



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Analýza

Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka

**Projekt Strategické řízení
a plánování ve školách a v územích**

Doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Mgr. Ing. Vít Beran



NÁRODNÍ INSTITUT
PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ



Strategické řízení a plánování
ve školách a v územích



Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka

Projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích

Doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Mgr. Ing. Vít Beran



Obsah

1	Úvod	4
2	Teorie kultury organizace	5
2.1	Typologie organizační kultury	7
2.2	Silná a slabá kultura organizace	9
2.3	Proč realizovat změnu kultury školy?.....	10
2.4	Klima organizace.....	11
2.3	Manifestace kultury organizace v aplikaci na kulturu školy	13
3	Kultura školy ve výzkumech	16
3.1	Česká republika	16
3.2	Kultura školy – zahraniční inspirace.....	22
3.3	Příklady převážně kvalitativních přístupů výzkumu kultury školy.....	24
3.4	Příklad aplikace smíšeného výzkumu kultury školy	26
3.5	Kvantitativní přístupy ve výzkumu kultury školy	26
3.6	Přehledové studie – rozvoj teorie o kultuře školy	27
4	Příklady dobré praxe.....	29
5	Závěry	41
6	Doporučení	42
	Zdroje	43



1. Úvod

Strategie rozvoje školy spolu s kulturou školy vytvářejí základ pro její efektivní fungování a rozvoj v rámci podmínek, jež jsou dány vnějším i vnitřním prostředím školy a jsou někdy méně a někdy více ovlivnitelné samotným vzdělávacím subjektem a aktéry, kteří se přímo účastní života školy nebo jej více či méně ovlivňují.

Kultura organizace (corporate culture) je složitým jevem, který není snadno definovatelný a postižitelný (Lukášová, Nový a kol., 2004). Významně ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího subjektu a může být na jedné straně nositelem zdravých a silných stránek škol, ale na druhé straně může být také zdrojem odporu vůči potřebným změnám, brzdou, a dokonce zdrojem neúspěchu škol při naplňování jejich poslání a vizí. Soulad strategie a kultury školy je považován za nezbytný základ pro její efektivní fungování (Bush, 1995; Obdržálek, 1998; Eger, Jakubíková, 2000).

V současné situaci, kdy školy prošly kurikulární reformou a vyrovnávají se s novými požadavky společenské praxe, jež jsou směřovány na školy z globálních i regionálních úrovní, kdy roste tlak na kvalitu vzdělávacího procesu a jeho výstupy, je dobře nastavená a rozvíjená kultura školy nezbytnou podmínkou její existence.

Poznání problematiky kultury školy a řízení kultury školy v souvislosti s realizací strategie rozvoje školy a řízení změn ve škole jsou základním předpokladem pro dosahování poslání i vize školy. Předložený text seznámí čtenáře nejenom s teorií konceptu kultury organizace v aplikaci na školu, ale bude prezentovat i výstupy z omezeného počtu dostupných studií v ČR a přinese i metodické náměty a inspirace pro výuku tématu a diagnostiku kultury školy.

V textu jsou uvedeny metodické poznámky, které navádějí lektory nebo vedoucí pracovníky škol na možné praktické aplikace poznatků příslušné dílčí problematiky, podkapitoly textu.

Na základě zadání studie je text doplněn odkazy na další relevantní vědecké a odborné zdroje, které mohou sloužit jako náměty pro širší studium problematiky.

Poznámka:

Pojmy „kultura organizace“ a „organizační kultura“ (corporate culture) budou v textu používány jako synonyma.



2. Teorie kultury organizace

Na úvod je vhodné poznamenat, že již pojem kultura je mezioborovým pojmem a při jeho vymezování nedospěli autoři ke konsenzu. Je to poměrně složitý abstraktní koncept, který byl ve vztahu k organizaci zaveden na přelomu 80. a 90. let minulého století a v oblasti managementu souvisel s rozvojem řízení lidských zdrojů, v oblasti marketingu s novým pojetím organizace a s poznáním důležitosti vnějších i vnitřních vztahů.

Mezi velmi známé, až populární publikace, které objasnily a uvedly koncept kultury organizace, například patří (uváděno dle prvních českých vydání):

Peters a Waterman (1993). *Hledání dokonalosti*. Praha: Svoboda-Libertas.

Kulhavy, E. (1993). *Skici k marketingu*. Praha: Victoria Publishing.

Pfeifer, Umlaufová (1993). *Firemní kultura*. Praha: Grada.

Tyto publikace je možné stále považovat za inspirující pro všechny, kteří se chtějí zabývat firemní kulturou a řízením její změny v organizaci.

Komplexní publikací k tématu je potom učebnice:

Lukášová, Nový a kol. (2004). *Organizační kultura*. Praha: Grada.

Pohled na kulturu organizace z oblasti řízení lidských zdrojů můžeme představit dle uznávané základní publikace Armstrong (2007) a nově Armstrong (2015). V publikaci je kapitola kultura organizace řazena do oddílu „chování v organizaci“.

Armstrong (2007) uvádí několik stručných definic, ale v roce 2015 se již přiklání k výstižnému vymezení od Deal a Kennedy (2000), kteří kulturu organizace vymezili jako „způsob, jakým v organizaci něco děláme“. **Kultura organizace** potom dle Armstronga (2015, s. 164) „**zahrnuje hodnoty, normy, přesvědčení, postoje a předpoklady, které nemusí být nijak vyjádřené, ale rozhodně určují způsob chování lidí i způsob vykonávání práce**“.

S odkazem na řadu autorů potom uvádí, že hodnoty a normy jsou základem kultury organizace a utvářejí se čtyřmi způsoby (Armstrong, 2015):

1. Kulturu formují lídři, zejména ti, kteří ji formovali v minulosti.
2. Kulturu formují tzv. kritické případy – důležité události, které slouží jako zdroj ponaučení o žádoucím nebo nežádoucím chování.
3. Kultura vychází z potřeby udržovat efektivní kulturní pracovní vztahy mezi členy organizace, což vytváří hodnoty a očekávání.
4. Kulturu ovlivňuje prostředí organizace, které může být dynamické nebo neměnné.

Armstrong (2007 i 2015) často odkazuje na pojetí kultury od Schein (1984 a viz i Lukášová, Nový a kol., 2004). Ten svůj model organizační kultury (velmi citovaný a diskutovaný) staví na třech rovinách organizační kultury, na nichž je kultura manifestována (porovnej dále s přístupem Kulhavy, 1993), a její projevy jsou tudíž pozorovatelné. Můžeme je stručně popsat následovně:

1. Artefakty – jsou nejvíce na povrchu, nejviditelnější a také nejvíce a poměrně snadno ovlivnitelné. Patří sem i vizuální struktura organizace a viditelné projevy procesů.

2. Zastávané hodnoty, pravidla a normy chování, je to rovina částečně vědomá, a tedy zejmén a pro vnějšího pozorovatele jen částečně zřetelná a celkově hůře ovlivnitelná při realizaci změn kultury. Také sem patří strategie, cíle a vize.

3. Základní předpoklady jsou dle Schein nejhlubší rovinou, zahrnují nevědomé a pro příslušníky dané kultury přitom samozřejmé názory a myšlenky. Zdrojem vzniku základních předpokladů je opakovaná zkušenost, jež vzniká při řešení problémů vztahujících se k adaptaci na vnější prostředí, problémů souvisejících s integrací vnitřních procesů za účelem adaptace, ale řadí se sem i hlubší problematika související s chápáním pravdy, času, lidských vztahů atd. (společné vnímání a myšlení).

Obr. 1: Tři úrovně kultury dle Schein



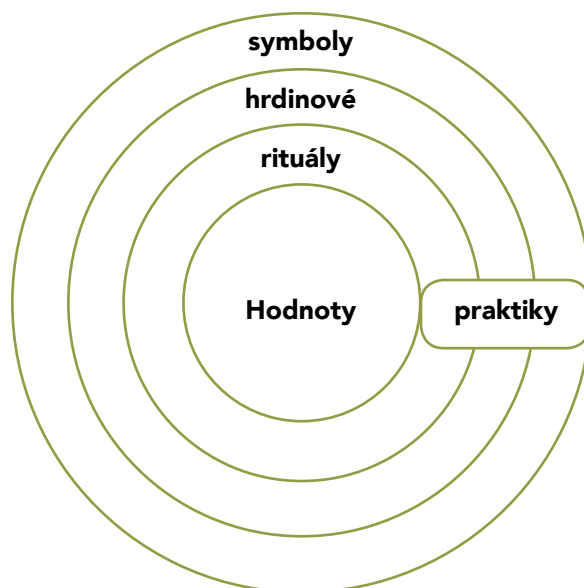
Zdroj: podle Lukášová, Nový a kol., 2004

K zamyšlení:

Aby to nebylo tak jednoduché, tak Armstrong (2015) při charakterizaci kultury organizace pracuje s hodnotami, normami, artefakty a stylem vedení a uvádí, že hodnoty se realizují prostřednictvím norem a artefaktů. Dále se vyjadřují specifickým jazykem, historkami, mýty a projevují se i v rituálech atd. (porovnej dále v textu se schématem Světlík – Jakubíková). Styl vedení považuje za přístup, který manažeři používají při jednání s lidmi ze svých týmů (porovnej s úlohou tzv. sdíleného vedení ve školách – distributed leadership, Bush, 2013).

Velmi známé je i pojetí či cibulové zobrazení struktury kultury organizace od Hofstede & Hofstede (2006). V diagramu přirovnává symboly, hrdiny a rituály podle míry viditelnosti pro vnějšího pozorovatele ke „slupkám cibule“ a společně je označuje za praktiky, jež jsou viditelnou částí kultury. Jádrem kultury, které není přímo pozorovatelné, jsou potom hodnoty (viz i Lukášová, Nový a kol., 2004).

Obr. 2: Cibulový diagram manifestace kultury dle Hofstede



Zdroj: vlastní zpracování dle Hofstede & Hofstede, 2006

Metodická poznámka:

Hofstede je více znám kulturním modelem a dimenzemi kultury. Samozřejmě i toto téma souvisí s kulturou organizace zejména tam, kde se jedná o nadnárodní organizaci či organizaci s bohatými zahraničními styky (viz i mezinárodní projekty škol), ale i organizaci, kde členové komunity pocházejí z různých kultur (školy s pestřejším složením žáků i sboru již také v ČR najdeme).

2.1 Typologie organizační kultury

Typologie jsou konstruktem, určitým schematickým zjednodušením, které nám pomáhá teoreticky, ale i aplikačně porovnávat sledovaný fenomén a zjednodušeně zachytit možné varianty bohaté praxe. Opět jen v publikacích Armstrong (2015) a Lukášová, Nový a kol. (2004) najdeme odkazy na řadu základních používaných, ale i diskutovaných typologií kultury organizace.

Harrison a Handy vytvořili zřejmě první typologii v 80. letech minulého století se čtyřmi základními typy (tato typologie má své aplikace i pro školství):

- **Kultura moci** – je kulturou organizace, kde moc pramení z centra, kde je obvykle jedinec s dominantním postavením. Organizační struktura je schematicky zobrazována jako pavučina s paprsky vedoucími z centra.
- **Kultura role** – v této organizaci je vše založeno zejména na pravidlech, postupech, normách a plánech. Velmi důležitý je popis role a moc je spojena s funkcemi, nikoliv s lidmi. Nejvyšší management představuje střechu a dále jsou koordinovány základní pilíře a specializace.



■ **Kultura úkolu** – jak plyne z názvu, je orientována na úkoly, nověji také na projekty, které mají být plněny. Významná je týmová práce a moc daná odborností. Zobrazuje se obvykle jako síť, a úkolem managementu je zejména soustřeďovat se na jednotlivé projekty a vybírat vhodné lidi.

■ **Kultura osob** – je kulturou, kde středem veškerého dění je jedinec. Organizace existuje proto, aby jej podporovala. Jednotliví členové jsou samostatní a pravomoci jsou sdíleny.

Podobnou typologii vytvořil i Schein, který svou klasifikaci nazval následovně: kultura moci, kultura role, kultura úspěchu, kultura podpory.

Pohled na kulturu organizace z oblasti marketingu můžeme představit dle uznávané základní publikace Kotler & Keller (2007, 2013). Téma kultury organizace se velmi stručně objevuje v kapitole věnované přípravě marketingových strategií a plánů a právě tento fakt chceme zdůraznit. Kotler & Keller (2013, s. 77) vymezují pojem následovně: „Organizace se skládá z firemních struktur a politik a korporátní kultury, z nichž všechny mohou v rychle se měnícím podnikatelském prostředí přestat fungovat.“ Korporátní kulturu definují jako „sdílené zkušenosti, příběhy, postoje a normy, které organizaci charakterizují“.

Hofstede & Hofstede (2006) označují organizační a podnikové kultury za módní téma, jež se v literatuře k managementu objevuje od začátku 80. let. Nicméně tvrdí: „Podniková kultura je měkký, holistický pojem, o němž se však předpokládá, že má tvrdé důsledky.“ Přes kritiku (používají i název podkapitoly „poblouznění organizační kulturou“) odkazují na práci Peterse a Watermana a též na poradenskou firmu McKinsey, jejíž schéma kultury organizace s uvedením tvrdých a měkkých prvků řízení je také velmi populární (viz i Eger a kol., 2002).

Ne zcela souhlasíme s tezí, že „tento pojem nemá žádnou obecně přijímanou definici“. Nicméně uvádějí, že většina lidí, kteří o tom píšou, se shodne, že „organizační kultura“ je:

- holistická: týká se celku, který je více než součet jeho částí,
- určená historií: odráží historii organizace,
- vztažená k tomu, co studují antropologové: jako jsou rituály a symboly,
- vytvořená sociálně: vytvářena a udržovaná skupinou lidí, kteří tvoří organizaci,
- měkká: (ale Peters a Waterman ujišťují své čtenáře, že „měkké je tvrdé“),
- je obtížné ji měnit: avšak autoři se liší v názoru na to, jak je to těžké.

Hofstede & Hofstede (2006) také pojednávají o rozdílech mezi organizačními a národními kulturami a uvádějí, že se nejedná o stejný jev a že tyto dva druhy kultury mají rozdílnou povahu. Podle nich se organizační kultura týká převážně jen praktik.

Výše uvedené pojetí chápeme jako určitou kritiku vymezení kultury organizace z pohledu managementu i marketingu a i pro tento účel ji zde uvádíme.



2.2 Silná a slabá kultura organizace

Pro aplikaci vymezení silné a slabé kultury školy v kombinaci se zdravou a nemocnou kulturou jsme čerpali inspirace z práce Bush (1995) a Bush (2003), ale i Bedrnová, Nový a kol. (1998) aj.

Silná kultura je tvořena systémem neformálních pravidel, která vyjadřují to, jak se lidé většinou chovají. Silná kultura dává lidem lepší pocit o účelnosti toho, co dělají. Usnadňuje jasný pohled na školu, vytváří podmínky pro dobrou komunikaci uvnitř i vně školy, umožňuje rychlé rozhodování, snižuje nároky na kontrolu, zvyšuje motivaci a loajalitu všech pracovníků i žáků, snižuje fluktuaci, zajišťuje stabilitu sociálního systému atd. Je především nositelem základních cílů školy a celkové filozofie řízení, činí školu přehlednou a snadno pochopitelnou (Jakubíková, 2001; Eger, 2006). Silná kultura vytváří synergický efekt, který se projevuje v koordinaci, integraci a motivaci (Bedrnová, Nový a kol., 1998). Slabá kultura se projevuje v konfliktní zájmové diferenciaci zaměstnanců nebo v jejich fragmentaci do konkurujících si skupin nebo i nízkým zájmem zaměstnanců o organizaci a společnou práci. Bush (1995) používá termín „balkanizovaná kultura“. I tyto konfliktní diferenciaci můžeme na našich školách zaznamenat. V těchto případech se ukazuje souvislost s efektivitou školy a dopad na ni. Ve slabých kulturách lidé ztrácejí čas tím, že se pokoušejí zjistit, co a jak by mělo být uděláno. Jsou zde rozdílné názory (Bush, 1995) na vyučování, vyučovací styly, disciplínu a kurikulum.

Můžeme se také setkat s pojmy zdravá nebo nemocná kultura. Jejich odlišení lze vysledovat v názorech a postojích na pět základních oblastí (Mikušová, 1999): vztah k okolí; vztah pravdy a skutečnosti; charakter lidské povahy; charakter lidské činnosti; charakter lidských vztahů. Za měřítko „zdravotního stavu“ se považuje jejich připravenost na krizi, to, zda jsou schopny a ochotny se vyrovnat s problémem, či přímo s krizí. U zdravé kultury školy (Sato a kol., 2016) se také uvádí její pozitivní vliv na vzdělávací proces a vztahy mezi učiteli a žáky.

Prezentace uvedených rozměrů kultur škol jsou velmi důležité při vzdělávání vedoucích pracovníků škol (viz i prakticky orientovaný článek, *Educational Word*, 2014). Vedou jednak k rychlejšímu pochopení problematiky, jednak k poznání toho, jak využitelný je koncept kultury školy pro řízení změn ve škole a proč je potřebné diagnostikovat stávající kulturu školy.

Metodická poznámka:

Jako námět pro praktické použití uvádíme níže prezentovaný výčet možných předností a nedostatků silné kultury organizace. Opět jej můžete použít při výuce školského managementu nebo při diskusi ve sboru školy a uvádět přitom příklady ze školské praxe.

- Jasný a přehledný pohled na organizaci
- Bezkonfliktní komunikace.
- Rychlé nalezení řešení a rozhodnutí.
- Rychlá implementace inovací.
- Málo formálních předpisů, nižší nároky na kontrolu.
- Vysoká jistota a důvěra spolupracovníků.
- Vysoká motivace.



- Nízká fluktuace.
- Značná identifikace s organizací a loajalita.
- Tendence k uzavřenosti.
- Trvání na tradicích a nedostatek flexibility.
- Blokace nového.
- Kolektivní snaha vyhnout se kritice.
- Vynucování konformity za každou cenu.
- Složitá adaptace nových spolupracovníků.

Z uvedeného výčtu je patrné, že nejnižší položky v silné, ale nezdravé kultuře organizace vytvářejí velké problémy při plánování a realizování změny kultury organizace.

2.3 Proč realizovat změnu kultury školy?

Na základě studia rozsáhlých literárních zdrojů jsme sestavili níže uvedený přehled (Eger, 2006): Kulturu školy je potřebné měnit, jestliže dochází k následujícím okolnostem:

- vžitá kultura neodpovídá změnám podmínek v prostředí,
- dochází k nesouladu s vžitou kulturou a strategicky potřebnou kulturou (změna vize, poslání, cílů a strategie školy, zavádění kurikulární reformy),
- škola přechází z jedné vývojové etapy do další,
- dochází k podstatné změně ve velikosti školy (též optimalizace),
- mění se postavení školy na trhu vzdělávání,
- mění se proto, že se změna očekává (trendy, reformy aj.).

Podíváme-li se na výše uvedený základní výčet, je zřejmé, že od roku 1989 dochází v ČR neustále k podstatným změnám v kultuře našich škol. Otázkou je, zda je řídíme, a někdy je možné se ptát, zda o řízení vůbec uvažujeme nebo se o ně snažíme.

Z pohledu kurikulární reformy a zavádění RVP – ŠVP je zřejmé, že řada výše uvedených bodů byla naplněna a byla zde potřeba změny kultury školy.

Výchozím bodem změny je pochopení kultury organizace a zmapování současné kultury školy. Podstatou změny je přechod od výchozího stavu ke stavu cílovému.

Implementace nové legislativy v oblasti školství, pokračující „optimalizace“ škol v některých regionech a zavádění RVP – ŠVP byly a jsou významné faktory, které nutně vytvářejí tlak na změnu kultury školy. Změnu kultury organizace je přitom potřebné zvažovat z hlediska přijaté strategie a současné kultury organizace atd. Udává se (viz recepce přístupů Eger & Čermák, 1999), že pokud se vše daří, tak trvá 3–5 let.

Z našeho pohledu je zásadním problémem fakt, že kurikulární reforma, která je významným zásahem do kultury našich škol, je dána zákonem. To znamená, že je povinností vedení a ostatních pracovníků



školy ji uskutečňovat. Skutečností je, že existují upozornění z podnikové oblasti, že pokud firma dobře funguje, je někdy vhodnější upravit strategii než jít proti vžitě kultuře. Podobně dřívější zkušenosti z Anglie ukazují, že aspirace centrálních orgánů jsou někdy ohrožením pro kultury dílčích škol (Leithwood, Begley a Cousins, 1994).

2.4 Klima organizace

V souvislosti s kulturou organizace se objevuje i pojem klima (atmosféra) organizace. Právě překlad Armstronga (2007), ale i z roku 2015, vnáší spíše zmatek do nejednotného chápání uvedených pojmů. Nakonec se s odkazem na další autory přiklání k tomu, že klima souvisí s vnímáním a popisováním a že je jedinec prožívá. Jedná se tedy o vnímaný prostor pracovního prostředí a je zřejmé, že ovlivňuje chování zaměstnance (pozor v souvislosti se školou, tedy učitele, žáka...). V této souvislosti si můžeme pomoci výkladem uvedených pojmů z hlediska pedagogiky a tím je zcela jednoznačně zařadit a porovnat:

Především atmosféra sem vlastně nepatří, protože je to spíše přechodný stav určitého naladění na pracovišti (ve třídě), který vychází z kultury, je ovlivněn sociálním klimatem a krátkodobě jej spouští učitelé, žáci, ale i velmi různorodé podněty. (Bohužel pojmy klima a atmosféra se obvykle zaměňují a běžní respondenti například pod pojmem atmosféra na pracovišti právě myslí vztahy na pracovišti!)

Klima jsme pro ujasnění návaznosti pojmů upřesňovali na **sociální klima, které vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů na pracovišti**, a je zřejmé, že je více stálé, a je tudíž významnou součástí kultury organizace. Pauknerová (2006, s. 199) jej vymezuje jako charakter „převládajících vzájemných vztahů mezi jednotlivými členy pracovní skupiny, jako jakýsi soulad mezi jednotlivými pracovníky“ a uvádí, že sociální klima podmiňuje pracovní jednání pracovníků, průběh i výsledky jejich pracovní činnosti.

Problematiku ve vztahu ke školství ujasňují MacNeil, Prater, Busch (2009) následovně: kultura organizace by měla být nazíraná z antropologického pohledu, klima organizace z pohledu psychologie. To by odpovídalo i tomu, že zejména klima třídy je obvyklým tématem pedagogické psychologie a pro jeho zjišťování existují i standardizované nástroje.

Ovšem Lukášová, Nový a kol. (2004) v úvodu ke kultuře organizace uvádějí, že je studovaná zejména z pohledu antropologie, sociologie a psychologie, a pokud k tomu pro náš účel přidáme management a marketing (jež ale také staví na antropologickém, sociologickém a psychologickém přístupu), pak je zřejmé, o jak komplexní záležitost se jedná. Ostatně **Schein (1996) považuje klima v organizaci za jednu ze součástí manifestace její kultury.**

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí, je to vnímané fyzikální a psychologické prostředí školy, včetně vztahů uvnitř skupin a mezi těmito skupinami: vedení škol, učitelé, žáci, rodiče, komunita (Mareš, Ježek, Mareš, 2003–2005).

Ztotožňujeme se s vyjádřením Obdržálka (2002, s. 71): „V klimatu školy se projevuje manifestace kultury školy dovnitř... **Školní klima je prožívání kultury školy jejími učiteli a žáky.**“ A jen dodáváme, že



pro diagnostikování klimatu třídy máme k dispozici standardizované nástroje, viz např. Petlák (2006). Zájemce o podrobnější informace k tématu „klima školy“ odkazujeme na www stránky National School Climate Center z USA (jejich definice školního klimatu ovšem zase spíše odpovídá pojmu kultura školy a je v rozporu s výše uvedeným) a na web Sociální klima školy (Mareš a kol., 2003–2005). Podkapitolu můžeme uzavřít námětem z práce Gruenert (2008). Autor konstatuje, že **kultura školy a klima školy nejsou tou samou „věcí“, ačkoliv to v praxi řada lidí takto směšuje**. Také uvádí, že je daleko jednodušší změnit klima než kulturu školy. Kultura podle něj představuje osobnost organizace a klima očekávání či přístup a uzavírá konstatováním, že **„je jednodušší změnit přístup než osobnost“**. V tabulce uvádí rozdíly. Uvedeme výběr:

Klima	Kultura organizace
Flexibilní, je možné jej jednodušeji měnit	Potřebujeme řadu let pro její rozvoj
Založeno na vnímání	Založena na hodnotách a důvěře
Je vnímáno při vstupu	Nelze ji jednoduše vnímat
Je všude kolem nás	Je naší součástí
Cesta, jak vnímáme okolí	Cesta, jak realizujeme „věci“ kolem nás
Prvním krokem při změně	Určuje, zda je zlepšení vůbec možné
Je v tvé hlavě	Je v tvé hlavě

„Pochopení rozdílů a shod mezi kulturou a klimatem je pro nás výborným nástrojem pro změnu naší školy.“ (Gruenert, 2008, s. 4).

DOPORUČENÍ: Tento metodický materiál doporučujeme i pro přípravu ředitelů škol v ČR a může vhodně sloužit i pro prezentaci problematiky sboru školy.

Metodická poznámka:

Ve starších pedagogických učebnicích najdete nejenom pojem kultura a klima školy, ale i pojem étos školy, který se dříve používal (např. Kalhous, Obst a kol., 2002).

Z hlediska školského managementu Bush (1995) uvádí, že kulturní modely se v oblasti řízení vzdělávacích institucí začaly využívat na přelomu 80. a 90. let, a za důležitý považuje článek (Harris, 1992), ve kterém autor vyzdvihl zaměření na hodnoty a rituály atd., a hlavně zdůraznil to, že **lídři mají centrální = hlavní roli v ovlivňování kultury organizace**.

Na počátku nového tisíciletí již řada odborných publikací pro manažery škol obsahuje problematiku kultury školy a jsou prezentovány metodiky, náměty či příklady dobré praxe a další případové



studie pro aplikaci konceptu v oblasti řízení škol. Na druhé straně musíme konstatovat, že výzkumů s prezentací výstupů ve vědeckých časopisech se zaměřením na kulturu škol v České republice (ČR) je velmi málo.

Pravdou ale je, že téma nutně souvisí s řízením školy, její autoevaluací a snahou o dosahování kvalitních vzdělávacích výstupů atd. Proto dílčí výstupy hodnocení materiálních i nemateriálních, vnějších nebo vnitřních prvků či znaků kultury školy najdeme i v četných dalších studiích publikovaných v odborných publikacích v ČR.

2.3 Manifestace kultury organizace v aplikaci na kulturu školy

Podrobný popis kultury školy není jednoduchou záležitostí. Pro praktický management využíváme nástroj zaměřený na manifestaci kultury školy, který se již osvědčil a který při určitém kompromisu přináší i relevantní poznatky (Eger, 2006). Můžeme také uvést, že se dle pojetí Schein zaměřuje zejména na artefakty kultury.

Nástroj vychází z práce Kulhavého (1993) a z aplikace, kterou pro školství připravila Jakubíková (1998). Kultura se projevuje (manifestuje) materiálně a nemateriálně (viz i Van Der Westhuitzen a kol., 2005), a to směrem dovnitř i vně školy. Vytvořené čtyři kvadranty tvoří základ pro její popis.

Tab. 1: Základní přehled manifestace kultury školy

	Materiální manifestace	Nemateriální manifestace
Manifestace směrem ven	<ul style="list-style-type: none">budovy, hřiště, školní pozemkystánky na veletrzích a výstavách atd.venkovní označení školy, nápisy, znak školy, vlajka školyfasády, dveře, okna a jejich výzdobadomovské barvyoblečení zaměstnanců, někde i studentů (mnohdy i celkový vzhled)tiskoviny, vizitky, propagační materiály školydárkové předměty	<ul style="list-style-type: none">vzdělávací program školyškolné, různé poplatkychování zaměstnanců i žáků vůči veřejnostiorientace v čase (dlouhodobý, krátkodobý horizont)formy nabídky výukysystem marketingové komunikace: marketingová komunikace, podpora prodeje, Public Relations a publicita, přímý prodej, přímý marketingvztahy žák–učitel–rodič–společnost



	Materiální manifestace	Nemateriální manifestace
Manifestace směrem dovnitř	<p>vstupy, dvory, předzahrádky i vnitřní hřiště, využití a úprava pozemků i jiných prostor</p> <p>vrátnice – její vzhled a uspořádání, manifestace úspěchů školy – tabule cti, výsledky soutěží, prezentace úspěšných absolventů školy atd.</p> <p>vnitřní prostory budov (chodby, místnosti, dílny, laboratoře, sociální zařízení, zákoutí atd.)</p> <p>architektura</p> <p>barvy, osvětlení, větrání, vytápění</p> <p>vybavení vnitřních prostor (stroje, přístroje, nábytek aj.)</p> <p>informační systémy (orientační tabule, označení místností, aj.)</p>	<p>proces a organizace výuky</p> <p>klima (teplo školy, sociální temperatura, etika)</p> <p>vztah nadřízený–podřízený</p> <p>formální a neformální komunikace uvnitř školy všemi směry, tj. nadřízený–podřízený, vyučující–žák, vedení mezi sebou, učitelé mezi sebou, žáci mezi sebou, ostatní pracovníci školy atd.</p> <p>základní hodnoty, vnitřní etika</p> <p>hodnota času</p> <p>řeč</p> <p>hrdinové</p> <p>příběhy, historiky, ceremoniály</p> <p>vztah k profesi a k vlastní práci</p>

Projevy kultury lze sledovat v rovině dojmů, které škola vzbuzuje u vlastních pracovníků i v široce pojatém okolí, při komunikaci uvnitř i vně školy, v rozhodovacích procesech školy.

Materiální manifestace kultury školy působí zejména na veřejnost, ale také na žáka a jeho rodiče. Vizuální symboly posilují proces identifikace se školou u všech, kteří mají ke škole blízko.

S nemateriální manifestací kultury školy se často potenciální žáci a jejich rodiče, potenciální zaměstnanci a veřejnost seznamují mnohem dříve než s materiální manifestací a vytváří si první názor na školu, který může velmi silně ovlivnit jejich rozhodování o výběru školy, na které chtějí studovat nebo být zaměstnáni, být jejími sponzory atd.

Předložená tabulka je základem pro vytvoření popisu kultury školy. Je vhodné jej tvořit v pracovním týmu a dále o něm diskutovat ve sboru školy, popř. s dalšími partnery školy a postupně jej dotvářet.

Dílčí závěr

Koncept kultury školy je vhodné pojímat komplexně v rámci problematiky školského managementu, jak se uvádí například v publikacích Eger a kol. (2006) či Prášilová (2006).



Z hlediska školského managementu změna kultury školy souvisí s řízením změn ve škole, viz i publikace Trojanová (2014) či Trojan, Trojanová & Trunda (2016).

Utváření kultury škol souvisí i s růstem autonomie českých škol (Prášilová, 2008) a se zaměřením na autoevaluaci a kvalitu škol (např. Nezvalová, 2002; Vašátková, 2006; Autoevaluace, 2007). Je ale nutné si uvědomovat také vliv mnoha kultur našeho světa, jež jsou dnes na dosah, a ať si to uvědomujeme, či ne, ovlivňují kulturu i naší školy (viz Poore, 2005).

K zamyšlení:

Pojem kultura školy není ale v oblasti školského managementu v ČR zcela ustálen. Například ve Výroční zprávě ČŠI za rok 2014/2015 se pojem „kultura školy“ nevyskytuje. Nicméně na s. 41 najdeme: „Z hodnocení ČŠI vyplynulo, že 97,2 % ředitelů škol (z toho 54,8 % rozhodně ano) se úspěšně daří vytvářet pozitivní klima školy, jen necelá 3 % ředitelů škol jsou v tomto směru neúspěšná. Ředitelé škol vyjádřili převážně spokojenost s jednotlivými oblastmi školního klimatu... Podle učitelů nejméně pozitivně hodnocenou oblastí je možnost podílet se na rozhodování o škole.“



3. Kultura školy ve výzkumech

V předložené kapitole najdete nejdříve stručný popis vymezení kultury školy autory z ČR, kde je uvedeno i vhodné schéma kultury školy a příklad mapování kultury školy z našeho prostředí. Následují informace s odkazy na experty ze Slovenska a Polska a nakonec i z Anglie, které jsou vždy určitým příkladem pro rozvoj teorie školského managementu.

Následně jsou prezentovány příklady výzkumu kultury školy s odkazem na články z vědeckých časopisů, které dokumentují, na co se zaměřuje výzkum v různých částech světa. Pro zvýšení přehlednosti byly příklady zařazeny do kategorií dle použitého designu výzkumu.

3.1 Česká republika

Nové pojetí školského managementu se v ČR rozvíjí teprve na konci 90. let. Dochází k aplikaci poznatků ze současného managementu a marketingu školy, jež přináší i pojem kultura školy. Zároveň je nutné poznamenat, že významných změn a inspirací doznala i pedagogika a související disciplíny, protože i zde se objevily významné podněty pro změnu kultur škol, například ve vztazích učitel a žák, management školy a pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, škola a rodiče či absolventi atd. Reforma školství po roce 1989 i následná kurikulární reforma byly spojené s významnými změnami v kultuře našich škol.

V reformě vzdělávání vedoucích pracovníků škol se stalo zřejmým, že kdo chce odpovědně řídit školu na počátku 21. století, musí dbát o její kulturu a snažit se řídit její změny dle soudobých poznatků z marketingu a managementu.

V ČR asi první pojednání o kultuře školy najdeme v publikaci *Marketing školy* od Světlíka (1996). Zřejmě první výzkum kultury škol s aplikací nových přístupů z marketingu a managementu realizovali v roce 1998 Eger & Čermák (1999) a později se problematika kultury škol objevila jako součást nových studijních textů pro vedoucí pracovníky škol (Eger & Jakubíková, 2000) a samozřejmě byla publikována i s inspirací z Anglie (Everad & Morris, 1996) a ze Slovenska (Obdržálek, 1998) v publikaci *Strategie rozvoje školy* (Eger, Egerová & Jakubíková, 2002).

Pojem kultury školy, znaky kultury školy a její systém spolu s doporučením a náměty pro potřebné provádění změn v kultuře školy byly popsány Světlíkem (1996 a potom 2006) a Egerem a Jakubíkovou (2000 a potom 2002).

Uvedeme základní schéma, které doporučujeme používat při objasňování kultury školy. Jeho předností je, že přehledně popisuje prvky kultury školy a může být i dobrým základem pro otevření diskuse ve sboru školy „o kultuře naší školy“.

Jádrem, pilířem i duší kultury školy jsou hodnoty. Hodnoty nabízejí směr, kterým by se měli všichni zaměstnanci každý den ubírat, a návrh chování všech zaměstnanců.

Dalšími prvky kultury školy jsou symboly, hrdinové, rituály, mýty, kulturní síť a komunikace.

Hrdinové jsou magické osoby, kterými by chtěl být každý. Mají osobitý charakter a styl. Dělají věci tak, jak by je chtěl dělat každý, kdyby se nebál. Hrdinové jsou správní zaměstnanci školy. Jestliže schází symboly, schází rituály, důležité hodnoty nemají vliv. Symboly jsou pro kulturu školy velmi důležité.

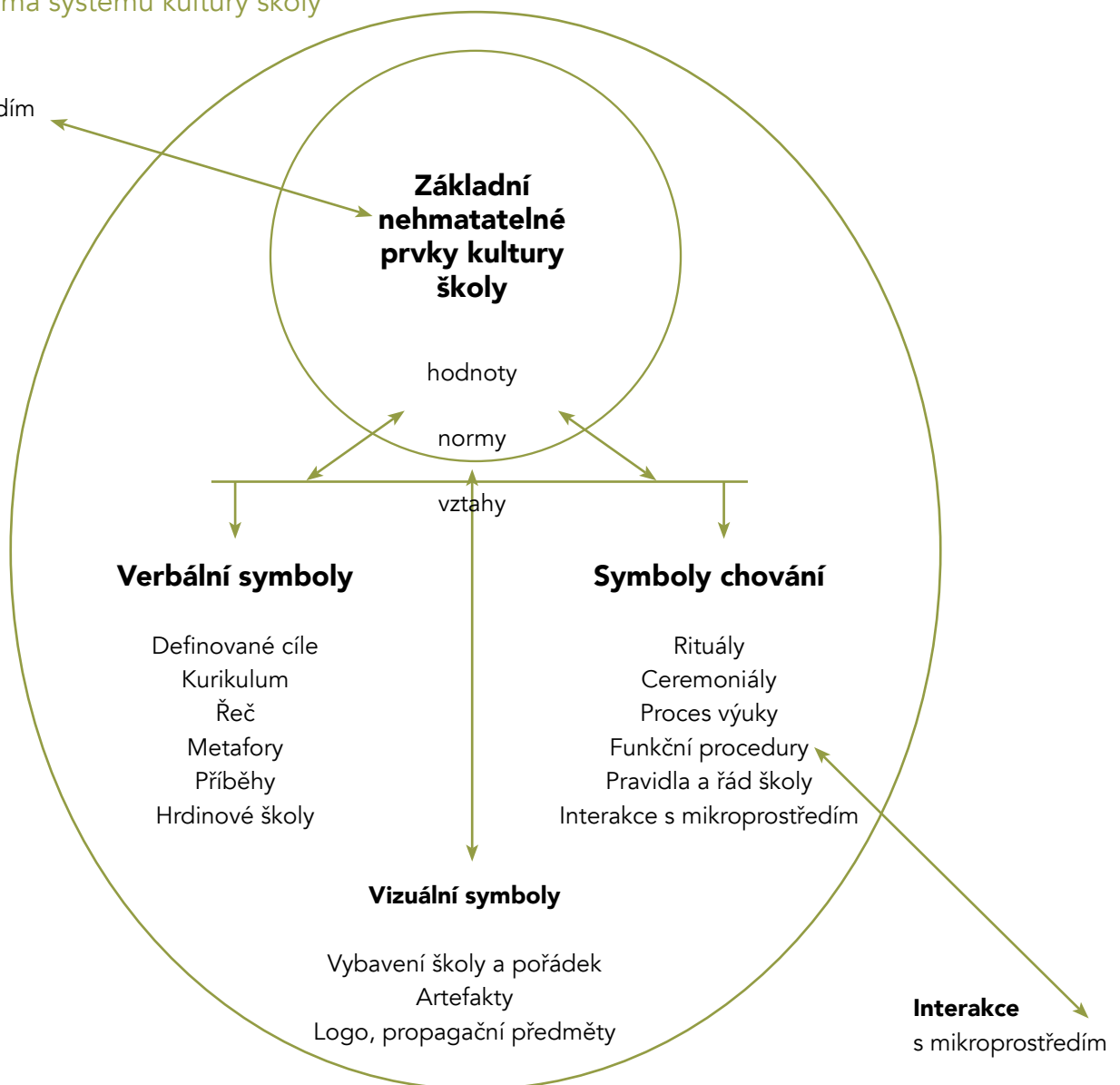
Kulturní síť je spojena se silnou kulturou. Je neformální, má svá pravidla, která nejsou psaná, jsou ale dodržovaná, a je nutno je respektovat. Tato síť má primární důležitost v komunikačním procesu uvnitř celé školy (Eger, 2006).

Obsah pojmu kultura školy si nejlépe stručně, ale přehledně ozřejmíme na následujícím schématu, které je vytvořeno dle Světlíka (1996 a 2006) a Jakubíkové (1998):

Obr. 3: Schéma systému kultury školy

Interakce

s mikroprostředím



Zdroj: Eger, Egerová & Jakubíková, 2002 podle Světlík, 1996

Výzkum s využitím dotazníku, pozorováním a hodnocením dalších znaků škol byl prezentován nejdříve v časopise *Pedagogika* (Eger & Čermák, 1999) a následně publikovaný upravený dotazník pro hodnocení kultury školy (Eger & Jakubíková, 2000, s. 23–24) byl a je dosud využíván v dalším vzdělávání vedoucích pracovníků škol po celé ČR.

Dotazník je zaměřen na hodnocení stávající kultury školy a **pracuje s tzv. Klimann-Saxtonovou kulturní mezerou, která vzniká mezi strategicky požadovaným chováním a současným chováním respondentů** (s kulturní mezerou pracuje i Cheng in Pol a kol. 2005). Při výzkumu jsme používali také odděleného záznamu stávající kultury školy pořízeného mezi pracovníky školy a managementem školy. Rozdíly mezi stávající a požadovanou kulturou a mezi skupinami respondentů jsou součástí analýzy kultury školy a výchozím bodem pro plánování její změny.

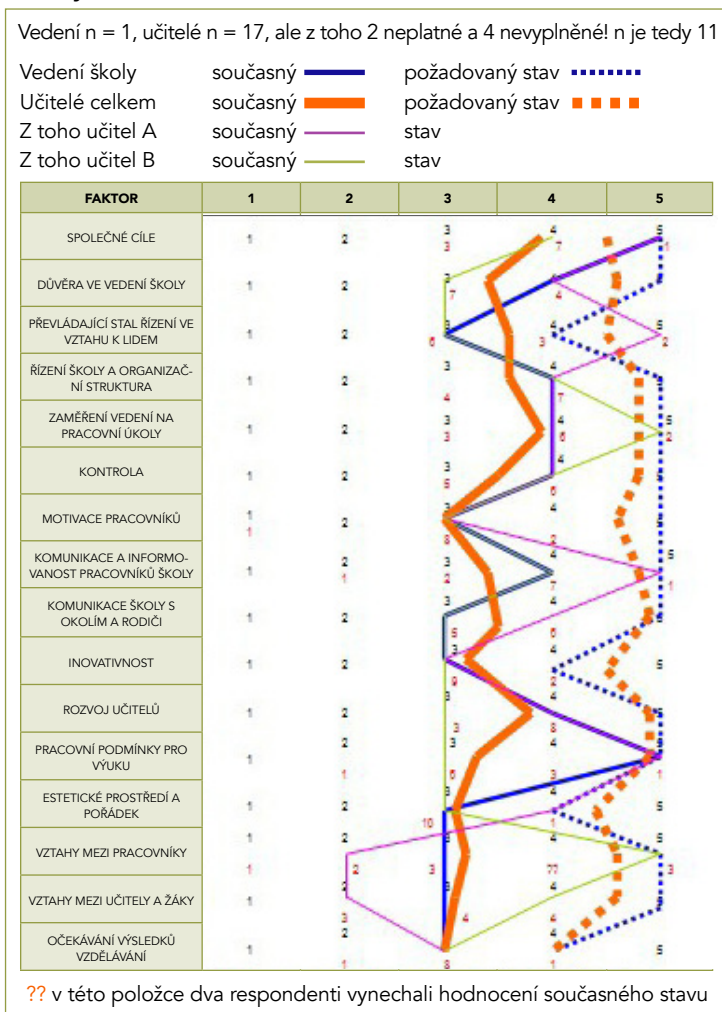
Dotazník pracuje s 16 položkami v pětistupňové škále (1 = nejhorší hodnocení, 5 = nejlepší hodnocení položky), kde jsou jednotlivé stupně upřesněny drobným popisem, který by bylo vhodné nyní po 15 letech mírně inovovat vzhledem k některým novým pojmům (např. školní vzdělávací program). Položky jsou zaměřeny na společné cíle, na management školy (důvěra, řídicí styl), na režim školy a kontrolu i motivaci pracovníků a vztahy mezi nimi. Dále je zde hodnoceno prostředí a podmínky pro výuku a samozřejmě vztahy mezi učiteli a žáky, komunikace s okolím a rodiči, inovativnost a očekávání výsledků vzdělávání.

Případová studie s využitím dotazníku je v publikaci Eger a kol. (2002, s. 62–66). Zde v textu uvedeme jen ukázkou výstupu.

V níže uvedené ukázce vidíte vlevo záznam výstupu v grafické formě z ISS, kde za vedení školy jsou 2 respondenti a 34 za učitele. Pro zdůraznění odlišností v názorech na současnou kulturu školy jsou v každém záznamu barevně uvedeni dva učitelé s odlišným názorem (fialová a zelená). Kulturní mezera a její rozdíly jsou patrné i u druhého záznamu, který je z menší ZŠ. Část sboru anonymní vyplnění neprovedla, což je také určitou informací.

Obr. 4: Příklady hodnocení kultury školy, záznam hodnocení za sbor školy a vedení školy

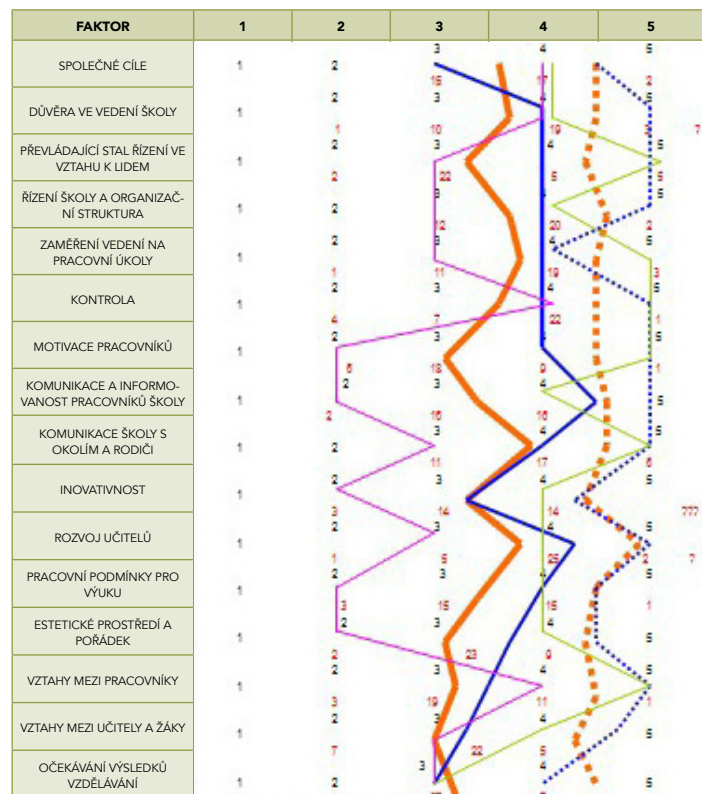
Zdroj, vlastní zpracování, Eger





Vedení n = 2, učitelé n = 34,
(jeden dotazník nebyl hodnocen pro jen částečné vyplnění)

Vedení školy současný požadovaný stav
Učitelé celkem současný požadovaný stav
Z toho učitel A současný stav
Z toho učitel B současný stav



? otazník znamená chybějící hodnocení v položce

Upozornění:

Právě u dotazníku na kulturu školy, kde jsou položky zaměřené i na hodnocení vedení a vztahů mezi učiteli se stává, že v kultuře, která není otevřená diskusi, někteří respondenti dotazníky nevyplní. Toto je nutné brát v úvahu při realizaci dotazování v praxi, objasnit účel a administrovat tak, aby byla důvěra respondentů v anonymizaci dat.

Jako poznámku uvedeme, že není možné kulturu školy hodnotit jen na základě výstupu z tohoto dotazníku, ale je vhodné získat více dat různými metodami (hloubkové rozhovory, studium dokumentů školy...) a ty nejlépe triangulovat.

Rozsáhlý výzkum kultury českých škol provedl tým Pol a kol. (2005), který vydal publikaci *Kultura školy*, na niž se účastnili i zahraniční experti. Při hledání pojmu kultura školy autoři popisují inspirace z managementu, z antropologie, ze sociologie i celkový integrativní přístup (Pol a kol., 2005, s. 7–17) a tvrdí, že „každá ze sledovaných inspirací pro hledání, resp. vymezení pojmu kultura školy má svůj potenciální význam“. (Pol a kol. 2005, s. 17).

V empirické části publikace prezentují dotazníkové šetření kultury školy, kde sledovanými oblastmi byly: shoda na principech, vytváření vize a proces směřování k ní, otevřenost školy, styl řízení a vedení. Dále vývoj a proměna školy, kolegiální podpora, fyzické prostředí školy, profesní růst, neformální život školy a práce s konfliktem.

Při zpracování výpovědí 168 ředitelů škol byla použita deskriptivní statistika, ale byly hledány i korelace mezi operacionalizovanými proměnnými.

V druhé části publikace jsou příspěvky řady zahraničních expertů z několika zemí na téma kultury školy, které spíše představují široké spektrum možných pohledů.

V závěrečných poznámkách k poznávání kultury české školy (Pol a kol., 2005, s. 10) je zdůrazněno, že je potřebné použít interdisciplinární přístup, že **možnosti empirického zkoumání jsou omezené** a že **je potřebné rozlišovat rychlou diagnostiku od hlubšího poznání kultury školy**. Autoři také zdůrazňují rozdíl mezi rovinou obecnou (o kulturách škol) a jedinečností kultury konkrétní školy. Tu prezentují v podrobné případové studii, jež pro poznání zvolené kultury školy využívá také více metod.



Metodická poznámka:

Závěry Eger a kol. (2002) a Pol a kol. (2005) se shodují v doporučeních k analýze či diagnostikování kultury konkrétní školy. Každá organizace – škola je jedinečná a kultura je pozorovatelná zejména dle jejích projevů. Některé hlubší roviny (viz pojetí dle Schein) jsou obtížně rozpoznatelné vně organizace. Kombinací metod včetně hloubkových či skupinových rozhovorů či zúčastněného pozorování máme šanci věrohodněji popsat kulturu organizace. Využití dotazníku a studium dokumentů a artefaktů mohou sloužit k základní diagnostice. Navíc, jak jsme zjistili z praxe, tam, kde je kultura slabá, a případně i nemocná, je pravděpodobné, že nedostaneme úplné a validní odpovědi.

Kolektiv autorů pod vedením Pola publikoval své výstupy i na mezinárodní úrovni (Pol, Hloušková, Novotný et al., 2007) a i v dalších letech se zaměřoval na jiné než jen manažerské inspirace, což se odrazilo například v publikacích *Demokracie ve škole* (Pol, Rabušicová, Novotný a kol., 2006) nebo *Když se školy učí* (Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný, Sedláček, 2013). Zejména v posledně uvedené publikaci je patrný smíšený přístup k výzkumu problematiky současné školy. Kultury školy se týká analýza šesti faktorů: vize, spolupráce, materiální a organizační podmínky, vnější podpory, individuální postoj a řízení, ale i kapitola zabývající se školním vzdělávacím programem, vzdělávacími výsledky žáků, spoluprací s rodiči atd.

V našem pojetí jsme kulturu školy a řízení jejích změn zařadili jako významnou součást publikace *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu* (Eger, 2006).

Z marketingového hlediska používáme v ČR definici Jakubíkové (2001):

„Kultura škol je vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných.“

Projevuje se ve specifických formách komunikace, realizace jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společném, přibližně shodném náhledu učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená, že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy. (Jakubíková, 2001) „Je nehmatatelná, ale ne nepoznatelná. Vzniká, rozvíjí se, případně se mění či zaniká v určitém zcela konkrétním čase a místě.“ (Bedrnová, Nový a kol., 1998). Kultura školy má přímý i nepřímý vliv na celkové výsledky školy.

Souhlasíme s Pol a kol. (2005), že **kultura školy je celistvým pojmem, který spojuje jednotlivé oblasti fungování školy.**

Zde je potřebné uvést, že podobnou definici uvádí i Barth (2006, s. 160):

Kultura školy je složitým souborem norem, postojů, očekávání, chování, hodnot, ceremoniálů, tradic i mýtů, které jsou hluboce zakořeněny v samotném jádru organizace. Kultura je historicky přenášeným vzorem myšlení v tom smyslu, že má sílu ovlivňovat, co si lidé myslí a jak jednají.



Do dimenzí kultury školy potom Barth (2006) zařazuje:

- Cíle, zaměření, hodnoty.
- Interakce / vztahy.
- Ceremoniály a tradice.
- Systémy komunikace.
- Distribuci vlivu, moc a rozhodování. Morálku, očekávání efektivity.
- Fyzické prostředí.

Je evidentní, že toto vymezení pojmu vychází z podobných mezinárodně uznávaných zdrojů ke kultuře organizace obdobně, jak je jako výchozí používá Jakubíková (1998), a dimenze naplňují schéma kultury školy (Světlík, 1996; Jakubíková, 1998), viz výše.

Metodická poznámka:

V praxi často dochází k položení dotazu, kde je v uvedených definicích vztah učitel–žák či učitel–rodič? To je relevantní dotaz, který obvykle pramení z toho, že tazatel má pedagogické vzdělání a je si vědom toho, že zejména ve všeobecně vzdělávací škole jsou hlavními aktéry učitelé, žáci a rodiče. Na druhé straně to ale ukazuje, že tazatel má jen základní či žádné vzdělání a zkušenosti z managementu a marketingu, protože jinak by podobný dotaz nepoložil.

Stručně: kultura školy je skutečně konstrukt a je primárně využíván pro řízení školy. Hned potom je ale ve vymezení pojmu vždy uvedeno, že se jedná o hodnoty, normy a vztahy + představy, přístupy... všeobecně sdílené a dlouhodobě udržované. V tom všem se neustále prolíná interakce těchto subjektů a výstupem je jejich pozorovatelné chování atd. Podobně v mnoha tzv. artefaktech se odráží interakce uvedených hlavních aktérů včetně managementu školy, ale i dalších stakeholderů (zřizovatelé, ČŠI, zaměstnavatelé, další organizace...).

Další výstupy z výzkumu kultury škol v ČR

Výzkum kultur souboru českých základních škol byl prezentován v časopise *E+M, Ekonomie a Management* (Eger, 2010) a aplikaci stejného výzkumného nástroje najdeme i v příspěvku Hornáčková, Princová, Šimková (2014), který je zaměřen na mateřské školy v ČR.

Výzkum Egera (2010) využívá výše uvedeného dotazníku pro hodnocení kultury školy a porovnává výstupy za 3 šetření s různým počtem respondentů ze základních škol od 49 do 84. V prvním v roce 2002 hodnotili ředitelé kulturu své školy před implementací nového školského zákona, ve druhém v roce 2007 se již jednalo o období s prvními zkušenostmi u implementace školních vzdělávacích programů, které zasáhly do kultur škol. Třetí šetření je potom z roku 2009.

Největší kulturní mezera (rok 2002) byla zjištěna v položce kontrola ve škole (1.3), komunikace školy s komunitou a rodiči (1.2), vztahy mezi učiteli a žáky (1.2), režim školy a organizační struktura, motivace pracovníků a pracovní podmínky pro výuku (1.1). V roce 2007 byla největší kulturní mezera označena vedoucími pracovníky škol v položkách společné cíle a kontrola ve škole (1.4), komunikace



školy s komunitou a rodiči (1.3), motivace pracovníků, vztahy mezi pracovníky a vztahy mezi učiteli a žáky (1.2). V roce 2009 respondenti uvedli největší kulturní mezeru opět v položce kontrola ve škole (1.8), společné cíle a vztahy mezi pracovníky (1.5), komunikace školy s komunitou a rodiči (1.4), režim školy a organizační struktura a vztahy mezi učiteli a žáky (1.3) a nově v komunikaci a poskytování informací okolí školy (1.2).

I když se jednalo o omezený soubor respondentů a z rozdílných základních škol, je patrné zvětšování kulturní mezery v hodnocení respondentů po změnách, které přinesla implementace kurikulární reformy v ČR. S vědomím omezení výzkumu z hlediska souboru je možné závěry použít při diskusi o kultuře školy v ČR.

Třetím výzkumem se zaměřením na kulturu škol v ČR, který je také publikován ve vědeckém časopise (v uznávané databázi), je studie Moore (2013). Popisuje změny kultur našich škol po roce 1989 a analýzu provádí na základě hloubkových rozhovorů s učiteli, kteří popisují stav před rokem 1989 a potom v průběhu porevolučních změn. Účelem bylo zachycení vlivu dynamických změn ve společnosti na kulturu škol prostřednictvím výpovědí aktérů – učitelů.

3.2 Kultura školy – zahraniční inspirace

Slovensko

Ze zahraničí je nám nejbližší Slovensko, kde rozvoj školského managementu po roce 1989 probíhal podobně jako v ČR. Nejuznávanějším slovenským expertem je Obdržálek (1998, 2002), který ve svém textu prokázal následnou důležitou souvztažnost: kultura školy – klima školy, spokojenost příslušníků školy – efektivita školy. Ve své publikaci *Škola a jej management* (2002) má zařazenu i kapitolu Kultúra školy a klíma školy. Inspiruje se podobně jako všichni autoři pojetím kultury od Hofstede (viz i Lukášová, Nový a kol., 2004), ale i od japonského autora Ouchi a v souvislosti s kulturou školy zdůrazňuje význam propojené a doplňující se komunikace.

Téma kultury školy zde má i pedagogický rozměr, a to v souvislosti s řešením klimatu školy, viz např. Petlák (2006) či Hlásna, Horváthová, Mucha & Tóthová (2006).

Komplexní výzkum problematiky managementu ve školství realizoval tým pod vedením Obdržálek, Polák a kol. (2008). Publikace po teoretické části obsahuje výzkum sebehodnocení ředitelů škol, a především jejich vyjádření se k významnosti jednotlivých manažerských oblastí. Výsledky byly realizovány na vysokém počtu ředitelů škol ze Slovenska. Za nejdůležitější oblasti v modulu řízení školy jako organizace byly označeny: plánování činnosti školy, využívání ICT, prezentování a medializace školy a organizační struktura školy. V modulu pedagogické řízení školy to byly: úspěšná evaluace školy, vytváření strategie rozvoje školy, řízení inovací vzdělávacích osnov, vytváření týmů a spolupráce s metodickými orgány.

Výzkum ukázal, že většina ředitelů škol správně považuje za svůj cíl zabezpečení řízení pedagogického procesu, kvality školy, avšak, jak ukázal výzkum, představy o tom jsou diferencované.



V bývalém Ústavu technologie vzdelávania UKF v Nitře byla úspěšně obhájena řada disertačních prací zaměřených na oblast školského managementu. Tento ústav významně ovlivnil i rozvoj školského managementu v ČR pořádáním mezinárodních konferencí a vydáváním časopisu *Technológia vzdelávania*, jehož články jsou stále dostupné na [www](http://www.ukf.sk), ale svoji činnost ukončil v roce 2013.

V současné době je hlavní představitelkou školského managementu na Slovensku Pisoňová (2011), která se věnuje problematice rozvoje manažerů škol a v roce 2014 iniciovala vznik studijního textu: *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*, na jehož vzniku se podílela řada slovenských i českých expertů. Kultura a image školy jsou stručně zmíněny na s. 171–173 (Eger in Pisoňová a kol., 2014). V publikaci najdeme témata vztahující se k teorii školského managementu, k pedagogickému řízení školy, k řediteli školy, ke školskému marketingu, k vedení lidí ve škole, k evaluaci a autoevaluaci škol atd.

Polsko

Také při rozvoji školského managementu v Polsku je téma kultury školy součástí učebnic či studijních textů pro vedoucí pracovníky škol, viz např. Elsner (1999) či Dziergowska (2000).

Elsner (1999) poukazuje na nejednotnost pojetí pojmu, ale i na důležitost kultury školy, která může být bariérou pro rozvoj a realizaci potřebných změn ve škole. Odkazuje se v typologii na Handyho kulturní modely organizace. Text Dziergowské (2000) nabízí dotazník pro hodnocení kultury školy a jednoduchý nástroj pro jeho vyhodnocení. Dziergowska v klíči k dotazníku pracuje s typologií: kultura moci, kultura rolí, kultura úkolu a kultura osoby.

V Polsku vychází kvalitní časopis *Dyrektor szkoly* a na dotaz „kultura szkoly“ nabízí přes 1 400 výstupů vyhledávání v časopise.

Pojetí Pola a kol. jsou podobné další publikace od autorky Elsner zaměřené na školu jako učící se organizaci (Elsner, 2003) či řízení změn ve škole (Elsner, 2005). Nicméně u Elsner je patrnější inspirace z oblasti managementu.

Porovnání vzdělávání ředitelů škol z ČR, Slovenska, Polska a Saska je obsahem článku Eger, Pisoňová, Tomczyk, který je aktuálně ve forthcoming articles v časopise *International Journal of Management in Education*, a je z něj nepřímě zřejmé, jak je problematika kultury školy zahrnuta v současném obsahu vzdělávání vedoucích pracovníků škol.

Anglie

Na konec vstupní mezinárodní inspirace si necháváme Anglii. Tato inspirace v roce 1996 projektem zaměřeným na lektory školského managementu v ČR asi nejvíce ovlivnila současný školský management v ČR. Projekt Phare realizovaný pod Národním vzdělávacím fondem a Ústavem výzkumu a rozvoje vysokého školství (viz Kalous a kol., 1997) ovlivnil vznik tzv. funkčního vzdělávání ředitelů škol v ČR, včetně zařazení problematiky strategie rozvoje škol a kultury školy. Inspirací byla zejména publikace Everard & Morris (1996), práce Bush (1995) a samozřejmě workshopy a stáž se zaměřením na školský management v Holandsku a v Anglii pro lektory z ČR.



Novější pojetí školského managementu potom představuje nová verze publikace *Effective School Management* (Everard, Morris & Wilson, 2004) a prakticky orientovaný studijní text (Fidler, 2002), kde od s. 140 najdeme materiály pro aktivity zaměřené na poznání a evaluaci kultury školy.

V této souvislosti chceme také poznamenat, že v zahraničí (a zejména v Anglii) je velmi diskutován pojem „distributed leadership“, který souvisí se zmocňováním zaměstnanců a delegováním pravomocí i odpovědnosti ve škole (Bush, 2013). V ČR se touto problematikou zatím přímo nikdo nezabývá, ale vzhledem k vlivu ředitele zejména v menší škole na její kulturu je to nesmírně důležité téma (porovnejte s informacemi o výstupech z výzkumů, viz dále).

Inspirace z vědeckých časopisů

Nejnovější inspirace je potřebné hledat ve vědeckých časopisech s velkou tradicí. Například: *Educational Management Administration & Leadership*, *International Journal of Educational Management*, *Educational Administration Quarterly* aj.

Například časopis *Educational Management Administration & Leadership* nabízí aktuálně ve svém vyhledávání na dotaz *school culture* 929 výstupů, z nichž řada jsou odborné a vědecké články zaměřené na kulturu školy skutečně z celého světa.

Pro objasnění toho, jak je realizován výzkum v oblasti kultury školy ve světě a na co se dále konkrétně zaměřuje, uvádíme výběr z přehledu prvních 100 zdrojů zobrazených ve vyhledávání prestižního nakladatelství SAGE, jež se orientuje na společenské vědy a vzdělávání.

3.3 Příklady převážně kvalitativních přístupů výzkumu kultury školy

Například Lance (2010) sleduje na dvou případových studiích klíčové hodnoty vedoucí k utváření pozitivní kultury školy. Studie jsou zpracovány na dvou etnicky diverzity základních školách z Anglie, které byly vybrány pro jejich inovativnost ve vzdělávacím procesu. Případová studie zde byla zvolena jako vhodná metoda pro nalezení odpovědí na výzkumné otázky a pro zachycení problematiky v dynamicky se měnící situaci. Je využito pokládání otázek (rozhovory), pozorování (včetně zúčastněného pozorování skupin žáků) a studia dokumentů s poznámkou, že sledování v praxi proběhlo během dvou let. Byla použita triangulace uvedených metod.

Triangulaci v kvalitativním výzkumu používají i Van Der Westhuitzen a kol. (2008) při hledání vztahu organizační kultury ve škole a disciplíny studentů. Triangulaci = křížovou validitu (Gavora, 2010), jako přístup k podpoře validity výzkumu rozhodně doporučujeme.

Lance (2010, s. 122) prezentuje jako jeden z hlavních výstupů hodnoty ředitele, které vedou k utváření pozitivní kultury školy. Jsou to: angažovanost ve škole, respekt k dětem, rodičům a komunitě ve vztahu ke vzdělávání, důvěra a podpora žáků v jejich učení se, péče včetně optimismu, etické povědomí. Ve studii se zaměřuje na to, jaké je oceňování žáků, komunity a pracovníků školy a za srdce kultur dvou sledovaných škol považuje to, jak jsou oceňováni (jak si váží žáků) žáci školy (tzv. „hluboká péče o děti“).



Podobně zaměřená je i případová studie Brown III (2015), která dokládá, že budováním důvěry může ředitel základní školy změnit její kulturu. V tomto případě se ředitel zaměřil na tři oblasti: budování důvěry s partnery školy (stakeholders), zlepšení studijních výsledků žáků a rozvoj pozitivního klimatu ve školní komunitě. Podobně do hloubky zkoumají vliv ředitele na utváření pozitivní kultury školy v zaměření na učitele Haiyan a kol. (2016) na příkladě základní školy ze Šanghaje. Kvalitativní přístup a případová studie jsou tedy velmi často používány pro deskripci kultury a vyvození poučení z popsání případu.

Dexter aj. (2016) se zabývají problematikou vztahů mezi učiteli a žáky a vytvářením pozitivního prostředí ve škole, péčí, kterou věnují učitelé svým žákům. Přitom sledují i kulturní a jazykové rozdíly mezi vyučujícími a žáky. Studie byla realizována v USA se zaměřením na školy s velkými minoritami (Hispanci, černoši, Asijci).

Ve výzkumu byly použity polostrukturované rozhovory a přístup zakotvené teorie s doplněním o dotazník s demografickými daty. Dále byly pořízeny kratší videozáznamy. Jedním z výstupů je zdůraznění role jazyka v multikulturní škole, tzn., že je výhodou, pokud učitel zná i jazyk (a kulturu) minorit. Podobná témata mohou být zajímavá pro některé specifické školy v ČR.

Angelides (2001) uvádí v úvodu své studie, že hledá novou cestu, jak rychle porozumět kultuře na pracovišti a tím i co nejrychleji pomoci efektivnosti ve vzdělávání. Domnívá se, že analýzou kritických incidentů může učitel rychle monitorovat situaci a získat zpětnou vazbu. Dle našeho názoru se opět jedná o dílčí případy = případové studie.

Angelides (2001, s. 25) uvádí, že tradičně je kultura na pracovišti studována etnografickými přístupy, a zejména zúčastněným pozorováním. Toto vyžaduje čas a je zde potřeba rychlého monitoringu kultury. Kritickým incidentem může být situace, která nastane v každodenním životě ve třídě, a podstatné je to, jakou důležitost a významnost jí přisoudíme. Autor uvádí, že je to například situace, která ilustruje dodržování norem ve škole. Dále doporučuje použít následující otázky k popisu a analýze kritické situace (upraveno):

- Čí zájmy se projevují (podporují, nebo odmítají) v kritické situaci?
- Které podmínky podporují či vzbuzují sledovanou akci?
- Jaká moc (lépe jaké vztahy) je v akci zobrazena mezi ředitelem, učiteli, žáky, rodiči?
- Jaké strukturální, organizační a kulturní faktory mohou předcházet situaci a vést učitele a žáky k alternativnímu jednání?

Dále jsou v příspěvku popsány tři příklady a je zřejmé, že se jedná o čistě kvalitativní přístup z hlediska metodologie.

Guaetano (2007) řeší velmi klíčový problém ve vztahu ke kultuře školy, a to, jak více vtáhnout rodiče žáků do činnosti školy. Opět se jedná o problematiku z USA a řešení kooperace s příslušníky jiných kultur. Článek popisuje realizaci tříletého projektu zaměřeného na interkulturní problematiku. Z hlediska metodologie se jedná o případovou studii s kvalitativním popisem.

Velmi zajímavé téma představují Truong, Hallinger & Sanga (2016), kteří se zabývají rozhodováním ředitelů škol ve Vietnamu a zkoumáním vlivu Hofstedeho kulturních dimenzí na jejich rozhodování.



Využívají především dílčích případů – případových studií a polo-strukturovaného rozhovoru. Výstupy potvrzují vliv kulturních tradic konfucianismu na rozhodování ředitelů škol, a tedy i vlivu kontextu na sociální klima v organizaci.

Další inspirativní výzkum spojený s problematikou kultury školy prezentuje Acosta (2006). Jedná se o porovnání dvou středních škol z Buenos Aires a hledání odpovědi na fakt, že škola s horšími podmínkami dosahuje vyšších vzdělávacích výstupů. Problém je řešen z pohledu žáků, učitelů a managementu. Vstupní popis škol se zaměřuje na právo (legislativu), kulturu a etiku z hlediska jejich vlivu na společenský vývoj. Realita je popsána jako příklad či případová studie a jsou využity zejména rozhovory při sběru informací. Kvalitativní popis „úrodného prostoru“ je založen na následujících čtyřech faktorech: inkluzivním prostředí a vytváření lokální kultury školy, spojení managementu (osobní, kolegiální) a jeho týmu s organizací, vlivu nových mediátorů (psychologové a další zaměstnanci podporující komunikaci), kultury efektivní školy jako živé či činorodé organizace s aktivním zapojením všech hlavních aktérů. V závěrech jsou uvedena doporučení pro realizaci změn v typu škol, na které byl zaměřen výzkum.

Téma vlivu alternativní kultury v souvislosti s kulturou školy sleduje studie Sernhede (2001). Studie je zaměřena na problémy švédských škol z okrajových částí měst, kde se projevuje vliv multietnického prostředí, kde na školu působí kultury oslovující mladé lidi v jejich čase tráveném mimo školu. Zde je přímo jmenovaná hip-hop kultura a zdůrazněn její vliv v oblasti informálního učení.

Autor v úvodu uvádí, že přibližně 50 % mladých lidí z těchto škol neukončilo úspěšně minimálně jeden předmět (2008) a z tohoto důvodu nemohli pokračovat ve studiu na vysoké škole. Zároveň byl pozorován rostoucí vliv vytvářených lokálních kultur mezi mladými lidmi. V empirické části výzkumu byly realizovány rozhovory s mladými lidmi, prostřednictvím nichž se autor snažil lépe a do hloubky poznat výše naznačený základní problém, který se jistě např. i v jiné variantě může objevovat i v ČR.

3.4 Příklad aplikace smíšeného výzkumu kultury školy

Studie prezentovaná Eilers & Camacho (2007) se soustřeďuje na jednu školu a zachycení jejího vývoje a formování nové kultury školy. Případová studie dokazuje, že pozitivně orientované vedení školy se zaměřením na rozvoj spolupráce při podpoře nadřízeným orgánem může dramaticky změnit školu i v krátkém období. Z hlediska výzkumu byly použity kvalitativní přístupy spojené s případovou studií a kvantitativní šetření. Kombinace metod umožňuje lépe zachytit změny a výstupy. Byla použita dotazníková šetření, pozorování ve třídách, strukturované rozhovory, focus group, pozorování porad učitelů, analýza řady dokumentů aj. v průběhu dvou let.

3.5 Kvantitativní přístupy ve výzkumu kultury školy

Výzkum Gruenert (2005) byl zaměřený na spolupracující kulturu a její vliv na dosahování výsledků studentů. Data byla získána kvantitativním přístupem na 81 školách v Indianě. Spolupracující



kultura školy je autorem s odkazy na další zdroje charakterizována jako ta, kde rozvoj učitelů staví na vzájemné podpoře, společné práci a důvěře ve společné hodnoty, a je vnímána jako nejlepší podmínka pro vzdělávání se jak učitelů, tak i učení se studentů. U šesti faktorů (konstruovány z 35 položek) spolupracující kultury byla hledána korelace k výstupům vzdělávání (matematika a jazyk) žáků a studentů (většinou se jednalo o střední školy). Mezi šest klíčových faktorů patřilo: leadership podporující spolupráci, spolupráce učitelů, profesionální rozvoj, shoda na účelu (vliv mise), kolegiální podpora mezi učiteli, účast na vzdělávacím procesu (zde kvalita komunikace s rodiči). Studie potvrdila, že spolupracující kultura školy se pozitivně odráží ve výsledcích vzdělávacího procesu.

Dumay (2009) vlastně řeší stejné téma a hledá vztah mezi kulturou školy a úspěchy studentů ve studiu. Na jedné straně hodnotí jednotnost učitelů a vedení z hlediska kultury školy a na druhé straně výstupy studentů v matematice. Výzkum byl realizován v 52 školách, 125 třídách s 2 595 žáky a 817 učiteli. Studenti vyplňovali dva testy ve vztahu k výstupům v matematice a jeden sebehodnotící dotazník a učitelé vyplňovali dotazník zaměřený na sebehodnocení, leadership a kooperaci učitelů. Výsledky ukázaly, že homogenní kultura školy je spojena s transformačním leadershipem ředitele školy a s kolektivním rozhodováním učitelů ve vztahu k pedagogickému procesu. Neprokázal se efekt homogenní kultury a jejích hodnot na dosahované výsledky studentů v matematice, ale částečně se prokázal efekt specifických skupin ve škole. Výzkum pracuje s proměnnými, hypotézami a statistickým zpracováním dat, včetně posuzování korelací mezi operacionalizovanými proměnnými atd. V příloze jsou uvedeny použité položky kultury školy.

Výzkum MacNeil, Prater & Busch (2009) je zaměřen na klima školy v rámci jejího zařazení do kultury školy (viz výše). Bylo realizováno rozsáhlé dotazování na 29 školách v Texasu, respondenty byli studenti (24 648) a učitelé (1 727) s využitím dotazníku zaměřeného na přehled o zdraví organizace. Ten má 10 dimenzí (volně přeloženo): zaměření na cíle, adekvátní komunikace, optimální rozložení moci, využití zdrojů, koheze, morálka, inovativnost, adaptace, adekvátní řešení problémů. Celý výzkum je vztahován k leadershipu a jeho vlivu na klima a kulturu školy. Pro zařazení škol byl použit jimi sestavovaný rating. Ve výstupech výzkumu bylo mimo jiné konstatováno, že příkladné školy demonstrovaly vysoké skóre ve všech dimenzích dotazníku organizačního zdraví. Zejména dimenze zaměření na cíle a adaptace mají vliv na zdraví organizace a její kulturu a podporují úspěšnost studentů v jejich studijních výstupech (academic success).

3.6 Přehledové studie – rozvoj teorie o kultuře školy

Také můžeme najít vědecké výstupy, které řadíme spíše do oblasti **metaanalýzy**, která shrnuje poznání určité oblasti a komparací a souhrnem vytváří nové poznání. Fallon, O’Keeffe & Sugai (2012) publikovali studii, jež je zaměřena na kulturu a kontext ve školách s vlivem na chování studentů. Kromě vstupního konstatování nejednotnosti a nejednoduchosti definování kultury uvádějí, že školy jsou stále více diverzitní a že vliv má také to, že studenti stále více tráví čas mimo školu, kde na ně působí významné vlivy. Analyzovali celkem 28 studií, z toho 21 kvalitativních a 8 kvantitativních.



Metodická poznámka:

Z výše uvedeného mezinárodního přehledu výzkumu kultury školy je patrné, že se k poznávání kultury škol využívají kvalitativní, kvantitativní i smíšené přístupy k designu výzkumu, a dokonce je možné studovat i články, jež představují metaanalýzu dosavadních zdrojů.

V kvalitativním přístupu se zejména používají metody pro vytváření případových studií. Jedná se o:

- Hlubkové rozhovory a případně polostrukturované rozhovory.
- Skupinové diskuse, tedy focus groups.
- Zúčastněné pozorování.
- Odložené pozorování (skryté pozorování) – videozáznamy situací či akcí.
- Kvalitativní popis a hodnocení artefaktů školy.

V kvantitativním přístupu se zejména využívají:

- Různé dotazníky, často s využitím škál.
- Statistické záznamy o škole a vzdělávacím procesu.
- Kvantitativní rozbor dokumentů školy.

Některé studie používají ve výzkumu smíšený přístup a je tomu tak i ve studiích, které publikovali v ČR Pol a kol. (2005) a Eger (2006). Navíc pro zvýšení validity vytvořené zprávy o kultuře konkrétní školy doporučujeme používat tzv. triangulaci metod či dat.

Základní popis výzkumných metod a designu výzkumu viz Punch (2008) a Gavora (2010). Rozšířený dle Gray (2009) a speciálně s aplikací pro pedagogický výzkum potom dle Wiersma & Jurs (2009).



4. Příklady dobré praxe

V současnosti je po školách, respektive na jejich vedení a pedagogickém sboru požadováno, aby zlepšovaly výkony žáků, aby vycházely vstříc potřebám každého žáka, aby tak do budoucna řešily mnohé sociální problémy a přitom aby se chovaly hospodárně. Práce ve školství se stává stále složitější a stresující. Jako jeden z neblahých důsledků tohoto stoupajícího stresu v mnoha školách klesá úroveň školního klimatu, respektive se nedaří vytvořit takovou školní kulturu, která příjemné školní klima podporuje.

Realitou české školy je, že kultura školy je budována více intuitivně než systémově. V běžné sborově se nehovoří o budování, upevňování či změně kultury školy a vedení škol cíleně neplánuje jak rozvíjet kulturu školy. Příklady, které uvádíme, jsou ze sítě škol v rámci projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ (Kellner Family Foundation, 2016). Jedná se o projekt, který propojuje síť veřejných základních škol a který iniciovala a dlouhodobě podporuje THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, rodinná nadace manželů Kellnerových. Z projektových škol postupně vznikají Centra pedagogické inspirace Pomáháme školám k úspěchu.

Nedostatkem českého vzdělávacího systému je to, že nejsou nastaveny kvality. V rámci vedení lidí objevujeme dávno v neškolském prostředí objevené a zavedené. Je nedostatkem, že ve vedení škol chybí lídři, kteří jsou připraveni na řízení změny. Učitelé často pracují izolovaně. Školská praxe dokládá příklady ostrůvků pozitivní deviace uvnitř školních sboroven. Mnohdy jsou tyto ostrůvky považovány za něco, co do školy nepatří. Změna směřující ke kvalitě, týmové spolupráci není žádoucí a vedením škol není podporována. Absence vyžadované a pojmenované kvality průběhu vzdělávání je zřejmá z celé české školské soustavy. Je obava z pojmenování a zavádění kvality. Kvalita průběhu vzdělávání, dopad učitelovy práce na žáky, důkazy učení žáků mají zásadní vliv na školní kulturu, která pozitivně ovlivňuje vše, co se děje ve škole.

Jedním ze znaků fungující školní kultury je kolegiální podpora zaměřená na rozvoj pedagogických dovedností učitelů. Cílem projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ je žák, který se učí naplno, s radostí a ve své školní práci a přípravě na ni zažívá úspěch. Cesta k této vizi vede zejména přes změnu školní kultury. Tedy k tomu, co je ve škole, vztazích mezi lidmi – UČITEL–UČITEL, UČITEL–ŽÁK či UČITEL–RODIČ – obvyklé. V cíli si každý může říci: „U nás je běžné, že...“ (Beran, 2015).

Ve školách často splývají školní klima a školní kultura. Proto vyjděme z pojmů školní klima a školní kultura (Pol a kol., 2005).

Školní klima se týká každodenního provozu, a je proto tvárnější než školní kultura. Školní klima je bezprostřední pocit či tón, který máme nebo jenž zní v každodenním styku se školou. Klima je podmnožinou k pojmu kultura a účastní se na jejím utváření. Školní klima je možno přímo ovlivnit, protože má bezprostřední povahu.

Školní kultura je hloubkový základ, kterým je určováno mnoho dalších rysů toho, jak škola funguje. Školní kultura je stabilní a soustavná po delší čas. Ve vztahu k udržitelnosti pedagogického rozvoje je však potřeba podporovat rozvoj takové školní kultury, která podporuje vzájemnost učitelů, jejich



spolupráci a otevřenost. Pojem školní kultury spočívá v dlouhodobých přesvědčeních, ve vzorcích chování a postojích, které ovlivňují samy základy školy a pedagogického rozvoje. Školní kultura se obvykle považuje za normativní klížidlo, jímž určitá škola drží pohromadě. Pol a kol. (2006, s. 202) na závěr konstatuje: „Kultura školy totiž bývá odrazem toho, v co lidé věří, co považují za správné, určuje, co se ve škole vnímá jako možné či nemožné. Snahy měnit školu bez ohledu na stav její kultury nemívají šanci na významnější a dlouhodobější úspěch.“. Dále pokračuje: „Kultura školy není čímsi, co by snad šlo jednou provždy ‚správně nastavit‘, je sice setrvačná, ale přece se mění v čase. Mají-li být školy dlouhodoběji úspěšné ve své práci, pak by měly být schopny udržovat vědomí o tom, kde se kulturně nacházejí a co to vlastně znamená pro potřeby a možnosti jejich rozvoje.“

Udržitelnost pedagogického rozvoje školy je proces, který je nezbytně vázán na proměnu a rozvoj školní kultury. V českých školách (Pol a kol., 2006, s. 108) lze vidět veliký potenciál pro rozvoj. Ten může být postavený na tom, že si lidé ve škole uvědomují některé hlavní hodnoty a také jsou si vědomi své odpovědnosti za chod zásadních procesů ve škole. Měnit školní kulturu, i díky složení pedagogických sborů, je poněkud složité, podobně jako když máme měnit kurs velké lodi. Tento fakt je zásadní. Je proto znát obrovský rozdíl ve školní kultuře nově vznikajících nebo malých škol v porovnání s velkými školami, kde ve sborovně je třicet i více pedagogů.

Ve své diplomové práci *Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy* Mayerová (2015) analyzuje rozvoj zavádění vnitřní podpory. Etapy vývoje kolegiální podpory a spolupráce popisuje jako důležitý prvek fungující organizace, který se během let vyvíjí, rozšiřuje a nabývá různých podob. Např. u škol, které se chtějí zapojit do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ se zkoumá, zda je každý pedagog ochoten v rámci projektu pracovat. Pedagogové mají možnost vývoj projektu ve škole ovlivňovat. Tato autonomie podporuje jak vnitřní motivaci pedagogů, tak i rozvoj kolegiální podpory. Samotný rozvoj pedagogů školy je dlouhodobý proces. Pro tento proces je významná otevřenost ke spolupráci, školní kultura, která minimalizuje bariéry a podporuje vytváření podnikavého pracovního, ale i osobního klimatu. Mayerová (2015) ve své práci nazvala období vývoje jí vybrané projektové školy za období „školy hledající“, „školy budující“ a následně jako „školy upevňující základy“. Její rozdělení lze skvěle aplikovat při zavádění školní kultury.

Popisuje, že mezi strategiemi „školy hledající“ najdeme zavádění vnitřní bezpečné podpory (například: mentoři, pároví učitelé, učitelští lídři). Rozvoj kolegiální podpory je, podle ní, patrný na „škole budující“. V této fázi vývoje školy je významné plánování a decentralizace, rozvoj vztahů a podob spolupráce (například spolupráce učitel – párový učitel) a všeho, co vede k vytváření důvěrného a bezpečného prostředí a současně se odráží ve výuce a individualizaci vzdělávání žáků. Třetí fázi nazvala „škola upevňující základy“. Tato fáze je charakteristická rozvíjením jasnější a komplexnější podpory a spolupráce.

Školní kultura je často vázána k profesnímu rozvoji, který bývá chápán pouze jako účast na kurzech DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Profesní rozvoj učitelů ovlivňuje jak školní kultura, tak profesní zdatnost zkušenějších kolegů například při uvádění nových nebo začínajících učitelů, dále v mentoringu nebo v koučování a podobně. V profesním růstu bude mít čím dál významnější roli i spolupráce učitelů mezi školami (Starý a kol., 2002).



Proměnu školní kultury však musíme vidět především přes učení žáka. Hattie (2009) popisuje „viditelné učení“. „Viditelnost“ ve spojení „viditelné učení“ znamená v první řadě to, že žákovo učení se stává viditelným pro jeho učitele. Zaručuje jasné rozpoznání těch rysů učení, které znamenají, že v učení žáků nastal viditelný rozdíl a že všichni ve škole zjevně vědí, jaký účinek mají na učení v této škole (na učení žáků, učitelů, školních tahounů – lídrů). „Viditelnost“ také znamená, že výuka se stává viditelnou pro žáka tak, že se může stát svým vlastním učitelem, a to je zásadní rys celoživotního učení a sebeřízení. A také základem pro lásku k poznávání, k níž bychom chtěli žáky přivést. „Učení“ v našem spojení „viditelné učení“ znamená, jak přistupujeme k vědě a k chápání a také co děláme pro žákovo učení. Argumenty předkládané v knize „Visible Learning“ (Hattie, 2009) nejsou pouhým shrnutím. Visible Learning bylo založeno na více než 800 metaanalýzách 50 000 výzkumných článků, které pojednávaly o přibližně 150 000 měřeních velikosti účinku, věcné významnosti a o asi 240 milionech žáků. **Hattie dokládá, že Společné plánování, Společné učení a zejména i Společné vyhodnocování (3xS) důkazů učení má největší vliv na pedagogický rozvoj učitelů a tím i na efektivitu učení.**

Kolegiální podpora je jedním z nejefektivnějších nástrojů podpory pedagogického rozvoje pedagogů v projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ (ZŠ Kunratice, 2016a). Kolegiální podpora má vazbu na interní projektové nástroje popisující kvality „dobré školy“. **Kolegiální podpora silně ovlivňuje kulturu školy.** Jedná se však o dlouhodobý proces, který vychází ze změny řízení škol. Vedení školy, ředitel školy musí umět rozlišit mezi řízením a vedením lidí. Mezi asymetrickou podporou vedenou od vedení, nebo postupně zaváděnou **symetrickou podporou učitel-učitel**. Tuto podporu **vnímejme jako pro učitele bezpečnou**. Dokladem vyspělé školní kultury je skutečnost, že na kolegu či školního mentora či lídra se obrací jeho kolega i s neúspěchem. Jiným dokladem je například fakt, že vedení školy ani mentoři nedávají nevyžádané rady. Tam, kde dobře fungují školní mentoři, tak všichni vědí, že mentor nikdy nesděluje vedení školy nic o podpoře, kterou svým kolegům – menteem, poskytuje. Toto vše jsou důkazy dobře fungující školní kultury.

Ukazatelem kvalitní školní kultury je vzájemnost učitelů, jejich spolupráce a podpora a sdílení zkušeností a pedagogických dovedností, postupů... Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ toto pomohl zavést do nejen zapojených škol, ale systém sdílení zkušeností a vzájemného učení učitelů zavádí i napříč projektem, mezi projektovými školami. Právě školní kultura podporující uvedené zajišťuje udržitelnost zaváděných změn i podpory.

Ve školách zapojených do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ je kultura školy ovlivněna nejen poznáním toho, co je efektivní učení, ale současně funkční „bezpečnou“ podporou a symetrickými vztahy uvnitř sboroven. Takto nastavená školní kultura má vliv na vysokou míru vzájemnosti – vzájemnou učitelskou podporu a tím i na vnitřní motivaci učitelů podporující jejich pedagogický rozvoj. Dopad podpory ovlivňuje jak pedagogický rozvoj jednotlivců, tak rozvoj celé sborovny. Rozvoj má vliv na udržitelnost dosažené kvality vzdělávání a změn, které pedagogové mohou sledovat na výsledcích vzdělávání, respektive na důkazech učení žáků. Tvorba školní kultury je proces, který vyžaduje podporu vedení školy. Proces vyžaduje, aby vedení školy se stalo pedagogickými lídry a své lídrovství dokázalo předávat dál. Vedle stávajícího vedení školy je řada učitelů odborníků. Je smutné, že ředitelé či jejich zástupci často v těchto lidech vnímají nežádoucí konkurenty a nedokážou využít jejich potenciál pro rozvoj školy.



To, co odlišuje pilotní školu projektu „Pomáháme školám k úspěchu“, je vnitřní motivace, která je ovlivněna systematickou „bezpečnou“ podporou, cíleným vzděláváním, sdílením a dalšími formami pedagogické podpory, která ovlivňuje kvalitu práce učitelů (ZŠ Kunratice, 2016a). Učitelé si uvědomují, že díky cílené a současně jimi chtěné podpoře se stávají lepšími učiteli. To vše má vliv na vnitřní motivaci, ale i na to, že učitelé učení „baví“! A tato „nákaza“ je přenositelná. Od vedení školy přes pedagogy na žáky. Motivátorem se stává efektivní podpora. Ve škole je podporována taková školní kultura, která umožňuje, aby vládlo příjemné klima, tvůrčí atmosféra a chuť ke ZMĚNĚ. Aby učitelé práce bavila. Cítí, že je svým okolím oceňován, a to u něj způsobuje vnitřní motivaci.

Pro začínající učitele je připraven systém podpory, který začíná již při přijímání nového kolegy do školy. Před zahájením školního roku má možnost absolvovat tzv. „kolečko“ s vedením školy a jednotlivými odborníky školy s tím, aby poznal co nejvíce z toho, co jej bude každodenně potkávat. Každý nový učitel má svého uvádějícího učitele a má možnost ovlivnit jeho výběr. „Bezpečnou“ podporu kromě uvádějícího učitele mu zajišťují i další školní učitelští lídři. Svou podporu má možnost ovlivnit zejména on sám.

Podpora pedagogického rozvoje je zajišťována i plánováním. Škola, učitelé si stanovují dílčí rozvojové cíle. Ve vazbě na Projekt pedagogického rozvoje školy (PPRŠ) si formulují cíle a cestu k jejich plnění ve svém Plánu osobního pedagogického rozvoje (POPR). Tento plán může připravovat například ve spolupráci s mentorem, ale jeho cílovou podobu projednává s vedením školy. Důkazy o plnění jednotlivých cílů POPRu si zakládá ve svém Pedagogickém portfoliu. Na závěr školního roku se sejde k rozvojovému rozhovoru s vedením školy.

Má možnost, dle své zdatnosti, v průběhu prvních let absolvovat řadu dlouhodobých kurzů nebo výcviků zaměřených na své pedagogické dovednosti.

Především se jedná o:

- kurz Typologie osobnosti MBTI,
- kurz Kritického myšlení pro začátečníky,
- kurz Komunikačních dovedností,
- kurz Poskytování zpětné vazby.

Může navštěvovat otevřené hodiny mentorů nebo dalších kolegů (ZŠ Kunratice, 2016b), tematická sdílení. Také si může domluvit individuální konzultace a supervize a naplánovat externí studium na VŠ, kurzy a semináře. Tento typ pedagogické podpory má vždy vazbu na schválený Plán osobního pedagogického rozvoje a tím i Plán DVPP.

Pedagogická podpora je cílená, systematická, dlouhodobá a v neposlední řadě i s možností praktického zavádění, supervize nebo jinak poskytnuté vyžádané zpětné vazby.

Významné jsou sdílené vize. Škola má své „sdílené vize“, chce, aby před dětmi stály jak učitelské osobnosti, tak aby ze školy neodcházeli kvalitní učitelé. Velká sdílená projektová vize je zaměřena na žáka: „Jsme přesvědčeni, že každý žák se může díky naší pomoci denně naplno učit a zažívat úspěch / radost.“



Kultura školy významně ovlivňuje to, že učitelé aktivně využívají podpory školních mentorů. Jedná se o spolupráci jak při plánování běžných hodin, tak třeba i hodin, kdy začínající učitel čeká návštěvu vedení školy, nebo v rámci dne otevřených dveří například rodičů svých žáků.

Aby se škola, její učitelé, a zejména její žáci blížili ke sdíleným vizím, musí být naplněna podmínka nepřetržitého „zlepšování“ školy. K uvedenému dochází tím, že vedení školy podporuje udržení takové školní kultury, která umožňuje, aby se každý žák naplno a s radostí učil. Touto školní kulturou rozumíme přesvědčení a hodnoty, společné vědění – poznatky a jazyk, postupy a činnosti / praktiky. Projekt „Pomáháme školám k úspěchu“ má na rozvoj kultury nezpochybnitelný vliv (ZŠ Kunratice, 2016a) v několika klíčových oblastech. Nejvíce pozornosti zaslouží ty části budování školní kultury, které jsou zaměřeny na učení a výsledky žáků, na profesní rozvoj a inovace, na jasně formulované cíle a společné plánování, na sdílení, otevřenost a týmovou práci, vysoké pracovní nasazení, na individuální odpovědnost, orientaci na efekt a smysluplnost, důraz na sebehodnocení a školní kulturu sebe prezentace školy.

Projekt tedy jednoznačně v prvním čtyřletém období posílil kulturu profesního rozvoje a inovací, jasných cílů a plánování i vysokého pracovního nasazení. Kultura zaměřená na učení a výsledky žáků je považována za „samozřejmost“, ale v dalším období bude potřeba se jí více věnovat. Učitelé hovoří především o svém profesionálním rozvoji, neboť se k němu vztahovala velká část aktivit projektu, a teprve skrze profesionální rozvoj učitelů se dějí inovace podporující procesy učení. Učitel, který se soustředí na svou změnu, více vnímá změnu na sobě než na žácích. To však neznamená, že ve svém snažení na žáky zapomíná – naopak vlivem projektu je vidět silící snahy věnovat pozornost přínosům inovací právě pro ně.

V úvodu čtvrté čtvrtletní zprávy inovovaného projektu pedagogického rozvoje školy pro školní rok 2015–2016, která je tvořena příspěvky jednotlivých skupin pedagogů školy, v úvodu ředitel školy píše (ZŠ Kunratice, 2016a):

„Stále jsme na začátku? V něčem ano, a v jiném snad již ne.“

Co je určitě pozitivní a co dokládá, že již nejsme na začátku, je míra vzájemnosti a podpory uvnitř pedagogického sboru. Z reflexí našich mentorů (dále v textu od strany 10) je zřejmé, že ZMĚNA není věcí jen pár jednotlivců. Naši kantoři nejsou „solitéři“, ale týmoví hráči. Zvládají spolupracovat nejen mezi sebou, ale dokážou účinně podporovat i své kolegy v jiných školách. Důkazem je například projekt „Kolegiální podpora formou párové výuky“ podpořený ČBA, který podporuje zavádění párové výuky na sedmi školách, ale také lektorské a autorské aktivity řady kantorů nebo mentorské přesahy některých našich pedagogů do jiných škol. Velmi si ceníme i zpětných vazeb studentů z fakult vzdělávajících budoucí učitele. Důkazem je i to, že školní kultura ovlivňuje školní klima, i to, že se ve škole cítíme bezpečně.

Stále hledáme jak dál i v tvorbě nového ŠVP. Každý rok přijímáme pár nových kolegů. Zamyšlení nad pedagogickou prací nám přinesly i zpětné vazby ze seminářů našich akreditovaných programů. Neustále musíme promýšlet, jak podporovat vnitřní motivaci lidí ve škole, jak překlenout období mezi doplňkovými projekty, jak si poradit se změnami legislativy ... Jedinou jistotou ředitele školy je vlastně „nejistota“, a tu ředitel školy nechce a nesmí přenášet na své kolegy.



Prvních šest let v projektu přineslo do školy, do školní práce, do práce učitelů a i žákům samotným mnoho změn. Naše počáteční cíle PPRŠ se v průběhu šesti let hodně proměnily.

„Žijeme v procesu permanentní změny.“

Popis vytváření školní kultury vypadá možná snadně, ale cesta k jeho naplnění je trnitá. Změna školní kultury je dlouhodobý proces.

Metodická poznámka:

Jak jsme uvedli výše, není jednoduché komplexně popsat kulturu konkrétní školy. Přestože kultura našich škol je determinována historií a současným stavem českého školství, na úrovni jednotlivých škol můžeme najít velké rozdíly.

Naše studie pro jednotlivé školy za posledních 10 let potvrdily, že i určitý základní rozdíl je mezi „klasickou základní školou“ a gymnáziem, které mají svoji historii v regionu, jeden hlavní vzdělávací program, často stabilizovaný sbor, a mezi středními odbornými školami, které prošly redukcí, či naopak slučováním, přemístováním atd. Od první skupiny se také významně odlišují integrované střední školy obvykle s řadou studijních programů, pracovišť, s vysokými nároky na změny ve vybavení a inovativnost obecně, s vyšším počtem dalších odborných pracovníků, s tlakem zaměstnavatelů a vlivem odborných společenství atd. Na těchto školách je také možné pozorovat vlivy subkultur podle oborů či někdy i podle odloučených pracovišť atd.

Nově se nám objevují školy s alternativními prvky, s duálním vzděláváním, s větším důrazem na inkluzi, ale také školy prestižní (PORG) nebo školy v síti, jakou vytváří SCIO apod. Aktuálně se mluví o tlaku či zájmu části rodičů otevírat nové soukromé ZŠ, které zabezpečí kvalitní vzdělání pro jejich děti. Jaký vliv zde má kultura školy?

Je velká šance, že kultura školy výrazně ovlivní cestu k učící se komunitě. Například (Pol 2008) hovoří o organizačním učení a jeho uplatnění ve škole. Shrnuje charakteristiku, hlavní předpoklady a podoby organizačního učení, všímá si konceptu učící se organizace a podmínek jeho uplatňování ve škole. Model je znát i ze sítě škol projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. V rámci této sítě zavádíme termín učící se profesní komunita. Tak jak jej popisuje Pol (2008), jedná se o profesní skupinu učitelů, která se již dostatečně dlouhou dobu v rámci společných setkání věnuje kolaborativním aktivitám zaměřeným na problémy vzdělávací praxe, plánuje a reflektuje, a to vše v zájmu zlepšení procesů a výsledků učení žáků.

Myšlenky organizačního učení a učící se organizace by měly být cílem zavádění školní kultury. Škola se tak stává tím správným místem pro změnu. Zde se setkávají požadavky společnosti a její očekávání a současně učební potřeby žáků a učitelů. Každá škola je jiná, je jedinečná.

Je velkou škodou, že tvorba Školních vzdělávacích programů, která měla rozvoj učící se komunity ve školách podpořit, tohoto většinou nevyužila. Přitom změnu kvality škol startuje dovednost naučit se, jak se učit. Změny, které mají dopad na školní úspěch žáků, obsahují hluboké procesy učení,



kteří mohou aktéři vzdělávání, tedy učitelé a ředitelé škol, zvládnout jen tehdy, když se sami budou učit. Vyzkoušeli jsme, že úspěch se dostavuje tehdy, když do učící se komunity jsou zapojeni všichni, celá sborovna. Tým tak může využívat talent, dovednosti a schopnosti všech členů.

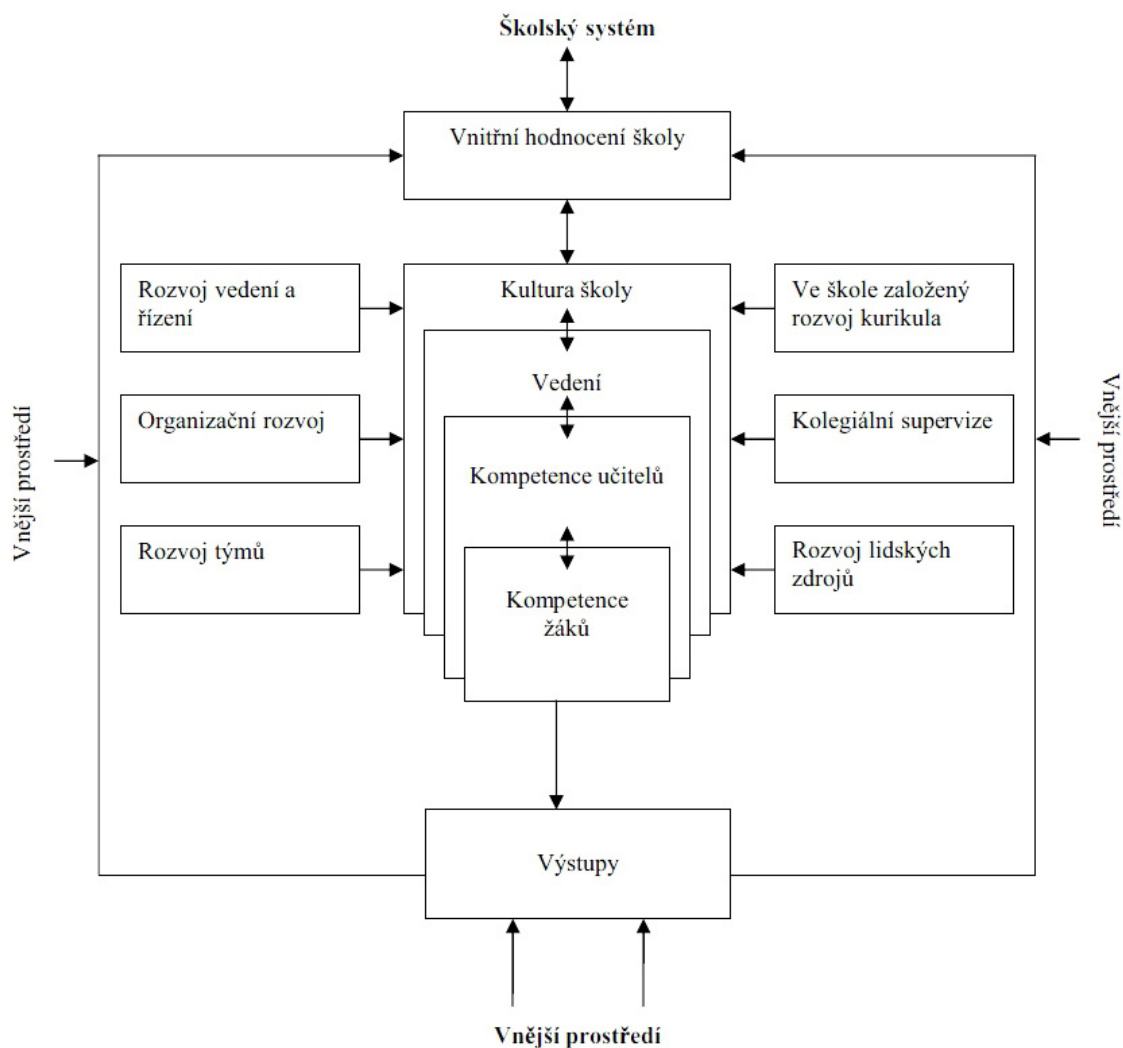
Uvedená tvorba Školních vzdělávacích programů zastihla českou vzdělávací soustavu nepřipravenou. Nepřipravené byly jak školy, tak jednotliví pedagogové. Ředitelé škol nedokázali řídit kurikulární reformu, nedokázali být pedagogickými lídry škol. V tomto se řada škol změnila a opět zkušenost ze sítě škol projektu „Pomáháme školám k úspěchu“ dokládá, že učící se organizace je schopná tvořivě reagovat na změny prostředí a dokáže realizovat kurikulární změny přímo ve škole. Dokáže rozvíjet zaměstnance, zvládá poskytovat zpětnou vazbu k jejich práci a rozvoji. Dochází k cílenému rozvoji jak jednotlivých týmů ve škole (například tým věnující se rozvoji čtenářské gramotnosti), tak sborovny jako celku. Učící se komunita tak výrazně ovlivňuje změnu školní kultury a má dopad na všechny procesy ovlivňující rozvoj školy, a proto je potřeba různými způsoby je široce začleňovat do školního života. Vycházíme z přesvědčení, že máme-li očekávat změnu v učení žáka, musejí školy více dbát na učení učitelů a více do něj investovat. Celoživotní učení pro všechny ve škole je proces, který vyžaduje velkou vnitřní motivaci jejich aktérů. Významná je role učitelských lídrů, kteří mají participovat na rozhodování o chodu školy jako celku. Školy musí vést lídři, kteří dokážou své lídrovství včas předávat těm, kteří jsou v tom okamžiku těmi, kdo pozitivně a rozvojově ovlivňují své kolegy. V těchto případech jsou úspěšní ředitelé „lídry lídrů“.

Aby se škola, její učitelé, a zejména její žáci blížili k vizi školy, jejíž školní kultura vede učící se organizaci, musí být naplněna podmínka nepřetržitého „zlepšování“ školy. Ta může být zajištěna tím, že vedení školy vede sbor tak, aby se ve škole vytvářela a udržovala školní kultura umožňující, aby se každý žák naplno a s radostí učil. Školní kulturou rozumíme přesvědčení a hodnoty, společné vědění – poznatky a jazyk, postupy a činnosti / praktiky. Škola, učitelé si stanovují dílčí rozvojové cíle. Pedagogický sbor společně pravidelně plánuje svůj rozvoj vzhledem k vizi, plán uskutečňuje a vyhodnocuje za pomoci evidence Projektu pedagogického rozvoje školy (PPRŠ). Učitelé pravidelně plánují osobní rozvoj vzhledem k vizi a PPRŠ, plán uskutečňují a vyhodnocují za pomoci evidence Plánu osobního pedagogického rozvoje (POPR). Učitelé se především rozvíjejí ve zvládnutí: vztahů se žáky a ve třídě (bezpečné klima třídy, sociální pohoda), dále v řízení třídy a v plánování a vedení účinné výuky zaměřené na smysluplné vzdělávací cíle. Učitelé systematicky vytvářejí podmínky pro zapojení žáků do učení včetně sebehodnocení opřené o důkazy a spolupracují tak, aby se žáci lépe učili. Například využívají spolupráci s asistenty, učí v páru („3xS“), vyhledávají mentory, sdílejí s kolegy, spolupracují na nových řešeních a účelně využívají podpory odborníků školního poradenského pracoviště... V neposlední řadě vzdělávací cíle školy míří ke kritické gramotnosti.

Popsané vede k tomu, že učitel se stává úspěšnějším, že se mu daří v pedagogické práci a jeho žáci se učí naplno a s radostí. Díky tomu je svým okolím oceňován. Toto vše způsobuje jeho vnitřní motivaci k pedagogické práci, k osobnímu rozvoji, aktivnějšímu zapojení a spolupráci...

Toto vše vede k pozitivní proučící školní kultuře. Doporučení vypadají snadně, ale cesta k nim je trnitá. Změna je proces.

Obr. 5: Škola jako učící se organizace (Pol, 2008)



Případová studie, ZŠ Úpice-Lány

Další případová studie vychází z původní práce ředitele Základní školy Úpice-Lány (Kalousek, 2006), který se se sborem školy zaměřil na zlepšování své školy. Změny byly prováděny právě při realizaci kurikulární reformy (viz i ŠVP ZŠ Úpice-Lány) v našich školách, která měla výrazný dopad na strategii škol i změnu jejich kultur. Již v teorii jsme uvedli, že je to velmi nejednoduchá a komplikovaná záležitost. Také jsme uvedli, že „středem kultury organizace“ jsou sdílené hodnoty, normy a vztahy. A právě v tomto případě určitou vhodnou strategií bylo využití teorie kultury organizace, a to tak, že v zaměření na novou strategii školy (v souvislosti se zaváděním ŠVP) byla nastavována její kultura s využitím cílených změn v oblasti Public Relations (PR), a to směrem nejenom vně, ale i dovnitř školy. Dále jsou uvedeny základní informace k popisu problematiky z práce Kalouska (2006) a z doplňujících diskusí s ředitelem školy a z dalších dokumentů školy.



Ve vstupní charakteristice z roku 2006 bylo uvedeno:

Základní škola Úpice-Lány je úplná základní škola, která poskytuje vzdělání a výchovu žákům od 1. do 9. ročníku ZŠ v souladu se zřizovací listinou z 13. září 2001. Od 1. ledna 2001 je právním subjektem. Je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je Město Úpice. Součástí školy je jedno oddělení školní družiny a školní jídelna. V 1. až 9. ročníku, tedy na I. i II. stupni, se vyučuje podle učebního plánu vzdělávacího programu Základní škola č. j. 16847/96-2. Podle vlastního školního vzdělávacího programu míní škola své klienty vzdělávat, vychovávat, ovlivňovat, přesvědčovat, směřovat,... od 1. 9. 2007 (Kalousek, 2006).

V současné době najdete pro porovnání základní informace na www stránkách školy (<http://www.zsul.cz>), pod záložkou INFORMACE jsou např. nejenom výroční zprávy, ŠVP, ale i virtuální prohlídka školy, která vám bezprostředněji představí klima školy, také hymna školy atd. Stručně řečeno: představujeme příklad, kde ke změně kultury školy při potřebné změně strategie školy bylo využito zacílení na komunikaci školy s veřejností a změnu artefaktů školy, jež jsou důležitým projevem kultury organizace, viz teorie.

V tomto případě bylo zaměření na image školy a komunikaci školy s veřejností (dovnitř i ven) využito pro realizaci změn kultury školy.

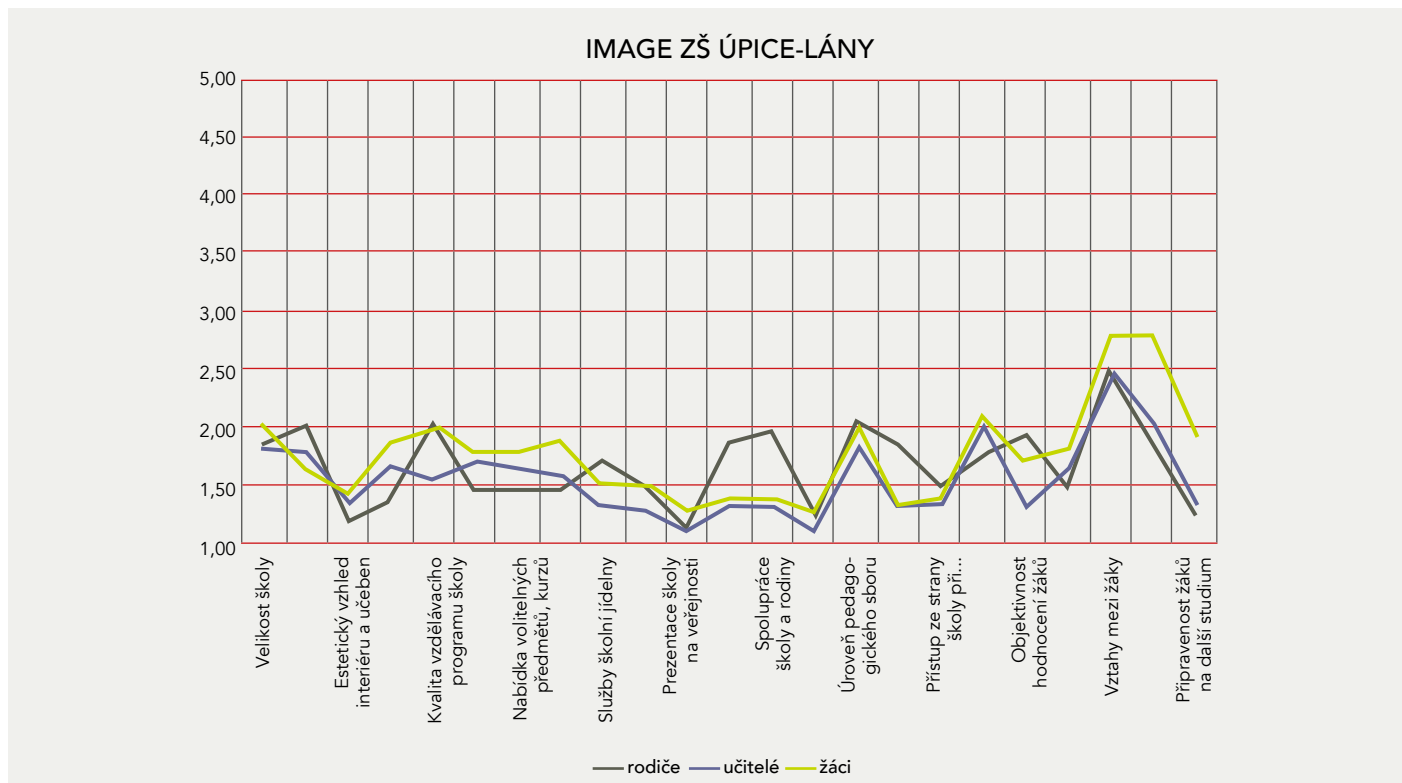
Cílem realizované vstupní studie (Kalousek, 2006) bylo zhodnocení vztahů Základní školy Úpice-Lány s veřejností na základě definování hlavních skupin příjemců aktivit Public Relations a vyhodnocení postojů těchto cílových skupin vůči škole (co si o škole myslí a jaká je image školy v jejich očích). Závěry studie měly odhalit, kde hledat rezervy v oblasti Public Relations, a jaké další kroky ke zlepšení komunikace s veřejností má management školy učinit.

Z výsledků studie mělo také vyplynout, které nástroje PR jsou nejúčinnější, jak veřejnost o škole přemýšlí, jaká je image školy v jejich očích. Závěry měly sloužit také pro hledání rezerv a příležitostí v oblasti PR Základní školy Úpice-Lány; tedy odhalit jak silné, tak slabé stránky školy. Na zjištěné výsledky navazovalo vytvoření plánu vztahů s veřejností pro nejbližší i vzdálenější horizont.

V diagnostice zde nebyl použit uvedený dotazník ke kultuře školy, ale dotazník k image školy (Eger, Egerová & Jakubíková, 2002), který sice nepostihuje všechny základní aspekty kultury organizace, ale je pro respondenty bezproblémový při vyplňování. Máme zkušenosti, že při objasnění tématu například třídním učitelem jej odpovědně vyplní i žáci 8. či 9. tříd ZŠ. V tomto případě bylo realizováno dotazování u skupin respondentů: rodiče, pedagogové a žáci nejvyšších ročníků; termín šetření: leden 2006. Dále byly zadány dotazníky směřující ke zjištění vztahů ZŠ Úpice-Lány s veřejností (respondenty se stali rodiče a vycházející žáci; termín šetření: červen 2006).

Odpovědi v jednotlivých položkách u jednotlivých skupin respondentů jsou vyjádřeny průměrem a potom obvyklým grafem – zobrazením výstupů sémantického diferenciálu. Obrázek je jen pro dokreslení studie.

Obr. 6: Příklad hodnocení image školy



Zdroj, zpracováno podle Kalousek (2006)

Podstatné jsou podněty, které z uvedeného vyplynuly pro vedení školy. Přímou v práci ředitele školy (Kalousek, 2006) je uvedeno:

Pohled na konečný graf lednového šetření zjišťujícího image školy prozrazuje, že slabými stránkami podle uvedených tří skupin respondentů jsou v pořadí podle nejvyšší hodnoty průměru (školometsky řečeno podle nejhorší známky): 1. vztahy mezi žáky, 2. chování a vystupování žáků na veřejnosti, 3. úroveň pedagogického sboru, 4. důvěra žáků vůči pedagogům, 5. velikost školy.

První dva body spolu souvisejí. Velikým úkolem pro management školy se jeví eliminace nehezkých vztahů mezi žáky. Všimly si toho všechny tři skupiny respondentů, včetně samotných žáků. Nejkritičtější byli v této položce rodiče. I z tohoto výsledku vyplývá, že je třeba věnovat více času mezilidským vztahům a chování mezi žáky navzájem, a to například:

- při rodinné výchově;
- při vyšetřování problémů v chování dětí (výchovná poradkyně, metodička školní prevence, třídní učitel);
- důsledným zákrokem ze strany pedagoga při náznacích nestandardního chování žáků mezi sebou, tj. „nehrát si na mrtvého brouka“ (všichni pedagogové – i při mimoškolních činnostech);
- požádáním o pomoc rodiče;



- e) příklady slušného chování – zaměřením projektů na pozitivní *chování a vystupování žáků na veřejnosti*;
- f) častějším využíváním institutu ředitelské pochvaly (pedagogická rada, ředitel školy).

V tomto smyslu uvedený příklad ukazuje, jak účelná může být evaluace pro relevantní nastavení potřebných opatření. Vidíme, že byl odhalen určitý problém vlastně v oblasti klimatu školy, zejména mezi žáky, který ale takto významně vnímali i rodiče. Již jen to, že škola má zájem „věci řešit“, komunikuje s rozhodujícími aktéry a vedení potom přijímá potřebná opatření, vede ke změnám v klimatu a tím potom i v kultuře školy (viz teorie Gruenert, 2008).

Celkově je hodnocení v pozitivní části grafu, tedy od 2,5 po 1. Škola se v té době potýkala s klasickým problémem kvalifikovanosti několika pracovníků školy, který se dle vedení školy odrazil i v hodnocení učitelů. Zajímavý rozdíl byl v položce spolupráce školy a rodiny, kde je velmi dobré hodnocení žáky a rodiči, ale je patrné, že učitelé by si přáli ještě lepší spolupráci. Pozitivní výsledek byl i v poslední položce, zaměřené na připravenost žáků pro další studium.

V této studii z roku 2006 je také zajímavé, jak ředitel komentuje využívání webu školy pro informovanost žáků a rodičů. Dnes je patrné, že vybavenost domácností počítači a připojením k internetu se výrazně změnila. Co je důležitější, tento web školy „žije“ a jen aktuálně (počátek října 2016) jsou zde informace na téma (vysvětlivky jsou v závorkách):

- Nový školní rok s hádankami na Moodle
- Můžete odpovídat na říjnovou soutěž
- Nové reportáže ve fotogalerii, 30. 9. (Den zdraví a divadlo)
- Píše nám Joel (škola podporuje chlapce z Indie)
- Novou členkou školské rady je...

A další články.

V několika odrážkách hned několik podstatných výstupů odrážejících jedinečnou kulturu této školy. Co z výše uvedené informace o této škole plyne ve vztahu ke kultuře školy? Management školy ji aktivně řídí a kooperuje se sborem školy, podporuje otevřenou komunikaci s rodiči, využil dostupné diagnostiky a zaměřil se na řešení problémů v klimatu školy. Již jen z novinek je patrné zaměření na mezipředmětové využití ICT, ale i na globální problémy lidstva (Joel) a též na demokratické řízení školy (rada) atd.

Více se o současném životě školy, jejích úspěších i dílčích problémech dočteme v její výroční zprávě. Samozřejmě že poznání kultury školy do hloubky není možné vyčíst z artefaktů či materiálních i nemateriálních projevů kultury školy navenek, ale i ty mnohé napovídají a kulturu školy zobrazují (to je ostatně image).



Tento příklad uzavřeme logem školy, jež je významně využíváno právě v oblasti sdílených hodnot, norem a vztahů ve škole (viz i výroční zpráva).

Obr. 7: Logo ZŠ Úpice-Lány, Zdroj: ZŠ Úpice-Lány, <http://www.zsul.cz>



Metodická poznámka:

Při změně strategie školy je vždy nutné zvažovat i potřebné změny v kultuře školy. Kultura školy se hodnotí složitě, ale není nehodnotitelná či nepopsatelná, viz i náměty z teorie ke kultuře školy.

Druhý příklad ukazuje pozitivní využití změn na úrovni artefaktů kultury organizace, které postupně ovlivňují i zastávané hodnoty a normy a ovlivňují i vztahy ve škole. Změnit vše najednou je nemožné a nerealizovatelné, vycházet z nějaké vhodné diagnostiky sebe sama či autoevaluace se naopak doporučuje. Následné sestavování dílčích plánů na podporu potřebných změn kultury organizace s využitím poznatků z teorie kultury organizace je správnou cestou.



5. Závěry

Koncept kultury školy vznikl zejména aplikací organizační kultury z oblasti managementu podniků a i dnes je vhodné hledat inspirace v managementu a marketingu organizací i pro řízení škol.

Kultura školy je nezbytnou součástí strategie školy, významně ji ovlivňuje a může ji jak podpořit, tak i ohrozit. Realizace změn v kultuře organizace není totiž jednoduchou záležitostí a obvykle vyžaduje nejenom zkušenosti z řízení změn, ale i střednědobý časový horizont.

Neustálé změny v našem školství nevytvářejí jednoduché podmínky pro management škol a řada dynamických změn ve společnosti často i negativně ovlivňuje strategii a kulturu našich škol.

Kultura školy je hodnotitelná například dle schématu Světlík (1996, 2006) či Jakubíková (2001). V praxi v ČR je využíván dotazník dle Eger & Jakubíková (2000), Eger (2006) a existují studie z českého prostředí, se kterými je možné výstupy porovnávat.

Další inspiraci pro hodnocení kultury školy představuje publikace Pol a kol. (2005) a výstup z výzkumu Pol, Hloušková, Lazarová, Novotný & Sedláček (2013), který sledoval školu jako učící se organizaci. V neposlední řadě je možné použít i typologie kultury školy (viz i Bush, 1995) nebo se inspirovat zahraničními nástroji (Dziergowska, 2000; Fidler, 2000) či vytvořit popis školy dle konstruktů Kulhavy (1993 nebo in Eger, 2006, s. 136).

Zhodnocení kultury školy je vstupem pro přípravu realizace změny kultury školy, pokud je potřebná. Změna kultury organizace není jednoduchou záležitostí a vyžaduje značné úsilí.

Výchozím bodem je pochopení kultury organizace a zmapování současné kultury. Podstatou změny je přechod od výchozího stavu ke stavu cílovému.

Změny mohou být provedeny tzv. tvrdými zásahy, které jsou vyvolány řadou technických a organizačních změn, nebo měkkými zásahy prostřednictvím posunů v chování a postojích, v uznávaných hodnotách, v zásadách atd., projevujících se v jednání pracovníků i žáků školy, v jejich reakcích na nejrůznější podněty vnějšího i vnitřního prostředí školy. Představitelem měkkých přístupů je klima školy, které je pro vzdělávací instituce nesmírně důležité.

Péče o kulturu školy je spojena s kvalitou školy a její efektivitou.

Příklady z praxe (viz ZŠ Kunratice) ukazují, že koncept kultury školy je využitelný při řízení změn v současném školství. Důležité je, že škola s pozitivní a silnou kulturou vytváří prostředí, kde žáci dosahují výsledky v neohroženém prostředí, které je příznivé i pro učitele a další pracovníky školy.



6. Doporučení

Předložená zpráva k problematice kultury školy objasňuje pojem kultura školy a vývoj jeho vymezení i ve vztahu k dalším pojmům, jako například klima školy.

Zpráva i téma jsou součástí problematiky řízení škol, kam nutně patří souvztažná témata strategie rozvoje školy a řízení změn v organizaci, tedy ve škole. Protože nejdůležitějším posláním škol je poskytování vzdělávacích služeb, je téma kultury organizace v oblasti školství aplikačně spojeno s kvalitou vzdělávacího procesu a péčí o žáky či studenty.

Vztah učitel a žák, sdílení společných hodnot, norem a vztahů ve škole za podpory kooperativního vedení školy jsou srdcem kultury škol.

Z výše uvedeného také plynou hlavní doporučení pro využití konceptu kultury školy při jejím řízení za účelem dosahování naplnění jejího poslání a její vize:

- Je potřebné porozumět fenoménu kultura školy a jeho provázání zejména se strategií školy a řízením změn ve škole.
 - K tomu může dobře sloužit vymezení konceptu dle schématu kultury školy (Eger, Egerová & Jakubíková, 2002 podle Světlík, 1996, podkapitola 3.1) = použijte to i při prezentaci pro vedení škol a sbor školy.
- Pro pochopení vztahu kultury školy a klimatu školy doporučujeme vymezení dle Gruenert (2008), podkapitola 2.1. = použijte to i při prezentaci pro vedení škol a sbor školy.
- Zjednodušený, ale strukturovaný popis manifestace kultury školy je použitelný při popisu kultury naší školy (podkapitola 2.3), nejlépe i v diskusi ve sboru školy. K tomu je vhodné přidat dotaz, jak jednotlivé položky vnímají další skupiny (veřejnost = žáci, rodiče, ostatní pracovníci školy...) ve vztahu ke škole?
 - Na to navazuje i problematika silné a slabé kultury organizace a zdravé, či nemocné kultury organizace, námět opět viz text, podkapitola 2.4.

Výstupy z přehledu o výzkumu kultury školy nám přinášejí náměty zejména pro hlubší poznání naší školy při řešení problémů každodenní praxe. Z uvedeného je patrné, že se hodně uplatňují kvalitativní přístupy založené na pozorování a hloubkových či skupinových rozhovorech s aktéry.

Existují ale i robustní kvantitativní přístupy ve výzkumu kultur škol, které často hledají vztahy mezi znaky či projevy kultur škol a studijními výsledky žáků či studentů. Obvykle se jedná o rozsáhlejší výzkumy v délce i několika let. Zde je vhodné kooperovat na úrovni školy a univerzity.

- Prezentovaný přehled výzkumů ukázal, jak široká problematika ve vztahu ke kultuře škol je zkoumána a že se zde řeší i otázky související s celospolečenskými problémy ohledně inkluze, diversity, vyloučených lokalit apod. Samozřejmě se hledají příklady vlivu kultur škol na řešení vzdělávacích výstupů, ale i dalších společenských úkolů v oblasti výchovy dětí a mládeže v nejširším slova smyslu.



Zdroje:

- Acosta, F. (2006). Middle schools and poorer neighbourhoods: between Effectiveness and the Law, Ethic and Culture model. *Improving Schools*. 9(3), 225–238.
- Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving Schools*. 4(1), 24–33.
- Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Armstrong, M. Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Autoevaluace. (2007). Sborník příspěvků z Metodického portálu www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Barth, R. S. (2006). Culture in questions. In *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. San Francisco: CA: Jossey-Bass, s. 159–168.
- Bedrnová, E., Nový, I. a kol. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.
- Beran, V. (2015). *Podpora začínajících učitelů a jejich rozvoj ve školské praxi a na příkladu vybrané školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta, Centrum školského managementu.
- Brown III, G. (2015). Strong One Lasting One: An Elementary School Principal's Ability to Establish a Positive School Culture by Building Trust. *Journal of Cases in Educational Leadership*. 18(4), 309–316.
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*. London: SAGE.
- Bush, T. (2013) Distributed leadership: the model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), p.543–544.
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (2000). *Corporate Cultures. The rites and rituals of corporate life*. New York: Perseus Publishing.
- De Gaetano, Y. (2007). The Role of Culture in Engaging Lation Parents' Involvement in School. *Urban Education*. 42(2), 145–162.
- Dexter, L. A., Lavigne, L. A., de la Garza, O. T. (2016). Communicating Care Across Culture and Language: The Student–teacher Relationship as a Site of Socialization in Public Schools. *Humanity & Society*. 40(2), 155–179.
- Dumay, X. (2009). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*. 45(4), 523–555.
- Dziergowska, I. (2000). *Dyrektor w zreformowanej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 2000.
- Eger, L. (2006). *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus.
- Eger, L. (2010). Application of the corporate culture in the field of school management. *E & M Ekonomie a Management*. 13(3), p. 26–32.
- Eger, L., Egerová, D. & Jakubíková, D. (2002) *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cehtuma, 2002.
- Eger, L. & Čermák, J. (1999). Podniková kultura a kvalita pracovního života na základních školách. *Pedagogika*, 1999, roč. č.1, s. 57–68.
- Eger, L. & Jakubíková, D. (2000). *Kultura školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Eger, L., Pisoňová, M. & Tomczyk, L. (2016). Development programs for head teachers in four Central European countries: an international comparison. *International Journal Management in Education*. Dostupné z: <http://www.inderscience.com/info/ingeneral/forthcoming.php?jcode=ijmie>
- Eilers, M. A. & Camacho, A. (2007). School Culture Change in the Making, Leadership Factors that Matter. *Urban Education*. 42(6), 616–637.
- Elsner, D. (1999). *Doskonalenie kierowania placówka oświatowa*. Chorzów: Mentor 1999.
- Elsner, D. (2003). *Szkola jako ucząca się organizacja*. Chorzów: Mentor.



- Elsner, D. (2005). *Kierowanie zmiana w szkole*. Warszawa: CODN 2005.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd. 1996.
- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fallon, M. L., O’Keeffe, V. B. & Sugai, G. (2012). Consideration of Culture and Context in School-Wide Positive Behavior Support: A Review of Current Literature. *Journal of Positive Behaviour Interventions*. 14(4), 209–219.
- Fidler, B. (2000). *Strategic management for school development*. London: Paul Chapman Publishing, 2002.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gray, D. (2009). *Doing research in the real world*. London: Sage,
- Harris, C. (1992). Ritual and educational management: a methodology. *International Journal of Educational Management*. 6(1), p. 4–9.
- Haiyan, Q., Walker, A. & Xiaowei, Y. (2016). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/1741143215623785
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hlásna, S, Horváthová, K., Mucha, M. & Tóthová, R. (2006). *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma.
- Hofstede, G. & Hofstede, J. G. (2006). *Kultury a organizace. Software lidské mysli*. Praha: Linde.
- Hornáčková, V., Princová, K. & Šimková, T. (2014). Analysis and evaluation of school culture in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 112, p. 916 – 923.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of Collaborative School Cultures with Student Achievement. *NASSP Bulletin*. 89(645), 43–55.
- Gruenert, S. (2008). School Culture, School Climate. They are not the same thing. *Principal*. March/April, 2008.
- Education World. (2014) Is Your School’s Culture Toxic or Positive?
Dostupné na: http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin275.shtml
- Jakubíková, D. (1998). *Aplikace marketingu ve školství*. Plzeň: ZČU v Plzni.
- Jakubíková, D. (2001). *Marketing školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001.
- Kalhous, Z., Obst, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kalous, J. (1997). *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Národní vzdělávací fond.
- Kalousek, P. (2006). *Image školy. (seminární práce z kurzu pro vzdělávání vedení škol)* TU Liberec.
- Kotler, P., Keller, K. L. (2007). *Marketing management*. Praha: Grada
- Kotler, P., Keller, K. L. (2013). *Marketing management*. Praha: Grada
- Kulhavy, E. (1993). *Skici k marketingu*. Praha: Victoria Publishing.
- Lance, A. (2010). A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*. 24(3), 118–123.
- Leithwood, K., Begley, P. T. & Cousins, J. B. (1994). *Developing expert leadership for future schools*. London: Falmer Press.
- Lukášová, R., Nový I. a kol. *Organizační kultura*. Praha: Grada, 2004.
- National School Climate Center. (2016). *School Climate*. Dostupné na: <http://www.schoolclimate.org/climate/>



- Nezvalová, D. (2002). *Kvalita ve škole*. Olomouc: UP v Olomouci, 2002.
- MacNeil, J.A., Prater, L.D. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. 12(1), 73–84.
- Mareš, J., Ježek, S. & Mareš, J. (2003–2005) *Sociální klima školy*. MU v Brně. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>
- Mayerová, M. (2015). *Kolegiální podpora jako cesta k rozvoji školy*. (diplomová práce) Brno: MUNI FF.
- Mikušová, M. (1999). Krizový management a kultura organizace. *Moderní řízení*. 1999, 6, 35–38.
- Moree, D. (2013) Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989. *Curriculum Journal*. 24(4), 586–608.
- Obdržálek, Z. (1998). Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. *Pedagogická revue*. 1998, 50, s. 323–328.
- Obdržálek, Z. (2002). *Škola a jej management*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Obdržálek, Z., Polák, J. a kol. (2008). *Príprava školských manažérov ako kľúčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: ÚTV, Pedagogická fakulta.
- Pauknerová, D. (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
- Peters, T. J., Watterman, Jr. R. H. (1993). *Hledání dokonalosti*. Praha: Svoboda-Libertas.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Pfeifer, L. & Umlafová, M. (1993). *Firemní kultura*. Praha: Grada.
- Pisoňová, M. a kol. (2014). *Školský management pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Pisoňová, M. (2011). *Kompetečný profil manažera výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Lura edition.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. & Zounek, J. (2005). *Kultura školy*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně, 2005.
- Pol, M., Hlouškova, L., Novotny, P. et al. (2007). In search of the concept of school culture. A contribution to current discussions. *Revista Lusofona de Educacao*. 10, p. 63–+.
- Pol, M., Rabušicová, M., Novotný, P. a kol. (2006). *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2008). Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis Scholae*, 2(3), 7–22.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P. & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Poore, P. (2005). School culture. The space between the bars; the silence between the notes. *Journal in Research in International Education*. 4(3), 351–361.
- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Prášilová, M. (2008). *Řízení základní školy v letech 1990–2007*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Punch, F. K. (2008). *Úspěšný návrh výzkumu*. Praha: Portál.
- Sato, M., Bartiromo, M. & Elko, S. (2016). *Investigating your school's science teaching and learning culture*. V9, N6, kapa magazine.org 3.
- Sernhede, O. (2011). School, Youth Culture and Territorial Stigmatization in Swedish Metropolitan Districts. *Young*. 19(2), 159–180.
- Schein, E. H. (1996). Culture: the missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41, 229–240.
- Světlík, J. (1996). *Marketing školy*. Zlín: EKKA 1996.
- Světlík, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI, 2006.



- The KELLNER FAMILY FOUNDATION, (2016). Dostupné na: <http://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/>
- Starý, K. a kol.(2002). *Profesní rozvoj učitele. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha, Karolinum.
- Trojan, V., Trojanová, I. & Trunda, J. (2016). *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. Praha: UK v Praze.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál.
- Truong, D. T., Hallinger, P. & Sanga, K. (2016). Confucians Values and School Leadership in Vietnam: Exploring the Influence of Culture on Principal Decision Making. *Educational Management Administration & Leadership*. 124, DOI: 10.1177/1741143215607877
- Van Der Westhuitzen, Mosoge, J. M., Swanepoel, H. L. & Coetse, D. L. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*. 38(1), 89–109.
- Van Der Westhuitzen, Oosthuizen, I. & Wolhuter, C. C. (2008). The Relationship Between an Effective Organizational Culture and Student Discipline in a Boarding School. *Education and Urban Society*. 40(2), 205–225.
- Vašátková, J. (2006). *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc:Univerzita Palackého.
- Wiersma, W.& Jurs, G.S. (2009). *Research Methods in Education*. Boston: Pearson.
- ZŠ Kunratice. (2016a). Pomáháme školám k úspěchu. Dostupné na <http://www.zskunratice.cz/ucitele/pomahame-skolam-k-uspechu>
- ZŠ Kunratice. (2016b) *Podpora mentorů*. Dostupné na: <http://www.zskunratice.cz/ucitele/pomahame-skolam-k-uspechu/podpora-mentorů-308>

Odkazy na výběr z časopisů:

Pedagogika

Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?lang=cs>

Technológia vzdelávania (Technology of Education)

Dostupné z: <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/index>

Dyrektor Szkoły

Dostupné z: <http://www.oswiata.abc.com.pl/dyrektor-szkoly>

Educational Management Administration & Leadership

Dostupné z: <http://ema.sagepub.com/>

International Journal of Management in Education

Dostupné z: <http://www.inderscience.com/jhome.php?jcode=ijmie>