

MILAN POL, PETR NOVOTNÝ

**ŘEDITELÉ A ŘÍZENÍ KVALITY VE ŠKOLE  
(... Z PŘÍPADOVÝCH STUDIÍ)**  
HEADTEACHERS AND THE MANAGEMENT OF QUALITY  
IN SCHOOLS (...FROM CASE STUDIES)

**Úvod**

V tomto příspěvku se zaměřujeme na práci dvou ředitelů základních škol. Za klíčový znak jejich aktivit považujeme snahu řídit kvalitu ve škole. Řízením kvality rozumíme soubor aktivit, které vedou buď k udržování stávající úrovně práce školy (je-li vnímána jako dobrá), anebo ke změně toho, co je považováno za nedobře fungující – směrem k více vyhovujícímu stavu. Vztahovým rámcem našeho pojednání je jednak obsahové vymezení řízení kvality ve škole, a dále koncept *invitational leadership*. Ve vztahu k tomuto rámci analyzujeme počínání každého z ředitelů, vzájemně je srovnáváme a získané poznatky diskutujeme s ohledem na širší kontext řízení škol v současném českém prostředí.

**Vztahový rámec**

Významným faktorem řízení kvality je vedení. Teoretické poznatky vztahující se k vedení (*leadership*) jsou dnes četné a vnitřně diferencované. Platí to v obecném managementu a ve značné míře také v jeho odnoži zaměřené na řízení škol.

V literatuře dnes existuje obecná shoda v tom, že dobré vedení je klíčovou determinantou úspěšné práce škol a pozitivních změn ve školách (srov. např. Day, 2000, Jackson, 2000, Harris, 2003, Harris a Bennet, 2001, Mortimore, 1998, Stoll a Fink, 1994 a mnozí další). Není vždy shody v otázce, co vlastně je dobrým vedením či kdo je dobrým vedoucím pracovníkem. Zdá se však, že teorie dnes neaspíruje na dosažení takové shody – není možná. Zřejmý je hlavně akcent na kontextuální podmíněnost, tedy ohled na jedinečnost každé situace. K věci se např. vyjadřují Stoll a Fink: „Jsou dobrými vedoucími ti, kteří akcentují kontinuitu nebo změnu? Mají být dobří vedoucí spíše efektivními manažery, činiteli změny, vedoucími vzdělávacího a výchovného programu, politiky, facilitátory,

supervizory, administrátory či morálními autoritami?“ (1997, s. 101). A vzápětí nabízejí – pro úplnost a ve shodě s mnoha dalšími autory – odpověď: „ano, ale záleží na okolnostech“ (tamtéž). To ostatně potvrzují i kontingenční přístupy, které namísto abstraktních, univerzálně platných pravidel zdůrazňují reálnou situaci, v níž se organizace, a tedy i vedoucí pracovník, nachází (srov. např. Gareth, 1986). Ostatně, už klasik teorie managementu s poukazem na teorii chaosu uvádí, že nelze nic předvídat, chaos je samozřejmá věc, je nutno učit se s ním zacházet, jde o příležitost pro organizaci a vedení. Jádrem vedení je tak práce na ochotě a schopnosti ke změně, tvorba vize a její uplatnění v organizaci – ale jak, to už záleží na okolnostech (srov. Peters, 1987).

Snad právě kvůli nemožnosti shody o dobrém vedení dochází tedy alespoň ke shodě na několika základních požadavcích vůči vedení: dobrý vedoucí pracovník je připraven ke změnám, je flexibilní, orientuje se na lidi, má schopnost sdílet vedení, podporovat spolupráci, preferuje určité způsoby komunikace, je otevřený vůči vnějšímu prostředí apod.

**Prvním východiskem** pro sledování práce ředitelů škol je nám proto obsahový rámec inovativní práce vedoucího pracovníka školy, který usiluje o řízení kvality ve škole. V takovém případě by měl vedoucí pracovník školy především (srov. např. Day, 2000, Leithwood, Jantzi, Steinbach, 1998, Nezvalová, 2002, Roncelli-Vaupot, 2000, Verbiest, 2000):

- mít vizi kvality práce svěřené instituce,
- směřovat k dosažení této kvality,
- dbát, aby jádrem práce školy byl ohled na potřeby žáků,
- vytvářet prostor k participaci dalších zainteresovaných,
- podporovat profesní rozvoj pracovníků školy,
- rozvíjet adekvátní formy komunikace ve škole,
- citlivě pracovat s problémy a konflikty,
- přizpůsobovat organizační strukturu a dělbu pravomocí a odpovědností ve škole potřebám rozvoje kvality.

Tyto kategorie obsahového rámce řízení kvality využíváme i pro analýzu a srovnání práce námi sledovaných ředitelů.

**Druhým východiskem**, o které se opíráme v tomto textu, je nám koncept *invitational leadership*. V něm dominuje prvek vstřícnosti k lidem i k sobě sama, jakéhosi „pozvání“ (srov. např. Day, 2000, Harris, 2003, Stoll, Fink, 1997). Koncept zdůrazňuje význam kognitivního zpracování fenoménu „pozvání“. Lidské chování je produktem toho, jak se člověk dívá na svět – každý člověk tedy vědomě přikládá významy smyslovým stimulům. „Tyto významy daleko přesahují smyslové receptory a zahrnují takové osobní prožitky a zkušenosti, jako jsou pocity, tužby, aspirace a také způsoby, jak lidé nahlízejí sebe sama, druhé lidi a svět“ (Purkey, Schmidt, 1987, s. 27). Každý člověk, i vedoucí pracovník školy, se tedy sám vědomě rozhoduje o tom, jak se bude chovat – na základě svého subjektivního vnímání a porozumění věcem (srov. např. teorii mentálních modelů – Craik, 1943, Ross, 1990). Takže to, co může vnímat vedoucí pracovník jako prostředí příznivé, resp. jako „pozvání“, nemusí hodnotit ostatní stejně, mohou totéž

prostředí dokonce chápat jako prostředí nepříznivé či dokonce hostilní. Na tomto základě hovoří Purkey a Novak (1990) o *invitation a disinivation* („pozvání“ a „nepozvání“) a popisují pozitivní a negativní interakce, resp. jejich subjektivní kognitivní zpracování, které spoluformují sebepojetí a tedy i postoje a chování lidí.

V kontextu vedení ve vzdělávání a výchově se pak hovoří o preferovaném modelu *invitational leadership*, v jehož jádru jsou čtyři prvky: optimismus, respekt, důvěra a záměrně podpůrné aktivity (Stoll, Fink, 1997). Jádrem optimismu je především víra v člověka, v jeho potenciál k učení a růstu. Respekt je vztahován k uznání individuality jednotlivce. Důvěra odkazuje zejména na přesvědčení vedoucího pracovníka o tom, že spolupráce je možná. Konečně podpora znamená, že vedoucí pracovník druhé účinně povzbuzuje k aktivitě (Day, 2000).

Dobrá vedoucí pracovník školy je svým kognitivním zpracováním situace, a tedy i přesvědčením, veden k těm či jiným rozhodnutím. Operuje na základě „pozváníplného“ postoje, ať již na sebe bere – s ohledem na subjektivně vnímané potřeby v organizaci – roli manažera, facilitátora, poradce nebo činitele změny (Stoll, Fink, 1997).

**Obě uvedená východiska** považujeme za kompatibilní a také v určitém smyslu vzájemně se doplňující, ba podmiňující. Pokusíme se na ně proto v dalším textu nahlédnout v těchto spojitostech, přičemž aktivitami ředitelů se budeme zabývat ve vztahu k iniciování a řízení kvality ve škole – budeme sledovat, co a jak v tomto směru dělají či nedělají a proč, budeme se snažit postihnout souvislosti mezi obsahem a stylem snah o řízení kvality ve škole.

## Metodologie

Šetření, v rámci kterých vznikly dvě případové studie, z nichž v tomto textu čerpáme, jsme provedli v roce 2003 (ředitel A) a 2005 (ředitel B) – v prvním případě jako jeden z kroků řešení výzkumného projektu „Kultura české školy a strategie jejího rozvoje“ (GAČR 406/01/1078), ve druhém případě jako součást projektu „Demokracie v české škole“ (GAČR 406/09/0609). Materiál sesbíraný v rámci obou studií byl již publikován (Pol a kol., 2005, Pol, Novotný, 2005), v tomto textu jej uvádíme pouze výběrově k doložení vybraných charakteristik obou případů, zejména pak za účelem analýzy a srovnání obsahu a stylu práce dvou ředitelů. Využíváme kvalitativního přístupu ke studiu práce škol a hlavních aktérů zapojených do jejich chodu. Hlavní metodou sběru dat byla polostrukturovaná interview s řediteli, řadou učitelů a také zástupců dalších hlavních aktérů fungování obou škol (rodičů, obce apod.), studium dokumentů škol a okrajově také pozorování chodu těchto škol.

Oba případy mají mnoho podobných znaků. Jde o ředitele základních škol v menších obcích o přibližně 2000 (škola A) a 3000 (škola B) obyvatelích. Škola A má 340 žáků a 25 učitelů, škola B 350 žáků a 23 učitelů. Jedním z aprobačních předmětů obou ředitelů je matematika, charakter jejich druhých předmětů je ovšem výrazně odlišný (ředitel A fyzika, ředitel B tělesná výchova). Oba ředitelé

přišli do školy zvenčí, vůbec poprvé se stali řediteli právě v současném působišti. Po nástupu do funkce shodně prošli momentálně nejvyšším možným kvalifikačním vzděláním pro ředitele škol v ČR (Funkčním studiem II). Oběma se podařilo najít si ve škole schopnou zástupkyni, se kterou mají dobré pracovní vztahy. Oba ředitele přišli se záměrem pohnout stavem věcí ve škole, inovovat, změnit řadu aspektů fungování školy směrem k vyšší kvalitě. V obou případech šlo o školy, které – jak naznačují výpovědi řady respondentů – ve svém rozvoji stagnovaly, směřování ke kvalitě nebylo explicitní součástí školní agendy.

Existuje ovšem řada ohledů, v nichž lze nalézt u sledovaných ředitelů rozdíly.

## **Obsahový rámec řízení kvality v práci sledovaných ředitelů**

### **1. Vize kvality ve škole**

Vize není jednoduchá kategorie a mnoho z jejího obsahu se ve školách dozvídáme spíše implicitně – tak tomu bylo i ve výpovědích sledovaných ředitelů.

Pro ředitele A je vizi škola zaměřená jednoznačně na žáky a jejich potřeby, škola, v níž efektivně pracují průběžně se vzdělávající učitelé, kteří se zajímají nejen o své předměty, ale i o rozvoj školy jako celku, škola, která reflektuje (ředitelem poněkud vágně formulované) obecné požadavky společnosti na přípravu lidí žijících ve společnosti dnešní i budoucí.

Ředitel B uvažuje v souvislosti s vizí především o dobře organizované škole, v níž jsou pravidla dostupná a srozumitelná všem. Podle něj má škola žít pro děti a snažit se dosáhnout ke každému žákovi, její chod a pravidla se musí odvíjet od dětí, ne od dospělých. V jeho vizi je jasně obsažen prvek sounáležitosti s vnějším prostředím, konkrétně s obcí.

Přes dílčí odlišnosti v jednotlivých akcentech mají oba ředitele hodnotnou a všeobecněji přijatelnou vizi kvality a jejího řízení, která je primárně zaměřena na žáka, dále na dospělé ve škole, a také na soulad práce školy s vnějším prostředím. Rozdíl je patrný především v pohledu ředitelů na vnější vztahy školy. Zatímco ředitel A nevěnuje větší pozornost vztahům školy s bezprostředním okolím (rodiči, obcí) a do jisté míry zdůrazňuje širší přesah, vnější zaměřenost ředitele B jde explicitně k obcím (a rodičům), odkud přicházejí do školy žáci; širší společenská „objednávka“ se v jeho vizi explicitně neodráží. Vize ředitele A je zaměřena výrazněji do budoucnosti (explicitně se zmiňuje dokonce o horizontu dvaceti let), zatímco vize ředitele B má silněji ráz aktuálně situační, směřuje viditelněji k současnému stavu (ve svých výpovědích zdůrazňuje aktivity a úkoly přímo se vztahující k blízkým časovým horizontům, o vzdálenější budoucnosti explicitně nehovoří). Implicitně a v některých případech explicitně je ovšem ve vizích obou ředitelů obsaženo přesvědčení o nutnosti změn ve škole.

### **2. Směřování ke kvalitě**

Inovativní snahy, resp. konkrétní změny bývají silnější a nezdídká i úspěšnější na těch školách, kde se o kvalitě práce a o případných potřebách změn explicitně

hovoří. V tomto duchu vidíme snahu – vždy specificky – u obou sledovaných ředitelů.

Ředitel A klade ve svém postupu důraz na strategickou rovinu a využívá především formálně založené instrumenty (jím vytvořené dokumenty; schůze, na nichž oznamuje, kam se mají ubírat další rozvojové snahy školy a učitelů; pokyny, které k tomu obvykle vytváří písemně pro ostatní; apod.). Tyto tendence ovšem nevnímají někteří učitelé a další dospělí ve škole jako aktivity skutečné podpory. Skupinu dospělých, s níž si neporozuměl, nahlíží ředitel A kriticky, ale nehledá způsoby, jak neshody řešit.

Ředitelem A zvolené podpůrné aktivity vycházejí z jeho priorit a hodnocení situace ve škole. Má jisté pochybnosti o efektivitě práce (zejména učitelů) a snaží se opírat o srovnání s kritérii vytvářenými vně školy (např. srovnávací testy žákovských výkonů), čemuž lidé ve škole příliš nerozumí a ani nefandí, tím více, že kritéria kvality se s různými nástroji měření, tak jak byly ve škole využívány, mění a nejsou konzistentní. Ředitel A také intenzivně hospituje a v rámci svých možností se snaží dávat učitelům zpětnou vazbu o jejich vyučování. Představu o kvalitě prezentuje ve škole negativně, hlavně poukazováním na ty jevy, ve kterých vnímá problémy. Ředitel A se tedy snaží komunikovat otázky kvality ve škole, svou představu ale neprezentuje – podle mínění dotazovaných učitelů – přitažlivě, někdy naopak spíše poněkud konfliktně, a nedochází s řadou učitelů v této věci ke shodě.

V konkrétních snahách o změny se ředitel A usiloval obracet přímo k tomu, co je samým jádrem práce školy. Nejdříve posílil formální pozice dětí tím, že prosadil explicitní zařazení práv dětí do Školního řádu. Dále se pokusil přinést nové impulsy pro zefektivnění chodu školy, a to na jedné straně tvorbou řady významných a ve škole do té doby neexistujících programových i jiných dokumentů pro práci školy (např. Dlouhodobého plánu rozvoje školy), na straně druhé silnějším akcentem na další vzdělávání učitelů v některých jeho pokročilejších formách. Rozvoj školy jako téma se zejména v počátcích snažil zdůrazňovat také tím, že organizoval a sám vedl ve škole interní semináře učitelů zaměřené na reflexe a společné diskuse o budoucnosti školy, avšak s nevalným ohlasem. Ředitelem podporované změny nesměřovaly k rodičům a obci – a od těchto subjektů žádné výraznější stimuly ke spolupráci také nedostával.

Také ředitel B usiluje o kvalitu. Jeho styl je založen na bezprostřední viditelné přítomnosti v prostoru školy, na podpoře, přímé komunikaci s lidmi, případně na dohodě o vytvoření prostoru druhým k tomu, aby samostatně pracovali na uložených úkolech. Tento přístup staví ředitele B v očích učitelů do pozice člověka otevřeného, podporujícího a v jistém smyslu i pečujícího. Ředitel B je prioritně jasně zaměřen na současnost či blízkou budoucnost.

Jeho představa o kvalitě je vázána na úspěchy jednotlivých žáků, na způsobilost učitelů dobře zvládat jim svěřený prostor, na dobré jméno školy na veřejnosti. Při snaze zformulovat, co je dobrou prací učitele, uplatňuje konkrétní požadavky na jeho práci, čemuž lidé ve škole rozumí a přijímají to. Takto pojatá kvalita je předmětem prezentace uvnitř i navenek. Ředitel se snaží kvalitu ovlivňovat

vlastní aktivní až aktivistickou činností směřující ke změnám – sám vytváří soubory různých opatření zaměřených na zlepšení jednotlivých aspektů chodu školy a snaží se je přenášet na učitele a další dospělé i nedospělé ve škole, případně podporuje iniciativy druhých v tomto směru. S lidmi ve škole i okolo ní o těchto věcech poměrně intenzivně komunikuje.

Pokud jde o konkrétní změny, ředitel B se pokoušel o zlepšení obrazu školy navenek, o spolupráci s obcí a rodiči. Velkým dílem tak ovšem činil veřejnosti srozumitelnou snahou zefektivňovat vnitřní život školy – zejména vyučování a práci ve třídě vůbec. Kromě jiného posílil výuku informatiky (za podpory obce). Jeho snahou bylo také rozšířit delegování uvnitř školy (např. skrze předmetové a jiné komise, ale i prostřednictvím řízení specifických projektů ve škole) a podpořit informovanost uvnitř školy (jejím jádrem jsou zárodky elektronického informačního systému školy, ale především nástěnky, vývěsky, rozpisy odpovědností učitelů a žáků v prostorách mimo tříd i ve třídách a v prostorách celé školy – v kombinaci s posílenou neformální komunikací). Usiloval se také více vtáhnout rodiče do dění ve škole. Jednak ustavil novou reprezentaci rodičů při škole (očekávání ve vztahu k její aktivitě měl však vyšší, než jaká se ukázala být realita), a také na schůzkách rodičů a školy vyvinul snahu dosáhnout větší angažovanosti rodičů (vybrané rodiče uvedl do role třídních důvěrníků řídicích schůzky rodičů se školou – s menším úspěchem). Během jeho působení ve funkci prošla škola zatěžkávací zkouškou v podobě zásadní rekonstrukce hlavní budovy. Poměrně dlouhou dobu bylo nutno fungovat v několika provizorních prostorách, což ovlivnilo i agendu změn a kladlo specifické požadavky na procesy vedení.

V obou případech jsou zřejmě explicitní snahy ředitelů řídit kvalitu a iniciovat změny. Tyto snahy přinesly potřebu dát novým věcem explicitní řád a pravidla. Ředitel A se zprvu pokusil dosáhnout toho, aby si lidé ve škole pravidla vytvářeli společně sami. To se mu ovšem nepodařilo. Opřel se tedy zřetelně o vnější kritéria, která však nejsou zcela konzistentní a poměrně často se mění. V důsledku učitelé plně nerozumějí, co je ředitelem skutečně míněno jako kvalita. Ředitel B pracuje s kritérii, která vznikají ve škole (z představy ředitele, ale i učitelů), a lidé se na nich v zásadě dokáží shodnout. Dosáhl ve škole širšího porozumění tomu, co obsahuje směřování ke kvalitě.

Priority změn sledovaných ředitelů jsou tedy poněkud odlišné. Ředitel A byl a dosud je ve svých inovativních snahách zaměřen převážně dovnitř školy, na žáky a učitele, a pokoušel se a dosud se pokouší nacházet k tomu oporu v širší, obec přesahující odborné pedagogické komunitě. Jím iniciované změny se prakticky netýkají práce školy s rodiči a obcí. Zaměření inovativních snah ředitele B se zdá být vyváženější – dovnitř i vně školy. Je důležité, že v obou případech je hlavní součástí inovativních snah klíčový proces práce školy – učení a vyučování. Již uvedené změny lze v určitém smyslu chápat jako záměrně podpůrné aktivity na úrovni strategického vedení a řízení školy, jejich realizace pak vyvolává hlavně u ředitele B řadu dalších, více či méně úspěšných záměrných podpůrných aktivit spadajících do operační roviny, zaměřených subtilněji, na každodenní život školy. Pozitivní spojitost vidíme jednak s jeho zřetelnou orientací na současnost či

blízkou budoucnost (kroky změn nejsou příliš velké, mají tedy výraznější šanci na úspěch, přitom jsou poměrně časté), a dále v naladění, stylu vedení a v tom, jak je ředitel B vnímán ostatními – optimismus, respekt, důvěra i podpůrné aktivity jsou u něj pro učitele přesvědčivě přítomny.

### 3. Ohled na potřeby žáka jako hlavní orientace změn

Mít vizi, hovořit o potřebných změnách a snažit se o ně je důležité, neméně důležitá však je otázka k čemu směřovat, na co především mají být změny orientovány. Ve školách by mělo primárně jít o žáka a jeho blaho. Tento aspekt práce školy je na jedné straně zcela zásadní a jen stěží lze očekávat, že by se k němu lidé ve školách záměrně stavěli negativně. Existuje však velmi mnoho různě naplňovaných a různě intenzivních variant orientace na žáka. Zdá se, že v daném případě jsme u samého jádra dobré školy – otázka nezní jen, nakolik je na dítě brán ohled, ale také kolik skutečného prostoru k participaci na vlastním učení, vyučování a na dalších aspektech života ve škole se každému žákovi skutečně dostává. Odpověď na tuto otázku nebývá vždy pozitivní: často zůstávají žáci v řadě významných aspektů spíše „před branami“ – škola je místem dominance dospělých, žáci spíše pasivně přijímají, o čem dospělí rozhodnou. Nechceme stavět věc zjednodušeně – ve školách je samozřejmě mnoho legitimního prostoru pro rozhodování dospělých. Nebývá v nich však dostatek prostoru pro skutečnou účast žáků.

Již bylo uvedeno, že oba ředitelé se explicitně stavějí za orientaci aktivit jejich škol především na žáka a iniciovali v tomto směru některé významné změny. Týkaly se přímo výuky, ale také např. samosprávných žákovských uspořádání ve škole (A) nebo ve třídě i škole (B). Ředitel A je iniciátorem žákovského parlamentu ve své škole, ředitel B spíše zvenčí podporuje paralelně, ale ne vždy zcela v jasné součinnosti fungující struktury žákovských samospráv ve třídách a školního parlamentu působícího celoškolky (o parlament se stará jeho iniciátorka, zástupkyně ředitele). Z iniciativy ředitele B vznikla ve škole rozsáhlá každoroční anketa učitelů a žáků, v níž zúčastnění vyhledávají „žáky roku“ – v různých oblastech, nejen prospěchových a nejen v „hlavních“ předmětech.

Orientace na žáka se však u sledovaných ředitelů liší. Oba v zásadě deklarují totéž, ale po analýze jejich výpovědí docházíme k závěru, že mají na mysli každý něco jiného. Ředitel A razí přístup „vycházet z dítěte“ (hovořit s ním, hledat jeho potřeby a respektovat je), ředitel B stojí na pozicích přístupu „pečovat o dítě“ („přičemž v podstatě víme, co potřebuje, a mělo by se mu toho dostat“). Ředitel A nenačází ve svém přístupu na škole významnou oporu, ředitel B v zásadě ano.

Záměr ředitele A orientovat se na dítě ve smyslu hledání jeho potřeb a vycházení z nich je vysoce náročný na profesionální dovednosti, čas, metody práce a přináší jistá rizika, která učitelé pravděpodobně implicitně vnímají. Tento postup je, zdá se, do určité míry analogický tomu, který uplatňoval ředitel A i ve vztahu k učitelům (chtěl vycházet z jejich pohledů na věc – viz např. reflektivní semináře z počátků ředitelova působení). Problém se nezdá být v záměru, ale ve způsobu jeho provedení. Postup ředitele B je méně odvážný a přináší menší riziko. I jeho

přístup ve vztahu k žákům je v jistém smyslu analogický tomu, jak přistupuje k učitelům a dalším dospělým ve škole.

V důsledku je na obou školách patrná dominance kultury dospělých s některými prvky pedagogické kultury (srov. Pol a kol., 2005). Ředitel A se snaží prosadit orientaci na žáka uvnitř kultury dospělých, možná i navzdory této kultuře (srov. Pol a kol., 2005). Činí tak způsoby, které vedou ve škole k nedorozuměním mezi ním a některými dospělými. Ředitel B se ve škole nestaví vůči existující kultuře dospělých do opozice. Je přesvědčen o nutnosti zajistit řád a kázeň, aby žáku mohla být poskytována dobrá péče, a proto – mimo jiné – vnesl do školy i systém práce s informacemi, který se poměrně detailně vztahuje k působení dětí i dospělých ve škole. V zásadě se s dospělými ve škole o tom, jak nahlížet na děti a pracovat s nimi, shoduje.

Na obou školách dosud je – z různých důvodů – vymezen prostor pro významnější participaci žáků především mimo přímou výuku, a to jednoznačně v uspořádáních, která určují i ovládají dospělí.

#### **4. Vytváření prostoru pro participaci dalších zainteresovaných**

Od školy se samozřejmě očekává, že umožní dalším aktérům jejího života – vedle učitelů především rodičům, případně zástupcům dalších subjektů širší veřejnosti – smysluplně participovat na činnosti školy. Oba ředitelé jsou si toho v určité míře vědomi, každý z nich se k věci staví po svém.

Ředitel A je orientován dovnitř školy. Jeho snahou bylo a dosud je vytvářet podmínky pro to, co vnímá jako dobrou práci učitelů, a vtahovat učitele do snah o zkvalitňování práce školy – ve vyučování i nad jeho rámcem. Už naznačená neshoda mezi ředitelem A a částí učitelů, pokud jde o směřování školy ke kvalitě, vedla k tomu, že někteří učitelé nabízený prostor pro vlastní participaci přesahující běžný chod nevyužívají nebo využívají málo. Prostor k participaci jim byl ředitelem nabídnut v podobě, která pro ně není atraktivní – de facto nebyl vhodně vytvořen (např. interní semináře zaměřené na rozvoj školy či další vzdělávání učitelů činěné ředitelem bez ohledu na to, jak tuto nabídku učitelé vnímají a jak ji interpretují). Práce školy s rodiči probíhá tradičním způsobem – nad rámec pravidelných třídních schůzek a formální rodičovské reprezentace jsou rodiče zváni do školy obvykle jen při zvláštních příležitostech (divadlo, zájezd). S obcí a podnikatelskými subjekty okolí školy komunikuje ředitel málo a poměrně obtížně. Ve vztahu k vnějšímu prostředí ředitel zásadnější změny neplánuje.

Pro ředitele B je zaangažování učitelů a také vztahy s rodiči a obcí jednou z priorit. V případě učitelů se mu celkem daří díky zvolenému stylu a tomu, že se s nimi víceméně sešel v pohledu na žádoucí pedagogickou práci školy. U rodičů akcentuje ředitel B fungování formální reprezentace a systém třídních schůzek s rodičovskými důvěrníky (viz výše). Intenzivně a velmi úspěšně komunikuje s obcí v rámci obecní školní rady i dalších formálních i neformálních struktur, zejména pak s vedoucím školské komise v obci, který je do školy nezřídka zván.

V oblasti vytváření prostoru pro uplatnění dalších zainteresovaných lidí či skupin se ukazují poměrně značné rozdíly mezi oběma řediteli – vyplývají z již uve-



dených odlišností vize a inovativních aktivit vyvíjených v zájmu přiblížování se k vizi, souvisejí však také zřetelně se stylem práce obou ředitelů. Zatímco ředitel B v důsledku tuto oblast doceňuje více a poměrně úspěšně v ní učinil některé významnější změny (ostatně, obec je škole v zásadě nakloněna), ředitel A není v dané oblasti úspěšným inovátorem, což si podle svého vyjádření uvědomuje (jeho situace je ovšem patrně těžší v tom, že obec, podle vyjádření řady respondentů, má jiné priority než školu).

### **5. Podpora profesního rozvoje pracovníků školy**

Profesní rozvoj (zejména pedagogických) pracovníků školy je všeobecně považován za jednu z podmínek rozvoje školy (srov. např. Lazarová, 2005). Lze jej podporovat různými způsoby. Oba ředitelé tuto stránku nepodceňují a je součástí jejich agendy změn ve škole. Zajímavé však je, jak odlišně k věci přistupují a jakých výsledků dosahují.

Pro ředitele A, který vnímá učitele ve škole jako pracovitý, ale málo efektivní sbor, je další vzdělávání učitelů jasnou a explicitně vyjádřenou prioritou. Uznává ty aktivity dalšího vzdělávání, které jsou v souladu s jeho pedagogickými hodnotami, preferuje spíše dlouhodobější než krátkodobé aktivity (má za to, že od prvně zmíněných lze očekávat, že povedou ke změně). Je přesvědčen, že výsledky dalšího vzdělávání učitelů se musí promítnout do školy hlouběji než jen v tom, že učitel bude aplikovat ve své konkrétní výuce určitou novou metodu. Jeho očekávání jsou vysoká a přinejmenším z pohledu některých učitelů snad až nerealistická. Ti tak mají někdy tendenci vzdorovat tlaku ředitele na realizaci jím zamýšlených změn v profesním rozvoji pracovníků školy (např. část z nich se dokonce odmítla zúčastnit kurzu, který pro ně ředitel zorganizoval přímo na škole).

Ředitel B explicitně nezdůrazňuje význam dalšího vzdělávání učitelů (ale ani ho nezpochybňuje), ve skutečnosti podniká řadu drobných, ale důsledných kroků k tomu, aby se učitelé především ve škole (v „domácím“ prostředí, při práci) rozvíjeli a vzájemně stimulovali, a to ve spolupráci i při společném neformálním kontaktu, ve výuce i v tom, co ji přesahuje. Vede učitele a další dospělě k vzájemné informovanosti (někdy poněkud formálními cestami) o jejich práci a dění ve škole.

Zdá se, že řediteli A se nedaří naplnit jeho záměry v dalším vzdělávání učitelů, zatímco řediteli B ano. Ředitel A se snaží promítat do řízení profesionálního rozvoje učitelů soudobé potřeby a doporučení širší školské politiky a zároveň naplňovat vlastní ambice „moderního lídra“ (prosazuje formy vzdělávání obecněji dnes považované za více efektivní – srov. Lazarová, 2005), má tendenci učitele změnit (což je ovšem v podstatě nemožné). Navíc s nimi nemá vyjasněny jejich potřeby a potřeby školy. V důsledku jde proti povaze kontextu, v němž má řídit – jeho očekávání jsou daleko za potřebami učitelů samotných. Ředitel B postupuje poněkud subtilněji. Jeho chování lze vnímat jako to, v němž je na jedné straně snad méně ambicí být „moderním lídrem“, ale více respektu k současnosti i tradici ve škole, k potřebám učitelů.

## 6. Rozvíjení adekvátních forem komunikace s lidmi ve škole

Komunikace ředitelů s lidmi ve škole je přirozeně zásadní determinantou úspěchů jejich vedoucí práce. Jak vyplývá již z výše uvedeného, mezi dvěma sledovanými řediteli existují v tomto směru významné rozdíly.

Ředitel A informuje formálními cestami „přes papír“, školu řídí spíše „z ředitelny“, necítí se být (vlivem nezdaru snah nastartovat ve škole širší spolupráci snad stále více) silný v neformální komunikaci (a je tak i lidmi ve škole vnímán), v čemž naopak vynikal jeho až paternalistický a poměrně oblíbený předchůdce, kterého si mnozí učitelé dosud pamatují. V důsledku se s některými učiteli a dalšími lidmi ve škole i mimo ni mýjí.

Ředitel B primárně přímo jedná s lidmi, školu řídí „při pohybu prostorem školy“, buduje vztahy s důrazem na pracovní a v jisté míře i osobní rovinu. Je vnímán jako náročný, aktivní, zajímavající se, naslouchající, ochotný řešit věci ke vzájemné spokojenosti.

Rozdíly v komunikačních stylech obou ředitelů jsou patrné a je zřejmé, že komunikace s lidmi ve škole a okolo ní se lépe daří řediteli B.

Máme za to, že i tato stránka výrazně souvisí s klíčovými prvky konceptu *invitational leadership*. Ředitel A působí dojmem člověka, který je do jisté míry zklamán z toho, že nedošel pochopení u řady učitelů a snad i lidí z širší veřejnosti s tím, co chtěl prosadit v zájmu žáků a školy jako celku. Ve vztahu k žákům je pedagogickým optimistou, jeho přesvědčení o možnostech rozvoje dospělých lidí ve škole kolísá. Je si vědom i některých svých nedostatků a nevěří, že je může odstranit. Nedaří se mu oslovit ve škole a okolo ní řadu lidí. Ředitel A není příliš spokojený a místy dokonce zvažuje odchod z funkce. Máme za to, že se implicitně skutečně snažil o naplnění konceptu *invitational leadership* – šlo mu o to přizvat učitele i žáky ke společnému stanovení vize, určitých pravidel školního života, ke společnému učení apod. Několik nezdaru mohlo vést v důsledku k prohloubení skepse o tom, že spolupráce s učiteli je možná, a k pesimismu. A protože *invitational leadership* staví na optimismu a důvěře, začaly tyto kvality řediteli A v jeho vedení chybět. Zdá se, že významnou příčinou problémů komunikace je to, že řediteli A se nepodařilo vyjasnit si s učiteli představy o spolupráci a rozvoji školy.

Ředitel B v podstatě dokázal navázat na možnosti učitelů a školy (spíše intuitivně, aniž by přistoupil k hlubší analýze). Vyšel ze stávajících možností učitelů a školy, přijal je a s respektem k těmto možnostem a limitům se snaží o rozvoj školy. Vnímání kontextu a jeho porozumění je u ředitele B velmi blízké tomu, jak jej vnímají a rozumějí mu učitelé a další dospělí ve škole a okolo ní. K optimismu, společnému naladění a důvěře bývá pak již blízko. Ředitel B věří, že dospělí ve škole jsou schopni pracovat, „jak mají“, a snaží se je v tom citlivě a často intuitivně podporovat. Svou práci chápe jako v jistém smyslu harmonizaci procesů a vztahů ve škole a v takto pojaté práci se mu daří, což i on sám tak vnímá. Za vysoké hodnoty považuje informovanost, dodržování pravidel, diskusi, shodu, kompromis. Snaží se lidem naznačit, že je respektuje, a oni na jeho snahu reagují vstřícně. Shoduje se s nimi.

Oba ředitelé přinesli do školy změnu ve způsobu komunikace s lidmi, jde přitom o dva odlišné styly, které se setkaly s odlišnou odezvou a v důsledku vedly k odlišným možnostem pracovat společně s lidmi ve škole a okolo ní na kvalitě práce ve škole.

### **7. Práce s problémy a konflikty**

Práce s problémy a konflikty je citlivou oblastí řízení každé školy. Od ní se mimo jiné odvíjejí pocity bezpečí, emoční naladění aktérů školního života, jejich oddanost věci a ochota spolupracovat. I zde jsme našli u obou ředitelů velmi odlišné přístupy.

Ředitel A věří v dohodu na formálních pravidlech rozvoje školy, která povětšinou sám vytváří. Tato pravidla ovšem ne vždy umně zprostředkovává ostatním (v důsledku již uvedených problémů v komunikaci). Přes snahu poznat okolnosti vzniku těchto pravidel však musíme přiznat, že nemáme dostatek dat k tomu, abychom jim přesně porozuměli. Jde ostatně o záležitosti osobnostního a vztahového charakteru, do nichž je obtížné zvenčí nahlížet. Na jedné straně byly v počátku práce ředitele A zřetelné snahy vytvářet tato pravidla spolu s ostatními, tyto snahy však narazily na určité bariéry. Pravděpodobně paralelně s tím se projevovala tendence ředitele A vytvářet ve škole zásadní dokumenty (a to podle svého), které dosud chyběly, a poté je předkládat ostatním k diskusi-přijetí. O existenci a obsahu klíčových programových dokumentů školy (vytvořených ředitelem) mají učitelé, ale dokonce i zástupkyně ředitele jen velmi slabé povědomí. Tyto dokumenty obvykle daleko přesahují operativu. Dojde-li k tomu, že se z nich něco začne promítat do roviny „běžného života učitele a školy“, hrozí potenciální konflikt. Vzniklé problémy někdy ředitel vnímá jako osobní, ale nekomunikuje je tak. Konfliktům se pokud možno vyhýbá, někdy je ignoruje. Sám uvádí, že hlavním subjektivním důvodem je to, že si v konfliktních situacích nevěří. V některých případech jsou však důvody uvedeného „objektivní“: mezi ním a většinou učitelů je „filtrem“ zástupkyně, řada konfliktních či problémových situací se tak k řediteli dostává pozdě nebo nedostává vůbec.

Ředitel B zdůrazňuje jasná pravidla coby prevenci problémů a konfliktů ve škole. Tato pravidla obvykle vytváří či spoluvytváří (např. s odbory) a komunikuje ostatním (někdy předjednává jejich přijetí), na úrovni tříd pak vyžaduje od učitelů, aby sami vytvářeli podobná pravidla. Přestože nejsou procesy řešení problémů vždy zcela transparentní, učitelům a dalším dospělým ve škole se zdá být tento způsob práce přijatelný. Konflikty (či spíše potenciální konflikty, jak sám uvádí) se ředitel snaží řešit ihned, nejlépe přímou komunikací s lidmi, snahou o dohodu. Sám si cení shody lidí a schopnosti domluvit se, dává pozor na to, aby konflikty nepřešly do osobních poloh či se nestaly konfrontací. To učitelé hodnotí pozitivně.

Ředitel A se v zásadě snaží vyjít s ostatními, byť s některými nemá nejlepší vztahy. O snaze ředitele A změnit zvolený postup v této oblasti může být řeč jen stěží – je si sice této své slabiny vědom, ale nepracuje na jejím odstranění. Tím, že ve svém postupu nebere větší ohled na dosavadní úzus spolužití lidí ve škole

a nutí učitele k aktivitám, jimž někteří jinak rozumějí a tudíž někdy i nedůvěrují, může být vnímán částí spektra jako člověk neprojevuující dostatek respektu. Pokud jde o důvěru, ředitel A nejde do konfliktů s velkou ochotou a důsledností, ke svým kritikům je skeptičtější a projevuje méně důvěry ve druhé i v sebe sama, což je zřejmě příčinou jisté pasivity v jeho práci s konflikty a problémy. Zdá se, že ředitel B intuitivně vnáší do školy to, co škola přijímá, aniž by situaci nutně předem racionálně analyzoval. Učitelé a další lidé ve škole a okolo ní jsou mu těmi, s nimiž se chce a umí dohodnout – schopnost projevat respekt k lidem je nepochybně jeho silnou stránkou.

Ředitel A nemá ve škole ani mimo ni vnitřního konstruktivního oponenta, díky kterému by snad mohl reflektovat a následně korigovat svůj postup – zástupkyně je ženou souhlasu (což mu v dané situaci příliš nepomáhá), a ti učitelé, kteří se občas postaví proti některému jeho záměru, v roli konstruktivních oponentů nejsou. Ani vně školy nelze nikoho v podobné roli vidět. V případě ředitele B má příznivý vliv přítomnost vnitřní oponentky, zástupkyně odborů ve škole, i vnějšího „kritického přítele“, představitele obce. S oběma je ředitel schopen nacházet společnou řeč.

Zatímco ředitel A je tedy v důsledku výše uvedeného prakticky v neustálém riziku prohlubování některých neřešených konfliktů či problémů (např. problémy kvality práce a vztahů mezi učiteli 1. stupně), ředitel B má, zdá se, situaci v podstatě pod kontrolou.

## **8. Organizační struktura a dělba pravomocí a odpovědností ve škole**

Organizace života a v jejím rámci i dělba pravomocí a odpovědností ve škole jsou dalšími významnými faktory, které by měly podporovat řízení kvality práce školy. Oba ředitelé přikročili v tomto směru k relativně výrazným změnám.

Ředitel A očekává iniciativu a aktivitu lidí a dosud vnímá aktuální stav věci ve škole jako nedostatečný. Pokusil se vtáhnout učitele a další pracovníky školy do věci změnami formálních uspořádání ve škole. Vytvořil nejužší vedení spolu se zástupkyní, která v podstatě řídí operativu. Ustavil nově formální strukturu, Rozšířené vedení, do kterého přizval vybrané představitele učitelů i nepedagogických pracovníků, ovšem bez očekávaného efektu (jeho členové vypovídají, že agenda tohoto fóra v podstatě kopíruje to, co se posléze probírá na schůzích všech učitelů). Obnovil předmětové komise a nadále posiluje jejich roli. I zde se převážně ukazuje, analogicky k některým jiným snahám ředitele, že ředitel A nedokáže vytvořit podmínky pro shodu dospělých v porozumění tomu, co má skutečně na mysli, když hovoří o věcech rozvoje školy a s tím spojených úkolech učitelů a dalších lidí. Ve výsledku tak řídí ředitel A školu ve strategické rovině v podstatě sám, v rovině operační za velkého zapojení zástupkyně a participace učitelů.

Také ředitel B očekává iniciativu a aktivitu lidí ve škole a v průběhu svého působení ve funkci se snažil v zájmu věci leccos nového prosadit. Vyjadřuje důvěru v učitele v prostoru jejich přímé působnosti. Spolu se zástupkyní tvoří ředitel nejužší vedení (zástupkyně je zřetelně orientována na operativu), širší vedení pak

představují různé komise ustavené ředitelem dle povahy věci. Ředitel B začal více delegovat na předmětové i jiné ustavené komise (např. školník vede neučitelův personál školy).

Zdá se, že ani jeden z ředitelů se nebrání posilování decentralizace ve škole a delegování, a to v zájmu kvality práce ve škole. Jejich základní přístup k řízení však i zde determinuje výsledek. Zatímco ředitel A vytvořil především na úrovni širšího vedení spíše formální uspořádání bez větší vnitřní či vnější dynamiky (s výjimkou předmětových komisí), ve škole, kterou vede ředitel B, lze na stejné úrovni vidět pružnější organizaci, která lépe umožňuje uplatňovat dělbu pravomocí a odpovědností.

V důsledku projevované důvěry i úspěchu podpůrných aktivit ze strany ředitele B pak jsou lidé vcelku ochotní brát na sebe iniciativu i nad rámec běžných pracovních povinností, což by přivítal i ředitel A, jenž ovšem část lidí často pro samostatnější akce podle „svého gusta“ nezíská, i když na škole např. funguje z velké zásluhy učitelů poměrně dobře řada kroužků a dalších mimovyučovacíh aktivit. To považujeme za potvrzení toho, že učitelé dobře rozumějí věcem praxe a samotného výkonu funkce, ale jakmile přijde řeč na rovinu abstraktnější (např. vize), ředitel A se s řadou z nich neumí dohodnout. Koneckonců, naopak právě v tomto aspektu je i jedno z vysvětlení relativního úspěchu ředitele B.

## Diskuse

V diskusi se budeme věnovat vybraným zjištěním ve vztahu k oběma našim východiskům – vztahovému rámci řízení kvality a stylu vedení (*invitational leadership*).

Oba sledovaní ředitelé vstoupili do řídicí práce ve škole se značnou dávkou odhodlání, s relativně jasnou a pozitivní představou, jak by práce školy měla vypadat, a také se snahou o řadu konkrétních počinů, kterými se ke své představě o dobré škole chtěli začít přibližovat. Oba ředitele lze vnímat jako klíčové iniciátory změny ve škole.

V jejich práci však samozřejmě existují i odlišnosti. Část z nich jde především na vrub specifické situace školy, stavu pokročilosti školy v těch či jiných oblastech, objektivních situačních faktorů. To je pochopitelné – škola od školy se prostě liší. Další rozdíly vycházejí ze zvoleného postupu obou ředitelů a z jejich dispozic pro daný postup.

Ředitel A více akcentuje dlouhodobější, strategické horizonty. Jeho priorita je poměrně náročná z hlediska vedení a řízení – jde o komunikování věcí, které mnozí mohou vnímat jako méně konkrétní, nehmatatelné, nereálné, a tedy nedůležité či nepřitažlivé. O to víc je v takovém případě významný styl – ovšem jeho klíčové prvky, tak jak je vnímáme v rámci konceptu *invitational leadership*, zvládá ředitel A poněkud problematicky. Má vysoké ideály, pokud jde o kvalitu práce školy, ale situace ve škole a mimo ni mu komplikuje realizaci jeho záměrů. Této situaci není schopen čelit stylem řízení. Nevzbudil u všech potřebnou důvěru,

nepůsobí v očích všech jako člověk potřebného respektu k druhým, z jeho jednání je méně zřejmý optimismus a také jeho podpůrné akce nejsou všemi chápány jako akce smysluplné podpory. To jej samotného neposiluje, naopak, ubírá mu to sebedůvěru pro další, potřebné kroky.

Bližší pohled na školu A totiž naznačuje i obsahové diskrepance mezi potřebami konkrétní situace a jednáním ředitele A. V jeho agendě změn prakticky od počátku absentuje práce s rodiči, obcí a širší veřejností, postupně z ní ustupuje snaha vytvářet pevnější společnou platformu pro spolupráci se všemi či alespoň většinou učitelů ve škole. Agendu změn ředitele A považujeme za úzkou především ve vztahu ke skutečným potřebám školy jako celku, a to navzdory jeho vizím, které jsou vyrovnaněji zaměřeny na hlavní směry práce školy, její vnitřní a v určité míře i vnější vztahy. Ředitel A se orientuje málo nebo vůbec na některé oblasti práce, nejde tam, kde necítí podporu, byť se to zdá mnohdy nezbytné – a to není v situaci jeho školy dlouhodobě únosné. Na druhé straně přebírá možná zbytečně aktivity, které by mohly být delegovány, a sám zdůrazňuje, že společně se zástupkyní poskytují učitelům „nadstandardní servis“ v operativě. Ideálně řečeno, kontext by neměl řediteli zabránit v jeho snahách, může je pouze komplikovat, činit obtížnějšími. Od ředitele A je nutno očekávat, že bude všechny hlavní oblasti chodu školy (i ty, kterým se dosud příliš nevěnuje) analyzovat, reflektovat případné překážky, které mu prostředí klade, a zahrne tyto poznatky do stylu své práce.

Je zřejmé, že dosavadní nezdary v počínání ředitele A skutečně dostatečně naplnit obsahový rámec řízení kvality ve škole (naš první vztahový rámec) mají nejméně zčásti kořeny ve slabínách „měkkých“ charakteristik jeho práce, ve stylu jeho práce (jádro *invitational leadership*). V důsledku se tedy tyto slabiny promítají do úspěšnosti ředitele v procesu vedení ve škole a řízení kvality: do toho, čemu věnuje pozornost, jaké mají šance na úspěch jím zvolené metody, co preferuje v komunikaci, nakolik je či není ochotný a schopný vstupovat do přímých interakcí a otevřených polemik s nesouhlasícími kolegy, resp. do konfliktů a řešení nepříjemných problémů.

Situace ředitele B je jiná. Je zaměřen především do současnosti a blízké budoucnosti, nerazí příliš vysoké manažerské a pedagogické ideály, a už vůbec neprosazuje věci „za každou cenu“. Tím je druhým snáze srozumitelný, je konkrétní, a protože ve svém stylu pro učitele i další dospělé ve škole a okolo ní přijatelný, spočívá v jeho postupu méně rizika nezdaru. V důsledku je vnímán jako poměrně úspěšný a sám sebe tak také vnímá. Otevřenou otázkou zůstává jeho menší důraz na dlouhodobost rozvoje školy (resp. málo je viditelná strategická rovina řízení – ředitel B zde působí spíše intuitivně), protože však řadu zásadních rozhodnutí dosahuje ředitel B shodou s klíčovými aktéry školního fungování, lze očekávat, že pokud se deficit dlouhodobějšího plánování začne projevovat, stane se věc předmětem širší diskuse a šance na zvládnutí situace nebudou malé. Cesta k relativnímu úspěchu patrně není zablokovaná ani v tomto směru. Ředitel B tak poměrně dobře „zapadá“ do situace ve své škole, a to svými ideály kvality, zvolenou strategií i stylem, jakými je prosazuje. Budí důvěru, respekt, působí optimisticky a jeho akce jsou vnímány jako akce podpory. Relativní úspěch mu dodává

sebedůvěru. Díky souladu se situací ve škole uspívá tedy ředitel B i v úkolu přiměřeně zvládat obsahový rámec řízení kvality. Více reflektuje potřeby a možnosti situace školy, věří si, že situaci dobře zvládne a snaží se o to. Je poměrně silný v tom, co je jádrem *invitational leadership*, a to mu umožňuje poměrně úspěšně prosazovat změny, řídit kvalitu ve všech hlavních oblastech chodu školy – podle toho, co sám považuje za důležité.

### Závěr

Úspěch při vedení a řízení kvality ve škole závisí na mnoha faktorech. Mezi ně jistě patří i to, co člověk ve vztahu k vedení a řízení školy zdůrazňuje, je-li ve zvoleném obsahovém záběru relativně úplný, nakolik je schopen dosahovat s druhými rovnováhy mezi kontinuitou a změnou směrem k žádané kvalitě mnohostranného školního chodu. Jde tedy, zjednodušeně řečeno, o obsah i styl.

Styl přitom, jakkoliv někdy podceňován, je jednou z vnitřních podmínek zdatu obsahového naplnění činnosti vedoucího pracovníka – i toho, který usiluje o řízení kvality ve škole. Ačkoliv se zdá být téma komunikace a vztahů lidí ve škole téměř banální, opět se – při pohledu na dva výše uvedené případy – k němu dobíráme jako k jádru věci. Zdá se, že kategorie týkající se v našem prvním vztahovém rámci komunikace, výrazně ovlivňuje všechny další. Dokáže-li vedoucí pracovník školy vytvářet (třeba i intuitivně) vztahy a volit přiměřené formy komunikace, v podstatě si bude schopen lépe poradit i při zvládání ostatních kategorií obsahového rámce řízení kvality ve škole. Analogicky se dostáváme k tomu, co psychologie zdůrazňuje v posledních dekadách v souvislosti s vysvětlováním inteligentního chování. Inteligence je stále více nazírána pragmaticky, jako schopnost být úspěšný a snad i užitečný – sobě i druhým (emoční inteligence, personální forma inteligence, praktická inteligence, úspěšná inteligence – srov. např. Gardner, 1999, Goleman, 1997, Perkins, 1995, Sternberg, 2002 apod.). Jde o to, že nestačí racionálně zvládnout koncept řízení, ale být schopen jej dobře reflektovat a uchopit i na rovině emoční, resp. vztahové. Jinými slovy, jde o to, co se nověji řadí do pojmu kompetence (využívat toho, co vím a čeho jsem schopen). V podstatě je řeč o tom, co je jádrem konceptu *invitational leadership*, o němž v tomto textu hovoříme jako o druhém východisku.

Způsob, jakým se ředitel vyrovnává s nároky naznačenými v konceptu *invitational leadership* (coby druhého východiska našeho vztahového rámce), tedy ve významné míře podmiňuje kvalitu naplňování obsahového rámce práce ředitele (prvně uvedeného východiska). Nebo-li, je-li deficit v emoční úrovni (styl), jde o deficit navenek více zřetelný než deficit v rovině racionální (např. v konceptu obsahového vymezení řízení kvality).

Z toho plyne řada věcí i pro možnosti podpory ředitelů v jejich snahách řídit školy v podmínkách relativně vysoké míry autonomie a relativně vysokých nároků na zvládání dichotomie stability a změny ve škole. Je jasné, že jádro zkvalitňování činnosti ředitelů je v jejich práci na sobě sama, v posilování potenciálu

přesvědčivě vést druhé (přirozeně, současně musí být ředitel dobře orientován v otázkách vedení lidí a řízení kvality ve škole). Sebedůvěra a důvěra posilované spoluprací, resp. úspěchy v *invitational leadership* jsou pak základem k rozhodování o tom, čemu se bude ředitel skutečně věnovat v přehřlí prioritních oblastí rozvoje školy. Podpora vedoucích pracovníků škol by proto měla vycházet hlavně z hledání a nacházení jejich skutečných, k nim vztažených potřeb, a ne z vně vytvářených, bez respektu k člověku a kontextuálním podmínkám předdefinovaných sad informací pro technicko-administrativní operativu (byť ani tento aspekt řízení nelze přehlédnout). Vydjeme-li ovšem ze skutečných potřeb, vytváříme předpoklad k tomu, aby se takto vzdělávání ředitelé sami snáz dopracovali ke změnám na sobě a v sobě. A v tom je základ zkvalitňování jejich činnosti. V našich současných podmínkách jde o velkou výzvu pro všechny, kteří nesou odpovědnost za profesionalizaci vedoucích pracovníků škol.

V této souvislosti se – u obou ředitelů a jejich škol – zřetelně vynořuje i téma potenciálu vnější poradenské podpory. Ředitel A (škola A) by mohl přivítat podporu např. v řízení mezilidských vztahů a v zavádění změn do školy apod., ředitel B (škola B) pak možná v obsahovém rámci řízení kvality (např. vize, strategické řízení apod.). Případný poradce by však samozřejmě vycházel nejen z vnější analýzy, ale z reflexe potřeb lidí ve škole, k níž má k dispozici specifické nástroje.

Přestože je inovativnost významným znakem úspěšného ředitele, ne každý ředitel se snahou inovovat je úspěšným ředitelem, a to ani tehdy, když si situace ve škole změny jasně žádá. Vedení je složitý proces mnohostranné interakce se školním i mimoškolním prostředím a významnou roli v něm hraje také to, jak vedoucí pracovník pojímá sebe sama. Naše nálezy to dokladují.

Dva námi použité vztahové rámce tak snad mohou posloužit jako užitečná pomůcka. Ukázalo se, že má smysl nahlížet procesy vedení zvolenou optikou – pro to, abychom se mohli následně pokoušet kultivovat praxi a tím ji smysluplně podporovat.

## LITERATURA

- CRAIK, K. J. W. *The Nature of Explanation*. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1943.
- DAY, Ch., aj. *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press, 2000.
- GARETH, M. *Images of organization*. Beverley Hills: Sage, 1986.
- JACKSON, D. The school improvement journey: perspectives on leadership. *School Leadership and Management*, 2001, 20, 1, s. 61–79.
- GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997.
- HARRIS, A., BENNET, N. (eds.). *School Effectiveness and School Improvement: Alternative Perspectives*. London: Cassell, 2001.
- HARRIS, A., aj. *Effective Leadership for School Improvement*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- LAZAROVÁ, B. *Otázky dalšího vzdělávání učitelů. Habilitační práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- LEITHWOOD, K., JANTZI, D., STEINBACH, R. Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. In LEITHWOOD, K., LOUIS, K.S. *Organizational Learning in Schools*. Lisse: Swets&Zeitlinger, 1998.



- MORTIMORE, P. *The Road to Improvement*. Lisse: Swets&Zeitlinger, 1998.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: PdF UP, 2002.
- PERKINS, D. N. *Outsmarting IQ*. New York: Free Press, 1995.
- PETERS, T. *Thriving on Chaos*. New York: Harper and Row, 1987.
- POL, M., HLOUŠKOVÁ, L., NOVOTNÝ, P., ZOUNEK, J. (eds.). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita, 2005.
- POL, M., NOVOTNÝ, P. *Leadership as a matter of diversity*. Příspěvek prezentovaný na 14. konferenci ENIRDEM, Brno/Telč 22.–25. září 2005.
- PURKEY, W. W., NOVAK, J. *Inviting School Success*. Belmont, CA: Wadsworth, 1990.
- PURKEY, W. W., SCHMIDT, J. J. *The Inviting Relationship: an Expanded Perspective for Professional Counselling*. Engelwoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.
- RONCELLI-VAUPOT, S. Leading for Quality. Some dilemmas and considerations of a head teacher. In BALÁZS, É., WIERINGEN, v. F., WATSON, L. (eds.). *Quality and educational management*. Budapešť: Müszaki Könyvkiadó, 2000, s. 169–180.
- ROSS, R. The ladder of inference. In SENGE, P. aj. *The fifth discipline field book. Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publishing, 1990, s. 242–250.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál 2002.
- STOLL, L., FINK, D. *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1997.
- VERBIEST, E. Towards a quality oriented culture in schools. In BALÁZS, É., WIERINGEN, v. F., WATSON, L. (eds.). *Quality and educational management*. Budapešť: Müszaki Könyvkiadó, 2000, s. 91–112.

## SUMMARY

In their text the authors observe the managing and leading activities of two basic school headteachers, with special regard to their efforts to manage quality in schools, relying on two relational frameworks: one of them is the contentual framework of the activities of responsible managers for quality in schools, another is the concept of invitational leadership (highlighting the leadership style, especially). Through description, comparison and analysis, the authors discover numerous identical or similar features of the headteachers' leading and managing activities, but some crucial differences too. The data are presented in relation to the headteachers' specific readiness to manage what is explicitly pinpointed in the above relational frameworks. Based on this, the authors present conclusions about some needful accents of school leaders' professional development and the development of schools in the Czech milieu.