

Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol

Martin Sedláček

Masarykova univerzita v Brně

Anotace: Článek¹ 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 nezpochybnovaným 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 tyto rady, dodávají Grissom a Loeb (2009), překračují abstraktní frázi, že při řízení a vedení školy² je důležité brát v potaz učení žáků a vyučování učitelů.

V textu se pokusím ukázat různé přístupy ředitelů českých základních škol³ k pedagogickému vedení (*instructional leadership*)⁴, 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.⁵

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 ředitelů 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 učením žáků, vyučováním učitelů a rolí školních lídrů (ředitelů a jejich zástupců).⁶ Je zřejmé, že souvislost mezi jednotlivými body není stejně silná. Asociace mezi učením 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 první řadě šlo o dlouhodobé pozorování v podobě tzv. *shadowingu* veškerých denních aktivit vybraných ředitelů. Na základě záznamů pozorování byly postupně připravovány a realizovány hloubkové rozhovory nejen s danými řediteli, ale i s jejich zástupci a mnoha učiteli příslušných škol.

Druhým materiálovým podkladem byla data z výzkumu zaměřeného na poznání profesní a životní dráhy ředitelů základních škol.⁷ 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.⁸ Kvalitativní fáze tohoto širě koncipovaného výzkumu je vystavěna opět na případových studiích škol⁹, 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*¹⁰ 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. Šedová, 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 determinant¹¹ 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.¹²

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 neznamenal, 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 Zdeny¹³ 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 chrlič nápadů. Pořád něco vymyslí, co bychom mohli zkusit ve třídách, co bude děti bavit. Hlavně teda na tom svém prvním stupni, ale nebrání ničemu. Až já ji musím někdy usměrňovat, že na toto nyní nemáme, a ona hned tak to pojdme zkusit takhle. Někdy si to tak chvíli přehazujeme... a ještě jedna věc, ona se taky umí zeptat, zaklepat někde a zeptat se: A mohli bychom se do toho zapojit? Takže jsme zapojeni do různých pilotů a ono to potom přináší, i když se to ze začátku třeba i nelíbilo.

Zdena¹⁴ je v našem vzorku dobrým příkladem tohoto typu ředitelů, který lze nadneseně pojmenovat také jako *inovátoři*. Její přístup k pedagogickému vedení svého sboru je skutečně silně sycen touhou zlepšovat, zdokonalovat, zkrátka nabízet dětem a jejich rodičům dobrý produkt. Rozvoj vzdělávací nabídky, práce se sborem nejsou pro Zdenu jen deklarativní fráze, za kterými se ředitelé 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 odlišený zarovnaním do užšího bloku a petitem. V případě prepisu 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 převáží 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 vzývaným východiskem či alfou řízení a vedení instituce škola (Hoy & Miskell, 2001). Inovátorský přístup v podání například Zdeny je realizován mnoha dílčími taktikami i sofistikovanějšími strategiemi. Je neoddiskutovatelným faktem, že klíčem 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 každej 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 takovýchle 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 našim 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 *komunikace* s učiteli přináší požadované ovoce. Není to samozřejmě, jak přiznává i zástupce Zdeny, všespasitelná strategie. Výpovědi dalších učitelů z této školy nicméně dokládají, že ve škole existuje značná část sboru, která se poměrně vehementně vyhraňuje vůči pasivnímu učitelskému chování, jak je definuje například 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 náslechy. Samozřejmě není tato praxe ve škole přijímána absolutně, její výsledky v pracovním klimatu školy nelze ale nepostřehnout. Dokládá to i výrok učitelky prvního stupně s desetiletou praxí.

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

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

Práce Zdeny a jejího užšího týmu se sborem má i řadu dalších nuancí. Poslední věcí, kterou i vzhledem k rozsahu textu chci zmínit, je práce s rozhodovacími pravomocemi. Data ze školy poměrně jasně ukazují, že pro 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-lerningovou 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 Zdenu samozřejmá idea, dělat školu lepší z hlediska toho, co nabízí dětem a rodičům, přináší, možná překvapivě, i relativní ekonomickou úspěšnost, pokud samozřejmě zůstáváme v relaci českého školství. Škola si i přes relativně neatraktivní materiální prostředí drží značný žakovský zájem, odchod žáků po prvním stupni není tak propastný, jak se někdy úspěšným českým školám stává (srov. Dvořák et al., 2010). V městské komunitě má poměrně dobrou reputaci.

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

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

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 pořád, i když já to vidím i po té stránce papírové. Protože říkám třeba teď předělávám ty vnitřní směrnice a všechno, dělám řád a nemám ještě odezvu, jak to je, jestli je to v pořádku nebo není, dále budu předělávat ten organizační řád. Takže neustále nějaké směrnice se tady dělají, přímo vlastně za chodu. V návaznosti na legislativu a změny, co se týká povinné dokumentace, takže to se snažím na tom pracovat. Takže pedagogická část pedagogická prostě pořád.

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

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

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 zůstává, 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-

15 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.¹⁶ 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 popsáním 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.

¹⁶ 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)

Věra¹⁷ 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 *atraktivity* nabízeného *programu školy*. Pokud se v časovém harmonogramu Věry objeví prostor pro problémy vzdělávání, v první 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.¹⁸ 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 Záváš (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.

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

Shrneme-li, Věra jako příklad „maximalisty“ usiluje ve vedení pedagogické práce o dobrou image školy. V různých školách je image sycena různými obsahovými náplněmi. Tím se „maximalisté“ od sebe odlišují. V případě Věry je to jednak bohatá nabídka dalších aktivit, jednak projektové úspěchy. 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 mívá 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>
- 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). Profesionální dráha ředitelů základních škol: od fáze profesionální jistoty k novým výzvám. *Studia Paedagogica*, 14(1), 85–105.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Úvodní fáze profesionální 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. Šedřová, (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–312). Praha: Portál.
- Šedřová, K. (2007). Analýza kvalitativních dat. In R. Švaříček & K. Šedřová, (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/>>