

ředitel
naživo

Ředitelé škol v ČR: klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory

Srovnávací ministudie programu Ředitel naživo a PAQ research



www.reditelnazivo.cz

Ředitel naživo je dlouhodobý rozvojový program pro dvojice z vedení škol, který pomáhá ředitelům budovat školu, kde je učení všech dětí středobodem všeho. Programem prochází ředitelé společně se svými zástupci. Je určen pro všechny základní a střední školy, ve kterých mají ředitelé motivaci pracovat na tom, aby se děti v jejich školách učily naplno a s radostí, a chtějí sdílet své zkušenosti.



Jsme sociologická výzkumná organizace. Věnujeme se analytickým projektům zejména z oblastí vzdělávání, sociálních problémů a politiky.



Autoři studie: Karel Gargulák, Václav Korbel a Daniel Prokop

Obsah:

Executive summary	3
Ředitel jako klíčový aktér s odpovědností téměř za vše	5
Byrokracií přehlcený a nespokojený ředitel	6
Jak souvisí spokojenost, pedagogický leadership a přehlcení ředitelů českých škol	9
Pedagogický leadership a výsledky programu Ředitel naživo	11
Systémové ukotvení vzdělávání ředitelů v oblasti pedagogického leadershipu	13
Literatura a zdroje	15
Přílohy	17

Executive summary

- Ředitel je klíčový pro dobré fungování školy a může svými rozhodnutími výrazně ovlivnit vzdělávání žáků. V České republice je postavení ředitele oproti jiným evropským zemím ještě zásadnější, protože český vzdělávací systém je velmi decentralizovaný. Téměř 70 % sledovaných rozhodnutí se odehrává na úrovni školy a jejího ředitele. To je po Nizozemí nejvíc ze všech zemí OECD, kde se průměr pohybuje pouze kolem 40 %. Zbytek je v českém vzdělávacím systému v rukou územních samospráv nebo státu.
- V ČR ředitel tráví průměrně 40 % svého času administrativními úkony, zatímco průměr v OECD dosahuje 27 %. Ředitelé zároveň uvádějí, že cítí, oproti ředitelům v jiných evropských zemích, nadprůměrný stres z pracovní zátěže a jsou relativně málo spokojeni se svojí profesí.
- Mezinárodní analýza ukazuje, že ředitelé jsou v průměru méně spokojeni se svou profesí v zemích, kde pociťují vysoké zatížení administrativou. Vysoká decentralizace školství a s tím spojená autonomie škol, jako je tomu v ČR, ale nemusí vždy nutně znamenat vysokou zátěž ředitelů a jejich nízkou spokojenost. Existují příklady zemí jako Nizozemsko, kde i vysoká míra autonomie škol nepřináší v takové míře stres z pracovního přetížení a nespokojenost, patrně proto, že je systém odpovědností na úrovni školy více rozprostřen (tedy neleží pouze na řediteli) a je vhodně doplněn podporou škol ze strany státu, zřizovatelů a dalších aktérů.
- Čeští ředitelé oproti svým kolegům v Evropě pociťují, že nemají možnost se dostatečně věnovat pedagogickému leadershipu a také že nejsou v této oblasti dostatečně vzděláni. Pedagogické vedení školy není v ČR zatím systémově uchopeno. Zahraniční výzkumy a přístupy ukazují, že efektivní pedagogický leadership by měl být spojen s takovým vedením školy, které udržuje výuku a učení v centru veškerého rozhodování s cílem zlepšovat učení všech dětí a žáků ve škole (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Day, 2007; Fullan, 2000, 2018 a další).
- Jedním z programů, který se v ČR věnuje rozvoji kompetencí ředitelů v oblasti pedagogického vedení a je postaven na principech pojmenovaných výše, je program Ředitel naživo. Cíleně u ředitelů rozvíjí pedagogický leadership, kulturu neustálého profesního učení a sledování dopadu výuky na učení žáků. Díky evaluacím tohoto programu můžeme sledovat, že během prvního ročníku programu došlo u účastníků k významnému zlepšení v oblasti pociťovaného pedagogického leadershipu. V rámci programu také vzrostla spokojenost s profesí, přičemž efekt je zejména u začínajících ředitelů a u zástupců ředitelů, kteří se mohou v budoucnu řediteli stát. Tato zjištění ukazují, že pociťovaný pedagogický leadership je oblast, která se dá vhodným vedením a vzděláváním u ředitelů zlepšit. To může mít pozitivní dopad na ostatní oblasti jejich práce jako spokojenost nebo pocit stresu.
- Výsledky programu Ředitel naživo mohou být inspirativní pro proměnu přípravy a profesního vzdělávání ředitelů škol. Důležitá jsou hlavně systémová řešení, která

zajistí rozvoj pedagogického leadershipu pro všechny fáze profesní dráhy ředitelů škol. To zahrnuje komplexní karierní systém - od rekrutace a vzdělávání budoucích pedagogických lídrů ještě před nástupem do funkce, přes jejich podporu a vzdělávání během samotného vedení škol, až po využití nabytých znalostí a dovedností v oblasti pedagogického vedení na větším území a ve více školách. Program je inspirativní také pro budování kultury evaluací výsledků vzdělávání ředitelů. Jen skrze evaluace a autoevaluace lze posoudit, jaké prvky programů skutečně podporují rozvoj pedagogického leadershipu ředitelů škol.

- Je pozitivní, že se do jisté míry na tuto oblast zaměřují i cíle a opatření Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, které hovoří o nutnosti „*posílit roli ředitele jako lídra pedagogického procesu*“. Podpůrnou infrastrukturu může poskytnout rovněž další z opatření strategie v podobě středního článku podpory a vedení v území.

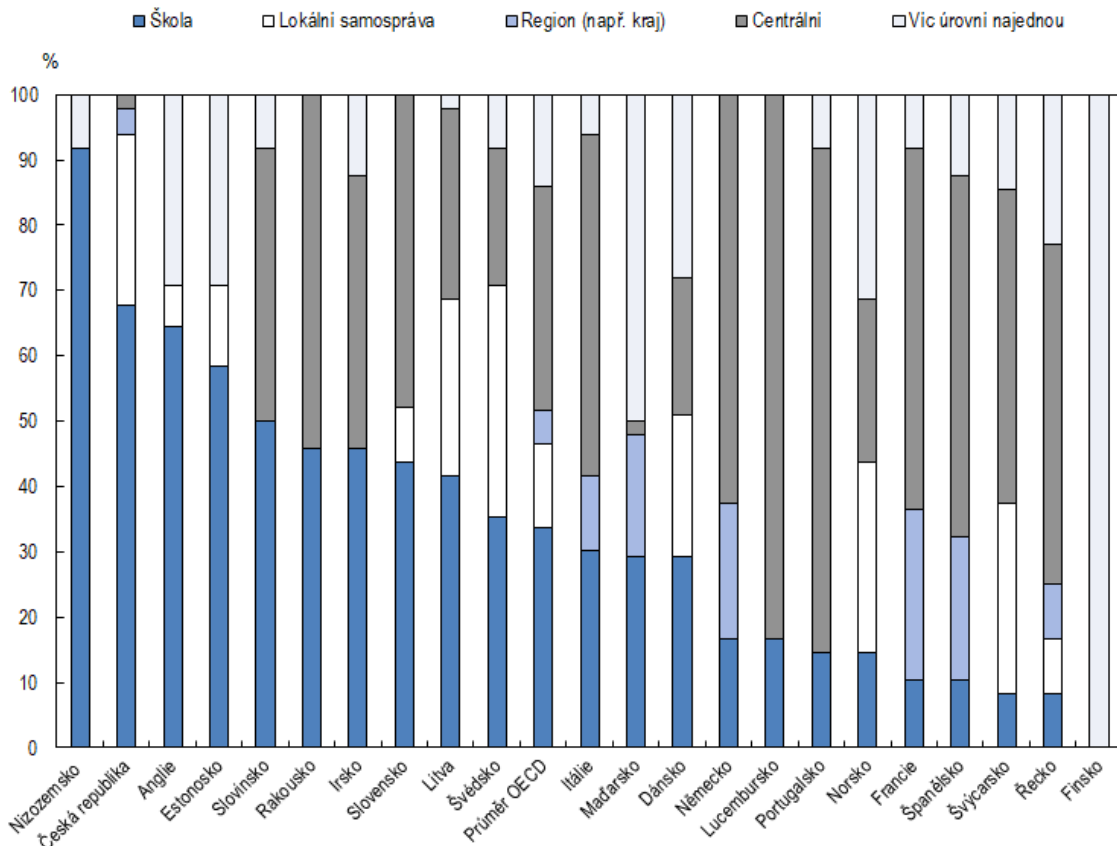
Ředitel jako klíčový aktér s odpovědností téměř za vše

Úloze ředitele školy na různých úrovních či stupních vzdělávacího systému se především v zahraničí věnuje mnoho vědecké pozornosti. Ať už se podíváme na výzkum v pedagogice, sociologii, ekonomii či dalších sociálních vědách, jsou ředitelé škol vždy označováni za jednoho z klíčových aktérů vzdělávacího systému se zásadním dopadem na vzdělávání žáků (Fullan, 2000, 2018; Hanushek et al., 2012; Hattie et al., 2012; Leithwood et al., 2004; Pol, 2007; Sedláček, 2007; Trojan, 2019).

S řadou reforem veřejné správy v posledních dvou desetiletích se výrazná část pravomocí a povinností přesunula právě na ředitele škol - na všech úrovních či stupních vzdělávání (Adámková, 2007). Mezi změny, které vedly k současné situaci, můžeme počítat decentralizaci veřejné správy, zrušení odvětvového řízení školství (to nespadá již pouze pod státní správu, ale i pod samosprávu, přičemž kromě „zákonů“ či České školní inspekce se ředitel za svoji práci zodpovídá především zřizovateli, tedy vedení obce, města či kraje), zavedení právní subjektivity škol a celkový růst autonomie škol spojený s účinností nového školského zákona. Jak shrnují Trojan a Svobodová: *„Ukazuje se, že postupným vývojem a přidáváním dalších povinností a zároveň neexistující systémovou podporou ředitele byla vytvořena náročná situace, ve které současní ředitelé škol vnímají řadu problémů, jako je například nedostatek času na řízení pedagogického procesu, nedostatek pracovníků, nadbytek zbytečných byrokratických činností a nedůvěra v systém jako takový.“* (Trojan & Svobodová, 2019)

Obtížnou pozici českých ředitelů v mezinárodním srovnání ilustrují data sbíraná v rámci šetření PISA (Graf 1). Nastihují rozdělení odpovědností za rozhodnutí (organizace vzdělávání, personální rozhodnutí, plánování a obsah vzdělávání či zdroje; více viz popis Grafu 1) mezi různými úrovněmi vzdělávacího systému. Po Nizozemsku má ČR druhý nejvyšší podíl odpovědností za rozhodnutí v působnosti ředitele školy oproti dalším evropským zemím (OECD, 2018a, 2018b). Při podobném srovnávání je vždy důležitý místní kontext. V Nizozemsku mají hlavní odpovědnost za úroveň a kvalitu vzdělávání školní rady. Ty spravují jednu nebo více škol a jejich složení upravuje zřizovatel, tedy nejčastěji město, které typicky vytváří podřízené organizace pro tuto činnost. V šetření PISA jsou však tyto rady řazeny na úroveň škol (OECD, 2014; Waslander et al., 2016). V ČR podobnou odpovědnost, např. za kvalitu vzdělávání, implementaci legislativy a předpisů ve škole či zaměstnávání učitelů a další nepedagogických pracovníků, nese pouze ředitel školy.

Graf 1: Podíl odpovědnosti za rozhodnutí mezi různými úrovněmi vzdělávacího systému (2017)



Zdroj: PISA 2017. Odpovědnosti za rozhodnutí zahrnují tyto oblasti: a) organizace vzdělávání (např. odpovědnost za přijímání žáků, rozvrhy, rozdělování studentů do tříd a skupin atd.), b) personální rozhodnutí (např. přijímání a propouštění pedagogických pracovníků a ředitelů, podmínky a povinnosti pedagogických pracovníků a ředitelů, odměňování), c) plánování a obsah vzdělání (např. nastavení vzdělávacího programu, výběr programu a předmětů vyučovaných ve škole, definice obsahu vzdělávání apod.), d) zdroje (alokace zdrojů mezi pedagogické pracovníky a ředitele, jejich profesní rozvoj atd.).

Byrokracií přehlcený a nespokojený ředitel

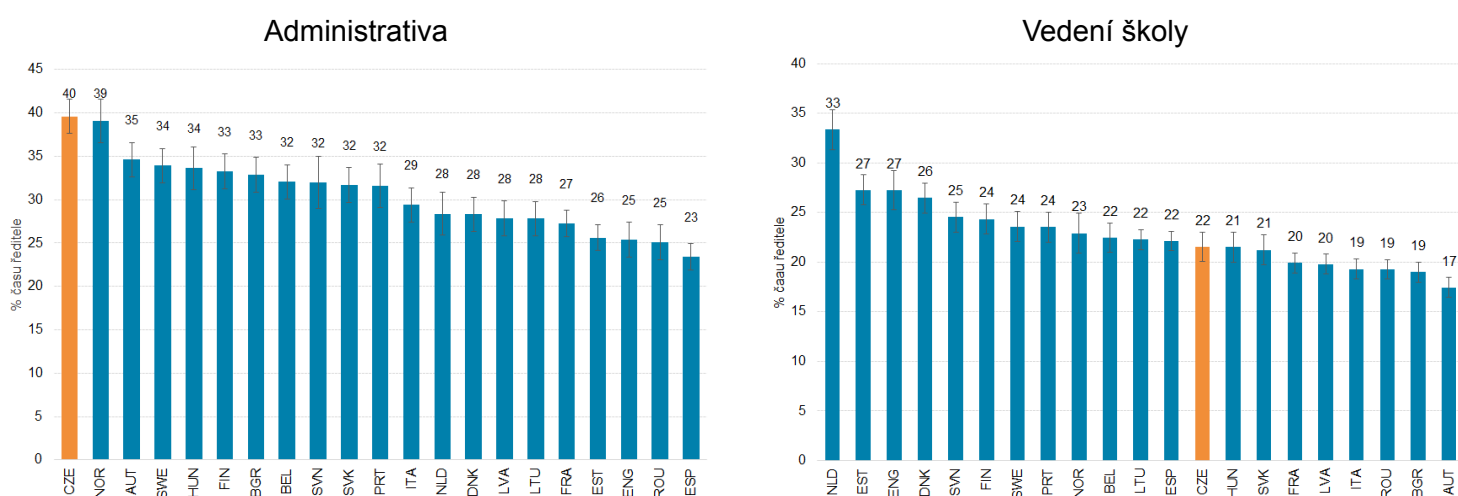
Úkolů a odpovědností pro ředitele škol v České republice je mnoho. Oproti ředitelům v jiných zemích v Evropě svůj pracovní čas tráví významně více administrativní činností (Graf 2).¹ Čeští ředitelé deklarují, že jim byrokracie zabírá až 40 % pracovní doby. To je nejvíce ze všech sledovaných zemí. Ve srovnání s kolegy z Estonska, Nizozemska nebo Velké Británie

¹ V celé analýze využíváme data ze šetření TALIS. Tato data jsou reprezentativní pro ředitele na úrovni dané země, jejich omezením nicméně je, že jsou sebehodnotící. Data o reálných rozhodnutích neexistují, a proto využíváme data, která jsou pro zvolené otázky nejhodnější. Je však nutné uvést, že sebehodnocení se může od reality odlišovat.

jím nezbyvá tolik času na samotné vedení školy, včetně toho pedagogického, kterému věnují pouze 22 % pracovního času.

V komplexní analýze Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno z roku 2019 Federičová dodává, že: „Vysoká administrativní zátěž českých ředitelů není způsobena nedostatečným počtem podpůrných pracovníků ve vedení škol, ale spíš neúměrnou administrativní zátěží, která je na vedení škol kladena.“ (Federičová, 2019). Právě do této oblasti jsou směřována opatření jako střední článek podpory vládou schválené Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+ (MŠMT, 2021). Zůstává otázkou, zdali se podaří debyrokrizační aktivity v následujících letech úspěšně implementovat.

Graf 2: Podíl pracovní doby ředitele, které v průměru tráví administrativními úkony a vedením školy

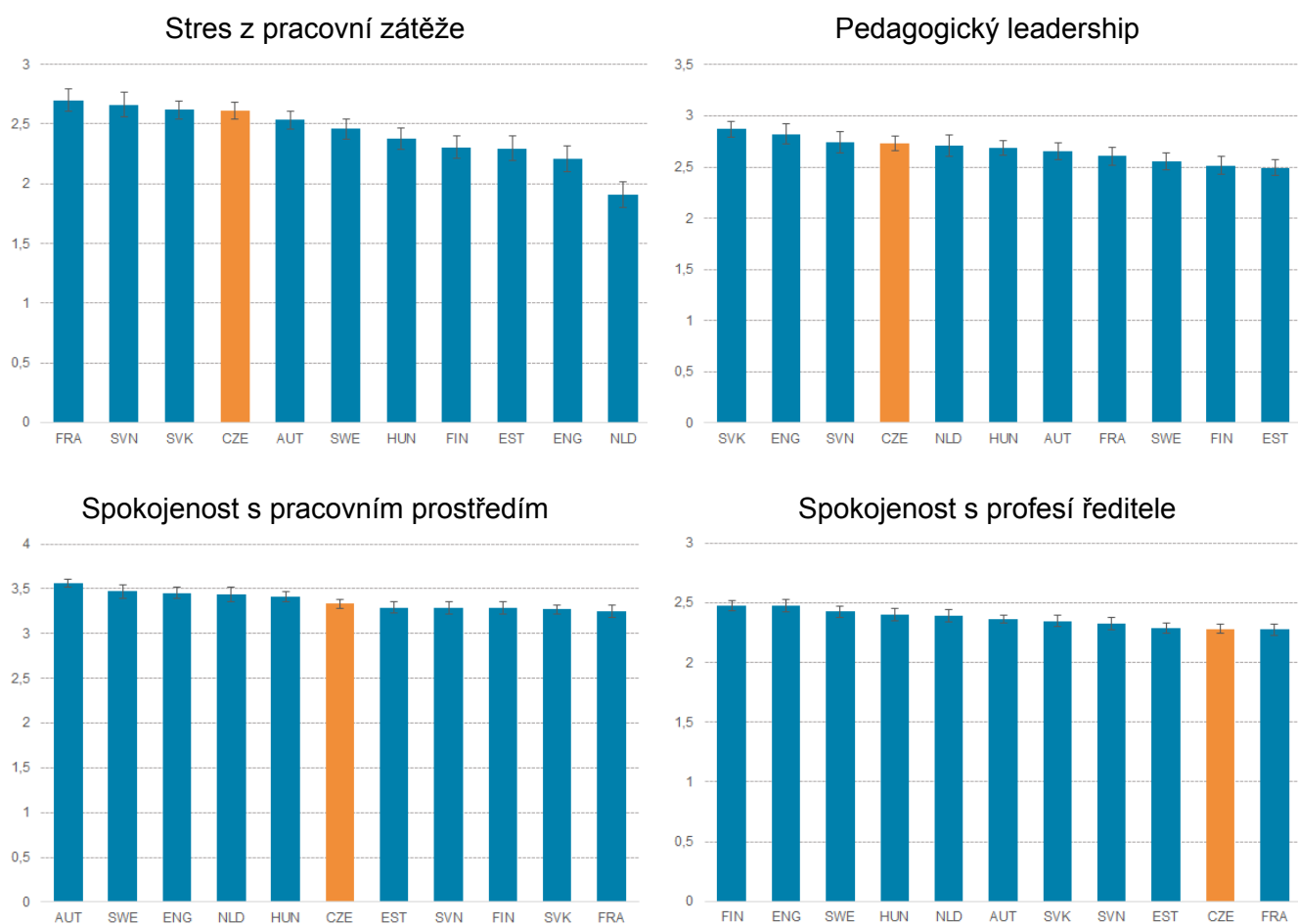


Zdroj: TALIS 2018; Administrativa: včetně tvorby předpisů, reportování, školního rozpočtu, přípravy rozvrhů a složení tříd, reakcí na požadavky představitelů obecních, regionálních, státních nebo národních vzdělávacích úřadů; Vedení školy: včetně strategického plánování, činností souvisejících s vedením a managementem školy, například tvorba plánu na rozvoj školy, dále záležitosti související s lidskými zdroji a personalistikou, například přijímání zaměstnanců.

Kromě velkého množství úkolů deklarují čeští ředitelé oproti ředitelům z jiných zemí také nadprůměrnou pracovní zátěž, která je srovnatelná s Rakouskem nebo Slovenskem (Graf 3). Stres z pracovní zátěže zahrnuje to, že ředitelé pocítují velké množství administrativní práce, více práce s hodnocením a zpětnou vazbou učitelům a především více povinností kvůli chybějícím zaměstnancům. Spokojenost s pracovním prostředím ve škole je u ředitelů v ČR ve srovnání s evropskými zeměmi průměrná. Spokojenost se samotnou profesí ředitele² je nicméně jedna z nejnižších. Průměrně až nadprůměrně pak čeští ředitelé (sebe)hodnotí své kompetence v oblasti pedagogického leadershipu. V tomto ohledu je nutné mít na mysli, že si ředitelé škol ze sledovaných zemí pod oblastmi sledovaného pedagogického leadershipu (viz dále) mohou představovat různé aktivity.

² Ke struktuře samotných indexů viz popis Grafu 3 níže, úplný výčet otázek, z kterých se index skládá, je k nalezení v příloze.

Graf 3: Názory ředitelů v ČR a zahraničí na různé aspekty jejich práce



Zdroj: TALIS 2018, Indexy na škále 1-4. Vyšší hodnota indexu značí vyšší stres z pracovní zátěže, vyšší vnímaný pedagogický leadership i vyšší míru spokojenosti ředitelů škol. Otázky, z kterých se daný index skládá, jsou uvedeny v příloze.

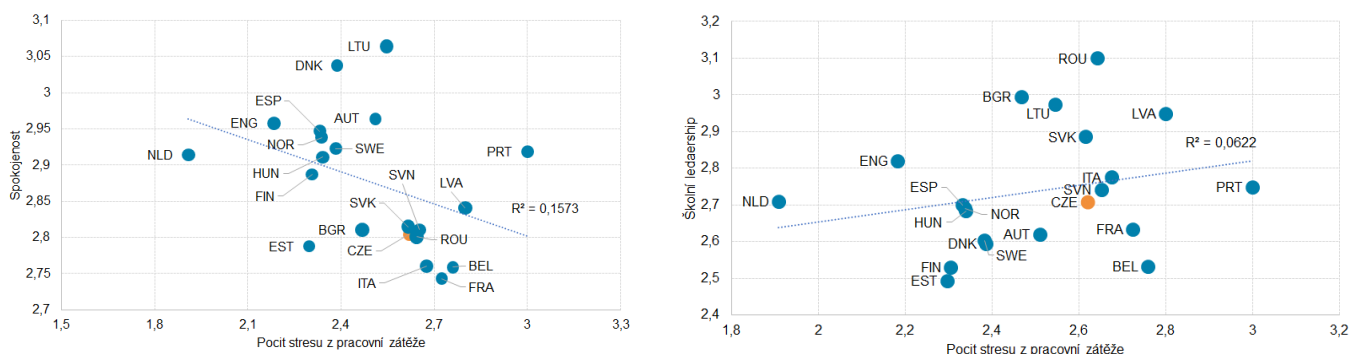
Jak souvisí spokojenost, pedagogický leadership a přehlcení ředitelů českých škol

Přetíženost ředitelů administrativou by mohla být důvodem, proč se ředitelé cítí nespokojení a proč se ve srovnání s řediteli v dalších zemích nevěnují tolik pedagogickému leadershipu. Tyto vztahy zkoumáme v Grafu 4. Ze sledovaných vztahů vyplývá, že v zemích, kde ředitelé cítí menší pracovní přetížení administrativou a dalšími úkony, jsou zároveň spokojenější.

V zemích, kde ředitelé pociťují vyšší pracovní zátěž kvůli administrativě a dalším povinnostem, nicméně zároveň ředitelé deklarují, že mají větší prostor věnovat se i pedagogickému leadershipu. Přestože je tento vztah slabý, jsou výsledky překvapivé. Spíše bychom mohli očekávat, že pokud se ředitelé cítí přetížení v oblastech jako administrativa, nemají prostor věnovat se tolik pedagogickému leadershipu. Vysvětlením může být, že ředitelé v zemích jako je Finsko nebo Estonsko (nízký pociťovaný leadership) mají možnost kolem sebe vidět mnoho příkladů dobré praxe, a tak mají pocit, že by pro efektivní řízení jejich školy a pedagogický leadership potřebovali ještě větší prostor. Je také možné, že ředitelé v některých zemích považují povinnosti spojené s administrativou nebo řízením lidských zdrojů za pedagogický leadership (např. Rumunsko nebo Bulharsko), kdežto v zemích jako Estonsko, Finsko nebo Švédsko pedagogický leadership dokáží lépe oddělit od jiných povinností.

Data ohledně reálného využívání času podporují tezi, že vnímané přetížení a vnímaný leadership nemusí nutně korespondovat s reálným využitím času ředitelů. Data ukazují, že čím větší prostor v průměru denně tráví ředitelé administrativou, tím méně času jim zbývá na pedagogický leadership (Graf A1 v příloze). Ovšem podstatné je, že se z mezinárodních výsledků celkově nezdá, že by vyšší pracovní zatížení administrativou výrazně bránilo ředitelům věnovat se pedagogickému leadershipu.

Graf 4: Vztah pociťovaného pedagogického leadershipu a spokojenosti ředitelů se stresem z pracovní zátěže

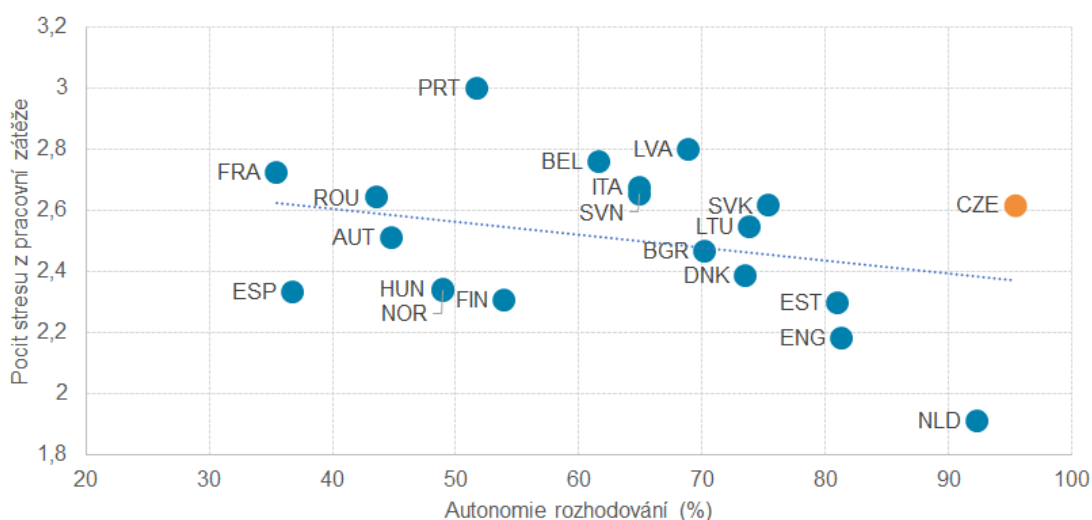


Zdroj: TALIS 2018, Indexy na škále 1-4. Vyšší hodnota indexu značí vyšší stres z pracovní zátěže, vyšší pociťovaný pedagogický leadership i vyšší míru spokojenosti. Otázky, z kterých se daný index skládá, jsou uvedeny v příloze.

Přílišné zatížení administrativou a dalšími úkony a z toho plynoucí stres může být ovlivněn autonomií škol. To by znamenalo, že čím víc odpovědností a rozhodnutí se v průměru v zemi řeší na úrovni školy, tím víc to přispívá k přehlcení a stresu ředitelů škol. Z Grafu 5 můžeme nicméně pozorovat, že tento vztah není zcela jednoznačný, i když je v průměru mírně negativní. Nejednoznačnost potvrzují dále data o času stráveném administrativou řediteli, který prakticky nekoreluje (korelace = 0,01) s autonomií škol v zemi (Graf A2).

Existují tedy země, kde vyšší míra autonomie škol přináší vyšší míru pociťovaného stresu z pracovní zátěže (kromě samotné ČR v omezenější míře např. Slovensko, Litva, Lotyšsko). Jsou však země jako Nizozemsko, kde ani vysoká míra „samostatnosti“ škol nepřináší u ředitelů tolik pociťovaného stresu. Důvodem je patrně lepší distribuce rozhodování a odpovědností na úrovni školy (role školních rad) i systém podpory škol ze strany státu, zřizovatelů a dalších aktérů (OECD, 2014).

Graf 5: Vztah pociťovaného stresu z pracovní zátěže a autonomie rozhodování školy



Zdroj: TALIS 2018, Indexy na škále 1-4. Vyšší hodnota indexu značí vyšší stres z pracovní zátěže, autonomie ukazuje procento rozhodnutí na úrovni školy. Otázky, z kterých se daný index skládá, jsou uvedeny v příloze.

Mezinárodní analýza nemůže zkoumat rozdíly mezi školami v rámci jednotlivých zemí. Když se proto zaměříme pouze na ČR, tak čím ředitel reportuje vyšší autonomii školy v rozhodování o různých oblastech řízení, tím vyšší reportuje stres z pracovní zátěže, a to i při kontrole dalších charakteristik (Tabulka A2 v příloze). To může naznačovat, že i v rámci ČR existují rozdíly v rozložení povinností mezi ředitelem, zaměstnanci školy a zřizovatelem. V tomto směru je pak nutné hledat spíše individuální příklady dobré praxe.

Reflexe tohoto tématu - přílišná autonomie škol a ředitelů bez podpory ze strany správy vzdělávacího systému - se objevovaly a objevují ve strategických dokumentech této i budoucí dekády (např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+). Aktuálně jsou předmětem intenzivní debaty o zavedení středního článku podpory škol v území. Samotní ředitelé vnímají potřebu podpory v širokém spektru oblastí od provozních záležitostí školy, po vybrané oblasti spadající právě pod tzv. pedagogický leadership (viz např. Černý, 2020; Trojan & Svobodová, 2019).

Pedagogický leadership a výsledky programu Ředitel naživo

Jak uvádí domácí odborná literatura - charakter práce ředitele školy se v průběhu historie mění. Od řídicího učitele (Dvořák, 2011) po současnou roli správce, manažera či lídra školy v jednom (Pol, 2007). Uchopení oblasti pedagogického vedení školy je v českém prostředí předmětem intenzivní debaty. U vedoucích pracovníků škol vyvstává potřeba se porozhlédnout po nových modelech pedagogického řízení (Dvořák, 2011). V tomto ohledu mohou být inspirací zahraniční přístupy, které pedagogický leadership spojují s takovým vedením školy, které udržuje výuku a učení v centru veškerého rozhodování s cílem zlepšovat učení všech dětí ve škole (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Day, 2007; Fullan, 2018). Dvořák dále konstatuje, že: „*Tento důraz na učení všech členů školní komunity, na učení učitelů vedoucí k lepšímu učení žáků, sblíží koncept pedagogického vedení s představou školy jako učící se organizace.*“ (Dvořák, 2011 s odkazem na Pol, 2007).

Nositel cílů spojených s tímto vymezením pedagogického leadershipu, v jehož centru je dítě, jeho učení a rozvoj v rámci učícího se a otevřeného společenství školy, je program Ředitel naživo. Obsahově tento program rozvíjí pedagogický leadership, kulturu neustálého profesního učení a sledování dopadu výuky na učení žáků (Učitel naživo, 2021).

Níže popsaná část evaluace tohoto programu porovnává, jak se jeho účastníci hodnotí v oblasti pedagogického leadershipu, stresu z pracovní zátěže a spokojenosti před a po

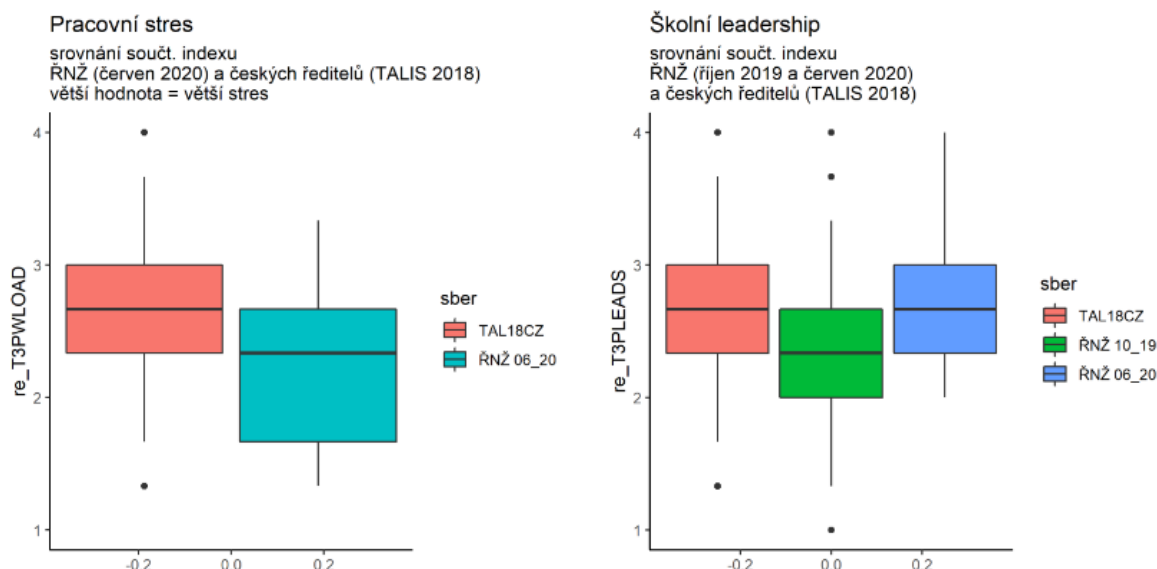
absolvování programu a jak se jejich odpovědi liší od průměru mezi řediteli v ČR, kteří se zúčastnili výzkumu TALIS 2018.³

V klíčové oblasti pedagogického leadershipu byli účastníci programu Ředitel naživo na začátku spíše podprůměrní (možná kvůli větší sebekritičnosti). V rámci prvního ročníku ale došlo k významnému zlepšení. Ačkoliv jsou účastníci programu více kritičtí ke svým výkonům, hodnotili své schopnosti pedagogického leadershipu jako lepší, než je průměr v ČR. To ukazuje, že pocíťovaný pedagogický leadership je oblast, která se dá vhodným vzděláním a vedením ředitelů zlepšit. Vše může mít dále dopad na vnímání ostatních oblastí vlastní práce.

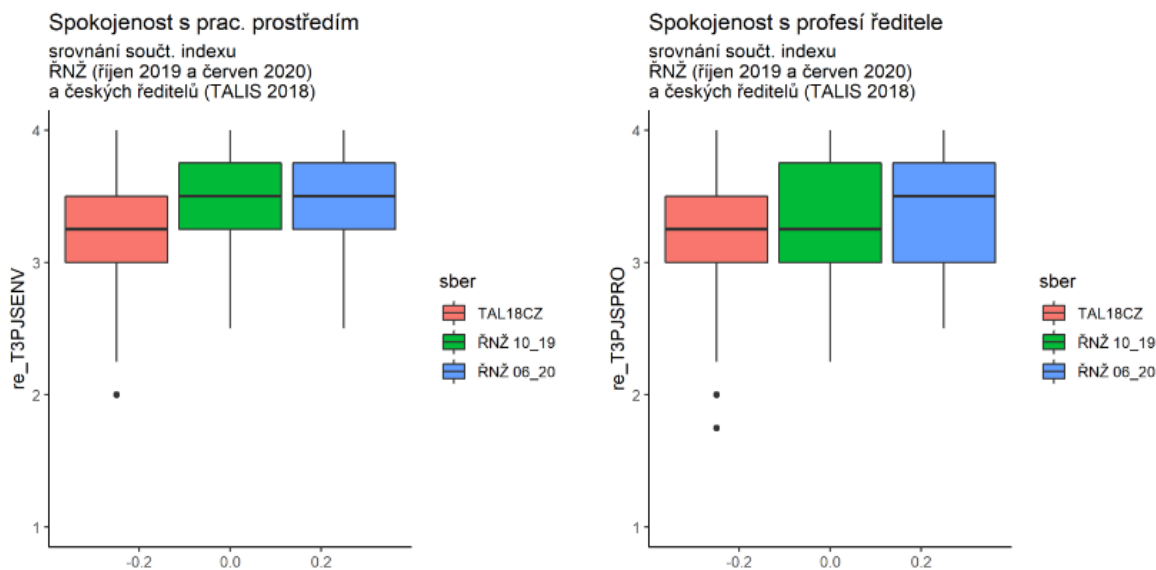
Účastníci programu Ředitel naživo také reportovali nižší pracovní stres a oproti průměru u ředitelů v rámci šetření TALIS 2018 uváděli menší zatížení administrativou (součást indexu pracovního stresu). Data bohužel neumožňují zkoumat, zda k posunu došlo díky účasti v programu, otázka byla položena jen v červnu 2020 (na konci 1. ročníku).

Z dat také vyplývá, že účastníci programu Ředitel naživo byli celkově spokojenější s profesí ředitele. V průměru se přitom tato spokojenost za rok zlepšila. Je zde ale velký rozptyl. Čtvrtina účastníků s nejnižší spokojeností na začátku byla stejně nespokojená jako průměr ředitelů v ČR a míra spokojenosti se nezměnila. Průměrně spokojení ředitelé účastníci se programu se pak označili za spokojenější. Otázkou do budoucna zůstává, zda posuny v oblastech leadershipu mají pozitivní vliv na další aspekty práce ředitelů jako stres a spokojenost s profesí.

Graf 6: Jak si důvěřují účastníci programu Ředitel naživo v kontextu českého vzdělávání



³ Programu RŽNŽ se zúčastnilo 72 účastníků. Vzorek ředitelů v šetření TALIS 2018 je v případě ČR celkem 219.



Zdroj: ŘNŽ 2019, TALIS 2018. Definice indexů v příloze.

Systemové ukotvení vzdělávání ředitelů v oblasti pedagogického leadershipu

Know-how z programů jako Ředitel naživo je možné využít pro systémovou proměnu přípravy a profesního vzdělávání ředitelů škol. Trojan a Svobodová (2019) upozorňují na to, že aktéři vzdělávací politiky se dlouhodobě snaží nastavit systémovou podporu vedení škol, avšak faktem zůstává, že k žádanému ukotvení dosud nedošlo a podpora je ředitelům poskytována jednotlivými snahami či izolovanými iniciativami různých státních i nestátních organizací (viz např. právě sledovaný program Ředitel naživo, projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích realizovaný Národním pedagogickým institutem ČR a další).

Z dat rovněž vyplývá, že čeští ředitelé skutečně pociťují nedostatek vzdělávání v rámci pedagogického vedení, avšak relativně hodně jsou vzdělávání a připraveni v oblasti legislativní a v oblasti administrativního řízení školy či v ředitelských povinnostech (Federičová, 2019).⁴ Na tuto skutečnost již v minulosti upozorňovaly závěry zprávy McKinsey & Company (2010).

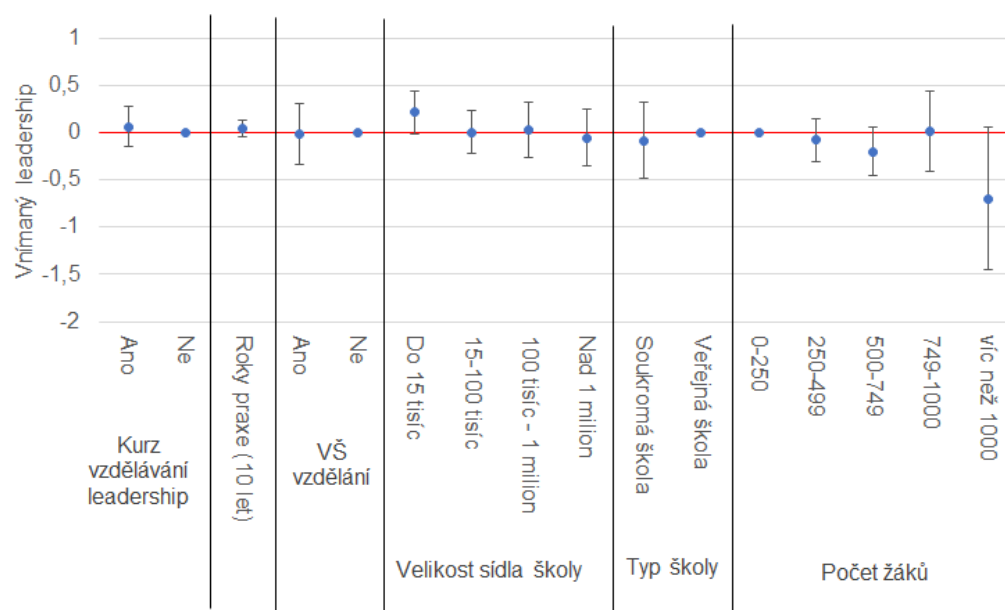
Mezinárodní porovnání neukazuje, že v zemích, kde je jsou ředitelé více vzdělávání (obecně), ale i více vzdělávání v oblasti leadershipu, by se ředitelé více věnovali právě

⁴ To potvrzují také data z šetření v rámci projektu SYPO (Frödovalá, & Juhaňák, 2019, viz Graf A5 v příloze).

pedagogickému leadershipu (Grafy A3 a A4). Země se mezi sebou mohou ovšem lišit řadou faktorů, a proto se blíže zaměříme pouze na ČR.

Graf 6 ukazuje, jaké faktory mají vztah s pocíťovaným pedagogickým leadershipem (regresní analýza).⁵ Výsledky ukazují, že ředitelé, kteří se zúčastnili vzdělávání v oblasti leadershipu, nereportují, že se pedagogickému leadershipu věnují ve své práci více. To naznačuje, že účast ve vzdělávání není dostačující podmínkou. Může výrazně záležet na kvalitě vzdělávání a na podmínkách, za kterých má ředitel prostor přenést nové kompetence do praxe. Ani ostatní faktory s pocíťovaným leadershipem výrazně nekorelují.

Graf 6: Vztah pocíťovaného pedagogického leadershipu, vzdělávání ředitelů a dalších faktorů v ČR



Zdroj: TALIS 2018, výsledky z regresní analýzy (OLS). Body značí hodnotu koeficientu, úsečky 95% hladinu významnosti. Body bez úseček jsou vynechané komparované kategorie. Definice pocíťovaného leadershipu v příloze, škála 0-4. Kurz vzdělávání leadershipu ukazuje, jestli se ředitel takového kurzu zúčastnil v posledních 2 letech.

Zde je tedy nutná podpora systémových řešení, která zajistí rozvoj pedagogického leadershipu, v jehož centru je výuka a učení organizace, tedy školy, s cílem zlepšovat učení všech dětí. A to pro všechny fáze profesní dráhy ředitelů škol. Zahraniční i domácí doporučení hovoří o komplexním kariérním systému, tedy od rekrutace a vzdělávání budoucích pedagogických lídrů ještě před nástupem do funkce, přes jejich podporu a vzdělávání během samotného vedení škol, až po využití nabytých znalostí a dovedností v oblasti pedagogického vedení na větším území a ve více školách (ať již cestou sdílení a spolupráce či rozvoje speciálních pozic pedagogických lídrů, např. „superintendentů“ apod.). (Leithwood et al., 2004; Leithwood & Day, 2007; Fullan, 2000, 2018).

Tímto směrem do jisté míry směřují i cíle a opatření Strategie 2030+, které hovoří o nutnosti „posílit roli ředitele jako lídra pedagogického procesu“. Mezi cesty k realizaci tohoto cíle

⁵ Pokud je hodnota faktoru vyšší než 0 a také konfidenční intervaly jsou nad nulou (úsečky u bodů), pak můžeme říct, že mají s pedagogickým leadershipem pozitivní vztah.

patří reforma systému vzdělávání a podpory vedení škol. Důraz má být kladen na nabídku uceleného přípravného vzdělávání ještě před nastoupením do pozice ředitele, modulární nabídku prohlubujícího vzdělávání včetně stáží na jiných školách, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů, možnosti supervizí, koučinku apod. Mluví se rovněž o kompetenčním profilu ředitele (vše MŠMT, 2021). Pro vymezení cílů a obsahu vzdělávání ředitelů může být inspirací právě akreditovaný vzdělávací program Ředitel naživo. Klíčovým prvkem, na kterém je nutné stavět, je pak především evaluace výsledků vzdělávání ředitelů. A to pro posouzení, které prvky nabízených vzdělávacích programů jsou smysluplné či efektivní a skutečně podporují rozvoj pedagogického leadershipu ředitelů škol.

Literatura a zdroje

Adámková, P. (2007). *Reforma veřejné správy na úseku školství a problematika financování školství v obecných otázkách*. Masarykova univerzita.

<https://is.muni.cz/publication/751969/cs/reforma-verejne-spravy-na-useku-skolstvi-a-problematika-financovani-skolstvi-v-obecnych-otazkach/Adamkova>

Černý, J. (2020). *Ředitelé jako pedagogičtí leaderi. Když zbude čas a energie*. 254.

<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/download/120369640>

Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: Hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5, 9–25. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.72>

Federičová, M. (2019). *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno*. 40. <https://idea.cerge-ei.cz/studies/mezinarodni-srovnani-reditelu-skol-ceske-administrativni-inferno>

Frödovalá, J., & Juhaňák, L. (2019). *Zpráva z analýzy vzdělávací nabídky pro ředitele*. SYPO. <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/2.3.3.1.2-Zprava-z-analyzy-vzdelavaci-nabidky.pdf>

Fullan, M. (2000). *The Role of the Principal in School Reform*. 19.

Occasional Paper Series, 2000 (6). Retrieved from

<https://educate.bankstreet.edu/occasional-paper-series/vol2000/iss6/2>

Fullan, M. (2018). *The Principal: Three Keys to Maximizing Impact*. John Wiley & Sons.

Hanushek, E., Rivkin, S., & Branch, G. (2012). *Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals* (Č. w17803; s. w17803). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17803>

Hattie, J., Robinson, V., & Points, K. (2012). *Principal instructional leadership and secondary school performance*.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.9936&rep=rep1&type=pdf>

Leithwood, K., & Day, C. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change: An*

International Perspective. Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9781402055157>

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Executive summary How leadership influences student learning*. 90.

McKinsey & Company. (2010). *Klesající výsledky českého základního a středního školství: Fakta a řešení*. Praha.

MŠMT. (2021). *STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

OECD. (2014). *Education Policy Outlook: Netherlands*. http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_NETHERLANDS_EN%20.pdf

OECD. (2018a). *Indicator D6 Who makes key decisions in education systems?* 408–421. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-33-en>

OECD. (2018b). *How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?* (Education Indicators in Focus Č. 64; Education Indicators in Focus, Roč. 64). <https://doi.org/10.1787/e14575d5-en>

Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Časopis Pedagogika*. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1297&lang=cs>

Sedláček, M. (2007). *Škola a její ředitel*. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In Švaříček, R., & Šedová, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: Programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *ORBIS SCHOLAE*, 5(3), 107–127.

Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. <https://katalog.npmk.cz/documents/474697>

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>

Učitel naživo. (2021). *Ředitel naživo*. ředitel naživo. <https://www.reditelnaživo.cz/o-programu>

Waslander, S., Hooge, E., & Drewes, T. (2016). Steering Dynamics in the Dutch Education System. *European Journal of Education*, 51(4), 478–494. <https://doi.org/10.1111/ejed.12188>

Přílohy

Index stresu z pracovní zátěže

1. Příliš mnoho práce s hodnocením učitelů a následnou zpětnou vazbou
2. Příliš mnoho administrativní práce (např. vyplňování formulářů)
3. Povinnosti navíc kvůli chybějícím zaměstnancům

Index pedagogického leadershipu

1. Aktuálně jsem vytvářel/a takové podmínky, aby mohli uč. ve vzájemné spol. vytvářet nové vyučovací postupy.
2. Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se uč. cítili odpovědní za zdok. svých výuk. schopností.
3. Podnikal/a jsem kroky k zajištění toho, aby se uč. cítili odpovědní za studijní výsledky svých žáků.

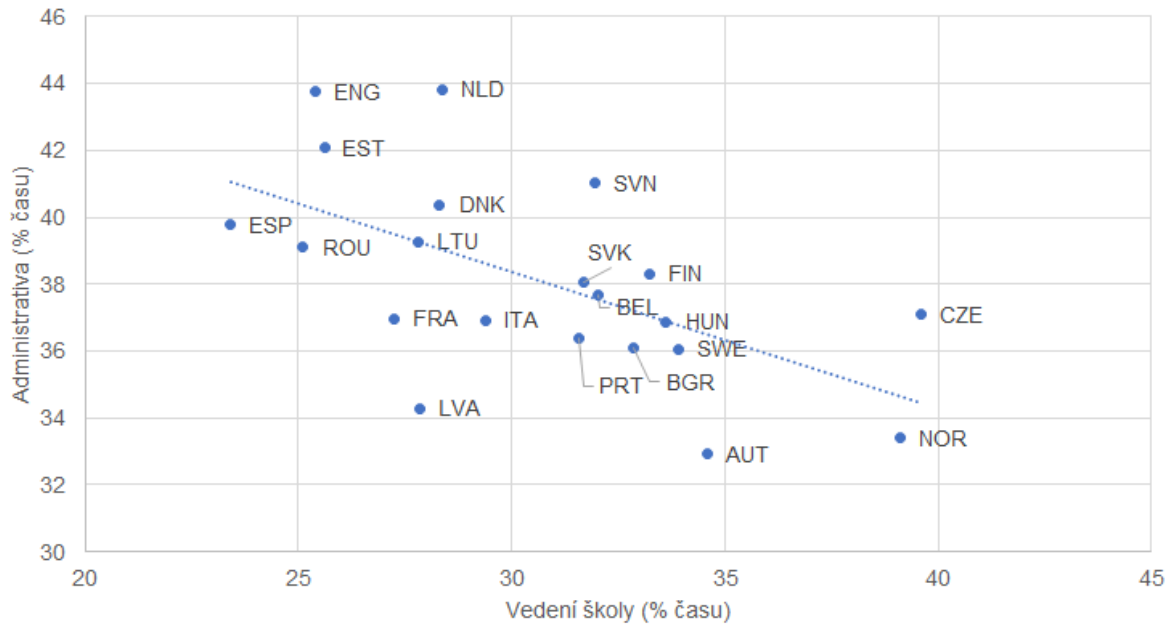
Index spokojenosti s pracovním prostředím

1. Práce v této škole mě těší.
2. Doporučil/a bych tuto školu jako dobré pracoviště.
3. Se svým výkonem v této škole jsem spokojen/a.
4. Celkově jsem ve svém zaměstnání spokojen/a.

Index spokojenosti s profesí ředitele

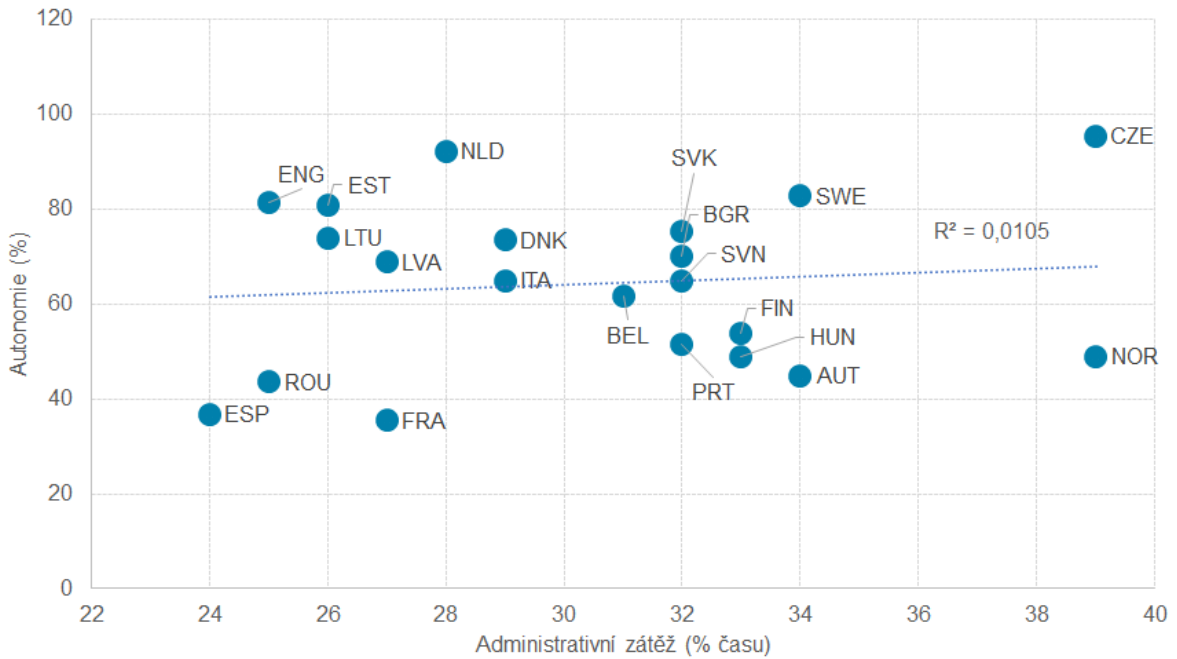
1. Výhody tohoto povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami.
2. Kdybych se měl/a znovu rozhodnout, volil/a bych opět tuto práci/pozici.
3. Lituji svého rozhodnutí stát se ředitelem/ředitelkou.
4. Říkám si, jestli by nebylo lepší, kdybych si býval/a zvolil/a jiné povolání.

Graf A1: Vztah času tráveného administrativou a vedením školy



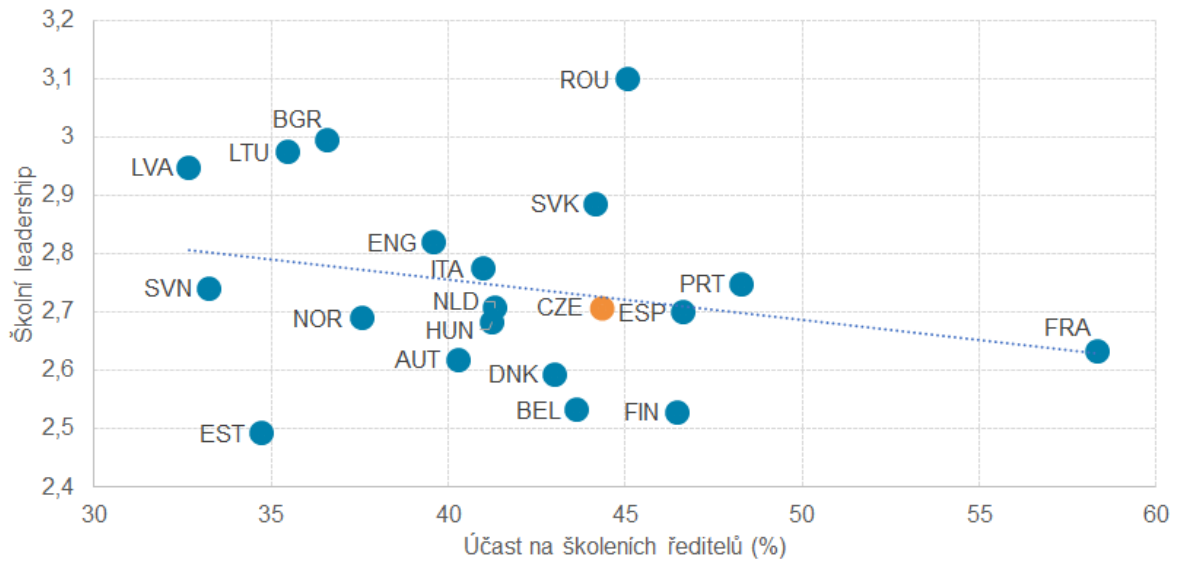
Zdroj: TALIS, vlastní výpočty

Graf A2: Vztah administrativní zátěže a autonomie škol



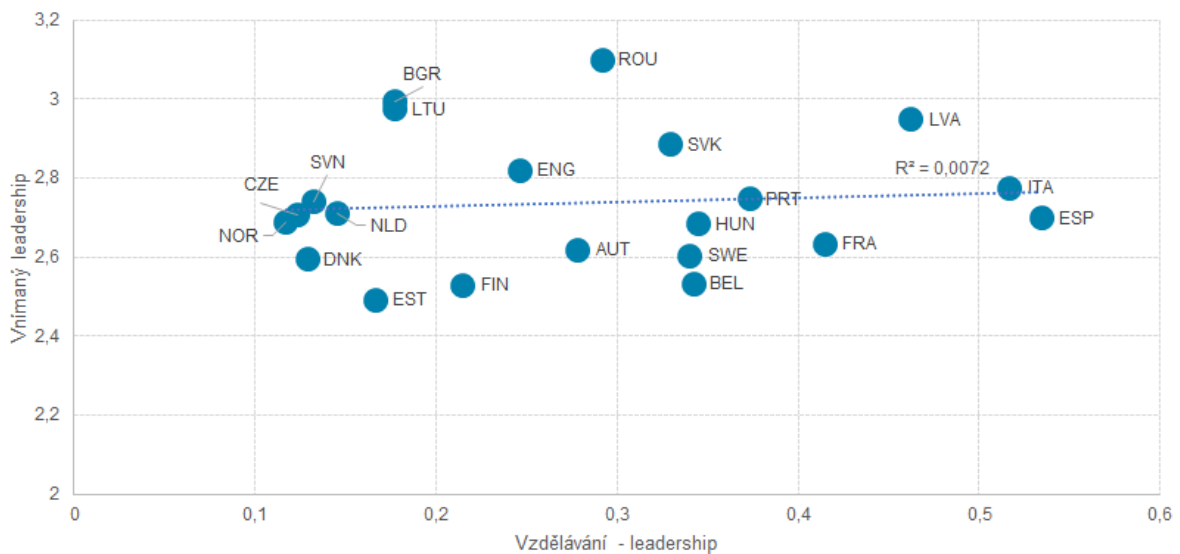
Zdroj: TALIS, vlastní výpočty

Graf A3: Vztah pociťovaného pedagogického leadershipu a vzdělávání ředitelů (různé kategorie)



Zdroj: TALIS, vlastní výpočty

Graf A4: Vztah pociťovaného pedagogického leadershipu a vzdělávání ředitelů (leadership)



Zdroj: TALIS, vlastní výpočty

Tabulka A1: Vztahy vnímání různých aspektů profese řediteli v ČR

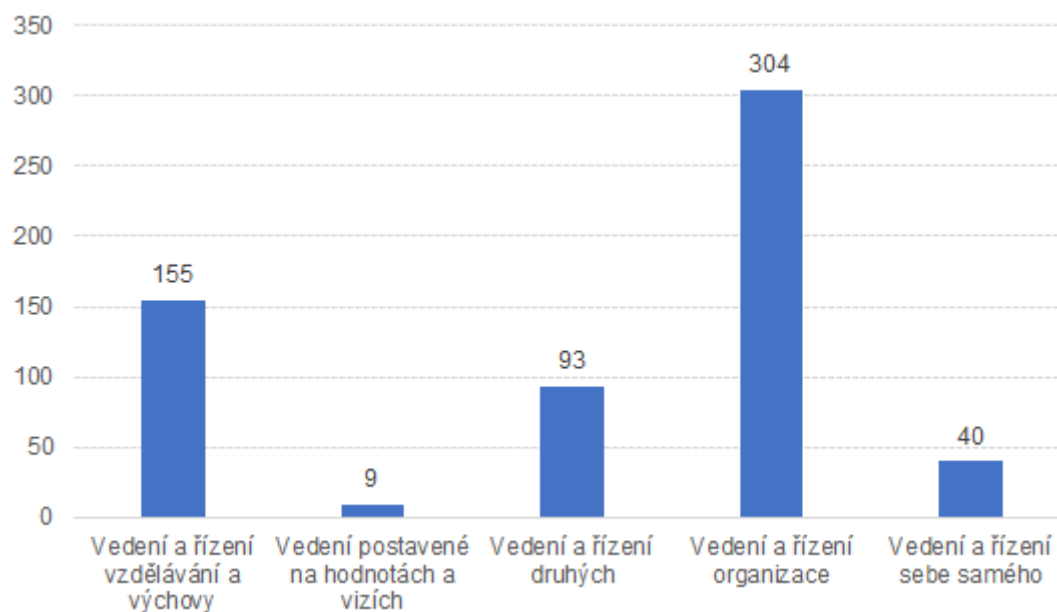
	Stres z pracovní zátěže	Pedagogický leadership	Spokojenost s prostředím	Spokojenost s profesí
Stres z pracovní zátěže	1.0000			
Pedagogický leadership	0.0913	1.0000		
Spokojenost s prostředím	-0.1304	0.1570	1.0000	
Spokojenost s profesí	0.0219	-0.0130	-0.0779	1.0000

Tabulka A2: Vztah pocitu stresu z pracovní zátěže, autonomie a dalších faktorů

	(1)		(2)	
	Koef.	SE	Koef.	SE
Rozhodování škola (10 % změna)	0.08**	(0.04)		
Rozhodování ředitel (10 % změna)			0.00	(0.00)
Roky praxe (10 let)	-0.00	(0.00)	-0.00	(0.00)
Muž	0.12	(0.07)	0.11	(0.07)
Vysokoškolské vzdělání	-0.22**	(0.11)	-0.24**	(0.11)
<i>Velikost sídla školy</i>				
Do 15 tisíc	0.34***	(0.12)	0.34***	(0.12)
15-100 tisíc	0.27**	(0.12)	0.30**	(0.12)
100 tisíc -1 milion	0.23	(0.15)	0.25*	(0.15)
Nad 1 milion	0.22	(0.16)	0.24	(0.16)
Soukromá škola	-0.27	(0.20)	-0.26	(0.20)
<i>Počet žáků ve škole</i>				
250-499	-0.23**	(0.11)	-0.25**	(0.11)
500-749	-0.24*	(0.13)	-0.26**	(0.13)
749-1000	-0.33	(0.21)	-0.35*	(0.21)
víc než 1000	0.06	(0.38)	-0.11	(0.37)
Konstanta	1.90***	(0.60)	2.71***	(0.47)
Pozorování	211		211	
R-squared	0.12		0.11	

Poznámky: Regresní analýza (OLS), standard chyby v závorkách, *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$, zdroj: TALIS

Graf A5: Nabídka vzdělávacích akcí dle oblasti standardu ředitele
(v absolutních číslech)



Zdroj: Projekt SYPO