

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

Hana Kindlová

Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků

**Headmaster's influence at educational
results of pupils**

Diplomová práce

Studijní program: Management vzdělávání
Studijní obor: Centrum školského managementu

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Brandýse nad Labem 31. března 2014



.....
podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph.D.
za jeho cenné rady, pomoc a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Hana Koudová', written over a horizontal dotted line.

podpis

NÁZEV:

Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků

AUTORKA:

Hana Kindlová

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRAKT:

Předmětem této diplomové práce je zkoumání vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků. Cílem práce je navrhnout a ověřit model, jak zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků. Základní výzkumná otázka zní: „Jak lze zjišťovat vztah mezi vzdělávacími výsledky žáků a aspekty práce ředitele školy?“. Cíle diplomové práce bylo dosaženo následujícím způsobem. Nejprve byly v teoretické části definovány vzdělávací výsledky žáků a na základě studia zahraniční literatury uvedeny oblasti práce ředitelů škol, které mají vliv na vzdělávací výsledky žáků. Ve výzkumné části byl u vybraného výzkumného vzorku výzkumným šetřením (formou interview) a jeho analýzou, syntézou a zhodnocením, zkoumán, popsán a kvantifikován vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků. Následně byl určen a zhodnocen vztah mezi hodnotou kvality práce ředitele a vzdělávacími výsledky žáků, dosaženými v testování NIQES 2013 u žáků 5. a 9. ročníků dané školy ve vybraném výzkumném vzorku. V závěru výzkumu bylo zjišťováno, zda existuje v tomto vzorku vzájemná korelace mezi ohodnocením aspektů práce ředitele a kvalitou výsledků žáků školy. Výzkumná hypotéza však vlivem mnoha uvedených faktorů potvrzena nebyla.

KLÍČOVÁ SLOVA:

vzdělávací výsledky žáků, testování, ředitel školy, NIQES 2013, aspekty práce ředitele školy, vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků

TITLE:

Headmaster's influence at educational results of pupils

AUTHOR:

Hana Kindlová

DEPARTMENT:

School Management Centre

SUPERVISOR:

PhDr. Jan Voda, Ph.D.

ABSTRACT:

The topic of this thesis is to investigate the influence of the headmaster on pupils' educational results. The aim is to suggest and verify a model suitable for analyzing the influence of the headmaster on pupils' educational results. The basic research question is the following: „How can we analyze the relationship between pupils' educational results and various aspects of work of the headmaster?“ The objective was achieved by the following manner. At first, they were defined by means of the educational results of pupils in the theoretical part and, based on the study of foreign resources, the fields of work of the headmasters that have an influence on pupils' educational results were listed. The influence of the headmaster on educational results of a selected research sample of pupils was examined, described and quantified in the research part by means of a survey (in the form of an interview), its analysis, synthesis and evaluation. Subsequently, the relationship between the quality of work of the headmaster and the educational results of pupils was defined and evaluated according to the results achieved in NIQES testing by pupils of the fifth and ninth grades of the schools included in the selected survey sample. In the concluding part of the research, it was determined, whether there exists a mutual correlation between the evaluation of various aspects of work of the headmaster and the quality of pupils' results in the given school. The research hypothesis, however, has not been confirmed, due to many factors mentioned above.

KEY WORDS:

educational results of pupils, testing, headmaster, NIQES 2013, aspects of work of headmaster, the influence of headmaster on educational results of pupils

OBSAH

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Vzdělávací výsledky žáků.....	10
1.1 Definice vzdělávacích výsledků žáků	11
1.2 Mezinárodní šetření.....	12
1.2.1 Definice mezinárodních šetření.....	12
1.2.2 Vzdělávací výsledky českých žáků dle zprávy McKinsey&Company	14
1.2.3. Vzdělávací výsledky českých žáků v mezinárodním šetření PISA 2009 a 2012	15
1.2.3.1 Stručné shrnutí vzdělávacích výsledků českých žáků v PISA 2009	15
1.2.3.2 Stručné shrnutí vzdělávacích výsledků českých žáků v PISA 2012	16
1.3 Česká šetření	18
1.3.1 NIQES.....	18
1.3.1.1 Stručné výsledky druhé celoplošné generální zkoušky NIQES 2013	19
1.3.1.2 Komerční srovnávací ověřování výsledků vzdělávání.....	20
1.4 Výsledky vzdělávání a přidaná hodnota	21
2 Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků	23
2.1. Definice ředitele školy a vedení školy.....	23
2.2 Ředitel a jeho vliv na vzdělávací výsledky žáků.....	24
2.3 Zahraniční poznatky.....	27
2.3.1 Jak vedení ovlivňuje studijní výsledky	27
2.3.1.1 Vliv vedení na studijní výsledky	28
2.3.1.2 Vedení - formy a módní vlny	29
2.3.1.3 Základy úspěšného vedení	30
2.3.2 Vedení školy a studijní výsledky	32
2.3.2.1 Shrnutí BES (Best Evidence Synthesis Iteration)	32
2.3.2.2 Sdílené úkoly.....	33
2.3.2.3 Metodologie	34
2.3.2.4 Vliv různých druhů vedení.....	36
2.3.2.5 Dimenze vedení odvozené z přímých důkazů.....	37
2.3.2.6 Dimenze odvozené z nepřímých důkazů.....	39
2.3.2.7 Vytváření výchovně silných propojení -vztahů	40
2.3.2.8 Znalosti, schopnosti a vlastnosti podílející se na efektivním vedení vzdělávání	41
2.3.2.9 Stěžejní poznatky a závěry.....	42

VÝZKUMNÁ ČÁST	44
3 Výzkum	44
3.1 Základní cíl výzkumu	44
3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky.....	45
3.3 Proměnné a hypotézy, ověřovaná tvrzení.....	45
3.4 Výzkumné metody a výzkumný vzorek	46
3.5 Organizace výzkumu	46
3.6 Zpracování dat, statistické nástroje	47
3.7 Nekvantitativní obsahová analýza výzkumných zjištění.....	49
3.8 Kvantitativní obsahová analýza odpovědí respondentů.....	67
3.8.1 Analýza výsledků jednotlivých respondentů, dimenzí a jejich otázek.....	68
3.8.2 Vzdělávací výsledky NIQES.....	75
3.8.3 Vztah mezi hodnocením úrovně aspektů práce ředitelů/ředitelek a vzdělávacími výsledky žáků.....	76
4 Diskuze a interpretace výzkumu - shrnutí	81
Závěr	87
Seznam obrázků	89
Seznam tabulek	90
Seznam grafů	91
Seznam použitých zdrojů	92
Přílohy	94
Příloha č. 1	95
Příloha č. 2	99

Úvod

Název této diplomové práce je Vliv ředitele na vzdělávací výsledky žáků.

Hlavními zásadami pro zpracování práce je na základě studia zahraniční literatury, převážně Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C.: School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Best Evidence Synthesis Iteration (BES), The University of Auckland, 2007 (Robinson, a další, 2007) a Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K.: „How leadership influences student learning“, University for Applied Research and Educational Improvement, 2004 (Leithwood, a další, 2004), určit v podmínkách českého vzdělávání ty aspekty v práci ředitele školy, které mají signifikantní vliv na výsledky žáků. Dále tyto následně ověřit pomocí zkoumání korelace výsledků v šetření NIQES 2013 a konkrétních přístupů ředitelů (převedených na kvantitativní škálu) na vybraných plně organizovaných základních školách ve Středočeském regionu.

Cílem diplomové práce je navrhnout a ověřit model, jak zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků.

Základní výzkumnou otázkou této práce je: Jak lze zjišťovat vztah mezi vzdělávacími výsledky žáků a aspekty práce ředitele školy?

Cíle diplomové práce bude dosaženo následující postupem. Nejprve bude v teoretické části definováno, co se myslí vzdělávacími výsledky žáků a jaké jsou vzdělávací výsledky současných českých žáků základních škol.

Dále budou v teoretické části na základě studia zahraniční literatury uvedeny oblasti práce ředitelů škol, které mají vliv na vzdělávací výsledky žáků.

Poté bude následovat výzkumná část, která obsahuje výzkum pod názvem **Zjišťování vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků.**

Tento vliv bude zkoumán formou hloubkových řízených interview s deseti řediteli/ředitelkami plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji. Tyto rozhovory budou následně zkoumány **kvalitativní obsahovou analýzou textu a kvantitativní obsahovou analýzou.**

V kvalitativní obsahové analýze jsou uvedeny ústní interpretace ředitelů/ředitelk na zjišťované otázky. V kvantitativní analýze je text odpovědí kvantifikován na základě určených analytických kategorií. Na základě této kvantifikace každý ředitel dosáhne

konkrétního bodového ohodnocení. Kromě toho, že ředitelé škol poskytnou výzkumníci rozhovor, dají k dispozici pro výzkumné účely i výsledky žáků pátých a devátých ročníků v šetření NIQES 2013. Následně bude zjišťována korelace mezi těmito výsledky a bodovým ohodnocením aspektů práce ředitele.

Výsledky této korelace odpoví na hypotézu výzkumu: Existuje vzájemný vztah mezi ohodnocením aspektů práce ředitele školy a kvalitou výsledků žáků školy u vybraného vzorku škol. Čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší vzdělávací výsledky žáků.

V závěru práce bude tento navržený model zjišťování vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků kriticky posouzen.

Přínosem práce pro management vzdělávání je navržení a ověření způsobu, jak zjišťovat vliv ředitele na vzdělávací výsledky žáků a upozornit na aspekty práce ředitele školy, které mají signifikantní vliv na výsledky žáků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávací výsledky žáků

V současné době se řada studií zabývá vlivem kvality školství na ekonomiku a sociální rozvoj země. Některé z nich dokonce kvantifikují dopady scénářů vzdělávacích reforem na hrubý domácí produkt České republiky, a odhadují, jaký přírůstek hrubého domácího produktu by způsobilo zlepšení vzdělávacích výsledků žáků a studentů České republiky.

Tak zásadní vliv mají vzdělávací výsledky žáků a studentů na vývoj ekonomického a sociálního rozvoje České republiky. Proto je třeba, aby se strategie českého školství zaměřila na jejich zlepšování.

V různých zemích je k ověřování vzdělávacích výsledků žáků a studentů různý přístup. V některých zemích je národní testování velice rozšířené a hojně používané (např. Anglie) a v některých zemích se neprovádí nebo zatím zkoumají a zkoušejí možné způsoby národního testování.

V České republice se národní testování žáků základních škol zatím neprovádělo. V roce 2012 a 2013 však proběhly celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol pod názvem NIQES (viz kapitola 1.3.1).

K testování žáků se u nás používají zahraniční šetření např. PISA, PIRLS, TIMSS, ICILS. Těmto zahraničním šetřením se věnuje kapitola 1.2

Školy, jež mají v České republice vysokou míru autonomie, si také sami vybírají testovací nástroje produkované komerčními společnostmi např. SCIO, KALIBRO (viz kapitola 1.3.2).

Současná praxe ve zjišťování výsledků vzdělávání žáků v České republice se převážně zaměřuje na zjišťování kognitivních výstupů.

Důležitou úlohu ve vzdělávání však hrají i nekognitivní výstupy vzdělávání, jež mají zcela významný vliv na úspěšnost vysokoškolského studia.

Ke vzdělávání a učení přispívá mnoho jiných faktorů, které spolupůsobí společně s faktory školskými, a není možné snadno přisoudit školským institucím jejich míru podílu na tom, co se mladý člověk naučí v důsledku působení školy.

K posouzení účinku školy nebo jednotlivých vyučujících v učení žáků a studentů slouží metody zjišťování přidané hodnoty. (viz. 1.4)

Vzhledem k tomu, aby bylo jasné, co uvedená šetření konkrétně obsahují, jsou v následující části práce uvedeny jejich základní definice.

1.1 Definice vzdělávacích výsledků žáků

Vzdělávací výsledky. *Produkty v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, zájmů aj., vznikající působením vzdělávacích procesů vzdělávajících se subjektů. Mohou být zjišťovány i přesně měřeny pomocí speciálních metod evaluace. Vzdělávací výsledky mohou mít krátkodobé trvání, avšak vytvářejí dlouhodobé vzdělávací efekty. Protože vzdělávací výsledky jsou ukazatelem kvality vzdělávání a efektivnosti vzdělávání, provádí se v zahraničí i v ČR jejich měření v základních a středních školách, a to nejčastěji v mezinárodních evaluacích IEA a OECD. Zjišťovány jsou především vzdělávací výsledky v oblasti vědomostí a dovedností žáků a studentů, kdežto v oblasti postojů a hodnot jsou evaluace dosud nedokonalé.* (Průcha, a další, 2013)

Hodnocení vzdělávacích výsledků. *Posuzování kvality vzdělávání na úrovni tříd, škol nebo vzdělávacího systému země. V sektoru školství je hodnocení vzdělávacích výsledků vymezováno zákonem č. 561/2004 Sb. V oblasti výzkumu je toto hodnocení založeno na měření výkonu žáků v testech vědomostí, dovedností a jiných produktů vzdělávání. Od 60. let se provádějí i mezinárodní srovnávací hodnocení vzdělávacích výsledků. V ČR je prováděno v rámci projektů KALIBRO, TIMSS, PISA aj.* (Průcha, a další, 2013)

Testování. *Jedna z metod pedagogické i psychologické diagnostiky. Spočívá v zadávání pečlivě vybraných a na dostatečném vzorku osob odzkoušených testových úloh. Existují nejméně dva typy testování. 1. Testování se provádí za standardních podmínek (stejně úlohy, stejné pokyny, stejné časové limity apod.) pro všechny. Jedinec odpovídá nejčastěji verbálně, ale může odpovídat i kresbou, manipulací s obrázky, předměty atd. Odpovědi jedinců se vyhodnotí podle předepsaných pravidel, interpretují s oporou o příslušné normy (v případě projekčních technik s oporou o klinické zkušenosti odborníka). 2. Adaptivní testování, které využívá možností počítačů, vychází z myšlenky, že testové úlohy má jedinec dostávat postupně a jejich obtížnost by měla záviset na úspěšnosti předchozího řešení.*

Jedinci tedy dostávají různě obtížné testové úlohy v závislosti na tom, jak jsou v řešení úspěšní. V případě nadaných jedinců se obtížnost úloh postupně zvyšuje, v případě handicapovaných snižuje. Výsledkem testování je diagnostický závěr o testované proměnné u daného jedince nebo u souboru jedinců. (Průcha, a další, 2013)

1.2 Mezinárodní šetření

Vlastní národní šetření vývoje znalostí a dovedností žáků Česká republika stále nemá, i když proběhly dvě celoplošné zkoušky testování NIQES 2012 a 2013. Je tedy odkázána na informace z mezinárodních šetření. Z toho důvodu jsou níže uváděna mezinárodní šetření, která jsou v českém prostředí používána.

1.2.1 Definice mezinárodních šetření

Ke zjišťování vzdělávacích výsledků českých žáků slouží následující mezinárodní šetření:

- **PISA**

Mezinárodní program pro hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment) je realizován organizací OECD jako závazek členských států monitorovat za účelem mezinárodního srovnávání výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím měření vzdělávacích výsledků žáků. Výzkum je prováděn ve tříletých cyklech od r. 2000 a pokrývá čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost a přírodovědnou gramotnost v souborech patnáctiletých žáků zúčastněných zemí. Program PISA aplikuje písemné testy a písemné dotazníky. Výzkum probíhá v devítiletých cyklech, sběr dat jednou za tři roky, přičemž vždy jedné z oblastí gramotnosti je věnována větší pozornost. V roce 2009 byla hlavní testovanou čtenářská gramotnost, v roce 2012 matematická, v roce 2015 to bude přírodovědná gramotnost. Národní koordinaci výzkumu v ČR měl ÚIV, od roku 2011 Česká školní inspekce. (Průcha, a další, 2013)

- **PIRLS**

Mezinárodní šetření PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat

čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky. (Česká školní inspekce, 2014)

- **TIMSS**

Mezinárodní šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech. Cyklus tohoto šetření je čtyřletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Kromě úrovně znalostí žáků se zjišťuje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivě vzdělávání. (Česká školní inspekce, 2014)

- **ICILS**

*Mezinárodní šetření ICILS (International Computer and Information Literacy Study) si klade za cíl získat poznatky o dovednostech žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti (CIL). Jedná se o první mezinárodní komparativní studii sledující **připravenost žáků na život v informační společnosti** – tj. schopnost používat počítače k vyhledávání, vytváření a sdílení informací za účelem úspěšného fungování jedince doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti, která je na mezinárodní úrovni koordinována Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Educational Achievement – IEA). V ČR jej realizuje Česká školní inspekce. Šetření zjišťuje rozdíly ve výsledcích CIL jednak mezi jednotlivými zeměmi, jednak mezi školami v rámci jednotlivých zemí tak, aby zjištěné rozdíly mohly být dány do souvislosti se způsobem poskytování vzdělávání v oblasti CIL. Šetření dále zjišťuje souvislost mezi úspěšností žáků a různými aspekty vzdělávacích systémů, technologickým zázemím škol, rodinným zázemím a individuálními charakteristikami žáků. Testovanou skupinou žáků jsou v České republice žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. (Česká školní inspekce, 2014)*

1.2.2 Vzdělávací výsledky českých žáků dle zprávy McKinsey&Company

Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení (2010).

Na klesající výsledky českých žáků upozornila zpráva (McKinsey&Company, 2010), podle které je při zkoumání kvality českého školství zajímavé hned první zjištění, že o výsledcích vzdělávání žáků existuje s výjimkou občasných mezinárodních hodnocení relativně málo informací.

Například je často obtížné zjistit, které školy mají dobré výsledky, jaké typy škol dovedou přidat větší hodnotu vzhledem ke složení žáků, kteří na ně přicházejí, nebo zda mají studenti pozitivní vztah k učení.

České školství vykazuje průměrné, klesající a nerovnoměrné výsledky. Informace o výsledcích českých studentů jsou sice omezené, ale podle mezinárodních testů dosahují čeští studenti ve srovnání se studenty v jiných zemích OECD průměrných výsledků.

Od roku 1995, kdy Česká republika patřila mezi šest až sedm nejlepších zemí, se výsledky českých žáků čtvrtých a osmých ročníků výrazně zhoršily.

Kvalita výuky na českých školách je nekonzistentní. ČR má velký podíl žáků s nízkými výsledky (např. 25 % patnáctiletých studentů nedosahuje základní úrovně čtenářských dovedností) a rozdíly ve výsledcích mezi kraji odpovídají až jednomu a půl roku výuky. Variabilita výsledků mezi studenty stále roste a patří k nejvyšším v OECD.

Výsledky studentů od 90. let výrazně poklesly. Zatímco v roce 1995 byli čeští čtvrtáci v matematice podle TIMSS sedmí, do roku 2007 se posunuli na 24. příčku.

V přírodovědě se Česká republika propadla ze sedmého na 27. místo.

V matematice je pokles žáků osmých ročníků o 42 bodů, třetím největším z 20 zemí, které se testů TIMSS účastní od roku 1995. Pokles čtvrtáků v matematice o 54 bodů představuje z 16 zemí, které se testů TIMSS od roku 1995 účastní, pokles největší.

České školství zaostává i v dovednostech a postojích studentů, což jsou obě důležité součásti výsledků, které jsou při hodnocení kvality často přehlíženy. Ačkoliv jsou s obtížemi plně měřitelné, částečné údaje o dovednostech a postojích studentů existují. Podle přírodovědných testů PISA z roku 2006 umějí čeští studenti mnohem lépe získávat vědecké znalosti než identifikovat vědecké problémy nebo používat důkazy. To naznačuje nižší úroveň dovedností při řešení problémů.

Navzdory průměrným výsledkům mají Češi v rámci OECD nejhorší postoj ke škole, jsou ve druhé polovině pomyslného žebříčku v zájmu o vědy. Jde o nedostatky, které se v pozdějším studiu na vysoké škole pravděpodobně nedaří napravit.

Podle České společnosti pro rozvoj lidských zdrojů zaostávají absolventi vysokých škol o 15-30% za úrovní, kterou od nich v oblastech jako je komunikace, sběr informací a používání sociálních dovedností, cílevědomost, čestnost, cizí jazyky a práce s počítačem očekávají zaměstnavatelé.

V České republice jsou vysoké a stále rostoucí rozdíly ve výsledcích jednotlivých studentů. Tyto rozdíly jsou jedny z největších v rámci zemí OECD.

Tyto rozdíly navíc souvisejí se socio-ekonomickým zázemím studentů. I když socio-ekonomické zázemí není hlavním faktorem rozdílů mezi výsledky studentů, má v České republice na výsledky mnohem větší vliv než ve většině zemí. Mezi socioekonomickými faktory má nejdůležitější kladný vliv na výsledky studentů v České republice status rodičů, přičemž největší roli hraje jejich povolání. Například rodič s dělnickým povoláním znamená pro studenta v jeho patnácti letech znevýhodnění o ekvivalent dvou let školní docházky.

Přibližně 80 % rozdílů ve výsledcích studentů základních škol je způsobeno rozdíly v rámci školy, nikoli mezi školami. Z toho vyplývá, že pro zlepšování výsledků vzdělávání studentů nestačí najít a podpořit jen několik málo škol, které mají problémy.

Řešením je celosystémová podpora studentů, kteří dosahují horších výsledků.

Takto nechvalně jsou ve zprávě (McKinsey&Company, 2010) hodnoceny vzdělávací výsledky českých žáků.

1.2.3. Vzdělávací výsledky českých žáků v mezinárodním šetření PISA 2009 a 2012

1.2.3.1 Stručné shrnutí vzdělávacích výsledků českých žáků v PISA 2009

V testu **čtenářské gramotnosti** dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných výsledků a mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině pomyslného žebříčku.

Česká republika je přitom jednou z pěti zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků.

Podíl žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí činí 23 %, přičemž na zhoršení výsledků českých žáků se zejména podílejí chlapci.

V matematické části byl výsledek českých žáků průměrný, avšak výsledky českých žáků se od roku 2003 do roku 2009 zhoršily nejvíce ze všech zemí, které se obou cyklů výzkumu zúčastnily. Více než pětina českých žáků nemá osvojeny základní matematické kompetence. I v této oblasti se zhoršili chlapci mnohem více než dívky.

V přírodovědné části je výsledek českých žáků také průměrný. Od roku 2006 do roku 2009 nabyly výsledky českých žáků druhého největšího zhoršení mezi účastníky výzkumu.

Tato zjištění ukazují na sestupný trend ve výsledcích českých žáků.

Alarmující jsou také výsledky v postojích českých žáků. Více než polovina všech českých patnáctiletých žáků se ve škole nudí a třetina do školy nechce chodit.

I když nejlepší vztah ke škole mají studenti čtyřletých gymnázií, i tak se jich ve škole nudí téměř polovina.

Od roku 2000 do roku 2009 klesl počet žáků, kteří čtou pro radost. Tato změna je největší ze všech zemí OECD. (PISA, 2009)

1.2.3.2 Stručné shrnutí vzdělávacích výsledků českých žáků v PISA 2012

Hlavní testovanou oblastí šetření PISA v roce 2012 se po devíti letech znovu stala **matematická gramotnost**. Výsledek českých žáků byl průměrný. Česká republika se zařadila do skupiny jedenácti zemí OECD, jejichž nadprůměrný výsledek z roku 2003 se za devět let statisticky významně zhoršil. Podstatně se také zvětšil podíl českých patnáctiletých žáků s nedostatečnou úrovní matematické gramotnosti, z toho důvodu se v České republice do skupiny nejslabších žáků začlenil každý pátý žák. Je však nutné zmínit, že i když se výsledky českých žáků v matematice od roku 2003 značně zhoršily, oproti předchozímu cyklu v roce 2009 doznaly mírného zlepšení, třebaže se nejedná o zlepšení statisticky významné.

Výsledek českých žáků v oblasti **čtenářské gramotnosti** nevybočil z průměru, dokonce se od roku 2009 statisticky významně zlepšil, takže po určitém zhoršení znovu dosáhl úrovně výsledku z roku 2000.

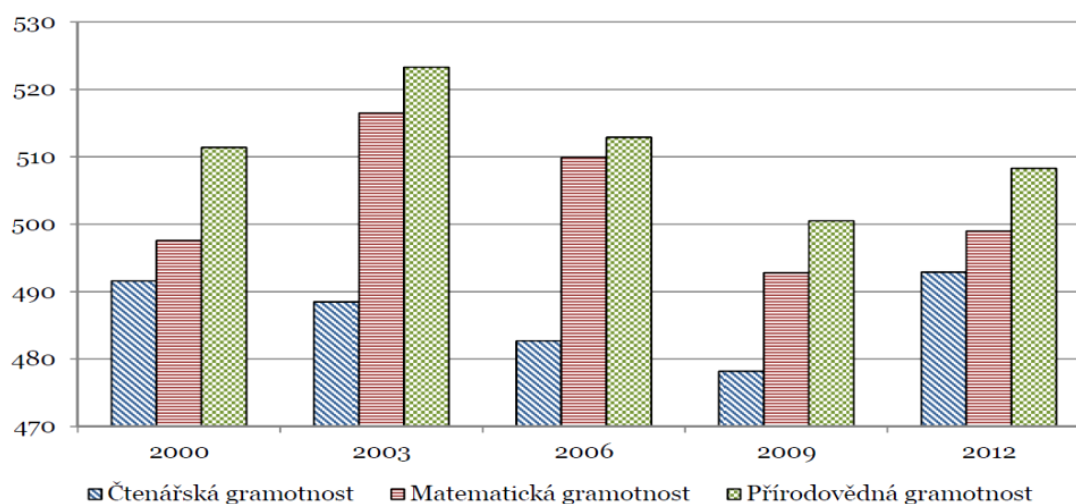
V oblasti **přírodovědné gramotnosti** se v období od roku 2009 výsledek českých žáků, který byl v roce 2012 opět nadprůměrný a srovnatelný s výsledkem z roku 2006, rovněž zlepšil. V matematice měli ve většině zúčastněných zemí včetně České republiky lepší výsledek chlapci než dívky.

V oblasti čtenářské gramotnosti tomu však bylo naopak, přičemž v České republice byl rozdíl ve prospěch dívek statisticky významný. V přírodních vědách lze rozdíl mezi výsledky českých chlapců a dívek považovat za nevýznamný.

Česká republika byla v roce 2012 jednou z pěti zemí OECD s nejsilnějším vlivem socioekonomického zázemí na vzdělávací výsledky žáků a ve srovnání s rokem 2003 tento vliv zesílil, což může vypovídat o určitém nárůstu nerovností v oblasti vzdělávacích příležitostí. Česká republika se navíc řadí k zemím, kde mají žáci s podobným zázemím tendence shromažďovat se ve stejných školách a kde vzdělávací systém funguje spíše selektivně.

Čeští žáci vykazují ve srovnání se žáky ostatních zemí v matematice podprůměrnou sebedůvěru, a významně se zhoršil vztah žáků ke škole. Hodnota indexu vyjadřující, zda žák považuje školu za přátelské prostředí, je u českých žáků nejnižší. (Palečková, a další, 2013)

Graf 1: Vývoj gramotnosti patnáctiletých žáků v ČR (období 2000–2012; měřeno na škále PISA)⁴



Zdroj: OECD

⁴ Časová řada gramotnosti v přírodních vědách je konzistentní pouze od roku 2006 a matematická gramotnost od roku 2003.

Obrázek 1 Vývoj gramotnosti patnáctiletých žáků v ČR (Münich, a další, 2013)

1.3 Česká šetření

Kromě výše uvedených zahraničních šetření se v českých školách používají i další nástroje hodnocení vzdělávacích výsledků žáků.

Jde o zejména o velmi rozšířené komerční srovnávací testování realizované soukromými společnostmi (např. SCIO a KALIBRO), které si české školy sami objednávají a platí, aby se jim tak dostalo účinné zpětné vazby o vzdělávacích výsledcích žáků své školy.

Velmi důležitým krokem na cestě k českým národním srovnávacím testům je projekt NIQES. Díky němu proběhly v roce 2012 a 2013 dvě celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol.

1.3.1 NIQES

Realizátorem projektu NIQES (**Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice**) je Česká školní inspekce. Poskytovatelem podpory je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR prostřednictvím Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Rozpočet projektu pro celkové způsobilé výdaje je 296 242 042 Kč.

Cílem České školní inspekce je s podporou projektu NIQES vytvořit nový, flexibilní a moderní systém národního inspekčního hodnocení škol a vytvořit nové metody, postupy a nástroje pro hodnocení vzdělávací soustavy.

Součástí tohoto projektu je také vývoj univerzálního elektronického systému pro národní šetření a ověřování výsledků žáků, který byl v závěru školního roku 2011/2012 poprvé celoplošně pilotován, a to na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol.

Česká školní inspekce dle zákona hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Pro úspěšné naplnění třetí části zákonného požadavku, tedy hodnocení výsledků vzdělávání, však ČŠI neměla adekvátní nástroj. Proto došlo k vývoji systému pro evaluační šetření.

Hodnocení výsledků vzdělávání je však pouze jedním z indikátorů kvality školy na hodnotící škále, kterou Česká školní inspekce používá. Zjistí-li ČŠI, že nějaká škola v důsledku evaluačních šetření a ověřování výsledků opakovaně vykazuje rizikový stav, může danou školu navštívit a právě s použitím řady dalších nástrojů, metod a postupů identifikovat příčiny a pomoci nápravě stavu.

Čtvrtá klíčová aktivita projektu NIQES pod názvem Národní šetření výsledků žáků v počátečním vzdělávání (někdy špatně označovaná jako celý projekt NIQES), si kladla za cíl vybudovat univerzální technologickou platformu pro elektronické ověřování výsledků žáků ve školách, napříč ročníky a předměty, v důsledku kterého bude možné žákům, rodičům a školám poskytnout účinnou zpětnou vazbu o vzdělávacím procesu. (NIQES, 2014)

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd je v České republice vyvíjeno od roku 2010 s tím, že první celoplošná generální zkouška proběhla v roce 2012. (Česká školní inspekce, 2014)

Celoplošné ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. tříd proběhlo v předmětech **český jazyk, matematika a cizí jazyk** a mělo charakter počítačově založeného testování, které je realizováno přímo na školách pod dohledem vyučujícího. Přístup k testům byl zprostředkován formou unikátního kódu a hesla. Test probíhal v třítydenním časovém intervalu v měsících květnu a červnu 2012 a 2013, přičemž trval cca 45 - 60 minut s tím, že před testováním mohou žáci absolvovat rovněž cvičný test pro seznámení se s podobou otázek.

Hodnocení testů probíhá pro multi-choice otázky automaticky, otevřené otázky jsou posuzovány školenými hodnotiteli. Tento systém hodnocení zaručuje rychlý přístup k výsledkům prostřednictvím internetového rozhraní. Výsledky jsou v současné době poskytovány v procentuálním vyjádření správných odpovědí a v rámci rozdělení četností, a to včetně členění výsledků vzhledem k základnímu rámci metadat a k otázkám kontextového dotazníku. (Česká školní inspekce, 2014)

1.3.1.1 Stručné výsledky druhé celoplošné generální zkoušky NIQES 2013

Druhá celoplošná generální zkouška proběhla v období od **13. 5. 2013 do 7. 6. 2013**. Celoplošná generální zkouška byla v souladu s tímto programem povinná pro všechny školy vzdělávající v daném roce žáky na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol.

Žáci 5. tříd řešili nejúspěšněji test z anglického jazyka (79 %), nejméně úspěšně naopak test z matematiky (53 %). Test z českého jazyka řešili na 70 %.

Žáci 9. tříd dosáhli nejvyšší průměrné úspěšnosti v testu z českého jazyka (73 %), nejméně úspěšní byli rovněž v testu z matematiky (54 %). Z povinně volitelných cizích jazyků vyšel

v 5. třídách úspěšněji anglický jazyk (79 % oproti 59 % v německém jazyce), v 9. třídách pak francouzský jazyk (84 %) následovaný anglickým jazykem (62 %). (NIQES, 2014)

1.3.1.2 Komerční srovnávací ověřování výsledků vzdělávání

Vzhledem k tomu, že Česká republika nemá dosud národní srovnávací testy, jsou v českých školách velice používané komerční srovnávací testy, které školám poskytují informace o výsledcích vzdělávání jejich žáků.

Nejznámější společnosti, které vyvíjejí a realizují tato testování, jsou společnosti SCIO a KALIBRO.

Společnost SCIO vznikla v roce 1996 s cílem přinést test, který zkoumá předpoklady ke studiu. V současné době zaměstnává kolem 80 lidí. Jde o dynamickou společnost, jejímž heslem je „Změna je náš trvalý stav“.

Zabývá se především testováním – obecných studijních předpokladů, předmětových testů, testů klíčových kompetencí, jazykových testů.

Kromě toho tvoří přijímací zkoušky na střední školy, vysoké školy a zaměřuje se také na paralelní vzdělávání a tvorbu webových portálů.

SCIO je zastáncem moderního vzdělávání a chce pomáhat kvalitnějšímu vzdělávání dětí a být vnímáno jako nezávislá autorita, iniciátor a nositel změn v oblasti vzdělávání a rozvoje dětí. (SCIO, 2014)

KALIBRO – *projekt hodnocení vzdělávacích výsledků českých žáků pomocí speciálně zkonstruovaných testů, které mají pokrývat učivo vybraných předmětů, resp. složek učiva. Projekt je realizován periodicky od r. 1995 na komerčním základu na rozsáhlých vzorcích škol a žáků základních a středních škol celé ČR. V letech 1995 – 2008 bylo publikováno více než 50 evaluačních zpráv, které obsahují kromě datové části také metodický komentář k použitým testovým úkolům. V posledních letech se KALIBRO zaměřuje také na zkoumání učitelů, rodičů, klimatu škol aj. v souvislosti se školskou reformou.* (Průcha, a další, 2013)

Kromě těchto společností funguje na českém trhu řada dalších firem, které se zabývají ověřováním výsledků vzdělávání.

Vzhledem k značné autonomii českých škol je jen na rozhodnutí vedení těchto škol, jaké způsoby ověřování znalostí a dovedností svých žáků si zvolí.

1.4 Výsledky vzdělávání a přidaná hodnota

Různé způsoby měření výkonnosti žáků a studentů jsou často stavěny vedle sebe, ačkoliv se jedná o zcela rozdílné typy škol, a také se nebere v úvahu, že se může podstatně lišit složení jejich žáků a studentů. Z toho důvodu vznikl koncept přidané hodnoty, který měří příspěvek školy k pokroku žáka vůči předem určeným vzdělávacím cílům.

V rámci realizace projektu OECD o modelování přidané hodnoty v letech 2006 až 2008 byly dosavadní přístupy a vymezení shrnuty a zpráva OECD (2008) vymezuje modely přidané hodnoty tak, že se vždy porovnávají dva časové řezy, v nichž jsou výsledky vzdělávání zjišťovány.

Modely přidané hodnoty měří příspěvek školy k pokroku žáka vůči předem určeným školním vzdělávacím cílům. Příspěvek je očištěná hodnota od jiných faktorů, které přispívají k pokroku žáka v učení (OECD, 2008). Tento přístup jasně vymezuje potřebu měřit pokrok žáka, tj. časovou změnou, v níž se odráží působení školy na vzdělávajícího se jedince.

Důležité je vymezit příspěvek školy vůči jiným vlivům či faktorům, které rovněž přispívají k učení. To je velice komplexní otázka a její řešení není triviální. (Ryška, 2009)

Zjišťování přidané hodnoty se snaží do měření výkonnosti škol zahrnout nestejně podmínky ve vzdělávání a postihnout různé faktory, které výkon ovlivňují. Jedná se například o složení žáků, kvalifikovanost učitelů nebo vybavenost školy.

Toto však není snadné, neboť je jasné, že posoudit nárůst v dovednostech či znalostech žáků vyžaduje datové zdroje, zahrnující charakteristiky žáků a škol a dlouhodobé vytváření datových systémů.

S modelováním přidané hodnoty mají bohaté zkušenosti např. ve Spojeném království, Spojených státech amerických, Belgii a Francii, kde již přešly z výzkumné etapy do etapy realizační a modely zjišťování přidané hodnoty se stávají součástí národního evaluačního systému. Přesto ale i tam výzkumná etapa dále pokračuje a metodologie se vylepšuje.

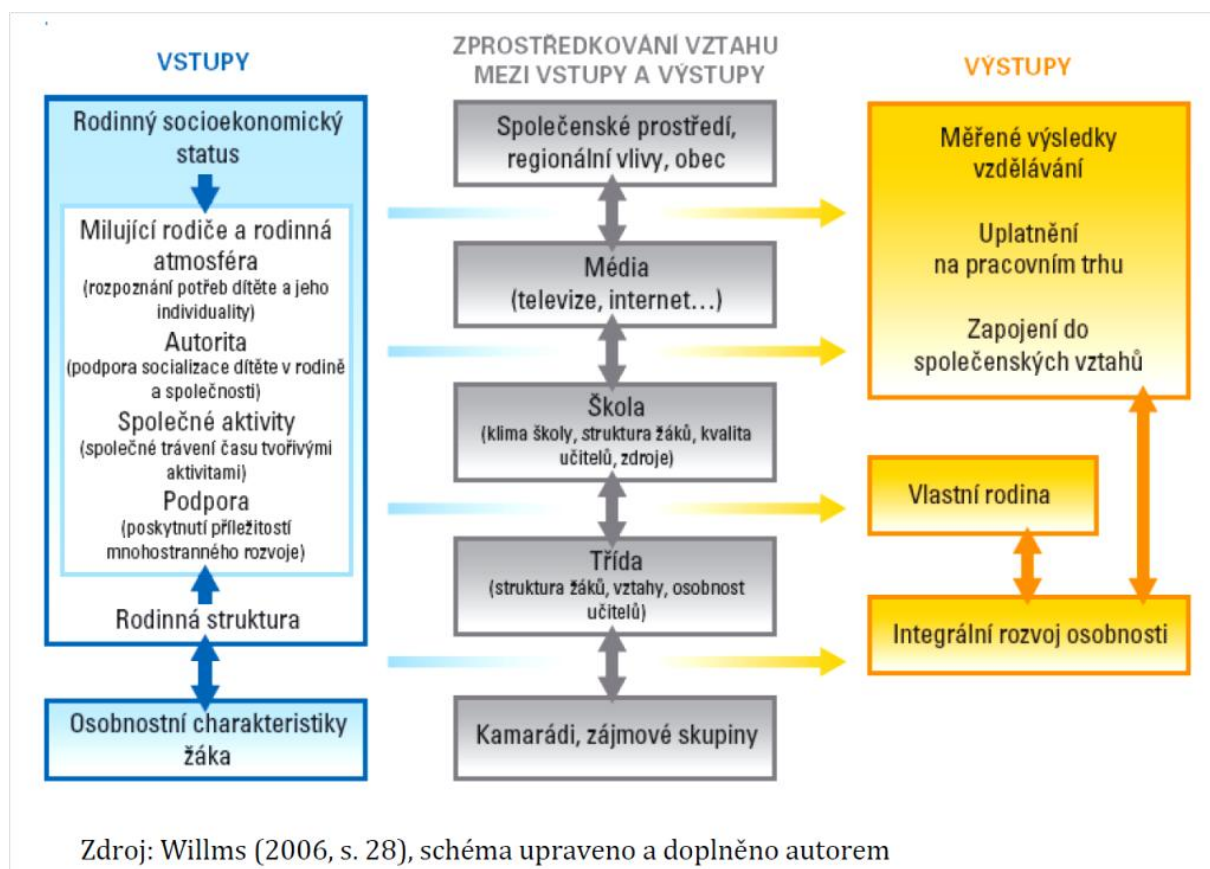
V podmínkách České republiky není plošné zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání zatím možné. Je třeba splnit zásadní vstupní předpoklady. Jde zejména o rozvoj národního evaluačního systému. Z toho by měl vyrůstat rozvoj datové základny.

Dále je třeba, aby se zjišťování přidané hodnoty stalo součástí celkového evaluačního prostředí. V tomto směru se můžeme inspirovat v zahraničí.

V problematice zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávání je také třeba věnovat pozornost dovednostem a schopnostem nekognitivního charakteru. K nekognitivním dovednostem patří například: týmová práce, ústní komunikace, ochota, etika, vůdcovství, celoživotní učení, hodnoty, charakter, sebepojetí, extroverze, vystupování atd.

Ke zkoumání výsledků vzdělávání žáků je třeba pohlížet komplexně. Žákovy výsledky neovlivňuje jenom škola a rodina, ale také místo bydliště, vliv médií, kamarádi, socioekonomické zázemí atd. Mezi vnější faktory ovlivňující vzdělávání na úrovni školy patří například míra selekce u různých škol, míra shody oficiálního kurikula se skutečným vyučovaným kurikulem a zainteresovanost rodičů.

Následující obrázek představuje zjednodušení procesního chápání vztahů mezi vstupy a výstupy.



Obrázek 2 Model faktorů ovlivňujících žákovy výsledky (Ryška, 2009)

2 Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků

Tato část práce se zabývá konkrétním vlivem ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků.

2.1. Definice ředitele školy a vedení školy

Ředitel školy. *Je podle zákona statutárním orgánem školské právnické osoby, jmenován a odvoláván je zřizovatelem. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejm. řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, zodpovídá za tvorbu ŠVP a jeho realizaci, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků a personální záležitosti školy. (Průcha, a další, 2013)*

Následující citace výstižně charakterizuje, co nejvíce působí na úspěšnost školy.

„Důraz je položen na konzultacích, týmové práci a účasti, ale bez výjimky nejpodstatnějším faktorem těchto úspěšných škol je kvalita nejvyššího vedení. Ředitelé vždy mají představitost, vize sycené realismem, což jim umožňuje dosahovat nejen současné, ale i budoucí úspěchy. Jsou si vědomi specifčnosti výchovných cílů jak sociálních, tak intelektuálních, mají schopnost sdělit je sboru, žákům i rodičům, získávají pro ně podporu a realizují je. Mají porozumění pro žáky i učitele, dobrý smysl pro humor a proporce a jejich zaujetí pro práci jim získává respekt všech. Vědomě využívají moc, přičemž klíčové je pro ně, aby byla sdílena při řízení, ale s vědomím vlastní konečné odpovědnosti. Takovéto vedení má zásadní význam pro úspěch a tyto školy jsou tím, čím je učiní jejich ředitelé a sbor.“ (Bacík, a další, 2009)

2.2 Ředitel a jeho vliv na vzdělávací výsledky žáků

Obecně je známo, že největší vliv na výsledky žáků mají charakteristiky jeho rodinného zázemí a v rámci toho co může učinit škola, má největší vliv učitel a jeho práce ve třídě a následně působení ředitele školy.

Avšak vliv ředitele na výsledky žáků byl u nás dlouho podceňován.

Na tuto problematiku upozornila zpráva (McKinsey&Company, 2010), která uvedla, že postupy řízení lze považovat za klíčové ukazatele úrovně školských systémů.

Zpráva (McKinsey&Company, 2010) mimo jiné zdůraznila, že výsledky vzdělávání studentů nejvíce ovlivňují jejich učitelé, ředitelé a standardy a hodnocení.

Analýza postupů řízení v českém školství ukazuje, že právě v těchto třech oblastech je nejvíce prostoru ke zlepšování.

Efektivní vedení školy má na výsledky vzdělávání naprosto zásadní vliv, důležitější už jsou jen schopnosti učitele.

Marzano, Waters a McNulty (2005) například dokazují, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole **zlepšit oproti řediteli průměrnému až o 20 procentních bodů na relativním rozdělení škol.**

Většinu pracovní doby českých ředitelů zabírá provoz a administrativa a na zlepšování kvality výuky jim zbývá cca 20 % času.

V nejlépe fungujících výchovně-vzdělávacích systémech tráví ředitelé řízením kvality výuky více než 50 % (v některých případech, například při cíleném úsilí zlepšit kvalitu výuky, až 80 %) svého času.

Podle rozhovorů se v České republice aktivitám spojeným řízením kvality výuky, které lze pozorovat v nejlepších systémech, věnuje jen 10 – 20 % ředitelů. Podle průzkumu společnosti McKinsey&Company (2010) navíc věnuje přes 50 % svého času zlepšování kvality výuky a řízení změn podle nejlepší praxe jen 1 % ředitelů a 4 % zástupců ředitelů.

Celkově tráví čeští ředitelé přibližně 50 % své pracovní doby řízením provozu a administrativou. Zbytek věnují komunikaci (20 %), výuce (10 %) a řízení kvality výuky (20 %). Mnoho ředitelů zmiňuje, že roli řízení kvality výuky na školách zastávají zástupci ředitele. Společnost McKinsey&Company zjistila, že zástupci ředitelů většinu času věnují

provozním záležitostem (55 %), jako je vytváření rozvrhů, suplování, výuce (25 %) a řízení kvality výuky (20 %). (McKinsey&Company, 2010)

Ředitelé by měli mít možnost docílit lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou. Např. tak, aby mohli přes 50 % času věnovat zlepšování kvality výuky.

Efektivitu ředitelů lze zlepšit nalezením lepší rovnováhy mezi zlepšováním kvality výuky, řízením změn a provozem a administrativou.

V souvislosti se změnou zaměření role ředitele je třeba přizpůsobit podporu jejich profesního rozvoje včetně výběru, školení a řízení ředitelů.

Zpráva (McKinsey&Company, 2010) dále uvádí, že k dosažení lepší rovnováhy mezi jednotlivými aspekty ředitelské práce ve prospěch zlepšování kvality výuky je nutné jasně definovat standardy, které mají ředitelé splňovat, a snížit jejich provozní a administrativní zátěž.

Příkladem systému s dobře definovanými standardy pro ředitele je kanadské Ontario, kde má ředitel odpovědnost za pět oblastí: řízení programu výuky, budování vztahů a rozvoj lidí, určování směru, zajištění plnění cílů a rozvoj organizace. Pro každou z nich jsou jasně definované potřebné dovednosti, znalosti a přístupy. Je zajímavé, že tato definice jednoznačně zdůrazňuje kvalitu výuky a řízení změn.

Pokud mají být ředitelé schopni zaměřit se více na kvalitu výuky, bude nutné snížit jejich provozní a administrativní zátěž.

Snížení administrativních povinností není jednoduché. Snížení administrativní zátěže by se nerealizovalo snadno, ale úspěšné příklady z podnikové praxe ukazují, že administrativní zátěž a náklady lze snížit až o 20 – 40 %.

Právní subjektivitu škol lze při snižování administrativní zátěže vnímat jako překážku, ale uvolnit kapacitu ředitelů pro zvyšování kvality výuky lze i v decentralizovaném systému. Podle zprávy OECD Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Vytváření efektivních prostředí pro výuku a učení: První výsledky z průzkumu TALIS) (OECD, 2008) větší autonomie škol nepředurčuje, zda se ředitelé zaměřují na kvalitu výuky nebo na provoz a administrativu.

Ředitelé by měli trávit většinu času hospitacemi a koučováním učitelů. Musí rozumět svým povinnostem a vědět, podle čeho jsou hodnoceni. Hodnotící kritéria mají jasně říkat, čím se má ředitel zabývat, jaké postupy podporovat a jakých výsledků mají žáci školy dosahovat.

Proces výběrových řízení na nové ředitele by měl být důkladný a zaměřovat se na posouzení potenciálu uchazečů v oblasti zvyšování kvality výuky a zaváděním změn.

Noví ředitelé by se měli na výkon funkce připravovat během rozsáhlého školícího programu, který rozvíjí jejich pedagogické a vůdčí dovednosti.

Ředitelé musí zlepšit kvalitu výuky a zajišťovat nutné změny. Většinu energie věnovat rozvoji schopností členů pedagogického sboru a zvyšování kvality výuky ve třídách. Žádoucím cílem je, aby školy řídili lidé, které disponují potřebnými kompetencemi, byli pro tuto funkci připravováni v rámci manažerských studií pro ředitele a zástupce škol.

Bez této odborné přípravy je jmenování ředitele do funkce velice riskantním krokem, který může negativně ovlivnit vývoj školy, a tudíž i vzdělávací výsledky žáků a studentů.

Manažerská příprava ředitelů je u nás stále podceňována. Do funkcí jsou někdy jmenováni sice výborní učitelé, ale v roli ředitele jako lídra a manažera často selhávají. (McKinsey&Company, 2010)

2.3 Zahraniční poznatky

V naší odborné literatuře příliš materiálů o vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky zatím nebylo k dispozici, proto jsou v této diplomové práci použity studie ze zahraničí.

První se zaměřuje na téma: Jak vedení ovlivňuje studijní výsledky, jejímiž autory jsou Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. and Wahlstrom, (Leithwood, a další, 2004) a druhou je studie Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. (Robinson, a další, 2007).

V následujících kapitolách jsou shrnuty stěžejní poznatky z výše uvedených studií a předloženy závěry z obou přínosných materiálů.

2.3.1 Jak vedení ovlivňuje studijní výsledky

Cílem všech snah o školskou reformu je zlepšení výuky a vzdělávání. Některé reformy se pokoušejí zlepšit současně všechny školy v určité oblasti. Jiné reformy se pokoušejí ovlivnit celkový přístup k výuce a vzdělávání pouze v rámci jediné školy. Další, zaměřené na inovativní studijní plány (např. v matematice či vědě) se obvykle soustředují na jednu část školního programu a usilují o široce pojaté uskutečňování, zatímco inovativní přístupy k výuce, jako například kooperativní učení, mají v úmyslu změnit učitelskou praxi – u každého učitele zvlášť.

Úspěch všech těchto přístupů k reformám je závislý na motivaci a schopnostech vedení dané školy. Šance jakékoli reformy, zaměřené na zlepšení studijních výsledků, na úspěch je malá, pokud vedení školy nesouhlasí s jejím smyslem a nechápe, co je třeba udělat, aby reforma mohla fungovat.

Vedení musí mimo jiné být schopné pomoci svým kolegům vysvětlit, jak může být reforma iniciovaná zvenčí, začleněna do místních snah o zlepšení, poskytovat nezbytnou podporu těm, jejichž práce se musí změnit, a musí umět získat rodiče a další členy místní komunity ke spolupráci a podpoře.

Efektivní a úspěšné vedení je tudíž pro školskou reformu zásadní. Proto je třeba vědět, jak vypadá, a lépe porozumět tomu, jak funguje.

Prvním krokem rozsáhlého výzkumného projektu, zaměřeného na budování vědomostní základny k problematice efektivního vzdělávacího vedení, bylo zhodnocení dostupných faktů s ohledem na následující otázky:

- Jaký je vliv úspěšného vedení na studijní výsledky?
- Jak se sebou smířit soupeřící formy vedení?
- Existuje nějaký obecně platný soubor základních postupů užívaných úspěšným vedením ve většině případů?
- Co je kromě tohoto základu ještě potřebné pro úspěšné vedení?
- Jak úspěšné vedení uplatňuje v praxi svůj vliv na vzdělávání studentů?

2.3.1.1 Vliv vedení na studijní výsledky

Zhodnocení faktů tohoto výzkumu naznačuje, že úspěšné vedení může hrát významnou – a často podceňovanou – roli při zlepšování studijních výsledků. Konkrétně řečeno, dostupné údaje týkající se rozsahu a charakteru působení úspěšného vedení na studijní výsledky potvrzují dvě důležitá tvrzení:

1. Vedení zaujímá mezi faktory spojenými se školou, které přispívají k tomu, co se žáci ve škole naučí, druhé místo – hned za výukou ve třídě.

Protože může být obtížné interpretovat údaje o vlivu vedení na studijní výsledky, většina existujících výzkumů tento vliv podceňuje.

Veškerý (přímý i nepřímý) vliv vedení na studijní výsledky zodpovídá za zhruba třetinu celkového působení.

Tato fakta podporují v současnosti rozšířený zájem o zlepšení vedení jakožto klíč k úspěšnému uvedení rozsáhlých reforem do praxe.

2. Vliv vedení je obvykle největší tehdy a tam, kdy a kde je nejpotřebnější.

Máme-li na mysli především ředitele v oficiálních funkcích, můžeme konstatovat, že čím větší jsou problémy, tím větší je vliv činů ředitele na vzdělávání. Zatímco fakta ukazují malý, ale významný vliv činnosti vedení na studijní výsledky napříč spektrem škol, doposud existující výzkum také ukazuje, že prokázaný vliv úspěšného vedení je mnohem výraznější ve školách, jež jsou v obtížné situaci. Neexistují téměř žádné zdokumentované případy problémových škol, v nichž by se situace zlepšila bez zásahu silného ředitele. I mnoho jiných faktorů může přispívat k takovým změnám, ale vedení je jejich katalyzátorem.

Výsledky tedy poukazují na význam změn či posílení kapacit vedení málo úspěšných škol, jakožto součásti jejich snah o zlepšení či rekonstrukci školy.

2.3.1.2 Vedení - formy a módní vlny

Když se přemýšlí o „úspěšném“ vedení, mohou nás údaje o tom, co je tím doopravdy myšleno, snadno zmást.

Pokud jde o různé formy vedení odrážející se v literatuře k tomuto tématu, existují tři podložené závěry.

1. Četná označení užívaná v literatuře k odlišení různých forem či způsobů vedení maskují obecné funkce vedení.

Různé formy vedení jsou v literatuře popisovány přídavnými jmény typu „výchovné“, „participativní“, „demokratické“, „transformační“, „morální“, „strategické“ apod. Ale tato označení primárně zachycují odlišné stylistické a metodologické přístupy k dosažení týchž dvou podstatných cílů, které jsou rozhodující pro působnost jakékoli organizace: pomoci konkrétní organizaci zavést obhajitelné postupy směrnice a přesvědčit její členy, aby se jimi řídili. Vedení je takhle prosté i komplikované zároveň.

Například „výchovné vedení“ doporučuje zaměřit se na zlepšování třídní učitelské praxe jakožto určitý podnět pro školu.

Oproti tomu „transformační“ vedení přitahuje pozornost k širší škále podmínek panujících ve škole, které je třeba v zájmu zlepšení výuky změnit.

„Demokratické“ i „participativní“ vedení se zabývají zejména tím, jakým způsobem se rozhoduje o prioritách škol a jak jsou tyto priority uskutečňovány.

2. Ředitelé a učitelé jsou nabádáni, aby se chovali jako „výchovní vedoucí“, aniž je zřejmé, co se tím myslí.

Označení „výchovní vedoucí“ bylo po dlouhou dobu v módě jakožto žádoucí model vedoucího, především ředitele školy. Často je to však pouhé heslo bez konkrétního obsahu.

Přestože sděluje, že je třeba mít při přijímání rozhodnutí výchovu a vzdělávání neustále na zřeteli, neznamena však o nic víc, než pobídku vedoucího jakékoli organizace, aby dbal na podstatu její činnosti, v tomto případě je hlavním cílem lepší práce školy.

Nahrazení heslovitého označení „výchovné vedení“ přesnějšími postupy specifikovanými v dobře propracovaných vzorech vedení je více než žádoucí.

3. „Rozdělené vedení“ (distributed leadership) je ohroženo tím, že se stane pouhým heslem, nedostane-li se mu důkladné a promyšlené pozornosti.

V oblasti výzkumu vzdělávacího vedení už se termín „rozdělené vedení“ – s obecně přijímaným významem a konotacemi, které nejsou sporné – používá téměř sedmdesát let.

Ředitelé nemohou vykonávat vedoucí úlohu sami. Úspěšní ředitelé rozvíjejí podíl mnoha dalších spolupracovníků a spoléhají se na něj.

Mnozí používají termín „rozdělené vedení“ uctivě, ten se však značně překrývá s dalším dobře propracovaným pojetím vedení jako například „sdílené“, „spolupracující“, „demokratické“ či „participativní“. Navíc, podle takto navržené definice vedení se praktická aplikace rozděleného vedení může snadno zaměnit za pouhé rozdělení zodpovědnosti za řízení.

Vzhledem k výše uvedeným faktům by bylo dobré, aby politikové a ti, kteří rozpracovávají teorii vedení, zaujali k tomuto pojmu konzervativnější postoj, dokud nebude existovat více údajů, které by ho posunuly směrem k lepšímu pochopení jeho vlivu na školy a studenty.

2.3.1.3 Základy úspěšného vedení

V nejrůznějších organizacích v různých částech světa existují přesvědčivé důkazy o společném základu užívaném v praxi, na nějž se úspěšní ředitelé podle potřeby odvolávají. Mnohé z těchto postupů jsou společné pro různé typy vedení.

Tyto postupy můžeme považovat za základ úspěšného vedení. Málokdy jsou pro vedoucího, jehož cílem je výrazně zlepšit vzdělávání studentů v dané škole, dostačující, ovšem bez nich by se nezměnilo téměř nic.

1. Nastavení směru, pokynů a instrukcí

Fakta naznačují, že tyto postupy zodpovídají za největší část vlivu ředitelů.

Jejich cílem je pomoci kolegům vytvořit obecně sdílené porozumění organizaci, jejím aktivitám a cílům. Lidé jsou motivováni cíli, které jim osobně připadají pádné, podnětné, a přitom dosažitelné. Takové cíle dávají smysl práci, kterou lidé vykonávají, a umožňují jim nalézt vlastní identitu v kontextu své práce.

Mezi často uváděné konkrétní postupy vedení, které pomáhají nastavit směr a pravidla, se řadí například schopnost formulovat vize, dále podpora přijetí skupinových cílů a vytváření očekávání vysokého výkonu. Sledování výkonu organizace a podpora efektivní komunikace napříč organizací také pomáhají vytvářet sdílené organizační cíle.

2. Rozvoj lidí

Fakta shromážděná ze školských i mimoškolských organizací k tomuto tématu jsou značná.

Ačkoli jasná a pádná organizační pravidla významně přispívají k takové motivaci členů organizace, která má vztah k práci, nejsou však pro ni jedinými podmínkami.

Tato pravidla nepřispívají ke schopnostem, které pracovníci často potřebují, aby se mohli v rámci těchto pravidel tvořivě projevit.

Takové schopnosti a motivace jsou ovlivněny přímými zkušenostmi, které mají členové organizace s vedoucími a s organizačním rámcem, v němž pracují.

Konkrétnější soubor řídicích postupů výrazně a pozitivně ovlivňujících tyto přímé zkušenosti zahrnuje například: nabízení intelektuální stimulace, poskytování individuální podpory a poskytování vhodných vzorů nejlepších postupů a myšlenek, považovaných za zásadní pro danou organizaci.

3. Přebudování organizace

Příspěvek škol ke vzdělávání studentů zcela jistě závisí na motivaci a schopnostech učitelů a ředitelů, kteří jednají jednotlivě i společně.

Organizační podmínky však někdy oslabí a opotřebují dobré úmysly pedagogů a zabrání používání efektivních postupů v praxi.

V některých situacích například vysoký podíl testování vede k výuce formou drilu i takové učitele, kteří jsou plně schopni dosáhnout hlubokého porozumění ze strany svých studentů.

Vnější finanční pobídky k dosažení výkonnostních cílů školy mohou, za určitých podmínek, narušit vnitřní závazky učitelů vůči zdatosti svých studentů.

Úspěšní ředitelé rozvíjejí svou oblast a školu jako efektivně fungující organizaci, která napomáhá výkonu členů vedení a učitelů a podporuje je, stejně tak jako studenty.

Konkrétní postupy běžně spojované s těmito základy zahrnují posilování oblastní a školní kultury, úpravy organizačních struktur a budování procesu spolupráce. Takové postupy předpokládají, že smyslem přebudování organizační kultury a struktury je usnadnit členům organizace práci a že tvárnost struktur by měla odpovídat měnícímu se charakteru programu zlepšování školy. (Leithwood, a další, 2004)¹

¹ překlad a shrnutí studie autorkou diplomové práce

2.3.2 Vedení školy a studijní výsledky

Zjištění co funguje a proč

Druhou studií, jež je podkladem pro výzkumnou část této diplomové práce je syntéza autorů Robinson, V., Hohepa, M., Lloyd, C. pod názvem School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Best Evidence Synthesis Iteration (BES) The University of Auckland, 2007 (Robinson, a další, 2007).

2.3.2.1 Shrnutí BES (Best Evidence Synthesis Iteration)

Politikové i veřejnost na Novém Zélandu jsou přesvědčeni, že ředitelé škol mají zásadní vliv na kvalitu škol a na vzdělávání mládeže.

Tato syntéza potvrzuje, že ředitelé škol opravdu mohou ovlivnit studijní výsledky a úspěchy žáků.

Určuje, vysvětluje a popisuje některé ze specifických způsobů, jak toho mohou dosáhnout. Tato zjištění mohou čtenáři použít ve své vlastní situaci k podpoře a rozvoji vlastností vedení škol, které zvýší úspěchy studentů.

Práce, o níž referuje toto shrnutí, je součástí programu BES (Best Evidence Synthesis Iteration), jenž usiluje o lepší pochopení vztahů, které existují mezi vybranými aspekty vzdělávacího systému a rozsahem studijních výsledků. Tato syntéza se zaměřuje na komplexní vztah mezi vzdělávacím vedením a studijními výsledky a na odhalování konkrétních dimenzí vedoucích, které jsou stěžejní pro zlepšení studijních výsledků jak v anglických, tak v maorijských školách.

K tématu vzdělávacího vedení existuje rozsáhlá literatura, ale pouze její malá část se zaměřuje na vztah mezi vedením a studijními výsledky.

Shrnutí BES čerpá důkazy o tomto vztahu ze tří silných zdrojů:

- a) hodnocení přímého a nepřímého vlivu vedení na studijní výsledky,
- b) zprávy o úloze vedení při účinných zásazích do výuky a vzdělávání,
- c) průzkum souvislostí mezi znalostmi, schopnostmi a vlastnostmi vedení a studijními výsledky.

Shrnutí je zahájeno představením zásadních úkolů a výzev, kterým čelí novozélandští vzdělávací vedoucí.

Následuje stručný souhrn metod použitých k poznání souvislostí mezi vedením škol a studijními výsledky.

Poté budou probrány **dimenze vedení**, které byly odvozeny z analýz důkazů (přímých i nepřímých) propojujících vedení škol a studijní výsledky.

Dále je poskytnuto stručné shrnutí hlavních zjištění meta-analýzy důkazů vlivu různých vztahů mezi školou a rodinou na studenty.

Následuje rozbor různých znalostí, schopností a vlastností naznačených dimenzemi efektivního vedení. Závěrem jsou uvedeny některá zásadní doporučení programu BES.

2.3.2.2 Sdílené úkoly

Rozsah mezinárodních průzkumů (např. PISA, TIMSS a PIRLS) ukazuje, že na svůj vzdělávací systém mohou být na Novém Zélandu hrdí: výsledky testování patnáctiletých novozélandských studentů ve čtení, přírodních vědách a matematice jsou obecně značně vysoké.

Údaje ovšem bohužel také odhalují znepokojivý nepoměr mezi těmi, kdo dosáhli nejnižších a naopak nejvyšších výsledků, zejména v oblasti čtenářské gramotnosti. Nedávné výzkumy také zdůrazňují problémy ve vztahu ke studijním výsledkům v matematice, vědě a čtenářské gramotnosti na primární úrovni. Systém je nedostatečně účinný pro část novozélandské rychle rostoucí populace.

Vzhledem k velkým rozdílům ve výsledcích dosažených v novozélandských školách je zásadním úkolem pro vzdělávací vedoucí napříč systémem snaha o zvyšování výsledků a zmenšování rozdílů ve způsobech, jakými jsou všichni studenti připravováni na budoucnost.

Druhým úkolem je výrazné zlepšení vzdělávacích opatření a využití potenciálu maorijských studentů. Nedávné národní údaje naznačují, že maorijské střední školy v některých předmětech na vyšší středoškolské úrovni slouží Maoriům lépe, než anglické střední školy, navzdory komplexním úkolům v kontextu jazykové obnovy.

Třetím úkolem je posílení hodnotných společenských sociálních výsledků, včetně schopnosti studentů mít mezi sebou vzájemně dobré vztahy.

Čtvrtým úkolem je úprava novozélandského sebe-řídicího školního systému tak, aby byl zajištěn dostatek schopných vzdělávacích vedoucích - ředitelů, majících čas a podporou, kterou potřebují, aby mohli uskutečnit výše zmíněné tři úkoly.

2.3.2.3 Metodologie

Metodologie užitá v tomto BES definuje vedení jako zvláštní typ procesu ovlivňování. Toto ovlivňování může být **přímé**, tj. když vedoucí komunikují s ostatními, nebo **nepřímé**, tj. když se změni podmínky, v nichž lidé pracují.

Z tohoto úhlu pohledu je vedení zakotvené ve specifických úkolech a situacích a rozdělené mezi lidmi.

Termín vedení (podle BES) zahrnuje vliv těch, kteří zastávají oficiální formálně uznávané funkce (jako např. ředitel, školní manažer, atd.) a vliv těch, kteří vedou neoficiálně.

Analýza důkazů je strukturována kolem tří základních otázek týkajících se vztahů mezi vedením a studijními výsledky:

1. Jaký vliv mají různé druhy vedení na studijní výsledky?
2. Jaká je role vedení při zásazích a v programech, které zlepšují studium v novozélandském kontextu?
3. Jaké znalosti, schopnosti a vlastnosti potřebují ředitelé používat při uskutečňování úkolů z otázek číslo 1 a 2 v praxi?

Průzkum novozélandských a mezinárodních databází zajistil tištěné důkazy relevantní ke třem výše uvedeným otázkám.

Zahrnuje 134 studií, z nich 61 se týká Nového Zélandu. Zatímco pouze 27 ze 134 kvantifikuje vztah mezi vedením a studijními výsledky, dalších zhruba 100 dodává bohaté kvalitativní důkazy týkající se různých aspektů vedení.

Tyto studie zahrnují 31 novozélandských škol, zaměřených na roli vedení při zlepšování výuky a studia (kapitola 6). Navíc kapitola 7 je založena na 21 mezinárodních a 16 novozélandských studiích na téma vlivu různých typů vztahu mezi školou a rodinou na studijní výsledky akademické i společenské.

Zbytek ze 134 studií zahrnuje 25 mezinárodních a 13 novozélandských studií, které poskytly důkazy pro kapitolu 8 (Znalosti, schopnosti a vlastnosti podílející se na efektivním vedení vzdělávání).

K analýze těchto důkazů byly použity dvě základní strategie.

Strategie mapování vpřed, byla použita k zodpovězení otázky číslo 1 (Jaký vliv mají různé druhy vedení na studijní výsledky?)

Postup je nazván mapování vpřed, protože začíná opatřeními uskutečňovanými vedením a pokračuje sledováním jejich vztahu ke studijním výsledkům. Tento postup byl použit ve 27 studiích, které zahrnují opatření uskutečněná vedením a nějaký typ studijních výsledků. Byla provedena meta-analýza těchto studií, aby mohl být odhadnut vliv různých typů vedení na akademické a společenské výsledky.

V první analýze je porovnán vliv dvou dobře známých teorií vedení: transformační a pedagogické. **Transformační vedení** má původ v obchodní literatuře a klade důraz na takové kvality, jako jsou vize a schopnost motivovat a vzbuzovat loajalitu, angažovanost - pocit závazku a úsilí.

Pedagogické vedení klade větší důraz na angažovanost vedení ve výuce a vzdělávání.

Ve druhé analýze je analyzován vliv konkrétních dimenzí vedení na studijní výsledky. **Z tohoto metodicky silného průkazného materiálu je odvozeno pět dimenzí. Pak byl propočítán odhad průměrné velikosti účinku každé z nich.**

Vzhledem k nedostatku přímých důkazů byla k zodpovězení otázky číslo 2 (Jaká je role vedení při zásazích a v programech, které zlepšují studium v novozélandském kontextu?) použita **strategie zpětného mapování**.

Tato strategie využívá jako své východisko studie o zásazích, které měly pozitivní vliv na studijní výsledky. Z popisných důkazů byly vyvozeny závěry týkající se úlohy vedení při vytváření podmínek, jež vedly k těmto výsledkům.

Dále byla provedena další meta-analýza 37 studií, založená na metodě mapování vpřed a zpětného mapování, aby vedoucím pomohla poznat, co způsobuje největší rozdíly ve vztahu mezi školou a rodinou.

2.3.2.4 Vliv různých druhů vedení

Důležitá otázka zní: „**Jaký je vliv různorodých druhů vedení na studijní výsledky?**“ Tato otázka byla řešena prostřednictvím dvou meta-analýz výzkumu vedení.

V první z nich byl porovnán vliv transformačního a pedagogického vedení.

Tato analýza ukázala, že vliv pedagogického vedení je, oproti transformačnímu vedení, téměř čtyřnásobný.

Transformační vedení tradičně kladlo důraz na vize a nápady, zatímco pedagogické vedení zdůrazňovalo důležitost stanovení jasných vzdělávacích cílů, plánování osnov, vytváření studijních plánů a hodnocení učitelů a výuky.

Druhá meta-analýza zahrnovala podrobnější průzkum **vlivu jednotlivých konkrétních dimenzí vedení na studijní výsledky.**

Z týchž studií bylo odvozeno pět takových dimenzí. Vztahové a organizační aspekty nebyly posuzovány odděleně, každá dimenze zahrnuje obojí.

U každé dimenze byl stanoven její vliv na studijní výsledky. Velikost účinku čtvrté dimenze (podpora a účast při vzdělávání a rozvoji učitelů) je oproti kterékoli jiné dimenzi dvojnásobná. Dimenze číslo 1 (stanovení cílů a očekávání) a číslo 3 (plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů) mají malý až střední účinek. Dimenze číslo 2 (strategické zajišťování zdrojů) a číslo 5 (zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí) mají malý účinek.

Velikost účinku je standardizované měřítko síly vztahu mezi dvěma proměnnými. V této syntéze jsou proměnnými především kategorie praxe či zásahů vedení a studijní výsledky. Čím větší je velikost účinku, tím větší je vliv praxe či zásahů na požadovaný výsledek. Podle studie Hattie (2009) je použita následující dolní hranice jako vodítko při interpretaci velikostí účinku: 0,2 malá; 0,4 střední; 0,6 velká.

Tři další dimenze byly odvozeny z analýzy nepřímých důkazů vedení. Zaměřují se na vytváření výchovně silných spojení/vztahů; zapojení se do konstruktivního projednávání problémů; a na výběr, vývoj a použití chytrých pomůcek.

První závěr je, že pedagogicky zaměřené vedení má podstatný a značný vliv na studijní výsledky. Čím více ředitelé zaměřují svůj vliv, vzdělání a vztahy s učiteli na výuku a vzdělávání jako takové, tím větší je jejich vliv na studijní výsledky.

2.3.2.5 Dimenze vedení odvozené z přímých důkazů

I. Stanovení cílů a očekávání, síla efektu 0,42

Tato dimenze se týká uskutečňování vedení skrze stanovení a sdělování cílů pro učitele a vzdělávání studentů.

Efektivní stanovení cílů vyžaduje od vedení:

- aby prokázalo důležitost cílů;
- aby se ujistilo, že jsou tyto cíle srozumitelné;
- aby zajistilo angažovanost zaměstnanců v plnění těchto cílů.

Je zřejmé, že vztahy jsou důležitým aspektem této dimenze, protože vedoucí úspěšných škol dávají přednost sdělování cílů a očekávání, informování komunity o akademických úspěších a jejich uznávání.

Důkazy také naznačují, že úroveň konsenzu zaměstnanců s cíli školy jsou zásadním rozlišovacím znakem mezi úspěšnými či neúspěšnými školami, které jsou si jinak podobné.

Existují také důkazy, že obsah cílů může být stejně důležitý jako proces jejich stanovení. Vedoucí potřebují vědět, jaké cíle mají stanovit, a rovněž jak je stanovit.

V úspěšných školách byl kladen důraz na akademické cíle, což ovšem nebylo neslučitelné s důrazem na cíle sociální.

II. strategické zajišťování zdrojů, síla efektu 0,31

Vedení je také vykonáváno prostřednictvím získávání a rozdělování materiálních, intelektuálních a lidských zdrojů.

Jak naznačuje výraz strategické, tato dimenze se netýká jen zajišťování zdrojů, ale zajišťování a rozdělování zdrojů, jež jsou v souladu s pedagogickými účely.

Na všech úrovních vzdělávacího systému hrají vedoucí zásadní roli při práci s učiteli, aby rozpoznali a vyvinuli vhodné učební a výukové zdroje, a rovněž při zajištění jejich snadné dostupnosti. Na studijní výsledky to má malý nepřímý vliv.

Při rozdělování a zajišťování zdrojů, ředitelé v úspěšných školách:

- používají jasná kritéria, která jsou v souladu s pedagogickými a filosofickými účely;
- zajišťují soustavné financování pedagogických priorit.

III. plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů, síla efektu 0,42

Tato dimenze se týká důrazu, který vedoucí kladou na zlepšování kvality výuky a studijních plánů. Výsledný efekt je stejný jako u první dimenze, což lze vyložit tak, že tento postup, uplatňovaný vedením, má mírný a z hlediska vzdělávání významný dopad na studijní výsledky. Vedoucí úspěšných škol se od svých kolegů v podobných, ale málo úspěšných školách liší svou osobní angažovaností v plánování, koordinaci a hodnocení výuky a učitelů.

Když plánují, koordinují a hodnotí výuku a studijní plán, ředitelé úspěšných škol:

- podporují kolegiální diskuse o výuce a jejím vlivu na studijní výsledky;
- poskytují aktivní dohled a koordinaci výukových programů;
- sledují výuku a poskytují učitelům zpětnou vazbu, která je učiteli považována za užitečnou;
- zajišťují systematický dohled nad pokroky studentů a používají výsledky hodnocení ke zlepšování programu.

IV. podpora a účast při vzdělávání a rozvoji učitelů, síla efektu 0,84

Tato dimenze má nejvyšší odhadovaný vliv.

Praxe obsažená v této dimenzi zahrnuje podporu a účast při formálních i neformálních příležitostech pro vzdělávání a rozvoj učitelů. Ředitelé se profesního vzdělávání učitelů mohou zúčastnit jako vedoucí, jako studující, nebo jako obojí.

V této dimenzi existují podstatné rozdíly mezi praxí vedení různých škol.

Například zaměstnanci úspěšných škol uvádějí, že vedení pracuje přímo s učiteli na plánování, koordinaci a hodnocení učitelů a výuky. Takové vedení dokáže hodnotit způsobem, který učitelé považují za užitečný – a dokáže zajistit, aby byl monitorován pokrok studentů a aby byly výsledky hodnocení použity ke zlepšení výuky.

Vedoucí, kteří jsou aktivně zapojeni do profesního vzdělávání, dokáží lépe zhodnotit podmínky potřebné k dosažení a udržení zlepšení ve výuce studentů. To znamená, že mohou s učiteli projednat potřebné změny a podpořit je tím, že udělají vhodné úpravy v organizaci tříd, zajišťování zdrojů a stanovení postupu hodnocení.

Vedení podporuje vzdělávání učitelů prostřednictvím společenství, která jsou zaměřena na zvyšování studijních úspěchů.

S takovými efektivními profesními společenstvími je spjat silný smysl kolektivní zodpovědnosti a odpovědnosti za pokroky studentů a jejich zdar. Zlepšené studijní výsledky

posilují smysl učitelů pro vlastní působení a kolektivní zodpovědnost, a to je zpětně podněcuje k větší snaze a vytrvalosti. Výsledkem je chvályhodný kruh, v němž se sebevědomí a kompetence učitele a úspěchy studentů vzájemně zvyšují.

Při podpoře a účasti na vzdělávání a rozvoji učitelů vedení úspěšných škol:

- zajišťuje intenzivní zaměření na vztah mezi výukou a učením/vzděláváním;
- podporuje kolektivní zodpovědnost a odpovědnost za pokroky studentů a jejich zdar;
- poskytuje užitečné rady, jak řešit problémy při výuce.

V. zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí, síla efektu 0,27

Vedení může usnadnit dosažení důležitých akademických a společenských cílů tak, že vytváří prostředí přispívající k dosažení úspěchu. Uspořádané prostředí umožňuje učitelům zaměřit se na výuku a studentům na studium.

Zjištění naznačují, že se vedoucím úspěšných škol daří vytvářet bezpečné a podpůrné prostředí tak, že jasně a důrazně prosazují společenská očekávání a kázeňská pravidla.

V takovém prostředí se zaměstnanecké konflikty odhalují rychle a efektivně.

Při zajišťování uspořádaného a podpůrného prostředí vedení úspěšných škol:

- chrání čas výuky,
- zajišťuje konzistentní kázeňskou praxi,
- odhaluje a řeší konflikty rychle a efektivně.

2.3.2.6 Dimenze odvozené z nepřímých důkazů

I. vytváření výchovně silných propojení/vztahů

Tato dimenze se týká vytváření takových propojení mezi jednotlivci, organizacemi a kulturami, které jsou přímo zaměřeny na studijní výsledky.

Vedoucí mohou vytvářet výchovně silná propojení tak, že:

- vytvoří souvislost mezi studentskými identitami a školní praxí;
- vytvoří souvislost a soudržnost napříč výukovými programy;
- zajistí efektivní přechody mezi jednotlivými vzdělávacími uspořádáními.

II. zapojení se do konstruktivního projednávání problémů

Tato dimenze se týká schopnosti pojmenovat, popsat a analyzovat problémy tak, aby byly odhaleny možnosti změn ve škole.

Ředitelé, kteří se zapojují do konstruktivního projednávání problémů, popisují problémy způsobem, který vzbuzuje pocit zodpovědnosti a závazku, a jakým mohou ve vsí slušnosti prozkoumat, jak oni sami nebo druzí možná přispívají k určitému problému.

Ředitelé, kteří se zapojují do konstruktivního projednávání problémů:

- zjišťují důvody, proč učitelé dělají věci, které oni chtějí změnit (zabývají se teorií činnosti učitelů);
- vedou diskuse o relativním přínosu současné a alternativní praxe.

III. výběr, vývoj a použití chytrých pomůcek

Tato dimenze se týká způsobu, jakým vedení formuje podmínky pro výuku a vzdělávání tím, že vybírá, vyvíjí a používá pomůcky a stanovuje postupy pro jejich použití.

Pomůckami rozumíme vše od tabulí po nábytek ve třídách, software ke sledování dat týkajících se docházky a hodnocení, dokumenty či formuláře oznámení/vysvědčení. Úloha vedení nespočívá pouze ve výběru a vývoji těchto pomůcek, ale v zajištění toho, aby tyto pomůcky a s nimi spojené postupy opravdu pomáhaly uživatelům dosáhnout zamýšlených cílů.

Vedoucí vybírají a navrhují chytré pomůcky tak, že:

- se ujišťují, že jsou založeny na platných teoriích;
- se ujišťují, že jsou dobře navrženy.

2.3.2.7 Vytváření výchovně silných propojení -vztahů

Ředitelé škol mohou budovat výchovně silné propojení s rodinami a společnostmi prostřednictvím výuky, domácích úkolů a též díky vztahu mezi školou a rodinou.

Role vedení při vytváření takových propojení je nejdůležitější tam, kde je velká propast mezi kulturou vzdělávání ve škole a doma. Konkrétní druhy propojení školy a rodiny mohou mít kladný vliv na akademické i společenské výsledky studentů, zejména těch, kteří nějak trpěli dostatečnou péčí nebo jsou v ohrožení.

Určité druhy partnerství školy a rodiny mohou pomoci efektivně řešit asociální chování.

Školy však také mohou věnovat značné množství času, energie a zdrojů do takového zapojování rodin a společenství, které má malý, nebo dokonce negativní vliv na studijní výsledky. Například domácí úkoly mohou podpořit, nebo naopak podkopat studijní výsledky, záleží na tom, jak jsou formulovány. Většina rodičů se například snaží pomoci malým dětem se čtením, ale může to být pro obě strany frustrující a negativní zkušenost. Kladný vliv je spojen spíše s programy, které podporují rodiče pomocí strategie účinné pomoci.

Vzhledem k tomu, že vztahy mezi školou a rodinou mohou mít silně pozitivní, nebo naopak negativní důsledky, je třeba, aby výzkum a vývoj formoval školy, společenství a politické představitele při jejich snaze o budování vztahů, které mají být výchovně silné.

2.3.2.8 Znalosti, schopnosti a vlastnosti podílející se na efektivním vedení vzdělávání

K tomuto tématu existuje jen velmi málo výzkumných důkazů, které by přímo zkoumaly vztah mezi znalostmi, schopnostmi a vlastnostmi vzdělávacího vedení a studijními výsledky.

Vzhledem k tomu, že byly vytvořeny vazby mezi dimenzemi vedení a studijními výsledky, bylo možné rozpoznat alespoň nějaké znalosti a schopnosti, které vedoucí potřebují využívat ve výše uvedených dimenzích. Prostřednictvím tohoto dvoufázového procesu byla vytvořena nepřímá propojení mezi znalostmi, schopnostmi a vlastnostmi vzdělávacího vedení a studijními výsledky.

Jde o následující propojení:

- **Zajistěte, aby administrativní rozhodnutí byla formována znalostmi o efektivní pedagogice**

Úspěšní vedoucí chápou teorie a důkazy týkající se efektivní výuky a používají tyto své znalosti k formování svých řešení administrativních problémů v takových záležitostech jako je rozřazování studentů, hodnocení učitelů, výběr zdrojů a kontrola učitelů.

- **Analyzujte a řešte komplexní problémy**

Úspěšní vedoucí jsou schopni odhalit a pochopit všechny požadavky týkající se určitého úkolu či tématu a propojit je tak, aby bylo možno určit nejlepší řešení pro daný čas a místo.

- **Budujte vztahovou důvěru**

Bez ohledu na pedagogické znalosti a schopnosti řešit problémy, bude vliv vedoucích vždy omezený, budou-li vztahy ve škole postrádat prvek důvěry. Úspěšní vedoucí v každodenních situacích vytvářejí vztahovou důvěru tak, že stanoví normy úcty; projevují osobní zájem o zaměstnance, rodiče a studenty; prokazují způsobilost a bezúhonnost příkladem vlastního (vhodného) chování; dotahují věci do konce, nejsou-li splněna (jejich) očekávání; jednají v souladu se svými slovy a upozorňují na nevhodné postoje a chování.

- **Zapojte se do debat otevřených učení se**

Pro všechny dimenze vedení jsou rozhodující mezilidské schopnosti a hodnoty, které vedoucím umožňují rozpoznat a ověřit své vlastní i cizí domněnky (o sobě samých, o druhých a o situaci), které jsou brány jako samozřejmé. Aby se mohli zapojovat do debat otevřených učení se, potřebují mít vedoucí schopnosti a zásady, které jim umožní zdvořile podávat a přijímat nepříjemné zprávy, které jsou neodmyslitelnou součástí procesu zlepšování výuky a vzdělávání.

2.3.2.9 Stěžejní poznatky a závěry

- **Vzdělávací vedení je důležité.**

Čím více se hlavnímu předmětu výuky a vzdělávání ředitel přiblíží, tím spíše budou mít pozitivní vliv na studenty.

Jednotlivé dimenze poskytují průvodce po jednotlivých formách vedení, které jsou propojeny s pozitivními studijními výsledky. Tím, že jsme vysvětlili, jak a proč každá z nich přispívá k takovým výsledkům, chceme vedoucím umožnit, aby je byli schopni efektivně uplatnit ve svých specifických podmínkách.

BES charakterizuje některé ze znalostí, schopností a vlastností vedení, které podporují popisované dimenze vedení.

- Efektivní vzdělávací vedení **vyžaduje hlubokou znalost hlavního předmětu výuky a vzdělávání**. Rovněž vyžaduje podrobnou znalost důležitosti efektivního propojení školy a rodiny a péče o něj v případě, že se kultura vzdělávání ve škole a doma liší.

- Odbornost v oblasti vzdělávání je sice nezbytnou podmínkou efektivního řízení, ale není dostačující; vedoucí **rovněž musejí budovat vztahy důvěry**, mají-li zahájit a udržet zlepšování výuky a vzdělávání. Vedoucí, kteří projevují zájem o druhé a chovají se k nim s úctou, jsou podřízenými považováni za schopné a čestné a lidé jim věří. Tito vedoucí

mohou rozvíjet takovou úroveň tázání se, riskování a společného úsilí, jaké zlepšování škol vyžaduje.

- Je zapotřebí **neočekávat od jakéhokoli vedoucího, že bude mít všechny uvedené vlastnosti ve velké a stejné míře.**
- Výzkum vzdělávacího vedení se více zabýval vztahy mezi dospělými ve školní komunitě, než vlivem vedení na studijní výsledky. Tento vliv může být zvýšen **lepším propojováním teorie a praxe vedení s důkazy týkajícími se efektivní výuky a vzdělávání.** (Robinson, a další, 2007)²

² překlad a shrnutí studie autorkou diplomové práce

VÝZKUMNÁ ČÁST

3 Výzkum

Název tohoto výzkumu zní: **Zjišťování vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků.**

Toto téma bylo vybráno a zpracováno, neboť autorka diplomové práce ho považuje za velice významné a aktuální. K pozitivní přeměně českého školství je potřeba jasně určit a stanovit, jaké činnosti a projevy jsou v práci ředitele školy nezbytně nutné, aby byly vzdělávací výsledky žáků co nejlepší.

Toto téma jednoznačně patří do oblasti managementu vzdělávání.

3.1 Základní cíl výzkumu

Základním cílem výzkumu je na základě studia zahraniční literatury stanovit, které aspekty v práci ředitele školy výsledky žáků ovlivňují a ty následně ověřit (formou řízeného interview) v podmínkách plně organizovaných základních škol ve Středočeském regionu.

SMART hodnocení cíle:

Je konkrétně určeno, že se budou zkoumat činnosti a projevy v práci ředitele školy, které mají vliv na studijní výsledky žáků a ověří se, zda tyto činnosti a projevy mají opravdu vliv na studijní výsledky žáků v podmínkách některých plně organizovaných ZŠ ve Středočeském regionu.

Cíl je měřitelný, neboť u jednotlivých činností a projevů bude stanovena hodnotící škála, kterou bude možno u zkoumaných škol kvantitativně vyjádřit, jaký vliv ředitelé mají na studijní výsledky žáků.

Cíl je dosažitelný, neboť na základě pozorování a řízeného rozhovoru lze tyto činnosti a projevy ve zkoumaném vzorku popsat, zjistit a kvantifikovat.

Cíl je odpovídající, neboť odpovídá zadanému tématu.

Cíl je ohraničený v čase, výzkum byl prováděn od července 2013 do února 2014.

3.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Jedná se o vztahový (relační) výzkumný problém, který dává do vztahu vzdělávací výsledky žáků a aspekty práce ředitele školy.

Základní výzkumná otázka zní takto: **Jak lze zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků?**

Výzkumný problém navazuje na teorii v těchto ohledech: na základě studia odborné literatury byly stanoveny hlavní oblasti v práci ředitelů škol, jejichž úroveň naplňování byla zkoumána v pozorováních a rozhovorech s řediteli škol.

V teoretické části byly také definovány vzdělávací výsledky žáků a pro tento výzkum byly zvoleny operační definice testování NIQES 2013, jehož výsledky ředitelé zkoumaných škol poskytli autorce práce k výzkumným účelům.

V teorii jsou dále uvedeny studie, jež vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků uvádějí.

3.3 Proměnné a hypotézy, ověřovaná tvrzení

V teoretické části byly definovány následující pojmy používané ve výzkumu: hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení vzdělávacích procesů, testování, vzdělávací výsledky, ředitel školy, a NIQES.

Proměnné výzkumu jsou aspekty práce ředitele a vzdělávací výsledky žáků (NIQES 2013).

Vzdělávací výsledky žáků jsou vyjádřeny v procentuálním vyjádření a aspekty práce ředitele jsou hodnoceny posuzovací škálou - bodovou stupnicí 0 - 5.

Hypotéza tohoto výzkumu zní: **Existuje vzájemný vztah mezi ohodnocením aspektů práce ředitele školy a kvalitou výsledků žáků školy u vybraného vzorku škol. Čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší vzdělávací výsledky žáků.**

Hypotéza je ve shodě s výzkumným problémem.

3.4 Výzkumné metody a výzkumný vzorek

Jedná se o kvalitativní výzkum – strukturovaný hloubkový rozhovor.

Tato metoda byla vybrána z důvodů detailního a realistického zhodnocení práce ředitelů škol. Výběr metody byl formou e-mailové komunikace konzultován s paní profesorkou Viviane Robinson z Nového Zélandu (autorkou výzkumné práce uvedené v kapitole 2.3.2 této diplomové práce).

Plánem výzkumu byla série deseti hloubkových rozhovorů s řediteli/ředitelkami základních škol ve Středočeském kraji.

Výzkumným vzorkem (respondenti výzkumu) je deset ředitelů/ředitelek plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji. Výběr byl záměrný. Tito ředitelé/ředitelky byly nejméně pátým rokem ve funkci na dané škole. Jedna paní ředitelka však už byla ve funkci třináctým rokem.

Hlavním prostředkem pro získávání dat byla autorka diplomové práce, která má zkušenosti s řídicí prací na pozici zástupkyně ředitelky plně organizované základní školy a na pozici ředitelky malotřídní školy a mateřské školy.

3.5 Organizace výzkumu

Výzkumnou metodou je řízené interview s ředitelem školy a pozorování jeho projevů. Výzkumná metoda byla ověřena formou předvýzkumu. To znamená, že před samotným vstupem do terénu byl proveden jeden řízený rozhovor s ředitelem školy, jehož účelem bylo ověření smysluplnosti a srozumitelnosti otázek a provádění případné sondáže.

V první fázi výzkumu byly sestaveny otázky pro strukturované interview, vybrání ředitelů/ředitelky, které budou ochotni/né se výzkumu zúčastnit a poskytnout výsledky testování NIQES 2013 za svou školu.

Respondenti byli požádáni o spolupráci při výzkumu telefonicky. S těmito lidmi proběhla plánovaná schůzka, ve většině případů byl navázán vztah důvěry a otevřenosti.

Ředitelé/ředitelky byli dále požádáni o podepsání informovaného souhlasu s účastí v projektu.

Délka jednoho rozhovoru činila od 1,5 hodiny do 3 hodin. Průměrná délka rozhovoru byla okolo dvou hodin.

K setkání autorky diplomové práce s ředitelem/ředitelkou docházelo na školách těchto ředitelů v ředitelně školy. Po ověření a zjištění úvodních informací (název školy, počet zaměstnanců školy, počet let ve funkci ředitele, kontaktní údaje) následoval rozhovor ředitele/ředitelky s výzkumníci.

Výzkumnice v úvodu vysvětlila důvody a účel rozhovoru a jednotlivých otázek. Poté přednesla respondentovi otázku, na níž odpovídal, přičemž si výzkumnice dělala poznámky do záznamového archu (příloha č. 1) Každý záznamový arch obsahoval nejméně pět stran A4 a zahrnoval i záznamy z pozorování projevů ředitelů.

Jevilo se, že ve všech případech byl rozhovor velmi přínosný pro obě strany. Docházelo k obohacování informací o tomto tématu jak pro výzkumnici, tak pro ředitele/ředitelku školy. Často byli ředitelé překvapeni, když si uvědomili, kolik různých pracovních činností a aktivit dělají i kolik různých pracovních činností nedělají (a dělat by měli).

Ve většině případů závěrem schůzky ředitel provedl výzkumnici po škole, což bylo velice cenné, neboť si mohla v některých případech ověřit, jak korespondují odpovědi ředitele se stavem a prostředím školy.

Ještě téhož dne po návštěvě školy byly odpovědi vyhodnoceny a porovnány s výsledky testování NIQES 2013.

Poté proběhlo celkové zpracování a vyhodnocení výzkumu.

3.6 Zpracování dat, statistické nástroje

Metodou záznamu dat byly terénní zápisy ze strukturovaného interview.

Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek. (Skalková, 1983)

Interview se dává přednost před dotazníkem tehdy, když hledáme bezprostřední, osobní anebo důvěrné odpovědi.

Interview je velmi dobrým explorativním nástrojem na zmapování problematiky, se kterou výzkumník dosud neměl zkušenosti nebo která není zpracovaná ani v literatuře. (Gavora, 2000)

Produktem série deseti interview s řediteli/ředitelkami plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji jsou odpovědi respondentů zapisovaných do záznamových listů výzkumníků.

Analýza těchto zápisů byla provedena obsahovou analýzou. Obsahová analýza se provádí nekvantitativním nebo kvantitativním způsobem.

Z toho důvodu byly tyto zápisy zpracovány dvojím způsobem – **nekvantitativní obsahovou analýzou** výzkumných oblastí a otázek **i kvantitativní analýzou** výzkumných oblastí i otázek.

U **nekvantitativní obsahové analýzy** výzkumu (viz kapitola 3.7) se jednalo o rozbor obsahu odpovědí respondentů. U každé sledované oblasti práce ředitele školy a každé položené otázky bylo uvedeno, jak na ni respondenti odpovídali. Některé zajímavé zaznamenané odpovědi jsou v této práci přímo citované. Tato forma analýzy výzkumných zjištění je velice přínosná, neboť přesně postihuje bezprostřední odpovědi respondentů výzkumu a kontakt tváří v tvář by měl být zárukou dostatečných a kvalitních odpovědí.

U kvantitativní obsahové analýzy se obsahové prvky textu kvantifikují – vyjadřuje se jejich frekvence, pořadí nebo stupeň. U kvantitativní analýzy je obsah textu, který je sám o sobě kvalitativní (slova, věty, témata), převeden na kvantitativní míru. Průkopníkem u rozvoje kvantitativní metody obsahové analýzy byl Bernard Berelson. Definoval ji jako výzkumnou metodu, která umožňuje objektivní, systematický a kvantitativní popis zjevného textu. (Gavora, 2000)

U **kvantitativní obsahové analýzy** (viz kapitola 3.8) bylo třeba vymezit základní soubor. V tomto případě to byly záznamy z deseti interview s řediteli/ředitelkami škol. Významovými jednotkami textu byly zaznamenané odpovědi respondentů. Dále bylo třeba stanovit **analytické kategorie**, které klasifikují významové jednotky. U obsahové analýzy je výhodné přebrat už existující analytické kategorie jiných výzkumů a nekonstruovat vlastní kategorie, neboť se jedná o velice náročnou činnost. Autorka diplomové práce však tuto možnost neměla. Hledala tyto analytické kategorie v jiných výzkumech, ale žádné vhodné nebyly k dispozici. Z toho důvodu si musela vytvořit vlastní analytické kategorie.

Dále bylo třeba tyto analytické kategorie kvantifikovat a frekvence výskytu seřadit do přehledných tabulek a vyjádřit graficky. Nakonec se zjištěné kvantitativní údaje slovně opsaly, vysvětlily a interpretovaly.

Na základě kvantitativní obsahové analýzy byla tedy kvalita práce u jednotlivého ředitele ohodnocena počtem bodů a zjišťována korelace úrovně kvality práce ředitele se vzdělávacími výsledky NIQES 2013 žáků jeho školy.

V této fázi je třeba také upozornit, že užití korelačního koeficientu je vhodnější u větších výzkumných vzorků. V tomto případě šlo o explorativní použití korelační analýzy.

3.7 Nekvantitativní obsahová analýza výzkumných zjištění

V předchozí teoretické části práce byly uvedeny oblasti práce ředitelů, které mají vliv na vzdělávací výsledky žáků se změřenou silou efektu této oblasti (viz kapitola 2.3.2).

Na základě těchto informací byly sestaveny otázky pro hloubkový rozhovor s řediteli škol, v němž je každá z těchto oblastí podchycená.

Jedná se o následující oblasti (dimenze):

- **Stanovení cílů a očekávání, síla efektu 0,42**
- **Zajišťování strategických zdrojů, síla efektu 0,31**
- **Plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů, síla efektu 0,42**
- **Podpora a spolupráce v dalším vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků, síla efektu 0,84**
- **Zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí, síla efektu 0,27**

Pro každou dimenzi bylo stanoveno pět otázek, jejichž účelem bylo zjistit, jak v českých podmínkách ředitelé škol v této oblasti pracují. Podklady pro strukturované interview jsou uvedeny v příloze.

Jak již bylo výše popsáno, došlo tedy k setkání se čtyřmi řediteli a šesti ředitelkami plně organizovaných škol ve Středočeském kraji (okres Praha- východ, Mladá Boleslav, Mělník, Praha-západ, Nymburk), jehož cílem byla realizace strukturovaného hloubkového rozhovoru na téma: „Vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků“. Tito ředitelé/ředitelky byly nejméně pátým rokem ve funkci na dané škole.

Délka rozhovoru trvala od 1,5 hodiny do 3 hodin. Průměrná délka rozhovoru činila okolo dvou hodin. K setkání výzkumnice s ředitelem/ředitelkou docházelo na jejich školách v ředitelně školy. Po ověření a zjištění úvodních informací (název školy, počet zaměstnanců školy, počet let ve funkci ředitele, kontaktní údaje) následoval rozhovor ředitele/ředitelky s výzkumníci. Výzkumnice v úvodu vysvětlila důvody a účel interview a jednotlivých otázek. Poté přednesla respondentovi otázku, na níž ředitel odpověděl, přičemž si výzkumnice dělala poznámky do záznamového archu (příloha č. 1).

Nyní následuje analýza první oblasti:

I. Stanovení cílů a očekávání, síla efektu 0,42

Otázky k této dimenzi:

1. Provádíte ve spolupráci s pedagogy, zřizovatelem, školskou radou a dalšími partnery školy SWOT analýzu?
2. Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?
3. Zpracováváte koncepci a plány školy (roční, měsíční), vyhodnocujete a aktualizujete je?
4. Informujete pedagogický sbor a partnery školy o vzdělávacích výsledcích a úspěších školy a vyhodnocujete dosahování cílů a očekávání?
5. Jakou měrou jsou Vaši zaměstnanci angažovaní na stanovených cílech a očekáváních?

Analýza 1. dimenze:

1. Provádíte ve spolupráci s pedagogy, zřizovatelem, školskou radou a dalšími partnery školy SWOT analýzu?

Osm z deseti ředitelů uvedlo, že SWOT analýzu na škole dělají, ale v různé kvalitě a v různých časových intervalech. Dvě ředitelky přiznaly, že SWOT analýzu školy nikdy na škole nedělaly.

Z osmi ředitelů/ředitelek pouze jeden uvedl přesný postup, jak SWOT analýzu provádí:

„Ano dělali jsme poslední SWOT analýzu při zpracovávání koncepce školy v roce 2011. Byly určeny řešitelské týmy – předmětové komise a metodické sdružení a poté jsme dohromady provedli celkovou SWOT analýzu za školu. Dále jsem ji konzultoval se školskou radou a zřizovatelem a poté jsme měli konečnou verzi SWOT analýzy, která byla podkladem ke zpracování koncepce školy“.

Pět ředitelů uvádělo, že SWOT analýzu dělali ve spolupráci s pedagogy školy, bez účasti školské rady a zřizovatele, pouze při nástupu do funkce.

Jedna ředitelka uvedla, že SWOT analýzu dělají s pedagogy, rodiči a dětmi ve třídách a vyhodnocuje ji zástupkyně ředitelky.

A další ředitelka uvedla, že SWOT analýzu dělá jednou za pět let s pedagogy, školskou radou a žákovským parlamentem.

2. Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?

Čtyři z deseti ředitelů vizi školy nestanovili.

Pět ředitelů/ředitelky řeklo, že vizi stanovují s pedagogy školy, ale nedokázali ji reprodukovat.

Pouze jeden ředitel dovedl z paměti hned formulovat vizi své školy: „Poskytnout základy všem v přátelském a bezpečném prostředí.“

Žádný z deseti ředitelů nestanovuje misi školy. Ve většině případů ředitelé nevěděli, co mise školy je.

3. Zpracováváte koncepci a plány školy (roční, měsíční), vyhodnocujete a aktualizujete je?

Jeden ředitel školy koncepci školy neměl, ostatních devět ji mělo a pravidelně ji hodnotili a aktualizovali.

Plány školy roční a měsíční měli zpracovány všichni respondenti a vyhodnocovali je.

Jeden ředitel měl zpracovanou koncepci školy a plány pravidelně vyhodnocoval a dle aktuální potřeby aktualizoval.

4. Informujete pedagogický sbor a partnery školy o vzdělávacích výsledcích a úspěších školy a vyhodnocujete dosahování vzdělávacích cílů a očekávání?

Všichni ředitelé uvedli, že informují pedagogický sbor o vzdělávacích výsledcích a úspěších školy na pedagogických radách, ve výročních zprávách a na webových stránkách školy.

Jedna paní ředitelka upřímně řekla: „Na web ale dávám jen, co se mi hodí, chápete, že?“

Čtyři z deseti ředitelů kromě toho informují pravidelně a zevrubně zřizovatele a školskou radu. Jedna ředitelka i uvedla, že, „...z výsledků testování zpracovávám grafy a prezentuji je na schůzkách se zřizovatelem.“

5. Jakou měrou jsou Vaši zaměstnanci angažovaní na stanovených cílech a očekáváních?

Pět z deseti ředitelů/ředitelek se vyjádřilo, že jejich zaměstnanci jsou zainteresováni na stanovených cílech a očekáváních.

Vyjadřovali se například takto: „Je to pro nás alfa a omega našeho fungování. Partnerský vztah je na všech úrovních. Děláme například pravidelné schůzky na sjednocování kritérií a jednání se žáky.“

„Ano. Směřujeme společně.“

Nebo: „Mají to v sobě. Děláme to dohromady.“

Druhá polovina respondentů se k této otázce vyjadřovala spíše negativně. Například: „Je to čím dál tím horší. Hodně lidí má další zaměstnání, takže se o tyto věci moc nezajímají.“

Další ředitel uvedl: „Moji lidé jsou na stanovených cílech zainteresováni pouze finančně“.

Nebo: „Vedení školy je na těchto věcech zainteresované, ale pedagogové ne. Jsou to pro ně pouze papíry, oni žijí výukou.“

Jiný ředitel školy uvedl: „Že by tím žili, to asi ne. Jak kdo. Jsou tady tahouni a jsou lidi, kteří odučí a jdou domů.“

II. Zajišťování strategických zdrojů, síla efektu 0,31

Otázky k této dimenzi:

1. Jsou finanční zdroje, kterými škola celkově disponuje přiměřené jejímu efektivnímu provozu?
2. Jak se Vám daří zajišťovat finanční prostředky na hmotnou stimulaci pedagogů? Máte možnost platově diferencovat pedagogy dle jejich výkonů?
3. Na kolik % máte vybavenou školu interaktivní technikou (proti Vámi požadovanému stavu)?
4. Na kolik % (proti Vámi požadovanému stavu) máte školu vybavenou učebnicemi, pomůckami, výukovými programy, materiálem?
5. Jak provádíte výběr zaměstnanců?

Analýza II. dimenze:

1. Jsou finanční zdroje, kterými škola celkově disponuje přiměřené jejímu efektivnímu provozu?

Sedm z deseti ředitelů odpovídalo, že jsou spokojeni. Někteří však rozlišovali finanční prostředky na provoz a na platy. Tito ředitelé/ředitelky vyjadřovali spokojenost se zajištěním finančních prostředků na provoz od zřizovatele, ale zároveň uváděli, že mzdové prostředky jim stačí, ale tato oblast je systémově podhodnocena. Představovali by si pro své zaměstnance celkově vyšší platy.

Jedna paní ředitelka přímo uvedla: „Na provoz jsou peníze dostačující, můžeme si dovolit, co potřebujeme. Obecní úřad je k nám vstřícný. Vždy jsme se dohodli. Jinak je to s penězi na platy, práce učitele není ohodnocená. Je to Popelka. Viděla bych pro učitele plat, tak 30 000 Kč čistého. To by bylo ideální.“

Pouze dva ředitelé/ředitelky uváděli, že jsou spokojeni, jak s provozními prostředky, tak s prostředky na platy. Paní ředitelka přímo řekla: „Ano. Jsem spokojená v obou případech.“

Naproti tomu tři ředitelé/ředitelky vyjadřovali s finančními prostředky značnou nespokojenost. „Zdroje jsou nedostatečné. Provozní prostředky jsou na hraně, musíme hodně šetřit, rezervy jsou vyčerpané.“ Další uvedla: „S penězi na provoz jsem hrozně nespokojená. Nespokojená jsem také se mzdovým oceněním, s financemi na platy. Je to celostátně podhodnocené.“

Podobně se vyjádřil i další ředitel: „U mzdových prostředků mi vadí nízké ohodnocení správních zaměstnanců, ONIV jsou palčivým problémem a provozních prostředků máme stále málo. Máme problémy, jak vymalovat školu.“

2. Jak se Vám daří zajišťovat finanční prostředky na hmotnou stimulaci pedagogů? Máte možnost platově diferencovat pedagogy dle jejich výkonů?

Většina respondentů odpovídala, že mají možnost platově diferencovat pedagogy, ale všeobecně by si pro ně představovali jinou úroveň platů.

Jeden ředitel školy uvádí: „Částečně mám možnost platové diferenciaci. Osobní máme od 0 do 3.500 Kč, ale měly by být platy úplně jiné. Odměny dávám lidem až na konci roku. Podle toho, jak se to vyvine.“

Další ředitelka školy řekla: „Díky nastavení regionálního školství to není dobré v čase. Loni peníze byly, předtím ne. Není to koncepční. Byla by potřeba posíla zejména v oblasti

školských poradenských služeb. Nejsou peníze na asistenty pedagoga a na speciálního pedagoga.“

Jiná ředitelka odpověděla: „Snažíme se šetřit, abych mohla dát nenárokovou složku. Jinak by nebyli motivovaní. Mají osobní i odměny. Učitelé si nemohou naříkat. Na konci roku měli odměny 10 000 Kč v průměru. Mají stanovená kritéria pro odměny a osobní ohodnocení. Ale přesto je to špatně ohodnocené.“

Další výrok zněl: „Relativně ano. Na druhou stranu jsou učitelé špatně placeni, ale máme plné třídy, takže máme peníze na diferenciaci.“

Pouze dva ředitelé/ředitelky byli plně spokojeni s úrovní platové diferenciaci svých zaměstnanců. Tito ředitelé poskytovali svým zaměstnancům kromě osobního ohodnocení a odměn i cílové odměny.

3. Na kolik % máte vybavenou školu interaktivní technikou (proti Vámi požadovanému stavu)?

V této otázce byly zaznamenány značné rozdíly.

Polovina respondentů uvedla, že mají školu vybavenou na 100 %. Jeden z nich například říkal: „Stoprocentně u interaktivních tabulí (Smart Board), jsou v každé třídě. Kromě toho máme deset vizualizérů a dvě sady hlasovacích zařízení. Dvě počítačové učebny. Materiální zázemí máme nadstandardní.“

Dále tito spokojení ředitelé/ředitelky hodnotí kladně projekt „EU peníze školám“, díky němu si v této oblasti velice pomohli.

Další čtyři ředitelé/ředitelky odpověděli, že mají školu vybavenou interaktivní technikou mezi 50 – 60 %.

Pouze v jedné z navštívených škol bylo výše uvedené vybavení nedostatečné.

4. Na kolik % (proti příkladnému stavu) máte školu vybavenou učebnicemi, pomůckami, výukovými programy, materiálem?

Pět ředitelů/ředitelky se vyjádřilo, že jsou vybaveni na 100 % a jsou schopni reagovat i na speciální požadavky. K této otázce zaznívaly výroky následujícího typu: „Jsme plně vybaveni. Když učitel něco chce, tak se to pořídí.“

Dvě ředitelky uvedly, že jsou vybaveni na 70 -80 %.

Jedna paní ředitelka řekla: „Snažím se najít finanční zdroje na to, co učitelé skutečně potřebují. Ale například Montessory pomůcky jsou pěkné, ale jsou drahé. Chtěli bychom je mít v každé třídě. Učitelé se snaží přesvědčit rodiče, aby je zafinancovali.“ V této škole řadu pomůcek a vybavení spolufinancovali rodiče.

Ve třech případech dotazování spokojení nebyli. Vyjadřovali se, že nemají finanční prostředky zejména na nákup nových učebnic.

5. Jak provádíte výběr zaměstnanců?

Většina respondentů uváděla klasický postup výběru zaměstnanců. To znamená: studium životopisu a dalších personálních materiálů a pohovor s uchazečem (většinou se zúčastňuje i zástupce ředitele).

Sedm ředitelů/ředitelky ve fázi výběru zaměstnance používá i metodu „ukázkové hodiny“. Nechá tedy uchazeče „odučit“ jednu nebo dvě vyučovací hodiny na vlastní škole.

Jedna paní ředitelka uvedla: „No potom už sem ani jít nechtějí, když zjistí, jak je to strašný“. (Tím „strašným“ mínila chování žáků ve vyšších ročnících.)

Všeobecně však ředitelé, kteří tuto metodu běžně používají, si ji velice pochvalovali. Tři ze zkoumaných respondentů však s touto metodou neměli žádné zkušenosti.

Dva ředitelé uvedli, že mají problém získat vůbec nějaké učitele na školu. To potvrzuje následující výrok: „V určitých oborech jsme rádi, že seženeme vůbec někoho.“ Nebo: „Někdy si nemohu moc vybírat“.

Všichni respondenti zmiňovali, že velice dají na doporučení a reference.

K této otázce zazněly následující výroky:

„Zjišťuji reference a doporučení, důležitý je pohovor a pak ukázková hodina. Případně se dojedou podívat do školy, kde učili předtím, a hraje roli, jaké předloží portfolio.“

Nebo: „Dám na to, zda má dotyčný vztah ke škole. Potom je větší angažovanost. Děláme se zástupkyní dvou hodinový, standardizovaný, pohovor. Když se mi něco nezdá, tak si nechám předvést dvě hodiny.“

Jeden pan ředitel uvedl, že „...vybírám zaměstnance citem, nebo je to možná už pracovní zkušenost.“ Ještě jedna ředitelka uvedla, že při výběru dá hodně na svou intuici.

Na sondážní otázku, (Na kolik % se Vám podaří vybrat zaměstnance, který po zapracování splňuje všechny požadavky pracovního místa?), se většina ředitelů vyjadřovala, že tak na 70 – 80 %.

Respondentka uvádí: „I po tolika letech ve funkci se taky někdy seknu. Teď se mi to stalo s hospodářkou školy a je to velký malér.“

Pouze jedna ředitelka školy uvádí, že je s výběrem zaměstnanců spokojena na 95 %. Řekla: „Sbor mám podle svých představ. Jsou to fajn lidi, mladý, dynamický. Scházíme se, kytary, grilujeme, máme sportovní utkání. Teď si to užíváme“. (Tato paní ředitelka je 12. rok ve funkci.)

III. Plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů, síla efektu 0,42

Otázky k této dimenzi:

1. Podporujete kolegiální diskuse o výuce a jejím vlivu na studijní výsledky? Jak?
2. Poskytujete aktivní dohled na školní vzdělávací program a koordinujete školní vzdělávací program?
3. Jak často a jak sledujete výuku (hospitujete) u jednotlivého učitele a jak poskytujete učitelům zpětnou vazbu, která je učiteli považována za užitečnou?
4. Jak zajišťujete systematický dohled nad pokroky žáků (testování, zadávání ředitelských prověrek atd.) a používáte výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu?
5. Kontrolujete a vyhodnocujete efektivnost a hygienu rozvrhu a vyhodnocujete využívání tematických a časových plánů?

Analýza III. dimenze:

1. Podporujete kolegiální diskuse o výuce a jejím vlivu na studijní výsledky? Jak?

Na tuto otázku byli odpovědi velice různé:

Například: „Učitelé jsou vedeni, aby přenášely poznatky na ostatní. Je možný i vstup na pedagogické radě. Dostávají tam prostor pro sdílení informací.“ Nebo: „Určitě ano. Fungují dobře metodická sdružení a předmětové komise. Dvakrát ročně děláme setkání I. a II. stupně z důvodu návaznosti. I pedagogické rady jsou dost živé.“

Dále: „Kolegové neustále diskutují. Jde o neformální spolupráci. Museli jsme ale tomu dát řád, vyžadují zápisy z jednání předmětových skupin.“

Nebo: „Na pedagogické radě se to někdy zvrhne, dávají skupinové návrhy, ale na pedagogické radě se to nedá uřídit. Na tohle jsem šovinista. Ženský jsou hrozný, na prvním stupni to jsou štěkný.“

Další odpověď: „Ano, ale moc se mi to nedaří.“

A závěrem: „Diskutuje se o tom ve sborovně. Vše se tam propere. Anebo při dozoru.“

Osm z deseti ředitelů/ředitelky se vyjádřilo, že diskuse podporují a celkem se jim to daří. Ve dvou případech se podpora kolegiálních diskusí o výuce ředitelům nedaří.

2. Poskytujete aktivní dohled na školní vzdělávací program a koordinujete školní vzdělávací program?

Odpovědi respondentů: „Rozhodně. Furt.“ Dále: „Určitě. Vždy v průběhu školního roku.“

Nebo: „Kontroluji provázanost mezi tematickými plány, ŠVP a zápisy v třídních knihách.“

Další zajímavé vyjádření: „Ano. Jsem přímo koordinátorkou ŠVP a každoročně vyhodnocujeme plány. Dvakrát ročně kontroluji výstupy a přehodnocujeme je. Nejsem ale pro ŠVP, že se zavedl. Veškerý systém českého školství je zbouraný.“ (Paní ředitelka byla velice naštvaná a používala i velice vulgární slova na adresu tvůrců Rámcových vzdělávacích programů: „ať jdou do...“ atd.)

Celkově lze konstatovat, že všichni respondenti se vyjádřili, že poskytují aktivní dohled a koordinují školní vzdělávací program.

3. Jak často a jak sledujete výuku (hospitujete) u jednotlivého učitele a jak poskytujete učitelům zpětnou vazbu, která je učiteli považována za užitečnou?

Tato otázka však vyvolala kontroverzní odpovědi.

Zde jsou ilustrativní případy:

„Hospituji jen při projektových dnech. Nenávidím to. Když už na tu hospitaci jdu, tak už je to velký problém. Moje zástupkyně hospituje jednou ročně u každého. Jinak hospitují uvádějící učitelky.“

Nebo: „Hospituji podle potřeby. I zástupkyně hospituje podle potřeby. Žádný plán hospitací nemáme.“

Dále: „Hospituji dvakrát ročně u každého učitele, pokud však není kolizní situace. Mám hospitační dotazník a hospituji v listopadu a pak na jaře. Dělán s nimi po hospitační pohovor. Myslím si, že je přitom nejdůležitější chovat se jako člověk.“

Další paní ředitelka se vyjádřila takto: „Mám plán hospitací. Hodně hospituji u nových učitelů. Zástupkyně hospituje více. Za pololetí mám tak dvanáct hospitací. Někdy víc někdy míň. Pokud se vyskytne nějaký problém u učitele, tak hospituji operativně.“

A pan ředitel takto: „Já hospituji 1 - 2 krát ročně. Dělán komplexní hospitaci nebo pouze orientační, potom s nimi dělám rozbor. Učitelé jsou na to zvyklí, problém s tím nikdo nemá. Musí také chodit na vzájemné hospitage, dělají krátký zápis z hodiny, zapíší to do Bakaláře, já si to potom vyjedu a je to podklad k odměnám.“

U sedmi respondentů je hospitační činnost plánovaná a řízená. U tří ředitelů/ředitelk je hospitační činnost neplánovaná a spíše nárazová při vzniku nějakého problému, který si hospitaci vyžaduje.

Zpětnou vazbu všichni respondenti poskytují v po hospitačním rozhovoru.

4. Jak zajišťujete systematický dohled nad pokroky žáků (testování, zadávání ředitelských prověrek atd.) a používáte výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu?

V otázce testování NIQUES byly ve dvou případech zaznamenány názory zcela proti tomuto testování: „Nejsem absolutně pro celoplošné testování. Tady jsme na vesnici, děti jsou slabé. Jaký máme materiál, s tím pracujeme. Jestli s těmito dětmi dosahujeme těchto výsledků, je to maximum. Porovnávání škol je totální nesmysl. Hodnotím vývoj dětí, proto máme srovnávací prověrky. Pracovali jsme s výsledky testování a snažili jsme se to napravit, ale nemůžu tyhle vesnické děti porovnávat s městskými.“

Další názor vyjadřující nesouhlas s testováním: „Jsem odpůrcem celoplošného testování. Důležitá je přidaná hodnota.“

Jeden pan ředitel se upřímně vyjádřil: „Dělali jsme testování NIQUES, ale musím se přiznat, že s výsledky neumíme pracovat. Nevím, co s tím dělat. Chybí tady podpora od ČŠI, měli by nám říct, co dělat, abychom se zlepšili.“

Na základě pozorování, jak ředitelé reagovali, když byli požádáni, aby výsledky NIQUES předložili, bylo zjištěno, že podobný problém má většina zkoumaných ředitelů/ředitelk. Většinou totiž ani nevěděli, kde výsledky mají nebo je neuměli vyhledat na internetu.

Výsledky dodávali výzkumníci až později e-mailem. Bylo zřejmé, že s výsledky tohoto testování příliš nepracují. Udělali tedy testování, které po nich ČŠI požadovala, ale většinou nevyužili této příležitosti, aby je použili k rozvoji studijních výsledků svých žáků.

Výjimkou byl jeden pan ředitel, který měl výsledky podrobně zanalyzované, a se svým pedagogickým sborem pracovali na zlepšení těch vzdělávacích výsledků, v nichž nebyli úspěšní.

Ještě jedna paní ředitelka hodnotila pozitivně testování NIQES: „Byli jsme rádi, že jsme měli NIQES. Děti to bavilo, nebyl žádný problém. Líbilo se mi to. Bylo to zadarmo.“

Nikdo ze zkoumaných respondentů nesděloval, že by měli kvůli tomuto testování problémy s rodiči svých žáků.

Kromě výše uvedeného testování ředitelé uváděli, že používají SCIO testy a KALIBRO testy. Opět pouze jeden ředitel ze zkoumaných respondentů používal na své škole kromě testování NIQES, SCIO a KALIBRO další typ testování žáků. Jednalo se Diagnostiku stavu znalostí a dovedností žáků se zaměřením na jejich rozvoj od Společnosti pro kvalitu školy.

Osm respondentů sdělilo, že používají srovnávací písemky pro jednotlivé ročníky. Dva respondenti řekli, že žádné srovnávací ani ředitelské písemky nepoužívají.

Na otázku zda používají výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu, odpověděli kladně pouze tři respondenti. Ostatní se vztahem výsledků testování žáků se školním vzdělávacím programem příliš nezabývají.

5. Kontrolujete a vyhodnocujete efektivnost a hygienu rozvrhu?

Devět ze zkoumaných ředitelů uvedlo, že se snaží dodržovat hygienu a efektivitu rozvrhu. Pouze jedna ředitelka přímo řekla: „Mám nehygienický rozvrh. Mám dvě tělocvičny, které využívají čtyři školy a pracují u mě učitelé z jiných škol, například angličtináři nebo hudebníci. Pak jde hygiena rozvrhu do...“

IV. Podpora a spolupráce v dalším vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků, síla efektu 0,84

Otázky k této dimenzi:

1. Jak jsou zpracovávány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (obsahují priority školy a stanovují vzdělávací potřeby školy)? Sondážní otázky: Dokážete zajistit

dostatek finančních prostředků na další vzdělávání pedagogů? Podporujete celoživotní učení?

2. Iniciujete a organizujete systematické vzdělávání celého pedagogického sboru? (Organizace vzdělávacích akcí na škole, hromadné vzdělávací akce). Sondážní otázky: Funguje Vaše škola jako učící se organizace? Zapojujete do práce ve škole externí poradce a mentory?

3. Motivujete učitele k předávání informací a sdílení výsledků dobré praxe? Motivujete učitele k vzájemným hospitacím jako prostředku k jejich dalšímu rozvoji?

4. Jaká je kvalifikovanost Vašeho pedagogického sboru? Uveďte v %.

5. Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnutí výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáváních?

Analýza IV. dimenze:

1. Jak jsou zpracovávány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (obsahují priority školy a stanovují vzdělávací potřeby školy)? Dokážete zajistit dostatek finančních prostředků na další vzdělávání pedagogů? Podporujete celoživotní učení?

Všichni respondenti měli zpracovaný plán DVPP i s určenými prioritami a vzdělávacími potřebami školy (například: jazykové vzdělávání, ICT, práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, komunikace, prevence sociálně-patologických jevů).

Tři z deseti respondentů si stěžovali na finanční prostředky na vzdělávání. Například: „Dostatek finančních prostředků na vzdělávání není, je to bolestivé“. Nebo: „Mám velký pedagogický sbor a málo financí.“ Nebo: „Musel jsem limitovat akce na jazykové vzdělávání. Nejsou na to peníze.“

Většina respondentů uvádí, že problém s financováním DVPP nemají.

Jedna paní ředitelka uvedla: „DVPP je pro mě prioritou, důsledně trvám na tom, aby klíčové pedagogické dovednosti absolvovali všichni. Je to jasná priorita, peníze na to nějak vždycky seženu“. Další paní ředitelka řekla: „Na pololetí má každý 1 000,- Kč na vzdělávání. U začínajícího je to i víc“. Nebo: „Kdo si vybere nějaké vzdělávání, tak jede. Nikomu nic nezakazují.“

Všichni uvedli, že podporují celoživotní učení.

2. Iniciujete a organizujete systematické vzdělávání celého pedagogického sboru? (Organizace vzdělávacích akcí na škole, hromadné vzdělávací akce). Funguje Vaše škola jako učící se organizace? Zapojujete do práce ve škole externí poradce a mentory?

Všichni respondenti sdělili, že organizují vzdělávání celého pedagogického sboru (například: hodnocení vzdělávání, videotrénink, minimalizace šikany, zlepšování kvality vzdělávání, práce s interaktivní tabulí). Většinou na to využívají dny ředitelského volna a preferují výjezdní vzdělávání, mimo budovu školy.

Tři ředitelé mají i v těchto případech problémy s financováním: „Jezdili jsme, ale už dva roky jsme nikde nebyli, je to drahé. Dříve jsme to financovali z různých grantů. Teď nic takového nemáme.“

Jiná paní ředitelka má kromě problémů s financováním také další problém: „U hromadných vzdělávacích akcí je navíc problém i s prostorem, kde tolik lidí najednou školit.“

Ve většině případů respondenti uváděli, že škola funguje jako učící se organizace, pedagogové si předávají informace a poznatky. Po absolvovaném semináři musejí učitelé na třech školách zpracovávat záznamy o semináři. Nové poznatky a zkušenosti sdílejí na pedagogických radách, na schůzích metodického sdružení a předmětových komisí nebo při neformálních jednání ve sborovně či kabinetech a na učitelském serveru.

Pouze jeden ředitel uvedl, že se sdílením informací na jeho škole jsou jisté problémy: „Jsou kolegové, kterým to nevadí a sdílejí své znalosti a jsou kolegyně, které nejsou ochotny předat nic. Říkají, že si chrání své know-how. Velice mi to vadí, ale nedovedu s tím nic dělat. Žádné metody na to nefungují.“

Osm z deseti dotazovaných nezapojuje do práce ve škole externí poradce či mentory.

V jednom případě paní ředitelka přišla se zajímavým nápadem. Uzavírá dohody na provedení práce s bývalými učiteli, kteří jsou již v důchodu, ale byli výborní v určitých vzdělávacích oblastech, na provádění mentoringu. Pomáhají pak začínajícím učitelům, nebo učitelům, kteří mají ve svých předmětech nějaké problémy s předáváním učiva.

Druhý pan ředitel, který přiznal působení externích poradců a mentorů, je zval do školy na provádění supervizí školy nebo jako externí poradce za účelem zvyšování kvality výuky.

3. Motivujete učitele k předávání informací a sdílení výsledků dobré praxe? Motivujete učitele k vzájemným hospitacím jako prostředku k jejich dalšímu rozvoji?

Čtyři z deseti ředitelů/ředitelky uvedlo, že motivuje své pedagogy k předávání informací a sdílení výsledků dobré praxe do té míry, že pedagogové školy si vzájemně hospitují a nemají s tím problémy. V jednom z těchto případů jsou pedagogové za tuto činnost i finančně ohodnoceni.

V další skupině byli tři respondenti, kteří své pedagogy motivovali k vzájemným hospitacím, ale úspěšní byli pouze v případě vztahu uvádějící učitel a začínající učitel. Jinak vzájemné hospitace neprobíhaly. I v tom případě na jedné škole byli učitelé na vzájemných hospitacích finančně zainteresováni.

Na třech školách byli dotazováni v motivaci ke vzájemným hospitacím zcela neúspěšní.

Jeden pan ředitel se vyjadřoval takto: „Motivuji je, ale moc se mi to nedaří. Jsou lidi, kteří nic nesdělují. Někteří jsou uštvaní, stále se někam honí. Mají většinou další zaměstnání, tak nic navíc dělat nechtějí, natož vzájemné hospitace. Nefungovalo to ani, když za každou hospitaci dostávali finanční odměnu.“

Další paní ředitelka řekla: „Prosím je, aby chodili, ale moc se jim nechce.“

A jedna paní ředitelka dokonce uvádí: „Ke sdílení informací je ideální kabinet nebo neformálně odpoledne na zahrádkách nebo cukrárnách. Tam proberou všechno. Vzájemné hospitace je moc nelákají.“

4. Jaká je kvalifikovanost Vašeho pedagogického sboru? Uveďte v %.

Dvě paní ředitelky přiznaly, že mají kvalifikovanost sboru kolem 60 %.

Čtyři respondenti uvedli kolem 70 - 75 %.

Dva respondenti mají kvalifikovaný sbor okolo 90 %.

A dva ředitelé mají na I. stupni stoprocentní kvalifikovanost a na druhém stupni kolem 80 %.

5. Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnutí výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáních?

Všichni účastníci výzkumu se shodli, že poskytují pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnutí výuky. Nejčastěji při pohovorech, ale i když je učitelé požádají o radu, nebo když vědí, že radu potřebují.

Tři z deseti ředitelů/ředitelky uvádějí, že jim kolegové byli i na hospitaci. U ostatních respondentů jejich učitelé na hospitaci nebyli.

Všichni zúčastnění hovořili o tom, že organizují pro svůj pedagogický sbor neformální setkání. Jde například o společné večere, posezení, výlety, návštěvy divadla. Na těchto setkáních také přichází na řadu debaty o práci ve škole a žácích.

Jen jedna paní ředitelka výše uvedené odmítla: „Při neformálních setkáních nepracujeme, tam se veselíme.“

V. Zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí, síla efektu 0,27

Otázky k této dimenzi:

1. Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Jak řešíte výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?
2. Jakým způsobem chráníte pedagogy před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů?
3. Jaký máte ve škole zavedený informační systém? Jaké používáte moduly?
4. Jakým způsobem se snažíte zajišťovat správné klima ve škole?
5. Jakým způsobem provádíte kontrolní činnost ve škole? Máte zpracovány plány kontrolní činnosti a vyhodnocujete je?

Analýza V. dimenze:

1. Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Sondážní otázky: Jak řešíte výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?

Všichni ředitelé uvádějí, že zásadní problémy s kázní nemají, neboť mají vytvořené účinné struktury pro řešení kázeňských problémů. Jedná se především o práci třídních učitelů, výchovných poradců, metodiků prevence, výchovných komisí, ředitelů, psychologů a speciálních pedagogů se žáky a jejich rodiči. V konečné fázi dochází ke spolupráci s Odborem sociálně právní ochrany dětí a policií.

Každá škola má tento systém řešení kázeňských problémů trochu odlišný, ale v zásadě se jedná o skupinovou spolupráci učitelů, ředitele a výchovných orgánů školy na řešení výchovných problémů.

Jen v jednom případě měla paní ředitelka velmi specifický způsob jednání a řešení kázeňských problémů: „Takové dítě u nás většinou velmi rychle skončí. Buď jde na jinou školu, nebo do ústavu. Mám velmi dobrou spolupráci se sociálkou, ve vedení je brácha mojí

kamarádky. Problémy se musí řešit. Sankcionizují rodiče. Vše hned hlásím sociálce, policii, vyžadují spolupráci s rodiči. Mám tady na ně nachystané zákony, všechny si před sebe rozložím a pozvu k tomu lidi z vedení školy, abychom měli jasnou převahu. Potom se rodiče hlavně bojí, aby se nedostali do ředitelny. Funguju tady jako strašák.“

Opačný postup uvádí jiná paní ředitelka: „Vše řešíme na partnerském vztahu. Máme tady výchovnou poradkyni, která se v tom stále vzdělává. Máme i psychologa. Máme nastavený systém řešení výchovných problémů. Výchovná komise pracuje s rodiči i žákem. Děláme i tripartitní třídní schůzky. Problémy řešíme okamžitě. Nic nezametáme pod koberec. Odlišujeme různé stupně kázeňských problémů. Snažíme se vytvořit celý systém školského poradenství. Chybí nám však k tomu speciální pedagog a kvalitní asistenti pedagoga. Na to nám nestačí finance.“

V jedné škole působili společně výchovná komise, školní psycholog i speciální pedagog (kterého měli v rámci projektu) a pan ředitel si tuto spolupráci velice pochvaloval.

Zajímavým způsobem řešil výchovné problémy jeden pan ředitel, když ve škole zřídil tzv. „pohotovost“. Vedle ředitelny měl místnost, která sloužila zároveň jako pedagogická knihovna a v té byl po dobu vyučování stále přítomen jeden pedagog. Když v nějaké vyučovací hodině nastaly vážnější problémy se žákem, tak ho učitel přivedl do této místnosti a individuálně se žákovi věnoval pedagog, který měl právě „pohotovost“. Žák musel pod dohledem zpracovat zadané úkoly a ve třídě byl větší klid pro výuku. Ředitel školy měl tento postup popsán ve školním řádě a tvrdil, že s tím Česká školní inspekce neměla žádné problémy a je to přijímáno i rodiči. Ředitel dále uváděl, že na škole působí i psycholog a výchovná komise a to vše přispělo k výraznému zlepšení v této oblasti.

Chytrým způsobem řešila kázeňské problémy i jedna paní ředitelka, která měla v ředitelně zavedený sešit kázeňských přestupků. Když učitel přivedl žáka, který významně vyrušoval při vyučování nebo měl vážné kázeňské problémy, do ředitelny, musel žák vše, co provedl pod dohledem ředitelky školy zapsat do sešitu a dále napsat, co udělá proto, aby danou záležitost napravil. V závěru se musel zavázat, že již takové věci nebude provádět a podepsat se.

Tento „sešit“ velice fungoval, neboť žáci, kteří se tam museli už někdy zapisovat, nechtěli tuto situaci opakovat a tak se snažili být na příště hodní. Paní ředitelka tyto sešity schovávala a po letech se, se žáky, kteří do něj někdy zapisovali, společně při čtení zasmáli.

2. Jakým způsobem chráníte pedagogy před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů?

V této otázce byly odpovědi ředitelů/ředitelky výrazně odlišné.

Dvě paní ředitelky zásadně nedovolovaly učitelům, aby při problémech, jednali s rodiči sami.

„Nesmí s problémovým rodičem jednat sami. S některým jednám zásadně sama, když je to nějaký magor. Mám směrnici pro jednání s rodiči. E-mailem smí učitelé komunikovat s rodiči jen o úkolech a domlout si schůzky.“

A: „ Jestliže má učitel strach z nějakého rodiče, jsem u toho. Vše řeší pře ze mě. Nenechávám to na učitelích. Není to na nich.“

Na druhé straně dva respondenti nechávali jednání s rodiči většinou na učitelích.

Tento pan ředitel říkal: „Před rodiči je asi nikdo neuchrání.“ A paní ředitelka uvedla: „Učitelé to zvládají sami.“

Pět respondentů z deseti mělo podobný postup při ochraně pedagogů před rodiči. Poskytovali pedagogům svou osobní účast při jednáních s rodiči, případně dalších zaměstnanců školy. Tento přístup dokresluje následující vyjádření: „Pokud přijde nabroušený rodič, jednám s ním osobně společně se zástupkyní. Před rodičem podržím učitele a snažím se obhájit pozici učitele i školy. Pokud přijde rodič do školy neplánovaně během vyučování, doporučuji učitelům, aby ho slušným způsobem odmítli a domluvili si s ním schůzku. Aby to neřešili ve spěchu někde na chodbě.“

Nadějně znělo následující vyjádření jedné ředitelky školy: „Moc nemáme tlak. Budujeme cíleně atmosféru důvěry a spolupráce. Vše vysvětluji. Přes Unii rodičů i přes webové stránky. Každého vyslechnu a vše vysvětlím. Používáme kritériální hodnocení. Snažíme se konfliktům předcházet.“

3. Jaký máte ve škole zavedený informační systém? Jaké používáte moduly?

Na všech navštívených školách měli zavedený různým způsobem jakýsi vnitřní a vnější informační systém.

Vnitřní informační systém zahrnoval e-mailovou komunikaci, sdílený disk či intranet, informační systém Bakaláři nebo DM Evidenci sloužící pedagogům pro vedení klasifikace, tisk vysvědčení a vedení školní matriky a v neposlední řadě informační nástěnky a ústní komunikaci.

Pro vnější komunikaci navštívené školy nejčastěji používaly webové stránky, e-mailovou komunikaci nebo osobní kontakt.

Pouze v jedné škole používali informační systém Bakaláři pro vnější komunikaci s rodiči (evidence klasifikace, ke které mají rodiče přímý přístup, řízená komunikace se školou atd.). V ostatních školách toto neměli zavedené. Jeden pan ředitel se k tomu vyjádřil: „Je to příliš náročné. Vyžaduje to velice důsledný přístup ze strany učitelů i rodičů. Proto to nechceme.“

Další pan ředitel se vyjádřil: „Někteří kolegové mají k elektronické komunikaci stále ještě daleko“.

Jedna respondentka prozíravě vybavila celý pedagogický sbor notebooky, aby se pedagogové nemohli vymlouvat, že nemají okamžitý přístup k elektronické komunikaci.

4. Jakým způsobem se snažíte zajišťovat správné klima (prostředí důvěry, mezilidské vztahy atd.) ve škole?

„Otevřenou a efektivní komunikací. Je důležité, aby se lidé nebáli cokoli říci. Mám otevřené dveře pro všechny. Jde o vzájemné obohacování. Používám kooperativní systém řízení.“

Nebo: „Otevřenou komunikací ve všem. To je základ a pozitivní myšlení. Ředitel musí být nad věcí a ostatní problémy nepřenášet do práce. Když mám problém, tak to nesmí odnášet okolí.“

A: „Maximální vstřícností celého vedení.“

To jsou nejpozitivnější odpovědi na tuto otázku.

Na druhou stranu další paní ředitelka uvedla: „Dobré klima v osmi pavilonech? To si snad děláte legraci? Já je vždycky seřvu na tři doby a je to.“

Jedna paní ředitelka řekla: „Setkání, komunikace. Používám hodně svou intuici. Někdy je to však bolavé.“

A poslední ilustrativní příklad: „Problém to není. Vždy se ale někdo najde, kdo není spokojený.“

Ve všech případech se respondenti shodli, že základem správného klimatu na škole je efektivní a otevřená komunikace.

Na jedné z navštívených škol bylo patrné velice pozitivní a zdravé klima. Při prohlídce školy zaměstnanci vstřícně zdravili ředitele a on je. I vztah žáků k řediteli školy byl velice

pozitivní a milý. Na otázku, jak to dělá, odpověděl: „Soustavnou komunikací a musíte mít ty správný lidi.“ Na základě rozhovoru a pozorování bylo zřejmé, že pan ředitel měl ještě něco, o čemž se nezmínil. To něco bylo neobyčejné charisma, kterým působil na své okolí.

A to je věc příliš nedefinovatelná, ale na základě pozorování lze říci, že přesto velice zásadní pro vedení lidí.

5. Jakým způsobem provádíte kontrolní činnost ve škole? Máte zpracovány plány kontrolní činnosti a vyhodnocujete je?

V osmi případech z deseti se respondenti shodli, že mají roční (někde i měsíční) plány kontrol. Všichni tito ředitelé uvedli, že kontrola je pro ně velmi významnou oblastí a pravidelně ji provádějí a vyhodnocují.

Jen dvě respondentky uvedly opačný přístup ke kontrole: „Je to moje největší slabina. Nemám to ráda, protože směřuji ke kooperativnímu stylu řízení.“

Specifický způsob kontrolní činnosti je uveden v následujícím výroku jedné paní ředitelky: „Každý kontroluje všechny. Někdo mi to přijde vždycky napráskat. Vždy se vše dovím.“

Tak i tak lze „kontrolovat“ školu.

3.8 Kvantitativní obsahová analýza odpovědí respondentů

Po nekvantitativní obsahové analýze výzkumných zjištění nyní následuje kvantitativní analýza výzkumných zjištění.

U **kvantitativní obsahové analýzy** bylo třeba vymezit základní soubor. V tomto případě to byly záznamy z deseti interview s řediteli/ředitelkami škol. Významovými jednotkami textu byly zaznamenané odpovědi respondentů. Dále bylo třeba stanovit **analytické kategorie (uvedeny v příloze číslo 2)**, které klasifikují významové jednotky. Tyto analytické kategorie kvantifikovat a frekvence výskytu seřadit do přehledných tabulek a vyjádřit graficky. Nakonec se zjištěné kvantitativní údaje slovně opsaly, vysvětlily a interpretovaly.

Na základě kvantitativní obsahové analýzy byla tedy práce u jednotlivého ředitele ohodnocena počtem bodů a zjišťována korelace úrovně kvality práce ředitele se vzdělávacími výsledky NIQUES 2013 žáků jeho školy. Je třeba však také upozornit, že užití korelačního koeficientu je vhodnější u větších výzkumných vzorků. V tomto případě šlo o explorativní použití korelační analýzy. Obsahová analýza umožňuje objektivní, systematický a kvantitativní popis obsahu textu.

3.8.1 Analýza výsledků jednotlivých respondentů, dimenzí a jejich otázek

Na základě určení analytických kategorií a jejich kvantifikace (příloha číslo 2) byl obsah odpovědí u jednotlivých ředitelů/ředitelek bodově ohodnocen.

Na základě toho vznikla následující tabulka, která uvádí bodové ohodnocení u každého respondenta za jednotlivé dimenze a jejich otázky.

Tabulka 1 Ohodnocení otázek respondentů v jednotlivých dimenzích
(v bodech)

Respondenti	I. dimenze					Celkem I. dim.	II. dimenze					Celkem II. dim.
	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5		otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	
1.	4	2	4	3	2	15	2	3	1	3	4	13
2.	2	1	4	3	4	14	2	4	3	5	4	18
3.	5	3	5	5	3	21	4	4	5	5	4	22
4.	3	3	4	3	4	17	1	3	3	3	3	13
5.	2	0	2	1	2	7	4	3	4	5	3	19
6.	3	0	3	4	4	14	4	3	5	5	4	21
7.	4	3	3	3	4	17	4	3	5	4	4	20
8.	2	3	4	4	4	17	4	3	3	3	3	16
9.	4	0	3	4	2	13	5	4	4	1	4	18
10.	0	2	2	3	4	11	3	3	5	4	3	18
Celkem	29	17	34	33	33	146	33	33	38	38	36	178

pokračování tabulky

Respondenti	III. dimenze					Celkem III. dim.	IV. dimenze					Celkem IV. dim.
	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5		otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	
1.	1	3	1	3	1	9	2	2	3	2	2	11
2.	3	4	2	4	2	15	1	2	2	4	5	14
3.	4	4	5	5	3	21	5	4	3	4	5	21
4.	3	1	3	4	1	12	2	2	4	4	4	16
5.	2	2	3	2	2	11	3	2	1	3	2	11
6.	5	3	4	4	3	19	4	5	3	3	5	20
7.	4	4	4	4	3	19	3	3	4	3	5	18
8.	2	4	4	3	2	15	3	3	1	2	4	13
9.	4	1	4	4	2	15	4	3	5	3	5	20
10.	5	3	2	2	1	13	5	4	3	3	5	20
Celkem	33	29	32	35	20	149	32	30	29	31	42	164

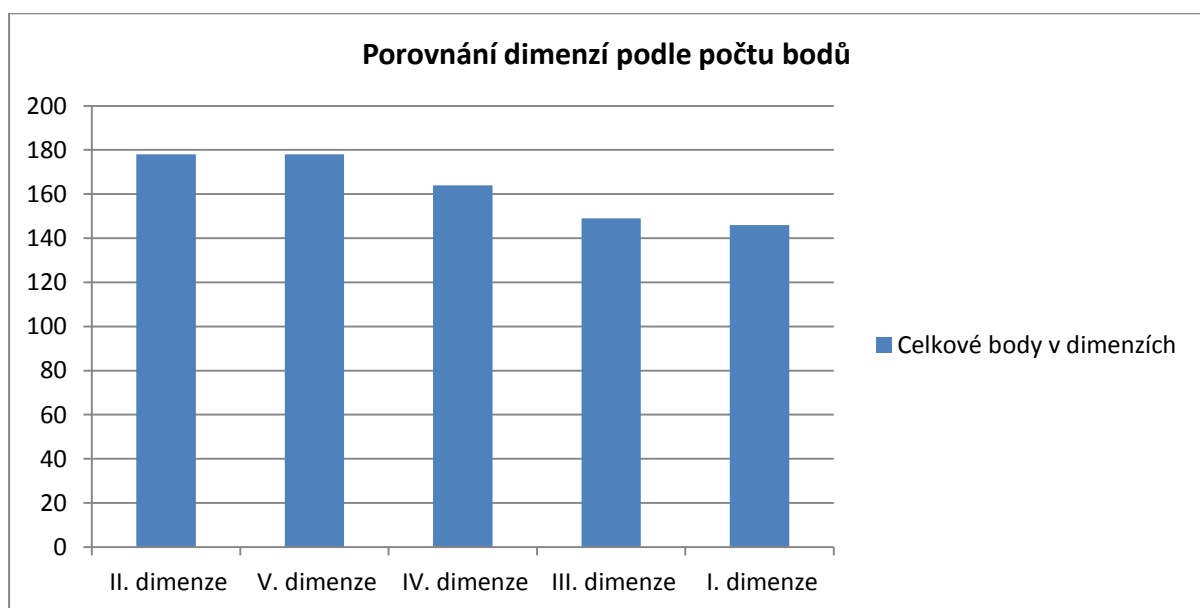
Respondenti	V. dimenze					Celkem V. dim.	Celkové body za I.-V. dim.
	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5		
1.	4	4	3	2	2	15	63
2.	4	0	4	5	4	17	78
3.	4	4	5	3	5	21	106
4.	3	4	3	3	4	17	75
5.	5	4	3	3	4	19	67
6.	5	4	3	5	4	21	95
7.	5	1	2	3	5	16	90
8.	3	2	3	3	4	15	76
9.	4	3	3	3	4	17	83
10.	5	5	5	4	1	20	82
Celkem	42	31	34	34	37	178	502

Poznámka:

1. Respondenti jsou ředitelé/ředitelky plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji.
2. Nejvyšší počet dosažených bodů za každou dimenzi je 25 bodů, za všechny dimenze tedy 125 bodů.

Zdroj: Bodové ohodnocení respondentů autorkou diplomové práce

Graf 1 Pořadí jednotlivých dimenzí podle získaných bodů



Tabulka 2 Pořadí respondentů podle celkových bodů za všechny dimenze
(v bodech)

Respondenti	I. dimenze	II. dimenze	III. dimenze	IV. dimenze	V. dimenze	Celkem
3.	21	22	21	21	21	106
6.	14	21	19	20	21	95
7.	17	20	19	18	16	90
9.	13	18	15	20	17	83
10.	11	18	13	20	20	82
2.	14	18	15	14	17	78
8.	17	16	15	13	15	76
4.	17	13	12	16	17	75
5.	7	19	11	11	19	67
1.	15	13	9	11	15	63
Celkem	146	178	149	164	178	815

Zdroj: Bodové ohodnocení respondentů autorkou diplomové práce

Tabulka 3 Úspěšnost respondentů v jednotlivých dimenzích
(v bodech)

Respondenti	II. dimenze	V. dimenze	IV. dimenze	III. dimenze	I. dimenze	Celkem
3.	22	21	21	21	21	106
6.	21	21	20	19	14	95
7.	20	16	18	19	17	90
9.	18	17	20	15	13	83
10.	18	20	20	13	11	82
2.	18	17	14	15	14	78
8.	16	15	13	15	17	76
4.	13	17	16	12	17	75
5.	19	19	11	11	7	67
1.	13	15	11	9	15	63
Celkem	178	178	164	149	146	815

Zdroj: Výpočty autorky diplomové práce

Tabulka 4 Pořadí respondentů podle celkových bodů v jednotlivých dimenzích seřazených podle celkového počtu bodů v jednotlivých otázkách

Respondenti	I. dimenze					Neúspěšnější v I.dim.	V otázce číslo	Celkem I. dim.
	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 3	otázka č. 1	otázka č. 2			
3.	5	3	5	5	3	5	1, 3, 4	21
1.	3	2	4	4	2	4	1, 3	15
2.	3	4	4	2	1	4	3, 5	14
4.	3	4	4	3	3	4	3, 5	17
6.	4	4	3	3	0	4	4, 5	14
7.	3	4	3	4	3	4	1, 5	17
8.	4	4	4	2	3	4	3, 4	17
9.	4	2	3	4	0	4	1, 4	13
10.	3	4	2	0	2	4	5	11
5.	1	2	2	2	0	2	1, 3, 5	7
Celkem	33	33	34	29	17	x	x	146

Respondenti	II. dimenze					Neúspěšnější v II. dimenzi	V otázce číslo	Celkem II. dim.
	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 1	otázka č. 2			
1.	3	5	4	2	4	5		18
2.	5	5	4	4	4	5		22
6.	4	5	3	4	3	5		19
7.	5	5	4	4	3	5		21
8.	5	4	4	4	3	5		20
10.	4	1	4	5	4	5		18
5.	5	4	3	3	3	5		18
3.	1	3	4	2	3	4		13
9.	3	3	3	4	3	4		16
4.	3	3	3	1	3	3		13
Celkem	38	38	36	33	33	x	x	178

Respondenti	III. dimenze					Neúspěšnější v III. dimenzi	V otázce číslo	Celkem III. dim.
	otázka č. 4	otázka č. 1	otázka č. 3	otázka č. 2	otázka č. 5			
2.	5	4	5	4	3	5		21
7.	4	5	4	3	3	5		19
5.	2	5	2	3	1	5		13
1.	4	3	2	4	2	4		15
4.	4	3	3	1	1	4		12
8.	4	4	4	4	3	4		19
9.	3	2	4	4	2	4		15
10.	4	4	4	1	2	4		15
3.	3	1	1	3	1	3		9
6.	2	2	3	2	2	3		11
Celkem	35	33	32	29	20	x	x	149

Respondenti	IV. dimenze					Neúspěšnější v IV. dimenzi	V otázce číslo	Celkem IV. dim.
	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5			
1.	1	2	2	4	5	5		14
2.	5	4	3	4	5	5		21
7.	4	5	3	3	5	5		20
8.	3	3	4	3	5	5		18
10.	4	3	5	3	5	5		20
5.	5	4	3	3	5	5		20
4.	2	2	4	4	4	4		16
9.	3	3	1	2	4	4		13
3.	2	2	3	2	2	3		11
6.	3	2	1	3	2	3		11
Celkem	32	30	29	31	42	x	x	164

Respondenti	V. dimenze					Neúspěšnější v V. dimenzi	V otázce číslo	Celkem V. dim.
	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5			
1.	4	0	4	5	4	5		17
2.	4	4	5	3	5	5		21
6.	5	4	3	3	4	5		19
7.	5	4	3	5	4	5		21
8.	5	1	2	3	5	5		16
5.	5	5	5	4	1	5		20
3.	4	4	3	2	2	4		15
4.	3	4	3	3	4	4		17
9.	3	2	3	3	4	4		15
10.	4	3	3	3	4	4		17
Celkem	42	31	34	34	37	x	x	178

Zdroj: Výpočty autorka diplomové práce

Dále byly výše uvedené výsledky přepočteny u každé dimenze dle síly jejího efektu na vzdělávací výsledky žáků. Následující tabulky dokladují, jak síla efektu každé dimenze ovlivnila předchozí výsledky.

Tabulka 5 Pořadí respondentů podle celkových bodů za všechny dimenze
(v přepočítaných bodech podle síly efektu)

Respondenti	I. dimenze	II. dimenze	III. dimenze	IV. dimenze	V. dimenze	Celkem
3.	8,82	6,82	8,82	17,64	5,67	47,77
6.	5,88	6,51	7,98	16,80	5,67	42,84
7.	7,14	6,20	7,98	15,12	4,32	40,76
9.	5,46	5,58	6,30	16,80	4,59	38,73
10.	4,62	5,58	5,46	16,80	5,40	37,86
4.	7,14	4,03	5,04	13,44	4,59	34,24
2.	5,88	5,58	6,30	11,76	4,59	34,11
8.	7,14	4,96	6,30	10,92	4,05	33,37
5.	2,94	5,89	4,62	9,24	5,13	27,82
1.	6,30	4,03	3,78	9,24	4,05	27,40
Celkem	61,32	55,18	62,58	137,76	48,06	364,90

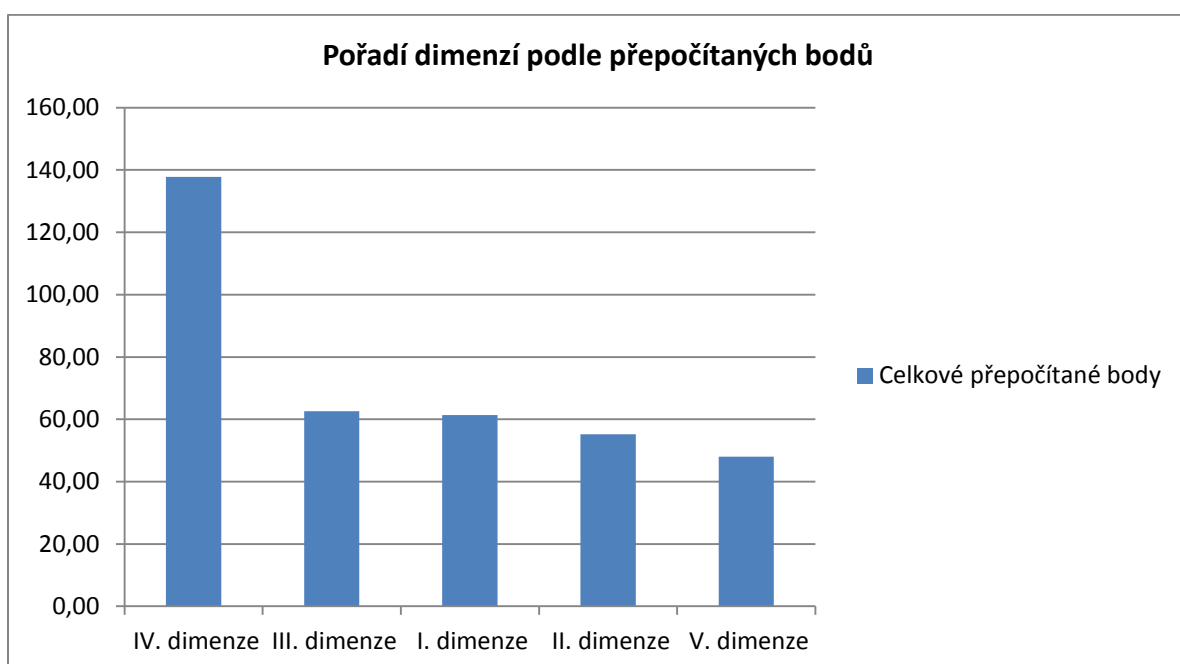
Zdroj: Výpočty autorka diplomové práce

Tabulka 6 Úspěšnost respondentů v jednotlivých dimenzích
(v přepočítaných bodech podle síly efektu)

Respondenti	IV. dimenze	III. dimenze	I. dimenze	II. dimenze	V. dimenze	Celkem
3.	17,64	8,82	8,82	6,82	5,67	47,77
6.	16,80	7,98	5,88	6,51	5,67	42,84
7.	15,12	7,98	7,14	6,20	4,32	40,76
9.	16,80	6,30	5,46	5,58	4,59	38,73
10.	16,80	5,46	4,62	5,58	5,40	37,86
4.	13,44	5,04	7,14	4,03	4,59	34,24
2.	11,76	6,30	5,88	5,58	4,59	34,11
8.	10,92	6,30	7,14	4,96	4,05	33,37
5.	9,24	4,62	2,94	5,89	5,13	27,82
1.	9,24	3,78	6,30	4,03	4,05	27,40
Celkem	137,76	62,58	61,32	55,18	48,06	364,90

Zdroj: Výpočty autorka diplomové práce

Graf 2 Pořadí jednotlivých dimenzí podle přepočítaných bodů



3.8.2 Vzdělávací výsledky NIQES

Jak již bylo výše uvedeno, tak kromě toho, že respondenti výzkumu poskytli autorce této práce interview, poskytli jí také výsledky druhé celoplošné generální zkoušky testování NIQES 2013 za jejich školu. Souhrnné výsledky jsou zaznamenány v následující tabulce.

Tabulka 7 Vzdělávací výsledky NIQES 2013 u daného zkoumaného vzorku
(v %)

Respondenti	5. ročník			9. ročník		
	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk
1.	71,96	64,07	73,53	73,98	40,74	58,19
2.	81,00	51,00	84,00	72,00	51,00	53,00
3.	70,49	54,08	86,55	75,35	58,33	61,12
4.	67,82	53,93	86,83	76,03	51,41	62,04
5.	48,96	66,93	56,33	64,27	49,67	73,88
6.	72,86	58,57	87,43	66,00	41,51	73,60
7.	72,00	40,00	72,00	79,00	34,00	38,00
8.	65,43	54,29	64,59	69,33	58,61	56,46
9.	80,56	58,47	86,29	78,02	58,26	61,23
10.	64,67	38,89	66,00	73,85	45,68	52,38
Průměr	69,58	54,02	76,36	72,78	48,92	58,99

Zdroj: Výsledky šetření NIQES předané řediteli/ředitelkami zkoumaných škol, tabulka zpracovaná autorkou

Z tabulky je patrné, že v rámci testování 5. ročníků byly u zkoumaného vzorku nejlepší výsledky v anglickém jazyce, poté následoval český jazyk a nejhůřší výsledky byly zaznamenány v matematice.

U zkoumaných devátých ročníků byly nejlepší výsledky v českém jazyce, na druhém místě se umístily výsledky v anglickém jazyce a nejhůř dopadly výsledky z matematiky.

Tato pořadí odpovídají souhrnným výsledkům v testování za celou Českou republiku (viz kapitola 1.3.1.1 Stručné výsledky druhé celoplošné generální zkoušky NIQES 2013).

3.8.3 Vztah mezi hodnocením úrovně aspektů práce ředitelů/ředitelek a vzdělávacími výsledky žáků

V příloze č. 2 byly určením analytických kategorií u jednotlivých otázek a jejich kvantifikací ohodnoceny jednotlivé aspekty práce ředitelů/ředitelek, které byly zjištěny sérií hloubkovým interview u deseti ředitelů/ředitelek plně organizovaných základních škol ve Středočeském kraji.

V předchozí kapitole byly uvedeny souhrnné vzdělávací výsledky v NIQES 2013 u zkoumaných škol.

Nyní je tedy možné ověřit hypotézu uvedenou v kapitole 3.3:

Existuje vzájemný vztah mezi ohodnocením aspektů práce ředitele školy a kvalitou výsledků žáků školy u vybraného vzorku škol?

Čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší vzdělávací výsledky žáků.

Tento vztah byl zjišťován statistickou korelací, která je založená na lineární závislosti veličin x a y , a je zachycen v tabulce č. 8 a v grafu č. 2, kde jsou uvedeny vzdělávací výsledky žáků za jednotlivé ročníky a předměty a bodové ohodnocení aspektů práce ředitele.

Pro upřesnění je třeba uvést, co se míní korelací ve statistice.

Jde o vztah mezi znaky či veličinami x a y může být kladný, pokud (přibližně) platí $y = kx$, nebo záporný ($y = -kx$).

Hodnota korelačního koeficientu -1 značí zcela nepřímou závislost (anti korelaci), tedy čím více se zvětší hodnoty v první skupině znaků, tím více se zmenší hodnoty v druhé skupině znaků, např. vztah mezi uplynulým a zbývajícím časem.

Hodnota korelačního koeficientu $+1$ značí zcela přímou závislost. Pokud je korelační koeficient roven 0 (nekorelovanost), pak mezi znaky není žádná statisticky zjistitelná lineární závislost.

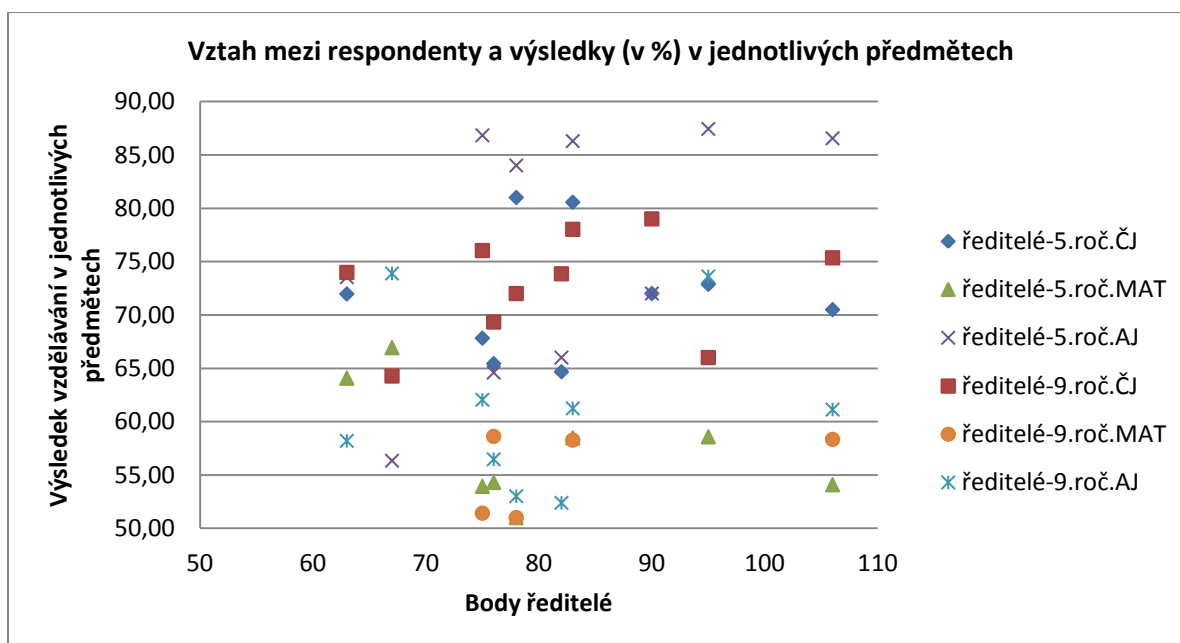
Je dobré si uvědomit, že i při nulovém korelačním koeficientu na sobě veličiny mohou záviset, pouze tento vztah nelze vyjádřit lineární funkcí, a to ani přibližně.

Tabulka 8 Vztah mezi respondenty a výsledky v jednotlivých ročnících a předmětech

Respondenti	5. ročník (v %)			9. ročník (v %)			Body ředitel
	ČJ	MAT	AJ	ČJ	MAT	AJ	
1.	71,96	64,07	73,53	73,98	40,74	58,19	63
2.	81,00	51,00	84,00	72,00	51,00	53,00	78
3.	70,49	54,08	86,55	75,35	58,33	61,12	106
4.	67,82	53,93	86,83	76,03	51,41	62,04	75
5.	48,96	66,93	56,33	64,27	49,67	73,88	67
6.	72,86	58,57	87,43	66,00	41,51	73,60	95
7.	72,00	40,00	72,00	79,00	34,00	38,00	90
8.	65,43	54,29	64,59	69,33	58,61	56,46	76
9.	80,56	58,47	86,29	78,02	58,26	61,23	83
10.	64,67	38,89	66,00	73,85	45,68	52,38	82
Korelace	0,332	-0,399	0,518	0,236	0,082	-0,095	xxx

Zdroj: Výpočty autorky diplomové práce

Graf 3 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a vzdělávacími výsledky dle výsledků v jednotlivých předmětech a ročnících



Zdroj: Výpočty autorky diplomové práce

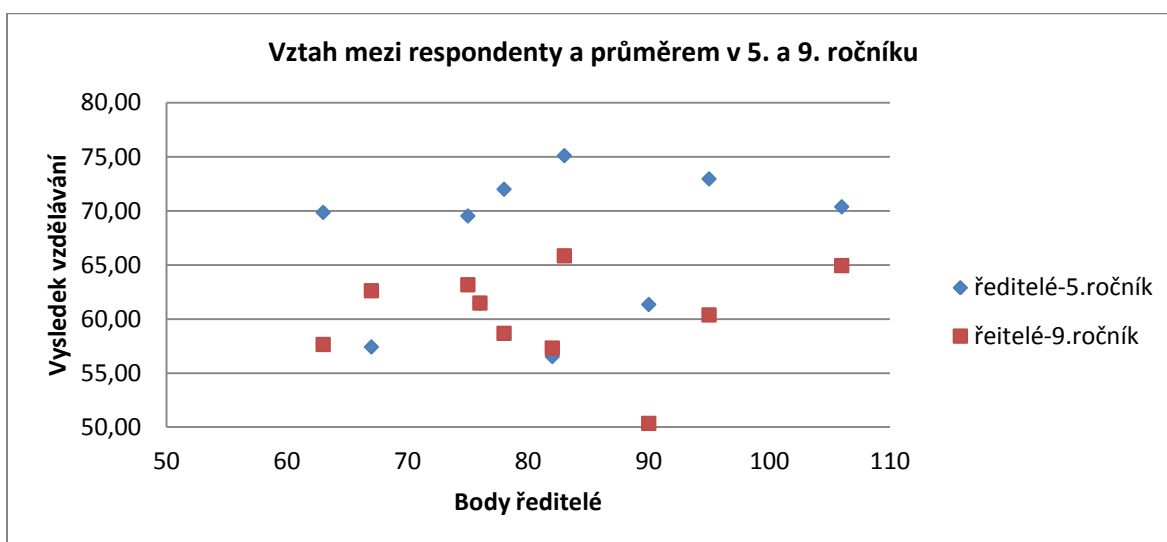
Dále byl korelační analýzou zjišťován vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a průměrnými výsledky za tři předměty v jednotlivých ročnících, který zobrazuje tabulka č. 8 a graf č. 2.

Tabulka 9 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a průměrem vzdělávacích výsledků
(za předměty ČJ, MAT, AJ v 5. a 9. ročníku)

Respondenti	5. ročník	9. ročník	Body ředitelé
	průměr z předmětů ČJ, MAT, AJ	průměr z předmětů ČJ, MAT, AJ	
1.	69,85	57,64	63
2.	72,00	58,67	78
3.	70,37	64,93	106
4.	69,53	63,16	75
5.	57,41	62,61	67
6.	72,95	60,37	95
7.	61,33	50,33	90
8.	61,44	61,47	76
9.	75,11	65,84	83
10.	56,52	57,30	82
Korelace	0,260	0,063	xxx

Zdroj: Výpočty autorky diplomové práce

Graf 4 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a průměrem vzdělávacích výsledků za předměty ČJ, MAT, AJ v 5. a 9. ročníku



Zdroj: Výpočty autorky diplomové práce

Z výše uvedených tabulek a grafů je patrné, že se lineární korelace u bodového ohodnocení práce ředitelů a vzdělávacích výsledků nepotvrdila.

Hypotéza tedy potvrzena nebyla.

Na základě tohoto výzkumu **tedy nelze konstatovat, že čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší jsou vzdělávací výsledky žáků.**

Je však třeba vzít v úvahu, že ověřování závislosti korelační analýzou je velice problematické. V tomto případě se jednalo o ověřování korelace kvality práce ředitelů/ředitelek a vzdělávacích výsledků žáků pomocí lineární korelace.

Do zjišťování však vstoupily i další faktory, které mohly zkoumání závislosti těchto proměnných velice ovlivnit.

Jedním z nich je, jak již bylo výše řečeno, velikost zkoumaného vzorku. Je známo, že použití korelační analýzy není vhodné u malých výzkumných vzorků. V tomto případě se jedná o velmi malý vzorek (deset respondentů), a tudíž tento faktor může být významný.

Dalším faktorem byla i problematika určení analytických kategorií u jednotlivých otázek a jejich kvantifikace (v bodech).

V této diplomové práci byly analytické kategorie stanoveny autorkou a ta si je vědoma, že tato oblast je velice problematická. **K tomu, aby bylo možné konstatovat, že analytické kategorie byly správně stanoveny a kvantifikovány, by bylo třeba dalších výzkumů a případně spolupráce většího výzkumného týmu.**

Problém mohl nastat u otázek v interview. I ty byly stanoveny za účelem tohoto výzkumu autorkou diplomové práce a nemusí být zcela adekvátní testovaným oblastem.

Je tedy vidět, že určení korelační závislosti, která by ověřila stanovenou hypotézu je velice náročné.

Je třeba také upozornit, že i u vzdělávacích výsledků žáků, může vyvstat mnoho otazníků. Především jde o velice malý a úzký korpus dat. Použitá data o vzdělávacích výsledcích žáků byla výstupem pouze jedné generální celoplošné zkoušky organizované Českou školní inspekcí na jaře 2013 a popisují tedy vzdělávací výsledky pouze konkrétních žáků pátého a devátého ročníku na zkoumaných školách. Pro účely tohoto výzkumu by bylo užitečné použít i data NIQES 2012 a posoudit výsledky po odečtu skóre NIQES 2013 mínus NIQES 2012. Posuzování těchto výsledků by bylo velice zajímavé, avšak

respondenti nebyli ochotni výzkumnici tyto informace předat, neboť ve většině případů je neměli k dispozici a jejich případnému dohledávání nebyli nakloněni.

Nepotvrzená lineární korelace mezi ohodnocením kvality práce ředitelů a vzdělávacími výsledky může být způsobena kombinací výše uvedených faktorů.

4 Diskuze a interpretace výzkumu - shrnutí

Účelem této kapitoly je shrnout, jak byl **vliv ředitele v této práci zkoumán**.

Nejprve byly teoreticky zkoumány, jaké jsou k dispozici výsledky vzdělávání, které by byly možné dát do souvislosti s vlivem ředitele na vzdělávací výsledky žáků. (Viz kapitola 1 – Vzdělávací výsledky žáků).

V současných českých podmínkách, kdy není k dispozici oficiální celoplošné národní testování, byly použity vzdělávací výsledky generální celoplošné zkoušky NIQES 2013, které však obsahují výsledky pouze jednoho roku, a tudíž žáků pátých a devátých ročníků v českém jazyce, matematice a anglickém jazyce (případně v dalším cizím jazyce).

Jak již bylo v této diplomové práci uvedeno, na vzdělávací výsledky působí celá řada činitelů. V prvním případě je to rodina žáka a její socioekonomický status, selekce při výběru školy, vliv médií, kamarádů, ICT technologií atd.

Vliv školního prostředí se projevuje typem a umístěním školy, vlivem konkrétního učitele ve výuce a poté následuje vliv ředitele (vedení) školy.

Jen z tohoto nástinu je zřejmé, že zkoumaná hypotéza (Existuje vzájemný vztah mezi ohodnocením aspektů práce ředitele školy a kvalitou výsledků žáků školy u vybraného vzorku škol. Čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší vzdělávací výsledky žáků.) je velice složitou kategorií.

Zde by bylo zajímavé použít i data vzdělávacích výsledků NIQES 2012 a posoudit výsledky po odečtu skóre NIQES 2013 mínus 2012.

Výsledky NIQES 2012 však výzkumnice nemohla využít, neboť ředitelé zkoumaných škol je většinou neměli k dispozici či již neznali heslo k jejich dohledání.

V další fázi byly zkoumány možnosti, jakým způsobem se vliv ředitele na vzdělávací výsledky žáků projevuje.

Současná česká odborná literatura mnoho inspirací nepřinesla, proto se autorka musela uchýlit k zahraničním pramenům. (Viz kapitola 2.3 Zahraniční poznatky).

Velkým přínosem k tomuto tématu bylo studium práce profesorky Viviane Robinson z Nového Zélandu (viz kapitola 2.3.2), která poskytuje zjištění, co funguje a proč. Na základě studia této syntézy bylo vybráno pět dimenzí v práci ředitele (vedení) školy, které mají přímý vliv na vzdělávací výsledky.

Tyto dimenze byly základem pro provedení výzkum s názvem Vliv ředitele na vzdělávací výsledky žáků a byly aplikovány na české podmínky.

U každé dimenze autorka stanovila pět zjišťujících otázek (souborů otázek), které byly podkladem pro provedení hloubkových interview s řediteli deseti plně organizovaných škol ve Středočeském regionu.

Tato interview byla celkem časově náročná (od 1,5 hodiny do 3 hodin s jedním ředitelem/ředitelkou), ale velice přínosná pro obě strany. Docházelo k obohacování znalostí a zkušeností jak u výzkumnice, tak u respondenta.

Interview byla prováděna na bázi otevřenosti a spolupráce, což dokladují mnohé výroky uvedené v kapitole (3.7 Nekvantitativní obsahová analýza výzkumných zjištění).

Tato interview, která byla výzkumníci zapisována do záznamových listů, se stala podkladem pro výzkum.

K analýze série deseti interview přistoupila autorka práce ze dvou hledisek.

Nejprve byly terénní záznamy zkoumány nekvantitativní obsahovou analýzou (viz kapitola 3.7).

U každé otázky byla provedena ústní obsahová analýza, která zachycuje kvalitu práce ředitele v dané oblasti a uvádí i konkrétní zajímavé výroky ředitelů/ředitelky škol.

Jasně je zde zachyceno to, jakými odlišnými osobnostmi ředitelé/ředitelky škol jsou. Někteří se vyjadřovali jen velice slušně a formálně, jiní při rozhovoru používali i vulgární výroky.

Výzkumnice tak sama cítila vliv těchto osobností na danou školu. Ředitel školy byl se školou v jakési nedefinovatelné korelaci. Velice zjednodušeně a s nadsázkou lze říci, že jak působil ředitel, taková byla škola. To je však třeba brát se značným nadhledem, ale již při vstupu do školy výzkumnice tušila, jaký asi bude ředitel/ředitelka školy.

V rámci interview ředitelé odpovídali i na další sondážní otázky, které danou problematiku osvětlovaly.

U každé otázky byla provedena obsahová analýza všech odpovědí ředitelů, ty byly shrnuty a vyhodnoceny a některé výroky byly citovány.

Po nekvantitativní analýze obsahu rozhovorů došlo ke kvantitativní analýze, jejíž výsledky byly popsány v kapitole č. 3.8.

U kvantitativní obsahové analýzy bylo třeba vymezit základní soubor. V tomto případě to byly záznamy z deseti interview s řediteli/ředitelkami škol. Významovými jednotkami textu byly zaznamenané odpovědi respondentů. Dále bylo třeba stanovit analytické kategorie, které klasifikují významové jednotky. Tyto analytické kategorie kvantifikovat a frekvence výskytu seřadit do přehledných tabulek a vyjádřit graficky. Nakonec se zjištěné kvantitativní údaje slovně opsaly, vysvětlily a interpretovaly.

Výsledkem byla následující zjištění:

Žádný respondent nedosáhl maximálního možného ohodnocení. Nejúspěšnější respondent dosáhl 84,8 % z maximálního možného ohodnocení. V absolutní hodnotě se jedná o 106 bodů ze 125. Nejméně úspěšný byl respondent s 50,4 % podílu z maximálního ohodnocení.

Nejvyšší počet bodů respondenti celkem získali v odpovědích vztahujících se k II. dimenzi - **zajišťování strategických zdrojů**, se silou efektu 0,31 a stejné ohodnocení respondenti získali v V. dimenzi - **zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí**, síla efektu 0,27.

Dále následovala IV. dimenze - **podpora a spolupráce v dalším vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků**, síla efektu 0,84.

Na předposledním místě z pěti sledovaných dimenzí se umístila III. dimenze - **plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů**, síla efektu 0,42 s **nejnižšího ohodnocení** dosáhla I. dimenze- **stanovení cílů a očekávání**, síla efektu 0,42.

Nejúspěšnější byli tedy respondenti v dimenzích, jež mají vliv na vzdělávací výsledky žáků nejnižší.

Dimenze, jež má největší vliv na vzdělávací výsledky žáků – podpora a spolupráce v dalším vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků se umístila se na druhém místě.

Nejméně úspěšní byli ředitelé/ředitelky škol v dimenzi stanovení cílů a očekávání.

V I. dimenzi celkově nejvyšší počet bodů za všechny respondenty získala otázka č. 3 (Zpracováváte koncepci a plány školy (roční, měsíční), vyhodnocujete a aktualizujete je?) a nejmenší počet bodů otázka č. 2 (Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?).

Ve II. dimenzi celkově nejvyšší počet bodů získala otázka č. 3 a 4 (Na kolik % máte vybavenou školu interaktivní technikou (proti Vámi požadovanému stavu?) a (Na kolik % (proti Vámi požadovanému stavu) máte školu vybavenou učebnicemi, pomůckami, výukovými programy, materiálem?).

Nejnižší počet bodů celkem za respondenty dostala otázka č. 1 (Jsou finanční zdroje, kterými škola celkově disponuje přiměřené jejímu efektivnímu provozu?). V této dimenzi však měl souhrn počtu bodů z jednotlivých otázek malý rozptyl (od 38 do 33 bodů).

Ve III. dimenzi získala nejvyšší počet bodů otázka č. 4 (Jak zajišťujete systematický dohled nad pokroky žáků (testování, zadávání ředitelských prověrek atd.) a používáte výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu?) a nejnižší počet otázka č. 5 (Kontrolujete a vyhodnocujete efektivnost a hygienu rozvrhu?).

Ve IV. dimenzi byla nejúspěšnější otázka č. 5 (Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnání výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáváních?) a nejméně úspěšná otázka č. 3 (Iniciujete a organizujete systematické vzdělávání celého pedagogického sboru? (Organizace vzdělávacích akcí na škole, hromadné vzdělávací akce). Funguje Vaše škola jako učící se organizace? Zapojujete do práce ve škole externí poradce a mentory?).

V V. dimenzi byl nejvyšší počet bodů zaznamenán u otázky č. 1 (Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Jak řešíte výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?) s absolutním počtem 42 bodů a nejnižší počet u otázky č. 2 (Jakým způsobem chráníte pedagogy před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů?) s absolutním počtem 31 bodů.

Nejvyšší rozptyl v celkovém bodovém hodnocení otázek všech respondentů byl v hodnocení I. dimenze (34 – 17 bodů). To znamená, že v I. dimenzi byly u vybraného vzorku respondentů v jejich odpovědích největší rozdíly.

Nejnižší rozptyl byl u bodového hodnocení II. dimenze (38 -33 bodů) a hodnocení odpovědí respondentů bylo celkem vyrovnanější.

Celkově nejvyššího ohodnocení za všechny respondenty získala otázka č. 5 ve IV. dimenzi (Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnání výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáváních?), což je velice pozitivní, neboť IV. dimenze má jednoznačně nejvyšší vliv na vzdělávací výsledky žáků a současně č. 1 v V. dimenzi (**Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Jak řešíte**

výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?).

Nejnižší celkové ohodnocení za všechny respondenty získala otázka č. 2 v I. dimenzi (**Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?**).

Kromě toho, že respondenti výzkumu poskytli autorce této práce interview, poskytli jí také za danou školu výsledky druhé celoplošné generální zkoušky testování **NIQES 2013**.

V rámci testování 5. ročníků byly u zkoumaného vzorku nejlepší výsledky v anglickém jazyce, poté následoval český jazyk a nejhůřší výsledky byly zaznamenány v matematice.

U zkoumaných devátých ročníků byly nejlepší výsledky v českém jazyce, na druhém místě se umístily výsledky v anglickém jazyce a nejhůř dopadly výsledky z matematiky.

Tato pořadí odpovídají souhrnným výsledkům v testování za celou Českou republiku (viz kapitola 1.3.1.1 Stručné výsledky druhé celoplošné generální zkoušky NIQES 2013).

V poslední fázi výzkumu byl zkoumán vztah mezi hodnocením úrovně aspektů práce ředitelů/ředitelek a vzdělávacími výsledky žáků.

Šlo o to ověřit hypotézu uvedenou v kapitole 3.3:

Existuje vzájemný vztah mezi ohodnocením aspektů práce ředitele školy a kvalitou výsledků žáků školy u vybraného vzorku škol.

Čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší vzdělávací výsledky žáků.

Tento vztah byl zjišťován statistickou korelací, která je založená na lineární závislosti veličin, kde jsou uvedeny vzdělávací výsledky žáků za jednotlivé ročníky a předměty a bodové ohodnocení aspektů práce ředitele.

Z uvedených tabulek a grafů uvedených v kapitole 3.8.3 je patrné, že se lineární korelace u bodového ohodnocení práce ředitelů a vzdělávacích výsledků nepotvrdila.

Hypotéza tedy tímto výzkumným šetřením potvrzena nebyla.

Na základě tohoto výzkumu tedy nelze konstatovat, že čím lepší úroveň aspektů práce ředitele školy, tím lepší jsou vzdělávací výsledky žáků.

Je však třeba vzít v úvahu, že ověřování závislosti korelační analýzou je velice problematické.

V tomto případě se jednalo o ověřování korelace kvality práce ředitelů/ředitelek a vzdělávacích výsledků žáků pomocí lineární korelace.

Do zjišťování však vstoupily i další faktory, které mohly zkoumání závislosti těchto proměnných velice ovlivnit.

Jedním z nich je, jak již bylo výše napsáno, velikost zkoumaného vzorku.

Dalším faktorem byla i problematika určení analytických kategorií u jednotlivých otázek a jejich kvantifikace (v bodech). Problém mohl nastat i u výzkumných otázek. I ty byly stanoveny za účelem tohoto výzkumu autorkou diplomové práce a nemusí být zcela adekvátní testovaným oblastem.

K tomu, aby bylo možné konstatovat, že všechny analytické kategorie a další aspekty výzkumu byly správně stanoveny a kvantifikovány, by bylo třeba dalších výzkumů a případně spolupráce většího výzkumného týmu.

Je tedy vidět, že určení korelační závislosti, která by ověřila stanovenou hypotézu je velice náročné.

Je třeba také upozornit, že i u vzdělávacích výsledků žáků, kde působí daný ředitel, může vyvstat mnoho problematických otázek. Především jde o velice malý a úzký korpus dat. Použitá data o vzdělávacích výsledcích žáků byly výstupem pouze jedné generální celoplošné zkoušky organizované Českou školní inspekcí na jaře 2013 a popisují tedy vzdělávací výsledky pouze konkrétních žáků pátého a devátého ročníku na zkoumaných školách. Výzkumnice požadovala na ředitelích i výsledky zjišťování NIQES 2012, ale to uvedení ředitelé ve většině případů nebyli schopni poskytnout.

Nepotvrzená lineární korelace mezi ohodnocením kvality práce ředitelů a vzdělávacími výsledky může být způsobena kombinací výše uvedených faktorů.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že cíl práce: Navrhnout a ověřit model, jak zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků byl splněn.

Je třeba však konstatovat, že aplikace tohoto modelu do praxe by vyžadovala další výzkumnou práci a spolupráci většího výzkumného týmu.

Závěr

Účelem této diplomové práce bylo upozornit na dosud u nás někdy podceňovaný vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků a tento vliv zjišťovat.

Diplomová práce odpověděla na základní výzkumnou otázku: **Jak lze zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků?**

Výše uvedený výzkum pod názvem, **Zjišťování vlivu ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků**, je v souladu s tématem diplomové práce Vliv ředitele na vzdělávací výsledky žáků.

V této diplomové práci byl vliv ředitele zkoumán v teoretické části studiem a kompilací odborných materiálů, kde bylo stanoveno, co se míní vzdělávacími výsledky žáků a dále byly na základě zahraniční odborné literatury stanoveny aspekty práce ředitele školy, které ovlivňují vzdělávací výsledky žáků.

Ve výzkumné části byl výzkumným šetřením (formou interview) a jeho analýzou, syntézou a zhodnocením, zkoumán, popsán a kvantifikován vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků u vybraného výzkumného vzorku.

Následně byl určen a zhodnocen vztah mezi touto hodnotou kvality práce ředitele a vzdělávacími výsledky žáků, dosaženými v testování NIQES 2013 u žáků 5. a 9. ročníků dané školy ve vybraném výzkumném vzorku. V závěru výzkumu bylo zjišťováno, zda existuje v tomto vzorku vzájemná korelace mezi ohodnocením aspektů práce ředitele a kvalitou výsledků žáků školy. Výzkumná hypotéza však vlivem mnoha výše uvedených faktorů potvrzena nebyla.

Na základě výše uvedeného lze konstatovat, že cíl práce: **Navrhnout a ověřit model, jak zjišťovat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků byl splněn.**

Je třeba však konstatovat, že aplikace tohoto modelu do praxe by vyžadovala další výzkumnou práci a spolupráci většího výzkumného týmu.

Toto téma jednoznačně patří do oblasti managementu vzdělávání.

Přínos této diplomové práce pro management vzdělávání:

- byl navržen způsob, jak zkoumat vliv ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků,

- zjištění a ověření, jaké činnosti a projevy v práci ředitele školy mají vliv na vzdělávací výsledky žáků a určení aspektů práce, ve kterých by se měli ředitelé škol zdokonalovat, aby jejich vliv na vzdělávací výsledky byl maximálně pozitivní,
- upozornit na sílu vlivu kvality práce ředitele školy na vzdělávací výsledky žáků.

Seznam obrázků

Obrázek 1 Vývoj gramotnosti patnáctiletých žáků v ČR	17
Obrázek 2 Model faktorů ovlivňujících žákovy výsledky	22

Seznam tabulek

Tabulka 1 Ohodnocení otázek respondentů v jednotlivých dimenzích.....	68
Tabulka 2 Pořadí respondentů podle celkových bodů za všechny dimenze.....	70
Tabulka 3 Úspěšnost respondentů v jednotlivých dimenzích	70
Tabulka 4 Pořadí respondentů podle celkových bodů v jednotlivých dimenzích	71
Tabulka 5 Pořadí respondentů podle celkových bodů za všechny dimenze.....	73
Tabulka 6 Úspěšnost respondentů v jednotlivých dimenzích	74
Tabulka 7 Vzdělávací výsledky NIQES 2013 u daného zkoumaného vzorku.....	75
Tabulka 8 Vztah mezi respondenty a výsledky v jednotlivých ročnících a předmětech.....	77
Tabulka 9 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a průměrem vzdělávacích výsledků.....	78

Seznam grafů

Graf 1 Pořadí jednotlivých dimenzí podle získaných bodů.....	69
Graf 2 Pořadí jednotlivých dimenzí podle přepočítaných bodů	74
Graf 3 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a vzdělávacími výsledky.....	77
Graf 4 Vztah mezi bodovým ohodnocením respondentů a průměrem vzdělávacích výsledků za předměty ČJ, MAT, AJ v 5. a 9. ročníku.....	78

Seznam použitých zdrojů

BACÍK, František, Jiří SVOBODA a Jaroslav KALOUS. *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998, 377 s. ISBN 80-860-3949-8.

BAREŠ, Milan. *Kompetenční profil ředitelů škol a jejich vzdělávání*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření* [online]. Praha [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/>

DRUCKER, Peter Ferdinand. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2012, 300 s. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-242-03.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HATTIE, J. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London and New York: Routledge, 2009.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-736-7040-2.

LEITHWOOD, Kenneth, Karen SEASHORE, Stephen ANDERSON a Kyla WAHLSTROM. *How leadership influences student learning*. University for Applied Research and Educational Improvement, 2004. Dostupné z: www.learningfromleadership.umn.edu

MARZANO, R. J., T. WATERS a B. MCNULTY. *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: VA: ASCD and McREL, 2005.

MCKINSEY&COMPANY. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. [online]. 2010 [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/2010_09_02_McKinsey&Company_Klesajici_vysledky_ceskych_zakladnich_a_strednich_skol_fakta_a_reseni.pdf

- MÜNICH, Daniel a Tomáš PROTIVENSKÝ. *Dopad vzdělanosti na hospodářský růst ve světle nových výsledků, PISA 2012*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2013.
- NIQES. [online]. Praha, 2014 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: www.niqes.cz
- OECD. *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry 2012*. [online]. 2012 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20716>
- OECD. *TALIS 2008 Technical Report* [online]. OECD, 2008 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf
- PISA. Základní materiály: PISA 2009. [online]. [cit. 2014-02-26]. Dostupné z: http://vmu.pedf.cuni.cz/moodle/file.php/127/ZAKLADNI_MATERIALY/PISA2009.pdf
- PALEČKOVÁ, A., V. TOMÁŠEK a A KOL. *Matematická gramotnost patnáctiletých žáků*. Praha: Česká školní inspekce, 2013.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROBINSON, Viviane, M. HOHEPA a C. LLOYD. *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why, Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*. Auckland: The University of Auckland, 2007.
- RYŠKA, Radim. *Evaluaace a přidaná hodnota ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, 116 s. ISBN 978-80-72-90-423-5.
- TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012, 172 s. ISBN 978-80-7290-543-0.
- SCIO, s. r. o. [online]. Praha [cit. 2014-02-26].
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN, 1983.
- STEM/MARK. *Sociologický výzkum zaměřený na analýzu struktury postojů a očekávání veřejnosti k oblasti školství, výchovy*. [online]. 2009 [cit. 2014-02-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10097_1_1/download/

Přílohy

Příloha č. 1	95
Příloha č. 2	99

Příloha č. 1

Rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy

Datum:

ZŠ:

Jméno a příjmení:

Kontaktní telefon:

Počet let ve funkci na dané škole:

Počet žáků:

Počet zaměstnanců (pedagogů a nepedagogů):

I. Stanovení cílů a očekávání, síla efektu 0,42

1. Provádíte ve spolupráci s pedagogy, zřizovatelem, školskou radou a dalšími partnery školy SWOT analýzu?

Záznam:

2. Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?

Záznam:

3. Zpracováváte koncepci a plány školy (roční, měsíční), vyhodnocujete a aktualizujete je?

Záznam:

4. Informujete pedagogický sbor a partnery školy o vzdělávacích výsledcích a úspěších školy a vyhodnocujete dosahování cílů a očekávání?

Záznam:

5. Jakou měrou jsou Vaši zaměstnanci angažovaní na stanovených cílech a očekáváních?

Záznam:

II. Zajišťování strategických zdrojů, síla efektu 0,31

1. Jsou finanční zdroje, kterými škola celkově disponuje přiměřené jejímu efektivnímu provozu?

Záznam:

2. Jak se Vám daří zajišťovat finanční prostředky na hmotnou stimulaci pedagogů? Máte možnost platově diferencovat pedagogy dle jejich výkonů?

Záznam:

3. Na kolik % máte vybavenou školu interaktivní technikou (proti Vámi požadovanému stavu)?

Záznam:

4. Na kolik % (proti Vámi požadovanému stavu) máte školu vybavenou učebnicemi, pomůckami, výukovými programy, materiálem?

Záznam:

5. Jak provádíte výběr zaměstnanců?

Záznam:

III. Plánování, koordinace a hodnocení výuky a studijních plánů, síla efektu 0,42

1. Podporujete kolegiální diskuse o výuce a jejím vlivu na studijní výsledky? Jak?

Záznam:

2. Poskytujete aktivní dohled na školní vzdělávací program a koordinujete školní vzdělávací program?

Záznam:

3. Jak často a jak sledujete výuku (hospitujete) u jednotlivého učitele a jak poskytujete učitelům zpětnou vazbu, která je učiteli považována za užitečnou?

Záznam:

4. Jak zajišťujete systematický dohled nad pokroky studentů (testování, zadávání ředitelských prověrek atd.) a používáte výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu?

Záznam:

5. Kontrolujete a vyhodnocujete efektivnost a hygienu rozvrhu?

Záznam:

IV. Podpora a spolupráce v dalším vzdělávání a rozvoji pedagogických pracovníků,

síla efektu 0,84

1. Jak jsou zpracovávány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (obsahují priority školy a stanovují vzdělávací potřeby školy? Dokážete zajistit dostatek finančních prostředků na další vzdělávání pedagogů? Podporujete celoživotní učení?

Záznam:

2. Iniciujete a organizujete systematické vzdělávání celého pedagogického sboru? (Organizace vzdělávacích akcí na škole, hromadné vzdělávací akce). Funguje Vaše škola jako učící se organizace (na kolik %). Zapojujete do práce ve škole externí poradce a mentory?

Záznam:

3. Motivujete učitele k předávání informací a sdílení výsledků dobré praxe? Motivujete učitele k vzájemným hospitacím jako prostředku k jejich dalšímu rozvoji?

Záznam:

4. Jaká je kvalifikovanost Vašeho pedagogického sboru? (Uveďte v %).

Záznam:

5. Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnání výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáních?

Záznam:

V. Zajištění uspořádaného a podpůrného prostředí, síla efektu 0,27

1. Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Jak řešíte výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?

Záznam:

2. Jakým způsobem chráníte pedagogy pře nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů?

Záznam:

3. Jaký máte ve škole zavedený informační systém? Jaké používáte moduly?

Záznam:

4. Jakým způsobem se snažíte zajišťovat správné klima (mezilidské vztahy, prostředí důvěry atd.) ve škole?

Záznam:

5. Jakým způsobem provádíte kontrolní činnost ve škole? Máte zpracovány plány kontrolní činnosti a vyhodnocujete je?

Záznam:

Zápisy z pozorování

Příloha č. 2

Určení analytických kategorií u jednotlivých otázek a jejich kvantifikace

I. dimenze

1. Otázka

Provádíte ve spolupráci s pedagogy, zřizovatelem, školskou radou a dalšími partnery školy SWOT analýzu?

Body - Analytické kategorie

0 – SWOT analýzu nedělají vůbec

1 – dělali jen při nástupu do funkce sami

2 – dělali při nástupu do funkce (nebo jiné ojedinělé příležitosti) s pedagogy školy

3 – dělají pravidelně s pedagogy

4 – dělají pravidelně s pedagogy, žáky, rodiči a školskou radou

5 – dělají pravidelně s pedagogy, žáky, rodiči, školskou radou a zřizovatelem

2. Otázka

Stanovujete s pedagogy a dalšími partnery školy vizi a misi školy?

Body - Analytické kategorie

0 – nedělají vizi ani misi školy

1 – stanovili vizi nebo misi sami při nástupu do funkce

2 – stanovili vizi nebo misi s pedagogy školy, ale neumí ji z paměti reprodukovat

3 – stanovili vizi nebo misi s pedagogy školy a umí ji hned reprodukovat

4 – stanovili misi i vizi školy s pedagogy a umí ji hned reprodukovat

5 – stanovili misi i vizi školy s pedagogy a dalšími partnery školy a umí ji hned reprodukovat, pravidelně ji vyhodnocují a případně upravují

3. Otázka

Zpracováváte koncepci a plány školy (roční, měsíční), vyhodnocujete a aktualizujete je?

Body - Analytické kategorie

0 – koncepci školy ani plány nevytvářejí

1 – koncepci vytvořili k nástupu do funkce a plány nedělají

- 2 – dělají jedno (konceptci nebo plány) nepravidelně (nebo vůbec) a druhé pravidelně
- 3 – dělají pravidelně konceptci i plány školy
- 4 – konceptci a plány dělají pravidelně a vyhodnocují je
- 5 – konceptci a plány dělají pravidelně, vyhodnocují je a dle potřeby aktualizují

4. Otázka

Informujete pedagogický sbor a partnery školy o vzdělávacích výsledcích a úspěších školy a vyhodnocujete dosahování cílů a očekávání?

Body – Analytické kategorie

- 0 – žádné informace nejsou nikomu předávány
- 1 – informace jsou předávány nahodile
- 2 – informace jsou předávány pedagogům pouze na pedagogické radě
- 3 – informují pedagogický sbor a veřejnost na pedagogických radách, ve výročních zprávách a na webových stránkách školy
- 4 – informují pedagogický sbor na pedagogických radách, veřejnost ve výročních zprávách a na webových stránkách školy a pravidelně informují zřizovatele a školskou radu
- 5 – informují pedagogický sbor na pedagogických radách, veřejnost ve výročních zprávách a na webových stránkách školy a pravidelně informují zřizovatele a školskou radu, vyhodnocují výsledky a přijímají k tomu případná příslušná opatření

5. Otázka

Jakou měrou jsou Vaši zaměstnanci angažováni na stanovených cílech a očekáváních?

Body – Analytické kategorie

- 0 – zaměstnanci nejsou vůbec angažováni
- 1 – zaměstnanci o stanovených cílech vědí, ale moc se jich to netýká
- 2 – zaměstnanci o stanovených cílech vědí, ale moc se jich to netýká, angažované je pouze vedení školy
- 3 – zaměstnanci o stanovených cílech vědí, angažované je pouze vedení školy a část zaměstnanců
- 4 – zaměstnanci a vedení školy jsou angažováni na stanovených cílech
- 5 – všichni zaměstnanci školy jsou angažováni na stanovených cílech a žijí tím

II. dimenze

1. Otázka

Jsou finanční zdroje, kterými škola celkově disponuje přiměřené jejímu efektivnímu provozu?

Body – Analytické kategorie

0 – zcela nejsou

1 – ve mzdových i provozních financích jsou velké problémy

2 – provozní nebo mzdové prostředky jsou přiměřené, s jedněmi z nich jsou velké problémy

3 – provozní i mzdové prostředky jsou přiměřené

4 – provozní i mzdové prostředky jsou přiměřené, jedny z nich zcela odpovídají efektivnímu provozu školy

5 – provozní i mzdové prostředky zcela odpovídají efektivnímu provozu školy

2. Otázka

Jak se Vám daří zajišťovat finanční prostředky na hmotnou stimulaci pedagogů? Máte možnost platově diferencovat pedagogy dle jejich výkonů?

Body – Analytické kategorie

0 – nedaří, není možnost platové diference

1 – finanční prostředky na hmotnou stimulaci jsou minimální, možnost diference je malá

2 – finanční prostředky jsou na hmotnou stimulaci v rámci buď osobního ohodnocení, nebo odměn

3 – finanční prostředky na hmotnou stimulaci jsou v rámci osobního ohodnocení i odměn, ale platové ohodnocení zaměstnanců ve školství je podhodnocené

4 – finanční prostředky na hmotnou stimulaci jsou adekvátní

5 – finanční prostředky jsou zajištěné v takové míře, že je plná možnost diference pedagogů dle jejich výkonu a zaměstnanci jsou správně platově ohodnoceni

3. Otázka

Na kolik % máte vybavenou školu interaktivní technikou (proti Vámi požadovanému stavu)?

Body – Analytické kategorie

- 0 – 0%
- 1 – do 20%
- 2 – do 40%
- 3 – do 60%
- 4 – do 80%
- 5 – do 100 %

4. Otázka

Na kolik % (proti příkladnému stavu) máte školu vybavenou učebnicemi, pomůckami, výukovými programy, materiálem?

Body – Analytické kategorie

- 0 – 0%
- 1 – do 20%
- 2 – do 40%
- 3 – do 60%
- 4 – do 80%
- 5 – do 100%

5. Otázka

Jak provádíte výběr zaměstnanců?

Body – Analytické kategorie

- 0 – výběrem se cíleně nezabýváme
- 1 – výběr je založený na nestrukturovaném rozhovoru, rozhoduje ředitel sám
- 2 – výběr je založený na strukturovaném rozhovoru a studiu personálních materiálů
- 3 – výběr je založený na strukturovaném rozhovoru, studiu personálních materiálů, referencí a doporučení, rozhoduje ředitel ve spolupráci s dalšími členy vedení školy
- 4 – výběr je založený na strukturovaném rozhovoru, studiu personálních materiálů, referencí a doporučení a hospitaci ředitele na ukázkové hodině uchazeče, rozhoduje ředitel ve spolupráci s dalšími členy vedení školy

5 – výběr je založený na strukturovaném rozhovoru, studiu personálních materiálů, referencí a doporučení a hospitaci ředitele na ukázkové hodině uchazeče, rozhoduje ředitel ve spolupráci s dalšími členy vedení školy a externími poradci (firmami)

III. dimenze

1. Otázka

Podporujete kolegiální diskuse o výuce a jejím vlivu na studijní výsledky? Jak?

Body - Analytické kategorie

0 – ředitel diskuse nepodporuje

1 – ředitel diskuse podporuje, ale nedaří se mu to

2 – ředitel diskuse podporuje, ale jde pouze o diskuse ve sborovně nebo při neformálních setkáních

3 – ředitel diskuse podporuje, diskuse probíhají na pedagogické radě, v předmětových komisích a v metodickém sdružení

4 – ředitel diskuse podporuje, diskuse probíhají na pedagogické radě, v předmětových komisích a v metodickém sdružení a na dalších organizovaných setkáních

5 – ředitel diskuse velice podporuje, je to priorita školy, diskuse probíhají na všech možných úrovních, velice se to daří

2. Otázka

Poskytujete aktivní dohled na školní vzdělávací program a koordinujete školní vzdělávací program?

Body – Analytické kategorie

0 – ředitel se o ŠVP nezajímá

1 – ŠVP je v kompetenci koordinátora, který občas ředitele informuje

2 – ředitel na ŠVP dohlíží jen tím, že kontroluje jeho plnění

3 – ředitel dohlíží na provázanost mezi tematickými plány, ŠVP a zápisy v třídních knihách a ve spolupráci s koordinátorem se podílí na koordinaci ŠVP

4 – ředitel poskytuje aktivní dohled na školní vzdělávací program a koordinuje školní vzdělávací program

5 – ŠVP, jeho realizace, aktualizace, revize a koordinování jsou ředitelovou prioritou

3. Otázka

Jak často a jak sledujete výuku (hospitujete) u jednotlivého učitele a jak poskytnete učitelům zpětnou vazbu, která je učiteli považována za užitečnou?

Body – Analytické kategorie

0 – ředitel nehospituje

1 – ředitel hospituje jen nahodile, při vzniku nějakého problému, zpětnou vazbu neposkytuje

2 – ředitel hospituje jen výjimečně (např. při projektových dnech) a při vzniku nějakého problému, zpětnou vazbu poskytuje nahodile

3 – ředitel hospituje plánovitě u každého pedagoga 1-2 krát ročně, zpětnou vazbu poskytuje při po hospitačním pohovoru

4 – ředitel hospituje plánovitě u každého pedagoga více než dvakrát ročně, zaměřuje se na pomoc začínajícím pedagogům, po hospitaci provádí efektivní rozbor celé vyučovací hodiny

5 – pro ředitele školy je hospitační činnost prioritou, poskytuje pedagogům efektivní zpětnou vazbu formou po hospitačního pohovoru a detailního rozboru hodiny, která je pro pedagogy velice užitečná

4. Otázka

Jak zajišťujete systematický dohled nad pokroky žáků (testování, zadávání ředitelských prověrek atd.) a používáte výsledky hodnocení ke zlepšování školního vzdělávacího programu?

Body – Analytické kategorie

0 – ředitel se o pokroky žáků nezajímá

1 – ředitel se o pokroky žáků zajímá málo, zajišťuje jen to, co mu v této oblasti ukládá zákon (např. povinné testování)

2 – ředitel zajišťuje vše, co mu v této oblasti ukládá zákon (např. povinné testování) a organizuje ředitelské nebo srovnávací písemky nebo nechává žáky testovat dalšími komerčními testy

3 – ředitel zajišťuje vše, co mu v této oblasti ukládá zákon (např. povinné testování) a organizuje ředitelské nebo srovnávací písemky a nechává žáky testovat dalšími komerčními testy

- 4 – ředitel zajišťuje vše, co mu v této oblasti ukládá zákon (např. povinné testování) a organizuje ředitelské nebo srovnávací písemky a nechává žáky testovat dalšími komerčními testy a výsledky analyzuje a vyhodnocuje
- 5 – ředitel zajišťuje vše, co mu v této oblasti ukládá zákon (např. povinné testování) a organizuje ředitelské nebo srovnávací písemky a nechává žáky testovat dalšími komerčními testy a výsledky analyzuje a vyhodnocuje a používá ke zkvalitnění školního vzdělávacího programu

5. Otázka

Kontrolujete a vyhodnocujete efektivnost a hygienu rozvrhu?

Body – Analytické kategorie

- 0 – efektivita a hygiena rozvrhu není předmětem zájmu ředitele školy
- 1 – efektivita a hygiena rozvrhu je pracovní náplní zástupce ředitele, ředitel je informován
- 2 – ředitel dohlíží na efektivitu a hygienu rozvrhu
- 3 – ředitel aktivně analyzuje efektivitu a hygienu rozvrhu
- 4 – ředitel spolupracuje na efektivitě a hygieně rozvrhu a tuto oblast aktivně kontroluje a analyzuje
- 5 – ředitel spolupracuje na efektivitě a hygieně rozvrhu, tuto oblast aktivně kontroluje, analyzuje a vyhodnocuje

IV. dimenze

1. Otázka

Jak jsou zpracovávány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (obsahují priority školy a stanovují vzdělávací potřeby školy)? Dokážete zajistit dostatek finančních prostředků na další vzdělávání pedagogů? Podporujete celoživotní učení?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel nemá zpracované plány DVPP, nemá dostatek finančních prostředků, celoživotní učení nepodporuje
- 1 – ředitel má zpracované plány DVPP, které neobsahují priority, finanční prostředky jsou nedostatečné

- 2 – ředitel má zpracované plány DVPP, které obsahují priority a vzdělávací potřeby školy, finanční prostředky jsou nedostatečné
- 3 – ředitel má zpracované plány DVPP, které obsahují priority a vzdělávací potřeby školy, finanční prostředky jsou adekvátní
- 4 – ředitel má zpracované plány DVPP, které obsahují priority a vzdělávací potřeby školy, finanční prostředky jsou adekvátní a ředitel podporuje celoživotní učení
- 5 – ředitel má zpracované plány DVPP, které obsahují priority a vzdělávací potřeby školy, finanční prostředky jsou adekvátní a podporuje celoživotní učení, tato oblast je pro něj prioritou

2. Otázka

Iniciujete a organizujete systematické vzdělávání celého pedagogického sboru? (Organizace vzdělávacích akcí na škole, hromadné vzdělávací akce). Funguje Vaše škola jako učící se organizace? Zapojujete do práce ve škole externí poradce a mentory?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel neinicuje a neorganizuje vzdělávání celého pedagogického sboru, škola jako učící se organizace nefunguje, nezapojuje do práce externí poradce a mentory
- 1 – ředitel inicuje a organizuje vzdělávání celého pedagogického sboru pouze zřídka a nesystematicky, škola jako učící se organizace nefunguje, nezapojuje do práce externí poradce a mentory
- 2 – ředitel občas inicuje a organizuje vzdělávání celého pedagogického sboru, škola jako učící se organizace funguje částečně, ředitel nezapojuje do práce externí poradce a mentory
- 3 – ředitel plánovitě inicuje a organizuje vzdělávání celého pedagogického sboru, škola pracuje na svém fungování jako učící se organizace, nezapojuje do práce externí poradce a mentory
- 4 – ředitel plánovitě inicuje a organizuje vzdělávání celého pedagogického sboru, škola pracuje na svém fungování jako učící se organizace, zapojuje do práce externí poradce a mentory
- 5 – ředitel plánovitě a systematicky inicuje a organizuje vzdělávání celého pedagogického sboru, škola funguje jako učící se organizace, zapojuje plánovitě do práce externí poradce a mentory

3. Otázka

Motivujete učitele k předávání informací a sdílení výsledků dobré praxe? Motivujete učitele k vzájemným hospitacím jako prostředku k jejich dalšímu rozvoji?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel k vzájemným hospitacím nemotivuje, vzájemné hospitace neprobíhají
- 1 – ředitel k vzájemným hospitacím motivuje, není v tom však úspěšný, vzájemné hospitace běžně neprobíhají
- 2 – ředitel k vzájemným hospitacím motivuje, je v tom částečně úspěšný, vzájemné hospitace občas probíhají
- 3 – ředitel k vzájemným hospitacím a sdílením výsledků dobré praxe motivuje, vzájemné hospitace běžně probíhají
- 4 – ředitel k vzájemným hospitacím a sdílením výsledků dobré praxe motivuje, je v tom úspěšný, pedagogové sdílejí výsledky dobré praxe a vzájemné hospitace běžně probíhají
- 5 – ředitel k vzájemným hospitacím a sdílením výsledků dobré praxe motivuje, je v tom úspěšný, pedagogové sdílejí výsledky dobré praxe a vzájemné hospitace běžně probíhají, pedagogové hospitují i u ředitele školy

4. Otázka

Jaká je kvalifikovanost Vašeho pedagogického sboru? Uved'te v %.

Body – Analytické kategorie

- 0 – do 20%
- 1 – do 40 %
- 2 – do 60%
- 3 – do 80%
- 4 – do 90%
- 5 – do 100%

5. Otázka

Poskytujete pedagogům užitečné rady a instrukce ke zvládnání výuky? Sdílíte své zkušenosti na pedagogických radách a při formálních i neformálních setkáváních?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel neposkytuje rady a instrukce a nesdílí své zkušenosti
- 1 – ředitel poskytuje základní rady a instrukce, své zkušenosti příliš nesdílí
- 2 – ředitel poskytuje základní rady a instrukce, své zkušenosti občas sdílí na pedagogických radách
- 3 – ředitel poskytuje rady a instrukce, své zkušenosti pravidelně sdílí na pedagogických radách
- 4 – ředitel běžně poskytuje rady a instrukce, své zkušenosti pravidelně sdílí na pedagogických radách i při dalších formálních setkáních
- 5 – ředitel běžně poskytuje užitečné rady a instrukce, své zkušenosti pravidelně sdílí na pedagogických radách i při dalších formálních a neformálních setkáních

V. dimenze

1. Otázka

Máte ve škole zásadní problémy s kázní? Jak řešíte výchovné problémy? Jaké máte vytvořené struktury k řešení výchovných problémů?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel se výchovným problémům nevěnuje
- 1 – ředitel se výchovným problémům věnuje zřídka, žádné struktury na řešení výchovných problémů nejsou vybudované
- 2 – ředitel se výchovným problémům věnuje, nemá k tomu vybudované žádné pevné struktury
- 3 – ředitel školy spolupracuje při řešení výchovných problémů s třídními učiteli, výchovným poradce, či speciálním pedagogem
- 4 – ředitel školy spolupracuje při řešení výchovných problémů s třídními učiteli, výchovným poradce, či speciálním pedagogem, na škole působí výchovné komise a spolupracuje i se sociálním úřadem, poradenskými centry a policií
- 5 – ředitel školy spolupracuje při řešení výchovných problémů s třídními učiteli, výchovným poradce, či speciálním pedagogem, na škole působí výchovné komise

a spolupracuje i se sociálním úřadem, poradenskými centry a policií. Kromě těchto nástrojů ředitel používá specifický způsob řešení výchovných problémů, který je v souladu s předpisy a dobrými mravy a projevuje se pozitivním způsobem na chování žáků.

2. Otázka

Jakým způsobem chráníte pedagogy před nepřiměřeným tlakem ze strany rodičů?

Body – Analytické kategorie

- 0 – ředitel pedagogy nechrání
- 1 – ředitel jedná s rodiči sám
- 2 – ředitel poskytuje nárazovou pomoc dle situace
- 3 – ředitel je přítomen jednání pedagoga s rodiči
- 4 – ředitel má stanoven účinný postup pro jednání s rodiči
- 5 – jednání s rodiči je na partnerské úrovni, je pro něj stanoven účinný postup, který poskytuje pedagogům adekvátní ochranu a pomoc

3. Otázka

Jaký máte ve škole zavedený informační systém? Jaké používáte moduly?

Body – Analytické kategorie

- 0 – žádný účinný informační systém ve škole nefunguje
- 1 – ve škole jsou informace předávány na nástěnkách a ústní formou
- 2 – ve škole jsou informace předávány na nástěnkách, ústní formou, e- mailem a na webových stránkách
- 3 – škola má zavedený efektivní vnitřní informační systém a vnější komunikace je zajišťována e-mailem a prostřednictvím webových stránek
- 4 – škola má zavedený efektivní vnitřní informační systém (včetně informačního systému např. Bakaláři - pro evidenci, klasifikaci, zápis v třídních knihách, komunikaci a tisk vysvědčení) a vnější komunikace je zajišťována e-mailem, prostřednictvím webových stránek a prostřednictvím informačního systému (např. Bakaláři) mají rodiče přímý vstup ke klasifikaci a komunikaci s jednotlivými pedagogy a vedením školy
- 5 – škola má zavedený efektivní vnitřní informační systém (včetně informačního systému např. Bakaláři - pro evidenci, klasifikaci, zápis v třídních knihách, komunikaci a tisk

vysvědčení) a vnější komunikace je zajišťována e-mailem, prostřednictvím webových stránek a prostřednictvím informačního systému (např. Bakaláři) mají rodiče přímý vstup ke klasifikaci a komunikaci s jednotlivými pedagogy a vedením školy. Tento systém účinně a efektivně funguje, je systematicky využíván.

4. Otázka

Jakým způsobem se snažíte zajišťovat správné klima (prostředí důvěry, mezilidské vztahy atd.) ve škole?

Body – Analytické kategorie

0 – klimatu ve škole ředitel nevěnuje pozornost

1 – klimatu ve škole ředitel věnuje jen v případě vzniku výrazných problémů v této oblasti

2 – ředitel se snaží vytvářet správné klima, moc se mu to ale nedaří

3 – ředitel svým působením vytváří klima, které zajišťuje adekvátní chod školy

4 – ředitel ve spolupráci se zaměstnanci buduje systematicky prostředí důvěry a kvalitních mezilidských vztahů, to se mu převážně daří

5 – ředitel má ve své škole nastavené klima důvěry a kvalitních mezilidských vztahů, které má pozitivní vliv na efektivitu školy a vzdělávací výsledky žáků

5. Otázka

Jakým způsobem provádíte kontrolní činnost ve škole? Máte zpracovány plány kontrolní činnosti a vyhodnocujete je?

Body – Analytické kategorie

0 – ředitel školy se o kontrolní činnost nezajímá

1 – ředitel kontrolu provádí jen ojediněle

2 – ředitel provádí kontrolu, ale neplánovitě, výsledky nezapisuje a nevyhodnocuje

3 – ředitel má zpracovaný plán kontrolní činnosti, tuto činnost vykonává

4 – ředitel má zpracovaný plán kontrolní činnosti, tuto činnost vykonává, eviduje a přijímá nápravná opatření

5 – ředitel má zpracovaný plán kontrolní činnosti, tuto činnost vykonává, eviduje, analyzuje a přijímá nápravná opatření, kontrolní systém efektivně funguje