

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 3 / 2011

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE – PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
MASARYKOVA UNIVERZITA – PEDAGOGICKÁ FAKULTA

CENTRUM ZÁKLADNÍHO VÝZKUMU ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Téma čísla

## PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY: LIDÉ V ČELE ŠKOLY A UČENÍ ŽÁKŮ

Hostující editoři

Dominik Dvořák a Martin Sedláček

---

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 3 / 2011

Časopis Orbis scholae je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění a rozvoji školního vzdělávání, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

Časopis Orbis scholae je zařazen od roku 2008 Radou vlády pro výzkum a vývoj na Seznam recenzovaných časopisů.

*Tento časopis je vydáván za finanční podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání“ s registračním číslem LC 06046.*

## **Redakční rada:**

Eliška Walterová, předsedkyně

David Greger, Tomáš Janík, Věra Ježková, Petr Najvar, Jiří Němec, Michaela Píšová, Jaroslava Vašutová

## **Mezinárodní redakční rada:**

Cesar Birzea – *Institute of Education Sciences, Bucharest, Rumunsko*

Botho von Kopp – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Josef A. Mestenhauser – *University of Minnesota, USA*

Wolfgang Mitter – *Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, Německo*

Pertti Kansanen – *University of Helsinki, Finsko*

Štefan Porubský – *Univerzita Mateja Bela, Slovensko*

Laura B. Perry – *Murdoch University, Austrálie*

Manfred Prenzel – *School of Education, Technische Universität München, Německo*

Jean-Yves Rochex – *Université Paris 8 - Saint-Denis, Francie*

Renate Seebauer – *Pädagogische Hochschule Wien, Rakousko*

Rudolf Stadler – *Universität Salzburg, Rakousko*

Anthony Welch – *University of Sydney, Austrálie*

E-mail redakce: [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz)

Vydává: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. D. Rettigové 4, Praha 1, 116 39

Technická a jazyková redakce: Věra Ježková

Korespondenci adresujte redakční radě na adresu [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz).

Příspěvky uveřejněné v rubrikách Teoretické studie, Empirické studie a Přehledové studie jsou anonymně recenzovány ve spolupráci editorů a redakční rady s okruhem vybraných odborníků.

ISSN 1802-4637

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 3 / 2011

## Editorial

*Dominik Dvořák, Martin Sedláček* ..... 5

## Teoretická studie

Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu

*Dominik Dvořák* ..... 9

## Empirické studie

Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol

*Martin Sedláček* ..... 27

Střední management v české základní škole

*Irena Lhotková* ..... 43

Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli  
(nepilotních) gymnázií

*Tomáš Janík, Petr Najvar, David Solnička* ..... 63

Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii?

*Christopher Chapman* ..... 87

Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy  
a hodnocení jejich obsahu účastníky

*Václav Trojan* ..... 107

## Diskuse

Ke kritice výzkumu PISA

*Jana Straková* ..... 123

## Zprávy

Cesta ke kvalitě

*Stanislav Michek* ..... 129

České odborné pedagogické časopisy: panel

*Věra Ježková* ..... 133

## Recenze

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. et al.

Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia  
v slovensko-česko-polskom výskume.

*Eliška Walterová* ..... 137

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., Walterová, E. Česká základní škola:

Vícepřípadová studie.

*Štefan Porubský* ..... 140

Škoda, J., Doulík, P. Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného  
učení a vyučování.

*Dominik Dvořák* ..... 144

# ORBIS SCHOLAE

ROČNÍK 5 / ČÍSLO 3 / 2011

## Editorial

*Dominik Dvořák, Martin Sedláček* ..... 5

## Theoretical Study

Instructional leadership: Looking for the sources and meaning of the concept  
*Dominik Dvořák* ..... 9

## Empirical Studies

Instructional leadership at the basic schools as approached by headteachers  
*Martin Sedláček* ..... 27

Middle management in the Czech basic school  
*Irena Lhotková* ..... 43

From ideas to implementation: interviews with headmasters of (non-pilot)  
upper-secondary comprehensive schools about the current curricular reform  
*Tomáš Janík, Petr Najvar, David Solnička* ..... 63

New organizational structures for schooling: New patterns of school leadership  
in England?  
*Christopher Chapman* ..... 87

School leadership training in the Czech Republic: the programmes  
and participants' evaluation  
*Václav Trojan* ..... 107

## Discussion

About the criticism of PISA  
*Jana Straková* ..... 123

## Reports

Road to Quality project  
*Stanislav Michek* ..... 129

Czech journals on education: panel discussion  
*Věra Ježková* ..... 133

## Reviews

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. et al. Učiteľ  
predprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-  
-polskom výskume. (Pre-primary and primary education teacher. Profesiography  
in the Slovak/Czech/Polish Research.)  
*Eliška Walterová* ..... 137

Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., Walterová, E. Česká základní škola:  
Vícepřípadová studie. (Czech basic school: Multiple case study.)  
*Štefan Porubský* ..... 140

Škoda, J., Doulík, P. Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.  
(Psycho-didactics. The methods for effective and meaningful learning and teaching.)  
*Dominik Dvořák* ..... 144

## Editorial

„Většinu pracovní doby ředitelů [českých základních a středních škol] zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času,“ tvrdí zpráva společnosti McKinsey, opakovaně citovaná i v příspěvcích tohoto čísla. Samo toto zjištění jistě nepředstavuje nijak zásadní objev. Citovaná zpráva však jde dál a dává danou skutečnost do příčinné souvislosti s nebezpečně klesajícími výsledky českého základního a středního školství. Zpráva připouští, že o skutečné úrovni absolventů našich škol sice nemáme dostatek informací, ale ty poznatky, které máme – hlavně díky mezinárodním výzkumům, jsou velmi znepokojivé. Na jejich základě totiž podle uvedené studie lze říci, že „české školství vykazuje průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky“. Zpráva byla navíc zpracována ještě před zveřejněním zjištění šetření PISA 2009, jež přineslo další potvrzení rychlého zhoršování těch vzdělávacích výsledků, které jsou měřeny mezinárodními výzkumy.

Pro nápravu této neblahé situace navrhuje tým McKinsey & Co. se především zaměřit na „kvalitu výuky“, čemuž mají pomoci tři skupiny opatření. Na prvním místě je to rozvoj kvality učitelů. Dále se doporučuje vytvoření standardů výsledků vzdělávání a na nich založeného hodnocení (testování). Konečně třetím opatřením je podpora ředitelů, aby měli „možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou, např. tak, aby mohli více než 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky.“

Pro nás, pedagogické výzkumníky, uvedená zpráva představuje několikerou výzvu. Především stojí za to povšimnout si toho, kým je tato zpráva vytvořena a jak je publikována. Ačkoli jsou její stránky barevnější, než bývá u odborných textů z pedagogiky obvyklé, lze ji zařadit do tzv. šedé literatury (někdy se mluví také o nekonvenční literatuře, polopublikované literatuře apod.). Jedná se o informační zdroje, které tvoří zejména různé dokumenty produkované veřejnou či podnikovou sférou nebo nevládními organizacemi, tedy o prameny, které nejsou publikovány obvyklou cestou komerčních nakladatelství – nejedná se tedy o tradiční vědecké monografie, články v recenzovaných časopisech apod. Mohou, ale nemusí procházet běžnými posuzovacími postupy. Navzdory tomu mohou mít takovéto publikace zásadní dopad např. na tvorbu vzdělávací politiky.

Můžeme samozřejmě kritizovat, že se tvůrci vzdělávací politiky orientují na takovéto vstupní informace. Zároveň bychom si však měli klást otázku, zda množství a ohlas tohoto typu publikací, vznikajících často mimo tradiční instituce, nesignalizuje určité selhávání pedagogického výzkumu. To může mít několik příčin – buď tradiční pracoviště, jež by měla provádět výzkum a šířit jeho výsledky, nejsou citlivá k významným tématům, nerozumějí „znamením doby“. Anebo sice příslušné poznatky získávají, avšak nedokážou je s dostatečnou naléhavostí či srozumitelností komunikovat učitelům, tvůrcům vzdělávací politiky, rodičům apod. Může však také jít o to, že tradiční výzkumná infrastruktura je nedostatečná co do rozsahu, poddimenzovaná. Pokud by tomu tak bylo, pak při absenci akademického pracoviště pedagogického výzkumu povede nynější podstatná redukce českých rezortních pracovišť k dalšímu rozevírání nůžek mezi praxí a její reflexí.

Zpráva McKinsey vznikla *pro bono* a bez zadání ze strany vzdělávací politiky, v jiných případech však může jít o projev větší schopnosti komerčních subjektů získávat zakázky či granty. Je to signál o probíhající privatizaci pedagogického výzkumu, paralelní s rostoucí rolí soukromého sektoru v poskytování vzdělávání? Mohou *šedé zprávy*, někdy vytvářené ad hoc lidmi, kteří se na problematiku školství nespecializují, nahradit systematicky základní a aplikovaný pedagogický výzkum?

Vezměme jeden příklad: Argumentace zprávy společnosti McKinsey i logika řady jiných úvah o roli pedagogického řízení stojí na premise, že výsledky vzdělávání měřené testy obecně, a zjištění mezinárodních šetření typu PISA a TIMSS zvláště, jsou vhodným nástrojem pro hodnocení vzdělávacího systému. Tento předpoklad sice je pro určitou část pedagogické veřejnosti zcela samozřejmý, jinými odborníky je však zpochybňován či přímo odmítán. K hlasům kritickým k mezinárodním šetřením nebo způsobu, jak jsou jejich výsledky interpretovány a využívány, se připojily i dva příspěvky v prvním čísle letošního ročníku tohoto časopisu: *PISA v kritické perspektíve* Ondreje Kaščáka a Branislava Pupaly, *PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda?* od Stanislava Štecha. Velmi se proto hodí, že v tomto čísle se k problematice vrací Jana Straková reakcí na tyto stati. Vnásí tak na stránky našeho časopisu diskusi, tedy žánr, který je jinak v českém pedagogickém prostředí vzácný. Akademické prostředí by právě prostřednictvím takovýchto diskusí mělo ukázat vícevrstevnost problémů, spornost premis, které politici nebo jejich poradci považují za dané, možnost více čtení signálů, které jim praxe poskytuje.

Odhlédněme však od toho, *kdo a jak* v českém školství vyvolal zvýšený zájem o pedagogické řízení, a vraťme se k *věci samé*. Nepochybně si to zaslouží a je pravda, že téma v naší zemi jak praxe, tak teorie a výzkum zanedbaly. Jak si tedy autoři tohoto čísla poradili s míčem, který byl rozehrán mimo akademické hřiště?

Předně texty, které monotematické číslo obsahuje, nepocházejí výlučně z akademického prostředí. Mezi autory jsou zastoupeni i lidé stojící blíže či docela blízko praxi řízení školy – jsou s vedoucími pracovníky regionálního školství v každodenním kontaktu jako jejich vzdělavatelé, nebo dokonce k nim sami patří. Do čísla přispěli rovněž lidé působící v rezortním výzkumu či s ním úzce spolupracující. Máme zde zastoupen i pohled do reality vedení škol v Anglii, zemi, kde je teorie a praxe školského managementu i příprava ředitelů na vysoké úrovni, který navíc napsal výzkumník pocházející z této země. Rizikem této pestrosti autorských hlasů může být určitá nižší konzistence stylu jednotlivých článků. Rozhodli jsme se však toto riziko podstoupit v zájmu shromáždění více pohledů na naléhavý problém, jak vést školy ke zlepšení výuky a jejich výsledků.

Dále je potřeba upozornit, že redakce a editoři problematiku péče vedoucích pracovníků školy o „zlepšování kvality výuky“ uchopují prostřednictvím pojmu *pedagogické vedení školy*. Použitou terminologii a její varianty se snaží osvětlit a obhájit v prvním příspěvku Dominik Dvořák. Ve své studii upozorňuje, že (1) v českém prostředí je tento výraz, známý též ve variantě *řízení pedagogického/vzdělávacího procesu*, nedostatečně vymezen a (2) automaticky ho nelze ztotožnit s podobně znějícími pojmy ze zahraniční literatury, jež jsou ukotveny v odlišné myšlenkové tradici a vztahují se k jinak organizované vzdělávací realitě. To domyšleno do dů-

sledku znamená, že doporučení založená na zahraničních studiích řízení škol nemusejí být přenositelná do českého prostředí. Navíc závěry těchto studií se často rozcházejí v tom, které postupy vlastně jsou účinné a jak velké efekty na učení žáků od nich lze očekávat.

Do určité míry komplementární k úvodní teoretické stati, vycházející především z anglosaské literatury, je studie Martina Sedláčka. Sice se rovněž zabývá pojetím a přístupy ke studiu pedagogického řízení v současné odborné literatuře, především však empiricky ukazuje, jak tato činnost vypadá v české praxi. V textu založeném na datech z několika kvalitativně orientovaných výzkumů představuje některé z identifikovaných přístupů a strategií ředitelů základních škol v oblasti pedagogického řízení a vedení. Mimo jiné přitom popisuje, jak mohou být tyto strategie ředitelů vnímány dalšími aktéry školního života.

Českou literaturou do značné míry zanedbané téma otevírá Irena Lhotková, když upozorňuje na nenaplněný potenciál, který z hlediska řízení vzdělávacího procesu představuje střední management školy. Její studie je zaměřena na české prostředí a zkoumá především jednu složku středního managementu, jíž jsou vedoucí metodických orgánů, implicitně však připravuje půdu pro diskusi o kooperativním či distribuovaném vedení školy, která je v současnosti v zahraniční literatuře z oblasti školského managementu považována za mimořádně perspektivní.

Pokud nejvlastnějším obsahem pojmu pedagogické vedení je zkvalitňování vyučování a učení, pak kurikulární reforma (pokud ovšem opravdu je tím, čím slibuje být) tuto definici naplňuje beze zbytku. Studie Tomáše Janíka, Petra Najvara a Davida Solničky proto analyzuje implementaci kurikulární reformy v českých gymnáziích. Zatímco Sedláček nebo Lhotková hledali, jak se v každodenní praxi realizují úkoly vyplývající z *funkce dané pozicí* (ředitele školy, vedoucího metodického orgánu) ve formální struktuře školy, autoři z brněnské pedagogické fakulty nabízejí popis procesů iniciovaných *úkolem* či požadavkem změny. Aniž bychom chtěli prozrazovat, jak studie dopadla, lze snad naznačit, že názory ředitelů a učitelů v nepilotních gymnáziích se liší od obrázku reformy, který vytvářejí školy pilotní.

Příspěvek Chrise Chapmana umožňuje konfrontovat naši situaci s koncepty, problémy a přístupy k jejich řešení, které jsou aktuální v anglickém vzdělávacím systému. Konkrétně se jedná o změny ve vedení škol vyvolané novými strukturálními uspořádáními, jež jsou většinou odpovědí na špatné výsledky určité části škol v systému a mají posílit spolupráci mezi školami a sdílené využívání zdrojů, mezi něž v neposlední řadě patří schopní pedagogičtí manažeři. Přesvědčení, že je žádoucí a nezbytná především vnitřní proměna školy, vedlo k tomu, že u nás se organizačním a strukturálním determinantám práce ředitele dostává menší pozornosti. Výzkumná studie z anglického prostředí je naproti tomu založena na předpokladu, že má smysl experimentovat i s formami, tedy s organizací škol.

Konečně v poslední z hlavních statí čísla se Václav Trojan zabývá klíčovým aspektem podpory ředitelů, po které volá již několikrát zmiňovaná zpráva. Trojan popisuje formálně bohatou a provázanou strukturu vzdělávací nabídky pro vedoucí pracovníky škol v České republice a současně naznačuje, že v ní není tematika pedagogického řízení, spolu s problematikou vedení lidí, dostatečně zastoupena,

přestože poptávka studujících se tímto směrem začíná posouvat. Stávající systém dokonce umožňuje, aby se ředitelé formálnímu manažerskému vzdělávání buď zcela vyhnuli, anebo aby prošli jeho minimální variantou, která uvedeným tématům věnuje jen velmi omezenou pozornost.

Rozsáhlejší stati doplňuje již zmíněný diskusní příspěvek Jany Strakové reagující na kritiku mezinárodních šetření pohledem zevnitř, neboť autorka působí jako národní koordinátorka těchto výzkumů. Zpráva Stanislava Michka upozorňuje na projekt *Cesta ke kvalitě*, v jehož rámci mj. vznikla řada nástrojů umožňujících vedoucím pracovníkům zlepšovat jejich školu a vzdělávání, které nabízí, cestou soustavné autoevaluace. Konečně zpráva Věry Ježkové referuje o panelu pedagogických časopisů na XIX. výroční konferenci ČAPV, který se postupně stává tradicí. Soubor textů jako obvykle doplňují recenze domácích i zahraničních publikací.

Články, které se sešly v tomto tematickém čísle časopisu, tak ukazují problematiku pedagogického vedení z několika odlišných, avšak komplementárních pohledů. Přesto zůstává více otázek, než přinášíme odpovědi.

Když jsme vyhledávali téma čísla, cítili jsme, že pracujeme s pojmem, jehož obsah není ustálený. Pokusili jsme se tedy nabídnout naše vymezení prostřednictvím podtitulu *Lidé v čele školy a učení žáků*. To podle našeho názoru odpovídá současnému chápání, které pracuje s pojmy jako *leadership for learning*. Především je nutno konstatovat, že striktně vzato této výzvě v podstatě nedostal žádný z otištěných článků. V českém prostředí zřejmě ještě nejsou podmínky pro vystavění tak dlouhého mostu, který by překlenul celou vzdálenost od řídicích procesů k výsledkům žáků. Navíc i tam, kde jsou vytvořeny podmínky pro objektivní zjišťování dopadů různých forem vedení školy na učení žáků (jako je tomu v případě Anglie – viz článek Ch. Chapmana), není snadné změřit tyto efekty.

Nabízí se ovšem ještě celá řada dalších otázek: Jak vypadá řízení primárních procesů v předškolních zařízeních a v oblasti odborného vzdělávání? Jak vypadá v malých školách a jak v zařízeních volného času a zájmového vzdělávání? Jaká je obsahová náplň modulů zaměřených do této oblasti ve vzdělávání ředitelů u nás a v zahraničí? Mohou zahraniční přístupy k vedení školy, které se vyvinuly v jinak organizovaných vzdělávacích systémech, uspět v českých podmínkách? Jak by mělo vypadat pedagogické řízení na úrovni obcí a krajů?

Doufejme tedy, že se nenaplní šedá vize nastíněná v úvodu, český pedagogický výzkum přežije a bude přispívat k zlepšení vzdělávacích výsledků našich žáků a studentů mj. i zkoumáním teoretických a praktických otázek pedagogického vedení škol. Vždyť, jak říkají J. MacBeath a T. Townsend citovaní v Dvořákově textu, řadu myšlenek a přístupů si může školský management vypůjčit odjinud. Otázku pedagogického vedení jako vedení procesů specifických pro vzdělávací systém – a dodejme dokonce v podmínkách konkrétního národního školství – za nás nevyřeší ani jiné vědní obory, ani vědci jiných zemí.

*Dominik Dvořák a Martin Sedláček, hostující editoři čísla*



## Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu

Dominik Dvořák

Univerzita Karlova v Praze

**Anotace:** *Dramatický pokles vzdělávacích výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních vyvolal mj. zájem o to, jak jsou v současnosti řízeny české školy. Článek podává přehled terminologického i věcného uchopení té části agendy vedení škol, jež se vztahuje k procesům a výsledkům učení, vychází při tom z domácí a anglicky psané zahraniční literatury. Odlišnosti v terminologii mohou být odrazem hlubších rozdílů v pojetí cílů školního vzdělávání i v chápání úkolů vedoucích pracovníků. Ukazuje se, že česká pedagogická teorie i praxe zatím věnovaly jen malou pozornost přístupům, které jsou v zahraničí označovány termínem instructional leadership.*

**Abstract:** *The massive slide in educational achievement of the Czech pupils has turned attention to the state of educational leadership in the Czech schools. The terminology used to describe the school leadership roles in improving student learning in Czech and international literature is analysed and compared. The nuances of terminology may reflect deeper differences in the understanding of the goals of school system and the tasks of the school leaders. It seems that both theory and praxis of school management in the Czech Republic pay only little attention to the instructional leadership.*

**Klíčová slova:** *pedagogické vedení, řízení školy*

**Key words:** *instructional leadership, school management*

Zahálka byl přece především kantorem, celý jeho portrét by byl příliš děravý, nedokreslený, kdybychom ho neviděli ve škole učit a psát na školní tabuli! [...] Sám dítě přírody, nejen ji dobře zá, ale také děti ji učí dobře znát. Nosí do školy své bohaté sbírky nerostů, motýlů, broučků, řas a lišejníků; listuje tam často ve svém herbáři, překvapuje českými, latinskými názvy. [...] Často zavedl děti ke svému včelínu pod školou, tam ukazoval na čistotu včel [...]. Pronajal si za vlastní peníze pole pod lesem a tam učil děti roubovat stromky, očkovat šípky na nejlepší druhy

růží. [...] Jak jen uměl pověsti, pohádky vypravovat. To byl povoláný interpret Erbenův, který děje opřádal tajemným rouchem, prokřísil divy, skrytými v čarovných zámčích a lesích, že děti zapomněly na tento svět a koupaly se na březích krásnějších luhů.<sup>1</sup>

Uvedený text odráží určitý archetyp vlasteneckého „pana řídícího“, který se v české literatuře opakuje ve více podobách, současně však zachyhuje konkrétní osobnost Josefa Zahálky a jeho působení ve škole na Křemešníku v prvních dekádách 20. století. Označení řídící učitel, které zůstalo na českých obecných školách zachováno i v době první republiky, mohlo potvrzovat skutečnost, že člověk stojící v čele školy je „přece především kantorem“. Nejen u nás, ale i v zahraničí však postupně došlo k posunu od označení řídící učitel, anglicky *head teacher*, *head master*, k termínu ředitel školy / *school director*, což podle MacNeilla a Cavanagha (2006) odráží změnu náplně práce směrem k administrativě na úkor jeho sepětí s výukou. Také česká literatura (Chvál & Novotná, 2008; Sedláček, 2007) jasně mluví o tom, že posledních dvacet let přineslo výrazné rozšíření agendy, o niž se musí vedení českých škol starat. Na základě analýzy dokumentů české vzdělávací politiky říká Pol (2007b, s. 222), že charakter práce ředitele se proměnil od „pedagogického vedoucího školy“ ke komplexnímu manažerovi.

Možná si však celou situaci jen zpětně idealizujeme a i v (před)minulém století byla role ředitele zatížena podobnými dilematy jako dnes: v českém prostředí ostatně nacházíme i označení *školní správce*, které odráží oficiální pohled na ředitele jako spodní článek výkonu státní správy, tedy spíše úředníka (Bacík et al., 1998; Prášilová, 2009). Každopádně v poslední době – v souvislosti se zhoršováním výsledků českých žáků v mezinárodních šetřeních – slyšíme volání po tom, aby si ředitelé opět uvolnili kapacitu pro pedagogické záležitosti své školy, pro „zlepšování kvality výuky“. Například zpráva McKinsey & Company (2010) to považuje za jedno z klíčových opatření pro zvrát negativních trendů v českém vzdělávání.

Vytváření systémových mechanismů kvality na makroúrovni (standards, testování...) samo o sobě pro zlepšení výsledků žáků pochopitelně nestačí (Harris, 2005).<sup>2</sup> Chceme-li zastavit propad výsledků českých žáků v mezinárodních i domácích šetřeních, ke změně musí dojít na mikroúrovni, v jednotlivých třídách. Vedení škol se při tom jeví jako klíčový článek zajišťující komunikaci mezi makro- a mikroúrovni, a to i v oblasti změn kurikula a vyučování, tedy v otázkách pedagogiky, či dokonce jednotlivých oborových didaktik. Současně se zaměření na změnu myšlení a chování ředitelů jeví jako potenciálně velmi efektivní přístup, jak ovlivnit, resp. zlepšit výsledky žáků. Ředitelé představují početně mnohem menší skupinu než učitelé, takže např. jejich vzdělávání a podpora, i kdyby byly plošné, budou finančně méně náročné než analogický program, který by mířil na učitele.

Kdybychom však dokázali ředitele nebo jiné členy vedení školy od administrativy a dalších zátěží osvobodit, věděli bychom, jak mohou a mají vzniklý časový prostor využít?

1 Vaněk, F. B. (1973). *Na krásné samotě*. Praha: Vyšehrad, 8. vyd., s. 98–102.

2 Někdo z kritiků plošných testů to vyjádřil úslovím: Od samého vážení žádné prase neztloustne.

V následujícím textu se pokouším naznačit odpověď na několik otázek: Jak je v literatuře pedagogické vedení chápáno? Je jednou z oblastí činnosti ředitele školy, podobně jako třeba personální nebo finanční řízení, anebo je to specifický přístup ke všem oblastem života školy? Jaký vliv vůbec může mít ředitel nebo užší vedení školy na její pedagogické výsledky? A víme něco o tom, jakými činnostmi ředitele či mechanismy se tento vliv uskutečňuje?

Jde při tom o práci orientovanou přehledově, která kromě domácích prací vychází především z anglicky psané literatury. Zdá se totiž, že anglosaský svět koncepci vedení školy obecně a vedení pedagogických procesů věnuje intenzivnější pozornost, i když samozřejmě existují i významné příspěvky z dalších kulturních oblastí, jako je západní a severní Evropa nebo jihovýchodní Asie.

## 1 TERMINOLOGIE

Pokus o přehled relevantní literatury především narazil záhy na neustálenost terminologie. Proto nejdříve zevrubně komentuji základní termíny, s nimiž se v této oblasti setkáváme, a snažím se postihnout kontexty, z nichž vyrůstají, případně obsah, kterým jsou naplňovány.

Pokud vyjdeme od trojslovného výrazu „pedagogické vedení školy“, který vymezuje tematické zaměření tohoto čísla časopisu, nejsnáze se asi vyloží přívlastek „školy“. Odkazuje k možnosti uvažovat o pedagogickém vedení jako součásti správy školství (v širším smyslu – viz dále) na jiných úrovních vzdělávacího systému. Vzhledem k těsnému propojení vedení s problematikou změny (viz níže) se dnes jeví jako velmi aktuální právě souhra vedení/změn na národní, regionální a školní úrovni (Fullan, 2005; 2006).

V České republice však se zánikem odvětvového řízení školství de facto zanikla ta úroveň řízení základního školství, která se v zahraniční literatuře označuje často jako úroveň distriktu. Otázka pedagogického vedení na úrovni mezi vedením školy a národní vzdělávací politikou se tak v našem prostředí, bohužel, nejeví jako aktuální problém. Pokusíme se tak vymezit přesněji jen to, co se míní v české a zahraniční literatuře pedagogickým vedením v podmínkách primární a sekundární školy.

### 1.1 Řízení vs. vedení

Relativně jasně jsou v literatuře vymezeny i pojmy řízení a vedení. Učebnicové definice říkají, že řízení (*management*) je „proces plánování, organizování, vedení a kontroly práce členů organizace a využívání všech zdrojů organizace pro dosažení stanovených cílů organizace“, zatímco vedení (*leadership*) „je proces řízení (*directing*) a inspirování zaměstnanců k výkonu činností vztažených k úkolu skupiny“ (Stoner & Freeman, 1989, s. G4).

Vztahy mezi pojmy řízení, vedení a správa už přímo v případě školy vysvětluje Pol (2007a, 2007b) takto:

- řízení školy (*school management*) je péčí o každodenní provoz, o to, aby se dělaly věci správně; zatímco
- vedení<sup>3</sup> školy (*school leadership*) znamená péči o dlouhodobé směřování – úsilí o to, aby škola dělala správné věci;
- správa školy (*school governance*) v užším smyslu je systémem místní správy škol se školskými radami či jejich analogiemi v jeho centru, v širším smyslu znamená „formální i méně formální kontrolu a vliv vztahující se ke školám“, „sít tlaků ovlivňujících školní praxi“.

Můžeme se také setkat s pojetím, že řízení se vztahuje k udržení statu quo, zatímco vedení nastupuje v okamžicích, kdy je nezbytná změna. Pedagogické vedení pak může být chápáno jako úkoly managementu školy spojené se změnou či zkvalitňováním výuky (Burch, 2007).

Někdy se také chápou tyto termíny jako označení určitých historických etap pohledu na „ředitelování“ (*headship, principalship*). Například pro Velkou Británii uvádějí Bush, Bell a Middlewood (2010), že preferované označení výzkumného pole postupovalo od *administration* (správa) přes *management* (řízení) k *leadership* (vedení), což může odrážet reálný posun potřeb vzdělávacího systému. V období kvantitativní expanze sekundárního školství bylo úkolem manažerů ve školství zajistit především materiální podmínky pro vzdělávání celé populace, zatímco dnes jsou na pořadu dne otázky kvality.<sup>4</sup>

Pokud tedy jde o substantiva řízení a vedení, budeme prozatím vycházet z uvedeného Polova (2007a, 2007b) vymezení, aniž bychom v následujících odstavcích věnovali hlavní pozornost tomu, kdo z autorů mluví o vedení a kdo o řízení. Takto můžeme postupovat i vzhledem k tomu, že „činit v praxi větší rozdíl mezi vedením a řízením ničemu neprospívá“ (Simkins, citovaný Polem 2007a, s. 149). Leithwood (2005) dokonce říká: „Populární rozlišování mezi *dělat věci správně* (*management*) a *dělat správné věci* (*leadership*) považuji za převážně nesmyslné. Aby vůdce dosáhl úspěchu – ať už ho definujeme prakticky jakkoli –, musí dělat správné věci správně.“ I někdy užívané rozlišení, že řízeny jsou organizace, ale vedení jsou lidé, lze zpochybnit, protože „organizace jsou lidé, ne věci“ (Paisey, 1992, s. 6). Dále nás tedy bude zajímat, co dělá vedení/řízení pedagogickým.

## 1.2 Pedagogické vedení jako instructional leadership?

Abychom mohli zjistit, jak je v zahraničí vymezován věcný obsah pojmu pedagogické vedení, potřebujeme vědět, co je mezinárodním/anglickým ekvivalentem příslušného termínu. Sedláček (2011), který se tímto tématem dlouhodobě zabývá,

3 Setkáváme se i s překladem vůdcovství (např. Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky). Jde asi důsledek potřeby odlišit pracovní zařazení (vedoucí, člen vedení školy) a styl výkonu funkce.

4 Ve vyspělých zemích podobný posun proběhl před několika desítkami let (zejména na úrovni sekundárního školství), dnes k němu dochází i v zemích rozvojových, kde se víceméně již rovněž daří zajistit všeobecnou dostupnost primárního či základního vzdělávání, takže i tam se pozornost přesunuje od budování a administrace systému k jeho zkvalitňování.

na jiném místě v tomto monotematickém čísle považuje český výraz *pedagogické vedení*<sup>5</sup> za ekvivalent v zahraniční literatuře velmi hojného termínu *instructional leadership* (dále zkracuji *IL*). Pol et al. (2005, s. 21) ovšem ztotožnili „vedení akcentující pedagogickou stránku práce školy“ s termínem *educational leadership* a o zaměňování či záměnnosti termínů *educational leadership* a *instructional leadership* mluví i Witziers, Bosker a Krüger (2003, s. 402). Southworth (2002) upozorňuje, že různost termínů může být dána regionálně, protože *IL* je podle něj severoamerický pojem, jehož britské ekvivalenty mohou být *educational/pedagogic leadership*.<sup>6</sup> V pozadí může být i pochybnost, zda vůbec lze konceptuálně odlišit pedagogické řízení od ostatních aspektů práce ředitele, což se odráží v rozlišování širšího a užšího pojetí *IL* (viz níže).

Ve shodě s užíváním v zahraničních referenčních publikacích (Leithwood et al., 1996; Bascia et al., 2005) zde považuji *educational leadership* za obecnější pojem pro vedení v oblasti vzdělávání, do jisté míry spíše ekvivalentní termínu *school leadership* (vedení školy). Na druhou stranu ani ztotožnění termínu *IL* s pedagogickým vedením není bez problémů. Proto bude v následujících odstavcích objasněno, jak je tento termín v zahraniční literatuře chápán a užíván.<sup>7</sup>

V literatuře k problematice managementu ve vzdělávání najdeme řadu textů o vedení „s přívlastkem“ (MacBeath & Townsend, 2011). Můžeme se tak setkat například s vedením vizionářským, adaptivním, strategickým, demokratickým, transformativním, transakčním a post-transakčním, postmoderním, v poslední době je mnoho nadějí vkládáno do distribuovaného/sdíleného/kooperativního a systémového vedení (Bush & Glover, 2003; Bush, 2007; Hallinger & Heck, 2010). Dokonce existuje vedení manažerské, což – jak podotýká Harris (2005) – je poněkud protimluv. Česká *Pedagogická encyklopedie* (Průcha, 2009) sice neuvádí *pedagogické vedení školy*, zato samostatné heslo věnuje – asi příznačně pro současnou situaci – *marketingovému řízení školy*. Podstatná otázka je, zda máme chápat pedagogické vedení školy jako další z těchto „řízení s přívlastkem“, tedy určitý model práce vedení školy (dejme tomu, zda některé školy jsou řízeny marketingově, a jiné pedagogicky), anebo zda jde o odlišnou kategorii – o vymezení určité části agendy vedení školy (v každé škole existuje pedagogické vedení např. vedle finančního řízení).

Pro první možnost svědčí to, že ve výše citovaných přehledech různých typů řízení či vedení školy bývá *IL* uváděn souřadně s ostatními pojetími, vyjmenovanými v předchozím odstavci. K zastáncům pojetí, že jde o specifický přístup k celému vedení školy, patří Sergiovanni (citovaný Harrisovou, 2005). Pedagogické vedení

5 I když připomíná i užívání termínu „vedení zaměřené na vyučování“ (tak například Lukas, 2009, s. 131).

6 Geografické kolísání dále znepřehledňuje situaci nejen pokud jde o adjektiva, ale i v případě substantivní části mnou zkoumaného termínu, jak Pol (2007b, s. 216) vysvětluje u dvojice výrazů *administration/management*.

7 Nalezneme ovšem autory, kteří se nadále snaží prosadit termín *pedagogic leadership* (MacNeill, Cavanagh, & Silcox, 2005; MacNeill & Cavanagh, 2006), který se zdá být doslovným ekvivalentem pro český výraz pedagogické vedení. Nejde však o hlavní proud odborné literatury, výraz *IL* je nesporně mnohem frekventovanější a navíc jde o střetnutí konceptuálně odlišných přístupů, jak vysvětlím níže.

v tomto pojetí lze charakterizovat jako takový způsob vedení, který usiluje o rozvoj celé školy důrazem na procesy učení.<sup>8</sup> Žádoucí rozvoj je uskutečňován především prostřednictvím budování kapacity či lidského kapitálu, tedy investováním do pedagogického sboru. V literatuře se případně setkáváme s označením široké pojetí *IL* (Bush & Glover, 2003, s. 8), případně existují opisy jako *learning focused leadership* (na učení soustředěné vedení, Knapp et al., 2006).

Naproti tomu zastánci „úzkého pojetí“ používají termín *IL*, aby zdůraznili klíčovou dimenzi práce školy, která musí být součástí každého přístupu k vedení. Tomu by odpovídalo, že čeští autoři, kteří se školským managementem dlouhodobě zabývají (Bacík et al., 1998, s. 256), užívají v obdobném nebo totožném smyslu termín *řízení pedagogického procesu*. Stejný termín převzal i *Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky* (2005).

### 1.3 Řízení pedagogických procesů, anebo vedení vyučování a učení?

Pokud bychom považovali *řízení pedagogického procesu* za vhodný ekvivalent termínu *IL*, pak by nám to zdánlivě pomohlo popsat, aspoň v českých podmínkách, co je objektem procesu vedení. Pedagogické vedení by pak bylo vedením pedagogického procesu. Jasná definice se však zproblematizuje, když zjistíme, že „pedagogický proces“ není natolik vymezeným pojmem, aby si zasloužil např. samostatné heslo v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008), který upřednostňuje *edukační proces* (chápe jej jako obecnější) a *vzdělávací proces* (jenž se jeví vhodnější pro výpovědi o školních situacích). Přesněji řečeno *vzdělávací proces* je považován za ekvivalentní s termíny výchovně-vzdělávací proces nebo pedagogický/didaktický proces. Tím bychom mohli zdánlivě dojít k srozumitelné definici, že pedagogické vedení školy je vedení vzdělávacího procesu. Ve skutečnosti se tím opět mnoho neřeší, neboť Průcha et al. (2008, s. 295) současně upozorňují, že vzdělávací proces je v české pedagogické teorii sice základní, avšak „nedostatečně ujasněný pojem“. Na jednu stranu ve vědě je běžné, že základní pojmy mají poněkud difuzní charakter, na druhou stranu není příliš povzbuzující, že klíčovou oblast práce ředitele vymezujeme prostřednictvím nejasného pojmu.

Průcha et al. (2008) připouštějí možnost zúžit rozsah pojmu vzdělávací proces na „výuku“. V českém pojetí by tedy řízení pedagogického procesu bylo ekvivalentní úzkému pojetí *IL* jako aktivit přímo vztažených k vyučování a učení, bylo by řízením výuky, a to zejména z hlediska každodenního bezproblémového chodu (jde o řízení). Péči o koncepční otázky vyučování a učení ve škole, případně o zlepšování primárních procesů, bychom označili jako *vedení výuky* nebo *didaktické vedení* a paralela s anglickým *IL* – alespoň na verbální úrovni – by byla úplná.

Definice pedagogického vedení jako činností ředitele souvisejících s vedením/zlepšováním výuky ovšem může být vnímána jako redukce poslání školy. Obrana širších cílů může být motivována antropologicky, protože učení je nutno rozumět nejen dosa-

8 Mohli bychom si pomoci evangelním názorem, že těm, kdo si hledí primárních procesů, je vše ostatní přidáno (Mt 6,33).

hování měřitelných výkonů, ale také rozvoj dalších charakteristiky žáků spolu s učením školy jako organizace. Praktičtější argument, proč bránit širší pojetí cílů, říká, že zredukovat kritéria dobrého vedení školy na testové výsledky ohrožuje *udržitelnost* testových výsledků. (Knapp et al., 2006; MacNeill, Cavanagh, & Silcox, 2005)

Značná část zahraniční literatury z oblasti pedagogického vedení přes uvedené námítky vychází z toho, že škola jistě má odpovědnost za mnoho aspektů života dětí, avšak jejím hlavním a jedinečným úkolem je, resp. nadále zůstává, nebo dokonce se znovu stává *vyučování a učení všech žáků* v dimenzích kvality a spravedlivosti (Bush, Bell, & Middlewood, 2010; OECD, 2009, s. 192). Hlavním smyslem teorie a výzkumu v oblasti *IL* pak je: (1) popsání souvislostí mezi vedením/řízením školy a učením žáků a (2) nalezení vhodného způsobu ovlivnění ostatních aktérů vzdělávání k zlepšení učení a jeho výsledků.

Když výše uvedené úvahy dovedeme do důsledku, každá diskuse o řízení kvality služby poskytované školou se nakonec musí stát diskusí o kvalitě vzdělávacích oblastí či o školních předmětech, do určité míry dokonce vedenou jednotlivě o každém z nich (Goodson, 1988; Shulman & Shulman, 2004). V literatuře skutečně nacházíme pojmy jako *literacy leadership*, *numeracy leadership* (Crum, 2008), což bychom mohli opsat neobratnými termíny vedení rozvoje čtenářské gramotnosti ve škole (resp. rozvoje komunikace v mateřském jazyce) nebo vedení rozvoje počtářské/matematické gramotnosti.

## 2 PEDAGOGICKÉ VEDENÍ JAKO PROTIPÓL VEDENÍ ADMINISTRATIVNÍHO

Jak začíná být z předchozího výkladu jasné, veškeré úvahy o pedagogickém vedení jako českém ekvivalentu pro *IL* v sobě nesou riziko přenášení pojmů mimo jejich původní kontext. Jednak jde o riziko každé srovnávací pedagogiky, která přenáší pojmy mezi vzdělávacími systémy s různou tradicí veřejné správy (Moos, 2002). Vedle toho však musíme zohlednit, že původně byl pojem vedení přenesen z mimoškolního prostředí do školy, která není běžnou, ale značně specifickou organizací (Pol, 2007a).

Pro porozumění tomu, jak může vedení školy vlastně působit na proces výuky a jeho výsledky, je vhodné připomenout názor institucionální teorie, že školy jsou organizace s *rozvolněnou vazbou* (*loose coupling, decoupling*) mezi úrovní vrcholného managementu a provozem v jednotlivých třídách (Meyer & Rowan, 1977; Pol, 2007a; Dvořák et al., 2010). Pro takovéto organizace je charakteristický byrokratický model řízení, kde každý pedagogický pracovník vykonává svou činnost autonomně na základě své vysoké kvalifikace (ve škole je každý učitel obvykle absolvent vysoké školy).

Termín byrokracie v původním Weberově pojetí měl pozitivní či aspoň neutrální obsah, znamenal efektivní systém založený na racionalitě a odbornosti zaměstnanců. Místo o byrokratickém mohli bychom mluvit o (polo) profesionálním modelu. Také malá míra koordinace primárních procesů ve škole může mít své po-

zitivní důsledky, resp. může být pro systém zatížený mnoha protichůdnými požadavky nezbytná (Berg, 2007). Rozvolněná vazba například nedovolí, aby různé výkyvy vzdělávací politiky zcela narušily určitou stabilitu a kontinuitu procesů výuky, neboť pokynům přicházejícím z centra dojde dech u dveří jednotlivých tříd, za ně už se nedostanou. (Rowan & Miller, 2007)

V českém prostředí zejména *Standard studia pro ředitele škol a školských zařízení* (2005), v konstrukci modulu Organizace školy a pedagogického procesu, který pokrývá naši problematiku, zachovává ještě ono správně-byrokratické chápání pedagogické správy školy, které – jak jsme uvedli již výše – bylo pro středoevropský model typické (Bacík et al., 1998; Prášilová, 2009). Ředitel v tomto pojetí garantuje soulad primárních procesů s legislativou.

Teprve pozdější autoři poukazovali na potenciální dysfunkčnost byrokratických systémů v důsledku ritualizace a proměny prostředků v samoučelné cíle. M. Crozier (in Keller, 1996) posunul pohled dále tvrzením, že zaměstnanec připravuje byrokratickou organizaci o její racionalitu sledováním cílů, které vůbec nejsou samoučelné, ale naopak jsou to jeho vlastní egoistické cíle. Navíc „byrokracie dokáže poskytnout ochranu a alibi všem svým zaměstnancům. [...] Zablokovaná komunikace je preferována všemi, neboť všechny zbavuje odpovědnosti.“ (Keller, 1996, s. 140–141)

Tato odbočka do institucionální teorie byla potřebná, neboť nám umožní lépe pochopit tvrzení, že *IL* byl vlastně prvním pokusem prolomit tradiční profesní autonomii, koordinovat cíle, zasahovat do privátního prostoru učitelů (Scheerens, 2012, s. 133). Tak také lze rozumět autorům, kteří v řízení školy rozlišují dva hlavní přístupy či styly (OECD, 2009):

- administrativní zaměřený na dodržování úředních postupů;
- pedagogický (*instructional leadership style*), který je spojován s explicitním zajišťováním souladu cílů školy a jejího kurikula; s velkou pozorností věnovanou pedagogickým problémům (např. nekázeň žáků, odborné/didaktické slabiny učitelů)<sup>9</sup> a konečně se značným důrazem na hospitace a kontrolu výsledků žáků.

Ve školách tak mimo jiné v důsledku globalizace (např. publikování výsledků mezinárodních šetření vzdělávacích výsledků) a vpuštění tržních mechanismů do vzdělávání (např. konkurence mezi školami) byl učiněn pokus o rozchod s tradicí. Je zde snaha nahradit volnou vazbu mezi úrovní řízení a úrovní práce v jednotlivých třídách vazbou těsnou (*recoupling*), jak to popisuje nový institucionalismus v pedagogice (Burch, 2007).

Popsané dva styly – administrativní a pedagogický – se však nechápou jako vzájemně vylučující. Jak teoretická analýza, tak empirické výzkumy ukazují, že se mohou v praxi dobře doplňovat. MacNeill a Cavanagh (2006) však upozorňují, že administrativní zátěž, která představuje zřejmě nejen český fenomén, ředitele odvádí nejen od vedení pedagogické práce školy, ale také od kontaktu s vývojem teorie i praxe vyučování (znát legislativu ředitel musí, znát nejnovější trendy didaktiky nemusí). To vytváří riziko zastarávání ředitelovy pedagogické expertnosti, takže pak už ani není schopen být pedagoigckým lídrem.

9 Je zajímavé, že pro tuto komponentu stylu se užívá označení *instructional management*.



### 3 MECHANISMY PŮSOBENÍ: PŘÍMÉ A NEPŘÍMÉ VEDENÍ

Vedle právě uvedeného dělení však v literatuře nacházíme ještě další typologii, jež vychází z představ o mechanismech, které zprostředkovávají působení vedení školy na učení žáků a jeho výsledky. Všechno, co jsme dosud uvedli, bylo totiž víceméně založeno na předpokladu, že ředitel má a může ovlivňovat (tj. vést) procesy nebo výsledky učení žáků ve třídách. Otázka, jak velký je tento vliv a jakými cestami toto ovlivnění probíhá, je však značně netriviální. Vede k významnému rozlišení přímého a nepřímého vedení. V literatuře se ustálilo pojetí, které termín *IL* vyhradilo pro přístupy zdůrazňující přímé ovlivňování výuky, zatímco pro modely založené na představě nepřímých účinků se prosadilo označení transformující vedení (*transformative leadership, TL*).

#### 3.1 Přímé pedagogické vedení

Myšlenka *IL* jako přímého ovlivňování vyučování a učení vedením školy získala popularitu především díky tzv. hnutí úspěšných či efektivních škol (*effective school movement*). Toto hnutí představovalo reakci na výzkumné nálezy tvrdící, že na vzdělávací výsledky mají zásadní vliv socioekonomické charakteristiky žáků a jen malý vliv má škola a její vlastnosti.<sup>10</sup> Absolutizace této teze totiž vedla k snaze zlepšit vzdělávací výsledky pouze intervencemi na straně žáka (kompenzační programy pro předškoláky, změna složení žakovské populace změnami spádových oblastí apod.) a zanedbávala rozvoj škol samých. Výzkum efektivních škol se naproti tomu zaměřil na vyhledávání a popis škol, v nichž se úspěšně učí všichni žáci bez ohledu na sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. (Hallinger, 2009)

Jedním z výsledků sledování těchto efektivních škol bylo i zjištění, že jejich vedení věnuje zaměřenou pozornost výuce a její kvalitě. Toto deskriptivní zjištění bylo zejména v USA rychle promítnuto do normativní představy o správném vedení školy. Centrální roli v něm sehrávala schopnost ředitele nejen formulovat a komunikovat vizi o poslání školy, ale také ji uskutečnit v každodenním běhu školy. Nešlo tedy jen o vedení (prostřednictvím vlivu), ale i o přímé řízení a monitorování kurikula a vyučování (*IL*).

Podle Hallingera (2005) charakterizují *IL* tři základní skupiny činností:

- formulování poslání školy (zejména cílů v oblasti výsledků žáků) a jeho jasné sdělování ostatním;
- řízení vyučování (pozorování a hodnocení výuky, koordinace kurikula a sledování prospěchu/výsledků žáků);
- budování klimatu příznivého pro učení (ochrana času určeného pro výuku, podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků, vytváření pobídek pro učitele, kultura vysokých požadavků kladených na žáky, vytváření pobídek vedoucích žáky k učení apod.).

<sup>10</sup> Šlo zejména o Colemanovu zprávu a navazující výzkumy (Průcha, 2002).

Při tom největší vliv na výsledky žáků má první skupina činností spojených s formulací a komunikací poslání školy. (Hallinger, 2003, 2005)

Bohužel normativní představa o řízení výuky byla zpočátku uplatňována bez ohledu na specifika situace jednotlivých škol i na empirická zjištění o tom, proč je pro ředitele obtížné být pedagogickým lídrem (nutnost věnovat pozornost ostatním oblastem řízení školy, limity kvalifikace/aprobovanosti atd.). I to přispělo k určitému, možná jen dočasnému, odklonu od modelu přímého *IL* ve prospěch modelů nepřímých (Hallinger, 2009).

Jestliže můžeme chápat *IL* chronologicky jako nástupce administrativně-byrokratického stylu řízení školy, který získal popularitu v osmdesátých letech minulého století, pak *TL* byl podobně vnímán jako koncept přicházející v devadesátých letech na místo *IL* a ohlašující jeho odchod na zasloužený odpočinek, případně rovnou hrající přímému řízení výuky rekviem (Duke, 1996).

### 3.2 Nepřímé (transformující) vedení

Koncepci „přímého“ řízení výuky, tedy úzkého pojetí *IL*, dlouhodobě kritizuje K. Leithwood, který ji považuje za příliš jednostranně zaměřenou, nedostatečně zohledňující celý systém školy, a v posledku za mrtvou (Leithwood, 2005; Leithwood et al. 2010). Podle představ zastánců transformujícího vedení management školy ovlivňuje učení a výsledky žáků převážně nepřímo, prostřednictvím nastavení určitých struktur a kvalit procesů na úrovni školy jako celku (což jsou z výzkumného pohledu proměnné mediující vliv vedení na procesy a výsledky učení). Vlastní pedagogické procesy ve třídách jsou tedy spíše opravdu vedeny, nikoli řízeny s využitím prostředků daných formální autoritou. Jde o vedení transformující prostředí pro vyučování a učení, pracuje tedy spíše s „měkkými“ proměnnými.

Také *TL* je možné charakterizovat třemi širokými kategoriemi činností (Leithwood, 2005):

- určování směru (utváření vize, stanovování konkrétnějších cílů a priorit a kladení vysokých nároků na výkon);
- rozvoj lidí (intelektuální podněcování, poskytování individualizované podpory, příkladné zosobňování žádoucích profesionálních postupů a hodnot);
- restrukturování (*redesigning*) organizace (kultura spolupráce, podpora široké účasti při rozhodování a plodné vztahy s obcí / místními komunitami).

Leithwood et al. (2010) dále vymezují čtyři cesty transformujícího managementu – práci s „technickými“ (didaktickými) procesy ve škole, s emocemi, se strukturami (organizační aspekty) a konečně práci s rodinami žáků. Každá z těchto cest se skládá z díčích faktorů či proměnných. K nejdůležitějším úkolům pedagogického vedení patří jednak rozpoznat, které z cest nebo mediujících proměnných v případě dané konkrétní školy skýtají největší šanci na dosažení žádoucí změny, jednak dokázat změnit jejich úroveň (Leithwood et al., 2006; 2010). V tom smyslu je překonáváno mechanické uplatňování normativní představy nedostatečně přihlížející ke kontextu, pro kterou byl kritizován *IL*.

Scheerens (2012) považuje transformující vedení za ústup od snahy prolomit byrokratický model školy jako rozvolněné organizace. Zřetelně je to vidět na současném trendu distribuovaného vedení školy (viz níže), který se pak jeví jako návrat k principu profesní autonomie. Nejde však o „návrat do bodu nula“, protože se okolní prostředí dynamicky mění a školy už možná nejsou tím, čím bývaly – pod tlakem vnějších požadavků přestávají být rozvolněnými organizacemi. (Otázkou je, zda to platí pro české školy, které pracují v režimu vysoké autonomie, avšak nízké akontability – viz např. stať V. Trojana v tomto čísle.)

### 3.3 Další mechanismy působení vedení školy

Přímý (*IL*) a nepřímý (transformující) model bývají v literatuře prezentovány jako vyhraněná dyáda přístupů. Vedle nich však je možné uvažovat i další mechanismy vztahu pedagogického vedení, např. model reverzního nebo recipročního působení (Hallinger & Heck, 2010). Už Goodlad (1984) ve své klasické studii o amerických školách upozorňoval na složitý vztah mezi řízením školy, kvalitou školy a kontextovými faktory. Skutečnost, že dobré školy mají dobré ředitele, nemusí znamenat, že dobří ředitelé vybudují dobrou školu, ale může být jen důsledkem toho, že si dobré školy dokážou udržet dobré vedoucí pracovníky. Nepříznivé podmínky naopak mohou donutit dobrého ředitele z některé školy odejít a ucházet se o místo jinde. Proto se výzkumy i intervence musejí soustředit na školu jako celek, ne pouze na ředitele, organizaci či vztahy mezi školou a komunitou, ale na tyto všechny faktory a mnohé další. Má smysl zkoumat je i odděleně, ale nesmíme zapomenout na to, že se vzájemně ovlivňují a společně působí. (Goodlad, 1984, s. xvi)

V manažerské praxi je současně klíčová citlivost vůči unikátnímu kontextu každé školy. Ta umožňuje řediteli nebo jeho týmu identifikovat klíčové proměnné na úrovni školy, jež ovlivňují učení žáků a které je v dané situaci možné ovlivnit. (Leithwood et al., 2006; Knapp et al., 2006; Wahlstrom et al., 2010)

## 4 DILEMA PRESKRIPCE A PROFESIONALITY

Burch (2007) se domnívá, že dva základní přístupy jsou zakotveny v hlubších přesvědčeních o tom, jak vlastně společnost funguje a jak ji lze zlepšovat. Tato přesvědčení se pak promítají do představ o povaze procesů změny ve školách, o cestách k řešení problémů v oblasti vzdělávání a o roli státu. Burch označuje tyto dva základní přístupy jako *model trhu* a *model polis*. Podobně jako respektovaní autoři MacBeath a Townsend (2011) ovšem vede hranici mezi modelem ekonomickým založeným na vnější akontabilitě a modelem založeným na vnitřní odpovědnosti profesní komunity.

V tržním/ekonomickém modelu je klíčovou hnací silou změny – jak název napovídá – trh a snaha každého v soutěži co nejlépe dosahovat svých cílů. V tomto modelu jsou pro všechny klíčové informace, které jim umožňují činit správná rozhodnutí. Speciálně pro školy to znamená mít dostatek informací, jež jim pomáhají

udržet si konkurenční výhodu. V tržním modelu se snaží ředitel školy učinit nebo udržet svou školu atraktivní pro rodiče současných a potenciálních žáků tím, že bude usilovat o co nejlepší testové výsledky školy. Dobrý ředitel umí současně těchto testových výsledků využívat pro to, aby zlepšoval výkon školy. Stát v tomto modelu ukládá školám povinnost procházet testováním a vykazovat např. přídavnou hodnotu nebo meziroční zlepšení výsledků; rodičům dává právo na základě informací si vybírat školu pro své dítě.

Naproti tomu model polis/profesionální vkládá svou naději do státu, k jehož institucím chová vyšší důvěru. Místo soutěže zdůrazňuje sociální solidaritu. Lidé nejdou tam, kde je to pro ně nejvýhodnější, ale zachovávají si určitou loajalitu ke své obci, ať už ji chápeme jako místní nebo profesní komunitu. Informace jsou důležitý zdroj, ke kterému ale všichni nemají přístup; navíc jejich spolehlivost může být snadno narušena např. záměrnou manipulací. Model polis se snaží zohlednit např. to, že lidé nejsou např. jen „zákazníky“ (rodiči), jsou také obyvateli obce apod. Při rozhodování, zda např. své děti dát do školy v sousední obci, která má lepší výsledky, mohou brát v úvahu svou loajalitu ke škole, do níž sami chodili, k zaměstnancům školy, kteří jsou zároveň jejich sousedy apod. Současně nemusejí mít dost informací o výsledcích jednotlivých škol, nebo těmto výsledkům nemusí (oprávněně) připisovat vysokou hodnověrnost a závažnost. Stát může cítit odpovědnost za školy ve vyloučených komunitách a podporovat je přes to, že jejich výsledky nejsou dobré. Ředitel školy v tomto modelu může více spoléhat na profesionalitu než na externí evaluaci.

Problém bychom mohli přeformulovat také jako hledání rovnováhy mezi „informovanou preskripcí“ (přímým řízením) a „informovanou profesionalitou“ (autonomií učitelů). Za optimální považují Luke et al. (2008) kombinaci preskripce a profesionality zajišťující rovnováhu mezi výkonností a spravedlivostí školního vzdělávání (*high quality / high equity*). Otázkou však je, zda různé fáze vývoje škol a nebo celých vzdělávacích systémů nepotřebují odlišné poměry preskripce a profesionality.

## 5 ÚČINKY PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ A JEHO PERSPEKTIVY

Ukázali jsme, že v zahraničí, zejména v západní Evropě, Severní Americe a pacifickém regionu, se pojetí pedagogického vedení školy utvářelo v kontextu odlišného vývoje vzdělávací politiky a chápání cílů školy. Zejména termín *instructional leadership* je spojen s poměrně vyhraněnými představami o možnosti a vhodnosti přímého vstupování ředitele do prostoru, který byl a mnohými nadále je chápán jako území učitelovy profesní autonomie. Za klíčové aktivity *IL* byly považovány supervize učitelovy práce (hospitace) a na to navazující řízení aktivit jeho profesního rozvoje a monitorování vzdělávacích výsledků žáků pomocí testů. S tím souviselo zdůrazňování vysokých požadavků kladených na práci učitelů i výsledky žáků nebo koordinace kurikula spojená s důrazem na základní dovednosti (čtenářská a matematická gramotnost).

Úzké pojetí pedagogického vedení založené na přímé supervizi výuky bylo od devadesátých let minulého století kritizováno (Leithwood, 2005; Leithwood et al., 2010) za to, že se příliš zaměřuje na dění ve třídě a nebere v úvahu změny druhého, případně třetího řádu (Pol, 2007a). Při *transformujícím vedení* je důraz kladen na vytváření pracovních podmínek učitelů neboli prostředí/klimatu podporujícího vyučování a učení žáků i členů pedagogického sboru. Zatímco část autorů se tak domnívá, že by *IL* jen dočasnou epizodou, Hallinger (2005) ho charakterizuje jako „pomíjivou módu, která však odmítá pominout“. Jinými slovy zabýváme se konceptem, který je opakovaně prohlašován za překonaný, ale stále znovu se vrací do hry, neboť alternativy k *IL*, které byly méně preskriptivní ve vztahu k práci učitelů a více zaměřené na „měkké charakteristiky“, postrádaly explicitní zaměření na otázky kurikula a výuky.

## 5.1 Má pedagogické vedení účinky na výsledky žáků?

V zahraničí k nové vlně zájmu o *IL* po roce 2000 přispělo i obnovené hledání efektivních technik pod heslem na dokladech založeného (*evidence based*) vzdělávání (Mareš, 2009). Paradoxně však empirické doklady nedovolují rozhodnout mezi oběma hlavními koncepty přístupu vedení školy k procesům vyučování a učení. V odborné literatuře i v popularizujících textech je velmi hojně citována teze z práce Leithwooda et al. (2006), podle které je vedení školy druhým nejdůležitějším prvkem ovlivňujícím učení žáků. (Prvním je podoba vyučování.) Citovaní autoři při tom jednoznačně zdůrazňují nepřímé mechanismy, resp. postupy působení managementu na výsledky žáků. Podobně značnou publicitu si získala zjištění Robinsonové (2007), která naopak metaanalýzou studií našla výrazně větší účinek vedení školy na výsledky žáků v případě přímého přístupu. Řada autorů však upozorňuje na přetrvávající rozpory mezi výsledky různých studií a množství prací, které vztah mezi vedením školy a výsledky žáků nenalezly (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003; Scheerens, 2012). Jednou z příčin jistě jsou celkově malé efekty působení školy na žáky, pokud jsou chápány jako rozdíly ve výkonech žáků v závislosti na tom, do které konkrétní školy v rámci daného systému chodí, očištěné od vlivu jiných proměnných. (Creemers & Kyriakides, 2007)

Negativní nebo rozporné výsledky kvantitativních – a často i kvalitativních – studií přesto většinou nevedou k rezignaci na další rozvoj teorie i praxe pedagogického vedení školy, ať už je konceptualizováno jakkoli. Zastánci obou přístupů se např. shodují na významu toho, že pedagogický lídr formuluje a všem zainteresovaným stranám objasňuje vizi a z ní odvozené náročné, avšak realistické cíle vývoje školy (Hallinger, 2005; Leithwood, 2005). Tyto cíle bývají vyjádřeny dosti konkrétně, např. jako očekávané zlepšení výsledků žáků měřené externími testy.

Tím se opět dostáváme k problematice cílů jako kritéria každé řídicí/vedoucí činnosti (Stoner & Freeman, 1989). Sun, Creemers a de Jong (2007) považují za nezbytnou podmínku zlepšování škol, aby národní kontext obsahoval tři hlavní prvky: národní cíle (pro výsledky žáků a škol), tlak daný externím hodnocením a mechanismy kontability a konečně podporu včetně dostatečné autonomie. Jak dokládá mj.

i Trojan v tomto čísle, tyto tři prvky nejsou u nás vyvážené, a proto neposkytují vhodný rámec pro vedení zaměřené na učení žáků. Např. manažeři nemohou formulovat cíle vztažené k výsledkům národního testování, protože taková data nejsou školám k dispozici (služby soukromých společností z více důvodů nejsou plnohodnotnou náhradou za data na reprezentativních vzorcích žáků).

## 5.2 Patří budoucnost vedení pro učení?

Situace se však v poslední době i v České republice začíná měnit a vedoucí pracovníci škol mohou začít pocítovat potřebu porozhlédnout se po nových modelech pedagogického řízení. Jak jsem se snažil naznačit, v literatuře mají k dispozici poměrně obsáhlou poznatkovou základnu, která však nedává jednoznačné a spolehlivé odpovědi na základní otázky. V nejnovější literatuře (Cheng, 2008; MacBeath, 2008; MacBeath & Townsend, 2011) nacházíme snahu překonat přílišnou elasticnost pojmu *IL* a konotace a polemiky, jež se kolem něj v posledních dekádách nahromadily, zavedením nového pojmu *vedení pro učení* (*leadership for learning*). Ještě více než pedagogické vedení či vedení výuky má akcentovat učícího se jedince (kterým může být dítě i dospělý ve škole) a proces učení. Tento důraz na učení všech členů školní komunity, na učení učitelů vedoucí k lepšímu učení žáků, sbližuje koncept pedagogického vedení s představou školy jako učící se organizace (Pol, 2007a). Seshora přicházející hodnocení učitelů, které bylo klíčové v pojetí *IL*, je nahrazováno zpětnou vazbou od kolegů zapojených do kolektivního vedení. Současná představa sdíleného či kolektivního pedagogického vedení tak může na jedné straně pomoci řešit problém přetíženosti ředitele školy jinými úkoly, na druhé straně překonávat riziko deprofesionalizace v modelech „těsného“ řízení výuky. Toto pojetí přináší částečnou odpověď i na úvahy o tom, zda a jak mohou ředitelé pedagogicky vést v těch vzdělávacích oblastech, kde sami nejsou aprobováni, i když určitá orientace každého ředitele např. v otázkách efektivního rozvoje základních gramotností je zřejmě nevyhnutelná.<sup>11</sup>

Řadu myšlenek a přístupů si může školský management vypůjčit z teorie a praxe vedení v jiných oblastech lidské činnosti. V oblasti jádrových procesů vyučování a učení jde však o zcela unikátní postupy vedení (MacBeath & Townsend, 2011). Nějaká forma pedagogického vedení vždy bude představovat nepominutelnou výzvu jak pro výzkumníky, tak pro praktiky.

### LITERATURA

- Bacík, F., Kalous, J., Svoboda, J., Beran, V., Helus, Z., Hlinka, V. et al. (1998). *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: PedF UK.
- Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K., & Livingstone, D. (Eds.). (2005). *International handbook of educational policy*. Dordrecht: Springer.

<sup>11</sup> To vede mj. k úvahám o rozdílech v pedagogickém vedení v primární škole, kde se aprobace většinou ředitele kryje s aprobací jeho podřízených, a na vyšších stupních školy, kde je situace výrazně odlišná. Ostatně také měřitelné efekty vedení se nacházejí spíše na úrovni primární školy než u starších žáků. (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010)

- Berg, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 577–596.
- Burch, P. (2007). The professionalization of instructional leadership in the United States: competing values and current tensions. *Journal of Education Policy*, 22(2), 195–214.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2010). *The principles of educational leadership & management*. London: Sage.
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness*. Abingdon: Routledge.
- Crum, K. (2008). The Need for Renewed Literacy Leadership Efforts at the Secondary Level. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12. Dostupné z <http://www.ucalgary.ca/iejll/crum2008>.
- Duke, D. L. (1996). Perception, prescription, and the future of school leadership. In: K. Leithwood, J. Chapman, P. Hallinger, A. Hart, (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 841–872). Dordrecht : Kluwer.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Fullan, M. (2005, Winter). Tri-level solution. *Education Analyst*, pp. 4–5.
- Fullan, M. (2006). *Change theory. A force for school improvement*. Jolimont, Victoria: Centre for Strategic Education.
- Goodlad, J. (1984). *Place Called School*. New York: McGraw Hill.
- Goodson, I. (1988). *The making of curriculum: Collected essays*. London: Falmer.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110.
- Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership* 1(1), 73–87.
- Cheng, Y. (2008). New learning and school leadership: Paradigm shift towards the third wave. In J. C. Macbeath & Y.C. Cheng, (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense.
- Chvál, M., & Novotná, J. (2008). *Pedagogický rozvoj školy*. Praha: Portál.

- Keller, J. (1996). Byrokracie. In *Velký sociologický slovník* (pp. 140–141). Praha: Karolinum.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Plecki, M. L., & Portin, B. S. (2006). *Leading, learning, and leadership support*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Leithwood, K. (2005). *Educational leadership : A review of research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., & Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood, *The principles of educational leadership and management*. London: Sage.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Chapman, J., Hallinger, P., Hart, A. (Eds.). (1996). *International handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Louis, L. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness & School Improvement*, 21 (3), 315–336.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica*, 14(1), 127–145.
- Luke, A., Weir, K., Woods, A. (Eds.). (2008). *Development of a set of principles to guide a P-12 syllabus framework: A report to the Queensland Studies Authority*. Queensland, Australia: Queensland Studies Authority.
- MacBeath, J. (2008). Leadership for Learning: Exploring Similarity and Living with Difference. In J. C. Macbeath & Y. C. Cheng, (Eds.), *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam: Sense.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Leadership and Learning: Paradox, Paradigms, and Principles. In T. Townsend, & J. MacBeath, *International handbook of leadership for learning*. Dordrecht: Springer.
- MacNeill, N., & Cavanagh, R. (2006). Principals' pedagogic obsolescence: re-assessing what is important in schools. *Curriculum Leadership*, 4 (29).
- MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2005). Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 9. Dostupné z <http://www.ucalgary.ca/iejll/vol9/silcox>.
- Mareš, J. (2009). Edukace založená na důkazech : Inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi. *Pedagogika*, 59(3), 232–258.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: autor.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Moos, L. (2002). Cultural Isomorphs in Theories and Practice of School Leadership. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (s. 359–394). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.



- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Autor.
- Paisey, A. (1992). *Organization and management in schools*. London: Longman.
- Pol, M. (2007a). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007b). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MU v Brně.
- Prášilová, M. (2009). Management školy. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 297–302). Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Robinson, V. (2007). The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. 2007 – *The Leadership Challenge – Improving learning in schools*. Dostupné z [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2007/5](http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5).
- Rowan, B., Miller, R. J. (2007). Organizational strategies for promoting instructional change: Implementation dynamics in schools working with comprehensive school reform providers. *American Educational Research Journal*, 44(2), 252–297.
- Sedláček, M. (2007). Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In R. Švaříček, K. Šedová, et al., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 285—311). Praha : Portál.
- Sedláček, M. (2011). Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*, 5(3).
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73–91.
- Standard studia pro ředitele škol a školských zařízení. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Stoner, J. A. F.; Freeman, R. E. (1989). *Management*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Sun, H., Creemers, B. P., & dr Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93–122.
- Wahlstrom, K., Louis, K. S., Leithwood, K., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Executive summary of research findings*. New York: The Wallace Foundation.
- Witziers, B., Bosker, R. J., Kruger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.



## Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol

Martin Sedláček

Masarykova univerzita v Brně

**Anotace:** Článek<sup>1</sup> pojednává o pedagogickém vedení školy z pohledu ředitelů základních škol. V první části textu je stručně vymezena oblast pedagogického vedení a jeho možných konotací pro chod školy. V druhé, obsáhlejší, části jsou popsány výsledky kvalitativního empirického šetření ředitelů škol. V článku je řešena zejména otázka, jaké používají ředitelé strategie vedení v oblasti pedagogického procesu a jak tyto strategie ovlivňují práci a celý prostor ve škole.

**Abstract:** This article comments on instructional leadership at basic schools from the viewpoint of headteachers. The opening part of the text briefly outlines pedagogical leadership and its potential connotations for school operation. In the subsequent, more extensive part, the results of a qualitative empirical research about headteachers are described. The article especially inquires into leadership strategies used by headteachers in the educational process and how these strategies can affect the work and the environment of the school.

**Klíčová slova:** pedagogické vedení školy; ředitel školy; kvalitativní výzkumné šetření

**Key words:** instructional leadership; headteacher, qualitative research

K otázce, co je dobrá, úspěšná či efektivní škola, se nejen v posledních dekadách opakovaně vrací autoři mnoha publikací i dílčích studií (srov. Cheng, 1991; Harris et. al., 1996; Mortimore, 2001; Townsend et al., 2007 aj.). Logickým a nezpochybněným východiskem prací zaměřených na efektivitu a rozvoj škol je přesvědčení, že klíčem k úspěchu ve škole je důraz na kvalitní až excelentní pedagogickou práci. V terminologii jednoho z klasiků organizačního chování Talcotta Parsonse (1960, cit. podle Hoy, Miskell, 2001) bychom mohli říci, že procesy učení a vyučování jakožto jádrové disciplíny v instituci škola jsou (by měly být) alfou i omegou všech aktivit.

1 Text vznikl jako součást projektu Procesy organizačního učení a jejich vedení a řízení ve škole (GA ČR, registrační číslo P407/10/1197).

S oporou o výsledky několika výzkumů se přitom dále poukazuje na významnou úlohu lídrů škol v těchto procesech. Často se tak setkáváme s pokusy doložit přímé, či nepřímé asociace mezi studijními výsledky žáků či studentů a prací lídrů škol v podobě pedagogického vedení školy (srov. Hallinger & Heck, 1998; Waters, Marzano, & McNulty, 2003; Leithwood & Jantzi, 2008). Jak ale připomínají další (Grissom & Loeb, 2009 aj.), existující práce neříkají vždy dost o tom, jaké schopnosti a dovednosti mají školní lídři z tohoto hlediska mít nebo jaké strategie vedení jsou účinné a proč. Samozřejmě lze vzhledem k atraktivitě tématu, a tedy i množství prací, nalézt řadu doporučení. Zřídka kdy tyto rady, dodávají Grissom a Loeb (2009), překračují abstraktní frázi, že při řízení a vedení školy<sup>2</sup> je důležité brát v potaz učení žáků a vyučování učitelů.

V textu se pokusím ukázat různé přístupy ředitelů českých základních škol<sup>3</sup> k pedagogickému vedení (*instructional leadership*)<sup>4</sup>, které byly identifikovány v průběhu několika kvalitativních výzkumů (viz dále). Je třeba zdůraznit, že studie nemá ambici podat vyčerpávající typologii toho, jak lídři škol (ředitelé) vedou pedagogický proces. Cílem je na konkrétních empiricky podložených příkladech popsat, jak se někteří ředitelé v praxi vyrovnávají s tímto nelehkým zadáním.

## 1 VYMEZENÍ PROBLÉMU

Najít nějaký jednotný teoretický základ pedagogického vedení školy se jeví jako relativně nesnadný úkol, neboť přístupy jednotlivých autorů jsou zaměřeny na různé aspekty této, jak upozorňuje například Haider (2003), obsahově nejrozsáhlejší oblasti řízení a vedení školy. Blase a Blase (2000) ukazují, že jednotlivé pokusy vymezit pedagogické vedení školy lze dělit do tří hlavních tematických skupin.<sup>5</sup>

Pojetí patřící do první skupiny označují Blase a Blase (s. 130) jako normativní modely popisující vedení pedagogického procesu v podobě soupisu úkolů zaměřených na přímou pomoc učitelům, na rozvoj týmů a vývoj a zdokonalování kurikula (srov. Glickman et al, 1995 aj.). Druhý typ studií se pokouší vymezit pedagogické vedení školy na základě toho, jaký vliv na učitelovu práci ve třídě má chování lídrů škol, zejména pak ředitelů, v podobě například hospitací, vedení pedagogických porad apod. Třetí dominantní skupina je sycena příspěvky, v nichž se snaží autoři propojit roli lídrů (ředitelů) škol přímo se vzdělávacími výsledky žáků a studentů (srov. Hallinger & Heck, 1998 aj.). Pojetí spadající do pomyslné druhé a třetí skupiny jsou nezřídka

2 V textu užívám pojmy řízení a *vedení školy* v souladu s dnes obvyklým použitím, tak jak je definuje např. Pol (2007). Konkrétní náplň i komplementaritu těchto procesů více vysvětluje také Dvořák v úvodním textu tohoto monotematického čísla.

3 V celém textu jsou pod pojmem ředitelé škol míněni ředitelky a ředitelé „běžných“ veřejných škol.

4 V českém prostředí bývá toto pojetí někdy překládáno jako *vedení zaměřené na vyučování*. V textu používám jednoduššího spojení – *pedagogické vedení školy*.

5 Blase a Blase (2000, s. 130) ve skutečnosti rozlišují čtyři skupiny přístupů k vymezení pedagogického vedení školy (*instructional leadership*). Jedna ze skupin je označena za početně marginální. Pro potřeby textu byly proto autorem textu (M. S.) parafrázovány pouze tři skupiny.

podporována také empirickými výzkumy. Je potřeba přitom dodat, že tyto okruhy nelze striktně a uměle oddělovat, jelikož jsou často provázané a vzájemně navazující. Zároveň také platí, co jsem již naznačil i výše, že daty podložené přímé korelace a souvislosti mezi lídry škol (jejich rolami a strategiemi vedení) na jedné straně a výukou učitelů a vzdělávacími výsledky žáků na druhé straně jsou spíše řídké.

V tomto textu nahlížím na pedagogické vedení školy prizmatem, které by se ve výše uvedené „typologii“ patrně nejvíce blížilo pracím druhé tematické skupiny. Na konkrétních základních školách se pokouším demonstrovat identifikované přístupy ředitelů k pedagogickému vedení, a to s ohledem na to, jaké dopady na práci učitelů mají jejich uplatňované strategie. Vliv na učení žáků a jejich výsledky není v textu přímo sledován, respektive doklady jsou pouze fragmentární. Důvodem není nevýznamnost takového propojení, tento vztah je neméně důležitý – z pohledu poslání školy jde pak o zcela zásadní dopad. Příčinou jsou využitá výzkumná data, která pocházejí z autorových výzkumů primárně orientovaných na dospělé ve škole.

Naznačil jsem, že panuje přesvědčení o vztahu mezi učním žáků, vyučováním učitelů a rolí školních lídrů (ředitelů a jejich zástupců).<sup>6</sup> Je zřejmé, že souvislost mezi jednotlivými body není stejně silná. Asociace mezi učním žáků a učiteli je přirozeně sledována nejdéle a její síla je také nejpřesvědčivější (srov. Hattie, 2003). Vliv pedagogického vedení na činnost učitelů či dále na učení žáků je – i přes četná deklarativní přesvědčování – mlhavější. Otázkou totiž je, co konkrétně mohou odpovědní lídři škol dělat pro efektivnější práci učitelů, a potažmo tak i pro lepší výsledky žáků svých škol. Ve spíše normativním vymezení Finnana a Levina (2000) je součástí pedagogického vedení školy především řešení otázek typu: co a kdy se mají děti učit, jak má být výuka organizována, jak mají být žáci členěni do skupin a tříd a jaká je role školy v práci se širšími sociálními tématy apod.

Jinou perspektivu, jak nahlížet na pedagogický proces z hlediska jeho vedení, nabízí MacBeath (MacBeath & Myers, 1999). Tento autor se v jednom ze svých výzkumů zaměřil na charakteristiky efektivních školních lídrů. Zajímala ho přitom jak perspektiva žáků, tak i pohled pedagogického sboru. Z výsledků v obecnější rovině vyplynulo, že u efektivních lídrů škol (ředitelů) jsou oceňovány: individuální přístup k žákům, všem problémům otevřená ředitelna, podpora žáků v jejich podílu na chodu školy. Důraz kladený na podporu učení žáka je v těchto úspěšných školách paralelní s akcentem na podporu aktivit učitele. Zmiňována je tak systematická podpora učitelů v jejich práci s žáky i rodiči, počet žáků umožňující smysluplnou výuku a v neposlední řadě vedení učitelů ke sdílení úspěchů, zkušeností i problémů.

Již citovaní Blase a Blase (2000) se ve výzkumu zase soustředili na otázku, jaký přístup ředitele pomáhá učitelům lépe vyučovat. Z výsledků dotazníkového šetření uvádějí, že učitelé se kloní k ředitelům, kteří umějí naslouchat, motivují je k profesnímu rozvoji a zároveň jim přitom nechávají možnost volby. Ve výzkumu se

6 V prostředí českých základních škol jsou za lídry škol tradičně označováni členové tzv. užšího vedení škol, tj. ředitelé a jejich zástupci (srov. Pol et al., 2005; Sedláček, 2007, 2008). Potenciál středního managementu škol, tak jak je využíván v zemích s rozvinutými školskými systémy, není dosud v českém prostředí plně uplatňován (srov. i studie Lhotkové v tomto čísle).

jako podstatná vyjevila také schopnost ředitelů předvést učitelům žádoucí postup výuky či pomoc ředitelů při budování dobrých vztahů s žáky. Existuje řada dalších výzkumů sledujících vliv ředitele školy a jeho vedení na učitele, a tím i na kvalitu výuky v podobě dobrých výsledků, které jsou na kvalitě učitelů závislé (srov. Lukas, 2009). Tato studie si neklade za cíl rozhodnout, co je z hlediska přístupů ředitelů k pedagogickému vedení nejdůležitější, nýbrž na základě dat z několika kvalitativních výzkumů jednoduše popsat uplatňované postupy reálných ředitelů škol a jejich dopady na učitele.

## 2 METODOLOGIE ŠETŘENÍ

Aby bylo možné odpovědět na otázku, jak se promítá v práci a spokojenosti učitelů přístup ředitelů českých základních škol k úkolu pedagogicky vést školu, je nezbytné analyzovat výpovědi obou stran. Text studie proto vychází z dat několika kvalitativně orientovaných výzkumů.

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

Druhým materiálovým podkladem byla data z výzkumu zaměřeného na poznání profesní a životní dráhy ředitelů základních škol.<sup>7</sup> Celkově bylo do výzkumu záměrným výběrem zahrnuto devět ředitelů základních škol. Hlavní technikou sběru dat byly hloubkové biografické rozhovory s řediteli. S každým ředitelem byly vedeny v časovém odstupu minimálně tři rozhovory. Jako triangulační techniky pro podporu takto získaných dat byly využity rozhovory s kolegy ředitelů a také data z pozorování ve školách a ze školní dokumentace.

Třetím pilířem, co se datové základny týče, je výzkum zacílený na porozumění procesům organizačního učení ve škole, a to s ohledem na jejich vedení.<sup>8</sup> Kvalitativní fáze tohoto širše koncipovaného výzkumu je vystavěna opět na případových studiích škol<sup>9</sup>, jejichž cílem je deskripce i explanace procesů organizačního učení, skupinového, individuálního i organizačního učení včetně jejich vzájemné provázanosti. Dominantní technikou sběru dat byly hloubkové rozhovory se všemi dospělými aktéry školního života. Pro potřeby tohoto textu byla využita data z jedné případové studie.

7 Šlo o výzkum, který byl řešen autorským kolektivem Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (srov. 2009, 2010).

8 Jde o výzkum realizovaný v rámci výzkumného projektu *Procesy organizačního učení ve škole a jejich vedení* (financovaný GA ČR, 2010–2012). Projekt je řešen autorským kolektivem Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný a Sedláček.

9 Konkrétně šlo o tři případové studie.

Bohatý datový materiál ze všech tří použitých výzkumů byl směřován primárně k širším výzkumným záměrům. Každý z nich se však tématu této studie nějak dotýkal. Výzkumná otázka, *jak strategie*<sup>10</sup> ředitelů v oblasti pedagogického vedení ovlivňuje život (převážně učitelů) ve škole, byla v těchto datech autorem analyzována zvlášť.

Veškerý datový materiál – záznamy rozhovoru, terénní poznámky z pozorování, dokumenty školy – byl nahrán do programu Atlas.ti. Následovalo první čtení, jehož výsledkem byl vznik volných kódů, které byly následně seskupovány podle tematické blízkosti do širších kategorií. Cílem další, komparativní, fáze analýzy bylo najít v jednotlivých „příbězích“ ředitelů určité vzorce jejich chování v oblasti pedagogického vedení školy. Na základě střídání technik konstantní komparace a kontrastování (srov. Šedřová, 2007) se vyjevil základní interpretační rámec, podle něhož jsou uspořádány prezentované výsledky.

### 3 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

V samém úvodu empirické analýzy je vhodné připomenout zdánlivou samozřejmost, a sice že se ředitelé (nejen) výzkumného vzorku v přístupu k vedení pedagogické práce ve škole mnohdy zásadně odlišují, a to z mnoha důvodů. Jednou z nejdůležitějších determinant<sup>11</sup> tohoto individuálního pojetí, jak dokládají také naše předchozí zjištění (srov. Pol et al., 2009, 2010), je délka praxe. Neboli pojetí vedení včetně vedení pedagogické práce se proměňuje v průběhu vývoje profesní kariéry. I přes tuto přirozenou individuálnost, která je navíc pravděpodobně vývojově proměňována, se zdá, že lze najít určité ustálené vzorce, strategie vedení. I relativně malý vzorek umožnil identifikovat různé přístupy ředitelů k úkolu vést pedagogický proces ve škole. Nejedná se o komplexní typologii, cílem je ukázat příklady zřetelně vyhraněných pojetí, a to v jejich širších školních kontextech. Na základě rozpoznání klíčových tendencí jednotlivých ředitelů uvozujeme tyto „typy“ ředitelů v názvu podkapitol pomocí slovních spojení, jimiž by ředitelé mohli pomyslně představit svoji školu.

#### 3.1 „Naše škola nabízí...“

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

10 Strategie vedení je v tomto kontextu vnímána jakožto jedna z klíčových aktivit lídra. V definicích obecného managementu (srov. Hoy & Miskell, 2001) jde obecně o vymezování dlouhodobého plánu vlastních řídicích činností (organizování, kontrolování, hodnocení, rozhodování...) zaměřených na dosažení a realizaci konkrétních cílů.

11 Vedle řady dalších faktorů jako je hodnotová orientace, osobnostní a další dispozice aj. (srov. Begley, 2003; Earley & Weindling, 2004).

Úloha ředitele je z tohoto hlediska jasná, musíme se věnovat pedagogické práci. Já jako ředitel jsem odpovědný za to, co a jak tady učíme naše děcka. Mám mnoho dalších povinností, toto je ale jasný gró.<sup>12</sup>

Jeden z dotazovaných ředitelů ukázkově demonstruje obvyklou odpověď. Již zevrubná analýza datového materiálu naznačuje, že se za touto reakcí v praxi skrývá různý výklad. U ředitelů, které zařazuji z hlediska jejich pedagogického vedení školy do prvního typu, jenž je metaforicky uveden názvem této podkapitoly, se zdá, že nejde o prázdnou frázi. Řediteli se primárně stali z důvodu, že se skutečně zajímali o výuku a zejména chtěli realizovat své představy o dobré škole. I oni přirozeně v průběhu své ředitelské kariéry narazili a narážejí na obvyklé potíže, jako jsou počáteční nejistota (nový profesní začátek), (narůstající) administrativa školy, pocit izolace a řada dalších (srov. Pol et al., 2009).

Důležité pro tyto ředitele je, že denní chod školy a s ním spojené řízení a vedení neznamenaly, že by již zapomněli na to, co je dříve bavilo a uspokojovalo – na výuku. Přes veškerá očekávání a povinnosti vyplývající z role ředitele (srov. Sedláček, 2007) stále v první řadě přemýšlejí o škole jako o dětech. Zástupce ředitelky Zdeny<sup>13</sup> to vystihuje následovně:

Ona má takový jako kouzlo paní ředitelka, že se dokáže na spoustu problémů podívat úplně z jiné strany...ale hlavně ona je chrlíč nápadů. Pořád něco vymýšlí, co bychom mohli zkusit ve třídách, co bude děti bavit. Hlavně teda na tom svým prvním stupni, ale nebrání ničemu. Až já ji musím někdy usměrňovat, že na toto nyní nemáme, a ona hned tak to pojdme zkusit takhle. Někdy si to tak chvíli přehazujeme... a ještě jedna věc, ona se taky umí zeptat, zaklepat někde a zeptat se: A mohli bychom se do toho zapojit? Takže jsme zapojeni do různých pilotů a ono to potom přináší, i když se to ze začátku třeba i nelíbilo.

Zdena<sup>14</sup> je v našem vzorku dobrým příkladem tohoto typu ředitelů, který lze nadneseně pojmenovat také jako *inovátoři*. Její přístup k pedagogickému vedení svého sboru je skutečně silně sycen touhou zlepšovat, zdokonalovat, zkrátka nabízet dětem a jejich rodičům dobrý produkt. Rozvoj vzdělávací nabídky, práce se sborem nejsou pro Zdeny jen deklarativní fráze, za kterými se ředitelé často schovávají. Ukázkovým příkladem byla tvorba školního vzdělávacího programu (dále ŠVP). Zdenina škola se zapojila do tvorby ŠVP jako pilotní škola. To by samo o sobě nebylo až tak převratné, takových škol bylo více. V tomto případě byl ale zajímavý prvotní motiv. Popisuje ho opět Zdenin zástupce:

Paní ředitelka zase přišla s ideou, že by nebylo špatné rozšířit výuku angličtiny už na první třídy. Byl to nějaký projekt či záměr i tady ve městě. Jí se to líbilo a získala pro to i učitele a přihlásila nás. Jenže do první třídy nešla angličtina lehce zařa-

12 Citace účastníků výzkumu jsou v odlišení zarovnáním do užšího bloku a petitem. V případě přepisu otázky iniciály M.S. odkazují na autora a zároveň tazatele.

13 Veškerá jména ředitelů i jejich kolegů jsou v textu nahrazena pseudonymy.

14 Zdena pracovala v době výzkumu jako ředitelka sedm roků. Působila ve velkoměstské škole s cca 500 žáky.



dit, když jste neměli rozšířenou výuku, což se schvalovalo někde na ministerstvu tehdá. Ale v momentě, kdy si škola udělala svůj ŠVP, tak mohla. No a my jsme museli ten školní vzdělávací program teda mít o rok dřív, než bylo vůbec povinnost, abysme tam tu angličtinu mohli dát. Tak jsme řekli: Jasně, my holt musíme letos udělat školní vzdělávací program. Jako věc, kterou některý školy pilotní dělaly pět let a dlouhodobě na tom pracovaly, tak jako jsme...po hlavě jako vždycky do toho šli. (smích) A vzpomínám si, jak to bylo těžký, že jo, ten sbor to nechtěl přijmout, pořád si pletl osnovy, nepochopili ze začátku, dokud si tím neprošli, tím procesem, tak nepochopili, o čem vlastně je ten ŠVP.

Citace ukazuje, jak Zdena uvažuje o celkovém řízení a vedení školy. Snaha udělat školu zajímavou a z jejího pohledu kvalitní, ať už se to týká výukových metod, mimoškolní nabídky nebo obsahu, jako bylo v tomto případě rozšíření výuky angličtiny, je zcela zásadní a převládá i problémy, které takové rozhodnutí potenciálně přináší. Mechanismus rozhodování v jejím podání lze zjednodušit do poučky, že *nejdůležitější je, zda nás nový projekt* či obecně nápad *někam kvalitativně posune*, až pak se zabýváme riziky, penězi apod. Toto je zcela odlišující přístup „inovátorů“ od ředitelů jiných „typů“. Pro řadu ředitelů pozorovaného vzorku je příznačná naopak snaha upozornit na počátku rozhodovacího procesu na nebezpečí a posléze případně hledat možnosti. Konkrétně Zdena si inovátorské pojetí může dovolit také proto, že má určitou pojistku ve svém zástupci, který ji podle jejích slov *dokáže někdy vrátit do finanční reality*. Opora v zástupci či dalších členech vedení je určitě důležitým, ne však jediným momentem její síly.

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

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

Zástupce (Zdeny): Myslím, že u nás ve sboru už jo, ale ten začátek byl hroznej. Taky, řekl bych, nemalá část sboru odešla. Jednak už šli do důchodu, ale někteří i sami odešli. Většinou z prvního stupně teda, tam to bylo takový ještě horší. Tam totiž na ty lidi jako kdyby nebylo nikdy vidět, protože na tom prvním stupni, to je myslím problém všech základních škol, který jako jedou takovým tím samospádem. On si tam každě dělá na tom svým písčku, zavře se v té své třídě, obklopí se těma svejma rodičema, a jako by je to škola ve škole. A teď strašně záleží, že

jo, u koho zrovna to dítě je... ale když potom se dělají takovýhle věci, jako školní vzdělávací program a s těma lidma člověk rokuje, chodí jim do hodin a sleduje je... Ale abych se vrátil k otázce. Ne všichni si s tím naším pojetím sedli, od začátku vůbec ne. Jednak se to postupně třídilo, ale hlavně jsme o tom mluvili. Zavedli jsme hodně hospitace a pořád jsme to řešili, to bylo hlavně třeba to ŠVP. Kde jsou v té hodině kompetence... ne ve zlým. Někteří se ale chytli, ne všichni, ale je tady jádro, co dnes sami chodí a navrhnu, viděla jsem toto, co kdybych to zkusila.

Popis potvrzuje, že *pravidelná* tematicky zacílená *kommunikace* s učiteli přináší požadované ovoce. Není to samozřejmě, jak přiznává i zástupce Zdeny, všespásitelná strategie. Výpovědi dalších učitelů z této školy nicméně dokládají, že ve škole existuje značná část sboru, která se poměrně vehementně vyhraňuje vůči pasivnímu učitelskému chování, jak je definuje například Lopesová (2002). Ukazuje se přitom, že velikost této aktivní, s vedením myšlenkově souznějící skupiny učitelů roste. Nezanedbatelný vliv na to má ředitelkou a vedením uplatňovaný důraz na komunikaci.

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

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

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

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

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

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

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

M. S.: A funguje to jak?

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

Při představování Zdenina (nejen) pedagogického vedení školy bylo uvedeno, že nejdříve je u každého problému či příležitosti posuzován možný potenciál z hlediska pedagogického rozvoje školy a až následně jsou řešeny další otázky a možné komplikace. Uvedl jsem, že je to jeden ze znaků, který odlišuje tento typ od ostatních ředitelských přístupů. Na první pohled to může vést k myšlence, že taková někdy až bezbřehá zapálenost může přinést problémy z ekonomického hlediska, což zase často bývá akcentem jiných přístupů. Příklad Zdeny ukazuje, že ta pro některé ředitele obvyklá fráze *toto si nemůžeme dovolit* nemívá vždy reálný podklad. Naopak se zdá, že ta pro Zdeny samozřejmě idea, dělat školu lepší z hlediska toho, co nabízí dětem a rodičům, přináší, možná překvapivě, i relativní ekonomickou úspěšnost, pokud samozřejmě zůstáváme v relaci českého školství. Škola si i přes relativně neatraktivní materiální prostředí drží značný žakovský zájem, odchod žáků po prvním stupni není tak propastný, jak se někdy úspěšným českým školám stává (srov. Dvořák et al., 2010). V městské komunitě má poměrně dobrou reputaci.

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

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

### 3.2 „Naše škola splňuje...“

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

Druhý ve vzorku identifikovaný přístup k pedagogickému vedení je v deklarativní rovině téměř stejně ambiciózní. Jinými slovy, i tito ředitelé poukazují na důležitost toho, aby v centru jejich pozornosti byla pedagogická práce učitelů s cílem vytvořit dobré podmínky pro učení a nabízet kvalitní službu. Jedním dechem k tomu

dodávají, že v současném systému je to, když ne nemožné, pak velmi obtížné. Jedna z ředitelk vzorku odpovídá na otázku priorit:

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

Ředitelka v citaci nezáměrně popsala, jak se jí oblast pedagogického vedení (priorit) spojuje s administrativním řízením (zabezpečením). Další ředitelé podmiňují pedagogické cíle jednou ekonomickým zabezpečením, jiní zase upozorňují na většinovou neochotu sboru dělat zadarmo něco navíc. Jejich pojetí pedagogického vedení nejlépe vystihuje název „pragmatik“. Pojetí pragmatického ředitele v pozorovaném vzorku možná nejlépe vystihuje ředitel Vilém.<sup>15</sup>

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

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

<sup>15</sup> Vilém působil ve funkci ředitele v době výzkumu šestým rokem. Řídí školu situovanou v bývalém okresním městě s přibližně 600 žáky.

ce „pragmatického vedení“ je ovšem strategie kontroly opět logickým vyústěním toho, jak vést školu v obtížných podmínkách.

Leitmotivem celého řízení a vedení školy, včetně vedení sboru, rozvoje kurikula a dalších oblastí pedagogického vedení, je strategie *nepřipustit excesy*. Na rozdíl od pojetí Zdeny tak Vilém neusiluje o zkoušení nových, „neosvědčených“ projektů, například zařazení jiných – pro rodiče třeba dráždivých – způsobů hodnocení žáků.<sup>16</sup> Je to prostě riziko, které by školu mohlo na čas vykolejit či poškodit v očích veřejnosti. Vilémův přístup přitom nelze jednoduše ztotožnit s programovým „zpátečnictvím“ či obecně s odporem k novým metodám apod. Pokud se nějaká novinka v podobě třeba metody či formy jinde opakovaně osvědčila, a nepředstavuje tak již potenciální nebezpečí, Vilém nemá problém učitele v jejím zavádění podporovat. Příkladem je projektová výuka, která se ve škole těší značné oblibě, a to i za podpory Viléma.

Jako příliš rizikové je z tohoto hlediska Vilémem vyhodnoceno i přílišné delegování pravomocí. Práce ve třídě tak zůstává v kompetenci učitele. Situace se mění pouze v případech, kdy nastává nějaký viditelný problém („nechtěné excesy“), nejčastěji v podobě vyššího zájmu rodičů. Pak se zvýšená pozornost projeví Vilémovou hospitační činností. Jinak není ze strany vedení do práce učitelů ve třídě zasahováno. Na druhou stranu a na rozdíl od školy Zdeny není vytvořen ani příliš velký prostor pro další rozhodování o pedagogickém směřování školy.

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

My jsme pořád ti, co potřebují hlavně učit. Já rozumím, že jsou tady různé problémy. Přitom si pořád myslím, že naše starost to není, třeba nějaká změna v zákoně. Já jsem učitelka, a tak chci učit, a ne dělat papírování v kanceláři. (učitelka 2. stupeň, 8 let praxe, Vilémova škola)

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

<sup>16</sup> Byla to další inovace ve Zdenině škole. Jednalo se o systém elektronické žákovské knížky. Zpočátku to skutečně přineslo odpor části rodičů, efekt se dostavil až v delším horizontu. Vzhledem k omezenému textu časopiseckého článku tento ani další příklady inovací nebyly v předchozí kapitole uvedeny. Cílem je zachycení hlavních tendencí a zobecnitelných vzorců každého „typu“.

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

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

### 3.3 „Naše škola...splní... vše?“

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

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

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

Věra<sup>17</sup> patří k ředitelům, jejichž reakcí na tlak je maximalistický přístup k vedení. Způsob, jakým se vyrovnávají s tlakem příznačným pro roli ředitele (O'Mahony, Matthews, 2003), symbolizuje *snaha nezklamat*. Nezklamat nikoho důležitého, to znamená vyhovět všem stranám. Věra, podobně jako někteří další ředitelé vzorku, je ve svém přístupu k vedení včetně záležitostí spojených s pedagogickým procesem ovlivněna tímto svým závazkem. O tom, že to není nejšťastnější volba, je napsána řada manažerských příruček. Na co se tedy v pedagogickém vedení Věra soustřeďuje a jaké k tomu volí cesty?

Zcela zjevným akcentem jejího přístupu je otázka *atraktivitu* nabízeného *programu školy*. Pokud se v časovém harmonogramu Věry objeví prostor pro problémy vzdělávání, v prvé řadě se soustředí na obsahové záležitosti. Není zde přitom ale stejný motiv jako u Zdeny, výše popsaném příkladu „inovátorů.“ Zdena se soustředí

17 Věra byla ředitelkou v době výzkumu ve škole v menší obci šestým rokem. Školu navštěvuje přibližně 250 žáků.

na ŠVP a k tomu také nutí učitele. Východiskem nových projektů či změn je snaha zlepšit nabídku tak, jak se domnívají, že to bude prospěšné pro žáky. Věřina koncentrace na obsahovou nabídku je vedena trochu jiným stimulem. Samozřejmě nelze říci, že by žáky nebrala v potaz, cílem je ale spíše budování *dobré image* v očích rodičů, popřípadě pak *zřizovatele*. Dobře to popisuje výrok Věřiny zástupkyně.

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

I Věra si plně uvědomuje, že pro budování takto dobré image potřebuje učitele. I ona se proto v pedagogickém vedení učitelů zaměřuje, tentokrát podobně jako Vilém, na *kontrolu*. Je zde i podobné schéma, zvýšená kontrola nastává v okamžiku stížností či nespokojenosti rodičů. Důvodem pro nespokojenost bývají spíše formální než výukové záležitosti. Příkladem může být, že učitel nenapsal všechny známky do žákovské knížky žáka. Denní práce učitelů pak není podrobována ze strany ředitelky systematictější reflexi. Důvodem je patrně i kontext školy, kdy rodiče dle vyjádření učitelů nevytvářejí na školu tlak z hlediska výsledků. Při vedení a spolupráci se sborem Věra vsadila na spíše *formální komunikaci*. I to je, zdá se, znakem ředitelů maximalistů. Věra styl přibližuje následovně:

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

Jak jsem již uvedl, do záležitostí výuky, volby metod, prostředků a forem ředitelka v podstatě nezasahuje. Relativní volnost mají také předmětové komise, které byly i pilířem při tvorbě ŠVP. ŠVP jako takový ale není vnímán jako hlavní výkladní skříň školy, neboť se o něj příliš nezajímá ani okolí školy.<sup>18</sup> Věra se více zaměřuje na atraktivní projekty i na mimoškolní nabídku. U projektů se přitom často hledí na množství. Do čeho se škola zapojí, bývá ředitelčiným rozhodnutím. Někdy to působí až jako strategie čím více, tím lépe. Zajímavé je vyprávění jedné z učitelek:

Dělala jsem s děckama projekt dvanácti památek UNESCO, který tady visí na chodbě. Dalo to hroznou dřinu, spíš nervy pro mě. Prostě práce nějaká to byla. Prezentace toho je teď na chodbě, vzala jsem k tomu paní ředitelku. Ptám se: „Co tomu říkáte?“ „Visí to nakřivo.“ (učitelka 1. stupeň, praxe 11 roků, škola Věry)

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

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

Shrme-li, Věra jako příklad „maximalisty“ usiluje ve vedení pedagogické práce o dobrou image školy. V různých školách je image sycena různými obsahovými náplněmi. Tím se „maximalisté“ od sebe odlišují. V případě Věry je to jednak bohatá nabídka dalších aktivit, jednak projektové úspěchy. To se v okolí školy cení, proto to *jako dobrá škola vše splníme*. Je pravda, že tato snaha být vidět za každou cenu na mnoho z učitelů působí někdy až příliš křečovitě a míjí se účinkem.

## 4 ZÁVĚR

V textu jsem se pokusil vykreslit některé ze zajímavých přístupů ředitelů českých základních škol k pedagogickému vedení, což je podle mnohých jedna ze zcela zásadních determinant úspěšně fungující školy (Townsend et al., 2007 aj.). Analýza získaných dat umožnila identifikovat tři vyhraněnější přístupy, které byly i za cenu jistého zjednodušení metaforicky pojmenovány jako inovátor, pragmatik a maximalista. Je dobré zde zdůraznit, že text nemá ambici vysvětlit veškeré možné přístupy k pedagogickému vedení a že předkládaná „mini-typologie“ není obsahově vyčerpávající.

Při popisování ředitelských „typů“ jsem se v souladu s hlavní výzkumnou otázkou soustředil na přiblížení především volených strategií vedení ze strany ředitelů. Snažil jsem se ale také popsat dominantní příčiny stojící za volbou těchto strategií a zároveň ukázat, co tyto přístupy znamenají pro život ve škole z pohledu učitelů. Nelze přitom zcela spolehlivě říci, jaká je souvislost mezi pedagogickým vedením v podání ředitelů škol a studijními výsledky žáků. To jednak nebylo předmětem výzkumu, jednak by pro potvrzení této hypotézy bylo nutné provést velmi rozsáhlé longitudinální šetření.

V článku popsaný výzkum dokládá, jak se řediteli volené přístupy k vedení pedagogického procesu promítají do spokojenosti a práce učitelů. Je ukázáno, že ředitelské pojetí pedagogického vedení souvisí s jeho dominantní představou (vizí) o fungování školy, schopností zvládnout tlak zejména vnějších očekávání a také s jeho osobními dispozicemi k roli lídra. Bylo by přitom spekulativní usuzovat, jak a zda vůbec by se měnily ředitelské přístupy k pedagogickému vedení v souvislosti se změnou kontextu škol.

Druhým sledovaným cílem bylo zdokumentování vlivu strategií pedagogického vedení školy na práci učitele. Je ukázáno, že k přímému ovlivnění práce ve třídě dochází poměrně zřídka. Pouze v inovátorském přístupu je systematictěji věnována pozornost diskusi mezi učitelem a ředitelem (vedením školy) nad otázkami spojenými s výukou. V ostatních popsaných přístupech dochází k takovému jednání



až v situacích, kdy se řeší problém. Je zajímavé přitom sledovat i pozici sborů, kdy získaná data relativně jasně naznačují, že tato praxe je většinou učitelů vítána. Zde se ovšem otvírá prostor pro další hlubší analýzu tohoto postoje, což bude ovšem obtížný úkol.

## LITERATURA

- Begley, P. (2003). In pursuit of authentic school leadership practices. In P. Begley, O. Johansson, *The ethical dimensions of school leadership* (s. 1–12). London: Kluwer Academic.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspective on how principals promote teaching and learning in school. [online] *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130–141. Dostupné z <<http://www.emerald-library.com>>
- Blase, J., & Blase, J. (2001). *Empowering teachers: What successful principals do* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Sage.
- Finnan, C., & Levin, H. M. (2000). Changing school cultures. In H. Altrichter & J. Elliott, *Images of educational change* (s. 86–98). Buckingham: Open University Press.
- Gold, A. (1998). *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- Grissom, J., Loeb, S. (2009). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. (Calder Working Paper No. 35. 2009). [online] [cit. 2011-04-20] Dostupné z <<http://eric.ed.gov/>>
- Haider, G. (2003). *Die 5 Qualitätsbereiche*. [online] [cit. 2003-12-12] Dostupné z: <[www.qis.at/qis.asp?dokument=71](http://www.qis.at/qis.asp?dokument=71)>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Hattie, J. (2003) *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented on Australian Council for Educational Research Annual Conference. [online] [cit. 2009-10-20] Dostupné z <<http://www.educationalleaders.govt.nz/>>
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: theory, research and practice*. NY: McGraw Hill.
- MacBeath, J., & Myers, K. (1999). *Effective school leader: How to evaluate and improve your leadership potential*. Glasgow: Pearson.
- Mortimore, P. (2001). *The primary head: roles, responsibilities, reflections*. London: Chapman.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Lopes, A. (2002). Constructing professional identities in portuguese primary school teachers. *Identity*, 2(3), 241–254.

- Lukas, J. (2010). Vztahy mezi učiteli a řediteli škol na základních školách. *Studia Paedagogica*, 15(1), 127–145.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia Paedagogica*, 14(1), 85–105.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia Paedagogica*, 15(1), 109–127.
- Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici: Případová studie. *Studia Paedagogica*, 13(1), 85–101.
- Sedláček, M. (2007). Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In R. Švaříček & K. Šedová, (Eds), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–312). Praha: Portál.
- Šedová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šedová, (eds), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 207–247). Praha: Portál.
- Townsend, T., Fleisch, K., Caldwell, B., Cheby, Y., & Avalos, B. (Eds.). (2007). *International handbook on school effectiveness and improvement*. Dordrecht: Springer.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2011). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Paper presented on: Mid-Continent Research for Education and Learning. [online] [cit. 2011-04-20] Dostupné z <<http://www.mcrel.org/>>

## Střední management v české základní škole

Irena Lhotková

Univerzita Karlova v Praze a ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8

**Anotace:** *Príspevek se zabývá často opomíjenou složkou v řízení škol – středním managementem školy. Význam jeho činnosti vzrostl v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů, kdy bylo nutné zkoordinovat činnost jednotlivých skupin učitelů z důvodu zajištění návaznosti výstupů i odstranění duplicity v jednotlivých předmětech. Kromě pedagogických znalostí bylo nutné zvládnout i manažerské dovednosti.*

*Autorka popisuje výzkumný projekt, který se zabýval středním managementem školy. Data z tří škol pilotních a osmi v hlavním výzkumu byla získána dotazníkovým šetřením a kvalitativními rozhovory. Pro zvýšení objektivity byla použita triangulace v oblasti respondentů. Na základě výzkumného šetření je postupně popisována činnost středního managementu školy a jeho role při řízení pedagogického procesu.*

**Abstract:** *The importance of the middle school management of the Czech schools has grown in recent years. The more effective cooperation of teachers was necessary to create and implement the school educational programmes. Besides content knowledge and pedagogical knowledge, managerial skills became more important.*

*This research studied the actual functions of middle school management in the Czech schools. Using questionnaire and qualitative interviews, data were collected from 11 schools. The objectivity of the research was improved by triangulation of responders. The research is a starting point for describing middle management activities, managing activities of middle school management and its roles.*

**Klíčová slova:** *střední management školy, analýza dokumentů, rozhovor, dotazník, vedení školy, Česká republika*

**Key words:** *middle school management, documentary analysis, interview, questionnaire, educational leadership, Czech Republic*

## 1 ÚVOD

Zpráva *Klesající výsledky českého základního a středního školství* zveřejnila výsledky on-line průzkumu provedeného mezi 650 řediteli škol. Výsledky tohoto průzkumu ukázaly, že „většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času“ (McKinsey&Co, s. 20). Přitom vzdělávání je jednou z základních funkcí školy a měla by jí být věnována náležitá pozornost. Pokud ředitel školy není oním prvkem řídicím vzdělávání, je to zástupce ředitele? Tedy vedoucí pracovník, který se stará o zajištění každodenního běžného chodu školy, má poměrně velkou míru vlastní přímé vyučovací povinnosti a není, stejně jako ředitel, odborníkem na odborný obsah jednotlivých předmětů? Ukazuje se, že ani ten se v mnoha případech koncepčními otázkami spojenými s výukou jednotlivých vzdělávacích oblastí či oborů nezabývá. Potenciál pro řízení kvality výuky, po kterém volá citovaná studie, tak má prvek nejbližší pedagogickému procesu – vedoucí metodických orgánů.

*Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 232) jejich vedoucí označuje jako členy středního managementu školy: „Střední management školy je součástí vnitřního řízení školy. Na 1. stupni ZŠ je to metodické sdružení, které vede učitel jmenovaný ředitelem školy. Na 2. stupni ZŠ a na středních školách jsou to předmětové komise pro příslušné vyučovací předměty (skupiny vyučovacích předmětů), které řídí předseda jmenovaný ředitelem školy.“

V rámci projektu *Cesta ke kvalitě* (Michek, 2010) byl zjišťován názor ředitelů škol na zařazení jednotlivých funkcí ve škole mezi střední management. Ředitelé podle tohoto výzkumného šetření mezi střední management kromě vedoucích metodických sdružení a předmětových skupin dále řadí zástupce ředitele, výchovné poradce, koordinátory (ICT, ŠVP, environmentální výchovy), vedoucí školní družiny, školní jídelny, vedoucí domova mládeže, vedoucí mateřské školy, vedoucí správního úseku. Toto široké pojetí a jeho vhodnost nejsou předmětem článku. Autorka zkoumala střední management školy ve smyslu řídicího prvku školy vzhledem k učitelům jednotlivých vzdělávacích oblastí, tedy vlastně vzhledem k řízení primárních procesů učení a vyučování a ve shodě s uvedeným pojetím Průchy et al. (2003).

Proč však používat termín střední management školy a kdy došlo v náplni práce vedoucích předmětových sdružení k posunu – aspoň potenciálně – od pedagogiky k managementu?

V našich podmínkách lze za impuls k obnovenému zájmu o tento řídicí článek považovat nový školský zákon (2004), který uzákonil tvorbu školních vzdělávacích programů. Pokud je naplňována myšlenka tvorby a implementace těchto programů, logicky se postupně rozšiřuje role vedoucích metodických orgánů. Jsou nuceni zabývat se nejen záležitostmi „svých“ předmětů, ale zároveň i organizovat činnost učitelů svého metodického orgánu a spolupracovat s ostatními vedoucími. Nestačí jim tedy jen zkušenost a znalost kurikula, ale jsou potřebné i dovednosti manažerské, např. vedení lidí, komunikace, plánování a kontrola. Vedoucí metodických orgánů tak mohou tvořit důležitý mezičlánek mezi vedením školy a jednotlivými učiteli.

Přes tuto potenciálně významnou roli a v rozporu se situací v zahraničí však český pedagogický výzkum tématu středního managementu školy, jak jsme ho vymezili v předchozích řádkách, nevěnuje pozornost. Tato práce se pokouší zmapovat reálnou činnost metodických orgánů a jejich vedoucích v českých školách, a tak mimo jiné pomoci objasnit, zda je jejich potenciál skutečně využíván.

## 2 METODICKÉ ORGÁNY ŠKOLY JAKO STŘEDNÍ MANAGEMENT

Jak bylo uvedeno výše, za střední management školy se považují vedoucí metodických orgánů, které představují určité skupiny učitelů. V české škole se metodické orgány označují následovně.

*Metodická sdružení.* Jedná se o skupiny učitelů 1. stupně, na menších školách všech pěti ročníků, na větších se obvykle člení na vyučující 1.–2.(3.) ročníku a 3.(4.)–5. ročníku, případně i po jednotlivých ročnících. Na školách existují i metodická sdružení vychovatelek a vychovatelů školní družiny, vždy jedno sdružení s účastí všech těchto pedagogických pracovníků.

*Předmětové komise.* V předmětových komisích, ustanovených většinou na 2. stupni, se sdružují i vyučující více předmětů, obvykle podobného zaměření, např. vyučující přírodovědných předmětů, humanitních předmětů nebo výchov. Na některých školách tyto skupiny kopírují vzdělávací oblasti rámcového vzdělávacího programu.

*Metodické orgány.* Podle dřívějších školských předpisů znamenaly totéž co předmětové komise, tj. sdružovaly učitele více předmětů podobného zaměření, v současné době se však tento termín užívá ve smyslu souhrnu předmětových komisí a metodických sdružení.

*Předmětové týmy.* V orientačním šetření se objevil termín předmětový tým, který byl ustanoven v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu a sdružoval vyučující jednoho předmětu nebo vzdělávací oblasti na 1. i 2. stupni základní školy.

*Ročníkový tým.* Název ročníkový tým se objevil v rámci výzkumného šetření na jediné škole. Tato škola má ustanoveno devět ročníkových týmů podle ročníků z důvodu velké provázanosti předmětů a projektového stylu výuky v daném ročníku.

Ve starší literatuře (Blížkovský, 1997) se ještě objevuje název *oborové sekce* pro sdružení vyučujících příbuzných předmětů, autor uvádí příklad přírodovědných předmětů.

### 2.1 Metodické orgány před rokem 1989

Pohledem do nedávné historie lze zjistit, že před rokem 1989, kdy byl kladen důraz na centralizaci vzdělávacích systémů, existovala jasná pravidla pro práci

předmětových komisí a metodických sdružení (Pírek, 1982).<sup>1</sup> Tato pravidla pochopitelně odrážejí tehdejší společenskou situaci (odvolávky na závěry sjezdů KSČ a jejich naplňování), navzdory tomu však obsahují některá ustanovení i dnes inspirativní. Uvádí se zde důvody zřízení předmětových skupin a metodických sdružení. Jednalo se především o: řízení směrem k pedagogickým pracovníkům, funkci poradního orgánu ředitele školy (podněty ke zkvalitnění práce školy), vzdělávání pedagogických pracovníků, kontrolu a hodnocení, sjednocení činnosti u jednotlivých předmětů a ročníků, rozvoj týmové tvořivosti. Je zajímavé, že předmětové skupiny a metodická sdružení již měly v té době řídicí (manažerskou) funkci, a to nejen ke členům své skupiny, ale i vzhledem k celé škole jako poradní orgán ředitele školy.

V dokumentu jsou rovněž popsány okruhy činnosti metodických orgánů:

- pomoc začínajícím učitelům<sup>2</sup>;
- studium literatury (ovšem nejen pedagogické, ale i ideologicky zaměřené);
- první stupeň soustavy dalšího institucionálního vzdělávání pedagogických pracovníků (hospitace, pohospitační pohovory, výměna zkušeností);
- zlepšování výchovně-vzdělávací praxe (řešení problematiky tematického celku, koordinace metodických postupů, výměna zkušeností, vzájemné hospitace, didaktická technika, individuální přístup k žákům, mezipředmětové vztahy, pomoc při profesionální orientaci..., ale i výchova k vědeckému světovému názoru a socialistickému přesvědčení);
- ovlivňování výchovných a vzdělávacích výsledků (sledování prospěchu, vědomostí a dovedností žáka, analýza žákovských prací, vyvození nápravných opatření, mimoškolní činnost...);
- rozvíjení pedagogické tvořivosti učitelů a výchovných pracovníků;
- tvorba pomůcek;
- podíl na řízení výchovně-vzdělávacího procesu (odpovědnost za stav předmětu, orientace učitelů v aktuálních politických otázkách);
- některé druhy kontroly a hodnocení práce;
- úkoly organizačního rázu (vedení a úprava sešitů, soutěže, olympiády, zájmová činnost).

Z výše uvedeného je zřejmé, že ředitel školy měl k dispozici jasný model pro činnost metodických orgánů. Na jednu stranu tak byla jeho situace snazší, na stranu druhou nemohl sám rozhodovat o jejich náplni práce.

V literatuře se současně od konce osmdesátých let minulého století objevují kritické připomínky k činnosti metodických orgánů:

„Činnost metodických orgánů na školách a školských zařízeních je ještě v řadě případů formální, neposkytuje pracovníkům potřebnou pomoc pro zkvalitňování jejich práce. Také vedení školy vždy účinně neřídí jejich práci.“ (Frühauf & Kaplan, 1988, s. 2)

1 Byla uvedena v Instrukci MŠ ČSR č. j. 21336/79-200 z 16. 7. 1979, k organizaci základní školy.

2 Přesný popis v instrukci MŠ ČSR č. j. 26708/79-14 z 14. 9. 1979 k uvádění začínajících učitelů do praxe (Pírek, 1982, s. 5).

## 2.2 Situace v posledním dvacetiletí

„V devadesátých letech se situace nezlepšila, ale zhoršila. Týmová tvůrčí kooperace učitelů a škol ve spádových oblastech téměř vymizela. Participace učitelů na správě a samosprávě škol je nepatrná“ (Blížkovský, Kučerová, & Kurelová, 2000, s. 202). „Analýzy záznamů 3297 pracovních dnů učitelů základních a středních škol České, Slovenské a Polské republiky prokázaly slabé zastoupení zejména těchto dimenzí: [...] tvůrčí týmová kooperace učitelů, např. v metodických útvech, práce na správě a samosprávě školy...“ (Blížkovský et al., 2000, s. 203). Česká školní inspekce se vyjadřuje v tom smyslu, že „metodické složky jsou téměř vždy ustanoveny, ale jejich činnost je formální“ (Prášilová, 2008, s. 69).

Legislativně dnes není ustanovení metodických orgánů ošetřeno a navíc výzkum poukazuje na pět faktorů uváděných řediteli škol jako překážky pro ustanovení metodických orgánů (Pol & Lazarová, 1999): nedostatek času – 38 %; vnější podmínky práce (financování, úvazky, nekompatibilitnost rozvrhů) – 31 %; mezilidské vztahy (atmosféra na škole, feminizace) – 25 %; osobní překážky (vlastnosti lidí, neochota, uzavřenost, nezájem) – 22 %; jiné překážky (organizace práce, kvalifikace) – 14 %.

Termín střední management školy sice má v české odborné literatuře oporu, jak jsme ukázali v úvodu, v praxi se však příliš nepoužívá. *Pedagogická encyklopedie* (Průcha, 2009) zdůrazňuje logické označení středního managementu podle potřeb konkrétní školy, např. vedoucí učitel praktického vyučování a odborného výcviku, předseda oborové nebo předmětové komise. S termínem střední management nepracuje ani Česká školní inspekce – ve svých výročních zprávách používá pojem učitel specialista a metodik (2005/2006) nebo vedoucí a metodická funkce (2006/2007). V rámci výzkumu *Učitel v regionu střední Morava* bylo zjištěno, že „funkce vedoucího učitele (nazývaného i vedoucí metodického orgánu, vedoucí předmětové komise, vedoucí metodického sdružení) je obsazována na 84,5 % ze všech zkoumaných základních škol“ (Prášilová, 2008, s. 34).

Současná školní legislativa postavení středního managementu školy neupravuje. O možném zařazení středního managementu pojednává tak pojednává jen obecně zákoník práce (2006):

Zaměstnanci, který není vedoucím zaměstnancem, avšak je podle organizačního předpisu oprávněn organizovat, řídit a kontrolovat práci jiných zaměstnanců a dávat jim k tomuto účelu závazné pokyny, přísluší podle náročnosti práce příplatek za vedení v rámci rozpětí 5–15 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen.

Ředitel školy tak má možnost pomocí vhodně vytvořené organizační struktury školy přiznat střednímu managementu společně s pravomocemi a odpovědností i finanční ocenění dekretované v platovém výměru.

## 2.3 Situace v zahraničí

Zatímco v České republice není funkce vedoucích metodických orgánů brána manažersky, například ve Velké Británii je situace opačná. Anne Gold poukazuje na to, že „vedoucí předmětové skupiny v dobře organizované škole zastává jednu z nejdůležitějších rolí“ (2005, s. 5) a že „... rozvíjet školu bez výraznější účasti učitelů na těchto procesech je z dlouhodobého hlediska prakticky nesplnitelný úkol“ (Gold, 2005, s. 3). Táž autorka pak uvádí některé oblasti činnosti britského středního managementu školy: jedná se nejen o oblast pedagogicko-odbornou (znalost kurikula i zákonných norem, vytváření zásad pro učení a vyučování ve spolupráci s ostatními členy předmětové skupiny), ale i manažerskou (dohled nad směřováním své předmětové skupiny v souladu se směřováním celé školy, podpora členů, reprezentace na veřejnosti i řízení zdrojů).

Nigel Bennet (1999) podává přehled pěti výzkumů zabývajících se středním managementem škol rovněž ve Velké Británii, které zdůrazňují důležitost této funkce – jedná se nejen o řízení spolupráce a komunikace, ale i o přijímání rozhodnutí, řízení změny a ovlivňování kultury školy. Uvádí i názor ředitelů primárních škol, podle nichž se střední management těchto škol pohybuje mezi oblastí administrativní (organizace sdělování výsledků žáků rodičům, konzultace rozhodnutí v rámci školy) a širokým záběrem činností v oblasti pedagogické praxe (výzkum i zavádění nových vyučovacích metod do praxe, uvádění nových učitelů i pomoc stávajícím učitelům v oblasti pedagogických dovedností, celková odpovědnost za kurikulum). Pohled do střední Evropy reprezentuje projekt Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení (*Zlepšování kvality škol ve střední Evropě*, 2011). Legislativně nejpropracovanější obraz středního managementu školy poskytuje Slovenská republika v rámci svých standardů. *Standardy učitele – vedoucího předmětové komise*<sup>3</sup> obsahují čtyři základní dimenze jeho činnosti: normativní a strategickou, pedagogické řízení školy a školského zařízení, personální a řídicí a seberozvoj specialisty. Jednotlivé dimenze obsahují konkrétní řídicí činnosti vztahující se k členům předmětové komise (plánování činnosti, hodnocení pracovníků, určení jejich dalšího vzdělávání i volba vhodných stylů vedení). Z výše uvedeného je zřejmé, že vymezení středního managementu školy jako skutečně řídicího článku je reálné a příklady z ostatních zemí ukazují možnou cestu pro Českou republiku.

## 3 METODA

Výzkumné šetření autorky hledalo odpověď na tři výzkumné otázky:

1. Jak je organizačně zajištěna činnost středního managementu školy?
2. Jaké činnosti v rámci pedagogického procesu řídí střední management školy?
3. Jaké jsou role středního managementu v pedagogickém procesu?

Pro zvýšení objektivit byla zvolena metoda triangulace v oblasti respondentů – byli jimi nejen střední manažeři škol, ale i ředitelé a učitelé.

3 Zákon 317/2009 Z. z. a vyhláška MŠ SR č. 41/1996 Z.z., ve znění pozdějších předpisů.



### 3.1 Předvýzkum

Z důvodu nedostatečného teoretického vymezení středního managementu školy v odborné pedagogické literatuře se autorka rozhodla pro více fází i metod výzkumného šetření.

Prvním krokem vedoucím k vytvoření dotazníku byl předvýzkum mapující skutečné činnosti středního managementu na základě analýzy zápisů schůzek metodických orgánů doplněných rozhovory s jejich vedoucími. Předvýzkum proběhl na třech školách.

V prvním kroku předvýzkumu byly na pilotních školách sledovány zápisy od školního roku 2004/2005 z důvodu vydání a začátku účinnosti školského zákona (2004). Analýza byla uzavřena školním rokem 2007/2008, tedy rokem, kdy se ve všech základních školách začalo v prvním a šestém ročníku vyučovat podle školních vzdělávacích programů. Byly vymezeny jednotlivé kategorie a byl sledován jejich výskyt v průběhu jednotlivých školních let. Kategoriemi byly: školní vzdělávací program; tematické plány; výběr učebnic a pomůcek; hodnocení žáků; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami; další vzdělávání pedagogických pracovníků; kontrolní činnost; akce pro žáky; financování v rámci metodického orgánu.

Následný rozhovor s třemi vedoucími metodických orgánů pak upřesňoval činnost středního managementu školy a soustředil se na jejich role i organizaci činnosti. Tento rozhovor byl důležitý pro hlubší vhled do problematiky, neboť umožnil „navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů“ (Chrásková, 2007, s. 182). Otázky směřovaly k fungování středního managementu a vnímání této funkce ve škole samotné. Metoda polostrukturovaného rozhovoru umožnila kladení předem připravených otázek, nechávala však dostatek prostoru na vysvětlení a zdůvodnění.

Rozhovor se skládal z úvodní části, vlastního rozhovoru a závěru. V úvodní části byla vytvořena odpovídající atmosféra a respondenti byli ujisti o anonymitě a účelu rozhovoru. Ve vlastní části byly respondentům pokládány polostrukturované otázky ze dvou oblastí: (1) činnosti řízené středním managementem školy, (2) oblast fungování a důležitost středního managementu školy. Po skončení vlastního rozhovoru následovalo poděkování respondentům a byla nabídnuta možnost zaslání výsledků výzkumného šetření.

### 3.2 Konstrukce a pilotáž dotazníku

Analýza zápisů a rozhovorů se stala podkladem pro konstrukci pilotní verze dotazníku pro všechny tři skupiny respondentů – ředitele, střední management a učitele. Dotazník zjišťuje základní informace o středním managementu školy, jeho činnosti, rolích a potřebných kompetencích.

Pilotáž dotazníku, která měla zmenšit riziko nevhodného obsahu hlavního výzkumu, proběhla na dostupném vzorku studentů bakalářského kombinovaného oboru školský management realizovaného Centrem školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Celkem se jednalo o 54 respondentů

– 15 ředitelů škol nebo jejich zástupců, 21 představitelů středního managementu a 18 učitelů. Pilotní verze dotazníku se pak stala východiskem pro dotazník vlastního výzkumného šetření prováděného na školách.

### 3.3 Hlavní dotazníkové šetření

V rámci vlastního výzkumu bylo záměrným výběrem vybráno 10 pražských základních škol. Záměrný výběr byl definován následujícími kritérii: (1) jedno město z důvodu obdobných podmínek, (2) plně organizovaná škola s prvním i druhým stupněm a minimálním počtem 300 žáků, osobní kontakt výzkumníka na ředitele škol (obsáhlé dotazníkové šetření vyžadovalo vstřícnost).

Dotazníky nakonec odevzdalo osm těchto škol. Dotazníkového šetření se z každé školy účastnil ředitel, dva představitelé středního managementu a vždy tři<sup>4</sup> učitelé - členové metodického orgánu vedeného středním manažerem. Celkem se tedy jednalo o 8 ředitelů, 16 středních manažerů škol a 47 učitelů, tj. celkem 71 respondentů.

## 4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Již předvýzkum přinesl určitý vhled do situace středního managementu školy, který hlavní výzkum dále doplnil.

### 4.1 Předvýzkum

Předvýzkum nejprve prostřednictvím analýzy zápisů z jednání metodických orgánů sledoval zastoupení jednotlivých kategorií vyjadřujících jejich činnost. Protože výsledky byly získány pouze na vzorku tří škol, uvádíme je pouze kvalitativně.

Největší četnost prokázaly položky související s vlastní výukou – plánování akcí, školní vzdělávací programy a tematické plány. Následoval výběr učebnic a pomůcek a další vzdělávání pedagogických pracovníků, těsně sledované hodnocením žáků. Tyto položky poukazují na středního manažera jako na pedagogického pracovníka sledujícího pedagogický proces, nikoli jako na vedoucího určité skupiny učitelů (např. kontrola jako manažerská funkce má četnost výskytu poloviční oproti maximální hodnotě, obdobně rozhodování o financování v rámci metodického orgánu).

Vytvářené kategorie byly následně upřesněny rozhovorem s vedoucími metodických orgánů, jejichž zápisy byly podrobeny analýze.

V rozhovorech se ukázalo, že v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů řídili respondenti především vzdělávací obsah – zajištění návaznosti látky v jednotlivých ročnících a s ostatními předměty, upřesňovali počet hodin a zapojení klíčových kompetencí do výuky. Byly odstraněny tematické plány – nahradil je školní vzdělávací program.

4 Vyjma jednu školu.

Zjištěný poměrně velký důraz na *hodnocení žáků* v práci metodického sdružení / předmětové komise souvisí se zajištěním dostatečného počtu známek, vyváženosti mezi ústním a písemným zkoušením (důraz na čtenářskou gramotnost) a také předcházení stížnostem rodičů („žáci jiné třídy jsou přísněji hodnoceni“). U písemných prací většího rozsahu je zavedeno bodové hodnocení a jsou předem známa kritéria, s nimiž jsou seznámeni nejen žáci, ale i rodiče. Naopak, malý důraz na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je dán tím, že se jim věnuje výchovný poradce v těsné spolupráci s třídními učiteli. Metodický orgán se zaměřuje pouze na jejich hodnocení.

V rámci metodického sdružení / předmětové komise se *ve vztahu k učitelům* realizuje výběr dalšího vzdělávání a předávání zkušeností z něj. V případě nového učitele – zvláště začínajícího – jde o uvádění do praxe, jež je především záležitostí vedoucího metodického orgánu, ale některé činnosti deleguje i na ostatní. Jeden střední manažer by přivítal možnost podílet se na tvorbě úvazků, neboť „...ředitel ani zástupce nemají takový přehled, jaký kantor je pro třídu nejhodnější“.

*Výběr učebnic a pomůcek* je vždy záležitostí metodického orgánu, vedení školy je schvaluje na základě dostatku, či nedostatku finančních prostředků. Střední management by uvítal určitou částku, s níž by bylo možné během roku hospodařit – takto je výběr učebnic a pomůcek odkázán většinou na aktuální přebytek financí a se skutečnou potřebou se nekryje.

*Kontrolní činnost* je příkaz ředitele školy, nevychází z potřeby středního managementu hodnotit členy svého metodického orgánu. Důvodem jsou rovněž malé dopady kontrolní činnosti – lze navrhnout např. další vzdělávání, ale není možné ovlivnit pohyblivé složky platu. Hospitační činnost je tak spíše formální a nepředstavuje skutečnou kontrolní činnost se všemi atributy.

V pilotních rozhovorech byla dále zjišťována pozice a vnímaná důležitost středního managementu. Pouze jeden z respondentů uvedl, že pojem *střední management ve školství* zná z odborné literatury. Ve zkoumaných třech školách se pojem střední management nepoužívá, odpovídající funkce se ve všech třech pilotních školách označuje jako vedoucí metodického orgánu – metodického sdružení nebo předmětové komise.

Dva z respondentů jmenoval do funkce ředitel školy, u jednoho „... to tak nějak vyplynulo ze situace“, protože je nejstarší. Funkce není v žádné škole ukotvena prostřednictvím vnitřních směrnic nebo organizační struktury. Náplň je dána tradicí, „nějak to tak bylo vždycky“. V případě vlastní iniciativy (např. vkládání příspěvků na webové stránky školy) neklade vedení překážky, ale odpovědnosti a pravomoci nestanoví.

Střední management sám sebe označuje především za *odborníky v oblasti předmětu a metodologie*, v tomto smyslu jako poradce pro ostatní. Všichni tři respondenti – i opakovaně – poukazovali na nemanážerské chápání své funkce: „Odmítám poučovat ostatní, jak učit.“ „Nerad chodím na hospitace, neumím sdělovat negativní hodnocení.“ „Chybí mi pravomoci, kolegové mě neberou vážně.“ „Rozhodně nebudu nikomu nic nařizovat, jak bych s nimi vydržela.“

*Důvodem* středních manažerů pro výkon jejich funkce je možnost či snaha rozhodovat a řešit záležitosti ročníku nebo daných předmětů, řídit spolupráci učitelů v rámci metodického orgánu – „lepší se mezi sebou domluvíme, když je spolupráce daná tak trochu nuceně“. Svoji funkci vnímají jako podstatnou pro učitele svého metodického orgánu (výhoda větších zkušeností, možnost jejich předávání, poskytování rad a konzultací) a směrem k vedení školy (role prostředníka). Pro ostatní učitele a pro rodiče nemá podle nich funkce význam.

Funkce vedoucího nebo fungování metodického orgánu se v souvislosti s tvorbou školního vzdělávacího programu „až tak moc nezměnilo, rozdělila jsem úkoly a kontrolovala plnění“. Schůzky probíhaly stejně často, zvýšil se však počet neformálních setkání a spolupráce s ostatními učiteli mimo metodický orgán.

Střední management škol se mezi sebou neschází, pouze v jednom případě, a to i společně s vedením školy v rámci tzv. rozšířeného vedení školy. V rámci vlastního metodického orgánu pak čtyřikrát až pětkrát ročně, vždy se dělá stručný zápis.

## 4.2 Hlavní výzkum: Pozice a vnímaná významnost středního managementu

Hlavní šetření představoval dotazník vyplněný v osmi školách. Přinesl následující zjištění: Sedm škol zůstává u původního názvu metodických orgánů, tedy na 1. stupni se jedná o metodická sdružení (odděleně pro 1. a 2. ročník a pro 3.–5. ročník – jedna škola, 1.–3. ročníku a následně 4.–5. ročníku – jedna škola, po jednotlivých ročnících – tři školy, nebo se jedná pouze o jedno metodické sdružení – dvě školy), a na druhém o předmětové komise (kopírují se vzdělávací oblasti školního vzdělávacího programu – jedna škola nebo se sdružují předměty podobného zaměření – šest škol). Pouze škola č. 7 označuje skupiny učitelů termínem ročníkový tým – jedná se tedy o devět skupin pedagogů, kteří vyučují v daném ročníku.

Důvody pro existenci metodických orgánů nejsou podle dotazníkového šetření příliš povzbuzující. Na pěti školách se metodické orgány vyskytovaly při vstupu současného ředitele do funkce a pokračovaly ve své stávající činnosti. Na jedné škole získaly nové odpovědnosti a pravomoci a na další byly ustanoveny v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů. Škola č. 7 uvádí jiné důvody – zajištění optimální organizace pro týmovou výuku v jednotlivých ročnících.

Ze zjištěných výsledků je zřejmá jistá setrvačnost v oblasti metodických orgánů. Více než polovina ředitelů nijak neřešila změnu náplně jejich činnosti, a to ani v souvislosti s tvorbou školních vzdělávacích programů. Přitom je zřejmé, že vzhledem k počtu žáků, a následně tedy i vyučujících, není v silách koordinátora školního vzdělávacího programu zvládnout celý rozsah učiva.

K názvu funkce se vyjadřoval střední management, tedy celkem 16 respondentů, vždy dva z každé školy. Na jedné škole se respondenti neshodli – jeden označoval funkci jako vedoucí metodického orgánu (stejně jako na dalších šesti školách), druhý jinak – vedoucí učitelka. Sedmá škola volí vzhledem k ročníkové skladbě název garant ročníku.

Žádná ze zkoumaných škol *neuvádí* název střední management školy. Tento termín z odborné manažerské literatury není na základních školách zažitý. Může zde být souvislost s tím, že na pedagogy stojící v čele metodických orgánů nejsou kladeny manažerské požadavky.

Obsazení funkce středního managementu školy je ve čtyřech případech záležitostí ředitele školy, ve dvou případech se jedná o návrh kolegů. Na jedné škole respondenti – střední management – se v odpovědi liší a jedná se o kombinaci předchozích dvou tvrzení.

Při obsazování funkce se střední management samostatně neprosazuje. Tento problém může mít souvislost s neochotou pedagogů provádět vlastní evaluaci a na základě zjištěných skutečností na sobě samostatně pracovat nebo usilovat o funkci, pro kterou má předpoklady.

K vyznačení středního managementu v organizační struktuře školy se vyjadřovali ředitelé škol. Ve třech případech je střední management vyznačen v organizační struktuře školy a je mu přiznán příplatek za vedení. Ve čtyřech školách je sice v organizační struktuře vyznačen, ale příplatek za vedení mu přiznán není. Pouze jedna škola nemá střední management v organizační struktuře vyznačen.

Nepřiznání příplatku střednímu managementu školy může souviset s tíživou finanční situací na školách, kdy je pro některé školy obtížné zajistit i nárokové složky platu. Nicméně vyznačení středního managementu ve většině zkoumaných škol je nezbytným předpokladem pro přidělení řídicích pravomocí i odpovědnosti a prvním krokem směrem k manažerské roli.

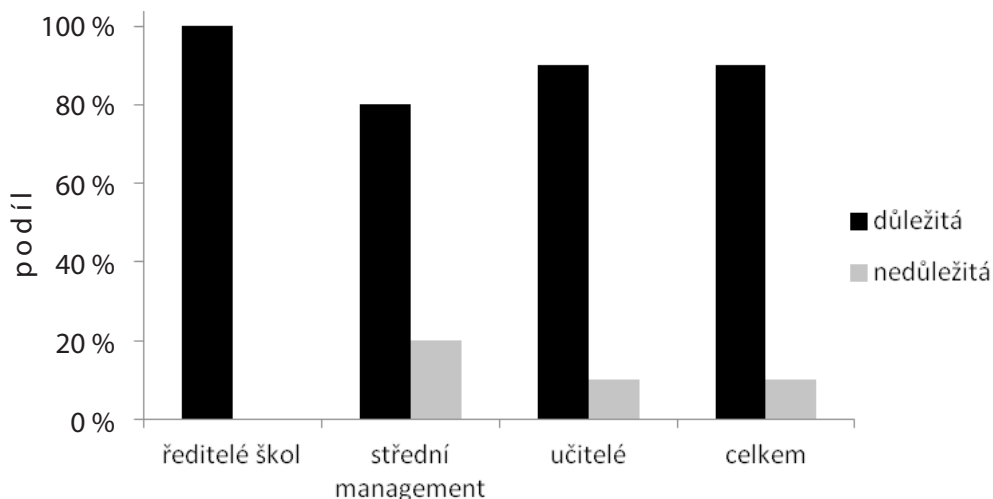
## Vnímaná významnost

Důležitost funkce středního managementu školy posuzovali všichni respondenti, tedy ředitelé škol, střední management a učitelé. Graf na obrázku 1 ukazuje průměrné hodnoty u jednotlivých skupin respondentů.

Všichni ředitelé považují funkci středního managementu za důležitou, stejně jako většina učitelů. Střední management sám však o důležitosti své funkce pro řízení školy přesvědčen není, za důležitou ji považuje pouze 80% respondentů. Přesto uvedl pouze jednu konkrétní odpověď – „...jde spíše o osobní kvality než o funkci“. Učitelé v rámci negativních odpovědí uváděli, že „nemá pravomoc zasahovat do řízení, pouze dává podněty“ nebo „nemá žádné pravomoci“. Mnohem podrobněji se respondenti rozepisovali u kladných odpovědí. U ředitelů většinou ve smyslu konkrétních činností: „Blíže k problematice, sjednocují potřeby, názory, povinnosti jednotlivých pedagogů, zrychlují komunikaci mezi učiteli a vedením.“ „Změny v učebních plánech, požadavky na pomůcky.“ Objevily se ale i výpovědi ve smyslu řízení: „Efektivní řízení pedagogického procesu, evaluace učitelů.“ „Koordinační činnosti, delegování odpovědnosti a pravomocí za danou oblast.“

Ředitelé škol tedy uvažují o důležitosti středního managementu i v oblasti řízení ostatních učitelů, tedy při naplnění manažerské funkce. I když pouze 80% respondentů z řad středního managementu považuje svou funkci za důležitou z hlediska řízení školy, někteří z nich v konkrétních odpovědích uvádějí skutečné manažerské

činnosti, např. „řízení a koordinace členů metodického orgánu“, „usnadnit vedení školy řešit problémy, rozhodovat, plánovat“, „podpora vedení školy, spolurozhodování“. Objevují se ale i odpovědi, které nejsou zaměřené na řízení lidí – „koordinace tematických plánů“, „vzájemná pomoc“ nebo „usnadnění spolupráce mezi vedením školy a učiteli.“ Názor středního managementu na důležitost vlastní funkce pro řízení školy není přesvědčivě jednotný. Učitelé chápou důležitost funkce středního managementu především ve smyslu mezičlánku mezi nimi a vedením: „ředitel je moc daleko“, „jednodušší a příjemnější jednání s kolegou než s vedením, úspora času“, „řešení aktuálních problémů“, „konkrétní reálné problémy se dostanou k vedení“. Učitelé zdůrazňují přínos středního managementu také pro výuku („důležité pro směřování předmětu“, „odbornost“) i pro ně samé („předávání zkušeností“ nebo „spolupráce mezi pedagogy“).

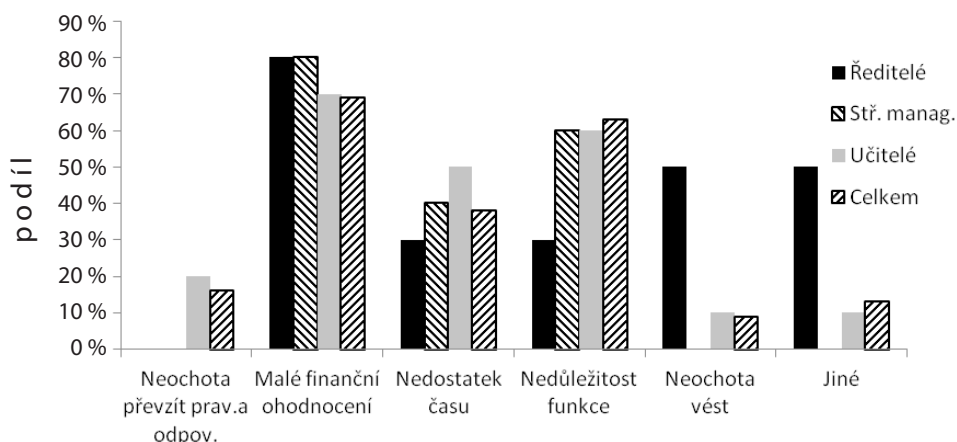


Obrázek 1. Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy

Výzkum se soustředil i na překážky, které bránily střednímu managementu být řídicím prvkem. K této problematice se vyjadřovaly všechny tři skupiny respondentů, ředitelé škol, střední management i učitelé, kterým byly nabídnuty možnosti uvedené v grafu na obrázku 2.

Všechny tři skupiny respondentů se přibližně shodují u dvou položek: malého finančního ohodnocení a nedostatku času. Finanční ohodnocení je zároveň největší překážkou pro řídicí činnost středního managementu školy. Další položky se odlišují podle skupin respondentů. Zatímco delegování pravomocí a následné převzetí odpovědnosti nečiní problém ředitelům škol ani střednímu managementu, za překážku to považují učitelé. Střední management a učitelé se shodně domnívají, že důvodem je nepřikládání důležitosti funkci samotné (ředitelé škol oproti nim tuto položku hodnotí pouze poloviční hodnotou). Naproti tomu ředitelé jako největší překážku hned za nedostatkem financí uvádí neochotu vést, zatímco střední management tuto položku jako překážku neuvádí vůbec a učitelé zanedbatelně. Vol-

bu „jiné překážky“ využívali hlavně ředitelé škol, kteří uváděli „formální fungování“, „neochota jít do konfliktu a kritizovat kolegyně“.



Obrázek 2. Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem

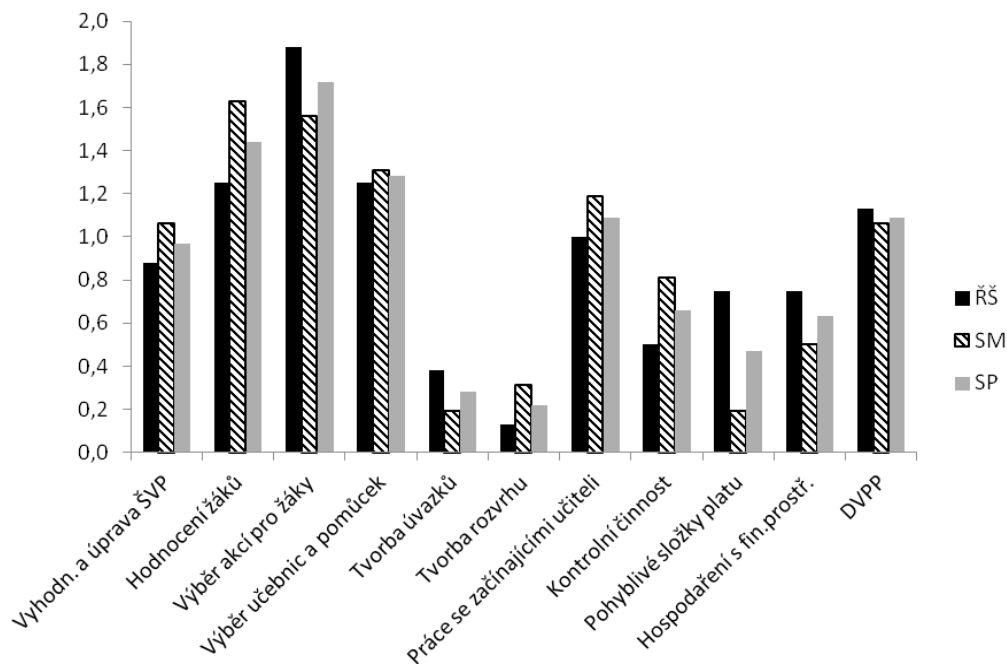
Výzkum sledoval i oblast stanovení náplně práce středního managementu školy, respondenty byl střední management jednotlivých škol. Na šesti školách se respondenti shodli (pětkrát určuje náplň ředitel školy a na jedné není určena, děje se náhodně), na zbývajících školách někteří respondenti uvedli, že činnost určuje ředitel, zatímco jiní uváděli činnost nahodilou nebo vycházející z návrhu učitelů.

Poslední položkou úvodní části dotazníkového šetření byly schůzky středního managementu s vedením školy i se členy metodického orgánu, kterou posuzoval střední management. I zde se u dvou škol objevil nejednotný názor respondentů. Na pěti školách jsou schůzky středního managementu s vedením školy pravidelné a dělají se z nich zápisy. Schůzky středního managementu se členy jejich metodického orgánu jsou pravidelné na sedmi školách a na všech se dělají zápisy.

### 4.3 Hlavní výzkum: Oblasti činnosti a řízení středního managementu školy

Výzkumné šetření zahrnovalo celkem 11 činností středního managementu školy, které byly formulovány v předvýzkumu a pilotáži. Jsou uvedeny v grafech 3 a 4. Kategorie tvorba úvazků znamená přidělení předmětů jednotlivým vyučujícím, kontrolní činnost se uplatňuje v rámci metodického orgánu. V případě pohyblivých složek platu se jedná o stanovení kritérií a výše u vyučujících, kategorie hospodaření s finančními prostředky se týká prostředků na učebnice a pomůcky.

Byl sledován současný a žádoucí stav. Každá činnost byla na každé škole posuzována třemi respondenty, ředitelem školy a dvěma středními manažery. Hodnotou 0 byly označovány činnosti, které střední management neřídí, hodnota 1 představovala částečné řízení a hodnota 2 řízení činnosti pouze středním managementem školy.



Obrázek 3. Současný stav činností řízených středním managementem

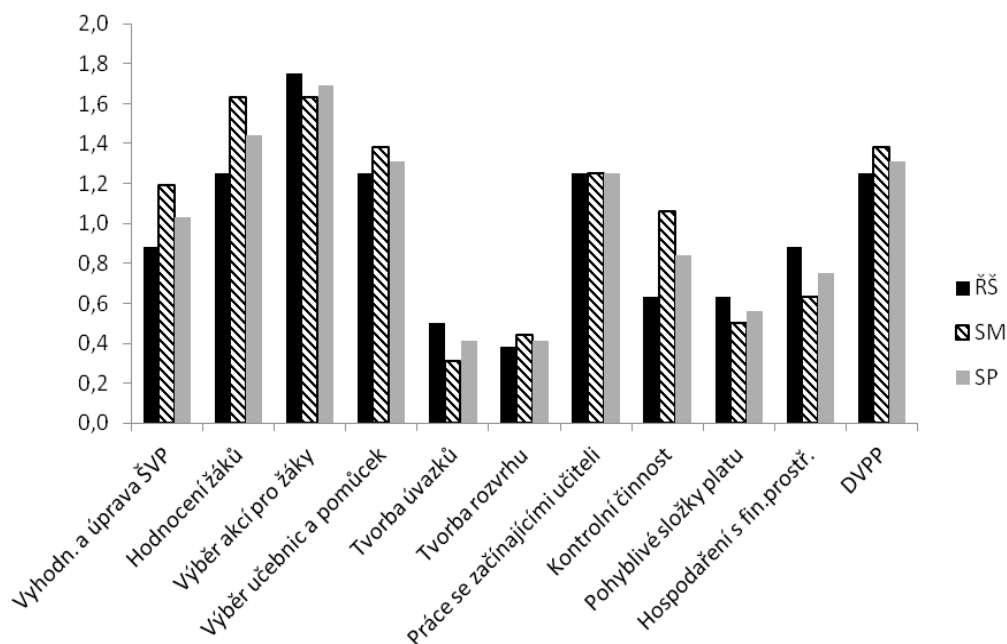
V současnosti (obr. 3) jsou ředitelé škol ochotni delegovat na střední management pouze výběr akcí pro žáky, společně se pak jedná o výběru učebnic a pomůcek, hodnocení žáků, DVPP a práci se začínajícími učiteli. Nejmenší míru delegování uvádějí ředitelé u tvorby rozvrhu, což má přímou souvislost s potřebou řešení v rámci celé školy, nikoli v rámci metodických orgánů.

Výpovědi středního managementu se značně shodují s názory ředitelů škol, z čehož vyplývá reliabilita dotazníkového šetření. Obě skupiny se shodly, že střední management je ochoten převzít samostatně odpovědnost pouze za výběr akcí pro žáky. Dále se nejvíce zabývá hodnocením žáků, výběrem učebnic a pomůcek, prací se začínajícími učiteli, DVPP a vyhodnocením a úpravou školních vzdělávacích programů. Poslední činnost se neobjevuje u ředitelů škol, kteří činnost související se školním vzdělávacím programem delegují z hlediska obsahu na koordinátory školních vzdělávacích programů nebo organizačně na své zástupce. Nejmenší zapojení z pohledu středního managementu je do oblasti pohyblivých složek platů a tvorby úvazků.

Z hlediska společného pohledu ředitelů škol a středního managementu je delegována jediná činnost – výběr akcí pro žáky. Vzájemná participace, tedy společné řízení, je pak v následujících činnostech: hodnocení žáků, výběr učebnic a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a DVPP.

Z hlediska možného uplatnění středního managementu jako řídicího prvku školy je důležitý pohled ředitelů škol a vlastního středního managementu na žádoucí stav. Výsledky výzkumného šetření ukazuje obrázek 4.





Obrázek 4. Žádoucí stav činností řízených středním managementem

Ředitelé škol jsou ochotni úplně delegovat pouze výběr akcí pro žáky, ovšem méně než v současnosti. Z uvedeného vyplývá, že ředitelé škol projevují snahu více se zapojit do řízení pedagogického procesu, ale současný stav jim to neumožňuje. Z ostatních činností se jedná o stejné zastoupení jako u současného stavu – hodnocení žáků, výběr akcí a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a DVPP. Nejméně jsou ředitelé škol ochotni delegovat tvorbu rozvrhu.

Střední management je obdobně jako u současného stavu ochoten samostatně převzít pouze výběr akcí pro žáky. Společně je v budoucnu ochoten participovat na hodnocení žáků (1,6), výběru učebnic a pomůcek a DVPP, práci se začínajícími učiteli a vyhodnocení a úpravě školního vzdělávacího programu. Nejméně je ochoten participovat na kontrolní činnosti.

#### 4.4 Hlavní výzkum: Chápání vlastní role středním managementem školy

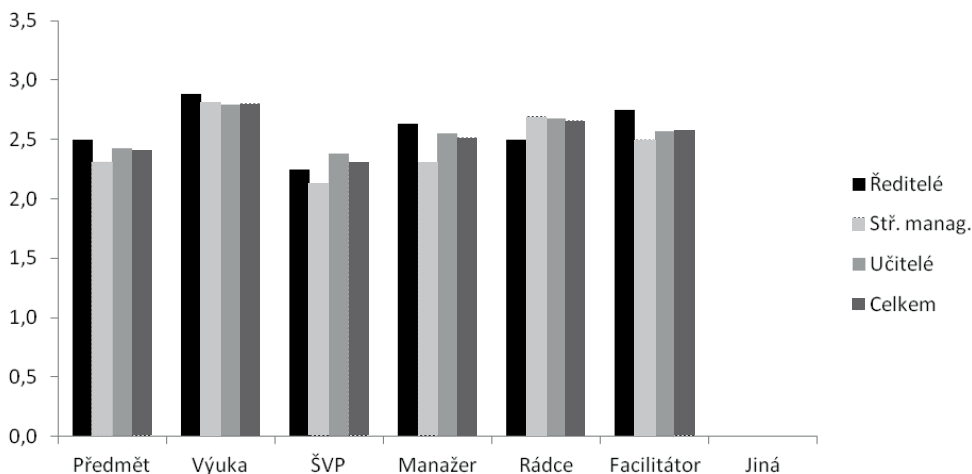
Na základě pilotního šetření a zkušeností autorky bylo stanoveno šest rolí středního managementu školy:

- odborník v odborné oblasti svého *předmětu*,
- odborník v oblasti *výuky* (pedagogika, didaktika, metodika, práce se žáky),
- koordinátor školního vzdělávacího programu (tvorba, evaluace, mezipředmětové vztahy),

- *manažer* (řízení členů metodického orgánu),
- *rádce* pro členy svého metodického orgánu (problémoví žáci, rodiče),
- *facilitátor* (usnadnění spolupráce mezi učiteli a vedením školy).

Žádná ze zkoumaných škol nevyužila možnost uvést jiné vnímání role.

Odpovědi byly respondentům nabídnuty formou čtyřstupňové škály pro míru důležitosti: velmi důležitá, spíše důležitá, spíše nedůležitá a zcela nedůležitá. Výsledky šetření uvádí obrázek 5.



Obrázek 5. Důležitost rolí středního managementu školy

Všechny skupiny respondentů považují za nejdůležitější roli středního managementu jako odborníka v oblasti výuky, tj. v konkrétní činnosti během vyučovací hodiny. Poněkud v rozporu s tím je nejnižší hodnocení v roli koordinátora školního vzdělávacího programu a druhé nejnižší hodnocení v roli odborníka v odborné oblasti svého předmětu. Je tedy zřejmě zpochybněna nedoceněná souvislost mezi vlastní výukou a školním vzdělávacím programem. Z hlediska odbornosti v oblasti výuky není vnímána jako důležitá znalost školního vzdělávacího programu. Odehrává se tedy výuka podle něho? Nebo je skutečně možná oddělená role mezi odborníkem na výuku a koordinátorem školního vzdělávacího programu? Stejně jako v pilotáži i zde se ukazuje jakási odtrženost školních vzdělávacích programů od samotné výuky, zde z pohledu všech tří skupin respondentů (!) – ředitelů, středního managementu i učitelů.

Střední hodnocení obdržely role rádce a facilitátora. Z hodnocení vybočují ředitelé, kteří před rolí rádce upřednostňují roli manažera, nicméně facilitátora hodnotí výše než střední management a učitelé. Tato skutečnost společně s nejvyšším hodnocením středního manažera jako odborníka v oblasti výuky ukazuje, že role středního managementu nespočívá v řízení členů metodického orgánu (jak termín napovídá), nýbrž především v roli rádce. Potvrzením uvedeného závěru je i důle-

žitost role manažera – ředitelé tuto roli dávají na třetí místo, ale učitelé a střední management na místo čtvrté, resp. 4.–5. místo.

Nevýrazná – na pátém místě v pořadí důležitosti – se jeví role středního managementu jako odborníka v odborné části svého předmětu, tedy v oblasti oborových znalostí a dovedností. Tento výsledek může znamenat vnímanou dobrou připravenost učitelů v odborné oblasti, kde necítí potřebu rady a domnívají se, že dokážou sledovat i nové trendy vývoje.

Celkově vnímaná důležitost rolí vypovídá o tradičním pohledu na střední management školy chápaný ne jako na řídicí prvek (řízení ostatních pedagogů v rámci svého metodického orgánu nebo koordinace pedagogů v oblasti školního vzdělávacího programu), ale jako na rádce a podporovatele (role mentora a facilitátora), zkušeného pedagoga ovládající svůj předmět a ochotného podělit se o své zkušenosti s ostatními (odborník v oblasti výuky).

## 5 DISKUSE

Ukázalo se, že název střední management není na školách používán. Nejčastěji používané označení názvu funkce je vedoucí, popř. vedoucí učitel, daného metodického orgánu, metodického sdružení (1. stupeň) a předmětové komise (2. stupeň). Závažnější však je, že řízení ani po věcné stránce není náplní činnosti těchto pracovníků, nyní ani v budoucnu nejsou ředitelé ochotni předat jim další odpovědnost a pravomoci – a současně střední management není ochoten další zodpovědnost přijmout. V současné době tak „řídí“ střední management samostatně pouze výběr akcí pro žáky. Dále do oblasti činností řízených středním managementem patří hodnocení žáků, výběr učebnic a pomůcek, práce se začínajícími učiteli a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Do těchto činností však již zasahuje ředitel školy, delegování na střední management je tedy velmi omezené. Jako nejméně žádoucí je hodnocena možnost předání právě manažerských činností – plánování (tvorba úvazků a rozvrhu), hodnocení (kontrola a ovlivnění pohyblivých složek platu) a rozhodování (hospodaření s finančními prostředky). Překvapující je i poměrně nízké hodnocení práce na školním vzdělávacím programu. Dominantní role tak zůstává koordinátorovi školního vzdělávacího programu, jehož funkce je, na rozdíl od funkce středního managementu školy, legislativně ukotvena.

Jeden z recenzentů článku zde proto položil otázku, zda objekt popsaného výzkumu vůbec odpovídá výzkumné otázce. Označení vedoucích metodických orgánů za střední management sice je po formální stránce plně ve shodě s českou i zahraniční odbornou literaturou, avšak empirická zjištění v textu prezentovaná „fakticky nedovolují přiznat vedoucím metodických orgánů manažerské postavení“. Autorka se domnívá, že právě v popisu tohoto napětí mezi teorií a praxí spočívá jeden z přínosů její práce. Bylo by samozřejmě užitečné klást si otázku, kdo je de facto středním manažerem v české škole (a zda tam někdo takový je), ta však jde za hranice této stati. Současně lze očekávat, že rozpor mezi potenciálem a skutečnou funkcí vedoucích metodických orgánů je dlouhodobě neudržitelný – ze

zahraničí známý důraz distribuované či sdílené vedení školy se dříve nebo později bude jistě prosazovat i u nás.

Lze ovšem uvažovat např. o strukturních faktorech, jež vyvolávají rozdíly v roli středního managementu u nás a v zahraničí – např. české školy, zejména sekundární, bývají menší než jejich zahraniční protějšky (Dvořák et al., 2010, s. 265). To může být důvodem, proč je lze spravovat s ploššími řídicími strukturami. Na druhou stranu absence řízení vykonávaného vedoucími metodických orgánů může být příčinou absence pedagogického vedení čili zlepšování kvality vzdělávání, o němž mluví studie McKinsey et al. (2010).

V našem výzkumu jde o školy velkoměstské, plně organizované, spíše velké. Tento záměrný výběr považujeme u počáteční explorační studie málo studované problematiky za přijatelný, zároveň jsme si však vědomi, že charakter škol zahrnutých do studie nedovoluje generalizovat na situaci škol v celé České republice, bude nutno zjišťovat specifika jiných skupin škol.

## 6 ZÁVĚR

Střední management školy je novým označením pro „tradiční“ pedagogické pracovníky – vedoucí metodických orgánů. Jejich role ve školách zaznamenala určitý posun od pedagogiky k managementu a je neoddiskutovatelným faktem, že v souvislosti s optimalizací – a tedy zvětšováním – škol, narůstajícími povinnostmi ředitelů škol i jejich zástupců se bude důležitost středních řídicích pracovníků zvyšovat a jejich činnost bude nezastupitelná pro optimální zajištění průběhu pedagogického procesu. Obdobný proces je popsán ze zahraničí, změnu rolí nižších článků řízení ve škole popisuje ostatně i stať z britského prostředí od Ch. Chapmana v tomto čísle. I když výzkum provedený autorkou neprokázal komplexní řídicí činnost středního managementu školy, poukázal na existující nevyužitý potenciál. Proto je téma středního managementu školy výzvou do budoucna a skupině těchto řídicích pracovníků by měla být věnována náležitá pozornost.

### LITERATURA

- Bennet, N. (1999). Middle Management in Secondary Schools: Introduction. *School Leadership & Management*, 19(3), 289–292.
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika: Celistvé a otevřené pojetí vzdělávání a výchovy*. Ostrava: Amonium servis.
- Blížkovský, B., Kučerová, S., & Kurelová, M. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Frühauf, D., Kaplan, J. (1988). *Metodické orgány v řídicí práci ředitele školy*. Brno: Krajský pedagogický ústav v Brně.

- Gold, A. (2005). *Řízení současné školy. O práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Nakladatelství Fakta.
- Chrástka, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- McKinsey & Company (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: autor.
- Michek, S. (2010). *Evaluační nástroje podporující rozvoj vedoucích pracovníků ve školství*. In *AEDUCA, Festival vzdělávání dospělých: sborník příspěvků z odborných konferencí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- Pírek, Z. (1982). *Metodické orgány na školách*. Vsetín: Okresní pedagogické středisko Vsetín.
- Pol, M.; Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.
- Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J., Walterová, E. Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Školský zákon* (2004). Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.
- Štěpánek, F. (1993). *Řízení školy: Na pomoc ředitelům škol a učitelům*. Brno: Signet.
- Zákoník práce* (2006). Zákon č. 262/2006 Sb.
- Zlepšování kvality vedení škol ve střední Evropě. Závěrečná zpráva o projektu Kvalitním vedením škol k efektivnímu učení*. (2011). Praha: MŠMT.



## Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií

Tomáš Janík, Petr Najvar, David Solnička

Masarykova univerzita v Brně

**Abstrakt:** *Text je příspěvkem k poznání problému implementace kurikulární reformy na běžných – nepilotních – gymnáziích v České republice. Autoři představují výsledky studie navazující na rozsáhlejší výzkum Kvalitní škola, který realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze ve spolupráci s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU v letech 2009–2011. V rámci výzkumu byly v roce 2010 realizovány řízené rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů nebo řediteli na 19 pilotních gymnáziích na téma implementace kurikulární reformy (Janík et al., 2010a). Jelikož se objevily indicie, že implementace kurikulární reformy probíhala a byla reflektována na pilotních gymnáziích jinak než na gymnáziích nepilotních, byla realizována tato studie, jež se s využitím shodné metodologie zaměřuje na proces implementace kurikulární reformy z pohledu ředitelů na nepilotních gymnáziích. Výsledky ukazují na rezervovanější postoje respondentů z nepilotních gymnázií vůči kurikulární reformě a nechávají nahlédnout do způsobů argumentace, jež stojí v pozadí těchto postojů.*

**Abstract:** *The paper focuses on the implementation of the current reform of upper-secondary curriculum in the Czech Republic. It particularly concentrates on the ways the reform is implemented on regular (non-pilot) schools. The authors present the results of a study that builds on a previous larger research project Kvalitní škola (Quality school) that was carried out in 2009–2011 by the Research Institute of Education in Prague in cooperation with the Institute for Research in School Education of the Masaryk University's Faculty of Education. In 2010, semi-structured interviews had been realised with coordinators of the development of school education programmes and also headmasters of 19 "pilot" comprehensive upper-secondary schools that focused on the implementation of the current curricular reform (Janík et al. 2010a). In that study, some indications were found that the processes of implementation and reflection of the reform differed on "pilot" schools as compared to the "non-pilot" schools. The present study was designed so as to analyse these processes as they took place*

*in non-pilot schools (using the same methodology as Janík et al., 2010a). The results indicate that in the “non-pilot” schools, less supportive opinions towards the reform are found and illuminate the arguments behind these opinions.*

**Klíčová slova:** *implementace, kurikulum, reforma, vzdělávací politika, RVP, ŠVP, gymnázium*

**Key words:** *implementation, curriculum, reform, educational policy, education programmes, upper-secondary education*

## 1 ÚVOD

V letech 2009–2011 realizoval Výzkumný ústav pedagogický v Praze (VÚP) ve spolupráci s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU (IVŠV) široce založený výzkumný projekt, jehož cílem bylo monitorovat proces implementace kurikulární reformy na gymnáziích v České republice a analyzovat, jak tuto implementaci reflektují její (spolu)aktéři. Výzkum byl pod názvem *Kvalitní škola* realizován ve čtyřech fázích, v nichž byly využity čtyři různé výzkumné metodologie: (1) rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů (Janík et al., 2010a), (2) dotazníkové šetření mezi řediteli a učiteli na gymnáziích (Janík et al., 2010b), (3) případové studie tvorby školních vzdělávacích programů (Píšová et al., 2011) a (4) videostudie výuky (Janík et al., 2011).

V první fázi výzkumu byly v roce 2010 realizovány rozhovory s koordinátory tvorby školních vzdělávacích programů (ŠVP), zpravidla řediteli, na 15 pilotních a 4 partnerských gymnáziích<sup>1</sup> na téma implementace kurikulární reformy (Janík et al., 2010a). Cílem bylo analyzovat, jak koordinátoři ŠVP na pilotních gymnáziích reflektují proces implementace kurikulární reformy. Reflektováno bylo celkem devět témat rozvržených do tří rovin:

- v makrorovině se rozhovory zaměřovaly na (1) ideje a cíle reformy, (2) implementaci kurikulární reformy, (3) podporu reformy;
- do mezoroviny spadala témata (4) reforma jako příležitosti pro rozvoj a profilaci školy, (5) personální faktory reformy;
- v mikrorovině byla rozebírána témata spojená s (6) kurikulárními vlivy na tvorbu ŠVP, (7) s realizací obsahu vzdělávání, (8) s realizací výuky a (9) s evaluací.

První fáze výzkumu *Kvalitní škola* umožnila nahlédnout, jak koordinátoři ŠVP na gymnáziích reflektují proces implementace reformy na pilotních gymnáziích,

<sup>1</sup> Pojmeme pilotní gymnázia označujeme gymnázia, která se pod gescí VÚP v Praze zapojila do vývoje a ověřování rámcových vzdělávacích programů. Pojmeme partnerská gymnázia označujeme gymnázia, která těsněji spolupracují s VÚP v Praze, mj. také v oblasti vývoje a ověřování kurikula. V tomto textu používáme označení pilotní gymnázia jako zastřešující označení pro gymnázia pilotní i partnerská. S vědomím určité nepřesnosti k tomu kroku přistupujeme v zájmu zvýšení srozumitelnosti a přehlednosti textu.

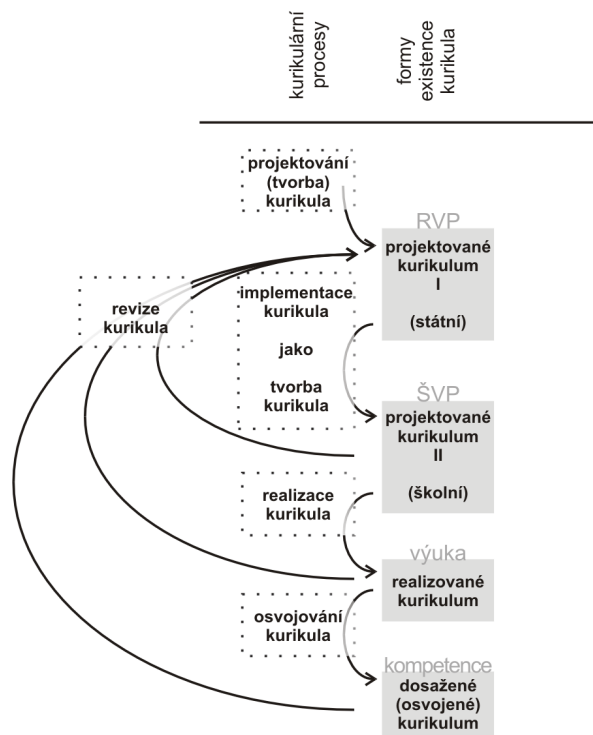


a pomohla autorům při projektování dalších fází výzkumu. Otázka, jak proces implementace probíhal na „běžných“ – nepilotních – gymnáziích a jak na nich byl reflektován, však zůstala otevřena. Odpověď na ni hledá předkládaná studie. Jejím cílem je mapovat proces implementace kurikulární reformy na nepilotních gymnáziích, a vytvořit tak faktografickou (poznatkovou) základnu pro navazující komparativní studie.

## 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Jedním z hlavních problémů, s nimiž se výzkum kurikulární reformy potýká, je problém terminologie. Nové kurikulární dokumenty mnohdy zavádějí nové a „neotřelé“ pojmy k popisu jevů a procesů, pro které odborná terminologie využívá pojmy jiné. I odborná terminologie je navíc poměrně značně rozkolísaná, neboť často pracuje s různými překlady cizojazyčných termínů, pocházejících často z odlišných historických a kulturních kontextů nebo z nesouměřitelných, či dokonce soupeřících paradigmat.

V projektu *Kvalitní škola* se pracuje s rozlišením dvou hlavních, zastřešujících pojmů: *kurikulární procesy* a *formy existence kurikula* (obrázek 1).



Obrázek 1. Kurikulární procesy a formy existence kurikula: systematizace terminologie. Zdroj: Janík et al. (2010a, s. 34)

Prezentovaná studie se primárně zaměřuje na kurikulární proces *implementace kurikula* – přesněji řešeno na proces *implementace RVP jako tvorby ŠVP*. Jak vysvětlujeme podrobněji na jiném místě (Janík, 2011), v obecném vymezení je *implementace* chápána jako uskutečnění či naplnění – např. určité ideje či určitého záměru. V jiném smyslu je možné implementaci chápat jako proces implementování (zavádění), který směřuje k implementaci (jako ukončení tohoto procesu). Ve vztahu k *reformě* se o *implementaci* uvažuje nejčastěji jako o procesu *zavádění reformních idejí* do praxe škol. Jak uvádějí Altrichter a Wiesinger (2005, s. 31), o *implementaci* ve smyslu *naplnění* lze hovořit až tehdy, jsou-li *reformní ideje* ve školách přijaty a běžně praktikovány. Podobně Fullan a Pomfret (1977, s. 336) vymezují implementaci jako „vlastní využití inovace nebo jejích součástí v praxi“.

Pro náš přístup je podstatné, že vymezujeme a zkoumáme *implementaci* v kontextu dalších procesů odehrávajících se „mezi“ různými formami existence kurikula (obrázek 1). Z hlediska celkové struktury kurikula jsou zde rozlišeny: kurikulární procesy (tvorba/projektování, implementace, realizace, osvojování, revize) a formy existence kurikula (projektované, implementované, realizované, dosažené/osvojené).

Podstatu jednotlivých kurikulárních procesů a forem existence kurikula lze charakterizovat takto:

- Projektování (tvorba) kurikula spočívá ve vymezování cílů a obsahů vzdělávání do konkrétních kurikulárních dokumentů – výsledkem je projektované kurikulum.
- Implementace kurikula spočívá v zavádění kurikulárních dokumentů do škol – výsledkem je implementované kurikulum.
- Realizace kurikula spočívá ve zprostředkovávání kurikulárních cílů a obsahů prostřednictvím výukových metod a forem žákům – výsledkem je realizované kurikulum.
- Osvojování kurikula spočívá ve zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky – výsledkem je dosažené (osvojené) kurikulum.
- Revize kurikula spočívá v zavádění změn do projektovaného kurikula – výsledkem je přehodnocené projektované kurikulum.

Náš výzkum chápeme jako příspěvek k porozumění procesu implementace jako zavádění reformy. Jak ukázaly další fáze našeho výzkumu (Janík, Knecht, Najvar, Píšová, & Slavík, 2011, s. 394–397), o implementaci ve smyslu zavedení zaváděného lze v případě současné reformy hovořit spíše jen s nadsázkou. Provedený výzkum ukazuje, že reforma je v mnoha ohledech implementována nedostatečně či nedůsledně. Rozlišení zachycené na obrázku 1 umožňuje položit si otázku, jakými adaptacemi prochází kurikulum na cestě od své ideové koncepce přes uskutečnění až k revizi.

Implementaci lze chápat také jako jednu z fází v rámci komplexního procesu vzdělávací transformace, což je širší koncept než kurikulární reforma. Podstatnou je zde otázka ptající se po počátku a konci kurikulární reformy v rámci vzdělávací transformace. Jak upozorňuje Greger (2011), hledání počátku a konce určité edukační změny není triviální problém. Pokusme se k jeho řešení přispět s využitím Bir-

zeova čtyřfázového modelu postsocialistické transformace (Birzea 2008; v češtině k tomu viz Greger, 2011) upraveného pro české prostředí Kotáskem (2006).

Birzea rozlišuje (pro Rumunsko) čtyři fáze postsocialistické transformace vzdělávání: (1) destrukce, (2) stabilizace, (3) restrukturační, (4) protinávhrny reformem.

Kotásek (2005a, 2005b) rozlišuje pro Českou republiku rovněž čtyři fáze, avšak s poněkud jinak rozloženými akcenty, což se odráží i ve zvolené terminologii: (1) dekonstrukce, (2) parciální stabilizace, (3) systémová rekonstrukce, (4) implementace. Pokud jde o časové přiřazení, fáze 1 (dekonstrukce) je Kotáskem datována mezi roky 1990–1991; je podle něj typická vymezením vůči stávajícímu stavu. Fázi 2 (parciální stabilizace) přiřazuje Kotásek letům 1991–2000 a vnímá ji jako období, pro něž je charakteristické přijímání ad hoc opatření a analýzy stavu a vývoje školství. Fáze 3 (systémová rekonstrukce) se podle Kotáska realizuje přibližně v letech 2001–2004; je zahájena přijetím *Národního programu rozvoje vzdělávání* v roce 2001, který předestírá koncepci systémové reformy. Fázi 4 (implementace) Kotásek datuje k roku 2005, tj. poté, co byl přijat školský zákon č. 561/2004 Sb.

Kotásek i Birzea upozorňují, že tyto modely jsou určeny pro aplikaci na reformu (resp. transformaci) vzdělávacího systému jako celku. My dodáváme, že kurikulární reforma je v tomto pohledu jen dílčí reformou, tj. reformou jedné z částí systému. Budeme-li kurikulární reformu vnímat jako součást reformy (resp. transformace) vzdělávacího systému jako takového, můžeme konstatovat, že start kurikulární reformy spadá do fáze systémové rekonstrukce, která je zahájena na přelomu milénia zveřejněním dvou zásadních dokumentů vzdělávací politiky – *Koncepce vzdělávání... (1999)* a *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knihy (2001)*. Období, které následuje, lze označit za fázi implementace, kdy se koncepce kurikulární reformy popsaná v RVP a souvisejících materiálech – od školského zákona až po manuály tvorby ŠVP – má propracovat do praxe.

Z uvedeného je patrné, že implementace je kritickou fází reformy. Zahraniční výzkumy (např. Altrichter & Wiesinger, 2005) ukazují, že většina prostředků a energie je věnována tvorbě nových (např. kurikulárních) koncepcí. Tvorba totiž navenek nejvýrazněji signalizuje politicko-administrativní aktivitu. Naproti tomu implementace těchto nových koncepcí je často upozaděna, neboť se jedná o méně evidentní, o to však náročnější aktivity spojené s péčí o postoje klíčových osob, s konkrétní podporou procesu implementace v často konfliktním prostředí apod. Implementace má přitom zásadní význam z hlediska dopadu reformních idejí do školské praxe. Podcenit implementaci znamená vystavit se riziku, že reformní ideje se do praxe očekávaným způsobem nepromítnou. To je dost závažný důvod pro to, aby se problematika implementace stala prominentním předmětem naší výzkumné pozornosti.

### 3 POHLEDY NA IMPLEMENTACI REFORMY (V MAKROROVINĚ) ANEB CO ZJIŠŤUJEME

Předkládaná studie se zaměřuje na „pohyb“ od idejí kurikulární reformy k jejich implementaci. Studie tedy pokrývá pouze část výše vymezeného tematického pole, a to rovinu školství (makrorovinu). Sem spadají témata týkající se (1) idejí a cílů kurikulární reformy, (2) implementace kurikulární reformy, (3) způsobů podpory reformy „zvenčí“ a (4) možností rozvoje a profilace školy v rámci kurikulární reformy.

Hlavní zjištění získaná v první fázi výzkumu *Kvalitní škola* k problému implementace kurikulární reformy na pilotních gymnáziích lze shrnout do následujících bodů (Janík et al., 2010a, s. 52–89, 140–141, 144–145):

Kurikulární reforma byla koordinátory pilotních gymnázií vnímána jako příležitost pro široké spektrum změn týkajících se základních kategorií vzdělávání. Zatímco někde si reformu spojovali především s šancí na oslabení encyklopedičnosti vzdělávání ve prospěch kompetencí, jinde se od reformy očekávala změna výukových metod a forem, popř. změna způsobu práce a komunikace ve školách – a to jak v učitelském sboru, tak ve výuce. Potenciál pro změnu byl vnímán také v rovině profilace školy a v rovině řízení a vedení školy. Téma změny školy jako instituce a její funkce personalizační, socializační, enkulturační apod. bylo na pilotních gymnáziích reflektováno pouze v náznacích.

Ukázalo se, že v případě pilotních gymnázií se do jisté míry podařilo propojovat *inovativní úsilí škol*, které vyrůstá zespoda, s *reformováním* vedeným shora. Bylo zajímavé, že podle koordinátorů ŠVP na pilotních školách panovaly nejasnosti v tom, kteří aktéři (a instituce) mají v procesu implementace reformy sehrávat jaké role. Byly shledány určité problémy v tom, jak byla kurikulární reforma jako celek koordinována.

Na pilotních gymnáziích byl dobře patrný určitý rozpor ve vnímání profilace školy. Profilace byla často vnímána jako prostředek k odlišení vlastní školy a zdůraznění její jinakosti a tak se k ní vyjadřovali mnozí z koordinátorů. Na druhé straně stojí profilace, jejímž cílem nebylo v první řadě odlišení, ale formulování společného cíle školy – určité mise směřem ke společnosti, v níž škola funguje.

Za jeden z problémů současné reformy považovali koordinátoři ŠVP na pilotních gymnáziích nízkou informovanost širší veřejnosti o probíhajících změnách. Silnější mediální podpora by podle respondentů byla mohla vést k vyšší zainteresovanosti rodičů i dalších aktérů. Finanční podpora byla rovněž chápána jako problematická. Finančních prostředků se podle koordinátorů nedostávalo v oblasti materiální vybavenosti škol a v oblasti odměňování učitelů. Nejdiskutovanějším tématem v této oblasti byla metodická podpora učitelů vytvářejících ŠVP. Kritika v tomto ohledu zaznívala na adresu vysokých škol a dalšího vzdělávání učitelů. Aktivity organizované VÚP byly oproti tomu hodnoceny převážně kladně, i když nelze vyloučit pozitivní zkreslení dané úzkou součinností respondentů s pracovníky VÚP na pilotních gymnáziích.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU NA NEPILOTNÍCH GYMNÁZIÍCH

Prezentovaná studie metodologicky staví na předcházející fázi výzkumu, která sledovala, jak proces implementace reformy reflektují aktéři na pilotních gymnáziích (Janík et al., 2010a). Vzhledem k tomu, že role aktérů na pilotních gymnáziích je vnímána jako do značné míry specifická a že pilotní gymnázia tvoří cca jen čtyři procenta z celkového počtu gymnázií v České republice, zaměřili jsme se v prezentované studii na zmapování toho, jak proces implementace reformy reflektují aktéři na nepilotních gymnáziích.

Data pro analýzu byla sbírána s využitím metody řízených rozhovorů. V těchto rozhovorech byla pozornost zaměřena na kurikulární procesy (implementace, tvorba, realizace kurikulárních dokumentů), faktory ovlivňující tyto procesy a na funkce RVP a ŠVP. Výzkum byl pojat jako převážně popisný a heuristický (vyhledávající). Šlo o to zjistit, jaké kurikulární procesy byly na školách iniciovány v souvislosti s implementací RVP a tvorbou a realizací ŠVP a jak tyto procesy reflektují aktéři implementace, tj. primárně ředitelé škol.

Rozhovor byl veden tak, že k sledované tematické oblasti byla respondentům položena hlavní (zastřešující) otázka a poté byl poskytnut prostor pro volnou výpověď. V návaznosti na to byly kladeny další, doplňující otázky. Tímto způsobem bylo docíleno určité standardizace jednak mezi rozhovory v rámci této studie a jednak mezi rozhovory na pilotních a nepilotních gymnáziích.

Celkem bylo realizováno šest rozhovorů o průměrné délce trvání cca jedné hodiny. Rozhovory se uskutečnily na sklonku roku 2010 a byly vedeny dle jednotného scénáře čtyřmi různými tazateli. Scénář rozhovoru byl převzat z první fáze výzkumu *Kvalitní škola* (Janík a kol., 2010a, s. 49). Z rozhovorů byl pořízen audiozáznam, jehož doslovný přepis byl následně podroben kvalitativní obsahové analýze. Pro potřeby prezentování výsledků v textu této studie byla z důvodu anonymizace jednotlivým gymnáziím výběrového souboru přidělena písmena A–F.

V předcházející fázi (realizované na pilotních a partnerských gymnáziích) byla při analýze transkriptů rozhovorů uplatněna kombinace klasické obsahové analýzy pracující s relativně uzavřenými lineárně uspořádanými kategoriemi a otevřená kvalitativní kategorizace v síti hierarchizovaných vztahů. Vzniklý kategoriální systém byl pak uplatněn při obsahové analýze rozhovorů realizovaných na nepilotních gymnáziích.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ NA NEPILOTNÍCH GYMNÁZIÍCH

Výsledky analýz rozhovorů jsou níže strukturovány dle jednotlivých tematických okruhů: témata týkající se různých interpretací cílů a hlavních idejí reformy (5.1), problematiky samotného procesu zavádění reformy (5.2), podpory učitelů zavádějících reformu (5.3) a možností rozvoje a profilace gymnázií v kontextu reformy (5.4).

### 5.1 Ideje a cíle kurikulární reformy

#### Potřebnost a nepotřebnost změn

V rozhovoru na gymnáziu E zaznělo, že potřeba změn ve školství pramení z rychlého technického pokroku a s ním spojených změn ve společnosti, na které škola musí reagovat. Konkrétně se to projevuje v informačních technologiích. Ředitel gymnázia uvádí:

„Tím, že se změnili žáci, tak bylo jasné, že se něco musí změnit i v té škole. Protože žádná obrana proti počítačové generaci neexistuje, musíme se jí přizpůsobit.“ Opačný pohled na potřebu změn měl ředitel gymnázia F. „Já si myslím, že gymnáziím zásadní změnu nepotřebovalo. Hovořím z pozice ředitele gymnázia, které mělo výsledky velice dobré, jak z hlediska přijímání na VŠ, tak z hlediska výuky. Kvalita školy byla vnímána veřejností opravdu velmi dobře; z tohoto pohledu nebylo nutné koncepci výuky zásadně měnit.“ Pohled vedení gymnázia F na gymnaziální vzdělávání se totiž příliš neztotožňuje s ideou reformy. Hlavní poslání a idea gymnázia je podle ředitele gymnázia F následující: „Gymnázium připravuje žáky hlavně na studium na VŠ, jejich specializace může být snad jen humanitní či přírodovědná, ale principiálně se nemusí vzdělávací programy nijak zásadně měnit.“

Z rozhovoru na gymnáziu A také vysvítá spíše skepse vůči reformním snahám. „Říká se, že žijeme v globalizovaném světě, postmoderní společnosti, doba je jiná, musíme se změnit. Ale od kdy je ta doba jiná? Od bitvy u Stalingradu, nebo od šedesátých let, nebo od kdy? Řeči o tom, že něco vyžaduje změnu, protože je jiná doba, jsou jenom taková kaše.“ Ředitel gymnázia formuluje svůj obecný postoj k reformám takto: „Hlásím se k tradici české pedagogiky a českého školství. Pokud připustím, že pojem národ a slovo národní mají stále svůj obsah a rozsah, tak je musím respektovat i v tom globalizovaném světě. Pedagogika a školství daného státu, daného národa, mají především vycházet z tradic a zkušeností, které vznikly na daném území.“

Ředitel gymnázia B se v souvislosti s reformou ohrazuje proti názorům, že reforma byla potřebná z toho důvodu, že se školy nevyvíjejí a že učitelé vyučují stále stejně. „Není pravda, jak je nám neustále předhazováno, že máme jedny přípravy a učíme podle nich třicet let.“ V rozhovoru na gymnáziu C pak bylo poukázáno

na přílišnou frekvenci změn ve školství. „Učitel by měl mít dobrý pocit z toho, že se v jeho předmětu žáci něco naučili, a on si z toho vzal poučení, jak to příští rok udělat tak, aby se to naučili ještě lépe a rychleji. Ale dnes je stále vše v pohybu a u učitelů to vyvolává dojem: Má tohle cenu? Vždyť to za dva roky někdo vymyslí zase jinak.“

Z takových výroků lze rekonstruovat pojetí tradičního gymnázia jako relativně stabilního elementu v často chaoticky se měnících užších metodických a širších společenských podmínkách.

Ke konkrétním pojmům, které reforma přinesla, dodává ředitel gymnázia A: „Pojem kompetence zásadně odmítám, to není žádný přínos. Když vezmu definici Chomskyho, kompetence jsou nepozorovatelné, hlubinné, kognitivní struktury. Na tom nemůže být reforma postavena. A představa, že všichni žáci budou umět ty a ty výstupy, to je naprostá iluze.“

### Co reforma měla přinést a co (ne)přinesla

Důvody pro realizaci kurikulární reformy jsou shrnuty v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice – Bílé knize* (2001). Uvádí se zde:

„Bude uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno především na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy bude poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe.“ (Bílá kniha, 2001, s. 34)

Na školách jsou však přínosy reformy vnímány poněkud jinak. Ředitel gymnázia D popisuje změny, které podle něj kurikulární reforma přinesla: „My jsme pochopili ŠVP jako velmi jednoduchou věc – jako nabídku vytvořit si vlastní vzdělávací program, který dává určité rámce a na druhé straně nám umožňuje využít možnosti, které má škola dané svým technickým zázemím, podmínkami, regionem.“ Na gymnáziu F byl shledán přínos v tom, že se „oživí vztah vyučujících k jejich předmětu; podívají se na něj z nadhledu, z pozice mezipředmětových vztahů, což považují za veliký klad RVP. Mezipředmětové vztahy jsou velmi podstatné. Po určité době navíc začali vyučující nejprve více diskutovat a potom postupně uplatňovat i mnohé další formy a metody při výuce, což je velmi pozitivní.“ Na druhou stranu je na gymnáziu s obavami sledováno přílišné zaměření na formy a metody výuky, které reforma přináší. Podle respondenta z tohoto gymnázia existuje „nebezpečí úlitbě formám a metodám výuky oproti konkrétním datům, informacím“.

Konfrontací podobných výroků ředitelů různých gymnázií se opakovaně ukazovalo, že během implementace neexistoval konsenzus v tom, o reformu čeho vlastně šlo (Janík et al., 2011, s. 392–394).

Ředitel gymnázia A vnímá jako problém, že reforma byla špatně pochopena a byla školám dána přílišná volnost: „Na to naše společnost není připravena, i když už od sametové revoluce uplynulo tolik let, stále na to není připravena. Školy si netouží napsat svůj vzdělávací program, většina učitelů se chce držet osnov.“ Podle ředitele to však není jen jistá „lenost“, která by byla překážkou reformním snahám,

ale je tu i každodenní realita učitele, která nadšené reformování nepodporuje. „Většina škol ten program prostě neumí napsat. Navíc, když přijde učitelka ve čtyři hodiny z práce domů, kde na ni čekají děti a manžel, tak si přece neotevře Průchu nebo Brezinku a nebude rozjímat nad konstruktem kompetencí.“

Ředitel gymnázia E vidí navíc následující problém: „Nebezpečí vidím u konzervativnějších lidí, kteří měli snahu reformu bagatelizovat, nebo třeba zesměšňovat. Jak se o tom začne hodně mluvit, tak vzniká názor, že kvůli kompetencím se toho žáci naučí méně.“ Na gymnáziu B bylo také vnímáno nebezpečí, že se výuka rozvolní a žáci se naučí méně než dříve. Rozvolňování a odklon od obsahu výuky k formám a metodám výuky může mít nežádoucí důsledky: „Žák si plete Husáka s Gottwaldem, pro něho už je to dávná historie, a pak si tu bojovníci proti fašismu stěžují, že děti nic nevědí o druhé světové válce. Čili je otázka, jak správně vše vyvážit.“

## Změny uskutečněné a neuskutečněné

V reakci na otázku, jaké změny reforma přinesla, zazněla nejdříve na gymnáziu E rozvaha nad změnami, které se na gymnáziu v souvislosti s reformou neudály. „Rozhodně to není tak, jak jsem to slyšel tenkrát 1. září, když reforma začínala, v televizi. Tehdy tam bylo řečeno: „odedneška se učí jinak! To prostě pravda není.“ Respondent na gymnáziu A jde ještě dál: „Domnívám se, že mě osobně ŠVP nijak neovlivňuje. To je dáno tím, jak já vidím cíl naší školy – mě nezajímá počet přijatých na vysokou školu, cílem je udělat maturitu.“

Na otázku, jak se promítly ideje a vize formulované v RVP do ŠVP, odpověděl ředitel gymnázia F: „Bohužel nejnáročnější nebylo ani vymýšlení takového toho ducha školy či vymýšlení praktických věcí, ale nejnáročnější část byla zpracování a jakési dotvoření té terminologie.“ S tím souhlasí i ředitel gymnázia B: „Pořád se to motá kolem toho slovíčkaření, toho newspeaku.“ Na gymnáziu E k tomu navíc v učitelském sboru zaznívá názor, že se jedná o „věci, které se ve škole vždycky dělaly, jen teď se nově kladou do popředí věci, které jsou ale samozřejmé“.

Kromě nové terminologie přichází podle ředitele gymnázia D také přesun zodpovědnosti. „Dříve byly učební osnovy, které schvalovalo Ministerstvo školství. Dnes ta zodpovědnost leží na řediteli školy ... Na něm leží ta tíha zodpovědnosti z hlediska legislativy a z hlediska školského zákona.“

Na otázku, zda reforma přinesla něco negativního, odpověděl ředitel gymnázia E zprvu negativně. „Myslím, že ne. Myslím, že nejhůřší, co může přinést, že se nezmění nic. Pokazit by nic neměla, kromě toho, že může naštvat lidi.“ Po chvíli byl však výrok doplněn odkazem na kontroly ŠVP realizované ČŠI. „V učitelích to vzbuzuje jistou averzi vůči ŠVP. Lidé jsou naštvaní. My jsme jim zpočátku tvrdili, že výhodou pro ně bude větší volnost. A teď najednou vidí, že volnost by tam [podle ČŠI] neměla být. Tak to jim vadí.“

Jisté nebezpečí v procesu implementace reformy vidí i na gymnáziu B. „Osobně si myslím, že nadšení jsou ti, kteří to na školách opravdu rozvolnili a teď si s dětmi hrají.“ Tato situace má podle respondenta za následek, že žáci nezískávají potřebné vědomosti. „Protože si tam jen se žáky hrají a oni pak nic neumí. Může to být jen



lákadlo pro ty, kteří si neuvědomují všechny tyto důsledky.“ Data z rozhovorů naznačují, že si někteří ředitelé nepilotních gymnázií k probíhající reformě vytvořili jakýsi ambivalentní vztah. Na jednu stranu vítají reformu jako příležitost realizovat jisté konkrétní změny (přičemž každý vidí příležitost v poněkud jiné části systému), na druhou stranu však vnímají jistá nebezpečí, která může reforma přinášet. (Více k rozporuplnému vnímání a přijímání reformy viz Janík et al., 2011, s. 399–401.)

## Rozdílné ideje (RVP versus státní maturita, ČŠI versus VÚP)

Podle názorů respondentů docházelo nezřídka k situaci, že ideje reformy měly konkurenci v nových idejích, které přinášela státní maturita. Na gymnáziu B tuto situaci přibližují následovně: „Paralelně, vedle sebe běžely dva programy, jednak přípravy nové maturitní zkoušky (maturity nanečisto a tak dále) a paralelně VÚP přišlo s tím, že uděláme kurikulární reformu.“ Tento stav byl mnohými školami vnímán jako problematický. Byly obavy z dvojkolejnosti, které by měly za následek, že autonomně vytvořené ŠVP nebudou kompatibilní s výstupy danými centrální maturitou. Na gymnáziu F bylo proto na tuto situaci již dříve upozorňováno: „Já jsem dlouhodobě tvrdil, že chci vědět, kam máme dojít. A oni všichni říkali, že to není podstatné; podstatné prý je vědět, na co navazujeme. Kam se dojde, to je věc každé jednotlivé školy. To byla krátkozraká politika“. Ředitel gymnázia B tuto situaci shrnul: „Já musím dát přednost tomu výstupu (to znamená těm státním testům), takže reforma kurikula se pro mě dostává na druhou kolej.“

Podle některých respondentů však není problém pouze ve výstupu. Byly zmíněny také rozdílné pohledy na podstatu samotné reformy mezi gymnázii a ČŠI. Ředitel gymnázia E popisuje konkrétní situaci, kdy se tento rozdílný pohled projevil. „Vyděsilo nás, když na celostátní akci na Vysočině promluvila paní ústřední školní inspektorka. Její základní myšlenka spočívala v tom, že je problém, že každá škola má svůj vzdělávací program. Inspekce by byla raději, kdyby kapitola 7.1 byla ve všech školních vzdělávacích programech o průřezových tématech. To je přece návrat k centralizaci!“

Zvláštním tématem v této oblasti jsou přijímací zkoušky na vysoké školy. Tuto problematiku sumarizuje výrok z rozhovoru na gymnáziu D: „Rodiče a veřejnost nezajímá ani tak ŠVP, ale kolik absolventů se dostane na VŠ.“ Problém totiž nastává podle ředitele gymnázia C v tom, že vysoké školy nehledí na to, co obsahuje ŠVP konkrétních gymnázií: „Argument mnoha mých kolegů je následující – my si tady můžeme říkat, co chceme, a žáci pak jdou na přijímací zkoušky na vysoké školy a tam po nich nikdo nechce to, co je v našem ŠVP.“

## 5.2 Implementace kurikulární reformy

Při analýze rozhovorů s řediteli nepilotních gymnázií byl zjišťován jejich postoj k implementační strategii kurikulární reformy a jejich názor na to, jak by tato implementace měla probíhat. V rozhovoru na gymnáziu A zazněl k následující názor. „Často s nadsázkou říkám, že reforma má probíhat tak, aby učitelé nevěděli, že

probíhá: plynule, po malých krocích a přirozeně. Nejhorší jsou tzv. skoky.“ Skokem je myšlena situace, kdy „se udělá obrovský skok, zdvih, popíše se množství papíru (díky evropským penězům papíru křídového). Provede se vyškolení těch agilních, zejména mladších, a potom je snaha zaměřit se ostatní učitele.“

Problematicky však nejsou vnímány pouze tyto „skoky“. Na gymnáziu C bylo voláno po reformě, která by měla konec, a bylo by možné začít podle ní pracovat. Na tomto gymnáziu byla totiž negativně vnímána neukončenost implementace různých změn do škol; jako by snad šlo o zavádění jedné nekončící reformy. „Učitelé často komentují situaci tak, že se pořád něco mění. Konečně by také chtěli dobře učit, a ne pořád dělat všechno možné dokola. To je to hlavní, co reformu komplikuje.“

## Jak se implementovalo

Co se týče implementace reformy, ta podle gymnázia A „neproběhla dobře, protože měla stejné atributy jako předchozí reformy – prostě to spadlo shůry“. Opačný postoj však zazněl v rozhovoru na gymnáziu C na příkladu mezipředmětových vztahů, kde byly dříve „různé oblasti nuceně implantovány do některých částí učebního plánu nebo osnov. Ale vždy to bylo dle instrukcí shůry. RVP tomu dal systematický a logičtější základ. Je to něco jiného, když se to musí zpracovat na úrovni školy, než když to přišlo shůry, že např. zrovna toto by se mělo projevit v matematice. A určitě to v praxi vedlo k tomu, že jsme začali dělat více školních akcí a projektů, kde jsme propojili různé předměty.“

Poměrně otevřeně často někteří respondenti hovořili o situaci na „jiných školách“. Jako příklad poslouží výrok z rozhovoru na gymnáziu F: „Znám kolegy, kteří si sedli a vypracovali ŠVP za čtrnáct dní. Tvořili to sami a zvládli to. Vyučující by jim do toho zbytečně zasahovali.“

Na gymnáziu C předcházela implementaci reformy atmosféra obav z množství práce během implementace a přílivu nových pojmů. „Každý měl podle mého názoru největší obavu z toho, že to bude rozsáhlé a časově náročné: moc práce, moc cizích pojmů, musí se moc číst, těžko se v tom vyznat atd.“

Samotné zavádění reformy je navíc podle ředitele gymnázia B poznamenáno špatnou finanční situací, nedostatkem žáků a obavou ze zavírání škol. V takové atmosféře se na škole jen obtížně nalézá perspektiva. „Ředitel musí dát do budoucna lidem jakousi perspektivu, když chce dělat něco nového. Ale ta perspektiva tady bohužel není.“ Obdobě to vidí na gymnáziu A, kde se zamýšlí nad tím, zda se za této situace dá vůbec od školy očekávat vysoké nasazení při implementaci reformy. „Jsou tisíce učitelů, kteří nevědí, co bude příští rok – jestli budou mít práci – protože jejich škola je ohrožena. I naše škola je do jisté míry ohrožena. A výrazná podmnožina množiny všech učitelů, která nemá zaručenou sociální jistotu aspoň na pět let, má teď vášnivě pracovat na reformě.“ Celá tato situace je v rozhovoru na gymnáziu A shrnuta takto: „V současné době nejsou podle mého názoru v českém školství příznivé podmínky pro jakoukoli reformu; přesto se ale reformuje.“

## Inspirace odjinud

Jedna z otázek rozhovoru směřovala ke zdrojům a inspiracím při tvorbě ŠVP. Na gymnáziu A tak byl na prvním místě uveden VÚP a jím vydávané dokumenty. „Ty se braly jako ‚písmo svaté.‘“ Podle stejného respondenta se však mohly objevit i jiné zdroje. „Domnívám se, že se obecně hodně opisovalo z jiných škol, zejména z těch pilotních. Hledaly se inspirace, což je mírnější výraz pro opisování. Sedělo se u počítače a stahovaly se různé věci.“ Na gymnáziu D se hovoří o tomtéž. „Taky vím, že se na některých školách ŠVP vytvářel tak, že se v podstatě převzal z nějaké pilotní školy. Navíc se vzal jako dogma.“ Na gymnáziu E znají takové postupy z vlastní zkušenosti. „Můj zástupce dělá hodnotitele pro ČŠI. Ukazoval mi úspěch své práce: při hodnocení jisté školy našel v jejich ŠVP několik svých vlastních stránek. To znamená, že to z našeho počítače stáhli a z našeho programu to opsali.“

Ovšem nejsou to jen ŠVP jiných škol, co poskytuje inspiraci pro tvorbu ŠVP. Do hry vstupují také aktéři, kteří v reformě sledují především své podnikatelské zájmy. V rozhovoru na gymnáziu E k tomu zaznělo: „Objevilo se jedno konkrétní nové nakladatelství, které je hodně agilní a my od nich bereme čím dál víc učebnic. Tomu se samozřejmě přizpůsobilo i ŠVP.“

V rozhovoru na gymnáziu F zazněl podnět pro úvahy o postupu zavádění reformy, spočívající v nabídnutí vzorového ŠVP. „Pro gymnázia mohl být vypracovaný nějaký téměř vzorový školní vzdělávací program. Školní vzdělávací plán, ve kterém by mohla být jistá dostupnost pro jednotlivé školy, aby se samozřejmě mohly lišit. Ale školy by se zase tak zásadně lišit neměly, protože cíl gymnázia je stejný, ať je to gymnázium na jednom konci republiky či na druhém.“

## Role MŠMT

Postoje respondentů z nepilotních gymnázií k činnosti ministerstva v procesu implementace se v mnohém shodují s postoji respondentů z pilotních gymnázií. Celkově převládá názor, že chyběla širší podpora „shora“. Tato absence se podle ředitele gymnázia F například projevovala v nízké koordinovanosti procesu zavádění reformy. „Z mého pohledu šla podpora ze všech možných stran poměrně nekoordinovaně; ta nekoordinovanost byla hlavním problémem.“ Na stejném gymnáziu bylo upozorněno na neustálé změny legislativy a změny „v plánování dlouhodobé koncepce ministerstva. Ta se mění sice ne rok s rokem, ale ministr s ministrem; ale i to je bohužel dost často.“ Na problematiku legislativu se poukazuje také v rozhovoru na gymnáziu A. „Jako ředitel a aktér školské politiky postrádám pevný legislativní a koncepční záměr pro svou práci. To já tady prostě nemám; legislativa je katastrofální.“

Ve vztahu k implementaci reformy byla velmi problematicky vnímána připravovaná státní maturita. Na gymnáziu D bylo poukázáno na možný rozpor mezi maturitou a ŠVP. „Máme zde ŠVP a v něm nějaké výstupy. Ale nad těmi výstupy stojí centrální testování realizované Cermatem.“ Státní maturita je pak vnímána tak, že přenastavuje cíle, které přináší každý ŠVP, protože v době vzniku ŠVP nebylo zřejmé,

k jakým cílům bude maturita směřovat. „Mělo být řečeno, k čemu bude maturita sloužit. My bychom potom věděli, k čemu máme žáky směřovat. Ale to na začátku nikdo neřekl. Každá škola si tak před lety vytvořila svůj ŠVP a najednou se divíme, co se požaduje ve státních maturitách. To je velmi nekonceptní.“

V rozhovorech s řediteli nepilotních škol se tak znovu objevuje téma koordinace implementace reformy, k němuž se opakovaně vyjadřovali respondenti v různých fázích celého výzkumu (Janík et al., 2011, s. 394–397).

## Politická aktéři

Dalším pocítovaným nedostatkem je podle respondentů z nepilotních gymnázií vliv politických aktérů na školství. Podle ředitele gymnázia F se tato situace projevuje například v přílišných, avšak nenaplněných slibech. „Každá politická strana podporuje – ve snaze získat co nejvíce hlasů – školství a vzdělávání. Jenže si to pamatují maximálně do odpoledne po volbách.“ Stejný respondent poukazuje na snahu reformních vlád České republiky, která spočívá v tom, že „každý chce udělat reformu, aby po něm něco zůstalo; jenže si neuvědomí, že není Marií Terezií, že to nebude mít takové dopady, o jaké se snaží. Ale při každé změně vlády vytvářet nové a nové reformy je kontraproduktivní.“

## Role České školní inspekce

Předchozí výzkum na pilotních gymnáziích poukázal na specifickou (problematickou) roli České školní inspekce (Janík et al., 2010a, s. 63, 66). Hovořilo se o nenaplnění očekávaných rolí inspekce a o odlišném chápání reformy. Nepilotní gymnázia vnímají ČŠI v mnohém podobně. Například na gymnáziu E byl formulován názor, že „inspektoři jen prošli školením; věděli toho méně než koordinátoři, kteří to celé tvořili“. Potom podle názoru stejného respondenta docházelo k tomu, že systém kontroly byl nastaven ne na podstatu reformy, ale na formální obsah ŠVP. „Ta kontrola probíhala systémem, který je naprosto nesmyslný. Oni hodnotili řadu bodů, ale výsledek z toho byl, že buď jen splňuje, nebo nesplňuje; a stačil jeden negativní bod a celý ŠVP je hodnocen NE – není v souladu s RVP.“ Tento postoj inspekce má pak podle respondenta dopad nejen na vztah učitelů k ČŠI, ale i na postoj k celému ŠVP. „Inspekce se soustředí na odškrtnávání. A to vzbuzuje mezi učiteli averzi vůči ŠVP. Jsou naštvaní. My jsme jim tvrdili, že je to pro ně výhodné, že budou mít volnost. A když najednou vidí, že ta volnost by v ŠVP podle ČŠI neměla být, tak jim to vadí.“ Ředitel gymnázia A shrnul situaci takto: „Hrozí nebezpečí, že takové kontroly ČŠI odradí i ty učitele, kteří zbyli a jsou ještě schopni na ŠVP dál pracovat. Inspekce ŠVP snadno rozcupuje a nedocení práci, která do něj byla vložena.“

Ředitel gymnázia B poukazuje na další problém, který podle něj také pramení z práce inspekce. Jedná se o inspekční zprávy a jejich dopady. „Tyto zprávy čte veřejnost a řekne, co vy v těch školách děláte? A my se nesoustředíme na výuku, ale pořád řešíme, co doopravit, opravit, doplnit, aby to panu inspektorovi vyhovovalo.“

Role inspekce nebyla vždy vnímána negativně. Jeden z respondentů, kteří hovořili o dobré spolupráci s ČŠI, byl ředitel gymnázia C, kde po kontrole inspekci „příliš mnoho změn nebylo. Doplňovali jsme nějaké drobnosti, ale žádné závažnější zásahy se nedělaly.“

## Role Výzkumného ústavu pedagogického

Respondenti z pilotních gymnázií hodnotili práci VÚP pozitivně (Janík et al., 2010a, s. 63). Respondenti z nepilotních gymnázií sice také hovořili o dobrém vztahu s VÚP, vedle toho se však objevila i kritika. Nejlépe tuto situaci vyjadřuje výrok z rozhovoru na gymnáziu F: „Já spolupracuji s VÚP, takže s ním vycházím celkem dobře. Tím myslím, že nešetřím slovy kritiky a můžu si to v rámci dobrých vztahů dovolit. Předpokládám, že to jsou lidé, kteří kritiku berou v dobrém a trochu k ní přihlížejí při své práci.“ Ze strany ředitele gymnázia F se jedná zejména o kritiku toho, že „ze strany VÚP ta práce nebyla dokončena. Ti, co ji měli řídit a metodicky vést, neměli svoji práci hotovou, a už se mělo na školách pracovat; takový z toho byl alespoň dojem.“ Kladně se někteří respondenti (např. na gymnáziu A) vyjadřovali o aktivitách VÚP v souvislosti s Portálem RVP.

## Aktivita vysokých škol

U respondentů dominoval názor, že vysoké školy se v procesu zavádění reformy málo angažují. V rozhovoru na gymnáziu F zaznělo, že ze strany vysokých škol chybí jasné stanovení cílů a výstupů, kterých by měli absolventi gymnázií, tedy budoucí vysokoškolští studenti, dosáhnout. „Vysoké školy by měly říct: Chceme tolik a tolik žáků s těmi a s těmi znalostmi.“ Ředitel gymnázia A k tomu dodává: „Mně se zdá, že reforma proběhla za pouhého přihlížení akademické obce“. Výrok je opřen o následující zkušenost: „Volal jsem na dvě katedry pedagogiky, abych se dozvěděl, jak se daná katedra podílí na probíhající reformě. A oni o reformě málem nic nevěděli. Člověk by čekal, že to pánové profesori a docenti pevně uchopí, udělá se důkladná rešerše, zhodnocení stavu, udělají se nějaké výzkumy, ankety s tisíci respondentů, a potom se teprve udělá reforma. A to podle mě vůbec neproběhlo.“ Respondent se tím znovu vrací k problematice koordinace, která byla zmíněna výše.

Na gymnáziu F hovoří o dobré zkušenosti s vysokými školami: „Spolupracujeme s nimi – jako fakultní škola – na projektech. A tam se nám podařilo změnit učební plán učitelství matematiky.“

## Role pilotních gymnázií a dalších aktérů

Do procesu implementace reformy na nepilotních gymnáziích zasahovala také pilotní gymnázia, která měla v tvorbě ŠVP náskok a větší zkušenosti. Na gymnáziu D bylo při vzniku ŠVP využito „nabídky i z pilotních škol. Poznatky, které se tam objevovaly, jsme využili.“ Zkušenosti s pomocí od pilotního gymnázia má také gymnázium F, které však pociťovalo iniciativu ze strany pilotního gymnázia za přehnanou.

„Paní kolegyně z pilotního gymnázia, které je tu v okolí, je velmi zaujatá tvorbou ŠVP a informovala nás v míře až nadbytečné o tom, co se děje.“

V rozhovoru na gymnáziu F bylo poukázáno na skutečnost, že kromě MŠMT, VÚP, ČŠI se do procesu implementace vmísili i další aktéři. Ředitel gymnázia popisuje nastalou situaci následovně. „Potom se nabídly i soukromé firmy, že ŠVP vytvoří za nějaký poplatek, což je úplně šokující.“ Respondent dále upozorňuje na trh s učebnicemi, kde se „řada nakladatelství a řada autorů vrhla na tvorbu učebnic, které jsou ‚samozřejmě‘ v souladu se ŠVP. To nechápu, jak může někdo takovou větu napsat do učebnice. Renomovaný autor ještě renomovanějšího nakladatelství to klidně napíše. A ona je to hloupost, pokud si může každá škola tvořit vlastní ŠVP. Výsledek je jenom ten, že se musí poměnit spousta učebnic. Takže ten výsledek je finančně velmi náročný.“ Nicméně výše byl již uveden názor z gymnázia E, kde se ŠVP přizpůsobil odebíraným učebnicím.

### 5.3 Podpora reformy

Jedním z důležitých témat, k nimž se respondenti v rozhovoru vyjadřovali, byly způsoby podpory učitelů, kteří reformu zavádějí. V rozhovoru na gymnáziu A se objevil názor, že důležitost role pedagoga není dostatečně oceňována. Ředitel gymnázia uvedl, že by podle jeho názoru měl existovat „jiný způsob financování, rozhodně ne normativní. Je třeba ocenit dobré učitele. K tomu by byl vhodný systém atestací profesního standardu, aby bylo možné sledovat kariérní růst.“ Ředitel gymnázia B také upozornil na současné mzdové ohodnocení pracovníků ve školství a závěrem si pokládá otázku: „Jak chcete tohoto člověka motivovat, aby udělal všechno pro školu?“

Přesto jsou na školách učitelé, kteří jsou velice aktivní. V rozhovoru na gymnáziu E se o těchto lidech hovořilo v souvislosti s tím, do jaké míry jsou jejich aktivity spojeny s kurikulární reformou. „V této chvíli škola potřebuje lidi mezi 25–35 lety, kteří sem přináší vyšší počítačovou gramotnost a dožadují se alespoň dataprojektorů. Domnívám se, že reforma více pomohla těmto kolegům, než lidem jako já – co je nám 55 a více. Já tady vidím skupinku aktivních, ale nevím, jestli to je pouze zásluhou ŠVP.“

#### Finanční otázky

Často se v rozhovorech objevovaly komentáře k faktu, že je reforma zaváděna do škol za situace, kdy jsou gymnázia nedostatečně financována. Příkladem jsou výroky z rozhovoru na gymnáziu F. „Chyběla a chybí finanční podpora. Reformu školství – a vlastně jakoukoli reformu – lze těžko realizovat bez finanční podpory. Je to ale samozřejmě vždy na úkor něčeho; když chci dělat reformu, tak na to musím mít peníze.“ Názor ředitele gymnázia se pak zrcadlí ve výroku: „Když na to nemám, tak nemůžu reformu realizovat.“

Na gymnáziu E pak bylo upozorňováno na nepříjemnou situaci, která se dotýká rozpočtů škol: „To, co bylo slíbeno, nebylo dodrženo. Už od roku 2000 se rozpočet

každým rokem zhoršuje. Na některé věci nezbyvají prostředky. To, co před 15 lety byla samozřejmost, dnes není.“ Ředitel gymnázia A vidí příčinu této situace především ve špatném hospodaření na straně státu. „Domnívám se, že ve školství je peněz relativně dost, ale špatně se přerozdělují a hodně se vyhazují.“ V celkovém pohledu však z analýzy rozhovorů nevyplývá, že by byl proces implementace reformy vnímán primárně jako problém finančních prostředků.

S finanční podporou souvisí podpora materiální. Ředitel gymnázia E vnímá materiální (ne)podporu jako velký problém, který je v jistém smyslu horší než problematika financí. „Materiální stránka je ještě horší. My si můžeme opatřit nějaké investiční prostředky, ale takové základní pomůcky, na to nejsou peníze také téměř žádné.“ Gymnázium totiž pocítovalo potřebu změny především v materiální podpoře, která by měla za následek větší motivaci učitelů k práci. „Pokud jsem cítil potřebu nějaké změny, tak v první fázi by měla být podpora materiální. Začíná to prostředím v kabinetech, ale hlavně jde o to, co mohou učitelé používat ve třídě.“

### Metodická podpora

K tématu metodické podpory respondent z gymnázia D uvedl: „My jsme nějakou podporu od nikoho třetího de facto neměli. Byli jsme postaveni před úkol, že od 1. září musíme začít výuku podle ŠVP a plnit požadavky, které jsou dány RVP pro gymnaziální vzdělávání. K tomu jsme směřovali při vytváření ŠVP. Je pravda, že jsme komunikovali s okolními školami, ale bylo to takové neoficiální.“ Když se ale mluvilo o roli koordinátora ŠVP, byla vzpomenuka školení, kterých se koordinátor účastnil. „Procházel jsem vzděláváním, které dělal Národní institut pro další vzdělávání. To byly několikadenní kurzy; poznatky z nich jsem potom využíval.“

Role koordinátorů tvorby ŠVP a školení, kterých se účastnili, byla zmíněna také v rozhovoru na gymnáziu E. „Lidé to dělali poprvé a možná naposledy v životě; mohlo tam dojít i k chybám, i když koordinátor byl proškolen hodně. Ale ani ti školitelé nevěděli řadu věcí dopředu.“ Zároveň však respondent dodává, že mnohá školení byla podle jeho názoru nadbytečná a peníze na ně vynaložené se daly využít jinak. „Bohužel i ty evropské peníze jsou rozmělněny ve školeních, kterých je nadbytek. A tady ta materiální oblast je potlačena. Tomu vlastně nerozumím; čekal jsem to obráceně – nejdřív materiální věci, potom školení.“ Navíc kvalita školení byla podle názoru respondenta různá. „Je těžké poznat, kdy se učitelé vrátí nadšení, že se tam skutečně dozvěděli něco, co můžou použít.“

### Neoceněná práce (navíc)

Práce, která byla s tvorbou ŠVP spojena, byla kvůli nízké finanční a materiální podpoře vnímána jako neohodnocená. Ředitel gymnázia F vyjádřil názor, že „chybí nějaké peníze na tvorbu ŠVP, aby za to vyučující mohli být nějakým způsobem ohodnoceni.“ Respondent z gymnázia D potřebu ohodnocení učitelů za tvorbu ŠVP vnímá podobně a popisuje situaci na svém gymnáziu takto: „Řada učitelů to bere jako práci navíc, která není oceněna; přitom na tom strávili mnoho času.“

Nejedná se ovšem jenom o finanční ohodnocení, ale jde také o morální ohodnocení a samotné postavení učitele ve škole, na to upozorňuje ředitel gymnázia C: „Všemu tomu by pomohlo a větší nadšení pro ŠVP by přineslo, kdyby učitel nebyl za ‚vometáka‘, který musí stihnout všechno.“

Podle ředitele gymnázia E se bohužel této podpory a ohodnocení kantorům nedostává, což je dobře vidět v médiích. „Informační podpora je hrozně důležitá. Tu spojuji s podporou morální. Já tvrdím, že když budeme našim dětem a rodičům tvrdit něco rok, tak stačí minuta ve zprávách – když řekne ministr (nebo někdo jiný) něco jiného – a je to všechno pryč.“

### Žádná perspektiva

Jsou školy, které nevědí, jaká bude jejich situace za rok; tak alespoň popisuje současnou situaci ředitel gymnázia C. „To znamená, aby se vědělo, které gymnázium bude příští rok existovat a které ne. To si myslím, že každý ke své práci docela potřebuje. Tím nechci říci, že se nemají rušit školy, které jsou poloprázdné, ale ta škola přeci musí dopředu mít perspektivu, jestli se s ní počítá. To je první věc a ta nejistota kantorů tam hraje roli.“

Na stejný problém bylo upozorněno v rozhovoru na gymnáziu B. Ředitel tohoto gymnázia nevidí dobrou perspektivu ve vývoji platů učitelů ani v samotné existenci některých škol; pozastavuje se nad tím, jak za této situace má být s nadšením zaváděna nová reforma. „Dnes jsme bohužel v situaci, kdy vám každý řekne: líp už bylo. Teď se chystáme na to horší. Nejsou peníze, šetřete, zavírejme školy, omezujeme kapacity, je vás moc. A do toho se spouští reforma a mají se vytvářet nějaké nové plány. Vedení školy musí dát lidem nějakou perspektivu, když chcete dělat něco nového. A ta perspektiva tady dnes bohužel není.“

Ředitel gymnázia E upozorňuje, že některá témata spojená s reformou jsou řešena primárně v politické rovině: „Znám jméno paní, která v televizi vždy vystupuje proti víceletým gymnáziím. Už to dělá 15 let. Byl jsem na nějaké její přednášce. Mám vystudovanou matematiku; ona kreslila grafy a mně z toho vycházelo, jak ta gymnázia jsou skvělá; jí z toho vyšel závěr, že je to špatné.“ Ředitel gymnázia uzavírá: „Já jsem přesvědčen, že v novinách vycházejí články na objednávku. Ale my proti tomu nemáme obranu. Přitom rodiče věří více televizi.“

## 5.4 Kurikulární reforma a možnosti rozvoje a profilace školy

### Očekávání změn

Jedna z vůdčích idejí reformy spočívá v posílení profilace a autonomie školy. Na gymnáziu B byla tato profilace a autonomie školy zpočátku chápána jako jisté rozvolnění: „Zpočátku se nám zdálo, že se nám uvolňují ruce, že si můžeme dělat, co považujeme za nutné.“



Na gymnáziu A byly možnosti profilace a autonomie škol naopak vnímány jako přílišné. „A já jsem chápal tu volnost – podle mého názoru přílišnou volnost – jako příležitost školu jakoby modifikovat; abychom se mírně odlišili, protože gymnázií je hodně.“ Gymnázium pak mělo v plánu: „Chtěl jsem propagovat informatiku ve spojení s matematikou. Protože sleduji, že bude chybět v příštích deseti letech 300 tisíc informatiků; je ohrožena obsluha jaderných zařízení. Není dostatek lidí, kteří by chtěli studovat fyziku.“

### Profilace v praxi

Konkrétní přístup k profilaci školy dokumentuje výrok z rozhovoru na gymnáziu D: „Filozofie našeho ŠVP je, že máme všeobecně vzdělávací předměty postaveny do prvních, druhých a třetích ročníků (zejména u předmětu s environmentálním zaměřením) a ve třetím a čtvrtém ročníku už dáváme studentům na výběr z volitelných předmětů, ať už v oblasti technického zaměření nebo v oblasti společenskovední.“

Ředitel gymnázia F popisuje konkrétní přístup k profilaci, který realizují na jejich gymnáziu, takto: „Neorientovali jsme se ani na přírodní vědy, ani na výpočetní techniku, ani na jazyky, ale snažili jsme se vypracovat takový plán, kde by bylo vše skloubeno a žáci při ukončení studia na gymnáziu mohli bez problému nastoupit studovat na jakoukoli VŠ; aby tady získali základ, který po nich vysoká škola bude vyžadovat. To jsme zajistili na konci studia v maturitním ročníku volbou šesti volitelných předmětů, kde se žáci mohou výrazně profilovat vzhledem k tomu, jakou školu chtějí studovat.“

Ředitel gymnázia E popisuje situaci obecněji a uvádí: „volnost je menší, než jsem čekal. Je to teď daleko svázanější. Alespoň pokud nechceme připustit zmatek, že bychom každý rok měnili ŠVP.“

Podle ředitele gymnázia B se dokonce nedá hovořit o originalitě ŠVP. „Když vidíte, že tam jsou určité formulace dokonce přesně vyžadované, tak pak jakápak originalita.“ Na gymnáziu D si pak všímají dalšího prvku, který omezuje autonomii škol. „Já se domnívám, že nové maturity tyhle rozdíly stírají a vede to k jistému unifikování.“

### (Ne)potřebnost profilace

Otázka, která respondenty rozdělovala, se týkala toho, zda je profilace u gymnázií žádoucí. V rozhovoru na gymnáziu B k tomu bylo řečeno: „Starý pan profesor Sedláček vždycky říkal, že ta matematika je od toho, aby vás naučila myslet, čili logicky uvažovat a dát jisté penzum vzdělanosti či vědomostí, které využíváte jak na vysoké škole, tak nakonec pak celý život. Já myslím, že po staletí se na tom nic neměnilo a měnit nebude. Ano, jakási profilace je možná, ale ne taková, jaká se v praxi realizuje. Žáci nemají zájem o dějepis, no tak ten dějepis zruším?“ Ředitel gymnázia k tomu dodává: „Bojovníci proti fašismu si velmi stěžují, že děti o této problematice nic nevědí. Je otázka, zda ta časná výrazná profilace je, nebo není správná.“

Pohled ředitele gymnázia C na profilaci vychází z pojetí samotného pojmu gymnázium: „Gymnázia jsou velmi specifický prvek vzdělávacího systému; profilace tam zase až tak neseď a není ani tendence, že bychom po ní příliš toužili. Možnosti takového toho základního rozdělení existovaly vždycky; ať už bylo některé gymnázium více zaměřené na sport, nebo humanitně. To zaměření se tam vždy dalo realizovat a RVP nepřinesl v tomto něco nového. A ani to ty školy podle mého názoru nepotřebují; jak chcete profilovat gymnázium, když pak chodí jejich děti na medicínu, na práva, na techniky? Oni potřebují být připraveni všeobecně a v tomto ohledu nemohl RVP gymnáziím přinést nic zvláštního.“ Ve vztahu k žákům je pak vnímána potřeba všeobecného vzdělání, „protože oni nevědí. Ve třetím ročníku si vyberou různé volitelné předměty a za půl roku by to už chtěli změnit. To je těžké na gymnáziu. To je z principu všeobecné.“ Na závěr k tématu profilace respondent dodává: „Jestli někdo jako záchrana před smrtí gymnázia zavádí sportovní obory, protože si myslí, že se mu tam ti hokejisté se mu budou 100 km přesouvat, tak to jsou jenom poslední křeče.“ Nejjednoznačnější je ve vztahu k profilaci výrok ředitele gymnázia E: „My bychom se nikdy neměli profilovat.“

## 6 ZÁVĚRY A DISKUSE

Tato studie se zaměřila na čtyři témata související se zaváděním kurikulární reformy na nepilotních gymnáziích. Postupně byly rozebírány otázky spojené s cíli reformy, s její implementací, dále s podporou reformy a s jejím přínosem pro rozvoj a profilaci gymnázií. Již v předchozích fázích výzkumu *Kvalitní škola* se ukázalo, že postoje respondentů z nepilotních gymnázií jsou vůči reformě méně vstřícné než postoje respondentů z gymnázií pilotních (Janík et al., 2010b, s. 37). Předkládaná studie nechává nahlédnout do způsobů argumentace, která stojí v pozadí těchto zdrženlivějších postojů.

Pokud jde o cílové zaměření reformy, respondenti na jednu stranu poukazují na význam a důvody stability školy, na druhou stranu vítají prostor pro intenzivnější spolupráci učitelského sboru – zejména při realizaci mezipředmětových vztahů. Pokud jde o vnímanou potřebnost změn, z rozhovorů vyplývá, že respondenti z pilotních gymnázií považovali i větší změny za žádoucí. Naopak dotazovaní ředitelé z nepilotních gymnázií mnohdy uváděli, že větší změny nebyly zapotřebí. Jak na pilotních, tak na nepilotních gymnáziích se místy kriticky poukazovalo na překotné tempo změn, které jsou do škol zaváděny. V souvislosti s tím se otevírá otázka, zda doprovodným efektem toho všeho nemůže být prohlubující se rezistence vůči změnám na straně těch, od nichž se očekává jejich zavádění (srov. Korthagen, 2001, s. 70).

Zatímco na pilotních gymnáziích bylo shledáváno, že reforma je mnohdy chápána jako příležitost oslabit encyklopedičnost vzdělání ve prospěch rozvíjení klíčových kompetencí, na nepilotních gymnáziích nacházely klasické složky vzdělání (např. vědomosti) své zastání. Příznačné bylo uvažování o složkách vzdělání v těsné návaznosti na metodiku výuky. Převládající názor je dobře vystižen výrokem, který

zazněl na gymnáziu F: „...reforma přináší nebezpečí úlitbě formám a metodám výuky oproti konkrétním datům, informacím“.

V celkovém pohledu se zdá, že ředitelé nepilotních gymnázií jsou více kritičtí vůči slovíčkaření (newspeaku), který reforma přináší. Mají mnohdy dojem, že „nové“ pojmy jen kladou do popředí samozřejmosti, které se ve školách vždy dělaly. Porovnáme-li náhledy respondentů z pilotních a nepilotních gymnázií na „reformní novořeč“, ukáže se, že je kritizována z obou stran, přičemž respondenti z pilotních gymnázií jsou vůči ní přece jen o něco vstřícnější. V pozadí rozebírané otázky je složitý problém odlišnosti jazyků teorie, kurikulárních dokumentů a praxe, na který jsme poukázali již v předchozí fázi výzkumu *Kvalitní škola* (Píšová et al., 2011).

Pokud jde o vlastní zavádění (implementaci) reformy, na pilotních i nepilotních gymnáziích byla často vzpomínána nechuť učitelského sboru angažovat se ve službách reformy. Respondenti uváděli, že neustálé prosazování změn do škol učitele demotivuje a odvádí je od toho hlavního, co mají dělat – připravovat se na výuku a vyučovat. Respondenti z pilotních i nepilotních gymnázií se obdobným způsobem vyjadřovali na adresu institucí, které se do implementace kurikulární reformy zapojily (či nezapojily). Často razantně a kriticky poukazovali na to, že jednotlivé instituce (MŠMT, VÚP, ČŠI, CEMRAT, vysoké školy) působily nekoordinovaně, mnohdy se jejich požadavky dostávaly do sporu. Problémy spojené s koordinací kurikulární reformy mohly prohloubit formálnost a nedotaženost celého počínu.

Co se týče podpory reformy, na pilotních i nepilotních gymnáziích bylo palčivě vnímáno několik oblastí: nedostatek financí a nezaplacená práce spojená s tvorbou ŠVP; nedostatečná materiální podpora; nekoordinovaná nabídka podpory ze strany jednotlivých institucí a nevýrazná mediální podpora směrem k veřejnosti. Zejména v rozhovorech na nepilotních gymnáziích byl tematizován problém nejasné perspektivy – objevily se obavy z rušení či slučování škol. V rozhovorech na pilotních gymnáziích, které probíhaly na přelomu let 2009/2010, se toto téma (ještě) neobjevilo. Lze předpokládat, že kdyby na nich naše rozhovory probíhaly dnes, dostalo by se do hry.

Co se týče kurikulární reformy jako prostředku pro rozvoj, profilování a zvyšování autonomie školy, jedná se o příslib, který mnohé respondenty uvádí do rozpaků. Rozhovory zejména na nepilotních školách ukázaly, že gymnázia se chápou jako specifický prvek v českém školství – typické je pro ně spíše všeobecné zaměření. Pokud specializace, tak až s postupujícím časem, tj. ve vyšších ročnících. Na nepilotních gymnáziích se poukazovalo na paradoxní situace, kdy různé vlivy (např. kontroly ze strany ČŠI) způsobily, že kurikulární reforma přinesla spíše určité svázání než volnost; originalita a rozrůzněnost byly omezovány tím, že se v ŠVP vyžadují „určité formulace“, a unifikací, která přichází spolu se státními maturitami.

Závěrem se sluší opětovně upozornit na metodologická omezení našeho výzkumu. Ve snaze o přiblížení zde pracujeme se dvěma skupinami gymnázií (pilotní a nepilotní) a pro účely výkladu je mnohdy stavíme do komparace. Nutno však upozornit, že nejen mezi školami zahrnutými do té či oné skupiny, ale také mezi různými respondenty existuje značná variabilita v jejich názorech na kurikulární reformu. Koneckonců autentické výpovědi citované v tomto textu tuto skutečnost výmluvně dokládají.

## Poznámky

Autoři studie děkují všem respondentům za spolupráci v této fázi výzkumného projektu *Kvalitní škola*, zejména za to, že jim poskytli svá vyjádření ke sledovaným tématům.

Studie vznikla v projektu Kurikulum G, který je realizován v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost jako individuální projekt národní na základě partnerské smlouvy mezi MŠMT a Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze. Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

## LITERATURA

- Altrichter, H., & Wiesinger, S. (2005). Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen. *Journal für Schulentwicklung*, 9(4), 28–36.
- Birzea, C. (2008). Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *Orbis scholae*, 2(2), 105–113.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977). Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 47(1), 335–397.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post socialistických zemích. *Orbis scholae*, 5(1), 9–22.
- Janík, T. (2011). Příběh české kurikulární reformy. In O. Kaščák, & B. Pupala, (Eds.), *Školy v průběhu reforem*. Bratislava: Renesans, 2011.
- Janík, T., Janko, T., Knecht, P., Kubiato, M., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., Solnička, D., & Vlčková, K. (2010b). *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pavlas, T., Slavík, J., & Solnička, D. (2010a). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Maňák, J., Knecht, P., & Němec, J. (2010). Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae*, 4(3), 9–36.
- Janík, T., Slavík, J., & Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Janík, T., Knecht, P., Najvar, P., Pišová, M., & Slavík, J. (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. *Pedagogická orientace*, 21(4), 375–415.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kotásek, J. (2005a). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 1. část. *Technológia vzdelávania*, 13(3), 7–11.
- Kotásek, J. (2005b). Vzdělávací politika a rozvoj školství v České republice po roce 1989 – 2. část. *Technológia vzdalávania*, 13(4), 3–6.

- MŠMT. (1999). *Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha). Praha: MŠMT.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., Lukavský, J., Najvar, P., Najvarová, V., Maňák, J., Pavlas, T., Slavík, J., Spurná, M., Stehlíková, N., Škoda, J., & Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích: Případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).



## Nové organizační struktury pro školní vzdělávání: nové způsoby vedení školy v Anglii?

Christopher Chapman

University of Manchester

**Anotace:** Článek vychází z výsledků studie zaměřené na vedení a řízení škol v Anglii a dospívá k závěru, že tradiční formy vedení a řízení jsou zastaralé a že je nutné co nejdříve přistoupit k rekonceptualizaci modelů vedení. Výzkumný plán byl založen na případových studiích a opíral se o sběr písemných dokumentů a o rozhovory s různými aktéry školního života ve dvaceti případech vykazujících různé strukturální formy uspořádání. Případová a mezipřípadová analýza odhalila, že změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále náročnějším a různorodějším požadavkům kladeným na vzdělávání. Při zavádění a rozvoji nových postupů vedení hraje důležitou roli místní kontext. V závěru článek na základě daných zjištění předkládá konceptuální rámec pro hlubší porozumění této nově vznikající komplexní oblasti.

**Abstract:** This article draws on findings from a study of school leadership and management practice in England to argue traditional forms of leadership and management practice are outmoded and an urgent reconceptualisation of different models of leadership is required. The research design adopted a case study approach, collecting documentary evidence and interview data from a range of actors in 20 sites exhibiting a diverse range of structural arrangements. Within and between case analysis identified changes in local arrangements are helping schools to cope with an increasingly complex educational agenda. Local context plays an important role in the adoption and development of new leadership practice. In conclusion this article reflects on the findings to present a conceptual framework to strengthen our understanding of this emerging and complex terrain.

**Klíčová slova:** vedení školy, strukturální změny, Anglie

**Key words:** school leadership, structural arrangements, England

## 1 ÚVOD

Organizace OfSTED (*Office for Standards in Education*), provádějící v Anglii inspekční činnost, oznámila, že vedení i výsledky škol se meziročně zlepšují (OfSTED, 2007). V návaznosti na předchozí mezinárodní výzkumy efektivity škol (např. Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Teddlie & Reynolds, 2001) se však i nadále zvyšují požadavky na účinnost vedení škol, neboť právě způsob vedení školy má podle Leithwooda et al. (2006) druhý největší vliv na výsledky vzdělávání žáků a studentů (hned po procesech probíhajících ve třídě). Je zjevné, že nyní i v dalších vzdělávacích systémech vedoucí pracovníci škol čelí mnohem větším požadavkům na rozvoj svých organizací, aby dokázaly flexibilně reagovat na stále se rozšiřující spektrum požadavků (Hargreaves, 2003). Tyto požadavky se týkají činností tradičně uvnitř školy očekávaných, jako je např. vysoká kvalita výuky a učení. Vedle toho však jde i o úkoly, které přinesl vývoj vzdělávací politiky v poslední době, např. zákon *No Child Left Behind* (Ani jedno dítě bez pomoci) ve Spojených státech či program *Every Child Matters* (Na každém dítěti záleží) v Anglii (DfES, 2004). U nich nabývá stále větší důležitosti spolupráce a budování efektivních vztahů s řadou partnerů z různých sektorů mimo školu (NCSL, 2006). Organickou součástí tohoto komplexního kontextu vzdělávací politiky je tak očekávání, že školy budou schopny dostát výzvě, již představuje zajištění kvality a spravedlivosti v oblasti vzdělávacích výsledků (University of Manchester, 2008).

Pokud jde o Spojené království a v jeho rámci o Anglii, směřování vzdělávací politiky ovšem doznalo zásadní změny po zvolení konzervativně-demokratické koalici vlády v květnu 2010. Nová vláda například v širší míře využívá nových organizačních struktur, jako jsou akademie<sup>1</sup>, zavedla tzv. svobodné školy (*free schools*), podporuje větší zapojení širšího spektra poskytovatelů vzdělávání ze soukromého i veřejného sektoru, přitom však verbálně i nadále klade důraz na sociální mobilitu a rovnost příležitostí i výsledků.

Na základě vývoje na počátku 21. století lze říci, že tradiční vzorce vedení škol využívané ve 20. století pravděpodobně nebudou tváří v tvář těmto výzvám dostávat. Proto jsou nutné nové struktury a postupy vedení, aby bylo možné rozvíjet školu jakožto organizaci, která zajistí kvalitu i spravedlivost. V některých systémech je stále patrnější, že se při vedení škol již objevují přístupy, které na tyto výzvy reagují. Například v Anglii nedávný výzkum prokázal zvyšující se důraz na kooperativní přístupy spojené s novými strukturálními formami spolupráce mezi školami, a to zejména ve velkoměstských lokalitách<sup>2</sup> a oblastech kumulace rizik (Chapman, 2006; Ainscow & West, 2006; Hill, 2008). Výzkum rovněž zdůraznil měnící se obraz rozložení akontability a pravomocí na školách (Spillane, 2006). To vedlo k různým pokusům popsat dané změny jako „nové modely činnosti ředitelů“ (*New Models of*

1 Akademie jsou školy, které nepodléhají místním školským úřadům, ale přímo ministerstvu školství. Jde často o bývalé školy s podprůměrnými výsledky, které dostaly vyšší autonomii s cílem zlepšit výsledky žáků. Mnohé z nich jsou v tomto svém úsilí současně podporovány určitým sponzorem či partnerem. O svobodných školách viz níže (pozn. red.).

2 (Velko)městské, v angličtině urban, lokality, jsou často synonymem pro čtvrti v centrech velkoměst, kde se kumuluje riziko vyloučení a obdobných sociálních problémů (pozn. red.).



Headship; Glatter & Harvey, 2006), „nové modely vedení“ (New Models of Leadership, PriceWaterhouseCoopers, 2007) či „postupy systémového vedení budoucnosti“ (Next Practice System Leadership, IU/NCSL/DEMOS, 2007).

V jiných vzdělávacích systémech, které si uchovávají vysokou míru centralizace nebo tradičnější přístupy ke školnímu vzdělávání, popř. v systémech, kde politické klima status quo nezpochybnuje, se otázka rozvoje nových organizačních forem či struktur nemusí jevit jako prioritní. Avšak vliv globalizace je silný a nástroje vzdělávací politiky – ať už jde o systémy inspekce či řízení výkonnosti – se pravidelně, a často také rychle, rozvíjejí a přesunují po celém světě. Proto by nebylo moudré tvrdit, že postupy vznikající v jedné zemi nejsou relevantní pro jiné vzdělávací systémy. Naopak, i na základě cizích experimentů s novými či inovativními přístupy k vedení se lze mnoho naučit. Změny totiž mohou i v zemi, kde je čtenář doma, nastat rychle. Navíc sociální změny a vzdělávací opatření nejen rychle přicházejí, ale mohou být rovněž nepředvídatelné.

Tento článek je rozdělen do čtyř částí. V úvodu byl nastíněn kontext výzkumu. Druhá část představuje plán a průběh výzkumu, třetí část pak uvádí hlavní zjištění. Čtvrtá, závěrečná, část je diskusí těchto zjištění týkajících se nově se objevujících přístupů k vedení školy. Nabízí teoretický rámec, jenž by nám umožnil lépe porozumět jak inovativním postupům vedení, tak i problémům, které tyto postupy s sebou přinášejí.

## 2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum představený v tomto článku proběhl v době od října roku 2007 do dubna roku 2008, tedy v první fázi longitudinálního projektu, který vznikl na základě zadání organizace *National College for School Leadership* (NCSL). Cílem výzkumu byla analýza postupů vedení, které předchází výzkumy (Glatter & Harvey, 2006) doposud kvalitně nezmapovaly, a to prostřednictvím analýzy vývoje vedení škol v nových organizačních uspořádáních. V rámci výzkumu bylo provedeno dvacet případových studií, které se zabývaly akademiemi, federacemi a tzv. propojenými školami (viz dále), přičemž všechny tyto typy škol představují struktury, jež podporují spolupráci mezi školami ve vyšší míře, než tomu bylo v minulosti.

Mezi tato uspořádání patří akademie a odnedávna také *svobodné školy* (free schools), tedy státem financované nezávislé školy podobné americkým veřejným školám s vyšší mírou nezávislosti (*charter schools*) nebo svobodným školám ve Švédsku. Tyto školy mohou existovat samostatně nebo v rámci skupiny či „řetězce“ škol s jedním koordinujícím sponzorem (Gunter, 2011). Federace jsou skupiny škol fungujících v rámci jedné správní struktury, často s jedním ředitelem, který řídí několik škol (viz Lindsay et al., 2007; Chapman et al., 2010; Chapman, Muijs & MacAllister, 2011). Propojené školy (*all-through schools*) pokrývají stupně vzdělávání jinak v Anglii tradičně oddělené a nabízejí vzdělání od primární školy, či dokonce předškolního stupně (věk 3–5 let) do konce středoškolského či odborného vzdělávání (věk 16–19 let).

Při své práci se výzkumný tým řídil souborem otázek navržených pro mapování nově vznikajících postupů vedení, řízení a správy v rámci těch škol, které využívají uvedené nové organizační struktury. Cílem bylo shromáždit přesné popisy rozvíjející se praxe, vyplnit mezery ve stávajících znalostech a navázat na několik málo studií, jež se tuto oblast dříve pokusily prozkoumat a pojmově uchopit. Rozsah této studie si vyžádal omezení na dvacet případů. Z tohoto důvodu nelze říci, že jde o příklady typické. Zvolené případy uvádíme jako názorné příklady komplexních sociálních jevů, které si zaslouží studium a vybízejí k reflexi, zejména tam, kde se objevují problémy. Tím umožňují této obtížné a dynamické oblasti lépe porozumět do hloubky, do níž kvantitativní výzkumné přístupy zatím nedokázaly proniknout.

Výzkumný plán se v této fázi naší studie skládal ze dvou vzájemně se překrývajících částí. V první části byl zpracován přehled literatury, díky němuž jsme zjistili, co je známo o způsobech vedení škol v rámci pěti zkoumaných strukturálních forem uspořádání. Ve druhé části pak byl uplatněn výzkumný plán založený na metodě případové studie (Yin, 1992), přičemž ze dvaceti míst (případů) byly shromážděny údaje dokumentující rozsah a různorodost postupů vedení škol, jež se rozvíjejí v rámci „nových“ strukturálních forem uspořádání. Pět typů organizace škol, o které šlo, přitom představují: 1. akademie, 2. trusty<sup>3</sup>, 2. federace sekundárních škol, 4. řízené struktury (managed structures) a 5. propojené školy (all-through schools).

Pro konstrukci výzkumného souboru byla použita metoda vzorkování s maximální variabilitou (Mykutt & Morehouse, 1978). Pro každou z pěti právě uvedených kategorií jsme hledali čtyři případy (lokality) vykazující široké rozpětí charakteristik, pokud jde o umístění a charakter žákovské populace. Sběr dat začal využitím dostupných statistik a školské dokumentace včetně zpráv inspekce (OfSTED). V každé lokalitě jsme provedli 6 až 10 polostrukturovaných rozhovorů s různými aktéry uvnitř školy i vně ní, přičemž každý rozhovor trval 45 až 90 minut; tak byly zachyceny názory na nové struktury a procesy i zkušenosti s postupy vedení, řízení a správy, které jsou aktuálně rozvíjeny. Rozhovory byly nahrávány, přičemž částečné přepisy nahrávek spolu se souběžnými terénními poznámkami výzkumníkům umožnily sestavit zprávy o praxi vedení, které pak byly vráceny do škol pro účastnickou validizaci. Rozhovory byly doplněny sběrem relevantních a dostupných písemných dokumentů, např. rozvojovými plány. Tyto dokumenty poskytly širší kontextové informace, jež byly využity k popisu využívaných postupů vedení.

Analýza dat probíhala ve třech fázích. V první fázi byly vyhotoveny popisy používaných postupů vedení. Ve druhé fázi byly jednotlivé případy v každé kategorii komparovány a kontrastovány, což umožnilo určit hlavní témata, vztahy a trendy. V poslední, třetí fázi byla provedena mezipřípadová analýza využívající data ze všech případů (Miles & Huberman, 1994).

Tento strukturovaný, postupně gradující přístup vedl k závěru, že výzkumná zjištění nás nijak neopravňují k popisu samostatných „modelů vedení“ na základně toho, zda se jedná o akademie, trusty apod. Ukázalo se totiž, že v rychle se měnícím

3 Označení trusty se zde používá pro veřejné školy, které dostávají speciální podporu (často nemateriální povahy) od účelového sdružení (trustu) partnerů spolupracujících v zájmu školy. Vytvořením trustu se formálně potvrzuje závazek partnerů pomáhat škole ve strategickém rozvoji.

kontextu procházejí typy vznikajících postupů do značné míry napříč těmito kategoriemi či organizačními strukturami. Z tohoto důvodu tedy nestrukturujeme naši analýzu původně zamýšleným způsobem vycházejícím z rozdělení škol do pěti skupin. Místo toho prezentujeme získané poznatky ve vztahu k šesti hlavním zjištěním a prostřednictvím matice ilustrující přístupů vedení jednak uvnitř škol, napříč školami (mezi školami) a vně škol (mezi školami a jinými partnery, včetně širší komunity a dalších subjektů) (obrázek 1).

	<b>V RÁMCI ŠKOL</b>	<b>MEZI ŠKOLAMI</b>	<b>VNĚ ŠKOL</b>
<b>ŘÍZENÍ (MANAGEMENT)</b>	Postupy řízení vznikající v rámci škol	Postupy řízení vznikající mezi školami	Postupy řízení vznikající vně škol
<b>VEDENÍ (LEADERSHIP)</b>	Postupy vedení vznikající v rámci škol	Postupy vedení vznikající mezi školami	Postupy vedení vznikající vně škol
<b>SPRÁVA (GOVERNANCE)</b>	Postupy správy vznikající v rámci škol	Postupy správy vznikající mezi školami	Postupy správy vznikající vně škol

Obrázek 1. Rámec k mapování obrazu vznikajících postupů

### 3 VÝSLEDKY

Tato část článku předkládá šest hlavních zjištění, k nimž studie dospěla. Nejdříve uvádíme přehled těchto zjištění, poté bude každé z nich podrobeno detailnějšímu rozboru.

- Dostupná výzkumná literatura poskytuje pouze částečný popis vývoje v dané oblasti.* Analýza dostupné literatury ukazuje, že výzkumná zjištění o nových modelech vedení jsou co do množství dosti omezená a že proběhlo jen několik rozsáhlejších výzkumů. Většina poznatků pochází z nepříliš rozsáhlých, deskriptivních studií a stručných přehledů, často založených na vývoji, který popisují sami aktéři. Ze 70 analyzovaných zdrojů plných 52 uvádí, že výzkum byl financován ministerstvem školství<sup>4</sup> nebo organizacemi, které jsou s ním spojeny (NCSL, SSAT atd.). Pouze 18 zdrojů bylo financováno nezávisle.
- Při zavádění a rozvoji nových způsobů a struktur vedení hraje důležitou roli místní kontext.* Za změnou podle všeho stojí tři důležité faktory: místní nespokojenost s aktuálními formami uspořádání nebo příležitosti ke zlepšení, individuální motivace a vize na úrovni školy a významná místní filantropická činnost.
- Inovativní a tradiční přístupy mohou koexistovat.* Inovativní struktury správy a vedení jsou často využívány v kombinaci s tradičními přístupy k vedení a řízení. Úspěšní vedoucí pracovníci neztrácejí ze zřetele potřebu detailně sledovat kvalitu naplňování hlavních vzdělávacích cílů i v případě, že každodenní řízení této činnosti delegují jiným pracovníkům.

4 Oficiální pojmenování se v průběhu výzkumu měnilo, proto ponecháváme toto obecné označení (pozn. red.).

4. *Nové struktury vedení, které někteří zaměstnanci považují za osvobozující, mohou naopak z hlediska jiných zvyšovat omezení a tlak.* Nové struktury často vznikají v lokalitách, které čelí vážným problémům a kde jsou školy nuceny k okamžitému zlepšení. To, jak jsou dané změny vnímány, závisí na kontextu i na stylu vedení a kultuře školy. Je zřejmé, že někteří jedinci mají pocit, že dané změny jasně stanovily priority, nabídly určité příležitosti a snížily frustraci. Jiní členové středního managementu či učitelského sboru však uvádějí, že následné tlaky jsou často dále zvyšovány vnějším zájmem o nové modely.
5. *Změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále náročnějším a různorodějším požadavkům kladeným na vzdělávání.* Nové struktury mohou zlepšit kvalitu pracovních výsledků i zkušeností vedoucích pracovníků, dále jim pak mohou pomoci při řešení narůstajících problémů i rostoucí složitosti v rámci celého systému.
6. *Daný obrázek není stálý a tempo změn je velmi rychlé.* V některých případech školy vytvářejí vlastní individuální přístupy k vedení, a upravují tak přístupy popsané dříve. Tyto přístupy mohou vykazovat vlastnosti nového statutárního rámce, v zásadě však jde o úpravu s ohledem na místní omezení a možnosti. Navíc dosud neexistuje příliš mnoho náznaků dopadu či potenciální udržitelnosti jakéhokoli ze vznikajících modelů.

Podrobnější zaměření na každé zjištění nám umožní vznikající postupy popsat důkladněji.

### 3.1 Aktuálně dostupná výzkumná literatura poskytuje pouze částečný popis vývoje v dané oblasti

Literatura aktuální stav vnímá jako situaci, kdy probíhá řada činností, z nichž mnohé jsou plánovány lokálně, a zároveň jako situaci, kdy zřizovatelé, ředitelé škol i samotné školy usilují o spolupráci v různých směrech. To vede ke vzniku různých organizačních struktur s cílem dosáhnout nejen vyšších výkonů v testech, ale také lepších výsledků vzdělávání v obecnějším smyslu. Snaha o poskytování lepšího vzdělávání se týká nejen žáků a studentů, ale i širších komunit, na které se tyto struktury zaměřují. Situace se ovšem velmi rychle mění a k úspěchům, neúspěchům i celkovému vývoji dochází v rychlém sledu a navíc cestami, které nemusí být okamžitě či plně srozumitelné. Literatura poznamenává, že konkrétní náplň spolupráce mezi školami navzájem či mezi školami a komunitami může být do značné míry politicky motivovaná, kontextově determinovaná a často založená na dlouhodobých osobních vztazích mezi klíčovými osobami, které jsou do ní zapojeny. Pobídkami ke spolupráci bývají zpravidla: reakce na selhání ve vzdělávací činnosti, snaha o zajištění většího objemu prostředků nebo obavy o udržení strategické výhody na místním vzdělávacím trhu. Stojí za zmínku, že existuje jen málo studií, které se podrobněji zabývaly také neúspěšnými pokusy o spolupráci.

## 3.2 Při zavádění a rozvoji nových mechanismů a struktur vedení hraje důležitou roli místní kontext

Zjištění zdůrazňují skutečnost, že na nové postupy vedení je nutné nahlížet ve vztahu ke konkrétním kontextům, k místní situaci. Naše studie dále došla k závěru, že významné motivační faktory či impulzy vedoucí ke změnám přicházejí z národní úrovně vzdělávací politiky. Patří k nim zejména ty, které se zaměřují na *změnu v přístupu k zajišťování vzdělávání na regionální a obecní úrovni* (např. prostřednictvím spolupráce více organizací), na *otázkou týkající se personální práce* (např. zlepšení rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem, plánování následnictví v managementu organizace či rozvoj nových funkcí ve vedení školy) a na *zajištění vysoké kvality vedení ve všech školách* (např. podpora škol s neuspokojivými výsledky, program *City Challenges*). Uvedené programy mohou podpořit zavedení nových organizačních struktur a tento vývoj zpravidla stimuluje vedoucí pracovníky k tomu, aby nově nahlíželi na kontexty, v nichž působí, i na možnosti, které tyto kontexty nabízí. Dané motivační faktory ovšem samy o sobě nestačí. Zde tak naše zjištění potvrzují jiný výzkum (University of Manchester, 2008) a ukazují, že k tomu, aby byli vedoucí pracovníci školy i jejich partneři v obci stimulováni k přechodu k novým způsobům práce, je kromě impulzů přicházejících z národní úrovně potřebná navíc i přítomnost významného místního katalyzátoru. Konkrétněji pak výzkum zjistil, že místní katalýzu zprostředkovala přítomnost alespoň jednoho ze tří následujících faktorů:

*Místní nespokojenost se současnými formami uspořádání a/nebo vnímaná příležitost ke zlepšení situace.* Tato situace například nastala v jednom případě, kde se zdálo nutné udělat nějakou radikální změnu, aby se konečně podařilo zlepšit výsledky dlouhodobě neúspěšné školy. V tomto případě kontaktoval ministr školství ředitele jedné velmi úspěšné školy a zeptal se jej, zda by daná škola měla zájem navázat na vztahy vytvořené prostřednictvím Grantového programu na podporu vedení (*Leadership Incentive Grant*) a vytvořila tzv. pevnou federaci se školou vykazující dlouhotrvající problémy a neúspěchy. Po období konzultací a vyjednávání byla v září roku 2006 daná federace založena. První signály byly kladné a étos i „značka“ úspěšné školy jako by pronikly i do problémové školy. Zaměstnanci působí v obou školách, vedoucí předmětových komisí jsou zodpovědní za výuku svých předmětů na obou místech a vnitřní výzdoba, atmosféra, výuka i vedení na obou školách se začaly vzájemně ovlivňovat. Ovšem výsledky externího hodnocení zatím odrážejí různé zkušenosti, s nimiž se žáci dané školy v předchozím období setkávali, takže pozitivní efekt je z hlediska testových výsledků nepříliš výrazný. Druhý příklad místní nespokojenosti či příležitosti ke zlepšení představuje volná federace (*soft federation*), vytvořená za účelem zlepšení přechodu mezi klíčovými obdobími 2 a 3.<sup>5</sup> Jde při tom zejména o podporu výsledků učení v hlavních předmětech. Tento příklad ilustruje potenciál federací navázat na stávající struktury a na jejich základě pak

5 Tedy analogie přechodu z 1. na 2. stupeň základní školy, resp. do víceletého gymnázia v našich podmínkách.

zlepšit situaci, nejedná se tak v principu o radikální alternativu, která by měla vyřešit neúspěch.

*Individuální vize.* Větší výběr a různorodost v rámci systému poskytly vedoucím pracovníkům škol dosud nepoznané možnosti. Členové vedení škol v našem příkladě v těchto změnách spatřovali příležitost, jak uplatnit svou vizi, své hodnoty a svůj smysl pro morální poslání, které přesahuje hranice školy i nejbližší komunity. Tento pohled zpravidla také rozšiřoval sféru jejich vlivu prostřednictvím přijetí nových výzev. Před školskými manažery se tak otevřely další alternativy k tradičnímu kariéernímu postupu, který by jinak v anglických podmínkách směřoval do vedení větší či významnější školy či k přechodu na odbor školství či podobný úřad. Mnozí se považovali za systémové vůdce a věnovali se různým činnostem, např. práci pro tzv. partnery pro zkvalitnění škol (*School Improvement Partners – SIPs*) nebo poradní činnosti pro státní správu či soukromé organizace. Jednoho ředitele školy, který na konci tohoto školního roku odchází do důchodu, orgán státní správy pověřil, aby zástupci ředitele<sup>6</sup> z dané školy, který byl povýšen na jeho místo, 20 dní pomáhal. Daný ředitel bude navíc pracovat jako poradce pro *SIP*. Dalším příkladem individuální vize byl případ, kdy ředitel školy usiloval o sloučení více škol a o vytvoření propojené školy<sup>7</sup>. Zde flexibilita v rámci systému umožnila jedinci, aby se řídil svým smyslem pro morální poslání a vírou v koncept propojeného školního vzdělávání coby mechanismu, jak v rámci vyloučené komunity zlepšit dětí přístup k vzdělávání. V tomto případě šlo o nelehký úkol, který dále komplikovala struktura nabídky vzdělávacích příležitostí pro 14–19leté. Na základě snahy o další rozvoj se nyní vedení snaží o navázání širší spolupráce se zřizovateli programů středního odborného vzdělávání mimo danou lokalitu.

*Dobročinnost, působení neziskového sektoru.* Třetí faktor vedoucí ke změnám dokládá případ bytového fondu<sup>8</sup>, který v dané lokalitě přispěl k založení nové akademie. Pod heslem „zlepšit životní možnosti našich nájemníků“ bytový fond usiluje o rozšíření pozitivního vlivu, který v rámci komunity má, do dvou škol. Jeho cílem je sloučení dvou nejproblematictějších škol s nejhoršími výsledky v dané správní oblasti. Fond si plně uvědomuje obtížnost zvoleného úkolu, je mu však ochoten věnovat značné množství času a prostředků, neboť vychází z názoru, že jeho posláním není pouze zajišťovat bydlení, ale také přispívat ke kvalitnímu životu komunity, kde působí.

Uvedené faktory změn se mohou vyskytovat nezávisle nebo společně, v různých lokalitách se pak mohou jejich podíly lišit; roli hraje také konkrétní kontext. Z těchto důvodů neexistuje jedno „univerzální“ řešení ani jediná „univerzální“ odpověď vedoucí za všech okolností k úspěchu.

6 V anglických podmínkách přímý zástupce ředitele (*deputy head*), který je liniově podřízen řediteli školy a který zpravidla liniově řídí níže postaveného zástupce ředitele (*assistant head*). Všichni pak tvoří jádro nejvyššího vedení školy. (Složitější struktury řízení odrážejí skutečnost, že v Anglii bývají zejména střední školy větší než u nás.)

7 Školy poskytující více stupňů vzdělávání, viz výše (pozn. red.).

8 Obvykle neziskové organizace, které se zaměřují na zajišťování sociálního bydlení nebo rozvoj a revitalizaci městských čtvrtí v sociálně vyloučených komunitách (pozn. red.).

Případ dvou malých venkovských základních škol představuje příklad společného působení dvou faktorů. Jedna ze škol nebyla schopna získat ředitele a začala upadat, zatímco druhé škole, která sloužila sousední, nikoli však konkurenční spádové oblasti, hrozilo, že přijde o zkušeného ředitele (pokud by přijal nabízené místo poradce či konzultanta). Díky zřízení federace se před zkušeným ředitelem objevila nová výzva, navíc se tak také vyřešil problém chybějícího ředitele na první škole. Platilo zde tedy to, co poznamenal jeden asistent učitele: „Mít jednoho ředitele dohromady je lepší než nemít žádného... Nebo než školu zavřít.“ V jiném kontextu a za jiných podmínek by ovšem daný přístup fungovat nemusel. Proto je nutné odolat pokušení opakovat úspěšné strategie v jiném kontextu bez přesné „diagnózy“ a hlubšího porozumění konkrétním kontextům, strukturám a procesům.

### 3.3 Inovativní a tradiční přístupy mohou koexistovat

Bylo zřejmé, že většina škol v provedené studii přijala či buduje inovativní nebo nové organizační struktury, přičemž některé z nich lze vnímat jako odraz nejnovějších trendů vzdělávací politiky. Naše zjištění ovšem ukazují, že se v těchto prostředích nemusejí nutně vyskytovat inovativní přístupy k vedení. To samozřejmě neznamená, že forma vedení, s níž se lze v těchto prostředích setkat, je méně efektivní, protože namísto inovace zůstává v jádru tradiční; spíše se zdá, že ji utváří osobnostní vlastnosti daného vedoucího pracovníka a obzvláště náročné podmínky, v nichž se škola nachází.

Vedoucí pracovníci využívající tradičnější přístupy měli sklon být vnímáni ze strany kolegů jako „silní“, „odhodlaní“ a „přímí“ a v rámci místní komunity či v médiích pak měli pověst jedinců, kteří školu (či školy) vedli v obzvláště obtížných časech. Mnozí z těchto vedoucích pracovníků, jimiž se studie zabývala, prokázali výjimečně vysokou schopnost úspěšně zvládat změny. Daní jedinci často pracovali s nadprůměrným odhodláním (Mortimore & Witty, 1997), měli vysoká očekávání (Maden, 2001) a okolím byli vnímáni jako lidé, kteří jsou schopni „věci dotáhnout do konce“. Tito vedoucí pracovníci také podle všeho velmi aktivně navazovali kontakty a vykazovali výrazné podnikatelské sklony (Harris & Chapman, 2002). S těmito vlastnostmi se v některých případech pojily také poměrně konzervativní postupy vedení a řízení, které spoléhaly na tradiční hierarchie a využívaly značnou míru kontroly zaměřené na dosažení vysoké konzistence napříč všemi oblastmi života školy, pravidly oblékání žáků a studentů (a někdy také zaměstnanců) počínaje a požadavky na plánování hodiny a pedagogickými přístupy konče. Vedení tohoto typu bylo se školami působícími v náročných podmínkách spojeno v raných fázích jejich vývoje (Chapman, 2006). Existují důkazy, které dokládají zintenzivnění tohoto přístupu u řady akademií nebo federací působících v obzvláště náročných podmínkách, které výzkumníci navštívili v průběhu raných stádií jejich vývoje. Ředitel jedné akademie například uvedl, že jejich model si vzal „to nejlepší ze vzdělávání a to nejlepší z byznysu“, což vedlo k „mnohem pevnějším strukturám a více podnikatelskému přístupu s jasnějšími mechanismy odpovědnosti v rámci celé organizace“. To však neznamená, že takovéto přístupy

jsou neměnné a nebudou se v souvislosti s úsilím škol o budování kapacity a další rozvoj vyvíjet či měnit.

### 3.4 Nové struktury vedení, které někteří zaměstnanci považují za osvobozující, mohou naopak z hlediska jiných zvyšovat omezení a tlak

Spolu s restrukturalizací škol se mění mechanismy vnější akontability a některé rozhodovací pravomoci se přesunují „nahoru“ k nově vytvořeným orgánům (např. manažerům federací a správcům akademií). Jedna federace například ustanovila strategicko-správní výbor, jehož úkolem je zabývat se záležitostmi společnými všem školám a činit strategická rozhodnutí. Členy výboru byli ředitel školy, správce a další zástupce z každé partnerské školy. Každá škola si v rámci federace udržela vlastní správu a vedení, přičemž strategický výbor tvořil jakousi dodatečnou rovinu s rozhodovací pravomocí. Takto mohou vzniknout zajímavé kariérní možnosti, zejména pak pro ty ředitele, kteří mají ambice řídit spolupracující celky škol a dalších organizací a podílet se na práci řady organizací na místní i národní úrovni, a to ve větší míře, než jako tomu bylo v minulosti. Objevily se však také případy, kdy ředitelé škol z důvodu vzniku nových organizačních struktur pociťovali ztrátu pravomocí, či dokonce motivace. Někteří uvedli, že slučování do federací vedlo k omezení jejich pravomocí a ke snížení autonomie či prestiže, tedy aspektů, kterými dříve jako ředitelé disponovali, aniž by ovšem došlo také ke snížení tlaku – tlak na úspěch může být naopak vnímán jako vyšší.

Restrukturalizace zároveň nabízí vnitřní možnosti pro vedoucí pracovníky na nejvyšší a v některých případech také na střední úrovni. Ředitelé škol někdy pociťovali, že jejich priority a vztahy byly díky restrukturalizaci mnohem jasnější, což také vedlo ke snazšímu rozhodování. V jiných případech byla restrukturalizace vnímána jako pozitivní „redistribuce“ vedení, která pracovníkům na nejvyšší a na střední úrovni vedení poskytla atraktivní možnosti rozvoje, a to v dřívějších fázích jejich kariéry, než bývalo v minulosti možné. Tuto situaci někteří pracovníci na úrovni středního managementu a učitelé na nižší úrovni vnímali jako významný posun, pokud jde o kulturu a přístup v rámci vzdělávacího systému. Zdůvodňovali to tím, že k získání vedoucí pozice již není třeba si „odsloužit“ určité období a že dostatečně schopní lidé mohou získat zajímavé možnosti v rámci vedení škol.

Zvýšené vnější požadavky na ředitele škol vedly k posunu ve vedoucích a řídicích rolích přímých zástupců ředitele (*deputy heads*), kteří se dříve zpravidla zaměřovali na každodenní problémy na nižší úrovni. Přímí zástupci ředitele tak získali strategičtější roli, navíc kladně pociťovali skutečnost, že po několik dnů a někdy také týdnů za sebou jsou v dané škole hlavní osobou. To mělo zároveň dopad na roli dalších členů vedení (*assistant heads*), z nichž mnozí dnes pracují na významných manažerských úkolech, např. tvorbě rozvrhu, sestavování kurikula či řízení skupin zaměstnanců zajišťujících výuku hlavních předmětů, vykonávají tak činnosti, které byly dříve výsadnou zástupců ředitele.



Ukazuje se, že funkce zástupce ředitele nebývá vždy příliš uspokojivou přípravou na funkci ředitele. Zároveň je ale zřejmé, že některé mechanismy distribuce vedení se jeví jako efektivnější než jiné (Leithwood et al., 2006). Určité formy distribuovaného vedení nabízely učitelům a střednímu managementu příležitosti k osobnímu i profesnímu růstu, které byly v minulosti jednoduše nemyslitelné; časým byl příklad pracovníků na střední úrovni vedení, kteří získali celoškolskou odpovědnost za významnou část rozvojové práce a kteří byli podporováni, aby se stali členy týmů nejvyššího vedení. V dané studii jsme se také čas od času setkali s případy neefektivních struktur, kde šlo v podstatě o systémy, v nichž jsou lidé voláni k odpovědnosti za činnosti, které mohou podle všeho jen velmi málo ovlivňovat a u nichž mohou jen velmi omezeně uplatnit svoje rozhodovací pravomoci nebo kde jim není umožněno riskovat. Dovednosti, které jsou pro potřebné pro pozice v nejvyšším vedení škol, se ovšem v takovýchto strukturách s velkou pravděpodobností nerozvinou.

V řadě případů bylo evidentní, že nové struktury vyvolaly u zřizovatelů, rodičů apod. velké naděje na zkvalitnění vzdělávacích výsledků v dané lokalitě. Tato očekávání pak pronikala celou školou, neboť zaměstnanci si byli vědomi možných dopadů, pokud by se jim nepodařilo zajistit také lepší výsledek při externím zjišťování výsledků. Nebezpečí zde spočívalo v tom, že krátkodobé kroky mohly vytvořit překážky programům změn dlouhodobějšího charakteru. Jeden příklad, jak se takovéto kroky mohou v praxi projevit, se objevil v akademii, kde někteří ze zaměstnanců hovořili o tom, že na ně bude vyvinut enormní tlak, aby zlepšili výsledky žáků v testech a u závěrečných zkoušek. Vyjádření řady kolegů připomněla také jedna mladá učitelka svým názorem, že na dané škole „se vše dělá jen pro děti“. Z toho pak podle ní vyplývá, že nepedagogickým pracovníkům bylo věnováno jen málo času, popř. na ně nezbyl čas žádný. Jiný učitel pak uvedl, že pokud by někdo požádal členy nejvyššího vedení o pomoc v záležitosti disciplinárního charakteru, s největší pravděpodobností budou chtít vidět přípravy na hodiny. V dobách výrazných, či dokonce radikálních změn organizace škol je tedy jisté zvýšení dohledu a nároků podle všeho nevyhnutelné. Je ovšem důležité, aby si vrcholoví manažeři byli vědomi toho, jaký dopad mohou takováto očekávání mít na učitele ve třídách, a aby připravili pozitivní strategie, které by zajišťovaly, že nenastane neodůvodněný tlak, a to zejména proto, že jejich úkolem je dbát na to, aby uplatňované změny neměly negativní dopad na rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem u jim podřízených kolegů.

V jednotlivých školách se rovněž projevují další opatření vzdělávací politiky jako větší volnost v oblasti kurikula nebo potřeba spolupráce na implementaci dalších programů zaměřených na větší respektování potřeb žáků. To ovlivňuje jak struktury vedení, tak zejména práci středního managementu školy. Vedoucí pracovníci na střední úrovni získávají více pravomocí a v některých případech také větší autonomie. Na této úrovni je ovšem také posilována složka odpovědnosti, zejména u hlavních předmětů, a tento trend bude s největší pravděpodobností i nadále pokračovat, neboť testy a v Anglii stále existující výkonnostní tabulky se více zaměřují na angličtinu (mateřský jazyk), matematiku a přírodní vědy.

### 3.5 Změny v místních strukturách pomáhají školám čelit stále širším a složitějším požadavkům kladeným na vzdělávání

Vedoucí pracovníci škol zjistili, že ve školství na ně budou kladeny čím dál větší nároky a budou se muset pohybovat ve složitějších strukturách. Mnozí pak vyjádřovali názor, že nové struktury jim s ohledem na tyto požadavky umožňují nahlížet na organizaci školy strategičtěji. Jeden ředitel federace například uvedl, že jako vedoucí pracovník školy v rámci strategie plánování nástupnictví investoval do budování vnitřní kapacity. Jeden z učitelů této federace vyjádřil názor, že celoškolská vize ředitele „má jasný směr a spojuje vše dohromady“, neboť řídicí pracovníky střední úrovně přesouvá do týmu nejvyššího vedení a „umožňuje, aby se společně rozvíjeli“. Ředitel se na věc díval tak, že se přesunul od „delegované formy vedení k modelu distribuce“, a jeden z členů týmu nejvyššího vedení pak daný posun popsal jako zvýšení autonomie a důvěry v kombinaci s nižší mírou kontroly. Ředitel tak nyní požaduje, aby zaměstnanci „prostě šli a problém vyřešili“, místo toho, aby s nimi dlouze diskutoval o tom, „co, proč a jak mají udělat, a uváděl, co by si přál on sám“. V jedné škole podporované trustem vedoucí tým vyzýval nové zaměstnance, aby se v úvodním období pokusili školu poznat a zjistili, jak nejlépe ji mohou pomoci. Tento přístup tedy kontrastuje s tradičnějším přístupem, kdy se od nově příchozího očekává, aby zapadl do existující „skládačky“ a dokázal plnit role a povinnosti svého předchůdce. Před novým zaměstnancem se tak otevírají možnosti profesního růstu a získávání zkušeností a vedení školy navíc získává další pohled na fungování školy.

U rolí spadajících do středního managementu školy byly stále běžnější skutečné pravomoci, mnozí aktéři si pak také povšimli paralelního posunu v roli ředitele. Bylo jednoznačně patrné, že mnozí jedinci ve větší míře navazovali kontakty a obecně vyvíjeli aktivitu mimo danou školu, například v dosud nebývalém rozsahu spolupracovali s jinými školami či organizacemi. Tato činnost byla často motivována potřebou v rámci konkrétní školy dát strategický směr jak úsilí o vyšší kvalitu vzdělávacích výsledků, tak požadavku podpory znevýhodněných skupin, na řadě míst se však jednalo o ambicióznější pokus zajistit koherentní integrované služby propojující stupně vzdělávání, různé sociální skupiny a lokality.

Vrcholové vedení jedné federace se například otevřelo dalším členům, aby mohlo navázat spolupráci s primárními školami, odkud obvykle přicházejí žáci. Jedenáct členů vedení školy získalo konkrétní vedoucí role týkající se určité otázky či určitého tématu ve všech školách v rámci dané federace. Navíc přestože dříve neobvyklé, aby byli ředitelé zapojeni do tvorby strategie v rámci dané obce či města, mnozí z nich nyní podle všeho získávají hlubší odborné znalosti strategické analýzy nebo se zapojují do rozpoznávání potenciálních rizik (tzv. *horizon scanningu*) a díky tomu také vykazují určité kvality, pro něž se zavedlo označení systémový přístup k vedení. Někteří z nich, jak již bylo dříve zmíněno, působí jako poradci či školitelé pro pracoviště vzdělávající školské manažery, jiní pak udržují přímé kontakty s ministerstvem školství a byli členy řídicích či strategických skupin.

V jiném případě usilovala škola podporovaná trustem o rozšíření podpory ze stra-

ny univerzity a vyšší odborné školy. Ředitel a další nejvyšší vedoucí pracovníci školy se s univerzitou a trustem dohodli na tom, že by tyto subjekty podpořily vizi zavedení celoživotního vzdělávání ve výrazně socioekonomicky deprivované oblasti. Všechny tyto činnosti naznačují, že vedoucí pracovníci škol začínají ve stále větší míře působit mimo tradiční školské hierarchie, a proto se musejí opírat o široké spektrum sofistikovaných sociálních dovedností, např. vyjednávání, zprostředkovávání, facilitace či řešení sociálních problémů, často ve značně zpolitizovaném prostředí s nejasnými programy i nejasným vztahem mezi mocí a vlivem.

### 3.6 Daný obrázek není stálý a tempo změn je velmi rychlé

Data naznačují, že vedoucí pracovníci škol ve stále větší míře experimentují s řadou právních rámců svých organizací a v případě potřeby také kombinují prvky z různých rámců, které v daném čase vyhovují jejich potřebám. Na základě takového přístupu pak mnozí vedoucí pracovníci škol podle všeho reagovali na dynamiku konkrétních situací a „nenaplnovali“ určitou definici role. Někteří se rozhodli pro evoluční přístup, kdy se postupně přesunovali od jednoho souboru struktur k druhému. Řada federací v daném vzorku nyní například zkoumala možnost posunu k postavení trustem podporované školy a jedna rovněž vstoupila do programu partnerství pro rozvoj vzdělávání (*Education Improvement Partnership – EIP*, DfES, 2005).

V některých případech vedly krajní okolnosti k revolučním změnám. K těm patřilo například uzavření „podprůměrné“ školy (*failing school*, tzn. školy, na níž u zkoušek GCSE získá méně než 30% žáků pět známek v rozmezí A–C, včetně známek z angličtiny a matematiky), což vedlo k celkové reorganizaci a vytvoření nového „image“ a k otevření nové školy s novými požadavky na žáky, novými zaměstnanci a nejčastěji pak s novým vedením. Školy v méně obtížných situacích zpravidla raději volily kombinaci modelů a využití prvků různých nových struktur vedení a správy, které podle nich odpovídaly jejich potřebám. Z tohoto důvodu jsme také nenašli mnoho čistých příkladů typologie vedení, kterou představila studie společnosti PricewaterhouseCoopers (2007). Přestože si jsme vědomi toho, že daná studie netvrdí, že by se dané kategorie vzájemně vylučovaly, naše zjištění naznačují výrazně vyšší míru překrývání jednotlivých modelů, než uvádí studie PricewaterhouseCoopers. Je možné, že zmíněná studie vychází ze situace, která v průběhu vývoje doznala jistých změn. Zdá se však pravděpodobnější, že ve snaze vnést do krajně komplikovaného vývoje řád ona studie realitu poněkud zjednodušuje a nevšímá si míry šíření smíšených či hybridních modelů vedení, které integrují prvky z řady strukturálních forem uspořádání. Jedna navštívená federace například fungovala zároveň jako propojená škola (s více stupni vzdělávání) a mnohé školy v našem vzorku vykazovaly rysy tradičnějších škol. V takto rychle se měnící situaci pak není překvapivé, že se vývoj v praxi někdy zdá nerovnoměrný a nepředvídatelný. Chceme-li lépe porozumět vznikajícím způsobům vedení škol, nepomůže nám domnívat se, že modely vedení jsou úzce navázány na strukturální formy uspořádání, neboť ve zkoumaných organizačních strukturách se nikdy neobjevil pouze jediný typický

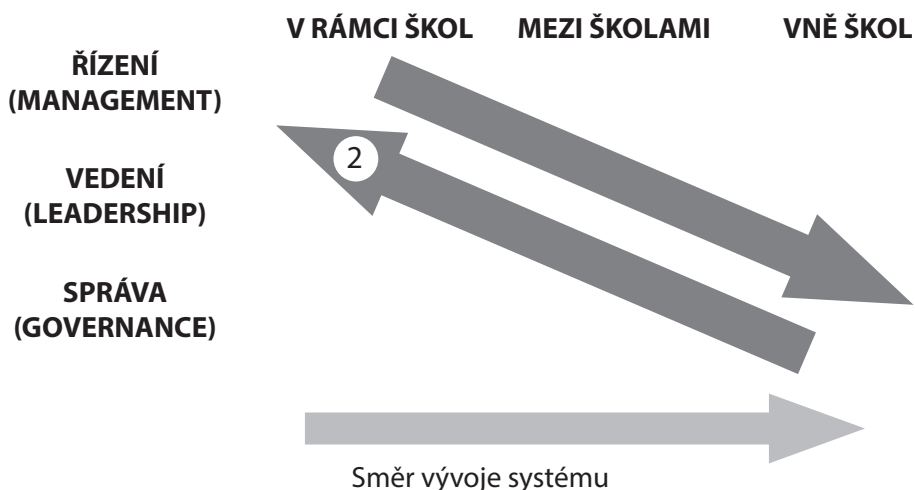
způsob. Jako dominantní faktor, který do značné míry určoval, jaké struktury byly implementovány, se naopak ukázal kontext školy. Přestože by bylo velmi zajímavé daný vývoj blíže klasifikovat, dopad a udržitelnost mnohých vývojových tendencí v této rané fázi vývoje nelze jasně určit, více světla by tedy do věci vnesla longitudinální studie sledující vývoj a dopad vybraných inovací.

## 4 DISKUZE

Zjištění získaná v naší studii naznačují, že vedoucí pracovníci škol si ve stále větší míře uvědomují omezení stávajících organizačních struktur, a tato skutečnost je pak nutí ke zjišťování, jaké příležitosti jim nové organizační struktury nabízejí pro rozvoj vhodnějších postupů vedení, řízení a správy, které by odpovídaly požadavkům 21. století. V rámci systému tedy existuje značné množství přirozeně se vyskytujících experimentů, které jsou utvářeny kontextem, v němž vznikají. Velká část daných experimentů pak využívá spolupráci mezi školami i spolupráci s řadou dalších partnerů, a to v dosud nebývalé míře. Jak již bylo poznamenáno dříve, možnosti zobecňování na základě studie dvaceti případů z jednoho vzdělávacího systému jsou omezené. Lze však vidět souvislosti s mnoha jinými vzdělávacími systémy. Například v Nizozemsku existují federace škol, v nichž vedoucí pracovníci pracují podobně jako někteří vedoucí pracovníci, kterými se zabývala tato studie. Ve Spojených státech působí veřejné školy s jistou mírou nezávislosti (*charter schools*), jež se strukturálně blíží anglickým akademiím, v řadě systémů v různých zemích světa pak existují příklady škol propojujících více stupňů vzdělávání. V celé Severní Americe i v australsko-pacifické oblasti se dále vyskytují školy, které navazují kontakty a spolupracují podobným způsobem jako školy, jimiž se zabývala tato studie. Jak již bylo uvedeno v úvodu, existují ovšem také národní vzdělávací systémy, v nichž se tyto postupy zatím nerozšířily. Právě tyto systémy pak ze studií tohoto typu mohou získat nejvíce. Mají možnost zamyslet se nad chybami, které se v zahraničí staly, nad slepými uličkami, do nichž se inovace dostaly, a zejména pak nad příklady dobré praxe, které se začínají rýsovat. Implikace této studie jsou tak relevantní pro vzdělávací systémy bez ohledu na jejich momentální právní rámec či politickou situaci. Předvídat změny je ovšem obtížné: kdo například přesně předpověděl útok na Světové obchodní centrum a začátek vážné globální nejistoty, kdo dokázal předpovědět nedávné a současné ekonomické krize a kdo by před deseti či dvaceti lety předvídal, že se prezidentem Spojených států stane Barack Obama?

Vývoj, který daná studie popsala, odhaluje nadějně signály posunu ke koordinovanějšímu a systematictějšímu přístupu ke vzdělávání. Školy, jimiž se tato studie zabývala, spolupracují s řadou partnerů ve větší míře, než jsme měli možnost v posledních dvaceti letech zaznamenat. Tento posun k větší spolupráci lze také chápat jako pozitivní změnu, která bude za vhodných podmínek hrát významnou roli v posílení kapacity vzdělávacího systému i v podpoře jeho spravedlivosti (University of Manchester, 2008). Větší míra spolupráce, nové organizační struktury a vznikající praktiky měly také významný dopad na práci některých vedoucích pracovníků škol.

Obrázek 2 (viz níže) ukazuje teoretický rámec ke zkoumání dopadu těchto změn na vedení, řízení a správu škol. I tento rámec lze uplatnit v různých vzdělávacích systémech. V závislosti na charakteru systému se budou postupy nacházet na různých pozicích podél šipek. Pokud uvažujeme centralizovanější systém, vedení, řízení a správa mohou probíhat pouze „v rámci školy“. Avšak u jiných systémů existujících v odlišných politických podmínkách může vedení působit i v jiných oblastech nebo aspoň tyto postupy začínají do těchto oblastí pronikat.



Obrázek 2. Rámec ke zkoumání vznikajících vzorců vedení škol. Ředitelé (šipka 1) jsou vtahováni do významných činností vedení překračujících hranice školy. Tyto trendy mají značný vliv i na ostatní vedoucí pracovníky na školách (šipka 2), již tak ve stále větší míře přijímají úkoly, které dříve zastávali ředitelé.

Obrázek 2 ukazuje podle všeho významnou změnu v rolích a povinnostech ředitele. Ilustruje totiž, jak byli ředitelé vtaženi do významných činností vedení překračujících hranice školy, přičemž na strategické úrovni navázali spojení se zřizovateli, sociálními a podobnými službami, širší komunitou a místními i národními organizacemi (které zobrazuje šipka 1). Na rozdíl od minulého stavu, kdy ředitel strávil většinu svého profesního života „v rámci školy“ a kdy vedl a řídil v rámci jasně definovaných struktur a vztahů, tyto vznikající činnosti fungují mimo tradiční hierarchie liniového řízení. Spadají mezi ně vztahy, které jsou dosti odlišné od minulosti a které vyžadují komplexní soubor dovedností, takže daní jedinci musejí být schopni velmi dobře analyzovat širší kontexty, v nichž jejich školy fungují. Tito jedinci musí také disponovat sociálními dovednostmi, např. v oblasti vyjednávání, facilitace či zprostředkovávání, a to často v nejasných vztazích s minimálními zkušenostmi. V některých případech se musí také pohybovat mezi konkurujícími si programy.

Tyto trendy mají značný vliv i na ostatní vedoucí pracovníky na školách (které zobrazuje šipka 2). Tito zaměstnanci tak ve stále větší míře přijímají úkoly, které dří-

ve zastávali ředitelé. Díky tomu tito kolegové získávají nové příležitosti, aby na sebe mohli vzít odpovědnost, a přitom dále rozvíjeli své manažerské dovednosti, zejména v rámci vlastní školy. To vše lze chápat jako významnou změnu v tom, jakou pozici školy získávají v místních komunitách, v nichž působí (což zobrazuje šipka „směr posunu systému“). Tuto změnu pozice ostatně vyžadují také programy na podporu znevýhodněných skupin. Daný krok je navíc smysluplný z hlediska mezinárodního výzkumu, který naznačuje, že zkvalitňování škol, zejména v socioekonomicky znevýhodněných kontextech, bude možné udržet pouze v případě, že bude spojeno s efektivními programy regenerace komunity (Muijs a kol., 2004).

Pokud jde o rozvíjející se možnosti inovace v rámci systému, tyto struktury lze vnímat jako prostředek řešení jevu nazývaného dilema udržení/rozvoje (Hargreaves & Hopkins, 1992). Tento jev vzniká z napětí, k němuž dochází v případě, že před etablovanou organizací vyvstává potřeba změny. Jednoduše řečeno, daná organizace musí i nadále plnit stávající požadavky (udržení), zároveň však musí reagovat na požadavky nové (rozvoj). Tento stav pak organizace vnímá jako dilema, neboť s jakoukoli reakcí souvisejí určitá rizika: přílišný důraz na udržení vede k tomu, že organizace začíná zaostávat, zatímco přílišný důraz na rozvoj může poškodit kvalitu toho, co již existuje.

Oddělení rolí, které lze spatřit v některých školách, se alespoň na povrchu jeví jako slibný způsob, jak se k dané problematice postavit. Například ředitel úspěšné federace se soustředí většinou na další inovace a svým dvěma zástupcům ponechává prostor k tomu, aby každý z nich řídil jednu ze dvou škol. Podobně zřizovatel může mít i nadále odpovědnost za zajištění běžného chodu a členům pro tento účel vytvořeného trustu (nadace, rady) pak přenechává úkol rozpracování perspektivních kroků. V takovémto případě je ředitel jedinou osobou, která navštěvuje porady obou orgánů, čímž potvrzuje svou roli v rámci celkové strategie. Přestože jsou takovéto struktury zajímavé, neobejdou se bez určitého napětí. V jedné nadaci, která si osvojila pozoruhodnou schopnost rozvoje, si například někteří zaměstnanci stěžovali, že ředitel přestal dbát na rutinní záležitosti. Z tohoto důvodu pak podle jejich názoru došlo ke zhoršení některých aspektů práce školy. S ohledem na budoucnost bude důležité, aby si příští generace ředitelů byla vědoma toho, co tato širší role obnáší, zejména proto, že tyto povinnosti nemusely nutně patřit k náplni jejich předchozí práce. Je zřejmé, že zde existují důsledky pro programy dalšího vzdělávání. Podobně je potřeba promýšlet nově i vztahy mezi stávajícími řediteli a jejich nejbližšími spolupracovníky a způsoby uvádění těchto jedinců do rozšířených profesních sítí.

Závěrem, na základě uvedených zjištění, nabízíme k úvaze tři důležité reflexe. Zaprvé je třeba zmínit, že daná studie zdůrazňuje existenci řady zajímavých vývojových trendů, pokud jde o konceptualizaci a implementaci postupů vedení i struktur řízení a správy. Mnohé z nich podle všeho vykazují potenciál ke zvýšení inovační schopnosti škol. Pokud mají vzdělávací systémy nalézt způsoby, jak současně zlepšovat celkové výsledky a zároveň zmenšovat mezeru mezi skupinami žáků a studentů s dobrými výsledky a skupinami žáků a studentů se špatnými výsledky, pak jsou takovéto vývojové trendy klíčové. Je však také zřejmé, že tyto příklady jsou

úzcze spojeny s místními kontexty, v nichž vznikly. Proto je nepravděpodobné, že by existovala řešení, která by bylo možné rovnou použít bez ohledu na místní či národní specifika. Zabývat se těmito zahraničními zkušenostmi však pomáhá informovaněji postupovat i v jiných kontextech. V tomto smyslu pak tyto přístupy představují výchozí body návrhu konkrétních změn v organizačních strukturách a procesech, jež budou reagovat na konkrétní místní potřeby, nikoli modely, které by bylo možné prostě opakovat.

Zadruhé je třeba říci, že přestože byly všechny tyto vývojové trendy motivovány touhou zlepšit výsledky vzdělávání a přestože lze v některých případech spatřit rané náznaky pokroku, je získávání poznatků týkajících se dopadu těchto vývojových trendů na výsledky vzdělávání žáků a studentů v této fázi velmi omezené. Z tohoto důvodu je nutně potřeba podrobnější výzkum zaměřený na dopad nových způsobů vedení v těchto organizačních prostředích na výsledky vzdělávání žáků a studentů (kognitivní i non-kognitivní). Tato studie dále klade důraz na potřebu hlubšího porozumění vztahům mezi způsobem vedení školy a etapou i kontextem jejího vývoje. Právě zmíněný aspekt výsledků žáků pak představuje druhou důležitou oblast budoucího výzkumu. Studie, která by v sobě spojovala obě zmíněné oblasti zkoumání, by měla v ideálním případě kombinovat longitudinální, kvantitativní analýzu dopadu s kvalitativní případovou studií.

Zatřetí je třeba upozornit, že ve shromážděných datech z praxe jsou jednoznačně patrné určité zákonitosti. Konkrétně si lze povšimnout dokladů, že ředitelé, jimiž se tato studie zabývala, přehodnocují své priority a dívají se v mnohem větší míře za hranice samotné školy, přičemž svým kolegům ve vedení přenechávají řízení každodenních záležitostí. Dále je patrné, že spolupráce mezi jednotlivými školami i spolupráce mezi školami a jinými organizacemi představuje stále výrazněji proces, kdy jsou zaměstnanci z různých úrovní školy přímo zapojeni do diskuzí a rozhodování. Tyto zákonitosti mají významný dopad na utváření programů profesního rozvoje pro vedoucí pracovníky na všech úrovních. Proto doporučujeme urychlené přezkoumání, zdali stávající programy profesního rozvoje reagují na toto dynamicky se měnící prostředí.

Obecně se zdá, že vznikající postupy vedení, řízení a správy škol, které tato studie popsala, budou hrát důležitou roli při utváření budoucích rolí a povinností vedoucích pracovníků škol v Anglii a pravděpodobně také mimo ni. Existuje zde potenciál k novému pojetí práce, kterou vedoucí pracovníci vykonávají. Je šance, že tyto postupy ovlivní vývoj vzdělávacího systému, vyvolají změny právního a organizačního rámce práce škol a zejména pak příznivě ovlivní kvalitu vzdělávání, jak ji vnímají žáci a studenti i celé komunity.

## LITERATURA

- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving Urban Schools: Leadership and collaboration*. Buckingham: Open University Press.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., & Harris, A. (2010). The federations policy: from partnership to integration for school improvement? *School Effectiveness and Improvement*, 21(1), 53–74.
- Chapman, C., Muijs, D., & MacAllister, J. (2011). *A study of the impact of federation on student outcomes*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Chapman, C. (2006). *School improvement through external intervention?* London: Continuum.
- DfES (2004). *Every child matters: Next steps*. London: TSO.
- DfES (2005). *Education improvement partnerships: Local collaboration for school improvement and better service delivery*. London: TSO.
- Glatter, R., & Harvey, J. (2006). *Varieties of shared headship: A preliminary exploration*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Gunter, H. M. (2011). (Ed.) *The state and education policy: The academies programme*. London: Continuum.
- Hargreaves, A. & Hopkins, D. (1992). *The empowered school*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). *Effective leadership in challenging circumstances*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hill, R. (2008). *Achieving More Together: Adding value through partnership*. London: ASCL.
- IU/NCSL/DEMOS (2007). *System leadership and governance: Leadership beyond institutional boundaries*. London: IU.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Lindsay, G., Harris, A., Muijs, D., Chapman, C., Arwerk, E., Goodall, J., & Cullen, M. (2007). *Evaluation of the federations policy: Final report*. London: DfES.
- Maden, M. (2001). *Success against the odds: Five years on*. London: Routledge.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimore, P., & Witty, G. (1997). *Can school improvement overcome the effects of social disadvantage?* London: Institute of Education.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socially disadvantaged areas: A review of research evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149–75.
- Mykutt, P., & Morehouse, R. (1978). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. London: Falmer
- NCSL (2006). *Spreading innovation across local authorities: Networking and collaboration*. Nottingham: NCSL.



- OfSTED (2007). *Her Majesty's Chief Inspector's Annual Report*. London: OfSTED.
- PriceWaterhouseCoopers (2007). *An independent study into school leadership*. London: DfES
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OfSTED.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2001). *International handbook of school effectiveness research*. London: Taylor and Francis.
- University of Manchester (2008). *Centre for Educational Equity Annual Report*. Manchester: University of Manchester.
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.



## Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky

Václav Trojan

Univerzita Karlova v Praze

**Anotace:** *Jak prokázal mj. nedávný výzkum PISA 2009, školy v České republice mají velmi vysokou míru autonomie, což současně vede ke značné pracovní zátěži pro jejich vedoucí pracovníky. Předložená studie si klade otázku, zda jsou školští manažeři na tuto situaci adekvátně připravováni. Je podán popis současného systému vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství. Empirická část je založena na dotazníkovém šetření názorů tří skupin účastníků vzdělávacích programů pro školské manažery, které bylo doplněno kvantitativními rozhovory s účastníky metodou ohniskových skupin. Data naznačují relativní vzrůst zájmu o vzdělávání v oblasti personalistiky a pedagogického vedení. Práce ukazuje, že tato témata nejsou ve stávajícím pojetí vzdělávání dostatečně zastoupena a že systém zastarává i v dalších aspektech.*

**Abstract:** *Very high levels of autonomy, i. e. school responsibility for both resource allocation and setting curricula and assessment practices, have been observed in the Czech schools by recent PISA 2009 study. The study describes the system of school leadership training programmes in the Czech Republic and discusses whether they adequately cater for the needs of school managers. Empirical analysis is based on survey of three groups of managers that took part in training programmes in past five years. Data from questionnaires were supported by focus group interviews with students. The results show the growing demand for courses on personal management and instructional leadership. These topics are in present leadership training underrepresented.*

**Klíčová slova:** *školský management, vzdělávání řídicích pracovníků ve školství, Česká republika, dotazník, ohnisková skupina*

**Key words:** *educational management, school leadership training, Czech Republic, survey, focus group*

## 1 ÚVOD

Ředitelé škol, a obecněji školští manažeři, jsou považováni za klíčové aktéry rozvoje školy. Míra autonomie a rozsah odpovědnosti vedoucích pracovníků českých škol jsou přitom v mezinárodním srovnání velmi rozsáhlé. Současně se v poslední době ozývají hlasy, které zpochybňují to, jak vedení škol dokáže tento velký prostor autonomie obsáhnout. Otázkou proto je, zda jsou školští manažeři pro převzetí takové odpovědnosti adekvátně připravováni a zda jim je při výkonu jejich funkce poskytována přiměřená podpora.

Tento článek se zaměřuje na jednu klíčovou formu podpory řídicích pracovníků – jejich vzdělávání. Přináší dva typy informací. Jednak popisuje, jaké podoby vzdělávání jsou k dispozici těm, kdo zastávají pozice v managementu škol nebo se na takové pozice připravují. Dále na základě empirických sond ukazuje, jak účastníci těchto vzdělávacích programů hodnotí užitečnost jejich jednotlivých komponent, zejména s ohledem na měnící se potřeby školských manažerů.

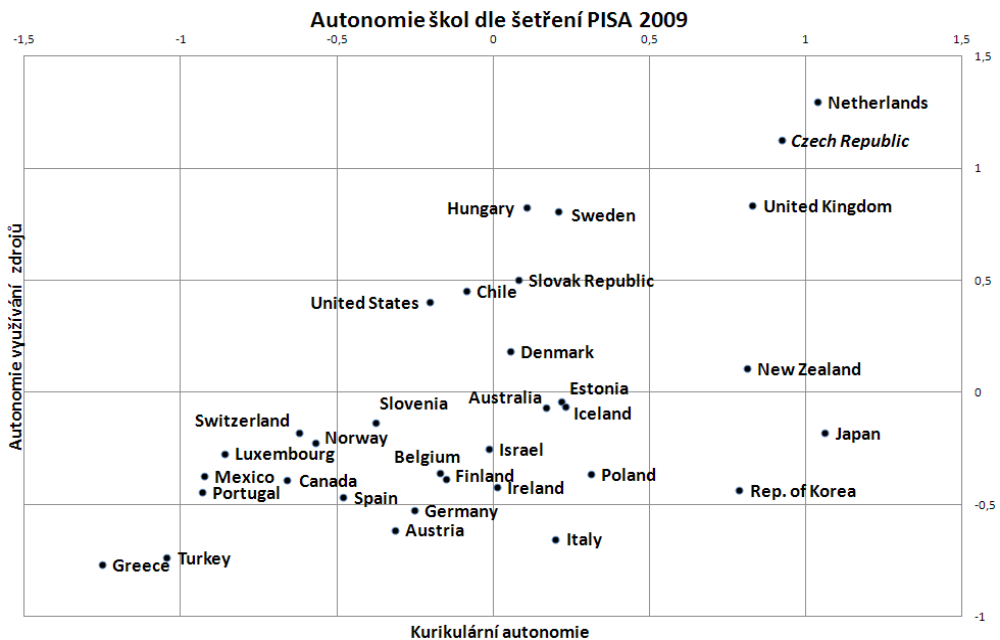
## 2 VÝCHODISKA

Školský manažer je široce pojímaná kategorie, do níž můžeme řadit ředitele školy a jejich zástupce, vedoucí předmětových týmů, metodických sdružení či jednotlivých úseků školy. Stejně tak bychom mohli za školské manažery považovat osoby rozhodující o školách v širším kontextu – vedoucí odborů školství či rozhodující úředníky v resortu. V rámci této studie jsme se zaměřovali na problematiku vzdělávání ředitelů škol a jejich zástupců, popř. osob, které se chystají na konkurz na pozici ředitele školy.<sup>1</sup>

Zejména osobnost ředitele školy je řazena mezi rozhodující faktory postavení školy i jejího rozvoje (Veselý, 2010). Probíhající kurikulární reforma v České republice znamenala značnou změnu v oblasti kompetencí ředitele spojenou s růstem autonomie škol. To potvrzují i zjištění mezinárodního šetření PISA 2009. V rámci zemí účastnících se výzkumu – jedná se o všechny země OECD a řadu dalších států a teritorií (Palečková, Tomášek, & Basl, 2010) – „Česká republika, Nizozemsko, Spojené království a partnerské Macao poskytují svým školám největší autonomii – nejen v oblasti alokování zdrojů, ale také při rozhodování o kurikulu a metodách hodnocení.“ (School autonomy..., 2011, s. 1) Situaci ilustruje obrázek 1, v němž je vyjádřena relativní míra autonomie ve dvou uvedených dimenzích ve srovnání s průměrem daných ukazatelů pro sledované země. (Autonomií v alokování zdrojů

1 Odborná literatura zatím většinou ponechává bokem zájmu osoby zástupců ředitelů škol (Walker & Kwan, 2010; Lhotková v tomto čísle), což autor studie považuje za nesprávné. Zástupce ředitele školy má jistě odlišné postavení a kompetence ve srovnání s ředitelem školy, je jakýmsi spojovacím mostem mezi ředitelem a pedagogy, ale je třeba mít na zřeteli logický význam tohoto slova. Jde o zástupce, který v případě potřeby musí být schopen ředitele školy v plné míře zastoupit (Trojan, 2011). Nebývá to jistě standardní situace, kdy ředitel školy nemůže vykonávat svoji funkci delší dobu z důvodu nemoci či jiné vážné překážky, avšak zástupce ředitele musí být na tuto situaci po všech stránkách připraven.

se v tomto případě rozumí např. možnost přijímat a propouštět učitele nebo rozhodovat o využití rozpočtových prostředků.)



Obrázek 1. Autonomie škol dle šetření PISA 2009

Autonomie škol, povinnost tvorby školního vzdělávacího programu i předcházející změna celého systému řízení školství zvyšovaly pracovní zátěž pro ředitele českých škol. Řada ředitelů škol si tak možná se situací nyní neumí poradit, a tato jejich bezradnost může být jednou z příčin klesajících výsledků českých žáků (McKinsey & Co, 2010). Dále tomu odpovídá nálada v resortu, která v nedávné době vyústila např. v návrhy novelizace školského zákona v oblasti odstranění povinné autoevaluace škol a zavedení modelových školních vzdělávacích programů. Ředitelé škol jsou postupně zahlcováni nezvládnutelnou mírou byrokratické zátěže a situace je buď vůbec neřešena, popř. je řešena nesystémovým způsobem.

Kombinovaná vysoká autonomie v obou dimenzích uvedených na obrázku 1 tak znamená, že čeští ředitelé zaměřují svou pozornost jen na některé palčivé problémy. Studie McKinsey & Co (2010, s. 21) došla k závěru, že České republice „většinu pracovní doby ředitelů zabírá provoz a administrativa, na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20% času“, zatímco v nejlépe fungujících vzdělávacích systémech „tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50% (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80%) svého času“. Uvedená zpráva společnosti přitom vidí spojitost mezi dobou, kterou (ne)věnuje ředitel české školy řízení kvality výuky, a trendem klesajících výsledků žáků. I v mezinárodním srovnání zemí zúčastněných ve studii TIMSS 2007 čeští ředitelé věnují (a to v době zavádění kurikulární reformy) jen mírně podprůměrné množství času pedagogickému vedení

školy (Mullis, Martin, & Foy, 2008, s. 334n.) a zejména jen polovinu času ve srovnání s mezinárodním průměrem stráví hospitacemi. Také kvalitativní šetření Dvořáka et al. (2010) ukazuje na nízkou míru pedagogického řízení ve školách, které byly předmětem jejich vícepřípadové studie.

Tady je nutno si položit dvě otázky:

1. Jsou ředitelé na své rozšířené odpovědnosti připravováni?
  2. Jak sami hodnotí význam jednotlivých komponent své přípravy?
- Zaměříme se při tom na dimenzi vzdělávání ředitelů škol.

### 3 ZÁKONEM VYMEZENÉ PODOBY VZDĚLÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

Než budou popsány podoby formálního vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství,<sup>2</sup> je nutno poukázat na paradox, že dva roky může být ředitel školy ve funkci bez i jen základního manažerského vzdělání a neexistuje podpora (uvádění) ředitelů do praxe na žádném typu škol bez ohledu na zřizovatele. Po absolvování povinného vzdělání (SŘŠ, dříve FS I., v rozsahu 100 hodin, které neobsahuje oblast vedení lidí v obecné manažerské literatuře považovanou za nejdůležitější oblast kompetencí řídicího pracovníka) ředitel školy nemá povinnost dalšího vzdělávání.<sup>3</sup> Český ředitel školy může stát podle stávajících pravidel takřka čtyřicet let svojí řídicí životní dráhy v čele školy bez povinnosti dalšího formálního vzdělávání, postupu a systematického získávání zkušeností.

Vzdělávání ředitelů nebere ohled na různé potřeby ředitelů v různých etapách jejich profesní dráhy (Pol, 2010). *Kariérní řád* pedagogického pracovníka i ředitele školy je dlouhodobě neřešeným úkolem, což vede k riziku setrvačnosti, vyhoření a možného opuštění resortu. Na druhém pólu stojí otázka, proč dosud český systém vzdělávání řídicích pracovníků nevyužívá úspěšné ředitele jako vzdělavatele, kouče, tutory či rádce. Je pravděpodobné, že řada organizací vzdělávajících řídicí pracovníky využívá této skupiny ředitelů, avšak děje se tak nesystematicky.

Povinné vzdělání, které řediteli školy v souladu s platnými předpisy po formální stránce stačí po celou dobu jeho výkonu funkce, realizuje v rozsahu jednoho sta hodin kterákoli akreditovaná instituce. Je otázka, zda množství realizátorů není spíše na škodu. Pro srovnání v Anglii, kde sice starší tradice odpovídala naprostá decentralizace školství, dnes došlo k soustředění vzdělávání školských manažerů do jedné instituce – *National College for School Leadership*. U nás programy nejsou systematicky kontrolovány a lze se obávat, že jejich úroveň je značně rozdílná.

Podívejme se teď podrobněji, jak vypadá vzdělávací nabídka pro ty učitele, kteří se vzdělávat buď musí, anebo chtějí. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a o kariérním systému ve školství, zmiňuje v § 1 druhy

2 Tento systém je zakotven v základních zákonech resortu, školském zákoně (zákon 561/2004 Sb.) a zákoně o pedagogických pracovnících (zákon 563/2004 Sb.).

3 Pokud za tuto povinnost nebudeme brát povinnost vyplývající ze zákona o pedagogických pracovnících, což je povinnost nedokladovatelná, nevyamatelná a prokazatelně formální.

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterými jsou: (a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, (b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů, (c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

### 3.1 Studium pro ředitele škol a školských zařízení<sup>4</sup>

Je určeno pro uchazeče o funkci řídicího pracovníka a nově jmenované řídicí pracovníky ve školství v rámci studia ke splnění kvalifikačních předpokladů. Ředitel školy ho *musí absolvovat nejpozději do dvou let* ode dne, kdy začal funkci ředitele školy vykonávat.<sup>5</sup> Jde tedy o zákonem vymezený nezbytný předpoklad pro výkon funkce ředitele školy. Jeho význam je zdůrazněn i provázáním se školským zákonem (2004), který v § 166 ukládá zřizovateli odvolat ředitele, který neprokáže splnění tohoto předpokladu osvědčením o absolvování.

Povinnost absolvovat toto kvalifikační studium realizované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se však vztahuje pouze na ředitele škol, které jsou zřizovány ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí, nevztahuje se na ředitele škol soukromých a církevních. Je příjemným zjištěním, že mezi studenty oboru školský management se řídicí pracovníci ze soukromých a církevních škol objevují poměrně často. Kvalifikační studium rovněž nemusí absolvovat ředitelé, kteří vystudovali akreditovaný vysokoškolský vzdělávací program v oboru školský management (např. bakalářské studium školského managementu), nebo ti ředitelé, kteří absolvovali studium pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb. Dále zákon vyjímá z povinnosti absolvovat studium ty ředitele škol, kteří ke dni účinnosti zákona (1. 1. 2005) vykonávali svou funkci alespoň 10 let.

Rozsah studia je stanoven vyhláškou č. 317/2005 Sb. (nejméně 100 hodin přímé výuky včetně třídní stáže v rozsahu minimálně 15 hodin), obsah vymezilo ministerstvo školství ve *Standardu studia pro ředitele škol a školských zařízení* (2005). Realizace probíhá pod garancí Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Cílem studia je seznámit účastníky se základními předpisy školského práva, pracovního práva, ekonomiky a financování škol a školských zařízení, které jsou nezbytné pro řízení vzdělávací instituce, dále s problematikou řízení a rozvoje lidských zdrojů, rámcových a školních vzdělávacích programů, organizační struktury škol, evaluace a autoevaluace škol, bezpečnosti a ochrany zdraví.

Obsah studia vychází z klíčových profesních kompetencí řídicích pracovníků škol a školských zařízení a z popisu práv a povinností vyplývajících ze školského zákona. Studijní program je strukturován do čtyř modulů: (1) základy práva, (2) pracovní právo, (3) financování školy, (4) organizace školy a pedagogického procesu.

Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí. Zkouška má tři části: (1) obhajobu písemné práce, (2) diskusi o stáži absolvované v předepsaném rozsahu na škole či školském zařízení a (3) ověření získaných znalostí.

Obsah studia je koncipován tak, aby účastníci získali poznatky, jejichž aplikace zabrání možným chybám v práci začínajícího ředitele školy. Podle zkušeností vzdě-

<sup>4</sup> Podle § 5 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

<sup>5</sup> Podle § 5 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.

lavatelů řídicích pracovníků dochází využitím kombinované formy studia k vytváření sítě řídicích pracovníků škol a školských zařízení, která je významným faktorem pro vzájemnou odbornou i kolegiální podporu (*networking*).

Snaha MŠMT zabezpečit jednotnou úroveň a kvalitu studia vedla nejenom ke stanovení *Standardů*, ale i ke zpracování jednotných studijních textů a proškolení lektorů. Standardy studia obsahují přehled kapitol jednotlivých modulů od základních právních předpisů, pracovního práva, financování školy a organizace školy a pedagogického procesu.

### 3.2 Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – Získání způsobilosti k výkonu řídicí činnosti

Je studiem ke splnění *dalších* kvalifikačních předpokladů.<sup>6</sup> Mohou se do něj hlásit nejen zkušení řídicí pracovníci, ale rovněž zástupci ředitele školy a nově jmenovaní řídicí pracovníci ve školství. Jeho absolvování se současně uznává jako studium pro ředitele škol.<sup>7</sup>

Toto studium není pro ředitele škol povinné, ale je provázáno s možností postupu do vyššího kariérního stupně, z čehož vyplývá i možnost zařazení do vyšší platové třídy (např. ředitelky mateřských škol mohou být zařazeny do 11. platové třídy, ředitelé základních a středních škol do 13. platové třídy).

Obsah studia pro vedoucí pedagogické pracovníky je připraven tak, aby se posluchači, kteří jsou již lépe orientováni v základech právní a ekonomické problematiky, mohli hlouběji ponořit do problematiky školského managementu a získat profesní kompetence v oblasti teorie a praxe školského managementu, řízení pedagogického procesu, vedení lidí, řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, práva, ekonomiky a financování školství, pedagogiky, psychologie, týmového řízení, BOZP a v neposlední řadě i v oblasti informačních technologií. Studenti by měli získat řadu vůdčích, řídicích i osobních kompetencí zasahujících do všech oblastí jejich profesní zodpovědnosti.

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky by mělo probíhat pouze na úrovni vysokých škol v rámci celoživotního vzdělávání. Minimální rozsah stanovený vyhláškou je 350 vyučovacích hodin. I pro tento studijní program připravilo a zveřejnilo MŠMT *Standard studia pro vedoucí pedagogické pracovníky* (2005), který je závazný jak z hlediska obsahu jednotlivých modulů, tak forem studia. Vysoká škola, která bude studium realizovat, musí připravit vzdělávací plán v následujících pěti modulech: teorie a praxe školského managementu, právo, ekonomika a finanční management, řízení pedagogického procesu, vedení lidí. Ke každému z modulů musí být navíc připravena manažerská praxe ve školách a školských zařízeních v rozsahu 20 hodin.

Snaha zajistit kvalitu vzdělávání i na této úrovni přípravy vedla ke stanovení organizačních forem výuky – každý z modulů musí obsahovat 32 hodin přímé výuky

<sup>6</sup> Je vymezeno § 7 vyhlášky č. 317/2005 Sb.

<sup>7</sup> Vyhláška č. 317/2005 Sb., § 5 odst. 3.



(kromě již zmíněných 20 hodin manažerské praxe) a 18 hodin on-line aktivit včetně chatování, aktivní účasti v e-fóru, prezentování v on-line prostředí. Díky těmto pravidlům by mělo dojít i k výraznému zkvalitnění kompetencí řídicích pracovníků ve školství v oblasti ICT.

Důležitým faktorem úspěšnosti studia pro vedoucí pedagogické pracovníky má být propojení teorie a praxe prostřednictvím modulu *manažerská praxe*. Tematicky je manažerská praxe zaměřena tak, aby odpovídala vyučovaným modulům. Posluchači by měli být rozděleni podle specifických kritérií do skupin, které absolvují v průběhu studia setkání na různých typech škol a školských zařízení. Studenti si tak mají ověřit získané teoretické znalosti v praxi.

Podmínkou efektivní realizace této formy manažerské praxe je vzájemné navázání spolupráce mezi posluchači, kteří se tak učí propojovat teoretické informace z přednášek s praktickými poznatky ze škol. Manažerská praxe tak poskytuje posluchačům nejen možnost konfrontovat nové teoretické znalosti s praxí ve školství, ale i posuzovat své dosavadní postupy a metody prostřednictvím srovnání s postupy a řídicí praxí kolegů z jiných škol. Klíčovým momentem modulu manažerská praxe je získání nových podnětů pro praxi, zdokonalení sebehodnocení a schopnost analýzy vlastní řídicí práce.

Ukončování studia má formu obhajoby závěrečné práce a závěrečné zkoušky před komisí. Absolvent získává osvědčení o způsobilosti k výkonu řídicích činností<sup>8</sup>, které dokládá splnění dalších kvalifikačních předpokladů jako jedné z podmínek pro zařazení do vyššího kariérního stupně.

### 3.3 Bakalářské studium oboru školský management

Jde o vysokoškolské studium akreditované na několika univerzitách v České republice, které je ukončeno závěrečnou bakalářskou prací a státní závěrečnou zkouškou podle zákona o vysokých školách. Vzhledem ke skutečnosti, že řada studentů tohoto oboru má již za sebou studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, je propracován systém uznávání dílčích zkoušek, popř. jiných studijních povinností. Studium má v jednotlivých modulech aktivity, které prohlubují obsah studia pro vedoucí pedagogické pracovníky. Patrné je to zejména v modulu manažerská praxe, kdy se posluchači dostanou na pracoviště ČŠI, na odbor školství krajského úřadu či do komerční organizace.

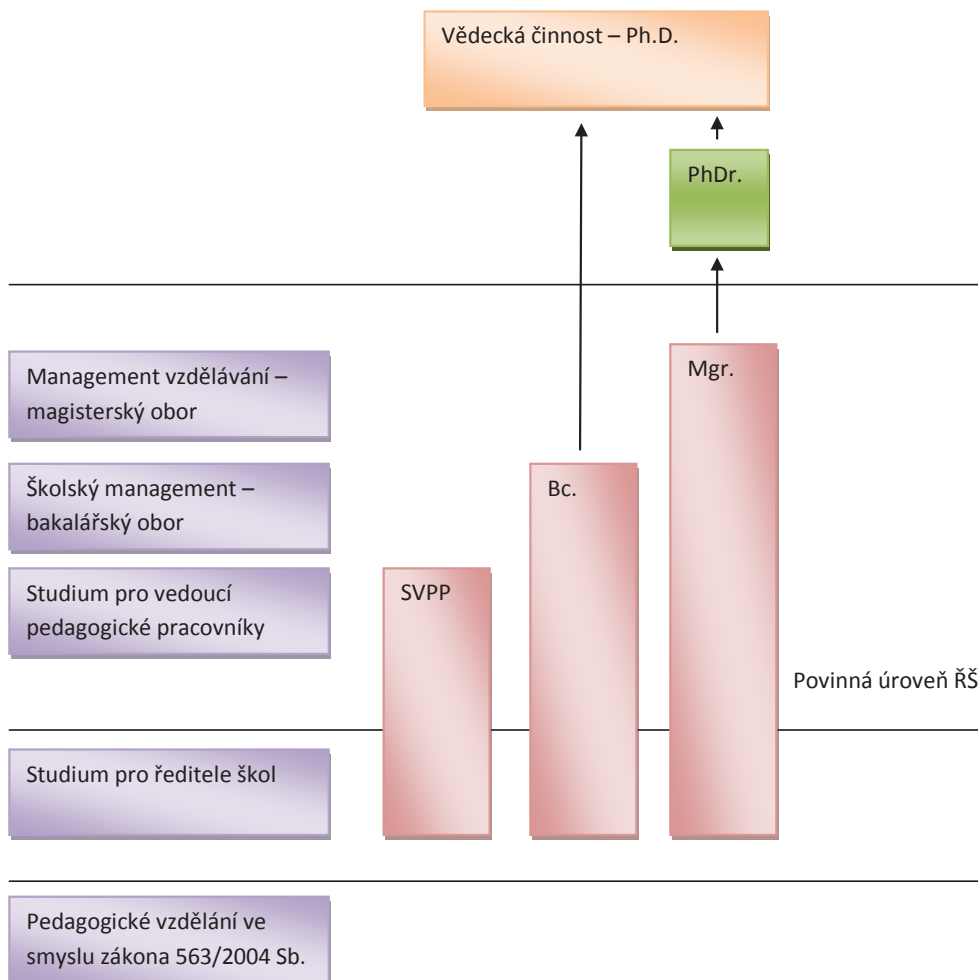
### 3.4 Navazující magisterské studium management vzdělávání

Mění se podmínky společnosti, probíhající reforma českého školství i vývoj vzdělávání řídicích pracovníků v jiných zemích ukazovaly, že bakalářský stupeň vzdělávání školských manažerů přestává stačit. Zkušení ředitelé hledali další vzdělávací programy. Navíc nutnost kvalitní přípravy pracovníků pro oblast řízení vzdělávání a potřebu jejího dalšího rozvoje na magisterskou úroveň zdůrazňoval

8 V souladu s § 29 odst. 4 a 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

*Národní program rozvoje vzdělávání (2001): „Bude připraven a podpořen magisterský studijní program jako hlavní základna pro rozvoj vzdělávání řídicích pracovníků všech stupňů škol, především ředitelů a školních inspektorů.“*

### System vzdělávání řídicích pracovníků v České republice



Obrázek 2. System vzdělávání řídicích pracovníků ve školství v České republice

Magisterský studijní program by měl připravit odborníky kvalifikované k profesionálnímu výkonu řídicí funkce v evropském vzdělanostním prostředí. Je zaměřen na získání a prohloubení teoretických poznatků v oblastech psychologie, sociologie, pedagogiky, vedení lidí, ekonomiky vzdělávání, právních otázek vzdělávání, na zvládnutí jejich aplikace a na rozvinutí schopností k tvůrčí činnosti v oblasti řízení vzdělávání.

Cílovou skupinou jsou absolventi bakalářského studijního oboru školský management, případně absolventi příbuzných bakalářských oborů a absolventi magisterského studia vedoucího k získání odborné pedagogické kvalifikace v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících.

Studium je realizováno v kombinované formě studia s modulovým uspořádáním předmětů. Tento studijní obor je dosud realizován na jediném pracovišti v České republice. Ve schválené akreditaci je možnost realizace rigorózního řízení, takže studium bude i přípravou pro tvorbu a obhajobu rigorózní práce. Předpokládá se, že získané vzdělání uplatní absolventi jako řídicí pracovníci na úrovni středního a vrcholového managementu na různých stupních vzdělávání a v klíčových částech veřejné správy ve školství.

Všechny uvedené formy vzdělávání ředitelů shrnuje obrázek 2.

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V předchozí části textu jsme charakterizovali strukturu vzdělávacích příležitostí, dostupných řídicím pracovníkům v českém školství. V následující části naznačíme, nakolik tato nabídka odpovídá „poptávce“ a jejím změnám, jejichž existenci předpokládáme v souvislosti s probíhajícími změnami ve společnosti a ve vzdělávacím systému. Vypovídací hodnota uvedených zjištění je samozřejmě značně omezená, protože data původně nebyla sbírána se záměrem provádět srovnání v časové řadě. Jedná se o dílčí sondy, které nemají ambici pojmenovávat situaci v reprezentativní vzorku řídicích pracovníků. Na druhé straně díky opakování některých otázek v dotaznících distribuovaných frekventantům různých vzdělávacích programů v rozmezí pěti let lze s jistou mírou obezřetnosti některé tendence pojmenovat, zejména když jsou dotazníková data doplněna kvalitativními výpověďmi z ohniskových skupin.

### 4.1 Účastníci výzkumu

Výzkum vychází z dat získaných u tří skupin respondentů, které jsou podrobněji popsány v následujících odstavcích.

1. *Účastníci projektu ESF Úspěšný ředitel.* Tohoto projektu realizovaného v letech 2006–2008 pracovištěm autora se účastnilo 295 osob, v dotazníkovém šetření bylo využito odpovědí 215 respondentů, což je 73 % (Trojan, 2008). Šlo pouze o ředitele škol a jejich zástupce, vzhledem k podmínkám uvedeného projektu nemohly být v rámci tohoto projektu vzdělávány jiné cílové skupiny, což z hlediska výzkumu může být i výhoda. Průměrná délka jejich řídicí praxe činila 8,17 let. U této skupiny se přímo nezjišťovalo, zda se účastní vzdělávání dobrovolně. Jistou informaci můžeme však zpětně odvodit z rozložení účastníků podle délky jejich praxe ve funkci ředitele školy. Z provedené analýzy vyplývá, že nejméně pětina respondentů absolvovala studium z vlastního zájmu, neboť ze zákona o pedagogických pracovnících

nemají ředitelé, kteří v okamžiku platnosti zmíněného zákona vykonávají funkci déle než 10 let, povinnost studium pro řídicí pracovníky absolvovat.

2. *Účastníci projektu ESF Profesionalizace klíčových kompetencí řídicích pracovníků ve školství*, který byl zacílen na široké spektrum řídicích pracovníků ve školství. Mezi účastníky byli ředitelé škol, zástupci ředitelů i dosud opomíjená skupina středního managementu (Lhotková, 2011). Celkově byly získány názory 119 respondentů, ředitelů bylo 39, zástupců ředitele 45, středních manažerů 35. V tomto případě dokonce většina účastníků (62,7 %) začala studovat z vlastní iniciativy, což lze interpretovat jako signál vnímané potřeby dalšího vzdělávání řídicích pracovníků ve školství.

3. *Studenti bakalářského oboru školský management*. Tato skupina byla nejvíce heterogenní z hlediska aktuálně zastávané funkce ve škole. Jednalo se o 342 osob, které v akademickém roce 2010–2011 studovaly na katedře ČŠM PedF UK v Praze, z nichž 51 % aktuálně pracuje ve funkci ředitele školy či zástupce, 13 % na střední manažerské pozici, 12 % ve funkci vedoucí školní jídelny, 13 % pracuje jako učitelé, 8 % v jiné funkci ve školství, 1 % v řídicí funkci mimo školství a 11 % mimo uvedené kategorie. Heterogenita odráží posun složení studentů oboru školský management, s nímž musejí tvůrci vzdělávacích programů pro řídicí pracovníky ve školství do budoucna počítat.

## 4.2 Metody výzkumu

Všem třem skupinám byl distribuován dotazník. Nejednalo se o totožný dotazník, neboť na počátku procesu získávání dat v roce 2006 nebylo záměrem primárně komparovat názory v rozdílném časovém úseku. Jednotlivé dotazníky měly ovšem společné jádro otázek, které lze srovnávat. V těchto otázkách měli respondenti vyjadřovat aktuálně prožívanou či vnímanou potřebu či důležitost (prioritu) konkrétních oblastí vzdělávání. Použitá škála byla od hodnoty 1 (nejnižší vnímaná důležitost) po 5 (nejvyšší důležitost).

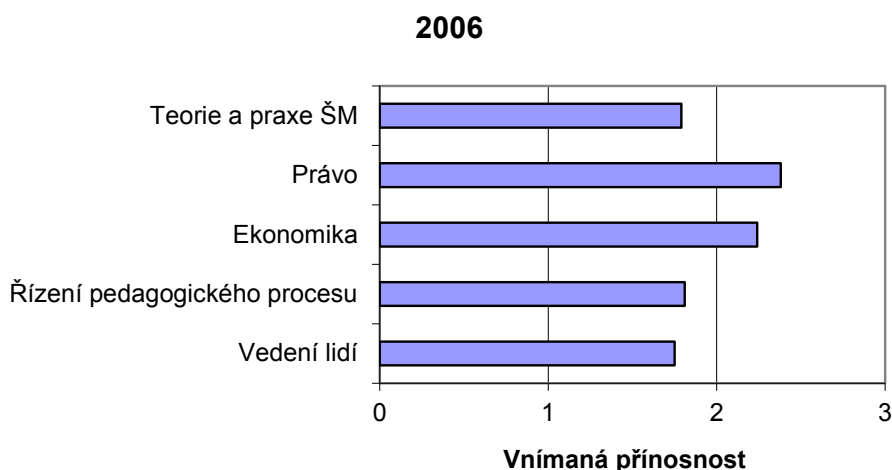
Pro doplnění kvantitativních zjištění byla z každé skupiny sestavena ohnisková skupina (*focus group*) ředitelů škol záměrně vytvářených tak, aby byly heterogenní z hlediska věku, délky řídicí praxe, pohlaví, velikosti a umístění školy. V případě, kdy byli účastníci programu méně homogenní z hlediska zastávané funkce (což byl zejména případ studentů bakalářského studia), byli do skupiny vybíráni pouze pracovníci aktuálně na pozici ředitele. Skupiny měly 9–10 členů. Takto byly získány další informace zejména o motivaci ke studiu, poznatky o názorech na konkrétní náplň jednotlivých vzdělávacích modulů, o konkrétních vzdělávacích potřebách těchto pracovníků aj. Struktura skupinového rozhovoru u všech skupin nebyla stejná, vyvíjela se mj. v závislosti na vyhodnocení předchozích rozhovorů.

## 5 VÝSLEDKY

Uvedeme základní zjištění o vnímané užitečnosti jednotlivých oblastí studia ve výše popsanych skupinách, které doplňujeme vybranými výsledky analýzy výpovědí v ohniskových skupinách.

### 5.1 Rok 2006 – projekt Úspěšný ředitel

U této skupiny je patrný akcent na oblast práva a ekonomiky (obr. 3). Naopak oblasti vedení lidí a školského managementu jsou na posledním místě. Ze strukturovaného rozhovoru s vybranými řediteli škol vyplynuly některé objasňující skutečnosti. Jednalo se o období implementace nového školského zákona, počátku kurikulární reformy a ekonomických změn. Z tohoto důvodu se ředitelé zaměřovali primárně na tyto oblasti, neboť byli i svými zřizovateli hodnoceni výhradně v těchto oblastech. Ředitelé verbálně vyjadřovali chápanou potřebu zdokonalení svých kompetencí i v jiných oblastech, ale podle jejich slov jim na ně nezbyval čas a energie.<sup>9</sup>



Obrázek 3. Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí vzdělávání účastníky projektu Úspěšný ředitel

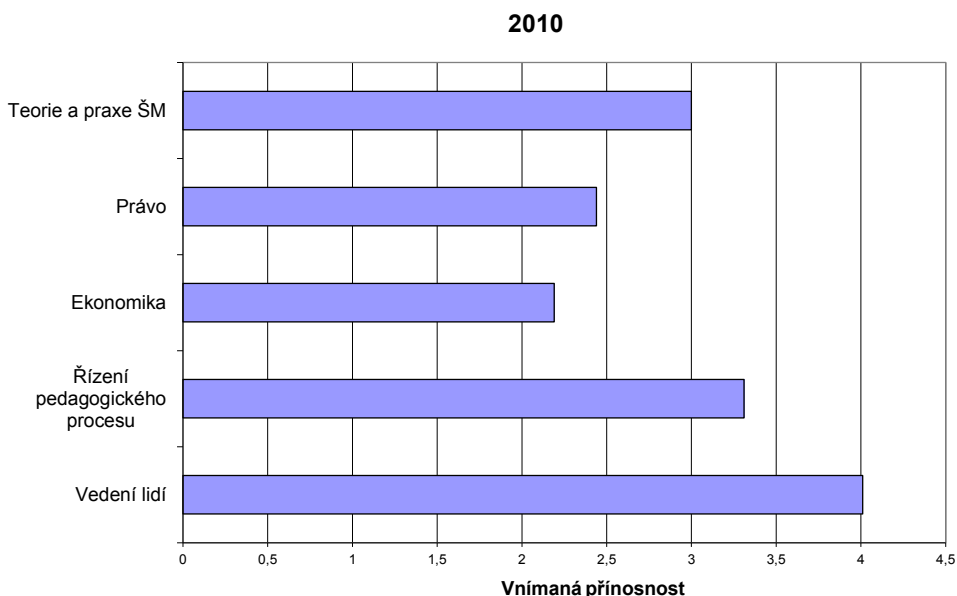
V ohniskové skupině sestavené z těchto respondentů se ukázaly např. rozporné postoje k otázce, zda ředitel školy má, či nemá absolvovat manažerské vzdělání před nástupem do funkce. Kladný názor, který ve skupině převažoval, byl zdůvodňován např. tím, že předchozí studium poskytuje celkový přehled a kompetence,

<sup>9</sup> Zajímavé bylo, že stejná skupina při ukončení projektu o dva roky později v roce 2008 nejvíce akcentovala svůj posun v chápání důležitosti modulu řízení pedagogického procesu.

usnadní nástup do funkce a umožní vyvarovat se některých chyb, poskytne více sebedůvěry a sníží stres spojený s učením „za pochodu“. Vyskytly se však i názory poukazující na nevýhody takového přístupu, který diskriminuje řadové pedagogy nebo uchazeče z jiných rezortů přihlášené do konkurzu. Podle těchto hlasů je určitá praxe v roli ředitele buď nezbytným předpokladem studia, nebo ho zcela nahradí („V takovéto teoretické rovině je vzdělávání zcela zbytečné.“). Objevil se i poukaz na finanční stránku („Kdo to zaplatí?“) a na nejistotu získání vedoucí funkce vzhledem k nutnosti absolvovat konkurzní řízení.

## 5.2 Rok 2010 – projekt Profesionalizace klíčových kompetencí

Jak bylo uvedeno dříve, jednalo se o skupinu 119 respondentů převážně z menších škol. Na první pohled je patrné odlišné hodnocení relativní důležitosti jednotlivých oblastí. Na prvním místě se dostala oblast vedení lidí, za ni řízení pedagogického procesu a teorie a praxe školského managementu (viz obrázek 4).



**Obrázek 4.** Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí vzdělávání účastníky projektu Profesionalizace klíčových kompetencí. Patrný je přesun zájmu k otázkám personálního a pedagogického řízení.

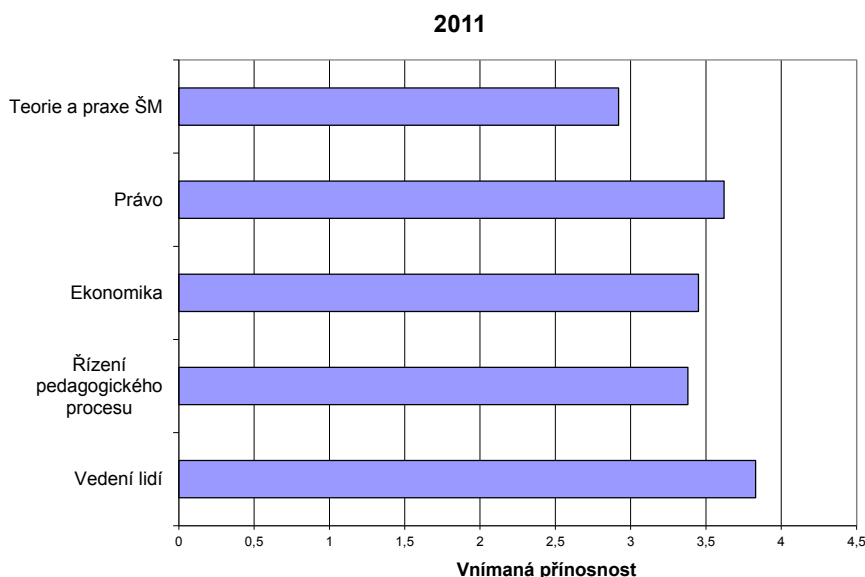
Ohnisková skupina sestavená z těchto respondentů mj. osvětlila příčiny jejich vstupu do vzdělávacího programu. Většina účastníků má již absolvováno povinné vzdělání a uvádí svoji potřebu aktualizovat svoje znalosti, získat sebejistotu a konfrontovat svoje dosavadní zkušenosti s jinými vedoucími pracovníky. Tato skutečnost je v souladu se závěry jiných výzkumů (Pol, 2010). Dále je patrná rostoucí role

středních manažerů, jejichž vzdělávání je akcentováno i samotnými řediteli. Jistě to souvisí s posunem ve školách mezi léty 2006 a 2010. Ředitel školy musel delegovat část svých kompetencí, na tvorbě a implementaci školního vzdělávacího programu se podílelo větší množství pedagogických pracovníků, kteří sami verbalizovali svoje vzdělávací potřeby.

### 5.3 Rok 2011 – studenti bakalářského oboru školský management

Stejně jako u předchozí skupiny bylo jako nejpřínosnější hodnoceno vedení lidí, i když rozdíly mezi jednotlivými oblastmi nejsou velké.

Ohnisková skupina sestavená ze studujících ředitelů škol ilustrovala mj. názory na konkrétní potřeby v jednotlivých oblastech studia. V oblasti řízení pedagogického procesu to byly otázky spojení s implementací a hodnocením školních vzdělávacích programů a s autoevaluací.



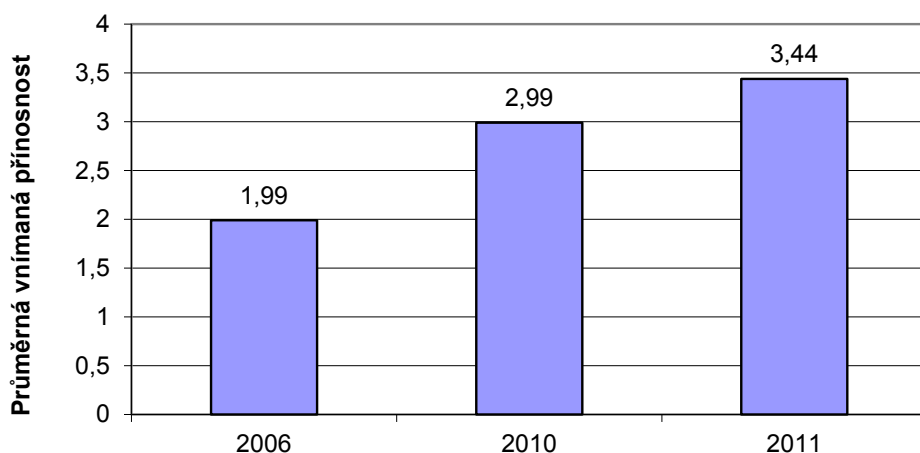
Obrázek 5. Hodnocení jednotlivých obsahových oblastí studenty bakalářského oboru školský management.

Naopak jako méně významná byla hodnocena problematika školské politiky. Z více výzkumných šetření je patrná jistá rezignace ředitelů škol na obecné resortní otázky. V oblasti školského managementu byly nejvíce vyžadovány oblasti plánování a organizování a dále řízení rizika. Nejvíce akcentovaná oblast vedení lidí by měla podle účastníků ohniskové skupiny být nejvíce saturována tématy z personálního řízení, motivace, řešení konfliktů a osobnosti vedoucího pracovníka.

Jedině v této ohniskové skupině byly pokládány dotazy na praktickou část vzdě-

lávacího programu, která tvoří nedílnou a možná nejdůležitější součást vzdělávání (srov. např. Pol, 2010). Účastníci nejvíce oceňovali přínos poznatků získaných během práce ve skupinách při návštěvách škol a školských zařízení a dále při návštěvách zřizovatelů škol, zejména odborů školství krajských úřadů. Na těchto pracovištích získávají zkušenosti, návštěvy jim poskytují nadhled a srovnání se situací mimo svojí vlastní školu.

Průměrné hodnocení přínosu vzdělávání ve sledovaných letech rostlo (obrázek 6), což se dá vysvětlovat jako vyšší míra chápání důležitosti vzdělávání nebo jako známka zkvalitňující se nabídky.



Obrázek 6. Vývoj průměrného hodnocení vnímané potřeby studia

## 6 DISKUSE

Celkově se v datech objevují tyto tendence. V roce 2006 byly nejvíce vyžadovány oblasti ekonomiky a práva, což jistě souviselo s dobou časně implementace nových právních předpisů (školský zákon z roku 2004) do života škol a jednostrannou orientací zřizovatelů na tuto oblast. Skupina respondentů z roku 2006 kladla nejmenší důraz na oblast vedení lidí a teorii a praxi školského managementu, přitom si účastníci ohniskové skupiny byli vědomi jistého nebezpečí tohoto přístupu. Oblast ekonomická a právní jistě zůstává důležitou částí vzdělávání, avšak relativní nárůst důležitosti zaznamenala oblast vedení lidí; je to patrné u skupiny respondentů v roce 2010 i 2011. Autor považuje tuto skutečnost za příznivý vývoj ukazující nezastupitelnost oblasti vedení lidí pro management školy a je dobře, když si tuto skutečnost ředitelé škol sami uvědomují. Ve srovnání s dřívějším obdobím začala být také vnímána relevance dalšího rozvoje vedoucího pracovníka v oblasti řízení pedagogického procesu, tedy v té oblasti, která je podle v úvodu citovaných zdrojů u nás nedostatečně zajišťována. Kvalitativní data také ukazují, že ředitelé



velmi oceňují vytvářené příležitosti k horizontálnímu učení ve skupinách kolegů.

Na jedné straně je pozitivní, že ředitele škol akcentují i jiné oblasti svého vzdělávání, na druhou stranu není jisté, zda jim byrokratická zátěž umožní tyto oblasti efektivně řídit. Současně zpráva McKinsey & Co (2010, s. 21) tvrdí, že vzdělávací nabídka této proměňující se poptávce neodpovídala, protože „se zaměřuje na provoz a administrativu, kam spadají ekonomické a právní otázky“. Jak ukazuje v jiném příspěvku tohoto čísla Dvořák, lze proti sobě postavit dva přístupy k řízení či vedení školy – administrativní a pedagogický. Pro české prostředí bylo typické administrativní chápání funkce pedagogického manažera a to může být předáváno dál i ve vzdělávání vedoucích pracovníků ve školství, jak ostatně odpovídá konzervativnímu charakteru každého vzdělávání.

Uvedené závěry však je nutno chápat jako velmi orientační. Současně nelze vyloučit, že do popsaných výsledků se promítly i další vlivy. Za prvé, účastníci jednotlivých programů vykazovali rozdílnou míru homogenity z hlediska jejich aktuální funkce ve škole. Za druhé, respondenti mohli být ovlivněni svou zkušeností s konkrétním, v každém případě poněkud odlišným programem, jehož se zúčastnili.

Každopádně jak otázky formální organizace vzdělávání školských manažerů, tak především jeho obsahu a priorit, vyžadují další pozornost z hlediska výzkumných i rozvojových projektů.

## 7 ZÁVĚR

Autor studie chtěl obrátit pozornost čtenářů na možný posun ve vnímaných potřebách vzdělávání řídicích pracovníků ve školství v České republice. Nekladl si za cíl kompletně popsat situaci, avšak patrnost některých tendencí dává možnost vyvození závěrů i návrhů ohledně možného posunu v poptávce a snad předpokládaného vývoje nabídky vzdělávacích programů i celého systému vzdělávání řídicích pracovníků ve školství. Získaná data naznačují, že zejména oblast vedení lidí a pedagogického vedení je dosud nedostatečně zastoupena ve vzdělávacích programech a jejich posílení by ze strany ředitelů škol mohlo být přijato kladně.

Dosud byli ředitelé škol hodnoceni zejména podle různě nastavených kritérií, např. podle ekonomických ukazatelů, souladu činnosti školy s právními předpisy. V souvislosti s kurikulární reformou se mezi kritéria zařadilo i sestavení a implementace školního vzdělávacího programu.

Pokud dojde k zavedení plošného testování žáků, lze očekávat, že ředitel začne být v rostoucí míře odpovědný za výsledky vyučování a učení ve své škole, a to povede k zvýšené poptávce po vzdělávání v oblasti pedagogického vedení školy.

Poděkování

D. Dvořák vytvořil podklady pro obrázek č. 1.

## LITERATURA

- Bakay, M. E, Kalem, G, & Slavik, M. (2010). *Training modules for managers and other managerial staff*. Izmir, Turkey.
- Davis, B., & Ellison, L. (1997). *School leadership for the 21 st century*. London: Pitman.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: Víceřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- Greger, D. (2011). Dvacet let českého školství optikou teorií změny vzdělávání v post-socialistických zemích. *Orbis scholae*, 15(1), 9–22.
- Kaldestad, O. H, Pol, M, & Sedláček, M.(2009). *Vybrané otázky školského managementu. Norská perspektiva*. Brno : MU.
- Kalous, J, & Veselý, A. (2006). *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: UK.
- McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. Praha: autor.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Chestnut Hill, Mass.: TIMSS International Study Center, Boston College.
- Národní program rozvoje vzdělávání. Bílá kniha*. (2001). Praha: MŠMT ČR.
- Obdržálek, Z. (2008). Vedení a řízení školy jako element systému její kvality. *Komenský*, 132(5).
- Palečková, J., Tomášek, F., & Basl, J. (2010). *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009*. Praha: ÚIV.
- Pisoňová, M. (2008). *Leadership ako súčasť manažérskych funkcií*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: Od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105.
- School autonomy and accountability: Are they related to student performance? (2011, October). *PISA in Focus*. Dostupné z [www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/17/43/48910490.pdf).
- Slavíková, L. (2003). *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: UK.
- Standard Studia pro ředitele škol a školských zařízení. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Standard Studia pro vedoucí pedagogické pracovníky. (2005). *Věstník MŠMT ČR*, 59 (12).
- Trojan, V. (2008). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: ČŠM PedF UK.
- Trojan, V. (2010). *Vzdělávání řídicích pracovníků*. Praha: Raabe.
- Trojan, V. (2010). *Hýčkáme si ředitele škol? Řízení školy, 4-9*
- Veselý, A. (2011). Konceptuální rámec pro analýzu vztahu vzdělávací politiky a vzdělávacích výsledků. *Orbis scholae*, 15(1), 23–52.
- Walker, A., & Kwan, P. (2010). Ideální a reálná odpovědnost z pohledu zástupců ředitelů škol. *Studia paedagogica*, 15(2), 105–125.

## DISKUSE

### Ke kritice výzkumu PISA

Jana Straková

Univerzita Karlova v Praze

V minulém čísle časopisu *Orbis Scholae* byly uveřejněny dvě stati, které shrnují kritické pohledy evropských akademiků na výzkum PISA (Kaščák & Pupala, 2011; Štech, 2011). Kritické analýzy výzkumu PISA jsou bezesporu potřebné a je výborné, že se s jejich obsahem může seznámit i česká odborná veřejnost. Výsledkům PISA je přikládána tvůrci vzdělávacích politik zúčastněných zemí obrovská váha a výzkum má závažné dopady na formulaci cílů vzdělávání i směřování vzdělávacích politik. Proto je třeba opakovaně upozorňovat na východiska a limity výzkumu, aby jeho výsledkům nebyl přikládán větší význam, než si zaslужují, a nebyly z nich vyvozeny chybné závěry.

Tento text si klade za cíl poukázat na to, že řada nešvarů, které jsou vytýkány výzkumu PISA, ovšem ve skutečnosti jde na vrub nikoli tvůrcům a organizátorům výzkumu, ale nepoučenosti tvůrců vzdělávacích politik. Podrobněji se též zabývá dopady PISA na českou vzdělávací politiku.

### Kritizujeme výzkum PISA, nebo způsob použití jeho výsledků?

Výzkum PISA je založen na východiscích, která nemusí být (a zjevně nejsou) univerzálně akceptovatelná. Tato východiska jsou v koncepčních dokumentech výzkumu jasně specifikována. Je potřeba apelovat na odběratele výsledků, aby se s nimi seznámili a položili si otázku, zda tato východiska jsou v souladu s jejich přesvědčeními a se směřováním jejich vzdělávacích systémů. Vypovídací hodnota výsledků PISA pro jednotlivé vzdělávací systémy (a pro jednotlivé aktéry) by pak měla být odvozována zejména od toho, zda se národní cíle vzdělávání, respektive osobní přesvědčení aktérů shodují s cíli, které jsou ověřovány ve výzkumu PISA, tedy zda autoři výzkumu PISA mají stejnou vizi vzdělávání pro 21. století.

Každé měření je zatíženo chybou a ani výzkum PISA není v tomto směru výjimkou. Jako komplexní výběrové šetření je zatížen značnou výběrovou chybou a chybou měření. A to přesto, že standardy kvality, které jsou na výzkum aplikovány, jsou velmi náročné a že výzkum PISA představuje z metodologického hlediska to

nejlepší, co je v oblasti mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností k dispozici. Ve výzkumu se dbá o rozmanitost testových úloh z hlediska kulturních kontextů (země posílají vlastní úlohy, všechny úlohy jsou všemi zeměmi posuzovány z hlediska kulturní přijatelnosti), administrace se řídí přísnými pravidly a je kontrolována nezávislými kontrolory kvality, výběr škol je prováděn centrálně a z výzkumu nejsou vylučováni žáci navštěvující školy a třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (jako je tomu například ve výzkumech IEA). Jsou prováděny nezávislé překlady ze dvou zdrojových jazyků a národní verze jsou opakovaně verifikovány mezinárodním centrem, na základě statistických analýz je posuzováno, zda úlohy fungují ve všech systémech obdobně. Otevřené úlohy jsou hodnoceny dvěma nezávislými hodnotiteli na základě přesných pokynů a náročného školení a je vyhodnocována jejich shoda, hodnotitelé zároveň posuzují i sadu řešení anglických úloh, aby bylo zajištěno, že posuzování bude konzistentní nejen v rámci jednotlivých systémů, ale i mezinárodně... I když metodologii i kontrolní mechanismy je samozřejmě vždy možno dále zlepšovat, kritika založená na argumentech vztahujících se k metodologickým pochybením je v případě výzkumu PISA málo přesvědčivá. Je třeba upozorňovat zejména na to, že každé měření je nepřesné a že k výsledkům je třeba vždy přistupovat s tímto vědomím.

Kritici by měli vždy jasně specifikovat, zda se vymezují vůči východiskům výzkumu, vůči jeho provedení nebo vůči použití jeho výsledků. Podle mého názoru by těžiště kritiky mělo být napřeno do třetího bodu a jejím hlavním cílem by měla být snaha eliminovat nekritický přístup, kdy jsou výsledky PISA pojmány jako jediné a o stavu a vývoji vzdělávacích systémů stoprocentně vypovídající kritérium.

Obezřetnost ve vztahu k vyvozování závěrů na základě výsledků testů by se ovšem neměla omezovat pouze na výzkum PISA. Řada výhrad, které se objevují v citovaných článcích, je sice adresována výzkumu PISA, ale ve skutečnosti by měla směřovat k testování jako takovému. Je velmi pravděpodobné, že výzkum PISA zálibu tvůrců vzdělávacích politik v testování posiluje, testování však vstoupilo do vzdělávání a získalo si v něm popularitu dávno předtím, než výzkum PISA spatřil světlo světa. Bylo by velmi užitečné, kdyby kritická vyjádření specifikovala, které z nešvarů, jež pranýřují ve výzkumu PISA, se vztahují obecně k testování a jeho dopadu na vzdělávací systémy. Z tohoto úhlu by pak bylo vhodné posuzovat nejen mezinárodní výzkumy, ale zejména národní aktivity zacílené na hodnocení výsledků vzdělávání, které mají zpravidla daleko závažnější dopady.

## Dopady výzkumu PISA na českou vzdělávací politiku

V roce 2008 proběhlo v řídicím výboru projektu PISA kvalitativní šetření, v rámci kterého byly v České republice provedeny strukturované rozhovory s 22 respondenty z řad tvůrců vzdělávacích politik, ředitelů, akademiků, novinářů a rodičů. Všichni se shodovali v tom, že výzkum PISA měl na českou vzdělávací politiku malý dopad. Několik respondentů nicméně uvedlo, že ovlivnil podobu české kurikulární reformy (Straková, 2010). Můžeme si samozřejmě klást otázku, zda to bylo dobře, nebo špatně.

Česká republika se stala členem OECD v roce 1995. V té době se vedla mezi tvůrci vzdělávacích politik a akademiky shromážděnými v orgánech direktorátu pro vzdělávání OECD vášnivá debata o tom, zda je tradiční škola schopna vybavovat mladé lidi vědomostmi a dovednostmi, které budou potřebovat pro život a práci ve společnosti 21. století. Na základě sdíleného pocitu, že škola zaostává za potřebami moderního světa, bylo rozhodnuto, že nový projekt hodnocení (PISA) se tedy nebude zaměřovat na výsledky školního vzdělávání, ale na vědomosti a dovednosti, které žáci skutečně potřebují. Zahájení projektu PISA předcházela projekt *Defining and Selecting Competencies* (DeSeCo) (Rychen & Salganik, 2001), jehož úkolem bylo definovat „kompetence“ potřebné pro úspěšný a spokojený život a pracovní uplatnění v moderní společnosti, které budou následně ověřovány výzkumem PISA. V rámci projektu DeSeCo byla provedena syntéza pohledů významných osobností z různých oborů lidského konání na „kompetence potřebné pro uplatnění v životě a v práci“. Pro zástupce ČR v orgánech OECD byly tyto diskuse a podněty velmi stimulační a nepochybně byly jedním z hlavních zdrojů ovlivňujících podobu české kurikulární reformy.

K podobě a realizaci reformy můžeme mít různé výhry, můžeme diskutovat o tom, zda byla dostatečně promyšlena či zda na ni pedagogická obec a veřejnost byla připravena. Nemůžeme ovšem dost dobře zpochybnit legitimitu otázek, které si kladli a kladou tvůrci výzkumu PISA, a nezbytnost hledání odpovědí na tyto otázky i v rámci našeho vzdělávacího systému. Výstupy z projektu DeSeCo i koncepční materiály z výzkumu PISA nám mohou poskytnout pro hledání těchto odpovědí cenné podněty.

Na rozdíl od jiných systémů nevěnovali v České republice tvůrci vzdělávacích politik výsledkům mezinárodních výzkumů (včetně výzkumu PISA) po dlouhou dobu žádnou pozornost. I když bylo zřejmé, že čeští žáci dosahují v mezinárodním srovnání podprůměrné úrovně čtenářské gramotnosti, tato skutečnost nebyla tvůrci vzdělávacích politik nikterak reflektována: ani podporou rozvoje čtenářské gramotnosti, ani konstatováním, že cíle výuky mateřského jazyka v českých školách jsou jiné a že rozvoj čtenářské gramotnosti nepatří mezi priority české vzdělávací politiky. Stejně tak nebyly reflektovány doklady o tom, že v českém vzdělávacím systému panuje vysoká míra nerovností: že zde existují v mezinárodním srovnání nadprůměrné rozdíly ve složení a výsledcích žáků jednotlivých škol a že výsledky relativně silně závisejí na rodinném zázemí žáků. Pokud naši západoevropští kolegové argumentují, že PISA napáchala v jejich systémech škody neuváženými reakcemi na výzkumné poznatky, u nás tento argument minimálně do roku 2010 neplatil. Reakce nebyly v zásadě žádné, měli jsme ovšem k dispozici informace, které bychom jinak, díky naprosté absenci jiných monitorovacích aktivit, neměli šanci získat.

## Co nás ohrožuje více: PISA, nebo národní plošná testování?

Nyní se situace mění a ministerstvo školství s odvoláním na zhoršující se výsledky českých žáků v mezinárodních srovnávacích výzkumech zahajuje přípravy k plošnému testování. Informace, které se na veřejnost o plánovaném testování

dostávají, vzbuzují nejčernější obavy: standardy a testy vytvořené během několika měsíců, úlohy strížené podle vzoru mezinárodních výzkumů (ovšem bez hlubšího pochopení konceptu a ověřovaných vzdělávacích cílů), „elektronické levné a nezatěžující“ testování, financování škol nikoli na základě normativů, ale podle výsledků jejich žáků v testech, rozdělování žáků již v průběhu povinného vzdělávání na ty, kteří budou skládat lehčí a těžší testy, a rozhodování o další vzdělávací dráze žáků podle této volby...

Z této patálie ovšem v České republice dost dobře nemůžeme vinit výzkum PISA. Český vzdělávací systém daleko více než výzkum PISA ohrožuje nevzdělanost tvůrců vzdělávacích politik a spolupracujících odborníků. V České republice můžeme jen litovat, že se tvůrci vzdělávací politiky a odborná veřejnost nenechali výzkumem PISA více inspirovat. Mohli se z něj poučit o tom, jak provádět kvalitní pedagogická měření, a také o aktuálním pohledu na výhody a nevýhody plošných měření.

Mezinárodní komunita tvůrců srovnávacích výzkumů zásadně přehodnotila postoj k plošnému testování. Zatímco v období vzniku výzkumu PISA bylo široce rozšířeno přesvědčení, že testování (automaticky) zajistí zvýšení kvality vzdělávání, a zavést plošné testy bylo univerzálním receptem expertů OECD na všechny neduhy vzdělávacích systémů, nyní již OECD publikuje práce, které upozorňují na to, že mnohá očekávání spojovaná s plošným testováním nebyla naplněna. Obracejí pozornost tvůrců vzdělávacích politik ke skutečnosti, že zlepšující se výsledky žáků v testech často poskytují mylný obrázek o vědomostech a dovednostech žáků v daném předmětu, neboť díky nácviku testovaných okruhů nevypovídají věrně o zbytku vzdělávací oblasti. Varují před zužováním kurikula. Zejména však zdůrazňují, že plošné testy prokazatelně nevedou ke zlepšování vyučování a učení a nepodporují profesní rozvoj pedagogů. Cestu k nápravě hledají v obohacení plošných testů o další úlohy, typicky o úlohy produktivní, ve kterých žáci mají za úkol něco sami vykonat, ale zejména v obrácení pozornosti zpět k formativnímu hodnocení v rámci každodenního vyučování (např. Loony, 2011).

Nejsilnější stránkou výzkumu PISA a komunity odborníků, kteří se podílejí na jeho tvorbě, je podle mého názoru právě schopnost reflektovat výsledky své práce a hledět do budoucnosti. I když východiska výzkumu zůstávají stále stejná, obsah a metody jsou neustále aktualizovány. Výzkum PISA v současné době přechází na elektronickou administraci, neboť informační technologie umožňují simulace problémových situací a monitorování žákovského řešení. Do hodnocení přibývají nové oblasti, jako jsou například finanční gramotnost. V březnu 2011 se uskutečnila v ETS Princeton konference, která si kladla za cíl reflektovat dopady plošných šetření na vzdělávací politiky a hledat cesty k jejich dalšímu rozvoji. Jedním z diskutovaných bodů byla například potřeba obohatit hodnocení o nekognitivní složky. Velkou pozornost sklidilo vystoupení pojednávající o tom, jak využít plošného testování ke zkoumání a zejména zkvalitňování vyučování a učení.

## Závěrem

K výzkumu PISA musíme přistupovat kriticky, ale měli bychom si být zároveň vědomi toho, že může sloužit jako cenný zdroj poučení v oblasti měření výsledků vzdělávání i přemýšlení o úkolech moderních vzdělávacích systémů.

V centru kritiky by se neměl nacházet výzkum PISA, ale nepoučenost tvůrců vzdělávacích politik, kteří výsledky plošných šetření chybně interpretují, přikládají jim neúměrný význam a spojují s nimi očekávání, která tato šetření nemohou naplnit. Tento problém se v ČR objevuje plnou měrou ve vztahu k národním testovacím aktivitám a je zde ještě umocněn obecně nízkou úrovní vědomostí a dovedností v oblasti pedagogických měření. Povinností akademické pedagogické obce je upozorňovat na excesy tvůrců národní vzdělávací politiky (nejen v této oblasti), a tak přispívat ke kultivaci odborné komunity.

## LITERATURA

- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Pisa v kritickej perspektíve. *Orbis scholae*, 5(1), 53–70.
- Loony, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment, OECD Working Paper No. 58. Dostupné z [http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment\\_5kghx3kbl734-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/integrating-formative-and-summative-assessment_5kghx3kbl734-en).
- Rychen, D.S., & Salganik, L.H. (Eds.). (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Straková, J. (2010). Vzdělávací politika a mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání v ČR. *Orbis scholae*, 3(3), 103–118.
- Štech, S. (2011). PISA – nástroj vzdělávací politiky nebo výzkumná metoda? *Orbis scholae*, 5(1), 123–133.

## ZPRÁVY

### Cesta ke kvalitě

Stanislav Michek

#### Národní ústav pro vzdělávání

Cesta ke kvalitě je národní projekt MŠMT s plným názvem „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Projekt partnersky realizují Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt je financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky. Je zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Cílovými skupinami projektu jsou MŠ speciální, ZŠ, SŠ, základní umělecké školy, konzervatoře a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Podrobnější informace o projektu lze nalézt na adrese: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae).

Vedle nabídky vzdělávacího programu, workshopů, vytváření příležitostí pro sdílení zkušeností mezi školami formami vzájemných návštěv či peer review a řady dalších podpůrných aktivit je projekt zavázán k vytvoření a ověření třiceti evaluačních nástrojů.

#### Nabídka evaluačních nástrojů

Evaluační nástroj je chápán jako spolehlivá metoda či technika sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo jako postupy podporující různé fáze evaluačního procesu. V nabídce lze tedy nalézt metody užívané v pedagogickém výzkumu (např. Dotazník klimatu učitelského sboru) či metody pedagogicko-psychologické diagnostiky (např. Dotazník školní výkonové motivace žáků či Dotazník klimatu školní třídy). Vedle nich jsou zde i metody podporující diskuse uvnitř školy (např. Dobrá škola) či metodický průvodce autoevaluací (např. Rámec pro vlastní hodnocení školy).



Pro výběr evaluačních nástrojů a dohled nad standardizací byla vytvořena skupina z našich předních metodologů pedagogického výzkumu, kterou tvořili doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D. (PdF MU, vedoucí skupiny), RNDr. Petr Boschek (FF UK), doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. (FF MU), Mgr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D. (FSS MU), prof. PhDr. Milan Pol, CSc., (FF MU), PhDr. Karel Starý, Ph.D. (PedF UK), doc. Mgr. et Mgr. Katka Vlčková, Ph.D., PdF MU, RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D. (MFF UK). Organizaci tvorby, ověřování, sběru dat a koordinaci s programátory zajišťuje autor tohoto příspěvku.

Evaluační nástroje v tříletém projektu (květen 2009–duben 2012) vznikají postupně a jsou zveřejňovány na webových stránkách <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>. Na standardizaci jednoho nástroje je vymezen čas zhruba jeden a půl roku. V rámci standardizace procházejí nástroje obvykle těmito fázemi (každý jinou měrou): naformulování konstruktů (teoretických východisek), návrh nástroje, expertní posouzení nástroje, kvalitativní pilotní ověření (posouzení srozumitelnosti pro respondenty), kvantitativní pilotní ověření (sběr dat), vytvoření SW podpory pro sběr dat, sběr dat, výpočet orientačních výsledků či norem a průběžné úprava nástroje.

Na závěr je ke každému nástroji vytvořena uživatelská příručka (manuál), která bude k dispozici ke stažení na webových stránkách projektu. Uživatelská příručka většinou obsahuje informace v této struktuře (pokud jsou pro daný nástroj relevantní): cíle a účel nástroje, obecný úvod do problematiky, pokyny pro zadávání a vyhodnocení nástroje, interpretace nástroje, postup ověřování nástroje, obecná doporučení – opatření, ukázka použití nástroje, rizika nástroje, konkrétní podoba nástroje (např. plné znění dotazníku), vzor automaticky generované evaluační zprávy, psychometrické vlastnosti nástroje a normy.

Nástroje dotazníkového či metodického typu jsou vytvářeny se SW podporou pro sběr dat a s automatickým vyhodnocením výsledků ve zprávě generované adresně pro každou školu. Některé nástroje (např. ankety pro žáky, rodiče, učitele) si škola může uzpůsobit podle svých potřeb výběrem otázek, které chce položit daným cílovým skupinám.

Vzniklé (či adaptované a ověřené) nástroje byly primárně vytvořeny pro podporu autoevaluace škol. Přesto některé mohou sloužit i výzkumným účelům. Výzkumníkům, doktorandům, diplomantům apod. se tak dostávají do rukou nástroje, jež mohou využít v rámci svých výzkumných projektů. Pro badatele zkoumající příběhy jednotlivých škol jistě není bez zajímavosti, že školy samy mohou mít k dispozici data o sobě získaná některým níže uvedeným nástrojem.

## Seznam evaluačních nástrojů projektu Cesta ke kvalitě s jejich autory

- 1) *Rámeček pro vlastní hodnocení školy. Metodický průvodce* (RNDr. Martina Kekuše, Ph.D.)
- 2) *Anketa pro rodiče. Anketa školy na míru* (Mgr. Tomáš Kohoutek)
- 3) *Anketa pro žáky. Anketa školy na míru* (Mgr. Tomáš Kohoutek)

- 4) *Anketa pro učitele. Anketa škole na míru* (Mgr. Tomáš Kohoutek)
- 5) *Analýza dokumentace školy. Katalog kvantitativních indikátorů* (Ing. et Bc. Petr Bannert)
- 6) *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy* (prof. PhDr. Milan Pol, CSc.; doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.)
- 7) *Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí* (doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.; prof. PhDr. Milan Pol, CSc.)
- 8) *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch* (PhDr. Anna Tomková, Ph.D.; prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.; Mgr. Jana Kargerová, Ph.D.; Mgr. Tereza Krčmářová, Ph.D.; PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.; doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D.; Mgr. Klára Kostková)
- 9) *Profesní portfolio učitele. Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení* (Mgr. Jiří Trunda)
- 10) *360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení. Soubor dotazníků a metodických doporučení* (PhDr. Renata Kocianová, Ph.D.)
- 11) *Metody a formy výuky. Hospitační arch* (RNDr. Vojtěch Žák, Ph.D.)
- 12) *Učíme děti učit se. Hospitační arch* (doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.)
- 13) *Výuka v odborném výcviku. Hospitační arch* (PaedDr. Petr Mach, CSc. a kol.)
- 14) *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče* (prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D., doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D., Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D. a doc. PhDr. Jitka Skopalová, Ph.D.)
- 15) *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* (prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.)
- 16) *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele* (doc. PaedDr. Petr Urbánek, Ph.D.)
- 17) *Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry* (PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.)
- 18) *Interakce učitele a žáků. Dotazník pro žáky* (doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc., PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.)
- 19) *Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání. Dotazník pro učitele* (PhDr. Josef Lukas, Ph.D.)
- 20) *Předcházení problémům v chování žáků. Dotazník pro žáky* (doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.)
- 21) *Poradenská role školy. Posuzovací arch* (doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.)
- 22) *Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch* (Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.)
- 23) *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky* (doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Vlčková, Ph.D.; Mgr. Jana Přikrylová)
- 24) *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky* (doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc., doc. PhDr. Vladimír Hrabal, CSc.)
- 25) *Postoje žáků ke škole. Dotazník pro žáky* (Mgr. Radko Pöschl)
- 26) *Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků. Posuzovací archy* (RNDr. Jana Straková, Ph.D.; PhDr. Petr Suchomel)
- 27) *ICT v životě školy – Profil školy<sup>21</sup>. Metodický průvodce* (Ing. Bořivoj Brdička, Ph.D., Mgr. Daniela Růžičková, PhDr. Ondřej Neumajer, Ph.D.)
- 28) *Internetová prezentace školy. Posuzovací arch* (PhDr. Josef Lukas, Ph.D.)

- 29) *Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání* (PhDr. Karel Starý, PhD.; Mgr. Michaela Poláčková)
- 30) *Zpětná vazba absolventů a firem. Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem* (Mgr. Jana Poláčková Vašátková, Ph.D., doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D., Mgr. Vladislava Závrská, Mgr. Pavlína Valouchová)

## České odborné pedagogické časopisy

### Zpráva o panelové diskusi

Věra Ježková, Pedagogická fakulta UK

V rámci 19. výroční konference České sociace pedagogického výzkumu, která se konala na Pedagogické fakultě MU v Brně ve dnech 5.–6. 9. 2011, se uskutečnilo panelové jednání České odborné pedagogické časopisy. V panelu vystoupili předsedové redakčních rad předních českých pedagogických časopisů: Mgr. Alena Seberová, Ph.D. (zastupující doc. PhDr. Julia Sekeru, CSc.) – *New Educational Review*, prof. PhDr. Milan Pol, CSc. – *Studia Paedagogica*, doc. PhDr. Jaroslav Koťa – *Pedagogika*, doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D. – *Pedagogická orientace*, prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc. – *Orbis scholae*, prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D. – *E-Pedagogium*.

Součástí akce byly postery s charakteristikami časopisů, které připravili organizátoři, a výstava posledních čísel představených časopisů.

Moderátor doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., předseda ČAPV, uvedl, že zatímco na konferenci v roce 2010 byly dané časopisy představeny z několika hledisek, na letošním panelu bude diskuse orientována ke klíčovým otázkám kladeným předsedům redakčních rad. Moderátor dále konstatoval, že je malý zázrak, že ČAPV funguje a žije již 20 let a že uvedené časopisy podporovaly a podporují pedagogický výzkum.

### **V čem spatřujete význam pedagogických časopisů, zejména s perspektivou jednoho desetiletí, a jaká jsou specifika Vašeho časopisu?**

Prof. Grecmanová konstatovala, že pedagogické časopisy umožňují výměnu zkušeností a vzájemné poznávání odborníků působících v oblasti pedagogiky, prof. Walterová uvedla, že jsou významným prostředkem prezentace oboru a komunikačním prostředkem, poskytují příležitost pro vědecké diskuse, kumulují poznání v oboru. Informace jsou v nich publikovány rychleji než v knihách a publikování v časopisech umožňuje získávat potřebné body. Doc. Janík konstatoval, že pedagogické časopisy jsou prostředkem umožňujícím komunikovat témata. Pokud jsou recenzované, garantují určitou kvalitu; obor rovněž profituje z korespondence mezi redaktory a recenzenty. Prof. Pol jmenoval jako nejvýznamnější kultivaci odborného pedagogického diskurzu, a to v kontextu blízkých disciplín, publikační příležitosti, otevírání oken do zahraničí a funkci historickou („aby bylo po letech jasno, o co jsme se snažili“). Doc. Koťa uvedl, že Česká republika byla vždy zemí s velkým počtem pedagogických časopisů, jejich budoucnost však není jistá. Je otázka,

kdo bude jejich odběratelem. Dr. Seberová uvedla tři hlavní úrovně charakteristiky pedagogických časopisů: pedagogika jako vědecká disciplína; úroveň odborných textů – souvisí s odbornými hodnotami – vytváří prostor pro diskusi nad kvalitativními kritérii textů; úroveň autorů – jde o „tvrdou motivaci“, body, ale je zde i vnitřní motivace, tj. potřeba sdílet získané poznatky. Pedagogické časopisy by měly být otevřené, nikoliv uzavřené ve sféře pedagogiky.

Ze *specifik pedagogických časopisů*, která jmenovali předsedové redakčních rad, uvádíme pouze ta, která nebyla představena ve zprávě z roku 2010 (viz Elektronické zdroje). *E-Pedagogium* se orientuje na interdisciplinární výzkum v pedagogice, vlastní pedagogiku, oborové didaktiky, speciální pedagogiku. *Orbis scholae* vznikl jako bulletin Centra základního výzkumu školního vzdělávání, později se transformoval do časopisu. Je pro něj charakteristická tematická sevřenost – tj. téma školní vzdělávání. Uveřejňuje originální příspěvky v angličtině, nikoli překlady. Redakční rada má v úmyslu do budoucna podporovat mladé doktorandy. *Pedagogická orientace* jako časopis České pedagogické společnosti je nástroj pro aktivizaci této odborné společnosti. Jeho hlavním cílem je kultivovat pedagogické myšlení. Časopis *Pedagogika* ztratil zázemí v devadesátých letech minulého století po zrušení Pedagogického ústavu J. A. Komenského; poté se podařilo znovu sestavit redakci složenou ze zástupců pedagogických a filozofických fakult. Časopis je vydáván již šedesát let; je silně orientován na teorii. Redakční rada provádí každoročně bilanci příspěvků a autorů. Cílem časopisu *Studia Paedagogica* je vnášet do pedagogického výzkumu nová témata; časopis dává explicitně a stabilně možnost publikovat studentům. Časopis *New Educational Review* šíří poznání i v mezinárodním prostoru, je vydáván v rámci příhraniční spolupráce České republiky, Polska a Slovenska. Otevírá prostor pro pedagogická témata, studie teoretické i empirické. Hlavní redakce sídlí v Polsku; přizpůsobuje strukturu časopisu vybraným příspěvkům.

Doc. Urbánek konstatoval, že panelisté své časopisy spíše představili (stejně jako loni), místo aby zdůraznili jejich specifika. Diskuse k této otázce neproběhla.

## **S jakými problémy se Vaše redakce aktuálně setkává?**

Z odpovědí předsedů redakčních rad vyplynulo, že většina časopisů nemá zásadní existenční problémy, neboť jsou dotovány fakultami nebo ČPdS (*Pedagogická orientace*). Největší finanční problém má časopis *Orbis scholae*, který je do roku 2011 financován z grantu MŠMT ČR. Redakční rada byla nucena zavést předplatné – individuální a institucionální (které ovšem nemůže pokrýt všechny náklady); financuje i distribuci časopisu. Bude usilovat o finanční podporu. Časopis *E-Pedagogium* začíná pociťovat finanční tlak. Redakční rada platí recenzenty, financuje jazykové korektury českých a anglických textů.

Jako další problémy byly jmenovány: nízká kvalita příspěvků včetně jazykové úrovně, nerespektování citační normy, skladba jednotlivých čísel (docílení toho, aby příspěvky tvořily určitou jednotu) – udržení tematické sevřenosti, komunikace s recenzenty – placení za recenze, kvalita překladů do angličtiny. Bylo konstatováno, že monotematická čísla působí větší problémy. Prof. Pol uvedl, že redakční rada

řeší otázku, jak využít potenciál svých vnějších členů (z jiných zemí) pro propagaci časopisu aj. Prof. Grecmanová konstatovala, že redakční rada považuje za největší problém sejít se v širokém složení, tj. včetně členů ze zahraničí – setkává se hlavně v úzkém pracovním kroužku. Z pohledu autorů může být recenzní řízení příliš dlouhé – trvá 4–6 měsíců, než časopis vyjde.

Předmětem následující *diskuse* byla tři hlavní témata. Prof. Mareš konstatoval, že existují dva problémy českých pedagogických časopisů: (1) Nedaří se odborná diskuse, bylo by vhodné přejít na anglosaský model, kdy je publikován klíčový článek, k němuž se vyjadřují odborníci, a na jejich vyjádření poté reaguje autor článku. (2) Syntézy z domácích výzkumů zabírají hodně stran – vzniká otázka, kde je publikovat. Prof. Průcha položil otázku využitelnosti pedagogických časopisů.

V diskusi k první otázce bylo mj. konstatováno, že ve statích nemohou být reflektována aktuální témata (např. vzdělávací politiky). Redakce řeší tento problém tím, že je stručně představují v úvodním slově. Pedagogická komunita příliš nediskutuje na stránkách odborných časopisů, spíše jen v kuloárech. Diskuse by musela být více propracována. V kompaktnější diskusi brání odborníkům atomizace v rámci různých projektů a grantů. Nejde o dostatečný počet akademických pedagogů, který by umožnil realizaci anglosaského modelu, ale o to, že nebylo zavedeno, aby časopisy tiskly izolované příspěvky – v našich podmínkách by bylo realizovatelné psát diskusi k jednomu článku. Redakce časopisu *Pedagogika* diskusní příspěvky podporuje, mají však jiná kritéria.

V odpověď na druhou otázku uvedl doc. Koťa, že *Pedagogika* se pokoušela publikovat přehledové články, nevycházejí však pravidelně.

Diskuse ke třetí otázce se týkala citační analýzy jako kritéria využitelnosti časopisů. Prof. Walterová a Dr. Greger konstatovali, že citační kulminace nastává až po několika letech, mnohé časopisy jsou mladé, neměly čas na to, aby byly citovány. Prof. Grecmanová uvedla, že význam citovanosti si všichni uvědomují, v zájmu autorů je publikovat. Doc. Koťa konstatoval, že otázka citovanosti trápí také *Pedagogiku*; v pedagogické komunitě chybí vzájemné citování (jak je tomu např. v přírodních vědách). Časopisu jsou zasílány články na témata, která v něm byla již dříve publikována.

## **Jaký je postup od doručení textu do vydání časopisu?**

Doc. Janík popsal následující postup: Text se akceptuje na vstupu, redakční rada texty posoudí, vrátí je autorům, nebo postoupí k recenznímu řízení dvěma recenzentům. Je záležitostí redakční rady, jaké signály recenzentům o jednotlivých textech vysílá. Posudek je recenzní nebo částečně lektorský; jsou zapracovány dílčí úpravy; upravený rukopis je zaslán ještě jednomu z recenzentů, nebo rozhoduje o jeho publikování reakční rada; autor obdrží akceptační dopis. Následují jazykové korektury, sazba, autorská korektura – tj. text je zaslán ještě jednou autorovi. *Pedagogická orientace a Orbis scholae* přešly na normu APA, kterou musí autoři dodržovat. Po vydání časopisu obdrží autoři autorské výtisky.

Doc. Urbánek charakterizoval tento postup jako pravděpodobně univerzální.

Jako doplnění zaznělo, že je-li jeden posudek pozitivní a jeden negativní, posuzuje text ještě třetí recenzent, event. redakční rada. Posudky nepíše lidé z pracoviště autora; je jiný režim posuzování textů doktorandů.

V diskusi položil Dr. Greger otázku, zda by mohly i jiné časopisy přejít na normu APA, na niž přešly *Pedagogická orientace* a *Orbis scholae*. S možným zavedením změny souhlasili Dr. Seberová a prof. Pol, doc. Kořa uvedl, že *Pedagogika* používá českou státní citační normu, je uveřejněna na webu PedF UK.

Panelové jednání zakončil doc. Urbánek. Poděkoval všem předsedům redakčních rad i diskutujícím a konstatoval, že jednání přispělo ke zlepšení komunikace mezi pedagogickými časopisy a nastínilo cesty jejich dalšího rozvoje.

## Elektronické zdroje

Adresy představených pedagogických časopisů:

E-Pedagogium: <http://www.upol.cz/fakulty/pdf/e-pedagogium/>

The New Educational Review: <http://www.educationalrev.us.edu.pl/>

Orbis scholae: <http://www.orbisscholae.cz/>

Pedagogická orientace: <http://www.ped.muni.cz/pedor/>

Pedagogika: <http://userweb.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Studia Paedagogica: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/casopis>

Příloha 2: České pedagogické odborné časopisy. (2011). In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník anotací příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno, PdF MU. Dostupné z [http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/capv2011\\_Priloha2.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv2011/dokumenty/capv2011_Priloha2.pdf)

Mareš, J., & Honsnejmanová, I. (2010). *Diskuse o pedagogických časopisech v České republice*. Dostupné z <http://www.orbisscholae.cz/archiv/DiskuseOpedagogickychCasopisechVcr.pdf>

## RECENZE

Kasáčová, B., Babiaková, S., Cabanová, M., Filipiak, E., Seberová, A. a kol.

### **Učiteľ predprimárneho a primárneho vzdelávania. Profesiografia v slovensko-česko-polskom výskume.**

Banská Bystrica: Agentúra na podporu výskumu a vývoja, 2011.

Rozsáhlá monografie je hlavním výstupem řešení čtyřletého projektu, podpořeného grantem Agentury na podporu výskumu a vývoja SR. Jeho hlavní řešitelkou a vedoucí autorského kolektivu byla Bronislava Kasáčová. Autorský tým čítá čtrnáct jmen, reprezentujících tři univerzity – Univerzitu Mateja Bela v Banské Bystrici, Ostravskou univerzitu a Univerzitu Kazimiera Wilkego v Bydgoszci s jejich déledobě spolupracujícími pedagogickými fakultami. Na těchto fakultách preprimární a primární pedagogika získala během posledních dvou dekád statut oborové specializace a institucionální zakotvení na autonomních pracovištích (katedrách a institutu).

V ohnisku pozornosti publikace je profese učitele preprimárního a primárního vzdělávání v kontextu dynamických změn podmínek, cílů a obsahů školní edukace ve třech zemích střední Evropy, které spojuje podobná historická zkušenost, geopolitická a jazyková blízkost i tradice uznávání významu učitelské profese pro rozvoj národní vzdělanosti. Specifičností publikace je její trojjazyčnost, která u monografií není obvyklá, připomíná zvyklosti časopisecké; vzpomeňme Maškův časopis *Slovenský pedagog* (vydávaný v letech 1872–1874) či Schneiderem založený časopis (1931), který vydává v současnosti UNESCO pod názvem *International Revue of Education*.

Monografii, která má komparativní dimenzi, by nepochybně prospělo shrnutí v angličtině, zejména proto, že v současné srovnávací pedagogice tituly věnované středoevropskému regionu nepatří k frekventovaným. Pro studijní a výzkumné účely mohou být přínosné přílohy, k nimž patří výtahy z databází výzkumů učitele v zahraničí a zveřejnění plných verzí výzkumných nástrojů vyvinutých řešitelským týmem, umožňující replikaci výzkumu.

Kniha je rozdělena do osmi kapitol.

V první kapitole je charakterizován realizovaný výzkum, označený jako *participačně akční*, chápáný jako „kolektivní, sebereflexivní měření, podložené participanty v sociálních (profesních) situacích v zájmu zlepšení pravdivosti a správnosti poznání jejich vlastních, sociálních a profesních činností“ (s. 11). Za základní zdroj poznatků je považována reálná edukační praxe, v níž učitelé jsou objekty výzkumu a současně jeho subjekty. Podíleli se na rozvoji výzkumných nástrojů, sběru dat a participovali na tvorbě teorie. Součástí řešení byl tedy dle autorů rozvoj výzkumných a diagnostických kompetencí, realizace konceptu učitele jako reflektivního praktika.



Autoři deklarují jako hlavní záměr výzkumu poznat reálné činnosti učitele v situacích preprimární a primární edukace s cílem kategorizovat profesní činnosti ve vztahu k profesním standardům a systému profesního rozvoje učitele v současných podmínkách hromadného vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku. Změnu podmínek v posledních dvaceti letech autoři vnímají komplexně a systémově, se zřetelem ke strukturám a obsahům školního vzdělávání, funkcím školy jako instituce a rolím učitele, přičemž dovozují nezbytné změny ve vzdělávání učitelů i důsledky pro rozvoj preprimární a primární pedagogiky.

Čtenáře odborné knihy poněkud překvapí, že v této úvodní kapitole jsou uvedeny charakteristiky řešitelských pracovišť, jejich vývoje, studijních programů a personálního složení včetně osobní bibliografie, což připomíná spíše výkaz činnosti určený hodnotitelům projektu. V tomto případě by nepochybně méně bylo více, eventuálně mohla být provedena výstižná komparativní analýza klíčových charakteristik daných pracovišť, která by mohla být pro čtenáře zajímavá. Pokud už autoři považovali za nezbytné takové údaje uvádět, tak snad v příloze.

Vlastním věcným úvodem do problematiky je kapitola druhá, nazvaná „Profese učitele v teoretickém a legislativním rámci“. V ní se v kontextu procesu vzdělávací transformace, s historickými exkurzy do staršího období, dokumentují proměny vzdělávací koncepce a školské legislativy s důsledky pro profesi a vzdělávání učitelů. Východiskem explanace je situace na Slovensku, komparace s ostatními dvěma zeměmi není explicitně dokládána konkrétními údaji, autoři však kriticky hodnotí a vysvětlují příčiny chronologického zpoždění implementace systémové vzdělávací reformy ve srovnání s dalšími transformujícími se zeměmi. V závěru kapitoly reagují autoři na kritický stav vzdělanosti ve světě a upozorňují na dilemata, před něž jsou postaveni učitelé vychovávající v současnosti nejmladší věkové ročníky.

Záměrem třetí kapitoly „Pedagogické výzkumy a profesiografie učitele“ je poskytnout přehled výzkumů učitele ve všech třech zúčastněných zemích, které byly inspirací pro řešitelský tým. Zde je třeba ocenit zejména heuristickou hodnotu kapitoly, která dokládá mnohoaspektovost, tematickou šíři a metodologickou rozmanitost výzkumů. Detailnější analýza se vztahuje k teorii profesiogramů a metodologickým otázkám profesiografických výzkumů, jejichž úskalími čtenáře provází.

Následujících pět kapitol tvoří jádro knihy a je ucelenou výzkumnou zprávou. Ve čtvrté, metodologické, kapitole jsou vymezeny cíle výzkumu a výzkumné strategie, zdůvodněny metody, detailněji je popsána tvorba vzorku a administrace dotazníku, který byl hlavním výzkumným nástrojem.

Hlavním cílem výzkumu bylo „identifikovat konkrétní profesní činnosti učitelů preprimárního a primárního stupně v podmínkách jejich životní a profesní reality, profesiograficky je zaznamenat, odkrýt jejich strukturu a zjistit poměr jednotlivých činností ve vztahu k celkovému profesnímu výkonu...“ (s. 137 tamtéž). Výzkumná strategie kombinovala kvantitativní a kvalitativní analýzy, záměrem bylo provést vícečetné komparace: mezinárodní srovnání, interfaktorové a interprofesní srovnání. Výstupem řešitelského týmu bylo formulování profesiogramů vzhledem k navrhovaným profesním standardům pro konkrétní pozice pedagogického pracovníka, rozčlenění profesních činností na standardní a nestandardní, klasifikace

standardních profesních činností a jejich zařazení k příslušným dimenzím profesního standardu a kompetencím a konečně také kvalifikovaný odhad profesního výkonu v časovém úseku pracovního týdne.

Pozornost zaslouží zejména proces tvorby výzkumného nástroje, včetně kritické reflexe rizik, korektur a způsobů facilitace snímání profesních činností. Na podporu snímání byl vytvořen manuál a realizovány školící kurzy, usnadňující učitelům vyplňování profesiografických archů (těch byl celkem získán úctyhodný počet 14 674 při celkové velikosti vzorku učitelů  $N=1076$ ).

Výsledky srovnávacích analýz jsou prezentovány ve třech kapitolách (kapitoly 5–7), které jsou případovými studiemi jednotlivých zúčastněných zemí. Dodržují jednotný rámec vnitřní struktury, i když její náplň se liší z hlediska rozsahu i obsahu. Slovenská kapitola je nejrozsáhlejší, přesto, že v kapitole české a polské je značná část textu věnována jiným otázkám (transformaci vzdělávání, vývoji legislativy apod.), kterým byla vzhledem ke Slovensku věnována zvláštní kapitola, v pořadí druhá, což působí v knize jako celku poněkud nevyváženým dojmem.

Z mezinárodní komparace vyplývají některé podstatné shodné rysy profesních činností učitelů obou zkoumaných kategorií, např. výrazná pracovní zátěž, která přesahuje standardní rozsah zákonem stanovené pracovní doby, část činností učitelé vykonávají v mimopracovním čase, a to v pracovních dnech i o víkendech.

Srovnání profesních činností učitelů vzhledem k jejich typu a podílu na rozvoji profesních kompetencí poskytuje pozoruhodný obraz o tom, jak se utváří náplň práce učitele v průběhu týdne, školního roku, či dokonce v průběhu výkonu zaměstnání, kdy se mění charakter i podíl typů činnosti.

Srovnání činností učitelů preprimárního a primárního stupně ve třech zemích poskytuje relevantní poznatky nejen o tom, jak se profiluje profese učitele v současnosti, ale také o tom, jaká specifika učitelství vykazuje v odlišných národních kontextech a vzdělávacích systémech zemí historicky, geograficky i kulturně blízkých.

Publikace autorského kolektivu vedeného profesorkou Bronislavou Kasáčovou přináší značnou dávku nových poznatků o té kategorii učitelů, která na pomyslném žebříčku společenské prestiže učitelství povolání nezískává příčky nejvyšší, ty zpravidla obsahují kategorie učitelů působících ve vyšších stupních vzdělávání, zejména na vysokých školách.

Kniha je přínosem nejen pro pedeutologii, ale přispívá výrazně do oborové báze vědy o vzdělávání, má potenciál studijního materiálu pro budoucí učitele i učitele v praxi, v neposlední řadě by mohla a měla zaujmout širší veřejnost a tvůrce školské politiky.

*Eliška Walterová*

Dvořák, D.; Starý, K.; Urbánek, P.; Chvál, M.; Walterová, E.

### **Česká základní škola. Vícepřípadová studie.**

Praha: Karolinum, 2010.

Projekt Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, který realizuje Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK v Praze a Institut výzkumu školního vzdělávání PdF MU v Brně, už přinesl mnohé velmi zajímavé výsledky v podobě monografií, študií, výzkumných a analytických správ, strategických materiálů. Tieto výsledky sú svojou kvalitou smelo porovnateľné s výsledkami obdobných pracovísk v zahraničí. Poskytujú aj veľmi bohatý podkladový materiál pre tvorbu štátnej vzdelávacej politiky ČR. Otázkou je, či ich decízna sféra aj akceptuje. To by už však mohlo byť témou ďalšieho z možných výskumov. Tentoraz však ide o kolektívnu monografiu autorského tímu D. Dvořák, K. Starý, P. Urbánek, M. Chvál a E. Walterová, podávajúceho správu o prvých výsledkoch výskumu, ktorý vznikol na báze viacprípadovej štúdie „príbehu“ piatich základných škôl v Českej republike.

Práca Česká základní škola – vícepřípadová studie hľadá odpovede na otázky týkajúce sa súčasnej podoby, či podôb českých základných škôl a plnenia ich vzdelávacích funkcií. Robí tak prostredníctvom základného výskumu založeného na stratégii viacprípadovej, prevažne kvalitatívnej štúdie, ktorá v realizovanej podobe predstavuje relatívne novátorský výskumný počín. Tento je znásobený ešte aj tým, že výskum pátra po efektoch pôsobenia základnej školy ako celku, preto vníma školu ako inštitúciu, so všetkými jej aktérmi, podmienkami, procesmi a determinantmi. Výskumné poznávanie piatich základných škôl poskytujúcich výskumné dáta a skúsenosti pre zovšeobecňujúce analýzy sa uskutočnilo formou tímovo realizovaného terénneho výskumu, kedy v aktuálne skúmanej škole boli prítomní všetci výskumní pracovníci naraz. Toto tímové poznávanie edukačnej reality má, medzi iným, aj ten efekt, že hoci ide v prípade recenzovanej práce o kolektívnu monografiu, táto pôsobí svojim obsahom, štruktúrou a štýlom konzistentne.

Autori rozdelili prácu do troch častí, ktoré sú ďalej členené na podkapitoly. Prvá časť predstavuje konceptuálny rámec a metodologické východiská výskumu. Druhá časť zahŕňa výskumné správy o jednotlivých skúmaných školách. Tretia časť je zameraná na tematické analýzy tých oblastí, problémov a tém, ktoré sa výskumníkom ukázali v priebehu výskumu ako významné. Tieto vyúsťujú do porovnávacej analýzy prípadov, na základe ktorej sú potom vyvedené poznatky vzťahujúce sa k súčasnému modelu školy ako organizácie, ktorá existuje v kontexte inštitucionálnych a systémových zmien. Vzhľadom k tomu, že vo výskume prevažovali kvalitatívne výskumné stratégie, ktoré sú vo svojej podstate viac naratívne než exaktne štruktúrované, je celý text veľmi čitateľný.

Vytváranie konceptuálneho rámca a tvorba výskumnej stratégie sú vypracované s hlbokými teoretickými a metodologickými znalosťami a charakterizuje ich poctivý výskumnícky prístup autorov. Čo sa týka konceptuálneho rámca, ide

o rozhodovanie sa medzi poňatím školy ako organizácie alebo ako inštitúcie. Inštitúcia ako spôsob, ako sa veci robia, je prizmou, cez ktorú výskumníci rozhodli nazerať na skúmanú problematiku. Táto je v publikácii veľmi dobre teoreticky rozpracovaná. Ako explanačný rámec poslúžil sociologický smer inštitucionalizmu, ktorý pôvodne presadzoval myšlienku, že školy ako tzv. skrotené organizácie sa neradia logikou efektívnosti, ale legitimacy. Tým sa dostávajú mimo pôsobenia trhových síl. V súčasnosti sú však školy vytrhnuté zo svojho pokoja pod tlakom globalizácie (napr. medzinárodné merania typu PISA, TIMSS) a tržných mechanizmov, ktoré boli do školy vpustené. Táto skutočnosť potom prináša nové problémy a nastoľuje aj nové otázky súvisiace s fungovaním školy ako inštitúcie. Závažnou je otázka vzťahu potenciálu školy vnútorne sa reformovať a snáh o zmenu vzdelávania z vonka. Ak je škola vnímaná ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia, diskutovaný je spôsob a miera zastúpenia výchovy alebo vzdelávania v školskej praxi. Z pohľadu autorov sa ako zaujímavá javí otázka, ako úroveň školy (teda to, aká je škola) ovplyvňuje procesy vzdelávania prebiehajúce na jednotlivých hodinách. Je pre nich zaujímavé poznať, ako sa mení obraz vyučovania rôznych predmetov tým istým učiteľom a zároveň tých istých žiakov v rôznych predmetoch a hodinách vyučovaných rôznymi učiteľmi. Pohľad na školskú prácu učiteľa z troch úrovní – individuálnej, kolegiálnej/ komunitnej a politickej, v kontexte školy a národného kurikula, takto umožnil výskumne sa zamerať na tie témy a otázky, ktoré sa týkajú školy ako celku. Autori sa pritom opierali o relevantné zahraničné a domáce štúdiá, ktoré sa tejto problematiky dotýkajú. Homogenizačným prvkom rôznorodého výskumného tímu (vek, profesijné skúsenosti, oblasti vedeckého záujmu...) bol ich prístup k filozoficko-epistemologickým otázkam, ktorých riešenie vidia ako najbližšie ku konceptu subtilného realizmu. Tento predpokladá existenciu generatívnych mechanizmov a pokúša sa ich odhaľovať vo vnútri objektívne existujúcej sociálnej reality. K tomu využíva metódu rozhovoru, zúčastneného pozorovania a analýzu dokumentov, čo riešiteľský tím doplnia o skupinovú diskusiu a kvantitatívne metódy.

Základnou výskumnou otázkou, na ktorú hľadal výskumný tím odpoveď, je: Aké štruktúrne mechanizmy na úrovni českej základnej školy ovplyvňujú vzdelávanie žiakov? Výskum prebiehal na piatich českých základných školách, z ktorých každá predstavuje typovo špecifický výskumný objekt. To má zvýrazniť ich metaforické pomenovanie, zachovávať ich anonymitu a zároveň poskytujúce možnosť ich výskumnej identifikácie. Malá škola reprezentuje typ malej školy bojujúcej o žiakov, čo je impulzom k jej vnútorným premenám. Výberová škola predstavuje veľkomestskú školu vystavenú silnej konkurencii. Od ostatných škôl z výskumnej vzorky ju odlišuje aj to, že je výberová a jej zriaďovateľom je cirkev. Horská škola je relatívne izolovaná školou v podhorskom teréne, bez vonkajších konkurenčných tlakov, fungujúca na relatívne kvalitnej úrovni. Jedinou školou, ktorá je situovaná na Moravu, je Pestrá škola. Je v malej obci v blízkosti veľkého mesta a vyznačuje sa programovou otvorenosťou k deťom cudzincov. Typovou zvláštnosťou Predmestskej školy je jej veľkosť. Patrí medzi veľké školy, ale špecifickou ju robí hlavne to, že má nadbytok žiakov.

Výskum, ktorý bol na týchto školách realizovaný, bol vo svojej podstate hľadanie príbehu školy a preložením tohto príbehu z bežného jazyka do jazyka sociálnej vedy. Tým sa vlastne rozprávanie ich príbehov stalo vedou. Keďže každá škola má iný príbeh, autori zvolili ich opis v špecifickej štruktúre, ktorá nevytvára nejakú jednotnú analytickú šablónu, ktorú by uplatnili pri každej škole. Preto má aj každá kapitola venovaná jednotlivých školám inú štruktúru. Tá vyplýva z toho, čo „vyplavila“ osobitá výskumná skúsenosť v každej zo škôl disponujúcich špecifickými situačnými faktormi, ktoré, podľa presvedčenia autorov, sú determinujúcim činiteľom pre konanie ľudí v nich. Táto štruktúrna rôznorodosť môže na čitateľa pôsobiť v prvom pláne nesúrodno. V prvom pláne sa aj mnohé zistenia a prvotné interpretácie môžu javiť ako triviálne. Ide o skutočnosti, ktoré sú odbornej i rodičovskej verejnosti „akosi“ známe. Sú podobou nejakej „tacit knowledge“, ktorou disponujú napríklad rodičia pri rozhodovaní, resp. nerozhodovaní sa o výbere školy pre svoje dieťa. To, čo je zaujímavé a prínosné, sa objavuje v druhom pláne. Tu už ide o porovnávaciu analýzu a teoretickú reflexiu života školy, resp. škôl, ktoré potom dovoľujú autorom vyvodiť určité, hoci len obmedzené, zovšeobecnenia, ktoré by však, prirodzene, bez tých prvoplánových interpretácií neboli možné. Z týchto zistení, aspoň pre „zahraničného“ čitateľa, sú mnohé veľmi zaujímavé. Je to preto, lebo jednak poskytujú celkom vierohodné vysvetlenia určitých skutočností a na druhej strane poukazujú na mnohé determinanty transformačných premien školstva, ktoré sú síce „na očiach“, ale nie sú pritom dostatočne reflektované pri politických rozhodnutiach.

Prvým z takýchto zistení je vplyv demografických zmien na správanie sa škôl, ktoré podriaďujú svoje stratégie boju o žiaka. Tento jav posilňuje ešte ďalší externý faktor, ktorým je prenikanie trhových princípov do oblasti vzdelávania. Ďalším zaujímavým zistením je, že nemožno generalizovať vo veci vnímania veľkosti školy a jej vplyvu na školskú úspešnosť žiakov. Autori poukazujú na to, že rôznym žiakom môžu vyhovovať rôzne veľké školy a že veľkosť školy je relatívny pojem. Ukazuje sa, že stále málo rozumieme tomu, ako počet žiakov a učiteľov v škole môže ovplyvňovať podmienky vzdelávania v určitom školskom systéme. Veľkou témou pedagogického diskurzu sa určite stane aj otázka, či v českých (platí aj v slovenských) podmienkach existuje vôbec inštitúcia základnej školy. Táto sa stala ústrednou otázkou porovnávej analýzy, ktorá naznačuje, že viac ako šesťdesiatročné spolužitie primárnej a nižšej sekundárnej školy v jednom organizačnom celku nevedlo celkom k ich integrácii. Ide asi skôr o existenciu dvoch inštitúcií s dvoma kultúrami v jednej organizácii. Z toho vyplýva aj jeden závažný problém – „utajenosť“ prechodu žiakov z jednej inštitúcie do druhej, hoci je to pravdepodobne zásadnejší „šev“ ako iné školské prechody. K týmto zisteniam ešte možno priradiť problém vplyvu viacročných gymnázií na podobu fungovania základných škôl, zánik strednej úrovne riadenia škôl, ktorý vedie k profesijnej izolácii učiteľských zborov a rezignácia riaditeľov škôl na koordináciu výučbových činností školy. Autori poukázali ešte na jeden zaujímavý jav, ktorý vyplynul z ich zistení. Zdá sa, že odlišnosti, ktoré existujú v rámci jednej školy medzi spôsobom vyučovania rôznych učiteľov a v rôznych triedach sú väčšie, než rozdiely medzi študovanými školami ako celkom.

Publikáciu teda skutočne možno považovať za viacdimenziálny prínos do českého (určite aj slovenského) pedagogického výskumu a pedagogického diskurzu vôbec. Je to nielen tým, aké otázky a problémy nastoľuje, ale aj tým, ako to robí. Preto bude určite aj dobrou metodologickou pomôckou pre všetkých tých, ktorí budú hľadať spôsoby kvalitatívneho výskumného uchopenia edukačnej reality.

*Štefan Porubský*

Škoda, J.; Doulík, P.

### **Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.**

Praha: Grada, 2011.

Toto číslo časopisu *Orbis scholae* je věnováno snahám zkvalitnit vyučování a učení ve školách prostřednictvím soustavnější pozornosti ze strany školských manažerů. Recenzovaná kniha představuje pokus o jinou cestu k těmto cílům. Její autoři, nepřehlédnutelné osobnosti mladé generace současných českých pedagogů a didaktiků z ústecké Univerzity J. E. Purkyně, si vytýčili úkol pro teorii i praxi vzdělávání nesmírně důležitý – zmapovat současné poznatky o lidském učení pro potřeby zvýšení efektivity výuky. Neomezili se při tom jen na informace přinášené psychologii, neboť při snaze o rozvoj didaktiky je podle nich třeba reflektovat i „poznatky z oblasti neurověd, neurofyziologie a dále biologických a biochemických mechanismů paměti a učení“ (s. 9). Usilují tak vlastně nejen o psychodidaktiku, ale i o jakousi neurodidaktiku.

Autoři se při vymezení předmětu své práce odvolávají na dva domácí renomované odborné slovníky, ale zdánlivá konvergence citátů dokazuje nejspíš jen to, že autoři slovníků od sebe opisují. Implicitně lze usuzovat, že specifická psychodidaktika by podle Škody a Doulíka mohla ležet právě v intenzivním propojení didaktiky s neurovědami směrem k „vyučování využívajícímu poznatků o mozku“ (s. 72). To bohužel považuji za ošidné, jak ukážu dále. Ve vymezení psychodidaktiky, na které se autoři odvolávají, se navíc mluví o *vysvětlování* vzdělávacích procesů, ale „mozkově podložené“ didaktické systémy jsou spíš sériemi rad, doporučení či dokonce imperativů, stejně jako některé pasáže recenzované knihy.

Psychodidaktika není pojem objevený se v posledním dvacetiletí (s. 8). Aebliho koncepce *didactique psychologique* (jak se jmenovala jeho disertace) vedla přinejmenším v románském světě ke konceptu psychodidaktiky již dříve. Třeba Titone publikuje už v roce 1977 práci *Psicodidattica*, kde tento obor charakterizuje jako snahu o zvědečnění didaktiky oproti jejímu zplanění do čisté filozofie i proti banalizaci do návodů pro učitele. Klíčové je, že psychodidaktika (Titone, 1977, s. 5) navazuje především na *psychologii učiva*, resp. na pokusy o psychologickou analýzu vyučování a učení školními předměty. Podobně u nás chápe psychodidaktiku jako dialog epistemologie a psychologie Štech (2009). Epistemologie se ptá, které pojmy nebo dovednosti jsou z hlediska poznávání určité vzdělávací oblasti zvláště plodné, a psychologie nám může pomoci pochopit, kdy a jak se těmito pojmy či dovednostmi děti mohou učit. V tom smyslu považuji za autenticky psychodidaktickou druhou část knihy věnovanou konstruktivismu a dětským pojetím, která jsou vždy pojetími určitého učiva. Jiné části recenzované knihy se však od takového pojetí psychodidaktiky liší tím, že systematicky nesledují ani zřetel k jednotlivým partiím školního kurikula, ani k věku (a tedy specifickým psychikám) žáků, kteří se s ním setkávají. V knize nenacházím ani ohlasy práce dalších našich psychologů, již usilovali o dialog mezi psychologii, zejména kognitivní, a didaktikou či oborovými didaktikami (Jiránek, Holubář, Kulič, Sedláková, Vyskočilová, členové Pražské skupiny školní etnografie...). Autoři se rovněž nezabývají „klasickou“ teorií učení

rozpracovanou před nástupem kognitivismu, která podle mne v některých svých edukačních aplikacích nadále nepozbývá významu. Konečně i v oblasti afektivních aspektů učení a vyučování u nás vznikaly a vznikají pozoruhodné práce, jež by si zasloužily pozornost (Pavelková, Stuchlíková aj.).

Jak jsem naznačil, autoři své pojetí psychodidaktiky budují především na využití výsledků neurověd, a v souladu s tím první část své knihy nazvali „Neurofyziologické základy paměti a učení“. A tady vidím asi největší úskalí celého díla. Spočívá v podvojně otázce, zda je možné přímo využívat neurovědy pro školní praxi a zda je dobré, když to dělají didaktikové sami, bez neurovědců a psychologů. Jako reakce na příručky pro učitele „založené na výzkumu mozku“ tak v poslední době vznikla řada publikací, které se zabývají jejich korigováním či vyvracením. Vyplývá z nich, že na mnohých „mozkově kompatibilních“ didaktických metodách je platné jediné to, že člověk má v hlavě mozek.

Například britská zpráva *Neuroscience and education* (2007) kritizuje „neuromyologii“, která je důsledkem toho, že doporučení pro vzdělávání jsou produkována bez účasti skutečných odborníků v oblasti neurověd, nevědeckým postupem a bez ověření jejich efektivnosti. Také psycholog Willingham (2006) v komentáři pro americké učitelské odbory uvádí, že výzkum fungování mozku je sice nesmírně zajímavý, ale učitel se takřka ničím z jeho výsledků nemůže řídit. Podmínky ve třídě se podle Willinghama příliš liší od situací, za nichž jsou prováděny experimenty zkoumající jednotlivé subsystemy mozku. Příznačné je, že Škoda a Doulík obsáhli na české poměry nepochybně nezvykle velké množství pramenů českých i zahraničních, když však přejdou od popisů stavby a funkce mozku k radám pro učitele (viz kapitola 1.6), najednou se odkazy na literaturu skoro vytratí. To bohužel asi odpovídá výše uvedené kritice způsobu, jak jsou normativní soudy („učitel by měl“) z neurověd vyvozovány. V žádném případě nechci tvrdit, že nic z toho, co v první části své knihy autoři píšou, není správné nebo to není užitečné pro školní praxi. Logicky v první kapitole najdeme didakticky využitelné rady hlavně tehdy, když autoři opouští neurovědní jazyk („Na utilizaci emocionálních a motivačních podnětů se podílí mezotemporální funkční systém mozku zahrnující součásti limbického systému, zejména amygdalu, hipokampus a gyrus parahipocampalis.“) a přejdou do jazyka psychologie. To není dáno tím, že běžný čtenář stejně nezná anatomii CNS, ale je spíš důsledkem skutečnosti, že při didakticky relevantním zkoumání principiálně nelze přeskočit popis jevů na úrovni (kognitivní) psychologie, která leží mezi úrovní diskuse o obsazích vzdělávání a úrovní popisu biologických mechanismů poznávacích procesů.

Druhá kapitola recenzované knihy více méně opouští půdu neurověd a věnuje se otázkám učebních a vyučovacích stylů. Jde o tematiku, která je u nás pokryta v několika monografiích i v učebnicích, a autoři ji zpracovali spíše jako přehled sekundární literatury. To má ovšem rovněž svá úskalí. Tak třeba charakteristiku tzv. utilitárního, strategického či výkonového stylu přebírají autoři od Mareše a dále ji sami rozvíjejí odkazem na slavného žáka Hujera. Entwistle, Biggs i náš Mareš však více zdůrazňují situační determinovanost utilitaristického chování žáka. Biggs v této logice na základě rozsáhlých kvantitativních šetření došel k závěru, že speci-



álně u výkonového stylu nejde o charakteristiku žáka, ale systému, v němž se žák pohybuje a který na žáka klade v různých předmětech různé nároky a nutí žáka (či umožňuje mu) pracovat jednou povrchově, a podruhé hloubkově. To mi připadá jako významný posun – než se pohoršovat nad Hujerem, je asi potřeba zamyslet se nad vzdělávacím systémem, který Hujery plodí či jim dává šanci. Výkonový/strategický styl se tak nejeví jako konstrukt stejného typu jako první dva styly, nýbrž jako jejich kombinace.

Naštěstí se ve druhé polovině knihy autoři dostávají na půdu, kde jsou „doma“. Problematice dětských pojetí a s ní souvisejícímu konstruktivismu se dlouhodobě věnují, což se podle mne projevuje pozitivně mj. na kvantitě i kvalitě primárních pramenů, o které se (třeba ve srovnání s druhou kapitolou) opírají, i na způsobu, jak je přetavují do nového autorského textu. Jsou schopni tyto klíčové pojmy současného pedagogického diskursu podat včetně vysvětlení různosti přístupů jednotlivých protagonistů a – což považuji za klíčové – analýzy jejich slabin (viz např. kritika konstruktivismu v 4.3 a 4.4.6). I tady bych s autory o některých drobnostech polemizoval – např. část odborné obce zdůvodněně pochybuje o tom, zda dětská pojetí mají opravdu charakter (naivní) teorie. Avšak klady ve druhé části knihy podle mne výrazně převažují. Důležitého tématu se dotýká i stručná kapitola o problematice didaktické transformace.

Partie probírané ve druhé části knihy těsně souvisejí s tím, jak se většinou chápe didaktická znalost učiva, a mají proto zásadní význam pro pregraduální i postgraduální vzdělávání učitelů, pro tvorbu kurikulárních dokumentů včetně učebnic a nových výukových médií, kde mají Škoda a Doulík také značné praktické zkušenosti. Silnou stránkou zde je i to, že autoři jsou odborně zakotveni v konkrétní oborové didaktice chemie, resp. přírodních věd, a uvádějí většinou vhodné příklady. Současně to však limituje použitelnost jejich práce pro didaktiky těch vzdělávacích oblastí, které tvoří – ať chceme nebo nechceme – jádro povinného vzdělávání, tedy češtiny, matematiky, cizích jazyků.

Závěrečná kapitola knihy věnovaná aplikacím psychodidaktických poznatků v sobě odráží silné i slabé stránky zvolených východisek práce zmíněné v předchozích odstavcích. Dlouhodobě nepochybně neurofyziologické výzkumy, na něž se autoři opakovaně odvolávají, didaktiku ovlivní a obohatí. Recenzovaná kniha oprávněně připomíná ústřednost studia učení pro jakoukoli reformu výuky. Psychologie učení a kognitivní psychologie se však u nás v posledních letech zdají být nedostatečně pěstovány, a neurovědci z jedné strany a didaktici z druhé strany do určité míry takto vzniklou mezeru zaplňují. Například heslo o kognitivním vývoji pro *Pedagogickou encyklopedii* napsal zdařile Tomáš Janík. Takové suplování však má své limity. Možná poznatky o mozku vždy budou muset být školní praxi zprostředkovány psychologii (a psychologiy), a hlavně vzdělávací aplikace na nich založené nesmějí být odvozovány pouze deduktivně. Vždy jsou nutné klinické experimenty ověřující efektivitu nových zásad či metod v běžné školní praxi.

Existuje klasický válečný film o odvážném pokusu rychle ukončit druhou světovou válku v roce 1944. Po dobytí Francie se pomocí výsadkové operace a současného mohutného útoku pozemních sil spojenečtí velitelé pokusili zmocnit klíčového

mostu přes Rýn, který v tu chvíli ležel ještě daleko od fronty, ale otvíral cestu do srdce Německa. Ukázalo se však, že klíčový most je přece jenom příliš daleko – *a bridge too far*, a operace skončila nezdarem. Možnost najít v neurovědách velmi exaktní a univerzální poznatkovou základnu pro vyučování je nepochybně nesmírně lákavá, asi jako možnost rychle vyhrát válku. Ale neurovědy a vzdělávání od sebe jsou, přinejmenším podle neurovědců, ještě příliš daleko (Gazzaniga, 1998, s. 33). Můj soukromý odhad je, že pro psychodidaktiku jsou v tuto chvíli perspektivnější cesty výzkumů středního dosahu zaměřené na jednotlivé oblasti učiva, které naznačili autoři v cenných kapitolách věnovaných konstruktivismu, dětským pojetím a didaktické transformaci.

#### Literatura:

- Neuroscience and education : Issues and opportunities.* (2007). London : TLRP & ESRC.
- Gazzaniga, M. S. (1998). *The mind's past*. Berkeley: University of California Press.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59 (2), s. 105–115.
- Titone, R. (1977, 1986). *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Willingham, D. T. (2006). „Brain-based“ learning: More fiction than fact. <http://www.aft.org/newpubs/periodicals/ae/fall2006/willingham.cfm>.

Dominik Dvořák

## DO ČÍSLA PŘISPĚLÍ

RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

[dominik.dvorak@pedf.cuni.cz](mailto:dominik.dvorak@pedf.cuni.cz)

Prof. Christopher Chapman, Ph.D., School of Education, University of Manchester

[chris.chapman@manchester.ac.uk](mailto:chris.chapman@manchester.ac.uk)

Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

[tjanik@ped.muni.cz](mailto:tjanik@ped.muni.cz)

PaedDr. Věra Ježková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

[vera.jezkova@pedf.cuni.cz](mailto:vera.jezkova@pedf.cuni.cz)

Mgr. Irena Lhotková, Ph.D., Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze a ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8

[irena.lhotkova@pedf.cuni.cz](mailto:irena.lhotkova@pedf.cuni.cz)

Ing. Stanislav Michek, Národní ústav pro vzdělávání, Praha

[stanislav.michek@nuv.cz](mailto:stanislav.michek@nuv.cz)

Mgr. Petr Najvar, Ph.D., Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

[najvar@ped.muni.cz](mailto:najvar@ped.muni.cz)

PaedDr. Štefan Porubský, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

[stefan.porubsky@umb.sk](mailto:stefan.porubsky@umb.sk)

Mgr. Martin Sedláček, Ph.D., Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

[msedlace@phil.muni.cz](mailto:msedlace@phil.muni.cz)

Mgr. David Solnička, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity Brno

[136126@mail.muni.cz](mailto:136126@mail.muni.cz)

RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

[jana.strakova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pedf.cuni.cz)

PhDr. Václav Trojan, Ph.D., Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

[vaclav.trojan@pedf.cuni.cz](mailto:vaclav.trojan@pedf.cuni.cz)

Prof. PhDr. Eliška Walterová, CSc., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

[eliska.walterova@pedf.cuni.cz](mailto:eliska.walterova@pedf.cuni.cz)

# ORBIS SCHOLAE

## PŘEDCHOZÍ ČÍSLA

### **Orbis scholae 1/2006**

Představení projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání

### **Orbis scholae 1/2007**

Kurikulum v proměnách školy

Editoři: Josef Maňák, Tomáš Janík

### **Orbis scholae 2/2007**

The Transformation of Educational Systems in the Visegrád Countries

Editoři: Eliška Walterová, David Greger

### **Orbis scholae 3/2007**

Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky

Editorka: Jaroslava Vašutová

### **Orbis scholae 1/2008**

Videostudie ve výzkumu vyučování a učení

Editoři: Tomáš Janík, Petr Najvar

### **Orbis scholae 2/2008**

Education, Equity and Social Justice

Editor: David Greger

### **Orbis scholae 3/2008**

Škola jako učící se organizace

Editoři: Karel Starý, Petr Urbánek

### **Orbis scholae 1/2009**

Sociální determinanty vzdělávání

Editoři: Jiří Němec, Kateřina Vlčková

### **Orbis scholae 2/2009**

Studies on Teaching and Learning in Different School Subjects

Editoři: Tomáš Janík, Pertti Kansanen

### **Orbis scholae 3/2009**

Výzkum vzdělávacích potřeb a vzdělávací politika

Editoři: Karel Černý, Martin Chvál

**Orbis scholae 1/2010**

Evaluace školy

Editoři: Martin Chvál, Milan Pol, Stanislav Michek

**Orbis scholae 2/2010**

Education Change in the Global Context

Editoři: David Greger, Petr Najvar

**Orbis scholae 3/2010**

Svět současné české školy

Editoři: Eliška Walterová, Tomáš Janík, Věra Ježková

**Orbis scholae 1/2011**

Nemonotematické číslo

**Orbis scholae 2/2011**

Towards Expertise in the Teaching Profession

Editorka: Michaela Píšová

**PŘIPRAVOVANÁ ČÍSLA****Orbis scholae 1/2012**

Nemonotematické číslo

**Orbis scholae 2/2012**

Teaching mathematics in a changing society

Editor: Naďa Vondrová

**Orbis scholae 3/2012**

Kvalita ve vzdělávání

Editoři: Tomáš Janík, Martin Chvál

Plné verze již vydaných čísel časopisu *Orbis scholae* do 5. ročníku jsou zveřejněny na internetové stránce projektu Centra základního výzkumu školního vzdělávání <http://www.orbisscholae.cz> v rubrice „Archiv“.

Od 6. ročníku (rok 2012) nebudou plné texty všech článků v archivu dostupné.

## VÝZVA K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2013 (NEMONOTEMATICKÉ ČÍSLO)

Vážené kolegyně, vážení kolegové, milí čtenáři,

vzhledem k tomu, že i v dalších ročnících bude mít náš časopis vždy jedno číslo nemonotematické,

### **VYZÝVÁME VÁS K ZASÍLÁNÍ PŘÍSPĚVKŮ DO ČÍSLA 1/2013 NAŠEHO ČASOPISU.**

Vzhledem k délce času, kterou vyžaduje recenzní řízení, redakce a technická příprava čísla, žádáme Vás, abyste tak učinili v níže uvedeném termínu.

Můžete zasílat následující typy příspěvků:  
teoretické, metodologické a přehledové studie 15 NS, tj. 27000 znaků  
výzkumná sdělení 15 NS, tj. 27000 znaků  
diskuse 10 NS, tj. 18000 znaků  
zprávy a recenze 5 NS, tj. 9000 znaků.

Bližší informace a nové pokyny k formální úpravě příspěvků najdete na následující stránce a na adrese [www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz), v rubrice Pokyny pro autory.

**Příspěvky zasílejte průběžně na adresu redakce  
[OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz)  
do 30.10.2012; vyrozumění obdržíte v průběhu února 2013.**

## POKYNY PRO AUTORY

Časopis *Orbis scholae* je odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech. Vychází třikrát ročně, vždy jedno číslo v každém ročníku je v angličtině. Jeho cílem je přispět k porozumění školnímu vzdělávání a k jeho rozvoji, k řešení problémů praxe a vzdělávací politiky. Otiskuje původní, dosud nepublikované ani jinému časopisu nebo sborníku nabídnuté příspěvky.

V časopise mohou být publikovány následující druhy příspěvků: teoretické, metodologické a přehledové studie, výzkumná sdělení, diskuse, zprávy a recenze. Příspěvky zařazené jako studie a výzkumná sdělení podléhají recenznímu řízení typu „peer-review“. Rozhodnutí redakční rady o jejich přijetí/nepřijetí bude autorovi zasláno do 10 týdnů od data doručení příspěvku. Ostatní příspěvky (diskuse, zprávy, recenze) posuzuje redakční rada.

Doporučený rozsah příspěvků:

teoretické, metodologické a přehledové studie 15 NS, tj. 27000 znaků

výzkumná sdělení 15 NS, tj. 27000 znaků

diskuse 10 NS, tj. 18000 znaků

zprávy a recenze 5 NS, tj. 9000 znaků

Zasílání příspěvků do monotematických čísel, předem ohlášených redakční radou:

Příspěvky zasílejte elektronicky na adresu redakce. Úplnou kontaktní adresu včetně telefonního čísla a e-mailové adresy uveďte v průvodním dopise, nikoli v textu svého příspěvku recenzní řízení je oboustranně anonymní.

Adresa redakce:

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK

ORBIS SCHOLAE

Myslíkova 7

110 00 Praha 1

E-mail: [OrbisScholae@seznam.cz](mailto:OrbisScholae@seznam.cz)

Podrobné pokyny ke stažení jsou zveřejněny na adrese [www.orbisscholae.cz](http://www.orbisscholae.cz).



**Cesta  
ke kvalitě**  
AUTOEVALUACE ŠKOLY

## CO NABÍZÍ PROJEKT CESTA KE KVALITĚ ODBORNÍKŮM?

**Cesta ke kvalitě je národní projekt MŠMT s plným názvem „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014). Projekt partnersky realizují Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt je financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky. Je zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Cílovými skupinami projektu jsou: MŠ speciální, ZŠ, SŠ, základní umělecké školy, konzervatoře a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.**

Přesto projekt vytváří výstupy využitelné i odbornou pedagogickou komunitou. Mezi nimi jsou např. následující:

- Dílčí **výzkumné zprávy** o realizaci autoevaluace v českých školách. Výzkumy byly realizovány metodami dotazníků, rozhovoru, anket a obsahových analýz dokumentů.
- **Třicítka standardizovaných evaluačních nástrojů**. Mezi autory jsou naši přední odborníci pedagogického a psychologického výzkumu. Každý z nástrojů bude opatřen uživatelským manuálem. Ačkoliv vzniklé (či adaptované a ověřené) nástroje byly primárně vytvořeny pro podporu autoevaluace škol, mohou některé sloužit i k výzkumným účelům. Výzkumníkům, doktorandům, diplomantům apod. se tak dostávají do rukou nástroje, jež mohou využít v rámci svých výzkumných projektů. Pro badatele zkoumající příběhy jednotlivých škol jistě není bez zajímavosti, že školy samy mohou mít k dispozici data o sobě získaná některým z těchto nástrojů.
- Více než 20 strukturovaných a elektronicky přístupných **příkladů realizace praxe autoevaluace** v českých školách. Tyto příklady byly sepsány pod odborným vedením PhDr. Jany Vašátkové, Ph.D.
- **Elektronický výkladový slovník** týkající se oblasti pojetí kvality a jejího hodnocení v oblasti vzdělávání a školství. Slovník vznikl v autorském kolektivu pod vedením prof. PhDr. Karla Rýdla, CSc. a je k dispozici na: <http://slovník.evalvacninastroje.cz/>.
- Celkem **6 bulletinů** Na cestě ke kvalitě a **několik publikací**. Všechny výstupy projektu jsou na webových stránkách i na DVD, které bylo zasláno do všech škol v ČR.

*Odkaz na všechny výstupy včetně podrobnějších informací o projektu lze nalézt na adrese: [www.nuov.cz/ae](http://www.nuov.cz/ae)*



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ