

PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol

Bakalářská diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE**

Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol

Bakalářská diplomová práce

Obor studia: Andragogika v profilaci na personální management

Autor: Mgr. Miroslav Hricz

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

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol“ vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne. 25. června 2020

Podpis

Poděkování

Velmi děkuji paní doc. Mgr. Janě Poláchové Vašátkové, Ph.D. za cenné odborné rady a za vstřícnost při zpracování této bakalářské práce.

Současně děkuji zástupcům ředitelů škol, kteří se ochotně zúčastnili individuálních rozhovorů. V neposlední řadě děkuji manželce Iloně a synovi Ondřeji za toleranci, pochopení a shovívavost.

Anotace

Jméno a příjmení:	<i>Mgr. Miroslav Hricz</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	<i>Andragogika v profilaci na personální management</i>
Obor obhajoby práce:	<i>Andragogika v profilaci na personální management</i>
Vedoucí práce:	<i>Doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce se zabývá dilematy v práci zástupců ředitelů základních škol. Teoretická část vymezuje základní pojmy. Dále popisuje pozici zástupce ředitele základní školy, kompetenční model zástupce ředitele a další vzdělávání pedagogických pracovníků.</p> <p>Cílem empirické části je identifikovat a analyzovat dilemata, která zástupci ředitelů zažívají. K tomu využívám metodu individuálních rozhovorů, které jsem provedl se zástupci ředitelů na vybraných srovnatelných školách. Výsledky ukazují, jaká dilemata zástupci zažívají a jak je řeší, a mapují potřebu jejich dalšího vzdělávání. Na závěr jsou diskutovány zjištěné výsledky.</p>
Klíčová slova:	řízení školy, vedoucí pracovník, dilema, zástupce ředitele, kompetenční model, další vzdělávání pedagogických pracovníků
Title of Thesis:	Dilemmas in practice of elementary school deputy headmasters
Annotation:	<p>This bachelor thesis investigates dilemmas in the work of primary school deputy heads. The theoretical part introduces the basic concepts. It also describes the position of the deputy headmaster, the competency model of the deputy headmaster, adaptation and further education of teaching staff.</p> <p>The empirical part aims to identify and analyze dilemmas, that are deputy heads experiencing. I use method of individual interviews, which were conducted with deputy heads of chosen comparable schools. Our results show, which dilemmas deputy heads experience and how they</p>

	solve them. We also investigate their need of further education. Finally, the results are discussed.
Keywords:	school management, manager, dilemma, deputy headmaster, competence model,, further education of pedagogical staff
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru se zástupci ředitelů Příloha č. 2 - Ukázka přepisu rozhovoru se zástupci ředitelů
Počet literatury a zdrojů:	50
Rozsah práce:	52 s. (74 056 znaků s mezerami)

Obsah	
Anotace	4
Úvod	7
1 Vedení a řízení školy	9
1.1 Management	9
1.2 Vedoucí pracovník	11
1.3 Vývoj trendů v přístupu k vedení školy	15
2 Zástupce ředitele a jeho kompetenční model	18
2.1 Kompetence a činnosti zástupce ředitele	19
2.2 Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol	22
3 Vzdělávání v organizaci	23
3.1 Další profesní vzdělávání	24
3.2 Učí se organizace	26
3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v základní škole	27
4 Metodologie práce	29
4.1 Formulace výzkumného problému a cíle	29
4.2 Metoda sběru a vyhodnocení dat	29
4.3 Průběh výzkumu	31
5 Interpretace dat	34
5.1 Dilemata zástupců ředitelů	34
5.2 Řešení dilemat	37
Nejsem ředitel	37
5.3 Diskuse	40
Závěr	42
Literatura a zdroje	43
Seznam tabulek	47
Seznam příloh	47
Příloha č. 1	48
Příloha č. 2	49

Úvod

Tématem práce je práce vedení a řízení školy se zaměřením na zástupce ředitele. Cílem předkládané bakalářské práce je identifikovat a analyzovat dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol v Praze.

V teoretické části budou vymezeny základní pojmy - vedení a řízení školy, vedoucí pracovník, ředitel školy¹, profesní rozvoj, kompetenční model, organizační schéma. Problematiku zasadím do širších souvislostí - v kontextu změny pohledu na vedení školy a výstupů výzkumu Česká základní škola. Bude objasněno také vzdělávání dospělých v prostředí základní školy (další vzdělávání pedagogických pracovníků).

Dále se práce podrobně zaměří na popis pozice zástupce ředitele základní školy a kompetenční model zástupce ředitele. Popíši činnosti zástupce ředitele, zaměřím se na adaptaci nových pracovníků a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Téma dilematu bude přiblíženo z pohledu manažerského, andragogického a optikou výzkumných zjištění.

Empirický výzkum bude zaměřen na sběr dat skrze individuální rozhovory se zástupci ředitelů srovnatelných škol v Praze, z nichž bude pořízen audiozáznam. Rozhovory proběhnou s pěti zástupci ředitelů. Získaná data budou kódována a následně budou stanoveny kategorie pro popis jednotlivých jevů.

Výzkumné otázky, jež si v rámci empirického výzkumu kladu, jsou:

V01 - Jaká dilemata zástupce ředitele zažívá?

V02 - Jak řeší tato dilemata? Souvisí tato řešení s jeho dalším vzděláváním?

V závěru empirické části budou tyto otázky zodpovězeny a bude provedena diskuse zjištěných výsledků. V rámci diskuse budou navrženy případné změny týkající se přípravy a vedení rozhovorů, vhodnosti zvolených metod a zvýšení validity výzkumných výsledků.

¹ Z důvodu genderové vyváženosti této práce uvádím, že užívám-li termíny ředitel, zástupce apod. je tím současně myšleno také ředitelka, zástupkyně apod.

V závěru shrnu zjištěné poznatky. Přílohou této práce je soubor otázek pro individuální rozhovory se zástupci ředitelů škol a ukázka přepisu individuálních rozhovorů..

1 Vedení a řízení školy

Cílem této bakalářské práce je identifikace a analýza dilemat v práci zástupců ředitelů základních škol.

Ve 2. polovině 20. století se v odborné literatuře objevuje termín vedení (anglicky leadership). Do té doby bylo vedení lidí vnímáno jako součást managementu. Trojanová (2017, s. 13) uvádí jako důvod osamostatnění vedení důraz na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízenými. Tureckiová (2007, s. 19) zdůrazňuje vztah lídra k lidem. Na jeho základě se podřízení stávají spolupracovníky (Trojanová, 2017), příznivci a následovníky (Tureckiová, 2007). Společně se pak podílejí na naplňování cílů. Podstatou lídrovství je získat spolupracovníky pro změnu, ukázat směr (určovat podobu budoucnosti), mít vizi, zdolávat překážky při jejím naplňování a samotné naplnění vize.“ (Tureckiová, 2007, s. 19; Trunda, 2020, s. 6). V posledních desetiletích 20. století dochází k odlišení podstaty vedení lidí a řízení lidských zdrojů.

“Ten kdo vede” je označován za lídra (Trojanová, 2017, s. 13), naopak manažer řídí výkon podřízených, rozhoduje o jejich práci, organizuje ji , koordinuje i kontroluje (Trojanová, 2017; Tureckiová 2007). Za dosahování a naplňování cílů je manažer zodpovědný (Beneš, 2012, s. 56; Šikýř, 2014, s. 24).

1.1 Management

Slovo management je odvozeno od anglického termínu “to manage”, tedy “vést, řídit, zastávat úřad, ovládat” (Beneš, 2012, s. 56). Management je možné charakterizovat “jako souhrn činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace.” (Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L., 2009, s. 19).

Management je tedy proces vytváření fungující organizace, při němž dochází k rozhodování, plánování, organizování a kontrole, tedy

ovlivňování práce, pracovníků ze strany řídicího pracovníka. (Beneš, 2012, s. 56; Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L., 2009, s. 19; Hartl & Hartlová, 2009, s. 520; Procházka, 2018). "Management je forma řízení, která má za úkol dosahování cílů" (Beneš, 2012, s. 56). Řízení je dle Beneše (2012, s. 75) systém zaměřený na hodnoty a pravidla organizace, na "nastavení organizační struktury". Šikýř (2014, s. 21) uvádí, že výsledkem kvalitního řízení lze "účinně ovlivňovat schopnosti, motivaci a výkon lidí." Za řízení jsou odpovědní manažeři.

Manažer je řídicí pracovník, který odpovídá za naplňování strategických cílů organizace, zajišťuje požadovaný výkon pracovníků a přispívá tak k úspěšnému chodu organizace. Ve velkých firmách jsou obvyklé tři úrovně řízení. Uvádím je dle Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L., (2009, s. 20):

1. Vrcholová úroveň, vrcholové vedení (top management)
2. Střední úroveň řízení
3. Základní úroveň řízení".

Top manažeři mají obvykle úzkou vazbu na majitele společnosti, "jsou relativně odděleni od organizace" (Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L., 2009, s. 29) a mohou být zaměstnanci firmy (ale nemusí), "jejich postavení a pravomoci" zpravidla definují základní dokumenty firmy (Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L., 2009, s. 20). Střední management tvoří pracovníci, kteří řídí jednotlivé útvary. Manažeři první linie (základní úroveň řízení) řídí výkonné pracovníky (např. vedoucí dílny, mistr dílny a pod.).

Dle Šikýře (2014, s. 24) se podle Armstronga & Stephense (2008, s. 38) od manažerů očekává, že "využijí své nejlepší schopnosti a motivaci", aby dosáhli již zmíněný úspěch společnosti.

Řízení školy je soubor činností a procesů vázaných na úspěšný chod školy, tedy zajišťování „kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků, autoevaluací školy a s organizováním vztahů a kooperaci školy s rodiči a veřejností.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 254). Management školy je zaměřen na “výkon funkce právního subjektu, řízení a organizace provozu školy”. Stejně jako v obecné definici řízení zahrnuje řízení školy plánování, rozhodování, kontrolu a hodnocení rozvoje školy (úspěšnost organizace). Management školy se také zaměřuje na řízení pedagogického procesu.

Pro potřeby této bakalářské práce bude řízení vnímáno jako proces rozhodování, plánování a profesního rozvoje pracovníků včetně odpovědnosti manažera za tento proces.

1.2 Vedoucí pracovník

Následující podkapitola se bude zabývat vymezením pracovníka školy, který je jmenován do vedoucí pozice, popíše pozici ředitele školy. Najdeme zde také základní vymezení pozice zástupce ředitele.

Pracovní místo (pozice) je “tvořeno souborem úkolů a odpovědností, které má jedinec na určitém pracovišti. Pracovní místo lze považovat za určitou součást struktury organizace, jež se nemění, mění se pouze lidé.” (Průcha & Veteška, 2012, s. 207). Pracovní náplň je pak určena v závislosti na cílech organizace. Důležité je též organizační schéma organizace. “Podstatou pracovního místa je tvorba hodnoty a přidané hodnoty pro zákazníka nebo vlastníka podniku.” (Průcha & Veteška, 2012, s. 207).

Zákoník práce (Česká republika, 2020c, §11) říká, že vedoucími zaměstnanci jsou “zaměstnanci, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.”

Ředitel školy má v řízení školy značné pravomoci, nese za něj také odpovědnost. Pracovní pozice ředitele školy je jasně stanovena v tzv.

školském zákonu (Česká republika, 2020d, § 164 až § 166). Další legislativní zmínku nalezneme v Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (Česká republika, 2020a), které stanovuje rozsah přímé vyučovací povinnosti ředitele.

Ředitel školy může být jmenován pouze osoba splňující kvalifikační předpoklady (Česká republika, 2020d, § 166). Podle výše uvedeného zákona ředitel školy “stanovuje organizaci a podmínky provozu školy” (Česká republika, 2020d, § 165, odst. 1a).

Strukturu řízení ve škole určuje organizační schéma. Trojan (2018b) uvádí čtyři druhy organizačních schémat dle Trundy. Využití každé z nich má své výhody i nevýhody. Pro potřeby této práce vysvětlím dva z nich.

Liniová struktura je typická pro menší školy, kdy “přímo řídí všechny pracovníky samotný ředitel.” (Trojan, 2018b, s. 28). Tato struktura “je srozumitelná” a všichni pracovníci získávají jednotné informace od ředitele”, je však méně efektivní a problémy vznikají v době nepřítomnosti ředitele.

Pro štábní strukturu je charakteristické, že v čele školy stojí ředitel a “řídí štáb několika pracovníků, kteří jsou vedoucími pracovníky.” (Trojan, 2018b, s. 28) Obvykle se jedná o zástupce ředitele. Výhodou je, že “je možné díky ní řídit i značně velké organizace”. (Trojan, 2018b, s. 29). Nevýhodou může být zprostředkovaná komunikace mezi pedagogickým sborem a ředitelem.

Ředitel školy je podle podle školského zákona statutárním orgánem (Česká republika, 2020d, § 131). Způsob jednání jménem organizace je dán zřizovací listinou (Česká republika, 2020e, § 27, odst. 2).

Legislativní ukotvení pozice zástupce ředitele jako vedoucí zaměstnanec je v zákoníku práce (Česká republika, 2020c, § 11) a Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. (Česká republika, 2020a, § 3 - § 4).

Vedoucími pracovníky tvořící vedení školy jsou ředitel školy, statutární zástupce ředitele, případně další zástupci i jiní pracovníci. Jmenování je plně v kompetenci ředitele školy. Legislativa (Česká republika, 2020d, § 165, odst. 1a) řediteli školy umožňuje nejmenovat žádného

pracovníka jako zástupce ředitele. Statutárním zástupcem může být jmenován pedagogický pracovník, nepedagogický pracovník (např. ekonom), další zástupci ředitele (jsou-li jmenováni) jsou pedagogičtí pracovníci.

Chvál (2018) uvádí úkoly a činnosti příslušející vedení školy. Vedení školy:

- 1) "aktivně řídí, monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření." (Chvál, 2018, s. 35);
- 2) "aktivně vytváří zdravé školní klima" (Chvál, 2018, s. 37);
- 3) "usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj" (Chvál, 2018, s. 40);
- 4) "usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání" (Chvál, 2018, s. 42);
- 5) "klade důraz na vlastní profesní rozvoj" (Chvál, 2018, s. 44);

Zástupce ředitele je v kontinuálním kontaktu se všemi účastníky školního života. Od ředitele školy, přes pedagogy, s dalšími pracovníky školy, žáky a jejich rodiči. Může se dostat do situace, kdy v nepřítomnosti ředitele řídí školu, v jiných situacích se podřizuje rozhodnutí ředitele školy.

Trojan (2018b, s. 49 - 50) uvádí kompetenční model ředitele školy podle Lhotkové z roku 2012. "Jde o šest základních kompetenčních oblastí (lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence k řízení pedagogického procesu)." V rámci lídrovské kompetence ředitel školy sestavuje a dbá na naplňování vize, stanovuje priority, prezentuje a propaguje školu, motivuje pracovníky. A dále (v rámci řízení a hodnocení edukačního procesu) plánuje a dbá na vytváření kurikula, zajišťuje evaluaci procesu (testování žáků), zajišťuje implementaci nových poznatků do edukačního procesu, využívá zpětné vazby pro zkvalitňování vzdělávání).

Trojanová (2017, s. 13) uvádí, že vykonává-li zaměstnanec vedoucí funkci, jedná se o pracovní pozici (ředitel, zástupce ředitele i jiné), v níž

vykonává pracovník “více rolí”. V případě ředitele školy jsou to role lídrovská, manažerská a role vykonavatele. “Jako manažer vykonává ředitel školy základní manažerské funkce.” (Trojanová, 2017, s. 16). Ředitel školy tedy plánuje, organizuje, vybírá, vede a kontroluje pracovníky (sekvenční manažerské funkce) a analyzuje, rozhoduje a implementuje (paralelní manažerské funkce). Hlavním úkolem ředitele školy je zajištění chodu školy. Tyto činnosti bych zahrnul mezi tradičně vnímané úkoly ředitele školy. V roli vykonavatele realizuje ředitel přímou pedagogickou činnost, v této roli je často podřízen jinému pracovníku (za jiných okolností svému podřízenému). V této roli vyučuje ředitel jednotlivým předmětům dle rozvrhu hodin.

Další oblasti jsou obsaženy i v kompetenčním modelu středního managementu školy. Podle Lhotkové, resp. Trojanové, jak uvádí Trojan (2018b, s. 50 - 51) je kompetenční model ředitele školy a středního managementu školy shodný ve 4 oblastech kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské a odborné. Rozdíly ilustruje v popisu kompetencí tabulka č. 1.

Tab. č. 1: Rozdíly v kompetenčním modelu ředitele školy a středního managementu školy (Trojan, 2018b, str. 50 - 51).

Kompetence	Ředitel školy	Střední management školy
osobnostní	<ul style="list-style-type: none"> - time management - seberozvoj, schopnost sebereflexe - přijímání rozhodnutí - práce se stresem 	<ul style="list-style-type: none"> - loajalita - ochota - kreativita - seberozvoj
sociální	<ul style="list-style-type: none"> - sestavování týmů - řešení problémů a konfliktů, zvládnutí odporu - spolupráce s partnery - akceptování podmínek 	<ul style="list-style-type: none"> - motivace - řešení problémů - komunikace - empatie
manažerské	<ul style="list-style-type: none"> - stanovení strategie - personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení) - zajištění zdrojů (projekty, 	<ul style="list-style-type: none"> - vedení porad - hodnocení - plánování - vedení týmů

	<ul style="list-style-type: none"> granty) - chod systému (výkon manažerských funkcí) 	
odborné	<ul style="list-style-type: none"> - znalost právních a ekonomických předpisů - znalost školského kontextu - komunikační schopnosti - jazykové vybavení 	<ul style="list-style-type: none"> - školní vzdělávací program - didaktická technika - ICT - práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Zástupce ředitele je součástí vedení školy. Podílí se na vedení a řízení školy. Proto jsem považoval za důležité vysvětlit všechny uvedené pojmy.

1.3 Vývoj trendů v přístupu k vedení školy

Vývoj pohledu na vedení a řízení školy probíhá v etapách. Pol (2009) uvádí, že nejprve převládal důraz na kvalitu osobnosti vedoucího pracovníka (tzv. personalistický přístup). Následně byl důraz na chování vedoucího pracovníka, dále se v rámci situačních přístupů začal řešit i kontext chování ve vztahu k situaci. Dále se začal zkoumat vztah mezi "stylem vedení a řízení a kulturou organizace: vedení přestalo být vnímáno jen jako proces, v jehož rámci probíhá určitá transakce mezi vedoucími a vedenými, ale začalo se zdůrazňovat jako transformační aktivita s potenciálem měnit kulturu, ve které lidé pracují." (Pol, 2009, s. 147 - 148). Tyto přístupy byly označovány za systémové.

Pol (2009, s. 149) uvádí, že úkolem lídrů je transformovat tradiční očekávání od školy k těm vycházejícím z nového pohledu na školu. Píše, že řada autorů zdůrazňuje zejména dva principy vedoucích pracovníků škol. Rozhodování ve škole by mělo být vždy ve prospěch jejich žáků a zároveň je třeba mít vizi rozvoje školy. Jde tedy zejména o kvalitní vyučování, prostor pro vzdělávání pedagogů, podporu jejich spolupráce, rozvíjet komunitní aktivity školy i sebe samu.

Byl vytvářen model kvalifikačního studia pro ředitele škol (tzv. funkční studium). Na pedagogických fakultách vznikla specializovaná

pracoviště (např. centra školského managementu). Následně se objevuje v jejich nabídkách i studijní program (bakalářské studium). Současně i vzdělávací programy nabízí Národní pedagogický institut České republiky (NPI ČR).

Před řediteli stojí náročné úkoly (na jejich plnění by mělo výše uvedené studium ředitele připravit). Podle Pola (2009, s. 165) “vedení a řízení školy:

- nevystačí s iniciativou jednotlivce;
- není statické, vyvíjí se;
- nesmí ztratit ze zřetele jádro své práce, jimž je podpora učení, zaměření na žáka a na prostředí podporující učení;
- musí rozvíjet smysluplné vztahy porozumění zejména s rodiči, ale i s dalšími subjekty vně školy - především v zájmu podpory učení žáků.”

Pol (2009, s. 167) tvrdí, že pro rozvoj škol nejsou možná náhodná a intuitivní rozhodnutí, ale systematické a promyšlené kroky. Je třeba také upozornit na rigiditu školních prostředí a jakousi imunitu vůči vnějším zásahům, proto se v české škole mohou realizovat pouze změny vycházející z vnitřní potřeby škol.

Výzkum Česká základní škola (vícepřípadová studie)

V roce 2010 byly prezentovány výsledky výzkumu zaměřeného na českou základní školu. Jednalo se o více případovou studii v pěti základních školách v období zahájení realizace školních vzdělávacích programů škol (v rámci kurikulární reformy). V této části práce se zaměřím pouze na výstupy týkající se vedení škol, i když jsem si vědom, že výsledek výzkumu má komplexnější charakter.

Autoři studie uvádějí, že ředitelé škol vidí nejčastěji problém ve formálních nedostatcích v oblasti provozu (např. být včas v hodině), bezpečnost žáků (dohledová povinnost) apod. Mnohem méně podle výzkumníků diskutují o profesní kvalitě pedagogů. Často oceňují, když

pedagog “dokáže naučit”, je ochoten spolupracovat, případně se nebojí “něčeho nového”.

Dle Dvořáka, Starého, Urbánka, Chvála & Walterové (2010, s. 252) mají školy mají povinnost zajišťovat kvalitní vzdělávání, spolupracovat s rodiči, věnovat se výsledkům vzdělávání, zajišťovat podmínky pro rozvoj pedagogů a jejich DVPP. (Česká republika, 2020d, § 164, odst. 1e; Česká republika, 2020f). Studie ukazuje, že tuto povinnost školy plní různě.

V závěru výzkumníci uvádějí, že v průběhu studie upřesnili formulaci výzkumného úkolu. Zmiňují dvojí riziko popisu toho, co viděli ve škole. První riziko spočívá v tom, že by mohlo dojít ke ztotožnění školy a jejího vedení. Zjištění vypovídají sice o vlivu ředitelů a středního managementu školy, ale cílem nebylo vytvářet studie zaměřené na řízení školy. Současně konstatují, že základní vzdělávání v českých školách je též charakterizováno poměrně vysokou spokojeností podstatné části rodičů a učitelů. Dále uvádějí, že i výše citované je důvodem pro další sledování fungování a realizovaných změn ve zkoumaných školách.

Dvořák, Starý, Urbánek, Chvál & Walterová (2010, s. 279 - 280) upozorňují i na skutečnost, že potřebu systémových změn mají učitelé, které sami výzkumníci označují “za elitu zkoumaných škol.” Uvádějí též některé limity studie. Nejednalo se o studii v reprezentativním vzorku českých škol (např. žádná z analyzovaných škol se nenacházela v sociálně vyloučené lokalitě). Výsledkem studie jsou tedy spíše další otázky, než jednoznačné odpovědi.

Shrneme-li tuto podkapitolu, zjišťujeme, že některé výzkumy se zaměřují na roli, resp. role ředitele školy, případně některé jsou výstupy vztahovány k vedení školy. Podkapitola též ukazuje, že výsledkem výzkumu mohou být pouze podklady pro další výzkum.

2 Zástupce ředitele a jeho kompetenční model

V této podkapitole popíši pracovní pozici zástupce ředitele. Uvedu jeho kompetenční model a popíši kompetence se zařazením do čtyř jeho oblastí.

Ředitel školy může jmenovat svého zástupce, není to však jeho povinnost. K efektivnímu řízení školy může vytvořit i organizační strukturu, v níž pozice zástupce ředitele absentuje. Různí autoři dle Trojana, Trojanové & Puškinové (2018, s. 11) řadí zástupce ředitele různě: někteří mezi střední, jiní mezi vrcholový management. Nejsou legislativně stanoveny kvalifikační předpokaldy pro výkon pracovní pozice zástupce ředitele. Pokud je zástupce ředitele školy pedagogickým pracovníkem, pak povinnost jeho dalšího vzdělávání je stejná jako u ostatních pedagogických pracovníků. Zástupce ředitele školy je zaměstnancem školy. O počtu zástupců ředitele rozhoduje ředitel školy (Česká republika, 2020d, § 165). Pedagogickým zástupcům ředitele školy může ředitel školy snížit rozsah přímé pedagogické činnosti dle platné legislativy (Česká republika, 2020a, § 3). Zástupce ředitele má nárok na příplatek za vedení dle zákoníku práce (Česká republika, 2020c, § 124).

Sedláček (2020, s. 28) uvádí, že není jednoduché najít jednotné teoretické podklady o pedagogickém vedení školy a to díky různorodosti aspektů, jako příklad uvádí Heidera (2003). Blase a Blase (2000) dle Sedláčka (2020, s. 28) uvádí tři pojetí pedagogického vedení školy. Buď se jedná o výčet úkolů na podporu učitelů a týmů a cílem je vylepšení kurikula. Druhé pojetí zabývá vlivem na práci učitelů ze strany ředitele (lídra). Třetí, dle Sedláčka (2020) nejčastější pojetí, se zaměřuje na ředitele v roli lídra a jeho přímý vliv na vzdělávací výsledky žáků.

Sedláček (2020, s. 29) dále uvádí, že za lídry jsou v prostředí české základní školy považováni ředitel i jeho zástupci. "Potenciál středního managementu škol není dosud v českém prostředí plně uplatňován." (Sedláček, 2020, s. 29). Podle Trojana (2018a) zástupce ředitele spolupracuje s

ředitelem školy ve všech oblastech kompetencí. Prioritně však není lídrem. Trojan (2018c, s. 73) dále uvádí, že z výzkumů v letech 2010 i 2013 jasně nevyplynulo, kdo je lídrem pedagogického procesu, zda ředitel školy nebo zástupce ředitele. Trojan (2018a, s. 25) též zmiňuje též, že zástupce ředitele hraje více postav, v další podkapitole se budeme zabývat kompetenčním modelem a činnostmi zástupce ředitele.

2.1 Kompetence a činnosti zástupce ředitele

V návaznosti na podkapitolu 1.2 je zde popsán kompetenční model zástupce ředitele školy.

Kompetence dle Vetešky (2016, s. 231) “tradiční andragogický pojem”. Na kompetence je možné nahlížet různými pohledy. Pojem kompetence je užíván ve dvou významech. Jednak ve smyslu pravomoc z titulu zastávané funkce a jednak schopnost “vykonávat práci” (Veteška, 2016, s. 234), resp. “vykonávat nějakou činnost” (Bartoňková, 2010, s. 84). Cejthamr & Dědina, (2010, s. 39) používají jako synonymum pro kompetence pojem způsobilosti.

Tato bakalářská práce se zaměří na kompetence manažerské. Tou se rozumí schopnost být úspěšný v manažerské funkci (Veteška & Tureckiová, 2011, s. 80). Jde tedy především o schopnost manažera jednat a chovat se v daném pracovním prostředí (systému) tak, aby byly naplňovány cíle organizace (tedy odpovídající výsledky) (Cejthamr & Dědina, 2010, s. 39; Veteška & Tureckiová, 2011, s. 80; Průcha & Veteška, 2012, s. 149; Veteška, 2016, s. 231 - 232).

Trojan (2018b, s. 49 - 50) uvádí kompetenční model ředitele školy podle Lhotkové z roku 2012 a uvádí šest oblastí: “lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence k řízení pedagogického procesu.” V rámci lídrovské kompetence ředitel školy sestavuje a dbá na naplňování vize, stanovuje priority, prezentuje a propaguje školu, motivuje pracovníky. A dále (v rámci řízení a hodnocení edukačního procesu) plánuje a dbá na vytváření kurikula, zajišťuje evaluaci procesu (testování žáků), zajišťuje implementaci nových poznatků do edukačního procesu, využívá

zpětné vazby pro zkvalitňování vzdělávání). Další oblasti jsou obsaženy i v kompetenčním modelu zástupce ředitele.

I když může být podle některých zdrojů zástupce ředitele považován též za lídra, resp. jednoho z lídrů školy, (Sedláček, 2020), pro potřeby bakalářské práce bude na práci zástupce ředitele nahlíženo prizmatem oblastí kompetencí uvedených v tabulce 2.

Tab. č. 2: Kompetenční model zástupce ředitele (podle Trojan, 2018b, s. 51 - 52)

Oblast kompetence	
manažerské	<ul style="list-style-type: none"> - plánování - komunikace (přenos informací) - řešení problémů
odborné	<ul style="list-style-type: none"> - sestavení rozvrhu - administrativa - hodnocení pedagogických pracovníků
sociální	<ul style="list-style-type: none"> - empatie - akceptace podmínek - motivace pracovníků
osobnostní	<ul style="list-style-type: none"> - kreativita - loajalita - seberozvoj

Walker & Kwan (2010) realizovali studii zjišťující pracovní povinnosti hongkongských zástupců ředitelů škol. Zkoumali též vazbu mezi pracovními úkoly, profesní spokojeností a ambicemi stát se řediteli. (Walker & Kwan, 2010, s. 106). Výsledky studie potvrdily výstupy již dřívějších výzkumů z let 1994 a 2004. A sice, že není v souladu představa zástupců ředitelů škol o pracovních povinnostech a jejich skutečná náplň práce (Walker & Kwan, 2010, s. 106). Pro potřeby této bakalářské práce nebyl k dispozici žádný podobný český výzkum zaměřený explicitně na zástupce ředitele. Walker & Kwan (2010) zjistili, že nejvíce pozornosti věnují čtyřem oblastem - "vlastní výuce, tvorbě kurikula, obecným manažerským povinnostem" a "řízení a

dalšímu rozvoji pedagogického sboru a konzultacím s problémovými žáky” (Walker & Kwan, 2010, s. 107). Mertzová (2000) navrhuje dle Walker & Kwan (2010) např. i péči o nové učitele.

Trojanová (2018) uvádí jako vybrané činnosti tvorbu rozvrhu, hodnocení pedagogických pracovníků, plánování a administrativu.

Pro potřeby této bakalářské jsou stanoveny tyto činnosti zástupce ředitele:

- tvorba úvazků, rozvrhu hodin,
- hodnocení pedagogických pracovníků, péče o ně,
- vlastní výuka dle úvazku (snížená přímá vyučovací povinnost),
- manažerské povinnosti (např. plánování, organizování, rozhodování apod.),
- administrativa.

Tvorbu rozvrhu považuje trojanová (2018) za velmi obtížnou, byť jednorázovou činnost. Zástupce ředitele musí být připraven i na nespokojenost s rozvrhem hodin (ze strany učitelů, žáků i rodičů) (Trojanová, 2018, s. 57). V rámci hodnocení pedagogických pracovníků realizuje zástupce ředitele hospitace a vypracovává hospitační protokol. Předmětem hodnocení je pracovní výkon, pracovní chování a motivace podřízeného pracovníka (Trojanová, 2018, s. 62). Trojanová (2018, s. 68) dělí plány podle hledisek a uvádí, že nejčastější je hledisko časové. Školy za tímto účelem využívají elektronické systémy. Zástupce ředitele přijímá rozhodnutí, která mohou být ovlivňovány různými faktory (Cejthamr & Dědina, 2010, s. 38). Zástupce ředitele vede personální agendu, v rámci níž sleduje “přítomnost a práci podřízených zaměstnanců.” (Trojanová, 2018, s. 70).

Pro empirickou část této bakalářské práce je popis činností zástupce ředitele zásadním východiskem.

2.2 Dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol

Dilema je definováno nutná náročná volba “mezi dvěma vzájemně se vylučujícími možnostmi” ABZ.cz (2020) případně “mezi dvěma stejně přijatelnými možnostmi” (Hartl & Hartlová, 2009, s. 114). Také Kohoutek (2020) uvádí pro slovo “dilematický” vysvětlení “rozporuplný, nesnadno zvolitelný ze dvou alternativ, ze dvou navzájem se vylučujících možností, z protikladů.” Uvádí i termín sociální dilema, kdy člen sociální skupiny čelí konfliktu, kdy volí mezi vlastními zájmy a zájmy skupiny.

Rozhodování je jedna z nejdůležitějších manažerských aktivit. Gigalová (2007, s. 67) jej definuje jako “výběr alternativního průběhu činnosti.” Rozhodovací proces je podle Gigalové (2007, s. 67 - 68) příležitost aplikovat do prostředí organizace vymezení předmětu andragogického zkoumání “jako mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny” (Šimek, 1999 dle Gigalové 2007, s. 67).

Cejthamr & Dědina (2010) i Gigalová (2007) vymezují fáze rozhodovacího procesu. Na manažerovo správné rozhodnutí má mj. vliv skutečnost, zda měl správné informace, zda rozhodl včas a zda rozhodnutí bude akceptováno pracovníky (Cejthamr & Dědina, 2010, 58 - 59). Rozhodovací proces manažera také ovlivňuje změna “fungování formálních organizací” Gigalová (2007, s. 68), ale také změna “v povaze práce” Gigalová (2007, s. 68).

Dilemata v práci zástupců ředitele budou v této bakalářské práci vztahována k rozhodovacímu procesu a také k situacím, kdy zástupce ředitele nemá jasné řešení. Rozhodovací proces bude definován jako výběr nejvhodnější alternativy za daných okolností tak, aby výsledek rozhodování bylo možné implementovat v prostředí organizace.

3 Vzdělávání v organizaci

Tato kapitola je zaměřena na proces vzdělávání v organizaci.

Člověka provází učení od útlého věku až do konce života.

Celoživotní vzdělávání je “vzdělávání, které není omezeno na určitou etapu života člověka” (Hartl & Hartlová, 2009, s. 667), dospělí lidé se učí po celý život (Reischmann, 2017). Vzdělávající se (učící se) jedinec ovlivňuje pravidla i obsah učení. Učení je definováno jako “aktivní a tvořivý proces” rozšiřující obzory a možnosti jedince (Hartl & Hartlová 2009, s. 627). Smyslem učení je schopnost přizpůsobit se novým situacím.

Celoživotní učení je definováno jako komplexní všeobecné a odborné vzdělávání, včetně odborné přípravy a neformální i informální učení během života člověka, jedná se kontinuální a neustálý proces (Veteška & Tureckiová (2011), Veteška (2016), Beneš (2008). Podle Reischmanna (2017) pokrývá učení dospělých celou paletu formálních, neformálních a informálních aktivit - obecných i odborných.

Výsledkem celoživotního učení je “zdokonalení znalostí, dovedností a schopností” (Veteška & Tureckiová, 2011, s. 13) a to ve všech oblastech lidského života - osobní, občanské, sociální i profesní. Cílem této činnosti je zdokonalení odborných předpokladů, dovedností či znalostí. Jedná se o aktivní kontinuální proces a je realizován ve dvou etapách - počáteční a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání je spojeno s osvojováním základních poznatků a obvykle se týká dětí a mládeže. Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně školního vzdělávání, jedinec - objekt dalšího vzdělávání - již obvykle opustil vzdělávací systém a vstoupil na trh práce. Rozlišujeme občanské, zájmové a další profesní vzdělávání (Průcha, & Veteška, 2012, s. 52).

3.1 Další profesní vzdělávání

Celoživotní učení je členěno na formální, neformální a informální. Jak již bylo řečeno, jedná se o kontinuální proces. Podstatou je, aby "jedinec byl připraven a ochoten učit se" (Veteška, 2016, s. 97). Bartoňková (2010) uvádí, že profesní vzdělávání "zahrnuje veškerou přípravu na povolání" a další profesní vzdělávání je "součástí vzdělávání dospělých" (Bartoňková, 2010, s. 16) ve vazbě na profesní zařazení jedince.

Formální vzdělávání je realizováno vzdělávacími institucemi, obvykle školami a je formálně zakončeno - vysvědčením, certifikátem, osvědčením apod. Workshopy, semináře, kurzy představují formu neformálního vzdělávání, které je realizováno přímo v organizacích, případně jsou realizátorem soukromé společnosti, neziskové organizace, ale též školy. Jedinec tím získává výhodu ve společenském postavení a pracovním uplatnění (Veteška, 2016, s. 97). Jestliže se jedinec učí v rámci každodenních zkušeností a činností, jedná se o informální vzdělávání. V této souvislosti je zmiňován termín "sebevzdělávání" (Veteška, 2016, s. 98).

Další autoři hovoří též o distančním vzdělávání. Malach (2003a, s. 39) jako formě vzdělávání. Podle něj je založeno na "samostudiu za pomoci metodicky speciálně zpracovaných studijních materiálů" (Malach, 2003a, s. 39). Zlámalová (2001) podle Malacha (2003a, s.39), doplňuje, že toto vzdělávání je realizováno vzdělávací institucí a je "multimediální formou samostatného studia". Objektem celého procesu je student a subjektem výše zmíněná instituce. Plamínek & Fišer (2005, s. 150) hovoří o "distančních vzdělávacích metodách" jako o formě dálkového studia. Zmiňují zejména metodu "e-learning". "eLearning" jako efektivní metodu vzdělávání zmiňuje i Malach (2003b, s. 49). Distanční vzdělávání patří mezi formální vzdělávání.

Jako jednu z metod sebeřízeného učení pak Malach (2003b, s. 54) uvádí "učení se pomocí audio a videopořadů". Za efektivní lze tento způsob učení považovat, jsou digitální materiály "vhodně didakticky zpracovány."

Je součástí eLearningu. Toto učení můžeme vnímat jako součást informálního vzdělávání.

Profesní vzdělávání zahrnuje všechny formy odborné přípravy jako součást formálního počátečního vzdělávání a všechny formy vzdělávání dospělých vážící se k výkonu povolání nebo zaměstnání. Jedná se “všechny formy profesního a odborného vzdělávání” v době profesního života (Průcha & Veteška, 2012, s. 65).

V této souvislosti jsou zmiňovány pojmy trénink, výcvik, školení, kurz, mentoring a další. Někteří autoři

Průcha, Walterová & Mareš (2009, s. 316, 344) předkládá pojmy trénink a výcvik jako synonyma. Výcvik pak definuje praktickou průpravu pro výkon určité pracovní role, školení pak definuje jako vzdělávací aktivitu vztahující se k určité oblasti výkonu povolání.

Průcha & Veteška (2012) vnímá trénink a výcvik odlišně. Trénink popisuje jako “výcvikové vzdělávací akce a školení, zaměřené na specifické způsobilosti” (Průcha & Veteška, 2012, s. 252). Trénink je vnímán jako kompenzace nedostatků pro výkon stávající pozice. Výcvik je popisován jako vzdělávání běžné v rámci organizace. Pozornost je zaměřena na “získávání a zdokonalování dovedností v procesu osvojování různých kompetencí” a dále hovoří o vedení jedince supervizorem při nácviu dovedností a činností využitelných v praxi. To vše ve vazbě na úroveň výkonu a s důrazem na možnosti jeho vylepšení.(Průcha & Veteška, 2012, s. 263-264). Uvádí, že někteří autoři chápou výcvik jako prakticky zaměřený a podporující dovednosti pro pracovní pozici jedince.

Mentor je dle Průchy (2009, s. 150-151) osoba, která zprostředkovává znalost oboru vedením pracovníka v reálných pracovních situacích.

Mentoring je “specifický proces, v průběhu kterého speciálně vyškolení jedinci vedou pracovníka a poskytují mu praktické rady a soustavnou podporu. Pracovníkovi tak mentor pomáhá při vzdělávání a rozvoji.” V pedagogické pojetí je mentor tzv. uvádějícím učitelem a

podporuje učitele zahajující svoji praxi v dané škole. V praxi to znamená, že mentor pomáhá s adaptací (Průcha & Veteška, 2012, s. 171-172).

Dle Průchy & Vetešky (2012), zahrnuje adaptace “přizpůsobení se” podmínkám dané společnosti. Ve školním prostředí pomáhá mentor začínajícímu učiteli při výkonu učitelské profese a nově zaměstnanému učiteli s adaptací na prostředí konkrétní školy.

3.2 Učící se organizace

Učení v organizaci je specifické průběžné vzdělávání poskytující základní znalosti “potřebných specificky pro faný podnik” (Bedrnová, Nový, Franková, Hentze, Hubinková, Jarošová, ... & Surynek, 2009, s. 541). Dále uvádí, že nejen jednotlivci, ale i organizace je schopná se učit. Bartoňková (2010) hovoří o firemním (podnikovém) vzdělávání. Jeho základem je, že jej organizuje přímo firma. Probíhá “v podniku” i “mimo podnik” (Bartoňková, 2010, s. 16). Mužík (2000) uvádí vlivy na rozvoj profesního vzdělávání. Jeho potřeba vyplývá “z vlivů uvnitř podniku a dalších organizací” (Mužík, 2000, s. 40). Jeho význam považuje za komplexnější.

Dle Bartoňkové (2010) uvádí Palán (2020, s. 86), že jde “o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností” se zaměřením na motivaci. Dle Bartoňkové (2010) rozlišuje Koubek (1995, s. 208) tři oblasti firemního vzdělávání - “oblast vzdělání, oblast kvalifikace a oblast rozvoje”. Cejthamr & Dědina (2010) doplňují, že “každá organizace musí přizpůsobit vzdělávání zaměstnanců své strategii a cílům” (Cejthamr & Dědina, 2010, s. 48).

Novotný (2009) definuje “učení pro pracoviště” jako “všechny druhy učení, které buď vycházejí z potřeb pracoviště nebo jsou pracovištěm přímo podporované” (Novotný, 2009, s. 49). Význam učení pro pracoviště nevidí pouze v učení samotném a je srovnatelný s významem profesního vzdělávání dospělých. Poukazuje však na “výrazně vyšší potenciál

skutečných zisků z učení dosáhnout“ v případě učení pro pracoviště (Novotný 2009, s. 79) a uvádí jeho fáze:

1. “orientance a adaptace”, (Novotný 2009, s.83)
2. “kooperativní a týmová práce”, (Novotný 2009, s. 85).

Podle Novotného (2009) vyjadřuje Billett (2006, s. 3), že “podstatou učení pro pracoviště je organizační připravenost a individuální zaujetí”.

Škola je institucí rozvíjející se v oblasti dalšího profesního vzdělávání prostřednictvím tzv. “dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků”.

3.3 Další vzdělávání pedagogických pracovníků v základní škole

Další vzdělávání pedagogických pracovníků zařazujeme do dalšího profesního vzdělávání a je definováno jako “celoživotní rozvíjení profesních kompetencí, které navazuje na přípravné vzdělávání” (Průcha & Veteška, 2012, s. 64). Školský zákon č. 563/2004 Sb. ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost dalšího vzdělávání (Česká republika, 2020d, § 24). Tentýž zákon také ukládá řediteli školy povinnost vytvářet “podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků” (Česká republika, 2020d, § 164 odst 1e)). Na základě těchto ustanovení je povinen každý pedagogický pracovník školy dále se vzdělávat. Ředitel školy k tomuto účelu vytváří “Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků” za školu, nikoliv za jednotlivé zaměstnance. Pro zástupce ředitele nejsou stanoveny žádné speciální povinnosti v oblasti vlastního vzdělávání, platí pro ně tedy povinnosti pedagogů.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. uvádí tři druhy dalšího vzdělávání (Česká republika, 2020b, § 1):

- “1. studium ke splnění kvalifikačních předpokladů;
2. studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů;
3. studium k prohlubování odborné kvalifikace.”

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je realizováno na “vysokých školách” a v jiných “vzdělávacích institucích” (Česká republika, 2020g, §24, odst. 4a) nebo “samostudiem” (Česká republika, 2020g, §24, odst. 4b).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ustanovuje akreditační komisi pro akreditaci vzdělávacích programů. Pouze akreditované programy jsou uznány jako další vzdělávání pedagogických pracovníků (Česká republika, 2020b, § 11 - § 12).

Tato kapitola popisuje celoživotní vzdělávání a učení a další profesní vzdělávání jako jeho součást. Jsou vysvětleny pojmy mentoring, mentor, distanční vzdělávání firemní (podnikové) vzdělávání, učící se organizace a další vzdělávání pedagogických pracovníků.

4 Metodologie práce

4.1 Formulace výzkumného problému a cíle

Cílem bakalářské práce je identifikovat a analyzovat dilemata zástupců ředitelů základních škol v Praze. V teoretické části jsem vymezil základní pojmy vážící se k práci zástupců ředitelů, dalšímu profesnímu vzdělávání. Dále jsem popsal kontext vnímání dilemat v práci zástupce ředitele. V této podkapitole je stanovena výzkumná otázka a cíl empirické části práce.

Pro empirickou část bakalářské práce jsem zvolil kvalitativní výzkum. Podle Hendla (2005, s. 49) “neexistuje jediný obecně uznávaný způsob, jak vymezit nebo dělat kvalitativní výzkum.” Odborníci se na přístupu ke kvalitativnímu výzkumu neshodují. Dle Hendla (2005, s. 49) jej někteří vnímají jako doplněk výzkumu kvantitativního, jiní jej vnímají rovnocenně s ostatními formami výzkumu. Významný metodolog Creswell dle Hendla (2005, s. 50) vyslovil tuto definici kvalitativního výzkumu: “Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění”. Jde o to vytvořit komplexní informaci o názorech účastníků. Miovský (2006) zdůrazňuje jedinečnost a neopakovatelnost kvalitativního výzkumu.

Podle Hendla (2005, s. 50) je třeba určit základní výzkumné otázky, ty lze měnit nebo doplňovat v průběhu výzkumných šetření.

Byly stanoveny výzkumné otázky:

V01 - Jaká dilemata zástupce ředitele zažívá?

V02 - Jak řeší tato dilemata? Souvisí tato řešení s jeho dalším vzděláváním?

4.2 Metoda sběru a vyhodnocení dat

Metodou sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami. Polostrukturovaný rozhovor je náročnější ve své technické přípravě. Tazatel si vytváří jakési závazné schéma specifikující

okruhy otázek, které budou účastníkům položeny, s tím, že zaměnit pořadí otázek je možné (Miovský, 2006, 159). Hedl (2005, s. 173) uvádí, že použití strukturovaného rozhovoru je vhodné, chceme-li omezit vliv tazatele na kvalitu rozhovoru. Data z tohoto rozhovoru se sice snadněji analyzují, neboť jednotlivá témata se snadno v přepisu rozhovoru dohledají (Hendl, 2005, s. 173). Polostrukturovaný rozhovor byl však zvolen proto, že je třeba ponechat tazateli možnost dotázat se na podrobnosti k odpovědi na otázku z připraveného scénáře. Mišovič (2019) klade důraz na připravenost otázek a důsledné a systematické sledování výzkumného cíle jejich prostřednictvím. Dále uvádí, že dle Miovského (2009, s. 160) mohou doplňující otázky sloužit “k mnohem lepšímu uchopení problému”, který je předmětem zájmu tazatele. Švaříček, Šedřová, Janík, Kaščák, Míková, Nedbálková, ... & Zounek (2014) poukazují také na obtíže při vedení rozhovoru a také, jak předejít případným obavám ze strany tazatele. Této problematice se věnuje i Mišovič (2019). Důraz kladou na kvalitní přípravu rozhovoru a následně také na přepisu rozhovorů.

“Konečnými zdroji dat pro analýzu a interpretaci jsou přepisy” (Švaříček, Šedřová, Janík, Kaščák, Míková, Nedbálková, ... & Zounek, 2014, s. 181)

Mišovič (2019, s.138), dle Švaříčka, Šedřové, Janíka, Kaščáka, Míkové, Nedbálkové, ... & Zounka (2014, s. 211) Konopásek (2007) uvádějí za jednu z metod vyhodnocení kvalitativního výzkumu “kódování”, resp. “otevřené kódování”. Švaříček, Šedřová, Janík, Kaščák, Míková, Nedbálková, ... & Zounek (2014, str. 211) uvádí, že text rozdělíme na “jednotky”, což může být slovo či sousloví, případně věta, tvrzení. Každé jednotce přidělíme kód (jméno, označení) Švaříček, Šedřová, Janík, Kaščák, Míková, Nedbálková, ... & Zounek (2014, str. 212) Vytvoříme seznam kódů a provedeme “jejich systematickou kategorizaci” Švaříček, Šedřová, Janík, Kaščák, Míková, Nedbálková, ... & Zounek (2014, str. 221). Pod hlavičku kategorie přiřazujeme kódy, které se spolu souvisejí (vztahují se ke stejnému jevu). Jednotlivé kategorie budou interpretovány popisem v kapitole 5. Tyto popisy budou odpovědí na výzkumné otázky.

4.3 Průběh výzkumu

Rozhovory byly realizovány se zástupci ředitelů srovnatelných škol. Byla zvolena kritéria srovnatelnosti škol, v nichž účastníci výzkumu (zástupci ředitelů) pracují, jsou:

- počet žáků,
- úplnost školy - 1. a 2. stupeň, bez mateřské školy,
- délka praxe pracovníka v pozici zástupce ředitele.

Všechny vybrané školy byly z jedné městské části, to je důležitý fakt, neboť je jednotný zřizovatel škol. Tudiž i podmínky fungování škol v tomto ohledu jsou srovnatelné. I v rámci Prahy jsou totiž v jednotlivých městských částech rozdílné podmínky v přístupech ke zřizovaným školám.

Při výběru účastníků jsem vycházel z výše uvedených kritérií. Při výzkumu je třeba vést v patrnosti, že v případě kvalitativního výzkumu pracujeme s mnoha proměnnými, že jej nelze statisticky podchytit (Hendl, 2005, s. 150). Jednalo by se následně o velký rozsah výběru a výzkum se stal nerealizovatelným. Hendl (2005, s. 151) uvádí, že “ve studii pomocí rozhovorů se musíme rozhodnout, se kterými osobami povedeme rozhovory a z jakých skupin mají tito jedinci pocházet. V dalších fázích se musíme rozhodnout, které zaznamenané rozhovory budeme v dalším zpracování využívat. Při interpretaci dat se rozhodujeme, jaké úryvky textu budou směrodatné. Při konečné prezentaci výsledků se budeme rozhodovat, kterými citacemi budeme naše závěry dokumentovat.”

Průběh výzkumu by měl být v souladu s etickými standardy a doporučeními. Dle Hendla (2005, s. 155) bude potřeba informovaný souhlas respondenta, v němž bude plně informován o výzkumu, jeho průběhu a kontextu. Informace jsou respondentům sdělovány ústně.

Před samotným empirickým šetřením jsem provedl předvýzkum, v němž jsem ověřil funkčnost otázek určených zástupcům ředitele základních škol. Jednalo se o rozhovory se zástupci ředitelů těch škol, které nebylo

možné zařadit do vlastního šetření a to z různých důvodů. V jednom případě se jednalo o základní školu spojenou s mateřskou školou. Ve druhém případě šlo o zástupce ředitele, který je ve funkci pouze 2,5 roku. A jednalo se o zástupce ředitele školy s polovičním počtem žáků, resp. o zástupce ředitele ze školy v centru města. Rozhovory v rámci předvýzkumu proběhly se 2 muži a 2 ženami.

Před započítáním rozhovoru jsem upravil jeho otázky. Vzniklo 9 dílčích otázek, které byly vztahovány k výzkumným otázkám.

Rozhovory byly realizovány s 5 zástupci ředitelů vybraných srovnatelných základních škol v Praze. Přítomen jsem byl vždy já coby tazatel a zástupce ředitele coby účastník rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány do mobilního telefonu (záznamník). Nejprve uvedu v tabulce 3 informace o účastnících rozhovorů.

Tab. č. 3: Informace o zástupcích ředitele, s nimiž byly provedeny rozhovory

Označení rozhovoru	Jméno zástupce ²	počet let praxe ve funkci	počet žáků školy	Datum rozhovoru
R1	Jaroslava	9,5 let	780	6.2.2020
R2	Kateřina	8,5 roku	860	20.2.2020
R3	Patrik	7 let (resp. 11let)	950	20.2.2020
R4	René	8 let	750	19.2.2020
R5	Oskar	9 let	830	22.2.2020

Jaroslava na své škole působí dvacet let, ve funkci zástupce ředitele školy je více než devět let.. Do funkce si ji vybrala kolegyně, s níž seděla v kabinetě a která se po úspěšném konkurzu stala ředitelkou školy. Je učitelkou druhého stupně. Ředitelku označuje za kamarádku.

² Jména zástupců jsou uváděna pod pseudonymy.

Kateřina na své škole učila 1 rok, než byla oslovena ředitelkou školy, zda by přijala místo zástupkyně. Je učitelkou 1. stupně, ale vyučuj také cizím jazykům.

Patrik byl zástupcem ředitele již na svém předchozím působišti (4 roky). Do současné školy nastoupil na základě výběrového řízení na pozici zástupce ředitele. Změnu hledal z důvodu přestěhování do lokality, kde nyní pracuje.

René je učitelem 1. stupně, než se stal zástupcem ředitele, byl dva roky vedoucím učitelem 1. stupně.

Oskar působí na své škole dvanáct let a podobně jako Jarmila a byl osloven novou ředitelkou po úspěšném konkurzu. Jen spolu nesdíleli společný kabinet. Na rozdíl od Jarmily se nepovažuje být ředitelčiným kamarádem.

V zájmu zachování etického rozměru výzkumu jsem od účastníků získal informovaný souhlas s pořizováním audionahrávky rozhovoru s tím, že tato bude sloužit pouze k přepisu rozhovoru. Účastník byl dále informován, jaké informace budou o jeho osobě zveřejněny (viz. tabulka č. 3, kapitola 5.1) a že uvedené jméno bude fiktivní. Dále byl účastník seznámen se skutečností, že audionahrávka ani přepis rozhovoru nejsou součástí této bakalářské práce. Byl však upozorněn, že u obhajoby této práce může být akademickým pracovníkem komise vyžádán přepis rozhovoru k nahlédnutí.

Jak uvádí Hendl (2005, s. 156 - 157), výzkum by neměl nijak ohrožovat např. emoční bezpečí či zdraví (tělesné i psychické) zdraví.

Všechny rozhovory probíhaly na pracovišti účastníků (s výjimkou rozhovoru R5) v odpoledních hodinách (po skončení pracovní doby). Rozhovory probíhaly v jednacích místnostech (R2, R3, R4), Rozhovor R1 probíhal v kanceláři zástupců (jedná se o školu s jedním zástupcem ředitele). Rozhovor R5 proběhl jako telefonický hovor, neboť daný účastník byl v původně domluveném termínu rozhovoru nemocný a v dalším týdnu měla škola jarní prázdniny a on odjížděl na 1 týden na hory. Rozhovor R1 trval 19

minut, rozhovor R2 11 minut, rozhovor R3 18 minut, rozhovor R4 21 minut a rozhovor R5 13 minut.

V zájmu zachování etického rozměru výzkumu jsem od účastníků získal informovaný souhlas s pořizováním audionahrávky rozhovoru s tím, že tato bude sloužit pouze k přepisu rozhovoru. Přepisy budou k dispozici anonymně a použítá jména účastníků budou pseudonymy. Dále byli informováni, že bakalářská práce bude obsahovat ukázkou jednoho z rozhovorů.

Jednotlivé otázky byly účastníkům pokládány v pořadí 1 až 9. V některých případech byly kladeny doplňující otázky.

5 Interpretace dat

Na základě kódů jsem stanovil kategorie “strach”, “nejsem ředitel”, “moje role”, “nemám čas”, “kdo to udělá” a “profesní rozvoj”. Interpretace těchto kategorií (jejich popis bude odpovědí na dvě stanované výzkumné otázky. Některé kategorie budou ilustrovat dilemata zástupců ředitelů škol, jiné i jejich řešení a vazbu na vzdělávací potřebu zástupce ředitele.

5.1 Dilemata zástupců ředitelů

V podkapitole 2.2 je uvedeno, že dilemata jsou v této bakalářské práci vztahována k výběru nejvhodnější alternativy za daných okolností tak, aby výsledek rozhodování bylo možné implementovat v prostředí organizace.

V této podkapitole popíšu kategorie vztahující se k výzkumné otázce V01 - Jaká dilemata zástupce ředitele zažívá?

Strach

Účastníci rozhovorů popisovali své obavy, svůj strach ze selhání na vedoucí pozici. Zástupci ředitelů mají strach ze špatného rozhodnutí, strach z toho, že někdo odmítne delegování úkolu, případně, že někdo nebude spokojen (například s úvazkem či rozvrhem hodin). Jednou bylo zmíněn

strach z konfliktů s ředitelem, kdy Patrik s rozpačitým úsměvem říká “ředitel je jenom jeden”(Rozhovor č. 3, 2020).

Patrik k záležitosti s rozvrhem říká: “Prostě nakonec nakonec ty lidi jako musej musej musej bejt vedený k tomu, že musej pochopit, že skutečně nás tady není málo no. A že kdyby člověk chtěl vyhovovat každ...” (Rozhovor č. 3, 2020). Větu nedořekl a otáčí se ke dveřím, jakoby právě prožíval strach z toho, že náš rozhovor někdo uslyší.

Dále byl uveden a popsán strach z toho, zda učiněné rozhodnutí (v jakékoliv souvislosti bylo správné, případně, zda je zástupce ředitele dobrý vedoucí pracovník.

Kdo to udělá

Velkou kapitolou dilemat je delegování úkolů na podřízené pracovníky. Někteří účastníci uvádějí, že delegování je jejich slabá stránka a že jsou často rozpolceni, zda delegovat či nikoliv. Důvody, proč se rozhodnou nedelegovat úkoly, jsou nekompetentnost podřízených: “to prostě ty lidi většinou jako než bych to vysvětlil než bych je to naučil, tak tak prostě si řeknu jako to budeš mít rychlejc Jako je to i z vlastního pohodlí prostě protože bych musel zas najít nějaký čas jako jak to ty lidi učit” (Rozhovor č. 3, 2020). Patrikovo vyjádření doplňují slova Kateřiny, která zmiňuje i vlastní charakterové vlastnosti: “Když nemůžu najít toho vhodného, něco si občas potřebuju udělat sama - to je otázka povahová”(Rozhovor č. 2, 2020). A doplňuje Oskar: “Některé věci si musím udělat sám, protože k nim podřízený nemají přístup” (Rozhovor č. 5, 2020).

Jaroslava hovoří o tom, že se jí delegovat daří. “Ano daří, daří se delegovat velmi dobře”(Rozhovor č. 1, 2020) a pokračuje “Svoji práci si musím systematicky rozvrhnout, rozmyslet, jak a koho a kam nadelegovat”(Rozhovor č. 1, 2020). Zdůrazňuje, že je velmi důležitá důslednost: “Někdy musím za těmi lidmi pořád chodit a otravovat je tak dlouho, aby to proběhlo a třeba někomu šáhnout i na peníze” (Rozhovor č. 1, 2020).

Také Oskar zmiňuje, že se mu to někdy daří: “Věci, které se delegovat dají, se snažím delegovat. Často si musím připomínat, že to lze” (Rozhovor č. 5, 2020).

Moje role

V kategorii “moje role” vnímají zástupci roli učitele a zástupce ředitele prioritně. Dilema, které vzniká, které z rolí by měli věnovat více času, resp. kterou roli by měli upřednostnit. Další role, s níž se nepojí žádné dilema (nebylo v rozhovorech uvedeno) je role kolegy.

Někteří zástupci ředitelů uvádí též roli kamaráda a v této souvislosti je zmiňováno dilema, jak být v reálném školním světě nadřazeným a kamarádem současně. Popisují, že lze být pouze v jedné z těchto rolí. Vnímají jako chybu, když upřednostní roli kamaráda.

Mezi zástupci ředitelů jsou i ti, kteří roli kamaráda ve své práci nezažívají a uvádí, že kamarády v práci nelze mít. Oskar uvádí: “Jsem zástupce, komunikuji e-mailem a přes elektronický systém, s pracovníky hovoří osobně ředitelka” (Rozhovor č. 5, 2020).

5.2 Řešení dilemat

V této podkapitole popíšu kategorie vztahující se k výzkumné otázce V02 - Jak řeší tato dilemata? Souvisí tato řešení s jeho dalším vzděláváním?

Nejsem ředitel

Tuto kategorii lze ilustrovat situací, kdy si zástupce neví rady a nechá rozhodnutí na řediteli, případně, kdy se neztotožňuje s rozhodnutím, postojem ředitele, ale musí jej respektovat. Současně jsou dilemata spojena s formou komunikace, kdy zástupci uvádí, že s řediteli musí jednat osobně (ústně), nikoliv elektronicky, aby byla informace předána podle potřeb. Současně ředitel kontroluje práci svých podřízených zástupců, což je jeho pravomoc.

Z uskutečněných rozhovorů nevyplývalo, že by úkol, který ředitel delegoval na svého zástupce, chtěl zástupce ředitele "vrátit" zpět řediteli. Vyplývá z nich ale, že se s ředitelem školy radí, konzultují záležitosti života školy a že někdy ředitel na základě této konzultace záležitost vyřeší.

Nemám čas

Jedním z velkých fenoménů práce zástupce ředitele je nedostatek času. Kategorie "nemám čas" by se dala nahlížet z pohledu rolí. Tedy zástupce ředitele nemá čas na konkrétní roli, kterou má ve škole přidělenou. Buď musí jít učit ve chvíli, kdy by potřebovali čas na manažerskou práci. Výuka je dána rozvrhem, musí tedy upřednostnit roli učitele. Dále nezbyvá dostatek času na učení (resp. na jeho přípravu, případně zpětnou vazbu, kterou potřebují poskytnout žákům.

V rozporu s tím, že účastníci rozhovorů nemají čas je skutečnost, že mnohdy nedelegují úkoly na své podřízené, ale řeší je sami. Někteří však uvádějí, že méně času zabere, když úkol udělají sami, než aby ztráceli čas vysvětlováním. Uvádí také pochybnosti o kompetentnosti podřízených pro

plnění některých úkolů. Patrik uvádí: “čas nějak najdu nebo vždycky si najdu nějakou prostě jako věc, která mi uvo..umožní to udělat sám, ale jako je spousta věcí, které bych v pohodě moh přenést na někoho jinýho a nemusel bych z toho mít špatnej pocit, ale jako prostě za těch deset let nebo jedenáct co to dělám tak jako spoustu člověk věcí už dělá tak automaticky, že než by to zadelegoval,tak si řekne, vždyť to máš za deset minut hotový. No není to ideální přístup, ale z mého pohledu vždycky nakonec jako nejefektivnější je to jako. Zas na druhou stranu nemusím na nikoho ..., prostě mě vyhovuje, že nemusím pak na nikoho tlačit, nemusím někoho honit, uhánět vo termín a podobně. Prostě jsem zodpovědnej sám sobě” a pokračuje “ to prostě ty lidi většinou jako než bych to vysvětlil než bych je to naučil, tak tak prostě si řeknu jako to budeš mít rychlejc Jako je to i z vlastního pohodlí prostě protože bych musel zas najít nějakěj čas jako jak to ty lidi učit” (Rozhovor č. 3, 2020).

Profesní rozvoj

Účastníci rozhovorů již absolvovali vzdělávací program zaměřený na profesní rozvoj vedoucích pracovníků ve školství, případně zástupců ředitelů. Jejich zkušenosti s tímto vzděláváním není vždy pozitivní. Ne vždy bylo naplněno očekávání vzniklé na základě přečtené anotace, případně ne vždy viděli využitelnost získaných informací. Dilema, které v této souvislosti řeší, zda se zástupci ředitele chtějí vzdělávat. Patrik uvádí: “Jako nějaký semináře jsem absolvoval jo , ale to jsou zase lidi který, to spíš jako mají všechno z těch firemních jako věcí a k tomu zástupcovství to úplně jako... Není to úplně přesně vono. No.” (Rozhovor č. 3, 2020). Zástupci ředitelů tedy neví, jaké vzdělávací potřeby “mají mít”, neboť vzdělávací nabídka je omezená. René říká: “Mnohokrát jsem se spletl... anotace vypadala pěkně, ale ...” a dodává “neznám školení, které by za posledních pět let bylo užitečné”.

Pokud zástupci ředitele projeví zájem o profesní vzdělávání, jedná se o rozvoj praktických komunikačních či koučovacích dovedností. Pokud chybí určitá forma vzdělávání využitelná pro práci zástupce ředitele, jde o

kurzy (resp. spíše tréninky či výcviky) zaměřené na práci s podřízenými pracovníky, na komunikaci s nimi, efektivní vedení rozhovorů s podřízenými či kurz zaměřený na správné vedení mentorů.

Potřebuje-li se zástupce ředitele poradit o postupu, volí v první řadě konzultaci s druhým zástupcem ředitele, ale také s ředitelem školy. Dále pak s kolegy zástupci z jiných škol, s nimiž se setkávají na vzdělávacích (nikoli nutně specificky cílených na rozvoj práce zástupců ředitelů) či jiných akcích. Setkávání zástupců škol dané městské části nemají.

5.3 Diskuse

V této podkapitole budu diskutovat možné limity provedeného výzkumu a uvedu návrhy pro lepší provedení výzkumu v budoucnu.

Výzkum této bakalářské práce spočíval v rozhovorech s pěti zástupci ředitelů působících na vybraných srovnatelných školách. Kritéria srovnatelnosti byla stanovena tři. 1. počet žáků, 2. úplnost školy - 1. a 2. stupeň, bez mateřské školy 3. přibližně stejná délka praxe pracovníka v pozici zástupce ředitele. Všechny školy se nacházejí na okraji Prahy. Informace přinesla tabulka č. 3, v kapitole 5.1 této práce. Rozhovor s Oskarem (Rozhovor č. 5, 2020) proběhl jako telefonický hovor, k čemuž nás dovedly praktické okolnosti. Vnímám negativně absence osobního kontaktu. Přestože jsem jej informoval o tom, že jsem v místnosti sám a nikdo další náš rozhovor neslyší, mohlo dojít do určité míry k narušení bezpečí.

Dalším omezením v provedení výzkumu byla skutečnost, že některé činnosti, k níž se vztahovala dílčí otázka, jsou v kompetenci jiného zástupce ředitele školy (Rozhovor č. 4, 2020). To byl případ Reného. Aby se zvýšila vypovídací hodnota rozhovorů, bylo by vhodné při případném opakování výzkumu uskutečnit rozhovory s oběma zástupci a tím pokrýt všechna témata obsažená v otázkách.

Bylo by samozřejmě vhodné použít i metodu pozorování, to se však od počátku jevílo jako nereálné a pravděpodobně i eticky nemožné. Resp. nejsem si jist, zda by všichni účastníci rozhovorů souhlasili z důvodu obav o bezpečí v rámci tohoto výzkumu.

Pro popis dilemat by jistě bylo vhodné realizovat rozhovory s více respondenty, nicméně, v dané městské části je 7 škol a v jednom případě nebyla splněna podmínka srovnatelnosti škol (jedna škola má speciální třídy a druhý případ popisují níže).

Při domlouvání rozhovorů byl jako jeden z prvních domluven v loňském květnu rozhovor R1 s Jaroslavou. Působí sice na stejné škole, ale její kolegyně - druhá zástupkyně - podala výpověď a Jaroslava se se svým ředitelem domluvila, že povinnosti zástupce ředitele zvládne sama. Tuto informaci jsem samozřejmě neměl, nezjišťoval jsem ji. Navrhuji tedy přidat počet zástupců do kritérií i počet zástupců. Fakt, že ředitelku označuje za kamarádku může mít vliv na poskytované informace.

Stejně tak bych do kritérií srovnatelnosti škol přidal počet detašovaných pracovišť. Jeden z domluvených rozhovorů jsem pro potřeby této bakalářské práce nemohl uskutečnit, neboť na konci června a v průběhu léta byla škola sloučena s jinou školou. Všechny ostatní školy, na nichž účastníci rozhovorů působí, však sídlí v jedné budově. Kritérium srovnatelnosti škol by v tomto případě nebylo splněno.

Při domlouvání rozhovoru s Patrikem mi bylo sděleno, že je funkci sedm let (ale nenapadlo mne ptát se, zda nebyl již zástupcem na předchozím působišti). Tím došlo k tomu, že jeho celková praxe v zástupcovské pozici je jedenáct let, což je asi o dva roky více než u ostatních.

V některých případech se zdálo, že je rozpor ve výpovědi a na začátku rozhovoru nebo je rozpor v tom co účastník říká a v průvodních jevech, které se dají pozorovat (jak se tváří, zda se otáčí ke dveřím (jakoby sledoval jestli někdo nejde, jestli někdo nemohl slyšet danou odpověď). Tedy, že nebylo v určitých chvílích pro účastníka plné bezpečí. Nabízí se uskutečnit rozhovory mimo prostory daných škol. Otázkou zůstává, zda by skutečnost, že se rozhovor koná v pro ně neznámém prostředí, zvýšila pocit bezpečí účastníků.

Je otázkou jestli by nebylo užitečné nechat účastníky volně vyprávět, jaká jsou dilemata v jejich práci, případně takto zaměřit předvýzkum, aby volba příprava otázek byla ještě propracovanější.

Závěr

Cílem předložené bakalářské práce bylo identifikovat a analyzovat dilemata v práci zástupců ředitelů základních škol v Praze.

V teoretické části jsem vymezil základní pojmy - vedení a řízení školy, vedoucí pracovník, ředitel školy, profesní rozvoj. Je popsána pozice zástupce ředitele školy a dále také další profesní vzdělávání v organizacích (školách).

Empirický výzkum se zaměřil na odpovědi na dvě výzkumné otázky:
V01 - Jaká dilemata zástupce ředitele zažívá?
V02 - Jak řeší tato dilemata? Souvisí tato řešení s jeho dalším vzděláváním?

To jsem učinil prostřednictvím popisu kategorií, které jsem stanovil na základě zpracování přidělených kódů v jednotlivých individuálních rozhovorů s pěti zástupci ředitelů.

Kategorie popsané v kapitole 5 jsou "strach", "nejsem ředitel", "moje role", "nemám čas", "kdo to udělá" a "profesní rozvoj" jsou odpovědi na výzkumné otázky. Tím byla provedena interpretace dat. Informace získané prostřednictvím rozhovorů potvrzují důležitost role ředitele školy.

V rozporu je zejména popis zástupce ředitele jako manažera, který organizuje, kontroluje atd. práci svých podřízených v teoretické části této bakalářské práce a popis kategorie "Kdo to udělá", z něhož z uskutečněných rozhovorů vyplývá manažerská nekompetence v oblasti delegování úkolů.

Dále práce obsahuje diskusi limitů výzkumu.

Přílohou této práce soubor otázek pro individuální rozhovory se zástupci ředitelů škol a ukázka přepisu individuálních rozhovorů.

Literatura a zdroje

1. ABZ.cz (2020). *Dilema*. In ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. Citováno 21. 1. 2020. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dilema>.
2. Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha, Grada.
3. Bedrnová, E., Nový, I., Franková, E., Hentze, J., Hubinková, Z., Jarošová, E., ... & Surynek, A. (2009). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
4. Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
5. Beneš, J. (2012). *Slovník moderního manažera*. Cheb, HB PRINT, s.r.o.
6. Cejthamr, V. & Dědina, J (2010). *Management a organizační chování*. (2., rozšíř. vyd.). Praha: Grada.
7. Česká republika. (2020a). *Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků*. Citováno 23. března 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>
8. Česká republika. (2020b). *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Citováno 5. března 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>
9. Česká republika. (2020c). *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce ve znění pozdějších předpisů*. Citováno 5. března 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#cast1>
10. Česká republika. (2020d). *Zákon č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Citováno 5. března 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

11. Česká republika. (2020e). *Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů*. Citováno 23. března 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250>
12. Česká republika. (2020f). *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Citováno 27. dubna 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-15>
13. Česká republika. (2020g). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 27. dubna 2020. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
14. Dvořák, D., Starý K., Urbánek P., Chvál M. & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola. Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
15. Gigalová, V.. (2007). *Andragogika a rozhodovací proces*. In D. Ryšavý (ed.) *SOCIOLOGICA – ANDRAGOGICA* (s. 67 - 75). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
16. Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník*. (2., rozšíř. vyd.). Praha: Portál.
17. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
18. Chvál, M. (2018). *Na naší škole nám záleží*. Praha: Portál.
19. Kohoutek, R. (2020). *Dilematický*. In ABZ.cz: slovník cizích slov [online]. Citováno 21. 1. 2020. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/dilematicky>.
20. Malach, J. (2003a). *Systémy vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
21. Malach, J. (2003b). *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
22. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
23. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon.

24. Mužík, J. (2000) *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: ASPI.
25. Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště*. Brno: Masarykova univerzita.
26. Plamínek, J.. & Fišer, R. (2005). *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada.
27. Pol, M. (2009). *Škola v proměnách*. (2. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.
28. Procházka, V. (2018). *Management*. In Z. Nešpor (ed.) Sociologická encyklopedie. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i [online]. Citováno 12. 1. 2020. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Management>.
29. Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
30. Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. (6., rozšíř. vyd.). Praha: Portál.
31. Reischmann, J. (2017) Lifewide learning – Challenges for Andragogy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 1 (1), 43 - 50.
32. *Rozhovor č. 1*. (2020). Proveden dne 6.2.2020. Přepis dostupný u autora bakalářské práce.
33. *Rozhovor č. 2*. (2020). Proveden dne 20.2.2020. Přepis dostupný u autora bakalářské práce.
34. *Rozhovor č. 3*. (2020). Proveden dne 22.2.2020. Přepis dostupný u autora bakalářské práce.
35. *Rozhovor č. 4*. (2020). Proveden dne 20.2.2020. Přepis dostupný u autora bakalářské práce.
36. *Rozhovor č. 5*. (2020). Proveden dne 19.2.2020. Přepis dostupný u autora bakalářské práce.
37. Sedláček, M. (2020). *Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol*. [online]. Citováno 2. 4. 2020. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5232/OS_5_3_0027.pdf.
38. Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
39. Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kašćák, O., Míková, M., Nedbálková, K., ... & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. (2. vyd.) Praha: Portál.
40. Trojan, V., Trojanová, I. & Puškinová M. (2018). *Zástupce ředitele aneb*

- život mezi mlýnskými kameny*. (2. vyd.). Praha: Wolters Kluwer.
41. Trojan, V. (2018a). Specifika zástupce ředitele. In. V. Trojan, I. Trojanová & M. Puškinová M. *Zástupce ředitele aneb život mezi mlýnskými kameny*. (2. vyd.) (s. 15 - 30). Praha: Wolters Kluwer.
 42. Trojan, V. (2018b). Kompetenční model. In. V. Trojan, I. Trojanová & M. Puškinová M. *Zástupce ředitele aneb život mezi mlýnskými kameny*. (2. vyd.) (s. 48 - 52). Praha: Wolters Kluwer.
 43. Trojan, V. (2018c). Zástupce ředitele a pedagogický proces. In. V. Trojan, I. Trojanová & M. Puškinová M. *Zástupce ředitele aneb život mezi mlýnskými kameny*. (2. vyd.) (s. 72 - 79). Praha: Wolters Kluwer.
 44. Trojanová I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. (2. vyd.). Praha: Wolters Kluwer.
 45. Trojanová, I. (2018). Vybrané činnosti zástupce ředitele. In. V. Trojan, I. Trojanová & M. Puškinová M. *Zástupce ředitele aneb život mezi mlýnskými kameny*. (2. vyd.) (s. 53 - 71). Praha: Wolters Kluwer.
 46. Trunda, J. (2020). *Strategické řízení a plánování. Analytická zpráva*. [online]. Citováno 28. 3. 2020. Dostupné z: http://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/Analyza_SRP_FIN_2.pdf.
 47. Veber, J., Fotr, J., Kotoučová, J., Malý, M., Mládková, L., Nový, I., Němec, P., ... & Vodáček, L. (2009). *Management. Základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. (2. vyd.). Praha: Management Press.
 48. Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál.
 49. Veteška, J. & Tureckiová, M. (2011). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
 50. Walker, A., & Kwan, P. (2010). Ideální a reálná odpovědnost z pohledu zástupců ředitelů škol. *Časopis Studia paedagogica*, 15 (2), 106 - 1254.

Seznam tabulek

1. Rozdíly v kompetenčním modelu ředitele školy a středního managementu školy.....14
2. Kompetenční model zástupce ředitele20
3. Informace o zástupcích ředitele, s nimiž byly provedeny rozhovory.....32

Seznam příloh

1. Otázky k rozhovoru se zástupci ředitelů48
2. Ukázka přepisu rozhovoru se zástupci ředitelů49

Příloha č. 1

Otázky k rozhovoru se zástupci ředitelů

1. Jaký volíte způsob přenosu informací (směrem k pedagogickému sboru, ale i směrem k řediteli / ředitelce školy) tak, aby bylo předání informací efektivní? Jaká rozhodnutí musíte v tomto ohledu učinit? Podle čeho posuzujete správnost svých rozhodnutí? Nastala situace, kdy jste si nevěděli rady?
2. Jaké jsou Vaše role ve škole? Které roli dáváte přednost? Které roli věnujete nejvíce času? Jste s touto situací spokojeni? Jaké dilema v této souvislosti řešíte?
3. Jak se Vám daří naplňovat cíle (např. splnění úkolu), daří se Vám delegovat práci? Jaká rozhodnutí musíte učinit, pokud delegovaný úkol není splněn dle potřeb či zadání? Jaká další rozhodnutí musíte v této věci činit?
4. Jaká dilemata řešíte při tvorbě úvazků, následně rozvrhu hodin? Konzultujete problematiku úvazků a rozvrhu hodin s ředitelem školy? Můžete popsat situace, kdy jste si s tvorbou úvazků a rozvrhu hodin nevěděli rady?
5. Jaká je Vaše úloha při zajištění adaptace začínajících učitelů? Jak zajišťujete jejich profesní rozvoj?
6. Jak zajišťujete profesní rozvoj a vzdělávání dalších pracovníků? Jsou stanoveny priority "firemního vzdělávání"?
7. Jaké jste absolvoval/a vzdělávací programy pro zástupce ředitele?
8. V jaké oblasti vidíte vzdělávací potřeby pro výkon své pozice? Jaký vzdělávací program byste potřeboval/a absolvovat?
9. V jaké pozici ve škole se vidíte za 2 roky?

Příloha č. 2

Ukázka přepisu rozhovoru se zástupci ředitelů

Přepis rozhovoru R3 - Patrik

T - tazatel, U - účastník rozhovoru

T: Moje první otázka je Jaký volíte způsob přenosu informací směrem k pedagogickému sboru a směrem k řediteli, tak aby vlastně na obou na obě strany byla ta komunikace efektivní nebo ten přenos té informace efektivní, protože někdy ten zástupce stojí mezi ředitelem a sborem.

[00:00:21]

U: Tak jako s ředitelem, když opravdu chci něco nutně, tak jediné ústně, jo. I když teda spolu komunikujeme hodně elektronicky, ale tam na to není vždycky spoleh (úsměv), takže s ředitelem ústně a s kolegama teda hodně elektronicky, protože máme hodně velkou školu a abych to všechno obíhal, tak to nestíhám.

T: A jsou nějaká rozhodnutí, která v nějakou danou chvíli musíte činit. To znamená jako voli.. rozhodovat se třeba kdy kdy elektronicky kdy ústně s těmi kolegy?

[00:00:54]

U: Ehm, takhle, ehm ústně se to děje většinou tak, že svoláme nějakou mimořádnou poradu, když se něco děje, jo, ale prostě když potřebuju jako vlastně já jako třeba s konkrétníma lidma něco rychle rozhodnout, tak je to tak je to čistě elektronicky, protože prostě máme tady vlastně Bakaláře a tohlencto a tam oni ty věci viděj okamžitě, no. Telefonicky samozřejmě, jo. tam telefon je hodně jako. To je to je hodně velká zbraň. Ale rozhodně nechodím osobně po těch kolezích, když mám nějaké rozhodnutí, i když taky musím vlastně jo, když opravdu je to úplně urgentní když ráno nepřijde někdo do školy, tak za tím člověkem jdu osobně, no. Ale je spousta rozhodnutí, který dělám fakt jako formou mobilu a emailu a prostě Bakalářů, no.

(odmlčení)

Nehlásím do rozhlasu třeba. To ne. No.

T: Nastala někdy situace, kdy jste si nevěděl rady třeba s nějakou informací, která byla protichůdná směrem k řediteli směrem ke sboru a

pro Vás to bylo dilema třeba i názorové.

[00:02:10]

U: No, jako tak to víte, že jo, ale ředitel je jenom jeden (s rozpačitým úsměvem).

T: Děkuju. Jestli byste mohl pojmenovat Vaše role ve škole, které vlastně jsou? A které roli dáváte přednost a které věnujete nejvíce času?

[00:02:31]

U: Jo, takže jsem vlastně zástupce ředitele. To znamená víceméně řídím lidem pracovní dobu. Pak jsem taky učitel hodně a myslím si, že ta práce zástupce-učitel je u mě tak 60:40. 60 zástupce, 40 učitel, protože učím poměrně dost. Učím asi 12 nebo 13 hodin.

T: Ehm. A jste tak s tím poměrem spokojen nebo byste to chtěl jinak?

[00:03:07]

U: Chtěl bych, chtěl bych mít víc času spíš na tu zástupcovskou část než na toho na toho učitele, no. No.

T: Čili řešíte, že musíte jít učit, ale potřeboval byste řešit pracovat jako zástupce.

[00:03:21]

U: Přesně tak. Přesně tak. To se to se mi dost často stává, že najednou je učení a prostě nemůžu, jako nemůžu se tomu věnovat. Třeba tý věci, kterou zrovna mám rozdělanou a prostě a musím jít učit. No. Čili uvítal bych klidně šest osm hodin bohatě stačilo by.

T: Zmínil jste roli zástupce a učitele. Jste ve škole ještě v nějaké roli?

[00:03:54]

U: No, nevím, ehm jako snažím se vycházet s lidma v pořádku, takže (odmlka) asi kolega... No, ale kamaráda tady nemám. To jako. Že bych. Samozřejmě dám se často do hovoru s někým, protože ty lidi dost často si potřebujou jako vylít srdce. To mi problém nedělá, ale nemyslím si, že bych v práci měl mít nějaký jako zásadní kamarády. To bych spíš měl mít bokem. No.

T: Jak se Vám daří naplňovat nebo směřovat k nějakému cíli třeba splnění úkolů a daří se Vám v tomto delegovat práci?

[00:04:33]

U: Aaa. (smích) To je moje slabá stránka, to ne. Prostě já mám vždycky pocit, že nejlíp to udělám sám. A vo to víc jsem potom zahlcenen a jako ale jako že bych dokázal někomu říct udělej tady to a to, tak to se děje v minimální v minimální míře no.

T: A řešíte rozhodujete se, jestli to delegovat nebo udělat sám nebo je to pro Vás jasná věc, že delegovat...

[00:05:06]

U: Ne, ne. To víte že, to víte že mám prostě v sobě obrovské v tomhleto pocit jako rozpolcenosti, protože věřím tomu, že bych měl spoustu věcí jako přenést na někoho jinýho například teda na kolegyni zástupkyni jo, ale prostě jako vždycky si řeknu, jako že zrovna na to ten čas nějak najdu nebo vždycky si najdu nějakou prostě jako věc, která mi uvo..umožní to udělat sám, ale jako je spousta věcí, které bych v pohodě moh přenést na někoho jinýho a nemusel bych z toho mít špatnej pocit, ale jako prostě za těch deset let nebo jedenáct co to dělám tak jako spoustu člověk věcí už dělá tak automaticky, že než by to zadelegoval, tak si řekne, vždyť to máš za deset minut hotový. No není to ideální přístup, ale z mého pohledu vždycky nakonec jako nejefektivnější je to jako. Zas na druhou stranu nemusím na nikoho ..., prostě mě vyhovuje, že nemusím pak na nikoho tlačit, nemusím někoho honit, uhánět vo termín a podobně. Prostě jsem zodpovědný sám sobě. No.

T: Hm, hm. A co to je ten důvod, proč se pak třeba rozhodnete nedelegovat?

[00:06:45]

U: No. Ze sedmdesáti ze sedmdesáti procent to tak je, no, protože většinou ty věci, který já dělám tak se týkají třeba více těch kompetencí a to to prostě ty lidi většinou jako než bych to vysvětlil než bych je to naučil, tak tak prostě si řeknu jako to budeš mít rychlejc Jako je to i z vlastního pohodlí prostě protože bych musel zas najít nějaký čas jako jak to ty lidi učit.

T: Hm. Jaká dilemata řešíte při tvorbě úvazků a následně při tvorbě rozvrhu hodin?

[00:07:15]

U: Při tvorbě úvazků jako žádný velký dilemata nemám tam prostě se snažím hlavně napasovat lidem hodiny podle jejich aprobací, což se mi docela daří. Na druhou stranu my jsme tak velká škola a máme tady

takových jako hodin, že mi tam přebývá spousta hodin navíc. Takže potom jako musím řešit s lidma kdo si co navíc vezme. A to jsou tak jediný dilemata. U rozvrhu u rozvrhu (pousmání) těch dilemat je daleko víc, no, protože ehm člověk přišel do nějaký zaběhlý školy. Je tady nějaký sbor, kterej tady má x let nějaký tradice. Já jsem poměrně teda v poměru jsem tady sedm let, ale v poměru některých zaměstnanců jsem tady pořád ještě skoro nováček (smích) a mám potom ... a dostanou se ke mně informace, který jsou tady zaběhlý jako kdo který den musí mít kratší a podobně no a tam jsou ty dilemata velký teda no.