

# Mezinárodní šetření **TALIS 2013**



**Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení  
ředitelů základních škol v ČR**



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Česká školní  
inspekce

## **Mezinárodní šetření TALIS 2013**

---

Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení  
ředitelů základních škol v ČR

Bohumíra Lazarová

Milan Pol

Martin Sedláček

Praha 2015

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Kompetence III  
spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

© Česká školní inspekce, 2015

© Bohumíra Lazarová, Milan Pol, Martin Sedláček, 2015

ISBN 978-80-88087-04-5

# Obsah

Úvodní slovo .....	5
1. Oblasti pedagogického vedení škol: percipovaná intenzita a úspěšnost práce (Analýza kvantitativních dat) .....	7
2. Hlavní témata pedagogického vedení, překážky a požadovaná podpora (Analýza kvalitativních dat) .....	30
Závěrem .....	47
Literatura .....	49



## Úvodní slovo

Jednou z reakcí na výsledky mezinárodního šetření TALIS 2013, které z pozice partnera Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v rámci projektu Kompetence III realizovala Česká školní inspekce, bylo také zjišťování informací týkajících se pedagogického vedení vykonávaného řediteli českých základních škol. Toto zjišťování doplňovalo aktivity České školní inspekce související s přípravou a pilotním ověřením vzdělávacího programu zaměřeného na pedagogický leadership.

Je nepochybné, že práce ředitelů škol v českém prostředí nepostrádá na významnosti. Na jedné straně se školy ocitají v poměrně decentralizovaném prostředí a záleží na jejich lídrech, jak této relativní volnosti využijí ku prospěchu učení žáků a rozvoje školy jako celku, na straně druhé nelze nevidět četné vnější okolnosti, které do života škol i do práce jejich ředitelů vstupují a ovlivňují ji. V tomto tlaku vnitřních možností a vnějších očekávání se pak vytváří specifické způsoby práce ředitelů škol, tedy to, co bývá nazýváno vedením, případně řízením školy. Četné výzkumy navíc opakovaně ukazují, že procesy vedení jsou významnou determinantou kvality a efektivity školní práce a že jde o zcela zásadní jev, jemuž je třeba věnovat adekvátní pozornost.

Pedagogickým vedením máme na mysli vedení v širším smyslu, tedy aktivity zahrnující nejen práci s lidmi, ale také kultivaci prostředí, ve kterém se školní aktivity odehrávají. Hovoříme-li o pedagogickém vedení, zdůrazňujeme to, že má jít o aktivity ředitelů, které – ať již jsou zaměřeny na cokoli – mají explicitně na zřeteli primární účel školní existence, tedy učení žáků a aktivity učitelů, které jej podporují. Jinými slovy jde o výchovu a vzdělávání.

Naše šetření bylo provedeno následujícím způsobem. Nejdříve byla prostřednictvím dotazníkového šetření oslovena významná skupina ředitelů základních škol a takto získané informace byly poté doplňovány a zpřesňovány prostřednictvím série skupinových rozhovorů. Zatímco první fáze šetření ukázala, čemu se ředitelé základních škol věnují a jak vnímají svou práci, druhá fáze umožňovala doplňovat některá již nabytá data, dostávat se hlouběji pod povrch věcí a nadto ještě získat další, rozšiřující informace o četných aspektech práce ředitelů základních škol.

Mapování pedagogického vedení ředitelů základních škol v ČR, jehož výsledkem je tato souhrnná zpráva, provedl pro Českou školní inspekci kolektiv akademických pracovníků z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, kterým bych na tomto místě rád poděkoval. Zároveň věřím, že výsledky naší práce mohou posloužit jako inspirace pro úvahy o tom, co ředitelé základních škol potřebují, aby mohli svou práci dobře vykonávat, a jak jim v tom lze pomáhat.

**Mgr. Tomáš Zatloukal**  
*ústřední školní inspektor*



# 1 OBLASTI PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ ŠKOL: PERCIPOVANÁ INTENZITA A ÚSPĚŠNOST PRÁCE (Analýza kvantitativních dat)

---

## Hlavní zjištění

- Velká většina dotazovaných ředitelů základních škol pracuje ve všech oblastech pedagogického vedení relativně intenzivně. Nejčastěji se ředitelé zabývají potřebami učitelů, průměrné hodnocení vlastní aktivity v této oblasti má hodnotu 3.68 (na stupnici 1 až 4). Nejméně se ředitelé zabývají podporou profesního rozvoje (průměr = 2.37).
- V hodnocení intenzity vlastní práce se dotazovaní ředitelé relativně významně shodují. V žádné z hodnocených oblastí pedagogického vedení nebyl zaznamenán velký rozptyl v odpovědích, nelze proto hovořit o extrémních přístupech v pedagogickém vedení. Největší rozdíly byly zaznamenány v hodnocení práce ředitelů se vzdělávacími výsledky žáků.
- Rozdílné hodnocení intenzity vlastní práce lze ve všech oblastech připsat především individuálním odlišnostem ředitelů. Charakteristiky ředitelů (pohlaví, délka praxe) a škol (velikost, organizační úplnost) nehrají zásadní roli. Na vysvětlení rozdílů se podílejí v každé oblasti relativně malým procentem. I přes tuto skutečnost jsme ale zaznamenali určité odlišnosti.
- V každé oblasti vidíme statisticky významný rozdíl v přístupu mezi ředitelkami a řediteli základních škol. Nejde o zásadní faktor, na variabilitě intenzity práce se průměrně v oblastech podílí cca 2%. Výjimkou je v tomto ohledu oblast zájmu o žáky, kde je gender středně významný faktor (10 %). Je zajímavé, že ženy hodnotí svůj přístup k práci jako intenzivnější prakticky ve všech oblastech. Výjimkou je pouze práce se vzdělávacími výsledky. Práce s těmito tvrdými ukazateli, zdá se, je spíše doménou ředitelů. Výsledky tak naznačují jisté rozdíly ve způsobech vedení mezi muži a ženami.
- Délka ředitelské praxe je podobným prediktorem. Srovnávali jsme tři skupiny ředitelů: s praxí do pěti let, do deseti let a nad deset let. Analýza rozptylu ukázala v některých oblastech významné rozdíly. Šlo o oblasti: podpora profesního rozvoje, práce se vzdělávacími výsledky a zájem o žáky. Ve všech těchto sadách aktivit byli nejméně aktivní ředitelé s nejkratší praxí. Vývojová perspektiva je, jak dokládají i jiné studie, důležitou determinantou práce ředitele školy.
- Významné rozdíly jsme zaznamenali také mezi řediteli z plně organizovaných škol a řediteli neúplných škol. Jde přitom o středně důležitý faktor v oblastech práce se vzdělávacími výsledky a zájmu o žáky. V těchto případech organizační úplnost vysvětluje až kolem 10 % výsledků. Faktor ale nepůsobí stejně. Pokud jde o vzdělávací výsledky, ředitelé z plně organizovaných škol se jimi zabývají významně častěji. Naopak žáci jsou v centru pozornosti mnohem častěji u ředitelů neúplných škol. I v dalších oblastech hraje uvedený faktor roli (např. stimulační klima, podpora profesního rozvoje). V plně organizovaných školách se jimi ředitelé zabývají častěji, význam již ale není tak zásadní (cca 2 %).
- Velikost školy z hlediska počtu žáků není v žádné oblasti věcně významným faktorem, pokud jde o intenzitu práce ředitelů.
- Ředitelé základních škol hodnotí svoji práci v oblastech pedagogického vedení jako úspěšnou. Nejzdatnější si připadají ve vytváření prostředí příznivého pro učení. V této kategorii je průměrné hodnocení cca 85 (maximum 100). Nejvíce kritičtí jsou k sobě v kategorii rozvoj vzdělávacího programu (průměr = 75).
- S vyšší subjektivně vnímanou vlastní zdatností přitom pozitivně souvisí intenzita vlastní práce.



V této kapitole představíme, jak ředitelé základních škol pracují v komplexní 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 a také jak úspěšní se v ní cítí. Data pro analýzu byla získána z dotazníků pro ředitele základních škol v České republice. Sběr dat probíhal od 18. května do 6. června 2015. Výběr škol provedla Česká školní inspekce, jednalo se o náhodný výběr ze seznamu základních škol v České republice. Do analýzy bylo zapojeno 926 ředitelů (tj. 92,6 % z počtu škol, které byly pro účast vybrány).

V analýze jsme se zaměřili na různé aktivity pedagogického vedení školy. Podle Leithwooda<sup>1</sup> i dalších autorů charakterizují pedagogické vedení čtyři široké kategorie:

- **určování směru školy**
- **rozvoj lidí**
- **budování prostředí příznivého pro učení**
- **rozvoj vzdělávacího programu**

Tyto hlavní kategorie reprezentovalo v našem dotazníku osm specifických sad činností (oblastí pedagogického vedení školy).<sup>2</sup> Každá z oblastí je naplňována různým počtem konkrétních aktivit, které vedoucí pracovníci škol vykonávají s různou intenzitou. Předkládaná analýza byla kromě dalšího zacílena na poznání, kterým oblastem se nejčastěji věnují, a přikládají jim tak pravděpodobně i největší význam. Sledovány byly tyto oblasti (sady aktivit):

- 1) **Sdílení vize:** Zahrnuje určování dlouhodobého směřování školy, formulování cílů školy a jejich vysvětlování. Součástí je získávání lidí pro společnou vizi i její implementace.
- 2) **Spolupráce s rodiči:** Aktivity zaměřené na zapojení lidí v okolí do fungování školy. Seznamování rodičů s vizí školy, hodnocení školy apod.
- 3) **Podpora profesního rozvoje:** Zahrnuje činnosti spojené s aktivní podporou dospělých ve škole k organizačnímu učení a profesnímu růstu. Jde především o vytváření podmínek pro interní i externí profesní rozvoj ve škole.
- 4) **Monitorování vzdělávacích výsledků žáků:** Jde o činnosti spojené zejména s analýzou vzdělávacích výsledků žáků školy a jejich využitím při rozvoji školy.
- 5) **Zájem o žáky:** Sada aktivit souvisejících se zjišťováním potřeb žáků z hlediska výchovy a vzdělávání. Součástí je podpora žáků při jejich zapojování do chodu školy.
- 6) **Rozvoj kurikula:** Plánování, organizace a evaluace vzdělávacího programu školy.
- 7) **Stimulující klima:** Zahrnuje činnosti spojené s monitorováním a zkvalitňováním personálních vztahů a procesů ve škole.
- 8) **Naplňování potřeb učitelů:** Aktivity zaměřené na vytváření prostoru pro poznávání potřeb zaměstnanců školy, zejména učitelů.

<sup>1</sup> Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success, Temple University.

<sup>2</sup> Teoretickým východiskem byla kategorizace obsahující deset oblastí (celkem 48 dotazníkových položek). Z faktorové struktury odpovědí vyplynulo, že ředitelé z našeho vzorku vnímali jako obsahově soudržné jen osm uváděných oblastí (oblasti „Podpora mentoringu“ a „Podpora učitelské autonomie“ proto nezařazujeme do předkládaných analýz).

Pro každou dimenzi (sadu aktivit dané oblasti) byly v dotazníku formulovány výroky symbolizující charakter práce v dané oblasti. Dimenze byly vzhledem k rozdílnému obsahu syceny různým počtem výroků. 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 dimenzi mohli vytvořit souhrnnou škálu (index), která měla podobu aritmetického průměru.<sup>3</sup> Výsledná škála tedy popisuje, jak ředitelé subjektivně hodnotí intenzitu své práce v té které dimenzi. Škála má proto stejnou stupnici jako jednotlivé výroky, neboli čím vyšší hodnota, tím častěji se ředitel dané sadě aktivit věnuje.

Uvedený výčet dimenzí pedagogického vedení dává strukturu výkladu této části zprávy. Umožňuje blíže rozčlenit a popsat konkrétní aktivity naplňující komplexní realitu pedagogického vedení škol. Nejprve popíšeme práci ředitelů škol v celé oblasti z hlediska toho, které sady aktivit vykonávají podle svého hodnocení nejčastěji. V dalším kroku se podíváme na jednotlivé dimenze podrobněji. Následně ukážeme, zda se v přístupu k práci s oblastmi pedagogického vedení školy odlišují různé skupiny ředitelů. V poslední části představíme výsledky percipované úspěšnosti ředitelů škol v oblasti pedagogického vedení.

## 1.1 Intenzita práce v oblastech pedagogického vedení

Pomocí výše popsaných souhrnných škál (indexů) jednotlivých dimenzí pedagogického vedení můžeme interpretovat práci ředitelů škol souhrnně. Kromě jiného tak máme informaci o časové náplni práce ředitelů. Střed škály má hodnotu 2,5 (stupnice 1 až 4). Pokud je výsledná hodnota škály vyšší, znamená to, že se danou oblastí ředitel podle svého hodnocení zabývá relativně často. V tabulce 1 jsou shrnuty deskriptivní výsledky hodnocení všech oblastí napříč vzorkem. Oblasti jsou v tabulce seřazeny podle míry intenzity od nejméně časté práce.

Z výsledků sebehodnocení vyplývá, že ředitelé škol považují všechny předkládané oblasti pedagogického vedení – snad s výjimkou poslední oblasti, podpory profesního rozvoje – za významné. Všechny ostatní sady činností se totiž nacházejí v „intenzivní“ polovině použité stupnice. Rozdíly ve vnímané intenzitě přístupu k jednotlivým oblastem tak spočívají vlastně v tom, zda se jimi zabývají často, nebo snad ještě častěji (myšleno v míře důrazu na četnost aktivit).

**TABULKA Č. 1:**  
**HODNOCENÍ INTENZITY PRÁCE V JEDNOTLIVÝCH DIMENZÍCH PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ.**

	N	Průměr	Směrodatná odchylka
Naplňování potřeb učitelů	917	3,69	0,34
Stimulující klima	921	3,40	0,45
Zájem o žáky	911	3,36	0,42
Sdílená vize	909	3,12	0,48
Spolupráce s rodiči	918	3,09	0,53
Rozvoj kurikula	915	2,87	0,61
Vzdělávací výsledky	918	2,81	0,67
Podpora profesního rozvoje	908	2,37	0,59

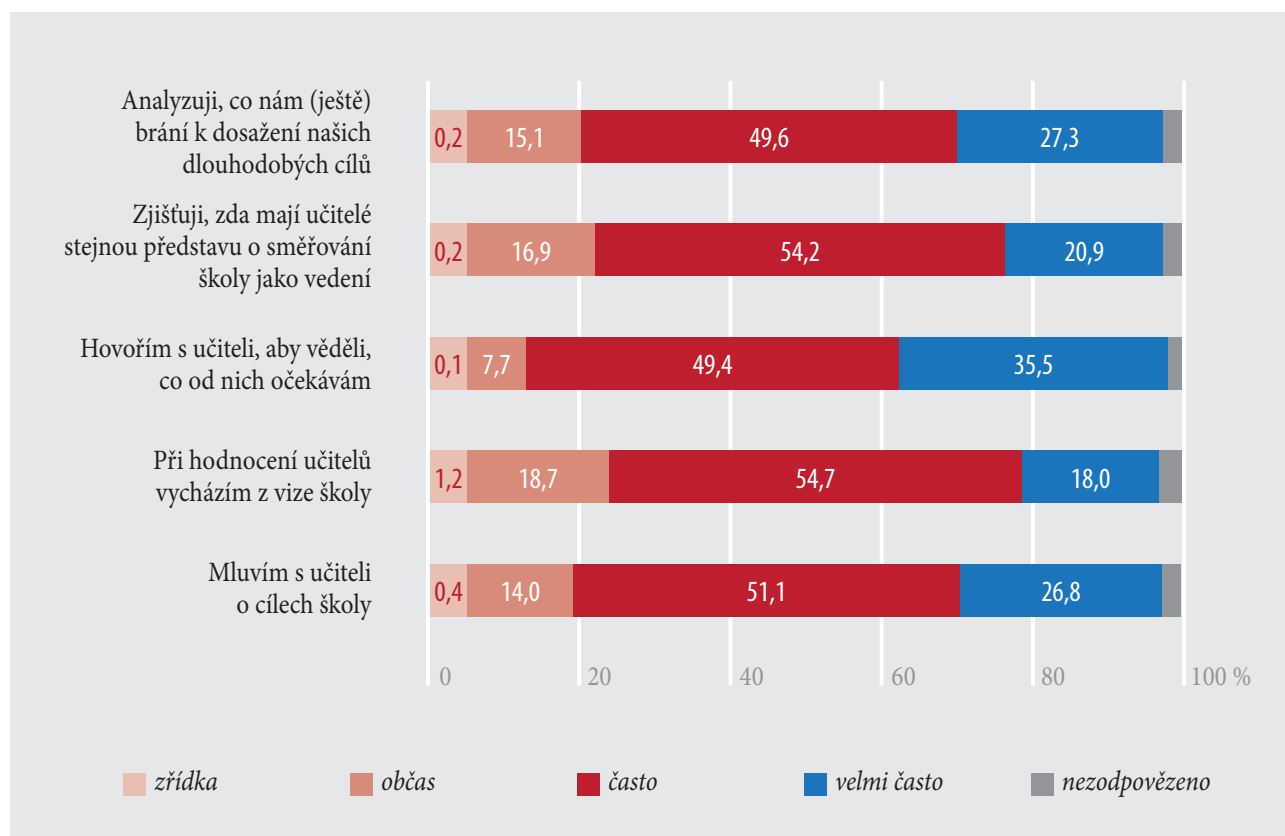
<sup>3</sup> Společný charakter výroků každé oblasti (tzv. jednodimenzionalita škály) byl ověřen explorativní faktorovou analýzou a analýzou spolehlivosti položek.

Celkově nejvíce hodnocenou oblastí z hlediska četnosti je škála naplňování potřeb učitelů (průměr = 3,69). Významnost této dimenze umocňuje i největší shoda mezi respondenty. Jinými slovy, průměrná hodnota vyjadřující velmi intenzivní přístup má i nejmenší rozptyl, ředitelé základních škol se v hodnocení vlastní aktivity liší spíše nepatrně. „Více než často“<sup>4</sup> pracují také v dalších čtyřech oblastech. Srovnatelně jsou hodnoceny dimenze tvorba stimulujícího klimatu (3,40) a zájem o žáky (3,36). S odstupem pak je práce na sdílené vizi (3,12) a spolupráce s rodiči (3,09). Frekvence zabývání se dalšími dvěma oblastmi je nižší, stále je ale v intenzivnější polovině stupnice. Jde o práci se vzdělávacím programem školy (2,87) a o práci se vzdělávacími výsledky (2,81). U aktivit spojených se vzdělávacími výsledky jsou přitom u ředitelů z našeho vzorku patrné největší rozdíly. Oblastí s nejmenší intenzitou je zmíněná dimenze podpory profesního rozvoje. Nelze samozřejmě říci, že by se ředitelé touto oblastí nezabývali. Z hlediska časových možností ředitelé prostě vidí jiné úkoly, ke kterým podle svého soudu přistupují – z různých důvodů – méně často. Podrobnější analýzu všech oblastí předkládáme v dalších kapitolách.

## 1.2 Sdílená vize

V zahraničních studiích se opakovaně dokladuje, že pro školu a její rozvoj je fundamentální koherentní směřování, jasná a napříč školou sdílená vize. V analýze práce ředitelů základních škol byla oblast sdílení vize zastoupena pěti aktivitami. Ředitelé posuzovali, jak často věnují ve své škole pozornost činnostem, které souvisejí s tvorbou vize, porozuměním vizi, analýzou bariér naplňování vize, identifikací lidí ve škole s vizí a s využitím vize při evaluaci školy. Výsledky shrnuje graf 1.

GRAF Č. 1: PRÁCE S VIZÍ POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



<sup>4</sup> Průměrná hodnota škály vyšší než 3. Stupnice měla textové hodnoty zřídka (1), občas (2), často (3) a velmi často (4).

Z odpovědí je patrné, že velký podíl ředitelů vyjadřuje přesvědčení, že se činností spojeným s vizí věnuje pravidelně. Podíl odpovědí „často“ nebo „velmi často“ se pohyboval v rozmezí od 73 % do 85 %. Největší intenzita je připisována aktivitě zaměřené na zvyšování porozumění vizí mezi učiteli. Naopak nejméně často ředitelé pracují s vizí školy při hodnocení práce učitelů.

I přes tento značný příklon k variantám „často“ lze sledovat určité tendence vysvětlující rozdíly mezi skupinami ředitelů. Pro jejich vysvětlení využijeme souhrnný index vize. Jde o vnitřně stabilní ukazatel, tj. ředitelé vnímají předkládané aktivity jako související činnosti a na jednotlivé výroky odpovídají v zásadě konzistentně.<sup>5</sup> Analyzovali jsme, zda a jak se odlišují v přístupu k vizí ředitelé na základě genderu, délky praxe, velikosti školy podle počtu žáků a také z hlediska organizační úplnosti školy.<sup>6</sup> Výsledky jednotlivých skupin shrnuje tabulka 2. Pokud jde o gender, z odpovědí vyplývá, že ženy ředitelky základních škol hodnotí svůj přístup k práci s vizí jako intenzivnější. Rozdíl je sice statisticky signifikantní, tzn. lze ho s 95% pravděpodobností očekávat v celé populaci ředitelů základních škol, z hlediska věcné významnosti se ale nejedná o zásadní vliv, pohlaví ředitelů vysvětluje jen cca 2 % variability míry intenzity v sebehodnocení práce s vizí. Dále jsme srovnávali ředitele základních škol podle délky ředitelské praxe. Vytvořili jsme tři skupiny: do pěti let, do deseti let a nad deset let. Výsledkem je zjištění, že délka ředitelské praxe nijak systematicky nepůsobí, tj. z analýzy rozptylu nevyplývají žádné rozdíly mezi skupinami. Podobně jsme srovnávali ředitele z plně organizovaných základních škol a ředitele z tzv. neúplných škol. Úplnost školy se ukázala jako statisticky signifikantní faktor. Ředitelé z neúplných škol hodnotili svoje pojetí práce s vizí jako intenzivnější. Význam je ale opět spíše slabý, úplnost školy se na vysvětlené variabilitě podílí jen 1 %. Posledním prediktorem byla velikost školy podle žáků. Ani velikost se neukázala jako významná determinanta. Se vzrůstající velikostí školy se objevil velmi mírný pokles v intenzitě ( $r = -0,1$ ;  $p < 0,05$ ), což je v podstatě zanedbatelný vliv.

**TABULKA Č. 2: PRÁCE S VIZÍ VE ŠKOLE.**

	N	Vize (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	909	3,11	0,48
muž	340	3,03	0,49
žena	557	3,16	0,47
plně organizovaná škola	569	3,08	0,46
neúplná škola	340	3,19	0,50
praxe do 5 let	259	3,07	0,45
praxe do 10 let	200	3,14	0,48
praxe nad 10 let	449	3,13	0,49

Celkově můžeme konstatovat, že ředitelé základních škol hodnotí svoji práci s vizí jako intenzivní. V hodnocení celé oblasti panuje velká shoda, ředitelé se od sebe příliš neliší (směrodatná odchylka = 0,48). Rozdílnost v odpovědích lze připsat především individuálním odlišnostem ředitelů. „Tvrdé ukazatele“ jako

<sup>5</sup> Jednodimenzionální charakter položek souhrnné škály vize vzešel z faktorové struktury všech položek dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály = 0,8.

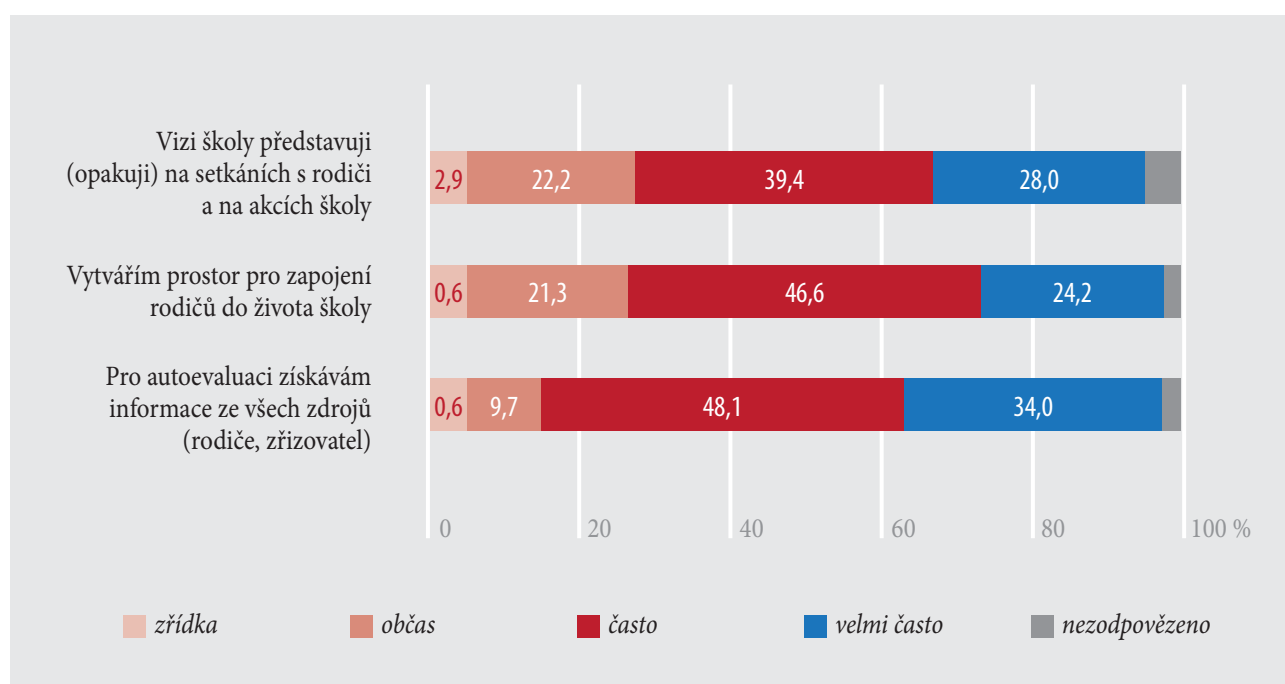
<sup>6</sup> Ve vzorku byli ředitelé z plně organizovaných škol a ředitelé škol neúplných, tj. škol, které mají jen první nebo druhý stupeň.

pohlaví ředitele, délka jejich praxe, velikost školy nebo její organizační úplnost nehrají zásadní roli, pokud jde o hodnocení vlastní intenzity práce s vizí ve škole.

### 1.3 Spolupráce s rodiči

Mnoho současných studií zaměřených na pedagogické vedení školy poukazuje na skutečnost, že úspěšnost školy v tomto hlavním úkolu je podmíněna nejenom procesy uvnitř školy, ale také vztahem školy s rodiči žáků. Zásadní vliv rodiny je přitom opakovaně dokládán v mezinárodních šetřeních zaměřených na výsledky vzdělávání. Školy musí s tímto faktorem počítat a pracovat s ním. Ředitelé základních škol posuzovali tři aktivity naplňující tuto oblast pedagogického vedení. Odpovědi shrnuje graf 2.

GRAF Č. 2: SPOLUPRÁCE S RODIČI POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



I v činnostech zaměřených na spolupráci s rodiči se ředitelé základních škol hodnotí jako velmi aktivní. Součet variant „často“ a „velmi často“ jednoznačně dominuje u všech nabízených aktivit. Podíl těchto odpovědí se pohybuje v rozmezí od 67 % do 82 %. Nejčastěji přitom využívají rodiče jako zdroj informací. Plných 34 % ředitelů uvádí, že se této činnosti věnují velmi často. Varianta „zřídka“ se u žádné z činností téměř nevyskytuje. Ředitelé se v sebehodnocení své práce v této oblasti v zásadě shodují.

Také v této oblasti jsme hledali možné prediktory souhrnného indexu spolupráce s rodiči. Menší počet aktivit v této oblasti má za následek, že index není tak pevný z hlediska reliability, jako je tomu u jiných oblastí.<sup>7</sup> Přesto jsme opět sledovali, zda se v hodnocení své práce v této oblasti významně odlišují ředitelé

<sup>7</sup> V dotazníku byly zařazeny i další položky zaměřené na spolupráci s rodiči. Z faktorové analýzy ale vyplynulo, že pouze uváděné tři aktivity jsou vnitřně konzistentní, tzn. respondenti je vnímají jako vzájemně související činnosti a v tomto duchu na ně taky odpovídají. Cronbachovo alpha výsledné škály spolupráce s rodiči = 0,6.

z hlediska pohlaví, délky praxe, velikosti školy dle počtu žáků a organizační úplnosti školy. Výsledné skóre jednotlivých skupin shrnujeme v tabulce 3. Přístup se v zásadě neliší u ředitelů z plně organizovaných škol a neúplných škol. Ani délka praxe nemá žádný vliv. Statisticky významně se respondenti odlišují jen podle pohlaví. Ředitelky svoji práci v oblasti spolupráce s rodiči hodnotí jako intenzivnější. Pohlaví ale není zásadní determinantou, vysvětluje jenom asi 1 % variability indexu. Velikost školy působí rovněž velmi slabě, se zvyšujícím se počtem žáků pocit intenzity práce v oblasti klesá zanedbatelně ( $r = -0,04$ ;  $p < 0,05$ ).

**TABULKA Č. 3: SPOLUPRÁCE S RODIČI.**

	N	Spolupráce s rodiči (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	918	3,09	0,53
muž	3,01	344	0,54
žena	3,14	563	0,52
plně organizovaná škola	3,05	570	0,53
neúplná škola	3,15	348	0,53
praxe do 5 let	3,08	263	0,52
praxe do 10 let	3,13	200	0,54
praxe nad 10 let	3,07	454	0,54

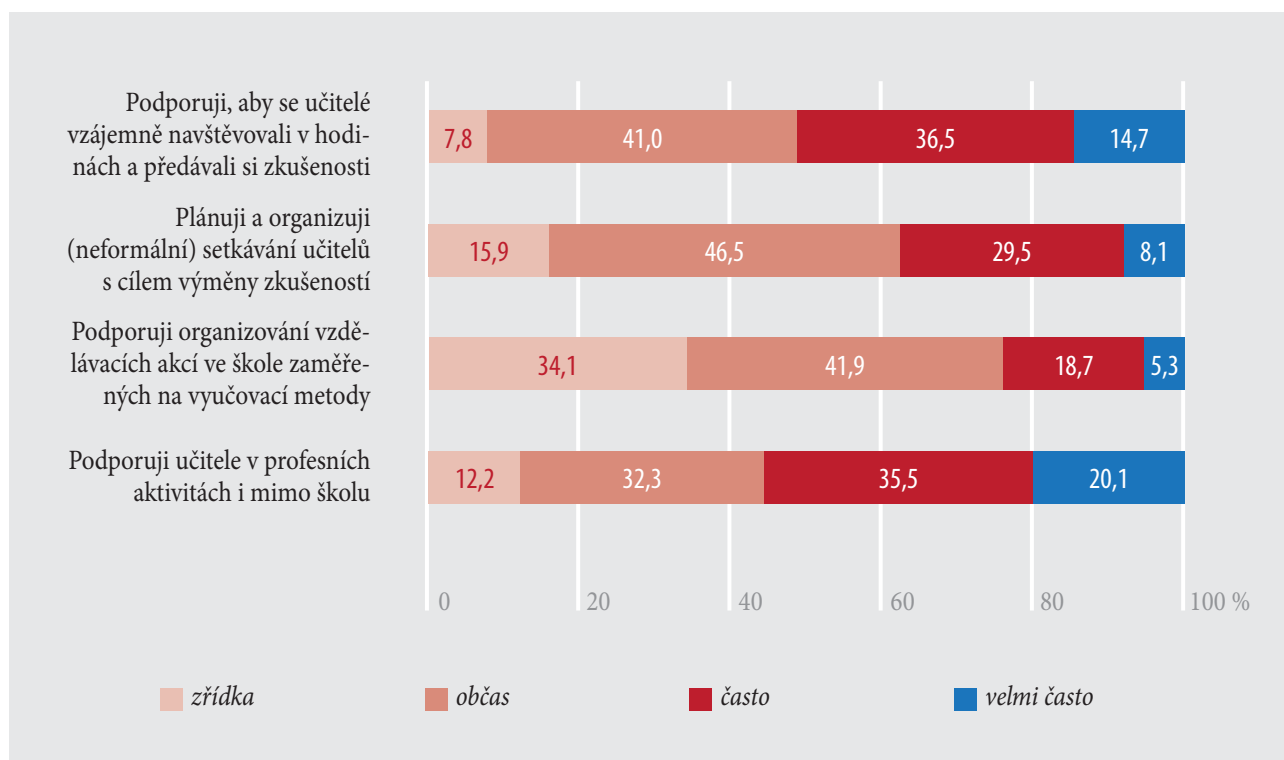
Z hlediska časové náročnosti jsou aktivity spojené se zapojováním rodičů přibližně ve středu všech dimenzí pedagogického vedení. V očích ředitelů základních škol jsou tak dimenze, kterým věnují pozornost častěji, stejně jako oblasti, kterými se zabývají s menší časovou intenzitou. V tomto hodnocení se respondenti z našeho vzorku poměrně shodují, což je ale příznačné pro většinu dimenzí pedagogického vedení. V přístupu k práci v této oblasti se neliší ředitelé z úplných a neúplných škol. Překvapivě nemá vliv ani velikost školy, kde bychom snad mohli předpokládat častější a těsnější vztah s rodiči v menších školách. V tomto se neliší ani zkušenější a méně zkušení ředitelé. Systematická odlišnost existuje pouze mezi ředitelkami a řediteli základních škol. Ženy hodnotí svoje pojetí práce jako aktivnější. Z hlediska celkových výsledků nejde o významný faktor, rozdíl z drtivě většiny vysvětlují jiné individuální charakteristiky.

## 1.4 Podpora profesního rozvoje

Kvalita škol je zásadním způsobem determinována profesními kvalitami učitelů. Je zřejmé, a četné studie to potvrzují, že se učitelé v průběhu své kariéry vyvíjejí takřka ve všech směrech své práce. K důležitým úkolům ředitelů škol patří vytváření adekvátních podmínek pro profesní růst učitelů. Lídři škol motivují učitele k profesnímu rozvoji, poskytují materiální podporu v podobě dalšího vzdělávání, vytvářejí platformy pro vzájemné učení ve škole. Dimenzi profesního růstu naplňují v předkládané analýze čtyři činnosti. Výsledky sebehodnocení ředitelů v této oblasti nabízí graf 3.



GRAF Č. 3: PROFESNÍ ROZVOJ POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



Z odpovědí vyplývá, že ředitelé základních škol nepřistupují k činnostem podporujícím profesní rozvoj s takovou intenzitou jako k předchozím oblastem. Lze jen spekulovat o možných příčinách tohoto hodnocení. Ředitelé mohou například vnímat profesní rozvoj učitelů jako spíše individualizovaný proces, který si každý učitel organizuje a řídí dle svého. Jinou interpretaci nabízí samotný charakter předkládaných aktivit, které respondenti mohli považovat za činnosti, na které je ve škole čas jen někdy (např. pořádání seminářů). Celkově tedy 76 % ředitelů uvádí, že vzdělávací akce zaměřené na vyučovací metody podporují jen „občas“ či „zřídka“. Systematickou výměnu zkušeností mezi učiteli organizuje pravidelně (odpovědi „často“ nebo „velmi často“) asi 38 % ředitelů. Vzájemné hospitace intenzivně podporuje (odpovědi „často“ nebo „velmi často“) asi 51 % ředitelů. Získávání profesních znalostí a dovedností aktivitami učitelů mimo výuku ve škole intenzivně podporuje asi 56 % ředitelů.

V intenzitě přístupu k celé oblasti<sup>8</sup> profesního rozvoje a jeho podpory se ukázaly významné souvislosti u všech prediktorů. Deskriptivní výsledky uvádíme v tabulce 4. Statisticky se opět liší ředitelé a ředitelky základních škol. Z výsledků sebehodnocení vyplývá, že ředitelky se vidí v činnostech podporujících profesní rozvoj jako aktivnější. Jde o signifikantní rozdíl. Význam pohlaví není ale zásadní, vysvětluje dokonce jen necelé procento variability škály podpory profesního rozvoje. Významně se v hodnocení své práce v oblasti odlišují také ředitelé z plně organizovaných škol a ředitelé neúplných škol. Jako intenzivnější hodnotí svůj přístup ředitelé z plně organizovaných škol. Charakter školy je i věcně významnější než pohlaví, vysvětluje 2 % rozptylu. Také délka ředitelské praxe má svůj vliv. Srovnávali jsme tři skupiny, ředitelé s praxí do 5 let, do 10 let a nad 10 let. Nejvíce se nabízeným činnostem věnují ředitelé s praxí do 10 let. O něco menší intenzitu přiznávají nejzkušenější ředitelé, rozdíl ale není statisticky významný. Nejméně pozornosti věnují oblasti ředitelé s praxí do 5 let. Rozdíl je v tomto případě významný, k vysvětlení variability přispívá délka praxe také jedním procentem. Intenzivněji k oblasti profesního rozvoje také přistupují ředitelé z větších škol podle počtu žáků ( $r = 0,2$ ;  $p < 0,05$ ).

<sup>8</sup> Pro srovnání jsme využili souhrnnou škálu (průměr ze všech aktivit). Jednodimenzionalita položek škály byla ověřena analýzou faktorové struktury dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály vzdělávacích výsledků = 0,7.

TABULKA Č. 4: PROFESNÍ ROZVOJ.

	N	Profesní rozvoj (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	908	2,37	0,59
muž	345	2,31	0,58
žena	552	2,40	0,59
plně organizovaná škola	567	2,43	0,58
neúplná škola	341	2,27	0,60
praxe do 5 let	262	2,31	0,57
praxe do 10 let	197	2,46	0,61
praxe nad 10 let	448	2,36	0,59

Činnosti reprezentující aktivní podporu profesního rozvoje učitelů byly řediteli z našeho vzorku shledány jako ty, kterým se věnují nejméně často, pokud jde tedy o srovnání s ostatními oblastmi pedagogického vedení školy. Je to dokonce jediná dimenze, která má průměrný výsledek před středem čtyřbodové stupnice (průměr = 2,37). Existují samozřejmě různé důvody této menší intenzity. Primárně se zdá, že zde vybrané aktivity představují specifickou část širšího komplexu profesního rozvoje. Posuzovaná oblast reprezentuje zejména podporu profesního rozvoje v podobě organizačního učení. Součástí je také vytváření vhodných podmínek pro takové učení. Můžeme jen spekulovat, zda se k těmto aktivitám ředitelé dostávají méně často, nebo je nepovažují za tolik prioritní. Faktem je, že některé další aktivity, které bychom také mohli spojit s podporou profesního rozvoje, jsou v naší analýze součástí i jiných dimenzí. Jde například o otevřenost ředitelů k požadavkům učitelů na další vzdělávání (dimenze porozumění pro učitele). Zde je četnost výrazně vyšší. Srovnání různých skupin ředitelů z hlediska intenzity jejich práce v této části profesního rozvoje přineslo několik závěrů. Demografické charakteristiky mají svůj podíl, intenzivněji ze svého pohledu se tématy zabývají ředitelky než ředitelé, zkušenější ředitelé oproti ředitelům s menší praxí (praxe do 5 let). Věcně nejvýznamnější rozdíl způsobuje organizační úplnost školy. V plně organizovaných školách se jedná o výrazně častější aktivitu. Zdá se tedy, že v neúplných školách je pro tyto aktivity přece jen méně možností.

### 1.5 Monitorování vzdělávacích výsledků žáků

Měření vzdělávacích výsledků je vždy zatíženo chybou. Vzdělávací výsledky jsou proto kontroverzním tématem v odborné i širší pedagogické komunitě. Jejich přeceňování a případná nesmyslná interpretace může přinést mnoho problémů i nejasností.<sup>9</sup> Na druhou stranu jsou vzdělávací výsledky dobrým pomocníkem při reflexi vlastní práce a mohou být důležitým východiskem pro výhled do budoucnosti. Monitorování vzdělávacích výsledků žáků ve škole, sledování pokroku jednotlivých žáků i školy jako celku proto patří k důležitým oblastem pedagogického vedení. V této části představíme položky sytící dimenzi výsledků. Výsledky nabízí graf 4.

Sada činností spojených s monitorováním vzdělávacích výsledků žáků je hodnocena řediteli v zásadě pozitivně, neboli svoji práci v této dimenzi vnímají jako intenzivní. Důležitým indikátorem je pro ně zapojo-

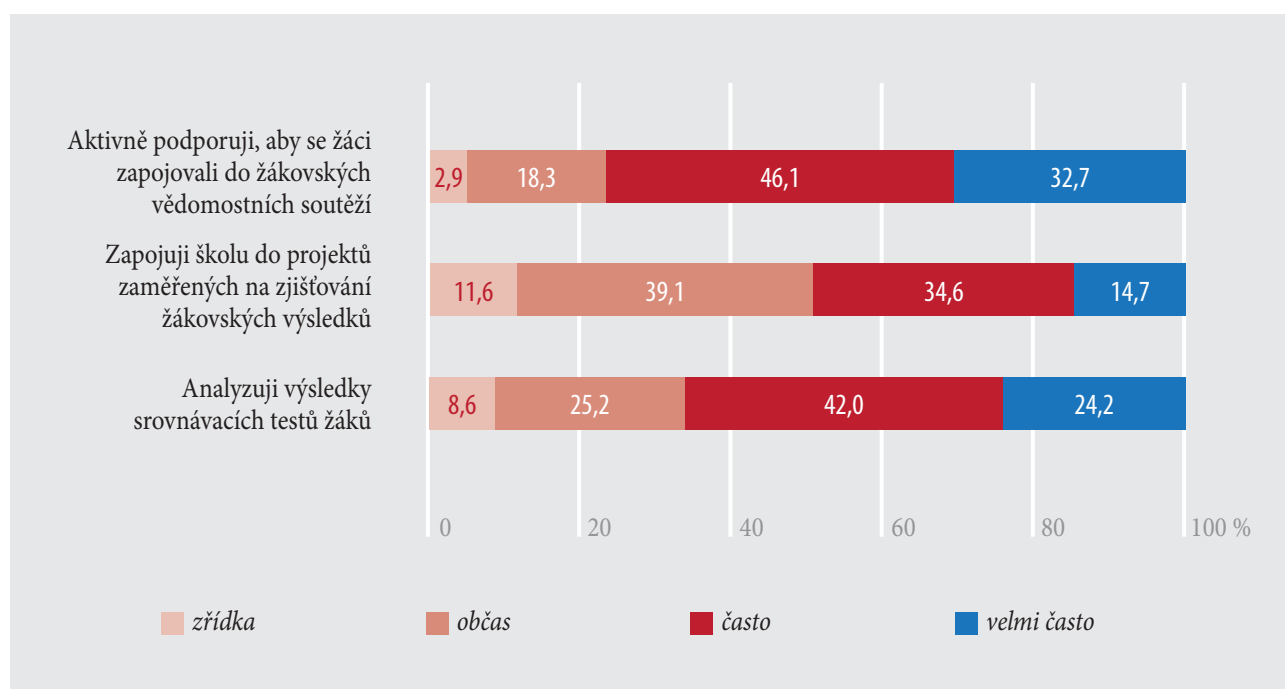
<sup>9</sup> Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.



vání žáků do vědomostních soutěží, které jsou obvykle jedním z ukazatelů celé školy. Téměř 79 % ředitelů uvádí, že toto podporují „často“ nebo „velmi často“. Samotné výsledky srovnávacích testů analyzuje často (součet variant „často“ nebo „velmi často“) přibližně 66 % ředitelů základních škol.

Pro srovnání práce s touto oblastí u jednotlivých skupin ředitelů využijeme tradičně souhrnnou škálu vzdělávacích výsledků.<sup>10</sup> Tabulka 5 shrnuje hlavní výsledky. V monitorování vzdělávacích výsledků se statisticky významně odlišují ředitelé a ředitelky škol. Na rozdíl od předešlých dimenzí pedagogického vedení analyzují vzdělávací výsledky častěji ředitelé než ředitelky škol. Podíl pohlaví při vysvětlování rozptylu indexu je cca 2 %. Souvislost se prokázala také z hlediska úplnosti škol. Ředitelé z plně organizovaných základních škol pracují se vzdělávacími výsledky žáků zřetelně častěji než ředitelé ze škol neúplných. Úplnost školy je přitom středně významným prediktorem, vysvětluje cca 10 % variability výsledné škály. Signifikantní rozdíly byly naměřeny také z hlediska délky praxe. Ředitelé s praxí ve funkci do 5 let pracují se vzdělávacími výsledky méně často než skupiny profesně zkušenějších ředitelů. Skupiny ředitelů s praxí do 10 let a nad deset let se již neliší. Úplnost školy se podílí cca 2 %. Významná souvislost panuje také z hlediska velikosti školy. S narůstajícím počtem žáků roste i intenzita práce se vzdělávacími výsledky žáků ( $r = 0,3$ ;  $p < 0,01$ ).

**GRAF Č. 4: MONITOROVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.**



Aktivty zaměřené na práci se vzdělávacími výsledky žáků jsou z hlediska frekvence zabývání se sledovanými oblastmi druhé od konce. Průměr napříč vzorkem je nicméně již v „intenzivní“ polovině stupnice (2,81). Zároveň jde o oblast s nejmenší shodou, tedy mezi řediteli jsou v této oblasti sebehodnocení největší rozdíly, i když celkový rozptyl v odpovědích není dramatický.<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Variační koeficient = 24,9.

<sup>10</sup> Pro srovnání jsme využili souhrnnou škálu (průměr ze všech aktivit). Jednodimenzionalita položek škály byla ověřena analýzou faktorové struktury dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály vzdělávacích výsledků = 0,7.

TABULKA Č. 5: PRÁCE SE VZDĚLÁVACÍMI VÝSLEDKY ŽÁKŮ.

	N	Vzdělávací výsledky (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	918	2,81	0,67
muž	346	2,90	0,61
žena	560	2,75	0,71
plně organizovaná škola	575	2,93	0,62
neúplná škola	343	2,61	0,71
praxe do 5 let	262	2,67	0,69
praxe do 10 let	204	2,86	0,67
praxe nad 10 let	451	2,87	0,65

Demografické charakteristiky ředitelů a škol hrají při vysvětlování rozdílů podstatnější roli, než tomu bylo u předchozích dimenzí. Nepřekvapuje statistická souvislost u prediktoru gender. Na rozdíl od všech ostatních oblastí jsou to ale tentokrát muži ředitelé, kteří se práci s výsledky zabývají častěji. Vliv pohlaví je také významnější (cca 2 % variability) než v předchozích případech. Z celkového pohledu ale samozřejmě nejde o zásadní souvislost. Rozdíly mezi řediteli mnohem významněji vysvětluje organizační úplnost školy. Ředitelé plně organizovaných škol se tématem zabývají výrazně častěji než ředitelé neúplných škol. Tento prediktor vysvětluje již nezanedbatelných 10 % celkových výsledků. Tradičně pak působí délka ředitelské praxe, nejméně zkušenosti ředitelů se vzdělávacími výsledky zabývají s menší intenzitou oproti zkušenějším kolegům. To je tedy rys, který je patrný takřka ve všech sledovaných oblastech. Potvrzuje se tím jeden z předpokladů teorie profesní dráhy ředitelů škol. Služebně mladší ředitelé mají na začátku své ředitelské kariéry starosti s adaptací v nové roli. Pozornost přitom obvykle zaměřují na provozní stránky chodu školy.<sup>12</sup>

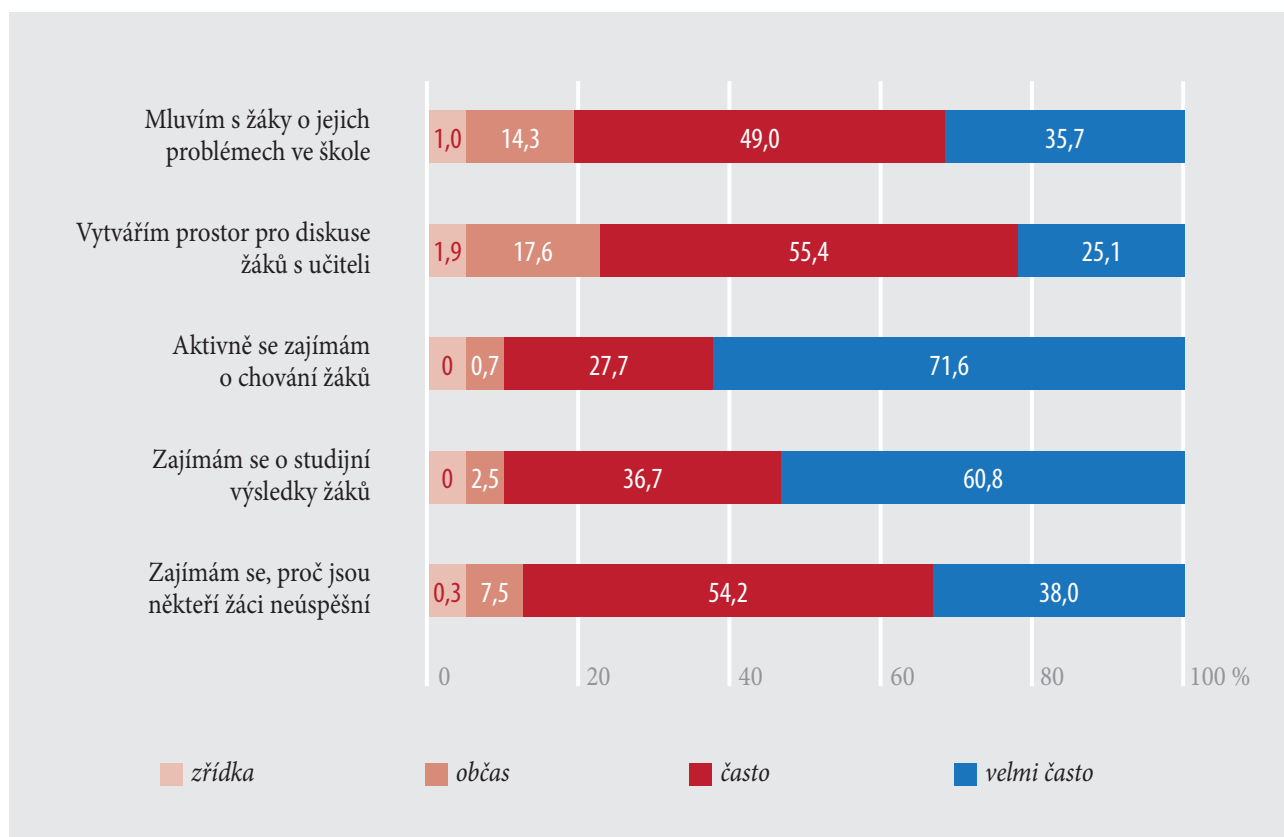
## 1.6 Zájem o žáky

Posláním škol je výchova a vzdělávání žáků. Pedagogické vedení školy musí vycházet z dobré znalosti žáků a jejich vzdělávacích, ale i osobních potřeb. Vedle toho žáci poskytují důležitou zpětnou vazbu o fungování školy. Systematický zájem o žáky včetně podpory jejich zapojování se do chodu školy jsou proto důležitou součástí práce pedagogických lídrů škol.<sup>13</sup> V analýze práce ředitelů základních škol byla tato oblast zastoupena pěti aktivitami (položkami). Odpovědi ředitelů ukazuje graf 5.

<sup>12</sup> Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M. (2011). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.

<sup>13</sup> Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: University of Nottingham.

GRAF Č. 5: ZÁJEM O ŽÁKY POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



Pohled na hodnocení respondentů je jednoznačný. Činnosti hodnotí ředitelé velmi vysoko, neboť je v naprosté většině vykonávají často, nebo dokonce velmi často. Dominuje přitom jejich zájem o chování žáků. Téměř všichni respondenti z našeho vzorku (99,3 %) uvádějí, že se touto problematikou zabývají přinejmenším často. Pohled na všechny dotazované činnosti napříč všemi oblastmi pedagogického vedení prozrazuje, že v tomto případě jde o druhý největší podíl ředitelů shodující se na takto vysoké intenzitě. Rovněž u ostatních činností této sady vidíme vysoké podíly ředitelů vyjadřujících přesvědčení, že se tak chovají často. Aktivitou s nejmenší shodou z hlediska frekvence práce, stále se ale jedná o velmi vysoký podíl ředitelů, je zprostředkovávání diskuse mezi učiteli a žáky. Variantu „často“ nebo „velmi často“ zvolilo 80 % ředitelů. Možnost „zřídka“ nevolí u žádné z činností zaměřených na žáky více než 2 % ředitelů.

Aktivity soustředěné na zájem o žáky jsou v celkovém hodnocení třetí časově nejnáročnější oblastí. Na rozdílech v přístupu k oblasti se zajímavým způsobem podílejí sociodemografické ukazatele. Vliv těchto prediktorů je věcně mnohem významnější ve srovnání s ostatními dimenzemi. Příkladem je gender – je statisticky významný v každé oblasti, na vysvětlení rozptylu se obvykle podílí maximálně 2 %. V činnostech zaměřených na žáky se ředitelky vidí jako mnohem aktivnější. Variabilita je rodem vysvětlena z 10 %. Velmi podobný výsledek přináší faktor organizační úplnosti školy. V neúplných školách pracuje ředitel s žáky mnohem častěji než ve školách plně organizovaných (11 %). Délka praxe funguje v obvyklém režimu, zkušenější se mezi sebou neliší, pracují ale s žáky častěji než kolegové s praxí do 5 let. Dominantní podíl mají samozřejmě opět individuální odlišnosti ředitelů, tvrdé charakteristiky jsou však v této oblasti důležitým prediktorem a s jistým zjednodušením lze snad dokonce říci, že ředitelky v neúplných školách mají k těmto aktivitám přece jenom blíže než ostatní skupiny ředitelů.

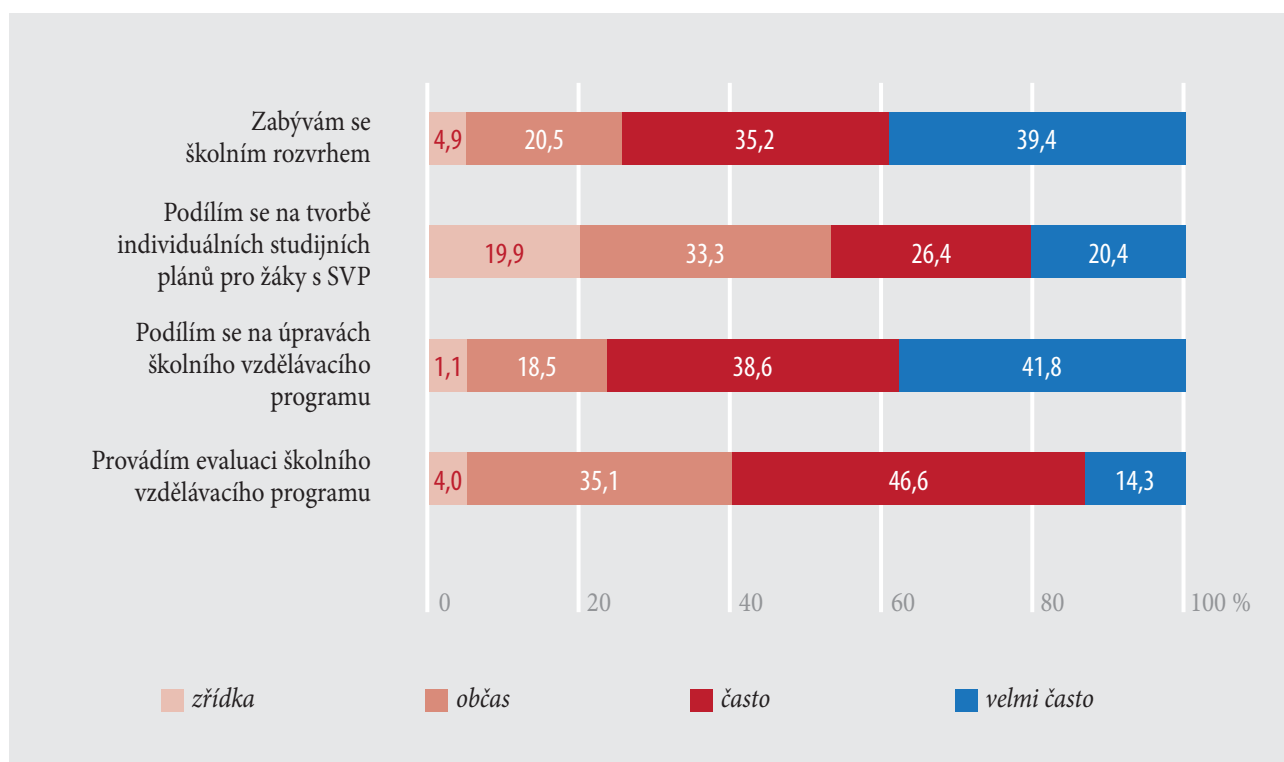
**TABULKA Č. 6: ZÁJEM O ŽÁKY.**

	N	Zájem o žáky (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	911	3,36	0,42
muž	346	3,21	0,43
žena	554	3,46	0,38
plně organizovaná škola	575	573	0,42
neúplná škola	343	338	0,36
praxe do 5 let	260	3,31	0,41
praxe do 10 let	200	3,40	0,44
praxe nad 10 let	450	3,38	0,42

## 1.7 Rozvoj kurikula

Tvorba vzdělávacího programu a jeho implementace patří k fundamentálním úkolům školy. Garantem plánovaného i realizovaného kurikula je ředitel školy. Koordinace úkolů spojených se vzdělávacím programem, jeho plánováním, organizací i evaluací je neodmyslitelnou součástí náplně práce pedagogického lídra školy.<sup>14</sup> Oblast reprezentující ředitelovu práci s kurikulem v analýze sytily čtyři položky. Specifickou aktivitou byla vedle výše uvedených činností tvorba studijních plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Graf 6 ukazuje, jak často se jednotlivými činnostmi ředitelé zabývají.

**GRAF Č. 6: ROZVOJ KURIKULA POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.**



Odpovědi ukazují, že ředitelé nepřístupují k nabízeným činnostem se stejnou intenzitou. K frekventované aktivitě patří modifikace školního vzdělávacího programu. Vyplývá to z velké shody respondentů, kdy asi 80 % volí možnost „často“ nebo „velmi často“. Organizací rozvrhu se alespoň „často“ zabývá přibližně 75 % ředitelů. K frekventované činnosti náleží evaluace vzdělávacího programu. Největší variabilitu odpovědí vidíme u tvorby individuálních studijních plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zdá se, že tento úkol je řediteli nejvíce delegován na kolegy ve škole. Relativně významná část ředitelů (20 %) uvádí, že se této problematice věnuje jen „zřídka“.

Stejně jako v předešlých částech jsme hledali možné systémové souvislosti.<sup>15</sup> V první řadě šlo o možný vliv genderu. Ze srovnání průměrných hodnot obou skupin vyplývá, že s kurikulem ředitelů a ředitelky základních škol pracují rozdílně, intenzita je vyšší u žen. Síla vlivu není přitom zanedbatelná, gender vysvětluje přibližně 12 % variability výsledků škály práce s kurikulem. Podobně silnou souvislost nám ukazuje srovnání ředitelů řídících plně organizované školy s řediteli z neúplných škol. Častěji se těmito činnostmi zabývají ředitelé ze škol neúplných. Faktor úplnosti školy se podílí na vysvětlení rozptylu 10 %. Opět se zdá, že ve větších školách ředitelé tuto oblast částečně více delegují na své spolupracovníky. V neúplných školách ředitelé tuto možnost nemají, a proto se činnostmi zabývají častěji. Dále jsme proto ověřovali, jestli velikost škol stejně působí u úplných škol. Předpokladem je, že na větší škole ředitel pracuje s kurikulem méně často. Tento trend je sice statisticky potvrzen, nejde však o podstatnou souvislost ( $r = -0,16, p < 0,05$ ). Posledním uvažovaným prediktorem byla délka praxe. Výsledkem je zjištění, že délka ředitelské praxe nijak systematicky nepůsobí, tj. z analýzy rozptylu nevyplývají žádné rozdíly mezi skupinami ředitelů (do 5 let; do 10 let; nad 10 let).

**Tabulka č. 7: Rozvoj kurikula.**

	N	Kurikulum (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	915	2,87	0,61
muž	345	2,60	0,57
žena	558	3,04	0,57
plně organizovaná škola	571	2,72	0,59
neúplná škola	344	3,12	0,56
praxe do 5 let	263	2,82	0,61
praxe do 10 let	200	2,93	0,60
praxe nad 10 let	451	2,87	0,60

Pohled na souhrnné výsledky ukazuje, že jde o sadu aktivit, kterým je věnována přece jenom trochu menší pozornost. Průměrný výsledek napříč vzorkem nedosahuje hodnoty 3 (varianta „často“). Podobně jako u aktivit zaměřených na žáky jsou zde při vysvětlování rozdílů důležité demografické a další „tvrdé“ ukazatele. Zaznamenáváme tak výrazně vyšší intenzitu práce s kurikulem u žen ředitelky (12 % variability). Ředitelé v neúplných školách se podobně dominantně odlišují od ředitelů z plně organizovaných škol (10 %). Délka ředitelské praxe působí ve všech oblastech podobně. I v této oblasti tak služebně nejmladší ředitelé pracují s kurikulem méně často než ředitelé s delší praxí.

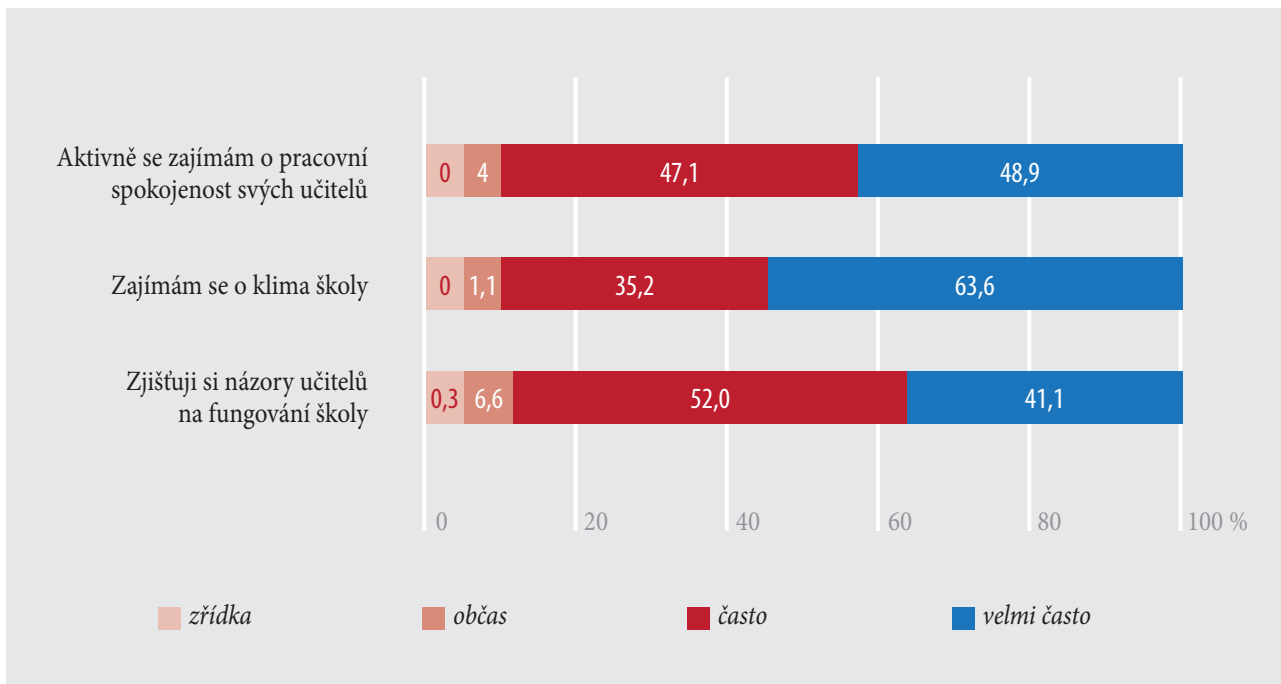
<sup>14</sup> Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.

<sup>15</sup> Pro srovnání jsme využili souhrnnou škálu (průměr ze všech aktivit). Jednodimenzionalita položek škály byla potvrzena analýzou faktorové struktury dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály práce s kurikulem = 0,7.

## 1.8 Stimulující klima

Sociální klima na pracovišti bývá zpravidla definováno jako kvalita personálních vztahů a procesů. Je dlouhodobě prokazováno, že klima má určitý nezanedbatelný vliv na efektivitu práce v podstatě v každém pracovním prostředí. Ve školách má klima kromě možného vlivu na pracovní výkonnost učitelů ještě další přidanou hodnotu. Klima je přirozeně vnímáno také žáky, a skrytě tak může významně podporovat celý výchovně-vzdělávací proces.<sup>16</sup> I proto jde o důležitou složku pedagogického vedení školy. V naší analýze byla tato oblast zastoupena třemi výroky. Odpovědi respondentů shrnuje následující graf 7.

GRAF Č. 7: STIMULUJÍCÍ KLIMA POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



Z grafu je možné vyčíst několik zjištění. V první řadě se zdá, že se jedná o velmi konzistentní oblast, pokud jde o celkovou shodu respondentů. Dotazovaní ředitelé nepřistupují k žádné z nabízených činností „zřídka“. Ani varianta „občas“ není z jejich pohledu dostatečnou frekvencí. Shodují se tedy, že jde o úkoly, kterými se musí nebo chtějí zabývat „často“, či spíše dokonce „velmi často“. Do jisté míry je to dáno i povahou posuzovaných výroků, kdy v této oblasti nakonec zůstala pouze spíše obecná tvrzení, která snad ředitelé ani nemohli posuzovat příliš jinak.<sup>17</sup>

I přes jasné vychýlení odpovědí k variantám „často“ jsme opět sledovali, zda existují rozdíly v přístupu pramenící z demografických charakteristik ředitelů a škol.<sup>18</sup> Výsledky uvádíme v tabulce 8. Pohlaví ředitelů bylo v analýze opět identifikováno jako statisticky významný prediktor, ženy hodnotí svůj přístup jako aktivnější. Věcná významnost pohlaví je ale v této dimenzi slabá. Na vysvětlení rozptylu výsledků souhrnné

<sup>16</sup> Urbánek, P., Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru*. Praha: NÚV.

<sup>17</sup> V dotazníku byla oblast původně sycena i konkrétnějšími aktivitami naplňujícími práci s klimatem školy. Z výsledků faktorové analýzy položek ale vyplynulo, že se nejednalo o vzájemně propojené položky náležející k jedné oblasti.

<sup>18</sup> Pro srovnání jsme využili souhrnnou škálu (průměr ze všech aktivit). Jednodimenzionalita položek škály byla potvrzena faktorovou analýzou struktury dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály zájmu o žáky = 0,7.

škály se podílí necelými 2 %. V podstatě totožný výsledek přináší srovnání ředitelů plně organizovaných škol a ředitelů škol neúplných. Statisticky významně intenzivnější přístup ředitelů neúplných škol není z věcného hlediska zásadní. Žádnou souvislost nepřináší srovnání práce s klimatem u různě zkušených ředitelů. Vliv nemá ani velikost školy.

**TABULKA Č. 8: STIMULUJÍCÍ KLIMA.**

	N	Klima (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	921	3,40	0,45
muž	347	3,32	0,45
žena	563	3,45	0,45
plně organizovaná škola	574	3,36	0,45
neúplná škola	347	3,47	0,44
praxe do 5 let	264	3,38	0,45
praxe do 10 let	203	3,44	0,46
praxe nad 10 let	453	3,40	0,45

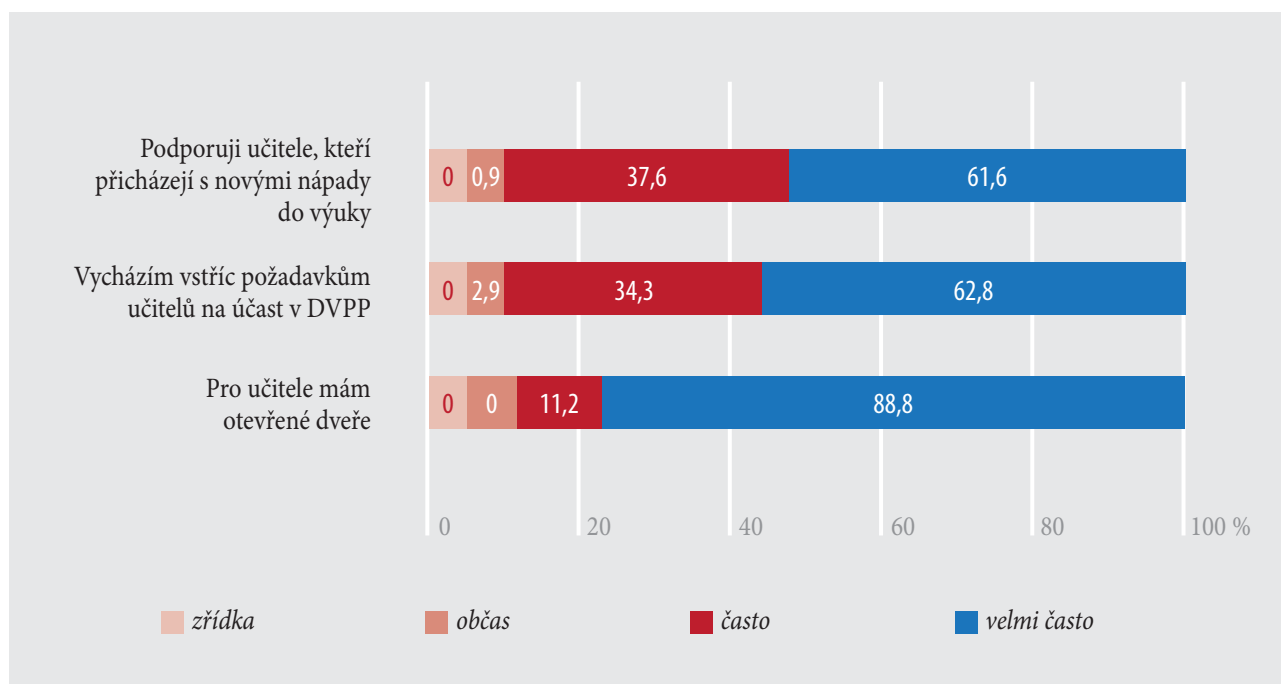
Klimatu a jeho rozvoji se ředitelé dle svého mínění věnují opravdu často. Jde dokonce o druhou časově nejnáročnější oblast. Jak je ale výše naznačeno, je to ovlivněno obecným charakterem aktivit této sady. Pokud jde o možné vysvětlení rozdílů zaznamenaných přístupů, naprosto dominantně zde působí individuální charakteristiky ředitelů škol. Rozpoznané statistické souvislosti (pohlaví, úplnost školy) nejsou z věcného hlediska výrazné.

## 1.9 Naplňování potřeb učitelů

Poslední dimenzí pedagogického vedení školy představuje v této analýze oblast naplňování potřeb učitelů s ohledem na možnosti jejich individuální podpory. Day se svými kolegy<sup>19</sup> legitimizuje tuto možná překvapivou oblast ve svém modelu pedagogického vedení školy – zdůrazňuje, že lídr musí nejen dobře znát své pracovníky, ale i rozumět jejich potřebám a v rámci možností je naplňovat. Naplňování potřeb a porozumění učitelům umožňuje jednak poskytovat tolik proklamovanou individuální podporu v profesním růstu, zároveň jde také o důležitý model chování, který mohou učitelé dále aplikovat v přístupu ke svým žákům. V analýze se oblast porozumění učitelům a jejich individuální podpory promítla do tří výroků. Výsledky, jak je hodnotí ředitelé, nabízí graf 8.

<sup>19</sup> Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A. & D. Hopkins (2006) *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: University of Nottingham.

GRAF Č. 8: NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB UČITELŮ POHLEDEM ŘEDITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL.



Jde o činnosti, u kterých se ředitelé nejvíce shodli na vysoké intenzitě práce. Napříč všemi oblastmi je permanentní naslouchání učitelům nejčastější činnost, na které se respondenti shodli. Celých 89 % ředitelů hodnotí, že pro své učitele mají otevřené dveře téměř vždy. Odpovědi „zřídka“ nebo „občas“ se vůbec nevyskytují. Další výroky této dimenze jsou z hlediska intenzity jen o málo slabší. Opět se v tuto chvíli nabízí otázka, do jaké míry mohou ředitelé přiznávat, že se takto často nechovají. V zásadě lze říci, že se jedná o jeden ze základních atributů vedení. Absence odpovědí v první půlce stupnice je vlastně docela pochopitelná, protože pokud by ředitelé nebyli alespoň v deklarativní rovině přesvědčeni, že se tak chovají (alespoň) často, zpochybňovali by do jisté míry jeden ze základních předpokladů funkce ředitele školy. Srovnání se tak odehrává (podobně jako i v některých dalších oblastech) pouze v „kladné“ polovině odpovědí.

Podílí se na rozdílech v této unifikované oblasti některé z pevných charakteristik ředitelů a škol?<sup>20</sup> V první řadě jsme analyzovali vliv genderu. Ze srovnání průměrných hodnot obou skupin vyplývá, že i přes obecně velmi výrazné příklonění k častosti aktivit hodnotí ředitelky svůj přístup k celé dimenzi jako intenzivnější. Pohlaví přitom vysvětluje asi 2,5 % rozptylu. Ostatní uvažované prediktory jsou zcela nevýznamné. V zásadě se v této dimenzi neliší ředitelé s různou délkou praxe, ředitelé z plně organizovaných a neúplných škol a ani velikost školy nehraje žádnou roli.

<sup>20</sup> Pro srovnání jsme využili souhrnnou škálu (průměr ze všech aktivit). Jednodimenzionalita položek škály byla potvrzena analýzou faktorové struktury dotazníků. Cronbachovo alpha výsledné škály práce s kurikulem = 0,7.



TABULKA Č. 9: NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB UČITELŮ.

	N	Naplňování potřeb učitelů (průměr)	Směrodatná odchylka
všechny skupiny	917	3,69	0,34
muž	344	3,63	0,37
žena	561	3,72	0,33
plně organizovaná škola	572	3,68	0,34
neúplná škola	345	3,70	0,35
praxe do 5 let	262	3,67	0,34
praxe do 10 let	204	3,71	0,35
praxe nad 10 let	450	3,69	0,33

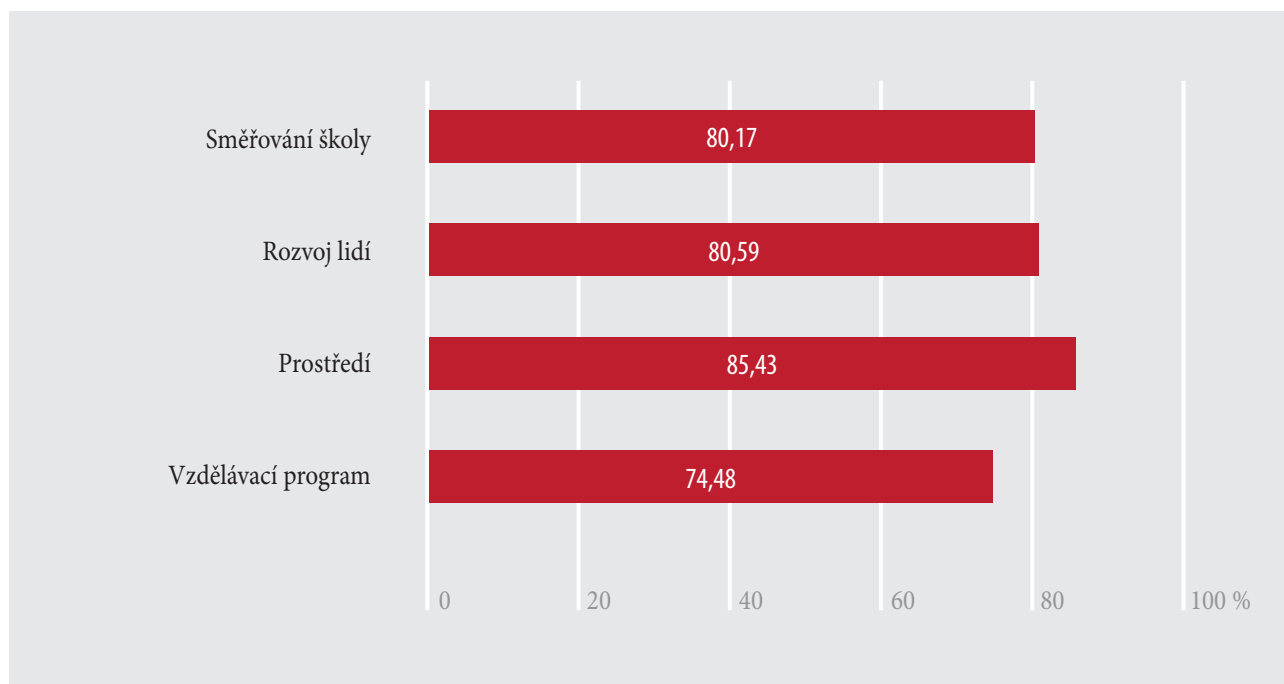
Naplňování potřeb učitelů představuje aktivity, kterým přisuzují ředitelé napříč vzorkem jednoznačně největší podíl ze svého času věnovaného pedagogickému řízení. Výsledek je znásoben přesvědčivou shodou. Oblast má nejmenší rozptyl (směrodatná odchylka = 0,34). Znovu ale upozorňujeme, že v tomto smyslu jde jaksi o očekávaný výsledek, neboť činnosti této dimenze pro mnohé mohou představovat obecnou podstatu vedení organizace. Snad i proto nejsou v datech patrné žádné důležité souvislosti pramenící ze sociodemografických charakteristik ředitelů a škol.

### 1.10 Percipovaná úspěšnost ředitelů v pedagogickém vedení školy

V analýze práce ředitelů jsme zjišťovali také subjektivně vnímanou vlastní úspěšnost ředitelů v celé oblasti pedagogického vedení školy. Existuje mnoho studií, které prokazují silnou pozitivní korelaci mezi vlastním sebehodnocením a reálně změřenými výsledky, a to v různých sférách lidského konání.<sup>21</sup> V předkládané analýze ředitelé posuzovali, jak se jim v posledních 12 měsících dařilo ve čtyřech zastřešujících oblastech pedagogického vedení. Jednalo se následující kategorie: směřování školy, rozvoj lidí ve škole, budování prostředí příznivého pro učení a rozvoj vzdělávacího programu. V každé kategorii respondenti hodnotili svoji úspěšnost na stupnici od 0 do 100 (%). Hodnocení ředitelů napříč vzorkem prezentujeme v grafu 9.

<sup>21</sup> Viz např. McCormick, M. J., Tanguma, J., Sohn, A. L. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education*, 1(2), 1–15.

**GRAF Č. 9: SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÁ ÚSPĚŠNOST ŘEDITELŮ V DIMENZÍCH PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ.**



Percipovaná úspěšnost ředitelů základních škol spolehlivě přesahuje ve všech kategoriích pedagogického vedení polovinu stupnice (50 %). Hodnocení osciluje mezi 75 % až 85 %. Napříč celým vzorkem se jim přitom nejvíce daří v oblasti budování prostředí příznivého pro učení. Kategorie směrování školy a rozvoj lidí je hodnocena v podstatě totožně, ředitelé se cítí úspěšní asi z 80 %. Nejmenší úspěch pociťují při práci se vzdělávacím programem. Pro všechny kategorie je přitom příznačná velká shoda ředitelů. V hodnocení tak nezaznamenáváme velké odchylky. Demografické charakteristiky ředitelů a škol nejsou důležitým prediktorem z hlediska rozdílů ve vnímání vlastních úspěchů. Za zmínku nicméně stojí prokázaná statisticky signifikantní souvislost mezi pociťovanou intenzitou práce v oblasti a percipovanou úspěšností. Korelační koeficienty mezi škálami intenzity a subjektivním hodnocením se pohybují na střední úrovni významnosti (průměrné  $r = 0,4$ ).<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Porovnávali jsme vždy dvě souhrnné škály (indexy), které k sobě obsahově náleží, nebo k sobě mají blízko (např. škála intenzity práce s klimatem školy a hodnocení prostředí apod.).



## 2 Hlavní témata pedagogického vedení, překážky a požadovaná podpora (Analýza kvalitativních dat)

---

### Hlavní zjištění

- Práci ředitelů charakterizuje široká škála různých úkolů a činností vztahujících se převážně k zajištění chodu školy a jejího rozvoje.
- Ředitelé se shodují, že se jim za poslední léta podařilo změnit vnitřní prostředí škol – sociální klima. Využívají řadu mechanismů a nástrojů pro podporu demokracie (učitelské i žákovské) ve školách; učitelé, žáci i rodiče jsou cíleně vtahováni do zajišťování chodu školy i do rozhodování o cílech a směřování školy. Ředitelé cítí povinnost naslouchat učitelům, žákům i rodičům, symbolem se stávají otevřené dveře ředitelny.
- Od škol se očekává práce na projektech. Projektová práce je ovšem vysoce administrativně náročná a zaměření projektů nebývá vždy v souladu s vizí, někdy chybí přímé propojení projektů s rozvojem kvality pedagogické práce školy.
- Častým motivem účasti škol v projektech bývá vybavení škol materiálem, technikou či získání investic pro úpravu fyzického prostředí budov. Pokud jde o investice a správu budov, ředitelé se necítí být odborníky v této oblasti a přivítali by více odborné podpory.
- Zvláště v některých lokalitách se školy cítí ohroženy konkurencí a součástí vedení se stává „boj o každého žáka“. Nezřídka se ředitelé snaží upravovat své ŠVP a profilovat školu tak, aby vyhovovala současným trendům i přáním rodičovské veřejnosti. Jsou však v tomto limitováni přibývajících povinnými oblastmi v RVP a také možnostmi a zaměřením učitelů.
- Velké emoce jsou spojeny s některými chystanými změnami ve školství, v poslední době jde zejména o inkluzivní vzdělávání a kariérní systém učitelů. Do škol se o nich dostávají pouze neucelené a nepřesné informace a ředitelé v důsledku nemohou učitele včas na přicházející změny připravit. Inkluzivní vzdělávání přináší nové nároky na organizační práci, podporu učitelů při zvládnutí diverzity i řízení poradenské práce, resp. vedení specialistů ve školách.
- Obecně ředitelé volají po stabilizaci školsko-politického prostředí, které jim, jak uvádějí, neukazuje uchopitelný trend a produkuje (nezřídka i protichůdné) změny jdoucí rychle za sebou. Nedostatek informací se vztahuje i na různé požadavky ze strany MŠMT ČR a novinky v legislativě, ke kterým chybí přesnější pokyny, jak nové požadavky správně plnit. Ředitelé jsou v důsledku zatížení vyhledáváním informací a mají silnou potřebu sdílení s kolegy – řediteli.
- Ředitelé považují nabídku DVPP za dostatečnou, v některých případech mají připomínky spíše k její kvalitě. Přivítali by především dobré právnické vzdělávání s jasnými odpověďmi na řadu otázek spojených s legislativními změnami. Za potřebné rovněž považují mít přístup k právnímu poradenství a podpoře při řešení nestandardních situací a konfliktů. Doporučují také odlišit vzdělávání pro začínající a zkušené ředitele.
- Individuální podporu (ve formě konzultací nebo koučování) by ředitelé rádi využili při zavádění změn nebo v situaci komplikovaného rozhodování, avšak zdůrazňují nutnost dobrovolného rozhodnutí, zda chtějí takovou podporu přijmout.
- V některých lokalitách postrádají ředitelé podporu ze školských odborů, resp. z obcí, neboť ne vždy jsou tato místa obsazena odborníky. Ozývá se silné volání po pravidelných schůzkách ředitelů škol, které by byly věnovány informacím, novinkám, skupinovému poradenství, a které by se také staly příležitostmi pro sdílení zkušeností ředitelů.

Pro kvalitativní část našeho šetření jsme zvolili metodu ohniskových skupin, které jsou, zjednodušeně řečeno, (polo)řízenou diskusí mezi pozvanými účastníky, pod vedením obvykle dvou facilitátorů. Cílem bylo zjistit a popsat, která témata jsou v pedagogickém vedení řediteli vnímána jako nejvíce důležitá, ale také jako nejvíce zátěžová. Chtěli jsme také identifikovat, jaké podmínky a podporu pro svou práci v pedagogickém vedení ředitelé potřebují. Jinými slovy, zajímali jsme se o to, jak vykonávají činnosti, které považují za nejdůležitější pro svou práci v dané oblasti, s jakými překážkami se setkávají a co by jim jejich snahy usnadnilo. Struktura diskuse v ohniskových skupinách byla vytvořena v souladu s již dříve využitým dotazníkem, aby její výsledky mohly sloužit jako doplnění a objasnění některých dat získaných kvantitativní cestou. Předem zvolená struktura byla ovšem jen základním rámcem a dále jsme ji upřesňovali podle vývoje diskuse v jednotlivých ohniskových skupinách.

### ***Téma pro diskusi:***

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

Celkem se uskutečnily čtyři ohniskové skupiny ředitelů základních škol (vždy v jiném složení) v průběhu září 2015. Doba trvání jedné skupiny se pohybovala mezi třemi až čtyřmi hodinami. Do skupin byli přizváni ředitelé běžných základních škol různých velikostí a z různých lokalit – tedy městských i venkovských škol, většinou z Jihomoravského kraje a případně krajů sousedních (z důvodu snadné dostupnosti). Diskusí se celkem zúčastnilo třicet ředitelů a jeden zástupce ředitele, v prvních třech skupinách bylo vždy osm účastníků, v poslední skupině sedm účastníků.

Diskuse byly nahrávány na diktafony a přepsány v prostředí Masarykovy univerzity. V souladu se standardními etickými pravidly platnými pro každé šetření s cílem zachovat anonymitu zdrojů kvalitativních dat zůstávají nahrávky i jejich přepisy v rukou autorů tohoto šetření a České školní inspekci byla poskytnuta pouze souhrnná zpráva.

Účastníci všech skupin s nahráváním diskuse souhlasili. Během rozhovorů měli ředitelé silnou tendenci směřovat diskusi nejen ke své práci a k vlastním vzdělávacím potřebám, ale také k dalším školsko-politickým tématům, která považují pro sebe a své školy za důležitá.

Získaná data v předem určených oblastech jsme způsobem typickým pro kvalitativní analýzu (kódování) kategorizovali a tyto kategorie nabízíme s oporou o důkazy ve formě uváděných přímých autentických citací, bez udání zdroje (citace nemají gramatickou korekturu). Kategorie v jednotlivých oblastech pedagogického vedení vyjadřují, která témata jsou pro ředitele nejpálčivější a jaké postupy v práci s nimi volí. Zároveň ukazují překážky a bariéry vedoucí práce ředitelů. Ve shrnutích jsou pak zformulovány kompetence, resp. dovednosti a schopnosti, které ředitelé považují za zásadní pro vedení škol, a také požadavky ředitelů na vzdělávání a jinou vnější podporu.

## **2.1 Určování směru školy**

Hlavním tématem v oblasti určování směru školy byla otázka profilace a nabídky škol (*Jakou školou chceme být?*), práce na projektech a v neposlední řadě také otázka formulace vize školy ve stávajícím školsko-politickém prostředí. Někteří ředitelé ztotožňovali pojem vize s pojmem plánování aktivit v průběhu školního roku a zmiňovali plánování na pět let či jednotlivé roky. Skutečné vize vycházejí ve školách v jisté míře z rozhodnutí ředitele, ale jsou více či méně sdíleny s učiteli i jinými subjekty uvnitř i vně školy (formou anket, rozhovorů, týmové práce s učiteli apod.). Týkají se především profilace školy.

*My jsme toho teď plní, protože jsme dělali celý loňský školní rok koncepci, pořádně. Nejen formálně, nedělal to tedy ředitel, dělali jsme to všichni, zapojili jsme i rodiče, takže v současné době máme vypracovanou koncepci školy na pět let, do roku 2020 ... Z této koncepce mají kolegové své plány roční, takže já si myslím, že jsme tady té vizi věnovali hodně času.*

## **Profilace a směřování školy: vnitřní zdroje školy a poptávka trhu**

Vize školy mohou být formulovány na základě sdílených hodnot, zdá se však, že významnou roli zde sehrávají vnitřní zdroje i vnější prostředí školy, které její profilaci a směřování v mnohém determinují. Pokud jde o vnitřní zdroje, profilace školy (např. zdravá škola, otevřená škola, sportovní škola apod.) se odvíjí od schopností, dovedností a zaměření učitelů. Ředitelé při rozhodování o profilaci školy **vycházejí především z lidských zdrojů**, které ve škole mají. Někteří ředitelé však nepovažují profilaci školy za její důležitou charakteristiku a označují ji spíše za snahu upoutat na sebe pozornost v konkurenčním prostředí či vyhovět za každou cenu současným trendům.

*Tak to není jednoduchý, pokud chcete mít akcent, musíte na to mít lidi. ...Jak je ta škola venkovská, nebo z malého města, poskytuje standardní vzdělávání bez nějakého dalšího jakoby akcentu v té výuce.*

*Komunikujeme třeba s rodiči, a jako pedagogové prostě dáváme hlavy dohromady a řekli jsme si, že tudy vede cesta k tomu, když si dítě začne věřit a chodí rádo do školy, tak pak to vzdělávání jde určitě lépe...*

Velkou pozornost proto někteří účastníci věnovali tématu **konkurence škol**. Zejména v posledních letech sledovali někteří ředitelé demografický vývoj v obci a všimli si škol, resp. profilace škol v blízkém okolí, které by mohly konkurenčně poutat zájem rodičů potenciálních žáků. Někteří ředitelé podobně jako manažeři neškolských zařízení hledají „volná místa na trhu“ a snaží se vymyslet, čím by mohla být škola pro rodiče a žáky zajímavá. Často považují tuto práci za zatěžující, odvádí jejich pozornost od pedagogického vedení.

*Je to skutečně boj o žáka. My máme kousek vedle město, 12 kilometrů. Spousta rodičů tam jezdí do práce, město je město. I když si myslím, že třeba lepší nejsou, oni si myslí, že jo. A je to těžkej boj, aby ty děcka jely k nám, a nejely do školy ve městě. Protože to je pro ně na dopravu stejný, na všechno, na peníze, a většina těch rodičů tam jezdí... Takže to je těžkej, těžkej boj o žáka.*

*... mně přijde smutný na tom systému školství to, že se musíme snažit být v něčem jiní než ostatní, a to je to nejhorší ... protože pořád jenom přemýšlíte, abyste byl někde jinde, ono to tak rychle samozřejmě nejde, ale vy pořád hledáte. Ale nejhorší už potom začne být to, když je člověk právě v týhle situaci, kdy se pořád někde soupeří, buďto získáte nepřátele ve svém okolí, nebo vás to pořád žene vymýšlet něco, co vůbec není dobře, protože ta škola by měla být především o tom, že budeme učit kvalitně, solidně a co nejlépe. A tohle to všechno ostatní je taková nástavba, která nás všechny vysává ...*

## **Práce s projekty**

V souvislosti s určováním směru školy byly zmiňovány i projekty a projektová práce ve školách. Nabízí se otázka, do jaké míry jsou projekty (a zejména evropské projekty) skutečně vždy v souladu s vizemi a směřováním školy. Ředitelé mají k projektům ambivalentní postoje: na straně jedné oceňují, že přinášejí peníze na materiální vybavení školy, na straně druhé mnohdy přiznávají, že je téma projektů příliš nezajímá a výsledky nemají velký vliv na rozvoj školy v oblasti vizí a inovací v kurikulu. **Jde především o peníze na materiální vybavení**, které by, dle přesvědčení mnohých, mohly být školám přidělovány jinak, s nerosovatelně nižší administrativní náročností.

Vedení projektů klade na ředitele škol velké nároky a **přináší další zátěž**. I když se někteří snaží delegovat vedení projektů na učitele, nesmývá to z nich odpovědnost za hospodaření i splnění cílů projektu, jejich osobní angažovanost je tedy samozřejmostí. Někteří ředitelé citlivě vnímají svou odpovědnost za zajištění financí pro školu a zlepšování materiálního vybavení a píší pak projekty sami (např. během prázdnin).

Dokonce zmiňují jistý sociální či školsko-politický tlak i tlak zřizovatele a mají „špatné svědomí“, pokud jejich škola žádný projekt nemá („Dobrá škola je pouze ta, která má projekty“). V důsledku toho nezřídka berou téměř vše, co je jim nabídnuto, a to bez ohledu na směřování a potřeby školy. V posledních letech však, zdá se, jsou některé školy již dobře materiálně vybaveny a začínají si mezi projektovými nabídkami vybírat. Zřetelná je také jistá únava z projektů, z pohledu některých ředitelů škol jde o určité „nutné zlo“.

*Jsmo zavalení, prostě jsme zavalení těma projektama. Vždyť já jenom když mám dělat projekt a k tomu monitorovací zprávu, já dělám monitorovací zprávu o udržitelnosti, která mi zabere celý den, takže půl dne kopíruju při udržitelnosti hromadu prezenčních listin z celoškolských akcí, z práce psychologa, speciálního pedagoga.*

*My jsme si teda zatím moc nevybírali, zatím jsme teda spíš brali, protože ta škola byla zanedbaná, tam bylo potřeba téměř vše, ale stojím fakt na hranici toho, že si říkám ne, nemůžeme jít do všeho, a to je zrovna střet s tím zřizovatelem znovu. Oni vidí jenom ty peníze, jenom to vybavení... Víte, že je to ve skříních a že se úplně všechno nepoužívá... Budeme se muset naučit, že si budeme vybírat.*

*My nemáme možnost výběru, nás zřizovatel nutí do všech výzev. „A paní ředitelko, zdůvodněte, proč byste se teda nemohla nebo neměla přihlásit.“ ... i ty šílený ozdravný pobyty z toho Fondu životního prostředí... to je naprostej paskvil, ale my povinně...*

*Bereme jenom to, co nás posune dopředu. ... tento směr chceme, potřebujeme, takže tam do toho jdeme, jdeme do toho střemhlav a nadáváme, skřípeme zubama, protože to je administrativní hrozná.*

*Já jsem minulý školní rok měla strašnou spoustu projektů a už jsem říkala, že ne. Zaprvé i učitelé byli unaveni ... Tam monitorovačku, tam mně udělejte, tam mně naskenujte, připravte, udělejte, naměřte, vyfoťte ... Seděli tam málem soboty, neděle, svátky, pátky, včetně mě. Na konci školního roku, když jsem měla hodnocení s kantory, tak říkali: „Prosím vás, už jenom ne žádné projekty...“*

Mezi řediteli panuje všeobecné přesvědčení o vysoké **administrativní náročnosti** evropských projektů, přivítali by v tomto směru adekvátní pomoc.

### **Stabilní vize v nestabilním prostředí?**

I když jsme ředitele opakovaně vyzývali k tomu, aby věnovali pozornost především otázkám vedení vlastní školy a vlastním potřebám, ve výpovědích se často upínali k vnějším okolnostem jejich práce. Jednohlasně sdělovali, že se školy obtížně vedou v nestabilním vnějším prostředí – měli na mysli **časté změny v prioritách školské politiky** (související mj. s personálními změnami na MŠMT ČR), **chybějící koncepci státu/vlády** v oblasti školské politiky. Cítí se být unaveni nutností reagovat na stále nové (mnohdy nárazové a nečekané) požadavky a časté změny.

*...v podstatě veškerý školení, který absolvuju, bylo zbytečný, protože se najednou mění pravidla v průběhu hry, a to mě na tom mrzí, že tady chybí ta stabilita, ta jistota, že když do něčeho najedu a podle něčeho se řídím, tak se nedočkám toho, že za šest měsíců se to otočí o sto osmdesát stupňů.*

*Ale to se hrozně špatně buduje, jestliže opravdu jste na nějakých kráčích, který se pod váma houpou, jo, tak jak chcete na tom něco postavit? A já myslím si, že každé z nás má nějakou vizi, určitě. ...Plán, plán je jen po tu dobu, než ho napíšete, jo, podle toho, jak se to mění, tak už druhý den to neplatí ...*

*Tak musíme to dělat tak, jakože ten stát po nás něco chce, ale dneska už pokud přijde nějaká nová věc, tak chvilku počkáme, možná i trošku delší chvilku, protože za chvilku zjistíme třeba, že nakonec to nebude potřeba.*

V prostředí častých změn je obtížné plánovat, dlouhodobě a konzistentně rozvíjet vizi školy. V souvislosti s častými změnami ředitelé také hovoří o malé informovanosti o chystaných změnách, dezinformacích i nejasné metodické podpoře, mají-li na nějakou změnu a požadavek z ní plynoucí reagovat.



## 2.2 Rozvoj lidí

V oblasti nazvané Rozvoj lidí jsme prostřednictvím analýzy identifikovali následující témata, která vzbuzovala nejvíce pozornosti mezi řediteli: podpora učitelů, jejich další vzdělávání a motivace.

### Podpora učitelů

Ředitelé považují učitelské povolání za náročné a otevřeně **vyjadřují respekt a ochotu podporovat učitele**. Také výsledky kvantitativní části šetření dokladují, že vedení škol považuje pro úspěch školy za zásadní vyjadřovat učitelům porozumění a respektovat je. Zejména v době zvyšující se diverzity žáků ředitelé vnímají potřebu učitelů být stále podporováni ze strany vedení školy. Takovou podporu poskytují mnozí ředitelé zejména tím, že mají neustále „otevřené dveře ředitelny“, jsou ochotni naslouchat a řešit problémy učitelů na individuální úrovni. Zároveň je podporují ve snahách inovovat výuku a rozvíjet se.

*Já třeba tvrdím, že každé učitel je odborník v tom, v té své profesi. Takže když za mnou přijde s návrhem, tak já mu řeknu: „Ano, ty tomu dobře rozumíš, to se mi líbí,“ a já se zase přetřhnu, abych sehnala peníze.*

*Já myslím, že učitelé jsou profesionálové vlastně a ve výsledcích to potvrzují. Ale v podstatě ti lidé v mnoha případech vlastně jedou na hraně, opravdu kvůli těm požadavkům, kterých je víc a víc ...*

Někteří ředitelé předcházejí nedorozuměním a dezinformovanosti přesným nastavováním pravidel týkajících se práce učitele a svoláváním častějších porad. V situacích zvládnutí odporu učitelů se ředitelé snaží s učiteli vyjednávat a mají za to, že jim v tom pomáhá jejich zkušenost a intuice. Za úspěchem ve vyjednávání jsou podle nich „nenaučitelné dovednosti“ sociálního charakteru a osobnostní vlastnosti ředitele. Ředitelé věří, že pokud se stanou vzorem respektujícího, slušného a podporujícího člověka, budou učitelé replikovat tyto způsoby chování k žákům a rodičům.

*Já si myslím, ale ono to tady tak víceméně už vyplynulo, že i to vedení školy, pokud něco po těch kantorech chce, prostě musí jít příkladem, po všech stránkách, to teda zní jako strašné klišé ... ale to si myslím, že je základ, že tam nikdo po nikom nekřičí, tím pádem je to takovej vzor pro ty ostatní kantory.*

Ředitelé však také přiznávají, že i když se snaží podpořit učitele v nesnázích, přesto neznají odpovědi a mnohdy nedokážou najít správná řešení ve všech situacích – mnohé z nich jsou totiž nestandardní a vyžadují neopakovatelná, specifická řešení. Součástí řízení je i snaha **předvídat a preventivně činit taková opatření**, aby nedocházelo ke zbytečným profesním chybám. Jde o situační řízení ve vztahu k učitelům a o spíše intuitivní aplikaci způsobů vedení, které jsou založeny na schopnosti reflexe a analýzy situace.

Ředitelé, kteří ve školách zaměstnávají **školní psychology či jiné specialisty**, na ně delegují podporu a metodické vedení učitelů v jejich péči o rizikové žáky. Na základě vlastní zkušenosti jsou přesvědčeni o tom, že všechny školy by měly mít školní psychology / školní speciální pedagogy na plný úvazek, aby mohla být podpora učitelům poskytovaná flexibilně a kontinuálně. Považují za nevhodné a nedůstojné jejich zaměstnávání skrze projekty – tito lidé pak pracují v nejistotě a zvyšuje se administrativa spojená s žádostmi o finanční podporu na jejich zaměstnávání.

*Vlastně já mám pod sebou to školní poradenské pracoviště a navíc jsem jeho součástí jako kariérový poradce v rámci udržitelnosti zase jednoho projektu. A je fakt, že k tomu školnímu poradenskému pracovišti se učitelé obrací s různými problémy, který je potřeba řešit buď ve třídách, zase v kolektivu nebo individuálně. Je to věc, která nám hodně pomáhá, ulehčuje práci.*

*My jsme třeba vytvořili v rámci projektu to poradenské pracoviště ... až letos poprvé nás vyřadili, kdy jsme byli v tom projektu VIP kariéra, kdy jsme měli na celý úvazek ve škole speciálního pedagoga. Což nám třeba s těma slabšíma děčkama hodně, hodně pomáhalo. Ovšem projekt v Praze skončil, že jo ... takže to řešíme poměrně složitě. A můžu říct, že to, co se spoustu let budovalo, tak je teď problém, jo, nějakým způsobem udržet, protože peníze na toho pedagoga nemáme.*



Analogická situace je i s asistenty pedagogů, o které musí ředitelé žádat, chtějí-li finanční podporu. Navíc u nich mnohdy postrádají potřebnou profesionální kvalitu.

### Další vzdělávání učitelů

Z diskusí o tom, jak plánují ředitelé další vzdělávání učitelů, se zdá, že typicky nechávají výběr kurzů na učitelích, a teprve poté korigují jejich volbu podle možností a zájmů školy. Také výsledky dotazníkového šetření dokladují, že pozornost, kterou ředitelé věnují této oblasti, je v porovnání s ostatními nejnižší. Nabízí se interpretace, že řada ředitelů ponechává starost o výběr dalšího vzdělávání na učitelích a jejich zájmu a potřebách, a podle jejich požadavků pak formuluje plán DVPP školy. Znovu se tak otevírá otázka promyšlenosti plánování DVPP na individuální úrovni v návaznosti na rozvoj školy jako celku. Učitelé navíc podle sdělení ředitelů nejsou zvyklí formulovat své cíle a přizpůsobovat jim výběr dalšího vzdělávání. Takovou zkušenost vyjadřují zejména ti, kteří využívají pro plánování DVPP individuální rozhovory s učiteli nebo různé techniky práce s celým týmem.

*...přišlo mně ne zrovna ideální jim něco direktivně nařídit, běž tady na toto školení, protože škola to potřebuje. Přemýšlela jsem nad tím, jak to udělat, tak jsme si udělali takovou závěrečnou SWOTku, koncem předchozího školního roku, no a tam jsem všechny vyzvala a cíleně jsem je rozdělila do takových skupinek po 4–5 lidech, aby byli navzájem propojeni ... Poprosila jsem je, aby zaprvé udělali SWOTku a zvážili silné a slabé stránky školy, co potřebujeme, a aby se taky víceméně sami rozhodli, v jakém směru se chtějí dále vzdělávat a jak na sobě začít pracovat. A když jsem tu SWOTku a ty plány zpracovala, vyšel mi z toho celoroční plán DVPP a ještě s bonusem, že si to ti lidi uvědomili sami.*

Nabídku kurzů DVPP pro učitele i vedoucí pracovníky škol považují ředitelé za dostatečně širokou, k její kvalitě pak mají více nekonkrétních připomínek. Skutečně kvalitní kurzy prý bývají těžko dostupné; ředitelé v blízké budoucnosti očekávají zájem učitelů o kurzy zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Potřeba vzdělávání v „inkluzivních tématech“ a zvyšující se poptávka po speciálních pedagogích a školních psychologech podporuje mezi řediteli myšlenku o „výchově vlastních učitelů-specialistů“, např. odborníků v oblasti speciální pedagogiky, např. logopedie.

V nabídce pro vedoucí pracovníky pak ředitelé **postrádají kvalitní právnické vzdělávání**, na kterém by mohli diskutovat své pochybnosti a nejistoty v některých otázkách řízení školy. Jiné vzdělávací potřeby účastníci nedokázali explicitně formulovat – opakovaně však zaznívala **potřeba sdílení** mezi řediteli a potřeba dostupné a kontinuální **informační a poradenské podpory** ze strany odpovědných pracovníků na obcích, krajích i MŠMT ČR (viz další části textu). Ředitelé vyjadřovali pocit, že je na ně nadřízenými a kontrolními institucemi kladena spousta požadavků, není jim však nezřídka jasné, jaký postup je pro naplnění požadavku či zadaného úkolu správný, chybí jim informace a postrádají jasné odpovědi na své otázky. Pokud však postupují nesprávně, musí nezřídka čelit kritice, nebo dokonce přísným postihům.

V diskusích nechybělo ani „tradiční“ téma týkající se financí a času. Zejména menší školy se potýkají s nedostatkem financí na DVPP, mají-li platit cestovné, suplování apod. Ředitelé proto rádi volí **přímou podporu na pracovišti**: objednávají a organizují semináře pro celé sborovny a podporují kolegiální návštěvy učitelů v hodinách. U seminářů zdůrazňují podmínku dobrého lektora, který mj. nenaruší vztahy mezi učiteli a vztahy učitelů k vedení školy.

*Pochopitelně preferujeme vzdělávání, který je v odpoledních hodinách ... když je to od dvou hodin, tak musí jet vlakem v deset hodin už, jo. To znamená, jednak zaplatím drahej cesták, protože jí to vezme pět hodin cesta tam a zpátky, a ještě zaplatím minimálně dvě, tři hodiny suplování. To znamená, že ty peníze rychle ubejvají. Tady je nevýhoda skutečně těch dědin a myslím si, že i v tý koncepci by se mělo přihlídnout na to, že ty školy vesnický by měly dostávat prostředky na suplování a měly by dostávat prostředky na cestáky...*

Další podporovanou formou učení se na pracovišti jsou kolegiální hospitace, přesněji řečeno kolegiální návštěvy učitelů v hodinách. Někteří ředitelé dokonce nařizují kolegiální návštěvy napříč učitelským týmem. Podporují tak učitele různých předmětů, aby se vzájemně inspirovali ve vyučovacích metodách, sjednocovali způsob hodnocení žáků, postupy při porušování kázně apod. Učitelé tímto způsobem podle slov ředitelů získávají lepší představu o tom, co, kdo a jak ve škole dělá.

*... vzájemný hospitace, já je dělám už řadu let a dělal jsem je i předtím a ze začátku jsem měl tendenci dělat to dobrovolně... Teď napíšu přesně, kdo ke komu půjde, protože vím, že učí podobně, nebo že mu má co ukázat, to je první pravidlo. A druhé pravidlo je, že zásadně neposílám stejný aprobace k sobě, vůbec ne, spíš posílám druhostupňový k elementaristkám, jo, fyzika pošlu na češtinu, protože já nechci, aby viděl fyzik, jak učí fyzik fyziku. Já potřebuju, aby viděl, jakým způsobem učí, jaký tam má metody. Protože jakmile tam pošlu matika k matikovi, tak on bude čumět, jestli udělal dobře rovnici, jestli tam neudělal někde rovná se, mínus, jestli do sešitu podtrhává dvakrát výsledek, ne, o to mi nejde. ... Takže naprosto, natvrdo mají rozepsaný, kdy kdo ke komu půjde ... Udělej zápis z toho, velmi jednoduše... a pak si s něma sednu a oni říkají, co tam viděli, co se jim líbilo, co se jim nelíbilo...*

*No mně se teda osvědčilo, když si chodíme vzájemně nahlížet do hodin anebo je natáčíme a rozebíráme je. Opadl ostych, obavy, ale je to hodně o těch vztazích, o tom, že se do té hodiny nejde někdo podívat na to, aby pomluvil a udupal toho učitele. Opravdu tam jde, aby se něco dozvěděl a zase, kvalitní lektor, který zkoukne hodinu natočenou... A tímhle tím způsobem se neuvěřitelně, neuvěřitelně ten sbor posunul dopředu...*

I když je předávání zkušeností mezi učiteli všeobecně považováno za důležité a užitečné a je podporováno nejen organizováním kolegiálních návštěv, ale například i rušením kabinetů a zřizováním velkých sboroven, přesto kvantitativní data naznačují, že způsobům učení se v místě práce a neformálním setkáváním s cílem výměny zkušeností nevěnují ředitelé škol takovou pozornost jako podpoře vzdělávání mimo školu.

Za nejisté a ambivalentní lze považovat názory ředitelů na **připravovaný kariérní řád učitelů** a zřetelně chybí představa o tom, jak by měla budoucnost v této věci vypadat. Zároveň vyjadřují obavy, že připravovaný systém naruší jejich interní kritéria pro hodnocení učitelů i vztahy mezi učiteli, neboť možnost kariérního postupu do vyšších kategorií budou mít jen někteří z nich.

*... vůbec nechápu ten smysl toho kariérního systému, který bude k tomu, že se tu budou vytvářet další komise a prostě zase budou odtékat ty peníze někam jinam. Budeme tam vytvářet nějaký lídry, který nepotřebuju, možná mentory, který nepotřebuju, budu tam mít specialisty, který nepotřebuju...*

*Jako on je to trošičku paradox ten název kariérní systém, protože jestli jsme to teda nastudovali správně, tak dejme tomu dvacet procent lidí má možnost někam postoupit, takže náš kariérní řád nám říká, že kariéru ve školství může udělat jenom dvacet procent učitelů a ti ostatní mají smůlu.*

Nicméně někteří ředitelé využívají očekávaný kariérní systém jako motivační prvek k aktivitě učitelů, aby v budoucnosti byli schopni „naplnit svá portfolia“. Zdá se tedy, že právě tohle je jedna z chystaných změn doprovázená celou řadou zkrácených informací, které u učitelů probouzejí nejistotu, a ředitelé nemají dostatečné nástroje ani informace k tomu, aby ji tlumili.

## Motivace učitelů

Součástí pedagogického vedení je také motivace pracovníků. Silně zaznívá potřeba vyvažovat mezi požadavky a úlevami pro učitele. Někteří ředitelé pevně stanovují pracovní dobu a trvají na jejím dodržování. Sdělují, že se snaží maximálně využívat schopností lidí, a **podporují ty, kteří pracovat chtějí a přicházejí s novými nápady**.

*Já se snažím využít maximálně schopnost každého člověka. A naučili jsme se jakoby zprůhledňovat, zveřejňovat, co kdo má na starost, kdo je na co šikovný, na koho je možný se obrátit. Teď si myslím, že ti ostatní vidí a hledají, motivuje je to k tomu, aby hledali nějakou rezervu. Využívání pracovní doby, taky si myslím, že se zvýšil pobyt těch lidí ve škole, snaží se pomoci i s věcmi, které vyloženě nejsou jejich povinností.*

*...pro mě je to taková důvěra těm, kteří chtějí něco dělat nového. Teď začala kolegyně s Hejného matematikou, které já furt nevěřím, ale přesto jsem ji nechal nakoupit ty pomůcky ... takže taková důvěra a to ohodnocení pro ty, co tam chtějí něco vnést.*

Za motivační jsou považovány **pohovory ředitelů s učiteli** (zmiňovala je řada ředitelů), které nejsou pojímány jako kontrola, ale jde spíše o dodání sebedůvěry, motivaci a profesionální podporu. S podobným cílem, sdělují ředitelé, jsou vykonávány i ředitelské hospitace, které jsou někdy nabízeny spíše jako pomoc než jako kontrolní mechanismus.

*Hlídám si pedagogickou věc, nenechala jsem to zástupkyni... protože si myslím, že to je „gró“.*

Pro motivaci pracovníků a jejich udržení ve škole také dobře slouží již zmíněné „team-buildingové“ výjezdy celého týmu mimo školu (byť spíše ojedinelé), které poskytují prostor pro společné vzdělávání, sdílení vizí i názorů a současně pro neformální setkávání a diskuse.

Nesnadnou součástí pedagogického vedení je **práce s nemotivovanými či méně schopnými učiteli** a s těmi, kteří si „vše udělají po svém“ a nerespektují požadavky vedení školy. Nepřekvapující je sdílené přesvědčení ředitelů, že by se jim lépe pracovalo s těmi učiteli, které si mohli sami vybrat, a někteří dokonce považují generační výměnu v jejich škole za nezbytnou. Spíše než o své práci s rezistentními učiteli měli účastníci tendenci vyjadřovat skepsi nad současnou pracovněprávní legislativou, která jim poskytuje jen minimální možnost rozvázat pracovní poměr s těmi, kteří nepodávají potřebné výkony a nechtějí spolupracovat a rozvíjet se.

*Já nejsem přesvědčená, že je to jenom o těch penězích ... teď máme řadu let pěkné odměny, osobní ohodnocení je, někteří učitelé si to uvědomují, mám tam spoustu takových tahounů, je jich hodně. Ale u některých to vůbec nehraje roli, já mám teď školníka těsně před výpovědí, má tři vytýkácí dopisy, bere mi to strašně energie, nedostal odměnu, je bez osobního ohodnocení, vůbec to v ničem nepomohlo. I když peníze měl, i když je nemá, nevidím v tom rozdíl.*

*...ale tam jde o to, aby prostě, aby ten sbor byli lidi, který si vyberu, na kterých budu pracovat, aby byli ti nejlepší, který můžu mít, aby to předávali, aby hořeli – ten, kdo chce zapálit, musí hořet, a do těch dětí to vzdělávání, potažmo výchovu prostě dát v té největší možné kvalitě, aby ti rodiče to viděli, a pak nám ty děti dají. To je ten cíl, mít tu kvalitu a furt ju držet a jít...*

Ředitelé jsou si vědomi toho, že pokud by nebyli sami motivováni, jen obtížně by se jim dařilo motivovat své učitele. Mimo finance (získané obvykle skrze projekty) se pak hlavním motivačním faktorem stává laskavé a spravedlivé vedení školy, dobré klima a bezesporu i samotný charakter práce.

### 2.3 Budování příznivého prostředí pro učení

Péče o prostředí školy je nedílnou součástí pedagogického vedení lidí, obsahuje celou řadu činností, jimiž vedení škol usnadňuje a podporuje procesy učení. V této části diskuse silně rezonovala témata, která jsme uspořádali do tří kategorií: vnější vztahy, sociální klima školy a fyzické prostředí školy. I když oblast řízení zaměřeného na rozvoj prostředí školy patří bezesporu k těm obtížným, podle dotazníkového šetření se v ní cítí ředitelé nejistěji.

#### Vnější vztahy

Práce s vnějšími vztahy školy je významně determinována prostředím, ve kterém se škola nachází. Je zřejmé, že lokalita školy sehrává velkou roli – jinou podobu má práce s vnějšími vztahy na venkově, jinou podobu bude mít ve škole městské. Výsledky kvantitativní části šetření sice nenaznačují významné rozdíly mezi tím, jak často či pravidelně se vnějším vztahům věnují ředitelé škol městských a venkovských, resp. velkých či malých, avšak naopak v diskusích jasněji zaznívaly některé kvalitativní odlišnosti v tomto směru. Ředitelé venkovských škol zmiňují odlišný charakter jednání s rodiči a se zřizovatelem; ty bývají

mnohdy méně formální, neboť jsou jejich vztahy nezřídka dlouhodobé a mají zcela jinou kvalitu (učitelé a rodiče jsou kamarádi z dětství, učitelé byli již učiteli rodičů dnešních žáků apod.). Tato specifická vztahů se považuje spíše za výhodu, nicméně patrně nemá žádný vliv na intenzitu pozornosti, které vedení vnějším vztahům věnuje.

*... ale jakýmsi způsobem tu školu otevřít a ukázat jim, jak ta škola funguje, a jednat s nimi slušně, protože ten rodič to v podstatě vycítí... nestavět se k němu z pozice „já jsem tady ten ředitel a já rozhoduji“, ale berete ho jako partnera. Ale já mám trochu zkreslenou situaci, protože já jsem z vesnice a tam o sobě každý všechno ví. Jiná situace bude stoprocentně ve městech, protože já jsem do vesnice přišel ze sídlištní školy, takže vím, že tam to bylo úplně jinak, tam měli rodiče totální nezáměr o školu.*

Školy se dnes, podle tvrzení ředitelů, snaží být otevřené a usilují o **komunikaci a spolupráci s rodiči**, která se ne vždy daří – v této oblasti mají ředitelé velmi odlišné zkušenosti. Shodují se na tom, že otevřenost školy a komunikace s rodiči je dnes pro školy velkou výzvou, neboť nezřídka se rodiče (ani veřejnost) o dění ve školách příliš nezajímají.

Rozvíjení vnějších vztahů, resp. vztahů k rodičům, je charakteristické balancováním mezi velkým **respektem k rodičům** (snahou porozumět jim) a **pochybnostmi** (skepsí), pokud rodiče nejeví o školu zájem nebo zneužívají svých práv (např. kryjí děti v absencích, dožadují se úlev pro své děti, prosazují své zájmy a postupy apod.). Respondenti se shodují v tom, že úspěšná péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je bez účasti a spolupráce rodičů téměř nemožná, avšak právě rodiče rizikových žáků bývají mnohdy těmi, kteří nemají zájem se školou komunikovat. Do věci se pak promítá nejistota v intervencích při řešení nestandardních případů, či dokonce konfliktů, při kterých by ředitelé potřebovali právní podporu (i ochranu) a dopomoc ze strany dalších státních orgánů či institucí (např. OSPOD, zřizovatel, ČŠI apod.).

I když se přímá práce s rodiči týká především (třídních) učitelů, vedení škol podporují otevřenost školy a snaží se nastavovat „kulturu“ jednání s rodiči. Dobrá praxe pak obsahuje celou **řadu plánovaných každoročních aktivit pro rodiče**, vedení kroužků rodiči, besedy s rodiči apod. Výzvou nadále zůstává problematika vzdělávání rodičů a jejich osvěta – i v oblasti inkluze.

*Tak my jsme škola otevřená, navzdory zákazu vstupu rodičů do školy, tak jim pořád dovolujeme k nám chodit. Asi riskujeme, že se něco může stát, ale prostě si myslíme, že nejsme detenční zařízení a pořád se je snažíme vtáhnout do našeho programu. ... Já si myslím, že se nám vyplácí taková nějaká otevřenost a spolupráce s rodiči. Spíše to bereme taky jako prevenci předcházení problémů. Neustále s nimi jednat, abysme se pak nedostali k nějaké vyhocené situaci.*

Vnější vztahy školy obsahují také vztahy se zřizovateli. Ředitelé se přirozeně snaží mít dobré vztahy se zřizovateli, nicméně zvláště v některých lokalitách mají ředitelé pocit, že **zřizovatel škole nerozumí** a úředníci mnohdy svým rozhodováním neblaze ovlivňují odborné postupy, směřování škol, personální politiku apod. Vyjednávání nemusí být vždy snadné a ředitelé sdělují, že komunikují s velkou opatrností, neboť si jsou dobře vědomi významného vlivu zřizovatele, zvláště v menších obcích.

*Oni /zřizovatel/ si váží toho, že mají kvalitní školu, ví, že ji mají kvalitní, nicméně té problematice toho školství nerozumí, co si budeme povídat. A mají pocit ale, že rozumí. Takže z toho pak vznikají takové situace, že my si myslíme, že nám mluví do něčeho, do čeho by neměli, a oni mají pocit, že by mohli. Oni třeba neznají legislativu a tlačí nás k něčemu, chtějí, aby to tak bylo. Třeba kapacita školních družin, teď momentálně...*

Někteří ředitelé vyjadřovali dokonce pocit, že jsou „rukojmím“ zřizovatele a že jejich pracovní osud závisí na rozhodnutí obce, resp. starosty obce. Poněkud příznivější situace, zdá se, je v některých větších městech, kde na školských odborech (obcí a krajů) pracují nezřídka již po léta lidé, kteří rozumí školské problematice a jsou schopni nabídnout školám odbornou pomoc.



## Dobré sociální klima – priorita každé školy

Otázka klimatu obsahuje jak řízení vztahů mezi učiteli, tak i mezi učiteli a vedením školy, učiteli a žáky i žáky navzájem apod. a zdá se být důležitou oblastí řízení – výsledky dotazníkového šetření naznačují, že ředitelé této oblasti pedagogického vedení, resp. tvorbě stimulačního klimatu, věnují poměrně velkou pozornost. Vedení škol je dnes charakteristické **snahami o demokracii a naslouchání** všem aktérům školy.

*Musí to být o dohodě, nejdřív se musí dohodnout kantoři...*

*Ředitel uplatňuje takové principy, jako stále otevřené dveře, poslouchám žáky, poslouchám učitele, poslouchám rodiče, co by k tomu mohli ještě říct.*

Ředitelé se snaží pracovat s učitelskými týmy a sdílet s nimi vize i rozhodování o směřování a aktivitách školy. Podle ředitelů má sdílení vizí a plánů velký vliv na klima ve škole. Mnohé školy jsou dnes podle přesvědčení ředitelů zavaleny různými akcemi, ať již realizovanými v rámci projektů či mimo ně, nápadů, a tedy i akcí stále přibývá. Ve školách se tak „*stále něco děje*“, což na straně jedné může učitele v malých týmech sblížovat, ale i rozdělovat a přinášet mnohé frustrace a vztahové komplikace zvláště v případech, kdy jsou ve škole velké rozdíly mezi aktivitou, motivací a ambicemi učitelů. Pro zajištění dobrého klimatu ve škole a budování dobrých vztahů mezi lidmi považují ředitelé za nejobtížnější pracovat s učiteli jako s týmem, získat si lidi na svou stranu a zůstat objektivní. Pokud ředitel dokáže nastavit dobré klima, čerpá z něj i on.

*Tak dva tři roky zpátky, tak jsem měl opravdu až skoro syndrom vyhoření, kdy jsem prostě říkal: nemůžu, už nemůžu, jenom se to valilo a valilo, jo. Dostali mě z toho ti učitelé právě těma svýma nápadama, že jsme si řekli: dobře, jdeme a zkusíme to, nastartujeme to, jo.*

Nesnadné je řízení vztahů při (studených) konfliktech, ředitel se dostává nezřídka do pozice **mediátora vztahů**; preventivně podle ředitelů působí v této oblasti již zmíněné společné výjezdy mimo školu a neformální setkávání. I když se ředitelé domnívají, že v případě práce se vztahy nepotřebují vzdělávací podporu a že jde spíše o osobnost ředitele a jeho zkušenosti a komunikační dovednosti (dokonce se objevil názor, že klima ve škole se „řídit nedá“), měli jsme možnost vyslechnout ocenění vzdělávacího kurzu, který jeden z účastníků absolvoval a kde se mu dostalo za využití různých technik příležitosti „*zapřemýšlet si nad svým týmem a více mu porozumět*“. Zdá se tedy, že dobře vedený seminář zaměřený na reflexi týmu a sebe sama může mít pro ředitele užitek, který předem neočekával.

Klima mezi žáky a mezi žáky a učiteli se také ve školách podporuje dodržováním **rituálů a tradic**, sází se na loajalitu a „*stavovskou hrdost*“ ve vztahu k obci a škole, organizují se již zmíněné společenské akce a více či méně formální **setkávání mimo školu** (adaptační kurzy pro nové třídy, setkávání či výjezdy učitelů, i učitelů, žáků a rodičů).

*Udržíme rituály, tradice, to znamená tradiční věci. Kolega zmínil šerpování prvňáků devátáky...ples školy, tam se sejdou rodiče, že, potom a diskutují, takže myslím si, že je potřeba, aby na každé škole byly rituály a takové věci, které to klima vytváří.*

V mnoha základních školách pracuje žákovský parlament, žáci jsou podporováni v aktivním zapojení se do chodu školy. Za důležitou podmínku rozvoje sociálního klimatu považují ředitelé péči o **bezpečí žáků a budování důvěry mezi dětmi a dospělými** – aby se žáci nebáli do školy chodit a otevřeně hovořit o všem, co je trápí.

*No, my letos jsme začali s třídnickými hodinami. Jako dělali, dělali jsme je i dřív, ale nepravidelně, jednou za měsíc, nebo teda když něco s tou třídou bylo, tak se takhle jako svolala. Teď jsme ji dali do rozvrhu, dali jsme ji na pondělí, na první hodinu. Já na to dost sázím, protože si myslím, že to je i prevence proti tomu rizikovému chování, jo. Ten žák má možnost se vyjádřit k nějakému problému, popřípadě teď chceme, aby z každé té třídy, nebo abychom vytvořili nějaký jakoby, ne úplně žákovský parlament, ale aby i ten žák mohl něco říct té škole. Aby si mohli hlídat, jo, tam ty záchody, že tam zas není ten papír, tam je to ucpané, tam se jim nelíbí to, tam se jim nelíbí ono. Aby se mohli vyjádřit...*

*... a já si myslím, ještě k tomu klimatu, že ty děti nesmějí mít pocit nějakýho strachu. Že sice pravidla musí být stanovený, ale musí vědět, že je lepší přijít a přiznat se, když něco vyvedou, než aby zatloukali, protože vědí, že přijde nějaká těžká represe.*

Budování demokracie a důvěry však neznamená rezignaci na **zásady a pravidla** pro žáky i učitele. Jasná pravidla, podle ředitelů, také napomáhají podporovat dobré sociální klima ve škole. Jsou prevencí konfliktních situací, i když se při jejich formulaci ředitelé mnohdy pohybují na hraně právních ustanovení, zejména pokud jde o sankce v důsledku porušování pravidel (např. „zabavování“ mobilů apod.). I z dotazníkového šetření je zřejmé, že právě chování žáků a dodržování kázně věnují ředitelé velkou pozornost. Zdůrazňují však, že se jen obtížně nastavují obecně aplikovatelné kázeňské tresty.

*No to dítě má svou stránku, kde se zaznamenává zapominání a prohřešky chování. Prohlíží to metodik prevence měsíčně a odpouštíme 5x zapominání, 5x nějaký zápis chování. Zase to nebude nikdy úplně spravedlivé, protože je učitel, který ho napomene třikrát a pak řekne: „A po čtvrté ti to tam zapíšu,“ pak je někdo, kdo zapíše vše.*

*Takhle, ty děti musí přesně znát ty pravidla, musí přesně vědět mantinely, musí přesně vědět, co když udělají, co následuje. Pokud tohleco ví a furt se jim to připomíná, tak oni si na to zvyknou. S mobilama v podstatě nemáme problém, protože my jsme po dohodě s rodičema na třídních schůzkách, už když se dělal školní řád, tak máme tam popsany, že pokud bude žák manipulovat s mobilem během vyučování, přes upozornění, tak mu ten mobil učitel vezme, donese do ředitelny, já volám okamžitě rodičům a ten si pro něj přijde. Ono se to možná nesmí, ten učitel to dá do obálky, zalepí před děckem, donese mně to dolů.*

Ředitelé mají za to, že se ve školách sociální klima celkově zlepšuje, ubývá vandalismu, ničení zařízení škol, a to zejména v důsledku **aktivního zapojování žáků do chodu školy i péče o prostředí**.

*Využíváme toho, že třeba hodně nástěnek si děcka dělaj sami. A ono, když si to sami udělají, tak: „To jsem dělal já, to mi není.“ Když to udělá ten učitel, tak proč bysme to nezničili, že? To se taky postupně nějakým způsobem mění a to je dobře.*

Ředitelé se shodují, že do tvorby sociálního klimatu se musí jednotně zapojit všichni lidé ve škole a řada úkolů a velká část odpovědnosti je v tomto ohledu delegována na třídní učitele. Někteří ředitelé zdůrazňují významnou úlohu školních poradenských pracovišť, zvláště školních psychologů, kteří plánují a realizují aktivity pro celé třídy a podporují učitele (jsou-li požádáni) v jejich snahách o zlepšení klimatu ve třídách.

## **Fyzické prostředí škol**

Může se zdát, že starost o fyzické prostředí školy nesouvisí přímo s vedením pedagogického procesu. V diskusích však zaznívalo jasné propojení fyzického prostředí školy se sociálním klimatem; péče o fyzické prostředí školy je důležitým podpůrným procesem rozvoje vzdělávání a výchovy. Zatímco vnitřní fyzické prostředí škol bývá obvykle v rukou šikovných učitelů a žáků, a proto nevyžaduje od vedoucích pracovníků škol přímou angažovanost (v diskusích to nebylo zmiňováno jako zátěžové téma), za náročnější považují ředitelé zajišťování finančně nákladnějšího – technického – vybavení tříd a celé školy a péči o školní budovy a přílehlé okolí.

Zdá se, že vybavení škol je ve velké míře ovlivněno financemi, v mnohých případech z evropských projektů, a proto se v posledních – na projekty bohatých – letech ve školách zlepšuje. Díky projektům jsou dnes povětšinou **školy dobře vybavené** (alespoň v našich skupinách jsme stesky na špatné vybavení škol neslyšeli), **velké obavy však ředitelé vyjadřovali, pokud jde o budoucnost**. Je zřejmé, že vyspělé technologie, kterými jsou školy vybaveny, brzy zastarají, potřebují nejen obsluhu, ale i údržbu (jak softwarovou, tak i hardwarovou), a budou třeba další finance na inovace a případné opravy.

*...ještě bych možná tady v souvislosti se správou, a vůbec s těma budovama a s tím zařízením upozornila jenom na jednu věc, která opravdu mi není jasná. Jak to bude do budoucna, protože teďka šel jeden evropský projekt za druhým a my jsme si pořídili ty věci, interaktivky, tablety, počítače a tak dále. Otázka bude, jestli ty*

*další projekty budou nebo nebudou, protože teď si všichni zvykli na nějaký určitý standard v těch školách, ale je potřeba si uvědomit, že z běžného rozpočtu my tohleto v životě nepořídíme, a v okamžiku, kdy tyhle věci nám odejdou, zastarají ... Už teď do těch oprav cpeme šílené peníze, narostly nám výdaje za elektriku a tak dále, opravy, revize, jedna lampa do interaktivky jedenáct tisíc, že jo. Takže by mě zajímalo, jestli vůbec někdo nad tímhle přemýšlí, kde na to ty školy vezmou potom.*

V této oblasti nelze opět nezmínit práci s projekty a překážky s tímto spojené. Za noční můru považují ředitelé škol stavební úpravy a vybavování škol skrze investiční evropské projekty. Ředitelé mají za to, že kontrolní orgány přistupují k ředitelům jako lidem odpovídajícím za projekt a priori s nedůvěrou a mnohdy kontrolují a sankcionují zcela nepatrné a pro funkčnost věci nepodstatné odchylky od projektu. V takovém nastavení se cítí ředitelé, kteří vydali hodně energie pro zvelebení prostředí školy, ohrožení a **obtížně pak hledají motivaci pro realizaci dalších projektů.**

*Skutečně i ten kontrolor by k tomu měl přistupovat nějakým způsobem, kdy na ty chyby upozorní a hned se prostě nepálí pokuty nebo nějakým způsobem neuznatelný výdaje. Já, když si vzpomínám, jak ta paní, co kontrolovala, tak my jsme tam měli nějaký chodníky, hřiště. Oni přeměřovali a počítali, jestli nám sedí metry, co jsme dali na začátku do plánu, jestli jsme ty metry udělali. Tedkom přišla, my jsme tam měli lavičky před školou takový betonový, krásný. Ona říká: „Perfektní, to sem úplně sedí, takhle bych si to představovala. Ale ve výběrovém řízení je máte málo podrobně popsany, tudíž neuznatelný výdaj.“ Přišli jsme k hřišti s umělým povrchem. A ona řekla: „Toto máte popsany moc podrobně, neuznatelný výdaje.“ Ona mi napočítala půl milionu neuznatelných výdajů a teď sedíte a hádáte se s ní. ... Měli jsme tam do fyziky nějaký pojistky nebo něco, já už nevím přesně, co to bylo. Dvoukorunová záležitost jedna a ona si stoupla a počítala, jestli jich je sto. Když je spočítala, tak to odfajfkovala a šla dál, jo. ... Já si nedělám srandu. Já ji vidím do dneška, takhle to tam počítala (gesto rukou). Učitel fyziky stál u toho, takhle na to koukal a říká: „To ti dělá se vším?“ Říkám: „Jo.“ Jo, prostě ta byrokracie je nesmyslná. Byly za to pořízeny nějaký lavice, když tam děcka sloupily, strhly loga, další problém, tak jsme to tam zase zpátky lepili před nima, jo. Oni skutečně šli a kontrolovali všechno. Ale to jsou ty věci, co člověka sráží dolů, jo. Místo aby řekli: „Tady jste něco udělali, trošku to vypadá,“ ale je nezajímá, jestli to ty děcka používají...*

Práce s projekty a péče o budovy školy posouvá ředitele do rolí, ve kterých se necítí dobře, neboť pro ně nebyli připravováni. Nejistotu zvyšuje nedostatek vnější podpory, a tak se ředitelé neustále vystavují rizikům, že budou sankcionováni za zjištěné nedostatky, které vznikly v důsledku jejich neznalosti, byť v dobré snaze školu rozvíjet.

*Já když vidím slovo budovy, tak upřímně řečeno mi naskakuje husí kůže, protože jsme dostali v podstatě správu budov pod naše křídla, přestože jsou zřizovatele. Pro nás to znamená vypisovat výběrové řízení na takové věci, jako jsou fasády, střechy, elektroinstalace a podobně. Pro mě, jako pro ředitelku je tohleto opravdu kámen úrazu; já nejsem technik a za mnou když přijde nějaký elektrikář a rozloží mi nějaký plány a řekne mi: „Paní ředitelko, kudy to povede?“ Já to nevím, já tam vidím změř čar, takže pro mě řízení téhle věci znamená neustále studovat legislativu, podmínky výběrového řízení, snažit se pochopit technické věci – já o sobě vím, že pro mě je to problém, takže se to snažím konzultovat s praktiky, jako je školník a podobně. Přiznávám to úplně, úplně naplno a můžu říct, že tahleto oblast je ta věc, na kterou nás nepřipravila pedagogická fakulta, ta samozřejmě vůbec, ale ani následné studium pro ředitele škol.*

Pokud chtějí mít ředitelé jistotu, že postupují správně, pak jim mnohdy nezbyvá, než financovat z vlastních zdrojů specialisty a odborníky z různých oborů.

## 2.4 Rozvoj vzdělávacího programu

V oblasti řízení rozvoje vzdělávacího programu věnovali ředitelé nejvíce pozornosti školním vzdělávacím programům, testování žáků a inkluzivnímu vzdělávání. Podle dotazníkového šetření se v této oblasti – pokud jde o úspěšnost řízení – cítí nejméně jistě v relaci k ostatním oblastem. Některé důvody k mírné nejistotě může napovědět následující kvalitativní analýza.

## Zajišťování rovnováhy ve školních vzdělávacích programech

Významná část aktivit spojených s vedením školy je věnována školním vzdělávacím programům, i když je tato oblast obvykle delegována na jednotlivé učitele a ředitele spíše jen dohlížejí na kvalitu a správnost. Podle výsledků dotazníkového šetření je nejméně pozornosti věnováno evaluaci ŠVP; pravidelnější jsou jeho úpravy, které však nezářídka nejsou přímou reakcí na evaluaci, ale spíše na personální a jiné změny ve škole nebo na nové požadavky zvenčí.

Podle ředitelů přibývá povinných témat, která musí být nově vřazena do ŠVP, a **neustále se tak zužuje prostor pro vlastní profilaci školy**. Přitom se určitá profilace od školy očekává a pomáhá jí ke konkurenceschopnosti. Udržet rovnováhu mezi stabilitou a srozumitelností ŠVP a inovacemi ve vizích, cílech a plánech nemusí být snadné. Mnozí ředitelé se sice nebrání profilaci školy a neustálým inovacím, na straně druhé zdůrazňují, že rodiče, které se škola snaží nalákat na zajímavý ŠVP, rozumí především takové škole, do které chodili sami. Časté inovace kurikula a vynucená profilace školy nemusí být podle ředitelů pro rodiče vždy přesvědčivým důkazem o její kvalitě.

V oblasti práce s kurikulem pak ředitelům chybí jasné požadavky státu, **co má žák vlastně umět**, zda se zaměřit spíše na vědomosti či osobnostní a sociální rozvoj apod. Snahy zvládnout vše pak vedou k přetěžování žáků. Nejasnost požadavků také znásobuje nedostatek učebnic, které by odpovídaly obsahu RVP.

*A jinak, co mě teda jakoby štvě konkrétně na tom ŠVP, tak si myslím, že to uhlo úplně jinak, než to mělo jít, protože, nejdřív to bylo, že škola se má nějakým způsobem, profilovat, pak najednou jsme zjistili, že čím víc se profilujeme, tím víc problémů máme třeba s Českou školní inspekcí, protože jsme najednou nenaplnovali ty standardy toho RVP, stačilo to tam napsat trošičku jinak a bylo to špatné. Ale co mně osobně vadí, že vždycky někdo vymyslí něco navíc a dejte to tam, tu mediální výchovu, tu hodinu tělocviku navíc, tu já nevím co, ale kam, kam, kam to narvat? Protože si myslím, že za chvíli budeme učit všechno možné, jenom ne ten základ. Mně přijde, že vždycky někdo přijde a vymyslí něco, aby jako ukázal, že asi tam má právo sedět, tak se akceptuje něco jiného, ale jaksi z toho ŠVP nic nemizí.*

*Protože jsme se opravdu snažili poctivě vyvážit ty hodiny a propočítat to a teď: tu musíme uloupnout a támhle ty hodiny a to je fakt hrozný a to vůbec už nemluvím o tom nesmyslu s povinným cizím jazykem pro všechny, protože jestli mám dyslektika čtyřkaře, kterej se sotva umí podepsat česky, tak chtít po něm druhý cizí jazyk je nesmysl a ta klička tam, že tyhle děti nemusí, ale že mohou mít ... ale kdo je bude učit? Jestliže jsou tam dva, tak jako nemůžete vyčlenit kantora, který vám je bude učit, i kdyby nakrásně z té poradny měli pozlacený papíry, to prostě nejde.*

Nová povinná témata tedy generují **nároky na organizační práci** – zejména v malých školách se potýkají s nutností personálně obsadit výuku v dělených hodinách, zajistit aprobovanost (na tu se již často rezignuje) či napsat plán a pak organizačně zajistit výuku pro jediného žáka, který je vyučován podle přílohy RVP/ŠVP pro žáky s lehkým mentálním postižením.

## Výsledky žáků – orientace na dynamiku vývoje ve vlastní škole

Ředitelé, kteří mají zájem o poznání výsledků žáků, využívají v řadě případů testování poskytované externími subjekty umožňující poznat výkony žáků jejich školy i v porovnání s ostatními školami. Výsledky našeho šetření ukazují na významnější rozdíly mezi respondenty, pokud jde o frekvenci zabývání se tímto tématem. To naznačuje ambivalentní postoje k testování žáků, jejichž možnou příčinu pojednáme dále. Nicméně kvantitativní data také ukazují, že se ředitelé zabývají tímto tématem poměrně často, spíše se tedy nabízí otázka, jak výsledky testování využívají pro rozvoj školy.

Ředitelé totiž, zdá se, oceňují možnost testování žáků především jako **možnost posuzovat dynamiku vývoje výkonů** u jednotlivých žáků a tříd a srovnávat výkony uvnitř vlastní školy, poněkud skeptičtější pak nahlízejí potenciál testování, pokud jde o srovnání jednotlivých škol mezi sebou. **Nepovažují testování za objektivně vypovídající**, neboť některé školy mohou neúmyslně či dokonce úmyslně výsledky zkreslit tím, že pro testování vybírají jen určité žáky, poskytují jim pomoc navíc apod. Výsledky zkresluje i postoj



odcházejících žáků devátých tříd (již přijatých na střední školy) k testování, odlišnosti škol ve ŠVP, lokalita školy a její ochota přijímat i žáky s riziky z nespádové oblasti apod.

Výsledky testování výkonů jednotlivých žáků navíc jen velmi málo vypovídají o jejich možnostech přijetí na střední školu. Právě **nesrovnatelné požadavky středních škol na přijímání žáků** (v různých oblastech, státních a soukromých apod.) komplikují stanovení jasných cílů.

Výsledky žáků pak zavádí i k problematice **hodnocení žáků**, které je nejen různými školami, ale i uvnitř jednotlivých škol řešeno různým způsobem, a jen částečně vypovídá o tom, co žák ve výuce skutečně zvládl. Někteří ředitelé proto chtějí v rámci své práce věnovat pozornost tomu, aby bylo hodnocení alespoň v rámci jedné školy sjednocené a poskytovalo jasný signál o výstupních požadavcích na žáka.

*Ještě, my se teď dohadujeme ve škole, jak vůbec hodnotit děčka. Já nemůžu sehnat pořádný seminář, kde by, kde by mně někdo řekl nějaký moderní současný pojetí jak, jak hodnotit, sebehodnotit .... Já jsem matikář, jo, takže jsme vedli s kolegy diskuzi, jestli psát čtvrtletky, jestli je vůbec pro ty děčka vhodný, aby dělaly z látky za čtvrtletí písemku hodinovou. Je to, je to moderní? Je to dobře?*

*Já jsem zjistil na pohovorech, protože dělám pohovory, že každý známkuje jinak. Jeden dovoluje opakovat, opravit si písemku. Některý jenom malé písemky, ne velkou písemku. Paní učitelka v tělocviku známkuje jak skok na lyžích, ona škrtá jedničky a pětky, a já říkám: „Co to je?“*

Výsledky dotazníkového šetření také dokladují, že se centrem snažení všech ve škole stávají žáci a vedení škol podporuje setkávání učitelů a porady, ve kterých se projednávají výkony a potřeby žáků na **individuální úrovni**.

*Máme co 14 dní porady, ale to nejsou porady nějaké provozní, ale týkají se právě i vzdělávání žáků nebo inovací výuky a podobně. Nebo problémy různých žáků, kteří třeba potřebují ať podporu, že jsou méně nadaní, anebo třeba zase hodně nadaní. Tam si vlastně říkáme, jak bychom tomu žákovi mohli pomoci a co by mohlo pomoci.*

*My třeba řešíme, tomu Pepíkovi to prostě nejde, proč mu to nejde, co bychom udělali, jo. A takhle pomalu, my jsme malý kolektiv, takhle pomalu ty kantory tlačím k tomuhle.*

Ředitelům však nejde jen o výsledky žáků, ale sdělují a v mnohém dokladují, že jim jde především o to, aby byli žáci ve škole spokojeni a cítili se bezpečně.

## Heterogenní prostředí

Ředitelé škol aktuálně silně vnímají svou nově se rodící roli, pokud jde o podporu učitelů, kteří v současné době čelí zvyšující se diverzitě žáků. Mediálně podporované téma inkluze rezonovalo v diskusích velmi silně a je zřejmé, že ovlivňuje a v blízké budoucnosti bude stále více ovlivňovat vedení školy. Mimo pocítovanou nutnost **postarat se o účinnou a smysluplnou podporu učitelům** přináší požadavek inkluzivního vzdělávání **zvýšené nároky na organizační práci**, tedy nutnost zorganizovat výuku tak, aby škola byla schopna při stávajícím počtu učitelů dělit žáky do výkonnostních skupin na určité předměty a věnovat individuální pozornost zároveň několika žákům se speciální vzdělávací potřebou v jedné třídě. Ředitelé se obávají zvýšené administrativy týkající se nově vzniklé potřeby žádat prostřednictvím různých projektů o finance na zabezpečení výuky, zajištění podpůrných opatření pro žáky a personální podpory specialistů – asistentů, psychologů apod.

*Tak je to docela tristní, najít asistenta, protože tady by byla potřeba, aby ti asistenti byli zaplacení aspoň lidsky. Protože půl úvazek je strašně málo jo. A hlavně, vemte si, nevím jak je to tady, u nás skutečně získá kvalifikaci asistenta pedagoga člověk se základním vzděláním. To je fakt problém.*

Ředitelé zároveň pociťují silný školsko-politický tlak týkající se požadavků na inkluzi a je zřejmé, že tendence omezovat speciální vzdělávání pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami **iniciuje u některých ředitelů i učitelů silné emoce i jasně vyjadřovaný odpor**. Zatímco inkluze na prvním stupni byla některými řediteli (např. z málotřídních škol) vnímána pozitivně (mají věkově heterogenní skupiny a jsou zvyklí

přizpůsobovat výuku různým skupinám žáků), myšlenka inkluze na druhém stupni již vyvolávala více emocí a protiargumentů.

*Na druhém stupni je tenhleten model (inkluze) prostě nefunkční. První stupeň jako super, máme hodně těch dětí integrovaných s IVP, máme tam různé aspergery, autisty, máme tam prostě všechno možný, ale prostě ty třídy jsou teď často naplněny nad 30 dětí. Nejtěžší je se vždycky rozhodnout, do které třídy to dítě dáme, ke kterému učiteli to prostě vybalancovat, kdo to zvládne a tedy, co je hodně těžké, najít asistenta pedagoga tak, aby byl opravdu kvalitní a navíc, aby si ti lidi ještě sedli, což v současné době, kdy máme problém najít učitele pro 1. stupeň, není lehké...*

Druhý stupeň běžných základních škol je již dnes podle slov ředitelů oslaben o nadané, mnohdy i pouze průměrné žáky odcházející na víceletá gymnázia, a bude přibývat těch, kteří budou mít problém se zvládnutím výuky. Ředitelé se tak obávají, zda bude taková situace vůbec zvladatelná, anticipují zhoršení kvality výuky, a dokonce zaznívá silný hlas, že inkluzivní vzdělávání bez rozumných limitů neprospěje nikomu, tedy ani žákům s rizikem či handicapem.

*Tak řeknu to jinak. S těma talentovanejma, s těma nás učili pracovat, když jsem studoval. S těma normálníma taky. Ale s těma děckama, který dřív chodily do té zvláštní školy, já jsem speciální pedagogiku nevystudoval a s těma mě pracovat nikdo neučil, takže se to člověk učí za pochodu a musím si k tomu získávat spoustu informací a je to čím dál složitější.*

Téma inkluze vyvolává řadu emocí a je zřetelně vidět, že ředitelé k němu zaujímají různé postoje a opět jim chybí informace, které by jasněji konturovaly jejich představy o budoucnosti inkluzivního vzdělávání.

V reflexi současné situace upozorňují ředitelé také na to, že doporučované úlevy žákům s diagnózami jsou nezřídka (žáky i jejich rodiči) zneužívány – zajištění maximální úrovně vzdělání pro všechny žáky s ohledem na jejich možnosti může být tedy obtížné, až nerealizovatelné. Někteří ředitelé v této souvislosti zmiňují orientaci na výchovu žáků k **odpovědnosti za vlastní učení**, což může být jednou z přirozených cest k udržení kvality výuky.

Dalším tématem spojeným se zvládnutím heterogenity a diverzity je **práce s informacemi o žácích**. Ředitelé se domnívají, že individualizovat výuku nelze bez dobré znalosti žáka a prostředí, ve kterém žije. Diskutují otázku, jak vést záznamy o žácích a jak a jaké informace lze o žácích získat, aby byly na jedné straně dostatečné pro individualizaci výuky, na straně druhé aby nebyly porušovány etické principy a předpisy týkající se ochrany osobních údajů.

## 2.5 Co ještě naznačují diskuse v ohniskových skupinách

Vydáme-li se napříč všemi oblastmi pedagogického vedení, můžeme se pokusit identifikovat, co považují ředitelé za důležité pro úspěšnost vedení škol a lidí v nich, pokud jde o jejich vlastnosti, dovednosti či zkušenosti, a co k rozvoji těchto „kompetencí“ potřebují. Již dříve jsme však zmínili, že pouze okrajově dokázali ředitelé explicitně a jasně vyjádřit, „jak tu či onu oblast řízení zvládají“ a jaké jsou vlastně jejich vzdělávací potřeby. Naopak mnohé jsme se dověděli o vnějších překážkách a potřebách ředitelů ve vztahu ke školské politice a jiné vnější podpoře. Úspěšné vedení závisí podle ředitelů především na předchozích zkušenostech, osobnostních předpokladech a kvalitní a dostupné vnější podpoře. Ředitelé považují nabídku vzdělávání pro učitele i vedoucí pracovníky škol za dostatečně širokou, avšak ne vždy kvalitativně odpovídající jejich potřebám. Někteří, zejména na malých školách, zmiňovali nedostatek času na další vzdělávání.

*Abych se mohla vzdělávat, musím i trochu ve svém volném čase, a já ten čas volný nemám. Protože ta změna, ta novela, která teďka je v nějakém návrhu, tak ta jenom udělala to, že to jen kosmeticky upravila, ale ve finále nám ubrala o jednu hodinu a my jako ředitelé malotřídních škol máme 13 hodin, učíme, podle počtu tříd, všechnu práci manažerskou, papírovou máme odpoledne, takže já už ani nemám čas na to vzdělávání, které bych možná v tomto právě potřebovala.*

Následující shrnutí **vztahující se k potřebám ředitelů** rozdělujeme do tří částí: v první z nich nabízíme kategorizovaný přehled spíše osobnostních charakteristik ředitelů (lze snad použít i pojem kompetence), které ředitelé označili jako ty, které jim pomáhají zvládat různé oblasti vedení. Tyto charakteristiky jsou považovány za spíše zkušenostně získané a osobnostně determinované, nazvali jsme je tedy spíše obrazně „nenaučitelnými dovednostmi ředitelů“. Druhý výčet je zaměřen na více či méně explicitně sdělované vzdělávací potřeby (obsahy i formy) a třetí výčet zahrnuje vyjadřované požadavky ředitelů ve vztahu ke školské politice a zřizovatelům.

### Nenaučitelné dovednosti ředitelů?

- **Orientovat se v řadě různých oborů a témat.** Ředitelé opakovaně zmiňovali, že musí zvládat velmi širokou škálu úkolů vyžadujících takové kompetence, které nezískali a povětšinou ani nemohou získat dalším vzděláváním. Jde zejména o činnosti, které vyžaduje práce na (investičních) projektech a řešení nestandardních sociálních situací (stavební práce, opravy v budovách, stravování, právní otázky při jednání s rodiči apod.). Musí každodenně dělit svou pozornost mezi zdánlivě nesouvisející úkoly a činnosti. Takovou vlastnost sami ředitelé označili jako „polyfunkčnost“.

*Protože já když to vezmu, jako pro mě klid na práci, já už si to ani nedovedu představit, protože my opravdu pořád něco plníme. To přijdou bezpečáci, to přijdou hygienici, to přijde někdo a ten ředitel školy má v podstatě tolik funkcí, to je tak polyfunkční osobnost, že mně připadá, že my bychom měli být vzdělaní od práv, přes hygienu, přes pedagogiku, přes psychologii, jo.*

- **Rozhodovat na základě intuice a zkušenosti.** Celá řada úkolů a požadavků nemá jasné metodické postupy a nadřízené instituce podle slov ředitelů nezřídka věří, že ředitel nové úkoly, ke kterým nemají metodické postupy, nějak zvládnou, resp. že si nějak poradí. Ředitelé tak mnohdy nevědí, zda při plnění úkolů postupují správně, a své názory na správnost postupů sdílí s ostatními řediteli, neboť se jim od zadavatele úkolu ne vždy dostane jasné odpovědi. Ředitelé tedy zdůrazňují, že k vedení školy je třeba mít zdravý selský rozum a mnohdy improvizovat a logicky vyvozovat postupy.
- **Nebát se riskovat.** S předchozí potřebou, resp. nezbytným osobnostním předpokladem, je svázán další požadavek, a tím je odvaha ředitele riskovat, musí-li rozhodovat v situacích, ve kterých si není jistý správností postupu. I když se ředitelé snaží celou řadu úkolů delegovat, konečné rozhodnutí, a tedy i odpovědnost, je obvykle na nich.

*Spoustu věcí se dá řešit diskuzí, dohodou, něčím. Ale jsou chvíle, kdy ten ředitel musí říct: „Takhle to bude. Ty pojedeš tam, ty uděláš tohle.“ A podle mě nejtěžší na práci ředitele, když člověk začne dělat, tak má tendenci se za něco trochu schovat, když začíná. Že to prostě přišlo ze shora, že to musíme udělat. Nejhorší je, což se člověk naučí, se dostat do té fáze, kdy prostě řekne: „Prostě jsem tak rozhodl. Je to moje rozhodnutí, nesu si za něj odpovědnost.“ Dostat se do toho stádia, pak se to teda hodně zjednoduší a člověk ví, že prostě všichni ví, že to je rozhodnutí moje, hotovo. Neuhýbat, neschovávat se za nic. Zjistil jsem, že je daleko jednodušší říct to na rovinu: „Je to průser, je to špatně, no tak jsem to špatně udělal, nedá se nic dělat, jo.“ Protože všechna naše rozhodnutí nejsou správná a prostě jsem se naučil jednu věc: blbý rozhodnutí je lepší než žádný.*

- **Mít sebedůvěru.** K tomu, aby ředitelé mohli riskovat a zvládat komplexní situace, které nemají jednoznačná řešení, potřebují mít dostatečné sebevědomí, aby unesli případnou kritiku jak ze strany učitelů, tak i vnějších subjektů školy.
- **Pracovat s osobním nasazením a nadšením.** Tento a následující požadavek na osobnost ředitele a jeho kompetence se již vztahuje k vedení lidí. Úspěšný ředitel může být pouze ten, zdá se, který je zapálený pro školu, pracuje s vysokým osobním nasazením a svým entusiasmem strhává ostatní lidi ve škole.
- **Vybudovat si autoritu a respekt.** Další v kurzech dalšího vzdělávání „nenaučitelnou“ vlastností úspěšných ředitelů škol je, viděno jejich očima, schopnost vybudovat si respekt u učitelů, žáků i ostatních subjektů.

Hlavně ten ředitel a vedení školy, tam prostě musí ty děti cítit autoritu, neříkám, že budou sedět, mlčet, když je budu učit v hodině, v žádném případě, ale vyvážit to, aby na jednu stranu tam byl respekt vůči vám a vy vůči nim, ale zase aby věděli, že s nějakým problémem opravdu můžou zajít, ale ta autorita tam je.

- **Mediovat vztahy a konflikty.** Ředitelé se domnívají, že musí být také dobrými mediátory, aby dokázali řídit tým učitelů a řešit případné konflikty mezi nimi či mezi učiteli a rodiči.

Já si myslím, že pokud se vám sejdou na 2. stupni tři osobnosti, který chtějí být ze všeho nejlepší a jdou si tvrdě po krku, tak tohle ukočírovat není vůbec jednoduchý. Zůstat v tu chvíli objektivní, to se nedá v tu chvíli naučit, vy do toho jdete s tím, že si sednou, buďto si to vyříkají, nebo pak musíte provést razantní opatření, že třeba někdo odejde. To prostě jinak nejde. A ty situace jsou. Na prvním stupni je zase problém. Dvě kvalitní výtvarnice a v podstatě si šly po krku, která bude zdobit hlavní chodbu. Úplně nesmyslně si schovávaly před sebou věci, kradly si a schovávaly si výrobky. Tohle ukočírovat není vůbec jednoduchý.

- **Udržet rovnováhu mezi pracovním a osobním životem.** V neposlední řadě pak považovali ředitelé za důležité, aby dokázali oddělit svůj soukromý život a volný čas od času pracovního, aby dokázali odpočívat a ve svých domovech na práci zapomenout.

### Vzdělávací potřeby

- **Vzdělávání v právu a novinky ve školství.** Patrně nejčastěji jsme se setkávali s požadavkem na kvalitní právní vzdělávání, při kterém by ředitelé mohli diskutovat s právníky celou řadu nejasných situací, které řeší.

Když jsme dělali kvalifikační studium, tak ta legislativa je dneska úplně někde jinde. Vždyť ti ředitelé by každý tři měsíce nebo co půl roku měli absolvovat další právní vzdělání, protože je potřeba, aby to pořádně někdo vysvětlil. Vždyť my máme říjen za chvilku, příští týden, od září chtějí dělat paragraf 16 a nikdo neví, co se s tím bude dělat, jo. My se v tom ve všem tak jako motáme.

Všichni jsme absolvovali nějakou FS I, tak ne, že bych chtěl ještě studovat, protože už ve svých letech nechcu nic, nechcu stát před komisí, ale třeba nějaký následný po FS1, kdyby bylo něco. Ne, že budeme dělat diplomku další, ale že by bylo následně takhle kolokvium, výměna zkušeností všech, co jsme tam chodili. Tak kdyby si nás takhle pozvali 4x za rok...nějaký takový udržovací pokračovací po FS1 ... Kdyby nás takhle posadili a řekli: vážení, tak v tomhle je novinka, v tomhle je novinka, to si nastudujte, tam to, to, to.

... to je ta legislativní smršť, která se neustále mění, protože, když já jsem třeba před těmi šesti lety nastupoval, tak jsem po panu řediteli našťestí přebíral jakýsi plán revizní činnosti, ale do toho se teď nabalilo spousta dalších revizních zpráv, které vůbec v té souvislosti nebyly, takže třeba spíš sjednotit, jak jsou spalínové cesty, teď do toho kontrola kotlů, komínů a různých takových těch věcí, tak jako někdy přijde člověk, který mně začne tvrdit, ale vy tady máte zákon o životním prostředí, který vám nařizuje od roku dva tisíce jedenáct, že máte mít takovou a takovou revizi, která do té doby nebyla, tak já v prvé řadě znejistím a začnu pátrat a mně to užívá ten čas, že já si zjišťuju, zda to, zda to je skutečně nutná potřeba, protože je to zásah do rozpočtu, ta správa není malá, jo?

- **Inkluzivní vzdělávání.** Ředitelé si uvědomují nedostatek zkušeností škol se skutečně inkluzivním vzděláváním, které před nimi stojí. Sdělovali, že není snadné najít skutečně dobré semináře zaměřené na inkluzivní vzdělávání, tedy jak úspěšně vyučovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách s velkou heterogenitou. Takové vzdělávání však někteří považovali za vhodné spíše jen pro učitele.
- **Práce s konkrétní změnou.** Poněkud více zájmu také přitahují, zdá se, takové způsoby vzdělávání, ve kterých lektori ředitelům umožňují pracovat na řešení konkrétní situace ve vlastní škole.
- **Reflexe práce s týmem.** Zdálo se, že ředitelé nemají příliš mnoho zkušeností s reflexí vlastní praxe a explicitně takové semináře nevyžadují. Kvalitní formy takového vzdělávání však doceňují.



- **Individuální podpora.** Individuální podporu, např. ve formě koučování, by ředitelé přivítali, avšak opět pouze jako dobrovolnou volbu ve chvíli, pokud by potřebovali pomoc při řešení nějaké situace. Podobný, spíše rezervovaný, postoj zauímají i k mentoringu, který by doporučovali spíše pro začínající ředitele. Obecně považují za vhodné rozlišovat mezi vzdělávacími kurzy pro začínající ředitele a zkušené ředitele.

*Takže to, po čem, já tady ani nechci říkat voláme, ale myslím si, že by to vůbec nebylo špatný, kdyby existovali nějaký takovýhle lídři, nebo ty, co mají co nabídnout a mohlo se k nim dojet a čas od času se sešli právě proto, abychom se dostali k materiálům, ke zkušenostem, který by nám umožnily získat větší jistotu.*

*Jednou jsme měli takový projekt, byl tam i výjezd třídní, bylo to takové komplexní pro tu školu a to teda pomohlo, v rámci toho jsme měli zaplacený i nějaký mentory, supervizi a tehdy, je to pár let, to jsme byli i v takovém velkém vedení školy, takže my jsme si taky vzali supervizi na vše a pomohlo to.*

- **Sdílení mezi řediteli.** Za nejvíce užitečné považují ředitelé možnost sdílet pracovní témata se svými kolegy. V situaci, kdy jim chybí metodická podpora k mnohým úkolům a požadavkům, vyměňují si zkušenosti a podporují se navzájem. Za inspirující považují také návštěvy ve školách vedených svými kolegy.

*No a myslím si, že jsem se naučil nejvíc tam, kde jsme si mohli o těch věcech popovídat, kde každej řekl svoje zkušenosti. ...Prostě takový skutečně oddychový posezení, jo, kde by se to rozebralo a myslím si, že trochu relax, že ti ředitelé by to asi taky přivítali.*

### Podpora nastavením vnějších podmínek

- **Stabilita a klid na práci.** Již v úvodu této části textu jsme zmínili, že se napříč všemi diskusemi ozývaly silné hlasy po větší stabilitě v oblasti školské politiky a méně náhlých změnách. Ředitelé jednohlasně sdělují, že stále změny a z nich plynoucí požadavky jim velmi komplikují práci, časově je vytěžují a odvádějí jejich pozornost od toho, čemu by se chtěli věnovat nejvíce: pedagogickému procesu – kurikulu, vizi, žákům a učitelům.
- **Flexibilní a odpovědné poradenství.** Někteří ředitelé tvrdí, že k řadě úkolů přistupují intuitivně, amatérsky a s notnou dávkou kutilství, protože jim chybí jasné instrukce či nějaké šablony, jak některé úkoly plnit, resp. jak má vypadat požadovaný výsledek (např. jak mají být formulovány některé odstavce ve školním řádu, vztahy s lékaři, co vše mohou rodiče platit apod.). Pokud se nedopátrají jasných instrukcí (co je dobře a co ne), udělají věci po svém, ale s rizikem případného postihu. Velmi by proto ocenili, kdyby existovala podpora na telefonu či e-mailu, tedy informovaný odborník znalý správných postupů, který by flexibilně odpovídal na dotazy při nejasnostech a dokázal za své rady nést odpovědnost.

*Jednak proto, že i ta legislativa se hodně mění, a jednak proto, že já osobně mám hodně pocit, že se na nás přesouvají věci, které dřív ředitel neřešil, a to je právě třeba konkrétně technická správa budov, bere nám to hodně času, jsme neustále jednou nohou v kriminále, protože já ráda dělám věci, o kterých vím, že je umím, a tady vím, že je neumím a že neustále ty informace sháním od kolegů, od úředníků, od já nevím koho ... a pořád nemáme tu jistotu, že to děláme správně.*

*Abych měla někde i podporu, kde se můžu obrátit, jo, protože ti rodiče, co si budeme povídat, tak okamžitě, jo, právníky, takže já už mám zřízenou právníckou firmu, kterou si platím, jo, protože opravdu ti rodiče se ohání jenom právníkama, jo, nebo i právníkem České školní inspekce. Potřebujeme bezpečí pro svou práci.*

- **Odborníci na obcích a na krajích.** Na předchozí požadavek navazuje i přání ředitelů mít na odborech školství odborníky, kteří jim mohou poskytnout odborné vedení. To považují za důležitější a užitečnější než placené kurzy, které jdou mimo konkrétní potřeby ředitelů. Obce (zejména ty menší) nemají na svých úradech odborníky; ředitelům se zdá, že přibývá nejasných požadavků a ubývá podpory. To však neplatí všeobecně pro všechny obce – někteří ředitelé naopak dokázali ocenit odbornost a ochotu některých úředníků.

- **Včasné a přesné informace a podpora.** Ředitelé by ocenili více informací od MŠMT ČR o chystaných změnách. Nezřídka se údajně dozvídají zkreslené informace z médií, a šíří se tak fámy, které znejišťují učitele i rodiče.

*To je právě to, jak vy říkáte, nepronikly k nám informace a tohle já si myslím, že je nejdůležitější. Protože k nám pronikají velmi protichůdné informace a bohužel, co si myslím, že je průřezem všech těch témat, co tady máme, je ta strašná nestabilita ve školství. My se nemáme na co spoléhat, přijde ministr, vyhlásí přijímací zkoušky, my to s velkou slávou oznámíme, vysvětlíme, abychom další rok přišli, že je vlastně všechno jinak. Kariérní řád, přijdeme, učitelům řekneme, v září dělejte tohle, abychom letos v září přišli s tím, že je zase všechno jinak. Teď mají být nové tabulky, v listopadu mají být nové tabulky, my vůbec nevíme, jaké tabulky, kantoři se nás ptají, ale je tu neinformovanost a ty neustálé změny, řekla bych v nejzákladnějších věcech. A ta nejistota, že za rok zase bude všechno jinak...*

*My děláme svou práci a nikdo nás nepodpoří... když se z těch šesti tisíc škol na jedné něco stane, tak je to medializováno, jako že jsme největší grázli. Takže mně chybí podpora vůbec tady toho státního školství. Toho, kde si teda myslím, že se dělá poctivá práce. Ne nás, tady ředitelů, ale vůbec těch škol.*

- **Porady ředitelů v regionu.** Některým ředitelům chybí pravidelné porady v regionech, resp. na okresech, na kterých by se pravidelně dovídali ověřené informace a mohli s ostatními řediteli sdílet své zkušenosti. Někteří ředitelé však oceňovali, že se v jejich regionu takové porady či dokonce výjezdní zasedání realizují (např. Havlíčkův Brod).

*Co podle mě zásadně chybí, je odvětvový řízení školství, protože vy jste z města, kde fungují odbory školství. My spadáme pod trojkovou obec, odbor školství je tam zrušený. Je tam jedna paní, která přeposílá, a dělá to dobře našťestí, přeposílá ty rozpočty a zpracovává to a dá se s ní komunikovat. Ale my jsme poradu ředitelů neměli, ty jsem se neúčastnil nějakých deset let už. To znamená, informace, který získávám, jsou tím, že mám kamarády ředitele v obcích, kde se teda o ně nějakým způsobem starají. A spoustu těch nových informací člověk hledá. Taky něco přehlídne, pak jsou problémy. Ale prostě zrušení odvětvového školství si myslím, že byl jeden z nejzoufalejších kroků, kterej kdy byl tady v tom státě proveden.*

- **Užiteční specialisté do škol.** Je zřejmé, že by ředitelé rádi delegovali některé odpovědnosti na odborníky, kteří pracují přímo ve školách. Shodují se na tom, že jim proces řízení usnadňuje, pokud mají dobré zástupce, ale rádi by ve škole přivítali například projektové pracovníky, které si vyberou oni sami. Ne ty, kteří jsou jim přidělováni v rámci některých projektů a rozhodnutí.
- **Asistenti a studenti.** Podobně jako jiní specialisté a odborníci jsou ve školách vítáni kvalitní asistenti pedagogů, kteří pomáhají zvládat zvyšující se rozdíly mezi žáky ve třídách. S příchodem většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očekávají ředitelé zhoršení situace ve třídách a zvyšující se zátěž pro učitele. Jedno z řešení pak vidí v tom, aby se asistenti stali běžnou součástí školy (bez nutnosti opakovaně o ně žádat či financovat je z vlastních zdrojů) a navrhují také využívat více studentů na praxích.

*Potřebujeme kvalitní učitele z vysokých škol... aby uměli prakticky věci, aby byli hodně ve škole, třeba na magisterském už nesesedět na fakultě, ale být třeba tři dny na praxi jako asistenti, aby věděli, co to škola je, a nechrtil nesmyslné kombinace jako, já nevím.... oni jsou dobří matematici, fyzikáři, ale neumí učit. ... když přijde pedagog z vysoké školy, tak on má sumu teoretických znalostí, ale praktická práce s dětmi chybí.*

TABULKA Č. 10: SHRNUTÍ HLAVNÍCH TÉMAT Z DISKUSÍ V OHNISKOVÝCH SKUPINÁCH

Oblasti	Hlavní témata očima ředitelů	Vztah ke „kompetencím“ očima ředitelů i výzkumníků	Požadované vzdělávání očima ředitelů (obsah i forma)	Požadovaná podpora očima ředitelů
<b>Určování směru školy</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profilace a směřování školy; zdroje školy a poplávka trhu</li> <li>Práce s projekty</li> <li>Stabilní vize v nestabilním prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dovednost pracovat s daty</li> <li>Schopnost plánovat</li> <li>Dovednost pracovat s týmem učitelů – sdílení vize</li> <li>Dovednost podporovat demokracii ve škole</li> <li>Dovednost zavádět změny</li> <li>Dovednost vést práci na projektech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Řízení změny</li> <li>Sdílení s řediteli</li> <li>Návštěvy škol</li> <li>Vnější podpora (mentoring nebo koučing) na vyžádání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Projektový pracovníci ve školách</li> <li>Snazší dostupnost dotací – méně administrativní zátěže v projektech a smysluplné nastavená kontrola</li> <li>Stabilní školsko-politické prostředí, méně změn, jasné informace o chystaných změnách</li> <li>Delší funkční období ředitelů z důvodu stabilizace změn a vizi</li> </ul>
<b>Rozvoj lidí</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Podpora učitelů</li> <li>Další vzdělávání učitelů</li> <li>Motivace učitelů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obecné sociální a komunikační dovednosti</li> <li>Schopnost podporovat učitele ve formulaci cílů</li> <li>Dovednost pracovat s nemotivovanými učiteli</li> <li>Dovednost sladit vzdělávací potřeby učitelů a potřeby školy</li> <li>Schopnost reflektovat a analyzovat situace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Poznávání týmu školy – reflexe</li> <li>Sdílení mezi řediteli</li> <li>Vnější podpora (mentoring nebo koučing) na vyžádání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lépe připravení absolventi učitelských fakult v oblasti práce s žáky</li> <li>Možnost využívání studentů na dlouhodobé praxi pro suplování učitelů odjíždějících na DVPP</li> <li>Kvalitní DVPP, kvalitní lektori</li> <li>Jasný kariérní řád s možností růstu pro všechny učitele</li> <li>Změna ve financování DVPP (zvláště u menších škol)</li> </ul>
<b>Budování příznivého prostředí pro učení</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rozvíjení vnějších vztahů</li> <li>Dobré sociální klima – priorita každé školy</li> <li>Fyzické prostředí škol</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dovednost komunikovat s rodiči</li> <li>Dovednost vést vztah se zřizovatelem</li> <li>Dovednost vést vztahy mezi učiteli</li> <li>Dovednost podporovat demokracii ve škole</li> <li>Dovednost vést práci na projektech</li> <li>Technické znalosti a dovednosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Právníké vzdělávání</li> <li>Mediace a řešení konfliktů</li> <li>Sdílení mezi řediteli</li> <li>Vnější podpora (mentoring nebo koučing) na vyžádání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Podpora při investičních projektech</li> <li>Méně projektové administrativy</li> <li>Smysluplná projektová kontrola</li> <li>Individuální poradenství na požádání</li> <li>Podpora ředitelů a škol při konfliktech s vnějším prostředím</li> <li>Podpora médií</li> </ul>
<b>Rozvoj vzdělávacího programu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zajišťování „rovnováhy“ ve školních vzdělávacích programech</li> <li>Výsledky žáků – orientace na dynamiku vývoje ve vlastní škole</li> <li>Vedení v heterogenním prostředí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dovednost zvládat změnu</li> <li>Dovednost pracovat s daty</li> <li>Schopnost porozumět práci specialistů, schopnost řídit ŠPP</li> <li>Dovednost organizovat výkon</li> <li>Dovednost pracovat s informacemi o žácích</li> <li>Dovednost komunikovat s rodiči</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Práce s daty, hodnocení žáků</li> <li>Inkluzivní vzdělávání</li> <li>Sdílení mezi řediteli</li> <li>Vnější podpora (mentoring nebo koučing) na vyžádání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jasně vymezení povinnosti testování žáků</li> <li>Školní psychologové / speciální pedagogové na plný úvazek</li> <li>Kvalitní asistenti jako běžná součást školy (vč. využívání studentů na dlouhodobé praxi)</li> <li>Jasně požadavky na přijetí ze strany SŠ</li> <li>Nerozšiřování povinných témat v RVP</li> <li>Sjednocené hodnocení žáků</li> </ul>

## ZÁVĚREM

Považujeme za pozitivní, že působení ředitelů základních škol je vcelku rovnoměrně zaměřeno na hlavní směry/oblasti pedagogického vedení, není významnější oblast, kterou by ředitelé silněji opomíjeli, případně výrazněji upřednostňovali před jinými. Z tohoto hlediska nelze hovořit o extrémech, o nevyváženosti, o jednostranných zaměřeních.

Současně můžeme z dat usuzovat na specifická pojetí toho, jak v různých oblastech ředitelé převážně pracují. Tak například se zdá, že mezi řediteli základních škol převládá chápání profesního růstu učitelů jako aktivity individuální a nárazově realizované, spíše než aktivity průběžné/permanentní a otevřené k rozvoji celé školy. To má zjevně implikace pro pedagogické vedení v této oblasti, které patrně ne vždy adekvátně podporuje profesní rozvoj učitelů ve spojitosti s rozvojem školy.

Data rovněž naznačují, že je potřebné vnímat ředitele základních škol jako vývojově heterogenní skupinu. Svědčí o tom například rozdíly ve výpovědích ředitelů, kteří mají do pěti let praxe, a ředitelů dalších skupin. Vývojová perspektiva, tedy ohled na to, co a proč ředitelé základních škol konají a co de facto jsou reálně schopni konat v různých fázích své profesní dráhy, by měla být pevným vodítkem při podpoře vedoucí práce ředitelů i při hodnocení jejich činnosti, při úvahách, jakou podporu vlastně ředitelé potřebují a mohou účinně využít.

Rozdíly se dále ukazují v možnostech práce ředitelů na neúplných a úplných základních školách. Omezené možnosti personální, ale i další, mohou v důsledku znamenat jen sporadický kontakt škol s účinným, zvenčí stimulovaným profesním rozvojem pedagogických pracovníků na neúplných školách, což v – neobvyklé – kombinaci s absencí profesionálně zdatné opory zřizovatele na malých obcích bývá vskutku nežádoucím stavem. I proto nezřídka chápou právě ředitelé z neúplných škol před lety zrušené odvětvové řízení jako velkou chybu. Je zřejmé, že podpoře práce ředitelů (nejen) neúplných škol by bylo žádoucí věnovat více pozornosti než dosud.

Také některé genderové rozdíly, jak se jeví v našich datech, ukazují na specifika pedagogického vedení mužů a žen. Muži ve svém typickém pojetí pedagogického vedení mírně akcentují význam jiných činností než ženy, což lze vnímat v souladu s tím, o čem pojednává část odborné literatury.<sup>23</sup>

Neměli bychom ponechat stranou ještě dvě věci. Na jedné straně je to zdánlivě poměrně malá schopnost či ochota ředitelů nahlédnout vlastní profesně-rozvojové potřeby a komunikovat je. O důvodech můžeme jen spekulovat. Tyto potřeby se však postupně vyjevují skrze vyprávění ředitelů o jejich komplexním úkolu ve škole, což se v našem šetření jasně potvrdilo.

A také stojí za pozornost, že ve sděleních ředitelů se projevuje velice často tendence poměrně kriticky vnímat mnoho z toho, co je součástí vnějšího kontextu jejich práce. Časté změny, nedostatek účinné podpory a některé další okolnosti chápou ředitelé základních škol jako reálnou či potenciální brzdu vlastní práce i rozvoje školy. Nechceme přeceňovat tato jejich vyjádření, neměla by ovšem ani zapadnout. Mají co do činění s odpovědí na otázku, v jakých podmínkách je realizován ideál pedagogického vedení v každodennosti práce ředitelů základních škol.

Naše šetření ukázalo, že v pedagogickém vedení ředitelů základních škol lze nalézt řadu pozitiv, ale také jsou tu četné rezervy a potenciální i reálná slabší místa. Bude jistě žádoucí se jim mnohostranně věnovat.

<sup>23</sup> Eagly, A. H., Karau, S. J., Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117(1), 125–145.





## Literatura

- Eagly, A. H., Karau, S. J., Makhijani, M. G. (1995). Gender and the effectiveness of leaders: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117(1), 125–145.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st Century Schools: From Instructional Leadership to Leadership for Learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Day, Ch., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: University of Nottingham.
- McCormick, M. J., Tanguma, J., Sohn, A. L. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education*, 1(2), 1–15.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., Sedláček, M. (2011). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.
- Urbánek, P., Chvál, M. (2012). *Klíma učitelského sboru*. Praha: NÚV.

# Mezinárodní šetření TALIS 2013

---

Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení  
ředitelů základních škol v ČR

Zpracovali:  
doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.; prof. PhDr. Milan Pol, CSc.;  
Mgr. Martin Sedláček, Ph.D.

První vydání.

Vydala: Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, Praha 5, v roce 2015, v nákladu 1500 výtisků.

[www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)

ISBN 978-80-88087-05-2



 | Česká školní inspekce