

ŘÍZENÍ ŠKOLY NA VESNICI (PŘÍPADOVÁ STUDIE) VILLAGE SCHOOL MANAGEMENT: A CASE STUDY

MARTIN SEDLÁČEK

Abstrakt

V textu jsou prezentovány některé z hlavních výsledků výzkumné studie zaměřené na specifika řízení vesnické školy. Hlavním cílem výzkumu bylo poznání role ředitele školy v procesech řízení a identifikování klíčových faktorů, které tuto roli ovlivňují. Prostředkem poznání se stal kvalitativní design případové studie. Výsledkem analýzy získaných dat je představení ředitelky a jejího přístupu k řízení v jedné konkrétní škole. Ukázány a vysvětleny jsou nejprve hlavní determinanty tohoto přístupu. Následně popisují klíčové řídicí strategie a opomenuty nejsou ani širší dopady zvoleného stylu.

Klíčová slova

řízení školy, role ředitele, kvalitativní výzkum, případová studie

Abstract

The paper presents selected main results of a research project focused on the specificities of village school management. The main objective of the research was to explore the role of school headmasters in school management processes and to identify the key factors affecting this role, using a qualitative case study. The analysis of the collected data resulted in drawing a profile of a particular headmaster and her approach to school management in a specific village school. The key determining factors of this approach are presented and explained first and then key management strategies are described. The wider implications of the management style are discussed, too.

Keywords

school management; headmaster's role; qualitative research; case study

Úvod

Dlouhodobě se ukazuje, že jedním z předpokladů úspěšného fungování školy je její smysluplné a koncepční řízení¹ (srov. Bush, 2005; Coleman, Earley, 2005; Pol, 2007 aj.). Podstatou procesů řízení ve škole je vytvoření prostředí, ve kterém žáci, učitelé

¹ Tradiční termín řízení je dnes v odborné terminologii používán ve dvou rovinách. Setkat se můžeme se širším vymezením, kdy řízení představuje zastřešující termín pro veškeré aktivity spojené se správou, vedením a řízením školy. V užším významu je řízení vztahováno pouze k denní

i další aktéři naleznou veškeré zdroje a podporu k učení a vyučování. Otázky spojené s řízením školy jsou proto dnes v centru pozornosti řady badatelských aktivit pedagogického výzkumu (Southworth, 1995; Pol a kol., 2004 aj.). Škola je přitom (nejenom) z tohoto úhlu pohledu stále více vnímána jako otevřený systém, do něhož se někdy více a někdy méně promítají vlivy a dopady vnějšího prostředí. Nabízí se tak otázka, jak ovlivňuje bezprostřední okolí (např. obec, místní komunita aj.) podobu a mechanismy řízení školy. V následujícím textu se pokusím tento jev ukázat na „příběhu“ jedné venkovské školy. Vycházet přitom budu z výsledků empirického výzkumu založeného na designu případové studie.²

Vesnické školy, jak ostatně napovídá samotný dnes obecně používaný název, charakterizuje prvotně malé sídlo působení. Tato okolnost, jak poukazuje například Trnková (2004), má vliv zejména na vnější vztahy školy. Vesnice podle Trnkové netrpí anonymitou měst, z hlediska sociálního jsou přehledné, a to jak pro děti, tak pro jejich rodiče a učitele (s. 140). Na jiná specifika českých venkovských škol upozorňují další empirické studie. Cacková (2003) například uvádí, že sociální kontrola na venkově vytváří tlak na rodiče, aby se chovali podle obecně sdílených představ o dobrých rodičích (například chodili na třídní schůzky). Zároveň je tato kontrola příčinou řady konfliktů (šíření drbů po vesnici apod.). Tomanová (2003) přidává, že dalším významným rysem venkovských škol je fakt, že rodiče často tuto školu znají ze svého dětství a mají k ní citový (kladný či záporný) vztah. Právě tato zjištění a charakteristiky vesnických škol mě vedly k tomu, abych se v jedné z případových studií zaměřených na řízení školy z pohledu jejich ředitelů věnoval tomuto typu školy a pokusil se tak na reálném příkladu ukázat specifika řízení vesnických škol.

Teoretické a metodologické pozadí výzkumu

Jak jsem již předznamenal, tématem výzkumného šetření bylo řízení školy. Na řízení jsem nahlížel jako na soustavu procesů, jejichž cílem je nejenom každodenní účinné fungování, ale i rozvoj dlouhodobé vize, společné kultury či hodnot (viz pozn. 1). Východiskem výzkumu přitom bylo, že jsem tyto procesy řízení úzce a neoddělitelně propojil s rolí ředitele školy.³ Empirická zkušenost totiž ukazuje, že jsou to právě ředitelé, jejichž vliv i odpovědnost za řízení je zásadní (Goldring, Rallis, 1993 aj.). Ve výzkumu jsem se proto nesoustředil pouze na roli ředitele školy nebo jen na procesy řízení. Na oba fenomény jsem se snažil nahlížet v jejich vzájemné propojenosti. Cíl výzkumné práce jsem formuloval v obecné otázce, jaký je život ředitele základní školy, co ve škole dělá, jak reálně školu řídí. Záměrem bylo postihnout determinan-

operativně jako protiklad ke konceptu vedení (srov. Pol, 2007). V textu používám pojem „řízení školy“, pokud neuvedu jinak, v širším vymezení.

² Příspěvek vychází z některých výsledků disertační práce obhájené na Ústavu pedagogických věd FF MU (srov. Sedláček, 2007b).

³ V úvodních pasážích píše o roli ředitele školy a explicitně neuvádím možnost, kdy profesi vykonává žena. Důvodem není, že bych tuto alternativu považoval za nereálnou, ale jde pouze o moje zjednodušení při psaní textu. Veškeré formulace se proto vztahují také k ředitelkám.

ty, které ovlivňují ředitelovo pojetí řízení, strategie, které používá k jejich zvládnání, a také reálné dopady těchto strategií. Takto komplexní uchopení procesů řízení ve škole včetně veškerých podmínek umožňuje podle mého soudu nejlépe kvalitativní design případové studie (Sedláček, 2007a).

První klíčovou fází k uskutečnění případového šetření je výběr samotného případu. Specifikem mého postupu bylo dvojí kritérium výběru. Šlo jednak o charakteristiky školy a jednak o charakteristiky ředitele. Hledal jsem tedy školu, která by splňovala kritéria obou těchto „pilířů“ výběru. Jaká tedy byla kritéria? Vzhledem k popsanému záměru mělo jít o vesnickou školu, která by představovala v Yinově typologii (2003) tzv. typický neboli reprezentativní případ.⁴ Východiskem byl teoretický předpoklad, že právě v běžných typických školách se nejčastěji vyskytují obvyklé situace a problémy související s řízením. Určil jsem proto několik znaků „reprezentativnosti školy“. První rovinu představovaly závěrečné zprávy z hodnocení České školní inspekce. Zvolená škola měla vycházet z těchto inspekčních hodnocení jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných extrémů, a to ve všech stránkách svého chodu včetně personální oblasti. Druhým kritériem byla image školy.⁵ V praxi to znamenalo zjišťování, jak jsou škola i ředitel dlouhodobě vnímány rodiči, širším okolím a popřípadě také zřizovatelem. Druhým pilířem výběru byly charakteristiky ředitele. V mém výzkumu jsem hledal zkušeného ředitele či ředitelku. Podmínkou byla minimálně tříletá praxe a reálná zkušenost s řízenou školou.⁶ Na základě těchto kritérií a podmínek se mi nakonec podařilo vybrat vesnickou školu, která byla řízena zkušenou ředitelkou.

Výzkumné šetření probíhalo v několika fázích v rozmezí ledna až dubna 2005. V jeho rámci byla použita celá řada metod a technik sběru dat. V prvé řadě šlo o dlouhodobé pozorování veškerých denních aktivit ředitelky. Na základě záznamů pozorování byly postupně připravovány hloubkové rozhovory. S ředitelkou byly uskutečněny tři rozhovory, dále jsem využil rozhovor se zástupkyní školy a celkem sedmi učiteli (čtyři z druhého stupně, dva z prvního a vychovatelkou). Využit byl také skupinový rozhovor za účasti čtyř učitelů. Doplňkovou metodou byla analýza klíčových dokumentů školy: výroční zprávy, koncepce rozvoje školy, zpráva ČŠI, nařízení a dílčí směrnice vydávané vedením školy. Veškerá takto získaná data jsem

⁴ Yin (2003) definuje několik obvyklých schémat, která výzkumníci využívají při hledání svého „ideálního“ případu. Jedná se o extrémní, reprezentativní a kritické případy (srov. Sedláček, 2007a).

⁵ Světlík (1996, s. 210) k image školy uvádí: „Image lze definovat jako souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací.“

⁶ Problémem u začínajícího ředitele by mohl být jev, který označuje MacBeath (in MacBeath, Myers, 1999) jako další šok z reality (jev je primárně popsán u nastupujících učitelů). U ředitelů je otřes spojený s nástupem do nové funkce zapříčiněn proměnou společenského statusu a související změnou chování ostatních členů školy k jeho osobě. Přijetí role ředitele může proto představovat značný tlak, který však nebyl záměrem mého výzkumu. Minimálně tříletou praxi jsem zvolil v souladu s výzkumem Southwortha (1995), který se potýkal s podobným problémem. Podmínkou obeznámenosti s prostředím školy jsem se chtěl vyhnout dalšímu potenciálnímu nebezpečí, kdy by ředitele v jeho činnostech a rozhodnutích svazovala prozatímní neznalost tradic, zvyklostí a rituálů školy.

od počátku analyzoval.⁷ Vlastní analýza byla prováděna za využití některých technik interpretativního postupu zakotvené teorie. Využito bylo přitom schéma navržené Straussem a Corbinovou (1999).⁸

Charakteristiky školy a obce⁹

Sledovaná základní škola je zřízena obcí, v níž v době šetření žilo asi tisíc obyvatel. Z počtu obyvatel je zřejmé, že nejde o typickou vesnici. Školu přesto považují učitelé i další klíčoví aktéři za vzdělávací instituci vesnického charakteru, a to se všemi atributy vyplývajícími z tohoto postavení. Důležitým aspektem je, že škola slouží kromě místních dětí i pro děti z několika okolních vesnic. To umožňuje školu smysluplně naplnit, což by vzhledem ke všeobecně známému trendu úbytku dětí mohl být vzhledem k „optimisticky“ naplánované kapacitě do budoucna problémem.

Jednalo se o úplnou základní školu, kde vzdělávání probíhalo podle vzdělávacího programu „Základní škola“. V daném školním roce školu navštěvovalo 269 žáků rozmístěných ve 12 třídách. Povolena kapacita přitom je 390 žáků. V tomto počtu tvořil žákovský průměr na jednu třídu 22 žáků. Na pedagogické práci ve škole se podílelo celkem 20 učitelů, z nichž bylo 16 odborně kvalifikovaných. Nekvalifikovaní učitelé si ale všichni dálkově doplňovali pedagogické vzdělání. Nezanedbatelným rysem učitelského sboru byla poměrně výrazná feminizace. Na škole totiž pracoval pouze jediný učitel muž. Co se týče věkového složení, pak lze souhlasit s ředitelkou školy, která uvádí: „*Myslím, že se tady opravdu stabilizoval tým mladých a perspektivních učitelů.*“ Z celkového počtu je totiž plná polovina (10) učitelů ve věku do 35 let. Další 9 patří věkově do rozmezí 35 až 50 let. Poslední zbývající učitelkou je pracující důchodkyně. Z pedagogických pracovníků ve škole dále působí 4 vychovatelky ve školní družině. Z řad učitelů byl ustanoven jeden výchovný poradce a jeden preventista sociálně patologických jevů. K zaměstnancům školy patřili také nepedagogičtí pracovníci, kterých zde působilo v době šetření 13.

⁷ Pro analýzu jsem využíval program ATLAS/ti.

⁸ Jazykem zakotvené teorie jsem prováděl základní kódovací procedury. Jednalo se o otevřené kódování, ve kterém šlo o rozkrytí veškerých získaných dat, a také o postupy axiálního kódování, kdy metodou vzájemného porovnávání, hledáním vztahů, jsem u vytvořených kategorií uplatňoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss, Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupů zakotvené teorie, a nikoliv o zakotvenou teorii samotnou.

⁹ V zájmu anonymity neuvádím konkrétní názvy a jména. Respondenty z řad vedení budu v textu označovat pomocí názvů jejich pozic v organizační struktuře školy. U učitelů budu používat fiktivní křestní jména.

Vnitřní charakteristiky – ředitelka v organizační struktuře

Jak již bylo zmíněno, jedním z aspektů výběru případu byla také zkušenost ředitelky s rolí. V době šetření působila ředitelka ve funkci pátým rokem. Před nástupem pracovala krátký čas jako učitelka s aprobační pro první stupeň a posléze přešla do pozice zástupkyně ředitele, kterou vykonávala téměř deset let. Celou profesní kariéru přitom strávila ve sledované škole.

Vzhledem ke zkušenostem z vedoucí pozice neznamenal pro ni přechod do ředitelské role úplnou změnu. Svoje začátky popisuje následovně: „*Když jsem nastoupila jako ředitelka, tak už to nebylo jako tak těžký, myslím... já už jsem v tom nějakou dobu pracovala a pan ředitel [předchozí] nechával takovou tu agendu na mně... takže už jsem si tak nějak zvykla. Postupně jsem pronikala i do těch vyblásek a tak. Někdo třeba z učitelů říká, že by si tady na takovou práci tobo úředníka nezvykl, že to třeba svazuje nebo... tak mně to zas tak až nevadí. Větší šok to byl, když jsem se stala zástupkyní, to jsem se doslova učila za pochodu. Ta ředitelka je sice taky změna, že... hlavně si člověk postupně uvědomuje tu velkou odpovědnost, což jako zástupce nemá, ale jak říkám, já tu práci již jako znala, tak jsem i věděla, do čeho jdu.“*

Zažitá zkušenost se školní administrativou a zběhlost v příslušné legislativě zvládnutí nových nároků ředitelce usnadnily začátky. Důležitou roli v tomto ohledu sehrál předchozí ředitel školy. Přístupem, kdy na svoji tehdejší zástupkyni postupně delegoval pravomoci související s denním fungováním školy, přispěl k ředitelčině adaptaci a k bezproblémovému zvládnutí některých úkolů role ředitele školy. Na druhou stranu jeho styl práce s učiteli, založený na charismatické osobnosti a vstřícnosti k zaměstnancům, její pozici do jisté míry také zkomplikoval. Jak ukázaly výpovědi dalších aktérů, zůstává ředitelův odkaz, způsob jeho komunikace, ve škole stále v živé paměti. Ředitelka je z tohoto pohledu v neustálém srovnávání s jeho érou, kterou považují „pamětníci“ z řad učitelů za velmi úspěšnou. Zdá se, že odlišení se od předchozího období a získání vlastní profesní autority je jedním z neuvědomovaných motivů, jak ředitelka koncipuje svoje pojetí řízení a role. Sama tento stav popisuje následovně: „*On byl pan ředitel takový velice laskavý, hodný pán, ale on už byl i nemocný a tu agendu nechával na mně. Přičemž lidi to tady třeba ani nevěděli. On si nechával odstup a byl velice populární. Já jako ředitelka dělám i ty nepopulární věci, že, což on třeba nechával na mně.“* Snahu o rozdílný přístup pocítovali i ostatní: „*Současná ředitelka i se mnou jako s hospodárkou pracuje úplně jinak. Já jsem byla spokojená předtím i teď, to si nemůžu stěžovat. Paní ředitelka je ale jako přísnější, to pan ředitel, co jsem řekla, tak to on mně jako kývnul, takže bych mohla říct, že jsem mohla být spokojenější, ale de facto jsem nebyla. Paní ředitelka se snaží být jiná a domlouváme se na těch věcech, což mně více vyhovuje.“* (ekonomka)

Jedním z prvních úkolů po jmenování do funkce ředitelky bylo vyřešení rébusu uvolněného místa zástupce. Jednalo se o poměrně důležitý krok, neboť ve škole se dlouhodobě uplatňuje systém (pouze) jednoho statutárního zástupce ředitele školy. Jde vlastně o jedinou pozici patřící v organizační struktuře do tzv. institutu užšího vedení. Ředitelka se rozhodla oslovit jednu z učitelek druhého stupně, která na jednu stranu měla dlouholeté zkušenosti jako učitelka, na druhou stranu ale nepůsobila ve sledované škole příliš dlouho. Oslovená kandidátka, dnes skutečně zástupkyně, o funkci fakticky nestála. Vzpomíná: „*Já jsem o tu pozici vůbec nestála a také ji zpočátku*

odmítala. Já jsem se považovala a vlastně dodnes se cítím především jako učitelka a ke šéfování ostatních nemám jako sklon. Nejsem ten typ, to vím. Taký jsem to paní ředitelce už tehdy řekla a navrhla jsem i jinou kolegyni, o které jsme se všichni ve sboru domnívali, že bude oslovena, a považovali jsme ji také za nejlepšího kandidáta. Paní ředitelka to tehdy odmítla. Takže jsem to nakonec odkývla.“ (zástupkyně)

Patálie s hledáním a samotná volba, jak to interpretuje dnešní zástupkyně, měly svůj hlubší dopad. Zástupkyně přiznává, že dodnes má s vedením kolegů učitelů jisté obtíže. Pedagogickým sborem i proto stále není vnímána jako skutečný lídr či člen vedení. Učitelé ji hodnotí slovy, že je sice hodná a pracovitá, ale žádný reálný vliv vlastně nemá. „*Je to taková lepší asistentka pro ředitelku, která zařídí, co je potřeba. Až mně je jí někdy líto, v jaké pozici se nakonec ocitla*“, hodnotí její roli například učitelka druhého stupně Zuzana. Zajímavé přitom je, že ani ředitelka se zástupkyní, kterou si osobně vybrala a která ji sama upozornila na možné budoucí problémy, není v tomto ohledu úplně spokojena. „*Ona je pracovitá a vstřícná, ale někdy mně tam u ní chybí, řekla bych, ta kontrolní práce... to větší řízení těch lidí.*“ Přitom se zdá, že zástupkyni s podobnými obtížemi nijak viditelně nepomáhá. Výsledkem je, že ve školních dokumentech prezentované vedení školy v podobě tandemu ředitelky a její zástupkyně v reálu příliš nespolupracuje. Přesněji jejich kooperace je založena na plnění přidělených úkolů, o týmovou práci vedení se ve skutečnosti nejedná. Negativní odezvu pro ředitelku měla také naznačená skutečnost, že si pro post zástupkyně nevybrala sborem očekávanou a upřednostňovanou učitelku. Přestože nikdo nezpochybňuje právo vybrat si vlastní spolupracovníky, zdá se, že tyto první kroky ředitelky zanechaly v části sboru trvalejší stopy.

Chceme otevřenou atraktivní školu

Pro ředitelku znamená úspěšné zvládnutí úkolů řízení především to, že dokáže naplnit svoji vizi spočívající v určité přeměně školy. Téměř veškeré aktivity přizpůsobuje svému cíli – vybudovat ze školy **otevřené**,¹⁰ v jistém smyslu doslova komunitní **centrum**. Škola má v jejím pojetí plnit kromě tradičních funkcí také úlohu jakéhosi tmelícího prvku, který spojuje takřka celou obec, nebo přinejmenším pro takové spojení nabízí příležitost. Tuto představu o cílovém směřování školy ředitelka přibližuje následovně: „*U nás ta škola, protože jsme na vesnici, že, tak abychom nějak uspěli, musí plnit i spoustu jiných úkolů, než je tomu třeba ve městě. Je to i víc zatěžující, že tady musíme prostě nabízet mnoho aktivit, které mohou být jinde rozděleny mezi více škol. Takže my musíme a jsme kulturní i sportovní centrum celé obce. A když je potřeba, tak sloužíme obci i tím, že třeba uklídíme, nabíjíme i akce seniorům apod. Cílem pak je, aby ta děcka, ale i rodiče byli spokojeni s tím, co jim ta škola nabízí. Nejenom teda s tím, co dostávají ve škole, tzn. to vzdělání, ale i mimo školu, co tady děckám nabízíme v rámci těch zájmových aktivit, kdy tady děláme spoustu věcí. Máme*

¹⁰ Pojem otevřená škola je termín, který používají samotní aktéři výzkumu (ředitelka, učitelé aj.). V pedagogickém diskurzu má otevřená škola širší vymezení (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2003). V textu jsem se přesto rozhodl kvůli autenticitě výroků označení otevřená škola ponechat jako tzv. „in vivo“ kategorii. Jak otevřenosti rozumějí aktéři, vysvětluji dále v textu.

sportovní zážemí, teď jsme tady vlastně vzali i část té nabídky základní umělecké školy, takže i ten talent se tady jaksi podchytil. Staráme se o ty děcka, který mají třeba nějaký ty problémy, co se týká těch vývojových poruch učení, takže... řekla bych prostě, že je to taková nějaká všeobecná spokojenost těch rodičů, těch žáků s tou školou. A myslím si, že když jsou spokojeni, tak i výsledky jsou, že to už je vlastně... spokojený žák, spokojený učitel, spokojený rodič, tak bych to řekla a nějak shrnula, co tady děláme a o co jako ředitelka ze své pozice usiluji.“

Citace naznačuje, že ředitelka má poměrně ucelenou představu, jak by škola v daném kontextu měla vypadat, o co jako ředitelka ze své pozice usiluje. Záznamy z pozorování i výpovědi učitelů přitom dále ukazují, že naznačené pojetí otevřeného centra je ve škole dostatečně známo. Lze proto tvrdit, že ředitelčina vize není pouze formálním cílem, který se například jednou za rok zmíní ve výroční zprávě, ale jedná se o živě naplňovaný a v praxi realizovaný plán. Potvrzují to výroky samotných aktérů. Například učitelka prvního stupně Helena popisuje „politiku“ školy následovně: *„Paní ředitelka, myslím, zřetelně směřuje k tomu, aby škola prostě byla takovým kulturním střediskem celé obce, kde se odehrává veškerý kulturní život. A není to třeba tím, že je to někde jenom třeba napsané, ale spíš opravdu vidím, že tam tímto směrem jako opravdu směřujeme, protože se veškeré místní akce odehrávají na té škole, a dokonce i akce, které podle mě se školou nemají nic společného jako důchodci a tak... a já si myslím, že se opravdu stáváme takovým tím centrem obce.“*

Zajistit, aby vize byla známá všem zaměstnancům, je důležitý nikoliv však jediným předpokladem celkového úspěchu. Za zásadní se považuje především míra ztotožnění všech ostatních ve škole s touto cílovou představou. Z výpovědi vyplynulo, že plán rozvíjet školu ve směru vstřícnosti a vnější otevřenosti, tak jak byl v době šetření také skutečně realizován, je dáván do souvislosti s ředitelčiným nástupem do funkce. Ředitelka v tomto ohledu tedy představila nový, na předchozím řediteli nezávislý směr. Jak se ale podíleli učitelé na vytváření této vize?

Odpověď souvisí s celkovým přístupem ředitelky k procesům řízení, konkrétně ke způsobu rozhodování. Ředitelka obecně vnímá svoji roli v povinnosti rozhodovat a předkládat k jednotlivým záležitostem, jak je chod školy přinašší, vlastní řešení. Stejným způsobem přistupovala k otázce plánování dlouhodobého směru školy. Veškeré plány, dokumenty i jednotlivé návrhy vytváří víceméně sama s tím, že je předkládá zbytku školy, a to buď na společných poradách, nebo v písemné formě. Od sboru potom očekává připomínky. *„Já jim to [návrhy plánů] teda dávám k dispozici, aby si to prostudovali, a dávám tak prostor k návrhům a připomínkám.“* Tyto připomínky opět sama zpracovává a při další příležitosti již celek předkládá v zásadě pouze ke schválení. Učitelský sbor se tedy aktivně nepodílí na všech fázích přípravy těchto dlouhodobých plánů. Jeho úloha spočívá v komentování poměrně ucelených návrhů a následném přijetí již hotových dokumentů. Jak ukáží podrobněji v další kapitole, pro část sboru je odrazující způsob, kdy k připomínkování dostávají zejména písemné materiály. Na takový styl práce nebyli učitelé dříve zvyklí a vystavuje jim bariéru podílet se na koncepční práci alespoň v prostoru, který ředitelka nabízí. *„Vadí mně ten papírový způsob komunikace, kdy máme něco na nástěnce, a prostě někdy není síla to všechno pročíst, i když paní ředitelka to po nás chce, a pak už ani na té poradě, než se to všechno zas probere, tak pak není síla se k tomu důležitějšímu vyjádřit, všichni už jsou unavení a ta diskuse třeba ani není,“* dokládá například učitelka Klára.

Zdá se, že za stejných podmínek vznikala také koncepce otevřené školy. Nejednalo se tedy o společné hledání budoucího směřování školy, ale šlo spíše o iniciativu samotné ředitelky. Tato skutečnost postoj učitelů k dnes uplatňované politice školy¹¹ ovlivňuje. Na jednu stranu si učitelé uvědomují, že vzhledem k „vesnickým“ charakteristikám školy je sepětí s obcí do určité míry nezbytností. Na druhou stranu některé konkrétní kroky vyplývající z prosazované otevřenosti jsou pro učitele těžko pochopitelné. Skutečnost, že jsou jim ředitelkou navíc předepisovány, skrývaný nesouhlas s některými stránkami politiky otevřenosti posiluje. Kamenem úrazu je zejména množství povinných aktivit. O situaci přináší informace výpověď učitelky Boženy: „*Taková ta její [ředitelčina] snaha o to zviditelnění té školy, je někdy až taková prostě keřčovitá. Myslím, že se nejde prostě věnovat úplně všemu, jako od sportu až po nevím co... my jsme prostě někdy tlačeni do toho, do čeho nechceme. To je třeba, že děcka nemají šanci být dobří třeba ve vybíjené, tak já to prostě nechci dělat, ale je mně neustále podsouváno, že bych měla, a když řeknu, že ne... tak že jo.*“

Z výpovědi je patrný další – doposud nez důrazněný – atribut pojetí otevřené školy. Jedná se o vnější atraktivitu. Ředitelka klade velký akcent na něco, co můžeme označit jako „**viditelnost**“ školy navenek. Učitelé i žáci jsou v důsledku toho tlačeni k velmi výrazné aktivní prezentaci, která spočívá jednak v pořádání řady vyučovacích i mimovyučovacích akcí samotnou školou a jednak také v účasti žákovských reprezentantů v ostatních centrálně pořádaných studentských soutěžích. Je zřejmé, že učitelům tato stránka politiky školy přináší značné povinnosti a s tím někdy také související nevoli. Učitelé přitom explicitně uvádějí, že jim tato náročná práce, která je nad rámec běžné výuky, ze své podstaty nevadí. Problém vidí ale v tom, že o realizovaných projektech a aktivitách nerozhodují sami, ale téměř vše dostávají nařízeno.

Souhrnně lze říci, že ředitelka má jasnou představu, jak by škola měla fungovat, co považuje za důležité a co by jako ředitelka měla z tohoto pohledu dělat. Své představy a vize přitom dokáže prosadit do uplatňované politiky školy. Tato politika otevřenosti a atraktivnosti je proto i přes určité naznačené obtíže dominantním rysem ředitelčina přístupu k procesům řízení i k náplni role ředitelky.

Kontext vesnické školy, role starosty

Trend „otevírání školní brány“ nejbližšímu okolí není zcela jistě specifikem pouze sledované školy. Důležitost oblasti vnějších vztahů v českém školství potvrzuje například výzkum Pola a kolektivu (2004). Jejich šetření ale zároveň ukázalo, že samotní ředitelé škol považují vnější vztahy z hlediska hlavních oblastí fungování školy za nejméně klíčovou¹² (Pol a kol., 2004, s. 51). Proč otevřenost a vstřícnost vůči okolí ve sledované škole prioritou naopak je?

¹¹ Slovo „dnes“ v tomto případě odkazuje na dobu, kdy ve sledované škole probíhalo šetření.

¹² Autoři nechali samotné ředitele identifikovat hlavní oblasti řízení. Výsledkem bylo určení pěti klíčových sfér chodu školy (shoda lidí, vize školy, otevřenost školy, prostředí pro učení, řízení školy). Ve srovnání s těmito ostatními oblastmi nepřikládali dotazovaní ředitelé otevřenosti nejvyšší prioritu.

Ukázal jsem, že vize otevřeného centra nevznikla jako východisko společného hledání budoucího směru. Iniciativu měla především ředitelka. Hledání a následně prosazení této nové politiky mělo z pohledu ředitelky několik příčin. Přestože se jedná o moderní, v současné teorii prosazovaný koncept, nesehrála tato skutečnost podstatnou roli. „*Vím, že je to dnes třeba takový módní usměrňovat tu školu takto. Ale tehdy, když jsem o tom přemýšlela, tak jsem to v tomto smyslu nevnímala. Já jsem tu přípravu neměla a spíš nějak intuitivně se mně to zdálo jako správný.*“ Co ji tedy přimělo k takovému plánu?

Jedním z faktorů byla snaha **vymezit se oproti předchozímu řediteli**. Jak jsem předznamenal, byl ředitel ve škole poměrně oblíben a na jeho éru se dodnes vzpomíná. Aspektem jeho „paternalistického“ přístupu k řízení byl mimo jiné akcent na posilování partnerství uvnitř školy. Při jednání s vnějšími partnery, rodiči, obcí i dalšími uplatňoval dle výroků „pamětníků“ razantnější postup. Nastupovat do funkce ředitele po někom, kdo má velmi dobrou pověst, není nikde a nikdy jednoduché. Vzhledem ke svým přirozeným ambicím (podrobněji se k tématu vrátím v kapitole o dispozicích) nechtěla ředitelka pouze převzít „zaběhnutý mechanismus“, ale dokázat, že má co nabídnout. Určitá změna v oblasti vztahů s okolím byla proto jednou z možných alternativ.

Zásadní vliv na koncipování ředitelčina přístupu k řízení měly samotné charakteristiky školy, zejména pak skutečnost, že se jedná vlastně o jednu z mála veřejných institucí spravovaných přímo obcí. Ředitelka i vzhledem ke svým zkušenostem z role zástupkyně věděla, že postava ředitele je v tomto „vesnickém kontextu“ velmi na očích. Zároveň si uvědomovala, že to byla právě obec, potažmo pak její starosta, kdo měl, vzhledem k nastavení systému, hlavní slovo v jejím jmenování a kdo potenciálně může rozhodovat i o případném sesazení. Shromážděná data tak přesvědčivě naznačují, že právě motiv tzv. **nerozházet si to s obcí** je klíčem ředitelčina pojetí řízení.

Systém funguje tak, že pokud starosta vyjadřuje s chodem školy spokojenost, je škola, ale i ředitelka v relativním bezpečí. Prostředkem, jak dosáhnout takové spokojenosti, se ukázala právě politika akcentující otevřenost a vstřícnost k nejbližšímu okolí. Politika se projevuje ve třech rovinách. Jednou rovinou je fungování školy jako společenského a kulturního centra. Druhou rovinu představují rodiče. Ředitelka si je vědoma, že jsou to právě oni, kdo na malé obci vytváří pověst školy. Pokud by tedy rodiče vyjadřovali výhrady, starosta by se to brzy dozvěděl. Rodiče jsou proto bráni jako skuteční klienti se všemi atributy vyplývajícími z tohoto postavení. Jejich možnostem jsou tak například přizpůsobovány tzv. konzultační dny a třídní schůzky. Službou pro zaměstnané rodiče je široká nabídka mimovyučovacíh aktivit apod. Třetí rovinu představuje již zmíněná vnější atraktivita. Mottem je, že pokud jsou vidět výsledky v podobě atraktivních aktivit nebo studentských úspěchů, škola, a tedy i ředitelka v rámci této logiky pracuje dobře. Celou politiku otevřenosti lze proto vztáhnout k tomuto základnímu motivu, jehož kořeny se pojí ke kontextu malé obce. „*Ředitelka se snaží vždycky vyjít vstříc, i když to může být i úplná blbost. Takže on sám [starosta] v té škole nemá žádnou opozici. Ona má z něho jaksi asi strach a z toho všechno pramení.*“ (Roman, II. stupeň) „*Můj takový pocit z toho je, že paní ředitelka vůči obci neustále*

ustupuje. Ona se třeba panu starostovi nepostaví... je tak spíš... ráda, že se mu zanděčí, nerada by zřejmě vyvolávala nějaký konflikt, ale myslím, že by se mu určitě podřídila, co se týká nějakého rozhodnutí.“ (Klára)

Úsilí vybudovat a udržet si dobrou pověst v obci odkazuje na významnou **roli**, kterou ve škole sehrává **starosta** obce. Většinu svých rozhodnutí proto ředitelka nahlíží také se zřetelem na to, jakou reakci to může v obci vyvolat. „*Občas se stává, že se nastíní nějaká záležitost, jo, že třeba ta první reakce ředitelky je celkem soubhlasná s tím, jak by to třeba mohlo být, ale pak najednou, po nějakém jednání, je ten názor úplně jiný. A to si myslím, že ona [ředitelka] si rozmyslela, když měla čas, co by to jako mohlo způsobit a co by na to třeba ten zřizovatel [starosta].“ (Daniela, II. stupeň)*

Jiná rozhodnutí starosta dokonce přímo ovlivňuje formálními i neformálními konzultacemi s ředitelkou. Zdá se, že iniciátorem těchto setkání je samotná ředitelka. „*Příkladem je taková perlička. Jsou tady třeba volný travnatý plochy, tak tady paní učitelka přírodopisu chtěla vysázet arboretum s běžnými rostlinami a dřevinami, kde by třeba mohla mít i výuku a ty děcka by se to mohly nějak učit poznávat. Paní ředitelce se to zdálo jako dobrý řešení a ta učitelka si to vzala i na sebe. Nebyl problém. Ale zničebonic změna, paní ředitelka přišla, že starosta řekl, že daleko lepší by byl venkovní bazén, který bude sloužit celé obci. A jelikož je to údajně i obecní pozemek, tak ona soubhlasila. A to si myslím, že teda není dobře.“ (zástupkyně)*

Role zřizovatele v osobě starosty je ve škole tedy viditelná a silně pocítovaná. Snaha nepokazit vztah s obcí a nevyvolat zbytečný konflikt byla impulzem a zdá se, že dodnes je silným motorem pro přístup k řízení, jehož jádrem je politika otevřené školy. Jak ilustrují jednotlivé komentáře přímých aktérů, zůstává tento motiv jedním z klíčových rysů ředitelčina přístupu k naplnění své role.

Kontext dispozic k řízení

Do způsobu, jakým ředitelka naplňuje svoji roli, jak pojímá procesy řízení, se promítají také její charakteristiky, postoje a hodnoty. Přístup k řízení, v jehož centru je nastíněná politika otevřenosti, má proto v širším rámci své kořeny – vedle faktorů popsanych v předchozí kapitole – i v těchto dispozicích.

Získání funkce ředitele školy znamená v českém školství pro pedagogické pracovníky jisté vyvrcholení profesní kariéry. Zároveň však jde o významnou změnu z hlediska náplně práce (Webb, Vulliamy, 1996). Ne každý z učitelů, jak dokládají i výroky ve sledované škole, o takovou změnu stojí. Přijetí výzvy role ředitele je proto dáváno do souvislosti s osobními ambicemi. Stejně pověsti se ve škole těší i ředitelka zkoumané školy. „*Pro ni [ředitelku] to bylo dosažení určité mety, kterou si vytýčila. Ona je hodně cílevědomá,*“ uvádí Zuzana. Zdá se tedy, že **cílevědomost** patří k důležitých rysům ředitelky. Cílevědomost se přitom přirozeně odráží také v přístupu k řízení. Dokladem je samotný nástup do funkce, kdy se nespolehla, i když se tato varianta nabízela, na relativně zaběhnuté fungování školy, ale hned od počátku se rozhodla budovat vlastní styl.

Ambice něčeho dosáhnout se pozitivně promítá v tom, že jí na škole jednoduše záleží. **Identifikaci se školou** jako další charakteristiku ředitelky popisuje zástupky-

ně školy: „*Ona se školou skutečně žije, obětuje tomu strašně moc. Samozřejmě tomu odpovídají i ty nároky, který má ke sobě i ke ostatním, že. Někdy je to možná až přehnaný, ale skutečně to prostě prožívá.*“ Ztotožnění se se školou v sobě skrývá také latentní nebezpečí. Hrozbu představuje možné přílišné osobní vztahování záležitostí a problémů celé školy. „*Někdy ředitelce chybí odstup. Takže se třeba někde něco nepovede nebo za ní s něčím přijdu, že bychom to potřebovali jako odbory prodiskutovat, a jde třeba o nějakou úplnou prkotinu, co by ženský potřebovaly, ale chtějí, abych tam s tím šel já, tak ona to hned vztáhne třeba na sebe, jestli tím nějak neútočíme na ni, což je úplněj nesmysl,*“ uvádí příklad negativní roviny Roman.

Cílevědomost i identifikování s problémy školy souvisí s dalším patrně nejvýraznějším rysem, který byl v datech z pohledu ředitelčina pojetí řízení zaznamenán. Ředitelku charakterizuje mimo uvedené také jistá **permanentní obava**. Z čeho může mít ambiciózní ředitelka ve škole, která navíc prokazatelně dobře funguje, obavy? Zdá se, že předmětem trvalého strachu je především samotná funkce, což by znamenalo na malé obci v jejích očích jediné – ostudu. Výpovědi i záznamy z pozorování života školy poměrně přesvědčivě naznačují, že právě strach ze ztráty funkce patří k nejsilnějším motivům veškerého jednání ředitelky. „*Já sám bych měl jako ředitel prostě problém tolik věcí nastudovat a zvládat. Ona to opravdu všechno má. Mám ale pocit, že ona na tom všem jako dělá, studuje ty zákony, a pak tady dál vytváří vnitřní směrnice jaksi z nějakého tlaku neudělat chybu, nedat nikomu záminku, aby ji mohl kritizovat.*“ (Roman) „*Ta spolupráce s rodiči, jak to tady postupně paní ředitelka nastavila, tak je asi dobrá. Možná někdy jsme jako škola až moc v defenzivě nebo nevím, jak to vyjádřit. Příklad? Teď mě nic nenapadá, ale když si prostě třeba někdo stěžuje na něco, co si učitelka třeba dovolila, a je vidět, že ten člověk vůbec nemá pravdu, tak přesto paní ředitelka se nějak razantně nezastane. Ona tady zase žije a nechce si to rozházet. Ono je to pochopitelný, ale někdy to naštvě.*“ (Božena)

Je zjevné, že pro ředitelku jistě nepřijemný a možná také svazující pocit různorodých obav má značnou souvislost s popsáním kontextem školy. Kategorie obav je důsledkem zejména vlivu, který ve škole dlouhodobě uplatňuje starosta obce. Výsledkem celého příčinného řetězce je potom politika otevřené a atraktivní školy, která vedle všech ostatních atributů plní pro ředitelku funkci jistého vnitřního alibi, že pro práci je dostatečně kompetentní.

Jak lze řídit otevřenou školu?

V následující části se budu zabývat identifikovanými nástroji a strategiemi, které ředitelka využívá pro naplnění vize otevřenosti. V tomto textu se zaměřím pouze na jednu z dominantních strategií a její vztahy ke kategoriím, které jsem přiblížil v předcházejících částech.

Řešení, jak zvládnout pocíťovaný tlak vyplývající z role, vidí ředitelka v přesvědčování pro ni klíčových „hráčů“ (starosta, rodiče), že právě ona je správnou a kompetentní osobou. Prostředkem je popsána atraktivita a otevřenost. To ovšem znamená získat spojení uvnitř školy. Ředitelka přitom vsadila na kartu **formální komunikace**.

Styl komunikace lze popsat do jisté míry stylem skrze dokumenty, stylem, kdy komunikace je řízena z ředitelny směrem k ostatním. Zdá se, že převaha písemné

formy není sborem vždy vítaná a přináší komplikace. Na otázku, v čem vidí možné nedostatky ve vztahu k ředitelce, uvádí například Helena následující: „*Možná nám někdy nejméně chybí zpětná vazba. Takový normální lidský kontakt, kdyby třeba mezi nás více přišla, a ne jenom formou, že třeba dostaneme nakopírovaný směrnice a hotovo. To je i třeba na těch poradách, kdy to někdy sklouzne, že paní ředitelka předčítá z věstníku nové požadavky a ta diskuse se ztrácí. Já chápu, že nějaká ta vnitřní nařízení jsou potřeba prostudovat. Ale řekla bych, že na těch poradách by měl být dán větší prostor pro ty konkrétní problémy, co se vyskytnou, a celkově trochu změnit způsob komunikace s náma.*“

Preferovaný formální způsob jednání s učiteli je součástí celé ředitelčiny „filozofie“ řízení. Podstatu spatřuje v **dokonalé přípravě a systematičnosti**. Její styl je založený na pravidlech, zpřístupňování písemných informací a systematické dokumentaci. Akcent na připravenost s sebou někdy nese snahu **vše předepsat**, což ale přináší také kontraproduktivní efekty. „*Mě se dotýká, že... tam jsou prostě někdy takové snahy to všechno tak jaksi nalajnovat, jako kdyby ti vyučující nebyli schopni sami si něco vymyslet, to jsou prostě vždycky takové snahy, ono to pak třeba vyšumí, ale ty tendence tady ještě jsou. Tak třeba dám příklad: branný závod. Kolega, co ho vytýčuje vždycky, tak si to už začal připravovat, ale najednou jsme měli na stole dokonalý plán, jak to bude, který oni vymysleli u stolu – naše vedení. No pak se to trochu korigovalo, ale ten závod nebyl zrovna nejpovedenější. To jsou takové ty naše drobnosti.*“ (Zuzana)

Z pohledu ředitelky je tedy ideální jednání s učiteli tehdy, pokud je dokonale připravena. To znamená, že zná legislativní kontext, pokud to problém vyžaduje, pak zná postoj starosty, má vypracovanou finanční rozvahu. Učitele v takovém případě již víceméně seznamuje s řešením, které je podle ní jediné možné. Někteří učitelé často vnímají takový styl, jak ilustruje také výrok Zuzany, jako výraz nedůvěry v jejich schopnosti.

Reakcí nespokojené části učitelského sboru je vlastní taktika, kterou se snaží využít v rámci společných porad. Cílem je **neutralizovat připravenost ředitelky**, a tím jí vlastně nedat prostor k předem připraveným („nalajnovaným“) postupům. Smyslem této učitelské taktiky je dostat na porady nová témata, která považují za důležitá a pro která zároveň ředitelka ještě nemá připravená řešení. V takových situacích ředitelka reaguje více intuitivně, a je proto z pohledu učitelů i častěji náchylnější souhlasit s jejich návrhy bez výhrad. „*[...] to jsou naše malá vítězství. Je to tak, že paní ředitelka je prostě překvapená a nepřipraví si to nějak dopředu, tak jí to v tu danou chvíli třeba připadá jako dobrý nápad.*“ (Klára)

Strategie dokonalé přípravy a systematičnosti v sobě zahrnuje také aspekt **kontroly**. Kontrolní činnost považuje ředitelka za svoji důležitou povinnost. Představuje pro ni především další účinný nástroj, jak dosáhnout naplnění cílů politiky otevřenosti. Přístup k řízení, kdy pro činnosti učitelů vytváří dokonale připravené plány a směrnice, samotný proces kontroly ředitelce usnadňuje. Zajímavé přitom je, na co se ředitelka nejvíce soustředí. Primárním předmětem kontroly totiž většinou není samotná pedagogická činnost učitelů, jak by se očekávalo v prostředí vzdělávací instituce. I v rámci hospitací se však ředitelka koncentruje zejména na aspekty, které jsou takzvaně viditelné na první pohled i pro širší veřejnost. Kontroluje proto, zda učitelé správně vedou žákovskou dokumentaci, zda jsou v pořádku záznamy v žákovských

knížkách, jestli učitelé pravidelně podepisují sešity apod. Zdá se, že cílem je ukázat veřejnosti, že škola se o své žáky skutečně stará. Vypadá to tedy, že zaměření se na tyto atributy školní práce je z hlediska rychlosti výsledků efektivnější.

„Mohlo by být hůř“

Výzkum ukázal, že ředitelčina politika otevřenosti a vnější atraktivnosti nepoznamenává chod školy pouze z provozního hlediska, ale zřetelně působí také na chování, praktiky i pocity jednotlivých lidí uvnitř školy. Výrok jedné z učitelek, jenž je v názvu kapitoly, zřejmě nejpřesněji vystihuje pocit většiny aktérů z klimatu, které ve škole dlouhodobě panuje. Uvědomění, že škola není na jednu stranu v krizi, přičemž na druhou stranu existují určité slabiny, je charakteristické zejména pro učitele. Z jejich pohledu je ředitelka a její styl řízení hlavním faktorem ovlivňujícím celkové klima ve škole. „*Jedna věc je pro školství specifická. Pro ředitele je důležitý si uvědomit, že ty lidi prostě nemůžeš zaplatit, tak jim ale musíš vytvořit aspoň podmínky, aby nebyli naštvaní a aby tam pracovali prostě rádi. To vidím jako hlavní úkol a problém u nás,*“ uvádí Roman.

Z tohoto úhlu pohledu jsou takto smýšlející učitelé částečně nespokojeni. Ředitelčina priorita je totiž především ve vztahu k širšímu okolí. Neznamená to sice, že by ředitelku podmínky a vztahy uvnitř školy nezajímaly. Akcent ale zatím skutečně klade jiným směrem. Absence větší „lidskosti“ a vstřícnosti ve vztahu ke sboru je velmi citlivě vnímána. „*Jo, když to řeknu ošklivě, tak paní ředitelka je prostě zahrabaná v papírech a paragrafech. Že se prostě jako snaží co nejlépe řídit tu školu, určitě s tím je jako hodně práce, a není to jednoduchý. Ten zájem o lidi ale chybí, takový ten lidský přístup. Mně to tak aspoň přijde. Dám příklad jeden za všechny: vedeme tady dramatický kroužek, cvičíme na akci strašně dlouho, no a potom se na to ani nepřijde podívat, to je prostě smutný. To vám potvrdí více lidí, že prostě něco připravují, cvičí s dětmi. Přitom je to plán vedení.*“ (Helena)

Zachycený příběh i další výpovědi ilustrují styl, kdy rozhodnutí a případné naplánování určité činnosti nebo školní akce znamená, že pro daný úkol úloha ředitelky v jejich očích de facto skončila. Ředitelka z těchto činností má radost, finančně je v rámci možností oceňuje. Slovně vyjádřený pocit sounáležitosti, třeba i v podobě pouhé fyzické účasti na různých školních akcích, ale často chybí. Tato rovina je zdrojem částečné nespokojenosti u většiny sboru, jak to vyjadřuje také motto kapitoly. Nespokojenost části sboru navíc představuje hrozbu, že nadšení a aktivita učitelů, se kterou doposud k různým aktivitám přistupují, může, pokud ředitelka částečně nezmění svůj styl, v budoucnu ochabovat. „*Tady lidi dělají spoustu věcí proto, že je to baví. Já jsem zde nastoupila později a byla jsem úplně v šoku. Ale trochu to nadšení asi upadá,*“ uvádí Klára.

Učitelé jsou na druhou stranu také spokojeni. Uvědomují si, že situace ve školství je obecně složitá. Relativně pozitivně je hodnocen samotný akcent na politiku otevřenosti. Učitelé vnímají, že pro školu v jejím kontextu je takové směřování prospěšné. Spokojenost částečně kazí pouze omezená možnost podílet se na specifikaci politiky otevřenosti. Rub a líc spokojenosti s klimatem ve škole lze přitom vztáhnout nejenom k učitelům, ale i k samotné ředitelce. Dobrý pocit převládá z toho, že se

záměr otevřít školu a prezentovat ji jako relativně atraktivní instituci v obci daří. Na druhou stranu důraz na formálnost vztahů, jak ho popisují učitelé, vyvolává u ní samotné pocit, že je ve škole vlastně osamělá. „*Mám pocit, oni [učitelé] se ke mně chovají jako slušně, ale mám pocit, že jsem jaksi sama na té lodi.*“ Posílení vzájemných kontaktů se sborem je i z tohoto hlediska stále obtížnější. Zdá se ale, že mezi ní a učiteli zatím není vytvořena neprodyšná bariéra.

Závěr

V příspěvku jsem se pokusil vyložit, jak ředitelka v jedné vesnické škole přistupuje k otázkám řízení. Zaměřil jsem se přitom nejenom na popis její role a činností spojených s funkcí, ale snažil jsem se ukázat, jaké faktory ovlivňují ředitelčinu koncepci řízení a jaké dopady její styl pro školu má.

Ukázalo se přitom, že výrazným faktorem vstupujícím do procesů řízení je právě kontext malé školy a s tím související vzrůstající role starosty obce. Jeho značný vliv působí na ředitelku v první řadě jako destabilizující prvek. Ředitelka se dostává do stavu, kdy si vlastně není jistá svojí pozicí. Tento tlak řeší snahou přesvědčit okolí (starostu), že je jako ředitelka na správném místě. Nástrojem je pro ni koncepce otevřené a navenek atraktivní školy. Politiku otevřenosti lze přitom hodnotit z hlediska současného pedagogického diskurzu velmi pozitivně. Na druhou stranu je tedy možné interpretovat starostův tlak a (někdy nemístné) zasahování do záležitostí školy paradoxně tak, že ředitelku nepřímou přiměl k zavádění této moderní a progresivní koncepce. K dosažení svého cíle ředitelka uplatňuje na jedné straně strategii dokonalé přípravy a systematickosti, na druhé straně potom jistou formu sdíleného rozhodování.

Tyto její postupy ale nejsou vždy sborem zcela přijímány. Výsledkem je dvojznačně vnímaná spokojenost značné části školy. Na jednu stranu vyjadřují učitelé určitou spokojenost s koncepcí školy. Na druhou stranu učitelům vadí omezená možnost tuto politiku a vizi dále modifikovat a přizpůsobovat. Ředitelčin akcent na formální způsob komunikace je i proto vnímán učiteli velmi citlivě a je příčinou jistého napětí ve škole.

Literatura

- BUSH, T. *Educational Leadership and Management*. 3rd edition. London: Sage, 2005. ISBN 0-7619-4052-9.
- ČACKOVÁ, R. *Spolupráce školy s rodiči na venkovské škole*. Diplomová práce. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, 2003.
- COLEMAN, M., EARLEY, P. *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford: University Press, 2005. ISBN 0199268576.
- GOLDRING, E. B., RALLIS, S. F. *Principals of Dynamic Schools. Taking Charge of Change*. Newbury Park: Corwin Press, 1993. ISBN 0803960670.
- MACBEATH, J., MYERS, K. *Effective School Leader. How to Evaluate and Improve Your Leadership Potential*. Glasgow: Pearson education, 1999. ISBN 0273639587.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-240-4499-9.

- POL, M., HLOUŠKOVÁ, I., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
- SEDLÁČEK, M. Případová studie. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007a, s. 96–112. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SEDLÁČEK, M. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007b, s. 287–312. ISBN 978-80-7367-313-0.
- SOUTHWORTH, G. *Looking into primary headship: a research based interpretation*. London: Routledge Falmer, 1995. ISBN 0750703717.
- STRAUSS, A. L., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- TOMANOVÁ, M. *Spolupráce s rodiči na venkovské škole*. Diplomová práce. Brno: Ústav pedagogických věd FF MU, 2003.
- TRNKOVÁ, K. Malotřídka a rodiče (případová studie). In RABUŠICOVÁ, M., ŠEĎOVÁ, K., TRNKOVÁ, K., ČIHÁČEK, V. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- WEBB, R., VULLIAMY, G. The changing role of the primary headteacher, *Educational Management and Administration*, 1996, vol. 24, no. 3, s. 301–315.
- YIN, R. K. *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2003. ISBN 0-7619-2552.

O autorovi

Mgr. MARTIN SEDLÁČEK, Ph.D., je výzkumným pracovníkem v Ústavu pedagogických věd FF MU. Zabývá se procesy řízení a vedení v organizacích a metodologií sociálních věd.
Kontakt: msedlacek@phil.muni.cz

About the author

Mgr. MARTIN SEDLÁČEK, Ph.D., is a researcher at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. He studies leadership and management processes in organizations and methods in social sciences.
Contact: msedlacek@phil.muni.cz

