

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Start a průběh životní a profesní dráhy ředitelů škol

Start and course of life and professional career of School Headmasters

Hana Šmitáková

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Start a průběh životní a profesní dráhy ředitelů škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce RNDr. Jindřicha Kitzbergera samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17. dubna 2018

Děkuji svému vedoucímu práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za jeho cenné rady a trpělivé a tvůrčí vedení při jejím zpracování. Dále děkuji osloveným ředitelům škol, kteří mi věnovali svůj čas a podělili se se mnou o své životní a profesní příběhy.

ABSTRAKT

Teoreticko empirická práce se zaměřuje na životní a profesní dráhu ředitelů českých středních škol s cílem zachytit a analyzovat u vybraného vzorku těchto ředitelů v různých fázích profesního života informace o startu a vývoji této dráhy, o krizových okamžicích ovlivňujících rozhodnutí o ukončení působení či setrvání na pozici ředitele školy a o rozporu mezi očekáváními od této pozice a realitou při jejím faktickém výkonu. V teoretické části byla pozornost zaměřena na přiblížení pojmů životní a profesní dráha, ředitel a řízení školy včetně souvisejících oblastí. Výzkumná část využila k nalezení odpovědí na tři výzkumné otázky metodu životního příběhu. K hlavnímu sběru dat byl využit polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými řediteli, doplňující data byla shromážděna formou analýzy dokumentů a testu manažerského stylu GRID. Shrnutím výsledků práce lze konstatovat, že životní a profesní dráha jednotlivých ředitelů vykazovala některé společné prvky, jedním z nejčastěji skloňovaných, a to ať již ve vztahu ke startu profesní dráhy ředitele i ke stabilitě při výkonu této funkce, byl význam rodinného zázemí. Co se týče zkoumání aspektů těchto drah z genderového hlediska, z hlediska počtu let praxe a druhu právní subjektivity školy, nebyly zaznamenány žádné významné prvky, které by byly pro vývoj těchto drah určující.

KLÍČOVÁ SLOVA

životní dráha, profesní dráha, ředitel školy, vedení a řízení školy

ABSTRACT

This theoretical and empirical thesis focuses on career and life paths of headmasters of Czech secondary schools. Its aim is to capture and analyse data about different phases of headmaster's career: from its early beginnings, throughout critical moments which could influence certain decisions, as whether to stay in the position or leave, up to the discrepancy between individual career expectations and the eventual reality. The theoretical part of the thesis defines terms such as life path, career, headmaster of a secondary school and school management. The research is using the method of a so-called life story, which provides answers to the research questions. Main data was collected using half-structured interviews with individual headmasters and supplementary data was collected using document analyses and managerial testing method GRID. By looking at the results in the thesis, we can observe that life paths and careers of individual headmasters show some common elements, such as family background, which is considered as an important prerequisite that can determine individual performance in this role. As far as gender is concerned, years of experience or legal subjectivity of the school, no significant elements were detected which would have some greater impact on the career or life path itself.

KEYWORDS

life lane, professional career, school headmaster, school management

Obsah

Úvod	7
1 Teoretická část	9
1.1 Ředitel školy	9
1.1.1 Charakteristika a vývoj	9
1.1.2 Role a kompetence ředitele školy	11
1.1.3 Fáze vývoje dráhy ředitele školy	12
1.2 Životní dráha	14
1.2.1 Charakteristika životní dráhy	14
1.2.2 Fáze životní dráhy	15
1.2.3 Hodnocení životní dráhy	16
1.3 Profesní dráha	17
1.3.1 Volba profesní dráhy a její průběh	17
1.3.2 Fáze profesní dráhy	20
1.3.3 Profesní mobilita	20
1.3.4 Hodnocení profesní dráhy	22
1.4 Řízení školy	24
1.4.1 Charakteristika a vývoj	24
1.4.2 Manažerské styly	26
2 Výzkumná část	29
2.1 Cíl výzkumu	29
2.2 Metody výzkumu	30
2.2.1 Rozhovor	30
2.2.2 Dotazník	30
2.3 Organizace a realizace výzkumu	30

2.3.1	Popis výzkumného šetření	30
2.3.2	Stanovení výzkumného problému	31
2.3.3	Výzkumný vzorek a příslušný sběr dat	32
2.3.4	Příprava a organizace výzkumu.....	33
2.3.5	Průběh výzkumného šetření.....	35
2.4	Zpracování dat a jejich analýza.....	37
2.4.1	Obsahová analýza dokumentů	37
2.4.2	Obsahová analýza rozhovorů.....	43
2.4.3	Obsahová analýza výzkumného problému	43
2.4.4	Shrnutí poznatků výzkumného šetření	47
	Závěr.....	49
	Seznam použitých informačních zdrojů	51

Úvod

Cílem této bakalářské práce je u vybraného vzorku čtyř ředitelů a ředitelek škol v různých fázích profesního života zachytit a analyzovat informace o startu a vývoji jejich životní a profesní dráhy, o krizových okamžicích ovlivňujících rozhodnutí o ukončení působení či setrvání na pozici ředitele školy a o rozporu mezi očekáváními od této pozice a realitou při jejím faktickém výkonu. Ve školském systému České republiky je zaznamenán dlouhodobý nedostatek kvalitních odborných pracovníků, a to ať již na pozicích učitelů, tak i ředitelů škol. Mezi faktory, které tento nedostatek vhodných kádrů ovlivňují, patří například nízké finanční ohodnocení, nedostatečná společenská prestiž, nadměrná byrokratická zátěž, vysoké nároky na odborné znalosti a manažerské schopnosti, značná odpovědnost apod. Aby mohlo dojít k posílení zájmu o pozice ředitelů škol, tím ke zvýšení konkurence a v návaznosti na to i odborných kvalit potenciálních kandidátů na pozici ředitele školy, je třeba odhalit tyto faktory, analyzovat je a přijmout potřebná opatření. Odborná literatura zabývající se problematikou školského managementu se vesměs shoduje na tom, že ve škole hraje lidský faktor prvořadou úlohu. Reforma systémů řízení školství nabírá směr k decentralizaci řízení a posilování autonomie škol. A s tím souvisí i zvyšující se odpovědnost, pravomoc i požadavky na ředitele škol, a to ve všech oblastech provozu a činnosti školy i jejího kontaktu se sociálním okolím, veřejností (Bacík, Kalous, Svoboda, 1998, s. 12). Havlová uvádí, že „s výkonem povolání je spojena podstatná etapa života a vzhledem k jeho statusotvorné funkci zasahuje nejen ekonomickou aktivitu, ale i mimopracovní část lidské existence. Volba povolání je proto do jisté míry také volbou příštího předpokládaného sociálního statusu a anticipací životní dráhy.“ (Havlová, 1989, s. 21). To, jaké povolání si jedinec vybere, závisí na jeho hodnotové orientaci a výběr je ovlivněn též očekáváním, jaké od něj jedinec má i významem, který mu ve svém životě přisuzuje. Dle Havlové však „volba povolání není individuálním problémem a nemůže být zcela ponecháno na člověku, aby si zvolil takové místo ve společnosti, které by pro něho bylo nejpřiměřenější, z něhož by mohl nejlépe povznést sebe i společnost“, neboť volba povolání se týká celé společnosti a je limitována např. vazbou ke struktuře zaměstnanosti, bilancí pracovníků či profesionální mobilitou (Havlová, 1996, s. 22). Proto je třeba zvýšit prestiž tohoto povolání, zlepšit ekonomické podmínky financování škol i samotných zaměstnanců,

zaměřit se na podporu ředitelů škol a to ve vztahu k jejich přípravě na převzetí funkce i v průběhu jejího výkonu, ale i zacílit úsilí ke zjednodušení a zpřehlednění legislativy v oblasti řízení škol, aby se zvýšila základna zájemců o tyto pozice a mohli být vybíráni odborníci s potřebnými zkušenostmi a dostatečnou osobnostní vyzrálostí. Jak uvádí Trojan, *„práce ředitele školy je totiž stále komplikovanější“*, neboť jsou na něj postupně přenášeny další oblasti odpovědnosti a proto ředitel stojící v čele školy *„má stále méně času věnovat se základním činnostem ve škole, které jsou od něj očekávány a které směřují ke zvyšující se kvalitě školy, podmínek pro jednotlivé žáky a jejich nezbytný rozvoj“* (Trojan, 2015, s. 7). Proto se budeme v rámci této práce zabývat aspekty životní a profesní dráhy ředitelů škol, které ovlivňují volbu povolání a stabilitu setrvání ve zvolené profesi, v tomto případě na pozici ředitele školy. Na základě analýzy získaných dat provedeme vyhodnocení, které přispěje k odhalení některých těchto faktorů. Pro zjednodušení je v celém textu používán mužský rod „ředitel“ školy, není-li spojován přímo s konkrétní osobou ředitelky školy.

1 Teoretická část

1.1 Ředitel školy

„Zkušenost je dobrá škola, ale školné je příliš drahé.“

(Karel Čapek)

1.1.1 Charakteristika a vývoj

Přibližně od roku 1990 probíhá v několika etapách transformace českého vzdělávacího systému, která mění funkci a roli školy a vede k vyšší autonomii škol. Ředitel se tak stává manažerem i leaderem, je zodpovědný za ekonomickou, právní i personální oblast, a v neposlední řadě i za pedagogický proces. Trojanová a kol. dokonce uvádějí, že při srovnání v čase lze nabýt dojmu, že *„hovoříme o zcela jiné práci“* a *„přitom v rozporu s nárůstem odpovědnosti ubylo pomocných nástrojů, o které se ředitel mohl opřít“* (Trojanová a kol., 2012, s. 12). I když tento trend není pouze specifikem českého školství, Česká republika svým školám poskytuje jednu z největších autonomií. Současně se však nedá říci, že by vysoké nároky kladené na ředitele v souvislosti s touto autonomií přinášely ruku v ruce i odpovídající prestiž, podporu a finanční ohodnocení ředitelů. Jak uvádí Trojanová a kol. *„ředitel či ředitelka školy a vůbec řídicí pracovníci ve školství jsou dosud málo vnímanými, chápanými a taktéž málo oceňovanými postavami našich škol“* (Trojanová a kol., 2012, s. 11). Nepříznivým důsledkem vysoké autonomie škol a s tím spojené vysoké míry povinností a odpovědnosti ředitele je i skutečnost, že ředitelé zaměřují svoji pozornost jen na některé stěžejní problémy. Vzhledem k tomu, že je ředitel školy nezastupitelnou osobou v celém procesu řízení školy, je navzdory těmto nepříznivým podmínkám nezbytné zajistit obsazení pozic ředitelů škol v odpovídajícím počtu i kvalitě a proto jsme si v rámci našeho výzkumu položili otázku, na základě jakých motivů se jedinec rozhoduje pro pokračování své profesní dráhy v podobě výkonu funkce ředitele školy. I když byla v uplynulých letech několikrát otevřena otázka, zda se ředitelem nemůže stát někdo mimo pedagogický prostor bez pedagogické zkušenosti a vzdělání, je zatím vývoj kariéry od učitele k řediteli školy v legislativním prostředí českého školství logický, byť většina učitelů se z různých důvodů během své praxe na pozici ředitele neposune. Buď po kariéře ředitele školy netouží, nebo neměli příležitost se na ředitelský post posunout nebo tuto

příležitost nedokázali využít. Pro účely této práce budeme ověřovat, jací učitelé mají ambice stát se ředitelem, zda se jedná častěji o cílený a uvědomělý proces, na který se učitel připravuje, či spíše o využití aktuální možnosti, nabídky, kterou učitel využije a teprve posléze s nástupem na tuto pozici se vypořádává se všemi požadavky a nároky na tuto pozici kladenými, i když je dle Trojana zároveň zřejmé, že již jako učitel se dostává do manažerských situací a získává tak dovednosti, které může využít v řídicí funkci ředitele školy (Trojan, 2015, s. 28). Vzhledem k tomu, že současná podoba funkce ředitele je nevyhovující, neboť je pozornost ředitele neustále odváděna od pedagogické práce a jejího řízení z důvodu nutnosti výkonu široké škály dalších povinností, které jsou svým charakterem pedagogickému procesu vzdáleny, je otázkou, zda je tato struktura požadavků nastavena optimálně, neboť poměrně významně zužuje základnu potenciálních kandidátů na tuto pozici a zároveň způsobuje, že řada z kandidátů, kteří splňují požadavky na pedagogické vzdělání i praxi, nedisponuje potřebnými znalostmi, zkušenostmi a vzděláním v ostatních relevantních oblastech, jako je např. ekonomická, právní a personální. Podle Trojana není reálné, aby se ředitel školy „*podle současně nastavených pravidel profesionálně pohyboval v oblasti práva, ekonomiky, pedagogiky....správy budov, výběrových řízení...*“ a „*je na místě vést kvalifikované úvahy o tom, které oblasti z něho sejmout, popřípadě jak mu začít systematicky pomáhat a podporovat jej*“ (Trojan in Kuchař a kol., 2014, s. 8). Za výběr vhodného kandidáta jsou odpovědní zřizovatelé škol, a i když je požadavek na vzdělání a pedagogickou praxi daný legislativou, je zároveň žádoucí, aby si zřizovatelé „*definovali, koho by chtěli vidět v čele školy, jaké budou preferovat vlastnosti, osobnostní vybavení, rozhled či praxi*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 15). Zároveň by tyto požadavky dle Trojanové a kol. měli zřizovatelé zohlednit ve vztahu k typu školy, neboť jiné požadavky budou na ředitele na „*obří průmyslovou školu s mnoha obory, ...na základní školu zmítanou sociálními problémy okolí a ...na školu malotřídní*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 15). Trojan dále zdůrazňuje, že má-li se ředitel „*skutečně stát pedagogickým lídrem, má-li tuto práci vykonávat s plnou odpovědností a má-li skutečně dojít k očekávaným systémovým změnám, musí se pojetí ředitelské role zásadně změnit.*“ (Trojan, 2015, s. 26).

1.1.2 Role a kompetence ředitele školy

Jak uvádíme výše, škála činností a odpovědnosti ředitele školy je velice rozmanitá. Dle Trojanové je „*ředitel školy funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí*“ (Trojanová, 2014, s. 9). Role ředitele školy lze rozčlenit do tří úrovní - lídr, manažer a vykonavatel procesu. Dle Trojana je lídr osobou „*kteřá přináší vize, nastavuje strategie...*“. Manažer má jinou úlohu a s tím související i jiné kompetence. Opět dle Trojana „*Jeho základní úlohou je kontinuální přenášení vizí a myšlenek lídra přímo do organizace.*“, zatímco vykonavatel procesu „*proměňuje vstupy na výstupy*“ (Trojan in Kuchař a kol., 2014, s. 15- 16), u ředitele školy jde např. o výkon přímé pedagogické činnosti a zde se jeví předchozí praxe na pozici učitele jako přínosná.

Se všemi těmito rolemi souvisí vysoká míra zodpovědnosti, která je do značné míry odpovědností „*za práci druhých*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 11) a projevuje se i v jedné z nejdůležitějších funkcí manažera a tou je rozhodování. I když rozhodovací proces prochází různými fázemi a většinu z nich může ředitel sdílet se svými spolupracovníky, za konečné rozhodnutí je zodpovědný jen on sám, což je jeho právo, ale i závazek. Vysoká míra zodpovědnosti a tlaku koresponduje i s názory Schustera, který tvrdí, že „*Rozhodování je prostě osamělá činnost. Dobrý manažer to musí vydržet.*“ (Schuster, 2010, s. 83), Slavíkové, která uvádí, že ředitel musí na profesionální úrovni zvládnout „*řízení sama sebe*“ (Slavíková a kol., 2003, s. 5) i Trojanové, která zdůrazňuje, že „*Od okamžiku zjištění, že je možno či třeba se rozhodnout, přes získávání informací o jednotlivých variantách a vyhodnocování až po zvažování důsledků provází člověka nemalý psychický tlak.*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 14).

Základním předpisem, který řeší kompetence ředitele školy je zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Další kompetence vyplývají i ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a vymezuje je i zřizovací listina, neboť určuje míru odpovědnosti předávané zřizovatelem. Kompetence jsou pojmem sice často využívaným, ale jeho chápání není vždy jednoznačné. Jsou mu obvykle přisuzovány dva základní významy. V dříve používaném smyslu je kompetence chápána jako „*pravomoc*“, aktuálně označuje spíše „*znalost*“ či „*dovednost*“. Plamínek provádí shrnutí těmito slovy „*V obou případech se tento pojem*

vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat“ (Plamínek, 2010, s. 86). Hroník uvádí tři roviny termínu kompetence „*mohu – umím – chci*“ (Hroník in Trojanová a kol., 2012, s. 24). Jak doplňuje Trojanová a kol., první rovina „mohu“ je ve smyslu pravomoci (neboli se jedná o kompetenci od jiného), druhá rovina „umím“ je ve smyslu znalosti a dovednosti (neboli se jedná o kompetenci od sebe) a třetí rovina „chci“ je ve smyslu motivace k určité činnosti (neboli rozšířené chápání kompetence od sebe) (Trojanová a kol., 2012, s. 24). Co se týče posouzení ředitele jako kompetentního pracovníka, legislativa ho opravňuje k vybraným činnostem, tzn. vybavuje ho kompetencí v rovině „mohu“. Rovina „umím“ by měla být naplňována zejména díky vzdělání, zde však ředitel prochází určitým vývojem, neboť je pravděpodobné, že „*hlavně začínající ředitelé využívají vlastní zkušenosti a intuici, popřípadě se řídí svými vzory*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 24). V této souvislosti se diskutuje, zda jsou školští manažeři pro převzetí odpovědnosti adekvátně připravováni, zda jim je při výkonu jejich funkce poskytována přiměřená podpora a zda by funkční vzdělávání ředitelů škol nemělo být povinné ještě před nástupem do funkce, neboť prošlapávání si cesty v řídicí funkci pomocí intuice a zkušeností je činností zdlouhavou a rizikovou. Jak uvádí Trojanová a kol. „*kvalifikace se získává vzděláním a teprve činnost pracovníka a získání praktických zkušeností a dovedností vytváří profesní kompetenci, která následně umožňuje kvalitní výkon*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 41). Dále Trojanová a kol. uvádějí, že rovině „chci“ není věnována náležitá pozornost, neboť s ní souvisí „*prakticky neexistující stimulační zpětná vazba od nadřízených orgánů*“, neboť ta se „*objevuje většinou pouze v případě problémů*“ (Trojanová a kol. 2012, s. 24- 5), pak se však nejedná o stimulaci pozitivní. I když je zřejmé, že „*Žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost činnosti řídicího pracovníka.*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 17), bylo by vhodné zaměřit úsilí k vytvoření standardu ředitele školy podobně, jako tomu bylo u profese učitele.

1.1.3 Fáze vývoje dráhy ředitele školy

Trojan uvádí, že „*škola je natolik specifický a svébytný organismus, že v jejím čele musí stát skutečná osobnost schopná tuto základní oblast života školy optimálně zvládat*“ (Trojan, 2015, s. 29). Whitmore dále zdůrazňuje, že „*vlastnosti potřebné pro vedení se nezískávají ani rychle, ani snadno*“ (Whitmore, 2014, s. 198). Trojanová a kol.

v této souvislosti uvádějí, že některé dovednosti je možno získat již v prvním období působení ve funkci, zde může pomoci vnější podpora např. od zřizovatele, ale osobnostní charakteristiky jako rozhodnost, schopnost pracovat pod tlakem apod. tak rychle a jednoduše získat nelze (Trojanová a kol., 2012, s. 60). Je tedy zřejmé, že aby se ředitel stal skutečnou osobností, musí projít různými fázemi svého vývoje po vstupu na tuto pozici. Výzkumem vývoje profesní dráhy ředitele školy se zabýval kolektiv pracovníků Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Dle jejich názoru „*rozhodování se o kariérové změně (stát se ředitelem školy), nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představují specifické fáze v kariéře každého ředitele*“ a lze předpokládat, že „*průběh těchto fází má vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitelů, ale zásadním způsobem se promítá i do vlastního řízení školy*“ (Pol, 2009, s. 110). Z tohoto důvodu je třeba zabývat se tím, „*co se děje s řediteli v prvních fázích jejich působení ve funkci ředitele, a následně také prověřit, jak se způsob zvládnutí počátečních fází působení v této funkci odráží v dalších fázích vývoje profesní dráhy ředitele*“ (Pol a kol., 2009, s. 110-111). Pol a kolektiv na základě svých šetření stanovili tři fáze vývoje na pozici ředitele a dvě přechodová období. Základní aspekty těchto fází v členění na oblast pocitů, manažerského přístupu, rizik, vztahů s kolegy, změn a hlavních priorit jsou popsány v příloze č. 13.

Je zřejmé, že délka jednotlivých fází i přechodných období se může u jednotlivých ředitelů lišit, Pol a kolektiv však uvádějí, že „*základním kritériem pro rozlišení dílčích fází výkonu ředitelské funkce je změna vnímání samotných ředitelů a změna jejich náhledu na vlastní práci*“ (Pol, 2010, s. 87). To koresponduje i s názorem Sedláčka, který tvrdí, že pojetí ředitelů se „*proměňuje v průběhu vývoje profesní kariéry*“ (Sedláček in Orbis scholae, 2011, s. 31). Zkušený ředitel se tak od ředitele na začátku působení ve funkci liší zejména tím, že se postupně změnil jeho přístup k výkonu funkce ředitele. Trojanová v této souvislosti uvádí, že „*Učitel vstupuje po úspěšném konkurzu do funkce a chce uspět jako ředitel. Brzy si však uvědomuje, že tento osobní úspěch je těsně spjat s úspěchem školy...*“ (Trojanová, 2014, s. 19). Zároveň ne všichni ředitelé prožívají všechny popsané fáze v plné intenzitě a dospívají ke stejně výrazným určujícím momentům. Podle Pola změna v přístupu k výkonu funkce souvisí i se skutečností, že je profesní dráha provázána se životní dráhou a ovlivňují ji tedy i osobní události a zkušenosti, s celospolečenským a politickým

děním včetně reformních snah ve školství a ředitel se tak dostává do situací, které mají na jeho přístup k výkonu funkce významný vliv (Pol, 2010, s. 100). Výzkum dále upozorňuje na některé rizikové faktory související s určitou fází výkonu funkce ředitele, zejména na nutnost mít reálná očekávání od ředitelů po vstupu do funkce a vnímat jejich potřebu podpory nebo naopak na rizika související s blížícím se časem odchodu z funkce (Pol, 2010, s. 103). V souvislosti s nástupem do funkce Trojan zdůrazňuje, že „*ředitel školy, je jmenován do funkce ke konkrétnímu datu a neexistuje nějaká doba hájení.*“ Lze podle něj sice očekávat, že se „*na funkci nějakou dobu připravoval, chystal koncepci školy, promýšlel první kroky a potřebná opatření*“, ale vzhledem k tomu, že v našich podmínkách „*není povinná jakákoli forma přípravy před nástupem do funkce, je očekávatelné, že se nový ředitel dostane brzy do situací, na které nebyl připraven a s nimiž nepočítal*“ (Trojan, 2015, s. 33). Ve vztahu ke zkušeným ředitelům dále upozorňuje na to, že „*nejsou systematicky využíváni např. jako mentoři, vzdělavatelé či hodnotitelé*“, přičemž „*veliký počet zřizovatelů a malé možnosti státu v této oblasti způsobují poměrně pravděpodobný odchod ředitele po skončení jeho funkčního období*“, neboť ředitel je po pracovně právní stránce více „*v ohrožení ve srovnání s ostatními pedagogickými pracovníky*“ (Trojan, 2015, s. 80).

1.2 Životní dráha

Citát: „*Osud míchá karty, my hrajeme*“ (neznámý autor)

1.2.1 Charakteristika životní dráhy

Životní dráha člověka je spjata „*s konkrétními představami o počátku cesty, vrcholu, křižovatkách, o vytyčování cílů, krizích, návratech i o definitivním konci...*“ (Nový, 1989, s. 7). Pro sociology je životní dráha „*sled sociálních pozic a rolí, kterými jedinec prochází během životního cyklu a které tvoří zapojení jednotlivce na sociální vztahy v sociálně historickém prostoru*“ (Havlová, 1996, s. 71). Nový popisuje životní dráhu jako „*trajektorii člověka v sociálně historickém prostoru a čase, sled změn sociálního postavení a rolí jednotlivce jako výsledek jeho intencionální a praktické činnosti v daných objektivních možnostech osobních, skupinových, společenských, přírodně historických*“ (Nový, 1989, s. 32-33).

1.2.2 Fáze životní dráhy

Každá životní dráha má své „etapy“ či „fáze“. Dle Nového při zkoumání vývoje či růstu se nejedná pouze o „lineární pohyb „od – k“ (tj. od výchozího bodu ke konečnému), nýbrž o sérii změn, která implikuje fáze neboli etapy, tj. mnohost dílčích začátků a dílčích konců“ (Nový, 1989, s. 14). Na fáze životní dráhy lze pohlížet z různých hledisek, např. z hlediska biologického (fáze zrání, rozvoj, restrikce, dvě fáze přechodu) či sociálního (fáze předproduktivní, produktivní, postproduktivní) apod. Jednotlivé fáze vymezují „hranice“, které zřetelně oddělují dva či více prostorů a vyznačují na jedné straně konec něčeho a na straně druhé současně začátek něčeho jiného (Nový, 1989, s. 22). Podstatnou součástí životní dráhy je období produktivního věku, neboť povolání spolu s rodinou tvoří základní komponenty životní dráhy. Profesní část životní dráhy tvoří období ekonomické aktivity a přípravy na ni, přičemž v sobě spojuje „minulost (tj. přípravu na povolání a zkušenosti nasbírané v různých povoláních) s budoucností, neboť již při výběru ekonomické aktivity se zohledňuje budoucí profesní činnost včetně souvislosti s ekonomickými i sociálními aspekty, což se projevuje při tvorbě vlastní životní strategie v dané životní etapě“ (Havlová, 1996, s. 74). Trojanová a kol. v této souvislosti uvádějí, že rozhodnutí přihlásit se do konkurzu na ředitele a vědomě převzít zodpovědnost za celou instituci je srovnatelné s málokterým životním rozhodnutím, neboť „ovlivní další osobní i profesní život, často se stává zlomem v kariéře pedagogického pracovníka, zlomem v jeho vztazích i prožívání volného času“ (Trojanová a kol., 2012, s. 60). V rámci fáze produktivní dochází u ředitelů škol k vývoji jejich profesní kariéry a to od učitele k řediteli, ale ani zde se nemusí jednat pouze o lineární pohyb od učitele k řediteli, nýbrž i o změny, které znamenají dílčí začátky (kariéra ředitele) a konce (návrat k roli učitele či odchod k jiné profesi). Dle Nováka člověk vlastně v průběhu života neustále žije v „situaci“, tj. působí na něj objektivní i subjektivní faktory, tzn. jedná pod vnějším tlakem okolností i pod vlivem vlastních potřeb (Nový, 1989, s. 22). Nový dále doplňuje, že „každá situace klade před člověka jistý problém a je spjata s určitým typem jednání“, přičemž situace lze rozlišit zejména z hlediska jejich významu, tzn. odstupňovány dle intenzity konfliktu se nazývají „problémovými, mezními, krizovými, havarijními nebo katastrofickými“ (Nový, 1989, s. 22). Situace, do nichž se ředitel v rámci své životní dráhy dostává, je tedy třeba rozlišovat dle této škály, neboť některé situace výrazně ovlivňují další průběh životní dráhy, rozhodování

a chování ředitele, jiné situace, v rámci nichž jsou řešeny např. běžné problémy, však nemívají významný dopad do osobního světa ředitele a nepřinášejí novou etapu v jeho životě. Dojde-li k přílišnému vyostření mezní situace, nastává „krize“, která může mít několik variant řešení. Buď se podaří odstranit ohrožující faktory a obnovit optimální fungování důležitých oblastí v životě člověka (např. sociální vztahy a jeho role v nich) nebo se podaří změnit tuto situaci v jinou, přiměřenější dlouhodobé situaci anebo se řešení nenajde a je rozrušena či zničena dosavadní struktura. Takováto situace se označuje jako „havárie“, přičemž může jít o havárii např. fyzického, psychického, profesního či rodinného charakteru. Jedná se o „událost“ s dlouhodobými důsledky, které mění strukturu života člověka v delším časovém horizontu a tím přispívají k přechodu do nové životní fáze. „Událost“ lze tedy charakterizovat jako *„výslednici určitého vývojového procesu nebo určité situace, jako viditelně dokonáný jev, který vede k jistým nevyhnutelným důsledkům a zřetelně vymezuje životní fázi“* (Nový, 1989, s. 23). Jedná se o „bod obratu“, jímž může být např. narození dítěte, které je přechodem do nové fáze rodinného cyklu apod. Tyto události, ať již přirozeného, očekávatelného charakteru (svatba, narození dítěte apod.) nebo charakteru překvapivého (nemoc vlastní či blízké osoby, smrt v rodině apod.) mají tedy významný vliv na životní dráhu ředitele školy, která zároveň ovlivňuje i dráhu profesní, a to ať již ve vztahu k pokračování či přerušování této dráhy nebo jen v omezení časových možností a soustředění na výkon funkce. Jak vyplývá z výše uvedeného, charakter životní dráhy je individuální, každý člověk má svoji vlastní životní dráhu a její aspekty posuzuje podle vlastních představ. Ředitele školy je tedy třeba vnímat komplexně jako člověka, kterého ovlivňují i aspekty soukromého života, ať již momentální, krátkodobé nebo dlouhodobé (spokojenost s dosavadním průběhem životní dráhy, rodinným zázemím apod.). S ohledem na tuto provazbu se v naší práci zaměřujeme také na ověření faktorů souvisejících s životním příběhem, které mohly mít případný vliv na rozhodování ředitelů o tom, zda setrvat na pozici ředitele či z dané pozice odejít.

1.2.3 Hodnocení životní dráhy

Jak uvádí Nový, životní dráha probíhá ve čtyřech dimenzích, a to délka, šířka, výška a váha. Z pohledu této práce se jeví jako nejzajímavější dimenze „váha“, neboli význam životní dráhy a její hodnocení. Hodnocení významu životní dráhy se dá vyjádřit pestrou

škálou, např. „lehký – těžký“, „dobrý – špatný“ apod. Hodnocení lze provádět formou sebehodnocení, sebereflexe či interpretace hodnoty vlastního života, a to směrem k budoucnosti, kdy si vytváříme systém hodnot a cílů, který vychází z našich potřeb, tužeb a zájmů nebo směrem k vlastní minulosti, kterou se snažíme složitě poznávat a vzhledem k nemožnosti na ní cokoli měnit, měníme pouze své hodnocení a re-interpretaci této minulosti. Výsledky tohoto poznání a hodnocení pak využíváme pro účely revize naší životní strategie (Nový, 1989, s. 9-10). Toto je důležitý aspekt ve vztahu k životnímu příběhu ředitelů škol a kontinuity průběhu jejich profesní dráhy, neboť pokud význam své životní dráhy hodnotí ředitelé zpětným pohledem pozitivně, bude je to motivovat v započaté dráze pokračovat a zároveň i posouvat tímto směrem své vize a cíle.

1.3 Profesionální dráha

Pol ve svém výzkumu profesionální dráhu vnímá jako „*sled událostí prožívaných ředitelem, které ovlivňují výkon funkce ředitele v čase*“ (Pol a kol., 2010, s. 86).

1.3.1 Volba profesionální dráhy a její průběh

Výběr profesionální dráhy je důležitý jak pro jedince, neboť dle Havlové „*postavení člověka ve společnosti určuje mnoho faktorů, ke kterým patří také povolání*“ (Havlová, 1996, s. 7), tak i z celospolečenského hlediska. Společnost by měla být schopna identifikovat povolání pro zajištění chodu všech stěžejních činností státu nezbytná a podporovat dobrý obraz těchto povolání tak, aby byly pro potenciální zájemce o ně atraktivní. Atraktivita může spočívat nejen v ekonomickém hledisku, ale jak uvádí Havlová i v prestiži, míře úcty, společenské užitečnosti, v charakteru činností či pracovních podmínkách s výkonem daného povolání spojených (Havlová, 1996, s. 8-9). Ředitel školy je jedním z těchto celospolečensky nezbytných povolání a je tedy třeba zajistit, aby podmínky s touto pozicí související, např. prestiž, finanční ohodnocení, míra autonomního rozhodování a s tím související odpovědnost byly nastaveny tak, aby bylo toto povolání pro odpovídající zájemce přitažlivé. Vzhledem k tomu, že cesta k pozici ředitele školy vede nejprve přes pozici učitele, je třeba si položit otázku, zda motiv člověka stát se ředitelem vzniká již v dětství nebo zda spíše přirozeným způsobem poté, co člověk určitou dobu působí ve školském prostředí jako učitel.

Dle Havlové na proces volby povolání působí řada vlivů a to vlivy vnější, např. společenskopolitické a ekonomické i vlivy subjektivní ze strany rodičů, přátel, školy, individuálních zájmů a přání. Havlová uvádí jako nejčastější důvod výběru daného povolání zálibu, která se týká dané pracovní činnosti, ale i lidí, kteří jsou s ní spjati, neboť ve věku, v němž dochází obvykle k volbě povolání, nemá jedinec tolik životních zkušeností, a proto si často vytváří představu o daném povolání dle dostupných informací, které může získat od blízkých lidí či sdělovacích prostředků, jako je televize, filmy apod. Zároveň se však dle Havlové zásadnějším jeví, a to zejména u povolání s požadavkem vysokoškolské kvalifikace vliv rodičů, neboť jsou pro jedince profesními vzory a také více vystupují jako zdroj potřebných informací a významně vstupují i do rozhodovacího procesu o volbě povolání svých dětí, čímž se projevuje silná profesní návaznost (Havlová, 1996, s. 24). Ačkoli by pro budoucí spokojenost člověka v profesním životě bylo optimální, aby bylo dosaženo souladu mezi osobním přáním a konečným výběrem povolání, není reálné tohoto souladu s ohledem na různé faktory, např. počet pozic dané profese ve společnosti a s tím související jejich dostupnost, požadavky na kvalifikaci, fyzické či psychické předpoklady apod. dosáhnout. Do tohoto nesouladu vstupují nejen výše uvedená společenská omezení, ale např. i nekritický pohled jedince na vlastní fyzické či psychické předpoklady, které jsou pro vybrané povolání nedostatečné (Havlová, 1996, s. 24). Kromě těchto předpokladů, vztahujících se ke konkrétnímu povolání, je třeba vzít v úvahu i klíčové kompetence, které jsou dle Trojanové a kol. obecnější a nevztahují se na konkrétní místo, ale promítají se do osobnostních a sociálních kompetencí (Trojanová a kol., 2012, s. 38). Belz a Siegrist je definují jako „...obecnější schopnosti člověka překračující hranice profese a hrající důležitou úlohu pro jeho uplatnění na trhu práce“ (Belz a Siegrist in Trojanová a kol., 2012, s. 38). Je tedy zjevné, že je třeba si včas určit životní strategii pro výběr nejen povolání, ale i zaměstnání nebo předmětu podnikání. Havlová uvádí, že je „potřeba odpovědět si na otázku kdo jsem, co umím a jsem schopen dělat, co ze své kvalifikace chci využít především a také jakým pracovním podmínkám dávám přednost, jestli jsem ochoten dojíždět a v jakém rozpětí by se měl pohybovat plat“ (Havlová, 1996, s. 25). V případě, že nedojde k optimálnímu výběru typu povolání a profesní přípravy, jeví se jako důležitá pro vývoj profesní dráhy skutečnost, zda z dané získané kvalifikace je možné vykonávat různé druhy práce na různých typech pracovních míst a po získání potřebných zkušeností a rozhledu

lze později pracovní místo či zaměstnání změnit. Toto lze realizovat zejména v oblastech, kde nejsou mezi povoláními neprostupné bariéry (Havlová, 1996, s. 25). Z pohledu funkce ředitele školy se však toto jeví jako problematické, neboť v podmínkách českého školství jsou přesně dány požadavky na vzdělání i praxi ředitele a rozhodnout se pro tuto dráhu v pozdějším věku bez předchozí odpovídající profesní kariéry a vzdělání je dle aktuální legislativy nemožné. Tato neprostupnost je často diskutována a Trojan v této souvislosti uvádí, že optimální možný kariérový vývoj ředitele by mohl být přes jednotlivé pozice učitel, třídní učitel, střední management, zástupce ředitele a ředitel, přesto však je „*nutno alespoň uvažovat o jakémsi vstupu do řídicích pater škol odjinud, mimo systém*“ (Trojan, 2015, s. 45).

Havlová uvádí, že čím vyšší je shoda práce a povolání a zaměstnání, tím jsou např. lépe využity schopnosti, dovednosti a znalosti pracovníka, pracovník je spokojenější s rozmanitostí práce, rodina je více spokojena s jeho prací, pracovník se cítí lépe, je stabilizovanější a spokojenější ve svém zaměstnání. Častější pocit identifikace se svým povoláním pociťují výše kvalifikované osoby, proto i nesoulad mezi prací a povoláním je u nich silněji pociťován a může mít i více negativních důsledků (Havlová, 1996, s. 23). V souvislosti s profesní dráhou ředitele lze mluvit o „profesionalizaci“, jejímž znakem je zejména intenzivní, dlouhodobá, systematická a formalizovaná příprava pro získání požadované kvalifikace, nezbytnost mít licenci, tj. povolení k výkonu povolání, které potvrzuje získání potřebných znalostí a praktických dovedností apod. Dle Havlové „*zatímco profesionalizace směřuje ke zkvalitnění výkonu a udržení autority jejich nositelů, deprofesionalizace usnadňuje vstup do profesí, aniž by byl zaručen jejich kvalitní výkon, rozměňuje prestiž*“ (Havlová, 1996, s. 32). I když žádná licence nemůže zaručit bezchybný a odborný výkon profese jedince, který ji vlastní, dává alespoň předpoklad, že tyto pracovní úkoly budou plněny ve standardní odborné kvalitě. Přesto u ředitelů škol, kteří na základě zákonných požadavků musí disponovat odpovídajícím vzděláním a praxí, jejich zkušenosti, lidská vyzrállost či osobnostní předpoklady nemusejí být na dostatečné úrovni pro kvalitní výkon této profese.

1.3.2 Fáze profesní dráhy

Pracovní období života člověka je u každého jedince specifické, ale po zobecnění jej lze dle Havlové rozdělit do několika fází:

- A) Počáteční (přípravné) období - jedinec dokončuje svou profesní přípravu na výkon povolání a hledá první zaměstnání. Poprvé se setkává s realitou zaměstnání, které je velmi významné pro další utváření profesionální dráhy. Představy, které si utvořil v období přípravy, konfrontuje se skutečností, která bývá podstatně jiná.
- B) Na počáteční období navazuje období zkušební, které začíná po nástupu do prvního zaměstnání a je charakteristické svou nestabilitou a vědomím dočasnosti. Jedinec ještě přesně neví, který druh práce a jaký typ zaměstnání mu bude vyhovovat. V tomto období se formují některé základní životní postoje a žebříček hodnot, zejména ve vztahu k práci. Změna zaměstnání je v tomto období normálním jevem a pomáhá rozšiřovat zkušenosti.
- C) Stálé období nastává, jestliže je pobyt v jednom zaměstnání delší než tři roky. Toto období tvoří podstatnou část pracovního života, jedinec upevňuje své sociální kořeny na pracovišti i v lokální komunitě. Prohlubuje své pracovní zkušenosti a znalosti, získává důvěru spolupracovníků, roste jeho příjem, prestiž a případně i moc.

(Havlová, 1996, s. 75-76)

V případě námi sledované profesní dráhy ředitele lze zkonstatovat, že zkušenosti získané v rámci těchto jednotlivých období ovlivňují rozhodování, zda setrvat na pozici učitele či se kariérně posunout na pozici ředitele, případně zda vůbec setrvat v oblasti školství. Jak zdůrazňuje Trojanová a kol., každý řídicí pracovník by se měl „*ve chvílích reflexe svoji práce zamýšlet nad vlastními znalostmi, schopnostmi, odpovědností a nacházet prostor pro pojmenování silných i slabých stránek, popřípadě přemýšlet o tom, co lze zlepšit či jak eliminovat ty složky kompetence, které příliš kultivovat nelze*“ (Trojanová a kol., 2012, s. 13).

1.3.3 Profesní mobilita

Pro profesní dráhu je důležitým aspektem profesní mobilita, neboli pohyb v povolání a zaměstnání. Dle Havlové profesní mobilita znamená „*změnu sociální pozice s průvodními souvislostmi ekonomickými, sociálními, sociálně psychologickými*“ (Havlová, 1996, s. 38). Pohyb jednotlivce může probíhat buď uvnitř povolání při stejném zaměstnání, uvnitř

povolání se změnou zaměstnavatele, se změnou povolání u stejného zaměstnavatele, nebo se změnou povolání i zaměstnání (Havlová, 1996, s. 39). Havlová dále uvádí, že profesní mobilitu lze členit na vertikální a horizontální. V rámci horizontální mobility se jedná o přechod z povolání do povolání, který souvisí s výší kvalifikace, přičemž nejvyšší je u skupin s nejnižší kvalifikací. Ze společenského hlediska může vyšší míra horizontální mobility, tj. vysokého nežádoucího odlivu pracovníků, znamenat riziko, obecně se tento jev nazývá fluktuace (Havlová, 1996, s. 43-44). Z pohledu vývoje kariérní dráhy učitele směrem k řediteli školy se jedná o mobilitu vertikální, neboť ta je dle Havlové významným posunem jednotlivce nebo skupiny v hierarchii a s tím souvisí i vzestup v prestiži, vlivu a příjmu. Vertikální mobilita může probíhat jako „*postupný přechod z jedné úrovně do další uvnitř povolání případně mezi povoláními*“ (Havlová 1996, s. 44) nebo jako postup, který překoná několik stupňů najednou. Takovýto postup se nazývá kariérou. Tento růst má však svá omezení, neboť „*k dosažení vyšších pozic je většinou třeba absolvovat určité vzdělání, což je otázkou času, finančních prostředků, ale také schopnosti a talentu*“ (Havlová, 1996, s. 45).

Z hlediska profesní dráhy je třeba zabývat se i příčinami, pro které lidé mění svá zaměstnání a povolání, což zároveň koresponduje i s cílem této práce, která se zaměřuje na aspekty vedoucí ke stabilnímu a kontinuálnímu výkonu funkce ředitele školy. Jelikož většina lidí dává přednost stabilitě a stálosti před změnou, z jejíhož dopadu mají obavy, pokud se tedy nakonec rozhodnou pro změnu, jedná se obvykle o natolik silné důvody, že lze jen těžko jejich rozhodnutí zvrátit. Dle Havlové lze tyto důvody rozdělit na přirozené, které zaměstnavatel nemůže ovlivnit (např. sňatek, zdravotní důvody, úmrtí), objektivní (např. reorganizace), důvody na straně zaměstnavatele (např. nevhodnost pracovníka pro danou pozici a jeho odvolání, převedení) nebo důvody na straně zaměstnance (např. nespokojenost s prací související s finančním ohodnocením, pracovními podmínkami apod.) (Havlová, 1996, s. 52-53). Přestože může v konkrétních případech být odchod ředitele školy pro zřizovatele komplikací, přijatelná míra pracovní mobility přináší výhody jednotlivcům i společnosti. Přílišná stabilita totiž při dlouhodobém rutinním výkonu stejných činností na stejném místě a se stejnými lidmi „*způsobuje zánik těch částí nabyté kvalifikace, které nejsou využívány a oslabuje iniciativu.*“ Změna naproti tomu „*přináší nutnost adaptace na nové podmínky práce i prostředí a přijetí nové role*“ (Havlová, 1996, s. 56).

1.3.4 Hodnocení profesní dráhy

Hlediska, jakými můžeme nazírat na profesní dráhu, jsou hodnocení z hlediska úspěšnosti a naplnění aspirací. Z pohledu kariéry může každý hodnotit jako úspěch něco jiného, neboť hodnocení je ovlivněno různými faktory. Jedním z nich je hledisko toho, kdo hodnocení provádí i kontext konkrétní situace či hodnotový žebříček. Jak uvádí Havlová, „*Obecně se dá nazvat úspěchem splnění cílů, které přijal jednotlivec, sociální skupina, organizace...*“ (Havlová, 1996, s. 100). Pokud jednotlivec své cíle úspěšně nerealizuje, hodnotí se jako neúspěšný a zákonitě hledá důvody tohoto stavu, které buď přisuzuje vlastní osobě nebo ostatním vlivům. K nesplnění cílů může vést kromě vlastní nedostatečnosti i skutečnost, že jednotlivci v dosažení cílů zabránily vnější okolnosti, přestože měl k jejich splnění dostatečné osobnostní předpoklady. Další z chyb může být i nereálné stanovení cílů, chybějící potřebné podmínky, a to ať u jednotlivce nebo ve společenském měřítku. Pro účely našeho výzkumu zaměřeného na vývoj profesní dráhy od učitele k řediteli školy, je důležité si uvědomit, že „*vzhledem k délce ekonomicky aktivního života a k významu povolání pro získání společenské pozice je zřejmé, že profesní vzestup patří k jevům, pokládaným obvykle za úspěch.*“ (Havlová, 1996, s. 100), přičemž se dá předpokládat, že většina lidí chce úspěchu dosáhnout. Tato touha po pracovním prosazení je zároveň silnou motivací při pracovním výkonu. Postup na profesní dráze může být vnímán různými způsoby, neboť jej ovlivňuje typ povolání i hodnotový žebříček. Postup může být pro někoho finanční zisk, pro jiného získání moci či jistoty práce. Dle Havlové však nelze opominout jedny z nejčastěji vnímaných kritérií postupu jako je „*dosažení vyšší úcty u nadřízených, podřízených, dosažení postavení, ve kterém je možno lépe sloužit lidem a získat nejvyšší satisfakci z práce*“, přičemž zároveň upozorňuje na to, že „*kritéria se ovšem mění i u jednotlivce během života, s dosaženými stupni úspěchů, s dosaženým životním standardem se přesouvají ke snaze o pracovní satisfakci, s přibývajícím věkem ke klidné a stabilní práci*“ (Havlová, 1996, s. 104). K dosažení tohoto pocitu klidu a stability je však třeba zajistit „*vysokou míru podpory po celou dobu výkonu funkce*“ ředitele, i když je zřejmé, že „*její míra bude naprosto jiná u nastupujícího ředitele, jiná u ředitele s delší praxí*“ (Trojan, 2015, s. 83). Profesní dráhu lze hodnotit i z hlediska naplnění či nenaplnění aspirací. Havlová se opírá o definici Chombarta de Leuwe, dle kterého aspirace „*vyjadřuje přání zaměřené k nějakému předmětu a to buď k nějakému předmětu*

materiálnímu, k nějakému stavu nebo činnosti, která se má uskutečnit“ (Leuwe in Havlová, 1996, s. 114). Dále připojuje definici Baumana, pro kterého je aspirace *„představa o cílovém bodě, ke kterému by se člověk chtěl v životě dostat“* (Bauman in Havlová, 1996, s. 114). Aspirace ve vztahu k povolání se projevuje ve dvou rovinách. První z nich je zohlednění aspirací již při výběru povolání a v profesionální orientaci, ve druhé rovině se aspirace projevují v orientaci na postup v profesionální kariéře. Z hlediska sociologie lze rozdělit aspirace na reálné a nereálné, přičemž oba druhy mohou být zároveň také buď realizované nebo nerealizované.

Jak uvádí Havlová, v aspiracích z hlediska práce nebo povolání, se objevuje několik typů orientací:

- *„Člověk spokojený sám se sebou, přesvědčený, že dosáhne lepší pozice a usilující o ni – aspirující optimista“*
- *„Spokojený s dosaženou pozicí a neusilující o jinou – flegmatický optimista“*
- *„Přiměřeně spokojený se zaujatou pozicí a nerozhodný pokud jde o aspiraci, zda se má či nemá snažit o postup“*
- *„Nespokojený s obsazenou pozicí a usilující o změnu“*
- *„Nespokojený, ale rezignující“* (Havlová, 1996, s. 117)

Mluvíme-li o přirozené kariéře od učitele k řediteli, nastal by tento vývoj pravděpodobně u dvou z těchto orientací, a to u aspirujícího optimisty a u jedince nespokojeného s obsazenou pozicí a usilujícího o změnu. U ostatních orientací chybí motivace k profesnímu růstu a realizaci souvisejících změn.

Zvolená orientace má vliv na individuální pracovní dráhu, chování, postoje a vztah k práci, jehož součástí je i očekávání, které jedinec vůči své práci nebo povolání má. Tato různost očekávání způsobuje, že shodná pracovní pozice jedince:

- *„Plně uspokojuje (např. typ jedince orientovaného na finanční efekt)“*
- *„Zcela neuspokojuje (např. jedince, který očekává seberealizaci)“*

(Havlová, 1996, s. 118)

Vše souvisí s hodnotovým žebříčkem, neboť *„hodnoty nám poskytují pravidla a principy, pomocí nichž můžeme ve svém životě nastolit a udržet rovnováhu“*. Aby došlo k uspokojení jedince z pracovní pozice, je důležité, aby jeho jednání vedlo k realizaci cílů na základě jeho vlastních hodnot, neboť *„skutečná seberealizace je totiž možná pouze tehdy, pokud se naše hodnoty a jednání překrývají“* (Seiwert, Tracy, 2011, s. 138-139).

1.4 Řízení školy

„Největší chyba, kterou v životě můžete udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“

(Elbert Hubbard)

1.4.1 Charakteristika a vývoj

Škola je institucí, která má jasně definované své poslání, tzn. zajištění vzdělávacího procesu. Kromě funkce výchovné a vzdělávací však plní i funkce *„socializační, informační, integrační a personalizační“* (Slavíková a kol., 2003, s. 5). Tohoto poslání lze dosáhnout různými přístupy k řízení školy. Bacík uvádí definici řízení školy jako *„systém řízení v jednotě všech stránek a aspektů počínaje řízením pedagogického procesu, materiálních a finančních zdrojů, zjišťováním potřeby vzdělávacích služeb, jakož i právního marketingu, právního rámce vzdělávání až po personální politiku a vedení lidí“* (Bacík, 2006, s. 19). Dále však uvádí, že management škol lze chápat v užším smyslu jako *„zabezpečování nezbytných zdrojů a podmínek pro hladký chod, bezporuchové fungování daného zařízení směřující k dosažení jeho účelu. Hlavní náplň tvoří organizační a administrativně kontrolní činnosti a zajišťování nezbytných finančních, materiálních a lidských zdrojů“* (Bacík, 2006, s. 20). Dříve byl, jak již vyplývá z původně užívaného označení pro ředitele školy *„pan řídící“*, v rámci řízení školy více kladen důraz na pedagogické vedení školy, neboť osoba stojící v čele školy byla především kantorem. Postupem času však nejen v České republice, ale i v zahraničí postupně došlo *„k posunu od označení řídící učitel k termínu ředitel školy“*, z čehož lze usuzovat, že došlo ke změně náplně práce *„směrem k administrativě na úkor jeho sepětí s výukou“* (Dvořák in Orbis scholae, 2011, s. 10). Podobný názor zastává i Pol, který na základě analýzy dokumentů české vzdělávací politiky říká, že *„charakter práce ředitele se proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi“* (Pol, 2007a, s. 222). To koresponduje i s tvrzením Trojana,

že „zavedení tzv. právní subjektivity a zvyšování autonomie plus nekvalifikované zásahy zřizovatelů vedly k situaci, kdy byly preferovány právní a ekonomické dovednosti ředitelů škol a pedagogický proces ustupoval do pozadí“ (Trojan, 2015, s. 77). V souvislosti se zhoršováním výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních začíná být kladen důraz na to, aby si ředitelé opět uvolnili kapacitu pro pedagogické záležitosti své školy za účelem zlepšení kvality výuky. Podle zprávy společnosti McKinsey & Co. „většinu pracovní doby ředitelů českých základních a středních škol zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20% času“. Jak uvádějí Dvořák a Sedláček, tým McKinsey & Co. v této souvislosti navrhuje především zaměřit se na kvalitu výuky a zároveň nabízí tři skupiny opatření. Na prvním místě je to rozvoj kvality učitelů, dále vytvoření standardů výsledků vzdělávání včetně na nich založeného hodnocení a třetím opatřením je podpora ředitelů, aby měli „možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou, např. tak, aby mohli více než 50% času věnovat zlepšování kvality výuky“ (Dvořák a Sedláček in Orbis scholae, 2011, s. 5). Jak uvádí Pol a kol., původní koncept řízení školy zastřešoval všechny činnosti, které bylo ve škole ve vztahu k administrativnímu provozu nutno zajišťovat. Posléze se však vyčlenily pojmy vedení školy (school leadership), které znamená péči o dlouhodobé směřování a rozvoj školy, tzn. vyvíjení úsilí o to, aby škola dělala správné věci a správa školy (school governance), jejímž smyslem je dohled nad základním směřováním školy, tedy dohled na způsob, jakým je škola vedena a řízena. Dle tohoto konceptu chápeme řízení školy (school management) jako péči o každodenní provoz a o to, aby se dělaly věci správně (Pol, 2007b, s. 28). Dvořák uvádí, že se můžeme setkat také s pojetím, že řízení se vztahuje k udržení statusu quo, zatímco vedení nastupuje v okamžicích, kdy je nezbytná změna. Zároveň však dodává, že je otázkou, zda je důležité rozlišovat mezi vedením a řízením. Zde se opírá o Leithwooda, který říká „populární rozlišování mezi dělat věci správně (management) a dělat správné věci (leadership) považuji za převážně nesmyslné. Aby vůdce dosáhl úspěchu – ať už ho definujeme prakticky jakkoli –, musí dělat správné věci správně“ (Leithwood in Dvořák in Orbis scholae, 2011, s. 12). Dvořák dále uvádí, že lze popsat dva hlavní přístupy k řízení školy. Prvním je administrativní přístup zaměřený na dodržování úředních postupů, druhým pak pedagogický přístup (instructional leadership style), který má za cíl zajistit soulad cílů školy a jejího kurikula s velkou pozorností věnovanou pedagogickým problémům

a s důrazem na hospitace a kontrolu výsledků žáků. Zároveň však připomíná, že oba popsané styly se nechápu jako vzájemně vylučující, ale že se mohou v praxi dobře doplňovat (Dvořák in Orbis scholae, 2011, s. 13). Z hlediska potřeby, aby byl ředitel zároveň pedagogickým lídrem, upozorňuje Dvořák na názor MacNeilla a Cavanagha, kteří uvádějí, že *„administrativní zátěž, která představuje zřejmě nejen český fenomén, ředitele odvádí nejen od vedení pedagogické práce školy, ale také od kontaktu s vývojem teorie i praxe vyučování (znát legislativu ředitel musí, znát nejnovější trendy didaktiky nemusí)“* (MacNeill a Cavanagh in Dvořák in Orbis scholae, 2011, s. 16). V důsledku výše uvedeného vzniká riziko, že dojde k zastarání ředitelovy pedagogické expertnosti, které způsobí, že nebude schopen být pedagogickým lídrem. Pokud se tak stane, měla by to odhalit ČŠI v rámci své inspekční činnosti, neboť hodnocení řízení školy je součástí každoročně zveřejňovaných hodnotících kritérií ČŠI a jak podotýká Trojanová a kol., inspektor *„by měl umět rozlišit kvalitního a nekvalitního ředitele i podle dalších kritérií, než jsou jen formální nepřímé nástroje“* (Trojanová a kol., 2012, s. 16).

1.4.2 Manažerské styly

S ohledem na širokou škálu činností, které musí ředitel školy jako vrcholový manažer zajišťovat je jedním ze základních předpokladů úspěšnosti osvojení a uplatnění vhodného manažerského stylu. Je pravděpodobné, že přístup k manažerskému stylu a manažerským technikám prochází určitým vývojem na základě zkušeností, které ředitel na své pozici průběžně získává. Jako jednu z forem pro ověření konkrétního manažerského stylu, ke kterému daný ředitel inklinuje, lze využít Test manažerského stylu GRID (Šuleř, 2008, s. 62). Tento test vytvořili R. J. Blake a J. S. Mouton. Jedná se o dvourozměrný model se dvěma osami. Na jedné narůstá orientace na lidi, což představuje snahu o uspokojování pracovníků, vytváření pro ně příjemného prostředí. Na druhé ose se stupňuje orientace na úkol vyjadřující úsilí o dosažení co nejlepších výsledků, zájem o výkon. Podle autorů tohoto testu používá každý manažer jeden hlavní styl, dále záložní styl a případně ještě další styly.

Přehled jednotlivých stylů:

1,1 volný průběh

Manažer, který neprojevuje přílišnou snahu o dosažení úkolů ani o dosažení příjemného prostředí pro spolupráci.

1,9 vedoucí spolku zahrádkářů

Manažer, který se starostlivě věnuje potřebám lidí. Jeho prioritním zájmem je vytvoření příjemné, přátelské atmosféry na pracovišti s nenáročným pracovním tempem. Pozornost věnuje vytváření dobrých mezilidských vztahů, často na úkor pracovních výsledků.

9,1 autorita – poslušnost

Manažer usilující o výsledky bez ohledu na pocity a problémy lidí. Opírá se o moc a autoritu, vyžaduje poslušné vykonávání svých příkazů, provádí přísnou kontrolu a trestá neuspokojivé výsledky.

9,9 týmový vedoucí

Manažer orientovaný na dosažení cíle s přesvědčením, že optimálního výkonu se lze dobrat jen prostřednictvím efektivní týmové spolupráce. Pracovní výsledky dosahuje skrze schopnost přesvědčit a získat lidi pro společný úkol.

5,5 organizační člověk (kompromisník)

Manažer dosahující přiměřeného výkonu buď cestou ústupků a vyjednávání nebo cestou opory o normy a nařízení.

9+9 paternalista

Manažer střídající zájmy o lidi a orientace na úkol. K pracovníkům přistupuje jako rodič k dětem – jsou-li poslušní a loajální, stará se o jejich potřeby, nepodřizují-li se však jeho autoritě, tvrdě je postihuje.

Dle Šuleře je za ideální považován styl *týmový*, za nejméně vhodný styl *volný průběh*. Záleží však na situaci, neboť každý styl může být vhodný v určité situaci. Půjde-li o potřebu rychlého vyřešení krizové situace s nedostatkem času, bude pravděpodobně nejvhodnější styl *autorita-poslušnost*. V situaci, kdy skupina pracovníků dlouhodobě za cenu

mimořádného vyčerpávajícího úsilí bez ohledu na své osobní volno zajišťuje potřebný chod důležitých organizačních činností, bude vhodnější styl *vedoucího spolku zahrádkářů*. Při potřebě prosadit nepopulární opatření principiálně těžko slučitelné se zájmy pracovníků, může být efektivní styl *kompromisní*. A v situaci, kdy si skupina zkušených pracovníků bez nejmenších problémů a s výbornými výsledky poradí se svou prací, může být nejvhodnější styl *volný průběh* (Šuleř, 2008, s. 63).

2 Výzkumná část

2.1 Cíl výzkumu

Pro splnění cíle této práce jsme se ve výzkumné části rozhodli provést analýzu čtyř příběhů životní a profesní dráhy ředitelů středních škol a následně interpretovat získané poznatky zejména ve vztahu ke všem zásadním událostem, osobám, pocitům a zkušenostem, které do jejich životní či profesní dráhy vstoupily.

Pro uchopení tohoto tématu jsme zvolili metodu výzkumu životního příběhu, který je „*zápisem, analýzou a vyhodnocením života určité osoby. Je to chronologie vlastního života vyprávěná člověkem, rekonstrukce života viděna vlastníma očima*“ (Gavora, 2000, s. 166). Miovský zdůrazňuje, že tuto metodu využíváme zejména tehdy, když širší časové, psychologické, sociální a další souvislosti mají velký význam pro zodpovězení výzkumné otázky (Miovský, 2006, s. 97). Jde o pochopení života jednotlivce, jehož život se mění tak, jak se mění okolnosti, ale lze v něm vidět určité vzorce a fáze, které i přes jedinečnost života konkrétního člověka můžeme postřehnout i u jiných jednotlivců podobné profese, pohlaví, věku apod. Svojí formou je životní příběh narace, vyprávění. U tohoto výzkumu musí tazatel identifikovat v životě člověka přelomové momenty nebo hlavní fáze života či profesionální kariéry, které jsou hlavním výstupem analýzy. Gavora uvádí, že „*přelomové momenty jsou zvraty v životě člověka, díky kterým se zásadně změnily jeho názory, přesvědčení nebo jednání*“ (Gavora, 2000, s. 167). Ve vyprávění je lze poměrně snadno odlišit, neboť výroky o nich bývají často afektivně zabarveny. Dalším důležitým aspektem, který je ve vyprávění zkoumán, jsou klíčové osoby, které „*závažným způsobem vstoupily do života zkoumané osoby a ovlivnily její životní rozhodnutí, názory nebo jednání*“ (Gavora, 2000, s. 167). Tato forma šetření poskytuje bohatý faktografický materiál, v němž dotazovatel musí hledat společné, či typické prvky života lidí, na základě nichž může dospět k zevšeobecnění. Dle Gavora „*musí identifikovat situace, období, fáze, které sdílí lidé stejné profese, kvalifikace, pohlaví, věku apod., neboť výzkum nesmí zůstat jen u prosté prezentace událostí v životě lidí*“ (Gavora, 2000, s. 169).

2.2 Metody výzkumu

2.2.1 Rozhovor

Hlavním zdrojem dat se pro nás stal rozhovor s respondenty, neboť „*rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Kvale definuje hloubkový rozhovor jako metodu, „*jejímž účelem je získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů*“ (Kvale in Švaříček a Šedřová, 2007, s. 159). V tomto šetření byl využit polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Samotný rozhovor je vyvrcholením celého výzkumného procesu. Předchází mu výběr metody, příprava na rozhovor, komunikace s respondenty. Po jeho realizaci následuje přepis a reflexe rozhovoru, analýza dat a na závěr souhrnný popis zjištění.

2.2.2 Dotazník

S ohledem na předmět výzkumného šetření, jsme jako doplňkovou formu zjišťování informací využili Test manažerského stylu GRID (Šuleř, 2008, s. 62). Výsledky tohoto testu, které ukazují, k jakému stylu vedení ředitelů v praxi inklinují, nám pomohly získat doplňující informace k výzkumným otázkám. Hledali jsme vazbu, zda jedinci, kteří jeví aktivní zájem o řídicí funkci, inklinují spíše k autoritativnímu stylu řízení. Dále jsme získané údaje využili při konfrontaci zjištění z inspekčních zpráv ve vztahu k hodnocení úrovně manažerských kompetencí.

2.3 Organizace a realizace výzkumu

2.3.1 Popis výzkumného šetření

V rámci realizovaného šetření jsme zvolili pro sběr dat jednu z forem hloubkového rozhovoru, a to polostrukturovaný rozhovor s jednotlivými řediteli. Pomocí otevřených otázek jsme se snažili porozumět pohledu jednotlivých respondentů, aniž bychom jejich pohled omezovali pomocí výběru položek v dotazníku. Díky hloubkovému rozhovoru jsme zachytili výpovědi a slova v jejich přirozené podobě a získali detailní a komplexní informace o studovaném jevu. V rámci tázání jsme aplikovali také pozorování, tj. soustředili jsme se na neverbální sdělení a na prostředí rozhovoru a náš vztah s účastníkem zkoumání. Základem byla příprava na rozhovor. Nejprve jsme se vybavili teoretickou znalostí zkoumaného

prostředí, tj. zjistili jsme si specifika dané školy. Dále jsme si vytvořili schéma základních témat, která vycházejí z hlavních výzkumných otázek a ke každému tématu připojili několik otázek. Témata pro rozhovor vycházela z několika zdrojů, a to zejména z odborné literatury, pozorování a analýzy dokumentů. Před započítím rozhovoru jsme si vyžádali souhlas účastníka s nahráváním a ujistili jej o anonymitě a důvěrnosti. Jako konečný zdroj dat pro analýzu a interpretaci byly využity přepisy rozhovorů.

Jako doplňující forma získávání dat byla využita analýza dokumentů školy, např. CV ředitelů, inspekčních zpráv, výročních zpráv apod. Data byla čerpána také z webových stránek školy.

Podstatou našeho šetření je široký sběr dat bez toho, aby na počátku byly stanoveny proměnné. Výzkumné šetření nebylo závislé na teorii, kterou již někdo vybudoval. Cílem bylo do hloubky prozkoumat výzkumný problém a přinést o něm maximální množství informací. Logika tohoto šetření je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat jsme pátrali po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formulovali jsme předběžné závěry a hledali pro ně další oporu v datech.

2.3.2 Stanovení výzkumného problému

Navržené výzkumné otázky:

- 1) Jaké faktory nejčastěji ovlivnily respondenty ve vztahu ke startu profesní dráhy v oblasti školství a poté na pozici ředitele/ředitelky školy?
- 2) Jaké faktory nejvíce ovlivnily respondenty v průběhu výkonu činností na pozici ředitele/ředitelky školy při rozhodování o tom, zda setrvávat na pozici ředitele/ředitelky školy či z ní odejít?
- 3) Jaké největší rozdíly byly u respondentů zjištěny mezi jejich očekáváním ve fázi přípravy na přijetí pozice ředitele/ředitelky školy a realitou při výkonu této funkce?

U všech těchto výzkumných otázek jsme zároveň posuzovali, zda se názory respondentů liší z hlediska počtu let praxe na pozici ředitele, z hlediska působení ve veřejné či soukromé škole a z hlediska genderového.

2.3.3 Výzkumný vzorek a příslušný sběr dat

V této práci pracujeme s příběhy čtyř ředitelů různých škol v rámci sekundárního vzdělávání. Při výběru respondentů bylo zvažováno několik kritérií, z nichž hlavními byly délka praxe na pozici ředitele školy a rovnoměrné zastoupení mužů a žen. Délka praxe je obvyklým kritériem při zkoumání dráhy ředitele a má vliv na pohled jednotlivých respondentů na zkoumanou problematiku. Podle různých studií má i pohlaví vliv na styl a přístup k řízení školy (Pol a kol., 2009, s. 112). Pro účely výzkumu byl vzorek respondentů sestaven tak, aby byl zastoupen stejný počet ředitelů s krátkodobou praxí na pozici ředitele, tj. do 10 let a s dlouhodobou praxí, tj. nad 10 let. Dalšími kritérii při výběru respondentů byla lokalita školy, tj. aby byli zastoupeni ředitelé škol v Praze i mimo ni, dále typ školy a právní subjektivita školy, tzn. zastoupení ředitelů škol veřejných i soukromých. K identifikaci vhodných respondentů byly použity kontakty, které výzkumník navázal v rámci manažerské praxe během studia, rejstřík škol a školských zařízení a dále osobní doporučení. Dle těchto kritérií bylo předvybráno celkem šest ředitelů (tři ředitelé a tři ředitelky), kteří byli zároveň i osloveni, přičemž souhlas se zapojením do výzkumu předběžně projevili všichni. V okamžiku zahájení výzkumu však svůj souhlas potvrdili již jen čtyři z nich. Jeden ředitel a jedna ředitelka odmítli svoji účast z důvodu aktuálního vysokého pracovního vytížení, které by jim nedovolilo účasti ve výzkumu věnovat potřebný čas. Výběrový vzorek to však negativně neovlivnilo, kritéria stěžejní pro úspěšnou realizaci výzkumu, tj. délka praxe a genderové hledisko, byla zachována.

Tabulka č.: 2

Souhrnná charakteristika výzkumného vzorku

Jméno ředitele/ředitelky	Jan	Kryštof	Helena	Barbora
Věk	54	38	51	42
Počet let na pozici ředitele	28	4	18	3
Typ školy	Střední odborná škola a vyšší odborná škola v Jihočeském kraji	Soukromá střední odborná škola v Praze	Střední odborná škola v Praze	Soukromá střední odborná škola v Praze
Počet pedagogických pracovníků	59	60	15	14

Počet žáků	847	1676	132	126
Celková délka rozhovoru	72 minut	59 minut	67 minut	53 minut

2.3.4 Příprava a organizace výzkumu

Vybraní respondenti byli osloveni nejprve telefonicky. Obsahem telefonického rozhovoru bylo představení se výzkumníka a seznámení s účelem telefonátu a posléze i stručné představení tématu bakalářské práce a připravovaného výzkumu. Dále byl položen dotaz na souhlas se zapojením ředitele do výzkumu. Pro další komunikaci poskytli ředitelé výzkumníkovi svoje emailové adresy. Bezprostředně po telefonickém rozhovoru byly ředitelům rozeslány emaily s podrobnějšími informacemi.

Obsah emailu:

- Úvod – oslovení, předmět emailu
- Stručné představení tématu a cíle bakalářské práce
- Stručný popis výzkumného šetření
- Předpokládané časové zatížení respondenta
- Návrh termínu schůzky
- Přílohy – dotazník Test manažerského stylu GRID (včetně návodu na vyplnění) a přehled otázek pro rozhovor
- Prosba o zaslání CV ředitele
- Prosba o potvrzení termínu schůzky
- Poděkování za souhlas s účastí ve výzkumu
- Závěr – rozloučení a kontakty na výzkumníka

Přehled otázek pro rozhovor:

1. Kdy jste začal/a poprvé vážně uvažovat o Vašem profesním směřování do oblasti školství a co bylo hlavním impulsem? Objevovala se profese učitele či ředitele školy v profesní historii členů Vaší rodiny?
2. Popište Vaše počátky profesní dráhy ve školství.

3. Kdy a na základě jakého podnětu jste poprvé začal/a uvažovat o profesní dráze ředitele/ředitelky školy?
4. Jaké konkrétní kroky jste začal/a činit v souvislosti s rozhodnutím vydat se na profesní dráhu ředitele/ředitelky školy?
5. Jaké bylo Vaše rodinné zázemí, osobní rámec života v daném okamžiku?
6. Jakou jste měl/a představu o tom, jak nástup na pozici ředitele/ředitelky školy ovlivní Váš osobní/rodinný život a jakým způsobem jej skutečně ovlivnil?
7. Jakou máte zkušenost s nástupem do funkce ředitele/ředitelky školy ve škole, v níž jste předtím byl/a na pozici učitele a jakou s nástupem do funkce ředitele/ředitelky ve škole nové?
8. Jaká jste měl/a očekávání od nástupu do pozice ředitele/ředitelky školy ve vztahu k vlivu na Vaši další profesní dráhu a jaký vliv na Vaši další profesní dráhu nástup do pozice ředitele/ředitelky školy ve skutečnosti měl?
9. Jaké situace v rámci profesní dráhy ředitele/ředitelky školy nejvíce zasáhly do Vašeho osobního/rodinného života? Jakým způsobem jste se s řešením daných situací vypořádal/a?
10. Čelil/a jste v rámci své profesní dráhy ředitele/ředitelky školy tlaku na rozhodnutí volit pokračování v dráze ředitele/ředitelky školy či z pozice odejít? Pokud ano, o jaké důvody se jednalo a jak jste k dané situaci přistoupil/a?
11. Jaké faktory vnímáte jako podstatné pro start a průběh profesní dráhy ředitele školy a z jakého důvodu?
12. Jakým způsobem řešíte svůj další rozvoj? Budujete si ve svém okolí s ostatními řediteli neformální kolegiální síť?
13. Jaké faktory berete v úvahu při vlastním hodnocení, zda je Vaše škola úspěšná?
14. Jaké podstatné věci jste měl/a záměr změnit při nástupu do funkce ředitele/ředitelky školy? Jak hodnotíte míru, v jaké se Vám je podařilo zrealizovat?

15. Co by z Vašeho pohledu usnadnilo začínajícímu řediteli/ředitelce školy jeho začátky v rámci adaptace na novou funkci?
16. Po jak dlouhém období ve funkci ředitele/ředitelky školy jste si začal/a připadat ve výkonu funkce jistý/á?
17. Používáte v rámci řídicí funkce konkrétní manažerské techniky nebo jednáte spíše intuitivně?
18. Jaké hlavní předpoklady by podle Vašeho názoru měl/a úspěšný/á ředitel/ředitelka školy mít?
19. Jaký je Váš názor na to, zda se může ředitel/ředitelka školy zavděčit a být oblíben u všech osob, s nimiž spolupracuje a přichází do profesního styku, tj. u zřizovatele, učitelů a ostatních kolegů, žáků, rodičů apod.? Máte tuto potřebu nebo jste se s ní naučil/a nějakým způsobem vypořádat?
20. Uved'te tři zásadní věci, které by se z Vašeho pohledu měly ve školství změnit, aby měly pozitivní dopad do Vaší práce při řízení školy.

2.3.5 Průběh výzkumného šetření

Před samotným uskutečněním setkání s respondenty provedl výzkumník bližší seznámení se školou pomocí náhledu na webové stránky školy, rozбором některých dokumentů, např. výročních zpráv, zřizovacích listin, inspekčních zpráv, CV ředitele apod., aby byl při vstupu do terénu vybaven co největším množstvím teoretických informací o škole a jejím řediteli. Rozhovory se všemi řediteli se uskutečnily v předem dojednaných termínech. Ve všech případech se výzkumník dostavil do příslušné školy, rozhovory se uskutečnily přímo v ředitelnách. Bylo dohodnuto, že před samotným uskutečněním rozhovorů proběhne prohlídka školy. Předmětem prohlídky bylo nejen seznámení se s prostředím školy, ale i získání informací o historii školy, o materiálně technickém vybavení a jeho rozvoji, o klimatu školy apod. Vzhledem k tomu, že se setkání uskutečnilo vždy ve všední den v době, kdy probíhala výuka, měl výzkumník příležitost zároveň zaznamenat i atmosféru mezi zaměstnanci a žáky, které potkával či díky přítomnosti u konkrétních situací, jichž byl svědkem. Uskutečnění prohlídky školy před samotným rozhovorem se ukázalo jako účelné pro další průběh výzkumu, a to zejména ve smyslu větší inspirace

pro kladení dalších doplňujících otázek a hledání příčin a souvislostí. Zároveň tyto prohlídky posloužily k přirozenému odbourání prvotních projevů napětí a navázání kolegiální a příjemné atmosféry, neboť ve všech případech byl průvodcem sám ředitel nebo ředitelka školy. Před započítím rozhovorů byl respondent požádán o souhlas s nahráváním a poté již byly kladeny otázky v pořadí, ve kterém byly dopředu výzkumníkem promyšleny a zaslány. Chronologie otázek byla ve všech případech dodržena, v některých případech byly prokládány otázkami doplňujícími, pokud vznikla potřeba odpověď respondenta doplnit či rozvinout. Otázky č. 18, 19 a 20 nebyly zaslány ředitelům spolu s ostatními otázkami v předstihu emailem, ale byly využity jako určitý dynamický prvek v rámci rozhovoru, který zajistil spontánní reakci ředitelů, ředitelé se na ně nemohli připravit a takto i bylo při rozbořech těchto odpovědí na ně nahlíženo. Během realizace rozhovoru žádný z ředitelů neodmítl poskytnout odpověď na položenou otázku. Po skončení rozhovorů byl dán prostor pro další sdílení informací, proběhlo celkové shrnutí a posléze poděkování respondentovi a vzájemné rozloučení. Výzkumník vyhodnotil celkový průběh všech schůzek kladně, užitečné poznatky z první schůzky, např. potřebu vyčlenění si dostatečného časového prostoru pro celý průběh schůzky uplatnil při organizaci zbylých třech schůzek.

Tabulka č. 3

Časový plán realizace výzkumu

Druh aktivity	Realizace
Příprava výzkumu, výběr a oslovení respondentů	10 - 11/2017
Realizace rozhovorů s respondenty	12/2017 – 1/2018
Přepis nahrávek (průběžně, bezprostředně po uskutečnění rozhovorů)	12/2017 – 2/2018
Analýza datového korpusu a dalších zdrojů	2 – 3/2018
Odevzdání práce	4/2018

Shrnutí:

Časový plán realizace výzkumu byl dodržen. Jako časově nejnáročnější se jevil přepis rozhovorů a dále setkání s ředitelem Janem v místě sídla školy, tj. v Jihočeském kraji.

2.4 Zpracování dat a jejich analýza

Během rozhovorů byly pořízeny zvukové záznamy, jejichž délka se pohybovala v rozmezí 53 až 72 minut. Zvukové záznamy byly přepsány do textové podoby (doslovná transkripce). I přes využití programu TalkTyper byla shledána transkripce jako výrazně časově náročná činnost, což potvrzuje i Hendl, který uvádí, že „Záznam představuje nejrozšířenější techniku uchování rozhovorů a zároveň platí, že převod takového záznamu do textové podoby není jednoduchý.“ (Hendl, 1997, s. 134). Zároveň Hendl uvádí, že „pro podrobné vyhodnocení je však transkripce podmínkou“ (Hendl, 2016, s. 212). Data, která vyplynula z odpovědí na námi položené otázky v rámci rozhovorů s řediteli i z analýzy dokumentů, byla tříděna tak, aby bylo možno je posoudit, vyhodnotit a udělat závěry v souladu s výzkumnými otázkami. Jak uvádí Hendl „je možné pak zdůrazňovat důležitá místa podtrháváním, opatřovat určitá místa komentářem na kraji stránky nebo vytvářet seznamy a srovnávat jednotlivá místa textu“ (Hendl, 2016, s. 212). Při práci se záznamy rozhovorů bylo využito kódování, kdy byl text rozebrán na kategorie, těmto kategoriím byly přiděleny kódy a s takto označeným textem bylo dále pracováno. Pro triangulaci dat byla použita analýza inspekčních zpráv ČŠI. Sledováno bylo zejména hodnocení úrovně manažerských dovedností ředitelů a dále celkové hodnocení školy a jeho vývoj v čase v rámci sledovaných období se zaměřením na případné dopady v souvislosti se změnou na pozici ředitele. Ostatní dostupné dokumenty byly rovněž prostudovány a získané informace byly využity k získání širšího kontextu a souvislostí, nebyly však přímo začleněny do výzkumu.

2.4.1 Obsahová analýza dokumentů

Tabulka č.: 4

Přehled sledovaných dokumentů

Respondenti	Analyzované dokumenty
Ředitel Jan	Inspekční zprávy ČŠI (2), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, zřizovací listina, almanach školy u příležitosti 150. výročí založení školy
Ředitel Kryštof	Inspekční zprávy ČŠI (2), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, zřizovací listina
Ředitelka Helena	Inspekční zprávy ČŠI (2), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, zřizovací listina
Ředitelka Barbora	Inspekční zprávy ČŠI (2), výroční zpráva školy (1), CV ředitele, test manažerského stylu GRID, zřizovací listina

Ředitel Jan

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

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Jan získal nejvíce bodů (28) ve stylu 9+9 – paternalista. Jen o 2 body méně (26) získal v rámci stylu 9,9 – týmový vedoucí. Shodný zisk bodů (19) poté získaly styly 1,9 – vedoucí spolku zahrádkářů a 5,5 – organizační člověk (kompromisník), je zde však patrný poměrně výrazný odskok od dvou nejvýše preferovaných stylů vedení.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem sedmkrát (roky 1999, 2000, 2003, 2004, 2007, 2011). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost, v roce 2000 došlo k inspekční činnosti v dubnu a v září, přičemž předmětem inspekční činnosti v září bylo pouze dílčí zhodnocení organizace a realizace opravné maturitní zkoušky. Inspekční činnost realizovaná v roce 2007 byla zaměřena pouze na zhodnocení matematické gramotnosti. Pro účely našeho výzkumu jsme se podrobněji zabývali pouze výsledkem inspekční činnosti realizované v roce 2007 a 2011. Celkovým hodnocením školy bylo zjištěno, že škola poskytuje vzdělávání a podporuje všestranný rozvoj osobnosti žáků v souladu se zásadami a cíli školského zákona, systematicky sleduje individuální i skupinové výsledky vzdělávání i celkovou úspěšnost žáků. V rámci inspekční zprávy z roku 2007 byla úroveň sledovaných oblastí shledána jako standardní, ve zprávě z roku 2011 bylo celkové hodnocení školy označeno jako nadstandardní. Další vývoj celkového hodnocení školy nemohl být posouzen, neboť v dalších letech nebyla inspekční činnost ze strany ČŠI realizována.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Jan se stal ředitelem této školy v roce 1990, otisk jeho osobnosti a stylu řízení je u této školy významný. S ohledem na úzké zaměření inspekční zprávy z roku 2007 bylo reflektováno hodnocení úrovně řízení pouze v rámci inspekční zprávy z roku 2011. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako vysoce nadstandardní, žádná oblast řízení nebyla identifikována jako slabší či nedostatečná.

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2011 uvádíme v příloze č. 1, celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2011 uvádíme v příloze č. 2.

Ředitel Kryštof

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

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitel Kryštof získal nejvíce bodů (29) ve stylu 9+9 – paternalista. Poměrně vyrovnaný počet bodů však získal ještě v dalších dvou stylech. Konkrétně shodně 23 bodů ve stylu 5,5 – organizační člověk (kompromisník) a 21 bodů ve stylu 9,9 – týmový vedoucí.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem pětkrát (roky 1999, 2000, 2003, 2009, 2016). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely našeho výzkumu jsme se podrobněji zabývali pouze výsledkem inspekční činnosti realizované v roce 2009 a 2016. Hodnocením vývoje školy bylo zjištěno, že rozvoj školy probíhá kontinuálně v souladu s nastavenou koncepcí, dochází k rozšiřování vzdělávací nabídky a s tím spojené tvorby nových ŠVP, došlo k výraznému zvýšení kvalifikovanosti pedagogického sboru a k průběžnému rozvíjení funkčních partnerských vztahů. V rámci obou sledovaných období bylo celkové hodnocení školy označeno jako nadstandardní. V inspekční zprávě z roku 2016 bylo identifikováno riziko spojené se zvyšujícím se počtem žáků, kteří ukončili vzdělávání v jeho průběhu. ČŠI doporučila přijetí opatření ke třem identifikovaným slabým stránkám školy, a to přijetí účinných opatření ke snížení počtu žáků, kteří nedokončí vzdělávání z příčin, jež škola může ovlivnit, nastavení metodické podpory vyučujícím s kratší dobou pedagogické praxe v didaktice českého jazyka a literatury a dbaní na důsledné uplatňování spisovné češtiny pedagogy ve výuce.

Souhrnné zjištění:

Ředitel Kryštof se stal ředitelem této školy v roce 2014, reflektováno tedy bylo hodnocení úrovně řízení pouze v rámci inspekční zprávy z roku 2016. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako vysoce nadstandardní, některé přístupy jsou identifikovány jako příklady dobré praxe.

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 uvádíme v příloze č. 3 a celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 uvádíme v příloze č. 4.

Ředitelka Helena

Osobní krédo: „*Mít zdraví, duševní pohodu a příznivou životní perspektivu.*“

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitelka Helena získala nejvíce bodů (30) ve stylu 9+9 – paternalista. Jen o 2 body méně (28) získala v rámci stylu 9,9 – týmový vedoucí. Další významnější počet bodů (23) získala ve stylu 9,1 – autorita – poslušnost. Ostatní tři styly jsou zastoupeny výrazně menším bodovým ziskem.

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem třikrát (roky 2002, 2007, 2013). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Pro účely našeho výzkumu jsme se podrobněji zabývali pouze výsledkem inspekční činnosti realizované v roce 2007 a 2013. Hodnocením vývoje školy bylo zjištěno, že rozvoj školy probíhá plynule a progresivně v souladu s nastavenou koncepcí, svou činnost vykonává škola v souladu se zápisem do rejstříku škol a školských zařízení, udržuje rovný přístup ke vzdělávání, uplatňuje individuální přístup k žákům, vhodně podporuje zdravý fyzický i psychosociální vývoj dětí, materiální a finanční podmínky školy jsou nadstandardní. V rámci obou sledovaných období bylo celkové hodnocení školy označeno jako nadstandardní. V inspekční zprávě z roku 2013 bylo zmíněno, že ředitelce byla uložena povinnost doplnit povinnou dokumentaci školy, konkrétně školní řád o údaje o ochraně dětí před sociálně patologickými jevy. Toto doplnění proběhlo operativně ještě v průběhu inspekční činnosti.

Souhrnné zjištění:

Ředitelka Helena se stala ředitelkou této školy v roce 2000, bylo tedy možno objektivně zhodnotit dopad manažerských dovedností a přístupu k řízení na aktuální úroveň fungování školy. Úroveň řízení je celkově hodnocena jako nadstandardní, žádná oblast řízení nebyla identifikována jako slabší či nedostatečná. Jako pozitivní pro rozvoj úrovně řídicích dovedností bylo hodnoceno studium pro ředitele, které ředitelka Helena absolvovala. Nejprve se jednalo o funkční studium vedoucích pracovníků škol a školských zařízení prostřednictvím vzdělávacího programu NIDV, poté bakalářský program školského managementu a management vzdělávání na PF UK.

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekčních zprávách z roku 2007 a 2013 uvádíme v příloze č. 5 a Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2013 uvádíme v příloze č. 6.

Ředitelka Barbora

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

Test manažerského stylu GRID

Zjištění: Ředitelka Barbora získala nejvíce bodů (27) ve stylu 9+9 – paternalista. Poměrně vyrovnaný počet bodů však získala ještě v dalších dvou stylech. Konkrétně 25 bodů ve stylu 9,9 – týmový vedoucí a 24 bodů ve stylu 5,5 - organizační člověk (kompromisník).

Inspekční zprávy ČŠI

ČŠI provedla inspekční činnost v této škole celkem pětkrát (roky 1999, 2000, 2004, 2009, 2016). Ve všech případech se jednalo o plánovanou inspekční činnost. Inspekční zpráva z roku 1999 se zabývala hodnocením kvality vzdělávání ve vybraných předmětech, inspekční zpráva z roku 2000 byla zaměřena pouze na hodnocení školní jídelny, inspekční zpráva z roku 2004 zacílila na personální a materiálně technické podmínky vzdělávání a výchovy a na průběh a výsledky vzdělávání a výchovy v odborných předmětech. Pro účely našeho výzkumu jsme se podrobněji zabývali pouze výsledkem inspekční činnosti realizované v roce 2009 a 2016. S ohledem na nástup ředitelky Barbory na pozici ředitelky

této školy v roce 2015, bylo možno posouzením výsledků obou inspekčních zpráv vysledovat vývoj v hodnocení fungování školy. Zatímco celkovým výsledkem hodnocení fungování školy v inspekční zprávě z roku 2009 byla nadstandardní úroveň, v inspekční zprávě z roku 2016 již byla úroveň celkového hodnocení fungování školy pouze podprůměrná. Finanční a materiální podmínky byly v obou případech hodnoceny nadstandardně. K výrazné změně však došlo v hodnocení oblasti personálních podmínek, oblasti vedení a průběhu vzdělávání. Zejména byla identifikována nestabilita pedagogického sboru, kdy s výměnou ředitelky došlo k odchodu cca 40% stávajících pedagogických pracovníků. Zároveň s ohledem na nízký počet žáků je nemožné vytvoření optimální skladby úvazkových hodin, důsledkem čehož je skutečnost, že přibližně 30% pedagogických pracovníků působí na dohody o pracích konaných mimo pracovní poměr a 30% je zaměstnáno na dobu nezbytně nutnou. Pedagogická nestabilita a nevyzrálost některých pedagogických pracovníků se zároveň projevuje ve snížení účinnosti výuky. Dále byla identifikována nízká pracovní morálka žáků projevující se pozdními příchody do výuky a vysokou absencí, jejímž důsledkem je skutečnost, že téměř čtvrtina žáků nevykoná maturitní zkoušku v řádném termínu. Dlouhodobě se však škole daří zajistit, že studium úspěšně ukončí téměř 100% žáků. ČŠI doporučila pokračovat v realizaci postupných kroků při odstraňování slabých stránek a prioritně stabilizovat personální podmínky školy.

Souhrnné zjištění:

Ředitelka Barbora se stala ředitelkou této školy v roce 2015, reflektováno tedy bylo hodnocení úrovně řízení pouze v rámci inspekční zprávy z roku 2016. Jako nejzávažnější problém v oblasti řízení uvádí inspekční zpráva oblast pedagogického vedení, která vykazuje úroveň vyžadující zlepšení. ČŠI uložila ředitelce odstranit nedostatky v oblasti pedagogického vedení učitelů a do 30 dnů písemně informovat ČŠI o přijatých opatřeních. Dále ČŠI doporučuje v zájmu zlepšení činnosti školy stabilizovat personální podmínky se zaměřením na zajištění výkonu administrativních prací nepedagogickým pracovníkem.

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 uvádíme v příloze č. 7 a celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 uvádíme v příloze č. 8.

2.4.2 Obsahová analýza rozhovorů

Po přepisu rozhovorů a provedeném kódování jsme provedli shrnutí odpovědí respondentů k jednotlivým otázkám z rozhovorů. Přehled nejdůležitějších poznatků ve vztahu k výzkumným otázkám uvádíme v příloze č. 9.

2.4.3 Obsahová analýza výzkumného problému

Výzkumný problém jsme definovali pomocí tří výzkumných otázek a to na základě cíle této práce a orientace v dané problematice. V rámci analýzy souhrnných zjištění k jednotlivým otázkám z rozhovorů jsme provedli roztřídění ve vztahu k jednotlivým výzkumným otázkám, posoudili je z hlediska obsahu a významu pro zkoumanou problematiku, hledali společné prvky nebo naopak specifika u jednotlivých respondentů a souvislosti s dříve vymezenými teoretickými východisky v dané problematice.

Přehled zjištění k výzkumným otázkám

Výzkumná otázka č. 1

Jaké faktory nejčastěji ovlivnily respondenty ve vztahu ke startu profesní dráhy v oblasti školství a poté na pozici ředitele/ředitelky školy?

Podrobný přehled zjištění: příloha č. 10

Souhrnné zjištění:

Faktorem, který se jeví jako nejdůležitější pro start profesní dráhy ředitele, neboť se vyskytoval u všech respondentů, bylo stabilní rodinné zázemí a podpora manžela, manželky či partnera. Ve třech případech se vyskytl faktor kariérního postupu z pozice zástupce ředitele, ve dvou případech, u ředitelů Jana a Kryštofa se jednalo o přirozený kariérní postup na shodné škole, v případě ředitelky Barbory se jednalo o postup v kariéře mezi různými školami. U ředitelky Barbory se významným jevil faktor touhy pracovat v řídicí funkci, která se u ní projevila již na začátku profesní dráhy. U dvou respondentů zasáhly do profesní dráhy společenské a politické události, v případě ředitelky Heleny na samotném začátku v době volby směřování profesní dráhy, v případě ředitele Jana pak ve vztahu k posunu na pozici ředitele školy. V obou případech se však jednalo o jiný druh společenských a politických událostí a žádné z hledisek, které jsme rovněž ve vztahu k této výzkumné otázce sledovali, tj. genderové hledisko, délka praxe na pozici ředitele

a druh právní formy školy se u tohoto faktoru neprojeví jako zásadní. U dvou respondentů mělo výrazný vliv na start profesní dráhy ve školství již dětství a zjištění, že je naplňuje práce s dětmi. Jednalo se o ředitele Kryštofa a ředitelku Barboru, které spojuje hledisko z pohledu délky praxe, toto hledisko se však pro daný faktor nejeví jako podstatné. Tři respondenti se shodli na tom, že důležitým pro jejich start profesní dráhy ve školství byla motivace členem rodiny, který byl spjat se školstvím, ve dvou případech dokonce v řídicí funkci. Pouze ředitelka Barbora neuvedla, že by ji v záměru orientovat svoji profesní dráhu do oblasti školství inspiroval člen rodiny. Ve dvou případech se respondenti shodli na tom, že důležitým faktorem pro start profesní dráhy ředitele školy pro ně byla možnost udržet a dále rozvíjet dobré jméno školy, na níž již působili. Jednalo se o ředitele Jana a Kryštofa. Nabízející se genderové hledisko, které by mohlo naznačovat, že se tento faktor jeví jako společný prvek, zde není relevantní. Spíše se zde projevuje skutečnost, že tito respondenti měli možnost nastoupit do funkce ředitele na škole, kde již působili a kde již v roli zástupce měli možnost se na jejím řízení a směřování podílet. Naopak ředitelka Helena byla ke startu profesní dráhy ředitelky školy motivována zkušenostmi se dvěma jinými ředitelkami, přičemž jednou z nich byla inspirována pozitivně a druhou negativně. Obě inspirace však byly natolik silné, že ji pobídly k tomu aktivně se ucházet o funkci ředitelky na jiné škole, na které měla možnost učinit mnoho změn, což bylo další silnou motivací. Analýzou dat v rámci této výzkumné otázky nebylo shledáno, že by jakékoli ze zkoumaných hledisek mělo významný vliv na ověřované skutečnosti, důsledkem čehož by byly vykazované společné prvky ve vztahu k faktorům, které ovlivnily ředitele a ředitelky při startu profesní dráhy v oblasti školství a kariérním postupu na pozici ředitele školy.

Výzkumná otázka č. 2

Jaké faktory nejvíce ovlivnily respondenty v průběhu výkonu činností na pozici ředitele/ředitelky školy při rozhodování o tom, zda setrvávat na pozici ředitele/ředitelky školy či z ní odejít?

Podrobný přehled zjištění: příloha č. 11

Souhrnné zjištění:

Při zkoumání faktorů, které nejvíce ovlivnily respondenty při rozhodování, zda setrvat na pozici ředitele či z pozice odejít jsme rozdělili tyto faktory na pozitivní a negativní dle toho, jakým způsobem na respondenty při zvažování působily. Mezi nejčastěji vyskytující se pozitivní faktory lze zařadit rodinné zázemí a podporu rodiny a partnera. Tento faktor uvedli všichni respondenti shodně. Částečně s ním souvisí i faktor možnosti konzultovat náročné problémy s partnerem, který uvedli dva respondenti. Zajímavým zjištěním bylo, že tato potřeba konzultace s blízkou osobou plní svoji funkci, ať jde o osobu ze stejného oboru znalou prostředí a problematiky nebo osobu mimo obor. V prvním případě si respondenti cenili vzhledu do problematiky, rad a znalosti souvislostí, ve druhém případě naopak odstupů od problému. Dva respondenti se také shodli na faktoru důležitém pro rozhodnutí setrvat na pozici ředitele, jímž je možnost seberealizace a rozšíření obzorů. Na těchto faktorech se shodli dva ředitelé – muži, dá se tedy z genderového hlediska říci, že jsou tyto faktory pro ně společným prvkem a že je možnost seberealizace a dalšího rozvoje pro ředitele – muže významnější než pro ředitelky - ženy. Z hlediska negativních faktorů respondenti nejčastěji při zvažování, zda setrvat na pozici ředitele udávali časovou náročnost. Na tomto faktoru se shodli všichni čtyři respondenti. Dále se všichni respondenti shodli na tom, že důležitým pro ně bylo řešení náročných situací a vlastní pocit, zda se jim je podařilo vyřešit úspěšně či nikoli. Ve dvou případech uvedli respondenti, že důležitým hlediskem pro ně bylo narušení interpersonálních vztahů s kolegy a nutnost tyto vztahy přenastavit. Na tomto faktoru se sice shodli dva ředitelé – muži, ale více než genderové hledisko se zde objevuje důsledek toho, že tito respondenti se stali řediteli na škole, kde již předtím působili a jejich kolegové se je museli nově naučit respektovat v řídicí roli. Posouzením dat ze zbylých dvou hledisek, tj. z hlediska délky praxe na pozici ředitele a z hlediska druhu právní subjektivity školy nebyly shledány žádné výrazné společné prvky, které by ukazovaly na skutečnost, že jsou tyto faktory výrazně určující při zvažování, zda na pozici ředitele setrvat či ne.

Výzkumná otázka č. 3

Jaké největší rozdíly byly u respondentů zjištěny mezi jejich očekáváními ve fázi přípravy na přijetí pozice ředitele/ředitelky školy a realitou při výkonu této funkce?

Podrobný přehled zjištění: příloha č. 12

Souhrnné zjištění:

I u této výzkumné otázky jsme rozdělili faktory, které respondenti uváděli na pozitivní a negativní dle toho, jak na ně ve vztahu ke svým očekáváním od pozice ředitele před nástupem do funkce a poté skutečně pohlíželi. Mezi nejčastějšími rozdíly z pohledu očekávání ředitele či ředitelky školy před nástupem do funkce od skutečné reality, které se vyskytovaly u tří respondentů, byly výrazně vyšší časové nároky, jež na ně funkce ředitele kladla, než původně očekávali. Jediný ředitel Kryštof nebyl časovými nároky zaskočen, neboť před oficiálním jmenováním již fakticky činnosti ředitele zastával. Shodně se vyskytující rozdíl (také u tří respondentů) spočíval v očekávání, že bude snazší budovat a udržovat pozitivní vztahy se všemi spolupracujícími osobami, než se ukázalo v reálném životě. Ředitelka Helena toto očekávání zúžila více směrem ke vztahu k podřízeným zaměstnancům a jejich nižší ochotě přijímat změny a spolupracovat na nich, než původně očekávala. Analýzou dat z rozhovorů jsme zjistili, že z pohledu toho, kdy realita předčila očekávání v pozitivním duchu, byl řediteli a ředitelkami uveden výrazně menší počet těchto očekávání. V případě ředitelky Barbory dokonce realita nepředčila její očekávání v pozitivní rovině v žádné oblasti. Tato skutečnost u ředitelky Barbory koresponduje se skutečností, že se ředitelka rozhodla po třech letech ze své pozice ředitelky školy odejít. Veškerá data byla zkoumána rovněž z pohledu tří hledisek, které by na ně mohly mít vliv. Jednalo se o hledisko délky praxe na pozici ředitele či ředitelky školy, druhu právní subjektivity školy a genderu. Analýzou dat v rámci této výzkumné otázky nebylo shledáno, že by jakékoli z výše uvedených hledisek mělo významný vliv na ověřované skutečnosti, důsledkem čehož by byly vykazované společné prvky ve vztahu k rozdílům v očekáváních ředitelů či ředitelek od funkce před jejich nástupem a při faktickém výkonu.

2.4.4 Shrnutí poznatků výzkumného šetření

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na faktory, které jsou podstatné pro volbu profesní dráhy ve školství a chuť posunout se v kariéře do řídicí funkce a dále na faktory, které jsou důležité pro to, aby ředitelé, pokud se pro tuto dráhu rozhodnou, nakonec ve své pozici co nejdéle setrvali. Tyto okruhy jsme shrnuli do dvou výzkumných otázek. Třetí otázka reflektovala do jaké míry je velký rozpor mezi očekávanými ředitelů od reality, kterou zjistí v průběhu výkonu této funkce. Analýzou výstupů v rámci těchto otázek jsme se snažili přispět k širšímu poznání důvodů, pro něž je dlouhodobě vnímán nedostatek vhodných kandidátů o práci ve školství včetně pozic ředitelů škol, kteří by měli zájem a zároveň i splňovali potřebná kritéria. V úvodu této práce jsme jako některé možné důvody uváděli nízké finanční ohodnocení, nedostatek společenské prestiže, nadměrnou byrokratickou zátěž, vysoké nároky na odborné znalosti a manažerské schopnosti, značnou odpovědnost. Z příběhů ředitelů a ředitelky, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, z jejich startu a vývoje profesní dráhy, sdělených zkušeností a názorů se nám jako faktory, které by bránily ve startu a rozvoji profesní dráhy ve školství a na pozici ředitele nepotvrdily nízké finanční ohodnocení ani nízká společenská prestiž. Nespokojenost s výší finančního ohodnocení nebyla zmiňována žádným z ředitelů, pouze jeden ředitel zmínil finanční stránku naopak jako pozitivní faktor související s funkcí ředitele. V tomto případě má patrně vliv jedno ze sledovaných hledisek, a to právní subjektivita školy, neboť se jednalo o školu soukromou a lze tedy předpokládat vyšší finanční ohodnocení ředitele než je běžné. Ani společenská prestiž nebyla žádným z ředitelů vnímána jako nedostatečná. Z výzkumu vyplynulo, že do určité míry je rozsah společenské prestiže dán i konkrétním typem osobnosti ředitele, jeho otevřeností a angažovaností ve veřejném dění apod. Naopak se výzkumem potvrdilo, že ředitelé vnímají byrokratickou zátěž jako nadměrnou, odvádějící je od řízení pedagogického procesu a práce se žáky. Uvádí, že zejména v počáteční fázi chybí ředitelům dostatečná podpora, která by byla řešena koncepčně např. ze strany zřizovatele. I požadavek na vysoké odborné nároky se výzkumem potvrdil, ředitelé se musejí vypořádávat s řadou situací vyžadujících odborné právní, ekonomické či technické znalosti. Ani jeden z těchto faktorů se však neukázal jako zásadní pro rozhodnutí ředitelů svoji pozici opustit. Z výzkumu vyplynulo, že jako jeden z potřebných charakterových rysů úspěšného ředitele je schopnost vytrvat v cestě za vytčeným cílem, ochota řešit problémy a odstraňovat

překážky. Tato schopnost a dále vlastní uspokojení z dobře vykonávané práce, z úspěšného rozvoje školy, úspěšnosti absolventů, zájmu žáků o školu apod. se ukázaly jako stěžejní pro rozhodnutí ředitelů o setrvání ve své funkci. V případě, kde schopnost vytrvat chyběla a pocit uspokojení se nedostavil, došlo naopak k rozhodnutí ředitelky se své funkce dobrovolně vzdát.

Ke složení celkového obrazu ředitele školy a vlivů, které na něj při výkonu funkce působí, nám pomohlo i vyhodnocení Testu manažerského stylu GRID, z něhož vyplynulo, že všichni ředitelé v největší míře uplatňují jeden shodný styl, a to 9+9 paternalista. Jedná se o styl, kde není vyhraněný zájem směrem k úkolům či lidem, ale tato priorita se mění v důsledku aktuální situace ve vztahu k řešeným problémům, lidem, jež jsou řízeni apod. I tato nutnost přizpůsobovat styl řízení okolnostem vypovídá o tom, jak široký záběr činností musí ředitel zajistit a jaké množství různorodých lidí musí řídit. Skutečnost, že pouze malý bodový rozdíl za vítězným stylem získal styl jiný, koresponduje i s našim zjištěním v tom smyslu, že přestože si ředitelé během své praxe osvojili některé manažerské techniky a nepopírají jejich přínos, přesto u nich převládá spíše intuitivní přístup k řešení problémů a komunikaci s lidmi.

Zjištění z inspekčních zpráv ČŠI korespondují s tím, jak jsou ředitelé ve své kariéře úspěšní a jak tuto kariéru sami reflektují. Ve třech případech, kdy dopadlo inspekční zjištění velmi dobře, škola byla hodnocena nadstandardně a k úrovni řízení nebyly výhrady se i ředitelé cítí ve svých funkcích spokojeně a ve dvou z těchto případů post ředitele kontinuálně vykonávají již řadu let. Naopak v případě jedné ředitelky, kde bylo inspekční zjištění negativní a to i směrem k řízení školy a výkonu ředitelky, koresponduje toto zjištění i s vlastními pocity ředitelky, která se potýkala s problémy, které nakonec vyústily v dobrovolné vzdání se funkce.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na životní a profesní dráhu ředitelů českých škol. V rámci realizovaného výzkumu při sledování nastaveného cíle jsme vycházeli ze znalosti školského prostředí, z poznatků školského managementu, z obeznámení se s vývojem životní a profesní dráhy respondentů zapojených do výzkumu. Analyzovali jsme příběhy čtyř vybraných ředitelů a ředitelek středních odborných škol a zjištěné informace jsme posuzovali z hlediska stanovených výzkumných otázek. Zaměřili jsme se na ověřování, jaké faktory ovlivňují start a průběh profesní dráhy ředitelů škol, jaká očekávání od této dráhy mají a zda se jejich očekávání naplňují. Dále jsme se zaměřili na zkoumání faktorů, které jsou stěžejní pro ředitele při rozhodování o tom, zda setrvají ve své funkci či nikoli. Zároveň jsme si dali za cíl ověřit, zda některá hlediska, a to délka praxe na pozici ředitele, druh právní subjektivity školy a genderové hledisko, mají významný vliv na zkoumané jevy. Ačkoli došlo k několika shodám, celkovým vyhodnocením výzkumu nebylo zjištěno, že by sledovaná hlediska měla významný dopad na zkoumané jevy.

Při volbě výzkumných prostředků jsme vycházeli ze skutečnosti, že životní příběh člověka je jedinečný a neopakovatelný, jen stěží by jej tedy bylo možné postihnout kvantifikovaně orientovaným výzkumem. Proto jsme pro dosažení našeho cíle zvolili kvalitativně orientovaný přístup postavený na polostrukturovaném rozhovoru s respondenty, analýze dokumentů a doplněný o Test manažerského stylu GRID, čímž bylo dosaženo i potřebné triangulace.

V teoretické části jsme se zabývali aspekty životní dráhy, profesní dráhy, osoby ředitele jako hlavního nositele řízení školy a specifiky řízení školy. Teoretická část zaměřená na profesní a životní dráhu nám posléze umožnila zkoumání a lepší pochopení toho, jak osobní život, rodinné zázemí a podpora blízkých osob ovlivňuje dráhu profesní a naopak, jak se spokojenost či nespokojenost v jedné oblasti odráží do oblasti druhé. Teoretická část zaměřená na ředitele a řízení školy nám pak pomohla lépe porozumět vývoji a novým trendům ve školství a jejich dopadu na povinnosti, pravomoc a odpovědnost ředitele škol a také na to, jakým způsobem ředitelé tyto změny, jež nemají možnost přímo ovlivnit, vnímají. Zda jsou pro ně výzvou či spíše naopak faktorem, který přispívá k jejich rozhodnutí opustit dráhu ředitele a nasměrovat profesní dráhu do stabilnějšího a klidnějšího prostředí.

I když jsme v rámci našeho výzkumu našli společné prvky pro všechny ředitele v náhledu na některé zkoumané jevy, potvrdil se předpoklad, že každý příběh je jedinečným. Nejvíce spojujícím článkem se nakonec ukázala provázanost osobního a profesního rámce života, a to především vysoký vliv rodiny a podpory partnera či partnerky ve vztahu k vykonávané profesi. Tento faktor potřeby stabilního a podporujícího rodinného zázemí se objevoval průřezově v odpovědích na různé otázky a je zřejmé, že u námi zkoumaných respondentů měl výrazně větší vliv rodinný život na profesní dráhu než naopak, neboť žádná rodina ani partnerský vztah nebyl nástupem do funkce ředitele natolik výrazně ovlivněn, že by byl ohrožen, případně že by došlo k jeho rozpadu. Naopak se jeví jako pravděpodobnější, že by se tyto respondenti v případech, kdy by neměli již od počátku podporu rodiny či by jim tuto podporu rodina přestala v průběhu poskytovat, rozhodli pro ukončení profesní dráhy na pozici ředitele školy a volili by jiné, klidnější a časově méně náročné pokračování profesní dráhy.

Téma životní a profesní dráhy ředitelů českých škol se zaměřením na faktory ovlivňující start a stabilní průběh této dráhy je v dnešní době jednoznačným přínosem pro oblast školství i obor školský management, neboť, jak zaznělo i ze strany některých respondentů, pro řízení školství v celostátním měřítku je důležité umět se podívat na aktuální témata očima aktérů, kteří je řeší v každodenní praxi.

Doporučení pro oblast vzdělávání:

Zaměřit se na podporu ředitelů v počáteční fázi jmenování do funkce a vytvořit koncepční řešení jejich mentoringu.

Zacílit na podporu ředitelů při jejich rozhodování o odborných záležitostech týkajících se fungování školy, zejména v oblasti právní, ekonomické a technické.

Seznam použitých informačních zdrojů

BACÍK, František. *Škola a její management pod lupou*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 978-80-7290-379-5.

BACÍK, František, Jaroslav KALOUS a Jiří SVOBODA. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998. s. 13. ISBN 80-86039-49-8.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLOVÁ, Jitka. *Profesní dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-220-6.

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

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

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

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

NOVÝ, Lubomír. *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně, 1990. ISBN 80-210-0187-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

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

SEIWERT, Lothar J. a Brian TRACY. *Jak sladit práci a osobní život: --a udržet si tělesnou i duševní pohodu*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4021-8.

SCHUSTER, Klaus. *11 manažerských hříchů: jak se manažeři připravují o kariéru, rozum, partnery a zábavu*. Praha: Grada, 2010. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3456-9.

SLAVÍKOVÁ, Lenka, Stanislav KARABEC, Brendan MURDEN, Marie NICOLAIDOU a Ann DERING. *Ředitel školy – leader i manažer*. Britská rada, Česká republika, 2003. ISBN 80-239-2209-2.

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

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

TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, 2015. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

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

WHITMORE, John. *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti : metoda transpersonálního koučování*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Přeložil Aleš LISA. Praha: Management Press, 2014. ISBN 978-80-7261-273-4.

Elektronické zdroje:

<https://citaty.net/citaty/>

ORBIS SCHOLAE: Editorial – DOMINIK DVOŘÁK, MARTIN SEDLÁČEK. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, roč. 5, č. 3. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_02.pdf

ORBIS SCHOLAE: Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu – DOMINIK DVOŘÁK. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, roč. 5, č. 3. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_02.pdf

ORBIS SCHOLAE: Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol – MARTIN SEDLÁČEK. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011, roč. 5, č. 3. ISSN 1802-4637. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2011/2011_3_02.pdf

POL, Milan. *Škola vedená, řízená a spravovaná*. Pedagogika, Praha: UK, 2007, LVII, č. 3, s. 213-226. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=1297&lang=cs>

Studia Paedagogica: Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol – MILAN POL, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK. Brno: Filozofická fakulta

Masarykovy univerzity, 2010, roč. 15, č. 1. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202>

Studia Paedagogica: Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol – MILAN POL, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Martin SEDLÁČEK. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2009, roč. 14, č. 1. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74/176>

Právní předpisy

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 101/2017 Sb.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 379/2015 Sb. a návrh novelizace ministra Marcela Chládky z roku 2015 a ministryně Kateřiny Valachové z roku 2017

Seznam příloh

Příloha 1 – Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2011 – ředitel Jan

Příloha 2 – Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2011 – ředitel Jan

Příloha 3 – Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 – ředitel Kryštof

Příloha 4 – Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 – ředitel Kryštof

Příloha 5 – Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekčních zprávách z roku 2007 a 2013 – ředitelka Helena

Příloha 6 – Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2013 – ředitelka Helena

Příloha 7 – Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 – ředitelka Barbora

Příloha 8 – Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 – ředitelka Barbora

Příloha 9 – Shrnutí odpovědí respondentů k jednotlivým otázkám v rozhovorech.

Příloha 10 – Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 1

Příloha 11 – Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 2

Příloha 12 – Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 3

Příloha 13 - Shrnutí hlavních znaků fází a období vývoje dráhy ředitele

Seznam zkratek

apod.	a podobně
CV	curriculum vitae
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
např.	například
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
PF UK	Pedagogická fakulta Univerzita Karlova
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	tj.
tzn.	to znamená

Příloha č. 1

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2011 – ředitel Jan

Klady	Zápory
<ul style="list-style-type: none">▪ Řízení školy je dlouhodobě na vysoké manažerské úrovni▪ Východiskem pro efektivní řízení jsou nastavená pravidla a rozhodovací kompetence podložené kvalitními vnitřními dokumenty▪ Kvalita řízení se pozitivně projevuje také v optimální součinnosti teoretického a praktického vyučování▪ Stoupající trend ve spolupráci s partnery přispívá ke zkvalitnění podmínek i průběhu vzdělávání▪ Ředitel aktivně vyhledává nové příležitosti pro získání finančních prostředků z dalších zdrojů, podporuje zapojování do projektů	<ul style="list-style-type: none">▪ Nebyly shledány žádné závažné nedostatky v řídicí činnosti ředitele▪ Dílčí formální nedostatky v administrativních úkonech

Příloha č. 2

Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2011 – ředitel Jan

Termín inspekce	Zaměření	Oblast vedení školy	Oblast personálních podmínek	Oblast materiálních a finančních podmínek	Průběh vzdělávání	Celkové hodnocení
6/2007 hodnocené období 2005 až 2007	Matematická gramotnost ve středním vzdělávání	---	Personální podmínky výuky matematiky jsou příkladné, příklad dobré praxe, nadstandardní úroveň	Materiální podmínky výuky matematiky jsou standardní	Oblast rozvoje matematické gramotnosti má standardní úroveň	Hodnocené oblasti na standardní úrovni
4/2011 hodnocené období 2009 až 2011	Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, naplnění ŠVP, jeho soulad s právními předpisy a RVP	Řízení školy ředitelem je dlouhodobě na nadstandardní úrovni, vysoká úroveň nastavených pravidel a vnitřních dokumentů	Stabilní personální stav, nadstandardní úroveň	Materiální podmínky nadstandardní, aktivně vyhledává příležitosti pro získání dalších finančních prostředků, zapojení do projektů, nadstandardní úroveň	Rovný přístup ke vzdělávání, kvalitní poradenský systém školy v rámci prevence rizikového chování, podpora rozvoje osobnosti žáků, příkladná spolupráce s partnery, nadstandardní úroveň	Vysoce nadstandardní úroveň

Příloha č. 3

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 – ředitel Kryštof

Klady	Zápory
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Výborná úroveň řídicí činnosti ▪ Díky systematickému řízení dochází k naplňování jasně formulované koncepce rozvoje školy ▪ Příkladné řízení školy založené na kvalitní analýze stavu školy, stanovení reálných cílů ▪ Účelné rozdělení kompetencí s přesně stanovenou zodpovědností ▪ Provádění důsledné kontroly, rozbor dosaženého stavu a přijetí vyplývajících opatření zvyšující efektivitu řízení ▪ Získávání kvalitní zpětné vazby z vlastních zdrojů (pravidelná dotazníková šetření, průběžná elektronická diskuse se žáky apod.) i z nezávislých zdrojů (pravidelný audit ISO apod.) ▪ Nastavení pravidelných povinných vzájemných hospitací pedagogů, hospitování nezávislým externím odborníkem, systematicky realizované DVPP za účelem zvýšení kvality výuky ▪ Příkladná pozitivní motivace profesního rozvoje pedagogů díky čtyřstupňovému kariérnímu systému ▪ Nadstandardní tvorba vazeb s partnerskými organizacemi, spolupráce s dalšími odbornými a profesními institucemi, zajišťování výměnných pobytů v zahraničních partnerských školách ▪ Nadstandardní nastavení možnosti každodenního sledování procesu vzdělávání prostřednictvím osobní zóny v elektronickém informačním systému ▪ Transparentní způsob řízení založený na jasně stanovených pravidlech a jejich důsledném dodržování a vstřícné komunikaci 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nebyly shledány žádné závažné nedostatky v řídicí činnosti ředitele ▪ Nízké zaměření na oblast práce se žáky a jejich motivaci k dokončení vzdělávání na škole ▪ Nízké zaměření na metodickou podporu pedagogům s kratší dobou praxe

Příloha č. 4

Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 – ředitel Kryštof

Termín inspekce	Zaměření	Oblast vedení školy	Oblast personálních podmínek	Oblast materiálně-technických a finančních podmínek	Průběh vzdělávání	Celkové hodnocení
1/2009 hodnocené období 2006 až 2008	Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, naplnění ŠVP, jeho soulad s právními předpisy a RVP	Práce ředitele je příkladem dobré praxe, nadstandardní úroveň	Velmi dobrá až nadstandardní úroveň	Finanční prostředky účelně využity, průměrná úroveň, materiální podmínky - nadstandardní úroveň	Rovný přístup ke vzdělávání, poradenské služby, nastavené vztahy s partnerským i subjekty - nadstandardní úroveň	Nadstandardní úroveň, bez návrhu na přijetí opatření
10/2016 hodnocené období 2014 až 2016	Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, naplnění ŠVP, jeho soulad s právními předpisy a RVP	Naplňování koncepce rozvoje školy příkladně realizovaný m řízením, nadstandardní úroveň	vnitřní kariérní systém, nadprůměrná úroveň	Rozvíjení materiálních podmínek, nadstandardní úroveň	Zvýšení fluktuace žáků, podprůměrná úroveň, síť partnerů nadstandardní úroveň	Nadstandardní úroveň, doporučen o přijetí opatření ke snížení počtu žáků, kteří nedokončí vzdělávání

Příloha č. 5

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekčních zprávách z roku 2007 a 2013 – ředitelka Helena

Klady	Zápory
<ul style="list-style-type: none">▪ Řízení školy je dlouhodobě hodnoceno jako plně funkční▪ Promyšlená strategie činnosti školy▪ Ředitelka disponuje dlouholetou pedagogickou i řídicí praxí▪ Absolvované studium pro ředitele se příznivě odráží ve vedení školy▪ Vhodné delegování části úkolů a kompetencí na zástupkyni▪ Funkční systém hospitační činnosti, včetně zpětné vazby a metodické podpory▪ Důraz na promyšlené sestavování plánu DVPP	<ul style="list-style-type: none">▪ Nebyly shledány žádné závažné nedostatky v řídicí činnosti ředitele▪ Dílčí formální nedostatky v administrativních dokumentech

Příloha č. 6

Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2007 a 2013 – ředitelka Helena

Termín inspekce	Zaměření	Oblast vedení školy	Oblast personálních podmínek	Oblast materiálně-technických a finančních podmínek	Průběh vzdělávání	Celkové hodnocení
6/2007 hodnocené období 2005 až 2007	Podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, kvalita vedení školy, personální, materiální, finanční a bezpečnostní podmínky	Promyšlená strategie činností školy, vedení školy je funkční, standardní úroveň	Stabilizovaná personální kapacita, plně odborně kvalifikovaná, nadstandardní úroveň	Příznivé materiální i finanční zázemí, nadstandardní úroveň	Spolupráce s partnerskými subjekty je příkladná, příznivé sociální klima, rovné příležitosti ke vzdělávání, průběh vzdělávání vynikající úroveň	Nadstandardní úroveň
1/2013 hodnocené období 2010 až 2013	Naplnění ŠVP, jeho soulad s právními předpisy a RVP	Kvalitní a efektivní styl řízení, nadstandardní úroveň	Stabilizovaná personální kapacita, nadstandardní úroveň	Efektivní využívání finančních prostředků, důraz na rozvíjení materiálních podmínek, nadstandardní úroveň	Rovný přístup ke vzdělávání, individuální přístup, důraz na zdravý fyzický i psychosociální vývoj žáků, nadstandardní úroveň	Nadstandardní úroveň

Příloha č. 7

Přehled hodnocení úrovně manažerských kompetencí ředitele v inspekční zprávě z roku 2016 – ředitelka Barbora

Klady	Zápory
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktivní spolupráce se sociálními partnery v rámci praktického vyučování ▪ Úspěšné pokračování ve strategii s důrazem na rozvoj materiálně technických podmínek školy 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Byly shledány závažné nedostatky v oblasti pedagogického vedení učitelů ▪ Destabilizace personálního zajištění v důsledku nekoncepční personální strategie ▪ Závěry z hospitační činnosti neobsahovaly doporučení ke zvýšení kvality výuky ▪ Nízká kázeň a pracovní morálka žáků daná částečně nedůsledným vyžadováním dodržování vnitřních předpisů školy ▪ Snížení efektivity řídicí práce v důsledku vykonávání činností ryze administrativního charakteru odpovídajících pozici nepedagogického pracovníka

Příloha č. 8

Celkový přehled analýzy inspekčních zpráv z roku 2009 a 2016 – ředitelka Barbora

Termín inspekce	Zaměření	Oblast vedení školy	Oblast personálních podmínek	Oblast materiálních a finančních podmínek	Průběh vzdělávání	Celkové hodnocení
4/2009 hodnocené období 2006-2008	Naplňování vzdělávacích programů v oblasti ICT, zhodnocení podpory zvyšování základních dovedností žáků a učitelů v oblasti informační gramotnosti	Koncepční i manažerská práce ředitelky Nadstandardní, využití vlastního hodnocení průměrné, využití partnerských vztahů nadstandardní	Nadstandardní úroveň	Velmi dobrá úroveň	Organizace vzdělávání a hodnocení práce žáků standardní úroveň, podpora rozvoje osobnosti žáků pedagogy nadstandardní, zjišťování úspěšnosti žáků při vzdělávání nadstandardní	Nadstandardní úroveň
11/2016 hodnocené období 2014-2016	Naplnění ŠVP, jeho soulad s právními předpisy a RVP	Výkon administrativních činností snižuje efektivitu řídicí práce ředitelky, průměrná úroveň, nedostatečná zpětná vazba v rámci hospitační činnosti, podprůměrná úroveň	Nestabilita pedagogického sboru, podprůměrná úroveň	Nadstandardní úroveň	Monotónnost výuky zvyšuje nekázeň žáků v hodině, nízká pracovní morálka žáků, převládá frontální výuka s nízkou mírou využívání didaktických pomůcek	Podprůměrná úroveň, nutno odstranit nedostatky v oblasti pedagogického vedení učitelů, stabilizovat personální podmínky

Příloha č. 9

Shrnutí odpovědí respondentů k jednotlivým otázkám v rozhovorech.

1. Kdy jste začal/a poprvé uvažovat o Vašem profesním směřování do oblasti školství a co bylo hlavním impulsem? Objevovala se profese učitele či ředitele školy v profesní historii členů Vaší rodiny?	
A. Jan	zaměření již při studiu na VŠ - na MFF UK studoval učitelství matematiky a deskriptivní geometrie, matka ředitelkou školy
B. Kryštof	poprvé uvažoval již v raném dětství, bydlel v mateřské školce, v partě neformálním "vedoucím", ve třídě na základní škole byl ostatním "učitelem", po základní škole přijímací zkoušky na gymnázium i střední pedagogickou školu, nakonec volba gymnázia a poté pedagogická fakulta, matka pracuje v mateřské škole jako nepedagogický pracovník, prapradědeček za 1. republiky byl učitelem na gymnáziu, poté na vysoké škole
C. Helena	učitelkou se stala v podstatě omylem, nikdy neuvažovala o tom stát se učitelkou či ředitelkou školy, učitelé se v rodině nikdy nevyskytovali, jediná teta, ředitelka mateřské školy ji motivovala, je z rodiny, která měla za komunismu problémy, nemohla studovat vybraný obor právo, dostala se však na studium pedagogiky, takto se dostala do školství, které ji začalo bavit, zejména práce s dětmi
D. Barbora	po maturitě na střední škole s humanitním zaměřením rozhodnutí studovat pedagogickou fakultu, obor český jazyk a literatura a hudební výchova, profese učitele se v rodině nevyskytovala

2. Popište Vaše počátky profesní dráhy ve školství.	
A. Jan	výuka matematiky na SOU pozemních staveb, snaha uplatnit se při výuce deskriptivní geometrie ho přiměla k přechodu na SPŠ, kde již učila i jeho manželka
B. Kryštof	pedagogická praxe na VŠ, při studiu částečný úvazek na gymnáziu a poté v zahraničí, dále učitelem na střední škole, na které je dodnes, zaměření výhradně na výuku německého jazyka, velké ambice jako čerstvého absolventa narazily na limity a potřeby studentů posledního ročníku výučních oborů, frustrace, zvažování opuštění školy, s ředitelem vyjednáno zapojení do zpracování žádosti o akreditaci jako autorizované osoby v rámci dílčích kvalifikací, předtím již 2 neúspěšné pokusy, tentokrát akreditace získána, opět tendence opustit školu, ředitel nabídl místo zástupce, které přijal
C. Helena	po studiu pedagogiky nebylo místo na střední škole, 2 roky do mateřské dovolené proto učila na základní škole, po mateřské dovolené nastoupila na střední školu jako učitelka
D. Barbora	během studia učitelkou na základní umělecké škole, největší problém jí činila administrativa - třídní kniha, výkazy a dále komunikace s rodiči

3. Kdy a na základě jakého podnětu jste poprvé začal/a uvažovat o profesní dráze ředitele/ředitelky školy?	
A. Jan	po 2 letech zástupce ředitele na SPŠ, v souvislosti se společenskými změnami v roce 1989 byl zvolen většinou pedagogického sboru ředitelem, jeho vlastní ambice byla zůstat zástupcem, do té doby u něj nebyla touha po dalším kariéřním postupu
B. Kryštof	nikdy o ní neuvažoval, bývalý ředitel a majitel školy na něj delegoval stále více povinností, díky čemuž fakticky funkci ředitele vykonával, po čase byl tento stav oficiálně ustanoven jmenováním ředitelem
C. Helena	poprvé v době, kdy byla nespokojena se svojí paní ředitelkou, celkem zažila 3 ředitele, jedna z ředitelek byla ambiciózní a pracovitá, během roku změnila školu od základu, stala se velkou motivací, u další z ředitelek nebyla spokojena s tím, jak to dělá, hlavním impulsem bylo přestěhování do jiné pražské čtvrti, náročné dojíždění s malou dcerou do původní mateřské školy, navíc chtěla zjistit, jaké to na pozici ředitelky je, přihlásila se tedy do konkurzu na ředitelku střední odborné školy, ve které paní ředitelka odcházela do důchodu a uspěla
D. Barbora	vždy věděla, že nechce být pouhou učitelkou

4. Jaké konkrétní kroky jste začal/a činit v souvislosti s rozhodnutím vydat se na profesní dráhu ředitele/ředitelky školy?	
A. Jan	nebyl čas na přípravu, později absolvoval funkční studium pro ředitele
B. Kryštof	žádné, nebyl čas a s ohledem na kontinuální pokračování v činnostech, jež již předtím neformálně vykonával, neměl ani akutní potřebu, později absolvoval funkční studium pro ředitele
C. Helena	v rámci přípravy na konkurzní řízení zpracovala koncepci dané školy, seznámila se s touto školou prostřednictvím schůzky se stávající paní ředitelkou, s ohledem na chybějící zkušenosti s legislativou, zaměřila přípravu na legislativní otázky, přistupovala k přípravě zodpovědně, srovnatelně s přípravou na maturitní zkoušku, snažila se obsáhnout vše, na co by mohla být dotázána
D. Barbora	četba různých materiálů týkajících se vedení školy, snaha mít v pořádku svoji pedagogickou dokumentaci

5. Jaké bylo Vaše rodinné zázemí, osobní rámec života v daném okamžiku?	
A. Jan	rodinné zázemí hrálo důležitou roli, 1 malé dítě, 2. dítě na cestě, podpora manželky, širší rodiny
B. Kryštof	po 10 letech v zahraničí, koupil byt v Praze, splácel hypotéku, kvůli finančnímu zajištění učil navíc na částečný úvazek na dvou pedagogických fakultách, doučoval maturanty a připravoval zájemce na mezinárodní zkoušky na Goethe institutu, měl dlouhodobý vztah, byl bezdětný
C. Helena	po celou dobu podpora od manžela i rodiny, 2 dcery 14 let a 1. třída
D. Barbora	rodinné zázemí dobré, dvě dcery na základní škole, postupně obě na 8 letém gymnáziu bez problémů, podpora od manžela velká

6. Jakou jste měl/a představu o tom, jak nástup na pozici ředitele/ředitelky školy ovlivní Váš osobní/rodinný život a jakým způsobem jej skutečně ovlivnil?	
A. Jan	rámcovou představu měl, na malém městě tato skutečnost ovlivní osobní život ve všech směrech, jsou věci pozitivní jako zvýšení vážnosti, oslovení pane ředitelem v obchodě, ale to nehodnotí jako věci, kvůli kterým by šel ředitelem dělat, maximální časové vytížení, výčitky, že je to na úkor rodiny, snaha vynahradit jim to o prázdninách, vliv na úspěch v komunálních volbách, ačkoli nestraník na konci kandidátky získal téměř nejvíc hlasů a dostal se do zastupitelstva
B. Kryštof	z pozice zástupce měl představu o funkci ředitele, neočekával vliv na osobní život, také se nic nezměnilo, jen si začal připadat důležitě
C. Helena	konkrétní představu neměla, byla spíše zvědavá, pro rodinu byly nejnáročnější první 3 roky, byla do práce ponořená, pracovala 16 hodin denně, nedokázala vypnout, musela se naučit oddělovat práci od rodiny, dcery dnes již vystudované, manželství vydrželo, občas manžel má výhrady k pracovním telefonátům, zejména o dovolených, chápe to, ale i po letech je to pro ni obtížné skloubit
D. Barbora	představu měla díky předchozímu působení na pozici zástupce ředitele na střední škole, s ohledem na novou školu a novou pozici na ni dolehl fakt, že je škola špatně vedena, zpočátku pocít, že to nezvládne, velká podpora rodiny

7. Jakou máte zkušenost s nástupem do funkce ředitele/ředitelky školy ve škole, v níž jste předtím byl/a na pozici učitele a jakou s nástupem do funkce ředitele/ředitelky ve škole nové?	
A. Jan	zkušenost pouze se školou, na které předtím učil a dělal zástupce ředitele, jako výhodu vidí, že měl důvěru svých kolegů, kteří ho znali, zároveň se však cítil zavázán jejich očekávání a důvěru nezklamat, bylo třeba přenastavit vzájemné vztahy s kolegy, kdy věci, které předtím kolegové dělali špatně či nedělali jako kolega řešit nemusel, ale jako ředitel už ano, postupně si nastavili takové vztahy, díky kterým respektovali jeho zodpovědnost za ně z pozice ředitele, je si vědom skutečnosti, že se se zaměstnanci může dostat do konfliktu, ale po vyřešení konfliktu jde dál, bere to jako uzavřenou věc a nedělá mu problém dále komunikovat ať již profesně či soukromě
B. Kryštof	zkušenost pouze se školou, na které předtím učil a dělal zástupce ředitele, problém vidí v přenastavení interpersonálních vztahů, které přinesly problémy, jež stále nejsou vyřešeny
C. Helena	zkušenost pouze se školou, na které předtím neučila, když se stala ředitelkou, byla ve sboru nejmladší, zápasila s tím, že stávající zaměstnanci nechtěli dělat změny, měli zajištěný systém, ona s velkou energií chtěla udělat mnoho změn, zjistila, že na sílu to buď nejde nebo jen za cenu pokažení vztahů, ověřila si, že nemá problém s organizací, ale s vedením lidí ano, uvědomila si, že je třeba se naučit mluvit s lidmi, naslouchat jim, důsledně komunikovat plánovanou změnu, zdůvodňovat, je to neustálý proces a neplatí jedna metoda na všechny lidi
D. Barbora	zkušenost pouze se školou, na které předtím neučila, vnímá jako velmi problematické, stát se ředitelkou ve škole, kde nikoho nezná, náročné hledání lidí, o které se lze opřít, komu lze věřit, kdo nechce manipulovat

8. Jaká jste měl/a očekávání od nástupu do pozice ředitele/ředitelky školy ve vztahu k vlivu na Vaši další profesní dráhu a jaký vliv na Vaši další profesní dráhu nástup do pozice ředitele/ředitelky školy ve skutečnosti měl?	
A. Jan	ve 26 letech mít nějaké očekávání bylo těžké, chtěl tu školu posunout, vybudoval vyšší odbornou školu, díky mezinárodním konferencím, které pořádají získali prestiž, stal se členem akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání, aktivní v asociaci VOŠ, předseda dozorčí rady společenstva dřevozpracujících podniků, člen vědecké rady Dřevařské fakulty ve Zvolenu, díky tomu široká síť kontaktů a možnost vyřídit to, na co by si před 20 lety netroufal nebo by měl úctu oslovit děkana VŠ, aby k nim šel přednášet, úcta zůstala, ale pozice je snazší, členství přicházelo spíše samo s tím, jak vystupoval aktivně na různých konferencích, otevřeně komunikuje, dodržuje slušnost, snaží se jednat bez emocí, ale pokud má pocit, že s něčím nesouhlasí otevřeně se vyjádří, to mohlo některým kolegům imponovat a nabídli mu různé funkce, nikdy nechtěl být pouhým nečinným posluchačem
B. Kryštof	očekávání neměl žádná, pokračoval v tom, co dělal před jmenováním, po nějakém čase získal pocit jistoty a navázal opět spolupráci s pedagogickou fakultou, s ČŠI v podobě přizvané osoby, s NÚV jako metodik pro vzdělávání cizinců v ČR
C. Helena	očekávání neměla, nevěděla, do čeho jde, po 1 měsíci zjistila, že je to hlavně o administrativě, dospěla k pocitu, že je nutno absolvovat funkční studium, které jí nestačilo, proto šla ještě na školský management a management vzdělávání, usnadnilo jí to pozici, s legislativou neměla problém, kdysi chtěla studovat práva, problémy jí dělalo vedení lidí, postupně získala pocit, že se práce ředitele zesložitelá, ve škole chybí administrativní síla, ředitel nemá čas na pedagogické záležitosti, to si na začátku neuvědomovala
D. Barbora	měla pocit, že je to vyústění toho, co už umí, v čem je dobrá, bylo to však složitější, než očekávala, zpočátku jí to srazilo, hodně bojovala s tím, aby si znovu začala věřit, že to zvládne

9. Jaké situace v rámci profesní dráhy ředitele/ředitelky školy nejvíce zasáhly do Vašeho osobního/rodinného života? Jakým způsobem jste se s řešením daných situací vypořádal/a?	
A. Jan	nejvíce zasáhla časová náročnost, to přetrvává stále, velké pochopení rodiny, snaží se vynahradiť svojí přítomností o prázdninách a aktivně trávit čas s rodinou
B. Kryštof	začal trávit stále více času ve škole, postupně se naučil hledat rovnováhu a být časově co nejefektivnější, udělat si čas i na zábavu a relaxaci
C. Helena	nikdo z rodiny neměl představu, jak je ta práce náročná, i časově, první rok od jmenování ještě nebyla právní subjektivita, relativně čas na seznamování, po roce velká změna s právní subjektivitou, dále s převzetím další školy, kterou chtěl zřizovatel zrušit, psychicky náročné, plné emocí, těžké období, vidí jako štěstí, že může vše probrat s manželem, ten je mimo obor a má jiný pohled i nadhled, dokáže postavit nohama na zem, aby se podívala na problém i z jiné strany, dále dobré přítelkyně, se kterými to může probrat, částečně ředitelky, částečně mimo obor, musela se naučit to oddělovat, domů si práci nosí, ale snaží se tím neomezovat a nezatěžovat rodinu, mnohé náročné situace neovlivnily rodinný život,
D. Barbora	celé fungování školy, kde se nedodržovala legislativa, liknavý přístup učitelů, snaha ředitelky nastavit postupy podle legislativy, velká únava, negativně vnímaná dcerami, pomohlo jí se s tím vypořádat díky podpoře rodiny

10. Čelil/a jste v rámci své profesní dráhy ředitele/ředitelky školy tlaku na rozhodnutí volit pokračování v dráze ředitele/ředitelky školy či z pozice odejít? Pokud ano, o jaké důvody se jednalo a jak jste k dané situaci přistoupil/a?	
A. Jan	nikdy takovému tlaku nečelil nebo si to alespoň nepřipouštěl, pouze jednou když řešil spor s ředitelkou školského úřadu o tom, zda může mezi manželi existovat pracovní právní vztah, byl rozhodnut odejít z funkce ředitele pokud by jinak byla nucena z pozice učitelky odejít jeho žena, nicméně po obstarání právního výkladu se situace vyřešila, několikrát si řekl, že s tím skončí, že už mu to za starosti nestojí, např. když se něco nepovedlo tak, jak si představoval, ale poté, když se zase něco jiného povede (např. děkovný dopis absolventa, že je v profesi úspěšný díky této škole) ho to znovu nabije energií a přestane o tom, že by z pozice ředitele odešel, uvažovat
B. Kryštof	uvažoval z pozice ředitele odejít kvůli interpersonálním vztahům ve škole, zatím tak neučinil, byť není situace dosud zcela zklidněna, dále několikrát v důsledku řešení náročných situací, např. v důsledku anonymních udání, rozhodování o závažných kázeňských přestupcích či nedostatečných výsledcích vzdělávání některých žáků, vnější tlak nikdy necítil
C. Helena	nečelila, rodina ji nikdy netlačila, ji samotnou práce na pozici ředitelky baví, byly úvahy, zda by své zkušenosti mohla zúročit někde výše, ale po zjištění, že by ji nová práce nenaplňovala s ohledem na menší různorodost, si to rozmyslela, od zřizovatele také žádný tlak nepocítovala, po prvním 6 letém funkčním období ji zřizovatel potvrdil ve funkci, aktuálně jí končí další 6 ti leté funkční období a od zřizovatele má signály, že s ní opět počítá
D. Barbora	čelila vlastnímu tlaku v situaci, kdy školu koupil nový majitel, ona nesouhlasila s cestou, kterou chtěl školu vést a z vlastní vůle se rozhodla z pozice ředitelky odejít, roli hrál i pocit, že nemá u zřizovatele podporu ve svých rozhodnutích, navrhované změny např. v personální oblasti jí nebyly umožněny

11. Jaké faktory vnímáte jako podstatné pro start a průběh profesní dráhy ředitele školy a z jakého důvodu?	
A. Jan	rodinné zázemí, možnost konzultovat problémové situace doma se ženou, s rodiči, vhléd někoho zvenčí, umění říct svůj názor otevřeně, umět vystupovat před mnoha lidmi, za zásadní věci jít hlava nehlava
B. Kryštof	měl velkou výhodu, ředitelem se stával postupně 2 roky, kdy přejímal značné pravomoci v rámci výkonu funkce statutárního zástupce, každý ředitel by měl mít nárok na zapracování pomocí zkušeného kolegy, který jej postupně uvede do funkce nebo s ním projde minimálně 1 školní rok, jako nevyhovující vnímá aktuální systém, kdy ředitel musí absolvovat příslušné vzdělávání do dvou let od nástupu do funkce, dle jeho názoru by mělo toto studium předcházet jmenování do funkce
C. Helena	osobní motivace, sám chtít na sobě pracovat, chuť pracovat s lidmi, chuť zatnout zuby, i když to nejde, tak se tím problémem prokousat sám, snaha vyřešit problém za každou cenu
D. Barbora	pro start znalost legislativy, manažerské dovednosti, možnost vytvořit si pro vedení školy svůj tým lidí bez zásahu např. zřizovatele

12. Jakým způsobem řešíte svůj další rozvoj? Budujete si ve svém okolí s ostatními řediteli neformální kolegiální síť?	
A. Jan	nyní 10 let před důchodem, již nemluví o osobním rozvoji, vše činí s ohledem na rozvoj školy a uplatnění absolventů, vnímá rezervy v jazykových znalostech, které nerozvíjí z časových důvodů, dříve budovali kolegiální síť, aktuálně, když vrcholí boj o žáky, se vztahy poškodily tím, že z dané skupiny byly údajně některými členy vypouštěny informace např. na odbor školství, vzdálil se z této skupiny, dojem falešného přátelství, stále ještě má několik kolegiálních vztahů s těmi, jimž důvěřuje
B. Kryštof	kurzy v rámci DVPP, studuje MBA a školský management, člen asociace ředitelů, neformálně se schází s cca 6 řediteli pražských škol
C. Helena	samostudiem, cílem je pořád se zdokonalovat, dále pomocí kurzů v rámci DVPP, těší se, až bude moci studovat to, co ji skutečně baví a ne to co je nutně potřeba, neformální kolegiální síť funguje v rámci pražské městské části, diskutují problémy, ale podnikají i volnočasové aktivity
D. Barbora	na dobu 2 let odešla mimo aktivní školství, s řediteli škol průběžně spolupracovala, v současné době udržuje neformální kolegiální síť

13. Jaké faktory berete v úvahu při vlastním hodnocení, zda je Vaše škola úspěšná?	
A. Jan	především úspěšnost absolventů, potom mít schopné, spolehlivé, pracovité učitele, i když má škola špičkové vybavení, pokud nemá odpovídající učitele, nedosáhne se úspěchu, dále schopné lidi tvořící zázemí školy, správce budov, hospodárka apod., obecně úspěšnost vidí v lidech
B. Kryštof	počty uchazečů o studium, počty úspěšných studentů u závěrečných zkoušek a maturity, každý rok hodnotí širší vedení školy změny, které se udály v předchozím školním roce
C. Helena	hlavní je zájem rodičů, to jestli se rodiče vrací, snaží se s nimi hodně komunikovat, být otevřená, vstřícná, aby rodiče brali školu jako 2. domov, je tam velký vliv i učitelek, reference od rodičů jsou nejdůležitější, ptá se nových rodičů, odkud se o nich dozvěděli, jsou vstřícní, otevřená politika vůči veřejnosti se osvědčila
D. Barbora	spokojenost žáků, učitelů, rodičů, příjemná a přátelská atmosféra, výsledky žáků

14. Jaké podstatné věci jste měl/a záměr změnit při nástupu do funkce ředitele školy? Jak hodnotíte míru, v jaké se Vám je podařilo zrealizovat?	
A. Jan	změna prostředí ve vztahu k přiblížení se k potřebám praxe, zavést nejmodernější techniku, s tím souvisí nutnost proškolit lidi, nekonečná spirála, nestalo se mu, že by se jeho plány nesplnily, maximálně se cíl odložil na 2-3 roky, vždy vše dotáhli do konce, důraz na schopné lidi a zarputilost ve vztahu k dosažení cíle
B. Kryštof	žádné, s ohledem na faktické pokračování v již vykonávaných činnostech spíše snaha pokračovat v započaté práci
C. Helena	v dané škole úplně vše, měla zkušenost s moderní školou, většina škol měla našlápnuto k modernizaci, v této škole se propadla do 70. let, vše tmavé, pomůcky zavřené, chtěla školu rozsvítit, provzdušnit, narazila na neochotu lidí ke změnám, bylo to ubíjející, se získáním právní subjektivity více peněz, půl roku šetřila, jednání s architektem a během jarních prázdnin prošla 1 třída proměnou, během 1,5 roku změna většiny tříd, zaměstnanci se pak už na ty změny těšili, jako důležité vidí, že co řekla, to se také stalo, že své sliby neměnila, neoddalovala, stále klade důraz na to, aby její slovo mělo váhu, vždy se postavila za učitelky v nepříjemných situacích, což jim otevřelo srdce, začali ji brát takovou jaká je, třeba prudkou a netaktní, ale zjistili, že není křivý člověk
D. Barbora	celé fungování školy, dodržování legislativy, přístup učitelů, většina zásadních věcí se jí změnit podle svých představ nepodařilo

15. Co by z Vašeho pohledu usnadnilo začínajícímu řediteli školy jeho začátky v rámci adaptace na novou funkci?	
A. Jan	podpora zřizovatele, který si je vědom, že je pro něj škola jako výkladní skříň, jeho vizitka, najít rovnováhu mezi slepým posloucháním zřizovatele a neprosazováním žádných změn a snahou rozvíjet školu při zachování dobrých vztahů se zřizovatelem, dále podpora zkušeného kolegy v zádech, který zná situaci na škole
B. Kryštof	sít'ování s kolegy, ředitelské studium povinné již před nástupem do funkce
C. Helena	možnost mít svého mentora, který by pomohl zorientovat se v tom, co je důležité, co nepočká, optimálně koordinace mentoringu ze strany zřizovatele, který by měl vytipované vhodné ředitele, kteří by byli schopni i ochotni své zkušenosti předat, dále zastřešené sdílení mezi školami, například spolek starších ředitelů, zjednodušila by se práce, s problémem by se popral jeden ředitel a ostatní by s tím už nemuseli ztrácet čas, pomohlo by to vyřešit i situaci ředitelů, kteří se stydí přiznat, že něco neví
D. Barbora	manažerské studium, možnost mentora - rádce - jiného zkušeného ředitele z jiné školy stejného typu

16. Po jak dlouhém období ve funkci ředitele/ky školy jste si začal/a připadat ve výkonu funkce jistý/á?	
A. Jan	cca po 10 letech měl pocit, že se láme chleba, rozjížděly se nové projekty, ale úplnou nejistotu necítil nikdy, na začátku byl mladý a ambiciózní, cítil se díky tomu také jistý, možná z nevědomosti ten pocit nejistoty nemíval, teď když je zkušený a dokáže spoustu věcí odhadnout dopředu, tak pocit nejistoty také nemá
B. Kryštof	po 2 školních ročnících
C. Helena	po 10 letech, vliv na to měla obměna kolektivu, v té době již pracovala s lidmi, které si sama vybrala, mohla se na ně spolehnout, tím se jí ulevilo, byl to pocit, že i když bude 14 dní pryč, škola bude fungovat, všichni budou chodit do práce včas a dělat to, co mají, začala pociťovat vnitřní klid, ale každá legislativní změna má vliv, zjišťuje, že nelze usnout na vavřínech, hned za pocitem, že je úspěšná přijde nějaký problém, který ji zase postaví na zem a musí zabrat, nehodnotí pozitivně 6 leté funkční období ředitelů, v životě školy je to velmi krátká doba, procesy se nastavují dlouho a dlouho také trvá, než se ověří, zda dobře fungují, s blížícím se koncem funkčního období narůstá nervozita, snižuje se motivace ještě začínat řešení problémů, které přesahují možný konec funkčního období
D. Barbora	neměla k tomu čas dojít, domnívá se, že to ani není možné s ohledem na neustálé nové výzvy a problémy, nikdy se necítila jistá

17. Používáte v rámci řídicí funkce konkrétní manažerské techniky nebo jednáte spíše intuitivně?	
A. Jan	věci řeší hlavně intuitivně, srdcem, základní manažerské školení a řízení lidí absolvoval v rámci funkčního studia, vedlo spíše k ověření vlastních intuitivních postupů ve vztahu k teorii, v některých ohledech své přístupy korigoval, ale cíleně příručky nestudoval a programově neaplikoval na své zaměstnance, intuitivně se snaží řešit jednotlivé situace, např. když vidí unavený či vyhořelý sbor, hledá možnost, jak je znovu nastartovat a zorganizuje neformální teambuilding, následně má radost, že se to povedlo, ke každému zaměstnanci přistupuje individuálně, využívá situační vedení lidí
B. Kryštof	jedná intuitivně, některé taktiky zkoušel, vždy se vrátil k intuici a sobě sama, manažerské studium započal po 3 letech ve funkci statutárního zástupce
C. Helena	intuici využívá, zároveň je analyticky zaměřená, při rozhodování dá nejčastěji na 6. smysl, je přesvědčena, že manažerské techniky fungují, zpočátku je neznala a nevyužívala, domnívala se, že půjde vše z pozice síly, ověřila si, že to tak jde jen částečně a za vysokou cenu, lidé se staví proti vám, k cílenému osvojování manažerských technik se dostala až studiem, začala je poznávat a využívat, největší vývoj to mělo v oblasti, kde se cítila nejslabší, tj. ve vedení lidí, dnes již dokáže manažerské postupy aplikovat do praxe
D. Barbora	intuitivně, je si vědoma toho, že vhodnější a lepší by bylo využití manažerských technik

18. Jaké hlavní předpoklady by podle Vašeho názoru měl úspěšný/á ředitel/ředitelka školy mít?	
A. Jan	měl by být vůdčí osobnost, mít smysl pro spravedlnost, aby všem měřil stejně, neměl by být mstivý, když se s někým dostane do konfliktu, aby mu to vrátil z pozice své funkce, měl by se chovat tak, jak si představuje, že by se měli chovat jeho lidé, nekrást, nehrabat pro sebe, např. vlastní profit pro ředitele z čerpání evropských peněz, mít vytrvalost jít za svými cíly
B. Kryštof	umění jednat s lidmi, dokázat je motivovat, být tvrdý a jít si za svým cílem
C. Helena	chuť na sobě pracovat, mít vnitřní motivaci k tomu tu práci dělat, vytrvalost - zažila kolegy, kteří šli do toho s entuziasmem a za rok skončili, mít povahu Dona Quichota, odhodlání bojovat s větrnými mlýny, protože je zaváděna spousta nesmyslů do praxe a ředitel se s tím musí vypořádat, musí umět zkomunikovat lidem, že jsou dané věci potřeba dělat, i když v nich on sám nevidí smysl
D. Barbora	znalost legislativy, manažerské dovednosti

19. Jaký je Váš názor na to, zda se může ředitel/ředitelka školy zavděčit a být oblíben u všech osob, s nimiž spolupracuje a přichází do profesního styku, tj. u zřizovatele, učitelů a ostatních kolegů, žáků, rodičů apod.? Máte tuto potřebu nebo jste se s ní naučil/a nějakým způsobem vypořádat?	
A. Jan	od tohoto pocitu se nelze oprostít, kdyby byl ředitel totálně neoblíbený, nemohl by svoji funkci vykonávat, je však přesvědčený, že zavděčit se všem také nejde, jsou situace, kdy se nedá konfliktu vyhnout, ať už se žáky, rodiči či zřizovatelem, musí to však být v korektní rovině, aby se na to po čase dalo zapomenout a jít dál a vztahy zůstaly korektní, je přesvědčen, že tuto dovednost se člověk učí celý život, každá situace je jiná, není na to jednotný recept, někdy se problém vyřeší sám, někdy se tomu musí pomoci, někdy se to musí rozjitřit apod.
B. Kryštof	zpočátku snaha být se všemi zadobře, dnes je přesvědčen, že to možné není, důraz klade na dovednost komunikovat a jednat se všemi stranami tak, aby je přesvědčil, že jím nabízené řešení je to nejlepší možné a přispívá ve prospěch co možná nejvíce účastníků pedagogického procesu
C. Helena	nemá to v povaze, je jí jedno, co si o ní lidé myslí, je svoje a buď ji lidé berou nebo ne, buď ocení kvality, které má a naučí se s nimi pracovat nebo ne, ona se nemění, nesnaží se nikomu zavděčit, počínaje zřizovatelem a konče uklízečkou, je taková, jaká je a nechce to měnit, domnívá se, že vzhledem k tomu, že ji nezajímá, co si lidé o ní myslí, žije se jí snáze
D. Barbora	přesvědčena, že ředitel se nemůže nikdy zavděčit všem, což vnímá jako obtížně přijatelný fakt

20. Uved'te tři zásadní věci, které by se z Vašeho pohledu měly ve školství změnit, aby měly pozitivní dopad do Vaší práce při řízení školy.	
A. Jan	školství mělo korespondovat s trhem práce, aktuálně existuje spousta středních a vysokých škol, které produkují absolventy málo použitelné v praxi, odstranit tzv. masifikované školství, kdy se předpokládá, že každý, kdo nemá vysokou školu je méněcenný, díky tomuto přístupu jsou nároky na studenty do školství by se měla vrátit motivace zvýšením konkurence, měl by existovat regulativ, který zde fungoval dříve, pokud měl žák trojky, nemohl se dostat na střední školu, pokud čtyřky, nemohl se dostat na vysokou školu, případně docházelo k tomu, že se žák vyučil a pokud dostal rozum, vystudoval později i střední či vysokou školu
B. Kryštof	zpočátku snaha být se všemi zadobře, dnes je přesvědčen, že to možné není, důraz klade na dovednost komunikovat a jednat se všemi stranami tak, aby je přesvědčil, že jím nabízené řešení je to nejlepší možné a přispívá ve prospěch co možná nejvíce účastníků pedagogického procesu
C. Helena	aby lidé vymýšlející legislativu a různá nařízení, si uvědomili, co to do praxe přinese, více se ptát lidí zespoda, radit se s nimi, je přesvědčena, že to takto nefunguje odpolitizovat školství, aby se oddělily politické změny na pozici ministra od strategických plánů a rozhodnutí, aktuálně nikdo neřeší, co to přinese praxi dále odstranit zvyšující se centralizaci a s tím spojenou kontrolu, protože kontrola funguje zespodu, od zřizovatele, má pocit, že se začíná vytrácet původní přání, aby se školy profilovaly, aby každá měla vlastní know how, samozřejmě s tím, že by naplňovaly to, co stát požaduje, nelíbí se jí cesta k uniformitě, je přesvědčena, že rodiče si vybírají školu pro nějakou přidanou hodnotu
D. Barbora	přesvědčena, že ředitel se nemůže nikdy zavděčit všem, což vnímá jako obtížně přijatelný fakt

Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 1

Jaké faktory nejčastěji ovlivnily respondenty ve vztahu ke startu profesní dráhy v oblasti školství a poté na pozici ředitele školy?	
A. Jan	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace několika blízkých členů rodiny, kteří byli ze školského prostředí, jeden z nich v řídicí funkci • Změny v oblasti školství v důsledku společenských a politických událostí • Možnost přirozeného kariérního postupu z pozice zástupce ředitele na dané škole • Vědomí důvěry kolegů a jejich očekávání na něj kladená • Možnost udržet dobré jméno školy a podpořit její další rozvoj • Stabilní rodinné zázemí, vysoká podpora manželky i širší rodiny
B. Kryštof	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace členy rodiny, kteří působili ve školském prostředí, jeden z nich v řídicí funkci, jeden blízký jako nepedagogický pracovník • V dětství bydliště v areálu mateřské školy • Přirozené vůdčí postavení ve třídním kolektivu na základní škole • Neformální postupné přebírání činností spadajících do kompetence ředitele školy • Přirozený kariérní postup z pozice zástupce ředitele dané školy • Možnost pokračovat v nastavené strategii směřování školy • Stabilní rodinné zázemí, podpora rodiny • Finanční aspekt
C. Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace členem rodiny, který byl ze školského prostředí • Nemožnost studovat původně plánovaný obor právo v důsledku společenských a politických důvodů • Dostupnost studia pedagogiky • Motivace dvěma ředitelkami školy – v jednom případě pozitivní (mít možnost zvládnout to, co ona), ve druhém případě negativní (mít možnost dělat věci lépe) • Chut' vyzkoušet si, jaké to na pozici ředitelky školy je • Možnost změnit konkrétní školu od základu • Rodinné důvody spojené se stěhováním a dojížděním a v důsledku toho vzniklá potřeba řešit změnu zaměstnání • Stabilní rodinné zázemí, vysoká podpora manžela
D. Barbora	<ul style="list-style-type: none"> • Již od dětství zájem o práci s dětmi • Studium na střední škole s humanitním zaměřením • Od počátku profesní kariéry jasná vize pracovat v řídicí funkci • Zřetelná touha po kariérním postupu, posunu z pozice zástupce ředitele na jiné škole • Sebedůvěra, že disponuje potřebnými předpoklady pro výkon funkce ředitelky školy • Stabilní rodinné zázemí, podpora manžela

Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 2

Jaké faktory nejvíce ovlivnily respondenty v průběhu výkonu činností na pozici ředitele/ředitelky školy při rozhodování o tom, zda setrvávat na pozici ředitele/ředitelky školy či z ní odejít?		
	Pozitivní faktory	Negativní faktory
A. Jan	<ul style="list-style-type: none"> • Přetrvávající podpora manželky i rodiny, rodinné zázemí stále stabilní • Možnost konzultací problémových a odborných situací s manželkou, která je znalá prostředí i problematiky • Získání vyšší vážnosti a její udržování v místě bydliště i sídla školy • Sebereflexe a povzbuzení v situacích, kdy se povedlo něco úspěšně vyřešit, obdržel pozitivní zpětnou vazbu apod. • Nové možnosti díky vstupu do komunální politiky • Možnost rozšíření obzorů a získání vlivu díky členství v různých poradních sborech, komisích apod. • Vybudovaná síť profesních kontaktů • Kontinuální úspěšný rozvoj školy • Možnost vlastní seberealizace 	<ul style="list-style-type: none"> • Maximální časové vytížení a v důsledku toho výčitky vůči rodině • Vysoká odpovědnost • Dopad profese do osobního a rodinného života • Sebereflexe a pocit selhání v situacích, kdy se něco nepovedlo realizovat dle představ či potřeby • Nutnost přenastavení interpersonálních vztahů ve škole • Spor se zástupkyní zřizovatele o výkladu legislativy ve vztahu k zaměstnaneckému poměru příbuzensky spřízněných osob
B. Kryštof	<ul style="list-style-type: none"> • Možnost rozšíření obzorů a získání většího vlivu • Možnost cestování po světě díky budované síti partnerských škol • Možnost realizovat se v soukromém životě díky vysokému a stabilnímu finančnímu příjmu • Získání pocitu vážnosti • Možnost vlastní seberealizace 	<ul style="list-style-type: none"> • Vysoká časová náročnost • Narušení interpersonálních vztahů s kolegy ve škole a související přetrvávající důsledky • Řešení některých náročných situací

C. Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Přetrvávající podpora manželky i rodiny, rodinné zázemí stále stabilní • Možnost konzultací problémových a odborných situací s manželem jako nezávislou osobou nezatíženou znalostí prostředí a problematiky • Ověření si, že ji druh a rozmanitost práce naplňuje • Průběžná podpora zřizovatele 	<ul style="list-style-type: none"> • Vysoké časové nároky • Zvažování využití svých zkušeností na jiné pozici v oblasti školství • Řešení náročných situací (sloučení škol apod.) • Důsledky související se skutečností, že byla nejmladším členem sboru při převzetí pozice ředitelky • Problémy s vedením lidí, náročná práce na změně neochotného postoje zaměstnanců ke změnám
D. Barbora	<ul style="list-style-type: none"> • Přetrvávající podpora manželky i rodiny, rodinné zázemí stále stabilní 	<ul style="list-style-type: none"> • Vysoké časové nároky • Pocit vlastní nedostatečnosti, pochyb, zda to zvládne • Důsledky změny majitele školy a jeho představ o dalším směřování • Dojem, že nemá dostatečnou podporu zřizovatele při rozhodování

Shrnutí informací k výzkumné otázce č. 3

Jaké největší rozdíly byly u respondentů zjištěny mezi jejich očekáváními ve fázi přípravy na přijetí pozice ředitele/ředitelky školy a realitou při výkonu této funkce?		
	Pozitivní rozdíly	Negativní rozdíly
A. Jan	<ul style="list-style-type: none"> • Neočekával zapojení se do komunální politiky ani to, že by mu k tomu mohla pozice ředitele dopomoci • Neočekával, že bude natolik angažován v zapojení se do různých odborných komisí, rad, spolků apod. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mnohem vyšší časová náročnost, než očekával a to v celém průběhu výkonu funkce • Neočekával, jak bude náročné vyrovnat se s potřebou pozitivní a úspěšné spolupráce na všech úrovních kontaktů a zjištěním, že to v praxi nelze
B. Kryštof	<ul style="list-style-type: none"> • Neočekával takovou podporu zřizovatele ve vztahu k možnosti budování vazeb s partnery a s tím otevření možností cestovat a rozšiřovat si obzory po světě 	<ul style="list-style-type: none"> • Neočekával, že postup do funkce ředitele tak výrazným způsobem a na tak dlouhou dobu ovlivní interpersonální vztahy na pracovišti • Předpokládal, že v případě záměrného nevyvolávání sporů a při snaze o konstruktivní spolupráci bude dobře vycházet se všemi, s nimiž z pozice ředitele komunikuje
C. Helena	<ul style="list-style-type: none"> • Nečekala, že se podaří zajistit finanční zdroje na takové úrovni, že bude moci být realizována rekonstrukce školy v tak krátkém časovém období i v takovém rozsahu 	<ul style="list-style-type: none"> • Neočekávala, že krátce po jmenování do funkce ředitelky dojde ke změnám v právní subjektivitě školy a bude nucena řešit všechny související záležitosti • Neuměla si ani ona ani její rodina představit, jak časově i celkově náročná pozice ředitelky ve skutečnosti bude • Neočekávala, že nejnáročnější z manažerských dovedností pro ni bude vedení lidí • Neočekávala, že krátce po jmenování bude řešit náročnou situaci spojenou s rozhodnutím zřizovatele sloučit dvě školy • Neočekávala, že většinu času jí na pozici ředitelky bude zabírat administrativa a mnohem méně času stráví prací se žáky

		<ul style="list-style-type: none"> • Neočekávala, že nepůjde prosazovat změny jednoduše z pozice funkce ředitelky, spíše očekávala, že její návrhy na změny kolegové ocení a budou snáze spolupracovat
D. Barbora	<ul style="list-style-type: none"> • U žádného očekávání, jež měla, se nestalo, že by jej realita předčila v pozitivním směru 	<ul style="list-style-type: none"> • Neočekávala tak vysoké časové nároky • Neočekávala, že skutečnost převzetí funkce ředitelky na škole, kde předtím nepracovala, přinese tolik složitých aspektů, s nimiž se bude muset vypořádat • Neočekávala, že i při vlastní snaze o budování pozitivních vazeb získá pocit, že se nelze zavděčit všem • Očekávala, že jsou její znalosti, schopnosti a zkušenosti dostatečné pro výkon funkce ředitelky, což se jí v průběhu výkonu nepotvrdilo • Neočekávala takovou míru únavy, která se postupně projevila a že bude mít takový dopad do jejího rodinného života a role matky • Očekávala, že se jí podaří změnit celé fungování školy, což se jí nepovedlo • Neočekávala, že se prakticky nikdy nedostaví pocit jistoty při výkonu funkce ředitelky • Neočekávala, že nebude mít dostatečnou podporu zřizovatele pro svá rozhodnutí • Neočekávala, že krátce po jmenování bude muset čelit změně majitele školy a jeho novým záměrům

Shrnutí hlavních znaků fází a období vývoje dráhy ředitele

Typické znaky	1. fáze	Přechodové období	2. fáze	Přechodové období	3. fáze
	vstup do ředitelny	čas osobních zkoušek	profesní jistoty		nových zkoušek
	0. - 3. rok		3. - 9. rok		10. rok a více
Pocity	prožívá období vnitřní nejistoty, obav, mnoha otázek, ale i očekávání, elánu a optimistického přístupu	pocit, že se nejvíce naučil, ověřování vlastních schopností a dovedností k řízení a vedení školy - posilování nezbytné jistoty	tendence posuzovat, zda ve svých očích obstál, což dále usnadňuje nebo komplikuje jeho další fázi profesní dráhy	pocit vnitřního uspokojení z důvodu jistoty ve výkonu funkce	pocit profesní jistoty na základě prožívání opakovaných úspěchů vlastních i školy, prožívání relativní jistoty, uspokojení
Manažerský přístup	přístup k řízení a vedení je intuitivní	strategie postupných úspěchů, zaměření i na řešení krizových situací, jejich zvládnutí slouží jako zdroj sebezpečetření ředitele ve funkci	uplatňování nových strategií řízení a vedení, směřuje ke stálosti stylu řízení, objevuje se odvaha delegovat - stimul pro další rozvoj vlastní práce, pozitivní efekt v	je si vědom toho, že škola plní bez problémů základní funkce a poslání	nemění výrazně zavedený styl vedení a řízení, nejčastěji využívá situační styl vedení lidí
Rizika	nedostatečná/žádná připravenost na řízení školy, rozpor mezi představami a realitou, stín předchozího ředitele, úroveň prestiže nového ředitele na základě předchozí praxe, nulové období "hájení", již od začátku je nutno průběžně řešit a zvládat problémy	křížovatka v dalším vývoji profesní dráhy, pocit, že svoji funkci zvládá nebo selhává, se promítá do jejich chování a přístupu k řízení a vedení školy	získání odvahy delegovat pravomoci a sdílet některá rozhodnutí s částí školy a přenesení důležitých kompetencí na spolupracovníky i s ohledem na uvědomění si toho, že je legislativně odpovědný za všechny oblasti chodu škol	tendence posuzovat, zda škola odpovídá jejich představám o úspěšné škole	začátek této fáze je důležitým rekapitulačním obdobím, přijetí bezpečného cíle - setrvání ve funkci v kontextu aktuálního stavu a snaha o klidný závěr profesní dráhy
Vztah s kolegy	Pocit osamělosti, nastavování komunikace, revize vztahů	posilování důvěryhodnosti u ostatních lidí ve škole díky zvládnutí jednotlivých problémů a s tím související ochota přijmout rostoucí autoritou ředitele i jeho požadavky a nároky	změna v chování kolegů - větší odstup, budování pevných vztahů s kolegy řediteli - neformální kolegiální síť, která je cenným informačním zdrojem a sociální oporou	obdržená pozitivní zpětná vazba - vnitřně posiluje a dodává motivaci posunout se dál	schopnost unést tlak i pocit osamělosti

<p>Hlavní priority</p>	<p>motiv nezklamat očekávání nejbližšího okolí, snaha vzít řízení a vedení školy primárně na sebe, aby přešli pocitu vlastního selhání, v důsledku toho omezení na administrativní a operativní řízení</p>	<p>nová potřeba správně naplnit funkci ředitele a získat pocit samostatnosti, snaha přesvědčit sebe i ostatní, že jsou lidmi na správném místě, posilování vlastní sebedůvěry a budování profesní jistoty</p>	<p>reformulace klíčových priorit výkonu funkce ředitele, novou hlavní prioritou je škola a její úspěch</p>	<p>ředitelská priorita - škola musí být na 1. pohled atraktivní a navenek viditelná</p>	<p>vyvíjí a obohacuje ředitelské vize a priority, reviduje to, co ještě nestihl, zabezpečuje kontrolu a oprášení ideálů ve vztahu k rýsujícímu se konci vlastního ředitelského období, poohlídá se po nových výzvách, hledá nové příležitosti, jak zviditelnit školu i sebe ve škole či v mimoškolní oblasti, identifikace</p>
<p>Změny</p>	<p>elementární poznání co obnáší řídit školu, vystřízlivění, utlumení tendence zvládat věci intuitivně</p>	<p>vypořádávání se s osamělostí formou racionalizace svých nedostatků (např. v případě nepřipravenosti - snaha se vzdělávat) či přehodnocováním svého dosavadního konstrukturu ředitele, ztráta optimismu a posílení sebedůvěry tím, že se soustředí na to, co se mu daří</p>	<p>revize optimistických představ, poznání, že prosazování změn vyžaduje čas a přípravu, budování lepší školy naráží na překážky vně i uvnitř školy, hlubší porozumění možnostem, které jako ředitel má, reálným podmínkám a obecným principům vedení a řízení, další rozvoj a příprava postavena na praxi a vlastní zkušenosti, provádí systematické hodnocení vlastních postupů</p>	<p>jistota ve výkonu funkce vyvolává otázky týkající se toho, co se mu podařilo a co ne, zda přináší dost nových impulsů, zvýšená pozornost na reflexi - začíná se soustředit na školu jako celek</p>	<p>stojí před rozhodnutím o jaké cíle dále usilovat, hledá nové motivace a stimuly, rozhoduje se jak dál, má možnost si více odpočinout</p>

