

Střední management v české základní škole

Irena Lhotková

Univerzita Karlova v Praze a ZŠ Bohumila Hrabala, Praha 8

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

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

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

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

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

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

1 ÚVOD

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

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

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

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

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

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

2 METODICKÉ ORGÁNY ŠKOLY JAKO STŘEDNÍ MANAGEMENT

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

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

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

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

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

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

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

2.1 Metodické orgány před rokem 1989

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

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

V dokumentu jsou rovněž popsány okruhy činnosti metodických orgánů:

- pomoc začínajícím učitelům²;
- studium literatury (ovšem nejen pedagogické, ale i ideologicky zaměřené);
- první stupeň soustavy dalšího institucionálního vzdělávání pedagogických
pracovníků (hospitace, pohospitační pohovory, výměna zkušeností);
- zlepšování výchovně-vzdělávací praxe (řešení problematiky tematického
celku, koordinace metodických postupů, výměna zkušeností, vzájemné
hospitace, didaktická technika, individuální přístup k žákům, mezipředmě-
tové vztahy, pomoc při profesionální orientaci..., ale i výchova k vědeckému
světovému názoru a socialistickému přesvědčení);
- ovlivňování výchovných a vzdělávacích výsledků (sledování prospěchu, vě-
domostí a dovedností žáka, analýza žákovských prací, vyvození nápravných
opatření, mimoškolní činnost...);
- rozvíjení pedagogické tvořivosti učitelů a výchovných pracovníků;
- tvorba pomůcek;
- podíl na řízení výchovně-vzdělávacího procesu (odpovědnost za stav před-
mětu, orientace učitelů v aktuálních politických otázkách);
- některé druhy kontroly a hodnocení práce;
- úkoly organizačního rázu (vedení a úprava sešitů, soutěže, olympiády, zá-
jmová činnost).

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

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

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

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

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

2.2 Situace v posledním dvacetiletí

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

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

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

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

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

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

2.3 Situace v zahraničí

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

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

3 METODA

Výzkumné šetření autorky hledalo odpověď na tři výzkumné otázky:

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

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

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

3.1 Předvýzkum

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

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

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

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

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

3.2 Konstrukce a pilotáž dotazníku

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

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

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

3.3 Hlavní dotazníkové šetření

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

Dotazníky nakonec odevzdalo osm těchto škol. Dotazníkového šetření se z každé školy účastnil ředitel, dva představitelé středního managementu a vždy tři⁴ učitelé - členové metodického orgánu vedeného středním manažerem. Celkem se tedy jednalo o 8 ředitelů, 16 středních manažerů škol a 47 učitelů, tj. celkem 71 respondentů.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

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

4.1 Předvýzkum

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

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

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

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

4 Vyjma jednu školu.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2 Hlavní výzkum: Pozice a vnímaná významnost středního managementu

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

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

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

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

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

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

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

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

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

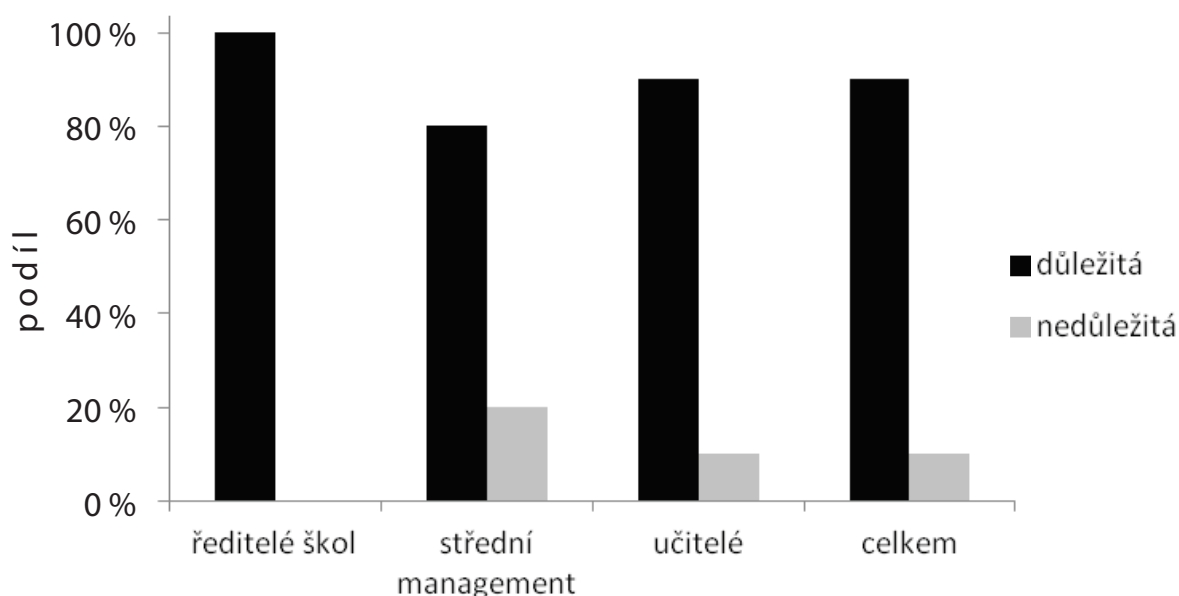
Vnímaná významnost

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

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

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

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

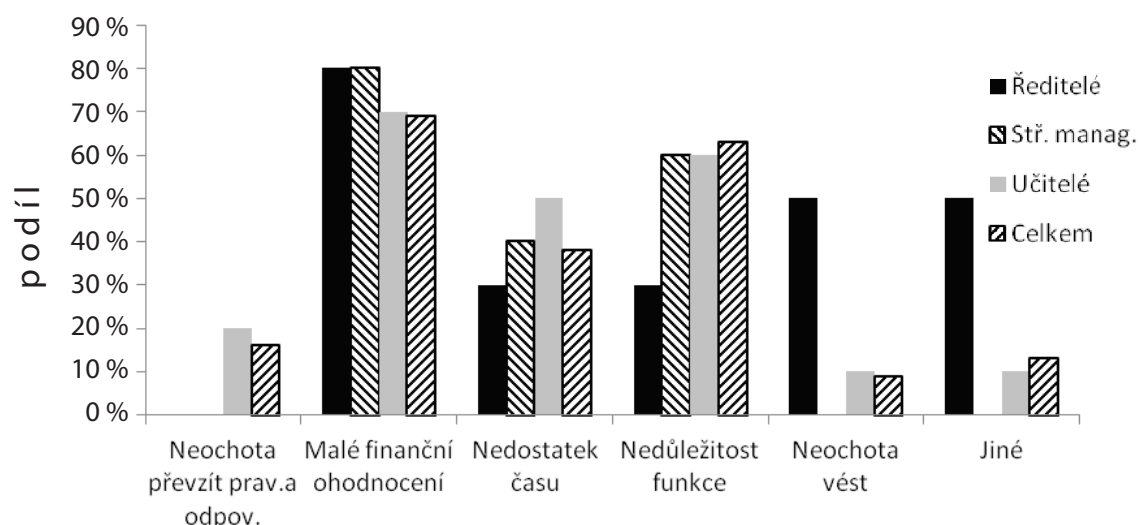


Obrázek 1. Hodnocení důležitosti funkce středního managementu školy

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

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

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



Obrázek 2. Překážky bránící střednímu managementu být řídicím prvkem

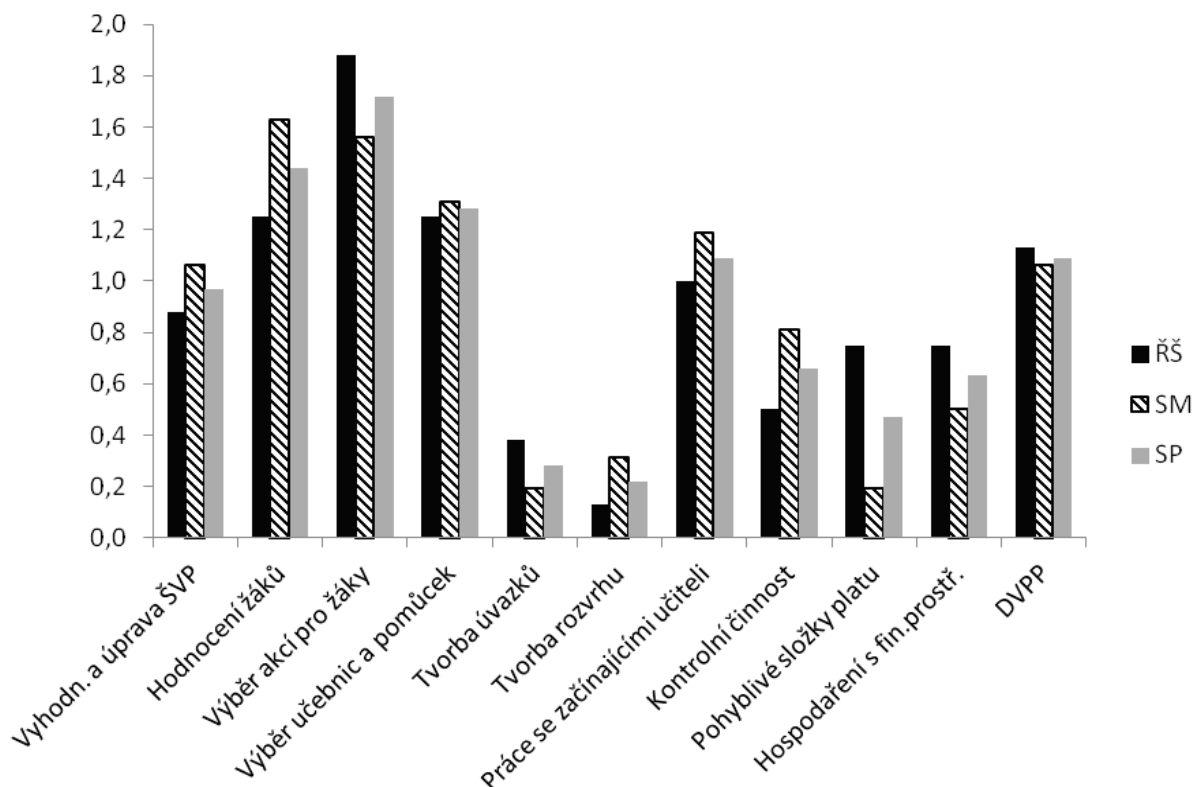
Výzkum sledoval i oblast stanovení náplně práce středního managementu školy, respondenty byl střední management jednotlivých škol. Na šesti školách se respondenti shodli (pětkrát určuje náplň ředitel školy a na jedné není určena, děje se náhodně), na zbývajících školách někteří respondenti uvedli, že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

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

4.3 Hlavní výzkum: Oblasti činnosti a řízení středního managementu školy

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

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



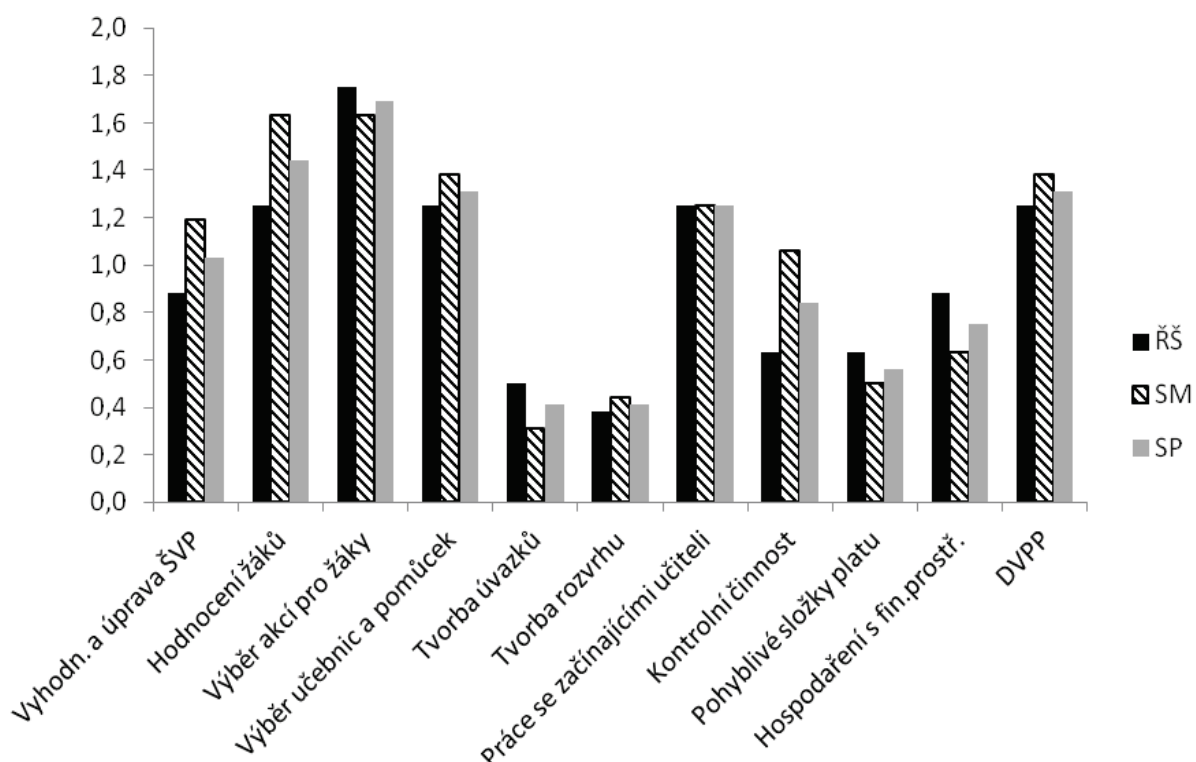
Obrázek 3. Současný stav činností řízených středním managementem

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

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

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

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



Obrázek 4. Žádoucí stav činností řízených středním managementem

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

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

4.4 Hlavní výzkum: Chápání vlastní role středním managementem školy

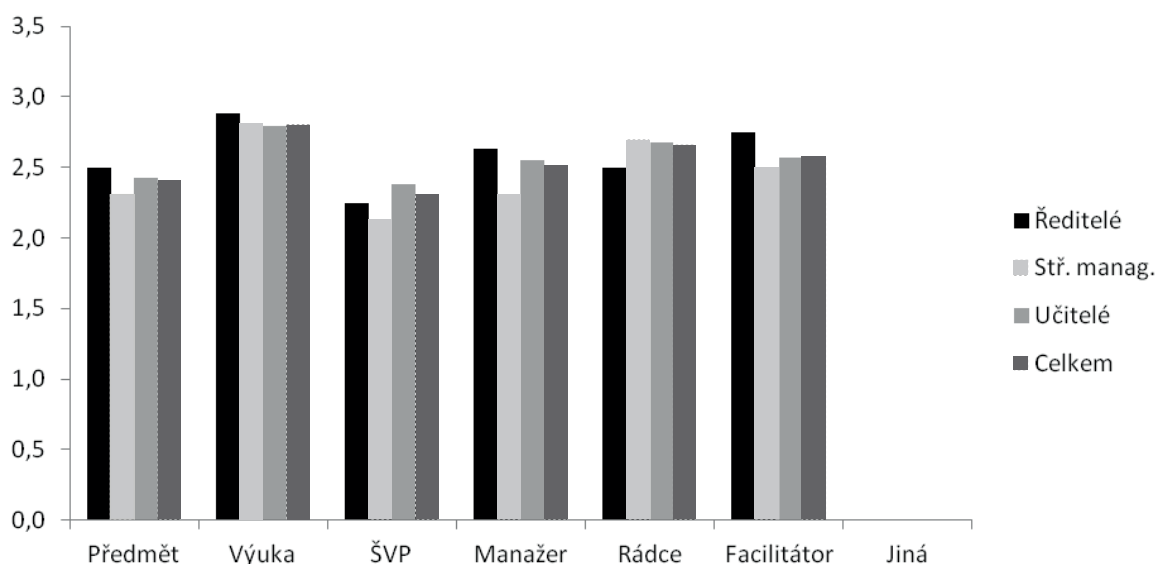
Na základě pilotního šetření a zkušeností autorky bylo stanoveno šest rolí středního managementu školy:

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

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

Žádná ze zkoumaných škol nevyužila možnost uvést jiné vnímání role.

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



Obrázek 5. Důležitost rolí středního managementu školy

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

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

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

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

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

5 DISKUSE

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

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

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

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

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

6 ZÁVĚR

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

LITERATURA

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

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