



Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy

JAN VODA¹

Abstrakt: V příspěvku upozorňujeme na specifické postavení ředitelů českých škol, u nichž je patrná nutnost obsáhnout profesní kompetence pro oblast výchovy a vzdělávání na jedné straně a způsobilosti v managementu školy na straně druhé. Tento přestup z jedné profese do druhé, často ze dne na den, představuje v kariéře učitele určité schizma, prováděné mj. prožitky osamocení ve funkci a nepřipravenosti na nové role. Proto jsme naše zkoumání zaměřili k otázkám adaptace (kdysi) začínajících ředitelů na nové profesní odpovědnosti a výzvy. Pozornost jsme soustředili především na potenciální zdroje profesního rozvoje ředitele: 1. pedagogická zkušenost jako odrazový můstek k řešení manažerských problémů na úrovni školy, 2. představa efektivního manažera školy, 3. ředitelské vzory jako zdroj učení a nápodoby a 4. postoje k ředitelskému vzdělávání. Analýzou výpovědí našich respondentů v rámci skupinových rozhovorů jsme se pokusili přispět k rozšíření poznatků o složitém a závažném procesu stávání se ředitelem školy v kariéře učitele.

Klíčová slova: školský management, ředitel školy, začínající ředitel, kariéra, profesní dráha.

ÚVOD

V komplexních úvahách o učitelské profesi je učitel ústředním a výchozím pojmem. Často je ale používán v té míře obecnosti, že je abstrahováno od variability mnoha stránek profesních činností, kvalit, pracovních podmínek, proměnlivosti pracovních kontextů a rolí.

V této stati chceme upozornit, že není bez problémů nazírat prizmatem kategorie „učitel“

ředitele školy. Ačkoli není sporu, že ředitel školy nijak nevybočuje z definice učitele, dokud alespoň část svého pracovního času přímo provádí vyučování žáků (např. podle indikátorů OECD nejsou započítáváni mezi učitele pouze ti ředitelé škol, kteří nemají žádný vyučovací úvazek²), přinejmenším není typickým reprezentantem učitele, zejména co do rozsahu přímé vyučovací činnosti a charakteru či struktury práce, kterou zastává vedle vlastní výuky. V intencích zákona³ je ře-

¹ Na výzkumu kromě autora participovali P. Svoboda, V. Trojan a I. Trojanová z katedry Centrum školského managementu PedF UK.

² *Education at a Glance: OECD Indicators* (2001). OECD, s. 309–400.

³ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, srov. § 2 odst. 2 písm. i), podle kterého je ředitel školy vymezen jako vedoucí pedagogický pracovník vedle samostatné kategorie učitel.



ditel školy vymezen jako *vedoucí pedagogický pracovník*. Tento výraz jednak koresponduje s legislativním určením funkce ředitele školy⁴ a současně se v něm neztrácí akcent na pedagogické souvislosti, které zůstávají v působnosti ředitelů rozhodující.

Přitom je však nutné mít na zřeteli, že sami ředitelé škol jsou ve svých funkcích diferencováni zejména podle typu, organizace a velikosti školy. Tomu odpovídá nejen rozpětí přímé vyučovací činnosti, ale i záběr jejich manažerských úkolů. Je evidentní rozdíl mezi náplní práce ředitele⁵ dvoutřídní mateřské školy nebo ředitele málotřídní základní školy, ředitele plnotřídní základní školy, ředitele sloučených subjektů mateřské a základní školy, ředitele umělecké školy či ředitele integrované střední školy. Řídící agenda těchto učitelů-ředitelů bude pokaždé jiná.

Pro posouzení souvztažnosti pojmu „učitelská profese“ a „ředitel školy“ můžeme čerpat z úvah, co je jejich základním konstitučním znakem. Jestliže pro jednoduchost vyjdeme z Průchova vymezení profese jako „povolání spojeného s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávaného na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19), potom specifické postavení ředitelů škol jako příslušníků učitelské profese vyplývá z atypických požadavků na jejich odbornost, kvalifikaci a odpovědnost. V profesi ředitele školy

se překrývají dvě typově různé pracovní činnosti dvou různých odborných směrů, tak jak je klasifikuje Národní soustava povolání:⁶

1. výchova a vzdělávání – ředitel musí splňovat kvalifikační předpoklady učitele a ve své práci naplňovat standard profesních kvalit učitele; v tomto kontextu máme v příspěvku na mysli ředitele jako pedagogického pracovníka;

2. management, jehož podstatou je způsobilost pro celkové řízení a koordinaci školy a převzetí zodpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy; v tomto kontextu máme v příspěvku na mysli ředitele jako manažera, řídicího pracovníka.

Současné pracovní a kvalifikační vymezení tak ukotvuje ředitele škol ve dvou profesích současně. Činnost ředitele jako vykonavatele přímé pedagogické povinnosti, tj. výuky, je však vzhledem k podstatě jeho role ve škole marginální, pokud pomineme málo běžné případy, kdy je ředitel současně jediným nebo jedním z několika málo učitelů školy. Autor tohoto příspěvku zastává přesvědčení, že jádrové činnosti ředitelů škol však spočívají právě ve druhém jmenovaném oboru.

Tato skutečnost kontrastuje s tradičním vnímáním postavení ředitele především jako učitele, který je „jedním a prvním z učitelského sboru“, v němž se zrcadlí ustálená představa, že „člověk stojící v čele školy je přece především kantorem“

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 164–166, kde jsou vymezeny hlavní pravomoci, působnosti a odpovědnosti ředitele školy.

⁵ V celém textu používáme vzhledem k jazykovému úzu mužské tvary „učitel“, „ředitel“, přičemž abstrahujeme od genderu „učitelka“, „ředitelka“.

⁶ <http://www.nsp.cz>



(Dvořák, 2011, s. 10). Nejen v zahraničí, ale i u nás však v průběhu transformace státní správy (rozpad odvětvového řízení, přechod škol do právní subjektivity, kurikulární autonomie škol apod.) došlo k zásadní změně obsahu náplně práce a rozšíření administrativní a provozní agendy, o kterou se musí ředitel školy starat vedle řízení pedagogického procesu a realizace vlastní výuky (srov. Prášilová, 2008; Sedláček, 2008). Charakter práce ředitele školy se tak proměnil od „řídícího **učitele**“ (Dvořák, 2011, s. 10; zvýraznil autor), resp. od „pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi“ (Pol, 2007).

Na základě shora uvedeného argumentujeme, že v pedeutologii je důležité uvažovat zvlášť o učitelích-ředitelích škol. Výzkum této svěbytné profesní skupiny je nutné chápat jako samostatný podobor, v němž vedle poznatků z teorie řízení školství (školského managementu) hraje podstatnou roli i důkladná obeznámenost s charakteristikou konkrétní pracovní situace ředitelů a vývojem jejich profesní kariéry. Výzkum učitelské profese dosud věnoval ředitelům škol jako zvláštní kategorii jen omezenou pozornost a více se soustředil na učitele obecně. Tento text je dalším z příspěvků na toto téma, neboť již předchozí badatelé poukázali, že „životní a profesní dráha ředitele školy je natolik komplexní problém, že jej nelze jedním, ač intenzivním i extenzivním, výzkumem zdaleka vyčerpat“ (Pol et al., 2010, s. 103).

Cílem našeho textu je přispět k poznání specifického profesního postavení pedagogického pracovníka-učitele v pro-

cesu stávání se ředitelem školy. V textu zodpovíme tyto výzkumné otázky:

1. Jaká je situace učitelů při vstupu do funkce ředitele školy a v její počáteční fázi?
2. Jak se učitelé adaptují na roli ředitele školy?

Tyto poznatky jsme vytěžili ze skupinových rozhovorů se sedmi řediteli různých typů škol v březnu 2013, které chápeme jako sondu do uvedené problematiky.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA PŘECHODU DO VEDOUcí FUNKCE

V našem výkladu prvně pojednáme problematiku přechodu z řadové pracovní pozice do řídící (manažerské) funkce v obecné rovině, později ji zasadíme do kontextu školství. Pro naše potřeby vyjdeme z pojetí (Milkovich & Boudreau, 1993), kdy je kariéra charakterizována jako **rozvojová** posloupnost získávání pracovních zkušeností během určitého životního období. Ve shodě s tímto vymezením uplatníme i charakteristiku Bělohávkova (2004), který chápe kariéru jako „dráhu životem, zejména pak profesionální, na které člověk získává nové zkušenosti a realizuje svůj osobní potenciál“ (s. 11). Kariéra podle Bělohávkova zahrnuje „získávání zkušeností, nabývání nových dovedností, růst osobnosti a mnohdy i hledání sebe sama a svého postavení v organizaci...“ Hroník (2007, s. 100) vymezuje tři možné směry kariérového rozvoje – 1. postup v hierarchii, 2. prohlubování odbornosti a 3. získávání další odbornosti.



Jiný podmět k úvahám nám nabízí Horalíková (2000), která popisuje ustálené struktury kariéry. Pro učitele by mohla být relevantní tzv. „stálá struktura profesní kariéry“, jež je vymezena trvalou **shodou** mezi profesní přípravou a obsahem vykonávané práce. Horalíková dále hovoří o „stálé struktuře kariéry provázené přechodem do řídicích funkcí“, která znamená sociální vzestup díky postupnému přebírání rostoucí řídicí odpovědnosti. Přičemž i v tomto případě je kariéra založena na **shodě** profesní přípravy a vykonávané práce.

Lze ve vztahu k pedagogickým pracovníkům hodnotit, že jmenování do funkce ředitele školy se odehrává v intencích stálé struktury kariéry? Výkon řídicí funkce představuje pro pedagogického pracovníka – ředitele školy zásadní úrok do oblasti strategického řízení, řízení lidských a materiálních zdrojů a informací, který (s výjimkou některých vzdělávacích systémů v zahraničí) není předmětem pregraduální přípravy a rovněž podle současné právní úpravy není vyžadováno absolvování specializačního studia před nástupem do funkce. Jak např. poukázali ve své studii Slavíková et al. (2003), z osmi komparovaných zemí Evropy v zásadě všechny měly zpracované ex post programy odborné, funkční kvalifikace při zaměstnání pro nově jmenované ředitele škol, avšak pouze v Anglii existovalo povinné vzdělávání **pro kandidáty** na tuto funkci. To žadatele o funkci ředitele školy připravova-

valo na její vykonávání ještě **před jejich prvním jmenováním**. (Slavíková et al., 2003).

Zcela odlišné pojetí lze naopak vysledovat například v Singapuru (OECD, 2011). Klíčem zde není pouze samotný výcvikový program, ale celkový přístup k identifikaci a rozvoji talentu. Po třech počátečních letech učitelské praxe jsou učitelé každoročně posuzováni. Učitelé, kteří mají potenciál stát se vedoucími pracovníky škol, jsou angažováni do středního managementu a jsou školeni pro nové role. Teprve poté, co jsou po nějakou dobu monitorováni, jsou potenciální ředitelé škol vybráni pro pohovory a situační výcvik.

Podpoře začínajících manažerů je věnována řada odborných publikací (Fischer, 2008; Koch, 1995; Lewthwaite, 2007; Robbins & Finley, 2005), které poskytují představu, co všechno musí člověk v nové funkci obsáhnout. Jak ale uvádí např. Bedrnová,⁷ často se stává, že „manažer zůstává kompetentní, jen pokud jde o odbornou stránku jeho profese. Účinnost jeho působení na lidi je však minimální až žádná, jen proto, že si neosvojil potřebné sociální znalosti a zejména dovednosti, tedy nezískal odpovídající sociální kompetenci.“

Tento jev je ostatně dobře známý a bohatě popisovaný i v zahraniční literatuře (Syace & Lavery, 2010; Wright et al., 2009; Rooney, 2000; Daresh & Playko, 1992). Výzkumy potvrzují typické zátěžové oblasti v práci začínajících ředitelů. Syace

⁷ Bedrnová, E. (2002). *Vychovejte si kompetentní manažery* [online]. [cit. 2015-05-08]. Dostupné z www.cvmarket.cz/career.php?menu=11.



a Lavery (2010) kategorizují tyto oblasti do požadavků na zvládnutí tří náročných dovedností: 1. technické a manažerské dovednosti, 2. socializace, 3. sebeuvědomění. Mezi prvně jmenované dovednosti řadí správu rozpočtu školy, zabývání se neefektivními podřízenými a zavádění různých regulativů nadřízených orgánů do chodu školy. Socializace zahrnuje podle autorek ty dovednosti, které umožňují začínajícím ředitelům porozumět školnímu sociálnímu prostředí, úspěšně se ponořit do vztahů mezi lidmi a vést školu v daném školním prostředí. Druhou složkou socializace je enkulturace (*enculturation*), vrůstání jedince do komunity školních leaderů a jejich kultury, nabývání nových profesních kontaktů a vztahů a osvojování si nových významů. Téma sebeuvědomění zahrnuje integraci nové profesní role do vlastní identity provázáním osobních a profesních hodnot. Nová pozice znamená, že se proměňují jejich vztahy s dřívějšími kolegy, rodiči, žáky, což je dáno jednoduše tím, že jste se stali šéfem. S tím souvisí aspekty osamocení a izolace, které vyžadují jistou odolnost (*resilience*) vypořádat se s vnitřním napětím z interakcí s podřízenými a s celou řadou dalších okolností.

Někteří autoři hovoří v souvislosti s počáteční fází profesní dráhy ředitelů škol doslova o „přežití“ (*survival*). Rooneyho kvalitativní výzkum (Rooney, 2000, s. 77–78) identifikoval u ředitelů v prvním roce služby řadu symptomatických

momentů, pro které používá zajímavé formulace: „Duch minulého ředitele stále obchází školou.“, „Jakmile překročíte práh ředitelny, všechny vztahy se změní.“, „Ředitel zřídka kdy vyhrává cenu popularity.“, „Práce ředitele není nikdy hotová.“

Jak trefně komentují Wright et al. (2009, s. 3), při všech těchto známých rizicích vyplývajících z této změněné profesní situace, „noví ředitelé prostě dostanou klíče od budovy, jsou požádáni o podpis několika formulářů, obdrží balík papírů a zpráv a příručku s metodikou místní politiky a je jim popřáno hodně štěstí“. Ačkoli podle autorů tímto celý proces jmenování ředitele školy obvykle končí, proces stávání se efektivním ředitelem školy je naopak ve svém bodě nula.

To nás přivádí k chronologickým aspektům. Bělohávek (1994) uvádí, že pracovní kariéra každého člověka prochází zpravidla několika stadii označovanými jako vstup, socializace, vzestup, udržování a ústup. Tuto chronologii pracovní kariéry jsme usouvztažnili s výzkumy brněnské skupiny badatelů (Pol et al., 2009, 2010), kteří se detailněji věnovali profesní dráze ředitelů škol: fáze „před vstupem do ředitelny“ (fáze 0), fáze „počátku v nové profesní roli“ (fáze 1), fáze „profesní jistoty“ (fáze 2) a fáze „nových výzev“ (fáze 3).

Jinak organizovaný pohled na první dny vedoucího pracovníka obecně ve funkci, a to jako na „přebírání velení“ (*taking charge*⁸), přináší Gabarro (1989).

⁸ Proces, při kterém manažer buduje své mistrovství a vliv v nové funkci. Mistrovstvím je míněno osvojování si hlubokého porozumění organizaci, jejím úkolům, lidem a podmínkám. Vlivem je míněn účinek na organizaci, její strukturu, praktiky a výkon.



Termín odkazuje k „stávání se manažerem“ na konkrétním vedoucím postu konkrétní organizace, kterých pracovník za svůj profesní život může vystřídat více, tak jako ředitel může postupně působit na několika školách. Autor poukazuje, že každá počáteční fáze (slovy brněnských výzkumníků – „fáze 1“) je spojena s profesním učením manažera na pracovišti a z toho odvozených konkrétní akcí. Jedná se o fáze 1. zabydlení (*taking hold*) – období orientace a hodnocení; 2. ponoru (*immersion*) – stadium relativně malých změn, ale zvýšené reflexe a průniku k podstatě; 3. přetváření (*reshaping*) – čas velkých změn, k nimž vedoucí přistupuje na základě hlubokého vhledu do problému získaného v předchozích fázích; 4. konsolidace – upevnění změn; 5. vytríbení (*refinement*) – období doladování. Dosažením finálního stadia si manažer osvojil důkladnou znalost organizace a současně získal značný vliv.

Nástup do ředitelské funkce, jak uvádějí Pol et al. (2009), a adaptace na novou profesní roli představují specifické fáze v kariéře každého ředitele školy. Zde nás zaujal pojem „osamocenost“ (Pol et al., 2009, s. 124), na který jsme záhy narazili i v našem výzkumu. Zdá se, že jde o jistou nevyhnutelnost, typickou pro všechny vedoucí pracovníky (Sayce & Lavery, 2010; Donnelly, Gibson & Ivancevich, 1997). Ve výzkumu Pola et al. (2009) dále zaznívala „nedostatečná připravenost a vybavenost na podstatnou část nové práce a úkolů“, kterou identifikovali u svých respondentů – ředitelů škol.

Nutně jsme si tedy museli položit otázku, co všechno usnadňuje přerod

řadového učitele v manažera – ředitele školy? Fischer ve vztahu k manažerům obecně v první řadě uvádí změny postojů: „Kromě základních praktických tréninků manažerských dovedností je zřejmě nejdůležitější (...) nový ucelený pohled na manažerské role. Nedílnou součástí je poznávání vlastních nových pravomocí a odpovědností a budování autority v kolektivu“ (Fischer, 2008).

Když Koch bilancuje situaci nově nastupujících vedoucích pracovníků v organizaci (a to nejen nováčků, ale i zkušených manažerů), zobecňuje jejich postavení takto: všichni musejí udělat příznivý dojem. Všichni se musejí vyrovnat s vnějšími tlaky, na které nemají žádný nebo jen velmi malý vliv. Všichni mají k dispozici určité prostředky, avšak nikdy dostatečné. Všichni mají k dispozici lidské zdroje, nikdy však nemohou mít své zaměstnance pod absolutní kontrolou. „Všichni plují po nezmapovaných vodách, nemajíce jistotu, jak plout dál, vydání na pospas větrům a vlnám, o jejichž existenci neměli dříve ani tušení“ (Koch, 1995, s. 9).

2. METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsme si položili dvě výzkumné otázky:

1. Jaká je situace učitelů při vstupu do funkce ředitele školy a v její počáteční fázi?
2. Jak se učitelé adaptují na roli ředitele školy?

Východiskem pro obě otázky je naše úvaha výše, že i když je ředitel školy obecně považován za učitele, resp. (vedoucího)



pedagogického pracovníka, těžištěm jeho práce se nově stává problematika řízení. Jak jsme již uvedli, jedná se o disciplínu, pro kterou učitelé nejsou v rámci pregraduálního studia nijak připravováni. Převzetí manažerských rolí tak představuje zásadní profesní výzvu. Obě výzkumné otázky jsou odvozeny ze stávajících výzkumných poznatků uvedených v odborné literatuře, jak jsme je ve stručnosti popsali výše. Ačkoli se vzhledem k šíři národních kontextů vztahujeme výhradně k českému řediteli školy (Pol et al., 2009, 2010), fenomén osamocení a nepřipravenosti, a tudíž potřeby enkulturace, sebepotvrzení a profesního rozvoje, se prolínají v myšlenkách českých i zahraničních autorů, a to jak z oblasti obecného, tak školského managementu. Obě otázky se tedy mj. soustředí na potvrzení tohoto fenoménu v realitě českých začínajících ředitelů a získání dalších, zpřesňujících poznatků.

Za účelem nalezení odpovědí jsme provedli kvalitativní výzkumné šetření – dva skupinové rozhovory (Sedláček, 2007), kterých se zúčastnili tři a čtyři respondenti. Jednalo se o dostupný výběr – našimi respondenty byli studenti a studentky 2. ročníku navazujícího magisterského studia v oboru Management vzdělávání na PedF UK; všichni aktivní ředitelé na různých typech škol. Vzhledem k tomu, že se jednalo o výzkumnou sondu do problematiky, prvotním kritériem výběru byla pestrost výzkumného vzorku, ve kterém byli zastoupeni muži i ženy, mateřské, základní i střední školy, různá délka praxe ve funkci i rozdílná předchozí zkušenost (bez předchozí zku-

šenosti s vedoucí funkcí, dřívější působení v roli zástupce ředitele). Skutečnost, že respondenty byli studenti navazujícího magisterského oboru a zároveň aktivní, zkušení ředitelé škol v jedné osobě, byla příslibem získat výzkumná data od teoreticky zcitlivělých praktiků schopných fundovaně reflektovat období svého nástupu do funkce.

Skupina 1:

- muž, OU a praktická škola, 8 let ředitel, předtím zástupce;
- žena, ZŠ, 13 let ředitelka, předtím zástupkyně;
- muž, ZŠ a MŠ, 6 let ředitel.

Skupina 2:

- muž, ZŠ, 6 let ředitel;
- žena, MŠ a ZŠ, 8 let ředitelka;
- žena, MŠ, 15 let ředitelka;
- žena, SŠ, t. č. pověřená řízením školy, předtím zástupkyně.

Rozhovory trvaly každý přibližně 90 minut. Účastnila se jich vždy dvojice badatelů, z nichž jeden byl v roli tazatele a druhý v roli pozorovatele. Respondentům jsme položili sedm předem připravených otázek:

1. Do určitého okamžiku jste byl učitelem, pak jste se najednou stal ředitelem školy. Jaké byly vaše pocity, k jakým změnám došlo ve vašich postojích vůči škole, učitelům apod.?
2. Srovnajte řízení třídy a řízení školy.
3. Kterého učitele (na základě jeho znalostí, dovedností, vlastností, zkušeností...) byste vybral (nebo naopak rozhodně nevybral) pro funkci ředitele školy?
4. Jaký máte vzor pro výkon funkce ředitele školy? Proč?

5. Je výhodné před vstupem do funkce ředitele školy absolvovat manažerské vzdělávání?
6. Nakolik teoretická příprava ovlivňuje výkon funkce?
7. Na základě čeho byste potvrdil stávajícího ředitele ve funkci?

Otázky respondentům jsme koncipovali tak, aby nám umožnily soustředit se především na potenciální zdroje profesního rozvoje ředitele: a) pedagogická zkušenost jako odrazový můstek k řešení manažerských problémů na úrovni školy – otázky 1–3; b) představa efektivního ředitele školy – otázka 7; c) manažerské vzory jako zdroj učení a nápodoby – otázka 4; d) postoje k ředitelskému vzdělávání – otázky 5 a 6.

Průběh rozhovoru byl zaznamenáván na diktafon, po skončení byly nahrávky přepsány a dále vyhodnocovány metodou otevřeného kódování. Při kódování nejdříve každý ze čtyř zapojených badatelů pracoval samostatně. Individuální návrhy kategorií jsme sdíleli a následně jsme je ve společné diskusi porovnávali a hledali shodu na konečné kategorizaci. Výsledná formulace kategorií byla odsouhlasena všemi badateli. V navazující kapitole prezentujeme klíčové výroky respondentů, přičemž tučným písmem uvádíme jednotlivé kategorie a subkategorie kódování.

3. VÝSLEDKY VÝZKUMU

První oblast našeho zájmu se týkala vstupu do ředitelny, jejich prožitků v období bezprostředně po nástupu do funkce, „metamorfózy“ učitele v ředitele školy:

Do určitého okamžiku jste byl učitelem, pak jste se najednou stal ředitelem školy. Jaké byly vaše pocity, k jakým změnám došlo ve vašich postojích vůči škole, učitelům apod.? V souvislosti s tímto dotazem nás dále zajímalo, zda se perspektiva vidění problematiky školy odlišuje úměrně různosti pozic učitele a ředitele, jestli si ředitelé tuto změněnou perspektivu uvědomili a jak na ni reagovali. Z výroků respondentů je zřejmá shoda, že nástup do funkce znamená zpřístupnění skutečností, které zůstávají řadovému učiteli skryty. Tyto skutečnosti představují obvykle spíše nepříjemné překvapení, např. ve spojitosti s ekonomickou či materiální situací školy, se stavem plnění úkolů a způsobilostí zaměstnanců se s těmito úkoly úspěšně vyrovnat. To je shodně popisováno jako **šok**, kdy si ředitelé uvědomili, že od nynějška stojí **na druhém břehu**. Tento přírůstek je vyjádřením poznání, že do osoby ředitele se koncentruje absolutní odpovědnost za celou školu, kdy **všechno leží na jednom člověku**, nikdo z nich tuto zodpovědnost nesejme, ani se o ni s nikým nepodělí – **jsou v tom sami**. A na tomto aspektu ředitelské funkce **není co závidět**. Tyto okolnosti byly našimi začínajícími řediteli prožívány tak, že **do toho spadli**, že byli svým způsobem **hozeni do vody**, navíc **s minimálními zkušenostmi**, které jim neumožňovaly tuto situaci předvídat a připravit se na ni. Ředitelé – úplní začátečníci **nevěděli, do čeho jdou**. Do funkce se hlásili do určité míry s romantickými představami, že budou mít **možnost věci někam posunout**, což vnímali jako **velikou výzvu**. Teprve



když nahlédli do účetnictví, nastudovali si rozpočet, provedli inventury, personální audit apod., nazřeli věci **v novém světle**. **Učitelé zkrátka nevidí, co všechno musí ředitel dělat**, až člověk ve funkci se může **podívat na školu seshora**: „*Setkala jsem se tím, že lučitelé/ kritizovali práci, ale až se třeba stali mým zástupcem, tak zjistili, co to všechno obnáší...*“ K zajímavým sociálním aspektům tohoto prvního období patří problematika vazby na druhé lidi ve škole: Ředitel, který přišel zvenku, tj. předtím na škole neučil, nemá jednoduchou pozici protože si teprve hledá spolupracovníky, **o které se může opřít**. Naopak ředitel, který předtím na téže škole pracoval, si často hledá cesty, jak se z existujících vztahů (a závazků) vyvázat a získat potřebnou neutralitu a odstup. Vynořující se úkoly a problémy vyžadují velkou **osobní angažovanost** a začínající ředitel přžívá tuto fázi prozření doslova **ze dne na den**. Ale jak respondenti dodávají hned vzápětí, tato zkušenost je ve finále posílila a **hodně se na tom naučili**.

Proto náš rozšiřující dotaz směřoval na ty skutečnosti, které ředitelům v počáteční fázi pomohly. Na jakých předchozích zkušenostech mohli stavět? Zúročili nějak své kompetence získané během své učitelské praxe? A vidí nějakou podobnost mezi řízením třídy a řízením školy? Mezistupeň středního managementu, resp. zkušenosti z pozice zástupce ředitele školy jsme pro potřeby našeho výzkumu abstrahovali, abychom udrželi soustředěnost na specifické postavení ředitele jako učitele. Je tedy učitelská průprava něčím, co může ředitel dobře zúročit, zejména když

nemá žádné jiné zkušenosti, než že předtím čtyři (tři, pět) roky učil? Je dovednost zvládnout třídu zárukou toho, že jednou zvládnete školu? V odpovědích na tyto otázky se respondenti shodují, že zkušenost s třídnictvím, s vedením žákovského kolektivu, může být pro ředitele vhodnou výchozí zkušeností **v personální oblasti**, resp. při řízení lidských zdrojů: „*Protože když máte před sebou pedagogický sbor, je to skoro totéž, jako když máte před sebou děti ve třídě. Přesně víte, kdo bude zlobit – když to řeknu v uvozovkách...*“ Pokud učitel ustojí svojí **přirozenou autoritou** třídu, má dobré předpoklady, že zvládne i kolektiv dospělých lidí. Přestože **sociální role** učitele a ředitele jsou odlišné, v mnohém ohledu jsou potřebné podobné charakterové vlastnosti – respondenti uváděli **odpovědnost, sebemotivaci**, ochotu **pracovat na sobě** –, které se v každodenním pedagogickém výkonu cizelují („*musí být čitelnější pro ostatní, jak pro děti, tak pro dospělé...*“). Třídnické práce dále zahrnují agendu, která se překrývá s potřebami ředitele, např. **organizační schopnosti**, sociální dovednosti (poznávat lidi, **pracovat se skupinou**) či komunikační zručnost. Vyžaduje to určitou **statečnost postavit se před ostatní lidi**, a tu si člověk může natrénovat ve výuce nebo třeba na třídních schůzkách. Pokud se týká přímé vyučovací činnosti ředitele, i zde respondenti vyslovují souhlasně, že **učení jde zpočátku bokem**. Povinnosti ředitele velmi vytěžují jeho kapacitu, a tak se ředitel coby vyučující už nesmí hledat, naopak, k udržení kvalitní výuky musí „*přepnout na autopilotu*“. Jeden z účastníků explicit-



ně uvádí, že prakticky nemá na výuku čas. Respondenti dále doložili na řadě příkladů z osobní zkušenosti případy lidí, kteří jsou jako učitelé vynikající, ale do funkce ředitele **by nikdy nešli**. Rozhodně popřeli rovnici dobý učitel rovná se dobrý ředitel s poukazem na učitelky, které byly „par excellence“ (milované dětmi, oceňované rodiči, uznávané ve sboru), ale jako zastupkyňe ředitele se začaly ve svých povinnostech **utápět**: „...ona je vynikající učitelka brána všemi /.../, ve třídě děti pracují prostě perfektně, ale vím, že kdybych ji posadila na tohle místo, tak že se okamžitě pod tíhou nějaké odpovědnosti zhroutí.“

Dále jsme se doptávali, kterého učitele (na základě jeho znalostí, dovedností, vlastností, zkušeností...) by respondenti vybrali (nebo naopak rozhodně nevybrali) pro funkci ředitele školy. Tato otázka je zacílená na potřebné kompetence ředitele, přestože jsme se tomuto pojmu v dotazech vědomě vyhýbali, abychom nelimitovali respondenty ve volném přemýšlení a vyjadřování. Zde jsme získali jednak odpovědi týkající se **osobnostních vlastností** člověka: spravedlivý, obětavý, důvěryhodný, loajální, schopný získat si respekt, neměl by být velký introvert, emočně stabilní, musí si věřit... V těchto ohledech by měl být takový kandidát sám **vzorem**. Na opačném pólu byly výrazy „*křivák*“, resp. zákeřné chování, „*bordelár*“, „*jde mu jen o to být na řídicím fleku*“, má chaos v administrativě, opožděně plní úkoly nebo je neplní vůbec. Dále bylo všemi respondenty zdůrazněno, že nastupující ředitel musí být **ochotný se vzdělávat, pracovat na sobě**, může se připravovat, aby

byl jednou dobrým ředitelem, čímž mimo jiné dokládá svůj **zájem**: „*Ředitelská funkce je o průběžném vzdělávání se...*“ Pokud jde o připravenost na funkci, učitelé mají podle respondentů obecně velké **mezery v právním povědomí a v ekonomice**. Vítaná je pochopitelně **zkušenost s nižším stupněm řízení**.

Otázkou *Jaký máte vzor pro výkon funkce ředitele školy? Proč?* jsme usilovali získat portréty takových lidí, kteří shora uvedené vlastnosti (nebo konkrétní vlastnost) podle názorů respondentů ztělesňují. A dále, nakolik je v jejich počáteční práci ředitele ovlivnila nějaká profesní či morální autorita. Zde jsme samozřejmě získali sedm individuálních životních příběhů, co respondent, to jiný vzor, jiná meta. Nejdříve uvedeme, že otázka nebyla pro dotazované zdaleka jednoduchá. Někteří si vybavovali jenom **střípky**, jiní dva uvedli, že obecně jsou to všichni lidé, kteří jim **dávají impuls**, neboť od každého si člověk něco vezme. Obdobně jako v předchozí otázce i zde byly uváděny i **negativní vzory**. Pět z respondentů se vztahovalo k osobě, která je významně ovlivnila či která jim imponovala, které se chtěli **připodobnit primárně jako k učiteli**, popř. uvádějícímu učiteli. To je podle našeho názoru symptomatické, vzhledem k tomu, že náš článek je veden úvahou, do jaké míry ředitelé představují subkategorii učitelské profese. Stejně tak je důležité, že podstatou všech uváděných vzorů byl jejich **lidský profil**, který zahrnoval všeobecnou úctu a vážnost daného člověka ve společnosti, respekt, čest, spravedlivost, laskavost, vstřícné mezilidské



vztahy („ona nevystupovala z pozice, aby bylo znát, já jsem ředitel a ty jsi učitel...“). Když jsme zkoncentrovali vzpomínky respondentů konkrétně na ředitelské vzory, soustředili se dotazovaní opět spíše na lidské charakteristiky: byl to člověk **na svém místě, nic nehrotila**, měla **respekt, stál za svými podřízenými, nasměroval mě**. Jinou stránkou jejich profilu byla ochota **pomocť, věnovat svůj čas**, sdílnost („nezavřít to, co umím, jen pro sebe...“).

Jelikož jmenování do funkce ředitele školy není vázáno na žádnou předchozí odbornou manažerskou způsobilost, další oblastí našeho zájmu bylo šetřit výhody, které by takové předsunuté studium pro nastupující ředitele mělo, resp. zda by jim umožnilo se lépe na výkon funkce připravit. Otázka zněla: *V čem je výhodné před vstupem do funkce ředitele školy absolvovat manažerské vzdělávání?* Uvědomujeme si, že odpovědi na tento dotaz jsou zatíženy skutečností, že všichni respondenti byli současně studenty navazujícího magisterského studijního oboru Management vzdělávání (a to v téže instituci, v rámci které probíhal výzkum). To znamená, že již dříve složili bakalářskou zkoušku v oboru Školský management. Skutečnost, že naši respondenti tak byli exponováni vysokoškolskému studiu managementu pět let, tj. dosáhli vysokého akademického statusu, navíc bez jakýchkoli vnějších pobídek (neboť zákonem stanovené předpoklady pro výkon funkce ředitele fakticky není nezbytné splnit vysokoškolským studiem), byla jistě rozhodující. Proto nemáme ambice tyto odpovědi nijak generalizovat, spíše jsme očekávali vytěžit reflexi respon-

dentů – našich studentů a získat případné argumenty, abychom mohli rozvoj profesních kompetencí ředitelů usouvztažnit s formálním vzděláváním. Při vědomí výše uvedeného lze konstatovat, že naši respondenti se na **nutnosti studia** pro ředitele v úplnosti shodují: „*Je to nejen výhodné, ale je to nutné...*“ „*Když jde /člověk/ dělat učitele, tak by měl mít – v ideálním případě – vysokoškolské vzdělání, tak stejně tak by ho měl mít i ten ředitel. Teď daleko víc než před dvanácti lety...*“ Argumenty, kterými respondenti podepřeli tato svá tvrzení, lze kategorizovat do několika rovin. Jednak je to oblast, kdy studium (resp. profesní vzdělávání) je samo o sobě **výžitek**ou způsobilosti ředitele, slovy jednoho z respondentů, „*kdy ho /nového ředitele/ předchází pověst absolvovaného manažerského vzdělání...*“, kdy je významnou výhodou při konkurzu (znalosti uchazeče se vzhledem k jeho titulu automaticky předpokládají; důkaz ochoty se vzdělávat), navíc studium pravděpodobně „*odfiltruje lidi, kteří to /vedení školy/ dělat nechťejí...*“ apod. V druhé rovině bylo poukazováno na institucionální **zázemí** studia: „*vysoká škola vás dokopě*“ studovat, dává studiu směr, rozvíjí **studijní dovednosti**, které jsou dobře uplatnitelné i v praxi ředitele: vyhledávat a zpracovávat informace („*vědět, kde co mám najít*“), skládat si věci do konceptu apod. Třetí skupinu reprezentují výrocky, kdy se studium řediteli v jeho pozdější práci **zúročí**, např. ušetří čas, počet špatných rozhodnutí, absolvent si během něho vytvořil síť kontaktů atd.

Respondenti se ovšem dále zabývali tím, nakolik je smysluplné studovat

školský management jako akademickou disciplínu, pokud současně aktivně nevykonáváte funkci ředitele, tj. nakolik je studium vhodné jako průprava a do jaké míry je přínosné, jen když ho propojujeme s podněty z praxe a současně máme okamžitou možnost aplikace teoretických poznatků do reality konkrétní školy daného ředitele: „*Dokud člověk není ve funkci, dokud se nezabývá konkrétními věcmi, tak celá řada věcí /.../ je pro mě v čistě teoretické rovině...*“ „*Protože když do té funkce vstoupí, teprve si uvědomí, co všechno mu chybí, a pak přistupuje ke studiu úplně jinak...*“

Tato oblast už koresponduje s naší šestou otázkou: *Nakolik teoretická průprava ovlivňuje výkon funkce?* Zajímalo nás, zda je management z pohledu respondentů ryze prakticistní disciplínou, nebo zda a do jaké míry přisuzují význam i teoretické průpravě. Je totiž evidentní, že ne všechno, co tvoří vzdělávací obsah studia, najde své bezprostřední využití v praxi – jsou s tím respondenti jako studenti srozuměni? Diskuse na toto téma byla vedena v souhlasném stanovisku, že teorie v přípravě manažerů je **fundament**, díky němuž má ředitel na čem stavět své rozhodování a jednání v praxi. Slovy jedné respondentky, „*teoretické zázemí zklidňuje, dodává sebedůvěru*“, ředitel ví, kam sáhnout. Teorie „*pootevře dveře*“ k řešení praktických záležitostí. Teprve na teorii se nabaluje praxe. Bez teoretické průpravy ztratíte v praxi zbytečně mnoho energie a „*nebudete mít čas na lidi, na ty vztahové záležitosti a na tyhle věci, které bych řekla, že jsou v těch začátcích hodně důležité...*“ Během diskuse se ovšem respondenti

ujednotili, že vše výše uvedené se vztahuje k **teorii s velkým T** ve významu skutečně účelného poznání, neboť „*není teorie jako teorie*“. V krátkosti byla ještě diskutována naléhavá potřeba praktické průpravy (jako doplněk a vyvážení teoretické), „*mít možnost být prostě v každodenním životě u nějakého ředitele...*“, „*prostě mu sedět za zadkem...*“

Konečně, v samém závěru našich rozhovorů, jako shrnutí dosud řečeného, nás zajímalo, na základě jakých kritérií by respondenti potvrdili stávajícího ředitele ve funkci. Požádali jsme je, aby uvažovali o hypotetickém řediteli na konci funkčního období, tedy po šesti letech ředitelování. Tím jsme se chtěli dobrat k identifikaci znaků takového profesního výkonu, který již odpovídá zkušenému a úspěšnému řediteli, profesionálovi, expertovi (terminologií Pol et al., 2010: „*fáze 2–3*“). Respondenti uvedli ve všeobecné shodě, že jsou to skutečně právě průkazné, neoddiskutovatelné, hmatatelné **výsledky** práce ředitele, které nejobjektivněji zrcadlí jeho profesní kompetence. Posuzovat tyto výsledky přísluší zřizovateli a školské radě, ale ředitel sám by měl být schopen doplnit je vlastním hodnocením, **sebereflexí**: „*Víš, kde máš problém? Co s tím uděláš?*“ Tímto je zdůrazněno, že ani tyto výsledky, jakkoli jsou v posuzování ředitele zásadní, nelze hodnotit odtržené od celkového kontextu, od daných podmínek, v nichž ředitel pracuje. Velmi podstatné je, zda ředitel má promyšlené **strategie** budoucího postupu, zda je jeho vedení školy ukotveno v jasné **vizi**, v **koncepci**, tj. ředitel „*ví, co chce, jak to chce a proč to chce...*“ Z hlediska procesní



stránky konkurzu je důležité, aby ředitel měl kvalitu svojí práce **zdokumentovanou** a primárně obstál v právní oblasti, tj. **nezadal příčinu**, proč by měl být z funkce odvolán.

Na úplný závěr skupinových rozhovorů měli účastníci prostor vyjádřit se k průběhu celé diskuse a doplnit cokoli, co nebylo strukturou našich otázek postiženo. Z této volné rozpravy vyplynula důležitost schopnosti ředitele udržet si **nadhled**, nenechat se zahltit (**delegovat**), **myslet i na sebe**. Z hlediska formy vzdělávání bylo uvedeno, že mimořádně cennými jsou shledávány manažerské praxe realizované formou stínování ředitele na jiné škole. Dále bylo zmíněno, že užitečným může být, když ředitel během svého pracovního života působil i v profesích mimo školství, např. v neziskovém sektoru, odkud si může přinést zdravý náhled na věci ve škole a řadu pokročilých manažerských kompetencí.

DISKUSE A ZÁVĚR

Při šetření profesní situace začínajících učitelů-ředitelů nás obzvláště zajímal průsečík dvou profesních rolí učitel – ředitel, přestože některé otázky míří za hranice vstupu do ředitelské funkce a vztahují se k problematice začínajících ředitelů obecně. Tento zvýšený zájem je veden našimi úvahami, do jaké míry disponuje ředitel školy na úplném počátku kariéry, tj. doslova v prvních hodinách a dnech ve vedoucí funkci, předpoklady věst školu, a sytí odpověď na první výzkumnou otázku (tučným fontem níže). Již bylo opako-

vaně řečeno, že pedagogická kvalifikace a pedagogická praxe jsou v zásadě východiskem pro přiznání statusu učitele-experta, avšak jen omezeně mohou být zužitkovány při výkonu manažerské profese. Z rozhovorů s respondenty nám vysvítá, že jednou z klíčových kategorií je profesní (ne)**zkušenost**. Právě ta se však nutně aktualizuje teprve až s nástupem (po nástupu) do funkce ředitele. Do té doby zůstává přístup ke specifickým profesním zkušenostem omezený, ne-li nepřístupný. Teprve s nástupem do funkce si ředitel začíná zkušenosti postupně budovat. To ale znamená, že v okamžiku nula chybí učiteli-řediteli jeden z podstatných pilířů profesní kompetence. Absence zkušeností je přitom dána především skokovým funkčním postupem z řadového učitele do funkce ředitele školy.

Přitom si troufáme tvrdit, že nezkušenost jako principiální stav ve fázi 0–1 nevylučuje učitelovu **přípravenost** na vstup do manažerské funkce. Tu vnímáme jako určitý stav v profesním životě učitele, kdy tento je právně způsobilý, ochotný a schopný 1. angažovat se ve věcech konkrétní školy jako celku, 2. převzít odpovědnosti za rozvoj školy v souladu s koncepcí školské politiky a 3. zodpovídat se ze své práce zřizovateli školy, rodičům, učitelům a žákům (*stakeholders*). Je to tedy do značné míry záležitost odhodlání, přesvědčení, postojů, entuziasmu apod., současně se ale přeci jen předpokládá určitý stupeň zběhlosti a pokročilosti v oblastech řízení a vedení, kterých mohl začínající ředitel nabýt jako učitel (*classroom management*), člen středního managementu školy



(např. vedoucí předmětové komise) či zástupce ředitele.

Jiným podstatným momentem se nám jeví předchozí **nepřístupnost** některých **informací**, dokud je ředitel v pozici kandidáta. Ty mohou být v určitých vyhrančených případech i záměrně blokovány. Právě v této souvislosti se ukázalo, že nástup do funkce bývá spojen s „prozřením“, s novým, úplným náhledem z odlišné perspektivy, s nabytím nové znalosti o škole.

Získávání informací, budování zkušeností a nápodobu vzorů tak vnímáme jako významný moment adaptace a profesního učení v procesu stávání se ředitelem školy. Zde leží jádro odpovědi na druhou výzkumnou otázku. Zřejmou disproporci lze vidět ve skutečnosti, že učení je ze své podstaty postupný a dlouhodobý proces, zatímco kariérový postup z nižší pozice na vyšší je jednorázovým pracovněprávním aktem, který se odehraje v jediném okamžiku jmenování. Vzniklá diskrepance je ze své podstaty nevyhnutelná, otázka spíše stojí, jak rychle se podaří novému řediteli dorovnat informační a zkušenostní deficit. Ředitele-experta lze tedy spatřovat v tom, kdo vlastní příslušné „know-how“. Tato znalost se stává v pedagogické profesi

jistou komoditou, jejímž nabytím dochází k iniciaci pedagogického pracovníka do managementu školy. Teprve zasvěcený učitel přestoupí „na druhý břeh“, z něhož může spatřit, co řadoví kolegové nevidí, a snad právě v tomto poznání spočívá i jeho úděl osamocení.

V úplném závěru můžeme konstatovat, že podle výpovědí našich respondentů nevybočil průběh jejich kariéry z běžného schématu, jak jej popisuje česká i zahraniční literatura. I v reflexích našich ředitelů lze vysledovat tradiční fáze profesní dráhy (Gabarro, 1989; Bělohlávek, 1994; Pol et al., 2009, 2010) s řadou obecně uvědomovaných rizik a nároků (Sayce & Lavery, 2010; Rooney, 2000). Výzkum tak potvrdil, že v přípravě a průpravě ředitelských kádru v České republice je nutné akcentovat nejen ryze technické a manažerské dovednosti (řízení finančních zdrojů a správa rozpočtu školy, školské právo apod.), ale rovněž „měkké“ dovednosti komunikace, sebeřízení a manažerské odolnosti (*resilience*). Jestliže jmenováním do funkce se stává z učitele ředitel-novic, potom v průběžném osvojování si těchto dovedností můžeme sledovat přerod z ředitele-novice ve zkušeného ředitele školy.

LITERATURA

- Bělohlávek, F. (1994). *Osobní kariéra*. Praha: Grada.
- Daresh, J., & Playko, M. (1992). What do beginning leaders need? Aspiring and practicing principals perceptions of critical skills for novice administrators. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Donnelly, J. H., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (1997). *Management*. Praha: Grada.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5(3), 9–25.
- Fischer, P. (2008). *Prvních 100 dní v šéfovském křesle*. Brno: Computer Press.



- Gabarro, J. (1989). *The dynamics of taking charge*. Harvard (USA): Harvard Business School Press.
- Horalíková, M. (2000). *Personální řízení*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
- Hroník, F. (2007). *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Koch, R. (1995). *Prvních 100 snů úspěšného šéfa*. Praha: Grada.
- Lewthwaite, J. (2007). *Začínám řídit lidi. Poprvé manažerem*. Brno: Computer Press.
- Milkovich, G. T., Boudreau, J. W. (1993). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- OECD (2011). Singapore: Rapid improvement followed by strong performance. In OECD, *Lessons from PISA for the United States* (s. 159–176). OECD Publishing.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: MU.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105.
- Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: UP.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Robbins, F., & Finley, M. (2005). *Šéfem ze dne na den*. Praha: Management Press.
- Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principal. *Educational Leadership*, 58(1), 77–78.
- Sayce, D., & Lavery, S. (2010). Strategies for hope and sustainability. The beginning principals: needs and challenges. *Fifth International Conference on Catholic Educational Leadership*, Notre Dame, Australia.
- Sedláček, M. (2007). Ohniskové skupiny a hloubkový rozhovor. In R. Švaříček & R. Šedová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 184–191). Praha: Portál.
- Sedláček, M. (2008). *Řízení základní školy. Perspektiva případových studií práce ředitelů* [Dísertační práce]. Brno: MU.
- Slavíková, L., Karabec, S., Murden, B., Nicolaidou, M., & Dering, A. (2003). *Head teacher – leader and manager. A comparative study of professional leadership qualifications in the European education sector*. Prague-Manchester: British Council.
- Wright, J., Siegrist, G., Pate, J., Monetti, D., & Raiford, S. (2009). *Perceived induction needs for beginning principals*. [online]. [cit. 2015-04-12]. Dostupné z http://cnx.org/contents/143add0d7-78c2-4d41-a2e2-16025880416a@1/Perceived_Induction_Needs_for_

PhDr. Jan Voda, Ph.D.,

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra Centrum školského managementu; e-mail: jan.voda@pedf.cuni.cz



VODA, J. New Professional Challenges for the Teacher after Appointment as School Director

In this article we draw attention to the specific position of directors of Czech schools, among whom there is a clear need to possess professional competence in the field of teaching on the one hand, and skills in management of the school on the other hand. This move from one profession to another, often overnight, presents a certain schism in the career of a teacher, often involving feelings of isolation in the job and lack of preparation for the new role. For this reason our study focused on questions of adaptation of (once) new directors to their new professional responsibilities and challenges. We concentrated out attention primarily on the potential sources for the professional development of the director: 1. Teaching experience as a springboard for the tackling of managerial problems at school level, 2. Idea of effective manager of school, 3. Director models as a source of learning and imitation and 4. Attitudes to education in directorship. On the basis of the answers of our respondents in group interviews we tried to increase knowledge of the complicated and difficult process of beinging a school director in a teacher's career.

Key words: school management, school director, school director at start of appointment, professional trajectory.