

PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL: OD FÁZE PROFESNÍ JISTOTY K NOVÝM VÝZVÁM

BASIC SCHOOL HEADTEACHERS' PROFESSIONAL CAREERS: FROM THE STAGE OF PROFESSIONAL CERTAINTY TO NEW CHALLENGES

MILAN POL, LENKA HLOUŠKOVÁ,
PETR NOVOTNÝ, MARTIN SEDLÁČEK

Abstrakt

Text představuje některé z výsledků kvalitativně orientovaného výzkumného šetření zaměřeného na poznání profesní a životní dráhy ředitelů základních škol. Pozornost je věnována především představení a interpretaci pokročilých fází v kariéře ředitelů navazujících. Text navazuje na předchozí studii objasňující nástup do funkce ředitele a úvodní adaptační fázi. Identifikované fáze ředitelské kariéry jsou interpretovány v souvislosti s vývojem přístupu ředitele k výkonu jeho funkce. Text přináší empiricky podložené argumenty vysvětlující přímý vztah mezi profesní dráhou ředitele a řízením a vedením školy.

Klíčová slova

ředitel základní školy, životní historie, profesní dráha, řízení školy, vedení školy

Abstract

The text represents some of the results of a qualitative research aimed at the recognition of the life and professional careers of basic school headteachers. Attention is mainly focused on the presentation and interpretation of the advanced stages in headteachers' careers. Following the previous explanatory study about the accession to the headteacher function and the stage of adaptation, the newly identified career stages are interpreted in relation to the developments in headteacher's attitude to the execution of his/her function. This text brings empirically substantiated arguments explaining the direct relation between headteachers' professional careers and school management and leadership.

Keywords

basic school headteacher, life history, professional career, school management, school leadership

Úvod

Tento text je dalším z výstupů tříletého výzkumného projektu zaměřeného na ředitele základních škol.¹ Profesní² dráhu zde vnímáme jako sled událostí prožívaných ředitelem, které ovlivňují výkon funkce ředitele v čase. Ze širokého záběru celého výzkumného projektu se v tomto textu soustředíme na konkrétní časový výsek profesní dráhy jedince, a to na dobu, kdy působí jako ředitel, a na klíčové fáze této dráhy. Hlavním ohniskem zájmu je pak práce ředitele a její proměny, na jejichž základě popisujeme jednotlivé fáze výkonu ředitelské funkce.

Výzkumně určené fáze vývoje profesní dráhy ředitele základní školy popisujeme chronologicky. Navazujeme zde na text *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol* (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009), ve kterém jsme se věnovali **fázi před vstupem do ředitelny (fáze 0)**, samotnému momentu **vstupu ředitele do ředitelny a fázi počátku v nové profesní roli (fáze 1)**. Zmíněný text byl zakončen charakteristikou přechodného období uzavírajícího první fázi výkonu ředitelské funkce, které jsme pojmenovali jako **období osobních zkoušek**.³ V tomto textu přinášíme interpretaci **fáze profesní jistoty (fáze 2)**, druhého přechodného období (**období zesílené reflexe**) a na něj navazující **fáze nových výzev (fáze 3)**. V závěru textu naznačujeme význam poznání vývoje práce ředitele pro podporu práce školy, přípravu ředitelů pro výkon ředitelské funkce, pro evaluaci školy a školskou politiku.

Životní historie jako zdroj poznání

Kvalitativní metodologický postup v podobě metody životní historie, o který se opírají naše závěry, byl podrobněji vysvětlen v předchozím textu (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). Tento postup považujeme za adekvátní pro výchozí předpoklad o komplexní podstatě výkonu práce ředitele (Hargreaves, Fullan, 1992; McMahon, Watson, 2007; Merton, 1963; Patton, 2008; Weindling, Dimmock, 2006), neboť umožňuje zachytit vše podstatné, co informanti prožili ve sledované etapě jejich života (Erben, 1998; Roberts, 2002).

¹ Jde o projekt *Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha*, který byl v letech 2007–2009 podpořen grantem GA ČR.

² Adjektivum profesní zde odkazuje na pracovní a kariérový kontext, nikoliv na diskusi o profesích. Ředitel není profese, ale vykonávaná funkce.

³ Mírně odlišnou terminologií při označování fází vysvětlujeme v části 2: Životní historie jako zdroj poznání.

Hlavní technikou sběru dat byl hloubkový biografický rozhovor (srov. Pascal, Ribbins, 1998) s informanty výzkumu, to znamená s řediteli škol (viz Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). Oproti předchozímu textu zde využíváme také data získaná další metodou triangulace, skupinovým rozhovorem. Skupinový rozhovor a data z něj vzešlá sehrála poměrně zásadní roli v precizaci zde prezentovaného konceptu fází vývoje výkonu funkce ředitele. Skupinový rozhovor navázal na sběr dat individuálními rozhovory. Výsledky analýzy individuálních rozhovorů byly hlavním vstupem do skupinového rozhovoru. Skupině, jejíž účastníci byli vybráni podle stejných kritérií jako vzorek pro individuální rozhovory (viz část Vzorek informantů), byly předloženy fáze vývoje ředitele pojmenované pracovními názvy: začínající ředitel; středně zkušený ředitel; zkušený ředitel. Hlavní otázka zněla „Co daná fáze vývoje ředitele obsahuje?“, doplňující otázky pak „Co pomáhá řediteli v dané fázi uspět?“, „Co stojí řediteli v dané fázi v cestě?“.

Přepisy rozhovorů stejně jako další data byly zpracovány pomocí softwaru ATLAS.ti. Ve fázi potvrzování vzájemných vztahů kategorií dle schématu tzv. paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999) byla k analýze přidána data ze skupinového rozhovoru. Takto uchopená analýza nám umožnila jak identifikovat hlavní fáze v profesní dráze ředitelů škol, tak hledat a porozumět hlavním determinujícím faktorům jednotlivých fází.

Oproti našim předchozím textům (především Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009) se mírně mění způsob interpretace profesní dráhy ředitele. Při pokračování v analýze získaných dat se podstata některých fází a především přechodů mezi fázemi ukázala poněkud odlišně od ranějších analýz, proto částečně pozměňujeme předchozí členění. Konkrétně období osobních zkoušek už ve světle nových interpretací neoznačujeme za fázi profesní dráhy v plném slova smyslu, ale jako přechodné období odvíjející se od významných situací či okamžiků, na jejichž zvládnutí závisí, jak se profesní dráha dále vyvíjí. Proto je v tomto textu předložena nová interpretace celého období výkonu funkce ředitele, které sestává ze tří fází⁴ (1. Fáze začátku v nové profesní roli, 2. Fáze profesní jistoty a 3. Fáze nových výzev) oddělených individuálně specifickými přechodnými periodami. Přechodná období se – někdy poměrně komplikovaně – odvíjejí od určujících momentů (*critical incidents*) vyvolávajících změnu náhledu, vnímání i prožívání konkrétních situací (Švaříček, 2007). Určující momenty jsou významné z hlediska fázování celého procesu výkonu ředitelské funkce. Základním kritériem pro rozlišení dílčích fází výkonu ředitelské funkce je tak změna vnímání samotných ředitelů a změna jejich náhledu na vlastní práci.

⁴ Nultou fází, která označuje čas před vstupem do ředitelny, zde nezmiňujeme, neboť její role je v mnoha ohledech specifická a neodděluje ji výrazné přechodové období (srov. Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). K roli nulté fáze se v textu vracíme jen tehdy, když je to nutné k porozumění diskutovanému tématu.

Vzorek informantů

Jak bylo výše poznamenáno, naším primárním datovým zdrojem byly příběhy devíti ředitelů základních škol, které jsme zaznamenali v letech 2008 a 2009. Graduálně konstruovaný⁵ vzorek ředitelů byl záměrně vybírán s ohledem na řadu předem stanovených kritérií. Předně jsme tak vybírali ředitele, kteří měli nejméně pět let praxe ve funkci ředitele školy, přičemž většina informantů fungovala v pozici ředitele výrazně déle.⁶ Druhou sledovanou charakteristikou bylo pohlaví, usilovali jsme o proporční zastoupení mužů i žen. Kritériem výběru bylo také místo působení (město, venkov) školy a velikost školy (limitováno na úplné základní školy); cílem bylo opět zastoupení celé možné škály.⁷ V návaznosti na individuální biografické rozhovory byl v rámci výzkumu realizován skupinový rozhovor. Tato triangulace metod i zdrojů dat se ukázala velmi prospěšná. Skupinový rozhovor byl veden s deseti řediteli základních škol, jejich výběr se řídil stejnými pravidly jako u vzorku pro biografické rozhovory.

Ředitelé škol, s nimiž jsme vedli individuální biografické rozhovory, jsou v textu označeni fiktivními jmény. Mezi informanty bylo pět mužů a čtyři ženy, v době výzkumu ve věku 42 až 58 let (průměrný věk informantů asi 50 let). Délka jejich praxe se pohybovala od 6 do 18 let (průměrně okolo 11 let). Dva z dotazovaných pracují jako ředitelé už ve druhé škole. Ředitelé škol zapojení do skupinového rozhovoru jsou v textu rozlišeni pouze podle pohlaví (5 mužů a 5 žen), ve všech ostatních charakteristikách byla skupina srovnatelná se složením informantů pro individuální rozhovory. Žádný z informantů absolvující individuální rozhovory se skupinového rozhovoru neúčastnil.

Výkon funkce ředitele

Data ve zde prezentovaném výzkumu ukázala, že reálné vykonávání ředitelské funkce⁸ má zřetelnou vnitřní dynamiku (Weindling, Dimmock, 2006). Postupně se výrazně proměňují priority ředitele: v první fázi dráhy ředitele

⁵ Celé výzkumné šetření bylo navrženo pro vzorek 8 až 10 ředitelů. Devět analyzovaných příběhů umožnilo učinit závěry, které považujeme za silné a datově dobře nasycené, což se potvrdilo i při triangulaci dat skupinovým rozhovorem.

⁶ Minimální délka praxe byla určena v souladu s obdobnými výzkumy v zahraničí (srov. Southworth, 1995).

⁷ Pohlaví stejně jako lokalita a velikost školy patří k faktorům, jejichž vliv na styl a přístup k řízení byl prokazatelně ukázán v řadě předchozích studií (srov. Al-Khalifa, 1992; Coleman, Earley, 2005).

⁸ Práce ředitele školy a její náplň bývá tradičně označována termínem headship (srov. např. Earley, Weindling, 2004).

je to nutně vyrovnání se s dědictvím předchůdců ve funkci, vyrovnání se se stávající kulturou školy, nastavení vlastních pravidel fungování školy včetně komunikačních kanálů. V některých momentech je to řešení otázek kvality práce učitelského sboru, zlepšování obrazu školy navenek apod. (Weindling, Dimmock, 2006). Kromě jakési vnitřní logiky vývoje profesní dráhy je ovšem třeba si také povšimnout vlivu vnějšího kontextu (legislativa, reformní kroky na národní úrovni atd.), který může vést k přestavění žebříčku priorit práce ředitele (Walker, Dimmock, 2006). Přístup k výkonu funkce ředitele tak není jednou provždy hotový, založený na neměnných hodnotách či jednou získaných přesvědčeních. S jistým zjednodušením lze říci, že zkušený ředitel se od ředitele na začátku působení ve funkci liší zejména tím, že se postupně změnil jeho přístup k výkonu funkce ředitele.

Fáze profesní jistoty

V předchozích studiích jsme popsali fáze spojené s počátky výkonu funkce ředitele (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). Ukázalo se přitom, že výkon funkce ředitele ve fázi počátku v nové profesní roli – stejně jako v dalších etapách – je ovlivněn řadou faktorů spojených mimo jiné také s předchozí učitelskou dráhou. Při popisu adaptace na nové pracovní úkoly jsme se soustředili na klíčové strategie uplatňované řediteli začátečníky, stejně jako na důležité kontextové okolnosti vstupující do této fáze. Zlomovými událostmi z hlediska překonání začátečnické nejistoty se ukázala ředitelská rozhodnutí či další epizody spojené s výkonem role, kterým byla příkládána určitá osobní důležitost. V profesní dráze ředitelů jsme tuto časově nedlouhou přechodnou fázi nazvali obdobím osobních zkoušek (srov. Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). V terminologii designu životní historie jde v podstatě o sled důležitých či určujících momentů, které ředitelům zastoupeným ve výzkumném vzorku umožňují (kvalitativní) posun v profesní dráze. Tuto následující fázi ve vývoji ředitelské dráhy nazýváme **fází profesní jistoty**.

Kontext fáze

Fázi profesní jistoty není snadné přesně časově vymezit. Vymezení závisí na individualizovaném prožívání zmíněných osobních zkoušek. **Dlouhodobě** zažívaný vnitřní **pocit**, že běžné činnosti související především s operativním řízením školy (Pol, 2007) ředitel **osobně zvládá**, umožňuje ředitelům znovu nahlédnout vlastní priority, případně revidovat svůj přístup k řízení a vedení a (opět a někdy dokonce vlastně poprvé) tak konstruovat svoji představu ředitelské role. Obecně lze říci, že fáze jistoty začíná třetím až pátým

rokem praxe ředitele. Zde je třeba připomenout, že stěžejní předpoklad v podobě zažívaného uspokojení z neselhání může korespondovat s objektivním posouzením toho, jak ten který ředitel naplňuje očekávání svého okolí, nebo dokonce jak je objektivně úspěšný či nikoliv. To, že ředitel ve svých očích v těchto zkouškách obstál, totiž (pouze) usnadňuje nebo v případě opaku stěžuje jeho směřování k další fázi profesní dráhy.

Nastupující fáze profesní jistoty se opět odvíjí od přístupu k výkonu funkce ředitele. Klíčovou otázkou pro nás tedy je: Jak se z hlediska výkonu funkce ředitele odlišuje fáze profesní jistoty od fáze počátku v nové profesní roli? Podstatným rysem patrným již v přechodném období zkoušek je **revize optimistických představ**, se kterými ředitelé vstupovali do své funkce. Ředitelskou praxí již získaná zkušenost vedla informanty k poznání, že prosazování jakýchkoliv změn ve škole vyžaduje v prvé řadě čas a systematickou přípravu. Ředitel Michal vzpomíná:

„Na začátku jsem myslel, že když se pro něco rozhodneme, tak to hned zrealizujeme. Ale ono to tak nefunguje. Postupem času člověk zjišťuje, že všechno chce trpělivost, že všechno chce samozřejmě vytváření i určitého tlaku, že jo. Ten tlak musí být přiměřený. [...] Třeba i dobrý myšlenky ředitelů se neprosadí, protože vytvářeli ten tlak příliš velkej. [...] Ty první roky mě naučily, že si člověk uvědomí, že je to logický, že je to přirozený, že to není nic nenormálního, že ty lidi nestojí v latí a hned vše třeba přijmou. [...] Taký mi trvalo na to přijít a vyrovnat se, že to tak funguje.“

Zároveň ředitelé poznávají, že budování nové, „lepší“ školy, což byla vize charakterizující takřka všechny sledované ředitele při vstupu do ředitelny, naráží také na mantinely a překážky, a to nejen ve vnějším, ale i vnitřním prostoru školy, jak popisuje ředitelka Milada v následující citaci.

„Já jsem zase těch škol moc nevystřídala, ale vždycky to byli šéfové, pro které jsem dělala ráda... Takže jsem si říkala, že budu taky taková jako ty dvě moje ředitelky v [informantka uvádí město], na které ráda vzpomínám, že budu stát s těmi kantory, že mým cílem by bylo, aby mě měli rádi, jo, jako ředitele. Jako to byl první cíl, který je naivní... Takže šla jsem do toho s tím, že budu tím starším nebo vyšším kamarádem těch kantorů. No, vyléčili mě hned. Protože byla silná opozice těch zkušených kolegů, byli opravdu zkušení a ne všichni srovnání s tou situací. A pak jsme tam měli partu kantorů, kteří přišli z fakulty, v té době revoluční, dokončovali fakultu, byla tam skupina mladých učitelů a ti byli ještě pořád v té revoluci trochu. Pořád ještě jeli, jo. Takže já jsem to postupně měla v té době dvoje odbory, jo, jedni byli ti mladí, jedni byli ti [zkušení a v opozici], jo. Bylo to takový zajímavý, no. A abychom něco mohli, tak já jsem musela vždycky předtím je ještě sblížit. Taký mě to naučilo.“

Zdá se tedy, že revize začátečnického entuziasmu, který podle vlastních slov ředitelů někdy hraničil až s naivitou, byla první nezbytnou podmínkou po-

sunu v pojetí výkonu funkce ředitele. Nešlo v pravém slova smyslu o úplnou ztrátu ideálů. Změna se týkala hlubšího porozumění možnostem, které jako ředitelé školy mají. Ředitelé lépe poznali jednak reálné podmínky systému řízení a jednak něco, co bychom mohli nazvat obecnými zákonitostmi a principy vedení a řízení. Roli zde mohla sehrát skutečnost, že téměř všichni informanti se ujímali ředitelské funkce v průběhu 90. let bez jakékoliv teoretické přípravy. Celou fází profesní jistoty tak symbolizuje získávání nových a posilování získaných znalostí a dovedností řízení a vedení.

Do jisté míry překvapivým nálezem je z tohoto hlediska částečná úprava priorit spojených s výkonem funkce ředitele. Jak jsme prokázali dříve (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009), fázi počátku v nové profesní roli výrazně charakterizoval motiv nezklamání očekávání nejbližšího okolí. Tato očekávání přitom ředitelé výrazně vztahovali ke své osobě. Praktický výkon funkce ředitele byl v první fázi nahlížen tímto prizmatem. Veškeré úkoly řízení a vedení brali ředitelé primárně na sebe, protože jinou organizaci práce by vnímali jako vlastní selhání. Společně s pochopitelnou nezkušeností to znamenalo, že řízení školy se naším ředitelům v této fázi omezilo na administrativu a operativní řízení. Přesně toto myšlenkové schéma vystihuje ředitel Petr.

„Čili já jsem prostě dřív dělal všechno sám. A to obecně ti ředitelé, jak je tak potkávám, tak mají. Mají ten elán a pocit, že nemají čas a všechno musejí udělat sami, sedí tam od rána od sedmi do pěti do večera v té škole a pak ještě přijde někdo. Takže to jsem taky měl tu tendenci... Postupně jsem začal pracovat jinak.“

Fáze profesní jistoty přináší změnu, jejíž příčinu spatřujeme vedle dalšího i v **reformulaci klíčových priorit výkonu funkce ředitele**. Ředitelé, kteří získali pocit, že neselhali, v terminologii našeho výzkumu úspěšně prošli přechodným *obdobím osobních zkoušek*, obracejí pozornost na školu jako celek. Mottem této změny v uvažování může být výrok, který zazněl v průběhu řízeného skupinového rozhovoru. Prioritou výkonu funkce ředitele se tak stala **škola a její úspěch**.

„To, že se mně jako řediteli osobně něco nepovede, není už tak brozné jako to, že se něco nedaří celé škole.“ (Eva)

Posílená aktivita směrem ke škole souvisí s jiným fenoménem, v počáteční fázi tolik neuvědomovaným. Jde o změnu chování jejich kolegů a spolupracovníků. Zatímco ředitelé vnímali sami sebe pořád stejně, postupně a naplno si až ve fázi profesní jistoty povšimli, že ostatní ve škole už k nim přistupují jinak. Dokonce lze říci, že u většiny informantů vznikl pocit, že **jsou ve škole vlastně sami**, oddělení od učitelského sboru.

„Takže tady to se změnilo, jsem víc v tý ředitelně a tobo jsem se děsila, že budu jako ředitelka trošku... trošku mimo.“ (ředitelka Eva)

„V té době jsem si uvědomil, že ta funkce přinesla i jinou změnu. Myslím si, že jsem se jako člověk vůbec nezměnil, ale část lidí mě začala brát jako funkci, tedy úplně jinak, a tobo člověka někde jako až vřadu. Tak to mě trochu zaskočilo.“ (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

Jejich kolegové jim tak začali připisovat nejen nové vlastnosti, ale zřetelný byl zejména odstup. Podobný jev ve svém výzkumu, jehož součástí byl vzorek britských a dánských ředitelů, popsal MacBeath (MacBeath, Myers, 1999). Vyrovnání se s tímto pocitem je, jak dále ještě ukazujeme, důležitým faktorem celé fáze.

Přístup ke řízení školy ve fázi profesní jistoty

Přenesení důrazu na školu jako celek v součinnosti s výše popsaným nabýváním praktických zkušeností se přirozeně odráželo u ředitelů v uplatňování nových strategií řízení a vedení. Zatímco *fáze počátku v nové profesní roli* je spojena s hledáním vlastních cest a modelů, *fáze profesní jistoty* symbolizuje již určitá stálost stylu řízení.

Úspěch v *období osobních zkoušek* měl u ředitelů zastoupených ve vzorku z hlediska jejich stylu řízení pro další dráhu výrazný efekt v podobě **získání odvahy delegovat** pravomoci a **sdílet** tak některá **rozhodování** s částí školy. Nový pohled na styl řízení v této fázi popisuje ředitelka Marie stejně jako Petr, který doplňuje výše uvedenou citaci:

„A hodně jsem začala potom využívat, nebo čím dál víc, to je možná změna, kterou si uvědomuju, že víc využívám metodických sdružení. Mám vedoucí metodických sdružení, nemáme to po jednotlivých předmětech, protože u nás je to o něčem jiném než o předmětových komisích. Takže máme nižší stupeň, vyšší stupeň, pomocnou školu bývalou, dnes doznívající ještě, dnes základní školu speciální a družinu. Každý má určen tobo svého vedoucího a tam, kde potřebuju, o kterou oblast se jedná, tak prostě pověřím vedoucího tobo metodického zařízení. Je to operativnější, protože oni si těch pár svých podřízených dají dohromady dřív nebo oběhnou. Je to rychlejší.“ (Marie)

„Důležitý bylo stanovení jasných kompetencí, což tady taky dělalo problémy, protože lidé měli tendenci obcházet své nadřízené pracovníky... Tobo se taky po zkušenostech snažím vyvarovat. Prostě zrovna včera jsem tady řešil deset minut s paní učitelkou, která přišla, jak by opravila něco v třídním výkazu. Jako s tím za mnou nechod', já to nekontroluju, to kontroluje paní zástupkyně, ani nevím, co kontroluje. Mají kompetence a nedělám to všechno sám.“ (Petr)

Řada zahraničních studií (srov. Weiss, 1993) přesvědčivě ukázala přínosnost sdíleného rozhodování pro chod školy z mnoha perspektiv. Obava ze ztráty autority, která patří k nejčastějším bariérám zabráňujícím uplatňovat styl řízení založený na sdílení pravomocí, může mít příčinu, jak ukazují i naše data z jiného výzkumu (Sedláček, 2007, 2008), právě v tom, že ředitelé nezískali již několikrát zmíněný pocit vlastní jistoty. Změna přístupu ředitelů znamená posun v profesní dráze. Až ve *fázi profesní jistoty* můžeme identifikovat systematické uplatňování postupů sdíleného rozhodování a přenášení důležitých kompetencí na spolupracovníky. Mnohostranné výhody takového postupu ředitelé pocítují v několika rovinách.

„Já bych řekla, že začínám být ve fázi, že si říkám, že ta škola šlape. Snažím se pořádk, ale vím, že tam mám ty kolegy, co jsou již naučení a vědí. Takže už i přehodnocuji ten čas strávený ve škole. A vím, že ono se to nezblázní, když tam nebudu každý den do večera. Oni už si taky umí poradit.“ (výrok ředitelky v průběhu skupinového rozhovoru)

Z popisu ředitelky je dobře patrný efekt v podobě zisku času. Převedením některých úkolů zejména krátkodobé či střednědobé perspektivy, které v předchozích fázích ředitelé vykonávali sami, si pomyslně uvolňují ruce pro jiné (v očích ředitelů smysluplnější) aktivity. Do jisté míry tak někteří ředitelé nalézají řešení pro často slychaný postesk, že pro množství úkolů – zejména administrativních – nestíhají to, co považují za podstatné.

Přechod ke stylu s principy sdíleného rozhodování a delegování pravomocí přinesl zkoumaným ředitelům vedle zlepšeného time managementu i další impuls pro posílení profesní jistoty a sebevědomí. Stimulem pro další rozvoj vlastní práce byla **odvaha**, kterou museli projevit při delegování některých pravomocí. Ředitelé si totiž dobře uvědomovali, že za veškeré oblasti školního chodu jsou legislativně odpovědní oni. Přenechání kompetencí nejbližším spolupracovníkům například v ekonomické oblasti bylo nepochybně jistým rizikem. Dokládají to i výroky těch ředitelů, kteří se k tomuto postupu nepřiklonili.

„Odpovědnost mám za všechno já. Takže si tu ekonomiku třeba hlídám. Samozřejmě ve spolupráci s ekonomkou, ale dělám to hodně. Tam je to nebezpečný. I když vím, že na některých školách to třeba berou na lehkou váhu. Já ne.“ (Josef)

Ochota zdravě riskovat je přitom považována za rys úspěšných lídrů také ve školním prostředí (MacBeath, Myers, 1999). Odvaha projevovaná systematickým delegováním důležitých kompetencí se přirozeně odráží v dobrém klimatu školy. Výroky informantů naznačují i další pozitiva, mj. že projevená odvaha měla opět vliv na jejich sebevědomí. Přestože zpravidla nejde o čistě lineární posun, kontinuita vzrůstající jistoty je u těch, kteří se „nebláží“, zjevná. To se postupně odráželo v dalších oblastech řízení a vedení školy.

Učení se roli a další profesní rozvoj

Další identifikovanou oblastí, v níž se projevuje osobní dimenze výkonu funkce ředitele, je koncipování vlastního profesního učení se a rozvoje. S přibývajícemi zkušenostmi se přirozeně proměňuje i přístup k vlastnímu rozvoji a učení se. Pro *fázi počátku v nové profesní roli* byla z hlediska vlastního učení dominantní ředitelova snaha rychle zvládnout dosud nepoznané činnosti spojené s řízením a vedením školy. V předchozím textu jsme ukázali, že před nástupem do funkce ředitele neprošli informanti žádnou odbornou přípravou zaměřenou na řízení školy, případně šlo jen o přípravu epizodickou. Většina z nich proto v úvodní fázi ředitelské dráhy absolvovala formální vzdělávací programy určené pro vedoucí pracovníky škol. Z výroků některých z nich vyplývá, že očekávání vztahovaná k těmto programům nebyla vždy naplněna.

„Ty funkční studia třeba v něčem zajímavé byly. Někdy to bylo i o ničem. Samozřejmě záleželo na lektorech. Ale některý věci jsem se tam nedozvěděl.“ (Petr)

Získaná data ukázala, že ve fázi profesní jistoty ředitelé svůj další rozvoj a přípravu staví na dvou dominantních pilířích. Tématem učení přirozeně zůstává otázka, jak efektivně řídit školu a úspěšně tak zvládat roli ředitele. Pozornost přitom obrací na zažívanou praxi. Prvním z pomyslných pilířů je tedy pro informanty **vlastní zkušenost**. Jako ředitelé již něco zažili, v řadě situací obstáli a poznali, co je účinné a co ne. Kurzy dalšího vzdělávání nejsou sice explicitně odmítány, učení se vlastní praxí a zkušeností je ale považováno za neúčinnější. Rozhovory ukázaly, že ředitelé své postupy systematicky refleктоvali a hodnotili. Přemýšlení o dopadech vlastních kroků, které jako ředitelé uskutečnili, lze proto považovat za výrazný aktivizující faktor jejich dalšího profesního rozvoje.

Ředitelé se však zpravidla nespolehali pouze na tento postup. Uvědomovali si i jeho limity. Klíčové pro ně byly nejen zkušenosti a praxe, ale hledali také nové nápady a inspiraci. Zpočátku spíše nezáměrně, postupně však zcela cíleně budovali za tímto účelem pevnější vztahy s kolegy řediteli z jiných škol. Každý z ředitelů si tak budoval ve svém okolí **neformální kolegiální síť**.

„U nás v tom bezprostředním okolí těch 20 až 30 kilometrů jsme vytvořili takové fungující sdružení. Vlastně nás k tomu vedl i ten školský úřad. Mně to velmi pomohlo, že jsem se měla v podstatě o koho opřít.“ (výrok ředitelky v průběhu skupinového rozhovoru)

„Já když bych měla poradit začínajícímu řediteli, tak mu řeknu, jdi na školení, třeba to nebude dobrý. Ale poznáš kolegy. Vytvoříš si spřátelené vazby. Tak jsem to zažila já. My jsme dokázali všechno probrat. Ten pomohl s něčím. Pak jsem měla já nějakou zkušenost. Tak nám to pomáhalo.“ (Marie)

Tyto sítě se staly velmi cenným informačním zdrojem a zároveň sociální oporou při zvládnání pracovních úkolů. K efektivnímu učení docházelo jak při vzájemných setkáních ředitelů, tak například i v podobě telefonických kontaktů. Kolegiální ředitelské sítě byly budovány převážně spontánně, často vznikaly v rámci jiných organizovaných aktivit. **Vzájemné kolegiální učení se**, sdílení vlastních zkušeností bylo tedy druhým pilířem profesního rozvoje této fáze. Je pro nás otázkou, nakolik byl tento postup zapříčiněn také specifickou situací druhé poloviny 90. let minulého století. V dalších rozhovorech někteří ředitelé k tomu podotýkají, že se sítě ne vždy dařilo dále udržet, či se dokonce postupně rozpadaly. Zdá se, že svoji roli v tom pravděpodobně sehrál i postupně se zvyšující konkurenční boj mezi školami. Podobné trendy se objevují také v jiných zemích, kdy se omezená spolupráce mezi školami považuje za jedno z rizik politiky nové veřejné správy (srov. Thrupp, Willmott, 2003).

Stejně jako nelze stanovit přesný časový začátek, nemá fáze profesní jistoty jednoznačně definované ani závěrečné ohraničení. Podobně jako u ostatních fází jde z časového hlediska o výrazně individualizovanou profesní periodu, která spíše kontinuálně než zlomově přechází do dalších fází. Tu opět uvozuje určité přechodné období, které do značné míry rozhoduje o další cestě ředitele.

Druhé přechodové období – čas zesílené reflexe chodu školy?

Průvodním znakem druhého přechodného období je zejména tendence intenzivněji **reflektovat chod školy**. Na základě našich dat nelze stanovit přesný časový mezník, zdá se však, že obecně o přechodu z fáze profesní jistoty můžeme hovořit kolem desátého roku jejich funkčního období. Jistota ve výkonu funkce ředitele budovaná a permanentně posilovaná v předchozích fázích na jednu stranu ředitele vnitřně uspokojuje, na druhou stranu vyvolává po zmíněné době i otázky: Přináším do školy dostatek impulzů? Co se mi podařilo, co jsem nesplnil?

Ředitelé vědí, že jejich školy v základních funkcích plní své poslání. Výkon funkce ředitele zvládají a to jim dovoluje i hlouběji rekapitulovat. Pohled zpět však v tuto chvíli nesměřují na sebe jako na ředitele, ale posuzují, do jaké míry škola odpovídá jejich představám úspěšné školy. Připomínáme, že ředitelé vstupovali do ředitelské pozice s představou ideálního cílového stavu (srov. Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009) a že většina informantů získala v prvním „testovacím období“ pocit, že osobně nesehlala. Podobně jako v období osobních zkoušek věnují proto ředitelé zvýšenou pozornost **reflexi**. Rozdílné je, že se tentokrát soustředí **na školu** jako celek. Posuzováno je to, zda školu za svého působení ve funkci ředitele dokázali posunout žadáním

směrem. Přirozeně spatřují i rezervy. Jedním z klíčových východisek reflexe je přesvědčení o významu pozitivního vnímání školy nejbližším okolím.

„Možná v této fázi je pro ředitele důležitá zpětná vazba, jestli to dělá dobře. To znamená zjišťovat si především u rodičů a žáků. U kolegů je to takový, to vám asi nikdo otevřeně neřekne, ale zjišťovat si, jestli ta škola je na správné cestě.“ (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

Lakmusovým papírkem, podle kterého ředitelé hodnotí pozitivní vnímání školy jako celku, je **zpětná vazba** od rodičů. Jiní k tomu přidávají důraz na dobrou image školy u zřizovatele. Souvisí to s poměrně obvyklou ředitelskou prioritou tohoto období, a sice že škola musí být na první pohled **atraktivní** a navenek **viditelná** (srov. Sedláček, 2008). Takový cíl přibližuje například ředitelka Miloslava.

„Moje představa byla i taková, aby hodně vlastně ta škola měla nadstavbu v té mimoškolní činnosti. Aby to bylo takový to kulturní centrum, kde teda se pořádají třeba výstavy, různé akce.“

Pozitivní zpětná vazba – někdy i záměrně vyhledávaná – ředitele jednak opět vnitřně posiluje, jednak dodává motivaci posunout se opět o krok dál. Pocit, že škola je vnímána většinou partnerů pozitivně, je důležitou vzpruhou pro další profesní vývoj. Pracně vybudovaná profesní jistota dává ředitelům více prostoru pro další revizi a přehodnocení dlouhodobých vizí a plánů. Ředitelé, kteří projdou obdobím zesílené reflexe, plynule přecházejí do poslední námi identifikované fáze, stávají se z nich v pravém slova smyslu zkušenými řediteli.

Fáze nových výzev – zkušený ředitel

Fáze nových výzev u zkušeného ředitele je třetí dominantní fází ve vývoji profesní dráhy ředitelů základních škol. Tato fáze začíná u našich informantů přibližně po desátém roce praxe. Zkušenosti přirozeně přicházejí s odpracovanými roky ve funkci. Výpovědi ředitelů ukazují, že pouze „prožít“ tyto roky ve škole nestačí. Stežejní je právě pocit profesní jistoty, posilovaný (i nevědomě) v předchozích fázích. Důležité jsou přitom všechny znaky a projevy předchozí profesní dráhy: počáteční snaha něco změnit, identifikace se školou, opakované prožívání úspěchu vlastního i školy, schopnost unést tlak i pocit osamělosti ve škole. Ředitel je již dostatečně zkušený, aby zvládal náročnou práci a dokázal ovládat chod školy, proto se může poohlížet po nových výzvěch.

Kontext fáze

Počátek fáze je spojen s nedlouhým, přitom ale důležitým rekapitulačním obdobím, jehož stěžejním mottem je pozitivní zpětná vazba zejména od rodičů. Vedle toho ředitelé celou předchozí dráhu usilují o stav, který jsme nazvali profesní jistotou. I v tomto ohledu ředitelé zastoupení ve výzkumném vzorku pocítují alespoň elementární úspěšnost. Svou relativní jistotu mohou ředitelé prožívat různě. Na jedné straně jim přináší určité **uspokojení**, vzniká příležitost po složitějších letech si například více odpočinout. Vědí, že běžné problémy zvládnou, že škola funguje i bez jejich permanentní fyzické přítomnosti. Rozbor jejich slov naznačuje, že přece jenom pro mnohé z nich představuje „běžný“ výkon funkce ředitele vlastně již pouhou **rutinu**, a vítají, že po složitějších letech je konečně příležitost si například více odpočinout.

„Teď ta práce už je spíš taková opravdu rutinní, nechci říct jako ve fabrice, protože jsem tam na pozici nebyl, ale člověk má něco za sebou. Ví kam, co již dělal. Kam má popřípadě sáhnout. A už takto přemýšlí.“ (Norbert)

Na druhou stranu ale čas reflexe a rekapitulace chodu školy mnohým odkryl, co se z jejich představ nepodařilo realizovat. Neopomenutelnou roli však hrají i další převážně osobní faktory. Intenzita a zejména dlouhodobost působení ve školství se například u některých ředitelů ozývá v podobě pochopitelné **únavy**.

„Podle mého názoru je přelomová padesátka. Člověk zvažuje, zda má cenu zůstávat. Už není nejmladší. Je tou školou i vyčerpanej. Důležitá je ta otázka, zda má člověk té škole ještě co dát. U mě to tak bylo. Člověk bilancuje a přemýšlí, co dál. Je tam ta setrvačnost. Co si budeme povídat, taky i určité zabezpečení. Obecně už nemá strach z těch běžných problémů. Musí v sobě najít ty odpovědi.“ (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

Symbolicky lze říci, že ředitelé, kteří se dostali až do této fáze, se ocitli na pomyslném **vrcholu kopce**. I přes dílčí nezdary úspěšně zdolali řadu překážek. Zároveň však vidí i další vrcholy, které symbolizují nové, ale i oprášené počáteční cíle a vize. I proto fázi zkušeného ředitele doplňujeme přízviskem **nové výzvy**. I zkušený ředitel, nyní možná trochu paradoxně, tedy opět stojí před rozhodováním, zda a o jaké výzvy či cíle obohatí svou další profesní dráhu.

Výkon funkce ředitele ve fázi nových výzev

Výzvy a příležitosti otevírající se ředitelům v této fázi profesní dráhy nemají u zkoumaných ředitelů zásadní vliv na jejich styl řízení a vedení. To není překvapivé. Nelze očekávat, že ředitelé budou po letech ve funkci radikálně

měnit přístup. Styl většiny z nich vychází ze získaných zkušeností. Pokud bychom se měli snažit pojmenovat dominantní styl této fáze, pak bychom při jistém zjednodušení mohli říci, že většina z informantů inklinuje k **situačnímu stylu vedení a řízení**. Dobře to vystihuje vyjádření zkušeného ředitele, které zaznělo v průběhu řízeného skupinového rozhovoru.

„Myslím, že znakem zkušených ředitelů je, že domýšlí spoustu věcí o několik tabů dopředu. Že na základě těch zkušeností, co nabral, už ví, že se něco stane. A této situaci se i přizpůsobí.“

Schopnost najít správný způsob jednání či najít adekvátní nástroj řízení je skutečnou devízou zkušených ředitelů. Samozřejmě opět nelze říci, že všichni ředitelé řídí a vedou své školy tímto stylem. V souladu se slovy ředitele Michala se ale domníváme, že projevy a momenty předchozí profesní dráhy, jak je popisujeme, mají při osvojování tohoto stylu svůj neopomenutelný vliv. Michal doslova říká:

„Nemůžu to tlačit všechno jako z titulu té funkce. V tomto jsem jako kdyby vyspěl, nebylo to tak vždy. Jednání s lidma... využívám to, co jsem už zažil. Snažím se poučit a poznat, co bude v té situaci platit. Když se třeba zase vrátím k tomu slovnímu hodnocení. Tak mi dneska slovně hodnotíme teda prakticky třetí rok od první do třetí třídy. Ti rodiče byli ze začátku strašně proti a vlastně i někteří učitelé. Musel jsem je přesvědčovat. Ale nemá cenu jít proti rodičům. Nejblasitější byla jedna maminka dokonce z rady. Dcera nosila jedničky a měla strach, že už nebude. Dřív bych třeba se snažil silou. To je hloupost. Já jsem si s ní sedl a domluvil se, že nejprve tedy zkusíme cvičný rok a uvidíme. Ona přišla po roce a říká, prosím vás, budete v tom pokračovat?“

Celkově můžeme říci, že fáze nových výzev zkušeného ředitele není provázena výraznými změnami stylu řízení a vedení. Co se však vyvíjí a obohacuje, to jsou ředitelské vize a priority. Odkaz na **nové výzvy** vystihuje dominantu celé fáze. Fáze je primárně o **hledání nové motivace**, nových stimulů. V souvislosti s tím, jak jsme výše popsali kontextové vlastnosti této fáze, se ředitelé zpravidla ocitají v situaci, kdy se rozhodují, jak dál. Jejich výběr je ovlivněn i tím, jaké si určují priority z hlediska řízení a vedení. Z tohoto hlediska byly zaznamenány celkem tři strategie: 1. co jsem ještě nestihl – oprášení původních ideálů a zabezpečení kontinuity rozvoje školy do budoucna i s ohledem na to, že se rýsuje konec vlastního ředitelského období; 2. hledání nových příležitostí, jak zviditelnit svoji školu a mimo jiné i sebe – ve školní, ale často i mimoškolní oblasti; 3. bezpečný cíl – setrvání ve funkci v kontextu aktuálního stavu, klidný závěr profesní dráhy.

První ze zaznamenaných přístupů je zaměřen směrem do školy. Ředitelé volící tuto strategii vycházejí ze své nabyté zkušenosti a profesní jistoty.

Novou motivaci proto primárně hledají tam, kde jsou si nejvíce jisti. Otázkou je, jak mohou školu dále rozvíjet. Řešení často překvapivě nalézají ve svých **počátečních vizích**. Cíle, které v dřívějších fázích pro nedostatek času odkládali, nyní oprašují a hledají cesty, jak je uskutečnit.

„Hodně se soustředím na začínající učitele. Vždycky jsem to považoval za důležité, ale neměl jsem na to čas. Dělali to jiní. Najednou ten prostor mám. Věnuji se tomu, chci předávat zkušenosti. Nejenom mladým. Hledám také svého nástupce a chci mu radit. To pole je ale obrovský. Mám na to ještě chuť. To je důležitý.“ (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

Druhá zaznamenaná strategie je opačná. Ředitelé inklinující k této taktice čelí hrozbě stereotypu či vyhoření snahou **uplatnit se i mimo hranice vlastní školy**, zpravidla v oblastech souvisejících se školstvím. Jde o ředitele těšící se značné autoritě nejen ve škole. S nadsázkou lze říci, že škola jim začíná být těsná a nacházejí uplatnění v dosud nepoznaných oblastech.

„Ale dělám ráda i to nové. A protože jsem i v těch komisích na magistrátu, na kraji. Jsou to ale funkce, který navíc pomáhají škole a můžu tam získat zase peníze na projektech a dalších věcech.“ (Milada)

„Já se dost zapojuju do toho dění i na magistrátu, co se týká sociálně znevýhodněných, jsem v pracovní skupině při ministerstvu, kde jsme řešili nejprve rámcově vzdělávací programy. Teď tam připravujeme s kolegou další projekty.“ (Marie)

„Já lektoruji ve vzdělávání dospělých. To byla pro mě taky výzva, nebyl jsem zvyklý stoupnout si před dospělé. Na PAU jezdím doteď jako lektor. Věnuji se autoevaluaci.“ (Petr)

Poslední strategie je vlastně pragmatickou volbou. Vědí, že výkon funkce ředitele zvládají, znají i rezervy. Zdolání vrcholu v nich další ambice ale neprobouzí. Hlavním motivem je spíše setrvání v pozici ředitele. Kariéru chtějí **jako ředitelé zakončit**. Nevidí jiné varianty než ve školství, zároveň jim jejich nabytá profesní jistota zabraňuje v návratu k učitelování. Do jiných projektů se již nepouštějí a často se začínají více věnovat svým osobním aktivitám, které v předchozích letech spíše zanedbávali.

„Pro kantora, kterej je celej život na jedné škole, dělá tam ředitele, moc možností není. Dostane se třeba do fáze, kdy už ví, že tu školu brzdí, ale samozřejmě nechce jít se svým standardem dolů. Já třeba jsem přemýšlel, že bych se vrátil i k té kantořině. Ale uvědomuji si, že už bych nemohl být řízený.“ (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

„Fakt je, že už jsem dost opotřebovaný tady z toho, z té práce, z toho těžkého prostředí. Pryč ze školství, ne že bych se bál, ale něco o tom vím, takže se mi taký nechce. A vrátit se jenom učit. Nevím, říkají mně ředitelé, že to je těžký. Taký už toho ředitele dělám dlouho, sice učím, ale to třídnictví. Navíc rodina, takže i to je argument. Už to tady asi nějak dokončím. Musela by přijít třeba nějaká nabídka na venkov. To bych šel.“ (Mirek)

Diskuse

Řídit a vést školu z pozice ředitele, jak dokládají četná empirická šetření, a to z různých školských prostředí, je stále komplexnější a složitější úkol spojený s řadou problémů jak v profesním, tak nezářídka i v osobním životě (srov. Cooley, Shen, 2000; Howley a kol., 2005; Sedláček, 2008; aj.). Navzdory už existujícímu teoretickému poznání nashromážděnému především v anglicky psané literatuře (srov. Weindling, Dimmock, 2006; aj.) je zjevné, že výkon ředitelské funkce je obtížně postižitelný a problematicky kategorizovatelný fenomén. Některé jeho aspekty jsou zjevné, jako změny priorit v průběhu výkonu funkce ředitele, deklarované hodnoty a přesvědčení, o které se výkon funkce ředitele školy opírá, stylu řízení apod. Jiné aspekty byly dosud jen zřídka pojmenovány, jako učení se výkonu funkce ředitele, což lze považovat za jeden z významných příspěvků zde prezentovaného výzkumu, případně role reflexe dosavadního výkonu funkce ředitele a její význam pro další směřování v roli ředitele. Navíc, vzhledem k intenzivní provázanosti výkonu funkce ředitele s jeho životní dráhou včetně mimoprofesionálních událostí a zkušeností a v neposlední řadě v souvislosti s neustále se měnícím kontextem společenským a politickým včetně reformních snah ve školství nutně vznikají nové situace, které výkon funkce ředitele spoluurčují a tím ho nově ovlivňují. Proto je výkon funkce ředitele nutno vnímat jako otevřený koncept. Je tedy možné neustále objevovat jeho nové aspekty.

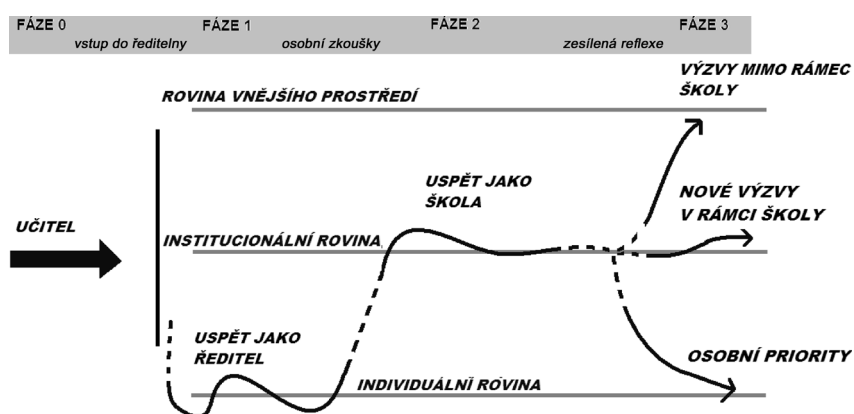
Přesto však výzkumy na tomto poli ukazují jakousi logiku vývoje výkonu ředitelské funkce (Hobson a kol., 2003; MacBeath, 2006; O'Mahony, Matthews, 2003; aj.). Ve směru k porozumění průběhu výkonu funkce ředitele a zaznamenání kontinuity či diskontinuity vývoje tohoto specifického období profesní dráhy ředitelů škol jde i zde o prezentovaný výzkum. Na základě našich dat jsme identifikovali tři zásadní fáze oddělené přechodnými obdobími odvozenými od určujících momentů profesní dráhy ředitele. Vývoj shrnutý do tohoto členění ovšem není prostý paradoxů a problematických momentů (viz Schéma 1).

Předně, nově nastupující ředitelé přicházejí s ambicí cosi podstatného ve škole změnit. Tato ambice se zpravidla týká některého z podstatných aspektů klíčového procesu chodu školy, tzn. výukového procesu, případně některého z doprovodných jevů, např. image školy nebo vztahů uvnitř školy.

Plánovaná změna se tedy dotýká institucionální roviny, tzn. školy, nicméně jde o vybrané úkoly, jejichž plnění se od školy očekává. Ve chvíli, kdy ředitel nastoupí do své funkce, ovšem narazí na skutečnost, že podstatných změn ve škole nelze dosáhnout bez zásahu do fungování školy jako celku, tzn. mimo jiné bez intervence do její kultury a mnoha dalších aspektů jejího chodu. To je ovšem pro začínajícího ředitele velmi obtížný úkol. Poněkud paradoxně se tak v první fázi výkonu funkce ředitel obrací k sobě samému a usiluje o dosažení osobního úspěchu. Takový je charakter **fáze počátku v nové profesní roli**.

Teprve když ředitel překoná stadium, o kterém hovoříme jinde (viz Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009) jako o **období osobních zkoušek**, a dosáhne – často jen dílčího a subjektivního – úspěchu, může se posunout do další fáze, a to **fáze profesní jistoty**, kterou popisujeme v tomto textu. Subjektivně pocítovaný úspěch, který má za následek jakési sebezpotvrzení v roli ředitele, řediteli umožní vrátit se k orientaci na institucionální změnu a soustředit se na rozvoj školy. Když se poté ředitel vyrovná s chodem školy a ujistí se, že jej ovládá, obvykle nastává čas, kdy se ohlíží za přínosem svého působení pro školu (**období zesílené reflexe**). Od výsledku tohoto ohlednutí se odvíjí nové rozhodování: myšlenky ředitele se ve **fázi nových výzev zkušeného ředitele** obracejí k novým výzvám obohacujícím jeho cíle, které jej vedou k potřebě dalšího sebezpotvrzení, vytyčení nových či staronových cílů, které chtěl ve škole realizovat, nebo dokonce zcela mimo školu a její chod. Ať už se ředitel s novými výzvami vyrovná jakkoliv, školu zpravidla neopouští.

Schéma č. 1: Vývoj profesní dráhy ředitelů základních škol



FÁZE 0: Před vstupem do ředitelny

FÁZE 1: Fáze počátku v nové profesní roli

FÁZE 2: Fáze profesní jistoty

FÁZE 3: Fáze nových výzev

Kromě přínosu výzkumu a samotných zjištění si ovšem diskusi zaslouží ještě jeden velmi podstatný metodologický, ale i věcný, aspekt zde prezentovaného výzkumu. Volba ředitelů, kteří jsou ve své roli zakotvení přinejmenším pět let, nás přivedla do situace, kdy může být působení ředitelů ve školách vnímáno v principu jako úspěšné. Skutečnost je ovšem jiná: ředitelé a jejich školy nebyli v prezentovaném výzkumu v žádném slova smyslu hodnoceni co do kvality výkonu ředitele či kvality chodu školy. Ředitelé, kteří školu opouštějí, nebyli předmětem výzkumu z toho důvodu, že proces vývoje ředitelské dráhy by v jejich případě byl nutně neúplný, a tudíž pro výzkum méně přínosný.

Dále je třeba zdůraznit, že vývojové fáze jsou individuální. Skutečnost, že ne všichni ředitelé prožívají všechny zde popsané fáze v plné intenzitě, že ne každý dospívá ke stejně výrazným určujícím momentům, že ne každý ředitel prochází fázemi se stejnou dynamikou, nepopírá zjištění o fázích vývoje jejich dráhy. To, že např. některý ředitel neprochází v prvních letech výrazným osobním úspěchem a z něho plynoucím sebepotvrzením, neznamená, že v čase, který nejsme schopni výzkumně zachytit, osobního úspěchu nedosáhne. Náš výzkum jednoduše nesledoval odbočující linie profesních drah a soustředil se na příběhy o výkonu funkce ředitele, které nabídly úplný přehled o všech postupných fázích vývoje ředitele školy.

Závěr

Výzkum přispěl k teoretickému a empirickému poznání práce ředitelů škol v kontextu vývoje jejich profesní dráhy. Přinesl soubor dosud neexistujících poznatků o významných okolnostech a podmínkách práce, o profesní dráze klíčových aktérů chodu českých škol – ředitelů škol. Nově rozkryl fáze vývoje profesní dráhy ředitele školy a přispěl k poznání charakteru výkonu funkce ředitele v základních školách.

Výzkum ukázal, že navzdory rozdílným individuálním stylům a při vši různosti osobnostního nastavení ředitele lze říci, že přístup ředitele k výkonu jeho funkce se v čase mění v souvislosti s fázemi ředitelské dráhy. Nelze však říci, že se zásadně mění jeho styl řízení. Styl řízení se profiluje a je postupně modifikován tak, jak ředitel nachází jakýsi *modus vivendi*. Obvykle ředitelé začínají tak, že většinu řídicích činností strhávají na sebe, postupně se však naučí, co a s kým lze sdílet; od prosazování změn tlakem se ředitelé posunou k realističtějšímu způsobu řízení změn; postupně nachází souhru s těmi klíčovými aktéry, kteří jsou rozhodující pro jejich úspěšné fungování v roli ředitele. Ředitelé postupně procházejí obvykle dvěma fázemi jakéhosi sebepotvrzení (výše diskutovaná přechodná období), snad i sebepřijetí v roli ředitele a poté se mohou otevřít novým výzvám a obohatit o ně své cíle.

Z empirických závěrů je jistě možno vyvodit zásadní implikace např. pro vzdělávací politiku včetně formulace určitých principů přípravy ředitelů škol a jejich vnější podpory v ředitelské práci. Výzkum dává podněty i pro možnosti a limity evaluace práce ředitelů škol. V tomto ohledu výzkum upozorňuje na komplexnost výkonu funkce ředitele, na potřebu citlivé formulace očekávání od ředitele v některých specifických obdobích a na specifické oblasti, v nichž ředitelé potřebují vnější podporu v různých fázích své dráhy. Výzkum tak např. varuje před přehnanými očekáváním od ředitelů v prvních dnech či měsících jejich práce nebo naopak před riziky spojenými s časem odchodu z role ředitele.

Je ale zjevné, že životní a profesní dráha ředitele školy je natolik komplexní problém, že jej nelze jedním, ač intenzivním i extenzivním, výzkumem zdaleka vyčerpat.

Literatura

- AL-KHALIFA, E. Management by Halves: Woman Teachers and School Management. In BENNETT, N., CRAWFORD, M., RICHES, C. *Managing change in education: individual and organizational perspectives*. London: Paul Chapman Publishing, 1992. ISBN 1-85396-211-2.
- COOLEY, V. E., SHEN, J. Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society*, 2000, roč. 32, č. 4, s. 443–454. ISSN 0013-1245.
- COLEMAN, M., EARLEY, P. *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press, 2005. ISBN 978-0-19-926857-3.
- ERBEN, M. *Biography and Education: a Reader*. London: Falmer Press, 1998. ISBN 978-0-7507-0751-0.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (eds.) *Understanding Teacher Development*. New York: Cassel, 1992. ISBN 0-304-32277-6.
- HOBSON, A., BROWN, E., ASHBY, P., KEYS, W., SHARP, C., BENEFIELD, P. *Issues of Early Headship – Problems and Support Strategies*. Nottingham: NCSL, 2003.
- HOWLEY, A. et al. The pain outweighs the gain: why teachers don't want become principals. *Teachers College Record*, 2005, roč. 107, č. 4, s. 757–782. ISSN 0161-4681.
- MACBEATH, J. et al. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě. Žďár nad Sázavou: Fakta*, 2006. ISBN 80-902614-8-5.
- MACBEATH, J., MYERS, K. *Effective School Leader. How to Evaluate and Improve Your Leadership Potential*. Glasgow: Pearson education, 1999. ISBN 0-273-63958-7.
- McMAHON, M., WATSON, M. An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 2007, č. 7, s. 169–179. ISSN 0251-2513.
- MERTON, R. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1963. ISBN 0-029-21130-1.
- O'MAHONY, G., MATTHEWS, R. J. Learning the role: through the eyes of beginning principals. *Príspevek prezentovaný na American Educational Research Association Conference*. Chicago, 21.–25. dubna 2003.

- PASCAL, CH., RIBBINS, P. *Understanding Primary Headteachers*. London: Cassel, 1998. ISBN 0-304-70269-2.
- PATTON, W. Recent development in career theories: the influences of constructivism and convergence. In ATHANASOU, J. A., ESBROECK, R. (eds.) *International Handbook of Career Guidance*. Springer Science+Business Media B. V., 2008, s. 133–156. ISBN 978-1-4020-6229-2.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., SEDLÁČEK, M. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 2009, roč. 14, č. 1, s. 109–127. ISSN 1803-7437.
- ROBERTS, B. *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press, 2002. ISBN 0-335-20546-1.
- SEDLÁČEK, M. Řízení školy na vesnici. *Studia Paedagogica*, 2008, U 13, s. 85–101. ISSN 1211-6971.
- SEDLÁČEK, M. Škola a její ředitel. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 287–312. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SOUTHWORTH, G. Reflections on Mentoring for New School Leaders. *Journal of Educational Administration*, 1995, roč. 33, č. 5, s. 17–28. ISSN 0957-8234.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, R. Biografický design. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 126–141. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THRUPP, M., WILLMOTT, R. *Educational Management in Managerialist Times: Beyond the Textual Apologists*. Buckingham: Open University Press, 2003. ISBN 978-0-335-21028-2.
- WALKER, A., DIMMOCK, C. *School Leadership and Administration. The Cultural Context*. New York: RoutledgeFalmer, 2002. ISBN 0-7619-7170-X.
- WEINDLING, D., DIMMOCK, C. Sitting in the “hot seat”: new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*. 2006, roč. 44, č. 4, s. 326–340. ISSN 0957-8234.
- WEINDLING, D., EARLEY, P. *Secondary Headship: The First Years*. Windsor: NFER Nelson, 1987.
- WEISS, C. H. Shared decision-making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 1993, roč. 95, č. 1, s. 69–92. ISSN 0161-4681.

O autorech

Prof. PhDr. MILAN POL, CSc., je profesorem pedagogiky na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Přednáší zejména obecnou pedagogiku, řízení škol a školství a pedagogickou evaluaci. Výzkumně se věnuje hlavně tématům spojeným s rozvojem škol jako institucí, specifických organizací a pospolitostí (např. správa školy, styly řízení ve škole, spolupráce ve škole, vztahy školy a rodiny, kultura školy, demokracie ve škole, profesní a životní dráha ředitelů škol). Je autorem či spoluautorem řady knižních, časopiseckých a dalších publikací u nás i v zahraničí.

Kontakt: pol@phil.muni.cz

Mgr. LENKA HLOUŠKOVÁ, Ph.D., pracuje jako odborná asistentka na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Její výzkumný zájem je zaměřen na kulturu a rozvoj školy. Zabývá se také kariérovým poradenstvím a efekty poradenství v profesním rozvoji.

Kontakt: hlouskov@phil.muni.cz

Mgr. PETR NOVOTNÝ, Ph.D., je odborným asistentem na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Jeho odborné zájmy zahrnují andragogiku a vzdělávání dospělých, vliv učení na profesní rozvoj, učení pro pracoviště a organizační rozvoj. Je členem výkonného výboru České asociace pedagogického výzkumu.

Kontakt: novotny@phil.muni.cz

Mgr. MARTIN SEDLÁČEK, Ph.D., je výzkumným pracovníkem na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se procesy řízení a vedení v organizacích a metodologií sociálních věd.

Kontakt: msedlace@phil.muni.cz

About the authors

MILAN POL is Professor of education at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He mainly lectures on general education, school management and leadership and educational evaluation. Author and co-author of a variety of books and specialists press publication, his research concentrates on subjects related to the development of schools as institutions, specific organisations and communities, such as school governance, school management styles, cooperation in schools, relations between the school and the family, school culture, democracy in schools and headteachers' professional and life careers.

Contact: pol@phil.muni.cz

LENKA HLOUŠKOVÁ works as Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. Her research interest is focused on school culture and school development. She is also engaged in counselling and the impact of counselling on professional development.

Contact: hlouskov@phil.muni.cz

PETR NOVOTNÝ is Assistant Professor at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His professional interest includes adult education and training, the impact of training on professional development, workplace learning, and organisational development. He is a member of executive committee of the Czech Educational Research Association.

Contact: novotny@phil.muni.cz

MARTIN SEDLÁČEK is a researcher at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He studies leadership and management processes in organizations and research methods in social sciences.

Contact: msedlace@phil.muni.cz

