





## Podkladové studie

Kniha je výsledkem mnohaletého sběru dat a následné analytické práce. Výsledky prezentované v některých kapitolách byly publikovány v odborných časopisech či výzkumných zprávách. V knize z nich vycházíme. Pro účely monografie jsme je upravili. Jedná se o následující publikace:

### **Kapitola 7.**

SEDLÁČEK, Martin. Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*, Praha: Univerzita Karlova, 2011, roč. 5, č. 3, s. 27-43. ISSN 1802-4637.

### **Kapitola 8.**

POL, Milan, Martin SEDLÁČEK, Lenka HLOUŠKOVÁ a Petr NOVOTNÝ. Headteachers' professional careers: a Czech perspective. *International Journal of Management in Education*, Inderscience Publishers, 2013, Vol. 7, No. 4, s. 360–375. ISSN 1750-385X.

### **Kapitola 9.**

SEDLÁČEK, Martin. Řízení školy na vesnici: Případová studie. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, *Studia Paedagogica*, U13, Brno, Brno: Masarykova univerzita, 2009, LVI/13, č. 1, s. 85-101

## Obsah

Podkladové studie .....	3
Obsah .....	4
Úvod.....	8
1. Metodologie .....	12
1.1 Cíle a výzkumné otázky .....	12
1.2 Metody měření a vzorky .....	14
1.3 Psychometrické vlastnosti nástrojů a analytické postupy.....	16
1.4 Limity výsledků a etika šetření.....	21
2. Role ředitelů škol v teoriích pedagogického vedení .....	24
2.1 Vedení školy: jádrové činnosti v podání ředitelů.....	26
2.1.1 Pedagogické versus transformační vedení ve škole .....	28
2.2 Zastřešující model: pedagogické vedení jako aktivity ředitelů .....	33
Shrnutí .....	40
3. Co je důležité? Priority pedagogického vedení očima ředitelů.....	41
3.1 Řediteli preferované činnosti.....	42
3.2 Preferované činnosti – rozdíly mezi řediteli.....	44
Shrnutí .....	50
4. Pracovní spokojenost českých ředitelů .....	52
4.1 Pracovní spokojenost jako obecný koncept .....	53
4.2 Vybrané faktory profesní (ne)spokojenosti .....	55
4.3 S čím jsou ředitelé škol nejvíce (ne)spokojeni?.....	56
4.4 Kdo je z českých ředitelů nejvíce (ne)spokojen? .....	58
Shrnutí .....	66

5. Pocit úspěchu. Sebehodnocení v oblasti pedagogického vedení.....	69
5.1 Silné stránky očima ředitelů.....	71
5.2 Rozdíly v percipované úspěšnosti.....	74
5.3 Vliv profesní spokojenosti na úspěšnost .....	77
Shrnutí .....	80
6. Ředitelé a jejich reálný vliv.....	81
6.1 Pozadí studie: Diverzifikovaný systém základního vzdělávání v ČR .....	83
6.2 Ovlivňují, nebo neovlivňují čeští ředitelé vzdělávací výsledky? .....	84
Shrnutí .....	87
7. Jak to ve školách probíhá? Příklady realizace pedagogického vedení .....	90
7.1 Metodologie postupu .....	90
7.2 Různé cesty ke stejnému cíli .....	91
7.2.1 „Naše škola nabízí...“ .....	92
7.2.2 „Naše škola splňuje...“ .....	96
7.2.3 „Naše škola... splní... vše?“ .....	99
Shrnutí .....	102
8. Profesní dráha ředitelů .....	103
8.1 Metodologie postupu .....	104
8.1.1 Respondenti .....	106
8.2 Před vstupem do ředitelny – faktory kariérní změny .....	108
8.2.1 Předehra aneb Jak se člověk stane ředitelem školy? .....	108
8.2.2 Motivy kariérní změny .....	110
Shrnutí .....	112
8.3 Fáze začátků – změny v nové profesní roli .....	113
8.3.1 Kontext fáze.....	113
8.3.2 Výkon funkce ředitele ve fázi začátků.....	115

Shrnutí.....	117
8.4 První přechodové období – čas osobních zkoušek .....	118
Shrnutí.....	121
8.5 Fáze profesní jistoty.....	121
8.5.1 Kontext fáze.....	122
8.5.2 Přístup k řízení školy ve fázi profesní jistoty.....	124
8.5.3 Učení se roli a další profesní rozvoj .....	126
8.6 Druhé přechodové období – čas zesílené reflexe chodu školy? .....	127
8.7 Fáze nových výzev – zkušený ředitel.....	128
8.7.1 Kontext fáze.....	129
8.7.2 Výkon funkce ředitele ve fázi nových výzev .....	130
Shrnutí .....	132
9. Vztah ředitele a zřizovatele školy: Příklad (příliš) těsné spolupráce na vesnické škole.....	136
9.1 Charakteristik případu.....	137
9.2 Charakteristiky ředitelky .....	138
9.3 Atraktivní škola jako cíl.....	140
9.4 Zřizovatel a jeho vliv .....	142
9.5 Dispozice k řízení .....	145
9.6 Jak dosáhnout vize atraktivní školy? .....	146
9.7 „Mohlo by být hůř“ .....	148
Shrnutí .....	149
10. Příspěvek k diskusi: Ředitelé škol v kontextu vybraných aspektů vzdělávací politiky.....	151
10.1 Ředitelé škol a dlouhodobé záměry .....	151
10.2 Ředitelé škol a další vzdělávání.....	154

Závěr .....	157
Summary .....	159
Literatura .....	161

## Úvod

Je poměrně málo sociálních institucí, které s takovou intenzitou vstupují do životů takřka všech lidí, jako je tomu v případě škol. S nimi se setkáváme poprvé již v útlém věku, kdy v první linii poznáváme strasti a slasti spojené s institucionálním vzděláváním. Pro mnohé představují školy hlavní denní náplň až do zralé dospělosti. Fascinace školou je pro řadu z nich tak nepřekonatelná, že se stávají učiteli. Ve stejné první linii jako jejich žáci společně dobývají zemi poznání. Věříme jen, že ne jako protivníci, ale jako spojenci bok po boku. Ti, co volí jiné pracovní cesty a profese, své spojení se školami zdánlivě ukončují. Většinou ale ne nadlouho, neboť je školy po nějakém čase zase začnou ovlivňovat. Tentokrát už ale jako rodiče dalších méně či více dychtících žáčků. Školy jsou z tohoto pohledu unikátním fenoménem.

Školy nás tedy určitým způsobem provázejí celým životem. To se v zásadě nedá příliš popřít. Předmětem diskusí se nicméně stává otázka, jak jsou dopady silné, neboli do jaké míry školy ovlivňují životní cesty každého jedince. Optimistické teorie zvýrazňovaly, že školy prostřednictvím kvalitního vzdělání nabízejí kromě jiného lepší budoucnost. Metaforicky tuto úlohu nazvali Keller a Tvrdý (2008). Školu z tohoto úhlu pohledu vidí jako jakýsi sociální výtah. V rozvinutých zemích to po konci druhé světové války skutečně fungovalo. Autoři přesvědčivě dokumentují, že získání dobrého vzdělání totiž v podstatě zaručovalo dobré zaměstnání. Neboli nastoupením do dobré školy jste se mohli vyvézt o společenské patro výše. Věřilo se tedy, že školy jsou ideálním prostředkem pro sociální mobilitu. Těžkou ránu teorii zasadily velké sociologické výzkumy zaměřené na vzdělanostní reprodukci. Převratnou byla zejména tzv. Colemanova zpráva.<sup>1</sup> Z ní i dalších výzkumů autoři vyvozovali, že vliv školy na vzdělávací výsledky není tak silný, jak se předpokládalo. Naopak. Školy, jak bylo statisticky podkládáno, jen málo přispívají k vysvětlení rozptylu vzdělávacích výsledků svých žáků. Ze statistických analýz vyplynulo, že výsledky žáků závisí na rodinném zázemí a vrozených dispozicích. Školy proto ani nepřispívají k eliminaci rozdílů mezi bohatými a chudými, různými etniky apod. Na školách jako by vlastně ani nezáleželo. Tyto pro školy chmurné vyhlídky vrcholí až radikálními teoriemi o společnosti bez škol (Illich, 1971). Představy o úplném vymizení

---

<sup>1</sup> Coleman et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.



škol se nicméně ukázaly jako ne zcela realistické. V odborném diskurzu naopak na síle nabíralo neformální hnutí odborníků, pedagogických teoretiků i praktiků, jehož mottem bylo, že na škole přece jenom záleží. Toto uskupení později nazývané jako hnutí efektivních škol nezpochybňovalo výsledky uvedených sociologických výzkumů (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Upozorňovalo ale, že i přes celkově menší podíl škol na vysvětleném rozptylu vzdělávacích výsledků žáků nelze tento vliv zcela marginalizovat. Vyzdvihoval byl přitom fakt, že i když jsou vzdělávací výsledky žáků z velké části vysvětlitelné jejich rodinným zázemím, zůstává podíl, který těmto vlivům připsat nemůžeme. Nevysvětlená variance oscilovala v jednotlivých studiích mezi 15 až 30 % (Mortimore et al., 1988). Šetření i v dalších letech tento interval opakovaně potvrzovala (Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995). Je zřejmé, že školy z této části nepochybně ukrajují největší díl. Důležitým zjištěním následně bylo, že význam škol oproti vlivu rodinného zázemí roste, pokud se ve výzkumech daří analyzovat pouze proces získávání znalostí a dovedností. Neboli pokud odfiltrujeme počáteční vstupy a sledujeme pouze přírůstky vědění, pak je význam školy dominantní. To vše vedlo k tomu, že se hnutí efektivních škol plně etablovalo v pedagogických vědách a jejich závěry dnes patří k axiomům celé disciplíny.

V předkládaném spisu navazujeme na práce tohoto výzkumného proudu. Východiskem je pro nás přesvědčení, že školy jsou jako instituce důležité nejenom proto, že v nich trávíme mnoho času a v různých rolích se s nimi setkáváme po značnou část života, ale především proto, že jde o významný faktor ovlivňující kvalitu získávaného vzdělání. Z pedagogických výzkumů prováděných v různých rozvinutých vzdělávacích systémech v posledních několika dekádách jednoznačně vyplynulo, že klíčovými atributy jsou učitelé a jejich pojetí výuky. Dílčí závěry jsou potvrzovány zevrubnými metaanalýzami šetření (Hattie, 2009). Zkoumání toho, jak učitelé přispívají ke kvalitě vzdělání, je proto logicky nejčastějším předmětem dalšího poznávání. Trochu ve stínu empirického snažení zůstával relativně dlouho jiný prvek školního života. Jde o práci vedoucích pracovníků škol. Z klíčové kvalitativní studie počátku hnutí efektivních škol sice vyplývalo, že cílevědomé řízení a vedení i aktivity ředitelů jsou významným předpokladem úspěšné školy (Mortimore et al., 1988). Detailnější analýza oblasti byla ale spíše výjimečná. Většinou vše zůstalo na obecné úrovni s poukazem na to, že procesy řízení a vedení logicky determinují veškeré činnosti probíhající v každé organizaci, a tedy i ve školách. S postupem času se problém začal ale v zahraničí systematictěji empiricky

poodkrývat. Cílem bylo rozpoznat, jaké dopady mají různé styly řízení a vedení jednak na další procesy ve škole a jednak na aktéry školního života. V českém prostředí byla problematika výzkumně sledována s výrazně menší intenzitou. V posledních dvou dekádách přesto ale můžeme nalézt kvalitní studie, které se většinou v nějaké vedlejší výzkumné větvi tématu vztahu mezi vedením školy (členové managementu školy) a kvalitou školy nějak dotýkaly. Text, který nabízíme, je v tomto odlišný, neboť zmíněná relace je v centru pozornosti celého spisu. Vše nazíráme přitom z pohledu pro nás klíčové postavy procesů řízení a vedení. Tím je bezesporu ředitelka nebo ředitel školy<sup>2</sup>. Veškeré naše interpretace se pak vztahují k ředitelům českých základních škol. Tyto závěry podkládáme řadou dat pocházejících z různě zaměřených výzkumů, na kterých se autor v posledních deseti letech podílel společně s kolegy z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vzhledem k této různorodosti je text netradičně uveden metodologickou kapitolou, která přibližuje povahu dat a možnosti i limity závěrů, které činíme.

Abychom se mohli v dalších částech zabývat otázkou, jak práce ředitele školy souvisí s životy dalších školních aktérů a jak ovlivňuje úspěšnost školy, musíme se v první věcné kapitole vypořádat s definováním samotné práce ředitelů. Ta je vzhledem k legislativnímu nastavení nepochybně velmi různorodá. S ohledem na náš cíl v textu vynecháváme tu část profese, která souvisí s ekonomickými, právními a dalšími provozními úkoly. Víme, že se jedná, pokud jde o čas, o velmi podstatnou složku výkonu této role. Zaměřujeme se nicméně na činnosti související se vzděláváním a výchovou. Důvod je nasnadě, úspěšnost škol závisí právě na kvalitě vzdělávání. Práci ředitele v této oblasti konceptualizujeme v souladu s teoriemi pedagogického vedení. V kapitole pedagogické vedení obsahově proto vymezujeme a v druhé části dále v detailu ukazujeme, jaké konkrétní aktivity ředitelů sem spadají.

V další kapitole analyzujeme, jak se ředitelé českých základních škol vypořádávají s těmito činnostmi. Na základě výpovědí samotných ředitelů škol nejprve ukazujeme, s jakou intenzitou k aktivitám přistupují. Poté se snažíme rozdíly v přístupech vysvětlit na základě různých charakteristik škol i ředitelů samotných.

---

<sup>2</sup> V celém knize budeme pro zjednodušení používat nadále pouze pojem ředitel, kterým zahrnujeme také ředitelky škol. Výjimkou budou kapitoly pojednávající o rozdílech mezi řediteli a ředitelkami.

Náročnost role ředitele školy je nezpochybnitelná. Vyplývá nejenom z časových nároků, ale zejména z odpovědnosti, která je s profesí spojena. V další části textu se proto zabýváme tím, jak jsou ředitelé českých základních škol s tímto nastavením pracovně spokojeni. Opět přitom sledujeme, jaké charakteristiky vysvětlují případné rozdíly.

Další dvě kapitoly se dotýkají klíčového cíle celého spisu, kdy nás zajímá, jak jsou ředitelé českých základních škol úspěšní. Nejprve rozebíráme sebehodnocení samotných ředitelů a sledujeme, do jaké míry pocit úspěchu souvisí s pocitem spokojenosti. V navazující kapitole konfrontujeme tato zjištění s analýzou tvrdých dat. Jmenovitě popisujeme, zda a jak silně souvisí výkon ředitelů v jednotlivých oblastech se vzdělávacími výsledky žáků z jejich škol. Podobná analýza nebyla v českém vzdělávacím kontextu nikdy provedena a zdá se, že text je v tomto unikátní.

Zatímco předešlé kapitoly byly vystaveny na datech reprezentativních šetření, od kapitoly sedmé využíváme detailnější popis vybraných příkladů praxe. První z nich reaguje na limit využitého konceptuálního rámce pedagogického vedení. Na reálných příbězích ukazuje ředitelskou denní praxi v oblasti. Předkládáme typologii identifikovaných přístupů, pozornost přitom věnujeme zejména tomu, jaké dopady jednotlivé strategie mají na učitele.

Poslední dvě meritorní kapitoly jsou založeny na podobných východiscích. Zabýváme se v nich faktory, které patří k důležitým prediktorům výkonu role ředitele školy. V první z nich popisujeme z různých úhlů pohledu profesní dráhu ředitelů českých základních škol. Podrobně se snažíme vykreslit jednotlivé profesní fáze v kariéře ředitelů. Důraz přitom klademe na tzv. kritické momenty, které ředitelům umožňují další profesní rozvoj.

V poslední kapitole ilustrujeme možný vliv vnějšího prostředí na školu a potažmo pak na samotného ředitele. Jmenovitě se zabýváme vesnickou školou. Induktivně vzešlým tématem vybraného případu školy se stal vztah se zřizovatelem. V kapitole tak proto mimo další ukazujeme specifika této symbiózy.

# 1.

## Metodologie

Celá předkládaná publikace je zasvěcena prezentaci výsledků z několika výzkumných šetření zaměřených na poznání různých stránek práce ředitelů českých základních škol. Všechny výzkumy, z nichž zde čerpáme, tedy sice spojovalo ústřední téma ředitelů škol, významně se ale odlišují výzkumnými postupy, metodami analýzy a v neposlední řadě také samotnými respondenty. Kniha je v tomto poměrně netradiční, a v souladu s tím ji proto také neobvykle začneme popisem jednotlivých výzkumů. Na úvod bychom proto rádi přiblížili veškeré metodologické náležitosti všech studií, ze kterých čerpáme a jejichž výsledky tvoří základ většiny kapitol této monografie. Informace, které na tomto místě předkládáme, jsou důležité z hlediska podložení závěrů a interpretací získaných výpovědí ředitelů škol zařazených do jednotlivých výzkumů. Čtenář, který se příliš neorientuje v metodologii (kvantitativní i kvalitativní) sociálních věd, anebo tyto informace nepotřebuje, může vstupní kapitolu přeskočit a věnovat se dílčím výsledkům prezentovaným v kapitolách 3 až 10. V nich čerpáme z dat následujících výzkumných projektů a studií: Mezinárodní šetření TALIS 2013 – část Pedagogické vedení ředitelů základních škol<sup>3</sup> (*kapitoly 3–6*); Procesy organizačního učení a jejich vedení a řízení ve škole<sup>4</sup> (*kapitola 7*); Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha<sup>5</sup> (*kapitola 8*); Role ředitele základní školy<sup>6</sup> (*kapitola 9*).

### 1.1 Cíle a výzkumné otázky

Z hlediska povahy využívaných dat lze tuto publikaci v zásadě rozdělit na dvě poloviny. V první části, to je přesněji v kapitolách 3 až 6, pracujeme s dotazníkovými výpověďmi

---

<sup>3</sup> Projekt realizovaný českou školní inspekcí. Část zaměřená na pedagogické vedení ředitelů byla zpracována Bohumírou Lazarovou, Milanem Polem a Martinem Sedláčkem. V této knize využíváme data z reprezentativního sběru, zde jsou analyzována data dosud neinterpretovaná, nebo jde o novou úpravu realizovanou autorem publikace.

<sup>4</sup> Výzkumný projekt podporovaný Grantovou agenturou ČR byl řešený v letech 2010 až 2012 autorským týmem ve složení Milan Pol, Lenka Hloušková, Bohumíra Lazarová, Petr Novotný, Martin Sedláček. V knize jsou nové interpretace dosud nevyužitých dat.

<sup>5</sup> Výzkumný projekt podporovaný Grantovou agenturou ČR realizoval v letech 2007 až 2009 výzkumný tým autorským týmem ve složení Milan Pol, Lenka Hloušková, Petr Novotný, Martin Sedláček. V knize je použita společná interpretace výsledků výzkumu, která dosud nebyla knižně publikována.

<sup>6</sup> Jde o dizertační projekt autora monografie. Zde jsou použita některá data z výzkumu.

z reprezentativního vzorku ředitelů českých základních škol. Na základě jejich analýzy řešíme postupně několik výzkumných otázek. V centru všech stojí koncept pedagogického vedení školy. Ten jsme operacionalizovali v nejširším možném smyslu jako aktivity zahrnující jak práci s lidmi, tak kultivaci prostředí, a to vše se zřetelem podpory a rozvoje procesů učení a vyučování (viz kapitola 1). Zajímali jsme se tedy nejprve o to, **jaká je role ředitelů škol v pedagogickém vedení**. Popsali jsme, jak intenzivně se jednotlivým aktivitám vedení ředitelé věnují a zda lze naměřenou variabilitu vysvětlit na základě některých demografických ukazatelů a charakteristik školy. Dále jsme řešili, **jaká je pracovní spokojenost ředitelů škol**. Rozsáhlý vzorek nabízí zajímavý obrázek o soudobém stavu. Fenomén spokojenosti jsme přitom propojili s percepcí vlastní úspěšnosti. Klíčovou otázkou pak bylo: **Existuje v českém vzdělávacím kontextu asociace mezi aktivitami ředitelů (v oblasti pedagogického vedení) a vzdělávacími výsledky žáků?** V zahraničí mnohokrát prokázaná souvislost není v našem prostředí empiricky potvrzena. U této otázky jsme se navíc zaměřili na to, zda se případný vliv ředitelů škol liší na prvním a druhém stupni.

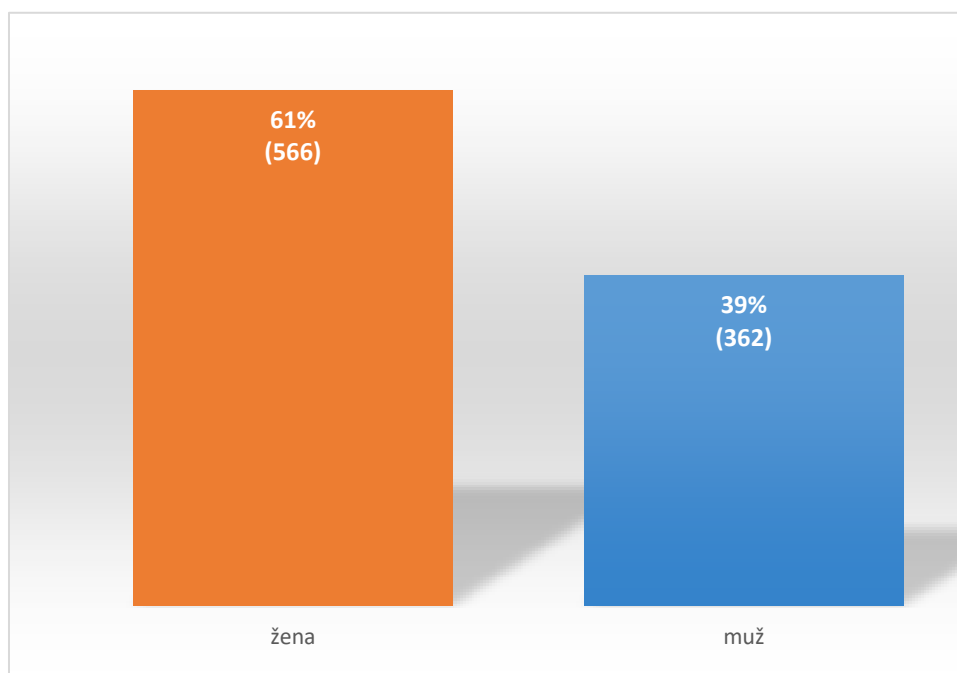
Druhá část knihy je vystavěna na zpracování kvalitativních dat. Primárně jde o hloubkové rozhovory s řediteli škol a jejich spolupracovníky. Jak vyplývá z předchozího, rozhovory byly uskutečněny v rámci sběru dat pro různé výzkumné účely. V této publikaci využíváme primárně analyticky dříve nezpracované části nebo pracujeme s daty při řešení nově položených otázek. Na kvantitativní výsledky navazujeme v kapitole 7 otázkou: **Jaké strategie ředitelé škol volí při realizaci aktivit pedagogického vedení?** Zde jsme předložili typologii identifikovaných přístupů. Vedle popisu konkrétních postupů jsme se zaměřili také na dopady strategií na chod školy. Z teoretických analýz vyplývá, že ke klíčovým faktorům ovlivňujícím téměř všechny aspekty práce ředitelů patří profesní vývoj. V další části proto řešíme otázku: **Jak vypadá profesní dráha ředitelů českých základních škol?** Výsledkem je identifikace různých vývojových fází, kdy popisujeme klíčové momenty rozhodující o profesních postupech, překážky a strategie jejich zvládnutí. V poslední kapitole předkládáme jeden z dílčích mikropříběhů ředitelů základních škol. Tématem je **vztah ředitele a zřizovatele školy a jeho dopady na učitelský sbor**. V kapitole popisujeme celkový kontext příběhu, důraz klademe ale na roli ředitele. Na příkladu vesnické školy demonstrujeme možná pozitiva i úskalí vyplývající z těsného vztahu školy s obcí.

## 1.2 Metody měření a vzorky

Stejně jako u výzkumných otázek, také při popisu vzorku respondentů musíme rozlišovat jednotlivé kapitoly. Respektive celá kvantitativní část knihy je založena na datech z rozsáhlejšího projektu Kompetence III realizovaného Českou školní inspekcí (ČŠI). Metodou sběru dat byl dotazník pro ředitele základních škol. Sběr probíhal od 18. května do 6. června 2015. Výběr škol provedla ČŠI, jednalo se přitom o prostý náhodný výběr ze seznamu základních škol v ČR. Vybráno a osloveno bylo 1000 ředitelů splňujících výše uvedený základní parametr. V rámci sběru dat se nakonec podařilo získat odpovědi od 928 ředitelů základních škol (tj. cca 93 % z počtu škol, které byly pro účast vybrány). Rozložení vzorku vzhledem k hlavním uvažovaným charakteristikám ředitelů i jejich škol ilustrují grafy 1 až 3.

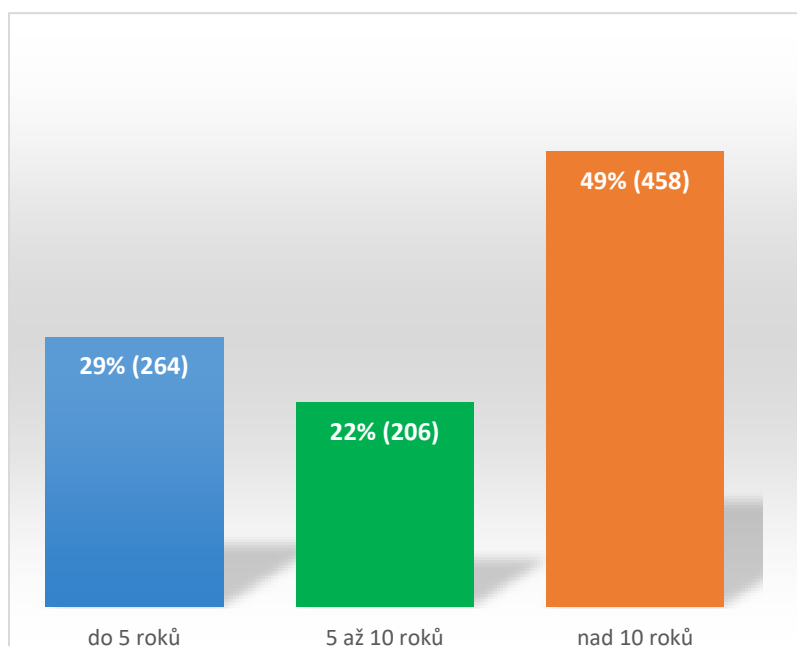
Graf 1

*Vzorek ředitelů podle pohlaví (N 928)*



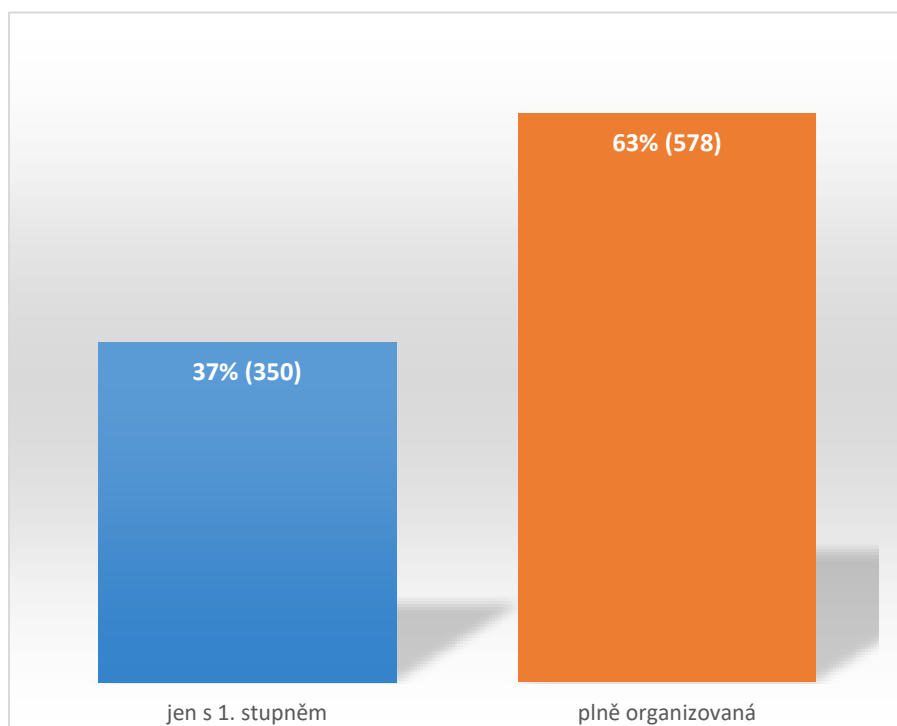
Graf 2

*Vzorek ředitelů podle délky praxe (N 928)*



Graf 3

*Vzorek ředitelů podle typu školy (N 928)*



Průměrná velikost škol dotazovaných ředitelů vzorku byla cca 205 žáků, nejmenší školu navštěvovalo v době šetření 40 žáků, největší pak 936 žáků. Jednalo se o reprezentativní vzorek jak z hlediska zastoupení krajů (samosprávných jednotek ČR), tak i typu zřizovatele (veřejné, soukromé a církevní). Průměrný věk ředitelů vzorku dosahoval přibližně 51 let, nejmladší ředitel měl v době šetření 29 a nejstarší 66 let. Průměrná délka praxe ve funkci ředitele činila asi 11 let, v dané škole v době šetření pracovali respondenti průměrně cca 16 let.

Interpretace vycházejí z dat z vlastního dotazníku zaměřeného na několik oblastí. Klíčovou proměnnou bylo pedagogické vedení. Jmenovitě jsme zjišťovali percepce intenzity práce u předkládaných aktivit spadajících pod vedení procesu. Aktivity jsme identifikovali na základě operacionalizace blíže vysvětlené v kapitole 2. Další proměnnou představovalo sebehodnocení ve stejné oblasti. Poslední část dotazníku sytily položky měřící pracovní spokojenost ředitelů. Psychometrické charakteristiky měřených škál popíšeme v další podkapitole níže.

V kapitolách kvalitativně orientované části kombinujeme vzorky respondentů z několika šetření. Data a respondenti se ve většině kapitol druhé části publikace různě prolínají. Vzhledem k povaze kvalitativního výzkumu, kdy jsou výsledky šetření úzce navázány na zkoumané respondenty, zdá se nám, že je nezbytné a pro čtenáře nakonec i komfortnější příslušný vzorek či jeho kombinace popsat s metodami sběru dat přímo v jednotlivých kapitolách.

### 1.3 Psychometrické vlastnosti nástrojů a analytické postupy

Teoretickým rámcem pro měření pedagogického vedení se stala konceptualizace praxe lídrů škol (podrobněji v kapitole 2). Položky spadající pod tento konstrukt reprezentují čtyři souhrnné kategorie činností (určování směru školy; rozvoj lidí; budování prostředí příznivého pro učení; rozvoj vzdělávacího programu). Pro měření jednotlivých sad jsme bohužel nenalezli standardizované měřicí sady (škály). Dotazník jsme tedy vytvářeli sami tak, aby jednotlivé výroky symbolizovaly denní aktivity lídrů škol. Položky byly konstruovány jako Likertovy stupnice, respondenti u každého výroku posuzovali, jak aktivně přistupují k popisované činnosti (1 = *pracuji na tom zřídka*; 2 = *pracuji na tom občas*; 3 = *pracuji na tom často*; 4 = *pracuji na tom velmi často*). Celkově se jednalo o 48 výroků, které měly sytit 12 škál (tři pro každou kategorii). Při tvorbě jsme využívali překlady v zahraničí formulovaných položek. V případě potřeby jsme je upravovali



s ohledem na kontext českého vzdělávacího systému. Dotazník vznikl pro účely širšího šetření organizovaného ČŠI (viz výše). Vzhledem k časovému omezení jsme nemohli realizovat kvantitativní pilotáž ověřující zamýšlenou strukturu. Provedena byla alespoň několikakolová kvalitativní analýza, kdy jsme formulace výroků předkládali ředitelům škol s cílem vycizelovat srozumitelnost otázek. Je nutné poznamenat, že se nejednalo o ideální konstrukci měřicího nástroje, neboť jsme strukturu dotazníku ověřovali až na sesbíraných finálních datech. V původní práci s nimi jsme pro toto ověřování použili explorativní faktorovou analýzu. Z ní jsme dokázali odhadnout pouze 8 (z 12) smysluplných sad aktivit. Výsledky této extrakce jsme představili v publikaci ČŠI (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015).

Pro účely této publikace jsme se k datům vrátili a prostřednictvím pokročilejších technik analýzy jsme zkusili ověřit původní strukturu. Jmenovitě šlo tedy o čtyři hlavní sady aktivit vedení (škály), které dále sytí 12 dílčích dimenzí (subškály). V prvním kroku jsme prostřednictvím analýzy hlavních komponent (*principal component analyses*) a položkové analýzy ověřili strukturu dotazníku. Výsledkem bylo nepotvrzení struktury v podobě 12 škál. Extrahováno bylo 13 faktorů (škál), které byly ve výsledku syceny 43 položkami, tj. pět výroků bylo vyřazeno. Model měření jsme v souladu s těmito zjištěními opravili a následně ověřovali pomocí konfirmační faktorové analýzy (CFA). Detaily modelu prezentujeme v tabulce 1.

Konfirmační faktorová analýza (CFA) potvrdila konzistentnost škál, model poskytuje dobrou shodu s daty. Potvrzují to parametry modelu, které vesměs splňují v literatuře akceptovatelné hranice (Kline, 2005; Hu & Bentler, 1999).<sup>7</sup> Na základě těchto výsledků modelu měření byly zkonstruovány škály jednotlivých kategorií ředitelské praxe vedení jako průměry příslušných položek. Tyto indexy následně vstupují do meritorních analýz v podobě regresních modelů.

---

<sup>7</sup> RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0.051 (0.048; 0.051), CFI (Comparative Fit Index) = 0.967, TLI (Tucker-Lewis Index) = 0.956, SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) = 0.018.

Tabulka 1

*Výsledky konfirmační faktorové analýzy škály intenzity pedagogického vedení*

Škály praxe vedení	Subškály	Příklad Položky	Počet položek	C. $\alpha$
<i>Určování směru školy</i>	formulování vize	Mluvím s učiteli o cílech školy.	4	0.77
	naplňování vize	Analyzuji, co nám brání v dosažení našich dlouhodobých cílů.	3	0.71
	vysoká očekávání	Pracuji s učiteli na tom, aby žákům systematicky zdůrazňovali význam vlastního učení.	3	0.69
<i>Rozvoj lidí</i>	podpora	Podporuji organizování workshopů ve škole zaměřených na vyučovací metody.	4	0.76
	mentoring	Podporuji zkušené učitele, aby poskytovali kolegům metodickou podporu.	2	0.61
	potřeby učitelů	Pro učitele mám otevřené dveře. Zapojuji se do projektů ve škole, i když nejsem hlavním řešitelem.	3	0.66
	vzor		3	0.69
<i>Budování prostředí příznivého pro učení</i>	klima	Aktivně se zajímám o pracovní spokojenost svých učitelů.	3	0.72
	zapojení	Evaluaci cílů školy provádím společně s učiteli.	3	0.75
	vztahy	Dělám prostředníka v obtížných jednáních mezi učiteli a rodiči.	3	0.77
<i>Rozvoj výuky a vzdělávacího programu</i>	kurikulum a jeho evaluace	Provádím evaluaci školního vzdělávacího programu.	4	0.85
	vzdělávací výsledky	Analyzuji výsledky srovnávacích testů žáků.	4	0.81
	potřeby žáků	Zajímám se, proč jsou někteří žáci neúspěšní.	4	0.84
$\chi^2/ df(p)$		1842.79 / 803 (0.00)		
RMSE		0.05		
CFI		0.97		
TFI		0.96		
SRMR		0.02		

Další klíčovou proměnnou, se kterou pracujeme v kvantitativních kapitolách této knihy, byla škála percipované úspěšnosti v oblasti pedagogického vedení školy. Z teorie bylo abstrahováno devět indikátorů reprezentujících jádro pedagogické práce školy (srov. Waters et al., 2003; Marzano et al., 2005; Leithwood et al., 2006). Respondenti hodnotili svoji úspěšnost u jednotlivých výroků v procentech (stupnice 1 až 100). Výslednou úspěšnost ředitelů v pedagogickém vedení školy jsme vytvořili zprůměrováním těchto položek. Jednodimenzionalitu této baterie indikátorů jsme ověřovali prostřednictvím explorativní faktorové analýzy a reliabilitu pomocí testu vnitřní spolehlivosti (Cronbachovo  $\alpha$ ). KMO test byl 0,93 a Bartlettův test sféricity vycházel jako signifikantní. Splnění těchto předpokladů umožňuje posouzení struktury položek prostřednictvím explorační faktorové analýzy (EFA). Pro extrakci faktorů jsme použili metodu hlavních komponent. Analýza potvrdila, že položky této části dotazníku sytí pouze jeden faktor,<sup>8</sup> který vysvětloval cca 56 % variability všech položek. Všechny položky s extrahovaným faktorem vysoce korelují, což potvrzují faktorové zátěže. Extrahovaný faktor také vysvětluje velkou variabilitu odpovědí každé položky (viz hodnoty tzv. komunality). Z položek jsme proto vytvořili index úspěšnosti, jehož vnitřní konzistenci jsme ověřovali testem reliability. Cronbachovo  $\alpha$  výsledné škály mělo hodnotu 0,91. Faktorové zátěže položek škály shrnujeme v tabulce 2.

Posledním složeným konstruktem měřeným dotazníkem skrze sebehodnotící položky je pracovní spokojenost. Využili jsme Dotazník životní spokojenosti – DŽS (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, & Brähler, 2001). Standardizovaný nástroj přeložený a adaptovaný do českého prostředí se skládá ze 70 položek, které postihují spokojenost pomocí sedmibodových stupnic v deseti různých oblastech života: 1) zdraví, 2) práce a zaměstnání, 3) finanční situace, 4) volný čas, 5) manželství a partnerství, 6) děti, 7) vlastní osoba, 8) sexualita, 9) přátelé, známí, příbuzní a 10) bydlení. V našem šetření jsme tedy využili pouze subškálu pracovní spokojenosti. Míru své spokojenosti respondenti vyjadřovali na stupnici 1 (velmi nespokojen) až 7 (velmi spokojen). S ohledem na povahu práce ředitele školy bylo předloženo respondentům šest výroků.<sup>9</sup> Strukturu a reliabilitu

---

<sup>8</sup> Vlastní hodnota (eigenvalue) byla  $\geq 1$  pouze u prvního faktoru.

<sup>9</sup> Se svým postavením ve škole jsem; Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem; S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem; S atmosférou ve škole jsem; Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem; S pestrostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem.

položek jsme opět ověřovali pomocí EFA a testem spolehlivosti položek. Předpoklady byly naplněny (KMO = 0,84 a Bartlettův test sféricity byl signifikantní).

Tabulka 2

*Faktorové zátěže indexu úspěšnost*

Položka	Faktorová zátěž	Komunalita položky
poskytování zpětné vazby	0,82	0,67
naplňování školní vize	0,81	0,65
péče o klima školy	0,79	0,63
analýza dat	0,77	0,60
implementace změn	0,75	0,59
podpora učitelů	0,75	0,57
rozvoj výuky	0,75	0,56
rozvoj ŠVP	0,72	0,52
zvládnutí problémového chování žáků	0,69	0,47
vzdělávací výsledky	0,68	0,47
péče o žáky se SVP <sup>10</sup>	0,66	0,44

Metoda extrakce: hlavní komponenty

Tabulka 3

*Faktorové zátěže indexu úspěšnost*

Položka	Faktorová zátěž	Komunalita položky
postavení	0,85	0,72
úspěch	0,78	0,63
atmosféra	0,71	0,49
pestrost	0,68	0,46
budoucnost	0,63	0,42
zátěž	0,51	0,31

Metoda extrakce: hlavní komponenty

Extrakce byla založena stejně jako v případě úspěšnosti na metodě hlavních komponent. Na základě výsledků EFA byla potvrzena jednofaktorová struktura položek. Extrahovaný faktor pracovní spokojenosti vysvětloval menší podíl odpovědí vzorku, než tomu bylo

<sup>10</sup> Specifické vzdělávací potřeby.

v případě indexu úspěšnosti, stále se ale jednalo o přijatelných 49 % variability odpovědí. Z analýzy komunalit a faktorových zátěží vyplynulo, že všechny výroky s faktorem dostatečně korelují a faktor je na druhou stranu také uspokojivě vysvětluje. Údaje shrnuje tabulka 3. Výsledný index byl proto vytvořen zprůměrováním všech šesti indikátorů pracovní spokojenosti.

#### 1.4 Limity výsledků a etika šetření

Přestože považujeme výsledky prezentované v této knize za zajímavé a v mnoha ohledech za podnětné pro další uvažování, je nezbytné upozornit také na limity našeho poznání. V publikaci pracujeme jak s informacemi získanými rozsáhlým reprezentativním výzkumem, tak s kvalitativními hloubkovými daty. Víme, že obě metodologie mají svá pozitiva i negativa. Doporučovaným postupem k omezení slabých stránek bývá smíšený výzkum (Bergman, 2009). I když kombinujeme metody sběru i způsoby analýzy, není předkládaná publikace (bohužel) příkladem smíšeného designu v pravém slova smyslu. Data byla sbírána separátně, metodologie na sebe nenavazují s ohledem na vzájemné výsledky a interpretace. I tak se domníváme, že se zjištěné závěry na mnoha místech doplňují, a čtenáři nabízíme plastičtější obrázek o práci ředitelů škol, a to zejména v oblasti pedagogického vedení. Nicméně musíme reflektovat limity obou postupů. Ve výsledcích reprezentativního výzkumu vidíme několik druhů omezení.

V prvé řadě jde o samotný proces měření. Pro všechny měřené konstrukty (jevy) využíváme dotazníkových položek založených na sebehodnotících stupnicích. Odpovědi respondentů, v našem případě tedy ředitelů škol, nemusejí plně odrážet reálný stav. Oporou v přesvědčení, že i takové odpovědi mají svou nespornou validitu, je důraz na bezpečnost a anonymitu výzkumu. Respondenti byli pravdivě informováni o cílech výzkumu, při výběru respondentů jsme vysvětlovali postupy práce se získanými odpověďmi. Jádrem bylo citlivé zacházení s údaji a také následná anonymizace výsledků. Pocit bezpečnosti v kombinaci se schopností reflektovat vlastní práci, což bylo v předchozích výzkumech mnohokrát doloženo, nás k využití této metody opravňovalo.

Druhé omezení měření skrze námi zkonstruované dotazníky spočívá v konceptualizaci zkoumaných jevů. Stěžejním konstruktem publikace je pedagogické vedení školy. Tento velmi komplexní úkol jsme museli v souladu s různými teoriemi redukovat do několika sad aktivit (viz kapitola 2). Každá taková konceptualizace nese riziko přílišného zjednodušení reality, kdy mohou být některé aspekty vynechány.

V případě naší škály pedagogického vedení je problémem také stupnice intenzity. Je přirozené, že některé z předkládaných činností ředitel vykonává z povahy věci častěji (podpora učitelů), jiné méně často (vysvětlování dlouhodobých cílů). Vzhledem ke statistickým operacím, které v analýzách využíváme, mají ale všechny činnosti stejnou stupnici. I tento limit je při interpretaci výsledků třeba brát v potaz.

Problematickým faktorem je také referenční rámec využívaný v některých kapitolách. Jedním z cílů bylo poznat, jak činnosti ředitelů škol ovlivňují vzdělávací výsledky žáků. Akademické výsledky jsme přitom považovali za indikátor úspěšnosti škol. Je nepochybné, že jde o důležitý ukazatel. Na druhou stranu není jediným, neboť nezachycuje širší pohled na celkový vývoj žáků. Řada výzkumů provedených v různých vzdělávacích kontextech ukázala, že školy můžeme považovat za úspěšné už jen proto, že se v nich lidé snaží předávat žákům pozitivní demokratické hodnoty, občanské postoje nebo sociální dovednosti (Putnam, 2002; Day & Leithwood, 2007; Mulford & Silins, 2011; Ishimaru, 2013). Takové výstupy mohou mnozí lídři škol považovat přinejmenším za stejně důležité jako akademické výsledky. Aktivity lídrů mohou směřovat, a také nepochybně směřují, k naplnění těchto cílů. Při interpretaci vlivu ředitelů a jejich pojetí vedení musíme brát vždy toto na zřetel a kombinace akademických a jiných cílů v souvislosti s lídry škol by měla být předmětem dalšího poznání.

Dalším limitem závěrů je absence kontextuálních proměnných. Uváděné interpretace vztahující se k síle vlivu jednotlivých škál ředitelského vedení jsou v praxi zcela nepochybně silně provázány s kontextem školy. Neboli konstanty a směrnice jednotlivých regresních přímk se budou lišit ve školách s dětmi s primárně lepším socioekonomickým zázemím a školách ve znevýhodněných lokalitách. Zásadní bude také složení učitelského sboru. Takové informace by umožnily strukturální pohled na sledovaný vztah. Vzhledem k omezení výzkumu nebyla tato data sbírána a musíme se opřít pouze o deskriptivní pohled na souvislosti, který je tím pádem zatížen i větší chybou.

V jedné výzkumné otázce zjišťujeme, zda se vliv ředitelů škol na žáky liší na prvním a druhém stupni základních škol. Pro validnější posouzení by samozřejmě byla potřeba srovnávat data pocházející z longitudinálního sběru. My činíme závěry na dvou statických vzorcích žáků, přičemž rozdíl vysvětlujeme odlišností vnějšího prostředí. Zdá se nám, že dostatečná velikost vzorku nás přesto k tomuto opravňuje, byť i zde je nezbytná obezřetnost.

Kvalitativní data pocházející z rozhovorů a pozorování využíváme v této knize zejména s cílem ukázat konkrétní naplnění role ředitele. Závěry učiněné na reprezentativním vzorku tak doplňujeme konkrétními příběhy reálných ředitelů. Zdá se nám to praktické, neboť vidíme specifickou realizaci denních činností ředitelů, které byly v kvantitativní části nutně redukovány. Jak jsme již ale výše předznamenal, nejde o smíšený výzkum, sběr těchto dat nebyl řízen výsledky kvantitativní fáze. To je samozřejmě významným omezením publikace jako celku. Limitujícím faktorem kvalitativní části je samotná metodologie. Výběr a velikost použitých vzorků nedává žádné předpoklady k zobecňování. Silná stránka v podobě osobního terénního výzkumu je zároveň i limitem, kdy respondenti mohou mít různé obavy a následně i tendenci přikrášlovat realitu. V našem pojetí jsme se tomuto riziku snažili předcházet opět důrazem na etickou rovinu výzkumu. Využity byly dále veškeré doporučené postupy dokumentace výzkumu, triangulace zdrojů i analýzy dat. To vše, doufáme, přispívá k věrohodnosti závěrů prezentovaných v kvalitativní části.

## 2. Role ředitelů škol v teoriích pedagogického vedení

Posláním školy je bezesporu kvalitní výchova a vzdělávání. Jde zdánlivě o jednoduché zadání, které by díky tomu mělo být relativně snadné. Zdá se, že je to právě naopak. Jak dlouhodobě ukazuje pedagogická věda, komplexnost vzdělávání, množství determinant a bariér, ať už na straně subjektů či objektů tohoto procesu, velmi znesnadňuje naplnění takovéto mise. To vše se promítá do zájmu poznat, do jaké míry se to školám daří a také co k tomu v dobrých školách přispívá. Do popředí se toto téma dostává v druhé polovině minulého století v souvislosti s poměrně ponurými interpretacemi statistických dat z rozsáhlých a hojně citovaných sociologických studií (Coleman, 1966; Jencks, 1972). Z nich totiž vyplývalo, že školy mohou v zásadě jen málo přispívat k lepším vzdělávacím výsledkům žáků. Jmenovitě se poukazovalo, že školy nepřispívají ke zmenšování diskrepance mezi bohatými a chudými žáky, stejně tak pak nepomáhají snižovat rozdíly ve vzdělávacích výsledcích u žáků s různým kognitivním talentem. Jinými slovy vliv vzdělávacích institucí je dle těchto autorů velmi nevýrazný. Kvalita vzdělávání brána v podobě vzdělávacích výsledků žáků je primárně vysvětlitelná rodinným zázemím žáka. Ponechme nyní stranou oprávněnou kritiku samotné premisy těchto interpretací, že kvalitní vzdělávání lze zjednodušit na akademické výsledky žáků.<sup>11</sup> Zásadní reakcí byl totiž prudký rozvoj teoreticko-výzkumného proudu v pedagogice, pro který se ujalo označení hnutí efektivních škol (*school effectiveness research/movement*). To se na základě odborných a empiricky podložených studií postavilo na obhajobu škol. Klíčovou myšlenkou bylo, že stále zůstává ne zcela nepodstatná část vzdělávacích výsledků žáků, pokud kontrolujeme jejich zázemí a charakteristiky, nevysvětlená. Jde o vliv školy a jejího působení. Toto působení má smysl zkoumat a modelovat. Pomyslným mottem hnutí se stává název jedné z přelomových knih *Na škole záleží (School Matters)*<sup>12</sup>. Tato teze patří

---

<sup>11</sup> Ačkoliv se uznává, že měřitelné vzdělávací výsledky žáků patří ke klíčovým indikátorům efektivity škol, stejná shoda nepanuje v tom, zda se jedná také o indikátor úspěšné školy.

<sup>12</sup> Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: the Junior Years*, Wells, Somerset: Open Books.



dnes k důležitým axiomům pedagogických věd a je vlastně i klíčovým konceptuálním východiskem pro všechny texty v této publikaci.

Držíme se tedy uznávaného východiska, že škola signifikantně působí svou kvalitou na vzdělávací výsledky žáků. Klíčová je z tohoto hlediska otázka, jak konkrétně žakovské výstupy ovlivňuje, a co je tedy znakem kvalitní, nebo jak naznačuje název směru efektivní, školy. Výzkumníci se tématu věnují v různých vzdělávacích kontextech. Výsledky dílčích studií jsou následně zpětně analyzovány prostřednictvím rozsáhlých metaanalýz. Ze všech výzkumů v zásadě vyplývá, že na výsledky žáků ze školních faktorů nejdominantněji působí samotná výuka a její vedení (Creemers, 1994; Scheerens & Bosker, 1997; Scheerens et al., 2007). To samo o sobě asi není překvapivé zjištění. Co jiného by to vlastně mělo být? Klíčovými hráči jsou bezpochyby učitelé. Zkušenosti z jiných pracovních prostředí na druhou stranu ukazují, že výkon a efektivita jakýchkoliv zaměstnanců je vedle jejich osobnostních a hodnotových charakteristik významně podmíněna organizačním prostředím, kde působí. Proto je zajímavé ptát se dále, jak se ve školách stimuluje takové kvalitní vyučování. Tím se dostáváme k dalšímu důležitému východisku současných teorií efektivních škol. Jde o přesvědčení, že školy, ve kterých se žáci kontinuálně zlepšují prostřednictvím výuky, jsou řízeny a vedeny řediteli, u nichž je měřitelně vyšší nasazení (přidaná hodnota), pokud jde o práci s učiteli, jejich zapojení do hodnocení žáků, tvorby školního kurikula a dalších činností spojených s učením žáků a prací učitelů. Neboli aktivity ředitelů škol spojené s pedagogickým procesem jsou dlouhodobě považovány za významný prediktor efektivity škol.

Od 80. let minulého století proto můžeme sledovat četné empirické pokusy, jejichž cílem nebylo nic jiného než doložení vztahu mezi prací lídrů škol v oblasti vedení<sup>13</sup> učení a vyučování (často konkretizováno na ředitele školy) a vzdělávacími výsledky žáků (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Ponder et al., 1995) Jedním z impulzů těchto výzkumů byla vzdělávací politika uplatňovaná v řadě rozvinutých zemí. Tu charakterizuje reformní úsilí, jehož leitmotivem je na jedné straně zvyšování vzdělanostních standardů, na druhé straně potom snaha o snižování rozdílů mezi žáky v souvislosti s jejich

---

<sup>13</sup> Pojem „vedení“ bývá v praxi a někdy i v literatuře vnímán ve dvojitým smyslu. Za prvé takto bývají někdy zkráceně označovány členové organizace, v jejichž kompetenci je její řízení. V odborném diskurzu se rozumí vedením proces, jde o soubor aktivit realizovaných lídry a směřujících k rozvoji organizace a naplňování dlouhodobých cílů a vizí. V knize, pokud nebude uvedeno jinak, se budeme držet procesuálního vymezení vedení.

socioekonomickým zázemím. Prostředkem se pro většinu vlád stal jednak větší důraz na akontabilitu, decentralizaci a autonomii škol, jednak pak akcent na evaluaci a hodnocení vzdělávacích výsledků (Ball, 2001, 2003; OECD, 2008, 2013). S takto sdílenou politikou jde ruku v ruce přesvědčení, že úspěch autonomních škol je silně závislý na efektivitě lídrů škol, zejména pak jejich ředitelů. Výzkumníci proto začali ověřovat, zda je tento předpoklad správný, nebo jde jen o přání politiků, kteří chtějí posvětit své kroky.

Výzkumy prováděné v různých vzdělávacích systémech přinášely ale také různorodé výsledky. V řadě šetření se podařilo prokázat pozitivní dopad vedení (potažmo samotných ředitelů) na vzdělávací výsledky žáků (Andrews & Soder, 1987; Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982; Murphy & Hallinger, 1992). Průkaznost těchto závěrů začala proto na druhou stranu část autorů zpochybňovat. Při kritice poukazují přitom na diskutabilní validitu těchto výzkumů. Průkopníkem se v tomto ohledu stal Miskel (1982; cit podle Hallinger, 2003). Jeho teoretické postuláty byly nicméně podrobeny značné kritice (Hallinger & Heck, 1996). Přesto se objevují další práce zpochybňující tento základní koncept. Významnými se ukázaly zejména výzkumy van der Grifta (1989, 1990), který se v Nizozemí rozhodl v sérii šetření ověřit nálezy pozitivních asociací mezi aktivitami vedení škol a vzdělávacími výsledky z výzkumů ve Spojených státech a Velké Británii. V Nizozemí se ale k překvapení objevily, pokud tedy jde o vliv ředitelů na výsledky škol, jen nepatrné efekty. Vysvětlování takové diskrepance nebylo jednoduché. Autor nabídl samozřejmě jako možné vysvětlení odlišný vzdělávací systém, také roli, kterou ředitel v tom či onom systému vykonává, nebo má vykonávat. V dalším sledu poukázal na odlišnou metodologii. Vždy záleží, jak jsou klíčové konstrukty vymezeny a následně samozřejmě měřeny. V tomto ohledu je důležité vyjasnit, jak bývají procesy vedení ve škole konceptualizovány. V další části se proto zaměříme na představení dominantních konceptů vedení školy. Akcent přitom klademe na roli ředitelů škol v těchto procesech.

## 2.1 Vedení školy: jádrové činnosti v podání ředitelů

Pojem vedení je v pedagogickém diskurzu velmi široký. Jak dále ukážeme, analýze pojmů a popisu různých modelů vztahovaných ke škole bychom mohli věnovat celou rozsáhlou publikaci. Naši krátkou mikroanalýzu stavíme na dvou východiscích. Primárně chceme představit koncepce, které jsou úžeji zacílené na vymezení konkrétních aktivit procesů vedení. Zároveň ukazujeme ta pojetí, která jsou nejčastěji spojována s činnostmi

klíčových lídrů škol – ředitelů, a která se také skrze výzkumy projevila v nějakém ohledu jako funkční z hlediska školní efektivity. Předtím ale než přejdeme k samotným modelům, měli bychom alespoň stručně vymezit samotný koncept vedení školy (*school leadership*). Odborná literatura je v tomto nicméně dost nejednotná. Leithwood s Levinem (2005) na základě neúplné rešerše příslušné literatury konstatují, že existuje přes sto alespoň mírně se odlišujících pojetí a definic procesů vedení škol. Pokud ale chceme porozumět, jak ředitelé škol prostřednictvím těchto aktivit přispívají ke kvalitě, musíme nějaký teoretický rámec vystavět.

Jednou z cest, která se často používá k objasnění podstaty procesů vedení v organizaci, je porovnání s konceptem organizačního řízení. Metaforické srovnání obou pojetí nabídli Bennis a Nanus (1985). Řízení je v jejich vymezení „dělání věcí správně“, naproti tomu vedení lehkou přesmyčkou znamená „dělání správných věcí“. V českém odborném diskurzu se problematice věnoval zejména Pol (2008). Lze souhlasit s výsledkem jeho detailní analýzy mnoha východisek. V zásadě lze dle něj říci, že řízení směřuje k řádu, konzistenci, k zajištění a organizaci denního chodu. V kontrastu k tomu jsou procesy vedení primárně o rozvoji, konstruktivní změně. Je zřejmé, a Pol na to explicitně upozorňuje, že v praxi může být velmi obtížné rozlišovat mezi řízením a vedením. Zdá se, že to není ani zcela nezbytné, neboť jde samozřejmě o silně provázané komplementární procesy, které právě ve společné symbióze přispívají k naplnění účelu a rozvoji každé organizace. Z hlediska cílů této kapitoly je ale asi významné vážné uvažování o zmíněné vývojové perspektivě. Kromě toho, že jde o různé sady činností a chování, tak zásadní rozdíl se jeví zejména v dopadech. Pokud aktivity a chování směřují k organizování práce a stabilitě, jde o činnosti spadající pod řízení. Pokud se produkuje změna v hodnotném významu, náleží takové chování do ranku procesů vedení.

Většinu koncepcí vysvětlujících vedení spojují dvě základní funkce, které propojují vývojovou a na změnu orientovanou perspektivu. Za klíčové se z tohoto hlediska považují:

- *nastavení směru*: aktivity a chování lídrů směřující k vytvoření dlouhodobé vize organizace, a to včetně podpory všech členů při spoluvytváření tohoto strategického směřování, které je tak sdílené a považované za užitečné pro organizaci;

- *uplatňování vlivu*: zahrnuje činnosti, jako je podpora a povzbuzování členů organizace k tomu, aby sami jednali způsobem, který je v souladu nejen s dílčími cíli, ale také s dohodnutou dlouhodobou vizí.

Většina koncepcí v sobě nějakým způsobem obě tyto zastřešující funkce spojuje. Odlišnosti tvoří konkrétní způsoby a sady reálných aktivit, pomocí kterých jsou funkce uplatňovány. V teorii se proto objevuje řada konkretizovaných modelů, které akcentují odlišné aktivity a poukazují tím na různé účinky, které procesy vedení mají.

Jak jsme již uvedli, v souvislosti s hnutím efektivních škol a také v kontextu naznačeného reformního úsilí se do popředí zájmu dostala otázka, do jaké míry procesy vedení (s důrazem na činnost ředitelů) ovlivňují efektivitu školy (zúženou na vzdělávací výsledky). Zmínili jsme také, že pedagogický výzkum v tomto nepřináší konstantní výsledky. Odlišné výsledky vedly další výzkumníky napříč kontinenty k velkým metaanalýzám dílčích šetření (Witzier, Bosker, & Krüger, 2003; Marzano, Waters, & McNulty, 2005; Leithwood et al., 2006; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Zdá se, že ani tyto rozsáhlé odborné revize nepřinesly ve všech ohledech zcela jasné závěry. Panuje sice shoda, že aktivity vedení mají jasné dopady na žákovské výstupy učení, konsensus již ale není v tom, jak je tento vliv v praxi realizován. Ukázalo se, že vždy záleží nejen na zařazených proměnných, ale zejména na konceptualizaci procesů vedení. Existují v zásadě dva dominantní modely vedení školy, u kterých se výzkumně prokázala asociace s úspěšností školy v podobě akademických výsledků žáků. Jde o velmi citované koncepty **pedagogického** (na výuku orientovaného) **vedení** (*instructional leadership*) a **transformačního vedení** (*transformational leadership*).

### 2.1.1 Pedagogické versus transformační vedení ve škole

Obě konceptualizace mají svou oporu jak v literatuře, tak ve výzkumu. Zastánci jednoho nebo druhého směru pak následně doporučují svůj model jako ten správný pro praxi ředitelů (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008). Přes některé společné rysy se koncepce také přirozeně odlišují. Rozdíly pramení v samotných východiscích obou směrů.

U teorie **transformačního vedení** se nejčastěji skloňují pojmy jako spolupracující kultura, inspirace, motivace. Koncepce má svůj původ v šetření, ve kterém byla doložena

v různě zaměřených organizacích schopnost některých lídrů inspirovat lidi k mnohem angažovanější sounáležitosti s organizací (Robinson et al., 2008). Uvádí se, že tato vnitřní energie lídrů má obecnější platnost a lídři skrze ni dokáží měnit organizaci zevnitř tak, že jsou lidé v ní ochotní více spolupracovat, společně čelit výzvám a dosahovat tak i ambiciózních cílů.

Koncepce je založena na myšlence, že lídři prostřednictvím procesů vedení přeměňují (transformují) organizační prostředí. Jádrem je přitom chování samotných lídrů. Ve vzdělávacích institucích pak díky takové kultivaci prostředí dochází k podpoře učení a vyučování. Transformační vedení bývá v tomto kontextu definováno skrze šest oblastí (dimenzí): budování školní vize a cílů; poskytování intelektuální stimulace; poskytování individualizované podpory; symbolizace profesních hodnot; dávání dobrého příkladu vlastním vysokým výkonem; rozvoj struktur pro sdílené rozhodování (Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999).

U každé z oblastí autoři vymezuje chování či reálné aktivity, které mají přispět ke kýžené proměně školy, což pak nese úspěchy, a to (nejen) v pedagogickém procesu. Prvním pilířem transformačního vedení je vize školy a práce s ní. Lídři musejí umět vizi nejenom vytyčit, důležité je ale také přesvědčit ostatní, že je to i jejich vize. Důležitá je schopnost konkretizovat vše do dílčích cílů a jít příkladem při jejich naplňování. Práci s lidmi sytí především individualizovaná podpora všem ve škole. Jako u všech dalších elementů transformujícího vedení klade důraz na podporu skrze vlastní dobrý příklad, předávání pozitivních hodnot a dalších nepřímých metod. Důležitým atributem koncepce je přitom kultura školy a její systematický rozvoj. Efekt přináší spolupracující prostředí, lídr musí k takovému cíli přispívat vlastním chováním.

Ve spolupráci s dalšími kolegy Leithwood (Leithwood & Jantzi, 2006) koncepci dále rozvíjí. Postuluje přitom konkrétní priority, jak naplnit ideál transformujícího vedení ve škole. Nejde ale o univerzální recept. Priority jsou spíše možnými cestami, jak dosáhnout co nejlepších výsledků. Úkolem kvalitních lídrů škol je rozpoznat, co je v kterém kontextu nejvíce potřeba, která z variant je pro (žádoucí) změnu (transformaci) školy nejpotřebnější. První možností jsou aktivity napojené na výuku a její vedení. Dále je to práce s fenoménem emocí, organizačními podmínkami a strukturami a poslední z cest představuje rozvoj spolupráce s rodinami žáků. Ideál transformujícího vedení spočívá

přítom ve schopnosti najít ideální cestu (prioritu či více priorit) pro každý kontext a hlavně dokázat kvalitativně měnit současný stav.

**Pedagogické vedení** naproti tomu vychází z přesvědčení, že úspěšný lídr je ten, který se dlouhodobě, systematicky a aktivně zaměřuje na vyučování a učení se žáků. V centru jeho aktivit je tedy akcentace akademických cílů (Hallinger, 2003; Shatzer et al., 2014). Procesy vedení školy jsou z hlediska tohoto konceptu proto více o přímém vlivu na jádrovou činnost ve škole, tj. na vyučování a učení žáků.

V teorii můžeme vidět v zásadě dva typy konceptualizací pedagogického vedení školy. Pojetí patřící do první skupiny označují Blase a Blase (2000, s. 130) jako normativní modely popisující vedení pedagogického procesu v podobě soupisu úkolů zaměřených na přímou pomoc učitelům, na rozvoj týmů a vývoj a zdokonalování kurikula. Ve studiích spadajících do tohoto ranku se v kontextu s vedením školy řeší zejména otázky typu: co a kdy se mají žáci učit; jak má být výuka organizována; jak mají být žáci členění do skupin a tříd či konečně jaká je role škol a jejich lídrů v práci se širšími sociálními tématy.

Teoretické rámce spadající k druhému pomyslnému typu se zdají být komplexnější, zahrnují činnosti i chování lídrů, cílem je často příprava pro operacionalizaci procesů pro empirické výzkumy. Těch je možné najít celou řadu. Zajímavé výsledky nabízí MacBeath (MacBeath & Myers, 1999). Ve svém výzkumu se zaměřil na charakteristiky lídrů škol, které byly okolím vnímány jako pedagogicky úspěšné instituce. Zajímala ho přitom jak perspektiva žáků, tak i pohled pedagogického sboru. Z výsledků v obecnější rovině vyplynulo, že u efektivních lídrů škol (ředitelů) jsou oceňovány: individuální přístup k žákům, všem problémům otevřená ředitelna a podpora žáků v jejich podílu na chodu školy. Důraz kladený na podporu učení žáka je v těchto úspěšných školách paralelní s akcentem na podporu aktivit učitele. Zmiňována je tak systematická podpora učitelů v jejich práci s žáky i rodiči, počet žáků umožňující smysluplnou výuku a v neposlední řadě vedení učitelů ke sdílení úspěchů, zkušeností i problémů. Blase a Blase (2000) se v další studii soustředili na otázku, jaký přístup ředitele pomáhá učitelům lépe vyučovat. Z výsledků dotazníkového šetření uvádějí, že učitelé se kloní k ředitelům, kteří umějí naslouchat, motivují je k profesnímu rozvoji a zároveň jim přitom nechávají možnost volby. Ve výzkumu se jako podstatná vyjevila také schopnost ředitelů předvést učitelům žádoucí postup výuky či pomoc ředitelů při budování dobrých vztahů s žáky.

Z výsledků těchto a dalších výzkumů vyplývalo, že na pedagogické vedení školy lze v praxi nahlížet jako na jakousi směs supervize, rozvoje kurikula a podpory profesního rozvoje učitelů. Sheppard (1996) se pokusil syntetizovat chování lídrů škol, které se empiricky potvrdilo jako signifikantní z hlediska vlivu na vzdělávací výsledky. Uvádí následující seznam:

- určení školních cílů;
- komunikace cílů;
- evaluace výuky;
- koordinace kurikula;
- sledování pokroku žáků;
- ochrana doby výuky;
- vlastní viditelnost ve škole;
- podpora učení učitelů i žáků;
- podpora profesního rozvoje.

Syntéza se stala východiskem dalšího uvažování v oblasti (Southworth, 2002). Objevují se proto další pokusy se snahou sjednotit koncepci pedagogického vedení. Trochu nesourodou skupinu konkrétních činností i způsobů chování kategorizoval například Hallinger (2005). Na základě své rešerše více než 125 studií vytvořil komplexnější model pedagogického vedení. Jeho základem jsou tři široké dimenze, které jsou dále specifikovány reálnými aktivitami i formami chování:

- *formulování poslání školy a jeho srozumitelné sdělování ostatním*  
(zásadní jsou přitom cíle zaměřené na proces učení a vzdělávací výsledky žáků);
- *řízení vyučování*  
(pozorování a evaluace výuky, koordinace vzdělávacího obsahu, monitorování výsledků žáků);
- *budování klimatu příznivého pro učení*  
(ochrana doby určené pro vyučování, podpora profesního rozvoje učitelů i dalších pedagogických zaměstnanců, vytváření pobídek pro učitele, vytváření pobídek vedoucích žáky k učení, kultura vysokých vzdělávacích standardů pro žáky).

V literatuře můžeme najít ale mnoho dalších pojetí. Hallingerova konceptualizace pedagogického vedení je nicméně dodnes citovaným příkladem modelu, který je založen na předpokladu, že pedagogické vedení může mít přímý dopad na charakter pedagogického procesu ve škole. Tím se dostáváme k hlavní diskrepanci mezi pedagogickým a transformačním pojetím vedení školy. Jde o klíčovou otázku, zda a především jak konkrétně ovlivňují ředitelé škol efektivitu školy symbolizovanou akademickými výsledky žáků.

Z předchozího popisu obou koncepcí vyplývá, že zastánci teorie transformačního vedení zdůrazňují nepřímý vliv lídrů. Ten je v praxi realizován jak prostřednictvím různých organizačních mechanismů, tak zejména skrze další aktéry školního života (Hallinger, 2003; Leithwood et al., 2006). Takové závěry vyplývají z některých metaanalýz studií zaměřených právě na poznání, zda jsou procesy vedení přímým, zprostředkujícím nebo nepřímým prediktorem žákovských výstupů. Hallinger a Heck (1998) za tímto účelem prošli velké množství podobně zacílených výzkumných textů publikovaných mezi léty 1980 až 1995. V diskusi výsledků založených na statistické analýze odhalující čistý vliv jednotlivých faktorů konstatují, že ředitelé mají spíše malý, ale určitě statisticky signifikantní vliv na vzdělávací výsledky žáků ve školách. Jejich působení je ale zprostředkované, sami ovlivňují kulturu školy a také různé latentní charakteristiky učitelů, což se vše následně odráží v akademické úspěšnosti žáků (Hallinger & Heck; 1998).

Naproti tomu stoupenci pedagogického vedení poukazují na přímý vliv ředitelů. Velmi citovanou se v tomto ohledu stala jiná rozsáhlá metaanalýza, jejíž autorkou je Robinson (2007, 2009). Ta se zaměřila přímo na srovnání impaktů obou zde uváděných koncepcí vedení školy. Její výběr se sice částečně překrýval s předchozí syntézou, ale i vzhledem k pozdějšímu datu zařazuje také další výzkumy. Dospívá k rozdílným zjištěním, neboť uvádí, že větší dopady na akademické, ale i další výsledky žáků má přímé zapojení ředitelů do otázek spojených s výukou. Průměrná hodnota velikosti účinku u



pedagogického vedení byla v procházených studiích identifikována jako výrazně vyšší než u transformačního vedení, jmenovitě šlo o hodnoty 0,42 a 0,11<sup>14</sup>.

Z výše uvedeného vyplývá, že není zcela přesvědčivě rozhodnuto, která z koncepcí (v praxi také jaké činnosti ředitelů) je s ohledem na výstupy škol v podobě výsledků žáků průkaznější. Cílem naší studie není předložit další analýzu, která by měla ambici přispět k řešení tohoto „nekonečného“ sporu. Zdá se nám, že pro tento výzkum není zcela podstatné, zda aktivity ředitelů ovlivňují v českém vzdělávacím kontextu žákovské výsledky přímo nebo zprostředkovaně skrze učitele a jejich angažovanost či další proměnné. Z tohoto důvodu jsou procesy vedení školy v podání ředitelů škol v celé publikaci operacionalizovány v souladu s oběma koncepcemi.

## 2.2 Zastřešující model: pedagogické vedení jako aktivity ředitelů

Výše jsme naznačili, že existuje řada modelů pedagogického vedení. Ty zahrnují různé specifické činnosti lídrů škol. V tomto textu se přikláníme k názoru Leithwooda a Levina (2005), kteří na základě rozsáhlé revize předchozích šetření doporučují zkoumat širší soubor aktivit než „pouze“ ty, na něž se vztahují specifické modely, jako je pedagogické nebo transformační vedení. Ty se hodí při úžejí zaměřených výzkumech. Například pedagogické vedení, pokud sledujeme činnosti ředitelů v oblasti kurikula či evaluace výuky. Transformační vedení zase v otázkách zaměřených na práci s motivací učitelů, jejich angažovaností či rozvojem. Zmínění autoři postulují, že v širěji zacílených výzkumech je vhodnější konceptuální rámec integrující různé směry práce lídrů. To se potvrdilo například v šetření Markse a Printyho (2003), kteří dospěli k závěru, že činnosti spadající pod koncept transformačního vedení pozitivně ovlivňují řízení změn ve škole, zatímco akademickou úspěšnost žáků ředitelé stimulují skrze koncept distributivního vedení. Vzhledem k výzkumným otázkám jsme proto operacionalizaci práce ředitelů opřeli o integrující konceptuální rámec. Využíváme proto pojetí prezentované skupinou autorů pod vedením Leithwooda (2006). Podle nich úspěšní školní lídři (ředitelé) využívají stejného základního repertoáru činností, který lze rozdělit na čtyři hlavní kategorie:

---

<sup>14</sup> Jde o statistickou analýzu tzv. velikosti účinku (*effect size*), kdy výsledek oscilující kolem hodnoty 0,4 signalizuje středně silný vliv.

- určování směru školy;
- rozvoj lidí;
- budování prostředí příznivého pro učení;
- rozvoj výuky a vzdělávacího programu.

Tyto čtyři rozsáhlé dimenze činností pokrývají i podle dalších výzkumníků (srov. Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Sleegers, 2012 aj.) jádro práce lídra (ředitele) ve škole. Kategorizace má podle jejich autorů (Leithwood et al., 2006) několik předností. Předně z ní vyplývá, že ředitelé, pokud chtějí být úspěšní, musí myslet na všechny složky školy. To je nejen angažovat a motivovat učitele, ale také vytvářet co nejlepší podmínky pro jejich práci. Zapomínat přitom nesmí na rozvoj didaktické a obsahové roviny poskytovaného vzdělávání. Vše se přitom musí provádět paralelně. Každá z obecných dimenzí je naplňována sadou reálných aktivit či způsobů chování.

### **Určování směru školy**

Dimenze je postavena na vizi a systematické práci pro její sdílení. V řadě teorií organizačního rozvoje a organizačního učení je vize klíčovým elementem (srov. Senge, 2007). Zdánlivě jde o jednoduchou kategorii. Vize se rovná představě o žádoucím cílovém stavu. Ve skutečnosti je sdílená vize o síle něčeho společně dosáhnout. Určování směru školy jako první ze zastřešujících dimenzí aktivit ředitelů je proto také na první pohled možná nečekaně o motivaci lidí. Jak uvádí Vroom ve své známé teorii očekávání, člověk své pracovní úsilí modifikuje především podle svého mínění, zda směřuje k cílům, které jsou atraktivní, jichž může dosáhnout, a které tak naplní jeho očekávání (Nakonečný, 1997). Dimenze se dle tvůrců tohoto modelu vnitřně strukturuje do tří suboblastí: budování sdílené vize; naplňování cílů; a kultura vysokých očekávání.

*Budování sdílené vize* je prvním a zároveň kontinuálním úkolem ředitele každé školy, která chce být úspěšná. Vize je sice známým, možná až módním termínem teoretiků a dnes i praktiků procesů řízení a vedení organizací. Zevrubnější analýza často odkrývá, že se jedná o vize jedné osoby. Taková aplikace asi nemůže plnit roli klíčového motivátoru. Locke (2002) tvrdí, že vybudování vize, která je přijímána a lidé k ní mohou přispět a dokáží ji také společně formulovat, je klíčovým mechanismem, jak integrovat

každou organizaci. Oblast budování sdílené vize jsme aplikovali do našeho pojetí skrze výroky typu<sup>15</sup>: „Mluvím s učiteli o cílech školy.“

Další rovinu této kategorie představují aktivity související s *naplňováním vytyčených cílů*. Zatímco vize mají být inspirativní, běžný chod školy obvykle vyžaduje nějakou shodu na konkretizovaných cílech. Pokud jsou splněny, posunujeme se k naplnění vize. To je východisko oblasti naplnění cílů. V praxi jde o činnosti ředitele zaměřené nejen na identifikaci důležitých cílů školy, ale také na to, aby učitelé i další zaměstnanci vzali tyto cíle za vlastní. Mezi aktivity a chování lídrů řadíme v naší adaptaci oblasti například tvrzení: „Analyzuji, co nám brání k dosažení našich dlouhodobých cílů.“

Důležitou roli v úspěchu naplnění dlouhodobé efektivity školy hraje podle Leithwooda (2006) nastavení *kultury vysokých očekávání*. Kladení vysokých nároků na ostatní ve škole bývá součástí všech modelů transformačního vedení. V Leithwoodově propojující koncepci má své pevné místo v dimenzi určování směru. Přestože vize ani cíle nejsou primárně definovány jako vysoká očekávání. Jde o důležitý princip, neboť ředitelé takto vyjadřují své hodnoty a nenásilně podporují plnění společných cílů, zejména pokud jde o kvalitu vyučování a učení žáků.

## **Rozvoj lidí**

Kategorie rozvoje lidí bývá opět součástí obou výše představovaných konceptualizací, i když v případě pedagogického vedení ne jako centrální dimenze, ale jako součást jiné oblasti. Každopádně jde o významný soubor aktivit, neboť kvalitní pedagogický sbor a jeho podpora a rozvoj je bezesporu nezbytná podmínka úspěchu v procesu vzdělávání ve škole. Jsou to především učitelé, kteří mají přímý vliv na žáky. Rozvoj lidí strukturují autoři do tří oblastí: individualizovaná podpora; naplňování potřeb učitelů; a poskytování vzorců správného chování. V rámci našeho pojetí přibyla po statistické extrakci výpovědí respondentů (viz kap. 1) čtvrtá oblast: mentoring.

*Individualizovaná podpora učitelů* stojí v centru celé kategorie. Východiskem je poznání vlastních kolegů a poskytování jim dostatečné opory, která může být motivující v profesním rozvoji. Aktivity směřují k možnostem zvyšovat úroveň učitelů v oblastech,

---

<sup>15</sup> Více o naší adaptaci modelu aktivit procesů vedení píšeme jednak níže v této kapitole, jednak pak zejména v metodologické části.

kteřé jsou klíčové vzhledem k výuce. Příkladem činnosti spadající do této sady je v naší aplikaci následující tvrzení: „Podporuji organizování workshopů ve škole zaměřených na vyučovací metody.“

V Leithwoodově modelu se souhrnná oblast při převodu do českého vzdělávacího kontextu rozdvjila. Samostatnou složkou je pro české ředitele *mentoring* a jeho podpora. Kolegiální spolupráce mezi zkušenějším a méně zkušeným učitelem se dlouhodobě ukazuje jako efektivní cesta organizačního rozvoje (srov. Pol et al., 2011). V pojetí aktivit ředitelů jde potom zejména o vytvoření podmínek pro takovou spolupráci a případně o její aktivní vlastní podporu. Činnosti reprezentuje například: „Podporuji zkušené učitele, aby poskytovali kolegům metodickou podporu.“

Důležitá pro profesní rozvoj učitelů je stimulace učitelů založená na *naplnění* jejich vlastních *potřeb*. Učitel při výkonu své profese se musí primárně spoléhat sám na sebe. Ve třídě či při jednání s rodiči je často sám. To může být v dlouhodobém horizontu zásadní stresující faktor. Lídři v efektivních školách se snaží problémům předcházet. Naplnění osobních potřeb, možnost konzultovat a sdělovat problémy přispívají k rozvoji pedagogických pracovníků. Aktivitu sady vnímáme v podobě: „Pro učitele mám otevřené dveře.“

Leithwood s kolegy (2006) upozorňuje v kategorii rozvoje lidí na důležitost *osobního příkladu* ředitele. Pokud chce ředitel dosáhnout cílů a chce stavět na znalostech a dovednostech svých učitelů, musí se sám zapojovat do aktivit, kterými toho chce dosáhnout. Znamé motto „příklady táhnou“ je proto součástí většiny koncepcí zaměřených na vedení a vůdcovství. Příkladem naší aktivity je: „Zapojuji se do projektů ve škole, i když nejsem hlavním řešitelem.“

### **Budování prostředí příznivého pro učení**

Těžko půjde motivovat učitele, více je angažovat pro práci ve škole, pokud prostředí a celkové podmínky nenahrávají takovému přístupu. Kategorie budování prostředí příznivého pro učení je tedy spojena s činnostmi ředitelů zaměřenými na vytvoření strukturálních podmínek ve škole, které umožní naplňovat klíčovým aktérům školního života svoji kognitivní kapacitu. Důležitým elementem je podpora spolupráce mezi dospělými, stejně jako jejich vtažení do procesu takové restrukturalizace školy. Kategorii vnitřně naplňují tři dílčí soubory aktivit: spolupracující klima; zapojení učitelů do rozhodování; vnější vztahy.

*Klima školy* se projevilo ve velkém množství výzkumů v zahraničí i v českém kontextu jako jeden ze stěžejních faktorů ovlivňujících takřka veškeré aspekty chodu školy. Celková kvalita interpersonálních vztahů a dalších sociálních procesů ve škole příznivě ovlivňuje učitele v jejich práci i žáky v jejich celkovém rozvoji. V konceptualizaci je kladen přitom důraz na spolupracující klima. Connolly a James (2006) k tomu dodávají, že budování spolupracujícího klimatu (kultury) je podmíněno nejen ochotou lidí takto spolupracovat, ale také příležitostmi, které jsou jim pro spolupráci vytvářeny. Úkoly ředitele jsou proto spojeny s vytvářením podmínek, monitorováním a zkvalitňováním personálních vztahů ve škole: „Aktivně se zajímám o pracovní spokojenost svých učitelů.“

Budování v terminologii Leithwoodovy konceptualizace restrukturalizace školy je podmíněno aktivní účastí dalších aktérů školního života. Ředitelé efektivních škol proto aktivně přistupují k *zapojování učitelů do všech fází rozhodování*. Sada aktivit v tomto navazuje na další z populárních teoretických modelů vedení školy, na tzv. distributivní vedení (Reeves, 2000). V našem měřicím nástroji oblast zastupuje: „Evaluaci cílů školy provádím společně s učiteli.“

Kategorii naplňují v poslední části aktivity zacílené na budování dobrých *vnějších vztahů školy*. Zásadními partnery jsou pro školu přirozeně rodiče žáků, případně komunita a obec. Ředitelé v úspěšných školách se oblasti dostatečně sami věnují, případně jsou vždy nápomocni ostatním. „Dělám prostředníka v obtížných jednáních mezi učiteli a rodiči.“

### **Rozvoj výuky a vzdělávacího programu**

Zatímco kategorie budování prostředí příznivého pro učení je obsahově definována modelem transformačního vedení, poslední zastřešující kategorie vychází z konceptu pedagogického vedení. Potvrzuje se tím záměr autorů propojit důležité elementy obou přístupů. Aktivity a chování spojené s rozvojem výuky a vzdělávacího programu přibližují ředitele nejbližší k jejich původní (učitelské) profesi. Jde o jádro života školy. Kategorie sdružuje tři sady činností a chování: rozvoj obsahové stránky, zájem o žáky a jejich vzdělávací potřeby, monitorování a zkvalitňování výuky a vzdělávacích výsledků.

*Kurikulum* a jeho rozvoj musí být v centru zájmu každého lídra školy, který chce být úspěšný. Výuka je vždy spojena s klíčovou pedagogickou kategorií obsahu. Autonomie škol v této oblasti nutí ředitele k aktivnímu přístupu a spolupodílení se na kvalitě a rozvoji kurikula. „Provádím evaluaci školního vzdělávacího programu.“

Monitorování progresu žáků v oblasti *vzdělávacích výsledků* přináší dle některých studií důležitá data pro další strategické rozhodování (Gray, 2000). Pokud ředitelé chtějí nastavovat procesy ve škole tak, aby žáci byli co nejúspěšnější, musí být v obraze nejen z hlediska finálních výsledků, ale znát i cestu, která k výstupům vedla. „Analyzuji výsledky srovnávacích testů žáků.“

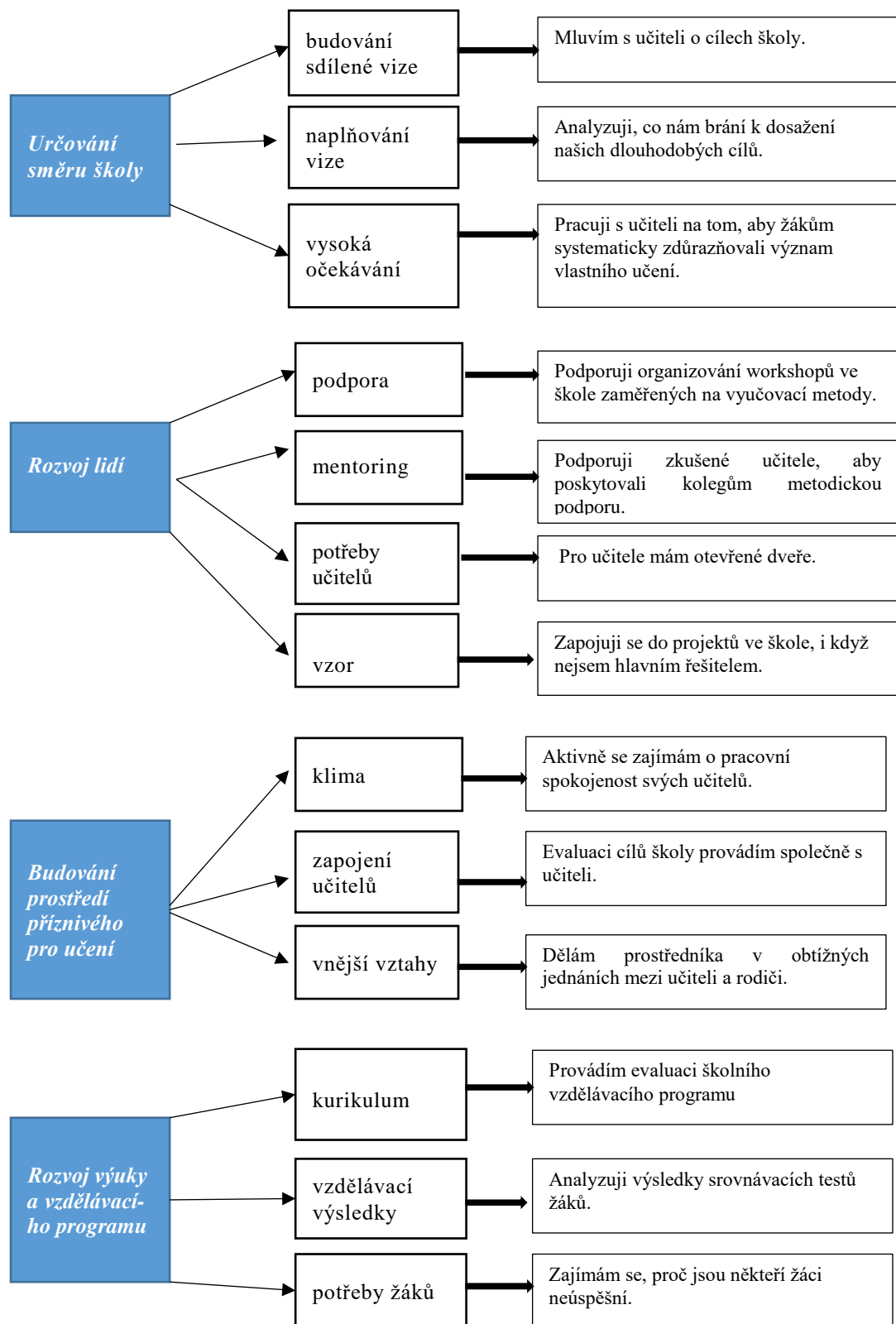
Další sada aktivit úzce navazuje na předchozí. Procesy učení jsou velmi komplementární a ovlivněné řadou vnějších i vnitřních faktorů. Soulad osobních *potřeb žáků* s cíli, obsahem i formou vzdělávání patří k důležitým podmínkám úspěchu. Úspěšní ředitelé proto usilují o poznání i těchto okolností procesů probíhajících v jejich školách. „Zajímám se, proč jsou někteří žáci neúspěšní.“

Čtyři rozsáhlé oblasti aktivit, které vykonávají úspěšní ředitelé škol, jsou tedy dále vnitřně strukturovány do dílčích praktik a činností. Zdá se, že neexistuje univerzální inventář k měření, jak se lídři (ředitelé) těmto sadám věnují nebo k nim přistupují. Pro poznání stavu v českém vzdělávacím kontextu jsme proto sestavili vlastní měřicí nástroj, jehož operacionalizace vycházela z výše naznačené konceptualizace. Ředitelé skrze něj percipovali, jak intenzivně se jednotlivým činnostem věnují. Silnou stránkou kategorizace je pokrytí všeho podstatného ve škole. Slabinou je naopak možná nevyváženost z hlediska časového zatížení. Je například logické, že vizi nevytváří ředitel každý den. I přes tato zjednodušení umožňuje kategorizace vidět práci ředitele v širším kontextu, jak konkrétně naplňuje svoje úkoly, čemu a s jakým zaujetím se věnuje.

Pro jednotlivé kategorie (sadu aktivit dané oblasti) byly v dotazníku formulovány výroky symbolizující charakter práce v dané oblasti. Každá kategorie (škála) se skládala ze tří podskupin (subškál) činností. Jednalo se o tři až čtyři takové podskupiny pro každou oblast. Subškály naplňovaly v dotazníku konkrétní výroky reprezentující reálnou činnost v práci ředitele. Schéma takto nastaveného konceptuálního rámce přibližuje obrázek 1.

Obrázek 1

Schéma použitého konceptuálního rámce pedagogického vedení (včetně příkladů použitých položek)



U každého výroku ředitelé posuzovali, jak pravidelně se danou aktivitou zabývají – na stupnici od zřídka (1) do velmi často (4). Z výroků jsme pro každou subškálu mohli vytvořit souhrnný ukazatel (index), který měl podobu aritmetického průměru. Psychometrické charakteristiky měřicího nástroje detailněji představuje metodologická kapitola. Výsledná škála popisuje, jak ředitelé subjektivně hodnotí intenzitu své práce v té které hlavní kategorii. Dílčí subškály potom v detailu ukazují, co konkrétně čtyři zastřešující kategorie pedagogického vedení naplňuje. Všechny používané indexy mají proto stejnou stupnici jako jednotlivé výroky, neboli čím vyšší hodnota, tím častěji se ředitel dané skupině (podskupině) aktivit věnuje.

## Shrnutí

V úvodní kapitole jsme vymezili základní rámec celé publikace. Klíčovými postavami jsou v ní pro nás ředitelé základních škol. Pozornost jim věnujeme z několika významných důvodů. V kontextu hnutí efektivních škol prosazujících přesvědčení, že školy mají svůj zřetelný vliv na výsledky vzdělávání, patří práce ředitelů k významným determinantám kvality školy. V českém vzdělávacím kontextu je význam školních lídrů umocněn relativně velkou autonomií, kterou školy mají takřka ve všech oblastech chodu. Na ředitelích škol velmi významně záleží, zda dokáží nabízenou volnost využít. Jestliže jsou jádrem školy procesy vyučování a učení žáků, je vedení pedagogických procesů alfou i omegou efektivity a celkově kvality školy.

V textu jsme dále definovali vedení jako nastavení dlouhodobého směřování školy a uplatňování vlivu, pomocí kterého jsou ostatní ve škole podporováni a rozvíjeni za účelem naplnění sdíleného směřování. Z předchozích výzkumů vyplývá, že existují dvě dominantní konceptualizace vedení, u nichž byl empiricky prokázán dopad na akademické výsledky žáků. Teorie pedagogického vedení, příklánějící se k přímému vlivu lídrů a jejich vedení na učení žáků, a transformační model vedení postulující nepřímý dopad skrze učitele a organizační podmínky a struktury. V našem pojetí jsme se přiklonili k referenčnímu rámci ředitelských aktivit úspěšných školních lídrů, který obě konceptualizace zastřešuje. Použité pojetí vymezuje čtyři zastřešující kategorie, které jsou naplněny konkrétními činnostmi a chováním. Jde o kategorie: určování směru školy, rozvoj lidí, budování prostředí příznivého pro učení a konečně rozvoj výuky a vzdělávacího programu.



### 3.

#### Co je důležité?

#### Priority pedagogického vedení očima ředitelů

Školy patří k složitějším sociálním institucím. Důvodů je celá řada. Jmenovat můžeme vnější omezení vyplývající z institucionálního charakteru (Dvořák, 2013), ambivalentní očekávání veřejnosti (Sedláček, 2007) nebo v neposlední řadě obtížně měřitelný a mnoha proměnnými ovlivněný proces vzdělávání (Pol, 2008). Řídit a vést takovou organizaci je z těchto i dalších důvodů náročný úkol. Od 70. let minulého století můžeme proto i v pedagogickém výzkumu vidět v ekonomicky rozvinutých zemích systematickou snahu porozumět všem aspektům této profese. Podle Goldring (Goldring et al., 2008) vyplývá z počátečních výzkumů zaměřených na pracovní náplň ředitelů škol, že jejich denní činnost lze charakterizovat zejména množstvím krátkých a často vzájemně nesouvisejících aktivit. Jádrem jsou četné interpersonální interakce s různými aktéry školního (učitelé, žáci, servisní zaměstnanci), ale i mimoškolního života (rodiče, obecní úředníci a politici). Goldring dále naznačuje, že s vyučováním a učením se tehdejší ředitelé v denních aktivitách vlastně příliš nestřetávali (Wolcott, 1973; Peterson, 1977 in Goldring et al., 2008). V souvislosti s tím, co jsme důkladněji popisovali v předchozí kapitole, se pojetí práce ředitelů od těchto časů muselo dramaticky proměnit. Hlavním impulzem byla proměna vzdělávací politiky a s ní související přesvědčení, že úspěch autonomních škol je lineárně podmíněn vedle jiného také kvalitou školních lídrů (ředitelů).

V této kapitole se podíváme na to, jak se tato proměna promítla do práce dnešních ředitelů základních škol v České republice. Z různých profesiogramů i dalších zejména pracovních analýz vyplývá, že většinu pracovní doby ředitelé škol věnují, nebo musejí věnovat, provozu a administrativě (McKinsey & Company, 2010). Na procesy vyučování a učení žáků jim údajně zbývá jen cca 20 % času (tamtéž). Naším cílem nebylo verifikovat či falzifikovat tuto proporci. V předešlé části jsme se snažili doložit, proč by měla být klíčová pro ředitele škol oblast výuky. Berme zatím v potaz, že z hlediska časového rozložení pracovní náplně se tak z mnoha objektivních důvodů zatím neděje. Chceme se ale přesto podívat, jak konkrétně čas věnovaný vedení pedagogických otázek ředitelé českých základních škol naplňují. Vedení pedagogického procesu pojímáme v souladu se zastřešující konceptualizací představenou v kapitole 1. Jde o aktivity ředitelů, které – ať

již jsou zacíleny jakýmkoliv směrem – mají explicitně na zřeteli primární účel školy, tedy učení žáků a činnosti učitelů jej podporující. Jinými slovy, je pro nás v zásadě jedno, zda se jedná o činnosti ředitelů přímo napojené na vedení vyučování a učení (např. monitorování výuky, rozvoj či evaluace kurikula apod.), nebo jsou to aktivity ovlivňující vzdělávací proces nepřímo (skrze podporu učitelů, kultivací prostředí apod.). V textu se nejprve zaměříme na to, jak ředitelé základních škol pracují v oblasti pedagogického vedení školy. Na základě analýzy výpovědí samotných ředitelů škol ukážeme, čeho se pedagogické vedení týká (hlavní sady aktivit), jak často se touto prací ředitelé zabývají. Data použitá v této kapitole pocházejí z šetření zaměřeného na pedagogické vedení u ředitelů základních škol, které bylo součástí rozsáhlejšího projektu Kompetence III realizovaného Českou školní inspekcí.

### 3.1 Řediteli preferované činnosti

Z výsledků nejprve představíme, jak ředitelé základních škol zapojených do tohoto sběru dat vnímali své aktivity v oblastech pedagogického vedení. Pomocí popsaných souhrnných indexů můžeme uvést, které oblasti vedení se ze svého pohledu ředitelé škol věnovali v době šetření nejčastěji. Název kapitoly je proto trochu zavádějící, neboť z měření nevíme, zda se takto ředitelé rozhodují dobrovolně, neboli činnosti preferují, či jde o nucenou volbu. Vzhledem k tomu, že práci v oblasti pedagogického vedení, kterou posuzované sady činností pokrývají, nemají (naštěstí) ředitelé škol nijak direktivně časově či jinak specifikovanou, domníváme se, že toto zkreslení není zásadní a můžeme si ho dovolit. Podstatné přitom je, že předkládaná analýza nám umožňuje detailněji porozumět jedné části z pracovní náplně klíčových aktérů řízení a vedení škol. V tabulce 4 jsou shrnuty deskriptivní výsledky hodnocení všech skupin aktivit, a to napříč celým vzorkem.

Tabulka 4

*Percepce intenzity vlastní aktivity v jednotlivých subškálách pedagogického vedení*

	N	průměr	směr. odchylka	min.	max.
formulování vize	827	2,89	0,57	1,33	4,00
naplňování vize	827	3,05	0,55	1,50	4,00
vysoká očekávání	827	2,99	0,57	1,00	4,00
podpora	827	2,35	0,56	1,00	4,00
mentoring	827	3,08	0,59	1,00	4,00
potřeby učitelů	827	<b>3,69</b>	0,34	2,33	4,00
vzor	827	3,17	0,66	1,00	4,00
klima	827	<b>3,40</b>	0,45	2,00	4,00
zapojení	827	3,14	0,58	1,00	4,00
vnější vztahy	827	3,04	0,78	1,00	4,00
kurikulum a jeho evaluace	82	2,87	0,61	1,2	4,00
vzdělávací výsledky	827	3,00	0,96	1,25	4,00
potřeby žáků	827	<b>3,31</b>	0,45	1,50	4,00

Podíváme-li se na všechny oblasti, vidíme, že dotazovaní ředitelé základních škol hodnotí, že nejvíce času věnují v oblasti pedagogického vedení činností sytícím subškálou nazvanou jako naplňování potřeb učitelů. Jde o zcela dominantní aktivity, neboť průměrná hodnota napříč vzorkem se blíží k možnému maximu (průměr = 3,69). Tento závěr podporuje zjištěná minimální hodnota (2,33). Ta je v tomto měření jenom těsně před půlkou stupnice (1–4). Takový výsledek můžeme tedy číst také tak, že ředitel, který se dle svého vnímání zabývá těmito činnostmi nejméně z celého vzorku, se potřebám učitelů věnuje, nebo musí věnovat, v nabízené stupnici četnosti na úrovni často. Významnost těchto činností umocňuje skutečnost, že mezi respondenty panuje v tomto hodnocení i největší shoda. Jmenovitě má tato subškála nejmenší rozptyl, resp. směrodatnou odchylku, což značí, že v tomto hodnocení jsou si dotazovaní ředitelé základních škol velmi podobní. Průměrná hodnota větší než 3, tj. „více než často“, je ale také u dalších skupin

aktivit. Druhými časově nejnáročnějšími jsou v tomto ohledu podle ředitelů aktivity spojené s tvorbou stimulačního klimatu (3,40). Následují činnosti provázané s žáky a naplňováním jejich potřeb (3,36). I v těchto sadách je hodnocení ředitelů relativně velmi homogenní, směrodatné odchylky jsou nízké. Nejméně času z nabízených možností ředitelé dle svého mínění věnují činnostem spadajícím do subškály podpora profesního rozvoje (2,35). Vzhledem k vysoké hodnotě nelze samozřejmě ani v tomto případě říci, že by se ředitelé těmito aktivitami nezabývali. Správnější interpretace je asi ta, že z hlediska časových možností ředitelé prostě vidí jiné úkoly, ke kterým podle svého soudu přistupují – z různých důvodů – více často. Za zmínku stojí výsledná hodnota zabývání se aktivitami vztahujícími se ke vzdělávacím výsledkům. Průměrná hodnota této subškály je ve srovnání s ostatními sadami přibližně uprostřed. Nemělo by v tomto ohledu ale zapadnout, že pokud jde o angažmá v těchto činnostech, dochází v našem vzorku k největším rozdílům. Neboli pro některé ředitele jde o oblast, které věnují velkou pozornost, zatímco pro jiné, zdá se, to nejsou časově prioritní aktivity.

### 3.2 Preferované činnosti – rozdíly mezi řediteli

Předcházejícím souhrnným výsledkům, které ukazují, s jakou intenzitou se různým aktivitám pedagogického vedení ředitelé základních škol věnují, se v další části pokusíme více porozumět v kontextu rozdílů mezi dotazovanými řediteli. Konkrétně nás zajímalo, co způsobuje, že se ředitelé přes poměrně významnou shodu ve svých časových preferencích odlišují. Na rozdíl od předchozí podkapitoly, kde jsme sledovali výsledky ve všech podskupinách, se nyní zaměříme na čtyři hlavní zastřešující kategorie aktivit pedagogického vedení. Půjde tedy o rozdíly ve výše představených oblastech činností:

- 1) určování směru školy;
- 2) rozvoj lidí;
- 3) budování prostředí příznivého pro učení;
- 4) rozvoj výuky a vzdělávacího programu.

Sledování všech subškál by vzhledem k množství sledovaných faktorů vedlo k nepřehlednosti. Dobrá vnitřní konzistence celého modelu (viz kapitola 1) takovou redukci umožňuje. Není pochyb, že pokud bychom chtěli dobře porozumět rozdílům mezi

řediteli v tom, jak přistupují ke svým úkolům v komplexní oblasti pedagogického vedení, museli bychom v analýzách sledovat zejména osobnostní charakteristiky ředitelů. Na myslí přitom nemáme „pouze“ osobnostní rysy a psychické vlastnosti ředitelů, důležité jsou v tomto kontextu jejich pedagogické přesvědčení a hodnoty, přístup a pojetí učitelské profese nebo i širší společenské postoje. Taková měření bohužel nemáme k dispozici. Pozornost jsme proto věnovali tradičnějším, vysvětlujícím proměnným. Sledovali jsme vliv pohlaví, délky praxe a také typu školy. Potenciál těchto determinant je nepochybně slabší. Zkušenosti z obdobných šetření v zahraničí nás nicméně přiměly k ověření i jejich významu v českém kontextu. V následujících tabulkách postupně ukážeme, zda se i tyto základní charakteristiky podílejí na vysvětlení rozdílů ve všech čtyřech oblastech činností pedagogického vedení.

Tabulka 5

*Percepce intenzity práce v oblasti pro jednotlivé skupiny ředitelů*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	907	2,98	0,46
Muž	343	2,89	0,45
Žena	553	3,04	0,46
plně organizovaná škola	557	2,96	0,44
neúplná škola	338	3,01	0,48
praxe do 5 let	258	2,93	0,43
praxe do 10 let	200	3,03	0,47
praxe nad 10 let	438	2,98	0,47

Tabulka 6

*Percepce intenzity práce v oblasti rozvoje lidí pro jednotlivé skupiny ředitelů*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	879	3,07	0,38
Muž	329	2,96	0,38
Žena	539	3,13	0,37
plně organizovaná škola	535	3,06	0,35
neúplná škola	332	3,08	0,41
praxe do 5 let	257	3,03	0,37
praxe do 10 let	188	3,13	0,36
praxe nad 10 let	423	3,07	0,39

Tabulka 7

*Percepce intenzity práce v oblasti budování prostředí příznivého pro učení pro jednotlivé skupiny ředitelů*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	903	3,20	0,41
Muž	343	3,17	0,42
Žena	550	3,22	0,41
plně organizovaná škola	556	3,19	0,41
neúplná škola	336	3,21	0,42
praxe do 5 let	260	3,15	0,39
praxe do 10 let	197	3,24	0,42
praxe nad 10 let	436	3,21	0,41

Tabulka 8

*Percepce intenzity práce v oblasti rozvoje výuky pro jednotlivé skupiny ředitelů*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	893	3,06	0,41
Muž	340	2,93	0,39
Žena	542	3,14	0,40
plně organizovaná škola	555	3,00	0,41
neúplná škola	326	3,15	0,39
praxe do 5 let	257	2,99	0,39
praxe do 10 let	193	3,11	0,42
praxe nad 10 let	432	3,08	0,41

Ve všech tabulkách jsme u každé z vysvětlujících proměnných barevně zvýraznili řádek se skupinou ředitelů, která v daném srovnávání dosahuje nejvyšší průměrnou hodnotu. Jde tedy o ředitele škol hodnotící se jako pracovně nejaktivnější v příslušné oblasti pedagogického vedení. Pokud se podíváme na pohlaví ředitelů škol, zjistíme, že ženy ředitelky pracují intenzivněji ve všech sledovaných oblastech. Přesněji tedy je, že to takto vnímají. To je poznámka, která platí pro všechny interpretace tohoto měření. Z pohledu aritmetiky nejsou rozdíly veliké. V oblastech určování směru školy, rozvoje lidí a rozvoje výuky vidíme takřka totožný výsledek dosahující hodnoty přibližně 0,2. V poslední kategorii budování prostředí příznivého pro učení jsou hodnoty pro muže a ženy takřka totožné (rozdíl 0,02 v prospěch žen). Jak můžeme takovým rozdílům v souhrnných škálách vlastně rozumět? Z pohledu statistické významnosti<sup>16</sup> se jedná ve třech výše zmíněných oblastech o takzvaný signifikantní rozdíl. Neboli stejný výsledek, tj. cca uvedené dvě desetiny na stupnici 1 až 4, můžeme s určitou mírou spolehlivosti<sup>17</sup> očekávat v celé populaci ředitelů škol. Věcně nás taková informace ale příliš neposouvá. Důležitým ukazatelem je proto spíše v praxi často používaný statistický parametr velikosti účinku. Při jeho použití<sup>18</sup> zjistíme u proměnné pohlaví ředitele, že věcná síla není přes statistickou

<sup>16</sup> Ověřeno na základě t-testu pro dva nezávislé průměry.

<sup>17</sup> Všechny testy jsou počítány na obvyklé hladině významnosti 95 %.

<sup>18</sup> Používány byly koeficienty eta (*partial eta squared*).

signifikanci velká. Pohlaví jmenovitě vysvětluje přibližně pouze 1 % z rozptylu výsledků sebehodnocení vlastní aktivity ve zmíněných sadách aktivit pedagogického vedení (určování směru školy, rozvoje lidí a rozvoje výuky). Pro úplnost dodáváme, že v kategorii budování prostředí příznivého pro učení pak pohlaví ředitele nepůsobí vůbec.

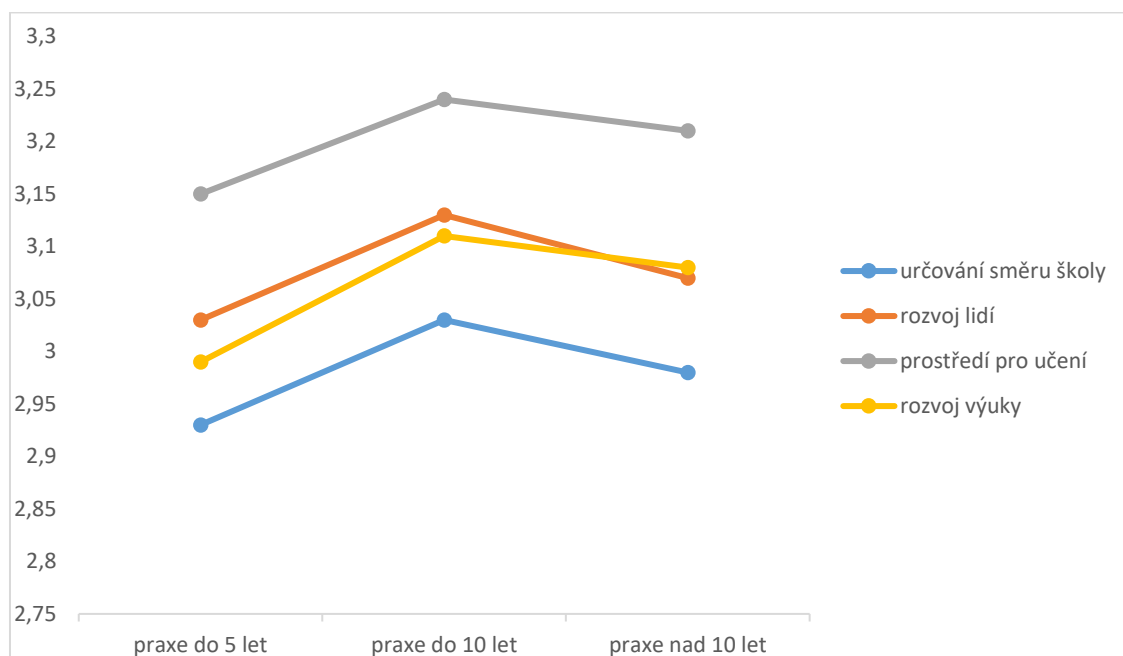
Podobně jsme se podívali na vliv praxe. Na mysli přitom máme praxi ve funkci ředitele. Zde jsme očekávali prokazatelnější odlišnosti. Zkušenosti ze zahraničních šetření nás k takové hypotéze opravňovaly (O'Mahony & Matthews, 2003; MacBeath, 2006; Pol, 2008). Vytvořili jsme a následně srovnávali percipovanou aktivitu v kategoriích pedagogického vedení u tří skupin ředitelů: s ředitelskou praxí do pěti let, do deseti let a nad deset let. Pohled na průměrné výsledky ve všech oblastech pedagogického vedení naznačuje stejný trend. Ředitelé s nejnižší délkou praxe (do pěti roků) vykazují ve sledovaných kategoriích vedení průměrně nejmenší vlastní aktivitu. Následuje strmý nárůst. Jmenovitě skupina ředitelů s praxí do deseti let má ve všech oblastech bezpečně nejvyšší hodnotu průměrné intenzity práce. Rozdíl vždy osciluje kolem 0,1. Zvyšování intenzity s délkou ředitelské praxe v další kategorii nepokračuje. Naopak ve všech sledovaných kategoriích spatřujeme u ředitelů s více než desetiletou praxí nepatrný pokles v průměrné hodnotě vlastní aktivity. Trend příznačný pro všechny oblasti pedagogického vedení je dobře patrný v grafu 1.

Následná analýza výsledků ukazuje, že přes popsany trend nejde o statisticky významné rozdíly. Výjimku představuje kategorie rozvoje výuky a vzdělávacího programu. Zde se na základě analýzy rozptylu prokázala statisticky významná odlišnost mezi profesně nejméně zkušenou skupinou ředitelů a ostatními skupinami. Pouze v této kategorii vedení se tak potvrdil náš předpoklad, že zkušenější ředitelé dokáží lépe organizovat svůj čas a zaměřují se více na klíčové činnosti. Negativním překvapením pro nás bylo, že se tento přístup, potvrzovaný četnými zahraničními studii i českými sondami, nepotvrdil ve všech kategoriích. Další rozbor v jediné námi prokázané významné kategorii navíc přinesl zklamání. Signifikance je stejně jako v případě pohlaví také věcně slabá. Konkrétně délka ředitelské praxe vysvětluje opět pouze asi 1 až 2 % rozptylu výsledků v této kategorii.



Graf 1

*Spojnicový graf průměrné percepce vlastní aktivity pro skupiny ředitelů dle praxe v oblasti* *rozvoj* *výuky*



Poslední z našich základních a demografických proměnných představovala charakteristika související s organizační úplností školy. Srovnávali jsme ředitele z neúplných základních škol s řediteli z plně organizovaných škol. Za plně organizované školy byly považovány ty, které v době šetření naplňovaly vzdělávací program na prvním i druhém stupni. Neúplné školy analogicky zastupovaly školy s jedním vyučovacím stupněm, v drtivé většině to byly školy s elementárním stupněm. Interpretace deskriptivních ukazatelů je opět jednoduchá. V každé ze sledovaných oblastí pedagogického vedení máme stejný výsledek. Ředitelé z neúplných škol hodnotí, že jsou ve své práci aktivnější. Rozdíly nejsou stejné. V případě prvních tří oblastí, tj. určování směru školy, rozvoje lidí a budování prostředí příznivého pro učení, je vypočtený rozdíl mezi průměrnými hodnotami malý (cca 0,05). V kategorii rozvoje výuky a vzdělávacího programu nacházíme největší rozdíl ze všech v této kapitole představovaných srovnávání. Deskriptivní výpočty potvrzují další analýzy. Statistická významnost rozdílů mezi skupinami ředitelů je prokázána skutečně pouze v kategorii rozvoje výuky a vzdělávacího programu. Zároveň platí, že organizační úplnost školy je pro tuto oblast pedagogického

vedení věcně nejdůležitějším prediktorem v našich výše prokázaných souvislostech. Velikost účinku signalizuje, že rozdíl v přístupu v oblasti rozvoje výuky a vzdělávacího programu mezi řediteli z plně organizovaných škol a neúplných škol je vysvětlen přibližně z 3 %.

## Shrnutí

Kapitola ukazuje rozložení odpovědí ředitelů vzorku v hlavních kategoriích aktivit zařazených v naší konceptualizaci do oblasti pedagogického vedení školy. Zjistili jsme, že ředitelé základních škol v České republice se všemi sadami aktivit vedení poměrně intenzivně zabývají. Nejčastěji se přitom zabývají činnostmi spojenými s naplňováním potřeb učitelů. V další části kapitoly popisujeme, zda lze vysvětlit naměřené rozdíly mezi řediteli z hlediska jejich demografických charakteristik a dle organizačního typu základní školy. Z výsledků vyplývá, že zvolené vysvětlující proměnné nejsou stěžejními prediktory přístupů ředitelů k oblastem pedagogického vedení školy. Až na délku ředitelské praxe jsme podobné výsledky v podstatě museli ale očekávat. Jak jsme již výše naznačili, činnosti spojené s pedagogickým vedením představují komplexní úkol. K jeho plnění přistupují ředitelé přirozeně odlišně. A to jak z pohledu cílů, tak i z hlediska intenzity vlastní aktivity, což bylo předmětem této kapitoly. Rozdíly samozřejmě primárně musejí vycházet z osobností ředitelů. Mají odlišná ideová východiska, hodnoty a v neposlední řadě také různé znalosti a dovednosti, a to jak v pedagogické rovině, tak v manažerské, potažmo vůdcovské. Tyto a podobné dispozice se ostatně opakovaně ukazují jako klíčové atributy z hlediska kompetenčních profilů úspěšných ředitelů škol (Huber & Hiltmann, 2010; Arlestig, Day, & Johansson, 2017). Námi uvažované prediktory tyto dominantní faktory mohou jen doplňovat. Předpokládali jsme, že se v intenzitě práce v jednotlivých oblastech pedagogického vedení částečně odrazí specifičnost mužů a žen. Přestože výzkumy ukazují, že ženy a muži jsou si z hlediska manažerských pozic více podobní než rozdílní, existují rozdíly, které často hrají důležitou roli (Thomas, 2003). Určitý vliv měla také mít organizační úplnost školy. Je jisté rozdíl řídit školu neúplnou, což s sebou logicky nese menší počet žáků a zaměstnanců na jedné straně a větší zapojení ředitele do přímé pedagogické práce na druhé straně, a školu plně organizovanou. O vlivu vlastní zkušenosti v pozici pedagogického lídra jsme pak nepochybovali vůbec. K tomuto přesvědčení nás vedly mimo jiné i poznatky z vlastního šetření zaměřeného na profesní dráhu ředitelů (viz kapitola 8).

Máme za to, že i přes relativně malou sílu vlivu námi zařazených prediktorů nemůžeme jejich význam zcela bagatelizovat. Vzhledem k reprezentativnosti a dostatečné velikosti vzorku můžeme v rámci shrnutí konstatovat, že se ředitelky a ředitelé českých základních škol systematicky odlišují ve svém hodnocení vlastní aktivity ve třech zastřešujících kategoriích pedagogického vedení (určování směru školy, rozvoj lidí a rozvoje výuky). Ženy pracují ve všech oblastech s větší intenzitou, pohlaví se podílí přibližně 1 % na vysvětlení výsledků sebehodnotících škál. Podobně je neoddiskutovatelný nárůst percipované intenzity práce v souvislosti s délkou ředitelské praxe. Zkušenější ředitelé a ředitelky škol tvrdí, že se oblastem věnují častěji než ředitelé s praxí do pěti let. Nejzkušenější z respondentů, tj. s praxí nad deset let, pak na intenzitě trochu ubírají. Tento trend platí pro všechny sledované oblasti pedagogického vedení. Délka ředitelské praxe je silnějším prediktorem, vysvětluje nejvíce jen 2 % rozptylu výsledků. Nakonec sledujeme nenáhodné rozdíly v přístupu k práci i u ředitelů z neúplných a organizačně plně organizovaných škol. Tento vztah se potvrdil zejména v oblasti rozvoje výuky a vzdělávacího programu. Ředitelé a ředitelky z neúplných škol mají pocit větší intenzity práce než jejich kolegové z plně organizovaných škol. Tato charakteristika vysvětluje přibližně 3 % rozptylu výsledků. To jsou závěry vzešlé z analýz, kdy jsme porovnávali skupiny ředitelů na základě jediného třídění. V dalším kroku jsme ověřovali, zda se tyto charakteristiky ředitelů a jejich škol vzájemně posilují. Pomocí metody vícefaktorové analýzy rozptylu jsme kontrolovali vliv vzájemné interakce mezi těmito faktory. Žádná z kombinací těchto proměnných nebyla statisticky významná.

#### 4.

### Pracovní spokojenost českých ředitelů

V předcházející části jsme analyzovali, s jakou intenzitou přistupují k povinnostem pedagogického vedení školy ředitelé českých základních škol. Samotný výčet aktivit pedagogického vedení naznačuje, co všechno by měli vykonávat, aby naplňovali požadavky své role. Je důležité připomenout, že vedení pedagogické oblasti je pouze jedna z mnoha částí komplexního úkolu řídit a vést školu. Z hlediska mise školy jde o nejdůležitější aktivity. Administrativní, provozní či personální úkoly jsou ale pro ředitele patrně více vyčerpávající. Vnější i vnitřní evaluační zprávy (McKinsey & Company, 2010; Kašparová, Boudová, Ševců, & Soukup, 2014) naznačují, že právě administrativa, provoz, vnější vztahy ředitele časově a pravděpodobně i jinak (psychicky) zatěžují nejvíce. Nastavení systému je nicméně nekompromisní. Role ředitele s sebou nese nebývale vysoké nároky, čemuž odpovídá legislativně vymezená odpovědnost. Školský zákon (Zákon č. 561/ 2004 Sb.) vymezuje mimo další zejména následující odpovědnosti:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb;
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb;
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti a přijímá následná opatření;
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení;
- odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny;
- předkládá rozbor hospodaření podle závazné osnovy;
- vypracovává výroční zprávu o činnosti školy a zasílá ji zřizovateli školy;
- zajišťuje, aby odpovědné osoby byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte.

Karty jsou tedy legislativou rozděleny jednoznačně. Velké rozhodovací kompetence znamenají velké nároky, a tedy i zmíněnou odpovědnost. Jedněmi to může být primárně vnímáno jako profesní výzva a příležitost pro seberealizaci. Druzí mohou pociťovat naopak zejména tlak a takové nastavení profesní role jim vlastně nevyhovuje. V tomto kontextu je zajímavé ptát se, jak jsou ředitelé základních škol profesně spokojeni. U učitelů se s podobně zaměřenými výzkumy shledáváme poměrně často jak v zahraničí, tak v českém vzdělávacím systému (Paulík, 1999). O spokojenosti ředitelů toho víme podstatně méně. V první části této kapitoly se proto podíváme na to, jak jsou pracovní spokojeni ředitelé českých základních škol. Dále budeme sledovat, jaké charakteristiky ředitelů vysvětlují případné rozdíly v jejich pracovní spokojenosti. Odpovědi na tyto otázky budeme hledat ve výpovědích stejných respondentů jako v kapitole 2.

#### 4.1 Pracovní spokojenost jako obecný koncept

Práce a pobyt na pracovišti významně zasahuje, ať už pozitivně či negativně, do života každého jednotlivce. Je místem, kde se dospělý člověk realizuje, uplatňuje své dispozice i nabyté znalosti a dovednosti. Spokojenost v práci je proto pro značnou část dospělých jednou z klíčových složek celkové životní spokojenosti. Důležitost spokojenosti s prací vystihuje přesně Darboe (2003): „*Práce není pouze život udržující činnost, jde o složku života, která člověka posiluje i obohacuje, neboť většina lidí pracuje, i když jejich ekonomické potřeby jsou splněny. To naznačuje, že práce uspokojuje různé potřeby, jako je pocit individuálního uznání, úspěch nebo potěšení z práce s jinými lidmi*“ (tamtéž: 84). Co ale znamená být pracovní spokojen? Co takovou spokojenost ovlivňuje a jak souvisí s dalšími oblastmi pracovního života? To jsou klíčové otázky, na které budeme hledat odpovědi u populace ředitelů českých základních škol.

Jak jsme již výše naznačili, pracovní spokojenost patří k oblíbeným výzkumným tématům v řadě vědeckých disciplín (psychologie, sociologie, pedagogika či ekonomie). I když je třeba poznamenat, že nebývá jádrem šetření. Většinou se vztahuje k výzkumným problémům spojeným s kvalitou života, kariérou, organizačním chováním či dalšími interpretačními rámci. Značný výzkumný zájem s sebou nese i různé přístupy k definování obsahu pracovní spokojenosti. V teorii tak můžeme najít koncepty definující pracovní spokojenost v kontextu emocí (Locke, 1976 cit. dle Saari & Judge, 2004). Jiní autoři ji spojují spíše s postoji (Paulík, 1999). Další kladou důraz na obojí (Armstrong, 2007). V českém prostředí k tématu přispívá významně právě Paulík, který postuluje, že

spokojenost v práci souvisí kromě zmíněného ještě s „*dalšími jevy jako adaptace či integrace v transakcích osobnosti s pracovním prostředím*“ (1999: 32). Patrná je pestrost přístupů i východisek. Ač se ale pojetí různých autorů liší, v zásadě se shodují, že jde o složitý a bohatě strukturovaný jev.

Z neúplných rešerší pedagogických výzkumů se zdá, že se v těchto šetřeních nejčastěji sahá ke staršímu pojetí pracovní spokojenosti od Locka (Mercer, 1997; Chaplain, 2001; Saari & Judge, 2004; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006; Akanbi & Itiola, 2013; Darmody & Smyth, 2016). Locke (1976: 1304) vymezil koncept pracovní spokojenosti jako „*příjemný či pozitivní emocionální stav, který je výsledkem ocenění jedincova zaměstnání či pracovní zkušenosti*“. Z tohoto pojetí proto budeme vycházet také v našem šetření. Spokojenost v zaměstnání u ředitelů základních škol tedy zjednodušeně spojujeme buď s vesměs příjemnými pocity, nebo naopak s převažujícími negativními vjemy, které v člověku vyvolává výkon profese. Z tohoto hlediska nerozlišujeme některé specifické aspekty, které jsou s profesní spokojeností spojovány. V psychologických teoriích se například rozlišují odlišné významy pracovní spokojenosti (Provazník & Komárková, 1996; Bedrnová & Nový et al., 1998). Na jedné straně škály se tak ocitá pojetí spokojenosti jako postoje vztahujícího se k pracovnímu prostředí a podmínkám práce. Druhý pól reprezentuje význam spokojenosti jako vnitřního uspokojení či naplnění ze smysluplné práce. Pro účely našeho šetření zaměřeného na poznání práce ředitelů základních škol je ale spíše důležitá jiná charakteristika pracovní spokojenosti. Zdá se, že existuje celková spokojenost s vlastní prací a také spokojenost s dílčími aspekty práce (odměna, vztahy na pracovišti, pociťované vedení a další). Tyto části jsou ve vzájemné závislosti, úroveň celkové spokojenosti souvisí se spokojeností s jednotlivými dílčími faktory práce, spokojenost s dílčími faktory přispívá k celkové spokojenosti. Toto východisko se uplatňuje právě ve výzkumech v pedagogickém prostředí, kdy se využívají škály sledující, do jaké míry je člověk spokojený jak s různými stránkami vlastního výkonu práce (ocenění, uznání, odpovědnost, osobní i kariérní růst), tak i prvky pracovního prostředí (materiální podmínky, vztahy s kolegy apod.) (Paulík, 2012, 2017; Darmody & Smyth, 2016).

Pro zjišťování pracovní spokojenosti jsme postupovali podobně. Zvolili jsme excerpované položky zjišťující spokojenost s prací a zaměstnáním z Dotazníku životní spokojenosti – DŽS (Fahrenberg, Myrtek, Schumacher, & Brähler, 2001). Jedná se o standardizovaný nástroj přeložený a adaptovaný do českého prostředí. Celkově se skládá

ze 70 položek, které postihují spokojenost pomocí sedmibodových stupnic v deseti různých oblastech života: 1) zdraví, 2) práce a zaměstnání, 3) finanční situace, 4) volný čas, 5) manželství a partnerství, 6) děti, 7) vlastní osoba, 8) sexualita, 9) přátelé, známí, příbuzní, a 10) bydlení. V našem šetření jsme tedy využili pouze subškálu pracovní spokojenosti, vlastnosti celého měření podrobně popisujeme v kapitole 1.

#### 4.2 Vybrané faktory profesní (ne)spokojenosti

Stejně jako v předchozí části jsme i v tomto případě hledali empirické doklady, ze kterých by jednoznačně vyplývalo, zda základní demografické a popřípadě další charakteristiky související s profesním zázemím vysvětlují pracovní spokojenost lídrů škol.

Metaanalýza výzkumů zaměřených tímto směrem přináší jisté rozčarování, neboť autoři v nich v prvé řadě upozorňují na nekonzistentnost výsledků (Judge et al., 2001). Ta je podle nich způsobena především vágním zacházením s klíčovým konstruktem spokojenosti (tamtéž). Tato různá východiska jsme ukázali ostatně i výše v této kapitole. Dalším problémem ambivalentních závěrů jsou nesrovnatelné výzkumné vzorky i jiné metodologické rozdílnosti související s výzkumným postupem a způsoby měření. V souhrnu tak sledujeme rozdílné výsledky výzkumů jak z hlediska genderu, tak i délky praxe lídrů. Zdá se tedy, že nejde o relevantní prediktory profesní spokojenosti lídrů škol. Bližší rozbor ale přece jenom může dávat naději. Zajímavý je v tomto ohledu výzkum Chaplaina (2001). Ten sice také v prvním sledu svých výsledků ukazuje, že pokud jde o pracovní spokojenost školských lídrů, vysokou míru spokojenosti vyjadřuje přibližně srovnatelný počet mužů i žen ve funkcích ředitelů základních škol. Zapadnout by přitom ale neměla druhá část jeho závěrů. Identifikoval totiž i malou skupinu pracovně „velmi nespokojených“ ředitelů. V tomto krajním clusteru byly výhradně ženy. To je nesporně zajímavé zjištění, z něhož by mohlo vyplývat, že ženy ředitelky jsou z hlediska pracovní spokojenosti či přesněji řečeno nespokojenosti citlivější.

Podobně nejednotné jsou závěry výzkumů zaměřených na pracovní spokojenost ve vztahu k délce praxe ředitelů. Se zkoumáním takové asociace se ve výzkumech nicméně shledáváme zřídka. Často se v tomto ohledu skloňují další teoretické konstrukty. Dominantní je koncept self-efficacy (překládáno obvykle jako sebeuplatnění – Janoušek, 1992). Bandura (1997) považuje tento obecný pocit (či spíše vlastnost) za relativně stabilní. Připouští nicméně pokles vlivem věku. Tato tendence se může promítat i do sebehodnocení ředitelů (úspěšnosti) i pracovní spokojenosti v různých věkových

skupinách. Analogicky by tak profesní spokojenost mohla souviset s délkou praxe. Özer (2013) nachází nejnižší self-efficacy u ředitelů s délkou praxe mezi 11 až 20 lety, částečně v rozporu s tímto zjištěním popisuje Oplatka (2004) vyšší self-efficacy u ředitelů ve střední a pozdní fázi kariéry. Zheng (1996) však naopak uvádí, že učitelé hodnotí nejpozitivněji pracovní nasazení a úspěšnost v pedagogickém vedení u mladších lídrů.

V českém prostředí nebyl realizován výzkum, který by se těmto vztahům věnoval. Podobně jako v otázce směřované k prioritám pedagogického vedení jsme ověřovali, zda elementární charakteristiky ředitelů základních škol přispívají k vysvětlení, proč jsou ředitelé pracovní spokojeni či nespokojeni. Vedle genderu a délky praxe ve funkci jsme opět zařadili specifickou českou kontextovou proměnnou organizační úplnosti. Pro organizačně neúplné školy, zpravidla to jsou školy pouze s prvním stupněm, jsou typické některé rysy (rodinná atmosféra, neformální vztahy nebo větší přímé pedagogické zapojení lídrů), které mohou s pracovní spokojeností ředitelů souviset.

#### 4.3 S čím jsou ředitelé škol nejvíce (ne)spokojeni?

Analýzu výsledků našeho šetření začínáme prezentací odpovědí respondentů, v nichž hodnotili jednotlivé indikátory pracovní spokojenosti. Abychom byli přesní, v tabulce 9 uvádíme průměrné hodnoty odpovědí vyjádřené na příslušné stupnici. Ta byla v souladu s původní škálou ve formě od 1 (= úplná nespokojenost) až po 7 (= silná spokojenost). S ohledem na povahu práce ředitele školy bylo respondentům předloženo pouze šest výroků.<sup>19</sup> Z pochopitelných důvodů jsme vyloučili položku směřovanou ke spokojenosti s možnostmi kariérního postupu (nelze předpokládat, že by ředitelé škol měli širokou škálu možností pro další kariérní postup).

Střed stupnice, na které ředitelé škol zhodnocovali svůj pocit spokojenosti s různými aspekty pracovního života, měl tedy hodnotu 4. Pokud toto vezmeme v potaz, zdá se, že u ředitelů základních škol napříč celým vzorkem převládá pocit spokojenosti. Až na jednu výjimku se jejich hodnocení jednotlivých pracovních stránek pohybuje za středem stupnice směrem ke krajní možnosti s označením velmi spokojen. Toto neplatí

---

<sup>19</sup> Se svým postavením ve škole jsem; Když myslím na to, jak jistá je moje budoucnost v zaměstnání, jsem; S úspěchy, které mám v zaměstnání, jsem; S atmosférou ve škole jsem; Co se týká mých pracovních povinností a zátěže, jsem; S pestrostí, kterou mi nabízí mé zaměstnání, jsem.



pro oblast povinností a zátěže. Zde je průměrné hodnocení blíže pólu velmi nespokojen. Takové zjištění není překvapující. Souvisí to s administrativní zátěží, která je ale příznačná pro většinu manažerů téměř v každé profesi. Ředitelé tento svůj pocit ventilují opakovaně (McKinsey & Company, 2010; Kašparová, Boudová, Ševců, & Soukup, 2014). Zdá se, že toto nelze přičíst běžnému koloritu stížností na přebujelou byrokracii. Ve zmíněných šetřeních i v dalších, tentokrát kvalitativních výzkumech (Sedláček & Dvořák, 2011) je dokládáno, že administrativní povinnosti patrně skutečně ukrajují až neúměrně velkou část z pracovní doby. Zkušenosti ředitelů přitom přesvědčivě popisují, že se tyto povinnosti neustále navyšují. Ostatně podobné pocity z administrativního přetížení nalézají výzkumníci u ředitelů škol v podstatě ve všech rozvinutých školských systémech (Goldring et al., 2008; Horng, Klasik, & Loeb, 2009).

Tabulka 9

*Položková analýza indikátorů pracovní spokojenosti*

	N	min	max	průměr	chyba průměr	směr. odchylka
postavení	927	1	7	5,71	0,04	1,12
budoucnost	928	1	7	4,52	0,05	1,64
úspěch	927	1	7	5,51	0,03	1,01
atmosféra <sup>20</sup>	927	1	7	5,65	0,04	1,20
zátěž	925	1	7	3,72	0,05	1,49
pestrost	929	1	7	5,57	0,04	1,30

U ostatních položek popisujících práci a pracovní podmínky převládá u ředitelů spokojenost. Kontext vzdělávacího systému je patrně příčinou toho, že největší spokojenost přináší ředitelům vlastní pozice hlavního lídra školy. Ukazujeme i v další části této práce, že přes veškerou odpovědnost a náročnost přináší toto pracovní místo také významnou příležitost pro seberealizaci. Průměrné hodnocení tohoto aspektu dosahuje hodnoty 5,71. Přehlédnout bychom neměli ani to, že jde v našem vzorku o velmi

<sup>20</sup> Atmosféra je obvykle v kontextu teorií o škole definována jako krátkodobý a proměnlivý fenomén. Pro popis dlouhodobého a trvanlivějšího stavu se používá konstrukt klima (Mareš & Krívohlavý, 1995). V naší škále jde i přes jiný název o klima. Ponechali jsme původní název indikátoru, tak jak je po adaptaci používán i v jiných výzkumech.

konzistentní přesvědčení, což naznačuje druhá nejmenší směrodatná odchylka (1,12). Větší shoda panuje u respondentů šetření pouze u položky vztahující se k pocitu úspěšnosti. Úspěch, atmosféra a pestrost profese jsou jinak vnímány z hlediska uspokojení řediteli velmi podobně (průměrné hodnoty položek od 5,51 do 5,65). Druhá nejmenší míra spokojenosti, v tomto případě ale stále v pozitivním spektru stupnice (4,52), je přiřazena k aspektu profesní budoucnosti. V tomto lze asi říci, že respondenti nejsou zcela nespokojeni s tím, jak jsou v českém vzdělávacím systému nastaveny profesní jistoty ředitelů. Funkční období 6 let s možností neustálého obhajování pozice nepřináší ale ani zásadní spokojenost.

#### 4.4 Kdo je z českých ředitelů nejvíce (ne)spokojen?

V následující podkapitole se podíváme, jak výše popsané aspekty práce hodnotí z hlediska vlastní spokojenosti jednotlivé skupiny ředitelů základních škol. Výše jsme ukázali, že se v některých šetřeních prokázalo, že demografické charakteristiky občas vysvětlují rozdíly v chování ředitelů škol. Podobně jsme postupovali i u měření pracovní spokojenosti. V tabulkách 10 až 15 ukazujeme všechny souhrnné výsledky těchto srovnání.

Tabulka 10

*Percepce pracovní spokojenosti s indikátorem „pozice ve škole“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	928	5,70	1,12
žena	565	5,74	1,10
muž	350	5,63	1,15
neúplná škola	349	5,71	1,19
plně organizovaná škola	577	5,69	1,07
praxe do 5 let	264	5,63	1,06
praxe do 10 let	206	5,71	1,09
praxe nad 10 let	456	5,74	1,16

Při hodnocení své funkce ve škole jsou ředitelé základních škol našeho vzorku ve vzácné shodě. Pracovní pozice jim vyhovuje. Můžeme jenom spekulovat, zda oceňují příležitosti pro seberealizaci, kterou jim pozice potenciálně přináší, nebo jim vyhovuje stav, že vyšší pozice již v organizační struktuře školy není. Ať už je to jakkoliv, velmi podobně to reflektují v podstatě všechny skupiny ředitelů škol vzorku. Žádný z rozdílů není signifikantní, a nemá proto věcný smysl se u tohoto aspektu zabývat drobnými nuancemi našeho vzorku.

Tabulka 11

*Percepce pracovní spokojenosti s indikátorem „budoucnost ve škole“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	927	4,52	1,64
žena	565	4,59	1,65
muž	351	4,43	1,62
neúplná škola	349	4,53	1,67
plně organizovaná škola	578	4,52	1,62
praxe do 5 let	263	4,28	1,52
praxe do 10 let	206	4,47	1,57
praxe nad 10 let	458	4,68	1,72

V percepci pracovní budoucnosti přece jenom nalézáme zřetelnější odlišnosti. Z hlediska genderu lze konstatovat, že ve vzorku jsou optimističtější ženy. Rozdíl se nicméně ukázal také jako statisticky nevýznamný. V každém případě je zajímavé, že zatímco s aktuální pracovní pozicí vyjadřují ředitelé vysokou míru spokojenosti, výhled do budoucna již takto nehodnotí. Na použité stupnici klesá průměrná spokojenost o více než celý jeden bod. Ženy ve vzorku jsou s profesním výhledem spokojenější, rozdíl dvou desetín ale nelze zobecňovat.

Organizační úplnost školy nemá na první pohled na tyto pocity respondentů žádný vliv. Výsledky ředitelů z organizačně úplných škol a neúplných škol jsou stejné, v obou kategoriích panuje také srovnatelná míra shody.

Naopak délka praxe se zdá být důležitějším prediktorem. Asi není překvapením, že profesně nejzkušenější ředitelé jsou se svojí profesní budoucností nejvíce spokojeni. Přesnější by asi bylo hodnocení, že ji vnímají s největším nadhledem. Rozdíl oproti ředitelům s praxí do 5 let je patrný. Průměrný výsledek této skupiny je totiž téměř ve středu stupnice, šlo by ho tudíž interpretovat tak, že profesně mladší ředitelé nejsou se svojí budoucností ani spokojeni, ani nespokojeni. Rozdíl je statisticky významný<sup>21</sup>, jeho věcnou sílu můžeme při zjednodušení vnímat tak, že délka praxe vysvětluje přibližně 1 % variability výsledků hodnocení spokojenosti ředitelů s vlastní profesní budoucností.<sup>22</sup>

Tabulka 12

*Percepce pracovní spokojenosti s indikátorem „vlastní úspěchy“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	927	5,51	1,01
žena	564	5,59	0,97
muž	351	5,39	1,06
neúplná škola	349	5,59	1,04
plně organizovaná škola	577	5,47	0,98
praxe do 5 let	263	5,45	0,99
praxe do 10 let	206	5,53	1,01
praxe nad 10 let	457	5,53	1,01

Indikátor pocitu úspěchu v pracovním životě také ředitelé v určitých srovnáních rozděluje. Z pohledu na výsledky skupin ředitelů rozčleněných dle délky ředitelské praxe vyplývá, že v tomto aspektu nejde o důležitou charakteristiku. Vidíme dokonce stejný průměrný výsledek u ředitelů s praxí do i nad 10 let. Méně zkušení ředitelé potom celkem očekávaně se svými úspěchy pociťují menší spokojenost. Můžeme tento fakt asi jen spekulativně vysvětlit tak, že respondenti vnímají procesy řízení a vedení škol jako běh na dlouhou trať. Krátké funkční období proto logicky není dostatečné na dokončení

<sup>21</sup> Ověřeno na základě jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA):  $F = 5,16$ ,  $p = 0,006$ .

<sup>22</sup> Používány byly koeficienty eta (*partial eta squared*).

vytyčených cílů a s tím spojených pocitů úspěchu. Na druhou stranu naměřený rozdíl ve vzorku není statisticky významný, a proto i toto nabízející se vysvětlení musíme brát s rezervou.

Větší optický rozdíl vidíme ve srovnání ředitelů z organizačně úplných škol a ředitelů škol neúplných. Více si svých úspěchů pocitově „užívají“ ředitelé z neúplných škol. I zde se nabízí jisté smysluplně znějící vysvětlení. Neúplné školy byly v drtivé většině školy organizující pouze první stupeň (ISCED 1). Jde o menší školy, kde ředitelé mají možnost mnohem častějšího kontaktu s žáky. Tato osobní zkušenost může přinášet větší identifikaci s úspěchy školy. Ve vzorku naměřený rozdíl se ukázal jako statisticky významný<sup>23</sup>, efekt tohoto prediktoru na daný indikátor je nicméně velmi slabý (cca 0,5 %) <sup>24</sup>.

Srovnání obou genderů přináší věcně nejpřesvědčivější výsledky. Ředitelky základních škol vykazaly relativně výraznější spokojenost s vlastními pracovními úspěchy než jejich mužští kolegové. V tomto pocitu jsou navíc, i když jenom nepatrně, názorově konzistentnější. K takovým závěrům docházejí i studie v jiných profesích (Sloane & Williams, 2000; Sousa-Poza & Sousa-Poza, 2003). Interpretováno to bývá obvykle s poukazem na menší očekávání, které ženy k zaměstnání obvykle vztahují. Více se upínají i na jiné oblasti svého života. Úspěchy, kterých posléze dosáhnou v rámci profese, dokáží realističtěji ocenit, a bývají s nimi proto i více spokojeny. I naše šetření potvrdilo signifikantní rozdíl<sup>25</sup>, čistý vliv proměnné pohlaví na zmíněný indikátor spokojenosti osciluje kolem obvyklého 1 %<sup>26</sup>.

Nemá cenu příliš zdůrazňovat, že na kvalitu práce a pracovního prostředí má zcela zásadní vliv to, jak se člověk na pracovišti cítí, jak jsou obecně nastaveny vztahy s kolegy, zjednodušeně řečeno, jaká je na pracovišti atmosféra. Pohled na souhrnné výsledky napříč vzorkem nabízí velmi podobné průměrné hodnocení spokojenosti s atmosférou (klimatem – viz poznámka pod čarou č. 20) jako v případě indikátoru vlastní úspěchy. Tento fakt může souviset s konstrukcí atmosféry ve škole. Výzkumy bylo mnohokrát vyloženo, že atmosféra jako psychosociální stav je sdílená a spoluvytvářena všemi aktéry školního

---

<sup>23</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 5,16$ ,  $p = 0,05$ .

<sup>24</sup> Použit byl koeficient Perasonovo  $r$ .

<sup>25</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 7,88$ ,  $p = 0,005$ .

<sup>26</sup> Použit byl koeficient Perasonovo  $r$ .

života. Ředitelé jsou nicméně jejími klíčovými tvůrci, neboť zejména svým stylem vedení zásadně ovlivňují vztahy na pracovišti. Z tohoto hlediska tak ředitelé v tomto indikátoru opět alespoň částečně oceňovali, jak jsou spokojeni se svým podílem na pracovní atmosféře ve škole. Deskriptivní hodnoty ukazují relativní diskrepance v jednotlivých srovnáních. Opticky největší odlišnost vidíme v percepci ředitelů z organizačně úplných a neúplných škol. Atmosféru subjektivně mnohem lépe vnímají ředitelé z neúplných škol. To je v souladu s některými šetřeními provedenými i v českém a slovenském vzdělávacím kontextu (Dvořák et al., 2015; Horváthová, 2005). K závěrům patří, že na menších školách bývá pozitivnější atmosféra (klíma), komunikace je častější a obousměrná, vztahy přátelštější. I když nalezneme i odborné studie poukazující na možná rizika menších škol v oblasti atmosféry, v našem šetření se potvrdil obvyklejší scénář. Zjištěný rozdíl je signifikantní<sup>27</sup>, podíl proměnné organizační úplnosti na vysvětlené variabilitě percipované spokojenosti s atmosférou ve škole dosahuje cca 2,5 %<sup>28</sup>.

Tabulka 13

*Percepce pracovní spokojenosti s indikátorem „atmosféra ve škole“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	927	5,65	1,20
žena	565	5,78	1,18
muž	350	5,44	1,21
neúplná škola	349	5,88	1,14
plně organizovaná škola	577	5,50	1,21
praxe do 5 let	264	5,56	1,25
praxe do 10 let	205	5,66	1,08
praxe nad 10 let	457	5,69	1,22

<sup>27</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 11,68$ ,  $p < 0,00$ .

<sup>28</sup> Použit byl koeficient Perasonovo r.

Spokojenost ředitelky škol s pracovní atmosférou ve škole je taktéž docela odlišná od vnímání téhož jejich mužskými kolegy. Ženy jsou spokojenější, rozdíl byl potvrzen jako statisticky významný<sup>29</sup>, jeho podíl na vysvětlené variabilitě je jen nepatrně slabší (necelé 2 %) <sup>30</sup>, než tomu bylo u předchozího faktoru. Interpretace tohoto zjištění může ležet v odlišných prioritách školních lídrů žen a mužů. Zatímco muži častěji preferují tvrdé ukazatele, zejména vzdělávací výsledky, ženy mají tendenci inklinovat k měkkým charakteristikám. Pracovní atmosféra je typickým ukazatelem tohoto směřování. Ředitelky tak mohou oblasti věnovat větší péči, což jim přináší výsledky, se kterými jsou následně spokojeny.

Posledním uvažovaným prediktorem byla délka praxe. Zde hodnoty naznačují, že nepůjde v tomto případě o charakteristiku, která by měla mít nějaký zřetelnější dopad na vnímání spokojenosti s atmosférou ve škole. Obě skupiny zkušenějších ředitelů, tj. s ředitelskou praxí nad 5 a nad 10 let, se v zásadě neliší vůbec. Začínající ředitelé vyjadřují v průměru trochu odlišný názor, s atmosférou ve své škole jsou o malinko méně spokojeni než profesně vyzrálější kolegové. Stále jsou nicméně bezpečně za polovinou stupnice směrem k pozitivnímu maximu. Rozdíl oproti ostatním se neprokázal jako statisticky významný.

Pracovní povinnosti a pociťovaná zátěž byla, jak jsme již výše vysvětlovali, jediným aspektem, u kterého respondenti napříč celým vzorkem vyjádřili relativní nespokojenost. Interpretaci, proč toto takto mohou vnímat, uvádíme u souhrnných údajů. Testované prediktory se dle deskriptivních hodnot zdají vysvětlení podporovat. V případě genderu vyjádřily větší míru nespokojenosti s pracovní zátěží ženy ředitelky. Rozdíl od kolegů mužů je statisticky významný<sup>31</sup>, pohlaví se na vysvětlení rozptylu této položky podílí asi z 1 %<sup>32</sup>. Větší emoce, které ženy vkládají do svého výkonu práce, se mohou projevit v pocitu větší beznaděje. Zatímco v jiných záležitostech se větší emoční zatížení ženám v pozici lídrů vyplácí, zde hůře snášejí zvyšující se administrativu a další povinnosti, které se nemilosrdně na školy navalují. To, že podobné pocity u ředitelů

---

<sup>29</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 16,88$ ,  $p < 0,00$ .

<sup>30</sup> Použit byl koeficient Perasonovo r.

<sup>31</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 6,06$ ,  $p = 0,01$ .

<sup>32</sup> Použit byl koeficient Perasonovo r.

převládají, naznačují výsledky všech skupin. Zdá se nicméně, že muži ředitelé jsou přece jenom v tomto nepatrně odolnější.

Tabulka 14

*Percepce pracovní spokojenosti s indikátorem „povinnosti a zátěž“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	925	3,72	1,49
žena	564	3,62	1,49
muž	349	3,88	1,46
neúplná škola	348	3,37	1,58
plně organizovaná škola	576	3,93	1,39
praxe do 5 let	263	3,66	1,46
praxe do 10 let	205	3,60	1,36
praxe nad 10 let	456	3,80	1,55

Stejně signifikantní výsledek nabízí srovnání ředitelů z organizačně úplných a neúplných škol.<sup>33</sup> Zde je vysvětlení pravděpodobně ještě přímočařejší. Největší nespokojenost s pracovní zátěží bez ohledu na kategorizující proměnnou mají ředitelé z neúplných škol. Jde o nejvýznamnější věcnou významnost, prediktor vysvětluje 2,5 % variability hodnocení. Důvodem je, že ředitelé těchto škol nemají obvykle příliš početný pomocný personál. Administrativní práce jsou v takových školách proto často záležitostí jen prostřednictvím externích služeb. Ředitelé tak všem výzvám tohoto charakteru čelí nejvíce osamoceni, což jim na spokojenosti přirozeně nepřidává.

Posledním dělítkem byla délka praxe. Zde bychom mohli očekávat opět určitý větší nadhled nad každodenní rutinou u nejzkušenějších ředitelů. Deskriptivní hodnoty tento předpoklad potvrzují, ředitelé s nejdelší funkční praxí se nejvíce přibližují alespoň neutrálnímu hodnocení. Z pohledu statistické významnosti se nicméně rozdíly mezi třemi

<sup>33</sup> Ověřeno na základě párového t-testu pro dva nezávislé výběry:  $t = 6,06$ ,  $p = 0,01$ . Pro velikost účinku byl počítán koeficient Perasonovo  $r$ .



kategoriemi ředitelů neukázaly jako významné. Délka praxe tedy nakonec nehraje roli v percepci zátěže, kterou jsme jí původně připisovali.

Ještě trochu jiný pohled na práci ředitelů základních škol nabízejí výsledky jejich percepcie osobní spokojenosti s pestrostí úkolů a povinností spojených s výkonem této profese. Průměrná hodnota z celého vzorku je vysoká, zdá se, že ředitelé škol jsou obecně velmi spokojeni s pracovní rozmanitostí. Ředitelé pozitivně oceňují, že jejich práce není rutinní. Jak ukazují naše další zjištění, i přes časovou náročnost ředitele často uspokojuje právě možnost prostřídat během dne různé pracovní náplně (přímá výuka, projekty, práce s učiteli atd.). Panuje mezi řediteli v tomto shoda, nebo je některá ze sledovaných skupin specifická? Srovnání ředitelů a ředitelů opticky takovou systematičností nenaznačuje. Ženy ve vzorku jsou s pestrostí ředitelské role nepatrně spokojenější, obě skupiny ale v podstatě oscilují kolem celkového průměru. Takový závěr se potvrdil i v analýze rozptylu, pohlaví nevysvětluje rozdíly.

Tabulka 15

*Percepcie pracovní spokojenosti s indikátorem „pestrost práce“*

	N	průměr	směr. odchylka
všechny skupiny	929	5,57	1,30
žena	566	5,61	1,30
muž	351	5,50	1,30
neúplná škola	350	5,51	1,38
plně organizovaná škola	578	5,62	1,25
praxe do 5 let	264	5,64	1,28
praxe do 10 let	206	5,43	1,28
praxe nad 10 let	458	5,60	1,32

Organizační úplnost školy měla podle nás v tomto bodě větší potenciál. Domnívali jsme se, že s menším personálním „vybavením“ v neúplných školách se může pojit ještě více úkolů pro ředitele škol. To samozřejmě může být vnímáno pozitivně, pokud to člověk spatřuje jako pestrost úkolů, zároveň ale i negativně, kdy už u jiného převládá pocit

přetíženosti. To se ostatně potvrdilo v hodnocení administrativní zátěže. Druhý pocit zřejmě trochu převládá u ředitelů neúplných škol. Průměrný výsledek této skupiny je ve srovnání s kolegy z organizačně úplných škol nepatrně slabší. Opět ale nejde o signifikantní rozdíl, tato charakteristika školy také nevstupuje do ředitelské percepce spokojenosti s pestrostí pracovní pozice.

Délka funkční praxe přináší v této oblasti pracovní spokojenosti zajímavou tendenci. Profesně nejméně zkušené a na druhé straně ředitelé s nejdelší funkční zkušeností vyjádřili v průměru v podstatě stejnou míru spokojenosti s ukazatelem pracovní pestrosti. U ředitelů, kteří jsou z hlediska délky praxe mezi těmito krajními skupinami, vidíme propad. Ten je z hlediska deskriptivní analýzy nejvýraznější v rámci všech srovnání u tohoto indikátoru (0,2). Z hlediska statistické interpretace sice nejde o významný rozdíl. I tak se zdá, že ve vzorku jde o určitou nenáhodnou změnu. Pro její vysvětlení nemáme žádné vodítko. Z výzkumů profesní dráhy ředitelů bychom očekávali jiné, méně pozitivní hodnocení spíše u nejzkušenějších ředitelů. V tuto chvíli nebudeme spekulovat, i když nejpravděpodobnější vysvětlení leží v interkorelacích mezi jednotlivými skupinami. Vzájemnými vazbami mezi jednotlivými nezávislými proměnnými jsme se ale nezabývali u žádného aspektu pracovní spokojenosti.

## Shrnutí

V této kapitole jsme sledovali, do jaké míry jsou ředitelé českých základních škol spokojeni s různými stránkami své profese. Pracovní spokojenost je na jednu stranu navázána na schopnost ředitelů naplnit očekávání k nim vztahovaná a dostat veškerým nárokům nelehké pracovní pozice. Na druhou stranu je spojena s jejich vnitřním naladěním, životním přístupem a v neposlední řadě také s pedagogickými postoji, vztahem ke vzdělávání a školství obecně. Poznání aktuálního stavu proto přispívá k našemu hlavnímu záměru – poznat a porozumět práci ředitelů.

Z výsledků našeho reprezentativního souboru v první řadě vyplývá, že přes veškerou náročnost a potíže, jak o nich referují různá šetření a sondy (McKinsey & Company, 2010; Kašparová, Boudová, Ševců, & Soukup, 2014), jsou ředitelé českých základních škol převážně pracovní spokojeni. Z hlediska dalšího vývoje vzdělávání je to určitě dobrá zpráva. Ředitelé práce, zdá se, uspokojuje, naplňuje. To může ve finále být ta správná výchozí pozice pro další rozvoj školy. Podrobnější analýza jednotlivých aspektů přece jenom ukázala jisté nuance. V posuzovaném spektru se v první řadě vyskytla

jedna oblast, kterou ředitelé vzorku souhrnně vnímali negativně. Nešlo sice o výraznou nespokojenost, průměrné hodnocení se přesto ocitlo za středem stupnice. Touto oblastí byla v souladu s očekáváním percepce zátěže a povinností. Stížnosti na narůstající administrativu jsou realitou, kterou dlouhodobě sledujeme nejenom v resortu školství. S pozicí ve škole, profesní budoucností, atmosférou, úspěchy školy i pestrostí práce vyjadřují respondenti našeho šetření spokojenost.

V dalším kroku jsme sledovali, zda míru spokojenosti nevysvětlují některé demografické a základní charakteristiky ředitelů a jejich škol. K vybraným faktorům patřilo pohlaví ředitelů, délka ředitelské praxe a organizační úplnost školy. Ukázalo se, že nejde o stěžejní prediktory, které by měly potenciál výrazněji vysvětlovat variabilitu percipované pracovní spokojenosti s různými aspekty profese. To bychom museli hledat jiné faktory. Přesto se v řadě případů (jednotlivé pracovní stránky) prokázal signifikantní vliv. Při srovnání ředitelek žen a jejich mužských kolegů se například jako významné projeví rozdíly v hodnocení úspěšnosti a pracovní atmosféry. Ředitelky byly s těmito aspekty signifikantně spokojenější. Naopak v oblasti pocíťované zátěže byli statisticky významně méně nespokojeni muži ředitelé. Z hlediska síly vlivu jde ve všech situacích o malý efekt, nepřekračující 2 % vysvětlené variability. Vzhledem k reprezentativnosti vzorku tento vliv opomenout ale nelze.

Podobné hodnoty nacházíme v analýzách, ve kterých jsme srovnávali ředitele z organizačně neúplných a úplných škol. Spokojenější s úspěchy a atmosférou jsou ředitelé z neúplných škol. Tito ředitelé jsou pak i signifikantně více nespokojeni se zátěží. Délka ředitelské praxe se neukázala jako signifikantní téměř v žádné oblasti. Výjimkou byla logicky pouze otázka profesní budoucnosti, kdy ředitelé s nejdelší funkční praxí byli nejvíce spokojeni. Srovnatelné výsledky u faktorů pohlaví a typu školy z hlediska organizační úplnosti samozřejmě nutí k zamyšlení, zda nejde o tentýž vliv. Na mysl máme vzájemnou interkorelaci znamenající, že odlišující se skupiny (u dvou nezávislých srovnání) tvoří ve skutečnosti z velké části stejní respondenti. V našem případě by to znamenalo skupinu žen ředitelek z neúplných škol. Tento předpoklad jsme ověřovali pomocí vícefaktorové analýzy rozptylu<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Závislou proměnnou v této analýze reprezentoval souhrnný index spokojenosti. Metodologické zdůvodnění tohoto postupu blíže specifikujeme v kapitole 1.

Tabulka 16  
ANOVA: srovnání všech efektů<sup>35</sup>

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	4319,28 <sup>a</sup>	11	392,66	3,02	0,00	0,037
Intercept	2419554,80	1	2419554,80	18609,08	0,00	0,956
pohlaví	506,43	1	506,43	3,90	<b>0,05</b>	0,01
praxe kat.	132,00	2	66,00	0,51	0,60	0,00
typ školy	975,28	1	975,28	7,50	<b>0,01</b>	0,02
pohlaví * praxe kat.	18,01	2	9,00	0,07	0,93	0,00
pohlaví * typ školy	5,49	1	5,49	0,04	0,84	0,00
praxe kat. * typ školy	365,75	2	182,87	1,41	0,25	0,00
pohlaví * praxe kat.* typ školy	181,64	2	90,82	0,70	0,50	0,00
Error	111037,18	854	130,02			
Total	5698942,99	866				
Corrected Total	115356,46	865				

a. R Squared = ,05 (Adjusted R Squared = ,04)

Z výsledků uvedených v tabulce 16 vyplývá, že toto riziko je v našem vzorku skutečně platné. Vzájemná interakce těchto nezávislých faktorů je totiž nesignifikantní. Přestože skupinu ředitelů z neúplných škol netvoří výhradně ženy, mají zde značnou převahu. Interpretační síla tohoto prediktoru je tímto proto oslabena, což musíme brát na zřetel.

<sup>35</sup> Výstup z SPSS 22.

## 5.

### Pocit úspěchu.

#### Sebehodnocení v oblasti pedagogického vedení

V kapitole 2 jsme detailně rozebírali, s jakou časovou intenzitou přistupují ředitelé českých základních škol k činnostem spadajícím pod zastřešující koncept pedagogického vedení. V následujícím bloku představíme, do jaké míry se totiž ředitelé cítí být v pedagogickém vedení úspěšní. Otázka, která se s takovým výzkumným cílem pojí, je, jak budeme definovat úspěch. V odborné literatuře se analogicky k pojmu úspěšné vedení setkáváme také s pojmem efektivní (účinné) vedení. Day (2007) postuluje, co vlastně úspěšnost ve vedení znamená, a má za to, že i když úspěch zahrnuje efektivitu (*effectiveness*), jde o mnohem širší pojem. Efektivita je součástí úspěchu, ale to neznamená, že efektivní lídr je vždy také úspěšný. Ptáme-li se tedy na pocit úspěšnosti, implicitně v sobě zahrnuje i pocit efektivity. Klíčové pro nás může být, že posuzování úspěšnosti a efektivity vedení jde tedy obvykle stejnými cestami. Vlastní empirická šetření jsou nicméně stále výzvou. Datově totiž není snadné doložit, zda je konkrétní ředitel (nejen) v pedagogickém vedení efektivní či úspěšný. V zásadě lze nalézt tři možné přístupy ke zkoumání úspěšnosti a efektivity (pedagogického) vedení:

- (1) objektivní – zaměřené na výkony žáků;
- (2) explorační – skrze dotazování učitelů, rodičů či jiných subjektů;
- (3) sebehodnotící – prostřednictvím dotazování samotných lídrů škol (ředitelů).

Ponechme na chvíli stranou první jmenovanou cestu, ke které se ale ještě vrátíme v další kapitole. Z důvodů snazší proveditelnosti se totiž často uplatňují i další zmíněné postupy. V druhém případě se výzkumy zaměřují na činnosti ředitelů, které jsou buď někým pokládány za efektivní (nebo úspěšné), nebo se soustředí na přímé efekty chování ředitelů na učitele (měří se jejich oddanost, zapojení, ochota inovovat apod.) (Blase & Blase, 2000). Poslední možnost vychází ze subjektivního hodnocení samotných aktérů (Blase & Blase, 1999; Zheng, 1996). Zkušenosti naznačují, že každá z metod zaměřená na zjišťování efektivity vedení v sobě nese určitá pozitiva i rizika. K limitům vždy ale patří redukce poznání, do hry vstupuje celá řada osobnostních i kontextuálních, jen obtížně zachytitelných faktorů.

V našem výzkumném šetření jsme využili sebehodnotící škály, resp. požádali jsme ředitele škol o posouzení jejich vlastní úspěšnosti v daných oblastech pedagogického vedení. Jsme si vědomi toho, že vnímání osobní úspěšnosti nebo efektivity nemusí být skutečným dokladem úspěšného nebo efektivního vedení. Některé výzkumy potvrzují značné rozdíly mezi tím, jak vedoucí pracovník vnímá vlastní úspěšnost a efektivitu v pedagogickém vedení a jak je jeho úspěšnost a efektivita nahlížena zvenčí (Atkinson, 2013). Na druhou stranu můžeme vycházet z výzkumů i v nepedagogických sférách, které naopak dokládají uspokojivé korelace mezi schopností člověka odhadnout vlastní schopnosti a výsledky a reálným stavem.

Zatímco „objektivní“ posuzování úspěšnosti (nejlépe skrze poměřování vstupů a výstupů) má blíže k pojmu efektivita, posuzování vlastní úspěšnosti skrze sebehodnocení nás odkazuje ke konstruktovi self-efficacy, který vznikl v rámci sociálně kognitivní teorie. Sociálně kognitivní teorie se mimo jiné zabývá psychologickými mechanismy, jimiž organizační kultura může ovlivnit individuální chování (Janoušek, 1992). Self-efficacy vede k překladi „vlastní účinnost“ či „pocit vlastní efektivity“, v české psychologické literatuře se tento pojem obvykle překládá jako sebeuplatnění (Janoušek, 1992). Bandura (1986, 1997) definuje self-efficacy jako individuální přesvědčení o tom, co může jedinec dosáhnout v daném kontextu, resp. přesvědčení o vlastní schopnosti organizovat a zajistit takový průběh akce, aby bylo dosaženo předpokládaných výsledků. Celkově lze percepci a víru v sebeuplatnění charakterizovat jako pružný systém sebedůvěry, který pomáhá překonávat neúspěchy a odmítnutí (Janoušek, 1992). Bandura zkoumal, jak manažerská percepce sebeuplatnění ovlivňuje organizační produktivitu. Vysoká úroveň self-efficacy zvyšuje organizační výkon jak přímo, tak nepřímo. Ovlivňuje cíle, výběr a průběh aktivit jedince, jeho aspirace, vytrvalost při překonávání překážek nebo dílčích neúspěchů, odolnost k nepřízní osudu (Bandura, 1997).

S ohledem na tato východiska jsme přistoupili k měření percipované úspěšnosti ředitelů základních škol v oblasti pedagogického vedení. Pedagogické vedení bylo konceptualizováno skrze podobné indikátory jako subškály zastřešujícího modelu představeného v kapitole 1. Subjektivní hodnocení vlastní úspěšnosti prováděli respondenti prostřednictvím sebeuposuzovací škály, jejíž konstrukce vycházela z teorie self-efficacy. Klíčovým předpokladem zde je, že lidé primárně vyhledávají a vykonávají činnosti, ve kterých se cítí kompetentní či úspěšní, a naopak se snaží vyhnout aktivitám opačným (srov. Bandura, 1993, 1997; Pajares, 1996; Henson, 2001 aj). Na základě toho

jsou lidé s relativně velkou přesností schopni posuzovat, v čem se jim daří a co jim na druhou stranu činí potíže (Tschannen-Moran et al., 1998). V našem pojetí jsme k činnostem pedagogického vedení přiřazovali stobodovou sebehodnotící stupnici. Percepce činnosti probíhá tedy jako procentuální zhodnocení vlastního výkonu v dané činnosti. Tento typ stupnic nepatří v pedagogickém výzkumu k příliš používaným. K jeho využití jsme se rozhodli na základě inspirace z měřicích nástrojů používaných v testech různého zaměření v obecném managementu (Schmidt & Hunter, 1998). Hiltmann a Huber (2010) tento postup adaptovali pro percepci vlastní úspěšnosti a kompetencí pro školní lídry.

### 5.1 Silné stránky očima ředitelů

Předkládané oblasti spadající pod pedagogické vedení hodnotili respondenti samostatně. To nám v prvním sledu umožňuje analyzovat, v čem konkrétně se ředitelé českých základních škol cítí být úspěšní, a co naopak je jejich slabinou ve vedení pedagogického procesu. Výsledky shrnujeme v tabulce 17, kde uvádíme průměrnou procentuální úspěšnost u všech hodnocených indikátorů pedagogického vedení.

Z odpovědí respondentů vzorku celkem jednoznačně vyplývá, že se ředitelé základních škol považují v oblasti pedagogického vedení za veskrze úspěšné. V každé činnosti totiž přesahuje jejich průměrné hodnocení spolehlivě 50% úspěšnost. Konkrétně výsledky oscilují mezi hodnotami 73 až 87 %. To je nepochybně silné číslo, indikující úspěšnost v hlavní náplni školní existence. Přesněji řečeno tedy pocit úspěšnosti. Z analýzy variability (směrodatné odchylky a variační koeficienty) navíc plyne, že se ředitelé vzorku v tomto poměrně zásadně shodují, tzn. že vysoké průměrné hodnoty dobře vystihují přesvědčení skutečně velké většiny dotazovaných ředitelů.

Tabulka 17  
*Položková analýza indikátorů škály úspěšnosti*

	N	průměr	chyba průměr	směr. odchylka
rozvoj výuky	922	75,34	0,50	15,22
rozvoj ŠVP <sup>36</sup>	921	73,65	0,66	20,15
vzdělávací výsledky	920	74,54	0,53	16,11
zvládnutí problémového chování žáků	915	<b>84,38</b>	0,48	14,56
péče o žáky se SVP <sup>37</sup>	908	<b>87,26</b>	0,48	14,59
naplňování školní vize	919	82,15	0,95	28,83
implementace důležitých změn	918	79,09	0,52	15,68
klima školy	912	<b>85,04</b>	0,45	13,71
poskytování podnětné zpětné vazby učitelům	916	79,54	0,51	15,36
podpora méně zkušených učitelů	919	81,69	0,56	17,09
analýza dat a informací o škole	921	78,58	0,54	16,26

O čem taková data svědčí? Jsou ředitelé skutečně takto úspěšní? Pokud ano, znamená to, že se školám daří bezproblémově naplňovat svoji pedagogickou misi. Zdá se nám, že výsledky je třeba vnímat v širším kontextu. Realita může být ale i trochu jiná. Tím ale v žádném případě nechceme naznačit, že by ředitelé odpovídali záměrně špatně, či se jinak snažili vědomě vylepšit vlastní skóre. Při interpretaci těchto výsledků je ale prostě nutné brát v potaz několik faktorů. V první řadě jde o percepci vlastní úspěšnosti, což, jak jsme výše naznačili, automaticky neznamená, že stejný pohled bychom obdrželi od jiných aktérů školního života. Empiricky to doložil již zmíněný Atkinson (2013). Zároveň to ale

<sup>36</sup> Školní vzdělávací program.

<sup>37</sup> Specifické vzdělávací potřeby.



také neznamená, že by výsledky založené na tomto sebehodnocení byly bezcenné. Domníváme se, že ředitelé v drtivé většině přistupovali k evaluaci vlastní úspěšnosti odpovědně a výsledky odrážejí jejich skutečný pohled na věc. Za druhé ovlivňuje validitu výsledků samotná podstata použité sebehodnotící škály. Měření vychází z pojetí sebeuplatnění (self-efficacy). Odpovědi ředitelů, které mají reprezentovat odhad vlastní úspěšnosti v jednotlivých dimenzích pedagogického vedení, jsou v reálu odrazem vlastního sebevědomí dotazovaných. Sebevědomí u vysokých manažerů a lídrů bývá zpravidla vysoké. Lze dokonce říci, že je žádoucí, aby měli čelní představitelé vysokou míru sebevědomí. Potřebují to pro zvládání náročných úkolů. Z tohoto úhlu pohledu může být hodnocení vlastního výkonu u lídrů škol nadsazeno, neboť to úzce koreluje s vyšší mírou jejich sebevědomí. V souhrnu se tedy přikláníme k závěru, že úspěšnost v oblastech vedení pedagogického procesu je z pohledu ředitelů částečně nadhodnocena. Na druhou stranu vysoká míra konzistence, kterou vyjádřili, nás vede k přesvědčení, že nejde o zásadní vychýlení, které by zcela odporovalo realitě. V každém případě je jasné, že v celkovém kontextu se ředitelé českých základních škol považují za úspěšné, pokud jde o činnosti a úkoly spojené s pedagogickým procesem.

Pohled na oblasti, kde je nejvyšší průměrná pocitová úspěšnost, naznačuje, že napříč celým vzorkem se nejvíce ředitelům daří v oblasti nazvané péče o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (průměrná úspěšnost je cca 87 %). Velmi vysoko je také hodnoceno budování příznivého klimatu škol (85 %) a zvládání problémového chování žáků (84 %). Nejmenší úspěch pocítují při práci se vzdělávacím programem (74 %). Podobně „neúspěšné“ jsou pak také kategorie rozvoj výuky a vzdělávací výsledky (75 %). Najít klíč k vysvětlení těchto rozdílů není snadné. Jako nejvíce úspěšní si připadají respondenti na jednu stranu při vedení práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. Jde o činnost spadající v použité konceptualizaci do sady rozvoje výuky a vzdělávacího programu. Do stejné kategorie lze zařadit i zvládání problémových žáků. Na druhou stranu k nejméně pocitově úspěšným patří dva indikátory spadající do stejné zastřešující kategorie. Konkrétně se jedná o vedení práce se vzdělávacím programem školy a vzdělávacími výsledky. Ze získaných dat bohužel nevíme, co tyto pocity vysvětluje.

Několikrát jsme zmínili, že ve vzorku panuje významná shoda, ředitelé jsou v hodnocení jednotlivých oblastí konzistentní. Nejvýznamnější je tento jev při hodnocení úspěšnosti v dimenzi budování příznivého klimatu školy. Ředitelé mají tedy nejen pocit

vysoké úspěšnosti při zvládnání tohoto úkolu (85 %), ale zároveň takto uvažují téměř všichni dotazovaní ředitelé škol. Dokládá to nejmenší směrodatná odchylka i hodnoty minima a maxima, které zde z nedostatku prostoru neuvádíme. Na druhou stranu nejvíce rozdílní jsou při hodnocení naplňování vize. Průměrný výsledek je sice relativně vysoký (cca 83 %), nejvyšší směrodatná odchylka ze všech měření ale naznačuje nekonzistentnost hodnocení. O důvodech bychom mohli opět pouze spekulovat. Získaná data nicméně umožňují podívat se na to, zda naměřenou variabilitu v úspěšnosti nevysvětlují některé ze základních a demografických charakteristik ředitelů a škol.

## 5.2 Rozdíly v percipované úspěšnosti

Vytvořený index úspěšnosti, jehož podstatu vysvětlujeme v metodologické části (kapitola 1), umožňuje vzhledem k přesvědčivé vnitřní konzistenci srovnávat jednotlivé skupiny ředitelů. Zajímalo nás, zda lze i přes relativně velkou shodu ve vlastní úspěšnosti vysledovat systematické rozdílnosti mezi řediteli škol. Nejprve jsme za vysvětlující proměnné zvolili stejné charakteristiky ředitelů a škol jako v předchozích kapitolách. Ověřovali jsme tedy vliv pohlaví, délky ředitelské praxe a také typu školy. Vzhledem k použité metodě (vícefaktorová analýza rozptylu) jsme byli schopni kontrolovat vliv vzájemné interakce mezi těmito faktory. Nejdříve se zaměříme na deskriptivní rozložení. Srovnání výsledků jednotlivých skupin napříč celým vzorkem nabízí tabulka 18.

Tabulka 18

*Průměrná úspěšnost v pedagogickém vedení v jednotlivých skupinách*

			průměr	směr. odchylka	N
žena	do 5 let	jen s 1. stupněm	82,48	10,21	71
		plně organizovaná	79,34	9,43	97
		celkem	80,67	9,86	168
	do 10 let	jen s 1. stupněm	84,41	7,98	61
		plně organizovaná	79,52	16,43	65
		celkem	81,89	13,22	126
	nad 10 let	jen s 1. stupněm	82,27	13,48	125
		plně organizovaná	81,34	8,96	109
		celkem	81,84	11,58	234
vzorek/žena	jen s 1. stupněm	82,84	11,50	257	
	plně organizovaná	80,19	11,34	271	
	celkem	81,48	11,48	528	
muž	do 5 let	jen s 1. stupněm	78,02	7,54	8
		plně organizovaná	78,49	9,53	72
		celkem	78,44	9,31	80
	do 10 let	jen s 1. stupněm	83,28	10,74	8
		plně organizovaná	75,66	13,57	57
		celkem	76,60	13,42	65
	nad 10 let	jen s 1. stupněm	81,62	8,95	43
		plně organizovaná	78,35	12,03	150
		celkem	79,08	11,48	193
vzorek/muž	jen s 1. stupněm	81,35	9,00	59	
	plně organizovaná	77,84	11,79	279	
	celkem	78,45	11,42	338	
praxe	do 5 let	jen s 1. stupněm	82,03	10,02	79
		plně organizovaná	78,98	9,45	169
		celkem	79,95	9,72	248
	do 10 let	jen s 1. stupněm	84,28	8,26	69
		plně organizovaná	77,72	15,22	122
		celkem	80,09	13,49	191
	nad 10 let	jen s 1. stupněm	82,10	12,46	168
		plně organizovaná	79,61	10,93	259
		celkem	80,59	11,60	427
typ školy	jen s 1. stupněm	82,56	11,08	316	
	plně organizovaná	79,00	11,62	550	
	celkem	80,30	11,55	866	

Z mnoha údajů shrnujících průměrné hodnoty úspěšnosti pro všechny skupiny vybraných prediktorů stojí za povšimnutí několik identifikovaných rozdílů. Je zřejmé, že se v úspěšnosti v oblasti pedagogického vedení školy liší ředitelky a ředitelé. Pokud tedy jde o měření vlastní percepce. V souhrnné škále je průměr žen přibližně o 3 % vyšší než průměr mužů. Napříč vzorkem sehrává podobnou roli jako pohlaví typ spravované školy. Úspěšnější se také cítí ředitelé<sup>38</sup> prvostupňových škol, pokud je tedy srovnáváme s kolegy z organizačně úplných škol. Rozdíl je zde nepatrně vyšší (cca 4 %). Naopak délka praxe v ředitelské funkci na první pohled nepůsobí jako činitel ovlivňující úspěšnost v pedagogickém vedení. Musíme přiznat, že nás toto zjištění překvapilo a je v rozporu s dosavadními empirickými poznatky. V tabulce 19 ukazujeme výsledky vícefaktorové analýzy rozptylu. Účelem je posouzení, zda lze považovat rozdíly za statisticky významné a jaká je jejich případná věcná významnost. Analýza navíc umožňuje vysvětlit úspěšnost pedagogického vedení, pokud bereme v potaz všechny uvažované prediktory naráz.

Vzhledem k výše naznačeným cílům jsou pro interpretaci klíčové poslední dva sloupce tabulky. Ze signifikance (předposlední sloupec) vyplývá, že pokud se díváme na nezávislé proměnné izolovaně, jsou při vysvětlování úspěšnosti ředitelů statisticky významné faktory pohlaví a typ školy. Délka praxe v ředitelské funkci, jak už ostatně naznačovaly deskriptivní hodnoty, s úspěšností ředitelů v pedagogickém vedení signifikantně nesouvisí. Co tato interpretace prakticky znamená? Platí tedy, že ženy ředitelky, bez ohledu na to, jakou mají praxi a jakou školu řídí, jsou statisticky významně úspěšnější v pedagogickém vedení (vlastní percepce) než muži. Podobně můžeme konstatovat, že jsou ředitelé neúplných škol (pouze s prvním stupněm) v této oblasti pocitově úspěšnější než ředitelé plně organizovaných škol. Statistickou významnost těchto izolovaně působících faktorů ale na druhou stranu není možné přeceňovat. Věcnou významnost (sílu vlivu) ukazují hodnoty posledního sloupce.<sup>39</sup> Věcná významnost obou prediktorů je slabá – pohlaví vysvětluje pouze 1 % celkové variability, typ školy pak jen 2 %. Za důležitější poznatek lze proto pokládat skutečnost, že se faktory vzájemně dále signifikantně nezesilují. Všechny interakce jsou totiž statisticky nevýznamné! Věcně to

---

<sup>38</sup> Upozorňujeme, že v této analýze jde o srovnání bez kontroly dalších charakteristik (praxe a pohlaví).

<sup>39</sup> Jde o hodnoty koeficientu eta, který patří k citovaným mírám velikosti účinku. Hodnotu lze vynásobit 100, čímž získáme hypotetickou hodnotu %, do jaké míry faktor vysvětluje variabilitu závislé proměnné.

tedy znamená, že data nepotvrzují například nabízející se vzorec, že by nejúspěšnějšími řediteli v pedagogickém vedení byly ženy z prvostupňových škol. Jinými slovy, prediktory fungují izolovaně. Nejvýznamnější z nich pak je typ spravované školy.

Tabulka 19

*ANOVA: srovnání všech efektů<sup>40</sup>*

	Type Sum Squares	III of df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	4319,28 <sup>a</sup>	11	392,66	3,02	0,00	0,037
Intercept	2419554,80	1	2419554,80	18609,08	0,00	0,956
pohlaví	506,43	1	506,43	3,90	<b>0,05</b>	0,01
praxe kat.	132,00	2	66,00	0,51	0,60	0,00
typ školy	975,28	1	975,28	7,50	<b>0,01</b>	0,02
pohlaví * praxe kat.	18,01	2	9,00	0,07	0,93	0,00
pohlaví * typ školy	5,49	1	5,49	0,04	0,84	0,00
praxe kat. * typ školy	365,75	2	182,87	1,41	0,25	0,00
pohlaví * praxe kat.* typ školy	181,64	2	90,82	0,70	0,50	0,00
Error	111037,18	854	130,02			
Total	5698942,99	866				
Corrected Total	115356,46	865				

a. R Squared = ,05 (Adjusted R Squared = ,04)

### 5.3 Vliv profesní spokojenosti na úspěšnost

Dále nás zajímalo, zda úspěšnost v pedagogickém vedení není vysvětlitelná také profesní spokojeností ředitelů. Vycházíme z předpokladu, že pracovně spokojenější ředitelé škol plní své úkoly s větším zaujetím. To by se podle nás mohlo promítnout i v úspěšnosti ředitele. Při modelování takového vztahu budeme navíc využívat poznatky z předchozí části. Jmenovitě tedy budeme kontrolovat, jak je případná souvislost mezi oběma percepce podminěna pohlavím ředitele a typem školy. Využijeme proto analýzu kovariance (ANCOVA), která umožňuje sledovat čistý efekt prediktorů, z nichž některé

<sup>40</sup> Výstup z SPSS 22.

jsou na kategoriální a některé na spojité úrovni. Výsledky postupu nabízíme v tabulkách 20 a 21.

Tabulka 20

*ANCOVA: modelem vysvětlená variabilita (úspěšnosti) a signifikance nezávislých proměnných<sup>41</sup>*

	Vícenás. (R)	Upravené (R2)	SČ (Model)	sv (Model)	PČ (Model)	F	p
úspěšnost	0,35	0,12	13696,02	3,00	4565,34	38,43	0,00*
efekt	SČ	sv	PČ	F	p		
spokojenost	1,04E+04	1	1,04E+04	87,14	0,000**		
pohlaví	453	1	453	3,81	0,05*		
typ školy	1648	1	1648	13,88	,000**		

\*\* významné na  $p < 0,01$  \* významné na  $p < 0,05$

Tabulka 21

*ANCOVA: standardizované a nestandardizované koeficienty signifikantních prediktorů<sup>42</sup>*

	úroveň (efekt)	úspěšnos t (param.)	úspěšnos t (sm. ch.)	úspěšnos t (t)	úspěšnos t (p)	-95,00 % (spol.)	+95,00 % (spol.)	úspěšnos t (Beta β)
abs. člen		60,27	2,20	27,43	0,00	55,96	64,59	
spokojenos t		3,96	0,42	9,34	0,00	3,13	4,79	0,30
pohlaví	muž	-0,78	0,40	-1,95	0,05	-1,58	0,00	-0,07
typ školy	plně organizovan á	-1,52	0,41	3,73	0,00	0,72	2,32	0,13

Co z výstupů vyplývá? V první řadě se ukázalo, že jde o funkční model, kdy každá z nezávislých proměnných přispívá k vysvětlení úspěšnosti ředitelů v pedagogickém vedení školy. Nově zařazená profesní spokojenost je tedy statisticky významným vysvětlujícím faktorem, signifikantní zůstává typ školy i pohlaví<sup>43</sup>. V praxi to tedy

<sup>41</sup> Výstupy ze STATISTICA 12.

<sup>42</sup> Výstupy ze STATISTICA 12.

<sup>43</sup> Hodnota  $\alpha$  je u faktoru pohlaví ale na hraniční hodnotě obecně přijímané hladiny významnosti.

znamená, že spokojenost ředitele souvisí s jeho úspěšností. Vliv je nicméně odlišný v různých skupinách (dle pohlaví ředitelů a podle typu spravované školy). Celkově je tímto modelem vysvětleno 12 % variability výsledků percipované úspěšnosti. Z další tabulky můžeme poznat, jak konkrétně spokojenost moderuje úspěšnost v těchto skupinách.

Koeficienty (druhý sloupec) ukazují, jak lze výsledný model úspěšnosti vlastně číst. Hodnota konstanty znamená, jakou hodnotu úspěšnosti v pedagogickém vedení bychom mohli očekávat při nulové hodnotě všech prediktorů. Věcně to samozřejmě není možné, hodnota je zajímavá z hlediska modelu jako „počáteční“ hodnota. Tímto pomyslným minimem percipované úspěšnosti je 60 %. Výsledná rovnice<sup>44</sup> by pak měla následující tvar:

$$\begin{aligned} \text{úspěšnost v pedagogickém vedení} = \\ 60 \% + 4 \% * (\text{skóre spokojenost}) - 1 \% (\text{muž}) - 2 \% (\text{plně} \\ \text{organizovaná škola}) \end{aligned}$$

Jakou roli tedy hrají vysvětlující proměnné? Profesní spokojenost úspěšnost lineárně zvyšuje. Každý bod v použité sedmistupňové škále spokojenosti znamená obecně nárůst v pocíťované úspěšnosti o cca 4 %. Do modelu nicméně vstupují obě charakteristiky ředitelů. Jinými slovy vliv spokojenosti má jinou směrnici přímký u ředitelů a ředitelek (respektive i u ředitelů úplných a neúplných škol). V modelu je faktor pohlaví zastoupen kategorií muž, která má negativní dopad. U každého muže se tedy potenciálně odčítá 1 % z úspěšnosti. Podobně funguje kategorie plně organizované školy, která přináší ředitelům systematický pokles v podobě 2 %. Srovnajme tedy dva příklady. Prvním případem je žena z neúplné školy, která je se svou pozicí středně spokojena (hodnota 4). V druhém případě muž řídí plně organizovanou školu a je se svojí profesí na stejné úrovni spokojenosti (4). Výsledná úspěšnost ženy by na základě našeho modelu měla dosahovat úrovně 76 %<sup>45</sup>, zatímco hypotetický ředitel má úspěšnost 73 %<sup>46</sup>. S dávkou jisté

---

<sup>44</sup> Koeficienty prediktorů jsou pro přehlednost zaokrouhleny na celá čísla. Vzhledem k měřítku vysvětlované proměnné byl do rovnice doplněn znak %.

<sup>45</sup> Výsledné skóre = 60 + [4 \* (4)].

<sup>46</sup> Výsledné skóre = 60 + [4 \* (4)] - 1 - 2.

schematičnosti a při hraničním zjednodušení lze říci, že k dosažení stejného pocitu úspěšnosti v pedagogickém vedení musí být muži ředitelé a také ředitelé úplných škol se svojí prací více spokojeni než ředitelky z neúplných škol.

## Shrnutí

V kapitole 2 jsme ukázali, s jakou intenzitou přistupují ředitelé českých základních škol k zásadní misi každé školy, tj. k úkolům spojeným s vedením pedagogického procesu. V této kapitole byla pozornost obrácena k další percepci týchž ředitelů. Zajímalo nás, do jaké míry se cítí být úspěšní. Využili jsme sebehodnotící měřicí nástroj. Jde o dvousečnou zbraň. Na jednu stranu ředitelé vyjadřují svoje hodnocení v oblastech pedagogického vedení, na druhou stranu jsou získané odpovědi provázané s mírou jejich sebevědomí. To se ostatně ve výsledcích projevilo. Bez hlubší diskuse bychom totiž mohli říci, že ředitelé rozsáhlého reprezentativního vzorku vnímají, že naplňují jednotlivé aktivity pedagogického vedení velmi úspěšně. Při použité procentuální stupnici kolísá průměrné hodnocení úspěšnosti mezi 74 až 86 %. Zdá se, že percepce osobní úspěšnosti koresponduje s mírou sebevědomí, které je k výkonu obtížné role zapotřebí. Důležitým faktem je, že jsme identifikovali výraznou shodu mezi řediteli. Přikláníme se tedy k názoru, že sebehodnocení ředitelů je poměrně blízko realitě. Korelace mezi percepcí a skutečností je ostatně doložena řadou zahraničních studií.

V další části jsme usilovali o poznání, co naměřenou, avšak nikterak vysokou variabilitu vysvětluje. Jako v předchozích částech jsme proto použili tradiční demografické a základní charakteristiky ředitelů a škol. Vedle toho jsme do hypotetického modelu možných příčin vložili ředitelovu spokojenost s profesí. Ukázalo se, že pohlaví a organizační typ školy jsou signifikantními prediktory percipované úspěšnosti pedagogického vedení. Ženy mají pocit, že jsou v úkolech úspěšnější, stejně tak ředitelé z organizačně neúplných škol. Vzájemná interakce těchto vlivů se ale nepotvrdila, což naznačuje, že jde do jisté míry o tytéž členy vzorku. Na druhou stranu se prokázal vliv pracovní spokojenosti. Pozitivně vnímaná náplň role ředitele, identifikace se školou a možnosti budovat školu podle svého pozitivně přispívá k úspěšnosti ve vedení pedagogického procesu, přesněji tedy alespoň k pocitu vlastní úspěšnosti v této klíčové oblasti chodu.



## 6.

### Ředitelé a jejich reálný vliv

V první kapitole jsme detailněji představili argumenty i teoretická východiska vysvětlující, proč jsou ředitelé škol považováni za velmi významný faktor související s efektivitou školy. Důvodem jsou procesy vedení a role ředitelů v nich, efektivita školy je při tomto náhledu ale zúžena na akademickou úspěšnost žáků. Zároveň jsme naznačili, že neexistuje bezvýhradná shoda v tom, jak konkrétně ředitelé efektivitu ovlivňují. V zásadě můžeme nalézt dvě pojetí, první zdůrazňující přímý vliv činností ředitelů a druhé akcentující jejich nepřímé působení skrze jiné faktory. Výsledkem naší analýzy bylo nalezení zastřešujícího konceptu ředitelských aktivit pedagogického vedení školy. Model jsme aplikovali v reprezentativním šetření českých ředitelů základních škol. Intenzitu práce v jednotlivých oblastech jsme popsali v kapitole 2. Představu o vlastní úspěšnosti v úkolech spojených s pedagogickým vedením školy jsme u týchž ředitelů představili v předchozí části. Klíčová otázka zůstala nezodpovězena. Jde o vztah mezi prací ředitelů škol a vzdělávacími výsledky žáků. Tato souvislost ověřovaná v mnoha různých systémech nebyla v českém prostředí totiž empiricky dosud vůbec řešena. V této kapitole se proto zaměříme na následující otázky:

- 1) Existuje v českém vzdělávacím kontextu asociace mezi prací ředitelů základních škol a vzdělávacími výsledky žáků?
- 2) Které z aktivit ředitelů jsou z tohoto hlediska nejdůležitější?
- 3) Liší se vliv praxe ředitelů na vzdělávací výsledky žáků na prvním stupni (ISCED 1) a druhém stupni (ISCED 2)?
- 4) Liší se vliv praxe ředitelů na vzdělávací výsledky žáků v matematice a čtenářské gramotnosti?

Výsledky takového šetření se nám zdají zajímavé v několika směrech. Přestože v zahraničí studie potvrzující vliv hlavních školních lídrů na efektivitu školy existují, v českém vzdělávacím kontextu taková data, jak jsme již řekli, chybí. Kromě ověření souvislosti a případně nalezení nejvýznamnější ředitelské aktivity nás zajímá, zda asociace není ovlivněna specifičností českého základního vzdělávání (ISCED 1 a ISCED

2). To se vyznačuje v určité míře časnou vnější diferenciací. Po absolvování prvního stupně základní školy (ISCED 1) odchází přibližně 10 % dětí na výběrový nižší stupeň víceletých gymnázií. Jak ukazují data z mezinárodních šetření (PISA, TIMSS apod.), jde primárně o děti z rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Kritici tohoto systému vedle jiného poukazují i na jistou ztrátu motivace, ke které v základních školách občas po tomto odchodu dochází (Straková & Greger, 2013). Školy si jmenovitě stěžují, že odcházejí tahouni třídy, a práce je na druhém stupni proto složitější. Výkladní skříní základních škol se tedy zpravidla stávají první stupně. Právě zde pak ve větších aglomeracích dochází ke konkurenčnímu boji o žáky pro první stupeň (Dvořák, 2010). Podporují tento předpoklad také data o ředitelích a jejich vlivu na žákovské výsledky? Pokud ano, vliv ředitelů na vzdělávací výsledky by měl být tedy vyšší u žáků na konci prvního stupně. V posledním bodě také sledujeme, zda jde o univerzální vliv ředitelů, nebo existují rozdíly z hlediska obsahu vzdělávání. Zdá se nám, že empirické podklady k těmto problémům nejsou dostatečné.

Pokud jde o metodologické aspekty, tak jsme v předchozích částech publikace obvykle odkazovali na příslušnou kapitolou (kapitola1). Abychom mohli porozumět výsledkům, musíme zde udělat výjimku a alespoň stručně popsat, jaká data používáme a jak je následně analyticky interpretujeme. Oproti předchozím výstupům hrají zásadní roli kromě odpovědí ředitelů i další proměnné. Všechny otázky se v kapitole vztahují ke vzdělávacím výsledkům žáků. Musíme tedy propojit data. To znamená, že musíme znát intenzitu práce ředitele v oblastech pedagogického vedení a toto spojit s průměrnými akademickými výsledky žáků z jeho školy. Jmenovitě jsme přitom pracovali s výsledky ze dvou klíčových oblastí elementárního vzdělávání. Šlo o akademickou úspěšnost v mateřském jazyce a v matematice. Výsledky žáků pocházely z plošného testování žáků 5. a 9. tříd, které prováděla Česká školní inspekce (ve školním roce 2013/2014). V analýzách používáme proměnné, jež představují podíl žáků (v %) ve škole s lepším percentilem než 50 (srovnáváno s příslušnou žákovskou kohortou). Je důležité upozornit, že u žáků 9. tříd je referenční skupina (kohorta) tvořena jen žáky ze základních škol (tj. bez žáků víceletých gymnázií, kteří základní školu opustili po 5. třídě). K analýze vlivu aktivit vedení jsme využili vícenásobnou regresní analýzu. Odhadovali jsme celkem čtyři modely. První model predikuje variabilitu vzdělávacích výsledků školy v českém jazyce v 9. ročníku. Druhý model sleduje vztah u výsledků z matematiky u žáků stejného ročníku. Modely 3 a 4 vysvětlují vzdělávací výsledky u stejných předmětů, ale u žáků 5. ročníku.

## 6.1 Pozadí studie: Diverzifikovaný systém základního vzdělávání v ČR

Pedagogická literatura nabízí mnoho studií rozebírajících přednosti i limity vnější diferenciacce. Z šetření primárně vyplývá, že diferenciacce sice nemá vliv na celkový průměrný výsledek žáků, má však negativní efekt na žáky v nevýběrových větvích (Gamoran & Mare, 1989; Kerckhoff, 1986; Slavin, 1990). V českém prostředí mají víceletá gymnázia podporovatele mezi politiky, rodiči i učiteli. Empiricky podložených analýz dopadů takového systému není mnoho. Výzkumníci se primárně věnují rozdílům ve výsledcích vzdělávání u žáků víceletých gymnázií a základních škol. Podobná srovnání se pak realizují také na konci celého středoškolského studia (ISCED 3) u žáků procházejících víceleté gymnázium a žáků čtyřletých programů (na gymnázia byli přijati po ukončení druhého stupně základních škol). Méně často se sledují také postoje žáků v obou větvích, jejich rodičů i učitelů (Tomášek et al., 2008; Palečková, Tomášek, & Basl, 2010; Straková, 2010; Straková & Greger, 2013). Analýzy se opírají zejména o mezinárodní srovnávací šetření vzdělávacích výsledků (PISA, TIMSS aj.). Sekundární analýzy těchto šetření jednoznačně potvrzují předpoklad, že výsledky žáků na víceletých gymnáziích jsou statisticky významně lepší ve všech sledovaných oblastech (matematika, čtenářská i přírodovědná gramotnost) oproti žákům na základních školách (Straková, 2010; Sucháček, 2014). Rozdíly jsou však z velké části vysvětlitelné sociálním prostředím žáků. Straková (2010, s. 205) proto vyvozuje, že „víceleté gymnázium nepřispívá více než základní škola v kombinaci se čtyřletým gymnáziem k rozvoji kompetencí žáků v základních oborech vzdělávání, tedy v matematice a mateřském jazyce. Navštěvují je však děti s lepším rodinným zázemím.“

V odborných kruzích v České republice je tato diferenciacce podrobována kritice, kdy je poukazováno na fenomén odchodu žáků ze základních škol s vyšší motivací na víceletá gymnázia (Sucháček, 2014). Učitelé i ředitelé základních škol často uvádějí, že se druhé stupně základních škol stávají jakousi „zbytkovou“ variantou (Dvořák et al., 2010; Černý, 2011; Holubová, 2011). Kritici mají za to, že základní školy jsou tímto poškozovány, neboť víceletá gymnázia odebírají nadanější žáky, čímž dochází ke změnám ve třídním kolektivu, kde ubývá žáků a chybějí pozitivní vzory jak v učení, tak v chování. Příznivci víceletých gymnázií argumentují ale tím, že tato větev je důležitá pro rozvoj talentovaných dětí, a navíc namítají, že přístup k tomuto elitnímu studiu je dostupný stejnou měrou všem dětem, které mají potřebnou píli a nadání (Straková & Greger, 2013).

V České republice dosud neproběhla analýza, která by takovou interpretaci datově potvrdila či vyvrátila.

## 6.2 Ovlivňují, nebo neovlivňují čeští ředitelé vzdělávací výsledky?

V první naší výzkumné otázce jsme se zaměřili na ověření základního předpokladu, že v českém vzdělávacím systému má, podobně jak to bylo prokázáno v jiných vzdělávacích kontextech (Marzano et al., 2005; Robinson et al., 2009), práce ředitelů škol pozitivní dopad na školní efektivitu, kterou v naší koncepci reprezentují vzdělávací výsledky žáků. Využili jsme proto regresní analýzu. Její podstatou je nalézt pomocí dat hypotetický model, který co nejvíce odpovídá realitě a popisuje, jak fungují vztahy mezi zařazenými měřeními. V našem případě chceme tedy primárně odhadnout, zda se s proměnou intenzity práce v jednotlivých sadách aktivit vedení školy mění výsledky žáků. Při odhadech regresních modelů výsledků žáků jsme vzhledem k absenci kontextových proměnných jak na straně žáků (rodinné zázemí, motivace), tak i školy (učitelé a jejich charakteristiky) uplatňovali pouze základní deskriptivní strategii. To znamená, že výsledky žáků jsme v jednotlivých modelech predikovali pomocí škál intenzity práce ve všech oblastech vedení (13 dimenzí), které vstupovaly do analýzy v jeden okamžik. Neuvažovali jsme tedy o struktuře vztahů mezi škálami vedení, cílem postupu bylo maximalizovat vysvětlenou varianci žákovských výsledků a rozhodnout, které z aktivit ředitelů se na tom v českých základních školách podílí. Podstatné výsledky všech modelů shrnuje tabulka 22.

Vzhledem k výše položeným výzkumným otázkám jsme odhadovali parametry u čtyř regresních modelů. V prvních dvou modelech se soustředíme na výsledky žáků v posledním (9.) ročníku základní školy (ISCED2). V modelu 1 sledujeme vliv jednotlivých sad aktivit praxe vedení na výsledky v českém jazyce. Model 2 odhaduje vliv vedení na výsledky v matematice. Závěry srovnáváme s odhadem dopadů praxe vedení na vzdělávací výsledky na konci prvního stupně základní školy (ISCED I). Analogicky je model 3 zaměřen na český jazyk a poslední pak na matematiku. Základní výsledky všech odhadů ukazuje tabulka 19.

Tabulka 22

*Regresní modely odhadující vzdělávací výsledky v 9. a 5. třídě v českém jazyce a matematice*

	Model 1 (stand. Beta)	Model 2 (stand. Beta)	Model 3 (stand. Beta)	Model 4 (stand. Beta)
konstanta	96.52	42.25	41.39	25.72
formulování vize	0.09	0.09	0.03	0.01
naplňování vize	0.06	0.04	0.01	0.03
vysoká očekávání	0.05	0.02	0.04	0.07
podpora	0.25*	0.21**	0.04	0.01
mentoring	0.02	0.02	0.06	0.04
potřeby učitelů	0.02	0.01	0.03	0.00
vzor	0.07*	0.02	0.01	0.03
klima	0.03	0.05	0.03	0.01
zapojení	0.15*	0.05	0.03	0.03
vztahy	0.03	0.03	0.01	0.04
kurikulum	0.30**	0.24**	0.12*	0,15*
vzdělávací výsledky	0.33**	0,29**	0.09*	0,08*
potřeby žáků	0.27**	0,21**	0.07	0.09
ANOVA	15.24	9.78	2.46	1.97
F (p)	(0.00)	(0.00)	(0.00)	(0.05)
Adjustované R2	0.19	0.14	0.03	0.02

N = 886; \* = statisticky významné 0.05; \*\* = statisticky významné 0.00

Na prezentované výsledky se můžeme podívat z několika úhlů pohledu. V první řadě můžeme konstatovat, že také v českém vzdělávacím kontextu se potvrzuje souvislost mezi prací ředitelů škol a vzdělávacími výsledky žáků z jejich škol. Dokládají to koeficienty

determinace  $R^2$  všech odhadovaných modelů.<sup>47</sup> Z jejich hodnot můžeme vyčíst, do jaké míry se práce ředitelů škol v podobě sad aktivit vedení vysvětluje výsledky žáků. Nejprůkaznější je to u žáků končících základní školu v českém jazyce (model 1). Koeficient determinace v tomto případě naznačuje, že zahrnuté faktory vedení pomyslně vysvětlují variabilitu výsledků dokonce z 19 % (0.19). To je skutečně pozoruhodný výsledek, neboť se dlouhodobě ukazuje, že působení školy na akademické výsledky je vzhledem k množství ostatních determinant omezené (Hattie, 2009). Rovněž F-test tohoto modelu, ale i ostatních modelů, navíc potvrzuje, že použité proměnné (faktory) vedení jsou statisticky významné.

Pro verifikaci takového závěru jsme testovali vliv práce ředitelů ve více vyučovacích předmětech. Model 2 ukazuje asociace ve stejném ročníku v matematice. I zde je potvrzen testovaný dopad. Vidíme nicméně, že koeficient nepatrně poklesl, zahrnuté faktory vedení vysvětlují asi 14 % variability výsledků žáků 9. tříd základních škol v matematice. O tom, proč je vliv menší, můžeme v podstatě jen spekulovat, neboť nemáme žádná data k takové interpretaci. Uspokojíme se nyní proto s možností, že matematika patří patrně k předmětům, které jsou přece jenom ještě více, než je tomu u ostatních, závislé na individuálních dispozicích žáků. Prostor pro působení školy (učitele, a v našem případě tedy i ředitele) může být z tohoto důvodu omezen. Z hlediska cílů tohoto textu považujeme za důležité (znovu) ověření vztahu, přičemž věcná významnost rozhodně není zanedbatelná.

Ve druhé výzkumné otázce se ptáme na význam jednotlivých aktivit ředitelů. Z odhadů prvních dvou modelů vyplývá, že ne všechny činnosti vedení z použité konceptualizace jsou z hlediska akademických výsledků žáků relevantní. Není překvapivé, že v obou předmětech se potvrdil pozitivní dopad oblasti spojené s kategorií Rozvoj výuky a vzdělávacího programu (všechny škály kategorie: kurikulum a jeho evaluace; výuka a vzdělávací výsledky a potřeby žáků). V obou modelech jde o statisticky významné proměnné, síla jejich vlivu osciluje v obou modelech kolem hraniční hodnoty 0,3. Tento výsledek obecně naznačuje slabý či středně slabý význam. To souvisí, jak jsme již výše zmínili, s vysokým počtem jiných proměnných determinujících žakovské

---

<sup>47</sup> Používáme tzv. adjustované  $R^2$ , tj.  $R^2$  vztahené k počtu stupňů volnosti, čímž je více zohledněn počet nezávislých proměnných vstupujících do odhadu.

výsledky. Pouze o něco slabší (pokles na 0,25) a statisticky významně přispívá k vysvětlení žákovských výsledků škála reprezentující aktivity ředitelů v oblasti profesní podpory učitelů. I v tomto případě jde o očekávaný výsledek, neboť jsou to právě učitelé, kteří mohou nejvíce přispívat k rozvoji žáků, a to samozřejmě nejen v akademické oblasti. Data v tomto potvrzují, že jejich podpora přináší své ovoce. Další skupiny ředitelských činností nemají dle našich analýz dopad na variabilitu žákovských výsledků. U některých škál nás tento výsledek spíše zaskočil, například jsme očekávali vliv vysokých očekávání vyjadřovaných ředitelem při různých příležitostech školního života apod. Podobně také u aktivního přístupu k mentoringu či u škály sytící spolupráci školy s rodinou. U jiných jsme podobné skóre čekali (například vliv aktivit zapojujících učitele do chodu školy). Bylo by asi vhodné opět zdůraznit, že statistická a v našich analýzách i věcná nevýznamnost těchto souborů činností samozřejmě neznamená, že jde o zanedbatelnou nebo nedůležitou práci ředitelů. Jinak řečeno skutečnost, že se tyto aktivity nepromítají do akademických výsledků žáků, neznamená, že nemají svůj zásadní dopad na jiné atributy vztahující se k úspěšnosti škol.

Výsledky koeficientů determinace a regresních koeficientů modelů 3 a 4 jsou velmi významné z hlediska zejména naší třetí výzkumné otázky. V první řadě lze sice konstatovat, že i na výsledky v 5. třídě mají v obou sledovaných předmětech vliv aktivity ředitele školy. Zdá se ale, že přestože vliv existuje a je statisticky významný, ředitelé sami o sobě příliš nepřispívají k vysvětlení rozdílů žákovských výsledků. Neboli zařazené aktivity ředitelů vysvětlují jen velmi malý podíl z celkové variability (2 a 3 %). V takovém případě nemá ani smysl hledat, které konkrétní sady aktivit jsou v tomto důležitější. Mnohem zajímavější je pro nás proto samotné srovnání 5. a 9. tříd. Z tohoto hlediska je zřejmé, že ředitelé svou vlastní aktivitou zcela jednoznačně mnohem více ovlivňují, ať už přímo či zprostředkovaně (pro takovou analýzu bohužel nemáme data), akademické výsledky žáků svých škol na druhém stupni než na prvním. Tento závěr je podložen vzdělávacími výsledky žáků ve dvou jádrových předmětech, tj. v českém jazyce a matematice.

## Shrnutí

V tomto příspěvku jsme představili vlastní šetření zjišťující, zda a do jaké míry vysvětluje práce ředitelů v oblasti pedagogického vedení variabilitu vzdělávacích výsledků žáků jejich škol. Text z tohoto úhlu pohledu zapadá do širokého výzkumného proudu, kterým

jsme se nechali inspirovat (Hallinger & Heck, 1998; Marks & Printy, 2003; Leithwood et al., 2006; Robinson, 2008; Supovitz, Sirinides, & May, 2010; Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Peter Sleegers, 2012 aj.). Tyto i další empirické studie opakovaně přinášejí doklady potvrzující vztah mezi vedením a prací lídrů škol a různými výstupy školního vzdělávání. Stejná shoda ale již není v tom, jak těsný tento vztah je a jak konkrétně je v praxi naplněn, neboli které činnosti lídrů jsou v tomto podstatné.

V českém vzdělávacím kontextu nebyl dosud podobný výzkum realizován. Vzhledem k absenci důležitých kontextuálních proměnných na straně žáků i školy jsme se nesoustředili na otázku, zda jde o vztah přímý či nepřímý. Hlavním cílem bylo ověření hypotézy předpokládající zmíněnou asociaci. Naše analýza tento předpoklad potvrdila. Studie je tak dalším dokladem toho, že ředitelé škol prostřednictvím procesů vedení mohou ovlivňovat tak důležité ukazatele školní úspěšnosti, jako jsou akademické výsledky žáků. Významnost našeho poznatku spočívá v tom, že data z českého reprezentativního vzorku základních škol indikují relativně významný vliv ředitelů a jejich praktik vedení. V prezentovaných regresních modelech vysvětlují škály vedení 19 % (14 %) variability výsledků žáků v 9. ročníku základní školy v českém jazyce (matematice). To jsou velmi silná čísla, bereme-li v potaz celkový impakt, který škola může na akademické výsledky mít (Hattie, 2009). Takové nálezy zásadně legitimizují výzkumnou pozornost věnovanou této oblasti.

Škály vedení byly v našem výzkumu operacionalizovány v souladu se širokou koncepcí úspěšných lídrů škol (Leithwood et al., 2006). Sledovali jsme, jaké aktivity ředitelů přinášejí pozitivní dopad na výsledky žáků. V souladu s předpoklady se ukázalo, že ne všechny činnosti jsou v tomto ohledu stejně významné. V našich datech se jako klíčové projevíly škály kategorie rozvoj výuky a vzdělávacího programu. Velikosti účinku jednotlivých sad činností v podobě standardizovaných regresních koeficientů naznačují, že pokud odhadujeme vliv na vzdělávací výsledky žáků, jde v našich datech o mix přímých (evaluace kurikula, potřeby žáků, analýza vzdělávacích výsledků) i nepřímých (individualizovaná podpora profesního růstu) aktivit vedení. V tomto bodě se jedná nicméně pouze o naši domněnku, data pro potvrzení nemáme k dispozici. Studie z tohoto hlediska nemůže přispívat k řešení sporu o významnosti přímého či nepřímého vlivu procesů vedení na akademické výsledky žáků (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, 2005; Robinson, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam, & Brown, 2013).



V kontextu českého vzdělávacího systému je naopak velmi významný výsledek srovnávající dopady působení ředitele na výsledky žáků na prvním stupni (ISCED 1) a na druhém stupni (ISCED 2) základní školy. Ze srovnání modelů vysvětlujících výsledky na obou stupních vyplývá jednoznačný závěr. Aktivita ředitelů škol vysvětluje variabilitu žákovských výsledků v obou sledovaných předmětech zřetelně více u žáků 9. tříd. Rozdíly jsou nepřehlédnutelné. Proč tomu tak je? Vysvětlení spatřujeme ve dvou okolnostech.

První rovinu představuje vzdělávací systém s vysokou mírou vnější diferenciací. Jak jsme popsali, dochází po 5. ročníku k odchodu žáků na výběrová víceletá gymnázia. Na datech z mezinárodních šetření bylo mnohokrát potvrzeno, že odcházejí zejména děti z vyššího socioekonomického prostředí. Tyto žáky a jejich rodiče charakterizují mimo jiné vyšší vzdělanostní ambice (Straková & Greger, 2013). Pokud to možná až příliš zjednodušíme, vzdělávání takových dětí je pro školu vzhledem k jejich vnitřní motivaci a rodinné podpoře vlastně „snadné“. Jejich odchod přináší základním školám zřejmě nejen ekonomické problémy. Akademickou úspěšnost školy musí „táhnout“ další žáci. Vliv školy, respektive klíčových aktérů v ní je proto z tohoto hlediska mnohem zásadnější, než je tomu na prvním stupni. Roste tak i vliv ředitelů, jak potvrzují naše data.

Druhý důvod naměřených rozdílů spatřujeme v odlišné koncepci výuky na obou stupních. Zatímco na prvním stupni jsou žáci v české základní škole obvykle v ročníku učeni jedním učitelem, který má na starosti kompletní kurikulum, druhý stupeň je vzhledem k větší obsahové náročnosti vyučován oborovými specialisty (učiteli). I tato skutečnost se může promítnout ve sledovaném vztahu. Ředitel školy může mít, alespoň to tak data naznačují, mnohem menší možnosti ovlivnit dění ve třídě. Více vše pravděpodobně záleží na tom jednom konkrétním učiteli. Ve třídách druhého stupně působí během každého dne mnoho učitelů. Ředitel působí na všechny, aktivně může podporovat jejich spolupráci. Rezistence jednoho učitele proto nemusí mít takový dopad.

## 7.

### Jak to ve školách probíhá? Příklady realizace pedagogického vedení

Z předchozích kapitol již máme částečnou představu o tom, jak často ředitelé českých základních škol vykonávají jednotlivé činnosti naplňující širší koncept pedagogického vedení školy. Zdá se, že se nám také podařilo potvrdit, že přístup k těmto aktivitám, přesněji řečeno percipovaná intenzita vlastní práce, signifikantně souvisí se vzdělávacími výsledky žáků školy. Limitem dosavadních výsledků je ale redukce činností spadajících pod komplexní fenomén procesů vedení. Částečně se to pokusíme vyvážit v této kapitole. V ní ukážeme různé konkretizované přístupy ředitelů základních škol k pedagogickému vedení. Ty jsme identifikovali v průběhu několika kvalitativních výzkumů. Kapitola je tedy vedena především následujícími otázkami:

Jaké strategie uplatňují ředitelé základních škol v oblasti pedagogického vedení?

Jaké dopady mají tyto strategie na život ve škole?

Cílem je na reálných příkladech popsat, jak se někteří ředitelé v praxi vyrovnávají s úkolem pedagogického vedení. Nechceme přitom rozhodnout, co je z hlediska přístupů ředitelů k pedagogickému vedení nejdůležitější, nýbrž na základě dat z několika konkrétních škol jednoduše popsat uplatňované postupy a jejich dopady na život ve škole.

#### 7.1 Metodologie postupu

Aby bylo možné hledat odpovědi na výše položené otázky, zdá se nám nezbytné analyzovat výpovědi obou stran. Text studie proto vychází z dat několika kvalitativně orientovaných výzkumů.

Prvním zdrojem se stala výzkumná data šetření, kde jsme se zabývali pomocí kvalitativního designu případové studie procesy řízení a vedení školy z pohledu jejího ředitele (srov. Sedláček, 2007, 2008). Jednalo se o dva datově velmi rozsáhlé případy (dvě školy). Sběr dat probíhal v letech 2004 až 2007, použita byla celá řada technik sběru. V první řadě šlo o dlouhodobé pozorování v podobě tzv. „shadowingu“ veškerých denních aktivit vybraných ředitelů. Na základě záznamů pozorování byly postupně připravovány a realizovány hloubkové rozhovory nejen s danými řediteli, ale i s jejich zástupci a mnoha učiteli příslušných škol.

Druhým materiálovým podkladem byla data z výzkumu zaměřeného na poznání profesní a životní dráhy ředitelů základních škol. Celkově bylo do tohoto výzkumu záměrným výběrem zahrnuto devět ředitelů základních škol. Hlavní technikou sběru dat byly hloubkové biografické rozhovory s řediteli. S každým ředitelem byly vedeny v časovém odstupu minimálně tři rozhovory. Jako triangulační techniky pro podporu takto získaných dat byly využity rozhovory s kolegy ředitelů a také data z pozorování ve školách a školní dokumentace.

Třetím pilířem, co se datové základny týče, je výzkum zacílený na porozumění procesům organizačního učení ve škole, a to s ohledem na jejich vedení. Kvalitativní fáze tohoto šířěji koncipovaného výzkumu je vystavěna opět na případových studiích škol, jejichž cílem je deskripce i explanace procesů skupinového, individuálního i organizačního učení včetně jejich vzájemné provázanosti. Dominantní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory se všemi dospělými aktéry školního života. Pro potřeby tohoto textu byla využita data z jedné případové studie.

Bohatý datový materiál ze všech tří použitých výzkumů byl směřován primárně k jiným výzkumným záměrům. Každý z nich se však tématu této studie nějak dotýkal. Veškerý datový materiál – záznamy rozhovoru, terénní poznámky z pozorování, dokumenty školy – byl nahrán do programu Atlas.ti. Následovalo první čtení, jehož výsledkem byl vznik volných kódů, které byly následně seskupovány podle tematické blízkosti do širších kategorií. Cílem další komparativní fáze analýzy bylo najít v jednotlivých „příbězích“ ředitelů určité vzorce jejich chování v oblasti pedagogického vedení školy. Na základě střídání technik konstantní komparace a kontrastování (srov. Šed'ová, 2007) se vyjevil základní interpretační rámec, podle něhož jsou uspořádány prezentované výsledky.

## 7.2 Různé cesty ke stejnému cíli

V samém úvodu empirické analýzy je vhodné připomenout zdánlivou samozřejmost, a sice že se ředitelé (nejen) výzkumného vzorku v přístupu k vedení pedagogické práce ve škole mnohdy zásadně odlišují, a to z mnoha důvodů. Jednou z nejdůležitějších determinant tohoto individuálního pojetí, jak dokládají také naše další zjištění (srov. Pol et al., 2009, 2010), je délka praxe. Neboli pojetí vedení včetně vedení pedagogické práce se proměňuje v průběhu vývoje profesní kariéry. I přes tuto přirozenou individuálnost, která je navíc pravděpodobně vývojově proměňována, se zdá, že lze najít určité ustálené

vzorci, strategii vedení. I relativně malý vzorek umožnil identifikovat různé přístupy ředitelů k úkolu vést pedagogický proces ve škole. Cílem je ukázat příklady zřetelně vyhraněných pojetí, a to v jejich širších školních kontextech. Na základě rozpoznání klíčových tendencí uvozujeme tyto rozpoznané typy pomocí metaforických pojmenování, jimiž by ředitelé reprezentující daný model mohli pomyslně představit svůj přístup k pedagogickému vedení školy.

### 7.2.1 „Naše škola nabízí...“

Zkušenost ze všech použitých výzkumů ukazuje, že v podstatě každý ředitel vám na otázky, v čem spatřuje svoji roli, co je jeho hlavním úkolem, dříve či později odpoví, že je to především odpovědnost za to, jakou kvalitu škola má, jak dobře se ve škole učí.

*Úloha ředitele je z tohoto hlediska jasná, musíme se věnovat pedagogické práci. Já jako ředitel jsem odpovědný za to, co a jak tady učíme naše děti. Mám mnoho dalších povinností, toto je ale jasný gró.<sup>48</sup>*

Jeden z dotazovaných ředitelů ukázkově demonstruje obvyklou odpověď. Již zevrubná analýza datového materiálu naznačuje, že se za touto reakcí v praxi skrývá různý výklad. U ředitelů, které zařazujeme z hlediska jejich pedagogického vedení školy do prvního typu, jenž je metaforicky uveden názvem této podkapitoly, se zdá, že nejde o prázdnou frázi. Řediteli se primárně stali z důvodu, že se skutečně zajímali o výuku a zejména chtěli realizovat své představy o dobré škole. I oni přirozeně v průběhu své ředitelské kariéry narazili a narážejí na obvyklé potíže, jako jsou počáteční nejistota (nový profesní začátek), (narůstající) administrativní škola, pocit izolace a řada dalších (srov. Pol et al., 2009). Důležité pro tyto ředitele je, že starosti o denní chod školy a s ním spojené řízení a vedení neznamenaly, že by již zapomněli na to, co je dříve bavilo a uspokojovalo – na výuku. Přes veškerá očekávání a povinnosti vyplývající z role ředitele (srov. Sedláček, 2007) stále v první řadě přemýšlejí o škole primárně v kontextu žáků a jejich potřeb. Zástupce ředitelky Zdeny<sup>49</sup> to vystihuje následovně:

*Ona má takový jako kouzlo paní ředitelka, že se dokáže na spoustu problémů podívat úplně z jiné strany... ale hlavně ona je chrlíč nápadů. Pořád něco vymýšlí, co bychom mohli zkusit ve*

---

<sup>48</sup> Citace účastníků výzkumu jsou odlišeny zarovnaním do užšího bloku a kurzivou. V případě přepisu otázky iniciály M. S. odkazují na autora a zároveň tazatele.

<sup>49</sup> Veškerá jména ředitelů i jejich kolegů jsou v textu nahrazena pseudonymy.

*třídách, co bude děti bavit. Hlavně teda na tom svém prvním stupni, ale nebrání ničemu. Až já ji musím někdy usměrňovat, že na toto nyní nemáme, a ona hned: tak to pojdme zkusit takhle. Někdy si to tak chvíli přehazujeme... a ještě jedna věc, ona se taky umí zeptat, zaklepat někde a zeptat se: A mohli bychom se do toho zapojit? Takže jsme zapojeni do různých pilotů a ono to potom přináší, i když se to ze začátku třeba i nelíbilo.*

Zdena<sup>50</sup> je v našem vzorku dobrým příkladem tohoto typu ředitelů, který lze nadneseně pojmenovat také jako **inovátoři**. Její přístup k pedagogickému vedení svého sboru je skutečně silně sycen touhou zlepšovat, zdokonalovat, zkrátka nabízet dětem a jejich rodičům „dobrý produkt“. Rozvoj vzdělávací nabídky, práce se sborem nejsou pro Zdenu jen deklarativní fráze, za kterými se ředitelé někdy schovávají. Ukázkovým příkladem byla tvorba školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Zdenina škola se zapojila do tvorby ŠVP jako pilotní škola. To by samo o sobě nebylo až tak převratné, takových škol bylo více. V tomto případě byl ale zajímavý prvotní motiv. Popisuje ho opět Zdenin zástupce:

*Paní ředitelka zase přišla s ideou, že by nebylo špatné rozšířit výuku angličtiny už na první třídy. Byl to nějaký projekt či záměr i tady ve městě. Jí se to líbilo a získala pro to i učitele a přihlásila nás. Jenže do první třídy nešla angličtina lehce zařadit, když jste neměli rozšířenou výuku, což se schvalovalo někde na ministerstvu tehdá. Ale v momentě, kdy si škola udělala svůj ŠVP, tak mohla. No a my jsme museli ten školní vzdělávací program teda mít o rok dřív, než bylo vůbec povinnost, abysme tam tu angličtinu mohli dát. Tak jsme řekli: Jasně, my holt musíme letos udělat školní vzdělávací program. Jako věc, kterou některý školy pilotní dělaly pět let a dlouhodobě na tom pracovaly, tak jako jsme... po hlavě jako vždycky do toho šli. (smích) A vzpomínám si, jak to bylo těžký, že jo, ten sbor to nechtěl přijmout, pořád si pletl osnovy, nepochopili ze začátku, dokud si tím neprošli, tím procesem, tak nepochopili, o čem vlastně je ten ŠVP.*

Citace naznačuje, jak Zdena uvažuje o celkovém řízení a vedení školy. Snaha udělat školu zajímavou a z jejího pohledu kvalitní, ať už se to týká výukových metod, mimoškolní nabídky nebo obsahu, jako bylo v tomto případě rozšíření výuky angličtiny, je zcela zásadní a převládá i problémy, které takové rozhodnutí potenciálně přináší. Mechanismus rozhodování v jejím podání lze zjednodušit do poučky, že nejdůležitější je, zda nás nový projekt či obecně nápad někam **kvalitativně posune**, až pak se zabýváme riziky, penězi apod. Toto je zcela odlišující přístup „inovátorů“ od ředitelů jiných „typů“. Pro řadu ředitelů pozorovaného vzorku je příznačná naopak snaha upozornit na počátku rozhodovacího procesu na nebezpečí a posléze případně hledat možnosti. Konkrétně

---

<sup>50</sup> Zdena pracovala v době výzkumu jako ředitelka sedm let. Působila ve velkoměstské škole s cca 500 žáky.

Zdena si inovátorské pojetí může dovolit také proto, že má určitou pojistku ve svém zástupci, který ji podle jejích slov dokáže někdy vrátit do finanční reality. Opora v zástupci či dalších členech vedení je určitě důležitým, ne však jediným momentem její síly.

Akcent na pedagogický proces v celé jeho šíři je u Zdeny zřejmý. Lze říci, že pedagogické vedení školy je tedy v jejím „inovátorském“ pojetí ředitelské role, stejně jako u dalších ředitelů vzorku inklinujících k podobnému přístupu, oním v literatuře vzývaným východiskem či alfou řízení a vedení instituce škola (Hoy & Miskell, 2001). Inovátorský přístup v podání například Zdeny je realizován mnoha dílčími taktikami i sofistikovanějšími strategiemi. Je neoddiskutovatelným faktem, že klíčem k úspěchu je v tomto případě pedagogický sbor. To ukazuje příklad Zdeniny školy, předpokládá to a doporučuje i valná část teorie (Begley, 2003). Aby Zdena mohla být úspěšná, potřebuje podporu alespoň (větší) části sboru. Zde samozřejmě vyvstává klíčová otázka, jak to tedy dělá. Jak už to bývá, o co jednodušší je otázka, o to komplikovanější je odpověď. Výpovědi klíčových aktérů v tomto naznačují, že prvními předpoklady jsou čas a systematičnost.

*M. S.: A ostatní ve škole to vidí stejně? Myslím tím, že nemají problém vstupovat do těch projektů, podílet se na těch nápadech a tak?*

*Zástupce (Zdeny): Myslím, že u nás ve sboru už jo, ale ten začátek byl hroznej. Taky, řekl bych, nemalá část sboru odešla. Jednak už šli do důchodu, ale někteří i sami odešli. Většinou z prvního stupně teda, tam to bylo takový ještě horší. Tam totiž na ty lidi jako kdyby nebylo nikdy vidět, protože na tom prvním stupni, to je myslím problém všech základních škol, který jako jedou takovým tím samospádem. On si tam každé dělá na tom svým písečku, zavře se v té své třídě, obklopí se těma svejma rodičema, a jako by je to škola ve škole. A teď strašně záleží, že jo, u koho zrovna to dítě je... ale když potom se dělají takovýhle věci, jako školní vzdělávací program a s těma lidma člověk rokuje, chodí jim do hodin a sleduje je... Ale abych se vrátil k otázce. Ne všichni si s tím naším pojetím sedli, od začátku vůbec ne. Jednak se to postupně třídilo, ale hlavně jsme o tom mluvili. Zavedli jsme hodně hospitace a pořád jsme to řešili, to bylo hlavně třeba to ŠVP. Kde jsou v té hodině kompetence... ne ve zlým. Někteří se ale chytli, ne všichni, ale je tady jádro, co dnes sami chodí a navrhnou, viděla jsem toto, co kdybych to zkusila.*

Popis potvrzuje, že **pravidelná** tematicky zacílená **komunikace** s učiteli přináší požadované ovoce. Není to samozřejmě, jak přiznává i zástupce Zdeny, všespasitelná strategie. Výpovědi dalších učitelů z této školy nicméně dokládají, že ve škole existuje značná část sboru, která se poměrně vehementně vyhraňuje vůči pasivnímu učitelskému chování, jak je definuje například Lopes (2002). Ukazuje se přitom, že velikost této

aktivní, s vedením myšlenkově souznějící skupiny učitelů roste. Nezanedbatelný vliv na to má ředitelkou a vedením uplatňovaný důraz na komunikaci.

Druhou zmiňovanou strategií jsou hospitace. Jde o nástroj tradiční. Realizace v této škole je opět spíše netradiční. Hospitace zde vedle funkce kontrolní totiž slouží i jako platforma pro vnitřní (organizační) učení. Vedle klasických hospitací ze strany vedení jsou ve škole aktivně podporovány i vzájemné učitelské náslechy. Samozřejmě není tato praxe ve škole přijímána absolutně, její výsledky v pracovním klimatu školy nelze ale nepostřehnout. Dokládá to i výrok učitelky prvního stupně s desetiletou praxí.

*M. S.: Jak vy vidíte ty vzájemné hospitace? Vadí vám to, přináší to něco?*

*Učitelka: Tak ono to samozřejmě někomu nevyhovuje. On taky nikdo není jako nucen. Já to taky extra nevyužívám. Někdy je to taky těžké i sladit... v rozvrhu. Ale třeba teď, byla jsem v páté třídě, protože vím, že do páté třídy příští rok půjdu, půjdu učit do páté třídy, tak mě to zajímalo a šla jsem se podívat do páté třídy. Já jsem nic nepotřebovala, kolegyně souhlasila, nic si nechystala pro mě. Šlo mně spíš o to, jak ty děcka něco časově zvládají.*

Práce Zdeny a jejího užšího týmu se sborem má i řadu dalších nuancí. Poslední věcí, kterou i vzhledem k rozsahu textu chci zmínit, je práce s rozhodovacími pravomocemi. Data ze školy poměrně jasně ukazují, že pro Zdenu není problematické přenechat (delegovat) důležitou pravomoc týkající se i ryze pedagogické záležitosti „řadovému“ učiteli. Je to samozřejmě vázáno na konkrétní problematiku (projekt). Lze tak říci, že Zdenin přístup má velmi blízko k využívání potenciálu středního managementu školy, jak je to známo v zemích s rozvinutým školským systémem (Gold, 1998; Lhotková, 2011). Praxi popisuje Zdena:

*Zdena: Jeden kolega, co učí informatiku a fyziku, tehdy přišel, že by rád zkusil projekt v ESF schématu na e-learningovou podporu. Nejdříve to bylo jen pro přírodovědné předměty. Pak se to nějak zalíbilo a přidávaly se i další skupiny. Ti to ale zpočátku neměli placeno, protože nebyli v tom projektu. Jen se jim líbil ten systém těch šablon. Až pak se udělalo pokračování, takže teď každý může přispět.*

*M. S.: Jaká je vaše role v tom projektu?*

*Zdena: Jenom podporující... já jsem to nadšeně přijala, ale nijak v tom nefiguruji.*

*M. S.: A funguje to jak?*

*Zdena: Koordinuje to ten pan učitel, on pak určil garanty jednotlivých předmětů. Všechno ale schvaluje on. Přiděluje tam i odměny. Jsem s tím spokojená.*

Při představování Zdenina (nejen) pedagogického vedení školy bylo uvedeno, že nejdříve je u každého problému či příležitosti posuzován možný potenciál z hlediska pedagogického rozvoje školy a až následně jsou řešeny další otázky a možné

komplikace. Uvedl jsem, že je to jeden ze znaků, který odlišuje tento typ od ostatních ředitelských přístupů. Na první pohled to může vést k myšlence, že taková někdy až bezbřehá zapálenost může přinést problémy z ekonomického hlediska. Příklad Zdeny ukazuje, že pro některé ředitele obvyklá fráze „toto si nemůžeme dovolit“ nemívá vždy reálný podklad. Naopak se zdá, že ta pro Zdeny samozřejmá idea dělat školu lepší z hlediska toho, co nabízí dětem a rodičům, přináší, možná překvapivě, i relativní ekonomickou úspěšnost, pokud samozřejmě zůstáváme v relaci českého školství. Škola si i přes relativně neatraktivní materiální prostředí drží značný žakovský zájem, odchod žáků po prvním stupni není tak propastný, jak se někdy úspěšným českým školám stává (srov. Dvořák et al., 2010). V městské komunitě má poměrně dobrou reputaci.

*Škola ekonomicky šlape, žáci přibývají, dokážeme i ušetřit na provozu, tím, že jsme se i trochu proflákli, tak jsou i ty projekty a můžeme to i nějak v těch odměnách promítnout. (zástupce Zdeny)*

Zdenino pedagogické vedení je pojetím, pro něž je skutečně symbolické adjektivum inovátorské. Nelze samozřejmě říci, že její škola nemá problémy, že všichni členové sboru jsou aktivními učiteli, že všichni jsou absolutně spokojeni. Její přístup k pedagogickému vedení nicméně znamená, že je to škola, v níž je zřetelná vize související s učením a vyučováním, kterou navíc sdílí, alespoň se tak zdá, většina dospělých aktérů zdejšího prostoru. Je to tedy **škola, která dětem, rodičům i učitelům, kteří o to stojí, má co nabídnout.**

### 7.2.2 „Naše škola splňuje...“

Řídit a vést školu lze mnoha způsoby. Stejně tak se lze v pedagogickém vedení školy zaměřit na různé cíle, používat různorodé strategie a styly. V předchozí kapitole jsme popsali přístup, jehož dominantním znakem je na jedné straně vize rozvoje školy, co se týče kvality nabídky programu, a na druhé straně snaha o zapojení co největší části sboru do této vize.

Druhý ve vzorku identifikovaný přístup k pedagogickému vedení je v deklarativní rovině téměř stejně ambiciózní. Jinými slovy, i tito ředitelé poukazují na důležitost toho, aby v centru jejich pozornosti byla pedagogická práce učitelů s cílem vytvořit dobré podmínky pro učení a nabízet kvalitní službu. Jedním dechem k tomu dodávají, že v současném systému je to když ne nemožné, pak velmi obtížné. Jedna z ředitelek vzorku odpovídá na otázku priorit:



*...no řekla bych ta pedagogická činnost, ta je samozřejmě... to je obrovská výzva pořád, i když já to vidím i po té stránce papírové. Protože říkám, třeba teď předělávám ty vnitřní směrnice a všechno, dělám řád a nemám ještě odezvu, jak to je, jestli je to v pořádku nebo není, dále budu předělávat ten organizační řád. Takže neustále nějaké směrnice se tady dělají, přímo vlastně za chodu. V návaznosti na legislativu a změny, co se týká povinné dokumentace, takže to se snažím na tom pracovat. Takže pedagogická část prostě pořád.*

Ředitelka v citaci nezáměrně popsala, jak se jí oblast pedagogického vedení (priorit) spojuje s administrativním řízením (zabezpečením). Další ředitelé podmiňují pedagogické cíle jednou ekonomickým zabezpečením, jiní zase upozorňují na většinovou neochotu sboru dělat zadarmo něco navíc. Jejich pojetí pedagogického vedení nejlépe vystihuje název „**pragmatik**“. Pojetí pragmatického ředitele v pozorovaném vzorku možná nejlépe vystihuje ředitel Vilém.<sup>51</sup>

*Nejvíc času bych chtěl věnovat těm pedagogickým záležitostem. Ale já musím jednat s různými institucemi a jsem tím úplně zavalenej. Teď pořád sháním taky peníze třeba na tu jazykovou učebnu a na to hlavní nemám čas. Chtěl bych se věnovat hlavně svému sboru, metodice a kontrole. Hlavně metodice začínajících učitelů, družině a jejím problémům, pomůckám... to je dost důležitý, ale je na to minimum času. Pořád k tomu musím jezdit na školení k zákonům, rozpočtům a tak. Navíc ještě jezdím kvůli různým věcem, teď třeba ta učebna, a na tu kontrolu nemám čas. Hlavní gró práce ředitele by podle mě mělo být v pedagogické práci, ale bohužel jsme právní subjekt a dělám manažerskou práci.*

Vilém popisuje pro ředitele „pragmatiky“ typický rozpor. Z analýzy dat se nám zdá, že tyto výroky nejsou jen pouhou alibistickou verzí navenek. Jde o skutečně vnitřně prožívaný střet dvou možných koncepcí, které podle nich nelze sladit, či jdou vysloveně proti sobě. Pro ředitele „pragmatika“, jak už název naznačuje, je řešením zpravidla cesta, která zdánlivě přináší nejméně rizik. Jen na okraj zde přitom není od věci připomenout, že práce s rizikem přitom bývá označována jako klíčová komponenta úspěchu lídrů (MacBeath & Myers, 1999). Jako nejméně riziková cesta je v podání Viléma, stejně jako dalších zástupců tohoto ředitelského pojetí, volena strategie **bezpečného chodu školy**. Co pak z hlediska časových rezerv zbývá, je následně zasvěceno reálnému pedagogickému vedení. Výše uvedené vyjádření Viléma přitom odkazuje ještě na jednu zvláště podstatnou charakteristiku. Pedagogické vedení školy je (nejen) v jeho přístupu totiž výrazně napojeno na **kontrolu**. Kontrolní činnost je sice bezesporu jednou ze základních funkcí řízení organizace (Vodáček & Vodáčková, 1999). Naplňovat pomocí ní celé pedagogické vedení školy ovšem zpravidla nepřináší dlouhodobý úspěch (Blase & Blase, 2001).

---

<sup>51</sup> Vilém působil ve funkci ředitele v době výzkumu šestým rokem. Řídí školu situovanou v bývalém okresním městě s přibližně 600 žáky.

Z pozice „pragmatického“ je ovšem strategie kontroly opět logickým vyústěním toho, jak vést školu v obtížných podmínkách. Leitmotivem celého řízení a vedení školy, včetně vedení sboru, rozvoje kurikula a dalších oblastí pedagogického vedení, je strategie **nepřipustit excesy**. Na rozdíl od pojetí Zdeny tak Vilém neusiluje o to zkoušet nové neosvědčené projekty, zařazovat například jiné, pro rodiče třeba více přitažlivé způsoby hodnocení žáků.<sup>52</sup> Je to prostě riziko, které by školu mohlo na čas vykolejit či poškodit v očích veřejnosti. Vilémův přístup přitom nelze jednoduše ztotožnit s programovým „zpátečnictvím“ či obecně s odporem k novým metodám apod. Pokud se nějaká novinka v podobě třeba metody či formy jinde opakovaně osvědčila a nepředstavuje tak již potenciální nebezpečí, Vilém nemá problém učitele v jejím zavádění podporovat. Příkladem je projektová výuka, která se ve škole těší značné oblibě, a to i za podpory Viléma. Jako příliš rizikové je z tohoto hlediska Vilémem vyhodnoceno i přílišné delegování pravomocí. Práce ve třídě tak zůstává v kompetenci učitele. Situace se mění pouze v případech, kdy nastává nějaký viditelný problém („nechtěné excesy“), nejčastěji v podobě vyššího zájmu rodičů. Pak nastává zvýšená pozornost v podobě Vilémovy hospitační činnosti. Jinak není ze strany vedení do práce učitelů ve třídě zasahováno. Na druhou stranu a na rozdíl od školy Zdeny není vytvořen ani příliš velký prostor pro další rozhodování o pedagogickém směřování školy.

Není možné říci, že by pragmatický přístup Viléma nedosahoval požadovaných cílů. Škola je skutečně vnímána zvenčí jako relativně bezproblémová. Nevyskytuje se významnější obtíž s naplněností, nicméně je pravda, že škola těží i ze své spádovosti. Otázkou pak také je, jak jsou s popsaným pragmatickým pojetím pedagogického vedení spokojeni učitelé. Z dat v první řadě vyplývá, že sbor v tomto není monolitický. První – početnější – část vyhovuje pedagogické vedení, kdy nejsou příliš přizváváni do koncepčnějších otázek a není po nich vyžadována ani nějaká přílišná iniciativa. Tito učitelé vidí těžiště své práce ve třídě. Vyučování žáků je podle nich natolik obtížná činnost, že zabírá veškerý jejich pracovní čas, a proto se nemohou koncepčně zabývat jiným děním ve škole:

---

<sup>52</sup> Byla to další inovace ve Zdenině škole. Jednalo se o systém elektronické žákovské knížky. Zpočátku to skutečně přineslo odpor části rodičů, efekt se dostavil až v delším horizontu. Vzhledem k rozsahu textu toto stejně jako další příklady nebylo v předchozí kapitole uvedeno. Cílem je zachycení hlavních tendencí a zobecnitelných vzorců každého „typu“.

*My jsme pořád ti, co potřebují hlavně učit. Já rozumím, že jsou tady různé problémy. Přitom si pořád myslím, že naše starost to není, třeba nějaká změna v zákoně. Já jsem učitelka, a tak chci učit, a ne dělat papírování v kanceláři. (učitelka II. stupeň, 8 let praxe, škola Viléma)*

Druhá část učitelů je z pohledu rozhodování o škole mnohem aktivnější. Svoji ochotu přispět nejenom učením explicitně vyjadřují. Problémem někdy je, že nevědí, kam až chtějí vlastně zajít a jakou formou by se chtěli na práci pro školu spolupodílet.

*My tady [učitelé] o dalších věcech moc nerozhodujeme, já těm záležitostem vlastně třeba ani nerozumím... třeba, penězům a vyhláškám a do toho město a co já vím. [smích] My si rozhodneme o učebnicích, o exkurzi, ale další věci jako úvazky a spousta jiných, do toho mě mluvit nenechají, a přitom by kolikrát bylo i lepší řešení, protože v tom žijeme a víme třeba něco líp. (učitelka II. stupeň, praxe 2 roky, škola Viléma)*

Celkově lze shrnout, že Vilém se svým pragmatickým pojetím je ve svých očích úspěšný. Daří se mu školu řídit a vést, nedopustit problémy se zřizovatelem, rodiči. Zároveň je pravda, že cenou je určitá slabší ambice z hlediska cíle posunout školu o kousek dál, zkusit, jako v případě ředitelů inovátorů, nabídnout něco nového. Jeho škola prostě **splňuje očekávání** „běžných“ rodičů. Je třeba připomenout, že spíše větší části učitelů tento přístup vyhovuje.

### 7.2.3 „Naše škola... splní... vše?“

Posledním, můžeme asi říci vyhraněným, „typem“ vzešlým ze zkoumaného vzorku, je ředitel, jehož pojetí pedagogického vedení se nejvíce blíží označení maximalistické. Nejde ale o maximalistické pojetí v plném rozsahu. Snaha o dosažení možného maxima je pro tyto ředitele příznačná (pouze) v oblasti pedagogické nabídky školy, a to především s ohledem na dobrou image školy. Už z názvu vyplývá, že ne vždy je jejich úsilí na jednu stranu naplněno a na druhou stranu také všemi akceptováno.

Ředitelé vědí, že kvalitní vzdělávací program a dobře pracující učitelé jsou nezbytnou podmínkou. Zároveň se dá říci, že to jsou ředitelé, kteří si nejvíce připouštějí tlak různorodých očekávání vztahovaných ke škole a své roli.

*Musím hodně bojovat, jsem odpovědná dětem, aby dostaly dobré vzdělání. Zároveň se musím vejít do toho rozpočtu, je tady tlak, abychom i něco vydělali. Je to i k těm učitelům, aby měli pokud možno dobré podmínky. K tomu necítím ze strany státu žádnou oporu. (ředitelka Věra)*

Věra<sup>53</sup> patří k ředitelům, jejichž reakcí na tlak je maximalistický přístup k vedení. Způsob, jakým se vyrovnávají s tlakem příznačným pro roli ředitele (O'Mahony & Matthews, 2003), symbolizuje **snaha nezklamat**. Nezklamat nikoho důležitého, to znamená vyhovět všem stranám. Věra, podobně jako někteří další ředitelé vzorku, je ve svém přístupu k vedení včetně záležitostí spojených s pedagogickým procesem ovlivněna tímto svým závazkem. O tom, že to není nejšťastnější volba, je napsána řada manažerských příruček. Na co se tedy v pedagogickém vedení Věra soustředí a jaké k tomu volí cesty?

Zcela zjevným akcentem jejího přístupu je otázka **atraktivitu** nabízeného **programu školy**. Pokud se v časovém harmonogramu Věry objeví prostor pro problémy vzdělávání, v první řadě se soustředí na obsahové záležitosti. Není zde přítom ale stejný motiv jako u Zdeny, ve výše popsaném příkladu „inovátorů“. Zdena se soustředí a nutí k tomu také učitele na ŠVP. Východiskem nových projektů či změn je snaha zlepšit nabídku, tak jak se domnívají, že to bude prospěšné pro žáky. Věřina koncentrace na obsahovou nabídku je vedena trochu jiným stimulem. Samozřejmě nelze říci, že by žáky nebrala v potaz, cílem je ale spíše budování **dobré image** v očích **rodičů**, popřípadě **zřizovatele**. Dobře to popisuje výrok zástupkyně Věry.

*Jsou tady třeba volný travnatý plochy, tak tady paní učitelka přírodopisu chtěla vysázet arboretum s běžnými rostlinami a dřevinami, kde by třeba mohla třeba mít i výuku a ty děcka by se to mohly nějak učit poznávat. Paní ředitelce se to zdálo jako dobrý řešení a ta učitelka si to vzala i na sebe. Nebyl problém. Ale zničehonic změna, paní ředitelka přišla... že daleko lepší by byl venkovní bazén, který bude sloužit celý obci. A jelikož je to údajně i obecní pozemek, tak ona souhlasila.*

I Věra si plně uvědomuje, že pro budování takto dobré image potřebuje učitele. I ona se proto v pedagogickém vedení učitelů soustředí, tentokrát podobně jako Vilém, na **kontrolu**. Je zde i podobné schéma, zvýšená kontrola nastává v okamžiku stížností či nespokojenosti rodičů. Důvodem pro nespokojenost bývají spíše formální než výukové záležitosti. Příkladem může být, že učitel nenapsal všechny známky do žákovské knížky žáka. Denní práce učitelů pak není podrobována ze strany ředitelky systematictější reflexi. Důvodem je patrně i kontext školy, kdy rodiče dle vyjádření učitelů nevytvářejí na školu

---

<sup>53</sup> Věra byla ředitelkou v době výzkumu ve škole v menší obci šestým rokem. Školu navštěvuje přibližně 250 žáků.

tlak z hlediska výsledků. Při vedení a spolupráci se sborem Věra vsadila na spíše **formální komunikaci**. I to je, zdá se, znakem ředitelů maximalistů. Věra styl přibližuje následovně:

*Já tady ty pravidla zpracovávám pro vnitřní potřeby školy, takže to není, že by mě k tomu někdo nutil, to ne. Myslím si, že je vhodné, když je to někde sepsané. Já se navíc snažím, aby všichni měli s předstihem k dispozici materiály a mohli si je prostudovat. Chtěla bych, aby to ti učitelé studovali a prostě věděli, co se nás dotýká. Stejným způsobem se snažím i v záležitostech vnitřních předpisů a celého vnitřního řádu, který jsem teď dlouho předělávala. Jedním z cílů pro mě bylo zvýšit tu informovanost sboru. Takže vše jim dávám písemně k dispozici.*

Jak jsme již uvedli, do záležitostí výuky, volby metod, prostředků a forem ředitelka v podstatě nezasahuje. Relativní volnost mají také předmětové komise, které byly i pilířem při tvorbě ŠVP. ŠVP jako takový ale není vnímán jako hlavní výkladová skříň školy, neboť se o něho příliš nezajímá ani okolí školy.<sup>54</sup> Věra se více soustředí na atraktivní projekty i na mimoškolní nabídku. U projektů je přitom často hleděno na množství. Do čeho se škola zapojí, bývá jejím rozhodnutím. Někdy to působí až strategií **čím více, tím lépe**. Zajímavé je vyprávění jedné z učitelek:

*Dělala jsem s děckama projekt dvanácti památek UNESCO, který tady visí na chodbě. Dalo to hroznou dřinu, spíš nervy pro mě. Prostě práce nějaká to byla. Prezentace toho je teď na chodbě, vzala jsem k tomu paní ředitelku. Ptám se: „Co tomu říkáte?“ Visí to nakřivo. (učitelka I. stupeň, praxe 11 let, škola Věry)*

Zachycený příběh ilustruje Věřin maximalistický přístup, kdy rozhodnutí a případné naplánování určité činnosti nebo školní akce znamená, že pro ni tím její úloha de facto skončila. Reakce učitelů je pak do jisté míry **ambivalentní**. Na jednu stranu většinou vyhovuje, že jim není zasahováno do výuky. Pocit nedostatku reflexe nevyjadřují. Na druhou stranu je pro mnoho z nich příliš zatěžující množství aktivit mimo třídu, do kterých jsou díky rozhodnutí Věry zapojeni.

Shrneme-li, Věra jako příklad „maximalisty“ usiluje ve vedení pedagogické práce o dobrou image školy. V různých školách je image sycena různými obsahovými náplněmi. Tím se „maximalisté“ od sebe odlišují. V případě Věry je to jednak bohatá nabídka dalších aktivit, jednak projektové úspěchy. Takový přístup se v okolí školy cení. Proto to **jako**

---

<sup>54</sup> V tomto se „maximalisté“ ve vzorku odlišují. Další představitel tohoto „typu“ ředitel Závěš (12 let ve funkci) věnuje ŠVP jako hlavní koordinátor ve škole pozornost. Důvodem je právě jiný tlak jeho okolí. Motiv „maximalizovat“ zisk v podobě uznání jej proto zaměřil na tuto oblast.

**dobrá škola splníme.** Je pravda, že tato snaha být vidět za každou cenu proto na mnoho z učitelů působí někdy až příliš křečovitě a mívá se účinkem.

## Shrnutí

V kapitole jsme vykreslili některé ze zajímavých přístupů ředitelů českých základních škol k pedagogickému vedení. Analýza získaných dat umožnila identifikovat tři vyhraněnější přístupy, které byly i za cenu jistého zjednodušení metaforicky pojmenovány jako inovátor, pragmatik a maximalista. Je dobré zde zopakovat, že text neměl ambici vysvětlit veškeré možné přístupy, a že předkládaná „mini-typologie“ tedy není obsahově vyčerpávající.

Při popisování ředitelských „typů“ jsme se soustředili na přiblížení především volených strategií vedení ze strany ředitelů. Snažili jsme se ale také popsat dominantní příčiny stojící za volbou těchto strategií a zároveň ukázat, co tyto přístupy znamenají pro život ve škole. Z výsledků vyplývá, že se řediteli volené přístupy k vedení pedagogického procesu promítají do spokojenosti a práce učitelů. Ukázali jsme, že ředitelské pojetí pedagogického vedení souvisí s jeho dominantní představou o fungování školy, schopností zvládnout tlak zejména vnějších očekávání a také s jeho osobními dispozicemi lídra. Bylo by přitom spekulativní usuzovat, jak a zda vůbec by se měnily ředitelské přístupy k pedagogickému vedení v souvislosti se změnou kontextu škol. Druhou rovinou analýzy bylo zdokumentování dopadu strategií ředitelů v pedagogickém vedení na práci učitele. Z dat se zdá, že k přímému ovlivnění práce ve třídě dochází poměrně zřídka. Pouze v inovátorském přístupu je systematictěji věnována pozornost diskusi mezi učitelem a ředitelem (vedením školy) nad otázkami spojenými s výukou. V ostatních popsanych přístupech dochází k takovému jednání až v situacích, kdy se řeší problém. Je zajímavé přitom sledovat i pozici sborů, kdy získaná data relativně jasně naznačují, že tato praxe je většinou učitelů vítána.

## 8.

### Profesní dráha ředitelů<sup>55</sup>

V předchozích částech jsme pozornost věnovali primárně různým aspektům práce ředitelů základních škol v oblasti pedagogického vedení. Snažili jsme se ukázat obtížnost úkolu, různé přístupy k jeho naplnění a v neposlední řadě také širší dopady na život školy. V tomto kontextu se nám zdá zajímavé, a snad i důležité poznat, kdo jsou ti, kteří se snaží vyrovnávat s uvedenými požadavky a očekáváními. V této kapitole představíme, jak se lidé dostávají do funkce ředitele školy, jak se v ní adaptují a jak se dále odvíjí jejich profesní dráha. Rozhodování se o kariérové změně (stát se ředitelem školy), nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představují specifické fáze v kariéře každého ředitele. Předpokládáme, že průběh těchto fází má vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitelů, ale zásadním způsobem se promítá i do vlastního řízení školy. Proto považujeme za významné zabývat se tím, co se děje s řediteli v prvních fázích jejich působení ve funkci ředitele, a následně také prověřit, jak se způsob zvládnutí počátečních fází působení v této funkci odráží v dalších fázích vývoje profesní dráhy ředitele.

Řada autorů poukazuje na to, že v kariérové dráze ředitelů škol lze rozlišovat specifická období, tzn. fáze, ve kterých můžeme očekávat různé potřeby ředitelů i modifikované přístupy k problémům řízení a vedení školy. Zdá se proto nejen nám, že je potřebné tyto fáze, respektive jejich specifika poznávat a vycházet z nich například při volbě adekvátního způsobu přípravy a podpory ředitelů škol (srov. Earley & Weindling, 2004 aj.). Poznání specifických kontextů jednotlivých fází profesní dráhy může být bezesporu cenné i pro samotné ředitele při jejich reflexi vlastní práce. V teorii lze nalézt mnoho konceptů členících profesní dráhu ředitelů škol. Jednotlivé přístupy reflektují realitu konkrétních zemí, což je pravděpodobně hlavním důvodem jistých odlišností (srov. Daresh, 2001; Hart, 1993 aj.). Specifika v podobě například legislativního nastavení jednotlivých zemí se tak zřetelně promítají také v dynamice kariérové dráhy. Na druhou stranu lze přes rozdíly vidět i leccos společného. Na jedné straně se tedy ví, že ředitelé

---

<sup>55</sup> POL, Milan; SEDLÁČEK, Martin; HLOUŠKOVÁ, Lenka; NOVOTNÝ, Petr: Headteachers' professional careers: a Czech perspective. *International Journal of Management in Education*, Inderscience Publishers, 2013, Vol. 7, No. 4, s. 360–375. ISSN 1750-385X. doi:10.1504/IJMIE.2013.056641.

většinou procházejí obvykle podobným procesem profesní a organizační socializace (srov. Hobson et al., 2003), ale současně se poukazuje na to, že mají individuální potřeby v různých fázích svého profesního rozvoje.

Co dále ukazují výzkumy? Velmi častým předmětem zájmu bývají začínající ředitelé. Studie na ně zaměřené často vyzdvihují specifikum problémů: slabá vnější podpora (Earley & Weindling, 2004); odkaz předchozího ředitele (Hobson et al., 2003); pocity izolace (Hobson et al., 2003); přetíženost administrativou (Rooney, 2000) aj. Řada z těchto problémů se ukázala jako relevantní také v našich výsledcích, které zde budeme prezentovat. Ne vždy však jde v našich datech o témata spojená ryze se začátečnickou fází ředitelské funkce.

Jiné práce jsou zaměřené na celek profesní dráhy ředitele. Reeves et al. (1997) rozlišují osm základních fází. Domníváme se, že je lze vnímat ve třech větších blocích: vstupní, akční a vrcholové stadium. I v tomto ohledu korespondují výsledky naší analýzy. Podobný více vnitřně diferencovaný model kariérové dráhy ředitelů škol nabízejí Earley a Weindling (2004), kteří zkombinovali výsledky několika studií zaměřených na tuto oblast. Zohledňují především anglosaský kontext. Jde o sedm přibližných fází, kdy autoři začínají ještě před nástupem do funkce: 0. Příprava před vstupem do funkce ředitele; 1. Vstup a setkání; 2. Začátek akce; 3. Úprava tvaru; 4. Zlepšování; 5. Konsolidace; 6. Stabilizovaný stav.

Z analýzy i dalších známých modelů se zdá zjevné, že jednotlivé snahy členit dráhu ředitele na určité fáze vykazují podobnosti. Všechny přístupy ve své podstatě poukazují na celou řadu složitých a citlivých okolností specifických pro jednotlivé fáze. Zároveň, jak již bylo naznačeno, nelze nevidět kontextové ovlivnění. Otázkou proto pro nás bylo poznání české perspektivy, a to i s ohledem na specifika spojená s výraznou proměnou české společnosti v 90. letech.

## 8.1 Metodologie postupu

Náš výzkum byl koncipován jako kvalitativně orientované šetření a rámcovým designem pro sběr a interpretaci dat se stal přístup životní historie. Životní historií rozumíme výzkumný přístup, který nám dovoluje zachytit a porozumět všemu podstatnému, co naši respondenti prožili v průběhu specificky ohraničené etapy jejich života (srov. Roberts, 2002; Erben, 1998). Klíčem pro interpretaci životní historie je popis nejen všech



klíčových událostí, ale i pocitů a životních zkušeností respondentů výzkumu. Šlo nám přitom o to porozumět profesní a životní dráze ředitelů škol. Propojení osobní a profesní roviny není náhodné. Přestože primárním cílem pro nás bylo sledování vývoje a změn spojených s výkonem funkce ředitele, akceptujeme, spolu s dalšími autory, že naplňování profesní role není pouze odrazem sledu událostí spojených s prací a získávaných odborných kompetencí (Hargreaves & Fullan, 1992; Merton, 1963; McMahon & Watson, 2007; Patton, 2008). Kontext individuálního života v konkrétní škole je výrazným faktorem. Metoda životní historie nám umožňuje postupně rozkrývat toto vzájemné prolínání.

Hlavními technikami sběru dat byly hloubkové biografické rozhovory s respondenty výzkumu (srov. Pascal & Ribbins, 1998), to znamená s řediteli škol. Rozhovory byly po souhlasu respondentů nahrávány a ihned kategorizovány pomocí technik otevřeného kódování (Strauss & Corbinová, 1999). Na základě prvotních analýz byly uskutečněny další, doplňkové rozhovory s každým ředitelem. Pro zvýšení věrohodnosti a spolehlivosti výzkumu byl uplatňován v našem postupu koncept triangulace zdrojů dat. Nejprve jsme proto individuální biografické rozhovory doplnili o rozhovory s dlouholetými kolegy ředitelů. V dalším kroku jsme se rozhodli využít další zdroj dat, řízený skupinový rozhovor. Skupinový rozhovor a data z něj vzešlá sehrála poměrně zásadní roli v precizaci zde prezentovaných konceptů. Výsledky analýzy individuálních rozhovorů proto byly hlavním vstupem do skupinového rozhovoru. Skupině, jejíž účastníci byli vybráni podle stejných kritérií jako vzorek pro individuální rozhovory (viz část Vzorek informantů), byly předloženy fáze vývoje ředitele pojmenované pracovními názvy: začínající ředitel; středně zkušený ředitel; zkušený ředitel. Hlavní otázka zněla: „Co daná fáze vývoje ředitele obsahuje?“; doplňující otázky pak: „Co pomáhá řediteli v dané fázi uspět?“, „Co stojí řediteli v dané fázi v cestě?“

Přepisy rozhovorů stejně jako další data byly zpracovány pomocí softwaru ATLAS.ti. Ve fázi potvrzování vzájemných vztahů kategorií dle schématu tzv. paradigmatického modelu (Strauss & Corbinová, 1999) byla k analýze přidána data ze skupinového rozhovoru. Takto uchopená analýza nám umožnila jak identifikovat hlavní fáze v profesní dráze ředitelů škol, tak hledat a porozumět hlavním determinujícím faktorům jednotlivých fází.

### 8.1.1 Respondenti

Jak jsme již zmínili, datově jsme se opírali o příběhy devíti ředitelů základních škol, které jsme zaznamenali v letech 2008 a 2009. Graduálně konstruovaný<sup>56</sup> vzorek ředitelů byl záměrně vybírán s ohledem na řadu předem stanovených kritérií. Předně jsme tak vybírali ředitele, kteří měli nejméně pět let praxe ve funkci ředitele školy, přičemž většina informantů fungovala v pozici ředitele výrazně déle.<sup>57</sup> Druhou sledovanou charakteristikou bylo pohlaví, usilovali jsme o proporční zastoupení mužů i žen. Kritériem výběru bylo také místo působení (město, venkov) školy a velikost školy (limitováno na úplné základní školy); cílem bylo opět zastoupení celé možné škály.<sup>58</sup> V návaznosti na individuální biografické rozhovory byl v rámci výzkumu realizován skupinový rozhovor. Tato triangulace metod i zdrojů dat se ukázala velmi prospěšná. Skupinový rozhovor byl veden s deseti řediteli základních škol, jejich výběr se řídil stejnými pravidly jako u vzorku pro biografické rozhovory.

Ředitele škol, s nimiž jsme vedli individuální biografické rozhovory, v textu označujeme fiktivními jmény. Ředitel Josef (55 let) působil v době výzkumu šestým rokem jako ředitel větší základní školy v menším městě. Celý svůj dosavadní profesní život Josef strávil ve školství. Jako učitel druhého stupně s aprobační biologii a tělocvik se stal nejdříve zástupcem a po pěti letech i ředitelem školy. Ředitelka Lucie (42) byla ve funkci také šestým rokem. Celou kariéru spojila s vesnickou školou, kde začínala jako učitelka prvního stupně a přes funkci zástupce se zde nakonec stala ředitelkou. Ředitelka Marie (50) pracovala jako ředitelka ve speciální základní škole devět let v krajském městě. Ve stejné škole působila jako učitelka prvního stupně. Ředitel Petr (45) měl dvanáctiletou ředitelskou praxi. V době výzkumu řídil pátým rokem středně velkou základní školu v bývalém okresním městě. Předtím působil jako ředitel v jiné základní škole na malém městě. Ve školství začínal jako učitel druhého stupně s aprobační matematikou a fyzikou, krátce pracoval také jako zástupce ředitele na střední škole. Ředitel Michal (58) působil

---

<sup>56</sup> Celé výzkumné šetření bylo navrženo pro vzorek 8 až 10 ředitelů. Devět analyzovaných příběhů umožnilo učinit závěry, které považujeme za silné a datově dobře nasycené, což se potvrdilo i při triangulaci dat skupinovým rozhovorem.

<sup>57</sup> Minimální délka praxe byla určena v souladu s obdobnými výzkumy v zahraničí (srov. Southworth, 1995).

<sup>58</sup> Pohlaví stejně jako lokalita a velikost školy patří k faktorům, jejichž vliv na styl a přístup k řízení byl prokazatelně ukázán v řadě předchozích studií (srov. Al-Khalifa, 1992; Coleman & Earley, 2005).

jako ředitel již osmnáct roků. Ve středně velké škole v menším městě pracoval jako učitel matematiky a fyziky a poté se stal ředitelem této školy. Eva (54) je ředitelkou třináct let, celou svou kariéru strávila v jedné vesnické škole, nejprve jako učitelka a poté působila souběžně i jako výchovná poradkyně. Z učitelské pozice přešla do funkce zástupkyně a po krátké době začala pracovat jako ředitelka. Milada (55) působila v době výzkumu jako ředitelka osmnáctým rokem. Její kariéra je spojena téměř výhradně se školstvím, jako učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy pracovala ve více školách ve velkých městech. V době výzkumu byla ředitelkou velké sídlištní školy v krajském městě. Mirek (50) po patnácti letech učitelování (zeměpis a tělesná výchova) na škole ve velkém městě vyhrál konkurz na pozici ředitele v jiné škole v témže krajském městě. Ve funkci ředitele působil třináct let. Norbertova (44) profesní dráha byla spojena výhradně se školami v jednom menším městě, krátce působil jako učitel matematiky a fyziky ve středně velké škole, poté pracoval jedenáct let jako zástupce ředitele. V téže škole se stal ředitelem a působil zde sedm let. Z této školy pak odešel a vyhrál konkurz na ředitele konkurenční školy ve stejném městě, kde pracoval druhým rokem.

#### Tabulka 20

##### *Charakteristika výzkumného vzorku pro biografické rozhovory*

Respondenti	Praxe ve funkci ředitele	Praxe ve funkci zástupce ředitele	Učitelská aprobace	Velikost školy (žáci)
Josef	6 let (1 škola)	ano	II. stupeň, Bio/Tv	650 ž
Lucie	6 (1)	ano	I. stupeň	250
Marie	9 (1)	ne	I. stupeň	150
Petr	12 (2)	ano	II. stupeň, Ma/Fy	450
Michal	18 (1)	ne	II. stupeň, Ma/Fy	400
Eva	13 (1)	ano	II. stupeň, Ma/Fy	240
Milada	18 (1)	ne	II. stupeň, Čj/Vv	350
Mirek	13 (1)	ne	II. stupeň, Ze/Tv	200
Norbert	8 (2)	ano	II. stupeň, Ma/Fy	440

Celkově tedy v našem vzorku bylo pět mužů a čtyři ženy. Průměrný věk respondentů byl asi 50 let. Délka jejich praxe se pohybovala od 6 do 18 let (průměrně okolo 11 let). Dva respondenti pracovali jako ředitelé už ve druhé škole. Druhou skupinu informantů tvořili ředitelé, se kterými byl veden řízený skupinový rozhovor. Tyto respondenty v textu rozlišujeme pouze podle pohlaví. Skupinového rozhovoru se zúčastnilo pět ředitelů mužů

a pět ředitelky žen. Výběr byl veden stejnými kritérii, a tak byli respondenti skupinového rozhovoru ve všech charakteristikách srovnatelní se složením informantů pro individuální rozhovory. Skupinového rozhovoru se neúčastnil žádný z informantů absolvující individuální rozhovory.

## 8.2 Před vstupem do ředitelny – faktory kariérní změny

Výzkum profesní dráhy ředitelů základních škol jsme od počátku koncipovali širěji než jako pouhé zaznamenání a popis vzdělání, kariérní mobility a sledu objektivních životních etap našich respondentů. Cílem bylo zachytit a analyzovat profesní zkušenosti, jako proces reflektovaný v naraci. Z tohoto hlediska pro nás bylo na počátku výzkumu důležité poznat širší okolnosti kariérní mobility v prostředí škol. Zajímalo nás, jak se lidé dostávají do funkce ředitele školy, jaké faktory a proč rozhodly o tom, že se naši respondenti stali řediteli škol.

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

Podobně jako v jiných vyspělých zemích také v českém prostředí předepisuje legislativa určité formální požadavky, které jsou nezbytné pro jmenování ředitelem školy (srov. zákon č. 563/2004 Sb.). Primární podmínkou je předchozí učitelská zkušenost na příslušném stupni školy. Bezezbytku tedy u nás platí schéma, že řediteli škol se stávají pouze lidé s učitelskou praxí. Je přitom zřejmé, že ne každý z učitelů usiluje o roli ředitele nebo k ní dostane příležitost. Lze dokonce říci, že velká většina učitelů řídit školu z pozice ředitele v průběhu své profesní dráhy nikdy nebude. Co tedy rozhoduje a jaké faktory hrají významnou roli při výběru ředitele školy? Jak ke kariérní změně došlo u našich respondentů?

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

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

*Předchozí pan ředitel už měl přes 60 a ta škola byla už poměrně rozbitá, byly tam skupinky učitelů. A to i proti sobě. Já jsem to ale zjišťovala vlastně až po tom konkurzu. Ale šla jsem do toho.*

*Proč? Co Vás přimělo jít do konkurzu v pro Vás poměrně nové škole? [otázka v rozhovoru]*

*Ten předchozí ředitel, já si na to vzpomínám, že přišel a říkal mi to. Já jsem byla překvapená. Trochu samozřejmě ješitnost zauřadovala. Ale byla to náhoda a bylo to tím, že jsem nebyla v žádné té skupině, a tak se na mě i obrátil. (Milada)*

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

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

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

Za hlavní impulz, proč o ředitelské funkci začali uvažovat, označují všichni respondenti konkrétní **oslovení** někým z **okolí**. V případě jedněch to byli kolegové učitelé (Michal, Norbert, Josef), velmi často šlo o člena odcházejícího vedení školy (Petr, Lucie, Milada, Eva), v dalších případech se jednalo buď o školního psychologa (Marie), nebo o představitele místní školské politiky (Mirek):

*Byla to ta doba těch konkurzů do škol. Všechno se muselo měnit. Byla taková euforie. Já jsem o tom vůbec neuvažoval. Ale přišli za mnou do kabinetu dva kolegové. A říkají, hele, nedá se nic dělat, prostě musíš se jako přihlásit do konkurzu. Říkám, mě to neláká, já to prostě nechci dělat*

*a tak. Jejich argument ale byl, že jsem asi jediný, kdo ze školy má šanci, že mě znají, a to je pro ně záruka. Dlouho mně to vnitřně trvalo, ale řekli taky jednu věc, že když ne já, přijde někdo jiný a nemusí to vyjít. Tak mě tím zviklali, abych to zkusil. (Michal)*

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

M. S.: *Proč jste nakonec šla do toho konkurzu? [otázka v rozhovoru]*

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

Mirek: *No já jsem měl už nějaký nesmělý nabídky od svých vrstevníků na ten post zástupce ředitele. Ale pak jsem dostal ředitelskou nabídku do této školy, takže jsem musel přejít, ale zkusil jsem to a šel na konkurz sem.*

M. S.: *Ta nabídka, odkud pocházela? [otázka v rozhovoru]*

Mirek: *Ze školského úřadu. Tenkrát ještě jako školského úřadu, co byl.*

M. S.: *Čili oni vás nějak znali, jo? [otázka v rozhovoru]*

Mirek: *No, zjišťovali si. Oni po té revoluci si, myslím, hodně zjišťovali neformálně, kdo je kdo. A tak se i na mě obrátili. (Mirek)*

Jak výše uvedené výroky zřetelně dokumentují, tato oslovení nebyla činěna náhodně, přestože je tak ředitelé většinou interpretují. Důvodem zájmu o ně byly v první řadě **organizační** a často i **vůdcovské předpoklady**, o kterých respondenti vědomě či nevědomě lidi ve škole dlouhodobě přesvědčovali. Lze tedy podle nás říci, že nabídka uvažovat o nové profesní roli tak byla u zkoumaných ředitelů vlastně spíše logickým vyústěním jejich dosavadní kariéry než uváděnou náhodou či pouhou souhrou okolností.

### 8.2.2 Motivy kariérní změny

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

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

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

Podobné zkušenosti popisuje Mirek. I z jeho výroku je dobře patrné, že snaha „posunout se výš“ v hierarchii školy byla u některých z ředitelů důležitým prvkem při rozhodování. Motiv možného kariérního postupu byl přirozeně posílen i výše popsaným oslovením zvnějšku.

*Jakmile jsem o tom začal uvažovat, o té nabídce konkurzu, a vlastně i ty předchozí náznaky na zástupcování, tak já jsem začal..., že o té kantořině už vím hodně, tak jsem si říkal a že bych to i chtěl uplatnit trošku už podle svýho i někde jinde.*

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

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

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

*Proč jsem to přijala? To bylo stejné, jako když jsem přijala tu funkci zástupce. Jednak možnost dělat i jiný věci než učení, i když mě to bavilo. No a hlavně realizovat věci, co jsem viděla. Já jsem začala s prostředím školy. Vylepšování prostředí, byly hrozné toalety apod. Takže různorodost a možnost seberealizace. (Eva)*

Máme za to, že se nejedná jen o idealizovanou představu dotazovaných ředitelů založenou na jejich sebezpřítání. Představa možnosti **budovat školu podle svého** byla u většiny ředitelů našeho vzorku sycena rozporem mezi jejich ideály a vlastními zkušenostmi. Každý z nich v průběhu učitelské kariéry zažíval něco, s čímž nebyl úplně vnitřně spokojen, co by chtěl změnit. Tyto pocity si respondenti často uvědomovali právě až

v okamžiku volby, kdy nad školou začali přemýšlet z širšího pohledu. Intenzita takového negativního prožitku byla u respondentů různě silná. Michal například vzpomíná, že sice na začátku příliš netušil, co ho čeká, věděl ale, co chce hned od začátku změnit.

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

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

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

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

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

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

## Shrnutí

Zrekapitulujeme-li profesní dráhu respondentů před jejich nástupem do funkce ředitelů, vidíme, že osobní (zejména organizační a vůdcovské) předpoklady a určitá jejich individuální specifická (např. být mužem v ženském kolektivu) vyvolala zájem okolí o tyto jedince jako potenciální příští ředitele. Tento zájem okolí v určité chvíli vytvořil pro adepty ředitelské funkce možnost volby. I když výsledek procesu rozhodování našich respondentů je dopředu zřejmý, zajímavé jsou motivy, které vstoupily do tohoto procesu. Obecně se dá říci, že motiv



kariérové změny ve smyslu vertikálního posunu byl více či méně skrytý u většiny našich respondentů, i když to explicitně téměř popírají. Zajímavější jsou však další motivy, které se spojují s osobními charakteristikami ředitelů škol. Motiv změnit dosavadní fungování školy a motiv budovat školu podle svého se jeví jako rozhodující pro následnou etapu adaptace ředitelů na svou novou roli. Jak ukázaly naše další analýzy, bylo období před převzetím ředitelské funkce důležitou determinantou i pro pozdější profesní dráhu zkoumaných respondentů.

### 8.3 Fáze začátků – změny v nové profesní roli

V další části sledujeme profesní dráhu respondentů po nástupu do funkce ředitele školy. Jde o první skutečnou fázi v roli ředitele, která má často, jak ukazují například i zahraniční empirická šetření (srov. Pascal & Ribbins, 1998 aj.), velmi zásadní význam pro celou další profesní dráhu. V analýze získaných dat jsme se proto soustředili na otázky, jak se respondenti adaptovali na novou funkci, jaké volili strategie a s jakými očekáváními se museli v začátečnické fázi vyrovnat.

#### 8.3.1 Kontext fáze

Být „začátečníkem“ není snadné v žádném oboru ani funkci. Respondenti se rozhodli přijmout výzvu, absolvovali konkurz a byli úspěšní. Pro všechny tak začala nová etapa v jejich profesním životě, která s sebou přinesla řadu změn. Některé výzkumy zaměřené na začátečnické fáze v různých profesích přitom ukazují, že charakteristickým rysem období začátků v nové profesi jsou obavy a nejistota někdy doprovázené i pocitem osamocení v pracovních problémech (srov. Donnelly et al., 1997 aj.). Charakterizují takto své počátky ve funkci i naši ředitelé a jak se se změnami v profesním i osobním životě vyrovnávali?

Při zpětném hodnocení svých začátků ve funkci se ředitelé zkoumaného vzorku většinou shodují, že **neprožívali** typický **šok z reality**, jak je to běžné například u začínajících učitelů (srov. Švaříček, 2007). Z analýzy jejich výpovědí ale přesto vyplývá, že přechod z učitelství (popřípadě i z pozice zástupce ředitele) k ředitelské práci zcela bez problémů přece jenom nebyl. Své tehdejší pocity přibližuje Lucie následovně:

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

Podobné zkušenosti přibližovali také účastníci skupinového rozhovoru. Jedna z ředitelek vzpomínala na své začátky takto:

*Myslela jsem, že ten přechod bude i těžší. Jakmile jsem věděla, že jsem uspěla v tom konkurzu, tak jsem se připravovala, protože jsem měla nastupovat vlastně až od nového školního roku. I když ta realita je pak přece jenom jiná. No, a když jsem nastoupila do ředitelny, kde nebyl ani papír... a začala jsem připravovat nový rok, tak mi dělaly problémy vyhlášky, směrnice apod. To jsem musela postupně poshánět a nastudovat. V tom mi nikdo nepomohl, ale musela jsem tvořit a inovovat ten systém tady. Postupně.*

Citované výroky stejně jako slova dalších informantů ukazují, že jednou z největších překážek hladkého přechodu do ředitelské funkce byla **nedostatečná připravenost a vybavenost** na novou práci a úkoly. Obecně pro všechny naše respondenty platilo, že před nástupem do funkce ředitele neprošli žádnou odbornou přípravou zaměřenou na řízení školy, případně šlo jen o přípravu epizodickou. Ředitelé přiznávají, že v důsledku toho vlastně ani příliš netušili, o čem jejich budoucí práce bude, a své představy zpětně nahlízejí jako naivní. Tento rozpor mezi představami a realitou bývá příznačný také pro začínající učitele (srov. Švaříček, 2007).

V čem je tedy situace ředitelů-nováčků jiná? Obecně můžeme říci, že rozdíl je v očekávání lidí uvnitř, ale i vně školy a také v čase, který bychom mohli nazvat „dobou hájení“. Zatímco učitelům se v tomto období do jisté míry tolerují začátečnické chyby a bývá jim obvykle alespoň částečně poskytována opora například ze strany zkušenějších učitelů, ředitelé jsou nuceni **adaptovat** se na novou roli v podstatě **sami** a nemohou ani očekávat nějakou zvýšenou toleranci ze strany okolí.

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

Začátek ve funkci ředitele školy byl tedy dle slov našich respondentů problematický zejména v tom, že jim nebyla poskytována žádná odborná pomoc a pořádně ani nevěděli, kde takovou pomoc mají hledat. Běh školních událostí přitom přirozeně plynul v obvyklém tempu a od ředitelů se všeobecně očekávalo, že situace budou standardně zvládat a problémy řešit. Časový prostor k adaptaci na novou profesní roli tím byl přirozeně omezen. V tomto smyslu lze ředitele školy označit za **začátečníky** pouze „**na papíře**“.

*No, protože jsem věděla, že jsem do toho skočila rovnýma nohama, tak jsem nečekala na to, až bude vypsáno vzdělávání, až mně to zákon nařídí. Musela jsem se snažit sama. Tady ve škole*

*taky nikdo nečekal. Škola musí fungovat a nikoho nezajímá, jestli už to znám, nebo jak tady už jsem dlouho.* (Marie)

Příznačná pro všechny zkoumané ředitele tedy byla pocíťovaná **odpovědnost**. Ředitelé přestože na jednu stranu sami intenzivně vnímali osobní nezkušenost s novou funkcí, na druhou stranu nechtěli a patrně ani nemohli vyžadovat určitou dobu pro větší sžití s novou rolí.

### 8.3.2 Výkon funkce ředitele ve fázi začátků

Přístup **k řízení a vedení** v této fázi vnímáme do značné míry jako **intuitivní**. Dokládají to výroky většiny zkoumaných ředitelů, shoda panovala také u respondentů skupinového rozhovoru. Z analýzy zároveň vyplynulo, že budování vlastního stylu řízení a vedení, což bylo pochopitelným cílem všech dotazovaných informantů, znesnadňovaly vedle výše popsaného kontextu v podobě nedostatečné předchozí přípravy ještě nejméně další dvě okolnosti.

První z nich je jev, který jsme pracovně pojmenovali **stín předchozího ředitele**. Nikdo z ředitelů totiž nezačal budovat školu, jak se říká, na zelené louce. Ředitelé našeho vzorku vždy přebírali funkci ve školách, které nějak fungovaly, měly vlastní historii a tradice. Lze říci, že se školou museli chtít převzít i dosavadní kulturu školy. Nezřídka byl významným rysem kultury školy styl vedení bývalého ředitele (srov. Pol et al., 2005). Nastupující ředitelé sužovaní vlastní nejistotou se nyní sami ocitli v roli lídrů „nové“ kultury. Přitom z teorie řízení změny kultury školy je známo, že kultura školy mění vedení školy a zároveň vedení mění kulturu školy (Hloušková, 2008). Noví ředitelé škol se tedy ocitají v situaci, kdy „testují“, jestli je dosavadní kultura školy nastavena k tomu, aby přijala změnu vedení – je samé. Kromě obtíží způsobených neznalostí nové funkce se tak museli vyrovnávat například se zaběhnutými způsoby chování učitelského sboru či dalšími atributy dlouhodobě zažívané kultury. Jak tuto situaci řešili námi zkoumaní ředitelé?

Někteří z nich se nesnažili změnit dosavadní návyky učitelů, ale zaměřili se na obsah své práce, čímž se chtěli **odlišit od svého předchůdce** ve funkci. Cílem bylo demonstrovat zřetelný rozdíl v přístupu k práci, a tím i postupně měnit pracovní návyky a přístupy ostatních. Vyjádření Lucie vystihuje toto uvažování:

*On byl pan ředitel takový velice laskavý, hodný pán, ale on už byl i nemocný a tu agendu nechával na mně jako zástupkyni. On si nechával odstup a byl velice populární. Já jako ředitelka dělám i ty nepopulární věci, že, což on třeba nechával na mně.*

Lucie změnila ve škole zaběhnutý mechanismus budovaný předchozím ředitelem. I za cenu dočasné nepopulárnosti chtěla ukázat jiný styl a tím i školu postupně připravovat na další budoucí změny. Určité analogie přístupu s důrazem na odlišení se lze nalézt také u dalších respondentů našeho vzorku. Dokládá to například vyjádření zástupkyně ředitelky Evy.

*M. S.: Když se chvíli zastavíme u toho srovnání současné paní ředitelky s tou dobou před, jak jste ji zmínila, v čem spatřujete ten rozdíl? [otázka v rozhovoru]*

*Eva: Tady byla stoprocentní změna. Protože nikdo z těch předchozích dvou ředitelů třeba, co jsem zažila, nedával třeba takový důraz na tu kulturnost toho prostředí. Paní ředitelka to okamžitě začala měnit, ale zaměřila se na víc věcí, třeba i zřídila posilovnu apod.*

Snaha odlišit se od předchozího vedení školy vycházela u řady ředitelů (Petr, Michal, Josef, Marie) z jejich hlavního motivu, který stál za jejich kariéřním postupem. Chtěli přece „dělat věci jinak a lépe“. Z tohoto hlediska nejde o překvapivý jev. Na druhou stranu si ředitelé ne vždy plně uvědomovali náročnost změny kultury školy. Dobře to vystihuje vyjádření Josefa. Obecně však lze shrnout, že snaha vymezit se oproti předchozímu vedení školy jako přímému následku dosavadní kultury patří k charakteristickým rysům přístupu k řízení a vedení školy fáze začátků.

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

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

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

Samozřejmě nejde o to, že by absolutně platilo schéma „dobrý učitel = dobrý ředitel“. Ze zaznamenané zkušenosti ředitelů ale plyne, že prestiž a z ní vyplývající uznání a respekt sboru pomáhá ředitelům snáze prosazovat vlastní postupy. Je tedy zjevné, že osobní autorita a

smysluplné uplatňování moci u začínajících ředitelů jsou přímo ovlivněny jejich předcházející kariérou učitele. Potvrzují to a dále dokumentují také výroky spolupracovníků ředitelů. Například zkušená učitelka ze školy, kde je ředitelkou Lucie, obecně soudí:

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

Vedle popsaných faktorů, jež u některých ze zkoumaných ředitelů působily spíše jako překážky v jejich adaptaci a v budování osobního přístupu k funkci, byl příznačným rysem začátečnického přístupu k řízení a vedení školy **optimismus**. Ředitelé vesměs vzpomínají na své začátky především jako na období, kdy sice na jednu stranu byli nejistí, možná dokonce měli i obavy, ale na druhou stranu byli plní elánu a nadějí. Tento optimismus pramenil především z jednoho z hlavních motivů, proč se rozhodli pro kariérovou změnu – chtěli přece něco změnit a věřili, že jako ředitelé k tomu právě dostali tu správnou příležitost. Podobný optimismus byl v tomto období u začínajících ředitelů velmi silný – při zpětném hodnocení ředitelé přiznávají, že někdy hraničil až s naivitou:

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

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

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

## Shrnutí

Úvodní fázi v dráze ředitelů škol lze hodnotit jako období vnitřní nejistoty, mnoha otazníků, ale i očekávání. Nejistotu násobila skutečnost, že ředitelé vstupovali do nové funkce bez výraznější a zejména systematictější přípravy a museli se tak spoléhat zejména na vlastní síly. Také proto lze jejich styl řízení a vedení označit v této etapě za spíše

intuitivní. Intuitivní styl neznamena, že by se ředitelé nesnažili opřít o dostupné odborné poznatky o řízení a vedení, nebo že by neusilovali o budování vlastní koncepce. Nadšení a víra, že se brzy podaří zlepšit věci, které se jim ve škole nelíbí, byly hnací silou přístupu k řízení a vedení v celé vstupní fázi ředitelovy profesní dráhy. Optimismus ředitelům přitom pomáhal také lépe zvládat obtíže a tlak spojený s novou, dosud nezažitou funkcí.

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

#### 8.4 První přechodové období – čas osobních zkoušek

Kdy ředitel školy přestává být ve funkci začátečníkem? Na tuto jednoduchou otázku nemáme jednoznačnou odpověď. Výpovědi našich respondentů konfrontované s vyjádřeními získanými v průběhu skupinového rozhovoru naznačily, že přechod, respektive kvalitativní posun v kariéře není jednorázovým aktem, ale jde o delší časovou periodu. Tuto periodu neoznačujeme za fázi profesní dráhy v plném slova smyslu, ale jako přechodné období odvíjející se od významných situací či okamžiků, na jejichž zvládnutí závisí, jak se profesní dráha dále vyvíjí. I tato nedlouhá časová etapa kariéry se u našich respondentů primárně odvíjela od otázek a problémů spojených s úkoly řízení a vedení. Dominantním tématem přechodového období bylo přesto něco jiného než jen například (pouhý) příklon k více realistickým cílům. Jádrem se stalo **posilování vlastní sebedůvěry** a budování **profesní jistoty** ředitelů. Po začátečnické fázi, kdy ředitelé především poznávali, co obnáší funkce ředitele, nyní chtěli přesvědčit nejen sebe, že jsou lidmi na správném místě.

Výpovědi ukazují, že **snaha uspět**, jako dominantní znak prvního přechodného období, byla sycena zejména dvěma zdroji (i když u každého z ředitelů v jiných proporcích). Význam měly **osobní ambice** zvládnout a naplňovat stále ještě v mnoha aspektech novou profesní roli a současně **snaha nezklamat důvěru druhých**. Nesmíme zapomenout, jak se respondenti k funkci ředitele dostali. Byli osloveni, protože se

nějakým způsobem osvědčili. Podávat kvalitní profesionální výkon bylo pro ně samozřejmostí. Svůj přístup k práci popsal Michal takto:

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

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

*Ona se školou skutečně žije, obětuje tomu strašně moc. Samozřejmě tomu odpovídají i ty nároky, který má k sobě i k ostatním, že. Někdy je to možná až přehnaný, ale skutečně to prostě prožívá. (zástupkyň na škole, kde je ředitelkou Lucie)*

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

Jak ale posílit profesní jistotu a získat nezbytnou sebedůvěru? Ředitelé v našem šetření volili strategii, kterou pracovně nazýváme **strategií postupných úspěchů**. Právě proto má v našem pojetí toto období v profesní dráze ředitelů škol název **čas osobních zkoušek**. Z vyprávění ředitelů je zřejmé, že se koncentrovali na „správné“ řešení nejen běžných problémů chodu školy, ale i krizových situací – např. na problémy spojené se správou školního majetku, na konflikty s rodiči problémových žáků, na řešení sporu s opozicí části učitelského sboru nebo na stres spojený s návštěvou školní inspekce apod. Jedním z úkolů ředitelů je podobné situace řešit. Z výroků ředitelů i jejich kolegů se zdá, že v tomto období, které již oddělujeme od začátečnické fáze, sloužilo zvládání těchto a podobných situací jako zdroj sebepotvrzování ředitelů ve funkci. Podobné situace ředitelé zažívají v průběhu celé kariéry, ale při zpětné rekapitulaci si nejlépe vzpomínají na krize a svoji úlohu v nich právě jenom v tomto období, které z pohledu dalšího vývoje kariér zkoumaných ředitelů nazýváme jako přechodové.

*A já jsem nebyla ještě ani rok ve funkci a najednou jsem dostala před koncem školního roku oznámení od soudu. Šlo o spor o školní byt. Byl tady problém, na který si dobře vzpomínám [...]*

*a na mě se to sesypalo. Dohledávala jsem to ve spisech. Podařilo se mi to najít. Byla jsem postavena do nové pozice, kdy musím někoho zastupovat a že musím něco prosadit, obhájit a že neobhajuju jenom sebe, ale někoho i za mnou, celou tu školu, ty žáky, ty kantory, tedy ty pocity toho zařízení jako takového. A tam jsem se naučila strašně moc. (Marie)*

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

Příčinou důležitosti těchto momentů pro další fáze procesu stávání se ředitelem je osobní význam, který jim ředitelé přikládají. Jde vlastně o ověřování vlastních schopností a dovedností k řízení a vedení školy. Zvládání jednotlivých problémů a krizí dodává ředitelům nezbytnou jistotu. A zdá se, že právě v tomto období mají také ředitelé pocit, že se nejvíce naučili. Jak dokládají slova Michala, „nejlepším učitelem“ pro kariéru ředitele byla zažitá zkušenost.

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

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

Přechodové období osobních zkoušek, přestože není z hlediska času nijak dlouhou periodou, má značný význam ještě z jednoho důvodu. Analýza získaných dat naznačuje, že právě toto období lze vidět jako pomyslnou křižovatku v dalším vývoji profesní dráhy ředitele. Čas osobních zkoušek rozděluje ředitele na dva typy. První, který zvládl aktuální problémy a krizové momenty úspěšně, a druhý, který má vnitřní pocit, že v klíčových zkouškách selhává.

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

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



Příběhy Michala a Josefa dobře ilustrují, jaký význam mohlo mít pro další profesní vývoj zkoumaných ředitelů toto nedlouhé období plynule navazující na fázi začátků. Právě proto tento čas osobních zkoušek nazýváme přechodovým obdobím, neboť jeho subjektivně prožívané zvládnutí posunuje ředitele v uvažování, ale především v reálném výkonu funkce ředitele dále. Příběh Josefa a podobně se odvíjející zkušenosti Mirka, kteří pocit úspěchu a sebestpotvrzení v tomto období tolik nezažívali, nevyústí v hypotézu, že by proto byli špatní ředitelé. Analýza a srovnání jejich výpovědí s dalšími příběhy ale přesvědčivě ukazuje, že jejich přechod do dalších fází ředitelské dráhy byl z tohoto pohledu obtížnější a nesl s sebou větší obtíže, což se projevilo i ve volbě jejich dalších strategií.

### Shrnutí

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

### 8.5 Fáze profesní jistoty

V předchozích subkapitolách jsme popisovali ředitelské začátky našich respondentů. Ukázalo se, že výkon funkce ředitele je ovlivněn řadou faktorů spojených mimo jiné také s předchozí učitelskou dráhou. Jako zlomová se z hlediska překonání začátečnické nejistoty ukázala rozhodnutí, kterým přikládali respondenti určitou osobní důležitost. V profesní dráze jsme tuto časově nedlouhou přechodnou fázi nazvali obdobím osobních zkoušek. V terminologii designu životní historie jde v podstatě o sled důležitých či určujících momentů, které ředitelům zastoupeným ve výzkumném vzorku umožňují (kvalitativní) posun v profesní dráze. Tuto následující fázi ve vývoji ředitelské dráhy nazýváme **fází profesní jistoty**.

### 8.5.1 Kontext fáze

Fázi profesní jistoty není snadné přesně časově vymezit. Vymezení závisí na individualizovaném prožívání zmíněných osobních zkoušek. **Dlouhodobě** zažívaný vnitřní **pocit**, že běžné činnosti související především s operativním řízením školy (Pol, 2007) ředitel **osobně zvládá**, umožňuje ředitelům znovu nahlédnout vlastní priority, případně revidovat svůj přístup k řízení a vedení a (opět a někdy dokonce vlastně poprvé) tak konstruovat svoji představu ředitelské role. Obecně lze říci, že fáze jistoty začíná třetím až pátým rokem praxe ředitele. Zde je třeba připomenout, že stěžejní předpoklad v podobě zažívaného uspokojení z neselhání nemusí korespondovat s objektivním posouzením toho, jak ten který ředitel naplňuje očekávání svého okolí, nebo dokonce jak je objektivně úspěšný či nikoliv. To, že ředitel ve svých očích v těchto zkouškách obstál, totiž (pouze) usnadňuje nebo v případě opaku ztěžuje jeho směřování k další fázi profesní dráhy.

Nastupující fáze profesní jistoty se opět odvíjí od přístupu k výkonu funkce ředitele. Klíčovou otázkou pro nás tedy bylo, jak se z hlediska výkonu funkce ředitele odlišuje fáze profesní jistoty od fáze počátku. Podstatným rysem patrným již v přechodném období zkoušek je **revize optimistických představ**, se kterými ředitelé vstupovali do své funkce. Zároveň ředitelé poznávají, že budování nové, „lepší“ školy, což byla vize charakterizující takřka všechny sledované ředitele při vstupu do ředitelny, naráží také na mantinely a překážky, a to nejen ve vnějším, ale i vnitřním prostoru školy, jak popisuje ředitelka Milada v následující citaci.

*Já jsem zase těch škol moc nevystřídala, ale vždycky to byli šéfové, pro které jsem dělala ráda... A takže jsem si říkala, že budu taky taková jako ty dvě moje ředitelky v [informantka uvádí město], na které ráda vzpomínám, že budu stát s těmi kantory, že mým cílem by bylo, aby mě měli rádi, jo, jako ředitele. Jako to byl první cíl, který je naivní... Takže šla jsem do toho s tím, že budu tím starším nebo vyšším kamarádem těch kantorů. No, vyléčili mě hned. Protože byla silná opozice těch zkušených kolegů, byli opravdu zkušení a ne všichni srovnání s tou situací. A pak jsme tam měli partu kantorů, kteří přišli z fakulty, v té době revoluční, dokončovali fakultu, byla tam skupina mladých učitelů a ti byli ještě pořád v té revoluci trochu. Pořád ještě jeli, jo. Takže já jsem to postupně měla v té době dvoje odbory, jo, jedni byli ti mladí, jedni byli ti [zkušení a v opozici], jo. Bylo to takový zajímavý, no. A abychom něco mohli, tak já jsem musela vždycky předtím je ještě sblížovat. Taky mě to naučilo.*

Zdá se tedy, že revize začátečnického entuziasmu, který podle vlastních slov ředitelů někdy hraničil až s naivitou, byla první nezbytnou podmínkou posunu v pojetí výkonu funkce ředitele. Nešlo v pravém slova smyslu o úplnou ztrátu ideálů. Změna se týkala

hlubšího porozumění možnostem, které jako ředitelé školy mají. Ředitelé lépe poznali jednak reálné podmínky systému řízení, a jednak něco, co bychom mohli nazvat obecnými zákonitostmi a principy vedení a řízení. Roli zde mohla sehrát skutečnost, že téměř všichni respondenti se ujímali ředitelské funkce v průběhu 90. let bez jakékoliv teoretické přípravy. Celou fázi profesní jistoty tak symbolizuje získávání nových a posilování získaných znalostí a dovedností řízení a vedení.

Do jisté míry překvapivým nálezem je z tohoto hlediska částečná úprava priorit spojených s výkonem funkce ředitelem. Jak jsme prokázali dříve (Pol, Hloušková, Novotný, & Sedláček, 2009), fázi počátku v nové profesní roli výrazně charakterizoval motiv nezklamát očekávání nejbližšího okolí. Tato očekávání přitom ředitelé výrazně vztahovali ke své osobě. Praktický výkon funkce ředitele byl v první fázi nahlížen tímto prizmatem. Veškeré úkoly řízení a vedení brali ředitelé primárně na sebe, protože jinou organizaci práce by vnímali jako vlastní selhání. Společně s pochopitelnou nezkušeností to znamenalo, že řízení školy se našim ředitelům v této fázi omezilo na administrativu a operativní řízení. Přesně toto myšlenkové schéma vystihuje ředitel Petr.

*Čili já jsem prostě dřív dělal všechno sám. A to obecně ti ředitelé, jak je tak potkávám, tak mají. Mají ten elán a pocit, že nemají čas a všechno musejí udělat sami, sedí tam od rána od sedmi do pěti do večera v té škole a pak ještě přijde někdo. Takže to jsem taky měl tu tendenci... Postupně jsem začal pracovat jinak.*

Fáze profesní jistoty přináší změnu, jejíž příčinu spatřujeme vedle dalšího i v **reformulaci klíčových priorit výkonu funkce ředitele**. Ředitelé, kteří získali pocit, že nesehali, v terminologii našeho výzkumu úspěšně prošli přechodným *obdobím osobních zkoušek*, obracejí pozornost na školu jako celek. Mottem této změny v uvažování může být výrok, který zazněl v průběhu řízeného skupinového rozhovoru. Prioritou výkonu funkce ředitele se tak stala **škola a její úspěch**.

*To, že se mně jako řediteli osobně něco nepovede, není už tak hrozné, jako to, že se něco nedaří celé škole. (Eva)*

Posílená aktivita směrem ke škole souvisí s jiným fenoménem, v počáteční fázi tolik neuvědomovaným. Jde o změnu chování jejich kolegů a spolupracovníků. Zatímco ředitelé vnímali sami sebe pořád stejně, postupně a naplno si až ve fázi profesní jistoty povšimli, že ostatní ve škole k nim již přistupují jinak. Dokonce lze říci, že u většiny informantů vznikl pocit, že **jsou ve škole vlastně sami**, odděleni od učitelského sboru.

*Takže tady to se změnilo, jsem víc v tý ředitelně a toho jsem se děsila, že budu jako ředitelka trošku..., trošku mimo. (Eva)*

*V té době jsem si uvědomil, že ta funkce přinesla i jinou změnu. Myslím si, že jsem se jako člověk vůbec nezměnil, ale část lidí mě začala brát jako funkci, tedy úplně jinak a toho člověka někde jako až vzadu. Tak to mě trochu zaskočilo. (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)*

Jejich kolegové jim tak začali připisovat nejen nové vlastnosti, ale zřetelný byl zejména odstup. Podobný jev ve svém výzkumu, jehož součástí byl vzorek britských a dánských ředitelů, popsal MacBeath (in MacBeath & Myers, 1999). Vyrovnání se s tímto pocitem je, jak dále ještě ukážeme, důležitým faktorem celé fáze.

#### 8.5.2 Přístup k řízení školy ve fázi profesní jistoty

Přenesení důrazu na školu jako celek v součinnosti s výše popsaným nabýváním praktických zkušeností se přirozeně odráželo u ředitelů v uplatňování nových strategií řízení a vedení. Zatímco fáze počátku v nové profesní roli je spojena s hledáním vlastních cest a modelů, fáze profesní jistoty symbolizuje již určitá stálost stylu řízení.

Úspěch v období osobních zkoušek měl u ředitelů zastoupených ve vzorku z hlediska jejich stylu řízení pro další dráhu výrazný efekt v podobě **získání odvahy delegovat** pravomoci a **sdílet** tak některá **rozhodování** s částí školy. Nový pohled na styl řízení v této fázi popisuje ředitelka Marie stejně jako Petr, který doplňuje výše uvedenou citaci:

*A hodně jsem začala potom využívat, nebo čím dál víc, to je možná změna, kterou si uvědomuju, že víc využívám metodických sdružení. Mám vedoucí metodických sdružení, nemáme to po jednotlivých předmětech, protože u nás je to o něčem jiném než o předmětových komisích. Takže máme nižší stupeň, vyšší stupeň, pomocnou školu bývalou, dnes dozrívající ještě, dnes základní školu speciální a družinu. Každý má určen toho svého vedoucího a tam, kde potřebuju, o kterou oblast se jedná, tak prostě pověřím vedoucího toho metodického zařízení. Je to operativnější, protože oni si těch pár svých podřízených dají dohromady dřív nebo oběhnou. Je to rychlejší. (Marie)*

*Důležitý bylo stanovení jasných kompetencí, což tady taky dělalo problémy, protože lidé měli tendenci obcházet své nadřízené pracovníky... Toho se taky po zkušenostech snažím vyvarovat. Prostě zrovna včera jsem tady řešil deset minut s paní učitelkou, která přišla, jak by opravila něco v třídním výkazu. Jako s tím za mnou nechod', já to nekontroluju, to kontroluje paní zástupkyně, ani nevím, co kontroluje. Mají kompetence a nedělám to všechno sám. (Petr)*

Řada zahraničních studií (srov. Weiss, 1993) přesvědčivě ukázala přínosnost sdíleného rozhodování pro chod školy z mnoha perspektiv. Obava ze ztráty autority, která patří k nejčastějším bariérám uplatňovat styl řízení založený na sdílení pravomocí, může mít

příčinu, jak ukazují i naše data z jiného výzkumu (Sedláček, 2007, 2008), právě v tom, že ředitelé nezískali již několikrát zmíněný pocit vlastní jistoty. Změna přístupu ředitelů znamená posun v profesní dráze ředitelů. Až ve *fázi profesní jistoty* můžeme identifikovat systematické uplatňování postupů sdíleného rozhodování a přenášení důležitých kompetencí na spolupracovníky. Mnohostranné výhody takového postupu ředitelé pocítují v několika rovinách.

*Já bych řekla, že začínám být ve fázi, že si říkám, že ta škola šlape. Snažím se pořádk, ale vím, že tam mám ty kolegy, co jsou již naučeni a vědí. Takže už i přehodnocuji ten čas strávený ve škole. A vím, že ono se to nezblázní, když tam nebudu každý den do večera. Oni už si taky umí poradit. (výrok ředitelky v průběhu skupinového rozhovoru)*

Z popisu ředitelky je dobře patrný efekt v podobě zisku času. Převedením některých úkolů zejména krátkodobé či střednědobé perspektivy, které v předchozích fázích ředitelé vykonávali sami, si pomyslně uvolňují ruce pro jiné (v očích ředitelů smysluplnější) aktivity. Do jisté míry tak někteří ředitelé nalézají řešení pro často slýchaný postesk, že pro množství úkolů – zejména administrativních – nestíhají to, co považují za podstatné.

Přechod ke stylu s principy sdíleného rozhodování a delegování pravomocí přinesl zkoumaným ředitelům vedle zlepšeného time managementu i další impulz pro posílení profesní jistoty a sebevědomí. Stimulem pro další rozvoj vlastní práce byla **odvaha**, kterou museli projevit při delegování některých pravomocí. Ředitelé si totiž dobře uvědomovali, že za veškeré oblasti školního chodu jsou legislativně odpovědní oni. Přenechání kompetencí nejbližším spolupracovníkům například v ekonomické oblasti bylo nepochybně jistým rizikem. Dokládají to i výroky těch ředitelů, kteří se k tomuto postupu nepřiklonili.

*Odpovědnost mám za všechno já. Takže si tu ekonomiku třeba hlídám. Samozřejmě ve spolupráci s ekonomkou, ale dělám to hodně. Tam je to nebezpečný. I když vím, že na některých školách to třeba berou na lehkou váhu. Já ne. (Josef)*

**Ochota zdravě riskovat** je přitom považována za rys úspěšných lídrů také ve školním prostředí (MacBaeth & Myers, 1999). Odvaha projevovaná systematickým delegováním důležitých kompetencí se přirozeně odráží v dobrém klimatu školy. Výroky informantů naznačují i další pozitiva, mj. že projevená odvaha měla opět vliv na jejich sebevědomí. Přestože zpravidla nejde o čistě lineární posun, kontinuita vzrůstající jistoty je u těch, kteří se „nebáli“, zjevná. To se postupně odráželo v dalších oblastech řízení a vedení školy.

### 8.5.3 Učení se roli a další profesní rozvoj

Další identifikovanou oblastí, v níž se projevuje osobní dimenze výkonu funkce ředitele, je koncipování vlastního profesního učení se a rozvoje. S přibývajícimi zkušenostmi se přirozeně proměňuje i přístup k vlastnímu rozvoji a učení se. Pro *fázi počátku v nové profesní roli* byla z hlediska vlastního učení dominantní ředitelova snaha rychle zvládnout dosud nepoznané činnosti spojené s řízením a vedením školy. V předchozí kapitole jsme ukázali, že před nástupem do funkce ředitele neprošli informanti žádnou odbornou přípravou zaměřenou na řízení školy, případně šlo jen o přípravu epizodickou. Většina z nich proto v úvodní fázi ředitelské dráhy absolvovala formální vzdělávací programy určené pro vedoucí pracovníky škol. Z výroků některých z nich vyplývá, že očekávání vztahovaná k těmto programům nebyla vždy naplněna.

*Ty funkční studia třeba v něčem zajímavé byly. Někdy to bylo i o ničem. Samozřejmě záleželo na lektorech. Ale některý věci jsem se tam nedozvěděl. (Petr)*

Získaná data ukázala, že ve fázi profesní jistoty ředitelé svůj další rozvoj a přípravu staví na dvou dominantních pilířích. Tématem učení přirozeně zůstává otázka, jak efektivně řídit školu a úspěšně tak zvládat roli ředitele. Pozornost přitom obracejí na zažívanou praxi. Prvním z pomyslných pilířů je tedy pro informanty **vlastní zkušenost**. Jako ředitelé již něco zažili, v řadě situací obstáli a poznali, co je účinné a co ne. Kurzy dalšího vzdělávání nejsou sice explicitně odmítány, učení se vlastní praxí a zkušeností je ale považováno za nejúčinnější. Rozhovory ukázaly, že ředitelé své postupy systematicky reflektovali a hodnotili. Přemýšlení o dopadech vlastních kroků, které jako ředitelé uskutečnili, lze proto považovat za výrazný aktivizující faktor jejich dalšího profesního rozvoje.

Ředitelé se však zpravidla nespolehali pouze na tento postup. Uvědomovali si i jeho limity. Klíčové pro ně byly nejen zkušenosti a praxe, ale hledali také nové nápady a inspiraci. Zpočátku spíše nezáměrně, postupně však zcela cíleně budovali za tímto účelem pevnější vztahy s kolegy řediteli z jiných škol. Každý z ředitelů si tak budoval ve svém okolí **neformální kolegiální síť**.

*U nás v tom bezprostředním okolí těch 20 až 30 kilometrů jsme vytvořili takové fungující sdružení. Vlastně nás k tomu vedl i ten školský úřad. Mně to velmi pomohlo, že jsem se měla v podstatě o koho opřít. (výrok ředitelky v průběhu skupinového rozhovoru)*

*Já když bych měla poradit začínajícímu řediteli, tak mu řeknu, jdi na školení, třeba to nebude dobrý. Ale poznáš kolegy. Vytvoříš si spřátelené vazby. Tak jsem to zažila já. My jsme dokázali všechno probrat. Ten pomohl s něčím. Pak jsem měla já nějakou zkušenost. Tak nám to pomáhalo. (Marie)*

Tyto sítě se staly velmi cenným informačním zdrojem a zároveň sociální oporou při zvládnání pracovních úkolů. K efektivnímu učení docházelo jak při vzájemných setkáních ředitelů, tak i například v podobě telefonických kontaktů. Kolegiální ředitelské sítě byly budovány převážně spontánně, často vznikaly v rámci jiných organizovaných aktivit. **Vzájemné kolegiální učení se**, sdílení vlastních zkušeností bylo tedy druhým pilířem profesního rozvoje této fáze. Je pro nás otázkou, nakolik byl tento postup zapříčiněn také specifickou situací druhé poloviny 90. let minulého století. V dalších rozhovorech k tomu někteří ředitelé podotýkají, že se sítě ne vždy dařilo dále udržet, či se dokonce postupně rozpadaly. Zdá se, že svoji roli v tom pravděpodobně sehrál i postupně zvyšující se konkurenční boj mezi školami. Podobné trendy se objevují také v jiných zemích, kdy se omezená spolupráce mezi školami považuje za jedno z rizik politiky nové veřejné správy (srov. Thrupp & Willmott, 2003).

Stejně jako nelze stanovit přesný časový začátek, nemá fáze profesní jistoty jednoznačně definované ani závěrečné ohraničení. Podobně jako u ostatních fází jde z časového hlediska o výrazně individualizovanou profesní periodu, která spíše kontinuálně než zlomově přechází do dalších fází. Tu opět uvozuje určité přechodné období, které do značné míry rozhoduje o další cestě ředitele.

## 8.6 Druhé přechodové období – čas zesílené reflexe chodu školy?

Průvodním znakem druhého přechodného období je zejména tendence intenzivněji **reflektovat chod školy**. Na základě našich dat nelze stanovit přesný časový mezník, zdá se však, že obecně o přechodu z fáze profesní jistoty můžeme hovořit kolem desátého roku jejich funkčního období. Jistota ve výkonu funkce ředitele budovaná a permanentně posilovaná v předchozích fázích na jednu stranu ředitele vnitřně uspokojuje, na druhou stranu vyvolává po zmíněné době i otázky: Přináším do školy dostatek impulzů? Co se mi podařilo, co jsem nesplnil?

Ředitelé vědí, že jejich školy v základních funkcích plní své poslání. Výkon funkce ředitele zvládají a to jim dovoluje i hlouběji rekapitulovat. Pohled zpět však v tuto chvíli nesměřují na sebe jako na ředitele, ale posuzují, do jaké míry škola odpovídá jejich představám úspěšné školy. Připomínáme, že ředitelé vstupovali do ředitelské pozice

s představou ideálního cílového stavu (srov. Pol, Hloušková, Novotný, & Sedláček, 2009), a že většina informantů získala v prvním „testovacím období“ pocit, že osobně neselhala. Podobně jako v období osobních zkoušek věnují proto ředitelé zvýšenou pozornost **reflexi**. Rozdílné je, že se tentokrát soustředí **na školu** jako celek. Posuzováno je to, zda školu za svého působení ve funkci ředitele dokázali posunout žádaným směrem. Přirozeně spatřují i rezervy. Jedním z klíčových východisek reflexe je přesvědčení o významu pozitivního vnímání školy nejbližším okolím.

*Možná v této fázi je pro ředitele důležitá zpětná vazba, jestli to dělá dobře. To znamená zjišťovat si především u rodičů a žáků. U kolegů je to takový, to vám asi nikdo otevřeně neřekne, ale zjišťovat si, jestli ta škola je na správné cestě. (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)*

Lakmusovým papírkem, podle kterého ředitelé hodnotí pozitivní vnímání školy jako celku, je **zpětná vazba** od rodičů. Jiní k tomu přidávají důraz na dobrou image školy u zřizovatele. Souvisí to s poměrně obvyklou ředitelskou prioritou tohoto období, a sice že škola musí být na první pohled **atraktivní** a navenek **viditelná** (srov. Sedláček, 2008). Takový cíl přibližuje například ředitelka Miloslava.

*Moje představa byla i taková, aby hodně vlastně ta škola měla nadstavbu v té mimoškolní činnosti. Aby to bylo takový to kulturní centrum, kde teda se pořádají třeba výstavy, různé akce.*

Pozitivní zpětná vazba – někdy i záměrně vyhledávaná – ředitele jednak opět vnitřně posiluje, jednak dodává motivaci posunout se opět o krok dál. Pocit, že škola je vnímána většinou partnerů pozitivně, je důležitou vzpruhou pro další profesní vývoj. Pracně vybudovaná profesní jistota dává ředitelům více prostoru pro další revizi a přehodnocení dlouhodobých vizí a plánů. Ředitelé, kteří projdou obdobím zesílené reflexe, plynule přecházejí do poslední námi identifikované fáze, stávají se z nich v pravém slova smyslu zkušeni ředitelé.

## 8.7 Fáze nových výzev – zkušený ředitel

Fáze nových výzev u zkušeného ředitele je třetí dominantní fází ve vývoji profesní dráhy ředitelů základních škol. Tato fáze začíná u našich informantů přibližně po desátém roce praxe. Zkušenosti přirozeně přicházejí s odpracovanými léty ve funkci. Výpovědi ředitelů ukazují, že pouze „prožít“ tyto roky ve škole nestačí. Stěžejní je právě pocit profesní jistoty, posilovaný (i nevědomě) v předchozích fázích. Důležité jsou přitom všechny znaky a projevy předchozí profesní dráhy: počáteční snaha něco změnit, identifikace se školou, opakované prožívání úspěchu vlastního i školy, schopnost unést tlak i pocit



osamělosti ve škole. Ředitel je již dostatečně zkušený, aby zvládal náročnou práci a dokázal ovládat chod školy, proto se může poohlížet po nových výzvách.

### 8.7.1 Kontext fáze

Počátek fáze je spojen s nedlouhým, přitom ale důležitým rekapitulačním obdobím, jehož stěžejním mottem je pozitivní zpětná vazba zejména od rodičů. Vedle toho ředitelé celou předchozí dráhu usilují o stav, který jsme nazvali profesní jistotou. I v tomto ohledu ředitelé zastoupení ve výzkumném vzorku pocítují alespoň elementární úspěšnost. Svou relativní jistotu mohou ředitelé prožívat různě. Na jedné straně jim přináší určité **uspokojení**. Vědí, že běžné problémy zvládnou, že škola funguje i bez jejich permanentní fyzické přítomnosti. Rozbor jejich slov navíc naznačuje, že pro mnohé z nich představuje „běžný“ výkon funkce ředitele vlastně již pouhou **rutinu**, a vítají tak, že po složitějších letech je konečně příležitost si třeba více odpočinout.

*Ted' už ta práce už je spíš taková opravdu rutinní, nechci říct jako ve fabrice, protože jsem tam na pozici nebyl, ale člověk má něco za sebou. Ví kam, co již dělal. Kam má popřípadě sáhnout. A už takto přemýšlí. (Norbert)*

Na druhou stranu ale čas reflexe a rekapitulace chodu školy mnohým odkryl, co se z jejich představ nepodařilo realizovat. Částečnou brzdou při „restartování“ ředitelských programů je pro některé z nich **únava**. Intenzita a zejména dlouhodobost působení ve školství si přirozeně u těchto ředitelů vybírá svoji daň.

*Podle mého názoru je přelomová padesátka. Člověk zvažuje, zda má cenu zůstat. Už není nejmladší. Je tou školou i vyčerpanej. Důležitá je ta otázka, zda má ten člověk té škole ještě co dát. U mě to tak bylo. Člověk bilancuje a přemýšlí, co dál. Je tam ta setrvačnost. Co si budeme povídat, taky i určité zabezpečení. Obecně už nemá strach z těch běžných problémů. Musí v sobě najít ty odpovědi. (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)*

Symbolicky lze ale i přes překážku v podobě únavy říci, že ředitelé, kteří se dostali až do této fáze, se ocitli na pomyslném **vrcholu kopce**. I přes dílčí nezdary úspěšně zdolali řadu překážek. Zároveň však vidí i nové vrcholy, které symbolizují zcela nové, ale i oprášené počáteční cíle a vize. I proto fázi zkušeného ředitele doplňujeme přízviskem **nové výzvy**. I zkušený ředitel, nyní možná trochu paradoxně, tedy opět stojí před rozhodováním, zda a o jaké výzvy či cíle obohatí svou další profesní dráhu.

### 8.7.2 Výkon funkce ředitele ve fázi nových výzev

Výzvy a příležitosti otevírající se ředitelům v této fázi profesní dráhy nemají u zkoumaných ředitelů zásadní vliv na jejich styl řízení a vedení. To není překvapivé. Nelze očekávat, že ředitelé budou po letech ve funkci radikálně měnit přístup. Styl většiny z nich vychází ze získaných zkušeností. Pokud bychom se měli snažit pojmenovat dominantní styl této fáze, pak bychom při jistém zjednodušení mohli říci, že většina z informantů inklinuje k **situačnímu stylu vedení a řízení**. Dobře to vystihuje vyjádření zkušeného ředitele, které zaznělo v průběhu řízeného skupinového rozhovoru.

*Myslím, že znakem zkušených ředitelů je, že domýšlí spoustu věcí o několik tahů dopředu. Že na základě těch zkušeností, co nabral, už ví, že se něco stane. A této situaci se i přizpůsobí.*

Schopnost najít správný způsob jednání či najít adekvátní nástroj řízení je skutečnou devízou zkušených ředitelů. Samozřejmě opět nelze říci, že všichni ředitelé řídí a vedou své školy tímto stylem. V souladu se slovy ředitele Michala se ale domníváme, že projevy a momenty předchozí profesní dráhy, jak je popisujeme, mají při osvojování tohoto stylu svůj neopomenutelný vliv. Michal doslova říká:

*Nemůžu to tlačit všechno jako z titulu té funkce. V tomto jsem jako kdyby vyspěl, nebylo to tak vždy. Jednání s lidma... využívám to, co jsem už zažil. Snažím se poučit a poznat, co bude v té situaci platit. Když se třeba zase vrátím k tomu slovnímu hodnocení. Tak mi dneska slovně hodnotíme teda prakticky třetí rok od první do třetí třídy. Ti rodiče byli ze začátku strašně proti a vlastně i někteří učitelé. Musel jsem je přesvědčovat. Ale nemá cenu jít proti rodičům. Nejhlasitější byla jedna maminka dokonce z rady. Dcera nosila jedničky a měla strach, že už nebude. Dřív bych třeba se snažil silou. To je hloupost. Já jsem si s ní sedl a domluvil se, že nejprve tedy zkusíme cvičný rok a uvidíme. Ona přišla po roce a říká, prosím vás, budete v tom pokračovat?*

Celkově můžeme říci, že fáze nových výzev zkušeného ředitele není provázána výraznými změnami stylu řízení a vedení. Co se však vyvíjí a obohacuje, to jsou ředitelské vize a priority. Odkaz na **nové výzvy** vystihuje dominantu celé fáze. Fáze je primárně o **hledání nové motivace**, nových stimulů. V souvislosti s tím, jak jsme výše popsali kontextové vlastnosti této fáze, se ředitelé zpravidla ocitají v situaci, kdy se rozhodují, jak dál. Jejich výběr je ovlivněn i tím, jaké si určují priority z hlediska řízení a vedení. Z tohoto hlediska byly zaznamenány celkem tři strategie: 1. co jsem ještě nestihl – oprášení původních ideálů a zabezpečení kontinuity rozvoje školy do budoucna i s ohledem na to, že se rýsuje konec vlastního ředitelského období; 2. hledání nových příležitostí, jak zviditelnit svoji

školu a mimo jiné i sebe – ve školní, ale často i mimoškolní oblasti; 3. bezpečný cíl – setrvání ve funkci v kontextu aktuálního stavu, klidný závěr profesní dráhy.

První ze zaznamenaných přístupů je zaměřen směrem do školy. Ředitelé volící tuto strategii vycházejí ze své nabyté zkušenosti a profesní jistoty. Novou motivaci proto primárně hledají tam, kde jsou si nejvíce jisti. Otázkou je, jak mohou školu dále rozvíjet. Řešení často překvapivě nalézají ve svých **počátečních vizích**. Cíle, které v dřívějších fázích pro nedostatek času odkládali, nyní oprašují a hledají cesty, jak je uskutečnit.

*Hodně se soustředím na začínající učitele. Vždycky jsem to považoval za důležité, ale neměl jsem na to čas. Dělal to jiní. Najednou ten prostor mám. Věnuji se tomu, chci předávat zkušenosti. Nejenom mladým. Hledám také svého nástupce, a chci mu radit. To pole je ale obrovský. Mám na to ještě chuť. To je důležitý.* (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

Druhá zaznamenaná strategie je opačná. Ředitelé inklinující k této taktice čelí hrozbě stereotypu či vyhoření snahou **uplatnit se i mimo hranice vlastní školy**, zpravidla v oblastech souvisejících se školstvím. Jde o ředitele těšící se značné autoritě nejen ve škole. S nadsázkou lze říci, že škola jim začíná být těsná a nacházejí uplatnění v dosud nepoznaných oblastech.

*Ale dělám ráda i to nové. A protože jsem i v těch komisích na magistrátu, na kraji. Jsou to ale funkce, který navíc pomáhají škole a můžu tam získat zase peníze na projektech a dalších věcech.* (Milada)

*Já se dost zapojuju do toho dění i na magistrátu, co se týká sociálně znevýhodněných, jsem v pracovní skupině při ministerstvu, kde jsme řešili nejprve rámcové vzdělávací programy. Teď tam připravujeme s kolegou další projekty.* (Marie)

*Já lektoruji ve vzdělávání dospělých. To byla pro mě taky výzva, nebyl jsem zvyklý stoupnout si před dospělé. Na PAU [angažovaného učení] jezdím doteď jako lektor. Věnuji se autoevaluaci.* (Petr)

Poslední strategie je vlastně pragmatickou volbou. Vědí, že výkon funkce ředitele zvládají, znají i rezervy. Zdolání vrcholu v nich další ambice ale neprobouzí. Hlavním motivem je spíše setrvání v pozici ředitele. Kariéru chtějí **jako ředitelé zakončit**. Nevidí jiné varianty než ve školství, zároveň jim jejich nabytá profesní jistota zabraňuje v návratu k učitelování. Do jiných projektů se již nepouštějí a často se začínají více věnovat svým osobním aktivitám, které v předchozích letech spíše zanedbávali.

*Pro kantora, kterej je celej život na jedné škole, dělá tam ředitele, moc možností není. Dostane se třeba do fáze, kdy už ví, že tu školu brzdí, ale samozřejmě nechce jít se svým standardem dolů. Já třeba jsem přemýšlel, že bych se vrátil i k té kantořině. Ale uvědomuji si, že už bych nemohl být řízený.* (výrok ředitele v průběhu skupinového rozhovoru)

*Fakt je, že už jsem dost opotřebovaný tady z toho, z té práce, z toho těžkého prostředí. Pryč ze školství, ne že bych se bál, ale něco o tom vím, takže se mi taky nechce. A vrátit se jenom učit. Nevím, říkají mně ředitelé, že to je těžký. Taky už toho ředitele dělám dlouho, sice učím, ale to třídnictví. Navíc rodina, takže i to je argument. Už to tady asi nějak dokončím. Musela by přijít třeba nějaká nabídka na venkov. To bych šel. (Mirek)*

## Shrnutí

Řídit a vést školu z pozice ředitele, jak dokládají četná empirická šetření, a to z různých školských prostředí, je stále komplexnější a složitější úkol spojený s řadou problémů jak v profesním, tak nezřídka i v osobním životě (srov. Cooley & Shen, 2000; Howley et al., 2005; Sedláček, 2008 aj.). Navzdory už existujícímu teoretickému poznání nashromážděnému především v anglicky psané literatuře (srov. Weindling & Dimmock, 2006 aj.) je zjevné, že vývoj výkonu ředitelské funkce je obtížně postižitelný a problematicky kategorizovatelný fenomén. Některé jeho aspekty jsou zjevné, jako změny priorit v průběhu výkonu funkce ředitele, deklarované hodnoty a přesvědčení, o které se výkon funkce ředitele školy opírá, stylu vedení apod. Jiné aspekty byly dosud jen zřídka pojmenovány, jako učení se výkonu funkce ředitele, což lze považovat za jeden z významných příspěvků zde prezentovaného výzkumu, případně role reflexe dosavadního výkonu funkce ředitele a její význam pro další směřování v roli ředitele. Navíc, vzhledem k intenzivní provázanosti výkonu funkce ředitele s životní dráhou ředitele včetně mimoprofesionálních událostí a zkušeností a v neposlední řadě v souvislosti s neustále se měnícím kontextem společenským a politickým včetně reformních snah ve školství nutně vznikají nové situace, které výkon funkce ředitele spoluurčují a tím ho nově ovlivňují. Proto je výkon funkce ředitele nutno vnímat jako otevřený koncept. Je tedy možné neustále objevovat jeho nové aspekty.

Přesto však výzkumy na tomto poli ukazují jakousi logiku vývoje výkonu ředitelské funkce (Hobson et al., 2003; MacBeath, 2006; O'Mahony & Matthews, 2003 aj.). Ve směru k porozumění průběhu výkonu funkce ředitele a zaznamenání kontinuity či diskontinuity vývoje tohoto specifického období profesní dráhy ředitelů škol jde i zde prezentovaný výzkum. Na základě našich dat jsme identifikovali čtyři zásadní fáze oddělené přechodnými obdobími odvozenými od určujících momentů profesní dráhy ředitele. Vývoj shrnutý do tohoto členění ovšem není prostý paradoxů a problematických momentů (viz schéma 1).

<b>FÁZE 0</b>	<b>FÁZE 1</b>	<b>FÁZE 2</b>	<b>FÁZE 3</b>
<i>vstup do ředitelny</i>	<i>osobní zkoušky</i>		<i>zesílená reflexe</i>

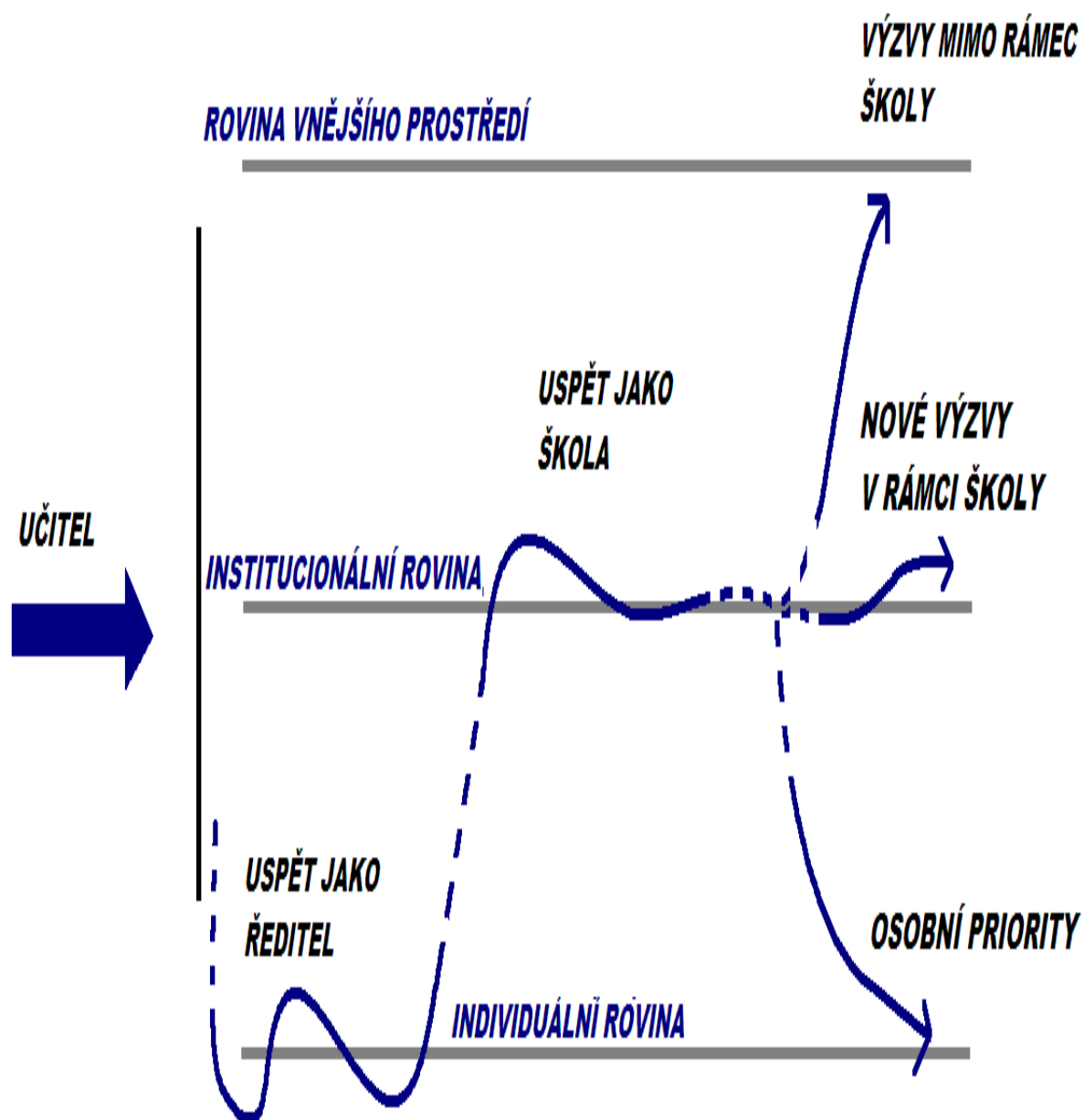


Schéma 1

- FÁZE 0: Před vstupem do ředitelny
- FÁZE 1: Fáze počátku v nové profesní roli
- FÁZE 2: Fáze profesní jistoty
- FÁZE 3: Fáze nových výzev

Předně, nově nastupující ředitelé přicházejí s ambicí cosi podstatného ve škole změnit. Tato ambice se zpravidla týká některého z podstatných aspektů klíčového procesu chodu školy, tzn. výukového procesu, případně některého z doprovodných jevů, např. image školy nebo vztahů uvnitř školy. Plánovaná změna se tedy dotýká institucionální roviny, tzn. školy, nicméně jde o vybrané úkoly, jejichž plnění se od školy očekává. Ve chvíli, kdy ředitel nastoupí do své funkce, ovšem narazí na skutečnost, že podstatných změn ve škole nelze dosáhnout bez zásahu do fungování školy jako celku, tzn. mimo jiné bez intervence do její kultury a mnoha dalších aspektů jejího chodu. To je ovšem pro začínajícího ředitele velmi obtížný úkol. Poněkud paradoxně se tak v první fázi výkonu funkce ředitel obrací k sobě samému a usiluje o dosažení osobního úspěchu. Takový je charakter **fáze počátku v nové profesní roli**.

Teprve když ředitel překoná stadium, o kterém hovoříme jako o **období osobních zkoušek**, a dosáhne – často jen dílčího a subjektivního – úspěchu, může se posunout do další fáze, a to **fáze profesní jistoty**, kterou popisujeme v tomto textu. Subjektivně pocíťovaný úspěch, který má za následek jakési sebezpotvrzení v roli ředitele, řediteli umožní vrátit se k orientaci na institucionální změnu a soustředit se na rozvoj školy. Když se poté ředitel vyrovná s chodem školy a ujistí se, že jej ovládá, obvykle nastává čas, kdy se ohlíží za přínosem svého působení pro školu (**období zesílené reflexe**). Od výsledku tohoto ohlednutí se odvíjí nové rozhodování: myšlenky ředitele se ve **fázi nových výzev zkušeného ředitele** obracejí k novým výzvám obohacujícím jeho cíle, které jej vedou k potřebě dalšího sebezpotvrzení, vytyčení nových či staronových cílů, které chtěl ve škole realizovat, nebo dokonce zcela mimo školu a její chod. Ať už se ředitel s novými výzvami vyrovná jakkoliv, školu zpravidla neopouští.

Kromě přínosu výzkumu a samotných zjištění si ovšem diskusi zaslouží ještě jeden velmi podstatný metodologický, ale i věcný aspekt zde prezentovaného výzkumu. Volba ředitelů, kteří jsou ve své roli zakotvení přinejmenším pět let, nás přivedla do situace, kdy může být působení ředitelů ve školách vnímáno v principu jako úspěšné. Skutečnost je ovšem jiná: ředitelé a jejich školy nebyli v prezentovaném výzkumu v žádném slova smyslu hodnoceni co do kvality výkonu ředitele či kvality chodu školy. Ředitelé, kteří školu opouštějí, nebyli předmětem výzkumu z toho důvodu, že proces vývoje jejich ředitelské dráhy by v jejich případě byl nutně neúplný, a tudíž pro výzkum méně přínosný.

Dále je třeba zdůraznit, že vývojové fáze jsou individuální. Skutečnost, že ne všichni ředitelé prožívají všechny zde popsané fáze v plné intenzitě, že ne každý dospívá ke stejně výrazným určujícím momentům, že ne každý ředitel prochází fázemi se stejnou dynamikou, nepopírá zjištění o fázích vývoje jejich dráhy. To, že např. některý ředitel neprochází v prvních letech výrazným osobním úspěchem a z něho plynoucím sebepotvrzením, neznamená, že v čase, který nejsme schopni výzkumně zachytit, osobního úspěchu nedosáhne. Náš výzkum jednoduše nesledoval odbočující linie profesních drah a soustředil se na příběhy o výkonu funkce ředitele, které nabídlý úplný přehled o všech postupných fázích vývoje ředitele školy.

## 9.

### Vztah ředitele a zřizovatele školy: Příklad (příliš) těsné spolupráce na vesnické škole

Otázkou, jak je pracovní role ředitele školy ovlivněna vztahem se zřizovatelem, jsme se zabývali v následující kapitole. Téma ilustrujeme na příkladu vesnické školy. Na vesnickou školu jsme se zaměřili z několika důvodů. Spolupráce se zřizovatelem přitom nebyla na počátku výzkumu v centru naší pozornosti, její význam se objevil postupně při sběru a analýze dat. Původně jsme se zaměřovali spíše na obecná specifika pedagogického vedení ve školách v menších obcích a roli ředitele v nich. Důležitým faktorem procesů řízení se ve vybrané škole nakonec ukázal být kromě jiného vztah se zřizovatelem. V kapitole popíšeme celý „příběh“ školy a jejího ředitele, protože v mnohém dokresluje zjištění z předcházejících částí.

Z hlediska designu výzkumu se jednalo o případovou studii. Klíčem v ní bývá výběr samotného případu. Vzhledem k nastavení výzkumného problému jsme primárně chtěli školu, která by představovala v Yinově typologii (2003) tzv. typický neboli reprezentativní případ. Východiskem byl teoretický předpoklad, že právě v běžných typických školách se nejčastěji vyskytují obvyklé situace a problémy související s procesy vedení. Určili jsme proto několik znaků „reprezentativnosti školy“. První rovinu představovaly závěrečné zprávy z hodnocení České školní inspekce. Zvolená škola měla vycházet z těchto inspekčních hodnocení jako instituce bez výrazných kladných nebo záporných extrémů, a to ve všech stránkách svého chodu včetně personální oblasti. Druhým kritériem byla image školy.<sup>59</sup> V praxi to znamenalo zjišťování, jak jsou škola i ředitel dlouhodobě vnímáni rodiči, širším okolím a popřípadě také zřizovatelem.

Kritériem výběru byla i postava ředitele školy. Hledali jsme profesně zkušeného ředitele. Podmínkou tak byla minimálně tříletá praxe a reálná zkušenost s danou školou.<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Světlík (1996, s. 210) k image školy uvádí: „...image lze definovat jako souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací.“

<sup>60</sup> Problémem u začínajícího ředitele by mohl být jev, který označuje MacBeath (in MacBeath & Myers, 1999) jako další šok z reality (jev je primárně popsán u nastupujících učitelů). U ředitelů je otřes spojený s nástupem do nové funkce zapříčiněn proměnou společenského statusu a související změnou chování ostatních členů školy k jeho osobě. Přijetí role ředitele může proto představovat značný tlak, který však nebyl záměrem mého výzkumu. Minimálně tříletou praxi jsme zvolili v souladu s výzkumem Southwortha (1995), který se potýkal s podobným problémem. Podmínkou obeznámenosti s prostředím školy jsme se



Na základě těchto kritérií a podmínek se nám nakonec podařilo vybrat vesnickou školu, která byla řízena zkušenou ředitelkou.

Výzkumné šetření probíhalo v několika fázích v rozmezí ledna až dubna 2005. V jeho rámci byla použita celá řada metod a technik sběru dat. V první řadě šlo o dlouhodobé pozorování veškerých denních aktivit ředitelky. Na základě záznamů pozorování byly postupně připravovány hloubkové rozhovory. S ředitelkou byly uskutečněny tři rozhovory, dále jsme využili rozhovor se zástupkyní školy a celkem sedmi učiteli (čtyři z druhého stupně, dva z prvního a vychovatelkou). Čerpali jsme také ze skupinového rozhovoru se čtyřmi učiteli. Doplnkovým zdrojem byla analýza klíčových dokumentů školy: výroční zprávy, koncepce rozvoje školy, zpráva ČŠI, nařízení a dílčí směrnice vydávané vedením školy. Vlastní analýza<sup>61</sup> byla prováděna za využití některých technik interpretativního postupu zakotvené teorie. Uplatňovali jsme schéma navržené Straussem a Corbinovou (1999).<sup>62</sup>

### 9.1 Charakteristik případu<sup>63</sup>

Sledovaná základní škola je zřízena obcí, v níž v době šetření žilo asi tisíc obyvatel. Z počtu obyvatel je zřejmé, že nejde o typickou vesnici. Školu přesto považují učitelé i další klíčoví aktéři za vzdělávací instituci vesnického charakteru, a to se všemi atributy vyplývajícími z tohoto postavení. Důležitým aspektem je, že škola slouží kromě místních dětí i pro děti z několika okolních vesnic. To umožňuje školu smysluplně naplnit.

Jednalo se o úplnou základní školu, kde vzdělávání probíhalo podle vzdělávacího programu „Základní škola“. V daném školním roce školu navštěvovalo 269 žáků rozmístěných ve 12 třídách. Povolená kapacita přitom je 390 žáků. V tomto počtu tvořil žakovský průměr na jednu třídu 22 žáků. Na pedagogické práci ve škole se podílelo

---

chtěli vyhnout dalšímu potenciálnímu nebezpečí, kdy by ředitele v jeho činnostech a rozhodnutích svazovala prozatímní neznalost tradic, zvyklostí a rituálů školy.

<sup>61</sup> Pro analýzu jsme využívali program ATLAS/ti.

<sup>62</sup> Jazykem zakotvené teorie jsme prováděli základní kódovací procedury. Jednalo se o otevřené kódování, ve kterém šlo o rozkrytí veškerých získaných dat, a také o postupy axiálního kódování, kdy metodou vzájemného porovnávání, hledáním vztahů, jsem u vytvořených kategorií uplatňoval tzv. paradigmatický model (srov. Strauss & Corbinová, 1999). Je nutné ale poznamenat, že při analýze se jednalo pouze o využití postupů zakotvené teorie, a nikoliv o zakotvenou teorii samotnou.

<sup>63</sup> V zájmu anonymity neuvádíme konkrétní názvy a jména. Respondenty z řad vedení budu v textu označovat pomocí názvů jejich pozic v organizační struktuře školy. U učitelů budu používat fiktivní křestní jména.

celkem 20 učitelů, z nichž bylo 16 odborně kvalifikovaných. Nekvalifikovaní učitelé si ale všichni doplňovali pedagogické vzdělání. Nezanedbatelným rysem učitelského sboru byla poměrně výrazná feminizace. Na škole totiž pracoval pouze jediný učitel muž. Co se týče věkového složení, pak lze souhlasit s ředitelkou školy, která uvádí: „*Myslím, že se tady opravdu stabilizoval tým mladých a perspektivních učitelů.*“ Z celkového počtu byla totiž polovina učitelů v době výzkumu ve věku do 35 let. Dalších devět patřilo věkově do rozmezí 35 až 50 let. Jedna učitelka byla nad 60 let. Z řad učitelů byl ustanoven jeden výchovný poradce a jeden preventista sociálně patologických jevů. K zaměstnancům školy patřili také nepedagogičtí pracovníci, kterých zde působilo v době šetření 13.

## 9.2 Charakteristiky ředitelky

Jak již bylo zmíněno, jedním z aspektů výběru případu byla také zkušenost ředitelky s rolí. V době šetření působila ředitelka ve funkci pátým rokem. Před nástupem pracovala po krátký čas jako učitelka s aprobační pro první stupeň a posléze přešla do funkce zástupkyně ředitele, kterou vykonávala téměř deset let. Celou profesní dráhu přitom strávila ve sledované škole. Vzhledem ke zkušenostem s vedoucí funkcí neznamenal pro ni přechod do ředitelské role úplnou změnu. Svoje začátky popisuje následovně:

*Když jsem nastoupila jako ředitelka, tak už to nebylo jako tak těžký, myslím... já už jsem v tom nějakou dobu pracovala a pan ředitel [předchozí] nechával takovou tu agendu na mně... takže už jsem si tak nějak zvykla. Postupně jsem pronikala i do těch vyhlášek a tak. Někdo třeba z učitelů říká, že by si tady na takovou práci toho úředníka nezvykl, že to třeba svazuje nebo... tak zase mně to zas tak až nevádí. Větší šok to byl, když jsem se stala zástupkyní, to jsem se doslova učila za pochodu. Ta ředitelka je sice taky změna, že... hlavně si člověk postupně uvědomuje tu velkou odpovědnost, což jako zástupce nemá, ale jak říkám, já tu práci již jako znala, tak jsem i věděla, do čeho jdu.*

Zažitá zkušenost se školní administrativou a zběhlost v příslušné legislativě zvládnutí nových nároků ředitelce usnadnily. Důležitou roli v tomto ohledu sehrál předchozí ředitel školy. Přístupem, kdy na svoji tehdejší zástupkyni postupně delegoval pravomoci související s denním fungováním školy, přispěl k ředitelčině adaptaci a k bezproblémovému zvládnutí některých úkolů role ředitele školy. Na druhou stranu jeho styl práce s učiteli, založený na charismatické osobnosti a vstřícnosti k zaměstnancům, její pozici do jisté míry také zkomplikoval. Jak ukázaly výpovědi dalších aktérů, zůstává ředitelův odkaz, způsob jeho komunikace, ve škole stále v živé paměti. Ředitelka je z tohoto pohledu v neustálém srovnávání s jeho érou, kterou považují „pamětníci“ z řad

učitelů za velmi úspěšnou. Zdá se, že odlišení se od předchozího období a získání vlastní profesní autority je jedním z neuvědomovaných motivů, jak ředitelka koncipuje svoje pojetí řízení a role. Sama tento stav popisuje následovně:

*On byl pan ředitel takový velice laskavý, hodný pán, ale on už byl i nemocný a tu agendu nechával na mně. Přičemž lidi to tady třeba ani nevěděli. On si nechával odstup a byl velice populární. Já jako ředitelka dělám i ty nepopulární věci, že, což on třeba nechával na mně. Snahu o rozdílný přístup pocítovali i ostatní: Současná ředitelka i se mnou jako s hospodářkou pracuje úplně jinak. Já jsem byla spokojená předtím i teď, to si nemůžu stěžovat. Paní ředitelka je ale jako přísnější, to pan ředitel, co jsem řekla, tak to on mně jako kývnul, takže bych mohla říct, že jsem mohla být spokojenější, ale de facto jsem nebyla. Paní ředitelka se snaží být jiná a domlouváme se na těch věcech, což mně více vyhovuje. (ekonomka)*

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

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

Patálie s hledáním a samotná volba, jak to interpretuje dnešní zástupkyně, měly svůj hlubší dopad. Zástupkyně přiznává, že dodnes má s vedením kolegů učitelů jisté obtíže. Pedagogickým sborem i proto stále není vnímána jako skutečný lídr či člen vedení. Učitelé ji hodnotí slovy, že je sice hodná a pracovitá, ale žádný reálný vliv vlastně nemá. „*Je to taková lepší asistentka pro ředitelku, která zařídí, co je potřeba. Až mně je jí někdy líto, v jaké pozici se nakonec ocitla,*“ hodnotí její roli například učitelka druhého stupně Zuzana. Zajímavé přitom je, že i ředitelka se zástupkyní, kterou si sama vybrala a která ji sama upozornila na možné budoucí problémy, není v tomto ohledu úplně spokojena. „*Ona je pracovitá a vstřícná, ale někdy mně tam u ní chybí, řekla bych, ta kontrolní práce... to větší řízení těch lidí.*“ Přitom se zdá, že zástupkyni s podobnými obtížemi nijak viditelně

nepomáhá. Výsledkem je, že ve školních dokumentech prezentované vedení školy v podobě tandemu ředitelky a její zástupkyně v reálu příliš nespolupracuje. Přesněji jejich kooperace je založena na plnění přidělených úkolů, o týmovou práci vedení se ve skutečnosti nejedná. Negativní odezvu pro ředitelku měla také naznačená skutečnost, že si pro post zástupkyně nevybrala sborem očekávanou a upřednostňovanou učitelku. Přestože nikdo nezpochybňuje právo vybrat si vlastní spolupracovníky, zdá se, že tyto první kroky ředitelky zanechaly v části sboru trvalejší stopy.

### 9.3 Atraktivní škola jako cíl

Pro ředitelku znamená úspěšné zvládnutí úkolů řízení především to, že dokáže naplnit svoji vizi spočívající v určité přeměně školy. Téměř veškeré aktivity přizpůsobuje svému cíli – vybudovat ze školy otevřené a v jistém smyslu doslova komunitní centrum. Škola má v jejím pojetí plnit kromě tradičních funkcí také úlohu jakéhosi tmelícího prvku, který spojuje takřka celou obec, nebo přinejmenším pro takové spojení nabízí příležitost. Tuto představu o cílovém směřování školy ředitelka přibližuje následovně:

*U nás ta škola, protože jsme na vesnici, že, tak abychom nějak uspěli, musí plnit i spoustu jiných úkolů, než je tomu třeba ve městě. Je to i víc zatěžující, že tady musíme prostě nabízet mnoho aktivit, které mohou být jinde rozděleny mezi více škol. Takže my musíme a jsme kulturní i sportovní centrum celé obce. A když je potřeba, tak sloužíme obci i tím, že třeba uklidíme, nabízáme i akce seniorům apod. Cílem pak je, aby ty děcka, ale i rodiče byli spokojeni s tím, co jim ta škola nabízí. Nejenom teda s tím, co dostávají ve škole, tzn. to vzdělání, ale i mimo školu, co tady děckám nabízíme v rámci těch zájmových aktivit, kdy tady děláme spoustu věcí. Máme sportovní zázemí, teď jsme tady vlastně vzali i část té nabídky základní umělecké školy, takže i ten talent se tady jaksi podchytil. Staráme se o ty děcka, který mají třeba nějaký ty problémy, co se týká těch vývojových poruch učení, takže... řekla bych prostě, že je to taková nějaká všeobecná spokojenost těch rodičů, těch žáků s tou školou. A myslím si, že když jsou spokojeni, tak i výsledky jsou, že to už je vlastně... spokojený žák, spokojený učitel, spokojený rodič, tak bych to řekla a nějak shrnula, co tady děláme a o co jako ředitelka ze své pozice usiluji.*

Citace naznačuje, že ředitelka má poměrně ucelenou představu, jak by škola v daném kontextu měla vypadat, o co jako ředitelka ze své pozice usiluje. Záznamy z pozorování i výpovědi učitelů přitom dále ukazují, že naznačené pojetí otevřeného centra je ve škole dostatečně známo. Lze proto tvrdit, že ředitelčina vize není pouze formálním cílem, který se například jednou za rok zmíní ve výroční zprávě, ale jedná se o živě naplňovaný a v praxi realizovaný plán. Potvrzují to výroky samotných aktérů. Například učitelka prvního stupně Helena popisuje politiku školy následovně:

*Paní ředitelka, myslím, zřetelně směřuje k tomu, aby škola prostě byla takovým kulturním střediskem celé obce, kde se odehrává veškerý kulturní život. A není to třeba tím, že je to někde jenom třeba napsané, ale spíš opravdu vidím, že tam tímto směrem jako opravdu směřujeme, protože se veškeré místní akce odehrávají na té škole, a dokonce i akce, které podle mě se školou nemají nic společného jako důchodci a tak... a já si myslím, že se opravdu stáváme takovým tím centrem té obce.*

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

Odpověď souvisí s celkovým přístupem ředitelky k procesům řízení, konkrétně ke způsobu rozhodování. Ředitelka obecně vnímá svoji roli v povinnosti rozhodovat a předkládat k jednotlivým záležitostem, jak je chod školy přináší, vlastní řešení. Stejným způsobem přistupovala k otázce plánování dlouhodobého směru školy. Veškeré plány, dokumenty i jednotlivé návrhy vytváří víceméně sama s tím, že je předkládá zbytku školy, a to buď na společných poradách, nebo v písemné formě. Od sboru potom očekává připomínky. „*Já jim to [návrhy plánů] teda dávám k dispozici, aby si to prostudovali, a dávám tak prostor k návrhům a připomínkám.*“ Tyto připomínky opět sama zpracovává a při další příležitosti již celek předkládá v zásadě pouze ke schválení. Učitelský sbor se tedy aktivně nepodílí na všech fázích přípravy těchto dlouhodobých plánů. Jeho úloha spočívá v komentování poměrně ucelených návrhů a následném přijetí již hotových dokumentů. Jak ukážu podrobněji v další kapitole, pro část sboru je odrazující způsob, kdy k připomínkovaní dostávají zejména písemné materiály. Na takový styl práce nebyli učitelé dříve zvyklí a vystavuje jim bariéru podílet se na koncepční práci alespoň v prostoru, který ředitelka nabízí.

*Vadí mně ten papírový způsob komunikace, kdy máme něco na nástěnce, a prostě někdy není síla to všechno pročíst, i když paní ředitelka to po nás chce, a pak už ani na té poradě, než se to všechno zas probere, tak pak není síla se k tomu důležitýmu vyjádřit, všichni už jsou unavení a ta diskuse třeba ani není. (Klára, II. stupeň)*

Zdá se, že za stejných podmínek vznikala také koncepce otevřené školy. Nejednalo se tedy o společné hledání budoucího směřování školy, ale šlo spíše o iniciativu samotné

ředitelky. Tato skutečnost postoj učitelů k dnes uplatňované politice školy<sup>64</sup> ovlivňuje. Na jednu stranu si učitelé uvědomují, že vzhledem k „vesnickým“ charakteristikám školy je sepětí s obcí do určité míry nezbytností. Na druhou stranu některé konkrétní kroky vyplývající z prosazované otevřenosti jsou pro učitele těžko pochopitelné. Skutečnost, že jsou jim ředitelkou navíc předepisovány, skrývaný nesouhlas s některými stránkami politiky otevřenosti posiluje. Kamenem úrazu je zejména množství povinných aktivit. O situaci přináší informace výpověď učitelky Boženy:

*Taková ta její [ředitelčina] snaha o to zviditelnění té školy je někdy až taková prostě křečovitá. Myslím, že se nejde prostě věnovat úplně všemu, jako od sportu až po nevím co... my jsme prostě někdy tlačeni do toho, do čeho nechceme. To je třeba, že děcka nemají šanci být dobří třeba ve vybíjené, tak já to prostě nechci dělat, ale je mně neustále podsouváno, že bych měla, a když řeknu, že ne... tak, že jo.*

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

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

#### 9.4 Zřizovatel a jeho vliv

Trend „otevírání školní brány“ nejbližšímu okolí není zcela jistě specifickým pouze sledované školy. Důležitost oblasti vnějších vztahů v českém školství potvrzuje například

---

<sup>64</sup> Slovo „dnes“ v tomto případě odkazuje na dobu, kdy ve sledované škole probíhalo šetření.

výzkum Pola a kolektivu (2004). Jejich šetření ale zároveň ukázalo, že samotní ředitelé škol považují vnější vztahy z hlediska hlavních oblastí fungování školy za nejméně klíčové<sup>65</sup> (Pol et al., 2004, s. 51). Proč otevřenost a vstřícnost vůči okolí ve sledované škole prioritou naopak je?

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

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

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

---

<sup>65</sup> Autoři nechali samotné ředitele identifikovat hlavní oblasti řízení. Výsledkem bylo určení pěti klíčových sfér chodu školy (shoda lidí, vize školy, otevřenost školy, prostředí pro učení, řízení školy). Ve srovnání s těmito ostatními oblastmi nepřikládali dotazovaní ředitelé otevřenosti nejvyšší prioritu.

rozhodovat i o případném odvolání. Shromážděná data tak přesvědčivě naznačují, že právě motiv tzv. **nerozházet si to s obcí** je klíčem ředitelčina pojetí řízení.

System funguje tak, že pokud starosta vyjadřuje s chodem školy spokojenost, je škola, ale i ředitelka v relativním bezpečí. Prostředkem, jak dosáhnout takové spokojenosti, se ukázala právě politika akcentující otevřenost a vstřícnost k nejbližšímu okolí. Politika se projevuje ve třech rovinách. Jednou rovinou je fungování školy jako společenského a kulturního centra. Druhou rovinu představují rodiče. Ředitelka si je vědoma, že jsou to právě oni, kdo na malé obci vytváří pověst školy. Pokud by tedy rodiče vyjadřovali výhrady, starosta by se to brzy dozvěděl. Rodiče jsou proto bráni jako klienti se všemi atributy vyplývajícími z tohoto postavení. Jejich možnostem jsou tak například přizpůsobovány tzv. konzultační dny a třídní schůzky. Službou pro zaměstnané rodiče je široká nabídka mimovyučovacích aktivit apod. Třetí rovinu představuje již zmíněná vnější atraktivita. Mottem je, že pokud jsou vidět výsledky v podobě atraktivních aktivit nebo studentských úspěchů, škola, a tedy i ředitelka v rámci této logiky pracuje dobře. Celou politiku otevřenosti lze proto vztáhnout k tomuto základnímu motivu, jehož kořeny se vztahují ke kontextu malé obce.

*Ředitelka se snaží vždycky vyjít vstříc, i když to může být i úplná blbost. Takže on sám [starosta] v té škole nemá žádnou opozici. Ona má z něho jaksi asi strach a z toho všechno pramení. (Roman, II. stupeň)*

*Můj takový pocit z toho je, že paní ředitelka vůči obci neustále ustupuje. Ona se třeba panu starostovi nepostaví... je tak spíš... ráda, že se mu zavděčí, nerada by zřejmě vyvolávala nějaký konflikty, ale myslím, že by se mu určitě podřídila, co se týká nějakého rozhodnutí. (Klára, II. stupeň)*

Úsilí vybudovat a udržet si dobrou pověst v obci odkazuje na významnou **roli**, kterou ve škole sehrává **starosta** obce. Většinu svých rozhodnutí proto ředitelka nahlíží také se zřetelem na to, jakou reakci to může v obci vyvolat.

*Občas se stává, že se nastíní nějaká záležitost, jo, že třeba ta první reakce ředitelky je celkem souhlasná s tím, jak by to třeba mohlo být, ale pak najednou, po nějakým jednání je ten názor úplně jiný. A to si myslím, že ona [ředitelka] si rozmyslela, když měla čas, co by to jako mohlo způsobit a co by na to třeba ten zřizovatel [starosta]. (Daniela, II. stupeň)*

Jiná rozhodnutí starosta dokonce přímo ovlivňuje formou formálních i neformálních konzultací s ředitelkou. Zdá se, že iniciátorem těchto setkání je samotná ředitelka.

*Příkladem je taková perlička. Jsou tady třeba volný travnatý plochy, tak tady paní učitelka přírodopisu chtěla vysázet arboretum s běžnými rostlinami a dřevinami, kde by třeba mohla třeba mít i výuku a ty děcka by se to mohly nějak učit poznávat. Paní ředitelce se to zdálo jako dobrý řešení a ta učitelka si to vzala i na sebe. Nebyl problém. Ale zničehonic změna, paní*



*ředitelka přišla, že starosta řekl, že daleko lepší by byl venkovní bazén, který bude sloužit celý obci. A jelikož je to údajně i obecní pozemek, tak ona souhlasila. A to si myslím, že teda není dobře. (zástupkyně)*

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

### 9.5 Dispozice k řízení

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

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

Ambice něčeho dosáhnout se pozitivně promítá v tom, že jí na škole jednoduše záleží. **Identifikaci se školou** jako další charakteristiku ředitelky popisuje zástupkyně školy: „*Ona se školou skutečně žije, obětuje tomu strašně moc. Samozřejmě tomu odpovídají i ty nároky, který má k sobě i k ostatním, že. Někdy je to možná až přehnaný, ale skutečně to prostě prožívá.*“ Ztotožnění se školou v sobě skrývá také latentní nebezpečí. Hrozbu představuje možné přílišné osobní vztahování záležitostí a problémů celé školy.

*Někdy ředitelce chybí odstup. Takže se třeba někde něco nepovede nebo za ní s něčím přijdu, že bychom to potřebovali jako odbory prodiskutovat, a jde třeba o nějakou úplnou prkotinu, co by ženský potřebovaly, ale chtějí, abych tam s tím šel já, tak ona to hned vztáhne třeba na sebe, jestli tím nějak neútočíme na ni, což je úplněj nesmysl. (Roman)*

Cílevědomost i identifikování s problémy školy souvisí s dalším patrně nejvýraznějším rysem, který byl v datech z pohledu ředitelčina pojetí řízení zaznamenán. Ředitelku charakterizuje mimo uvedené také jistá **permanentní obava**. Z čeho může mít ambiciózní ředitelka ve škole, která navíc prokazatelně dobře funguje, obavy? Zdá se, že předmětem trvalého strachu je především samotná funkce, což by znamenalo na malé obci v jejích očích jediné – ostudu. Výpovědi i záznamy z pozorování života školy poměrně přesvědčivě naznačují, že právě strach ze ztráty funkce patří k nejsilnějším motivům veškerého jednání ředitelky.

*Já sám bych měl jako ředitel prostě problém tolik věcí nastudovat a zvládat. Ona to opravdu všechno má. Mám ale pocit, že ona na tom všem jako dělá, studuje ty zákony, a pak tady dál vytváří vnitřní směrnice jaksi z nějakého tlaku neudělat chybu, nedat nikomu záminku, aby ji mohl kritizovat. (Roman)*

*Ta spolupráce s rodiči, jak to tady postupně paní ředitelka nastavila, tak je asi dobrá. Možná někdy jsme jako škola až moc v defenzivě nebo nevím, jak to vyjádřit. Příklad? [...] Ted' mě nic nenapadá, ale když si prostě třeba někdo stěžuje na něco, co si učitelka třeba dovolila, a je vidět, že ten člověk vůbec nemá pravdu, tak přesto paní ředitelka se nějak razantně nezastane. Ona tady zase žije a nechce si to rozházet. Ono je to pochopitelný, ale někdy to našťve. (Božena)*

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

## 9.6 Jak dosáhnout vize atraktivní školy?

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

Řešení, jak zvládnout pocíťovaný tlak vyplývající z role, vidí ředitelka v přesvědčování pro ni klíčových „hráčů“ (starosta, rodiče), že právě ona je správnou a

kompetentní osobou. Prostředkem je popsána atraktivita a otevřenost. To ovšem znamená získat spojence uvnitř školy. Ředitelka přitom vsadila na kartu **formální komunikace**.

Styl komunikace lze popsat do jisté míry stylem skrze dokumenty, stylem, kdy je komunikace řízena z ředitelny směrem k ostatním. Zdá se, že převaha písemné formy není sborem vždy vítaná a přináší komplikace. Na otázku, v čem vidí možné nedostatky ve vztahu k ředitelce, uvádí například Helena následující:

*Možná nám někdy nejvíc chybí zpětná vazba. Takový normální lidský kontakt, kdyby třeba mezi nás více přišla, a ne jenom formou, že třeba dostaneme nakopírovaný směrnice a hotovo. To je i třeba na těch poradách, kdy to někdy sklouzne, že paní ředitelka předčítá z věstníku nové požadavky a ta diskuse se ztrácí. Já chápu, že nějaká ta vnitřní nařízení jsou potřeba prostudovat. Ale řekla bych, že na těch poradách by měl být dán větší prostor pro ty konkrétní problémy, co se vyskytnou, a celkově trochu změnit způsob komunikace s náma.*

Preferovaný formální způsob jednání s učiteli je součástí celé ředitelčiny „filozofie“ řízení. Podstatu spatřuje v **dokonalé přípravě a systematičnosti**. Její styl je založený na pravidlech, zpřístupňování písemných informací a systematické dokumentaci. Akcent na připravenost s sebou někdy nese snahu **vše předepsat**, což ale přináší také kontraproduktivní efekty.

*Mě se dotýká, že... tam jsou prostě někdy takový snahy to všechno tak jaksi nalajnovat, jak kdyby ti vyučující nebyli schopni sami si něco vymyslet, to jsou prostě vždycky takový snahy, ono to pak třeba vyšumí, ale ty tendence tady ještě jsou. Tak třeba dám příklad, branný závod, tak kolega, co ho vytyčuje vždycky, tak si to už začal připravovat, ale najednou jsme měli na stole dokonalý plán, jak to bude, který oni vymysleli u stolu, naše vedení. No pak se to trochu korigovalo, ale ten závod nebyl zrovna nejpovedenější. To jsou takový ty naše drobnosti. (Zuzana)*

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

Reakcí nespokojené části učitelského sboru je vlastní taktika, kterou se snaží využít v rámci společných porad. Cílem je **neutralizovat připravenost ředitelky**, a tím jí vlastně nedat prostor k předem připraveným („nalajnovaným“) postupům. Smyslem této učitelské taktiky je dostat na porady nová témata, která považují za důležitá, a pro která zároveň ředitelka ještě nemá připravená řešení. V takových situacích ředitelka reaguje

více intuitivně, a je proto z pohledu učitelů i častěji náchylnější souhlasit s jejich návrhy bez výhrad.

*[...] to jsou naše malá vítězství. Je to tak, že paní ředitelka je prostě překvapená a nepřipraví si to nějak dopředu, tak jí to v tu danou chvíli třeba připadá jako dobrý nápad. (Klára)*

Strategie dokonalé přípravy a systematičnosti v sobě zahrnuje také aspekt **kontroly**. Kontrolní činnost považuje ředitelka za svoji důležitou povinnost. Představuje pro ni především další účinný nástroj, jak dosáhnout naplnění cílů politiky otevřenosti. Přístup k řízení, kdy pro činnosti učitelů vytváří dokonale připravené plány a směrnice, samotný proces kontroly ředitele usnadňuje. Zajímavé přitom je, na co se ředitelka nejvíce soustředí. Primárním předmětem kontroly totiž většinou není samotná pedagogická činnost učitelů, jak by se očekávalo v prostředí vzdělávací instituce. I v rámci hospitací se však ředitelka koncentruje zejména na aspekty, které jsou takzvaně viditelné na první pohled i pro širší veřejnost. Kontroluje proto, zda učitelé správně vedou žákovskou dokumentaci, zda jsou v pořádku záznamy v žákovských knížkách, jestli učitelé pravidelně podepisují sešity apod. Zdá se, že cílem je ukázat veřejnosti, že škola se o své žáky skutečně stará. Zaměření se na tyto atributy školní práce je z hlediska rychlosti výsledků pravděpodobně efektivnější.

### 9.7 „Mohlo by být hůř“

Výzkum ukázal, že ředitelčina politika otevřenosti a vnější atraktivnosti nepoznamenává chod školy pouze z provozního hlediska, ale zřetelně působí také na chování, praktiky i pocity jednotlivých lidí uvnitř školy. Výrok jedné z učitelek, který je v názvu kapitoly, zřejmě nejpřesněji vystihuje pocit většiny aktérů z klimatu, které ve škole dlouhodobě panuje. Uvědomění, že škola není na jednu stranu v krizi, přičemž na druhou stranu existují určité slabiny, je charakteristické zejména pro učitele. Z jejich pohledu je ředitelka a její styl řízení hlavním faktorem ovlivňujícím celkové klima ve škole.

*Jedna věc je pro školství specifická. Pro ředitele je důležitý si uvědomit, že ty lidi prostě nemůže zaplatit, tak jim ale musí vytvořit aspoň podmínky, aby nebyli naštvaní a aby tam pracovali prostě rádi. To vidím jako hlavní úkol a problém u nás. (Roman)*

Z tohoto úhlu pohledu jsou takto smýšlející učitelé částečně nespokojeni. Ředitelčina priorita je totiž především ve vztahu k širšímu okolí. Neznamena to sice, že by ředitelku podmínky a vztahy uvnitř školy nezajímaly. Akcent ale zatím skutečně klade jiným

směrem. Absence větší „lidskosti“ a vstřícnosti ve vztahu ke sboru je velmi citlivě vnímána.

*Jo, když to řeknu ošklivě, tak paní ředitelka je prostě zahrabána v papírech a paragrafech. Že se prostě jako snaží co nejlépe řídit tu školu, určitě s tím je jako hodně práce, a není to jednoduchý. Ten zájem o lidi ale chybí, takový ten lidský přístup. Mně to tak aspoň přijde. Dám příklad jeden za všechny, vedeme tady dramatický kroužek, cvičíme na akci strašně dlouho, no a potom se na to ani nepřijde podívat, to je prostě smutný. To vám potvrdí více lidí, že prostě něco připravují, cvičí s dětmi. Přitom je to plán vedení. (Helena)*

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

Učitelé jsou na druhou stranu také spokojeni. Uvědomují si, že situace ve školství je obecně složitá. Relativně pozitivně je hodnocen samotný akcent na politiku otevřenosti. Učitelé vnímají, že pro školu v jejím kontextu je takové směřování prospěšné. Spokojenost částečně kazí pouze omezená možnost podílet se na specifikaci politiky otevřenosti. Rub a líc spokojenosti s klimatem ve škole lze přitom vztáhnout nejenom k učitelům, ale i k samotné ředitelce. Dobrý pocit převládá z toho, že se záměr otevřít školu a prezentovat ji jako relativně atraktivní instituci v obci daří. Na druhou stranu důraz na formálnost vztahů, jak ho popisují učitelé, vyvolává u ní samotné pocit, že je ve škole vlastně osamělá. „Mám pocit, oni [učitelé] se ke mně chovají jako slušně všechno, ale mám pocit, že jsem jaksi sama na té lodi.“ Posílení vzájemných kontaktů se sborem je i z tohoto hlediska stále obtížnější. Zdá se ale, že mezi ní a učiteli zatím není vytvořena neprodyšná bariéra.

## Shrnutí

V této kapitole jsme se pokusili vyložit, jak ředitelka v jedné vesnické škole přistupuje k otázkám řízení. Zaměřili jsme se přitom nejenom na popis její role a činností spojených

s funkcí, ale snažili jsme se ukázat, jaké faktory ovlivňují ředitelčinu koncepci řízení a jaké dopady její styl pro školu má.

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

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

## 10.

### Příspěvek k diskusi:

#### Ředitelé škol v kontextu vybraných aspektů vzdělávací politiky

Na předchozích stránkách jsme postupně představovali některá z našich zjištění, která jsme v průběhu poslední dekády nashromáždili k poznání práce ředitelů základních škol v České republice. Podařilo se nám získat množství různorodých dat, díky nimž jsme mohli poměrně detailně nahlížet na to, jak se vyrovnávají s procesy řízení a vedení školy. Komplexnost úkolu, společenská očekávání a v neposlední řadě administrativní povinnosti způsobují, že jde o zadání veskrze obtížné. Ověřili jsme si ale také, že díky příležitostem pro seberealizaci a možnostem pozitivně ovlivňovat fungování školy může tato práce dobře uspokojovat řadu osobností z řad pedagogické veřejnosti. V textu jsme kladli důraz právě na oblast výchovy a vzdělávání, která je (měla by být) alfou i omegou práce ředitele školy. V této poslední kapitole se ještě krátce ohlédneme za některými momenty. Nebudeme se již ale vracet k datům, nýbrž se je pokusíme vztáhnout k širšímu kontextu. Tento kontext je tvořen zejména různými oblastmi a nástroji vzdělávací politiky, jako jsou strategické plány a jejich naplňování a podpora škol a dalšího vzdělávání.

#### 10.1 Ředitelé škol a dlouhodobé záměry

Vzdělávací politika v České republice poskytuje (nejen) elementárním školám možná až nečekaně mimořádnou míru autonomie (Pol, 2008; Janík, 2013; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Ta se týká všech klíčových oblastí. Personální a ekonomickou doplnila skrze kurikulární reformu také značná pedagogická samostatnost. Rozhodovací kompetence s sebou logicky přinesly také odpovědnost. Jinými slovy další nároky, očekávání a práci. V takto nastaveném rámci nese hlavní tíhu ředitel školy. Trojan (Trojan & Svobodová, 2019) zmíněnou praxi popisuje jako ředitele v trojroli manažera, lídra a vykonavatele procesu. Přestože jsme se v našich výzkumech primárně soustředili na jiná témata, střet těchto nároků a z nich vyplývající nespokojenost ředitelů se související administrativní náročností jsme přirozeně zaznamenávali. Empiricky to nicméně potvrzují zejména jiné studie (např. McKinsey & Company, 2010; Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). My jsme se soustředili na oblast výchovy a vzdělávání. Co jsme se o tomto dozvěděli? A platí stále okřídlená teze použitá v názvu spisu o řediteli jako o prvním učiteli školy?

Určitě můžeme říci, že v průběhu let ředitelé v rozmanitých studiích opakovaně zdůrazňovali, že kvalita vzdělávání je pro ně klíčovou prioritou. Podle svých slov ale právě narážejí na jiné manažerské povinnosti. Zmíněná evaluační zpráva hodnotící vzdělávací systém v České republice od renomované auditorské společnosti McKinsey (2010) k tomu uvádí, že právní subjektivita poskytující naznačenou autonomii může být skutečně překážkou. Ve stejném zdroji je nicméně uvedeno (s. 35), že „*podle zprávy OECD<sup>66</sup> větší autonomie škol nepředurčuje, zda se ředitelé zaměřují na kvalitu výuky, nebo na provoz a administrativu*“. Jinými slovy administrativní či další navazující úkoly sice nepochybně mohou ředitele škol významně zatěžovat, nemusí ale jít o nepřekonatelnou bariéru. Záleží například na schopnostech delegovat, na schopnosti řízení vlastního času, a obecně tedy na manažerských a lídrovských kompetencích každého z ředitelů.

Naplnění cíle, kdy činnosti spojené s pedagogickým vedením budou pro ředitele škol nejen deklarativní, ale reálnou prioritou, komplikuje podle nás ale ještě jiný faktor. Zdá se nám, a naše data to naznačují, že ředitelé základních škol jsou znejišťováni v tom, co je to vlastně kvalitní vzdělávání, které chtějí poskytovat. Prvním důvodem může být obecný problém, který popsal Pol (2008) při vymezení škol jako specifických organizací. Pro školy je totiž dle něj specifická vágnost dlouhodobých cílů. Nejasné formulace se tak nejen obtížněji měří, jak Pol primárně upozorňuje, ale také se složitěji hledají prostředky k jejich naplňování apod. Druhým důvodem podle nás ale může dále být naznačená nejistota. Ta pramení z nedůvěry. Zčásti odborná a ve větší míře pak širší veřejnost vyjadřuje nespokojenost s českým vzdělávacím systémem. Částečně je dle Najvara (2014) podpořena kritickým mediálním obrazem, který nicméně neformulují odborníci na vzdělávání. Najvar to ve své úvaze vysvětluje následovně: „*V České republice jsou nejhlasitějšími mediálními komentátory témat o vzdělávání ‚odborníci na něco jiného‘ (ekonomové, dramaturgové a tím vlastně v nejlepší smyslu toho slova amatéři). Jejich vzdělání v jiných oborech může dodávat jejich slovům mediální váhy (zejména pokud se podaří názor formulovat dostatečně konfrontačně), neumožňuje jim však rozumět, tj. rozumem uchopit vzdělávání jako obecný pojem, jinými slovy nahlédnout na reálné edukační procesy prizmatem obecnějšího rámce.*“ Ředitelé škol jsou tak

---

<sup>66</sup> Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Vytváření efektivních prostředí pro výuku a učení: První výsledky z průzkumu TALIS).



konfrontování s názory, že se dnešní školy stále soustředí na biflování, či dokonce memorování, a jsou i jinak zastaralé. Mediálně informovaní laici pak vyjadřují jednu touhu po vyučování zaměřeném na rozvoj kreativního myšlení, podruhé zase zdůrazňují potřebu předávat takové hotové znalosti a dovednosti, které jsou praktické v denním životě. Že se jedná často o ambivalentní tendence, netřeba zdůrazňovat.

Ve výsledku to na první pohled může vypadat tak, že s kvalitou vzdělávání není vlastně nikdo zcela spokojen. Laická veřejnost bývá kritická v jakékoliv fázi, mohl by někdo namítnout. Pravda je, že i vzdělávací politika na centrální úrovni se situaci ve školství snaží kontinuálně měnit skrze různé reformy. Dominující je z tohoto pohledu již několikrát zmiňována velká kurikulární reforma. Janík (2013) přitom upozorňuje, že nebylo úplně zřejmé, co všechno se od ní vlastně čekalo. Řadu věcí tak ani nemohla splnit a její plná implementace ve smyslu naplnění hlavních idejí zůstala na půli cesty (s. 640). Podobně jsou pedagogickými odborníky hodnoceny i další reformní kroky (testování škol, profesní standard učitele aj.), které se opakovaně znovu a znovu startují (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Jak to souvisí s řediteli škol a jak oni tento stav mohou ovlivnit? I v českém kontextu jsme v jedné z kapitol tohoto spisu potvrdili předpoklad, že práce ředitelů základních škol má prokazatelný dopad na žákovské učení. Pokud jde o jejich roli v zaváděných reformách, domníváme se, že jsou vlastně i přes velkou míru autonomie paradoxně nedoceny. V příkladu kurikulární reformy se na ně přenesla odpovědnost realizovat jistě dobře zamýšlené rozsáhlé změny. Ví se ale, že s tím dopředu nebyli ve většině srozuměni a jen v malé míře se podíleli na definování jednotlivých cílů (Janík, 2013; Štech, 2013 aj.). Veselý (2013) na analýze úspěšné vzdělávací reformy přitom trefně ukázal, jak je pro efektivitu těchto procesů důležitá koherence všech článků, jichž se změna dotýká. Důležité je postupné hledání a vymezení dílčích kroků. Propojit teoretické cíle se školním modus operandi. Ředitelé mohou být v tomto klíčovými hráči. Na základě svých znalostí dění ve třídě jsou, dá se nadneseně říci, předurčení, aby reformy dobře rozfázovali, vágní teorii přetransformovali do realizovatelné podoby. V takto nastaveném systému ředitelé budou také pravděpodobně lépe zprostředkovávat změny učitelům. A ti, jak víme z velkých metaanalýz (Rockoff, 2004; Hattie, 2009), ve finále rozhodují o kvalitě vzdělávání více než cokoliv jiného. Potenciál, který ředitelé školy mají pro úspěšnou vzdělávací politiku, není dostatečně využit.

Na druhou stranu máme za to, že ředitelé sami jsou možná trochu pasivní, pokud jde o vysvětlování kvality vzdělávání zmíněné širší veřejnosti. Naznačili jsme, že školy a

učitelé jsou pod palbou někdy neopodstatněné kritiky. I když nechceme zbytečně paušalizovat, ředitelé škol se podle nás někdy málo zapojují do veřejné diskuse. A to jak na úrovni komunit, tak i v širším kontextu. Jsou to právě ředitelé, kdo na konkrétních příkladech ze svých škol může ukazovat, že laciné proklamace o zbytečném biflování nejsou pro dnešní školy typické. Vysvětlovat dále, jak je kreativní myšlení také jejich cílem, že se k němu ale učitelé musí chtít nechtě poctivě propracovat skrze různé náročné kognitivní úlohy. Zde naopak musejí hozenou rukavici převzít samotní ředitelé základních škol.

## 10.2 Ředitelé škol a další vzdělávání

V předchozí části této kapitoly jsme postulovali, že efektivita vzdělávací politiky a s ní související kvalita celého systému podle nás závisí na přístupu ředitelů škol k ní. Vystává logická otázka, jak dosáhnout stavu, kdy to bude jako celek fungovat. Klíčovými nástroji jsou příprava ředitelů škol a jejich následná podpora v podobě rozvojových programů a programů dalšího vzdělávání. Trendy a proměny přípravy hlavních lídrů vzdělávacích institucí zmapoval dobře již Pol (2008). Pozornost proto obraťme na jejich další profesní podporu.

Podobně jako u jiných témat spojených se vzděláváním nepanuje ani v otázce toho, jak co nejefektivněji dále rozvíjet vedoucí pracovníky ve školství, u odborné veřejnosti bezvýhradná shoda. Hlavní rámec je nicméně daný. Týká se požadavku na to, aby veškeré nabízené aktivity vycházely primárně ze zkušeností a praxe (Huber & Hiltmann, 2010). Druhý apel se pak týká požadavku na co nejrozsáhlejší individualizaci (Bredeson, 2003). V souladu s takovým nastavením a v kontextu našeho poznání se nabízí několik doporučení. Nejde samozřejmě o komplexní návrh řešení, vybíráme ta, která souzní s našimi zjištěními. Některá z nich se přitom v obdobné podobě objevují i v jiných studiích či zprávách.

Každý vzdělávací program pro dospělé musí primárně stavět na potřebách vzdělávaných. Nejvíce nosné se z tohoto hlediska ukazuje poznání týkající se rozmanitosti profesní dráhy ředitelů. Potvrdilo se, že začínající ředitelé se významně odlišují v tom, co řeší, s čím si neví rady, od ředitelů středně zkušených, kteří mají zase jiné potřeby než jejich velmi zkušené kolegové. Tomu by z našeho pohledu měla odpovídat i nabídka programů pro další rozvoj a vzdělávání. Víme, že náš model popisující jednotlivé přechody a s ním spojené charakteristiky různých vývojových etap ředitelské dráhy

nemusí být univerzální. Na druhou stranu vidíme velké podobnosti v popisech z jiných školských prostředí (Reeves et al., 1997; O'Mahony & Matthews, 2003; Earley & Weindling, 2004). V českém prostředí nicméně převládají univerzální přístupy k podpoře školních lídrů. Reagují buď na aktuální trendy (kurikulární reforma, testování, učitelské standardy), nebo se zaměřují na vzdělávací potřeby vyplývající ze zmíněné ekonomické a právní autonomie. Témata objevená v našich datech, potvrzená jako klíčová pro subjektivní zvládnutí jednotlivých fází, jako je například skutečné umění delegovat pravomoci a kompetence, jsou v nabídkách spíše v pozadí.

Identifikovali jsme, že problémem dále může být oblast mentoringu a hodnocení výuky. Otázka míry direktivity, vhodných metod supervize či mentorování kolegů patří k důležitým tématům, která nejsou zcela systémově představována. Ředitelé v tomto musejí primárně čerpat z vlastní pedagogické zkušenosti, což není vždy předpokladem schopnosti monitorovat a hodnotit výuku jiných učitelů.

V neposlední řadě jsme také ukázali, že se ředitelé při tom všem občas potýkají také s potřebou nalezení svého dalšího uplatnění. Systém jim v tomto také nenabízí prostor, aby svůj získaný rozhled mohli dále uplatnit. Zdá se nám, že je to jednak potenciální hrozba větší míry „vyhořelých“ lídrů, jednak to vnímáme jako škodu. Využívání zkušených ředitelů právě v programech rozvoje jiných ředitelů by se zrovna nabízelo a domníváme se, že prospěch by byl vícestranný.

Celkově jsme proto pevně přesvědčeni, že důraz na podporu ředitelů škol v tom, aby dokázali více vnímat svoji funkci jako roli prvního učitele než jako ekonomického manažera, má velký potenciál pro celý systém. Naplnění takové podpory s sebou přinese nepochybně i zlepšení školních výsledků žáků, po čemž se ve veřejnosti volá. Věříme také v proměnu přístupu k pedagogickému vedení, na které jsme se velmi zaměřovali v našich analýzách a popisech. Větší důraz by měl být na informace (data) kontinuálně získávané ze školy. Nejde přitom jen o překonání občasných nedůvěr k testování výsledků žáků. Je třeba poznávat i data o postojích žáků, jejich motivačních bariérách apod. a neméně důležité jsou také informace z rodin. Ruku v ruce s tím jde ale i vysvětlování východisek a cílů školy. Pro ředitele bude podle nás nezbytná cílená vlastní podpora středních článků řízení. Intenzivní modely spolupráce s předsedy předmětových komisí či vedoucími didaktiky je dalším z klíčů nejen jejich rozvoje. Respektovat přitom ale musíme výše

zmíněný apel na individualitu. Jednoduchá univerzální řešení, stejně jako nediferencované přístupy k reformám, zpravidla nepřinášejí úspěch.

## Závěr

Spisem jsme se pokusili primárně přispět k poznání fenoménu vedení pedagogického procesu z pohledu ředitelů českých základních škol. Text byl nicméně koncipován širěji a dotýkáme se tak i dalších témat spojených s prací a obecně rolí ředitelů škol. Že jde o jednu z klíčových postav, pokud jde o úspěšnost či efektivitu škol, dokládají četné zahraniční teoretické i empirické studie (Rockoff, 2004; Leithwood et al., 2006; Hattie, 2009). V českém kontextu nebyla tématu ředitelů škol věnována systematická výzkumná pozornost. Samozřejmě že se řada studií práce ředitelů více či méně podrobně dotkla. Náš text je nicméně ojedinelý v tom, že je ředitel školy ústředním bodem každé z kapitol.

Ředitel školy je podle nás neprávem trochu opomíjenou postavou v českém pedagogickém výzkumu. Do centra našeho zájmu jsme ji nicméně postavili přece jenom z věcných důvodů. Východiskem se staly výsledky výše zmiňovaných výzkumů spadajících do neformálního uskupení pedagogických výzkumníků, praktiků i politiků obecně známého jako hnutí efektivních škol. Z nich vyplynulo, že školy mají svůj zřetelný vliv na kvalitu vzdělávání. K významným determinantům přitom patří role lídrů škol. V českém vzdělávacím kontextu je jejich význam umocněn relativně velkou autonomií, kterou školy a potažmo jejich ředitelé mají takřka ve všech oblastech chodu. Na ředitelích škol tedy velmi významně záleží, zda dokáží nabízenou volnost smysluplně využít k naplnění účelu svého zřízení. Jádrem je přitom pedagogická činnost. Přístup a práce ředitelů v oblasti řízení a vedení pedagogického procesu proto propojila takřka veškeré části našeho textu. Operacionalizace našeho přístupu vycházela ze dvou dominantních konceptualizací procesů vedení, u nichž byl v zahraničí empiricky prokázán dopad na akademické výsledky žáků. Teorie pedagogického vedení příklánějící se k přímému vlivu lídrů a jejich vedení na učení, a transformační model vedení postulující nepřímý dopad skrze učitele a organizační podmínky a struktury. Cílem našeho zkoumání nebylo rozhodnout, zda ředitelé ovlivňují efektivitu školy přímo svými aktivitami nebo zda se tak děje skrze působení na učitele. Domníváme se, že platí obojí, což jsme reflektovali také v použitých výzkumných nástrojích.

Ptáme-li se, do jaké míry ředitelé českých základních škol ovlivňují vzdělávací výsledky žáků, můžeme na základě našich dat konstatovat, že jejich aktivita a přístup k roli patří k významným prediktorům takto měřené školní efektivity. Považujeme to za

silný výsledek, neboť se také v českém vzdělávacím kontextu empiricky potvrdila v teorii dlouho postulovaná hypotéza. Zajímavým zjištěním také bylo, že se vliv ředitelů v průběhu žákovské docházky prohlubuje. Jinými slovy intenzita práce ředitelů vysvětluje větší podíl akademických výsledků u žáků 9. tříd než u žáků 5. tříd. Zdá se nám, že tento efekt může souviset s dopady vnější diferenciaci, která je pro české elementární školství příznačná. Limity tohoto kvantitativního rozboru jsme se pokusili do jisté míry vyvážit kvalitativní analýzou konkrétních ředitelských postupů v pedagogickém vedení.

Jak jsme upozornili, dotýkáme se i dalších témat spojených s řediteli škol a jejich rolí. Vyhnout jsme se nemohli zejména profesnímu vývoji ředitelů. Identifikované kariérní cesty českých ředitelů základních škol přirozeně nebyly lineární. Zaznamenali jsme různé sinusoidy, podařilo se nám ale najít a popsat důležité momenty, které pro ředitele našeho vzorku znamenaly zásadní profesní posuny, s čímž se přirozeně pojily i změny v jejich přístupu k roli a pedagogickému vedení.

V publikaci jsme opakovaně ukazovali, proč je podle nás důležité detailněji porozumět denní práci ředitelů. Akcentovali jsme se přitom na poznání aktivit zaměřených na výuku a procesy učení. Identifikované dopady přístupu ředitelů k výkonu role na život celé školy, to znamená nejen na vzdělávací výsledky žáků, považujeme za významné. Je zřejmé, že použité metodologie i další limity znamenají omezení našich interpretací. Ostatně u jednotlivých subtémat jsme ilustrovali, že ani v odborném diskurzu nepanuje shoda v tom, co a jak je důležité, jak roli správně naplňovat apod. Neskromně ale soudíme, že předkládáme text, který může být východiskem dalších výzkumných snah.

## Summary

This study is an attempt to contribute to improved recognition of the phenomenon of leadership in the educational process as seen from the perspective of headteachers at Czech basic schools. Nevertheless, as the work was devised as being of broader scope we have dealt with several other topics related to the work of headteachers and, in general terms, to the role they are supposed to play. The finding that they are the key figures when it comes to efficiency and effectivity of schools has been evidenced by numerous foreign studies, both theoretical and empirical (Leithwood et al., 2004; Hattie, 2009). In a Czech context there has been a lack of systematic research on and attention to headteachers. Of course, a variety of studies have referred to the work of headteachers in more or less detail, but ours is unique in the fact that the headteacher is the focal point of each chapter.

In our opinion, headteachers are rather unjustly neglected in Czech educational research. As the case may be, they are the focus of our attention for factual reasons. Our starting point is the results of the surveys mentioned above, relating to an informal group of educators, practitioners and politicians known as the movement for efficient schools. These results show that each school has its own strong influence on the quality of education. An important determinant for this is the role of school leaders. In the context of Czech education, the extent of their role is heightened further by the relatively large autonomy the schools and their headteachers have in almost every domain of their operation. In other words, whether the freedom that a school enjoys can be meaningfully used in pursuit of its purpose depends very much on the headteacher. At the same time, the core activity is teaching. So the approach and work of headteachers in leadership and management of the educational process is a subject that interconnects practically all parts of our publication. The operationalization of our approach is based on two dominant concepts of leadership processes for which the impact on pupils' academic results has been empirically evidenced abroad: the theory of educational leadership, inclining to stress direct influence of leaders and leadership on learning, and the transformational model, postulating indirect influence through teachers and organizational conditions and structures. However, the aim of our investigation is not to decide whether teachers influence the efficiency of schools directly by their activities or indirectly by exerting influence upon teachers. In fact we think that both are true, and this is reflected in the research tools we have used.

As to how much the headteachers of Czech basic schools affect pupils' academic results, our data indicate that their activities and the approach they take to their role are important predictors of efficiency. In the context of Czech education, we consider this a strong result, for it verifies empirically a hypothesis that has long been postulated in theory. Another interesting result shows that the influence of headteachers increases as pupils rise through the school. In other words, the intensity of headteachers' work affects the academic results of pupils in the 9th grade more than of those in the 5th. It seems that this may be related with the impact of external differentiation, which is a typical feature of Czech elementary schooling. We have tried to compensate for the limitations of this quantitative analysis by a qualitative analysis of specific headteacher procedures in educational leadership. In this context, this has proved to be an important finding, showing that the approaches chosen by headteachers for leadership in the educational process are reflected in the work and satisfaction levels of teachers. At the same time, we have proved that the concept of educational leadership is related to the headteacher's dominance in the school's operation, his/her ability to manage pressure of expectations (external expectations in particular) and his/her personal disposition for leadership.

As mentioned earlier, we discuss, too, other topics related to headteachers and their roles, most notably headteachers' professional development. The career paths of Czech headteachers we have been able to identify are not linear, of course. We have recorded various sine curves, but we have also found and described important moments in essential professional progress the headteachers in our sample have experienced. Of course, changes in their approach to the role and educational leadership are closely linked to this.

This publication shows in various places why we consider it important to understand the daily job of headteachers in more detail. We have accentuated the recognition of activities focused on teaching and the processes of learning. The impact of headteachers' approach on the life of the school (which does not mean pupils' academic results only), as we have identified it, is significant. It is evident that our methodologies and other limitations may have restricted our interpretations. After all, in regard to the subtopics, we have illustrated that not even the professional discourse is unanimous as to what is important and how the role should be played. Nevertheless, it is our immodest claim that this publication is a basis for more research.



## Literatura

- Akanbi, P. A., & Itiola, K. A. (2013). Exploring the relationship between job satisfaction and organizational commitment among health workers in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Business and Management Sciences*, 1(2), 18–22.
- Al-Khalifa, E. (1992). Management by Halves: Woman teachers and school management. In Bennett, N., Crawford, M. & Riches, C. (Eds.) *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives* (pp.95–106). London: Paul Chapman Publishing.
- Arlestitic, H., Day, C., & Johansson, O. (Eds.) (2016). *A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*. Cham, Switzerland: Springer.
- Andrews, R. L., & Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Ball, S. J. (2001). *The teachers' soul and the terrors of performativity*. London: Institute of Education, University of London.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thoughts and actions: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bedrnová, E. & Nový, I. a kol. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Begley, P. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. Begley, O. Johansson, *The ethical dimensions of school leadership* (s. 1–12). London: Kluwer Academic.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bergman, M. M. (2009). *Advances in mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspective on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141.
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2<sup>nd</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bredeson, P. (2003). *Designs for Learning: A New Architecture for Professional Development in Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Cacková, R. (2003). *Spolupráce školy s rodiči na venkovské škole*. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Coleman et al. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, M. & Earley, P. (2005). *Leadership and Management in Education. Cultures, Change and Context*. Oxford: Oxford University Press.

- Connolly, M., & James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(1), 69-87.
- Cooley, V. E., & Shen, J. (2000). Factors influencing applying for urban principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 443-454
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Černý, K. (2011). První a druhý stupeň optikou ředitelů ZŠ. In E. Walterová a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (251-268). Praha: Karolinum.
- Day, C., & Leithwood, K. (Eds.). (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Darboe, K. (2003). *An empirical study of the social correlates of job satisfaction among plant science graduates of a Midwestern University*. Lanham, MD: University Press of America.
- Daresh, C. (2001) *Beginning the Principalship*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Darmody, M. & Smyth, E. (2016). Primary school principals ' job satisfaction and occupational stress. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115-128.
- Dvořák, D., & Sedláček, M. (Eds.). (2011). Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků [Tematické číslo]. *Orbis scholae*, 5(3).
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010b). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D. (2013). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia Paedagogica*, 17(2), 9–26.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015) *Škola v globální době*. Praha: Karolinum.
- Donnelly, J.H. jr., Gibson, J. L., & Ivancevich, J. M. (1997). *Management*. Praha: Grada.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Sage.
- Erben, M. (1998). *Biography and Education: A Reader*. London: Falmer Press.
- Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
- Finnan, C., & Levin, H. M. (2000). Changing school cultures. In H. Altrichter & J. Elliott, *Images of educational change* (s. 86–98). Buckingham: Open University Press.
- Gamoran, A., & Mare, D. R. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *The American journal of Sociology*, 94(5), 1146–1183.
- Gold, A. (1998). *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- Goldring, E.B., Huff, J., May, H. and Camburn, E. (2008) School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352.
- Gray, J. (2000). *Causing concern but improving: A review of schools' experience*. London: Department for Education and Skills.
- Grissom, J., Loeb, S. (2009). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. (Calder Working Paper No. 35. 2009). [online] [cit. 2011-04-20] Dostupné z <<http://eric.ed.gov/>>
- Haider, G. (2003). *Die 5 Qualitätsbereiche*. [online] [cit. 2003-12-12] Dostupné z: <[www.qis.at/qis.asp?dokument=71](http://www.qis.at/qis.asp?dokument=71)>

- Hallinger P (2003) Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger P & Heck R. H (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G; (Eds.) (1992). *Understanding Teacher Development*. NY: Cassel.
- Hart, A. (1993). *Principal Succession: Establishing Leadership in Schools*. NY: Suny Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. A.C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hloušková, L. (2008). *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. & Bennefield, P. (2003). *Issues of Early Headship – Problems and Support Strategies*. Nottingham: NCSL
- Horng, E. L., D. Klasik, & Loeb, S. (2010). Principal's Time Use and School Effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491–523.
- Holubová, M. (2011). Přejít mezi stupni očima učitelů. In E. Walterová a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (232-250). Praha: Karolinum.
- Horváthová, K. (2005). Klíma školy. *Pedagogická orientace*, 15(1), 37–45.
- Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Brokamp, S. K. (2014). Fluent reading in special elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 555–569.
- Houtveen, A. A. M., Van de Grift, W. J. C. M., & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 337–376.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. NY: McGraw Hill.
- Howley, A., et al. (2005). The pain outweighs the gain: why teachers don't want become principals, *Teachers College Record*, 107(4), 757-782.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2010) Competence Profile School Management (CPSM) – an inventory for the self-assessment of school leadership, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(1), 68-88.
- Chaplain, R.P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(2), 197-215.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. New York: Harper & Row.
- Ishimaru, A. (2013). From heroes to organizers: Principals and education organizing in urban school reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 3–51.
- Janík, T. (2013) Od reform kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634-663.

- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. T. (2001). The Job Satisfaction – Job Performance Relationship: A Qualitative and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČSI.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem. *Československá psychologie*, 47(4), 333–345.
- Keller, J., & Tvrđý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Kerckhoff, A.C. (1986). Effect of Ability Grouping in British Secondary Schools. *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Lazarová, B., Pol, M. & Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva podrobně mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČSI.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. London: Open University Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning* (Research Report 800). London, UK: Department for Education.
- Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership programme effects on pupil learning*. Toronto: Department for Education and Skills (DfES) RR662.
- Leithwood K., & Jantzi D (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Lhotková, I. (2011). Střední management v české základní škole, *Orbis scholae*, 5(3), 43-61.
- Locke, E. A. (2002). The leaders as integrator: The case of Jack Welch at General Electric. In L. L. Neider & C. Schriesheim (Eds.), *Leadership* (pp. 1-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1293 – 1349). Chicago: Rand McNally.
- Lopes, A. (2002). Constructing professional identities in portuguese primary school teachers. *Identity*, 2(3), 241–254.
- Lukas, J. (2010). Vztahy mezi učiteli a řediteli škol na základních školách. *Studia Paedagogica*, 15(1), 127–145.
- MacBeath, J., & Myers, K. (1999). *Effective school leader: How to evaluate and improve your leadership potential*. Glasgow: Pearson.
- Macbeath, J. (2006). *School Inspection & Self-Evaluation*. London: Routledge,

- Marks, H. M., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKinsey & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: Autor.
- McMahon, M. & Watson, M. (2007). An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 7(7), 169–179.
- Mercer, D. (1997) Job Satisfaction and the Secondary Headteacher: The Creation of a Model of Job Satisfaction. *School Leadership & Management*, 17(1), 57-67.
- Merton, R. (1963). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Miskel, C. (1982) *An analysis of principal effects*. Unpublished speech to the National Graduate Student Seminar in Educational Administration, Princeton, New Jersey, April.
- Mortimore, P. et al. (1988) *School matters: the junior years*. Berkeley: University of California Press.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61–82.
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1992). The principalship in an era of transformation. *Journal of Educational Administration*, 30(3), 77-88.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2011). Mplus user's guide. Sixth edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Najvar, P. (2014). Filipika proti finanční gramotnosti aneb o dvou (ne)souvisejících jevech. *Pedagogická Orientace*, 24(5), 811-817.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. 1. vydání. Praha: Academia.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Trans-formational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177.
- OECD. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment*, Paris: OECD.
- O'Mahony, G. & Matthews, R. J. (2003). Learning the role: through the eyes of beginning principals. *Příspěvek prezentovaný na American Educational Research Association Conference*. Chicago, 21.-25. 4. 2003.
- Özer, N. (2003). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682-691.
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, filozofická fakulta.
- Paulík, K. (2012). Job satisfaction and stress among teachers. *New Educational Review*, 30(4), 138–149.
- Paulík, K. (2017). Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učiteli. *Studia Paedagogica*, 22(3), 9–24.

- Palečková, J., Tomášek, V., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. Umíme ještě číst?* Praha: ÚIV.
- Pascal, Ch. & Ribbins, P. (1998). *Understanding Primary Headteachers*. London: Cassel.
- Patton, W. (2008). Recent development in career theories: the influences of constructivism and Convergence. In Athanasou, J. A. & Esbroeck, R (Eds.): *International Handbook of Career Guidance* (pp.133–156). Sydney: Springer Science.
- Peterson, K. D. (1977). The principal's tasks, *Administrator's Notebook*, 26(8), 2-5.
- Pol et al. (2005). *Kultura školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia Paedagogica*, 14(1), 85–105.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia Paedagogica*, 15(1), 109–127.
- Provazník, V. & Komárková, R. (1996). *Motivace pracovního jednání*. Praha: Fakulta podnikohospodářská, VŠE.
- Putnam, R. D. (Ed.). (2002). *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Oxford: Oxford University Press.
- Pounder, D. G., Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an organization-wide phenomena: Its impact on school performance. *Educational Administration Quarterly*, 31(4), 564-588.
- Reeves, J. (2000). Tracking the links between pupil attainment and development planning. *School Leadership and Management*, 20(3), 315-332.
- Reeves, J., Mahony, P. & Moos, L. (1997). Headship issues of career. *Teacher Development*, 1(1), 43–46.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. 2007 – The Leadership Challenge – Improving learning in schools*. Dostupné z: [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2007/5](http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5)
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lyoyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Rockoff, Jonah E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94(2), 247–52.
- Roberts, B. (2002). *Biographical Research*. Buckingham: Open University Press.
- Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principal, *Educational Leadership*, 58(1), 77–78.
- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- Saari, L., & Judge, T. A. (2004). Employee attitudes and job satisfaction, *Human Resource Management*, 43(4), s. 395-407.
- Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici: Případová studie. *Studia Paedagogica*, 13(1), 85–101.

- Sedláček, M. (2007). Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In R. Švaříček & K. Šed'ová, (Eds), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–312). Praha: Portál.
- Shatzer R. H., Caldarella P, Hallam P. R, Brown B. L (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445–459.
- Sheppard, B. (1996) Exploring the transformational nature of instructional leadership. *The Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), pp. 325–344.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Luyten, J. W., Steen, R., & de Thouars, Y. C. H. (2007). *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente, Afdeling Onderwijsorganisatie en -management.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement Effects of Ability Grouping in Secondary Schools: A Best-Evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60(3), 471-499.
- Sloane, P. J. & Williams, H. (2000). Job satisfaction comparison earnings, and gender. *Labour*, 14(3), 473-502.
- Southworth, G. (1995). Reflections on mentoring for new school leaders, *Journal of Educational Administration*, 33(5), 17–28.
- Sucháček, P. (2014). Spor o víceletá gymnázia: historický kontext a empirická data. *Studia paedagogica*, 19(3), 139-154.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Education Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Sousa-Poza A., & Sousa-Poza A. A. (2003). Gender differences in job satisfaction in Great Britain, 1991-2000: permanent or transitory? *Applied Economics Letters*, 10(11), 691-694.
- Straková, J. (2010). Přidaná hodnota studia na víceletých gymnáziích ve světle dostupných datových zdrojů. *Sociologický časopis /Czech Sociological Review*, 46(2), 187–210.
- Straková, J. & Greger, D. (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. *Orbis Scholae*, 7(3), 73-85.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Základy Kvalitativního Výzkumu. Postupy a Techniky Metody Zakotvené Teorie*. Boskovice: Albert.
- Šed'ová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šed'ová, (eds), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615–633.
- Švaříček, M. (2007). Zkoumání konstrukce identity učitele. In R. Švaříček & K. Šed'ová, (Eds), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 335–355). Praha: Portál.
- Thomas, S. (2003) The impact of women in political leadership positions. In S. Carroll (Ed) *Women and American Politics: New Questions, New Directions* (pp 89-109). NY: Oxford University Press.
- Thrupp, M. & Willmott, R. (2003). *Educational Management in Managerialist times: Beyond the Textural Apologists*. Buckingham: Open University Press.
- Tomanová, M. (2003). *Spolupráce s rodiči na venkovské škole*. Diplomová práce. Brno: MU.

- Tomášek, V. (Ed.). (2008). *Výzkum TIMSS 2007. Obstojí čeští žáci v mezinárodní konkurenci?* Praha: ÚIV.
- Townsend, T., Fleisch, K., Caldwell, B., Cheby, Y., & Avalos, B. (Eds.). (2007). *International handbook on school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Trnková, K. (2004). Malotřídka a rodiče (případová studie). In Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. *Škola a /versus/ rodina* (s 140-155). Brno: MU.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222.
- van de Grift, W. (1989). Self perceptions of educational leadership and mean pupil achievements. In D. Reynolds, B.P.M. Creemers, & T. Peters (Eds.), *School effectiveness and improvement* (pp. 227-242). Cardiff/Groningen: School of Education/RION.
- van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40.
- van de Grift, W. J. C., Chun, S., Maulana, R., Lee, O., & Helms-Lorenz, M. (2017). Measuring teaching quality and student engagement in South Korea and The Netherlands. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(3), 337-349.
- Veselý, A. (2013). Vzdělávací reforma v Ontariu: kritické shrnutí a inspirace pro vzdělávací politiku v ČR. *Orbis scholae*, 7(1), 11–28.
- Vodáček, L. & Vodáčková, O. (1999). *Management, teorie a praxe v informační společnosti*. Praha: Management Press.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Webb, R., & Vulliamy, G. (1996). The changing role of the primary headteacher. *Educational Management and Administration*, 24(3), 301–315.
- Weindling, D., & Dimmock, C. (2006). Sitting in the “hot seat”: new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44(4), 326 – 340.
- Weiss, C.H. (1993). Shared decision-making about what? A comparison of schools with and without teacher participation. *Teachers College Record*, 95(1), 69–92.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administrative Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wolcott, H.F. (1973). *The Man in the Principal's Office*, New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Zheng, H. Y. (1996). *School context, principal characteristics and instructional leadership effectiveness: a statistical analysis*. Research report. The National center for Education Statistics. United States department of Education. Retrieved December 16, 2016 from <http://eric.ed.gov/?id=ED396408>



