

Oblast *leadershipu ve vzdělávání* obecně prochází v současnosti spíše postupným vývojem, než aby docházelo k revolučním změnám. Hlavním vývojovým trendem je vyšší důraz na distributivní leadership, zejména vedení učitelů mimo školu, známé jako „systémové vedení“. Tato forma vedení zahrnuje inovativní spolupráci s jinými školami a s místní komunitou, stejně jako vztahy s tvůrci vzdělávací politiky a jinými aktéry (například sociálními službami). Rostoucí důraz v oblasti *zkoumání vedení* je kladen na souvislosti mezi vedením a výsledky žáků.

Teoretická východiska

Klíčové zjištění z aktuálních studií o vedení školy se týká vedení a výsledků žáků. Tento vztah se ukázal jako nepřímý, protože efektivní vedení vytváří podmínky, v nichž mohou učitelé optimalizovat svoji efektivitu (Hallinger, 2011; Reynolds & Muijs, 2016). Day a kolektiv (2010) ve své přehledové studii identifikovali osm klíčových komponentů úspěšného vedení školy: definování vize a hodnot, zlepšování podmínek pro vyučování a učení, úprava a obohacení kurikula, restrukturalizace organizace, zlepšování kvality učitelů, budování vztahů mimo školní komunitu, zlepšování vyučování a učení a budování vztahů uvnitř školní komunity. Výzkum efektivit ve vzdělávání identifikoval vedení jako nejdůležitější faktor na úrovni školy, který má spojitost s výsledky žáků (Chapman et al., 2015).

Přestože dřívější výzkum vedení kladl důraz zejména na osobu ředitele, v poslední době se zvyšuje zájem a důraz na distributivní formy vedení, což vedlo ke konkrétním politickým opatřením v několika zemích (Harris, 2014). Tyto formy vedení, v nichž je vedení považováno za atribut školy spíše než atribut konkrétní vedoucí osoby a v nichž může být vedení realizováno kooperativně a kolektivně, získaly významnou oporu ve výsledcích výzkumů zejména díky svým souvislostem s lepším učením žáků a zlepšováním školy (Hallinger & Heck, 2010). Vztah mezi distributivním stylem vedení a zlepšováním školy také obrací pozornost k lepší profesní zdatnosti učitelů a způsobům, jakými tato zdatnost podporuje kooperativní školní kulturu a umožňuje rozvoj potenciálu učitelů (Bangs & Frost, 2012).

V souladu s tímto rostoucím zájmem v odborné literatuře posílil TALIS 2018 důraz na tuto složku vedení. Tento důraz neznamená, že ředitel již není v distributivním systému vedení důležitou osobou. I v distributivním kontextu je to stále typicky ředitel, který podněcuje jakoukoliv distribuci vedení a kdo i nadále zastává roli „kormidelníka“ jak v pedagogickém, tak i manažerském vedení.

Pedagogické vedení (*instructional leadership*) je typicky definováno jako činnosti, které ředitel vykonává, aby podpořil zlepšování v oblasti učení žáků (Flath, 1989). Ředitelé, kteří zastávají silnou roli v pedagogickém vedení, podporují kvalitní vyučování a vyvíjejí politiky, které zlepšují výsledky učení žáků, jako například podpora rozvoje komunit pro učení, poskytování zpětné vazby učitelům k výuce, demonstrace modelové výuky a podporování využívání evaluačních dat ve třídě (Blasé & Blasé, 2000; Kerr et al., 2006; NAESP, 2001). Množství studií identifikovalo vztahy mezi pedagogickým vedením a výsledky žáků (Goddard et al., 2015; Hallinger, 2015; Muijs, West, & Ainscow, 2010).

Je-li vedení klíčové pro vytváření takových podmínek ve škole, ve kterých mohou být učitelé efektivní, pak je velmi důležité sbírat data o tom, co zahrnuje vedení školy jak z pohledu ředitele, tak i učitelů. TALIS proto konceptualizuje vedení školy v rámci pěti klíčových dimenzí:

1. kdo jsou ředitelé: kvalifikace, jejich nábor a rozvoj;
2. co ředitelé dělají: role, funkce a práce ředitele, pedagogické vedení, podmínky, pracovní vytížení, autonomie, funkce a činnosti;