

---

**Martin Sedláček**

---

**P R V N Í  
U Č I T E L**

**K roli ředitele školy  
v pedagogickém vedení**

**MASARYKOVA  
UNIVERZITA**



První učitel

K roli ředitele školy v pedagogickém vedení

**MUNI**  
PRESS



Martin Sedláček

# **První učitel**

## **K roli ředitele školy v pedagogickém vedení**

Masarykova univerzita  
Brno 2020

Knihu recenzovali:

prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.

doc. PhDr. Josef Malach, CSc.

doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9719-3

ISBN 978-80-210-9718-6 (brožováno)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9719-2020>

*Věnováno všem statečným respondentům z řad ředitelů škol, jejichž práce si velmi vážím, a také mým nejvěrnějším čtenářkám Sylvě, Aničce a Barunce.*





# Obsah

|   |    |
|---|----|
| <b>Podkladové studie</b> .....  | 11 |
| <b>Úvod</b> .....   | 13 |
| <b>1 Metodologie</b> .....  | 17 |
| 1.1 Cíle a výzkumné otázky .....  | 17 |
| 1.2 Metody měření a vzorky .....  | 18 |
| 1.3 Psychometrické vlastnosti nástrojů a analytické postupy .....           | 22 |
| 1.4 Limity výsledků a etika šetření .....                                   | 26 |
| <b>2 Role ředitelů škol v teoriích pedagogického vedení</b> .....           | 29 |
| 2.1 Vedení školy: jádrové činnosti v podání ředitelů .....                  | 31 |
| 2.1.1 Pedagogické versus transformační vedení ve škole .....                | 32 |
| 2.2 Zastřešující model: pedagogické vedení jako aktivita ředitelů           | 36 |
| Shrnutí .....   | 42 |
| <b>3 Co je důležité? Priority pedagogického vedení očima ředitelů</b> ..... | 43 |
| 3.1 Řediteli preferované činnosti .....                                     | 44 |
| 3.2 Preferované činnosti – rozdíly mezi řediteli .....                      | 45 |
| Shrnutí .....   | 49 |
| <b>4 Pracovní spokojenost českých ředitelů</b> .....                        | 53 |
| 4.1 Pracovní spokojenost jako obecný koncept .....                          | 54 |
| 4.2 Vybrané faktory profesní (ne)spokojenosti .....                         | 55 |
| 4.3 S čím jsou ředitelé škol nejvíce (ne)spokojeni? .....                   | 56 |
| 4.4 Kdo je z českých ředitelů nejvíce (ne)spokojen? .....                   | 58 |
| Shrnutí .....   | 64 |
| <b>5 Pocit úspěchu. Sebehodnocení v oblasti pedagogického vedení</b> .....  | 67 |
| 5.1 Silné stránky očima ředitelů .....                                      | 68 |
| 5.2 Rozdíly v percipované úspěšnosti .....                                  | 71 |
| 5.3 Vliv profesní spokojenosti na úspěšnost .....                           | 73 |
| Shrnutí .....   | 75 |
| <b>6 Ředitelé a jejich reálný vliv</b> .....                                | 77 |
| 6.1 Pozadí studie: Diverzifikovaný systém základního vzdělávání v ČR        | 78 |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>8</b> | <b>PRVNÍ UČITEL. K ROLI ŘEDITELE ŠKOLY V PEDAGOGICKÉM VEDENÍ</b>                                     |            |
|          | 6.2 Ovlivňují, nebo neovlivňují čeští ředitelé vzdělávací výsledky?                                  | 79         |
|          | Shrnutí .....  | 82         |
| <b>7</b> | <b>Jak to ve školách probíhá? Příklady realizace pedagogického vedení</b>                            | <b>85</b>  |
|          | 7.1 Různé cesty ke stejnému cíli .....   | 85         |
|          | 7.1.1 „Naše škola nabízí...“ .....   | 86         |
|          | 7.1.2 „Naše škola splňuje...“ .....  | 90         |
|          | 7.1.3 „Naše škola... splní... vše?“ .....  | 92         |
|          | Shrnutí .....  | 94         |
| <b>8</b> | <b>Profesní dráha ředitelů</b> .....   | <b>97</b>  |
|          | 8.1 Představení respondentů .....  | 98         |
|          | 8.2 Před vstupem do ředitelny – faktory kariéerní změny .....  | 99         |
|          | 8.2.1 Předehra aneb Jak se člověk stane ředitelem školy? .....                                       | 100        |
|          | 8.2.2 Motivy kariéerní změny .....   | 102        |
|          | Shrnutí .....  | 104        |
|          | 8.3 Fáze začátků – změny v nové profesní roli .....  | 104        |
|          | 8.3.1 Kontext fáze .....   | 104        |
|          | 8.3.2 Výkon funkce ředitele ve fázi začátků .....  | 106        |
|          | Shrnutí .....  | 108        |
|          | 8.4 První přechodové období – čas osobních zkoušek .....   | 109        |
|          | Shrnutí .....  | 112        |
|          | 8.5 Fáze profesní jistoty .....  | 112        |
|          | 8.5.1 Kontext fáze .....   | 112        |
|          | 8.5.2 Přístup k řízení školy ve fázi profesní jistoty .....  | 114        |
|          | 8.5.3 Učení se roli a další profesní rozvoj .....  | 116        |
|          | 8.6 Druhé přechodové období – čas zesílené reflexe chodu školy?                                      | 117        |
|          | 8.7 Fáze nových výzev – zkušený ředitel .....  | 118        |
|          | 8.7.1 Kontext fáze .....   | 119        |
|          | 8.7.2 Výkon funkce ředitele ve fázi nových výzev .....   | 119        |
|          | Shrnutí .....  | 122        |
| <b>9</b> | <b>Vztah ředitele a zřizovatele školy: Příklad (příliš) těsné spolupráce na vesnické škole</b> ..... | <b>125</b> |
|          | 9.1 Představení aktérů příběhu .....   | 125        |
|          | 9.2 Charakteristiky ředitelky .....  | 126        |
|          | 9.3 Atraktivní škola jako cíl .....  | 127        |

|           |  |            |
|-----------|--|------------|
| 9.4       | Zřizovatel a jeho vliv .....   | 130        |
| 9.5       | Dispozice k řízení .....   | 132        |
| 9.6       | Jak dosáhnout vize atraktivní školy? .....   | 133        |
| 9.7       | „Mohlo by být hůř“ .....   | 135        |
|           | Shrnutí .....  | 136        |
| <b>10</b> | <b>My a oni. O jednom vztahu s učitelským sborem</b> .....   | <b>139</b> |
| 10.1      | Představení aktérů příběhu .....   | 139        |
| 10.2      | Hladká operativa: bezproblémový chod jako vize svého druhu   | 142        |
| 10.3      | Bezproblémový chod v kontextu příčin .....   | 144        |
| 10.4      | Učitelský sbor a jeho vliv .....   | 148        |
| 10.5      | Strategie vedoucí k hladkému provozu .....   | 151        |
|           | 10.5.1 Exkluzivita rozhodování .....   | 151        |
|           | 10.5.2 Omezování rizik .....   | 152        |
| 10.6      | Vztah se sborem: My a oni .....  | 154        |
|           | Shrnutí .....  | 156        |
| <b>11</b> | <b>Příspěvek k diskusi: Ředitelé škol v kontextu vybraných aspektů<br/>vzdělávací politiky</b> ..... | <b>157</b> |
| 11.1      | Ředitelé škol a dlouhodobé záměry .....  | 157        |
| 11.2      | Ředitelé škol a další vzdělávání .....   | 159        |
|           | <b>Závěr</b> .....   | <b>163</b> |
|           | <b>Summary</b> .....   | <b>165</b> |
|           | <b>Seznam tabulek, grafů a schémat</b> .....   | <b>167</b> |
|           | <b>Jmenný a věcný rejstřík</b> .....   | <b>169</b> |
|           | <b>Literatura</b> .....  | <b>169</b> |



## Podkladové studie

Kniha je výsledkem mnohaletého sběru dat a následné analytické práce. Výsledky prezentované v některých kapitolách byly publikovány v odborných časopisech či výzkumných zprávách. V knize z nich vycházíme. Pro účely monografie jsme je upravili. Jedná se o následující publikace:

### **Kapitola 7**

SEDLÁČEK, Martin. Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*. Praha: Univerzita Karlova, 2011, roč. 5, č. 3, s. 27–43. ISSN 1802-4637.

### **Kapitola 8**

POL, Milan, Martin SEDLÁČEK, Lenka HLOUŠKOVÁ a Petr NOVOTNÝ. Headteachers' professional careers: a Czech perspective. *International Journal of Management in Education*. Inderscience Publishers, 2013, Vol. 7, No. 4, s. 360–375. ISSN 1750-385X.

### **Kapitola 9**

SEDLÁČEK, Martin. Řízení školy na vesnici: případová studie. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. *Studia Paedagogica*. U13. Brno: Masarykova univerzita, 2009, LVI/13, č. 1, s. 85–101.

### **Kapitola 10**

SEDLÁČEK, Martin. Škola a její ředitel. Pohled na ředitelskou profesi očima případové studie. In: ŠVARŤÍČEK, Roman & Klára ŠEĎOVÁ (Eds.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 287–312). Praha: Portál, 2007. 25 s. ISBN 978-80-7367-313-0.



## Úvod

Je poměrně málo sociálních institucí, které s takovou intenzitou vstupují do životů takřka všech lidí, jako je tomu v případě škol. S nimi se setkáváme poprvé již v útlém věku, kdy v první linii poznáváme strasti a slasti spojené s institucionálním vzděláváním. Pro mnohé představují školy hlavní denní náplň až do zralé dospělosti. Fascinace školou je pro řadu z nich tak nepřekonatelná, že se stávají učiteli. Ve stejné první linii jako jejich žáci společně dobývají zemi poznání. Věřme jen, že ne jako protivníci, ale jako spojenci bok po boku. Ti, kteří volí jiné pracovní cesty a profese, své spojení se školami zdánlivě ukončují. Většinou ale ne nadlouho, neboť je školy po nějakém čase zase začnou ovlivňovat. Tentokrát už ale jako rodiče dalších méně či více po vědění dychtících žáčků. Školy jsou z tohoto pohledu unikátním fenoménem.

Školy nás tedy určitým způsobem provázejí celým životem. To se v zásadě nedá popřít. Předmětem diskusí se nicméně stává otázka, jak jsou dopady silné, neboli do jaké míry školy ovlivňují životní cesty každého jedince. Optimistické teorie zvýrazňovaly, že školy prostřednictvím kvalitního vzdělání nabízejí kromě jiného lepší budoucnost. Metaforicky tuto úlohu nazvali Keller a Tvrdý (2008). Školu z tohoto úhlu pohledu vidí jako jakýsi sociální výtah. V rozvinutých zemích to po konci druhé světové války skutečně takto fungovalo. Autoři přesvědčivě dokumentují, že získání dobrého vzdělání totiž v podstatě zaručovalo dobré zaměstnání. Neboli nastoupením do dobré školy jste se mohli vyvézt o společenské patro výše. Věřilo se tedy, že školy jsou ideálním prostředkem pro sociální mobilitu. Těžkou ránu teorii zasadily velké sociologické výzkumy zaměřené na vzdělanostní reprodukci. Převratnou byla zejména tzv. Colemanova zpráva.<sup>1</sup> Z ní i dalších výzkumů autoři vyvodili, že vliv školy na vzdělávací výsledky není tak silný, jak se předpokládalo. Naopak. Školy, jak bylo statisticky podkládáno, jen málo přispívají k vysvětlení rozptylu vzdělávacích výsledků svých žáků. Ze statistických analýz vyplynulo, že výsledky žáků závisí na rodinném zázemí a vrozených dispozicích. Školy proto ani nepřispívají k eliminaci rozdílů mezi bohatými a chudými, různými etniky apod. Na školách jako by vlastně ani nezáleželo. Tyto pro školy chmurné vyhlídky vyvrcholily až radikálními teoriemi o společnosti bez škol (Illich, 1971). Představy o úplném vymizení škol se nicméně ukázaly jako ne zcela realistické. V odborném diskurzu naopak na síle nabíralo neformální hnutí odborníků, pedagogických teoretiků i praktiků, jehož mottem bylo, že na škole přece jenom záleží. Toto uskupení, později nazývané jako hnutí efektivních škol, nezpochybňovalo výsledky uvedených sociologických výzkumů (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Upozorňovalo ale, že i přes celkově menší podíl škol na

1 Coleman et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.

vysvětlení rozptylu vzdělávacích výsledků žáků nelze tento vliv zcela marginalizovat. Vyzdvihován byl přitom fakt, že i když jsou vzdělávací výsledky žáků z velké části vysvětlitelné jejich rodinným zázemím, zůstává podíl, který těmto vlivům připisat nemůžeme. Nevysvětlená variance oscilovala v jednotlivých studiích mezi 15 až 30 % (Mortimore et al., 1988). Šetření i v dalších letech tento interval opakovaně potvrzovala (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Je zřejmé, že školy z této části nepochybně ukrajují největší díl. Důležitým zjištěním následně bylo, že význam škol oproti vlivu rodinného zázemí roste, pokud se ve výzkumech daří analyzovat pouze proces získávání znalostí a dovedností. Neboli pokud odfiltrujeme počáteční vstupy a sledujeme pouze přírůstky vědění, pak je význam školy dominantní. To vše vedlo k tomu, že se hnutí efektivních škol plně etablovalo v pedagogických vědách a jeho závěry dnes patří k axiomům celé disciplíny.

V předkládaném spisu navazujeme na práce tohoto výzkumného proudu. Východiskem je pro nás přesvědčení, že školy jsou jako instituce důležité nejenom proto, že v nich trávíme mnoho času a v různých rolích se s nimi setkáváme po značnou část života, ale především proto, že jde o významný faktor ovlivňující kvalitu získávaného vzdělání. Z pedagogických výzkumů, prováděných v různých rozvinutých vzdělávacích systémech v posledních několika dekadách, jednoznačně vyplynulo, že klíčovým atributem jsou učitelé a jejich pojetí výuky. Dílčí závěry jsou potvrzovány zevrubnými metaanalýzami šetření (Hattie, 2009). Zkoumání toho, jak učitelé přispívají ke kvalitě vzdělání, je proto logicky nejčastějším předmětem dalšího poznávání. Trochu ve stínu tohoto empirického snažení zůstával relativně dlouho jiný prvek školního života. Jde o práci vedoucích pracovníků škol. Z klíčové kvalitativní studie stojící na počátku hnutí efektivních škol sice vyplynulo, že cílevědomé řízení a vedení i aktivity ředitelů jsou významným předpokladem úspěšné školy (Mortimore et al., 1988), detailnější analýza oblasti byla ale spíše výjimečná. Většinou vše zůstalo na obecné úrovni s poukazem na to, že procesy řízení a vedení logicky determinují veškeré činnosti probíhající v každé organizaci, a tedy i ve školách. S postupem času se ale v zahraničí začal problém systematictěji empiricky podkrývat. Cílem bylo rozpoznat, jaké dopady mají různé styly řízení a vedení jednak na další procesy ve škole a jednak na aktéry školního života. V českém prostředí byla problematika výzkumně sledována s výrazně menší intenzitou. V posledních dvou dekadách ale přesto můžeme nalézt kvalitní studie, které se většinou v nějaké vedlejší výzkumné větvi tématu vztahu mezi vedením školy (členové managementu školy) a kvalitou školy nějak dotýkaly. Text, který nabízíme, je v tomto odlišný, neboť zmíněná relace je v centru pozornosti celého spisu. Vše přitom nazíráme z pohledu pro nás klíčové postavy procesů řízení a vedení. Tím je bezesporu ředitelka nebo ředitel školy<sup>2</sup>. Veškeré naše interpretace se pak vztahují k ředitelům českých základních škol. Tyto

2 V celé knize budeme pro zjednodušení používat nadále pouze pojem ředitel, který zahrnuje také ředitelky škol. Výjimkou budou kapitoly pojednávající o rozdílech mezi řediteli a ředitelkami.



závěry podkládáme řadou dat pocházejících z různě zaměřených výzkumů, na kterých se autor v posledních deseti letech podílel společně s kolegy z Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Vzhledem k této různorodosti je text netradičně uveden metodologickou kapitolou, která přibližuje povahu dat a možnosti i limity závěrů, které činíme.

Abychom se mohli v dalších částech zabývat otázkou, jak práce ředitele školy souvisí s životy dalších školních aktérů a jak ovlivňuje úspěšnost školy, musíme se v první věcné kapitole vypořádat s definováním samotné práce ředitelů. Ta je vzhledem k legislativnímu nastavení nepochybně velmi různorodá. S ohledem na náš cíl v textu vynecháváme tu část profese, která souvisí s ekonomickými, právními a dalšími provozními úkoly. Víme, že se jedná, pokud jde o čas, o velmi podstatnou složku výkonu této role. Zaměřujeme se nicméně na činnosti související se vzděláváním a výchovou. Důvod je nasnadě, úspěšnost škol závisí právě na kvalitě vzdělávání. Práci ředitele v této oblasti konceptualizujeme v souladu s teoriemi pedagogického vedení. V kapitole pedagogické vedení proto nejprve obsahově vymezujeme a v druhé části dále detailně ukazujeme, jaké konkrétní aktivity ředitelů sem spadají.

V další kapitole analyzujeme, jak se ředitelé českých základních škol vypořádávají s těmito činnostmi. Na základě výpovědí samotných ředitelů škol nejprve ukazujeme, s jakou intenzitou k aktivitám přistupují. Poté se snažíme rozdíly v přístupech vysvětlit na základě různých charakteristik škol i ředitelů samotných.

Náročnost role ředitele školy je nezpochybnitelná. Vyplývá nejenom z časových nároků, ale zejména z odpovědnosti, která je s profesí spojena. V další části textu se proto zabýváme tím, jak jsou ředitelé českých základních škol s tímto nastavením pracovní spokojeni. Opět přitom sledujeme, jaké charakteristiky vysvětlují případné rozdíly.

Další dvě kapitoly se dotýkají klíčového cíle celého spisu, tedy zjištění, jak jsou ředitelé českých základních škol úspěšní. Nejprve rozebíráme sebehodnocení samotných ředitelů a sledujeme, do jaké míry pocit úspěchu souvisí s pocitem spokojenosti. V navazující kapitole konfrontujeme tato zjištění s analýzou tvrdých dat. Jmenovitě popisujeme, zda a jak silně souvisí výkon ředitelů v jednotlivých oblastech se vzdělávacími výsledky žáků z jejich škol. Podobná analýza nebyla v českém vzdělávacím kontextu nikdy provedena a zdá se, že text je v tomto unikátní.

Zatímco předešlé kapitoly byly vystavěny na datech z reprezentativních šetření, od kapitoly sedmé využíváme detailnější popis vybraných příkladů praxe. První z nich reaguje na limit využitého konceptuálního rámce pedagogického vedení. Na reálných příbězích ukazuje ředitelskou denní praxi v oblasti. Předkládáme typologii identifikovaných přístupů, pozornost přitom věnujeme zejména tomu, jaké dopady mají jednotlivé strategie na učitele.

Následující kapitoly jsou založeny na podobných východiscích. Zabýváme se v nich faktory, které patří k důležitým prediktorům výkonu ředitele školy. V první

z nich popisujeme z různých úhlů pohledu profesní dráhu ředitelů českých základních škol. Popisujeme jednotlivé profesní fáze v kariéře ředitelů, přičemž důraz klademe na tzv. kritické momenty, umožňující ředitelům další profesní rozvoj. V posledních dvou meritorních kapitolách přibližujeme ve větším detailu „příběhy“ dvou škol. Jde o data z případových studií zaměřených na komplexnější poznání denní praxe ředitelů. Nejprve ilustrujeme vliv vnějšího prostředí na školu a ředitele. Konkrétně jde o vztah se zřizovatelem ve vybrané vesnické škole. V poslední kapitole prezentujeme, co v konkrétní škole spoluovlivňuje velmi důležité vztahy mezi ředitelem a učitelským sborem.

Na tomto místě bych chtěl poděkovat všem, s nimiž jsem mohl spolupracovat na výzkumných projektech, ze kterých jsem čerpal pro tuto knihu. Můj dík patří zejména Milanu Polovi a Bohumíře Lazarové, kteří mi pomohli lépe porozumět problematice škol a jejich řízení. Děkuji rovněž recenzentům za jejich podnětné připomínky.