

# ÚVODNÍ FÁZE PROFESNÍ DRÁHY ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

## INTRODUCTORY STAGES OF BASIC SCHOOL HEADTEACHERS' PROFESSIONAL CAREERS

MILAN POL, LENKA HLOUŠKOVÁ,  
PETR NOVOTNÝ, MARTIN SEDLÁČEK

### Abstrakt

*Text přibližuje první fáze procesu výkonu ředitelské funkce – stávání se ředitelem školy. Představuje specifické fáze v kariéře každého ředitele, konkrétně rozhodování se o kariérové změně (stát se ředitelem školy), nástup do ředitelské funkce a adaptaci na novou profesní roli. Výzkum, o který se příspěvek opírá, je koncipován jako kvalitativně orientované šetření. Skrze metodu životní historie nastiňuje významné životní události, které hrají roli na samém startu profesní dráhy ředitelů školy. Rámcovým designem pro sběr a interpretaci dat se stal narativní přístup v podobě ucelené metody životní historie. Retrospektivní pohled umožňuje zachytit interakci mezi náhledem na významné životní události a vertikálními posuny v dosavadní kariéře ředitelů škol. Text dále přináší argumenty pro tezi, že průběh těchto fází má vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitelů, ale zásadním způsobem se promítá i do vlastního řízení školy.*

### Klíčová slova

*ředitel základních škol, životní historie, profesní dráha*

### Abstract

*The text covers the first stages of the headteacher function: becoming a headteacher. Presented are the specific phases of the career of each headteacher, specifically the decision to make a career change (to become headteacher), the assumption of the headteacher function, and the adaptation to the new professional role. The research on which the contribution is based was conceived as a qualitative investigation. Through the method of life history, important life events in the start of headteachers' professional careers are outlined. The framework design for data collection and interpretation was the narrative approach in the form of a comprehensive method of life history. The retrospective view makes it possible to grasp the interaction between the image of important life events and the vertical shifts in the hitherto career. Also, the text supports the hypothesis that such stages not only shape the future development of the headteachers' professional careers but significantly affect school management.*

### Keywords

*basic school headteachers, life history, professional career*

## Úvod

Proměny české společnosti a v jejím rámci i školství přinesly v posledních téměř dvou dekadách ve svém důsledku i nové nároky a očekávání na práci ředitelů škol. To má souvislost se změnou základního nastavení školy. Zatímco po desetiletí do roku 1989 byla škola jednotkou především vyplňující předepsané recepty a nařízení přicházející zvenčí (ráz činnosti školy byl silně exekutivní), od počátku devadesátých let minulého století se i u nás namísto toho zdůrazňuje škola jako jednotka rozvíjející se zevnitř – při respektu ke zvenčí daným mantinelům (pravidlům a požadavkům) (srov. např. Pařízek, 1992). Řada autorů se shoduje, že v souvislosti s těmito přesuny byly na ředitele delegovány nezvykle vysoké pravomoci a odpovědnosti a přes dílčí obměny jim zůstávají svěřeny dodnes (srov. např. Obst, 2006; Pol, Novotný, 2005; Prášilová, 2008; Sedláček, 2008 aj.).

Změna tohoto nastavení školy přináší ve svém důsledku proměny požadavků a očekávání na prakticky všechny hlavní činnosti ředitele školy. Uvedené se týká každé z manažerských činností (plánování, organizování, rozhodování, motivování, hodnocení, kontrola aj.) a vztahuje se ke všem oblastem chodu školy (srov. např. MacBeath a kol., 2006; Pol a kol., 2005 aj.). Ředitel školy je tím, od koho se očekává, že zajistí klíčové aktivity ve škole (učení a vyučování), vytvoří podmínky pro formulování vize a směru rozvoje školy a pro spolupráci lidí na směřování k této vizi, bude udržovat školu v relativně pružných a otevřených vztazích se subjekty vnějšího prostředí, dostojí požadavkům na to, aby škola skládala účty ze své práce a v mnohostranné komunikaci se širším prostředím zkvalitňovala svoji práci. Přitom se od ředitele očekává, že udrží ve škole rovnováhu v dichotomiích stability a změny, jistoty a rizika, důrazu na dnešní agendu i budoucí rozvoj. Stejně tak se očekává, že vytvoří a nabídne mnoho dalších nutných podmínek k tomu, aby škola byla dobrým místem pro učení žáků a pro práci i učení všech dalších zúčastněných.

V tomto kontextu je nejen zajímavé, ale i důležité poznat, kdo jsou ti, kteří se snaží vyrovnávat s uvedenými požadavky a očekávanými. Proto nás zajímá, jak se lidé dostávají do funkce ředitele školy<sup>1</sup>, jak se v ní adaptují a jak se dále odvíjí jejich profesní dráha. Rozhodování se o kariérové změně (stát se ředitelem školy), nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představují specifické fáze v kariéře každého ředitele. Předpokládáme, že průběh těchto fází má vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitelů, ale zásadním způsobem se promítá i do vlastního řízení školy. Proto považujeme za významné zabývat se tím, co se děje s řediteli v prvních fá-

---

<sup>1</sup> Zaměřujeme se na ředitele základních škol.

zích jejich působení ve funkci ředitele, a následně také prověřit, jak se způsob zvládnutí počátečních fází působení v této funkci odráží v dalších fázích vývoje profesní dráhy ředitele.

### **Životní historie jako zdroj poznání**

Náš výzkum<sup>2</sup> byl koncipován jako kvalitativně orientované šetření. Rámcovým designem pro sběr a interpretaci dat se stal narativní přístup v podobě ucelené metody životní historie. Životní historií rozumíme empirický výzkumný přístup, který nám dovoluje zachytit a porozumět všemu podstatnému, co naši respondenti prožili v průběhu specificky ohraničené etapy jejich života (srov. Roberts, 2002; Erben, 1998). Klíčem pro interpretaci životní historie je popis nejen všech klíčových událostí, ale i pocitů a životních zkušeností respondentů výzkumu. Šlo nám přitom o to porozumět profesní a životní dráze ředitelů škol. Propojení osobní a profesní roviny není náhodné. Spolu s mnoha dalšími autory totiž předpokládáme, že to, jak ředitelé naplňují svoji profesní roli, není odrazem pouze jejich odborných kompetencí. Vliv má také široký kontext jejich života (např. jejich osobní zázemí, postoje, hodnoty a zájmy, specifika jejich učení a rozhodování), významy, které spojují se svými pracovními zkušenostmi, ale také představy o sobě sama a o vlastní kariéře (Hargreaves, Fullan, 1992; Merton, 1963; McMahon, Watson, 2007; Patton, 2008). Metoda životní historie nám umožňuje postupně rozkrývat toto vzájemné prolínání.

Hlavní technikou sběru dat byl hloubkový biografický rozhovor s respondenty výzkumu, to znamená s řediteli škol. S každým z nich byly postupně vedeny tři rozhovory. V prvních dvou rozhovorech jsme využívali mírně upravenou strukturu biografického rozhovoru, který použili v podobně zaměřeném výzkumu Pascal a Ribbins (Pascal, Ribbins, 1998). V následném třetím rozhovoru byly respondentům položeny otázky týkající se témat vzešlých z počáteční analýzy dat z prvních dvou setkání a otázky doplňující a vyjasňující. Podpořit a dále rozvíjet takto získaná data jsme se rozhodli pomocí strategie triangulace zdrojů i metod. Proto na rozhovory s respondenty navazovala doplňující intervia s kolegy ředitelů. Jednalo se primárně o jejich zástupce, případně o další učitele z příslušných škol. Dalšími doplňkovými metodami bylo zúčastněné pozorování a analýza dokumentů školy.

Rozhovory byly nahrávány a následně přepisovány. Přepisy rozhovorů byly stejně jako další data zpracovány pomocí softwaru ATLAS.ti. Se zřetelem na naše výzkumné otázky bylo prvním krokem analýzy otevřené kódování. Vý-

---

<sup>2</sup> Jde o výzkum realizovaný v rámci projektu *Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha*, který byl v letech 2007–2009 podpořen grantem GA ČR.

sledkem této procedury bylo rozkrytí základních kategorií, které jsme začali podrobně deskriptivně zpracovávat. Mezi popsányými kategoriemi či jejich shluky jsme následně hledali a v datech znovu potvrdzovali vzájemné vztahy dle schématu tzv. paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999). Takto uchopená analýza nám umožnila jak identifikovat hlavní fáze v profesní dráze ředitelů škol, tak hledat a porozumět hlavním determinujícím faktorům jednotlivých fází. V tomto textu se zaměřujeme na úvodní fáze profesní dráhy ředitelů škol (jako celek by snad bylo možné označit je za období stávání se ředitelem školy). Kategorie představující pomyslné předěly mezi jednotlivými fázemi lze v souladu s terminologií životní historie považovat za určující momenty (*critical incidents*) profesní dráhy ředitele. Pro určující momenty je typické, že vyvolávají změnu náhledu, vnímání i prožívání konkrétních situací (Švaříček, 2007), a proto jsou pro nás důležité 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.

### Respondenti výzkumu

V tomto textu pracujeme s příběhy pěti ředitelů základních škol, které jsme zaznamenali v letech 2008 a 2009. Při výběru respondentů jsme uplatňovali několik kritérií výběru. Hledali jsme ředitele, kteří měli nejméně pět let praxe s řízením školy.<sup>3</sup> Dále jsme usilovali dosáhnout výběrem alespoň přibližně rovnoměrného zastoupení mužů a žen mezi respondenty. Dalším kritériem bylo místo působení (město, venkov) školy – i zde jsme usilovali o zastoupení hlavních možností.<sup>4</sup> Vzorek respondentů byl doplňován postupně.<sup>5</sup>

Ředitele škol, o kterých píšeme, označujeme fiktivními jmény. Ředitel Josef (55 let) působil v době výzkumu šestým rokem jako ředitel větší základní školy na menším městě. Školu navštěvovalo přibližně 700 žáků. Celý svůj dosavadní profesní život strávil Josef ve školství – předtím působil několik let jako zástupce na stejné škole, kde byl ještě dříve učitelem. Ředitelka

<sup>3</sup> Délka praxe je obvyklým kritériem při zkoumání dráhy ředitele. Zažitá zkušenost, možnost rekapitulace jsou nezbytné podmínky pro biografický výzkum. Minimální délka praxe byla určena v souladu s obdobnými výzkumy v zahraničí (srov. Southworth, 1995).

<sup>4</sup> 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. Coleman, Earley, 2005; Al-Khalifa, 1992).

<sup>5</sup> Celé výzkumné šetření je navrženo se vzorkem 8–10 ředitelů. Tento text je dílčím výstupem projektu a nepracujeme v něm s celým datovým materiálem. Uvedené závěry považujeme přesto za silné a datově dobře nasycené. V souladu s graduální konstrukcí vzorku byla však data dále doplňována.

Lucie (42 let) byla ve funkci také šestým rokem a i ona měla zkušenost s rolí zástupkyně ve stejné škole. Jednalo se o školu vesnickou přibližně s 250 žáky. Rovněž Lucie byla profesně spjata výlučně se školstvím. Ředitelka Marie (50) pracovala jako ředitelka ve speciální základní škole v krajském městě devět let. Předtím dlouhou dobu působila jako učitelka, zkušenost má i s prací v mimoškolním prostředí. Ředitel Petr (45) má dvanáctiletou ředitelskou praxi – řídil středně velkou základní školu v bývalém okresním městě, předtím působil jako ředitel v jiné základní škole, krátce pracoval také jako zástupce ředitele na střední škole. Profesně je spjat pouze se školstvím. Ředitel Michal (58) působil jako ředitel již osmnáct roků. Celou svoji kariéru strávil v základní škole s asi 400 žáky v malém městě. Pracoval tam jako učitel a posléze se stal přímo ředitelem školy.

### Předehra – aneb Jak se člověk stane ředitelem školy?

Podobně jako v jiných vyspělých zemích také v českém prostředí předepisuje legislativa určité formální požadavky, které jsou nezbytné pro jmenování ředitelem školy (srov. zákon č. 563/2004 Sb.). Primární podmínkou je samozřejmě předchozí učitelská zkušenost. Je přitom zřejmé, že ne každý z učitelů usiluje o roli ředitele nebo k ní dostane příležitost – velká většina učitelů řídit školu z pozice ředitele v průběhu své profesní dráhy nebude. I vzhledem k tomu jsme se v našem výzkumu nejprve zaměřili na otázku, kdo vlastně o funkci ředitele školy stojí a jaké faktory hrají významnou roli při výběru ředitele školy.

Respondenti našeho výzkumu se při popisu toho, jak se stali řediteli a proč „do toho šli“, v některých ohledech vzácně shodují – všichni označili svůj přechod do této řídicí funkce ve škole jako dílo **souhry okolností**, někdy dokonce explicitně hovoří o **náhodě**. Dobře patrné je to například z následujících výroků:

*„Takže já mám dneska opravdu pocit, že mě vždycky vyhoupllo něco, nějaká situace, která mě posunula někam dál. Ne že já bych si to plánovala nebo jsem to chtěla. Nemám pocit, že bych někdy plánovala, že budu ředitelkou. Já jsem si myslela, že budu pořád učitelka, ale stalo se, že tady odešla ředitelka. A pak to šlo ráz naráz.“ (Marie)*

Vedle poukázání na souhru okolností, či dokonce náhodnost vlastního kariérního postupu projevíli respondenti tendenci v jisté míře obhajovat vlastní rozhodnutí usilovat o funkci ředitele, resp. přijmout ji. Marie tak uvádí:

*„Nikdy jsem být ředitelkou nechtěla. Já tvrdím, že jsem učitelka, že učitelkou zůstanu, ale že teď momentálně jsem byla odsunuta na jinou práci. Občas proto říkám, tak teď jdu zase si hrát na tu ředitelku.“*

Takových výroků nalézáme v našich datech více. Zdá se, že ředitelé považují za důležité deklarovat, že oni sami o změnu vlastního statusu učitele v ředitelský vlastně ani neusilovali. Vzniká tak dojem, jako by byla funkce ředitele mezi pedagogy ve škole vnímána snad až nepatřičně. V této souvislosti stojí za pozornost poznatky z jiného výzkumu, který byl mimo jiné zaměřen na to, jak učitelé na základních školách v České republice vnímají práci vedení školy (Sedláček, 2008). Ukázalo se, že v učitelské rétorice je občas zřejmá určitá (patrně záměrná) marginalizace všech ostatních činností ve škole, které přímo nesouvisejí s učením a vyučováním ve třídě. Interpretace vlastního kariérového postupu ředitelů školy jako souhry okolností tak vlastně naznačuje, že ředitelé z našeho vzorku sami sebe od učitelství nechťjí úplně odstránit. Tato interpretace je určena zejména pro ně samé a může působit jako určité vnitřní alibi. Fakt, že ředitelé nezapomínají na učitelské kořeny, lze vnímat z pohledu jejich současné praxe pozitivně. Zároveň z toho usuzujeme, že souhra okolností nebo dokonce náhoda pravděpodobně není reálným vysvětlením jejich kariérní změny. Proto je třeba se dále ptát, proč se právě oni stali řediteli (někdy nejdříve zástupci ředitele) škol.

Za hlavní impulz, proč o ředitelské funkci začali uvažovat, označují všichni respondenti konkrétní **oslovení** někým **z okolí**. V případě jedněch to byli kolegové učitelé (Michal), jindy šlo o člena odcházejícího vedení školy (Lucie, Petr), případně školního psychologa (Marie):

*„Byla to ta doba těch konkurzů do škol. Všechno se muselo měnit. Byla taková euforie. Já jsem o tom vůbec neuvažoval. Ale přišli za mnou do kabinetu dva kolegové. A říkají, hele, nedá se nic dělat, prostě musíš se jako přiblížit do konkurzu. Říkám, mě to neláká, já to prostě nechci dělat a tak. Jejich argument ale byl, že jsem asi jediný, kdo ze školy má šanci, že mě znají, a to je pro mě záruka. Dlouho mně to vnitřně trvalo, ale řekli taky jednu věc, že když ne já, přijde někdo jiný a nemusí to vyjít. Tak mě tím zviklali, abych to zkusil.“ (Michal)*

*„Tenkrát za mnou přišel ředitel, abych to vzal. Byla tam ostrá situace mezi skupinkama učitelů a vybral si mě. Asi myslel, že já to zvládnou a uklidním.“ (Petr)*

Proč jste nakonec šla do toho konkurzu [otázka v rozhovoru]?

*„Tak jednak mi pomohli kolegové. Ta jedna kolegyně, co odcházela, a náš pan psycholog. Oba dva tvrdili, že na to mám, ale nikdy mě neviděli žádnou takovou práci dělat. Ale ty bys to měla vyzkoušet, ty bys na to měla. A my ti věříme. No, tak jsem se přiblížila.“ (Marie)*

Jak výše uvedené výroky zřetelně dokumentují, tato oslovení nebyla čí-  
něna náhodně, přestože je tak ředitelé většinou interpretují. Důvodem zájmu  
o ně byly v prvé řadě **organizační** a často i **vůdcovské předpoklady**, o kte-  
rých respondenti vědomě či nevědomě lidi ve škole dlouhodobě přesvědčo-

vali. Nabídka uvažovat o nové profesní roli tak byla u zkoumaných ředitelů vlastně spíše logickým vyústěním jejich dosavadní kariéry než uváděnou náhodou či pouhou souhrou okolností.

Respondenti se tak ocitli v situaci, kdy se museli rozhodnout. Přijmout výzvu svého okolí, nebo setrvat v dosavadní pozici. Analýzou jsme získali tři rozsáhlejší skupiny faktorů, které byly při rozhodování ve hře (a snad i rozhodly). Jde o (1) motivy spojené s možností **kariéerního postupu**; (2) motivy vztahující se ke **zdokonalení** či **změně ve škole**; a (3) snahu **naplnit** či **nezklamat vnější očekávání**. Šlo tedy o motivy zaměřené na uchazeče samotné, na školu a na druhé lidi, přičemž u každého respondenta byly jednotlivé motivy různě silné.

U otázky, proč respondenti výzvu ředitelské funkce nakonec přijali, se v prvé řadě nabízí vysvětlení v podobě zisku prestiže či naplnění **kariéerního postupu**. Přestože explicitně žádný z našich respondentů takový důvod neuvádí, při podrobnějším pročitání jejich slov lze motiv kariéerního posunu u některých přece jen nalézt. Petr například uvádí:

*„Ne že by mě ne bavilo učit. Já jsem učil, protože mě to bavilo, ale obecně prostě jsem potom už chtěl být na konci, kde se to dá ovládnout, že jo. Aby ta škola mohla fungovat.“*

Role prestiže tedy nelze pominout. Z rozhovorů vcelku přesvědčivě vyplynulo, že dominantním faktorem v rozhodování o kariéře ředitele byly předpokládáné příležitosti, které funkce ředitele nabízela. Respondenti v této fázi většinou neměli zcela jasnou představu o reálné náplni funkce ředitele. Při uvažování o možné kariéerní změně proto přemýšleli zejména o tom, co by se stalo se školou, kdyby výzvu nové funkce nepřijali. Často přitom dospívali k závěru, že jim naskytnutá příležitost znamená především **šanci změnit věci**, které se jim na práci ve škole a školství nelíbí, a právě o tuto šanci by se případným odmítnutím připravili:

*„Já jsem z počátku byla třeba nejistá. Ale když si to i zpětně promítám, tak mě držela taky ta představa, že chci pro tu školu něco i udělat. Aby ta naše škola nebyla jenom jedna z kusových škol. Jenom jedna nějaká základka, kam chodí ty hloupější děti, ale aby to byla opravdu škola, která něco znamená, ve které se něco děje. Ale přitom abychom byli pořád školou, abychom nebyli něco jiného, abysme potom nehledali nějaké profilování se v něčem, co zastíní potom vlastní vzdělávací stránku. To jsem věděla a za tím pořád jdu.“*  
(Marie)

*„Vždycky jsem byl hodně kritický, tak jsem si chtěl vyzkoušet udělat tak, aby to fungovalo podle mých představ. Protože jak školu dělají učitelé, tak učitelé dělají ředitel, ten vezme, to klima na škole a tak.“* (Petr)

Máme za to, že se nejedná jen o idealizovanou představu dotazovaných ředitelů založenou na jejich sebe prezentaci. Představa možnosti **budovat školu podle svého** byla u většiny ředitelů našeho vzorku sycena rozparem mezi jejich ideály a vlastními zkušenostmi. Každý z nich v průběhu učitelské kariéry zažíval něco, s čím nebyl úplně vnitřně spokojen, co by chtěl změnit. Tyto pocity si respondenti často uvědomovali právě až v okamžiku volby, kdy nad školou začali přemýšlet z širšího pohledu. Intenzita takového negativního prožitku byla u respondentů různě silná. Michal například vzpomíná, že sice na začátku příliš netušil, co ho čeká, věděl ale, co chce hned od začátku změnit.

*„Co mně vadilo, co jsem viděl, že takhle prostě dělat nemůžu, tak bylo třeba chorání, co jsem zažíval. Určitá vstřícnost vůči lidem. Já prostě do dneška, když přijde učitelka prostě do dveří, tak já prostě nesedím, já vstanu, že jo. To jsou sice takový maličkosti, ale prostě mně to vadilo a pamatuji si to.“*

Pro Michala, ale i pro další ředitele tak nebyla role ředitele osobním cílem, anebo o tom takto přinejmenším zpočátku vůbec neuvažovali – viděli zejména příležitost, a to, jak sami přiznávají, velmi optimisticky.

U Josefa se při rozhodování o budoucí roli ukázal jako významný ještě další motiv – specifický **kontext školy** a zejména **očekávání**, která na něj byla vztahována. Konkrétně šlo o poměrně velkou školu s výrazně feminizovaným učitelským sborem. V době, kdy se hledal nový ředitel, byl Josef zkušenějším z dvojice ve škole pracujících mužů-učitelů, navíc měl zkušenosti z práce zástupce ředitele. Z Josefových slov, ale i z vyjádření jeho spolupracovníků je patrný tlak, který na něj tehdy kolegyně učitelky činily. Učitelka z Josefovy školy popisuje tehdejší situaci následovně:

*„Tady jsme potřebovali prostě chlapa. My jsme to tady tak cítili skoro všichni. No nechci samozřejmě mluvit za všechny, ale s holkama jsme to tak cítily. To je velká škola a ono to potřebuje chlapa. Proto jsme přemlouvaly a chtěly jsme s holkama, aby to po ředitelce vzal on.“*

Nešlo tedy o „běžnou“ výzvu kolegů jako v jiných případech, ale oslovení bylo cíleno na Josefa jako muže. S rolí „muže-spasitele“ se Josef před nástupem do ředitelské funkce identifikoval:

*„Já jsem to vnímal i tak, že kolegyně tady vesměs očekávaly, že do toho po ní [předchozí ředitelce] půjdu. Nechtěl jsem být v tomto srub, že bych se toho třeba lekl. A snad i proto jsem do toho konkurzu šel.“*

Můžeme tedy shrnout, že i když respondenti hovoří o shodě okolností či dokonce náhodě, díky nimž byli osloveni a případně se stali řediteli, zdá se,



že významnou roli sehrála jejich učitelská i osobní autorita, kterou si mezi lidmi ve škole do té doby získali. Hlavní motivy, které hrály roli při souhlasu usilovat o funkci ředitele, pak představují relativně ucelený soubor, v němž nechybí osobní dimenze, dimenze školy a její změny i dimenze naplnění očekávání lidí, kteří respondენტům v dané věci projeví důvěru a podporu. Tento celek považujeme za klíčový i pro pozdější práci ředitelů škol.

### Fáze první – vstup do ředitelny

Dále budeme sledovat, jak si naši ředitelé vedli po nástupu do funkce. Některé výzkumy uvádějí, že pro tuto fázi, v níž jde o vlastní vstup do funkce ředitele, bývají typické obavy spojené s nejistotou, někdy doprovázené pocitem osamocení v pracovních problémech (srov. např. Donnelly a kol., 1997 aj.). Nabízí se otázka, jak ředitelé zvládají novou profesní roli a osobní změny s ní spojené a co je z tohoto hlediska pro začínající ředitele vlastně příznačné.

Výpovědi našich respondentů naznačují, že ředitelé neprožívají typický šok z reality ve svém „novém“ profesním začátku, jak to ukazují např. výzkumy u učitelů (srov. Švaříček, 2007). To ale neznamená, že přechod z učitelství (popřípadě z pozice zástupce) k ředitelské práci je zcela bez problémů. Svě tehdejší pocity přibližují někteří z respondentů následovně:

*„Když jsem nastoupila jako ředitelka, tak už to nebylo tak těžký, myslím. Musela jsem se ale snažit porozumět těm věcem. Zákonům, rozpočtu, víte. Na to vás dopředu nikdo nepřipraví. Postupně jsem tak musela pronikat i do těch vyblásků a tak. A taky si zvykat na tu větší odpovědnost, ale úplnej šok už to zase nebyl.“ (Lucie)*

*„Já jsem věděla, že to změna bude, když jsem do toho šla. Už jsem taky přece jenom měla něco za sebou. Přesto to bylo taky těžký. Šla jsem do toho rovnýma nohama a třeba jsem neměla se ze začátku moc s kým poradit. Nebyla opora. Dokud třeba nebyl problém, tak jsem nějak tušila, co a jak. Jakmile se objeví problém, tak pak zůstanete sami. Pak je ten ředitel opravdu sám, i když má kolem sebe lidi. Musí si na to zvykat.“ (Marie)*

Tyto výroky stejně jako další slova respondentů ukazují, že jednou z největších překážek hladkého přechodu do ředitelské funkce byla **nedostatečná připravenost a vybavenost** na podstatnou část nové práce a úkolů. Obecně pro všechny naše respondenty platilo, že před nástupem do funkce ředitele neprošli žádnou odbornou přípravou zaměřenou na řízení školy, případně šlo jen o přípravu epizodickou. Ředitelé přiznávají, že v důsledku toho vlastně ani příliš netušili, o čem jejich budoucí práce bude, a své představy zpětně nahlížejí jako naivní. Tento rozpor mezi představami a realitou bývá pří-

značný také pro začínající učitele (srov. např. Švaříček, 2007). V čem je tedy situace ředitelů-nováčků jiná? Obecně můžeme říci, že rozdíl je v očekávání školy a okolí a také v tzv. „době hájení“. Zatímco učitelům se v tomto období do jisté míry tolerují začátečnické chyby a bývá jim obvykle alespoň částečně poskytována opora například ze strany zkušenějších učitelů, ředitelé jsou nuceni adaptovat se na novou roli sami a nemají možnost uplatnit „dobu hájení“. Při nástupu do funkce jim není poskytnuta pomoc a navíc ani nemají prostor k adaptaci. V tomto smyslu lze ředitele označit za **začátečníky** pouze „na papíře“. Marie přibližuje svoje začátky takto:

*„No, protože jsem věděla, že jsem do toho skočila rovnýma nohama, tak jsem nečekala na to, až bude vypsáno vzdělávání, až mně to zákon nařídí. Musela jsem se snažit sama. Tady ve škole taky nikdo nečekal. Škola musí fungovat a nikoho nezajímá, jestli už to znám.“*

Ředitelé tak pocítovali od prvních dnů **odpovědnost** a tíhu úkolů, které na sebe svým rozhodnutím vzali. Na nelehkou situaci vzpomíná Michal:

*„Já to vidím jak dneska. Na tehdejších setkání začínajících ředitelů jsme ještě s jedním kolegou seděli a říkali si: Pane Bože, jak my to budeme ale dělat? Kam to směřovat? To bylo to nejdůležitější. Nikdo nám v tom neporadil. Museli jsme hledat sami.“*

Běh školních událostí přitom plynul v obvyklém tempu a od ředitelů se všeobecně očekávalo, že situace budou standardně zvládat a problémy řešit. **Přístup k řízení** a vedení v tomto období vnímáme do značné míry jako **intuitivní**.

Adaptaci a vyrovnání se s tlakem vstupních nároků přitom ředitelům znesnadňovaly vedle nedostatečné předchozí přípravy ještě nejméně dvě okolnosti. První z nich je jev, který jsme pracovníě pojmenovali **stín předchozího ředitele**. Nikdo z ředitelů nezačal budovat školu „od nuly“. Lze říci, že noví ředitelé zdědili školu s předchozí kulturou školy, v níž hrál významnou roli styl bývalého ředitele (srov. Pol a kol., 2005), a nyní se sami ocitli v roli lídrů „nové“ kultury. Z teorie řízení změny kultury školy je přitom známo, že kultura školy mění vedení školy a zároveň vedení mění kulturu školy (Hloušková, 2008). Noví ředitelé škol se tedy ocitají v situaci, kdy „testují“, jestli je dosavadní kultura školy nastavena k tomu, aby přijala změnu vedení – je samé. Kromě obtíží způsobených neznalostí nové funkce se tak museli vyrovnávat například se zaběhnutými způsoby chování učitelského sboru či dalšími atributy dlouhodobě zažívané kultury.

Jak ředitelé tuto situaci řešili? Někteří se nesnažili změnit dosavadní návyky učitelů, ale zaměřili se na obsah své práce, čímž se chtěli od svého předchůdce. Lucie k tomu říká:

*„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.“*

Jiní, kteří vstupovali do funkce ředitele školy s motivy změny dosavadního chodu školy (Josef a Petr), měli možná proces vyrovnávání se se stínem předcházejícího ředitele lehčí, ale ne vždy si plně uvědomovali náročnost změny kultury školy. Josef popisuje své představy následovně:

*„Ten stav tady byl už podle mě neúnosný... za předchozí ředitelky tady byl chaos ve všem, takže to byl první úkol, co jsem musel změnit.“*

Druhým faktorem, ovlivňujícím adaptaci v ředitelské funkci, je **prestiž** nového ředitele, kterou si vybudoval v průběhu předchozí kariéry **jako učitel**. Získaná data ukázala, že dobrá nebo naopak špatná učitelská prestiž ovlivňuje ředitele i v dalších etapách profesní dráhy, právě v období ředitelského začátku však působí nejmarkantněji. To, jak reputace respektovaného učitele pomáhá (nejen) začínajícímu řediteli v posilování autority, vystihují slova zástupkyně naší ředitelky Marie.

*„Tak prostě tam si jí v tom netroufnou odporovat, protože ona ví, o čem mluví. Ji tady lidi znali a od počátku ji prostě všichni respektovali jako kantorku. To se pak pozná.“*

Samozřejmě nejde o to, že by absolutně platilo schéma „dobrý učitel = dobrý ředitel“. Ze zaznamenané zkušenosti ředitelů ale plyne, že prestiž a z ní vyplývající uznání a respekt sboru pomáhá ředitelům snáze prosazovat vlastní postupy. Je tedy zjevné, že osobní autorita a smysluplné uplatňování moci u začínajících ředitelů jsou přímo ovlivněny jejich předcházející kariérou učitele. To potvrzují a dále dokumentují také výroky spolupracovníků ředitelů. Například zkušená učitelka ze školy, kde je ředitelkou Lucie, obecně soudí:

*„Je těžký, když vám dělá šéfa někdo, koho znáte už hodně dlouho a víte, jaký on je učitel, že to není žádná sláva. Prostě v mnohých věcech neví, o čem je řeč.“*

Pro fázi „vstupu do ředitelny“ je ovšem vedle tlaku spojeného s adaptací a dalších naznačených obtíží příznačný také **optimistický přístup k řízení školy** ze strany začínajících ředitelů. Ředitelé vesměs vzpomínají na své začátky především jako na období, kdy sice na jednu stranu byli nejistí, možná dokonce měli i obavy, ale na druhou stranu byli plní elánu a optimismu. Ten pramenil především z jednoho z hlavních motivů, proč se rozhodli pro ka-

riérovou změnu – chtěli přece něco změnit a věřili, že jako ředitelé k tomu právě dostali tu správnou příležitost. Podobný optimismus byl v tomto období u začínajících ředitelů velmi silný – při zpětném hodnocení ředitelé přiznávají, že někdy hraničil až s naivitou:

*„Když jsem do toho šel, do toho ředitelování myslím, jo, tak jsem měl představu asi jako každý, kdo do toho ředitelování vidí z venku, že jo. Měl jsem představu, že se na té škole zavede pořádek a kážeň a ty vědomosti děcka budou mít hned špičkový. Prostě taková ta představa toho výkonového, já tomu říkám výkonové charakteristiky. Časem z toho člověk vystřízliví.“ (Petr)*

*„Tak to byla ta moje hlavní naivita, že jsem si myslela, že dokážu ty lidi o něčem přesvědčit, k něčemu nadchnout a že jsem si neuvědomila, že v podstatě i oni budou unavení. Musela jsem dospět k tomu, že nepůjde vše hned.“ (Marie)*

Přestože dnes ředitelé ve svém vyprávění hodnotí svůj přístup „začátečnická“ již s nadhledem, výpovědi naznačují, že optimismus začínajících ředitelů pramenící z jejich nezkušenosti měl i pozitivní roli. Víra v možnosti, které jim nová profesní role nabízela, ředitelům totiž pomáhala lépe překonávat problémy a vyrovnávat se s dosud nepoznaným tlakem. Entuziasmus byl z tohoto hlediska významným faktorem u všech ředitelů v našem šetření.

Úvodní fázi v dráze ředitelů škol lze hodnotit jako období vnitřní nejistoty, mnoha otazníků, ale i očekávání. Nejistotu násobila skutečnost, že ředitelé vstupovali do nové funkce bez výraznější a zejména systematictější přípravy, a museli se tak spoléhat zejména na vlastní síly. Také proto lze jejich styl řízení a vedení označit v této etapě za spíše intuitivní. Intuitivní styl neznamená, že by se ředitelé nesnažili opřít o dostupné odborné poznatky o řízení a vedení nebo že by neusilovali o budování vlastní koncepce. Nadšení a víra, že se brzy podaří zlepšit věci, které se jim ve škole nelíbí, byly hnací silou přístupu k řízení a vedení v celé vstupní fázi ředitelovy profesní dráhy. Optimismus ředitelům přitom pomáhal také lépe zvládat obtíže a tlak spojený s novou, dosud nezažitou funkcí.

První fáze, tedy „vstup do ředitelny“, postupně končí zhruba v průběhu druhého roku působení v ředitelské funkci. Nejedná se ale o přesně ohraničenou časovou periodu, jde spíše o kontinuální přechod, který byl u našich respondentů navíc značně individuální. Každý z nich si ale na konci tohoto období stále více uvědomoval, že již alespoň elementárně poznal to, co obnáší řídit školu z pozice ředitele. Příznačné přitom je určité vystřízlivění z počátečního optimistického, někdy až naivního přístupu a určité utlumení tendence zvládat věci spíše intuitivně.

*„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 taký měl tu tendenci. Pochopil jsem, že ne všechno jde hned. Postupně jsem začal pracovat jinak.“*  
(Petr)

*„Jedna z mých počátečních představ byla, jak tu školu tady omladím. Jeden pan ředitel mi říkal, však si nemyslete, že je tak jednoduché sehnat někoho, kdo bude chtít zrovna ve vaší škole učit. No, naivní jsem byla. Ale hlavně mě ta praxe brzy přivedla k tomu, že jako mladý kolektiv můžou být výhoda jedině v oblasti finanční, jo. Šetřím mzdové prostředky. Ale jinak nic. Tady na té škole určitě ne. Oni sice přinesou ze školy nové myšlenky, ale většinou od mnohých z nich sami upustí posléze, protože zjistí, že ne všechno funguje. Už jsem pak nebyla tak horlivá.“* (Marie)

### Fáze druhá – čas osobních zkoušek

I druhá identifikovaná fáze v profesní dráze ředitele se primárně odvíjí od otázek a problémů spojených s úkoly řízení a vedení, ale dominantním tématem celé druhé fáze dráhy ředitele školy je přesto něco jiného než jen příklon k více realistickým cílům. Jádrem se stalo **posilování vlastní sebedůvěry** a budování **profesní jistoty** ředitelů. Po období, kdy ředitelé především poznávali, co obnáší funkce ředitele, nyní chtěli přesvědčit nejen sebe, že jsou lidmi na správném místě. Výpovědi ukazují, že snaha uspět byla sycena zejména dvěma zdroji (i když u každého z ředitelů v jiných proporcích). Význam měly **osobní ambice** zvládnout a naplňovat stále ještě v mnoha aspektech novou profesní roli a současně **snaha nezklamat důvěru druhých**. Nesmíme zapomenout, jak se respondenti k funkci ředitele dostali. Byli osloveni, protože se nějakým způsobem osvědčili. Podávat kvalitní profesionální výkon pro ně bylo samozřejmostí. Svůj přístup k práci popsal Michal takto:

*„Moje povaha je zas taková, že většinou když jsem měl nějaký úkol, snažil jsem se ho plnit, jo, a to je zase rozdíl povahy těch lidí, že jo. Byla to jedna z věcí, kterou jsem se brzy naučil, že každý takový není a odkládá věci třeba na poslední chvíli. Musím to vzít jako fakt.“*

Kromě osobních ambicí sytil snahu posílit profesní sebevědomí i **vztah k vlastní škole**. Již jsme uvedli, že funkce ředitele znamenala pro naše respondenty hned od počátku velmi silný pocit odpovědnosti za školu, žáky, učitele. Profesní jistota a sebedůvěra byla tedy pro ředitele důležitá mj. i proto, že jim na jejich školách začalo velmi záležet. Škola totiž pro ředitele nepředstavovala jenom zaměstnání. Byla prostě něčím víc a každý problém spojený se školou začali v tomto období vnímat velmi osobně. Věřili, že má-li být škola úspěšná, musí být úspěšní i oni jako ředitelé. Dokládají to mimo jiné výroky zástupkyň ředitelky na školách respondentek Lucie a Marie.

*„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.“ (zástupkyně na škole, kde je ředitelkou Lucie)*

*„Ona jako by tou školou byla postižená. V nadsázce samozřejmě. Prostě fakt ji to baví. Protože, já si taky nedovedu představit, že bych dělala něco jiného, ale mám i jiný zájmy. Ředitelka myslí pořád na školu a její prospěch.“ (zástupkyně na škole, kde je ředitelkou Marie)*

Jak ale posílit profesní jistotu a získat nezbytnou sebedůvěru? Ředitelé v našem šetření volili strategii, kterou pracovně nazýváme **strategií postupných úspěchů**. Právě proto má v našem pojetí druhá etapa profesní dráhy ředitelů škol název **čas osobních zkoušek**.

Z vyprávění ředitelů je zřejmé, že se v této etapě koncentrovali na „správné“ řešení nejen běžných problémů chodu školy, ale i krizových situací – např. na problémy spojené se správou školního majetku, na konflikty s rodiči problémových žáků, na řešení sporu s opozicí části učitelského sboru nebo na stres spojený s návštěvou školní inspekce apod. Jedním z úkolů ředitelů je podobné situace řešit. Z výroků ředitelů i jejich kolegů se zdá, že v této etapě sloužilo zvládnání těchto a podobných situací jako zdroj sebezpotvrzování ředitelů ve funkci. Podobné situace ředitelé zažívají v průběhu celé kariéry, ale při zpětné rekapitulaci si nejlépe vzpomínají na krize a svoji úlohu v nich právě v tomto období.

*„A já jsem nebyla ještě ani rok ve funkci a najednou jsem dostala před koncem školního roku oznámení od soudu. Šlo o spor o školní byt. Byl tady problém, na který si dobře vzpomínám [...] a na mě se to sesypalo. Dohlédávala jsem to ve spisech. Podářilo se mi to najít. Byla jsem postavena do nové pozice, kdy musím někoho zastupovat a že musím něco prosadit, obhájit a že neobhajuju jenom sebe, ale někoho i za mnou, celou tu školu, ty žáky, ty kantory, tedy ty pocity toho zařízení jako takového. A tam jsem se naučila strašně moc.“ (Marie)*

*„Spor s rodiči, který tam brzy nastal, mi vlastně pomohl. Naučil jsem se, že musím věci ustát a vysvětlit. Přesvědčuju o tom rodiče i přes jejich nesouhlas. Tehdy, kdy jsem si dovolil vlézt do třídy a přesvědčoval je o tom názoru, že za výsledky vzdělání a výchovy svých dětí odpovídají oni a ty děti, já jsem si myslel, že mě tam utlučou teda. Nakonec jsem to ustál, i když to bylo těžký.“ (Petr)*

Příčinou důležitosti těchto momentů pro další fáze procesu stávání se ředitelem je osobní význam, který jim ředitelé přikládají. Jde vlastně o ověřování vlastních schopností a dovedností k řízení a vedení školy. Právě zvládnání jednotlivých problémů a krizí dodává ředitelům nezbytnou jistotu. A právě v tomto období mají také ředitelé pocit, že se nejvíce naučili. Jak do-

kládají slova Michala, „nejlepším učitelem“ pro kariéru ředitele byla zažitá zkušenost:

*„Já jsem se ty věci učil za pochodu. A hlavně tím, že jsem si mnoho věcí vyzkoušel a poznal, jak co funguje.“*

Úspěch v podobě zvládnutí jednotlivých problémů či krizových situací má význam nejen pro sebedůvěru ředitelů, ale tito se zároveň stávají důvěryhodnějšími u lidí uvnitř školy, a lidé ve škole jsou pak ochotnější přijmout s rostoucí autoritou ředitele také jeho požadavky a nároky.

Fáze osobních zkoušek, přestože není v porovnání s jinými etapami nijak dlouhá, má značný význam ještě z jednoho důvodu. Analýza získaných dat naznačuje, že právě tuto fázi lze vidět jako pomyslnou křížovátku v dalším vývoji profesní dráhy ředitele. Čas osobních zkoušek rozděluje ředitele na dva typy. První, který zvládl aktuální problémy a krizové momenty úspěšně, a druhý, který má vnitřní pocit, že v klíčových zkouškách selhává. Jak dokládají výroky blízkých spolupracovníků ředitelů, tento pocit úspěchu nebo naopak nespokojenost se postupně promítají i v reálném chování ředitelů a obecně v jejich přístupu k úkolům řízení a vedení.

*„Já si dobře pamatuji na ty problémy, které tady byly na obci a před který jsem byl jako ředitel postaven. Bylo to velmi nepříjemný, protože do tobo zasahovaly i vnější subjekty. Nakonec se to dost vybrotilo. Rozhodující krok byl to, že já jsem se nebál o tu funkci, že jsem prostě do tobo šel naplno a normálně jsem řekl, buď teda já, nebo on a já to prostě dělat nebudu. To rozhodlo. Když bych byl ustrašený, tak to třeba nedopadlo. Pamatuji si, že mi to taky pomohlo v určité jistotě. Šlo mi o tu školu.“ (Michal)*

*„Ten první rok to bylo velice dobrý. Byla cítit určité pozitivní změna. Pak ale přišly ty problémy, byla tady ta inspekce, co vytkla nějaké ty věci, a začalo se to výrazně horšit.“ (učitelka ze školy Josefa)*

Získaná data ukazují, že osobní zkoušky a z nich vyplývající pocity úspěchu či neúspěchu ovlivňují další fáze kariérové dráhy ředitelů. Tyto další fáze však v tomto textu již nesledujeme.

## Závěr

V příspěvku jsme přiblížili první fáze procesu výkonu ředitelské funkce – stávání se ředitelem. Skrze metodu životní historie jsme nastínili významné životní události, které sehrály svou roli na samém startu profesní dráhy ředitelů školy. Právě retrospektivní pohled nám umožnil zachytit interakci mezi

náhledem na významné životní události a vertikálními posuny v dosavadní kariéře ředitelů škol. Ukázalo se, že ředitelé škol se profesně cítí být zakotveni v učitelské profesi. Posun vzhůru je podle nich výsledkem souhry okolností, který se dá vyjádřit ve smyslu „být včas na správném místě“.

Zrekapitulujeme-li úvodní fáze, vidíme, že osobní (zejména organizační a vůdcovské) předpoklady a určitá individuální specifická ředitelů (např. být mužem v ženském kolektivu) vyvolala zájem okolí o tyto jedince jako potenciální příští ředitele. Tento zájem okolí v určitou chvíli vytvořil pro „adepty“ ředitelské funkce možnost volby. I když výsledek procesu rozhodování našich respondentů je dopředu zřejmý, zajímavé jsou motivy, které vstoupily do tohoto procesu. Obecně se dá říci, že motiv kariérové změny ve smyslu vertikálního posunu byl více či méně skrytý u všech našich respondentů, i když to explicitně téměř popírají. Zajímavější jsou však další motivy, které se spojují s osobními charakteristikami ředitelů škol. Motiv změnit dosavadní fungování školy a motiv budovat školu podle svého se jeví jako rozhodující pro následnou etapu adaptace ředitelů na svou novou roli.

Pro adaptaci v nové roli je typická osamocenost (srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997), která ústí v tendenci hledat podporu a bezpečí. Na základě našich výsledků můžeme pojmenovat některé konkrétní postupy, jak se s touto osamělostí ředitelů vypořádávají. Někteří se s ní vyrovnávají tím, že racionalizují své „nedostatky“ jako nepřipravenost a snaží se vzdělávat v nejširším slova smyslu. Jiní se s osamoceností potýkají v rovině přehodnocování svého dosavadního konstruktů ředitele školy (ať už v podobě stínu bývalého ředitele nebo svého vzoru, který chtějí následovat, či vlastní představy o dobrém řediteli).

Poté co se ředitelé škol vyrovnají s pocitem osamocenosti, začne se objevovat nová potřeba, a to potřeba „správně“ naplnit funkci ředitele školy a získat pocit samostatnosti, který je základem potřeby úspěchu v dané profesní roli. I tento proces je typický pro kariéru vedoucích pracovníků (srov. Donnelly, Gibson, Ivancevich, 1997), ale pro ředitele škol je typické, že ztrácejí svůj původní, někdy až naivní optimismus a posilují svoji sebedůvěru tím, že hledají, co se jim daří. Klíčovým momentem této fáze je vztah ke škole. Dá se říci, že pocit zodpovědnosti a připoutanosti ke škole ulehčuje ředitelům zvládnutí tohoto období a vytváří předpoklady k tomu, aby se mohli odrazit ode dna.

## 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.



- DONNELLY, J. H. jr., GIBSON, J. L., IVANCEVICH, J. M. *Management*. Praha: Grada, 1997.
- ERBEN, M. *Biography and Education: a reader*. London: Falmer Press, 1998.
- HARGREAVES, A., FULLAN, M. G. (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York: Cassel, 1992.
- HLOUŠKOVÁ, L. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- 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.
- MACBEATH, J. et al. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 2006.
- MERTON, R. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press, 1963.
- OBST, O. V čem je složitost postavení ředitele? *Vystoupení na kulatém stole SKAV a SVVP PedF UK*, Praha, 14. prosince 2006. [online]. [cit. 2007-10-24] Dostupné z: <<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/AR.asp?ARI=102914&CAI=2147>>.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník. Lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002.
- PASCAL, CH., RIBBINS, P. *Understanding Primary Headteachers*. London: Cassel, 1998.
- PAŘÍZEK, V. Criteria for Future Management of Education in Czechoslovakia. In WIERINGEN, F. van (ed.). *Training for educational management in Europe*. De Lier: Academisch Boeken Centrum, 1992, s. 35–44.
- 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.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- POL, M., NOVOTNÝ, P. Ředitelé a řízení kvality ve škole (...z případových studií). In *SPFFBU*, 2005, U 10, s. 49–66.
- PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 2008.
- ROBERTS, B. *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- SEDLÁČEK, M. *Řízení základní školy. Perspektiva případových studií práce ředitelů. Dizertační práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.
- SEDLÁČEK, M. Škola a její ředitel. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 287–312.
- SOUTHWORTH, G. Reflections on Mentoring for New School Leaders. *Journal of Educational Administration*, 1995, roč. 33, č. 5, s. 17–28.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999.
- ŠVARŤÍČEK, R. Biografický design. In ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry*. Praha: Portál, 2007, s. 126–141.
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Zákon ze dne 24. září 2004, č. 563/2004 Sb.

#### 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 a 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 výzkum 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 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 FF MU. 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 educational evaluation. Author and co-author of a variety of books and specialist press publications, his research concentrates on subjects related to the development of schools as institutions, specific organizations and communities, such as school governance, school management styles, cooperation in schools, school-to-family relations, school culture, democracy in schools and headteachers' professional and life careers.

Contact: pol@phil.muni.cz

**LENKA HLOUŠKOVÁ** works as an 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 an 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 organizational development. He is a member of the executive committee of the Czech Educational Research Association.

Contact: novotny@phil.muni.cz

**MARTIN SEDLÁČEK** works as a researcher at the Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University. His professional activities concentrate on the problems of the management and leadership of organizations, organizational development, and the methodology of social sciences.

Contact: msedlace@phil.muni.cz