

Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu

Dominik Dvořák

Univerzita Karlova v Praze

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

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

Klíčová slova: *pedagogické vedení, řízení školy*

Key words: *instructional leadership, school management*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1 TERMINOLOGIE

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

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

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

1.1 Řízení vs. vedení

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

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

- řízení školy (*school management*) je péčí o každodenní provoz, o to, aby se dělaly věci správně; zatímco
- vedení³ školy (*school leadership*) znamená péči o dlouhodobé směřování – úsilí o to, aby škola dělala správné věci;
- správa školy (*school governance*) v užším smyslu je systémem místní správy škol se školskými radami či jejich analogiemi v jeho centru, v širším smyslu znamená „formální i méně formální kontrolu a vliv vztahující se ke školám“, „sít tlaků ovlivňujících školní praxi“.

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

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

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

1.2 Pedagogické vedení jako instructional leadership?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Řízení pedagogických procesů, anebo vedení vyučování a učení?

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

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

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

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

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

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

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

2 PEDAGOGICKÉ VEDENÍ JAKO PROTIPÓL VEDENÍ ADMINISTRATIVNÍHO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 MECHANISMY PŮSOBENÍ: PŘÍMÉ A NEPŘÍMÉ VEDENÍ

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

3.1 Přímé pedagogické vedení

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

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

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

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

¹⁰ Šlo zejména o Colemanovu zprávu a navazující výzkumy (Průcha, 2002).

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

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

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

3.2 Nepřímé (transformující) vedení

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

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

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

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

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

3.3 Další mechanismy působení vedení školy

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

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

4 DILEMA PRESKRIPCE A PROFESIONALITY

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

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

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

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

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

5 ÚČINKY PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ A JEHO PERSPEKTIVY

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

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

5.1 Má pedagogické vedení účinky na výsledky žáků?

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

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

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

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

5.2 Patří budoucnost vedení pro učení?

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

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

LITERATURA

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

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

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

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

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