

VZTAHY MEZI UČITELI A ŘEDITELI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH – PŘEHLED RELEVANTNÍCH VÝZKUMŮ^{1,2}

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU

Centrum podpory inkluzivního vzdělávání Brno

Úvod

V této stati se pokusíme shrnout základní výsledky vědeckého bádání, které se zaměřuje na vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách, s ohledem na stav zkoumání dané problematiky v našem prostředí. Úvodem považujeme za nutné zmínit několik důležitých poznámek, které se týkají celého následujícího textu:

1. *Řediteli* budou téměř výhradně míněni ředitelé a ředitelky „běžných“ základních škol, tedy těch, které jsou veřejné a které bychom mohli řadit k tzv. hlavnímu vzdělávacímu proudu. Jedním z podstatných důvodů nutnosti tohoto vymezení může být poněkud odlišná situace a tedy i povaha práce ředitelů na soukromých či církevních školách³.
2. Musíme také zdůraznit jistou odlišnost naší stati od prací především z oblasti školního managementu, které se vztahy mezi učiteli a řediteli do určité míry také zabývají. V oblasti školního managementu se převážně setkáváme s deskriptivním a preskriptivním pojetím „objektivně“ vnímaných vztahů (pracovních), případně s popisem orientace na mezilidské vztahy, jakožto jedné z charakteristik ředitelů (srov. Bacík, Kalous, Svoboda et al., 1995). V předkládané stati, akcentující více psychologické pojmání problematiky, bychom chtěli přednostně shrnout takové způsoby zkoumání, které směřují k „hlubší“ analýze sledovaných interakcí, k pochopení vzniku a vývoje podoby vztahů mezi učiteli a řediteli a v neposlední řadě také k postižení subjektivního prožívání a hodnocení těchto interakcí jejich aktéry. *Vztahy* mezi učiteli a řediteli tedy nevnímáme pouze jako pracovní vztahy, ve smyslu jejich vymezení předpisy či obecnými normami, ale jako vztahy interpersonální, které tvoří stěžejní součást *interpersonálního chování*, chápaného jako projev osobnosti jedince.⁴
3. Na druhou stranu musíme již předem konstatovat, že výzkumy, zaměřené přímo na psychologický rozměr vztahů ředitel – učitel, nejsou příliš frekventované. Předkládaný text je tedy zaměřen převážně na sumarizaci a deskripci různých, více méně psychologických pohledů na sledovanou problematiku – podrobnějšímu analyzování a srovnávání zmiňovaných výzkumů na tomto místě věnujeme menší pozornost (především z důvodu daného rozsahu stati).

¹ Stať byla zveřejněna v časopise *Studia paedagogica*, roč. 14, č. 1., 2009.

² Vznikla za podpory projektu CPIV (*Centra podpory inkluzivního vzdělávání*), jehož realizátorem je IPPP ČR a který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR (MŠMT).

³ To ovšem neznamená, že v prostředí těchto škol neplatí většina z obecných principů řízení a vedení, které budou v některých pasážích našeho textu zmiňovány.

⁴ Interpersonální chování zahrnuje v tomto pojetí veškerou komunikaci a interakci, která se pozorovatelně, vědomě či nevědomě vztahuje k nějakému reálnému nebo dokonce pomyslnému „ideálnímu“ subjektu (Kožený, Ganický, 1978).

Ředitelé se často soustředí na žáky své školy, na různé závažné sociální problémy se školou související (násilí, šikana, zneužívání návykových látek apod.), zároveň se věnují administrativní práci, spojené s vedením školy, nebo se snaží v kontaktu se širší komunitou školy (především s rodiči žáků) o vytvoření příznivého obrazu školy. Dle výzkumu Pola et al. (2003) se ředitelé vcelku shodují na tom, že pro fungování školy je primární *zaměřenost na žáky*, i když se zároveň zdá, že ne vždy se tento cíl daří adekvátně naplňovat. Ovšem spíše sporadicky lze na našich školách sledovat u ředitele výraznější *zaměřenost na učitele* – ředitelé prostě občas poněkud zapomínají věnovat se intenzivněji také svému učitelskému sboru. V této souvislosti např. Richards (2003) poznamenává, že právě nedostatečná podpora učitelů ze strany vedení školy je jedním z hlavních faktorů, které stojí za opouštěním učitelského povolání (především u učitelů v průběhu prvních pěti let praxe). Lze tedy předpokládat, že ředitelé hrají důležitou roli v samotném vývoji učitele, mohou pomáhat začínajícím učitelům v zvládnání jejich nové role, vést zkušenější učitele k dosažení role učitele-experta či usnadňovat učitelům na sklonku kariéry zvládnání tohoto výrazného profesního a životního mezníku. To mimo jiné znamená, že by se ředitel měl dobře orientovat v možných fázích učitelova *profesního* i *psychického* vývoje, přičemž právě na vzájemnou provázanost profesního a psychického vývoje ředitelé občas zapomínají (Leithwood, 2002).

Ředitel tedy může ovlivnit vývoj učitele a tím i kvalitu výuky, která právě na dobrých učitelích stojí. V obecnější rovině pak lze říci, že ředitel má také podstatný vliv na celkovou podobu klimatu či vnitřního sociálního prostředí školy⁵. Z často citovaného Mossova pojetí klimatu organizací (Moos, 1991), ovlivňovaného třemi základními rámci (rámcem vztahovým, rámcem osobního růstu a hodnotových orientací a rámcem „údržby“ a změny systému) považujeme pro sledování vnitřního sociálního prostředí za stěžejní *rámec vztahový*, který patrně nejvíce zahrnuje psychologické souvislosti možných interakcí ve škole. Tedy i vztahy mezi učiteli a řediteli mají nesporně psychologické pozadí, občasná redukce pouze na vztahy pracovní nepostihuje dostatečně tento aspekt fungování školy. Vandenberghe (1998) přímo hovoří o *psychologickém kontraktu*, který stojí v základu interakcí mezi učiteli a řediteli a jehož správné „nastavení“ výrazně ovlivňuje chod školy v měnících se podmínkách.

Vztahy mezi učiteli a řediteli v zahraniční odborné literatuře

Námi sledované výzkumy či související teoretické práce byly zaměřeny na různé aspekty vztahů mezi učiteli a řediteli, přičemž by bylo možné pracovní identifikovat tři základní, širší tematické oblasti:

- 1) výzkumy věnované zjišťování *charakteristik ředitele* (včetně charakteristických způsobů chování), které u něj učitelé považují za důležité (Richardson et al., 1992; Blase, Blase, 2000; Richards, 2003);
- 2) zkoumání podoby a míry *vlivu ředitele* na různé aspekty učitelovy práce a jejího prožívání – sledována byla učitelova motivace či spokojenost s prací (Bogler, 2001; Evans, 2003), případně na *self-efficacy* učitele (Hipp, 1996);
- 3) výzkumy zaměřené na *komunikaci ředitele* – byla zkoumána například důležitost komunikace ředitele s učiteli (Reyes, Hoyle, 1992) či podoba interpersonální komunikace učitel-ředitel (Fisher, Fraser, Wubbels, 1993; Kremer-Hayon, Wubbels, 1993; Cresswell, Fisher, 1998).

Poměrně obtížným úkolem se jeví nalézt v různě zaměřených výzkumech vztahů učitelé – ředitelé nějaký jednotný teoretický základ, protože jsou sledovány různé proměnné různými

⁵ Užíváme zde pojem *klima školy* ve spojení se statěmi, které s tímto pojmem pracují (např. Lašek, 2001; Mareš, 2003; Ježek, 2005, 2006; Mareš, 2007), v ostatních souvislostech většinou používáme relativně neutrální označení *vnitřní sociální prostředí* školy (srov. Lukas, 2007).

metodami, přitom ještě mohou být různé výzkumy teoreticky ukotveny na jedné straně např. v sociální psychologii či psychologii organizací, na straně druhé pak ve zmiňované oblasti školního managementu. Představované tři okruhy zkoumání také nelze příliš striktně a uměle oddělovat, jelikož jsou vzájemně úzce provázány – přesto bychom za stěžejní a působící „vždy a všude“ považovali *komunikaci* (jelikož jejím prostřednictvím se mimo jiné uplatňuje *vliv* ředitele a odrážejí se v ní také jeho *charakteristiky*)⁶. Zároveň se však při zkoumání vztahů mezi učiteli a řediteli vždy setkáváme s vymezováním způsobů a stylů ředitelova vedení a rozhodování – lze tedy předpokládat, že *podoba vedení* a *interpersonální komunikace ředitele* jsou nejdůležitějšími koncepty. Vedení (*leadership*) jako takové je *zvláštní způsob lidských vztahů* a ještě konkrétněji je „vztahovým vlastnictvím dané skupiny“ – vedoucí by neexistoval bez podřízených a ti zase pro svoji činnost potřebují vedení (srov. Hogg, 2005). Pokud jakýkoliv způsob vedení ostatních lze označit především za *vztahový termín*, protože nemůže existovat jakoby samo o sobě, a pokud vztahy v každé skupině jsou založeny především na komunikaci, pak námi předkládané stěžejní koncepty *vedení* a *komunikace* (včetně jejich velmi úzké provázanosti) získávají pro popis vztahů učitel – ředitel opravdu zcela zásadní význam.

Výzkumy vycházející z charakteristik ředitele a jejich souvislostí se vztahy učitelé – ředitel

V jednom z výzkumů, zaměřených na vlastnosti ředitelů se Blase a Blase (2000) snažili zjistit, jaké jejich charakteristiky (strategie, způsoby chování, postoje) pozitivně ovlivňují učitelovo vyučování⁷. I když se autoři soustředili především na to, jaký přístup učitelům pomáhá lépe vyučovat, z jejich zjištění vyplývá mnoho podstatného také pro charakteristiku vztahové roviny učitelé – ředitel. Vytvořili dotazník (s otevřenými odpověďmi) *INSUPICIT (The Inventory of Strategies Used by Principals to Influence Classroom Teaching)*, který administrovali 809 učitelům a ve kterém byli respondenti dotazováni na různé charakteristiky ředitele a jeho chování, ovlivňující práci učitelů.

Z výsledků výzkumu na obecnější rovině vyplynulo, že ředitel by měl být schopen podporovat profesní růst učitelů a také jejich schopnost sebereflexe, přičemž právě podpora sebereflexe učitelů není možná bez ustavení adekvátní podoby vztahů učitelé – ředitel. Velmi důležitá je schopnost ředitele vytvořit pro učitele podnětné, neohrožující prostředí. Aby ředitel dokázal podnítit a motivovat učitele, tak by mimo jiné měl: umět naslouchat, ponechávat učitelům možnost volby, sdílet jejich zážitky, podporovat u nich odpovědnost za vlastní rozhodnutí, rozpoznávat a podporovat silné stránky učitelů. Podstatné je také poskytování průběžné zpětné vazby učitelům; schopnost předvést učiteli správné postupy výuky či ukázat, jak se zachovat v konkrétních situacích, jak vytvářet vztahy se žáky („*modeling*“). Pro vztahy mezi ředitelem a učitelem je přínosem i „prostá“ schopnost ředitele ocenit jej, vyzdvihnout jeho úspěchy a nenásilně upozornit na nedostatky (nabídnout možnosti jejich odstranění). Ve svém důsledku jsou učitelé tímto přístupem ředitele vysoce motivováni, zvyšuje se jejich *self-esteem* i *self-efficacy*; cítí u ředitele oporu (a pokud cítí oporu, budou ji výrazněji poskytovat i řediteli!).

Richards (2003) se snažil ve svém výzkumu identifikovat ty prvky ředitelova chování a postoje, které především začínajícím učitelům usnadňují „stávání se učiteli“, které vedou k setrvání u učitelské profese a které obecněji zlepšují práci učitelů a tím i práci školy jako celku. Konkrétně

⁶ K souvislostem a vymezení pojmů komunikace a interakce viz např. Janoušek (1968): interakci lze chápat spíše jako vztah, kdežto komunikace je vše, co tento vztah umožňuje, je předáváním „znakově vyjádřených významů“, přičemž předávané znaky nelze pojímat pouze jako informace, protože lidé si ve vzájemné komunikaci sdělují také své emoce, nálady, přesvědčení atd.

⁷ Obecně se v tomto případě hovoří o „vedení zaměřeném na vyučování“ (*instructional leadership*), které je vlastně zcela logické z hlediska hlavního poslání školy.

Richards nejprve pomocí sady dvaceti otevřených otázek, administrovaných učitelům, identifikoval 22 základních projevů takového chování ředitelů, které jsou důležité pro spokojenost učitelů s prací i pro jejich rozhodování se o setrvání v profesi. Poté tento seznam pozitivních projevů ředitelova chování obdrželi učitelé i ředitelé, kteří v něm hodnotili na stupnici od 1 do 5 důležitost jednotlivých projevů a také v něm označili, které tři komponenty tohoto chování jsou podle nich u ředitelů nejžádoucnější. Z výsledků vyplynulo, že pro učitele je nejdůležitějších těchto pět projevů ředitelova chování:

- 1) respektuje a oceňuje učitele jakožto profesionála;
- 2) podporuje učitele v otázkách žakovské kázně;
- 3) uplatňuje „politiku otevřených dveří“ – je vstřícný, vždy k zastižení a ochotný naslouchat;
- 4) je spravedlivý, čestný a důvěryhodný;
- 5) stojí za svými učiteli i v případných sporech s rodiči žáků.

Poměrně chudě koncipovaný výzkum Richardsona et al. (1992) vycházel z využití seznamu charakteristik, které by měl mít „dobrý“ ředitel a které učitelé z rozsáhlého vzorku (N=1225) řadili dle důležitosti, již jednotlivým charakteristikám přiřadili. Autoři použili jednoduchou adaptaci dotazníku Kouzese a Posnera z roku 1987 a ptali se učitelů, jaké z předložených 20 charakteristik chování ředitelů jsou důležité pro „dobré“ vedení školy. Výsledky tohoto výzkumu vnímání ředitelů škol se příliš neodlišovaly od obdobných výzkumů zaměřených na manažery. Stejně jako u nich jsou i u ředitelů škol nejčastěji považovány za důležité především následující charakteristiky: *čestný, kompetentní, mající vizi (forward-looking), inspirující a starající se (zajímající se) o své podřízené*, kdy pouze na pátém místě v hodnocení manažerů se objevila odlišná charakteristika – *inteligentní*. I když tento výzkum není sám o sobě příliš přínosný, v kontextu dříve zmiňovaných výzkumů jsou jeho výsledky přesto zajímavé, protože potvrzují (byť na obecné úrovni) základní charakteristiky, které by podle učitelů mělo chování ředitele vykazovat.

Výzkumy sledující vliv ředitele na učitelovo prožívání

Spokojenost učitelů s prací (*job satisfaction*) dával do souvislosti s vlivem stylu vedení a způsobem ředitelova rozhodování ve svém výzkumu Bogler (2001). Vycházel z toho, že za dnes již běžně užívané termíny pro dva základní styly vedení, do odborné literatury zavedené Burnsem (např. 1995), lze považovat vedení *transakční* a *transformační*. Odlišnost těchto stylů je založena na *odlišné podobě interakcí* mezi vedoucím a podřízenými. Při charakterizování transakčního stylu vedení předpokládáme, že podoba těchto vztahů je založena na „směně“, která může mít ekonomickou, politickou či psychologickou povahu; interakce mezi vedoucím a vedeným je formována snahou každého z jejích účastníků získat něco pro sebe – jednoduše řečeno, ředitel např. nabídne odměnu (nejen finanční) učiteli, který pokud možno co nejpřesněji splní úkol, jež mu ředitel zadal a oba z aktérů této „transakce“ pak z ní mají zisk. Transformační vedení lze naopak charakterizovat jako stav, kdy jsou jedinci v určité organizaci spojeni s ostatními při dosahování společně sdílených cílů a kdy podřízení podporují svého vedoucího, stejně jako on je. Charakter sociálního prostředí v takovéto organizaci lze označit jako *inspirující, mobilizující, povzbuzující* či „plný nadšení“ pro společnou věc. Pro zjištění stylu vedení ředitelů Bogler (2001) použil ověřený (v zahraničí) dotazník MLQ (*Multifactor Leadership Questionnaire*).

V případě rozhodovacího stylu vedoucích můžeme hovořit o kontinuu, kdy na jedné straně stojí *rozhodování autokratické* – vedoucí nebere žádné ohledy na názory a připomínky podřízených (a vlastně se na ně ani neptá), a na straně druhé se nachází *rozhodování participativní* – vedoucí diskutuje svá rozhodnutí s podřízenými, akceptuje i jejich návrhy, případně dokonce přenáší část svých pravomocí na podřízené. Styl ředitelova rozhodování Bogler (2001) zjišťoval pomocí Fridmanova dotazníku, ve kterém je rozhodování ředitele v různých situacích hodnoceno

respondenty pomocí označení jedné ze čtyř možných variant chování ředitele v té které konkrétní situaci. Ředitel tak v zásadě může při rozhodovacím procesu využívat tyto strategie:

- 1) činí pouze vlastní rozhodnutí bez konzultace s podřízenými;
- 2) s podřízenými sice konzultuje, ale opět rozhoduje podle sebe;
- 3) rozhoduje společně s podřízenými (jejich návrhy jsou pro rozhodování podstatné);
- 4) deleguje pravomoci na podřízené.

Z výsledků Boglerova výzkumu mimo jiné vyplynulo, že učitelé jsou více spokojeni se svou prací, pokud ta jim přináší pocit zvyšování jejich *self-esteem*, umožňuje jim rozvíjet se a také *aktivně participovat* na rozhodování, týkajícího se školy. Jinými slovy, učitelé jsou spokojenější a lépe tedy vyučují, pokud je jejich ředitel spíše typem transformačního vedoucího, který preferuje participativní rozhodování – tedy takový ředitel, jež předkládá vize a cíle vývoje školy, individuálně podporuje podřízené při nalézání jejich vlastní cesty k dosažení těchto cílů a také se nebojí přenechat část rozhodování samotným učitelům.

Také Evansová (2003) empiricky potvrdila, že morálka⁸ učitelů, jejich spokojenost s prací a také jejich motivace je do značné míry závislá na tom, jakého ředitele mají. Učitele vždy ovlivňuje, mimo žáků a kolegů, samotná škola (její vedení) – do jaké míry se tyto vlivy odrazí na motivaci či pracovní spokojenosti učitele je odvislé od jeho osobnostního nastavení. Evansová (2003) ve svém výzkumu identifikovala tři vzájemně související faktory, které určují „míru ovlivnitelnosti“ učitele. Jsou jimi: 1) *hledisko relativity situace*, v níž se učitel nachází, které je výsledkem srovnávání s obdobnými situacemi jeho kariéry či se situací kolegů; 2) *realističnost očekávání*, která odráží schopnost učitele posoudit, co může od konkrétní situace očekávat; a 3) *profesionalita*, ve smyslu schopnosti zvládat nastalou situaci – pokud má učitel „omezenou“ profesionalitu, nedokáže dostatečně reflektovat svoji práci či analyzovat své možnosti, je více zaměřen na každodenní praxi a nechává se vést situací. Přitom má každý učitel do různé míry vyhraněnou představu o tom, jak by podle nich „ideální“ práce učitele vypadat. Ředitele, schopného pro učitele vytvořit takové podmínky, v nichž by se každý z nich blížil svému ideálu práce, lze označit za *zaměřeného na učitele (teacher-centred)* – tím není míněna zaměřenost na učitelský sbor jako celek, nýbrž na konkrétní jedince a jejich specifika. Takovýto ředitel dokáže posoudit učitele natolik, že se ke každému může chovat odlišně (aniž by jeho chování bylo vnímáno jako nekonzistentní).

Zdůraznění psychologického rozměru vnitřního sociálního prostředí školy se odráží ve výzkumech, zaměřených na *self-efficacy* učitele v souvislosti s chováním ředitele (Hipp, 1996). *Self-efficacy*⁹ učitele ovlivňuje samotnou úspěšnost žáků, protože učitel s vysokou mírou *self-efficacy* věří v sebe, ale především v to, že každý žák je vzdělavatelny – tento přístup pak většinou opravdu přináší výsledky i u těch žáků, které učitel s malou *self-efficacy* „odepíše“, protože má pocit, že s nimi stejně nic nesvede (Bandura, 1997). V souvislosti se zkoumáním učitelů se pak objevuje dvojdimenzionální konstrukt *self-efficacy*, který je tvořen vnímanou obecnou a osobní „účinností“ učení (*general teaching efficacy - GTE* a *personal teaching efficacy - PTE*) (Hipp, 1996). GTE charakterizuje učitelovu obecnou důvěru v možnost vzdělávání různých žáků („co si myslí, že pro to můžeme udělat“), kdežto PTE je blíže původnímu konceptu *self-efficacy* – odráží důvěru ve vlastní schopnosti vzdělávat („co si myslí, že pro to může udělat sám“). Hippová (1996) využila ve svém výzkumu pro zjištění *self-efficacy* učitelů 16-ti položkový dotazník *Teacher Efficacy Scale* a chování ředitele zjišťovala pomocí odpovědí učitelů i ředitelů na 34 položek nástroje *The Nature of Leadership portion of The Change in Secondary Schools: Staff Survey*, který slouží k posuzování schopnosti ředitelů uplatňovat principy transformačního vedení. K hlavním zjištěním tohoto

⁸ Je třeba poznamenat, že *morálkou* Evansová mínila tzv. pracovní morálku a tento koncept musíme striktně odlišovat od morálky a morálního chování, jakožto předmětu zkoumání v psychologii.

⁹ Tento termín se většinou nepřekládá – v souvislosti se školním prostředím bychom jej však mohli vymežit jako *učitelem vnímanou vlastní schopnost působit na žáky* či jako *vnímanou osobní zdatnost*.

výzkumu patřilo, že chování ředitele (a jeho způsob vedení) ovlivňuje učitelovu *self-efficacy*, přitom jsou do různé míry důležité především následující způsoby ředitelova chování: schopnost jít učitelům příkladem (srov. výše koncept „*modelingu*“ – Blase, Blase, 2000); podněcuje směřování ke skupinou sdíleným cílům; dokáže případně učitele odměňovat; očekává od učitelů vysoký výkon a poskytuje jim podporu.

Výzkumy zaměřené na podobu komunikace a interakce učitel – ředitel

Poměrně časté jsou výzkumy, které se zaměřují na interakci a komunikaci mezi různými aktéry výchovně vzdělávacího procesu, tedy i mezi učiteli a řediteli. V komunikaci mezi nimi se formují jejich vzájemné vztahy a tím částečně i charakter vnitřního sociálního prostředí školy. Pro učitele je pochopitelně důležitá podoba komunikace ředitele s nimi, můžeme hovořit o spokojenosti s komunikací (*communication satisfaction*), která odráží především subjektivní pocit učitele z komunikace s ředitelem (Reyes, Hoyle, 1992). Zmínění autoři využili 16-ti položkový standardizovaný dotazník, ve kterém zjišťovali učitelovu spokojenost s komunikací s ředitelem, z hlediska její dostatečnosti, otevřenosti a informační hodnoty. Některá zjištění z výzkumu se zdála být poněkud tristní, např. že učitelovu spokojenost s komunikací ovlivňuje jeho věk a pohlaví. Také subjektivita výpovědí v dotaznících může být pro hodnocení ředitele poněkud zavádějící, protože např. to, co se jednomu učiteli může zdát jako adekvátní komunikace, pro jiného bude nedostatečné¹⁰.

Významným příspěvkem k popisu vztahové dimenze vnitřního sociálního prostředí školy, vyzdvihujícím důležitost interakcí mezi ředitelem a učiteli, je práce Kremer-Hayonové a Wubbelse (1993), kteří konstatovali, že oblast interpersonálního chování a komunikace tvoří ústřední složku role ředitele. Zmiňovaní vědci vytvořili dotazník QPI (*Questionnaire on Principal Interaction*), který postihuje mimo jiné míru podpory učitelů ze strany ředitele, jeho schopnost naslouchat jiným, míru jeho autoritativnosti či přísnosti. Autoři administrovali 96 učitelům základních škol jednak QPI, jednak dotazník TSQ (*Teacher Satisfaction Questionnaire*), který zjišťoval obecnou míru spokojenosti učitelů s atmosférou školy, ředitelův přístup k profesionálnímu vývoji a také podíl ředitele na vytváření napětí ve škole. Studie potvrdila, že existuje pozitivní vztah mezi ředitelovým chováním zaměřeným na spolupráci a spokojeností učitelů. Nespokojenost naopak vyvolávají zejména typy ředitelů, které lze označit jako nejistý-agresivní (či *submisivně-kritický* – nejistotu v prosazování své autority nahrazuje agresivitou v komunikaci s podřízenými) a *submisivní* (tzv. ředitel „dřič“, který nemá příliš blízko k učitelům a veškerou svou snahu zaměřuje na řízení školy a udržení své autority). Kremer-Hayonová a Wubbels mimo jiné poznamenávají, že dotazník QPI může poskytovat ředitelům (dodejme, že vnímavým a otevřeným kritice) důležitou zpětnou vazbu, naznačující možnosti zlepšení jejich práce.

Stať Fishera, Frasiera a Wubbelse (1993) hledala souvislost mezi vnímanou povahou vnitřního prostředí školy a interpersonálním chováním učitele, k čemuž využívala dotazník QTI v kombinaci s dotazníkem SLEQ (*School Level Environment Questionnaire*). Dotazník SLEQ se snaží postihnout nejen vztahovou oblast, ale i další dvě Moosem koncipované dimenze sociálního prostředí, tedy dimenzi osobního růstu a dimenzi „údržby“ a změny systému, a je tedy určen ke zjišťování toho, jak učitelé vnímají všechny tři psychosociální dimenze prostředí školy (Fisher, Fraser, Wubbels, 1993). Dotazník je tvořen 56 položkami, které se vztahují původně k sedmi oblastem vnímaného prostředí školy, rozšířeným na základě zpětné vazby od učitelů na konečný počet osmi oblastí, kdy každou z nich lze přiřadit k jedné ze tří obecných Moosových dimenzí.

¹⁰ Na druhou stranu je subjektivita v souvislosti s *vnímáním* podoby vztahů či klimatu školy nevyhnutelná, protože pracujeme téměř vždy se *subjektivními indikátory* klimatu, pracovní spokojenosti či spokojenosti s komunikací. Sociální klima školy by bez subjektivního prožívání jeho aktérů, kteří jej spoluvytvářejí, ve své podstatě ani neexistovalo (srov. Mareš, 2003).

Předkládaný popis vnitřního prostředí školy a především přiřazení části oblastí k Moosovým dimenzím se nám zdá být poněkud problematické a zavádějící. Některé oblasti, které jsou vnímány jako součást dimenze *údržby a změny systému*, mají podle nás i výraznou souvislost se vztahovou dimenzí, či jsou dokonce na vztazích mezi učiteli a vedením založeny primárně. Problém pravděpodobně tkví v úhlu pohledu na tyto oblasti – zda jsou nahlíženy více z hlediska psychologie organizací či hlavně z hlediska sociální psychologie a psychologie osobnosti. Ilustrativním příkladem je oblast *participativní rozhodování* – z hlediska psychologie organizací se zdá být zřejmé, že otázky rozhodování ve škole úzce souvisejí s organizačním systémem školy. Z pohledu sociální psychologie (případně psychologie osobnosti) je dle našeho mínění případněji chápat tuto oblast jako součást dimenze vztahové a to především z těchto důvodů:

- 1) obecně je systém školy, stejně jako systém třídy, založen převážně na interakci a komunikaci (srov. Lukas, 2005);
- 2) samotný rozhodovací proces odráží *charakter vztahů* učitelé – ředitel, pro který je mimo jiné důležitý ředitelův styl vedení;
- 3) vztahy je možné vnímat i jako odraz osobnostních charakteristik jejich aktérů.

Na předchozí přístup ke zkoumání vztahů učitelé – ředitel navázali Cresswell a Fisher (1998), kteří využili při výzkumu australských škol dotazník PIQ (*The Principal Interaction Questionnaire*), jež je kratší verzí QPI, opět v kombinaci s dotazníkem SLEQ, protože předpokládali existenci významných vztahů mezi interpersonálním chováním ředitele a podobou vnitřního sociálního prostředí školy. Při analýze výsledků zpracovali 900 dotazníků a v některých případech výzkum rozšířili i o podrobné rozhovory s řediteli, kterých se ptali na jejich vnímání výsledků analýzy prostředí školy, na jejich vlastní přístup k vedení školy i na jejich reflexi jednak svého interpersonálního chování a jeho změn, jednak celkového vnitřního prostředí školy. Autoři zjistili, že dotazník PIQ je validním a reliabilním nástrojem, mapujícím vnímání ředitelova chování učiteli. Na příkladu podrobné analýzy tří škol ukázali také využitelnost dotazníku PIQ v kombinaci s SLEQ, kterou ostatně předpokládali již Kramer-Hayonová a Wubbels (1993).

Stav zkoumání vztahů mezi učiteli a řediteli v ČR

Na základě analýzy některých zahraničních výzkumů vztahů učitelé – ředitel jsme identifikovali tři možné základní oblasti zkoumání, a také jsme ve zkratce popsali některé používané metody, přičemž jsme se povětšinou vyhýbali jejich *hodnocení* z hlediska možné využitelnosti v našich podmínkách. Důvod je poměrně jasný a známý, přesto jej připomínáme – tyto metody vznikaly v odlišně nastavených vzdělávacích soustavách, v odlišném sociokulturním prostředí a vlastně i v prostředí odlišného jazykového konsenzu. Metoda v zemi svého původu velmi dobře použitelná se dokonce po správně a kvalitně provedené adaptaci může ukázat jako nepřiliš vypovídající o realitě našeho školství. Měli bychom také dodat, že dle některých zjištění může být učitelovo subjektivní vnímání interakce a komunikace učitel – ředitel významně ovlivněno v jedné rovině již zmiňovaným sociokulturním kontextem, a zároveň v rovině poněkud odlišné (i když kulturou ovlivněné) také pohlavím učitele i ředitele. Ze zahraničních výzkumů lze zmínit Gougeona a Huttonovou (1993), kteří například zjistili, že učitelé – muži vnímali u ředitelů častěji než učitelky užívání negativního motivování v komunikaci. V našem prostředí pak např. ze zjištění Urbánka (2006) vyplynulo, že učitelé vnímají jako vstřícnější více ředitelky než ředitele škol (podrobněji viz níže)¹¹.

Druhá část naší studie nebude příliš rozsáhlá, protože navzdory důležitosti vztahů mezi učiteli a řediteli pro vzdělávání a výchovu žáků, je problematice interpersonálního chování ředitelů

¹¹ Problematika genderových aspektů vztahů učitel – ředitel je pochopitelně mnohem rozsáhlejší, jde však nad rámec naší studie.

škol, jeho vnímání učitelů i přípravě diagnostických nástrojů, tuto oblast zkoumajících, v naší literatuře doposud věnováno vcelku málo pozornosti. Prášilová a Vašátková (2005) se pokusily shromáždit výzkumná šetření z let 1995 až 2005, která by se nějakým způsobem týkala vztahů učitel – ředitel, přitom se soustřeďovaly především na vztahy pracovní. Autorky zjistily, že na základě dostupných českých výzkumů nebylo možné o vztazích mezi učitelů a ředitelů činit téměř žádné obecnější závěry (hlavně z toho důvodu, že přímo na sledované vztahy jako takové se žádný výzkum nezaměřil). Avšak i když jsme rozšířili pojetí vztahů (z pracovních na interpersonální) a pokoušeli se nalézt další relevantní výzkumy z posledních let, zjistili jsme, že situace není ani nyní příliš odlišná – pokud se již problematika vztahů učitel – ředitel v některém výzkumu objevuje, jeví se nejčastěji být pouze parciálním tématem, které se vyskytne v souvislosti se zkoumáním spokojenosti učitelů, stylu řízení školy nebo klimatu (či kultury) školy. Například Vašutová (2004) zjistila při zkoumání pracovní spokojenosti učitelů, že jedním z aspektů, který spokojenost ovlivňuje (i když dle jejích zjištění nepříliš výrazně) je styl řízení školy a interpersonální vztahy učitelů – ředitelů, ovšem o konkrétní podobě těchto vztahů se nezmiňuje.

Zachycení některých možných aspektů vztahů učitelů – ředitelů nalézáme ve výzkumech klimatu (kultury, sociálního prostředí) školy. Ryze českou metodu, která je zaměřena na jeden z aspektů vnitřního sociálního prostředí školy, představila Havlínová a kol. (1998), kdy v souvislosti s *Programem podpory zdraví ve škole* a se zjišťováním pohody sociálního a organizačního prostředí školy, vytvořila Škálu pro posouzení mezilidských vztahů ve škole, která obsahuje 27 položek a po jejímž vyhodnocení by bylo možné vyvozovat některá obecnější zjištění, týkající se vztahů učitelů – ředitelů (i když k tomuto účelu škála primárně neslouží).

Ve výzkumech klimatu se také začal sporadicky používat snad jediný do češtiny přeložený (ovšem doposud nestandardizovaný) dotazník, který by mohl být schopen něco více o interakcích učitelů – ředitelů říci. Jedná se o dotazník OCDQ – RS (*Organizational Climate Description Questionnaire – RS*), který vytvořili autoři Kottkamp, Mulhern a Hoy Wayne (Rutgers University, USA) a který v našich podmínkách využil Lašek (2001). Z pěti parametrů klimatu učitelského sboru, které jsou výstupem z dotazníku, se dva týkají charakteru vztahů mezi učitelů a ředitelů – posuzují jednak ředitelovo vstřícné (supportivní) chování, jednak jeho direktivní chování vůči učitelům (s ohledem na jeden z cílů naší stati – zaměření se na výzkumy psychologických souvislostí sledované problematiky – je zřejmé, že takto pojaté vnímání vztahů na škole je bližší spíše přístupům školního managementu). Nověji tentýž dotazník, sestávající z 34 položek hodnotících na čtyřbodové škále částečně i chování ředitele k učitelům, použil pro zkoumání klimatu učitelského sboru Urbánek (2003, 2006). Autor mimo jiné zjistil, že ve srovnání se středními školami (Lašek, 2001) vykazují zkoumaní učitelé ZŠ vyšší míru vnímané direktivity ředitele. Také se ukázalo, že z hlediska pohlaví ředitele jsou patrné rozdíly ve vnímání podpory učitelů ze strany ředitelů a ředitelek – právě ředitelky jsou i přes nepatrně vyšší míru direktivity vnímány jako vstřícnější, učitelé s nimi ochotněji spolupracují (obecně se tedy zdají být vztahy mezi ředitelkami a učitelským sborem otevřenější a funkčnější). Jedním ze závěrů Urbánka (2003) při hodnocení metody bylo, že použitý dotazník (a pravděpodobně většina obdobných dotazníků z angloamerického prostředí) má při přenosu na české podmínky zásadní problém v zaměření pouze na ředitele, protože nezohledňuje roli *zástupců ředitele*, kteří na některých školách mohou vztahy mezi vedením a učitelů ovlivňovat více.

Toto omezení se ve svém výzkumu klimatu školy pokusil odstranit Ježek (2006), u nějž se učitelé v rámci hodnocení klimatu vyjadřovali také k otázkám, spojeným se způsobem vedení školy (ředitelů případně zástupců). V jeho flexibilním dotazníku pro učitelé, skládajícím se z uzavřených nominálních položek s vícenásobnou volbou a otevřených otázek (který byl ovšem kombinován s rozhovory), byla část z nich věnována oblasti vztahů mezi vedením (ředitelem či zástupcem) a učitelů. Zjišťována byla u vedení (ředitele či zástupce) například míra vlivu; způsob jednání s učitelů; zda vedení vychází učitelů vstřícně; zda poskytuje dostatečnou zpětnou vazbu či zda bere při

rozhodování v potaz i názory učitelů. Postižení povahy vztahů mezi učitelem a ředitelem nebylo jednoduché, učitelé například nejednoznačně chápali již otázku, zda má větší vliv ředitel či zástupce. Také se v odpovědích objevovala občas kliše, učitelé se snažili nabízet, dle jejich představ, žádoucí odpovědi či se u jejich odpovědí vyskytovala velká variabilita.

Z výzkumného šetření Sedláčka (2008), které se sice na vztahy učitelé – ředitelé také nezaměřuje (ba právě naopak je věnováno řízení školy z *pohledu ředitele*), vyplynulo, že pocity spokojenosti učitelů i ředitele, ale i samotná úspěšnost školy, to vše odráží aktuální podobu vztahů mezi učiteli a ředitelem. Pokud pak na škole existují dva protikladné tábory, tak se toto dělení na „my a oni“ stává brzdou rozvoje školy (Sedláček, 2008). Zmiňovaný výzkum, na rozdíl od převážné většiny ostatních uvedených, využívá kvalitativní metodologii, konkrétněji výzkumný design případové studie (metodu stínování, založenou na dlouhodobějším detailním pozorování veškeré činnosti ředitele, spojené s jeho prací ve škole). V jiném kvalitativním šetření (Pol, Novotný, 2006), opět zaměřeném na ředitele, bylo zjištěno, že na styl řízení školy a tím i na vztahy mezi ředitelem a učiteli má zásadní vliv komunikace ředitele s učiteli. I když tato dvě kvalitativní šetření patří spíše do oblasti výzkumů školního managementu, v kontextu tématu naší stati z „opačné“ strany potvrzují, že styl řízení a tedy i podoba vztahů mezi učiteli a ředitelem patří ke stěžejním determinantám klimatu školy.

Také v jedné z mála u nás publikovaných statí (Mlčák, 2002), ve které je zdůrazněn a popsán psychologický rozměr interakce mezi učiteli a ředitelem na základě koncepce suportivního chování ředitelů a jeho vlivu na míru stresu učitelů, autor konstatuje, že výzkumy sledované oblasti u nás nejsou k dispozici, a nakonec i sám nabízí pouze možné implikace představeného přístupu k problematice pro vzdělávání a výzkum. Při charakterizování vlivu ředitele na psychickou pohodu (*well-being*) učitelů a obecně i na podobu vnitřního sociálního prostředí školy autor vychází z konceptu ředitele jakožto „manažera interpersonálních vztahů“, který by měl dokázat poskytovat učitelům přiměřenou *sociální oporu*. Mlčák (2002) dále na základě zahraničních studií vymezuje a upřesňuje multidimenzionální povahu sociální opory, kdy, ve zkratce, zmiňuje čtyři podoby suportivního chování ředitele (emocionálně, instrumentálně, informačně a evaluačně suportivní chování). Nabízí také, i když pouze v informativní rovině, jedno z potencionálně nosných pojetí sociálně suportivního chování, které vychází z práce K. K. Trobstové, a které je založeno na kruhovém modelu osmi typů suportivního chování (viz Mlčák, 2002, s. 31-33). V souvislosti s pojetím ředitele jako manažera interpersonálních vztahů závěrem autor vyslovuje domněnku, že řediteli občas avizovaná „zahlcenost“ administrativní a organizační činností a jejich soustředování se na tuto (byť bezesporu důležitou) oblast práce, může odrážet nedostatečné schopnosti některých ředitelů v oblasti „řízení“ interpersonálních vztahů ve škole. K této domněnce je možné dodat, že zkušenosti a ani vzdělávání některých ředitelů (ale i učitelů) v dané oblasti zřejmě není dostatečné¹².

Z doposud uvedeného by bylo možné (byť poněkud zjednodušeně) vyvodit, že neexistence většího počtu výzkumů vztahů mezi učiteli a ředitelem v českých podmínkách má důvod především v nesnadnosti „jednoduchého“ uchopení výzkumného tématu, přes jeho vnímanou a nepřímou zjišťovanou důležitost. Jeden z dalších důvodů, se kterým se bezesporu setkala více vědců, pracujících v prostředí škol, zmiňuje Urbánek (2003). Popisuje otevřeně odmítavé reakce či skrytější neochotu některých škol, ať již vedení či učitelů, přistoupit k nějakému zkoumání klimatu škol, které pochopitelně může hlouběji rozkrývat i povahu interpersonálních vztahů ve škole. Ředitelé se občas mohou obávat odhalení „skrytých problémů“ (těch, které např. metodika České

¹² Tento náš komentář není založen na empirickém šetření, ale převážně na přímých zkušenostech z některých základních škol. Předpokládá se, že by ředitel měl zvládat nejen interpersonální vztahy ve škole, ale i mimo ni – přesto se občas stává, že ředitelé hledají externí pomoc v situacích, kdy by sami měli například umět učitelům popsat či předvést některé způsoby jednání s „problematickými“ rodiči (nabízí se pak otázka, jak sami tyto ředitelé jednají s rodiči, když svým učitelům v této oblasti nejsou schopni poskytnout radu s podporou).

školní inspekce není schopna rozeznat), učitelé zase mohou mít obavy ze zneužití informací, případně se obecně bojí otevřeněji hodnotit vedení školy¹³, nebo dokonce školy jako celek (mylně!) tvrdí, že klima školy a vztahy v ní jsou čistě „jejich“ věcí. Nepřímo dokládá velmi malou rozpracovanost tématu vztahů učitel – ředitel, především v pedagogicky orientovaných výzkumech, také poměrně rozsáhlá analýza různých nálezů českého pedagogického výzkumu z let 2001-2008 (Janík a kol., 2009). V ní se ve sledovaných čtyřech hlavních tematických okruzích (kurikulum, výuka, školní klima, vzdělávání učitelů) opět pouze u školního klimatu objevilo několik nevýrazných parciálních zjištění, která by se alespoň rámcově oblasti vztahů učitel – ředitel týkala. Zdá se, že ani různě pojímané koncepce klimatu školy, které se v posledních letech v naší (nejen) odborné literatuře objevuje poměrně často a které bývají pokládány za přístup, schopný relativně komplexně posoudit školu a její možnosti, se s důležitostí této součásti vnitřního sociálního prostředí školy doposud nevypořádaly.

Závěr

Obecně by ředitel měl dokázat vytvořit takové prostředí, které bude podporovat pozitivní vztahy mezi všemi, kteří jsou na chodu školy zainteresováni, především by pak měl mít dobré, otevřené vztahy s učiteli, protože bez nich, bez podpory ze strany učitelů stěží může úspěšně vést a dokonce zlepšovat práci své školy. Fullan (2003) k tomu poznamenává, že jakkoli výjimečný, skutečně vůdčí (hrdinský) typ ředitele sice zmůže mnohé, ve skutečnosti je však daleko častější stav, kdy právě dobří, iniciativní učitelé vytvářejí vhodné prostředí pro dobré vedení školy, pro růst dobrého ředitele. Ze systémového hlediska tedy evidentně i ve vztazích mezi vedením a učiteli existuje vzájemné zpětnovazební ovlivňování – podpora učitelů ze strany ředitele vede k podpoře ředitele ze strany učitelského sboru a tím ke zlepšování práce celého vedení školy. V ideálním případě ponechává ředitel v maximální možné míře učitelům možnost samostatně rozhodovat, pak lze hovořit o „distribuovaném“ vedení (*distributed leadership*), které vlastně odpovídá již zmiňovanému fenoménu participativního rozhodování a které znamená mnohem více než delegované vedení. Distribuce vedení předpokládá takovou podobu sociálního prostředí školy, kdy učitelé chtějí a mohou (jsou k tomu i podporováni) podílet se iniciativně na chodu školy, přicházet s inovacemi a novými způsoby řešení různých aspektů práce ve škole, aniž by přitom čekali na pokyny vedení, ale spíše naopak, aby tímto přístupem práci vedení „znenájmňovali“ – ovšem ne bezdůvodně, nýbrž v zájmu žáků i školy jako celku (Hargreaves, Fink, 2003)¹⁴.

Z výše uvedených výzkumů a teoretických pojednání mimo jiné vyplývá pro charakterizování a zkoumání problematiky vztahů mezi řediteli a učiteli několik důležitých a relativně dobře zdůvodnitelných závěrů: 1) doposud jsou obecnější, psychologické konsekvence sledovaných vztahů poměrně málo zohledňované ve výzkumech nejen u nás, ale i v zahraničí (důvodem může mimo jiné být „náročnost“ takto zaměřených výzkumů pro zkoumané osoby a často i pro některé vědce); 2) v návaznosti na předchozí – hlavně v našich podmínkách doposud není konkrétněji rozpracována „psychologická“ metodologie zkoumání těchto vztahů (snad s výjimkou některých kvalitativních narativních metod); přesto lze říci 3) práce ředitelů je prostřednictvím zpětné vazby od učitelů ovlivňována stejně jako chování učitelů ovlivňuje styl ředitelova vedení; 4) existuje souvislost mezi interpersonálním chováním ředitele a vnitřním sociálním prostředím (klimatem) školy; 5) především dotazník QPI (případně PIQ) může být po

¹³ Tuto skutečnost by nepřímo mohlo podporovat zjištění ze zmiňovaného výzkumu Vašutové (2004), kdy z deseti nabízených aspektů nespokojenosti v profesi se u učitelů aspekt *Nedostatek podpory vedení školy a špatný styl řízení školy* ukázal být na desátém místě jako nejméně důležitý – přitom mnohé zahraniční, ale i české výzkumy, uváděné v naší stati, tvrdí opak a nedostatek podpory či špatné vedení vnímají jako podstatný zdroj nespokojenosti učitelů.

¹⁴ Abychom pod dojmem, v zahraničních pramenech zmiňovaného, ideálu *distribuovaného vedení* nevnímali naše školství negativněji, je třeba zdůraznit, že tento model je i v zahraničí velmi vzdálen od převládající struktury většiny škol (Harris, 2002).

adaptaci na prostředí českých škol využitelný jako screeningová metoda, zjišťující základní podobu vztahů mezi ředitelem a učiteli.

Závěrem uvádíme dvě poznámky, které sice jdou v podstatě „nad rámec“ sledované problematiky jako takové, a které spíše odrážejí některé okolnosti jejího zpracovávání a obecněji okolnosti již zmiňovaného vztahu školy k jejímu zkoumání. Přesto považujeme za případné zmínit tyto postřehy, které jsou mimo jiné částečně reflektovány v rozsáhlé a dle našeho mínění velmi přínosné stati Mareše (2009): 1) zdá se být poměrně obtížné (občas i pro akademické pracovníky) nalézt ke konkrétní oblasti pedagogického a pedagogicko-psychologického zkoumání pokud možno veškeré relevantní informace a výzkumy – neexistuje „centrální evidence“ výzkumů; leckteré z nich mohou být například součástí nevydaných sborníků z konferencí apod., čímž se jejich reálná využitelnost a tedy i jejich význam blíží nule; 2) pokud je obdobným způsobem vnímána „využitelnost“ zkoumání prostředí školy i školami samotnými, nelze se příliš divit jejich neochotě podílet se na výzkumech – opět se tedy objevuje často diskutovaná a evidentně dosud nedořešená otázka vztahu mezi výzkumem a praxí.

Prameny:

- BACÍK, F. – KALOUS, J. – SVOBODA, J. et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
- BLASE, J. – BLASE, J. Effective instructional leadership: Teachers` perspective on how principals promote teaching and learning in school. *Journal of Educational Administration*, 2000, vol. 38, iss. 2, s. 130 [cit. 2007-08-21]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com>>.
- BOGLER, R. The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 2001, vol. 37, no. 5, s. 662-683 [cit. 2004-10-31]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- BURNS, J., M. Transactional and Transforming Leadership. In WREN, J., T. (Ed.) *The Leader's Companion: Insights on Leadership Through Ages*. New York: The Free Press, 1995, s. 100-102.
- CRESSWELL, J. – FISHER, D. *A Qualitative Description of Teachers' and Principals' Perceptions of Interpersonal Behavior and School Environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April 13-17, 1998 [cit. 2007-08-21]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- EVANS, L. Managing morale, job satisfaction and motivation. In DAVIES, B. – WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 606-612.
- FISHER, D. – FRASER, B. – WUBBELS, T. Interpersonal Teacher Behavior and School Environment. In WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, s. 103-112.
- FULLAN, M. Principals in a Culture of Change. In DAVIES, B. – WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 451-459.
- GOUGEON, T., D. – HUTTON, S., I. Effects of Culture and Gender on Principal-Teacher Communication in Schools. *Human Resource Development Quarterly*, 1993, vol. 4, no. 3, s. 277-290 [cit. 2009-03-04]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- HARRIS, A. *Distributed Leadership in Schools: Leading or Misleading?* Paper presented at the British Educational Leadership Management & Administration Society Conference, Birmingham, England, September, 2002 [cit. 2009-02-05]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- HIPP, K., A. *Teacher Efficacy: Influence of Principal Leadership Behavior*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, April, 1996 [cit. 2007-08-25]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- HOGG, M., A. Social Identity and Leadership. In MESSICK, D., M. – KRAMER, R., M. (Eds.). *The Psychology of Leadership: New Perspectives and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, s. 53-80.

- HAVLÍNOVÁ, M. (Ed.). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- HARGREAVES, A. – FINK, D. Sustaining Leadership. In DAVIES, B. – WEST-BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, s. 435-450.
- JANÍK, T. a kol. *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání. Analýza náleží českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. Brno: MU, 2009.
- JANOŮŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968.
- JEŽEK, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005.
- JEŽEK, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce, Brno, Fakulta sociálních studií MU, 2006.
- KOŽENÝ, J. – GANICKÝ, P. *Dotazník interpersonální diagnózy - ICL*. Bratislava: Psychodiagnostica, 1978.
- KREMER-HAYON, L. – WUBBELS, T. Principals' Interpersonal Behavior and Teachers' Satisfaction. In WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, s. 113-122.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LEITHWOOD, K., A. The Principal's Role in Teacher Development. In FULLAN, M. – HARGREAVES, A. (Eds.). *Teacher Development and Educational Change*. London: RoutledgeFalmer, 2002, s. 86-103.
- LUKAS, J. Systémové pojetí výukové komunikace a osobnost učitele v jejím procesu. In MACEK, P – DALAJKA, J. (Eds.) *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech*, Brno: FSS MU, 2005, s. 370-376.
- LUKAS, J. Návrh koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí školy. Příspěvek z konference *Novinky v pedagogické a školní psychologii*, Zlín, 30. 8. - 1. 9. 2007. Dostupné z <http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/navrh_koncepce_diagnostiky.pdf>.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové: IPPP ČR, AŠP ČR a SR, 1998 [cit. 2007-08-20]. Dostupné z <http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf>.
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In JEŽEK, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003, s. 32-74.
- MAREŠ, J. *Sociální klima školy jako teoretický a výzkumný problém*. Disertační práce, Brno, Fakulta sociálních studií MU, 2007.
- MAREŠ, J. *Edukace založená na důkazech: inspirace pro pedagogický výzkum i školní praxi*. Pedagogika, č. 3, 2009.
- MLČÁK, Z. Psychická zátěž učitelů a sociálně suportivní chování ředitele školy. In ŘEHULKA, E. – ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.). *Učitelé a zdraví 4*. Brno: Psychologický ústav AV ČR, 2002, s. 27-38.
- MOSS, R., H. Connections between School, Work, and Family Setting. In FRASER, B., J. – WALBERG, H., J. (Eds.). *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon, 1991, s. 29-54.
- POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. – NOVOTNÝ, P. – ZOUNEK, J. (Eds.). *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a vývoji*. Brno: MU, 2005.
- POL, M. – NOVOTNÝ, P. On the Challenge of Diversity: Case Studies of Headteachers and Scholl Quality Management. In POL, M. (Ed.). *Dealing with Diversity*. Brno: MU, 2006, s. 81-96.
- PRÁŠILOVÁ, M. – VAŠÁTKOVÁ, J. *Kolik toho skutečně víme o vzájemných vztazích mezi vedením škol a učiteli?* Příspěvek z mezinárodní vědecké konference ČPS Proměny pedagogiky, 3.- 4. 2. 2005.
- REYES, P. – HOYLE, D. Teachers' Satisfaction With Principals' Communication. *Journal of Educational Research*, 1992, vol. 85, no. 3., s. 163-168 [cit. 2009-02-05]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- RICHARDS, J. *Principal Behaviors That Encourage Teachers to Stay in the Profession: Perceptions of K-8 Teachers in Their Second to Fifth Year of Teaching*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 21-25, 2003 [cit. 2007-08-24]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- RICHARDSON, M., D. et al. *Teacher Perception of Principal Behaviors: A Research Study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, November 10-13, 1992 [cit. 2007-08-21]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov>>.
- SEDLÁČEK, M. *Řízení základní školy: perspektiva případových studií práce ředitelů*. Disertační práce, Brno, FF MU, 2008.

URBÁNEK, P. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In JEŽEK, S. (Ed.). *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD, 2003, s. 123-134.

URBÁNEK, P. Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 14. Konference ČAPV.* Plzeň: PedF ZČU, 2006.

VANDENBERGHE, R. Thinking about principals: How they cope with external pressures and internal redefinition of their role. *International Journal of Educational Research*, 1998, no. 29, s. 371-380.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004.