



Partnerství  
pro vzdělávání  
2030+

# Silné školské distrikty a jejich leadership

Studie vypracovaná na zakázku Rady  
ontarijských ředitelů vzdělávání (The Council  
of Ontario Directors of Education) a Institutu  
pro leadership ve vzdělávání (The Institute  
for Education Leadership)

Autor / **Kenneth Leithwood**

*„I relativně malé zlepšení charakteristik  
příznačných pro silné distrikty je  
spojeno s výrazným zlepšením  
výsledků, jichž žáci dosahují. Silné  
školské distrikty tím pádem skutečně  
mají významnou přidanou hodnotu  
pro učení žáků nad rámec přínosu  
jednotlivých škol a výuky ve třídách.“*

**Kenneth Leithwood**

## Silné školské distrikty a jejich leadership

Kenneth Leitwood

Z anglického originálu *Strong Districts & Their Leadership*, vydaného organizací The Institute for Education Leadership v roce 2013, přeložila Sabina Poláková

Odborný redaktor: Vladimír Srb

Odborný konzultant překladu: Dominik Dvořák

Redakční a editorské práce: Lukáš Klimeš

Jazyková korektura: Iva Kvašňáková

Grafické zpracování: Hedvika Vilinger Člupná

Vydalo Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., v roce 2024 za finanční podpory Nadace České spořitelny, Nadace RSJ, Nadace BLÍŽKSOBĚ a Nadačního fondu Kladné nuly.

Vydalo Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., ([partnerstvi2030.cz](https://partnerstvi2030.cz)) v roce 2024.



ISBN: 978-80-908892-6-2

# Úvod pro českého čtenáře

Vladimír Srb a Dominik Dvořák

**P**rofesor Kenneth Leithwood v této studii zúročil více než dvacet let badatelské činnosti zaměřené na identifikaci principů efektivní školské správy. Překlad publikujeme v době, kdy v ČR probíhá odborná a politická diskuse o tom, zda je nutné pro zlepšení učení a rovných šancí našich dětí vytvořit profesionální místní školskou správu pro mateřské a základní školy. Leithwood je svým myšlením a svými zkušenostmi o dva kroky dále. Jednak se opírá o empirické důkazy z úspěšných vzdělávacích reforem a rovnou se pokouší identifikovat konkrétní činnosti a osobnostní předpoklady vedoucích pracovníků školských distriktů, které měly největší dopad na zlepšování vzdělávacích výsledků a wellbeingu žáků. Navíc v závěru své studie předkládá vizi efektivního leadershipu ve školských distriktech v blízké budoucnosti, který bude schopen ještě lépe zajistit úspěšnou implementaci státních vzdělávacích strategií.

Této studii je v Ontariu přikládán mimořádný teoretický i praktický význam. Její závěry a doporučení nezůstaly jen v hlavách několika zasvěcených badatelů, ale byly zapracovány do komplexního systému vzdělávání stávajících i budoucích ředitelů vzdělávání a superintendentů. Je to dáno také tím, že profesor Leithwood měl řadu let roli nejvyšší odborné autority v oblasti pedagogického leadershipu a byl pověřen vývojem provinčního rámce pro pedagogický leadership, se kterým se dodnes v Ontariu pracuje (Ontario Leadership Framework, zkráceně OLF).

## Provinční kontext

Kanadská provincie Ontario, ve které profesor Leithwood žije a působí, je známá tím, že patří mezi země s nejlepšími vzdělávacími výsledky žáků a s nejmenšími vzdělávacími nerovnostmi na světě, a to navzdory trvale vysoké úrovni imigrace.

V Ontariu žije více než 15 milionů lidí. Veřejné základní a střední školy zde navštěvují 2 miliony žáků a studentů. Uvádí se, že 27 % z celkové populace Ontaria se narodilo mimo Kanadu a přibližně třetina z tohoto počtu se do země přistěhovala během posledních deseti let. Přibližně 8 % žáků základních škol a 6 % studentů středních škol neovládá dostatečně anglický jazyk pro účely vzdělávání a získává k tomuto účelu od své školy speciální vzdělávací podporu. Jak je to možné, že vzdělávací výsledky žáků jsou zde i přes tyto výzvy vynikající, rozdíly ve výsledcích jsou malé a závislost výsledků na sociálním a ekonomickém zázemí žáků je rovněž malá? Během úspěšné vzdělávací reformy zahájené v roce 2003 se navíc podařilo během pětiletého období vzdělávací výsledky výrazně zlepšit a nerovnosti snížit, a to napříč celou provincií.

## Školské distrikty

Jedním z důležitých faktorů úspěchu vzdělávacího systému v Ontariu je kvalita místní školské správy. Roli zřizovatele veřejných základních a středních škol zde vykonávají tzv. *školské distrikty* (school districts). Jde o vysoce profesionalizované organizace odpovědné za kvalitu vzdělávání na svém území. Během rozsáhlého slučování v devadesátých letech klesl počet distriktů na současných 76, což je polovina původního počtu. Průměrný školský distrikt je nyní svou velikostí podobný českému okresu, slouží cca 65 školám v několika obcích najednou, stará se o 30 tisíc žáků a má roli zaměstnavatele pedagogických i nepedagogických pracovníků ve všech školách na svém území (cca 1 800 zaměstnanců). Průměrná základní škola má kolem 350 žáků, střední škola má kolem 1 000 studentů. Školy zde nemají právní subjektivitu, ale přesto fungují jako relativně samostatné organizační jednotky, které úzce spolupracují s ostatními školami.

## Komplexní podpora pro školy a územní pedagogický leadership

Školské distrikty zajišťují jak provozní správu (budovy, finanční řízení, účetnictví, výkaznictví, projektové řízení), tak i odborné pedagogické vedení pro desítky svých škol. Mezi vedoucí pracovníky školských distriktů patří zejména *ředitel vzdělávání* (director of education) a dále *superintendenti* (superintendents), což jsou vedoucí odborníci na pozici formálních lídrů pro klíčové oblasti jako kurikulum, profesní učení učitelů a ředitelů, speciální vzdělávání, finance apod<sup>1</sup>. Každý superintendent v Ontariu se také stará o skupinu šesti až sedmi místních škol, které trvale spolupracují a jsou označovány jako *rodina škol* (school family). Ředitelé vzdělávání a superintendenti bývají společně označováni také jako *systémoví lídři* (system leaders) – v Ontariu pracuje přibližně 840 osob s touto rolí. Tito vedoucí pracovníci mají veškeré kompetence nejen ve vztahu k ředitelům škol, ale také k učitelům a provozním zaměstnancům.

*Ředitelé škol* (principals) odpovídají především za pedagogické vedení své školy. Ředitelé pracují ve stejné škole jedno nebo dvě čtyřletá funkční období, a poté vedou jinou školu nebo se profesně posouvají do vedení školského distriktu na pozici superintendentů. Ředitelé škol společně se zástupci ředitelů jsou v této studii často označováni také jako *lídři škol* (school leaders / school-level leaders).

## Principy demokratické samosprávy a dohled státu

Na činnost školského distriktu dohlíží *školský výbor* (board of trustees), jehož členové jsou voleni z řad místních občanů. Volby do školského výboru probíhají ve stejný den jako volby do zastupitelstev místních obcí, ale mají své vlastní hlasovací lístky. Obce v Ontariu nemají přímý politický vliv na fungování školských distriktů, nicméně i přesto distrikty fungují podle principů demokratické samosprávy. V kompetenci zvoleného školského výboru je nejen podílet se na tvorbě a implementaci územní vzdělávací strategie, ale také například navrhnout jmenování ředitele vzdělávání na základě přísných kvalifikačních kritérií stanovených ministerstvem školství. V kompetenci ministerstva školství je také schvalovat jmenování ředitele vzdělávání, kterého navrhuje školský výbor. Školské distrikty pravidelně skládají účty nejen školskému výboru a místním komunitám, ale také ministerstvu školství.

Pro účely průběžného monitorování kvality vzdělávání probíhá každý rok standardizované plošné testování vzdělávacích výsledků, které zajišťuje nezávislá agentura Education Quality and Accountability Office (EQAO). Žáci třetích a šestých ročníků jsou testováni ve čtení, psaní a matematice, žáci devátého ročníku jsou testováni v matematice a studenti desátých ročníků (střední školy) ve čtenářské gramotnosti. Školské distrikty odpovídají také za implementaci provinční vzdělávací strategie. V případě závažného zhoršení kvality vzdělávání nebo porušení zákona může ministerstvo dočasně převzít řízení školského distriktu.

## Jak se liší „silné“ školské distrikty od těch „slabších“? Které činnosti ředitelů vzdělávání a superintendentů (tedy lídrů školských distriktů) mají největší dopad na učení žáků?

To jsou hlavní otázky, na které se snaží odpovědět tato unikátní studie dokončená v roce 2013. Za silný školský distrikt je považován takový, kterému se daří výrazně zlepšovat vzdělávací výsledky a wellbeing svých žáků. Leithwood identifikoval 58 efektivních činností vedoucích pracovníků školských distriktů, které uspořádal do devíti obecnějších „dimenzí“. Stručný přehled všech těchto činností a dimenzí naleznete v tabulce v kapitole 2.3.

1

Čtenář se mohl s termíny, uvedenými v tomto odstavci, setkat také v souvislosti se školskými systémy ve Spojených státech amerických, ale tam se jako superintendent označuje obvykle ten pracovník distriktu, který se v Ontariu nazývá ředitelem vzdělávání. V ontarijském systému by bylo možné superintendenty označit jako zástupce ředitele vzdělávání pro jednotlivé agendy a konkrétní školy.

Autor opírá své závěry o empirické důkazy z několika desítek výzkumů provedených v Kanadě a ve Spojených státech amerických a které podrobněji analyzuje v kapitole 2.6. Zásadní vliv na obsah této studie ale mají data získaná během let 2005 až 2010 v Ontariu během úspěšné provinční vzdělávací strategie. Pro úplnost je proto potřeba uvést, že ontarijská reforma se v tomto období vyznačovala nejen významnou rolí distriktů, ale také efektivním vedením a řízením na centrální úrovni ministerstva školství. Například celý první rok ministerstvo věnovalo tomu, aby všichni ředitelé a učitelé porozuměli cílům reformy a domluvili se na podmínkách nutných pro dosažení cílů. Tato dohoda byla nakonec stvrzena kolektivní smlouvou a komunikována široké veřejnosti. Ministerstvo poté vytvořilo nové samostatné oddělení zaměřené výhradně na dosahování provinčních cílů v oblasti zlepšování čtenářské a matematické gramotnosti (Literacy and Numeracy Secretariat) a najalo do něj 40 vynikajících učitelů-expertů, kteří poté vykonávali roli lídrů a partnerů pro vedoucí pracovníky školských distriktů, tedy pro ředitele vzdělávání a superintendenty. V každé škole byl poté vytvořen vedoucí tým učitelů, který pod vedením ředitele škol garantoval dosahování cílů provinční vzdělávací strategie ve své škole, organizoval profesní učící se komunity učitelů zaměřené na rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti žáků apod. Průběh reformy je dobře zdokumentován<sup>2</sup>. Autor souhlasí s tím, že silné centrální vedení ministerstva školství v prvních letech reformy bylo jednou z nutných podmínek celkového úspěchu reformy. Současně ale v kapitole 2.5 vysvětluje, proč centrální vedení ministerstva samo o sobě nemůže stačit pro udržitelnost výsledků reformy a proč je nutné v další fázi mnohem více zapojit školské distrikty nejen do implementace, ale také do tvorby celoprovinční vzdělávací strategie.

Navzdory svému pokročilému věku pracoval K. Leithwood v oboru minimálně dalších deset let. Google Scholar uvádí za dobu od publikování této studie více než padesát textů, na kterých se autorsky podílel. Mimo jiné se spolu s A. Harrisovou a D. Hopkinsem vrátili ke svým hojně citovaným sedmi zásadním tvrzením o ředitelích/lídrech škol, aby je revidovali ve světle nejnovějšího výzkumu (Leithwood et al., 2020). S lídry škol souvisejí také studie o síťování (Leithwood, 2018; Leithwood & Azah, 2016) nebo osobních zdrojích (Leithwood, 2023). V oblasti školských distriktů se zabýval dalším kvantitativním ověřováním dopadu devíti charakteristických rysů silných školských distriktů na výsledky učení žáků (Leithwood et al., 2019), ve vztahu k ředitelům škol pak stejnou otázku analyzuje práce (Leithwood et al., 2020).

Smyslem překladu původní studie z roku 2013 je nabídnout inspiraci pro českou odbornou debatu o tom, jak nastavit efektivnější systém školské správy v ČR a čemu by se mohli učit vedoucí pracovníci odpovědní za kvalitu vzdělávání na svém území.

Rozhodně stojí za to pečlivě si prostudovat celou publikaci. Získáte tím trénink myšlení pevně zaměřeného na identifikaci účinných forem podpory pro školy, které mají prokazatelný dopad na učení, wellbeing a rovné šance žáků. Překladem chceme přispět k tomu, aby se podařilo toto myšlení zakořenit i v naší zemi během realizace Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.



<b>1.</b>	<b>Shrnutí a doporučení</b>	<b>8</b>
1.1/	Shrnutí	8
1.2/	Doporučení	10
<b>2.</b>	<b>Silné školské distrikty a jejich leadership</b>	<b>12</b>
2.1/	Úvod	12
2.2/	Devět klíčových vlastností silných školských distriktů	14
2.3/	Postupy využívané lídry silných distriktů	29
2.4/	Dva obzvláště užitečné osobní zdroje pro leadership	33
2.5/	Vize leadershipu distriktů v budoucnosti	37
2.6/	Přínos silných distriktů a jejich lídrů ke zlepšení výsledků žáků	38
2.7/	Závěr	42
<b>3.</b>	<b>Bibliografie a příloha</b>	<b>44</b>
3.1/	Bibliografie	44
3.2/	Příloha	49
3.3/	Seznam tabulek	53
3.4/	Seznam zkratk	53
<b>4.</b>	<b>O Partnerství pro vzdělávání 2030+</b>	<b>54</b>

# Shrnutí a doporučení

## 1.1

### Shrnutí

#### 3

Autor zde i na mnoha dalších místech v textu používá termín „evidence“, který překládáme jako „důkazy“. Obecně platí, že důkazem je jakákoli informace, která podporuje nějaké tvrzení. Autor tento termín používá nejčastěji ve významu „empirical evidence“ nebo „research evidence“, tedy jako „důkazy založené na empirickém výzkumu“. Čím více empirických studií potvrzuje nějaké tvrzení, tím lépe a za ideál se považuje tvrzení podložené metaanalýzou velkého počtu empirických studií. V odborné pedagogické literatuře se ale anglický termín „evidence“ používá i v širším smyslu, který navíc zahrnuje oblast pojmenovanou jako „practitioner-generated evidence“, což bychom mohli přeložit jako „důkazy vytvářené praktikujícími osobami v jejich každodenní praxi“. V podobném významu na několika místech tento termín používá také autor, a to zejména v těch pasážích, kdy doporučuje, aby distrikty využívaly více zdrojů dat o učení žáků. Do tohoto širšího významu patří například informace, které učitelé záměrně získávají v procesu formativního hodnocení, aby dokázali v reálném čase zlepšovat učení svých žáků. V tomto odstavci vycházíme z definice Australian Education Research Organisation (dostupné [zde](#)). V případech, kdy autor používá anglický termín „data“, překládáme to i my jako „data“. (Pozn. odb. red.)

#### 4

Autor používá termín „personal leadership resources“ nebo zkráceně „personal resources“ a definuje jej dále v textu jako „vlastnosti, rysy nebo vlohy efektivních lídrů“. Termín překládáme jako „osobní zdroje pro leadership“ nebo „osobní zdroje“, protože autor nepoužívá příbuzný termín „personality resources“, který bychom překládali jako osobnostní zdroje. (Pozn. odb. red.)

Tento dokument, vypracovaný na základě zadání *Institutu pro leadership ve vzdělávání a Rady ontarijských ředitelů vzdělávání*, shrnuje důkazy<sup>3</sup> týkající se:

- charakteristických rysů školských systémů a distriktů, které jsou úspěšné ve zlepšování učení svých žáků (tzv. „silné distrikty“);
- postupů leadershipu nezbytného pro rozvoj a udržování takových distriktů z pozice ředitelů vzdělávání a superintendentů („lídrů stojících v čele školských distriktů“);
- osobních zdrojů pro leadership<sup>4</sup>, které jsou zvláště cenné pro osobnosti na pozicích ředitelů vzdělávání a superintendentů;
- možné vize silných školských distriktů v budoucnosti;
- přidané hodnoty, kterou silné školské distrikty přispívají k pokroku žáka nad rámec výsledků, kterých žák dosahuje díky výuce a přidané hodnotě školy, kterou navštěvuje.

Jak naznačují získané důkazy, školské distrikty k učení žáků přispívají úměrně tomu, do jaké se jim podaří rozvinout devět klíčových charakteristik či podmínek. Tyto charakteristiky zahrnují cíle distriktů, koherentní systém odborných pokynů, to, jaké důkazy pracovníci školských distriktů využívají při rozhodování a jakým způsobem, jak mají nastaveny zlepšovací procesy a jaký zaujmají přístup k budování kapacit. Patří sem také to, do jaké míry jsou jednotlivé části organizace v souladu s cíli a prioritami školských distriktů, přístup daného školského distriktu k rozvoji leadershipu, způsob řízení školských výborů a kvalita vztahů v rámci školského distriktu i mimo něj.

Rozvinutí těchto devíti charakteristických rysů školského distriktu spadá do kompetence lídrů stojících v jejich čele. Konkrétní způsoby, jak tyto rysy rozvíjet, jsou popsány v této studii na základě analýzy důkazů o postupech a osobních zdrojích pro leadership lídrů silných školských distriktů. Nesmíme ovšem zapomenout, že spektrum úkolů, za něž nesou lídři školských distriktů odpovědnost, je mnohem širší. Devět charakteristických rysů silného školského distriktu, které jejich lídři rozvíjejí způsoby nastíněnými v této studii, mají sice pro zlepšování učení a wellbeingu žáků zásadní význam, nejsou ale ani zdaleka vším, čím se distrikty zabývají. Kupříkladu průměrný školský distrikt v kanadské provincii Ontario má na starosti asi 30 tisíc žáků, zaměstnává okolo 1800 odborných pracovníků a jeho rozpočet činí přibližně 235 milionů kanadských dolarů. Jde tedy o obrovskou organizaci s komplexní a rozsáhlou provozní agendou, s níž se lídři distriktu musejí dennodenně vypořádávat. Většina zainteresovaných aktérů, kteří za jejich řešení nejsou v každodenní praxi odpovědní, navíc těmto provozním záležitostem příliš



nerozumí. Pokud však řízení provozních záležitostí neprobíhá efektivně a účinně, zbývá jen málo času a zdrojů na budování těch charakteristik školského distriktu, které představují přidanou hodnotu pro učení a wellbeing žáků.

---

**Každý z charakteristických rysů silných školských distriktů se rozvíjí v důsledku několika málo specifických postupů využívaných při leadershipu.**

**Celkový počet zjištěných postupů je poměrně velký, neboť odráží rozsah i složitost práce lídrů v silných distriktech.**

---

Každý z charakteristických rysů distriktu se rozvíjí v důsledku několika málo specifických postupů využívaných při leadershipu popsanych v této studii. Celkový počet zjištěných postupů je poměrně velký, neboť odráží rozsah i složitost práce lídrů v silných školských distriktech. Ke kratšímu seznamu postupů bychom se mohli dopracovat jedině tehdy, pokud bychom se omezili na abstraktnější a méně praktický popis toho, co lídři silných školských distriktů dělají.

V pozadí volby a uplatňování téměř všech postupů úspěšného leadershipu na vrcholných pozicích je nevelký počet osobních zdrojů pro leadership, z nichž většina je popsána v *Ontarijském rámci pro leadership (Ontario Leadership Framework, OLF)* jako vlastnosti, rysy nebo vlohy efektivních lídrů na všech „úrovních“. Tato studie přidává ke zdrojům, které jsou popsány v OLF, další dva, a to z důvodu jejich zvláštního významu právě pro lídry v čele distriktů. Už jen s ohledem na to, že školské distrikty představují mnohem větší organizace než například školy, může u lídrů distriktů mnohem snáze dojít k rozptýlení pozornosti od snah o zlepšování, a proto potřebují výraznou predispozici k „proaktivitě“ (psychologický zdroj dle OLF). Vzhledem k tomu, jak složitou organizací školské distrikty jsou a v jak dlouhém časovém horizontu je třeba plánovat zlepšování procesů v takovém prostředí, vyžaduje to od lídrů stojících v jejich čele rozvinutou schopnost „systémového myšlení“ (kognitivní zdroj dle OLF).

Co budeme od lídrů stojících v čele školských distriktů očekávat v budoucnu? Jednou z možných slibných odpovědí na tuto otázku je rozšíření odpovědnosti leadershipu školských distriktů tak, aby zahrnovala nejen učení a wellbeing všech žáků na území daného školského distriktu, ale také odpovědnost za učení a wellbeing žáků v provincii jako celku, sdílenou s lídry ostatních školských distriktů a vládou provincie. To by znamenalo, že v budoucnu by lídři školských distriktů přistupovali ke strategii provincie mnohem proaktivněji než nyní, což by pravděpodobně vedlo ke snížení počtu strategických iniciativ, které by možná byly jiné než dnes, ale v každém případě lépe implementované. Hlasy prosazující významnější řídicí roli místních školských distriktů při realizaci širší vzdělávací strategie se opírají také o skutečnost, že má-li být pokrok udržitelný, musejí se rozsáhlé reformní strategie v průběhu času proměňovat. Strategie řízené z centra jsou užitečné například pro prvotní nastartování změn, ale jelikož se na pokroku pracuje ve velkém měřítku, závisí každé další zlepšení stále více na účinné reakci na diferencované výzvy v jednotlivých školských distriktech a školách. Udržení pokroku (například „posun od dobrého ke skvělému“)<sup>5</sup> tedy vyžaduje přenesení pravomocí z centra na nižší úroveň.

Jak velkou přidanou hodnotu pro učení žáků nad rámec přínosu škol a výuky ve třídách silné školské distrikty představují? Na tuto otázku je technicky složité odpovědět. Tato studie se o to pokouší na základě analýzy výsledků poměrně rozsáhlého souboru studií obsahujících kvalitativní data o práci výjimečně výkonných školských distriktů a dále několika rozsáhlých studií provedených v USA a Ontariu s využitím přísnějších výzkumných designů se smíšenou metodikou.

Takto získané důkazy ukazují, že pokud lídři školských distriktů rozvinou charakteristiky a podmínky příznačné pro silné školské distrikty tak, jak to popisuje

---

## 5

Autor zde nepřímo odkazuje na známou studii McKinsey & Company *How the world's most improved school systems keep getting better* z roku 2010, která se snaží identifikovat principy vedoucí ke zlepšování celých vzdělávacích systémů ze slabých na dobré a z dobrých na vynikající (dostupné [zde](#)).

tato studie, jejich vliv na učení žáků bude pravděpodobně značný. I relativně malé zlepšení charakteristik příznačných pro silné školské distrikty je totiž spojeno s výrazným zlepšením výsledků, jichž žáci dosahují. Silné školské distrikty tím pádem skutečně mají významnou přidanou hodnotu pro učení žáků nad rámec přínosu jednotlivých škol a výuky ve třídách.

---

**Strategie řízené z centra jsou užitečné například pro nastartování změn, ale jelikož na pokroku se pracuje ve velkém měřítku, závisí budoucí zlepšení čím dál více na efektivní reakci na diferencované výzvy v jednotlivých školských distriktech a školách.**

**Udržení pokroku (například „posun od dobrého ke skvělému“) závisí na přenesení pravomocí z centra.**

---

## 1.2

### Doporučení

**Z** důkazů analyzovaných v této studii vyplývá sedm doporučení. Tato doporučení jsou uspořádána v návaznosti na jednotlivé části analýzy.

#### Charakteristické rysy silných školských distriktů

- 1) Rozvíjení těchto devíti charakteristik by mělo být nejbližším, tedy bezprostředním cílem vedoucích týmů školských distriktů. Konečným nebo dlouhodobým cílem jejich práce by se pak mělo stát učení a wellbeing žáků. Těchto devět charakteristik umožňuje školám a jednotlivým třídám v daném školském distriktu efektivně pracovat na zlepšování.

Jen u velmi malého počtu školských distriktů bude všech devět charakteristik silných distriktů plně rozvinuto. Téměř u všech však budou všechny tyto charakteristiky rozvinuté alespoň částečně. Podrobný popis jednotlivých charakteristických rysů uvedený v této studii by se měl stát součástí pravidelného hodnocení pokroku každého školského distriktu a školské výbory by jej měly využívat při stanovování priorit svých plánů na zlepšování.

#### Postupy využívané při leadershipu

- 2) Ve studii popisujeme relativně vyčerpávající souhrn postupů, které lídrům v rámci jejich organizací umožňují rozvíjet klíčové charakteristiky silných školských distriktů. Tento souhrn je podrobnější, explicitnější a více přizpůsobený kontextu provinční strategie než většina předchozích popisů toho, jakým způsobem dosahují v Ontariu lídři stojící v čele školských distriktů zlepšení výsledků a wellbeingu žáků. Rozpoznání postupů využívaných leadershipem silných školských distriktů nabízí příležitost posoudit, nakolik jsou možnosti rozvoje dostupné budoucím lídrům, uchazečům o vedoucí pozice v provincii v souladu s dovednostmi, které podle dostupných důkazů lídři ke své práci potřebují. Doklady nesouladu nebo nedostatků v příležitostech, které jsou lídrům momentálně k dispozici, by měly vést k revizi nebo doplnění možností

rozvoje pro budoucí, nově jmenované i zkušené lídry stojící v čele školských distriktů.

### Osobní zdroje pro leadership

- 3) Do procesu výběru ředitelů vzdělávání a superintendentů by měly být jako klíčové kritérium zahrnuty všechny osobní zdroje pro leadership, přičemž zvláštní pozornost by měla být věnována jednak proaktivitě a systémovému myšlení, ale i dalším schopnostem, které jsou již součástí *Ontarijského rámce pro leadership*.
- 4) Ačkoli o významu těchto osobních zdrojů pro práci vysoce postavených lídrů vesměs není sporu, většina distriktů nedisponuje spolehlivými a v praxi uplatňovanými metodami pro určení toho, do jaké míry těmito osobními zdroji jednotliví uchazeči o pozice lídrů ve školských distriktech disponují. Je tedy třeba pracovat na tom, aby školské distrikty měly pro tyto účely pokyny či nástroje, které by jim umožňovaly posoudit osobní zdroje pro leadership u jednotlivých kandidátů.

### Vize leadershipu distriktů v budoucnosti

Součástí vize leadershipu školských distriktů v budoucnosti předkládané v této studii je významná úloha jejich lídrů při tvorbě strategie na úrovni celé provincie. Bude-li tato vize v provincii všeobecně přijata, vyplývají z ní pro výběr a rozvoj lídrů stojících v čele školských distriktů tři závěry:

- 5) Kritéria pro výběr budoucích lídrů distriktů, zejména ředitelů vzdělávání, by měla zahrnovat jejich ochotu a zájem pracovat na zlepšování jak v rámci jejich distriktů, tak v rámci školství provincie jako celku, a doklady o tom, že jsou takové práce schopni (např. zkušenosti s úspěšnou prací na odborných otázkách přesahujících jejich vlastní bezprostřední pracovní povinnosti).
- 6) Tato dvojí úloha (na úrovni distriktu a na úrovni provincie), o níž u budoucích ředitelů vzdělávání uvažujeme, má důležité „návazné“ důsledky pro roli superintendentů – větší odpovědnost za správu celého distriktu a úsilí o jeho zlepšování, často v rámci týmu vrcholového vedení, a pravděpodobně i užší vztah se školskými výbory. Kandidáti na nové pozice superintendentů by tedy měli být vybíráni částečně na základě jejich ochoty a schopnosti vzít na sebe tyto další úkoly.
- 7) Rozšířená úloha superintendentů staví nově jmenované do těchto funkcí před ještě strmější učební křivku, než je ta současná, již tak dosti strmá<sup>6</sup>. Tato strmější křivka učení bude pravděpodobně vyžadovat modernizaci podoby vzdělávání, které je nyní uchazečům o funkci superintendenta poskytováno, což je úkol, který zřejmě bude vyžadovat společné úsilí ministerstva, profesních sdružení lídrů stojících v čele školských distriktů a jednotlivých školských distriktů.

#### 6

Jde o to, že role superintendentů je v mnoha ohledech nová a ještě komplexnější než role učitele nebo ředitele školy, kterou většina superintendentů zastává před svým jmenováním. To vyžaduje vysoké nároky na rychlost, jakou se musí naučit efektivně zvládat řadu nových znalostí, dovedností a povinností. Je to něco podobného, čím u nás procházejí noví ředitelé škol – ale s tím rozdílem, že v Ontariu jsou na tuto roli systematicky připravováni řadu let. (Pozn. odb. red.)



KAPITOLA  
2

# Silné školské distrikty a jejich leadership

## 2.1

### Úvod

**7** Dny profesního rozvoje učitelů („teacher professional development days“) jsou vyhrazené pro profesní učení učitelů. Jde o 3 až 7 pracovních dnů v roce, kdy se všichni učitelé ve škole věnují svému odbornému rozvoji – obvykle společně přímo ve škole. Žáci v těchto dnech nechodí do školy. (Pozn. odb. red.)

**8** Nedávné události v Ontariu také v očích veřejnosti velmi zviditelnily úlohu vlády a učitelských odborů.

**9** Tymms a kol. (2008) ve studii anglického přístupu LEA (Local Education Agency) zjistili velmi malý vliv na dosažené výsledky žáků, ale ponechali otevřené možné vysvětlení metodologickými rysy studie.

**10** „Wellbeing“ také patří mezi cíle provincie v oblasti vzdělávání, nicméně důkazy předkládané v této studii se téměř výhradně týkají toho, co distrikty dělají pro zlepšení dosažených [kognitivních] výsledků žáků.

**11** „Síla“ samozřejmě není dichotomický stav, ale pohybuje se na kontinuu od velmi slabého až po velmi silný. Zde popsané vlastnosti distriktů jsou společné těm distriktům, které se blíží velmi silnému konci tohoto kontinua, ačkoli k tomu, aby distrikt dosáhl u svých žáků mimořádných výsledků, nemusí být plně rozvinuto všech devět vlastností.

**T**ato studie, vypracovaná pro ontarijský *Institut pro leadership ve vzdělávání a Radu ontarijských ředitelů vzdělávání*, shrnuje dostupné poznatky o charakteristických rysech školských systémů či školských distriktů, kterým se daří zlepšovat jak učení jejich žáků, tak leadership nezbytný pro vybudování a udržení takových školských distriktů, a to především z pozice lídrů ve funkci ředitelů vzdělávání a superintendentů. Studie také předkládá doporučení pro plánování nástupnictví lídrů a poukazuje na faktory, které ovlivňují rozhodování potenciálních uchazečů o případné kandidatuře.

Pro širokou veřejnost je školský distrikt jako organizace do značné míry neviditelný a málo zajímavý, s výjimkou případů, kdy dojde k mediálně zviditelněným konfliktům uvnitř školských výborů nebo mezi členy školských výborů a skupinami občanů. Příkladem problémů, které takovou pozornost zákonitě přitahují, je uzavření některé ze škol, strategie autobusové dopravy žáků nebo dny profesního rozvoje učitelů<sup>7</sup>. Ačkoli se některé z těchto závažných otázek žáků přímo dotýkají, práce lídrů školského distriktu, primárně zaměřená na zlepšování učení a wellbeingu žáků, je pro většinu členů komunity do značné míry skrytá – prostě to není něco, o čem by přemýšleli. V souladu s Kahnemanovým zjištěním, že přesvědčení většiny lidí se zakládají téměř výhradně na principu WYSIATI (*What You See Is All There Is* – „Existuje jen to, co vidíš“), připisuje většina veřejnosti vliv na učení žáků výhradně tomu, co mají na očích – tedy školám, učitelům a ředitelům škol, s nimiž jsou v přímém kontaktu<sup>8</sup>. Jak dokládá tato studie, malá viditelnost školských distriktů rozhodně neznamená jejich nulový přínos, nicméně podstatně zvyšuje jejich zranitelnost v dobách změn, zejména pokud s sebou tyto změny nesou omezení zdrojů. Je tedy třeba význam školských distriktů explicitně obhájit, protože není zjevný sám o sobě.

Výraz „silný“ v názvu této studie poukazuje na to, že ne všechny distrikty jsou při zlepšování celkových výsledků a wellbeingu žáků nebo při odstraňování rozdílů v učení a wellbeingu úspěšné.<sup>9</sup> Tato nestejná úspěšnost není nijak překvapivá, když si uvědomíme, že ani všechny třídy, školy a domácnosti nejsou při dosahování těchto cílů obzvláště efektivní. Určitá část všech těchto organizačních jednotek však vykazuje vysokou efektivitu. Ve zbytku studie tedy budeme ty distrikty, které jsou při zlepšování výsledků a wellbeingu<sup>10</sup> žáků a při odstraňování rozdílů v obou těchto ukazatelích úspěšné, označovat jako distrikty „silné“<sup>11</sup>.

Funkce či cíle školských distriktů jsou tedy základem, podle kterého se jejich „síla“ posuzuje. Očekávání týkající se funkcí či cílů školských distriktů se však od jejich vzniku v Severní Americe před více než sto lety značně proměnila. Distrikty původně vznikly jako reakce na výzvy spojené s nárůstem populace žáků, které bylo třeba vzdělávat, a s administrativními úkoly spojenými s tak velkým počtem žáků. V některých částech Severní Ameriky se na distrikty pohlíželo také jako na řešení

korupce na komunální úrovni a negativních dopadů místní politiky. Jejich původním účelem tedy nebylo zlepšovat výsledky žáků (Honig, 2012). To měly na starosti školy.

S tím, jak se vyvíjely komunity, kterým distrikty sloužily, se však proměňovalo i to, co se od nich očekávalo. Velikost distriktů narůstala a jejich počet se snižoval, často v důsledku slučování, které bylo reakcí na volání po „úsporách z rozsahu“. A se zvětšováním distriktů rostla i byrokracie. Vysoce postavení lídři v čele školských distriktů byli často přirovnáváni ke generálním ředitelům velkých soukromých společností a byli nabádáni, aby se tak i chovali. Tito lídři tak postupně ztratili jakékoli očividné spojení s výukou a učením, které původně existovalo nebo přetrvalo z dřívějšíka.

Přibližně od konce druhé světové války až do významné studie dvojice autorů Colemana a La Roquea o vlivu distriktů v Britské Kolumbii z roku 1990 byly kanadské distrikty běžně chápány především jako nástroje, které ministerstvům školství pomáhají uplatňovat strategii provincií. Stejně jako v případě amerických distriktů se jednalo o „zprostředkující správní jednotky mezi [provinční] vládou a školami“ (Lee et al., 2012, s. 134). V 70. letech 20. století začala jejich agenda mnohem explicitněji zahrnovat i zavádění provinčních kurikulárních pokynů, což položilo základy smysluplného spojení mezi distrikty a učením žáků. Avšak teprve když vlády provincií – stejně jako vlády většiny vyspělých zemí – pochopily, že globální ekonomická konkurence vyžaduje výrazné zlepšení jejich vzdělávacích systémů, objevily se v jejich hledáčku i distrikty. Toto uvědomění vedlo v různých zemích ke dvěma radikálně odlišným postupům.

Prvním z nich bylo výrazné oslabení role distriktů. Například v Anglii byl mandát a pravomoci místních vzdělávacích úřadů (*Local Education Authorities*) zásadně omezeny, aby byla odstraněna nadměrná byrokracie, která podle všeobecného mínění stála školám v cestě. V Austrálii a na Novém Zélandu byly pod vlivem zastánců principu „řízení založené na školách“ distrikty víceméně zcela zrušeny.

Kanada i Spojené státy zvolily ve vztahu ke svým distriktům opačný postup, a to jejich postupnou transformaci do role klíčových činitelů v řetězci odpovědnosti za učení žáků stojících mezi vládou a třídami. S tím, jak se pojetí účelu severoamerických distriktů posunulo od primární funkce efektivní provozní správy škol k úloze zahrnující jako kriticky důležité i vedení, stimulaci a odpovědnost za zlepšování škol, musel se odpovídajícím způsobem změnit i význam spojený s pojmem „silné“ distrikty. Podobně jako se pojetí ředitelů vzdělávání na úrovni distriktů a jejich nejbližších spolupracovníků posunulo od centrálních manažerů velkých byrokratických struktur k transformačním lídrům neustále se zlepšující nabídky vzdělávacích služeb pro žáky, došlo i k významnému posunu v tom, jaké schopnosti a osobní zdroje pro leadership jsou od lídrů silných distriktů vyžadovány. Tato studie předkládá dostupné empirické důkazy týkající se těchto dvou změn, která se k dnešnímu dni podařilo shromáždit.

---

**S tím, jak se pojetí účelu severoamerických distriktů posunulo od primární funkce efektivní provozní správy škol k úloze zahrnující jako kriticky důležité i vedení, stimulaci a odpovědnost za zlepšování škol, musel se odpovídajícím způsobem změnit i význam spojený s pojmem „silné“ distrikty.**

**Podobně jako se pojetí ředitelů vzdělávání na úrovni distriktů a jejich nejbližších spolupracovníků posunulo od centrálních manažerů velkých byrokratických struktur k transformačním lídrům neustále se zlepšující nabídky vzdělávacích služeb pro žáky, došlo i k významnému posunu v tom, jaké schopnosti a osobní zdroje pro leadership jsou od lídrů silných distriktů vyžadovány.**

---



## 2.2

Devět klíčových vlastností  
silných školských distriktů

„Celosystémové zaměření na výsledky“ je jedním z nejvýznamnějších aspektů práce distriktů při jejich úsilí o zlepšování v rámci celého distriktu v kontextu hodnot, které vyznávají komunity, jimž slouží.

**K** vymezení a popisu devíti charakteristik nebo klíčových rysů silných školských distriktů jsou v této studii použity dva zdroje důkazů. Jedním zdrojem důkazů je výzkum příkladných distriktů, který byl použit při vývoji *Rámce pro efektivní distrikty* (*District Effectiveness Framework*, DEF), jenž je nyní součástí *Ontarijského rámce pro leadership* (OLF). Studie, z nichž tyto důkazy vycházejí, jsou uvedeny v příloze A. Tento první zdroj důkazů zahrnuje také studie provedené v Ontariu (Leithwood, 2011) a Albertě (Bédard & Mombourquette, 2013) (dále jen studie z Ontaria a studie z Alberty), jejichž cílem bylo ověřit a dát do dalších souvislostí poznatky získané z výzkumu prováděného převážně v amerických distriktech. Bodové shrnutí charakteristik silných distriktů v této části studie (2.2) je založeno převážně na tomto prvním zdroji důkazů.

Druhý zdroj poznatků použitý k popisu klíčových rysů silných distriktů pochází z dalších empirických výzkumů a souhrnných zpráv o příslušných důkazech, z nichž většina byla publikována až po vzniku *Rámce pro efektivní distrikty*<sup>12</sup>. Tento druhý zdroj důkazů slouží k rozšíření, bližšímu vysvětlení nebo dokreslení bodového shrnutí charakteristik silných distriktů.

Zde je přehled zmiňovaných devíti charakteristických rysů, které jsou podrobně popsány v této části studie:

1. široce sdílené mise, vize a cíle založené na ambiciózních představách o vzděláném člověku,
2. koherentní systém odborných pokynů pro výuku,
3. záměrné a důsledné využívání více zdrojů důkazů pro rozhodování,
4. procesy zlepšování organizace orientované na učení,
5. v praxi zakotvený profesní rozvoj všech pracovníků,
6. rozpočty, struktury, personální politiky a postupy a využití času v souladu s misí, vizí a cíli distriktu,
7. komplexní přístup k rozvoji leadershipu,
8. školské výbory orientované na podporu strategie,
10. produktivní pracovní vztahy se zaměstnanci a dalšími zainteresovanými stranami.

### 1) Široce sdílené mise, vize a cíle založené na ambiciózních představách o vzdělaném člověku

Z důkazů použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplynulo, že pro silné školské distrikty jsou charakteristické široce sdílené postoje a vize týkající se učení a wellbeingu žáků, které byly transparentně vypracovány za účasti mnoha zainteresovaných stran na úrovni škol i systému. Tyto vlastnosti silných distriktů zaměřené na určování směru zapadají do parametrů stanovených provincií. Postoje a vize pracovníků těchto distriktů se zaměřují na zvyšování laťky úspěšnosti, odstraňování rozdílů ve výsledcích a podporu aktivního učení žáků a jejich wellbeingu. Tato přesvědčení a vize, kterým všichni pracovníci distriktu rozumí a s nimiž se ztotožňují, poskytují silným distriktům morální misi (Campbell & Fullan, 2006). „Celosystémové zaměření na výsledky“<sup>13</sup> je jedním z nejvýznamnějších aspektů práce distriktů v jejich úsilí o zlepšování v rámci

## 12

Pozoruhodnou výjimkou je studie autorů Campbella a Fullana z roku 2006. Rysy spojované s osmi efektivními distrikty v Ontariu v této studii mají mnoho společného s devíti charakteristikami popsanými v našem článku.

## 13

Autor zde připomíná ucelený strategický přístup, který je dobře známý a používaný v kanadském vzdělávacím prostředí. Podstatou přístupu je dodržování několika principů, které pomáhají usměrňovat všechny reformní aktivity tak, aby efektivně vedly ke zlepšení vzdělávacích výsledků a wellbeingu žáků a ke snížení vzdělávacích nerovností. Mezi tyto principy patří: 1. omezený počet ambiciózních, avšak dosažitelných, dobře odůvodněných a veřejně deklarovaných cílů v oblasti učení žáků, 2. záměr zlepšit učení všech žáků ve všech školách, 3. důraz na budování kapacit a věnování pozornosti dosaženým výsledkům, 4. zainteresování a zapojení aktérů na různých úrovních řízení, 5. soustavné učení se inovacemi a efektivní využívání výzkumu a empirických dat, 6. zaměření se na klíčové strategie, 7. efektivní využívání zdrojů, 8. maximální úsilí vynaložené na implementaci a podporu procesu změny. Přístup je popsán mj. ve volně dostupném českém překladu publikace *Celoplošné zlepšení vzdělávacího systému* (dostupné zde). (Pozn. odb. red.)

celého distriktu (Johnson & Chrispeels, 2010) v kontextu hodnot, které vyznávají komunity, jimž slouží<sup>14</sup>.

V ontarijské studii měly silné distrikty vypracovanou misi, vizi a soubor krátkodobějších cílů, které měly širokou podporu členů školských výborů, lídrů distriktů i lídrů škol. O důležitosti tohoto směřování pochybovalo jen málo pracovníků daných distriktů a téměř všichni velmi dobře rozuměli tomu, čeho se jejich distrikt snaží dosáhnout.

Na počátku procesu, díky němuž bylo dosaženo tohoto všeobecného povědomí, shody a odhodlání, obvykle stál nějaký formální proces stanovení cílů spojený se strategickým plánováním. Dva ze silných distriktů zahrnutých v ontarijské studii přijaly model „správy zaměřené na podporu strategie“ („policy governance“) čili „korporátní“ model řízení práce školských výborů a také použily proces strategického plánování, který byl do značné míry zodpovědný jak za vyjasnění směřování distriktu, tak za rozvoj a udržování závazku členů školských výborů i zaměstnanců vůči tomuto směřování. Výsledky tohoto způsobu určení dalšího směřování distriktu získaly mezi členy distriktu na důležitosti, protože byly podniknuty kroky k začlenění tohoto směřování do ročních plánů zlepšování, měsíčních porad ředitelů škol a interakcí ve školách iniciovaných vedením. Díky důslednému používání mise, vize a cílů jako nástrojů pro rozhodování a majáků budoucnosti bylo toto směřování distriktu stále živé.

## 2) Koherentní systém odborných pokynů pro výuku

Pokud jsou kurikulární standardy a rámce, výukové postupy, důraz na profesní rozvoj a nástroje hodnocení v distriktu zaměřeny na dosažení jeho mise, vize a cílů, poskytuje distrikt svým školám „koherentní systém odborných pokynů“, což je důležitá součást toho, co silné distrikty dělají (Bowers, 2008; Elmore et al., 1997). V rámci takto koherentního systému silné distrikty své zaměstnance podněcují k inovacím a jejich podpora školám je diferencovaná v závislosti na rozdílných výsledcích žáků (Louis et al., 2010). Smyslem koherentního systému je stanovit určité legitimní hranice toho, co lze dělat, aniž by bylo potlačováno inovativní úsilí pedagogů o zlepšení jejich vlastních postupů a výsledků žáků. Tento charakteristický rys silných distriktů odpovídá dostupným důkazům, které vypovídají o důležitosti zaměření „na základní funkci organizace jako hlavní hybnou sílu úspěchu“ (Murphy & Hallinger, 1988).

**Silné distrikty své zaměstnance podněcují k inovacím a jejich podpora školám je diferencovaná v závislosti na rozdílných výsledcích žáků.**

### 14

Vzdělávací politika Ontaria stanovuje, že mise frankofonních distriktů zahrnuje také ochranu a posilování francouzské jazykové kultury přípravou žáků na účast v rozvoji silné frankofonní komunity (viz například ontarijská politika jazykového vzdělávání *Aménagement linguistique*, 2004); *Table nationale sur l'éducation* (Národní panel pro vzdělávání, říjen 2011), *École communautaire citoyenne: document de fondement* („Komunitní občanská škola: Základní dokument“). Součástí ústřední mise frankofonních distriktů je také udržení a zvýšení počtu žáků. Misi katolických distriktů je mimo jiné zajistit, aby se katolická víra promítala ve veškeré jejich činnosti.

Z důkazů použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplývá, že silné distrikty:

- podporují úsilí škol o zavádění obsahů vzdělávání, které u žáků podporují hluboké porozumění „velkým myšlenkám“, a také rozvíjejí základní dovednosti, které žáci k získání takového porozumění potřebují;
- spolupracují se zaměstnanci škol na tom, aby výuka byla pro žáky aktivizující;
- spolu se zaměstnanci škol stanovují ambiciózní a zároveň realistické výkonostní standardy žáků;
- zapojují učitele do práce na zlepšování výuky a pomáhají jim rozvíjet sofistikované chápání toho, jak žáky účinně vyučovat - spolupráce v této oblasti je rozsáhlá, trvalá a zahrnuje všechny klíčové aktéry;
- demonstrují leadership přímo „ve školní třídě“ – lídři distriktů a škol chodí často do tříd, kde působí jako lídři efektivní výuky a umožňují tak učitelům profesní

rozvoj zakotvený v praxi („job-embedded“) nebo takzvaně „v pravý okamžik“ („just-in-time“).

Koherentní systém odborných pokynů bývá nejčastěji výsledkem procesů plánování zlepšování v daném distriktu a škole a jejich implementace. Například v průběhu pětiletého období, které bylo předmětem zájmu ontarijské studie, se přístup silných distriktů zahrnutých do této studie ke zlepšování obsahu výuky a procesu vyučování poměrně výrazně změnil. Tyto změny zahrnovaly větší spolupráci napříč systémem za účelem zlepšování škol, větší soulad v prioritách a očekáváních a výrazné zvýšení podpory snah o zlepšování ve školách ze strany lídrů systému – to vše jasně svědčí o rozvoji koherentního systému odborných pokynů pro výuku. Tyto změny rovněž zahrnovaly mnohem větší míru využívání systematicky shromažďovaných důkazů pro rozhodování a přesnější cíle pro zlepšování škol.

Jeden ze silných ontarijských distriktů například využil trendy ve výsledcích žáků patrné z různých zdrojů dat v kombinaci s prioritami ministerstva k razantnímu rozvoji plánu zlepšování školského distriktu, který zahrnoval i takzvané „SMART“ cíle. Od ředitelů škol a jejich zaměstnanců se očekávalo, že při vytváření individuálních plánů zlepšování škol budou explicitně zohledňovat plány distriktu a vycházet z nich, což je příkladem toho, jak mohou být koherentním systémem odborných pokynů stanoveny rozumné hranice. Školy byly také stále častěji vybízeny k tomu, aby své snahy o zlepšení zaměřily i na potřeby jednotlivých žáků, nejen na celoškolské iniciativy. Školy v tomto distriktu vyvinuly značné úsilí na to, aby pomocí větší spolupráce a kolektivního úsilí prolomily izolaci, v níž se učitelé často nacházeli. Toto kolektivní úsilí bylo navíc více zaměřeno na typy výuky užitečné pro dosažení cílů stanovených v plánech zlepšování škol.

„Koherence“ však není jediným klíčovým rysem systému odborných pokynů. Stejně důležitý je i obsah kurikula a charakter výuky, která je do systému zařazena. Kurikulum provincie Ontario čím dál více zdůrazňuje význam vyšších, komplexnějších cílů, tzv. „velkých myšlenek“<sup>15</sup>, jak bylo zmíněno výše<sup>16</sup>. V Ontariu mají tedy silné distrikty povinnost zohlednit toto zaměření ve svých systémech pedagogického vedení, což je povinnost odůvodněná strategií<sup>17</sup>.

Systém pedagogického leadershipu daného distriktu by měl být zároveň zaměřený na podporu takových výukových postupů, které jsou podloženy nejlepšími dostupnými důkazy, přičemž ministerstvo odvedlo značnou práci, aby o těchto postupech distriktu a školy informovalo. Příklady konceptů, které dokládají širokou variabilitu přístupů k výuce v závislosti na individuálních schopnostech žáků a jedinečné povaze učiva jednotlivých oborů, jsou „diferencovaná výuka“ či „didaktická znalost obsahu“. V současné době se nicméně objevuje na důkazech založený konsenzus týkající se hlavních rysů většiny forem účinné výuky, bez ohledu na konkrétního žáka či obsah. Právě tyto hlavní rysy jsou součástí systémů odborných pokynů pro výuku silných distriktů. „Zaměřená výuka“<sup>18</sup>, jak zde výuku vykazující tyto rysy nazýváme, odráží jak přímé, tak i konstruktivistické přístupy k výuce, včetně velmi aktivního zapojení učitele do jakýchkoli specifitějších výukových technik. Učitel, který zaměřenou výuku provádí, je pravým opakem modelu „průvodce v pozadí“ („guide on the side“).

Zaměřené přístupy k výuce jsou explicitně řízeny cílem výuky a jsou transparentní ohledně toho, čeho mají žáci dosáhnout. Učitel průběžně monitoruje, co žáci dělají, a provádí přímou intervenci s cílem zajistit, aby se žáci co nejvíce aktivně zapojovali do smysluplného učení, včetně pečlivé kontroly časového rozvržení a tempa výuky. Co možná nejvíce času ve třídě je věnováno tomu, že se žáci aktivně učí, což je často dáno tím, zda učitel používá účinné strategie řízení třídy. Závěry Hattieho (2009) vyplývající z jeho syntézy výzkumu výuky toto pojetí zaměřené výuky dále rozvádějí:

## 15

Tyto cíle, vycházející ze Sekretariátu pro jazykovou a matematickou gramotnost Ministerstva školství (*Literacy and Numeracy Secretariat*, LNS) a práce jeho úředníků pro výsledky žáků, se staly také prioritou projektu Vedení úspěchu žáků: Síť pro vzdělávání (*Leading Student Achievement: Networks for Learning*, LSA).

## 16

Viz také návrh Michaela Fullana (2013) ohledně budoucích cílů vzdělávání v provincii Ontario.

## 17

Frankofonní distrikty v Ontariu mají rovněž povinnost zajistit vysokou úroveň dvojjazyčnosti svých žáků a také silnou kulturní identitu a pocit soudržnosti.

## 18

Autor používá výraz „focused instruction“. Jde o zastřešující pojem pro výuku, která se vyznačuje maximálním zaměřením učitele i žáka na dosahování jasně pojmenovaných cílů učení a kombinující, slovy K. Leithwooda, „jak přímé, tak i konstruktivistické přístupy k výuce včetně velmi aktivního zapojení učitele“.



*„Hlavními poznatky [vyplývajícími z tohoto výzkumu] jsou význam učebních cílů, kritérií úspěchu, prostředí ve třídě, které nejen toleruje, nýbrž přímo vítá chyby, pozornost věnovaná náročnosti úkolu, přítomnost zpětné vazby, která zmenšuje rozdíly, a pocit uspokojení a dalšího zapojení a vytrvalosti při dosahování úspěchu v učení“ (s. 199).*

---

**Zaměřené přístupy k výuce jsou explicitně řízeny cílem výuky a jsou transparentní ohledně toho, čeho mají žáci dosáhnout. Učitel průběžně monitoruje, co žáci dělají, a provádí přímou intervenci s cílem zajistit, aby se žáci co nejvíce aktivně zapojovali do smysluplného učení, včetně pečlivé kontroly časového rozvržení a tempa výuky.**

---

### 3) Vědomé a důsledné využívání více zdrojů důkazů pro rozhodování

Podpora využívání systematicky shromažďovaných důkazů při rozhodování na úrovni distriktů a škol je ústředním bodem všech strategií zaměřených na akontabilitu zavedených v posledních 15 letech v Ontariu i na jiných místech. Toto všeobecně rozšířené nadšení pro propagaci většího využívání důkazů v distriktech a školách je však nutno poněkud mírnit v souvislosti s následujícími dvěma výhradami. Za prvé, převážná většina stávajících výzkumů o využívání důkazů se zabývá tím, jak jej ve školách více podněcovat. Jen velmi málo z těchto výzkumů se zabývá tím, jaké jsou účinky většího počtu nebo různých forem využívání důkazů na učení žáků. A navíc i to málo výzkumů, které se této klíčové problematice věnují, přináší smíšené a nepřilíš přesvědčivé výsledky.<sup>19</sup> Hlasy zastánců využívání důkazů se tedy neopírají jen o výsledky dostupného výzkumu, ale vycházejí především z ideologií stojících za strategiemi akontability ve školství.

Druhou námitkou vůči propagaci využívání důkazů ve školách je typické zaměření pouze na důkazy týkající se jedné věci, a to výsledků, jichž žáci dosahují. Zdá se, že dokonce i ti výzkumníci, kteří se otázkami využívání důkazů ve školách a distriktech zabývají do hloubky, se v souvislosti s důkazy úzce zaměřují pouze na tento parametr<sup>20</sup>. Dobře použité důkazy sice pomáhají diagnostikovat silné a slabé stránky učení žáků, ale neposkytují žádné přímé vodítko k tomu, co s těmito silnými a slabými stránkami dělat. Pracovníci distriktů a škol často věnují mnoho času a úsilí procházení a analýze tohoto typu dat pro diagnostické účely, ale pak se ohledně toho, jak dále postupovat, spoléhají téměř výhradně na odborný úsudek svůj a svého nejbližšího okolí.

Úsudek odborníků je jistě nezbytnou složkou při rozhodování o tom, co dělat, ale v žádném případě není dostačující. Jestliže se ohledně dalšího postupu spoléháme pouze na dostupné názory kolegů, téměř zcela tím ignorujeme obrovské množství poznatků o osvědčených postupech nashromážděné za posledních 30 let. To, že značná část ontarijských pedagogů tyto důkazy ještě donedávna ignorovala, bylo nad slunce jasnější z reakcí mnoha učitelů, ředitelů škol a lídrů distriktů na syntézu těchto důkazů, kterou vypracoval John Hattie (2009), když se toto téma dostalo do debat na úrovni provincie. Reakcí bylo překvapení, šok, zděšení a lítost.

---

#### 19

Ukázku těchto důkazů lze nalézt v následujících publikacích: Mehrens (1998), McNeil (2000) a Carlson a kol. (2011).

#### 20

Viz například Wayman a kol. (2012).

---

**Jestliže se ohledně dalšího postupu spoléháme pouze na dostupné názory kolegů, téměř zcela tím ignorujeme obrovské množství poznatků o osvědčených postupech nashromážděné za posledních 30 let.**

---

*Jak to, že jsme o tom nevěděli dříve?*

*Proč se tak usilovně snažíme individualizovat výuku, když by našim žákům mnohem více prospělo zlepšení zpětné vazby, kterou jim dáváme?*

Důkazy použité v *Rámci pro efektivní distrikty* k popisu toho, co silné distrikty dělají, aby podnítily efektivní využívání dat ve školách, ve zkratce naznačují, že tyto distrikty:

- školám včas poskytují relevantní a dostupné důkazy o tom, jak si vedou;
- efektivně využívají existující výzkumy jako vodítko pro tvorbu strategií a plánování;
- trvají na tom, aby výchozím bodem pro rozhodování o tom, co udělat pro zlepšení výsledků žáků, bylo vždy pečlivé čtení relevantních poznatků z výzkumu;
- asistují školám při využívání důkazů ke zlepšení jejich výkonnosti a poskytují jim časté příležitosti k učení se o produktivním využívání důkazů přímo v praxi a také čas na interpretaci a využití takto získaných poznatků;
- vytvářejí organizační struktury a příležitosti podporující spolupráci při interpretaci a využívání důkazů ve školách;
- v případě potřeby se při interpretaci dat obracejí na odborníky mimo školský systém;
- zavádějí počítačové systémy pro správu informací, které mohou zaměstnanci škol a distriktů snadno využívat a které umožňují integraci všech nebo většiny informací dostupných v rámci distriktu;
- ve zprávách určených zainteresovaným aktérům používají relevantní důkazy.

Jedna z nedávných, metodologicky propracovaných studií o vlivu distriktů na výsledky žáků (Lee et al., 2012) poskytuje další odůvodnění výše uvedených opatření. Výsledky této studie hovoří pro „vyvážený přístup“ k využívání důkazů, který uznává jejich hodnotu pouze za zcela specifických podmínek. Jednou z podmínek (uvedených výše) je využívání více zdrojů dat o výsledcích žáků, nejen těch založených na výsledcích testů v rámci provincie. Druhou podmínkou (rovněž uvedenou výše), která souvisí s významem spolupráce, je rozvoj sítí pro učení<sup>21</sup> napříč školami v daném distriktu, zaměřených na zlepšení porozumění kurikulu a výuce<sup>22</sup>. Třetí podmínkou je spolupráce učitelů v rámci profesních učících se komunit ve školách (PLC) za účelem zlepšení výuky.

## 21

Jedním z příkladů takovýchto sítí jsou v *Ontariu Principal Learning Teams* (Učící se týmy ředitelů škol) v rámci LSA.

## 22

Profesor Andrew Hargreaves, který se dlouhodobě zabývá výzkumem efektivního leadershipu na úrovni školských distriktů upozorňuje na to, že pro maximální dopad na učení žáků je důležitá právě kombinace struktur leadershipu, které jsou vytvářeny jak ve směru „shora-dolů“, tedy od formálních lídrů školských distriktů směrem k ředitelům a školám, tak i struktury vedení, které vznikají „zdola-nahoru“. Těmito strukturami odborného leadershipu „zdola-nahoru“ jsou podle něj právě učící se sítě ředitelů nebo učitelů (learning networks), které jsou obvykle iniciovány a koordinovány samotnými řediteli a učiteli. Obě struktury leadershipu (shora-dolů i zdola-nahoru) se podle Hargreavese musí navzájem doplňovat a posilovat. Podstatné zlepšení učení všech žáků není možné dosáhnout, pokud jedno nebo druhé chybí. (Pozn. odb. red., zdroj: ústní sdělení A. Hargreavese.)

### **Kultura spolupráce v distriktu podporovaná sítěmi a profesními učícími se komunitami ve školách stimuluje učení se novým formám výuky a podporuje zaměstnance v jejich snaze implementovat nové poznatky.**

Dle zjištění této studie kultura spolupráce v distriktu podporovaná sítěmi a profesními učícími se komunitami ve školách stimuluje učení se novým formám výuky a podporuje zaměstnance v jejich snaze implementovat nové poznatky. Tato studie také poukázala na to, že zaměřovat se na stanovení cílů pro zlepšení výuky a využívání důkazů pro monitorování pokroku při dosahování těchto cílů v situaci, kdy v distriktu takováto kultura spolupráce neexistuje, má ve skutečnosti na výsledky žáků negativní vliv.

Takže si to shrňme: omezitelné používání dat pro diagnostiku slabých míst, stanovení cílů a sledování pokroku? Rozhodně! Více zdrojů dat o výsledcích i strategiích zlepšování? Velmi důležité! Ale v prostředí spolupráce a vzájemné podpory v rámci distriktu? Naprosto nezbytné!

Z mnoha důvodů se v současné době žádný distrikt v Ontariu nemůže při svém rozhodování vyhnout používání některých forem systematicky shromažďovaných

dat, zejména těch z provinčních testů. Ale jakkoli může být distrikt úspěšný při zavádění efektivního využívání dat jako standardní praxe v rámci distriktu i ve všech svých školách, samo o sobě se nejspíš vždy bude jednat jen o jedno z mnoha opatření potřebných ke zlepšení výsledků žáků. Je to „stavební kámen“, nikoli „kouzelný proutek“. Ti, kteří se podílejí na zlepšování, by proto snahám o pochopení významu a možností využití dat neměli věnovat přehnané množství času a energie.

#### 4) Procesy zlepšování organizace orientované na učení

Procesy zlepšování na úrovni distriktu obvykle začínají nějakou formální plánovací činností – strategickým plánováním a v Ontariu plánováním zlepšování na úrovni školského výboru. Téměř všechny ontarijské školy zakládají své snahy o zlepšování na plánech zlepšování vypracovaných mnoha různými způsoby. Ikemotová (n.d.<sup>23</sup>) se svými kolegy také zjistila, že strategické plánování je klíčovým rysem silných distriktů na celém území Spojených států amerických. Toto plánování vymezuje cíle a strategie pro jejich dosažení na úrovni distriktu a školy a slaďuje struktury, zaměstnance a finanční zdroje tak, aby jich bylo dosaženo.

Z důkazů o procesech zlepšování organizace použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplývá, že silné distrikty:

- mají koherentní přístup ke zlepšování, který obvykle zahrnuje malý počet klíčových cílů zlepšování důsledně sledovaných v delším časovém horizontu;
- postupují po zvládnutelných etapách a využívají počáteční fáze jako příležitosti k učení;
- nepřetěžují školy nadměrným počtem iniciativ;
- vynakládají značné úsilí na budování kapacit, které zaměstnanci škol potřebují pro jejich úspěšné zlepšování;
- podněťují snahy o zlepšování ve školách, které se řídí explicitními a osvědčenými rámci, strategiemi a postupy, jakož i všeobecně sdílenými cíli, které umožňují přizpůsobit se místním podmínkám. Všechny zúčastněné strany mají v tomto přístupu ke zlepšování škol jasně definované role;
- začleňují nové iniciativy do stávajících procesů a postupů. Zavedené struktury a postupy jsou udržovány a dále budovány. Dbá se na zajištění kontinuity a rozšíření základních hodnot.

Silné distrikty v ontarijské studii maximálně využívaly dobře navržené externě vyvinuté postupy pro stimulaci pečlivě cílených zlepšení (např. TLCP<sup>24</sup>, SEF<sup>25</sup>, SIM<sup>26</sup>). Vypracovaly si také vlastní postupy či pokyny pro zlepšování, které doplňují ty, jež byly vypracovány externě.

Výsledky studií z Ontaria i Alberyty ukázaly, že průběžné monitorování a zdokonalování procesů zlepšování škol je možné díky pravidelným měsíčním poradám systémových a školních lídrů<sup>27</sup>, které jsou z velké části věnovány vyhodnocování a zdokonalování plánů zlepšování a příslušnému profesnímu rozvoji.<sup>28</sup> Všechny školy v těchto studiích vytvořily vedoucí týmy, které měly jménem svých škol působit jako „profesní učící se komunity“. Ve většině škol byla v souladu s dalšími shromážděnými důkazy<sup>29</sup> účast superintendentů ve školních týmech významným přínosem a jejich pozornost se vždy soustřeďovala na školní plány zlepšování, na zlepšování výuky a na důkazy, které by pomohly objasnit jak problémy, tak pokroky, jichž bylo při tomto zlepšování dosaženo. Pokud byl pokrok nedostatečný, byl rychle odhalen a následovala rychlá odezva.

#### 23

V originále uvedeno „in press“. Jelikož se tento zdroj nepodařilo dohledat, přidrželi jsme se – stejně jako na jeho dalších místech výskytu – zkratky pro „no date“. (Pozn. odb. red.)

#### 24

Teaching Learning Critical Pathway. (Pozn. odb. red.)

#### 25

School Effectiveness Framework. (Pozn. odb. red.)

#### 26

Simulation-based learning. (Pozn. odb. red.)

#### 27

Termín „školní lídr“ se zde používá pro ředitele škol. Termín „systémový lídr“ se používá pro superintendenty a ředitele vzdělávání. (Pozn. odb. red.)

#### 28

Campbell a Fullan (2006) mezi svými osmi efektivními distrikty rovněž našli důkazy dokládající tento přístup.

#### 29

Viz Honig (2012) a Honig et al. (2010).

---

Účast superintendentů ve většině škol byla v souladu s dalšími shromážděnými důkazy významným přínosem a jejich pozornost se vždy soustřeďovala na školní plány zlepšování, na zlepšování výuky a na důkazy, které by pomohly objasnit jak problémy, tak pokroky, jichž bylo při tomto zlepšování dosaženo. Pokud byl pokrok nedostatečný, byl rychle odhalen a následovala rychlá odezva.

---

Z těchto důkazů vyplývá, že přístupy ke zlepšování distriktů a škol, které podporují komunikaci mezi distrikty a jejich školami a které poskytují dostatek příležitostí k vytváření sítí, jsou silným zdrojem strategicky zaměřeného profesního učení zakotveného v praxi. Cílem těchto přístupů je splnit úkoly, za které nesou zaměstnanci odpovědnost, a poskytnout jim dostatek příležitostí k tomu, aby mohli ovlivnit jak snahy o zlepšování, tak i učení, které z těchto snah vyplývá. V důsledku toho mají prostředky i cíle procesů zlepšování v distriktech a školách mnohem větší šanci odrážet kolektivní kapacity dané organizace.

### 5) Profesní rozvoj všech pracovníků zakotvený v praxi

Z důkazů o procesech zlepšování organizace použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplývá, že v silných distriktech:

- se na poradách učitelů a ředitelů věnuje jen velmi málo času běžným administrativním záležitostem. Čas na schůzích, který se dříve využíval pro tyto záležitosti, je nyní téměř výhradně věnován profesnímu rozvoji;
- většina profesního rozvoje je pečlivě sladěna s iniciativami zlepšování školského distriktu a škol;
- jsou pracovníkům poskytovány diferencované možnosti profesního rozvoje podle potřeb jednotlivých škol, jejich vedoucích pracovníků, pracovníků školské správy a učitelů;
- učitelům i vedoucím pracovníkům škol jsou poskytovány rozsáhlé příležitosti k dalšímu rozvoji jejich expertizy;
- téměř všechny školy si vyhražují čas na společnou práci na iniciativách zlepšování výuky. Školy mají k dispozici zdroje, které k zajištění tohoto času potřebují, a lídři jsou vyškoleni, aby tuto práci dokázali co nejlépe facilitovat;
- je veškerý profesní rozvoj financovaný systémem založen na nejlepších dostupných poznatcích o tom, jak se lidé učí.

---

**Silné distrikty zahrnuté do ontarijské a albertské studie umožňovaly učitelům a lídrům škol profesní rozvoj. Ten zahrnoval širokou škálu příležitostí, a to jak ve škole, tak mimo ni, ale největší podíl zdrojů na osobní rozvoj byl věnován příležitostem přímo ve školní praxi, které byly obvykle poskytovány v kontextu nějaké formy „učící se komunity“.**

---

Silné distrikty zahrnuté do ontarijské a albertské studie umožňovaly učitelům a lídrům škol profesní rozvoj. Ten zahrnoval širokou škálu příležitostí, a to jak ve škole, tak mimo ni, ale největší podíl zdrojů na osobní rozvoj byl věnován příležitostem přímo ve školní praxi, které byly obvykle poskytovány v kontextu nějaké formy „učící se komunity“.

Jeden ze silných ontarijských distriktů například provedl v průběhu pěti let dvě významné změny v přístupu k profesnímu rozvoji, které se týkaly jeho obsahu a realizace. Změna obsahu spočívala v přechodu od kombinace centrálně

stanoveného obsahu nebo obsahu založeného na preferencích k obsahu přizpůsobenému schopnostem potřebným k dosažení priorit daného distriktu a školy. Zjištění schopností, které je třeba rozvíjet, obvykle vyplynulo ze zkoumání důkazů o tom, co funguje a co ne, a iniciativy profesního rozvoje se zaměřovaly na nápravu toho, co nefunguje.

Změna ve způsobu zajišťování profesního rozvoje spočívala v tom, že se, především v případě učitelů, kteří se předtím obvykle odborně vzdělávali mimo školu, začal profesní rozvoj realizovat v mnohem větší míře přímo ve školní praxi, tedy buď ve škole, nebo v kontextu školy podobném, kde vznikala nutnost nově nabyté schopnosti uplatnit – jinak by profesní rozvoj neměl valný dopad. Kupříkladu všechny formálně stanovené dny určené pro profesní rozvoj byly organizovány ve školách a většinu agendy těchto dnů si školy řídily samy. Profesní učící se komunity na školách byly často zmiňovány jako klíčová místa pro profesní rozvoj učitelů a od školních koordinátorů se očekávalo, že budou důležitými zdroji profesního rozvoje pro každou školu.

Jak již bylo zmíněno výše, všechny silné distrikty zahrnuté do studií v Ontariu a Albertě považovaly pravidelná měsíční setkání ředitelů škol za významnou formu v praxi zakotveného profesního rozvoje pro všechny zúčastněné. Cílem těchto setkání bylo nejen zajišťovat profesní rozvoj v souladu s prioritami systému a školy, ale také pracovat na dalším vývoji plánů zlepšování škol a systému. Mechanismem pro dosažení obou těchto cílů bylo autentické zapojení účastníků do řešení problémů spojených se zlepšením situace v distriktu. Úzký partnerský vztah mezi řediteli škol a superintendenty při úsilí o zlepšování školy zahrnoval také poskytování koučinku „bok po boku“<sup>30</sup> ředitelů přímo během výkonu pedagogického vedení. Tento vztah je uváděn jako důležitý i v jiných studiích (Honig, 2012).

---

**Silné distrikty přistupují k profesnímu rozvoji jako ke klíčové funkci svého úsilí o zlepšení a vytvářejí formy odborného vzdělávání učitelů i vedoucích pracovníků škol v souladu s nejlepšími dostupnými poznatky o efektivním profesním rozvoji. Pečlivý monitoring pokroku při dosahování cílů zlepšování ze strany silných distriktů představuje nepřímý, ale účinný prostředek, jak vést zaměstnance k odpovědnosti za skutečné uplatňování kapacit získaných v rámci profesního rozvoje. To do jisté míry přispívá k řešení té největší výzvy spojené s profesním rozvojem – přenosu učení do praxe.**

---

Jak je z výše uvedeného zřejmé, silné distrikty přistupují k profesnímu rozvoji jako ke klíčové funkci svého úsilí o zlepšení a vytvářejí formy odborného vzdělávání učitelů i vedoucích pracovníků škol v souladu s nejlepšími dostupnými poznatky o efektivním profesním rozvoji. Profesní rozvoj je nedílnou součástí procesů řešení problémů týkajících se zlepšování školy i systému. Pečlivý monitoring pokroku při dosahování cílů zlepšování ze strany silných distriktů představuje nepřímý, ale účinný prostředek, jak vést zaměstnance k odpovědnosti za skutečné uplatňování kapacit získaných v rámci profesního rozvoje. To do jisté míry přispívá k řešení té největší výzvy spojené s profesním rozvojem – přenosu učení do praxe.

## 6) Rozpočty, struktury, personální politiky a postupy a využití času v souladu s misí, vizí a cíli distriktu

Z důkazů použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplývá, že silné distrikty využívají:

- systematický a kontinuální proces průběžného sladování svých rozpočtů s cíli pro žáky;
- explicitní postupy pro průběžné sladování personálních politik a postupů s cíli pro žáky;
- systematické a kontinuální procesy pro průběžné sladování organizačních struktur s prací zaměstnanců na zlepšování výuky;
- dostatek času i finančních prostředků vyhrazených na profesní rozvoj ředitelů i učitelů.

Několik nedávných zpráv a studií podporuje a mírně rozšiřuje význam sladování nad rámec těchto čtyř důležitých skupin činností. Jednou ze čtyř skupin podmínek, které musí distrikt splňovat, aby podpořil kapacity ředitelů škol zmíněných ve zprávě Ikemotové, byla „sladování cílů, strategií, struktur a zdrojů distriktu i škol“. Počínaje vytvořením strategických plánů si silné distrikty stanovily několik málo ambiciózních cílů pro žáky a na základě každého z těchto cílů pak „vypracovaly sladěné a konkrétní cíle na úrovni škol a distriktů“ (Ikemoto, n.d., s. 14), včetně strategií pro jejich dosažení. Tyto distrikty přidělily školám zdroje na podporu jejich strategií pro dosažení cílů a školy nasměrovaly tyto zdroje tam, kde měly největší efekt.

V téže zprávě se uvádí, že silné distrikty „umožňují ředitelům škol efektivně řídit talenty na úrovni školy“ (Ikemoto, n.d., s. 17). To znamená, že ředitelé mají poměrně vzácnou autonomii při zaměstnávání, hodnocení, povyšování a přesouvání zaměstnanců, kteří jsou nejvhodnější pro dosažení cílů a strategií obsažených v jejich plánech na zlepšení školy. Lze se domnívat, že takováto autonomie zvyšuje soulad kapacit a dispozic zaměstnanců s výzvami školy v oblasti zlepšování.

Přidělování zdrojů ve všech silných distriktech zahrnutých v ontarijské studii bylo pozoruhodně sladěno se zaměřením distriktů na zlepšování výuky a výsledků žáků. Téměř všichni ředitelé škol v těchto distriktech byli toho názoru, že jim jejich systémy poskytují tolik podpory, kolik požadují. Žádosti ředitelů o dodatečné zdroje byly téměř ve všech případech nejen schváleny, ale také velmi rychle poskytnuty. Tyto distrikty také koordinovaly své personální zdroje s hlavními prioritami, jako je například nasazení externích učitelů do všech škol za účelem budování výukových kapacit v oblasti matematiky a čtenářské gramotnosti.

---

**Přidělování zdrojů ve všech silných distriktech zahrnutých v ontarijské studii bylo pozoruhodně sladěno se zaměřením distriktů na zlepšování výuky a výsledků žáků.**

---

Na závěr zde zmíníme ještě nedávný přehled výzkumu zaměřeného na alokaci zdrojů v rámci distriktů (Houck, 2011), který se zabýval sladováním z hlediska rovnosti. Ačkoli všechny studie posuzované v tomto přehledu byly provedeny v amerických distriktech, výsledky přezkoumání vrhají světlo i na problémy, s nimiž se potýkají ontarijské distrikty, které se snaží sladovat své zdroje tak, aby pomohly odstranit rozdíly ve výsledcích žáků. Rovnost v tomto kontextu znamená, že znevýhodnění žáci, kteří obvykle ve škole dosahují horších výsledků, by měli mít přístup k nadprůměrným vzdělávacím zdrojům. Silné distrikty využívají sladění zdrojů ke snížení rozdílů ve výsledcích, a to tak, že žákům, kteří mají největší problémy, zajistí nepoměrně větší přístup nejen k finanční podpoře, ale také ke kvalitním

učitelům a úspěšným vrstevnickým vzorům, což všechno prokazatelně přispívá ke zlepšení výsledků žáků.

Sladění v rámci distriktů podle zde doporučených zásad vyžaduje koordinovanou práci všech členů vedení na nejvyšších úrovních distriktu, včetně těch, kteří jsou zodpovědní za finance, personál, provoz a za vzdělávací programy (Campbell & Fullan, 2006). Znalosti nejvýše postavených lídrů odpovědných za finance jsou totiž pro úspěch snah o sladění na úrovni distriktu klíčové.

---

**Silné distrikty využívají sladění zdrojů ke snížení rozdílů ve výsledcích, a to tak, že žákům, kteří mají největší problémy, zajistí nepoměrně větší přístup nejen k finanční podpoře, ale také ke kvalitním učitelům a úspěšným vrstevnickým vzorům, což všechno prokazatelně přispívá ke zlepšení výsledků žáků.**

---

## 7) Komplexní přístup k rozvoji leadershipu

Nejnovější výzkumy poukazují zejména na to, že rozvoj efektivního leadershipu na úrovni školy významně přispívá k učení žáků (Coffin & Leithwood, 2006; Leithwood et al., 2007; Orr & Orphanus, 2011). Tento důraz je opodstatněný z několika důvodů, které spolu úzce souvisejí: Relativně malý počet lídrů škol<sup>31</sup> v distriktu (ve srovnání s mnohem větším počtem učitelů a dalších odborníků ve vzdělávání) lze snáze ovlivňovat a podporovat. Leadership škol je po výuce ve třídách druhým nejvýznamnějším faktorem, který učení žáků ovlivňuje (Leithwood et al., 2004). Rozvoj lídrů škol je vysoce účinnou strategií, protože malý počet lídrů může potenciálně ovlivnit velký počet učitelů. Lídři škol jsou jednoznačně součástí „managementu“ distriktu, obvykle nejsou sdruženi v odborech a mají jednoznačnou odpovědnost za dosažení cílů distriktu.

Z důkazů použitých k vypracování *Rámce pro efektivní distrikty* vyplývá, že silné distrikty:

- mají dobře navržené a pečlivě implementované postupy pro vyhledávání, zaměštnávání, výběr a hodnocení školních lídrů;
- implementují postupy pro přemísťování školních lídrů<sup>32</sup>, tak, že nikoho nepoškozují, ale naopak v rámci možností přidávají hodnotu snahám o zlepšení, které ve školách probíhají;
- zajišťují, aby nejkvalifikovanější lídři v systému byli umístěni tam, kde je jich nejvíce zapotřebí;
- podněcují lídry na školní lídry, aby v případě potřeby doplnili své vlastní kapacity odbornými znalostmi na úrovni systému;
- očekávají, že školní lídři budou obeznámeni s kvalitou výuky svých učitelů, což je hlavním kritériem pro výběr školních lídrů a pro hodnocení jejich práce;
- mají dobře navržené a pečlivě implementované postupy pro vyhledávání, nábor, výběr a posuzování lídrů na úrovni systému;
- udržují zaměření komunity i zaměstnanců ústředí distriktu na učení a podporují ředitele škol a učitele v jejich úsilí o zlepšování výuky a zajištění vysoké úrovně učení pro všechny žáky. Tyto distrikty přebírají odpovědnost za výrazné zlepšení pedagogického leadershipu ve školách;
- očekávají, že chování lídrů na úrovni distriktu i školy bude odrážet postupy a osobní zdroje pro leadership uvedené v *Ontarijském rámci pro leadership*, jakož i další postupy, které jsou považovány za rozhodující pro cíle místního distriktu;
- podporují koordinované formy distribuce leadershipu v rámci distriktu a jeho škol.

### 31

Termín „lídr školy“ se zde používá souhrnně pro ředitele škol a jejich zástupce. (Pozn. odb. red.)

### 32

V kompetenci superintendentů je mj. rozhodovat o tom, do které školy na území školského distriktu bude ředitel školy přiřazen. Běžným jevem je to, že ředitel je po čtyřletém funkčním období pověřen vedením jiné školy na území distriktu. (Pozn. odb. red.)

Významnou podporu těmto snahám o zlepšení leadershipu na úrovni škol představují dvě nedávné zprávy, které vycházejí z výsledků rozsáhlého souboru důkazů, z nichž většina byla vypracována s podporou Wallaceovy nadace. Tyto zprávy z USA (Mitgang, 2013; Ikemoto, n.d.) docházejí k závěru, že silné distrikty mají účinné systémy řízení výkonnosti pro lídry škol založené na jasných a explicitních koncepcích efektivních postupů leadershipu škol, které jsou v souladu s *Ontarijským rámcem pro leadership*.

Systémy řízení výkonnosti pro lídry škol v silných distriktech také odrážejí většinu kvalit původně zachycených v *Rámci pro efektivní distrikty*. Vytvářejí velké rezervy kvalifikovaných potenciálních lídrů škol a po jejich výběru a jmenování do pozic lídrů ve školách jim byla poskytnuta podpora v praxi.

Systémy řízení výkonnosti v silných distriktech zahrnují efektivní školení před nástupem i po nástupu do funkce a umístování lídrů do škol především na základě potřeb nebo výzev, kterým školy čelí. Silné distrikty obvykle přidělují své nejkvalifikovanější ředitele školám, které nejvíce potřebují zlepšení. Silné distrikty podporují lídry svých škol dobře propracovanými a zavedenými postupy hodnocení výkonu, poskytují jim mentoring a podněcují je k tomu, aby své úsilí zaměřili na zlepšování výuky.

Silné distrikty se vyhýbají nadměrné fluktuaci lídrů škol a plánují řádné následnictví lídrů, částečně například podporou distribuce leadershipu pro zlepšování uvnitř škol (Mascall & Leithwood, 2010). Podpora rozvoje týmů vedoucích pracovníků, které ve školách nesou významnou odpovědnost za interpretaci dat, plánování zlepšování a další klíčové funkce, je všeobecně považována za účinný prostředek rozvoje budoucích vedoucích pracovníků, posílení kolektivního učení, snížení nadměrných nároků na osoby ve formálních vedoucích funkcích a umožnění plynulého střídání lídrů.

---

**Ti, kdo v silných distriktech vykonávají přímou supervizi ředitelů škol, například školní superintendenti, s řediteli rozvíjejí partnerství s cílem zlepšit výsledky žáků a poskytují ředitelům pravidelnou zpětnou vazbu o tom, jak by své postupy mohli zlepšit. Tyto informace využívají i distrikty, a to k úpravě nabídky profesního učení ředitelů škol. Osoby odpovědné za supervizi ředitelů mají v silných distriktech relevantní, dobře rozvinuté znalosti a dovednosti a také čas potřebný k tomu, aby lídry škol vybírali, rozvíjeli je a poskytovali jim zpětnou vazbu.**

---

Ti, kdo v silných distriktech vykonávají přímou supervizi nad řediteli škol, například školní superintendenti, s řediteli rozvíjejí partnerství s cílem zlepšit výsledky žáků a poskytují ředitelům pravidelnou zpětnou vazbu o tom, jak by své postupy mohli zlepšit. Tyto informace využívají i distrikty, a to k úpravě nabídky profesního učení ředitelů škol. Osoby odpovědné za supervizi ředitelů mají v silných distriktech relevantní, dobře rozvinuté znalosti a dovednosti a také čas potřebný k tomu, aby lídry škol vybírali, rozvíjeli je a poskytovali jim zpětnou vazbu.

---

**Silné distrikty podporují lídry svých škol dobře propracovanými a zavedenými postupy hodnocení výkonu, poskytují jim mentoring a podněcují je k tomu, aby své úsilí zaměřili na zlepšování výuky.**

---

Důkazy shromážděné ve studiích silných distriktů v Ontariu a Albertě (Leithwood, 2011; Bédard & Mombourquette, 2013) se shodují s většinou zjištění popsanych ve zmíněných dvou amerických zprávách. Kromě důležitosti, kterou přikládají komplexnímu



popisu kapacit a dispozic lídrů škol, jaký obsahuje například *Ontarijský rámec pro leadership*, tyto silné distrikty upřednostňovaly dílčí soubory těchto kapacit a dispozic na základě místních podmínek a v konkrétním období. Jsou to například:

- schopnost komunikovat vizi, kterou má systém ohledně žáků;
- schopnost pomáhat při vytváření směrnic pro práci na zlepšení a schopnost a ochota pomáhat v této práci ostatním;
- potřeba být příkladným učitelem, který je schopen poskytnout ostatním příklad dobré výuky;
- ochota podílet se na spolupráci mezi školami;
- transparentnost v rozhodování (norma zakotvená v kultuře distriktu).

## 8) Školský výbor orientovaný na podporu strategie

Důkazy vycházející z jednoho z mála komplexních přehledů výzkumu týkajícího se členů školských výborů (Land, 2002) a z několika nedávno provedených původních studií z USA (Saatcioglu et al., 2011; Leithwood, 2011) a Ontaria dokládají, že úspěšnost silných distriktů koreluje s volenými školskými výbory, jejichž praxe se úzce drží modelu „správy zaměřené na podporu strategie“ („policy governance“) – modelu, který je nyní zakotven v ontarijském zákoně č. 177. Ke zlepšení výsledků a wellbeingu žáků přispívá, když volené školské výbory věnují většinu své pozornosti strategii distriktu a dbají na to, aby hnací silou úsilí o zlepšení v rámci distriktu byla jeho mise a vize. Jak je konkrétně uvedeno v *Rámci pro efektivní distrikty*, nejvíce přispívá školský výbor k dosažení cílů distriktu tehdy, když:

- se spolu s jeho vedoucími pracovníky podílí na vyhodnocování hodnot a zájmů komunity a začleňuje je do mise školského systému a do své vize pro žáky;
- pomáhá vytvářet klima, které do rozvoje a podpory vize zapojuje učitele, pracovníky školské správy, rodiče a širší komunitu;
- pomáhá vytvářet prostředí excelence, které umožňuje dosažení vize;
- používá přesvědčení a vizi distriktu pro učení a wellbeing žáků jako základ pro strategické plánování a průběžné hodnocení systému;
- se při vytváření strategií zaměřuje především na zlepšování učení a wellbeingu žáků v souladu s misí a vizí systému;
- vypracovává strategie a podporuje rozhodnutí zaměstnanců, jejichž cílem je zajistit bohaté obsahy vzdělávání a atraktivní formy výuky pro všechny žáky a eliminuje ty strategie a rozhodnutí, které tyto podmínky nesplňují;
- přispívá k rozvoji produktivních vztahů s vedoucími pracovníky, zaměstnanci škol, zainteresovanými členy komunity a úředníky školských orgánů provincie i k rozvoji produktivních vztahů mezi nimi navzájem;
- zajišťuje systematické příležitosti k orientaci pro nové členy výboru a průběžné školení pro členy stávající;
- rozvíjí a udržuje produktivní pracovní vztahy<sup>33</sup> mezi členy voleného školského výboru;
- respektuje roli ředitele vzdělávání a vedoucích pracovníků a jejich kompetence při správě školského systému;
- volá ředitele vzdělávání k odpovědnosti za zlepšování výuky a učení ve školském systému;
- volá své jednotlivé členy k odpovědnosti za podporu rozhodnutí školského výboru jako celku, jakmile jsou tato rozhodnutí přijata.

### 33

Saatcioglu a kol. (2011) dokládá, že vnitřní „sounáležitost“ členů distriktu přispívá k dosaženým výsledkům žáků v daném distriktu mnohem více než snahy distriktu o rozvoj vztahů se subjekty a skupinami mimo distrikt („stavění mostů“).

**Ke zlepšení výsledků a wellbeingu žáků přispívá, když volené školské výbory věnují většinu své pozornosti strategii distriktu a dbají na to, aby hnací silou úsilí o zlepšení v rámci distriktu byla jeho mise a vize.**

## 9) Produktivní pracovní vztahy se zaměstnanci a dalšími zainteresovanými stranami

Vztahy, na kterých záleží nejvíce a na jejichž rozvoj se úspěšné distrikty zaměřují, jsou uvnitř ústředí distriktu a mezi ústředím a jeho školami, rodiči, místními komunitními skupinami a ministerstvem školství. Komunikaci v rámci celého systému a uvnitř škol napomáhají organizační struktury, které podporují spolupráci (McLaughlin & Talbert, 2003). Školský systém podporuje své školy v tom, aby zapojovaly rodiče v domácím prostředí i ve škole, a pomáhá zaměstnancům zvyšovat kompetence v zapojování rodičů; školy jsou odpovědné za rozvoj produktivních pracovních vztahů s rodiči (Gordon & Louis, n.d.)<sup>34</sup>. Školy se na místní komunitní skupiny běžně obracejí s konzultacemi a oceňují jejich přínos a podporu. Školský systém pravidelně a obousměrně komunikuje s ministerstvem a podporuje spolupráci ministerstva při dosahování cílů a směrů distriktu.

### Interní vztahy v distriktu

Důkazy, z nichž vychází *Rámec pro efektivní distrikty*, poukazují na to, že v silných distriktech:

- jsou role ústředí distriktu vzájemně propojeny; práce probíhá formou spolupráce ve prospěch široce sdíleného souboru cílů. Komunikace mezi zaměstnanci je častá a srdečná;
- se zaměstnanci škol často podílejí na systémových rozhodnutích a jsou v častém kontaktu s pracovníky ústředí distriktu, kteří jim poskytují podporu a pomoc. Pracovníci ústředí distriktu školy často navštěvují a většinu zaměstnanců škol znají jménem;
- existují jak na úrovni škol, tak na úrovni systému fungující sítě a profesní učící se komunity (PLC), které představují zavedený způsob řešení problémů a vyřizování dalších záležitostí.

---

**Vztahy, na kterých záleží nejvíce a na jejichž rozvoj se úspěšné distrikty zaměřují, jsou uvnitř ústředí distriktu a mezi ústředím a školami, rodiči, místními komunitními skupinami a ministerstvem školství. Komunikaci v rámci celého systému a uvnitř škol napomáhají struktury, které podporují spolupracující formy práce.**

---

V ontarijské studii popsali lídři distriktů vzájemné vztahy jako „velmi silné“ (neboli intenzivní). Všichni lídři distriktů uvedli, že jejich vztahy s řediteli škol jsou otevřené a založené na spolupráci (neboli vzájemné); snažili se být vůči ředitelům škol velmi přístupní a většina ředitelů se shodla na tom, že tomu tak skutečně je. Lídři škol v těchto silných distriktech popsali své vztahy s lídry distriktů jako „úžasné“, „velmi blízké“, „velmi dobré“, „vynikající“, „skvělé“ nebo „velmi otevřené“. Lídři distriktů se snažili vycházet školám vstříc a pohotově jim poskytovali jakoukoli přiměřenou podporu a zdroje, o které školy žádaly. Ředitelé popisovali své vztahy s kolegy z distriktu jako vstřícné, profesionální a spolupracující.

Tyto typy vztahů jsou příznačné pro silné distrikty i v jiné nedávné zprávě (Ikemoto, n.d., s. 14). Silné distrikty popsané ve zmíněné zprávě vytvořily „kulturu společné odpovědnosti“ za dosažení cílů. Podobně jako ve výsledcích uvedených ve studii z Ontaria, i zde „jsou pracovníci ústředí distriktu ve službách škol a jsou odpovědní za poskytování kvalitních služeb a rozvoj kapacit lídrů škol potřebných k realizaci jejich plánů na zlepšení“. Školy se svými distrikty recipročně spolupracují, takže komunikace mezi školami a distrikty volně plyne a vytváří základní podmínky potřebné pro organizační učení. Neustálé učení se v zájmu zlepšování úspěchu všech žáků stává základním předpokladem kultury dané instituce.

34

V originále není uveden přesný bibliografický údaj. Danou publikaci se nepodařilo dohledat. (Pozn. odb. red.)

Jiná nedávná studie přináší kvantitativní data o účincích těchto spolupracujících kultur distriktů na výsledky žáků; tyto kultury, vytvořené prostřednictvím sítí a profesních učicích se komunit (PLC), mají na učení žáků významný nepřímý vliv, který je zprostředkován jejich přímým vlivem na kvalitu výuky ve třídě, skrze tzv. „zaměřenou výuku“ popsanou výše (Lee et al., 2012).

### *Vztahy s místními komunitními skupinami*

V silných distriktech jsou komunitní skupiny běžně oceňovány za svůj přínos a podporu a jsou s nimi konzultována téměř všechna rozhodnutí týkající se komunity. Je zcela běžné, že zaměstnanci škol i distriktu jsou sami členy těchto skupin. V ontarijské studii byly jako příklady těchto komunitních skupin uvedeny organizace *Children's Aid*, policie, Liga katolických žen, kluby místních služeb, několik různých zdravotnických institucí a služby pro děti.

Silné distrikty v ontarijské studii často dávaly své školy k dispozici komunitě prostřednictvím formálních komunitních dohod, skrze spolupráci s distriktním manažerem pro komunikaci s Radou pro speciální vzdělávání (SEAC). Silné a živé vztahy s komunitou byly pilířem řady programů a iniciativ, zejména ve frankofonních okresech, kde byly nezbytnou podmínkou pro udržení francouzského jazyka a kultury.

Tyto komunitní vazby jsou v mnoha distriktech běžnou realitou bez ohledu na to, nakolik jsou nebo nejsou silné. To, co se však pro silné ontarijské distrikty ukázalo jako specifické, byl pocit důležitosti, který lídři distriktu i škol vztahům s těmito místními komunitními skupinami přikládali v rámci svého úsilí o naplnění mise a vize distriktu. V těchto silných ontarijských distriktech se v souvislosti s jejich organizacemi hojně používalo označení „komunitní školy“. Očekávalo se, že do škol budou mít přístup komunitní skupiny jako skauti, ženský volejbalový tým, taneční kroužky a podobně. Mezi těmito distrikty, jejich školami a komunitami, kterým sloužily, existoval mnohem menší sociální a psychologický odstup a větší vzájemnost, než tomu bylo ve slabších distriktech. Ontarijská studie ovšem naznačuje, že stejně jako v případě zapojení rodičů může být pro většinu účelů tím nejproduktivnějším místem pro zapojení skupin zvenčí spíše škola než systém.

### *Vztahy s rodiči*

Z důkazů, na jejichž základě byl vypracován *Rámec pro efektivní distrikty*, vyplývá, že úspěšné distrikty:

- poskytují zaměstnancům škol užitečné příležitosti k získání schopností potřebných k produktivnímu zapojení rodičů do činnosti školy;
- poskytují zaměstnancům škol užitečné příležitosti k získání schopností potřebných k tomu, aby rodičům mohli pomáhat vytvářet doma podmínky, které podporují úspěšnost jejich dětí ve škole;
- mají formální strategii pro zapojování rodičů a provádějí na školách pravidelné audity, aby zjistily, do jaké míry je tato strategie uplatňována. V rámci těchto auditů jsou dotazováni zaměstnanci škol i rodiče.

Všichni lídři škol a distriktů v ontarijské studii byli pevně přesvědčeni o důležitosti zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí. Lídři všech těchto silných distriktů toto zapojení podporovali prostřednictvím svých škol a také prostřednictvím iniciativ zaměřených na zapojení rodičů v rámci celého distriktu. Jeden ontarijský distrikt například uspořádal na třech různých místech na území distriktu semináře pro rodiče se zaměřením na rozvoj charakteru, přičemž na každé akci vystoupil jeden řečník, a zřídil grant pro financování zapojení rodičů, o který mohly školy požádat a který mohly použít na své vlastní aktivity zaměřené na zapojení rodičů.

Bez ohledu na to, zda byly podobné snahy distriktů v krátkodobém horizontu úspěšné, měly jednoznačně dlouhodobější vliv na přesvědčení ředitelů škol o tom, že lídři jejich distriktu považují zapojení rodičů za prioritu a mají od iniciativ škol

v této oblasti vysoká očekávání. Tato přesvědčení mají zásadní význam například pro kulturní a jazykové cíle frankofonních distriktů v Ontariu, které jsou skrze strategie provincie silně podněcovány k tomu, aby „rozšiřovaly a obohacovaly frankofonní prostředí prostřednictvím pevných partnerských vztahů mezi školou, rodinou a celou komunitou“<sup>35</sup>.

Důkazy o relativní hodnotě různých forem zapojení rodičů pro růst žáků málokdy zohledňují možnou roli distriktů. Jeden pozoruhodný zdroj doporučení pro distrikty usilující o odstranění rozdílů ve výsledcích žáků nicméně poukazuje na to, že formy zapojení rodičů, které školy obvykle upřednostňují a které většinou vyžadují přítomnost rodičů ve škole, nepřispívají k učení žáků téměř vůbec. Je tomu právě naopak: na učení žáků má největší vliv to, jak se rodiče věnují svým dětem v domácím prostředí<sup>36</sup>.

Z mnoha dostupných důkazů vyplývá, že rodinné zázemí má na rozdílech ve výsledcích žáků podstatný podíl (Coleman et al., 1990). „Rodinné zázemí“ je mnohovrstvý pojem, který zahrnuje některé faktory, jež jsou v krátkodobém až střednědobém horizontu do značné míry nezměnitelné, jako je například příjem rodiny či vzdělání rodičů. Další faktory spojené s rodinným zázemím však změnit lze; společně se tyto proměnlivé rysy často označují jako „kultura vzdělávání“ dané rodiny. Kulturu vzdělávání konkrétní rodiny tvoří například očekávání rodičů ohledně práce dětí ve škole, přímá podpora výuky ve škole (např. rodiče si doma s dětmi čtou), aktivní zájem rodičů o učivo a sledování toho, jak děti učení baví (Hattie, 2009). Právě tyto rysy rodinného prostředí dětem přímo či nepřímo poskytují velkou část sociálního a intelektuálního kapitálu, který potřebují k tomu, aby byly ve škole úspěšné.

Kultura vzdělávání v rodině často silně koreluje s příjmem rodičů, jejich vzděláním a dalšími, relativně těžko změnitelnými rodinnými faktory. Jsou sice i rodiny s nízkými příjmy a nepříliš vzdělanými rodiči, které dokázaly ve svých domovech vytvořit velmi silnou kulturu vzdělávání, ale bez pomoci druhých bývá něco takového obtížné a spíše výjimečné. Současné výzkumy ukazují (Bolivar, J., & Chrispeels, J., 2011), že těmi „druhými“ se mohou stát právě zaměstnanci škol, kteří rodičům pomohou rodinnou kulturu vzdělávání posílit<sup>37</sup>. Iniciativy zaměstnanců škol zaměřené na pomoc těm rodinám, kterým se nedaří vybudovat doma produktivní kulturu vzdělávání, jsou jednou z nejslibnějších strategií, jak rozdíly ve výsledcích mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými žáky snížit. Silné distrikty by měly své školy podněcovat k tomu, aby se mnohem více zaměřily na přímou pomoc při zlepšování kultury vzdělávání v domácnostech těch žáků, kteří jsou svou stávající domácí kulturou znevýhodněni.

### Vztahy s ministerstvem školství

O tomto souboru vztahů je k dispozici jen velmi málo empirických důkazů. *Rámec pro efektivní distrikty* shrnuje dostupné poznatky tak, že silné distrikty:

- s ministerstvem pravidelně komunikují o cílech a směřování distriktu, a to jak formálně, tak neformálně;
- si s ministerstvem vyjasňují, jak může být distriktu co nejvíce nápomocné;
- podporují spolupráci s ministerstvem při dosahování cílů a směřování distriktu;
- poskytují ministerstvu zpětnou vazbu o relevanci jeho iniciativ k cílům a směřování distriktu.

Vztahy mezi ontarijskými distrikty a ministerstvem školství, významně ovlivněné provinčními strategiemi a strukturami, jsou v mnoha ohledech pro tuto provincii specifické a typické pro všechny distrikty v provincii. Důkazy z ontarijské i albertské studie nicméně poukazují na značné rozdíly v tom, jak své vztahy s ministerstvem jednotlivé distrikty hodnotí, a to od velmi užitečných až po problematictější.

Vztahy s ministerstvy znamenaly pro práci úspěšných distriktů přidanou hodnotu tehdy, když: vyjasnily a užitečně omezily cíle, které mají distrikty sledovat;

35

Ontarijská politika tzv. *Aménagement linguistique* (2004).

36

Pro přehled těchto důkazů viz např. Jeynes (2005).

37

Viz např. Leithwood (2006).

přinesly další finanční zdroje, které mohly distrikty použít na podporu svých priorit; doplnily kapacity, které pracovníci distriktů potřebovali k dosažení svých cílů; a poskytly užitečné pohledy „zvenčí“ a zpětnou vazbu k úsilí o zlepšení. Silné distrikty na rozvíjení vztahů s ministerstvem, které k této přidané hodnotě vedly, aktivně pracovaly.

Vztahy s ministerstvem snahy silných distriktů o zlepšení naopak oslabovaly, jestliže ztěžovaly zaměření těchto snah na klíčové priority distriktu tím, že na distrikt vyvíjely tlak, aby přijal nadměrné množství nových iniciativ nebo iniciativ, které s prioritami distriktu nesouvisely. Silné distrikty našly způsoby, jak většinu tohoto tlaku odvrátit, nicméně za cenu vynaložení času a energie, které by bylo lepší věnovat posunu distriktu vpřed.

## 2.3

### Postupy využívané lídry silných distriktů

Základním kritériem pro označení daného distriktu za „silný“, je výrazné zlepšení výsledků a wellbeingu žáků. Lídry silných distriktů jsou pak ti, kdo jsou schopni ve svých organizacích vybudovat a udržet vlastnosti nebo podmínky, které ostatním pracovníkům umožňují dosáhnout kýženého cíle, tedy oněch devíti charakteristik uvedených v části 2.2 výše. Tato část studie shrnuje postupy lídrů, které napomáhají rozvoji devíti rozhodujících charakteristik silných distriktů.

Než se však na tyto postupy využívané lídry silných distriktů podíváme, je důležité si uvědomit, že škála úkolů, za které jsou lídry distriktů zodpovědní, je mnohem širší. Ačkoli zmíněných devět rysů distriktů popsaných v předchozí části a postupy využívané lídry uvedené v této části mají pro účely zlepšení učení a wellbeingu žáků zásadní význam, v žádném případě nepředstavují všechno, co mají lídry distriktů na starosti. Průměrný ontarijský distrikt se stará přibližně o 30 000 žáků, zaměstnává kolem 1800 odborných pracovníků a jeho rozpočet činí asi 235 milionů kanadských dolarů. Jedná se tedy o obrovskou organizaci, v níž se lídry distriktů musejí potýkat se složitými a rozsáhlými provozními problémy; většina zainteresovaných stran, které za zvládnání těchto každodenních problémů nenesou reálnou odpovědnost, jim navíc velmi málo rozumí. Pokud však tyto provozní problémy nejsou zvládnuty efektivně a účinně, zbývá jen málo času a zdrojů na budování těch charakteristik distriktu, které mají přidanou hodnotu pro učení a wellbeing žáků.

Současná verze *Ontarijského rámce pro leadership* obsahuje dva soubory postupů využívaných při leadershipu. První soubor je označen jako soubor „základních“ postupů, protože jde o postupy, které jsou důležitou součástí repertoáru úspěšných lídrů bez ohledu na jejich formální postavení, a zahrnuje konkrétní chování nebo činnosti zaměřené na:

- určování směrování;
- budování vztahů a rozvoj lidí;
- rozvoj organizace za účelem podpory žádoucích postupů;
- zlepšování výuky a
- zajištění akontability.

Konkrétní chování nebo činnosti zahrnuté do tří z těchto kategorií neboli dimenzí jsou produktivní na mnoha různých organizačních úrovních, v různých kontextech a sektorech. Postupy zahrnuté v kategorii *Zlepšení výukového programu* jsou samozřejmě specifické pro vzdělávací instituce. Chování a činnosti spojené s kategorií *Zajištění odpovědnosti* odrážejí kontext politické odpovědnosti, v němž nyní většina lídrů ve vzdělávání pracuje.

*Ontarijský rámec pro leadership* obsahuje obsáhlý popis všech pěti dimenzí postupů využívaných lídry, a proto je zde nebudeme dále rozvádět. Je však důležité si uvědomit, že způsob, jakým lídři na úrovni distriktů uvádějí tyto postupy do praxe, bude často zcela odlišný od způsobu, jakým je uvádějí do praxe lídři na úrovni škol, a to z důvodu kvalitativních rozdílů v organizačním kontextu lídrů distriktů a lídrů škol; například pohnutky, preference a interpersonální styly komunikace členů školského výboru hrají v pracovním životě lídrů distriktů (zejména ředitelů vzdělávání) významnou roli, zatímco v práci lídrů na úrovni škol nejsou až tak důležité.

**Tato část studie rozšiřuje a zpřesňuje postupy využívané lídry distriktů popsané v *Ontarijském rámci pro leadership* tak, aby lépe odrážely to, co je zapotřebí k rozvoji a udržení charakteristik silných distriktů a jejich leadershipu.**

Druhý soubor postupů popsaných v *Ontarijském rámci pro leadership* je zamýšlen jako zdroj vodítek zejména pro ředitele vzdělávání a superintendenty. Některé z těchto postupů jsou implementací základních postupů OLF na úrovni distriktů, zatímco jiné jejich rámec přesahují. V obou případech je cílem popsat specifické postupy příznačné pro leadership silných distriktů. Tato část studie rozšiřuje a zpřesňuje postupy využívané lídry distriktů popsané v *Ontarijském rámci pro leadership* tak, aby lépe odrážely to, co je zapotřebí k rozvoji a udržení charakteristik silných distriktů a jejich leadershipu popsaných v části 2.2 výše.

Tabulka č. 1 je výsledkem syntézy důkazů z různých zdrojů týkajících se efektivních postupů leadershipu distriktů s využitím rámce, který vychází z devíti charakteristik „silných“ distriktů popsaných výše. Důkazy použité k identifikaci postupů uvedených v tabulce 1 upřednostňují výsledky studií z Ontaria a Alberta; téměř všechny ostatní relevantní výzkumy týkající se vedení distriktů byly provedeny v kontextu Spojených států. Výsledky zmíněných dvou studií byly doplněny čtyřmi dalšími zdroji důkazů<sup>38</sup>, jimiž jsou:

- metaanalýza empirického výzkumu úspěšného leadershipu na úrovni systému (jediná dostupná metaanalýza) (Waters & Marzano, 2006);
- malý soubor samostatných původních studií o leadershipu publikovaných po metaanalýze;
- nedávná studie sponzorovaná *Radou ontarijských ředitelů vzdělávání* (CODE) o rolích superintendentů a ředitelů vzdělávání<sup>39</sup>;
- standardy leadershipu na úrovni systému vypracované třemi kanadskými provinciemi<sup>40</sup>, třemi ontarijskými školskými systémy<sup>41</sup>, třemi americkými národními asociacemi<sup>42</sup> a čtyřmi americkými ministerstvy školství<sup>43</sup>.

Standardy leadershipu nejsou obvyklým zdrojem „důkazů“, nicméně vzhledem k relativně skromnému množství publikovaných empirických výzkumů o úspěšném leadershipu distriktů byly do této studie zahrnuty jako zdroj také. Tvůrci standardů se obvykle snaží reflektovat výsledky každého výzkumu, který mají k dispozici, a kombinují je s odbornými zkušenostmi ve formě snadno přístupné jejich publiku. Takové standardy jsou zřídka v rozporu s výsledky existujícího výzkumu, ale někdy je přesahují.

### 38

Tento popis je převzat přímo z OLF.

### 39

*Reach Every Student* („Oslovit každého žáka“) (25. února 2008), Závěrečná zpráva pro Ontarijské ministerstvo školství připravená Radou ontarijských ředitelů vzdělávání.

### 40

Britská Kolumbie, Alberta (2 soubory) a Saskatchewan.

### 41

Britská Kolumbie, Alberta (2 soubory) a Saskatchewan.

### 42

*American Association of School Administrators* (Americká asociace pracovníků školské správy), *National Policy Board for Educational Administration* (Rada národní politiky pro řízení ve vzdělávání), *National Council of Professors of Educational Administration* (Státní rada profesorů řízení ve vzdělávání).

### 43

Severní Karolína, Ohio a Texas.



TABULKA 1

Postupy využívané lídry  
silných distriktů

DIMENZE	KONKRÉTNÍ POSTUPY
1. Vyjednat široce sdílenou misi, vizi a cíle založené na ambiciózních představách o vzdělávaném člověku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zajišťuje, aby proběhl transparentní proces hledání vize a určení společného směřování</li> <li>• v rámci tohoto procesu rozsáhle konzultuje směřování distriktu</li> <li>• věnuje dostatek času tomu, aby mise, vizi a cíle (směřování) systému všichni členové organizace dobře znali, chápali je a ztotožňovali se s nimi</li> <li>• při návštěvách škol tyto cíle, priority a hodnoty systému srozumitelně sděluje zaměstnancům, názorně je demonstruje a sám je ztělesňuje</li> <li>• směřování distriktu promítá do plánů na zlepšení, setkávání ředitelů škol a dalších interakcí iniciovaných lídry</li> </ul>
2. Zajistit koherentní odborné pokyny pro výuku	<ul style="list-style-type: none"> <li>• orientuje se na poskytování služeb školám</li> <li>• sladuje kurikulární cíle, nástroje hodnocení, pedagogické postupy a výukové materiály</li> <li>• trvá na ambiciózních cílech v oblasti výuky a učení</li> <li>• prosazuje, aby se při rozhodování o zlepšení výuky vycházelo z nejlepších dostupných důkazů</li> <li>• očekává od škol, že se zaměří na potřeby jednotlivých žáků i skupin žáků</li> <li>• podněcuje zaměstnance k inovacím v rámci hranic vytvořených systémem kurikulárních a metodických dokumentů v daném distriktu</li> </ul>
3. Budovat kapacity a odhodlání pracovníků distriktu a škol pro vyhledávání a využívání různých zdrojů důkazů při rozhodování	<ul style="list-style-type: none"> <li>• při rozhodování v ústředí distriktu využívá data ze všech dostupných zdrojů</li> <li>• trvá na tom, aby se při rozhodování co možná nejvíce využívaly ty nejlepší dostupné výzkumy a další systematicky získávané důkazy</li> <li>• podněcuje spolupráci při interpretaci a využití dat</li> <li>• buduje kapacitu a připravenost systému k využívání systematicky získávaných dat při přijímání co největšího počtu rozhodnutí</li> <li>• zajišťuje ředitelům škol a zaměstnancům školení v oblasti využití dat a výzkumné literatury při rozhodování</li> <li>• jde zaměstnancům škol příkladem v přijímání rozhodnutí založených na důkazech</li> <li>• interakce s členy školského výboru a doporučení, která jim dává, opírá o dobře podložené důkazy</li> </ul>
4. Vytvářet procesy organizačního zlepšování zaměřené na učení	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyžaduje, aby procesy zlepšování byly založeny na důkazech</li> <li>• stanovuje zvládnutelný počet přesných cílů zlepšování škol na území daného distriktu</li> <li>• do rozhodování o zlepšování, týkajícího se území celého distriktu, zapojuje školní lídry</li> <li>• na území distriktu vytváří struktury a normy, které podporují pravidelné, vzájemné a podrobné diskuse o dosaženém pokroku ve zlepšování v rámci škol, napříč školami i napříč celým územím</li> <li>• plány zlepšování školských distriktů a jednotlivých škol vytváří a implementuje ve spolupráci se školními lídry</li> <li>• vytváří struktury umožňující pravidelné monitorování a vyladování procesu zlepšování</li> <li>• v iniciativách procesu zlepšování celého distriktu a jednotlivých škol dává prostor cílům a prioritám provincie</li> <li>• při snahách o zlepšení škol ponechává prostor pro rozdíly mezi jednotlivými školami</li> </ul>
5. Zajišťovat v praxi zakotvený profesní rozvoj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poskytuje učitelům i školním lídrům rozsáhlé možnosti profesního rozvoje, většinou prostřednictvím profesních učicích se komunit nebo přímo v kontextu pracoviště</li> <li>• jako hlavní mechanismus profesního rozvoje školních lídrů využívá interní systémové sítě</li> <li>• obsah profesního rozvoje školních lídrů sladuje s kapacitami potřebnými pro zlepšování celého distriktu i jednotlivých škol</li> <li>• vyžaduje, aby byly individuální plány profesního rozvoje školních lídrů v souladu s prioritami zlepšování škol</li> <li>• vyžaduje od zaměstnanců uplatňování nově získaných profesních schopností ve výuce (tím, že monitoruje realizaci plánu zlepšování školy)</li> </ul>
6. Sladovat rozpočty, personální politiky, postupy a využití času s misí, vizí a cíli distriktu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sladuje alokaci zdrojů s cíli zlepšování distriktu a škol</li> <li>• sladuje personální politiku a postupy s cíli zlepšování distriktu</li> <li>• sladuje organizační struktury s cíli zlepšování distriktu</li> <li>• ředitelům ponechává značnou autonomii v přijímání pedagogů</li> <li>• očekává od škol spravedlivé rozdělování výukových zdrojů a pomáhá jim v tom</li> </ul>

7. Rozvíjet leadership škol a distriktu pomocí komplexního systému řízení výkonnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jako hlavní zdroj kritérií pro nábor, výběr, rozvoj a oceňování lídrů škol a distriktů využívá nejlepší dostupné důkazy o úspěšném leadershipu (např. OLF)</li> <li>• propojuje schopnosti lídrů s potřebami jednotlivých škol</li> <li>• současným i budoucím lídrům poskytuje bohaté příležitosti k dalšímu rozvíjení jejich schopností</li> <li>• vytváří realistické plány následnictví ve vedoucích pozicích</li> <li>• podporuje koordinované formy distribuce leadershipu ve školách</li> </ul>
8. Prosazovat a podporovat přístup školského výboru zaměřený na strategii ( <i>policy-governance approach</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• podněcuje členy školského výboru v zaměření na strategii distriktu a dosahování cílů a priorit distriktu (<i>policy-governance model praxe školského výboru</i>)</li> <li>• podněcuje účast voleného školského výboru na stanovování širších cílů, s nimiž pak může pracovat při stanovování strategií a jejich monitorování</li> <li>• pravidelně podává školskému výboru zprávy o pokroku v dosahování těchto širších cílů</li> </ul>
9. Podporovat produktivní pracovní vztahy se zaměstnanci a zainteresovanými stranami	
<i>Interní zaměstnanci školských distriktů a škol</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vyvíjí komunikační systémy a procesy v rámci celého distriktu tak, aby byli všichni členové neustále informováni</li> <li>• rozvíjí otevřené, přístupné a spolupracující vztahy s řediteli škol</li> <li>• podporuje vzájemné formy komunikace se školami a mezi školami navzájem</li> <li>• podporuje intenzivní interakci mezi všemi lídry škol vycházející ze společného pocitu zodpovědnosti za systémové zlepšení</li> <li>• vytváří struktury umožňující vzájemné formy komunikace, jejichž výsledkem by měly být úzce propojené sítě lídrů škol a pracovníků školské správy, kteří společně pracují na dosahování systémových cílů</li> <li>• přesměrovává pozornost škol od vnějších rušivých vlivů k cílům distriktu a konkrétní školy</li> </ul>
<i>Místní komunitní skupiny</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• běžně s komunitními skupinami konzultuje rozhodnutí, která se komunity nějak dotýkají</li> <li>• podněcuje zaměstnance v tom, aby se v komunitních skupinách přímo angažovali</li> <li>• jde příkladem v tom, jaký význam školský distrikt vztahům s komunitou přikládá</li> </ul>
<i>Rodiče</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vede školy k zodpovědnosti za rozvíjení produktivních funkčních vztahů s rodiči</li> <li>• vede školy k podpoře lepší kultury vzdělávání v domácím prostředí žáků</li> </ul>
<i>Ministerstvo školství</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rozvíjí/udržuje s ministerstvem školství intenzivní vztahy</li> <li>• vztahy s ministerstvem jsou často proaktivní a nikoli jen reaktivní</li> <li>• flexibilně a adaptivně využívá iniciativy a rámce provincie tak, aby neodváděly pozornost od dosahování systémových cílů a priorit, ale aby k nim naopak přispívaly</li> </ul>

Výsledky několika nedávných studií přinášejí další objasnění podstaty některých postupů uvedených v tabulce č. 1. Jedna z nedávných studií provedená ve třech amerických distriktech zjišťovala, jaké postupy používají lídři distriktů k posílení pedagogického leadershipu ředitelů škol. Tyto distrikty přešly od „příležitostného profesního rozvoje ředitelů škol k upřednostňování jejich průběžné, intenzivní a v praxi zakotvené podpoře“ (Honig, 2012, s. 734). Pozice oblastního superintendenta byla ve dvou distriktech předefinována tak, aby „se zaměřila na práci s malými skupinami ředitelů individuálně a v sítích s cílem rozvíjet jejich schopnosti pro pedagogické vedení“ (s. 734). Výsledky této kvalitativní studie ukázaly, že neefektivnější z těchto lídrů distriktů využívali pro zlepšení pedagogického vedení ředitelů pět souborů postupů: zaměřili své úsilí na práci s řediteli v kontextu jejich vlastní školy; šli příkladem v tom, co znamená být efektivním pedagogickým lídrem (např. tím, že předvedli své vlastní znalosti o dobré výuce); poskytli školním lídrům „nástroje“ (např. nástroje pro hodnocení, nástroje pro pozorování ve třídě), aby posílili jejich kapacity pedagogického vedení; také školním lídrům pomohli navázat kontakty s dalšími lidmi, od kterých se mohli učit, a dlouhodobě spolupracovali s řediteli.



Výsledky studií z Ontaria a Alberta naznačují, že lídři silných distriktů musejí být přizpůsobiví a flexibilní, musejí sledovat více priorit najednou a musejí být schopni produktivně spolupracovat s ostatními. Tito lídři také těží z bohatých zkušeností, vytríbených vztahových dovedností a schopnosti přidat hodnotu k rozhovorům a rozhodnutím týmů lídrů stojících v čele školských distriktů, jichž jsou součástí. V katolických školských systémech je velmi důležitou vlastností všech současných lídrů i uchazečů o tyto pozice závazek ke „katolictví“; další prioritou u lídrů ve frankofonních okresech je zachování francouzského jazyka a kultury.

Lídři silných distriktů udržovali pozornost komunity i pracovníků ústředí distriktu u učení a podporovali ředitele a učitele v úsilí o zlepšování výuky a podněcování vysoké úrovně učení všech žáků. Tito lídři distriktů převzali odpovědnost za výrazné zlepšení pedagogického vedení ve školách.

Výzkumy založené na teoriích toho, jak lidé připisují významy okolnímu světu a organizují nové informace, naznačují, že předchozí přesvědčení a znalosti lídrů distriktů spolu s kontextem, v němž pracují, významně ovlivňují jejich porozumění inovacím ve výuce a kurikulární politice, které jim jsou navrhovány z vnějších zdrojů, jako je ministerstvo školství. Například ti lídři distriktů, kteří mají hluboké znalosti o teoriích a důkazech, na nichž jsou tyto strategické inovace založeny, budou pravděpodobně činit zcela jiná rozhodnutí o tom, co má být v jejich školách zavedeno a jak má být poskytována podpora těm, kteří implementaci provádějí než ti, kteří jsou s těmito záležitostmi obeznámeni povrchněji.

## 2.4

### Dva obzvláště užitečné osobní zdroje pro leadership

**P**odle prvních výzkumů toho, co *Ontarijský rámeček pro leadership* označuje jako „osobní zdroje pro leadership“<sup>44</sup>, se tyto zdroje ve srovnání například se zjevnými postupy leadershipu podílejí až z poloviny na rozdílech v leadershipu připisovanému pracovníkům dané organizace<sup>45</sup>. Novější poznatky také poukazují na větší význam obecných vlastností (např. psychologických zdrojů) v tom, jak zaměstnanci institucí vnímají „vzdálené“ lídry (např. ředitele vzdělávání a superintendenty) ve srovnání s lídry „blízkými“ (např. řediteli škol, zástupci ředitelů škol, lídry z řad učitelů). Vnímání „blízkých“ lídrů je podle těchto zjištění založeno na přímých zkušenostech s jejich chováním a postupy. Při absenci takového blízkého kontaktu se vnímání vzdálených lídrů většinou opírá o méně behaviorálně zakotvené vlastnosti (Popper, 2013) nebo rysy, jako je optimismus, otevřenost, integrita a podobně.

**Z dostupných důkazů vyplývá, že osobní zdroje pro leadership jsou pro úspěšný leadership čím dál důležitější, protože kontexty, v nichž je leadership vykonáván, jsou, stejně jako distrikty samotné, stále složitější a rozmanitější.**

Obzvláště velký vliv těchto spíše povahových vlastností na postoje, které členové organizace zaujmají ke svým „vzdáleným“ lídrům, je poměrně důležitý, protože tyto postoje předpovídají míru vlivu, kterou budou lídrům distriktů s největší pravděpodobností přisuzovat ti, na nichž závisí dosažení cílů distriktu. Z dostupných důkazů rovněž vyplývá, že osobní zdroje pro leadership jsou pro úspěšný leadership čím dál důležitější, protože kontexty, v nichž je leadership vykonáván, jsou, stejně jako distrikty samotné, stále složitější a rozmanitější (Zaccaro et al., 2004).

<sup>44</sup>

Tento výzkum zahrnoval širší škálu takových zdrojů, než jaké jsou obsaženy v OLF.

<sup>45</sup>

Viz např. Kenny & Zaccaro (1983).

*Ontarijský rámec pro leadership* obsahuje tři typy osobních zdrojů pro leadership:

- kognitivní zdroje: znalosti specifické pro danou oblast, odborné znalosti v oblasti řešení problémů;
- sociální zdroje: vnímání emocí, zvládání emocí a emočně vhodné jednání;
- psychologické zdroje: optimismus, efektivita a odolnost.

Tyto zdroje jsou základem efektivní praxe leadershipu jak na úrovni školy, tak na úrovni distriktu, ačkoli je pravděpodobné, že stávající popis některých z těchto zdrojů, jako například znalosti specifické pro danou oblast, bude nutné revidovat (čemuž se v této studii nevěnujeme), aby plně odrážely kontext leadershipu na úrovni distriktu.

Tvrzení o kvalitativních rozdílech v požadavcích na vrcholové nebo vzdálené lídry ve srovnání s lídry na nižších úrovních nebo blízkými lídry jsou obvykle zdůvodňována důsledky pro leadership, které vyplývají z větší velikosti distriktu jako organizace, větší provozní složitosti, intenzivnější interakce s širším prostředím, v němž se distrikt nachází, a nutnosti předvídat budoucí požadavky, které mohou vyžadovat výraznou adaptaci celé organizace<sup>46</sup>. V takovémto kontextu jsou obzvláště produktivní přinejmenším dva osobní zdroje pro leadership; jsou jimi proaktivita (psychologický zdroj) a systémové myšlení (kognitivní zdroj).

### Proaktivita

Proaktivita je motivační stav, který člověka předurčuje k zahájení „jednání zaměřeného na budoucnost s cílem změnit a zlepšit danou situaci“ (Parker et al., 2006, s. 636).

*„Lidé, kteří jsou proaktivní, proměňují dané prostředí; rozpoznávají příležitosti a využívají je, projevují iniciativu a vytrvají, dokud nedosáhnou smysluplné změny. Přetvářejí misi své organizace, nacházejí a řeší problémy a cítí odpovědnost za to, aby ovlivnili svět kolem sebe. Méně proaktivní lidé projevují málo iniciativy a mají tendenci se spíše pasivně přizpůsobovat okolnostem, než je měnit.“<sup>47</sup>*

Poznatky o dopadech proaktivity zvláště v případě lídrů stojících v čele školských distriktů prokazují, že tato vlastnost zvyšuje pravděpodobnost, že je ostatní budou jako lídry vnímat, a to zvláště jako charizmatické lídry. Dále pak proaktivita přispívá k dosahování cílů dané organizace<sup>48</sup>. Ačkoli je proaktivita obvykle považována za „psychologický rys“, její projev ve zjevném chování těch, kteří poskytují příkladný leadership, je přinejmenším z části pod jejich vědomou kontrolou, a to v závislosti na jejich dalších dispozicích a kontextu, v němž pracují. Některé poznatky naznačují, že proaktivitu stimuluje nebo podporuje několik dalších „osobních zdrojů pro leadership“ obsažených v *Ontarijském rámci pro leadership*. Jsou to psychologické zdroje, mezi něž patří vnímaná vlastní účinnost (*self-efficacy*), optimismus a odolnost, a kognitivní zdroje, jako je expertní řešení problémů a znalosti specifické pro danou oblast (Parker et al., 2010); Fay & Frese, 2001).

<sup>46</sup>

Viz např. Hooijberg & Schneider (2001), Howard (2001).

<sup>47</sup>

Viz Crant & Bateman (2000: 65).

<sup>48</sup>

Viz Crant & Bateman (2000); Deluga (1998).

**Proaktivita je cennou vlastností u všech lídrů, nicméně její přínos pro efektivitu leadershipu roste spolu s jejich pravomocemi a autonomií. Zdůrazňování „proaktivity“ jako osobního zdroje leadershipu u lídrů na úrovni distriktů se opírá také o nutnost, aby tito lídři podněcovali a zároveň efektivně řídili změny ve velkém měřítku a za složitých okolností.**

Proaktivita může mít podobu více či méně asertivního zjevného chování. Přestože nemálo dostupných důkazů spojuje proaktivitu lídrů s relativně asertivním a dominantním chováním ve skupinách (Judge et al., 2002), projevuje se proaktivita i v tišších, méně otevřeně asertivních, ale přesto vytrvalých přístupech k leadershipu. Oba zmíněné projevy proaktivity nicméně zahrnují jednoznačně pozitivní sklony k přátelskosti, vřelosti, společenskosti a radosti ze sociální interakce. Na konkrétní podobu proaktivity (více či méně asertivní lídrovské jednání) je tedy nutno pohlížet jako na něco, co je „podmíněno okolnostmi“. Například asertivní formy proaktivního leadershipu jsou produktivní, pokud jsou ti, kdo s lídry pracují, pasivní. Jestliže jsou však ti, kdo s lídry pracují, sami proaktivní, zdají se být naopak nejproduktivnější méně asertivní formy proaktivity (Grant et al., 2011). Asertivní formy leadershipu se také zdají být nejproduktivnější tehdy, mají-li lídři malou sociální podporu, jak tomu často bývá například v situacích, kdy je nutná zásadní reorganizace. V kontextech s větší sociální podporou však mohou být produktivní i méně asertivní formy proaktivity lídrů (Bauer et al., 2006).

Proaktivita je cennou vlastností u všech lídrů, nicméně její přínos pro efektivitu leadershipu roste spolu s jejich pravomocemi a autonomií. Zdůrazňování „proaktivity“ jako osobního zdroje pro leadership u lídrů na úrovni distriktů se opírá také o nutnost, aby tito lídři podněcovali a zároveň efektivně řídili změny ve velkém měřítku a za složitých okolností. Ontarijští ředitelé vzdělávání a superintendenti jsou zodpovědní za neustálé zlepšování výsledků a wellbeingu žáků v mnoha školách, které mají ve své působnosti. Kromě toho mají na starosti i několik málo dalších cílů souvisejících s počtem absolventů a zapojením veřejnosti, jakož i specifické cíle a priority, které si stanovují samotné distrikty.

Dynamičnost tohoto požadavku na zlepšování vyžaduje pravidelné přeskupování finančních, materiálních a personálních zdrojů daného distriktu. Obecné cíle, za které jsou ontarijské distrikty odpovědné, nejsou v rámci těchto organizací zpravidla příliš sporné, avšak přerozdělování zdrojů k dosažení těchto cílů již často předmětem sporů bývá. Někteří pracovníci distriktu a další zainteresované strany se při přerozdělování zdrojů mnohdy považují buď za vítěze, nebo za poražené – jak jistě dobře ví každý lídr distriktu, který se někdy pokoušel zavřít školu. Posunout organizaci vpřed tváří v tvář vzniklým třenicím a konfliktům vyžaduje nejen silnou motivaci ke změně, ale také schopnost prováděné změny zdůvodnit nejen přesvědčivě, ale i tak, aby si lídr neznepřátelil ty, kteří se v boji o zdroje mohou považovat za poražené. Jestliže lídrům distriktů chybí proaktivní motivační stav, může se snadno stát, že jejich čas, pozornost a energii zahltlí předvídatelný příval každodenních problémů spojených s provozem organizace.

### Systémové myšlení

„Systémové myšlení“, které patří ke kognitivním zdrojům, je termín, který použil Peter Senge (1990) ve své knize *Pátá disciplína*, jež se v 90. letech minulého století stala velmi populárním textem v oblasti managementu a organizačních změn. Senge použil termín „systémové myšlení“ k tomu, aby vysvětlil, že lídři organizací by měli chápat a zohledňovat celou řadu vzájemných vazeb mezi různými prvky svých organizací, často obousměrně působících a složitých, protože změna jednoho organizačního prvku se obvykle promítne do mnoha dalších. Tyto důsledky mohou být jak pozitivní, tak negativní. Lídři zapojení do snah o zlepšování tak stojí před trojí výzvou:

- určit, které další složky jejich organizace budou pravděpodobně ovlivněny změnami složek, které si pro plánovaný zásah zvolili;
- na základě předchozích zkušeností a relevantních výzkumů z jiných kontextů předvídat, jaká bude nejpravděpodobnější povaha tohoto dopadu (například pozitivní nebo negativní);

- v rámci plánovaných zásahů přinejmenším vyvinout prostředky pro zmírnění nežádoucích dopadů na ty složky, které součástí plánovaného zásahu nejsou; v optimálním případě provést ve většině složek organizace takové změny, aby i tyto složky byly pozitivně sladěny se změnami provedenými prostřednictvím plánovaného zásahu, podporovaly je a zvyšovaly jejich vliv.

Tento popis systémového myšlení se však zabývá pouze jedním ze dvou rozměrů spojených s pojetím systémového myšlení v této studii. Elliot Jacques (1997) klade důraz na časové aspekty výkonného leadershipu a poukazuje na to, že s tím, jak lídři zauímají ve svých organizacích pozice na „vyšších úrovních“ nebo s větší odpovědností, stává se pro ně nezbytností předvídat, plánovat a představovat si vývoj událostí ve stále delším časovém horizontu. Například strategické plány a plány na zlepšení distriktu, které jsou rámcem pro práci mnoha lídrů distriktů, obvykle zahrnují období tří až pěti let, ačkoli v některých jiných odvětvích jsou s výkonným leadershipem spojeny i mnohem delší časové horizonty<sup>49</sup>. Schopnost lídrů, která je k realizaci tohoto aspektu systémového myšlení potřebná a která se v některých publikacích o výkonném leadershipu označuje jako „předvídavost“<sup>50</sup>, zahrnuje také schopnost zapojit do pochopení pravděpodobných možností budoucího vývoje a jejich důsledků pro činnost organizace celou tuto organizaci.

---

**Schopnost lídrů, která je k realizaci tohoto aspektu systémového myšlení potřebná a která se v některých publikacích o výkonném leadershipu označuje jako „předvídavost“, zahrnuje také schopnost zapojit do pochopení pravděpodobných možností budoucího vývoje a jejich důsledků pro činnost organizace celou tuto organizaci.**

---

I přes omezené množství důkazů, které přímo empiricky dokládají význam systémového myšlení lídrů distriktů, existují pro něj ještě dvě jiná, poměrně silná opodstatnění. Jedním je jednoduše deduktivní logika, především ta, kterou využívají teoretici organizací<sup>51</sup>, kteří tvrdí, že v práci lídrů na nejvyšší úrovni ve srovnání s lídry na nižší úrovni existují kvalitativní rozdíly. Například čím větší je daná organizace, tím více „prvků“ (včetně lidí), které odpovídají za její výsledky, na sebe vzájemně působí. Školské distrikty jsou samozřejmě větší než školy, které pod ně spadají.

Druhým zdrojem, který podporuje význam systémového myšlení mezi osobními zdroji pro leadership u lídrů distriktů, je literatura o hodnocení strategií, zejména poznatky o důsledcích nevyužití systémového myšlení. Literatura o evaluaci strategií je plná důkazů o „nezamýšlených důsledcích jednání“, tedy o neočekávaných negativních důsledcích dobře míněných strategií, které byly zaváděny, aniž by se předvíдалo, jak budou tyto strategie v průběhu času působit například na složky organizace, které s danou strategií přímo nesouvisejí:

- strategie testování, jejichž cílem je zlepšit výsledky, někdy vedou k dramatickému zúžení kurikula;
- stanovení zlepšení výsledků ve čtení jako priority někdy vede ke zhoršení výsledků v matematice;
- stanovení výkonnostního standardu (např. výkonnostní standard úrovně 3 v testech EQAO<sup>52</sup>) někdy vede k tomu, že se žákům těsně pod tímto limitem věnuje nepřiměřeně velký díl pozornosti a zdrojů, a tím pádem se zanedbávají žáci buď výrazně s horšími, a naopak lepšími výsledky;
- zavádění vnějších odměn pro žáky, kteří ve škole dosahují lepších výsledků, někdy vede ke ztrátě jejich vnitřní motivace k učení – dochází k posunu od orientace na zvládnutí učiva k orientaci na výkon.

49

Viz např. Hooijberg &amp; Schneider (2001).

50

Tento aspekt systémového myšlení také úzce souvisí s „proaktivitou“.

51

Viz např. Hamel &amp; Prahalad (1994) a Selznick (1957).

52

Education Quality and Accountability Office, agentura ministerstva školství, která má v Ontariu na starosti mj. testování žáků. (Pozn. odb. red.)

Klíčovým slovem v této krátké litanii neočekávaných důsledků je ovšem slovo „někdy“. Každou ze zmiňovaných změn se totiž podařilo realizovat i bez těchto negativních důsledků, a to právě díky lídrům se silnou schopností systémového myšlení.

---

**Členové vedení distriktu, kteří jednají společně, mají potenciálně mnohem větší schopnost systémového myšlení než kterýkoli z jeho členů, který jedná samostatně. Zlepšení schopnosti systémového myšlení lídrů distriktu je dáno zlepšením této schopnosti jak na individuální, tak na kolektivní úrovni.**

---

Je jasné, že členové vedení distriktu, kteří jednají společně, mají potenciálně mnohem větší schopnost systémového myšlení než kterýkoli z jeho členů, který jedná samostatně. Klíčovou součástí jakéhokoli plánu na zlepšení v celém distriktu je například přidělování finančních zdrojů, takže členové vedení, odpovědní za vzdělávací i provozní záležitosti, musí při řešení vhodného přidělování těchto zdrojů úzce spolupracovat. Zlepšení schopnosti systémového myšlení lídrů distriktu je dáno zlepšením této schopnosti jak na individuální, tak na kolektivní úrovni.

## 2.5

### Vize leadershipu distriktů v budoucnosti

**D**oposud byly v této studii shrnuty poznatky o osvědčených postupech z minulosti, ačkoli mnoho distriktů a jejich lídrů, kteří tyto důkazy zatím nereflakují, by zvýšilo šance na dosažení vyšší efektivity tím, že by tyto postupy více zapojilo také do své budoucí práce.

Jaká jsou tedy naše očekávání do budoucna ohledně leadershipu silných distriktů? Jedna ze slibných možných odpovědí na tuto otázku podstatně rozšiřuje sféru působnosti lídrů distriktů nad rámec toho, co zde bylo doposud popsáno. Tato odpověď hovoří o rozšíření cílů distriktů tak, aby zahrnovaly nejen učení a wellbeing všech žáků na jejich vlastním území, ale také sdílenou odpovědnost s ostatními distrikty a vládou provincie za učení a wellbeing žáků v provincii jako celku.

Z hlediska tohoto pojetí budoucích silných distriktů je konzultace navrhovaných vládních iniciativ s distrikty ze strany vlády provincie, tak jak se nyní běžně provádí, nepřijatelně slabou verzí sdílené odpovědnosti. Tento přístup ke konzultacím trvale staví distrikty a jejich profesní asociace do reaktivní role. Tento trvale reaktivní postoj distriktů v kombinaci se zahlcením iniciativami ze strany vlády mimořádně ztěžuje využití potenciálních poznatků, které jsou distrikty a jejich lídři schopni poskytnout za jiných, méně úspěšných okolností. Tyto reaktivní formy konzultací mají navíc za následek to, že iniciativy provincie budou téměř vždy určovány z centra. Silné distrikty a jejich lídři by měli v budoucnu zaujímat vůči politice provincie mnohem aktivnější postoj, než jim současná reaktivní pozice umožňuje.

Hlasy na podporu posílení vlivu místních distriktů nad širší strategickou agendou vycházejí také z toho, že má-li být pokrok udržitelný, musí se strategie rozsáhlých reforem v průběhu času proměňovat<sup>53</sup>. Strategie řízené z centra jsou užitečné například pro nastartování změn, ale jakmile je dosaženo pokroku ve velkém měřítku, závisí budoucí zlepšování čím dál více na efektivní reakci na diferencované výzvy v jednotlivých distriktech a školách. Udržení pokroku (například „posunu od dobrého ke skvělému“) závisí na přenesení pravomocí z centra.

---

53

Tento argument podrobněji rozvádí Barber (2010).

## 54

Doplněno odborným editorem na základě kontextu.

## 55

Viz autoři Hale a Hollingworth (n.d.), kteří barvitě popisují snahu jednoho státu zavést iniciativu profesního rozvoje shora dolů ve všech školách v daném státě a to, jak „překotné změny politik“ na státní úrovni otupily většinu snah o jejich implementaci v distriktech a školách. (V originále uvedeno „in press“. Jelikož se tento zdroj nepodařilo dohledat, přidrželi jsme se – stejně jako na jeho dalších místech výskytu – zkratky pro „no date“, (Pozn. odb. red.))

## 56

Názornou ilustraci toho, jak „smýšlení“ lídrů distriktů rozhoduje o tom, co se stane s vládní iniciativou na změnu výuky čtení ve školách, lze nalézt v článku Spillaneho (1998).

## 57

Honigová a kol. (2010) označují tento krok jako „transformaci ústředí distriktu za účelem zlepšení výuky a učení“ (s. 21).

Je pravděpodobné, že takováto budoucí role silných distriktů a jejich lídrů by vedla nejen k odlišné a lépe implementované [provinční vzdělávací<sup>54</sup>] politice, ale také k podstatně menšímu počtu provinčních iniciativ, což je v současném kontextu „zahlcení iniciativami“ velmi žádoucí. Pokud ti, kdo jsou odpovědní za tvorbu politik, nejsou zároveň odpovědní za jejich provádění, je pravděpodobnost zahlcení iniciativami téměř jistá<sup>55</sup>. Lídři distriktů s dvojí odpovědností za tvorbu místních i provinčních politik i za jejich implementaci budou při navrhování nových iniciativ nejspíš opatrnější, protože zahlcení iniciativami má pro ně převážně negativní důsledky a výzvy spojené s implementací politik musí řešit jen a pouze oni.

Uskutečnění této vize silných distriktů v budoucnosti by záviselo nejen na ochotě provincie svěřit distriktům úlohu zprostředkovatelů v procesu tvorby a provádění shora dolů, což se již z velké části daří, ale také na:

- schopnosti a ochotě vlád provincií přenechat distriktům a jejich lídrům podstatně větší pravomoci při počáteční tvorbě celoprovinční strategie a při utváření způsobu jejího provádění;
- ochotě lídrů distriktů, zejména ředitelů vzdělávání, věnovat významnou část své energie tvorbě a provádění celoprovinční strategie;
- schopnosti těchto lídrů distriktů přispět k rozvoji a provádění celoprovinční strategie, a to částečně tím, že budou účinně reagovat na rozdíly mezi distrikty v kontextu jejich místních komunit, personálních kapacit, potřeb žáků a podobně;
- výslovném uznání podstatného vlivu, který mají znalosti, přesvědčení a hodnoty lídrů distriktů na utváření povahy vládní politiky, tak jak je prováděna ve školách<sup>56</sup>;
- posílení kapacit zaměstnanců a zainteresovaných stran ve školách i v ústředních distriktů<sup>57</sup>.

Tato vize silného distriktu budoucnosti a leadershipu, jaký by vyžadoval, má zásadní důsledky pro přípravu, výběr a hodnocení budoucích lídrů distriktů, o nichž pojednává oddíl níže.

## 2.6

### Přínos silných distriktů a jejich lídrů ke zlepšení výsledků žáků

**A**čkoli jsou výsledky poměrně konzistentní, objem přímých důkazů o přínosu silných distriktů k učení žáků je stále poměrně omezený. V této části shrnujeme několik různých zdrojů takových důkazů: důkazy ze studií výjimečných případů, výsledky ontarijské studie a důkazy z jedné velké longitudinální studie z USA, kterou provedl výzkumný tým z univerzit v Torontu (OISE) a Minnesotě. Zahrnuty jsou také důkazy z jedné další studie.

#### Studie výjimečných případů

Většina výzkumů o povaze a vlivu silných distriktů byla založena na případových studiích jednoho nebo několika distriktů. Distrikty, v nichž žáci dosahují výrazně lepších výsledků, než se očekávalo, jsou identifikovány na základě dat z testování žáků, a výzkumníci se pak za pomoci kvalitativních metod snaží odhalit ty vlastnosti těchto distriktů, které s největší pravděpodobností stojí za jejich úspěchem.

Z nedávných přehledů vyplývá, že tento soubor důkazů čítá asi 35 studií a stále se rozrůstá (Rorrer et al., 2008; Leithwood, 2010; College of Alberta School Superintendents, 2008). Tyto důkazy hovoří jednoznačně ve prospěch

tvrzení o významném přínosu distriktů k učení žáků, pokud odrážejí podobu silných distriktů, která byla nastíněna výše.

Tyto důkazy je však obtížné přesněji kvantifikovat; neuvádějí například, jak velký podíl na rozdílech ve výsledcích žáků mají charakteristiky na úrovni distriktu, ani neumožňují odhadnout relativní podíl různých charakteristik distriktů na výsledcích žáků.

Hlavní přínos studií distriktů s mimořádnými výsledky, kromě stanovení podstatných charakteristik, spočívá v poskytnutí „důkazu o existenci“. Tyto důkazy dokládají, že za podmínek, které jsou v daných výzkumech popsány, mohou distrikty jedinečným a významným způsobem přispívat ke zlepšení výsledků svých žáků.

### Ontarijská studie

Jeden z nejrozsáhlejších dostupných kvantitativních souborů důkazů o vlivu distriktů na výsledky žáků poskytla stejná ontarijská studie, která také velkou měrou utvářela popis charakteristik silných distriktů uvedených v části 2.2 této studie. Na základě dat z průzkumu provedeného mezi řediteli škol a lídry distriktů v kombinaci s výsledky EQAO hodnotila tato studie podíl dřívější verze každé z devíti charakteristik silných distriktů na změnách výsledků v matematice a v [anglickém<sup>58</sup>] jazyce v průběhu pěti let, a to souhrnně pro 3., 6., 9. a 10. ročník, jakož i na průměrných výsledcích distriktů v matematice a [anglickém<sup>59</sup>] jazyce v roce 2010 – celkem tedy šlo o čtyři měřené hodnoty. Využitelné důkazy pro kvantitativní část této studie poskytlo 49 ze 72 distriktů provincie.

**Celkové výsledky.** Studie hodnotila nejprve účinek osmi z devíti charakteristik silných distriktů na výsledky. Účinek deváté charakteristiky, rozvoje leadershipu, byl posuzován na základě předpokladů o nepřímých dopadech leadershipu na učení žáků. K zaznamenání těchto výsledků byla použita statistika „velikosti účinku“ (*effect size* – ES).<sup>60</sup>

Ze studie vyplynuly následující závěry:

- *mise, vize a cíle pro žáky* měly významný vliv na všechny čtyři hodnoty dosažených výsledků, přičemž velikost účinku se pohybovala od 0,27 do 0,40;
- *koherentní systém odborných pokynů* měl významný vliv na tři hodnoty s velikostí účinku v rozmezí od 0,32 do 0,40;
- *používání důkazů* mělo významný vliv na všechny čtyři hodnoty, přičemž velikost účinku se pohybovala od 0,34 do 0,40;
- *sladění* mělo významný vliv na všechny hodnoty s výjimkou změny v matematice, přičemž velikost účinku se pohybovala mezi 0,32 a 0,35;
- *profesní rozvoj* měl významný vliv na obě jazyková skóre, ale ani na jedno z matematických skóre, přičemž velikost účinku se pohybovala od 0,29 do 0,30;
- *procesy zlepšování činnosti organizace* významně nepřispěly ani k ročnímu skóre, ani ke skóre dosažených změn;
- *interní vztahy v distriktech a školách* měly významný vliv na výsledky v matematice v 9. ročníku i na čtenářskou gramotnost v 10. ročníku;
- *vztahy s místní komunitou* významně souvisely s ročními hodnotami v matematických znalostech a v aplikované matematice v 9. třídě;
- *vztahy mezi rodiči a školou* měly významný vliv na tři ze čtyř hodnot, přičemž velikost účinku se pohybovala od 0,26 do 0,29;
- *vztah s ministerstvem školství* neměl na výsledky žádný prokazatelný významný vliv.

Důkazy ze studie jako celku rovněž potvrdily významné nepřímé účinky rozvoje leadershipu na osm dalších charakteristik distriktu. Například:

58

Pozn. odb. red.)

59

Pozn. odb. red.)

60

Velikosti účinků byly u těchto výsledků vypočteny z korelací. Ačkoli se tedy používá termín „účinek“, jedná se o korelaci nebo souvztažnost.

- Účinky leadershipu distriktu byly obzvláště velké ve vztahu k *procesům zlepšování organizace* (0,65), k *přesvědčením a vizi pro žáky* (0,50), ke *sladění* (0,44) a ke *vztahům s ministerstvem školství* (0,58).
- Účinky leadershipu školského výboru, ačkoli byly obecně slabší než účinky leadershipu správců distriktu, byly poměrně silné ve vztahu k *přesvědčením a vizi pro žáky* (0,63) a k *procesům zlepšování organizace* (0,54).

**Kvantitativní výsledky případové studie.** Pro případovou studii byly na základě výjimečného zlepšení souhrnných výsledků EQAO v průběhu pěti let vybrány tři školské distrikty na území provincie. Ačkoli hlavní důkazy shromážděné v těchto třech distriktech byly kvalitativní, k dispozici byla také data z dotazníků shromážděná ze všech devětačtyřiceti distriktů. Tabulka č. 2 shrnuje průměrná hodnocení devíti charakteristik silných distriktů pro provincii jako celek (49 zúčastněných distriktů) a tři distrikty zahrnuté do případové studie. V tabulce je rovněž uveden celkový nárůst procenta žáků, kteří během pěti let dosáhli ve všech testech EQAO úrovně 3 nebo vyšší (viz výše), a to pro celou provincii a pro každý ze tří distriktů.



**TABULKA 2**

Souvislost mezi charakteristikami silných distriktů a výsledky žáků ve třech vysoce výkonných distriktech Ontaria

DEVĚT VLASTNOSTÍ SILNÝCH DISTRIKTŮ	Provincie	NP	TL	CECC
Kurikulum a výuka	3,18	3,56	3,37	3,23
Přesvědčení, vize a cíle pro žáky	3,27	3,89	3,28	3,55
Využívání důkazů	3,04	3,17	3,08	3,28
Procesy zlepšování organizace	2,89	3,13	3,25	2,63
Profesní rozvoj	2,83	3,11	2,96	3,10
Sladění	3,19	3,77	3,38	3,39
Profesionální leadership na úrovni systému	3,14	3,61	3,22	3,10
Školský výbor zaměřený na strategii	2,88	4,00	3,50	3,71
Vztahy	2,95	3,23	2,94	2,85
Průměrné hodnocení charakteristik distriktu	3,04	3,50	3,22	3,20
Celkové zlepšení dosažených výsledků za pět let	50	109	75	92

Srovnání výsledků celé provincie a distriktů zařazených do případové studie na základě důkazů uvedených v Tabulce č. 2 lze shrnout následovně:

- *Provincie vs. NP (malý katolický školský distrikt):* rozdíl 0,46 v hodnocení charakteristik silných distriktů koreluje s rozdílem 59 % žáků, kteří během 5 let dosáhli v testech EQAO úrovně 3 nebo vyšší.
- *Provincie vs. TL (středně velký veřejný školský distrikt):* rozdíl 0,18 v hodnocení charakteristik silných distriktů koreluje s rozdílem 25 % žáků, kteří během 5 let dosáhli v testech EQAO úrovně 3 nebo vyšší.
- *Provincie vs. CECC (středně velký frankofonní distrikt):* rozdíl 0,16 v hodnocení charakteristik silných distriktů koreluje s rozdílem 42 % studentů, kteří během 5 let dosáhli v testech EQAO úrovně 3 nebo vyšší.
- *Průměr všech tří srovnání:* rozdíl 0,26 v hodnocení charakteristik silných distriktů koreluje s rozdílem 42 % studentů, kteří v testech EQAO během 5 let dosáhli úrovně 3 nebo vyšší.

Při vědomí dobře známých limitů takovýchto vztahů nebo korelací jakožto důkazů příčinné souvislosti tyto důkazy ukazují, že i relativně malé zlepšení stavu charakteristik silných okresů je spojeno s podstatným zlepšením výsledků žáků.



### Studie University of Toronto / University of Minnesota<sup>61</sup>

V době, kdy tým složený z výzkumníků z obou univerzit tuto studii prováděl (v letech 2004 až 2009), se jednalo o nejrozsáhlejší studii o leadershipu ve vzdělávání, která kdy byla provedena. Od učitelů, školních lídrů a lídrů distriktů a zainteresovaných aktérů z komunity v reprezentativním vzorku devíti amerických států, 45 distriktů a 122 škol byla shromážděna kvalitativní i kvantitativní data. K odhadu výsledků žáků na úrovni škol a distriktů v angličtině a matematice byly využity výsledky státních testů.

Výsledky konkrétních analýz provedených s využitím tohoto rozsáhlého souboru dat o účincích distriktů ukázaly, že:

- Dobře rozvinuté sítě vytvořené distrikty na podporu společného profesního učení a zprostředkované jak profesní učící se komunitou učitelů, tak i zaměřenou výukou, se na rozdílech ve výsledcích žáků v jednotlivých distriktech podílely 17 % (Lee et al., 2012).
- Kombinace podmínek a leadershipu silných distriktů vysvětluje přibližně 19 % rozdílů ve výsledcích žáků v jednotlivých distriktech, pokud jsou distrikty efektivní v rozvíjení kolektivní vnímané účinnosti<sup>62</sup> ředitelů škol v jejich práci (Leithwood & Jantzi, 2008). Touto analýzou bylo rovněž zjištěno, že kombinovaný účinek leadershipu distriktu a podmínek distriktu vysvětluje téměř stejnou část rozdílů ve výsledcích žáků jako čtyři podmínky, které byly měřeny na úrovni školy (kultura školy, rozhodovací procesy, podpora výuky a profesní učící se komunita).

### Další důkazy

Studie McLaughlina a Talberta (2003) provedená ve třech „reformních“ distriktech v Kalifornii zkoumala vztah mezi výsledky žáků ve státním testování a tím, jak učitelé a ředitelé škol hodnotili charakteristiky distriktu podobné některým z těch, jež jsou popsány v části 2.2 této studie (chování příznačné pro učící se organizaci, důsledné zaměření na výuku a učení, poskytování pedagogické podpory zaměstnancům škol a povzbuzování bádání založeného na datech a akontabilitě jak na úrovni distriktu, tak i na úrovni školy). Korelace s výsledky žáků se pohybovala mezi 0,1 a přibližně 0,6. Autoři popsali celkový vzorec vztahů mezi sledovanými proměnnými jako významný.

Ačkoli čtyři zde uvedené zdroje důkazů nepředstavují podle většiny standardů společenských věd rozsáhlou databázi, jsou výsledky těchto výzkumů poměrně konzistentní. Pokud se distrikty vyznačují charakteristikami popsanými v části 2.2 této studie a pokud lídři distriktů uplatňují postupy a dispozice popsané v části 2.3 této studie, přidávají k výsledkům svých žáků významnou hodnotu, která přesahuje hodnotu přidanou jejich školami a třídami.

61

Viz Louis et al (2010), Leithwood & Louis (2012).

62

V anglickém originálu je použit pojem „collective efficacy“ (Pozn. odb. red.)

## 2.7

### Závěr

**N**e všechny školské distrikty vytvářejí nějakou přidanou hodnotu v oblasti učení a wellbeingu žáků. Ovšem stejně tak bychom mohli pochybovat o tom, jakou přidanou hodnotu pro učení a wellbeing žáků představují školy, jejich vedoucí pracovníci, učitelé a rodiče. Na rozdíl od literatury o školských distriktech se však jen zřídka setkáváme s hlasy volajícími po zrušení škol, ředitelů, učitelů nebo rodičů. V těchto případech zaznívají spíše otázky týkající se hodnoty, kterou každý z těchto subjektů přidává k učení žáků, pokud podávají „nejlepší“ nebo téměř nejlepší výkon, a jak lze výkon každého z těchto subjektů v reálném světě optimalizovat.

Tyto otázky jsou na místě i v případě distriktů. Koneckonců, jak je uvedeno v úvodu tohoto dokumentu, dobré důvody pro vytvoření distriktů existovaly ještě předtím, než se staly přímo odpovědnými za zlepšování učení a wellbeingu žáků, jak je tomu v současnosti. Mezi tyto důvody patřilo například usnadnění provádění vládní vzdělávací strategie ve školách, vyjadřování toho, co si místní komunita přeje pro své děti, při rozhodování o kurikulu a pomoc při zajišťování rovných šancí žáků ve všech školách. Tyto důvody nezmizely, ale byly mezitím rozšířeny. Proto se tato studie zaměřuje na povahu silných distriktů a jejich lídrů a na jejich přínos pro výsledky žáků.

Jak vyplývá z důkazů uvedených v této studii, distrikty přispívají k učení svých žáků do té míry, do jaké rozvinou devět klíčových charakteristik nebo podmínek. Tyto charakteristiky zahrnují cíle distriktů, koherenci systémů pedagogického vedení, to, jaké důkazy pracovníci distriktu používají pro rozhodování a jakým způsobem tak činí, povahu jejich procesů zlepšování a přístupy k budování kapacit. Tyto klíčové charakteristiky zahrnují také rozsah, v jakém jsou prvky organizace sladěny s cíli a prioritami distriktu, přístupy k rozvoji leadershipu, povahu řízení ze strany školského výboru a kvalitu vztahů v rámci distriktu i mimo něj.

Rozvíjení těchto devíti charakteristik by mělo být nejbližším, tedy bezprostředním cílem týmů vrcholového vedení školských distriktů. Konečnými nebo dlouhodobými cíli jejich práce by se pak mělo stát učení a wellbeing žáků. Vypůjčíme-li si název jedné významné ontarijské studie (Campbell & Fullan, 2006), je těchto devět charakteristik prostředkem, jež distrikty využívají při „odblokování potenciálu pro učení“ ve školách a při výuce ve třídách.

---

**Jak vyplývá z důkazů uvedených v této studii, přispívají distrikty k učení svých žáků do té míry, do jaké rozvinou devět klíčových charakteristik nebo podmínek. Tyto charakteristiky zahrnují cíle distriktů, ucelenost systémů pedagogického vedení, to, jaké důkazy pracovníci distriktu používají pro rozhodování a jakým způsobem tak činí, povahu jejich procesů zlepšování a přístupy k budování kapacit. Tyto klíčové charakteristiky zahrnují také rozsah, v jakém jsou prvky organizace sladěny s cíli a prioritami distriktu, přístupy k rozvoji leadershipu, povahu řízení ze strany školského výboru a kvalitu vztahů v rámci distriktu i mimo něj.**

---

Výše uvedených devět charakteristik distriktu je tedy tím, co by měli lídři na nejvyšších pozicích rozvíjet. Způsob, jak je rozvíjet, byl v této studii nastíněn na základě dostupných důkazů o postupech a osobních zdrojích pro leadership, jimiž se lídři silných distriktů vyznačují. Jak již bylo řečeno, každá z charakteristik distriktu se rozvíjí v reakci na několik konkrétních postupů leadershipu popsanych v článku. Celkový počet takto identifikovaných postupů je poměrně rozsáhlý, neboť odráží rozsah i složitost práce lídrů silných distriktů. Kratší seznam postupů by bylo

možné vytvořit pouze tehdy, kdybychom se omezili na abstraktnější a méně praktický popis toho, co práce lídrů silných distriktů obnáší.

Za volbou a uplatňováním téměř všech postupů silného vrcholového leadershipu stojí malý počet osobních zdrojů pro leadership, z nichž většina je popsána v *Ontarijském rámci pro leadership* (OLF) jako vlastnosti, rysy nebo dispozice efektivních lídrů na všech „úrovních“. Tento dokument přidává k těm, které jsou v OLF již zahrnuty, dva další osobní zdroje pro leadership, a to zejména z důvodu jejich důležitosti pro lídry stojící v čele školských distriktů. Samotná velikost organizací školských distriktů v porovnání se školami například znamená, že u lídrů distriktů hrozí ve srovnání s lídry škol ještě větší riziko odvedení pozornosti od úsilí o zlepšování, a proto potřebují silnou predispozici k „proaktivitě“ (psychologický zdroj dle OLF). Komplexnost organizací školských distriktů v kombinaci s relativně delším časovým rámcem, na který je třeba úsilí o zlepšení plánovat, také klade velký důraz na „systémové myšlení“ lídrů (kognitivní zdroj dle OLF).

Jakou přidanou hodnotu pro učení žáků nad rámec přínosu škol a výuky ve třídách silné distrikty představují? Na tuto otázku je složité přesně odpovědět. Tato studie se o to pokouší na základě přehledu výsledků poměrně rozsáhlého souboru studií obsahujících kvalitativní data o práci výjimečně výkonných distriktů a několika rozsáhlých studií provedených v USA a Ontariu s využitím přísnějších výzkumných designů se smíšenou metodikou.

Než shrneme závěry vyvozené z těchto důkazů, je užitečné nastínit, jakou odpověď lze očekávat. Nositel Nobelovy ceny Daniel Kahneman se ve své nové knize *Myšlení rychlé a pomalé*<sup>63</sup> věnuje v několika kapitolách tomu, co je známo o odbornosti v různých oblastech lidského fungování a jak spolehlivě dokáží odborníci v různých oborech předvídat a ovládat výsledek svého jednání nebo postupů. Kahneman zdůrazňuje, že velké rozdíly mezi experty v této schopnosti předvídat nejsou primárně způsobeny rozdíly ve schopnostech samotných expertů, ale spíše rozdíly v jistotě jejich prostředí. Například politologové a vysoce kvalifikovaní ekonomové mají z tohoto důvodu v předpovídání výsledků ve svých oborech neutěšené výsledky, zatímco neurochirurgové a šachoví mistři si vedou mnohem lépe.

Prostředí, v němž pracují ředitelé vzdělávání a superintendenti, se jednoznačně vyznačuje velkou nejistotou. K četným zdrojům této nejistoty patří mimo jiné vlády, místní komunitní skupiny, členové školských výborů či rodiče, neboť ti všichni mají legitimní zájem na tom, co školy dělají, a mají právo důrazně prosazovat své názory. Podle Kahnemanovy argumentace by tato nejistota měla vést k závěru, že vliv ředitelů vzdělávání a superintendentů na zlepšení učení a wellbeingu žáků v jejich školách je velmi malý. Výzkumy, které jsou v této studii popsány, však podávají mnohem optimističtější obrázek. Nejlepší dostupné důkazy ukazují, že pokud lídři školských distriktů rozvinou charakteristiky a podmínky příznačné pro silné distrikty, tak jak jsme je v této studii popsali, jejich vliv na učení žáků bude s největší pravděpodobností velmi významný. I relativně malé zlepšení charakteristik příznačných pro silné distrikty je spojeno s výrazným zlepšením výsledků, jichž žáci dosahují. Silné distrikty skutečně představují pro učení žáků významnou přidanou hodnotu nad rámec přínosu škol a tříd.

---

**Nejlepší dostupné důkazy ukazují, že pokud lídři školských distriktů rozvinou charakteristiky a podmínky příznačné pro silné distrikty, jejich vliv na učení žáků bude s největší pravděpodobností velmi významný.**

**Silné distrikty skutečně představují pro učení žáků významnou přidanou hodnotu nad rámec přínosu škol a tříd.**

---

63

V originále *Thinking, Fast and Slow* (2011). Vydalo nakladatelství Doubleday Canada. (Česky vyšlo v nakladatelství Jan Melvil Publishing v roce 2012, pozn. překl.)



# KAPITOLA 3

## Bibliografie a příloha

### 3.1

#### Bibliografie

Antonakis, J., Day, D., & Schyns, B. (2012). Leadership and individual differences: At the cusp of a renaissance. *The Leadership Quarterly*, 23(4), 643–650.

Barber, M. (2010). How governments, professions and citizens combine to drive successful educational change, In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 261–278). Springer Publishers.

Bauer, T., Erdogan, B., Liden, R., & Wayne, S. (2006). Leader-member exchange, performance and turnover during new executive development. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 298–310.

Bédard, G., & Mombourquette, C. (2013). *Conceptualizing Alberta District Leadership Practices: A Cross Case Analysis*. University of Lethbridge.

Bowers, Alex J. (2008). Promoting Excellence: Good to Great, NYC's District 2, and the Case of a High-Performing School District. *Leadership and Policy in Schools*, 7(2), 154–177.

Bryk, A., Sebring, P. B., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. Q. (1998). *Charting Chicago school reform*. Westview Press.

Campbell, C., Fullan, M., & Glaze, A. (2006). *Unlocking potential for learning: Effective district-wide strategies to raise student achievement in literacy and numeracy*. Ontario Ministry of Education (a project of The Literacy and Numeracy Secretariat).

Carlson, D., Borman, G., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378–398.

Coffin, G., & Leithwood, K. (2007). District contributions to principals' situated learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 19–38). JAI Press.

Coleman, P., & LaRoque, L. (1990). *Struggling to be 'good enough': Administrative practices and school district ethos*. The Falmer Press.

- Crant, M., & Bateman, T. (2000). Charismatic leadership viewed from above: The impact of proactive personality. *Journal of Organizational Behavior*, 21(2), 63–75.
- Cuban, L. (1990). Reforming again and again. *Educational Researcher*, 19, 3–13.
- Deeter, T. (2009). *The relation between district size and student achievement: Summary*. Department of Education.
- Deluga, R. (1998). American presidential proactivity, charismatic leadership and rated performance. *The Leadership Quarterly*, 9(3), 265–291.
- Digman, J. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Elmore, R. F., & Burney, D. (1997). *School variation and systemic instructional improvement in Community School District #2, New York City* (No. ED 429–264). Pittsburgh University.
- Fay, D., & Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: An overview of validity studies. *Human Performance*, 14, 97–124.
- Fullan, M. (2013). *Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda*. Report to the Government of Ontario.
- Grant, A., Gino, F., & Hofman, D. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of Management Journal*, 54(3), 528–550.
- Hale, S., Hollingworth, L. (n.d.). Leadership challenge: Sustaining a state initiative for large-scale improvement. *Journal of Educational Administration*.
- Hamel, G., & Prahalad, C. (1994). *Competing for the future*. Harvard Business School Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to student achievement*. Routledge.
- Hess, F. M. (1999). *Spinning wheels: The politics of urban school reform*. The Brookings Institution Press.
- Honig, M. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733–774.
- Honig, M. I., Copland, M. A., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *School district central office transformation for teaching and learning improvement* (A report to the Wallace Foundation). Center for the Study of Teaching and Policy.
- Hooijberg, R., & Schneider, M. (2001). Behavioral complexity and social intelligence: How executive leaders use stakeholders to form a systems perspective. In S. Zaccaro & R. Klimoski (Eds.), *The nature of organizational leadership* (pp. 104–131). Jossey Bass.
- Houck, E. (2011). Intradistrict resource allocation: Key findings and policy implications. *Education and Urban Society*, 43(3), 271–295.

Jacques, E. (1997). *Requisite organization: A total system for effective organization and managerial leadership for the 21st century* (2nd Ed.). Casson Hall.

Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.

Judge, T., Bono, J., Illies, R., & Gerhardt, M. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780.

Johnson, P., & Chrispeels, J. (2010). Linking the central office and its schools for reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 738–775.

Kahneman, D. (2013). *Thinking Fast and Slow*. Doubleday Canada.

Kenny, D., & Zaccaro, S. (1983). An estimate of variance due to traits in leadership. *Journal of Applied Psychology*, 68, 678–685.

Land, D. (2002). Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. *Review of Educational Research*, 72, 229–278.

Lee, M., Louis, K. S., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133–158.

Leithwood, K. (2006). *A critical review of the parent engagement literature*. Prepared for the Parent Engagement Office, Ontario Ministry of Education, December.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational Policy*, 12(3), 325–346.

Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). A review of research concerning the implementation of school-based management. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(3), 233–285.

Leithwood, K. (2010). A review of evidence about the characteristics of high performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291.

Leithwood, K. (2011). *Characteristics of high performing school systems in Ontario*. Final report of research to the Institute for Educational Leadership (Toronto).

Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey Bass.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Final report of research to the Wallace Foundation (New York).

Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: The district's role in managing principal leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 367–383.

McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge.

Mehrens, W. (1998). Consequences of assessment: What is the evidence? *Educational Policy Archives*, 6(13), 27–48.

Mintrop, H. (2004). *Schools on probation: How accountability works (and doesn't work)*. Teachers College Press.

Mitgang, L. (2013). *Districts Matter: Cultivating the principals urban schools need*. The Wallace Foundation.

Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school Districts. *Journal of Educational Research*, 81(3), 175–181.

*Ontario's Aménagement Linguistique Policy for Ontario's French-Language Schools and Francophone Community*. (2004). Ontario Ministry of Education.

Orr, T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

Parker, S., Williams, H., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636–652.

Parker, S., Bindl, U., & Strauss, K. (2010). Making things happen: A model of proactive motivation. *Journal of Management*, 36, 827–856.

Pennington, J. (2009). *District characteristics: What factors impact student achievement?* Iowa Department of Education.

Popper, M. (2013). Leaders perceived as distant and close: Some implications for psychological theory on leadership. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 1–8.

Rorrer, A., Skrla, L., & Scheurich, J. (2008). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44, 307–358.

Saatcioglu, A., Moore, S., Sargut, G., & Bajaj, A. (2011). The role of school board social capital in district governance: Effects on financial and academic outcomes. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 1–42.

Schmold, S. (2008). *Building system leadership capacity: towards a framework for action*. College of Alberta School Superintendents.

Selznick, P. (1957). *Leadership in Administration*. Harper Collins.

Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Spillane, J. P. (1994). How districts mediate between state policy and teachers' practice. In R. F. Elmore & S. H. Fuhrman (Eds.), *The governance of curriculum* (pp. 167–185). Association for Supervision and Curriculum Development.

Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10(1): 63–87.

Spillane, J. (1998). A cognitive perspective on the LEA's role in implementing instructional policy: Accounting for local variability. *Education Administration Quarterly*, 34(1), 31–57.

Spillane, J. (2000, Spring). Cognition and policy implementation: District policy makers and the reform of mathematics education. *Cognition and Instruction*, 18, 141–147.

Spillane, J. P., & Thompson, C. L. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 19(2), 185–203.

Stein, M., & Coburn, C. (2008). Architectures for Learning: A comparative analysis of two urban school districts. *American Journal of Education*, 114(4), 583–626.

Table nationale sur l'éducation. (2001, October). *École communautaire citoyenne: document de fondement*. Un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne. Un.

Tymms, P., Merrel, C., Heron, T., Jones, P., Albone, S., & Henderson, B. (2008). The importance of districts. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 261–274.

Wayman, J., Jimerson, J., & Cho, V. (2012). Organizational considerations in establishing data-informed districts. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159–178.

Zaccaro, S., Kemp, C., & Bader, P. (2004). Leader traits and attributes, In J. Antonakis, A. Cianciolo & R. Sternberg (Eds.), *The Nature of Leadership* (pp. 101–124). Sage Publications.





## 3.2

### Příloha

#### Empirické studie použité k vývoji Rámce pro efektivní školské distrikty

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.

Bédard, G., & Mombourquette, C. (2013). *Conceptualizing Alberta District Leadership Practices: A Cross Case Analysis*. University of Lethbridge, Alberta.

Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., Meltzoff, R. Roschelle, J., Vye, N., Kubl, P., Bell, P., Barron, B., Reeves, B., & Sabelli, N. (2006). Learning theories and education: Toward a decade of synergy. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 209–244). Lawrence Erlbaum.

Cawelti, G. (2001). Six districts, one goal of excellence. *Journal of Staff Development*, 22(4), 31–35.

D'Amico, L., Harwell, M., Stein, M. K., & Heuvel, J. van den (2001, April). *Examining the implementation and effectiveness of a district-wide instructional improvement effort*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.

Darlington-Hammond, L., Hightower, A., Husbands, J. L., LaFors, J. R., Young, V. M., & Christopher, C. (2003). *Building instructional quality and coherence in San Diego city schools: System struggle, professional change*. Retrieved July 2008 from [http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief\\_nine.pdf](http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Brief_nine.pdf).

Eilers, A. M., & Camacho, A. (2007). School culture change in the making: Leadership factors that matter. *Urban Education*, 42(6), 616–637.

Elmore, R., & Burney, D. (1998). *Continuous improvement in Community District #2, New York City*. Retrieved July 2008 from [www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html](http://www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html).

Fédération nationale des conseils scolaires francophones (2011). *École communautaire citoyenne : Un projet rassembleur par et pour la francophonie canadienne*. Table nationale sur l'éducation, document de fondements.

Fink, E., & Resnick, L. B. (1999). *Developing principals as instructional leaders*. Retrieved July 2008 from [www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html](http://www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html).

Florian, J. (2000). *Sustaining educational reform: Influential factors*. Retrieved July 2008 from [www.mcrel.org](http://www.mcrel.org).

Florian, J., Hange, J., & Copland, G. (2000, April). *The phantom mandate: District capacity for reform*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association in New Orleans, LA.

Goodman, G. S., & Young, I. P. (2006). The value of extracurricular support in increased student achievement: An assessment of a pupil personnel model including school counselors and school psychologists. *Educational Research Quarterly*, 31(1), 3–13.

Hightower, A. M. (2002). *San Diego's big boom: District bureaucracy supports cul-*

ture of learning. Retrieved July 2008 from <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/SanDiegoAH-01-2002.pdf>.

Ikemoto, G. (n.d.). *District conditions for effective leadership*. Prepared for New Leaders and Alliance to Reform Educational Leadership (newleaders.org).

Iatarola, P., & Fruchter, N. (2004). District effectiveness: A study of investment strategies in New York City public schools and districts. *Educational Policy*, 18(3), 491–512.

Koschoreck, J. W. (2001). Accountability and educational equity in the transformation of an urban district. *Education and Urban Society*, 33(3), 284–314.

Langer, J. A. (2000). Excellence in English in middle and high school: How teachers' professional lives support student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 397–439.

Lave, J., & Wenger, E. (1994). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Leithwood, K., Strauss, T., & Anderson, S. E. (2007). District contributions to school leaders' sense of efficacy: A qualitative analysis. *Journal of School Leadership*, 17(6), 735–770.

Leithwood, K. (2011). *Characteristics of high performing school systems: Technical report*. Institute for Educational Leadership.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally successful in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 245–291.

Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.

Levin, B. (2008). *How to change 5000 schools*. Harvard Education Press.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757–798.

Maguire, P. (2003). *District practices and Student Achievement: Lessons from Alberta*. Society for the Advancement of Excellence in Education.

Mascall, B., & Leithwood, K. (2010). Investing in leadership: the district's role in managing principal turnover. *Leadership and Policy in Schools*, 9(4), 367–383.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2003). *Reforming districts: How districts support school reform*. Retrieved July 2008 from <http://depts.washington.edu/ctpmail/Reports>.

Marshall, J., Pritchard, R., & Gunderson, B. (2004). The relation among school district health, Total Quality principles for school organization and student achievement. *School Leadership and Management*, 24(2), 175–190.

Murphy, J., & Beck, L. (1995). *School based management as school reform: Taking stock*. Corwin Press.

O'Day, J., & Bitter, C. (2003). *Evaluation study of the Intermediate Intervention/Underperforming Schools Program and the High Achieving/Improving school Program of the Public Schools Accountability Act of 1999*. Retrieved July 2008 from [http://www.air.org/publications/documents/PSAA\\_Evaluation\\_Final\\_Report.pdf](http://www.air.org/publications/documents/PSAA_Evaluation_Final_Report.pdf).

Opfer, V. D., Henry, G. T., & Mashburn, A. J. (2007). The district effect: Systemic responses to high stakes accountability policies in six southern states. *American Journal of Education*, 114(2), 299–332.

Orr, T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18–70.

Pritchard, R. J., & Marshall, J. C. (2002). Professional development in "healthy" vs. "unhealthy" districts: Top 10 characteristics based on research. *School Leadership and Management*, 22(2), 113–141.

Ragland, M. A., Asera, R., & Johnson, J. F. Jr. (1999). *Urgency, responsibility, efficacy: Preliminary findings of a study of high performing Texas school districts*. Retrieved July 2008 from <http://www.utdanacenter.org>.

Resnick, L. B., & Harwell, M. (2000). *Instructional variation and student achievement in a standards-based education district*. Retrieved July 2008 from <http://www.cse.ucla.edu/products/Reports/TECH522.pdf>.

Rorrer, A., Skrla, L., & Scheurich, J. (2009). Districts as institutional actors in educational reform. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 307–358.

Schmold, S. (2008). *Building system leadership capacity: towards a framework for action*. College of Alberta School Superintendents.

Sims, D. P. (2008). Strategic responses to school accountability measures: It's all in the timing. *Economics of Education Review*, 27(1), 58–68.

Skrla, L., & Scheurich, J. J. (2001). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Education and Urban Society*, 33(3), 235–259.

Skrla, L., Scheurich, J. J., & Johnson, J. F. (2000). *Equity-driven achievement-focused school districts*. Retrieved July 2008 from <http://www.utdanacenter.org>.

Snipes, J., Doolittle, F., & Herlihy, C. (2002). *Foundations for success: Case studies of how urban school systems improve student achievement*. Retrieved July 2008 from <http://www.mdrc.org/publications/47/full.pdf>.

Snyder, J. (2001). The New Haven Unified School District: A teaching quality system for excellence and equity. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(1), 61–81.

Stein, M. K., & D'Amico, L. (2002). Inquiry at the crossroads of policy and learning: A study of a district-wide literacy initiative. *Teachers College Record*, 104(7), 1313–1344.

Stein, M. K., Harwell, M., & D'Amico, L. (1999). *Toward closing the gap in literacy achievement: High performance learning communities project Community School District #2, New York City*. Retrieved July 2008 from [www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html](http://www.lrdc.pitt.edu/hplc/hplc.html).

Stringfield, S. (1995). Attempts to enhance student learning: A search for valid programs and highly reliable implementation techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 67–96.

Stringfield, S. C., & Yakimowski-Srebnick, M. E. (2005). Promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore City Public Schools. *American Educational Research Journal*, 42(1), 43–75.

Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and school improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and School Improvement* (pp. 131–166). Springer Publishers.

Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Retrieved July 2008 from <http://www.learningfirst.org/publications/districts>.

### Doplňená, rozšiřující literatura

Handford, V., & Leithwood, K. (2019). School Districts' Contributions to Students' Math and Language Achievement. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 14(9). <https://doi.org/10.22230/ijep.2019v14n9a863>.

Leithwood, K. (2023). The personal resources of successful leaders: A narrative review. *Education Sciences*, 13(9). <https://doi.org/10.3390/educsci13090932>.

Leithwood, K. (2019) Characteristics of effective leadership networks: a replication and extension, *School Leadership & Management*, 39(2), 175–197. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>.

Leithwood, K., & Azah, V. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.

Leithwood, K., Sun, J., & McCullough, C. (2019). How school districts influence student achievement. *Journal of Educational Administration*, 57(5), 519–539. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0175>.

Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How School Leadership Influences Student Learning: A Test of "The Four Paths Model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>.



### 3.3

---

#### Seznam tabulek

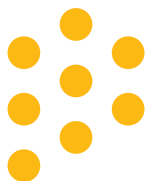
- Tabulka č. 1 Postupy využívané lidry silných distriktů  
Tabulka č. 2 Souvislost mezi charakteristikami silných distriktů a výsledky žáků ve třech vysoce výkonných distriktech Ontaria

### 3.4

---

#### Seznam zkratek

- CECC** – středně velký frankofonní distrikt  
**CODE** – Rada ontarijských ředitelů vzdělávání  
**DEF** – Rámec pro efektivní distrikty, District Effectiveness Framework  
**EQAO** – Education Quality and Accountability Office, agentura Ontarijského ministerstva školství  
**ES** – effect size  
**LEA** – Local Education Agency  
**LNS** – Literacy and Numeracy Secretariat  
**LSA** – Leading Student Achievement  
**NP** – malý katolický školský distrikt  
**distrikt** – školský distrikt  
**OISE** – Výzkumný tým z univerzit v Torontu  
**OLF** – Ontarijský rámec pro leadership  
**PLC** – síť a profesní učící se komunity ve školách  
**SEAC** – Rada pro speciální vzdělávání  
**silný distrikt** – silný školský distrikt  
**TL** – středně velký veřejný školský distrikt  
**WYSIATI** – What You See Is All There Is



# O Partnerství pro vzdělávání 2030+

Tento překlad vznikl v Partnerství pro vzdělávání 2030+. Zapojené organizace se ztotožňují se dvěma hlavními cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a chtějí aktivně přispívat k jejich naplnění, a sice:

1. zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život,
2. snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Více informací o Partnerství:  
[partnerstvi2030.cz](https://partnerstvi2030.cz)



**Partnerství  
pro vzdělávání  
2030+**

Našimi finančními partnery jsou Nadace České spořitelny, Nadace RSJ, Nadace BLÍŽKSOBĚ a Nadační fond Kladné nuly, s jejichž finanční podporou tato studie vychází.



Partnerství pro vzdělávání 2030+ společně zahájilo v červnu 2020 sedm partnerských střešních organizací:

- Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s.
- Asociace ředitelů základních škol ČR
- Česká rada dětí a mládeže
- Nadační fond Eduzměna
- Národní síť Místních akčních skupin ČR, z. s.
- Society for All, z. s.
- Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.

V dubnu 2021 se k Partnerství 2030+ přidalo sedm organizací odborných partnerů: Asociace výchovných poradců, z. s., Centrum Locika, z. ú., Centrum sociálních služeb Praha – Pražské centrum primární prevence, EDUin, o. p. s., Jednota školských informatiků, z. s., Učitel naživo, z. ú., a Učitelská platforma, z. s.

V červnu 2022 se k Partnerství 2030+ přidaly další čtyři organizace odborných partnerů: Asociace pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden, z. s., Cyril Mooney Education, z. s., Nevypusť Duši, z. s., a PAQ Research, z. ú. V září 2023 se k Partnerství 2030+ přidalo Replug me Education, z. s., v roli odborného partnera. Další odborní partneři se připojili k Partnerství 2030+ v březnu 2024, a to Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy a nakladatelství Wolters Kluwer ČR, a. s.

V červenci 2024 se v roli odborného partnera přidala k Partnerství 2030+ Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

V listopadu roku 2022 byl založen samostatný ústav Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú., který od ledna 2023 zajišťuje páteční podporu Partnerství.

Našimi konzultačními partnery jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Česká školní inspekce, Asociace krajů České republiky a Národní ústav duševního zdraví. Pro oblast wellbeingu je naším konzultačním partnerem Národní pedagogický institut ČR.

Vydalo Partnerství pro vzdělávání  
2030+, z. ú., v roce 2024

[partnerstvi2030.cz](http://partnerstvi2030.cz)



ISBN: 978-80-908892-6-2

