

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA

PROFESNÍ DRÁHA ZÁSTUPCŮ ŘEDITELŮ GYMNÁZIÍ
Bakalářská diplomová práce

Olomouc 2023

Jitka Dopitová

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

PROFESNÍ DRÁHA ZÁSTUPCŮ ŘEDITELŮ GYMNÁZIÍ

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Řízení vzdělávacích institucí

Autor: Jitka Dopitová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma „*Profesní dráha zástupců ředitelů gymnázií*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne.

Podpis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za její odborné připomínky, cenné rady, podporu a trpělivost. Poděkování dále patří všem zúčastněným respondentům za jejich čas a podnětné myšlenky.

Anotace

Jméno a příjmení:	Jitka Dopitová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Řízení vzdělávacích institucí
Obor obhajoby práce:	Řízení vzdělávacích institucí
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Profesní dráha zástupců ředitelů gymnázií
Anotace práce:	<p>Cílem práce je přispět k poznání teorie a praxe práce zástupců ředitelů gymnázií v kontextu jejich profesní dráhy, což je zohledněno jak v teoretické, tak empirické části této práce.</p> <p>V teoretické části je pozornost věnována škole jako organizaci a vzdělávací instituci. Srovnána je funkce zástupce ředitele s funkcí ředitele. V samostatné kapitole jsou pak sumarizována specifika gymnázií. V empirické části je metodou narativních rozhovorů hledána odpověď na výzkumnou otázku: „Co utváří milníky profesní dráhy zástupců ředitelů gymnázií?“. Dílčí zjištění jsou uváděna postupně a postupně zdůvodňována, zatímco výsledná zjištění jsou prezentována v závěru výzkumu.</p>
Klíčová slova:	profesní dráha, zástupce, ředitel, gymnázium, milník, škola, organizace, vzdělávací instituce
Title of Thesis:	The Career of Grammar School Deputies
Annotation:	<p>The aim of this thesis is to contribute to the understanding of the theory and practice of the work of grammar school deputies in the context of their careers, which is taken into account in both the theoretical and empirical parts of this thesis. In the theoretical part, attention is paid to the school as an organization and educational institution. The function of the deputy is compared with that of the</p>

	<p>headmaster. In a separate chapter, the specifics of grammar schools are summarized. In the empirical part, the method of narrative interviews is used to seek an answer to the research question: "What shapes the career milestones of grammar school deputies?". Partial findings are presented continually and justified, while the final findings are presented at the end of the research.</p>
Keywords:	<p>career, deputy, headmaster, grammar school, milestone, school, organization, educational institution</p>
Názvy příloh vázaných v práci:	<p>Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Ukázka z přepisu rozhovoru</p>
Počet literatury a zdrojů:	<p>35</p>
Rozsah práce:	<p>57 s. (84 748 znaků s mezerami)</p>

Obsah

Anotace.....	4
Úvod	7
1 Škola jako organizace a vzdělávací instituce.....	8
1.1 Ředitel versus zástupce ředitele	13
2 Gymnázia a jejich specifika.....	18
2.1 Víceletá gymnázia.....	19
2.2 Přijímání ke vzdělávání a ukončování studia	21
2.3 Aktuální otázky vzdělávací politiky ve vztahu ke gymnáziím	23
3 Metodika výzkumu.....	27
3.1 Představení respondentů.....	30
3.2 Fáze 0 – touha po změně.....	31
3.3 Fáze 1 – zástupcem tehdy	33
3.4 Fáze 2 – zástupcem teď	36
3.5 Fáze 3 – pohled do budoucna	42
4 Výsledky výzkumu	44
Závěr	47
Seznam použitých zdrojů	48
Seznam zkratk	53
Seznam tabulek	54
Seznam příloh.....	55
Přílohy	56

Úvod

Funkce zástupce ředitele školy je často opomíjenou, a to jak z hlediska legislativního, tak vzdělávacího. Uvážíme-li, že je tato funkce jednou z vrcholných manažerských pozic ve škole jako organizaci, není jí — dle mého názoru — věnována dostatečná pozornost. Oblastí zkoumání se přitom nabízí hned několik.

Cílem této konkrétní práce je přispět k poznání teorie a praxe práce zástupců ředitelů gymnázií v kontextu rozvoje jejich profesní dráhy. Práce by tak neměla poskytovat pouhý pohled na náplň práce zástupce ředitele, ale spíše zprostředkovat vnímání této funkce jako celku.

Teoretická část specifikuje školu jako organizaci a vzdělávací instituci. Sumarizuje ukotvení funkce zástupce ředitele dle aktuálně platné legislativy a strategie vzdělávací politiky České republiky a současně srovná funkci zástupce s funkcí ředitele. Obsahem teoretické části bude rovněž specifikace gymnázia jako vzdělávací instituce.

V empirické části bude metodou narativních rozhovorů zjišťováno, co utváří milníky profesní dráhy zástupců ředitelů gymnázií. Participanti budou stručně představeni, stejně jako bude zdůvodněn a popsán způsob jejich výběru. Výzkumná zjištění budou prezentována průběžně u jednotlivých respondentů, závěrem však budou tato dílčí zjištění porovnána.

1 Škola jako organizace a vzdělávací instituce

„Školy, stejně jako celá společnost, procházejí v posledních dekadách významnými proměnami.“ (Pol, 2007, s. 7). Školy jsou vystaveny působení z mikro i makro prostředí, čelí změnám politickým, ekonomickým, legislativním, demografickým, společensko-sociálním a v neposledních letech se na nich podepsala i situace z oblasti zdravotnictví. Bylo by naivní se domnívat, že je možné školy vést, řídit a spravovat stále stejně a nereagovat na změny, které se ve společnosti odehrávají. Reflektovat tyto události by měli být schopni, a především ochotni všichni aktéři ve vzdělávání působící nebo se ho jinak účastníci. Samotní aktéři přitom mají mnohdy naprosto odlišná očekávání, mnohdy naprosto odlišné informace a o fungování školy si vytváří své vlastní představy nebo vychází z vlastních prekonceptů. Uvážíme-li fakt, že si školstvím — byť v různé délce a specializaci — prošel každý z nás, je velmi snadné inklinovat k přesvědčení, že víme, jak to ve školství funguje či jak by to fungovat (ne)mělo. S odhlédnutím od subjektivního se tak zaměříme na objektivní skutečnosti z prostředí českého vzdělávacího systému.

Veřejná správa školství se vyznačuje značnou mírou decentralizace. Toto je názorně patrné i ze zprávy OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) z roku 2018, kde je Česká republika s mírou rozhodovacích pravomocí na úrovni místní a institucionální na více než devadesáti procentech a vysoce nad průměrem zemí EU, stejně jako zemí OECD (OECD, 2018). Na centrální úrovni vykonává správu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), případně jiné ústřední orgány — u jimi zřizovaných škol a školských zařízení — například Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti, Ministerstvo zahraničních věcí. Dále pak také Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), která je správním úřadem s celostátní působností zřízeným školským zákonem. Na úrovni regionální jsou to pak krajské úřady, na úrovni místní obecní úřady obcí

s rozšířenou působností a na úrovni institucí ředitelů škol a školských zařízení.

Vzdělávací soustava České republiky zahrnuje školy mateřské, základní a střední, konzervatoře, vyšší odborné školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, základní umělecké školy, školská zařízení a vysoké školy. Všechny — vyjma škol vysokých — se řídí zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon). Vysoké školy se řídí zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Pravomoci jsou rozděleny mezi ústřední řídicí orgány, kraje, obce a instituce samotné. MŠMT — mimo jiné — odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy; rozděluje finanční prostředky ze státního rozpočtu; stanovuje kvalifikační předpoklady a pracovní podmínky učitelů; určuje rámcový obsah předškolního až středního vzdělávání; schvaluje vzdělávací programy vyšších odborných škol. Kraje zřizují zejména střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy, zatímco obce zřizují školy mateřské a základní a zajišťují povinné předškolní vzdělávání a povinnou školní docházku.

Při přechodu z úrovně centrální/národní na regionální se tak nacházíme na úrovni krajů, které se na správě regionálního školství podstatným způsobem podílí. Krajská zastupitelstva a rady a krajské úřady spravují školy a školská zařízení — která zřizují — a mezi základní povinnosti spadá například zabezpečení investičních výdajů a provozních nákladů, péče o rozvoj vzdělávání a školských služeb. Kraj prostřednictvím rady kraje jmenuje a odvolává ředitele škol, které zřizuje a současně u těchto zřizuje školskou radu, do které jmenuje třetinu jejích členů a podílí se tak na některých rozhodovacích procesech ve škole. Na základě výsledků inspekční činnosti ČŠI přijímá opatření — opětovně platí, že u škol a školských zařízení jejichž je kraj zřizovatelem (Eurydice, 2023). Kromě zabezpečení investičních výdajů a provozních nákladů škol krajem zřizovaných — nejčastěji tedy

středních škol, vyšších odborných škol a konzervatoří — plní krajský úřad funkci i v oblasti financování přímých nákladů na vzdělávání a školské služby, a to stanovováním normativů vyšším odborným školám, základním uměleckým školám a většině školských zařízení — bez ohledu na původ zřizovatele. Na co kraj naopak nemá přímý vliv je obsah vzdělávání. Rámcový obsah vzdělávání je v kompetenci MŠMT, jehož příspěvkové organizace připravují Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které ministerstvo následně vydává a k jejichž obsahu se kraje mohou vyjadřovat v rámci připomínkového řízení. Ke Školním vzdělávacím programům (dále jen ŠVP) vydávaným řediteli škol, se kraje mohou vyjadřovat prostřednictvím svých zástupců ve školských radách. Nutno podotknout, že u vyšších odborných škol funguje model tvorby vzdělávacích programů odlišně. *„Jednotlivé vyšší odborné školy připravují vlastní vzdělávací programy, které poté akredituje ministerstvo školství na základě stanoviska Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání; v případě potřeby se souhlasem příslušného oborového ministerstva.“* (Eurydice, 2023).

Na úrovni místní jsou základním článkem samosprávy ve školství obce, případně obce s rozšířenou působností — jejichž obecní úřady vykonávají státní správu v přenesené působnosti vůči školám zřizovaným obcemi či svazky obcí v jejich obvodu. Mezi základní pravomoci a povinnosti obcí patří například jmenování a odvolávání ředitelů škol, které zřizují, a to prostřednictvím rady obce — je-li v obci zvolena — nebo prostřednictvím starosty, případně zastupitelstva. Obec — stejně jako kraj — zřizuje u škol jejichž je zřizovatelem školskou radu a jmenuje třetinu jejích členů. Na základě výsledků inspekční činnosti ČŠI přijímá opatření u škol a školských zařízení, které zřizuje. Obec — popřípadě svazek obcí — zřizuje mateřské školy, základní školy a zařízení školního stravování jim sloužící. Obec je současně povinna vytvářet a zajišťovat podmínky pro předškolní a povinné školní vzdělávání a obecní vyhláškou stanovuje školské obvody spádových

mateřských a základních škol. Může však zřizovat i základní umělecké školy, školská zařízení pro zájmové vzdělávání — například školní družiny nebo školní kluby — školská účelová zařízení — jako střediska praktického výcviku, plavecké školy a podobně.

Poslední úroveň je úroveň institucionální. Dle školského zákona mají takřka všechny školy — od mateřských až po vyšší odborné — právní subjektivitu, což jim přináší jistou míru autonomie, ale také odpovědnosti. Právní subjektivita školám umožňuje vedení vlastního účetnictví, hospodaření s majetkem školy v rozsahu stanoveném zřizovatelem ve zřizovací listině nebo případný rozvoj doplňkové činnosti školy a následné nakládání s finančními prostředky z této vznikajícími. Za řízení školy — školského zařízení — je odpovědný ředitel, který do právních vztahů vstupuje vlastním jménem, tedy je právním subjektem. Na základních, středních a vyšších odborných školách se na řízení do určité míry podílí i jiní aktéři, a to prostřednictvím školské rady. Řediteli právní subjektivita poskytuje nejen větší samostatnost při rozhodování o finančních záležitostech, ale i samostatnost v rozhodování v záležitostech pracovněprávních. Co se právní formy škol týká, existuje forem hned několik. Školy veřejné a státní — zřizované ministerstvy nebo orgány územní samosprávy — mohou mít formu:

- organizační složky státu nebo její součásti, a to v případě, že jsou zřizovány Ministerstvem obrany, Ministerstvem vnitra nebo Ministerstvem spravedlnosti;
- školské právnické osoby, je-li jejich zřizovatelem obec, kraj či MŠMT;
- příspěvkové organizace, jsou-li zřizovány obcí, krajem nebo MŠMT — v případě mateřských škol a příslušných zařízení školního stravování také dalšími ministerstvy.

Veřejné školy jsou nejčastěji příspěvkovými organizacemi. V právní formě školské právnické osoby mají být zřizovány školy církevní, tedy ty, jejichž

zřizovatelem je registrovaná církev nebo náboženská společnost. Od roku 2005 je školská právnická osoba formou neziskové organizace s činností omezenou na oblast vzdělávání. Specifikem jsou pak školy soukromé, které mohou využívat například formy školské právnické osoby dle školského zákona nebo formy obecně prospěšné organizace, zapsaného spolku či zapsaného ústavu dle zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. Mohou být zřizovány také fyzickými osobami. Převažují u nich nicméně právní formy společnosti s ručením omezeným, akciové společnosti, veřejné obchodní společnosti atd., tedy takové, které upravuje zákon č. 90/2012 Sb., o obchodních společnostech a družstvech. Činnost škol — bez ohledu na formu zřízení či formu právní — je podmíněna zápisem do rejstříku škol a školských zařízení. Školský zákon současně umožňuje, aby byly školy a školská zařízení téhož zřizovatele sloučeny a lze je tak ustavit jako jednu právnickou formu s jedním ředitelem. Může se tak stát, že pod jedním ředitelstvím působí škola mateřská a základní nebo škola základní a střední a podobně. Ředitel školy je tedy jedním z orgánů školy, dalším je školská rada a pedagogická rada, případně samosprávný orgán žáků a studentů nebo sdružení rodičů. Pro účely této práce se budeme dále věnovat primárnímu a sekundárnímu vzdělávání a terciární s jeho specifiky již nebudeme dále vymezovat.

Školy jsou diferenciovány i mnoha dalšími faktory, kdy jedním z nich jsou procesy, které v nich probíhají, jako například přijímání ke vzdělávání, ukončování vzdělávání či kontrola kvality vzdělávání. Školy jsou specifickými organizacemi i v rovině pracovně-právní. Zaměstnanci škol se dělí na pedagogické pracovníky a ostatní zaměstnance, tzv. nepedagogické pracovníky. Pedagogický pracovník je zaměstnancem státu nebo právnické osoby vykonávající činnost školy či školského zařízení a dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vykonává přímou pedagogickou činnost. Tuto tedy vykonává například učitel, vychovatel, speciální pedagog,

psycholog, asistent pedagoga, vedoucí pedagogický pracovník a další. Do kategorie nepedagogických pracovníků pak spadají například zaměstnanci zajišťující údržbu, stravování, administrativu atd., tedy ti, kteří nevykonávají přímou pedagogickou činnost a nevztahuje se tak na ně zákon o pedagogických pracovnících. Platové tarify jsou u nich nižší než u pedagogických pracovníků, mají kratší dovolenou, nemají nárok na samostudium atd. Právní předpisy tak pro ně v některých oblastech stanoví odlišnou právní úpravu. Obecně však platí, že pracovní podmínky pro učitele, další pedagogické pracovníky a zaměstnance škol a školských zařízení jsou dány zákonem č. 262/2006 Sb., zákoník práce a celostátními obecně závaznými právními předpisy. Škola je specifická také tím, že kromě toho, že se v ní vzdělávají žáci/studenti, vzdělávají se v ní také samotní učitelé, přesněji řečeno všichni pedagogičtí pracovníci, kterým tuto povinnost ustavuje zákon o pedagogických pracovnících.

1.1 Ředitel versus zástupce ředitele

Zástupce ředitele je tím, kdo by měl být připraven zastoupit ředitele v době jeho nepřítomnosti, a to jak plánované, tak neplánované, krátkodobé či dlouhodobější. *„Zástupce musí být připraven zastoupit ředitele v plném rozsahu činností v souladu se zřizovací listinou“* (Trojan et al., 2018, s. 15). Nabízí se tedy pohled na funkci zástupce srovnáním s funkcí ředitele. Absence zmínky o zástupci ředitele je patrná již v samotném školském zákoně a je tak vhodné se podívat do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Ten kromě specifikace toho, kdo je pedagogickým pracovníkem, v § 5 stanoví předpoklady pro výkon činnosti ředitele. Uvážíme-li tedy funkci ředitele například na gymnáziu, tento — zjednodušeně řečeno — musí být pedagogickým pracovníkem s praxí ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce pěti let a současně získal či do dvou let od nástupu do funkce získá znalosti v oblasti řízení školství. Ani jedna z výše

uvedených podmínek pak nemusí být splněna k vykonávání funkce zástupce ředitele. Ten pedagogickým pracovníkem být může, ale nemusí. V případě, že je, není mu vymezena povinná délka praxe a současně mu není stanovena povinnost absolvovat manažerské vzdělání, a to ani před nástupem, ani po nástupu do funkce. Zatímco ředitel je vybírán a do funkce jmenován zřizovatelem, je to pak právě ředitel, který si vybírá svého zástupce. *„Právě jeho bude totiž vybraný pracovník zastupovat, s ním bude tvořit vrcholný manažerský tým. Z tohoto důvodu je obtížné delegovat kompetenci výběru na někoho jiného, např. na zřizovatele“* (Trojan et al., 2018, s. 17). S tímto modelem pak souvisí i systém odměňování, který jej kopíruje, tzn., že zatímco zástupce je odměňován ředitelem, ředitel je odměňován zřizovatelem. Model tedy ovlivňuje nejen oblast personální, ale také oblast ekonomickou. Dobré je také podotknout, že zatímco ředitele škola mít musí, neplatí totéž o zástupci ředitele. Je na uvážení ředitele, zda bude nebo nebude zástupce mít, případně v jakém počtu. Specifickou je i oblast právní, protože bez ohledu na to, zda ředitel nemá či má svého/své zástupce, veškerá odpovědnost je jen a pouze na řediteli školy. I tato skutečnost dokládá, jak důležitá volba zástupce je. Dle Trojana et al. (2018, s. 80) patří výběr zástupce ředitele mezi nejnáročnější personální činnosti ředitele školy a často bývá procesem zdlouhavým, podrobeným všemožným kritériím, a ideálním by bylo vypsání výběrového řízení, kterého by se mohli zúčastnit nejen zájemci z řad stávajících zaměstnanců, ale i uchazeči zvenčí. Každá z variant přitom s sebou přináší výhody i nevýhody. Má-li však ředitel předem jasně stanovená kritéria, zná-li dobře „svou“ instituci, ví-li jak si škola stojí a kam směřuje, bude pro něj finální výběr o to snazší. Důležitým faktorem je pak také znalost sebe sama, uvědomění si vlastních znalostí, schopností a dovedností, svých silných a slabých stránek, své osobnosti. Tuto sebereflexi by pak měl ideálně podstoupit i onen uchazeč o funkci zástupce ředitele. To mě přivádí k pohledu na výběr zástupce perspektivou opačnou, tedy tou z pozice potenciálního uchazeče o funkci

zástupce. Kde se o volné pozici dozví? Je možné se na ni předem připravit? Jak vzniká ambice stát se zástupcem – a vzniká vůbec? Přichází tento impuls na základě vnitřní nebo vnější motivace? Je apelem rovina pracovní – tedy například vidina kariérního postupu – nebo spíše rovina osobní – tedy určitá životní fáze, která k tomuto kroku vede – nebo kombinace obou zmiňovaných? Jak moc je známo, co funkce zástupce ředitele obnáší? Jsou nějaká jednotná, předem stanovená kritéria, která by měl zájemce o tuto funkci splňovat? Získat odpovědi na tyto – a mnohé další otázky – by mohlo pomoci v plánování nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP), ve tvorbě vzdělávacího kurikula studentů – nejen – na pedagogických fakultách, ale i k rozvoji systematické podpory profesního rozvoje pracovníků školství.

Jak je patrné, vymezení funkce zástupce ředitele není ani zdaleka jednoznačné. Stále přitom platí, že zástupce zastupuje ředitele jen v rozsahu, který mu byl vymezen ředitelem. Budeme-li uvažovat zástupce jako vedoucího pracovníka, který ale není pedagogickým pracovníkem, tzn. že organizuje, řídí a kontroluje činnost nepedagogických pracovníků, nevztahuje se na něj zákonná povinnost dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tito zástupci však *„splňují ... požadavky, které na jejich profesionalitu klade zaměstnavatel (vzdělání, praxe)“* (Trojan et al., 2018, s. 36). Jinak tomu pak bude u zástupce, který pedagogickým pracovníkem je, a tudíž se na něj vztahuje nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „nařízení vlády“). Toto nařízení stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti zástupců ředitele školy a školského zařízení a v loňském roce prošlo změnami, které vešly v platnost 1. září 2022. Se školním rokem 2022/2023 tak na mnoha školách došlo k úpravám, které může nově variovat přímo ředitel v rámci tzv. „banky

odpočtů“. Podrobnými postupy stanovení přímé pedagogické činnosti se v této práci zabývat nebudeme, MŠMT za tímto účelem vydalo metodický materiál, který informace, postupy a příklady poskytuje. Za zmínku však v kontextu této práce — dle mého názoru — dva body uvedeného vládního nařízení stojí. Jedním z nich je § 4f, ve kterém dochází k porovnání objemu přímé pedagogické činnosti zástupce ředitele a ředitele, a druhým je § 1, který specifikuje rozsah působnosti tohoto nařízení z něž vyplývá, že se nevztahuje na školy soukromé a církevní. Tímto se potvrzuje zmiňovaná specifická jednatelů zřizovatelů vzdělávacích institucí. Budeme-li na zástupce dále nahlížet jako na pedagogického pracovníka, musíme se vrátit k zákonu č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který se na něj tentokrát přímo vztahuje a ve kterém je v § 24 zakotvena povinnost DVPP. Profesní rozvoj je tedy legislativně ošetřen a při jeho plánování by mělo být přihlíženo jak ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, tak k potřebám a rozpočtu školy. Souhrnem je tedy dobré připomenout, že zatímco DVPP v zákoně ukotveno je, stejně jako je v něm ukotvena i povinnost školského vzdělání pro ředitele škol a školských zařízení, na zástupce ředitele škol a školských zařízení s povinností školského vzdělání legislativně pamatováno není.

Téma profesního rozvoje je zakomponováno i ve strategických dokumentech, kde například v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023 (dále jen DZ ČR 2019-2023) je jedním z prioritních cílů „*podporovat komplexní systém ucelené podpory profesního rozvoje učitelů i ředitelů zahrnující všechny prvky profesionalizačního kontinua*“, což „... vyplývá také ze zjištění ČŠI“, kdy jedním z hlavních cílů v této oblasti je právě „... vytvoření a implementace systému ucelené podpory přispívající ke zvyšování profesního rozvoje vedoucích pracovníků v oblasti strategického řízení rozvoje škol a pedagogického vedení“. Za podstatný je považován také kvalitní profesní rozvoj učitelů a s ním spojené posilování kvality akreditovaného DVPP (2022, s. 74-75). Toto je v souladu i se Strategií 2030+, kde jsou jednotlivé

cíle ještě podrobněji rozpracovány a kde je například plánováno vytvoření kompetenčního profilu učitele, na který pak bude navázáno DVPP. Kompetenční profil by měl vzniknout i pro roli ředitele, což má následně přispět k reformaci systému vzdělávání a podpory vedení škol (Fryč et al., 2020, s. 53-54). Ve stejném dokumentu se pak píše i o vzdělávání managementu škol, kdy je potřeba zajistit systematickou přípravu pro vedoucí pozice ve vzdělávání a definovat standardy pro řídicí pracovníky ve školství, které „... budou provázány se systémem jejich dalšího vzdělávání a profesního rozvoje“ (Fryč et al., 2022, s. 59).

Specifika funkce zástupce ředitele jsou dána i rolemi, které jako takový ve škole zastává. Zástupce musíme uvažovat jako zaměstnance, v mnoha případech pak i vedoucího zaměstnance; pedagogického pracovníka se zákonnou povinností dalšího vzdělávání a výkonem přímé pedagogické činnosti či nepedagogického pracovníka specializovaného v jiném oboru (např. ekonomice). S přihlédnutím ke konkrétním rolím zástupce ředitele je pak neodmyslitelně spjata relevantní legislativa, z níž vychází konkrétní práva a povinnosti na straně zaměstnance, tedy zástupce ředitele i zaměstnavatele, kterým je ředitel. Neopomenutou by tedy měla být organizační struktura školy, jejíž podoba je opět plně v kompetenci ředitele. Tato má nejen vizuálně znázorňovat nadřazenost a podřazenost v řízení, ale také provázanost jednotlivých organizačních útvarů a jejich kompetencí, které často bývají podrobněji specifikovány v organizačním řádu školy. Schéma struktury tak vychází nejen z velikosti školy a jejího zaměření, ale také z manažerského rozhodnutí ředitele školy. Ten jako zaměstnavatel určuje zástupcům náplň práce, deleguje konkrétní úkoly, předává část svých povinností, přenáší konkrétní kompetence atd. Současně jako jejich zaměstnavatel disponuje právem zřídit či zrušit jejich funkci, za předpokladu dodržení platné legislativy. Rozhoduje o jejich zařazení v organizační struktuře školy, které má pak vliv na případné jmenování do funkce

v případě, že je zástupce ředitele vedoucím organizačního útvaru. V návaznosti na výše uvedené rozhoduje ředitel o zařazení zástupce do platové třídy a s ohledem na konkrétní náplň práce a s přihlédnutím ke vztahující se legislativě i o druhu a výši příplatků a v neposlední řadě o výši podílu přímé pedagogické činnosti.

2 Gymnázia a jejich specifika

Pojem „gymnázium“ takřka shodně definují Kolář (2012, s. 44) i Průcha a Veteška (2014, s. 121), a to jako střední školu výběrového typu, poskytující všeobecné vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Shodují se rovněž na tom, že hlavním posláním gymnázií je příprava na vysokoškolské studium. „*Studium na gymnáziu a složení maturitní zkoušky na něm umožňuje vstup na všechny typy vysokých škol*“, dodává Kolář (tamtéž). K uvedenému se přiklání i aktuální znění Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP G), které pojetí vzdělání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií doplňuje o vybavení žáků nejen všeobecným rozhledem, ale také klíčovými kompetencemi, čímž je má připravit jak pro terciární vzdělání, tak pro profesní a občanský život (Balada, c2007, s. 3). Toto znění pak zůstává neměnné i v uvažované nové verzi dle Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, č. j. MSMT 24248/2021-2. Zde je vhodné upozornit na to, že ony klíčové kompetence mají být o jednu další navýšeny. Přehledně jsou pak všechny navrhované změny uvedeny v aktualizované verzi RVP G s účinností od 01. září 2022.

Gymnázia — bez ohledu na jejich zaměření a víceletost — mají svou relativně bohatou historii, během které prošla několika změnami, zrušeními a opětovnými obnovami. Vzhledem k tomu, že historický kontext není cílem této práce, zmínila bych spíše skutečnost, že existence těch víceletých, je opakovaně tématem odborných i laických diskusí. Maňáková (2017, s. 10-11)

ve své práci uvádí, že víceletá gymnázia byla diskutována i v řadě mezinárodních výzkumů a jejich kritika zazněla v minulosti i ze strany examinatorů OECD, kteří chtěli, aby se žáci vzdělávali společně na druhém stupni základní školy, aby tak nedocházelo k vnější diferenciaci. Na tento apel reagovalo i MŠMT, jehož záměrem bylo do roku 2002 víceletá gymnázia zrušit. To se však setkalo s vlnou odporu ze strany českých vzdělavců, ředitelů a učitelů těchto gymnázií a s kritikou v médiích a MŠMT od tohoto záměru upustilo (Maňáková, tamtéž). K problematice vnější diferenciaci se v této práci ještě vrátíme, neboť je součástí strategické dokumentace vzdělávání v ČR a snahy o její nápravu tak nejsou věci čistě minulou.

2.1 Víceletá gymnázia

V letech předešlých bylo možné studovat gymnaziální obory pěti a sedmileté, avšak jen do roku 1995. V současnosti jsou varianty čtyř, šesti a osmileté, kdy víceletými jsou uvažovány poslední dvě jmenované. Zatímco u čtyřletého studia se v rámci vzdělávací soustavy nacházíme v tzv. vyšším stupni sekundárního vzdělávání, jinak řečeno vzdělávání středoškolského, u studia šesti a osmiletého už uvažujeme jak nižší, tak vyšší stupeň sekundárního vzdělávání, tedy druhý stupeň školy základní a návazně školy střední. Z mezinárodního hlediska „nižší sekundární vzdělávání označuje úroveň ISCED 2. Tento stupeň označuje vzdělávání, které slouží obvykle k dokončení základního vzdělávání a povinné školní docházky“ (Zormanová, 2018, s. 27). Vyšší sekundární vzdělávání, konkrétně vyšší ročníky víceletých gymnázií a gymnázia čtyřletá, je pak řazeno do úrovně ISCED 3A (Zormanová, 2018, s. 34).

S délkou studia, respektive s prolínáním nižšího a vyššího stupně sekundárního vzdělávání, se neoddělitelně pojí i související kurikulární dokumenty, především pak RVP a ŠVP. Není tedy výjimkou, že na jednom gymnáziu je potřeba vycházet hned z několika variant RVP, a tudíž dle nich

vytvářet několik variant ŠVP, které s nimi musí být v souladu. Variace RVP se však netýká jen onoho nižšího a vyššího stupně. Jak vyšší ročníky víceletých gymnázií, tak klasické čtyřleté studium má další specifika, kdy jedním z nich je oborové zaměření, kterému odpovídá vlastní varianta RVP. S jiným zněním je tak potřeba pracovat na gymnáziích se sportovní přípravou (RVP GSP), s jiným na gymnáziích v angličtině (FEP SGE) a s jiným na gymnáziích dvojjazyčných (RVP DG). Pro lepší názornost výše zmíněného je k dispozici Tabulka 1.

	nižší sekundární / ISCED 2				vyšší sekundární / ISCED 3A			
	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
4leté								
6leté								
8leté								
	RVP ZV				RVP G / RVP GSP / FEP SGE / RVP DG			

Tabulka 1: Víceletost gymnázií na škále sekundárního vzdělávání ve vztahu k jednotlivým Rámcovým vzdělávacím programům

Zdroj: vlastní

Hlavním důvodem uvádění těchto rozdílů je snaha o zpřehlednění a o poukázání na široké spektrum specifík spojených s fungováním gymnázií jako vzdělávacích institucí. Neopomenutelnou je také možnost sloučenosti gymnázia s jiným stupněm vzdělávání, například se základní či mateřskou školou. Za zmínku v tomto bodě jistě stojí i plánovaná revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), která by měla přinést největší změnu od roku 2005, kdy se začalo namísto osnov učit podle rámcového vzdělávacího programu. Tato se samozřejmě dotkne i víceletých gymnázií, a to nejen ve formě inovování ŠVP, ale i v obměně učebních materiálů, dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a monitorování ze strany ČŠI. Tato revize měla i podporu bývalého ministra

školsví Vladimíra Balaše, který ji v rozhovoru pro Deník N komentoval slovy: „*Ta pojede, tu nemám důvod měnit. Je to odborná věc, budu se snažit to podporovat.*“ (Deník N, 2022a).

2.2 Přijímání ke vzdělávání a ukončování studia

Stejně jako prošla mnoha proměnami gymnázia samotná, prošla proměnami i přijímací zkouška na ně. Jak jsem již zmínila, není historický diskurz v této práci prioritním aspektem, proto se budu zabývat obdobím od roku 2017, kdy byla na území České republiky zavedena jednotná přijímací zkouška (dále jen JPZ). Legislativně je přijímací řízení, tudíž i JPZ, upraveno školským zákonem a vyhláškou č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

JPZ je povinnou součástí přijímacího řízení na všechny střední školy, jejichž studium je zakončeno maturitní zkouškou. Obsahem JPZ není nic nad rámec RVZ ZV ročníku, ze kterého se uchazeč do studia hlásí. Jednotlivé varianty testů se tak liší dle volby čtyř, šesti nebo osmiletého studijního oboru, nicméně vždy reflektují rozsah učiva stanovený RVP ZV. Zajímavou formulací je pak věta na webových stránkách Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (dále jen Cermat): „*K jejich úspěšnému absolvování by tak mělo stačit dobré zvládnutí učiva základní školy*“ (Cermat, 2022). S ohledem na to, že je „dobrý“ oficiálním klasifikačním stupněm, viděla bych jeho použití v daném kontextu jako přinejmenším nešťastné. Společným faktorem JPZ je délka a druh testů, kdy prvním z nich je didaktický test z českého jazyka a literatury v délce 60 minut a druhým je didaktický test z matematiky v délce 70 minut. Za užitečný pak považuji odstavec s názvem „Hodnocení zkoušky“, kde se nejen — ale možná především — rodiče dozví o možných dalších kritériích přijímacího řízení a o tom, jakou měrou se na přijetí podílí právě samotná JPZ (Cermat, 2022). Problematikou jednotnosti přijímacích zkoušek na střední školy se opakovaně zabývá i odborná veřejnost. V květnu 2021 vydala

odborné stanovisko k JPZ i SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání), která apeluje především na to, aby JPZ na střední školy nebyla „jednotná“, aby byly přijímací zkoušky co nejvíce v kompetenci škol, aby i váha prisuzovaná JPZ — aktuálně 60% — byla ponechána v kompetenci ředitelů jednotlivých škol a navrhuje *„upravit legislativu stanovující formát a obsah jednotných přijímacích testů tak, aby korespondoval s RVP pro základní vzdělávání a směřoval k plnění Strategie 2030+“* (SKAV, 2022). K testům z dílny Cermatu se vyjádřil i bývalý ministr školství Vladimír Balaš, který z nich dle vlastních slov neměl pocit, že se mu moc líbí a *„místo aby zjišťovaly, co uchazeč umí, snažily se jim házet „špeky“ pod nohy. (...) Cílem přijímacích zkoušek by neměla být eliminace převisu zájemců, ale najít ty, kteří mají pro studium předpoklady.“* (Deník N, 2022a).

Tak jako má svá specifika zkouška přijímací — která je mnohdy první formálnější formou testování, se kterou se žáci setkávají a která neprobíhá v jim doposud známém prostředí a kolektivu — má svá specifika i zkouška závěrečná – maturitní, která si prošla několika změnami a úpravami a dá se předpokládat, že tyto nebyly poslední. Aktuálně maturitní zkouška sestává ze společné a profilové části a dokladem o úspěšném absolvování je vysvědčení o maturitní zkoušce. Způsoby a podmínky ukončování gymnaziálního vzdělávání pak stanovuje školský zákon a vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. Současně by měl úspěšný student odpovídat profilu absolventa gymnázia dle RVP G a mělo by být dosaženo vzdělávacích cílů, ke kterým vzdělávání na gymnáziu směřuje.

Nejenom, že jsou obě zkoušky významným životním milníkem žáků/studentů, ale jsou i specifickým procesem gymnázií, který vyžaduje systematický přístup ze strany vedení školy. Vezmeme-li v úvahu, že JPZ na gymnázia probíhá ve dvou řádných termínech a dvou termínech náhradních pro čtyř, šesti i osmileté obory vzdělání, jedná se o proces administrativně, časově i finančně náročný.

2.3 Aktuální otázky vzdělávací politiky ve vztahu ke gymnáziím

DZ ČR 2019-2023 si jako jeden z cílů v sekci středního vzdělávání klade například „... revidovat rámcové vzdělávací programy ..., zdokonalit systémy přijímacího řízení a ukončování středoškolského vzdělání“ a v sekci rovné příležitosti ke vzdělávání chce mimo jiné „podporovat rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech úrovních škol ..., zajistit rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol a omezit vnější selektivitu vzdělávacího systému“ (2022, s. 23). Revize RVP by obecně měla zohledňovat digitalizaci a měla by navazovat na revizi RVP ZV. Tento záměr je již patrný z dříve zmíněného Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, kde je digitalizace zakomponována a stává se jednou z klíčových kompetencí. Dá se tedy konstatovat, že v tomto ohledu nezůstává pouze u záměru, ale jsou podnikány kroky k jeho naplnění. S revizí RVP a digitalizací počítá i další strategický materiál, kterým je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Tento si podobně jako předchozí výše zmíněný strategický dokument klade jako jeden z klíčových cílů „snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“, kde například „...zkvalitněním výuky a posílením možností její individualizace na druhém stupni základních škol“ má být dosaženo toho, „aby nedocházelo k rané selektivitě a odchodům velkého počtu žáků na víceletá gymnázia...“ (Fryč et al., 2020, s. 19). Spoluprací se zřizovateli víceletých gymnázií by mělo být současně dosaženo žádoucího stavu, kterým je, „... aby na víceletá gymnázia v rámci celé ČR odcházeli žáci s mimořádnými studijními předpoklady (...) a v žádném regionu počet odcházejících žáků výrazně nepřekračoval 10 %“ (Fryč et al., 2020, s. 46). Při zacílení na střední školy, potažmo gymnázia, se pak ve stejném dokumentu dočteme o záměru upravit formu i obsah přijímacích zkoušek a o tom, že „ředitelé budou podpořeni ve využívání dalších možností hodnocení v rámci školní části přijímacího řízení“ (Fryč et al., 2020, s. 30).

Konkrétní podoba podpory však uvedena není. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ si rovněž klade za cíl změnit koncept zkoušky maturitní. Ta „... jako celek bude více reflektovat kompetenční model vzdělávání“ a připravena bude i elektronická distribuce zadání státní části maturitní zkoušky. Ve školní části maturity bude ředitelům poskytnuta podpora při utváření koncepce a její následné realizace (Fryč et al., 2020, s. 30). Jakým způsobem tak bude učiněno brožura opět neuvádí. S proměnami obsahu vzdělávání mají být sladěny i způsoby jejich ověřování a za pomoci vytvořených nástrojů pro vyhodnocování dosažených kompetencí by mělo být zajištěno toho, „... aby se například přijímací a maturitní zkoušky zaměřily více i na ověřování gramotností a klíčových kompetencí. Není cílem, aby se žáci během vzdělávání připravovali na zkoušky, nýbrž aby zkoušky ověřovaly, do jaké míry si žáci osvojili v RVP stanovené výstupy.“ (Fryč et al., 2020, s. 17-18).

V návaznosti na již uvedené a s přihlédnutím k současnému dění by se dalo začít hned několika tématy, která se zdají být aktuální napříč dobou. Prvním z nich je samotná existence gymnázií. Zatímco čtyřletá si svou existenci obhajovat nemusí, víceletá mají své příznivce i odpůrce. Při pohledu do statistik Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ) zjistíme, že za poslední desetiletí se počet čtyřletých gymnázií snížil z 313 ve školním roce 2010/11 na 287 ve školním roce 2020/21, tedy o 8,3% a počet studentů čtyřletého vzdělávání tak klesl o 10,7%. K mírnému poklesu došlo i u počtu gymnázií osmiletých, a to z původních 281 v letech 2010/11 na 268 v 2020/21, což je pokles o 4,6%, zatímco v počtu studentů byl pokles pouhých 2,5%. Opačně se tomu pak děje u vzdělávání šestiletého, kde je počet škol za výše uvedené desetileté srovnání neměnný a počet studentů naopak o 3,4% vzrostl (ČSÚ, 2022, s. 3). Když se pak redukce počtu čtyřletých gymnázií setká s populačně silným ročníkem žáků ukončujících deváté třídy základních škol — což se stalo na konci školního roku 2021/22 a opakovaně pak i na konci školního roku 2022/23 — nedostaly se, dle názoru předsedkyně Asociace ředitelů gymnázií

Renaty Schejbalové, na gymnázia ani děti, které na to opravdu měly (iRozhlas, 2022). Programový ředitel EDUin Miroslav Hřebecký pak na tento problém nahlíží jako na systémový a stát podle něj neumí pracovat s demografií (iRozhlas, 2022). Situaci popsala jako tristní i analytička vzdělávacích systémů Jana Straková, která v rozhovoru pro Deník N dodala, že Česká republika má jeden z nejnižších podílů všeobecného gymnaziálního vzdělávání v Evropě, protože jsme se snažili „omezovat poptávku po gymnáziích tak, aby podíl gymnazistů tvořil mezi středoškoláky čtvrtinu“ (DeníkN, 2022b). Nabízí se tedy otázka, zda uvedené statistické údaje naplňují strategické záměry let předešlých. Současně je dobré se ptát, jak bude se získanými daty pracováno do budoucna. Je české školství připraveno dostatečně pružně reagovat na probíhající — nejen populační — změny? Současný ministr školství Mikuláš Bek se k situaci vyjádřil se slovy, že „musíme překročit některá historická tabu, víceletý záměr zapovídal vznik víceletých gymnázií až na výjimky“ a dodal, že „možná je načase zvážit, zda v Praze, Brně, Českých Budějovicích nebo Plzni nemají přibýt i třídy víceletých gymnázií“ (Novinky.cz, 2023). Druhým tématem je význam existence gymnázií víceletých. O ten se vedou spory jak mezi laickou, tak odbornou veřejností a je více než pravděpodobné, že v brzkém časovém horizontu nebudou názory jednotné. Mají být víceletá gymnázia vnímána jako možnost rozvíjení potenciálu nadaných žáků nebo naopak jako nástroj předčasné diferenciací? Je odchod na ně rozhodnutím dětí nebo ambicí jejich rodičů? Dostávají se na víceletá gymnázia děti z různého sociálního, rodinného a ekonomického zázemí? Dosahují žáci/studenti víceletých gymnázií lepších výsledků ve srovnání s jejich vrstevníky v 9. třídách základních škol či ve srovnání s maturanty čtyřletého gymnaziálního vzdělávání? Je pro učitele prestižnější vyučovat na gymnáziu než na druhém stupni ZŠ? To je jen několik málo otázek, které jsou opakovaně kladeny a opakovaně odpovídány různými aktéry školství. Bývalý ministr školství Vladimír Balaš se krátce po nástupu nechal slyšet, že příliš velkým zastáncem

víceletých gymnázií není, nicméně dodal, že by bylo dobré udělat průzkum o tom, jak fungují a jaké jsou rozdíly mezi studiem víceletým a čtyřletým a zjistit *„jestli jsou ty výsledky natolik výrazné, že má smysl držet víceletá gymnázia“* (SeznamZprávy, 2022). K mnoha z výše uvedených otázek se vyjádřila i již zmiňovaná Jana Straková, která obecně zastává názor, že *„víceletá gymnázia neodvádějí lepší práci než základky, měli bychom je zrušit, (...) víceletá gymnázia vzdělávání zbytečně komplikují a nemají jasný přínos“* (DeníkN, 2022b). Jana Straková na téma přidané hodnoty studia na víceletých gymnáziích publikovala poznatky ze studie již v roce 2010. Nicméně z rozhovoru vyplývá, že i ona si myslí, že zrušení víceletých gymnázií není reálné vzhledem k silné podpoře lidí, jejichž děti na těchto školách studují a dodává, že *„žádný ministr nerozhodne o jejich zrušení“*. Východisko tak aktuálně vidí ve zvýšení nabídky čtyřletého gymnaziálního studia (DeníkN, tamtéž). Co se týče srovnání pedagogů na ZŠ a na gymnáziích, zastává Straková názor, že *„gymnaziální učitelé mají práci jednodušší, v řadě případů jsou mnohem méně inovativní, protože je k inovacím nic nenutí“*, zatímco učitelé na základních školách musí vynakládat daleko větší úsilí, aby své žáky zaujali a *„musí v mnoha ohledech prokazovat větší pedagogické mistrovství“* (DeníkN, 2022b). Jak jsem však uvedla, názory se rozcházejí a mezi zastánce víceletých gymnázií se pak řadí například již také v textu zmiňovaná Renata Schejbalová, ředitelka Asociace ředitelů gymnázií a současně ředitelka jednoho z pražských gymnázií, která spatřuje ve vědomostech studentů osmi a čtyřletých gymnázií velký rozdíl, převážně pak u profilových zkoušek u maturit, stejně jako při srovnání pololetních průměrů známek studentů stejného věku v sextě a druhých ročnících čtyřletého oboru, kdy je prý jasně patrné, že *„děti, které studují již od jedenácti, jsou dál“* (DeníkN, 2022c). Dalším zastáncem víceletých gymnázií, který v červnu 2022 poskytl na toto téma rozhovor, je ředitel nymburského gymnázia Jiří Kuhn, který zastává názor, že zájem o gymnázia roste a nesouhlasí s tvrzením, že děti chodí na ta víceletá kvůli ambicím svých

rodičů, stejně jako nesouhlasí s tím, že by na druhém stupni základních škol zůstávalo málo motivovaných a chytrých dětí. Současně však upozorňuje na rozdíly v regionech a v Praze a jejich specifika. Dále pak tvrdí, že „sociální složení dětí ve třídách na gymnáziích je velmi pestré“ (DeníkN, 2022c). Ve vztahu k pedagogickému obsazení základních škol a gymnázií se nedomnívá, že by o ně vzájemně sváděli boj a nemyslí si, že „by to pro základky byla jednoznačná výhra, že by učitel z nižšího stupně víceletého gymnázia byl schopen jen tak učit na druhém stupni základní školy.“ Svůj názor podtrhuje například tím, že pracují s motivovanějšími žáky, tedy takovými, kteří se chtějí učit, ale nejsou naopak zvyklí pracovat s těmi, kteří se učit nechtějí (DeníkN, 2022c). Kde je tedy pravda? A jaká je přidaná hodnota gymnázií — pokud nějaká je? Odpověď na tuto otázku zkoumal i longitudinální výzkum CLoSE (Czech Longitudinal Study in Education), vedený v letech 2012-2018. V tiskové zprávě z něj se uvádí, že „výzkum CLoSE ukázal, že přidaná hodnota může být vysoká na gymnáziích, i na základních školách“ (PedF UK, 2022). S ohledem na zvolená kritéria pak můžeme srovnávat nejednu oblast tohoto obsáhlého tématu. Pro mě osobně by bylo výzvou podniknout výzkum směrem k rodičům dětí, které se na víceletá gymnázia hlásí. Možná, že i tento úhel pohledu by poskytl cennou zpětnou vazbu a potvrdil nebo naopak vyvrátil nejednu domněnku.

3 Metodika výzkumu

Cílem výzkumu je přispět k poznání profesní dráhy zástupců ředitelů gymnázií perspektivou jednotlivých účastníků výzkumného šetření, analýzou jejich sdělení a srovnáním zjištěného.

S ohledem na cíl výzkumu jsem si definovala výzkumnou otázku: „Co utváří milníky profesní dráhy zástupců ředitelů gymnázií?“. Další podotázky v jejich konkrétní podobě jsem si v úvodu výzkumu nekladla, abych předem neudávala směr výzkumu a nezužovala tak tematicky obsahovou stránku výzkumného šetření. Pro sebe jsem si pak specifikovala, co pro mě představuje

pojem „profesní dráha zástupce ředitele“ a vytvořila si jednoduchou myšlenkovou mapu.

Vzhledem ke stanovenému výzkumnému cíli a definované výzkumné otázce se mi nejadekvátnějším jevil kvalitativní design výzkumu, kdy jsem si jako primární metodu vybrala narativní rozhovory, při kterých „... není subjekt konfrontován se standardizovanými otázkami, nýbrž je povzbuzován ke zcela volnému vyprávění.“ (Hendl, 2016, s. 180). Rovněž jsem stejně jako Hendl (tamtéž) vycházela z předpokladu, že mohou existovat určité subjektivní vazby k určitým událostem, které by se při cíleném dotazování nemusely projevit.

Oslovila jsem čtyři zástupce, kdy s ohledem na genderovou vyváženost byli dva muži a dvě ženy, přičemž jedna z nich se z účasti na výzkumu omluvila s odůvodněním časové vytíženosti. Respondenti byli přitom vybráni dle typu školy, což je patrné ze samotného názvu práce, dále pak s ohledem na jednotnost zřizovatele, kterým je u všech kraj, a s požadavkem na nesloučené pracoviště. Současně jsem vybírala zástupce z řad pedagogických pracovníků, tedy ty, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost, jak bylo blíže specifikováno v teoretické části. Posledním kritériem pak byla délka jejich působnosti ve školství a současně i délka praxe ve funkci zástupce ředitele, kdy jsem si jako nejnižší časovou hranici stanovila pětileté období ve funkci zástupce ředitele. Cílem tedy bylo vybrat a oslovit potenciální „experty“.

První oslovení vybraných respondentů proběhlo v průběhu měsíce března 2021 formou telefonátů. Osloveným bylo sděleno téma bakalářské práce, bylo jim vysvětleno, proč jsou zrovna oni s žádostí o účast ve výzkumu kontaktováni a jaká je zvolená metoda výzkumu. Byl jim také sdělen časový záměr průběhu prvního rozhovoru, který byl zamýšlen k měsíci červnu až počátku července 2021. V závěru jednotlivých telefonátů bylo všem osloveným přislíbeno zaslání souhrnu konverzace formou e-mailu a poskytnut čas na zvážení účasti či neúčasti ve výzkumu. Jak jsem již uvedla

výše, ze čtyř zástupců souhlasili s účastí tři. Tito tři pak byli opětovně kontaktováni koncem měsíce května a byly dojednány jednotlivé termíny prvních rozhovorů, které byly částečně seznamovací a částečně výzkumné. Účastníkům měly poskytnout pocit uvolněnosti, navození důvěry a pochopení průběhu a cíle výzkumu. Se všemi třemi se setkání odehrálo na půdě školy, kde měli možnost nenuceně představit své pracovní zázemí a volně se rozhovořit o procesech, lidech, náplni práce atd. Tyto hovory úmyslně nebyly nahrávány, ale byly z nich pořizovány písemné poznámky, jejichž faktický obsah byl na konci setkání zrekapitulován a odsouhlasen. Hned po každém úvodním setkání jsem poznámky zpracovala a doplnila o potřebné detaily či výpisky a současně o podotázky, na které jsem v průběhu či na konci dalšího vyprávění chtěla získat odpovědi. Tyto byly u jednotlivých účastníků různé v návaznosti na již zjištěné. Druhé kolo rozhovorů se konalo dle časových možností respondentů v období srpna až října 2021. Výběr místa byl také ponechán na nich, přičemž Jaromír zvolil jednu z učeben ve škole, Martin svou kancelář a Valerie kavárnu poblíž pracoviště. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a každé nahrávce předcházelo pročtení a podepsání informovaného souhlasu, jehož vzor je jednou z příloh této práce.

Jednotlivé nahrávky byly následně opakovaně přehrávány a přepsány technikou doslovné transkripce, která je sice velmi časově náročná, ale poskytuje možnost s textem dále důkladně pracovat. Já zvolila hned několik způsobů, například barevné zvýrazňování, dělení textu do tematických bloků a přiřazování poznámek z prvního kola rozhovorů. Text jsem analyzovala metodou otevřeného kódování, což je dle Hendla (2016, s. 251) procedura používaná při prvním průchodu daty, přičemž jsou lokalizována témata v textu a jsou jim přiřazena označení. Výzkumník přitom pročítá poznámky a přepisy a hledá kritická místa, která tvoří seznam témat, která je možno organizovat, doplňovat a jinak třídit (Hendl, tamtéž).

3.1 Představení respondentů

Jaromír (54 let) celý svůj profesní život strávil ve školství, přestože učitelem nikdy být nechtěl.

„Já jsem vůbec, vůbec nikdy učitelem být nechtěl, jo. Já jsem se k tomu dostal prostě takovou jakousi shodou okolností.“

Vystudoval chemii a biologii na pedagogické fakultě. Po studiu tři roky působil na základní škole, ze které přestoupil na víceleté gymnázium, kde devět let vyučoval uvedené předměty. Následovaly čtyři roky ve funkci ředitele vesnické základní školy, dále pak čtyři roky ve funkci ředitele gymnázia zřizovaného obcí. V době rozhovorů působil jedenáctým rokem ve funkci zástupce ředitele gymnázia zřizovaného krajem.

Martin (62 let) dle vlastních slov, a shodně s Jaromírem, učitelem být nechtěl.

„Táta byl učitel, teta byla učitelka, máma byla učitelka. Chtěl jsem být úplně jinde, ale doba a situace tomu chtěla, že jsem dělal zrovna to, co jsem ani moc nechtěl dělat. To byla matematika, chemie.“

Tyto dva obory Martin vystudoval na přírodovědecké fakultě a dle jeho slov se opět shodou okolností a náhod stal učitelem těchto dvou předmětů na nejmenovaném gymnáziu v místě bydliště. Na tomto gymnáziu působil devět let a v roce posledním i ve funkci zástupce ředitele. Toto roční období komentuje slovy:

„(...), ale myslím si, že to nebylo zrovna období, který bych preferoval a který by bylo dobrý, protože asi na tuto funkci a do tohoto člověk musí dozrát. Takže já jsem vůbec nebyl vyžrálý, vůbec jsem nevěděl do čeho jdu.“

Po této pracovní zkušenosti odešel na cizojazyčné gymnázium, kde od roku 1992 vyučoval chemii a v době výzkumu na této konkrétní škole sedmým rokem působil ve funkci zástupce ředitele, přičemž do řádného odchodu do důchodu mu zbýval rok a půl.

Valerie (57) byla ve školství ve srovnání s předešlými participanty nejkratší dobu, ale současně nejdéle ve funkci zástupce ředitele. Profesně

začínala jako učitelka na základní škole, která jí byla přidělena v místě mimo bydliště, a kterou po čtyřech měsících opustila pro nástup na mateřskou dovolenou. Po šesti letech, a dvou mateřstvích, se již na předchozí školu nevrátila a nastoupila na základní školu jinou.

„(...) bylo po revoluci, takže už jsem si to místo jako hledala sama, takže jsem měla štěstí, že jsem sehnala místo tady, ale na základce. (...), že mě museli vlastně umístit, tenkrát to nešlo být nezaměstnaněj ještě, to ještě nebylo úplně košer.“

S ohledem na středoškolskou aprobaci a další okolnosti, jí bylo nabídnuto místo učitelky matematiky a chemie na víceletém gymnáziu. Tuto nabídku Valerie přijala a v době rozhovorů na gymnáziu působila nejen jako vyučující, ale třináctým rokem i jako zástupkyně ředitele.

Jednotlivé údaje o respondentech byly pro zpřehlednění zaneseny do Tabulky 2, přičemž jména byla za účelem dodržení etického kodexu anonymizována.

	Věk	Počet let ve školství	Počet let ve funkci zástupce	Aprobace	Počet zástupců v instituci
Jaromír	54	31	11	chemie, biologie	2
Martin	62	38	7	matematika, chemie	3
Valerie	57	30	13	matematika, chemie	2

Tabulka 2: Souhrnná charakteristika výzkumného vzorku pod pseudonymy

Zdroj: vlastní

3.2 Fáze 0 – touha po změně

Při plánování výzkumné části této práce jsem neměla v úmyslu předcházet období profesní dráhy zástupců ředitelů ve smyslu uvádění období před nástupem do funkce. Toto rozhodnutí jsem však s ohledem na průběh rozhovorů a jejich průběžnou analýzu přehodnotila. Byť tedy tato fáze přímo neodpovídá na výzkumnou otázku, domnívám se, že poskytuje cenný pohled na to, proč a jak se tito učitelé stali zástupci a jaké faktory k tomuto

přispěly. Současně tato zjištění, alespoň do jisté míry, reagují na otázky pramenící z teoretické části této práce.

Z vyprávění všech respondentů shodně vyplynulo, že v období před nástupem do funkce pociťovali touhu po změně. Zatímco u Valerie a Martina byla tato potřeba spjata s dilematem, zda zůstat nebo odejít ze školství, Jaromír měl toto dilema již vyřešeno dříve a byl rozhodnut ve školství setrvat. Jeho touhou po změně byla situace osobní, spíše než profesní.

„No a teď se dostávám k té rovině osobní. V průběhu toho, té práce (...) jsem se rozvedl (...), ale mám s tou bývalou ženou syna, žili jsme tak, že vlastně jsme měli společnou domácnost a já jsem se musel samozřejmě taky starat o syna, a protože jsem jezdil tam kdesi 30 km od bydliště, tak jsem neměl nad ním takovou kontrolu, jak bych chtěl. Takže to byl taky jeden z mých impulsů, proč jsem se chtěl vrátit, abych jaksi měl pod kontrolou toho svého syna.“ (Jaromír)

„Dostanete se po určité době, učíte, učíte, učíte a ... Jak člověk stárne, zjistí, že prostě zase už je v určitým období, kdy by prostě chtěl někam jít dál zase, no, tak hledá, hledá, hledá.“ (Martin)

„(...) je to fakt, že jsem byla já v tom věku kolem těch 45 let jako naladěná tak, že nevím, jestli to chci dělat celý život, jo, že najednou tak jako jak to člověk furt mele všechno dohromady a přibývalo všeho možného, co člověku se nelíbilo, jak do toho víc pronikl nebo ... No tak prostě jsem váhala, jestli prostě zůstanu ve školství nebo jestli bych zkusila něco jiného, jestli něco vod tý chemie nebo, nebo ...“ (Valerie)

Současně z rozhovorů vyplynulo, že se rozhodovali i s ohledem na svůj věk a zvažovali i možné budoucí následky případného odchodu ze školství. Nikdo z respondentů přitom o funkci zástupce ředitele jako o případné variantě stávající situace neuvažoval, a tudíž tuto aktivně nevyhledával. Všem byla tato funkce nabídnuta a všichni na ni nahlíželi jako na řešení výše zmíněných dilemat. Jak jejich rozhodování dopadlo je více než patrné.

„Myslím, že kdyby mě neoslovil pan ředitel sám tehdy, tak bych sama do toho nešla. Já jsem spíš přemýšlela o tom úniku ze školství úplně jako pryč, ale tak jako nevěděla jsem pořádně, neměla jsem nákej konkrétní plán a když přišla tahle nabídka, tak teda jsem to zvažila (...). Probrala jsem to doma a říkám no tak co, tak to zkusím, no.“ (Valerie)

„(...) kolegyně odcházela z tohoto postu, odcházela do důchodu no, a tak mi ten post byl nabídnut, takže jsem chvíli váhal, abych věděl, jestli teda ano nebo ne no, a tak nakonec jsem v tom viděl prostě něco, co mě zase postrčí kousíček dál zase, že zase nějakým způsobem a ... Tak jsem na tento a jsem tady kde jsem, no.“ (Martin)

Jaromír dostal nabídku funkce zástupce ředitele od bývalého kolegy a tehdy nově nastupujícího ředitele gymnázia v místě Jaromírova bydliště a současně téhož gymnázia, ze kterého Jaromír před osmi lety odešel.

„A v ten moment jsem dostal tu nabídku od pana X, (...). Takže jsem využil té nabídky, proto jsem se ocitl tady zpátky, byť jsem, když jsem odcházel z toho kolektivu před těmi osmi lety, tak jsem odcházel strašně zklamanej, jo.“ (Jaromír)

3.3 Fáze 1 – zástupcem tehdy

Tato fáze je ve skutečnosti prvním řádným obdobím profesní dráhy zástupce ředitele, tedy takovým, které přímo reflektuje název práce a přináší první odpovědi na výzkumnou otázku. Jedním z témat, které se z rozhovorů za pomoci kódování podařilo s touto úvodní fází propojit, je **téma podpory**.

Valerii se v úvodní fázi dostalo velké podpory ze strany odstupujícího kolegy — zástupce ředitele — jehož místo měla převzít. Ten jí byl po dobu dvou až tří měsíců velkou oporou profesní i osobní.

„Mně hodně pomohl, hrozně moc mně pomohl, no. Takže já jsem na todleto jsem měla štěstí, že on už uměl třeba ty Bakaláře, ten program, se kterým teda pracujem v tý administrativě kolem, kolem školy hodně (...), takže mě s tím hodně, hodně pomohl, fakt byl úžasnej.“ (Valerie)

Pozitivně hodnotí i podporu tehdejšího kolegy zástupce.

„(...) ten byl taky teda strašně zodpovědněj, důslednej. Cokoli jsem potřebovala, (...), tak mě poradil a když mně nedokázal zdůvodnit proč se to tak dělá, tak prostě do detailu šel dohledávat podle čeho, podle jakýho nařízení.“ (Valerie)

Martin na začátku vzpomíná s nadhledem jemu vlastním.

„Já to tak беру, já nevím proč, ale já to tak беру všechno pocitově. Já su narozený na den učitelů a Jana Amose. Máma mě vždycky říkala, ty to máš možná někde daný takhle. Takže já prostě plno věcí zjišťuju tak. A eště mám takový názor na věci, že všecko se nedá sešroubovat zákonama, pravidlama, mantinelama (...).“ (Martin)

Současně však neopomněl zmínit své kolegy, další dva zástupce ředitele, kteří svou náplní práce usnadnili Martinovi tu jeho.

„Tak toto právě jsou ty, toto jsou ty věci, který jsou rozdělený u nás, že vlastně přes systém Bakaláři kolegyně (...) udělá prakticky suplování, všechno, to to to je obrovský balík, který ona vlastně udělá (...). Třeba kolega dělá úplně jiný věci, který zase třeba, do kterých nevidím já. (...) Toto si myslím, že je obrovská pomoc. (...).“ (Martin)

Jaromír na úvodní období vzpomíná jako na nesnadné, a i v jeho výpovědi se téma (ne)podpory odráží.

„No, já, když jsem semka přišel, tak samozřejmě byl tady ten človíček, ten, jehož funkci jsem já přebral, ten pan Y, kterež říkám, podle mě to úplně je problematickej člověk a ten mi s ničím nepomohl, samozřejmě, ale já jsem byl zvyklej si dělat všechno sám (...).“ (Jaromír)

Během tohoto období bylo nutné vyřešit majetkoprávní vztahy mezi obcí a krajem, čelit množství anonymních udání a oznámení a opakovaně tak připravovat podklady pro inspekci a pokusit se škole vylepšit reputaci.

„No, takže to byla fáze, kdy prostě se to jako by ta škola potápěla trošku, takže jsme s ředitelem, samozřejmě i se zástupkyní další a s kantorama, který opravdu mají zájem to odpracovat jako tým, tak se to podařilo prostě tu školu jakoby vyzvednout z bláta. (...) No a když jsem tady přišel, tak říkám ta pomoc žádná nebyla, protože ten člověk pořád kul pikle. (...), byla tady jedna inspekce za druhou čili ředitel přišel za mnou hele, protože mi věří, my jsme kamarádi, jo, (...). Takže já jsem připravoval podklady pro inspekce a není to jednoduché, jo. (...) já jsem si tady prožil další peklo, jako, protože jsem chtěl tomu X samozřejmě chtěl pomoct, jo jako. Chtěl jsem, aby neměl on problémy, protože ta inspekce tam napíše nějaký problém na škole, samozřejmě zprávy se předávají zřizovateli a není to dobrej obrázek, jo o vedení školy, takže myslím si, co tady ty inspekce proběhly tak jako že to bylo v pořádku, že jsme se snažili ukázat tu školu v nejlepším světle a bylo to takové jako, ale to za obrovského výdeje energie. Já jsem opravdu potil krev, někdy, jo, musím přiznat.“ (Jaromír)

Druhé téma, které respondenti během vyprávění neopomenuli zmínit, a které se pojilo s touto úvodní fází, bylo **téma (sebe)rozvoje, (sebe)vzdělá(vá)ní**. Každý měl přitom jiné zkušenosti, jiné vstupní znalosti, a tedy i jiné vstupní dovednosti. Potřeba dalšího profesního vzdělávání pak byla ovlivněna nejen náplní práce, která jim byla ředitelem určena, ale také mírou jejich vlastní potřeby se vzdělávat.

„Já jsem chodila poctivě na všechny školení. Taky to bylo několik sobot a prostě spoustu dní celých s dojížděním. (...) Ještě když jsem do té funkce nastoupila, tak jsem se snažila vycytlávat, když byly nějaký to další vzdělávání, jo, ta příprava těch zástupců, tak tenkrát se toho objevovalo docela hodně, jo. Umožnili mně to, tak jsem chodila prostě. Všecko jsem to vstřebávala, nasakovala, ať už právní předpisy, aji takový to celkový povědomí, jak se k různým problematice stavět a měla jsem pocit, že jsem, jo, že už se v tom orientuju, že už vím, jak to je.“ (Valerie)

Jaromír absolvoval funkční studium v době, kdy byl ředitelem základní školy a z tohoto — plus z praxe — profitoval i v začátcích ve funkci zástupce ředitele.

„Čili práce hodně, ale tady mně to jako zase pomohlo, že já jsem vlastně pronikl do všech oblastí té školy čili jako ředitel jsem měl pod palcem naprosto všechno, kromě Bakalářů (...).“ (Jaromír)

Martin je zastáncem celoživotního vzdělávání se, pracování na sobě samém a snaze se neustále zdokonalovat a „posouvat“.

„Do konce se pořád učíme. Tak bych to řekl, jo? A na tom to je to dobře a na tom to je to úžasný, že prostě člověk ... Já bych nerad ... Já si myslím, že, jo, pořád musí člověk někam, někam postupovat a nerad bych prostě dopadl tak, že někde sedíte. Na nějaké židli, a tam se prostě sedíte, já nevím, deset let a nikam nic neposouváte, jo. Prostě najednou to jenom akceptujete a valíte to před sebou tak nějak.“ (Martin)

Jak již bylo zmíněno, Martin přistupuje k věcem hodně pocitově a je si toho vědom. Současně však vyjmenoval několik oblastí, ve kterých by vzdělání ve funkci zástupce bylo vítané a potvrdil, že by k tomu býval měl časový prostor i finanční možnosti.

„Určitě, určitě by na to prostor byl, časovej taky byl. To byl prostor. Myslím si, že každý ten zástupce by měl být třeba ... vzdělaný, jenomže já už jsem, jak se říká, prošlý dobou a věkem, takže já už jsem se tomu trochu vyhnul takhle, ale v každém případě by tam to právní nějaké vzdělávání mělo být, povědomí, mělo být takový prostě, jo. I možná by člověk přivítal, já říkám, já si hodně věci řeším intuitivně, protože říkám, já to kantorský děcko takový jsem v tom žil s tátou, takže prostě s mámou, takže jako já jsem tak nějak fungoval, ale je pravda, že v dnešní době asi by tam mělo být i možná takové nějaké kurzy z psychologie dejme tomu, nebo něco, prostě aby ten člověk věděl, jak reagovat a dřív, než reaguje, tak aby se třeba vydýchal, že jo, kolikrát. Ať už to jsou rodiče nebo někdy kolegové, protože to někdy, někdy je to opravdu dosti, dosti náročné a udržet všechno v jistých mantinelech, ale i toto by možná stálo za to, prostě že by na těch postech měli být lidé, kteří třeba dejme tomu

takové nějaké tyhleto kurzy mají, aby dokázali i v těch krizových situacích prostě reagovat a samozřejmě to právní povědomí, jo, nějaký by tam mělo určitě být. To jo.“ (Martin)

První fáze nemá přesné časové ohraničení a ani z analýzy rozhovorů jednotlivých respondentů blíže určená časová vymezení nevzešla. Často zaznívaly výrazy jako „tehdy“ a „tenkrát“, které byly doplněny o odmlky k zamyšlení a vcítění se do období začátků. Tendencí respondentů bylo také srovnávání onoho „tehdy“ se současným „teď“, ale vždy se sami udrželi nebo vrátili k tématu začátků.

3.4 Fáze 2 – zástupcem teď

Druhá fáze je do jisté míry srovnáním aktuálního s minulým a znovu se tak objevují již zmíněná témata, byť ne u všech respondentů shodně a mnohdy v odlišném kontextu.

Valerie se například vrací k **tématu (sebe)rozvoje, (sebe)vzdělá(vá)ní.**

„Přitom v podstatě teďka, jednak není čas na to chodit někam dál na, na, na spoustu těch školení. Navíc už jich zdaleka, mám pocit, ani není. Není na to ten čas a nejsou na to ani peníze. Já, kdybych teďka přišla, že chci jít za dva tisíce na nějaký, na nějaký kurz, co nějaká agentura nabízí o novinkách právních ve školství, tak jako — A musí to bejt? A dyť už to všechno znáte. — No neznám. Nebo znám, ale vím já, jestli tomu rozumím úplně dobře? Dokážu já to obhájit před tou kontrolou, která přijde třeba? Takže todlecto, todlecto mě teda mrzí, vadí.“ (Valerie)

Její snaha o další vzdělávání přetrvává a z narativu vyplývá, že tato potřeba je Valerii vlastní a souvisí tak nejen se změnami v legislativě, ale i s Valeriinou vnitřní potřebou. Dá se tak předpokládat, že její adaptace na změny by byla snadnější za předpokladu, že by tyto její potřeby byly zohledněny. Její výpověď je pak spjata i s dalším již zmiňovaným tématem — **tématem podpory.** Vzhledem k tomu, že Valerie je z respondentů jedinou, která si prošla změnou nadřízeného — tedy ředitele — a s jeho nástupem spojenou výměnou kolegy zástupce ředitele, odráží se tato zkušenost i ve vnímání toho, jaké podpory se jí dostávalo versus dostává nejen s ohledem na

časové odlišnosti, ale také na ty personální. Tohle je patrné již z uvedené citace, ale například i ze srovnání spolupráce s bývalým kolegou a s tím současným.

„My jsme tehdy fungovali hodně ruku v ruce. Hodně, no. My jsme právě jako, my jsme prostě chtěli, abychom, abychom byli navzájem zastupitelní, kdyby někdo vypadl. Což teda teďka třeba není. Ale jako... Ale tak zase prostě si dělám svoje jako, mám, jsem v tom zběhlejší nebo jo jakoby, já si dělám do detailu a vím si to svoje, kolega zas dělá ty svoje věci, ale vždycky si říkám, kdyby nedej Bože třeba kolem maturit vypadl — že maturity jsou jeho — tak teda by to byl docela malér, protože ... Jo, člověk by musel prostě sednout a zase po nocích nastudovat něco a zas by se to nějak zvládlo, ale byla by to teda, byl by to pěkný šok, byla by to docela bomba. A naopak taky zas. Já dělám přijímačky. Úvazky, rozvrhy, hodně, hodně toho, který, co vůbec, ale tak se to vyvinulo, že. (...) Kolega se cítí taky vytiženej svým, takže nemá zájem jakoby se do toho jakoby, jo, zanořit. Nebo zájem ... Ani ten čas, prostě vytiženej je taky, to je bez debat, jo. Má toho nad hlavu, ale... Ale mně, mně to osobně asi todlecto chybí. Já bych byla klidnější, kdybych si to prostě mohla probrat, jo, říct hele, co myslíš, takhle vykládám si to dobře? ..., protože já si nemám, s kým o tom povykládat, jo. Já, když něco řeším, tak se v tom prostě plácám sama a dohledávám si.“ (Valerie)

Podporu však postrádá i z centrální úrovně školství, nejen z té institucionální. Vadí jí narůstající administrativní zátěž a nedostatečná metodická opora.

„A teďka to furt chrlí to ministerstvo, miliony dalších a dalších předpisů, který si odporují, který jdou zpětně, který prostě nemají třeba právě ty metodický výklady, takže my nejsme právníci, jo, takže když to přijde ty nařízení nebo nějaký ty vyhlášky, nový zákony, když to přijde v tý právnícký řeči, tak se tím člověk opravdu prokousává stěží. Nikdo pořádně neví, jak to má být a řeší se to až tak jako, že začnou chodit ty kontroly a řeknou, ale takhle se má ... A každej z těch inspektorů nebo ať už jsou to inspekce nebo nějaký jiný instituce, individuálně, každej má svůj vlastní názor a řekne — já to vidím tak, přijde druhej a řekne, že to vidí jinak. Takže z toho by se jeden zbláznil, fakt. Takže to, z toho, co mně na tý práci vadí je teda todlecto takový, ta nepodpora — porad'te si sami, máte právní subjektivitu (...).“ (Valerie)

Administrativní zátěži ve vztahu k tématu podpory se během rozhovorů nevyhnul ani Jaromír.

„Navíc škola je zahlcená obrovským množstvím administrativy. (...) Ta byrokratická zátěž je tam zbytečná a chybí mně nějaká metodická pomoc.“ (Jaromír)

Tuto zátěž pak připisuje častému dublování jednotlivých úkonů, jakými jsou například vkládání informací do sdílených portálů, z nichž jsou čerpána

statistická data. Nedostatek metodické podpory pak pociťuje například ze strany ČŠI.

„(...) tak tam mě zamrzelo to, že ta školní inspekce funguje opravdu jenom jako kontrolní orgán. Ona přijde, naseká tady todle, udělá abych řekl špatnou atmosféru často na těch školách obecně, teď nemluví jenom o naší škole, udělá špatnou atmosféru a řešení nějaké nenavrhne jako jo. Ale já bych od nich očekával, že by mohli fungovat jako metodický, ne jenom kontrolní orgán, ale metodický.“ (Jaromír)

S nárustem administrativy souhlasí i Martin, který ji však vnímá z jiného úhlu pohledu a opět k ní přistupuje s nadhledem jemu vlastním.

„Tak je toho! Ta administrativa samozřejmě narostla, ale tak to jako (...) a kolegové si musí uvědomit, že vlastně i to hodně papírování, které mají, tak je proto, že se chrání oni. Protože co si budem vykládat, rodiče jsou různí a nemají všichni stejný přístup a ten přístup, který býval dřív už dávno není, takže už z toho hlediska se musíme tak trošku my na to připravit, nachystat, proto třeba i ta administrativa je taková, jaká je. Co se dá dělat. Ale to prostě přináší doba, s tím nic nenaděláme. My nejsme ti, kteří tu administrativou vytvoří, my prostě akceptujeme některé věci a musíme je akceptovat, které jdou ať už to je ze zákona nebo ať už to prostě je jiným způsobem, ale prostě tak se musíme na to připravit.“ (Martin)

Otázkou zůstává, do jaké míry je toto v podstatě pozitivní ladění dáno Martinovým přístupem k životu a jaký vliv na to mohou mít další faktory, například skutečnost, že Martinova instituce má celkem tři zástupce ředitele — tedy o jednoho více než ostatní respondenti na jejich institucích — a současně je na Martinově instituci jiná organizační struktura a s ní spojená náplň práce jednotlivých zástupců.

Téma podpory však Martin s administrativou přímo nepropojuje. Na podporu nahlíží směrem od sebe, nikoli k sobě, což bylo patrné i z následujícího pohledu na vedení a pedagogy.

„No, zase řeknu, zástupce si vybírá ředitel. To je alfa omega všeho, ale vždycky jsem říkal, že by tady asi měl být někdo, kdo by ty kolegy chápal, protože narovinu, pracujeme pro ně, jsou to naši kolegové a oni mají přijít do práce a být spokojení a my jim máme chystat věci tak, aby oni byli spokojení a v pohodě, jo? Já neříkám, že se to vždycky podaří, ale snažíme se, jo.“ (Martin)

Vyjma výše uvedených témat, se tato druhá fáze pojí i s tématem, které by se dalo nazvat **já zástupce versus já učitel**. Respondenti se dostali do fáze,

kdy byli schopni vnímat sami sebe jako učitele a současně zástupce ředitele. Spontánně tak popisovali svou náplň práce, zmiňovali časovou náročnost, uvažovali aktuální i ideální poměr rozložení časové dotace atd. Obě role přitom mají svá pozitiva i negativa, která se u jednotlivých respondentů liší. Důležitým aspektem této fáze je i finální zhodnocení obou rolí jako celku a ohlédnutí se za rozhodnutími, která před lety udělali.

„Mě to bavilo, já jsem tomu propadl tomu kantorství, nakonec jsem zjistil, že asi teda to byla dobrá cesta, ale to člověk neví, když mu je 19 nebo když mu je 20. To zjistí až po letech takhle, takže nakonec jsem teda tátovi poděkoval, když jsem zjistil, že teda kráčíím v jeho šlépějích.“ (Martin)

Přesto se u Martina dostavila touha po změně a přijal nabízenou funkci zástupce.

„A jak to dělám, co to dělám, to musí posoudit ředitel a musí posoudit kolegové, to já nemůžu posoudit. Já se snažím tak, abych to dělal co nejlíp, abych kantorům, kolegům usnadnil tu práci, aby samozřejmě to vedení mělo, aby ředitel měl klid, že prostě mu to šlape, aby to všechno fungovalo, jak má fungovat, to je můj úkol, no.“ (Martin)

Tohoto rozhodnutí nelitoval, což doložil během rozhovorů hned několikrát.

„Já to tak beru, že život to tak přináší a jako, tak buď do toho chci jít nebo nechci jít, a když do toho jdu, tak do toho jdu i se vším všudy co je. I to pozitivní, i to negativní. Ale já si pořád snažím všude hledat něco to pozitivní. Jo, jsou momenty v životě, kdy to prostě relativně nejde, kdy toho je plno, ale ta hrouda sněhu před Váma někdy roztaje. Vždycky. (...) Já nechci být na místě, kde se budu, já nevím, nějak trápit, přemýšlet proč jsem do toho šel. Proč? Jsem do toho neměl chodit potom. (...) Já jsem do toho šel se vším, se vší vírou teda, že prostě vím, do čeho jdu a vím co chci.“ (Martin)

Pro komplexnost informací doplňuji, že Martinův objem přímé pedagogické činnosti činí devět hodin — respektive dvanáct hodin, které je potřeba odborně a jazykově pokrýt. Na tento počet si nestěžuje, jen dodává, že víc už mít nemůže.

„Já si ve třídě odpočínu. Mě ústa živí, když to řeknu slušně, takže já prostě si povykládám, vykecám se v té třídě, odpočínu si tam prostě od těch dalších papírování třeba dalších věcí, který se musí připravit, který se hromadí atd.“ (Martin)

Souhrnem se dá říci, že Martin je se současným stavem spokojený, práce v obou jeho rolích ho naplňuje a kombinace těchto dvou rolí mu přináší synergický účinek.

Valerie považuje působení na gymnázium za svůj zásadní kariérní postup, a to bez ohledu na působení ve funkci zástupkyně ředitele.

„Jinak, jinak ty místa na těch gymplech si myslím, že jsou do dneška po známotech, víceméně a je to ... To jo, no tak pořád je ta práce na tom gymplu asi nej, nejlepší. No, co si budem vykládat, prostě je to, jsou to, ať jsou mezi těma školama i mezi gymplama třeba rozdily, tak prostě je to nejlepší práce. V uvozovkách. Samozřejmě, že se člověk rozčiluje.“ (Valerie)

Obecně je spokojená s možností kombinace vyučování a administrativy, změnila by však hodinovou dotaci jednotlivých činností, přičemž v době rozhovorů vykonávala deset hodin přímé pedagogické činnosti.

„Je to hodně. Myslím si, že kdyby to byly tak čtyři hodiny, nebo dejme tomu pět hodin jako, že tak jednu třídu bych si v té matice, jo, vedla, tak by to šlo, ale těch deset hodin, to je prostě půlka úvazku. Dělat zástupce na půl úvazku nejde.“ (Valerie)

Současně však dodává, že zástupkyní na celý úvazek by být nechtěla, protože by postrádala možnost vyučovat, stejně jako by nechtěla být jen učitelkou.

„Jo, mně by to chybělo jako. To jako bych nechtěla dělat jenom tu administrativou, jenom se vztekat. Já jdu, ano, někdy byl člověk naštvanej na děcka. Dneska si jdu do té třídy ne odpočinout, ale ožít jako. A komunikovat a prostě ... Já jsem tu kantořinu měla ráda do dneška mám, ale ... Kdybych, kdybych nedělala zástupce, měla bych jenom učit, tak taky nebudu spokojená, protože to mele člověk furt jenom dokola, furt řeší ty stejný problémy, takže mně to vyhovuje, že dělám to i to. Ale časově je to teda hrozně náročný.“ (Valerie)

Valerie si tak v podstatě sama sumarizovala pro a proti jednotlivých rolí — byť se oběma ve vyprávění věnovala obsírněji — a došla si ke svému závěru.

„Jako v podstatě jo, jako v podstatě můžu říct, že mě to baví jako takhle, takhle složená ta práce. Je to moje parketa, je to ... Chtěla jsem tu kantořinu dělat, dělám různorodější práci tak jak jsem si přála, ale prostě těch avšaků je nějak čím dál víc, no.“ (Valerie)

I rozhovory s Jaromírem přinesly srovnání role učitele versus zástupce ředitele, a to jak s uvážením časového rozložení, tak pracovní náplně. Více než klady a zápory však Jaromír zmiňoval zpětnou vazbu, které se mu dostává a s tím spojený pocit zadostiučinění z odvedené práce.

„Ehh, tak, takdlenc. Baví mě na tom to, že moji rodiče byli úředníci, tak, jo. Pracovali z velké části jako úředníci. A já jsem tady tu úředničinu, ne že bych to miloval, ale prostě zase ve srovnání s tou prací, protože učím taky, mám deset hodin týdně, učím asi polovinu úvazku, než má normální učitel, takže učím pořád, ale tady u té úředničiny vlastně je zas takový zajímavý to, že uděláte tu práci a je za Váma vidět, že jste tu práci ... Nějaká zpětná vazba. Kdežto, jako když je učíte tak nevíte, co se děje, jo. Tam prostě až po nějakých letech za Váma přijde nějaký absolvent, kterej studoval třeba medicínu a řek — hele, Vy jste mě tu biologii dobře naučil nebo jste mě ty informace předal jako dobrý jako. To je až, trochu to člověka potěší, ale jinak tady ta úředničina prostě uděláte nákej, nákou statistiku a splnil jsem to. Odpočinu si, odfajfkuju. Jo? Čili to je v tom takový lepší.“ (Jaromír)

Jaromírův přístup je racionální, věcný. To však neubírá na skutečnosti, že je zvyklý si plnit své závazky a úkoly.

„Takže, takže celkově jako není to, nedá se říct, že by ta práce byla mým koníčkem. To ne, to ne. Prostě je to práce. Protože jak jsem, jak říkám byl takdle od malička veden k nějaké odpovědnosti, tak se snažím to dělat dobře, ale není to můj koníček. Já mám úplně jiné koníčky a jiné zájmy, těma kompenzuju vlastně jakoby to duševní opotřebování, které se odehrává ve škole, protože to je šílený jako, opravdu.“ (Jaromír)

Z jednotlivých úseků rozhovorů s Jaromírem je patrné, že je to právě role zástupce ředitele — nikoli role učitele — která mu dává pocit naplnění.

„Opravdu tady v tom jakoby, že dělám toho zástupce, v tom jsem spokojený. Jo, jsem. Naplňuje mě to nějakým způsobem. Finančně jsem na tom o něco lépe než tohle, takže všechny ty jakoby, už jsem do toho pronikl do toho systému, takže už se nemusím spoustu věcí učit, jo, složitě nějak. Takže nějak to nemíním měnit jako, jo,“ (Jaromír)

Jaromírův výrok ohledně finančního ohodnocení je přitom přínosným bodem k tématu **já zástupce versus já učitel**. Je to totiž jedna z věcí, která ho ve školství mrzí.

„No tak mrzí mě, a to už jsem tady říkal, to finanční ohodnocení. To prostě mě mrzí, že ten stát není schopen tady tydle lidi, přitom si myslím, že by tím přitáhl, to je ta první motivace, že by tím přitáhl nějaký kreativnější lidi, chytřejší lidi do toho školství, že jo. To je, to je zásadní chyba, to je podle mě úplně zásadní chyba.“ (Jaromír)

Téma financí, jak je z citace patrné, Jaromír nezmínil v rámci výzkumných rozhovorů poprvé. Zmíněno bylo s ohledem dilematu odchodu ze školství nebo setrvání v něm, kdy se rozhodl pro setrvání v již relativně známém systému, ale s ambicí stát se vedoucím pracovníkem. Jako příklad nedostatečného finančního ohodnocení přitom uvádí své kolegy – učitele, muže – kteří si mnohdy dopomáhají i jinou výdělečnou činností.

„Jednak už jsem v tom systému pracoval, už jsem ten systém znal, jak to funguje, tak jsem si říkal – hele, zkus ještě toho vedoucího pracovníka. To byla taková jakási, taková volba. (...) Tak jsem se rozhodl nakonec pro tuto volbu, že jsem šel tou cestou, že si tedy vydělám víc peněz než ten řadovej kantor díky tomu ... Protože takhle, máte kantory, i u nás ve škole to je tak, že oni si přivydělávají různýma jinýma aktivitama. Někdo je, já nevím, nějaký finanční poradce, někdo tam dělá prodej lyží ... spousta jinejch, jazykáři doučujou angličtinu, jo. Každý si nějakým způsobem, protože ten plat pro chlapa, není možný uživit rodinu, jo. To jsem poznal jednoznačně, a tak to, tak to funguje, takže cesta druhého zaměstnání, vedoucí, pracovník, že vlastně máte víc peněz a nemusíte už teda někde běhat pro nějakých dalších aktivitách.“ (Jaromír)

Obdobně se k tématu financí vyjádřil i Martin, který rovněž apeloval na muže coby živitele rodiny a jeho nedostatečné finanční ohodnocení, brigádničení a nedostatečné finanční rezervy. Souhlasně potvrdil, že jako zástupce ředitele je na tom lépe, současně si však posteskl nad neadekvátními platy pedagogů obecně. Valerie jako jediná se tématu financí takřka vyhnula. Těžko z tohoto usuzovat, zda je to věc čistě náhodná či zda to lze chápat tak, že je to téma, které Valerie nepovažuje za ožehavé. Vytváření jakéhokoli závěru by však bylo čirou spekulací.

3.5 Fáze 3 – pohled do budoucna

Třetí a současně poslední fázi, která z analýzy rozhovorů s respondenty výzkumu vzešla, je fáze pohledu do budoucna. Tato v sobě zahrnuje kategorii

(ne)naplněných ambicí, hypotetického vývoje profesní dráhy i vývoje preferovaného či přímo plánovaného.

„Pokud to ředitel, dokud mě bude ředitel akceptovat a bude chtít, tak já tady zůstanu, nehodlám to nijak měnit, jo. Já se nechci posouvat dál, to už jako na tom věkem ani nejde podle mě zase takhle, takže já prostě si myslím, že tady, tak nějak dokonám tu svoji kantorskou kariéru. V uvozovkách kariéru.“ (Martin)

Vzhledem k tomu, že v době rozhovorů zbýval Martinovi rok a půl do řádného odchodu do důchodu a neměl již jiné nesplněné ambice a pozice ředitele ho také nikdy úplně nelákala, nabízí se pohled na případné ukončení profesní dráhy. Nicméně z rozhovorů vyplynulo, že do důchodu se ani při důchodovém věku nechystá a bude-li mu to ředitelem umožněno a bude-li to v jeho schopnostech a silách, rád na škole setrvá.

„Neeee, ne, ne. ... Co bych tam dělal? Čím bych se bavil? Dyt' toto... Vždyť to dělám čtyřicet let, no tak přece nebudu někde sedět a počítat holuby, jak přelítají nad barákem. (...) Pokud mě ředitel nechá, tak nepudu.“ (Martin)

Opět se tu projevilo Martinovo nadšení, pozitivní přístup a současně i oddanost konkrétní instituci.

Jaromírův pohled je oproti tomu věčný a realistický, byť začíná větou: *„Nechám to plynout.“*

„Jako, že bych chtěl dělat ředitele třeba že dál, to, to ne. To už jsem tady tudle myšlenku vzdal. Já nejsem ten člověk — a to jsem si sám na sobě ověřil, když jsem dělal toho ředitele — já nejsem takovej ten charismatickej vůdce, jo. Já si to tvrdě odpracuju, jo. A jako si říkám — hele, to už pro mě asi není jako jo. (...) Že bych, že bych to prostě chtěl změnit, to, to asi ne. No tak když by se stalo, že tady přijde nové vedení a vybere si nového zástupce, to se může stát vždycky, no tak už hold to nějak vodučím, pokud by mě nechali to vodučit. Protože dneska zaměstnávání lidí nad padesát let je problém, že jo, jako.“ (Jaromír)

Ještě jednou se vrací i k tématu financí, a to opětovně i s přihlédnutím k roli muže coby živitele rodiny.

„A to je další neštěstí u těch vedoucích pracovníků ve školství, že když jste nějaký bankéř, jo, anebo manažer v pojišťovně tak si uděláte nějaký ten, tu kupu prostředků, který když se dostanete do nějakých úzkých — třeba Vás vyhodí, že jo z práce, když něco pokazíte, to se stát může — tak máte z čeho žít. Ale ten kantor... Já opravdu žiju jako nadoraz jako jo, nadoraz, že nemám žádný rezervy a myslím si, že

to tak má 90 % kantorů, to tak je, že ty rezervy nemaj jako jo. Protože já jsem rozvedenej, teď jsem se oženil v sobotu zrovna, po dvanáctileté známosti, takže, takže tak, ale jako jinak pořád dotuju syna, kterej studuje vysokou školu, poslední ročník teďka pude. Takže pořád ještě jsem jakože, říkám si — ještě ten rok vydrž, aby on dostudoval a pak už děj se vůle...“ (Jaromír)

Jaromír má velký smysl pro povinnost, který jej na jednu stranu jistým způsobem svazuje, ale na druhou stranu pohání dál.

Valerie se k možnosti profesního růstu — konkrétně tedy k funkci ředitelky — vyjádřila rezolutním: „*Ne. Ne. Nikdy. Ne.*“ a potvrdila, že tuto ambici nikdy neměla a nemá ji ani teď. Výhled ukončení profesní dráhy pak komentovala následovně:

„Já už se tak těším do důchodu! Kdybych mohla, tak bych šla hned. Vždycky v tom období na konci roku jsem přesvědčená, že půjdu, půjdu o dva roky dřív, nejmíň, jo, nejmíň. A po zbytek roku pak jsem přesvědčená na 50 %. Jako peníze jsou peníze, co si budem vykládat, že jo? (...) Nějaký přesluhování, to vůbec nehrozí. Ani náhodou, ani náhodou! Rozhodně ne!“ (Valerie)

Zbývající počet roků do důchodu měla Valerie přesně spočítaný. V době výzkumu to bylo sedm roků. Měla i jasnou představu o tom, jak by naložila s volným časem a z profesní dráhy tak plyně přešla k životu osobnímu.

„Už mám vnoučata zaplat' pán Bůh, takže bych si úplně, úplně bych věděla, co bych chtěla dělat jinýho a je fakt, že když vidím spoustu kolegů, kteří odcházeli ze školy v mladším věku, že, když byl důchod ještě v šedesáti, před šedesátkou, někteří byli zdevastovaní, někteří se nedožili ani těch pětadesáti, různý neurologický problémy a Parkinsony a Alzheimery a já nevím co všechno. Já chci ještě něco ze života. Nebo s těma vnoučatama nebo někde cestovat nebo cokoli. (...) A přibývá věcí, se kterejma třeba jako nesouhlasím, jo. Jakým způsobem se vyvíjí to školství nebo tak jo. Co mě už neseď možná. Možná začínám bejt na to stará, možná fakt jako by některý věci měly bejt jinak, ale nejsme o tom úplně přesvědčená. (...) Fakt se těším, že pudu.“ (Valerie)

4 Výsledky výzkumu

Výzkumným šetřením se podařilo nahlédnout do profesního a částečně i osobního života tří zástupců ředitelů gymnázií. Formou narativních rozhovorů byla respondentům dána možnost volně vyprávět, což po

prvotních nesmělostech a odstranění zábran ze sdílení, poskytlo přínosné informace.

Již první setkání na jednotlivých školách dala vyniknout některým z témat, která se následně významově propsala do jednotlivých fází profesní dráhy zástupců ředitelů. Zatímco při prvních rozhovorech měli respondenti tendenci na sebe nahlížet spíše jako na učitele, sumarizovat svou dosavadní pedagogickou praxi a prezentovat svou vzdělávací instituci, druhé rozhovory již byly uvolněnější, procítěnější, a kromě věcného sdělení, přinesly i cenná vysvětlení souvislostí a provázaností.

Toto mělo velký podíl na prezentování fáze 0, která měla původně zůstat nevyužita. Podobné výpovědi jednotlivých respondentů a jejich sdílená touha po změně však byly společným faktorem, který společně s nabídnutou funkcí zástupce ředitele, nasměroval jejich profesní dráhu směrem ke zkoumané oblasti. Nebyla to přitom touha kariérního postupu, která by je k rozhodnutí stát se zástupcem ředitele vedla. Ani jeden z respondentů k tomu takto nepřistupoval. Pro Jaromíra to byl naopak krok o pozici níže.

Zajímavým poznatkem z výzkumu plynoucím je také nahlížení na jednotlivé fáze, jednotlivá období působení ve funkci zástupce ředitele. Ani jeden z respondentů nedal jednotlivým fázím konkrétní časový rámeček. Všichni v naraci referovali o období „tehdy“ a „ted“. Současně si nikdo nepostěžoval na délku svého působení ve funkci zástupce, nikdo to nevnímal jako již letité období. Martin dokonce uvedl, že je ve funkci teprve krátce. Stejně tak se nikdo z respondentů nepovažoval za odborníka/experta. Přiznali, že některé věci jsou jim již známé, že působí v již relativně známém systému, ale z výpovědí žádného z nich nevyplývalo, že by se cítili erudovaněji „ted“ než „tehdy“. Je tedy zjevné, že se kolem nich odehrává spousta nového, mění se jednotliví aktéři vzdělávání, mění se legislativa, mění se strategické dokumenty a oni se — možná i nevědomě — těmto přizpůsobují. Jsou adaptabilní, jsou tvární.

Hodnotným zjištěním byla také skutečnost, že všichni zástupci byli schopni jisté sebereflexe, sebeuvědomění. Toto se projevilo obzvláště v průběhu fáze dvě, kdy na sebe pohlíželi jednak jako na učitele a jednak jako na zástupce. Byli přitom schopni definovat své preference a adekvátně je zdůvodnit, případně se nad sebou samými zamýšlet. Toto sebeuvědomění pak mělo přesah až do fáze 3 – pohledu do budoucna, ke které měli jasný postoj.

S ohledem na zvolený počet participantů tohoto výzkumu je nutné podotknout, že interpretované výsledky nelze považovat za obecně platné a jsou tak spíše podnětem k dalšímu, detailnějšímu zkoumání.

Závěr

Bakalářská práce byla zacílena na poskytnutí uceleného pohledu na funkci zástupců ředitelů gymnázií v kontextu jejich profesní dráhy.

V teoretické části byla věnována pozornost nejprve škole jako organizaci a vzdělávací instituci a specifikům, která se s ní v tomto kontextu pojí, ať již v rovině legislativní, ekonomické či personální. Srovnána byla funkce zástupce ředitele s funkcí ředitele, a to s oporou o legislativu a strategické dokumenty. Nahlíženo na obě funkce přitom bylo i s ohledem na profesní rozvoj jednotlivých aktérů. Na co naopak záměrně pohlíženo nebylo je náplň práce ředitele versus zástupce ředitele.

Samotnou kapitolou pak byla gymnázia jako vzdělávací instituce a jejich specifika, která byla v této kapitole sumarizována. S oporou o aktuálně platné strategické dokumenty a zprostředkované názory odborníků z praxe bylo poskytnuto zpřehlednění aktuálního vnímání činnosti i samotné existence těchto vzdělávacích institucí.

V empirické části byla specifikována kritéria výběru participantů a zdůvodněna zvolená metoda výzkumu. Popsán byl i postup sběru dat, stejně jako postup jejich analýzy. Studie pak hledala odpověď na výzkumnou otázku: „Co utváří milníky profesní dráhy zástupců ředitelů gymnázií?“. Dílčí zjištění byla v rámci empirické části uváděna postupně a zdůvodňována, výsledná zjištění byla souhrnně prezentována v závěru výzkumu.

Cílem práce bylo přispět k poznání teorie a praxe práce zástupců ředitelů gymnázií v kontextu rozvoje jejich profesní dráhy, což bylo zohledněno jak v teoretické, tak empirické části této práce a bylo s ohledem na dosažení tohoto cíle postupováno. Větší výzkumný vzorek by jistě adekvátněji potvrdil či vyvrátil zjištěné, což může být podnětem a inspirací dalšího budoucího výzkumného šetření.

Seznam použitých zdrojů

- Balada, J. (c2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Cermat. (2022). *Jednotná přijímací zkouška*. Citováno 09. ledna 2022. Dostupné z: <https://prijmacky.cermat.cz/menu/jednotna-prijimaci-zkouska>
- ČSÚ. (2022). *Gymnázia celkem – školy, třídy a žáci, v časové řadě 2010/11-2020/21*. Citováno 21. září 2022. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/230042210303.pdf/26bb56b5-4913-4588-bb45-6eccc2f9d457?version=1.1>
- Deník N. (2022a). *Chtěl jsem pomoci Rakušanovi. Umím si představit, že mě nahradí Farský, říká nový ministr*. Citováno 04. srpna 2022. Dostupné z: <https://denikn.cz/909495/chtel-jsem-pomoc-rakusanovi-umim-si-predstavit-ze-me-nahradi-farsky-rika-gazdikuv-nastupce/>
- Deník N. (2022b). *Víceletá gymnázia neodvádějí lepší práci než základky, měli bychom je zrušit, říká expertka*. Citováno 24. září 2022. Dostupné z: <https://denikn.cz/908917/viceleta-gymnazia-neodvadeji-lepsi-praci-nejzakladky-meli-bychom-je-zrusit-rika-expertka/>
- Deník N. (2022c). *Děti k nám nechodí kvůli ambicím rodičů, už nejedeme tvrdě na výkon, hájí ředitel víceletá gymnázia*. Citováno 25. září 2022. Dostupné z: <https://denikn.cz/908874/deti-k-nam-nechodi-kvuli-ambicim-rodicu-uz-nejedeme-tvrde-na-vykon-haji-reditel-viceleta-gymnazia/>
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023*. (2022). Citováno 1. března 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobem-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2019-2023/>
- Eurydice. (2023). Citováno 25. března 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/ceska-republika>

- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
- iRozhlas. (2022). *Letos se na gymnázia nedostaly ani děti, které na to opravdu mají. Střední školy nemají dostatek míst*. Citováno 21. září 2022. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/stredni-skola-gymnazium-prijimaci-zkousky-demografie-silny-rocnik_2207191510_bko
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Maňáková, T. (2017). *Přechod ze základní školy na víceleté gymnázium očima žáků víceletých gymnázií*. Citováno 06. ledna 2022. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/gscpf/>
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. (2022). Citováno 19. listopadu 2022. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/59748/0/2/narizeni-c-75-2005-sb-o-stanoveni-rozsahu-prime-vyucovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogickyh-pracovniku/narizeni-c-75-2005-sb-o-stanoveni-rozsahu-prime-vyucovaci-prime-vychovne-prime-specialne-pedagogicke-a-prime-pedagogicko-psychologicke-cinnosti-pedagogickyh-pracovniku>
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*. (2023). Citováno 26. března 2023. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/narizeni_vlady_222_2010

- Narizení vlády č. 464/2022 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. (2023). Citováno 26. března 2023. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/narizeni_vlady_464_2022
- Novinky.cz. (2023). *Ministr Bek chce povolit další víceletá gymnázia*. Citováno 13. srpna 2023. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/domaci-ministr-bek-chce-povolit-dalsi-viceleta-gymnazia-40434407>
- OECD. (2018). *How decentralised are education systems, and what does it mean for schools? Education Indicators in Focus, No. 64*. OECD Publishing, Paris. Citováno 21. května 2023. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>
- Opatření ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2022). Citováno 20. ledna 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- PedF UK. (2022). *Tisková zpráva o přidané hodnotě víceletých gymnázií na základě zjištění longitudinálního výzkumu CLoSE*. Citováno 15. října 2022. Dostupné z: https://pedf.cuni.cz/PEDF-865-version1-tz_close2017pridana_hodnotavg.pdf
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Grada.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2022). Citováno 20. ledna 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/>
- SeznamZprávy. (2022). *Soumrak víceletých gymnázií? Nový ministr otvírá ožehavé téma*. Citováno 24. září 2022. Dostupné z: <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-soumrak-viceletych-gymnazii-novy-ministr-otvira-ozehave-tema-208244>

- SKAV. (2022). *Stanovisko Jednotná přijímací zkouška – čas na změnu!* Citováno 31. ledna 2022. Dostupné z: <https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/05/Stanovisko-Jednotna-prijimaci-zkouska-%E2%80%93-cas-na-zmenu.pdf>
- Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2018). *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny* (2., aktualizované vydání). Wolters Kluwer.
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání na středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů. (2022). Citováno dne 27. ledna 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/48686/>
- Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. (2022). Citováno dne 27. ledna 2022. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/87291/1/2?rem=vyhl%C3%A1ka%C5%A1ka%20353>
- Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník. (2023). Citováno 26. března 2023. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/74907/1/2/zakon-c-89-2012-sb-obcansky-zakonik>
- Zákon č. 90/2012 Sb., o obchodních společnostech a družstvech. (2023). Citováno 26. března 2023. Dostupné z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/74908/1/2/zakon-c-90-2012-sb-o-obchodnich-spolecnostech-a-druzstvech-zakon-o-obchodnich-korporacich/zakon-c-90-2012-sb-o-obchodnich-spolecnostech-a-druzstvech-zakon-o-obchodnich-korporacich>
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. (2023). Citováno 25. března 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. (2023). Citováno 26. března 2023. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_262_2006
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2022). Citováno 09. ledna 2022. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

(2022). Citováno 30. října 2022. Dostupné z:

https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

Zormanová, L. (2018). *Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí* (Vydání I). Univerzita Jana Amose Komenského.

Seznam zkratk

BOZP = Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

Cermat = Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání

CLoSE = Czech Longitudinal Study in Education

ČŠI = Česká školní inspekce

ČSÚ = Český statistický úřad

DVPP = Další vzdělávání pedagogických pracovníků

DZ ČR 2019-2023 = Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023

FEP SGE = Framework Education Programme for Secondary General Education

JPZ = Jednotná přijímací zkouška

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development

RVP = Rámcový vzdělávací program

RVP DG = Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia

RVP G = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP GSP = Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou

RVP ZV = Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SKAV = Stálá konference asociací ve vzdělávání

ŠVP = Školní vzdělávací program

Seznam tabulek

Tabulka 1: Víceletost gymnázií na škále sekundárního vzdělávání ve vztahu k jednotlivým Rámcovým vzdělávacím programům

Tabulka 2: Souhrnná charakteristika výzkumného vzorku pod pseudonymy

Seznam příloh

Příloha 1: Informovaný souhlas

Příloha 2: Ukázka z přepisu rozhovoru

Příloha 2: Ukázka z přepisu rozhovoru

Datum rozhovoru: 23. 08. 2021

Celková délka záznamu: 00:48:04

Přepsaná stopáž: 00:46:19 – 00:48:04

Jaromír: No tak mrzí mě, a to už jsem tady říkal, to finanční ohodnocení. To prostě mě mrzí, že ten stát není schopen tady tydle lidi, přitom si myslím, že by tím přitáhl, to je ta první motivace, že by tím přitáhl nějaký kreativnější lidi, chytřejší lidi do toho školství, že jo. To je, to je zásadní chyba, to je podle mě úplně zásadní chyba. Pak samozřejmě problémem je ta zbytečná byrokracie, to mnoho ředitelů kritizuje, já jsem to kritizoval vždycky taky, že prostě ta byrokratická zátěž je tam zbytečná a chybí mně nějaká metodická pomoc, třeba, a to já jsem vždycky, byť jsem se hlásil jako na školního inspektora taky jsem to chtěl zkusit, tak tam mě zamrzelo to, že ta školní inspekce funguje opravdu jenom jako kontrolní orgán. Ona přijde, naseká tady todle, udělá bych řekl špatnou atmosféru často na těch školách obecně, teď nemluvím jenom o naší škole, udělá špatnou atmosféru a řešení nějaké nenavrhne jako jo. Ale já bych od nich očekával, že by mohli i fungovat jako metodicky ne jenom kontrolní orgán, ale metodický. Ono se o tom strašně mluví, ale jestli se to posune k tomu lepšímu pro mě jako lepšímu, že by opravdu fungovali jako metodický orgán, že, nesbírali jenom ty stížnosti, často anonymní, oni musí na každou anonymní stížnost prostě reagovat, jo. Takže, to jsme taky poznali, že tady ten človíček tady nebo jeho zastánci posílali anonymy a prostě oni kvůli těm anonymům tady chodili na inspekce, že, takže tak no.

Autorka: Super, super, já moc děkuju.

Jaromír: No, tak jsem rád, že jsem Vám nějak pomoh.

Autorka: No, rozhodně!