

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Uvádějící ředitel – nový fenomén českého školství

**Supervising headteacher - new phenomenon of the Czech education
system**

Mgr. Pavel Koc

Vedoucí práce: Mgr. Irena Trojanová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Uvádějíci ředitel – nový fenomén českého školství** 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.

Praha, 12. duben 2016

Mgr. Pavel Koc

.....

podpis

Za cenné rady, náměty, odborné vedení, vstřícnost a všestrannou podporu při zpracování závěrečné bakalářské práce patří mé poděkování Mgr. Ireně Trojanové, Ph.D.

Mgr. Pavel Koc

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá vstupem začínajících ředitelů do současných českých škol, popisuje specifika této profesní fáze.

Vychází z obecné teorie adaptace a popisuje faktory adaptačního procesu. Zabývá se plánováním a řízením adaptačního procesu v rovině pracovní adaptace, vysvětluje činnosti mentora v procesu mentoringu.

V praktické části přináší zkušenosti uváděných - začínajících a uvádějících - zkušených ředitelů, kteří jim poskytli oporu před vstupem a po vstupu do funkce. Popisuje role a činnosti uváděného a uvádějícího ředitele.

KLÍČOVÁ SLOVA

uvádění - supervize, adaptace, mentor, kompetence, koučování

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the entry of the beginning headmasters into present Czech schools. It describes the specifics of this professional stage.

It is based on the general theory of adaptation and describes the factors of the adaptation process. It deals with the planning and management of the adaptation process at the level of working adaptation. It explains the activities of a mentor in the mentoring process.

In the practical part, it brings the experience of the headmasters-beginners and the headmasters-supervisors who gave them support before and after entry into their roles. It describes the role and activities of the beginner and the supervisor.

KEYWORDS

supervision, adaptation, mentor, competences, coaching

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Adaptační proces jako součást systému personálních činností	9
2.1	Cíle adaptačního procesu.....	9
2.2	Adaptace jako proces a výsledek.....	10
2.3	Podmínky adaptačního procesu	10
2.4	Druhy adaptace	11
2.5	Řízení adaptačního procesu	14
2.6	Adaptační program a adaptační plán	15
2.7	Hodnocení zaměstnance v průběhu adaptačního procesu	16
2.8	Mentoring	17
2.9	Koučování.....	21
3	Adaptační proces ve školství.....	23
3.1	Uvádějící ředitel	23
3.2	Uváděný ředitel.....	27
4	Základní popis výzkumu	30
4.1	Stanovení výzkumných otázek	30
4.2	Vymezení objektu výzkumu	30
4.3	Techniky sběru dat.....	30
5	Vyhodnocení výzkumu	32
5.1	Analýza dokumentů	32
5.1.1	Analýza zákonů a dalších zákonných norem	32
5.1.2	Analýza dokumentů zřizovatelů.....	36
5.2	Případové studie	38
5.2.1	Případová studie 1	38
5.2.2	Případová studie 2	38
5.2.3	Případová studie 3	39

5.2.4	Srovnávací analýza odpovědí.....	39
6	Závěr.....	59
7	Seznam použité literatury.....	61

1 Úvod

Jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících kvalitu školy je osobnost ředitele. Efektivní vedení školy má na výsledky vzdělávání naprosto zásadní vliv. Marzano, Waters a McNulty (2005) například dokazují, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole zlepšit oproti řediteli průměrnému až o 20 procentních bodů na relativním rozdělení škol. V nejlepších systémech ředitelé absolvují několik měsíců či let školení a přípravy a jejich výsledky jsou pravidelně vyhodnocovány. Je proto nezbytné věnovat pozornost tomu, jak se ředitelé na svou funkci připravují, jak se v ní zdokonalují, kdo a jak jim pomáhá a kdo a jak jejich práci hodnotí. Studie mezinárodní společnosti McKinsey z roku 2010 poukazuje na závažnost situace českého školství. V kontextu výběru, rozvoje a řízení ředitelů máme v České republice co zlepšovat. Zřizovatelé mají obtíže s hledáním vhodných kandidátů, neexistuje databáze kandidátů, školení ředitelů se zaměřují pouze na provozní a ekonomické záležitosti a ředitelé jsou hodnoceni pouze zřídka, a když k tomu dojde, zpětná vazba se netýká nejdůležitějších součástí jejich role.

Problematiku uvádějího ředitele a adaptačního procesu začínajícího ředitele ve školském prostředí jsem si vybral za téma své bakalářské práce na základě své vlastní zkušenosti s uváděním do funkce ředitele základní a mateřské školy, kdy jsem měl možnost využít před vstupem do funkce a po vstupu do funkce rad a znalostí svého předchůdce, kolegy a zkušeného ředitele.

Tato problematika není zatím v odborné literatuře popsána, přestože podobný model některé školy a někteří ředitelé uplatňují. Systém uvádění ředitelů škol do praxe není v současné době řešen v českém školním systému žádným legislativním opatřením, a je tak jen na ředitelích, jakým způsobem se nové role zhostí. Neexistuje ani systém uvádění učitelů do praxe, tento systém byl alespoň zakotven do školské praxe v sedmdesátých letech minulého století a pokračuje tak v určité selfmademanské verzi dodnes. Jednou z možností, jak proces uvádění nového nezkušeného ředitele zkušeným uvádějícím ředitelem zakotvit v běžné praxi škol, je porozhlédnout se po mechanismech z firemní a výrobní praxe, samozřejmě s vědomím, že ne všechny mechanismy jsou plně kompatibilní.

Cílem této práce je popsat a analyzovat adaptační proces ředitele školy. Stanovil jsem si dvě základní výzkumné otázky: Existuje v českém školním systému termín „uvádějí ředitel“? a pokud ano, tak Jaké činnosti dělá uvádějí ředitel?

Tato práce je členěna do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické rovině si práce klade za cíl popsat obecná pravidla adaptace a adaptačního procesu, prezentuje známé cíle, metody a postupy, na jejichž základě může být nahlíženo na uvádění ředitelů škol a mohou být vyvozovány závěry. V praktické rovině zaměřuje práce pozornost na tři dvojice tvořené uvádějícím a uváděným ředitelem, popisuje vzájemnou interakci ředitelů ve dvojicích a analyzuje tento způsob vedení a řízení adaptačního procesu.

Prohlašuji, že všemi výrazy v mužském rodě typu ředitel, zástupce ředitele, učitel, zástupce zřizovatele, mentor, kouč, supervizor, tutor apod. vždy označuji jak muže, tak i ženy.

2 Adaptační proces jako součást systému personálních činností

Adaptace je pojem frekventovaný v mnohých vědních oborech. Jde o pojem mj. z filmového prostředí, biologie (evoluce), fyziologie či stavebnictví. Pro účely této práce používám pojem adaptace pouze ve smyslu pracovního nebo profesního prostředí.

Kociánová (2010) popisuje, že adaptační proces patří do uceleného systému personálních činností, které zahrnují v organizaci především činnosti před vznikem, při vzniku a po vzniku pracovního poměru. Před vznikem pracovního poměru jde o analýzu pracovních míst a identifikaci kompetencí pracovníků, personální plánování a získávání pracovníků. Při vzniku pracovního poměru zahrnují personální činnosti výběr pracovníků a jejich přijímání. Personální činnosti po vzniku pracovního poměru jsou nejpočetnější skupinou a zahrnují především rozmisťování pracovníků a jejich adaptaci, motivaci a stimulaci pracovníků, řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků, odměňování pracovníků, vzdělávání pracovníků, plánování osobního rozvoje a řízení kariéry pracovníků, pracovní podmínky a péči o pracovníky, kolektivní vyjednávání, uvolňování pracovníků z organizace a personální poradenství.

Na tomto výčtu lze jednoduše ukázat, že adaptační proces je jedním ze článků v celém řetězu personálních činností. A každý řetěz je přesně tak silný, jako jsou jeho jednotlivé články, proto nelze adaptační proces, stejně jako další personální činnosti, nijak podceňovat či opomíjet.

2.1 Cíle adaptačního procesu

Cíle obecně popisují žádoucí konečné stavy, kterých chce organizace, organizační útvar, skupina, tým či jednotlivec dosáhnout v určité oblasti. Cíle jsou základem strategického řízení a jsou používány v plánování. Cíle v organizaci navazují na její poslání, formulovanou vizi.

Uvádění nových pracovníků do organizace má čtyři cíle. Prvním je překonat počáteční fáze, kdy se všechno novému pracovníkovi zdá neobvyklé, cizí a neznámé. Druhým cílem je rychle vytvořit v mysli nového pracovníka příznivý postoj a vztah k podniku tak, aby se zvýšila pravděpodobnost jeho stabilizace. Třetí cíl vidí v dosažení toho, aby nový pracovník podával žádoucí pracovní výkon v co nejkratším možném čase po nástupu, a posledním čtvrtým cílem je pak snížení pravděpodobnosti brzkého odchodu pracovníka (Armstrong, 2007, str. 395).

2.2 Adaptace jako proces a výsledek

Proces je postupný děj nebo změna, posloupnost stavů nějakého systému, výsledkem rozumíme až konečný stav tohoto procesu. Při studiu teoretických zdrojů jsem se setkal s různým náhledem na adaptaci, kdy je podle různých autorů zabývajících se personálním řízením zároveň procesem i výsledkem, což dokladují níže uvedené definice, důležité pro další části této práce.

Definice Průchy, Walterové a Mareše (2013, str. 11) „*Adaptace je obecně proces přizpůsobení se něčemu,*“ stejně jako definice Nového a Surynka (2006, str. 153) „*Adaptace je obecně chápána jako proces aktivního přizpůsobování se člověka životním podmínkám a jejich změnám,*“ odpovídají spíše pohledu na adaptaci jako na proces.

Definice Kocianové (2010, str. 130) „*Adaptace na určité pracovní místo, tj. vyrovnání se jedince s prací a vlivy okolí,*“ pak spíše odpovídá pohledu na adaptaci jako na výsledek.

Některé pohledy se pak pohybují na pomezí procesu a výsledku, jako např. definice Šikýře, Borovce a Lhotkové (2012), když adaptaci popisují jako poslední etapu procesu obsazování volných míst, která navazuje na přijímání zaměstnanců, kdy je uzavřen odpovídající pracovněprávní vztah s vybraným uchazečem o zaměstnání. Tvzení, že adaptovaný zaměstnanec je připraven vykonávat požadovanou práci, opět odkazuje k adaptaci jako výsledku.

2.3 Podmínky adaptačního procesu

Adaptační proces probíhá za různých podmínek, tyto podmínky pak ovlivňují jeho průběh a hlavně jeho výsledek.

Kocianová (2010) specifikuje podmínky, na kterých závisí výsledek adaptačního procesu především, jako osobnostní charakteristiky člověka, jeho profesní úroveň, pracovní zkušenosti a splněná očekávání. Dále považuje za důležité i podmínky adaptace ze strany organizace.

Nový a Surynek (2006) upozorňují na to, že jde o proces oboustranný, že člověk nepřijímá podmínky, ve kterých pracuje a žije, jen pasivně, ale snaží se je přizpůsobit svým potřebám a cílům. Adaptace pak probíhá v konkrétním sociálním prostředí, ve kterém se

člověk pohybuje. Ve smyslu pracovního zařazení probíhá adaptace na pracovní prostředí ve věcných i sociálních souvislostech.

Dobu trvání procesu adaptace popisuje Tureckiová (2004), kdy uvádí, že adaptační proces nového pracovníka trvá obvykle od jednoho do šesti měsíců, podle složitosti práce a zařazení pracovníka v organizační hierarchii. Dále zastává názor, že pokud je adaptační proces dobře řízen, může pracovníka výrazně motivovat a ten bude podávat vysoký výkon, zároveň může dobré řízení proces zkrátit. Může také odhalit případné nesrovnalosti v očekáváních pracovníka a organizace. Tomu lze předcházet či zamezit aktivní komunikací mezi novým pracovníkem a dalšími účastníky adaptačního procesu, v pojetí této práce mezi uváděným ředitelem a uvádějícím ředitelem.

Kocianová (2010) ve shodě s ní uvádí, že různé pracovní pozice vyžadují různě dlouhou dobu adaptace. Na nekvalifikovaných pracovních pozicích, které vyžadují základní pracovní zaškolení, orientaci v prostředí organizace a povinná školení, může být podle ní adaptace velmi krátká, v případě manažerských pozic a pozic specialistů, což v pojetí této práce je jistě pozice ředitele školy, bývá proces adaptace plánován i na období delší než půl roku.

Adaptační proces je tedy ovlivněn podmínkami na straně zaměstnance, podmínkami na straně zaměstnavatele a délkou časového období, po které adaptační proces probíhá.

2.4 Druhy adaptace

Členění adaptace na sociální a pracovní vychází z díla Tureckiové (2004). Ta rozčleňuje adaptaci podle toho, čemu se jednotlivec v organizaci přizpůsobuje, na aktivní přizpůsobení se jednotlivce:

- práci, pracovní činnosti, požadavkům kladeným na pracovníka při zvládnání pracovních rolí vyplývajících ze zastávané pracovní pozice – pracovní adaptace nebo adaptace na práci a pracovní místo;
- sociálnímu prostředí firmy, tj. sociálním (interpersonálním a skupinovým) vztahům a jejich kultuře uvnitř firmy – sociální adaptace.

Pracovní a sociální adaptace se podle ní navzájem prolínají. „*V praxi se jedná o souběžný proces „vrůstání“ pracovníka do firemního způsobu života aktivního přizpůsobování se tomuto systému a měnícím se podmínkám*“ (Tureckiová, 2004, str. 66-67).

Tato tvrzení jsou v souladu s pojetím Kocianové (2010), která uvádí, že se v průběhu adaptace nový pracovník adaptuje především na kulturu organizace, vlastní pracovní činnost (pracovní adaptace) a sociální podmínky, tj. na vztahy na pracovišti (sociální adaptace). Úspěšný průběh adaptačního procesu je tedy podmíněn odpovídajícím zvládnutím obou těchto rovin – tedy jak propojení osobních a osobnostních vlastností s pracovními podmínkami nebo profesním zařazením, tak i bezproblémové vplutí do mezilidských vztahů na pracovišti.

Nejjednodušší definici sociální adaptace přináší pedagogický slovník. „*Adaptace sociální je přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 11-12). To potvrzují i Nový se Surynkem (2006), když vysvětlují sociální adaptaci jako proces, při kterém se jedinec začleňuje do struktury sociálních vztahů v rámci skupiny i do širšího sociálního prostředí. Nadto upozorňují na zajímavý fakt, že proces sociální adaptace pracovníka nastává i tehdy, dochází-li ke změně postavení (pracovní pozice) pracovníka v pracovní skupině, tedy např. když je jmenován ředitelem školy jeho dosavadní zástupce nebo někdo z pedagogických pracovníků.

Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) se přidávají s tvrzením, že sociální začlenění znamená přivyknutí nového zaměstnance na sociální vztahy na pracovišti, překonání počáteční nejistoty, pocitu neznámého a vyvolání pozitivního vztahu k práci a organizaci. Navíc přisuzují důležitou roli přidělenému manažerovi, který zabezpečuje sociální začlenění s podporou spolupracovníků přijatého zaměstnance vytvářením a udržováním optimálních pracovních vztahů na pracovišti.

Noví pracovníci se rychleji zařadí a najdou si správný vztah k práci v organizaci, pokud proběhne hladce proces jejich socializace, tedy adaptace na nové sociální prostředí. Dále upozorňuje na fakt, že vztahy se spolupracovníky jsou pro mnoho lidí velmi důležité, ale míra, v jaké mohou pracovníci sami přímo ovlivňovat kvalitu této adaptace, může být často omezená. Proto nepřisuzuje důležitost osobě manažera, který má toto zabezpečit, ale spíše systému či programu uvádění pracovníků do organizace, který se týká přijetí, dokumentace, úvodní informace, uvedení na pracoviště, formálních informačních kurzů pro nové pracovníky a jejich formálního i neformálního vzdělávání (Armstrong, 2007, str. 396-397).

Považuji za důležité zmínit, že v případě školského prostředí a pozice ředitele školy jsou důležitými sociálními skupinami kromě pedagogických a nepedagogických

spolupracovníků také žáci, jejich rodiče, zástupci zřizovatele a další vnější partneři organizace.

Pracovní adaptace může být definována podobně. Stejně jako je sociální adaptace přizpůsobení jedince novým sociálním podmínkám, tak i *„pracovní adaptace je přizpůsobení jedince práci, pracovnímu prostředí a pracovním podmínkám“* (Nový a Surynek, 2006, str. 155).

Také zde přisuzují Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) zabezpečení odborného zapracování manažerovi nebo zkušenému spolupracovníkovi pomocí rozmanitých metod vzdělávání přijatého zaměstnance na pracovišti (instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce apod.) nebo mimo pracoviště (seminář, demonstrování, případová studie, pracovní porada apod.). Odborné zapracování pak ve shodě definují jako přivyknutí přijatého zaměstnance na podmínky, požadavky pracovního místa a organizace tak, aby mohl co možná nejrychleji vykonávat sjednanou práci a dosahoval požadovaného výkonu.

Adaptaci popisují dále Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) jako formální i neformální procedury spojené s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání.

Kocianová (2010) vyjadřuje přesvědčení, že neformální adaptace je mnohdy významnější a efektivnější a nepřeceňuje význam formálních informací, když uvádí, že *„smysl materiálů obsahujících informace o organizaci pro nové pracovníky je zřejmý, avšak pro adaptaci pracovníků bývají nejcennější informace poskytované spolupracovníky.“* (Kocianová, 2010, str. 134).

Formální adaptaci můžeme dle významu slova vnímat jako vyhovující požadavkům, předpisům a zvyklostem nebo odpovídající přísně logické formě, zdůvodňující každý krok. Neformální adaptaci pak jako spontánní a nenucenou, bez dalších závazků. Formální adaptace (oficiální linie) se uskutečňuje systematickou cestou adaptačního programu pod vedením personálního oddělení, manažera nebo pověřeného zaměstnance, obvykle zkušeného spolupracovníka. Neformální adaptace probíhá spontánně pod vlivem sociálního okolí, především spolupracovníků.

Podle toho, čemu se jednotlivec v organizaci přizpůsobuje, rozlišujeme adaptaci na kulturu organizace, adaptaci sociální a adaptaci pracovní, podle způsobu a vedení pak na adaptaci formální a neformální, přičemž dochází k jejich vzájemnému prolínání.

2.5 Řízení adaptačního procesu

Adaptační proces je složitý a dlouhodobý a jeho řízení je základním předpokladem jeho efektivity.

Nový a Surynek (2006) tvrdí, že v jednotlivých organizacích je úroveň řízení adaptačního procesu dosti rozdílná. Pracovník se může setkat jak s dlouhodobou, systematickou péčí o zdárný průběh svého adaptačního procesu, tak i s méně propracovanými přístupy. Řízení adaptačního procesu sleduje dle nich dva aspekty:

- aspekt pracovníka (rozvoj osobnosti, uspokojování potřeb a požadavků, pracovní spokojenost);
- aspekt organizace (vytváření souladu mezi předpoklady pracovníků a nároky jimi vykonávané práce).

K hlavním cílům řízení adaptačního procesu z hlediska nového pracovníka patří dosáhnout toho, aby pracovník:

- co nejlépe zvládl na něho kladené pracovní nároky a požadavky;
- postupně získal perspektivu svého dalšího odborného růstu;
- se přiměřeně začlenil do struktury mezilidských vztahů v pracovní skupině a do sociálního systému dané hospodářské organizace (Nový a Surynek, 2006, str. 157).

Rozhodujícími subjekty řízení adaptačního procesu jsou podle Nového a Surynka (2006) řídicí pracovníci, toto tvrzení zaznívá opakovaně, a to i v podání jiných formulací Šikýře, Borovce a Lhotkové (2012) nebo Kocianové (2010). „*Odpovědnost za průběh adaptace nesou pracovník, jeho nadřízený, personalisté, pracovníkův mentor či patron, pracovník vzdělávacího útvaru a pracovníci, kterých se může proces adaptace pracovníků týkat vzhledem k charakteru adaptačních aktivit*“ (Kocianová, 2010, str. 135).

Neřízený adaptační proces vede k tomu, že veškerou iniciativu přebírá právě sociální okolí, což může v některých případech způsobit kopírování nežádoucích vzorců chování. Zkušeného spolupracovníka je nutno určit na základě odborných, ale i osobnostních kvalit. Důležitost řízeného adaptačního programu je tak zcela nezpochybnitelná a nedá se ani předpokládat, že by mohla v nějaké organizaci probíhat adaptace bez něj.

2.6 Adaptační program a adaptační plán

Průběh adaptačního procesu lze popsat adaptačním programem nebo adaptačním plánem. Oba termíny jsou užívány v podobném významu, plán obsahuje většinou navíc časovou rovinu.

Thomsonová (2007) předkládá dobře využitelné a ověřené schéma s rozfázováním adaptačního plánu do deseti kroků.

1. Seznámení se s problematikou adaptace a používanými prostředky jejího řízení.
2. Nástupní pohovor s přijatým zaměstnancem, informace o organizaci, jejích cílech, tradicích, perspektivách, o principu systému, práce s lidmi, bližší upřesnění vstupních očekávání pracovníka.
3. Zařazení zaměstnance na konkrétní pracovní místo, seznámení pracovníka s pracovištěm, jeho úkoly a podmínkami práce.
4. Představení nového zaměstnance pracovní skupině, charakteristika nového pracovníka - jeho odbornost, praxe, kvalifikace, místo předcházejícího působení.
5. Seznámení nového zaměstnance s pracovní skupinou a jejími členy, zastoupení profesí a přehled odbornosti členů, normy, zvyklosti a tradice pracovní skupiny.
6. Určení mentora z řad zkušených a osobnostně vhodných zaměstnanců.
7. Ve spolupráci s dotyčným pracovníkem a jeho mentorem zpracování plánu adaptace v závislosti na charakteristikách nového pracovníka.
8. Sledování pracovníka při práci a jeho začleňování do pracovní skupiny, poskytování zpětné vazby o výsledcích jeho činnosti.
9. Průběžná a systematická kontrola plnění adaptačního plánu.
10. Závěrečné hodnocení průběhu adaptace.

Ke stejným závěrům, že efektivním nástrojem řízení adaptace pracovníků je individuální plán pro adaptační období, který by měl zahrnovat všechny významné kroky procesu adaptace na pracovní místo v časovém harmonogramu, došla i Kocianová (2010). Tento plán je vodítkem postupu v průběhu adaptace pro nadřízeného adaptovaného pracovníka i další pracovníky, kteří se na řízení adaptace podílejí, i pro samotného pracovníka. Dále argumentuje, že informovanost pracovníka o průběhu adaptace je velmi

důležitá. Plán adaptace nového pracovníka by měl obsahovat základní akce směřující k adaptaci na úrovni organizace, které se budou vztahovat ke všem pracovním místům v organizaci, a individualizované aktivity v průběhu adaptačního procesu pro určitého pracovníka na konkrétním pracovním místě.

Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) popisují, že adaptace formou adaptačního programu musí zabezpečit informování, odborné zpracování a sociální začlenění přijatého zaměstnance. Informování přijatého zaměstnance zahrnuje skutečnosti podstatné pro činnost v organizaci a výkon práce na pracovním místě, to znamená informování o:

- cílech, zásadách a postupech organizace;
- povaze, požadavcích a podmínkách práce;
- pracovním řádu;
- předpisech k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci;
- vnitřních předpisech;
- systému hodnocení a odměňování;
- možnostech vzdělávání a rozvoje.

Tento postup se přesouvá ve školském prostředí na vlastní iniciativu nového ředitele a záleží na něm, v jakém rozsahu a do jaké hloubky se s výše uvedenými okruhy seznámí.

Adaptace formou adaptačního programu začíná dnem nástupu nového zaměstnance do práce a končí rozhodnutím nadřízeného pracovníka, kdy musí být přijatý zaměstnanec v zásadě připraven vykonávat sjednanou práci a dosahovat požadovaného výkonu v souladu se strategickými cíli organizace (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, str. 100).

Nový ředitel školy nastupuje po rozhodnutí zřizovatele školy o jmenování do funkce, musí být připraven vykonávat sjednanou práci a dosahovat stoprocentního výkonu okamžitě bez nároku na jakoukoliv dobu hájení, i když je sjednána zkušební doba. Na druhou stranu je časté, že se nový ředitel etabluje ze zástupce ředitele nebo jiného člena sboru, a jeho adaptace tak může začínat dříve.

2.7 Hodnocení zaměstnance v průběhu adaptačního procesu

Nedílnou součástí adaptačního procesu je hodnocení jeho průběhu a zjišťování, zda přináší požadovanou kvalitu.

Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) vysvětlují, že v případě přijímání nových zaměstnanců do školy je podstatnou částí realizace adaptačního programu neformální a formální hodnocení přijatého zaměstnance ze strany ředitele školy, popřípadě jiného vedoucího zaměstnance nebo zaměstnance školy pověřeného zabezpečením realizace adaptačního programu přijatého zaměstnance. Neformální hodnocení se uplatňuje podle potřeby během adaptačního programu, kdy ředitel školy řídí a vede přijatého zaměstnance k dosažení dohodnutých pracovních a rozvojových cílů. Směřuje k včasnému rozpoznání problémů pracovního výkonu a stanovení způsobu jejich nápravy. Formální hodnocení se uskutečňuje ke konci adaptačního programu, kdy ředitel shrnuje a rozebírá s přijatým zaměstnancem průběh a výsledky adaptačního programu a zpracovává např. plán dalšího pedagogického rozvoje v následujícím období.

V této souvislosti je nutné uvést vztah mezi nově nastoupivším ředitelem a jeho řídicím pracovníkem, kterým bývá nejčastěji v případě státních škol zástupce zřizovatele, vedoucí odboru školství obce nebo kraje, ale ani v ostatních případech to není nikdo ze školy samotné, ani někdo se zkušenostmi s řízením personálních činností, což je ve světle uvedených zkušeností a teoretických východisek přímo v rozporu.

2.8 Mentoring

V následující části se zaměřím na osvětlení funkce a role osoby mentora jako nejčastěji zmiňovaného aktéra řízení adaptačního procesu, jeho role bude klíčová pro praktickou část této práce. S tím souvisí vysvětlení dalších pojmů, jejichž významové rozdíly a souvislosti je nutno osvětlit – kouč, supervizor a uvádějící.

Průcha (2009) ale načrtává obtížnost tohoto snažení, protože edukátoři jsou v českém i zahraničním edukačním prostředí označováni řadou pojmů. Jednotlivé typy edukátorů se obsahem i formou působení často překrývají a liší se zejména kontextem, ve kterém pedagogicky působí. Je pravděpodobné, že s rozvojem edukační reality se bude uvedená pojmová škála rozšiřovat a více specializovat.

Stručnou definici termínu mentor nabízí opět pedagogický slovník: „*Mentor – Osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Pojem se nyní užívá zejména v moderním řízení organizací se snahou vytvářet pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury, a to nejen v pracovních pozicích dělnického charakteru, ale*

především v administrativní, správní a tvůrčí práci. Rostoucí zájem o institucionalizaci byl vyvolán tím, že při vysokém pracovním nasazení ubývá neformálních příležitostí pro předávání zkušeností a je nutno tento proces plánovat a zahrnovat do popisů práce. Dobrý mentor musí být pro svého „chráněnce“ snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe samého, nechat se zneužít pro protekci. V pedagogickém pojetí se uplatňuje pojem mentor ve významu uvádějící učitel, supervizor, v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahajujících praxi“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 151).

Mentoring je pak činnost mentora. *„Mentoring v učitelství – Podpora profesního rozvoje učitele, proces profesního učení. Současné pojetí chápe mentoring jako cílený dlouhodobý dynamický proces poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, začínajícímu či méně zkušenému učiteli v konkrétní situaci. Mentoring se uplatňuje v adaptačním období přípravného vzdělávání (v průběhu klinického roku/semestru), v období vstupu do profese nebo v dalším průběhu profesní dráhy, např. při zavádění určité inovace či nového programu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 151).*

V tomto pedagogickém resp. učitelském pojetí tedy není pamatováno na osobu ředitele školy, ale významový a funkční rozdíl mezi učitelem a ředitelem se v definici mentoringu zcela stírá.

Armstrong (2007) popisuje proces mentoringu podobně, tedy jako proces používající speciálně vybraných a školených jedinců, kteří vedou pracovníka a poskytují pragmatické rady a soustavnou podporu, čímž pomáhají při vzdělávání a rozvoji pracovníka nebo pracovníků, kteří jsou jim přiděleni. Dále uvádí především rozdíl mezi mentoringem (mentorem) a koučováním (koučem), kdy lze definovat mentoring jako metodu pomáhání lidem při učení na rozdíl od koučování, které je poměrně direktivním nástrojem zvyšování schopností lidí. V mentoringu jde podle něj o vzdělávání při výkonu práce, které je samozřejmě tím nejlepším způsobem osvojování si konkrétních dovedností a znalostí, které držitel pracovního místa nebo role potřebuje. Mentoring také doplňuje formální vzdělávání a výcvik tím, že nabízí individuální vedení od zkušených manažerů, kteří „vědí, jak to v organizaci chodí“.

Mentori poskytují lidem:

- radu, jak vypracovat program svého sebevzdělávání nebo smlouvu o vzdělávání;
- všeobecnou pomoc s programem vzdělávání;
- vedení v tom, jak získat nezbytné znalosti a dovednosti potřebné pro vykonávání nové práce;
- radu v tom, jak zvládat všechny administrativní, odborné či mezilidské problémy, s nimiž se jedinec setkává, zvláště pak v raných fázích své kariéry;
- informace o tom, „jak to tu chodí“ – o podnikové kultuře a jejích projevech v podobě základních hodnot a chování v organizaci (styl řízení);
- koučování týkající se specifických dovedností;
- pomoc v náležitostech projektů – nikoliv to, aby je pro ně vypracovávali, ale aby je správným způsobem orientovali, tj. pomáhat lidem, aby si sami pomohli;
- jsou jakýmsi otcovským přítelem, s nímž mohou lidé mluvit o svých aspiracích a starostech, který je ochoten jim se sympatiemi naslouchat (Armstrong, 2007, str. 469).

Na závěr přidává Armstrong (2007) důležitou radu. Podle jeho zkušeností je důležité si vybrat mentory, kteří uplatňují nedirektivní, ale užitečnou pomoc osobě nebo osobám, s nimiž jednájí. V každém případě musejí dle jeho tvrzení být mentori pro svoji roli dobře informováni a proškoleni.

Mentoringu ve školní praxi se obsáhle věnuje i Lazarová (2011). Ve školním prostředí je mentoring definován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci. Základním atributem pojmu je vztah mezi zkušeným pracovníkem/učitelem a obvykle učitelem méně zkušeným, kde mentor vystupuje jako přítel, průvodce, poradce a opora učitele a také – přirozeně – jako učitel. Jde především o kolegiální podporu či kolegiální učení, které jsou (nebo by měly být) běžnou součástí profesního života učitelů. Dále porovnává institut mentora a další formy kolegiální pomoci a přichází s poznatkem, že je odlišný tím, že navozuje, udržuje vztah důvěry, opory a péče kontinuálně, po poměrně dlouhé časové období s cílem rozvíjet a upevňovat trvalou schopnost (začínajícího) učitele zvládat v náležitých standardech své úkoly ve škole a ve třídě. Nejvýraznějším rysem je pak to, že probíhá bez kontrolních aspektů. Podle ní je základní podmínkou úspěchu vztah založený na dobrovolnosti obou stran, vzájemné důvěře

a respektu. To demonstruje příklady, kdy spolu obě strany sdílejí nejen situace úspěchu, ale i momenty frustrací. Nejde podle ní o jednorázový akt, ale déle trvající proces, který obvykle podléhá předem stanovenému, avšak v průběhu společné práce modifikovanému plánu.

Mentorský vztah má podle Lazarové (2011) svoji dynamiku a prochází v čase několika fázemi, které kategorizuje takto:

- Iniclace (počáteční budování důvěry);
- Kultivace (osvojování si nových dovedností a dosahování žádoucí úrovně profesní kompetence);
- Separace (mentor při vědomí splnění své funkce se postupně vzdaluje svému svěřenci);
- Nové vymezení vztahů (mentor a jeho svěřenec se stávají kolegy a přáteli a sdílejí společně zájem o co nejkvalitnější výkon profese).

Jednotlivé fáze musí dobrý mentor reflektovat a v souladu s nimi plánovat úkoly a přijímat celou řadu podob své role. Zpočátku práce jde obvykle o velmi těsné napojení mentora a jeho svěřence, které se definuje výrazným a názorným pojmem tzv. „krátkého vodítka“. Postupně tak dochází k odpoutávání a na významu získávají takové metody, které rozvíjejí reflektivitu začínajícího pracovníka a podporují jeho samostatnost (např. koučování). Cílem mentorské spolupráce je tedy rozvoj vědomostí a dovedností, posílení profesionálních kompetencí, avšak také nabytí sebevědomí, emoční pohody a rozvoj školního klimatu.

Lazarová (2011) nechává konečně vstoupit na scénu kromě učitelů i ředitele škol, když tvrdí, že mentoringem nerozumíme vždy jen „uvádění“ začínajících či nových učitelů, v praxi se lze setkat také s mentorským vedením učitelů při zavádění změn, při přijímání nové funkce apod. „*Vždy jde o poskytování podpory zkušenějším pracovníkem méně zkušenému kolegovi*“ (Lazarová, 2011, str.101). Dále se pokouší o analýzu toho, kdo může být dobrým mentorem. Uvádí, že věk a délka učitelské praxe nejsou automatickými atesty dobrého mentora. Nicméně podle jejího zjištění někteří autoři zmiňují požadavek minimálně osmileté praxe ve škole, pokud jde o mentory – uvádějící učitele. Obvyklý je požadavek, aby mentor byl sám dobrým učitelem žáků a měl tak respekt u svých kolegů. To lze úspěšně parafrázovat i na případ ředitele, který by se měl stát mentorem dalších ředitelů, ať už ve fázi příprav, začátku nebo průběhu funkce.

Lazarová (2011) shrnuje, že příprava mentorů se zaměřuje především na témata:

- Budování a rozvoj vztahu, reflexe potřeb, naslouchání;
- Teorie vzdělávání dospělých, principy učení dospělých;
- Komunikace, vedení rozhovoru;
- Začínající pracovníci a jejich tradiční problémy;
- Plánování profesionálního rozvoje, tvorba plánu mentoringu, fáze mentoringu;
- Řešení konfliktů, sebereflexe v roli mentora apod.

Na závěr ještě uvádí pro tuto práci důležitý aspekt vztahu mentora a začínajícího pracovníka. Osoba začínajícího pracovníka a jeho potřeby podle ní předurčují cíle mentorské podpory, způsoby jejich dosahování i potřebnou délku a specifika vztahu. Délka mentorského vedení je tedy závislá na jeho cílech, u uváděných učitelů se např. doporučuje délka minimálně jeden až dva roky.

2.9 Koučování

Adaptační proces připomíná svým postupem pohyb ve spirále. Nejdříve přichází role tutora, který dohlíží, postupně přechází do role mentora, který radí a končí rolí kouče, který pouze probírá zvolenou cestu (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2004, str. 101).

„Koučování (koučink) je metoda rozvoje osobnosti, původně vyvinutá ve sportu, uplatňující se dnes při vzdělávání dospělých v podnikové praxi. Kouč ovlivňuje v individuálním přístupu pracovníka tak, aby zvyšoval jeho iniciativnost, samostatnost a tvořivost a tím i jeho pracovní výkon. Na rozdíl od klasického poradenství není kouč především zdrojem informací, ale spíše katalyzátorem změn v osobnosti klienta, pomáhá jemu samotnému nacházet řešení, aktivizovat jeho vlastní zdroje“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 134).

Průcha (2009) dále vysvětluje, že kouč je v obecně pojatých definicích považován za „průvodce“, jehož profesionální působení spočívá v doprovázení jedince nebo skupiny procesem objevování vlastního potenciálu. Vystupuje jako partner klientů v myšlenkově stimulačním a kreativním procesu, který inspiruje k maximálnímu využití jejich osobnostního a profesionálního potenciálu. Kouč pracuje s jednotlivci nebo malými skupinami. Využívá všech metod a technik vedení a rozvoje lidí, které vytvořily ostatní obory; nicméně těžiště jeho práce je ve speciálních postupech, kterými ovlivňuje partnery, aby si na co nejvíc věcí přišli sami. Trénují se zejména v naslouchání, pozorování,

dotazování a porozumění potřebám klientů, u nichž se předpokládá přirozená kreativita a vlastní potenciál. Koučové nemusí být odborníky na profesi koučovaných osob, jsou odborníky na koučování, což v případě uvádění začínajících ředitelů těmi zkušenými dává jasný důvod, proč je lépe v této souvislosti používat termíny mentor/mentoring.

3 Adaptační proces ve školství

Jak již bylo uvedeno výše, mentor provádí supervizi. Český ekvivalent pro termín „supervize“ je ve školském prostředí „uvádění“, pro „supervizora“ tedy „uvádějíci“. Lze tak zcela logicky zaměnit i termín „mentor“ za „uvádějíciho“.

„Supervize je forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se užívá pro zdokonalování začínajících učitelů“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 295).

V odborné literatuře jsou mnohokrát detailně popsány činnosti uvádějíciho a uváděného učitele. *„Uvádějíci učitel je zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy. V ČR dnes není instituce uvádějíciho učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy. V některých zemích (např. Anglie a Wales) je uvádějíci učitel součástí celkového systému profesionalizace učitelů“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 334).*

Činnosti, které dělá uvádějíci učitel, a činnosti, které dělá uvádějíci ředitel, jsou velmi podobné, tedy alespoň ve způsobu, formách a metodách práce. Stejně tak ale platí pro učitele i ředitele, že se jedná spíše o činnosti individuální, náhodné a neukotvené ve školské legislativě, bez jakékoliv institucionalizace.

Začínající ředitel je potenciálním kandidátem na to stát se uváděným ředitelem, tedy za předpokladu, že bude mít k dispozici někoho, kdo se jeho uvádění dříve, při nástupu do funkce nebo i později zhostí.

3.1 Uvádějíci ředitel

Uvádění nových ředitelů do funkce je procesem potřebným, umožňuje eliminovat mnohé chyby a nepřesnosti v řídicí a manažerské činnosti ředitele.

V odborné literatuře se pojem uvádějíci ředitel nevyskytuje. Přesto se v praxi setkáváme s tím, že zkušení ředitelé vyhledávají talentované spolupracovníky, plánují následnictví a postupně je uvádějí do funkce. Při popisu činností uvádějíciho ředitele je nutné

si uvědomit, že v rámci personálních činností v organizaci je důležitou činností také řízení talentů a plánování následnictví. Zvláště když se ve školském prostředí řediteli stávají často zástupci ředitele, zástupci ředitele se stávají zkušení učitelé, ti se zase rekrutují z učitelů začínajících.

„Řízení talentů znamená používání vzájemně propojeného souboru činností, které mají zabezpečit, aby organizace přitahovala, udržovala si, motivovala a rozvíjela talentované lidi, které potřebuje v současnosti i budoucnosti. Cílem je zajistit tok talentů a uvědomovat si, že talenti jsou hlavním zdrojem podniku“ (Armstrong, 2007, str. 327).

„Plánování následnictví je procesem hodnocení a auditu talentů v organizaci, aby bylo možné odpovědět na tři základní otázky:

- 1. Jsou k dispozici potenciální následníci – existuje nabídka lidí, kteří jsou schopni v dlouhodobé perspektivě převzít klíčové role?*
- 2. Jsou dostatečně dobří?*
- 3. Mají správné dovednosti a vlastnosti pro budoucnost?*

Plánování následnictví je založeno na informacích poskytovaných auditu talentů, prognózami poptávky a nabídky a hodnoceními pracovního výkonu a potenciálu. Plánování následnictví manažerů má zabezpečit, aby organizace pokud možno měla manažery, které potřebuje k uspokojení svých budoucích podnikatelských potřeb“ (Armstrong, 2007, str. 338).

Nevyužití zkušeností ředitelů, kteří dlouhodobě působí ve svém povolání, v závěru a na sklonku jejich profesní dráhy, je tedy krajně neekonomické a v rozporu s teorií řízení lidských zdrojů.

Lazarová (2011) pojmenovává fakt, že kariéra učitele a její proměny přitahují pozornost mnohých odborníků, zejména pak problémy začínajících a podmínky jejich odborného růstu až do fáze „mistrovství“, ale mnohem méně zájmu přitahují učitelé v posledních fázích kariéry, tedy ti, kteří mohou být nedocenitelným zdrojem poznatků a zkušeností. Zde opět paralela s řediteli škol.

Srovnajme dále následující tvrzení autorů: *„Správnou adaptací si ředitel školy vytváří předpoklady pro následné úspěšné řízení a vedení podřízeného zaměstnance k vykonávání sjednané práce, dosahování požadovaného výkonu a realizaci strategických cílů školy“* (Šikýř, Borovec a Lhotková, 2012, str. 106) s údaji uvedenými ve Výroční

zprávě ČŠI za školní rok 2013-2014, ze kterých vyplývá (podobnou kapitolu již Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014-2015 neobsahuje), že podle hodnotící škály ČŠI se pod požadovanou úrovní v oblasti řízení základní školy nachází desetina základních škol (10%), ve srovnání s předchozím školním rokem 2012-2013 se jedná o pokles této úrovně o 1%. Požadované úrovně dosáhlo 83,7% škol, celkem 6,2% škol bylo v ukazatelích kvality řízení pedagogického procesu na nadstandardní úrovni (asi o 1% více oproti školnímu roku 2012/2013). Ze srovnání začínajících ředitelů (do 2 let praxe) a ostatních ředitelů vyplynulo, že řízení začínajících ředitelů bylo méně často označeno jako nadstandardní a naopak častěji jako rizikové. Z toho srovnání musíme vyvodit fakt, že adaptace ředitelů škol neprobíhá správně a mohla by být označena za rizikovou.

Metodu, jak postupně zapojit podřízené pracovníky do určitých činností, nabízí dle Trojanové (2014) také John Maxwell pod názvem Školící proces o pěti krocích. *„Přibližme si jednotlivé kroky Maxvellova školícího procesu na fiktivním příkladu odchodu ředitele školy do starobního důchodu, kdy si v rámci svých posledních let vychovává nového ředitele z řad pedagogických pracovníků školy. První krok (kompetence) představuje situaci, kdy ředitel dělá veškeré činnosti sám („Dělám to já.“). Druhý krok představuje jeho samostatné vedení, které podřízený pracovník sleduje, a ředitel mu může svá stanoviska zdůvodňovat („Dělám to já a ty se mnou.“). Dalším krokem je společné vedení některých činností („Děláš to ty a já jsem s tebou.“), poté následuje přesouvání některých pravomocí („Děláš to ty.“), např. organizace akcí, návrh úvazků apod. Po odchodu stávajícího ředitele a jmenování nového je přesun úplný a nový ředitel už má své podřízené („Děláš to ty a někdo je s tebou.“)“ (Trojanová, 2014, str. 76-77).*

Pol a kol. (2009) se zamýšlejí nad proměnami české společnosti a v jejich rámci i školství. Na základě svého srovnání uvádí, že tyto změny přinesly v posledních dvaceti letech i nové nároky na práci ředitelů škol. To má souvislost se změnou základního nastavení školy, která přináší ve svém důsledku proměny požadavků a očekávání prakticky na všechny hlavní činnosti ředitele školy. Uvedené se týká každé z manažerských činností (plánování, organizování, rozhodování, monitorování, hodnocení, kontrola aj.) a vztahuje se ke všem oblastem chodu školy. Ředitel je podle nich tím, od koho se očekává, že zajistí klíčové aktivity ve škole (učení, vyučování), vytvoří podmínky pro formulování vize a směru rozvoje školy a pro spolupráci lidí na směřování k této vizi, bude udržovat školu v relativně pružných a otevřených vztazích se subjekty vnějšího prostředí, dostojí požadavkům na to,

aby škola skládala účty ze své práce a v mnohostranné komunikaci se širším prostředím zkvalitňovala svoji práci. Při tom se od ředitele očekává, že udrží ve škole rovnováhu mezi stabilitou a změnou, jistotou a riziky, důrazem na dnešní agendu i budoucí rozvoj. Stejně tak se očekává, že vytvoří a nabídne mnoho dalších nutných podmínek k tomu, aby škola byla dobrým místem pro učení žáků a pro práci a učení všech dalších zúčastněných.

To, co žádnou inovací neprošlo, je ale způsob, jak se na tyto vzrůstající nároky začínající ředitelé připravují.

Pravdivost slov o tom, že zvládnout všechny role ředitele školy je velmi náročné i pro zkušené ředitele, můžeme najít i v dalších publikacích.

„Obklopený mnoha lidmi, a přesto sám. Zodpovědný za množství procesů, a přesto často váhající, rozvažující důsledky svého konání. Radící a pomáhající mnoha lidem, a přesto toužící po radě, pomoci, zastavení. Ředitel či ředitelka školy a vůbec řídící pracovníci ve školství jsou dosud málo vnímanými, chápanými a taktéž málo oceňovanými postavami našich škol. Přitom na jejich bedrech leží tolik, že je na místě klást si otázku, zdali to ještě lze unést. Jsou to lidé stojící na vrcholu pomyslné pyramidy celé školy, případně nějakého úseku, týmu, skupiny, lidé se značnou mírou odpovědnosti za práci druhých. Počítá se nějak automaticky s tím, že ředitel všechno zvládne, postará se o finance, budovu a vybavení školy, najde a zaplatí dobré učitele, bude komunikovat s rodiči, panem starostou či radními pro školství, bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její práci“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 11-12).

Lazarová (2011) přichází s tvrzením, že již v minulosti zaznívaly ve školsko-politickém prostředí např. úvahy o legislativní podpoře, která by umožnila „rozvolnění“ úvazků starším učitelům, snížení počtu hodin přímé práce s žáky, částečnou změnu v roli a náplni práce, např. směrem k administrativním úkolům, poradenství, koncepčním činnostem, projektové práci, přípravě výukových a metodických materiálů, mentoringu apod. Odtud už je pouze krok k jejímu názoru, že by ideálními aspiranty pro pozici odborných mentorů měli být pracovníci vzdělávacích center, případně zkušení a dlouholetí ředitelé škol, kteří se podílí na DVPP v oblasti školského managementu.

Tuto zkušenost potvrzují i Faltýsek, Křivánek, Šlajchová, Trojan (2015), kdy se při výběru lektorů vzdělávacích modulů ukázalo jako velmi přínosné, pokud měl lektor sám osobní zkušenost ze školního prostředí, např. pro podobnou cílovou skupinu již přednášel, sám měl praxi ve vedení školy apod.

Pol a kol. (2009) předpokládají, že proces rozhodování se o tom stát se ředitelem školy, nástupu do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představuje velmi specifické fáze v kariéře každého ředitele, které mají vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitele, ale zásadním způsobem se promítají i do vlastního řízení školy. Proto i autor práce považuje za důležité zabývat se tím, jak ředitelé z případových studií nahlíží na prvních fáze jejich působení ve funkcích ředitele školy, jak se oni sami připravovali na tyto kariérní změny a jaké zvolili postupy, aby adaptační procesy zvládli.

3.2 Uváděný ředitel

Problematicke přerodu učitele v ředitele je zatím v odborné literatuře věnováno málo pozornosti. Je nutno počítat s tím, že se mnozí pedagogové stanou zástupci ředitele či přímo řediteli. Jejich jediným manažerským základem jsou ale pouze zkušenosti třídního managementu (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 16).

Trojanová (2014) dodává, že začínající ředitel školy nemá nikoho, kdo by mu pomohl při vstupu do funkce. Podle ní je sice pravda, že mnozí nastupující ředitelé už mají alespoň základní manažerské vzdělání v oblasti školského managementu, ale konkrétní úkoly a činnosti nezvládají, resp. nikdy s nimi nepřišli do styku. Uvádí, že horší než nedodržení termínů jsou prohřešky v chování směrem k podřízeným, způsobené neznalostí a neobratností při jednání s lidmi. Protože v požadovaném vzdělávání pro výkon funkce ředitele školy není vůbec zařazeno vedení lidí, nabízí se i zde silný mandát pro potencionální mentory.

Pol a kol. (2009) se ve svém výzkumu podrobně a obsáhle věnují problematice profesních fází ředitele školy. Pro vstup do funkce ředitele bývají podle nich typické obavy spojené s nejistotou, někdy doprovázené pocitem osamocení v pracovních problémech. Ředitelé neprožívají typický šok z reality ve svém „novém“ profesním začátku. To ale neznamená, že přechod z učitelství (popřípadě z pozice zástupce) k ředitelské práci je zcela bez problémů. Jednu z největších překážek hladkého přechodu do ředitelské funkce definují jako nedostatečnou připravenost a vybavenost na podstatnou část nové práce a úkolů. Obecně pro respondenty jejich výzkumu platilo, že před nástupem do funkce ředitele neprošli žádnou odbornou přípravou zaměřenou na řízení školy. Ředitelé přiznávali, že vlastně ani příliš netušili, o čem jejich budoucí práce bude. Ředitelé jsou nuceni adaptovat se na novou roli sami, při nástupu do funkce jim není poskytnuta pomoc a navíc ani nemají

prostor k adaptaci. Výzkumný kolektiv popisuje dva jevy zajímavé pro adaptaci nového ředitele. „Stín předchozího ředitele“ je jev, kdy nikdo z ředitelů nezačal budovat školu „od nuly“ a kdy převzali školu s předchozí kulturou, se kterou se museli vyrovnat. Druhým jevem je „prestiž nového ředitele“, kterou si vybudoval v průběhu předchozí kariéry jako učitel, zástupce ředitele či ředitel (např. na jiné škole). Prestiž a z ní vyplývající uznání a respekt sboru pomáhá ředitelům snáze prosazovat vlastní postupy. Výzkumníci dále konstatují, že první fáze, tedy „vstup do ředitelny“, postupně končí zhruba v průběhu druhého roku působení v ředitelské funkci. Nejedná se ale o přesně ohraničenou časovou periodu, jde spíše o kontinuální přechod, který byl u respondentů navíc značně individuální.

Je proto zcela na místě věnovat se buď profesní přípravě budoucích ředitelů před vstupem do funkce, nebo podpořit období definované výše jako „fáze vstupu do ředitelny“ činnostmi mentora pro eliminaci výše uvedených negativ. V ideálním případě by pak fungovala kombinace obou postupů, tedy odborná příprava ředitelů před vstupem i během vstupu, kterou by spoluzajišťoval uvádějící ředitel.

Situaci v České republice podrobně zmapovalo Mezinárodní šetření TALIS 2013, resp. na toto šetření reagovala Česká školní inspekce realizací pilotního vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ - Vzdělávací lídr. V úvodu tohoto programu autoři ve zkratce konstatují: *„Nově nastupující ředitel musí mít předepsané pedagogické vzdělání a pedagogickou praxi určenou podle druhu školy, kterou v budoucnu bude řídit. Jelikož však není stanovena povinnost předchozího systematického vzdělávání v oblasti školského managementu, vedení lidí, práva či ekonomiky, systém se dlouhodobě dostává do situace, kdy se do čela škol mohou dostávat sice zkušené a osvědčené učitelé, kteří ovšem nejsou připraveni pro práci ředitele. Práce učitele totiž není podmnožinou práce ředitele, jde o dvě specifické profese, na jejichž výkon by měli být lidé specificky předem připravováni a v nich také celoživotně podporováni. Nově nastupující ředitel nemusí být připraven na výkon své funkce, přitom se s jeho plným výkonem počítá od prvního dne, nově nastupující ředitel zpravidla nemá systematickou podporu srovnatelnou např. s podporou nastupujících učitelů v podobě uvádějícího učitele či mentora.“* „Vzhledem k vysoké míře autonomie českých škol má jejich ředitel ve srovnání s řediteli škol v zemích OECD vysokou míru odpovědnosti jak za pedagogický proces a kvalitu výsledků vzdělávání, tak za celý provoz a ekonomiku školy a odpovídající personální zajištění. V posledních letech se ukazuje, že právě pedagogické řízení bylo mnoha řediteli i zřizovateli akcentováno méně než třeba ekonomické výsledky

nebo počty stížností a porušení právních předpisů. Přitom je nesporné (a vyplývá to také z mezinárodních doporučení), že ředitel školy musí být v první řadě lídrem pedagogického procesu, musí řídit kvalitu vzdělávání a být přímo odpovědný za rozvoj každého žáka. Na tuto práci musí být kvalitně připravován nejen před nástupem do funkce, ale musí mít možnost se rozvíjet po celou dobu výkonu funkce a musí dostávat kontinuální systematickou podporu. Rovněž je zřejmé, že oblast pedagogického leadershipu musí být nedílnou součástí vzdělávání a rozvoje vedoucích pedagogických pracovníků v rámci kariérního systému učitelů“ (Faltýsek, Křivánek, Šlajchová, Trojan, 2015, str. 7-8).

Mezinárodní šetření TALIS 2013 bylo i předmětem Souhrnné zprávy mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. Lazarová, Pol a Sedláček (2015) shrnuli poznatky do několika zásadních zjištění:

- Ve všech sadách aktivit v oblastech podpora profesního rozvoje, práce se vzdělávacími výsledky a zájem o žáky byli nejméně aktivní ředitelé s nejkratší praxí. Vývojová perspektiva je, jak dokládají i jiné studie, důležitou determinantou práce ředitele školy.
- Úspěšné vedení závisí podle ředitelů především na předchozích zkušenostech, osobnostních předpokladech a kvalitní a dostupné vnější podpoře.
- Individuální podporu, např. ve formě koučování, by ředitelé přivítali, avšak opět pouze jako dobrovolnou volbu ve chvíli, pokud by potřebovali pomoc při řešení nějaké situace. Podobný, spíše rezervovaný postoj zaujímají i k mentoringu, který by doporučovali spíše pro začínající ředitele. Obecně považují za vhodné rozlišovat mezi vzdělávacími kurzy pro začínající ředitele a zkušené ředitele.
- Za nejvíce užitečné považují ředitelé možnost sdílet pracovní témata se svými kolegy. V situaci, kdy jim chybí metodická podpora k mnohým úkolům a požadavkům, vyměňují si zkušenosti a podporují se navzájem. Za inspirující považují také návštěvy ve školách vedených svými kolegy.

Ze všech výše uvedených skutečností jasně vyplývá, že všichni ředitelé, kteří se připravují na vstup do funkce, kteří byli do funkce právě jmenováni i ti, kteří ve funkci ředitele školy již nějaký čas jsou, potřebují podporu. Ti připravující se a čerstvě začínající nejspíše v podobě individuální podpory zkušenými kolegy, současnými či bývalými řediteli.

4 Základní popis výzkumu

4.1 Stanovení výzkumných otázek

1. Existuje v českém školním systému termín uvádějící ředitel?
2. Jaké činnosti dělá uvádějící ředitel?

4.2 Vymezení objektu výzkumu

Základním souborem jsou zkušenosti ředitelů škol, kteří v průběhu a ke konci svého ředitelského působení postupně předávají své zkušenosti, dovednosti a návyky svým nástupcům z řad pedagogického sboru či zástupců ředitele přímo ve škole. Tito nástupci (dále jen „uvádění“) jsou druhým základním souborem výzkumu.

Základní soubor tvoří tedy celkem šest respondentů, tři dvojice uvádějící ředitel a uváděný ředitel (kandidát na ředitele). Kontakty na tyto dvojice jsem získal částí osobním dotazováním kolegů ředitelů, částí oslovením pracovníků NIDV České Budějovice, kteří zajišťují mj. i kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení a mají dobrou personální znalost prostředí škol v Jihočeském kraji. V prvním případě je uváděný ředitel ve funkci čtyři roky, v druhém jeden rok a ve třetím se bude hlásit brzy do konkurzu. Školy, kde respondenti působili či působí, jsou z Jihočeského kraje, ze škol i měst různé velikosti, zřizovatelem je vždy obec. Respondenti jsou různého stáří, jednou z šesti respondentů je žena.

Míra reprezentativnosti souboru je odpovídající. Objektivnost výpovědí je ale zkrácena subjektivním pohledem, a nelze ji proto zobecňovat.

4.3 Techniky sběru dat

První metodou byla analýza dokumentů, kdy jsem zjišťoval a srovnával, zda vůbec a jakým způsobem je řešena adaptace ředitele školy. Zajímala mě platná legislativa, především zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce a Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků. Zajímalo mě také, jak k adaptačnímu procesu ředitelů škol přistupují zřizovatelé škol. Získal jsem metodické pokyny, pravidla a vyhlášky zřizovatelů, u kterých jsem zjišťoval, zda plní v adaptačním procesu funkci orientačních materiálů.

Druhou metodou pro výzkumné šetření byly případové studie, jejichž jádrem byly kategorizované rozhovory. Ty jsem použil, protože jsem se chtěl dozvědět podrobnosti o průběhu adaptace ředitelů škol a nahlédnout hlouběji do pracovního života oslovených ředitelů. Otevřené odpovědi dávají větší šanci dozvědět se podrobnosti a nuance. Zamítl jsem dotazník formou výběru předpřipravených uzavřených odpovědí, kde by se dalo predikovat procentuální zastoupení odpovědí. Rozhovory byly tedy založeny na dopředu připravených otázkách, některé otázky byly doplněny až při rozhovoru, resp. některé odpovědi tvoří svým obsahem přesah mezi otázkami. Ukázalo se také, že mou narůstající zkušeností s vedením rozhovoru rostl i objem dat z každého z nich, proto byly první rozhovory doplňovány dalším osobním kontaktem a telefonicky. Šetření bylo založeno na životní historii, na narativním přístupu a retrospektivním pohledu. Hlavním kritériem výběru byla ochota spolupracovat, zkušenost s uváděním ředitelů a působení na základní škole.

Rozhovory byly nahrávány na diktafon, všichni respondenti s nahráváním souhlasili. Podle standardních etických pravidel s cílem zachovat anonymitu respondentů zůstávají nahrávky i jejich přepisy v mých rukou. Jejich křestní jména, pod kterými cituji jejich odpovědi, jsou změněna. Během rozhovorů měli respondenti tendenci cílit výpovědi nejen ke zkušenostem s uváděním, ale i k jiným aktuálním školsko-politickým otázkám, které považovali pro sebe a školy za důležité, přičemž obohatili především mě o spoustu profesních postřehů. Ty nejsou součástí vyhodnocení.

Každý rozhovor jsem analyzoval zvlášť, pak jsem hledal napříč všemi rozhovory společné faktory dokreslující status uvádějících ředitelů.

V textu jsou moje zjištění podpořena důkazy ve formě přímých citací s gramatickou korekturou.

5 Vyhodnocení výzkumu

5.1 Analýza dokumentů

Analýzu dokumentů jsem zaměřil na to, abych zjistil, zda existuje adaptační proces ředitele školy, jaké jsou případně jeho podmínky a průběh. Analýzou zákonů a dalších zákonných norem jsem zjistil, že adaptační proces ředitele školy je podmíněn „pouze“ získáním znalostí v oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol, a to nejpozději do 2 let od nástupu do funkce v rozsahu minimálně 100 hodin. Analýza dokumentů zřizovatele přinesla zjištění, že adaptační proces ředitelů není řízen ani hodnocen.

5.1.1 Analýza zákonů a dalších zákonných norem

Zaměřil jsem se především na zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce a Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Ze zjištění mezinárodního šetření TALIS 2013 vyplývá, že „zákonné předpisy v aktuálním znění v České republice vymezují pouze poměrně krátký vzdělávací program (Studium pro ředitele škol), který musí nastupující ředitel absolvovat do dvou let od nástupu do funkce, popř. může absolvovat některý ze sofistikovanějších programů (Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky nebo vysokoškolský obor Školský management). Ředitel školy potom studuje během nejcitlivějších měsíců po nástupu do funkce a na druhé straně nemá již žádnou další formální vzdělávací povinnost v této oblasti během výkonu funkce. Dále se zde konstatuje, že vzdělávací programy pro vedoucí pracovníky ve školství nejsou sestaveny do komplexního systému, jediný povinný vzdělávací program pro ředitele škol svým rozsahem pro výkon funkce ředitele nepostačuje“ (Faltýsek, Křivánek, Šlajchová, Trojan, 2015, str. 7-8).

Další srovnání přináší publikace Eurydice - Klíčové údaje o učitelích a ředitelích škol v Evropě, která v roce 2013 zmapovala stav a roli učitelské profese ve 32 zemích. Pro funkci ředitele školy se v mnoha zemích vyžaduje zvláštní doplňková příprava. Základní podmínkou pro nástup učitele do funkce ředitele školy bývá zpravidla pět let pedagogické praxe. Většina zemí však připojuje jednu nebo více dalších podmínek: budoucí ředitelé škol musí mít buď zkušenosti ze správy, nebo musí absolvovat zvláštní přípravu pro řízení. Specializované programy pro přípravu ředitelů škol existují téměř všude, dokonce i v

zemích, kde příprava pro výkon této funkce není podmínkou. Navíc bývají ředitelé škol často povinni se zúčastňovat aktivit v rámci dalšího profesního rozvoje po celou dobu své kariéry.

Proto jsem se rozhodl výše uvedené ověřit v aktuálním znění zákonů a dalších zákonných předpisů podrobněji a níže shrnuji nejdůležitější části s ohledem na adaptační proces ředitelů škol.

5.1.1.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy je řešeno v §12 tohoto zákona. Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí. Hodnocení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní. §164 tohoto zákona řeší základní práva a povinnosti ředitele školy, ke kterým patří i vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy i podmínky pro své vlastní vzdělávání. §166 tohoto zákona mj. určuje, kdo se může stát ředitelem. Ředitelem školské právnické osoby, ředitelem příspěvkové organizace nebo vedoucím organizační složky státu nebo její součástí může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním právním předpisem. Tím je v tomto případě Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kterému se budu věnovat v další kapitole. Podstatné je, že ředitele jmenuje na vedoucí pracovní místo zřizovatel na základě jím vyhlášeného konkursního řízení na období 6 let. Další podstatnou záležitostí je, kdy musí a může být ředitel odvolán. Vždy se tak děje v případech pozbytí některého z předpokladů pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení, nesplnění podmínky zahájení a úspěšného ukončení studia k získání odborné kvalifikace, nesplnění podmínky získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení nebo z důvodu organizačních změn, jejichž důsledkem je zánik vedoucího pracovního místa ředitele. Ředitele může dále zřizovatel v průběhu doby trvání pracovního poměru na dobu určitou odvolat z vedoucího pracovního místa z důvodů závažného porušení nebo neplnění právních povinností vyplývajících z jeho činností, úkolů a pravomocí na vedoucím pracovním místě ředitele, které bylo zjištěno zejména inspekční činností České školní inspekce, zřizovatelem nebo na návrh školské rady nebo České školní inspekce.

5.1.1.2 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Pedagogickým pracovníkem může být dle §3 tohoto zákona ten, kdo splňuje tyto předpoklady: je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka. Tyto předpoklady jsou dále specifikovány v §5 tohoto zákona. Ředitelem školy může být fyzická osoba, která dále získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce 3 roky pro ředitele mateřské školy, 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči. Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, může být jen ten, kdo dále získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24. Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství. Další vzdělávání pedagogických pracovníků pak upravuje § 24 tohoto zákona. Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje mj. na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních na základě akreditace udělené ministerstvem.

5.1.1.3 Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce

Kdo je vedoucím zaměstnancem stanoví §11 tohoto zákona. Vedoucími zaměstnanci zaměstnavatele se rozumějí zaměstnanci, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.

Základní povinnosti vedoucích zaměstnanců pak stanovuje § 302. Ti jsou povinni řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky, co nejlépe organizovat práci, vytvářet příznivé pracovní podmínky a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci, zabezpečovat odměňování zaměstnanců podle tohoto zákona, vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců, zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů a zabezpečovat přijetí opatření k ochraně majetku zaměstnavatele.

5.1.1.4 Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Studium pro ředitele škol a školských zařízení dle § 5 získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení. Studium v délce trvání nejméně 100 vyučovacích hodin se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení. Za studium pro ředitele škol a školských zařízení se považuje též studium pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7 ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů. Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií. Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 350 vyučovacích hodin. Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení. Průběžné vzdělávání řeší studium k prohlubování odborné kvalifikace dle § 10. Průběžné vzdělávání je zaměřeno na aktuální teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy. Obsahem průběžného vzdělávání jsou zejména nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Formy průběžného vzdělávání jsou zejména účast na kurzu a semináři. Délka trvání vzdělávacího

programu průběžného vzdělávání činí nejméně 4 vyučovací hodiny. Dokladem o absolvování průběžného vzdělávání je osvědčení.

Z výše uvedené analýzy vyplývá, že zřizovatel vyhlašuje konkurz, jmenuje nového ředitele (kontroluje splnění kvalifikace, praxe a studia), řeší jeho pracovní – právní záležitosti, může jej odvolat (musí v případě nesplnění studia či pozbytí předpokladů), může hodnotit školu, pokud vydá pravidla hodnocení. Žádnou další pravomoc či povinnost ve smyslu zvyšování odbornosti lídra a manažera nemá. Podobnou pravomoc nebo povinnost nemá ani ČŠI, ta může ředitele hodnotit a kontrolovat, případně navrhnout jeho odvolání, stejně jako školská rada.

To mě přivádí k opakovanému zjištění, že jediný, kdo je zodpovědný za profesní růst a zvyšování odborné úrovně začínajícího ředitele školy, je on sám.

5.1.2 Analýza dokumentů zřizovatelů

Pro řízení adaptace nových pracovníků je podle Nového a Surynka (2006) možné vypracovat směrnice v podobě adaptačních programů, které jsou součástí organizačních předpisů. Podobně i Šikýř, Borovec a Lhotková (2012) uvádějí, že informování může probíhat ústně, např. formou rozhovoru, nebo písemně, například formou tzv. orientační brožury, která shrnuje podstatné informace pro nové zaměstnance.

Kontaktoval jsem e-mailovou žádostí odpovědné úředníky, odpověď jsem obdržel pouze od jednoho ze tří přímých nadřízených uvádějících a uváděných ředitelů ze základního souboru. Při analýze jsem měl k dispozici tedy pouze veřejně dosažitelné dokumenty z webových stránek zřizovatelů, které nejsou ale z důvodu zachování anonymity obsaženy v seznamu internetových zdrojů. Také zřizovatelé škol jsou identifikováni s cílem zachovat anonymitu respondentů pouze pořadovým číslem níže popsané případové studie. Vybral jsem pouze ty směrnice, které se alespoň okrajově týkaly adaptačního procesu. Orientační brožuru nemá dle mého zjištění vypracovánu žádný ze zřizovatelů.

5.1.2.1 Zřizovatel 1

Provedl jsem analýzu těchto dostupných dokumentů:

- Pravidla pro příspěvkové organizace města ze dne 2. 12. 2009.

Pravidla mají tři části. 1. Pravidla věcné a funkční příslušnosti pro výkon zřizovatelských práv vůči příspěvkovým organizacím města, 2. Pravidla hospodaření

příspěvkových organizací zřizovaných městem s majetkem ve vlastnictví příspěvkové organizace a s majetkem ve vlastnictví zřizovatele, který příspěvková organizace užívá a 3. Povinnosti ředitelů příspěvkových organizací zřizovaných městem. Jde o standardní soupis pravidel vycházejících ze souvisejících zákonných norem, nijak se neliší od pravidel následujících zřizovatelů, jsou ve srovnání s nimi jen stručnější.

5.1.2.2 Zřizovatel 2

Provedl jsem analýzu těchto dostupných dokumentů:

- Pravidla pro financování příspěvkových organizací zřízených městem ze dne 12. 11. 2015.
- Pravidla hospodaření příspěvkových organizací zřízených městem ze dne 12. 11. 2015.
- Pravidla, která stanoví podmínky pracovního poměru ředitelů příspěvkových organizací ze dne 22. 11. 2012.

Pravidla pro financování jsou standardními pravidly vycházejícími především ze zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů, která řeší rozsah působnosti, příspěvek zřizovatele, způsob hospodaření, metodické vedení a převod rozpočtovaných finančních prostředků. Začínajících ředitelů se týká metodické vedení, kde je konstatováno, že v případě potřeby sjednocení postupů v oblasti účetnictví a daní zajišťuje metodickou podporu finanční odbor, a to vydáním metodických pokynů. Pravidla hospodaření řeší kromě rozsahu působnosti, stanovení závazných ukazatelů pro hospodaření, rozboru hospodaření také bodové hodnocení a váhy kritérií pro stanovení výše odměn ředitelů. Jejich váhové rozvržení je oblast řízení a hospodaření 60%, oblast prezentace 15% a oblast kvality 25% s dalším podrobným členěním. Pravidla, která stanovují podmínky pracovního poměru mj. ředitelů škol, řeší především předpoklady pro vznik pracovního poměru a jeho vznik, povinnosti ředitele, délku pracovního poměru a odvolání, skončení pracovního poměru a odměňování. Osobní příplatek se u nově nastupujících ředitelů vyplácí až po třech měsících.

5.1.2.3 Zřizovatel 3

Provedl jsem analýzu těchto dostupných dokumentů:

- Zásady pro stanovení výše platu a jeho náležitostí pro ředitele škol a školských organizací zřizovaných městem ze dne 5. 10. 2011.

Zásady stanovují příplatek za vedení, osobní příplatek, zvláštní příplatek, dary FKSP a odměny na základě transparentních kritérií. Začínající ředitelé jsou zmíněni pouze v souvislosti s vyplácením osobního příplatku – nelze vyplatit dříve než měsíc po jmenování, zpravidla až po 3 měsících. V kritériích pro přiznávání odměn je uvedeno kritérium „podpora dalšího vzdělávání, vzdělávání ředitele“ na základě hodnocení OŠT s váhou 5%

Metodická pomoc zřizovatelů škol a školských zařízení je realizována vydáváním směrnic. Z analýzy dostupných vyhlášek, pravidel a zásad zřizovatelů jasně vyplývá, že se zřizovatelé a přímí nadřízení ředitelů škol soustředí na hospodaření škol a zaměřují se na naplňování právních požadavků. Adaptační proces ředitele školy není zřizovateli veden, řízen ani hodnocen. Řediteli školy jsou stanovena kritéria pro přiznání odměn, kde se nejčastěji promítá hodnocení České školní inspekce, dalších kontrolních orgánů, finančních výsledků, image a prezentace školy na veřejnosti

5.2 Případové studie

5.2.1 Případová studie 1

Uvádějící **ALEXANDR** – Dlouholetý ředitel základní školy, věk 63 let, poslední rok ve funkci ředitele školy, v současné době uvádí do funkce zástupkyni ředitele.

Uváděná **BOŽENA** – Zástupkyně ředitele ve funkci druhým rokem, věk 45 let, o funkci ředitelky školy uvažuje v příštím roce, nastupuje do studia pro získání základních kvalifikačních předpokladů.

Škola – Základní škola plně organizovaná v Jihočeském kraji se 400 žáky, město s 3 tisíci obyvateli, v místě jediná základní škola.

5.2.2 Případová studie 2

Uvádějící **CTIRAD** – Dlouholetý ředitel základních škol i střední školy, věk 68 let, nyní v penzi, dále aktivní jako projektový manažer na škole.

Uváděný **DALIBOR** – Současný ředitel školy je ve funkci 4 roky, 10 let byl ve funkci zástupce ředitele, věk 43 let.

Škola – Základní škola plně organizovaná v Jihočeském kraji se 700 žáky sdružující i 4 mateřské školy o celkové kapacitě 300 dětí, město s 30 tisíci obyvatel, v místě dalších 5 základních škol.

5.2.3 Případová studie 3

Uvádějící **EDUARD** – Dlouholetý ředitel základních škol, věk 65 let, nyní v penzi, dále aktivní jako výchovný poradce na škole.

Uváděný **FLORIÁN** – Ředitel školy prvním rokem, věk 41 let, 11 let byl ve funkci zástupce ředitele.

Škola – Základní škola plně organizovaná v Jihočeském kraji se 600 žáky, součástí školy 2 mateřské školy, město se 100 tisíci obyvateli, v místě dalších 13 základních škol.

5.2.4 Srovnávací analýza odpovědí

Cílem této části je podrobný popis průběhu adaptačního procesu ředitelů škol řízených a hodnocených uvádějícím ředitelem, porovnání pohledu uváděného ředitele a uvádějícího ředitele v tomto adaptačním procesu a záznam jejich zkušeností.

Otázky tvoří pět dvojic stejně nebo podobně formulovaných otázek pro uvádějícího i uváděného ředitele, kdy jsou odpovědi vždy spolu porovnány (otázky č. 3-7). Jedna otázka pro uvádějící i uváděné je odlišná – u uvádějících mě zajímala vlastní zkušenost s uváděním (otázka č. 1) a u uváděných jejich dosavadní příprava na výkon funkce ředitele (otázka č. 2). Poslední otázka dala možnost doplnění dalších postřehů a poznatků respondentů k činnosti uvádějícího ředitele (otázka č. 8).

1. Měl/a jste vy sám/sama někoho jako „uvádějícího ředitele/uvádějící ředitelku“ před vstupem do funkce? Koho? Pokračovalo „uvádění“ i po nástupu do funkce?

Uvádějící ředitelé se v otázce na vlastní zkušenost s uváděním, když před mnoha lety nastupovali jako začátečníci, vzácně shodují, nikdo jim s ničím neporadil, byli na to sami a o metodickém vedení si mohli nechat jenom zdát. Také neabsolvovali žádnou předchozí přípravu. Museli prokázat jistě odvalu, šli do funkce za společensky napjatých okolností, které se ale dají dnes srovnat např. s tehdy neexistujícím konkurenčním prostředím. Dobře patrné je to např. z následujících výroků:

Alexandr: „Byl jsem postupně učitelem, výchovným poradcem, zástupcem ředitele školy. Zástupcem ředitele jsem se stal v roce 1983. Na počátku devadesátých let v takové té složitější náladě odešla paní ředitelka, instalovali nového pana ředitele asi na půl roku. Ředitelem jsem se stal ve školním roce 1989/1990 ze dne na den. Zbylo to na mně, musel jsem se chytit. Podpora nebyla žádná kromě lidí ve sboru. Tehdy bylo vše v pohybu, nikdo

nevěděl, jestli zůstane. Okresní národní výbor zanikal, školské úřady vznikaly, bylo to na mně. Vstoupil jsem bez přípravy pouze se zkušenostmi zástupce ředitele školy. Zkušenosti jsem získával metodou řešení jednotlivých právních, ekonomických a manažerských případů.

Ctírad: „Do funkce ředitele školy jsem poprvé nastoupil 1. září 1976 z pozice učitele základní školy se sedmiletou praxí. Nastupoval jsem na místo ředitele malé vesnické ZDŠ po ředitelce odcházející do důchodu, která zde působila 2 roky. Její předchůdce aktuálně působil jako vedoucí odboru školství ONV. Na moji otázku, jak to bude s předáním školy, mi ředitelka odpověděla: "Mně nikdo nic nepředal, já nic předávat nebudu!" A tak jsem zůstal absolutně sám. Stávající zástupce ředitele školy byl o mnoho starší než já a navíc se cítil "přeskočený", takže nějakou pomoc očekávat z této strany bylo zbytečné. Zkrátka hodili mne do vody, i když s mým souhlasem, a "Plav!" Žádného oficiálně přiděleného nebo posvěceného uvádějícího ředitele jsem neměl. Samozřejmě, že dislokující inspektor sliboval: „Všichni ti pomůžeme.“ Veškerá pomoc však končila většinou odkazem na zákony a předpisy s jasným vyjádřením zaneprázdněnosti dotazovaného.“

Eduard: „Můj vstup do funkce probíhal dvakrát. Napřed jsem dělal ředitele v Praze, potom teprve po deseti letech jsem se vrátil do Budějovic. V Praze to bylo úplně o něčem jiném, bylo porevoluční období, kdy jsem se hlásil na místo učitele, a byla mi nabídnuta možnost se hlásit do konkurzu, takže jsem během tří dnů sepsal žádost. Přihlásil jsem se do konkurzu, dodal potřebné materiály a konkurz jsem vyhrál. Byl jsem ve funkci narychlo, ale bylo to v době, kdy byli ředitelé odvoláváni, případně celé vedení, v každé části Prahy to bylo jinak. Příprava nebyla vůbec žádná, situace to byla mimořádná, byla odvolána paní ředitelka i oba zástupci, učitelé protestovali proti této změně, o prázdninách stávkovali. My jsme nastupovali všichni tři nově. Neměl jsem ani minulé úvazky, ty mi tajně přinesla až paní hospodářka, podstrčila mi je, neměl jsem vůbec přehled o tom, kdo tam je, koho mám k dispozici. Bylo to hodně nepříjemné od začátku, ale pak si učitelé zvykli, našli jsme společnou řeč, bývalá ředitelka tam zůstala, byla výborná učitelka, docela jsme se i skamarádili. Když jsem se vracel zpět do Budějovic z osobních důvodů, tak jsem se hlásil do konkurzu, protože se uvolnila tři místa. S paní ředitelkou, která odcházela, jsem kdysi učil, takže jsem se jí ptal na školu. Tři až čtyři měsíce jsem si vše sondoval. Vše, co jsem chtěl o škole vědět, mi řekla, ale že bychom si něco předávali, na to nebyl čas. Ale byla to jiná situace, už jsem před tím pár let ředitele dělal.“

Jeden z nich nicméně určitou podporu ve formě uvádění brzy sehnal a samozřejmě si ji nemohl vynachválit. Dalo by se říci, že ji považoval za klíčovou a možná zachránila jeho pozdější bohatou ředitelskou kariéru.

Ctírad: *Měl jsem však štěstí, funkce uvádějícího ředitele se na základě mých častých dotazů a "staré" známosti neformálně ujal dlouholetý ředitel školy, z níž jsem odcházel. Nejednalo se o systematické uvádění, ale spíše poradenství především v oblasti administrativy a organizace školy, kde jsem měl z titulu dosavadní praxe minimální zkušenosti. Nicméně jsem byl za tuto pomoc neskonale vděčný, několikrát mne odradila od úmyslu „se vším praštit“ a jít si v klidu učit. Jeho pomoc a naše následná spolupráce, která trvala až do jeho odchodu do důchodu, se přeměnily v trvalé přátelství až do jeho smrti. Uvádění tedy probíhalo náhodně dle mých potřeb, telefonicky nebo při osobním setkání, případně poskytováním pomocných materiálů pro řízení a kontrolu. Nespornou výhodou také bylo, že jsem znal styl jeho řízení z doby, kdy jsem byl učitelem jeho školy, že šlo o ředitele velmi zkušeného a uznávaného jak podřízenými, tak nadřízenými.*

Dva z ředitelů zmiňují, jak jim pomáhala neformální setkání s kolegy řediteli, která byla tehdy organizována a která jsou nyní znovu „objevována“, a samozřejmě také další studium.

Alexandr: *„V žádném systému jsem nebyl, my jsme se tak znali s řediteli křížem krážem navzájem z okresu, kdy se jezdilo na porady, takže jsme se viděli, dnes se nevidíme. Bylo to dobré, navzájem jsme si sdělovali maléry, každý se snažil, aby se mu to neopakovalo, jak to řešit. Prostě přátelská neformální konzultace s kolegy, kteří na tom byli podobně jako já. Úřad pořádal také jednou za dva roky setkání ředitelů škol na Zadově v chatách Mládí na základě dobrovolné účasti, tam byl mišung z různých koutů kraje, ten širší záběr byl tam.“*

Ctírad: *„Větší význam měla jen v rámci kurzu organizovaná třídní soustředění, kde docházelo mezi účastníky k neformální výměně zkušeností a rad.“*

Alexandr: *„Potom, když jsem se tak uvedl ve známost se školským úřadem, jezdil jsem tam kvůli malérům a pro peníze, tak jsme se domluvili s čelními představiteli školského úřadu, že nastoupím do školského managementu.“*

Ctírad: *„Kromě toho jsem byl zařazen do tzv. funkčního studia ředitelů, které organizoval tehdejší Krajský pedagogický ústav. I tam jsem postupně získával další informace a*

zkušenosti především v oblasti řízení a kontroly pedagogického procesu. Praktických však bylo vzhledem k rozsahu velice málo.“

Snad právě pro tuto negativní zkušenost se svou bezradností, nebo snad právě pro tu pozitivní zkušenost s přínosem kolegiální a možno říci mentorské pomoci, se na sklonku svojí ředitelské kariéry rozhodli pomáhat svým budoucím nástupcům a stát se tak uvádějícími řediteli.

2. Jak a kde jste získával/a nebo získáváte teoretické a praktické znalosti o vedení školy před a po vstupu do funkce?

Všichni uvádění ředitelé shodně vypověděli, že si kromě praktických zkušeností získávaných přímo ve škole, uvědomují i nutnost teoretické přípravy, nejčastěji se tedy připravovali nebo se chystají připravovat studiem pro získání základních kvalifikačních předpokladů, studiem odborné literatury a dalších zdrojů.

Božena: *„Pracovala jsem tady 20 let jako učitelka. Zatím jsem vstoupila do funkce zástupkyně s tím, že za rok půjde pan ředitel do důchodu a uvidí se. Nutí mě to zaobírat se jinými věcmi, než jsem se zaobírala doted'ka. Teď mě zajímal jen ten pedagogický proces a více méně jsem dělala něco, co mi bylo shůry řečeno, že by se mělo udělat. Na jaře se chci přihlásit do studia pro ředitele. Jinak se připravuji průběžně a každý den se něco nového naučím.*“

Dalibor: *„Byl jsem ve školství postupně 4 roky učitelem na základní a střední škole, zástupcem ředitele školy 10 let. Byli jsme na přípravě na ředitele domluveni už dříve během mého zástupcování a dělali jsme přípravné kroky, ale systematicky jsme se do toho pustili až dva roky před jeho odchodem do důchodu, kdy jsem začal studovat studium pro ředitele. To už jsem si říkal, že bych to asi měl zkusit, jeho víra ve mně mi dodala možná chybějící odvalu.*

Florián: *„Po studiu jsem hned nastoupil do školy, 4 roky jsem dělal třídního učitele, pak jsem dělal zástupce 11 let, nyní jsem rok ředitelem. Začal jsem se připravovat funkčním studiem pro ředitele a pak každodenně jsme o tom s panem bývalým ředitelem mluvili, on mi říkal, tohle si pamatuj, tohle je třeba vědět, támhle šáhneš, takže taková každodenní příprava, vše jsem si oživoval četbou časopisů typu Učitelské noviny, Školství, občas jsem zabrousil na webové stránky ministerstva a podobné. Po vstupu do funkce se chystám na různá studia typu úpravy právních předpisů a chystám se na funkční studium dvojku, ale teď si to vůbec nedovedu představit, protože mám takový záhul v té škole, seznamuju se s tím,*

minimálně rok dva to bude trvat. Je to něco úplně jiného, a když chodím kolem zástupcovské kanceláře, tak si říkám, Ježíši, nebylo mi tam lépe? (úsměv).“

Při položení této otázky začali všichni uvádění ředitelé také spontánně vyprávět o své motivaci stát se ředitelem, jako by si svoje rozhodnutí chtěli znova zdůvodnit.

Božena: *„Kolegiální výzva nebyl jediný důvod. Už jsem si říkala, že ten stereotyp začíná a že mám nejvyšší čas, pokud chci ještě něco jiného... Potřebovala jsem něco nového, buď teď, anebo nikdy. Teď si myslím, že je ten správný čas. Byla jsem si vědoma, že je to možná jediná nabídka za profesní kariéru, možná že ne, ale už se to nemusí opakovat.“*

Dalibor: *„Byla to pro mě výzva, už jako zástupce mě bavilo realizovat svoje nápady na různé akce, říkal jsem si, že na téhle škole už nemusí být místo ředitele nikdy volné a taky bych s ohledem na rodinu byl rád za platový postup. Mám rád sportovní terminologii, takže byla to prostě nabídka kopat za Spartu a ta se neodmítá.“*

Florián: *„Kdybych nebyl zástupcem a neměl do toho vhléd, nikdy bych do toho nešel. Abych byl upřímný, moc se mi do toho nechtělo, přemluvili mě ale kolegové. Bylo to jejich přání, nechtěli tam nikoho zvenčí, aby to bylo ve stejném duchu jako doted'ka, my tě podpoříme, neboj. Nemůžu říci, že by mi teď házeli klacky pod nohy, vycházíme dobře, ale pedagogickou činnost moc nestihám.“*

I to je důležitý poznatek pro další pracovní i sociální adaptaci začínajícího ředitele. Jednoduše shrnuto hlavní motivací byla snaha zkusit něco nového, dát tvář svým vlastním nápadům a byla to i otázka prestiže, kolegiální podpory a příležitosti, která se nemusí opakovat.

3. Proč jste se rozhodl/a uvádět svého nástupce/nástupkyni? Na základě čeho jste ho/ji vybral/a? resp. Proč si myslíte, že jste byl/a uvádějícím ředitelem vybrán/a právě vy?

Na přímou otázku, proč se rozhodli uvádějící ředitelé vychovávat své nástupce, se opět shodli na tom, že chtěli, aby jejich práce kontinuálně pokračovala. Osud školy jim nebyl lhostejný a chtěli ji zajistit asi tak, jako když král hledá toho správného dědice trůnu. Leckdy také viděli, že se na místa nových ředitelů dostávají nepřipravení lidé bez předchozích zkušeností.

Ctírad: *„Protože jsem sám prožil bezradnost při řešení mnoha situací a i následně jako okresní školní inspektor viděl výraznou potřebu vzdělávání začínajících ředitelů škol.“*

Pozdější studium a zkušenosti z pozorování vývoje škol v městě a okrese a efektivity výběrových řízení na tuto pozici mne jenom utvrdily v potřebě systematictější přípravy uchazečů o tuto pozici. S blížícím se mým termínem odchodu do důchodu, a protože mi nebylo lhostejné, jak bude škola, kterou jsem od počátku její existence vedl, pokračovat, jsem cestu viděl ve vytipování vhodného nástupce a jeho postupném zasvěcování do problematiky řízení školy ve všech jejích oblastech. I proto že kvalita výběrových řízení na tyto pozice se přece jen lepšila, náročnost zvyšovala. Bylo tedy třeba, aby eventuální uchazeč byl připraven především po stránce odborné.“

Eduard: *„Ten hlavní důvod je, že člověk má zájem, aby ta škola pokračovala v tom samém duchu, o který jsem se snažil. Myslím nebo spíš doufám, že se mi v tomhle směru leccos povedlo, zejména to sestavení toho kolektivu, samozřejmě to je klíčové proto, jaké klima se ve škole vytvoří. A tohle bylo ve škole dobré a kvalitní. Inspekční zprávy to potvrzovaly, poslední zpráva nás hodnotila výborně a tahle stránka školy, to klima, se jim moc líbila, takže to není jen můj pohled na věc. O tohle mi šlo, aby se v nějakém duchu pokračovalo a aby tady byl člověk, kterého znám.“*

Vedle motivace proč si vybrat a připravit nástupce mě také zajímalo, jakým způsobem a proč si vybrali právě toho konkrétního člověka. Uvádějící ředitelé opět shodně poukázali na to, že šlo o mix osobních a profesních kvalit, že šlo o lidi oblíbené v kolektivu se schopností vést, o lidi pracovité, svědomité a s touhou po dalším profesním růstu. Tedy ve všech případech o kolegy a kolegyně ze školy, kteří prošli posty učitele, zástupce a případně i dalšími činnostmi a funkcemi. Osobně jsem nabyl dojmu, že jim jejich kandidáti připomínali sebe samé v těch letech, než se stali řediteli, vykazovali jasné organizační a jistě i vůdcovské předpoklady.

Alexandr: *„Rozhodující pro mě byla znalost osoby. Paní kolegyni jsem si vybral po konzultaci s učiteli. Loni nám odešel do důchodu zástupce, my jsme stejně staří, domluvili jsme se se starostou, že by nebylo šikovné, kdybychom šli oba. Místo něj v pololetí, resp. paralelně k němu, jsme instalovali po dohodě se sborem jednomyslně paní zástupkyni novou, takže tady byli dva zástupci půl roku, ačkoliv by měl být jeden, prostě byli dva, to jsme finančně vyřešili a ona za ten půl rok nasála tu funkci zástupce a teď tu bude rok se mnou, jestli já to vydržím, a ona nasaje, prostě prodělá jeden ten rok a půlletý cyklus, co ta škola obnáší, a pak už, já to tedy nijak ovlivňovat nemohu bohužel, ale ten záměr je, že ona by šla do konkurzu a ucházela by se o místo ředitelky. To je ten kariéerní postup.“*

Ctirad: „Usoudil jsem, že nejlepším řešením bude vytipovat nástupce z řad pedagogických pracovníků školy s přiměřenou pedagogickou praxí, dobrými pedagogickými výsledky, přirozenou autoritou. Uvědomoval jsem si, že je to běh na dlouhou trať, má-li to mít nějaký smysl, je třeba, aby případný kandidát získal postupně zkušenosti na jednotlivých stupních pedagogické praxe a systematicky postupoval po kariérním žebříčku. Při hledání nástupce za odcházejícího zástupce ředitele jsem měl v úmyslu hledat v řadách učitelů češtiny a jazyků, aby ve vedení byla aprobačně pokryta alespoň základní škála naukových předmětů. Moji aprobaci M-Z a znalosti v oblasti informačních technologií jsem chtěl doplnit o pokrytí jazykové oblasti a eventuálně přírodovědných či společenskovedních předmětů. Vybral jsem Dalibora, jehož aprobace tomuto záměru odpovídala, ve škole v té době učil 5. rokem, i když mladý - byl velice zodpovědný, se zájmem o vlastní pedagogickou práci i o školu jako celek, přicházel s iniciativními nápady, které pak také osobně realizoval, byl velice obratný a diplomatický v sociální oblasti, udržoval dobré vztahy jak na úrovni kolegiální, tak i směrem k vedení školy a navíc znalost angličtiny byla velice výhodná s ohledem na záměr účastnit se mezinárodních projektů.“

Eduard: „Zástupce jsem si vybral a během těch let jsem poznal, že jsem si vybral dobře, vybral jsem si asi nejlíp z toho, co jsem si vybrat mohl. Je to samozřejmě věc pohledu, možná, že kdybych si vybral někoho jiného, byl bych také spokojen. Opravdu jsem viděl, že to byl člověk, který byl spolehlivý, který byl pracovitý, čili ty jeho osobní a charakterové vlastnosti byly výborné, dokázal vycházet s lidmi, se kterými jednal převážně on tedy. Byť si se všemi kantory tykal, tak oni si ho prakticky od začátku vážili, byl cítit respekt, i když byl tehdy mladý, měl to v sobě, kantoři ho brali, tak jsem byl přesvědčený, že to bude dobře. Ani v jednom okamžiku jsem se v něm nezklamal. Byla to možnost pošoupnout školu dál, ve stejném nasměrování, jinak jsem to neviděl, i když jsem se trošku bál, že by to nemuselo dopadnout. Byl navíc ajťák, takže on napřed pomáhal mně, když jsem byl starý a špatně se mi začínalo. On byl v tomhle zběhlý a musím zopakovat, že uměl skvěle jednat s lidmi a pracovně byl absolutně spolehlivý.“

Interpretace výše uvedených odpovědí tak vlastně naznačuje, že ředitelé považují fakt výběru a přípravy svého nástupce za poslední důležitou věc, kterou před odchodem ze školy (zde ve všech případech na starobní důchod) musí udělat, za věc, která logicky vyplývá z jejich dosavadní kariéry.

Srovnání výpovědí uvádějících ředitelů s uváděnými ukázalo, že se jejich pohled na kritéria výběru shoduje. Noví ředitelé jsou ztotožněni s tím, že základem jejich výběru byl jejich zájem, schopnost vést lidi a dobře s nimi vycházet a ochota na sobě pracovat.

Božena: „*Jak už jsem říkala, byla to demokratická volba kolegů. Asi byl pan ředitel s mou prací za poslední roky ve škole spokojen.*“

Dalibor: „*Nabídku dělat zástupce ředitele jsem dostal po 4 letech ve škole. Opravdu jsem to nečekal a dlouho jsem zvažoval, jestli do toho jít. Netroufal jsem si na to, byl jsem ve škole prakticky nejmladší. Ale zase jsem si říkal, že je to šance někam postoupit, prostě výzva. Pak už to byl spíš takový přirozený vývoj. Myslím, že mě vybral ze stejného důvodu, z jakého jsem byl vybrán na pozici zástupce. Nebojím se práce, jsem komunikativní a nekonfliktní, rád se učím, uměl jsem anglicky a nebál jsem se projektů. Nemám a neměl jsem zásadní konflikty s dětmi, kolegy ani rodiči. Mé dobré stránky jsou plánování a organizování, koordinace, mívám dobré nápady, jsem kreativní.*“

Florián: „*Trochu to otočím. Když jsem dělal konkurz, tak jedna členka konkurzní komise řekla, že bych si měl vyzkoušet více škol, že považuje za chybu, že jsem stále na jedné škole. Já to nepovažuji za nevýhodu, naopak za velkou výhodu. Znáám školu, znám kantory, vím, jak to funguje, znám prostředí, i když si tykáme, nemám problém s autoritou. To byl určitě i důvod, proč si mě pan ředitel vybral.*“

Za svoji konkurenční výhodu všichni považovali znalost prostředí školy, což ale nemusí vždy za výhodu považovat zřizovatelé, tedy hlavně v situacích, kdy ve škole chtějí něco změnit.

4. Jak dlouho jste svého nástupce/nástupkyni – uváděného/uváděnou připravoval/a/připravujete před jeho/jejím vstupem do funkce? resp. Jak dlouho jste byl/a připravován/a nebo jste připravován/a?

Velmi důležitým faktorem tohoto způsobu adaptačního procesu je jeho časový horizont. Zde se uvádějící ředitelé ne zcela shodli, ale to je spíše způsobeno různými podmínkami škol. Vše by se dalo shrnout tak, že nejkratší období podle nich je jeden školní rok, ideální dva roky, ale čím příprava na funkci trvá déle, tím je efektivnější.

Alexandr: „*Děj běží – nová paní zástupkyně byla uvedena do funkce letos v únoru 2015 s cílem, že bude ředitelkou školy od školního roku 2016/2017. Od února 2015 pracovala současně s odcházejícím zástupcem do června 2015.*“

Ctirad: „Byl jsem přesvědčen o potřebě uvádění začínajících pedagogických, včetně vedoucích pracovníků do praxe. I když v devadesátých letech tuto problematiku nikdo neřešil, ani nekontroloval, dosavadní systém uvádění začínajících učitelů do praxe jsem neopustil a vypracoval si vlastní systém uvádění. Cyklus byl dvouletý a končil prvním hodnocením, na jehož základě získával učitel trvalý pracovní poměr ve škole. Tento systém v tehdejší podobě Dalibor jako učitel absolvoval. Po jeho jmenování do funkce zástupce ředitele jsem vytvořil asi měsíční prostor pro předání funkce mezi odcházejícím zástupcem a Daliborem. Zároveň mu průběžně předávala zkušenosti i druhá zástupkyně ředitele. Další uvádění probíhalo de facto dennodenně, protože jsem s oběma zástupci konzultoval všechny zásadní problémy a informoval je o záležitostech, které přinášel čas a konkrétní akce a projekty. Uvádění tedy nebylo nějakým způsobem popsáno a systematizováno, ale probíhalo kontinuálně tím, že byl vtahován do řešení většiny operativních i dlouhodobých záměrů a problémů života školy. Dalibor se přihlásil po vzájemné dohodě dva roky před mým předpokládaným odchodem do důchodu do funkčního studia a tím gradovala předchozí příprava.

Eduard: „Bylo to několik let, pět let určitě. Jak se přibližoval můj důchodový věk, tak jsem se poslední dva roky, když jsem přesluhoval, snažil ho připravit na to, aby do toho měl chuť, aby se sám rozhodl, že půjde do toho konkurzu. Nikdo jiný ve škole na sobě nebyl ochoten takto pracovat. Takže ty dva poslední roky jsem ho seznamoval s konkrétními věcmi, aby věděl o tom, s čím nepřicházel do styku jako zástupce, alespoň trochu. V posledním roce se připravoval na ten konkurz, aby byl připraven i teoreticky. Konkurz je o tom, že se nemusí vždy trefit do té představy těch lidí, aby byl připravený na všechno. Studoval tedy kvalifikační studium pro ředitele, měl ho hotové. Já jsem se netajil tím, že bych chtěl, aby pokračoval, on s tím byl srozuměn, ale do poslední chvíle nechtěl převzít tu zodpovědnost, jemu to prakticky tak vyhovovalo, říkal mi, že bych mohl ještě rok vydržet. Já jsem byl ale pevně rozhodnutý v 65 letech skončit, musel to přijmout.“

Tento dvouletý časový horizont před vstupem do funkce potvrdili jako ideální i uvádění.

Božena: „Vím, že se budu muset pořád učit. Je to rychlé, asi by bylo lepší projít dva tři roky tím cyklem zástupcování, ale že šel pan zástupce do důchodu a pan ředitel půjde, tak se to potkalo u obou dvou.“

Dalibor: „Připravoval jsem se nevědomky vlastně od prvního dne ve škole, trochu jako takové baťovské kolečko. Vážně a systematicky asi dva roky před konkurzem. Chtěl jsem hlavně, aby škola nezačala jít dolů, chtěl jsem udržet laťku.“

Florián: „Pan ředitel mluvil od samého začátku mé zástupcovské funkce o tom, že ze mě bude ředitel po něm. Posledních pět let před jeho odchodem do důchodu už probíhalo moje přivyknání si s tím, že poslední dva roky byly intenzivnější. Poslední tři čtyři roky jsem například připravoval úvazky. Postupně mi to předával víc a víc.“

Výše uvedené lze shrnout do konstatování, že adaptační proces ve spolupráci uváděného a uvádějícího ředitele začal nebo probíhá přípravou před vstupem do funkce, pokračoval v období prvního vstupu do ředitelny a i dále v období úvodní fáze ředitelské funkce uváděných ředitelů.

5. Jaké činnosti jste společně dělali/děláte? Jaké úkoly jste zadával/a/zadáváte uváděnému/uváděné? resp. Jaké úkoly jste dostával/a nebo dostáváte od uvádějícího?

Pokud už tedy víme, proč a kdo byl osloven, aby se stal uváděným ředitelem, pokud tušíme, jak dlouho příprava probíhala nebo probíhá, mělo by nás především zajímat, jaký obsah měla příprava, na jaké oblasti se dvojice uvádějící ředitel - uváděný ředitel zaměřovala.

Dalibor s Floriánem v této části popsali, jak moc se liší realita nástupu do funkce od představ a očekávání. Je to zneklidňující fakt. Přestože byli oba ve funkci zástupce ředitele přes deset let, přestože oba studovali a na funkci se připravovali, tak byli mnohým překvapeni, nejvíce asi však finančním řízením školy. Jak asi musí být překvapen ten ředitel, který se na post hlásí z učitelského místa bez jakékoliv přípravy? Z níže uvedeného lze dovozovat, že dvouletý přípravný cyklus vyhovuje, nicméně je nutno se zaměřit na obsahovou stránku a vyvážit přípravu na všechny činnosti ředitele školy.

Dalibor: „Uměl jsem si větší věci představit, očekával jsem, že to ale bude změna oproti zástupcování, v tom jsem se nemýlil. Bylo a je to mnohem náročnější, než jsem čekal. Nové nebylo prakticky nic, nová byla ta obrovská zodpovědnost za vše, to jsem si jako zástupce neuvědomoval. Když o tom přemýšlím, tak asi se nedalo udělat víc, ale pocit, že něco nevím, nestihám nebo bych chtěl dělat jinak, mě neopouští. Nejobtížnější je klasicky práce s lidmi. Kontrola, personalistika. Také financování, rozpočty, mám na to sice zaměstnance, ale rád

mám věci sám pod kontrolou. Je to i o týmu kolem mě, kterému důvěřuji, často mi totiž nic jiného nezbyvá.“

Florián: *Nečekal jsem to, z mé pozice to vše vypadalo jinak, letos nastala spousta velkých problémů typu prasklá voda při změně vytápění pár dní po mém nástupu, spory s nájemci za zničený majetek, které řeším dodnes, neexistující smlouva na provedené práce. Nemám moc čas na pedagogiku, věnuji se hlavně grantům a investičním činnostem, připravujeme velkou rekonstrukci školní jídelny a zařizujeme náhradní stravování pro školu i školky.“*

Protože všichni uvádění ředitelé z případových studií pracovali ve školství delší dobu a prošli nebo procházejí pozicemi zástupce ředitele, začali samozřejmě od témat řízení a hodnocení pedagogického procesu přes procesy manažerské (rozvoj organizace) a odborné (právní a ekonomické) k procesům lídrovským (strategické myšlení).

Alexandr: *„V prvním pololetí jsme si vytkli za cíl, aby pronikla do systému, jak se dělá denní, každodenní režim školy, to znamená být připravena na situaci, že v půl osmé někdo zavolá „já nepřijdu“. Do toho ona pronikla rychle určitými mechanismy, tedy aby v nějakém reálném čase byla schopná zařídit chod školy. Upravili jsme jí rozvrh tak, aby mohla mít první hodiny volno, to je ta největší pecka. Když byli zástupci dva, měli 12 hodin, když bude jedna, bude mít 9 hodin. První část operativa, dál prochází s výhledem na budoucnost takové ty kroky, co to přináší mně. My tady sedíme společně, čili o sobě všechno víme, všechny zprávy tady padají po stole, ona už proniká do takové té řídicí administrativní, já nevím, přijde výkaz P1-04, musí s tím vědět, takže tohle to a potom po té stránce pedagogické prostě se seznamuje s téma kantory z jiné stránky, než je vidí z té sborovny. Pořadí důležitosti: právo, ekonomika, pedagogika. Vtloukám jí do hlavy, že při řízení školy jsou v první řadě peníze, v druhé řadě je právo a v třetí řadě je pedagogika. Peníze musí být vždycky v cajku, právní věci musíte mít vždycky v pořádku a pak až, bohužel, jde o to vzdělání. Inspekce nám nikdy nevytkne, že děti neumí, to jsem ještě neslyšel. Bezpečnost práce je také veledílo. Takže tyhle právní a ekonomické věci jsou skutečně na špici a peníze zpravidla nejsou.“*

Eduard: *„Samozřejmě jsem se snažil mu předat to, co a jak dělám. Především tu ekonomickou oblast, tu jsem si nechával, tu pedagogickou oblast, tam už vše věděl. Spíš to byla taková ta oblast oprav, investic, aby o tom věděl víc, protože tím jsem ho předtím nezatěžoval v době, kdy dělal zástupce. Do řízení pedagogického procesu a vedení lidí pronikal sám jako zástupce, do ekonomiky a řízení školy pronikal v posledních dvou letech. Stížnosti rodičů a další nepříjemnosti jsem bral na sebe vždy, on si pomalu zvyká, hlavně na*

takové ty vztahy navenek, dnes tu byla např. televize, nebaví ho se ukazovat a něco k tomu povídat. Je třeba se to naučit a tu školu veřejnosti ukázat. Je to věc povahy, ale naučit se to dá. Kolega začal studovat studium pro zástupce, často přinášel nové poznatky do školy, což nás obohacovalo. Toto studium bych doporučil ještě před nástupem do praxe, navíc se člověk utvrdí v tom, že je pro funkci vhodný.“

Ctirad: *„Jako učitel byl tedy obeznámen se základními pracovními a bezpečnostními zákonnými normami i vnitřními předpisy vztahujícími se k výkonu práce učitele, absolvoval řadu následových hodin i vlastních výstupů za účasti uvádějící učitelky, seznámil se s obsahem práce třídního učitele, kterého později také vykonával. Jako nový zástupce hned na začátku dostal základní informace především z oblasti administrativních povinností této pozice. Já jsem na něho postupně převáděl některé organizační a provozní kompetence a přenesl jsem na něho odpovědnost za tvorbu školního vzdělávacího programu. Absolvoval školení metodika tvorby ŠVP, aby získával vhled a přehled o tomto novém vnitřním předpise. Protože jsme ve vedení školy pracovali týmovým způsobem, podílel se i na realizaci dalších projektů. Postupně jsem na něho přenášel i kompetence v oblasti BOZP, pověřoval jsem ho návrhem a inovací vnitřních směrnic v této oblasti, čímž byl nucen podrobně studovat příslušné zákony, vyhlášky a další předpisy. Návrhy jsme spolu konzultovali, teprve pak byly vydány jako vnitřní předpisy v rámci organizačního řádu školy. Účastnil se všech důležitých jednání se sociálními partnery, byl gestorem spolupráce se žákovskou samosprávou. Participoval na tvorbě webových stránek školy, garantoval aktuálnost některých jejích sekcí. Postupně v souvislosti s odchodem zástupkyně pro 1. st. do důchodu zcela do jeho odpovědnosti přešla také tvorba rozvrhu pro celou školu, když jsme spolu prokonzultovali zásady jeho stavby a psychohygieny. Již jako učitele jsem jeho schopností využíval zejména při přípravě prvního projektu programu Comenius. Organizaci přípravy a realizace akcí projektů v rámci tohoto programu jsme společně konzultovali a postupně, zejména pak po jeho jmenování do funkce zástupce ředitele, jsem je převáděl do jeho kompetence. V rámci jeho studia jsme společně konzultovali probíraná témata, pomáhal jsem s řešením seminární ch prací a dalších úkolů i z oblastí řízení, které byly doposud výhradně v mé kompetenci, jako např. pracovní právní oblast, personální záležitosti, finance a ekonomika. Tak Dalibor získal i základní znalosti a orientaci i ve zbývajících oblastech školského managementu a mohl se fundovaně připravit na konkurzní řízení.“*

Z výčtu všech okruhů, kterým se věnovali, vyplývá, že už příprava na ředitelskou funkci je náročná a záběr obrovský. Interpretace rozhovorů mě opět utvrdila v myšlence, že učení nápodobou je velmi efektivní a že se často jednalo o tzv. stínování ředitele. Zvláště, když Alexandr přidal tuto radu: *„Nejlepším způsobem pronikání do problematiky je postup, který absolvoval již prezident Spojených států Lincoln – případ od případu. Ideální pak je, když dělá před vstupem do funkce ředitele zástupce ředitele a když s ním sdílí kancelář, pak to nemá chybu.“*, což Božena potvrdila: *„Máme společnou kancelář, takže žádné porady vedení neděláme. Dneska se třeba řešily platy, takže do konce roku, tak se tak nějak bavíme o tom, jak se to rozděluje, jak požádat o navýšení, protože tu máme o jednu třídu více letos, ale v rozpočtu jsme ji neměli, nějaký příslib včera byl, ale asi to nepokryje. Určitě bych doporučila sdílet kancelář, protože leccos zachytím, aniž bych chtěla, tak to prostě je, jinak je to o tom, co ten člověk řekne nebo neřekne tomu druhému.“*

Dalibor použil výraz, který byl typický pro tovaryše před dávnými lety: *„Začali jsme většinu věcí dělat spolu a prakticky jsem se u něj vyučil. Ctírad měl připravený celý cyklus okruhů, které jsem si vždy prostudoval, většina z nich pramenila i z jeho studia.“*

6. Probíhalo/probíhá/bude probíhat uvádění nahodile nebo pravidelně?

Moje snaha vysledovat nahodilost nebo pravidelnost tohoto uvádění vedla k poznatku, že uvádění probíhalo pravidelně. Tato pravidelnost spočívala především v tom, že se jednalo o kontinuální proces. Plynulo v souladu s činnostmi, které jsou typické pro školní rok, v tom můžeme ale spatřovat i prvek nahodilosti.

Alexandr: *„Uvádění je systematické a průběžné – je frekventantkou DVVP, během ročního cyklu je seznamována se všemi situacemi, které běžně nastávají v oboru řízení, pedagogiky, ekonomiky a práva.“*

Ctírad: *„Jak je vidět z předešlého, toto postupné uvádění nebylo nijak časově vymezeno, probíhalo kontinuálně, operativně reagovalo i na průběžné změny v personálním složení vedení školy a školy vůbec, např. vytvoření školního poradenského pracoviště, kdy některé činnosti dosud garantované zástupcem ředitele pro 2. stupeň přešly do kompetencí jiných pracovníků.“*

Eduard: *„Postupně přebíral můj systém práce, je to rychlejší, je to pohodlnější, je to jednodušší.“*

Dalibor: „Plán byl dělat vše společně a řešit věci tak, jak je průběh školního roku přinášel. Zapojena byla paní ekonomka, mzdová účetní a personalistka, účetní i vedoucí školní jídelny a pan školník. Seznamoval jsem se i s činností mateřských škol.“

Florián: „Problémy jsme řešili společně, byl jsem často na něco upozorněn, ale přesný plán jsme neměli. Činnosti se během školních roků opakují, takže jsme se řídili školním rokem, radilo mi víc lidí ze školy.“

Na uvádění se tedy kromě základní dvojice uvádějící ředitel - uváděný ředitel podíleli i další pracovníci školy, nejčastěji nejbližší spolupracovníci uvádějícího ředitele.

7. Jak vaše uvádění pokračovalo/bude pokračovat/pokračuje po nástupu nového uváděného/uváděné ředitele/ředitelky do funkce?

Z rozhovorů vyplývá, že končící ředitelé závěr již vypustili, nechtěli rozhodovat věci, které točí kormidlem školy, že se spíše soustředili na důstojné rozloučení a klidné předání všeho, co s funkcí souvisí.

Eduard: „V posledním roce si uvědomuji, že jsem některé věci už nechával na něm s tím, že už si je pro budoucnost musí rozhodnout sám. Předávali jsme si to postupně, hrnul jsem na něj víc a víc a v posledním roce, řeknu zcela otevřeně, už dělal určitě víc práce než já, aby se ve věcech začal orientovat, bylo to zcela úmyslně, ale i z takové té přirozené pohodlnosti.“

Božena: „Je jasné, že pan ředitel, když odchází, tak chce mít na stole čisto, bych řekla, tak takové ty věci s přesahem přes jeho funkci, něco jsme pozastavili, takové to plánování do budoucnosti, investiční věci třeba jo, ale takové ty změny už dělat nechce.“

Zajímavým a potěšujícím zjištěním je, že odcházející uvádějící ředitelé nespustili své nástupce z očí ani po svém odchodu ze školy, resp. plánují pomoc, pokud jí bude potřeba. Dva z nich jsou ve škole dokonce dále zaměstnáni na jiné pozici na část úvazku, jeden jako psycholog, jeden jako projektový manažer. Zároveň si uvědomují, že jsou pouze v pozici poradců, musí respektovat rozhodnutí nových ředitelů, se kterými nejsou třeba zcela ztotožnění. Zde pak našli společně prostor pro diskusi nad tématy osobnostních (time management, seberozvoj) a sociálních (sestavování týmů, řešení konfliktů) kompetencí ředitele školy. Také se shodli na tom, že ideálně probíhalo uvádění celý jeden další školní rok.

Alexandr: „Z pohledu začínajícího ředitele bych takovou pomocí nepohrdal, takovou zkušeností nebo radou. Z pohledu těch začínajících já bych to uvítal. Netajím se ničím,

poskytl bych, jak jsem to dělal já nebo jak bych to udělal já, nebráním se tomu. V případě postupu paní zástupkyně na post ředitelky uvádění pokračovat nebude, pouze bude probíhat DVVP v oboru management, funkční studium I a II. Jednou věcí jsou zkušenosti nabyté v managementu velmi dobře, ale život přináší variabilitu, kde se člověk chytá jednotlivých případů, které nesedí do šablony toho vzdělání. Pokud se stane paní kolegyně ředitelkou, rád jí hlavně v prvním roce pomohu, s čím bude potřebovat. Zvláště práce s lidmi, týmová práce, konflikty, jednání s rodiči, to je hodně náročná práce. Pokud se stane ředitelem někdo jiný, bude to to samé.“

Ctírad: „Po jeho nástupu do funkce ředitele samozřejmostí bylo poctivé předání školy a veškeré dokumentace za účasti zřizovatele a jeho následné kontroly. Já jsem zůstal ve škole v aktivní službě na pozici projektového manažera. Poskytuji Daliborovi průběžně informace a pomoc, jak to situace vyžaduje, poskytuji mu vlastní know-how v nejrůznějších oblastech, pomáhám při přípravě a administraci nově vyhlášených projektů, při přípravě a vyhodnocování výběrových řízení. Dalibor se mnou občas konzultuje i personální otázky a takové ty nepřijemné situace. Po prvním roce se ukázalo, že to zvládne. Pokud mi zdraví dovolí, jsem nadále ochoten setrvat v dobrých vztazích, stále podle potřeby pomáhat. Mám dobrý pocit z dlouholeté spolupráce a kontinuity práce a rozvoje školy po mém odchodu.“

Eduard: „Jsem ve škole dvakrát týdně zaměstnán jako psycholog, scházíme se celý rok průběžně a věci spolu konzultujeme, může se mě zeptat na cokoli. Je to shoda náhod, dopředu jsme to neplánovali, ale jsme za to oba rádi. Pokračuje v trendu, jak jsme řešili jednotlivé problémy či akce, ptá se mě, jak bych řešil to či ono. Postupně ale počítám s tím, že si bude dělat akce po svém. On má jednu důležitou vlastnost, je důsledný, dokáže důsledně řešit věci, které jsem já nechával na půl otevřené. Už teď vidím, že některé věci řeší trochu jinak, než bych to udělal já.“

Uvádění ředitelé Dalibor a Florián si spolupráci i po vstupu do funkce pochvalují, i když se daly vyčíst obavy, naštěstí liché, zda může tato spolupráce fungovat. Stejně tak i Božena, která nezastírá, že by tuto pomoc přivítala, jasně ale vyjadřuje, že ne každý odcházející ředitel je pro to vhodný.

Božena: „Nebránila bych se, ale záleží, kdo by to také byl. Náš pan ředitel mi slibuje pomoc. Jsou lidé, kteří to dělají jako rutinní funkci, možná dobře, pak jsou ti, kteří mají vizi, a tu vizi chtějí ve škole splnit. Pokud by to měl dělat někdo jen formálně, nebo kvůli penězům, jak to někdy ze školství známe, nevím, jestli by to bylo funkční. Je to o osobnosti toho člověka. Mně

by pomohl takový konzultant. Člověk ví, na koho se obrátit, kolikrát někam voláme, teď jsme zase něco řešili, spíš spoléhám na osobní kontakty, má známé na gymplu, teď jsem jim volala, jak řešili ty šablony, ty metodické pokyny z ministerstva byly rozvláčné, já s tím zkušenost nemám, do jaké míry z toho můžeme financovat něco jiného, tak tam zavolám, někdo to odsouhlasí, ale spolehnouti na to není.“

Dalibor: *„Domluvili jsme se pouze, že můžu kdykoliv zavolat a říci si o radu a pomoc. Také jsem si ale říkal, že mi do toho bude chtít „kecat“. Ctírad se ale od funkce odstříhl s elegancí sobě vlastní, na druhou stranu, kdykoliv potřebuju, je ochotný poradit či konzultovat věci, dodnes spolupracujeme, funguje pro mě jako projektový manažer a opravdu nevím, jak bych věci stíhal bez něj. Obdivuji jeho věčný optimismus i to, že vše zvládal hlavně časově.“*

Florián: *„Bývalý ředitel chodí do školy dvakrát týdně, pracuje jako psycholog. Vždy, když přijde, tak se za mnou zastaví, projdeme nějaké věci. Je pravda, že už vypustil, že mi často říká, že to si už musím vyřešit sám. Určitě mi do toho nijak nezasahuje, podporuje mě mezi kolegy, když chci, řekne mi své stanovisko k problému.“*

8. Chtěl/a byste k vašemu způsobu vedení a hodnocení adaptačního procesu dodat další podrobnosti nebo postřehy, které nezazněly v předchozích otázkách?

Výše popisované případy se jeví s odstupem času jako ideální, navíc byly v jednom případě korunovány takovým poděkováním ve formě návrhu uvádějícího ředitele uvádným na resortní vyznamenání. Ne vždy tomu tak je, pak každý takový případ musí nestranného pozorovatele potěšit jako ostrůvek pozitivní deviace.

Ctírad: *„Velice příjemným překvapením pro mne bylo Daliborovo ocenění mé práce formou návrhu na udělení medaile J. A. Komenského, kterého se mi dostalo od MŠMT po mém odchodu do důchodu.“*

Dalibor a Florián se v průběhu rozhovorů také rozpovídali na téma podpora zřizovatele, kterou jsem řešil v předchozí části analýzou dokumentů zřizovatele. Oba se shodli na tom, že není nijak výrazná. Mají k dispozici pouze několik směrnic a vyhlášek, ale v případě potřeby se dá domluvit a snaha řešit problémy je a pomocná ruka se vždy najde.

Dalibor: *„Podporu zřizovatele cítím v pozici osobní, jak s paní vedoucí, tak se všemi pracovníci se dobře komunikuje, vždy ochotně pomohou. Jinak máme pravidla k veřejným zakázkám a pokyny k hospodaření příspěvkové organizace. Chybí mi především právní poradenství. Jsem rád, že se setkáváme na pravidelných měsíčních poradách, kde se dá*

leccos připomínkovat, setkáváme se nově i na školách, což podle mě přineslo většího týmového ducha.“

Florián: *„Ředitelé z Českých Budějovic jezdí na začátku září nebo října na 2-3 dny do Prahy na takovou poradou, máme tam přednášky, jdeme se podívat do nějakých škol, nejlepší je ale, že se potkáme, řekneme si spoustu věcí, hlavně o přestávkách. Ale i tady se neformálně scházíme, jdeme občas na bowling, organizuje to jeden z ředitelů. Jinak žádnou metodickou podporu necítím. Jedinou radu, kterou jsem dostal při sporech se stavební firmou, bylo, abych si sehnal právníka. Ale jinak si můžu zavolat, poradit se, paní vedoucí chtěla, abych se přihlásil do konkurzu.“*

Eduard na závěr uvažoval o tom, kdy je tento způsob přípravy uváděného ředitele z vnitřních zdrojů organizace lepší a kdy je naopak podle něj lépe dosadit někoho zvenku.

Eduard: *„Když budete obecně tohle někomu vyprávět, tenhle model, třeba odborníkům z fakulty, tak řeknou, že je to výborný systém, ale život je jiný, třeba ty zájmy radnice. Někdo tvrdí, že je lepší, když do školy nastoupí někdo, kdo je nový a nastolí tam svůj styl, ale řekl bych, že to je vhodné, kdy je zejména nutné něco nevhodného přerušit. Tehdy je lepší, aby tam byl někdo cizí, takhle to tehdy brali například v té Praze, že jsem byl z Budějovic a neměl tam žádné kontakty, žádnou protekci, byl jsem bezúhonný, nebyl komunista a měl vystudované dvě vysoké školy a praxi kantora.“*

Získaná data ukazují, že vstup nového ředitele do funkce může probíhat za různých okolností. Respondenti z případových studií se bez rozdílu shodli na tom, že by to měl být krok promyšlený a předem připravený.

Pol a kol. (2009) uvádí, že pro adaptaci v nové roli je typická osamocenost, která ústí v tendenci hledat podporu a bezpečí. Začínajícím ředitelům z mého šetření se jí dostalo v podobě uvádějících ředitelů. Uvádějící ředitelé tak hráli či hrají klíčovou roli v adaptaci uváděných ředitelů a mají možnost vytvořit podmínky pro dobrý start tohoto profesního maratónského běhu a možnost akcelarovat jejich kariérní růst.

V úvodu práce jsem si stanovil dvě výzkumné otázky.

První byla: „Existuje v českém školním systému termín uvádějící ředitel?“

Tento termín existuje. Existuje ale pouze v rovině praktické, uvádějící ředitelé svoji činnost vykonávají na zatím blíže nespecifikované části českých škol. Typickým příkladem jejich činnosti je, že se před svým odchodem (nejčastěji do starobního důchodu) rozhodnou

vybrat si a připravit svého nástupce na ředitelské místo. Pokud tento nástupce uspěje v konkurzním řízení, neopouští ho často ani po nástupu do funkce a jsou mu oporou a rádcem i v tomto období. V odborné literatuře ani legislativě není tento termín až na drobné zmínky popsán.

Druhá byla: „Jaké činnosti dělá uvádějící ředitel?“

Činnosti uvádějícího ředitele se dají rozdělit do tří časových úseků:

- a) před vstupem nového ředitele školy do funkce,
- b) při vstupu nového ředitele školy do funkce a těsně po něm,
- c) v průběhu výkonu funkce nového ředitele školy.

Před vstupem nového ředitele do funkce se adaptační proces v podání dvojice uvádějící ředitel - uváděný ředitel soustředil především na posílení kompetencí ve struktuře zaměřené na řízení pedagogického procesu, manažerské (rozvoj organizace), odborné (ekonomika, právo), sociální (týmy, konflikty, partneři) a lídrovské (strategické myšlení) kompetence. Tato činnost probíhala nebo bude probíhat ve všech třech případových studiích v synergii se studiem ke splnění kvalifikačních předpokladů uváděných ředitelů, což opět všichni respondenti označili jako výrazně přínosné. Dvouleté období na přípravu bylo označeno jako nejčastější a zároveň ideální před vstupem do funkce. Toto období bylo nebo je spojeno s nejdůležitější a nejnáročnější činností uvádějícího ředitele, ale i s tzv. odcházením, kdy uvádějící ředitel již část svých rozhodnutí strategického řízení přenechává řediteli uváděnému, především v oblasti lídrovských a manažerských kompetencí při stanovování priorit, naplňování vize, přípravy strategií, v personálních činnostech a zajištění chodu celého systému.

Při vstupu a těsně po vstupu se činnost uvádějícího ředitele soustředí na poctivé předání školy a veškeré dokumentace, včetně následné nezávislé kontroly např. zřizovatele či dalších kontrolních orgánů. Logicky skokově narůstá činnost uváděného ředitele, činnost uvádějícího ředitele se soustředí na poskytování průběžné pomoci, konzultací a rad spíše operativního rázu, případně v oblasti lídrovských a manažerských kompetencí, jak bylo popsáno v předchozí etapě. V tomto období se uvádějící ředitelé soustředili u uváděných na podporu a především praktickou aplikaci kompetencí odborných (znalost právních a ekonomických procesů), sociálních (problémy a konflikty, spolupráce s partnery, týmy) a řízení edukačního procesu.

V dalším průběhu funkce nového ředitele se míra zapojení může lišit. Ve dvou ze třech případových studií si uvádění ředitelů našli způsob, jak uvádějíci ředitele dále zaměstnat na částečné úvazky, a zajistit si tak sami podporu zkušených mentorů. Pro nové ředitele je důležitá možnost konzultovat některá svá rozhodnutí s tzv. „radou starších“. I zde si našli uvádění a uvádějíci prostor na podporu všech již zmíněných oblastí adaptačního plánu. Po určitém zklidnění situace je zde aktuální prostor i na otázky spojené s osobnostními kompetencemi typu práce s časem a stresem, prevence syndromu vyhoření, seberozvoj a sebereflexe. Toto období by mělo dle vyjádření respondentů trvat minimálně jeden školní rok.

Odpovědi uvádějících i uváděných ředitelů se dají shrnout do následujících zjištění:

- Uvádějíci zkušení ředitelé neměli při svém vstupu do funkce ředitele téměř žádnou podporu, neabsolvovali žádnou přípravu na funkci, studium doháněli až v průběhu funkce, výraznou podporou jim byla neformální kolegiální síť ředitelů.
- Zřizovatelé nejsou aktivní při poskytování podpory začínajícím uváděným ředitelům, podpora se omezuje na vydání několika málo ekonomických směrnic, pokud je ale součinnost řediteli poptávána, dostává se jim jí v potřebné míře.
- Uvádění ředitelé se připravovali či připravují mj. studiem pro získání základních kvalifikačních předpokladů ještě před vstupem do funkce.
- Uvádějíci ředitelé si vybrali za objekt svého uvádění kandidáty z vnitřních zdrojů na základě jejich dosavadních výsledků pedagogické příp. řídicí činnosti.
- Období dvou školních roků před vstupem do funkce a jednoho školního roku po vstupu do funkce bylo označeno uvádějícími i uváděnými řediteli za optimální pro celý proces uvádění.
- Také další působení uvádějícího ředitele ve škole po jeho odchodu z funkce a po nástupu uváděného ředitele do funkce se osvědčilo pro zajištění ideálního průběhu procesu uvádění.
- Společné činnosti uvádějícího a uváděného ředitele v procesu uvádění kopírovaly typické činnosti ředitele školy v průběhu školního roku a zahrnovaly všechny oblasti kompetenčního modelu ředitele školy (Lhotková,

Trojan, Kitzberger, 2012, str. 62-63). Jednalo se o stínování (shadowing) ředitele školy.

- Na uvádění se podíleli i další pracovníci středního managementu škol.
- Uvádění ředitelů jsou s podporou uvádějících ředitelů spokojeni a považují uvádění za příležitost profesního růstu, zdůrazňovali nutnost dobrovolného rozhodnutí, zda takovou podporu přijmout.
- Ne všichni zkušení ředitelé jsou vhodnými kandidáty na uvádějící ředitele.
- Realita vstupu do ředitelny je i přes proces uvádění odlišná od představ a očekávání uváděných ředitelů.

Ctirad měl na závěr rozhovoru připraveno srovnání, proč si myslí, že systém uvádění či přípravy nového ředitele na škole před nástupem do funkce je prostě lepší. Tím zároveň shrnul činnosti, které jako uvádějící ředitel dělal, a předložil výhody tohoto způsobu vedení adaptačního procesu uvádějším ředitelem.

Ctirad: „Neskromně si myslím, že tento způsob přípravy nástupce ve funkci ředitele školy je velice efektivní, protože do této pozice přivádí člověka fundovaného, znalého materiálního i personálního prostředí, přivádí člověka odborně zdatného, s kompetencemi potřebnými pro úspěšný start v nové pozici, zajišťuje uváděnému široký vhled do problematiky řízení školy a vedení pedagogického kolektivu, zajišťuje kontinuitu v práci školy, která nebrání dalšímu rozvoji a realizaci nových nápadů a projektů, usnadňuje spolupráci se sociálními partnery, jako jsou rodiče a místní komunita, usnadňuje spolupráci se zřizovatelem a nadřízenými a kontrolními orgány, je prevencí nepromyšlených experimentů jak v oblasti personálního obsazování této vedoucí pozice, tak i v životě a činnosti školy a brání politizaci školy a neprofesionálním vlivům na tuto oblast, které ve většině ignorují obecné zásady managementu a řízení lidských zdrojů zejména.“

6 Závěr

Začínající ředitel je zasazen do ředitelského křesla jako surový diamant. Je tedy velmi cenný, prošel si obrovskými tlaky a teplotami při svém vzniku, spousta energie a finančních prostředků byla vložena do jeho hledání, výběru a přípravy, ale stále mu něco chybí. Pouze v rukách zkušeného brusiče se z něj stane briliant. Mezi surový diamant a začínajícího ředitele školy se dá položit rovnítko, stejně jako mezi brusný a adaptační proces nebo stejně jako mezi brusiče a mentora v podobě uvádějího ředitele.

Cílem této práce bylo popsat a analyzovat adaptační proces ředitele školy. V teoretické rovině a firemní praxi je profesnímu rozvoji vedoucích pracovníků věnována velká pozornost, a to již výběru vhodných kandidátů na vedoucí pozici, jejich adaptačnímu procesu až k průběžné podpoře v jejich kariéře. Mechanismy adaptačního procesu jsou detailně popsány, v oblasti školství jim ale není věnována pozornost a důležitost uvádění začínajících ředitelů je podceňována.

Stanovil jsem si dvě výzkumné otázky.

Odpověď na to, zda existuje v českém školním systému termín „uvádějí ředitel“, je složitější. Ve školské legislativě a dokumentech zřizovatelů nejsou existence a činnosti uvádějího ředitele zakotveny, v pedagogickém tisku se o něm také nedočteme, přesto existuje a mnohým začínajícím ředitelům pomáhal s jejich adaptací v procesu uvádění před vstupem a po vstupu do funkce ředitele školy.

Odpověď na to, jaké činnosti uvádějí ředitel vykonává, se ukrývá v pomoci při výběru vhodných kandidátů, při jejich přípravě v období před vstupem, po vstupu nového ředitele školy do funkce a v dalším průběhu výkonu jeho funkce.

Tento způsob spolupráce uvádějího a uváděného ředitele je podle výsledků mého šetření přínosný a efektivní, vybavuje uváděného ředitele kompetencemi potřebnými pro úspěšný start v nové pozici, zajišťuje uváděnému řediteli široký vhled do problematiky řízení školy, zajišťuje kontinuitu v práci školy, usnadňuje spolupráci se zřizovatelem a nadřízenými a kontrolními orgány a je prevencí ignorace zásad managementu a řízení lidských zdrojů.

Přínosem popisovaného uvádění ředitelů škol je, že generuje po všech stránkách připravené kandidáty na ředitele škol, takto připravení kandidáti pak nemusí nutně působit pouze na škole, kde byli připravováni. Uvádějí i uvádění ředitelé považují tento způsob

výběru, přípravy a následné podpory uváděným ředitelům za efektivní, přinášející škole jistotu, stabilitu, kvalitu a prosperitu a svou mentorskou činnost označili uvádějící ředitelé za úspěšnou. Činnost uvádějících ředitelů je uváděnými řediteli hodnocena jako krok ke zvýšení kvality řízení školy.

Za příležitost pro české školství považuji zakotvení činnosti a funkce uvádějícího ředitele - mentora do stávajícího systému DVPP a dořešení kariérního řádu, stejně jako diskusi o povinném pregraduálním vzdělávání ředitelů. Zvýšená pozornost musí být také věnována výběru, přípravě a distribuci těchto uvádějících ředitelů - mentorů, neboť nevyužit zkušené ředitele na sklonku jejich profesní kariéry by bylo jako plýtvat drahými kameny.

7 Seznam použité literatury

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- FALTÝSEK, Pavel, Roman KŘIVÁNEK, Ladislava ŠLAJCHOVÁ a Václav TROJAN. *Mezinárodní šetření TALIS 2013 Vzdělávací lídr - zkušenosti s realizací vzdělávacího programu pro vedoucí pracovníky ZŠ*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 52 stran. ISBN 978-80-88087-03-8.
- Klíčové údaje o učitelích a ředitelích škol v Evropě*. Brussels: European Commission, 2013. ISBN 978-92-9201-457-5.
- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 215 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011, 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, Milan POL a Martin SEDLÁČEK. *Mezinárodní šetření TALIS 2013 Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015, 49 stran. ISBN 978-80-88087-05-2.
- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 103 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- MARZANO, Robert J., Timothy WATERS a Brian A. MCNULTY. *School leadership that works: from research to results*. Aurora, Colo.: Mid-continent Research for Education and Learning, c2005.
- NOVÝ, Ivan a Alois SURYNEK. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006, 287 s. Manažer. ISBN 80-247-1705-0.
- POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka, NOVOTNÝ, Petr a Martin SEDLÁČEK. *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol*. *Studia paedagogica*, ročník 14, číslo 1, rok 2009, s. 109-127. ISSN 1803-7437.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena LHOTKOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 199 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-901-2.
- THOMSON, Rosemary. *Řízení lidí: Managing people*. Vyd. 1. české. Praha: ASPI, 2007, 249 s. ISBN 978-80-7357-267-9.
- TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 120 s. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

Elektronické dokumenty

- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení [online]. Praha, Mc Kinsey, 2010 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z:
http://www.arg.cz/Ok_koncepce/Edu_report.pdf
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2005 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z:
<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-317-2005-sb>
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2013/2014. *Česká školní inspekce* [online]. ČŠI, 2014 [cit. 2015-12-30]. Dostupné z:
<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-rok>
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/19743/download/
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2016-01-11]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce. *Centrum.cz* [online]. 2007 [cit. 2016-01-11].

Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/zakonik-prace>