl ředitelem školy, proto byl Nulíček vyloučen z výzkumného vzorku.

## **Rozhovor s respondentem č. 1 (Benedikt)**

Rozhovor s ředitelem Benediktem probíhal v listopadu 2014 v jeho ředitelské pracovně. Od začátku probíhal v přátelské a velice otevřené atmosféře, což lze přičíst tomu, že s respondentem se dobře známe, názorově jsme spříznění a tykáme si. Respondentovi jsem připomněl předmět rozhovoru a požádal jsem o svolení s nahráváním. Souhlas mi byl udělen bez výhrad, Benedikt mě požádal, abych ho korigoval při případné „upovídání“, eventuálně navigoval žádoucím směrem. Bylo zřejmé, že v tomto případě nebude obtížné respondenta rozmluvit, uchýlil jsem se tedy k taktice „eriksonovského doprovázení“ a spoluvytváření bezpečného klimatu pro udržení respondentovy plné otevřenosti.

Benedikta prakticky nebylo nutné na počátku stimulovat, jádrová část rozhovoru trvala asi 1:30 hod, po skončení vyprávění byl dostatek času na vyjasnění i zobecnění, zhruba půlhodinku mi věnoval navíc při vyhledávání a kopírování dokumentů, které se k uvedenému období a problematice vztahovaly.

### **Hlavní myšlenky rozhovoru s Benediktem - respondentem č. 1**

#### ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů

- Vnímáš někde nějaký zlom, kdy to přestalo komplexně fungovat anebo to je nějaký pozvolný proces? A kdy začal? Nebo je někde nějaký významný bod?  
Opakované vyjádření, že etapu 1999 až 2004 neumí vyhodnotit ani jako proces ani jako přelom. Ale...
- *„Třeba vstup do školních vzdělávacích programů byl velice špatně menezován. Tam se to někde překlopilo, když začalo být české školství dofinancováno z evropských peněz. Přelom tisíciletí... Vazalství vůči velkému Evropanovi s sebou přináší celou řadu administrativy a byrokracie. Lisabonský proces, začalo se hovořit o kompetencích, začalo se reformovat evropské školství. Tam přišla podpora evropských peněz. Ten přelom, ten záměr byl tehdy dělaný ne kvůli základnímu školství, ale kvůli výstupům ze středního školství na trh práce. Ale do teďka to nefunguje.*

- Reformy - příležitost nebo nutné zlo? *Pro mě je příležitost každá doba, která něco přináší. Takže příležitost, jednoznačně příležitost. Možná ještě výraznější.*
- Na otázku: „Byly potřeba změny jako bylo „zrušení školských úřadů“ (a správy školských zařízení)?“ odpovídá: *„Myslím, že byly potřeba. Ale jsem rád, že dneska už ty investorské starosti nemám. A že se můžu více starat o chod školy po pedagogické stránce. Ředitel má být víc tím pedagogem než personalistou nebo opravářem, správcem budov atd.“*
- V dobách odvětvového řízení byl i investorem, dostával investiční peníze z radnice. Řízen školským úřadem, dostával peníze přes radnici. Školský úřad jej řídil pouze po pedagogické stránce, metodicky. A co se týká financí, tak tudy tekly jenom „školní“ peníze. Investiční šly z docela jiného zdroje.
- Bylo tedy rušení odvětvového řízení nutné, anebo to byl spíše krok zpět? *„Byl to krok zpět. Ovšem podle toho, jak se na to díváme. V rámci pedagogiky to byl krok zpět. A proč? Protože odvětvový řízení mohlo víc podpořit odbornost, zdůrazňují mohlo, protože ono ho nepodporovalo... Relativně dobře fungují základní školy, ale velký průšvih už je na středním školství, zejména na středním odborném školství. Odborné školství není regulované a vysoké školství už vůbec ne. ... Nefunguje pedagogický výzkum, nefunguje pedagogická podpora, není pojmenovaná kvalita... To jsou všechno věci, které brzdí...“*
- Chyby v realizaci změn? Jednoznačně měl být dřívější povinný přechod na plnou právní subjektivitu.

#### ANOM - anomie, absence řádu po zrušení školských úřadů

- Kdo včas přijal plnou právní subjektivitu, toho se poryvy „legislativní smršti“ příliš nedotýkaly. Nepamatuje si přesně, kdy přešli z působnosti ŠÚ pod zřizovatele, nebyl to pro něj významný skok, právě díky brzkému přijetí plné právní subjektivity rušení odvětvového řízení moc nepocíťoval a je pro něj obtížné určit, kdy se tak stalo. Nebyl to zlom ani předěl, žádná anomie, nic podobného. Na přelomu let 2000/2001 podle něj nic nekončilo, nic nezačínalo. Žádná anomie. Ale pro někoho přechod na povinnou právní subjektivitu mohl být konec socialismu ve školství.

### AUT - autonomie školy

- Před rokem 1989 byl ŘŠ jen mistrem na dílně,
- Po roce 1989 bylo rozhodující včasné přijetí plné právní subjektivity, pro školu to znamenalo náskok v osvojení managerských kompetencí a odpovědností, v pozdějším (zkoumaném) období dosažení nejvyšší možné míry autonomie,
- Ekonomové obce jsou rok od roku „chytřejší a chytřejší“ a snaží se dostat hospodaření škol pod svou kontrolu.
- *„A voni postupně dneska vlastně ty ředitelé nemaj právní subjektivitu! V tom pravým slova smyslu... Voni sice jsou za hodně věcí zodpovědný, ale nedostanou na to peníze. Protože ty peníze za správu budov dostává akciová společnost XY... A když to vydělaj ty akciový společnosti, tak na tom vydělaj ty akcionáři, což není ta obec. Ten přesun peněz na obec mě jakoby sice uvolňuje ruce, ale už jsem zase v roli toho prosebníka a vracím se zpátky téměř před právní subjektivitu...“*
- Ale! *„Dneska se cítím ještě svobodnější, než jsem se cítil tehdy.“*
- Zvýšily se pravomoci ředitele školy? Tím, že si je vytvořil sám, tak je držel v rukou. Nečekal na to, co kdo dovolí, nebo zakáže...
- *„Současná právní subjektivita je pseudosubjektivita. Nedostávám jednu hromadu peněz a hospodař! Souvisí to s tím, že nikdo dnes neumí pořádně spočítat, co stojí provoz školy.“*
- Právní subjektivita umožnila, aby začal fungovat trh škol, trh školních programů.
- Kdy jsi byl nejvíce svobodný? *„Skoro pořád. Vždy jsem mohl přijímat lidi, které jsem chtěl, jediné, co mě omezovalo, byly podmínky na trhu práce. V personální politice jsem se nikdy necítil být omezován, vybíral jsem si lidi, kteří okolo mě byli dobří.“*

### VZD - vzdělávání ředitelů škol

- Zdůrazňuje nutnost celoživotního zvyšování kvalifikace a kompetencí.

### POD - podpora ředitelů škol

- Na otázku, zda pociťoval podporu, odpovídá, že člověka hodně naučí sdílení. Sdílení zkušeností, to byla jeho podpora. „Větší škola než když jdeš na nějaký školení.“
- Určitou formou podpory mu byla různá školení, absolvoval nejrozličnější výcviky, které ho vybavily dalšími dovednostmi.
- Nevytváření podpory se stalo trendem. Český stát nevytváří podporu ani klima, které by vedlo veřejnost k pochopení, co se to ve školství děje (srov. hlavní myšlenky respondentky č. 4, Hanele - jen samá negace, schází pozitivní hodnocení dobrého).
- Učitel by měl myslet na kvalitní práci s dětmi. Stát toto nezajišťuje, chybí podpora.

### POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU)

- Kdy byl rezort školství nejméně zpolitizován? Vnímá sérii reforem (ekonomické, školské). Resumé: polistopadové školství nevnímá jako zpolitizované, ale vnímá jednotlivé ministry, jako politiky, kteří lobují za zájmy partají.
- Regionální politizace? „Ano. To je to, na co nás upozorňovali tehdy ti Rakušáci v polovině devadesátých let: Dejte si pozor na to, aby školství nebylo řízeno starosty, aby byla zachována odbornost. Oni nechť to řídí starostové, ale musí být vždycky ochrana, musí být záruka toho, že tu školu bude řídit odborník. A ten systém by to měl udržet, ale bohužel to není. To se nám nepodařilo. Naopak.“
- Vznikem krajského školství vniklo 14 různých školství, která jsou různě financována.
- Školské rady mnohde pracují jen formálně. Velké městské části mají 30 MŠ, 20 ZŠ a radní mají mít zastoupení v každé školské radě - to ani nelze!

### ODB - odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele

- Není správné rezignovat na odbornost při výběru ředitelů škol, starosta nesmí nominovat „svoje koně“.



### SVS - subjektivně vnímaná specifika

- Sám se počítá k typu ředitelů, kteří školu řídí, jako by řídili svůj vlastní podnik, kde chtějí, aby se ten podnik choval efektivně, aby byl dobrý, známý, prosperující.
- Na kurikulární reformě vidí jako nejcennější proces tvorby ŠVP. Ten podle něj lidi stmelí, hodně je to naučí, vyrostou. „Ten proces je úžasnej.“
- Životní filosofie: Každý je strůjcem nejen svého štěstí ale i neštěstí. Kdo nic nedělá, nic nezkazí, ale také nic nemá. On raději někdy něco zkazí, ovšem něco z toho mívá.
- Základní školství je článek, jehož výstupem jsou studenti středních škol. A první projekty, které mířily do základního školství, nebyly vůbec namířené na první stupeň základních škol. Takže se nezačalo od začátku, ale nastřelilo se to někam doprostřed.“
- Dosud chybí pojmenování kvality ve vzdělávání.

### EX - obtížně zařaditelná témata

- Malé zapojení veřejnosti do změn.
- Nejsložitější situace v etapě 1999 - 2004? *Pilotáž tvorby ŠVP a do škol přenášet snahu probudit v lidech chuť měnit se.*
- Už v 90. letech věděl, že financování školy má být vícezdrojové „*aby tekly peníze z více směrů.*“

### Doporučení

- V závěru doporučil další potenciální respondenty.
- Doporučil řadu dokumentů z období, které je předmětem výzkumu: Učitelské listy do r. 2008 (je v nich etapa 99/04), Cesta k autonomní škole, Jak si udělat školu na míru.

## Rozhovor s respondentkou č. 2 (Sonja)

Rozhovor s ředitelkou Sonjou probíhal v prosinci 2014 po předchozí telefonické domluvě v ředitelně, kterou sdílí se svou zástupkyní, ta však do rozhovoru naprosto nezasahovala. Vzhledem k tomu, že jsem na této základní škole absolvoval v minulosti studijní stáž, při které jsme možnost další spolupráce předjímal, byla atmosféra podobná setkání starých známých, nebylo třeba překonávat prvotní bariéry. Připomněl jsem paní ředitelce předmět rozhovoru, s nahráváním souhlasila už předem při telefonické domluvě. Společenský úvod tvořily oboustranné glosy k aktuálnímu pedagogickému tématu - inkluzi. Odtud nebylo obtížné přejít k jádru vyprávění, ředitelčině prožívání období 1999 - 2004, i zde jsem při vyprávění vystupoval spíše jako eriksonovský průvodce a jen občas využil techniku kotvení kvůli navracení k tématu. Sonja se ve svém vyprávění o řízení školy upínala především ke svému oboru a tím je speciální pedagogika. Její škola proplula úskalími přechodu na jiný způsob řízení poněkud komplikovaně, po zrušení školských úřadů se dostala do kategorie školských zařízení zřizovaných přímo MŠMT, odtud však paradoxně dostávala nejméně informací a při první příležitosti přijala možnost přejít pod zřizovatele MHMP. Tím se dostává opět do specifické situace, základní školy v Praze jsou většinou zřizovány městskými částmi, nikoli přímo magistrátem, navíc má intenzivní pocit, že na MHMP není nikdo, kdo by se v problematice speciálního školství orientoval.

Spontánnost vyprávění dosahovala vrcholu u těchto témat:

- personální propojení související s přechodem zaměstnanců ŠÚ na magistrát,
- pozdější personální „naředování“ směřující ke snižování pedagogické odbornosti na straně zřizovatele až k téměř naprosté absenci této odbornosti,
- změny přístupu zřizovatele směrem k vyšší byrokratizaci,
- nárůst administrativních povinností ŘŠ
- oklešťování autonomie školy
- regionální politické vlivy na vytváření „rychlých“ koncepcí.

Sonju bylo nutné stimulovat jen na počátku, později už spíše jen kotvit pro usměrnění a občas zrcadlit či parafrázovat pro objasnění či ujištění, zda tazatel dobře pochopil její vyjádření. Samotný průběh rozhovoru z časového hlediska vypadal tak, že po

úvodní, asi desetiminutové zahřívací části následovalo jádro rozhovoru (něco přes hodinu). Vzhledem k tomu, že většina potřebného vyjasňování probíhala souběžně s jádrem rozhovoru, samotný zobecňující závěr rozhovoru (přibližně 15 min) plynule přešel do roviny osobní (tato část nebyla využita pro analýzu).

Celý rozhovor včetně srdečného závěru proběhl ve znamení vzájemné ochoty otevřeně komunikovat na obou stranách.

## **Hlavní myšlenky rozhovoru se Sonjou - respondentkou č. 2**

### ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů

- První změna po zrušení školských úřadů = ekonomické řízení / právní subjektivita školy / předtím měl ŘŠ méně starostí (!). Získání právní subjektivity považuje opravdu za velmi významnou změnu. Zpočátku to znamená velkou volnost pro školu, ale potom přišlo zrušení odvětvového řízení a to byl pro ni začátek oklešťování pravomocí.
- Rušení odvětvového řízení - krok vpřed nebo zpět? „Každý má svoje pro a svoje proti.“
- Nízký věk manažerů - vnímá jako přeceňované kritérium / Zkušenosti starších manažerů - naopak přehlížené kritérium.

### ANOM - anomie, absence řádu po zrušení školských úřadů

- Anomii nepřinesly ony legislativní změny po r. 2000, chaos nezavládl bezprostředně ani po roce 2004, až nyní! Setrvačnost? Efekt kamenů na dně řeky...
- Ve zkoumaném období anomii nepociťovala.
- „Já bych řekla, že totálně... totální chaos je teď.“

### AUT - autonomie školy

- Probíhá oklešťování kompetencí ŘŠ - omezené ekonomické řízení školy, omezování autonomie školy, snahy po opětovném centralizovaném řízení, tentokrát centrem zřizovatel / jako proces - lámání po kouscích
- Zvýšení administrativních povinností ŘŠ = omezení ve vykonávání pedagogických kompetencí
- Ve školství chybí vymahatelnost pravidel - školám jsou systematicky odebrány kompetence k vymáhání pravidel :-(
- ŘŠ nemá mnoho zastání, utahování šroubů ze strany zřizovatele
- Chce to odvahu stát neustále na hraně / záleží na tom, jak až se ŘŠ bojí, když se bojí o svojí židli a má pocit, že nemůže nic jiného dělat, než toho ŘŠ, tak má vyklidit šuplíky a jít hned. / Strach jako demotivační faktor

### VZD - vzdělávání ředitelů škol

- ŘŠ by měli všichni vědět, že změna v jejich vzdělávání je nutná (právo, ekonomie, stavařina)
- Vzdělávání ŘŠ - „Pro ně má být normálním vzděláváním učení se životem.“

### POD - podpora ředitelů škol

- Změna vztahů - byrokratizace (2008/2009) - navýšení povinností ředitelů ZŠ
- „Zvažujete, jestli vůbec máte něco dělat s těma dětma... stáváte se lovnou zvěří“
- Úřady přenášejí odpovědnost na ŘŠ - na ten nejnižší řídicí článek - management v 1. linii (ocenila ministra Chládku za to, že pojmenoval situaci, ŘŠ zavaleni povinnostmi, nesou neskutečně velkou zodpovědnost)
- Lépe už bylo x Hůř už být nemůže - to druhé je pravdou? - zbytečné povinnosti ŘŠ
- Dnes už by do ředitelování školy nešla!
- Co by přivítala? Mentorskou podporu ŘŠ - sami si takovou neformální platformu vytvořili, protože se jim nelíbilo vyloučení selského rozumu z rozhodovacích procesů.

### POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU)

- Politizace resortu od r. 2008 / markantní zvýšení politických tlaků na obsazení klíčových funkcí na MHMP
- Chybí dlouhodobá koncepce britského typu.
- Bezkonceptnost? Ne! Příliš mnoho koncepcí „s každým novým (ministrem) přijde nová koncepce“
- Příklad na regionální úrovni: koncepce speciálního školství v Praze květen / červen 2014 - nová koncepce musí být hotová za měsíc (a ten a ta u toho nesmějí být!).

### ODB - odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele

- Rušení školských úřadů? To nic neznamenalo. Důležitý tam byl ten lidský faktor, mít partnera pro jednání - několikrát zdůrazněn lidský faktor
- Kvalifikačním kritériem pro úředníka ve školství budiž nikoli pouze vzdělání ale také PRAXE!!!
- Úbytek lidí s praxí na odborech školství (rozhořčení Sonji z nekvalifikovanosti a nezájmu)
- Na patřičných místech nesedí odborníci a neřídí to!
- Vyloučení odborníků z veřejné diskuse? Nevyslyšení hlasu odborníků!
- Vrcholoví politici odborníky využívají pouze jako odborné křoví, podstatu jejich sdělení často ignorují.
- Střední management vzdělávání (zřizovatelé) odborníky odfiltrovali / úředník nerovná se odborník.
- Dříve odbornost (specializace) něco znamenala, nyní ne.
- Demontáž odvětvového řízení pro Sonju znamená ústup z odbornosti / politické obsazování funkcí.

### SVS - subjektivně vnímaná specifika

- Co se Vám nejlépe povedlo? Strategie sebeprosazení - vydupat školu ze země. „Rozjet nové školské zařízení - něco opravdu nového pro ty děti se specifickými poruchami.“

- Co se vám nepovedlo? „*Totěž! Mám sice školu pro děti se specifickými poruchami, ale jsem osamocená, nemám následovníky a nebyli jsme zařazeni do systému legálních handicapů... Měla jsem trochu jiné představy a šťve mě to, že jsem jich nedosáhla.*“
- Příčinu vidí v absenci občanské odvahy v akademické obci, přála by si více specializované praxe pro studenty pedagogických oborů - současný stav nastartuje další odborný propad. Zpochybňuje tvrzení, že studium pedagogiky má mít za cíl připravovat studenty pro akademickou práci. „*Mají z nich být především pedagogové, nikoli akademici.*“
- Šla byste do toho znova? Ano i ne.
- Ne - náročnost na psychiku, na zdraví = negativní zpětná vazba.
- Ano - baví mě to, když vidím výsledky. Podařilo se mi pomoci určitému počtu dětí = pozitivní zpětná vazba
- Udělala byste něco jinak? „*Já jsem své postupy inovovala průběžně.*“

#### EX - obtížně zařaditelná témata

- 90. léta - vysoká úroveň speciálního školství v ČR
- Obava z budoucího snížení úrovně vzdělání ve veřejném školství = Past sociálně a ekonomicky podmíněného vzdělání.
- Podceňování sociálních aspektů ve společnosti - nelze plnohodnotně vzdělávat hendikepované.
- Přeceňování integrace a inkluze a přehlížení jejich negativních pedagogických aspektů
- Začínající burnout? Hovoří o zoufalství, ale bojovným tónem.

### **Rozhovor s respondentem č. 3 (Roman)**

Rozhovor s tímto respondentem byl nejkratší ze všech, trval něco málo přes hodinu a jeho délka se neodvíjela od ochoty ke komunikaci, spíše od skutečnosti, že soukromá střední škola má oproti veřejným školám jistá specifika, například velmi vysokou autonomii rozhodovacích procesů, minimální vliv politických vlivů na regionální úrovni - zřizovatelem není orgán státní správy apod. ŘŠ tudíž mnohé oblasti spojené s řízením vzdělávání vnímá a pociťuje odlišně, některé téměř vůbec ne. Kontakt na ředitele této školy a základní informace o něm jsem získal při dnu otevřených dveří v listopadu 2014, návštěvu i souhlas s nahráváním rozhovoru jsme domluvili mailovou korespondencí v průběhu prosince 2014 a rozhovor byl uskutečněn v jeho ředitelské kanceláři v lednu 2015.

K uvolnění zábran přispěla hned na začátku humorná situace po telefonátu s jedním studentem, zbylou obezřetnost jsem se pokusil rozptýlit svědomitým vysvětlením účelu rozhovoru a rogersovským zaměřením na osobu vypravěče. Proud hovoru nebyl zcela plynulý, občas jsem si vypomáhal připravenými doprovodnými otázkami, přesto se charakter rozhovoru blížil spíše biografickému než polostrukturovanému, asi nejpřesnější by bylo označení epizodický. Vždy po uzavření určité logické sekvence bylo třeba iniciovat další sekvenci podnětnou otázkou. Respondent nevypovídal rezervovaně, ale ani zcela spontánně. Byl otevřený do té míry, kam podle jeho názoru zasahovalo téma otázky a odpovědi se pohybovaly v jejím rámci. U široce položených otázek se dožadoval zpřesnění, nad rámec cílených otázek byl schopen se spontánně rozpovídat zejména tam, kde měl za sebou pozitivní životní zkušenost. Tento jeho postoj se v průběhu rozhovoru posouval směrem k větší otevřenosti a v závěru se rozhovořil i na méně příjemná témata profesních problémů, které musel ve zkoumaném období překonávat. Roman je typ, který upřednostňuje věcný přístup, úvodní zahřívací část rozhovoru byla krátká (asi 3-5 min), jádrová část rozhovoru trvala asi 45 minut, na vysvětlování a zobecnění zbylo zhruba 15 minut. Ukončení rozhovoru bylo ze strany respondenta provázeno omluvou, že mi pravděpodobně příliš nepomohl, dostalo se mu ujištění, že jako jediný zástupce soukromé školy je v mém výzkumném vzorku velice cenným respondentem.

## Hlavní myšlenky rozhovoru s Romanem - respondentem č. 3

### ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů

- Pracovně právní vztah - smlouva sám se sebou – podepsal ji někdo jiný.
- Snížili administrativu, údržbu zrušili úplně, začali ji nakupovat. Zefektivnili výrobu, na všechno dělali výběrová řízení
- Rušení ŠÚ a přechod na zřizovatelský systém se ho dotkly, zejména ekonomicky.
- Před změnou<sup>3)</sup> dvojkolejné řízení: rezort průmyslu – ekonomické řízení  
rezort školství – metodické řízení
- Zrušením školských úřadů pro něj nevyschl zdroj financí, jenom se změnila forma, jak si o ty peníze říct. „*Dej zahajovací výkazy, počty žáků, my ti podle normativů přidělíme peníze. To dřív nebylo.*“ Zvykl si na to. Zpočátku mu trochu vadilo, že už se s těmi úředníky ani nevidí, nestýká. Že posílá jenom nějaké tabulky a přicházejí mu peníze. Přijde mu to odlidštěné. Od r. 2002, 2003 už chodí jen 1x ročně podepsat smlouvu, dotace je vyplácena jednou za čtvrt roku.
- Na nic složitějšího si nevzpomíná, všechny legislativní změny absorboval za pochodu, do jisté míry je ignoroval až do doby, než vyvstala nutnost na ně reagovat.
- Po zrušení ŠÚ pociťoval rozdíly ekonomické, personální (počty žáků), provozní. Za největší příležitost považuje možnost sáhnout si na evropské peníze. Evropské fondy = zajímavá výzva. Bohužel jen jednou. Díky tomu koupili stroj - špičku v digitálním tisku. Mohli také dělat výjezdy na zahraniční stáže se studenty. Školení dospělých bylo také dobré (v letech 2000 až 2008). Plus několik produktů pro firmy, nabízeli školení zaměstnanců na moderních technologiích, které firmy neměly k dispozici a škola ano. V té době se z nich měla stát pobočkou významné

---

<sup>3)</sup> V této fázi rozhovoru došlo zprvu k nedorozumění. Pro respondenta Romana měl pojem odvětvové řízení poněkud posunutý význam, zrušení odvětvového řízení vnímal jako proces, kdy se vymanil z působnosti ministerstva průmyslu. Upřesnili jsme si, že pro účely výzkumu budeme chápat pojem „zrušení odvětvového řízení“ jako synonymum pro zrušení školských úřadů.



soukromé vysoké školy s mezinárodní působností. Ale v té samé době začali mít finanční problémy a tato škola do toho nakonec nešla. Vzdělávání dospělých nebyl zase až tak velký byznys, ale byla spíše prestižní událost. Krize 2008 - firmy začaly hromadně šetřit na všem, co považovaly za zbytečné, takže právě na vzdělávání a reklamě. Spoustu technologií museli prodat, z kapacitních důvodů nebo prostě proto, že se nedokázaly zaplatit ani výrobou ani školeními. Do té doby k nim jezdily i školy z ciziny, Poláci, Slováci a Maďaři. Do fundraisingu už by nešel.

#### ANOM - anomie, absence řádu po zrušení školských úřadů

- Pro něj osobně neznamenal změny ve školské legislativě žádný přelom, za důležitý považuje zákon 306/2006 (prověřit) o financování soukromých škol. Jiné změny nebyly tak důležité.
- Rovněž nepocíťoval po legislativních změnách žádnou anomii, žádný rozdíl před r. 2000 a po něm, rovněž tak před r. 2004 a po něm. Cítí se být pracovníkem v 1. Línii, pokud udělá přešlap z neznalosti legislativy, řeší ho až následně, mnoho jich dosud neudělal a když, tak nebyly fatální.
- Při shrnutí znovu potvrdil, že přelom tisíciletí a s ním přicházející legislativní změny nevnímal jako přelomovou situaci, ani necítil zásah do autonomie školy ani do svých osobních pravomocí. Do ničeho, ani do ekonomiky či mzdových prostředků. Pokud k něčemu došlo, byly to chyby, které si sám způsobil a sám také pocítil jejich dopad.

#### AUT - autonomie školy

- Metodicky se řídil víceméně sám, spoléhal na svoje vzdělání a na pomoc kolegů. Jinak měl volné ruce
- Autonomie pro něj jako ŘŠ se nezměnila, je stále stejná.
- V současnosti se necítí být řízen MŠMT, jenom musí ctít hromadu vyhlášek, nařízení a zákonů...+ kontrolní činnost ČŠI
- Nikdo mu nikdy nemluvil a nedělal zásahy do mezd a do ekonomiky vůbec, do personální politiky, nikam.

- Tvrdí, že jeho hranice autonomie je nekonečně daleko, je bezbřehá.
- „*Tou 306kou si stát říká o určitou možnost kontroly.*“ Míňen zákon 306/2006 Sb. o financování soukromých škol. „*Ale mě nikdo neřídí. Normativ krát počet žáků krát počet měsíců a hotovo...*“
- Vůbec nikdy neřešil problematiku právní subjektivity jako jeho kolegové na veřejných SŠ. Měl ji od samého začátku, jiný režim ani nepoznal a vyhovuje mu to.
- Sám nemá žádnou zkušenost s „povinným“ odběrem služeb, energií či kancelářských potřeb od předem určeného dodavatele. Nikdy ho k tomu nikdo netlačil, vždy se rozhodoval sám na základě vlastní ekonomické rozvahy.

#### VZD - vzdělávání ředitelů škol

- ŘŠ své sebevzdělávání řešil vždy neformální cestou, vzdělával se v tiskařském oboru sám a za pomoci kolegů, stalo se mu to zálibou. Považuje se v mnoha ostatních ohledech za dostatečně kvalifikovaného v řízení lidí (speciální pedagog + odborník na skupinovou terapii). Před tím pracoval v polepšovně. Řízení lidí má vystudované...

#### POD - podpora ředitelů škol

- Ve zkoumaném období nepociťoval žádnou podporu od MŠMT, tu dostával jen od jednoho konkrétního člověka z mateřské a.s., generálního ředitele ale škola vůbec nezajímala. Ani nyní nepociťuje žádnou podporu.

#### POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU)

- Za celou dobu nepociťoval jakoukoli politizaci v rezortu školství. Až teď v poslední době vnímá snahy o změnu financování soukromých škol. Tyto změny vnímá personifikovaně v osobě současného ministra financí Babiše a tvrdí, že navrhované změny by byly pro soukromé školy (je jich 6% v ČR) likvidační.

#### ODB - odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele

Žádný výrok

### SVS - subjektivně vnímaná specifika

- Po přechodu pod krajské úřady pociťuje „odlidštění“ styku.
- Už se toho nedá moc domluvit. Normativ x počet žáků, pošlete mi zahajovací výkaz, my vám pošleme peníze... Když máte v pořádku tabulku, výkazy, tak se prostě nic neděje.
- Pociťuje postupující byrokratizaci systému.
- Dopláceli na to, že jsou pod jiným rezortem, ne pod školstvím.
- Zdůrazněn sémantický rozdíl – zrušení odvětvového řízení zde pro tohoto ředitele neznamená rušení ŠÚ, ale to že byli pod jiným ministerstvem, průmyslu a ne MŠMT. Vysvětlili jsme si.
- „Když se mě na tohle někdo zeptal, kdo ti nejvíc škodí, tak já jsem říkal, vždycky moje blbost a lenost.“
- Problémy nezpůsobovaly žádné objektivní příčiny. Bylo málo žáků? Měl jsem šetřit. Nešetřil jsem? Můj problém.
- ŘŠ cítí určitou vnitřní osobní změnu, změnu v přístupu, říká „stal jsem se splachovacím“. Vyhoření údajně necítí, možná jen otupěl, cítí se obroušený, ale snaží se „poctivě dělat tu školu“ (míněna živá práce s lidmi, s kantory a žáky). Cení si svého duševního klidu. V Indii se prý naučil zklidňovat negativní emoce.
- Kdyby bylo možné vrátit čas, šel by do toho znovu? Určitě, akorát bych byl opatrnější... byl bych víc při zemi.
- Co by udělal jinak? Dřív by sestěhoval školu, propustil by hromadu údržbářů a zbytečné administrativy. Nekupoval by ty drahé stroje, nevydělaly si na sebe - to státní nebo veřejnou školu vůbec nezajímá.

### EX - obtížně zařaditelná témata

- Kdysi mu hodně pomohlo, že si mohl půjčit od mateřské a.s. peníze a také počítače
- Tehdy měli přes 400 studentů, z 80% se učili pro firmy, kterým to škola fakturovala. Dnes nemají takového ani jednoho studenta, který by se učil pro firmu. Mají dnes 243 studentů a to je hranice pro přežití.

- Museli hodně šetřit, dramaticky šetřit. Jak? Zmenšili prostory, sestěhovali školu, později celou přestěhovali, to byl velký krok – do horšího. Svobodu koupilo EDS, škola nevydělávala, zvedli jí nájem 6x!
- Vícezdrojové financování soukromé střední školy:
  - Školné
  - Normativ
  - Výroba
  - Fakturace firmám, pro které se učilo
  - Vzdělávání dospělých, firemní školení a kursy - To už nedělají, nezvládají kapacitně.
- Jeho manažerská chyba: Koupili příliš drahé špičkové stroje, díky kterým sice byli na špičce v oboru, ale zadlužil se a přišla krize 2008. Posléze našel investora, který odkoupil většinový podíl, tím zbavil školu (s.r.o.) dluhu, ovšem získal tak většinový podíl a on ztratil onu absolutní rozhodovací pravomoc.
- Neporozumění – zápasí se spolujednatel v oblastech odbornost versus zisk. Ten druhý chce výlučně dělat byznys, ne být odborně na špici v oboru ani ve školství. Odlišné vidění problémů, jiné lidské priority a dimenze. Jeho kolega chodí jen do akcí, které přinášejí rychlý zisk. Není to fanda ani odborník v branži.
- Opomenutí? Svého času zapomněl napsat výroční zprávu. Zákonem je dáno její odevzdání, ale ne co je za to, když povinnost nesplní.
- Trochu závidí ředitelům veřejných škol, že nemají tak veliké provozní starosti, jejich finanční bezstarostnost. Dokázal by náklady kterékoli veřejné SŠ snížit nejméně o 20%.
- Momentálně řeší, kam až lze posunout hranici školného, aby neporušil citlivou rovnováhu nabídky a poptávky.
- Systémové chyby v resortu MŠMT nevnímá, a pokud nějaké byly, šly mimo něj. Ale odebrat dotace soukromé SŠ považuje za likvidační krok.
- Vyhoření nerozumí, jak prý by to při práci s mladými mohlo nastat?
- Ředitelování se mu podepsalo na zdraví.

## **Rozhovor s respondentkou č. 4 (Hanele)**

Respondentku Hanele jsem poprvé kontaktoval osobně při dnu otevřených dveří na gymnáziu, které řídí, další kontakty ohledně domluvení schůzky proběhly telefonicky a emailovou poštou. Rozhovor proběhl v únoru 2015 v bezpečném prostředí její pracovny, kde nás nikdo nerušil a trval 1:35 hod.

Po obezřetnější úvodní fázi (asi 10-12 minut) a po zjištění, na které katedře tento výzkum vzniká a také po vyžádání reciprocit (jako jediná by ráda viděla práci, až bude hotová), se vcelku ochotně rozpovídala o počátcích svého funkčního období v roli ŘŠ. Funkci ředitelky gymnázia převzala rok před začátkem zkoumaného období, legislativní změny ji zasáhly ve fázi nováčkovského sbírání zkušeností. Jádrová část rozhovoru trvala něco přes hodinu, spontaneita vyprávění se vyskytovala zejména v pasážích, kde líčila překonávání obtížných momentů v počátcích. V té chvíli byla plastickým znázorněním rogersovského experta na svůj vlastní život, rozhodně jsem nechtěl ji od narativního pojetí odrazovat, přijal jsem proto úlohu posluchače, který čeká na vhodný moment, aby ji reflexí a rekapitulací usměrnil opět do požadovaného směru vyprávění. K tomu jsme se nakonec přece jen dostali přes problematiku víceletých gymnázií a přes fázi nových výzev, ve které se Hanele zřejmě nachází. Její zjevná potřeba kontrolovat chod událostí se ukázala být poněkud na překážku samovolnému toku řeči. Snažil jsem se proto její řeč podporovat a kotvit připravenými otázkami na dané téma, což se nakonec i přes určitou ambivalentnost výpovědi podařilo alespoň do té míry, aby bylo možné rozhovor označit za přínosný. Vzhledem k tomu, že respondentka byla čtvrtá v pořadí a výzkum už pokročil do fáze dostatečného nasycení daty (některé jevy se opakovaly a nové už se přestaly objevovat), usoudil jsem, že dalších rozhovorů nebude potřeba. Nicméně uskutečnění, průběh i samotný obsah rozhovoru s Hanele hodnotím pozitivně, přínosem bylo konkrétní doporučující stanovisko i aspekt chybějící zpětné vazby ze strany zřizovatele pro ni jako ředitelku.

## Hlavní myšlenky rozhovoru s Hanele - respondentkou č. 4

### ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů

- Stavební dozor = problém / Cizí stavební dozor = nekvalita, vlastní stavební dozor = neznalost / Dříve (2000) si mohli vybrat stavební dozor sami.
- Vítá, že odbor školství od určitého objemu investic řeší i stavební dozor, ale od chvíle, kdy se zřizovatel automaticky stavebním dozorem, nastává opět problém s nekvalitou prací.
- V době školských úřadů tento šel více na ruku v investicích. Školský úřad byl také vstřícnější vůči učilištím než vůči SŠ gymnaziálního typu
- Rozjezd zřizovatelského systému trval 3 roky („než se to naučili“),
- Spokojenější život ŘŠ v době odvětvového řízení, ŠÚ = diktát (nařízení), pohodlí, remanentní socialismus
- Dříve za ŠÚ byly „efektivnější“ uzávěrky - přišel člověk s počítačem a stáhnul si data, uzávěrky si ŠÚ dělal sám - toto počínání označila jako efektivnější ekonomické řízení

### ANOM - anomie, absence řádu po zrušení školských úřadů

- Ředitelé SŠ nevnímali rušení ŠÚ jako skok. Vůbec ne!
- Nenastala žádná anomie!

### AUT - autonomie školy

- Zažila 1,5 roku pod školským úřadem, sice nebyly žádné velké investice, ale nebylo to tak sešňorováno, potom přechod pod MHMP, tento zřizovatel umožňuje velké investice, ale nasadil na ně velmi přísná pravidla.
- Do metod řízení jí nikdo nemluví. „Já si to dělám sama!“
- Nejvíce svobody pocítovala po r. 1989, a bylo to jedno, jestli v oblasti mezd nebo provozních nákladů
- S rozsahem pravomocí je spokojena. Nikdo jí nemluví do personální politiky.

- Plně respektuje finanční řízení.
- Je ráda, že MHMP nenutí gymnázia k povinným přijímacím zkouškám, jako je tomu v některých krajích.

#### VZD - vzdělávání ředitelů škol

- Po krátkém zamyšlení vzpomněla studium FS1 jako určitou formu podpory, ale to už vlastně fungovala intuitivně.
- Velmi pozitivně hodnotí stáž v Anglii z hlediska managementu a zkušeností s jinou optikou a jinými problémy (negramotnost). Stáže vidí jako pozitivní přínos studia FS1.

#### POD - podpora ředitelů škol

- Dlouhé čekání na prostředky na rekonstrukci, uvažovala o přechodu na jinou práci, ale krizi vnímá jako posílení
- Investiční dotaci vnímá jako motivaci k další práci
- Frustrace z dlouhodobého nedosahování cílů (rekonstrukce budovy), pak mnoho akcí, vše najednou, příčina únavy
- Školy nemají management na výběrová řízení
- Po nástupu do funkce v listopadu 1999 nechala školní rok doběhnout setrvačností.
- Deset měsíců po nástupu do funkce (na začátku nového školního roku) učinila změny na úrovni nižšího managementu školy - stanovila předsedy a vedoucí předmětových komisí.
- V tomto ohledu necítila ze strany nadřízených úřadů žádnou podporu, ale ani odpor.
- Kritizuje, že píše výroční zprávy do šuplíku, zřizovatel je nečte, snad jen ČŠI a lidé na internetu
- Jinak ČŠI nikdy nekontroluje pedagogickou oblast, jen ekonomiku
- Schází jí pochvala, hlavně pedagogům, byl by to pro ně stimul

- Proč nechce inspekci? Inspekce jako taková nevadí, vadí 4 ztracené dny, kdy ji potřebují a nemůže souvisle pracovat
- Pokud se dá považovat za metodickou pomoc od ČŠI, že ji nechala předělat vnitřní směrnici školy (měla uvedeno špatné číslo zákona)
- České školství nemá systém pro práci s managery. A nikdy nemělo! Chybí péče o management. A opět není zpětná vazba od zřizovatele.
- Vedle stáží vnímá jako podporu v asociaci ředitelů gymnázií - je to pro ni zdroj inspirací
- Metodicky se cítí být už 13 let neřízena, ČŠI byla na inspekci 2000 (hned na začátku), pak až 2013, postrádá zpětnou vazbu
- Co nejvíc postrádáte? Nejvíce tu zpětnou vazbu. „Vy tu zpětnou vazbu dostanete od dětí, od rodičů, vy ji dostanete od všech možných, jenom ne od zřizovatele...“
- Pokoušela se porovnat cirkulaci ředitelů v GB a v ČR. Ve výměně ředitele školy vidí příležitost ke změně v kvalitě vzdělávání.
- Bílá kniha a Vize 2020 jsou podle ní jen obecné teze. Jako hlavní chybu polistopadového školství vidí přílišnou kritičnost a to, že jsme „nepojmenovali pozitiva v českém školství“
- Od r. 1989 se o školství v ČR vůbec nemluví kladně. Dává to do souvislosti s postupně upadajícím postavením učitele. Další souvislost - žádné analýzy vzdělávacích programů.
- Vadí jí nadměrná (zbytečná) byrokracie. Odbory mezi sebou navzájem nekomunikují.

#### POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU)

- Kritizuje, že volba ŘŠ je zcela v rukou zřizovatele, pořadí v konkursu není prioritou.
- Politizace resortu? ŘŠ bývá dosazen podle ochoty zpívat podle not zřizovatele.
- Některé obecní úřady nemají ani vyčleněného člověka, který by měl školství v gesci. Ačkoli jsou zřizovatelem ZŠ, nemají vyčleněného člověka pro školství, natož odbor školství. Kraje už své odbory školství mají, obce ne vždy.



- EU něco nařídí a my poslechneme „A to je taková politika ode zdi ke zdi“
- Vadí jí bezkonceptnost, respektive příliš mnoho koncepcí „Každý ministr přináší svou vlastní novou koncepci“
- Autentický úryvek: „...už nevím, kolikátý ministr to řekl, oni (MŠMT) v podstatě nejsou vůbec zřizovatelé středního školství, tudíž oni do toho vůbec nemůžou mluvit! Oni do koncepce škol vůbec nemůžou mluvit!“

#### ODB - odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele

- Kritická k byrokratickému přístupu zřizovatele
- Jako příklad uvádí, že dříve personálně spjatí úředníci (z ŠÚ) mají nyní na MHMP zákaz navštěvovat školy a jejich akce (i slavnostní předávání maturitních vysvědčení) = zrušení personalizovaného propojení
- „Už tam nejsou ti lidi, kteří byli sžití s tou pedagogickou sférou“

#### SVS - subjektivně vnímaná specifika

- Mzdy - limity na mzdy „přes to nejede vlak“ a jiné zdroje nezná (?)
- Rezignovala na výraznější vícezdrojové financování s argumentem: nemáme co pronajímat
- „Buď máte v pořádku papíry nebo školu!“
- Ekonomizace provozu - odjakživa minimum provozních zaměstnanců - není kam sáhnou po úsporách
- Management vidí jako mix podnětů podřízeným + jejich kontrolu
- Výsledky vzdělávání nejsou výsledky systému, ale ovlivňují je jednotlivci.
- Na otázku, zda legislativní změny na přelomu tisíciletí byly k dobrému, odpovídá: „Takhle jsem si nový školský zákon nepředstavovala.“ (Zákon o PP jí nevadí) Naopak, považuje ho za přechod k vyšší kvalitě (výuky). Až na excesy. Jako příklad používá nivelizované platy kvalifikovaných a nekvalifikovaných učitelů.
- Kritizuje rozbouranou hierarchii legislativních norem. Zákony jsou podle ní zbytečně moc podrobné - přijímací zkoušky, maturity aj.

- ŠVP označuje jako nutné zlo (mluví ovšem o ZŠ), raději by návrat k jednotným osnovám, aby bylo zřejmé, co má dítě umět v jednotlivých ročnících (hlavně při přechodu na jinou školu)

#### EX - obtížně zařaditelná témata

- Její gymnázium má „vícezdrojové“ financování, ale spoléhá se na zřizovatele a stát (MHMP - provoz, MŠMT - mzdy) a něco málo doplňková činnost - kroužky.
- Zákon o veřejných zakázkách z r. 2006 vnímá jako velký problém pro školství.
- Zvláštní oddělení na MHMP vypisuje výběrová řízení na velké zakázky pro všechny školy.
- Jak to vzniklo? My jsme připomínkovali výběrová řízení a teď se nám nelíbí, jak to zřizovatel vyřešil (energie, mobily, kancelářské potřeby).
- Má ve škole nadúvazky i částečné úvazky.
- V počátcích neuměla řešit problémy se stavební firmou přímo.
- Klade velký důraz na kvalitu vyučování - i při suplování.
- Stěžuje si na nízké normativy, nevystačí ani na tarify (málopočetná škola), dorovnávání tarifů (z prostředků zřizovatele) podle mzdových inventur .
- Znalostní soutěže (účast a hlavně pořádání) vidí jako příležitost ke zviditelnění školy, v tomto ohledu se jeví silně zaměřená na výkon (studentů).

#### Doporučení

Doporučuje nezvyšovat tlak na další změny, nechat situaci usadit a chvíli nechat žít vlastním životem.

#### Ambivalentní výroky

- Nepocituje rozdíly v objemu finančních prostředků na mzdy od ŠÚ či od zřizovatele MHMP
- Neumí porovnat ŠÚ v. MHMP co se týká mezd
- Od roku 2011 (nyní 2015) je více peněz na mzdy
- Objem financí na mzdy nemá stoupající tendenci, MHMP přidělí málo a pak dorovnává

### 3.7 Analytické postupy

Konstantní porovnávání dat je základem kvalitativní analýzy (Strauss, Corbinová, 1999), data separujeme a porovnáváme je nejen mezi sebou navzájem, ale také je k sobě přiřazujeme na základě příbuzných znaků, z takto vzniklých „trůsů“ dat pomocí nadřazených pojmů vytváříme kategorie. Tyto kategorie pak dále opět porovnáváme nejen s dalšími jednotlivými daty, ale porovnáváme také kategorie mezi sebou navzájem. Konstantní komparace umožňuje nejen vytvářet shluky dat, umožňuje i kategorie podle potřeby dělit či tvořit nové. Tyto kódovací procedury, při nichž se vytvářejí či přeměňují kategorie, se bez konstantního porovnávání neobejdou. Jak již bylo řečeno v teoretické části, metoda zakotvené teorie zahrnuje trojí způsob kódování, všechny tři způsoby jsou navzájem propojené, první průchod materiálem je operací, při níž dochází k identifikaci a primární separaci dat (otevřené kódování), po něm následuje kódování axiální, které data skládá či seřazuje jiným způsobem, v nových kombinacích. Poslední kódování je selektivní, které výběrově integruje vytvořené kategorie a formuje tak teorii, která je zakotvená v identifikovaných datech.

#### 3.7.1 Otevřené kódování - výzkum

Při otevřeném kódování jsem procházel přepisy jednotlivých rozhovorů a přiděloval pojmenování jevům, které respondenti ve svém vyprávění popisovali. Znamenalo to nejprve identifikovat logické sekvence a pak v nich řádek po řádku odhalovat jednotlivé jevy a děje a opatřit je poznámkou či názvem. Účelem bylo objevit co nejvíce jevů a opatřit je co nejmenším množstvím poznámek. Druhým krokem otevřeného kódování pak bylo těmto „prvotním kategoriím“ přidělit příslušnou dimenzi (příklad: anomie skrytá - zjevná apod.)

Ačkoli pro kvalitativní analýzu není důležitý počet jevů, uvádím zde pro ilustraci, že v prvním (nejdelším a obsahově nejobjemnějším) rozhovoru jsem identifikoval 131 dějů a jevů, ve druhém 98, ve třetím (nejkratším) 73 a ve čtvrtém 95.

Přestože tyto kvantitativní ukazatele nevypovídají nic o povaze vyšetřovaných jevů, uvádím tyto počty pro ilustraci jako doklad toho, že strojové zpracování tohoto množství dat za účelem shlukování a kategorizace bylo bezpodmínečně nutné.

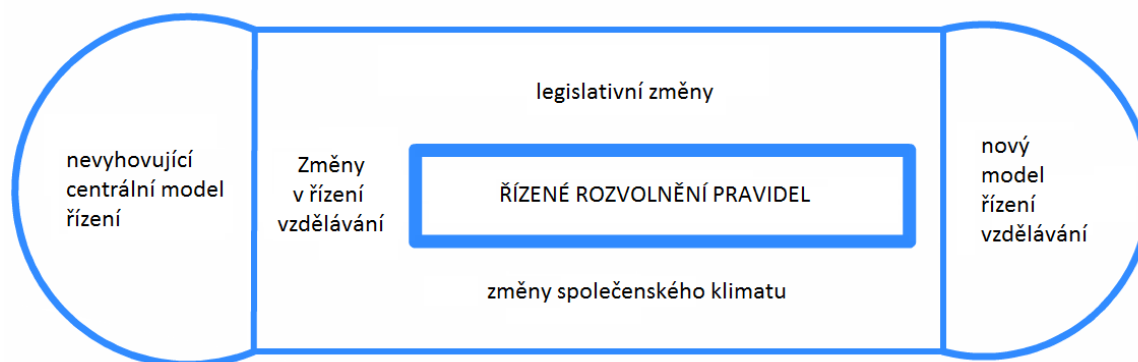
Prvním krokem otevřeného kódování bylo tedy psaní poznámek v textu, pomůckou mi byly funkce textového editoru WORD (Revize, Nový komentář). WORDu jsem dal přednost před programem Atlas.ti, protože byl v danou chvíli dostupnější. Poté jsem pro větší přehlednost a umožnění snadnějšího seskupování dat přenesl všechny komentáře z textu do tabulkového editoru Excel (viz tabulkové přílohy I,J,K,L). Vzhledem k tomu, že určitou představu o potenciálních kategoriích jsem získal již při přepisování rozhovorů, pokoušel jsem se o první hrubé třídění jevů již ve fázi psaní poznámek, což se nakonec ukázalo jako významné pro utváření primárních kategorií otevřeného kódování. Toto „předjímání“ budoucích kategorií je možné, podle Strausse a Corbinové (1999) neomezuje induktivní proces výstavby zakotvené teorie.

### 3.7.2 Axiální kódování - výzkum

Vzhledem k tomu, že jsem při otevřeném kódování předjímal kategorie s relativně vysokým stupněm abstrakce, podařilo se mi zmíněné velké množství jevů (397) vměstnat do poměrně malého počtu kategorií<sup>4)</sup>. S přihlédnutím ke skutečnosti, že „axiální kódování funguje jako pomůcka při třídění dat, nikoli jako závazný model výkladu zkoumaných jevů“ (Šedřová, 2006, s. 52), pohrával jsem si s myšlenkou axiální kódování přeskóčit a přejít rovnou k selektivnímu. Tento postup je v zakotvené teorii přípustný. Později se ale ukázalo, že vyšší abstrakce nepřináší pouze „výhodu“ malého počtu kategorií, ale že skrývá i jistá úskalí. Při pořizování vzorků dat z logických sekvencí jsem se snažil postupovat obezřetně, abych je nevhodnou atomizací nezbavil původních významů a souvztažností. Tímto přístupem mi ovšem z otevřeného kódování zůstala některá data, která bylo možno zařadit současně do více kategorií<sup>5)</sup>.

První předběžný grafický pokus o zasazení změn v řízení vzdělávání do kódovacího paradigmatu (ještě před uskutečněním axiálního kódování) měl podobu Hájkova generálního schématu a tato testovací verze vypadala takto:

obr. 7 Kódovací paradigma - sledovaný jev: změny v řízení vzdělávání; 1. verze



<sup>4)</sup> V otevřeném kódování byly původně sledovanými kategoriemi: 1) ZMV změny managementu vzdělávání, 2) ANOM - anomie, 3) POL - politizace, 4) AUT - autonomie, 5) VP - vzdělávání a podpora, 6) EX - obtížně zařaditelná témata

87	4	ŘŠ nespokojena s byrokratickým přístupem a komunikací na úřadě zřizovatele
----	---	--

<sup>5)</sup> Např. nespokojenost ŘŠ s byrokratickým přístupem a komunikací na úřadě zřizovatele patří jak do kategorie ZMV, protože bezprostředně souvisí s rušením odvětvového řízení, tak do kategorie AUT, protože výrazně ovlivňuje rozhodování ředitele.

Námět tohoto „příběhu“ byl ještě velice plytký, byla to spíš synopse a rozhodně nemohla být pevným podkladem pro nosnou, řádně zhutnělou zakotvenou teorii. K té vedla ještě dlouhá a komplikovaná cesta<sup>6)</sup> skrze trsy intervenujících podmínek a hlavně - bylo potřeba objevit stále ještě nevyjádřenou centrální kategorii, protože řízené rozvolnění pravidel bylo spíše domnělou pracovní hypotézou než kategorií utvořenou z relevantních dat.

Smířil jsem, se s myšlenkou, že axiální kódování bude nevyhnutelnou součástí mojí práce. Při novém seskupování dat v axiálním kódování bylo třeba brát v potaz nejen kategorie, ale i subkategorie a jejich dimenzionalitu. Také označení některých kategorií, které se při nastartování analýzy jevílo jako logické, ve fázi axiálního kódování už nebylo vyhovující a kategorizaci bylo třeba strukturovat jemněji (např. z původní kategorie „vzdělávání a podpora ředitelů škol“ vznikly rozdělením dvě kategorie „vzdělávání ředitelů škol“ a „podpora ředitelů škol“). Oproti předchozímu analytickému kroku, kde jsem měl kategorií pouze 6, po axiálním kódování jsem měl těchto kategorií devět<sup>7)</sup>.

Členění kategorií a subkategorií, které uvádím v tabulce N, mělo posloužit k lepší orientaci při studiu jejich vztahové provázanosti. Podotýkám, že kategorii č. 7 (ODB) jsem dlouhou dobu nebyl schopen v datech vidět. Rozhodně jsem ji neidentifikoval na počátku axiálního kódování, avšak vynořila se díky technikám zvyšování teoretické citlivosti ještě před přechodem k selektivnímu kódování<sup>8)</sup> spolu s centrální kategorií č.3 (AUT) a „dožadovala se“ dodatečného zařazení, bez ní by se zjevně nedal vytvořit kompletní příběh a ani budoucí teorie by pravděpodobně neměla potřebnou hutnost.

---

<sup>6)</sup> Kompletní přehled vývoje myšlenkových proměn, jak k nim docházelo v průběhu utváření kódovacího paradigmatu od „nulové fáze“ (Hájkova teoretického vzoru) až k jeho výsledné selektované podobě, která posloužila k výstavbě zakotvené teorie, uvádím v příloze M.

<sup>7)</sup> 1) ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů (sledovaný jev); 2) ANOM - anomie, předpokládaná dočasná absence řádu po zrušení školských úřadů; 3) AUT - autonomie školy; 4) VZD - vzdělávání ředitelů škol; 5) POD - podpora ředitelů škol; 6) POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU); 7) ODB - odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele; 8) SVS - subjektivně vnímaná specifika; 9) EX - obtížně zařaditelná témata

<sup>8)</sup> Výrazu „před koncem“ axiálního kódování se důsledně vyhýbám, protože při metodě konstantního porovnávání a cyklického „vracení se“ při zkoumání textu, separovaných dat či vytvářených kategorií nikdy není jisté, zda příslušná fáze výzkumu je již definitivně ukončena.

Tabulka 1. Kategorie a subkategorie, projevy a vlastnosti

KATEGORIE OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ (po úpravě)	SUBKATEGORIE V AXIÁLNÍM KÓDOVÁNÍ (projevy a vlastnosti)
1) ZŘV - změny v řízení vzdělávání po zrušení školských úřadů (sledovaný jev);	nahrazení systémem zřizovatelů
	změny podmínek pro řízení školy
	- v oblasti ekonomické
	- v oblasti pracovněprávní
	- v oblasti metodické
	systémové změny jako výzva vnímání kontinuity systémových změn
2) ANOM - anomie, předpokládaná dočasná absence řádu po zrušení školských úřadů;	existence / neexistence anomie
	míra jejího vnímání
	rozsah a projevy
3) AUT - autonomie školy;	nabývání autonomie a její proměny
4) VZD - vzdělávání ředitelů škol;	potřeba
	dosážitelnost
	formálnost
5) POD - podpora ředitelů škol;	porovnání míry podpory a kontroly (ŠÚ, zřizovatel)
	vzdělávání ředitelů
	přesuny kompetenci a odpovědnosti na ŘŠ
	byrokratizace školství
6) POL - politické vlivy na řízení vzdělávání na všech úrovních (obec, kraj, ministerstvo, EU);	odpolitizování
	nová dvouúrovňová politizace v důsledku přenosu části kompetenci MŠMT na zřizovatele
	prorůstání vlivu zájmových skupin do školství
7) ODB - odborný vhlad do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele;	míra odbornosti úředníků
	"naředění" odbornosti
	byrokracie v. odbornost
8) SVS - subjektivně vnímaná specifika;	individuální zvláštnosti z pohledu jednotlivce
	ojedinelé, neobvyklé či nečekané postoje
9) EX - obtížně zařaditelná témata	doporučení, odkazy respondentů
	specifické postoje a postřehy, nevážící se bezprostředně k tématu

Selekce dat identifikovaných pomocí otevřeného kódování proběhla dvojnásobným způsobem, nejprve podle jednotlivých respondentů (viz tabulkové přílohy B,C,D,E,F,G,H), potom podle kategorií (viz tabulkové přílohy I,J,K,L).

### 3.7.3 Selektivní kódování - výzkum

V pokročilé fázi axiálního kódování začalo vynořování centrální kategorie, ke které se ostatní kategorie více či méně vázaly, zároveň s ní se vynořila i jedna dosud skrytá, avšak velmi silná kategorie. Při sledování jevu, označeného jako ZŘV (změny v řízení vzdělávání - záměrně jsem opustil termín ZMV - změny v managementu vzdělávání, aby nedocházelo k terminologické záměně, znamenající výměnu lidí na vedoucích postech), se čím dál více jako centrální kategorie začínala chovat kategorie s kódovým označením AUT (míněna autonomie školy, respektive autonomie ředitele - v tomto výzkumu dva pojmy prakticky splývající, neboť v uvedeném období zjevně platilo „jakou autonomii má ŘŠ, takovou má jeho škola“). Termín „začínala se chovat“ je kupodivu přenosný i na tak abstraktní a zdánlivě neživý pojem, jakým je autonomie. Autonomie školy dominuje mezi ostatními kategoriemi natolik, že k ní nelze nemít vztah. Klíčovou dimenzí této kategorie je rozsah, autonomie může být „malá - velká“, „minimální - maximální“, „vysoká - nízká“, „žádná - neomezená“. Lze ji omezovat, rozšiřovat, kontrolovat nebo se alespoň snažit dostat ji pod kontrolu, ale nemůže neexistovat, nelze ji přehlížet či ignorovat. Jediná kategorie, která by jí mohla částečně konkurovat, je právě ta, která se vynořila jako poslední a tou je kategorie s označením ODB (odborný vhled do oblasti vzdělávání ze strany zřizovatele). I přes značnou „sílu“ kategorie ODB však zůstává AUT dominantní, protože i k ní se ODB vztahuje, jak se při výstavbě teorie ukáže.

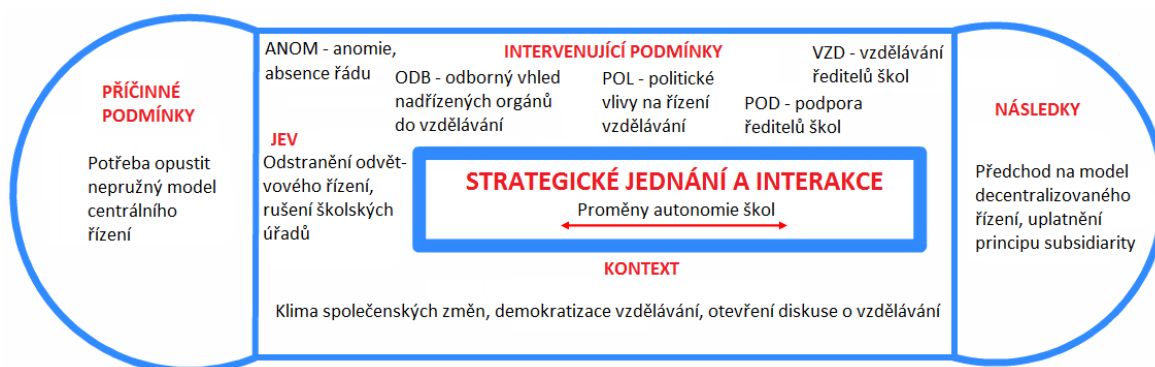
Pojďme se nyní podívat na vztahy v souboru proměnných, se kterými pracovala naše metoda zakotvené teorie, aby mohla vystavět silný příběh. Kostrou příběhu budou vzájemně propojené pojmy a tvrzení, s jejichž pomocí by nám metoda měla poskytnout systematicky propracovaný pohled na zkoumaný jev.

Znovu připomínám, že tímto jevem byly změny v oblasti řízení vzdělávání (ZŘV). Pokud se nám podaří vystavět příběh správně, měli bychom umět vysvětlit nejen tento jev, ale i předvídat průběhy dějů u podobných jevů příštích. Toho lze dosáhnout jedině tím, že příběh postavíme na pevný datový základ, který jsme si vytvořili v předchozích „kódovacích kolech“.



Úkolem selektivního kódování není předložit výčet kategorií ani jejich fragmentární popis, jeho úkolem je integrace vybraných kategorií do celku. Které vybrané kategorie to jsou, ukazuje výsledný paradigmatický model na obrázku 8. Jeho finální úprava byla završena zařazením předtím skryté, ale v latentní podobě všudypřítomné kategorie ODB (odborný vhled nadřízených orgánů).

**Obr. 8** Výsledný paradigmatický model



### 3.8 Výstavba zakotvené teorie

Tento příběh nezačíná půlnocí ze Silvestra 2000 na Nový rok 2001, to „jen“ nastala účinnost změnového zákona č. 132/2000 Sb. Jeho ústředními postavami nebudou zpovídání ředitelé škol, z hlediska výzkumu jsou tito hrdinové „pouhými nosiči“ dat a ovšem také nositeli subjektivních pohledů na ně. Ústředním dějovou zápletkou nebude rušení odvětvového řízení, to je sice primárně sledovaný jev, nás ale více zajímají interakce a strategie jednání mezi subjekty. A co ještě nelze očekávat v tomto příběhu? Zřejmě nepůjde o lineární popis ideálně hladkého vývoje od příčiny k následku, protože jako každá žitá realita to bude nejspíš proces rozvětvený, spleť a vsazený do souvislostí. Toto posledně vyslovené očekávání dává tušit, že půjde o komplikovaný příběh. Negativní vymezení hranic pro hledanou teorii již máme, nastal čas provázat její pojmy, definice a tvrzení a ukotvit je co nejpevněji v datech.

### 3.8.1 Popis kategorií a vztahů mezi nimi

**Příčinné podmínky** pro změny v řízení vzdělávání na přelomu tisíciletí je třeba hledat v širších souvislostech. Nepružné modely centrálního řízení byly reliktem pevně usazeným v naší legislativě 90. let a ovlivňovaly celou řadu oborů, nejen oblast vzdělávání. **Potřeba opustit nepružné modely** a zbavit se tak centrálního řízení, které neřešilo problémy na úrovních, kde vznikaly, byla **spouštěčem změn** v řízení vzdělávání. Ústavním zákonem č. 347/1997 Sb., o vytvoření vyšších územních samosprávných celků bylo konstituováno 14 krajů a bylo potřeba stanovit rozsah působností, které budou tyto kraje vykonávat.

Reforma veřejné správy byla realizována za přispění změnových zákonů, jejichž účelem bylo decentralizovat a dekoncentrovat působnosti pro výkon veřejné správy<sup>9)</sup>. Školské úřady byly zrušeny zákonem č. 132/2000 Sb., o změně a zrušení některých zákonů souvisejících se zákonem o krajích, zákonem o obcích, zákonem o okresních úřadech a zákonem č. 131/2000 Sb. o hlavním městě Praze ze dne 13. dubna 2000. Tyto zákony zasáhly i řadu jiných resortů. V zákoně 132/2000 Sb. novelizovaly část dvacátá pátá a část dvacátá šestá tehdejší školský zákon (č. 29/1984 Sb.) a zákon o státní správě a samosprávě ve školství (č. 564/1990 Sb.). Dnes jsou již tyto části v samotném zákoně č. 132/2000 Sb. zrušeny, protože je nahradil nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.), který zahrnuje i část o státní správě a samosprávě ve školství.

Ve zkratce lze říci, že kompetence ústředních státních orgánů ke zřizování škol a tím i k řízení vzdělávání v nich, převzaly kraje (majoritní zřizovatelé středních škol) a obce (majoritní zřizovatelé základních škol). Vedle toho vznikaly také soukromé základní a střední školy, na které se vedle běžné školské legislativy vztahoval především zákon 306/1999 Sb. o financování soukromých škol. Soukromé školy však tvořily a dosud tvoří marginální segment vzdělávání.

---

<sup>9)</sup> Důvodová zpráva k zákonu 132/2000 Sb. doslova říká: „Předložený návrh zákona představuje jeden z nejvýznamnějších kroků první etapy reformy veřejné správy a to decentralizaci a dekoncentraci působností při výkonu veřejné správy v České republice.“

Sledovaný jev - **odstranění odvětvového řízení** - představuje velmi výraznou změnu v řízení vzdělávání, tato změna byla dlouhodobě připravovaná, legislativně dobře ošetřená a prováděná postupně. Zákon 132/2000Sb. nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2001, poslední školské úřady ovšem existovaly až do roku 2004 (účinnost školského zákona č. 561/2004).

Díky kvalitní přípravě, dobrému načasování změn a v neposlední řadě i díky personálnímu propojení (mnoho pracovníků ze školských úřadů plynule přešlo do pracovního poměru na odbory školství nových zřizovatelů) se prakticky nedostavila téměř žádná **anomie**, žádné známky chaosu či nedostatečné právní regulace. Ředitelé v rozhovorech potvrdili, že i jejich přechod pod nového zaměstnavatele byl po **pracovních právních** stránce hladký a plynulý. Lakonicky to vyjádřila Sonja: „*Ty změny těch pracovních smluv to se jenom překlápí, udělej se nový hlavičky...formálně... a překlopí se to, nic se kolem toho moc neděje.*“

Ani v oblasti **ekonomického řízení** nedošlo k významnějším turbulencím, ředitel Roman to vidí takto: „*Prostě je to jasně daný, že jo, tady je normativ krát počet žáků, pošli mi zahajovací výkaz, já ti za to pošlu peníze a hotovo. Když máte v pořádku tabulky a výkazy, tak prostě nic se neděje.*“

V **metodické oblasti** také ve sledovaném období nevznikaly žádné turbulence. Největší metodická změna, rámcové vzdělávací programy a přechod na individuální ŠVP ve sledovaném období byly teprve ve stádiu příprav. A zatímco školské úřady řídily školy po stránce metodické i finanční, tak: „*Co se týká zřizovatele, tak ten metodicky ty školy vůbec neřídí. Vůbec je neřídí.*“, říká ve shodě s ostatními respondenty ředitelka Hanele.

V **oblasti kontroly** a jejích mechanismů, se respondenti bez výhrad shodují na skutečnosti, že Česká školní inspekce se ve své kontrolní činnosti zaměřovala (tehdy stejně jako nyní) mnohem více na školní dokumentaci a využívání finančních prostředků než na metodickou oblast, rušení odvětvového řízení tedy výrazně nezasáhlo ani tuto oblast.

Všechny změny řízení vzdělávání v jednotlivých oblastech (pracovní právní, ekonomické, metodické, oblast kontroly) proběhly bez nežádoucích otřesů a s **minimální anomii**. U tak široce pojaté zásadní legislativní změny by bylo vcelku oprávněné očekávat přechodný anomický stav, kdy „staré pořádky přestaly platit a nové ještě platit nezačaly“.

Předpokládané bezvládní však přímo ve sledovaném období nenastalo, v analýze rozhovorů se drobné stopy anomie vyskytují jen minimálně<sup>10)</sup>. Pro svůj latentní charakter však anomie na seznamu vytvořených kategorií vydržela od otevřeného až do selektivního kódování. Nenastala hned, měla odložený efekt, který respondenti vystihli na škále vyjádření od poetického „efektu balvanů na dně řeky“ až po naturalistické „totální chaos je až teď“.

Významnou proměnnou, která se nachází ve středu všeho dění, je **autonomie**. Tento fenomén má provázanost se všemi ostatními jevy, s některými je spojitost silnější, s jinými slabší, někde je to vazba pozitivní, jinde negativní. Je to kategorie, jejíž dimenze se mění v čase velmi dynamicky, kdybychom jí chtěli navlékat v průběhu sledovaného období do obchodních velikostí, použili bychom posloupnost XXL - XL - L.

Autonomie školy, resp. autonomie ředitele školy, ale nepřišla na svět s rušením školských úřadů. Jistou autonomii o velikosti XS měl ředitel školy i za socialismu. Byla ovšem docela nepatrná, slovy respondenta Benedikta: „*Ten ředitel tehdy nebyl ředitel. On byl mistr na dílně!*“

Dvě vlny skokového nárůstu autonomie zažili ředitelé škol v 90. letech, ještě před rušením odvětvového řízení. První vlna tzv. dobrovolné právní subjektivity selektovala ředitele škol na dvě skupiny. Kdo v roce 1992 našel odvahu přijmout dobrovolnou právní subjektivitu, většinou našel i strategii, jak ji využít k získání nezanedbatelného náskoku při plánování a realizaci programů rozvoje jím řízené školy. Ředitel Benedikt patřil k těmto průkopníkům, řídil se krédem: „*Kdo nic nedělá, nic nezkazí, ale taky nic nemá. Tak já radši někdy něco zkažím a něco z toho mám, jo?*“ a podařilo se mu vybudovat vzorovou školu s vlastním kurikulem dlouho před kurikulární reformou. Ovšem i ti, kteří vyčkávali, museli ve druhé vlně v roce 1997 právní subjektivitu přijmout, tentokrát z povinnosti před zákonem. Ve výzkumném vzorku máme zástupce obou skupin a obě skupiny hovoří o této etapě jako o etapě neomezené autonomie.

---

<sup>10)</sup> Drobné stopy dokumentuje poznámka Sonji: „*Ale na druhou stranu to byl problém, protože když třeba byl nějaký úkol nebo cokoli z ministerstva směrem k těm školám, tak k nám se to nikdy nedostalo, protože se na nás vždycky zapomnělo.*“

Autonomie téměř bezbřehá (XXL), takový byl její rozměr na počátku sledovaného období. Přitom platilo, že jak velký podíl odpovědnosti v rozhodovacích procesech na sebe dokázal vzít ředitel, tak velkou autonomií disponovala škola.

V souvislosti s přechodem z odvětvového řízení pod zřizovatele v období 2001-2004 se rozsah autonomie nijak výrazně neměnil. Svou roli zde bezpochyby sehrála opět personální provázanost změn, mnoho zkušených pracovníků přešlo ze školských úřadů na úřady městských části či na odbor školství na pražském magistrátu a ředitelé škol vedli svá jednání se stejnou osobou pouze pod střechem jiného úřadu. Plasticky to vyjádřila Sonja: *„Ten magistrát se úplně nově utvářel, přišli tam lidi, který do té doby vlastně pracovali na těch jednotlivých školských úřadech v rámci celé Prahy a tím, že se vlastně utvářelo nové pracoviště, tak se tam takzvaně vytáhli ty dobří a schopný lidi a ze začátku to bylo jako úžasný, protože jsme byli dřív v kontaktu poměrně hodně s tím školským úřadem, tak to pokračovalo, jo. Takže ty ředitelé byli s tím magistrátem v tom kontaktu, byly to takový partnerský vztahy.“*

Kontinuita v rovině personální i odborné zatím zůstávala zachována, interakce nezměněny. Navíc díky nízké míře anomie a dobře připravenému, uspořádanému přechodu na nový systém řízení, žádné rušivé elementy autonomii ředitelům škol nenarušovaly, tudíž nemuseli ani měnit strategii svého vyjednávání s těmito úřady.

Autonomii škol ale začal ovlivňovat jiný fenomén. Tímto intervenujícím jevem byla **politizace**, o které jsme se všichni po změně režimu a ústavních změnách domnívali, že je nenávratně pryč. Politizace vzdělávání v podobě indoktrinace jedinou „správnou“ ideologií byla vymýcena, nový způsob řízení však otevřel zadní vrátka méně nápadným politickým vlivům.

V dosavadním odvětvovém řízení byla odborná kvalita primárním kritériem pro výběr ředitele školy, školský úřad ředitele vybíral, jmenovací dekret dostával s podpisem příslušného ministerského úředníka. Nově přešla odpovědnost za tento výběr na zřizovatele a ačkoli odborník na vzdělávání v konkursní komisi byl, nebyl tam jediný, stejně jako jeho odborné hledisko nebylo jediným a někdy ani hlavním kritériem personálního výběru. Příslušnost uchazeče k některé politické straně, osobní kontakty se zastupiteli či vedením radnice, lobbismus a také zrušení povinnosti respektovat výsledky

konkursního řízení (ředitelem se nemusel vždy stát vítěz konkursu), to byly klíče, jimiž si politizace otevírala cestu do řízení vzdělávání na regionální úrovni. Na toto riziko upozorňuje Benedikt: *„Býval jsem hodně zván ke konkursům a my jsme doporučili třeba jako konkursní komise pořadí. Stejně ten starosta vybral toho čtvrtýho v pořadí a za půl roku ho vyhodil, protože on sice byl kamarád, ale on tam zdefraudoval něco a zjistil, že to nejde...“*

Benedikt není sám, Hanele hovoří o problému regionální politizace výběru podobně:

*„No, vono to souvisí s tou politikou. V současné době stát se ředitelem školy je strašně moc závislé na zřizovateli. Protože vy můžete u konkursu skončit ... já nevím ... dneska už se pořadí nestanovuje, některé konkursní komise stanovují, některé ne, ale není to podmínkou. Zřizovatel může určit, koho chce z těch, kdo se účastní toho konkursu. To znamená, že už může mít předem vytypovaného člověka, kterého vlastně tím ředitelem ustanoví. Já vím vo mnoha kauzách. A to je ta věc, co se mi nelíbí.“*

A Sonja dodává: *„Šéf odboru školství není ten, kdo je odborně zdatnej a rozumí tomu, ale ten podle toho, která politická strana momentálně v Praze vládne!“*

Politika do řízení vzdělání opět začala vstupovat a míra politického vlivu silně koreluje s odborností, resp. s upozadováním odborného hlediska nejen v personalistice ale i v dalších manažerských činnostech. Propojení regionální politiky s odbornými kompetencemi na straně zřizovatelů v našem příběhu nesmí chybět, ale zrovna tak ve vyšších politických patrech lze vysledovat vliv politiky na kvalitu řízení vzdělávání, potažmo na autonomii ředitelů.

Průměrná životnost polistopadového ministra školství je nižší než délka volebního cyklu, pohybuje se kolem 1,5 roku (18 ministrů od r. 1989 do r. 2016). Přejechod na odvětvové řízení se odehrál ve funkčním období 2 ministrů (Eduard Zeman a Petra Buzková, oba za ČSSD). Následovalo dalších 11 ministrů z pěti různých politických stran, čtyřikrát byli ministrem či ministryní nestraníci. Nabízí se relevantní otázka na strategickou koncepci vzdělávání a její stabilitu. Jak vidí tuto oblast respondenti?

Sonja: *„To je obecně známá věc, že tady není koncepce vypracovaná někým nebo ... to nikdy jeden člověk nevypracuje, tu koncepci... která by nějakým způsobem někam*

*směřovala, posouvala se a at' by tam byl Petr nebo Pavel, tak by se v ní postupovalo dál. Tady je to tak, že s každým novým, přijde nová koncepce“.*

*Benedikt: „Já to porevoluční školství já nevnímám jako zpolitizované, ale já vidím ty politiky ministry, kteří lobujou za zájmy těch partají...“*

*Hanele: „V tomto státě nemáme ucelenou koncepci školství. Není žádná koncepce. Takže mně ta politizace vadí v tom smyslu, že... že nemáme vlastně koncepci školství jako takovou, bez toho aniž by se vlastně měnila s příchodem nového ministra. A to skutečně není. Byla Bílá kniha, to bylo v podstatě jakási koncepce školství, od té doby teď je nějaká vize školství 2020, ale to jsou všechno tak obecné věci, že... že se to nedá nazvat jasnou koncepcí rozvoje školství“.*

Romana, coby ředitele soukromé školy, se téma politizace managementu vzdělávání nedotýká, předjímá však obavu z politického rozhodování o změně financování soukromého školství: *„Odebrání dotací, to by byla likvidace soukromých škol“.*

Kategorie s označením POL - politické vlivy na řízení vzdělávání je dvoustupňová (regionální a celostátní), zrovna tak její vliv na centrální kategorii (AUT) je dvojitý (přímý a nepřímý). Jak již bylo naznačeno, nepřímo intervenuje do řízení vzdělávání skrze dosud nepopsanou kategorii ODB - odborný vhled nadřízených orgánů do vzdělávání.

**Odbornost** je jedním z nezbytných předpokladů pro kvalitní výkon jakékoli činnosti - řízení vzdělávání nevyjímaje. Bezprostředně po zrušení odvětvového řízení s odborností středního článku v hierarchii managementu vzdělávání ředitelé naměli problémy. Jak již bylo řečeno, vybraní, zkušení pracovníci s pedagogickou odborností v mnoha případech přecházeli z rušených školských úřadů na obdobné pozice ke zřizovatelům. Tuto skutečnost ředitelé škol pozitivně oceňovali, postupně však jejich hodnocení klesalo v přímé úměře s tím, jak se ze vzájemné spolupráce postupně vytrácel vztah respektovaného partnerství a nahrazoval ho vztah nadřízeného úřadu s podřízenou organizační složkou. Byrokratizace vztahů a „naředování odbornosti“ na straně zřizovatelů byly dalšími negativně intervenujícími okolnostmi s vlivem na kvalitu vztahů, vzájemné interakce a ovlivňovaly strategii chování ředitelů škol. Oblasti jejich autonomie se toto dotýkalo především.

Ztrátu vztahů popisuje Sonja: „*Organizace nebo jakékoli subjekt se vždycky chová podle toho, kdo jí šéfuje. A každá změna ve vedení přináší změny i směrem dolu. Takže postupně se to z těch partnerských vztahů jakoby posunulo do roviny... když to řeknu velmi lapidárně... my jsme ty šéfové a vy jste tady vod toho, abyste poslouchali.*“

A Hanele k tomu říká: „*Von se vlastně ten magistrát tak jako hrozně odcizil, že opravdu to jsou jenom úředníci.*“

Nařezávání odbornosti probíhá dvojím způsobem, prvním zcela přirozeným, je úbytek zkušených pracovníků na odborech školství, způsobený jejich odchody většinou do důchodu, malé množství se rozhodlo vrátit ke kantorské profesi. Tyto lidi je třeba nahradit novými. Druhý způsob nařezávání pedagogické odbornosti je početní zbytnování úřadu. I zde přicházejí noví lidé, splňující kritéria pro úředníky, se zkouškami odborné způsobilosti, ovšem způsobilosti pro výkon činností ve státní správě a samosprávě. Pedagogické vzdělání je u konkursů pro tyto nové úředníky inzerováno jako výhoda, nikoli podmínka. A tak se stává (ne snad pravidlem, ale také ne pouze výjimečně), že zkušeného profesionála „řídí“ z pozice zřizovatele někdo nezkušený, kdo nemá ponětí o tom, jak to v pedagogickém terénu chodí. Nechme promluvit opět Sonju: „*Těch lidí, kteří jsou ze školství a přešli na ubývání! Markantně. Bylo jich hodně a ten úbytek je... ten úbytek je úplně astronomické! To když půjdete na ten magistrát na ten odbor školství, tak tam prostě toho odborníka nenajdete! Jo? To jsou úředníci, já nebudu komentovat, jestli jsou dobrý nebo špatný, voni asi ty tabulky možná vyplňují dobře, nebo se je i snažej vyplnit, jo, ale voni vo tom školství nic nevědi, jo? Když prostě na pozicích, který řešej nějaký konkrétní, určitej segment, seděj lidi, který prostě vo tom nic nevědi, tak je to prostě problem*“.

O zbytnění administrativních povinností ředitelů škol vypovídají tyto autentické výroky:

„*Ta situace je taková, že my jsme tady zavalení administrativou v takovém rozsahu, že to dítě už se úplně ztrácí v tý škole, jo, že my už hlavně papírujem... začínáte se úplně topit v těch papírech, takže situace se dostává do takový podoby, že zvažujete, jestli vůbec máte něco dělat s těma dětma!*“ (Sonja)

„*To totiž nemůžete mít v pořádku všechno. Buďto vedete tu školu k nějakým výsledkům, anebo si hledíte směrníc.*“ (Hanele)



Nejen administrativní zátěž a úbytek odbornosti na straně zřizovatele mají vliv na rozsah autonomie. Ředitelé obou dvou druhů škol, středních i základních, tedy zřizovatelsky pod obcemi i pod krajem (v případě Prahy pod městskou částí a pod magistrátem) v rozhovorech poměrně otevřeně vypovídají o vlivech zájmových uskupení, která vstupují do autonomie jejich rozhodování a mají vliv na ekonomickou efektivitu při nákupech zboží a služeb. Na počátku transformačního období ředitelé měli při hospodaření se svěřenými prostředky poměrně dost velkou svobodu rozhodování. Měli ji i na startu sledovaného období, v jeho průběhu se však zmenšovala. S nárůstem povinností a odpovědností ředitelům přibývalo oblastí, ve kterých se obtížně orientovali, pro neměli odpovídající vzdělání ani zkušenosti. Příkladem mohou sloužit například stavební dozory u investičních akcí, výběrová řízení na dodavatele a podobně: „*Kdybychom si měli dělat výběrový řízení, je to pro nás... školy to hrozně zatěžuje, protože my nemáme na to ten management. Kdybychom měli dělat to velký výběrový řízení, vypisovat ty zakázky, tak na to potřebujete mít jednoho člověka, kterej to bude dělat,*“ říká Hanele.

A dodává: „*Velký školy jsou docela v problému, protože se jich to hodně týká, protože dají jenom za kancelářský papír a za hygienické potřeby docela velký objem finančních prostředků. On to teďko vyřešil magistrát za nás, my jsme to dlouho připomínkovali, oni udělali... magistrát zřídil zvláštní oddělení, a vypisuje velký veřejný zakázky pro všechny školy, které zřizuje v otázce kancelářského papíru, v otázce mobilních telefonů a v otázce energií.*“

Toto sejmutí povinností z beder ředitelů ovšem má i svůj rub, který vidí Sonja takto: „*Zasahuje to do řízení té školy. Protože mě dneska už vybíraj, kdo mi bude dodávat papír, mě už dneska vybírají, jakýho budu mít telefonního operátora, mě už dneska vybírají od koho budu brát elektřinu, vod koho budu brát plyn,*“ a rozšiřuje: „*To sejmutí se projevuje v omezení, v omezení kompetencí v rámci právní subjektivity. Takže já už si dneska nemůžu vybrat pojišťovnu pro školu, která mi nabídne nejlepší podmínky. Ne! Mám teď vybranou pojišťovnu, já už dokonce ani nesmím s tou pojišťovnou bejt v kontaktu, protože já už mám dneska organizaci, jakéhosi prostředníka. Takže tady, když se něco stane, tak já nehlásím na tu pojišťovnu tu věc, která se tady odehrála, nekomunikuju s tím likvidátorem tu situaci, abych mu vysvětlila, o co jde. Já to píšu, hlásím, nějakýmu*

*prostředníkovi... Kdo z toho co má? Vždyť je to obrovské kšeft, vybrat jednu pojišťovnu pro všechny školy stejnou!“*

Citované dámy nejsou samy, kdo na problém „odbřemenění“ nahlíží podobně, Benedikt byl k tomuto problému poměrně výmluvný: *„Voni postupně dneska vlastně ty ředitelé nemaj právní subjektivitu! V tom pravým slova smyslu... Voni sice jsou za hodně věci zodpovědný, ale nedostanou na to peníze. Do toho školství jde poměrně hodně peněz. Každý rok ti ekonomové na té naší obci byli chytřejší a chytřejší a snažili se podchytávat jakoby ty školy a chtěli dostat nás víc pod kontrolu. Ty peníze za správu budov dostává akciová společnost Majetková. Na volný čas dostává akciová společnost Volnočasová, společnost Bezdrátová zajišťuje pro celé školství poskytování internetu. A tak dál a tak dál...“*

Při zdůvodňování těchto jevů padala z úst ředitele Benedikta i razantnější vyjádření, z důvodů ochrany respondentova soukromí a na jeho výslovnou žádost je však nemohu citovat všechna. Ovšem ani Benediktovy zveřejnitelné vývody však nevyznívají příliš pozitivně: *„Ta škola třeba stejnou službu udělala o třetinu levnějc, než když to předala obci. Ten přesun těch peněz na tu obec mě jakoby sice uvolňuje ruce, ale už jsem zase v roli toho prosebníka a vracím se zpátky téměř před právní subjektivitu“.*

Ředitel Roman se ve své reakci zabývá pouze viditelnou částí problému, navíc z pozice soukromě hospodařícího subjektu a k hospodaření veřejných škol se vyjádřil stručně:

*„Ale státní školy prostě, protože to je stát, tak neumí hospodařit! Pusťte mě a kolegu, pusťte mě do státní školy, a do dvou let vám snížíme náklady o polovinu. Mám konkrétní zkušenost ta s tou školou, která prostě utrácela neskutečným způsobem. To my bysme si takhle dovolit nemohli“.*

A tak, přestože na začátku sledovaného období ředitelé škol deklarovali široký rozsah pravomocí a velkou autonomii s rozměry XXL, na jeho konci už deklarují spíš jen rozměr XL. V následujícím období vnímají pokračující oklešťování autonomie jako jeden z důsledků změn v řízení vzdělávání (v roce 2015 už jen L).

*„Je to v podstatě snaha po centralizovaném řízení zase zpět“.* (Sonja)

Vztah mezi odborností a politizací lze charakterizovat jako turbulentní, destabilizující.

**Podpora a vzdělávání** ředitelů škol jsou spojené nádoby, obě tyto intervenující kategorie mají na autonomní rozhodování ředitelů značný vliv. Všichni ředitelé si důležitost vzdělání a průběžného sebevzdělávání uvědomují, jen jeho formy a zaměření upřednostňují každý po svém. Ředitel Roman spoléhá na své předešlé formální vzdělání: *„Pokud neumíte řídit lidi, tak prostě ta škola vám stejně nebude fungovat. Ale to vás může někdo naučit, a já to mám to mám vyštudovaný, že jo“*.

Další formální vzdělávání určené ředitelům škol ovšem nevyhledává. Neustává však v seberozvíjení po odborné stránce (míněno v oboru, který se vyučuje na jeho škole), neváhá si říct o sdílení zkušeností starých praktiků, ale sleduje také trendy v oboru, má přehled. Podporu ze strany původně mateřské akciové společnosti necítil prakticky žádnou: *„Generální ředitel deklaroval vod začátku, že škola ho vůbec nezajímá“*. Systematickou podporu neočekává, hovoří o nulové podpoře ze strany MŠMT pro ředitele soukromé školy, naučil se spoléhat sám na sebe a na případné konzultace s přáteli.

Ředitel Benedikt naopak dalšímu vzdělávání ředitelů přikládá velký význam, sám jde v tomto ohledu příkladem, vystudoval management školství i management vzdělávání. Teoretické studium ale klade na roveň s předáváním a přebíráním osvědčených a užitečných zkušeností v praxi, zabývá se koučingem a leadrovstvím, sdílení je pro něj každodenní realitou, sebevzdělávání celoživotní nutností. Podporu vyhledával a vyhledává institucionalizovanou i neformální (v asociaci ředitelů, v PAU, v širším kolegiu vedení školy, v kolektivu vlastní sborovny atd.), hledá v ní inspiraci, prevenci proti vyhoření a impulsy pro vnitřní motivaci. Jeden z jeho mnoha zajímavých názorů ohledně podpory, kterou vnímá v širších souvislostech: *„zase to můžem vztáhnout k tý autonomii, protože bohužel český stát nevytváří podporu, která vede tu odbornou veřejnost k pochopení, co se to vlastně v tom školství děje, že jo. Teď nejvíc... největší efekt do českýho školství vnesl EDUIN, ale jako rodičovská organizace, ne jako školská organizace. A to bylo docela chytrý, začít cestou rodičů, chtít ovlivňovat tuto kvalitu škol. A protože se profesionalizovali, tak vlastně začali dělat možná daleko víc práce než celý ministerstvo školství pro zavádění třeba kariérního systému“*.

Také Sonja se domnívá, že ministerstvo ani zřizovatel nevytvářejí pro ŘŠ klima podpory, dokonce hovoří o záporné podpoře ve smyslu „přenesení odpovědnosti na ten nejnižší článek. Ono je to v podstatě vytvoření nové odpovědnosti, který nelze zabránit“.

I ona si hledá individuální podporu v síti neformálních kontaktů, které si léty vytvořila a kde si poskytují s kolegy podporu a vysvětlení složitějších situací navzájem.

*„Já v podstatě mám několik ředitelů natažených, jo? Je to takový jako přátelský, jo? Ty lidi prostě, když něco potřebujou, nebo něčemu nerozuměj, nebo se něčeho bojejí, tak zvednou telefon a volaj mi. Nebo přijedou, jo? A ptají se: Hele, přišel mi tenhle papír, já nevím vůbec... Jo? Protože věci, který čteš čtyřikrát, abys vůbec pochopil, co tam je napsaný, jo? Já vůbec tomu nerozumím. Nebo... Přijde... přijdou nějaký opatření finanční... Mně přišly nějaký peníze, co to je za peníze? Tady je napsáno UZetko 91, já vůbec nevím, co to je, jo? Můžeš mi říct... jo? Takže takhle se ty lidi učejí a takhle se učejí prostě za pochodu, učejí se, učejí se rozumět tomu smyslu, že člověk, kterej s nima nějakým takový způsobem kooperuje, jim ty věci říká, tak jak reálně opravdu existujou a jak fungujou. Ne tak jak by měly fungovat, kdyby...“*

Vedle tohoto „undergroundového“ způsobu podpory vidí i jiné způsoby: „No já si myslím, že daleko lepší a méně nákladný (než systém vzdělávání ředitelů, pozn. autora) by bylo, kdyby si (nový ředitel, pozn. autora) našel nebo eventuálně mu byl nabídnut nějaký jakoby mentor, nákej ředitel se zkušenostma“.

Co se týká vzdělání ŘŠ, zastává Sonja názor, že „pedagogická fakulta má připravovat studenty především do terénu, pro praxi, a ne pro akademickou práci“ a tento názor transponuje i do oblasti manažerského vzdělávání.

Ředitelka Hanele je ve věcech vzdělání a podpory ŘŠ umírněnější, *funkční studium a studium managementu školství považuje nejen za vzdělání ale vytvoření těchto studijních možností považuje zároveň i za užitečnou podporu, sama se vnímá jako pozitivní přínos studia především sdílení zkušeností s kolegy odjinud.*

Nicméně i ona k institucionální podpoře podotýká: „Nemám od zřizovatele vůbec žádnou zpětnou vazbu. Inspekční činnost podporu neposkytuje, ochromí na 4 dny činnost ŘŠ a ekonomky, protože vlastně pořád se kontroluje ta ekonomická činnost. Mě docela mrzelo,

*že vlastně s nima nepřišel žádný tým na tu pedagogickou oblast... samozřejmě případná pochvala má ohromnej motivační stimul. Nejenom pro mě, ale i pro pedagogy“.*

Ředitelé veřejných škol by vyšší míru podpory uvítali, a to jak ze strany zřizovatele, tak ze strany ČŠI. Současná podpora se podle nich pohybuje v dimenzích malá (nedostačující) - žádná - kontraproduktivní (záporná). Všichni si v rozhovoru postěžovali, že podpora a péče o management škol v ČR včetně kariérního postupu ve srovnání se zahraničím (GER, GB) dopadá pro nás poměrně nelichotivě (žádný systém práce s manažery).

Žádný společenský jev není izolovaným procesem, nemá jen své příčinné a intervenující podmínky, dominující kategorii a následek. V příběhu klíčová autonomie školy se vyvíjela a zkoumané změny v řízení vzdělávání probíhaly za průběžného působení kontextuálních vlivů přeměny společnosti a v procesu neutuchající diskuse o vzdělávání a jeho demokratizaci.

### **3.8.2 Teorie zakotvená v datech**

Všechny předchozí způsoby deskripce jsou pokusem o zachycení odrazu změn v řízení vzdělávání, což byl jeden z cílů práce. Jestliže nyní už jsou pohromadě všechny důležité kulisy příběhu, známe centrální kategorii, známe také ostatní kategorie i s jejich vztahy a tyto vztahy jsou v souladu s dominantní rolí centrální kategorie, je to známka, že příběh je kompletní, dostatečně saturovaný daty, a je tudíž naplněn základní předpoklad pro výstavbu teorie, pokud možno kompaktní a hutné.

**Kvalifikovaně připravené, postupně a metodicky prováděné, strategicky správně načasované legislativní změny v rezortu školství, jejichž cíl - přechod k modelu decentralizovaného řízení vzdělávání - byl po celou dobu zřetelně viditelný, nevyvolávají stav anomie. Přinášejí zásadní kýženou změnu - opuštění modelu centrálního plánování, aniž by samy o sobě vyvolávaly nežádoucí turbulence. Demontáž odvětvového řízení vzdělávání proběhla hladce, bez výrazných výkyvů a krizových momentů. Tento hladký průběh lze přičíst dvěma základním skutečnostem:**

- 1) Panovala všeobecná shoda na potřebě realizace zamýšlených změn v řízení vzdělávání v odborné veřejnosti. Zásadní změna nebyla provedena skokem, reformy byly rozvrženy v čase a byly legislativně velmi promyšleně a důkladně ošetřeny. V širší společnosti převládalo proreformní klima přející demokratickým změnám.
- 2) Autonomie škol zafungovala jako nárazníková zóna díky operativní taktice i střednědobé strategii jednání ředitelů škol, zejména díky jejich ochotě poskytnout část své nově nabyté autonomie k tlumení potenciálních tlaků a vlivů z vnějšku.

Absolutní většina změn proběhla v termínu 2001-2004 bez zjevných turbulencí. Následkem těchto změn byl přechod k decentralizovanému řízení a uplatnění principu subsidiarity. Sledované období končí přijetím nového školského zákona č. 561/2004 Sb. Pokud v oblasti řízení vzdělávání k nějakým výkyvům začalo docházet, bylo to až po skončení tohoto sledovaného období a to převážně v důsledku povolebního „víření“ po parlamentních či regionálních volbách.

Na základě studia systematicky uspořádaného souboru souvisejících jevů lze vyslovit následující predikci: Zásadní změny v managementu vzdělávání lze legislativně připravit tak, aby nepřinášely nežádoucí efekty v podobě otřesů, pokud budou načasovány jako proces, nikoli jako zlom. Důležitý je koordinované spuštění změn v souznění se společenským klimatem. Tímto způsobem lze ošetřit hladký průchod změn v hlavním proudu. Nežádoucím vlivům lze čelit, pokud v proměňovaném systému ponecháme alespoň jednu nebo více dostatečně flexibilních proměnných, které ve své variabilitě nesou potenciál k utlumení negativních otřesů. Při provádění změn není vhodné kalkulovat s mezními hodnotami dimenzí jednotlivých kategorií. Například autonomie škol je v současnosti poměrně komprimovaná a už by nemusela plnit funkci tlumícího nárazníku tak dokonale jako v letech 2001 - 2004.

### **3.8.3 Shrnutí**

Autonomie školy v českém prostředí splývá s autonomií ředitele, respektive s využíváním jeho kompetencí k samostatnému rozhodování. Jako taková se výraznou měrou podílí na uspokojování jeho nejvyšších potřeb, potřeby seberealizace a také potřeb

uznání a úcty. Na přelomu tisíciletí měli ředitelé českých základních a středních škol jednu z největších autonomií v Evropě. Tato svoboda rozhodování je v současnosti umenšena nejrůznějšími vlivy, „naředenou“ odborností na straně zřizovatele počínaje, přes ekonomické tlaky zájmových skupin skrze politické vlivy na regionální úrovni a konče extrémní byrokratickou zátěží ředitelů. Nejedná se o kompenzační mechanismy, jedná se o trvalý a soustředěný tlak ve stylu „naložíme ředitelům, kolik unesou“. Málokterému řediteli školy poté, co mu výkon funkce přinesl seberealizaci v podobě uskutečnění poslání, například posunutím kvality vzdělání v jím řízené škole, postačí k smysluplnému fungování pouhé naplňování nedostatkových potřeb. Autonomie je jedním z nepeněžních a nemateriálních bonusů ředitelské profese.

Vzhledem k tomu, že analýza dat v této práci poukázala na významné postavení autonomie v řízení změn ve vzdělávacím systému, měli bychom o tuto kategorii pečovat s úsilím, které odpovídá předpokládanému vývoji v řízení změn, které jsou ještě před námi.

#### 4. Závěr

Ve své práci jsem **popsal změny**, ke kterým došlo v systému řízení vzdělávání v ČR v období 1999 až 2004. Reflektoval jsem především klíčovou změnu, kterou bylo rušení odvětvového řízení vzdělávání a přechod na systém zřizovatelů, což v praxi znamenalo opuštění nepružného centrálního modelu řízení a jeho nahrazení modelem decentralizovaným. Vzhledem k tomu, že tuto etapu dosud nikdo komplexně nezkoumal, dal jsem se cestou kvalitativního výzkumu, při sběru dat jsem používal metodu narativních rozhovorů a k jejich analýze jsem využil metodu zakotvené teorie spolu s podpůrnou metodou konstantního porovnávání. Metoda zakotvené teorie a její kódovací techniky mi posloužily k odfiltrování individuálního vzpomínkového idealismu a k získání datových podkladů pro konstrukci vlastní teorie.

Druhý cíl, který jsem sledoval, bylo **získání objektivního pohledu** na provádění zásadních změn v řízení vzdělávání. Význam tohoto objektivního hlediska, získaného porovnáním zamýšlených záměrů tehdejších změn, způsobem jejich realizace a faktických dopadů, je zásadní pro modelové plánování a realizaci dalších změn, kterými české vzdělávání v blízké budoucnosti ještě bude procházet. Díky postupům, které jsem použil, poskytují získaná data dostatečnou oporu zakotvené teorii, kterou jsem formuloval v subkapitole 3.8.2. Tuto teorii lze použít při plánování dalších reformních kroků v řízení vzdělávání a také k predikci interakcí a strategického jednání subjektů managementu vzdělávání, v tomto případě ředitelů škol vůči zřizovatelům. Z výsledků analýzy je možno odvodit, že míra naplnění této predikce bude opětovně záviset na tom, jak kvalitně budou příští změny legislativně připraveny, jak budou rozloženy v čase (zda to budou změny skokové nebo procesuální) a také na tom, zda klíčová kategorie tohoto procesu bude mít dostatek potenciálu k utlumení případných nežádoucích vedlejších projevů. Výzkum ukázal, že ve sledovaném období přijala roli centrální klíčové kategorie právě autonomie školy, která se vynořila mezi ostatními jevy. K ní se vztahovaly všechny ostatní kategorie, vazby byly silné i slabé, pozitivní i negativní. Hlavní tok změn probíhal podle záměru (rozloženy v čase, legislativně dobře připraveny) bez nežádoucích jevů a otřesů. Tam, kde byla předvídatelnost dějů nižší (regionální politizace řízení vzdělávání a její vliv na „naředování“ odbornosti na straně zřizovatelů), vznikaly (ovšem mnohem později a



v souvislosti s jinými změnami - povolebními) pozdější turbulence a proudy působící proti žádoucím výsledkům změny. Pro připomenutí je zde ještě jednou vyjmenuji kategorie či fenomény sledovaného období tak, jak jsem je získal z rozhovorů a zařadil do lineárního paradigmatického modelu:

Příčinné podmínky (potřeba změny nevyhovujícího centrálního modelu řízení vzdělávání) → sledovaný jev (odstranění odvětvového řízení) → kontext (proreformní klima ve společnosti, demokratizace vzdělávání, otevřenost diskusím) → intervenující podmínky (anomie, politizace, odbornost, vzdělání a podpora ředitelů) → strategie jednání a interakce (centrální kategorie - zde autonomie školy s rozměrem dynamicky se měnícím v čase) → důsledek (přechod na decentralizované řízení - systém zřizovatelů, princip subsidiarity).

Ve sledovaném období a v průběhu změn to byla právě autonomie školy a její „stlačovaná“ dimenze, která se díky strategii nositelů (ŘŠ) z původní prakticky neomezené velikosti přizpůsobila a zafungovala jako nárazníkový polštář (XXL→XL). Všichni respondenti zůstali řediteli škol i nadále, díky tomu lze z jejich výpovědí extrahovat data, která svědčí o tom, že trend oklešťování autonomie pokračuje, i když relevantní důvody pro něj již pominuly.

Domnívám se, že se  **podařilo naplnit oba základní cíle** stanovené na začátku výzkumu - transkripci průvodních jevů sledovaného období a díky vědeckým metodám získat ucelený objektivní náhled na etapu zásadních změn, který jsem poměrně podrobně interpretoval v kapitole 3.8.1. Třetí dosažený cíl vnímám jako určitý bonus: z vyprávění pamětníků jsem otevřeným kódováním abstrahoval potřebná data, axiálním kódováním jsem z nich vytvořil informace (kategorie) a selektivním kódováním jsem je poskládal a provázal do **teorie**, kterou jsem využil k vysvětlení jevů a k učinění pokusu o predikci strategického jednání aktérů při příštích změnách.

Nebyl by to dobrý výzkum, kdyby kromě splněných cílů nepřinesl rozkrytí dalších otázek a nové cíle. Domnívám se, že teorii, kterou jsem zkonstruoval na základě kvalitativního výzkumu, by bylo vhodné ověřit kvantitativně, dotazníkovým šetřením, jednak škálovým dotazováním, jednak doplňujícími otevřenými otázkami v následujících kombinacích:

- „Bylo odstranění odvětvového řízení nezbytné?“ PROČ?
- „Měnil se rozsah autonomie školy?“ JAK?
- „Nedalo se požadovaných cílů dosáhnout i jinak?“ JAK?
- „Které pozitivní vlivy změn jste zaznamenal a které naopak vnímáte jako negativní?“ MŮŽETE TO BLÍŽE ODŮVODNIT?

Kladení těchto a podobných otázek je na místě, dokud je stále ještě dost relevantních respondentů ve funkcích a na světě. Pokud by někdo pojal záměr sledovat další vývoj autonomie škol či autonomie ředitelů, může se zabývat šetřením naznačeného trendu XXL→XL→L a jeho vývoje v čase. Možná je otázkou blízké budoucnosti, že autonomie školy se nebude překrývat s autonomií jejího ředitele (pokud dojde k rozdělení v současnosti neúnosně kumulovaných odpovědností na více osob, např. pedagogického ředitele a manažera provozu školy). Mě samotného napadla myšlenka uskutečnit s totožnými respondenty obdobu sociální katamnézy, tedy šetření po několika dalších letech a stejnými metodami zjišťovat posun v jejich vidění problematiky, která se týká řízení změn, možná by se s vývojem situace a přírůstkem zkušeností vynořila na povrch jiná centrální kategorie.

Během realizace šetření jsem se musel opakovaně rozhodovat, kterou cestou se dát a kterou naopak odmítnout. Práce mi přinesla řadu zajímavých zkušeností a kontaktů. Jsem rád, že jsem se mohl pocvičit v metodě, se kterou jsem dosud nepracoval. Přineslo mi to dovednost, jak z široce pojatého vyprávění získat „tvrdá data“.

Závěrem bych chtěl říct, že kvalitativní výzkum si mě získal svou možností zkoumat dosud nezkoumané, kreativně pracovat s daty a interpretovat je v nově objevených souvislostech. Získal jsem uspokojení z toho, že jsem splnil, co jsem si předsevzal a doufám, že rozsah a kvalita mé práce umožňuje, aby na ni mohl navázat někdo další.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BOUDA, T. Funkce školských úřadů. *Učitelské noviny*. 1997, článek v odborném periodiku, sv. 23/1997. [online, cit. 2014-12-27] Dostupné z:

[https://portal.osu.cz/wps/PA\\_Publika\\_n\\_innost\\_2/servlet/ShowRecord?publicationId=39774&publicationType=40&authorIdentifier=14028](https://portal.osu.cz/wps/PA_Publika_n_innost_2/servlet/ShowRecord?publicationId=39774&publicationType=40&authorIdentifier=14028)

BOUDA, T. Odvětvové a územní řízení školství. *Učitelské noviny*. 1997, článek v odborném periodiku, sv. 39/1997.

DISMAN, Miroslav, Jiří ORT a Olga ŠMÍDOVÁ. *Jak se vyrábí sociologická znalost* [online]. Vydání první. Prague, [Czech Republic]: Karolinum, 2011, 1 online resource (372 pages) [cit. 2016-02-24].

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GLASER, Barney G a Anselm L STRAUSS. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. 3. paperback printing. New Brunswick: Aldine, 2008. ISBN 978-0-202-30260-7.

Goetz, J.P.; Lecompte, M. D. *Ethnography and Qualitative design in Educational Research*. 1. vyd. Orlando: Academic Press Inc., 1984. ISBN 0-2144-0280-1.

HÁJEK, Martin. *Postup zakotvené teorie (Grounded Theory)*, Kvalitativní metodologie, Institut sociologických studií, FSV UK 2015, [cit. 2016-02-25], dostupné z:

<https://prezi.com/ixrlsv2jprp/postup-zakotvene-teorie-grounded-theory/>

Havránková, Olga in MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

HRUBÁ, Jana. *Kotrmelce školské reformy: úvodníky Učitelských listů 1993-1999*. Vyd. 1. Praha: Strom, 1999. ISBN 80-86106-05-5

CHARMAZ, Kathy. *Constructing grounded theory*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE, 2014. ISBN 978-0-85702-9140.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. 2006a. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.

KALOUS, Jaroslav a Arnošt VESELÝ. 2006b. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.

KERLINGER, N.F. : *Základy výzkumu chování*. Praha, Academia 1972, [online, cit. 2016-02-25] dostupné z: [doctorandus.info/info/e\\_kapitoly/vedecke\\_metody.doc](http://doctorandus.info/info/e_kapitoly/vedecke_metody.doc)

KOHOUTEK, Rudolf. [online, cit. 2016-02-22]

Dostupné z: <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/narativni-interview>

KUCHAR, Filip, Pavel SCHNEIDER, Václav TROJAN, Jan URBAN a Pavel ZEMAN. *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe, c2014. ISBN 978-80-7496-168-7.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

MOREE, Dana. *Učitelé na vlnách transformace: kultura školy před rokem 1989 a po něm*. Vydání první. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2298-9.

POL, Milan a Milada RABUŠICOVÁ. *Řízení a správa škol: rady škol v mezinárodní perspektivě*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-32-X.

POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ a Petr NOVOTNÝ. *Demokracie ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4210-9. Dostupné také z: [http://toc.nkp.cz/NKC/200710/contents/nkc20071705320\\_1.pdf](http://toc.nkp.cz/NKC/200710/contents/nkc20071705320_1.pdf)

POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK, *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol*. *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1, rok 2009, s. 109-126. [online, cit. 2016-03-10] Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74>

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK, *Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. *Studia paedagogica*, roč. 15, č. 1, rok 2010, s. 85-105. [online, cit. 2016-03-10] Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RÝDL, Karel. *Inovace školských systémů*. Vyd. 1. Praha: Institut sociálních vztahů, 2003. ISBN 80-86642-17-8.

STRAUSS, Anselm a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007,377s.ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, Václav. *Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky*. Orbis scholae. roč. 5, č. 3, rok 2011, s. 107-122 [online, cit. 2016-03-10] Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011\\_3\\_06.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_06.pdf)

TROJAN, V., TURECKIOVÁ, M., TRUNDA, J., DVOŘÁKOVÁ, M. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015, ISBN 978-80-7290-867-7

VONDRÁČEK, Josef. *Komparace zřizovatelských systémů ve školství po roce 1989 a specifika managementu soukromé školy* [online]. 2011 [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/89386>. Vedoucí práce Václav Trojan.

WALTEROVÁ, Eliška. *Česká pedagogika: proměny a výzvy : sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-169-9.

#### **Kvalifikační práce:**

RUTTEOVÁ, L.: **Správa regionálního školství v České republice**. Ostrava:,2007. Disertační práce na Ekonomické fakultě VŠB-TU na katedře veřejné ekonomiky. Školitel: Doc. Ing. Eduard Souček, CSc.

ŠEĎOVÁ, Klára. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Disertační práce. Masarykova universita Brno, Filosofická fakulta, 2006, školitelka Milada Rabušicová

#### **Komparace zřizovatelských systémů ve školství po roce 1989 a specifika managementu soukromé školy**

Název v angličtině: Comparison of the establishment systems of schools after 1989 and specific management of the private school.

Typ: Bakalářská práce

Autor: Bc. Josef Vondráček Dostupné 31.5. 20014 z:

[https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/89386/8438154/?q={%22\\_searchform\\_search%22%3A%22\u0161kolsk\u00fd+\u00fa\u0159ad%22%2C%22\\_searchform\\_butsearch%](https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/89386/8438154/?q={%22_searchform_search%22%3A%22\u0161kolsk\u00fd+\u00fa\u0159ad%22%2C%22_searchform_butsearch%)

[https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/110951/8438787/?q={%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_search%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22\\_\\_\\_\\_facetform\\_\\_\\_\\_facets\\_\\_\\_\\_faculty%22%3A\[%2211410%22\]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A%221%22}&lang=cs](https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/110951/8438787/?q={%22____searchform____search%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22____facetform____facets____faculty%22%3A[%2211410%22]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A%221%22}&lang=cs)

### **System a kritéria výběru uchazečů na funkci ředitele školy/školského zařízení**

Název v angličtině: System and criteria for selecting candidates for the post of School Director/ Educational facility

Typ: Bakalářská práce

Autor: Bc. Jarmila Svobodová (roz. Cíhová) Dostupné 31.5. 2014 z:

[https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/110951/8438787/?q={%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_search%22%3A%22SYST\u00c9M+A+KRIT\u00c9RIA+V\u00ddB\u011aRU+UCHAZE\u010c\u016e+NA+FUNKCI+\u0158EDITELE+\u0160KOLY\u002F\u0160KOLSK\u00c9HO+ZA\u0158\u00cdZEN\u00cd%22%2C%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22\\_\\_\\_\\_facetform\\_\\_\\_\\_facets\\_\\_\\_\\_faculty%22%3A\[%2211410%22\]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs](https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/110951/8438787/?q={%22____searchform____search%22%3A%22SYST\u00c9M+A+KRIT\u00c9RIA+V\u00ddB\u011aRU+UCHAZE\u010c\u016e+NA+FUNKCI+\u0158EDITELE+\u0160KOLY\u002F\u0160KOLSK\u00c9HO+ZA\u0158\u00cdZEN\u00cd%22%2C%22____searchform____butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22____facetform____facets____faculty%22%3A[%2211410%22]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs)

### **Právní subjektivita mateřské školy a její vliv na řízení školy v historickém srovnání let 1993 - 2013**

Název v angličtině: Legal personality of kindergarten and its impact on school management in a historical comparison years 1993 - 2013

Typ: Diplomová práce

Autor: Mgr. Ivana Bendlová Dostupné 31.5. 2014 z:

[https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/133144/8438154/?q={%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_search%22%3A%22\u0161kolsk\u00fd+\u00fa\u0159ad%22%2C%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22\\_\\_\\_\\_facetform\\_\\_\\_\\_facets\\_\\_\\_\\_faculty%22%3A\[%2211410%22\]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs](https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/133144/8438154/?q={%22____searchform____search%22%3A%22\u0161kolsk\u00fd+\u00fa\u0159ad%22%2C%22____searchform____butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22____facetform____facets____faculty%22%3A[%2211410%22]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs)

### **Financování českého školství a jeho srovnání s financováním školství v Portugalsku a ve Švédsku**

Název v angličtině: Czech School Funding and Its Comparison with School Funding in Portugal and Sweden

Typ: Diplomová práce

Autor: Mgr. Petra Zezulová Dostupné 31.5. 2014 z:

[https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/90780/8438794/?q={%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_search%22%3A%22Financov\u00e1n\u00ed+\u010desk\u00e9ho+\u0161kolstv\u00ed+a+jeho+srovn\u00e1n\u00ed+s+financov\u00e1n\u00ed+\u0161kolstv\u00ed+v+Portuga%22%2C%22\\_\\_\\_\\_searchform\\_\\_\\_\\_butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22\\_\\_\\_\\_facetform\\_\\_\\_\\_facets\\_\\_\\_\\_faculty%22%3A\[%2211410%22\]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs](https://is.cuni.cz/webapps/zp/detail/90780/8438794/?q={%22____searchform____search%22%3A%22Financov\u00e1n\u00ed+\u010desk\u00e9ho+\u0161kolstv\u00ed+a+jeho+srovn\u00e1n\u00ed+s+financov\u00e1n\u00ed+\u0161kolstv\u00ed+v+Portuga%22%2C%22____searchform____butsearch%22%3A%22Vyhledat%22%2C%22____facetform____facets____faculty%22%3A[%2211410%22]%2C%22PNzpzSearchListbasic%22%3A1}&lang=cs)

## **6 Seznam příloh**

Příloha A – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha B – Otevřené kódování, fáze 1, respondent 1

Příloha C – Otevřené kódování, fáze 1, respondent 2

Příloha D – Otevřené kódování, fáze 1, respondent 3

Příloha E – Otevřené kódování, fáze 1, respondent 4

Příloha F – Axiální kódování; Změny v managementu vzdělávání, respondenti 1-4

Příloha G – Axiální kódování; Anomie, Politické vlivy, respondenti 1-4

Příloha H – Axiální kódování; Autonomie škol, respondenti 1-4

Příloha I – Axiální kódování; Vzdělávání manažerů, respondenti 1-4

Příloha J – Axiální kódování; Podpora manažerů, respondenti 1-4

Příloha K – Axiální kódování; Subj. vnímaná specifika, respondenti 1-4

Příloha L – Axiální kódování; Mimo kategorizaci, respondenti 1-4

Příloha M – Vývojový přehled proměn kódovacího paradigmatu



Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, 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.

Byl/a jsem seznámen/a 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.				