

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta sociálních věd

Katedra veřejné a sociální politiky

Ředitelé jako pedagogičtí leaderi.

Když zbude čas a energie.

Diplomová práce

Autor: Jakub Černý

Vedoucí práce: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Praha 2020

Autor: Jakub Černý

Kontakt: jc96@seznam.cz

Vedoucí práce: prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Rozsah práce: 349 776 znaků včetně mezer (194,3 normostrany)

Rok obhajoby: 2020

Název práce: Ředitelé jako pedagogičtí leaderi: Když zbude čas a energie.

Title: Headteachers as pedagogic leaders: If there are time and energy left.

Anotace:

Práce přibližuje názory a postoje ředitelů českých obecních základních škol a přináší informace o jejich subjektivním vnímání potřeb podpory v provozních a pedagogických záležitostech školy. Za tímto účelem bylo realizováno dotazníkové šetření mezi 1 908 respondenty. Teoretická část práce nachází obsah pojmu pedagogické vedení školy na normativním podkladu přesvědčení, že ředitel je ve škole především řídicím učitelem. V souladu s teoretickým zakotvením, zjištěními plynoucími z dotazníkového šetření a po zohlednění praxe je závěr práce věnován modelaci možností, jak ředitele podpořit a odbřemenit. Modelované scénáře nabízejí inspiraci pro náplň činnosti uvažovaného středního článku podpory a vyzývají k řešení přesahujícím rámec vzdělávací politiky.

Annotation:

The Thesis focuses on opinions and attitudes of Czech primary and secondary school's headteachers and brings information about their perception of needs in fields of administrative and pedagogic matters. For this purpose, it was carried out a survey among 1 908 respondents. Theoretical part of Thesis finds content of the concept "pedagogical management" on the normative basis which assumes that headteacher is - first of all – pedagogical leader. In accordance with the theoretical basis, the survey findings and practical knowledge there are headteacher support scenarios in the last part of the Thesis. The scenarios provide inspiration for the considered district support body competence and call for solutions outreach the educational policy framework.

Klíčová slova:

vzdělávací politika, ředitel školy, educational leadership, pedagogické vedení školy

Keywords:

education policy, principal, headteacher, educational leadership, pedagogical management

Bibliografický záznam:

ČERNÝ, Jakub. *Ředitelé jako pedagogičtí leaderi: Když zbude čas a energie*. Praha, 2020. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Arnošt Veselý, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně pod vedením prof. PhDr. Arnošta Veselého, Ph.D., že jsem v práci použil pouze informační zdroje řádně citované v uvedeném seznamu a že práce nebyla využita k získání jiného titulu. Dále souhlasím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne:

Jakub Černý, v. r.

Velké díky patří především mému vedoucímu práce, prof. PhDr. **Arnoštovi Veselému**, PhD., který mně trpělivě a ochotně poskytoval rady a hodnotnou zpětnou vazbu, díky nimž má práce i představy prošly řadou prospěšných změn. Nemenší díky patří Mgr. **Jaromíru Beranovi**, řediteli Kanceláře ministra školství, mládeže a tělovýchovy, a jeho kolegům, kteří mi zajistili nenahraditelnou podporu MŠMT zejména při sběru primárních dat i při jejich zpracování a kteří dali mé práci hlubší smysl v podobě zájmu tvůrců politiky o výsledky mé práce. Rád bych poděkoval i všem více než 2 000 ředitelům, kteří věnovali svůj drahocenný čas a zbývající energii vyplnění mého dotazníkového šetření.

Obsah

1. Úvod.....	5
2. Cíl práce	7
2.1. Dílčí cíle práce	7
2.2. Výzkumné otázky.....	7
3. Vymezení pojmů	8
3.1. Administration, management, leadership.....	8
3.2. Educational leadership.....	11
3.3. Pedagogické vedení školy	14
3.3.1. Pedagogické vedení školy souhrnně	17
3.3.2. Manažerská dimenze pedagogického vedení školy	18
3.3.3. Leaderovská dimenze pedagogického vedení školy.....	19
4. Empirický přehled poznatků o důležitosti pedagogického vedení školy.....	22
4.1. Vliv pedagogického vedení školy na učitele a žáky	23
5. Promarněný potenciál ředitelů českých škol.....	25
5.1. Zátěž ředitelů.....	25
5.2. Osamocení a (ne)mocní ředitelé	27
5.3. Vliv zatížení ředitelů škol na vybrané fenomény	30
5.4. Shrnutí důležitosti pedagogického vedení školy a využití potenciálu ředitelů	33
6. Metodologie	34
6.1. Čištění dat	36
6.2. Analýza dat.....	37
6.3. Operacionalizace charakteristik respondentů	40
6.4. Obecně k otázkám v dotazníku	42
7. Zjištění vyplývající z dotazníkového šetření	44
7.1. Charakteristika vzorku ředitelů	44
7.2. Postoje ředitelů.....	46

7.3.	Ředitelé podle věku	50
7.3.1.	Ředitelé podle věku: Postoje	50
7.3.2.	Ředitelé podle věku: Provozní záležitosti školy.....	54
7.3.3.	Ředitelé podle věku: Pedagogické záležitosti školy.....	57
7.3.4.	Ředitelé podle věku: Shrnutí	60
7.4.	Ředitelé podle délky praxe	61
7.4.1.	Ředitelé podle délky praxe: Postoje	61
7.4.2.	Ředitelé podle délky praxe: Provozní záležitosti školy.....	64
7.4.3.	Ředitelé podle délky praxe: Pedagogické záležitosti školy.....	68
7.4.4.	Ředitelé podle délky praxe: Shrnutí	71
7.5.	Ředitelé podle velikosti jejich školy.....	72
7.5.1.	Ředitelé podle velikosti jejich školy: Postoje.....	72
7.5.2.	Ředitelé podle velikosti jejich školy: Provozní záležitosti školy	78
7.5.3.	Ředitelé podle velikosti jejich školy: Pedagogické záležitosti školy.....	85
7.5.4.	Ředitelé podle velikosti jejich školy: Shrnutí	90
7.6.	Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy	92
7.6.1.	Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Postoje.....	92
7.6.2.	Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Provozní záležitosti školy.....	101
7.6.3.	Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Pedagogické záležitosti školy ..	105
7.6.4.	Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Shrnutí.....	109
8.	Obecná míra potřebnosti podpory ve sledovaných oblastech	110
8.1.	Oblasti, kde je podpora velmi potřebná	111
8.1.1.	Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora velmi potřebná	112
8.1.2.	Veřejné zakázky.....	113
8.1.3.	Investiční projekty.....	114
8.2.	Oblasti, kde je podpora spíše potřebná	116
8.2.1.	Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora spíše potřebná	116
8.2.2.	Oblasti pedagogických záležitostí školy, kde je podpora spíše potřebná.....	118
8.3.	Oblasti, kde je podpora nejméně potřebná.....	119

8.3.1.	Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora nejméně potřebná	120
8.3.2.	Oblasti pedagogických záležitostí školy, kde je podpora nejméně potřebná.....	121
8.3.3.	Vzdělávací projekty.....	122
9.	Scénáře možné podpory.....	126
9.1.	Východiska pro scénáře	126
9.2.	Scénář podpory pro oblasti provozních záležitostí školy	127
9.3.	Scénář podpory pro oblasti pedagogických záležitostí školy.....	129
9.4.	Shrnutí a implikace pro uvažování o středním článku podpory	131
10.	Diskuse	132
10.1.	Diskuse k dotazníkovému průzkumu	133
11.	Závěry	135
12.	Summary.....	140
	Bibliografie	141
	Seznam právních předpisů.....	148
	Seznam grafů.....	148
	Seznam schémat.....	152
	Seznam tabulek	152
	Seznam zkratk	154
	Teze diplomové práce	155
	Přílohy	161
	Příloha 1: Sídlo školy podle kraje	161
	Příloha 2: Operacionalizace provozních a pedagogických záležitostí školy	162
	Příloha 3: Ředitelé podle věku: Postoje	163
	Příloha 4: Ředitelé podle věku: Provozní záležitosti školy	166
	Příloha 5: Ředitelé podle věku: Investiční projekty	168
	Příloha 6: Ředitelé podle věku: Pedagogické záležitosti školy.....	169
	Příloha 7: Ředitelé podle věku: Vzdělávací projekty	171
	Příloha 8: Ředitelé podle délky praxe: Postoje	172

Příloha 9: Ředitelé podle délky praxe: Provozní záležitosti školy.....	177
Příloha 10: Ředitelé podle délky praxe: Investiční projekty.....	181
Příloha 11: Ředitelé podle délky praxe: Pedagogické záležitosti školy.....	183
Příloha 12: Ředitelé podle délky praxe: Vzdělávací projekty.....	187
Příloha 13: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Postoje.....	189
Příloha 14: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Provozní záležitosti školy.....	198
Příloha 15: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Investiční projekty.....	206
Příloha 16: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Pedagogické záležitosti školy.....	209
Příloha 17: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Vzdělávací projekty.....	216
Příloha 18: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Postoje.....	219
Příloha 19: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Provozní záležitosti školy.....	228
Příloha 20: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Investiční projekty.....	236
Příloha 21: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Pedagogické záležitosti školy...	239
Příloha 22: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Vzdělávací projekty.....	246
Příloha 23: Postoj ředitelů k veřejným zakázkám.....	249

1. Úvod

Ředitele české základní školy lze v současném kontextu přirovnat k řediteli malé firmy, který však nedisponuje administrativním aparátem potřebným k podpoře při jejím řízení. Očekává se od něj především zajištění kvalitní výuky a všestranný rozvoj školy, ale ve skutečnosti je přetěžován administrativními úkony a úkoly souvisejícími se správou zařízení a budovy školy, které mnohdy znamenají nutnost zajišťování náročného projektového financování, zatímco na řízení vzdělávacího procesu řediteli nezbývá čas ani energie.

„Pokud některý ředitel bude dělat projekt takového typu [zateplení budovy], tak nemá nejmenší šanci vědět, co se děje v jeho škole... Kdo se někdy pustil do něčeho takového úplně sám, tak je opravdu dobrý. Má zkušenost je taková, že jsem na projektu IROP odpracoval přes 170 hodin čistého času, které jsem neměl placené, a dělal jsem to tehdy i na Štědrý den. Říkáte si asi proč? Protože jinak peníze do školy nelze dostat, i když máme přímo skvělé pracovní vztahy se zřizovatelem.“ (Upřesňující odpověď Respondenta v průzkumu v otevřené otázce.)

Následující text přispívá k pojmoslovnému aparátu teorie řízení vzdělávání, když syntézou teoretické literatury a reflexe praxe naplňuje pojem pedagogické vedení školy obsahem na normativním podkladě přesvědčení, že ředitel je ve škole především řídicím učitelem, který má disponovat jen takovými kompetencemi v oblasti provozních záležitostí školy, jež nutně potřebuje jako podpůrný doplněk řízení pedagogického procesu. Ředitel je v takovém vidění především leaderem a doplňkově pak manažerem. Právě takovou osobu totiž české školy postrádají. S její absencí se jen obtížně pokoušíme zvyšovat kvalitu vzdělávání, ať už ji měříme jen studijními výsledky žáků, nebo také well-beingem a dalšími sociálními kritérii. Naivně se také snažíme implementovat reformy a očekáváme, že se vysoce autonomní osamocené školy budou v našem extrémně decentralizovaném systému vzdělávací soustavy samy aktivně a úspěšně plošně zlepšovat. Ty nejtěžší úkoly a veškerou odpovědnost jsme však naložili na bedra ředitelů a nechali ředitele osamocené s těmito úkoly zápasit. Pohledem na mezinárodní srovnání zápasí ředitelé relativně úspěšně, ovšem pouze za udržení pozic. Ke zlepšování vzdělávání v českých školách potřebují ředitelé pomocnou ruku, oporu, čas, chuť a energii; ani jednoho se jim však nedostává.

Praktická část práce proto skrze dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 2 195 ředitelů škol¹, přibližuje subjektivní postoje, názory a potřeby ředitelů obecních základních škol s cílem přispět

¹ Po očištění dat a vyřazení ředitelů jiných než obecních základních škol zbylo ředitelů zařazených do průzkumu 1 908.

k poznání klíčového faktoru úspěchu vzdělávací politiky – ředitele běžné základní školy – v době, v níž je připravována další reforma vzdělávací politiky pod hlavičkou *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále jen *Strategie 2030+* nebo jen *Strategie*).

S ohledem na připravovanou *Strategii*, jejímž stěžejním prvkem by mělo být mimo jiné zřízení orgánu podpory škol na úrovni v České republice absentujícího střední článku vzdělávací soustavy (přibližně úroveň okresu), jsou v závěru formulovány také scénáře nastiňující model podpory ředitelů základních škol konstruované na podkladě zjištění plynoucích z dotazníkového šetření, konzultací se zástupci praxe a zohledňující teoretickou literaturu představenou v teoretické části práce. Scénáře, adresované tvůrcům reformy, přesahují hranice vzdělávací politiky a vybízejí k veřejněpolitickým přesahům uvažování o reformě vzdělávání v Čechách.

Na analýze zpracované do podoby této práce jsem pracoval s vědomím, pověřením a s pomocí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jemuž bude práce poskytnuta.

2. Cíl práce

Cílem diplomové práce je přinést hlubší poznání role ředitelů ve vedení školy, zejména za účelem vymezení oblastí, na které by měla být zaměřena jejich podpora, a vymezení kohort ředitelů, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory.

K dosažení hlavního cíle dospějí naplněním níže uvedených dílčích cílů a zodpovězením souvisejících výzkumných otázek.

2.1. Dílčí cíle práce

- I. Definovat obsah pojmu pedagogické vedení školy.
- II. Zjistit, jak moc ředitelé pociťují jako potřebné poskytnutí podpory v jednotlivých oblastech své činnosti.
- III. Zjistit, kdo se ředitelé domnívají, že by měl podporu poskytovat.
- IV. Zjistit, jak se liší potřeby ředitelů s ohledem na charakteristiky *věk, délka praxe ředitele na pozici ředitele, velikost ředitelovy školy, velikost zřizovatelské obce ředitelovy školy*.
- V. Navrhnout model podpory ředitelů škol.

2.2. Výzkumné otázky

- I. Co by mělo být obsahem role pedagogického ředitele školy?
- II. Jak moc pociťují ředitelé potřebu podpory u vybraných činností řízení školy?
- III. Jak vybrané faktory u ředitelů ovlivňují vnímanou potřebnou míru podpory?
- IV. Jak lze ředitele při jejich práci podpořit?
- V. Kdo by měl podle ředitelů podporu poskytovat?

3. Vymezení pojmů

Pojmenování role ředitele školy v diskurzu hledání obsahu této role variuje mezi pojmy *administration*, *management* a *leadership* (s mnohými přívlastky); v českém kontextu pak také mezi vedením, řízením a správou. Uvedené pojmy nemají v tomto diskurzu mnohdy ustálený obsah, a neutěšený stav tak značně ztěžuje komunikaci a porozumění v oboru, přestože kýžené nalezení konsenzu o obsahu role ředitele, a tedy pojmenování praktických činností, které by ředitel měl primárně vykonávat, je – zdá se – už dávno nalezeno minimálně v obecné rovině. Různí autoři pak kladou důraz na různé prvky této role a nahlíží ji z různých perspektiv, což přehlednosti jejího praktického obsahu nepřidává.

Přestože na rámcovém obsahu role ředitele panuje obecná shoda, realita českých ředitelů ji nereflektuje. K propsání nalezené shody, byť se podrobný obsah této shody hledá obtížněji než shoda samá, do každodenní reality ředitelů je nutné obsah role viditelně ohraničit a pro ohraničený obsah nalézt jednotící pojem. Celá kapitola proto vede k jednomu cíli, a to pro zvolený pojem – **pedagogické vedení školy** – (znovu)nalézt obsah, a přispět tak k přehlednosti diskurzu, díky čemuž bude dále v práci možné kýžený obsah role ředitele vymežit vůči obsahu, který k pedagogickému vedení školy nepatří, a dále pak snáze a přesněji identifikovat oblasti činností ředitelů, které vyžadují podporu, či v nichž role ředitelů vyžaduje plné odbřemenění.

3.1. Administration, management, leadership

Mnohé o chápání role ředitele školy vypovídá pojem, kterým je výkon ředitelské profese označován. Než ovšem vymežím chápání role ředitele pro kontext této práce, je potřeba na úvod vymežit pojmy *(educational) management*, *(educational) leadership* a *(educational) administration*, které výkon role ředitele na různých místech světa, v různých časových periodách a v různých kontextech označují. Uvedené pojmy později zarámují pojem pedagogické vedení školy, jež bude pro zbytek této práce jako jediný klíčový.

Pojem **administration**, který je v Evropě myšlenkově spojen především s úřednictvím (tzv. *lower order duties* – povinnosti nižšího řádu), je stále v anglosaských zemích mimo Evropu (USA, Austrálie) pro pojmenování obsahu role ředitele preferován. V těchto zemích však koncepčně zahrnuje spíše další dva uvedené pojmy – *management* a *leadership* (Bush 2006; 2019), než že by konotoval s byrokratickým pojetím správy školy industriálního typu tak, jak bychom si pod pojmem *administration* představili roli ředitele my, Evropané. (Pont et al. 2008) Obsahové pojetí *administration* jakožto *managementu* a *leadershipu* (anglosaský diskurz) nabízí v českém kontextu pojem správa školy, ovšem ve vymezeném diskurzu podle Pola (2007), což přehlednosti

pojmosloví nepřispívá, zejména ve chvíli, kdy pojem správa školy můžeme nahradit také pojmem school governance.

V Evropě jsme v letech nového tisíciletí diskurzivně zcela opustili představu ředitele jako byrokrata weberiánského ražení, které předpokládalo přísně hierarchické uspořádání struktur, v nichž vyšší složka je důležitější a disponuje úměrně větším množstvím moci než složka nižší a v nichž vyšší složka nižší složku striktně kontroluje a úkoluje. (Connolly et al. 2019) Pro uvedené pojetí role ředitele se záměně používaly pojmy administration a management, přičemž postupně převažoval pojem **management**, jehož obsah se dále proměňoval a od původního pojetí weberiánské správy (administration) se obsahově vzdálil a pojmul do sebe prvky samorozhodování a vlastní odpovědnosti. Stále v sobě však pojem management nese prvky top-down přístupu odvozeného od administration v evropském chápání. Proto se zejména v letech nového tisíciletí přesouváme od sice obsahově posunutého pojmu management k novému pojmu **leadership**, který nezatíženě akcentuje spíše důraz na sítě potřebující vedení k dosahování sdílených cílů. (Bush 2019)

Diskurz pojmenovávající obsah činnosti ředitele školy, jak vyplývá z výše naznačeného, trpí zmatením pojmů. Opustíme-li pojem administration i jeho obsah jakožto přežitý a neodpovídající minimálně evropské realitě (a opomeneme snahu o zavedení pojmu správa školy (Pol 2007), který si bez dalšího vysvětlení stále nese stejnou nežádoucí a matoucí konotaci jako pojem administration), zbývá nám vymezit pojmy leadership a management² vzájemně kontradiktorně, abychom následně pojmy pro potřeby praxe opět sloučili a hledali pro ně společný obsah ve vztahu k očekávanému pojetí role ředitele současné školy.

Obecně opakovaná mnemotechnická pomůcka praví, že manažeři dělají věci správně, zatímco leadeři dělají správné věci. (Cuban 1998) Teorie managementu organizací tuto poučku rozvádí a teoreticky odděluje vedoucího pracovníka organizace ztotožnitelného s leaderem, který formuluje dlouhodobé cíle, vize, probouzí a usměrňuje motivace lidí... (dělat správné věci), a řídicího pracovníka, manažera, který plánuje, organizuje a plnění plánů kontroluje (dělat věci správně). (Trojanová 2014, s. 16)

Zatímco management tak představuje činnosti směřující k udržování současného organizačního uspořádání v bezchybném a efektivním chodu, leadership představuje činnosti, které jsou vykonávány za účelem zlepšení současného organizačního uspořádání a jeho výkonu (higher order tasks – úkoly vyššího řádu). (Bush 2006) Leadership je tedy v managementu organizací

² Pol (2007) pojem leadership nahrazuje českým slovem vedení, kdežto pro pojem management využívá pojmu řízení. Zastřešujícím pojmem je pak pojem správa školy – school governance –, jehož podstatou je dohled nad obsahem zbylých dvou pojmů.

proaktivní prvek ovlivňování a postrkávání [*nudge*, pro nalezení obsahu pojmu viz Thaler a Sunstein (2010)], který ovšem nutně doplňuje v základu pasivní (a organizační odpovědnost nesoucí) prvek managementu. (Connolly et al. 2019) Výše uvedené je možné shrnout tvrzením, že management je řízením lidí (prací s nimi) tak, aby bylo dosahováno leadery již vytyčených cílů. (Pol 2007, s. 217)

Z hlediska teoretické odpovědnosti můžeme management a leadership poměrně jednoduše odlišit odpovědí na otázky „*Kdo je odpovědný?*“ (management) a „*Za co je odpovědný?*“ (leadership). Management vyžaduje odpovědnost jedince (či sdílenou odpovědnost jedinců) za chod systému, v němž ostatní participují, kdežto v oblasti leadershipu je každý jednotlivec zodpovědný sám za svůj akt bez ohledu na to, zda je odpovědný za chod systému, či není. (Connolly et al. 2019)

Leadership je také možno v kontextu odpovědnosti vidět jako vztahy při uskutečňování cílů. V tomto ohledu je zásadním předpokladem leadera mít vizi, umět využít energie následovníků k dosažení této vize, umět využívat správného jazyka a symbolů k budování vztahu následovníků k této vizi... V organizacích jako jsou školy dneška, kde cíle jsou často nejasné a kde moc a odpovědnost je široce rozprostřena, rozhodování obvykle neprobíhá podle manažerských příruček a je v nich o to více zapotřebí leaderů. (Leithwood a Riehl 2003) Jak tvrdí Cuban (1998) – ideál kontroly zdrojů i kontroly chování podřízených (management s nádechem administration) je zejména ve školství chiméra. Leader je v tomto typu organizací přirovnáván spíše k řidiči automobilu ve smyku – leader ví, kdy asertivně jednat, ví, kdy pokorně následovat, ví, kdy postupovat rutinně byrokraticky a kdy improvizovat, ví, kdy měnit a kdy zachovávat status quo. Leadership tak představuje náročné individuální jednání kontrolující nepředvídatelné a vnášející jistoty do nejistých podmínek.

Lépe se tyto leaderovské úkoly vykonávají z pozice manažerské formální autority, která nese odpovědnost za chod celé organizace. V praxi tak dochází k přirozenému splynutí manažerských rolí (dělat věci správně s odpovědností za chod organizace) s rolí leaderů (dělat správné věci s odpovědností za své jednání), neboť v managementu organizací typu škol je leadership (vize) od managementu (údržba ve smyslu údržby již dosažených cílů) těžko oddělitelný. (Bush 2006)

Organizaci tak zjevně nestačí leader, ale potřebuje i manažera. Cuban (1998) dokonce tvrdí, že organizace sice existují s formálními manažerskými pozicemi, ale ve skutečnosti potřebují při jejich výkonu leadera. Z tohoto postulátu dále vycházím při hledání obsahu pojmu pedagogické vedení školy v následujících kapitolách.

3.2. Educational leadership

V předchozí kapitole byly vymezeny pojmy leadership, administration a management. Neboť je pro kvalitu vzdělávání akcentována především důležitost leadershipu (viz Kapitola 3.3, systematicky Michael Fullan či Kenneth Leithwood), vymezíme přesněji jeho polohy ve vzdělávací oblasti – rozložíme pojem educational leadership na dílčí svébytné části, tak, abychom v následujících kapitolách mohli dále používat obecný, ale níže zarámovaný, pojem leadership.³

S výkonem ředitele jako manažera souvisí především leaderovská poloha příslušných činností. V množině educational leadershipu je označujeme jako **institucionální leadership** [překrývající se s leadershipem organizačním (Levačic et al. 1999; Cuban 1998)], který popisuje činnosti leadera jakékoli organizace, který musí umět definovat misi a cíle, které naplní leadery s jinými přívlastky definovanou vizi, musí umět motivovat následovníky a využít jejich motivace a energie pro dosažení cílů, čímž se neliší od jiných prototypů leaderů, také musí ale umět propojit misi s rutinními pracovními činnostmi tak, aby rutina nebránila pokroku a bylo dosahováno kýžených cílů. Institucionální leader musí chránit (spíše manažerská role) a prosazovat (autenticky leaderovská pozice) ty hodnoty, které organizaci propůjčují osobitý charakter, přičemž to obvykle opět není institucionální leader, který by charakter instituce sám vytvářel. (Cuban 1998, s. 190–195) Přestože aktivním prvkem v utváření charakteru instituce bývají (zejména v teorii) jiní leaderi, je pro udržování sdílené kultury organizace existence institucionálního leadershipu velmi těsně spjatého s manažerskými rolemi supervize a hierarchického řízení nezbytná. (Levačic et al. 1999, s. 20–21)

Zatímco v prvním vnímání je ředitel manažerem a potažmo leaderem jakékoli instituce, v druhém vnímání je leaderem, jehož činnost souvisí přímo s výkonem vzdělávání. Leaderovství v oblasti vzdělávání má však mnoho podob vyjádřených dalšími příslušnými přívlastky. Cuban (1998, s. 53–84; srov. OECD 2014) označuje ředitelovo leaderovství v oblasti jeho role svázané s výkonem vzdělávání na škole jako především **instructional leadership**, který je dále základem pro další druhy leadershipu jako jejich pevná základna (Fullan 2009), a jeho obsah vymezuje supervizi školního kurikula a vyučování společně s vedením pedagogů ke zlepšování sebe samých i své výuky. Ředitel jako instructional leader učí učitele, kontroluje a evaluuje výuku, formuluje školní kurikulum a vizi školy včetně jejího charakteru a mise, kultivuje školní klima... Instructional leadership tak cílí na změny učitelů, jejich myšlení a chování za účelem dosažení vytknutých cílů. Úspěšné strategie instructional leadership jsou takové, které integrují důvěru ve vlastní učitele,

³ Obsah všech níže uvedených přívlastků pojmu leadership shrnutých do pojmu **educational leadership**, vyjadřuje též měřitelný educational leadership index vytvořeným z příslušných odpovědí šetření PISA 2015 (OECD 2017).

v jejich práci a volby, autentický zájem o jejich práci, podporu jejich růstu a vzájemné koleuality. Neosvědčuje se naopak nekonstruktivní kritika a svazování přísnými pravidly. (Blase a Blase 2000)

DuFour (2002) ze své vlastní zkušenosti podrobně popisuje činnosti, které úspěšný instructional leadership charakterizují v praxi. Vypočítává, že ředitel monitoruje, co a jak se učí, a to personalizovaně u jednotlivých učitelů. Zdůrazňuje tak individuální přístup ředitele k učitelům a ilustruje jej na příkladu svých hospitací. Před hospitacemi se sám s učitelem sejde, prodiskutuje s ním plánovanou hodinu, na které bude hospitovat, táže se, jakou látku budete učitel učit, jak přesně ji bude učit, co od hodiny očekává... Při hospitacích si jako ředitel dělá podrobné poznámky, díky nimž po hospitacích s učitelem rekonstruuje proběhlou hodinu a společně nacházejí body, které by bylo možné zvládnout lépe a efektivněji. Nakonec z hospitace a diskusí s učitelem sepíše zápis, který umožní lépe hodnotit skutečně dobré výkony učitelů v porovnání s ostatními v čase.

Ředitel se jako dobrý instructional leader sebevzdělává v různých oblastech a vzdělání či odkazy na možnosti dobrého dalšího vzdělávání sdílí učitelům např. v podobě článků či doporučení kurzů. Ředitel je tak v pojetí DuFoura „studentem dobrého učení“, neboť se především učí, jak dobře učit, a následně své nabyté znalosti a dovednosti sdílí mezi ostatní učitele, kterým tak pomáhá stávat se lepšími.

Koncepčně pojem instructional leadership pojímá ve svém instructional leadership index studie TALIS. (OECD 2014, s. 75) Obsah pojmu instructional leadership vyjadřuje ve třech otázkách, které byly pro konstrukci výpočtu indexu použity. Ředitelé odpovídali, jak často aktivně podporují kooperaci mezi učiteli za účelem rozvinutí nových metod výuky, jak často činí kroky, kterými si ověřují, že učitelé přebírají zodpovědnost za své vzdělávací dovednosti, a jak často se ujišťují, zda učitelé cítí zodpovědnost za výsledky vzdělávání svých žáků.

DuFour (2002) však ve svém článku apeluje na nutnost nezůstávat jako ředitel jen u zaměření na proces výuky a chod školy jako celku (instructional leadership), ale zdůrazňuje nutnost klást souběžně důraz i na tzv. **learning leadership**. DuFour tedy souběžně klade důraz kromě zaměření se na to, jak učitelé učí (instructional leadership), i na samotné výsledky žáků, na pomoc učitelům lépe vzdělávat žáky, naplňovat jejich potenciál, klást důraz na dobrý vztah žáků a učitelů. Nejde tedy, jako u instructional leadership, o pomoc jednotlivým učitelům lépe učit – zlepšovat výuku, ale o podporu celému učitelскому týmu dobře vzdělávat konkrétní žáky v konkrétních podmínkách a zlepšit učení se žáků [také learning-centered leadership (Connolly et al. 2019) či ekvivalentní pojem pedagogický leadership (MacNeill et al. 2006)].

Vymezíme-li learning leadership oproti instructional leadership, pak základním rozdílem je objekt zájmu. Zatímco instructional leadership cílí na učitele a vnímá jejich povolání jako řemeslo, learning leadership cílí na studenty a vnímá povolání učitele jako profesi či možné lépe – jako poslání. Ředitel je pak spíše leaderem učitelova rozvoje nežli jeho profesním nadřízeným. Ideálním výsledkem úspěšného learning leadershipu je stav, kdy celý pedagogický sbor sjednotí základní hodnocení, shodne se na tom, co a jak učit, co jsou základní výstupy učení, průběžně výsledky vzdělávání hodnotí a systematicky a odborně je vyhodnocuje. Pedagogický sbor se v takovém ideálním případě zaměřuje na individuální úspěch žáků a výsledky testů vnímá jako podklad pro směr jejich dalšího vzdělávání, ne jako cíl sám o sobě.

Instructional leadership je veden především schváleným kurikulem, zatímco learning leadership je určen potřebami a zájmy studentů, lze shrnout. Ředitel-leader je v celém procesu klíčovým iniciátorem, facilitátorem a udržovatelem pohybu – intervenuje, když je potřeba, usměřňuje, pomáhá hledat shodu, nabízí řešení... (DuFour 2002; MacNeill et al. 2006)

Learning leadership se v praktickém podání DuFoura (2002) překrývá s obsahem pojmu **transformační leadership**, který v sobě nese důraz na vztahy mezi lidmi, odkaz na schopnost motivovat a probouzet loajalitu, formulovat vizi... a využívat těchto schopností ke změnám, které jsou pro dosažení cílů vzdělávání potřeba, (Robinson et al. 2015) přičemž dobrý transformační leadership se pozitivně projevuje posilováním identifikace se školou díky vzájemnému sdílení zkušeností mezi pedagogy a narůstající důvěrou a kolegií rámovanou institucí školy. (Carmeli et al. 2011)

Learning leadership stejně jako transformační leadership implicitně předpokládá **distribuovaný leadership**. Zatímco instructional leadership v sobě nese hierarchickou strukturu s leaderem vedoucím ostatní (MacNeill et al. 2006), distribuovaný leadership tuto hierarchičnost rozměňuje a vedení rozprostírá mezi další osoby – střednímu managementu školy obvykle (Trojanová 2014), čímž vytváří osobě na vrcholu žebříčku více času na (obecně) educational leadership a v daný čas nejdůležitější činnosti s ním spojené. (OECD 2014, s. 20) Koncept distribuovaného leadershipu podmiňuje dlouhodobou udržitelnost leadershipu (sustainable leadership), a tedy udržitelnost rozvoje školy. (Sezgin Nartgün, Limon, a Dilekçi 2020)

K obsahu pojmu educational leadership je přibližně ekvivalentním obsah pojmu **school leadership**, který ovšem více akcentuje vedení školy jako materiální instituce, kdežto pojem educational leadership akcentuje více školu jako proces vzdělávání a výchovy – instituci více než organizaci. (Keller a Vlácil 2018) Teoretické pojetí pojmu school leadership však narušuje jeho praktické využívání např. pro seniorní pozice ve školské hierarchii britského školství, kde jsou dřívější pozice „ředitelů“ zvané headteacher či principal nyní označovány souhrnně jako „school

leadership position“, a osoby, které tyto pozice zastávají, jsou označovány za „school leaders“.
(Connolly et al. 2019)

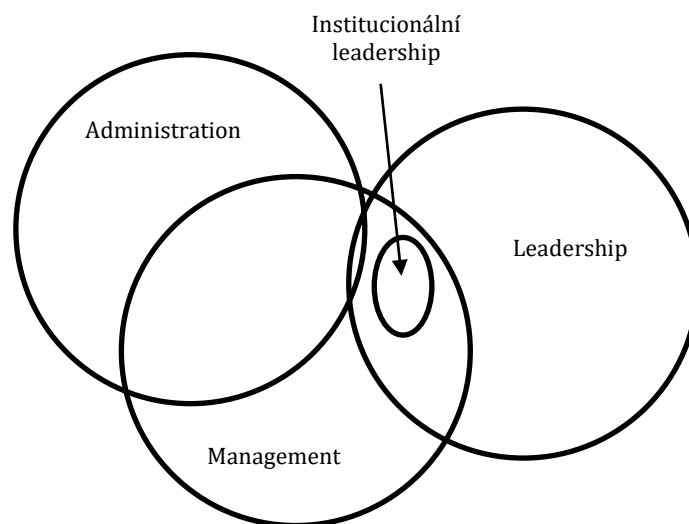


Schéma 1: Prolínání obsahu pojmů administration, leadership a management. (Zdroj: Autor.)

3.3. Pedagogické vedení školy

Role ředitele školy je, jak ukazují předchozí teoretické kapitoly, komplexní a přirozeně v základu nabývá jak manažerské, tak leaderovské podoby. K této dvojjediné roli ředitele přibývá v praxi i role politická⁴, která zahrnuje komunikaci s rodiči a zřizovateli, práci školního mluvčího, vyjednávání s dárci školy, patrony a další shánění podpory politické i finanční, (Cuban 1998, s. 53–84; Dvořák 2017) a vykonavatelská, která zahrnuje stále vyžadovanou praktickou účast na vyučování. (Trojan 2017) Trojan (2019a) s přihlédnutím k realitě (Federičová 2019; Stuchlíková a kol. 2017; Dvořák 2011) k těmto základním rolím ředitele školy přidává ještě roli administrativní, která však nad rámec potřebného zaměření na výchovně-vzdělávací procesy ve škole z podpůrné role nabobtnala do role dominantní⁵ (viz Kapitola 4).

Přes všechny role dnes prostupující běžnou činností ředitele školy je v základu ředitel školy vždy především řídicím učitelem (Trojan 2019a; 2019b; 2015; Dvořák 2011), kterého od primárního zájmu o výuku odvedl industriální model školy do pozice full-time administrátora školy. Ta je v industriálním modelu podobna podniku, v němž je ředitel podniku zodpovědným za efektivitu procesů, za plnění nařízené politiky a dosahování předepsaných výstupů. Role ředitele školy tak nabobtnala o roli byrokrata (administrativní roli) zodpovědného za rozpočet a jeho využití, za dodržování předpisů a jejich vydávání, za správu budovy, její rozšiřování, zhodnocování a opravy,

⁴ Navzdory diskurzu (Cuban 1998, s. 53–84) bychom ji mohli označit i za roli komunikační (PR školy).

⁵ Byrokratizace je však celospolečenský fenomén a netýká se zřejmě pouze školství, natož pouze školství regionálního. (Hamel a Zanini 2017)

za dodržování legislativy a naplňování cílů strategií, záměrů, koncepcí apod., a to na úkor jeho nejdůležitější role pedagogického vedoucího školy [(Pont et al. 2008, s. 22; OECD 2015; Dvořák 2017; Federičová 2019; Veselý et al. 2019) viz také Kapitola 4], kterou koncepčně řediteli připisuje i školský zákon⁶.

Dvořák (2011, s. 10) tento posun označuje za přesun od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi. Karstanje (1999, s. 41) pak hovoří o přerodu do role malého podnikatele. Trojan (2019a, s. 16) využívá spíše pojmu neoliberální model (Štěch 2007), který školu ze sféry veřejné služby s jasnými cíli přesunuje na pole svobodného trhu, kde škola soutěží svou nabídkou o individuální zájmy a potřeby klientů. Ředitel školy je tak chápán jako manažer jakékoli jiné organizace, čímž je implicitně odváděn od jeho hlavního úkolu, tedy řízení pedagogického procesu, neboť je nucen řídit především značku své firmy [viz Kapitola 4 či expertní shoda autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky do roku 2030+ (Veselý et al. 2019)].

Zmatení pojmů popisujících roli ředitele⁷, resp. neshoda na jejich obsahu, velmi komplikuje jejich praktické využití pro popis obsahu činnosti pedagogického / školního / vzdělávacího či jiného leadera, který by měl být nejdůležitější postavou školy jako moderní vzdělávací instituce a jehož si promítáme do ředitele školy. (Neeleman 2019; Trojan 2019a; Sedláček 2011; Fullan 2009) Níže proto definujeme nový pojem **pedagogické vedení školy** normativní metodou demonstrativního soupisu činností (Sedláček 2011, s. 28), který odpovídá na otázku, co se očekává od role pedagogického vedení školy, ať již této pozici budeme říkat ředitel, řídicí učitel, manažer, school leader nebo principal. Vycházím při tom z premisy, že „*posláním škol je výchova a vzdělávání žáků, proto pedagogické vedení škol musí vycházet z dobré znalosti žáků a jejich potřeb vzdělávacích i osobních;*“ (Trojan 2019a, s. 20) a tomu bude výčet odpovídat. Nakonec i opakující se doporučení mezinárodní (OECD 2016; 2015; Pont et al. 2008), národní (Veselý et al. 2019; Stuchlíková a kol. 2017; MŠMT 2014; 2001) i v akademické literatuře (Leithwood a Riehl 2003; MacNeill et al. 2003) pro první kroky jakékoli reformy na poli obsahu činnosti role ředitele zdůrazňují potřebu obsah

⁶ Viz také § 164 odst. 1 školského zákona, který vyjmenovává povinnosti ředitele, které souvisí zejména s jeho rolí pedagogického vedoucího školy – vedení a uskutečňování vzdělávání na škole. Dále též § 5 odst. 3 (zodpovědnost za školní vzdělávací program), § 17 a § 18 úpravy vzdělávacích plánů a § 41 povolování individuálního vzdělávání, § 27 zodpovědnost za učebnice, § 31 úprava výchovných opatření (potažmo i § 30 vydávání školního a stipendijního řádu), zejména pak Hlava II – rozhodování o organizačních záležitostech základního vzdělávání na základní škole a zejména pak na střední škole, o způsobech hodnocení žáků, podobě školní maturity atp. Školský zákon ovšem vedle toho definuje i náplň ředitelovy role manažerské.

⁷ Jak postuluje Cuban (1998), organizace potřebují jak leadera, tak manažera. (srov. Kleskeň a Podpiera 2010) V organizaci typu školy potřebují být přítomny prvky managementu (řízení vzdělávání) i prvky leadershipu (vedení vzdělávacího procesu), které budou pečovat o rozvoj a dlouhodobé směřování školy a úspěch jejích žáků. (Dvořák 2011; srov. OECD 2014, s. 56) Tento koncept dvojediné role vedení a řízení školy jakožto vzdělávací instituce můžeme v základu zastřešit pojmem **school governance**, do jehož obsahu je dnes však nutno přidat i role další. (Cuban 1998, s. 53–84; Dvořák 2017; Trojan 2019a; 2017)

následně využívaného pojmu určeného pro ředitele definovat, protože teprve poté můžeme říct, co je náplní práce ředitele a co by jí být nemělo.

V době, v níž škola čelí rostoucím potřebám stále různorodější populace studentů, novým trendům ve vzdělávání, zavádění nových metod výuky, rozvoji technologií atp., je třeba, aby pedagogické vedení školy dokázalo na tyto změny prostředí pružně a efektivně reagovat (Leithwood a Riehl 2003), k čemuž musíme umět pedagogické vedení školy definovat a teprve poté můžeme vyhodnocovat efektivitu tohoto vedení. (Pont, Nusche, a Moorman 2008)

Dále v práci je pedagogické vedení školy – za účelem demonstrativního popisu obsahu této role – rozděleno na v praxi jinak obtížně oddělitelnou (Cuban 1998; Pol 2007) manažerskou a leaderovskou složku (s odkazem na obsah v Kapitole 2 vymezených pojmů management a leadership viz Schéma 2), přičemž do obou složek proniká i zmiňovaná role politická. Do role manažerské pak proniká i role institucionálního leadera, zatímco ostatní prvky leadershipu související se samotným procesem vzdělávání jsou obsaženy v dimenzi leaderovské. Naopak roli vykonavatelskou ponecháváme stranou jako roli podpůrnou, obdobně i roli administrativní. Jak role administrativní, tak vykonavatelská umožňují řediteli udržovat kontakt s praktickým provozním chodem školy a mít na něj i přímý vliv. Obě tyto role je však třeba originálně neřadit do pojmu pedagogické vedení školy, ale vnímat je jako ryze podpůrné „nutné zlo“ vykonávané jen v nejnnutnější minimální míře, (Trojan 2019a) přičemž tato míra není předmětem této práce a její teoretické části.

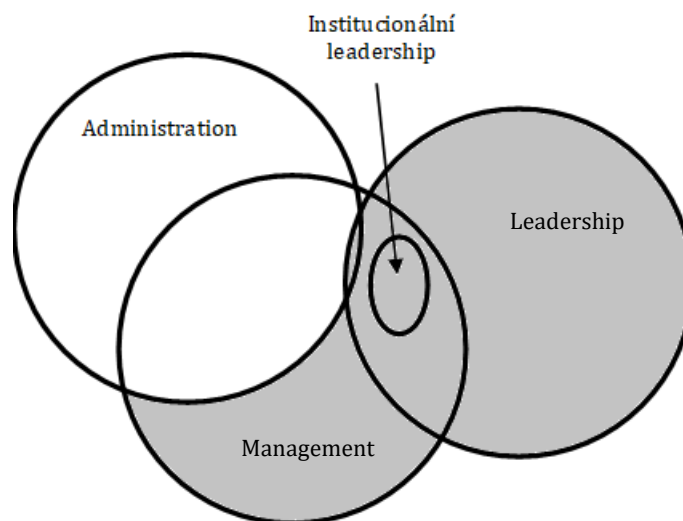


Schéma 2: Pedagogické vedení školy (šedivé pole). (Zdroj: Autor.)

3.3.1. Pedagogické vedení školy souhrnně

V *Souhrnné zprávě mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR* (Lazarová, Pol, a Sedláček 2015) je definováno osm okruhů činností, které pedagogické vedení školy systematicky naplňují konkrétním obsahem. Obdobně okruhy definuje i studie NIDV *Pedagogické vedení škol* (Dvořák 2017) a obdobně s nimi v českém prostředí pracuje i studie IDEA (Federičová 2019) či systematicky se postavením ředitelů a náplní jejich práce zabývající Václav Trojan (2019a; 2017), který mluví o třech základních směrech pedagogického vedení (vytyčování směru; rozvoj lidí; rozvoj spolupráce a participace na rozhodování).

Studie OECD *Improving School Leadership* (Pont et al. 2008) hovoří o odpovědnostech pedagogického vedení školy⁸, které se se zmíněnými českými autory obsahově shoduje, když mluví o podpoře, evaluaci a rozvoji kvality učitelů (koordinace kurikula a vyučování, monitoring a evaluace práce učitelů, podpora profesního rozvoje, podpora spolupráce a kultury učení apod.), o podpoře rozvoje studentů a naplňování jejich potenciálu (nastavování cílů školy ve vztahu k výsledkům vzdělávání žáků, měření pokroku, práce s daty, individualizace apod.), o strategickém využívání zdrojů pro pedagogické účely a o síťování školy, rozvoji školní komunity a podpoře dále poskytované za hranice školy do vytvářených sítí.

Osm okruhů činností definujících pedagogické vedení školy podle České školní inspekce a přiměřeně podrobně odpovídající výše uvedeným zdrojům (uvedeno jako demonstrativní výčet pro zarámování praktického obsahu pojmu pedagogické vedení školy):

1. ***Sdílení vize:*** Zahrnuje určování dlouhodobého směřování školy, formulování cílů školy a jejich vysvětlování. Součástí je získávání lidí pro společnou vizi i její implementace.
2. ***Spolupráce s rodiči:*** Aktivity zaměřené na zapojení lidí v okolí do fungování školy. Seznamování rodičů s vizí školy, hodnocením školy apod.
3. ***Podpora profesního rozvoje:*** Zahrnuje činnosti spojené s aktivní podporou dospělých ve škole k organizačnímu učení a profesnímu růstu. Jde především o vytváření podmínek pro interní i externí profesní rozvoj ve škole.
4. ***Monitorování vzdělávacích výsledků žáků:*** Jde o činnosti spojené zejména s analýzou vzdělávacích výsledků žáků školy a jejich využitím při rozvoji školy.
5. ***Zájem o žáky:*** Sada aktivit souvisejících se zjišťováním potřeb žáků z hlediska výchovy a vzdělávání. Součástí je podpora žáků při jejich zapojování do chodu školy.
6. ***Rozvoj kurikula:*** Plánování, organizace a evaluace vzdělávacího programu školy.

⁸ V originále o odpovědnostech pedagogického leadershipu. S ohledem na vymezení pojmů v této práci a s ohledem na obecné zmatení pojmů i v odborné literatuře spadají odpovědnosti uvedené ve studii spíše do zastřešujícího pojmu pedagogické vedení školy, neboť směřují – při striktním rozlišování – manažerskou dimenzi s dimenzí leadera.

7. **Stimulující klima:** Zahrnuje činnosti spojené s monitorováním a zkvalitňováním personálních vztahů a procesů ve škole.
8. **Naplňování potřeb učitelů:** Aktivity zaměřené na vytváření prostoru pro poznávání potřeb zaměstnanců školy, zejména učitelů.”

(Lazarová et al. 2015)

3.3.2. Manažerská dimenze pedagogického vedení školy

Výkon pedagogického vedení školy je v našem decentralizovaném systému vysoce autonomních škol (OECD 2018a) nutně svázán s **manažerskou** rolí, stále však těsně propojenou se vzděláváním a jeho výkonem na konkrétní škole. Základním úkolem manažerské role je tak nést odpovědnost za správné řízení⁹ související s výkonem vzdělávání na škole (neoddělitelný průnik s rolí administrativní), aktualizovat školní řád, rozhodovat o využívání příslušných přidělených finančních prostředků na výkon vzdělávání¹⁰ a řádně a precizně implementovat reformy do školního vzdělávacího programu, potažmo vykonávat některé zaměstnavatelské kompetence.¹¹ (Cuban 1998)

Podstatnou součástí pedagogického vedení školy je v této dimenzi také plánování výuky, stanovování cílů pro výuku pro úroveň jednotlivců, skupiny, třídy, ročníku, stupně školy až globálních cílů pro celou školu včetně spoluutváření efektivních postupů k jejich naplňování a strategické vytváření systémů pro monitoring výsledků v rámci sdíleného kurikula, jako jsou analýzy dat o učení žáků (i jednotlivých) a jejich zpracovávání a následné využívání (Starkey a Eppel 2019), vytváření podmínek pro spolupráci a profesní rozvoj pedagogů i nepedagogů. Dalšími důležitými náležitostmi pedagogického vedení školy v manažerské dimenzi jsou nastavování komunikačních mechanismů pro sdílení informací (plánování a příprava porad),

⁹ § 165 odst. 2 školského zákona vypočítává obsah výkonu přenesené státní správy na ředitele veřejné školy (školy zřizované státem, krajem, obcí či svazkem obcí), za níž je třeba si představit celou její administrativní náročnost a odůvodňovací povinnost, když ředitel školy rozhoduje o zamítnutí žádosti o povolení individuálního vzdělávacího plánu a zamítnutí žádosti o přeřazení žáka do vyššího ročníku, o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a o jeho ukončení, o zařazení dítěte do přípravného stupně speciální základní školy či o zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy, ředitel dále rozhoduje o zamítnutí žádosti o odklad povinné školní docházky, o převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy či do jiného vzdělávacího programu, o přijetí k základnímu vzdělávání, o přestupu a o zamítnutí žádosti o přestup, o zamítnutí žádosti o změnu oboru vzdělání, o přerušení vzdělávání či o opakování ročníku, o podmíněném vyloučení a o vyloučení žáka nebo studenta ze školy, o zamítnutí žádosti o uznání dosaženého vzdělání či o povolení a ukončení individuálního vzdělávání žáka. (Z role manažerské lze tedy abstrahovat ještě roli správní, správního orgánu. Pro účely práce a vymezení obsahu roli ředitele školy však roli správní dále nevyčleňuji a podřazuji ji pod roli manažerskou.)

¹⁰ Ředitel školy podle § 165 odst. 1 školského zákona definuje podmínky provozu školy promítané zejména do školního řádu a odpovídá za použití finančních prostředků, které mu za stanoveným účelem byly přiděleny z některého z veřejných rozpočtů.

¹¹ Tímto ovšem není řečeno, že konkrétní administrativní úkony vykonává osobně ředitel školy, je za ně však v konečném důsledku odpovědný.

definování rolí a odpovědností jednotlivých pracovníků včetně jejich mentorování, aby byli s rolí ztotožnění a připraveni na její plnění. V neposlední řadě je součástí pedagogického vedení školy v dimenzi manažerské síťování školy a rozvoj její komunity, což je prvek přecházející do role politické. (Federičová 2019; Dvořák 2017; Robinson, Hohepa, a Lloyd 2015; Pont, Nusche, a Moorman 2008; Leithwood 2005; Southworth 2004; Fullan 2002)

3.3.3. Leaderovská dimenze pedagogického vedení školy

Nejdůležitější součástí konceptu pedagogického vedení školy je **leadership**. (Federičová 2019; OECD 2015; Fullan et al. 2005) Pro školu je při hledání obsahu činnosti leadera důležité vědět, že leader není tím, kdo by jen stanovoval cíle, leader je tím, kdo cíle formuje s ostatními, tvoří s nimi společnou vizi, vytváří sdílené prostředí, důvěru... Vytváří a udržuje sdílenou kulturu organizace. (Levačič et al. 1999)

Oblast školního vzdělávání je zaměřena na výsledky vzdělávání žáků, a to jak v oblasti znalostní, tak v oblasti dovednostní i hodnotové, leader školy proto musí být schopen vytvářet takové prostředí, kde budou studenti dosahovat ve všech oblastech co nejlepších výsledků. Leaderi školy tak činí práci s ostatními lidmi, které inspirují, pomáhají jim, vedou je a navádějí, čímž ovlivňují výsledky školy přímo i nepřímo. Pedagogický leader školy je zapojen do pedagogického procesu a musí s co největším počtem ostatních pracovníků sdílet zkušenosti, dobrou praxi atp. Stěžejní je cílení leaderů na podporu, evaluaci a rozvoj kvality učitelů i žáků. To se může dít hospitacemi, ale i společnou výukou, ukázkovou hodinou atp. (Trojan 2015)

V oblasti pedagogického vedení školy a jeho leaderovské dimenze je obzvláště velký důraz kladen na změnu a její vedení – tzn. na transformační leadership ve spojení s efektivním instructional leadershipem. Cílem leaderovské dimenze¹² pedagogického vedení školy je lapidárně řečeno zlepšovat kvalitu výuky na škole (skrze její dílčí koncepty a determinanty – viz Kapitola 4), což je v pojetí teorie – vedení změny. (Carmeli et al. 2011; Fullan 2009; 2002)

Blase a Blase (2000) formulují na základě zkušeností a výpovědí samotných učitelů několik doporučení pro ředitele k úspěšnému vedení změny na škole (volně převzato):

1. Pochopte, že změna cestou učení je plná rizik. Uvědomte si tedy obtížnost, jakou změny pro učitele představují. Pomozte jim cestu absolvovat.
2. Projevte učitelům respekt k jejich schopnostem a práci. Vnímejte učitele více jako intelektuály než jako dělníky.

¹² Nejde ovšem o velké leadery – velké muže velkých činů – ti jsou spojeni s neudržitelností, jde o malé leadery schopné kooperace, sdílení leaderovství, orientované na dlouhodobé, ne na krátkodobé cíle. (Fullan et al. 2005) V literatuře nazýváno udržitelným leadershipem. (Sezgin Nartgün et al. 2020)

3. Obdobný respekt projevujte i žákům a ved'te učitele k témuž.
4. Mluvte s učiteli často a otevřeně, diskutujte s nimi vaše instrukce. Ujist'ujte se, že instrukce chápou, poskytnete jim zpětnou vazbu a vyžadujte jejich rady a názory ve věcech výuky přímo ve třídě.
5. Rozvíjejte prostředí spolupráce, partnerství a kolejality, které je charakteristické vzájemnou důvěrou, otevřeností a shovívavě k omylům, které se na cestě k neustálé změně budou přirozeně stávat.
6. Zdůrazňujte důležitost studia vedoucího k lepšímu učení se i vyučování. Jsou to spojené nádoby.
7. Poskytnete svým učitelům čas a příležitosti ke vzájemnému propojování a vzájemné podpoře.
8. Nebojte se změn, které nepřicházejí od vás.

Leader školy obecně potřebuje umět rozvíjet ostatní lidi. Toho dosáhne tak, že jim nabízí intelektuální stimulae, cílenou osobní podporu, nastavuje personalizovaný model fungování pedagogického sboru, který vyhovuje a odpovídá kontextovým podmínkám a požadavkům školy, ale konvenuje zároveň i celému sboru. Členy sboru podporuje jak v důležitých rozhodnutích, tak při jejich vlastní invenci.

Leader školy dále musí umět rozvíjet kulturu školy budováním sdílené vize, norem, hodnot, přesvědčení a udržováním tohoto sdíleného světonázoru. Strategie rozvoje tvoří ve spolupráci s ostatními poučeně a informovaně na základě práce s daty o výsledcích a podobě vzdělávání na jeho škole. (Starkey a Eppel 2019; Earl a Fullan 2003) Musí také umět spravovat strukturu vzdělávání školy tak, aby její fungování v neustále měnících se podmínkách bylo stále efektivní a stimulaující k lepším a lepším výkonům. K těmto výkonům sám motivuje, jde příkladem (Blase a Blase 2000), výkony sleduje, například tak, že podporuje zdravé soutěžení s ostatními školami.¹³

Leader musí umět pečovat o sociální klima školy budováním vhodného prostředí vzájemné důvěry skrze sdílené vedení a spolupráci. (Viac a Fraser 2019) Vychází vstříc individuálním vzdělávacím potřebám žáků, pomáhá přitom jim i pedagogům. Spolupráci a důvěru však musí umět udržovat a rozvíjet i s rodiči a dalšími aktéry komunity školy tak, aby školu udržoval v potřebných sítích (politická role). V rámci sítí kooperuje s dalšími aktéry s cílem zlepšovat sebe i ostatní, neboť leadership je oboustranně prospěšný model, který pomáhá zlepšovat se jak leaderům, tak těm, kteří jsou vedeni. (Leithwood a Riehl 2003; MacNeill et al. 2003; Connolly et al. 2019; Federičová 2019)

¹³ Nikoli tržní kompetitivnost vyžadovanou systémově.

Studie výsledků mezinárodního testování PISA 2015 identifikovala devět indikátorů dobrého leadera školy. (OECD 2016, s. 101) Takoví dobří leaderi

1. rozvíjejí misi školy a její cíle,
2. nastavují a komunikují standardy učení,
3. spolupracují s učiteli na tvorbě kurikula, vedou je a hodnotí je (společně s nimi),
4. plánují profesionální rozvoj učitelů,
5. podporují spolupráci a zapojení učitelů,
6. zapojují učitele do rozhodování,
7. upevňují pozitivní klima školy a mají pod kontrolou rušivé chování,
8. plánují aktivity školy, které pomáhají studentů v rozvoji sociálních a emocionálních schopností,
9. vytvářejí cesty pro zapojení rodičů a místní komunity do školního života.

Shrnuto podle Cubana (1998, s. 204–209; srov. Robinson et al. 2015) je leader taková role, která...

se intenzivně a podrobně zabývá životy svých žáků a učitelů (většinu času tráví na chodbách, ve třídě, na školním hřišti – mluví s žáky i učiteli – neformálně s cílem prohlubovat vzájemnou důvěru, i formálně, když řeší problémovou situaci, a to ideálně ve chvíli, kdy se poprvé objeví její náznaky, preventivně, komunikuje při tom s rodiči, důkladně probírá téma s žákem i jeho učitelem, pomáhá, postrkuje, motivuje k lepším studijním výsledkům, ale i k lepšímu chování..., když zjistí systémové nedostatky např. ve výuce čtenářské gramotnosti, zajistí specialistu¹⁴, kterého podporuje a propojuje se studenty, kteří to nejvíce potřebují, ale i s učiteli, kteří pak budou lépe učit, naslouchá mu... stejně tak postupuje, když zjistí u žáka mimořádné nadání);

hraje hlavní roli v tvorbě a způsobech naplňování kurikula stejně jako při jeho evaluaci (nechává učitelům volnost, protože ví, že mají stejnou sdílenou vizi, podporuje ty, kteří si nejsou jisti, či jsou slabší, pomáhá budovat sítě, podporuje inovace, koordinuje využívání učebních metod a pomůcek, na čemž ale silně participují sami učitelé i žáci, formuluje cíle, formuluje střednědobé plány, kontroluje jejich naplňování, sleduje individuální i systémové výsledky a s odborníky konzultuje možné způsoby zlepšení zvláště tam, kde se výsledky ukazují jako varovné, v úzké spolupráci s učiteli kontroluje běžnou výuku, a to nejen hospitacemi, ale nastavením testů a sledováním jejich výsledků, testy tak slouží jako ukazatele rozvoje, ne jako cíle sami o sobě);

se stará se o well-being učitelů i žáků a o jejich rozvoj (vyhledává a sám prochází kurzy dalšího vzdělávání, sám se vzdělává, to nejlepší doporučuje dále či sdílí, co se naučil, pomáhá učitelům

¹⁴ Spíše manažerská dimenze (pro přehlednost a úplnost citovaného přesto uvedeno zde).

před vyhořením, sdílí jejich strasti, podporuje jejich sebedůvěru a rozvoj, chrání je před přetížením, aby měli čas na výuku).

4. Empirický přehled poznatků o důležitosti pedagogického vedení školy

Ředitelé školy, budeme-li je dále považovat za pedagogické vedoucí školy v duchu vymezeného pojmu v Kapitole 3 této práce (viz např. MacNeill et al., 2006), jsou klíčovými osobami, které mohou ovlivňovat, ať už přímo či nepřímo, mnohé z determinant studijních úspěchu žáků, a tedy vzdělávací výsledky celé školy. (Federičová 2019; Trojan 2019a; Veselý et al. 2019; OECD 2016; 2015; Trojanová 2014; Behbahani 2011; Kleskeň a Podpiera 2010; MacNeill et al. 2003) Od ředitelů se tato role dokonce očekává (hned v závěsu za MŠMT). (Trojan 2019a) Důležitost pedagogického vedení školy pro její úspěchy shodně uznávají jak zprávy České školní inspekce (ČŠI 2018b, s. 56; 2019, s. zejm. 49, 81), tak české strategické dokumenty v oblasti vzdělávání (MŠMT 2001, s. 41; 2014, s. 34; zejm. ale Veselý et al. 2019, s. 42–47). *„Chceme-li [tedy] zastavit propad výsledků českých žáků v mezinárodních¹⁵ i domácích¹⁶ šetřeních, ke změně musí dojít na mikroúrovni, v jednotlivých třídách. Vedení škol se při tom jeví jako klíčový článek zajišťující komunikaci mezi makro- a mikroúrovní.“* (Dvořák 2011, s. 10) Ředitelů je méně než učitelů, tedy zaměření na jejich podporu a potažmo změnu jejich chování a myšlení se nadto jeví jako velmi efektivní. (Trojan 2019a)

Podle opakovaně dokládaného tvrzení má pedagogické vedení škol, zejména pak pedagogický leadership, druhý nejvýznamnější efekt na učení žáků, hned po kvalitě kurikula a vzdělání učitelů (Leithwood a Riehl 2003; Leithwood et al. 2008; Sedláček 2011; Leithwood 2018), toto *„tvrzení je opřeno o reflexi české skutečnosti, stejně tak rezonuje v mezinárodních doporučeních, popř. je patrné z analýzy úspěšných vzdělávacích modelů“*. (Trojan 2015, s. 12) Studie, které se vlivem různých komponent pedagogického vedení školy na studijní výsledky žáků zabývají, zpravidla nacházejí pozitivní korelace mezi hodnotami příslušných indexů leadershipu a pedagogického vedení školy a výsledky studijních úspěchů žáků či mezi složkami studentského, ale i pedagogického well-beingu; ten následně k lepším studijním úspěchům žáků kruhem také přispívá. (Viac a Fraser 2019; ČŠI 2017)

¹⁵ PISA (Blažek et al. 2019), PIRLS (Janotová et al. 2017) i TIMSS (Tomášek et al. 2016).

¹⁶ Propad výsledků v maturitní zkoušce se, zdá se, podařilo v souhrnu zastavit (ČŠI 2019), byť zejména v nastavbových oborech v minulých letech prudce stoupala (ČŠI 2017). Jiné systematické testování žáků na národní úrovni neprobíhá.

Kvalitní a efektivní pedagogické vedení školy s dostatečnou podporou totiž skrze práci s pedagogy školy a podporu spolupráce mezi pedagogy vzájemně vede k pozitivnímu přístupu učitelů k inovacím, novým trendům a reformám – učitelé jim lépe rozumějí, důvěřují jejich záměrům a ztotožňují se s nimi. Kvalitní pedagogické vedení vede také k většímu zapojení rodičů do života školy, k větší důvěře ve školu i uvnitř školy vzájemně, a podporuje profesionalizaci a rozvoj jak učitelů, tak žáků. Profesionalizace učitelů, jejich rozvoj a podporovaný entusiasmus ovlivňují kvalitu výuky a sociální klima ve třídě. Dlouhodobé dopady těchto obecně vymezených efektů, rozpracovaných níže, působí pozitivně na vzdělávací výsledky žáků, ale i na širší sociální aspekty jejich životů, jako jsou životní spokojenost, pocit budoucího zabezpečení, schopnost socializace a budování kapitálů, což se dále odráží v životních drahách žáků a kvalitě životů. Žáci, kteří navštěvovali kvalitní školy, jsou v dalším životě méně často nezaměstnaní, v exekucích, jsou lépe uplatnitelní na trhu práce a méně se bojí budoucnosti a změn, které je v ní čekají. Obvykle jsou také občansky více angažovaní a společensky odpovědní. (Prokop 2020; Trojan 2019a; Veselý et al. 2019; Robinson et al. 2015; Sammons et al. 2011; Blase a Blase 2000) Kvalitní vzdělávání je v souhrnu klíčové pro ekonomický růst České republiky. (Krajčová, Münich, a Protivínský 2019; Kleskeň a Podpiera 2010)

4.1. Vliv pedagogického vedení školy na učitele a žáky

Pedagogický well-being je prvek života školy, skrze který ředitelé nepřímo působí na kvalitu vzdělávání a studijní výsledky žáků, a to skrze nejdříve výběr (Leithwood 2018) a následně především podporu učitelů. Podpora učitelů znamená především aktivní zájem o práci učitele, udělování rad, soustavný mentoring, péči o profesní rozvoj, zajišťování vyhovujících pracovních podmínek a soustavnou starost o motivaci učitelů (NIDV 2019; Janovská et al. 2016; Leithwood et al. 2008). V takovém prostředí začínající učitelé svou práci záhy neopouštějí (Viac a Fraser 2019; Píšová a Hanušová 2016) a ředitelé skrze něj pomáhají budovat a rozvíjet sociální kapitál svých pedagogů a budovat přívětivé klima školy vyznačující se vzájemným respektem, spoluprací a důvěrou, což se v kvalitě vzdělávání na škole dále zúročuje (Rozkovcová a Novotná 2018; Borgonovi a Pál 2016; Minckler 2014; Behbahani 2011), např. pozitivně koreluje s vyššími výsledky v PISA testech (OECD 2013; Masci et al. 2018), stejně jako budování dobrých vztahů s komunitami a s rodiči, jejich zapojování do života školy a do výuky žáků (Robinson et al. 2015, s. 45; ČŠI 2018b, s. 85), což dále pomáhá posilování rovnosti ve vzdělávání, neboť se tímto přístupem vyrovnávají sociodemografické hendikepy a buduje se vnímání důležitosti vzdělávání u rodin žáků. (Prokop 2020; Federičová 2019; OECD 2013)

Metaanalýza zpracovaná pro novozélandské ministerstvo školství sumarizuje relativní měřitelný dopad pěti dimenzí leadershipu, nejpodstatnější dimenze pedagogického vedení školy,

z 134 studií na výsledky studentů. Velikost měřitelného efektu (tedy efektu s přímým vlivem na vzdělávací výsledky žáků) variuje na škále od 0 do 1 mezi 0,27 (zajištění prostředí podpory a řádu) a 0,84 (podpora a účast na učení a rozvoji učitelů). Mezi zbylé tři měřitelné dimenze patří strategické využívání zdrojů (0,34), formulace cílů a očekávání (0,35) a plánování, koordinace a hodnocení vyučování a kurikula (0,42). Mezi dimenze s neměřitelným efektem (a tedy efektem na výsledky vzdělávání žáků nepřímým) patří síťování, účast na konstruktivním řešení problémů a vybírání, rozvíjení a používání smart nástrojů výuky. (Robinson et al. 2015)

Obdobná metaanalýza 69 studií zahrnujících přibližně 14 000 ředitelů našla korelaci mezi leaderovským chováním ředitelů a vzdělávacími úspěchy žáků o síle 0,25. Podle této metaanalýzy je zvyšující se index leaderovského chování ředitele z padesátého percentilu na osmdesátý čtvrtý percentil spojen se zvýšením studijních úspěchů školy z padesátého percentilu na šedesátý. Rozdíl změny leaderovského chování ředitele na padesátém a devadesátém devátém percentilu odpovídá změně studijních úspěchů žáků z padesátého na sedmdesátý druhý percentil. (Marzano et al. 2005; srov. MacNeill et al. 2003)

Výzkum na základních školách v Anglii, která je mírou autonomie škol českému kontextu velmi podobná (OECD 2019b), našel souvislost mezi definovanými prvky pedagogického vedení školy a jejich posílením či zlepšením a vyššími vzdělávacími výsledky žáků. Zvýšení entusiasmů a zájmu učitelů vedlo k nějakému zlepšení v 85,6 % případů (k velkému zlepšení ve 40,2 % případů) na prvním stupni školy a v 91,1 % případů (k velkému zlepšení ve 36 % případů) na stupni druhém. Obdobně i zlepšení klimatu školy vedlo ke zlepšení žáků na prvním stupni v 79 % případů (ve 44 % k velkému) a na druhém stupni v 88,6 % případů (ve 34,6 % k velkému). (Sammons et al. 2011) Obdobné zlepšení výsledků studijních úspěchů žáků korelující s pedagogickým vedením dobrými řediteli lze vysledovat i u středních škol (Coelli a Green 2012) a předškolních dětí (Douglass 2019).

V Bostonu přinesla cílená reforma zaměřená na podporu pedagogického vedení škol mezi lety 1998 a 2004 trojnásobný nárůst žáků státních škol, kteří splnili cílový standard v matematice (z 25 % na 74 %), v čtenářské gramotnosti bylo dosaženo měřitelného zlepšení o 34 procentních bodů (z 43 % na 77 %). (Kleskeň a Podpiera 2010) Výsledky případové studie podporují i zjištění OECD, která poukazuje na vysoký korelační koeficient (až k 0,5) mezi velikostí zodpovědnosti leadera-ředitele školy a vzdělávacími výsledky školy, a to zejména v oblasti kurikulární a náborové autonomie. Pedagogické vedení školy musí být ovšem s rostoucí mírou autonomie úměrně kvalitní a účinně vykonávané. (OECD 2016)

5. Promarněný potenciál ředitelů českých škol

I s ohledem na připravovanou reformu vzdělávání (MŠMT 2019b) a extrémně vysokou autonomii českých ředitelů (OECD 2018a) je důležité roli ředitelů při budoucích reformách nepodcenit (Federičová 2019) tak, jak se to v minulosti již stalo. Podcenění role ředitelů při minulých reformách vzdělávání dokládá skutečnost, že některé školy dodnes stále neaktualizovaly své školní vzdělávací programy podle požadavků Rámcových vzdělávacích programů (ČŠI 2019, s. 60). Přitom jsou za ŠVP ředitelé zodpovědní [§ 164 odst. 1 písm. b)] a v porovnání s řediteli v Evropské unii vysoce nadprůměrně autonomní v jejich zpracování a uvádění do praxe (Federičová 2019; srov. OECD 2018a). Ve školním roce 2018/2019 počet takových škol dokonce vzrostl. (ČŠI 2019, s. 80) I pokud jsou však programy aktualizované, neznamená to, že se po reformě uskutečněné po roce 2004 a odstartované novým školským zákonem (NÚV 2020) výuka změnila. Změny jsou často pouze formální a na podobu výuky nemají vliv. I příslušné školní metodické orgány, které mají změny vést, fungují ve zvyšující se míře pouze formálně. (ČŠI 2019)

Do budoucna je proto nezbytné klíčový potenciál ředitelů při reformách vzdělávání a zvyšování jeho kvality umět lépe využít (Federičová 2019; Trojan 2019b; ČŠI 2018b, s. 45; MacNeill et al. 2003; Clarke 2000), což ovšem bude vyžadovat jejich odbřemenění od činností, které je od pedagogického vedení školy odvádí k administrativním či čistě manažerským rolím, v nichž pak primárně vyhledávají (jsou k tomu implicitně nuceni) možnosti svého dalšího vzdělávání (ČŠI 2019) namísto toho, aby se rozvíjeli v oblastech pedagogického leadershipu, který je vedle úspěchu vzdělávacích reforem nezbytný obecně pro zlepšení každodenní efektivity vzdělávání a jeho kvality (Viz Kapitola 3, shrnuto v Federičová 2019; Veselý et al. 2019; ČŠI 2017), a to zejména na malých školách (Lazarová et al. 2015), kterých je v České republice přes polovinu z celkového množství, tzn. 2 140. (ČŠI 2018b) Varovné je v tomto kontextu srovnání se zeměmi OECD. – Počet českých ředitelů, kteří se svému profesnímu rozvoji v akademičtější rovině (nad rámec formálního vzdělávání, tedy působení v profesionální síti či výzkumu) věnují, je jeden z nejnižších v OECD (Schleicher 2015) obdobně jako počet ředitelů, kteří nikdy neabsolvovali vzdělávání v oblasti instructional leadership. (OECD 2019b)

5.1. Zátěž ředitelů

Čeští ředitelé tráví administrativou nesouvisející s pedagogickým vedením školy v průměru 40 až 50 % svého pracovního času (Boudová et al. 2019; OECD 2019b; Kartous 2017; Kleskeň a Podpiera 2010), a to práci pro školu tráví průměrně 10 hodin denně (Němeček 2019), naopak na klíčové činnosti zaměřené přímo na pedagogické vedení školy (hospitace, mentorování, profesní vzdělávání apod.) jim nezbyvá čas (Trojan 2019b), respektive jim věnují přibližně jen

15 % svého času¹⁷ (Kleskeň a Podpiera 2010), expertní odhad Asociace ředitelů základních škol podložený vnitřním šetřením činí pro oblast řízení pedagogického procesu 12 % (Němeček 2019).

Z šetření metodou Delphi (*Identifikace prioritních témat ve vzdělávání*) mezi stovkami klíčových stakeholderů dokonce vychází administrativní zátěž a chybějící podpora ředitelů jako prioritnější téma než nízké platy učitelů a ředitelů, než nízká kvalifikovanost ředitelů i než nerovnosti ve vzdělávání. Stakeholdeři jej hodnotí jako čtvrtý nejdůležitější pro pozitivní změnu ve vzdělávání, a to i před platy učitelů. Zároveň se výrok „*ředitelé škol jsou zavaleni administrativou a chybí jim jakákoli podpora*“ ukázal jako druhý nejméně kontroverzní hned za podfinancováním škol. Nikdo tento výrok neoznačil jako okrajový problém, míra souhlasu s výrokem je mezi stakeholdery 4,35 (z pětistupňové škály) a míra významnosti 5,95 (ze sedmistupňové škály). (Pazour et al. 2019)

Množství času, který ředitelům zabírá jejich administrativní role odvádějící je od pedagogického vedení školy je mezi zeměmi Evropské unie největší. (OECD 2019b) Obdobné zatížení ředitelů administrativou vykazuje ještě Nizozemsko, které je ovšem specifické svou strukturou vedení škol, zejm. největším množstvím vedoucích pracovníků na žáka. (Federičová 2019)

Doporučení pro Českou republiku v oblasti náplně činnosti ředitele školy však znějí přesně opačně: Ředitel by měl pedagogickému vedení školy věnovat při běžném chodu školy alespoň 50 % času, pokud chceme zvrátit negativní trendy v sociální (tedy i vzdělávací) politice pak i 80 % času. (Kleskeň a Podpiera 2010; srov. Federičová 2019; Veselý et al. 2019; Kartous 2017)

Největší administrativní zátěží trpí ředitelé malotřídních škol do 150 žáků a také ředitelé největších škol. V rozmezí 200 a 300 žáků je deklarované zatížení administrativou u evropského průměru, následně s rostoucí velikostí znovu, ale konstantně stoupá a u největších škol v průměru dosahuje podobné úrovně jako u škol nejmenších. V České republice totiž zřejmě existuje určité fixní administrativní zatížení ředitelů škol, kterému je ředitel vystaven bez ohledu na velikost školy. S rostoucí velikostí školy zpočátku prudce klesá administrativní zatížení, protože rostou dostupné zdroje, finanční, ale především lidské, na které je možné část povinností delegovat. Jak velikost školy dále roste, snižují se úspory z rozsahu do mezního bodu a následně se začínají zvyšovat.¹⁸ Zátěž osob ředitelů tak znovu narůstá. „*Zdá se tedy, že vysoká administrativní zátěž českých ředitelů není způsobena nedostatečným počtem podpůrných pracovníků ve vedení školy, ale*

¹⁷ Obdobná čísla platí i pro zástupce ředitelů, což boří předpoklad, že skutečnými pedagogickými leadery školy jsou zástupci ředitelů. (Kleskeň a Podpiera 2010)

¹⁸ S trendem do určité velikosti školy klesající a následně opět stoupající administrativní zátěže jsou v rozporu některé (*sic!*) výsledky z analýzy dotazníkového šetření provedeného pro účely této diplomové práce i pilotní průzkum mezi řediteli středních škol (Černý 2020), z nichž vyplývá, že ředitelé ze segmentu středně velkých škol vykazují naopak v některých případech větší míru potřebné podpory než jejich kolegové z menších i větších škol – obvykle v oblasti pedagogických záležitostí. V souhrnu však lze přisvědčit, že největší potřebu podpory vykazují skutečně malé školy, a to zejména v oblasti provozních záležitostí školy.

spíš neúměrnou administrativní zátěží, která je na vedení školy jako celek naložena.“ (Federičová 2019, s. 20).

Souhrnná zpráva mezinárodního šetření TALIS z roku 2013, která vychází z totožných dat jako Federičová (2019), uvedené tvrzení zdánlivě rozporuje, když autoři tvrdí, že *„velikost školy není v žádné oblasti věcně významným faktorem, pokud jde o intenzitu práce ředitelů“*. (Lazarová, Pol, a Sedláček 2015, 7) Federičová ve svých výsledcích nakonec ale dochází k podobným závěrům a původní tvrzení o rostoucí a klesající administrativní zátěži je zjevně výsledkem zaměření jen na dílčí výsek „intenzity práce ředitelů“ – administrativu. (Federičová 2019)

Mezi činnosti, které ředitele i zdroje školy nejčastěji a nejvíce odvádí od pedagogického vedení, jsou činnosti spojené s čerpáním veřejné finanční pomoci. Drtivá většina škol čerpá veřejnou finanční pomoc formou dotací z rozvojových programů (79,9 %) či z fondů EU (73,1 %) (ČŠI 2018a, s. 48), které jsou administrativně velmi náročné, ale čerpání se od škol očekává, dokonce jsou k němu nuceni nekonceptností financování podpůrných opatření a zavádění inovací do škol postavenému na operačních programech. (Prokop 2020) Jsou to právě ředitelé, kteří za čerpání nesou zodpovědnost a obvykle jsou to ředitelé, kteří žádosti administrují či na administraci významně participují, neboť i přes možnosti distributivního leadershipu nesou v takto decentralizovaných systémech konečnou odpovědnost právě oni. (Neeleman 2019) Vzhledem k tomu, že ředitelé této problematice dostatečně nerozumí, a necítí tedy jistotu úměrnou jejich odpovědnosti, český vzdělávací systém neefektivně plýtvá prostředky škol určené na zajišťování kvalitního vzdělávání na individualizované najímání drahých externích odborníků z různých oborů od práva po ekonomii. (Lazarová et al. 2015)

5.2. Osamocení a (ne)mocní ředitelé

K delegování kompetencí, které ředitele může částečně odbřemenit, ředitelé nepřistupují v dostatečné míře, což je ovšem dáno zejména nastavením systému řízení školy, v němž je ředitel v konečném důsledku vždy odpovědnou osobou. (Trojan 2015) Cítí to tak i potenciální střední management školy, na nějž ředitel své kompetence přirozeně deleguje. 42 % oslovených členů středního managementu školy vnímá existenci středního managementu jen jako nutnou povinnost či vnímá svou pozici jen jako formální, 17 % ji vnímá jako zbytečnou. Uvedená neefektivita existence středního managementu školy, či jeho jen formální existence mají své kořeny kromě dalšího (nerozvinutý distributivní leadership u ředitelů) i v nízkém ohodnocení středního managementu za náročnou a zatěžující práci navíc¹⁹, (Trojanová 2014) přitom zvyšující

¹⁹ V poměru platů učitelů ku platu vysokoškolsky vzdělaných osob jsme na chvostu OECD. Platy se v průběhu profesní dráhy výrazně nehýbou a nemotivují. (Krajčová et al. 2019)

se ohodnocení učitelů koreluje s rostoucím podílem žáků s dobrými výsledky v PISA testech a klesajícím podílem žáků se špatnými výsledky (Česká spořitelna 2019). Distribucí úkolů vedení školy tak dochází spíše než k posilování kapacit pedagogického vedení školy k jejich dalšímu snižování. Ředitelé i při existenci středního managementu školy vykazují nedostatek času na pedagogické vedení a další vedení a rozvíjení svého podřízeného managementu.

Kromě obecně vysokých nároků na administrativní úkony vedení škol je zatížení ředitelů způsobeno i extrémně decentralizovaným řízením vzdělávací soustavy, (Prokop a Dvořák 2019) v němž je vysoké procento rozhodování svěřeno přímo ředitelům škol, jichž je v České republice 3 914 (obecní základní školy bez započítání soukromých a církevních škol)²⁰, z toho je více než polovina (51,5 %) ředitelů malotřídních škol do 150 žáků (ČŠI 2018b), jejichž zatížení je největší a čas na pedagogické vedení školy je tomu úměrný.²¹ (Federičová 2019; Lazarová et al. 2015) Těmto ředitelům pak obvykle zcela chybí jakákoli metodická či provozně-technická pomoc, kterou jim malé obce, které v České republice zřizují většinu veřejných škol (MŠMT 2019a), nedokážou poskytnout, ačkoli je i u nejlepších ředitelů nezbytná (Earley a Bubb 2013). Naopak ředitelům práci stěžuje převažující nekompetentnost zřizovatelů v oblasti školství a případně politizace jejich vztahu se zřizovatelem. (Federičová 2019; Trojan 2019b; EDUin 2018; Trojan 2017; Lazarová, Pol, a Sedláček 2015). Fragmentace vedení základních škol tak v České republice odpovídá fragmentaci zřizovatelských municipalit, a vzájemně tak brzdí rozvoj českých regionů. – 2 177 obcí prvního typu (bez přenesené působnosti) zřizuje alespoň jednu školu, (MŠMT 2019a) tedy přibližně 57 % škol je zřizováno nejmenšími obcemi (ČSÚ 2020) obvykle bez administrativního aparátu, natož s odbornými kapacitami pro řízení a podporu výkonu vzdělávání na svém území.²² (Masopustová a Jüpter 2019)

Procento rozhodování na úrovni škol je v České republice druhé největší (68 %) hned po specifickém a na tento stav připraveném Nizozemsku (92 %), zatímco průměr OECD je 34 % a Evropské unie 38 %. Téměř celý zbývající procentuální podíl rozhodování je v České republice svěřen lokální úrovni vládnutí, tedy v případě základního školství obcím, (OECD 2018a) které na svou úlohu velmi často nemají odborné ani administrativní kapacity (Masopustová a Jüpter 2019; EDUin 2018) a které svou úlohu ve vzdělávací politice nevnímají v oblasti kvality vzdělávání²³

²⁰ S ohledem na zaměření praktické části práce se dále v textu zabývám explicitně především řediteli základních škol, obdobná tvrzení však platí i pro ředitele škol středních (viz Kapitola Diskuse.)

²¹ Nehledě na ekonomické náklady fragmentovaného systému. Podle nizozemské studie je optimální velikost školy (primary school) cca 440 žáků. Při velikosti pod 60 žáků je s každým žákem úspora z rozsahu skoková. (Blank a Niaounakis 2019) V toto ohledu je však třeba zohlednit možný efekt velikosti školy na studijní úspěchy žáků (s klesající velikostí školy roste počet žáků, kteří zůstávají na „proficient level“). (Yavuz a Kutlu 2019; Giambona a Porcu 2018)

²² V České republice je 6 258 obcí, z nichž 3 704 (vždy obce prvního typu) nezřizuje žádnou školu. (ČSÚ 2020; MŠMT 2019a)

²³ Spíše ji vnímají v oblasti zajištění podmínek pro vzdělávání.

(Trojan 2015). Ředitelé jsou tak v České republice odkázáni sami na sebe, kdežto v úspěšných vzdělávacích systémech, jako jsou Estonsko, Finsko, Irsko či Kanada, ale i Spojené království, (OECD 2019a) je rozdělení kompetencí svěřeno více ve prospěch přímo centrální úrovně vedení vzdělávací soustavy nebo je rozhodování ve veřejné politice označováno jako meziúrovňové. (OECD 2018a)

Autonomie českých ředitelů v Evropské unii převyšuje Evropský průměr ve všech sledovaných oblastech od zaměstnávání učitelů přes rozhodování o rozpočtu k přijímání žáků. Autonomie ředitelů v oblasti pedagogiky je o více než 25 procentních bodů vyšší v Čechách než v evropském průměru, ovšem je nižší než autonomie např. v rozpočtových záležitostech (Federičová 2019), v oblasti obecně kontroly zdrojů je však nejvyšší v OECD a i o 20 procentních bodů vyšší než v jinak podobně extrémně decentralizovaném Nizozemí. (OECD 2016) Autonomie ředitelů v oblasti organizace vzdělávání je v České republice absolutní (100 %), zatímco průměr OECD je poloviční podobně jako průměr unijní. V Kanadě ředitelé v oblasti řízení disponují třetinovou mocí oproti ředitelům v České republice (33 %), v Estonsku o třetinu menší mocí (67 %) stejně jako v Irsku či Anglii. Finsko je zcela specifické a veškeré rozhodování probíhá meziúrovňově. (OECD 2018a) Zodpovědnost v oblasti nastavování hodnocení studentů je v České republice mnohem větší než v zemích s nejlepšími vzdělávacími výsledky. (OECD 2016) I bez jakéhokoli rámce či obecných pravidel určených kýmkoliv jiným se v České republice na úrovni škol rozhoduje v 52 % případů, v Kanadě je to v 15 % případů, ve Spojeném království v 13 %; v Estonsku a Irsku v přes 40 % případů. (OECD 2018a)

V českých podmínkách se ukazuje, že decentralizace nevede ke kýženým pozitivním efektům²⁴ (např. Hanushek et al. 2013; Galiani et al. 2008), neboť ředitelé na proměnu výhod decentralizace spočívajících v premise, že autonomní řídicí pracovník v místě nejlépe posoudí místní potřeby, nemají kapacity (Federičová 2019; Trojan 2015), a projevují se tak především negativní důsledky decentralizace, jako jsou přetížení, fragmentace, nedostatečná akontabilita a nedostatek kapacit vedoucí ke zvyšujícím se rozdílům v kvalitě vzdělávání a v České republice k obecně klesající kvalitě vzdělávání. (Prokop a Dvořák 2019; EDUin 2018)

Lapidárně lze také poukázat na statistické determinanty, které ukazují, že na takové množství extrémně autonomních škol nemáme v České republice dostatek ředitelů, kteří by dokázali dostatečně dobře zvládnout náročnou a v průměru OECD špatně placenou (OECD 2019b) pozici (Federičová 2019), která vyžaduje schopnosti a čas manažera malé firmy, mnohvrstevného leadera instituce, procesů i lidí a také učitele a jejíž podpora není zdaleka dostatečná a mnohdy

²⁴ oproti negativní korelaci mezi velkým vlivem centrální autority na řízení školy a studijními výsledky školy (OECD 2016)

taková být ani nemůže (Masopustová a Jüpter 2019), naopak pokud probíhá, pak zejména verbálně. (Trojan 2019a; 2019b)

5.3. Vliv zatížení ředitelů škol na vybrané fenomény

Podle výročních zpráv České školní inspekce se úroveň pedagogického vedení škol v čase zhoršuje, a to i kvůli přetěžování vedení škol. (ČŠI 2019, s. 71) Podle výsledků šetření TALIS 2018 je nejčastější překážkou pro poskytování kvalitní výuky českými řediteli vnímán vedle nedostatku podpůrného personálu nedostatek času pro pedagogické vedení školy. (Boudová et al. 2019, s. 9) Ve školním roce 2017/2018 vykazovalo 29 % hodnocených škol v oblasti pedagogického vedení školy úrovně vyžadující zlepšení, ve školním roce 2018/2019 to bylo 43,3 %. Výborné úrovně dosáhlo ve školním roce 2017/2018 12,9 % škol. Sama Česká školní inspekce tento stav označuje za „poměrně negativní zjištění“, neboť počet škol, v nichž pedagogické vedení školy vyžaduje zlepšení, se v čase zvyšuje.²⁵ (ČŠI 2018b, s. 57–58; 2019, s. 60)

Zejména na malých školách, kterých je v České republice ale 51,9 % (ČŠI 2018b, s. 43), dochází k nežádoucí kumulaci funkcí podpůrného a specializovaného personálu s běžným pedagogickým personálem a dalšímu přetěžování pedagogů a vedení školy (ČŠI 2018b, s. 84), což přispívá k již tak kritickému psychickému stavu českých pedagogů (Ptáček et al. 2018). Celkově jen 35,7 % ředitelů nezastává některou z dalších školních pozic. (ČŠI 2019, s. 51)

Kumulace funkcí vede podle ČŠI mimo jiné k vytváření nepříznivého prostředí uvnitř školy (ČŠI 2019, s. 80), které je jedním ze základních prvků pedagogického well-beingu (Viac a Fraser 2019). Množství administrativní zátěže má v České republice v evropském porovnání největší vliv na celkovou spokojenost ředitelů s jejich zaměstnáním. (Federičová 2019)

Uvedené okolnosti, které způsobují neustále se zvyšující nároky na výkon ředitelské profese bez adekvátní podpory a úměrně tomu se snižující čas na pedagogické vedení školy, jsou jedním z klíčových faktorů, které dále snižují zájem o pracovní místa ředitelů škol a jsou jedním z významných důvodů odchodů stávajících ředitelů z profese i nedůvěry v celý systém. (Trojan 2019b) Pouze 1 uchazeč se ve školním roce 2017/2018 přihlásil do konkurzního řízení v 38,9 % případů, dva uchazeči se přihlásili ve 25,4 % konkurzů, tři uchazeči v 15,3 % konkurzů. Do méně než 10 % konkurzních řízení se přihlásilo 4 až 5 uchazečů. Počty těch, kteří se pak následně účastnili také řízených rozhovorů se vždy snížily. Ve 42,7 % případů (nejčastěji) byl ve druhém

²⁵ ČŠI tento stav shrnuje: „Autoevaluační mechanismy nejsou realizovány komplexně a efektivně, nejsou přijímána adekvátní opatření ke zlepšování podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy. Chybí odborné vedení jednotlivých učitelů, systematická zpětná vazba ke kvalitě výuky s případnými adekvátními podpůrnými opatřeními pro její zlepšování. Není důsledně vyhodnocována kvalita práce metodických orgánů a poradenských pracovišť ve škole.“ (ČŠI 2019, s. 80)

kole konkurzního řízení jen jeden uchazeč. U 2,9 % konkurzních řízení nepřišel k řízenému rozhovoru žádný uchazeč. (ČŠI 2018b, s. 50) Přitom podle České školní inspekce je 48,5 % ředitelů v rozmezí 51 a 60 let a jejich průměrný věk se dále zvyšuje. Ve školním roce 2018/2019 dosahoval 53,7 roku, zatímco ve školním roce 2013/2014 o více než tři roky méně (50,2 roku). Nejstarší jsou ředitelé v Karlovarském kraji (57,3 roku), nejmladší pak v kraji Jihočeském a Olomouckém (průměrně 52 let). (ČŠI 2019, s. 50)

Kvůli přetížení ředitelů škol činnostmi, které nesouvisí (či souvisí jen zcela okrajově) s pedagogickým vedením školy, se školám dlouhodobě nedaří měnit přetrvávající frontální styl výuky, vyhledávat nadané žáky, natož s nimi pracovat... Číslo ČŠI dokládají, že kvalita výuky na základní škole vyžaduje zlepšení zejména v oblasti individuální práce s žáky a sledování jejich pokroku (v 41,9 % případů hodnocených škol).²⁶ Strategické plánování a obecně práce s daty je v českých školách nedostatečná. (ČŠI 2018b; 2019; 2017) Index kooperace studentů je v České republice podprůměrný stejně jako index entusiasmů učitelů i důvěra učitelů, že dokáží studenty nadchnout či jim předat schopnost kritického myšlení. (OECD 2019b) Tato a obdobná zjištění mají „samozřejmě“ (*sic!*) podle ČŠI dopad na kvalitu získaného vzdělávání. (ČŠI 2019, s. 62–63) Dobré pedagogické vedení školy představuje také potenciál pro zlepšování klimatu školy a s ním souvisejících vlivů přímo na žáky. Oprostíme-li se od jinde v textu prokázaných vlivů na studijní úspěšnost, bylo by podstatným úspěchem snížení množství žáků, kteří jsou v českých školách vystaveni šikaně, v čemž jsme nad evropským průměrem. (OECD 2019a)

Navzdory zdánlivě rostoucí, avšak stále nedostatečné²⁷ a v poměru ku HDP stagnující až klesající finanční podpoře regionálního školství (European Commission 2019), se kvalita výuky nelepší²⁸ a bude se, nedojde-li ke změně, spíše zhoršovat. (Krajčová et al. 2019) Dlouhodobý trend v testech PISA je minus čtyři body v matematice a vědě, v čtenářské gramotnosti vykazujeme stagnaci (OECD 2019a; Blažek et al. 2019), zhoršujeme se i v testech TIMSS (Tomášek et al. 2016) a PIRLS (Janotová et al. 2017). Množství ředitelů, kteří s učiteli pracují na rozvíjení školy je v České republice podprůměrné (OECD 2015), přitom nejméně výsledky v testech PISA z matematiky pozitivně korelují s množstvím času, který ředitelé s učiteli tráví (OECD 2013), nehledě na obecně vysledované pozitivní vlivy pedagogického vedení na studijní úspěšnost žáků rozpracované na jiných místech textu (viz Kapitola Empirický přehled poznatků o důležitosti pedagogického vedení školy). Panelová šetření ukazují, že dokážeme-li zlepšit kvalitu práce pedagogů, na což má

²⁶ Horší je stav na druhém stupni oproti stupni prvnímu.

²⁷ Podíl veřejných výdajů na nevyšokoškolské vzdělávání na HDP v České republice je necelých 2,4 %, což je druhé nejhorší místo mezi zeměmi OECD, v němž je průměr 3,2 %, a země na špici (včetně obdobně decentralizované Velké Británie) vydávají až 4 % (pro ČR by to znamenalo navýšit výdaje o 85 miliard korun oproti roku 2019). (Krajčová et al. 2019)

²⁸ „Dlouhodobě nízké platy českých učitelů mají přímý dopad na studijní výsledky žáků.“ (Česká spořitelna 2019)

podstatný vliv právě pedagogické vedení školy, dokážeme tím také např. zlepšit výsledky průměrného žáka v testech PISA z průměru až na 66. percentil. (Krajčová et al. 2019)

Dlouhodobě také nedokážeme překovávat krajové rozdíly mezi výsledky poskytovaného vzdělávání,²⁹ (Prokop 2020) které před rokem 2010 odpovídaly až jeden a půl roku výuky. (Kleskeň a Podpiera 2010) Obdobně propastné jsou i rozdíly ve vzdělávání s ohledem na socioekonomický status; ty jsou u nás nadprůměrné oproti OECD a vyšší než například v USA nebo Spojeném království. (OECD 2019a) Socioekonomický status však vysvětluje jen méně než polovinu krajových rozdílů ve vzdělávání, zbytek je určen kvalitou místního školství, (Prokop 2020) kterou pokud dokážeme zlepšit³⁰, tak optimistické reformní scénáře predikují zlepšení v PISA testech už po ukončení reformy až o 50 bodů v průměru matematické a přírodovědné gramotnosti. Nereformní scénáře predikují při optimistické variantě stagnaci, při pesimistických variantách zhoršování v řádech desítek bodů a odpovídající ekonomické ztráty v řádech stovek miliard korun ročně. (Krajčová, Mních, a Protivínský 2019) Přitom zlepšení českých studentů v PISA testech jen o 28,6 bodu (na úroveň Finska) by během života studenta narozeného v roce 2010 při reformě v tento rok zahájené a do 20 let ukončené přineslo zvýšení českého HDP na 309 % hodnoty z roku 2010 v roce 2090. Pokud by se jen všichni studenti pod minimální hranici 400 bodů z PISA testů na tuto hranici dostali, byl by za stejných podmínek efekt na české HDP podobný (306 %). (OECD 2010) Nelepší-li se trend poklesu kvality vzdělávání, klesne HPD České republiky v roce 2050 o 11 % oproti předpokladům se stavem v roce 2010. (Kleskeň a Podpiera 2010) Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (Krajčová et al. 2019) kvantifikuje ztrátu české ekonomiky na HDP při nereformním scénáři oproti scénáři reformnímu na 54 bilionů korun za život jedince.

Starat se o kvalitní pedagogické vedení škol je důležité také z dalších důvodů generovaných moderními společenskými trendy (Shrnuto v Pont et al. 2008; či Pol 2007) a sociokulturními změnami, v nichž jsou školy nástrojem jejich řízení. (Trojan 2019a) Školy čelí stále rostoucím a měnícím se potřebám stále různorodější populace studentů, jejichž životní spokojenost je v České republice ve srovnání se zeměmi OECD podprůměrná (OECD 2018b). Přibývá také studentů majících speciální potřeby (ČŠI 2018b, s. 45), kterých je v Českých školách 107 772, tzn. 11,6 % (ČŠI 2018a). Veřejné školství čelí nástupu nových trendů ve vzdělávání a učení, které už dnes často vedou rodiče k vyhledávání alternativních způsobů výuky na úkor českého veřejného školství (ČŠI 2018b, s. 43), v němž jen podprůměrné počty učitelů uvádí, že věří, že dokáží

²⁹ „Pro to, aby všichni žáci měli stejný přístup ke kvalitní výuce, abychom snižovali nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnili maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů (...) potřebujeme, aby naše školy byly vedeny jako učící se organizace, které jsou schopny naplňovat potřeby svých žáků a komunit. Takové školy potřebují schopné ředitele a jejich kvalitní pedagogické vedení.“ (Veselý et al. 2019, s. 42)

³⁰ Premisa autorů studie: Kvalitu výuky ovlivňují pedagogové. (Krajčová et al. 2019)

studentům pomoci ke kritickému myšlení či ocenit hodnotu učení, a jejichž entusiasmus je ve srovnání OECD podprůměrný. (OECD 2019b)

České školství také čelí obecnému stárnutí populace pedagogů, zejména pak těch řídicích³¹ (ČŠI 2018b, s. 48; 2019, s. 50) i nízké a klesající atraktivitě pedagogické a ředitelské profese (ČŠI 2018b), která je pro většinu pedagogů dlouhodobým zdrojem stresu – 84 % z nich uvádí některý ze syndromů vyhoření a 15,2 % střední až těžkou míru deprese (Ptáček et al. 2018). Přitom dobré pedagogické vedení školy může tyto jevy mírnit až eliminovat zde v práci opakovaně zmiňovaným vlivem na koncept pedagogického well-beingu a obecně budováním a udržováním pozitivního a zdravého klimatu školy.

Kvůli snižující se atraktivitě pedagogických profesí, o které žáci s lepšími výsledky nemají zájem (Krajčová et al. 2019), je stále důležitější udržet u profese ty, kteří si ji zvolili; zejména pak začínající či na svém působišti nové učitele. Cílenou podporu jim v českých školách však zajišťuje jen 48 % škol hodnocených ve školním roce 2017/2018 Českou školní inspekcí. O potřeby a rozvoj pedagogů pečuje podle ČŠI výborně jen 10 % hodnocených škol. 15 % pečuje o své pedagogy na úrovni, která vyžaduje zlepšení. Zpětnou vazbu poskytuje pedagogům jen 45,9 % vedení hodnocených škol. Plán dalšího vzdělávání individualizovaný podle potřeb jednotlivých učitelů zpracovalo jen 13,3 % procenta hodnocených škol. (ČŠI 2018b, s. 54–59) Ve školním roce 2018/2019 uvedlo 30,3 % učitelů, že jim ředitel poskytuje zpětnou vazbu jen jedenkrát za rok, 6,8 % uvedlo, že méně než jedenkrát za rok, 3 % učitelů pak uvedlo, že zpětnou vazbu jim ředitel školy neposkytuje nikdy. Nikdo jiný učitelům zpětnou vazbu neposkytuje častěji (ČŠI 2019, s. 61), a to je podpora učitelů, zejména začínajících, klíčová (viz výše).

5.4. Shrnutí důležitosti pedagogického vedení školy a využití potenciálu ředitelů

Česká školní inspekce ve své Výroční zprávě o školním roce 2018/2019 doporučuje „urychleně“ (*sic!*) se soustředit na odbřemenění ředitelů škol od administrativy (ČŠI 2019), neboť ředitel školy je v současné situaci permanentně přetížen, na pedagogické vedení školy nemá ani čas ani k němu nemá odpovídající podmínky (Veselý et al. 2019; Trojan 2015), a mnohdy dokonce pod tíhou jiných povinností a odpovědnosti na pedagogické vedení školy dávno rezignoval (Trojan 2017). Naopak vyšší řediteli deklarované pracovní úsilí (v oblasti pedagogického vedení školy) koreluje s vyšší efektivitou školy vyjádřenou lepším školním klimatem, častějším monitoringem rozvoje žáků, větší podporou rozvoje školy, žáků a pedagogů a jiných komponent pedagogického vedení

³¹ Podle České školní inspekce je 48,5 % ředitelů v rozmezí 51 a 60 let a jejich průměrný věk se dále zvyšuje. Ve školním roce 2018/2019 dosahoval 53,7 roku, zatímco ve školním roce 2013/2014 o více než tři roky méně (50,2 roku). Nejstarší jsou ředitelé v Karlovarském kraji (57,3 roku), nejmladší pak v kraji Jihočeském a Olomouckém (průměrně 52 let). (ČŠI 2019, s. 50)

školy tvořících kvalitní školu poskytující kvalitní vzdělávání. (viz např. Sezgin Nartgün, Limon, a Dilekçi 2020) Se zvyšující se kvalitou vzdělávání pak klesá výskyt sociálněpatologických jevů (overview v Prokop 2020), roste životní úroveň i ekonomická výkonnost země. (Krajčová et al. 2019)

Na podkladě výše uvedených fakt předpokládám, že i když pomineme jiné komponenty kvalitního pedagogického vedení školy (připravenost ředitelů, finanční zdroje, úroveň akontability atp.), prosté odbřemenění ředitelů škol od činností nespadaajících do rámce pedagogického vedení školy v kombinaci s poskytnutím podpory v činnostech, které z ředitelů sejmout nelze, i v činnostech, které jsou součástí pedagogického vedení školy, povede k minimalizaci negativních jevů provázejících české vzdělávání, jako jsou šikana, špatný psychický stav demotivovaného pedagogického sboru, kterému chybí důvěra v sebe samé i v systém, nízká atraktivita i vážnost pedagogických profesí, stárnutí ředitelů, nespokojenost žáků, kteří neradi chodí do školy, a dále tak povede ke zvýšení kvality výuky a k lepším studijním výsledkům, což se dále projeví ve zvýšení kvality života, snížení výskytu sociálněpatologických jevů ve společnosti a ve vyšším ekonomickém výkonu země. Ředitelé na péči o svou školu, své pedagogy a žáky, a na svůj rozvoj musí mít však čas a musí vědět, že na tento velmi zodpovědný úkol nejsou sami, potřebují ve své činnosti tedy **podporu**.

6. Metodologie

Dotazník, vytvořený autorem práce, byl rozeslán Národním pedagogickým institutem 26. února 2020 na 4 353 základních škol v ČR na celkem 5 708 e-mailových adres.³² Rozesílka byla opakována 6. března 2020 na stejný počet škol a adres. Sběr odpovědí trval do 13. března 2020. Neznámou je počet funkčních a aktuálních adres, které byly do rozesílky zahrnuty. Při analýze odpovědí vyšlo najevo, že v databázi jsou i ředitelé jiných než obecních základních škol, a ředitelé, kteří ve funkci ředitele již nepůsobí. Ředitelé jiných základních škol byli z analýzy vyřazeni stejně jako ředitelé, kteří uvedli svůj věk nižší než 30 let (tzn. jeden ředitel, který uvedl věk 10 let) a vyšší než 80 let (odlehle hodnoty). Do analýzy tak bylo z celkového počtu 2 195 odpovědí zahrnuto 1 908 ředitelů a ředitelek základních škol zřizovaných obcí, svazkem obcí, městskou částí, obvodem či hlavním městem Prahou.

Dotazník vychází z pilotního dotazníku vytvořeného autorem za účelem sběru dat o potřebách ředitelů středních škol v Jihomoravském a Karlovarském kraji, který jsem konzultoval

³² Informace od Národního pedagogického institutu.

s Mgr. Karlem Gargulákem ze společnosti EDUin a který jsem ověřil na přelomu roku 2019 a 2020 a jehož výsledky byly publikovány v periodiku Řízení školy (Černý 2020). Pilotní dotazník i dotazník sestavený na jeho základě pro účely zjišťování názorů a potřeb ředitelů základních škol v celé republice byl inspirován jednak již uskutečněnými šetřeními Asociace ředitelů základních škol (Němeček 2019; Trojan 2017) a jednak praktickými poznatky, které vyplynuly z přípravných rozhovorů s ředitelem vesnické základní školy (Bejček 2019), maloměstského gymnázia (Spiegel 2019) a zřizovateli základních škol ve statutárních městech v Plzni (Škubalová 2019), kde jsem byl také seznámen pro své šetření s inspirativním dotazníkem mezi řediteli základních škol, jehož podrobnosti se mi však nepodařilo dohledat ani po oslovení Asociace ředitelů ZŠ, a nemohu na něj tak jako na zdroj odkázat, a v Liberci (Řebíčková 2019), kde jsem hovořil s vedoucí oddělení školství v době, kdy odcházela zpět do vedení základního školství, kde působila i v minulosti. Podkladem pro oba dotazníky mi byla i zjištění o formách podpory, kterou poskytuje kraj svým středním a případně i základním školám v regionu. (Gajdůšek 2019; Müller 2019; Poláková 2019)

Pro přesné a srozumitelné zacílení otázek na oblasti podpory jsem obsah v práci analyzovaného dotazníku konzultoval s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, zejména s ředitelem Kanceláře ministra, Mgr. Jaromírem Beranem, a s vedoucí oddělení Strategie a analýz, Mgr. Ivetou Valachovou, také se zástupcem zřizovatelských samospráv, s místostarostkou obce Psáry pro vzdělávání Mgr. Martinou Běťákovou, taktéž působící na MŠMT, se zástupci asociace ředitelů základních škol, prezidentem Asociace PaedDr. Michalem Černým a některými jeho kolegy z dalších základních škol, i s ředitelkou malotřídní školy v Mochtíně, Mgr. Ilonou Dvořákovou.

Formulace otázek i celkový obsah dotazníku je kompromisem mezi jeho délkou, srozumitelností zajištěnou zjednodušením podstaty některých otázek (viz kapitoly o operacionalizaci), a představami, potřebami a zájmy jednotlivých aktérů, kteří do tvorby dotazníku vstupovali.

Zejména v teoretické části práce mísím fenomény, které se týkají ředitelů základních škol s fenomény, které se týkají ředitelů středních škol, byť analytická a další části práce jsou zaměřeny na ředitele základních škol. Činím tak vědomě a s odkazem na český diskurs, který je opřeny o praktickou totožnost náplně práce ředitele základní i střední školy, a na stejný požadavek na obsah jejich role. (Dvořák 2017; Trojan 2019a; 2017; 2015) Zároveň tam, kde není řečeno jinak, se fenomény vztahují ke vzdělávání ekvivalentnímu druhému stupni českých základních škol.

V práci operuji s pojmem *kvalita vzdělávání*, který, není-li s odkazem na zdrojový dokument upřesněn, dále nevysvětluji ani mu nepřisuzuji konkrétní obsah zcela záměrně. Kvalitu vzdělávání lze hodnotit různými ukazateli – ať už výsledky v testech, well-beingem žáků, nebo jinými způsoby (Garira 2020; Scherman et al. 2017) – účelem práce není definovat sporný pojem *kvalita vzdělávání*, pouze zejména v teoretické části upozornit na vliv pedagogického vedení školy na kvalitu vzdělávání, ať už je měřena jakkoli.

6.1. Čištění dat

Věk ředitelů byl vypočítán jako rozdíl roku 2020 a ředitelem uvedeného roku narození. Z analýzy dat byly vyřazeni ředitelé, kteří uvedli rok narození odpovídající 80 a více letům, a respondent, který uvedl jako rok narození 2010. Celkově se jednalo o 6 respondentů, k jejichž vyřazení mě vedl také jimi neúplně vyplněný dotazník. Celkem 45 respondentů rok narození neuvedlo, do analýzy však byli zahrnuti.

Podle upřesnění odpovědí ředitelů, kterého druhu školy jsou řediteli, u možnosti „jiného druhu školy“ byli odpovědi ručně doplňovány, neboť někteří ředitelé skutečnost, že jsou řediteli např. základní školy a zároveň mateřské školy neuvedli v možnostech uzavřené otázky, ale souhrnně slovně takovou skutečnost uvedli až u otevřené možnosti „jiného druhu školy“. Obdobným způsobem byli ředitelé, kteří v otevřené možnosti uvedli, že jsou řediteli malotřídní školy či ne plně organizované školy, zařazeni do kategorie základních škol pouze s prvním stupněm. Uvedl-li respondent, že je ředitelem základní školy s oběma stupni i ředitelem školy pouze s jedním stupněm, je s ním v analýze nakládáno jako s ředitelem školy s oběma stupni. Taktéž byli obdobným způsobem ručně doplněny odpovědi ředitelů, kteří explicitně uvedli některou z možností uvedenou v některé uzavřené otázce až v možnosti „jiné“.

Z analýzy byli vyřazeni ředitelé, kteří uvedli jako svého zřizovatele jinou možnost než obec (včetně hl. m. Prahy), městskou část či obvod a svazek obcí a ředitelé, kteří nebyli řediteli základní školy. Není-li specifikováno jinak, bylo se všemi řediteli, kteří nebyli z průzkumu vyřazeni, zacházeno jako s řediteli základní školy a jejich odpovědi jsou vztaženy k populaci ředitelů základních škol, jejichž zřizovatelem je obec. Otázky v průzkumu neodlišovaly, zda je ředitelova škola školou podle § 16 školského zákona, v nichž se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při sběru odpovědí nevyplňovali ředitelé, kteří uvedli, že jejich školy jsou zřizovány městskými částmi či obvody, počet obyvatel obce, která jejich školu zřizuje, a to z toho důvodu, aby byly minimalizovány otázky, které by mohly mást, a vytvářet tak nezáměrné chyby. Kdyby ředitelé, jejichž zřizovatelem je městská část či obvod, měli vyplňovat počet obyvatel obce, která jejich školu zřizuje, mohlo by, navzdory zdánlivé zřejmosti zadání, docházet ke zmatení ředitelů, zda vyplňovat počet obyvatel celé příslušné obce (v takovém případě statutárního města či Prahy), nebo jen městské části. Ředitelé ze statutárních měst by tak mohli vyplňovat počet obyvatel obce (tzn. městské části či obvodu) jen v řádech tisíců obyvatel, čímž by při analýze dat byli mylně zařazeni do kategorie malých obcí. Zároveň z odpovědi ředitele, že zřizovatelem jeho školy je městská část či obvod, lze s jistotou usuzovat, že zřizovatelskou obcí je statutární město (§ 4 odst. 2 zákona o obcích), za které pro účely analýzy považujeme i hlavní město Prahu. Při manuálním čištění dat proto byla chybějící hodnota reprezentující počet obyvatel zřizovatelské obce

nahrazena hodnotou 35 131, což je počet obyvatel nejmenšího statutárního města. Zároveň jen dvě města v republice mají více než 35 tisíc obyvatel a nejsou statutárními městy, a to je Třebíč a Česká Lípa. (ČSÚ 2020) V práci pracuji s daty sumarizovanými do kohort, v této oblasti je jednou z kohort kohorta ředitelů ze statutárních měst, do níž tak mohli být, z důvodu uvedeného počtu obyvatel, zařazeni ředitelé z Třebíče a z České Lípy.³³

6.2. Analýza dat

Při analýze dat z dotazníkového šetření postupuji vždy tak, že popisuji statisticky významná zjištění a sekundárně věcně významná zjištění. Za statisticky významný považuji takový rozdíl v odpovědích mezi kohortami ředitelů, který mezi odpověďmi zanesenými do kontingenční tabulky odhalil Pearsonův chí-kvadrát test při 5% hladině významnosti provedený v SPSS; tedy situaci, kdy je hodnota p Pearsonova chí-kvadrát testu nižší než 0,05, a je tak nutné zamítnout nulovou hypotézu (H_0), která tvrdí, že mezi daty v kontingenční tabulce neexistuje žádná spojitost, a nezamítnout alternativní hypotézu, která naopak tvrdí, že mezi daty vztah existuje. Za statisticky významné rozdíly pak v textu považuji takové rozdíly, které se nachází v kontingenční tabulce, kde byl statisticky významný rozdíl *en bloc* objeven. Tam, kde není v textu explicitně uvedeno jinak, jsou popisované rozdíly statisticky významné. Pro označení statisticky významného rozdílu v souhrnné tabulce stačilo, aby byl statisticky významný rozdíl objeven jen v jednom ze sledovaných rozdělení ředitelů.

Vzhledem k tomu, že ne vždy jsou předpoklady pro Pearsonův chí-kvadrát test splněny, tedy očekávané hodnoty nabývají hodnot 0 nebo ve více než 20 % případů nabývá hodnoty menší než 5, bylo v některých případech potřeba sloučit odpovědi *spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné* do společné kategorie *nepotřebné*. Pro ověření statistické významnosti výsledků byly testy prováděny v kontingenčních tabulkách se sloučenými odpověďmi i bez sloučených odpovědí. V analýze byly v grafických vyjádřeních upřednostněny nesloučené odpovědi, aby vyniklo minimální zastoupení odpovědi *zcela nepotřebné* a byla zachována co největší vypovídací hodnota. V textu však obvykle pracuji s odpověďmi *spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné* sloučeně do kategorie *nepotřebné*, a to právě z důvodu zastoupení této odpovědi ve velmi nízkých jednotkách procent, často pouze v desetinách procent – upřednostnil jsem tedy přehlednost v textu a přesnost v grafickém vyjádření.

³³ V práci tedy ředitele, kteří uvedli, že zřizovatelem jejich školy je městská část či obvod, řadím do kategorie ředitelů, zřizovatel jejichž školy je statutární město.

Za věcně významné³⁴, nejsou-li v kontingenční tabulce označeny za statisticky významné, považuji takové rozdíly v zastoupení odpovědí v jednotlivých skupinách či kohortách ředitelů, při nichž se o nejméně 10 procentních bodů při zaokrouhlení na celá procenta liší zastoupení odpovědí v jedné skupině či kohortě ředitelů od druhé u možnosti *velmi potřebné* nebo u souhrnné odpovědi *potřebné*. Tento věcně významný rozdíl je pak také zaznamenám v sumarizujících tabulkách. Při rozdílu 7 procentních bodů se o takovém rozdílu jako o věcně významném zmiňuji v textu, nikoli však v sumarizujících tabulkách. 7 procentních bodů bylo zvoleno z důvodu častého výskytu přibližně uvedeného rozdílu a potřeby, byť na malé rozdíly, zejména jsou-li trendové, upozornit.

Naopak jako bez věcné významnosti uvádím takové rozdíly, byť se nachází v kontingenční tabulce, v níž byly rozdíly vyhodnoceny jako statisticky významné, při nichž se v případě více skupin, než jsou dvě, žádná skupina ředitelů o nejméně 7 procentních bodů neliší od jedné další a zároveň procento zvolených odpovědí mezi jednotlivými sousedícími skupinami či kohortami kolísá v rozmezí jednotek procentních bodů menších než 5 (tzn., když není zřejmá odlišnost jedné skupiny od ostatních podobných) a zároveň není vysledovatelný žádný trend. V případě, že porovnávám jen dvě skupiny ředitelů, hodnotím jako bez věcné významnosti rozdíl menší než 5 procentních bodů.

Pro posouzení síly korelace mezi dvěma kardinálními proměnnými využívám Pearsonův test korelace na 1% hladině významnosti a v interpretaci výsledné hodnoty r hodnot odkazují na Evanse (1996) – velmi slabá závislost (0 až 0,19), slabá závislost (0,2 až 0,39), středně silná závislost (0,4 až 0,59), silná závislost (0,6 až 0,79) a velmi silná závislost (0,8 a více).

Vytipované oblasti podpory jsem rozčlenil do kategorií „*oblasti, kde je podpora velmi potřebná*“ (více než 55 % ředitelů označilo možnost *velmi potřebné*), „*oblasti, kde je podpora spíše potřebná*“ (méně než 55 % ředitelů označilo možnost *velmi potřebné*, ale souhrnně více než 80 % ředitelů označilo možnost *potřebné*) a „*oblasti, kde je podpora nejméně potřebná*“ (více než 20 % ředitelů označilo možnost *nepotřebné*). (Souhrnně k operacionalizaci charakteristik dat viz Tabulka 1)

Vzhledem k tomu, že ve většině oblastech je potřeba podpory ředitelů v souhrnu označována za potřebnou (odpovědi *velmi potřebné* a *spíše potřebné*), využívám jako referenční odpověď pro určení míry potřeby zejména procento zvolené možnosti *velmi potřebné*, případně v protikladu k souhrnné odpovědi *nepotřebné* (*spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné*) využívám i souhrnnou odpověď *potřebné*.

³⁴ Nechtěl jsem spoléhat pouze na posouzení významnosti statistickým testem, neboť, jak se v datech ukazuje, nemusí být existující statistická významnost vždy určující pro věcnou významnost. (Soukup 2007; Soukup a Rabušic 2007)

Obdobně bylo u některých odpovědí třeba sloučit odpovědi *nevím* a *někdo jiný* do souhrnné kategorie *nevím/jiné*. Stalo se tak u otázek, kde respondenti neposuzovali vnímanou potřebnost či míru souhlasu, ale určovali subjekt, který by měl podle jejich názoru vykonávat danou činnost, nebo vybírali z jiných možností tvořených nominálními proměnnými. V takovém případě také při analýze dat explicitně v popisu nezmiňuji procento odpovědí ředitelů, kteří zbytkovou kategorie *nevím* nebo *jiné* nebo *někdo jiný* označili. Do textového výstupu analýzy zahrnuji pouze odpovědi, které označilo více než 15 % ředitelů alespoň v jedné skupině ředitelů.

Nejdříve jsem analyzoval odpovědi ředitelů bez ohledu na kohorty. Tento globální pohled na nediverzifikovanou skupinu ředitelů jsem dále doplnil analýzou odpovědí specifikovanou podle (1) věku, (2) délky praxe ředitele na pozici ředitele, (3) velikosti ředitelovy školy a (4) velikosti zřizovatelské obce ředitelovy školy. Pro účely analýzy dat specifikované pro zmíněné různé charakteristiky ředitelů jsem ředitele zařadil do kohort. V dotazníku jsem nezjišťoval pohlaví respondentů, a tedy s charakteristikou dále nepracuji. Při minimalizaci počtu odpovědí jsem charakteristiku pohlaví vyhodnotil jako pro formulaci praktických doporučení bezpředmětnou.

Charakteristika dat	Operacionalizace charakteristiky dat
Charakteristiky spolu souvisí	Pearsonův korelační koeficient je vyhodnocen jako statisticky významný na 1% hladině významnosti. Míra souvislosti viz Evans (1996).
Statisticky významný rozdíl	V kontingenční tabulce, v níž je hodnota <i>p</i> Pearsonova chí-kvadrát testu nižší než 0,05 (5% hladina významnosti).
Věcně významný rozdíl	Při sumarizaci v tabulce: Statisticky nevýznamný rozdíl, který představuje rozdíl nejméně 10 procentních bodů při zaokrouhlení na celá čísla mezi nejméně dvěma kohortami u možnosti <i>velmi potřebné</i> nebo u souhrnné odpovědi <i>potřebné</i> .
	Při popisu v textu: Statisticky nevýznamný rozdíl, který představuje rozdíl nejméně 7 procentních bodů při zaokrouhlení na celá čísla mezi nejméně dvěma kohortami u možnosti <i>velmi potřebné</i> nebo u souhrnné odpovědi <i>potřebné</i> .
Rozdíl bez věcné významnosti	Statisticky významný rozdíl, který nepředstavuje rozdíl nejméně 5 procentních bodů při zaokrouhlení na celá čísla při dvouskupinovém rozdělení.
	Statisticky významný rozdíl, který nepředstavuje rozdíl nejméně 7 procentních bodů při zaokrouhlení na celá čísla při víceskupinovém rozdělení mezi nejméně dvěma skupinami a zároveň nejméně 5 procentních bodů mezi sousedními skupinami.
	Statisticky významný rozdíl, který nepředstavuje vysledovatelný trend při víceskupinovém rozdělení.
Oblasti, kde je podpora velmi potřebná	Více než 55 % ředitelů označilo možnost <i>velmi potřebné</i> .
Oblasti, kde je podpora spíše potřebná	Méně než 55 % ředitelů označilo možnost <i>velmi potřebné</i> , ale souhrnně více než 80 % ředitelů označilo možnost <i>potřebné</i> .
Oblasti, kde je podpora nejméně potřebná	Více než 20 % ředitelů označilo možnost <i>nepotřebné</i> .

Tabulka 1: Charakteristika dat a jejich operacionalizace.

6.3. Operacionalizace charakteristik respondentů

Pro charakteristiku *věk ředitele* jsem ředitele rozdělil do čtyř věkových kohort tak, jak ředitele dělí Česká školní inspekce (ČŠI 2019) – ředitelé do 40 let věku včetně, ředitelé ve věku 41 až 50 let včetně, ředitelé ve věku 51 až 60 let včetně a ředitelé nad 60 let věku. Od původně zamýšleného vytvoření kohorty ředitelů do 30 let věku jsem při první deskriptivní analýze výsledků ustoupil z důvodu nedostatečného zastoupení respondentů (viz kapitola věnovaná charakteristice respondentů), které odpovídá i populaci ředitelů (ČŠI 2019, s. 51).

Pro charakteristiku *délka praxe ředitele na pozici ředitele* jsem vytvořil dvě dělení. První dělení rozděluje ředitele do kohorty začínajících ředitelů a kohorty ostatních ředitelů, tzn. do kohorty ředitelů do 2 let praxe na pozici ředitele včetně a do kohorty ředitelů s třemi a více lety praxe na pozici ředitele, přičemž jsem v dotazníku nezjišťoval, zda je uváděná délka praxe ředitele přerušovaná, nebo ne. Druhé dělení rozděluje ředitele do čtyř kohort podle délky praxe na pozici ředitele – v první kohortě jsou opět zahrnuti začínající učitelé, zatímco ve zbylých třech kohortách jsou ostatní ředitelé s třemi a více lety praxe na pozici ředitele podrobněji rozděleni do kohorty ředitelů s 3 až 10 lety praxe, 11 až 20 lety praxe a 21 a více lety praxe, přičemž kohorta 3 až 10 let praxe je oproti dělení učitelů aplikovanému při šetřeních ČŠI (2019, s. 55) tvořena sloučenými kohortami respondentů s 3 až 5 lety praxe a 6 až 10 lety praxe. Kohorty jsem sloučil z důvodu zajištění dostatečného počtu respondentů v jednotlivých kohortách.

Pojem začínající ředitelé označuje ředitele do 2 let praxe na pozici ředitele a vychází z doby, do níž si ředitel musí doplnit „*znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“ (§ 5 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících) a odpovídá také době, kterou zamýšlený kariérní řád pedagogických pracovníků označuje za adaptační období (MŠMT 2017), během něhož je ředitel vystaven největší zátěži, kdy se adaptuje na novou profesi, ale zároveň se od něj očekává zavádění nových vizí, přičemž toto období, označované jako „vstup do ředitelny“ končí právě v průběhu druhého roku od ujmoutí se funkce ředitele. (Pol et al. 2009)

Pro charakteristiku *velikost ředitelovy školy* jsem vytvořil čtyři dělení. První duální dělení představuje členění ředitelů podle toho, zda se na jejich škole učí pouze na prvním stupni, nebo na obou stupních výuky. U příslušné otázky měli ředitelé na výběr z více odpovědí – mimo jiné mohli označit, že jsou řediteli základní školy pouze s prvním stupněm, anebo řediteli školy s oběma stupni výuky. Někteří ředitelé označili obě možnosti, v analýze je tedy řadím do kategorie ředitelů školy s oběma stupni výuky. Někteří ředitelé označili možnost *jiné*, do níž uvedli, že jsou řediteli malotřídky či neplněorganizované školy. Takové ředitele jsem zařadil do kategorie ředitelů pouze s prvním stupněm výuky.

Druhé duální dělení představuje dělení ředitelů podle počtu žáků v jejich škole. Jako ředitele z malých škol označuji shodně s Českou školní inspekcí (ČŠI 2019) ředitele ze škol do 150 žáků. Vzhledem k pochopitelnému a velkému překryvu, který se v analýze dále projevuje, mezi množinou ředitelů ze škol do 150 žáků a ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky, používám při shrnutích pro obě kategorie pojem ředitelé z malých škol či zjednodušeně malé školy. Jako malé školy však označují autoři závěrečné zprávy TIMSS (Tomášek et al. 2016) i PISA (Blažek et al. 2019) školy do 250 žáků. Ačkoli v práci upřednostňuji terminologii ČŠI, dělení podle PISA jsem v analýze využil také, a v třetím dělení tak ředitele člením do kohort podle toho, zda jsou řediteli školy do 250 žáků, řediteli školy s 251 až 400 žáky, 401 až 550 žáky, nebo řediteli školy s 551 žáky a více. Uvedená tři dělení ředitelů podle počtu žáků jejich školy doplňuji ještě čtvrtým dělením, kterým jsem ředitele rozdělil do kohort, které odpovídají pěti kvantilům. V každé kohortě je tak zastoupen stejný počet ředitelů, čímž vznikly skupiny ředitelů škol do 66 žáků včetně (tzn. 20 % ředitelů je řediteli školy do 66 žáků včetně), škol s 67 až 168 žáky, škol s 169 až 310 žáky, škol s 311 až 504 žáky a škol s 505 a více žáky. Dělení ředitelů do pěti kvantilů jsem zde i u další sledované charakteristiky využil, neboť umožňuje postihnout případné trendy.

Pro charakteristiku *velikost zřizovatelské obce ředitelovy školy* jsem zvolil jedno duální dělení a dvě vícečetná. V duálním dělení používám pojmy statutární město a ostatní obce, přičemž za statutární město považuji takovou zřizovatelskou obci, u níž ředitel uvedl 35 131 a více obyvatel, byť do uvedené kategorie spadají i města Třebíč a Česká Lípa, které nejsou statutárními městy (ČSÚ 2020) a hlavní město Praha. Cílem bylo především odlišit velká města potenciálně dělená na části či obvody, které mají nejvíce kapacit pro poskytování podpory svým školám, na rozdíl *de facto* od všech ostatních obcí. (Masopustová a Jüpter 2019) V dotazníku nebylo možné spolehlivě odlišit například obce s rozšířenou působností. Otázku jsme po konzultaci s aktéry z praxe vyřadily, neboť uvedení aktéři byli skeptičtí, že ředitelé touto informací „z hlavy“ disponují, přičemž umožnit ředitelům vyplňovat dotazník „z hlavy“ bez nutnosti jakékoli informace dohledávat bylo primárním cílem struktury dotazníku a formulace otázek.

Pro vícečetné dělení byly využity opět kvantily, díky kterým každá velikostní kohorta obcí obsahuje stejné množství respondentů, a dělení inspirované analýzou PISA (Blažek et al. 2019). Kvantily dělí ředitele do kohorty ředitelů z obcí do 800 obyvatel, kohorty ředitelů z obcí s 801 až 1 600 obyvateli, s 1 601 až 6 000 obyvateli, 6 001 až 35 131 obyvateli a řediteli z obcí s více než 35 131 obyvateli, přičemž poslední kohorta plně odpovídá kohortě ředitelů ze statutárních měst. Dělení dle PISA je hrubší a rozlišuje ředitele z obcí do 3 000 obyvatel, ředitele z obcí s 3 001 až 15 000 obyvateli a ředitele z obcí s více než 15 000 obyvateli.

Souhrn operacionalizace charakteristik ředitelů je uveden v Tabulce 2.

Sledovaná charakteristika	Kohorty	Operacionalizace
Věk	4 kohorty	do 40 let, 41 až 50 let, 51 až 60 let, více než 60 let
Délka praxe	Začínající a ostatní	do 2 let, více než 2 roky
	4 kohorty	do 2 let, 3 až 10 let, 11 až 20 let, více než 20 let
Velikost školy	Malá a velká (podle stupňů výuky)	škola pouze s prvním stupněm výuky, škola s oběma stupni výuky
	Malá a velká (podle počtu žáků)	do 150 žáků, více než 150 žáků
	4 kohorty (PISA)	do 250 žáků, 251 až 400 žáků, 401 až 550 žáků, více než 551 žáků
	5 kvantilů	do 66 žáků, 67 až 168 žáků, 169 až 310 žáků, 311 až 504 žáků, 505 a více žáků
Velikost zřizovatelské obce	Statutární město, ostatní	nad 35 131 obyvatel včetně, ostatní menší obce
	3 kohorty (PISA)	do 3 000 obyvatel, 3 001 až 15 000 obyvatel, více než 15 000 obyvatel
	5 kvantilů	do 800 obyvatel, 801 až 1 600 obyvatel, 1 601 až 6 000 obyvatel, 6 001 až 35 131 obyvatel, s více než 35 131 obyvatel

Tabulka 2: Operacionalizace sledovaných charakteristik ředitelů.

6.4. Obecně k otázkám v dotazníku

Ředitelé byli předem i u jednotlivých otázek, tam, kde byl předpoklad možného zkreslení špatným pochopením otázky, pro upřesnění vyzváni, aby se zamysleli nad tím, jak by „to“ podle nich mělo být, nikoli, jak je „to“ nyní. Například v případě otázek o podpoře při veřejných zakázkách jsem se riziko zkreslení daného různou praxí a různou mírou již nyní poskytované podpory snažil minimalizovat vysvětlující větou: „*Neuvažujte, jaký je stav nyní. Představte si, jak by měla situace v ideálním případě vypadat.*“

V dotazníku operuji s pojmem *subjekt podpory*, který je původcem děje u otázek zjišťujících vnímanou míru potřebné podpory. Ředitelé, aby bylo minimalizováno zkreslení pramenící z úrovně již poskytované podpory, míry důvěry či dobré nebo špatné zkušenosti s činností subjektů, z nichž bylo na výběr, byli vyzváni: „*Zamyslete se nad tím, v kterých níže uvedených činnostech byste uvítali podporu a v jaké formě. Neuvažujte nad tím, kdo by měl podporu poskytovat. Předpokládejme, že podporu v daných činnostech budou poskytovat odborníci, kterým důvěřujete, ať už zaměstnanci školy nebo externí subjekty. Souhrnně tuto neznámou ideální entitu níže označujeme jako subjekt podpory.*“

Takovými subjekty podpory jsou v dotazníku v závislosti na otázce obce či jejich svazky, státní instituce na úrovni okresu [čímž se implicitně odkazují na bývalé školské úřady, ale i na připravovaný střední článek podpory (Veselý et al. 2019)], Česká školní inspekce, neziskové organizace či soukromé vzdělávací instituce nebo samotné školy či jejich svazky.

Pro účely dotazníku byl ředitelům charakterizován pedagogický ředitel jako ředitel, který se věnuje „*především výuce na škole. Hospituje na hodinách, sleduje výsledky vzdělávání, tvoří učební plány, stará se o rozvoj studentů a pedagogů, formuluje vize školy, spolupracuje s jinými školami*“

a sdílí s nimi dobrou praxi.“ Provozní ředitel pak jako ředitel, který se věnuje „především správě školy. Stará se o rozpočet školy, účetnictví, správu investičních projektů a administraci veřejných zakázek a nákupů, spravuje budovu školy, plánuje její rozšiřování či opravy.“ Uvedené zjednodušené charakteristiky vychází z teoretického vymezení diplomové práce a pedagogický ředitel odpovídá vymezení pedagogického vedení školy.

S ohledem na vymezení jsem pracovně činnosti, které byly pro zjišťování míry vnímané potřebné podpory vybrány, rozdělil do dvou oblastí – na provozní záležitosti školy a na pedagogické záležitosti školy (viz Příloha 2). Do provozních záležitostí školy pak jako samostatné kategorie, a to s ohledem na jinou formu otázky a možných odpovědí, řadím i veřejné zakázky a investiční projekty. Naopak pro svůj charakter řadím do pedagogických záležitostí vzdělávací projekty.

Investiční projekty jsem v dotazníku charakterizoval jako projekty, které jsou *„zaměřeny zejména na výstavbu a nákup nemovitostí, nákup nových strojů, technologií atd. Jde tedy o pořízení dlouhodobého hmotného a nehmotného majetku, ať už je financován jakýmkoli způsobem.“* Vzdělávací projekty jsou pak takové projekty, které *„spadají do neinvestičních projektů - tzn. měkké aktivity, tj. například vzdělávací kurzy, školení, organizace volnočasových aktivit atd.“* S ohledem na uvedené zjednodušení, které nerozlišuje původ financí, a tedy ani náročnost jejich čerpání a využití, byli ředitelé dále upozorněni, že konkrétní otázky jim pomohou rozlišit, *„zda se jedná o projekt financovaný z dotačního titulu (např. dotace EU či MŠMT) či z rozpočtu školy“.*

Otázka v oblasti postojů ředitelů k projektovému řízení vždy zněla: *„Měl by subjekt podpory v níže uvedených fázích vzdělávacího/investičního projektu činnost vykonávat pro školu, nebo vykonávat za sebe, nebo škole na požádání jen poskytnout radu?“* Přičemž bylo dále vysvětleno, že *„vykonávat pro školu znamená, že odpovědnost za projekt nese škola včetně všech práv a rizik, subjekt podpory jen vykonává některé z uvedených činností pro školu, aby je nemusel vykonávat např. ředitel, kdežto vykonávat za sebe znamená, že subjekt podpory je sám nositelem projektu s riziky a právy a se školou její potřeby jen konzultuje.“* Ředitelé volili z možností *„příprava žádosti o projekt“, „podání žádosti o projekt“, „administrativní práce související s projektem“ a „realizace projektu“,* přičemž v případě investičního projektu došlo ještě k rozlišení podle náročnosti projektu – mezi realizací projektu *„typu nákup interaktivních tabulí“ a „typu zateplení budovy“.*

7. Zjištění vyplývající z dotazníkového šetření

V následující části práce budou podrobně popsány charakteristiky ředitelů základních škol účastnících se průzkumu, jejich postoje zaujaté k vybraným výrookům a fenoménům a názory na míru potřebné podpory ve vytipovaných oblastech pedagogických a provozních záležitostí školy roztríděné s ohledem na sledované charakteristiky ředitelů: *věk, délka praxe ředitelů na pozici ředitelů, počet žáků ředitelovy školy a počet obyvatel zřizovatelské obce*. Do textu budou také začleněny grafy, které ilustrují obecný trend či vypovídající tendenci. Kompletní grafické vyjádření roztríděné podle sledovaných charakteristik ředitelů tak, jako v následující kapitole, je uvedeno v Přílohách 3 až 24. Shrnutí názorů a postojů ředitelů podle dané charakteristiky je uvedeno vždy na konci příslušné podkapitoly věnující se jedné charakteristice ředitelů. Celková vnímaná míra potřebné podpory ve vytipovaných oblastech (bez ohledu na charakteristiky ředitelů) je prezentována v Kapitole 8.

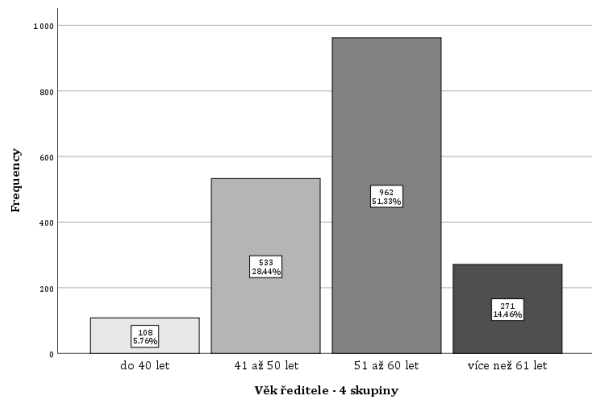
7.1. Charakteristika vzorku ředitelů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 1 908 ředitelů základních škol zřizovaných obcí nebo městskou částí nebo obvodem či svazkem obcí³⁵. Nejvíce ředitelů pocházelo ze Středočeského kraje (téměř 14 %), nejméně pak z kraje Karlovarského (3 %), kde se také nachází nejméně základních škol (MŠMT 2020a). Kromě kraje Libereckého a Karlovarského byl vzorek ředitelů v krajích vždy větší než 100 respondentů. (Viz Příloha 1)

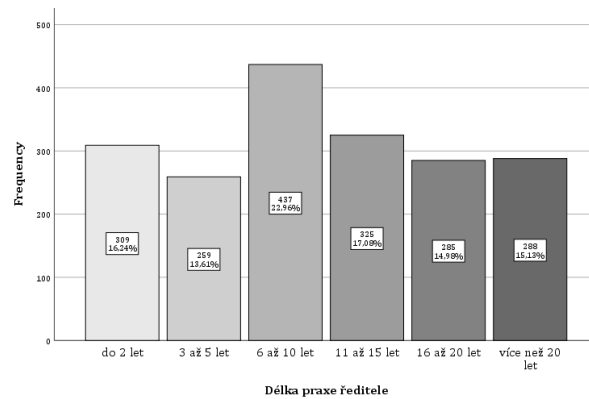
Průměrný věk ředitelů ve vzorku byl 52,96 let (medián 54). Nejmladším ředitelům v průzkumu bylo 32 let, 4 % ředitelům bylo méně než 40 let, nejstaršímu řediteli pak 72. Jen třetině ředitelů bylo méně než 50 let a polovině ředitelů bylo mezi 51 a 60 lety. (Graf 1) Uvedené charakteristiky přibližně odpovídají věkové struktuře českých ředitelů, jejichž stáří je průměrně 53,7 roku, 48,5 % je ve věku mezi 51 a 60 lety a 31,3 % ředitelů je méně než 50 let. (ČŠI 2019)

Ředitelé za sebou měli průměrně 28 let praxe ve školství (medián 29), z čehož bylo průměrně 12 let praxe na pozici ředitele školy (medián 10). 16 % ředitelů lze klasifikovat jako začínající ředitele (do dvou let praxe). 99 % ředitelů uvedlo délku své praxe ředitele školy 30 let a nižší. Nejčastěji ředitelé uváděli délku své praxe ředitele mezi 6 a 10 lety (23 %). (Graf 2) Platí také, že narůstající věk ředitelů koreluje s narůstající délkou praxe ředitelů, ale jen středně silně (hodnota $r = 0,57$ Pearsonovy korelace).

³⁵ 23 z celkového počtu (0 až 4 v kraji).

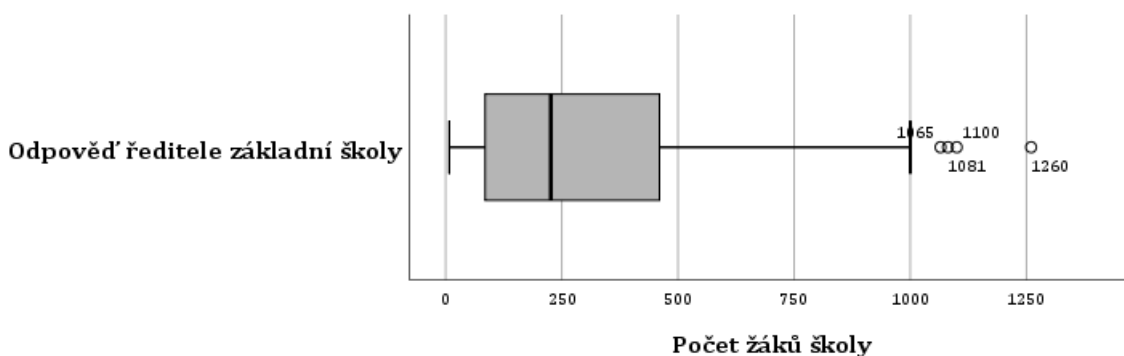


Graf 1: Věk ředitelů ve vzorku.



Graf 2: Délka praxe ředitelů ve vzorku na pozici ředitele.

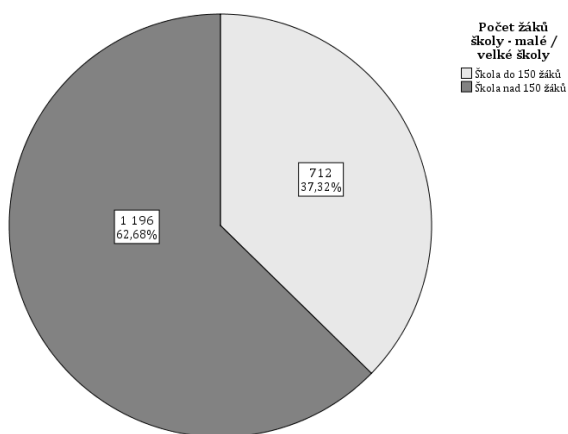
Průměrně velkou školu ve vzorku navštěvuje 291 žáků, naproti tomu průměrnou základní školu zřizovanou obcí v České republice navštěvuje 251 žáků. (MŠMT 2020b) Čtvrtinu škol ve vzorku navštěvuje do 85 žáků, polovinu škol ve vzorku do 226 žáků (medián) a více než 500 žáků navštěvuje méně než pětinu škol ve vzorku. (Graf 3)



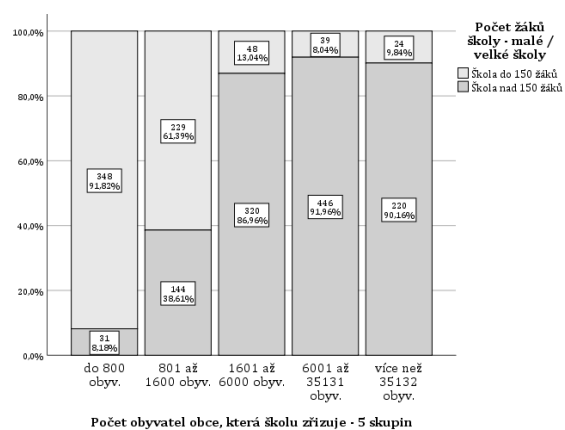
Graf 3: Velikost škol ve vzorku podle počtu žáků.

V České republice bylo ve školním roce 2019/2020 3 619 základních škol zřizovaných obcí, z toho se na 1 315 z nich vyučovalo pouze na prvním stupni. Podíl základních škol pouze s prvním stupněm zřizovaných obcemi tak v České republice představuje 36,3 %. (MŠMT 2020b) Ve vzorku získaném dotazníkovým šetřením činí podíl ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky 28,5 %. Ředitelé z malých škol (do 150 žáků) tvoří 37 % respondentů ve vzorku (Graf 4), ale tento poměr se mezi kraji i mezi velikostními skupinami obcí statisticky významně liší. V populaci bychom ředitelů ze škol do 150 žáků našli ve školním roce 2018/2019 51 %. Jedná se tak o největší disproporci mezi vzorkem ředitelů získaným dotazníkovým šetřením a populací, která je však způsobena také započítáním všech základních škol všech zřizovatelů, včetně zřizovatelů soukromých, kteří ve školním roce 2018/2019 zřizovali v České republice 5,2 % základních škol (ČŠI 2019), které navštěvovalo průměrně 75 žáků, tedy více než třikrát méně než průměrnou obecní základní školu. (MŠMT 2020b)

Malé školy zřizují nejčastěji malé obce – obce do 800 obyvatel v 92 % případů zřizují malou školu. Naopak největší kategorie obcí zřizuje malé školy jen v necelé desetině případů. Kategorie obcí uvedené v grafu (Graf 5) tvoří vždy pětinu zřizovatelských obcí ve vzorku. Velikost školy a počet obyvatel obce, která ji zřizuje, spolu souvisí velmi silně (hodnota $r = 0,9$ Pearsonovy korelace).



Graf 4: Poměr počtu malých a velkých škol ve vzorku (celkově).



Graf 5: Poměr malých a velkých škol ve vzorku (podle velikostních skupin obcí).

7.2. Postoje ředitelů

Kdyby si ředitelé museli vybrat mezi rolí pedagogického ředitele a provozního ředitele³⁶ více než čtyři pětiny oslovených ředitelů by zvolilo roli ředitele pedagogického.³⁷ Ředitelé se na roli pedagogického ředitele cítí v nadpoloviční většině případů dobře připraveni a ve zbylé téměř polovině případů spíše připraveni, ale 69 % ředitelů rozhodně souhlasí s tvrzením, že na pedagogické vedení školy nemají tolik času, kolik by si představovali. S tvrzením o nedostatku času na pedagogické vedení nesouhlasí přibližně desetina dotázaných. Ačkoli ředitelé deklarují nedostatek času na pedagogické vedení, roli pedagogického ředitele plní někdo jiný než ředitel školy jen ve třetině případů, většinou zástupce ředitele školy (v 28,2 % případů, zatímco samotný ředitel plní roli pedagogického ředitele v 66,2 % případů). (Graf 6)

Navzdory deklarovanému nedostatku času na pedagogické vedení školy by jen 41,4 % ředitelů nevadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, přičemž

³⁶ **Pedagogický ředitel:** Věnuje se především výuce na škole. Hospituje na hodinách, sleduje výsledky vzdělávání, tvoří učební plány, stará se o rozvoj studentů a pedagogů, formuluje vize školy, spolupracuje s jinými školami a sdílí s nimi dobrou praxi.

Provozní ředitel: Věnuje se především správě školy. Stará se o rozpočet školy, účetnictví, správu investičních projektů a administraci veřejných zakázek a nákupů, spravuje budovu školy, plánuje její rozšiřování či opravy.

³⁷ Ředitelé byli vyzváni, aby neuvažovali o tom, jaká je situace nyní, nebo jak by to podle současné právní úpravy být mělo, ale aby odpověděli podle toho, jak skutečně sebe samé vnímají v případě, že by si museli vybrat.

by zůstala pro každou ze škol zachována samostatná role pedagogického ředitele a jen provozní ředitel by byl společný. Na druhou stranu 80,5 % ředitelů souhlasí s tvrzením, že by byli rádi jen pedagogickým ředitelem, zatímco správy provozních záležitostí by se vzdali ve prospěch někoho jiného, komu věří a kdo by provozní správu školy dobře zvládl odborně i z hlediska kapacit. (Graf 6) Nemuselo by se tak nutně jednat o současného zřizovatele ředitelovy základní školy, přesto si téměř tři čtvrtiny ředitelů myslí, že by zřizovatelem základního školství měly dále být obecní samosprávy, kterým by však mělo být odepřeno právo podle vlastního uvážení jmenovat pedagogické ředitele. Pedagogického ředitele by podle 58,2 % ředitelů měla jmenovat výběrová komise s převahou odborníků. (Graf 7)

Na otázku, kdo by měl být zaměstnavatelem pedagogického ředitele, kterého by podle většiny ředitelů dále neměla jmenovat podle vlastního uvážení obec, žádný názor nepřevažuje, ale jen čtvrtina oslovených ředitelů si myslí, že by to měly být obecní samosprávy. Shodně v přibližně vždy třetině případů se ředitelé domnívají, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být sama škola či jejich svazek, případně státní instituce na úrovni okresu (v upřesněních jsou často zmiňovány bývalé školské úřady).

Provozního ředitele by měla obec zaměstnávat podle 46,1 % ředitelů. Dalších 29,7 % ředitelů se domnívá, že by provozního ředitele měla zaměstnávat sama škola, a 17,5 % ředitelů by přisoudilo zaměstnavatelskou roli provozního ředitele státní instituci na úrovni okresu. (Graf 9)

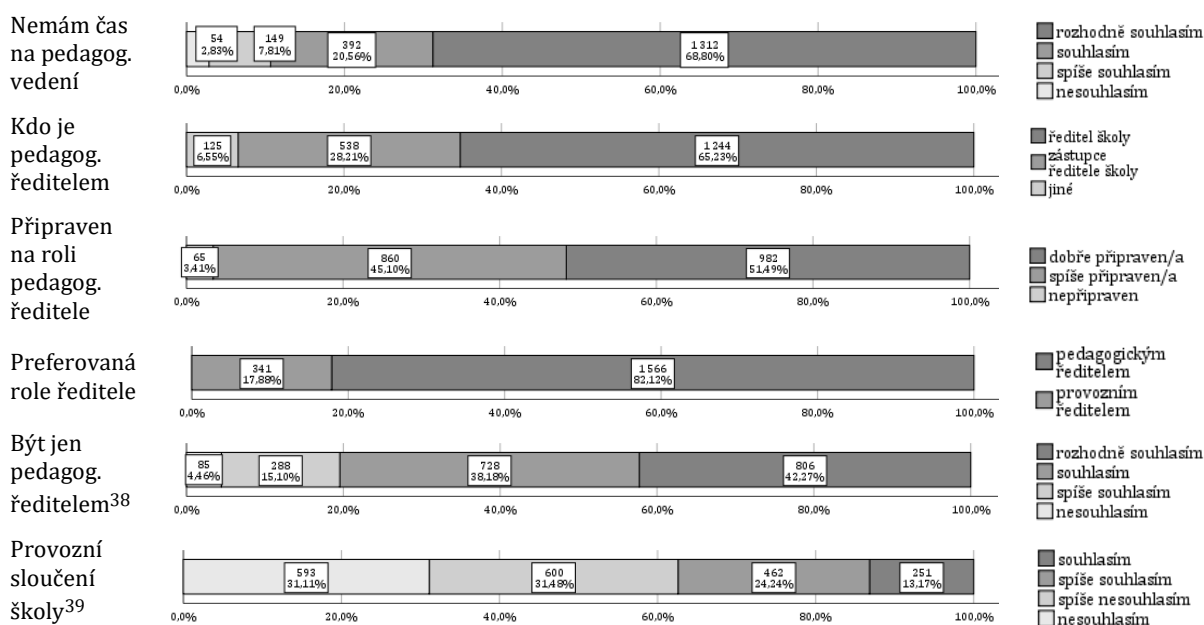
V případě pedagogických a jiných než dále vyjmenovaných nepedagogických pracovníků převažuje u ředitelů názor, že by jejich zaměstnavatelem měla být sama škola či jejich svazek, a to nejméně ve třech čtvrtinách případů. Obdobně jednoznačný je i názor ředitelů na zaměstnavatele ekonoma, jehož by měla podle 57,9 % ředitelů zaměstnávat sama škola a jen podle dalších 22,7 % zřizovatelská obec. Obdobný počet ředitelů (24,8 %) se domnívá, že by obec měla zaměstnávat projektového manažera. Přibližně stejný počet ředitelů (25,3 %) se ale domnívá, že by zaměstnavatelem ekonoma měla být státní instituce na úrovni okresu. Stále však, jako u projektového manažera, dominuje (38 % ředitelů) názor, že by jeho zaměstnavatelem měla být sama škola či jejich svazek. (Graf 9)

Většina ředitelů se domnívá, že by činnosti související s pedagogickým vedením měla realizovat státní instituce na úrovni okresu. Metodickou pomoc v oblasti výuky by státní instituce na úrovni okresu měla realizovat podle 71,9 % ředitelů a organizaci meziškolních předmětových kabinetů podle 61,7 % ředitelů. Jen přes desetinu ředitelů (11 %) se domnívá, že by metodickou pomoc v oblasti výuky měla poskytovat sama škola či jejich svazek. Více než dvojnásobek ředitelů (24,3 %) se poté domnívá, že by škola sama či jejich svazek měla organizovat meziškolní předmětové kabinety.

Vzdělávací projekty by podle 47,9 % ředitelů také měla realizovat státní instituce na úrovni okresu, zatímco investiční projekty jen podle 27,9 % ředitelů. U investičních projektů se většina ředitelů domnívá, že by je měla realizovat obec či jejich svazek (60,2 %), ale realizaci vzdělávacích projektů by obci svěřilo jen 4,1 % oslovených ředitelů. Častěji se ředitelé domnívají, že by vzdělávací projekty měla realizovat sama škola či jejich svazek, a to v 34,9 % případů. Investiční projekty by si škola sama měla realizovat jen podle 5,4 % ředitelů. (Graf 8)

Postoje ředitelů s ohledem na charakteristiky ředitelů jsou podrobněji popsány v následujících podkapitolách.

Názory ředitelů v záležitostech pedagogického vedení školy.

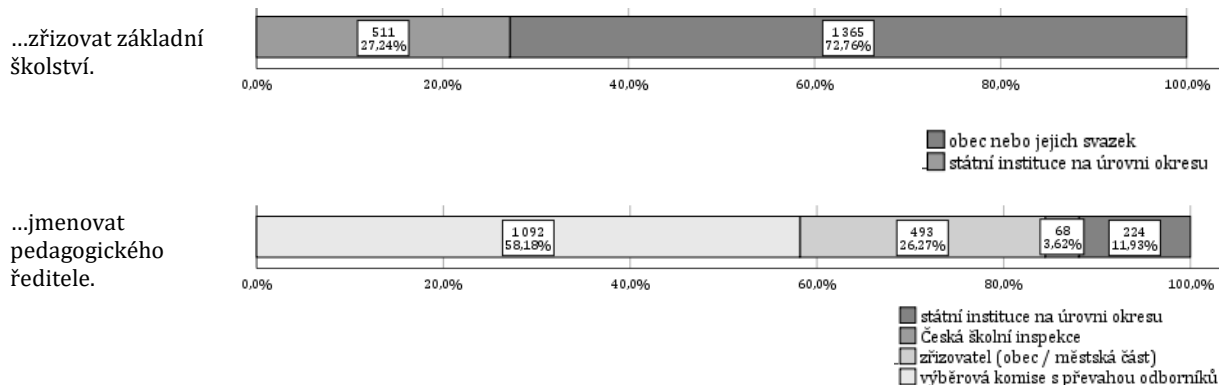


Graf 6: Názory ředitelů v záležitostech pedagogického vedení školy (celkově).

³⁸ Tvrzení: „Rád bych byl jen pedagogickým ředitelem. Správy provozních záležitostí se rád vzdám ve prospěch někoho jiného. (Představte si, že by provozní záležitosti převzal někdo, komu věříte a kdo by to zvládl odborně i kapacitně. Nemusí se tak nutně jednat o současného zřizovatele.)“

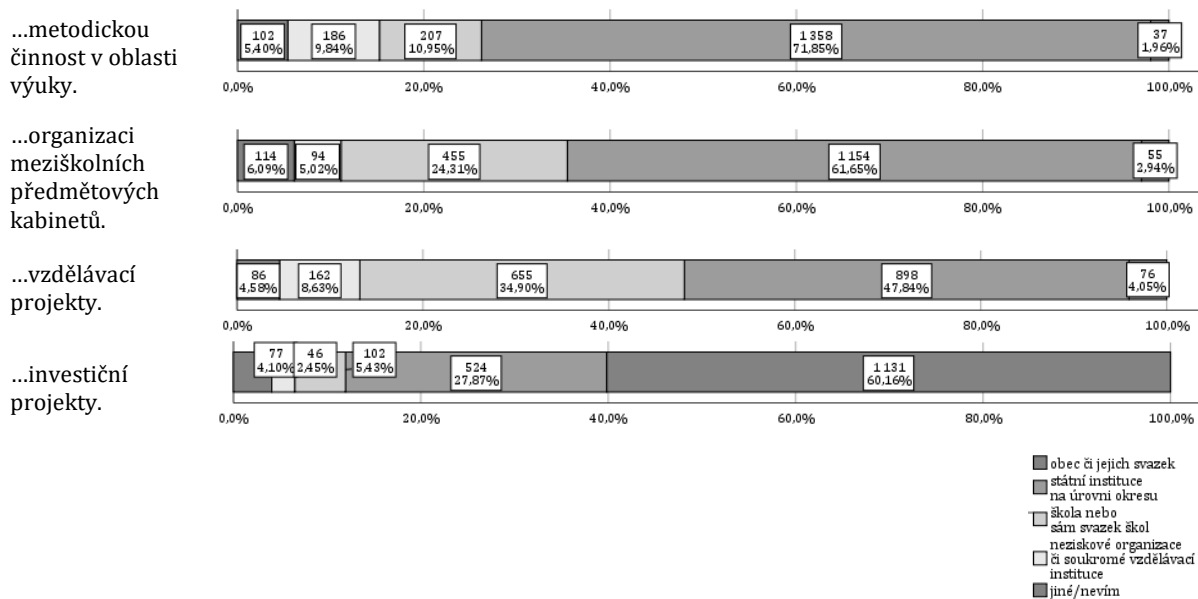
³⁹ Tvrzení: „Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy mé školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozní ředitel by byl společný.“

Odpoředi ředitelů na otázku, kdo by měl...



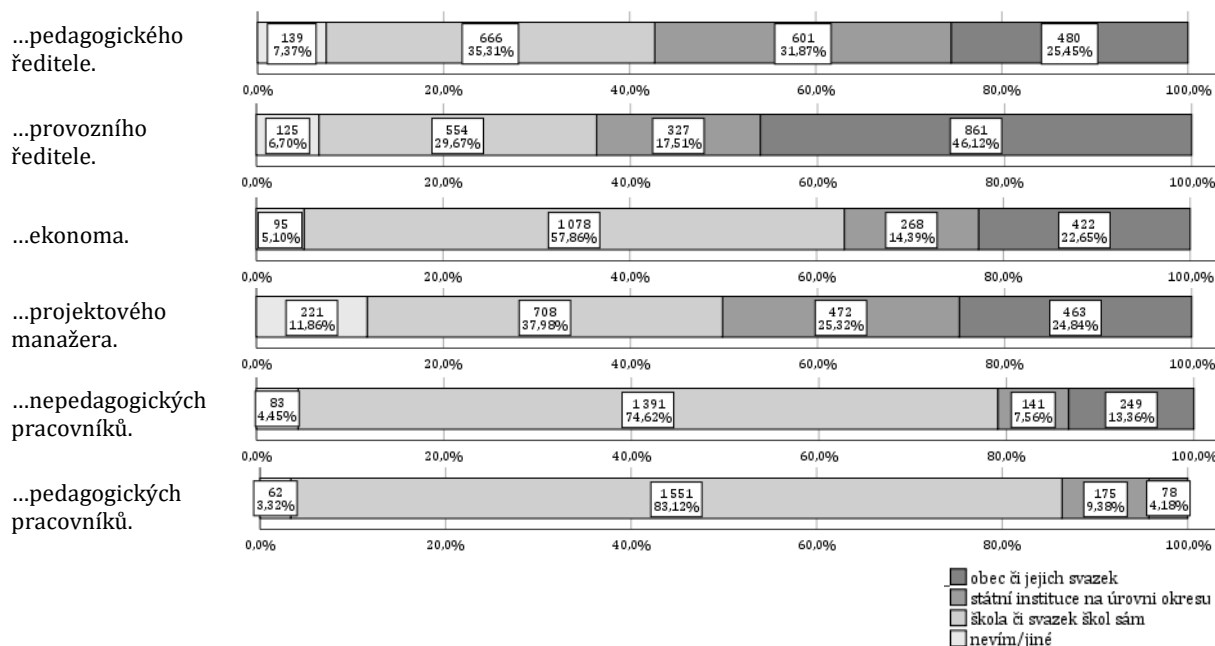
Graf 7: Názory ředitelů na otázku, kdo by měl být zřizovatelem základního školství a kdo by měl jmenovat pedagogického ředitele (celkově).

Odpoředi ředitelů na otázku, kdo by měl realizovat...



Graf 8: Názory ředitelů na otázku, kdo by měl realizovat dané činnosti týkající se pedagogického vedení školy (celkově).

Odovědi ředitelů na otázku, kdo by měl být zaměstnavatelem...⁴⁰



Graf 9: Názory ředitelů na otázku, kdo by měl být zaměstnavatelem vybraných profesí (celkově).

7.3. Ředitelé podle věku

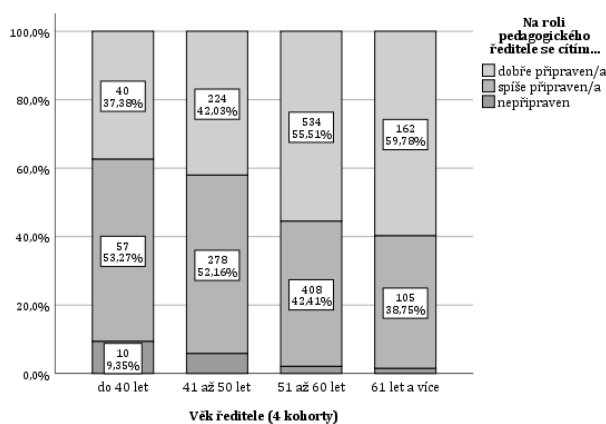
V následujících podkapitolách jsou postoje a názory ředitelů ve vzorku analyzovány s ohledem na charakteristiku věk. Shrnutí názorů a postojů s ohledem na charakteristiku věk je zpracováno v tabulce na konci příslušné podkapitoly. V poslední podkapitole naleznete textové shrnutí. Kompletní grafické zpracování postojů a názorů ředitelů naleznete v Přílohách 3 až 7.

7.3.1. Ředitelé podle věku: Postoje

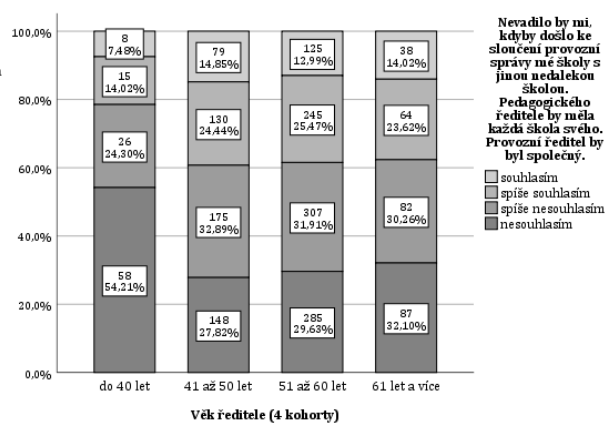
Nejčastěji (v 24,4 % případů) by roli provozního ředitele před rolí ředitele pedagogického, kdyby si museli vybrat, preferovali ředitelé z nejmladší věkové kohorty, do 40 let věku; nejméně pak ředitelé hned v následující starší věkové kohortě (41 až 50 let včetně), kteří by roli provozního ředitele preferovali jen v 14,6 % případů. V každé další kohortě pak množství ředitelů, kteří v případě nutnosti preferují roli provozního ředitele, opět stoupá, nedosahuje však již hodnoty z první věkové kohorty. Jsou to však zároveň nejmladší ředitelé ve vzorku, kteří se na roli pedagogického ředitele cítí nejméně připraveni. (Graf 10) Za dobře připravené se považuje 37,4 % ředitelů z nejmladší věkové kohorty, oproti 59,8 % ředitelů z nejstarší věkové kohorty (61 let a více). Vzhledem ke struktuře odpovědí se sobě podobají první dvě věkové kohorty (až do 50 let

⁴⁰ Ředitelé měli uvést, kdo si myslí, že by měl vykonávat následující činnosti v případě, že by na výkon měl zajištěny adekvátní finanční prostředky.

věku včetně) a liší se oproti jinak sobě podobajícím se dvěma nejstarším věkovým kohortám (51 let věku včetně a výše). Rozdíl se pohybuje nad 10 procentními body.



Graf 10: Ředitelé ZŠ vnímaná míra připravenosti na roli pedagogického ředitele (podle věku – 4 kohorty).



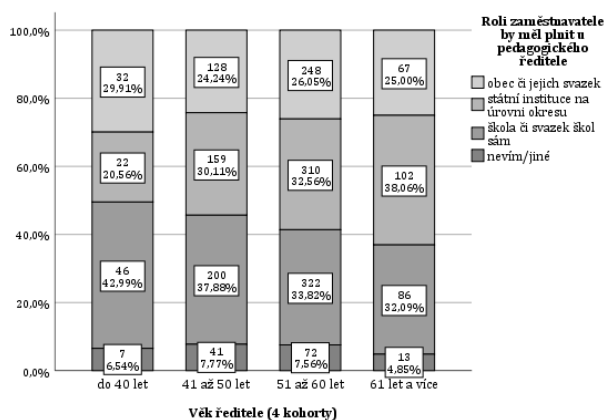
Graf 11: Ředitelé ZŠ vnímaná míra souhlasu se sloučením provozní správy jejich školy (podle věku – 4 kohorty).

V souladu se skutečností, že jsou to mladší ředitelé, kteří častěji vyjadřují vůli vybrat si v případě nutnosti roli provozního ředitele, jsou to opět nejmladší ředitelé ve vzorku, kteří nejméně často souhlasí s tvrzením, že by chtěli být jen pedagogickými řediteli a správu provozních záležitostí předat někomu jinému (souhlasí 29,9 % a spíše souhlasí dalších 39,3 % nejmladších ředitelů, zatímco v ostatních starších kohortách se tato čísla pohybují mezi 41,7 až 44,1 % souhlasících ředitelů a 36,9 až 39 % spíše souhlasících ředitelů). Nejmladší ředitelé také výrazně častěji nesouhlasí s tvrzením, že by jim nevadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, a kdyby tak měla každá škola sice svého pedagogického ředitele, ale provozní ředitel by byl pro sloučené školy společný. (Graf 11) Nejmladší ředitelé nesouhlasí v 54,2 % případů (a v dalších 24,3 % spíše nesouhlasí), zatímco ředitelé v ostatních věkových kohortách nesouhlasí v 27,8 až 32,1 % případů (a v dalších 30,3 až 32,9 % případů spíše nesouhlasí). Celkový rozdíl (v souhrnu odpovědí *nesouhlasím* a *spíše nesouhlasím*) tak činí přibližně více než 17 procentních bodů.

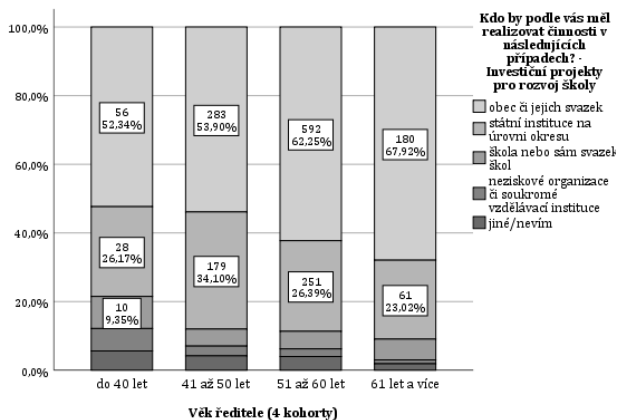
Souhlas s tvrzením, že na pedagogické vedení nemají jako ředitelé tolik času, kolik by si představovali, se podle věku neliší, ale liší se podíl ředitelů, kteří v kohortách uvádějí, že roli pedagogického ředitele na škole neplní oni (41,1 % v první kohortě do 40 let včetně a 43,9 % v poslední věkové kohortě nad 61 let včetně), ale někdo jiný. Zástupci ředitelů plní roli pedagogického ředitele nejčastěji u nejstarších ředitelů ve vzorku, a to v 39,9 % případů – o nejméně 10 procentních bodů častěji než v ostatních kohortách.

Neliší se také názor ředitelů v jednotlivých kohortách na otázku, kdo by měl zřizovat základní školství, ale názor na to, kdo by měl jmenovat pedagogického ředitele už se statisticky významně

liší. Jen podle pětiny ředitelů z nejstarší kohorty by ředitele měla jmenovat zřizovatelská obec, kdežto nejmladší ředitelé si totéž myslí téměř v třetině případů. Výběrová komise s převahou odborníků by měla jmenovat pedagogického ředitele jen podle těsné většiny 50,9 % ředitelů z nejmladší věkové kohorty, zatímco podle ředitelů z nejstarší věkové kohorty by tím, kdo jmenuje pedagogického ředitele, měla být výběrová komise s převahou odborníků v 64,9 % případů.



Graf 12: Názory ředitelů na zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle věku – 4 kohorty).



Graf 13: Názory ředitelů na realizátora investičních projektů (podle věku – 4 kohorty).

Rozdíly v odpovědích na otázku, kdo by měl být zaměstnavatel pedagogického ředitele, nejsou mezi věkovými kohortami sice statisticky významné, ale jsou to nejmladší ředitelé ve vzorku, kteří si nejčastěji myslí, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být sama škola (43 % z nich) nebo obec či jejich svazek (29,9 % ředitelů z kohorty ředitelů do 40 let včetně). Nejmladší ředitelé se také nejméně často domnívají, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být státní instituce na úrovni okresu (20,6 % z nich). V každé další věkové kohortě procento ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být státní instituce na úrovni okresu, narůstá až k 38,1 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě. (Graf 12)

I v případě provozního ředitele jsou to ředitelé z nejmladší věkové kohorty, kteří se nejčastěji domnívají (34,9 % z nich), že by jeho zaměstnavatelem měla být sama škola, avšak tento rozdíl, na rozdíl od výše uvedených rozdílů, není statisticky významný. U názoru na zaměstnavatele ostatních pedagogických i nepedagogických zaměstnanců nenacházíme mezi věkovými kohortami ředitelů žádné rozdíly. Obdobně tak u názoru na zaměstnavatele ekonoma a projektového manažera nenacházíme statisticky významné rozdíly, byť u názoru na zaměstnavatele projektového manažera lze nalézt věcně významné rozdíly naznačující odlišnost názorů mladších a starších ředitelů, kteří jako jeho zaměstnavatele častěji vidí samotnou školu a méně často obec.

V názorech ředitelů na typ subjektu podpory, který by měl vykonávat metodickou pomoc v oblasti vzdělávání či organizovat meziškolní předmětové kabinety, nepanují mezi věkovými kohortami statisticky významné rozdíly, jen v případě metodické pomoci lze vysledovat trend v každé starší kohortě stoupajícího procenta názorů, že by tuto činnost měla vykonávat státní instituce na úrovni okresu (z 66,4 % ředitelů v nejmladší věkové kohortě k 75,9 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě). Stejný trend pozorujeme i v názoru, že by investiční projekty měla realizovat obec (z 52,3 % ředitelů v nejmladší věkové kohortě k 67,9 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě, Graf 13). Obdobně by nejčastěji podle ředitelů z nejstarší věkové kohorty (55,1 % těchto ředitelů oproti 38,3 % ředitelů z nejmladší věkové kohorty) měla státní instituce na úrovni okresu realizovat vzdělávací projekty.

Sledovaná charakteristika	Významnost	Poznámka
Preferovaná role ředitele	X	Nejmladší ředitelé nejčastěji chtějí být provozními řediteli.
Připravenost na roli pedagogického ředitele	X	V každé starší kohortě víc ředitelů, kteří se domnívají, že jsou dobře připraveni.
Kdo je pedagogickým ředitelem na škole	X	V nejmladší a nejstarší kohortě nejméně ředitelů, kteří jsou na škole pedagogickými řediteli.
Čas na pedagogické vedení	0	Bez rozdílů.
Vůle být jen pedagogickým ředitelem	X	Nejmladší ředitelé nejméně často chtějí být jen pedagogičtí ředitelé.
Zřizovatel základního školství	0	Bez rozdílů.
Jmenování pedagogického ředitele	X	Mladší ředitelé se méně často domnívají, že by jej měla jmenovat komise s převahou odborníků.
Sloučení provozní správy školy	X	Nejmladší ředitelé nejčastěji se sloučením provozní správy jejich školy s jinou školou nesouhlasí.
Zaměstnavatel pedagogického ředitele	0	Nejstarší ředitelé se nejčastěji domnívají, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu.
Zaměstnavatel ostatních pedagogických pracovníků	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel provozního ředitele	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel ekonoma	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel projektového manažera	0	Nejstarší ředitelé se nejčastěji domnívají, že by jej měla zaměstnávat sama škola.
Zaměstnavatel ostatních nepedagogických pracovníků	0	Bez rozdílů.
Realizace metodické pomoci v oblasti vzdělávání	0	Starší ředitelé se nejčastěji domnívají, že by ji měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.
Organizace meziškolních předmětových kabinetů	0	Bez rozdílů.
Realizace vzdělávacích projektů	0	Starší ředitelé se nejčastěji domnívají, že by je měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.
Realizace investičních projektů	X	Starší ředitelé se nejčastěji domnívají, že by je měla realizovat obec nebo jejich svazek.

Tabulka 3: Vliv věku ředitelů na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.⁴¹

⁴¹ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

7.3.2. Ředitelé podle věku: Provozní záležitosti školy

Všichni ředitelé ve vzorku považují jak poskytnutí právního poradenství a právního výkladu k novým předpisům (např. ve formě školení), tak právního servisu (např. vypracovávání smluv či zastupování před soudem) za potřebné téměř ve 100 % případů. Typičtí ředitelé ve vzorku považují tuto formu podpory za velmi potřebnou v 83 % (právní poradenství), resp. v 87 % případů (právní servis). Obdobného názoru je i nejmladší a nejméně početná⁴² kohorta ředitelů, do 40 let. Nejstarší ředitelé ve vzorku, straší 60 let⁴³, jsou statisticky významně častěji sebejistější než zbylé tři kohorty ředitelů, a to v obou případech posuzované potřeby podpory. Nejstarší ředitelé cítí potřebu podpory v uvedených oblastech souvisejících s právem jako velmi potřebnou jen ve třech čtvrtinách případů, což je zhruba o deset procentních bodů méně, než kolik ředitelů označilo tuto formu podpory za velmi potřebnou v ostatních, mladších, kohortách. (Graf 14)

Shoda, která v míře potřebnosti podpory mezi řediteli ve vzorku panovala v oblasti práva, panuje i v oblasti informačních technologií, a to jak v případě posuzované míry potřebnosti zajištění nákupu a správy ICT (hardware počítačů a jiné elektroniky), tak v případě poskytnutí správy počítačových programů a jiného softwaru. Obecně je však míra vnímané potřebnosti podpory v této oblasti nižší a u kohort ředitelů podle věku statisticky významně kolísá počet ředitelů, kteří ji považují za velmi potřebnou, od 50,9 % do 38,9 % (hardware) a od 55,1 % do 43,9 % (software). Statisticky významně se vymykají především nejmladší ředitelé do 40 let věku, kteří jsou v oblasti ICT sebejistější, nejméně často podporu v oblasti informačních technologií považují za velmi potřebnou (a to až o 11 procentních bodů) a nejčastěji ji považují za nepotřebnou, a to v 19,5 % případů v oblasti podpory s hardware a v 17,8 % případů v oblasti správy softwaru.

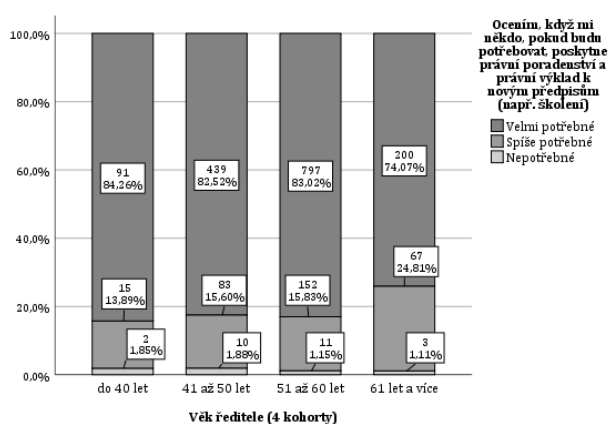
Nejmladší ředitelé také nejméně často považují za velmi potřebné poskytnutí internetového připojení školy, v 32,4 % případů. (Graf 15) Podobné procento nejmladších ředitelů, 31,5 %, považuje tuto formu podpory za nepotřebnou. Ředitelé v ostatních věkových kohortách považují poskytnutí internetového připojení škole za velmi potřebné v o 11 procentních bodů více případech, vždy však více než pětina z nich považuje tuto formu podpory za nepotřebnou. Uvedené rozdíly nejsou statisticky významné.

Podporu s prezentací školy navenek (sociální sítě, webové stránky) považují ředitelé bez rozdílu příslušnosti k věkové kohortě obvykle za spíše potřebnou. Za velmi potřebnou považuje podporu s prezentací školy 20 až 27 % ředitelů ve všech věkových kohortách. 27,2 % až 33,4 % ředitelů ve věkových kohortách považuje pomoc s prezentací školy navenek za nepotřebnou. Rozdíly

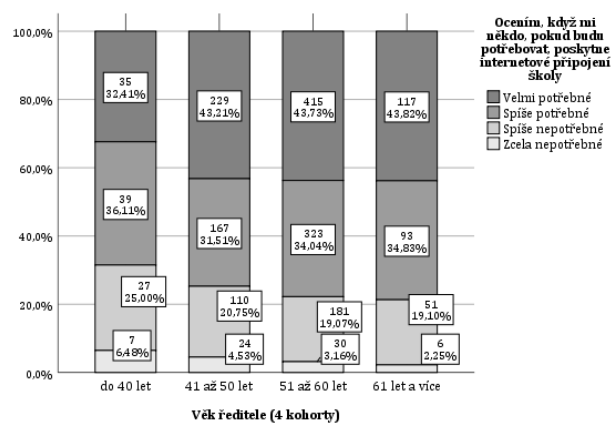
⁴² 5,7 % ředitelů ve vzorku.

⁴³ 10,2 % všech ředitelů ve vzorku.

v odpovědích ve věkových kohortách na otázku o míře potřebnosti podpory v oblasti prezentace školy navenek nejsou statisticky významné.



Graf 14: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti právního poradenství (podle věku – 4 kohorty).



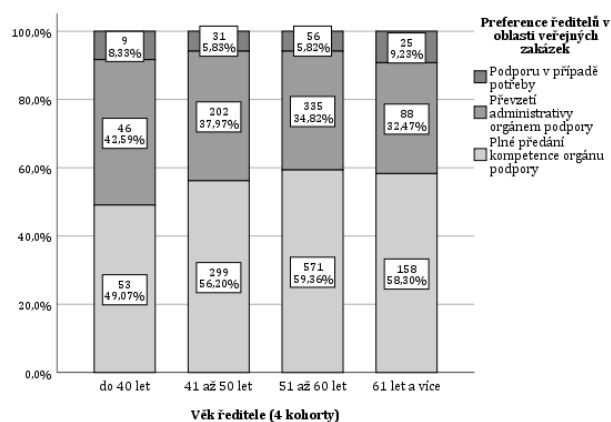
Graf 15: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti internetového připojení (podle věku – 4 kohorty).

Pocítovaná míra potřebnosti podpory mezi řediteli v jednotlivých věkových kohortách se statisticky významně neliší ani u potřeby zajištění správy budovy školy a její údržby ani u potřeby zajištění správy dalších zařízení školy a jejich údržby (sportoviště, bazén...) ani u zajištění pojištění školy ani u podpory při zajištění bezpečnosti budovy školy (krizový plán, bezpečnostní audit...). Věcnou významnost v kontextu dalších zjištění lze nalézt u potřeby zajištění pojištění školy a zajištění bezpečnosti budovy školy, kde rozdíl v počtu ředitelů, kteří považují uvedené formy podpory za velmi potřebné, činí mezi nejstarší a nejmladší skupinou ředitelů 12,9 procentních bodů (pojištění) a 7,9 procentních bodů (bezpečnost budovy školy), přičemž nejstarší kohorta ředitelů, 61 let a více, označuje tuto formu podpory za velmi potřebnou nejméně často.

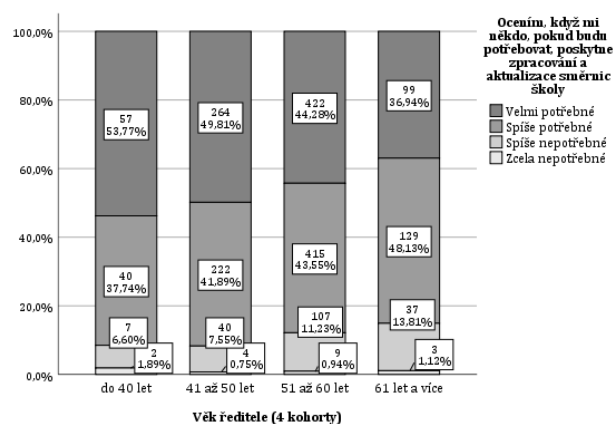
Míra vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve formě zpracování a aktualizací směrnic školy se mezi věkovými kohortami ředitelů statisticky významně liší. (Graf 17) Lze říci, že čím starší věková kohorta ředitelů, tím méně ředitelů považuje poskytnutí podpory v oblasti zpracování a aktualizací směrnic školy za velmi potřebné. Rozdíl v počtu ředitelů, kteří uvedli tuto formu podpory za velmi potřebnou, se mezi kohortou nejstarších ředitelů, 61 a více let, a kohortou nejmladších ředitelů, do 40 let věku, liší o 16,9 procentního bodu (36,9 % v kohortě nejstarších ředitelů a 53,8 % v kohortě nejmladších ředitelů).

Mezi odpověďmi ředitelů ve věkových kohortách na otázku o míře potřebnosti podpory při vedení účetnictví, ať už mzdového, nebo ostatního, nenacházíme statisticky významné rozdíly. V každé kohortě se množství ředitelů, kteří tuto podporu považují za velmi potřebnou, pohybuje od 58,4 %

do 65,9 % (mzdové účetnictví), resp. od 54,1 % do 60,4 % (ostatní účetnictví). Nejméně často považují za velmi potřebnou tuto podporu ředitelé z nejstarší věkové kohorty (61 let a více).



Graf 16: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti veřejných zakázek (podle věku - 4 kohorty).



Graf 17: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic (podle věku - 4 kohorty).

To, co vidíme v oblasti pocítované míry podpory v oblasti účetnictví, se jako statisticky významné ukazuje v oblasti personalistiky (pomoc s administrativou související s rolí zaměstnavatele – BOZP apod.) a u pocítované potřeby zajištění služeb projektového manažera, byť v těchto oblastech je obecně míra potřebnosti pocítované podpory u ředitelů nižší než v oblasti účetnictví. V obou uvedených oblastech nejméně odpověď *velmi potřebné* uvádějí ředitelé z nejstarší věkové kohorty, 61 let a více. U personalistiky je tento rozdíl až 13 procentních bodů (41,6 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě oproti 54,6 % u ředitelů mezi 41 a 50 lety) a u služeb projektového manažera až 16,7 procentních bodů (38 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě a 54,7 % ředitelů v kohortě ředitelů ve věku 41 až 50 let).

Z porovnání odpovědí ředitelů podle věku je patrné, že starší ředitelé statisticky významně častěji souhlasí s tvrzením, že *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány*. Rozdíl mezi počtem nejmladších ředitelů, do 40 let, kteří odpověděli kladně (76,9 %), a počtem nejstarších ředitelů, 61 let a více, kteří odpověděli kladně (87,8 %), činí statisticky významných 10,9 procentního bodu. (Graf 63) Souhlas s plným předáním kompetencí v oblasti veřejných zakázek orgánu podpory by častěji udělili ředitelé do 40 let věku, oproti ředitelům v kohortě 51 až 60 let věku o 10,4 procentního bodu. Rozdíl sice není statisticky významný, ale v kontextu názoru na kompetence v oblasti investičních projektů relevantní. (Graf 16)

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Právní poradenství	X	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Právní servis	X	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Správa HW	X	Nejmladší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Správa SW	X	Nejmladší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Internet	0	Nejmladší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Propagace školy	0	Bez rozdílů.
Správa budovy	0	Bez rozdílů.
Správa dalších zař.	0	Bez rozdílů.
Mzdové účetnictví	0	Bez rozdílů.
Ostatní účetnictví	0	Bez rozdílů.
Personalistika	X	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Pojištění	0	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Projektový manažer	X	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Bezpečnost školy	0	Nejstarší ředitelé méně často označují možnost velmi potřebné.
Směrnice školy	X	Starší ředitelé méně často považují podporu za velmi potřebnou.
Veřejné zakázky	0	Nejmladší ředitelé nejméně často souhlasí s předáním kompetencí.
Investiční projekty	X	Starší ředitelé častěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 4: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle věku ředitelů.⁴⁴

7.3.3. Ředitelé podle věku: Pedagogické záležitosti školy

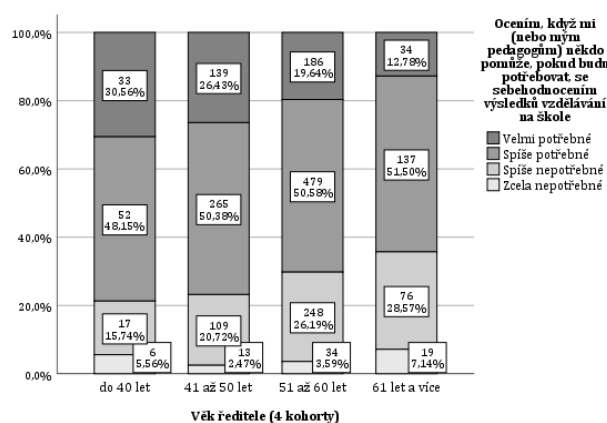
V každé kohortě starších ředitelů nalezneme méně ředitelů, kteří pomoc se zaváděním nových metod výuky považují za velmi potřebnou. Zatímco u ředitelů do 40 let věku nalezneme takových ředitelů 38 %, v kohortě nestarších ředitelů, nad 60 let, jen 23,9 %. Tento statisticky významný rozdíl 14,1 procentního bodu se však zmenšuje na 8,3 procentního bodu při sumarizaci odpovědí *velmi potřebné a spíše potřebné* (85,2 % ku 76,9 %). Stejný trend nacházíme i v případě otázky na potřebnost pomoci s pochopením reforem ve vzdělávání, již považuje za velmi potřebnou 39,8 % nejmladších ředitelů a jen 23,5 % nejstarších ředitelů, což činí rozdíl 16,3 procentního bodu. U otázky na potřebnost pomoci s pochopením reforem ve vzdělávání také nacházíme výraznější rozdíl i při sumarizaci odpovědí *velmi potřebné a spíše potřebné*, a to 12,7 procentního bodu (80,5 % ku 67,8 %).

Výraznější rozdíly i mezi souhrnnou odpovědí *potřebné* nacházíme také u potřeby podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole, což považuje za potřebné 78,7 % ředitelů do 40 let a 64,3 % ředitelů ve věku 61 let a více, rozdíl tak činí 14,4 procentního bodu, což je jen o 3,4 procentního bodu menší rozdíl než mezi odpovědí *velmi potřebné* v týchž kohortách ředitelů

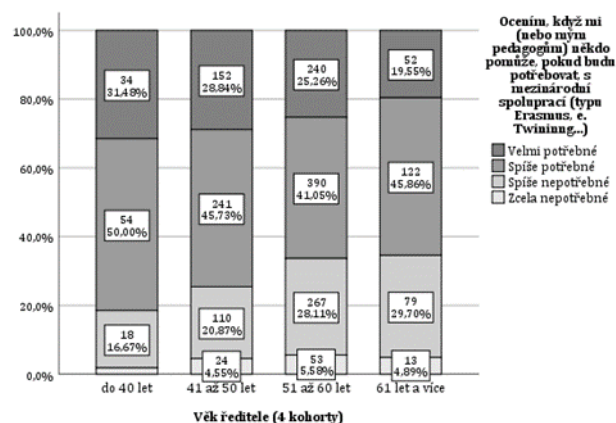
⁴⁴ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

(30,6 % ředitelů z nejmladší kohorty se domnívá, že pomoc se zaváděním nových metod výuky je velmi potřebná, zatímco v nejstarší kohortě se totéž domnívá jen 12,8 % ředitelů). (Graf 18)

Stejný trend pak nacházíme i u otázky na potřebu podpory s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy. Uvedený druh podpory považuje za velmi potřebný 26,9 % ředitelů z nejmladší věkové kohorty a jen 15,5 % ředitelů z nejstarší věkové kohorty. Souhrnně za potřebné považuje poskytnutí podpory 72,3 % ředitelů do 40 let včetně a jen 59,3 % ředitelů starších 60 let. Rozdíl tak mezi procentem ředitelů považujících tuto formu podpory za potřebnou činí 13 procentních bodů a v případě odpovědi *velmi potřebné* 11,4 procentního bodu.



Graf 18: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání (podle věku – 4 kohorty).



Graf 19: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle věku – 4 kohorty).

Stejně jako v případě otázky na potřebnost pomoci se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole (Graf 18) a otázky na pomoc s pochopením reformu ve vzdělávání i v případě otázky na potřebnost podpory s formulací strategií školy se procento souhrnné odpovědi potřebné mezi řediteli z první věkové kohorty (do 40 let) a druhé věkové kohorty (41 až 50 let) neliší. Naopak u otázky na potřebnost podpory s mezinárodní spoluprací (typu Erasmus, eTwinning...) se procento ředitelů odpovídajících, že je tato forma podpory potřebná (sumarizace odpovědí *velmi potřebné* a *potřebné*) neliší mezi řediteli ve dvou nejstarších kohortách (ředitelé z kohorty 51 až 60 let považují podporu s mezinárodní spoluprací za potřebnou v 66,4 % případů a ředitelé z kohorty 61 a více let v 65,4 % případů), zatímco v mladších kohortách vnímaná míra potřebnosti stoupá (až na 81,5 % u ředitelů z nejmladší kohorty); procento odpovědí velmi potřebné od nejmladší k nestarší kohortě klesá soustavně (z 31,5 % na 19,5 %). (Graf 19)

V případě otázky na potřebu podpory se správním řízením, které škola vede (rozhodnutí o přijetí žáka, přestup žáka, povolení individuálního vzdělávání...), se procento ředitelů, kteří považují uvedenou formu podpory za potřebnou, neliší mezi řediteli ve třech ze čtyř věkových kohort (ředitelé do 60 let se shodně domnívají, že potřeba podpory se správním řízením je potřebná

v 66,1 % až 68,4 % případů), a potřeba podpory klesne až v poslední věkové kohortě (na 55,3 %). Shodné zůstává dokonce i procento ředitelů ve třech prvních věkových kohortách ředitelů, kteří se domnívají, že podpora se správním řízením je velmi potřebná (26,3 % až 28,8 %), a klesne opět až v poslední kohortě (na 16 %).

U otázky, zda ředitelé souhlasí s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl celé realizovat někdo jiný a s ředitelem by měly být potřeby školy pouze konzultovány, se procento souhlasných odpovědí s každou kohortou starších ředitelů zvedá z 31,5 % ředitelů v nejmladší věkové kohortě k 46,5 % ředitelů v nejstarší věkové kohortě. Rozdíl tak činí 15 procentních bodů. (Graf 68)

Odpovědi ředitelů v různých kohortách se neliší při analýze odpovědí respondentů na otázky o potřebnosti podpory formou školení pro práci s novými technologiemi, o potřebnosti pomoci s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu, pomoci s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoci s výběrem učebnic, podpory ve sdílení dobré praxe s ostatními řediteli ani podpory sdílení dobré praxe mezi učiteli z ředitelovy školy a učiteli z jiných škol ani s metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Zaváděných nových metod výuky	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Školení pro nové technologie	0	Bez rozdílů.
Pochopení reforem ve vzdělávání	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Sebehodnocení výsledků vzdělávání	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Tvorba a úprava ŠVP	0	Bez rozdílů.
Formulace strategií školy	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Práce se žáky se SVP	0	Bez rozdílů.
Výběr učebnic	0	Bez rozdílů.
Sdílení dobré praxe s ostatními řediteli	0	Bez rozdílů.
Mezinárodní spolupráce	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Metodická pomoc učitelům	0	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Sdílení dobré praxe mezi učiteli z různých škol	0	Bez rozdílů.
Správné řízení	X	Starší ředitelé méně často považují za velmi potřebné.
Vzdělávací projekty	X	Starší ředitelé častěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 5: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle věku ředitelů.⁴⁵

⁴⁵ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

7.3.4. Ředitelé podle věku: Shrnutí

Ředitelé ve věkových kohortách 41 až 50 let a 51 až 60 let věku představují z hlediska vzorku typické ředitele, neboť tvoří 84,1 % ředitelů respondentů v analýze. Mezi odpověďmi ředitelů v těchto dvou kohortách obvykle nenacházíme významné rozdíly, a lze tak tvrdit, že většina ředitelů, budeme-li se na ředitele dívat optikou věku, má v oblastech, na které jsme se v dotazníku tázali, podobný názor.

Výjimku představují zejména oblasti investičních a vzdělávacích projektů, kde platí, že čím starší věková kohorta ředitelů, tím častěji v ní ředitelé souhlasí s tvrzením, že by projekty měl celé realizovat někdo jiný a s ředitelem školy by měl své záměry pouze konzultovat pro jejich sladění s potřebami školy. Čím starší kohorta ředitelů, tím více ředitelů se v ní domnívá, že by *tím někým jiným* měla být v případě investičních projektů obec a nikoli státní instituce na úrovni okresu.

Obdobně platí, že čím starší věková kohorta ředitelů, tím častěji se v ní ředitelé cítí dobře připraveni na roli pedagogického ředitele a také se tím častěji domnívají, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být státní instituce na úrovni okresu, a tím méně často, že škola. Naopak v případě zaměstnavatele projektového manažera a ekonoma v každé starší věkové kohortě ředitelů nalezneme více respondentů, kteří se domnívají, že by si je měla zaměstnávat sama škola či jejich svazek.

Trend, kdy v každé kohortě starších ředitelů nalezneme více ředitelů, kteří považují podporu v dané oblasti méně často za velmi potřebnou, nalézáme u provozních záležitostí školy jen v oblasti pomoci se zpracováním a aktualizací směrnic školy, zatímco u pedagogických záležitostí stejný trend nalézáme v oblastech podpory se zaváděním nových metod výuky, pomoci s pochopením reforem ve vzdělávání, se sebehodnocením výsledků vzdělávání a s mezinárodní spoluprací.

Nejstarší kohorta ředitelů i v případě, že není patrný výše popsaný trend, dále méně často vyjadřuje potřebu podpory s právními záležitostmi – s vedení správního řízení, se zajištěním právního poradenství a právního servisu – ale i s prezentací školy navenek. Větší sebedůvěra je naznačena u nejstarších ředitelů v provozních záležitostech i v oblasti účetnictví, personalistiky, zajištění bezpečnosti školy a služeb projektového manažera.

Nejmladší kohorta ředitelů se oproti ostatním kohortám ředitelů liší tím, že častěji než ostatní vyjadřuje preferenci pouze předat administrativu související s veřejnými zakázkami orgánu podpory, zatímco ostatní kohorty častěji preferují úplné předání kompetencí. Nejmladší ředitelé také častěji nesouhlasí s tvrzením, že by rádi byli jen pedagogickými řediteli, zatímco správy provozních záležitostí školy by se vzdali ve prospěch někoho jiného. Také by jim tedy častěji vadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, a to i přesto,

že by pedagogický ředitel zůstal každé škole svůj a sloučila by se jen pozice provozního ředitele. Nejmladší ředitelé se také častěji než ostatní ředitelé domnívají, že by si pedagogického ředitele měla zaměstnávat sama škola. Při zjišťování míry potřebnosti podpory v provozních záležitostech nejmladší kohorta ředitelů méně často než ostatní kohorty označuje jako velmi potřebnou pomoc v oblasti informačních technologií (zejm. správa hardwaru školy a zajištění internetového připojení).

7.4. Ředitelé podle délky praxe

V následujících podkapitolách jsou postoje a názory ředitelů ve vzorku analyzovány s ohledem na charakteristiku *délka praxe ředitele na pozici ředitele*. Shrnutí názorů a postojů s ohledem na uvedenou charakteristiku je zpracováno v tabulce na konci příslušné podkapitoly. V poslední podkapitole naleznete textové shrnutí. Grafické zpracování názorů a postojů ředitelů s ohledem na charakteristiku *délka praxe* naleznete v Přílohách 8 až 12.

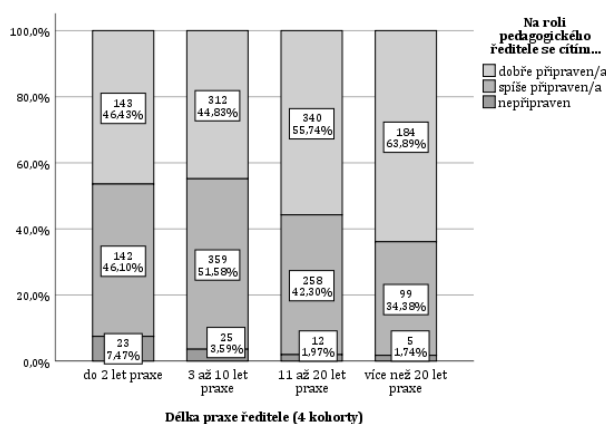
7.4.1. Ředitelé podle délky praxe: Postoje

S tvrzením: *„jako ředitel školy nemám na pedagogické vedení tolik času, kolik bych si představoval,“* souhlasí ředitelé bez ohledu na délku své praxe ve více než 95 % případů. Ani rozdělení rolí pedagogického ředitele a provozního ředitele ve škole se mezi kohortami ředitelů vytvořenými podle délky jejich ředitelské praxe neliší – 64 až 68 % ředitelů plní roli ředitele pedagogického, zatímco jejich zástupci tuto roli plní v 24 až 30 % případů.

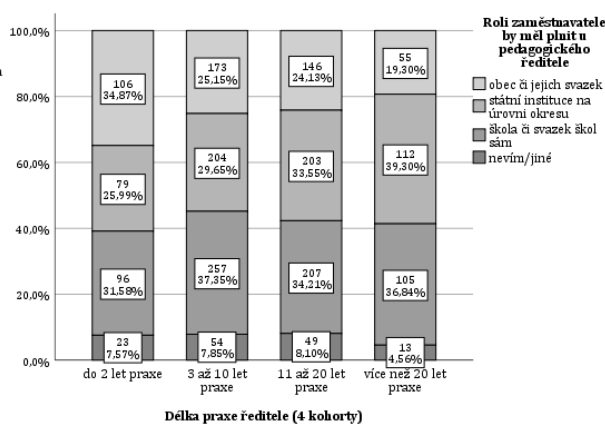
Začínající ředitelé by statisticky významně častěji, kdyby si museli vybrat, volili jen roli pedagogického ředitele, a to v 87,3 % případů, zatímco jejich kolegové ve starších kohortách by před rolí pedagogického ředitele v případě nutnosti si vybrat častěji raději dali přednost roli ředitele provozního, a to v 79,5 až 82,5 % případů. Přesto se začínající ředitelé spolu s kolegy z kohorty 3 až 10 let praxe nejméně často cítí dobře připraveni na roli pedagogického ředitele (v 46,4 % případů se dobře připraveni cítí začínající ředitelé a v 44,8 % případů ředitelé z následující zkušenostní kohorty), a to až o 19,1 procentního bodu (v 55,7 % případů se dobře připraveni cítí ředitelé z kohorty 11 až 20 let praxe a v 63,9 % případů ředitelé z nejzkušenější kohorty). Obecně se ale ředitelé bez ohledu na délku praxe cítí připraveni (souhrn odpovědí *spíše připraven* a *dobře připraven*). (Graf 20)

S tvrzením: *„rád bych byl jen pedagogickým ředitelem. Správy provozních záležitostí se rád vzdám ve prospěch někoho jiného,“* navzdory rozdílům v míře deklarované připravenosti na roli pedagogického ředitele, souhlasí bez významných odlišností přibližně 80 % ředitelů z každé zkušenostní kohorty. Stejně tak s tvrzením: *„nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy mé školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozní*

ředitel by byl společný," souhlasí bez významných rozdílů vždy přibližně 40 % ředitelů v každé kohortě.

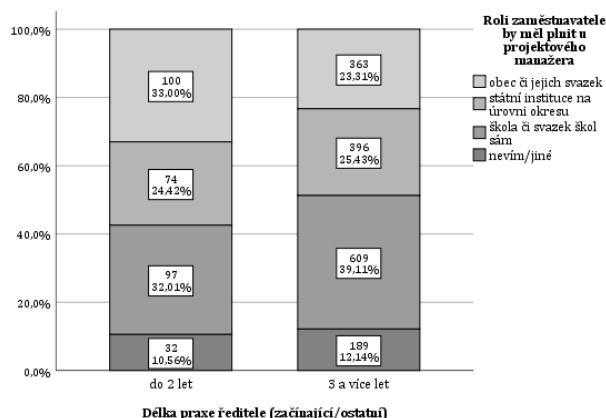


Graf 20: Ředitelé ZŠ vnímaná míra připravenosti na roli pedagogického ředitele (podle délky praxe – 4 kohorty).

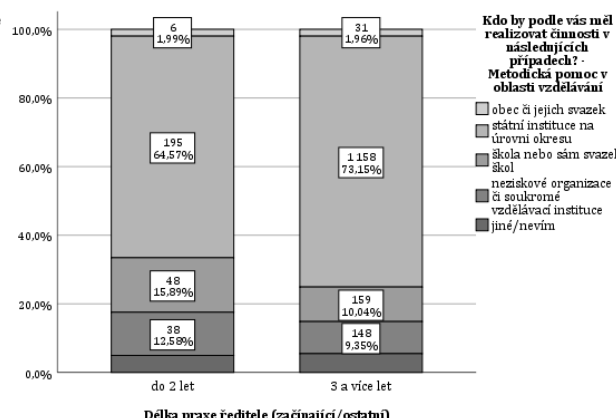


Graf 21: Názory ředitelů na roli zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle délky praxe – 4 kohorty).

Začínající ředitelé obecně více vkládají svou důvěru ve zřizovatelské obce, kterým by častěji než jejich kolegové v ostatních zkušenostních kohortách ponechali zřizovatelskou roli vůči základnímu školství (80,1 % oproti 71,4 % u ředitelů s třemi a více lety praxe) i zaměstnavatelskou roli vůči pedagogickému řediteli (34,9 % oproti 19,3 % až 25,2 %, viz Graf 21) včetně jmenování pedagogického ředitele (32,1 % oproti 20,4 až 27,7 %), dále pak také roli zaměstnavatele provozního ředitele (51 % oproti 45,2 %), projektového manažera (33 % oproti 23,3 %, viz Graf 22) i ostatních nepedagogických pracovníků (19,3 % oproti 12,1 %). I v názoru na zaměstnavatele ekonomů začínající ředitelé více preferují obec (27,5 % oproti 21,7 %), ovšem tento rozdíl již není statisticky významný.



Graf 22: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle délky praxe – začínající / ostatní)



Graf 23: Názor ředitelů na realizátora metodické pomoci v oblasti vzdělávání (podle délky praxe – začínající / ostatní)

Naopak méně často se začínající ředitelé při názoru na zaměstnavatelskou roli daných profesí domnívají, že by ji měla vykonávat sama škola. Zaměstnavatelskou roli vůči pedagogickému řediteli by podle 31,6 % začínajících ředitelů (oproti 36,1 % zkušenějších ředitelů) měla vykonávat sama škola. Stejně tak se 22,7 % začínajících ředitelů (oproti 31 % ostatních ředitelů) častěji domnívá, že by zaměstnavatelem provozního ředitele, projektového manažera (32 % oproti 39,1 %, viz Graf 22) i ostatních nepedagogických pracovníků (66,7 % oproti 76,2 %) měla být sama škola. Obdobně tak v názoru na zaměstnavatele ekonomů začínající ředitelé více preferují školu (52,3 % oproti 59 %), byť tento rozdíl není statisticky významný.

Sledovaná charakteristika	Významnost	Poznámka
Preferovaná role ředitele	X	Začínající ředitelé by častěji volili roli pedagogického ředitele.
Připravenost na roli pedagogického ředitele	X	Zkušenější ředitelé se na roli pedagogického ředitele cítí více připraveni.
Kdo je pedagogickým ředitelem na škole	0	Bez rozdílů.
Čas na pedagogické vedení	0	Bez rozdílů.
Vůle být jen pedagogickým ředitelem	0	Bez rozdílů.
Zřizovatel základního školství	X	Začínající ředitelé si častěji myslí, že by jím měla být obec.
Jmenování pedagogického ředitele	X	Zkušenější ředitelé si častěji myslí, že by jej měla jmenovat státní instituce na úrovni okresu, a méně často, že obec.
Sloučení provozní správy školy	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel pedagogického ředitele	X	Zkušenější ředitelé si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu, a méně často, že obec.
Zaměstnavatel ostatních pedagogických pracovníků	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel provozního ředitele	X	Začínající ředitelé si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat obec, a méně často, že škola.
Zaměstnavatel ekonomů	0	Začínající ředitelé si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat obec, a méně často, že škola.
Zaměstnavatel projektového manažera	X	Začínající ředitelé si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat obec, a méně často, že škola.
Zaměstnavatel ostatních nepedagogických pracovníků	X	Začínající ředitelé si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat obec, a méně často, že škola.
Realizace metodické pomoci v oblasti vzdělávání	X	Začínající ředitelé si méně často myslí, že by ji měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.
Organizace meziškolních předmětových kabinetů	X	Začínající ředitelé si méně často myslí, že by je měla organizovat státní instituce na úrovni okresu.
Realizace vzdělávacích projektů	0	Bez rozdílů.
Realizace investičních projektů	0	Bez rozdílů.

Tabulka 6: Vliv délky ředitelské praxe ředitelů na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.⁴⁶

⁴⁶ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

Názor na roli zaměstnavatele ostatních pedagogických pracovníků se mezi řediteli z různých zkušenostních kohort neliší a vždy se 81 až 84 % z nich domnívá, že by zaměstnavatelem pedagogických pracovníků měla být škola sama. V případě jmenování pedagogického ředitele, navzdory odlišnostem u ostatních možností, se 56,1 až 59,9 % ředitelů bez ohledu na zkušenostní kohortu domnívá, že by tak měla činit výběrová komise s převahou odborníků. Starší ředitelé se oproti svým mladším kolegům častěji domnívají, že jmenovat (17,3 % oproti 7,2 % začínajících ředitelů), ale i zaměstnávat (39,3 % oproti 26 % začínajících ředitelů, viz Graf 21) by pedagogického ředitele měla státní instituce na úrovni okresu, což je, jak vyplývá z možnosti doplnění formou otevřené otázky, zřejmě i reminiscence na školské úřady.

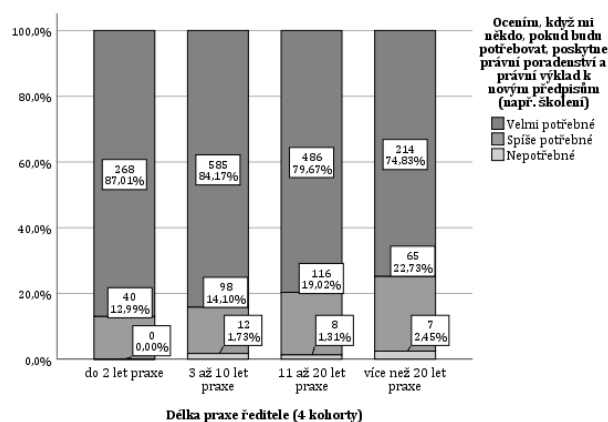
Odpovědi ředitelů na otázku, kdo by měl podle nich realizovat investiční a vzdělávací projekty, se v jednotlivých zkušenostních kohortách neliší, liší se však názory na to, kdo by měl poskytovat metodickou pomoc v oblasti vzdělání (Graf 23) a organizovat meziškolní předmětové kabinety. V obou případech převažuje názor, že by tak měla činit státní instituce na úrovni okresu, ale vždy tento názor častěji zastávají zkušenější ředitelé. U metodické pomoci v 73,2 % případů (oproti 64,6 % svých začínajících kolegů) a u meziškolních předmětových kabinetů v 63,5 % případů (oproti 51,7 % svých začínajících kolegů).

7.4.2. Ředitelé podle délky praxe: Provozní záležitosti školy

V míře vnímané potřebnosti podpory v právní oblasti nacházíme mezi kohortami ředitelů podle délky jejich praxe na pozici ředitele statisticky významné rozdíly. Podíl ředitelů, kteří považují podporu v právní oblasti za velmi potřebnou, dosahuje v každé kohortě nejméně tří čtvrtin ředitelů a podíl ředitelů v kohortě, kteří považují podporu v oblasti práva za nepotřebnou, se pohybuje v řádu velmi nízkých jednotek procent (0 % až 2,8 %) bez ohledu na délku praxe respondenta.

Začínající ředitelé oproti svým kolegům s více než 3 lety praxe vyjadřují častěji přesvědčení, že je podpora v právní oblasti velmi potřebná. Rozdíl mezi kohortou začínajících ředitelů, do 2 let praxe včetně, a kohortou nejzkušenějších ředitelů, nad 20 let praxe, činí v případě podpory skrze právní poradenství a právní výklad k novým předpisům (např. ve formě školení) 12,2 procentního bodu (74,8 % ředitelů z kohorty nejzkušenějších ředitelů se domnívá, že podpora je v této oblasti velmi potřebná, zatímco ve skupině začínajících ředitelů je to 87 % ředitelů). V oblasti právního servisu (vypracovávání smluv, zastupování před soudy apod.) činí tento rozdíl 11,7 procentního bodu (78,5 % ředitelů z kohorty nejzkušenějších ředitelů se domnívá, že podpora je v této oblasti velmi potřebná, zatímco ve skupině začínajících ředitelů je to dokonce 90,2 % ředitelů). Z dat je také

patrné, že procento ředitelů, kteří právní podporu považují za velmi potřebnou, s každou zkušenější kohortou ředitelů klesá. (Graf 24)



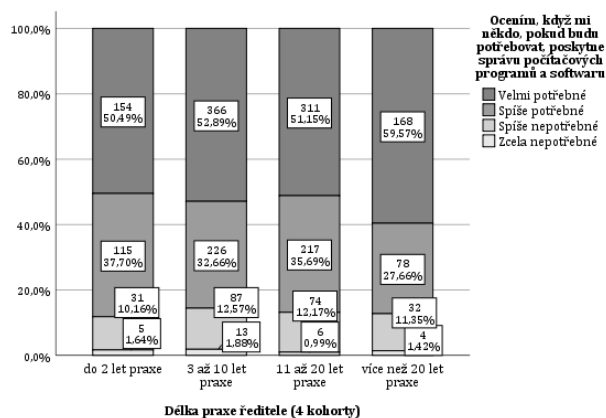
Graf 24: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti právního poradenství (podle délky praxe – 4 kohorty).

V oblasti ICT technologií nenacházíme mezi poměrem odpovědí v jednotlivých kohortách ředitelů podle délky jejich praxe na pozici ředitele statisticky významné rozdíly, a to s jedinou výjimkou. Výjimku nalezneme při podrobnějším rozdělení ředitelů podle délky jejich praxe v názoru na míru potřebnosti zajištění nákupu a správy ICT (hardware počítačů a jiné elektroniky). Rozdíl se nezdá věcně významný, byť vychází jako významný statisticky. Rozdíly mezi řediteli, kteří častěji podporu v této oblasti považují za potřebnou činí jednotky procentních bodů. Obdobně se zdá, byť tento rozdíl není statisticky významný, že ředitelé s více než 20 lety praxe častěji považují poskytnutí správy počítačových programů a jiného softwaru za velmi potřebné, a to oproti svým méně zkušenějším kolegům. (Graf 25) Tento rozdíl koresponduje se zjištěními týkajícími se rozdílů názorů ředitelů podle věku ředitelů, kdy starší ředitelé také častěji považují tuto formu podpory za velmi potřebnou oproti svým mladším kolegům.

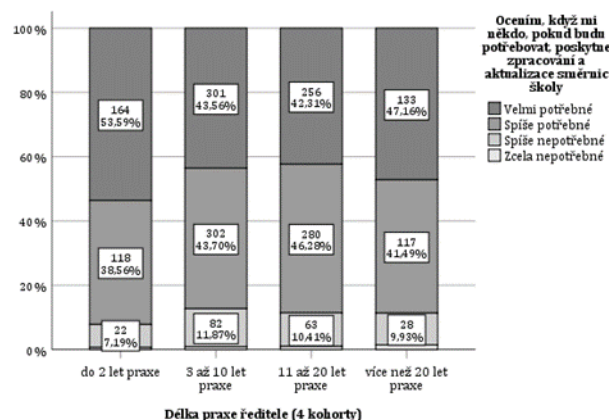
Mezi kohortami podle délky praxe ředitelů nenacházíme statisticky ani věcně významné rozdíly ani u míry vnímané potřeby zajištění internetového připojení školy ani u míry vnímané potřeby podpory s prezentací školy navenek (sociální sítě, webové stránky) ani u zajištění správy budovy školy ani u zajištění správy dalších zařízení školy, jako jsou například sportoviště nebo bazén. Lze však poukázat, že v nejzkušenější kohortě ředitelů, s délkou praxe více než 20 let, se nachází větší procento ředitelů, statisticky však nevýznamné, kteří považují zajištění správy budovy školy za velmi potřebné. Ve všech sledovaných oblastech ředitelé, bez ohledu na délku praxe, považují podporu za nepotřebnou nejméně v pětině případů.

Statisticky významné rozdíly nenacházíme ani při porovnávání struktury odpovědí ředitelů v kohortách podle délky jejich praxe na otázku o potřebě zajištění pojištění školy ani v názorech ředitelů na podporu v oblasti zajištění bezpečnosti školy (krizový plán, bezpečnostní audit).

V obou případech však lze usuzovat, že zkušenější ředitelé považují jak zajištění pojištění školy, tak podporu se zajištěním bezpečnosti školy méně často za velmi potřebnou než jejich méně zkušenější kolegové.



Graf 25: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy softwaru (podle délky praxe – 4 kohorty).



Graf 26: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic školy (podle délky praxe – začínající / ostatní).

V případě pojištění školy je tento rozdíl patrný zejména při podrobnějším rozčlenění ředitelů do 4 kohort, přičemž podíl ředitelů považujících zajištění pojištění školy za velmi potřebnou se mezi kohortou nejzkušenějších ředitelů a kohortou začínajících ředitelů liší o 9,5 procentního bodu (37,9 % nejzkušenějších ředitelů a 47,3 % začínajících ředitelů). Data naznačují, že podíl ředitelů považujících tuto formu podpory za velmi potřebnou klesá s příslušností do zkušenější kohorty podle délky praxe ředitelů. Obdobně lze usuzovat i o názorech ředitelů na potřebnost podpory v oblasti bezpečnosti budovy školy, kde je tento, statisticky nevýznamný⁴⁷, rozdíl ale patrný zejména mezi kohortou začínajících ředitelů a ostatních ředitelů a činí 7,7 procentního bodu (50,5 % zkušených ředitelů oproti 58,2 % začínajících ředitelů, kteří tuto formu podpory považují za velmi potřebnou).

V otázce potřebnosti poskytnutí zpracování a aktualizací směrnic školy označují častěji možnost velmi potřebné začínající ředitelé, do dvou let praxe. (Graf 26) Zatímco začínající ředitelé vnímají tuto formu podpory jako velmi potřebnou v 53,6 % případů, ředitelé s třemi a více roky praxe ji vnímají jako potřebnou v 43,7 % případů, což znamená statisticky významný rozdíl 9,9 procentního bodu, který se však snižuje na 4,2 procentního bodu při porovnání míry vnímané obecné potřebnosti. Při podrobnějším rozčlenění ředitelů do čtyř kohort podle délky jejich praxe

⁴⁷ Statistická významnost se prokáže, pokud sloučíme odpovědi spíše nepotřebné a zcela nepotřebné.

se statistická významnost rozdílů v poměrech odpovědí ztrácí, pokud nesloučíme odpovědi *spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné*.

Struktura názoru ředitelů na potřebnost podpory v oblasti účetnictví se u ředitelů v kohortách podle délky jejich ředitelské praxe statisticky významně ani věcně významně neliší.

Obdobně se statisticky ani věcně významně neliší názor ředitelů v jednotlivých kohortách na potřebu podpory v oblasti personalistiky (administrativy související s rolí zaměstnavatele), byť rozdíl mezi procentem začínajících ředitelů, kteří ji považují za velmi potřebnou zdánlivě častěji, a řediteli s třemi a více lety praxe činí 7 procentních bodů.

Statisticky významně se však liší odpovědi v jednotlivých kohortách ředitelů v názoru na potřebu poskytnutí služeb projektového manažera, a to až o 10,3 procentních bodů. Nejvíce tuto potřebu jako velmi potřebnou cítí ředitelé z kohorty 3 až 10 let praxe na pozici ředitele – v 55,5 % případů. Při porovnávání struktury odpovědí mezi kohortou začínajících ředitelů a kohortou ředitelů s více než třemi lety praxe souhrnně ale statisticky ani věcně významný rozdíl nenalzáme.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Právní poradenství	X	Zkušenější ředitelé méně často považují podporu za velmi potřebnou.
Právní servis	X	Zkušenější ředitelé méně často považují podporu za velmi potřebnou.
Správa HW	X	Rozdíl se nezdá věcně významný.
Správa SW	0	Nejzkušenější ředitelé častěji považují podporu za velmi potřebnou.
Internet	0	Bez rozdílů.
Propagace školy	0	Bez rozdílů.
Správa budovy	0	Bez rozdílů.
Správa dalších zař.	0	Bez rozdílů.
Mzdové účetnictví	0	Bez rozdílů.
Ostatní účetnictví	0	Bez rozdílů.
Personalistika	0	Bez rozdílů.
Pojištění	0	Bez rozdílů.
Projektový manažer	X	Ředitelé s 3 až 10 lety praxe častěji považují podporu za velmi potřebnou.
Bezpečnost školy	0	Bez rozdílů.
Směrnice školy	X	Začínající ředitelé častěji považují podporu za velmi potřebnou.
Veřejné zakázky	0	Bez rozdílů.
Investiční projekty	X	Ředitelé ve zkušenější kohortě častěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 7: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů na pozici ředitelů.⁴⁸

Mezi odpověďmi ředitelů v kohortách podle délky jejich praxe nenalzáme statisticky významný rozdíl v oblasti podpory s veřejnými zakázkami, a to ani při podrobnějším rozdělení ředitelů do

⁴⁸ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

čtyř kohort. Statisticky nevýznamný rozdíl 7 procentních bodů, o který ředitelé v nejstarších kohortách častěji preferují plné předání kompetencí orgánu podpory oproti svým začínajícím kolegům, nabývá na věcné významnosti, pokud jej dáme do kontextu statisticky významného rozdílu 8,8 procentního bodu, o který nejzkušenější kohorta ředitelů (v 86,5 % případů) častěji souhlasí s tvrzením, že *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány*. Stejný, byť nižší statisticky významný rozdíl, 6,8 procentního bodu, nalezneme i při porovnávání začínajících ředitelů a ostatních ředitelů (77,7 % začínajících ředitelů s tvrzením souhlasí, zatímco v kohortě ředitelů s třemi a více lety praxe je to 84,5 % respondentů).

Při analýze odpovědí 316 ředitelů⁴⁹, kteří u tvrzení, že *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný*, zvolili možnost nesouhlasím, nenalézáme rozdíly mezi odpověďmi ředitelů v kohortách podle délky praxe statisticky významné. Zdá se však, že i zde jsou zkušenější ředitelé častěji ochotni kompetence předat orgánu podpory.

7.4.3. Ředitelé podle délky praxe: Pedagogické záležitosti školy

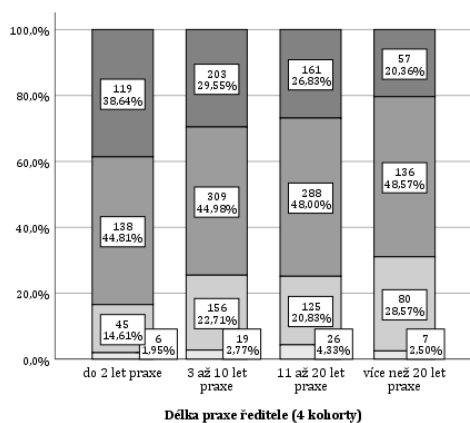
Ve všech sledovaných oblastech, kde byly zjištěny statisticky významné rozdíly, jsou to méně zkušení ředitelé, kteří oproti svým zkušenějším kolegům považují poskytnutí podpory častěji za velmi potřebné. V případě zjišťované míry potřebnosti poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky činí tento rozdíl mezi začínajícími řediteli (do 2 let praxe) a ostatními řediteli 8,1 procentního bodu (39,1 % ku 31 %) a v sumarizované odpovědi *potřebné* se zmenšuje na 4,4 procentního bodu (84,7 % ku 80,3 %). Při rozdělení ředitelů do 4 kohort podle délky praxe platí, že v každé kohortě zkušenějších ředitelů se procento ředitelů, kteří považují podporu se zaváděním nových metod výuky za potřebnou, snižuje, a to od 84,7 % ředitelů do 2 let praxe ředitele k 75,6 % ředitelů s více než 20 lety praxe, rozdíl se tak zvětší na 9,1 procentního bodu.

Stejný trend zaznamenáváme i u otázky, za jak moc potřebnou považují ředitelé pomoc s pochopením reforem ve vzdělávání. Zatímco ředitelé do 2 let praxe ji považují za potřebnou v 83,4 % případů, zkušenější ředitelé s více než 3 lety praxe v 73,7 % případů a ředitelé s více než 20 lety praxe jen v 69 % případů. Za velmi potřebnou ji pak považuje 38,6 % ředitelů do 2 let praxe a 20,4 % ředitelů s více než 20 lety praxe, přičemž se procento ředitelů považujících podporu s pochopením reforem ve vzdělávání za velmi potřebnou s každou kohortou zkušenějších ředitelů snižuje. (Graf 27)

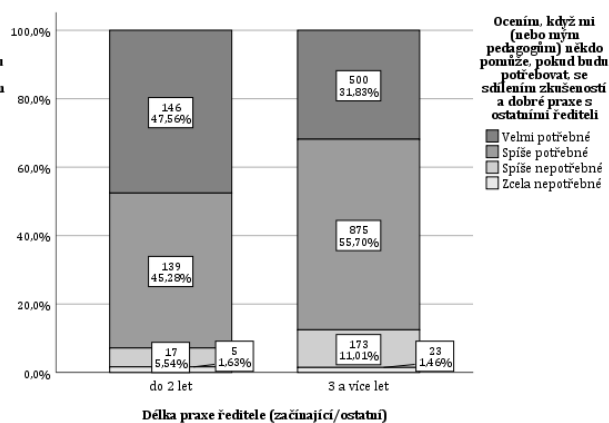
Ředitelé s dvěma a méně roky praxe na pozicích ředitelů považují za potřebnou podporu se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole v 74,5 % případů, zatímco zkušenější ředitelé

⁴⁹ Resp. 311 u odpovědí týkajících se realizace investičního projektu.

v 71,2 % případů. Rozdíl je významnější, a to o 6,4 procentního bodu, při porovnávání procenta odpovědí *velmi potřebné*. Rozdíl mezi odpověďmi ředitelů se při podrobnějším rozdělení do čtyř kohort projeví až mezi třemi prvními kohortami (ředitelé celkově do 20 let praxe) a poslední kohortou. Ředitelé do 20 let praxe se shodně domnívají, že potřeba podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole je potřebná v 71,7 % až 74,5 % případů (potřeba mírně klesá u každé kohorty zkušenějších ředitelů), zatímco ředitelé s více než 20 lety praxe se tak domnívají jen v 65,6 % případů, rozdíl tak činí více než 10 procentních bodů.



Graf 27: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s pochopením reforem ve vzdělávání (podle délky praxe – 4 kohorty).

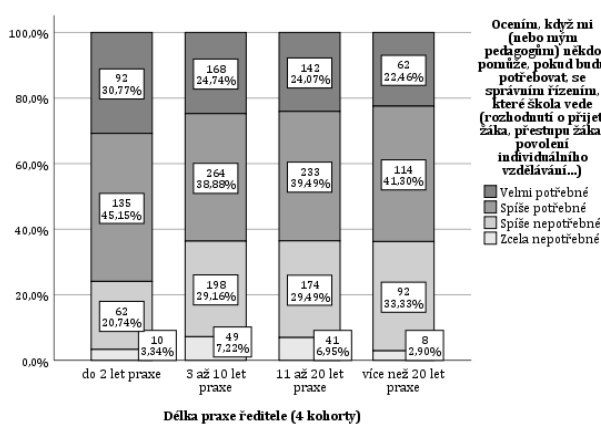


Graf 28: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sdílením zkušeností s ostatními řediteli (podle délky praxe – začínající / ostatní).

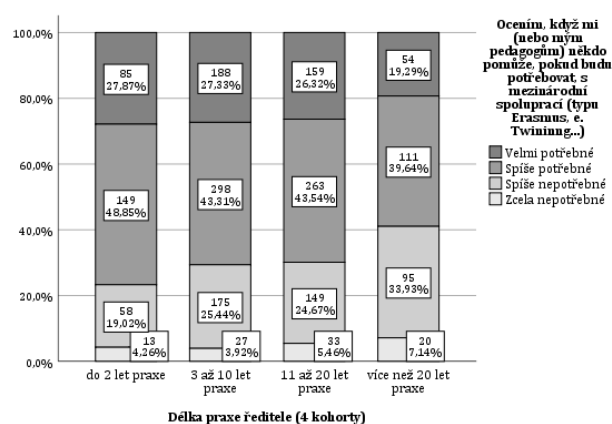
Podporu v oblasti tvorby a úprav školního vzdělávacího programu pociťují také častěji ředitelé s dvěma a méně roky praxe na pozici ředitele, a to v 79,2 % případů, než zkušenější ředitelé, kteří ji pociťují v 71,6 % případů. Rozdíl je, při rozdělení ředitelů do čtyř kohort, patrný zejména u množství odpovědí *velmi potřebné*. Za velmi potřebnou považuje podporu v oblasti tvorby a úprav školního vzdělávacího programu 38,8 % ředitelů do dvou let praxe, zatímco u ostatních ředitelů je tato podpora jako velmi potřebná pociťována shodně v 31,1 % až 32,4 % případů.

O postupném snižování vnímané míry potřebnosti podpory lze mluvit i v oblasti podpory s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy. Za potřebnou (sumarizovaná odpověď *velmi potřebné* a *spíše potřebné*) ji považuje 72,5 % ředitelů do dvou let praxe, zatímco v každé kohortě zkušenějších ředitelů se míra vnímané potřebnosti snižuje až k 58,7 % ředitelů v kohortě ředitelů s více než 20 lety praxe. Porovnáváme-li pouze začínající ředitele a ostatní ředitele, činí rozdíl ve vnímané potřebnosti podpory s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy 7,8 procentního bodu (72,5 % začínajících ředitelů ku 64,7 % ostatních ředitelů), přičemž za velmi potřebnou tuto formu podpory považuje 30,2 % začínajících ředitelů a 20,1 % ostatních ředitelů, a rozdíl se tak zvětšuje na 10,1 procentního bodu.

Ještě větší rozdíl ve vnímání podpory jako velmi potřebné nalezneme u otázky na podporu se sdílením dobré praxe s ostatními řediteli. (Graf 28) Začínající ředitelé považují uvedenou formu podpory za velmi potřebnou v 47,6 % případů, zatímco ostatní ředitelé v 31,8 % případů, rozdíl tak činí 15,8 procentního bodu. Při podrobnějším rozdělení ředitelů do čtyř kohort podle délky praxe na pozici ředitelů se rozdíl také projeví jen mezi začínajícími řediteli a ostatními kohortami ředitelů, kteří podporu se sdílením dobré praxe s ostatními řediteli považují za velmi potřebnou v 30,5 % až 33,5 % případů, zatímco začínající ředitelé ve zmiňovaných 47,6 % případů. Tento rozdíl se však snižuje, porovnáme-li procenta souhrnné odpovědi *potřebné*. Za potřebnou považuje podporu se sdílením dobré praxe s ostatními řediteli 92,9 % začínajících ředitelů, ale jen 87,5 % ostatních ředitelů, rozdíl tak činí 5,4 procentního bodu.



Graf 29: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se správním řízením (podle délky praxe – 4 kohorty).



Graf 30: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle délky praxe – 4 kohorty).

Ředitelé souhrnně do 20 let praxe se oproti ředitelů s více než 20 lety praxe shodně domnívají, že podpora s mezinárodní spoluprací typu Erasmus či eTwinning je velmi potřebná v 26,3 % až 27,9 % případů. Nejstarší ředitelé ji za velmi potřebnou považují v 19,3 % případů. Více rozdílů mezi kohortami nalézáme při sumarizaci odpovědí *velmi potřebné* a *spíše potřebné*. Shodně pak míru potřebnosti hodnotí již jen kohorty ředitelů s 3 až 10 lety praxe a 11 až 20 lety praxe, a to v přibližně 70 % případů, zatímco začínající ředitelé hodnotí potřebu podpory s mezinárodní spoluprací jako velmi potřebnou v 76,8 % případů a ředitelé s více než 20 lety praxe jen v 58,9 % případů. Rozdíl mezi řediteli do dvou let praxe a ostatními řediteli, kteří považují podporu s mezinárodní spoluprací typu Erasmus či eTwinning za potřebnou činí 8,6 procentního bodu (76,8 % začínajících ředitelů ku 68,2 % ostatních ředitelů). (Graf 30)

Opačnou tendenci nacházíme u odpovědi na otázku o potřebnosti podpory se správním řízením, které škola vede (rozhodnutí o přijetí žáka, přestup žáka, povolení individuálního vzdělávání...). (Graf 29) Začínající ředitelé považují uvedenou formu podpory za potřebnou v 76 % případů (za

velmi potřebnou v 30,8 % případů), zatímco ředitelé ve všech ostatních kohortách ji za potřebnou považují v 63,6 % až 63,8 % případů (za velmi potřebnou pak v 22,5 až 24,7 % případů). Rozdíl mezi vnímanou potřebností u začínajících ředitelů a ostatních ředitelů činí 12,4 procentního bodu (76 % ku 63,6 %). Ředitelé z nejzkušenější věkové kohorty nejčastěji (v 47,6 % případů) souhlasí s tvrzením, že *vzdělávací projekty by měl celé realizovat někdo jiný a potřeby školy by měly být s ředitelem školy pouze konzultovány*. Ředitelé z ostatních méně zkušených kohort shodně souhlasí v 37,8 % až 40 % případů.

Statisticky ani věcně významné nenacházíme rozdíly mezi odpověďmi ředitelů v jednotlivých kohortách v oblasti podpory se školením pro práci s novými technologiemi, podpory s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoci s výběrem učebnic, podpory s metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech ani v oblasti podpory se sdílením zkušeností a dobré praxe mezi učiteli z ředitelovy školy a učiteli z jiných škol.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Zaváděných nových metod výuky	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Školení pro nové technologie	0	Bez rozdílů.
Pochopení reforem ve vzdělávání	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Sebehodnocení výsledků vzdělávání	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Tvorba a úpravy ŠVP	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Formulace strategií školy	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Práce se žáky se SVP	0	Bez rozdílů.
Výběr učebnic	0	Bez rozdílů.
Sdílení dobré praxe s ostatními řediteli	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Mezinárodní spolupráce	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Metodická pomoc učitelům	0	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Sdílení dobré praxe mezi učiteli z různých škol	0	Bez rozdílů.
Správní řízení	X	Zkušenější ředitelé méně často považují za potřebné.
Vzdělávací projekty	X	Nejzkušenější ředitelé častěji souhlasí s předním kompetencí.

Tabulka 8: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů.⁵⁰

7.4.4. Ředitelé podle délky praxe: Shrnutí

Z hlediska délky praxe respondentů na pozici ředitele se jeví jako zajímavou skupina začínajících ředitelů. Začínající ředitelé v oblasti veřejných zakázek častěji preferují možnost ponechat si kompetence a v oblasti investičních projektů méně často souhlasí s tvrzením, že by investiční projekty měl celé realizovat někdo jiný. Častěji také vyjadřují jako velmi potřebnou podporu

⁵⁰ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

s právními a administrativními záležitostmi, jako jsou právní servis a právní služby, zajištění bezpečnosti budovy školy, aktualizace a tvorba směrnic školy, vedení správních řízení školy nebo úpravy školního vzdělávacího programu.

Začínající ředitelé také častěji než jejich zkušenější kolegové vyjadřují potřebu potřeby v některých záležitostech pedagogického vedení školy, jako jsou zavádění nových metod výuky, pochopení reformy ve vzdělávání, formulace strategií či vizí školy nebo sdílení dobré praxe mezi školami a jejich učiteli a řediteli. U pochopení reformy ve vzdělávání lze říci, že v každé kohortě zkušenějších ředitelů míra potřebné podpory klesá.

Začínající ředitelé by také častěji preferovali možnost být jen pedagogickými řediteli, ale cítí se na tuto roli méně často dobře připraveni. Začínající ředitelé by raději než jejich zkušenější kolegové svěřili činnosti, jako jsou metodická pomoc v oblasti výuky či organizace meziškolních předmětových kabinetů, škole než státní instituci na úrovni okresu. Obdobně by raději zaměstnavatelské kompetence vůči pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům svěřili raději než jejich kolegové zřizovatelské obci.

7.5. Ředitelé podle velikosti jejich školy

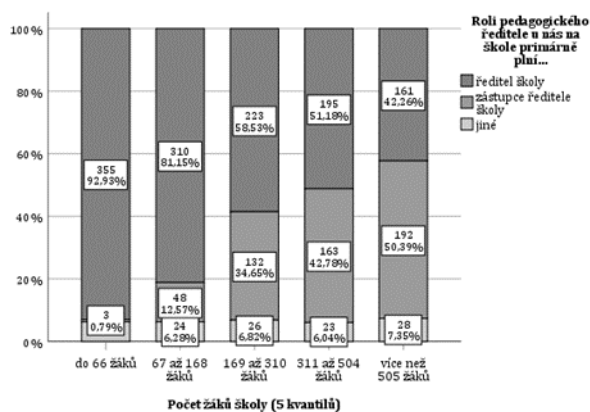
V následujících podkapitolách jsou postoje a názory ředitelů ve vzorku analyzovány s ohledem na charakteristiku *velikost ředitelovy školy* měřené počtem žáků školy. Shrnutí názorů a postojů s ohledem na uvedenou charakteristiku je zpracováno v tabulce na konci příslušné podkapitoly. V poslední podkapitole naleznete textové shrnutí. Grafické zpracování názorů a postojů ředitelů s ohledem na charakteristiku *velikost školy* naleznete v Přílohách 13 až 17.

7.5.1. Ředitelé podle velikosti jejich školy: Postoje

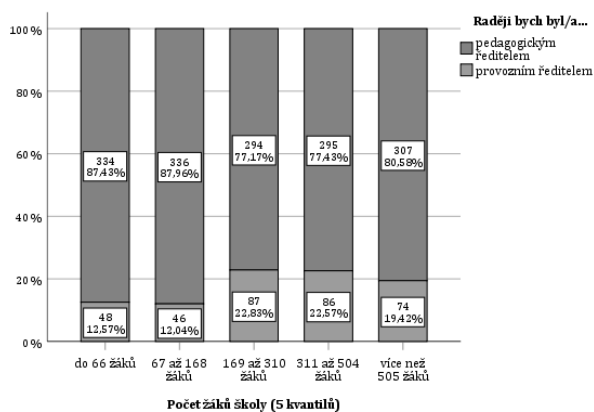
Ředitelé bez ohledu na počet žáků své školy ve více než 64,9 % případů rozhodně souhlasí s tvrzením, že na pedagogické vedení své školy nemají tolik času, kolik by si představovali. S tvrzením nesouhlasí vždy přibližně desetina oslovených ředitelů. Navzdory shodnému přesvědčení ředitelů o nedostatku času na pedagogické vedení napříč velikostními skupinami škol jsou to ředitelé z malých škol, kteří v drtivé většině případů zastávají zároveň roli pedagogického ředitele (u škol do 250 žáků v 80,4 % případů, u škol do 150 žáků v 87,9 % případů, u škol pouze s prvním stupněm výuky v 91,5 % případů, a u škol v prvním velikostním kvantilu do 66 žáků dokonce až v 92,9 % případů). S každým velikostním kvantilem škol roste podíl ředitelů, kteří odpovídají, že roli pedagogického ředitele u nich na škole plní zástupce ředitele školy (v 50,4 % případů u největších škol s více než 505 žáky), výrazný je tento předěl mezi školami z druhého a třetího velikostního kvantilu, tedy u přelomu 67 až 168 žáků a 169 až 310 žáků (81,2 % ředitelů z druhého kvantilu je zároveň pedagogickými řediteli, v třetím kvantilu je takových ředitelů už jen

58,5 %) i mezi školami z první a druhé velikostní skupiny podle PISA (Blažek et al. 2019), kde rozdíl činí 26,5 procentního bodu (pedagogickým ředitelem je u škol do 250 žáků ředitel v 80,4 % případů, kdežto u škol s 251 až 400 žáky v 53,9 % případů). Dělíme-li školy na malé a velké (do 150 a nad 150 žáků), pak rozdíly v počtu ředitelů, kteří jsou na škole zároveň pedagogickými řediteli činí 36,2 procentního bodu (Graf 31:)

Ředitelé z menších škol nejen že častěji plní roli pedagogického ředitele než ředitelé ze škol větších, ale také pedagogickým ředitelem častěji být chtějí. (Graf 32) Rozdíl mezi řediteli ze škol do 150 žáků, případně ze škol jen s prvním stupněm, a školami s více než 150 žáky, případně školami s oběma stupni výuky činí přibližně 8 procentních bodů, ale i ve skupině větších škol je procento ředitelů, kteří by preferovali roli pedagogického ředitele, větší než 79 %. Rozdíly se zvýrazní při podrobnějším rozdělení ředitelů do více skupin podle počtu žáků na jejich škole. Zatímco v prvních dvou kvantilech (kumulativně do 168 žáků) nalezneme přibližně 87,5 % ředitelů, kteří preferují roli pedagogického ředitele, v dalších třech kvantilech se toto číslo sníží na 77,2 až 80,6 %. Obdobně ve školách do 250 žáků je procento ředitelů, kteří preferují roli provozního ředitele 14,2 %, zatímco v dalších velikostních skupině (251 až 400 žáků) se zvyšuje na 26,1 %, ale v následujících dvou velikostních skupinách klesá zpět, ovšem jen k přibližně 20 %.



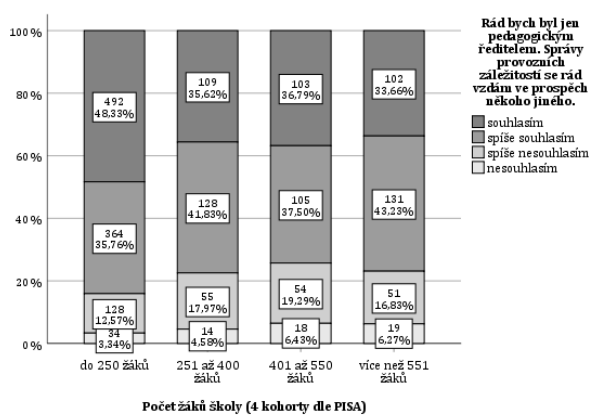
Graf 31: Odpovědi ředitelů, kdo na škole plní roli pedagogického ředitele (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



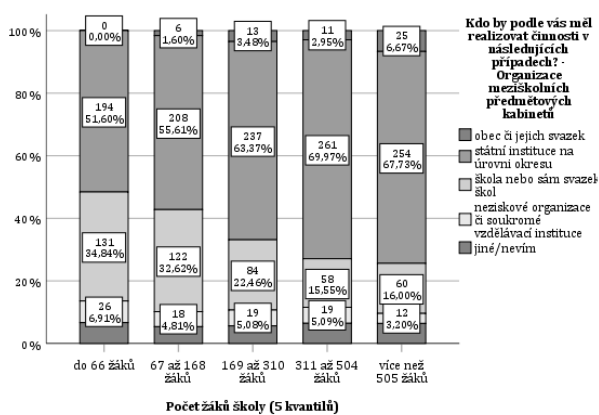
Graf 32: Preference role ředitelů – pedagogický / provozní ředitel (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

Pocitovaná míra připravenosti na roli pedagogického ředitele se mezi řediteli z různých velikostních skupin škol statisticky významně neliší, a to s výjimkou rozdělení ředitelů do kvantilů podle velikosti jejich školy, v nichž se nejméně často za dobře připravené považují ředitelé z prostředního kvantilu (169 až 310 žáků), a to v 45,1 % případů, kdežto dále s klesající i stoupající velikostí školy tato míra v kvantilech stoupá, a to až na 56 až 57 % v kvantilech největších škol.

Ředitelé z menších škol by se také častěji rádi vzdali provozní správy své školy a zůstali jen pedagogickými řediteli. Ředitelé ze škol do 150 žáků souhlasí se vzdáním se provozní správy školy v 84,4 % případů, kdežto jejich kolegové ze škol s více než 150 žáky v 78,1 % případů. Větší rozdíl nalezneme mezi stejnými skupinami ředitelů jen při zaměření se na odpověď souhlasím (nikoli na sumarizaci odpovědí *souhlasím* a *spíše souhlasím*), pak činí rozdíl 11,7 procentního bodu (49,6 % oproti 37,9 %). Obdobné závěry i čísla platí pro ředitele ze škol pouze s prvním stupněm výuky a s oběma stupni výuky. Při podrobnějším rozkladu zjistíme, že míra souhlasu (nesumarizováno) s velikostí ředitelovy školy klesá (od 52,1 % v prvním kvantilu k 33,9 % v posledním kvantilu), přičemž zlom nacházíme při rozdělení ředitelů do skupin podle PISA (Blažek et al. 2019) mezi první skupinou (do 250 žáků), kde je 48,3 % souhlasících ředitelů, a skupinami následujícími, kde toto procento variuje od 33,7 % k 36,8 %.



Graf 33: Míra souhlasu ředitelů s předáním provozní správy své školy (podle velikosti školy – 4 kohorty).



Graf 34: Náзор ředitelů na realizátora činnosti organizace meziškolních předmětových kabinetů (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

V souladu s poměrem ředitelů, kteří by se rádi vzdali provozní správy své školy a zůstali jen pedagogickými řediteli, ředitelé z menších škol častěji vyjadřují souhlas s tvrzením, že by jim nevadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, přičemž by na každé ze sloučených škol zůstal pedagogický ředitel a funkce provozního ředitele by byla pro školy sloučená. Procento souhlasících ředitelů však ani u nejmenších škol nedosahuje ani 45 % (u ředitelů ze škol z prvního kvantilu, do 66 žáků, činí 42,2 % shodně jako u ředitelů ze škol jen s prvním stupněm výuky, u žádné jiné sledované skupiny ředitelů není vyšší; u ředitelů ze škol do 150 žáků činí 40,6 %) a u největších škol klesá k 34,4 % (ředitelé ze škol s více než 550 žáky), resp. k 32,7 % (ředitelé ze škol v posledním kvantilu s více než 505 žáky). Procento nesouhlasících ředitelů (pouze odpovědi *nesouhlasím*, nesumarizováno s odpovědí *spíše nesouhlasím*) se u škol do 250 žáků a u prvních dvou velikostních kvantilů škol drží kolem 27 %, kdežto ve velikostní skupině 401 až 550 žáků stoupá k 39,3 % a v ostatních neklesá pod 31 %. (Graf 33)

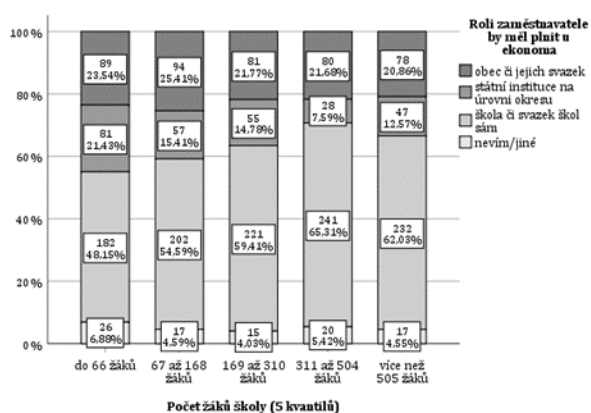
Odpovědi ředitelů na otázku, kdo by měl být zřizovatelem základního školství a kdo by měl jmenovat pedagogického ředitele školy či provozního ředitele školy, se věcně a obvykle ani statisticky významně mezi různými velikostními skupinami škol neliší. Obdobně se neliší ani názory mezi různými skupinami ředitelů podle velikosti jejich školy na otázku, kdo by měl podle nich být zaměstnavatelem ostatních pedagogických zaměstnanců. Rozdíly se objevují až u otázky na zaměstnavatele ostatních nepedagogických zaměstnanců, kdy si ředitelé největších škol s více než 505 žáky, resp. s více než 551 žáky méně často myslí, že by jejich zaměstnavatelem měla být sama škola. Rozdíl mezi řediteli z největšího kvantilu škol s více než 505 žáky (69,4 % se domnívá, že by zaměstnavatelem ostatních nepedagogických zaměstnanců měla být škola) a ostatními kvantily činí až 8,6 byt' statisticky nevýznamného procentního bodu. Rozdíl až 11,8 procentního bodu, o který se ředitelé ze škol s více než 551 žáky méně často domnívají, že by zaměstnavatelem ostatních nepedagogických zaměstnanců měla být škola (v 67,6 % případů), a ostatními řediteli z menších škol, už statisticky významný je.

Podle 62,1 % procent ředitelů ze škol s více než 150 žáky by si ekonomu škola měla zaměstnávat sama, totéž si myslí i 61,6 % ředitelů ze škol s oběma stupni výuky. Naopak ředitelé ze škol do 150 žáků si myslí, že by si škola sama měla zaměstnávat ekonomu, jen v 50,9 % případů a ředitelé ze škol pouze s prvním stupněm výuky v 48,5 % případů. Při podrobnějším rozdělení ředitelů se zvýrazňují rozdíly mezi procentem ředitelů, kteří se domnívají, že ekonomu by škola měla zaměstnávat sama, až na 17,1 procentního bodu mezi čtvrtým a prvním velikostním kvantilem škol (65,3 % ředitelů ze škol s 311 až 504 žáky se domnívá, že by si ekonomu škola měla zaměstnávat sama, oproti 48,2 % ředitelů ze škol do 66 žáků), respektive až na 17 procentních bodů mezi řediteli z nejmenší velikostní skupiny škol do 250 žáků (52,1 %) a ostatními skupinami (60 až 69,1 %). (Graf 35)

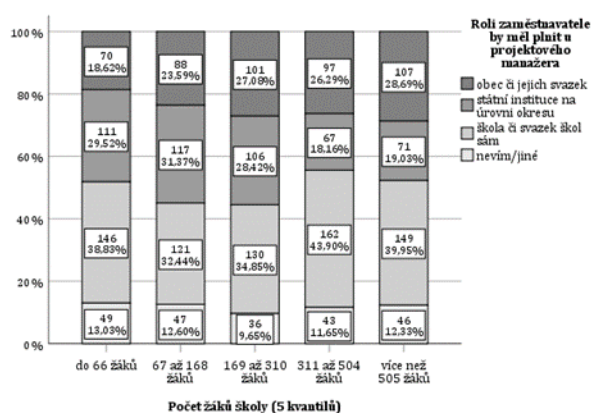
Ředitelé z menších škol se naopak častěji domnívají, že by zaměstnavatelem ekonomu měla být státní instituce na úrovni okresu, a to v 18,5 % případů (ředitelé ze škol do 150 žáků), respektive v 21,2 % případů (ředitelé ze škol pouze s prvním stupněm výuky), přičemž rozdíl oproti ředitelům z větších škol činí 6,6, respektive 9,5 procentního bodu a tento rozdíl se při podrobnějším rozdělení ředitelů do více skupin zvětšuje až na 13,8 procentního bodu mezi řediteli z prvního velikostního kvantilu (21,4 %) a ze čtvrtého (7,6 %); v dalším velikostním kvantilu procento ředitelů majících zato, že zaměstnavatelem ekonomu školy by měla být státní instituce na úrovni okresu, opět mírně stoupá (na 12,6 %) – viz Graf 35 – obdobně tak ve skupině škol s více než 551 žáky (13,3 %) oproti skupině škol s 401 až 550 žáky (8,1 %).

Projektového manažera by podle 20,4 % ředitelů škol s méně než 150 žáky a podle 19 % ředitelů škol pouze s prvním stupněm výuky měla zaměstnávat sama škola, což je o více než 7 procentních bodů méně než u jejich kolegů z druhé skupiny větších škol. Obecně také platí, že při podrobnějším

rozdělení ředitelů do více skupin si ředitelé ze skupiny nejmenších škol nejčastěji myslí, že zaměstnavatelem projektového manažera by měla být škola sama, a to u skupiny ředitelů ze škol do 250 žáků v 34,4 % případů (v ostatních skupinách v 38,3 až 44,4 % případů). Ředitelé ze škol z prvních třech velikostních kvantilů (do 310 žáků) si v 28,4 až 31,4 % případů myslí, že projektového manažera by měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu, zatímco ředitelé z posledních dvou velikostních kvantilů (školy s více než 310 žáky) jen v 18,2 a 19 % případů. (Graf 36) Obdobný rozdíl se projevuje při rozdělení škol do velikostních skupin podle PISA (Blažek et al. 2019) mezi nejmenší skupinou do 250 žáků (30,9 %) a ostatními skupinami (18,3 až 19,8 %). Mezi řediteli obecně malých škol (do 150 žáků a jen s prvním stupněm výuky) a velkých škol se rozdíl zmenšuje (30 %, resp. 32 % ku 22,6 %, resp. 22,7 %).



Graf 35: Náзор ředitelů na roli zaměstnavatele ekonoma (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



Graf 36: Náзор ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

Že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být obec či jejich svazek si myslí přibližně 20 % ředitelů z malých škol (do 150 žáků či pouze s prvním stupněm výuky), zatímco u velkých škol je to přibližně 27,5 %. Rozdíl se opět zvyrazňuje při podrobnějším rozdělení, kdy mezi prvním a posledním velikostním kvantilem nalézáme rozdíl 10,1 procentního bodu (18,6 % ku 28,7 %). Obdobně velké rozdíly nachází mezi procentem ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být státní instituce na úrovni okresu. Nejčastěji se tak domnívají ředitelé z nejmenších škol, a to v 28,4 % až 31,4 % případů v prvních třech kvantilech, zatímco ředitelé z posledních dvou kvantilů se totéž domnívají v 18,2 % a 19 % případů. (Graf 36)

Názory ředitelů na realizátora metodické pomoci v oblasti vzdělávání se v různých skupinách podle velikosti jejich škol věcně významně neliší, obdobně tak na realizátora vzdělávacích projektů. Investiční projekty by však podle 64,9 % ředitelů ze škol s více než 150 žáky a 63,4 % ředitelů ze škol s oběma stupni výuky měla realizovat obec či jejich svazek, u škol s 401 až 550

žáky množství takových ředitelů narůstá až na 70 %, zatímco totéž si myslí jen 52 % ředitelů z malých škol.

Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich škol roste od prvního do třetího kvantilu procento ředitelů, kteří si myslí, že by investiční projekty měla realizovat obec z 49,3 % k 59,3 %, a u posledních dvou kvantilů naroste až do úrovně přibližně 68 %. Ředitelé z malých škol si naopak častěji myslí, že by investiční projekty měla realizovat státní instituce na úrovni okresu, a to u ředitelů ze škol do 150 žáků v 33,2 % případů a u ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky v 34,5 % případů. U velkých škol je procento ředitelů o přibližně 9 procentních bodů nižší. A při podrobnějším rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich škol se mezi prvním (školy do 66 žáků) a posledním kvantilem (školy s více než 505 žáky) zvýrazňuje rozdíl až na 13 procentních bodů (36,3 % oproti 23,3 %).

V případě otázky, kdo by měl organizovat meziškolní předmětové kabinety, se ředitelé malých škol méně často domnívají, že by tak měla činit státní instituce na úrovni okresu (53 % ředitelů ze škol s méně než 150 žáky a 51,7 % ředitelů ze škol jen s jedním stupněm výuky) a častěji pak, že škola či svazek škol (34,7 % ředitelů ze škol s méně než 150 žáky a 36 % ředitelů ze škol jen s jedním stupněm výuky). Analogicky se tyto poměry obrací u ředitelů z větších škol. Ti se častěji než jejich kolegové z menších škol (v 66,8 % ředitelů ze škol nad 150 žáků a 65,6 % případů ředitelů ze škol s oběma stupni výuky) domnívají, že by meziškolní předmětové kabinety měla organizovat státní instituce na úrovni okresu, a méně často pak, že škola či svazek škol (v 18,1 % ředitelů ze škol nad 150 žáků a 19,7 % případů ředitelů ze škol s oběma stupni výuky). Při podrobnějším rozdělení ředitelů do pěti kvantilů procento ředitelů, kteří se domnívají, že by meziškolní předmětové kabinety měla organizovat státní instituce na úrovni okresu, stoupá v každém kvantilu větších škol z 51,6 % v prvním kvantilu (školy do 66 žáků) k 67,7 % v posledním kvantilu (školy nad 505 žáků) a klesá procento těch ředitelů, kteří se domnívají, že by tuto činnost měla realizovat škola či svazek škol (od 34,8 % k 16 %). (Graf 34) V případě rozdělení škol do skupin podle PISA (Blažek et al. 2019) rozdíly mezi velkými a malými školami zůstávají, ale jednoznačný trend mizí.

Sledovaná charakteristika	Významnost	Poznámka
Preferovaná role ředitele	X	Ředitelé z malých škol si častěji preferují roli pedagogického ředitele.
Připravenost na roli pedagogického ředitele	X	Nejméně často se na roli pedagogického ředitele cítí připraveni ředitelé z prostředního kvantilu.
Kdo je pedagogickým ředitelem na škole	X	U malých škol častěji ředitel školy.
Čas na pedagogické vedení	0	Bez rozdílů.
Vůle být jen pedagogickým ředitelem	X	Ředitelé z malých škol by častěji raději byli pedagogickým ředitelem.
Zřizovatel základního školství	0	Bez rozdílů.
Jmenování pedagogického ředitele	X	Bez rozdílů.
Sloučení provozní správy školy	X	Ředitelé z malých škol častěji souhlasí.
Zaměstnavatel pedagogického ředitele	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel ostatních pedagogických pracovníků	0	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel provozního ředitele	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu.
Zaměstnavatel ekonoma	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu, a méně často, že škola.
Zaměstnavatel projektového manažera	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu.
Zaměstnavatel ostatních nepedagogických pracovníků	X	Ředitelé z velkých škol si méně často myslí, že by jej měla zaměstnávat být škola.
Realizace metodické pomoci v oblasti vzdělávání	X	Ředitelé ze škol o 251 až 400 žácích si méně často myslí, že by je měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.
Organizace meziškolních předmětových kabinetů	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by je měla organizovat škola sama.
Realizace vzdělávacích projektů	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by je měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.
Realizace investičních projektů	X	Ředitelé z malých škol si častěji myslí, že by je měla realizovat státní instituce na úrovni okresu.

Tabulka 9: Vliv velikosti školy na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.⁵¹

7.5.2. Ředitelé podle velikosti jejich školy: Provozní záležitosti školy

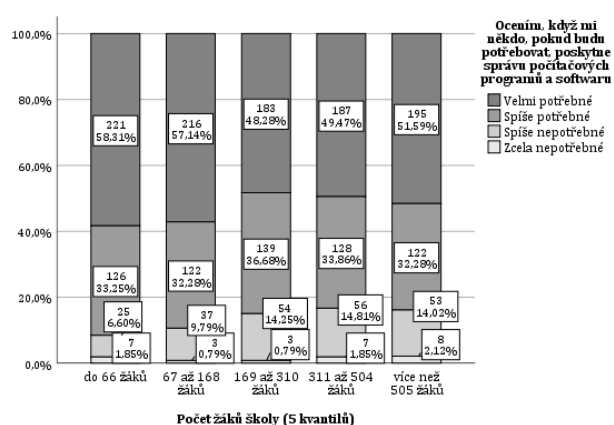
Bez ohledu na velikost školy, kterou ředitelé řídí, se nejméně 80 % z nich domnívá, že poskytnutí podpory v oblasti práva (právní poradenství a právní výklad k novým předpisům **Chyba! Nenašel jsem zdroj odkazů.** a právní servis, jako je vypracovávání smluv či zastupování před soudy) je velmi potřebné. Naopak jen nízké jednotky procent ředitelů bez ohledu na velikostní skupinu škol se domnívají, že podpora v oblasti práva není potřebná. Statisticky významné rozdíly mezi skupinami ředitelů podle velikosti jejich školy nebyly v datech zaznamenány.

Ředitelé z menších škol statisticky významně častěji než ředitelé z větších škol považují zajištění nákupu a správy ICT (hardwaru počítačů a jiné elektroniky) orgánem podpory škol za velmi potřebné. Rozdíl mezi procentem ředitelů ze škol jen s prvním stupněm (52,9 %) a ředitelů ze škol

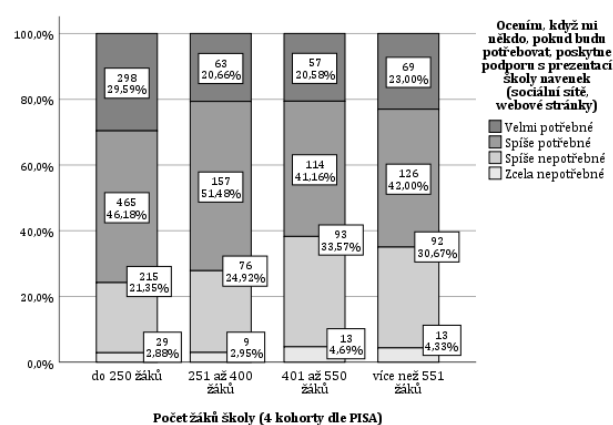
⁵¹ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

s oběma stupni výuky (44,6 %), kteří označili tuto formu podpory za velmi potřebnou, činí 8,3 procentního bodu. Obdobný, statisticky významný rozdíl 7,6 procentního bodu nacházíme i při porovnávání odpovědí ředitelů škol do 150 žáků a škol s více než 150 žáky. Ředitelé malých škol považují uvedenou formu podpory s hardwarem ICT za nepotřebnou méně často o 6,6 procentního bodu (v 9,5 % případů) než ředitelé větších škol (v 16,1 % případů). Z podrobnějšího srovnání struktury odpovědí ředitelů je patrné, že dělící linie mezi malými a velkými školami prochází, co do počtu žáků, přibližně okolo druhého kvantilu ředitelů ze škol o 67 až 168 žácích. Statistická významnost rozdílu ve struktuře odpovědí se totiž ztrácí, když využijeme dělení velikosti škol podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019), v němž nejmenší skupina škol zahrnuje školy do 250 žáků.

Obdobné statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi ředitelů z větších a ředitelů z menších škol nalézáme i v případě vnímané potřebné míry podpory ve formě správy počítačových programů a jiného software. Ředitelé ze škol jen s prvním stupněm výuky vnímají podporu v této oblasti za velmi potřebnou v 59,5 % případů a ředitelé škol s počtem žáků do 150 v 57,5 % případů, zatímco ředitelé ze škol s oběma stupni výuky v 50,4 % případů a ředitelé škol s počtem více než 150 žáků v 50,3 % případů. Rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je tedy nejméně 7,2 procentního bodu. Ředitelé z větších škol také častěji, v přibližně 15 % případů považují tuto podporu za nepotřebnou, což oproti skupině ředitelů z menších škol činí rozdíl 6 až 7 procentních bodů. Ukazuje se také, tentokrát se statisticky významným rozdílem i v případě dělení skupin ředitelů podle velikosti jejich škol v Národní zprávě PISA (Blažek et al. 2019), že dělící linie mezi řediteli malých škol, kteří potřebu podpory vyjadřují častěji, a řediteli velkých škol, kteří ji vyjadřují méně často, leží někde u ředitelů z třetího velikostního kvantilu škol. (Graf 37)



Graf 37: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy softwaru (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



Graf 38: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti propagace školy (podle velikosti školy – 4 kohorty).

I v případě otázky o potřebě poskytnutí internetového připojení školy jsou to ředitelé z větších škol, kteří možnost velmi potřebné volí méně často než ředitelé ze škol menších. Rozdíl v počtu ředitelů v obou skupinách, kteří považují tuto formu podpory za nepotřebnou, činí 7,2 procentního bodu (18,4 % ředitelů ze škol jen s prvním stupněm výuky považuje poskytnutí internetového připojení školy za nepotřebné, zatímco u ředitelů škol s oběma stupni výuky je to 24,6 %), respektive 7,1 procentního bodu (19,1 % u ředitelů ze škol do 150 žáků a 26,2 % u ředitelů škol s více než 150 žáky). Opět se také zdá, že v každé skupině ředitelů z větších škol je podíl ředitelů, kteří považují tuto formu podpory za nepotřebnou, větší než v předchozí skupině ředitelů z menších škol. Rozdíl mezi pětinou největších a pětinou nejmenších škol činí 9,1 procentního bodu (29,1 % oproti 20 %). Podíl ředitelů, kteří považují poskytnutí internetového připojení školy za velmi potřebné je největší i u škol do 250 žáků.

Pomoc s prezentací školy navenek (sociální sítě, webové stránky) také statisticky významně častěji za velmi potřebnou označují ředitelé z menších škol. V případě škol podle stupňů výuky považuje za velmi potřebnou podporu 34,5 % ředitelů škol pouze s prvním stupněm výuky a 22,3 % ředitelů škol s oběma stupni výuky, rozdíl tak činí 12,2 procentního bodu. V případě škol podle počtu žáků považuje za velmi potřebnou tuto podporu 33,2 % ředitelů škol do 150 žáků a 21,4 % ředitelů škol s více než 150 žáky, rozdíl tak v tomto případě činí 11,8 procentního bodu. Obdobně je i rozdíl mezi počtem ředitelů, kteří považují poskytnutí podpory s propagací školy za nepotřebnou v obou případech větší než 10 procentních bodů. Přesně 10 procentních bodů při porovnávání odpovědí ředitelů podle toho, jak velkou řídí školu (22,3 % ředitelů ze škol do 150 žáků a 32,3 % ředitelů ze škol nad 150 žáků), a 10,3 procentního bodu při porovnávání odpovědí ředitelů podle toho, zda se u nich ve škole vyučuje pouze na prvním stupni (20,5 % případů), nebo na obou stupních (31,8 % případů).

Počet ředitelů, kteří považují pomoc s prezentací školy navenek za nepotřebnou, stoupá v každé kohortě ředitelů z větších škol, a to od necelé pětiny ředitelů u nejmenších škol po více než třetinu ředitelů z největších škol. Počet ředitelů, kteří poskytnutí podpory s propagací školy považují za velmi potřebné, je naopak významně vyšší opět jen do hranice přibližně 250 žáků ve škole, pak klesne a stabilně nižší zůstává. Jak ovšem naznačují i data při rozdělení ředitelů do skupin podle velikosti jejich škol dle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019), mohl by počet ředitelů, kteří považují tuto formu podpory za velmi potřebnou nad hranicí 500 až 550 žáků na škole opět mírně stoupat. (Graf 38)

Zajištění správy budovy školy a její údržbu a zajištění správy dalších zařízení školy, jako jsou sportoviště či bazén, a jejich údržbu, považují ředitelé shodně za velmi potřebné v 38 až 44 %

případů bez ohledu na to, jak velkou školu řídí. Jediným rozdílem, a to statisticky významným⁵², jsou odpovědi ředitelů největších škol s více než 500 žáky. Ti tuto formu podpory považují za velmi potřebnou v 50,9 % (správa budovy školy), respektive v 52,8 % (správa dalších zařízení školy). Tento rozdíl, oproti jiným skupinám ředitelů, činí i přes 14 procentních bodů. (Graf 39)

Při rozdělení ředitelů podle velikosti školy, kterou spravují, do 5 kvantilů, nejvíce ředitelů (27,5 %) odpovědělo, že zajištění správy budovy školy považuje za nepotřebné, v prostředním kvantilu (ředitelé škol o 169 až 310 žácích). V každém dalším kvantilu větších i menších škol považuje tuto formu podpory za nepotřebnou menší procento ředitelů. Absolutně nejméně v kvantilu ředitelů největších škol, a to 17 % těchto ředitelů. (Graf 39) Trendově i procentuálně obdobná je situace i v případě odpovědí ředitelů na otázku o správě dalších zařízení školy. Tento trend zvyšujícího a následně se snižujícího množství ředitelů v jednotlivých skupinách, kteří považují tuto formu podpory za nepotřebnou, nepozorujeme v případě rozdělení ředitelů do skupin podle velikosti jimi spravovaných škol, v případě, že skupiny vytvoříme podle Národní správy PISA (Blažek et al. 2019). I zde však potřeba podpory u ředitelů z největší skupiny škol zůstává největší.

Zajištění pojištění školy považuje za velmi potřebné stejné množství ředitelů bez ohledu na skupinu, do které byli podle velikosti jimi řízené školy zařazeni. Ředitelé v prostředním kvantilu podle velikosti škol považují zajištění pojištění školy za nepotřebné nejčastěji (v 24,7 % případů), zatímco ředitelé ve všech ostatních kvantilech považují tuto formu podpory za nepotřebnou v menším počtu případů, a to až o 6,9 procentního bodu. Tento rozdíl však není statisticky významný. Shoduje se však s trendem popsáním u otázky na správu budovy školy. Při porovnání skupiny ředitelů z malých a velkých škol podle počtu stupňů výuky ani podle počtu žáků však žádné významné rozdíly nenacházíme.

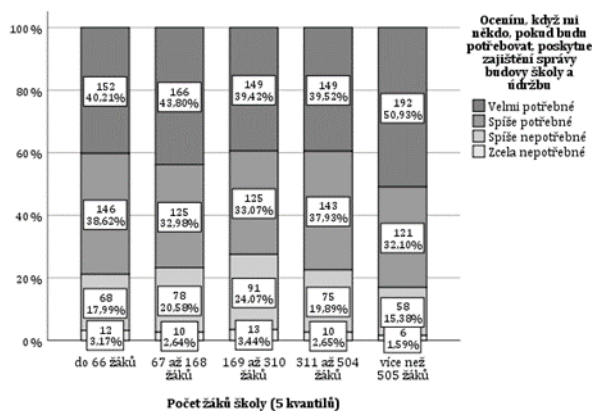
Obdobně nevýznamné vycházejí rozdíly mezi odpověďmi ředitelů na otázku, za jak potřebné považují poskytnutí podpory v oblasti bezpečnosti budovy školy (krizový plán, bezpečnostní audit...). Ředitelé tuto formu podpory považují za velmi potřebnou v 48 až 55 % případů, přičemž tyto rozdíly se při rozdělení ředitelů do 5 kvantilů podle velikosti jejich školy jeví jako statisticky významné, nikoli však věcně významné. Ředitelé škol s více než 150 žáky považují pomoc při zajištění bezpečnosti školy méně často za velmi potřebnou. Tento rozdíl je podle Pearsonova chí-kvadrát testu statisticky významný, opět se ovšem nezdá významný věcně.

Rozdíly v odpovědích ředitelů podle toho, jak velkou školu ředitel řídí, na otázku o potřebnosti poskytnutí zpracování a aktualizací směrnic školy, jsou statisticky významné. Častěji tuto potřebu

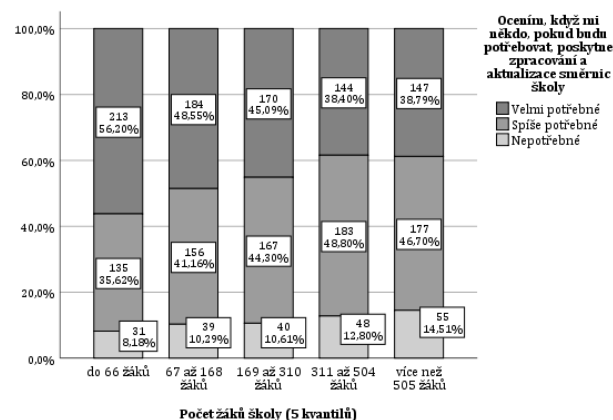
⁵² U otázky na správu budovy školy při rozdělení ředitelů do skupin podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019) tento rozdíl statisticky významný není.

pocítují jako velmi potřebnou ředitelé z menších škol (v případě ředitelů ze škol, kde výuka probíhá jen na prvním stupni, v 53,2 % případů, v případě ředitelů škol s počtem do 150 žáků v 53,6 % případů) než ředitelé z větších škol (v 42,4 % případů u ředitelů ze škol s oběma stupni výuky, v případě ředitelů ze škol s více než 150 žáky pak v 41,1 % případů), a to o více než 10 procentních bodů.

Při podrobnějším rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle počtu žáků jejich školy je patrný úbytek procenta ředitelů v každém kvantilu, kteří považují poskytnutí zpracování směrnic školy za velmi potřebné, a to až k horizontu prostředního kvantilu, 169 až 310 žáků ve škole (56,2 % ředitelů v prvním kvantilu, 45,1 % ve třetím kvantilu a 38,4 % ředitelů ve čtvrtém kvantilu). (Graf 40) Při rozdělení ředitelů podle počtu žáků v jejich školách podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019) se dělicí linie mezi větším a menším procentem ředitelů považujících tuto formu pomoci za velmi potřebnou projevuje u 250 žáků školy (50,1 % oproti 41,6 % ředitelů v následující skupině). Zároveň je patrné, že u každého kvantilu ředitelů z větších škol narůstá počet ředitelů, kteří tuto formu pomoci považují za nepotřebnou. U dělení ředitelů podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019) se dělicí linie menšího a většího počtu ředitelů považujících tuto formu pomoci za nepotřebnou pohybuje okolo 400 žáků, resp. mezi skupinou ředitelů ze škol o 251 až 400 žácích (9,9 % ředitelů) a 401 až 550 žácích (13,4 % ředitelů).



Graf 39: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy budovy školy (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



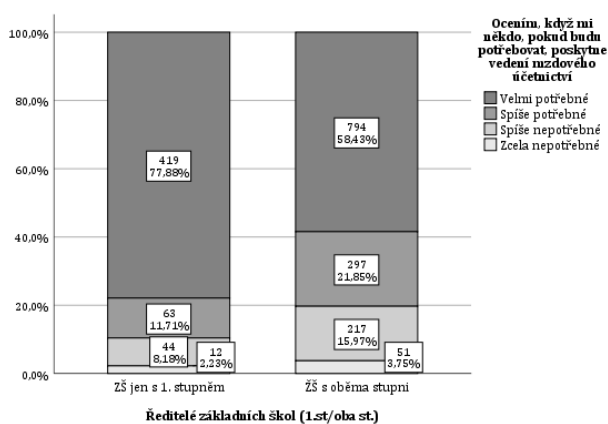
Graf 40: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic školy (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

Mezi počtem ředitelů malých škol a počtem ředitelů velkých škol, kteří považují poskytnutí vedení mzdového účetnictví za velmi potřebné, zeje velký rozdíl. (Graf 41) Zatímco ředitelé ze škol pouze s prvním stupněm výuky považují tuto formu podpory za velmi potřebnou v 77,9 % případů a ředitelé ze škol s méně než 150 žáky v 75,3 % případů, jejich kolegové ze škol, na nichž se vyučuje na obou stupních, považují uvedenou formu podpory za velmi potřebnou jen v 58,4 % případů a ředitelé ze škol s více než 150 žáky v 57,2 % případů. A zatímco za nepotřebnou ji

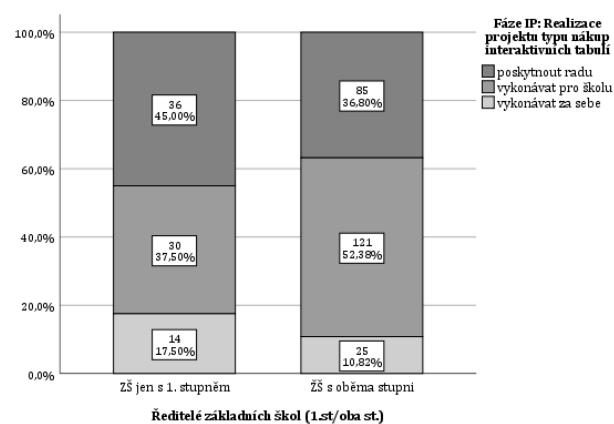
považuje 10,5 %, respektive 12,6 % ředitelů malých škol, u velkých škol je tento podíl ředitelů téměř 20 %.

Při podrobnějším rozboru je patrné, že dělící linie mezi řediteli, kteří považují vedení účetnictví za velmi potřebnou podporu mnohem častěji, vede přibližně kolem ředitelů ze škol kolem třetího velikostního kvantilu z pěti a první velikostní skupiny dle PISA (Blažek et al. 2019). Opět se také zdá, že ředitelé z největších škol nad 500 žáků si méně často než jejich kolegové ze středně velkých škol myslí, že poskytnutí vedení mzdového účetnictví je nepotřebná forma podpory. Rozdíl mezi řediteli ze skupiny škol s více než 551 žáky a řediteli ze skupiny 401 až 550 žáků činí 7,7 procentního bodu. Obdobné statisticky významné rozdíly nacházíme i u odpovědí ředitelů při posuzování míry potřebnosti poskytnutí vedení ostatního účetnictví, byť míra vnímané potřebnosti je v této oblasti o nízké jednotky procentních bodů obecně celkově nižší.

Stejně jako v případě účetnictví, nalézáme v kontextu jiných oblastí velké statisticky významné rozdíly mezi odpověďmi ředitelů z malých a velkých škol při posuzování míry potřebnosti pomoci s personalistikou (administrativou související s rolí zaměstnavatele). Ve skupině malých škol je podíl ředitelů, kteří považují pomoc s personalistikou za velmi potřebnou, 63,7 % (školy pouze s prvním stupněm výuky), respektive 61,4 % (školy do 150 žáků), zatímco ve větších školách je tento podíl 47,3 % (školy s oběma stupni výuky), respektive 46,3 % (školy s více než 150 žáky). Rozdíl tedy činí více než 15 procentních bodů.



Graf 41: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti mzdového účetnictví (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).



Graf 42: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti investičních projektů – nákup interaktivních tabulí (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).

Dělící linii mezi názory ředitelů na míru potřebné pomoci v personalistice tvoří ředitelé ze škol, které navštěvuje přibližně 250 žáků. Rozdíl mezi skupinou ředitelů ze škol do 250 žáků a skupinou ředitelů ze škol o 251 až 400 žáků činí 14,2 procentního bodu u množství odpovědí *velmi potřebné*. Počet ředitelů, kteří považují pomoc s personalistikou za nepotřebnou, stoupá od 9,5 % u ředitelů z prvního kvantilu ředitelů z nejmenších škol k 18 % ředitelů ze škol ve čtvrtém

velikostním kvantilu. Obdobný trend snižující se míry vnímané nepotřebnosti této formy podpory u ředitelů škol s více než 500 žáky naznačuje i rozdělení ředitelů do velikostních skupin škol podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019).

Při analýze odpovědí ředitelů škol podle velikosti jejich školy nenacházíme mezi jednotlivými skupinami ředitelů statisticky významné rozdíly v názorech na poskytnutí služeb projektového manažera, a to s výjimkou skupiny ředitelů školy s méně než 150 žáky a s více než 150 žáky. Rozdíl jednotek procent se však nezdá věcně významný. Věcnou významnost nabývá jen mírný nárůst počtu odpovědí *velmi nepotřebné* u skupiny ředitelů ze škol s 551 žáky a více, který odpovídá trendu statisticky významně postihnutému u jiných sledovaných oblastí možné podpory.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Právní poradenství	0	Bez rozdílů.
Právní servis	0	Bez rozdílů.
Správa HW	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Správa SW	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Internet	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Propagace školy	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Správa budovy	X	Ředitelé z největších škol cítí potřebu podpory častěji.
Správa dalších zař.	X	Ředitelé z největších škol cítí potřebu podpory častěji.
Mzdové účetnictví	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Ostatní účetnictví	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Personalistika	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Pojištění	0	Bez rozdílů.
Projektový manažer	X	Ředitelé z největších škol cítí potřebu podpory častěji.
Bezpečnost školy	X	Bez věcně významných rozdílů.
Směrnice školy	X	Ředitelé z větších škol cítí potřebu podpory méně často.
Veřejné zakázky	X	Ředitelé z větších škol častěji preferují jen podporu.
Investiční projekty	0	Bez rozdílů.

Tabulka 10: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle velikosti jejich školy.⁵³

Statisticky významně častěji jsou v oblasti veřejných zakázek sebejistější ředitelé z větších škol. U dělení ředitelů podle stupňů výuky na škole i u dělení ředitelů podle počtu žáků na škole je procento ředitelů, kteří preferují jen podporu orgánu podpory škol, o jednotky procent vyšší v případě větších škol, obdobně jako je v téže skupině nižší procento těch, kteří preferují plné předání kompetencí orgánu podpory. Častěji by v této oblasti uvítali jen podporu, budou-li ji potřebovat, a to až o 6,4 procentního bodu v případě ředitelů ze škol o 401 až 550 žácích, a méně často by volili plné předání kompetence orgánu podpory škol. Data opět naznačují nabývajícím

⁵³ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

potřebu podpory u ředitelů ze škol s více než 550 žáky. Mezi řediteli z jednotlivých kvantilů velikostí škol, na rozdíl od ostatních dělení, statisticky významné rozdíly nenacházíme.

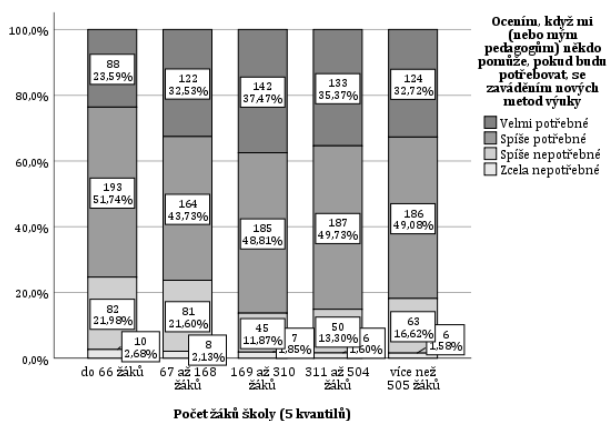
Mezi odpověďmi ředitelů z různých velikostních skupin škol nenacházíme v oblasti investičních projektů žádné statisticky významné rozdíly. Ve všech skupinách ředitelů souhlasí s tvrzením – *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány* – nejméně čtyři pětiny ředitelů. Při analýze odpovědí ředitelů, kteří s tvrzením výše nesouhlasí, se statisticky významné rozdíly objeví. Realizaci projektu typu nákup interaktivních tabulí by častěji zcela či částečně přenechali orgánu podpory ředitelé z menších škol. (Graf 42)

7.5.3. Ředitelé podle velikosti jejich školy: Pedagogické záležitosti školy

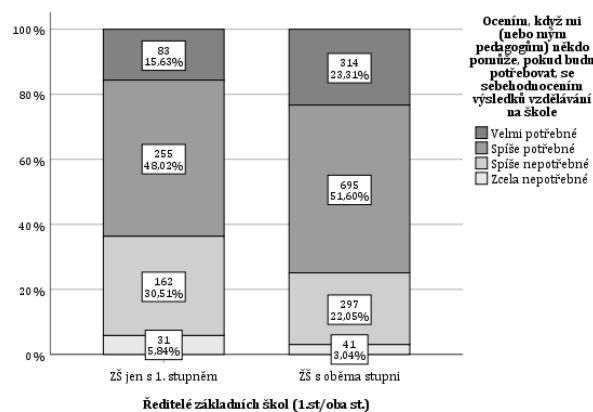
Ředitelé malých škol méně často oproti větším školám považují za potřebné poskytnutí podpory orgánem podpory škol se zaváděním nových metod výuky, a to o 8,3 procentního bodu v případě škol do 150 žáků (75 % ku 83,3 %) a o 8,6 procentního bodu v případě škol pouze s prvním stupněm výuky (75,5 % ku 84,1 %). Při rozdělení ředitelů do čtyř kohort dle PISA (Blažek et al. 2019) se tento statisticky významný rozdíl mezi skupinami ředitelů podle počtu žáků jejich školy ztrácí, ale zůstává patrný v případě rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle počtu žáků jejich školy. V prvním kvantilu (do 66 žáků) je počet ředitelů, kteří považují uvedenou formu podpory za potřebnou (sumarizovaná odpověď *spíše potřebné* a *velmi potřebné*), stejný jako v kvantilu druhém (67 až 168 žáků), tedy 75,3 % (první kvantil), resp. 76,2 % (druhý kvantil), ale liší se procento ředitelů, kteří považují poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky za velmi potřebné, a to o 8,9 procentního bodu – za velmi potřebnou považují podpory se zaváděním nových metod výuky ředitelé z prvního kvantilu v 23,6 % případů, zatímco v druhém kvantilu v 32,5 % případů. Procento vnímané potřebnosti se ve třetím kvantilu (169 až 310 žáků) oproti druhému kvantilu o 10,1 procentního bodu zvětší (86,3 % ředitelů ve třetím kvantilu považuje poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky za potřebné, a 37,5 % dokonce za velmi potřebné), ale ve čtvrtém (311 až 504 žáků) a pátém (505 žáků a více) kvantilu opět mírně klesá, a to až na 81,8 % ředitelů, kteří tuto podporu považují za potřebnou, resp. na 32,7 %, kteří ji považují za velmi potřebnou. (Graf 43)

Podobný trend nacházíme i u otázky o potřebnosti podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole, které také považují ředitelé z menších škol za potřebné méně často než ředitelé z větších škol (Graf 44), a to o 11,3 procentního bodu v případě škol do 150 žáků (63,6 % ku 74,9 %) a o 9,4 procentního bodu v případě škol pouze s prvním stupněm výuky (65,8 % ku 75,2 %). U této otázky při porovnávání odpovědí mezi skupinami dle PISA (Blažek et al. 2019) již statisticky významné rozdíly nacházíme. Zatímco procento odpovědí ředitelů *velmi potřebné* se mezi skupinami mění jen málo (od 19,7 % v prvním skupině škol do 250 žáků k 24,3 % ke skupině

škol s 401 až 550 žáky) významnější rozdíl nacházíme u souhrnné odpovědi *potřebné* (sumarizovaná odpověď *spíše potřebné* a *velmi potřebné*). Ředitelé z první skupiny do škol do 250 žáků považují podporu se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole za potřebnou v 69,3 % případů, zatímco další dvě skupiny ředitelů z větších škol už v 76,4 % (251 až 400 žáků), resp. v 76,1 % případů. V poslední skupině ředitelů ze škol s více než 550 žáky míra vnímané potřeby opět klesá (na 70,8 % ředitelů), a od první skupiny ředitelů se tak liší jen o 1,5 procentního bodu. Trend, kdy středně velké školy považují podporu se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole za největší, je patrný i v případě rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich školy. Vnímaná míra potřeby je v prvních dvou kvantilech obdobná (64,9 % v prvním a 67,7 % v druhém kvantilu) stejně jako je obdobná, ale větší v dalších dvou kvantilech (78,1 % ve třetím a 76,6 % ve čtvrtém kvantilu) a opět se zmenšuje v posledním kvantilu (71,3 %).

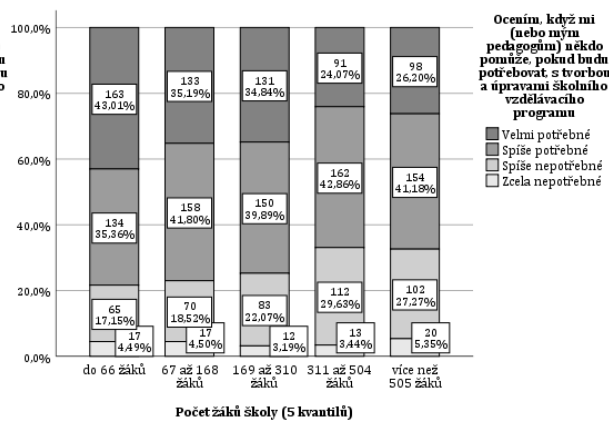
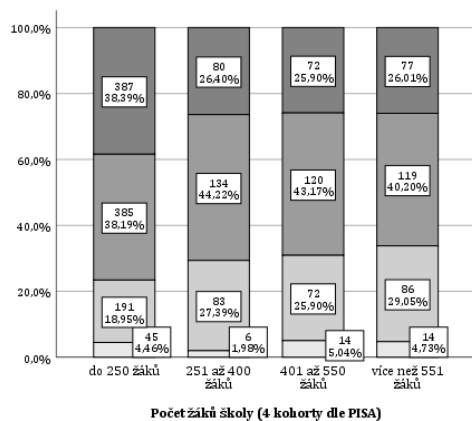


Graf 43: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



Graf 44: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).

U otázky o potřebě pomoci s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu jsou to ředitelé z menších škol, kteří považují uvedenou formu podpory za potřebnější než jejich kolegové ze škol větších. Za potřebnou považuje uvedenou formu podpory 77,3 % ředitelů ze škol do 150 žáků a 77,6 % ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky, zatímco v případě ředitelů ze škol s více než 150 žáky považuje potřebu pomoci s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu za potřebnou jen 71,1 % ředitelů a v případě ředitelů škol s oběma stupni výuky 70,1 % z nich. Výraznější je rozdíl v těchto skupinách mezi řediteli, kteří považují podporu s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu za velmi potřebnou. Takových ředitelů je ve skupině ředitelů ze škol do 150 žáků 41,8 % a ve skupině ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky 39,1 %, zatímco ve skupině ředitelů ze škol s více než 150 žáky považuje uvedenou formu podpory za velmi potřebnou jen 29 % ředitelů (rozdíl 12,8 procentního bodu) a ve skupině ředitelů ze škol s oběma stupni výuky 28,9 % ředitelů (rozdíl 10,2 procentního bodu).



Graf 45: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby poskytnutí podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti školy – 4 kohorty).

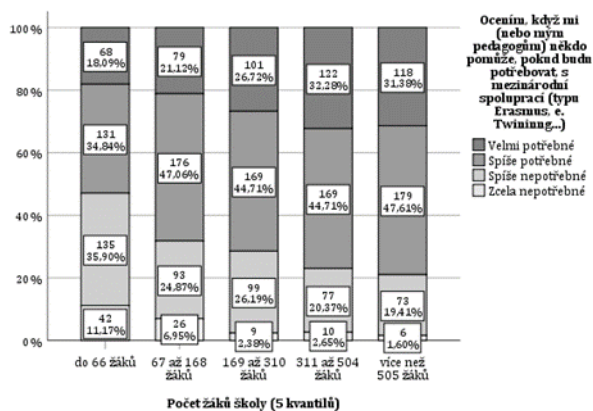
Graf 46: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby poskytnutí podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

Pokud rozdělíme ředitele do čtyř skupin podle PISA (Blažek et al. 2019), rozdíl ve vnímání potřeby pomoci s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu se projeví jen mezi první skupinou ředitelů ze škol do 250 žáků, kteří uvedenou formu podpory považují za potřebnou v 76,6 % případů, a ostatními skupinami ředitelů, v nichž považuje uvedenou formu podpory za potřebnou 66,2 % až 70,6 % ředitelů, přičemž toto procento klesá od druhé do čtvrté skupiny. (Graf 45) V případě rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle počtu žáků jejich školy je procento ředitelů, kteří považují pomoc s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu za potřebnou, podobné v prvním třech kvantilech (do 310 žáků ve škole) a klesá od 78,4 % ředitelů v prvním kvantilu k 74,7 % ve třetím kvantilu, přičemž výraznější rozdíl nalezneme u odpovědi *velmi potřebné*, kterou označilo 43 % ředitelů z prvního kvantilu (do 66 žáků) a jen přibližně 35 % ředitelů ze zbylých dvou kvantilů. Procento ředitelů, kteří považují pomoc s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu za velmi potřebnou, poté výrazně klesne v posledních dvou kvantilech (školy s více než 310 žáky). Za potřebnou uvedenou formu podpory považuje 67 % ředitelů ve čtvrtém a 67,4 % ředitelů v pátém kvantilu a za velmi potřebnou 24,1 % ředitelů ve čtvrtém a 26,2 % ředitelů v pátém kvantilu. (Graf 46)

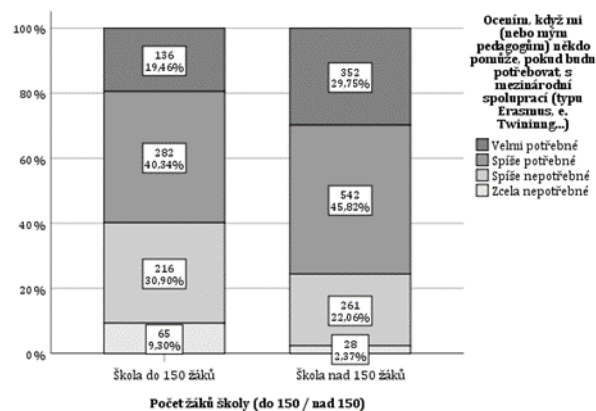
Stejně jako v předchozím případě považují ředitelé z menších škol poskytnutí podpory s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy za potřebnější než jejich kolegové z větších škol. Ředitelé ze škol do 150 žáků považují uvedenou formu podpory za potřebnou v 69,9 % případů a ředitelé ze škol pouze s prvním stupněm výuky v 70,4 % případů, zatímco ředitelé ze škol s více než 150 žáky v 63,5 % případů a ředitelé ze škol s oběma stupni výuky v 64,2 % případů. Při rozdělení ředitelů do více skupin se ale neobjevuje zřetelný trend jako v předchozí otázce. Ve skupinách ředitelů z menších škol zůstává převaha ředitelů, kteří považují poskytnutí podpory s formulací strategií školy za potřebnější, než ve skupinách ředitelů z větších škol. U ředitelů z prvního velikostního kvantilu (do 66 žáků ve škole) nalezneme takových ředitelů

73,2 % (z toho 28,1 % se domnívá, že uvedená forma podpory je velmi potřebná), zatímco v následujícím kvantilu je takových ředitelů jen 66,1 % a v dalších procento klesá až na 58,8 % v posledním kvantilu (z toho se přibližně 20 % domnívá, že uvedená forma podpory je velmi potřebná). Když rozdělíme ředitele do čtyř skupiny podle PISA (Blažek et al. 2019), ukáže se opět, že za nejpotřebnější podporu s formulací strategií školy považují ředitelé ze škol do 250 žáků (v 69,7 % případů, z čehož 23,9 % považuje uvedenou formu podpory za velmi potřebnou), což je obdobné procento (66,1 %) jako v další skupině škol o 251 až 400 žácích. Výraznější pokles zaznamenáváme až ve skupině škol o 401 až 550 žácích, a to na 57,8 %, což je opět obdobné procento jako v poslední skupině škol s více než 550 žáky – 60,7 %.

U otázky o vnímané míře potřebnosti podpory s mezinárodní spoluprací, jako jsou Erasmus či eTwinning, pocítují potřebu podpory ředitelé z menších škol výrazně méně než ředitelé z větších škol, a to o 15,7 procentního bodu (59,9 % ředitelů ze škol do 150 žáků ku 75,6 % ředitelů ze škol s více než 150 žáky), respektive o 17,2 procentního bodu (57,4 % ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky ku 74,6 % ředitelů ze škol s oběma stupni výuky). V případě odpovědi *velmi potřebné* zůstává této rozdíl nad 10 procentními body (18 % až 19,5 % ředitelů malých škol považuje podporu s mezinárodní spoluprací za velmi potřebnou, zatímco ředitelé z větších škol ji považují za potřebnou v 29,1 % až 29,8 % případů). (Graf 48)



Graf 47: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti školy – 5 kvantilů).



Graf 48: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti školy – malé / velké).

Rozdělíme-li ředitele do pěti kvantilů podle velikosti jejich školy, v každém kvantilu nalezneme více ředitelů, kteří uvedenou formu podpory považují za potřebnou. (Graf 47) V prvním kvantilu, ředitelé ze škol do 66 žáků, je takových ředitelů 52,9 %, zatímco v posledním kvantilu, ředitelé ze škol s více než 505 žáky, už dokonce 79 %. Zlom nacházíme hned mezi prvním a druhým kvantilem, když rozdíl mezi procentem ředitelů v prvním kvantilu a v druhém kvantilu, kteří považují podporu s mezinárodní spoluprací za potřebnou, činí 15,3 procentního bodu (68,2 %

ředitelů z druhého kvantilu, 67 až 168 žáků ve škole, považuje uvedenou formu podpory za potřebnou). Když rozdělíme ředitele do čtyř skupin podle PISA (Blažek et al. 2019), trend postupného zvyšování míry pocíťované potřebné podpory se ztrácí a zůstává jen rozdíl mezi první skupinou ředitelů ze škol do 250 žáků a ostatními řediteli, který činí více než 13 procentních bodů (62,8 % ředitelů ze škol do 250 žáků se domnívá, že podpora s mezinárodní spoluprací je potřebná, zatímco v ostatních skupinách ředitelů nalezneme takových ředitelů 75,9 % až 79,8 %).

Jako statisticky významný vychází rozdíl mezi řediteli ze škol do 150 žáků a řediteli z větších škol u otázky o míře vnímané potřeby podpory formou metodické pomoci učitelům v aktuálně potřebných oblastech. Největší rozdíl se však projevuje jen mezi počtem odpovědí u otázky *velmi potřebné* a činí 3,9 procentního bodu, nepovažují jej tedy za věcně významný (25,7 % ředitelů ze škol do 150 žáků považuje uvedenou formu podpory za velmi potřebnou, zatímco ve skupině ředitelů ze škol s více než 150 žáky nalezneme takových ředitelů 29,6 %). Při podrobnějším rozdělení do kvantilů lze vysledovat trend, kdy počet ředitelů považujících uvedenou formu podpory za velmi potřebnou stoupá od prvního do čtvrtého kvantilu (z 24,3 % na 32 %) a v posledním kvantilu opět klesne (na 25,9 %). Rozdíly však nejsou statisticky významné.

Rozdíl 8 procentních bodů mezi skupinami ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm výuky a ostatními řediteli, kteří považují za potřebnou pomoc se správním řízením, které škola vede, také vychází jako statisticky významný. (71,4 % ředitelů ze škol pouze s prvním stupněm považuje pomoc se správním řízením za potřebnou, z čehož 31,6 % za velmi potřebnou, zatímco za potřebou uvedenou formu považuje jen 63,4 % ředitelů ze škol s oběma stupni výuky, z čehož 22,6 % ji považuje za velmi potřebnou). Při rozdělení ředitelů do kvantilů lze vysledovat trend, nejvíce se jako statisticky významné rozdíly, při němž procento ředitelů, kteří považují pomoc se správním řízením za velmi potřebnou postupně klesá od prvního kvantilu (28,6 %) ke čtvrtému (21,6 %) a v pátém kvantilu opět stoupne (na 26,8 %). Celkově však sumarizovaná potřeba podpory (odpovědi *spíše potřebné* a *velmi potřebné*) klesá od 70 % v prvním kvantilu (ředitelé ze škol do 66 žáků) k 61,4 % v posledním kvantilu (ředitelé ze škol o více než 505 žácích).

Ředitelé ze škol pouze s prvním stupněm výuky i ze škol, které navštěvuje do 150 žáků, častěji souhlasí s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl celé realizovat někdo jiný a že by potřeby školy měly být s ředitelem školy pouze konzultovány. Rozdíl oproti ředitelům ze škol s oběma stupni výuky činí 10,5 procentního bodu (47,7 % oproti 37,2 % ředitelů z větších škol) a oproti ředitelům ze škol s více než 150 žáky 8,4 procentního bodu (45,5 % oproti 37,1 % ředitelů z větších škol).

Při podrobnějším dělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich školy se rozdíl ukáže zejména mezi řediteli z nejmenších škol v prvním kvantilu (do 66 žáků) a ostatními řediteli. Zatímco ředitelé z prvního velikostního kvantilu souhlasí s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl celé realizovat někdo jiný a že by potřeby školy měly být s ředitelem školy pouze

konzultovány v 56,2 % případů, ostatní ředitelé jen v 33,3 % až 41,2 % případů. Při rozdělení podle PISA (Blažek et al. 2019) se však projeví trend snižujícího se procenta souhlasných odpovědí v každé kohortě ředitelů z větších škol (od 43,4 % k 32,7 %).

Rozdíly mezi odpověďmi ředitelů v různých skupinách na otázky o potřebnosti pomoci se školením pro práci s novými technologiemi, s pochopením reforem ve vzdělávání, s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s výběrem učebnic, se sdílením zkušeností a dobré praxe s ostatními řediteli ani se sdílením dobré praxe mezi učiteli na ředitelově škole a v ostatních školách se nejeví jako statisticky ani věcně významné, a to s výjimkou sdílení dobré praxe mezi učiteli na ředitelově škole a v ostatních školách při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů, kdy se projeví trend, kdy ředitelé z prostředního kvantilu považují podporu za nejvíce potřebnou.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Zaváděných nových metod výuky	X	Ředitelé z menších škol méně často považují za potřebné.
Školení pro nové technologie	0	Bez rozdílů.
Pochopení reforem ve vzdělávání	0	Bez rozdílů.
Sebehodnocení výsledků vzdělávání	X	Ředitelé z menších škol méně často považují za potřebné.
Tvorba a úprava ŠVP	X	Ředitelé z menších škol častěji považují za potřebné.
Formulace strategií školy	X	Ředitelé z menších škol častěji považují za potřebné.
Práce se žáky se SVP	0	Bez rozdílů.
Výběr učebnic	0	Bez rozdílů.
Sdílená dobré praxe s ostatními řediteli	0	Bez rozdílů.
Mezinárodní spolupráce	X	Ředitelé z menších škol méně často považují za potřebné.
Metodická pomoc učitelům	X	Bez věcně významných rozdílů.
Sdílení dobré praxe mezi učiteli z různých škol	0	Bez rozdílů.
Správní řízení	X	Ředitelé z menších škol častěji považují za potřebné.
Vzdělávací projekty.	X	Ředitelé z nejmenších škol nejčastěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 11: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů.⁵⁴

7.5.4. Ředitelé podle velikosti jejich školy: Shrnutí

Pokud nalezneme mezi jednotlivými skupinami ředitelů vytvořenými podle počtu žáků, kteří navštěvují jejich školu, rozdíly, pak tyto rozdíly obvykle vytváří dělící linii mezi velkými a malými školami, obvykle do 150 žáků, ale za malé školy lze z hlediska uvedené dělící linie obvykle označit

⁵⁴ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

i školy až do přibližně 250 žáků. Přičemž škola o 250 žácích je z hlediska populace školou průměrnou.⁵⁵

Specifickou skupinou respondentů jsou ředitelé, kteří jsou podle počtu žáků svých škol zařazeni do prvního velikostního kvantilu z pěti, tedy ředitelé ze škol do 66 žáků. Tato skupina ředitelů z pětiny nejmenších škol nad rámec obvykle nejvyšší vyjadřované míry potřebné podpory mezi velkými a malými školami také výrazně častěji souhlasí s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl realizovat někdo jiný než škola a *tím někým jiným* by podle více z nich v porovnání s ostatními školami měla být státní instituce na úrovni okresu. Státní instituci na úrovni okresu by obecně ředitelé z menších škol častěji raději svěřili zaměstnavatelskou kompetenci ekonoma či projektového manažera než jejich kolegové z větších škol. Častěji by jí také svěřili vykonávání činnosti jako je metodická pomoc škole v oblasti výuky, ale méně často organizaci meziškolních předmětových kabinetů, kterou by na rozdíl od svých kolegů z větších škol raději svěřili škole či svazku škol.

Ředitelé z menších škol obecně častěji chtějí být spíše pedagogickými řediteli než provozními řediteli a také v malých školách ředitelé velmi výrazně častěji (o nejméně pětinu) roli pedagogického ředitele plní, zatímco ve větších školách nacházíme mnohem více ředitelů, kteří uvádějí, že roli pedagogického ředitele u nich na škole plní spíše zástupce ředitele. Ředitelé z menších škol častěji souhlasí s tvrzením, že by jim nevadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, když by pedagogický ředitel zůstal každé škole svůj a sloučila by se jen pozice provozního ředitele, což odpovídá řediteli z menších škol častěji vyjadřované potřebě podpory v provozních záležitostech souvisejících s administrativou, zejména tedy v oblasti účetnictví a personalistiky.

Naopak skupina ředitelů z největších škol ve vzorku charakterizovatelných počtem žákům začínajícím nad 500 častěji než jejich kolegové z menších škol vyjadřuje potřebu podpory se správou budovy školy a dalších zařízení školy (viz např. Federičová 2019), naopak častěji si ředitelé z největších škol přejí plně samostatně realizovat jednotlivé fáze investičních projektů, zde však za velké školy lze označit už školy v kvantilu o více než 311 žácích.

Kvantil ředitelů ze škol o 169 až 310 žácích (třetí, prostřední) se u některých otázek v oblasti pedagogických záležitostí ukazuje jako určující, když k němu potřeba podpory stoupá a od něj dále potřeby podpory mírně klesá. Uvedené platí například pro potřebu podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole nebo pro sdílení dobré praxe učitelů ve škole s učiteli v jiných školách.

⁵⁵ Průměrný počet žáků v základní škole zřizované obcí byl ve školním roce 2019/2020 v České republice 251 žáků (MŠMT 2020b)

7.6. Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy

V následujících podkapitolách jsou postoje a názory ředitelů ve vzorku analyzovány s ohledem na charakteristiku *velikost zřizovatelské obce* měřené počtem obyvatel obce. Shrnutí názorů a postojů s ohledem na uvedenou charakteristiku je zpracováno v tabulce na konci příslušné podkapitoly. V poslední podkapitole naleznete textové shrnutí. Grafické zpracování názorů a postojů ředitelů s ohledem na charakteristiku *velikost zřizovatelské obce* naleznete v Přílohách 18 až 22.

7.6.1. Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Postoje

Ředitelé se bez ohledu na počet obyvatel jejich zřizovatelské obce shodují, že na pedagogické vedení školy nemají tolik času, kolik by si představovali, a to přesto, že ředitelé škol ve statutárních městech plní roli pedagogického ředitele méně často (v 43,4 % případů) než jejich kolegové v ostatních obcích (v 70,5 % případů). Podrobnější rozdělení ředitelů podle velikosti jejich zřizovatelské obce ukazuje, že zlom nalezneme mezi řediteli z obcí do 3 000 obyvatel, kteří jsou pedagogičtí ředitelé v 80 % případů, zatímco už ředitelé z obcí o 3 001 až 15 000 obyvatelích jen v 52,9 % případů. Rozdíl mezi touto druhou a třetí velikostní kategorií (více než 15 000 obyvatel) už není tak markantní a činí jen dalších 7,8 procentního bodu. Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich zřizovatelské obce množství ředitelů, kteří jsou pedagogickými řediteli svých škol, v každém kvantilu škol z větších obcí klesá ve prospěch zástupců ředitelů, ale zlomy nacházíme dva, a to mezi druhým a třetím a třetím a čtvrtým kvantilem. Ve třetím kvantilu (1 601 až 6 000 obyvatel) jsou ředitelé zároveň pedagogickými řediteli v 60,9 % případů, zatímco v kvantilu druhém (801 až 1 600 obyvatel) v 80,2 % případů a v kvantilu čtvrtém (6 001 až 35 131 obyvatel) v 48,3 % případů.

Ačkoli ředitelé ze statutárních měst méně často uvádějí, že jsou také pedagogickými řediteli, častěji (v 58,2 % případů oproti 49,4 % ředitelů z ostatních obcí) se považují na tuto roli za dobře připravené. Celkově se však obě skupiny ředitelů považují za připravené ve stejné převažující míře (sumarizace odpovědí *dobře připraven* a *spíše připraven*) a statisticky významný rozdíl při podrobnějším rozpadu zůstává jen mezi skupinou ředitelů z obcí s více než 15 000 obyvateli a ostatními, kde činí méně než 10 procentních bodů u odpovědi *dobře připraven* (57,2 % ředitelů z obcí s více než 15 000 obyvateli se cítí dobře připraveno, ve zbylých dvou skupinách ředitelů z menších měst je to přibližně 48 %).

Ředitelé z největších obcí, ačkoli se cítí na roli pedagogického ředitele lépe připraveni, by pedagogickým ředitelem v případě nutnosti si vybrat chtěli být méně často než ředitelé z nejmenšího kvantilu obcí (80,7 % ředitelů v kvantilu největších obcí oproti 88,1 % ředitelů z kvantilu nejmenších obcí). Mezi jinými skupinami ředitelů nenalzáme rozdíly. Obdobně ředitelé z větších obcí méně často souhlasí s tvrzením, že *by chtěli být jen pedagogickými řediteli*,

zatímco správy provozních záležitostí školy by se vzdali ve prospěch někoho jiného. Rozdíl v nesumarizované odpovědi *souhlasím* (nejsilnější souhlas) činí rozdíl mezi řediteli ze statutárních měst a řediteli z ostatních obcí 6,6 statisticky významného procentního bodu (43,9 % ředitelů z ostatních obcí oproti 37,3 % ředitelů ze statutárních měst). Rozdíl se však zvýrazní při podrobnějším rozdělení ředitelů škol podle velikosti jejich zřizovatelské obce, a to i při sumarizaci odpovědi *souhlasím* a *spíše souhlasím*. Procento souhlasících ředitelů se v každé ze tří velikostních skupin obcí snižuje. Ve skupině ředitelů z obcí do 3 000 obyvatel činí procento sumarizovaného souhlasu 84,2 % (47 % ředitelů souhlasí), ve skupině ředitelů z obcí o 3 001 až 15 000 obyvatelích 78,9 % (40,3 % ředitelů souhlasí) a ve třetí skupině ředitelů z obcí s více než 15 000 obyvateli 75,2 % (34,8 % ředitelů souhlasí). Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich zřizovatele je procento souhlasících ředitelů ve skupině ředitelů ze škol zřizovaných obcemi do 800 obyvatel dokonce 88,4 % (52,7 % souhlasí), v dalších dvou velikostních kvantilech je procento souhlasících ředitelů o přibližně 8 až 10 procentních bodů nižší a v posledních dvou velikostních kvantilech opět o jednotky procentních bodů klesá. Lze tak konstatovat, že odchylky nalézáme především mezi prvním, dvěma prostředními a dvěma posledními kvantily.

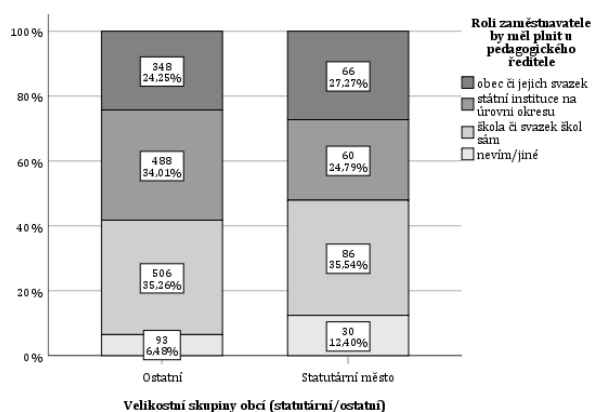
I v případě souhlasu s tvrzením, že by ředitelům nevadilo, kdyby došlo ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, pedagogický ředitel by zůstal každé škole svůj, provozní ředitel by byl společný, jsou to ředitelé ze škol z větších obcí, kteří častěji s tvrzením nesouhlasí (odpověď *nesouhlasím* bez sumarizace s odpovědí *spíše nesouhlasím*). Ředitelé ze skupiny škol, jejichž zřizovatelská obec má více než 15 000 obyvatel nesouhlasí v 36,8 % případů, zatímco ředitelé ze škol, v jejichž zřizovatelské obci žije do 3 000 obyvatel nesouhlasí v 28,7 % případů. Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich zřizovatelů činí rozdíl sumarizovaného nesouhlasu (odpověď *nesouhlasím* s odpovědí *spíše nesouhlasím*) mezi prvním a pátým kvantilem 8,9 procentního bodu (60,4 % ku 69,3 %).

Že by zřizovatelem základního školství měly být i nadále obce si myslí spíše ředitelé z větších obcí. Statisticky významný rozdíl nacházíme při rozdělení ředitelů do třech skupin podle PISA (Blažek et al. 2019). Ředitelé s více než 15 000 obyvateli se domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla být obec v 76,7 % případů, procento se nemění ani při zaměření se jen na ředitele ze statutárních měst (76,5 %), zatímco ředitelé z obcí do 3 000 obyvatel se domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla být obec, v 70,3 % případů. I v případě obcí do 800 obyvatel (první velikostní kvantil) se ředitelé domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla být obec, ve stejném procentu případů (69,8 %).

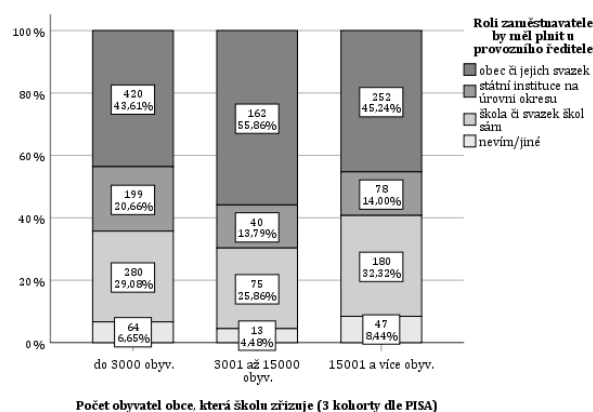
U odpovědi na otázku, kdo by měl jmenovat pedagogického ředitele, se rozdíly mezi různými skupinami ředitelů podle velikosti jejich zřizovatelské obce neliší, ale liší se odpovědi na otázku, kdo by měl být zaměstnavatelem pedagogického ředitele. Rozdíl je zejména v názoru, zda by tímto

zaměstnavatelem měla být státní instituce na úrovni okresu. Ředitelé ze statutárních měst se domnívají, že ano, v 24,8 % případů, zatímco ředitelé z ostatních obcí v 34 % případů. Rozdíl se ještě zvýrazní, pokud rozdělíme ředitele do pěti kvantilů podle velikosti jejich zřizovatele. Rozdíl mezi procentem ředitelů v prvním kvantilu (ředitelé z obcí do 800 obyvatel; 35,6 %), kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem pedagogického ředitele měla být státní instituce na úrovni okresu, a procentem týchž ředitelů v posledním kvantilu (ředitelé z obcí s více než 35 121 obyvateli, 24,8 %) činí 10,8 procentního bodu. (Graf 49)

Názory ředitelů na to, kdo by měl být zaměstnavatelem dalších pedagogických či nepedagogických zaměstnanců ve škole, se v různých skupinách ředitelů podle velikosti jejich zřizovatele neliší, ale liší se názory na zaměstnavatele provozního ředitele, ekonomu i projektového manažera.



Graf 49: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle velikosti obce – statutární / ostatní).



Graf 50: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele provozního ředitele (podle velikosti obce – 3 skupiny).

Významnější rozdíly mezi názory ředitelů na zaměstnavatele provozního ředitele nalézáme až při podrobnějším rozdělení ředitelů do více skupin podle velikosti jejich zřizovatele. Zatímco při rozdělení do třech skupin dle PISA (Blažek et al. 2019) si nejčastěji myslí, že by zaměstnavatelem provozního ředitele měla být obec či jejich svazek, ředitelé z prostřední skupiny škol (zřizovatelská obec s 3 001 až 15 000 obyvateli), a to v 55,9 % případů, zatímco v obou ostatních skupinách je toto procento o více než 10 procentních bodů nižší (43,6 % ve skupině ředitelů z menších obcí a 45,2 % ve skupině ředitelů z větších obcí). (Graf 50) Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů si totéž myslí nejčastěji ředitelé ze čtvrtého kvantilu škol (zřizovatelská obec s 6 001 až 35 131 obyvateli), a to v 51 % případů, a nejméně často ředitelé z prvního kvantilu (zřizovatelská obec do 800 obyvatel), a to v 41,9 % případů. V ostatních kvantilech se procento ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem provozního ředitele měla být obec či jejich svazek, pohybuje od 44,1 % do 46 %.

Ředitelé z kvantilu škol z největších zřizovatelských obcí (s více než 35 131 obyvateli) se nejméně často domnívají, že by zaměstnavatelem provozního ředitele měla být státní instituce na úrovni okresu, v 13 % případů, zatímco ředitelů z kvantilu škol s nejmenšími zřizovatelskými obcemi (do 800 obyvatel) se totéž domnívá 21,9 %. V každé skupině ředitelů z větších obcí se uvedené procento snižuje, ale nad 20 % zůstává i ve skupině ředitelů z obcí do 3 000 obyvatel a jen k 18,3 % klesá v kvantilu do 6 000 obyvatel, pak už klesá pod 14 %.

Ředitelé ze skupiny škol z prostředně velkých obcí – dělení dle PISA (Blažek et al. 2019) – se nejméně často domnívají, v 25,9 % případů, že by provozního ředitele měla zaměstnávat škola sama. V obou ostatních skupinách se uvedené procento pohybuje od 29,1 % (ředitelé ze škol z obcí do 3 000 obyvatel) k 32,3 % (ředitelé ze škol z obcí nad 15 000 obyvatel).

Jak v případě názoru na zaměstnavatele ekonoma (Graf 51), tak v případě názoru na zaměstnavatele projektového manažera (Graf 52) si ředitelé z menších škol myslí, že by jím měla být státní instituce na úrovni okresu. V případě ekonoma si uvedené myslí 10,5 % ředitelů ze statutárních měst a 15,4 % ředitelů z ostatních obcí, v případě projektového manažera je tento poměr 18,1 % ku 27,3 % ředitelů.

Při podrobnějším rozdělení ředitelů podle toho, kolik obyvatel žije v jejich zřizovatelské obci, se rozdíl zvyrazňuje. Při rozdělení do pěti kvantilů tento rozdíl činí mezi prvním velikostním kvantilem (ředitelé z obcí do 800 obyvatel) a pátým velikostním kvantilem (ředitelé z obcí nad 35 131 obyvatel) u ekonoma 10,3 procentního bodu (20,8 % ředitelů z prvního kvantilu si myslí, že by zaměstnavatelem ekonoma měla být státní instituce na úrovni okresu, totéž si však myslí jen 10,5 % ředitelů z posledního kvantilu, a dokonce jen 9,3 % ředitelů ze čtvrtého kvantilu, jinak se procento ředitelů se zmenšujícím se počtem obyvatel zřizovatelské obce snižuje) a u projektového manažera 14,7 procentního bodu (32,8 % ředitelů z prvního kvantilu si myslí, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být státní instituce na úrovni okresu, totéž si však myslí jen 18,1 % ředitelů z posledního kvantilu, a opět dokonce jen 17,6 % ředitelů ze čtvrtého kvantilu, jinak se procento ředitelů se zmenšujícím se počtem obyvatel zřizovatelské obce taktéž snižuje).

Výchylka u ředitelů ze čtvrtého kvantilu v názoru na zaměstnavatele ekonoma se projevuje i při rozdělení ředitelů do třech skupin podle PISA (Blažek et al. 2019), při kterém si ředitelé z obcí do 3 000 obyvatel stále nejčastěji myslí, že by zaměstnavatelem ekonoma (18,3 %) i projektového manažera (31,1 %) měla být státní instituce na úrovni okresu, ale nejméně často se tak u ekonoma domnívají ředitelé ze skupiny prostřední (zřizovatelská obec s 3 001 až 15 000 obyvateli), a to jen v 8,3 % případů, zatímco u projektového manažera v 19,8 % případů. Ve skupině ředitelů z obcí nad 15 000 obyvatel procento ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem ekonoma měla

být státní instituce na úrovni okresu mírně stoupá (10,6 %), zatímco v případě projektového manažera dále mírně klesá (17,7 %).

Podobný je stav při takovémto rozdělení ředitelů u názoru, že by zaměstnavatelem ekonoma a projektového manažera měla být obec či jejich svazek. Nejčastěji si to myslí ředitelé z prostřední skupiny škol (zřizovatel s 3 001 až 15 000 obyvateli) – u ekonoma 27 % ředitelů a u projektového manažera 30,2 % ředitelů. V obou dalších skupinách podíl ředitelů, kteří by zaměstnavatelskou kompetenci svěřili obci, klesá jak u ekonoma (22,6 % ředitelů z nejmenší skupiny obcí do 3 000 obyvatel a jen mírně na 27,4 % ředitelů ve skupině ředitelů z obcí nad 15 000 obyvatel), tak u projektového manažera (21,2 % ředitelů z nejmenší skupiny obcí do 3 000 obyvatel a jen mírně na 28,7 % ředitelů ve skupině ředitelů z obcí nad 15 000 obyvatel).

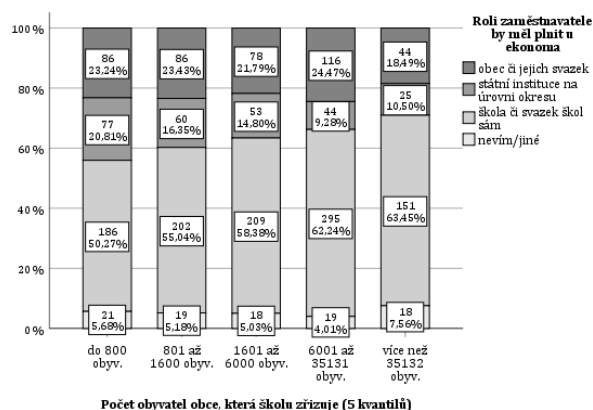
Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich školy se projeví v případě názoru, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být obec, trend zvyšujícího se podílu těchto odpovědí s každým dalším kvantilem (v prvním: 14,4 % ředitelů), a to až do čtvrtého kvantilu (30,2 % ředitelů), po němž v pátém kvantilu procento ředitelů domnívajících se, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být obec, opět mírně klesne (na 27,3 % ředitelů). V případě ekonoma je procento ředitelů, kteří se domnívají, že by jeho zaměstnavatelem měla být obec, relativně stabilní (variuje od 21,8 % k 24,5 %) a pod 20 % klesne jen v kvantilu největších zřizovatelů (k 18,5 % ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem ekonoma měla být obec).

Rozdíly se projevují i v případě rozdělení ředitelů jen do dvou skupin. Ředitelé ze statutárních měst se častěji domnívají, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být obec (v 27,3 % oproti 24,7 % případů ve skupině jejich kolegů z ostatních obcí), a méně často, že by obec měla být zaměstnavatelem ekonoma (v 18,5 % oproti 23,5 % případů ve skupině jejich kolegů z ostatních obcí).

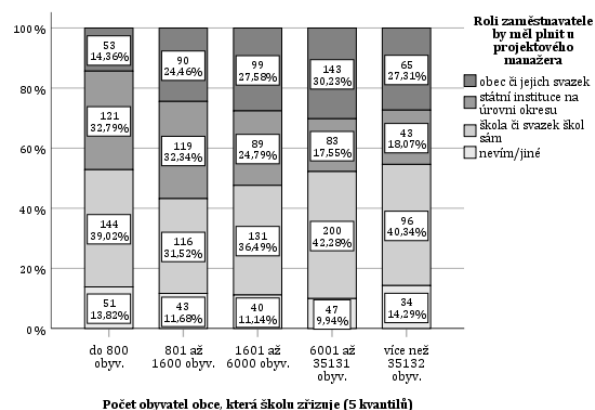
Stejně tak je tomu i v případě názoru, že by zaměstnavatelem projektového manažera a ekonoma měla být škola. 40,3 % ředitelů ze statutárních měst se domnívá, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být škola (oproti 36,5 % ředitelů z ostatních obcí), a 63,5 % se domnívá, že by škola měla být i zaměstnavatelem ekonoma (oproti 56,3 % ředitelů z ostatních obcí).

Rozdělíme-li ředitele do třech skupin podle velikosti jejich školy dle PISA (Blažek et al. 2019), je procento ředitelů, kteří se domnívají, že by zaměstnavatelem ať už projektového manažera, nebo ekonoma měla být škola, ve skupině ředitelů z nejmenších obcí (do 3 000 obyvatel) nejmenší a ve zbylých dvou skupinách (3 001 až 15 000 obyvatel a více než 15 000 obyvatel) obdobné. V případě ekonoma se 53,5 % ředitelů ze škol, jejichž zřizovatelské obce mají do 3 000 obyvatel, domnívá,

že by jeho zaměstnavatelem měla být škola sama, zatímco ve zbylých dvou skupinách procento ředitelů činí přibližně 62,5 %. V případě projektového manažera se 34,9 % ředitelů ze škol, jejichž zřizovatelské obce mají do 3 000 obyvatel, domnívá, že by jeho zaměstnavatelem měla být škola sama, zatímco ve zbylých dvou skupinách procento ředitelů činí přibližně 41 a 42 %.



Graf 51: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele ekonomů (podle velikosti obce – 5 kvantilů).



Graf 52: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle počtu obyvatel jejich zřizovatelské obce se trend stoupajícího počtu ředitelů, kteří souhlasí s tvrzením, že by zaměstnavatelem ekonomů měla být škola, v každém kvantilu větších zřizovatelských obcí projevuje zřetelně, když toto procento stoupá od 50,3 % u ředitelů ze škol z obcí do 800 obyvatel k 63,5 % u ředitelů ze škol z obcí nad 35 131 obyvatel. V případě projektového manažera není tento trend tak zřejmý, neboť ředitelé v prvním velikostním kvantilu se domnívají, že by zaměstnavatelem projektového manažera měla být škola, v 39 % případů, v dalším velikostním kvantilu (801 až 1 600 obyvatel v obci) jen v 31,5 % případů a teprve od třetího kvantilu (36,5 %) začíná nárůst, který ovšem v posledním kvantilu dosahuje obdobné hodnoty 40,3 % jako v kvantilu prvním.

Ředitelé ze škol z větších obcí se méně často domnívají, že by vzdělávací projekty pro rozvoj školy měla realizovat státní instituce na úrovni okresu. V případě rozdělení ředitelů do tří skupin podle PISA (Blažek et al. 2019) lze rozdíl pozorovat mezi řediteli ze škol, jejichž zřizovatelská obec má více než 15 000 obyvatel (41,5 %), a ostatními řediteli z menších obcí (49,3 % a 50,8 %). Zvýrazněn je rozdíl při rozdělení ředitelů do kvantilů, kdy rozdíl mezi prvním kvantilem (ředitelé z obcí do 800 obyvatel) a posledním kvantilem (ředitelé z obcí s více než 35 131 obyvateli) činí 10 procentních bodů (52,7 % ku 42,7 %).

Že by realizátorem vzdělávacích projektů měla být obec, si myslí vždy méně než desetina ředitelů, ale zatímco v prvních třech kvantilech je takových ředitelů kolem 2 %, v posledním už 9,5 %. V názoru, že by realizátorem vzdělávacích projektů pro rozvoj školy měla být škola sama, se

ředitelé z různých skupin neliší, pokud je opět nerozdělíme do pěti kvantilů. – Pak se ukazuje, že nejčastěji se ředitelé ze škol z obcí mezi 1 601 a 6 000 obyvateli domnívají (prostřední kvantil; ve 40 % případů), že by vzdělávací projekty pro rozvoj školy měla realizovat škola sama, zatímco ředitelé z ostatních kvantilů se totéž domnívají v menším počtu případů, byť počty více klesají směrem k ředitelům z menších obcí (v prvním kvantilu v 30,3 % případů a v posledním v 35,3 % případů).

U investičních projektů pro rozvoj školy se naopak vždy většina ředitelů domnívá, že by je měla realizovat obec, a to s jednou výjimkou, kterou tvoří ředitelé z prvního velikostního kvantilu (ředitelé z obcí do 800 obyvatel), kteří se domnívají, že by jejich obec měla investiční projekty pro rozvoj školy realizovat jen v 47,3 % případů. V každém dalším kvantilu se počet ředitelů s domněnkou, že by investiční projekty měla realizovat obec, dále zvětšuje, a to až k 70,2 % u ředitelů ze čtvrtého kvantilu (obce s 6 001 až 35 131 obyvateli), po němž se v pátém, posledním kvantilu počet ředitelů domnívajících se, že by investiční projekty pro rozvoj školy měla realizovat obec, snižuje na 65,6 %.

Stejný trend pozorujeme i při rozdělení ředitelů do třech skupin podle PISA (Blažek et al. 2019). V první skupině ředitelů, v jejichž zřizovatelské obci žije do 3 000 obyvatel, se jen 52,9 % ředitelů domnívá, že by investiční projekty pro rozvoj školy měla realizovat obec, zatímco ve druhé skupině (3 001 až 15 000 obyvatel zřizovatelské obce) je těchto ředitelů už 75 % a v poslední skupině (15 001 a více obyvatel) už jen 65,8 %.

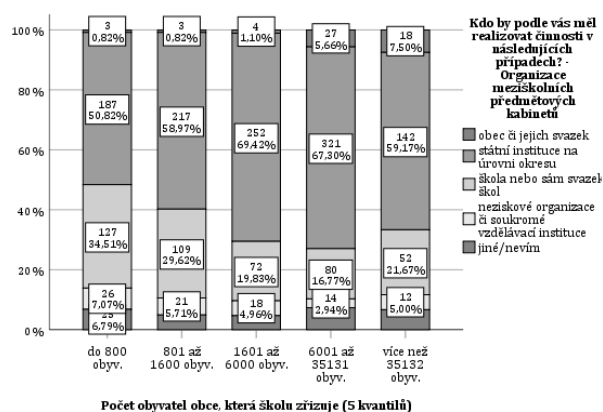
Analogický, byť opačný trend v odpovědích ředitelů v různých skupinách podle velikosti jejich zřizovatele nacházíme v odpovědi, že by investiční projekty pro rozvoj školy měla realizovat státní instituce na úrovni okresu. Zatímco ve skupině ředitelů ze škol z obcí do 3 000 obyvatel je takových ředitelů 33,6 %, v prostřední skupině už jen 15,1 %, ale ve skupině třetí (obce s více než 15 000 obyvateli) 24,3 %. Obdobně se také při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů počet ředitelů, kteří se domnívají, že by investiční projekty pro rozvoj školy měla realizovat státní instituce na úrovni okresu, v každém kvantilu snižuje až do čtvrtého kvantilu (od 37,6 % v první kvantilu k 20,8 % ve čtvrtém) a v pátém se mírně zvedá (na 24,5 %). Při rozdělení ředitelů do dvou skupin (ředitelé ze škol ze statutárních měst a ostatní) nejsou rozdíly statisticky významné.

Metodickou pomoc v oblasti vzdělávání by podle většiny ředitelů měla zajišťovat státní instituce na úrovni okresu (Graf 54), obdobně jako v případě organizace meziškolních předmětových kabinetů (Graf 53), přesto mezi řediteli z různých skupin sestavených na základě velikosti jejich zřizovatele nacházíme rozdíly.

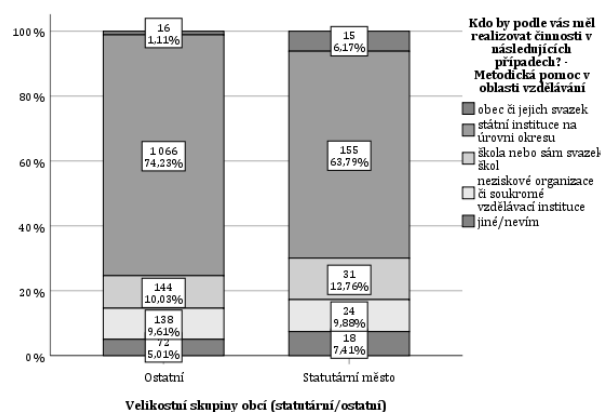
Ředitelé ze statutárních měst by uvedené činnosti svěřili státní instituci na úrovni okresu méně často než jejich kolegové z ostatních obcí. V případě metodické pomoci v oblasti vzdělávání je

tento poměr 63,8 % ku 74,2 % a v případě meziškolních předmětových kabinetů 59,2 % ku 63,1 %.

Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti zřizovatelské obce jejich školy se v případě metodické pomoci v oblasti vzdělávání s každým kvantilem ředitelů z větších obcí procento ředitelů, kteří se domnívají, že by metodickou pomoc v oblasti vzdělávání měla poskytovat státní instituce na úrovni okresu snižuje (od 75,6 % v kvantilu ředitelů z obcí do 800 obyvatel k 63,8 % ředitelů v kvantilu obcí s více než 35 131 obyvateli); v případě otázky na subjekt, který by měl organizovat meziškolní předmětové kabinety, se s každým kvantilem ředitelů z větších škol procento ředitelů označujících za takový subjekt státní instituci na úrovni okresu naopak zvětšuje, avšak jen ke čtvrtému kvantilu (od 50,8 % k 67,3 %), kde opět klesne (na 59,2 %).



Graf 53: Názor ředitelů na roli realizátora organizace meziškolních předmětových kabinetů (podle velikosti obce – 5 kvantilů).



Graf 54: Názor ředitelů na roli realizátora metodické pomoci v oblasti vzdělávání (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

Stejné trendy pozorujeme i při rozdělení ředitelů do třech skupin podle PISA (Blažek et al. 2019), zatímco u otázky na metodickou pomoc v oblasti vzdělávání procento ředitelů, kteří se domnívají, že by ji měla poskytovat státní instituce na úrovni okresu, v každé skupině klesá (od 75 % u ředitelů z obcí do 3 000 obyvatel po 66,9 % ředitelů z obcí nad 15 000 obyvatel), u otázky na organizaci meziškolních předmětových kabinetů je procento ředitelů domnívajících se, že by meziškolní předmětové kabinety měla organizovat státní instituce na úrovni okresu, nejvyšší v prostřední skupině ředitelů z obcí s 3 001 až 15 000 obyvateli (71,9 %), zatímco ve skupině ředitelů z menších obcí je takových ředitelů méně (58,5 %) stejně jako ve skupině ředitelů z větších obcí (61,6 %).

V případě otázky na subjekt, který by měl organizovat meziškolní předmětové kabinety, je třeba ještě zmínit rozdíly mezi skupinami ředitelů u odpovědi *škola nebo svazek škol sám*. Ředitelé ze škol z obcí do 800 obyvatel se domnívají, že by si meziškolní předmětové kabinety měla organizovat škola či jejich svazek sám v 34,5 % případů a toto procento s každým dalším

kvantilem ředitelů klesá až do čtvrtého kvantilu (k 16,8 %) a následně se zvedne (na 21,7 %) v posledním kvantilu.

Při rozdělení ředitelů do třech skupin podle PISA (Blažek et al. 2019) se ředitelé z obcí do 3 000 obyvatel nejčastěji domnívají, že by meziškolní předmětové kabinety měla organizovat škola či jejich svazek sám, a to v 29,3 % případů, zatímco ředitelé z prostřední skupiny jen v 16,4 % případů a ředitelé ze skupiny škol s největšími zřizovateli (nad 15 000 obyvatel) v 19,6 % případů.

Sledovaná charakteristika	Významnost	Poznámka
Preferovaná role ředitele	X	Ředitelé z menších obcí častěji preferují roli pedagogického ředitele.
Připravenost na roli pedagogického ředitele	X	Ředitelé z menších obcí se méně často cítí dobře připravení.
Kdo je pedagogickým ředitelem na škole	X	Ředitelé z menších obcí častěji plní roli pedagogického ředitele.
Čas na pedagogické vedení	0	Bez rozdílů.
Vůle být jen pedagogickým ředitelem	X	Ředitelé z menších obcí se častěji souhlasí.
Zřizovatel základního školství	X	Ředitelé z menších obcí si častěji myslí, že by jej měla zřizovat státní instituce na úrovni okresu.
Jmenování pedagogického ředitele	0	Bez rozdílů.
Sloučení provozní správy školy	X	Ředitelé z menších obcí se častěji souhlasí.
Zaměstnavatel pedagogického ředitele	X	Ředitelé z menších obcí si častěji myslí, že by jej měla zaměstnávat státní instituce na úrovni okresu.
Zaměstnavatel ostatních pedagogických pracovníků	X	Bez rozdílů.
Zaměstnavatel provozního ředitele	X	Ředitelé z menších obcí si méně často myslí, že by jej měla zaměstnávat škola sama.
Zaměstnavatel ekonoma	X	Ředitelé z menších obcí si méně často myslí, že by jej měla zaměstnávat škola sama.
Zaměstnavatel projektového manažera	X	Ředitelé z menších obcí si méně často myslí, že by jej měla zaměstnávat škola sama, a častěji, že státní instituce na úrovni okresu.
Zaměstnavatel ostatních nepedagogických pracovníků	0	Bez rozdílů.
Realizace metodické pomoci v oblasti vzdělávání	X	Ředitelé z menších obcí častěji preferují, aby je realizovala státní instituce na úrovni okresu.
Organizace meziškolních předmětových kabinetů	X	Ředitelé z menších obcí častěji preferují, aby je organizovala škola sama a méně často státní instituce na úrovni okresu.
Realizace vzdělávacích projektů	X	Ředitelé z menších obcí častěji preferují, aby je realizovala státní instituce na úrovni okresu a méně často obec.
Realizace investičních projektů	X	Ředitelé z menších obcí častěji preferují, aby je realizovala státní instituce na úrovni okresu a méně často obec.

Tabulka 12: Vliv velikosti zřizovatele školy na názory ředitelů ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.⁵⁶

⁵⁶ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

7.6.2. Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Provozní záležitosti školy

Ředitelé bez ohledu na velikost obce, která zřizuje jejich školu, považují poskytnutí právního poradenství a právního výkladu k novým předpisům (např. formou školení) za velmi potřebné ve více než čtyřech pětinach případů. Za nepotřebné považují tuto formu podpory méně než 2 % ředitelů. Právní servis, jako je zastupování před soudy či vypracovávání smluv, považují ředitelé bez ohledu na velikost jejich zřizovatele za velmi potřebné ve více než 85 % případů. Za nepotřebnou tuto formu podpory považují nejvýše necelá 2 % oslovených ředitelů.

Rozdíly v odpovědích u jednotlivých skupin ředitelů rozdělených podle počtu obyvatel zřizovatelské obce jejich školy se při zjišťování míry potřebnosti zajištění nákupu a správy hardware počítačů a jiné elektroniky nejeví jako statisticky významné. Statisticky významné však vychází rozdíly mezi odpověďmi ve skupinách ředitelů u zjišťování míry potřebnosti poskytnutí správy počítačových programů a jiného softwaru, a to zejména v podílu ředitelů, kteří považují uvedenou formu podpory za nepotřebnou. Ředitelé ze statutárních měst považují poskytnutí správy počítačových programů a softwaru za nepotřebné v 18,1 % případů, zatímco ředitelé z ostatních měst jen v 12,1 % případů.

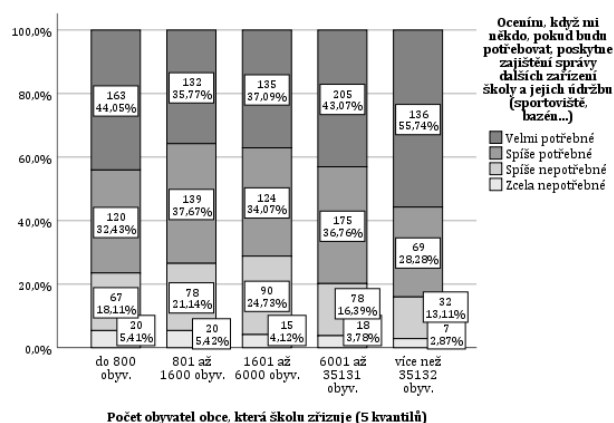
Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti zřizovatelů jejich škol se statistická významnost zcela ztrácí, ale u potřebnosti podpory v oblasti software zůstává trend, kdy ředitelé z větších měst považují tuto formu podpory častěji za nepotřebnou. Rozdíl činí 8 procentních bodů mezi pětinou škol z nejmenších obcí a pětinou škol z největších obcí.

V odpovědích ředitelů v jednotlivých skupinách na otázku o míře potřebné podpory formou poskytnutí internetového připojení školy nenacházíme žádné věcně ani statisticky významné rozdíly. Významné rozdíly nacházíme až v odpovědích ředitelů na otázku o míře potřebné podpory s prezentací školy navenek (sociální sítě, webové stránky). (Graf 56) Významně častěji, a to o 9,2 procentního bodu, tuto formu podpory za potřebnou nepovažují ředitelé ze statutárních měst. Ti ji za nepotřebnou považují v 36,1 % případů. Míra vnímané nepotřebnosti pomoci s propagací školy navenek v každém z pěti kvantilů ředitelů podle počtu obyvatel jejich zřizovatelské obce stoupá. V prvním kvantilu za velmi potřebnou tuto podporu považuje 33,5 % ředitelů a za nepotřebnou 20,8 % z ředitelů. V posledním velikostním kvantilu je tento poměr už 21,7 % ředitelů považujících uvedenou formu podpory za velmi potřebnou ku 36,1 % ředitelů, kteří ji považují za nepotřebnou. Stejný trend pozorujeme, i když obce rozdělíme do tří skupin podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019).

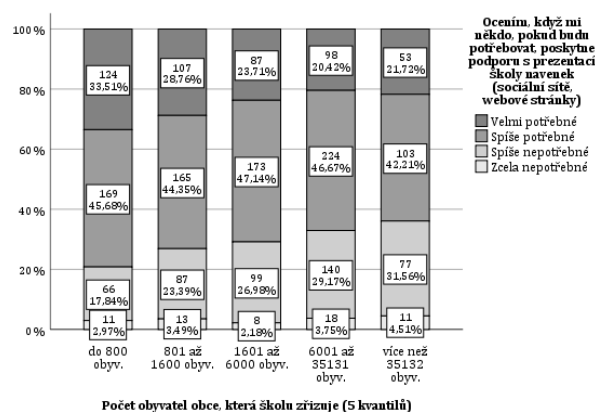
Ředitelé ze škol, jejichž zřizovatelem je statutární město, častěji vyjadřují jako velmi potřebnou podporu se zajištěním správy budovy školy a její údržby i se zajištěním správy dalších zařízení školy, jako jsou sportoviště a bazény, a jejich údržbou. Ředitelé ze statutárních měst považují tuto

formu podpory za velmi potřebnou v 52,5 % případů (budova školy), respektive v 55,7 % případů (další zařízení školy), zatímco ředitelé z ostatních obcí jen ve 40,9 % případů (budova školy), respektive v 39,5 % případů (další zařízení školy). Rozdíl v počtu ředitelů, kteří uvedenou formu podpory považují za nepotřebnou, je u správy budovy školy 6,3 procentního bodu (23,5 % ku 17,2 %) a u správy dalších zařízení školy 9,2 procentního bodu (25,2 % ku 16 %), přičemž ředitelé z menších obcí uvedenou formu podpory považují za nepotřebnou častěji.

Rozložíme-li ředitele do kvantilů (Graf 55) podle velikosti zřizovatelů jejich škol, zjistíme, že nejmenší obce do přibližně 800 obyvatel (první z pěti velikostních kvantilů) cítí potřebu podpory jak v oblasti správy budovy školy, tak v oblasti správy dalších zařízení školy častěji, než ředitelé z dalších dvou velikostních kvantilů (1 600 obyvatel až 6 000 obyvatel), a to nejméně o 7 procentních bodů u zvolené možnosti *velmi potřebné*. U posledních dvou velikostních kvantilů procento zvolených odpovědí *velmi potřebné* opět stoupá a u posledního velikostního kvantilu (více než 35 131 obyvatel) je větší než v prvním velikostním kvantilu, a to o 11,6 procentního bodu (55,7 % ku 44,1 % ředitelů u otázky na zajištění správy budovy školy), respektive 7,1 procentního bodu (52,5 % ku 45,4 % ředitelů u otázky na zajištění správy dalších zařízení školy). Rozdělíme-li ředitele do velikostních skupin zřizovatelů jejich škol podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019), projeví se dělicí linie mezi větším a menším procentem odpovědí *velmi potřebné* u obcí s více než 15 tisíci obyvateli.



Graf 55: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy dalších zařízení školy (podle velikosti obce – 5 kvantilů).



Graf 56: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti propagace školy (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

U odpovědí ředitelů na otázky o míře potřebnosti zajištění pojištění školy a o míře potřebnosti podpory v zajištění bezpečnosti budovy školy (krizový plán, bezpečnostní audit...) nepanují mezi jednotlivými skupinami ředitelů rozdělených podle velikosti zřizovatele jejich škol žádné statisticky významné rozdíly. Nenacházíme ani věcně významné rozdíly; jen u míry potřebnosti

zajištění pojištění školy se zdá, že podíl ředitelů, kteří tuto formu podpory považují za velmi potřebnou, je nejmenší v prostředním velikostním kvantilu a následně na obě strany roste.

V případě otázky na míru potřebné podpory formou zpracování a aktualizací směrnic školy nenacházíme statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi ředitelů ze statutárních měst a ředitelů z ostatních obcí, ale při podrobnějším rozdělení statisticky významný i věcně významný rozdíl již nacházíme. Ředitelé z prvních dvou velikostních kvantilů vyjadřují potřebu podpory častěji než ředitelé ze zbylých třech kvantilů. Rozdíl činí nejméně 10 procentních bodů u odpovědi *velmi potřebné*. Při rozdělení ředitelů do skupin podle velikosti zřizovatele podle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019) se jako mezník jeví skupina ředitelů z obcí do 3 000 obyvatel.

Ředitelé ze statutárních měst méně často považují poskytnutí vedení účetnictví za velmi potřebné, ovšem tento rozdíl mezi nimi a řediteli z ostatních menších obcí není statisticky významný. Obdobný rozdíl 7 procentních bodů se nachází mezi těmito řediteli i při otázce na míru vnímané potřeby poskytnutí podpory formou vedení ostatního účetnictví. Sloučíme-li odpovědi *spíše nepotřebné* a *zcela nepotřebné* do souhrnné kategorie *nepotřebné*, pak se tento rozdíl jako statisticky významný jeví.

Při podrobnějším rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti zřizovatele jejich školy se rozdíl mezi řediteli z malých obcí a řediteli z větších obcí, kteří považují vedení účetnictví za velmi potřebné, ještě zvýrazní. Rozdíl mezi prvním kvantilem (obce do 800 obyvatel) a třetím a dalšími kvantily (1 601 a více obyvatel), kde se procento ředitelů odpovídajících *velmi potřebné* ustaluje, činí 15,4 procentního bodu (74,8 % ředitelů z nejmenších obcí a 59,4 % ředitelů z obcí nad 1 601 obyvatel). Mezi obcemi z druhého kvantilu a z třetího a dalšího kvantilu mizí rozdíl v procentu ředitelů, kteří považují uvedenou formu podpory za nepotřebnou, zatímco rozdíl mezi prvním a druhým kvantilem činí 7,7 procentního bodu (10,5 % ředitelů z nejmenších obcí a 18,2 % ředitelů z obcí nad 801 obyvatel). Při rozdělení ředitelů jen do tří skupin podle počtu obyvatel, kteří žijí v jejich zřizovatelské obci, dle Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019) se jako dělicí linie projevuje až obec s více než 3 000 obyvateli. U odpovědi na otázku o vedení ostatního účetnictví zůstávají rozdíly podobné, ale celková míra potřeby se o jednotky procentních bodů snižuje.

I v případě otázky o míře potřebnosti pomoci s personalistikou (administrativou související s rolí zaměstnavatele) se ukazuje, že ředitelé škol z větších měst cítí tuto formu podpory jako velmi potřebnou v menším procentu případů. Porovnáme-li ředitele ze statutárních měst a z ostatních obcí, pak tento rozdíl činí 5 procentních bodů, ovšem při podrobnějším rozdělení ředitelů do více skupin se tento rozdíl více než zdvojnásobuje na více než 12 procentních bodů mezi školami z pětiny nejmenších obcí a školami ze třech kvantilů největších obcí. Rozdíl 9 procentních bodů pak nalezneme mezi procentem ředitelů, kteří pomoc s personalistikou považují za nepotřebnou formu podpory, v prvním kvantilu (8,6 %) a pátém kvantilu (17,6 %). Skutečnost, že dělicí linie

možná leží výše než u 1 600 obyvatel zřizovatelské obce, naznačuje pohled na distribuci odpovědí mezi řediteli rozdělenými do třech skupin podle dělení Národní zprávy PISA (Blažek et al. 2019), kde se dělicí linie pohybuje hned u první skupiny do 3 000 obyvatel.

Byť se z porovnání odpovědí ředitelů ze statutárních měst a z ostatních obcí zdá, že poskytnutí služby projektového manažera považují za potřebnější ředitelé ze statutárních měst, není tento rozdíl statisticky významný, a za velmi potřebnou uvedenou formu podpory tak považuje přibližně 50 až 55 % ředitelů bez rozlišení velikosti zřizovatele jejich školy. Statisticky významný se však jeví rozdíl mezi řediteli ze statutárních měst a ostatními řediteli při posuzování potřebnosti podpory v oblasti veřejných zakázek. Patrný je rozdíl zejména při pohledu na počet ředitelů v jednotlivých skupinách, kteří preferují pouze poskytnutí podpory, budou-li ji potřebovat. Podíl takových ředitelů se s příslušností školy do kategorie větších zřizovatelů zvětšuje z 5 % až na 11,4 %.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Právní poradenství	0	Bez rozdílů.
Právní servis	0	Bez rozdílů.
Správa HW	0	Bez rozdílů.
Správa SW	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Internet	0	Bez rozdílů.
Propagace školy	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Správa budovy	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Správa dalších zař.	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Mzdové účetnictví	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Ostatní účetnictví	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Personalistika	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Pojištění	0	Bez rozdílů.
Projektový manažer	0	Bez rozdílů.
Bezpečnost školy	0	Bez rozdílů.
Směrnice školy	X	Ředitelé z menších obcí vyjadřují potřebu podpory častěji.
Veřejné zakázky	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují častěji jen potřebu rady.
Investiční projekty	0	Bez rozdílů.

Tabulka 13: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle velikosti zřizovatele jejich školy.⁵⁷

Ani u investičních projektů nejsou patrné rozdíly v odpovědích u jednotlivých skupin ředitelů podle velikosti zřizovatele jejich školy. S tvrzením, že *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány*, souhlasí přes 80 % respondentů. Jediný statisticky významný rozdíl byl zaznamenán u ředitelů, kteří s výše

⁵⁷ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

uvedeným tvrzením nesouhlasili, v případě otázky na podání žádosti o projekt. Více ředitelů ze statutárních měst odpovědělo, že by orgán podpory školy měl jen na požádání poskytnout radu, a méně než z kolegů z ostatních měst odpovědělo, že by preferovali plné předání kompetencí orgánu podpory.

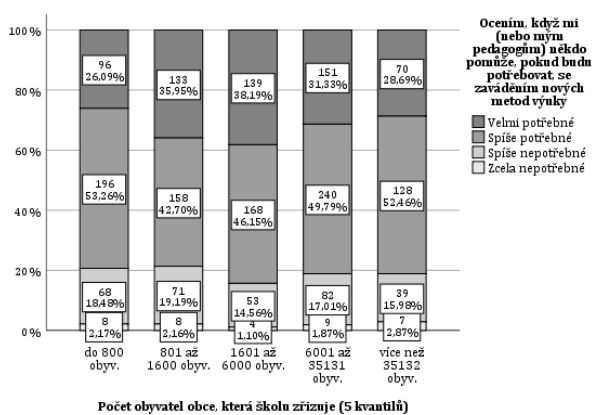
7.6.3. Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Pedagogické záležitosti školy

Pomoc se zaváděním nových metod výuky jako velmi potřebnou označují nejčastěji ředitelé z prostředně velkých obcí. (Graf 57) Ředitelé ze škol ze třetího kvantilu, školy s 1 601 až 6 000 žáky, uvádějí jako velmi potřebné poskytnutí pomoci se zaváděním nových metod v 38,2 % případů, zatímco ředitelé z ostatních kvantilů označují uvedenou pomoc jako velmi potřebnou v menším procentu případů. Ředitelé z prvního kvantilu jen v 26,1 % případů, zatímco ředitelé z pátého kvantilu v 28,7 % případů. Při jiném dělení ředitelů již nenacházíme statisticky významné rozdíly. Při duálním dělení ředitelů ze škol ze statutárních měst označují jako velmi potřebnou podporu se zaváděním nových metod výuky v 28,7 % případů, zatímco ředitelé z ostatních obcí v 33,4 % případů, což je rozdíl 4,7 procentního bodů. Při dělení do třech kohort podle PISA (Blažek et al. 2019) se liší především ředitelé z prvních dvou kohort, kteří za velmi potřebnou označují uvedenou pomoc v 32,9 až 35,9 % případů, zatímco ředitelé z kohorty z obcí s více než 15 000 obyvateli označují potřebu podpory se zaváděním nových metod výuky jako velmi potřebnou v 29,2 % případů.

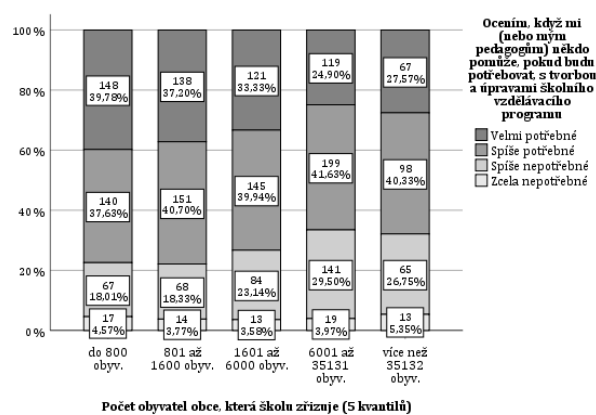
Obdobně ředitelé ze škol z obcí s více než 15 000 obyvateli uvádějí nejméně často jako velmi potřebné poskytnutí školení pro práci s novými technologiemi, a to v 47,1 % případů, zatímco jejich kolegové z kohort menších obcí v 52,3 % až 55,5 % případů. Tento rozdíl není statisticky významný. Statisticky významným se však jeví rozdíl mezi prostředním kvantilem ředitelů, z obcí o 1 601 až 6 000 obyvatelích, kteří považují podporu se sebehodnocením výsledků vzdělávání za potřebnou častěji (v 78,9 % případů) než ředitelé z ostatních kvantilů vytvořených podle počtu obyvatel zřizovatelské obce jejich školy. Rozdíl mezi řediteli z prostředního kvantilu a řediteli z ostatních kvantilů činí až 11 procentních bodů. Prostřední skupina ředitelů nejčastěji považuje podporu se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole za potřebnou i v případě rozdělení ředitelů podle PISA (Blažek et al. 2019), byť uvedený rozdíl není statisticky významný. Ředitelé ze škol z obcí o 3 001 až 15 000 obyvatelích považují uvedenou formu podpory za potřebnou v 76,4 % případů, zatímco ředitelé ve skupině ředitelů z menších obcí v 72,2 % případů a ředitelé ve skupině ředitelů z větších obcí v 68,7 % případů.

Při rozdělení ředitelů podle velikosti zřizovatelské obce jejich školy dle PISA (Blažek et al. 2019) se u otázky o potřebnosti podpory s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu jako nejvíce potřebná jeví tato pomoc u skupiny ředitelů ze škol z obcí do 3 000 obyvatel, a to v 77,6 %

případů, zatímco u kohort ředitelů z větších obcí v 66,8 % případů a 66,9 % případů. Při podrobnějším rozdělení ředitelů do kvantilů podle velikosti zřizovatelské obce jejich školy se jeví jako shodná potřeba podpory s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu v prvních dvou kvantilech (přibližně 77 % ředitelů uvedenou formu podpory považuje za potřebnou), potřeba podpory pak klesá ve třetím kvantilu ředitelů ze škol z obcí o 1 601 až 6 000 obyvatelích (na 73,2 %) a v posledních dvou kvantilech opět klesne na 66,5 % a 67,9 % ředitelů, kteří uvedenou formu podpory považují za potřebnou. (Graf 58) Rozdíl ve vnímané podpoře jako velmi potřebné při duálním dělení ředitelů na ředitele ze statutárních měst a ostatních obcí činí statisticky nevýznamných 6,5 procentního bodu (34,1 % ředitelů z ostatních obcí si myslí, že je podpora s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu velmi potřebná, zatímco v kohortě ředitelů ze statutárních měst si totéž myslí jen 27,6 % ředitelů).



Graf 57: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti obce – 5 kvantilů).



Graf 58: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

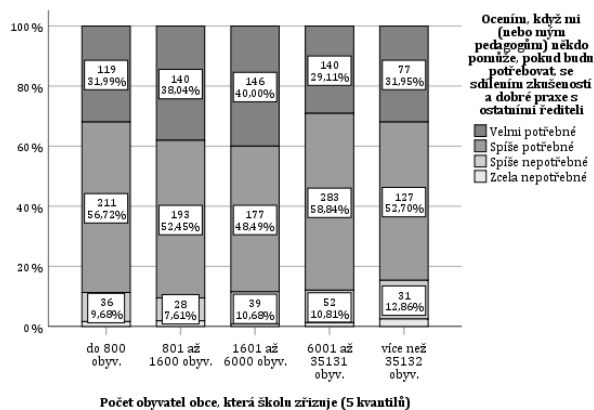
I v případě otázky o potřebnosti pomoci s formulací strategií, vizí a záměrů školy se při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti jejich zřizovatele projevuje trojskupinové rozdělení, při němž se liší především kvantil ředitelů z nejmenších obcí do 800 obyvatel, kteří považují uvedenou formu podpory za velmi potřebnou v 25,5 % případů (za potřebnou v 72,8 % případů), kvantily ředitelů z obcí s 801 až 6 000 obyvateli považují uvedenou formu podpory za velmi potřebnou v přibližně 23 % případů (za potřebnou v přibližně 69 % případů) a kvantily ředitelů z obcí nad 6 000 obyvatel považují za velmi potřebnou podporu s formulací strategií, vizí a záměrů školy v přibližně 18 % případů (za potřebnou v přibližně v 58 % případů). Rozdíl se tady projevuje především mezi prvními třemi kvantily a posledními dvěma.

Při rozdělení ředitelů do tří kohort dle PISA (Blažek et al. 2019) platí, že v každé kohortě ředitelů z větších obcí je vyjadřovaná míra potřebnosti podpory s formulací strategií, vizí a záměrů školy menší. V kohortě ředitelů z obcí do 3 000 obyvatel 70,7 %, zatímco v kohortě ředitelů s více než

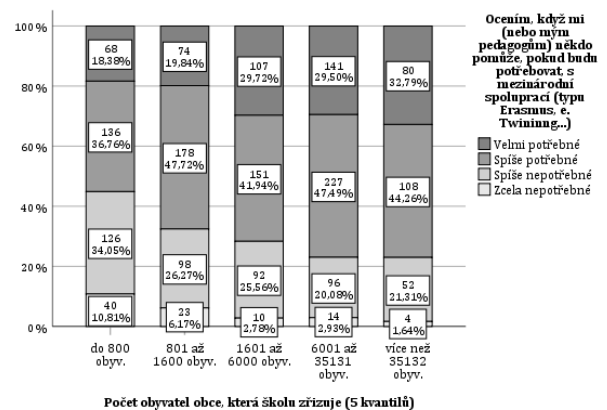
15 000 obyvateli jen 58 %. Rozdíl mezi řediteli ze statutárních měst a ředitelé z ostatních obcí činí statisticky významných 8,7 procentního bodu u odpovědi *potřebné*. (59,3 % ředitelů ze statutárních měst považuje pomoc s formulací strategií, vizí a záměrů školy za potřebnou, zatímco u ředitelů z ostatních obcí ji považuje za potřebnou 68 % ředitelů.)

Ředitelé ze statutárních měst považují za potřebnou podporu s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v 78,2 % případů, zatímco ředitelé z ostatních obcí v 86,5 % případů. Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů se vymyká především kvantil ředitelů ze škol z obcí o 6 001 až 35 131 žácích, v němž ředitelé považují za velmi potřebnou uvedenou formu podpory v 43,4 % případů, zatímco v třech kvantilech ředitelů z menších obcí jen v přibližně 37 % případů, a v kvantilu největších obcí dokonce jen v 33,3 % případů. Při rozdělení ředitelů do tří kohort podle počtu obyvatel žijících ve zřizovatelské obci jejich školy v prostřední skupině ředitelů z obcí o 3 001 až 15 000 obyvatel nacházíme 43,6 % ředitelů, kteří podporu s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považují za velmi potřebnou v 43,6 % případů, zatímco ve skupině menších obcí v 36,9 % případů a ve skupině větších v 38 % případů.

U otázky o míře potřeby podpory se sdílením zkušeností a dobré praxe s ostatními řediteli se opět projevuje trend, kdy největší míru potřeby podpory vyjadřují ředitelé z prostředního kvantilu obcí, kteří uvedenou formu podpory považují za velmi potřebnou ve 40 % případů, zatímco ředitelé z prvního kvantilu obcí ji považují za velmi potřebnou v 32 % případů a ředitelé z pátého kvantilu obcí taktéž. (Graf 59)



Graf 59: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sdílením zkušeností s ostatními řediteli (podle velikosti obce – 5 kvantilů).



Graf 60: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

Potřebu podpory s mezinárodní spoluprací, jako jsou například Erasmus či Twinning, vyjadřují častěji ředitelé ze statutárních měst, a to v 77,1 % případů (v 32,8 % případů ji považují za velmi potřebnou), než ředitelé z ostatních obcí, kteří ji za potřebnou považují v 67,3 % případů a za velmi potřebnou v 24,1 % případů. Při podrobnějším dělení se rozdíl projevuje zejména u ředitelů

z obcí do 3 000 obyvatel, kteří považují uvedenou formu podpory za potřebnou v 63,2 % případů (v 21,5 % případů za velmi potřebnou), zatímco jejich kolegové z větších obcí až v 77,7 % případů (a za velmi potřebnou v 31,1 % případů). Při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti zřizovatele jejich školy je procento ředitelů, kteří pomoc s mezinárodní spoluprací považují za potřebnou, nejmenší u ředitelů ze škol z obcí do 800 obyvatel, a to 55,2 % (18,4 % ředitelů považuje uvedenou podporu za velmi potřebnou), a v každém dalším kvantilu pak deklarovaná potřeba podpory stoupá (hned v druhém kvantilu k 67,5 % ředitelů) k 77,1 % ředitelů v posledním kvantilu. (Graf 60)

V otázce o potřebnosti podpory formou poskytnutí metodické pomoci učitelům ve škole v aktuálně potřebných oblastech se statisticky významný rozdíl projevuje jen mezi procentem ředitelů, kteří uvedenou formu podpory považují za velmi potřebnou ve skupinách ředitelů ze statutárních měst (23,8 %) a ostatních obcí (28,5 %), přičemž uvedený rozdíl činí 4,7 procentního bodu.

V případě otázky o míře potřebné podpory se sdílením dobré praxe mezi učiteli z ředitelovy školy a učiteli jiných škol se v případě duálního dělení na ředitele ze statutárních měst a ostatní ředitele neprojevují ani věcně ani statisticky významné rozdíly. Věcně významný rozdíl se však projevuje při rozdělení ředitelů do pěti kvantilů podle velikosti zřizovatelské obce jejich školy, kdy v prostředním kvantilu obcí o 1 601 až 6 000 obyvatelích ředitelé nejčastěji uvedenou formu podpory považují za velmi potřebnou, a to v 32,3 % případů, zatímco v prvním kvantilu ředitelů z obcí do 800 obyvatel jen v 26,3 % případů a v posledním kvantilu ředitelů de facto ze statutárních měst v 27,5 % případů. Obdobně i při dělení ředitelů do třech skupin dle PISA (Blažek et al. 2019) se v prostřední skupině obcí o 3 001 až 15 000 obyvatelích nachází nejvíce ředitelů, kteří podporu se sdílením dobré praxe mezi učiteli z ředitelovy školy a učiteli z jiných škol považují za velmi potřebnou (32 %), zatímco v obou dalších skupinách ředitelů nalezneme uvedené procento pod 29 % a celkově je potřeba nejnižší ve skupině ředitelů z největších obcí, a to 84 %, zatímco v prostřední skupině ředitelů je procento respondentů, kteří považují uvedenou podporu za potřebnou 89,7 %. Uvedené rozdíly jsou pouze věcně významné.

Se správním řízením, které škola vede, potřebují podle odpovědí nejčastěji pomoc ředitelé z nejmenších obcí. Rozdíly nejsou významné statisticky, ale věcně. Rozdíl mezi řediteli ve skupině ředitelů ze škol z obcí do 3 000 obyvatel a skupinou ředitelů z obcí o 3 001 až 15 000 obyvatelích činí 8,3 procentního bodu u odpovědi *potřebné*. (67,8 % ředitelů z první skupiny považuje uvedenou formu podpory za potřebnou, zatímco ředitelé ve druhé skupině v 59,5 % případů). Věcně významný rozdíl nacházíme i při rozdělení ředitelů do kvantilů, když míra vnímané potřebné podpory v každém kvantilu ředitelů z větších obcí klesá, a to od 69,5 % v prvním kvantilu k 61,5 % ve čtvrtém, přičemž následně opět stoupne na 64,8 % v kvantilu pátém.

V každém kvantilu ředitelů z větších obcí klesá míra souhlasu s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl celé realizovat někdo jiný a že s ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány, a to až do čtvrtého kvantilu. Zatímco v prvním kvantilu ředitelů z obcí do 800 obyvatel s výrokem souhlasí 45,9 % ředitelů, ve čtvrtém kvantilu už jen 35,7 % ředitelů. V kvantilu ředitelů ze statutárních měst procento souhlasících ředitelů stoupne na 37,7 %. Při rozdělení ředitelů do tří skupin dle PISA (Blažek et al. 2019) v každé další skupině ředitelů procento souhlasících ředitelů klesá. Ve skupině ředitelů ze škol z obcí do 3 000 obyvatel nalezneme souhlasících ředitelů 42,1 %, v další skupině již 40,3 % a ve třetí skupině ředitelů z obcí o více než 15 000 obyvatelích jen 35,1 %.

Statisticky ani věcně významné rozdíly mezi odpověďmi ředitelů nenacházíme ani u otázky o míře potřebnosti pomoci s pochopením reforem ve vzdělávání ani s výběrem učebnic.

Sledovaná oblast podpory	Významnost	Poznámka
Zavádění nových metod výuky	X	Ředitelé z prostředního kvantilu obcí vyjadřují potřebu nejčastěji.
Školení pro nové technologie	0	Bez rozdílů.
Pochopení reforem ve vzdělávání	0	Bez rozdílů.
Sebehodnocení výsledků vzdělávání	X	Ředitelé z prostředního kvantilu obcí vyjadřují potřebu nejčastěji.
Tvorba a úpravy ŠVP	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu méně často.
Formulace strategií školy	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu méně často.
Práce se žáky se SVP	X	Ředitelé z největších obcí vyjadřují potřebu méně často.
Výběr učebnic	0	Bez rozdílů.
Sdílení dobré praxe s ostatními řediteli	X	Ředitelé z prostředního kvantilu obcí vyjadřují potřebu nejčastěji.
Mezinárodní spolupráce	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu častěji.
Metodická pomoc učitelům	X	Ředitelé z větších obcí vyjadřují potřebu častěji.
Sdílení dobré praxe mezi učiteli z různých škol	0	Bez rozdílů.
Správní řízení	0	Bez rozdílů.
Vzdělávací projekty	X	Ředitelé z menších obcí častěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 14: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle velikosti zřizovatele školy.⁵⁸

7.6.4. Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Shrnutí

Při rozdělení ředitelů podle počtu obyvatel zřizovatelské obce jejich školy lze najít několik specifických kohort ředitelů. Očekávatelně (Federičová 2019; Masopustová a Jüpter 2019) se ukazují jako specifické potřeby a názory ředitelů z malých a velkých obcí, přičemž dělící linie mezi

⁵⁸ X – statistická významnost / 0 – bez statistické významnosti.

malými a velkými obcemi obvykle probíhá u počtu 3 000 obyvatel. Ředitelé z obcí do přibližně 3 000 obyvatel častěji vyjadřují jako velmi potřebnou pomoc s vedením účetnictví, personalistikou, tvorbou směrnic školy či úpravami školního vzdělávacího programu. Hranice je však pohyblivá a ředitelé z obcí do 800 obyvatel uvádějí potřebu podpory jako velmi potřebnou v souhrnu vůbec nejčastěji.

U některých oblastí se vymykají jen ředitelé ze škol ze statutárních měst. Tito ředitelé častěji vyjadřují jako velmi potřebnou podporu se správou budovy školy či se zajištěním služeb projektového manažera. Ředitelé obecně z větších měst častěji také vyjadřují jako velmi potřebnou pomoc s mezinárodní spoluprací a častěji by některé činnosti svěřili obci (zejména v oblasti realizace investičních projektů či organizace meziškolních předmětových kabinetů) na úkor možnosti, že by je měla vykonávat škola či jejich svazek, kterou častěji preferují ředitelé z menších obcí. Ředitelé z větších obcí se také častěji domnívají, že některé zaměstnavatelské kompetence (ekonom, projektového manažera, pedagogického ředitele) by měla vykonávat obec či škola, a to na rozdíl od ředitelů z menších obcí, kteří obecně častěji vkládají důvěru ve státní instituci na úrovni okresu.

Oproti ředitelům z menších obcí se ředitelé z větších obcí častěji cítí dobře připraveni na roli pedagogického ředitele, byť ji u nich na škole častěji než v menších obcích plní jejich zástupce. Také méně často souhlasí s tvrzením, že by se rádi vzdali správy provozních záležitostí školy ve prospěch někoho jiného.

U některých oblastí podpory se projevuje trend pozorovaný i u charakteristiky *velikost školy*, při němž je procento ředitelů, kteří považují podporu za velmi potřebnou, největší v prostředním kvantilu, zatímco v okolních kvantilech klesá. Nejvíce za velmi potřebnou tak ředitelé z kvantilu obcí o velikosti 1 601 až 6 000 obyvatel považují poskytnutí podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole či se zaváděním nových metod výuky.

8. Obecná míra potřebnosti podpory ve sledovaných oblastech

Na základě souhrnných odpovědí ředitelů účastnících se průzkumu bez rozlišení jejich charakteristik jsem vytipované oblasti činnosti ředitelů rozdělil do tří skupin podle míry potřebné podpory (1) „*oblasti, kde je podpora velmi potřebná*“ jsou takové oblasti, v nichž více než 55 % ředitelů označilo potřebu podpory za *velmi potřebnou*; (2) „*oblasti, kde je podpora spíše potřebná*“ jsou takové oblasti, v nichž méně než 55 % ředitelů označilo potřebu podpory za *velmi potřebnou*, ale souhrnně ji více než 80 % ředitelů označilo za *potřebnou*; a (3) „*oblasti, kde je podpora nejméně potřebná*“ jsou takové oblasti, v nichž více než 20 % ředitelů označilo potřebu podpory za

nepotřebnou. (Souhrnně k operacionalizaci charakteristik dat viz Tabulka 1.) U každé ze skupin činností jsou zohledněny i charakteristiky ředitelů, na základě nichž jsem zjištění z dotazníkového šetření rozpracoval v předchozí Kapitole 7.

Shrnutí oblastí, kde podpora velmi potřebná, spíše potřebná a nejméně potřebná naleznete v tabulce u úvodního textu každé podkapitoly a graficky pak v Grafech 71 a 72.

8.1. Oblasti, kde je podpora velmi potřebná

Za velmi potřebnou lze označit jen podporu v některých oblastech provozních záležitostí školy, jako jsou právo, účetnictví, investiční projekty a veřejné zakázky. V oblastech pedagogických záležitostí ředitelé v průzkumu neuvedli žádnou oblast, u níž by množství odpovědí *velmi potřebné* překročilo 55% hranici.

Oblast investičních projektů a práva je zcela jednoznačně pro ředitele přítěží, s níž potřebují pomoc. U investičních projektů jsou přes dvě pětiny ředitelů ochotny se plně vzdát souvisejících kompetencí. U veřejných zakázek je patrné, že více než polovina ředitelů se veřejnými zakázkami nechce vůbec zabývat, a to i za cenu ztráty kontroly nad souvisejícími financemi.

Byť potřebu podpory vyjadřují v uvedených oblastech všichni ředitelé dominantně, zvláště častěji ji vyjadřují ředitelé z malých škol a malých obcí a začínající ředitelé.

Oblast podpory	Věk	Délka praxe	Velikost školy	Velikost zřizovatele
Právní poradenství	Nejstarší ředitelé: menší potřeba podpory.	Začínající ředitelé: větší potřeba podpory.	Bez rozdílů.	Bez rozdílů.
Právní servis	Nejstarší ředitelé: menší potřeba podpory.	Začínající ředitelé: větší potřeba podpory.	Bez rozdílů.	Bez rozdílů.
Mzdové účetnictví	Bez rozdílů.	Bez rozdílů.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Ostatní účetnictví	Bez rozdílů.	Bez rozdílů.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Veřejné zakázky	Nejmladší ředitelé nejméně často souhlasí s předáním kompetencí.*	Bez rozdílů.	Větší školy: preferují častěji jen podporu formou rady.	Větší obce: preferují častěji jen podporu formou rady.
Investiční projekty	Starší ředitelé častěji souhlasí s předáním kompetencí.	Zkušenější ředitelé častěji souhlasí s předáním kompetencí.	Bez rozdílů.	Bez rozdílů.

Tabulka 15: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora velmi potřebná.⁵⁹

⁵⁹ *Rozdíl není statisticky významný.

8.1.1. Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora velmi potřebná

Jako jednoznačně velmi potřebné se poskytnutí podpory ukazuje v oblasti práva. Jak v případě právního servisu, kterým je myšleno vypracovávání smluv či zastupování před soudy, tak v případě právního poradenství tuto formu podpory ředitelé označují za potřebnou téměř ve 100 % případů bez ohledu na sledované charakteristiky ředitelů, charakteristiky jejich škol či zřizovatelů jejich škol. Přes 80 % ředitelů, opět bez ohledu na charakteristiky, považuje podporu v oblasti práva za velmi potřebnou; o jednotky procentních bodů častěji v případě právního servisu než právního poradenství. Výjimku tvoří ředitelé starší 61 let a ředitelé s více než 20 lety praxe, přičemž tyto dvě skupiny tvoří vzájemně se překrývající množiny. Uvedení ředitelé podporu v oblasti práva považují častěji za spíše potřebnou a za velmi potřebnou ji označují přibližně ve třech čtvrtinách případů. Naopak u ředitelů z nejmladší věkové skupiny do 40 let a u začínajících ředitelů, do dvou let praxe, uvedenou formu podpory považuje za velmi potřebnou dokonce 9 z 10 respondentů. Zdá se tedy, že zkušenější ředitelé se v právních záležitostech orientují lépe než mladší kolegové, což může mít vliv na míru jimi vnímané potřebné podpory.

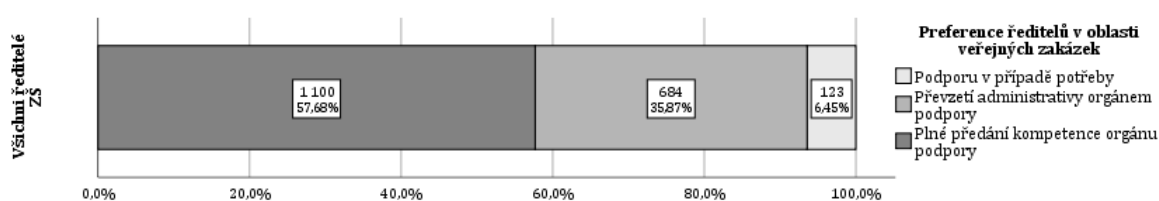
Jednoznačnou potřebu podpory vyjadřují také ředitelé z malých škol a ze škol zřizovaných malými obcemi (jedná se opět o protínající se množiny) v oblasti vedení účetnictví, a to ať už mzdového, nebo ostatního, byť v oblasti ostatního účetnictví je potřeba podpory obecně o jednotky procentních bodů nižší. Zatímco obecný pohled na vzorek ředitelů ukazuje, že za velmi potřebné považují ředitelé poskytnutí vedení účetnictví v přibližně 60 % případů a za nepotřebné téměř v pětině případů, při podrobnějším rozboru vzorku ředitelů zjistíme, že u ředitelů z malých škol a z malých obcí se podíl ředitelů, kteří tuto podporu považují za velmi potřebnou, zvedá až ke čtyřem pětinám a podíl ředitelů, kteří vedení účetnictví považují za nepotřebné, klesá i nízko do rozmezí 10 až 15 %.

Jako velmi potřebná se jeví i podpora v oblasti zadávání veřejných zakázek, kde jsou ředitelé bez ohledu na charakteristiky ve více než polovině případů ochotni své kompetence zcela předat orgánu podpory a v další nejméně třetině případů by uvítali výraznou podporu formou převzetí zejména administrativní zátěže orgánem podpory. Více než čtyři pětiny ředitelů (a nikdy ne méně než tři čtvrtiny) jsou ochotni k plnému předání kompetencí v oblasti investičních projektů.

Vzhledem ke specifické formulaci otázek v uvedených dvou oblastech bude oblast podpory u veřejných zakázek i oblast podpory v investičních projektech s ohledem na odpovědi ředitelů analyzována podrobněji v následujících podkapitolách.

8.1.2. Veřejné zakázky⁶⁰

Ředitelé škol bez ohledu na jiné charakteristiky v převážné většině preferují zcela předat kompetence v oblasti veřejných zakázek orgánu podpory⁶¹, a to v 57,7 % případů. V dalších 35,9 % případů preferují možnost, v níž orgán podpory jen převezme administrativu související s veřejnou zakázkou včetně přípravy a realizace zakázky. Pouze 6,45 % ředitelů základních škol ve vzorku uvedlo, že preferuje jen poskytnutí podpory v případě, že ji budou potřebovat. (Graf 61) Preference možnosti plně předat kompetence orgánu podpory neklesá při zohlednění žádných kritérií pod 49 %. Preference pouhého poskytnutí rady v případě potřeby nikdy nestoupá nad 11,5 %.



Graf 61: Preference ředitelů v oblasti veřejných zakázek (celkově).

Preference ředitelů statisticky významně souvisí s preferovanou rolí ředitele – ředitelé, kteří chtějí být raději provozními řediteli častěji preferují pouze podporu (11,1 %) méně často plné předání kompetencí (49,9 %) oproti ředitelům, kteří preferují roli pedagogického ředitele (5,4 % preferuje jen podporu a 59,4 % plné předání kompetencí).

Odpovědi ředitelů statisticky významně neovlivňovala délka praxe ředitelů na pozici ředitelů ani jejich věk, byť věcně se zdá, že nejmladší ředitelé do 40 let možnost plného předání kompetencí volí nejméně často. Statisticky významné nacházíme rozdíly v preferencích ředitelů podle velikosti školy, kterou ředitelé řídí, a to jak s ohledem na skutečnost, zda se jedná o školu pouze s prvním stupněm, nebo o školu s oběma stupni výuky, tak na počet žáků, které školu navštěvují. Rozdíly jsou v řádu jednotek procent a v žádné velikostní skupině škol neklesá podíl ředitelů, kteří preferují plné předání kompetencí pod 55 %. Obdobně nalézáme statisticky významné rozdíly

⁶⁰ Postoje ředitelů k veřejným zakázkám se zohledněním charakteristik ředitelů naleznete v grafické Příloze 23.

⁶¹ Ředitelé byli v dotazníku dotázáni, který režim v případě nutnosti veřejnou zakázku vypsát preferují. Odpovědi: Preferuji...

a) možnost požádat o podporu, když budu při přípravě a realizaci veřejné zakázky potřebovat radu. Vše jinak zařídím sám. (Podporu v případě potřeby.)

b) možnost domluvit se, že přípravu a realizaci veřejné zakázky provede sám orgán podpory podle mého zadání a pod mým dohledem. Finanční prostředky i odpovědnost dále náleží mně a mé škole. (Převzetí administrativy orgánem podpory.)

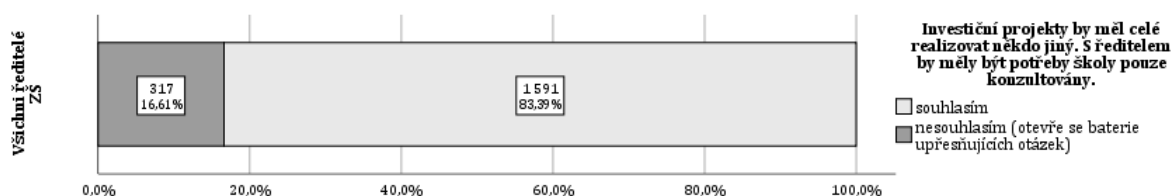
c) když celý proces veřejné zakázky bude od začátku do konce řídit orgán podpory (od rozhodnutí o vyhlášení veřejné zakázky přes nakládání s financemi po zadání) a se mnou se budou potřeby školy průběžně konzultovat. Nechci nést odpovědnost. (Plné předání kompetence orgánu podpory.)

v řádu jednotek procent v preferencích ředitelů podle počtu obyvatel jejich zřizovatelské obce. Nezdá se však, že by se jednalo o rozdíly věcně významné.

Podíl ředitelů, kteří naopak preferují jen podporu, jen ve specifických případech přesahuje 10 %, a to u škol ve velikostní kohortě 401 až 550 žáků (11,4 %) a v kohortě ředitelů z největších měst, nad 35 131 obyvatel (11,5 %).

8.1.3. Investiční projekty⁶²

Ředitelé škol ve vzorku v 83,4 % případů (Graf 62) souhlasí s výrokem: *Investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by měly být potřeby školy pouze konzultovány.* Procento souhlasících ředitelů jen ve specifických případech klesá pod 80 % a nikdy není nižší než 75 %.



Graf 62: Preference ředitelů v oblasti investičních projektů (celkově).

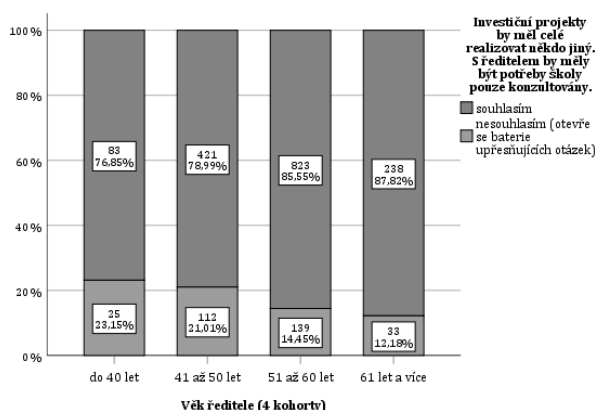
Odpovědi ředitelů statisticky významně souvisí s jejich odpovědí na otázku, zda se by raději byli pedagogickým nebo provozním ředitelem školy. Ředitelé, kteří by raději byli provozními řediteli, s tvrzením souhlasí v 79,5 % případů, kdežto ředitelé preferující roli pedagogického ředitele v 84,3 % případů.

Rozdíly v míře souhlasu nenacházíme ani při zohlednění velikosti školy či typu školy ani velikosti zřizovatele. Statisticky významný vliv na míru souhlasu však má jak délka praxe ředitele na pozici ředitele, tak věk ředitelů. (Graf 63) Ředitelé v nejmladší kohortě do 40 let věku včetně s tvrzením souhlasí v 76,9 % případů, kdežto ředitelé v nejstarší skupině nad 61 let včetně souhlasí v 87,8 % případů.

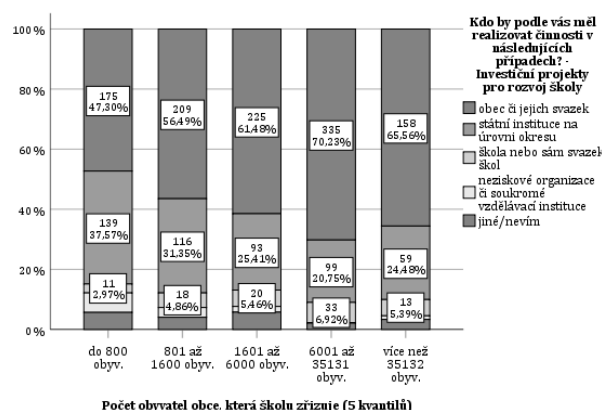
Ředitelé se obecně nejčastěji domnívají, že by investiční projekty měla realizovat obec či jejich svazek (60,2 % oslovených ředitelů), ovšem rozdíly nacházíme, zohledníme-li charakteristiky respondentů. Ředitelé z malých obcí se obvykle častěji domnívají, že by investiční projekty měla realizovat státní instituce na úrovni okresu, byť dominantní je stále počet ředitelů, kteří by realizaci investičních projektů svěřili obci. (Graf 64) Téměř totožnou tendenci nacházíme i při zohlednění charakteristiky *počet žáků ředitelovy školy* a obdobně platí, že starší ředitelé častěji

⁶² Postoje ředitelů k investičním projektům se zohledněním charakteristik ředitelů naleznete v grafických Přílohách 5, 10, 15 a 20.

než jejich mladší kolegové upřednostňují jako realizátora investičních projektů obec před státní institucí na úrovni okresu.



Graf 63: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti investičních projektů (podle věku – 4 kohorty).



Graf 64: Názory ředitelů na realizátora investičních projektů (podle velikosti obce – 5 kvantilů).

Ředitelé, kteří nesouhlasili s tvrzením, že *investiční projekty by měl celé realizovat někdo jiný. S ředitelem by měly být potřeby školy pouze konzultovány*, byli v dotazníku požádáni, aby svou odpověď rozvedli, a aby tedy rozhodli, zda by orgán podpory měl v daných fázích investičního projektu činnost vykonávat pro školu, nebo vykonávat za sebe, nebo škole na požádání jen poskytnout radu.⁶³

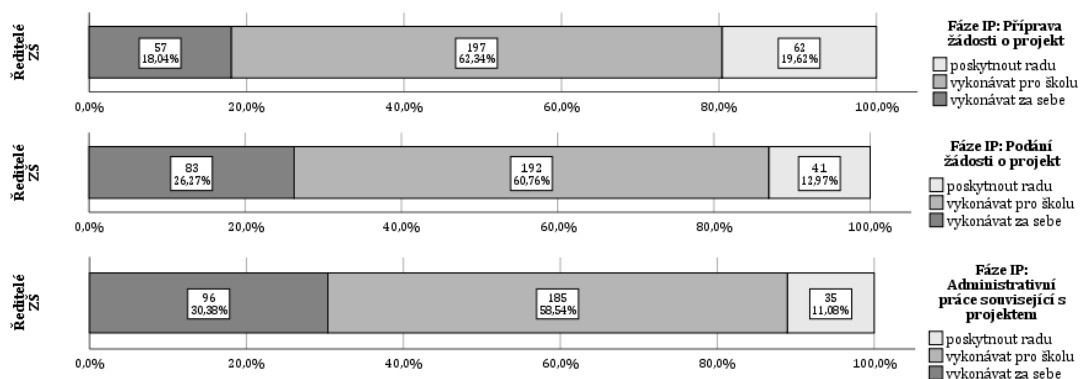
S ohledem na nesouhlas s úvodním generálním tvrzením upřesnilo své odpovědi 316 ředitelů⁶⁴. Tito ředitelé se cítí nejjistější ve fázi žádosti o projekt, kdy 19,6 % uvedlo, že orgán podpory by měl v této fázi jen poskytnout radu. 18 % uvedlo, že by orgán podpory měl přípravu žádosti o projekt vykonávat sám. U fáze podání žádosti o projekt se poměr vychyluje ve prospěch konání orgánu podpory na vlastní zodpovědnost (13 % poskytnout radu, 26,3 % vykonávat za sebe) a obdobně trend pokračuje i u administrativních prací souvisejících s projektem (11,1 % poskytnout radu, 30,4 % vykonávat za sebe). Počet zvolených možností *vykonávat pro školu* mírně klesá z 62,3 % u přípravy žádosti o projekt přes 60,8 % u podání žádosti k 58,5 % u administrativních prací. (Graf 65)

Fáze realizace projektu byla ředitelům předestřena na dvou příkladech. Zatímco realizaci projektu typu zateplení budovy má podle 50 % ředitelů, kteří nesouhlasili s generálním zmocněním orgánu

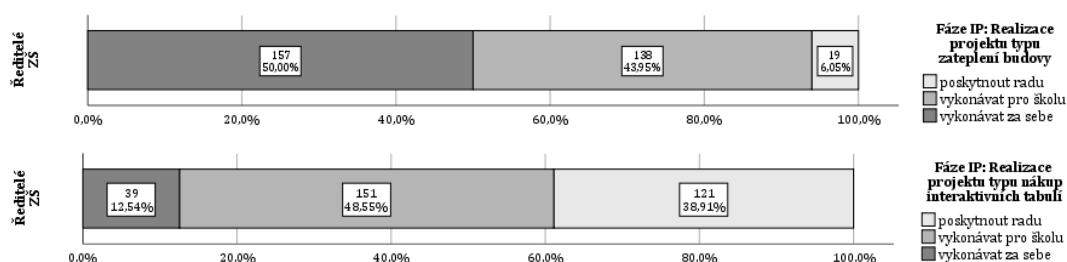
⁶³ Vykonávat pro školu znamená, že odpovědnost za projekt nese škola včetně všech práv a rizik, orgán podpory jen vykonává některé z uvedených činností pro školu, aby je nemusel vykonávat např. ředitel, kdežto vykonávat za sebe znamená, že orgán podpory je sám nositelem projektu s riziky a právy a se školou její potřeby jen konzultuje.

⁶⁴ Resp. 311 u odpovědí týkajících se realizace investičního projektu.

podpory v oblasti investičních projektů, vykonávat orgán podpory sám na vlastní zodpovědnost a podle dalších 44 % pak vykonávat pro školu a tím škole administrativně ulevit, u realizace projektu typu nákup interaktivních tabulí 38,9 % ředitelů zvolilo možnost, v níž orgán podpory pouze poskytuje radu, když ji škola potřebuje. Možnost vykonávat pro školu zvolilo dalších 48,6 % ředitelů a možnost vykonávat za sebe jen 12,5 % ředitelů ve vzorku. (Graf 66)



Graf 65: Preference ředitelů ve fázích přípravy investičního projektu, podání žádosti o projekt a administrativy související s projektem (celkově).



Graf 66: Preference ředitelů ve fázích realizace investičních projektů typu zateplení budovy a typu nákup interaktivních tabulí (celkově).

8.2. Oblasti, kde je podpora spíše potřebná

Spíše potřebná je podpora tam, kde ředitelé nejméně v 80 % případů uvádějí, že v dané oblasti považují poskytnutí podpory za *potřebné*, ale v méně než 55 % případů ji současně považují za velmi potřebnou. Obecně však platí, že ředitelé z malých obcí a malých škol vyjadřují potřebu podpory častěji než jejich kolegové a že mladší ředitelé jsou sebejistější v oblastech souvisejících s informačními technologiemi, zatímco starší ředitelé v těch ostatních oblastech.

8.2.1. Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora spíše potřebná

V oblastech provozních záležitostí školy určených jako ty, v nichž ředitelé podporu spíše potřebují, neklesá při celkovém pohledu na vzorek ředitelů procento ředitelů škol, kteří vnímají podporu v těchto oblastech jako velmi potřebnou, pod 45 %; pohybuje se od 45 % do 53 %. Procento ředitelů, kteří považují podporu v těchto oblastech za velmi potřebnou, zohledníme-li

různé charakteristiky, jen zřídka přesáhne o několik málo procentních bodů 60 % a zřídka klesne o jednotky procentních bodů pod 40 %. Zároveň procento ředitelů, kteří podporu v těchto oblastech považují za nepotřebnou, nestoupá při celkovém pohledu nad 14 % a i při zohlednění různých charakteristik respondentů dosahuje jen výjimečně přibližně 20 %.

Oblast podpory	Věk	Délka praxe	Velikost školy	Velikost zřizovatele
Provozní záležitosti				
Správa HW	Nejmladší ředitel: menší potřeba podpory.	Bez vlivu.**	Malé školy: větší potřeba podpory.	Bez vlivu.
Správa SW	Nejmladší ředitel: menší potřeba podpory.	Nejzkušenější ředitel: větší potřeba podpory.*	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Personalistika	Nejstarší ředitel: menší potřeba podpory.	Bez vlivu.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Projektový manažer	Nejstarší ředitel: menší potřeba podpory.	Ředitel s 3 až 10 lety praxe častěji považují podporu za velmi potřebnou.	Bez vlivu.**	Bez vlivu.
Bezpečnost školy	Nejstarší ředitel: menší potřeba podpory.*	Bez vlivu.	Bez vlivu.**	Bez vlivu.
Směrnice školy	Starší ředitel: menší potřeba podpory.	Začínající ředitel: větší potřeba podpory.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Pedagogické záležitosti				
Zavádění nových metod výuky	Starší ředitel: menší potřeba podpory.	Zkušenější ředitel: menší potřeba podpory.	Malé školy: menší potřeba podpory.	Ředitel ze středních obcí: největší potřeba podpory.
Školení pro nové technologie	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.
Práce se žáky se SVP	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Největší obce: menší potřeba podpory.
Sdílení dobré praxe s ostatními řediteli	Bez vlivu.	Zkušenější ředitel: menší potřeba podpory.	Bez vlivu.	Ředitel ze středních obcí: největší potřeba podpory.
Metodická pomoc učitelům	Starší ředitel: menší potřeba podpory.	Zkušenější ředitel: menší potřeba podpory.*	Bez vlivu.**	Velké obce: větší potřeba podpory.
Sdílení praxe mezi učiteli z různých škol	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.

Tabulka 16: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora spíše potřebná.⁶⁵

V oblastech, které se týkají ICT technologií, tedy poskytnutí nákupu a správy hardwaru počítačů a jiné elektroniky a zajištění správy počítačových programů a jiného software, platí, že jsou to

⁶⁵ *Rozdíl není statisticky významný. / **Nalezen statisticky významný rozdíl, který se však nezdá významný věcně.

mladší a zároveň obvykle méně zkušení ředitelé, kteří potřebu podpory vyjadřují méně často. Naopak v dalších oblastech, jako jsou podpora při zajištění bezpečnosti školy (krizové plány, bezpečnostní audit), poskytnutí zpracování a aktualizace směrnic školy, pomoc s personalistikou (administrativa související s rolí zaměstnavatele), jsou to začínající ředitelé, kteří potřebu podpory vyjadřují častěji. V těchto oblastech a v oblasti poskytnutí služeb projektového manažera také platí, že nejstarší kohorta ředitelů nejméně často volí při posuzování potřebnosti podpory možnost *velmi potřebné*.

Podle 38 % ředitelů by projektového manažera měla zaměstnávat škola sama a o něco méně ředitelů se domnívá, že by zaměstnavatelem projektového manažera měly být obec či státní instituce na úrovni okresu. Názory ředitelů se však liší s ohledem na jejich charakteristiky. Obci by zaměstnavatelskou kompetenci přisoudili častěji začínající ředitelé, zatímco státní instituci na úrovni okresu ředitelé z menších škol a menších obcí.

Počet obyvatel obce, kterou ředitel řídí, a počet žáků školy jsou také determinantou, která ovlivňuje odpovědi ředitelů škol. V ICT oblasti (nákup a správa hardwaru a softwaru), při zpracování a aktualizacích směrnic školy a v personalistice vyjadřují malé školy mnohem častěji, že tato forma podpory je pro ně velmi potřebná. Obdobně tak ředitelé z malých obcí, neboť se jedná o protínající se množiny respondentů.

8.2.2. Oblasti pedagogických záležitostí školy, kde je podpora spíše potřebná

V oblastech, kde je potřeba podpory v pedagogických záležitostech spíše potřebná, ředitelé nejčastěji jako nepotřebnou označují podporu se zaváděním nových metod výuky, a to téměř pětina z nich. Naopak jako nejpotřebnější označují poskytnutí školení pro práci s novými technologiemi – přes 50 % ředitelů označilo uvedenou formu podpory jako velmi potřebnou. Více než třetina ředitelů označila jako velmi potřebnou podporu s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a se sdílením zkušeností s ostatními řediteli. Necelých 30 % ředitelů pak jako velmi potřebnou dále označilo podporu se sdílením dobré praxe mezi učiteli z jejich školy a učiteli z jiných škol a poskytnutí metodické pomoci v aktuálně potřebných oblastech učitelům jejich školy. Procento ředitelů, kteří v daných oblastech označují podporu jako nepotřebnou, nikdy nestoupá nad 15 %.

Začínající ředitelé častěji vyjadřují potřebu podpory se sdílením zkušeností s ostatními řediteli, a to o více než 15 procentních bodů ve srovnání s ostatními zkušenějšími řediteli. Zkušenější ředitelé uvádějí pomoc se sdílením zkušeností s ostatními řediteli jako velmi potřebný způsob podpory v přibližně třetině případů, začínající ředitelé téměř v polovině případů. Obdobně začínající ředitelé častěji (v 39,1 % případů) označují jako potřebnou pomoc se zaváděním nových metod výuky, a to i o více než 10 procentních bodů oproti svým zkušenějším kolegům.

V oblasti pedagogických záležitostí školy častěji projevují potřebu podpory také ředitelé, jejichž školy zřizují středně velké obce, a to zejména při sdílení svých zkušeností ředitele s řediteli z jiných škol a při zavádění nových metod výuky. Rozdíl činí až 10 procentních bodů.

Se zaváděním nových metod výuky potřebují podle vlastního soudu více pomoci také ředitelé z větších škol. Uvedenou formu podpory považují za velmi potřebnou ve více než třetině případů, zatímco ředitelé z menších škol jen v přibližně čtvrtině. Ředitelé z velkých obcí častěji vyjadřují potřebu poskytnutí metodické pomoci jejich učitelům, ředitelé z malých obcí častěji potřebují podporu s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

8.3. Oblasti, kde je podpora nejméně potřebná

Charakteristika následujících oblastí jako oblastí s podporou, která je nejméně potřebná, neznamená, že ředitelé potřebu podpory v daných oblastech pocítují menšinově. Naopak v téměř všech oblastech respondenti vyjadřují potřebu podpory ve více než 65 % případů. Výjimku tvoří pouze oblast výběru učebnic, u níž ředitelé považují podporu za potřebnou jen ve čtvrtině případů, a za velmi nepotřebnou dokonce v téměř 22 % případů. Důvodem pro zařazení oblastí uvedených v Tabulce 17 a graficky znázorněných v grafech 71 a 72 do oblastí, kde je potřeba podpory nejméně potřebná, je skutečnost, že u daných oblastí označilo nejméně 20 % ředitelů podporu za nepotřebnou.

Ve vybraných oblastech provozních záležitostí školy, kde je podpora nejméně potřebná, považují ředitelé potřebu podpory za velmi potřebnou ve více než 40 % případů. Výjimku představuje pomoc s propagací školy navenek, v níž podporu jako velmi potřebnou vyjadřuje jen čtvrtina ředitelů, což ovšem odpovídá procentu ředitelů, kteří považují za velmi potřebnou pomoc ve většině vybraných oblastí pedagogických záležitostí školy.

Vzdělávacím projektům je níže věnována samostatná podkapitola a jsou do oblasti, kde je potřeba podpory nejmenší, zařazeny, neboť téměř dvě pětiny ředitelů nesouhlasí s tvrzením, že by vzdělávací projekty měl realizovat někdo jiný než škola. Při podrobnějším rozboru fází vzdělávacích projektů řediteli, kteří s uvedeným tvrzením nesouhlasili, pak obvykle kolem pětiny ředitelů uvádí, že v oblasti vzdělávacích projektů ocení pouze radu.

Oblast podpory	Věk	Délka praxe	Velikost školy	Velikost zřizovatele
Provozní záležitosti				
Internetové připojení	Nejmladší ředitelé: menší potřeba podpory.*	Bez vlivu.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Bez vlivu.
Propagace školy	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Správa budovy školy	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Největší školy: větší potřeba podpory.	Velké obce: větší potřeba podpory.
Správa dalších zařízení	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Největší školy: větší potřeba podpory.	Velké obce: větší potřeba podpory.
Pojištění školy	Nejstarší ředitelé: menší potřeba podpory.*	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.
Pedagogické záležitosti				
Pochopení reforem ve vzdělávání	Mladší ředitelé: větší potřeba podpory	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Bez vlivu.	Bez vlivu.
Sebehodnocení vzdělávání na škole	Mladší ředitelé: větší potřeba podpory	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Malé školy: menší potřeba podpory.	Ředitelé ze středních obcí: největší potřeba podpory.
Tvorba a úpravy ŠVP	Bez vlivu.	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Formulace strategií školy	Mladší ředitelé: větší potřeba podpory	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Malé obce: větší potřeba podpory.
Výběr učebnic	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.	Bez vlivu.
Mezinárodní spolupráce	Mladší ředitelé: větší potřeba podpory	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Malé školy: menší potřeba podpory.	Velké obce: větší potřeba podpory.
Správní řízení	Mladší ředitelé: větší potřeba podpory	Méně zkušení ředitelé: větší potřeba podpory.	Malé školy: větší potřeba podpory.	Bez vlivu.
Vzdělávací projekty	Starší ředitelé: častěji souhlasí s předáním kompetencí.	Nejzkušenější ředitelé: častěji souhlasí s předáním kompetencí.	Malé školy: častěji souhlasí s předáním kompetencí.	Malé obce: častěji souhlasí s předáním kompetencí.

Tabulka 17: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora nejméně potřebná.⁶⁶

8.3.1. Oblasti provozních záležitostí školy, kde je podpora nejméně potřebná

Oblastmi provozních záležitostí školy, kde je podpora řediteli obecně bez zohlednění jejich charakteristik pocítována jako nejméně potřebná, jsou zajištění pojištění školy, zajištění internetového připojení školy, zajištění správy budovy školy a správy dalších zařízení školy (sportoviště, bazén...) a podpora s propagací školy navenek (sociální sítě, webové stránky). Ve všech těchto oblastech se obecná podpora jako velmi potřebná jeví ředitelům jen v 42 až 43 % případů, a to s výjimkou propagace školy, kde ji jako velmi potřebnou vnímá jen přibližně čtvrtina

⁶⁶ *Rozdíl není statisticky významný.

ředitelů. Zároveň se jedná o oblasti, kde ředitelé bez zohlednění dalších charakteristik jako nepotřebnou podporu vnímají v přibližně pětině až čtvrtině případů.

Statisticky významný vliv na odpovědi ředitelů nalezneme v oblastech, kde je potřeba podpory nejmenší, jen u charakteristik – velikost školy a velikost zřizovatele školy. Ředitelé z menších škol o více než 10 procentních bodů častěji považují za velmi potřebnou podporu při propagaci školy navenek, a to v přibližně třetině případů. Velké školy častěji považují za velmi potřebnou podporu při správě budovy školy a dalších zařízení školy, zde rozdíl u velkých škol a u škol z velkých obcí činí také přibližně 10 procentních bodů oproti ředitelům z malých škol a malých obcí. Množství ředitelů z velkých škol a velkých obcí, kteří volí možnost *velmi potřebné*, mírně přesahuje polovinu respondentů ve vzorku.

8.3.2. Oblasti pedagogických záležitostí školy, kde je podpora nejméně potřebná

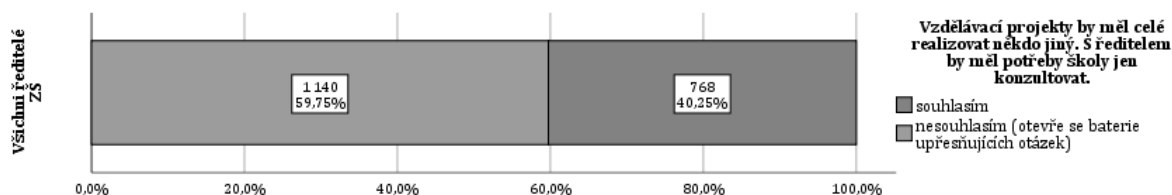
Jako úplně nejméně potřebnou pocítují ředitelé potřebu podpory s výběrem učebnic. Uvedenou formu podpory považuje za potřebnou jen přibližně čtvrtina ředitelů. V ostatních oblastech, jako jsou formulace strategií, vizí a dlouhodobých záměrů školy, pomoc se správním řízením, které škola vede, podporu s mezinárodní spoluprací (Erasmus, eTwinning...), pomoc se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole, s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu a s pochopením reformy ve vzdělávání, považují ředitelé podporu za potřebnou ve dvou třetinách až třech čtvrtinách případů a za velmi potřebnou ve více než pětině případů, v oblasti pomoci s tvorbou a úpravami se školního vzdělávacího programu dokonce v téměř třetině případů.

V oblastech, kde mezi odpověďmi ředitelů panují rozdíly, platí, že mladší a začínající ředitelé vyjadřují potřebu podpory častěji než jejich zkušenější a starší kolegové. Ředitelé z menších škol častěji považují za potřebnou podporu v oblastech, která souvisí se školní administrativou (tvorba a úprava školního vzdělávacího programu, formulace strategií školy, správní řízení), zatímco ředitelé z větších škol vyjadřují častěji větší potřebnou míru podpory v oblastech souvisejících se vzděláváním na škole (zavádění nových metod výuky, sebehodnocení výsledků vzdělávání na škole, mezinárodní spolupráce).

Zejména v oblastech, kde je potřeba podpory nejméně potřebná, pozorujeme jev, kdy ředitelé ze škol z obcí z prostředního kvantilu (středně velkých obcí) vyjadřují potřebu podpory častěji než jejich kolegové z ostatních kvantilů, a to v oblastech zavádění nových metod výuky, sebehodnocení výsledků vzdělávání na škole a sdílení dobré praxe mezi učiteli ze školy a učiteli z ostatních škol.

8.3.3. Vzdělávací projekty

S tvrzením, že by vzdělávací projekty měl celé realizovat někdo jiný a s ředitelem by potřeby školy měly být pouze konzultovány, nesouhlasí 59,8 % ředitelů. (Graf 67) Procento nesouhlasících ředitelů jen ve výjimečných případech klesá mírně pod 50 % a obvykle stoupá nad 60 %.



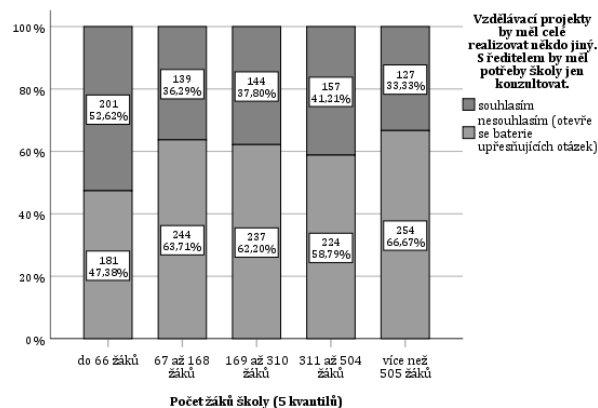
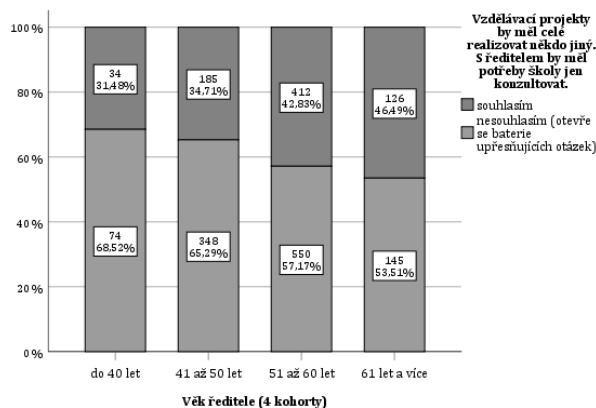
Graf 67: Preference ředitelů v oblasti vzdělávacích projektů (celkově).

Častěji s tvrzením souhlasí starší ředitelé než ředitelé mladší. (Graf 68) Procento souhlasu s každou věkovou kohortou starších ředitelů narůstá od 31,5 % k 46,5 % (rozdíl 15 procentních bodů). S tvrzením také častěji souhlasí ředitelé z malých škol. Ředitelé z prvního kvantilu nejmenších škol do 66 žáků souhlasí s tvrzením v 52,6 % případů, zatímco ostatní souhlasí o 10 až 20 procentních bodů méně často. Obdobně častěji s tvrzením souhlasí ředitelé ze škol zřizovaných menšími obcemi. (Graf 69)

Realizovat by vzdělávací projekty měla podle téměř poloviny ředitelů státní instituce na úrovni okresu, případně podle více než třetiny ředitelů obec či jejich svazek. (Graf 8) Ředitelé by dvakrát častěji svěřili vzdělávací projekty do rukou soukromých či neziskových organizací (8,6 % ředitelů) než do rukou obcí (4,1 % ředitelů). Názory se při zohlednění různých charakteristik ředitelů příliš neliší. Významně častěji by vzdělávací projekty do rukou státní instituce na úrovni okresu svěřili nejstarší ředitelé a ředitelé z nejmenších škol, a to zejména na úkor svěřeni této kompetence vlastní škole.

S tvrzením, že vzdělávací projekty by měl celé realizovat někdo jiný, s ředitelem by potřeby školy měl pouze konzultovat, nesouhlasí 1 140 ředitelů (59,8 % respondentů). Nesouhlasící ředitelé byli požádáni, aby své odpovědi upřesnili a aby tedy rozhodli, zda by orgán podpory měl v daných fázích investičního projektu činnost vykonávat pro školu, nebo vykonávat za sebe, nebo škole na požádání jen poskytnout radu.⁶⁷

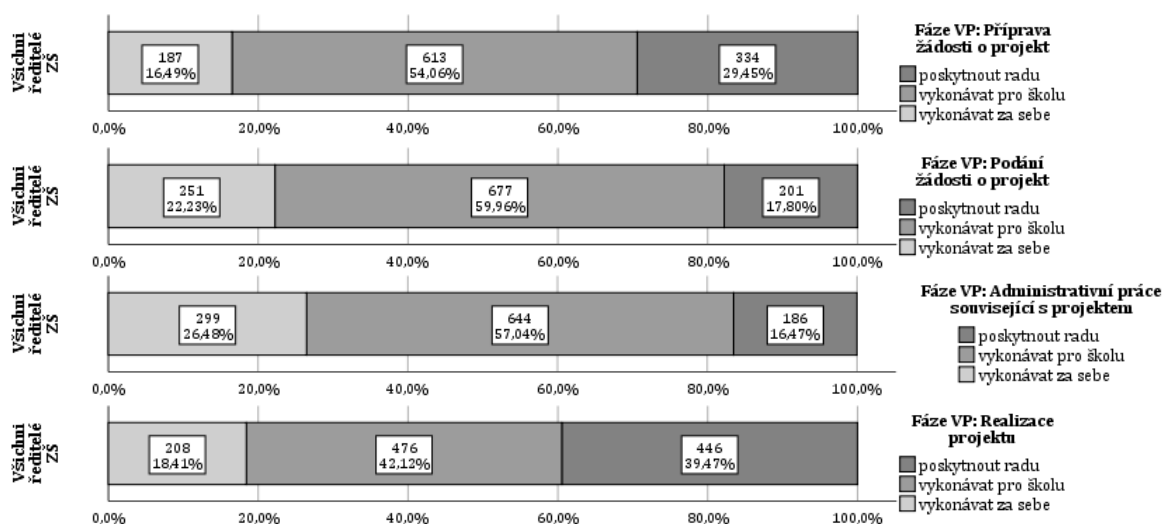
⁶⁷ Vykonávat pro školu znamená, že odpovědnost za projekt nese škola včetně všech práv a rizik, orgán podpory jen vykonává některé z uvedených činností pro školu, aby je nemusel vykonávat např. ředitel, kdežto vykonávat za sebe znamená, že orgán podpory je sám nositelem projektu s riziky a právy a se školou její potřeby jen konzultuje.



Graf 68: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti vzdělávacích projektů (podle věku – 4 kohorty).

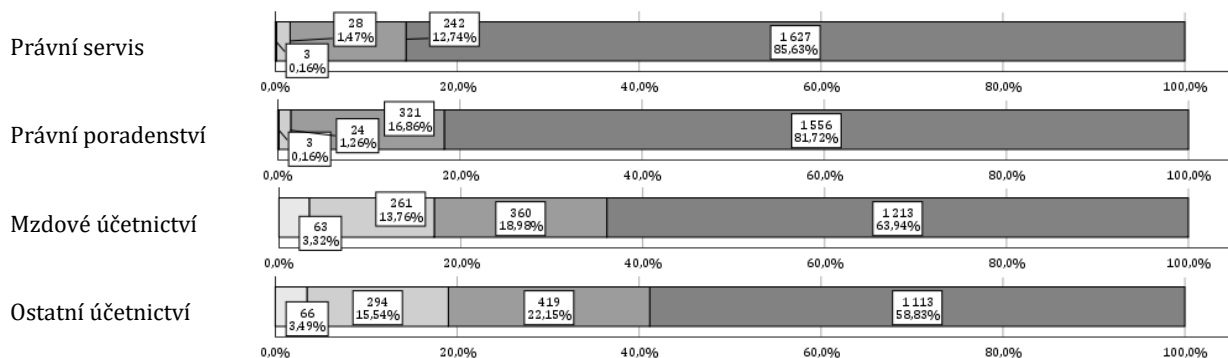
Graf 69: Ředitelé ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti vzdělávacích projektů (podle velikosti školy – 5 kvantilů).

Ředitelé ve všech fázích projektu – při přípravě žádosti o projekt, při podání žádosti o projekt i při administrativních pracích souvisejících s projektem – většinou uvádějí, že preferují od orgánu podpory poskytnutí odbřemenění od zejména administrativních úkonů, ale přejí si své kompetence a odpovědnost si ponechat (volí možnost *orgán podpory bude vykonávat pro školu*). Nejčastěji si chtějí zcela sami vzdělávací projekt připravovat, naopak nejčastěji by volilo možnost plně předat své kompetence ve fázi administrativních prací souvisejících s projektem, ty jsou však v praxi svázány s realizací projektu, kteroužto fázi chce mít téměř 40 % ředitelů plně ve svých rukou jen s možností o podporu požádat, budou-li ji potřebovat. Potřebu podpory s administrací projektu (vykonávat pro školu) volí významně častěji nejstarší ředitelé a ředitelé z nejmenších škol.

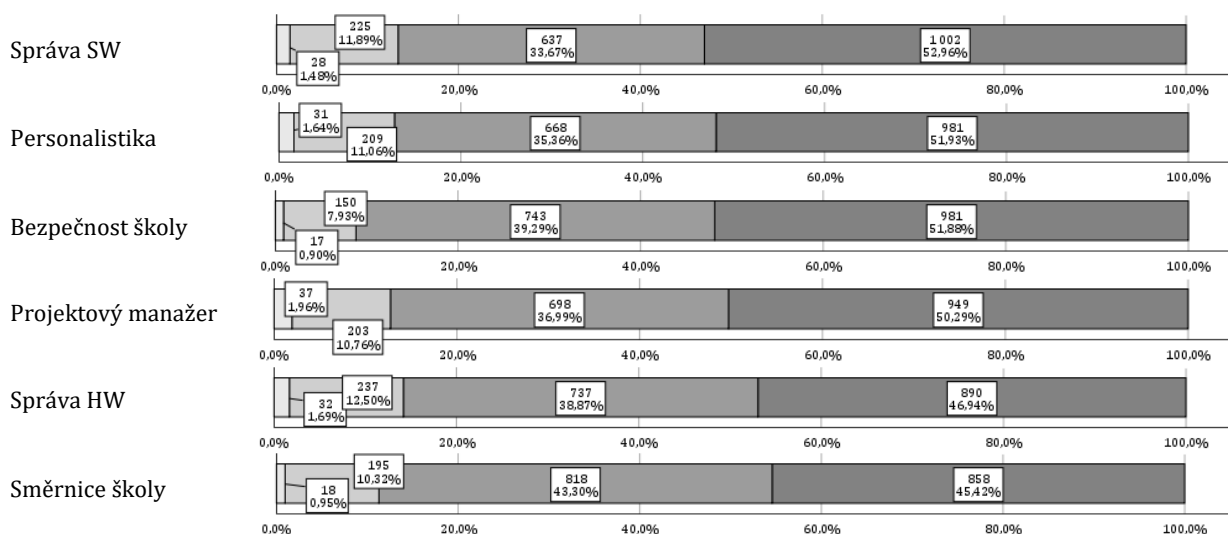


Graf 70: Preference ředitelů ve fázích vzdělávacího projektu (celkově).

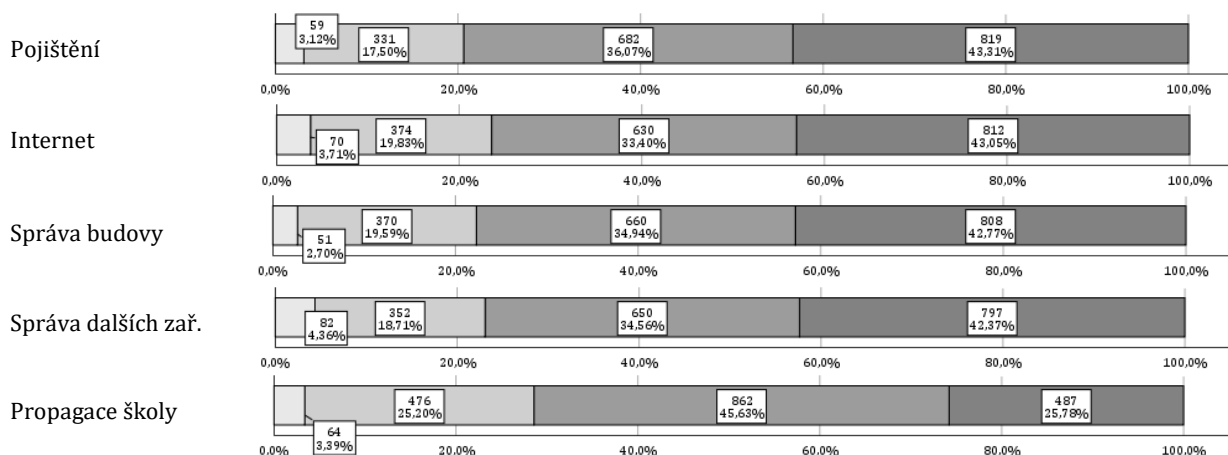
Provozní záležitosti, kde je podpora velmi potřebná



Provozní záležitosti, kde je podpora spíše potřebná



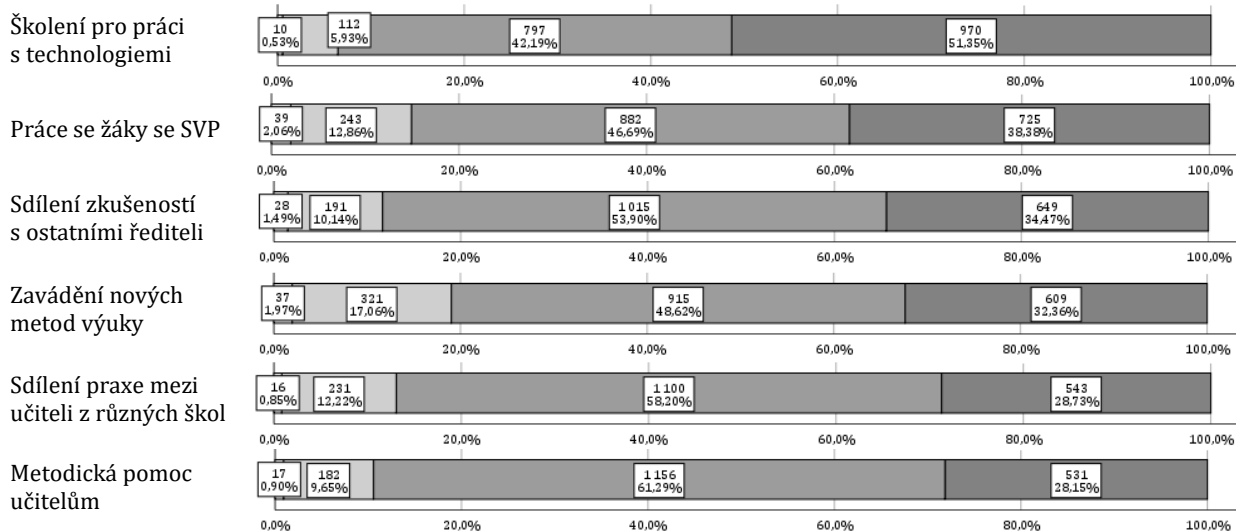
Provozní záležitosti, kde je podpora nejméně potřebná



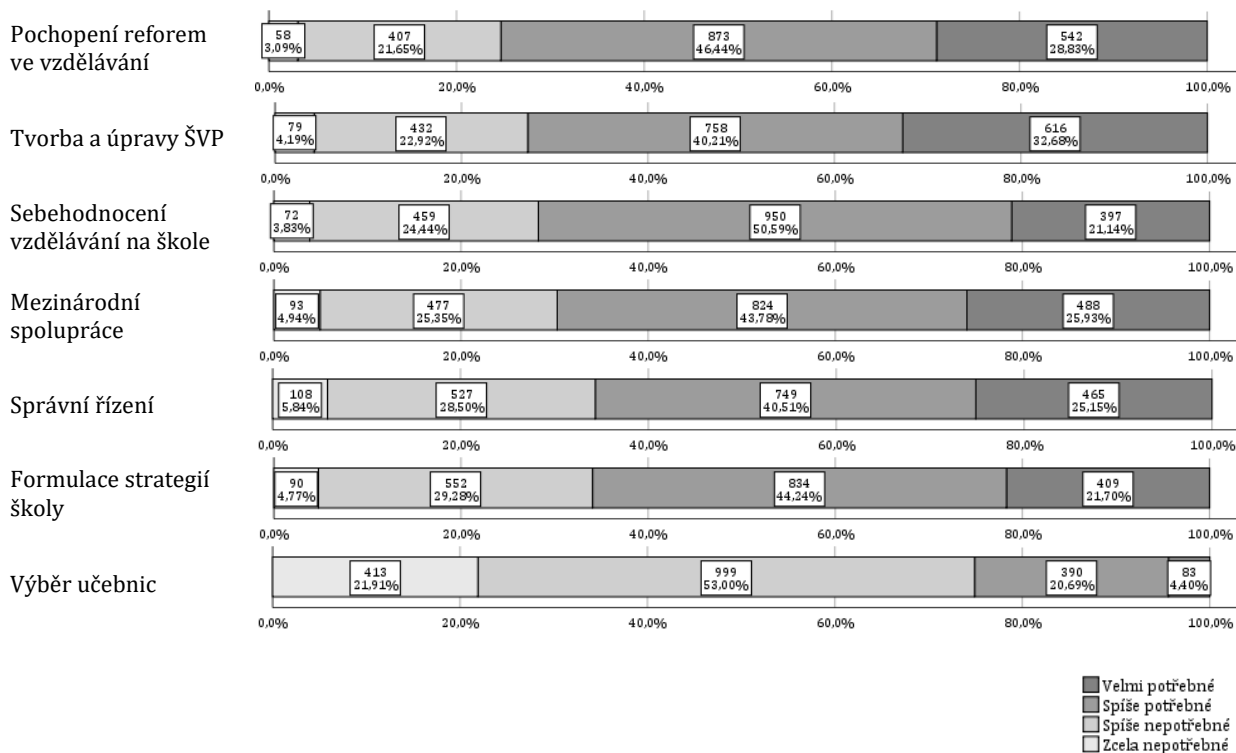
Velmi potřebné
 Spíše potřebné
 Spíše nepotřebné
 Zcela nepotřebné

Graf 71: Oblasti provozních záležitostí školy rozdělené podle míry řediteli vnímané potřebnosti podpory (celkově).

Pedagogické záležitosti, kde je podpora spíše potřebná



Pedagogické záležitosti, kde je podpora nejméně potřebná



Graf 72: Oblasti pedagogických záležitostí školy rozdělené podle míry řediteli vnímané potřebnosti podpory (celkově).

9. Scénáře možné podpory

Významným limitem přemýšlení o podpoře ředitelů českých základních škol je nejasnost jejich role. Citelně chybí standard profese ředitele (viz např. Stuchlíková a kol. 2017). V následujících doporučeních proto vycházím ze standardu role ředitele vymezeného v teoretické části této práce jako ředitele pedagogického, jehož stěžejní náplní práce je pedagogické vedení školy, a z odmítnutí dvojjediné role ředitele školy jako ředitele zároveň pedagogického a zároveň provozního. K uvedeným východiskům ve scénářích zohledňuji zejména názory a potřeby ředitelů zjištěné v provedeném dotazníkovém šetření dále doplněné o rozhovory s aktéry (viz kapitola o metodologii), o inspiraci příklady z praxe (zejm. Škubalová 2019) a jsem si vědom dříve jinými autory na podkladě jejich vlastních výzkumů, zkušeností a úhlů pohledu formulovaných doporučení (ČŠI 2019; EDUin 2018; Federičová 2019; Kartous 2017; Kleskeň a Podpiera 2010; Krajčová et al. 2019; Lazarová et al. 2015; OECD 2015; Stuchlíková a kol. 2017; Trojan 2015; 2019a; Trojanová 2014).

9.1. Východiska pro scénáře

Ředitelé, jak vyplývá z dotazníkového šetření, preferují v případě nutnosti si vybrat roli pedagogického ředitele. Na roli pedagogického ředitele se cítí dobře připraveni a jsou ochotni se vzdát role provozního ředitele ve prospěch někoho jiného. Obecně se ředitelům však příliš nelíbí představa, že by mělo dojít ke sloučení provozní správy jejich školy s jinou nedalekou školou, a že by tak sloučené školy měly jednoho společného provozního ředitele, přestože by pedagogický ředitel zůstal každé škole svůj.

Ředitelé obecních základních škol se také většinou domnívají, že by zřizovatelem základního školství měla nadále zůstat obec, ale jednoznačný postoj nezaujímají k roli zaměstnavatele pedagogického ředitele. Obec by si však podle většiny ředitelů neměla zachovat dosavadní dominantní vliv na výběr pedagogického ředitele. Toho by v ideálním případě měla jmenovat výběrová komise s převahou odborníků. Zato u provozního ředitele se většina ředitelů domnívá, že by zaměstnavatelskou kompetencí měla disponovat obec. Ředitelé škol se v případě ostatních vytipovaných profesí domnívají, že by jejich zaměstnavatelem měla být sama škola.

Podpora v provozních záležitostech je obecně vnímána častěji jako potřebnější než podpora v oblasti pedagogických záležitostí. Jako nejvíce naléhavá je potřeba vnímána v oblasti práva – právních služeb a právního poradenství – a v oblasti investičních projektů, které by podle většiny ředitelů měl realizovat někdo jiný než oni. Obdobně v oblasti veřejných zakázek je většina ředitelů ochotna se plně vzdát svých kompetencí i souvisejících financí. V oblasti provozních záležitostí ředitelé vidí jako orgán podpory převážně obec, zatímco v oblasti pedagogických záležitostí spíše

jako orgánu podpory důvěřují státní instituci na úrovni okresu. S ohledem na různé charakteristiky ředitelů lze uvedená tvrzení zobecnit minimálně na celý vzorek ředitelů v průzkumu.

9.2. Scénář podpory pro oblasti provozních záležitostí školy

Zřizovatelem základního školství jsou nadále obce, které aktivně a rozsáhle přejímají starosti o provozní záležitosti škol. Budova a další zařízení školy jsou ve vlastnictví obce. Obce kompletně připravují a realizují zejména velké a se vzdělávacím procesem nesouvisící investiční projekty i souvisící veřejné zakázky. S veřejnými zakázkami, které nesouvisí s uvedenými investičními projekty, typicky nezhodnocují budovu školy a její zařízení, obce škole poskytují plnou administrativní podporu, zejména, vyžaduje-li závazný předpis zřizovatele provedení zadávacího řízení i při hodnotě veřejné zakázky spadající jinak do výjimky ze zadávání pro veřejné zakázky malého rozsahu.

Provozní záležitosti školy má na starosti provozní ředitel, který je při splnění způsobilostních výběrových kritérií vybírán zřizovatelskou obcí a poté se stává zaměstnancem obecního úřadu⁶⁸. Náklady na plat provozního ředitele jsou alokovány přímo do rozpočtu obce ze státního rozpočtu za předpokladu, že správní působnost provozního ředitele splňuje definovaný rozsah (typicky například počet žáků jím spravovaných škol). Plat provozního ředitele je stanoven centrálním právním předpisem, neodvídá se od rozsahu jeho působnosti a odpovídá vysoké manažerské pozici ve vedení podniku.

Od rozsahu správní působnosti provozního ředitele se od určité hranice odvíjí až prostředky určené na zajištění dalších služeb provozní podpory, typicky služeb projektového manažera, správce počítačové sítě a ICT školy, ekonoma, účetní nebo právníka⁶⁹ či advokáta. Tyto prostředky již nejsou vázány na zaměstnání osoby v „kanceláři provozního ředitele“ obecním úřadem, ale mohou sloužit pro posílení jiných částí obecního úřadu, které budou škole poskytovat např. účetní služby, nebo na outsourcing těchto služeb a zároveň je bude obec využívat i jinak.⁷⁰

⁶⁸ Ředitelé škol by zřejmě preferovali, kdyby měla každá škola svého provozního ředitele a své další provozní zaměstnance, neboť se staví spíše rezervovaně ke slučování provozní správy své školy s jinými školami. S ohledem na zřejmou neehospodárnost a neefektivitu preferovaného přístupu ve struktuře českých malých škol jsem se ve scénáři přiklonil k lince, v níž je zaměstnavatelem provozního ředitele obec (preferuje dominantní počet ředitelů) a slučování provozní správy probíhá na úrovni obcí dobrovolně za podpory a s motivací státu.

⁶⁹ Vzhledem k akutnosti vyjadřované potřeby podpory a úzké souvislosti se vzdělávacím procesem je právní poradenství zahrnuto i do scénáře podpory pedagogických záležitostí školy. Zde scénář cílí především na jiné aspekty práva, např. pracovního práva, a na právní zastupování před soudy.

⁷⁰ Budou to tedy účelově nevázané finanční prostředky rozdělované např. skrze rozpočtové určení daní. Alokace těchto prostředků formou RUD představuje riziko neúčelného využívání těchto prostředků.

Prostředky určené na investice do vzdělávací infrastruktury jsou poměrově alokovány zejména přímo do rozpočtů obcí, případně je obce čerpají z k tomu určených programů veřejné finanční pomoci.⁷¹ Aby byla podpořena tvorba kapacit pro správu vzdělávací infrastruktury na úrovni i malých obcí, jsou obce nástroji veřejné politiky motivovány ke zřizování společných obecních úřadů (Jüptner et al. 2019) například zvýhodněnými koeficienty při alokaci prostředků do správy vzdělávací infrastruktury skrze rozpočtové určení daní či skrze účelovou veřejnou finanční pomoc. Motivačním prvkem je už samotné státní financování provozního ředitele a dalších zaměstnanců svázané s velikostí správního obvodu provozního ředitele. Společné obecní úřady pak nemusí být funkčně omezeny pouze na spolupráci v oblasti vzdělávání, ale pro efektivnější vynakládání zdrojů a využívání kapacit i v dalších oblastech.⁷² Provozního ředitele by v takovém případě tedy nezaměstnávala každá obec svého, ale obce zřizující společný obecní úřad by se na osobě provozního ředitele musely dohodnout.

Ředitelé v oblasti provozních záležitostí školy obecně preferují podporu ze strany obce, respektive se domnívají, že by příslušné činnosti, které s provozními záležitostmi souvisí, měla vykonávat obec. Logický názor korespondující se zřizovatelskou rolí obcí vůči školám, která by obcím podle ředitelů měla zůstat zachována, naráží na praktické překážky účinné podpory školám ze strany obcí v provozních záležitostech. V české roztržštěné municipální struktuře totiž existuje více než 2000 zřizovatelů základních škol, kteří nedisponují kapacitami pro jejich podporu – odbornými ani administrativními. (Masopustová a Jüpter 2019; MŠMT 2019a)

Obce si v uvedeném scénáři zachovávají své zřizovatelské kompetence i zaměstnavatelské kompetence vůči pedagogickému řediteli a nad rámec současného stavu zřizují (společný) orgán podpory (správy) školy, díky kterému jim stát na provoz vzdělávací infrastruktury přispívá kumulativně více než nyní. Ředitelé jsou v uvedeném scénáři sice připraveni o část prostředků v rozpočtu škol určených na rozvoj školy včetně kompetence o využití těchto prostředků rozhodovat, nikoli však na činnosti a materiál přímo související se vzdělávacím procesem, ale získají podporu v právních záležitostech a jsou také odbřemeněni od starostí s provozní správou

Alokace formou „účelových transferů“ naopak nese rizika nestálosti finančních prostředků pro příjemce a administrativní náročnost žádání o prostředky a vykazování jejich řádného využití.

⁷¹ Do rozpočtu škol jsou alokovány jen prostředky na vzdělávací projekty a zajištění činností a materiálu přímo souvisejícího se vzdělávacím procesem. Z výsledků dotazníkového šetření se zdá, že je tato varianta řediteli škol preferovaná, ale zasluhuje dalšího zkoumání.

⁷² Vzhledem k tomu, že prostředky na rozvoj školy jsou alokovány do rozpočtu obce, disponuje obec plnou volností při jejich využití, které jí ale administrativně zajistí (společný) obecní úřad. Malé obce s malými školami budou mít i přes zvýhodňující koeficienty méně peněz na investice než větší obce s většími školami, ale obcím se společným obecním úřadem by nic nemělo bránit v prohloubení spolupráce formou společného využívání prostředků, nehledě k tomu, že díky společnému obecnímu úřadu šetří transakční náklady. Za úvahu a další rozpracování by stála i varianta vlastních zdrojů společného obecního úřadu (resp. tedy dobrovolného svazku obcí).

školy a související administrativou, a to včetně administrativy související s rolí zaměstnavatele (personalistika), s účetnictvím nebo se starostí o budovu školy a další zařízení. Stát by v uvedeném scénáři měl za relativně nízké náklady, v porovnání s potřebnými náklady na rozvoj jednotlivých škol a malých obcí, získat kvalitní správu vzdělávací infrastruktury a obecně efektivnější a hospodárněji vykonávanou samosprávu, kterou financuje. Cílenou podporou meziobecní spolupráce stát přispívá k efektivnímu výkonu veřejné správy celkově, nejen v oblasti managementu školství, který však s ohledem na svůj neutěšeně přetížený stav může být prvním krokem k racionalizaci výkonu veřejné správy (s odkazem na hospodárnost a účelnost vynakládání veřejných prostředků a kvalitu výkonu veřejné správy).

Při formulaci uvedeného scénáře byly zahrnuty přesuny řídicí kompetence mezi obcemi, například k obcím pouze III. typu, u nichž jsou kapacity pro správu vzdělávací infrastruktury stále diskutabilní⁷³, reforma umožňující provozní svazkování samotných škol, ke které jsou ředitelé navíc skeptičtí, i přesun řídicí kompetence zpět na stát, u kterého varianty lze očekávat odpor jak ředitelů, tak obcí. Naopak byl zvolen scénář, který odpovídá postojům ředitelů škol i dlouhodobě odmítavému přístupu samospráv k omezování svých kompetencí, a zároveň ale i k oktrojovanému tlaku na slučování.

9.3. Scénář podpory pro oblasti pedagogických záležitostí školy

Zaměstnavatelskou kompetenci vůči pedagogickému řediteli vykonává obec. Ovšem již to není obec, kdo má ve výběru pedagogického ředitele školy dominantní slovo. Ředitele vybírá výběrová komise složená převážně z odborníků na vzdělávání a řízení vzdělávání.⁷⁴

Úkolem pedagogického ředitele je vést ve škole vzdělávací proces, komunikovat s veřejností a v komunikaci s provozním ředitelem, který *de facto* zastupuje zřizovatele, zajišťovat i vhodné materiální podmínky pro výkon vzdělávání na škole. Od praktických záležitostí provozní správy školy je ale oproštěn. Na starost má pouze projekty, které souvisí se vzdělávacím procesem, mezinárodní spoluprací či dalšími vzdělávacími aktivitami školy, jako jsou zájmové činnosti, další vzdělávání pedagogů, doučování, sociální a prevenční aktivity apod. Manažersky řídí pedagogické i nepedagogické pracovníky podílející se na vzdělávacích a sociálních aktivitách školy. Jako

⁷³ Snaha by patrně narazila na odpor většiny současných zřizovatelů, taktéž je otázka, zda obce III. typu o centralizaci stojí.

⁷⁴ Uvažovat lze i o variantě, kdy výběrová komise doporučí ideální kandidáty, z nichž si obec následně pedagogického ředitele vybere. [Jsem si vědom, že zájem o pozice ředitelů v dnešní době výběr z mnoha kandidátů spíše neumožňuje. (ČŠI 2018a)]

manažer je také odpovídajícím způsobem ohodnocen.⁷⁵ Základ jeho role je přesto v pozici leadera vzdělávacího procesu.

Se vzdělávacími projekty pro rozvoj školy řediteli poskytuje zejm. administrativní podporu zřizovatelská obec, stejně jako s ostatními povinnostmi v oblasti provozních záležitostí souvisejícími s výkonem vzdělávání a jeho zajištěním, jako jsou účetnictví či personalistika spojená s rolí zaměstnavatele. Metodickou i praktickou podporu v oblastech skutečně pedagogických záležitostí školy pak řediteli a škole poskytuje střední článek podpory zřízený státem přibližně na úrovni správního okresu.⁷⁶

Střední článek zajišťuje především právní poradenství v oblasti školského práva a související školení, ale také obecně vyvíjí aktivní metodickou činnost a podporu sdílení dobré praxe mezi školami například formou meziškolních („okresních“) předmětových kabinetů. Za uvedenými účely zaměstnává i projektového manažera, který je využíván jak okresně, tak skupinami škol pro žádání o prostředky na vzdělávací projekty a jejich realizaci.

Metodici⁷⁷, které střední článek zaměstnává, jsou primárně vybraní učitelé a pedagogičtí ředitelé z okresu, kteří část svého úvazku neučí, ale metodicky vedou ostatní, pomáhají jim s inovacemi či implementací vzdělávacích reforem. (Obst 1999) Neméně důležitým úkolem středního článku – státní instituce na úrovni okresu – kromě překlady požadavků centra školám, je transfer informací i směrem do centra.

Ředitel v uvedeném scénáři dále disponuje autonomií v personálních otázkách i v nakládání s rozpočtem školy. Rozpočet školy je však pokrácen o prostředky, které jsou alokovány do rozpočtu obcí pro zajištění správy vzdělávací infrastruktury. Na provozní správu školy, zejména investiční akce, má ředitel vliv pouze poradní. Pro obce se v uvedeném scénáři z hlediska vlivu na proces vzdělávání nic nemění. Dále jsou obce zaměstnavatelé pedagogického ředitele, jen na jeho výběr nemají dominantní vliv. Stát v uvedeném scénáři získává cestu ke školám, kterou využívá pro transfer informací oběma směry, i prodlouženou ruku, kterou využívá pro usměrňování a metodické vedení dále plně autonomních škol.

⁷⁵ V úvahu připadá možnost zavést bonifikační koeficient pro prostředky obce na mzdu řediteli vázané na velikost školy, a motivovat tak obce nejen k *de facto* provoznímu slučování škol, ale i k racionalizaci kapacit pedagogického vedení škol.

⁷⁶ Při zřizování „středního článku podpory na úrovni okresu“ je třeba zohlednit velikost okresů. Jedním z neduhů bývalých školských úřadů byla rozdílná schopnost plnit svoji podpůrnou a vyrovnávací funkci z důvodu rozdílné velikosti okresů, a tedy velmi rozdílné velikosti rozpočtu a s ním souvisejících možností. (Bouda 2019)

⁷⁷ V tomto scénáři je otázkou, k níž dotazníkové šetření nezjišťovalo postoj ředitelů, zda by státní instituce na úrovni okresu neměla být také zaměstnavatelem dalších profesí, které jsou pro život školy důležité, jako jsou např. psychologové. Variantně by zaměstnavatelskou kompetenci k nim mohla zajišťovat zřizovatelská obec ve stejném módu a se stejnou státní podporou, jako by zajišťovala provozního ředitele.

9.4. Shrnutí a implikace pro uvažování o středním článku podpory

S ohledem na zjištění dotazníkového šetření mezi 1 908 řediteli českých obecních základních škol (Kapitoly 7 a 8) a s ohledem na realitu českého školství ilustrovanou v Kapitolách 4 a 5 pracují formulované scénáře podpory ředitelů základních škol se dvěma vzájemně se doplňujícími formami středního článku podpory. Pro uvažování MŠMT o obsahu role chystaného středního článku podpory škol (Veselý et al. 2019) tak zjištění této práce uvedená do kontextu praxe řízení české vzdělávací soustavy představují možnou inspiraci ke směru, jímž by bylo vhodné se vydat. (Viz Schéma 3.)

K podpoře v oblasti správy provozních záležitostí školy by mělo být přistoupeno prizmatem nikoli úzce školské politiky, ale komplexním prizmatem politiky veřejné, a to formou experty doporučeného posílení meziobecní spolupráce (Jüptner et al. 2019; Peková et al. 2019) a její podpory. Neboť jsou obce zřizovatelé základních škol, jsou přirozeně také tím subjektem, který by jim s provozními záležitostmi měl poskytovat podporu, přičemž tato podpora by měla v některých ohledech znamenat až převzetí povinností správce školy na svá bedra tak, aby vedení školy mělo čas a energii na provoz a rozvoj svého základního poslání, kterým je vzdělávání. Obce této podpory ovšem musí být nejdříve schopny. S ohledem na nevoli ke slučování tak přichází v úvahu především aktivní podpora státu meziobecní spolupráci, zejména dobrovolným svazkům obcí a společným obecním úřadům (viz shrnutí v Peková et al. 2019, s. 344–374). Naopak k podpoře v oblasti pedagogických záležitostí školy by měl stát přistoupit s inspirací na přelomu tisíciletí zrušenými školskými úřady (Černý 2019) a podporu v oblasti rozvíjení a procesu vzdělávání, jehož parametry a požadavky na nějž stát určuje, poskytovat sám přímo v místě.

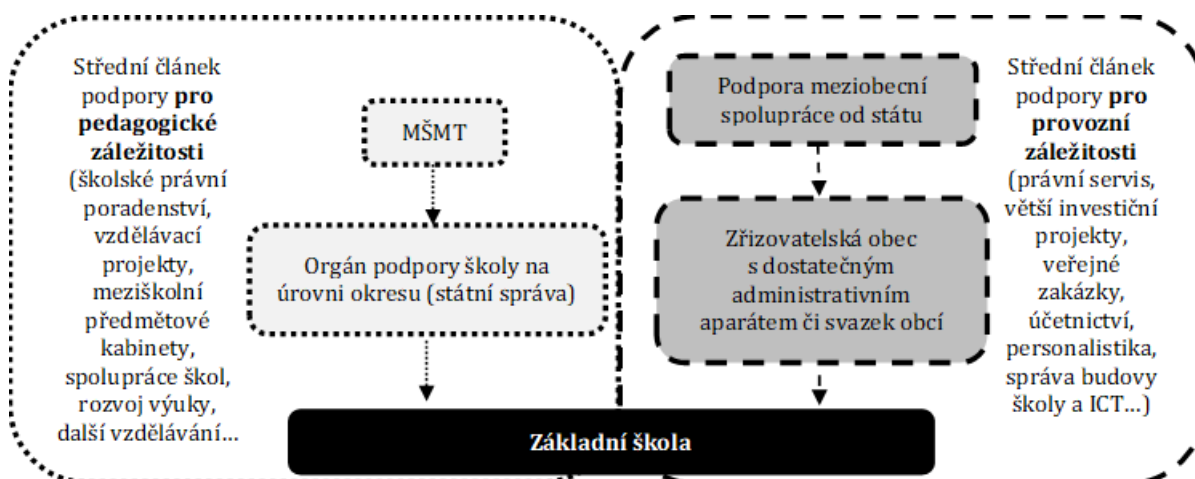


Schéma 3: Model podpory základních škol skrze střední článek – orgán podpory škol. (Zdroj: Autor.)

10. Diskuse

V práci se zaměřuji na pozitivní efekty, které pedagogické vedení školy ztělesněné pedagogickými řediteli potenciálně může mít na kvalitu vzdělávání v českých školách. Záměrně opomím další faktory, které na kvalitu vzdělávání mohou mít vliv, nebo tyto faktory zmiňuji jen okrajově v souvislosti s vlivem pedagogického vedení. Doplnit je třeba ale také skutečnost, že ne všechny studie měřící vliv pedagogického vedení na studijní výsledky žáků prokážou významný efekt (Heaven a Bourne 2016). Studie obvykle postupují metodou dotazníkového šetření mezi řediteli či pedagogy, žáky a dalšími, při němž pokládají otázky o náplni práce ředitele, klimatu školy apod. Odpovědi kvantifikují a vytvoří příslušný index (např. *instructional leadership index*), jehož hodnoty porovnávají s výsledky studentů v testech.

Data, která v teoretické části využívám, je proto nutno vnímat jako indikátory, nikoli jako jedinou pravdu. Studie využívají různé metodické postupy pro výpočty a různé konstrukce pro uváděné koeficienty, vzorky respondentů se obvykle liší, nikdy se nejedná o cenzy, a zatímco některé studie jsou primární (Minckler 2014), jiné jsou dokonce metastudiemi (např. Marzano et al. 2005).

Porovnávání dat a „čísel“ z různých studií je velmi obtížné a slouží jako indikace stavu zejména právě ve chvíli, kdy se na trendu či normativním popisu stavu shoduje studií více. Snažím se proto vždy pro svá tvrzení více různých zdrojů uvádět. K opatrnosti při vnímání vyzývám zejména u ekonomických ukazatelů, které uvádím jen kvůli komplexnímu pohledu na dopady kvality vzdělávání, k němuž velmi obtížnou ekonomizaci dopadů vzdělávání nelze opomenout.

Vzhledem k zaměření práce na ředitele jakožto pedagogické vedoucí školy opomím důležité atributy ředitelů, společně s nimiž může být teprve dosaženo pozitivních efektů v takové míře, ve které předpokládá teoretická literatura a praktické příklady. Jen okrajově zmiňuji vlivy nastavení a podpory distributivního leadershipu ve škole, středního managementu školy a systémového leadershipu, (Fullan 2015; 2009) které jsou však taktéž důležitým faktorem kvalitního pedagogického vedení, jak je v práci uvedeno, ale nerozvíjeno.

Nebylo by tedy korektní tvrdit, že pouhé odbřemenění ředitelů od administrativy a povinností, které nesouvisí s pedagogickým vedením školy, či poskytnutí podpory v jejich práci, způsobí, že se kvalita vzdělávání v českých školách začne dramaticky zlepšit. V diskusi bych proto rád zmínil také důležitost kvalitní přípravy ředitelů na jejich roli, neboť index formálního vzdělání ředitelů je pro Českou republiku v evropském srovnání nelichotivý a řadí nás na 21. místo z 23 sledovaných zemí jen těsně před Litvou. Sami ředitelé nedostatky vnímají a v porovnání s kolegy z Evropské unie pociťují mnohem větší potřebu dalšího rozvoje v oblastech pedagogického vedení školy, zejména v oblasti rozvíjení spolupráce mezi učiteli a v řízení lidských zdrojů. Více než dvojnásobně oproti kolegům z Evropské unie pociťují potřebu dalšího vzdělávání v oblasti

poskytování zpětné vazby a pozorování výuky ve třídě. (Federičová 2019) 32 % ředitelů (k roku 2013) nikdy neabsolvovalo vzdělávací program zaměřený na vedení učitelů, což je druhé největší číslo po Portugalsku (45 %). (OECD 2014) I Česká školní inspekce považuje za problém, že se ředitelé vzdělávají především v oblasti právních norem, kdežto na vzdělávání v oblasti pedagogického vedení jim nezbývá čas. (ČŠI 2019)

Problém ale také je, že ředitelé nejsou zřizovateli vybíráni primárně jako dobří pedagogičtí vedoucí školy, ale přinejlepším jako dobří provozní ředitelé. (ČŠI 2018a). Zřizovatelé pedagogické vedení školy ve vztahu k řediteli ani neakcentují. Akcentuje jej ve své práci sice ČŠI, ale ta nemá na výběr ředitele, natož na jeho hodnocení dominantní vliv. (Trojan 2015) Dominantní vliv mají zřizovatelé, kteří obvykle nemají žádnou odbornost pro výběr dobrého pedagogického vedoucího školy. (ČŠI 2018a) Nelze se tedy divit, že při vedení školy je řediteli aspekt pedagogického vedení v současné době systematicky stavěn na nižší úroveň než oblast hospodářských, správních a administrativních činností.⁷⁸ (ČŠI 2018b, s. 49)

Kromě připravenosti ředitelů na roli pedagogického ředitele a vhodnosti výběru ředitelů tak lze upozornit také na fenomén akontability škol (Leithwood 2001) a jejího vedení, která je v České republice nedostatečná, zejména v oblasti informační. (Dvořák et al. 2014; Trojan 2019a)

10.1. Diskuse k dotazníkovému průzkumu

Předně je třeba ke zjištěním plynoucím z dotazníkového šetření zdůraznit, že koncepce otázek nepředpokládala snahu ředitelů objektivně posuzovat dotazované skutečnosti, nýbrž cílila na subjektivní pocity a domněnky ředitelů, které mohly být ovlivněné miskoncepty⁷⁹, předporozuměním či aktuálním rozpoložením respondentů. Zejména hodnoty vyjadřující míru potřebné podpory jsou proto pouze indikativní, a s jistotou lze tedy tvrdit pouze to, že ředitelé častěji vnímají jako potřebnou podporu v oblasti provozních záležitostí školy než v oblasti záležitostí pedagogických, podpora v právních záležitostech je řediteli vnímána zdaleka jako nejpotřebnější a nezanedbatelná část ředitelů je ochotna vzdát se svých kompetencí souvisejících s veřejnými zakázkami a investičními projekty.

U veřejných zakázek však zkreslujícím faktorem můžou být jednak zobecnění v dotazníku, které nereflektovalo různě náročné druhy veřejných zakázek s ohledem na limity veřejných zakázek ani různé druhy zadávacích řízení, a jednak také dodatečné limity určené školám jejich zřizovateli. Obdobně mohou být zkresleny odpovědi na otázku o podpoře v oblasti investičních projektů. Viz

⁷⁸ "Ředitelé základních škol upřednostňují oblast ekonomickou před řízením pedagogického procesu." (ČŠI 2018b, s. 84)

⁷⁹ Např. různou představou o obsahu role pedagogického ředitele, byť byla v dotazníku popsána.

odpověď od jedné z respondentek: „Přijatelná je varianta b) a c).⁸⁰ Záleží, o jaký projekt se jedná. Projekty typu Šablony, které nejsou tolik složité, bych vedla podle bodu b). Ovšem projekty se stavebními úpravami, které vyhláší iROP, bych preferovala podle třetího modelu, přece jen nejsem stavař.“

Jisté zkreslení mohlo být způsobeno i výzvou, aby respondenti uváděli přibližné počty obyvatel a žáků, a to proto, aby při vyplňování dotazníku nemusely informace dohledávat a tím se nesnižovala jejich motivace k dokončení průzkumu. Vliv tohoto zkreslení byl minimalizován kategorizací příslušných odpovědí, s nimiž tak není v práci zacházeno jako s kategoriální proměnnou, nýbrž jako s ordinální proměnnou. Vzhledem k podrobně nezmapovanému prostředí škol a jejich zřizovatelů se zjišťování relativně přesných dat od respondentů, které byly teprve následně seskupeny do kohort, jeví i ze zpětného pohledu jako užitečné.

Dotazníkové šetření nezjišťovalo pohlaví respondentů, nelze proto v odpovědích hledat rozdíly mezi ředitelkami a řediteli. Uvedenou charakteristiku neobsahoval ani pilotní průzkum a do šetření otázka již s ohledem na minimalizaci otázek nebyla zařazena, byť je ze zpětného pohledu třeba přiznat, že by otázka nebyla významně více pro respondenty zatěžující a vyhodnocování odpovědí bez ní postrádá důležitý genderový rozměr. Tento rozměr nebyl při formulaci pilotního i tohoto navazujícího šetření zahrnut také z důvodu praktické nevyužitelnosti případně zjištěných rozdílů – tzn. prakticky nepředstavitelného cílení podpůrných opatření zvláště na ředitelky a zvláště na ředitele.

Obdobně nebyla, opomenutím při tvorbě dotazníku, zahrnuta otázka rozlišující „běžné“ základní školy od škol „speciálních“, tzn. od škol zřizovaných podle § 16 školského zákona. Na tyto školy průzkum původně necílil, zasloužily by si vlastní šetření, ale vzhledem ke konstrukci databáze Národního pedagogického institutu nebylo možné tyto školy odlišit. Podobně jako nebylo možné v rezesílce odlišit školy jiných zřizovatelů, které se ovšem povedlo odfiltrvat díky konstrukci otázek dotazníku. V získaných 1 908 odpovědích ředitelů obecních základních škol jsou proto zahrnuty i „speciální“ školy, z nichž část lze díky upřesňujícím otevřeným otázkám odlišit, zřejmě však ne všechny, proto byly do souboru bez rozlišení zahrnuty. I v případě, že jsou potřeby ředitelů „speciálních“ základních škol obecně odlišné od potřeb ředitelů „běžných“ škol, nemělo by dojít k významnému zkreslení, neboť škol zřizovaných obcemi pouze pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bylo ve školním roce 2019/2020 v České republice 36. (MŠMT 2020b)

⁸⁰ Otázka zněla: „Měl by subjekt podpory v níže uvedených fázích investičního projektu [a]) činnost vykonávat pro školu, nebo [b]) vykonávat za sebe, nebo [c]) škole na požádání jen poskytnout radu?“

11. Závěry

„Jsem pedagog, umím a chci řídit pedagogický proces. Nechci být amatérský ekonom a právník bez vzdělání, ale zato s plnou zodpovědností.“ (Respondent)

Pojmová rozrůzněnost diskurzu o ředitelích škol, popsaná v teoretické části práce, ukazuje, že v teorii sice existuje nevyslovená shoda na optimálním obsahu role ředitele školy, ale diskurz postrádá jednoznačný uznávaný pojem spojený s vymezeným obsahem, který by přiřadil náplni práce ředitele současné školy konkrétní obsah odpovídající jeho mnohovrstevné roli a zároveň zdůraznil stěžejní úkol ředitele – pečovat o vzdělávací proces a jeho aktéry ve své škole.

Pojem popisující roli ředitele jako zejména úředníka – *administration* – byl v minulosti postupně nahrazen pojmem *management*, zatímco dnes se do popředí dostává pojem *leadership*. Pojmoslovné změny však akcentují spíše teoretické posuny ve vnímání žádoucí role ředitele (od administrátora k leaderovi pedagogického procesu), než že by vystihovaly nevyhnutelnou komplexitu této role v praxi. Teoretický obsah uvedených pojmů je nadto neustálený a další přívlastky (transformační leadership, instructional leadership...) jej pro účely praxe dále zamlžují. Pokusy o nalezení praktických pojmů se projevují využíváním slov *řízení* či *vedení* školy, kterými se autoři snaží vystihnout obvykle podstatu práce celého vedení školy. Uvedené pojmy však uspokojivě nerozlišují v teorii ustálenou představu o žádoucí a nežádoucí náplni role ředitele školy.

Při bádání tedy nacházíme diskurz ve stavu schizofrenie. Jedna část diskurzu se snaží popsat ideální pozici ředitele, kterou je nyní pedagogický leader. Tento pojem však akcentuje jen jednu, byť nejdůležitější roli v ředitelské profesi a opomíjí další role (manažerskou, politickou, správní...), které jsou i v případě odbřemenění ředitelů škol od nežádoucích činností od profese ředitele v praxi neoddělitelné. Pojem ředitel jako leader je tak, zejména v českém prostředí, ryze teoretický. Druhý diskurz bojuje s přetíženým obsahem profese ředitele školy a s využitím pojmů *vedení* či *řízení* školy se snaží z vnímání obsahu role ředitele odstředit obsah pojmu *administration*, jakožto nežádoucího obsahu, který ředitele odvádí od jejich hlavního poslání, přičemž v sobě nese i odkazy na činnost dalších spolupracovníků ředitele.

Pro účely práce jsem k nenalezení uspokojivého prakticky využitelného pojmu odrážejícího možnosti reality proto v Kapitole 3 na podkladě českých i zahraničních zdrojů vymezil obsah pojmu ***pedagogické vedení školy*** syntetizující zejména obsah pojmů *management* a *leadership* s důrazem na druhý z vyjmenovaných pojmů (viz Schéma 2), neboť právě dobrý a svědomitý *leadership* (*educational leadership*) má významný vliv na klima školy a pedagogického sboru, na studentský i učitelský well-being, na úspěch reforem ve vzdělávání i na úspěch malých

postupných dlouhodobých změn a přijímaných inovací, a tedy v konečném důsledku na vzdělávací výsledky žáků a dopady vzdělávacího procesu na společnost.

Ve vymezeném teoretickém poli jsem následně konstruoval dotazníkové šetření (viz Kapitola o metodologii), které explicitně rozlišovalo praktický obsah role současného ředitele školy na komponenty zahrnuté do žádoucí oblasti pedagogického vedení školy (role pedagogického ředitele školy⁸¹) a oblasti provozních záležitostí školy (role provozního ředitele školy⁸²), které jsou pro optimální náplň práce ředitele přítěží, jak je vymezeno v Kapitolách 4 a 5. S vědomím chystaného zřízení středního článku podpory škol a hledání náplně jeho činnosti jsem po monitoringu současné praxe přistoupil i k zjišťování postojů ředitelů tak, abych k nalezení *raison d'être* středního článku podpory mohl svým šetřením přispět.

Při obecném pohledu na odpovědi ředitelů lze tvrdit, že v oblasti provozních záležitostí ředitelé vyjadřují potřebu podpory mnohem častěji než v oblasti pedagogických záležitostí. Například investiční projekty by celé drtivá většina ředitelů ráda předala orgánu podpory škol. S naprostou jistotou lze toto tvrzení vztáhnout na větší projekty nesouvisející se vzdělávacím procesem typu zateplení budovy. V případě veřejných zakázek je takových ředitelů nadpoloviční většina. Třetina ředitelů by ocenila předání administrativy a obecně starostí s veřejnými zakázkami, ale odpovědnost by si chtěla ponechat. Nejsebejistější jsou v oblasti veřejných zakázek ředitelé z největších měst a z velkých škol, ale i v těchto skupinách převažují ředitelé, kteří preferují plné předání kompetencí v oblasti veřejných zakázek orgánu podpory škol. Vystihující preference ředitelů je citát jedné z ředitelek z otevřené otázky: *„Ředitel by měl plánovat investice dle aktuálních potřeb školy. Vybavení školy apod. zvládne škola sama, ale realizace projektu typu zateplení bych uvítala výhradně od orgánu podpory, škola pouze konzultuje.“*

Všichni ředitelé jednoznačně potřebují podporu v právních záležitostech, většinou také při vedení účetnictví a malé školy a začínající ředitelé i v dalších oblastech. V oblasti pedagogických záležitostí je vnímaná potřeba podpory obecně nižší. Data také naznačují, že potřeba podpory v oblasti provozních záležitostí je největší zejména u nejmenších škol do 66 žáků a byť u větších škol mírně klesá, zůstává výrazně větší ještě u škol do 250 žáků. Následně obvykle klesne podstatně a ustálí se. Data také naznačují, že potřeba podpory v provozních záležitostech začíná u některých oblastí podpory opět stoupat u škol, které navštěvuje přibližně více než 500 žáků. Ředitelů z takto velkých škol však ve vzorku není mnoho, a bylo by tak třeba podrobnějšího

⁸¹ Ředitel, který se věnuje především výuce na škole. Hospituje na hodinách, sleduje výsledky vzdělávání, tvoří učební plány, stará se o rozvoj studentů a pedagogů, formuluje vize školy, spolupracuje s jinými školami a sdílí s nimi dobrou praxi.

⁸² Ředitel, který se věnuje především správě školy. Stará se o rozpočet školy, účetnictví, správu investičních projektů a administraci veřejných zakázek a nákupů, spravuje budovu školy, plánuje její rozšiřování či opravy.

zkoumání. Podrobnější zkoumání by zasluhoval i daty naznačený trend, podle kterého se zdá, že u některých oblastí zejména v pedagogických záležitostech má křivka míry potřeby podpory tvar písmene *U*, když k prostředně velkým školám míra potřeby stoupá a dále pak opět mírně klesá.

Obvykle platí, že jsou to ředitelé ze škol s menšími zřizovatelskými obcemi, kteří vyjadřují častěji potřebu podpory, přičemž trend je u těchto ředitelů obdobný jako u ředitelů z malých škol (měřeno počtem žáků). Podobnost je zřejmě dána skutečností, že zvyšující se počet žáků školy koreluje s počtem obyvatel zřizovatelské obce (Pearsonův korelační koeficient nabývá hodnoty 0,9). Malými zřizovateli jsou v tomto případě obce do přibližně 3 000 obyvatel. Výjimku tvoří správa budovy školy, kterou častěji jako velmi potřebnou označují ředitelé z největších měst a analogicky z největších škol.

Ředitelé z největších i nejmenších škol mají tendenci, podobně jako začínající ředitelé, častěji důvěřovat vlastní škole (popřípadě u začínající ředitelů i obci) a odpovídat, že by určité činnosti či zaměstnavatelské kompetence měla vykonávat právě ona. Poměrně jednoznačně také platí, že starší ředitelé a ředitelé z malých škol častěji než jejich mladší kolegové a kolegové z větších měst vkládají důvěru do státní instituce na úrovni okresu.

Starší ředitelé obvykle vyjadřují menší míru potřebné podpory a častěji by některé činnosti či kompetence předali státní instituci na úrovni okresu. V některých oblastech se takto dále vymyká nejstarší kohorta ředitelů nad 61 let věku, kteří vyjadřují potřebu podpory obecně nejméně často, zejména v oblastech souvisejících s právem, účetnictvím a administrativou, kde naopak největší míru podpory vyjadřují začínající ředitelé. Výjimkou jsou investiční projekty a záležitosti související s informačními technologiemi, kde jsou si nejjistější nejmladší ředitelé, kteří se také obecně častěji cítí jako provozní ředitelé a častěji jimi chtějí být. Zde se charakteristika délka praxe rozchází s charakteristikou věk, neboť začínající ředitelé naopak častěji preferují roli pedagogického ředitele. Paradoxně se tak starší ředitelé častěji než jejich mladší kolegové chtějí vzdát role provozního ředitele školy, ale ve vyjadřování míry potřebné podpory s provozními záležitostmi jsou zdrženlivější.

Zatímco charakteristika *velikost zřizovatelské obce* a *velikost školy* spolu souvisí velmi silně (Pearsonův korelační koeficient nabývá hodnoty 0,9), a uvedené charakteristiky jsou tak téměř zaměnitelné, charakteristiky *délka praxe* a *věk* jsou zaměnitelné jen s opatrností, byť spolu souvisí středně (Pearsonův korelační koeficient nabývá hodnoty 0,57). Data tak potvrzují spojitost mezi věkem ředitelů a délkou jejich praxe a počtem žáků školy a počtem obyvatel zřizovatelské obce.

Platí také, že ředitelé, kteří by si vybrali roli provozního ředitele školy, méně často vyjadřují potřebu podpory ve srovnání se svými kolegy, kteří by si vybrali roli ředitele pedagogického. Zaznamenáváme i náznaky vymykajících se ředitelů ze škol se středně velkými zřizovateli

a případně i ředitelů ze středně velkých škol, což je zřejmě odraz trendu, kdy s rostoucí velikostí školy do určitého bodu klesá a následně opět stoupá míra potřebné podpory, a to zejména v oblasti pedagogických záležitostí školy.

Z uvedených zjištění jsem vyšel při formulaci scénářů praktické podoby podpory ředitelům škol popsaných v Kapitole 9. Při jejich formulaci jsem si však byl vědom, že design veřejné politiky je třeba konstruovat nejen s ohledem na cílovou skupinu a její požadavky či představy, ale také s ohledem na další zainteresované aktéry a kontextové podmínky. Respondenti nebyli v průzkumu motivováni ke snaze o objektivitu či reflexi jiných skutečností než vlastních potřeb, a i v případě, že by byli, nebylo by možné vyjít při tvorbě *policy* pouze z jejich odpovědí. Byla proto zvolena cesta získávání skutečně subjektivních pocitů ředitelů základních škol s vědomím, že se odpovědi ředitelů, jakožto klíčových aktérů změn ve vzdělávání, stanou jen jedním ze základních kamenů transformace vzdělávací (případně obecně veřejné) politiky.

Scénáře uvedené v Kapitole 9 podrobněji rozvádí abstraktní doporučení v práci citovaných studií při zohlednění názorů a postojů dotazovaných 1 908 ředitelů obecních základních škol do podoby praktického popisu kýženého stavu, v němž bude ředitel zřizovatelem školy odbřemeněn od činností, které nesouvisí s pedagogickým vedením školy, a v oblasti pedagogických záležitostí bude podpořen regulátorem a *de facto* objednatelům vzdělávací služby – státem, který se však geograficky přiblíží školám na přibližnou úroveň okresu, tzn. bývalých školských úřadů. Ačkoli je řediteli vnímaná míra potřebné podpory v oblasti pedagogických záležitostí menší než v oblasti provozních záležitostí, teoretická literatura (viz teoretická část práce) zdůrazňuje potřebu poskytnutí podpory i v pedagogické oblasti už jen proto, aby nedocházelo ke komunikačním šumům mezi školou a centrem. Nehledě na to, že prosté odbřemenění ředitelů škol nezajistí kvalitní pedagogické vedení školy samo o sobě (viz Kapitola Diskuse – posílení akontability škol, vzdělávání ředitelů apod.).

Podpora orgánu podpory škol na úrovni středního článku řízení vzdělávací soustavy by tak měla být dvojjediná a pro svou realizaci vyžaduje komplexní přístup veřejné politiky, neboť nejméně podpora zřizovatelských obcí svým školám v provozních záležitostech nebude možná, natož účinná, pokud budování kapacit k tomuto úkolu nepodpoří v obcích stát. Zde je nutno, s ohledem na fragmentovanou municipální strukturu, apelovat na podporu meziobecní spolupráce, bez níž lze efektivního odbřemenění škol těžko dosáhnout.

„Posláním ředitele školy není starat se o veřejné zakázky, jeho hlavní náplní je starat se zejména o úroveň pedagogického procesu a kvalitu vzdělávání a dále také o provozní záležitosti školy; činnost týkající se veřejných zakázek, rekonstrukcí, dostavby školy apod. by měl řídit někdo jiný. Škola je většinou provozovatelem daného objektu, kde sídlí, tzn. jakékoli zásahy do tohoto majetku a jeho změny by měl zajišťovat zřizovatel/majitel objektu.

Zřizovatelé v naší republice vyvíjí tlak na ředitele, aby tyto záležitosti řešila škola. Toto by mělo být přesně stanoveno ve školském zákoně, tzn. náplň ředitele školy, protože zřizovatelé svých pravomocí vůči škole v tomto směru zneužívají. Tento postup není uplatňován v žádných zemích Evropy, které si ve vzdělávání bereme za vzor; v tomto ohledu máme pravidla vzhledem ke kvalitě škol nastavena opravdu velmi destruktivně. V některých zemích Evropy dokonce mají ve školách i druhého ‚ředitele‘, který se stará jen o provozně technické záležitosti, a ředitel školy je odpovědný jen za pedagogický proces a za úroveň vzdělávání – to je ideál, který zajistí kvalitní vzdělávání.“ (Všeshrnující citát Respondenta z otevřené otázky)

#	Výzkumné otázky	Odpovědi na výzkumné otázky
I	Co by mělo být obsahem role pedagogického ředitele školy?	Pedagogický ředitel se věnuje především výuce na škole. Hospituje na hodinách, sleduje výsledky vzdělávání, tvoří učební plány, stará se o rozvoj studentů a pedagogů, formuluje vize školy, spolupracuje s jinými školami a sdílí s nimi dobrou praxi.
II	Jak moc pociťují ředitelé potřebu podpory u vybraných činnostech řízení školy?	Ředitelé jako nejpotřebnější cítí potřebu podpory v oblasti práva (právní servis i poradenství), veřejných zakázek a investičních projektů. Obecně pociťují větší potřebu podpory v oblasti provozních záležitostí školy než v oblasti pedagogických záležitostí školy.
III	Jak vybrané faktory u ředitelů ovlivňují vnímanou potřebnou míru podpory?	Věk: Nejstarší ředitelé méně často pociťují jako potřebnou podporu v provozních záležitostech, a to s výjimkou oblasti ICT. Nejmladší ředitelů jsou sebejistější v oblasti investičních projektů a veřejných zakázek. Délka praxe: Začínající ředitelé častěji vyjadřují větší potřebu podpory. Velikost školy a velikost zřizovatelské obce: Ředitelé menších škol a z menších obcí vyjadřují větší míru potřebnosti poskytnutí podpory v provozních záležitostech, v pedagogických záležitostech bývají sebejistější.
IV	Jak lze ředitele při jejich práci podpořit?	Ředitelům lze zcela odebrat některé kompetence a s nimi související starosti o provozní správu školy, která by měla přejít na zřizovatele. Ačkoli ředitelé podporu v pedagogických záležitostech považují za méně potřebnou než podporu v provozních záležitostech, v obou oblastech ocení, když se budou mít v případě potřeby na koho obrátit s žádostí o kvalifikovanou radu.
V	Kdo by měl podle ředitelů podporu poskytovat?	Obecně platí, že podporu v provozních záležitostech by podle ředitelů měla zajišťovat zřizovatelská obec, zatímco v pedagogických záležitostech státní instituce na úrovni okresu. Mladší ředitelé častěji, ovšem bez vlivu na dříve řečené, volí jako subjekt podpory obec, zatímco starší ředitelé státní instituci na úrovni okresu.

Tabulka 18: Odpovědi na výzkumné otázky.

V práci nabídnutý úhel pohledu ředitelů obecních základních škol by bylo vhodné jednak rozpracovat na dílčí charakteristiky, např. s ohledem na vzdělávací výsledky žáků, názory ředitelů „speciálních“ základních škol, názory ředitelů ze škol v různých krajích apod., a jednak doplnit načrtnutý obraz o názory a postoje ředitelů škol jiných zřizovatelů a ředitelů středních škol, jejichž potřeby, jak naznačuje pilotní šetření (Černý 2020) k v práci zpracovávanému průzkumu, mohou být v mnohém podobné – nakonec teoretická literatura obvykle ředitele základních škol a ředitele středních škol nerozlišuje a ani školský zákon k nim nepřistupuje významně rozdílně. Pro potřeby

designování příslušné *policy* by pak bylo vhodné doplnit zjištění postojů a názorů zřizovatelů a před implementací změn provést zjištění stavu, který má být novou *policy* změněn, a určení indikátorů úspěchu *policy*, aby mohlo po čase dojít k evaluaci úspěšnosti dnes chystané veřejné politiky.

Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky uvádím v *Tabulce 18*.

12. Summary

The Thesis discovers concept of pedagogical management first to be able to use it for understanding primary and secondary headteachers needs, attitudes, and opinions. The concept was defined in contrast with a concept of administrative management and it contains these headteacher's activities which are closely related to pedagogical process and pedagogical leadership. Theoretically: These headteachers who must do pedagogical management are called pedagogical headteachers and these pedagogical headteachers lead educational process at school. These headteachers who must do administrative management are called administrative directors and these ones are responsible for school buildings and a material background of pedagogical process.

The headteachers needs, attitudes, and opinions were founding out in the survey among a population of headteachers. The survey found out that beginning headteachers, headteachers from small schools, and headteachers from small towns think that they need more support than their older or more experienced colleagues or colleagues from bigger towns or bigger schools. Occasional exceptions have been noted. The survey found out that beginning teacher, headteachers from small schools, and headteachers from small towns more often trust state institutions than their colleague who more often trust their founders or their own schools. In general, headteachers tend to trust themselves in educational field and they tend to want a support in case of administrative or management tasks.

Finally, I suggest two scenarios to support headteachers based on the survey primary. First scenario promotes support for schools by state in the field of educational process. But the state support body must be closer to schools. Second scenario promotes support for schools by municipalities in the field of administrative tasks. But the municipalities need to be supported in the mutual collaborative processes and bureaucracy capacities by the state level of government.

Bibliografie

BEHBAHANI, A, 2011. Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. **2011**(15), 9–11.

BEJČEK, Jan, 2019. Rozhovor s Mgr. Janem Bejčkem, ředitelem ZŠ Tuchlovice.

BLANK, J. L. T. a T. K. NIAOUNAKIS, 2019. Managing Size of Public Schools and School Boards: A Multi-Level Cost Approach Applied to Dutch Primary Education. *Sustainability*. **11**(6662), 1–11.

BLASE, J. a J. BLASE, 2000. Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*. **38**(2), 130–141.

BLAŽEK, R., Z. JANOTOVÁ, E. POTUŽNÍKOVÁ a J. BASL, 2019. Mezinárodní šetření PISA 2018. In: . Praha: Česká školní inspekce, Národní zpráva. ISBN 978-80-88087-24-3.

BORGONOVI, F. a J. PÁL, 2016. *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. B.m.: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 140.

BOUDA, Tomáš, 2019. Rozhovor s PaedDr. Tomášem Boudou, vedoucím Centra dalšího vzdělávání Ostravské univerzity a bývalým ředitelem Školského úřadu Nový Jičín.

BOUDOVA, S., V. ŠŤASTNÝ a J. BASL, 2019. *Mezinárodní šetření TALIS 2018*. Praha: ČŠI. Národní zpráva. ISBN 978-80-88087-22-9.

BUSH, T., 2006. Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*. **1**(2), 1–25.

BUSH, T., 2019. Distinguishing between educational leadership and management: Compatible or incompatible constructs? *Educational Management Administration & Leadership*. **47**(4), 501–503.

CARMEI, A., L. ATWATER a A. LEVI, 2011. How leadership enhances employees' knowledge sharing: The intervening roles of relational and organizational identification. *The Journal of Technology Transfer*. **36**(3), 257–274.

CLARKE, S. R. P., 2000. The principal at the centre of reform: some lessons from the field. *International Journal of Leadership in Education*. **3**(1), 57–73.

COELLI, M. a D. A. GREEN, 2012. Leadership effects: school principals and student outcomes. *Economics of Education Review*. **31**, 92–109.

CONNOLLY, M., C. JAMES a M. FERTIG, 2019. The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. *Educational Management Administration & Leadership*. **47**(4), 504–519.

CUBAN, L., 1998. *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. USA: State University of New York Press. ISBN 0-88706-593-7.

ČERNÝ, Jakub, 2019. *Analýza činnosti školských úřadů*. Nепublikováno. B.m.: MŠMT.

ČERNÝ, Jakub, 2020. Ředitelé středních škol chtějí být pedagogickými lídry, jsou však spíše správci školy. Některé kompetence vůbec nechtějí. *Řízení školy: Speciál pro střední školy*. (3), 18–21.

ČESKÁ SPOŘITELNA, 2019. *Nedostatečné platy učitelů vedou k horším výsledkům žáků, vyplývá z analýzy Spořitelny. Stát podle analytiků dluží českým učitelům na platech 500 miliard Kč* [online]. Dostupné z: <https://www.csas.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/2019/04/11/nedostatecne-platy-ucitelu-vedou-k-horsim-vysledkum-zaku#>

ČSÚ, 2020. Malý lexikon obcí České republiky - 2019. *Webové stránky Českého statistického úřadu* [online]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/maly-lexikon-obci-ceske-republiky-2018-42hnx5qxcd>

ČŠI, 2017. *Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky*. Praha: Česká školní inspekce. Tematická zpráva České školní inspekce.

ČŠI, 2018a. *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018*. Praha: ČŠI. Tematická zpráva České školní inspekce.

ČŠI, 2018b. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018*. Praha: ČŠI. Výroční zpráva České školní inspekce. ISBN 978-80-88087-20-5.

ČŠI, 2019. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Praha: ČŠI. Výroční zpráva České školní inspekce. ISBN 978-80-88087-23-6.

DOUGLASS, A. L., 2019. *Leadership for quality early childhood education and care*. B.m.: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 211.

DUFOUR, R., 2002. *The Learning-Centered Principal*. B.m.: Association for Supervision and Curriculum Development.

DVOŘÁK, D., 2011. Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*. 5(3), 9–25.

DVOŘÁK, D., 2017. *Pedagogické vedení škol*. B.m.: NIDV. Analytická zpráva.

DVOŘÁK, D., P. URBÁNEK a K. STARÝ, 2014. High autonomy and low accountability: Case study of five Czech schools. *Pedagogická orientace*. 24(6), 919–940.

EARL, L. a M. FULLAN, 2003. Using Data in Leadership for Learning. *Cambridge Journal of Education*. 33(3), 383–394.

EARLEY, P. a S. BUBB, 2013. A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation. *Educational Management Administration & Leadership*. 41(6), 782–799.

EDUIN, 2018. *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti*.

EUROPEAN COMMISSION, 2019. *Education and Training Monitor 2019: Czech Republic*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-08664-2.

EVANS, J. D., 1996. *Straightforward statistics for the behavioral sciences*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.

FEDERICOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA). ISBN 978-80-7344-504-1.

FULLAN, M., 2002. The Role of Leadership in the Promotion of Knowledge Management in Schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3/4), 409–419.

- FULLAN, M., 2009. Leadership Development. The Larger Context. *Educational Leadership*. 45–49.
- FULLAN, M., C. CUTTRESS a A. KILCHER, 2005. Eight Forces for Leaders of Change. *National Staff Development Council*. **26**(4), 54–64.
- FULLAN, Michael, 2015. Leadership from the Middle: A system strategy. *Education Canada*. The Challenge to Change, 22–26.
- GAJDŮŠEK, Miroslav, 2019. Rozhovor s Mgr. Miroslavem Gajdůškem, MBA, vedoucím odboru školství a mládeže Krajského úřadu Olomouckého kraje.
- GALIANI, S., P. GERTLER a S. SCHARGRODSKY, 2008. School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics*. **92**, 2106–2120.
- GARIRA, Elizabeth, 2020. A Proposed Unified Conceptual Framework for Quality of Education in Schools. *SAGE Open* [online]. Original Research, 1–9. Dostupné z: doi:10.1177/2158244019899445
- GIAMBONA, F. a M. PORCU, 2018. School size and students' achievement. Empirical evidences from PISA survey data. *Socio-Economic Planning Sciences*. **64**, 66–77.
- HAMEL, Gary a Michele ZANINI, 2017. What We Learned About Bureaucracy from 7,000 HBR Readers. *Harvard Business Review*.
- HANUSHEK, E. A., S. LINK a L. WOESSMANN, 2013. Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*. **104**, 212–232.
- HEAVEN, G. a P. A. BOURNE, 2016. Instructional Leadership and Its Effect on Students' Academic Performance. *Review of Public Administration and Management*. **4**(3), 1–20.
- JANOTOVÁ, Z., D. TAUBEROVÁ a E. POTUŽNÍKOVÁ, 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016*. Turnov: Česká školní inspekce. Národní zpráva. ISBN 978-80-88087-14-4.
- JANOVSKÁ, Anna, Olga OROSOVÁ a Jozef JANOVSÝ, 2016. Head Teacher's Social Support, Personality Variables and Subjective Well-Being of Slovak Primary Teachers. *Orbis Scholae*. **10**(3), 71–87.
- JŮPTNER, Petr, Tomáš HAVEL a Jakub HORNEK, 2019. *Monitorovací zpráva pracovní skupiny pro samosprávu* [online]. Monitorovací zpráva Sítě k ochraně demokracie. B.m.: Sít' k ochraně demokracie. Dostupné z: <https://rekonstrukcestatu.s3.amazonaws.com/rekonstrukcestatu/production/files/2020/01/08/13/38/09/aecd2a25-3eb0-4819-bb9c-3b1c08e0d136/zaverecna-zprava-pracovni-skupiny-pro-samospravu-leden-cerven-2019.pdf>
- KARSTANJE, Peter, 1999. Decentralisation and Deregulation in Europe: Towards a Conceptual Framework. In: *Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice*. London: SAGE Publications, s. 29–42.
- KARTOUS, Bob, 2017. *Studie Eduin pro Aspen institute: Vzdělávání*.
- KELLER, J. a J. VLÁČIL, 2018. InSTITUTE. *Sociologická encyklopedie* [online]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Institute>
- KLESKEŇ, B. a R. PODPIERA, 2010. *Pro bono zpráva o stavu českého systému vzdělávání: Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. B.m.: McKinsley.

KRAJČOVÁ, J., D. MÜNICH a T. PROTIVÍNSKÝ, 2019. *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA). ISBN 978-80-7344-478-5.

LAZAROVÁ, B., M. POL a M. SEDLÁČEK, 2015. *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI. Mezinárodní šetření TALIS 2013. ISBN 978-80-88087-04-5.

LEITHWOOD, K., 2001. School leadership in the context of accountability policies. *Journal of Leadership in Education*. **4**(3), 217–235.

LEITHWOOD, K., 2005. *The Laboratory for Student Success: Educational leadership: A review of research*. Philadelphia: Temple University.

LEITHWOOD, K., 2018. Postscript: Five Insights About School Leaders' Policy Enactment. *Leadership and Policy in Schools*. **17**(3), 391–395.

LEITHWOOD, K., A. HARRIS a D. HOPKINS, 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*. **28**(1), 27–42.

LEITHWOOD, K. a C. RIEHL, 2003. *What We Know About successful School Leadership*. Policy Brief. B.m.: American Educational Research Association.

LEVAČIĆ, Rosalind, Derek GLOVER, Nigel BENNETH a Megan CRAWFORD, 1999. Modern Headship for the Rationally Managed School: Combining Cerebral and Insightful Approaches. In: *Educational Management : Redefining Theory, Policy and Practice*. London: SAGE Publications, s. 15–28.

MACNEILL, N., R. F. CAVANAGH a S. SILCOX, 2003. Pedagogic principal leadership. *Management in Education*. **17**(4), 14–17.

MACNEILL, N., R. F. CAVANAGH a S. SILCOX, 2006. *Pedagogic Leadership: Refocusing on Learning and Teaching*. Policy Paper.

MARZANO, R. J., T. WATERS a B. A. MCNULTY, 2005. *School Leadership That Works: From Research to Results*. USA: ASCD. ISBN 1-4166-0227-5.

MASCI, C., K. De WITTE a T. AGASISTI, 2018. The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*. **61**, 52–69.

MASOPUSTOVÁ, I. a P. JÜPTER, 2019. Mzdové prostředky územních samospráv jako nástroj hodnocení decentralizace v České republice. *Acta Politologica*. **11**(2), 39–55.

MINCKLER, C. H., 2014. School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*. **42**(5), 657–679.

MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

MŠMT, 2014. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. 2014.

MŠMT, 2017. *Kariérní řád - profesní rozvoj pedagogických pracovníků* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

MŠMT, 2019a. *Počty zřizovatelů a počty zřizovaných škol (MŠ, ZŠ): Podkladový materiál pro Strategii 2030+*. Výpočty MŠMT. 2019. B.m.: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT, 2019b. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. *Webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

MŠMT, 2020a. *Rejstřík škol a školských zařízení*. Verze 2.82. *Výběr z Rejstříku škol a školských zařízení* [online]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

MŠMT, 2020b. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. *Statistické ročenky školství*.

MŮLLER, Martin, 2019. *Rozhovor s Mgr. et Mgr. Martinem Múllerem, vedoucím odboru školství Krajského úřadu Středočeského kraje*.

NEELEMAN, A., 2019. *The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions*. *Journal of Educational Change*. **20**, 31–55.

NĚMEČEK, P., 2019. *Pracovní vytížení ředitele ZŠ*. Zpracováno pro účely tvorby Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Nepublikováno. B.m.: Asociace ředitelů základní škol České republiky.

NIDV, 2019. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-7578-012-6.

NÚV, 2020. *Rámcové vzdělávací programy*. *Webové stránky Národního ústavu pro vzdělávání* [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

OBST, Otto, 1999. *Okresní metodik a vedoucí učitel jako součást systému celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků*. *Řízení školy*. (5).

OECD, 2010. *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. B.m.: OECD. ISBN 978-92-64-07748-5.

OECD, 2013. *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. B.m.: OECD Publishing.

OECD, 2014. *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* [online]. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD, 2015. *Educational Policy Outlook: Making Reforms Happen* [online]. Paris: OECD Publishing. Dostupné z: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>

OECD, 2016. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2017. *Reviews of School Resources: Chile*. Paris: OECD Publishing.

OECD, 2018a. *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-30338-6.

OECD, 2018b. *PISA 2015. Results in Focus*.

OECD, 2019a. *PISA 2018 Results: Combined Executive Summaries*.

OECD, 2019b. School Leadership. *Education GPS* [online]. Dostupné z: <http://gpseducation.oecd.org/IndicatorExplorer?plotter=h5&query=30&indicators=ALL>

PAZOUR, M., O. POKORNÝ, S. PÝCHOVÁ a J. STRAKOVÁ, 2019. *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi*. B.m.: Nadace České spořitelny.

PEKOVÁ, Jitka, Marek JETMAR a Petr TOTH, 2019. *Veřejný sektor, teorie a praxe v ČR*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-209-4.

PÍŠOVÁ, M. a S. HANUŠOVÁ, 2016. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*. **66**(4), 386–407.

POL, M., 2007. Škola vedená, řízená, spravovaná. *Pedagogika*. **57**, 213–226.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK, 2009. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*. **14**(1), 109–126.

POLÁKOVÁ, Hana, 2019. Rozhovor s JUDr. Hanou Polákovou, vedoucí odboru školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje.

PONT, B., D. NUSCHE a H. MOORMAN, 2008. *Improving School Leadership: Policy and Practice*. France: OECD Publishing. Volume 1. ISBN 978-92-64-04467-8.

PROKOP, D., 2020. *Slepé skrvny*. První vydání (dotisk). Brno: Host. ISBN 978-80-7577-991-5.

PROKOP, D. a T. DVOŘÁK, 2019. *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Nadační fond Eduzměna. ISBN 978-80-88087-04-5.

PTÁČEK, R., M. VŇUKOVÁ, J. RABOCH, I. SMETÁČKOVÁ, P. HARSA a L. ŠVANDOVÁ, 2018. Syndrom vyhoření a životní styl učitelů. *Česká a slovenská Psychiatrie*. **114**(5), 199–204.

ROBINSON, V., M. HOHEPA a C. LLOYD, 2015. *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Summary of the the Best Evidence Synthesis (BES)*. New Zealand: New Zealand Ministry of Education. ISBN 978-0-7903-3265-9.

ROZKOVCOVÁ, A a J NOVOTNÁ, 2018. Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*. **12**(3), 67–84.

ŘEBÍČKOVÁ, Lenka, 2019. Rozhovor s Mgr. Lenkou Řebíčkovou, vedoucí oddělení školství statutárního města Liberec.

SAMMONS, P., C. DAY, Q. GU a J. KO, 2011. Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*. **25**(1), 83–101.

SEDLÁČEK, M., 2011. Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis Scholae*. **5**(3), 27–42.

SEZGIN NARTGÜN, S., I. LIMON a Ü. DILEKÇI, 2020. The Relationship between Sustainable Leadership and Perceived School Effectiveness: The Mediating Role of Work Effort. *Bartın University Journal of Faculty of Education*. **9**(1), 141–154.

SCHERMAN, Vanessa, R. J. BOSKER a Sarah J. HOWIE, 2017. *Monitoring the Quality of Education in Schools : Examples of Feedback Into Systems From Developed and Emerging Economies*. Rotterdam: Sense. ISBN 978-94-6300-453-4.

SCHLEICHER, A., 2015. *Schools for 21st-Century Learners: Strong Leaders, Confident Teachers, Innovative Approaches*. International Summit on the Teaching Profession: OECD Publishing.

SOUKUP, Petr, 2007. Statisticky významný neznamená důležitý. *Socioweb*. (6), 10–11.

SOUKUP, Petr a Ladislav RABUŠIC, 2007. Několik poznámek k jedné obsesi českých sociálních věd – statistické významnosti. *Sociologický časopis*. **43**(2), 379–395.

SOUTHWORTH, G, 2004. *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. London: Routledge&Falmer.

SPIEGEL, Richard, 2019. Rozhovor s Mgr. Richardem Spiegelem, ředitelem Gymnázia J. A. Komenského v Novém Strašecí.

STARKEY, L. a E. EPPEL, 2019. Digital data in New Zealand schools: Policy reform and school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*. **47**(4), 640–658.

STUHLÍKOVÁ, I. a KOL., 2017. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. B.m.: MŠMT.

ŠKUBALOVÁ, Dagmar, 2019. Rozhovor s Ing. Dagmar Škubalovou, vedoucí odboru školství, mládeže a tělovýchovy města Plzeň.

ŠTĚCH, S., 2007. Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*. **57**(4), 326–337.

THALER, Richard a Cass R. SUNSTEIN, 2010. *Nudge (Šťouch)*. Zlín: Kniha Zlín. ISBN 978-80-87162-66-8.

TOMÁŠEK, V., J. BASL a S. JANOUŠKOVÁ, 2016. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015*. Praha: Česká školní inspekce. Národní zpráva. ISBN 978-80-88087-07-6.

TROJAN, Václav, 2015. *Ředitel současné školy: Pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Dr. Josef Raabe. ISBN 978-80-7496-211-0.

TROJAN, Václav, 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-961-2.

TROJAN, Václav, 2019a. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7603-032-9.

TROJAN, Václav, 2019b. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*. **29**(2), 203–222.

TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.

VESELÝ, A., J. FISCHER, M. JABŮRKOVÁ, M. POSPÍŠIL, D. PROKOP, R. SÁBLÍK, I. STUHLÍKOVÁ a S. ŠTĚCH, 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. 10 2019. B.m.: MŠMT.

VIAC, C. a P. FRASER, 2019. *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. B.m.: Directorate for Education and Skills, OECD. OECD Education Working Papers, No. 213.

YAVUZ, H. C. a Ö. KUTLU, 2019. Examination of Student Growth Using Gain Score and Categorical Growth Models. *International Journal of Assessment Tools in Education*. **6**(3), 487–505.

Seznam právních předpisů

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích (obecní zřízení), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Seznam grafů

Graf 1: Věk ředitelů ve vzorku.....	45
Graf 2: Délka praxe ředitelů ve vzorku na pozici ředitele.....	45
Graf 3: Velikost škol ve vzorku podle počtu žáků.....	45
Graf 4: Poměr počtu malých a velkých škol ve vzorku (celkově).....	46
Graf 5: Poměr malých a velkých škol ve vzorku (podle velikostních skupin obcí).....	46
Graf 6: Názory ředitelů v záležitostech pedagogického vedení školy (celkově).....	48
Graf 7: Názory ředitelů na otázky, kdo by měl být zřizovatelem základního školství a kdo by měl jmenovat pedagogického ředitele (celkově).....	49
Graf 8: Názory ředitelů na otázky, kdo by měl realizovat dané činnosti týkající se pedagogického vedení školy (celkově).	49
Graf 9: Názory ředitelů na otázku, kdo by měl být zaměstnavatelem vybraných profesí (celkově).	50
Graf 10: Řediteli ZŠ vnímaná míra připravenosti na roli pedagogického ředitele (podle věku – 4 kohorty).	51
Graf 11: Řediteli ZŠ vnímaná míra souhlasu se sloučením provozní správy jejich školy (podle věku – 4 kohorty).	51
Graf 12: Názory ředitelů na zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle věku – 4 kohorty). ..	52
Graf 13: Názory ředitelů na realizátora investičních projektů (podle věku – 4 kohorty).	52
Graf 14: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti právního poradenství (podle věku – 4 kohorty).	55

Graf 15: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti internetového připojení (podle věku – 4 kohorty).....	55
Graf 16: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti veřejných zakázek (podle věku – 4 kohorty).....	56
Graf 17: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic (podle věku – 4 kohorty).....	56
Graf 18: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sebehodnocením výsledků vzdělávání (podle věku – 4 kohorty).....	58
Graf 19: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle věku – 4 kohorty).....	58
Graf 20: Řediteli ZŠ vnímaná míra připravenosti na roli pedagogického ředitele (podle délky praxe – 4 kohorty).....	62
Graf 21: Názory ředitelů na roli zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle délky praxe – 4 kohorty).....	62
Graf 22: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle délky praxe – začínající / ostatní).....	62
Graf 23: Názor ředitelů na realizátora metodické pomoci v oblasti vzdělávání (podle délky praxe – začínající / ostatní).....	62
Graf 24: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti právního poradenství (podle délky praxe – 4 kohorty).....	65
Graf 25: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy softwaru (podle délky praxe – 4 kohorty).....	66
Graf 26: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic školy (podle délky praxe – začínající / ostatní).....	66
Graf 27: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s pochopením reforem ve vzdělávání (podle délky praxe – 4 kohorty).....	69
Graf 28: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sdílením zkušeností s ostatními řediteli (podle délky praxe – začínající / ostatní).....	69
Graf 29: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se správním řízením (podle délky praxe – 4 kohorty).....	70

Graf 30: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle délky praxe – 4 kohorty).....	70
Graf 31: Odpovědi ředitelů, kdo na škole plní roli pedagogického ředitele (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	73
Graf 32: Preference role ředitelů – pedagogický / provozní ředitel (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	73
Graf 33: Míra souhlasu ředitelů s předáním provozní správy své školy (podle velikosti školy – 4 kohorty).....	74
Graf 34: Názor ředitelů na realizátora činnosti organizace meziškolních předmětových kabinetů (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	74
Graf 35: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele ekonoma (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	76
Graf 36: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	76
Graf 37: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy softwaru (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	79
Graf 38: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti propagace školy (podle velikosti školy – 4 kohorty).....	79
Graf 39: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy budovy školy (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	82
Graf 40: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti zpracování směrnic školy (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	82
Graf 41: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti mzdového účetnictví (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).....	83
Graf 42: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti investičních projektů – nákup interaktivních tabulí (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).....	83
Graf 43: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	86
Graf 44: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti školy – 1. stupeň / oba stupně).....	86
Graf 45: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti školy – 4 kohorty).....	87

Graf 46: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti školy – 5 kvantilů).	87
Graf 47: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti školy – 5 kvantilů).	88
Graf 48: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebnosti poskytnutí podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti školy – malé / velké).....	88
Graf 49: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele pedagogického ředitele (podle velikosti obce – statutární / ostatní).	94
Graf 50: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele provozního ředitele (podle velikosti obce – 3 skupiny).	94
Graf 51: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele ekonoma (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	97
Graf 52: Názor ředitelů na roli zaměstnavatele projektového manažera (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	97
Graf 53: Názor ředitelů na roli realizátora organizace meziškolních předmětových kabinetů (podle velikosti obce – 5 kvantilů).	99
Graf 54: Názor ředitelů na roli realizátora metodické pomoci v oblasti vzdělávání (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	99
Graf 55: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti správy dalších zařízení školy (podle velikosti obce – 5 kvantilů).	102
Graf 56: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory v oblasti propagace školy (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	102
Graf 57: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se zaváděním nových metod výuky (podle velikosti obce – 5 kvantilů).	106
Graf 58: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s tvorbou a úpravami ŠVP (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	106
Graf 59: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory se sdílením zkušeností s ostatními řediteli (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	107
Graf 60: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřebné podpory s mezinárodní spoluprací (podle velikosti obce – 5 kvantilů).....	107
Graf 61: Preference ředitelů v oblasti veřejných zakázek (celkově).	113
Graf 62: Preference ředitelů v oblasti investičních projektů (celkově).....	114

Graf 63: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti investičních projektů (podle věku – 4 kohorty).....	115
Graf 64: Názory ředitelů na realizátora investičních projektů (podle velikosti obce – 5 kvantilů).	115
Graf 65: Preference ředitelů ve fázích přípravy investičního projektu, podání žádosti o projekt a administrativy související s projektem (celkově).....	116
Graf 66: Preference ředitelů ve fázích realizace investičních projektů typu zateplení budovy a typu nákup interaktivních tabulí (celkově).....	116
Graf 67: Preference ředitelů v oblasti vzdělávacích projektů (celkově).....	122
Graf 68: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti vzdělávacích projektů (podle věku – 4 kohorty).....	123
Graf 69: Řediteli ZŠ vnímaná míra potřeby podpory řediteli v oblasti vzdělávacích projektů (podle velikosti školy – 5 kvantilů).....	123
Graf 70: Preference ředitelů ve fázích vzdělávacího projektu (celkově).....	123
Graf 71: Oblasti provozních záležitostí školy rozdělené podle míry řediteli vnímané potřeby podpory (celkově).	124
Graf 72: Oblasti pedagogických záležitostí školy rozdělené podle míry řediteli vnímané potřeby podpory (celkově).....	125

Seznam schémat

Schéma 1: Prolínání obsahu pojmů administration, leadership a management. (Zdroj: Autor.) ..	14
Schéma 2: Pedagogické vedení školy (šedivé pole). (Zdroj: Autor.).....	16
Schéma 3: Model podpory základních škol skrze střední článek – orgán podpory škol. (Zdroj: Autor.).....	131

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika dat a jejich operacionalizace.....	39
Tabulka 2: Operacionalizace sledovaných charakteristik ředitelů.	42

Tabulka 3: Vliv věku ředitelů na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.....	53
Tabulka 4: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle věku ředitelů.	57
Tabulka 5: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle věku ředitelů.....	59
Tabulka 6: Vliv délky ředitelské praxe ředitelů na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.	63
Tabulka 7: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů na pozici ředitelů.....	67
Tabulka 8: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů.....	71
Tabulka 9: Vliv velikosti školy na názory ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.....	78
Tabulka 10: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle velikosti jejich školy.	84
Tabulka 11: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle délky praxe ředitelů.....	90
Tabulka 12: Vliv velikosti zřizovatele školy na názory ředitelů ve sledovaných oblastech řízení vzdělávání a jeho podpory.	100
Tabulka 13: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech provozních záležitostí řediteli základních škol podle velikosti zřizovatele jejich školy.	104
Tabulka 14: Souhrn z analýzy míry vnímané potřebnosti poskytnutí podpory ve sledovaných oblastech pedagogických záležitostí řediteli základních škol podle velikosti zřizovatele školy.....	109
Tabulka 15: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora velmi potřebná.	111
Tabulka 16: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora spíše potřebná.	117
Tabulka 17: Vliv vybraných charakteristik ředitelů na odpovědi ředitelů v oblastech podpory, v nichž je podpora nejméně potřebná.....	120

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
IDEA	Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací program
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program

Teze diplomové práce⁸³

Jméno studenta/studentky: Jakub Černý

Název v jazyce práce: Řízení vzdělávací soustavy ČR: Příležitosti a hrozby

Název v anglickém jazyce: Education Policy Governance: Opportunities and Threats

Klíčová slova: vzdělávací politika, řízení ve vzdělávání, školská soustava

Klíčová slova anglicky: education policy, education policy governance, educational system

Akademický rok vypsání: 2018/2019

Jazyk práce: Čeština

Typ práce: Diplomová práce

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí / školitel: prof. PhDr. Arnošt Veselý, PhD.

Obor práce: Veřejná a sociální politika

Teze diplomové práce (výzkumný projekt):

A. Vymezení výzkumného problému

Český vzdělávací systém vykazuje velmi odlišné výsledky, zejména napříč kraji, ale i napříč obory vzdělávání a často i napříč jednotlivými školami, vysokou úroveň segregace a podporu reprodukce socioekonomického statusu, vysokou úroveň nespokojenosti zaměstnanců ve školství i žáků a studentů, vysoký výskyt problémového chování, nedostatek pedagogů, klesající tendence ve sledovaných gramotnostech (OECD, 2015) a dlouhodobě podceněné kompetence, a to zejm. k občanství a mediální. (EDUin, 2018) Uvedené problémy jsou dlouhodobé a dlouhodobě známé, (Matějů, 2010) přesto na ně český vzdělávací systém nedokáže efektivně reagovat.

⁸³ Od původního zaměření diplomové práce prezentovaného v tezích jsem se mírně odchýlil, respektive jsem v diplomové práci rozpracoval jen jeden z prvků. Ze zpětného pohledu teze diplomové práce hodnotím jako příliš rozsáhle vymezené. Posun v obsahovém zaměření samotné diplomové práce pak osobně hodnotím jako pozitivní posun k podrobnějšímu a kvalitnějšímu prozkoumání jednoho fenoménu.

Explicitně tak lze problém zkoumaný v diplomové práci formulovat jako: Neschopnost českého vzdělávacího systému řešit trvajících problémy ve vzdělávání, které vedou k prohlubování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a ve výsledcích vzdělávání.

B. Teoretická východiska

V posledních čtyřech dekadách, zejména před přelomem tisíciletí, jsme byli svědky vysokého tempa rozsáhlé decentralizace řízení vzdělávacího systému v mnoha zemích, zejména euroatlantického prostoru. (Ainley, 2000) Úroveň a podoba decentralizace se napříč zeměmi lišila a měla různé dopady. Studie všeobecně ukazují, že decentralizace byla pozitivním trendem, který přinesl do vzdělávání potřebné změny – jako je větší svázání s regionem, lepší znalost místního prostředí, rychlejší reakce na partikulární potřeby změn – a zlepšil vzdělávací systémy s potenciálem zlepšení jejich výsledků. (Barrera-Osorio, 2009; Wilkoszewski, 2014; Burns, 2016a; Burns, 2016b)

Decentralizační vlna zasáhla i český vzdělávací systém, došlo ke zrušení školských úřadů podřízených MŠMT a přenesení klíčových kompetencí na územní samosprávné celky. Česká republika je však v evropském kontextu specifická svou úrovní rozdrobenosti sídelní struktury a extrémní při pohledu na malou průměrnou velikost obcí jako základních stavebních jednotek státu. Tyto obce, kterých je v republice cca 6250, jsou spolu se 13 kraji a hlavním městem Prahou zřizovateli primárního a sekundárního školství.

V kontextu uvedených informací o České republice a úrovně její administrativní decentralizace bych rád navázal na výše uvedené autory, kteří jednak teoreticky uchopují téma decentralizace řízení vzdělávací soustavy a jednak v rámci výzkumů OECD komparují zkušenosti s decentralizační vlnou napříč rozvinutými zeměmi OECD a detailně popsal model řízení vzdělávací soustavy v České republice s ohledem na zejm. evropský standard a ověřil hypotézu o přílišné decentralizaci řízení českého vzdělávacího systému vycházející z předpokladu, že úroveň decentralizace vzdělávacího systému s ohledem na specificky velkou administrativní decentralizaci překročila bod optima.

C. Cíle diplomové práce

Hlavní cíl: Zjistit, proč český vzdělávací systém nedokáže efektivně reagovat na prohlubující se problémy českého vzdělávání (a ověření hypotézy o přílišné decentralizaci českého vzdělávacího systému).

1. Popsat strukturu řízení vzdělávací soustavy ČR.
2. Identifikovat silné a slabé stránky modelu řízení vzdělávací soustavy ČR.

3. Identifikovat budoucí příležitosti a hrozby současného modelu řízení vzdělávací soustavy ČR v souvislosti s vytvářenými strategickými dokumenty MŠMT.

D. Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka: Proč český vzdělávací systém nedokáže efektivně reagovat na prohlubující se problémy českého vzdělávání?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. Jak je řízena vzdělávací soustava v ČR?
 - a. Jací aktéři se podílí na řízení vzdělávací soustavy v ČR?
 - b. Jak se jednotliví aktéři podílí na řízení vzdělávací soustavy v ČR – jakými disponují kompetencemi?
2. Jaké modely řízení vzdělávací soustavy jsou uplatňovány v zemích s nejlepšími výsledky vzdělávání?
3. Co jsou silné stránky modelu řízení vzdělávací soustavy v ČR?
4. Co jsou slabé stránky modelu řízení vzdělávací soustavy v ČR?
5. Co jsou hrozby pro model řízení vzdělávací soustavy v ČR? Které kroky by v budoucí reformě neměly být podnikány?
6. Jaké existují pro model řízení vzdělávací soustavy v ČR příležitosti? Kam by budoucí reformy měly směřovat?

E. Výzkumný plán

1. Analýza primárních dat (datasety s charakteristikami vzdělávání).

V prvním kroku podrobněji prostuduji stav výše naznačených charakteristik českého vzdělávání (odlišné výsledky vzdělávání napříč kraji, napříč obory vzdělávání, úroveň segregace, vliv socioekonomického statusu, úroveň nespokojenosti zaměstnanců ve školství i žáků a studentů, množství pedagogů, tendence růstu či poklesu v gramotnostech...), což bude podstatná součást popsání a odůvodnění výzkumného problému.

2. Systematická review a navazující analýza dokumentů (legislativní dokumenty vztahující se k řízení vzdělávací soustavy, strategické dokumenty, analytické dokumenty včetně mezinárodních srovnání, výzkumné dokumenty).

V dalším kroku bude nezbytné podrobně prostudovat dokumenty, které stanovují kompetence k řízení vzdělávací soustavy, povinnosti a práva jednotlivých řídicích

jednotek. Dále prostuduji strategické dokumenty, které porovnám s právy a povinnostmi jednotlivých řídicích jednotek tak, abych vyloučil, že řídicí jednotky nezanedbávají řízení vzdělávací soustavy, což by ovlivnilo systémové závěry o úrovni a dopadech decentralizace, k nimž práce směřuje. Dále, a to bude klíčová část kroku 2, prostuduji analytické a výzkumné dokumenty vztahující se k decentralizaci a obecně k řízení vzdělávací soustavy, včetně komparativních studií zahraničního stavu, což mi ve spojení s legislativními a strategickými dokumenty pomůže vytvořit obrázek o systémové rovině decentralizace a řízení vzdělávací soustavy v ČR a o srovnání se zahraničím.

3. Polostrukturované rozhovory s aktéry řízení vzdělávací soustavy.

Obraz vytvořený na základě kroků 1 a 2 si dále ověřím a prohloubím v rozhovorech s aktéry řízení vzdělávací soustavy, což mi především doplní detaily pohledu, které studiem dokumentů nelze získat, a zároveň mi dovolí identifikovat „rule-in-use“, případná implementační bias či aplikační problémy a jiné rozdíly záměrů a praxe.

4. Dotazníkové šetření mezi aktéry řízení vzdělávací soustavy na nižších úrovních vzdělávací soustavy.

Tento krok má obdobný cíl, jako krok 3, ale vzhledem k tomu, že nižší úrovně vzdělávací soustavy jsou obce a školy samotné (jen ORP je 205), plánuji pro reprezentativnější výsledky vytvořit dotazník čerpající se zkušeností z rozhovorů v kroku 3.

5. Polostrukturované rozhovory s experty na vzdělávací soustavu.

Závěry z předchozích kroků bych dále rád konzultoval s experty na vzdělávací soustavu s cílem získat širší náhled na získaná fakta a jejich interpretaci.

6. SWOT analýza řízení vzdělávací soustavy ČR. Formulace doporučení.

Závěrečným krokem bude uspořádání závěrů do přehlednějšího formátu za pomoci heuristiky SWOT analýzy a formulace doporučení pro další vývoj vzdělávací soustavy.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

- Česko, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- ČŠI, 2016. Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách. Praha, http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html.

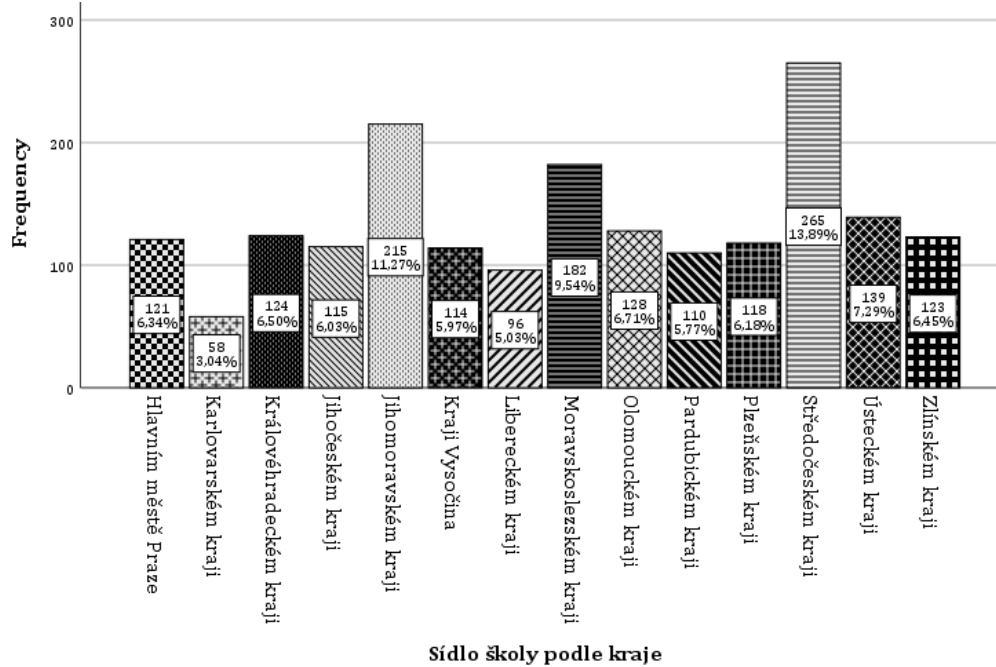
- ČŠI, 2018. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva ČŠI. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- Education at a Glance, 2018. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- EDUin, 2018. Audit vzdělávacího systému ČR.
- Greger, David. 2006. Kurikulární politika. [autor knihy] J. Kalous a A. Veselý. Teorie a nástroje vzdělávací politiky. Praha: Karolinum, stránky 119–130.
- Kalous, Jaroslav. 2006. Legislativa ve školství. Praha: Karolinum.
- MŠMT, 2010. Mezinárodní výzkum ICCS 2009 – Stručné shrnutí. Praha.
- MŠMT, 2014. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020.
- MŠMT. 2001. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
- MŠMT. 2014. Analytický podklad: Příloha Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020.
- OECD, 2015. K PISA key findings for the Czech Republic. Dostupné z: <https://www.oecd.org/czech/pisa-2015-czech-republic.htm>
- Sekundární analýza výsledků TIMSS, 2015. ČŠI. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/Sekundarni_analyza_TIMSS_2015/html5/index.html?&locale=ENG&pn=11
- Matějů, Petr, Veselý, Arnošt, Straková, Anna, 2010. Nerovnosti ve vzdělávání: Od měření k řešení. Praha: SLON.
- Ainley, John, McKenzie, Phillip, 2000. School Governance: Research on Educational and Management Issues. In: International Education Journal, Vol 1, No 3, s. 139-151.
- Barrera-Osorio, Felipe a kol., 2009. Decentralized Decision-Making in Schools. Washington DC: The World Bank. ISBN: 978-0-8213-7969-1
- Wilkoszewski, H. and E. Sundby, 2014. "Steering from the Centre: New Modes of Governance in Multi-level Education Systems", OECD Education Working Papers, No. 109, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcfs4s5g-en>
- Burns, T. and F. Köster (eds.), 2016a. Governing Education in a Complex World, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Burns, T., F. Köster and M. Fuster, 2016b. Education Governance in Action: Lessons from Case Studies, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264262829-en>

G. Předběžná náplň práce v anglickém jazyce

Czech educational system is characterized by many diseases, notably by inequalities and by poor outcomes. The education policy is long-term incapable tackles this issues. Therefore the diploma thesis is going to analyse system of the education policy governance by a SWOT analysis and formulate recommendations for future reforms.

Přílohy

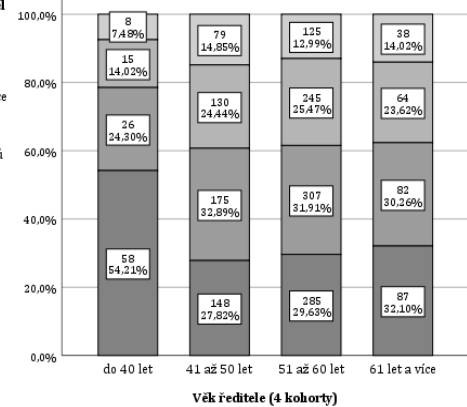
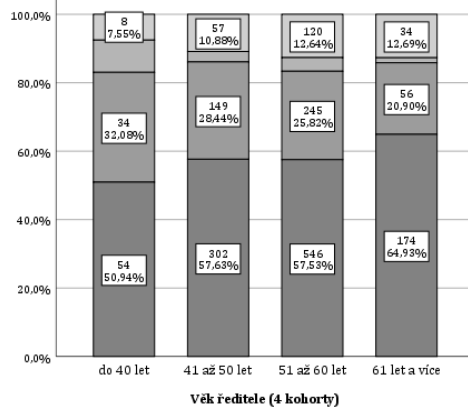
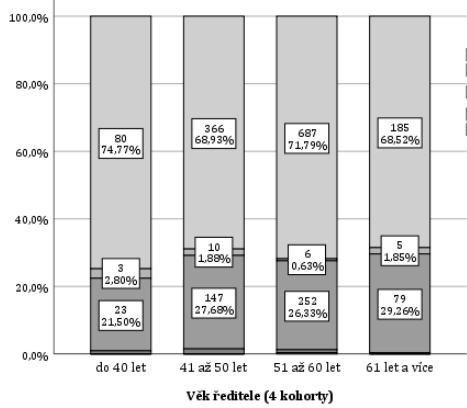
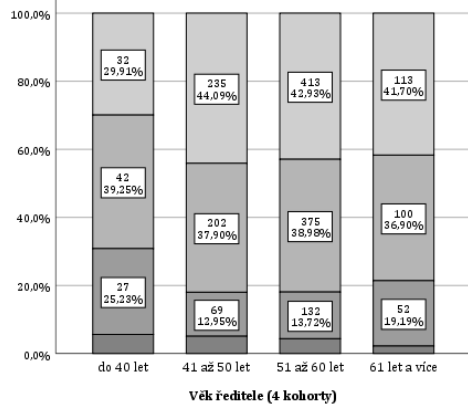
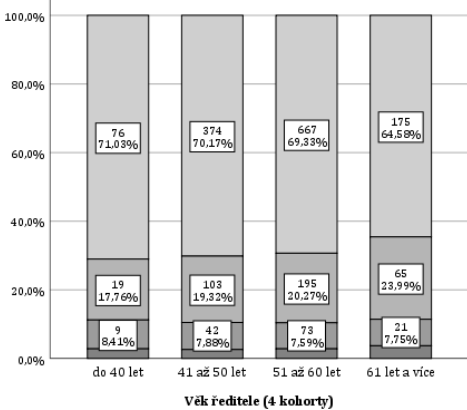
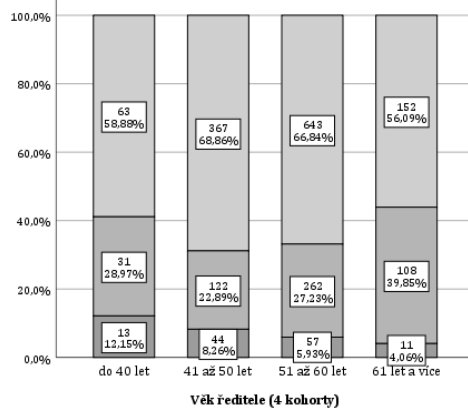
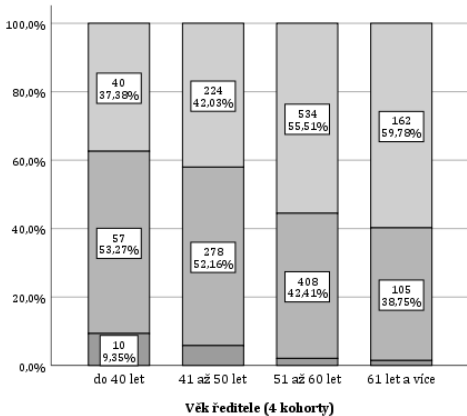
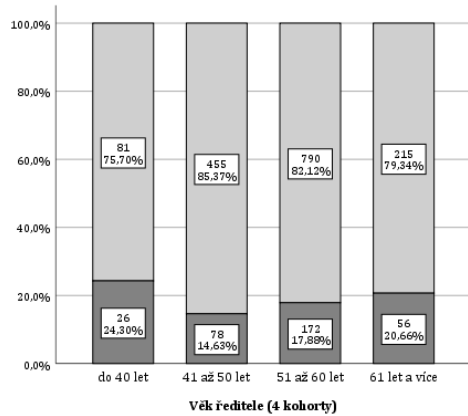
Příloha 1: Sídlo školy podle kraje

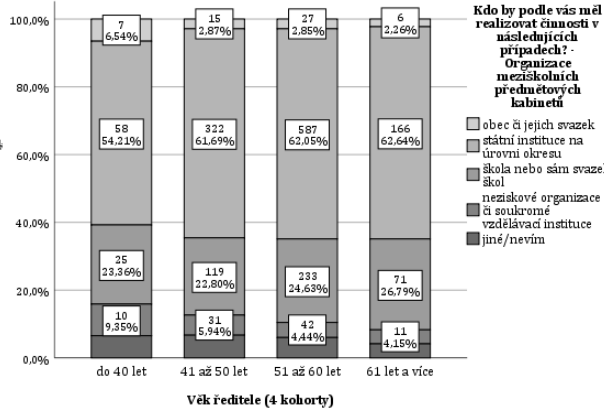
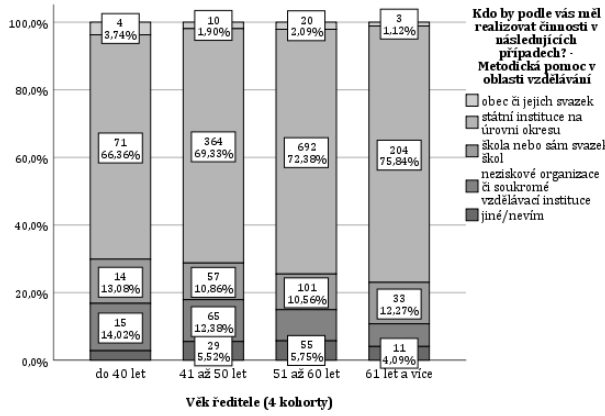
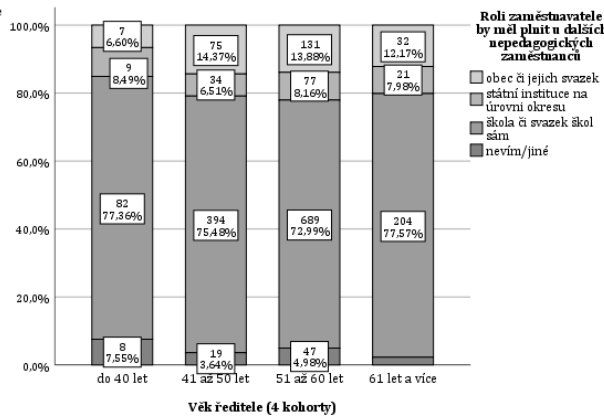
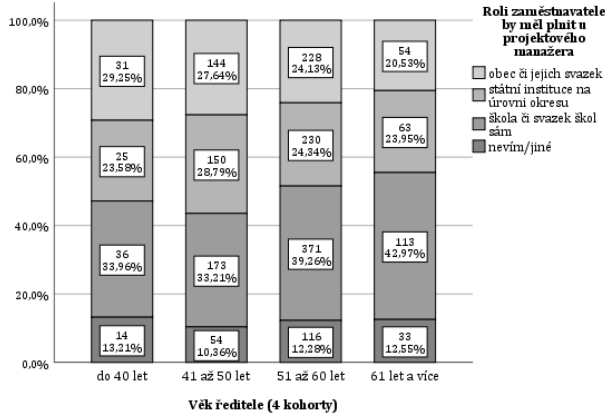
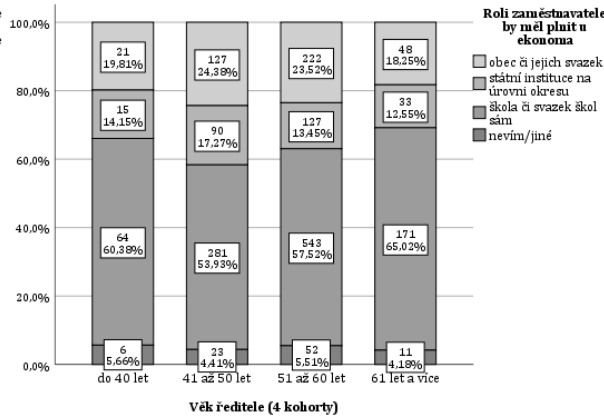
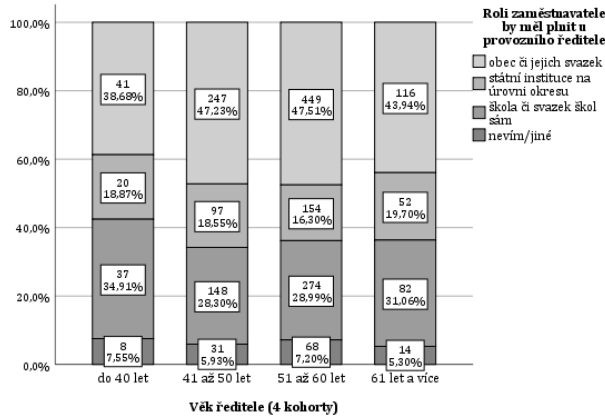
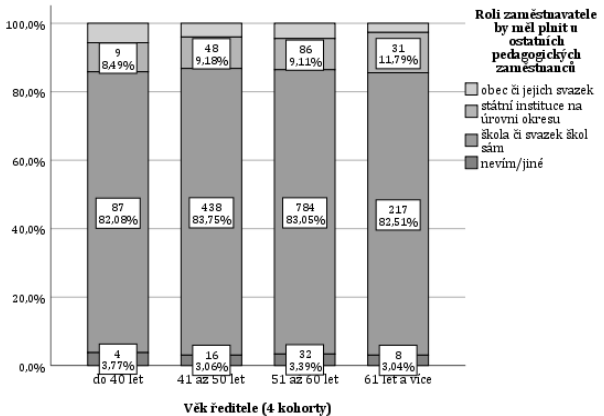
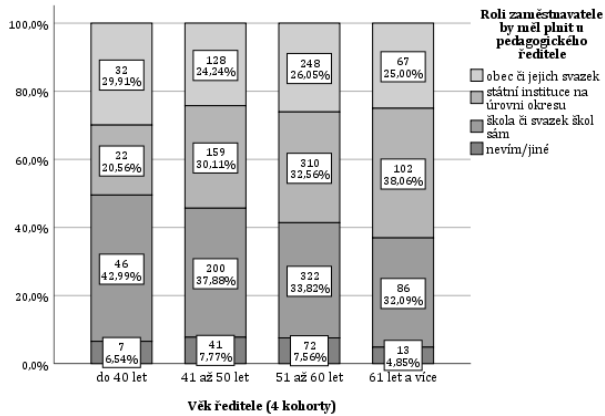


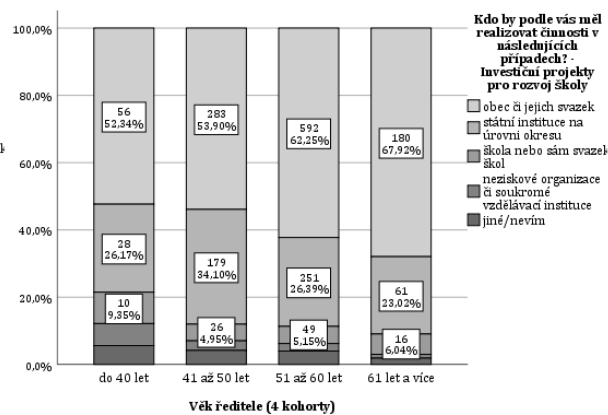
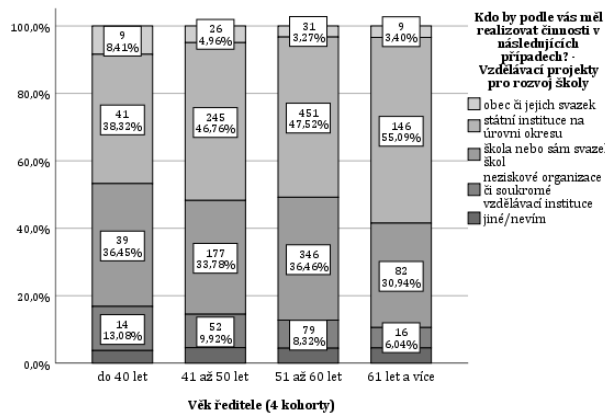
Příloha 2: Operacionalizace provozních a pedagogických záležitostí školy

Pedagogické záležitosti školy	
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, s/se...	zaváděním nových metod výuky
	školením pro práci s novými technologiemi
	pochopením reforem ve vzdělávání
	sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole
	tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu
	formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy
	prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
	sdílením zkušeností a dobré praxe s ostatními řediteli
	mezinárodní spoluprací (typu Erasmus, e.Twinning...)
	metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech
	sdílením zkušeností a dobré praxe mezi mými učiteli a učiteli jiných škol
	správním řízením, které škola vede (rozhodnutí o přijetí žáka, přestupu žáka, povolení individuálního vzdělávání...)
Provozní záležitosti školy	
Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytne...	právní poradenství a právní výklad k novým předpisům (např. školení)
	právní servis (vypracování smluv, zastupování před soudy...)
	zajištění nákupu a správy ICT (hardware počítačů a jiné elektroniky)
	internetové připojení školy
	správu počítačových programů a softwaru
	podporu s prezentací školy na venek (sociální sítě, webové stránky)
	zajištění správy budovy školy a údržbu
	zajištění správy dalších zařízení školy a jejich údržbu (sportoviště, bazén...)
	vedení mzdového účetnictví
	vedení ostatního účetnictví
	pomoc s personalistikou (administrativa související s rolí zaměstnavatele - BOZP apod.)
	zajištění pojištění školy
	službu projektového manažera
	podporu v oblasti zajištění bezpečnosti budovy školy (krizový plán, bezpečnostní audit...)
	zpracování a aktualizace směrnic školy

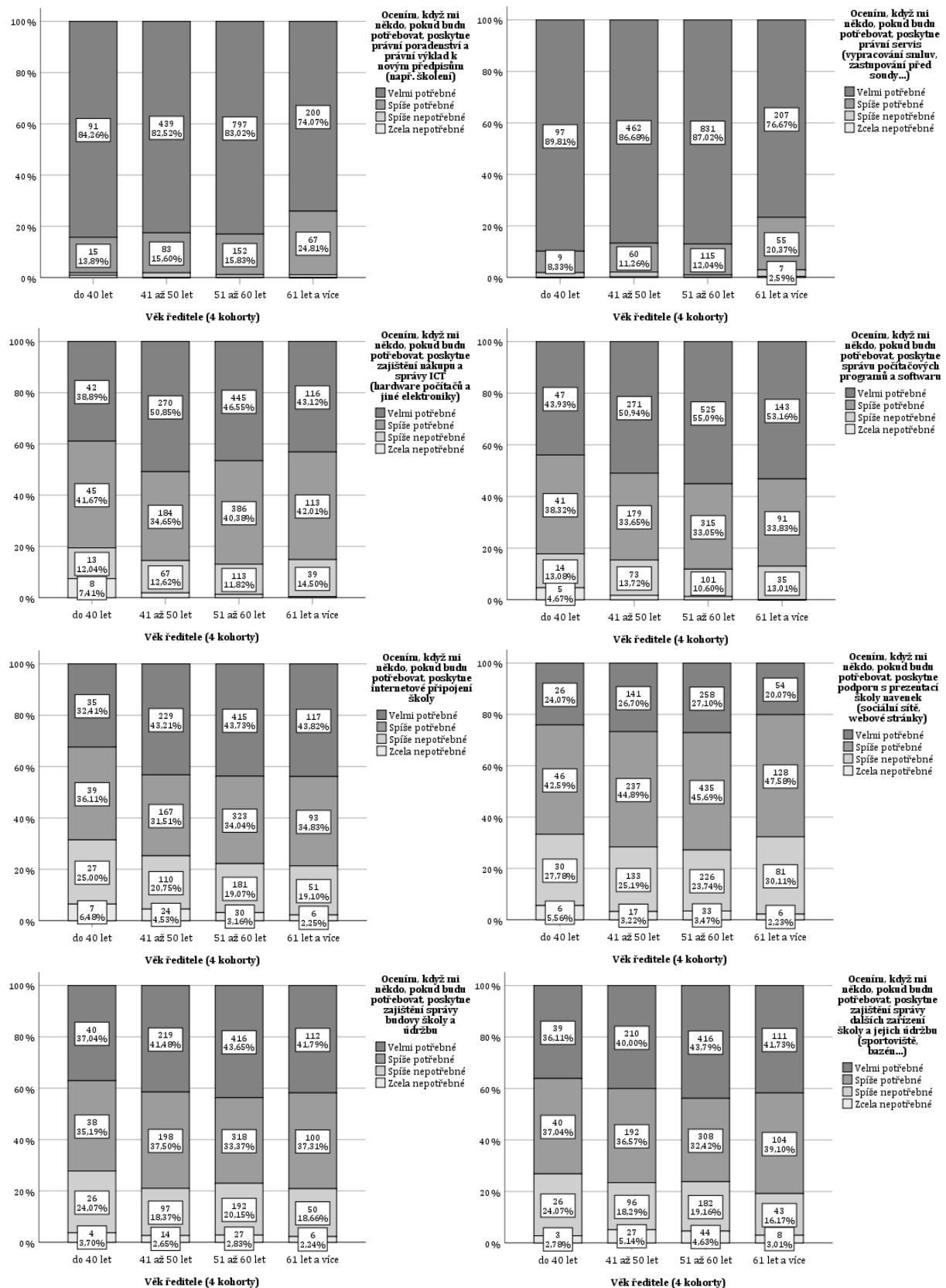
Příloha 3: Ředitelé podle věku: Postoje

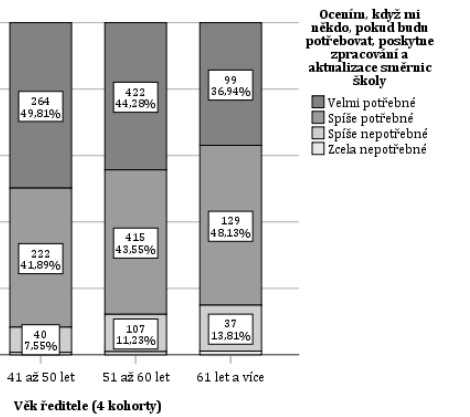
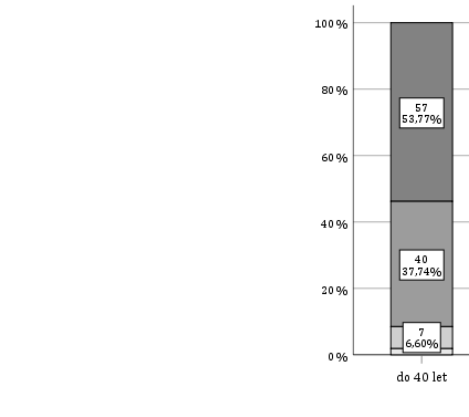
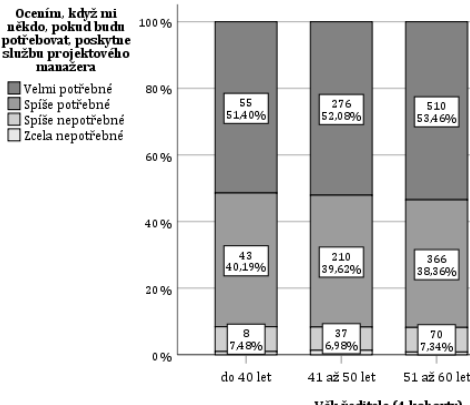
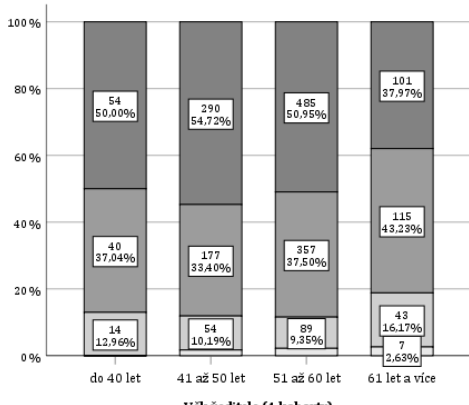
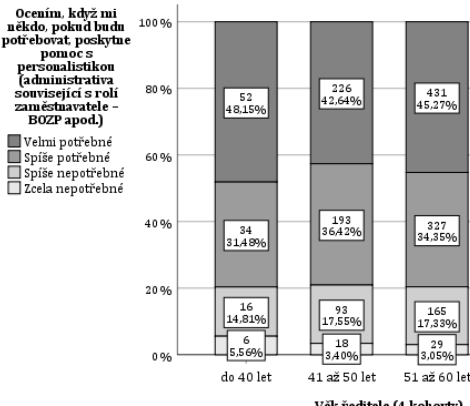
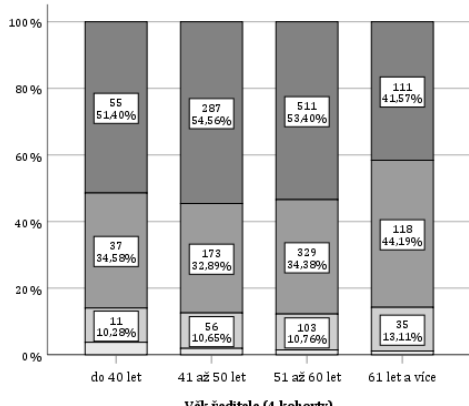
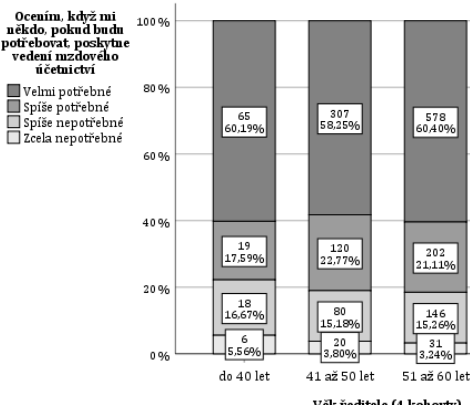
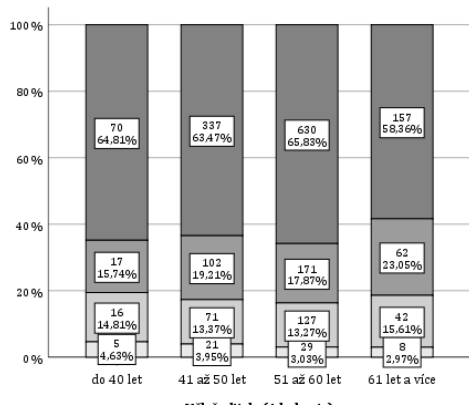




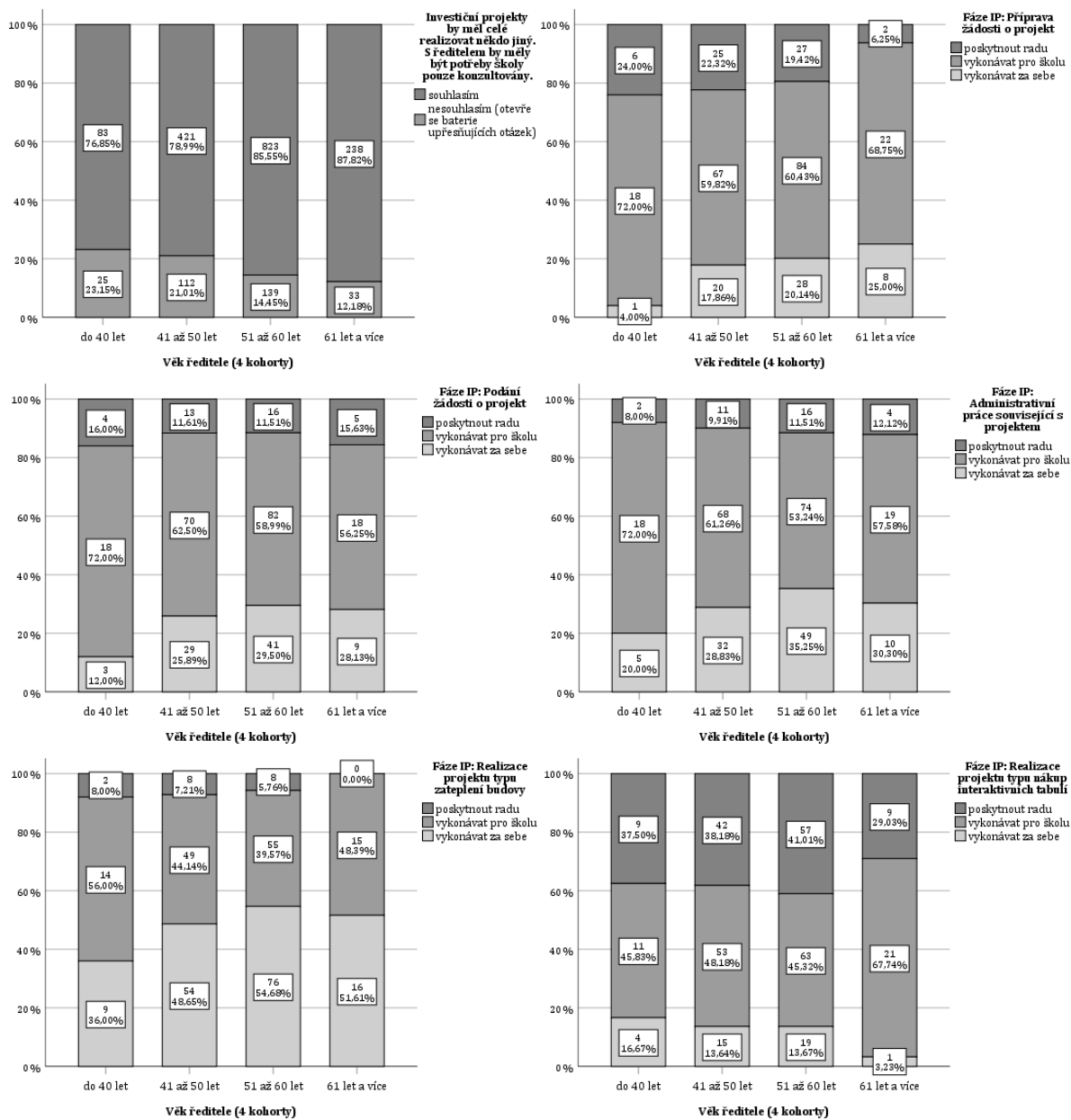


Příloha 4: Ředitelé podle věku: Provozní záležitosti školy

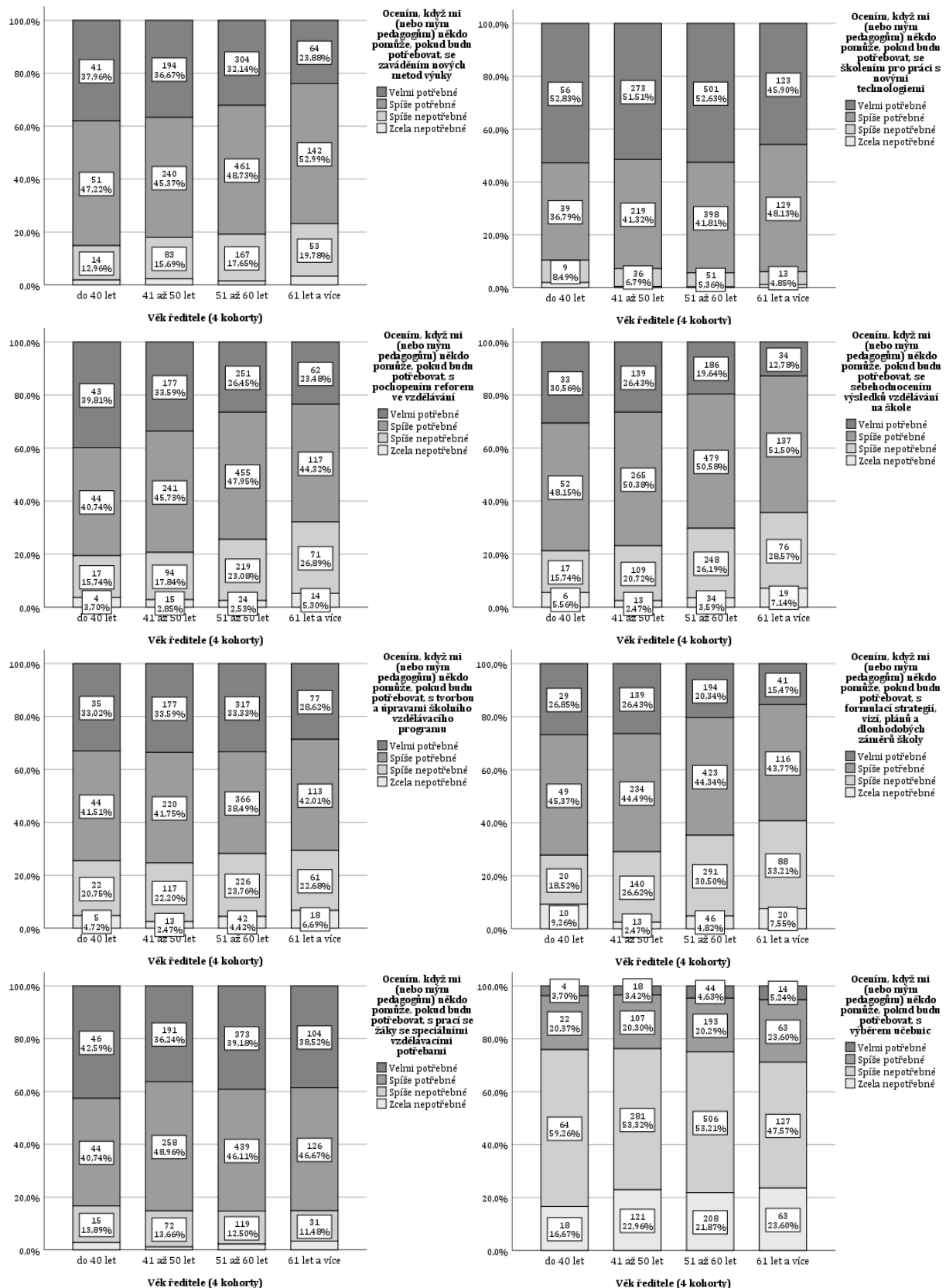


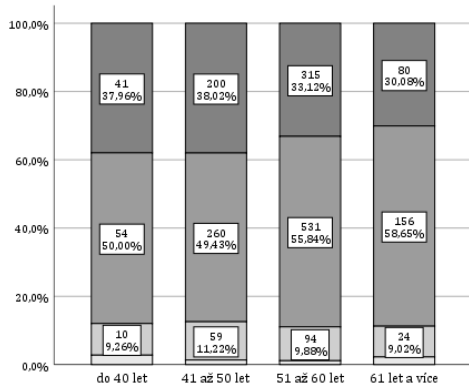


Příloha 5: Ředitelé podle věku: Investiční projekty

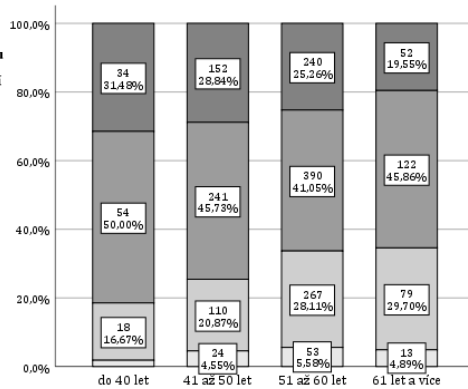


Příloha 6: Ředitelé podle věku: Pedagogické záležitosti školy

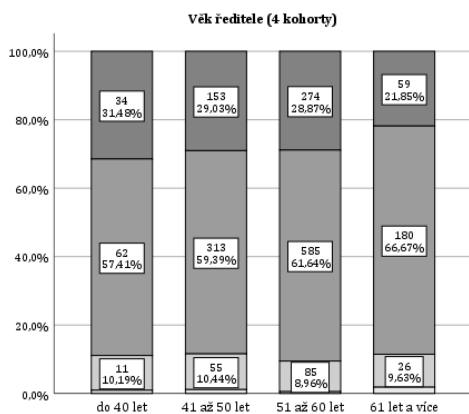




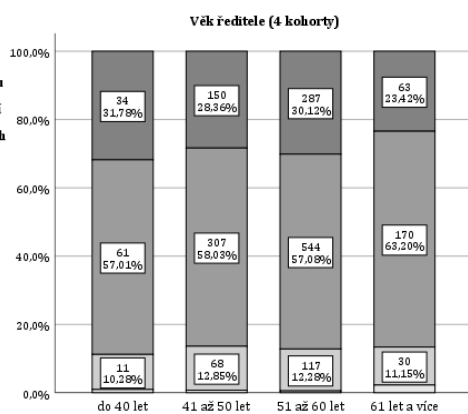
Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné



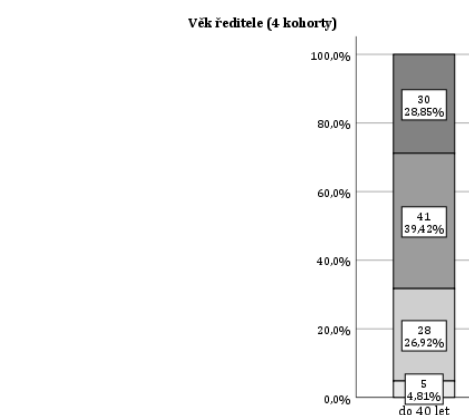
Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné



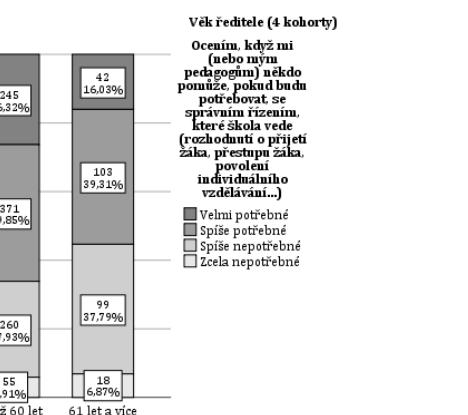
Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné



Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné



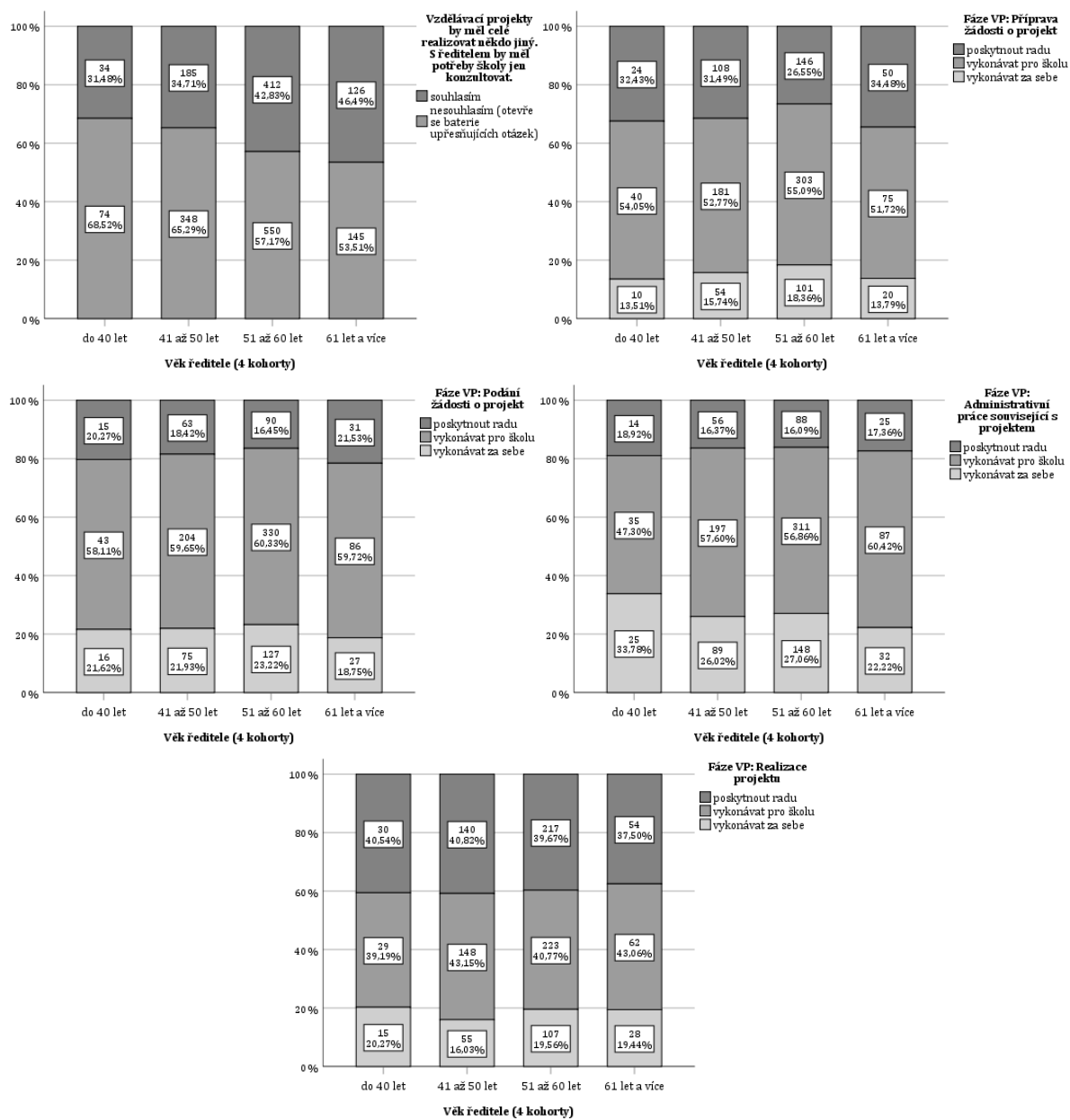
Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné



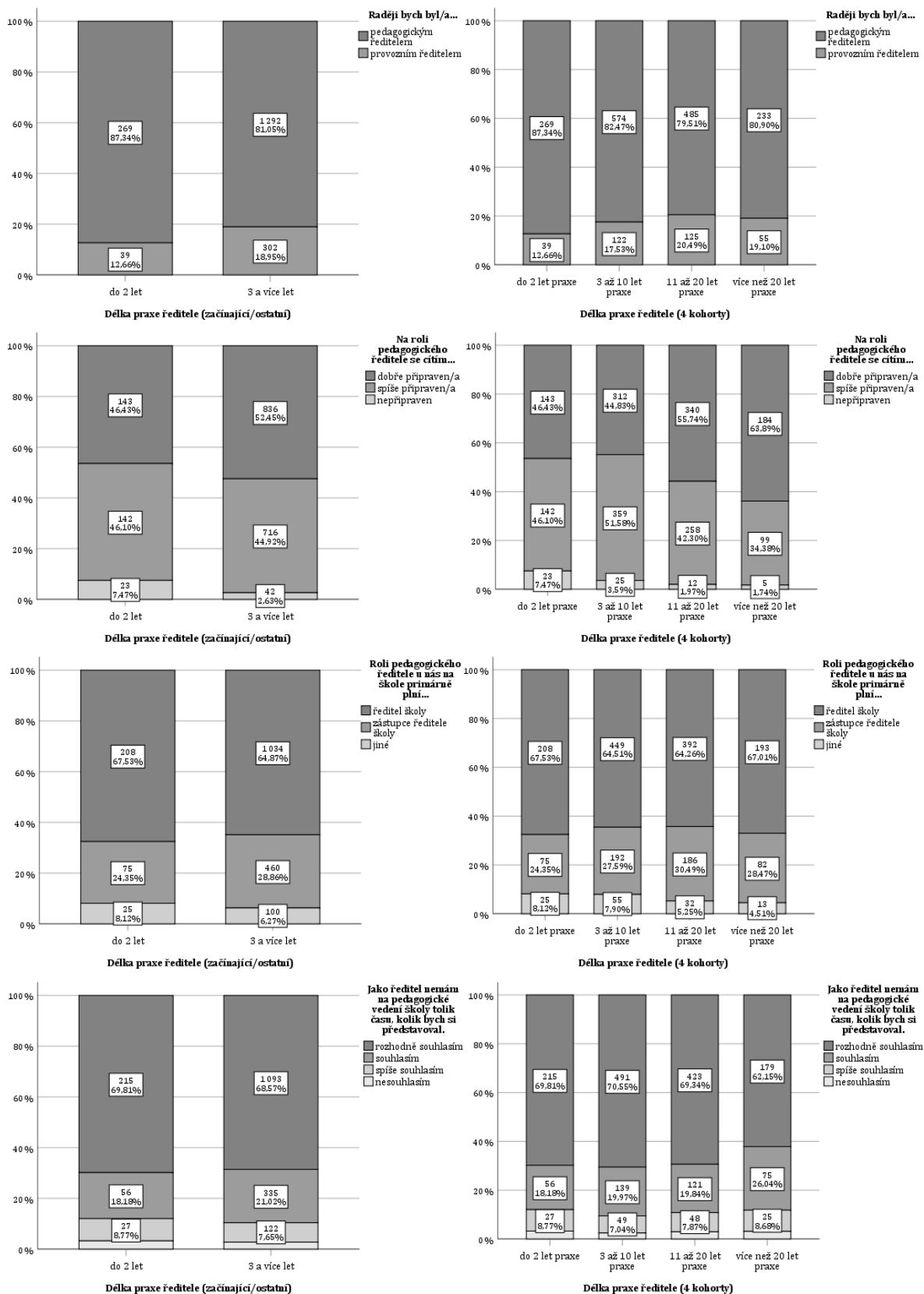
Velmi potřebné
Spíše potřebné
Spíše nepotřebné
Zcela nepotřebné

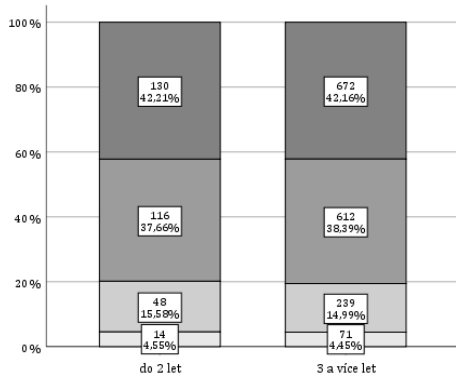
Věk ředitele (4 kohorty)

Příloha 7: Ředitelé podle věku: Vzdělávací projekty



Příloha 8: Ředitelé podle délky praxe: Postoje

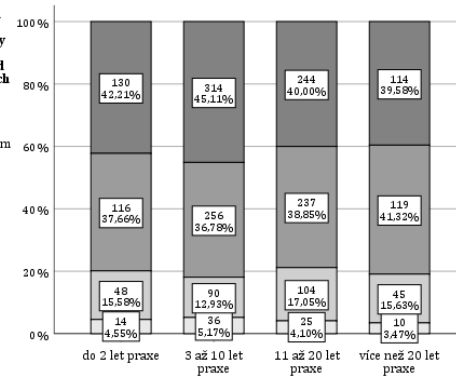




Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

Rád bych byl jen pedagogickým ředitelem. Správy provozních záležitostí se rád vzdám ve prospěch někoho jiného.

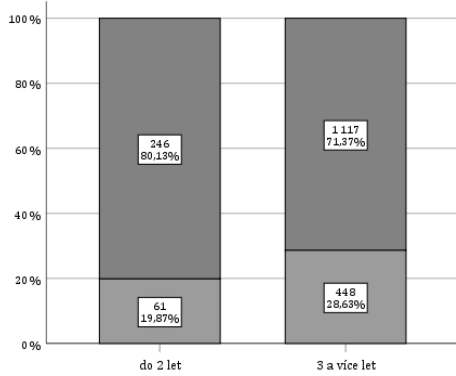
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



Délka praxe ředitele (4 kohorty)

Rád bych byl jen pedagogickým ředitelem. Správy provozních záležitostí se rád vzdám ve prospěch někoho jiného.

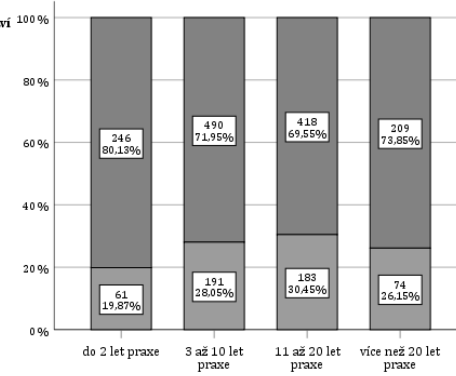
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

Zřizovatelem základního školství by měl/a být...

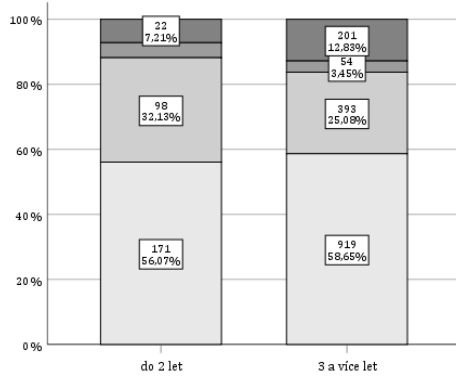
- obec nebo jejich svazek
- státní instituce na úrovni okresu



Délka praxe ředitele (4 kohorty)

Zřizovatelem základního školství by měl/a být...

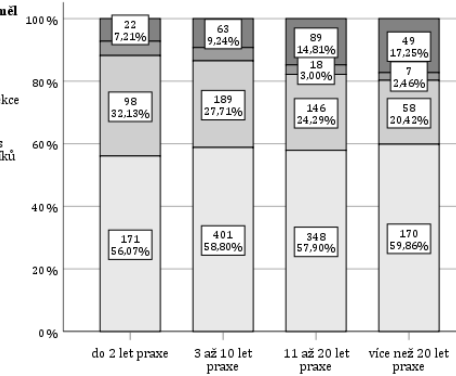
- obec nebo jejich svazek
- státní instituce na úrovni okresu



Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

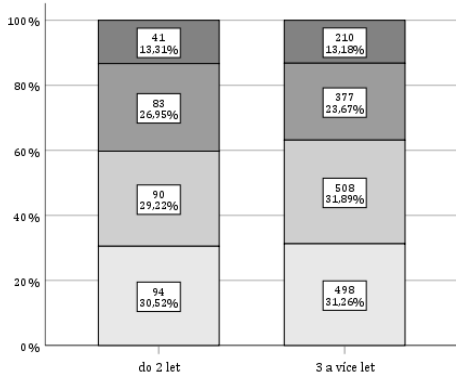
- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec/městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



Délka praxe ředitele (4 kohorty)

Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

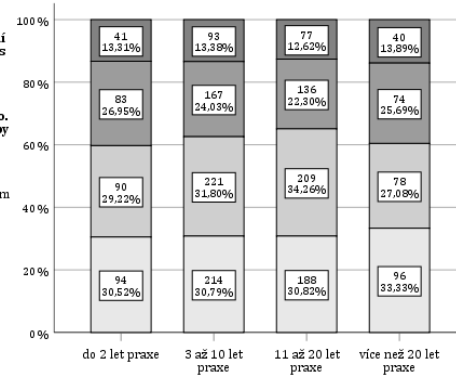
- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec/městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy té školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

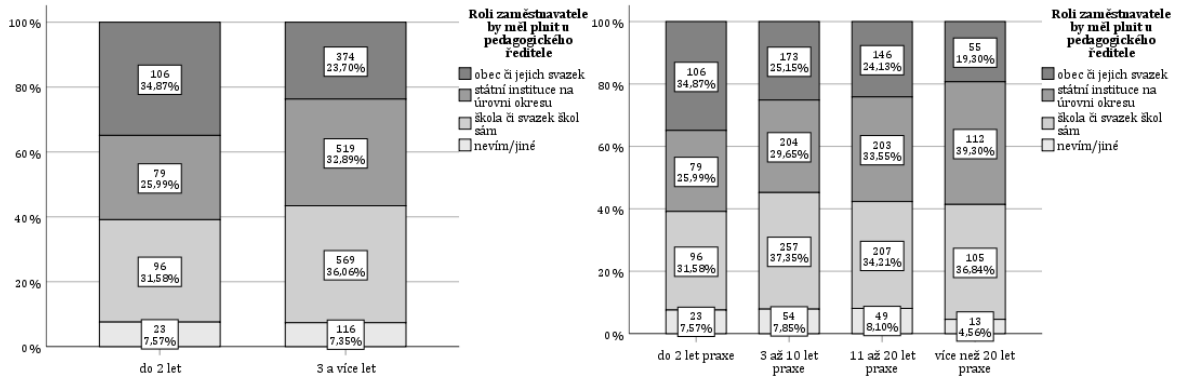
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



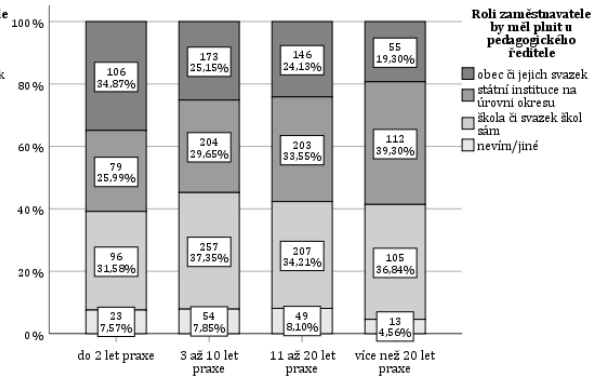
Délka praxe ředitele (4 kohorty)

Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy té školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

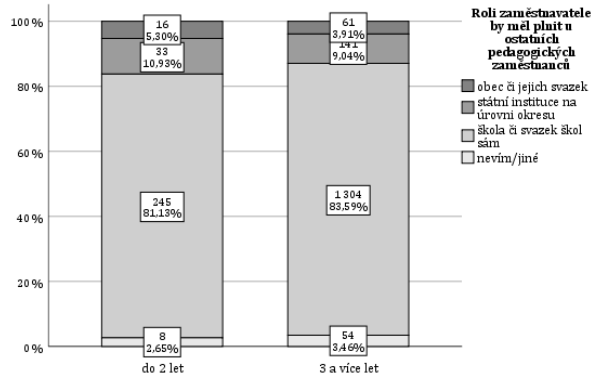
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



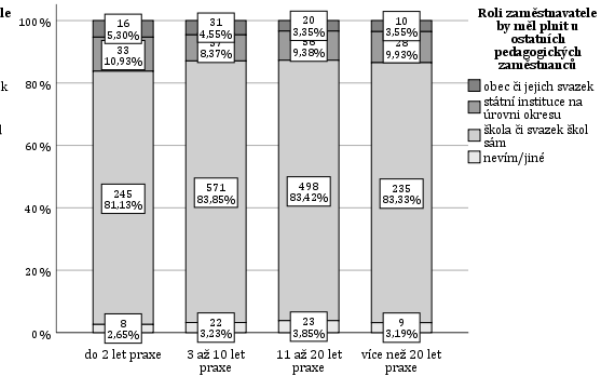
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



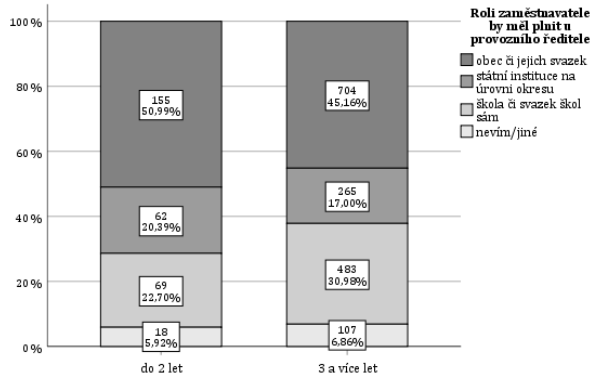
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



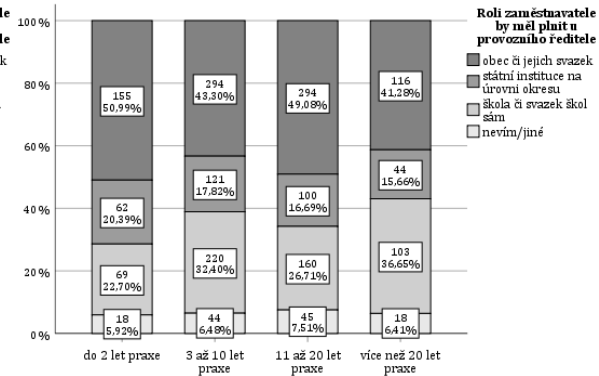
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



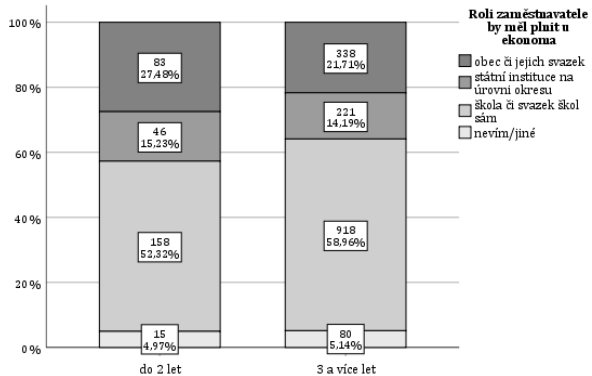
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



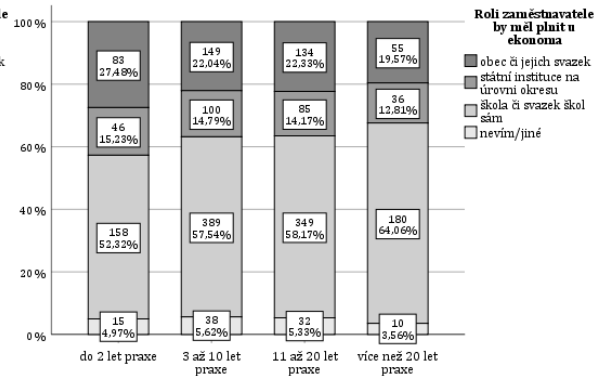
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



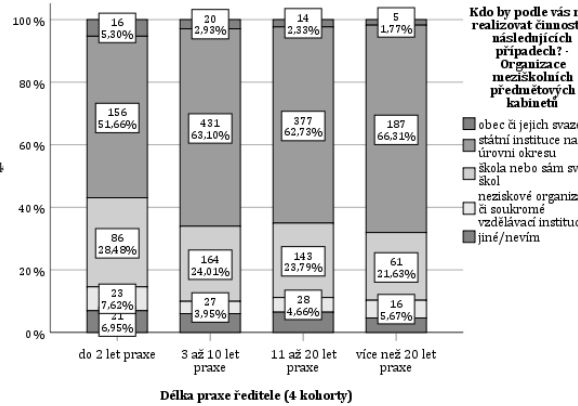
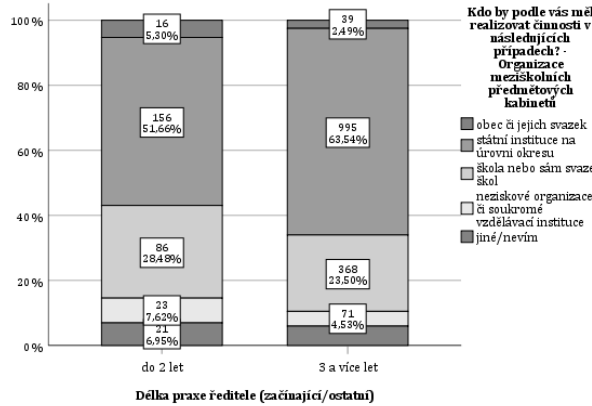
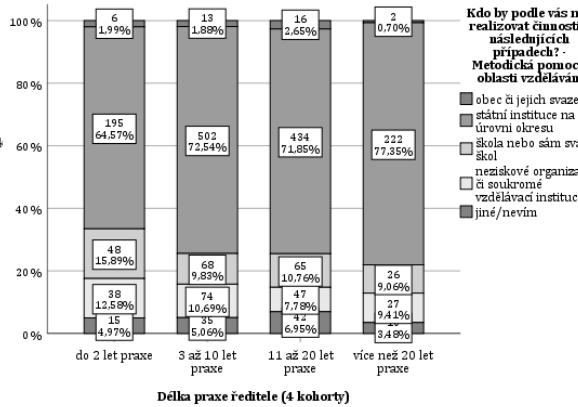
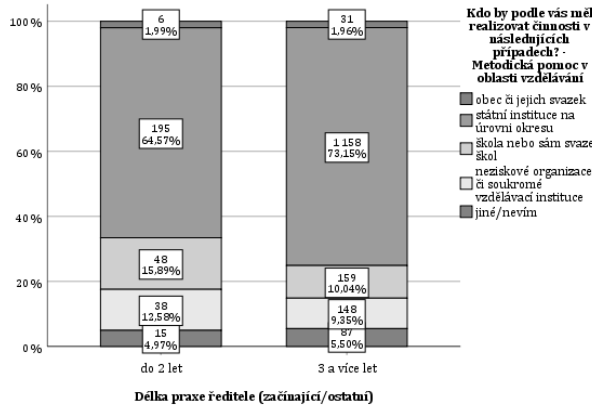
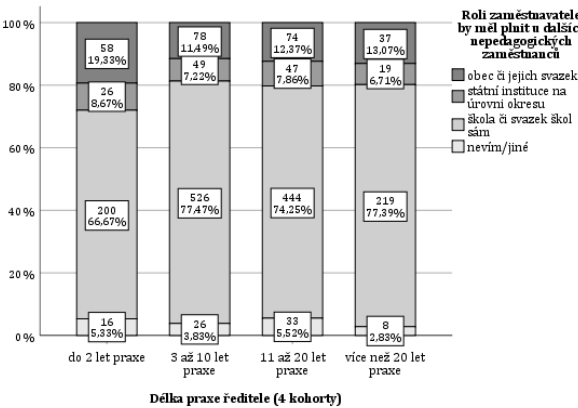
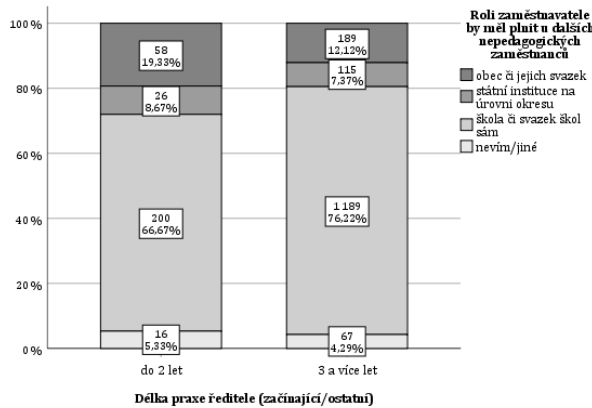
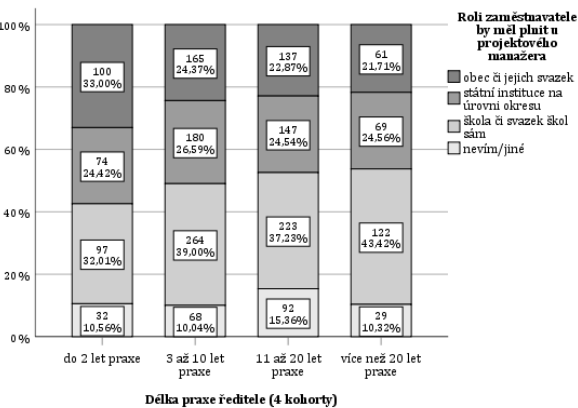
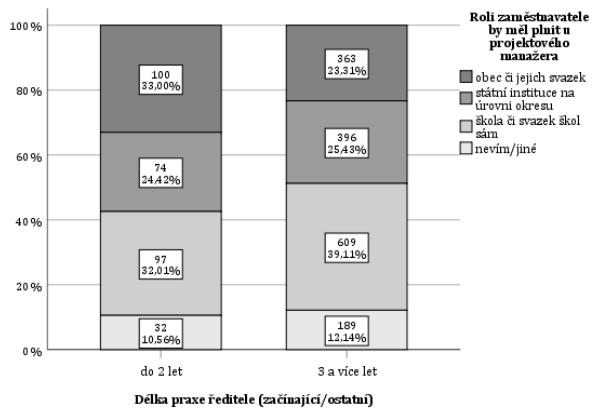
Délka praxe ředitele (4 kohorty)

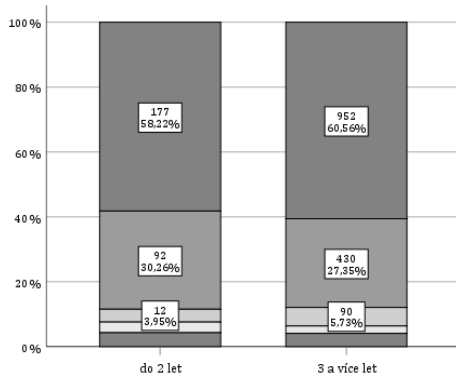


Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

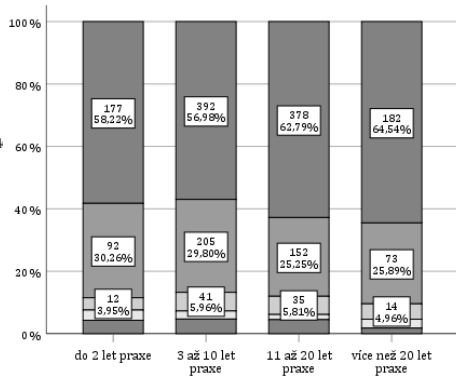


Délka praxe ředitele (4 kohorty)

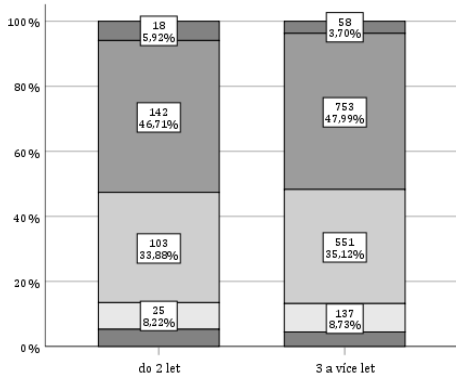




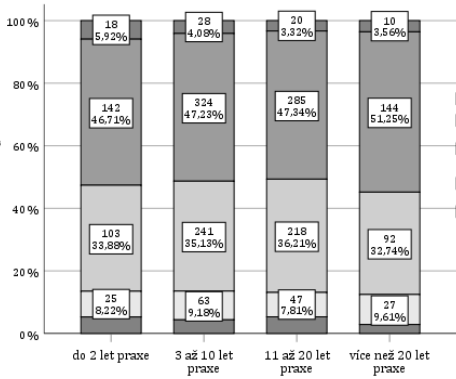
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



Délka praxe ředitele (4 kohorty)

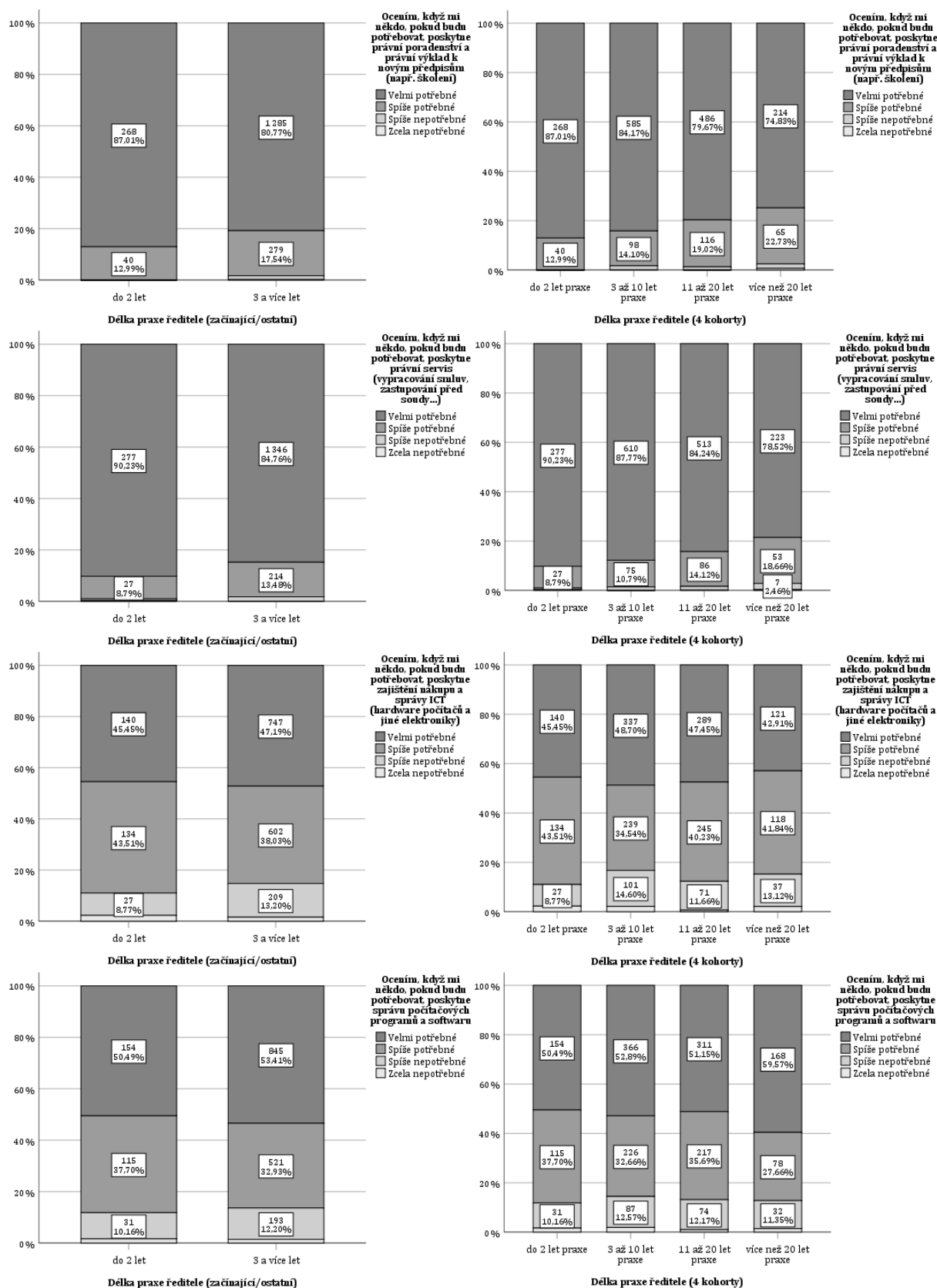


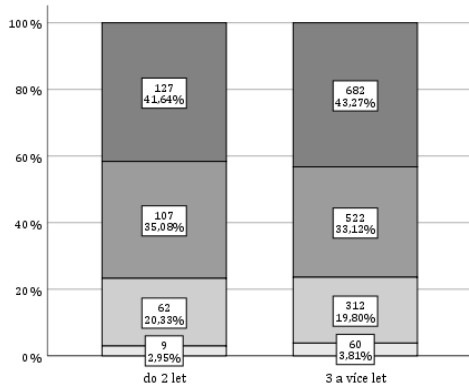
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



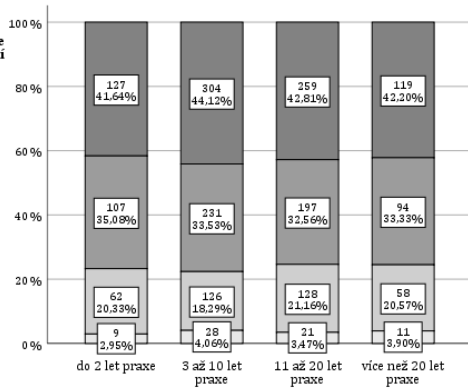
Délka praxe ředitele (4 kohorty)

Příloha 9: Ředitelé podle délky praxe: Provozní záležitosti školy

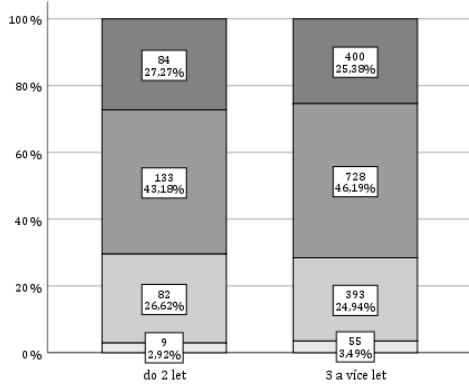




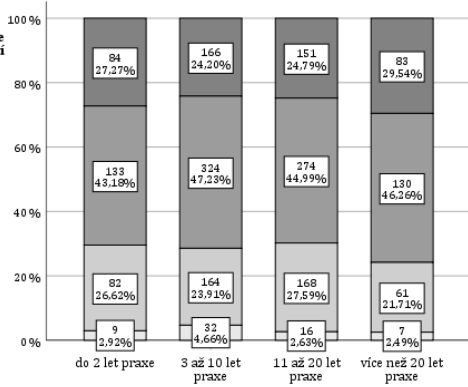
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



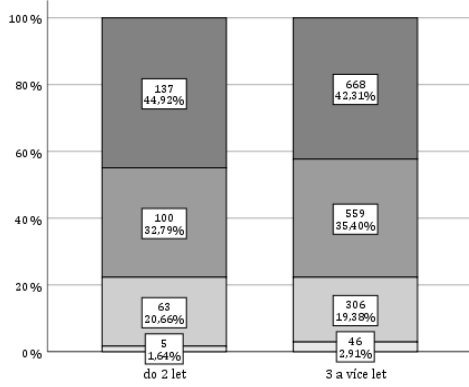
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



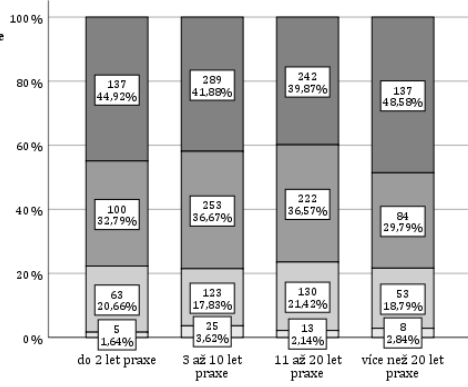
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



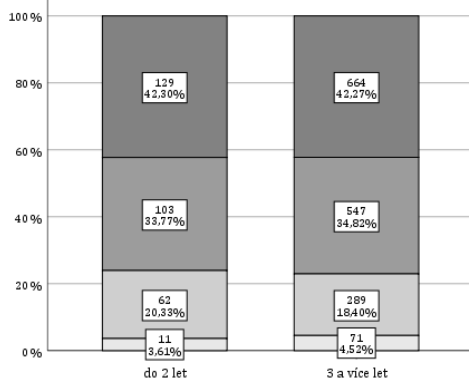
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



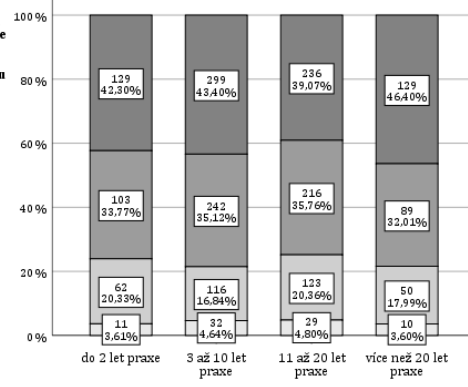
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



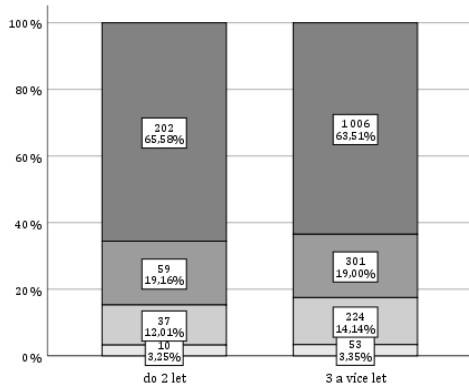
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



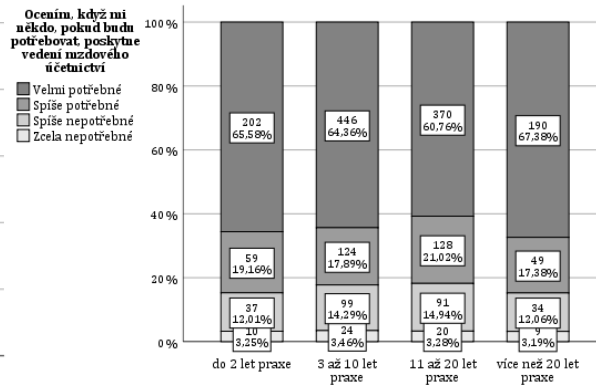
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



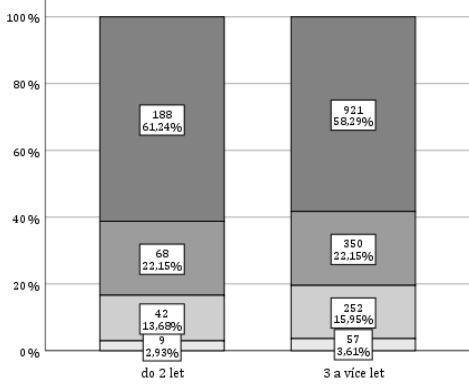
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



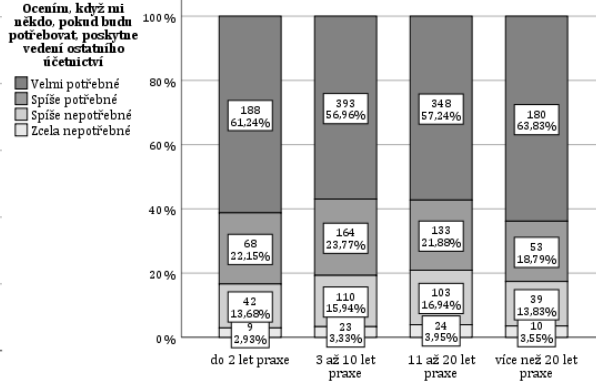
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



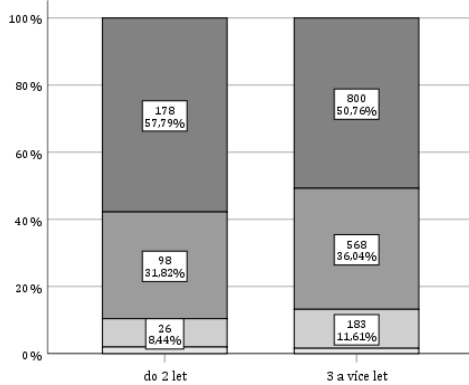
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



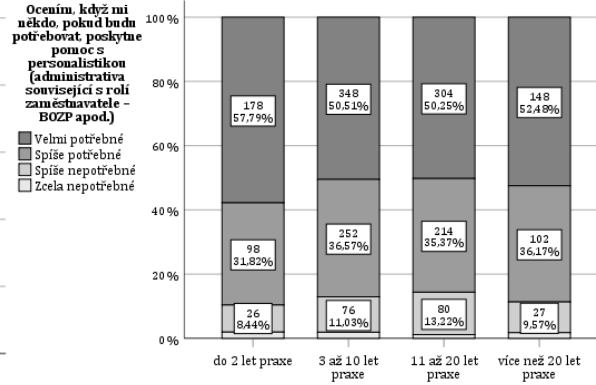
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



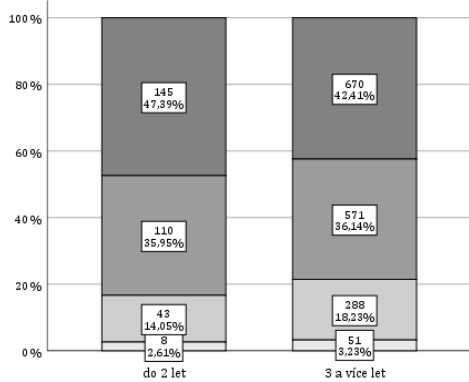
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



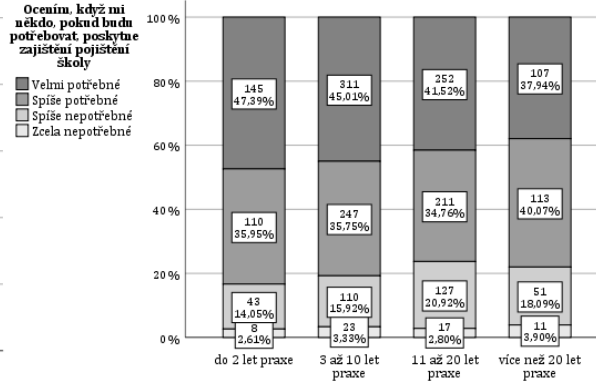
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



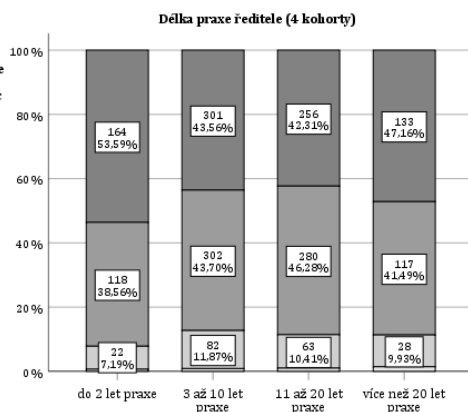
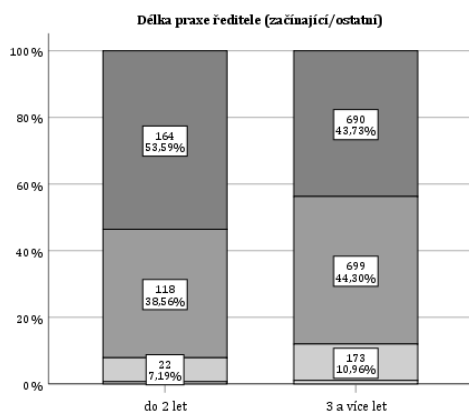
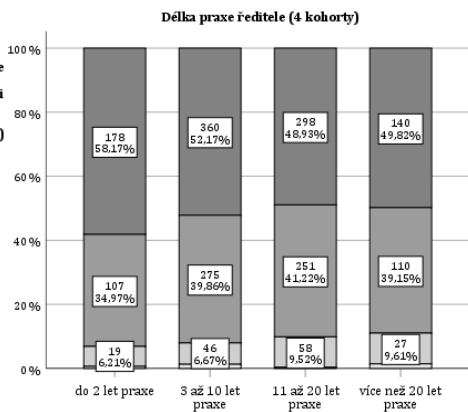
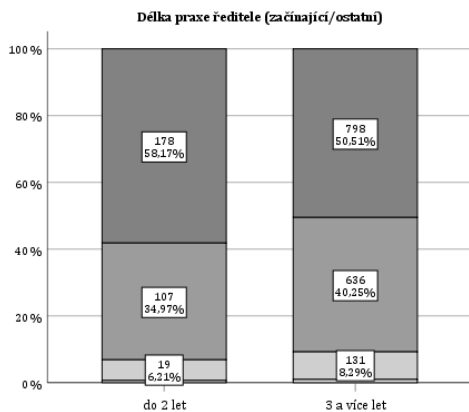
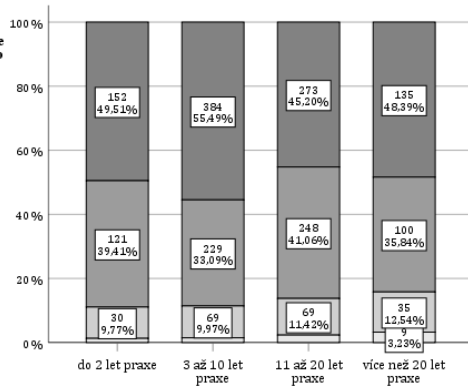
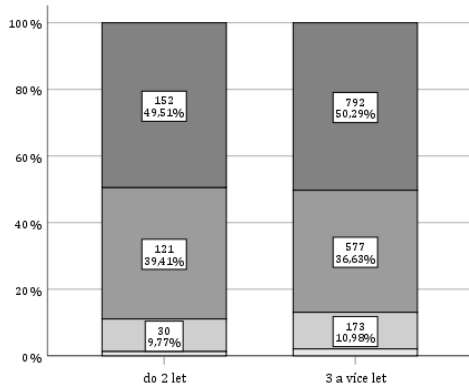
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



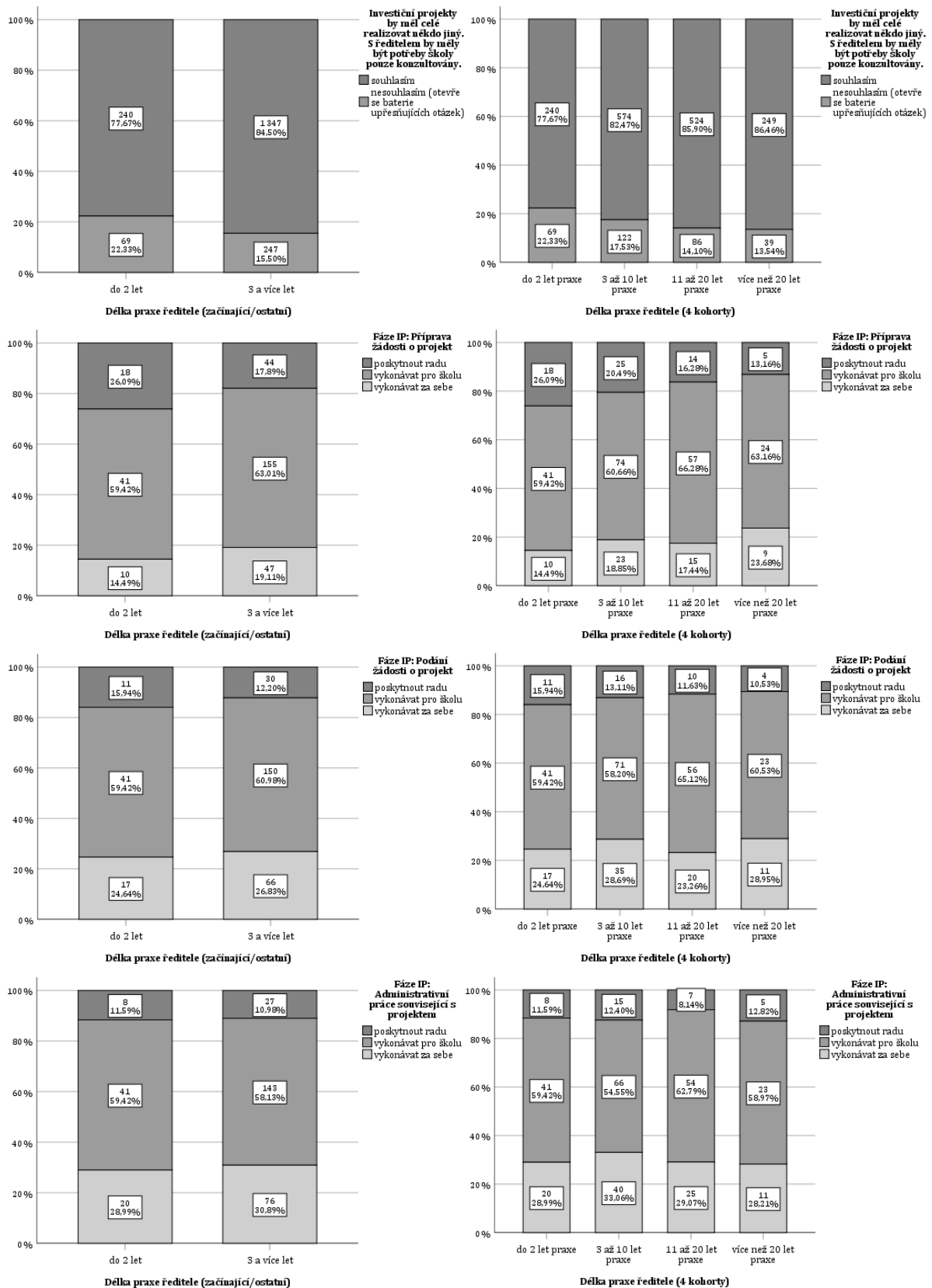
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

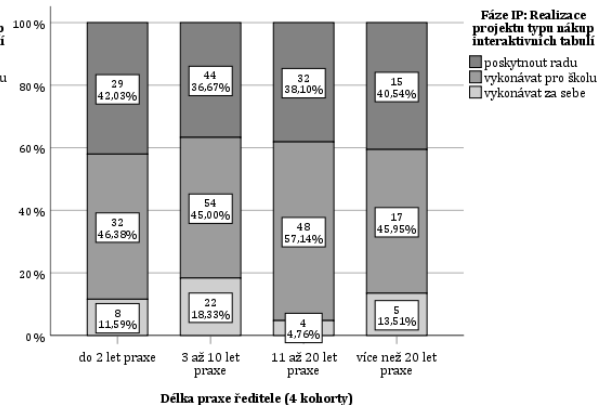
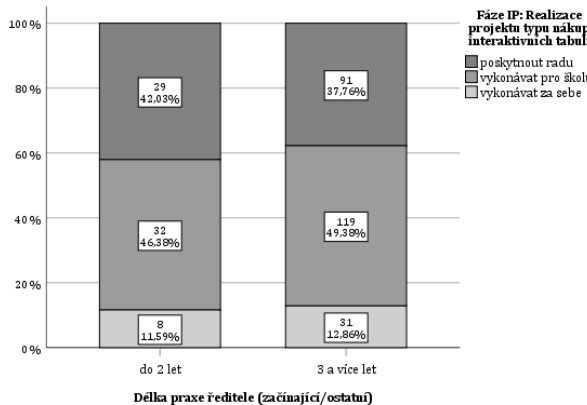
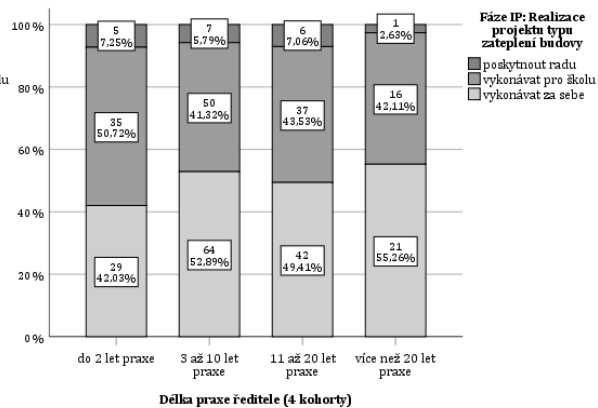
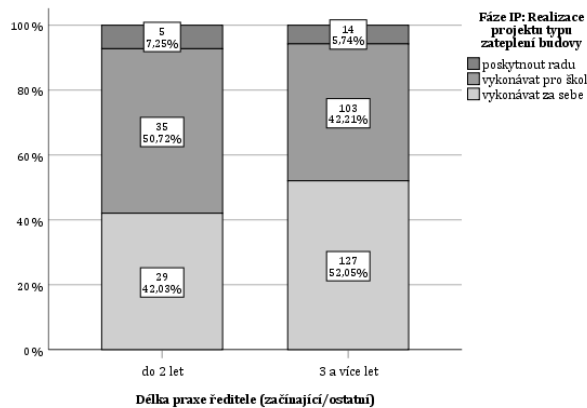


Délka praxe ředitele (4 kohorty)

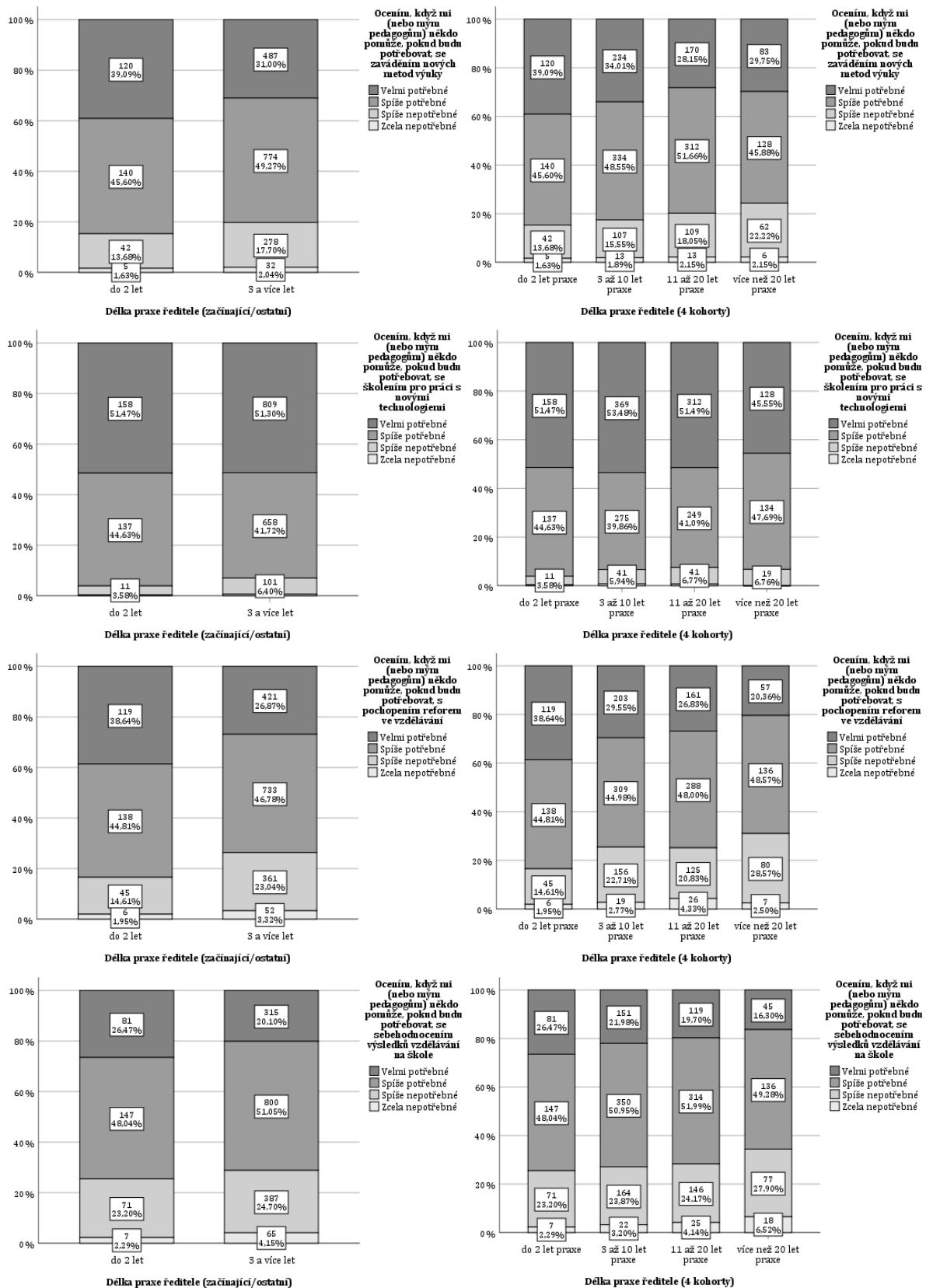


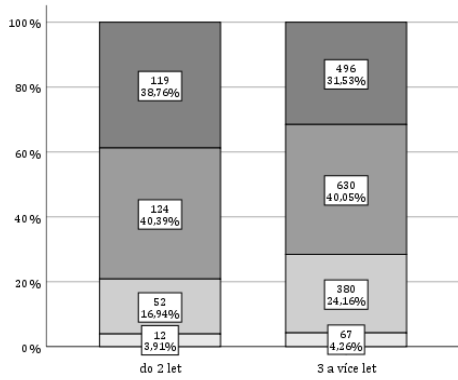
Příloha 10: Ředitelé podle délky praxe: Investiční projekty



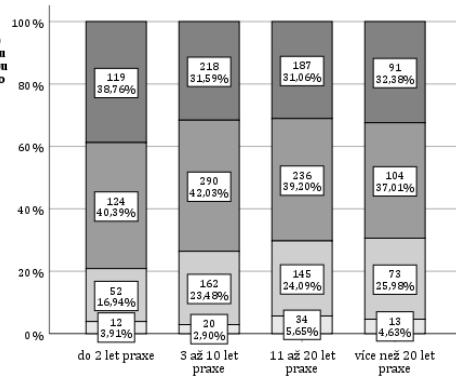


Příloha 11: Ředitelé podle délky praxe: Pedagogické záležitosti školy

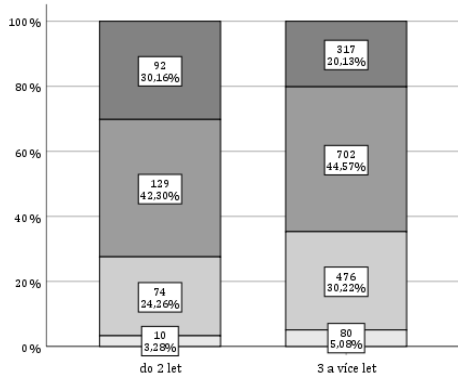




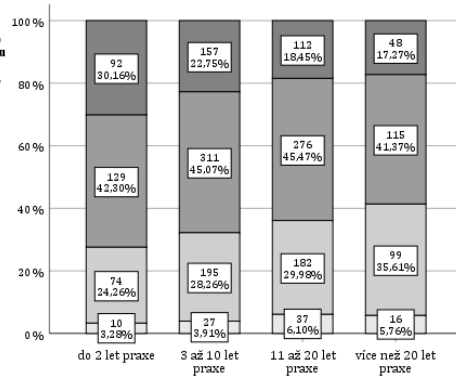
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



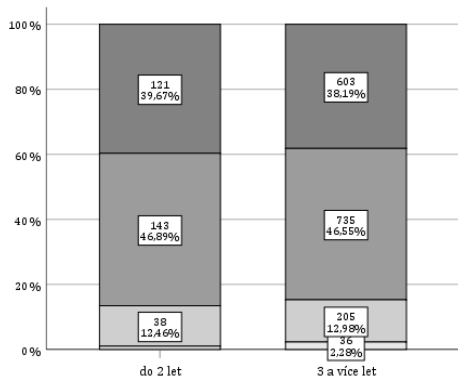
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



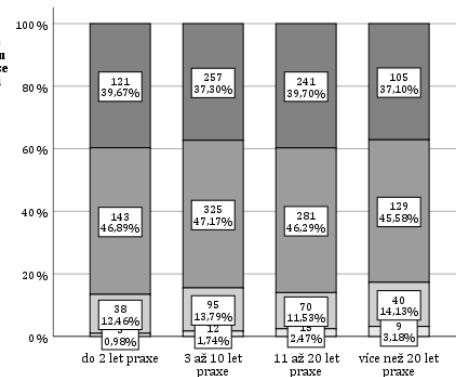
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



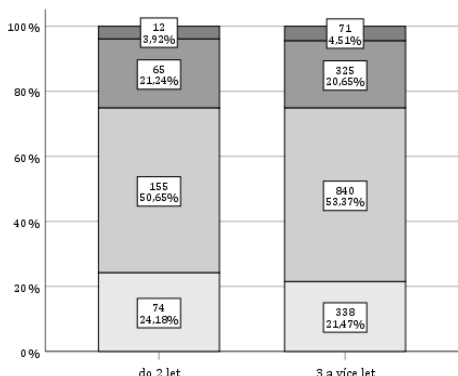
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



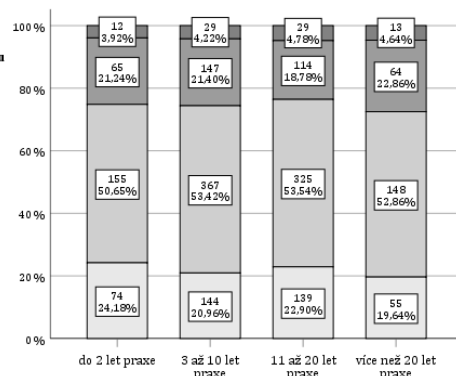
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



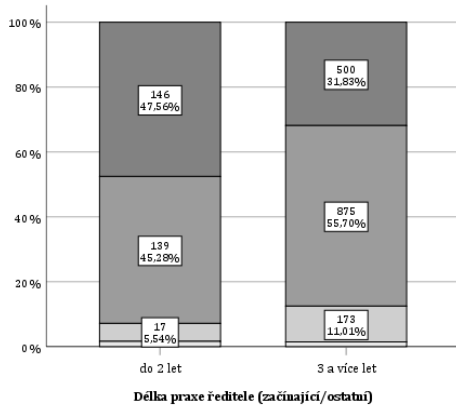
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



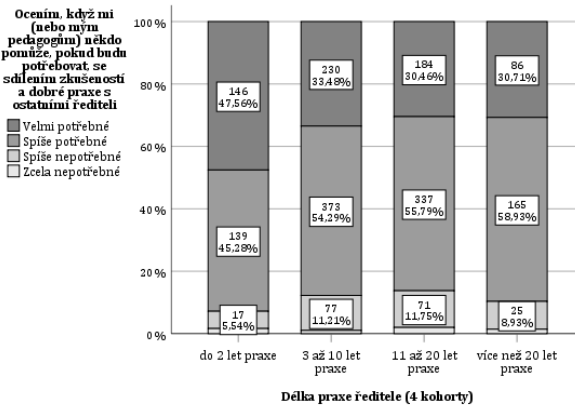
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



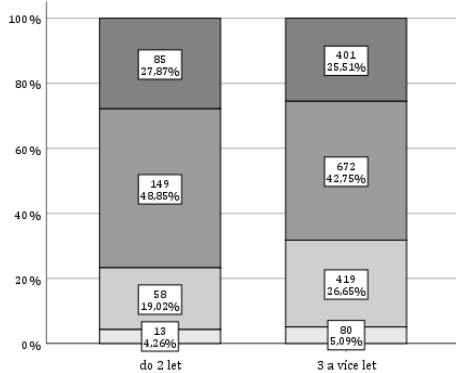
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



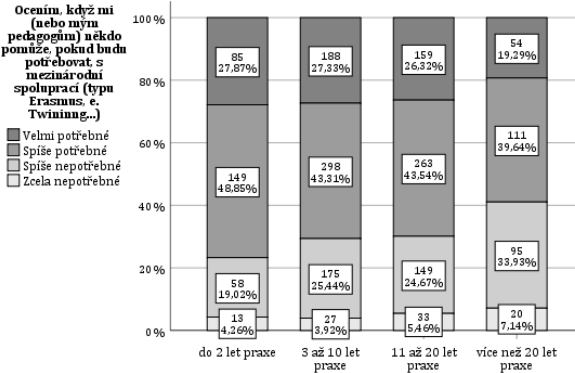
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



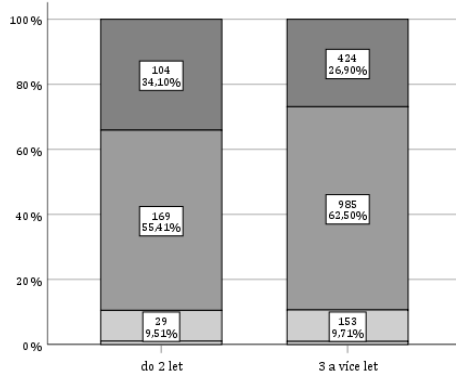
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



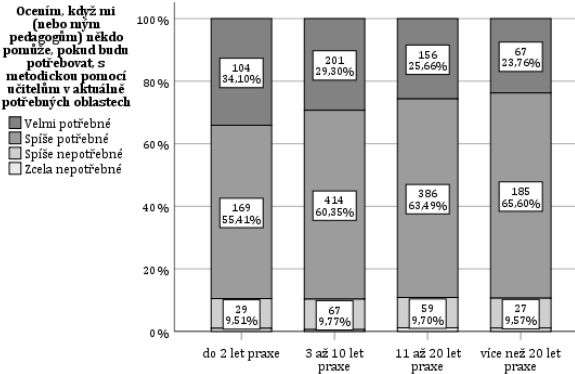
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



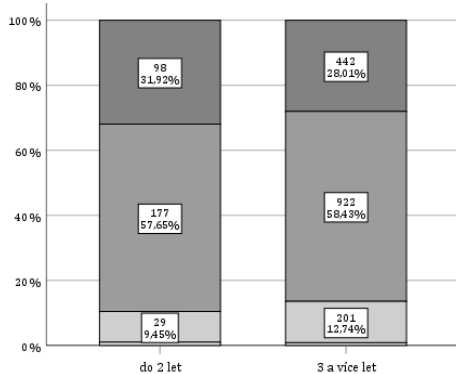
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



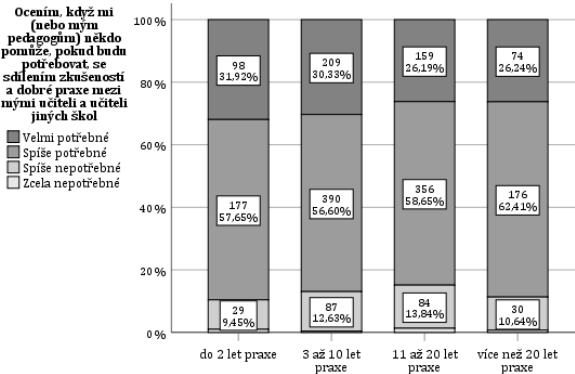
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)



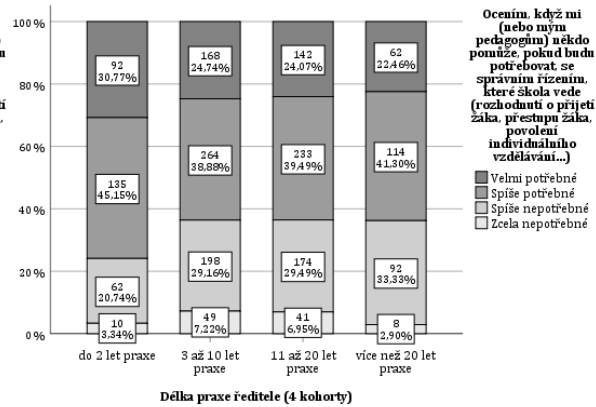
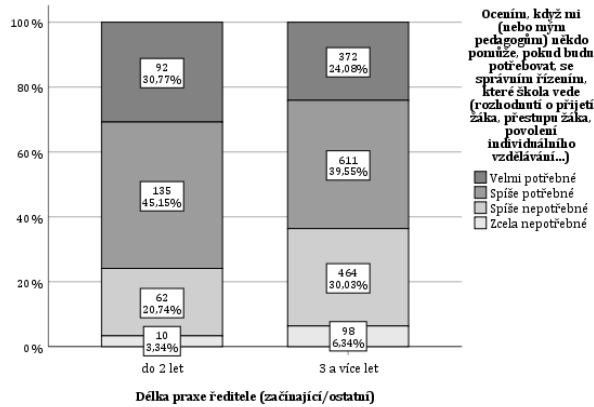
Délka praxe ředitele (4 kohorty)



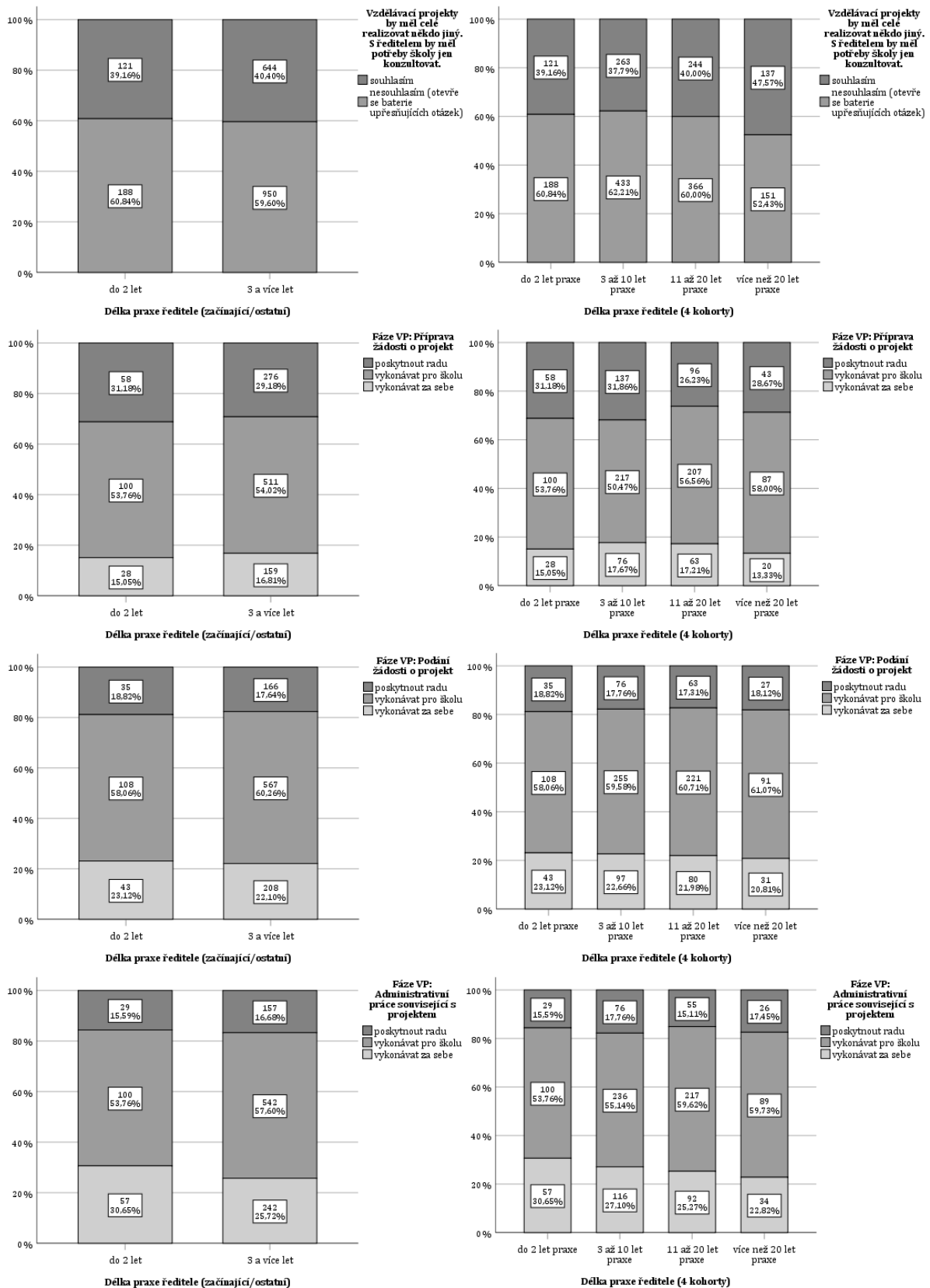
Délka praxe ředitele (začínající/ostatní)

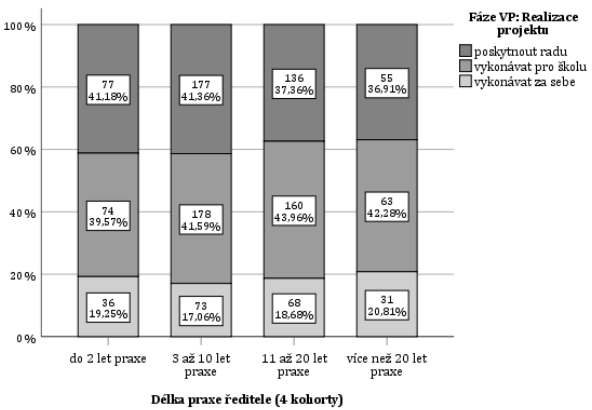
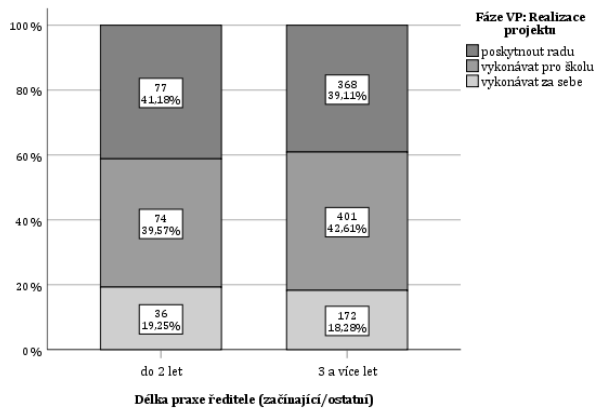


Délka praxe ředitele (4 kohorty)

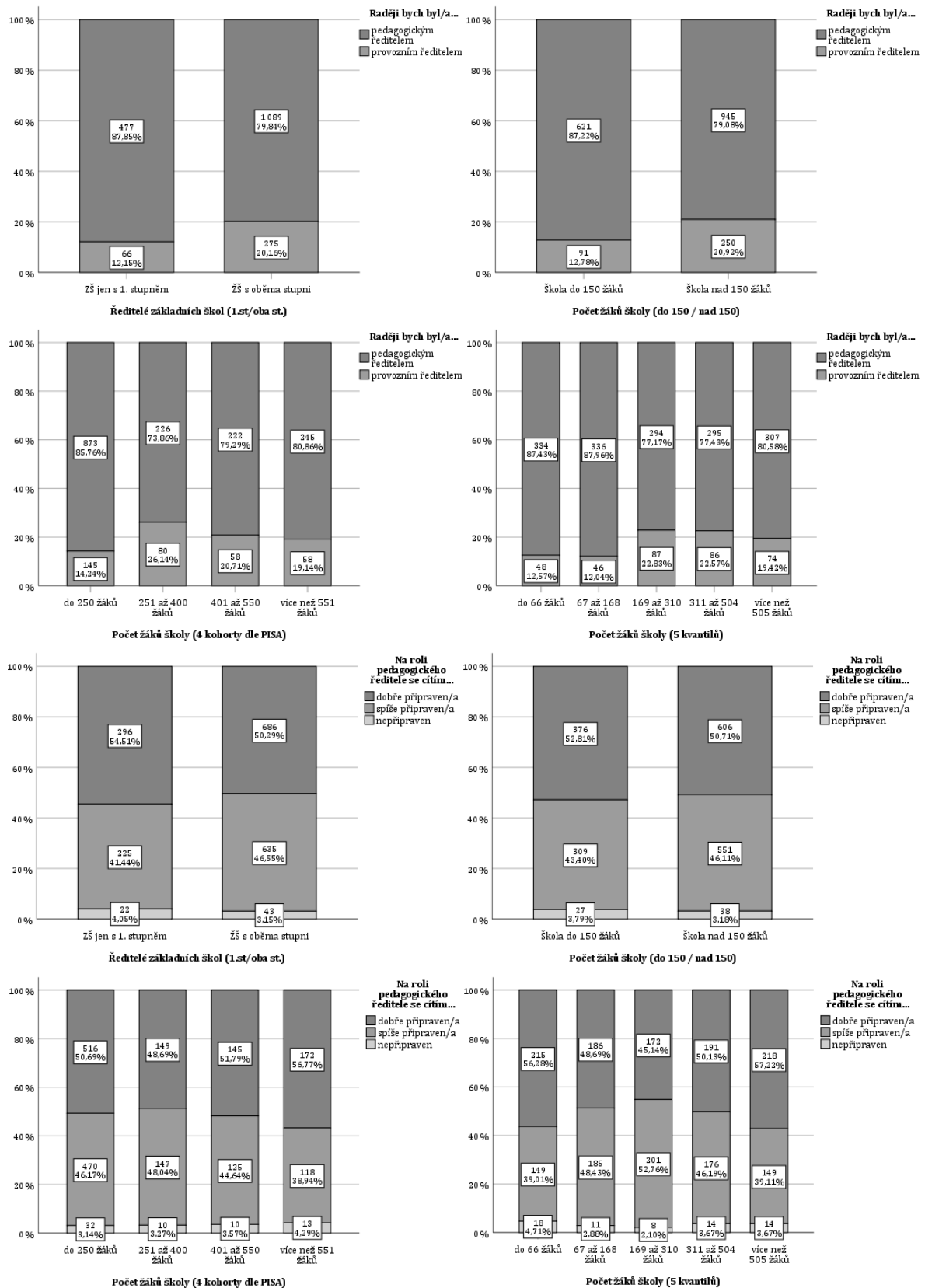


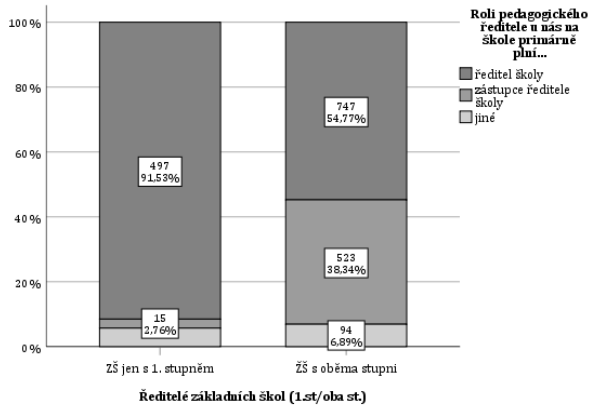
Příloha 12: Ředitelé podle délky praxe: Vzdělávací projekty



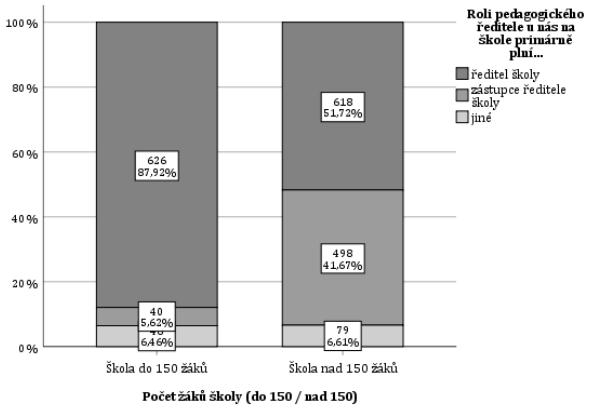


Příloha 13: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Postoje

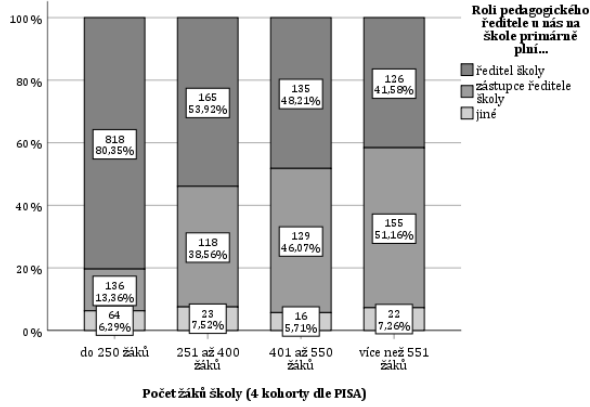




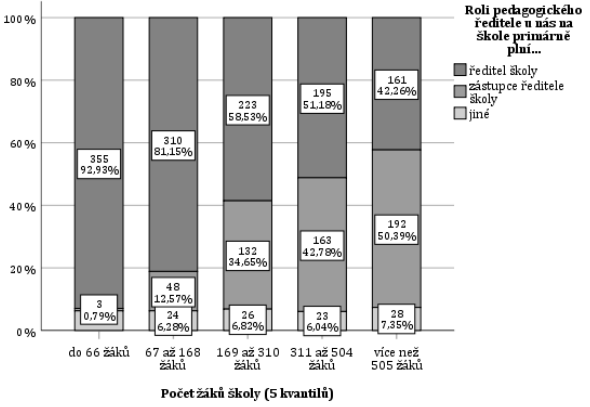
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



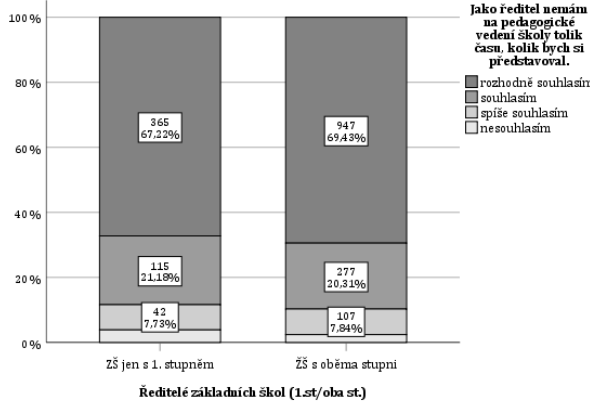
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



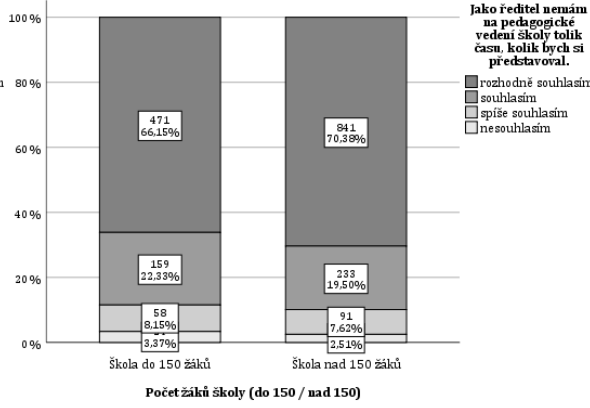
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



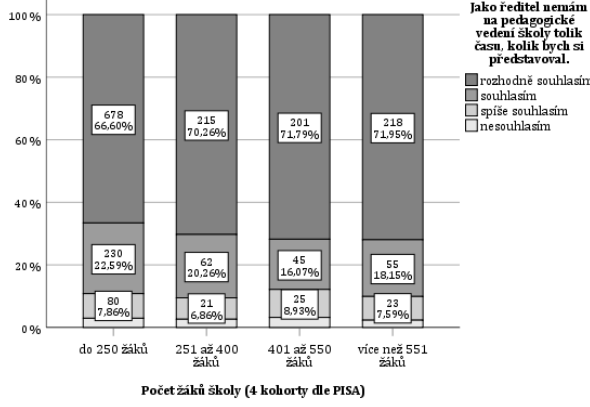
Počet žáků školy (5 kvantilů)



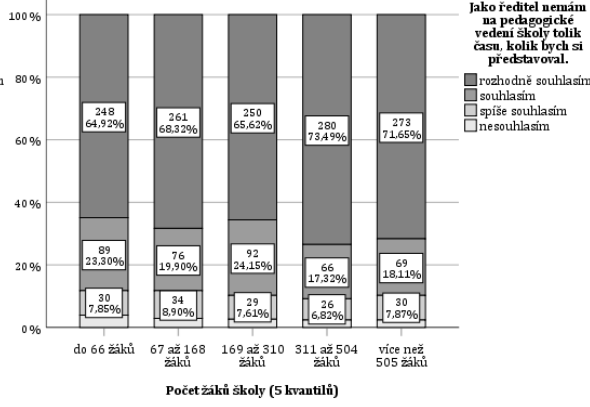
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



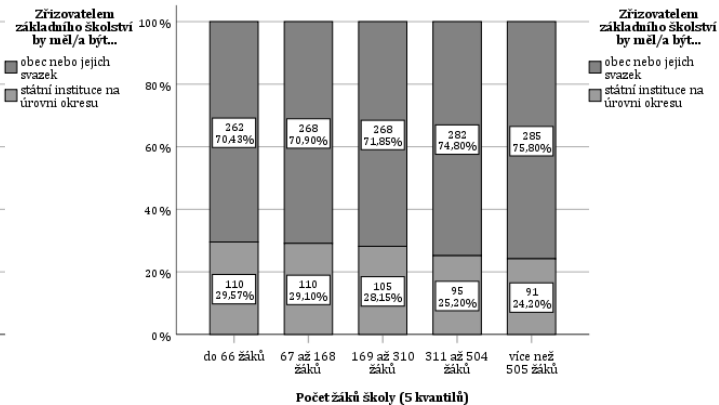
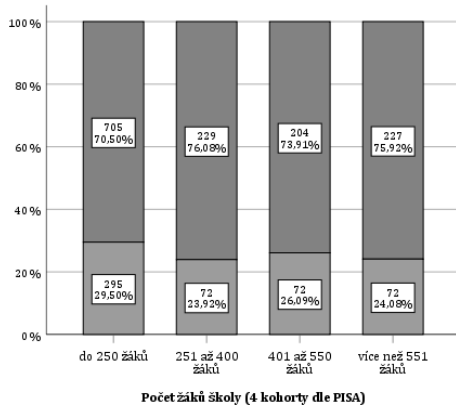
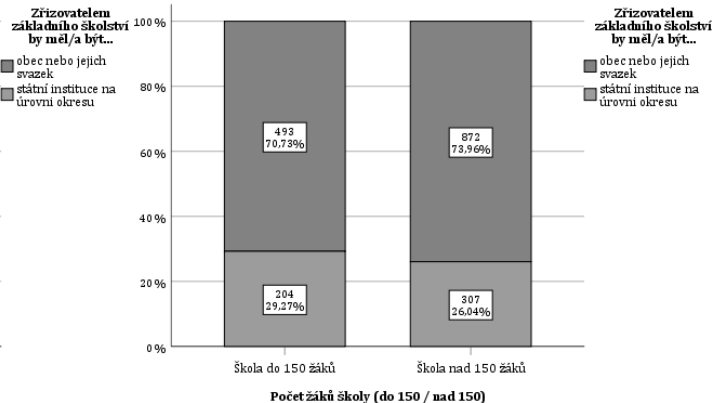
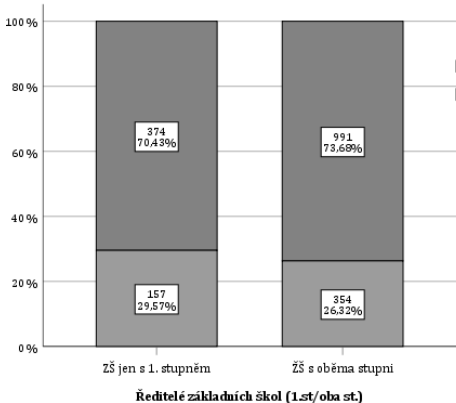
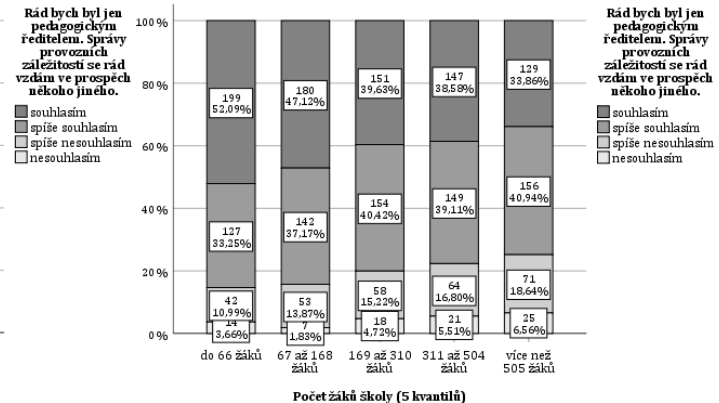
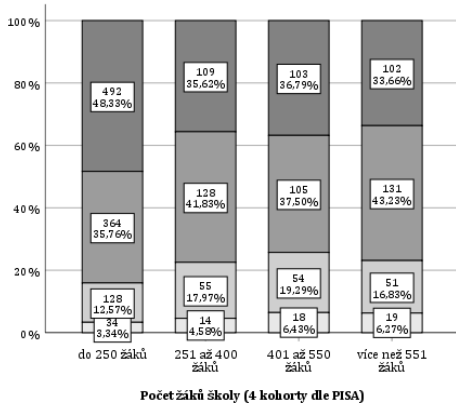
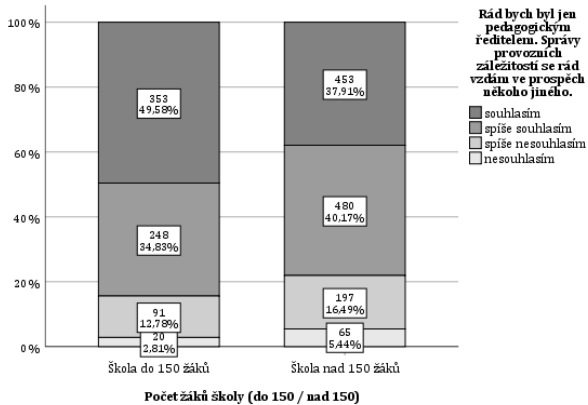
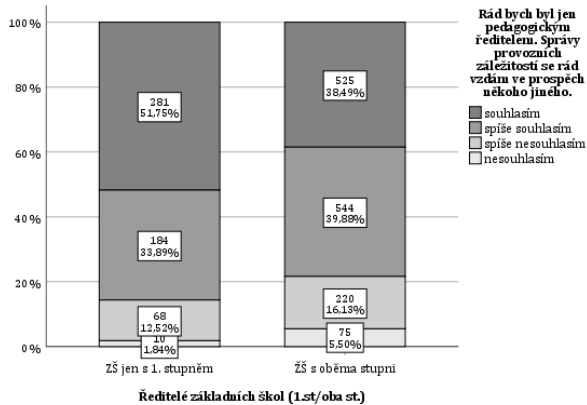
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

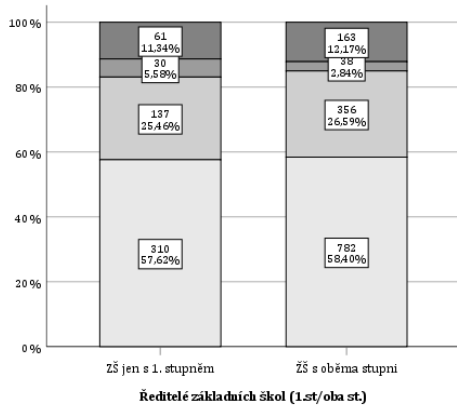


Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



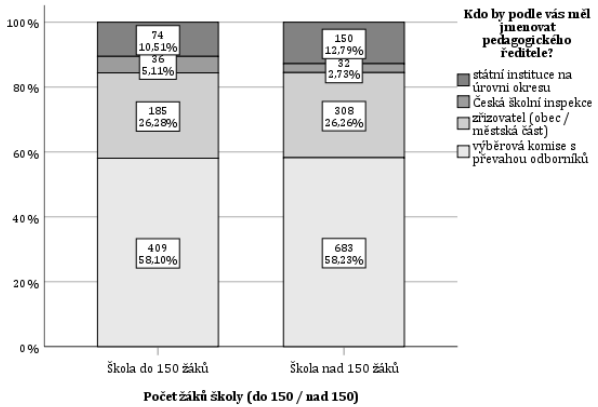
Počet žáků školy (5 kvantilů)





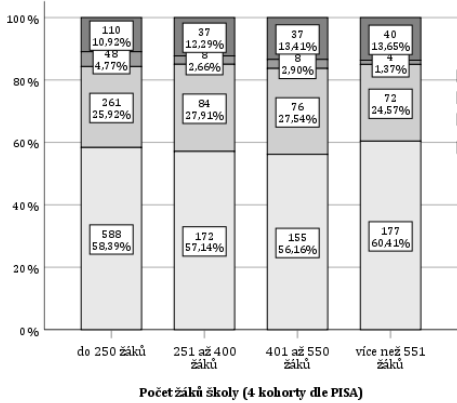
Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec / městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



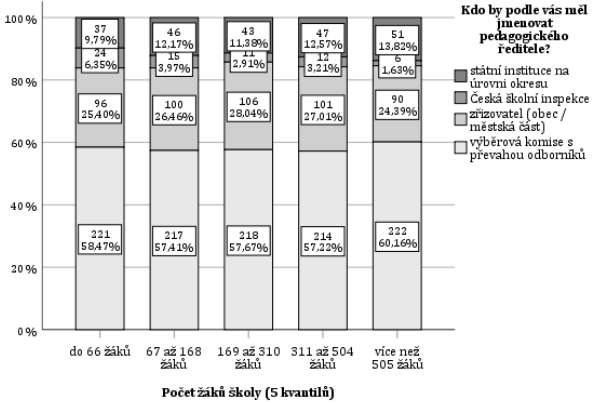
Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec / městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



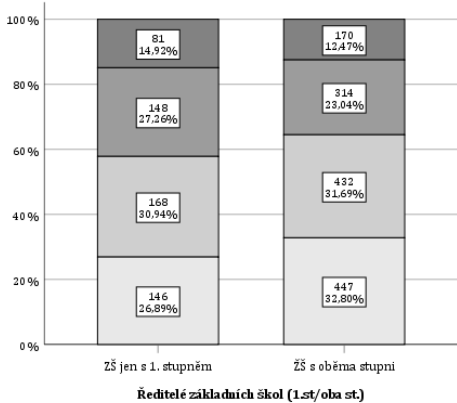
Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec / městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



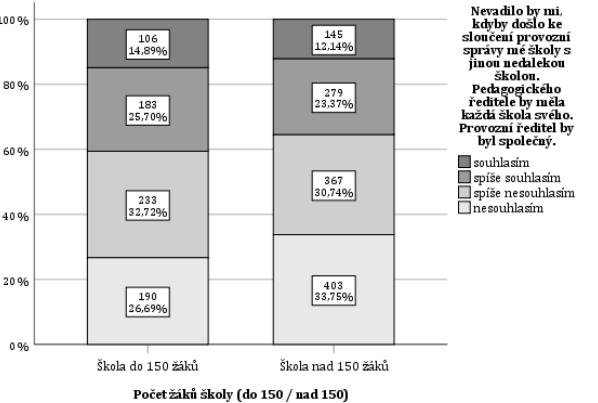
Kdo by podle vás měl jmenovat pedagogického ředitele?

- státní instituce na úrovni okresu
- Česká školní inspekce
- zřizovatel (obec / městská část)
- výběrová komise s převahou odborníků



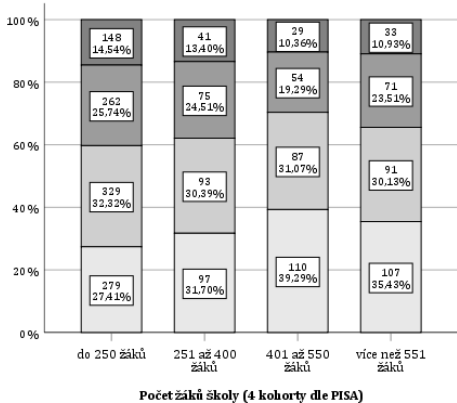
Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy ne školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



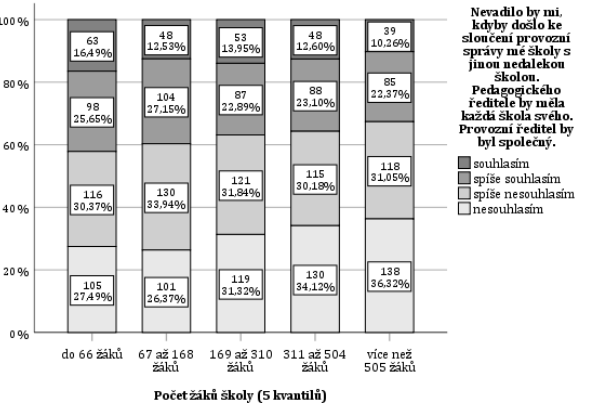
Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy ne školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



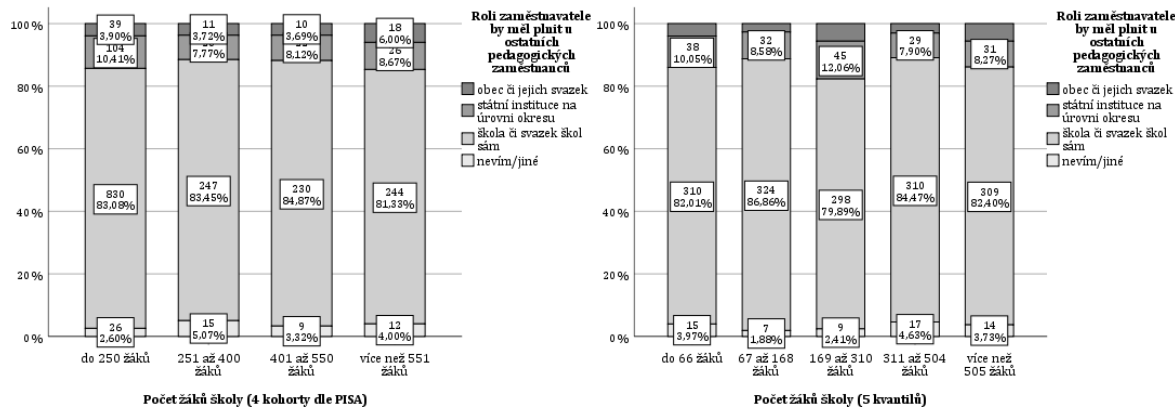
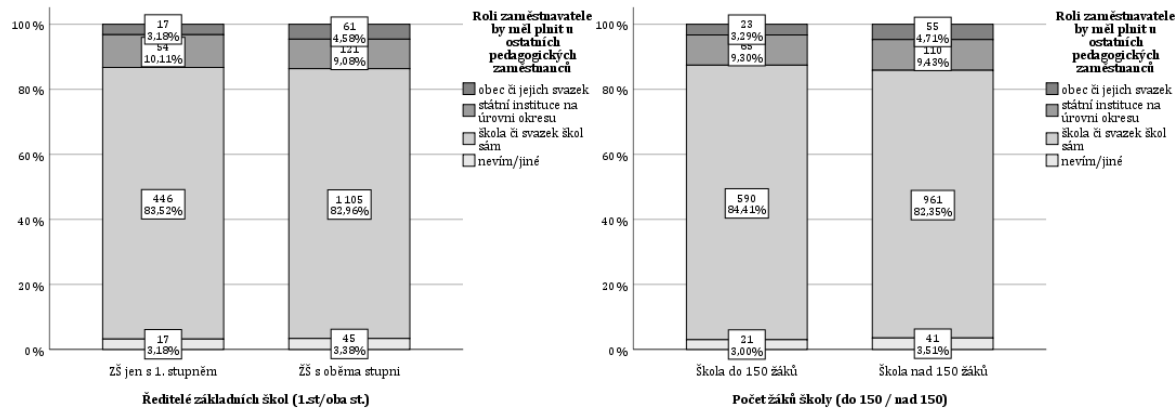
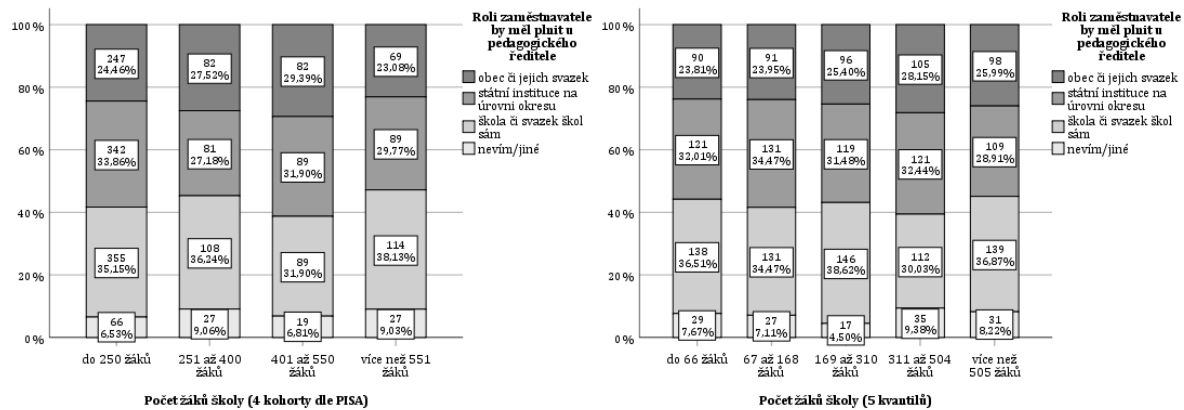
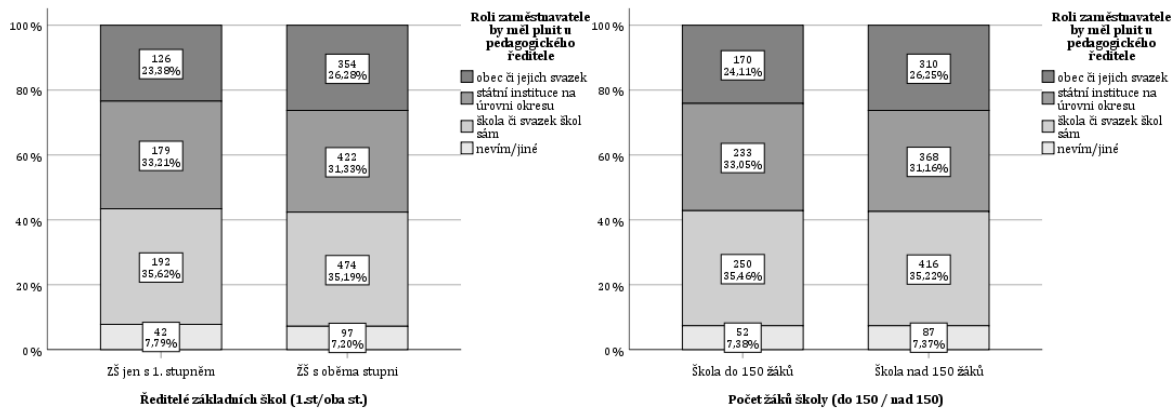
Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy ne školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

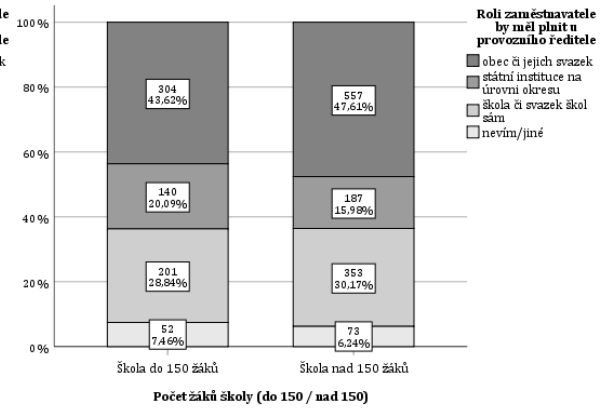
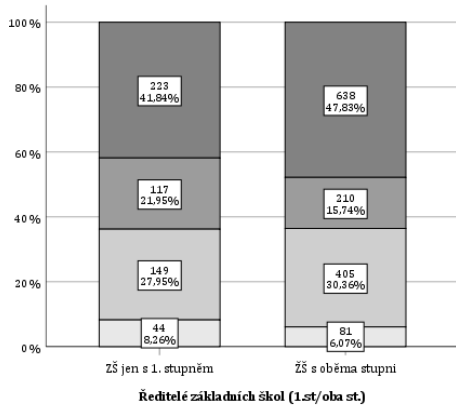
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím



Nevadilo by mi, kdyby došlo ke sloučení provozní správy ne školy s jinou nedalekou školou. Pedagogického ředitele by měla každá škola svého. Provozni ředitel by byl společný.

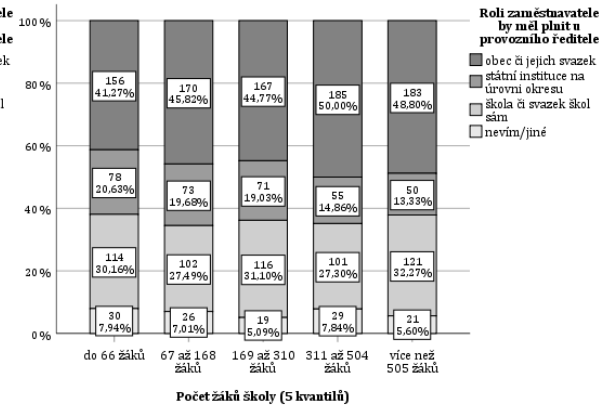
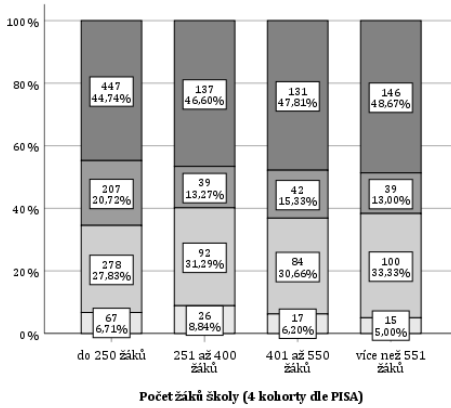
- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím





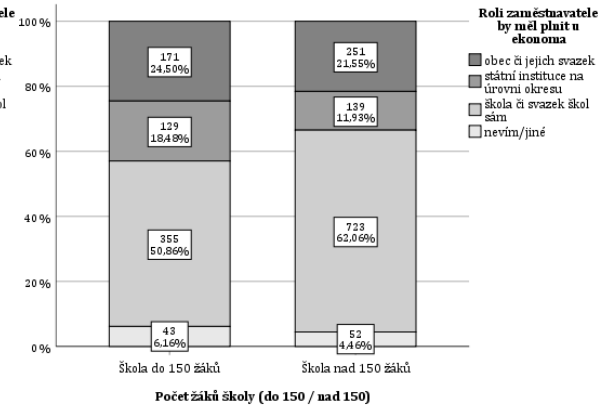
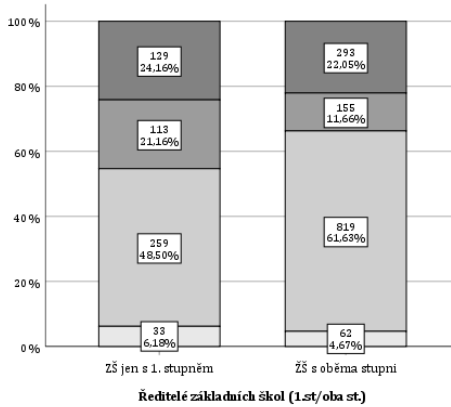
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



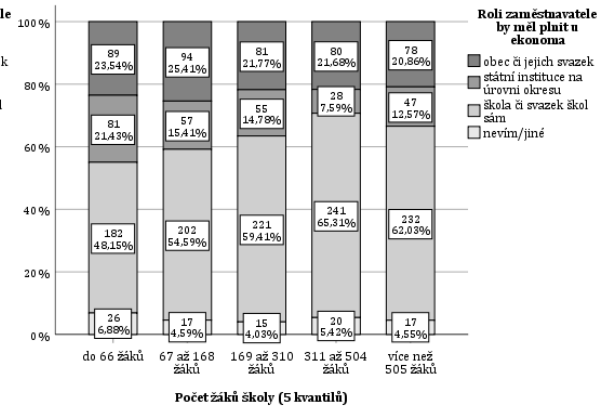
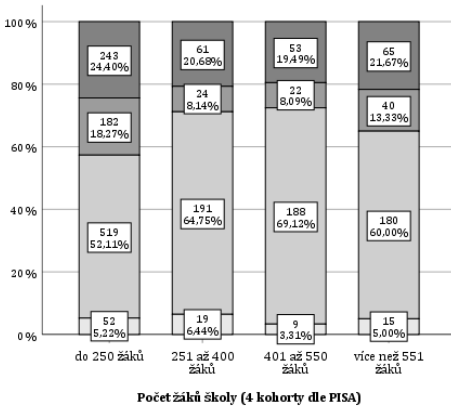
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Počet žáků školy (5 kvantilů)



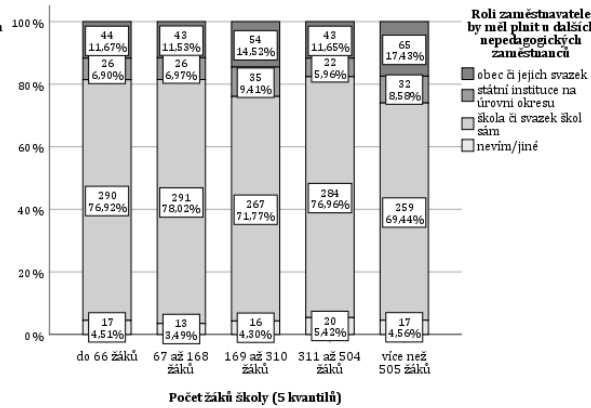
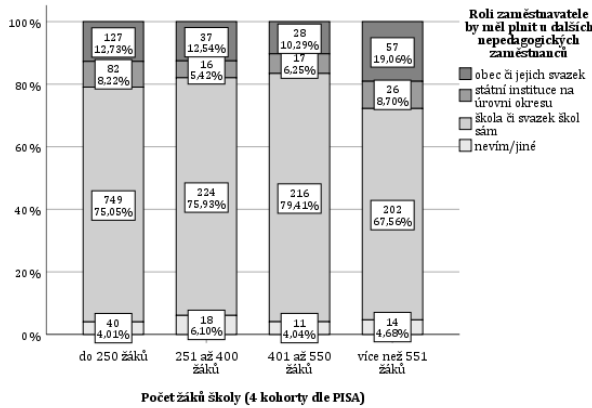
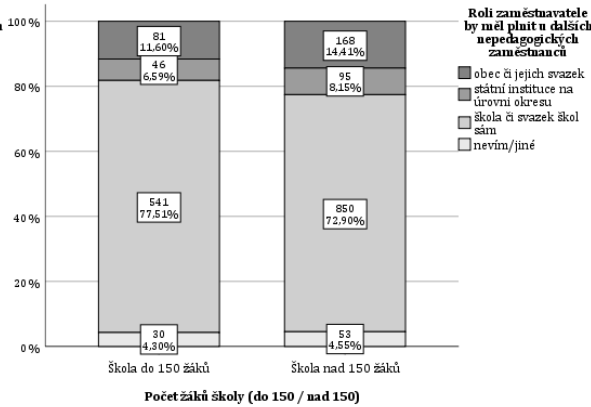
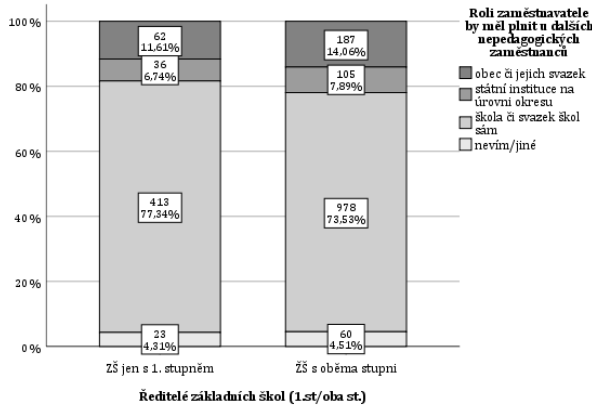
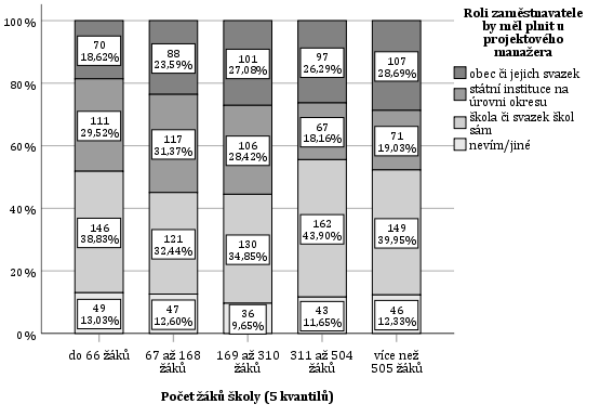
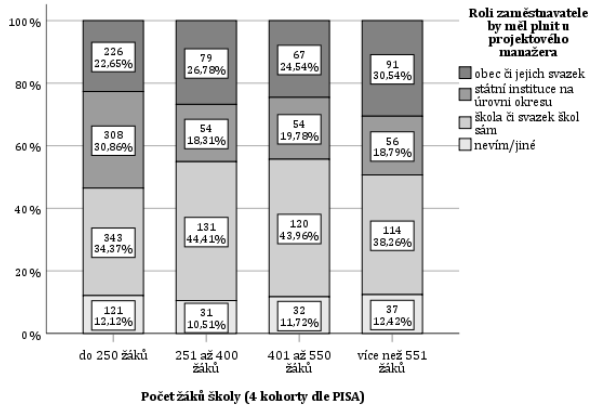
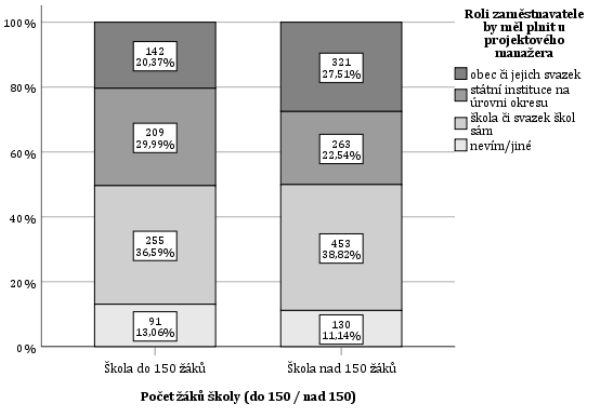
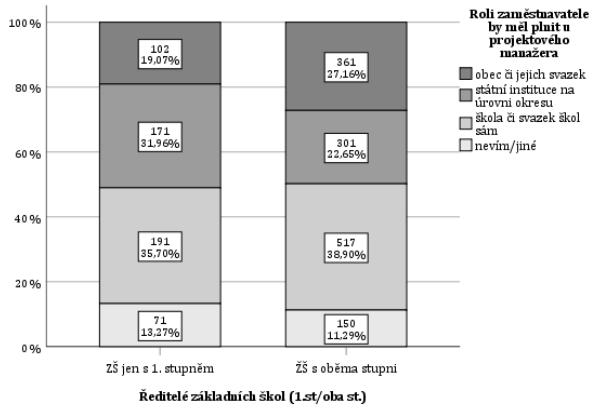
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)

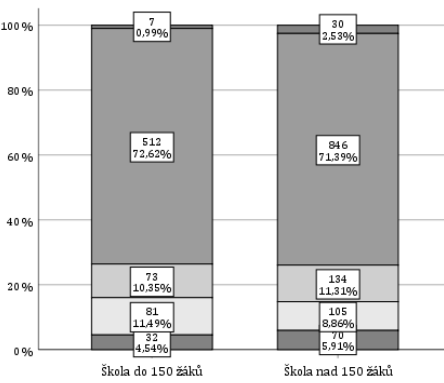
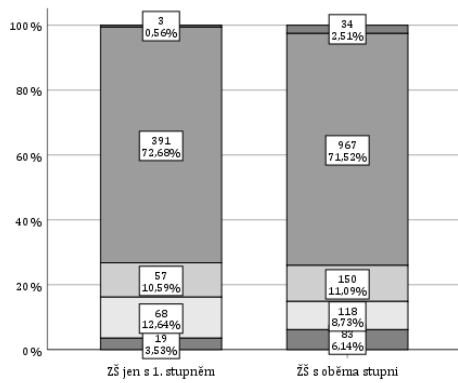
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

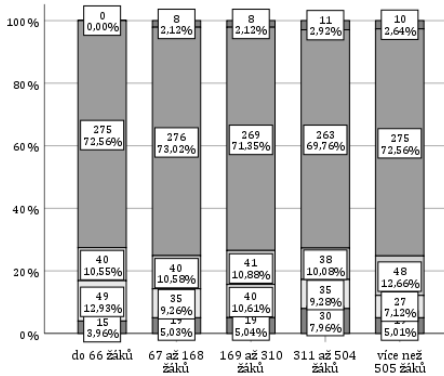
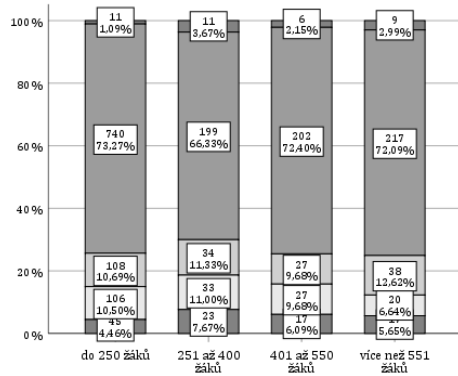
Počet žáků školy (5 kvantilů)





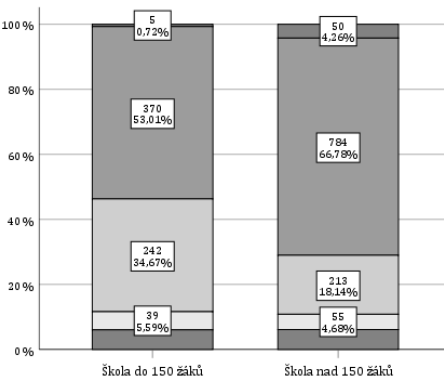
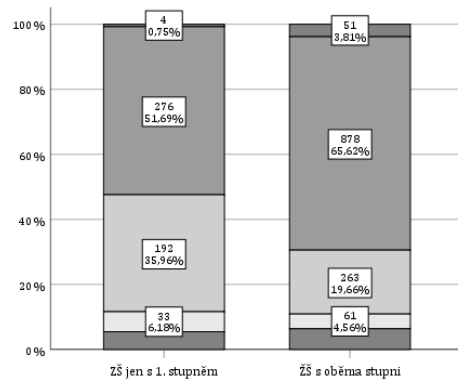
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



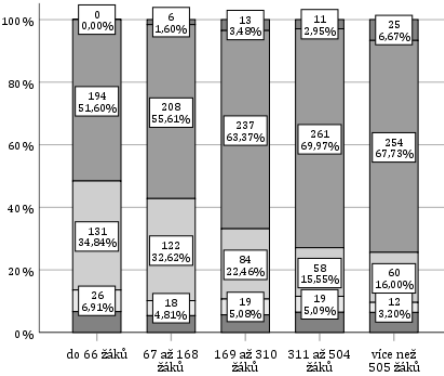
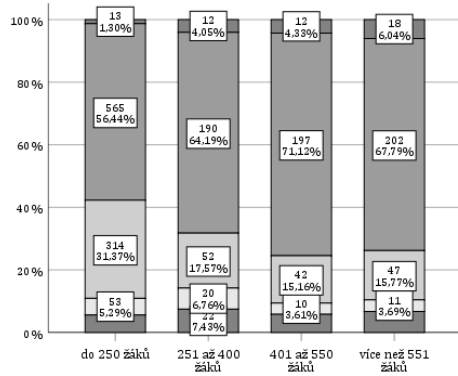
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Počet žáků školy (5 kvantilů)



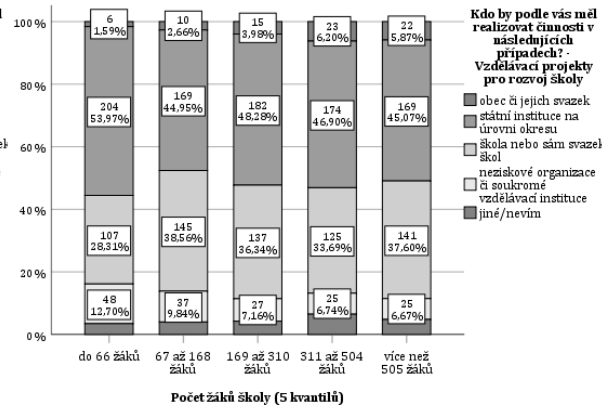
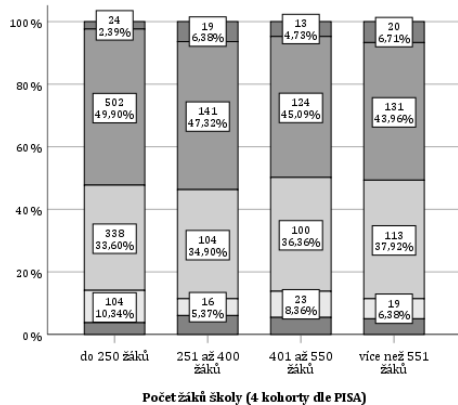
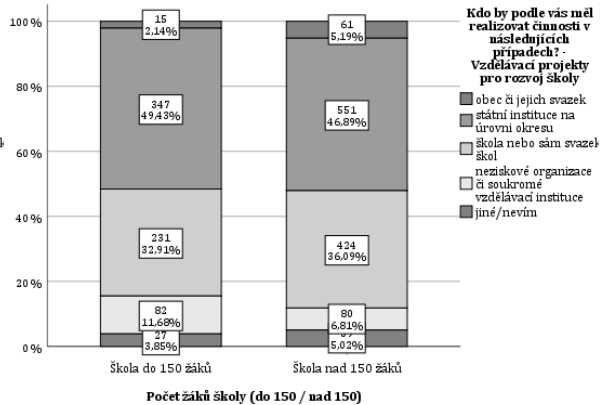
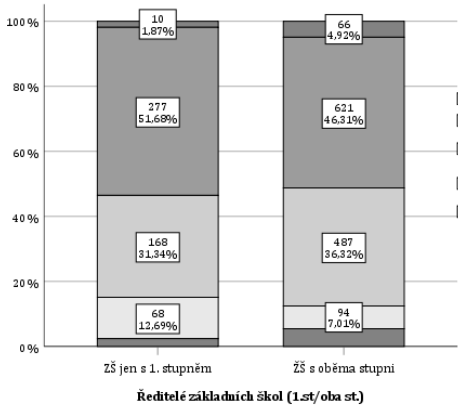
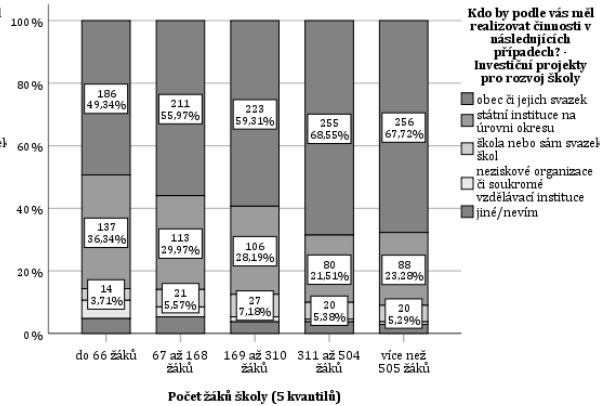
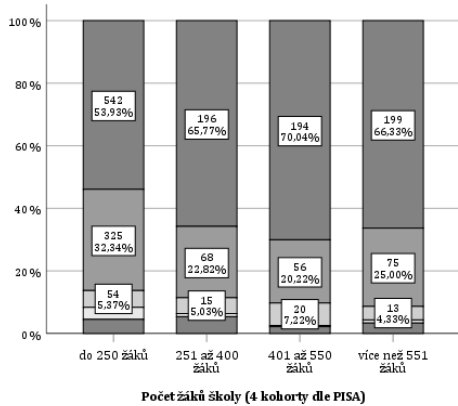
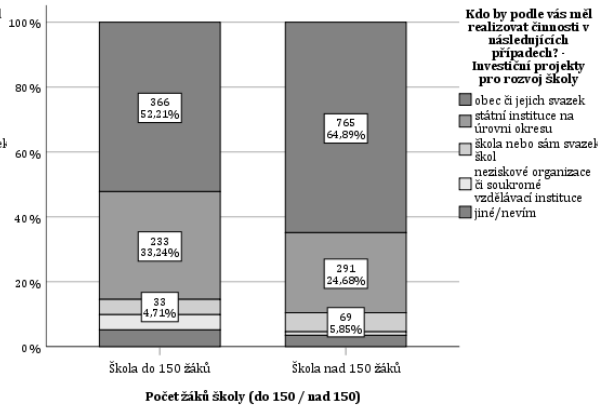
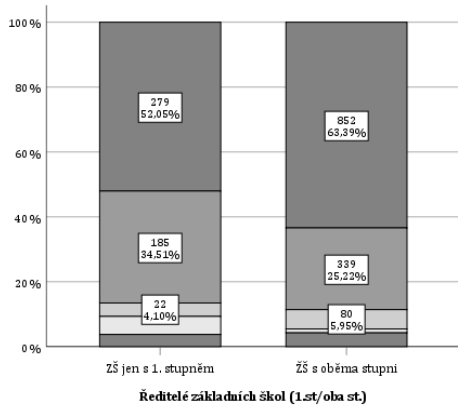
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

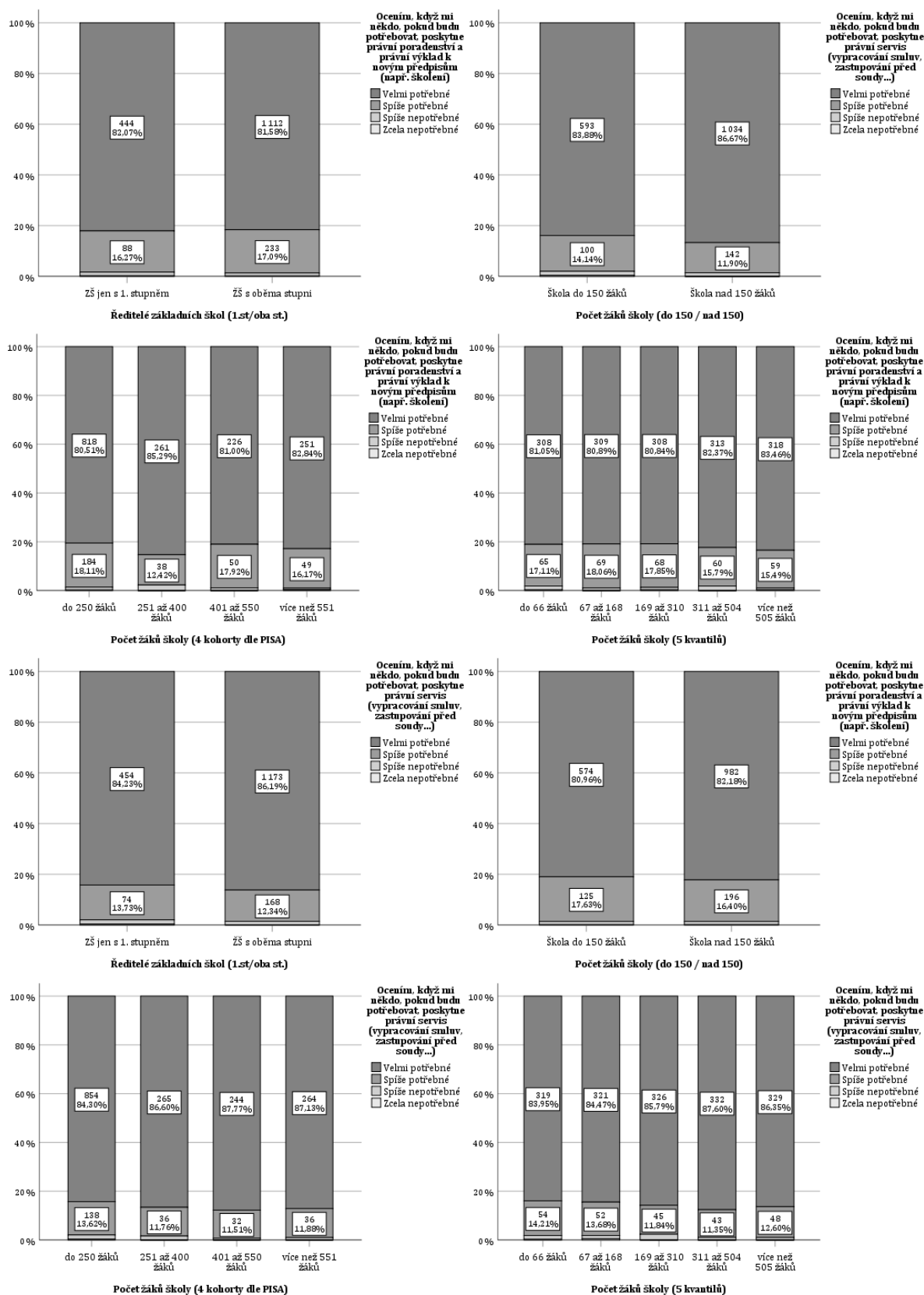


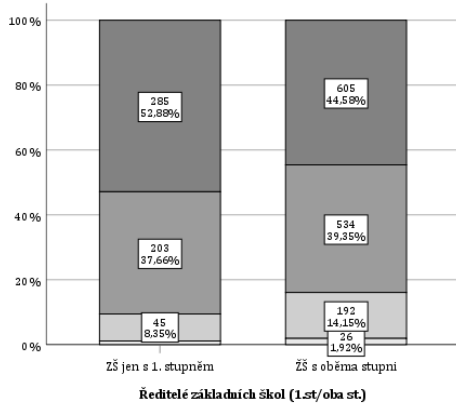
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Počet žáků školy (5 kvantilů)



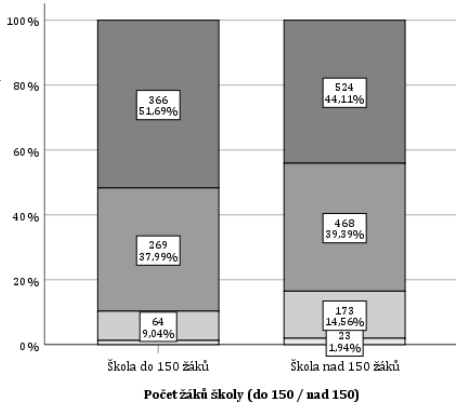
Příloha 14: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Provozní záležitosti školy





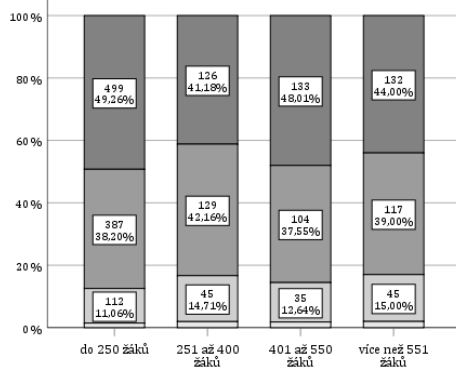
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete zajištění nákupu a správy ICT (hardwaru počítačů a jiné elektroniky)



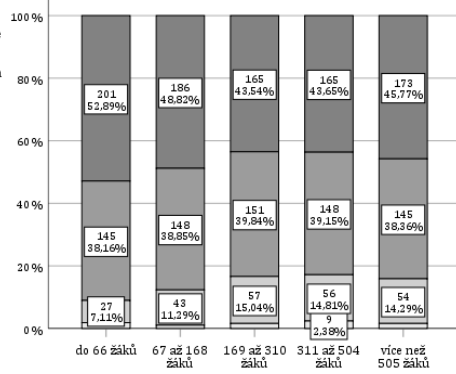
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete zajištění nákupu a správy ICT (hardwaru počítačů a jiné elektroniky)



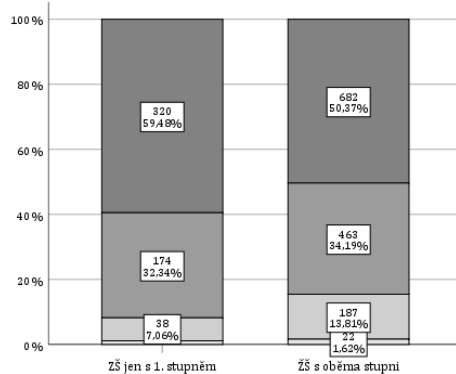
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete zajištění nákupu a správy ICT (hardwaru počítačů a jiné elektroniky)



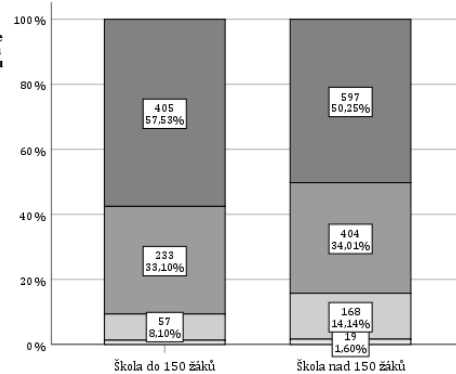
Počet žáků školy (5 kvantilů)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete zajištění nákupu a správy ICT (hardwaru počítačů a jiné elektroniky)



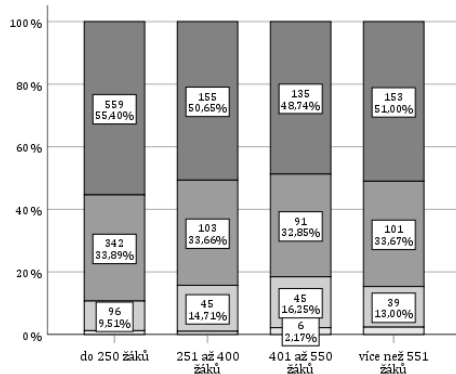
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete správu počítačových programů a softwaru



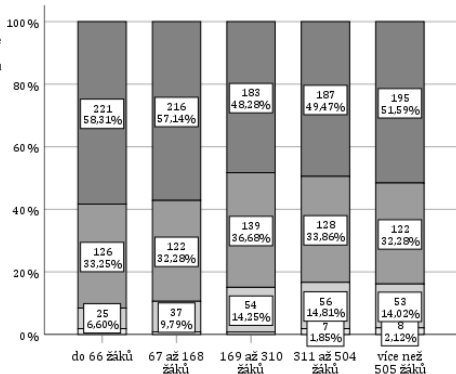
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete správu počítačových programů a softwaru



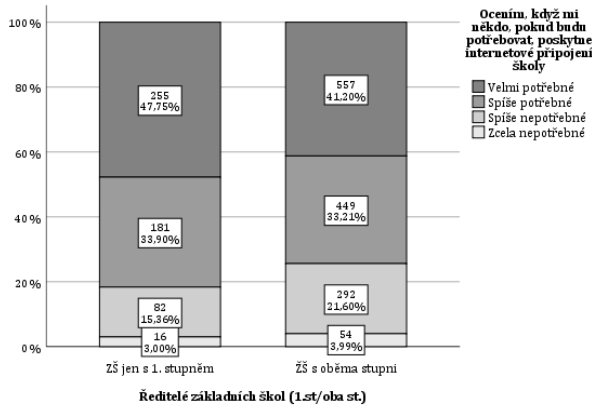
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete správu počítačových programů a softwaru

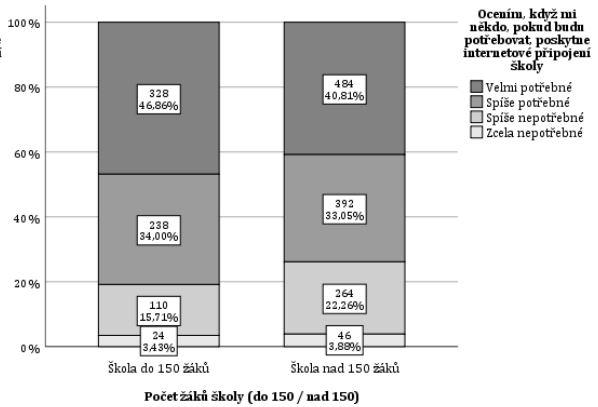


Počet žáků školy (5 kvantilů)

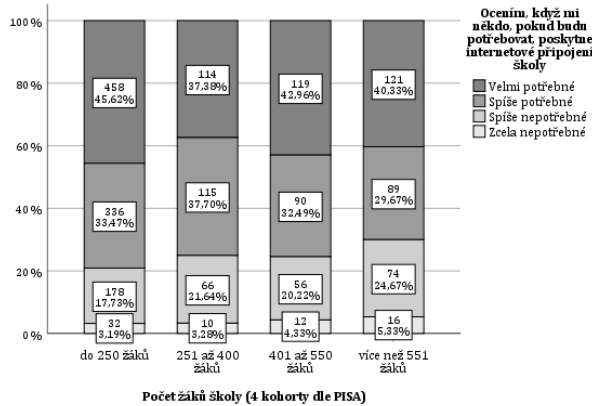
Ocením, když mi někdo, pokud budu potřebovat, poskytnete správu počítačových programů a softwaru



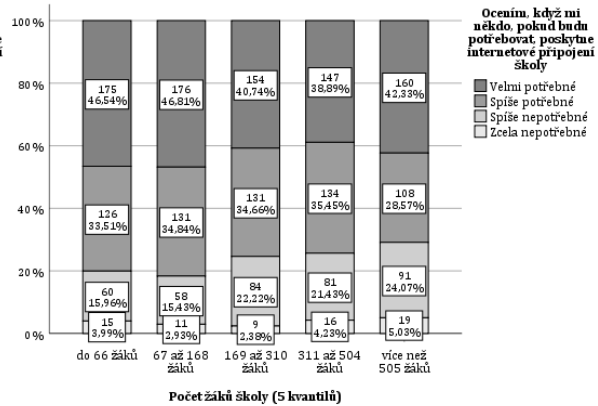
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)



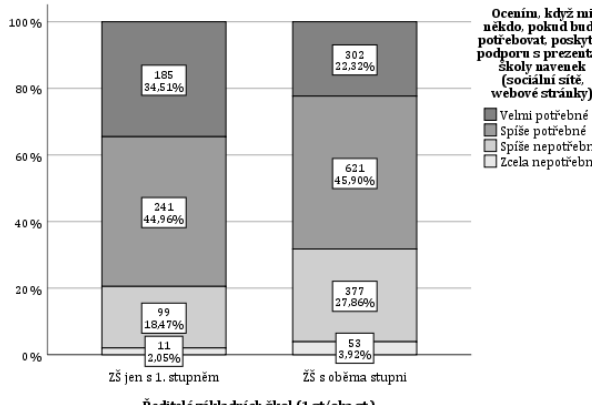
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



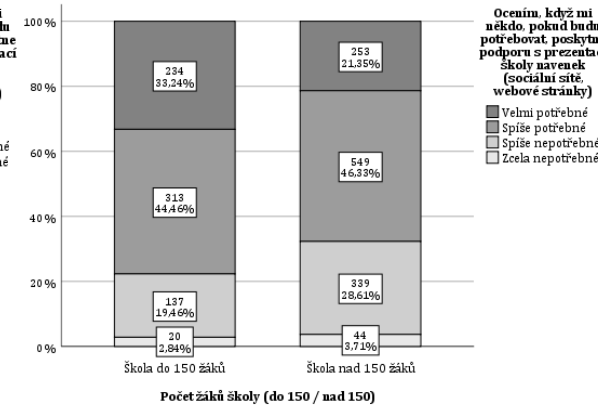
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



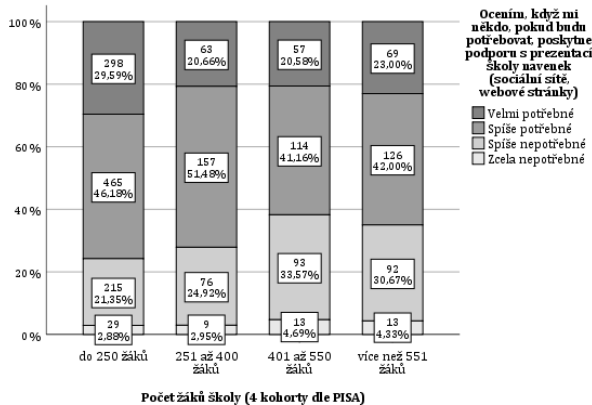
Počet žáků školy (5 kvantilů)



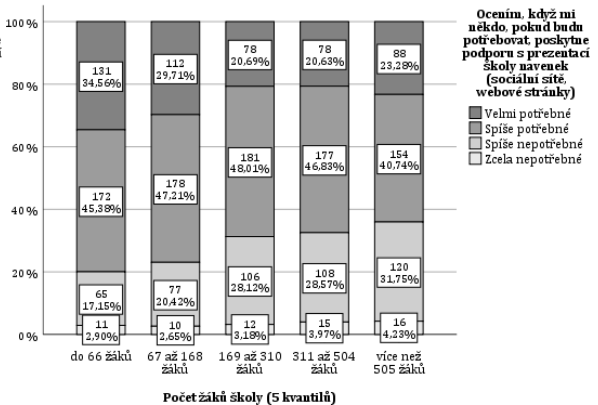
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)



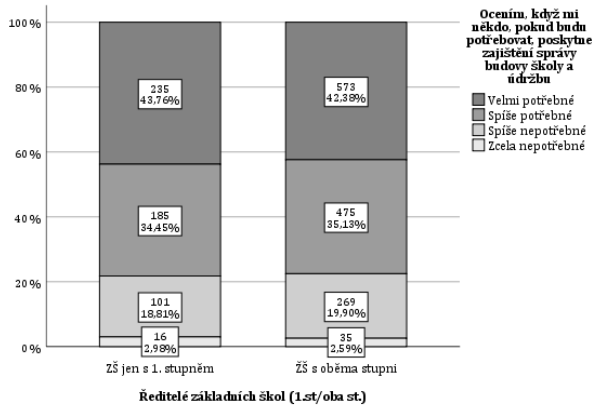
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



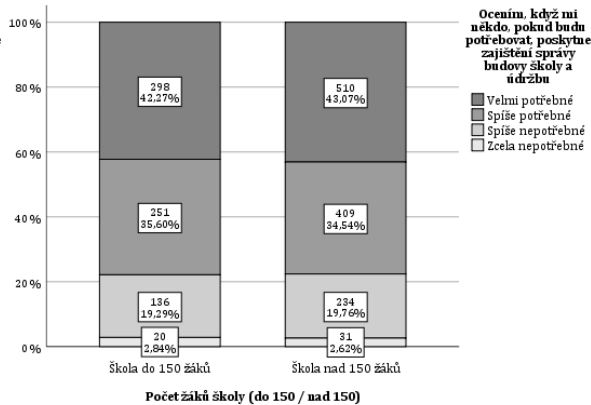
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



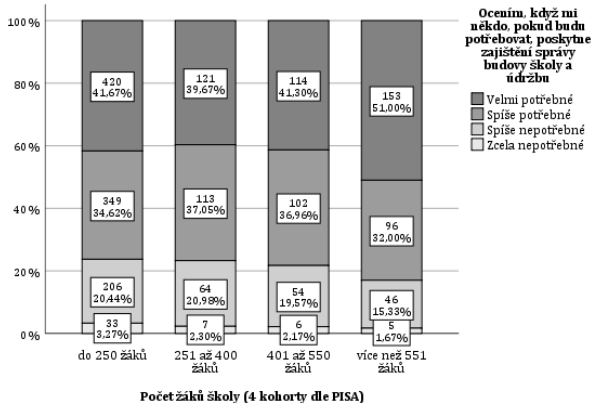
Počet žáků školy (5 kvantilů)



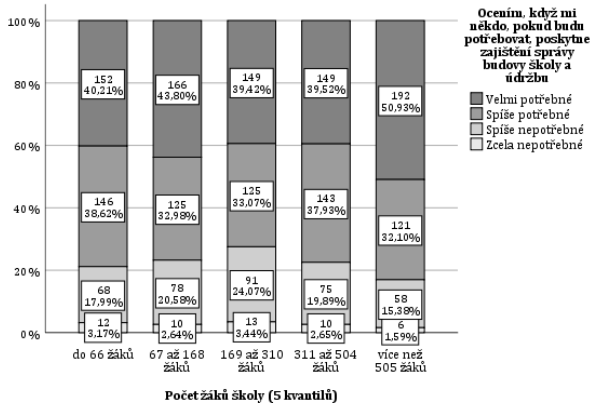
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



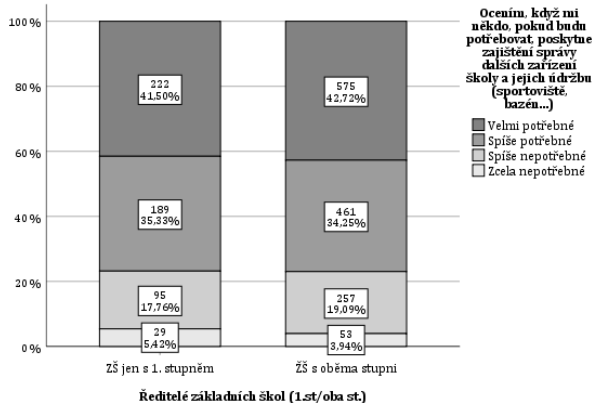
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



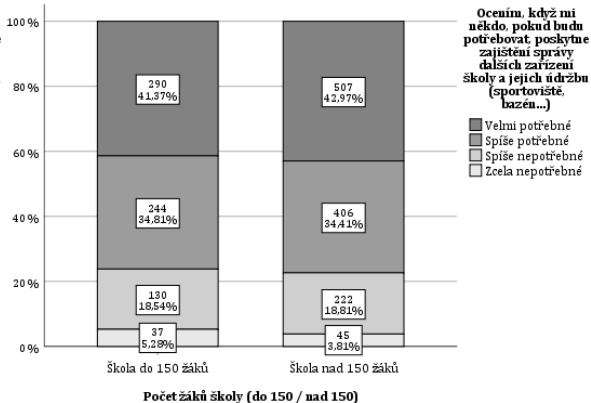
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



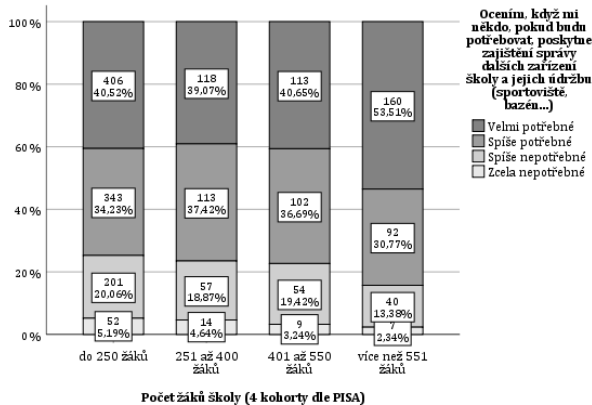
Počet žáků školy (5 kvantilů)



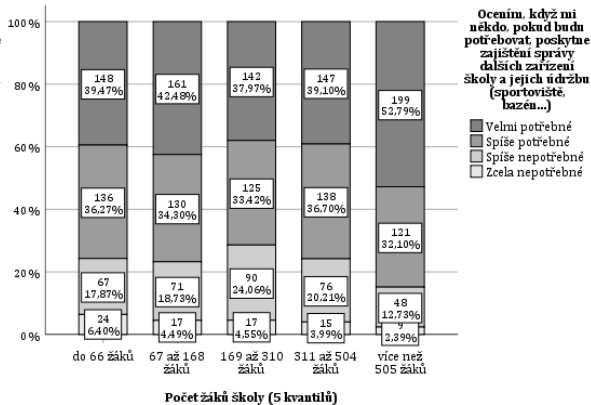
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



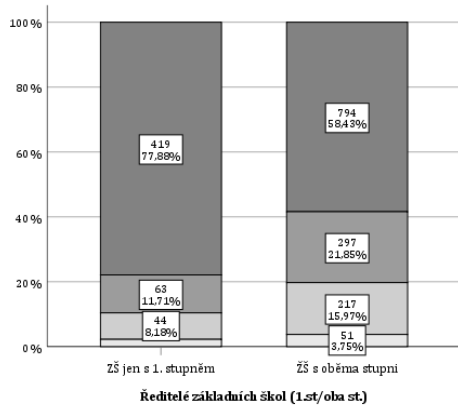
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



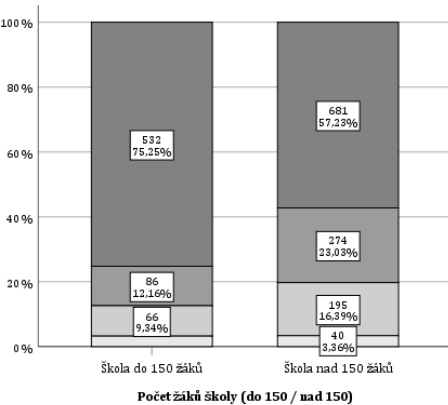
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



Počet žáků školy (5 kvantilů)



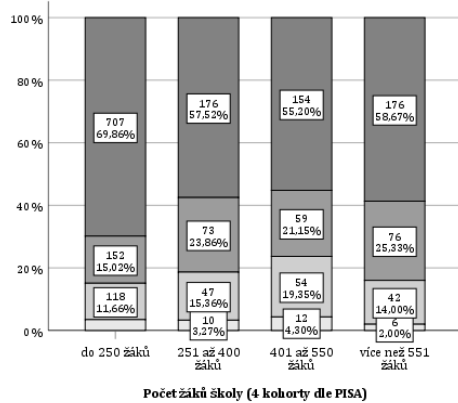
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení mzdového účtu



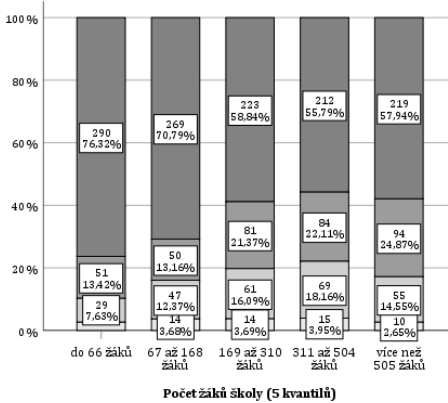
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení mzdového účtu

Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



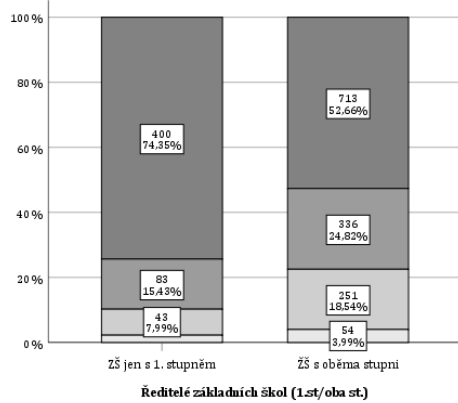
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení mzdového účtu



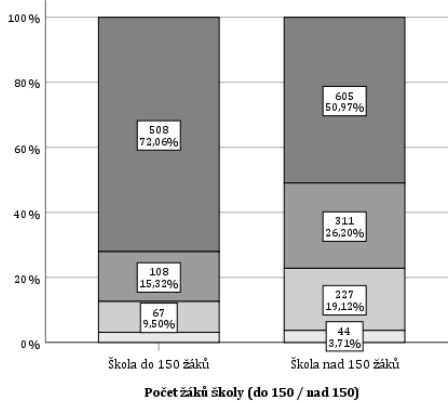
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení mzdového účtu

Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Počet žáků školy (5 kvantilů)



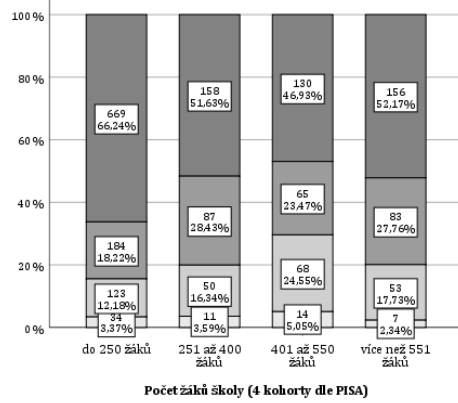
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení ostatního účtu



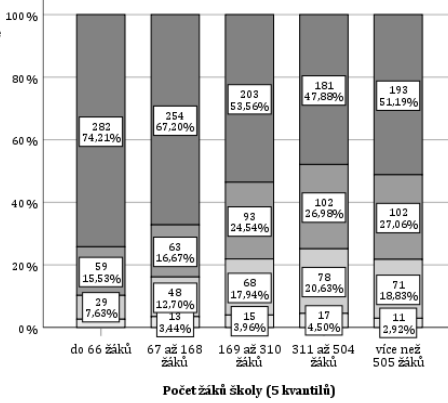
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení ostatního účtu

Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



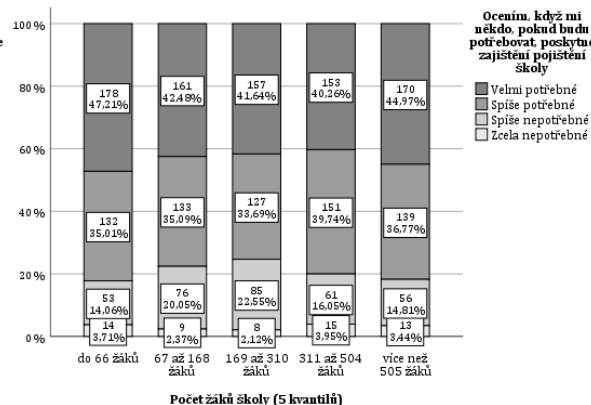
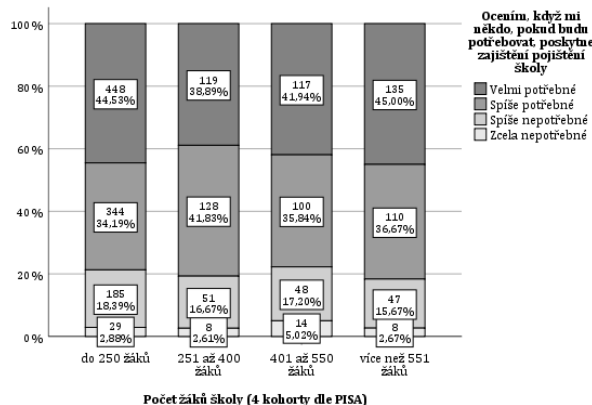
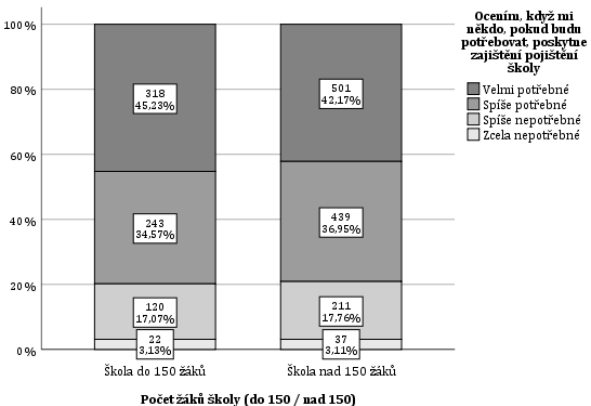
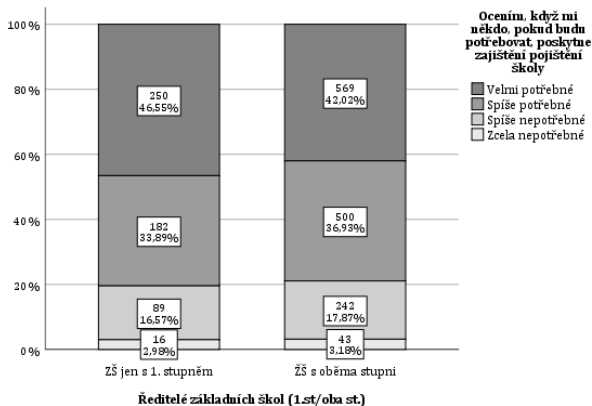
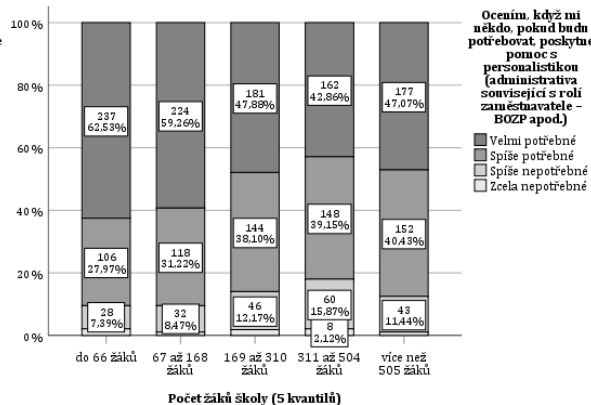
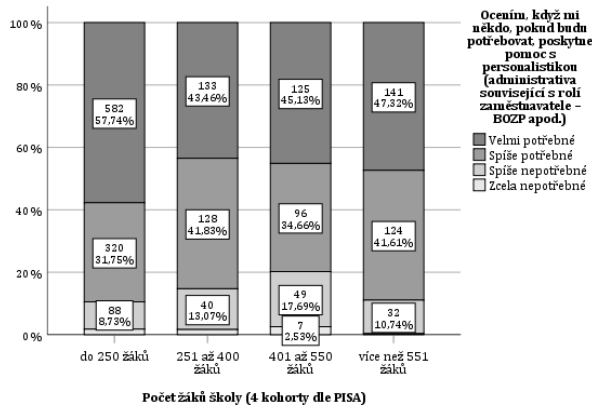
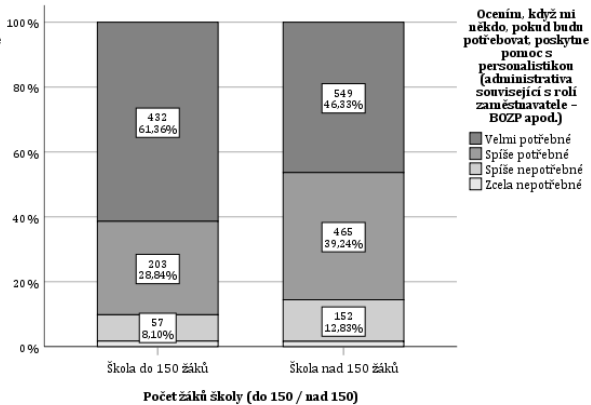
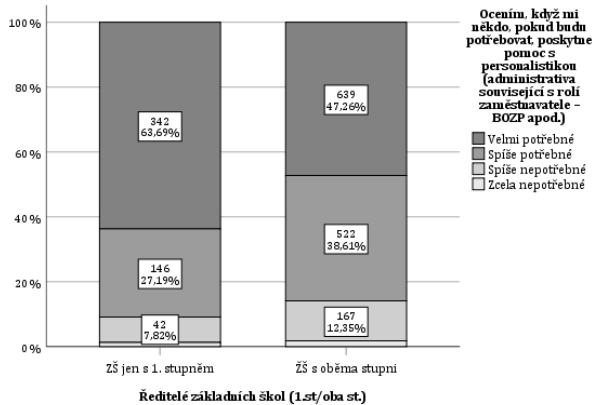
Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení ostatního účtu

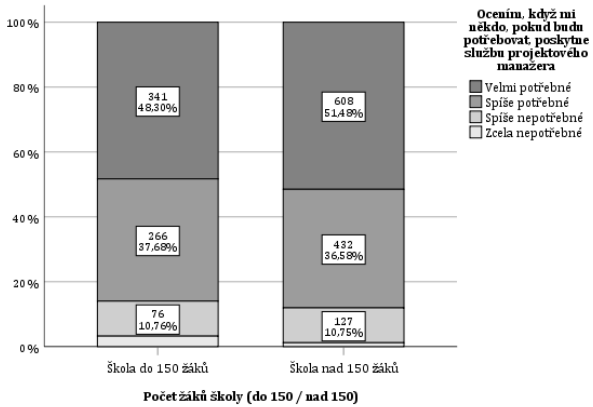
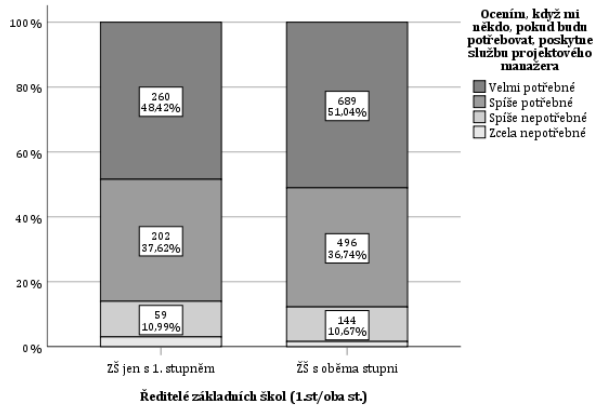


Oceňuji, když mi někdo, pokud budu potřebovat poskytnout vedení ostatního účtu

Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

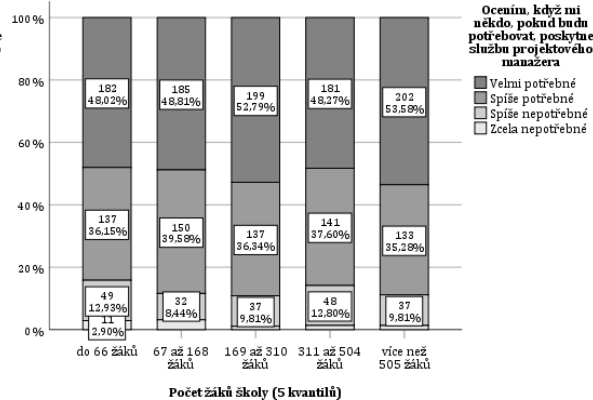
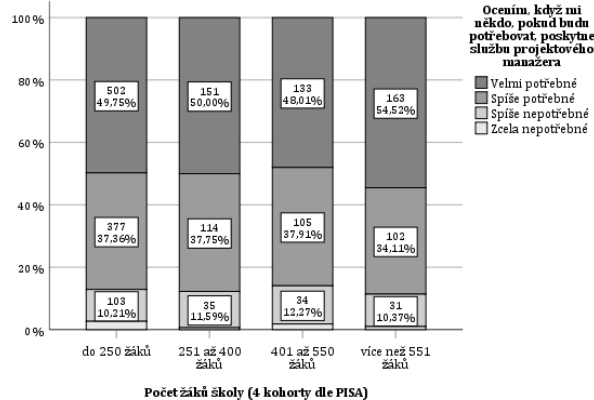
Počet žáků školy (5 kvantilů)





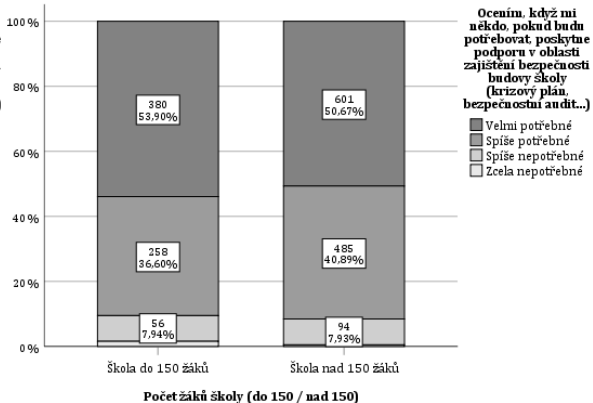
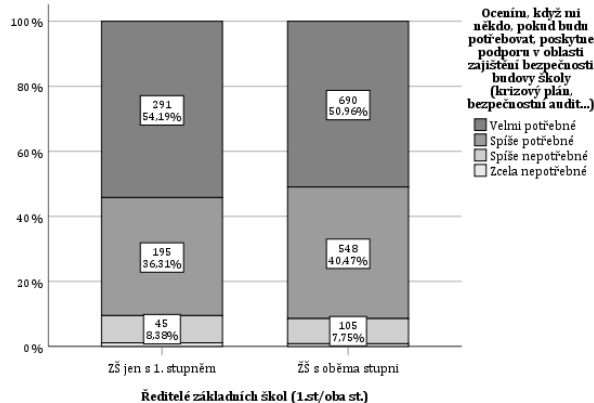
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



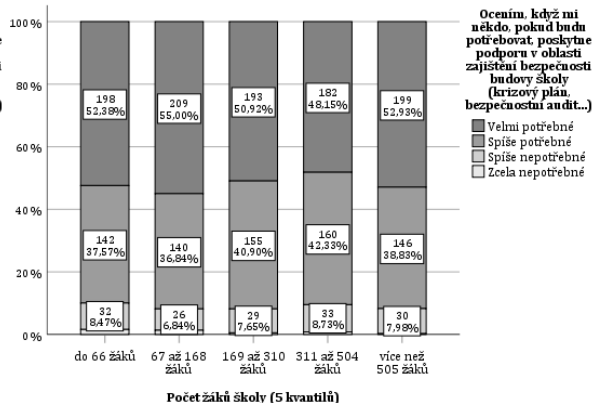
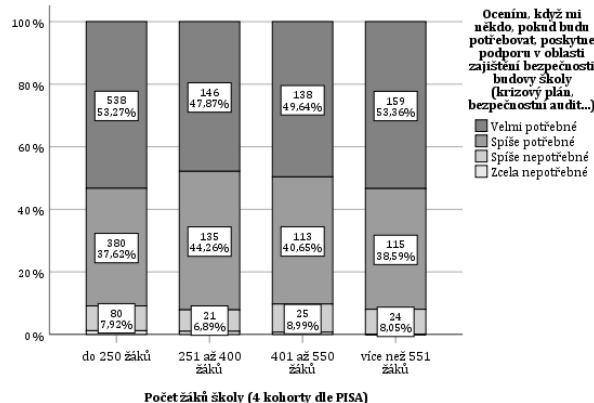
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

Počet žáků školy (5 kvantilů)



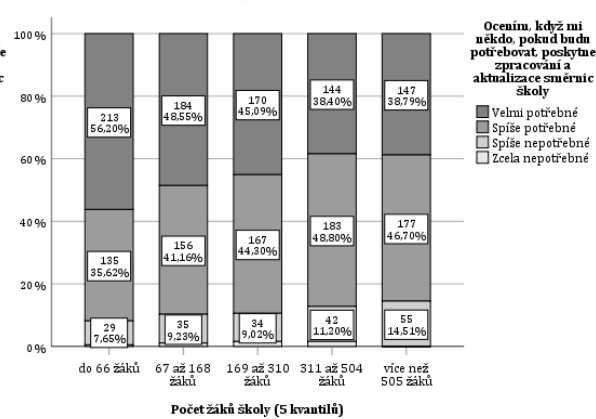
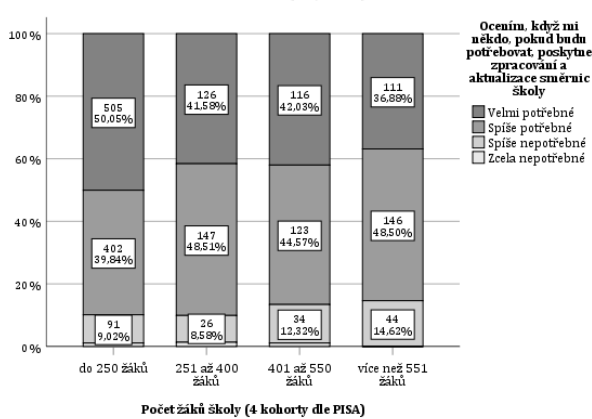
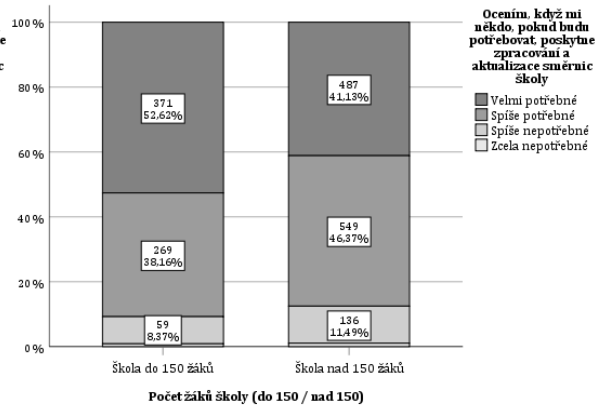
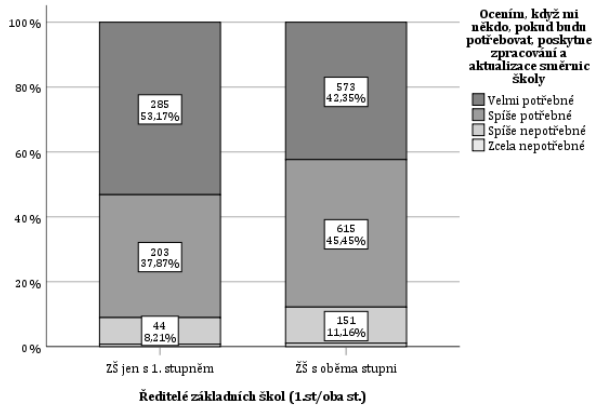
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)

Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

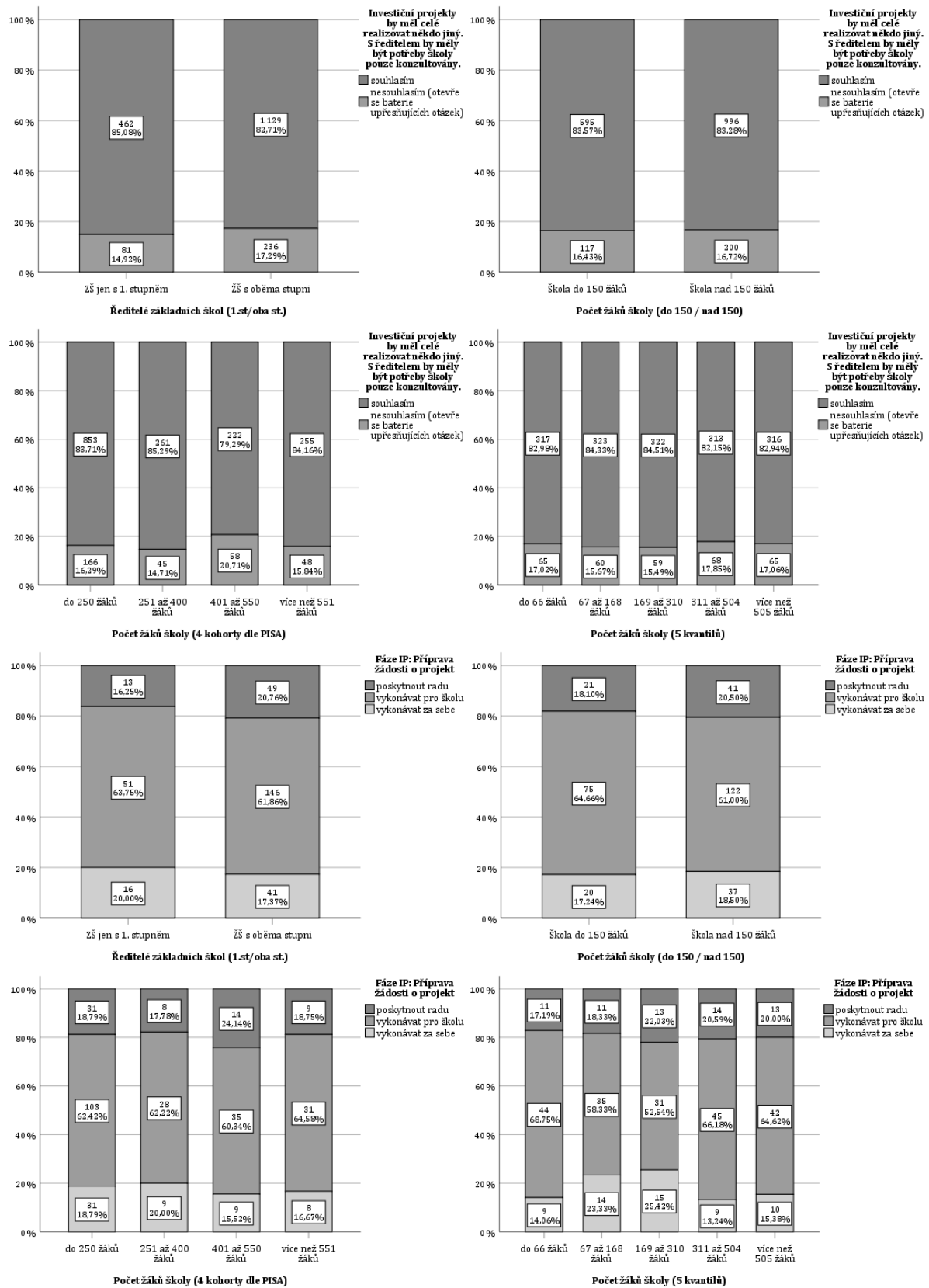


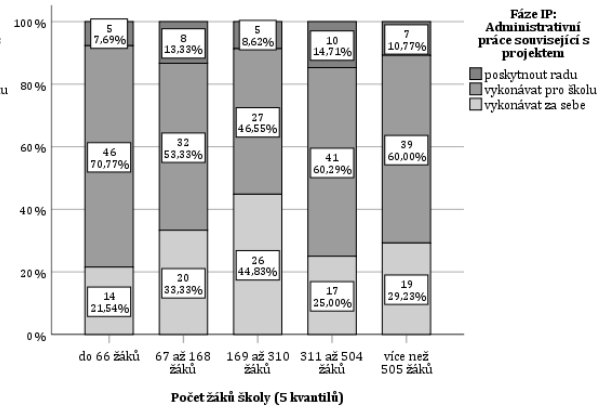
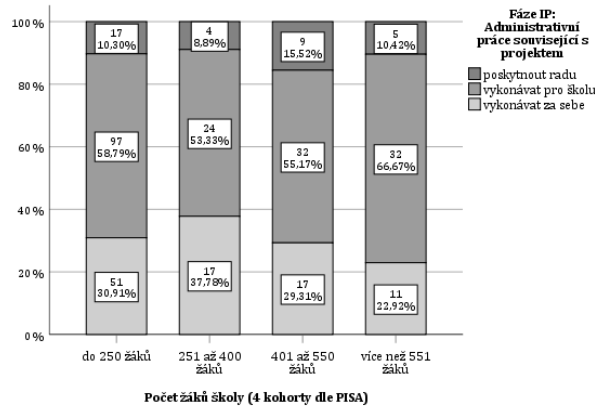
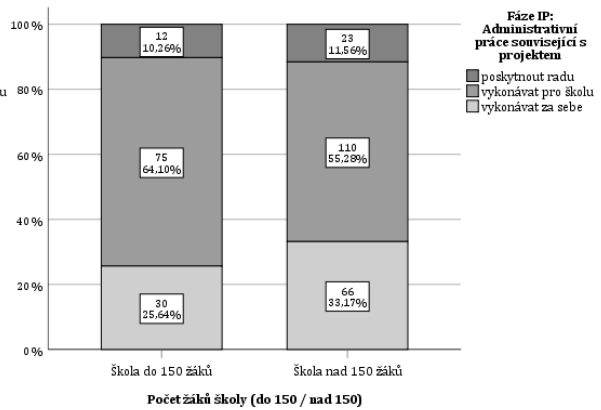
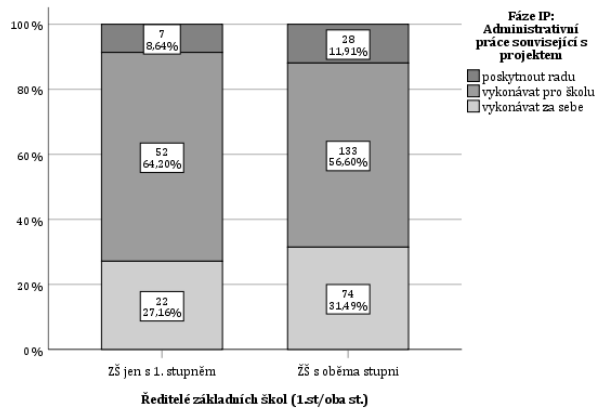
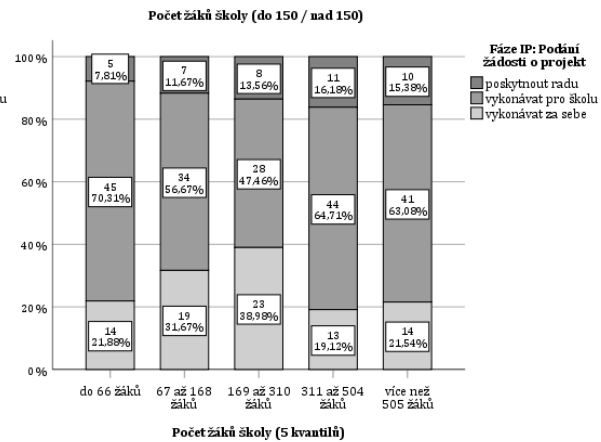
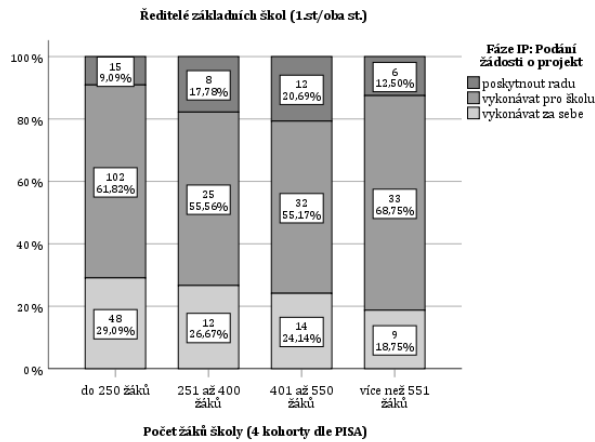
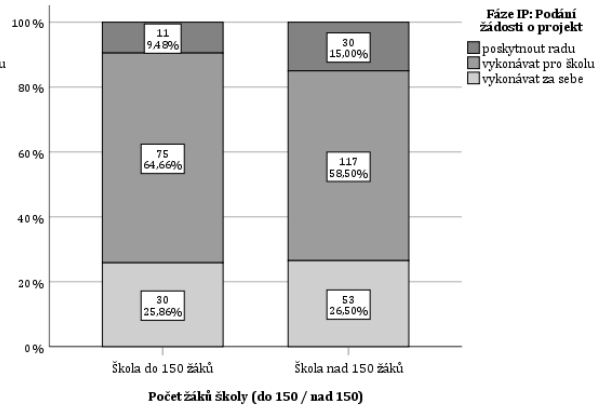
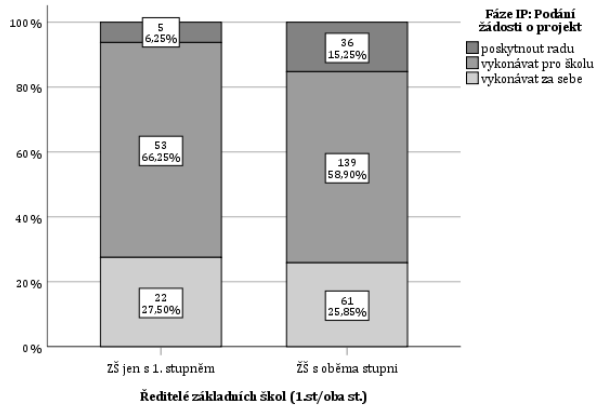
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

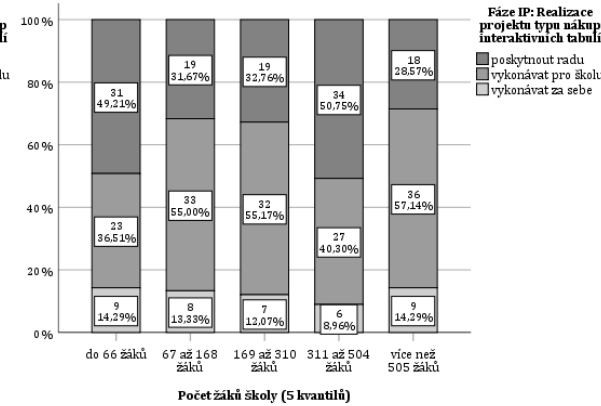
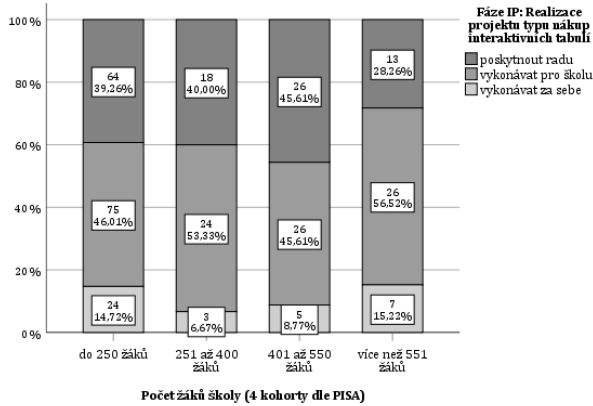
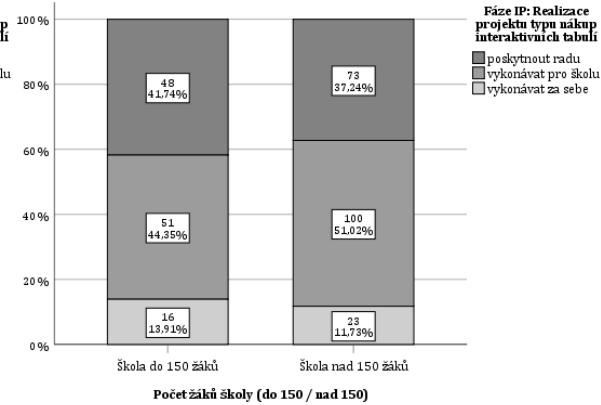
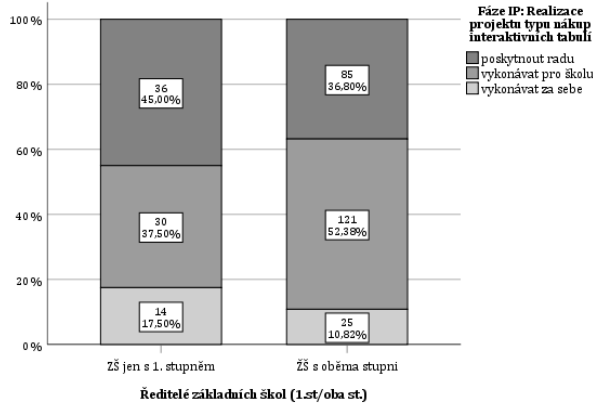
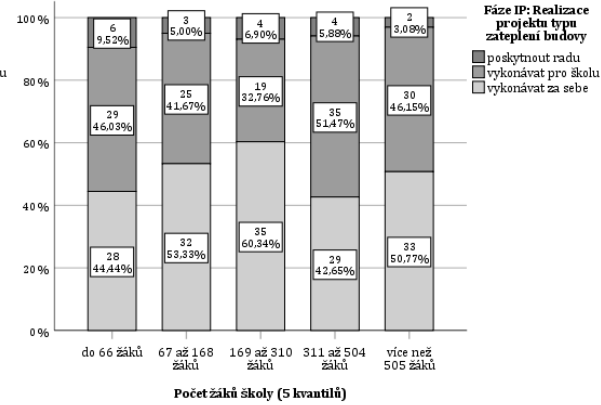
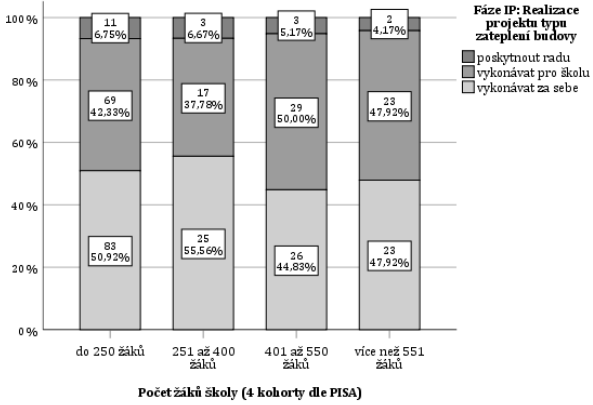
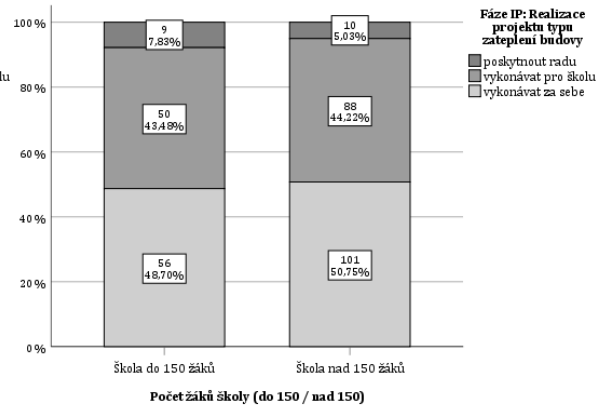
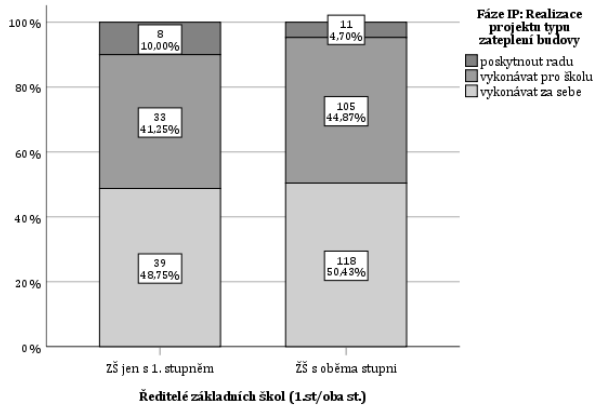
Počet žáků školy (5 kvantilů)



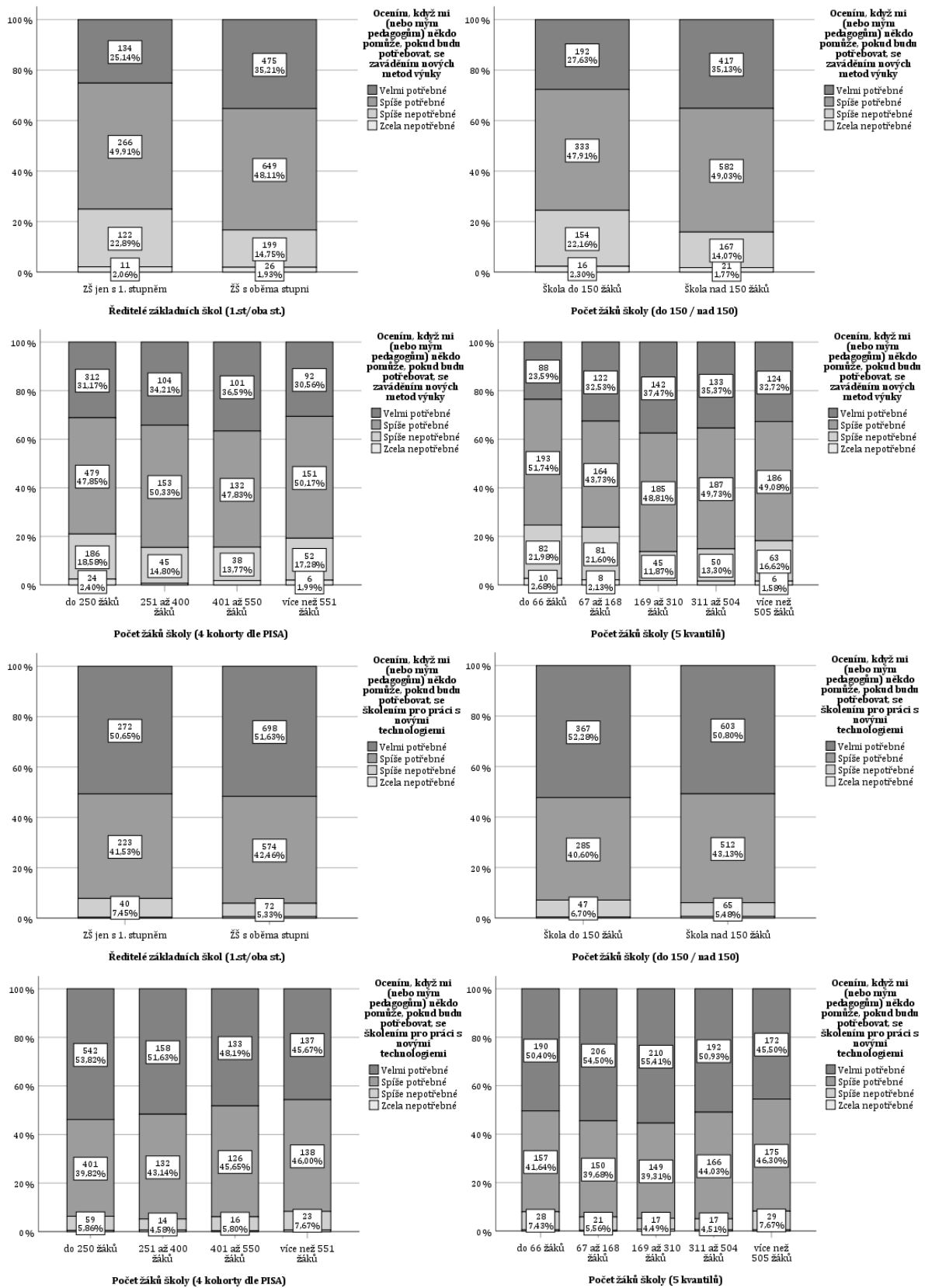
Příloha 15: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Investiční projekty

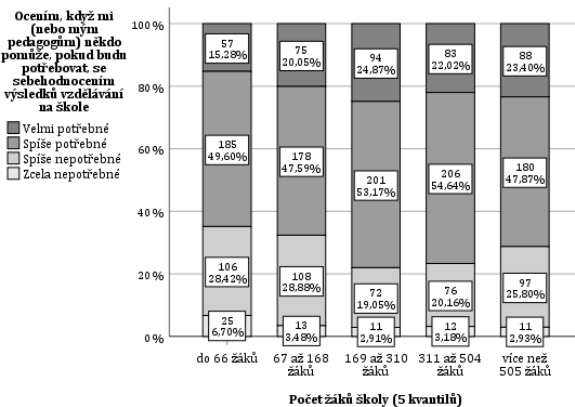
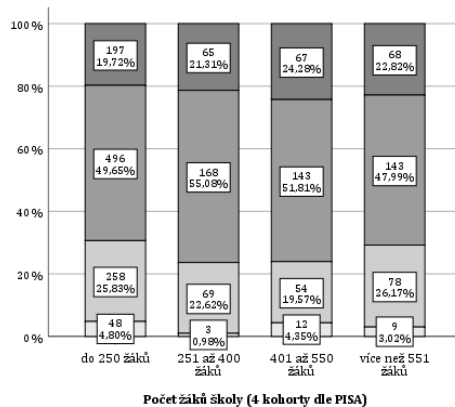
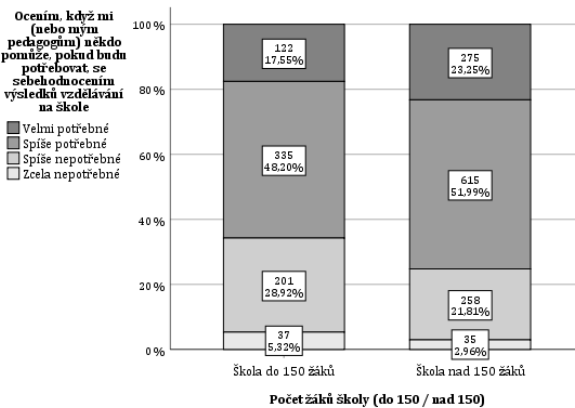
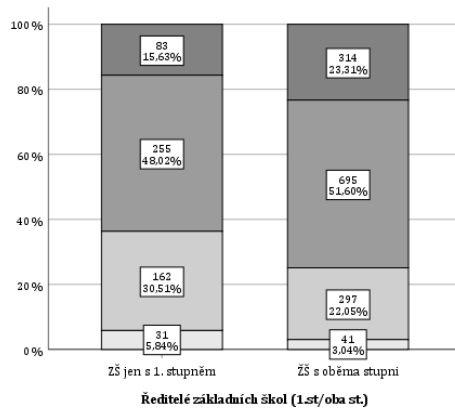
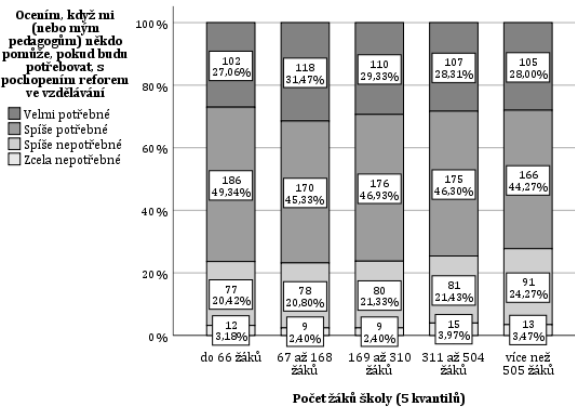
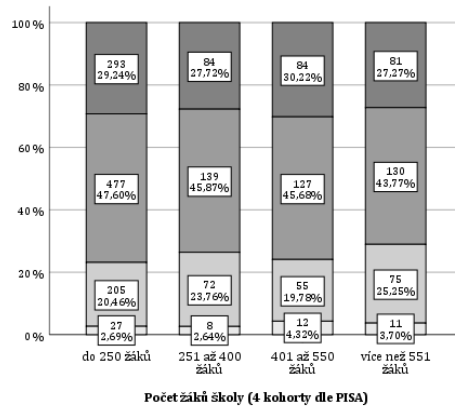
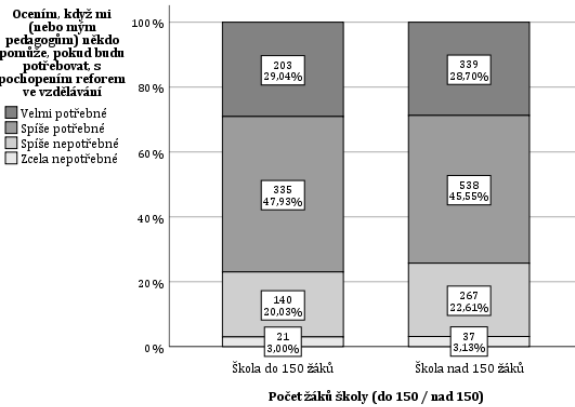
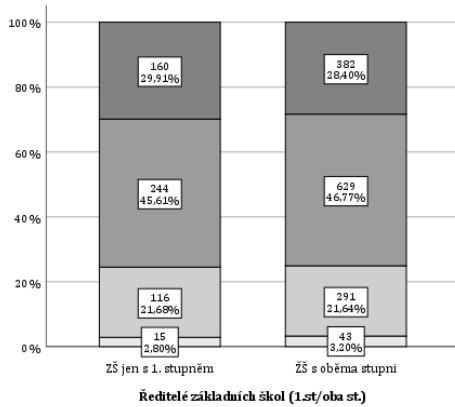


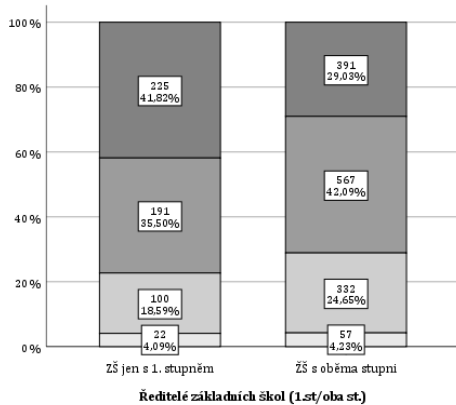




Příloha 16: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Pedagogické záležitosti školy

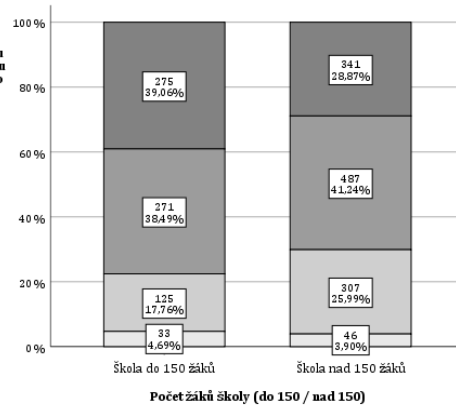






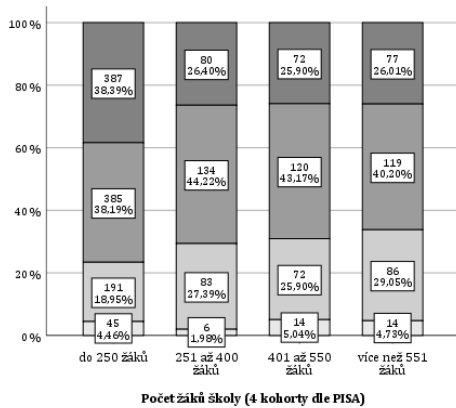
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



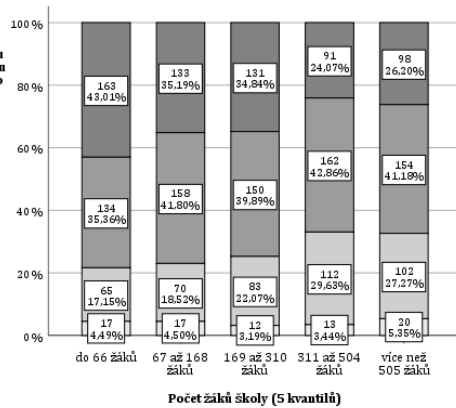
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



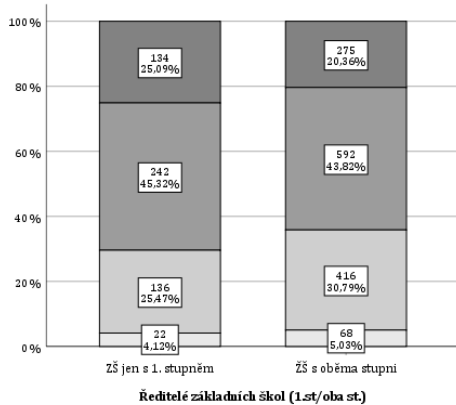
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



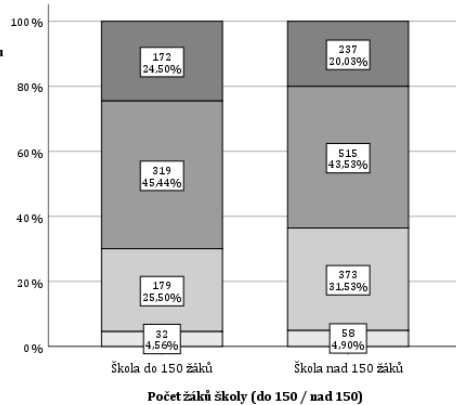
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s tvorbou a úpravami školního vzdělávacího programu

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



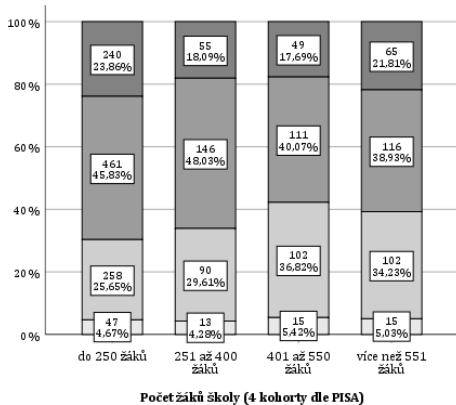
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



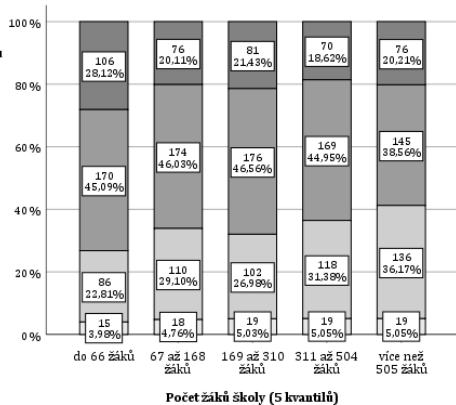
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy

- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



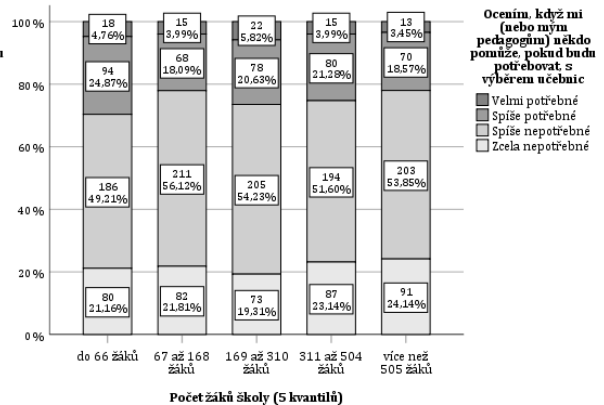
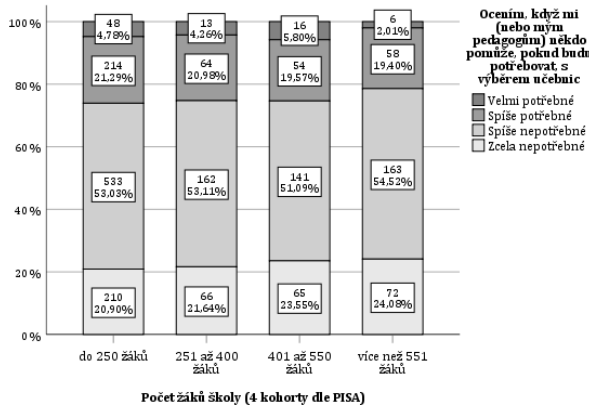
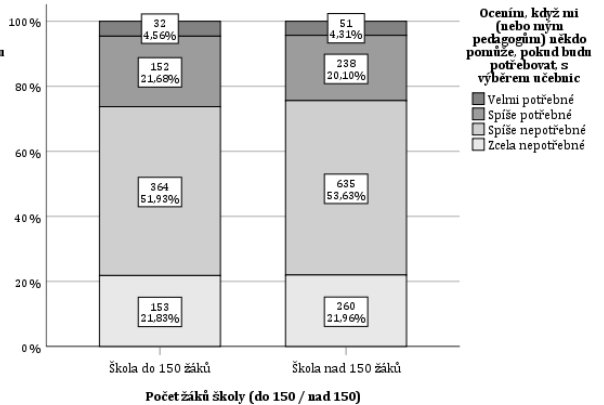
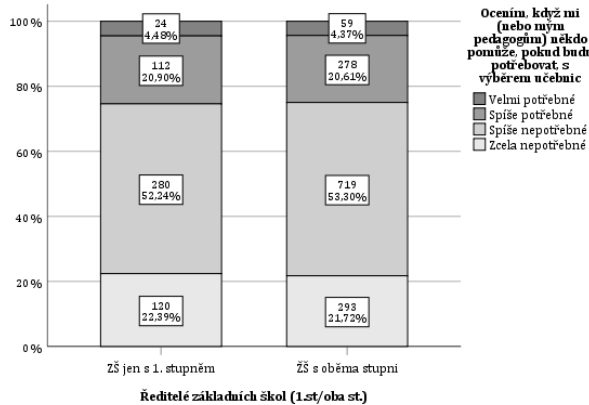
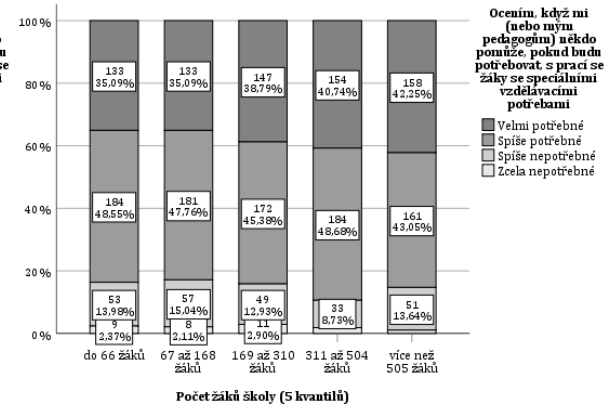
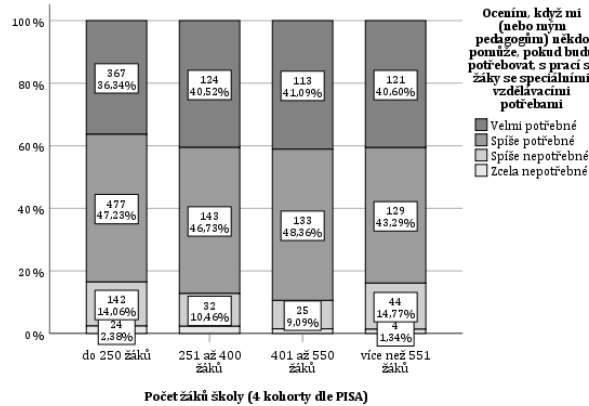
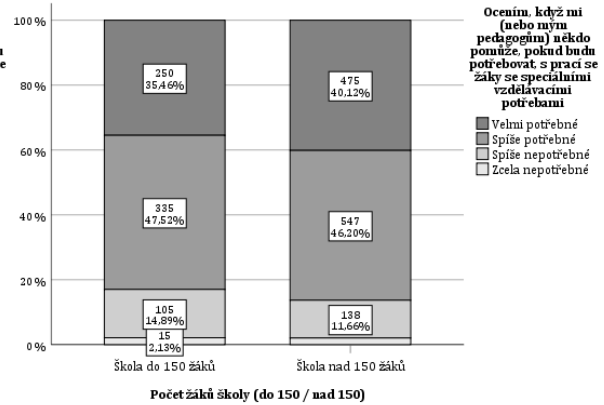
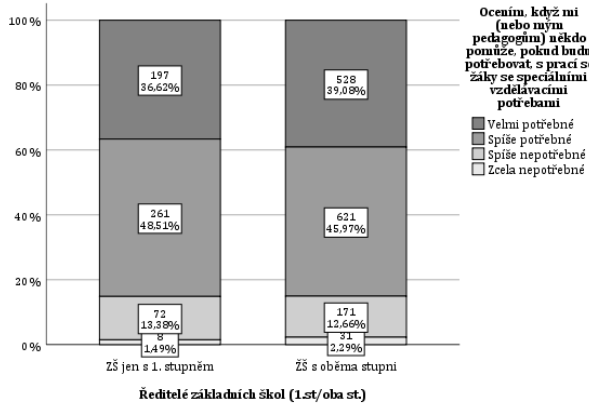
Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy

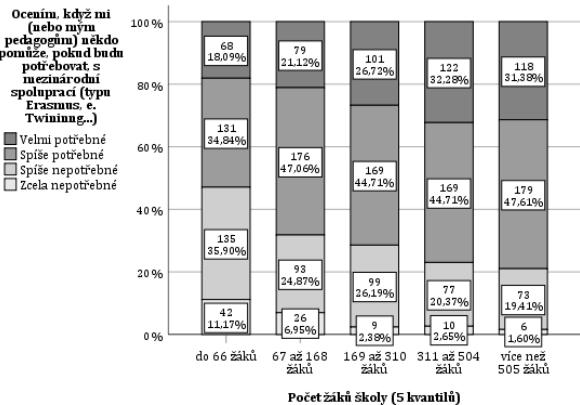
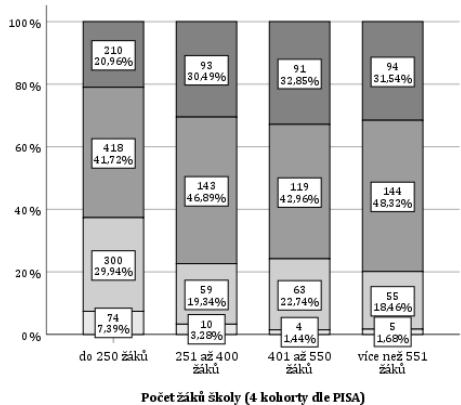
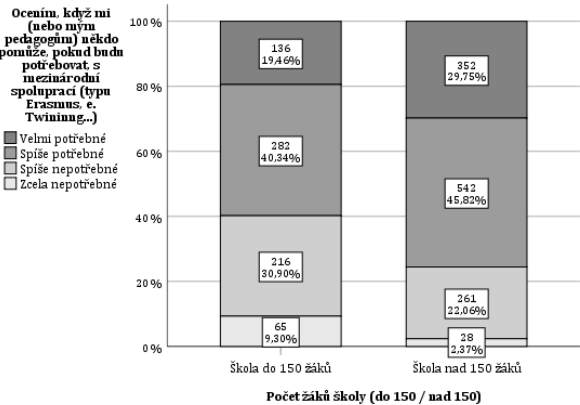
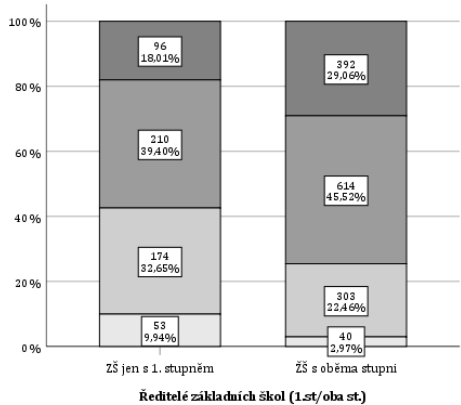
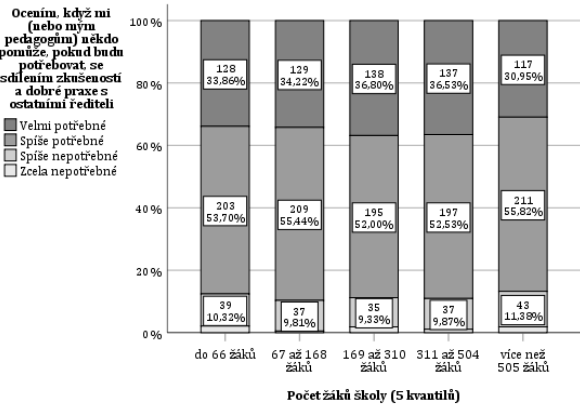
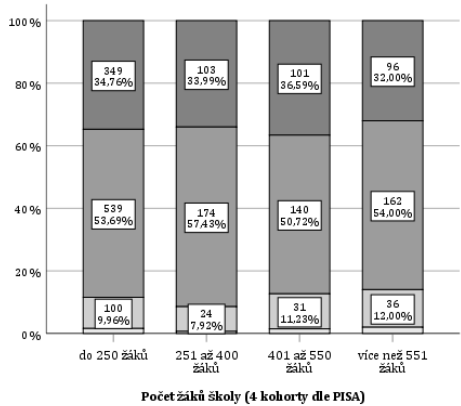
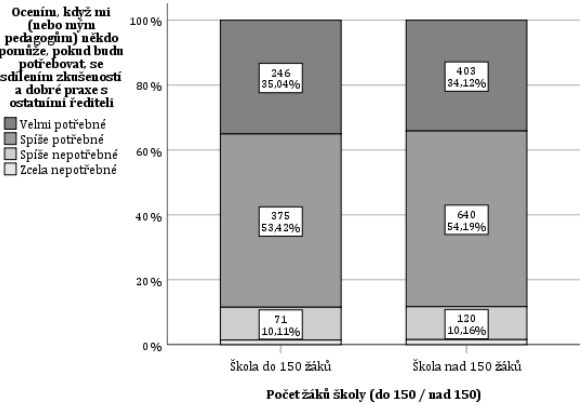
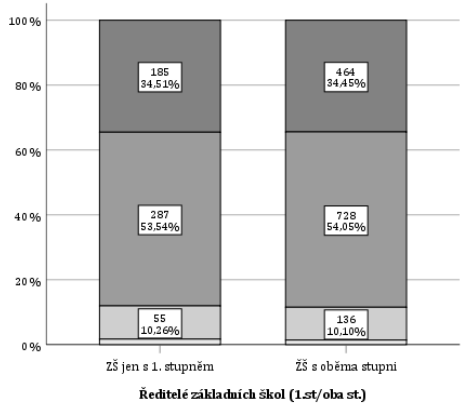
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné

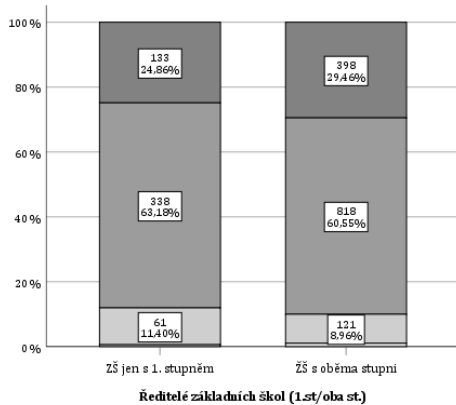


Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s formulací strategií, vizí, plánů a dlouhodobých záměrů školy

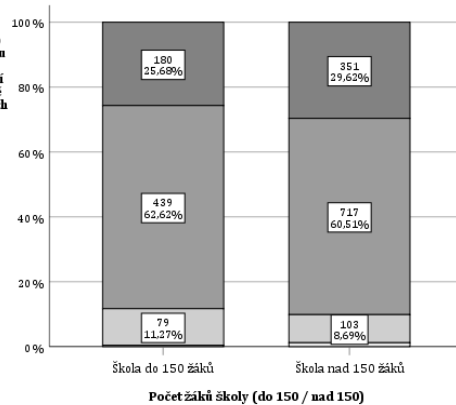
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



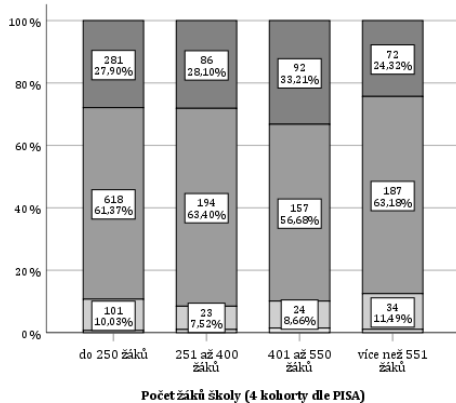




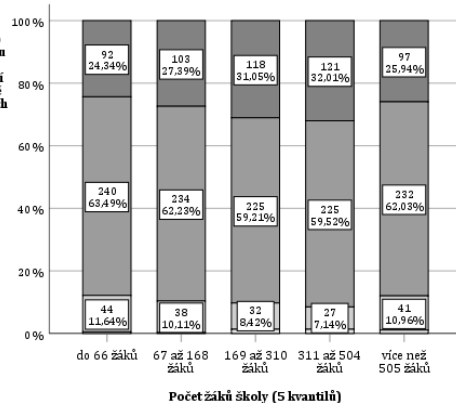
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



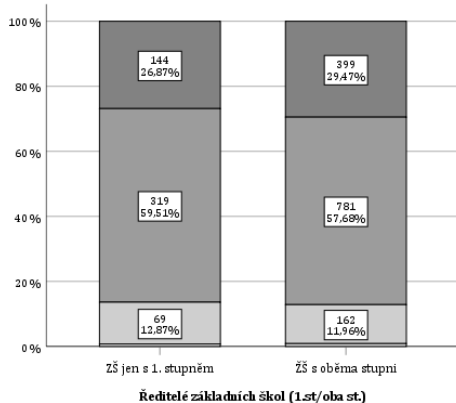
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



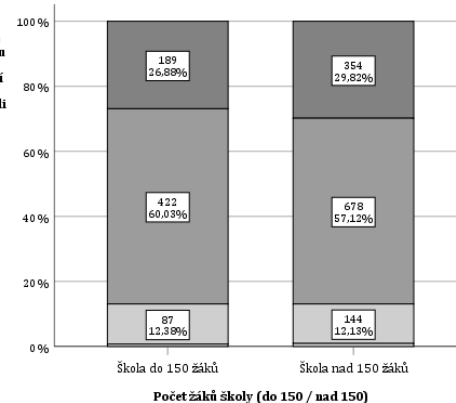
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



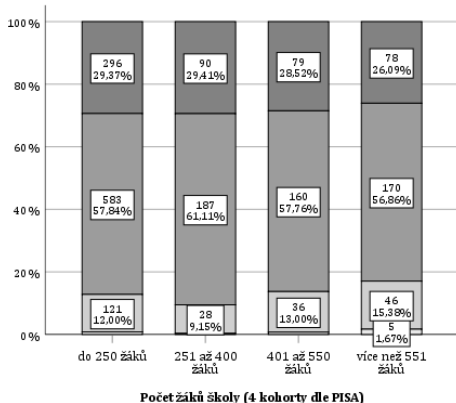
Počet žáků školy (5 kvantilů)



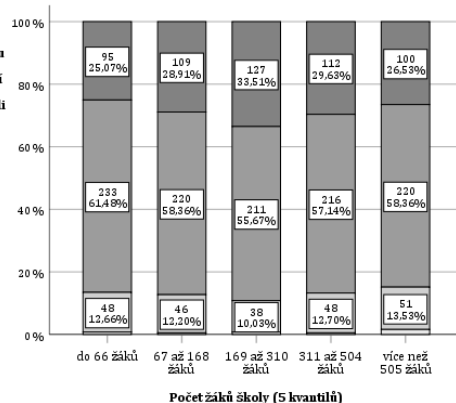
Ředitelé základních škol (1st/oba st.)



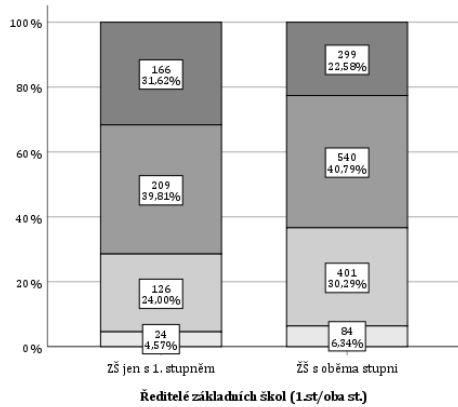
Počet žáků školy (do 150 / nad 150)



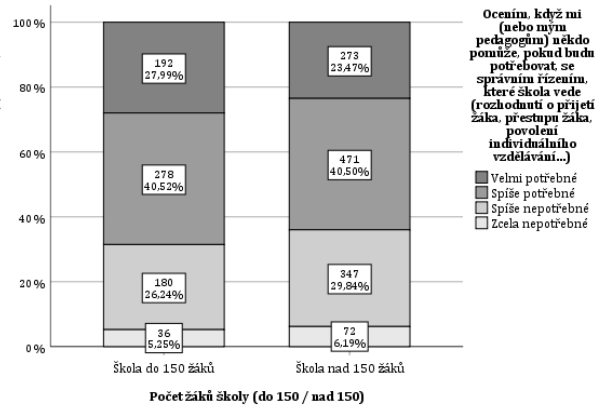
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)



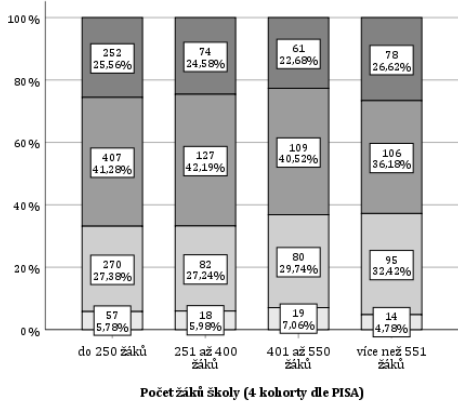
Počet žáků školy (5 kvantilů)



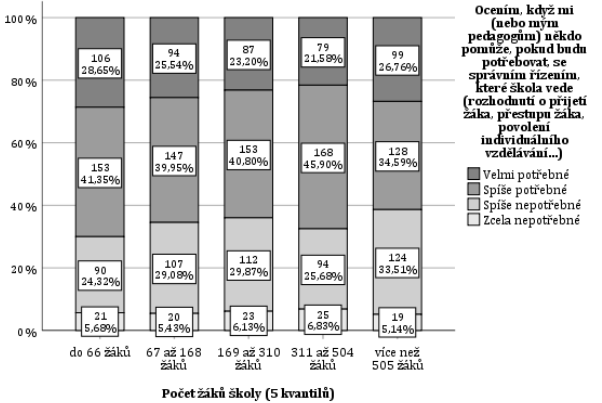
Ředitelé základních škol (1.st/oba st.)



Počet žáků školy (do 150 / nad 150)

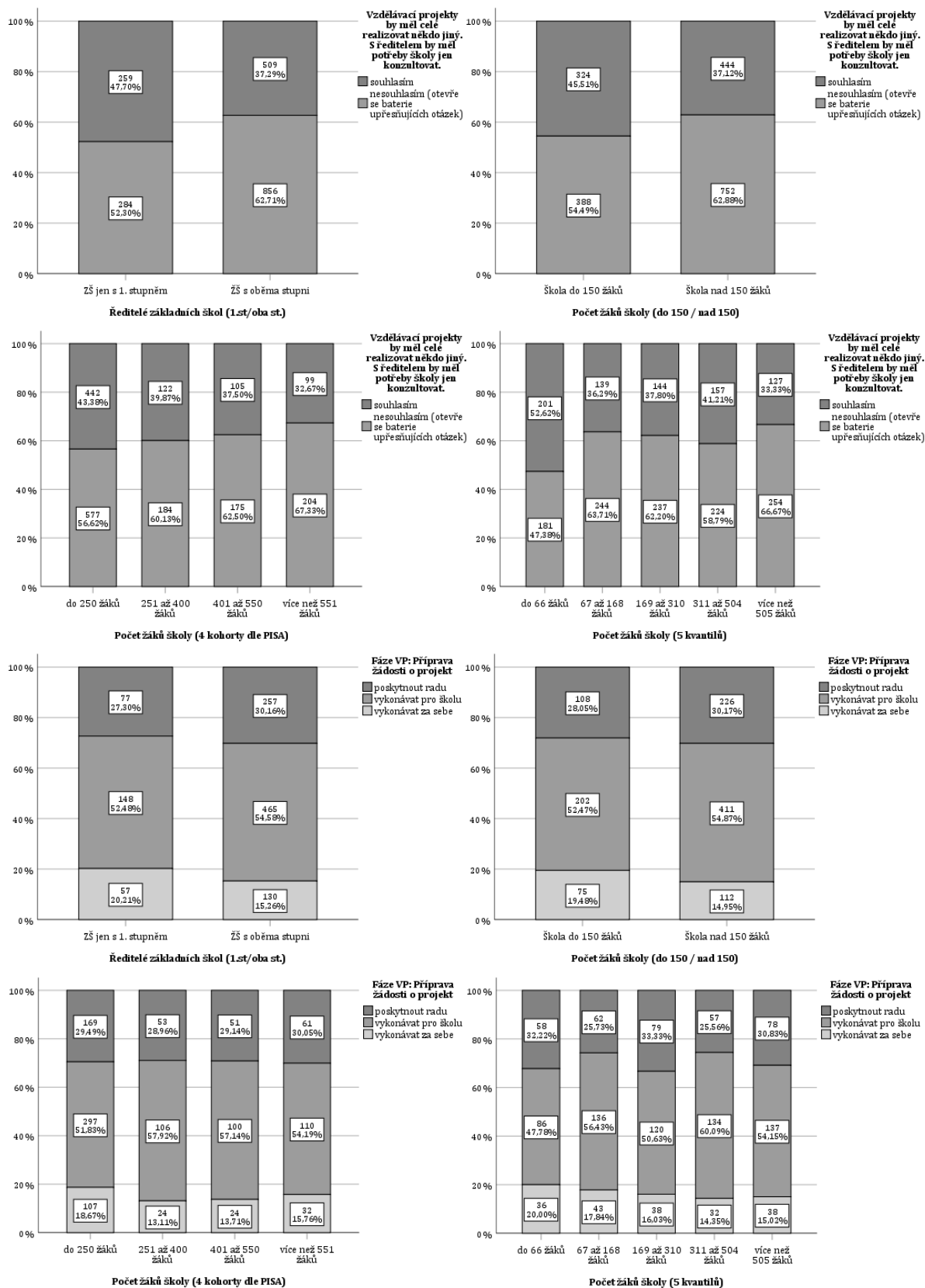


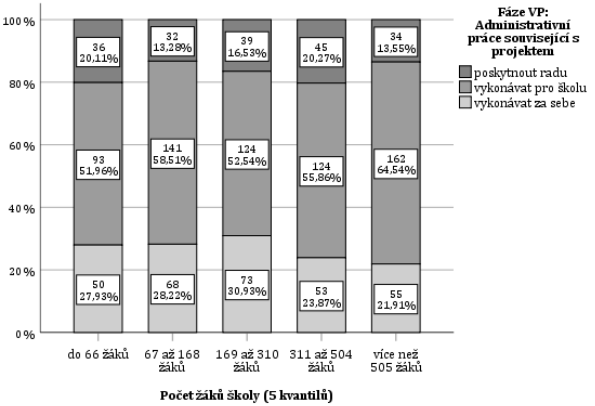
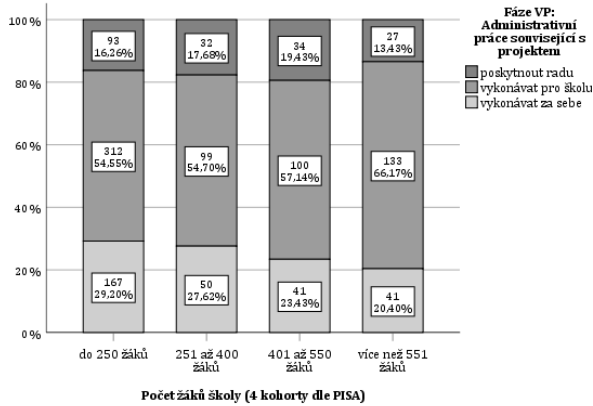
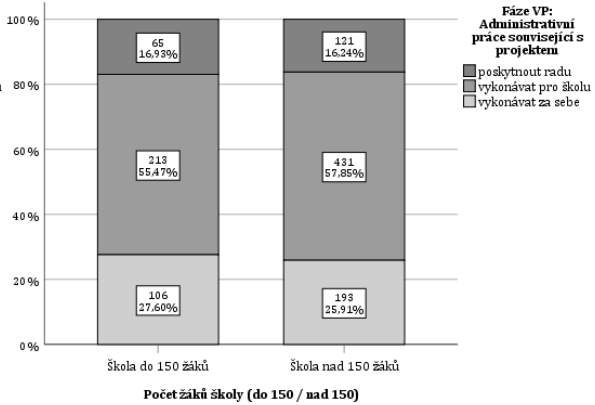
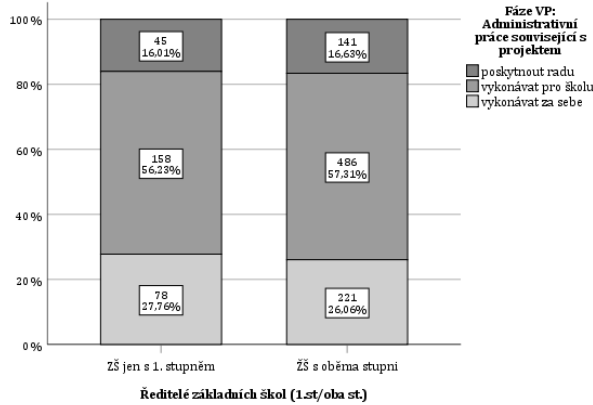
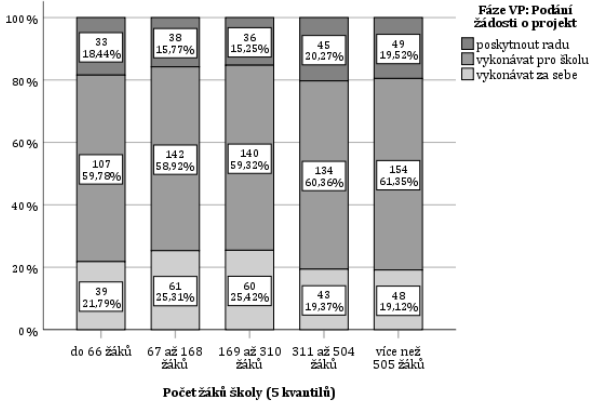
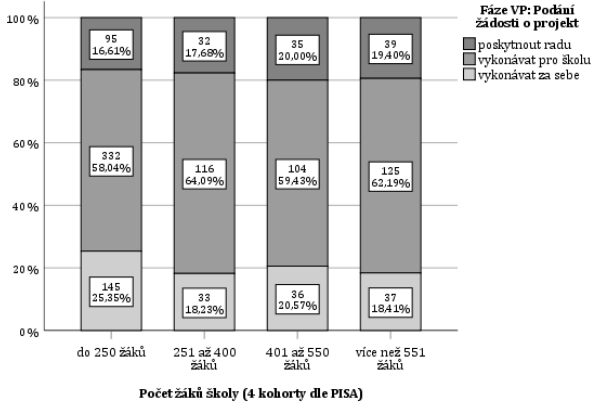
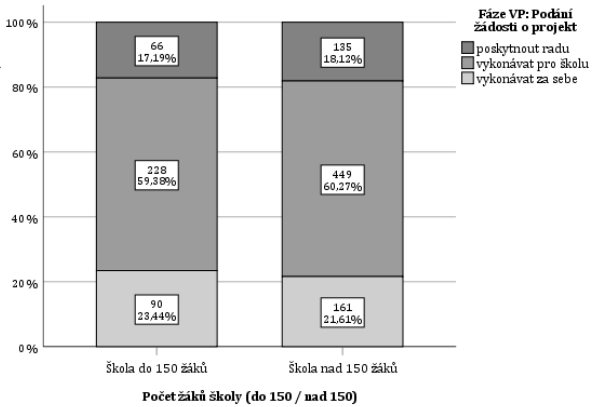
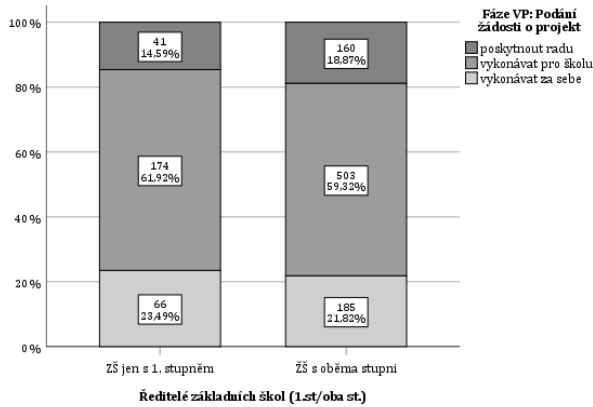
Počet žáků školy (4 kohorty dle PISA)

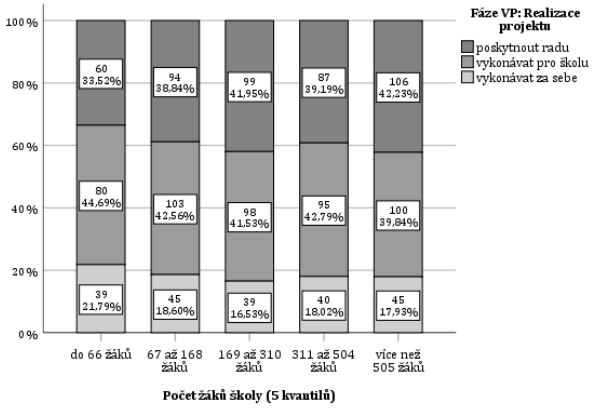
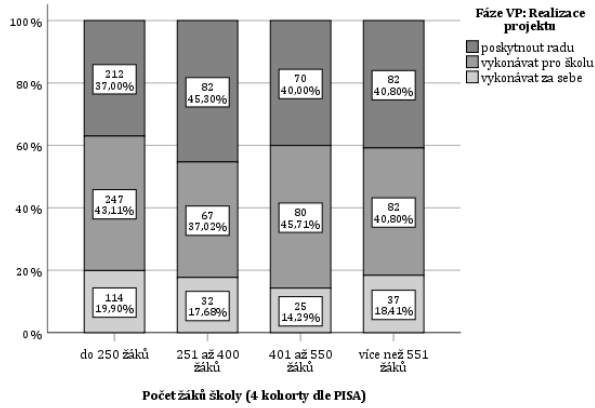
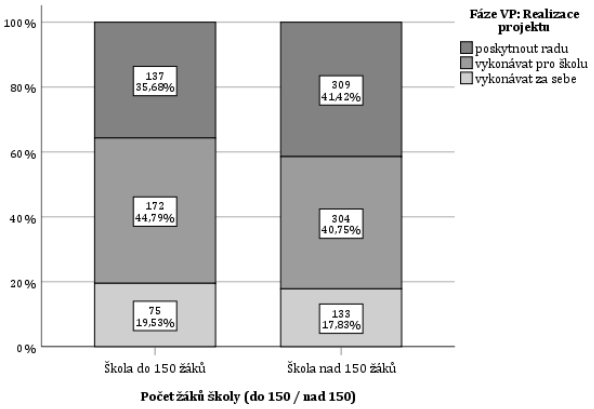
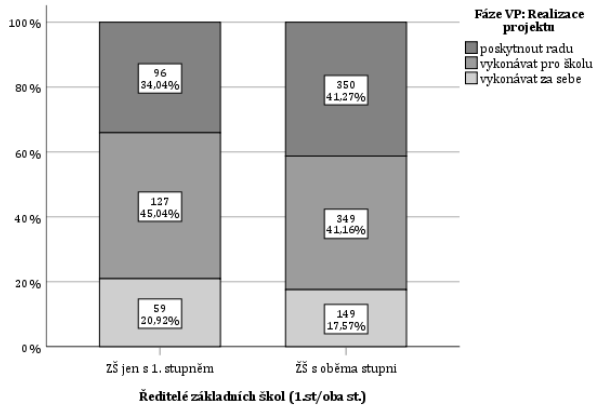


Počet žáků školy (5 kvantilů)

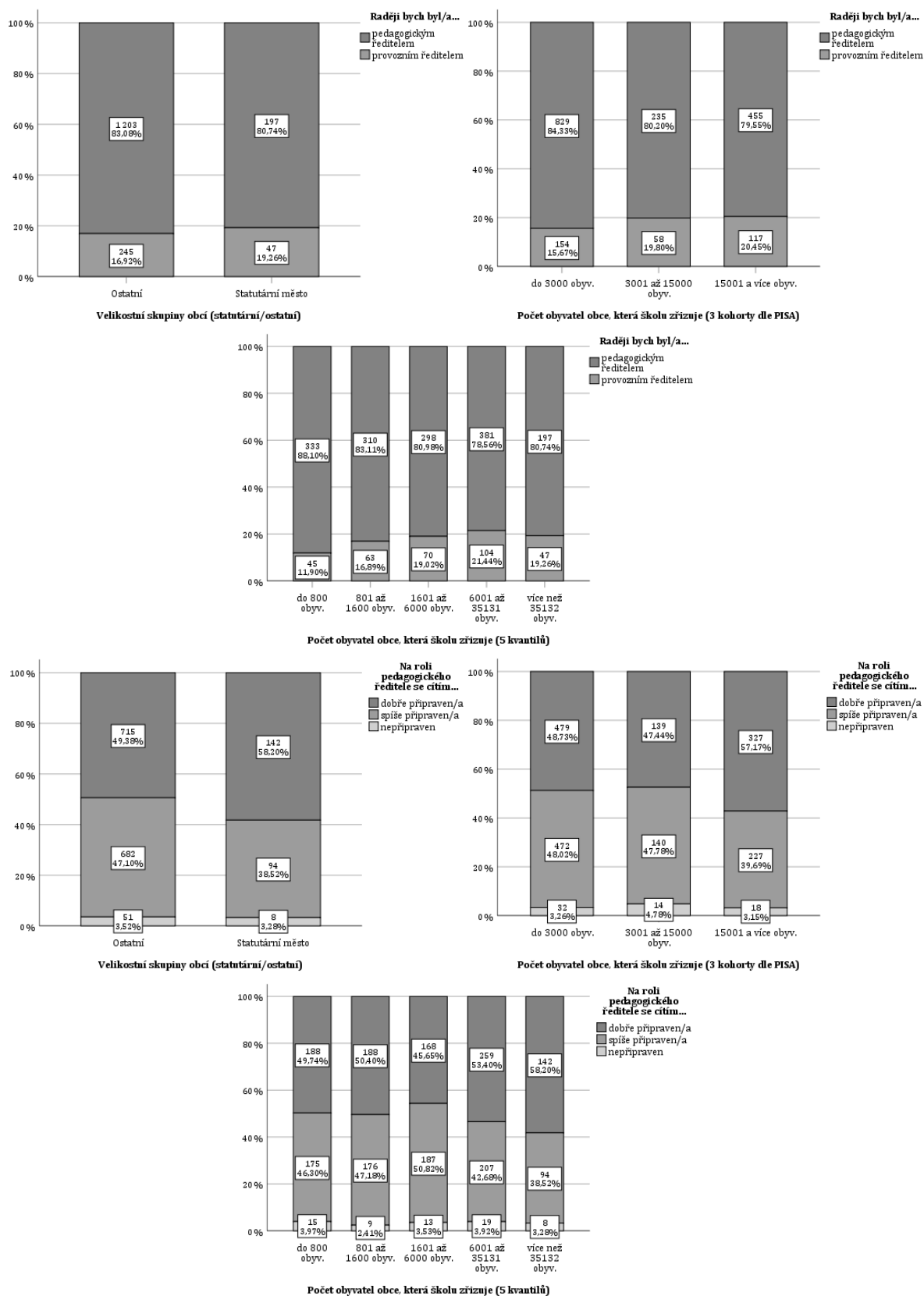
Příloha 17: Ředitelé podle velikosti jejich školy: Vzdělávací projekty

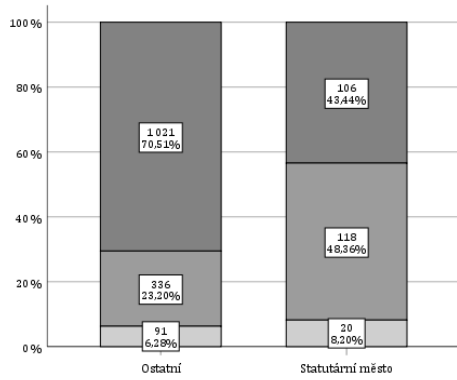




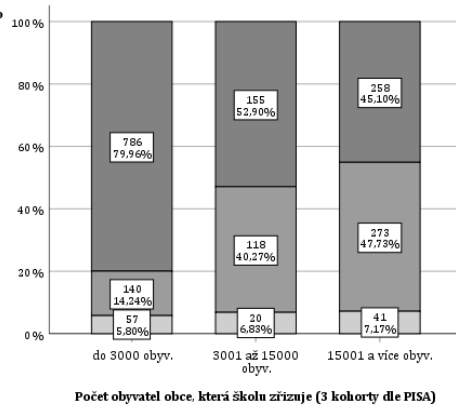


Příloha 18: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Postoje

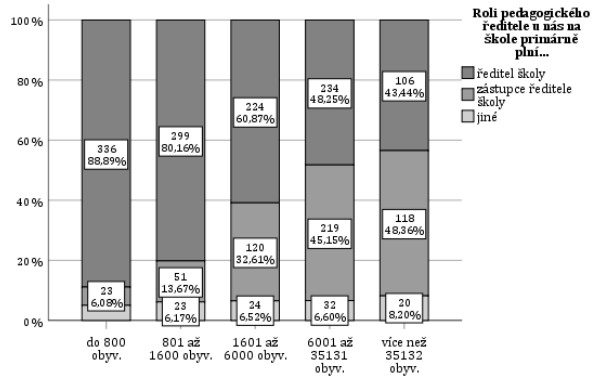




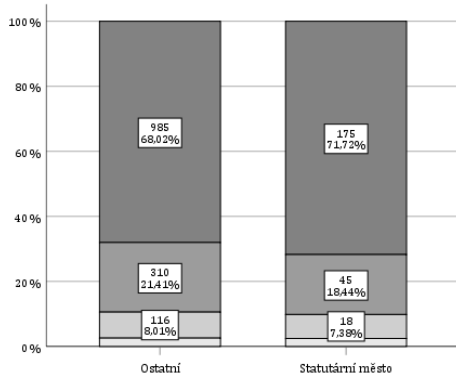
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



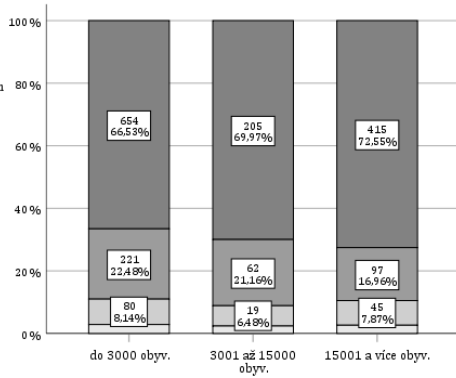
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



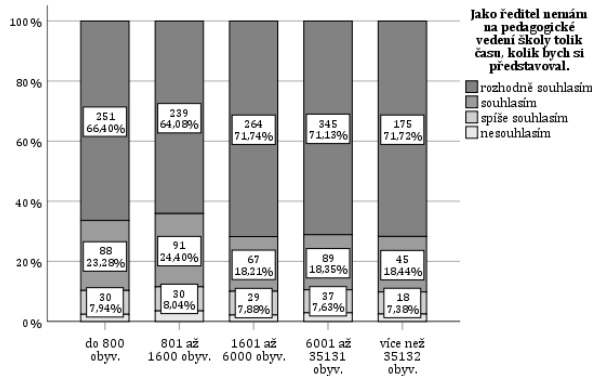
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



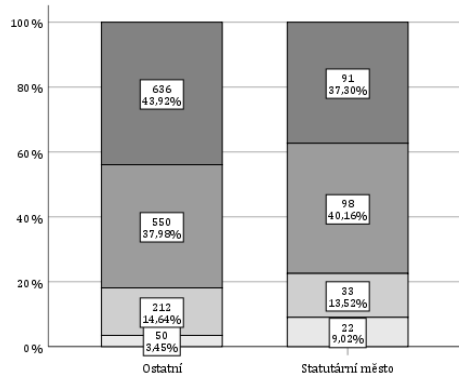
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



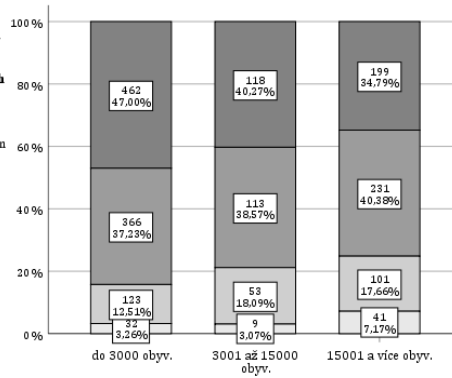
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



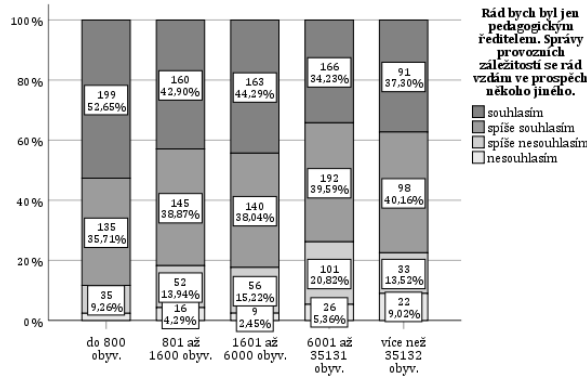
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



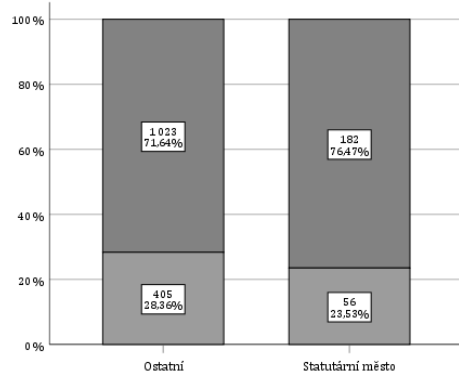
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



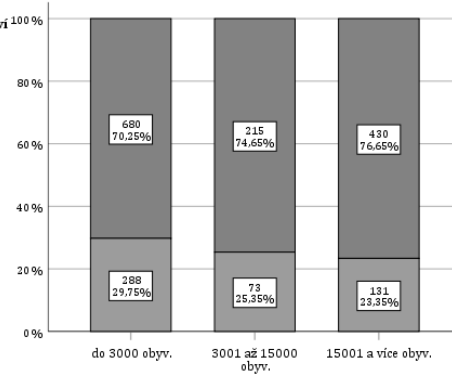
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



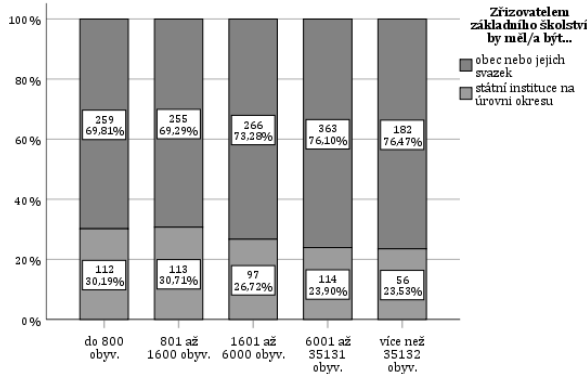
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



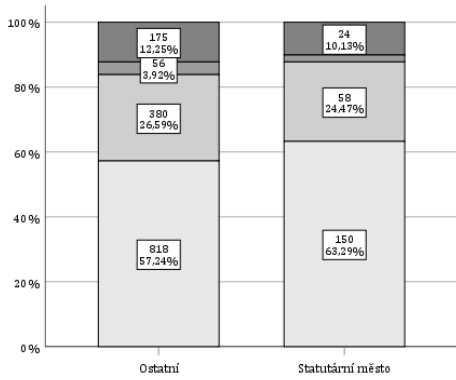
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



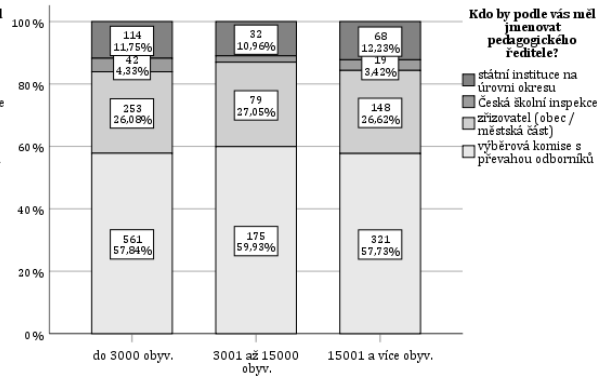
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



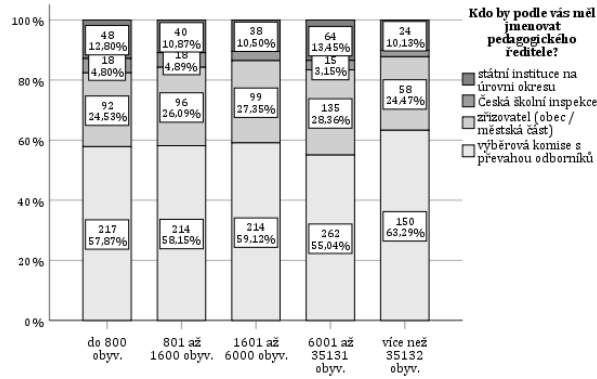
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



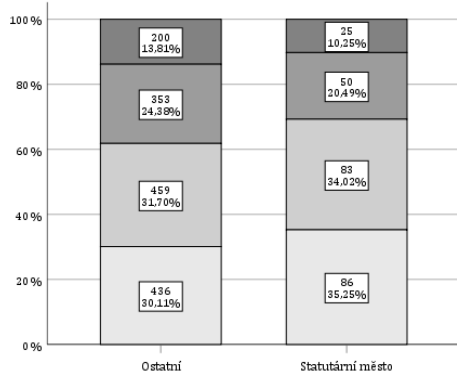
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



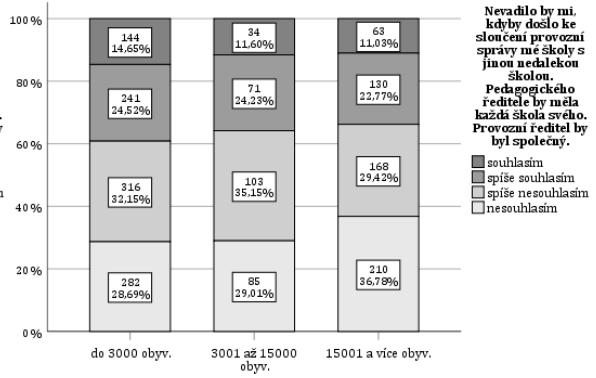
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



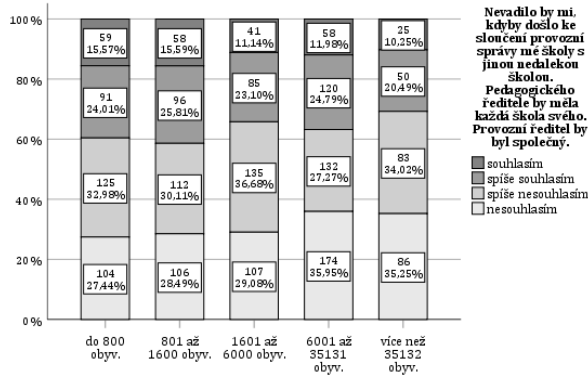
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



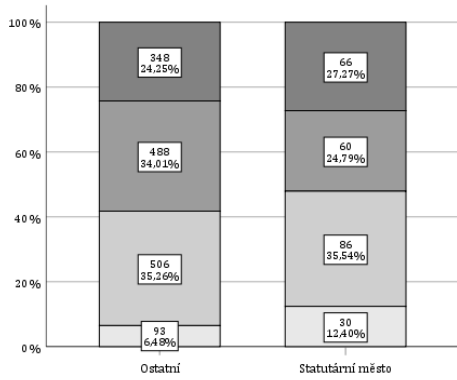
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



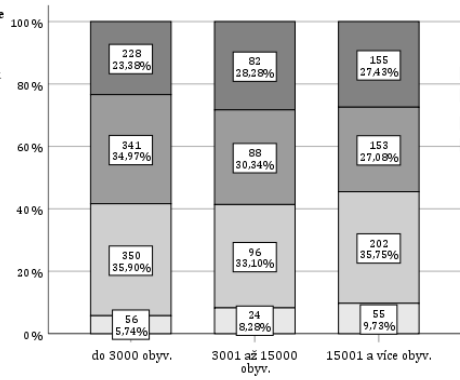
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



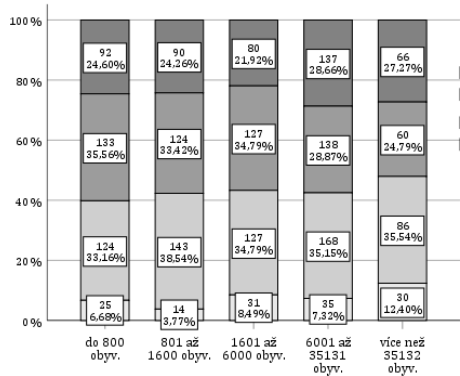
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



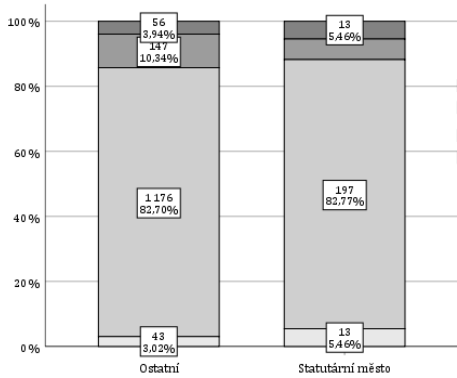
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



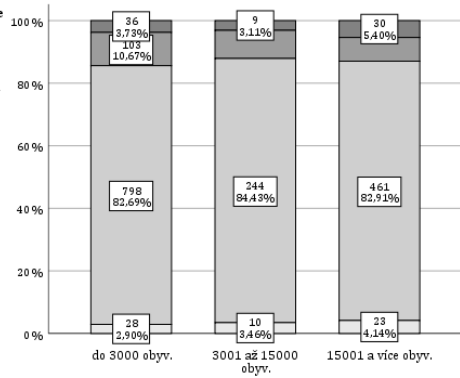
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



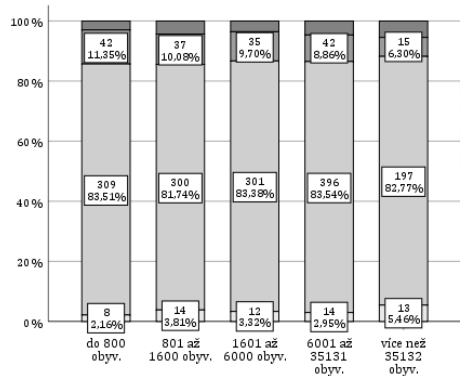
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



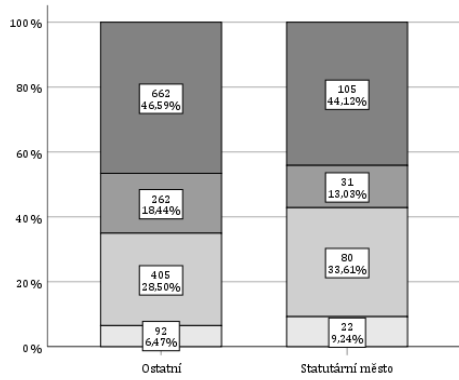
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



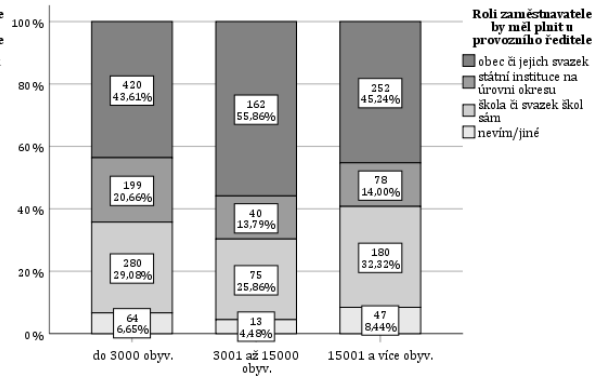
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



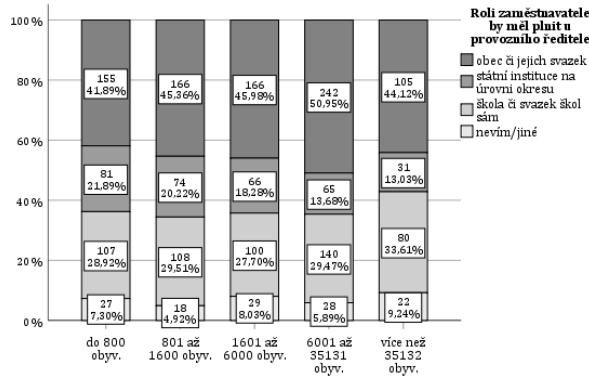
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



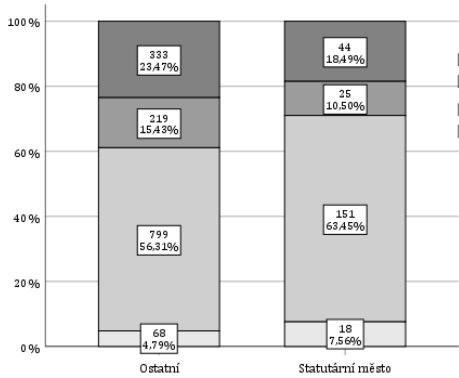
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



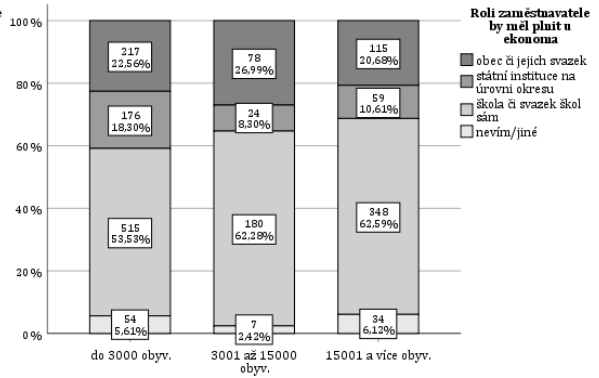
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



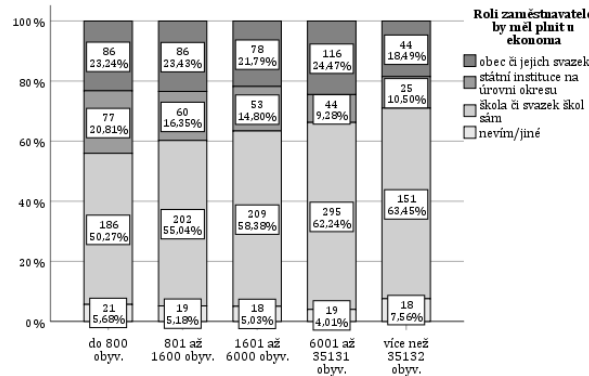
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



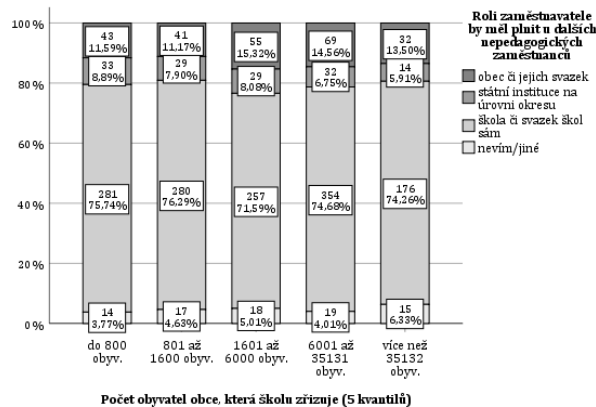
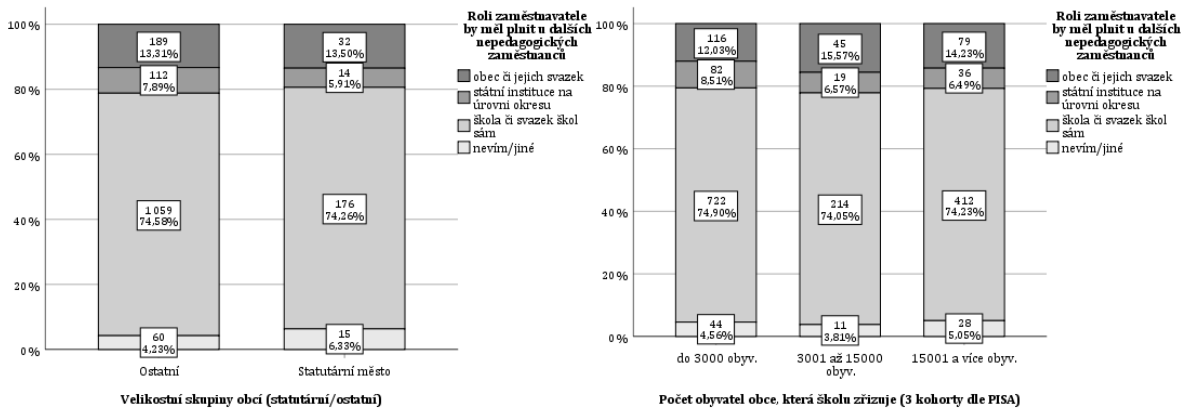
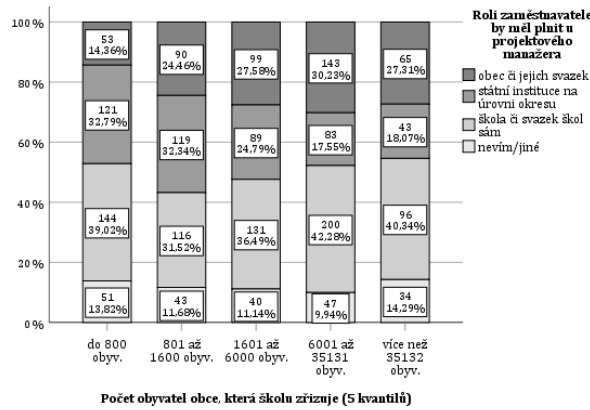
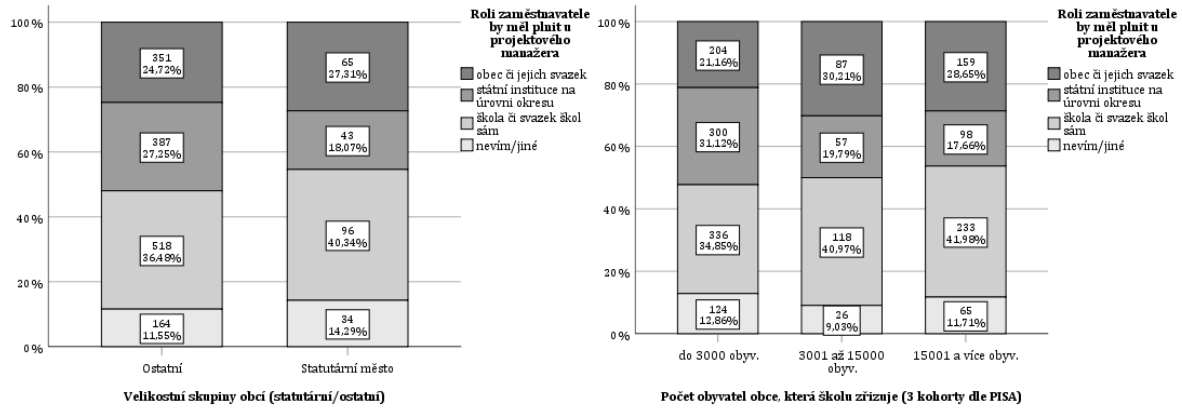
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

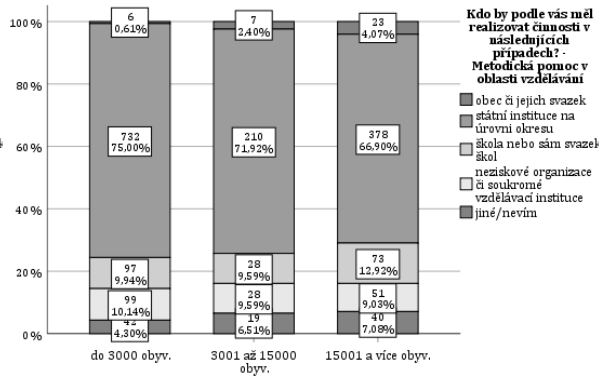
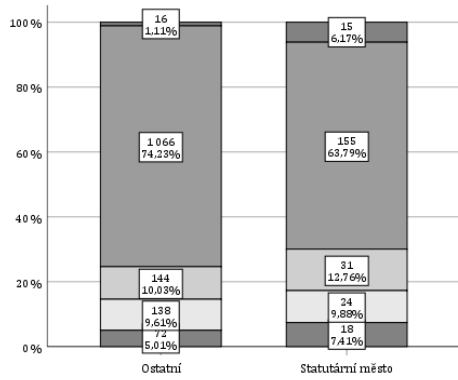


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



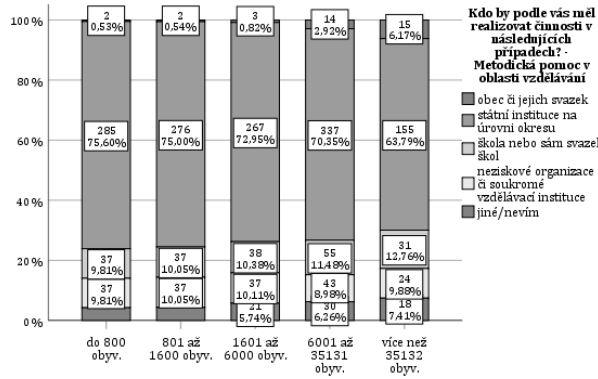
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



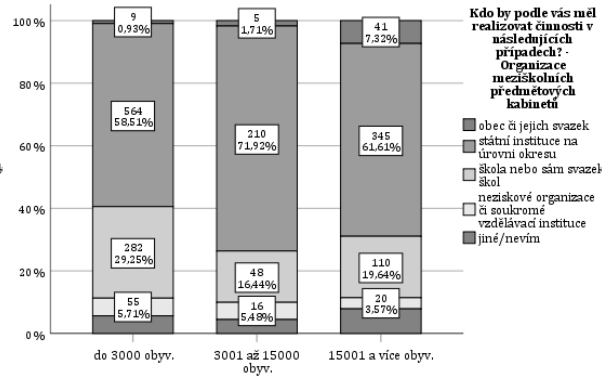
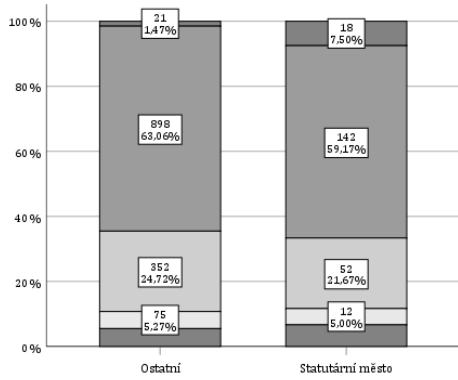


Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

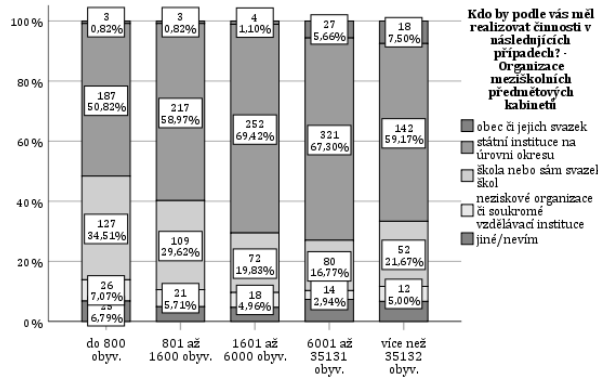


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

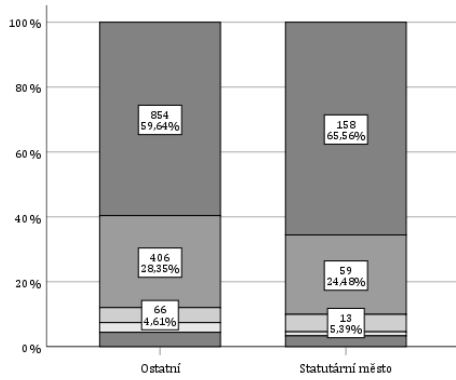


Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

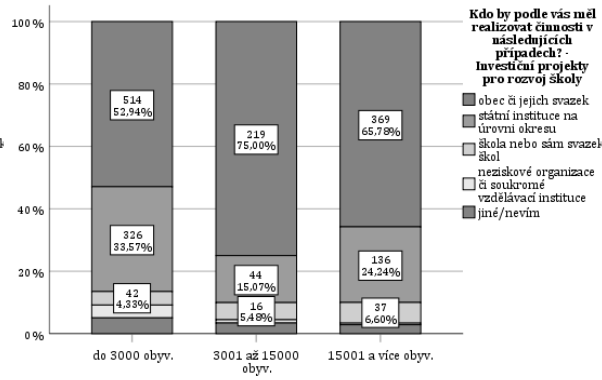
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



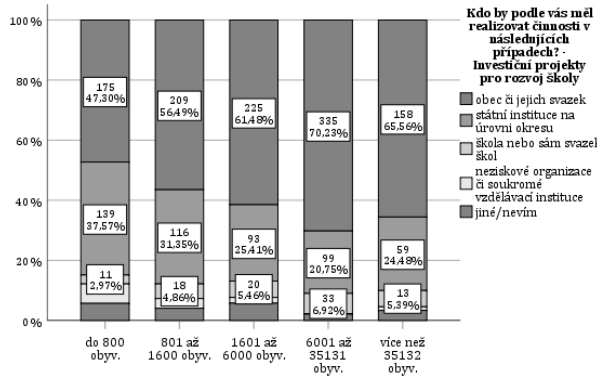
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



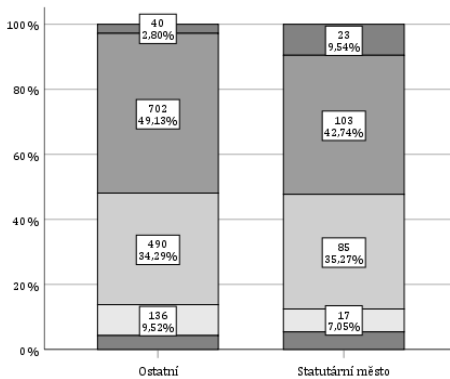
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



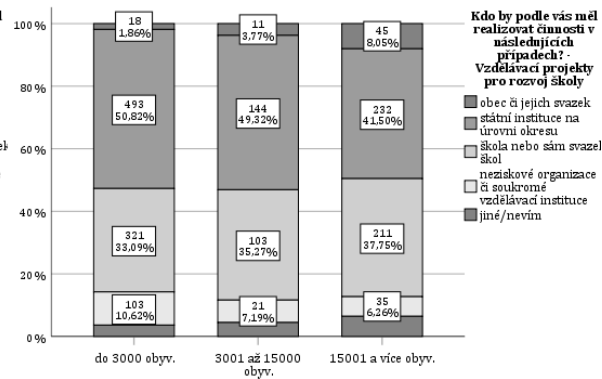
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



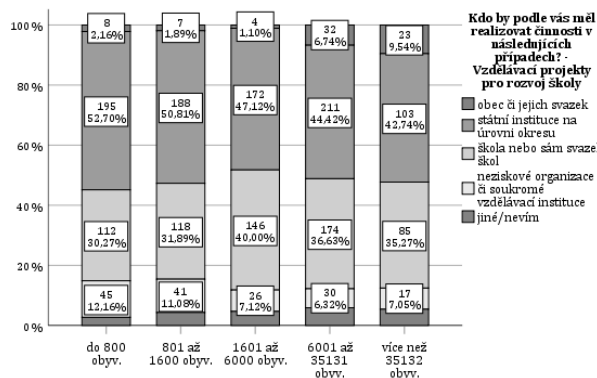
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

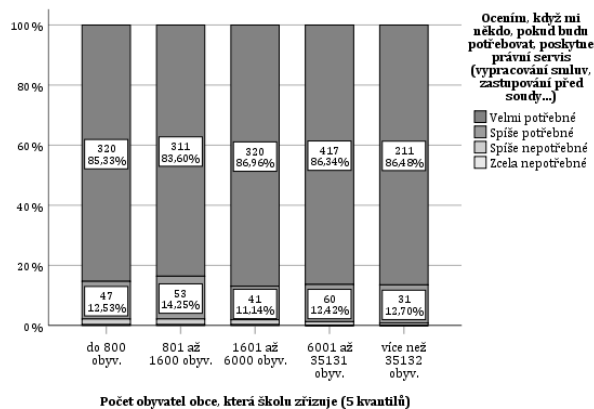
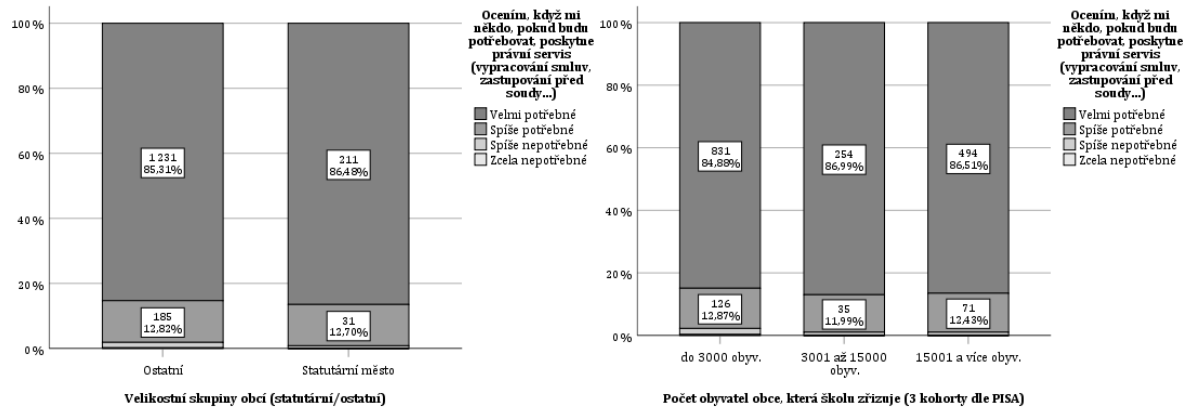
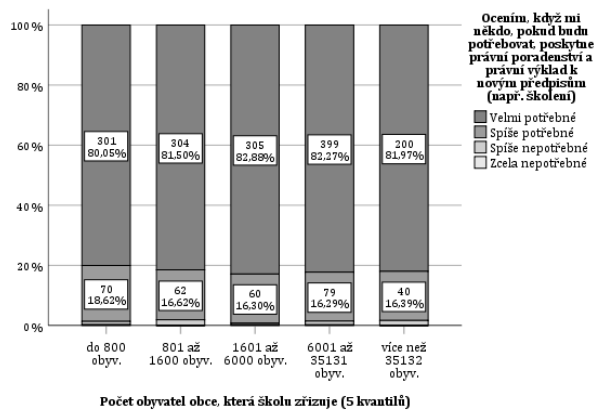
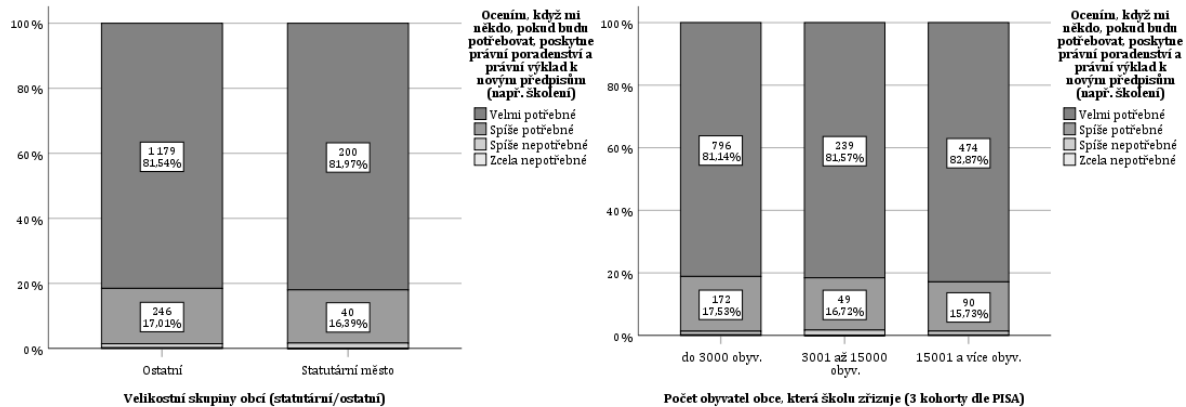


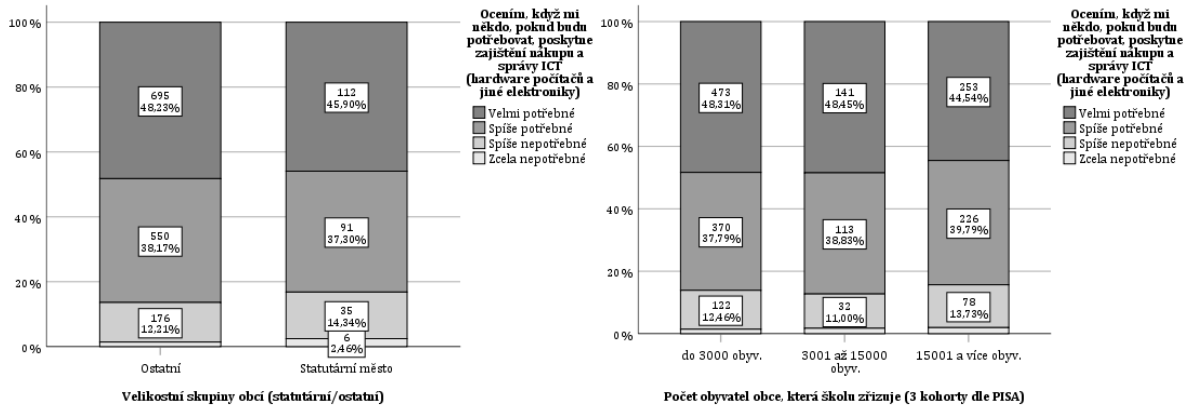
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



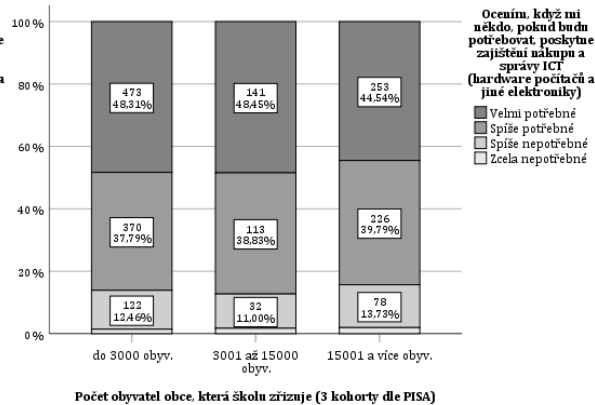
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Příloha 19: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Provozní záležitosti školy

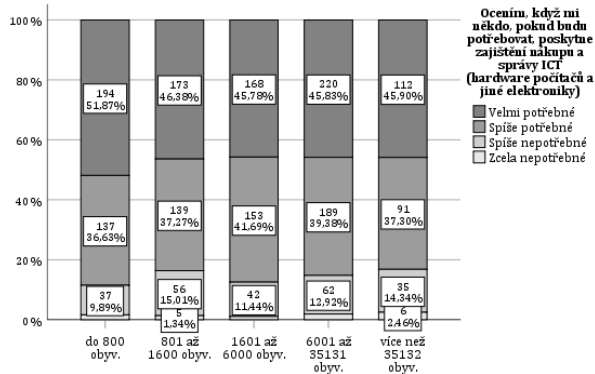




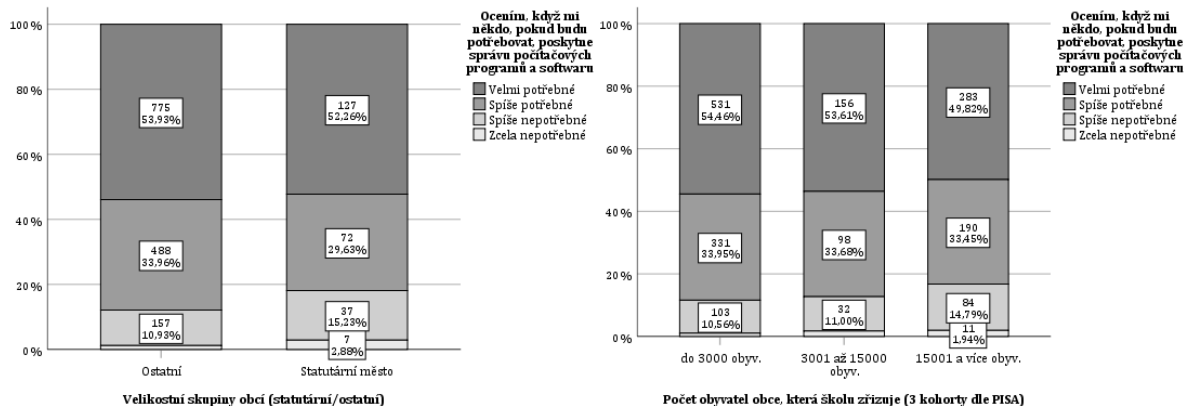
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



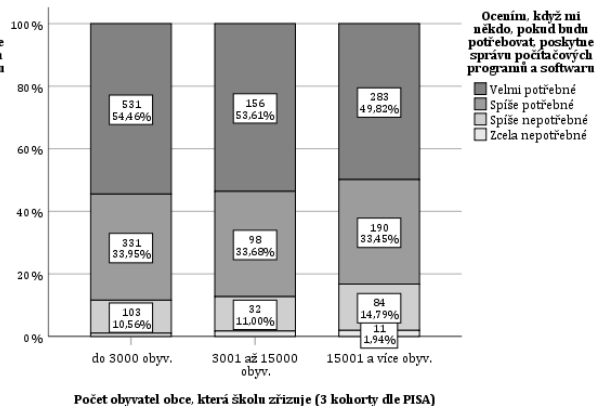
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



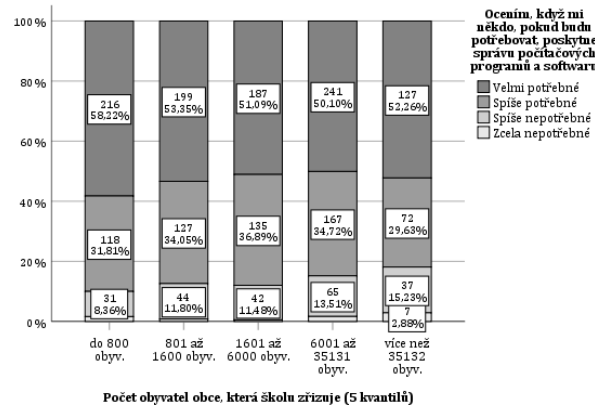
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



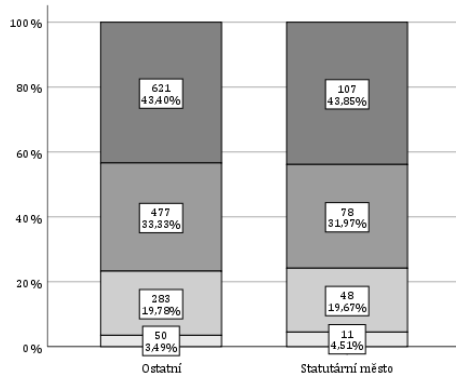
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



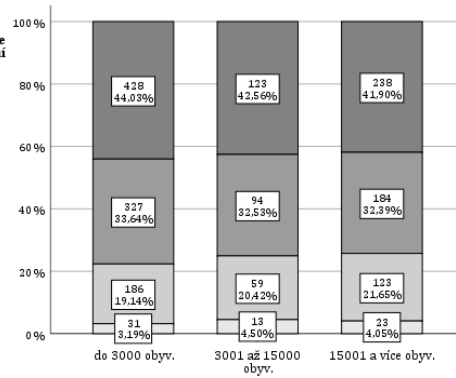
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



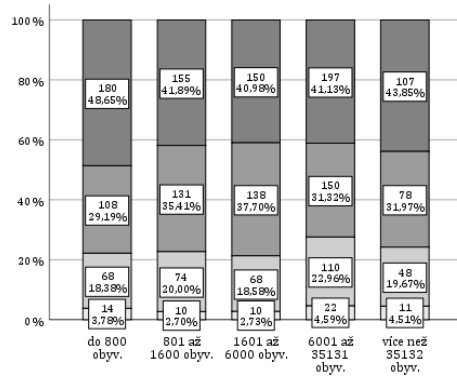
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



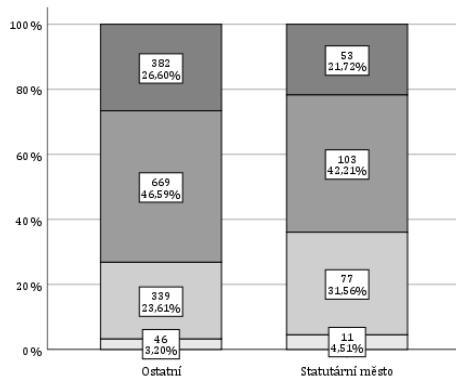
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



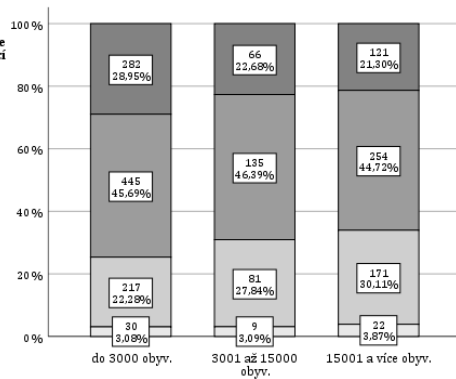
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



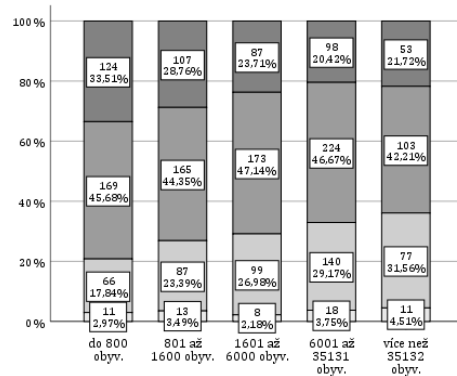
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



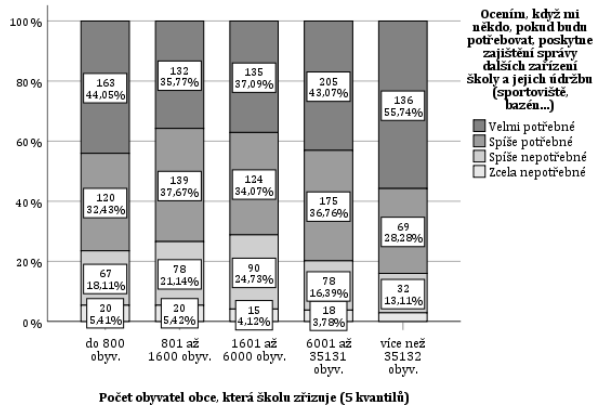
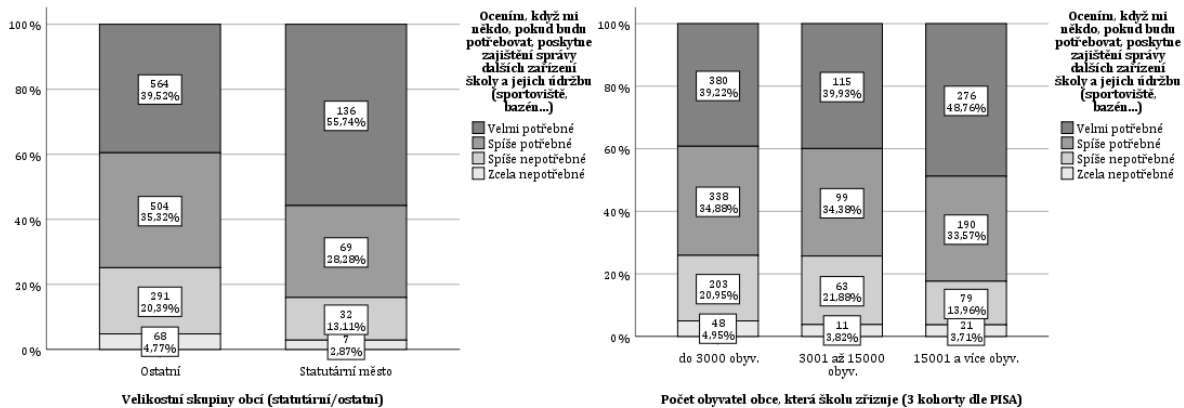
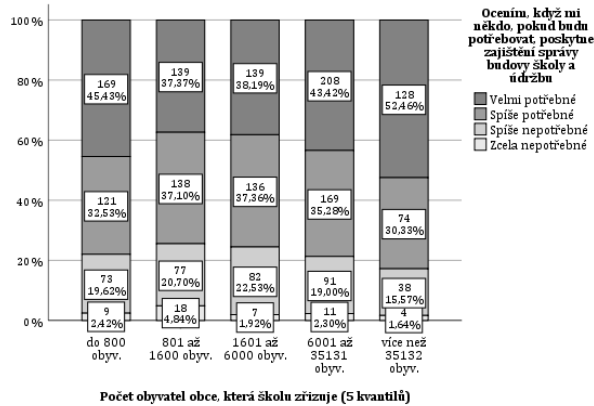
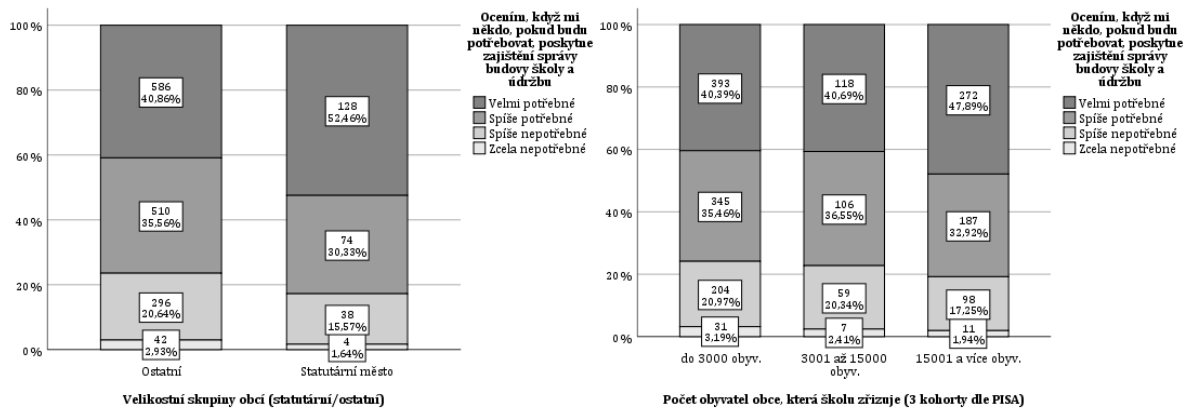
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

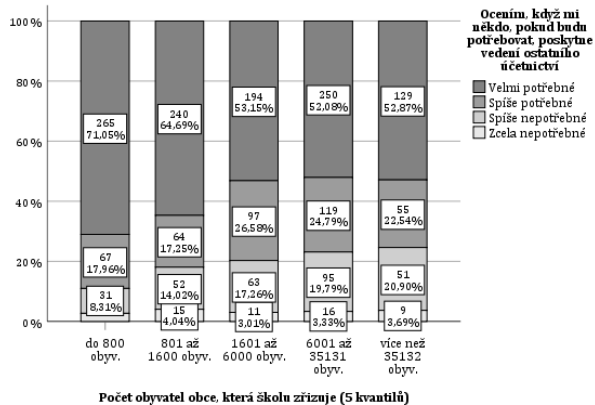
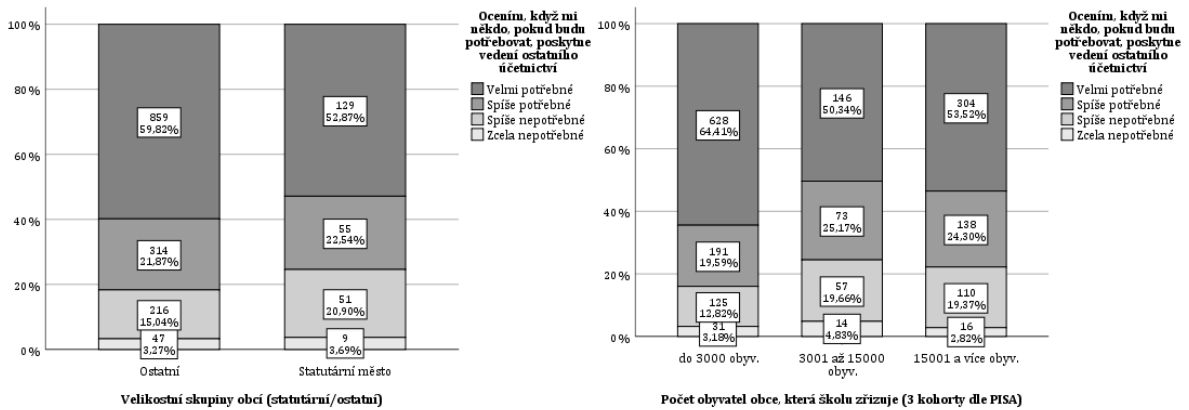
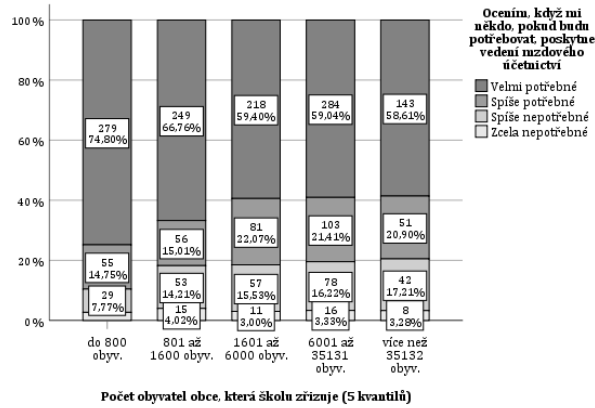
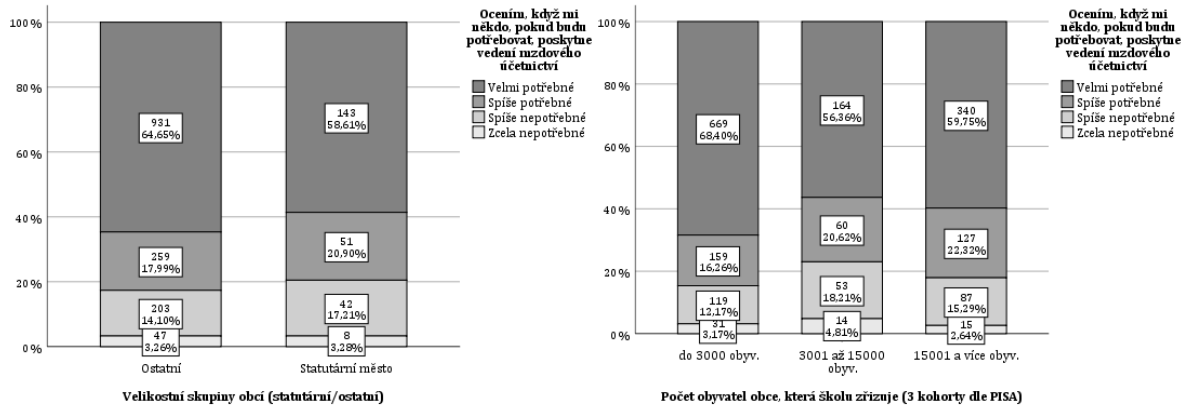


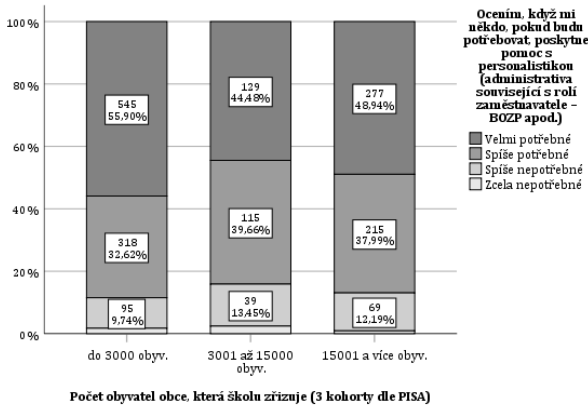
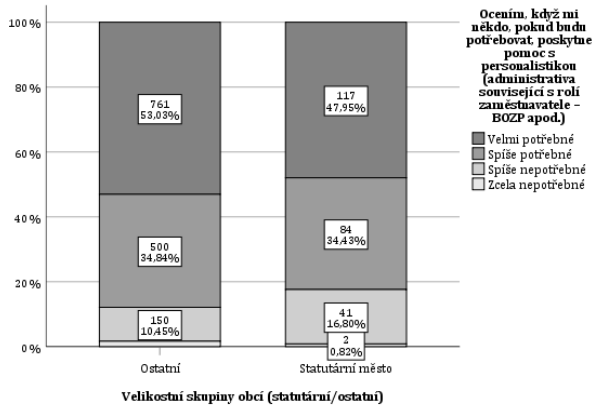
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

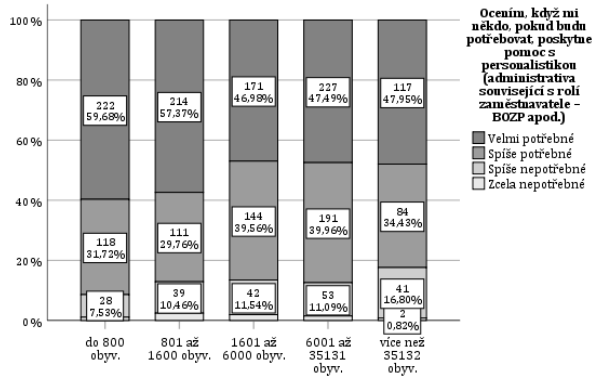




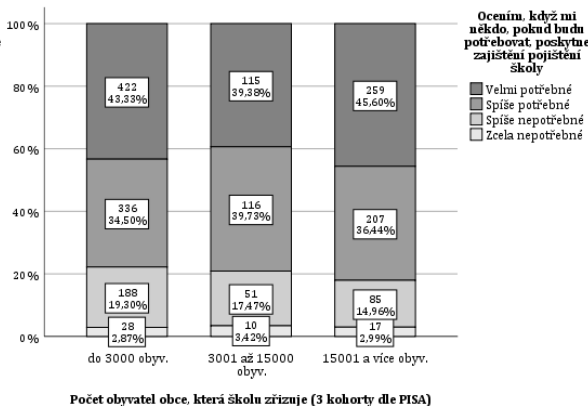
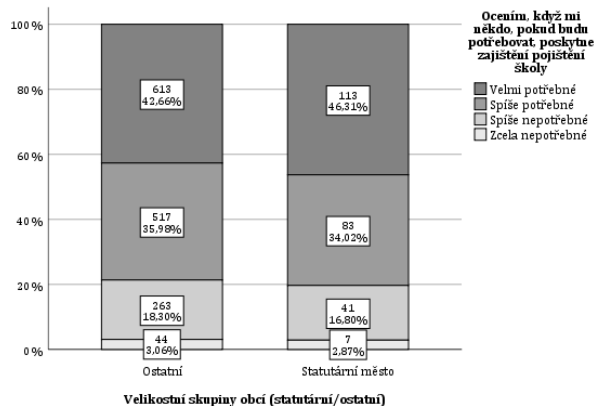


Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

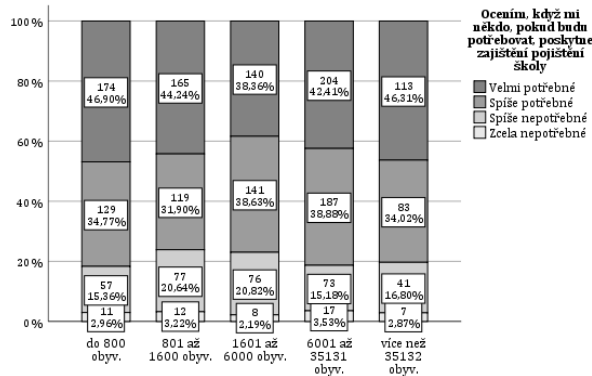


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

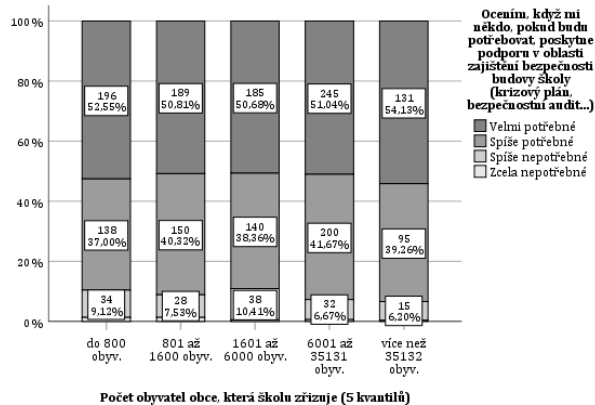
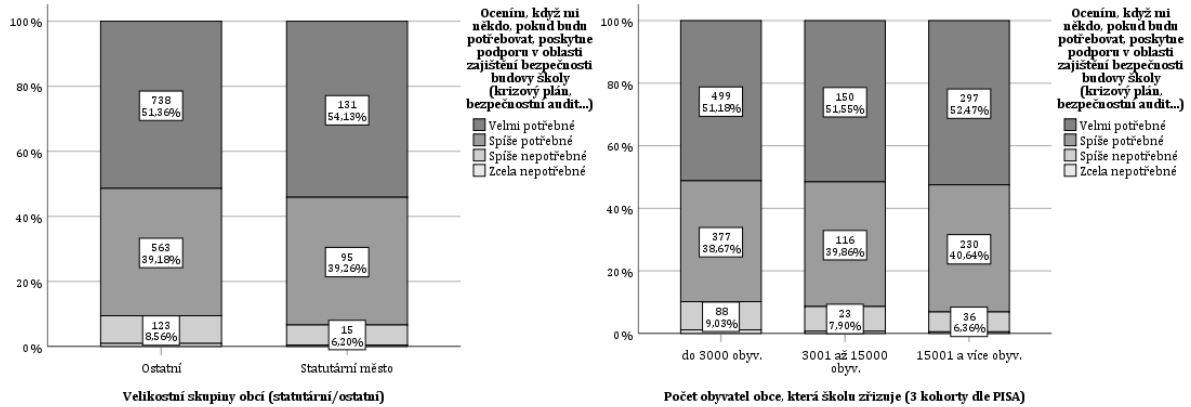
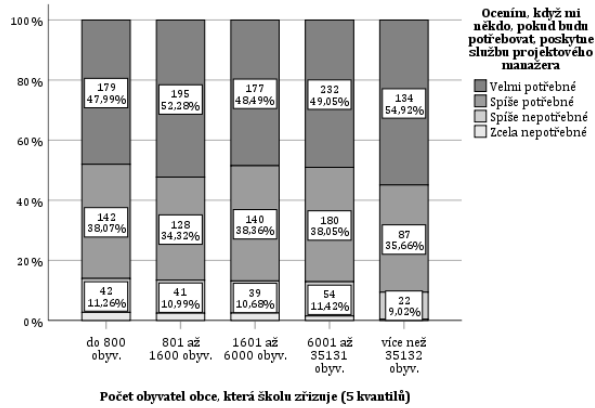
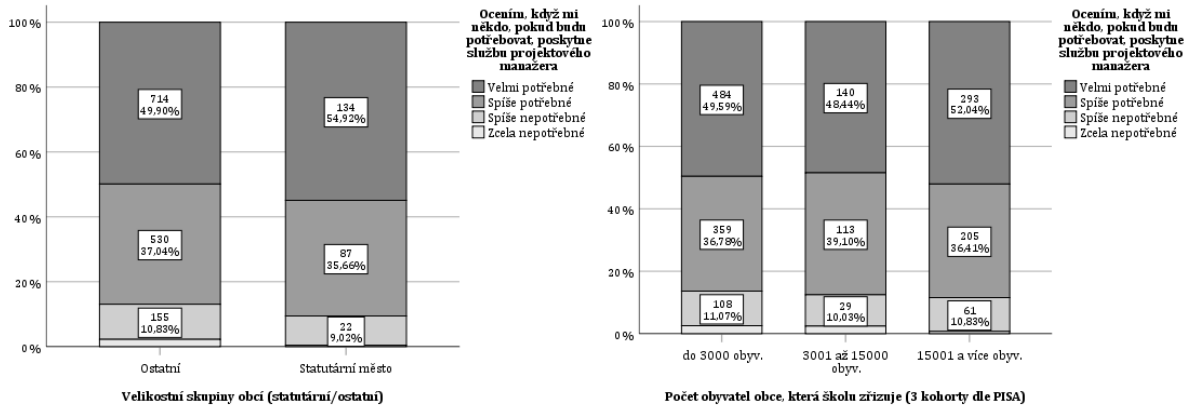


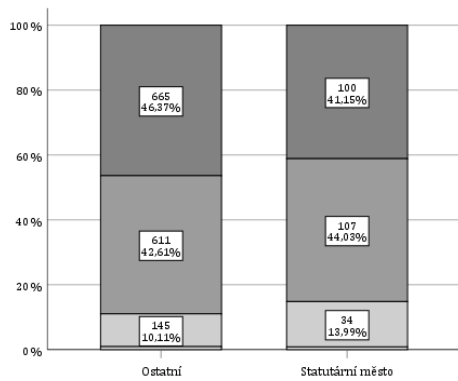
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

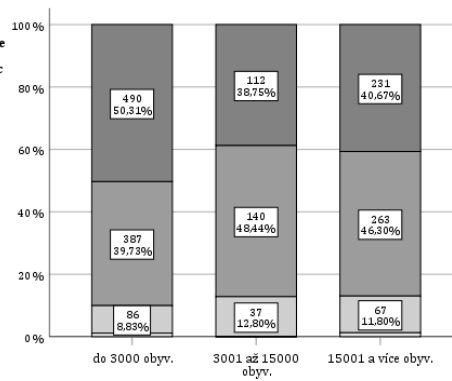


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

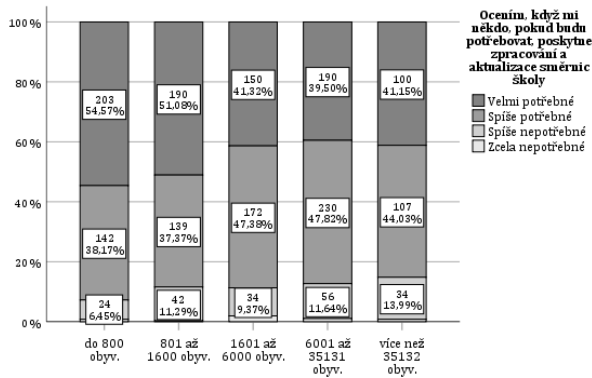




Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

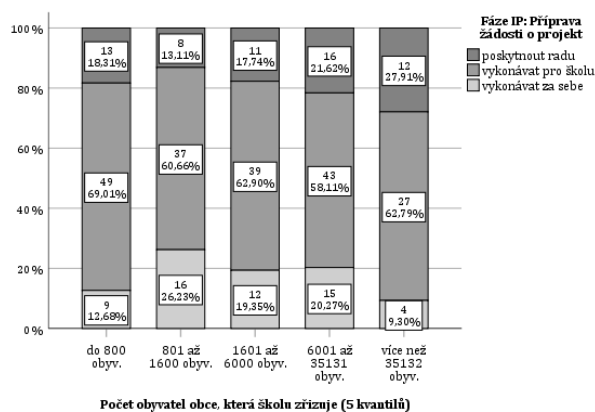
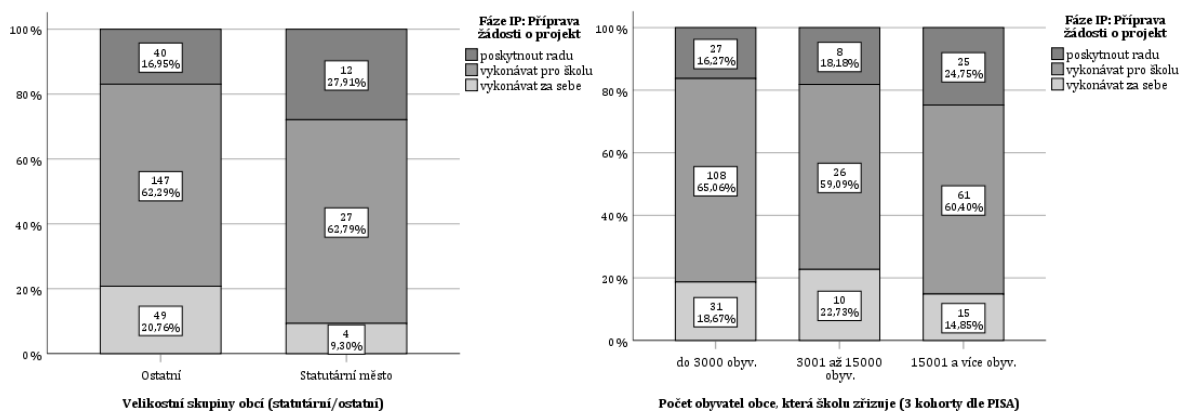
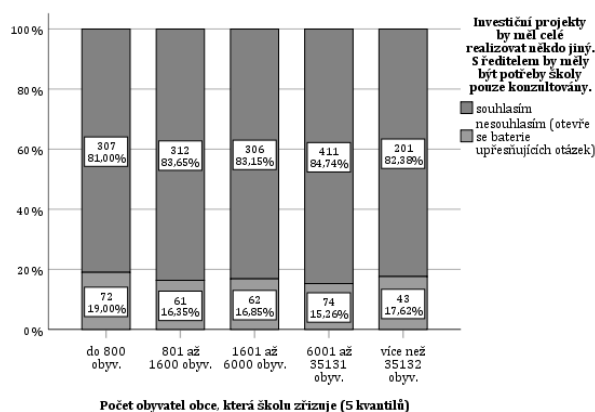
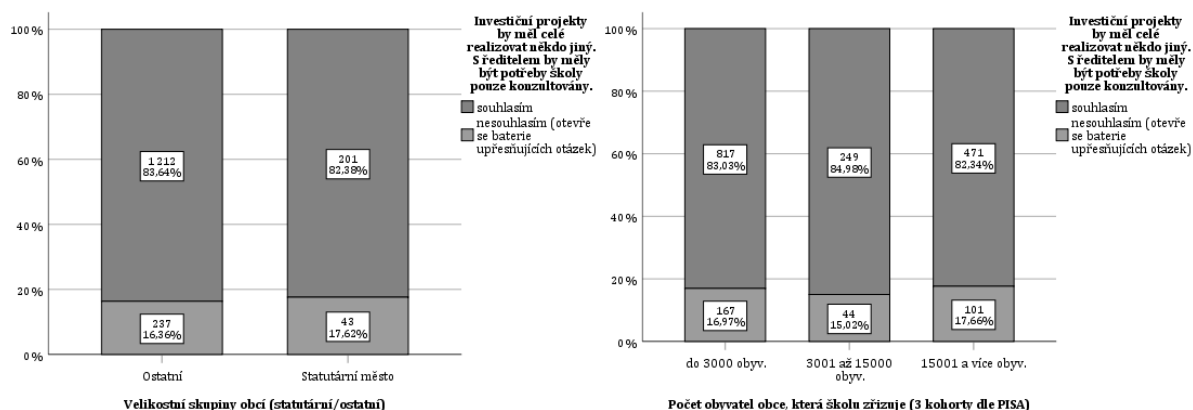


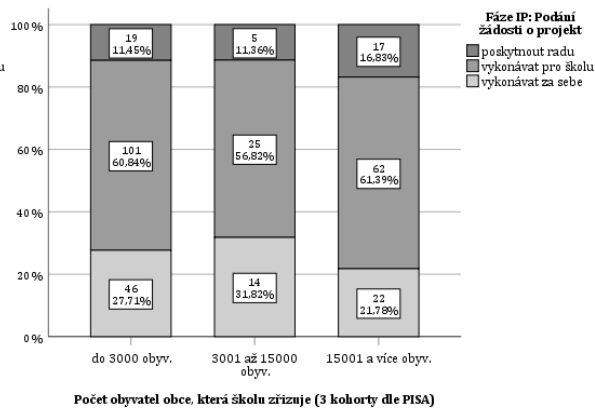
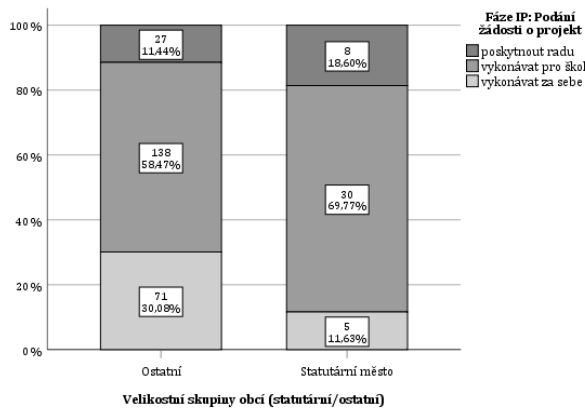
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

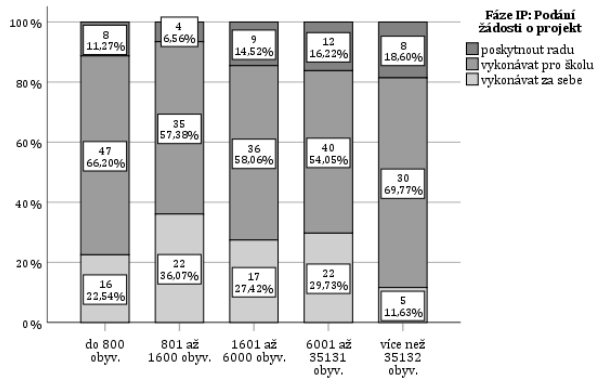
Příloha 20: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Investiční projekty



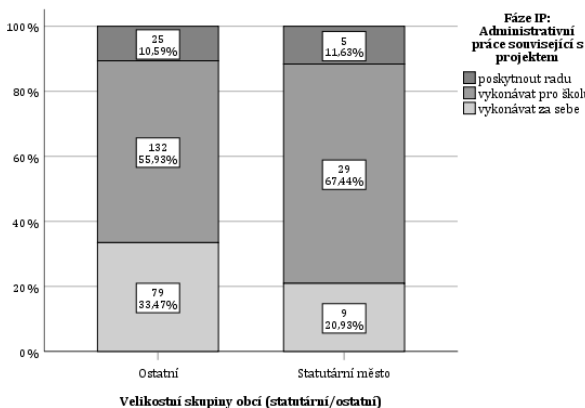


Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

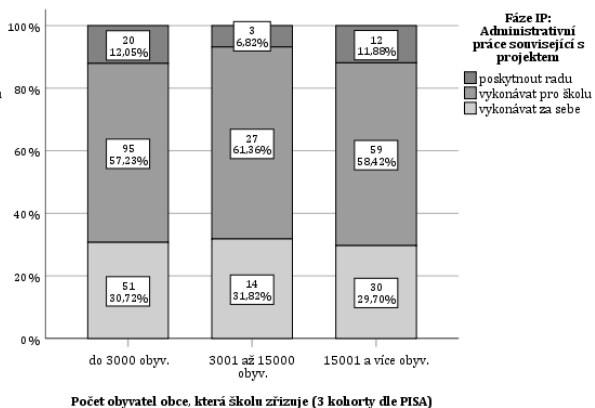
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



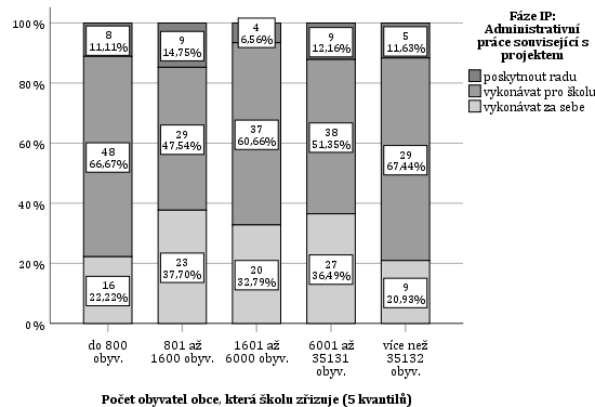
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



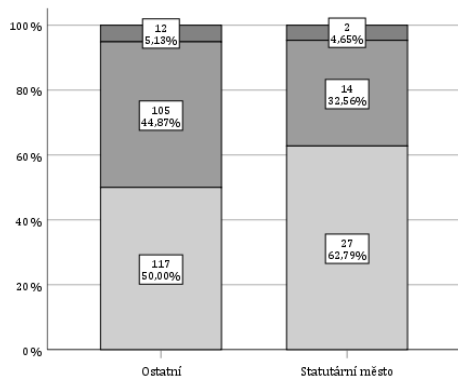
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



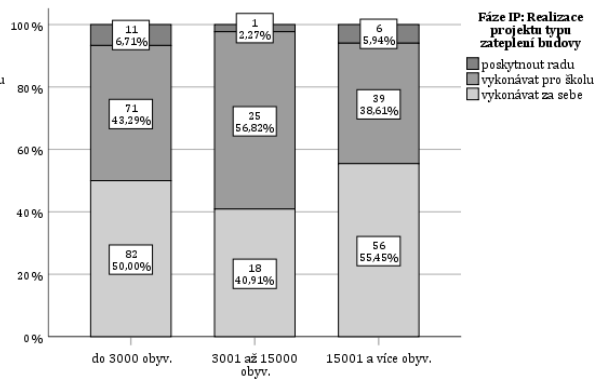
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



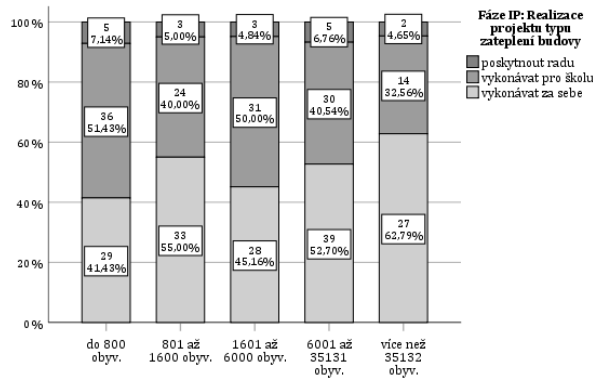
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



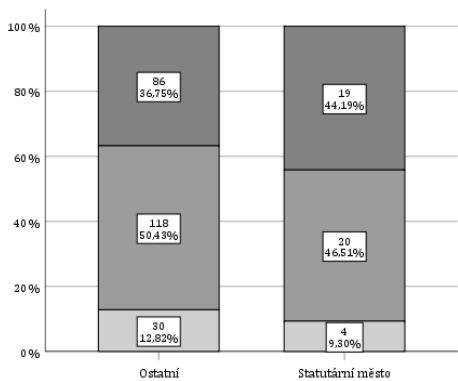
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



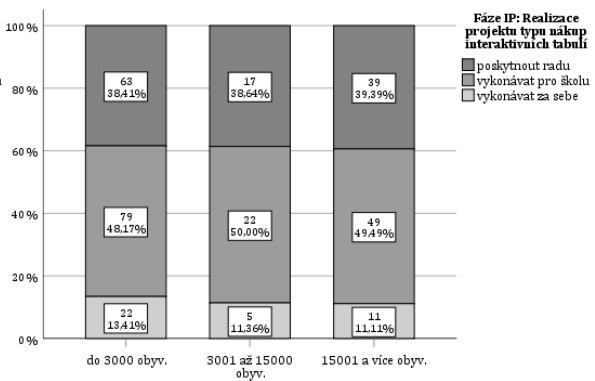
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



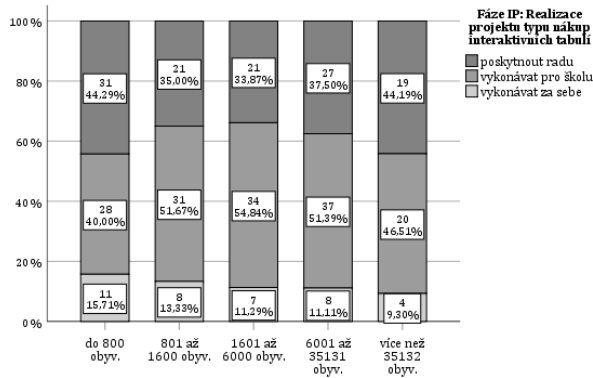
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

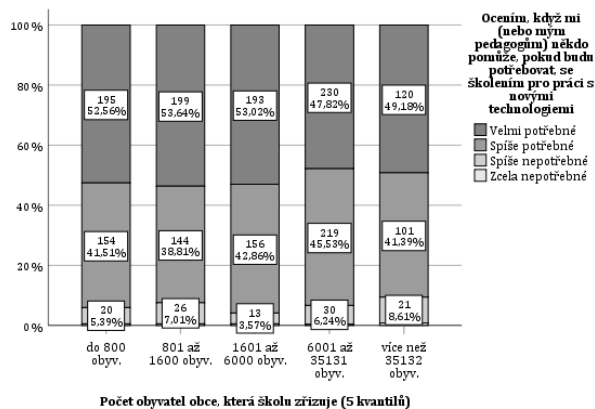
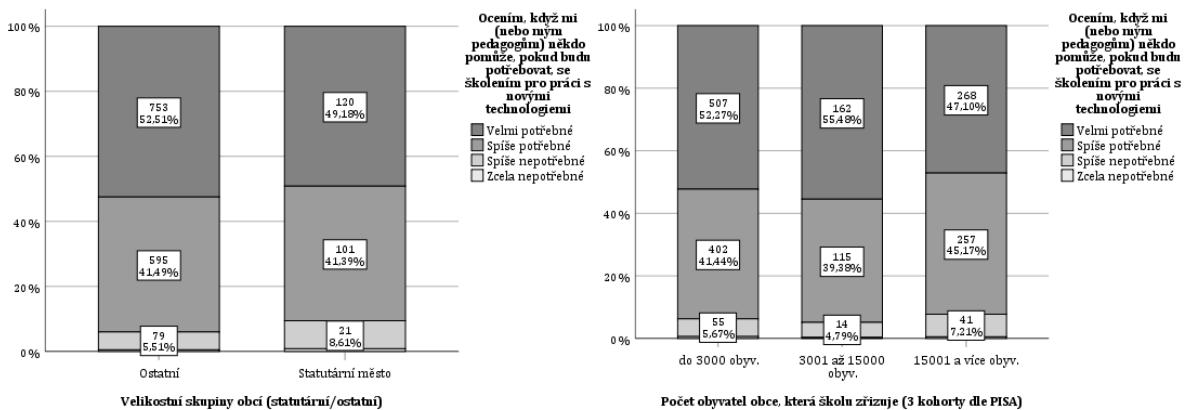
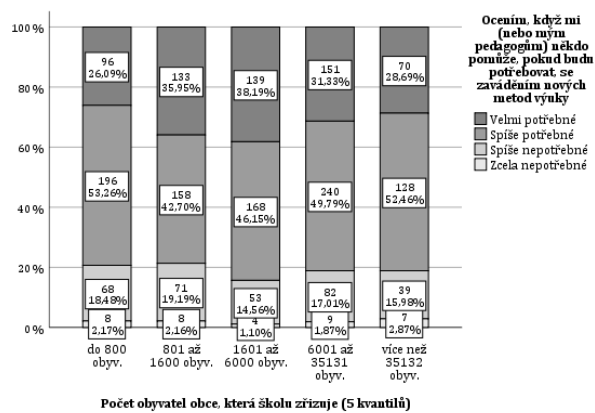
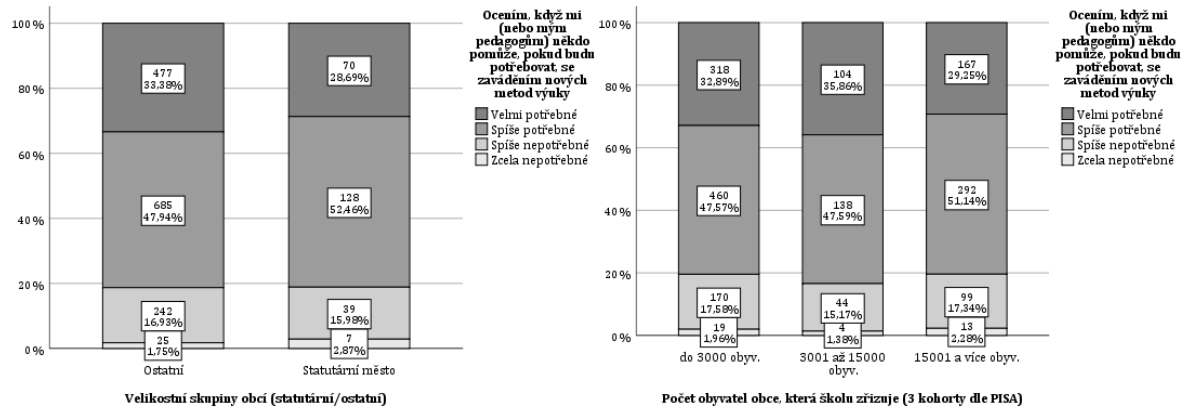


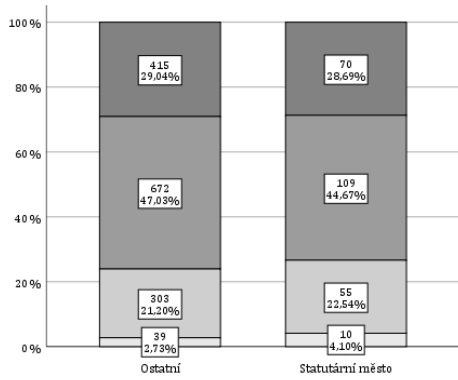
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Příloha 21: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Pedagogické záležitosti školy

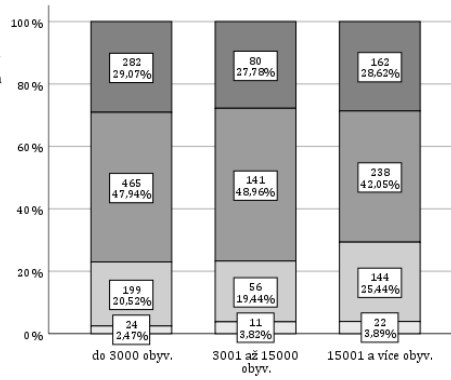




Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, s pochopením reformu ve vzdělávání

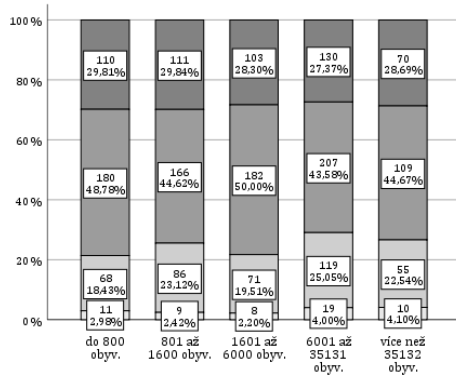
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, s pochopením reformu ve vzdělávání

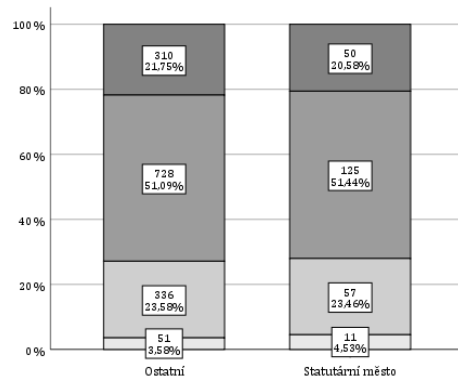
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, s pochopením reformu ve vzdělávání

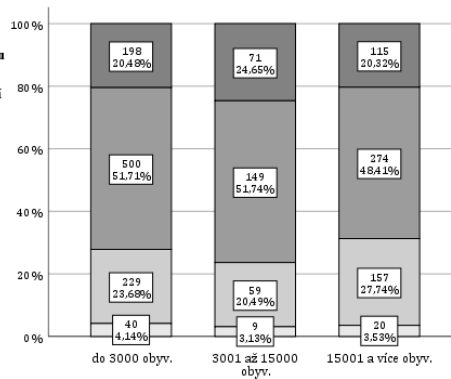
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole

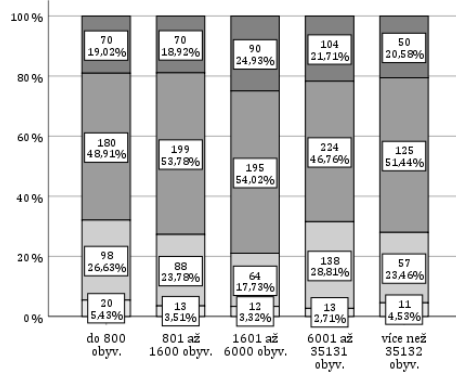
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole

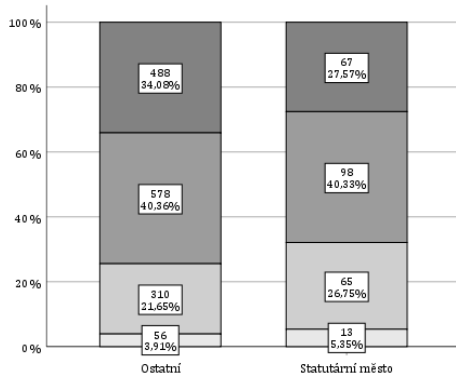
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



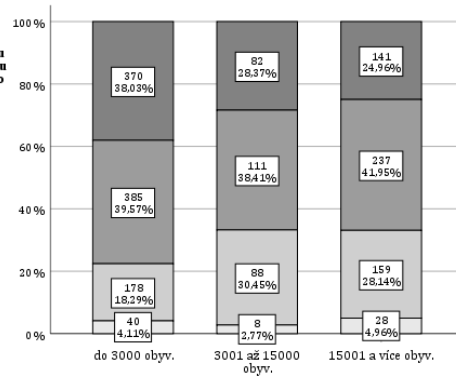
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo můj pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat, se sebehodnocením výsledků vzdělávání na škole

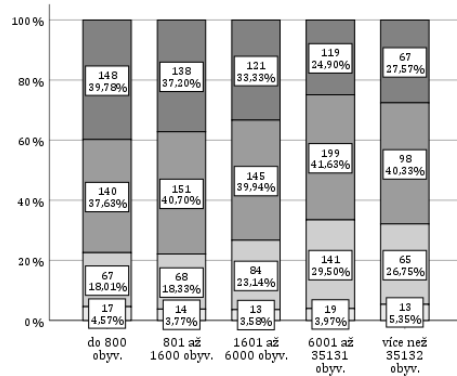
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



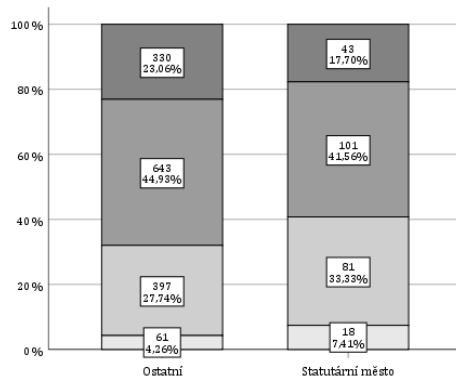
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



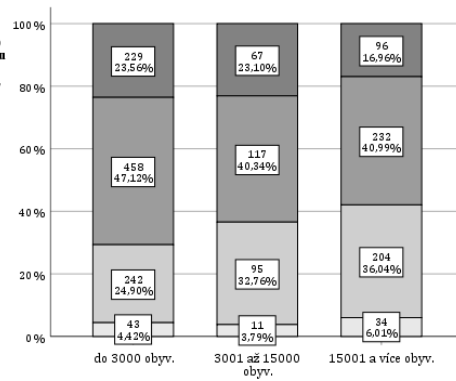
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



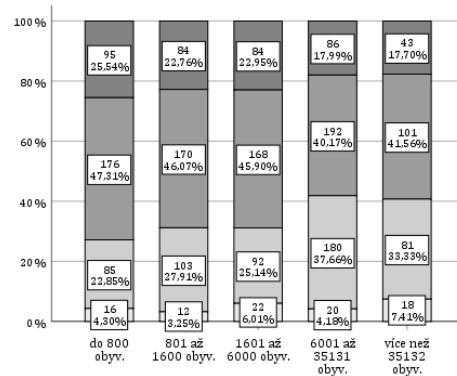
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



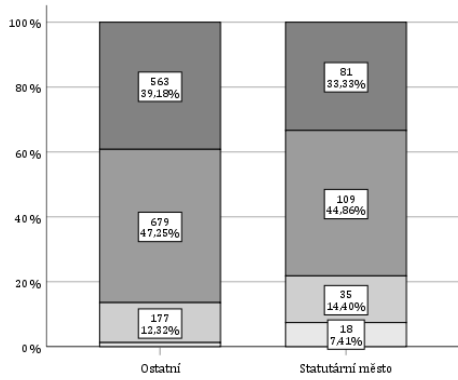
Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



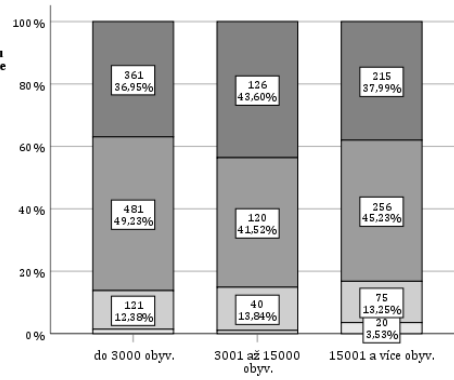
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

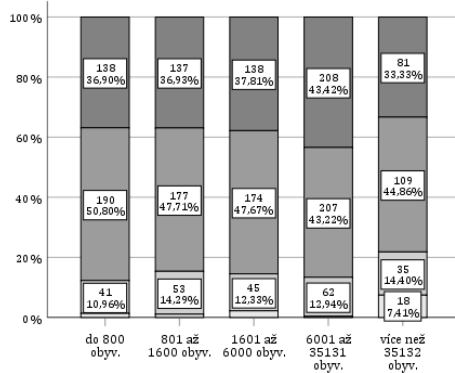
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

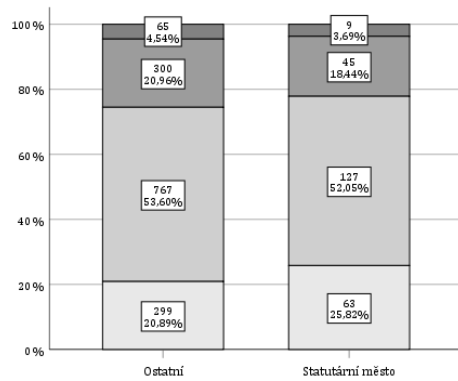
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

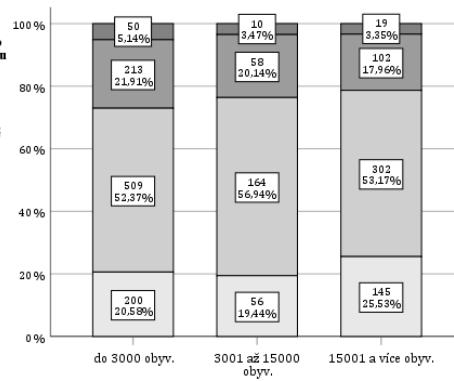
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s výběrem učebnic

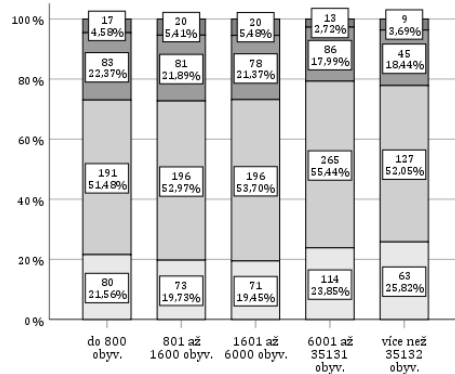
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s výběrem učebnic

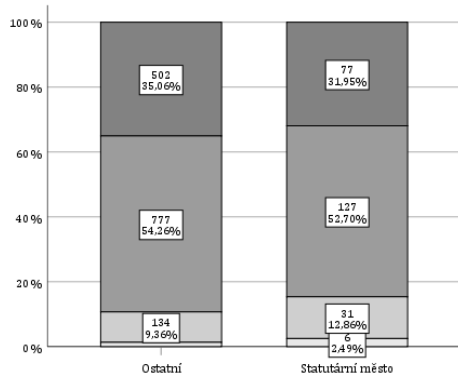
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



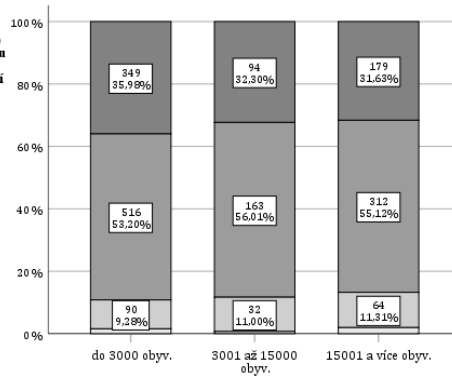
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s výběrem učebnic

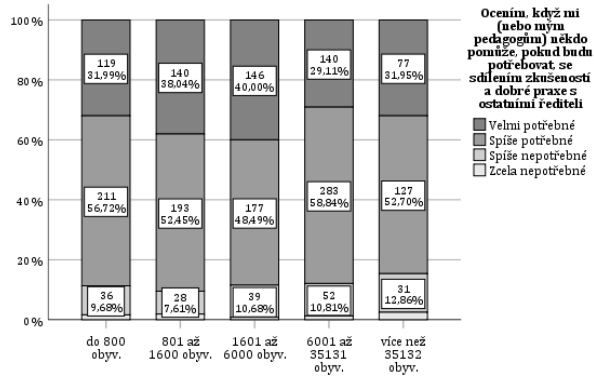
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



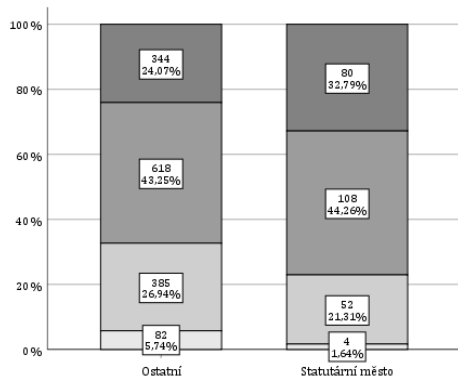
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



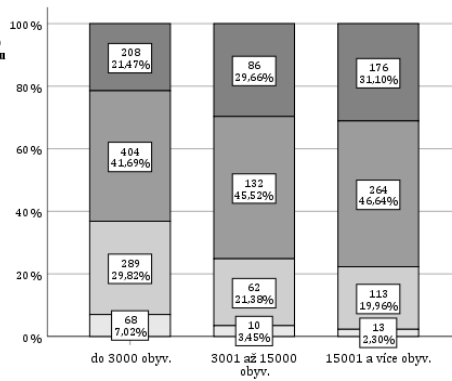
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



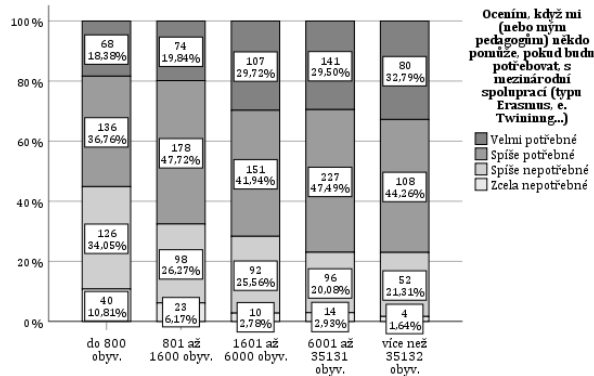
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



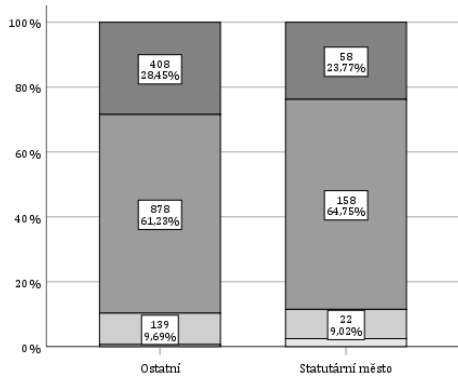
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



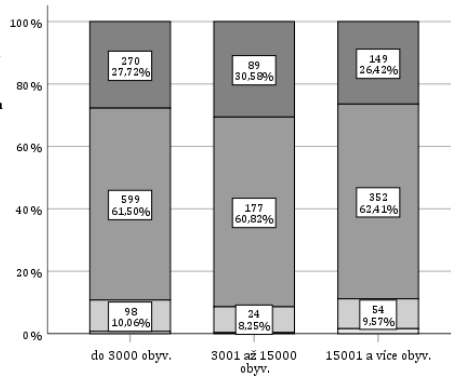
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech

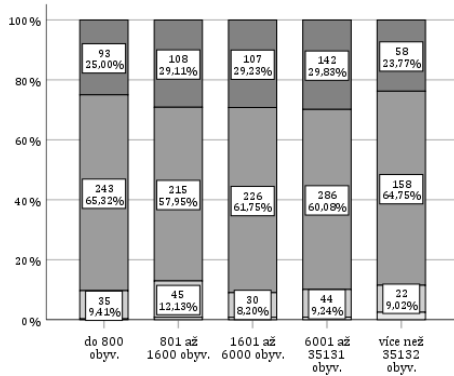
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech

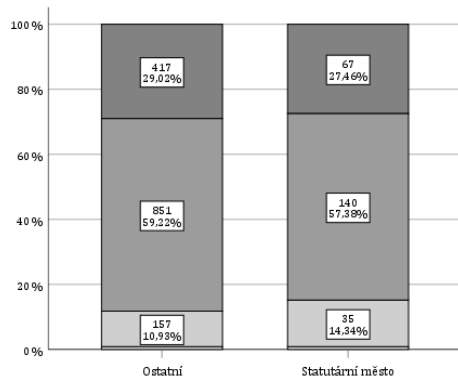
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat s metodickou pomocí učitelům v aktuálně potřebných oblastech

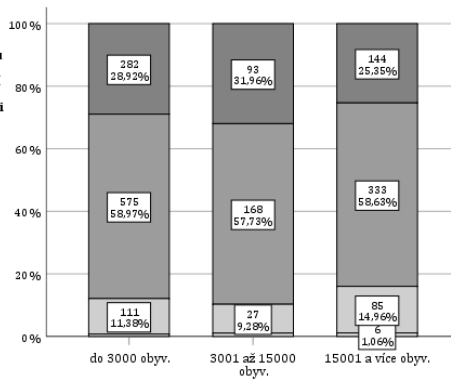
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat se sdílením zkušeností a dobré praxe mezi mými učiteli a učiteli jiných škol

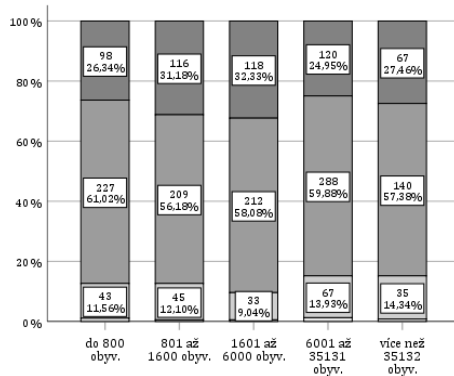
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat se sdílením zkušeností a dobré praxe mezi mými učiteli a učiteli jiných škol

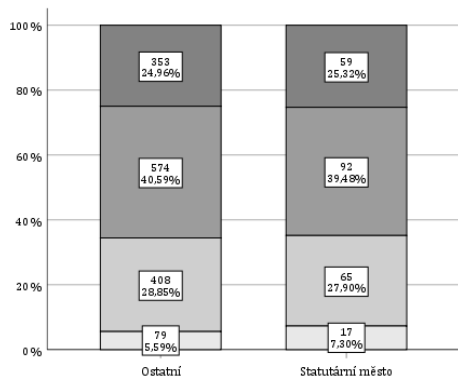
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



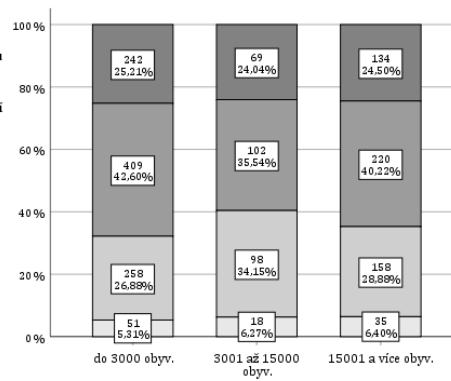
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Ocením, když mi (nebo mým pedagogům) někdo pomůže, pokud budu potřebovat se sdílením zkušeností a dobré praxe mezi mými učiteli a učiteli jiných škol

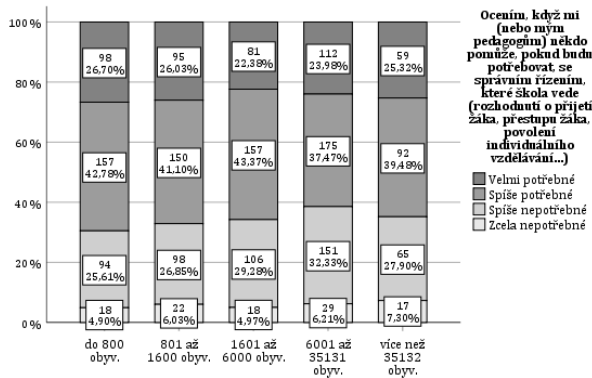
- Velmi potřebné
- Spíše potřebné
- Spíše nepotřebné
- Zcela nepotřebné



Velikost skupiny obcí (statutární/ostatní)

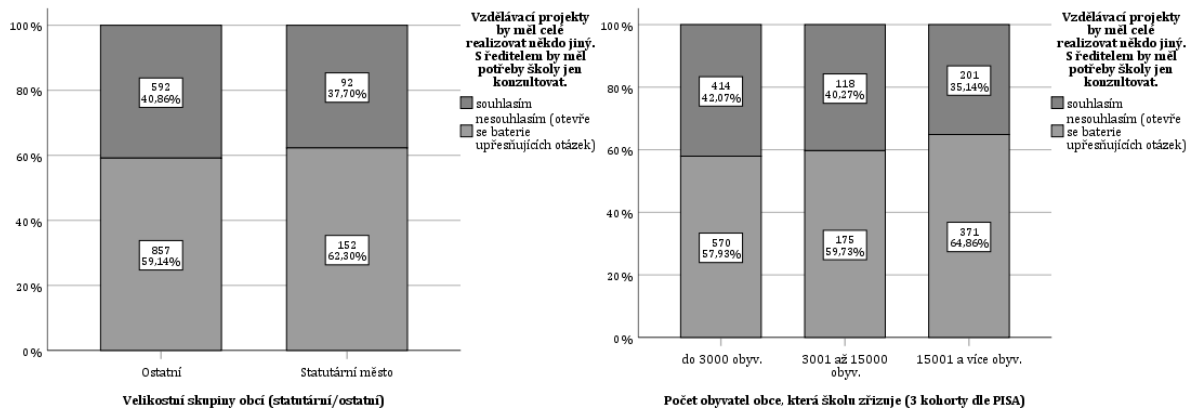


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



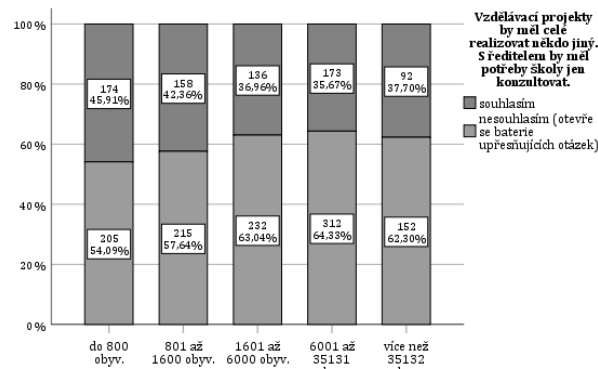
Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Příloha 22: Ředitelé podle velikosti zřizovatele jejich školy: Vzdělávací projekty

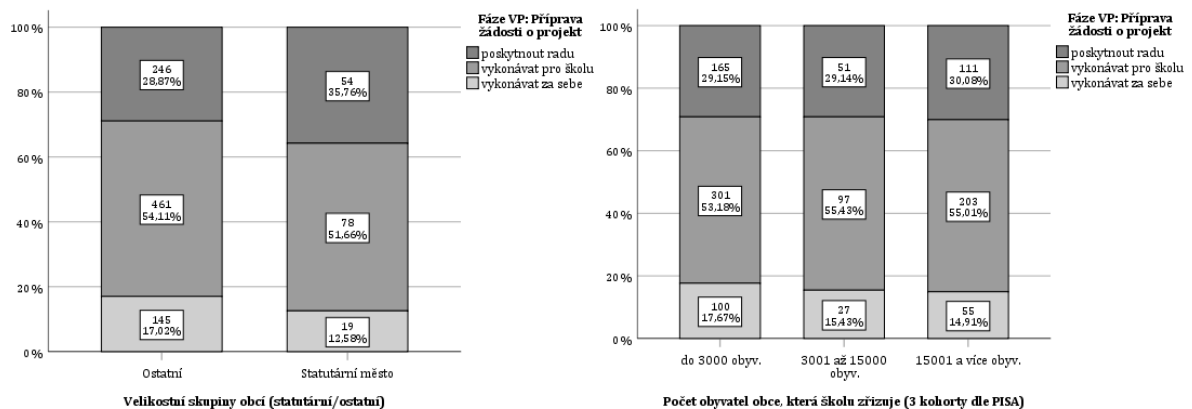


Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

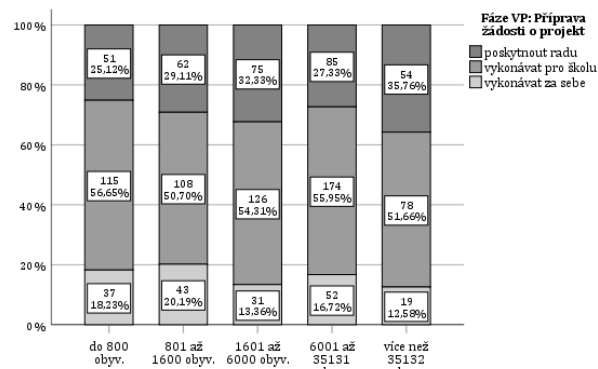


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

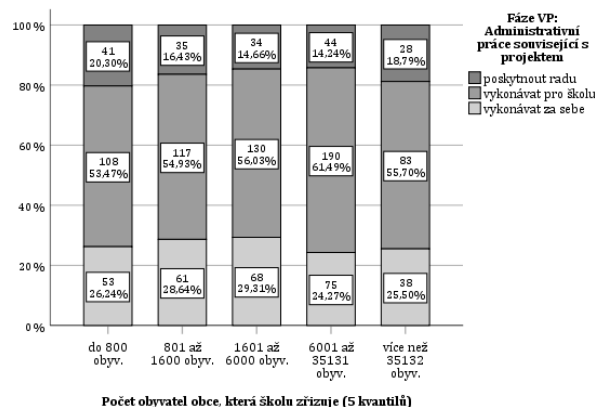
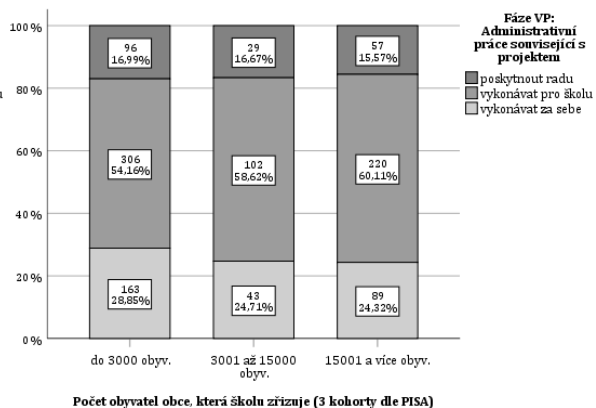
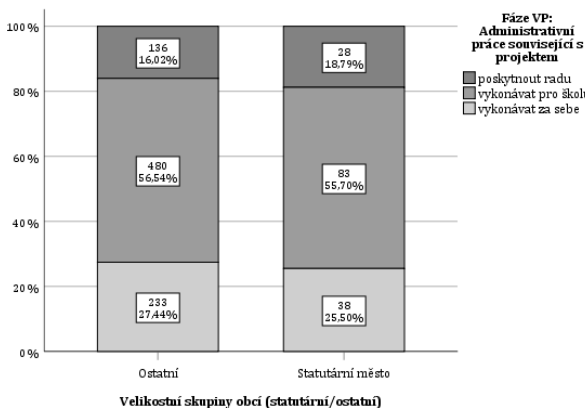
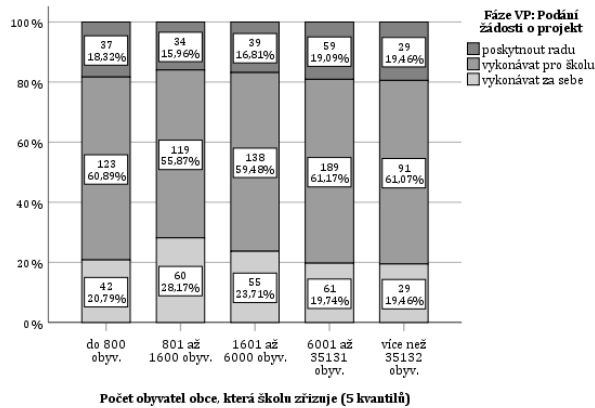
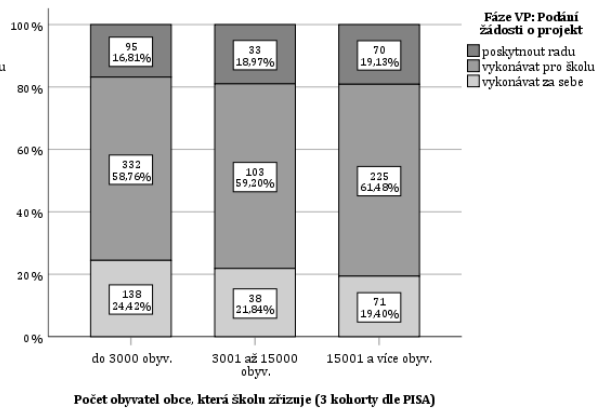
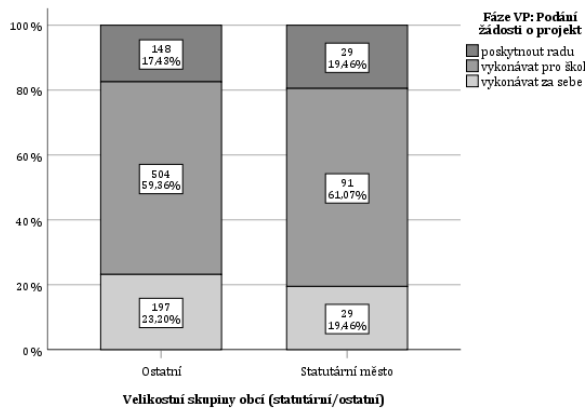


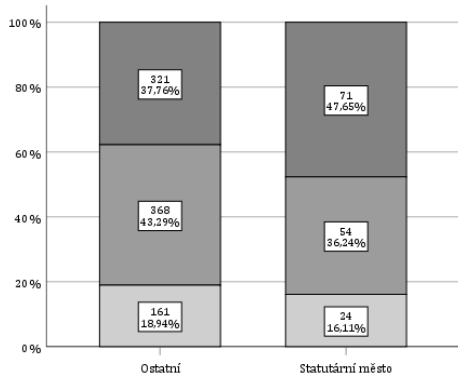
Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)

Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)

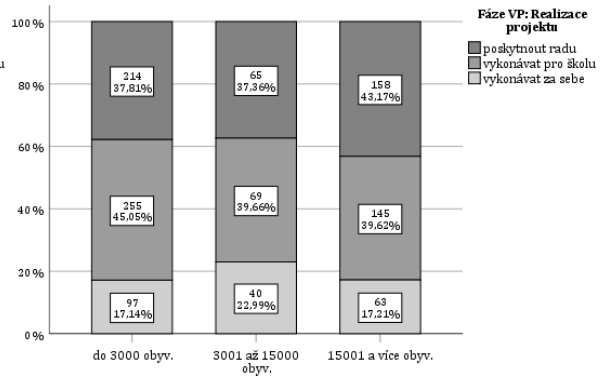


Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

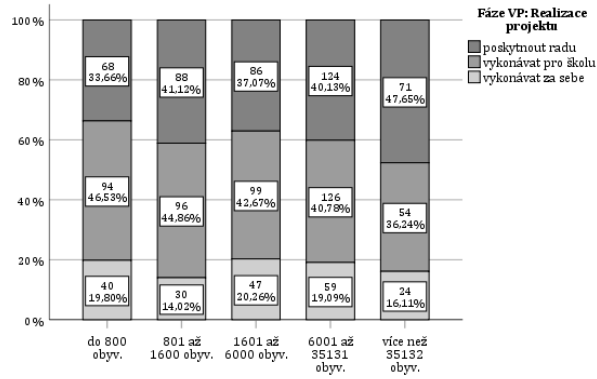




Velikostní skupiny obcí (statutární/ostatní)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (3 kohorty dle PISA)



Počet obyvatel obce, která školu zřizuje (5 kvantilů)

Příloha 23: Postoj ředitelů k veřejným zakázkám

