Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Miloš Novák
Marián Lehotský
Boris Sihelsky

Líderstvo v škole

2014

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

mpc METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Líderstvo v škole

Miloš NOVÁK
Marián LEHOTSKÝ
Boris SIHELSKY

Bratislava 2014

Názov:	**Líderstvo v škole**
Autori:	RNDr. Miloš Novák
	Mgr. Marián Lehotský
	Ing. Boris Sihelsky
Recenzenti:	Ing. Marián Valent, PhD.
	PaedDr. Klára Vranaiová
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Jazyková úprava:	Mgr. Daniela Bordášová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2014
Počet strán:	52
ISBN	**978-80-565-0012-5**

Obsah

Úvod 5

1| Kultúra školy 6

1.1| Od kultúry ku kultúre organizácie 6

1.1.1| Scheinov model kultúry organizácie 7

1.1.2| Hofstedeho model kultúry organizácie 9

1.1.3| Denisonov model kultúry organizácie 11

1.1.4| Model súperiacich hodnôt 13

1.2| Od kultúry organizácie ku kultúre školy 14

1.2.1| Pohľady na kultúru školy 15

1.2.2| Pracovný model kultúry školy 16

1.2.3| Spoznávanie kultúry školy 19

1.2.4| Parametre a typy kultúry školy 21

2| Líderstvo 25

2.1| Vymedzenie pojmu 25

2.2| Líderstvo v škole 28

2.3| Štýly a typy líderstva 31

2.3.1| Typy líderstva 33

2.3.2| Štýly líderstva 34

3| Líder školy ako agent zmeny kvality školy 36

3.1| Cieľ a projekt zmeny školy 36

3.2| Projekt zmeny – Demingov (PDCA) cyklus 37

3.2.1| Prípravná fáza 38

3.2.2| Pilotná fáza 42

3.2.3| Hodnotiaca fáza 42

3.2.4| Realizačná fáza 43

3.2.4| Tvorba projektu a kultúra školy 43

Záver 48

Zoznam bibliografických odkazov 49

Úvod

Cieľom tohto študijného materiálu je pomôcť účastníkom vzdelávacieho programu *Líderstvo v škole* reflektovať ich líderské kompetencie v budovaní školy ako prostredia priaznivého pre proces výučby. Našou ambíciou je, aby ste v ňom našli informácie, ktoré už poznáte, ale aj informácie, ktoré vám pomôžu hlbšie sa zamyslieť nad rolou lídra vo vašej škole v širšom zmysle slova.
Štruktúra textu podlieha myšlienkovému rámcu vzdelávacieho programu, ktorý sa dá schematicky vyjadriť takto:

Študijný text je rozdelený do troch kapitol.
V prvej kapitole sa zaoberáme pojmom kultúry školy – všeobecne sa venujeme kultúre, kultúre organizácie a kultúre školy, jej charakteristikami a príkladmi typológie. Obsah prvej kapitoly má pomôcť čitateľovi dobre sa orientovať v hodnotovej štruktúre svojej školy.
Druhá kapitola prináša pohľad na rôzne prístupy v líderstve a jednotlivé typy líderstva, aby si účastník vzdelávania vedel vybrať to, čo je pre navrhnutú zmenu kultúry školy najvhodnejšie. Kým sa prvé dve kapitoly zameriavajú na teóriu, tretia kapitola poskytuje čitateľovi dostatok impulzov uchopiť plánovanú zmenu kultúry školy prostredníctvom projektu vypracovaného pod názvom PDCA cyklus.

1| Kultúra školy

V priebehu svojej praxe sme navštívili desiatky škôl. Všetky sa riadia tými istými predpismi ukotvenými v legislatíve a v zásade majú aj to isté poslanie – poskytovať výchovu a vzdelávanie. Neprestávali sme žasnúť nad pestrosťou spôsobov, ako jednotlivé školy realizujú svoje poslanie v každodennej praxi. Naše pozorovanie je doplnené rozhovormi s učiteľmi a riadiacimi zamestnancami škôl, prípadne aj so žiakmi. Tieto rozhovory prinášajú detailnejšie informácie o tom, ako ľudia spolu v škole žijú a pracujú, aké vzťahy panujú v škole, aké správanie sa podporuje a aké je považované za neprimerané, ako sú prijímané a presadzované rozhodnutia v škole, ako škola sníma impulzy z vnútorného i vonkajšieho prostredia a ako tieto impulzy využíva pre svoj rast.

V tejto časti sa budeme zaoberať kultúrou školy (konštruktom), ktorý obsahuje nielen všetky črty života školy, ale i mnohé ďalšie[1]. Podľa úrovne nášho doterajšieho poznania sú pohľady na definíciu kultúry školy rôzne, pričom podľa Nového a Lukášovej *„bádatelia sa k jednotnej a všeobecne akceptovanej definícii nedostali"* (Lukášová, Nový & kolektiv, 2004). Uvedieme niektoré z prelomu 20. a 21. storočia, ktoré nám pomôžu lepšie pochopiť obsah pojmu *kultúra školy*.

1.1| Od kultúry ku kultúre organizácie

Veľký sociologický slovník (Maříková, Petrusek, Vodáková & kolektiv, 1996) definuje kultúru ako *„kategóriu vyjadrujúcu špecificky ľudský spôsob organizácie, realizácie a rozvoja činností objektivizovaný vo výsledkoch fyzickej a duševnej práce"*. Súčasne uvádza, že rôzne zorné uhly skúmania kultúry sa sústreďujú na tri základné úrovne skúmania kultúry, a to na:

1. rovinu kultúry v atributívnom zmysle ako univerzálneho ľudského fenoménu, ako univerzálnej technológie ľudstva, teda ako systému extra somatických prostriedkov a mechanizmov, ktoré motivujú, usmerňujú a zaisťujú ľudskú činnosť na úrovni homo sapiens;
2. rovinu kultúry v distributívnom zmysle na úrovni jednotlivých kultúr a subkultúr, ktoré je možné identifikovať v priestore a čase;
3. rovinu kultúry na úrovni jednotlivca ako tvorcu a zároveň produkt svojej kultúry.

Keďže naším záujmom je kultúra školy, budeme preferovať druhú rovinu skúmania kultúry. Z tohto pohľadu autori slovníka definujú, že kultúra *„predstavuje jedinečné a unikátne konfigurácie artefaktov, ideí, noriem, modelov, inštitúcií a kultúrnych vzorov"* (Maříková, Petrusek, Vodáková & kolektiv, 1996).

[1] porovnaj s textom na str. 10

Antropologický slovník (Malina & kolektiv, 2009) rozlišuje päť významov kultúry, z ktorých sú pre náš predmet záujmu relevantné dva:

1. plastický, mnohovýznamový, špecificky ľudský spôsob činnosti indivíduí fixovaný normami, zhromažďovaný, uchovávaný, utváraný a odovzdávaný spoločnosťou na základe spoločenskej praxe, predovšetkým spoločenskej výroby. Vytvára zvláštny umelý systém prostriedkov, ktorý pripúšťa značnú slobodu voľby a je spojený so symbolizáciou. Konkrétne sa prejavuje vo výsledkoch fyzickej a duševnej práce;
2. súhrn duchovných i materiálnych hodnôt vytvorených a vytváraných ľudstvom v celej jeho histórii.

Antropologický prístup ku kultúre bol základom snahy teoretikov a praktikov manažmentu pri hľadaní ciest efektívnejšieho riadenia firiem. Hľadali sa spôsoby, ktoré by manažérov urobili úspešnejšími pri využívaní vnútorných zdrojov firmy. V teórii manažmentu bola kultúra organizácie vnímaná ako jedna z rovín manažérstva, podobne ako napr. marketing. To viedlo k udomácneniu pojmov *organizačná kultúra* (Schein, 2004) a *kultúra organizácie* (Armstrong, 2008). Rôznosť prístupov, pokusov a hľadanie štruktúr a definícií kultúry naznačuje dve skutočnosti: obťažnosť dosiahnutia všeobecne prijímanej definície a obrovský význam, ktorý sa kultúre prikladá.

Schultz (Lukášová a iní, 2004) rozlišuje tri prístupy ku organizačnej kultúre:

- racionalizmus – chápe kultúru organizácie iba ako nástroj na dosiahnutie cieľa;
- funkcionalizmus – vníma organizáciu ako sociálny systém a kultúru organizácie posudzuje podľa funkcie, ktorú v tomto systéme zastáva;
- symbolizmus – nazerá na kultúru organizácie z pozície významov a symbolov, ktoré pre člena organizácie majú význam.

Uvedieme niekoľko prístupov nielen k definícii pojmu kultúry organizácie, ale aj niektoré modely kultúry organizácie. Pre lepšiu orientáciu v prístupoch ku kultúre organizácie uvedieme štyri modely podrobnejšie: Scheinov (Schein, 2004), Hofstedeho (Hofstede & Hofstede, 2007), Denisonov model (Denison, 2001) a model súperiacich hodnôt (Cameron & Quinn, 2011), ktoré patria medzi široko akceptované modely kultúry organizácie.

1.1.1| Scheinov model kultúry organizácie

Schein chápe kultúru ako *„vzorec zdieľaných základných predpokladov, ktoré sa organizácia naučila pri riešení problémov s externou adaptáciou a internou integráciou a ktoré sa osvedčili v takej miere (boli validizované), že sú považované za platné a sú odovzdávané novým členom organizácie ako správny spôsob vnímania, myslenia a cítenia vo vzťahu k týmto problémom*“ (Schein, 2004). Rozlišuje tri roviny kultúry organizácie.

1. Artefakty (materiálne i nemateriálne) považujeme za najviac viditeľné, vedomé a ovplyvniteľné. Za materiálne artefakty považuje infraštruktúru organizácie (budovy, vybavenie nábytkom a pod.),

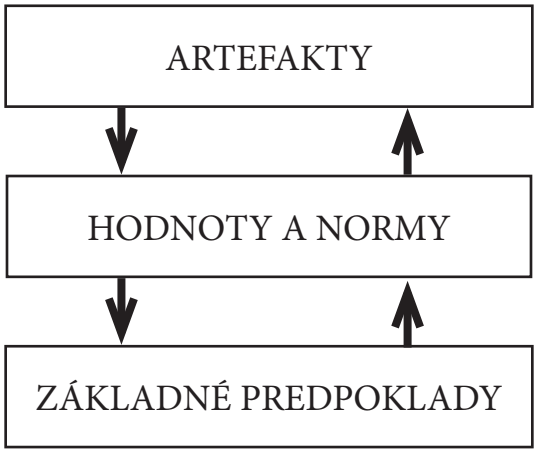
materiálne produkty vytvorené organizáciou, písomnosti a dokumenty, ktoré organizácia o sebe zverejňuje a ktorými sa propaguje, rovnako ako aj používané technológie. Artefakty nemateriálnej povahy predstavujú zvyky, rituály, jazyk („slang" organizácie), historky, mýty, hrdinov organizácie a frekventovane pozorované a manifestované vzory správania.

2. Zastávané hodnoty, pravidlá a normy správania sa – pomenúvajú to, čo je v organizácii vnímané ako dôležité. Majú regulujúcu funkciu a ich register je daný úspešnosťou riešenia týmto spôsobom v minulosti organizácie. Zdôrazňuje jav sociálnej validizácie: etické a morálne hodnoty sú diferencované na základe zdieľanej skúsenosti, kde za „platnú" hodnotu je považovaná tá, ktorá pri jej uplatňovaní vyvoláva vyššiu mieru jednotlivcom prežívanej pohody. Túto rovinu vníma Schein ako čiastočne vedomú vrstvu a argumentuje, že človek si postupne samozrejmosť neuvedomuje. Táto rovina poskytuje odpovede na otázku, prečo organizácia funguje tak, ako funguje.
3. Základné predpoklady tvoria jadro kultúry. Sú najhlbšie a označujú nevedomé (neuvedomované) názory a postoje. Sú veľmi stabilné a odolávajú zmenám. Ich spochybňovanie nepôsobí na členov organizácie emočne pozitívne. Základné predpoklady sú dané empíriou: spôsob riešenia situácie (problému) opakovane vedúci k úspechu sa postupne stáva zdieľanou realitou, ktorá je odovzdávaná novým členom organizácie, ktorí nemusia o ich vzniku a pôvode vedieť nič. Rezistencia voči zmenám vyplýva z toho, že u ľudí atakuje zafixované významy a vytvorené kognitívne vzorce, čo je zdrojom osobnej nepohody až úzkosti. V mene vyhnutiu sa stavu nepohody majú ľudia tendenciu vysvetľovať si okolité javy v súlade so základnými predpokladmi aj v prípade, ak je to spojené s karikovaním, prekrúcaním či prehliadaním skutočnosti. Základné predpoklady sú produktom sociálnej interakcie, vzájomného zdieľania a upevňovania a významne ovplyvňujú zaradenie nového člena do organizácie. Z tohto dôvodu je zmena v základných predpokladoch jednotlivca pravdepodobnejšia ako zmena kultúry organizácie.

Rovinu základných predpokladov Schein delí na tri oblasti (Lukášová, Nový & kolektív, 2004):

1. situácie súvisiace s adaptáciou na vonkajšie prostredie a prežitím organizácie;
2. situácie súvisiace s integráciou vnútorných procesov pre procesy adaptácie a prežitie skupiny, ktoré diferencuje nasledujúcim spôsobom:
   a. predpoklady v oblasti jazyka,
   b. predpoklady týkajúce sa hraníc skupiny a kritérií členstva v skupine,
   c. predpoklady týkajúce sa statusu a distribúcie moci,
   d. predpoklady týkajúce sa miery blízkosti a priateľstva,
   e. predpoklady týkajúce sa odmien a trestov,
   f. ideológia organizácie.
3. Hlbšie otázky, ktoré sa týkajú chápania podstaty pravdy, času, človeka a jeho vzťahov s okolím. Túto oblasť člení takto:
   a. predpoklady o podstate reality a pravdy, čase a priestore,
   b. predpoklady týkajúce sa podstaty človeka a príčin jeho jednania.

Schéma 1 Scheinove roviny kultúry organizácie



Schein považuje systém troch rovín za dynamický, jednotlivé roviny sa rozvíjajú a navzájom ovplyvňujú tak, ako je znázornené v schéme 1.
V súvislosti s rozvojom organizácie vymedzuje Schein tri hlavné etapy zmeny kultúry, ktoré sú členené do 11 podetáp:

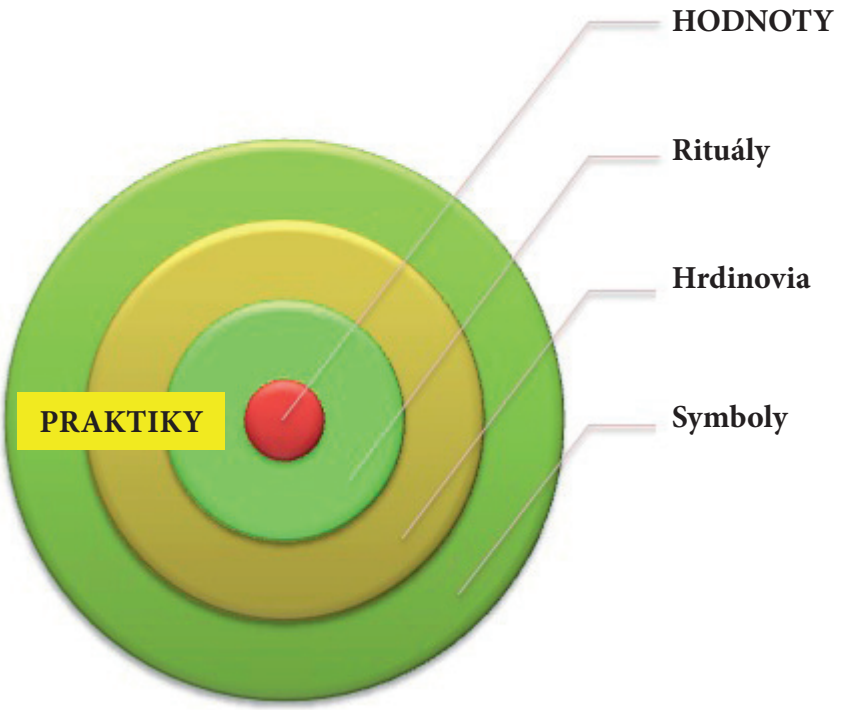
1. narodenie organizácie:
   - prirodzený vývoj,
   - vývoj riadený vlastnými silami prostredníctvom organizačných intervencií,
   - vývoj riadený pomocou hybridov,
   - riadená revolúcia prostredníctvom outsiderov;
2. stredný vek organizácie:
   - plánovanie zmien a organizačného rozvoja,
   - okúzlenie z progresu,
   - zmena pomocou škandálov a explózia mýtov,
   - koncepcia postupnej zmeny;
3. organizačná dospelosť:
   - násilné vyjednávanie,
   - náhla zmena,
   - reorganizácia, deštrukcia a obnova.

1.1.2| Hofstedeho model kultúry organizácie

Hofstede definuje kultúru ako *„spoločné naprogramovanie mysle, ktoré odlišuje členov jednej skupiny od druhej“* (Hofstede & Hofstede, 2007). Ponúka tzv. cibuľový model kultúry organizácie. Tento model je vlastne iba dvojvrstvový – obsahuje vrstvu **hodnoty** a vrstvu **praktiky.** Hofstede definuje hodnotu ako *„všeobecnú tendenciu preferovať určitý stav vecí pred inými“*. Vrstva praktiky je tvorená nasledujúcimi podvrstvami:

- symboly (slová, gestá, žargón a pod.),

- hrdinovia (žijúci či nežijúci, reálne či imaginárne postavy, ktoré sú nositeľmi charakteristík v kultúre organizácie vysoko cenených a ktoré slúžia ako model správneho a vhodného správania sa),
- rituály (sú spoločné činnosti, ktoré síce nevedú priamo k dosahovaniu cieľov, ale vďaka nim sa jednotlivci cítia byť súčasťou kolektívu, pričom sú ľuďmi v organizácii vnímané ako spoločensky zásadné).



Obrázok 1 Hofstedeho cibuľový model kultúry organizácie

Hofstede však vníma kultúru organizácie ako produkt sociálnych procesov a sociálnych udalostí tak na úrovni organizácie, ako aj na úrovni národa a náboženstva. Takto si človek vytvára rôzne kultúrne vzorce, ktoré tvoria viacvrstvové mentálne programovanie človeka. Hofstede argumentuje, že kultúru pozorovať nemôžeme, môžeme pozorovať rôzne manifestácie úrovní kultúry a tie dokonca môžeme merať. Jednotlivé súčasti a vrstvy softvéru ľudskej mysle korešpondujú s týmito úrovňami kultúry:

- úroveň národnej kultúry (prípadne kultúr v prípade mobility človeka medzi rôznymi kultúrami),
- úroveň spojená s určitým etnikom, náboženstvom alebo jazykom,
- úroveň kultúry spojená s rodovými (gender) otázkami,
- úroveň kultúry spojená s určitou generáciou (rôzne generácie majú odlišné hodnoty, symboly, hrdinov, rituály),
- úroveň kultúry súvisiaca s príslušnosťou k určitej triede,
- úroveň kultúry organizácie (zamestnanec je v organizácii socializovaný).

Podľa tohto pohľadu je kultúra organizácie iba jednou z úrovní kultúry. Zaujímavé výzvy stoja pred čitateľom, ak sa bude zamýšľať nad vzájomným vzťahom jednotlivých úrovní kultúry. Aké sú dopady

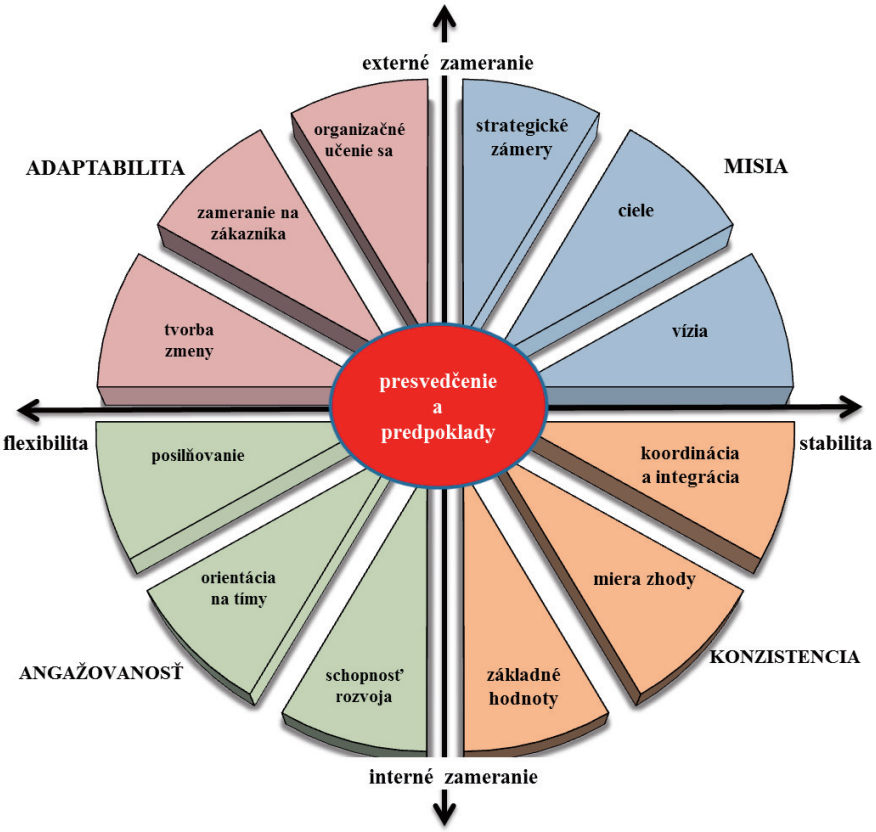
mixu národných kultúr na národnostne zmiešanom území na kultúru školy? Aké sú dopady príslušnosti žiakov, prípadne učiteľov k rómskemu etniku na kultúru školy? Je kultúra školy významne ovplyvnená rodovými stereotypmi, ako sa obáva Darling-Hammondová? (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Orr, 2010) Je kultúra školy kultúrou dospelých alebo kultúrou detí? Je kultúra školy (vzhľadom na prevahu žien v učiteľských zboroch) kultúrou s prevažujúcou rolou ženy? Najnovšie výstupy meraní PISA týkajúce sa sociálnej exkluzivity vo vzdelávaní na Slovensku nás síce netešia, no nemali by zabrániť otázkam, ako súvisí príslušnosť k určitej sociálnej triede s kultúrou školy.

1.1.3| Denisonov model kultúry organizácie

Na začiatku sme spomenuli, že neexistuje jediná široko akceptovaná definícia kultúry organizácie. Denison (Denison & Fey, 2003) so svojimi spolupracovníkmi vychádzal z empirických údajov získaných v priebehu skúmania, ktorého cieľom bolo zistiť, ako súvisí výkonnosť a efektivita organizácií s ich kultúrou. Identifikovali dve dimenzie a na ich základe vytvorili model kultúry organizácie (presnejšie, uvádzajú pojem *corporate culture* alebo *organisational culture,* čiže organizačná kultúra).
Dimenzie Denisonovho modelu sú vnímané ako póly:

1. interné versus externé zameranie,
2. stabilita versus flexibilita.

Tieto dve dimenzie určujú štyri faktory: misia, konzistencia, angažovanosť, adaptabilita.



Obrázok 2 Denisonov model kultúry organizácie podľa (Denison, 2001)

Misia je asi najdôležitejšou črtou kultúry. Organizácia, ktorá nevie, kam smeruje, zvyčajne stagnuje. Úspešné organizácie majú jasnú víziu o tom, ako budú vyzerať v budúcnosti. V Denisonovom modeli je tento faktor meraný prostredníctvom troch indexov:

- strategické zámery – jasné strategické zámery zdôrazňujú účel organizácie a objasňujú, ako môže hocikto prispieť k ich naplneniu;
- ciele – jasne pomenované žiaduce stavy viažuce sa k poslaniu a vízii poskytujú každému jasnú predstavu o smerovaní v jeho práci;
- vízia – v organizácii spočíva silná zdieľaná vízia budúcnosti. Je založená na najdôležitejších hodnotách a motivuje srdcia a mysle zamestnancov.

Konzistencia. Denison (Denison, 2001) argumentuje, že konzistentné a integrované organizácie sú efektívne. Uvádza, že *„správanie sa ľudí má korene v súbore základných hodnôt, lídri a vedení ľudia sú zruční v dosahovaní dohody (rovnako v prípade, ak majú rôzne názory) a aktivity organizácie sú dobre koordinované a integrované“*. V modeli je tento faktor meraný prostredníctvom indexov:

- základné hodnoty – ľudia v organizácii zdieľajú súbor hodnôt, ktoré vytvárajú pocit identity a jasné očakávania;
- miera zhody – prejavuje sa najmä v kritických situáciách, keď sú ľudia v organizácii schopní dohodnúť sa a prejavujú schopnosť riešiť rôznosť názorov;
- koordinácia a integrácia – rôzne funkcie a organizačné jednotky spolupracujú na dosiahnutí spoločného cieľa, pričom hranice organizačnej štruktúry nebránia dosiahnutiu cieľa.

Angažovanosť. Efektívna organizácia povzbudzuje ľudí, posilňuje ich zodpovednosť. Prácu aranžuje prostredníctvom práce tímov a neustále rozvíja kapacitu ľudí na všetkých úrovniach. Ľuďom sa dostáva uznanie za ich prácu a pracovníci sú si vedomí, že *„sú vlastníkmi časti organizácie. Sú aspoň čiastočne zainteresovaní do procesu prijímania rozhodnutí a cítia, že ich práca priamo súvisí s cieľmi organizácie“* (Denison, 2001). V modeli je tento faktor meraný prostredníctvom troch indexov:

- posilňovanie – vytvára u ľudí pocit *akcionára* organizácie, zodpovednosti voči nej, jednotlivci majú autoritu, iniciatívu a kompetencie riadiť si svoju prácu;
- orientácia na tímy – je oceňovaná kooperatívna práca na spoločných cieľoch, za ktoré sa členovia tímu cítia zodpovední;
- schopnosť rozvoja – organizácia sústavne investuje do profesného rozvoja svojich ľudí tak, aby boli schopní naplniť budúce potreby.

Adaptabilita. Je potrebné uvedomiť si, že vysoko integrovanú organizáciu je často ťažko meniť. Interná integrácia a externá adaptácia musia byť vyvážené. *„Adaptabilné organizácie sú poháňané zákazníkmi, riskujú a učia sa zo svojich chýb a majú schopnosť a skúsenosti s tvorbou zmeny“* (Denison, 2001). V modeli je tento faktor meraný prostredníctvom troch indexov:

- tvorba zmeny – organizácia sa vie prispôsobiť meniacim sa potrebám, rýchlo reaguje na terajšie a predpovedá budúce trendy;

- orientácia na zákazníka – odráža sa na stupni záujmu o spokojnosť zákazníka, organizácia rozumie svojim zákazníkom a predpovedá ich budúce potreby;
- organizačné učenie sa – organizácia sníma, spracúva a interpretuje signály z okolia na to, aby podporovala inovácie, získavala znalosti a rozvíjala kompetencie.

1.1.4| Model súperiacich hodnôt

Podobne ako Denisonov model aj tento model vznikol pri štúdiu efektivity organizácie.
Autori (Cameron & Quinn, 2011) uvádzajú, že *„model súperiacich hodnôt slúži ako mapa, organizujúci mechanizmus, nástroj na uchopenie zmyslu, zdroj nových myšlienok a učiaci sa systém"*. Model spočíva v existencii dvoch dimenzií:

- flexibilita (voľné uváženie a dynamika) versus stabilita (poriadok a riadenie);
- interné udržiavanie versus externé nastavenie.

Tieto osi dimenzií vytvárajú kvadranty kultúr organizácie:

1. **adhockratická dimenzia** – kultúra sa opiera o inovácie a služby, ktoré organizácia poskytuje. Základom je vytvárať, inovovať a predvídať budúcnosť. Organizácie, ktoré vynikajú v tomto kvadrante, vedia efektívne pracovať so zmenou a rizikom. Zamestnancom umožňujú voľnosť myslenia a konania, pričom základnou charakteristikou organizácie je tiež porušovanie pravidiel a rozširovanie ich rámcov;
2. **trh** – aktivity z tohto kvadrantu sú charakteristické agresivitou a násilnosťou vo vzťahu ku konkurencii. Organizácie, ktoré vynikajú v tomto kvadrante, zdôrazňujú a posilňujú svoju konkurenčnú pozíciu. Základom je tvrdo pracovať, rýchlo napredovať a orientovať sa na víťazstvo. Rýchlosť je fundamentom, takže zameriavanie sa na okamžité výsledky je typickou požiadavkou;
3. **hierarchia** – aktivity z tohto kvadrantu sú charakteristické tým, že zlepšenia efektívnosti sa dosahujú uvádzaním lepších procesov. Základom je byť lepší, lacnejší, istejší. Organizácie, ktoré vynikajú v tomto kvadrante, sa spoliehajú najmä na procesy kontroly kvality, merania a štatistické zisťovanie a vyhodnocovanie;
4. **klan** – aktivity z tohto kvadrantu sú charakteristické rozvojom ľudí, budovaním ich kompetencií a upevňovaním kultúry organizácie. Základom je rozvoj, posilňovanie a zainteresovanosť ľudí. Organizácie, ktoré vynikajú v tomto kvadrante, zdôrazňujú dva princípy: budovanie súdržnosti dosahovaním konsenzu a dosahovanie spokojnosti prostredníctvom zainteresovanosti ľudí.

Obrázok 3 Model súperiacich hodnôt (Cameron & Quinn, 2011)

1.2| Od kultúry organizácie ku kultúre školy

Je nespochybniteľné, že škola je organizácia. Nie je plytvanie časom, ak sme všeobecne opísali kultúru organizácie?
Predchádzajúca časť tohto textu, ktorá podáva krátky exkurz do oblasti kultúry organizácie, mala svoj základ v empirickom skúmaní reality konkrétnych organizácií v reálnych podmienkach.
Ak však budeme túto problematiky analyzovať hlbšie, zistíme, že sa skúmania zúčastnili v drvivej väčšine organizácie, ktoré boli, či sú komerčné, t. j. vznikli a existujú na to, aby produkovali zisk. Je to ich poslanie. Pojmy ako efektívna, úspešná, prosperujúca organizácia sú dokumentované väčšinou na základe ekonomických indexov. Ako je to však s organizáciami, ktorých poslanie je dosahovanie verejného dobra? Určite sa dá vyjadriť ekonomická kondícia tej ktorej školy, avšak možno pochybovať o tom, že tento ukazovateľ je skutočným indikátorom poskytovanej služby verejnosti.

Turek (2008) detailne analyzuje rozdiel medzi priemyselným podnikom a školou. Okrem iného uvádza rozdiel v merateľnosti výsledkov práce a riadenia na základe faktov: *„Výsledky vzdelávania (vyučovacieho procesu) sú veľmi početné a rozmanité, napr.: vedomosti, intelektuálne a praktické zručnosti, schopnosti, postoje, hodnotový systém žiakov.“* Ďalej diskutuje o rozdiele medzi štandardizovanými procesmi v priemysle a procesmi v škole, kde podľa neho *„neexistuje algoritmus, ktorý by jednoznačne vopred usmerňoval činnosť učiteľa a jeho žiakov vo vyučovacom procese“*. Efektivita práce škôl (OECD,

2010), s ktorou kultúra školy úzko súvisí, používa skôr pedagogický slovník než ekonomický. Z tohto dôvodu využijeme integrovaný prístup, ktorý navrhuje Pol (Pol, Hloušková, Novotný & Zounek, 2005). Ten spočíva v tom, že pri vymedzovaní pojmu kultúry školy budeme využívať kontexty a teórie bežné v odboroch, ktoré sú príbuzné pedagogike.

Sila integrovaného prístupu *„je v súčasnom využívaní bohatstva a rozmanitosti prípadných inšpirácií z rôznych disciplín, v schopnosti reflektovať mnohostrannosť a komplexnosť pojmu"* (Pol, Hloušková, Novotný & Zounek, 2005).

K vymedzeniu pojmu kultúry školy je možné pristúpiť dvojako. Lukášová, Nový et al. (2004) uvádzajú:

- interpretatívny a
- objektivistický prístup.

Interpretatívny prístup je charakteristický tým, že vníma kultúru ako niečo, čím je organizácia (škola). Tento prístup nechápe organizáciu ako stroj, v ktorom má každý zamestnanec presne vymedzenú rolu, právomoci, zodpovednosť a pravidlá fungovania, ktoré zaisťujú dosiahnutie cieľa. Organizácia (škola) ako kultúra je zdieľaným *„súhrnom ideí, vízii, názorov, hodnôt, postojov a noriem"* (Lukášová, Nový & kolektiv, 2004). Objektivistický prístup vníma kultúru ako niečo, čo má organizácia (škola). Kultúra organizácie (školy) je považovaná za jednu z organizačných premenných, ktorá spolu s inými premennými *„ovplyvňuje fungovanie a výkonnosť organizácie a môže byť cieľavedome utváraná a menená"* (Lukášová, Nový & kolektiv, 2004).

1.2.1| Pohľady na kultúru školy

V posledných rokoch získava problematika kultúry školy pozornosť najmä preto, že vznikol široko akceptovaný názor, že kultúra školy sa dá cielene meniť a každá zmena v kultúre školy ovplyvňuje aj jej rozvoj (Hargreaves, 1994; Eagleton, 2000; Peterson a Deal, 2009; Fulan, 2008).

Je potrebné objasniť rozdiel medzi kultúrou školy a klímou školy. Niektorí autori (Mareš, 1998; Petlák, 2006) diskutujú o vzťahu kultúry školy a jej klímy, pričom klímu školy chápu ako reálne uplatňovanie hodnôt školy v konaní ľudí v škole.

Blaško (2013) nazýva sociálnu klímu školy aj školskou klímou a definuje ju ako *„dlhodobo pôsobiacu atmosféru, ktorá na škole panuje"*.

Obdržálek (1998) charakterizuje vzťah kultúry školy a klímy školy takto: *„Kultúra školy pôsobí na klímu školy, ktorá je charakterizovaná prežívaním kultúry školy jej členmi. Vzťah nie je jednostranný, ale spätnoväzbový. Klíma školy spätne pôsobí po určitom období na kultúru školy, podmieňuje spokojnosť pracovníkov, žiakov a táto spokojnosť spätne pôsobí na kultúru školy. Spokojnosť dlhodobo ovplyvňuje efektivitu."* Klíma školy je výsledkom uplatňovania individuálnych i zdieľaných hodnôt v škole, ktoré sa prejavujú v sociálnych interakciách žiak – žiak, žiak – učiteľ, učiteľ – učiteľ, a to na rôznych úrovniach (ročníky, pohlavie, predmety, formálne a neformálne skupiny atď.).

Turek (2008) a Blaško (2013) posudzujú kultúru školy v súvislosti s kvalitou jej služby tak, že kultúra školy je súčasťou TQM. Organizačný pohľad na kultúru školy prezentuje Rýdl (2002), ktorý za kultúru školy považuje organizačné znaky štruktúry, organizačnú klímu a procesy rozvoja školskej inštitúcie.

Harkabus (1997) vychádzal z predpokladu, že škola je organizácia. Jej kultúru chápe ako *„súhrn predstáv (očakávaní), prístupov, uznávaných hodnôt, deklarovaných noriem a vzájomných vzťahov, ktorý sa dlhodobo prejavuje v individuálnom i skupinovom správaní ľudí v organizácii"*. Neskôr rozširuje chápanie kultúry školy ako entity sociálneho života a ponúka tento pohľad: *„Kultúra školy predstavuje súhrn takých predstáv, prístupov a hodnôt, ktoré sú v škole všeobecne prijaté a sú relatívne dlhodobo udržiavané"* (Harkabus, 2004).

Podobne definuje kultúru školy Jakubíková (1999), podľa ktorej je *„kultúra školy vnútorný fenomén, primárne vytváraný a využívaný v oblasti riadenia a vzťahov k vlastným zamestnancom školy. Ide o súhrn predstáv, prístupov a hodnôt v škole všeobecne uznávaných a pomerne dlhodobo udržiavaných"*.

Matsumoto s kolegami sa dívajú na kultúru školy ako na *„systém významov a informácií odovzdávaných naprieč generáciami"* (Matsumoto, Yoo & Fontaine, 2009). Ako zásadnú funkciu kultúry vnímajú pripisovanie významu kontextu (povaha ľudí v interakcii, materiálne podmienky, aktuálna udalosť), čím generované normy ponúkajú sprievodcu v orientácii, ako ľudia v škole cítia, myslia a konajú v tomto kontexte. Tieto normy považujú za základné a majú predísť sociálnemu chaosu a prispieť k tomu, aby sa udržiavala sociálna koordinácia.

Schratz a Walker (Research as Social Change, 2005), prízvukujú v súvislosti s kultúrou školy úlohu sociálneho porozumenia a spôsobov, akými je sociálne porozumenie prítomné v sociálnych situáciách a sociálnych procesoch.

Hoci existuje viacero vnímaní a definícií kultúry školy, Hloušková (2008) konštatuje, že *„sa zhodujú v tom, že kultúra školy je holistickou entitou, ktorá je zodpovedná za konfiguráciu jednotlivých častí celku"*. Pre lepšie pochopenie rozsahu hodnotenia a sebahodnotenia školy je vhodné pozrieť sa na školu a procesy učenia sa, výchovy a vzdelávania podrobnejšie ako na systém, resp. ako na celok, ktorý nie je tvorený iba svojimi časťami, ale ako na celok, ktorý je tvorený svojimi časťami a ich vzájomnou konfiguráciou (Drucker, 2004).

1.2.2| Pracovný model kultúry školy

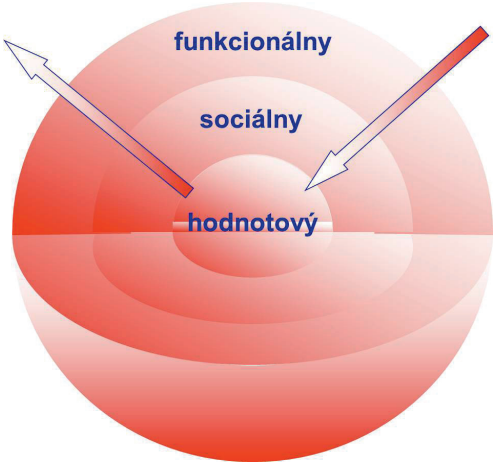
Na dobrú komunikáciu potrebujeme pracovný model kultúry školy. Ten, ktorý uvedieme, bude využívať kombináciu Scheinovho, Hofstedeho a Denisovho modelu.

Opierame sa aj o praktické skúsenosti s uplatňovaním modelu v programoch kontinuálneho vzdelávania (najmä programov určených pre vedúcich pedagogických zamestnancov, ale aj pre vedúcich predmetových komisií).

Novák (2012) v tomto modeli vníma školu ako kultúru. Opisuje model školy ako systém, ktorý pozostáva z troch podsystémov:

- funkcionálneho,
- sociálneho,
- hodnotového.

Jednotlivé subsystémy nie sú prísne ohraničené a navzájom sa ovplyvňujú tak, ako je to opísané v časti 1.1.1 tohto textu.



Obrázok 4 Model školy ako systému

Funkcionálny podsystém obsahuje všetky materiálne i nemateriálne artefakty, ktoré boli a sú vytvorené školou. Medzi materiálne artefakty možno zaradiť priestorovú, technickú, finančnú a materiálnu vybavenosť školy (vrátane učebníc poskytovaných žiakom, školskej knižnice, učebných pomôcok, didaktickej techniky, IKT, nástenieк, školských zbierok a pod.). Špeciálnym prípadom artefaktov je celá pedagogická dokumentácia a zostava vnútorných predpisov školy, správy o činnosti školy, rozvrh hodín, obsadenosť kabinetov, priemery študijných výsledkov, percento dochádzky, určenie triednictva a pod. Časť účastníkov nášho vzdelávania vnímala tieto artefakty ako jednoznačne materiálne – ich existencia sa dá vidieť, skontrolovať, merať a kvantifikovať.
Druhá časť nepovažovala tieto artefakty za jednoznačne materiálne, ich argumentácia sa opierala o poznanie, že u týchto artefaktov nezohráva ich fyzická existencia rozhodujúcu rolu – uprednostnili posolstvo, ktoré tieto artefakty nesú (napr. tzv. štábna kultúra školy nereflektuje iba normatívne požiadavky dané legislatívou, ale je tiež odrazom videnia sveta v škole a istým svedectvom o tomto videní). Pre ďalšiu prácu s týmto textom nie je rozhodujúcou čistota zaradenia jednotlivých artefaktov medzi materiálne či nemateriálne. V zásade ide o ľahko kvantifikovateľné skutočnosti, príp. tie javy, ktoré sa objavujú priamo v kvantifikovanej podobe (priemerný prospech, priemerná dochádzka, počet olympionikov, počet žiakov v mimoškolskej krúžkovej činnosti, počty vydaných rozhodnutí riaditeľom a pod.). Patria sem tiež počty klasických i odborných učební a ich vybavenie, ďalšie vnútorné vybavenie školy, technický stav budov a učební, vybavenie školy školskou jedálňou, telocvičňou, knižnicou atď. Dôležitým artefaktom nemateriálnej povahy sú rituály a jazyk, ktorý sa v škole používa.

Sociálny subsystém zahŕňa všetky komplexné procesy sociálnej interakcie a komunikácie medzi ľuďmi v škole, ktoré slúžia na osvojovanie a posilňovanie hodnôt, noriem a spôsobov konania, ktoré sú v danej kultúre (škola) či subkultúre (napr. prvý stupeň plnoorganizovanej školy) platné. V priebehu socializácie si jedinec (najmä žiak a učiteľ) osvojuje normatívny a hodnotový systém školy a vzorce správania. Pri adaptácii nového člena môže dochádzať k oslabeniu vlastnej identity. Sociálny subsystém sa týka všetkých ľudí a najrozličnejších druhov vzťahov medzi ľuďmi v škole, ako sú napr. klíma

predmetových komisií, tried a vyučovacích hodín, organizačná štruktúra školy, vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, spolužiakmi, učiteľmi a učiteľmi, pedagogickými a nepedagogickými pracovníkmi školy, rodičmi. Je tiež charakterizovaný aj interakčnou štruktúrou.

Sociologický slovník (Maříková, Petrusek, Vodáková & kolektiv, 1996) uvádza dva ideálne typy:

- hierarchický typ, ktorý funguje s relatívne málopočetnou riadiacou štruktúrou, ktorá koordinuje vysoko formalizované role a činnosť ostatných podriadených, ktorých snahou je maximálna odmena za prácu. V mene dosiahnutia individuálnych cieľov sa zamestnanci podriaďujú vedeniu, ktoré sa usiluje o presadenie svojich cieľov;
- charakteristická je prísne vymedzená štruktúra rolí a práca je založená na funkčnej špecializácii. Spontánna angažovanosť ľudí na plnení cieľov vedenia sa neočakáva;
- synergický typ, ktorý je založený na tom, že všetci ľudia v škole majú spoločný cieľ, ktorý sami pomáhali formulovať a nebol mocensky nanútený. Dosahovanie cieľa vnímajú ľudia ako zásadnú hodnotu a ako najlepšiu cestu k dosahovaniu aj svojich individuálnych cieľov. Rozdiely typu nadriadený – podriadený sa stierajú, funkčná špecializácia je pružnejšia.

To znamená, že zložkou sociálneho subsystému sú aj spôsoby, ako sa vedú porady, ako sa prijímajú rozhodnutia a ako sa rozdeľuje zodpovednosť. Niektorí autori do rámca tohto subsystému odporúčajú zahrnúť aj hodnotenie ľudí (Hargreaves, Earl, Moore, & Manning, 2001; Fullan & Sharratt, 2007; Sergiovanni, 2005).

Hodnotový subsystém (v spojení s časťou sociálneho subsystému zjednodušene často označovaný ako kultúra školy) obsahuje spoločne zdieľané hodnoty školy, jej víziu, identitu, autonómiu a ciele. Ak hovoríme *spoločne zdieľané,* myslíme tým hodnoty vnímané a rešpektované tak kolektívne, ako aj individuálne.

V subsystéme nachádzame to, čomu zúčastnení ľudia veria, čo formuje pedagogickú paradigmu školy a čo ľudia v pedagogickom a psychologickom prístupe uplatňujú vo výchove a vo vzdelávaní. Pre potreby tohto študijného materiálu považujeme za vhodné vysvetliť pojem *hodnoty.*

Ako sme konštatovali pri pojme *kultúra,* ani pojem *hodnota* nemá jedinú nominálnu definíciu. Existuje mnoho hľadísk a pomenovaní. Budeme pracovať s Hofstedeho (2001) definíciou hodnoty, ako *„všeobecnou tendenciou preferovať určitý stav vecí pred inými".* Charakteristiku hodnôt školy budeme skúmať prostredníctvom hodnotovej štruktúry.

Hodnotová štruktúra je celok previazaných hodnotových preferencií, hodnotových orientácií a hodnotového rámca daného nositeľa (Prudký & kolektiv, 2009). Podľa tohto zdroja rozoznávame:

- hodnotové preferencie, ktoré vyjadrujú skutočnosť, že hodnoty sú vždy súčasťou alebo prejavom hodnotiacich opôr a ako také sú vo vzájomných preferenčných vzťahoch. Hodnoty sú diferencované v určitej hierarchii, čo sa často nazýva hodnotovým rebríčkom;
- hodnotová orientácia, ktorá predstavuje postupné utváranie hodnôt, ktoré sú zamerané na časové pôsobenie a rozvoj. Vyjadruje cestu, zacielenie, smer, ktorým sa hodnoty uberajú, alebo sa budú pravdepodobne uberať;
- hodnotový rámec, ktorý predstavuje hranice vyznávaných a prijatých hodnôt ich nositeľa.

Hodnoty sú výsledkom hodnotenia a zároveň zdrojom ďalšieho hodnotenia. Rosa upozorňuje na nebezpečenstvo zámeny predmetu hodnotenia a hodnoty takto: *„Ak pod hodnotou rozumieme nejakú veličinu, t. j. niečo existujúce, takpovediac, „samo o sebe", zabúdame (vedome alebo podvedome) na fakt, že každá veličina je určená nielen obsahom, ale aj mierou (kvantitou). Problém vzniká tak, že sa pri procese hodnotenia spomínaný obsah priraďuje k hodnotenému predmetu/javu/stavu, čím sa stáva jeho kvalitou, a potom hodnotou. Určenie stupňa (miery) kvality (teda vlastnosti alebo stavu predmetu či javu) je pritom rôzne, závisí od hodnotového systému, ktorý je založený na vlastnej štruktúre určujúcich noriem (ako už bolo uvedené vyššie) – každá hodnota je hodnotou z hľadiska nejakej normy"* (Rosa, 2012).
Normatívnosť zohráva úlohu aj pri vnímaní, ktoré prezentuje Sergiovanni pri rozlišovaní pojmu kultúry školy a klímy školy. Kultúra školy vyjadruje zdieľané hodnoty, predpoklady a lojalitu svojich členov prostredníctvom všetkých subsystémov. Klíma školy podľa neho pracuje so zhodou a zásadovosťou správania v oblasti operatívy školy. Z tohto dôvodu kultúru školy považuje za normatívnejšiu (Sergiovanni, 2005).
Rokeach (Prudký a iní, 2009) delí hodnoty na cieľové a inštrumentálne. Cieľové hodnoty sa vzťahujú ku konečnému stavu. Inštrumentálne hodnoty majú vzťah k spôsobom komunikácie prijateľným pre naplnenie cieľových hodnôt.

1.2.3| Spoznávanie kultúry školy

Keďže poznanie o hodnotovej štruktúre školy je východiskom našej práce, je produktívne, aby existoval nástroj na snímanie hodnotovej štruktúry školy – nástroj, ktorý by bol dostatočne citlivý na hodnotový rámec, hodnotovú preferenciu a hodnotovú orientáciu.
Na účely vzdelávania v programe *Líderstvo v škole* sme modifikáciou textu publikácie *School Cultural Elements Questionnaire Cavanagha a Dellara* (Maslowski, 1998) pripravili dotazník hodnotovej štruktúry školy.
Dotazník je citlivý na šesť skupín hodnôt:

- dôvera učiteľov vo svoju prácu – profesijné hodnoty týkajúce sa dôležitosti školy ako inštitúcie a potreby rozvoja školy na pedagogických princípoch;
- dôraz na procesy učenia produkuje učiacu sa komunitu, v záujme ktorej je možný profesijný rast a zlepšené výsledky žiakov;
- kolegialita motivuje učiteľov experimentovať a rozvíja podporujúce medziľudské vzťahy;
- spolupráca je interakciou medzi učiteľmi, v ktorej sú zdieľané informácie o všetkých záležitostiach školy;
- zdieľané plánovanie je kolektívny proces založený na spoločnej vízii;
- vedenie k zmene – transformačný líder zdieľa moc a facilituje proces rozvoja školy, ktorý podnecuje ľudský potenciál a zaujatie učiteľov.

V dotazníku sú na päťstupňovej škále postupne snímané názory učiteľov na jednotlivé hodnoty prítomné v kultúre školy, a to v štyroch dimenziách:

- dôležitosť (individuálne posudzovaná) – dimenzia D,

- uspokojenie (individuálne posudzované) – dimenzia U,
- aktivita (individuálne posudzovaná) – dimenzia A,
- očakávanie v budúcnosti (individuálne posudzované) – dimenzia O.

Posudzované hodnoty:

- vzájomné porozumenie,
- orientácia na inovácie,
- flexibilita,
- pocit bezpečia,
- stabilita,
- orientácia na výsledky,
- zaujatosť prácou,
- prospešnosť,
- odlišnosť,
- orientácia na výkon,
- kontinuita,
- účinnosť,
- orientácia na zmenu,
- užitočnosť,
- orientácia na cieľ,
- vzájomná dôvera,
- spolupráca,
- adaptabilita,
- konzistencia,
- uplatnenie,
- lojalita,
- príjemná atmosféra,
- úsilie o úspech,
- vysoká morálka,
- otvorenosť voči novým trendom,
- splnenie záväzku školy,
- solidarita.

Pri pilotáži dotazníka sa využilo osemnásť hodnôt, ktorých interpretácia a porozumenie boli u učiteľov z jednej školy rovnaké alebo veľmi blízke. Vyskytli sa i hodnoty, keď učitelia z danej školy spočiatku nemali k dispozícii spoločnú interpretáciu, no po diskusii vedeli nájsť spoločný konsenzus.
Zásadná nie je absolútna čistota definície jednotlivých hodnôt, ale jej interpretácia učiteľmi, ktorá odráža skutočnú prax školy. Každá kultúra si vytvára vlastný jazyk a interpretačný rámec, preto sa jednotlivé položky dotazníka, ako aj škálovanie vzťahujú na snímanie postojov typu *ja v našej škole*. Tomu zodpovedá aj interpretácia získaných údajov.

Nie je možné, aby sme na základe získaných údajov mohli porovnávať dve rôzne školy, príp. konštatovať rozdiel vo vnímaní dôležitosti ľubovoľnej hodnoty učiteľmi dvoch rôznych škôl. Údaje získané prostredníctvom dotazníka sa umožňujú vyjadriť k:

- osobným hodnotovým preferenciám – dimenzia D,
- hodnotovému rámcu – dimenzia U,
- hodnotovej orientácii školy – dimenzia O.

Vzhľadom na dimenziu D môže byť označenie možnosti tejto premennej znakom preferencie hodnoty v individuálnom rebríčku hodnôt, ale aj znakom toho, že daná hodnota je iba deklarovaná a v reálnom živote školy sa na ňu neberie ohľad. Dôležité informácie je možné získať vtedy, ak budeme brať do úvahy viaceré dimenzie súčasne, napríklad:

- vzťah dimenzií D a U naznačuje nasýtenie hodnoty práce v škole,
- vzťah dimenzií D a O naznačuje mieru motivácie učiteľa,
- vzťah dimenzií D, U a A upresňuje mieru zvnútornenia danej hodnoty (napr. trojica D = 5, U = 4 a A = 1 naznačuje, že daná hodnota je u respondenta autenticky zvnútornená).

Radosť z rozmýšľania o ďalších možných dvojiciach, príp. trojiciach či štvorici dimenzií ponechávame na čitateľovi.

1.2.4| Parametre a typy kultúry školy

Obsah a sila kultúry sú hlavnými parametrami kultúry školy (Lukášová, Nový & kolektiv, 2004). Obsah kultúry možno rozpoznať prostredníctvom vonkajšej demonštrácie prvkov hodnotového a sociálneho subsystému, teda hodnôt a noriem správania. Sila kultúry školy je daná mierou zvnútornenia a zdieľania prvkov hodnotového subsystému a ich uplatňovania v sociálnom a funkcionálnom systéme. Hovoríme aj o homogenite hodnotového systému. Ak je miera vysoká, hovoríme o silnej kultúre, ak je nízka, hovoríme o slabej kultúre. Prejavom slabej kultúry je nezáujem učiteľov o spoločnú prácu na plnení cieľov a zanedbateľný vplyv na fungovanie školy.

Hodnotové štruktúry učiteľov sú odlišné až divergentné. Učitelia strácajú prehľad o tom, čo je účelom ich práce. Silná kultúra je charakteristická tým, že poskytuje učiteľom jasnú informáciu o účele a zmysle ich práce. Umožňuje otvorenú komunikáciu, zvyšuje motiváciu a posilňuje identitu školy. Eger a Jakubíková (2000) pomenovali výhody a nevýhody silnej kultúry takto:

Tabuľka 1 Výhody a nedostatky silnej kultúry (Eger & Jakubíková, 2000)

výhody silnej kultúry	**nedostatky silnej kultúry**
• jasný a prehľadný pohľad na školu • bezkonfliktná komunikácia • rýchle nachádzanie riešení a rozhodnutí • rýchla implementácia inovácií • vysoká motivácia • málo formálnych predpisov • nižšie nároky na kontrolu • vysoká istota a dôvera spolupracovníkov • nízka fluktuácia • značná identifikácia so školou a lojalita	• tendencia k uzavretosti • zotrvávanie na tradíciách • nedostatok flexibility • blokácia nového • kolektívna snaha vyhnúť sa kritike • vynucovanie konformity za každú cenu • zložitá adaptácia nových zamestnancov

Iný parameter nahliadania použili Paterson a Deal. Týka sa *kondície* kultúry.

Paterson a Deal chápu kultúru ako *„mohutnú sieť rituálov a tradícií, noriem a hodnôt, ktoré ovplyvňujú každú črtu života školy"* tým, že (2009):

- objasňujú pohľad na každodenné správanie a zvyšujú pozornosť zameranú na to, čo je dôležité a hodnotné,
- buduje oddanosť základným hodnotám a identifikáciu s nimi,
- posilňuje motiváciu,
- zvyšuje efektivitu a produktivitu školy.

Z tohto pohľadu rozlišujú pozitívnu a toxickú kultúru. Pozitívna kultúra sa vyznačuje nasledujúcimi charakteristikami (2000):

- poslanie školy je orientované na učenie sa žiakov a učiteľov;
- história a účel školy sú veľmi cenené;
- základné hodnoty kolegiality, výkonu a zlepšovania podnecujú kvalitu, dosahované výsledky a učenie sa;
- pozitívne vnútorné presvedčenie a viera v potenciál žiakov a učiteľov učiť sa a rásť;
- silná profesionálna komunita, ktorá pomocou kolegiality a dôvery využíva znalosti, skúsenosti a skúmanie na zlepšenie praxe;
- zdieľaný pocit zodpovednosti za výsledky žiakov;
- kultúrna sieť, ktorá podporuje pozitívny tok komunikácie;
- líderstvo vedenia i medzi učiteľmi, ktoré graduje zlepšenia;
- rituály a ceremónie, ktoré posilňujú základné hodnoty;
- príbehy, ktoré oslavujú úspechy, hrdinky a hrdinov školy;
- všeobecný cit pre medziľudské kontakty, zmysluplný účel a vieru v budúcnosť;
- fyzické prostredie, ktoré symbolizuje radosť a hrdosť;
- široko akceptovaný a zdieľaný rešpekt voči každému a starostlivosť o každého.

Negatívne normy a hodnoty, vytratenie vnímania poslania školy a nezdravé vzťahy sú negatívne kultúrne vzorce, ktoré sa vyvíjajú v čase a vytvárajú toxickú kultúru, v ktorej sa otupuje odhodlanie, redukuje profesionalizmus a potláča efektívnosť školy. Toxická kultúra má tieto vlastnosti (2009):

- nedostatok zdieľaného účelu alebo roztrieštené vnímanie poslania na základe individuálnych záujmov;
- učitelia, ktorí hľadajú svoj zmysel v práci mimo školy, negatívne a negatívne postoje voči žiakom;
- vnímanie minulosti ako príbeh porážky a zlyhania;
- normy radikálneho individualizmu, akceptovanie priemernosti a vyhýbanie sa inováciám;
- malý zmysel pre komunitu, veľa negatívnych názorov a presvedčení o žiakoch a kolegoch;
- málo pozitívnych tradícií alebo ceremónií, ktoré by rozvíjali zmysel pre komunitu;
- kultúrna sieť odmietačov, sabotérov, klebetníkov a antihrdinov, v ktorej prevažuje negatívna komunikácia;
- nedostatok líderstva vedenia i medzi učiteľmi;
- negatívna rola modelov, ktoré slávia úspech v škole;

- sociálne kontakty, ktoré sa stávajú fragmentovanými až otvorene antagonistickými;
- všeobecné prejavy nedôvery a pomsty;
- beznádejnosť, strata odvahy a zúfalstvo namiesto nádeje, snov a jasnej vízie.

Na fakt, že kultúra školy môže produkovať rôzne subkultúry, upozorňujú mnohí autori (Harkabus, 1997; Hargreaves, Earl, Moore & Manning, 2001; Pol, Hloušková, Novotný & Zounek, 2005). Tieto subkultúry sa navzájom môžu líšiť až natoľko, že v sumáre stoja za zrodením toxickej kultúry. Tento stav Hargreaves označuje za *balkanizáciu kultúry.*

V závere kapitoly uvádzame prehľad typov kultúry školy. Nemáme ambície podať vyčerpávajúci pohľad na rôzne typológie a z nich odvodené zaradenia. Ponúkame istý pohľad, ktorý vznikol syntézou výstupov z viacerých zdrojov (tab. 2).

Tabuľka 2 Typy kultúr školy a ich charakteristika – spracované s využitím (Acheson & Gall, 1992; Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe & Orr, 2010; Cameron & Quinn, 2011)

	Oslobodená – mozgový trust	**Delegovaná – špecializovaná deľba práce**	**Participatívna – kolegiálna spolupráca**	**Líderska – podporujúca a motivujúca**	**Vplyvová – opatrovnícka, poručnícka**	**Zisková – autokracia**	**Peklo – konkurenčná studená vojna**
Závisí na	Príspevku jednotlivca	Špecializovanej zodpovednosti	Spolupráci	Líderstve	Výhodách	Moci	Víťazení
Riadenie založená na	Poskytovaní zdrojov a podpory	Integrácii	Vzájomnosti	Podpore	Materiálnych odmenách	Autorite	Sláve
Štatút zamestnanca	Autonómnosť	Expert	Zodpovednosť	Sebarealizácia	Bezpečnosť	Poslušnosť	Revnivosť
Psychologický status zamestnanca	Sebapoznanie a altruizmus	Robí si svoje veci	Sebadisciplína	Spoluúčasť	Organizačná závislosť	Personálna závislosť	Všadeprítomné nepriateľstvo
Splnenie cieľov zamestnanca	Videnie výsledkov	Výkon	Sebarealizácia	Vyšší princíp	Udržiavanie	Zdroj živobytia	Víťazstvá
Morálne merítko	Realizovanie svojich cieľov práce	Produkcia	Podiel na práci v tíme a na úlohách	Motivácia	Satisfakcia	zhoda	Etnocentrizmus
Základná rola	Jedinečný špecialista	Formálni spolupracovníci vzhľadom na špecializáciu	Kolegovia vzhľadom na úlohy	Partneri	Benevolentný vlastník – vďačný nevoľník	Šéf a podriadení	Konkurenti
Základné schopnosti	Tvorivosť, variabilnosť, prenikavosť	Špecializácia a dopĺňanie	Špecializácia + interdisciplinarita a spolupráca	Slúži ako vzor, alebo dobrý príklad pre ostatných	Oddanosť panovníkovi	Poslušnosť	Jeden nadčlovek. Spochybňovanie, obviňovanie, ohrozenie
Povaha vzťahov	Vzájomný rešpekt	Slušnosť a rešpektovanie	Otvorenosť, dôvera. Rozvíjajú sa neformálne, osobne	V rámci dohody a porozumenia	Vládcova múdrosť a vôľa. Poslušnosť a zhoda	Šéf riadi, usmerňuje, hodnotí. Podriadení počúvajú, vykonávajú a podávajú správy	Neosobná, plná nedôvery, s odstupom
Rozdelenie moci	Zdieľaná	Nominálne pol na pol, moc je aj v mieste realizácie	Nominálne pol na pol, flexibilne podľa potrieb úlohy	Zdieľaná	Riadená a udeľovaná	Držaná – šéf má všetku moc	Používaná na sledovanie a zrušenie ostatných
Komunikácia	Prostredníctvom celej organizácie	Orientovanie sa na úlohy. Umiernenosť, zdržanlivosť	Vzájomná a všeobecná	Prostredníctvom celej organizácie, priateľská	Hore a dole po vertikále	Jednosmerka	Prostredníctvom celej organizácie. Úlisná. Zdeformovaná
Ako sú riešené odlišnosti v názoroch	Napísanie článku, blogu	Vyhýbanie sa. Rozškatuľkované po špecializáciách – predmetoch	Otvorene. Využíva sa ako informácia pre riešenie problému	Jednaním	Cez veľkomožného pána	Nezistené	V hádkach a bojoch o plat – nepriamo cez úlohy
Sebahodnotenie	Je vecou každého jednotlivca	V rámcoch svojej špecializácie	Ako rozvojová perspektíva a súčasť kultúry	Je súčasťou kultúry školy	Ako úloha zadaná riaditeľom	Hľadanie chýb a potrestanie vinníka	Nezistené

2| Líderstvo

(Miloš Novák)

Prečo sa vlastne zaoberáme líderstvom? Je dôvodom nášho záujmu skutočnosť, že líderstvo je módnym trendom alebo ho skúmame preto, aby sme činnosť ľudí, ktorí majú zodpovednosť za procesy výchovy a vzdelávania, nazvali honosnejšie ako riadenie?
Uvádzame výpovede dvoch riaditeľov stredných škôl, ktoré odzneli v priebehu prípravy vedúcich pedagogických zamestnancov na otázku, v čom spočíva ťažisko ich práce.

Ján, riaditeľ odbornej školy:
„Pripravím so zástupcami plán hlavných úloh, rozdelíme zodpovednosť, určíme termíny. Plán hlavných úloh sa týka najmä akcií školy, veď učitelia majú Školský vzdelávací program. Museli si vypracovať učebné osnovy a TVVP. Čo majú učiť a čo musia žiaci vedieť je dané obsahovým a výkonovým štandardom, takže všetko je jasné bez akýchkoľvek debát. Takže keď máme plán hlavných úloh, ktorý sa mesačne aktualizuje, môžeme sa sústrediť na tri oblasti: kontrolu plnenia úloh, zabezpečenie fungovania ekonomiky školy a operatívnu rovinu života školy (suplovanie, vykurovanie, výkon štátnej správy a pod.).“

Anna, riaditeľka odbornej školy:
„Je jasné, že operatíva a papierovanie mi odčerpáva veľa času a energie. Avšak túto činnosť nepovažujem za svoje poslanie. Spolu s najbližšími kolegami sme sa zamýšľali nad tým, ako dosiahnuť, aby učitelia odovzdávali žiakom to najlepšie zo svojho učiteľského umenia, aby neopakovali neustále tzv. osvedčené recepty a nebáli sa experimentovať, aby neustále pracovali na sebe. A v prípade, ak tak robia, aby sa im dostalo uznanie, povzbudenie a aspoň morálne ocenenie ich práce.“

Aj menej pozorný čitateľ si všimne odlišnosť vnímania toho, čo považujú citovaní riaditelia za podstatu svojej práce. Ktorý prístup by sme mohli označiť ako líderstvo a ktorý ako manažérstvo?
Pokúsime sa túto odlišnosť pomenovať spôsobom, ktorý sme použili pri definícii pojmu kultúry: oprieme sa o vedné disciplíny, ktoré sa zaoberajú problematikou riadenia.

2.1| Vymedzenie pojmu

Už pred vyše päťdesiatimi rokmi uverejnil McGregor svoju prácu, v ktorej sa zameral na dva protipóly v manažérskych prístupoch k práci: na dôveru a reguláciu. Pomenoval ich teória X a teória Y.

Podľa teórie X (Levin, 2012) sa ľuďom nedá dôverovať. Využijú každú príležitosť a situáciu vo svoj osobný prospech, pokiaľ nad nimi nie je prísny dozor. Zamestnanci sú nemotivovaní, vyhýbajú sa zodpovednosti, túžia po istote. *„Reagujú iba na donucovanie, kontrolu a hrozby zo strany manažérov"* (Hickman, 1995). Manažér musí vytvoriť stimuly, sledovať výkon a zodpovednosť svojich zamestnancov a stanoviť sankcie, aby predišiel neželanému správaniu zamestnancov. Tento pohľad je stále prítomný v tradičných centralisticky riadených organizáciách, ale aj v systémoch.
Teória Y vychádza z predpokladu, že väčšina ľudí vie, čo robí a väčšinu času sa na to aj sústreďuje. Z tohto pohľadu zamestnanec získava od manažéra viac dôvery, čo je pre organizáciu prospešnejšie. Úloha manažéra spočíva najmä v rešpektovaní, usmerňovaní a povzbudzovaní zamestnancov.

Hickman ponúka slová *líder* a *manažér* ako metafory, ktoré sú krajnými pólmi jedného kontinua (Hickman, 1995). Slovo *manažér* charakterizuje ako *„racionálnejší, štruktúrovanejší, kontrolovateľnejší, premyslenejší a usporiadanejší koniec kontinua"*, slovo *líder* na tomto kontinuu zaujíma pozíciu *„experimentálnejšiu, vizionárskejšiu, flexibilnejšiu, menej kontrolovateľnejšiu a tvorivejšiu"* (Hickman, 1995). Analyzuje rozdiely medzi manažérmi a lídrami z piatich hľadísk:

1. z hľadiska konkurenčnej stratégie a výhody,
2. orientačnej kultúry a schopnosti,
3. vonkajšej a vnútornej zmeny,
4. individuálnej efektívnosti a štýlu,
5. ziskovosti a výsledkov.

Asi málokto bude mať výhrady k prehláseniu, že absolútny manažér i absolútny líder je pre organizáciu hotovou katastrofou. V praxi sa každý rozhoduje, na ktorej strane kontinua je charakteristika jeho počínania.
Leithwood (2007) skonštatoval, že doteraz sa nepodarilo nájsť zhodu v definícii konceptu líderstva, pričom ovplyvňovanie je nevyhnutná súčasť väčšiny koncepcií líderstva.
Yukl uvádza, že *„väčšina definícií líderstva reflektuje predpoklad, že líderstvo zahŕňa proces sociálneho ovplyvňovania, v ktorom zámerné ovplyvňovanie jednou osobou (skupinou) zamerané na inú osobu (skupinu) štruktúruje aktivity a vzťahy v skupine alebo organizácii"* (Yukl, 2002). Dodáva, že *„definícia líderstva je arbitrárna a veľmi subjektívna. Niektoré definície sú užitočnejšie ako iné, ale neexistuje „správna" definícia"* (Yukl, 2002).

Tabuľka 3 Kontinuum konkurenčná stratégia a zvýhodnenie podľa (Hickman, 1995)

	Manažérska orientácia	Líderská orientácia
Konkurenčná stratégia a zvýhodnenie	Stratégia	Kultúra
	Ohrozenie	Príležitosť
	Variant	Vízia
	Izolácia	Korelácia
	Riešenia	Problémy
	Trhy	Zákazníci
	Rivali	Partneri
	Zisky	Perspektívy
	Slabé stránky	Silné stránky

Tabuľka 4 Kontinuum Orientačná kultúra a schopnosti podľa (Hickman, 1995)

	Manažérska orientácia	Líderská orientácia
Orientačná kultúra a schopnosti	Autorita	Vplyv
	Uniformita	Jednota
	Programy	Ľudia
	Postup	Príklad
	Inštrukcia	Inšpirácia
	MBO	MBWA
	Kontrola	Podpora
	Prepustiť	Udržať
	Principiálnosť	Oddanosť

Tabuľka 5 Kontinuum Vonkajšia a vnútorná zmena podľa (Hickman, 1995)

	Manažérska orientácia	Líderská orientácia
Vonkajšia a vnútorná zmena	Stabilita	Kríza
	Kopírovať	Tvoriť
	Upevniť	Uvoľniť
	Kompromisníctvo	Polarizácia
	Zložitosť	Jednoduchosť
	Reaktívnosť	Proaktívnosť
	Plány	Experimenty
	Reorganizácia	Prehodnocovanie
	Vylepšovať	Revolucionizovať

Tabuľka 6 Kontinuum Individuálna efektívnosť a štýl podľa (Hickman, 1995)

	Manažérska orientácia	Líderská orientácia
Individuálna efektívnosť a štýl	Metódy	Motívy
	Logické myslenie	Laterálne myslenie
	Hierarchia	Rovnosť
	Skepticizmus	Optimizmus
	Zmierenie	Konfrontácia
	Preberať zodpovednosť	Prenechať zodpovednosť iným
	Formálnosť	Neformálnosť
	Veda	Umenie
	Povinnosti	Ideály

Tabuľka 7 Kontinuum Ziskovosť a výsledky podľa (Hickman, 1995)

	Manažérska orientácia	Líderská orientácia
Ziskovosť a výsledky	Výkonnosť	Potenciál
	Závislosť	Nezávislosť
	Kompenzácia	Satisfakcia
	Zachovávanie	Riskovanie
	Materiálne	Nemateriálne
	Prítomnosť	Budúcnosť
	Krátkodobosť	Dlhodobosť
	Dobre	Lepšie

2.2| Líderstvo v škole

Ak budeme uvažovať o škole ako o celku, manažérske pozície sú jasne vymedzené.
Sú to pozície vedúcich pedagogických zamestnancov, na mnohých školách aj pozícia výchovného poradcu a vedúcich poradných orgánov riaditeľa školy. Líderské pozície nie sú presne vymedzené. Okrem všetkých manažérskych pozícií môžu byť líderské pozície omnoho širšie, lídrom môže byť (a často aj je) obyčajný učiteľ.
Táto skutočnosť sa ešte výraznejšie prejavuje na úrovni triedy, kde sa očakáva, že sociálne interakcie a procesy v triede sú riadené každým učiteľom. Skutočnosť, že niekto zastáva pozíciu vedúceho pedagogického zamestnanca, automaticky neznamená, že zastáva pozíciu lídra.
Istý posun znamenalo nahradenie slova *ovplyvňovanie* slovom *pozývanie* tak, ako uvádzajú Stoll a Fink vo svojej koncepcii: *„Líderstvo je o komunikácii, pozývaní (pozvaní) jednotlivcov a skupín, s ktorými líder vstupuje do interakcie s cieľom budovať a realizovať zdieľanú a rozvíjanú víziu rozšírených vzdelávacích zážitkov a príležitostí pre deti“* (Stoll & Fink, 1996).
Ďalšie hľadisko zdôrazňuje Etzioni – zásadnú rolu lídra v kultivovaní školy (Etzioni, 2001).
Fullan vidí dôležitosť kultúry školy vtedy, keď líder realizuje potrebné zmeny v praxi. Nazýva to rekulturáciou (Fullan, 2001). Spôsobom Jin a Jang pristúpil k opísaniu vzťahu medzi manažérstvom a líderstvom:

Obrázok 5 Vzťah medzi manažérstvom a líderstvom (Schratz, 2013)

Vízia je čím ďalej, tým viac oceňovaná ako dôležitá súčasť líderstva. *Britská Národná akadémia školského líderstva* (NCSL) identifikovala štyri dôležité súčasti líderstva, ktoré priamo súvisia s víziou (2003):

1. výnimoční lídri majú víziu svojej organizácie – písomne zachytený sen o tom, ako je naša škola centrom výchovy a vzdelávania v komunite;
2. vízia musí byť vyjadrená spôsobom, ktorý zabezpečí angažovanosť ľudí v škole;
3. komunikácia vízie si vyžaduje komunikáciu jej zmyslu;
4. na to, aby líderstvo bolo úspešné, je potrebné venovať pozornosť inštitucionalizácii vízie – líder musí spolupracovať s ostatnými na implantovaní vízie do štruktúr a procesov v škole.

NCSL ponúka aj vlastnú definíciu líderstva v škole ako proces ovplyvňovania vedúci k dosahovaniu požadovaných cieľov. Úspešní lídri vytvárajú víziu svojej školy, spomínajú ju pri každej príležitosti a získavajú ľudí v škole, aby túto víziu zdieľali. To zahŕňa inšpirovanie a podporu ostatných na napĺňanie vízie školy, ktorá je založená na jasných individuálnych a profesijných hodnotách. Manažment je o implementovaní hodnôt školy a účinnom a efektívnom udržiavaní aktuálnych aktivít školy. Oba prístupy (líderstvo aj manažérstvo) je nutnosťou úspešnosti školy (National College for School Leadership, 2003).

Cottonová (Marzano, Timothy & Brian, 2005) publikovala výstupy svojho naratívneho prehľadu literatúry, pričom analýzami skúmaní hľadala vzory a trendy. Z celkového počtu 81 analyzovaných správ sa 56 týkalo vplyvu líderstva riaditeľa na študijné výsledky žiakov, 10 sa týkalo vplyvu líderstva riaditeľa na postoje žiakov, 8 bolo zameraných na správanie sa žiakov, 15 na postoje učiteľov, 4 na správanie učiteľov a 3 sa zaoberali mierou prepadania žiakov. Podarilo sa jej identifikovať také kategórie správania riaditeľa, ktoré pozitívne vplývajú na študijné výsledky žiakov, na postoje žiakov, na správanie žiakov, na postoje učiteľov, na správanie učiteľov, na mieru prepadania žiakov. Uvádzame 25 identifikovaných kategórií:

1. bezpečné a usporiadané prostredie,
2. vízia a ciele orientované na vysokú úroveň učenia sa žiakov,
3. vysoké očakávania na učenie sa žiakov,
4. sebadôvera, zodpovednosť a vytrvalosť,
5. pozorovateľnosť a prístupnosť,
6. pozitívna a podporujúca klíma,
7. komunikácia a interakcia,
8. emocionálna a medziľudská podpora,
9. zainteresovanie rodičov a komunity,
10. rituály, ceremónie a ostatné symbolické akcie,
11. zdieľané líderstvo, prijímanie rozhodnutí a posilňovanie zamestnancov,
12. spolupráca,
13. líderstvo pre učenie sa a vyučovanie,
14. neustále úsilie o vysokú úroveň učenia sa žiakov,
15. normy kontinuálneho zlepšovania,

16. diskutovanie otázok vyučovania,
17. pozorovanie učiteľov v triede a poskytovanie spätnej väzby,
18. podpora autonómie učiteľa,
19. podpora experimentovania,
20. možnosti a zdroje profesného rozvoja,
21. ochrana vyučovacieho času,
22. monitorovanie progresu žiakov a zdieľanie informácii o ňom,
23. využívanie progresu žiakov na zlepšovanie vzdelávacieho programu,
24. uznanie výsledkom, ktoré žiaci a učitelia dosiahli,
25. modelovanie rolí.

Tieto kategórie sú v dobrej korelácii s výsledkami 69 skúmaní, ktoré vykonal Marzano so svojimi spolupracovníkmi (2005) na vzorke 2 802 škôl s 1,4 miliónmi žiakov a 14 000 učiteľmi. Na ich základe formulovali 21 zodpovedností lídra školy:

Tabuľka 8 21 zodpovedností lídra školy (Marzano, Timothy & Brian, 2005, s. 42-43)

Zodpovednosť	Miera, do ktorej školský líder...
1. utvrdzovanie	spoznáva a oslavuje úspechy a uznáva neúspechy
2. agent zmeny	je ochotný aktívne meniť status quo
3. pravidelné oceňovanie	zisťuje a oceňuje individuálne úspechy
4. komunikácia	nastavuje silné komunikačné kanály s a medzi učiteľmi a žiakmi
5. kultúra	upevňuje zdieľané hodnoty a zmysel pre komunitu a spoluprácu
6. disciplína	ochraňuje učiteľov pred javmi a vplyvmi, ktoré by mohli narušovať ciele a čas na vyučovanie
7. flexibilita	prispôsobuje svoje líderské správanie potrebám aktuálnej situácie a zvláda iný názor
8. zameranie	nastavuje jasné ciele a udržiava ich v centre pozornosti školy
9. ideály/viery	komunikuje a koná v súlade so základnými ideálmi a vierami o výchove a vzdelávaní
10. vklad iných	vťahuje učiteľov do prípravy a realizácie dôležitých rozhodnutí
11. intelektuálna stimulácia	zabezpečuje prehľad učiteľov o posledných teóriách a skúsenostiach a vyvoláva diskusie o nich ako pravidelnej súčasti kultúry školy
12. angažovanosť v kurikule, vyučovaní a hodnotení	je priamo angažovaný v príprave a realizácii vzdelávacieho programu školy, vyučovaní a hodnotení
13. znalosť kurikula, vyučovania a hodnotenia	je oboznámený s aktuálnym vzdelávacím programom školy, vyučovaním a hodnotením
14. monitorovanie/hodnotenie	monitoruje efektívnosť praktík v škole a ich dopad na učenie sa žiakov
15. optimalizátor	inšpiruje a uvádza inovácie a nové výzvy
16. poriadok	nastavuje súbor štandardných operatívnych procedúr a rutín
17. pôsobenie navonok	je obhajcom a hovorcom školy v rokovaní so sociálnymi partnermi
18. vzťahy	demonštruje uvedomovanie si osobných aspektov učiteľov
19. zdroje	zabezpečuje učiteľom materiál a profesijný rozvoj
20. spoznávanie situácie	si uvedomuje detaily a okolnosti fungovania školy využíva tieto informácie na riešenie terajších a potenciálnych problémov
21. viditeľnosť	má kvalitný kontakt a interakcie s učiteľmi a žiakmi

2.3| Štýly a typy líderstva

„Líderstvo sa v posledných rokoch stáva módnym trendom. Politici ho požadujú viac, akademici konštatujú jeho nedostatok. A potenciálni školskí lídri si často povzdychnú ‚do čerta s ním'" (Fink, 2005).
Často je dôvodom nedôvery k líderstvu fakt, že je vnímané ako disjunktná alternatíva k manažovaniu. Tu chceme opäť zdôrazniť, že pri vedení ľudí je úspešná len kombinácia líderstva a manažérstva. Existuje veľa, najmä anglicky písaných zdrojov o školskom líderstve. Ich rozsah presahuje účel tejto publikácie, preto uvádzame niektoré často frekventované a úspešne overené štýly a typy líderstva v škole. Najskôr uvedieme tri základné teórie stavby organizácie.

1. ***Teória pyramídy*** – predpokladá, že spôsob, ako riadiť druhých, spočíva v tom, že jedna osoba prevezme zodpovednosť vydávaním pokynov, dozorom a kontrolou. Ak však počet podriadených narastá, potom dochádza ku delegovaniu zodpovednosti ďalším ľuďom – vzniká hierarchický systém manažérskych pozícií. Vytvárajú sa pravidlá a príkazy, aby sa zabezpečilo, že všetci manažéri v systéme rozmýšľajú a konajú rovnako. Títo vydávajú postupy a návody na plánovanie, organizovanie a riadenie. Teória pyramíd funguje dobre v organizácii, ktorá uniformne produkuje štandardizované výstupy. Stáva sa však byrokratickou nočnou morou, ak sa aplikuje v nesprávnych podmienkach – napr. v školách. Teória pyramídy zjednodušuje a štandardizuje prácu vedúcich a učiteľov, to sa však prejavuje na výstupoch. Štandardizované postupy vedú ku štandardizovaným výsledkom pre neštandardizovaných žiakov a neštandardizovaný svet.
2. ***Teória koľají*** – predpokladá, že spôsob, ako riadiť druhých, ktorí majú odlišnú prácu na odlišných miestach, je prostredníctvom štandardizácie pracovných procesov. Namiesto priameho riadenia, dozoru a hierarchickej štruktúry sa veľa času venuje predpokladaniu a predpovedaniu všetkých otázok a problémov, ktoré sa môžu v praxi vyskytnúť. Takto sa vytvoria odpovede a riešenia, ktoré ostatní musia rešpektovať pri prechode od jedného cieľa (výstupu) k druhému. Potom, ak je trasa už raz vytýčená, je potrebné urobiť dve veci: trénovať ľudí sledovať túto trasu a zostaviť monitorovací systém citlivý na snímanie toho, či ju ľudia sledujú. Teória koľají funguje dobre v zamestnaniach s veľkou mierou predpovede a tam, kde stanovenie jedinej najlepšej cesty realizácie práce má zmysel. Ak sa však táto teória aplikuje v škole, vytvára sa systém doručovania vyučovania, v ktorom sú špecifické ciele prísne rámcované otvoreným kurikulom a špecifickými vyučovacími metódami. Učitelia sú riadení a hodnotení, žiaci testovaní, aby sa zabezpečilo, že sa vyučuje predpísané učivo, a to schváleným spôsobom. Vedúci zamestnanci a učitelia používajú menej kompetencií. Štandardizácia práce učiteľov a žiakov neustále narastá. Aj v tejto teórii vedú štandardizované postupy ku štandardizovaným výsledkom pre neštandardizovaných žiakov a neštandardizovaný svet. Často sme svedkami mylného presvedčenia, že štandard a štandardizácia je to isté.
3. ***Teória vysokej výkonnosti*** – táto teória sa líši od predchádzajúcich dvoch oslabenou hierarchiou (zhora – nadol) a neexistenciou detailných predpisov, ktoré ľuďom hovoria, čo majú robiť. Decentralizácia je kľúčom, ľudia majú zodpovednosť rozhodovať, ako budú pracovať. Riadenie sa uskutočňuje na základe dosahovaných výstupov a nie predpísaných postupov. Táto teória predpokladá, že efektívne líderstvo spočíva v tom, že spája ľudí s výsledkami práce, menej s postupmi. Ak je táto

teória aplikovaná v škole, cieľom sú merateľné výstupy učenia sa, ktoré sa potom stávajú štandardom. Keďže sa výstupy sami štandardizujú, školy sú slobodné v rozhodovaní, ako ich dosiahnu. Vedúci a učitelia môžu organizovať svoju prácu spôsobom, ktorý považujú za najlepší na dosiahnutie štandardov. V prípade, že vonkajšia autorita (nie škola sama) nastavuje štandardy, potom tento spôsob vedie k teórii koľajníc. Pri objavovaní takého modelu líderstva v škole, v ktorom učitelia a riadiaci zamestnanci (lídri) stavajú na existujúcej profesionálnej, sociálnej a praktickej realite a hľadajú nové cesty spoločnej mobilizácie, ako reagovať na rozvíjajúce sa poslanie svojej školy, pomenujeme jednotlivé typy líderstva tak, ako ich popisuje dostupná literatúra. Je potrebné pripomenúť, že jednotlivé typy nie sú v práci lídrov zastúpené exkluzívne, t. j. líder môže využívať viacero typov vo svojej práci, príp. ich kombináciu. Je potrebné zdôrazniť východiskové poznanie: líderstvo je vzťahový (nie individuálny) fenomén. Líderstvo spočíva v tvorbe siete medzi ľuďmi – medzi členmi skupiny, tímu, predmetovej komisie, zboru.

Konsenzus prijatý na konferencii (Educational Leadership Conference, 2012) o základných témach líderstva sa orientuje na oblasť konceptov a skúseností profesionálnych učiacich sa komunít (Hargreaves, 2003), distribuovaného líderstva, udržateľnosti, internom učení sa, mentoringu, koučingu a strategického myslenia o IKT.

V prvej kapitole sme poukázali na zásadnú rolu kultúry školy. Ak hlbšie skúmame kultúru školy a líderstvo, vidíme, že sú to dve strany tej istej mince. Na jednej strane kultúrne normy definujú, ako bude v organizácii definované líderstvo, na druhej strane, čo líder reálne robí v praxi (vytváranie a riadenie kultúry školy). Pri našich seminároch v rámci programov kontinuálneho vzdelávania sa stretávame s názorom, že kultúra školy a líderstvo je iba teória a prax je odlišná. Po hlbšej diskusii sa ukazuje, že prevažná väčšina účastníkov prikladá hodnotám školy zásadný význam a sú s nimi identifikovaní. Tu je možné odhaliť skrat, ktorý je naznačovaný súčasnou existenciou platnej teórie a pritom odlišná prax. Tento stav nie je možný – teória vždy bude validizovaná alebo vyvrátená praxou. Vysvetlenie je jednoduché, i keď niekedy bolestné: prehlásenia o tom, čo si vážime a ako chceme v škole pracovať a žiť, sú v rozpore s reálnym životom školy. Pri výbere konkrétneho prístupu lídra a aplikovaní ľubovoľnej teórie môže byť dobrou orientáciou aj prehľad typológie hodnotových preferencií v organizácii, ktorý dáva do súvisu preferenciu subsystémov kultúry školy, organizačný typ školy a najvýznamnejšiu charakteristiku (Fielding, 2007).

Tabuľka 9 Typológia hodnotových preferencií (Fielding, 2007)

Škola ako	Neosobná organizácia	Emocionálna komunita	Výkonová učiaca sa organizácia	Učiaca sa komunita orientovaná na človeka
Preferencia systémov	Funkcionálny marginalizuje personálny	Personálny marginalizuje funkcionálny	Personálny podporuje funkcionálny	Funkcionálny podporuje personálny
Organizačný typ	Mechanická organizácia	Emocionálna komunita	Učiaca sa organizácia	Učiaca sa komunita
Charakteristika	Výkonnosť	Ochrana	Efektívnosť	Morálna a praktická úspešnosť

2.3.1| Typy líderstva

Distribuované líderstvo

Marzanov model (2005) troch prameňov líderstva identifikuje 3 základné dimenzie aktivít líderstva:

1. vzťahovú – upevňovanie vzájomnej otvorenosti, dôvery a záväzku dobrovoľne a slobodne ovplyvňovať druhých a byť druhými ovplyvňovaný;
2. účelnosti – využívanie individuálnych prínosov na účely organizácie, takže ľudia veria, že ich práca je produktívna a užitočná;
3. spoločnej akcie – pestovanie zdieľanej viery v to, že ľudia môžu pracovať spoločne na dosiahnutí cieľov úspešnejšie ako jednotlivci pracujúci samostatne.

Líderstvo učenia sa

Vychádza zo správy OECD známej ako Delorsova správa (OECD, 1996) a uvádza 4 piliere vzdelávania.

1. Učiť sa poznávať – spája široké všeobecné vedomostí a zručnosti (ovládať nástroje bádania, zvedavosti, porozumenia, podporovať nezávislosť úsudku a neustály rozvoj vlastného poznania).
2. Učiť sa konať – okrem profesionálnych vedomostí a zručností byť flexibilný vzhľadom na meniace sa sociálne a pracovné situácie (vedieť pracovať v tímoch a slobodne sa rozhodovať).
3. Učiť sa žiť v spoločnosti – vedieť žiť a pracovať s inými ľuďmi rešpektujúcimi odlišnosť a vzájomné porozumenie. Je potrebné správať sa k ľuďom mravne a zodpovedne.
4. Učiť sa byť – rozvoj všestranného človeka s veľkou autonómiou, vlastným úsudkom a osobnou zodpovednosťou využívajúceho všetky aspekty ľudského potenciálu: rozum a telo, inteligenciu, citlivosť, vnímanie etiky a duchovných hodnôt.

Líderstvo kultúry

Učenie nie je iba kognitívnou a psychologickou záležitosťou. Obsahuje viac ako konštruktivizmus, a to viacnásobnú inteligenciu, metakogníciu alebo učenie sa riešením problémov. Proces učenia a vyučovania je tiež kulturálnym a emocionálnym procesom. Spočíva v rešpektovaní zdieľaných hodnôt. Kultúra školy ovplyvňuje každodenný beh udalostí. Jedinec nemôže sám meniť kultúru školy, môže však *pozvať* svojich kolegov k pozorovaniu toho, čo chce zmeniť. Úlohou lídra je kultivovať školu.

Líderstvo zmeny

V tomto prostredí učitelia skúmajú, bádajú, experimentujú, reflektujú, revidujú, objavujú a menia svoje postupy v učení a vyučovaní. Lídri zohrávajú podpornú rolu. Učitelia sú tiež zodpovední za to, čo je cieľom školy – úspech žiaka. Učitelia rozvíjajú rôzne štýly učenia sa a vyučovania. V tomto prípade však hrozí syndróm opakujúcej sa zmeny, t. j. preťaženie podnetmi a chaos, ktorý zmena vytvára.

Morálne a etické líderstvo

Vychádza z poznania, že učenie je sociálna udalosť. Morálne a etické líderstvo spočíva v tom, že lídri prijímajú svoje rozhodnutia prostredníctvom vnímania pojmov *správny* a *nesprávny,* prípadne *dobrý*

a *zlý*. Ich morálne a etické rozhodnutia závisia od interpretácie hodnôt školy. Morálny líder (morálna autorita) sa správa v súlade so svojím sebavnímaním (sebapoňatím) pri dosahovaní vyššej úrovne prijatia *správneho* a *etického* rozhodnutia. Je zásadným pri prechode školy od organizácie ku komunite. (Hargreaves, 2009)

Líderstvo a moc a udržateľné líderstvo

Udržateľnosť je kapacita systému prijať komplexnosti a zložitosti neustáleho zlepšovania v zhode so základnými ľudskými hodnotami (Fullan, 2005).

Medzi sedem princípov udržateľného líderstva zaraďujeme:

1. hĺbku – má to zmysel,
2. životnosť – neustále trvá,
3. rozpínanie – neustále sa šíri,
4. spravodlivosť – nepoškodzuje okolité prostredie (vrátane ľudí),
5. rozličnosť – podpora rozličnosti a súdržnosti,
6. nápaditosť – udržiava výdavky na rozumnej úrovni,
7. zachovávanie – oceňovanie minulosti pri tvorbe budúcnosti (Hargraves, 2007).

Neudržateľnosť (Abrahamson, 2004) je charakterizovaná ako syndróm opakujúcej sa zmeny.

Transformačné líderstvo

Lídrom je v podstate každý učiteľ. Základným predpokladom je akceptovanie a zvládanie zmeny. Učitelia sa postupne transformujú z následníkov na lídrov. Mobilizácia ľudí v škole sa nazýva tiež rekulturalizáciou školy.

2.3.2| Štýly líderstva

Štýly líderstva sú v ďalšom texte prezentované ako potenciálne stratégie líderstva, ktoré je možné uplatniť v rozličných kontextoch.

1. **Situačné líderstvo** – efektívny líder využíva situáciu na získanie moci, riadenia a vplyvu na účastníkov aktivity. Vyjednávanie, hľadanie kompromisov, vytváranie koalícií a rozdeľovanie zdrojov sú jeho hlavné znaky.
2. **Manažérske líderstvo** – manažérsky líder sa sústreďuje na udržiavanie systému. Svoje najväčšie úsilie venuje plánovaniu a organizovaniu každodenných operácií v škole. Rozpočet je starostlivo konštruovaný a dôsledne monitorovaný, zdroje sú rozdeľované, podriadení sú koordinovaní a kontrolovaní, strategické a taktické plány sú vypracované, algoritmované a implementované. Bolo veľmi populárne v USA, vo Veľkej Británii a v Kanade v polovici dvadsiateho storočia.
3. **Líder ako služobník** – má korene v príklade veľkých náboženských lídrov (napr. Budha, Kristus, Mohamed). Líder sa vníma ako služobník a nemá ambície získavať osobné výhody (materiálne či nemateriálne).

4. **Líder ako rytier na bielom koni** – niekedy líder prichádza do školy s úlohou napraviť reálne alebo očakávané problémy. Bez ohľadu na beznádejnosť situácie je vnímaný ako rytier, ktorý z dračej jaskyne vyvedie uväznených. Líder je vždy pripravený hodnotiť a posudzovať. Často si na začiatku dňa naplánuje desať vecí, ktoré chce počas tohto dňa vykonať a ku koncu pracovného dňa spíše to, čo sa v skutočnosti udialo. Korelácia medzi plánovanými a uskutočnenými aktivitami je zriedkavá.
5. **Nepriame líderstvo** – ide o stratégie, ktoré facilitujú ľudí v škole posilňovaním *človečiny* a symbolického rámca školy. Učiteľ s dvadsaťročnou praxou môže byť *mocnejší* líder ako ten, ktorý má menovku na dverách riaditeľne. Nepriamy líder sa zúčastňuje na takmer všetkých školských a mimoškolských aktivitách a udržiava priateľský kontakt so zúčastnenými kolegami (Hargreaves, 2003).
6. **Spolupracujúce líderstvo** – líder pre školu vytvára vnútorné i externé väzby, ktoré umožňujú lepšiu komunikáciu, spoluprácu a koordináciu medzi spolupracovníkmi i sociálnymi partnermi. Medzi vedením, učiteľmi a žiakmi je vytváraná klíma dôvery a kolegiality (Fullan, 2003).
7. **Dialogické líderstvo** – Freire tvrdí, že tí učitelia, s ktorými líder vstupuje do interakcie, majú oveľa lepší prehľad o cieľoch a zvolených prostriedkoch. Dialogický líder objavuje pravdu na základe komunikácie a dialógu s ostatnými učiteľmi, a to umožňuje pripravovať vhodné rozvojové aktivity a implementovať ich do praxe.
8. **Transkulturálne líderstvo** – poznanie, že súčasná pracovná sila nie je kulturálne homogénna, viedlo k potrebe, aby líder citlivo spoznával a akceptoval odlišné kulturálne hodnoty a viery. Líder musí v každej situácii rozoznať *emic* (perspektívu seba) a *etic* (perspektívu pozorovateľa).
9. **Ovplyvňujúce líderstvo** – účelom tohto štýlu je dosiahnutie cieľov organizácie rozšírením produktivity a pocitu spokojnosti u zamestnancov. Tento líder musí poznať každodenné javy, ich príčiny a hodnoty, ktoré ich vyvolávajú. Odlišuje sa od nepriameho líderstva mierou zámernosti a účelným využitím svojho vplyvu. Veľmi často je prítomné u lídrov, ktorí nemajú formálnu líderskú rolu.
10. **'Marxistické' líderstvo** – mikropolitické interakcie, ktoré v škole existujú, môžu zapríčiniť vnímanie, že existujú triedne rozdiely medzi učiteľmi, žiakmi, rodičmi a im podlieha aj rozdeľovanie zdrojov. Rodové, etnické, vekové, socioekonomické a ďalšie podtriedy pôsobia nezávisle od seba. Každá zo skupín má svoju úlohu a líder alokáciou zdrojov a strategickým spojenectvom dosahuje svoje ciele (napr. uvoľnením peňazí na fyzikálny softvér si líder poisťuje hlas fyzikára v rade školy).
11. **Konštruktivistické líderstvo** – Lambert (2002) zdôrazňuje, že líderstvo nie je zvládnutý výcvik, ale výsledok vytváraný lídrom a spolupracovníkmi pri spoločnej práci. Všetci ľudia participujú na príprave rozvoja a jeho implementácii. Konštrukcia, dekonštrukcia a rekonštrukcia zmyslu školy týmto spôsobom rozvíja špeciálne vnímanie líderstva danej školy. Škola nevníma formálnu hierarchiu, demarkačná čiara medzi lídrami a nasledovníkmi nie je badateľná. Úlohou formálneho lídra je zabezpečiť, aby bol každý zamestnanec akceptovaný v prijímaní rozhodnutí a v miere, ktorú považuje za vhodnú.

3| Líder školy ako agent zmeny kvality školy

V predchádzajúcich kapitolách sme čitateľovi sprístupnili prehľad modelov kultúry organizácie, ponúkli mu pohľad na fenomén kultúry školy prostredníctvom pracovného modelu jej kultúry a prezentovali možnosti výberu typu a štýlu líderstva na škole.
V prípade, že je čitateľ aj účastníkom vzdelávania, aktivity na vzdelávaní súvisiace s obsahom prvých dvoch kapitol umožňujú získať, prípadne rozvinúť účastníkove kompetencie, a to:

- schopnosť identifikovať typ kultúry svojej školy;
- schopnosť pomenovať oblasť zmeny kultúry školy;
- schopnosť vybrať si vhodný typ a štýl líderstva.

Čo vytvára predpoklad na uskutočnenie očakávanej zmeny kultúry školy?
V tejto kapitole chceme čitateľovi ponúknuť projektový prístup, ako prakticky uchopiť zmenu kultúry školy. V nasledujúcom texte si ukážeme, ako sa prostredníctvom cieľa školy naplánuje zamýšľaná zmena s použitím projektovania v PDCA cykle zmeny.
Dve prípadové štúdie v záverečnej podkapitole poukazujú na rozpor deklarovaných a zdieľaných hodnôt v kultúre konkrétnej školy a na rozdielnosť realizácie zmien dvoch škôl s rozdielnymi kultúrami.

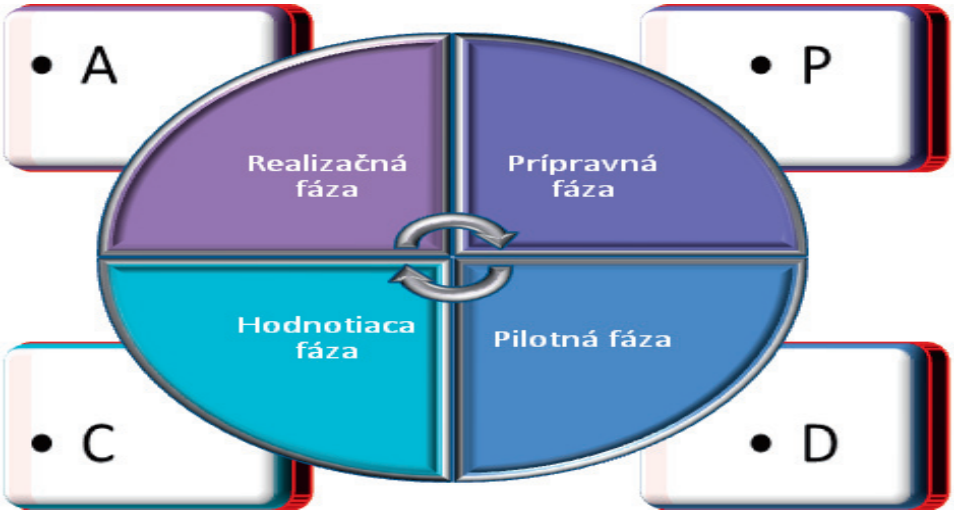
3.1| Cieľ a projekt zmeny školy

Východiskom premýšľania o zmene školy a jej uskutočnení je **cieľ.** V podstate ide o to, aby formulácia cieľa spĺňala kritériá nižšie uvedenej **SMART – analýzy.**

Tabuľka 10 SMART analýza – kritériá a ich popisy

KRITÉRIUM	POPIS KRITÉRIA
Špecifickosť	Formulácia cieľa je jednoznačná a pochopiteľná pre ľudí.
Merateľnosť	Mieru dosiahnutia cieľa vieme merať (určiť) pomocou indikátorov.
Akceptovateľnosť, ambicióznosť	Cieľ je vlastníctvom všetkých ľudí v škole, je ľuďmi zvnútornený a prijatý.
Realistickosť, realizovateľnosť	Cieľ je možné dosiahnuť pri predpokladaných zdrojoch v danom čase.
Termínovanosť	Cieľ má jasne a konkrétne uvedený predpokladaný termín dosiahnutia.

Po prijatí rozhodnutia, čo bude cieľom zmeny, je možné pristúpiť k navrhovaniu jednotlivých krokov (aktivít/činností) vedúcich k jeho dosiahnutiu. Na účely riadenia zmeny školy je vhodné usporiadať aktivity do fáz tzv. Demingovho (PDCA) cyklu. Vznikne tak realizačný projekt, ktorý pozostáva zo štyroch fáz.



Obrázok 6 Demingov PDCA cyklus

V prípravnej fáze prebieha plánovanie potrebných modelov realizácie, časového harmonogramu, príprava zdrojov a iných, na dosiahnutie cieľa potrebných, činností. Zámerom pilotnej fázy je odskúšanie naplánovaného riešenia. Vyhodnotenie úspešnosti pilotnej fázy a prijatie korekcií sa urobí v hodnotiacej fáze. V realizačnej fáze potom získame finálny produkt.

3.2| Projekt zmeny – Demingov (PDCA) cyklus

Na tvorbu realizačného projektu zmeny je potrebné poznanie základných charakteristík kultúry školy a konsenzus aktérov zmeny v odpovediach na nasledujúce otázky.

1. Prečo chceme meniť súčasnú kultúru školy?
2. Čo je cieľom zmeny?
3. Čo touto zmenou získame z pohľadu prospešnosti pre jednotlivca a z pohľadu užitočnosti pre školu?
4. Ako budeme pracovať s časom (kedy chceme projektovanú zmenu dosiahnuť)?
5. Ktoré prvky vybraných typov líderstva chceme použiť počas realizácie zmeny kultúry školy?

Vhodnými nástrojmi na identifikovanie základných charakteristík kultúry školy sú:

- dotazník hodnoty školy (Novák, 2013). Dotazník zisťuje názory a pocity zamestnancov školy na prítomnosť jednotlivých hodnôt s možnosťou posúdenia dôležitosti, uspokojenia, potrebnej aktivity a očakávaní.

- prehľad siedmych typov kultúr (podkapitola 1.2.4). Tabuľka poskytuje informácie umožňujúce následne identifikovať trinásť charakteristík kultúry školy a hľadať perspektívy možnej zmeny – želaného stavu.

Ak považujeme realizačný projekt za logickú postupnosť krokov (aktivít) s vymedzenými zdrojmi vedúcimi k dosiahnutiu cieľa v danom čase, potom sú fázy PDCA cyklu a ich rozpracovanie prirodzenou súčasťou štruktúry realizačného projektu. Pri navrhovaní aktivít jednotlivých fáz projektu je potrebné myslieť na všetky skutočnosti, s ktorými sa pri realizácii zmeny môžeme stretnúť.
Podľa Hargreavesa (1994) zmenou kultúry školy môžeme získať, prípadne rozvinúť etické, morálne a politické kompetencie zúčastnených pedagogických i nepedagogických zamestnancov. Etické kompetencie predstavujú súbor kompetencií potrebných na dosiahnutie stavu, keď je človek schopný žiť s ostatnými, morálne schopný žiť sám so sebou a politicky pracovať s mocou. Cielenú zmenu kultúry školy je možné považovať za rozvojový impulz školy.

3.2.1| Prípravná fáza

Najdôležitejšou a súčasne aj veľmi náročnou fázou projektu je prípravná fáza.
Pri zamýšľaní sa, ktoré aktivity je potrebné realizovať v tejto fáze projektu, pomôžu nasledujúce otázky.
1. Ako budeme postupovať v realizácii zmeny, aké časové rámce je potrebné dodržiavať?
2. Ako budeme realizovať prípravu ľudí?
3. Ako budeme hodnotiť ľudí (podľa akých kritérií)?
4. Aké zdroje budeme potrebovať a ako ich zabezpečíme?
5. Ako budeme spolupracovať s okolím, komunitou?

Odpovede na otázky môžu byť vhodnou pomôckou pri formulovaní výstupov, teda pri pomenovaní toho, čo potrebujeme a čo chceme na konci tejto fázy vedieť a mať pripravené. Vo vzťahu k uvedeným otázkam môže ísť o nasledujúce výstupy:
- model a harmonogram realizácie aktivít PDCA,
- model prípravy ľudí,
- model hodnotenia ľudí,
- model zabezpečenia zdrojov,
- model spolupráce s komunitou.

Náročnosť vytvorenia uvedených výstupov súvisí s požiadavkou tímovej spolupráce.
Poradie i formulácie aktivít v prípravnej, pilotnej, hodnotiacej a realizačnej fáze je analogické.

3.2.1.1| Model a harmonogram realizácie aktivít PDCA

V modeli realizácie aktivít PDCA uvádzame všetky aktivity, ktoré potrebujeme vykonať na dosiahnutie žiaducej zmeny v kultúre školy. Harmonogram realizácie aktivít PDCA predstavuje spracovanie časových rámcov na realizáciu jednotlivých aktivít.

Vhodným začiatkom je odhad potrebného času na jednotlivé fázy projektu, teda koľko času potrebujeme na kvalitnú prípravu, pilotáž, hodnotenie a realizáciu. Pri odhadovaní času zohrávajú významnú rolu rôzne termíny, ktoré musí škola rešpektovať (začiatok školského roka, sviatky, hlavné a vedľajšie prázdniny, maturitné skúšky, prijímacie skúšky, koniec školského roka, atď.). S týmto odhadom je potom možné pracovať pri tvorbe aktivít, meniť ho, respektíve usmerňovať ho.

Aktivity prezentované v nasledujúcom texte predstavujú rámcové spracovanie projektu – možno ich považovať za *pracovné balíčky,* ktoré potrebujeme v jednotlivých fázach špecifikovať. Model a harmonogram je možné spracovať spoločne v podobe Ganttovho diagramu.

Nasledujúca tabuľka ilustruje možnú postupnosť aktivít (Novák, 2013):

Míľnik

Tabuľka 11 Postupnosť aktivít prípravnej fázy s časovým harmonogramom

Mesiac		január 14		február 14		marec 14		apríl 14		máj 14		jún 14	
Dvojtýždeň		15	31	15	28	15	31	15	30	15	31	15	30
Prípravná fáza		Model a harmonogram											
A 1.1.1	Výber vedúceho tímu	x											
A 1.1.2	Dohoda s vedúcim tímu	x	x										
A 1.1.3	Vytvorenie tímu		x										
A 1.1.4	Dohoda o práci tímu		x										
A 1.1.5	Prvý návrh M1.0		x	x	x	x	x						
A 1.1.6	Verejná prezentácia M1.0						x						
A 1.1.7	Korekcie návrhu M1.0						x						
A 1.1.8	Prezentácia návrhu M2.0						x	x					

A 1.1.1 Výber vedúceho tímu pre model a harmonogram realizácie PDCA.

A 1.1.2 Dohoda s vedúcim tímu (kontrakt o výstupe, právomoci, komunikácii, hodnotení, odmene, atď.).

A 1.1.3 Vytvorenie tímu, ktorý bude participovať na tvorbe modelu a harmonogramu realizácie PDCA.

A 1.1.4 Dohoda o práci tímu (kontrakt o podmienkach práce, materiálnom zabezpečení práce tímu, o komunikácii a iné...).

A 1.1.5 Prvý návrh výstupu tímu (návrh modelu M 1.0).

A 1.1.6 Verejná prezentácia návrhu M 1.0 (diskusia a spätná väzba k návrhu).

A 1.1.7 Vyhodnotenie spätnej väzby z prezentácie a korekcie návrhu M 1.0 (následná tvorba a vznik M 2.0).

A 1.1.8 Verejná prezentácia návrhu M 2.0 (diskusia k návrhu).

Harmonogram pre všetky fázy a aktivity PDCA cyklu môžeme vytvoriť analogickým spôsobom. Do harmonogramu je vhodné doplniť míľniky, teda miesta, kde sa stretávajú viaceré aktivity a pokračovanie projektu závisí na ich dokončení. Svoje miesto tu nachádzajú aj úvahy o rizikách, miestach, kde môže projekt zlyhať. Poznanie takýchto miest umožňuje, ba až vyžaduje hľadanie alternatívnych riešení. Ich nájdenie zabezpečuje plynulý proces priebehu jednotlivých aktivít projektu v prípade vzniku takéhoto problému.

3.2.1.2| Model prípravy ľudí

Ťažisko modelu tvoria aktivity, pomocou ktorých ľudia získavajú, prípadne si rozširujú kompetencie potrebné na dosiahnutie želateľnej zmeny v kultúre školy. Možná postupnosť aktivít:

A 1.2.1 výber vedúceho tímu pre model prípravy ľudí;
A 1.2.2 dohoda s vedúcim tímu – kontrakt o výstupe, právomoci, komunikácii, hodnotení, odmene, atď.;
A 1.2.3 vytvorenie tímu;
A 1.2.4 dohoda o práci tímu – kontrakt o podmienkach práce, materiálnom zabezpečení práce tímu;
A 1.2.5 prvý návrh výstupu tímu – návrh ĽUDIA 1.0 (ďalej iba L 1.0);
A 1.2.6 verejná prezentácia návrhu L 1.0;
A 1.2.7 vyhodnotenie spätnej väzby z prezentácie a korekcie návrhu L 1.0 (vznik L 2.0);
A 1.2.8 prezentácia návrhu L 2.0;
A 1.2.9 realizácia návrhu L 2.0.

3.2.1.3| Model hodnotenia ľudí

Navrhované aktivity v tomto prípade smerujú k vytvoreniu nového systému hodnotenia pedagogických a nepedagogických zamestnancov. Nový systém sa viaže na cieľ rozvoja školy, ktorý odráža zamýšľanú zmenu kultúry školy. Možná postupnosť aktivít:

A 1.3.1 výber vedúceho tímu pre model hodnotenia ľudí;
A 1.3.2 dohoda s vedúcim tímu – kontrakt o výstupe, právomoci, komunikácii, hodnotení, odmene, atď.;
A 1.3.3 vytvorenie tímu;
A 1.3.4 dohoda o práci tímu – kontrakt o podmienkach práce, materiálnom zabezpečení práce tímu;
A 1.3.5 prvý návrh výstupu tímu – návrh hodnotenia 1.0 (ďalej iba H 1.0);
A 1.3.6 verejná prezentácia návrhu H 1.0;
A 1.3.7 vyhodnotenie spätnej väzby z prezentácie a korekcie návrhu H 1.0 (vznik H 2.0);
A 1.3.8 prezentácia návrhu H 2.0.

3.2.1.4| Model zabezpečenia zdrojov

Model vytvoríme premyslením aktivít smerujúcich k špecifikácii potrebných zdrojov a spôsobu ich zabezpečenia. Možná postupnosť aktivít:

A 1.4.1 výber vedúceho tímu pre model zabezpečenia zdrojov;

A 1.4.2 dohoda s vedúcim tímu – kontrakt o výstupe, právomoci, komunikácii, hodnotení, odmene, atď.;

A 1.4.3 vytvorenie tímu;

A 1.4.4 dohoda o práci tímu – kontrakt o podmienkach práce, materiálnom zabezpečení práce tímu;

A 1.4.5 prvý návrh výstupu tímu – návrh zdrojov 1.0 (ďalej iba Z 1.0);

A 1.4.6 verejná prezentácia návrhu Z 1.0;

A 1.4.7 vyhodnotenie spätnej väzby z prezentácie a korekcie návrhu L 1.0 (vznik L 2.0);

A 1.4.8 prezentácia návrhu Z 2.0;

A 1.4.9 realizácia návrhu Z 2.0.

3.2.1.5| Model spolupráce s komunitou

V modeli spolupráce s komunitou (okolím) uvažujeme o aktivitách, pomocou ktorých spoznáme svojich partnerov z komunity (okolia školy). Aktivity naznačujú potrebu spolupráce. Medzi významných partnerov v oblasti spolupráce s komunitou môžeme zaradiť najmä:

- rodičov a zriaďovateľa školy,
- školy, z ktorých prichádza najviac žiakov,
- školy a zamestnávatelia, do ktorých odchádzajú naši absolventi.

Možná postupnosť aktivít:

A 1.5.1 výber vedúceho tímu pre model spolupráce s komunitou;

A 1.5.2 dohoda s vedúcim tímu – kontrakt o výstupe, právomoci, komunikácii, hodnotení, odmene, atď.;

A 1.5.3 vytvorenie tímu;

A 1.5.4 dohoda o práci tímu – kontrakt o podmienkach práce, materiálnom zabezpečení práce tímu;

A 1.5.5 prvý návrh výstupu tímu – návrh komunity 1.0 (ďalej iba K 1.0);

A 1.5.6 verejná prezentácia návrhu K 1.0;

A 1.5.7 vyhodnotenie spätnej väzby z prezentácie a korekcie návrhu K 1.0 (vznik K 2.0);

A 1.5.8 prezentácia návrhu K 2.0;

A 1.5.9 realizácia návrhu K 2.0.

3.2.1.6| Komunikačný a monitorovací plán

Dôležitou súčasťou realizácie projektu zmeny je plán komunikácie ľudí pracujúcich na projekte i mimo neho a sledovanie diania (monitorovanie) pri realizácii projektovaných aktivít.
Významným ziskom uplatňovania komunikačného plánu môže byť otvorená, obojstranná komunikácia zabezpečujúca tok potrebných informácií pre všetkých aktérov zmeny. Monitorovací plán má zabezpečiť poznanie stavu realizácie aktivít projektu. To umožňuje vstupovať do realizácie vhodným spôsobom, pokiaľ je to potrebné.
Komunikačný a monitorovací plán vytvárame v spolupráci s vedúcimi jednotlivých tímov v synchronizácii s realizáciou aktivít modelov prípravy ľudí, zabezpečenia zdrojov a komunikácie s komunitou. Práve v aktivitách odrážajúcich komunikáciu s ľuďmi a monitorovanie priebehu realizácie projektu je významná rola lídra školy.
Svoje miesto v monitorovacom pláne má aj problematika už spomínaných míľnikov, rizikových miest a alternatívnych riešení. Ak sme ich identifikovali a pripravili, tak pri vzniku takýchto situácií môžeme okamžite reagovať, korigovať priebeh aktivít. Možná postupnosť aktivít:

A 1.6.1 vytvorenie komunikačného plánu na základe dohôd s vedúcimi tímov na vytvorenie potrebných modelov prípravnej fázy;

A 1.6.2 vytvorenie monitorovacieho plánu na základe dohôd s vedúcimi vyššie uvedených tímov.

3.2.2| Pilotná fáza

V pilotnej fáze odskúšame navrhnuté riešenie. Na výstupe pilotáže potrebujeme mať dostatok relevantných údajov a informácií potrebných na jej vyhodnotenie. Priebeh pilotáže a určenie relevantných údajov sme projektovali v príslušnom modeli prípravnej fázy (M 2.0, tabuľka 11). Spôsob zberu údajov sme naplánovali v komunikačnom a monitorovacom pláne.
Vhodným spôsobom môže byť pilotáž s menším počtom ľudí (ľudia s vyšším stupňom dôvery naklonení myšlienkam zmeny a pod.). Ďalšou možnosťou je mentálna pilotáž, ktorá sa uskutočňuje na myšlienkovej úrovni – analyticky sa testuje navrhovaný model. Myšlienková pilotáž môže čiastočne nahradiť reálnu pilotnú fázu. Možná postupnosť aktivít:

A 2.1 realizácia príslušnej časti návrhu M 2.0;

A 2.2 realizácia príslušnej časti komunikačného a monitorovacieho plánu;

A 2.3 pilotovanie hodnotiaceho systému z aktivity A 1.3.8.

3.2.3| Hodnotiaca fáza

V predchádzajúcej fáze sme odskúšali príslušné modely navrhnuté v prípravnej fáze.
Zozbierali sme potrebné údaje a informácie, ktoré využijeme na hodnotenie fungovania pilotovaných aktivít. V hodnotení vieme povedať, ktoré aktivity fungovali (ne)úspešne a prečo to tak je. Hodnotenie ďalej využijeme pri návrhu korekcií aktivít v jednotlivých pilotovaných modeloch. Pri uvažovaní

o korekciách počítame i s časovým odstupom (od ich vytvorenia) a s tým súvisiacimi zmenami v príslušných modeloch. Možná postupnosť aktivít:

A 3.1 korekcie príslušnej časti návrhu M 2.0;

A 3.2 realizácia príslušnej časti návrhu M 2.0;

A 3.2 vytvorenie korekcií hodnotiaceho systému.

3.2.4| Realizačná fáza

Rovnako aj v tejto fáze počítame s korekciami príslušnej časti modelu a harmonogramu priebehu PDCA, ktoré môžu vyplynúť z časového odstupu. Korekcie získané v hodnotiacej fáze zapracujeme do príslušných modelov a do systému hodnotenia, čím vytvárame podmienky pre ich uvedenie do praxe, každodenného života školy. Možná postupnosť aktivít:

A 4.1 korekcie príslušnej časti návrhu M 2.0;

A 4.2 vytvorenie finálneho produktu;

A 4.3 uvedenie nového hodnotiaceho systému do praxe.

3.2.5| Tvorba projektu a kultúra školy

V predchádzajúcich častiach prezentovaná postupnosť aktivít na vytvorenie jednotlivých modelov v prípravnej fáze je istým spôsobom prepojená s charakteristickými črtami určitej kultúry školy. Takéto prepojenie bude mať i samotná realizácia aktivít projektu, čo môže spôsobiť odlišnosti v ich príprave, realizácii a v hodnotení. Napríklad v aktivite výberu vedúceho tímu je vo vzťahu k základným charakteristikám možné predpokladať rozdielny postup. Ovplyvňovať ho môže i povaha vzťahov. Výber vedúceho tímu bude prebiehať rozdielne v kultúrach, v ktorých je povaha vzťahov charakterizovaná:

- vzájomným rešpektom;
- slušnosťou a rešpektovaním;
- otvorenosťou, dôverou; vzťahy sa rozvíjajú neformálne, osobne;
- v rámci dohody a porozumenia;
- vládcovou múdrosťou a vôľou, poslušnosťou a zhodou;
- šéfovým riadením, usmerňovaním, hodnotením – podriadení počúvajú, vykonávajú a podávajú správy;
- neosobnosťou; je plná nedôvery, odstupu.

Opísaná skutočnosť sa môže vyskytnúť aj pri ostatných aktivitách fáz projektu vo vzťahu k ďalším charakteristikám kultúry školy, ako sú:

- závislosť,
- spôsob riadenia,
- štatút zamestnanca,
- psychologický status zamestnanca,
- splnenie cieľov zamestnanca,

- morálne meradlo,
- základná rola,
- základné schopnosti,
- rozdelenie moci,
- komunikácia,
- ako sú riešené odlišnosti v názoroch,
- samohodnotenie.

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA A

Uvažujeme o škole, ktorá vo svojom vzdelávacom programe prezentuje okrem iných hodnôt aj hodnotu **spolupráce a vzájomnej dôvery.** Táto hodnota je deklarovaná ako hodnota, ktorú považujú za kľúčovú pre život školy. V diskusiách o tom, čo konkrétne táto hodnota znamená, v čom konkrétne sa má v živote školy prejaviť, sa zhodli na tom, že:

- riadenie procesov na škole je podporované vzájomnou účasťou ľudí;
- činnosti ľudí sú založené na zodpovednosti a sebadisciplíne;
- ciele ľudí sa napĺňajú sebarealizáciou;
- morálne oceňovanie odráža podiel na práci v tíme a na úlohách;
- základná rola je vnímaná ako rola kolega – kolega vzhľadom na úlohy;
- vzťahy charakterizuje predovšetkým otvorenosť a dôvera, rozvíjajú sa neformálne;
- komunikácia je otvorená a prebieha všetkými smermi (naprieč organizáciou);
- odlišnosť názorov je vítaná, rieši sa otvorene s ponukou argumentácie;
- sebahodnotenie je vnímané ako rozvojová perspektíva a súčasť kultúry školy.

V deklaratívnej podobe je hodnota *spolupráce a dôvery* nespochybniteľná pre ktorúkoľvek organizáciu, ktorej poslaním je výchova a vzdelávanie.

Aký je však reálny život ľudí v škole? Sú deklarované hodnoty a normy správania prítomné v živote školy? Čo odrážajú školské rituály a procedúry na našej škole? Pohľad pozorovateľov (kritický priateľ) citlivých na parametre kultúry školy prináša nasledujúce údaje o reálnom živote školy:

- riadenie procesov na škole je založené na autoritatívnom prístupe VPZ – U – Ž;
- činnosti ľudí sú založené na poslušnosti a závislosti na VPZ. Žiaci sú závislí od učiteľov;
- ciele ľudí nie sú ambiciózne. Sú zamerané na udržiavanie existujúceho stavu. Na ich dosiahnutie nie je potrebné učiť sa nové veci. Ciele učenia sú prevažne reproduktívne. V procesoch prevláda vonkajšia motivácia nad vnútornou. Trvanlivosť poznatkov je krátkodobá;
- prevažne sa oceňuje to, čo je v súlade s predstavami nadriadeného. Oceňuje sa to, čo povie a chce učiteľ;
- v zborovni vládne konkurenčná klíma. V triedach sa preferuje súťaživosť;
- vzťahy charakterizujú dominantné postavenie nadriadeného. Šéf riadi, usmerňuje, hodnotí. Podriadení počúvajú, vykonávajú a podávajú hlásenia. Oceňuje sa disciplína a disciplinovaný žiak;
- komunikácia je orientovaná na úlohy. Prejavuje sa umiernenosť a zdržanlivosť. Komunikácia učiteľa a žiaka je v prevahe nad komunikáciou žiak – učiteľ. Reflexia sa od žiakov neočakáva;

- odlišnosť názorov nie je vítaná. V zásade sa preto ani navonok nevyskytuje;
- sebahodnotenie sa zamieňa za hodnotenie. Hľadajú sa chyby a vinníci. Chyba = vina.

Určite ste postrehli rozpory deklarovanej hodnoty s reálnym životom školy. Viete si ich pomenovať a posúdiť tak nielen silu, ale aj základné typologické črty kultúry školy.

Pri úvahách, čo s tým ideme ďalej v škole robiť, môžu pomôcť odpovede na tieto otázky.

- Chceme sa vôbec zaoberať týmto rozporom? Je to pre nás dôležité?
- Chceme rozpor odstrániť? Stojí nám to za to?
- Aké sú možné úskalia? Aké sú možné zisky?

Proces hľadania odpovedí na otázky by mal odrážať hodnoty spolupráce a dôvery. Súčasne vzniká možnosť uvažovať o zmene kultúry školy prostredníctvom kultivácie sebahodnotenia, komunikácie a spolupráce. Proces odstraňovania rozporov by nemal byť neriadeným procesom (intuitívnym, náhodným). Pri príprave zmeny je vhodné uplatniť projektový prístup – premyslieť si postupnosť aktivít v jednotlivých fázach PDCA cyklu.

V nasledujúcej prípadovej štúdii si ukážeme možný spôsob uchopenia zmeny prostredníctvom realizačného projektu v PDCA cykle v dvoch rôznych kultúrach. Čitateľ tu môže objaviť rôznosť jednotlivých aktivít a ich poradia vo vzťahu ku konkrétnej kultúre školy.

PRÍPADOVÁ ŠTÚDIA B

Uvažujeme, že kultúry škôl A a B sú rozdielne. Rozdiel kultúr si možno porovnať v tabuľke.

Tabuľka 12 Príklad dvoch kultúr

	Škola A	**Škola B**
Závisí na	Spolupráci	Ekonomických zdrojoch
Riadenie založené na	Vzájomnosti a podpore	Materiálnych odmenách
Splnenie cieľov zamestnanca	Sebarealizácia	Udržiavanie
Morálne merítko	Motivácia, podiel na úlohách a v tíme	Zadosťučinenie
Základná rola	Partneri	Benevolentný vlastník – vďačný nevoľník
Merítko profesionality ľudí	Ciele a spolupráca	Vládcova múdrosť a vôľa Poslušnosť a zhoda
Rozdelenie moci	Zdieľaná moc, delegovaná	Riadené a udeľované
Komunikácia	Prostredníctvom organizácie Priateľská	Hore a dole po vertikále
Ako sú riešené odlišnosti v názoroch	Otvorene Využíva sa ako informácia na riešenie problému	Cez veľkomožného pána

Ďalej uvažujeme, že na obidvoch školách majú naformulovaný rovnaký cieľ.

Cieľ: od 1. 9. 2016 si budú žiaci môcť zvoliť aj modulové vzdelávanie v prírodovedných (MAT, FYZ, CHE) a spoločenskovedných (SJL, DEJ, OBV) predmetoch.

Na jeho dosiahnutie sme sa rozhodli použiť rovnakú technológiu. To znamená, že aktivity potrebné na dosiahnutie cieľa sme navrhli a usporiadali do fáz PDCA cyklu. Vznikli tak dva projekty. Najskôr uvedieme projekt pre školu s kultúrou A, potom projekt pre školu s kultúrou B.

Tabuľka 13 Realizačný projekt školy s kultúrou A

| CIEĽ: Od 1. 9. 2016 budú si žiaci môcť zvoliť aj modulové vzdelávanie v prírodovedných (MAT, FYZ, CHE) a spoločenskovedných (SJL, DEJ, OBV) predmetoch | | |

Tabuľka 14 Realizačný projekt školy s kultúrou B

| CIEĽ: Od 1. 9. 2015 budú si žiaci môcť zvoliť aj modulové vzdelávanie v prírodovedných (MAT, FYZ, CHEM) a spoločenskovedných (SJL, DEJ, OBV) predmetoch | | |

Záver

Nazdávame sa, že klasický záver spočívajúci vo formálnom zhrnutí obsahu predchádzajúcich riadkov by bol v rozpore s posolstvom predloženého textu, a to klásť si často provokujúce otázky a hľadať na ne odpovede. Z tohto dôvodu nám dovoľte v závere pokračovať v tomto duchu a zdôrazniť zopár zásadných myšlienok obsiahnutých v predchádzajúcich riadkoch.

Základnou úlohou školského lídra je poznávanie hodnotového systému konkrétnej školy a jeho kultivácia. Líderstvo v škole uprednostňuje viac jemné než drsné zručnosti, viac počúvanie než rozprávanie, viac etiku ako techniky a procedúry, viac vedenie ľudí než ich manažovanie. Pre líderstvo je charakteristická túžba formovať svoj profesionálny život podľa vlastných predstáv (nie túžba po profesionálnom živote, ktorý je formovaný najmä momentálnymi okolnosťami). Každá kultúra školy definuje unikátne očakávania vyplývajúce z role lídra. Jeho očakávané kompetencie sú odrazom potrieb budúcnosti a nie rámcom vychádzajúcim z prítomnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

ACHESON, K. A., GALL, M. D. 1992. *Techniques in the clinical supervision of teachers*. New York : Longman, 1992. ISBN 0-8013-0469-5.

ARMSTRONG, M. 2008. *Rízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1407-3.

BLAŠKO, M. 2013. *Úvod do modernej didaktiky II*. [online]. [cit. 06-12-2013]. Dostupné na internete: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc22.pdf>.

CAMERON, K. S., QUINN, R. E. 2011. *Diagnosing and changing organizational culture based on Competing Values Framework*. San Francisco : Jossey-Bass, 2011. ISBN 978-0-470-65026-4.

DARLING-HAMMOND, L. et al. 2010. *Preparing principals for a changing world : lessons from effective school leadership programs*. San Francisco : Jossey-Bass, 2010. ISBN 978-0-470-40768-4.

DENISON, D. R. 2001. Organizational Culture: Can It Be a Key Lever for Driving Organizational Change. In *The International Handbook of Organizational Culture and Climate*. Chichester : John Wiley and Sons, 2001. ISBN 0-471-49126-8.

DENISON, D. R., FEY, C. F. 2003. *Organizational Culture and Effectiveness: Can American Theory Be Applied in Russia?* [online]. [cit. 13-12-2013]. East Lansing : The Wiliam Davidson Institute, 2003. Dostupné na internete: <http://wdi.umich.edu/files/publications/workingpapers/wp598.pdf>.

DRUCKER, P. F. 2004. *Fungující společnost. Vybrané eseje o společenství, společnosti a politickém systému.* Praha : Management Press, 2004. ISBN 80-7261-098-8.

EAGLETON, T. 2000. *The Idea of Culture*. Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 2000. ISBN 0-631-21965-X.

EGER, L., JAKUBÍKOVÁ, D. 2000. *Kultura školy*. Liberec : Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-441-2.

ETZIONI, A. 2001. *Next : The Road to the Good Society*. New York City : Perseus Books Group, 2001. ISBN 0-465-02090-9.

FINK, D. 2005. Developing leaders for their future not our past. In *Developing Leadership Creating the schools of tomorrow.* New York : Open University Press, 2005. ISBN 0-335-21542-4.

FIELDING, M. 2007. The human cost and intellectual poverty of high performance schooling. In *Journal of Educational Policy*, 2007. ISSN 0268-0939.

FULLAN, M. 2001. *Leading in a culture of change.* San Francisco : Jossey-Bass, 2001. ISBN 0-787-98766-2.

FULLAN, M. 2008. *The Six Secrets of Change*. San Francisco : Jossey-Bass, 2008. ISBN 978-0-7879-8882-1.

FULLAN, M. *Too Busy To Learn? An introduction to collaborative leadership learning* [online]. [cit. 29-12-2013]. Dostupné na internete: <http://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/4834>.

FULLAN, M., SHARRATT, L. 2007. Sustaining leadership in complex times: an individual and system solution. In *Developing Sustainable Leadership.* Thousand Oaks : Paul Chapman Publishing, 2007. ISBN 978-1-4129-2395-8.

HARGREAVES, A. 1994. *Changing Teachers, Changing Times. Teacher´s Work and Culture in the Post-modern Age.* London : Cassell, 1994. ISBN 0-304-32281-4.

HARGREAVES, A. 2009. Labouring to lead. In *Radical reforms: perspectives on an era of educational change*. New York : Routledge, 2009. ISBN 0-203-88411-6.

HARGREAVES, A. 2003. *Teaching In The Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York and London : Teachers College, 2003. ISBN 0-8077-4359-3.

HARGREAVES, A. et al. 2001. *Learning to change : teaching beyond subjects and standards*. San Francisco : Jossey-Bass, 2001. ISBN 0-7879-5027-0.

HARKABUS, Š. 2004. *„Tlačení minulosťou" alebo „naháňaní budúcnosťou"- o potrebe zmeny slovenskej školy.* In *Pedagogické rozhľady*, 2004. ISSN 1335-0404.

HARKABUS, Š. 1997. *Kultúra produktívnej školy.* Banská Bystrica : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8041-129-8.

HICKMAN, C. R. 1995. *Manažéri a lídri : manažérske myslenie verzus vodcovský talent*. Bratislava : Open Windows, 1995. ISBN 80-85741-08-3.

HLOUŠKOVÁ, L. 2008. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzech*. Brno : FF MU, 2008. ISBN 978-80-210-4813-3.

HOFSTEDE, G. 2001. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations Accross Nations*. Thousand Oaks : Sage Publications, 2001. ISBN 0-8039-7323-3.

HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G. J. 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli : spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití.* Praha : Linde, 2007. ISBN 978-80-86131-70-2.

JAKUBÍKOVÁ, D. 1999. Kultura školy. In *Školský management I*. Plzeň : Západočeská univerzita, 1999.

KOTULIČ, R., KIRÁLY, P., RAJČÁNIOVÁ, M. 2007. *Finančná analýza podniku.* Bratislava : IURA EDITION, 2007. ISBN 978-80-8078-117-0.

LAMBERT, L. et al. 2002. *The constructivist leader*. New York : Columbia University, 2002. ISBN 0-8077-4253-8.

LEITHWOOD, K., BAUER, S., RIEDLINGER, B. 2007. Developing and sustaining school leaders: lessons from research. In *Developing Sustainable Leadership*. Thousand Oaks : Paul Chapman Publishing, 2007. ISBN 978-1-4129-2395-8.

LEVIN, B. 2012. Balance trust and accountability. In *Phi Delta Kappan,* 2012. ISSN 0031-7217.

LUKÁŠOVÁ, R., NOVÝ, I. et al. 2004. *Organizační kultura*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0648-2.

MALINA, J. et al. 2009. *Antropologický slovník.* Brno : CERM, 2009. ISBN 978-80-7204-560-0.

MAREŠ, J. 1998. *Sociální klima třídy. Sociální klima školní třídy, přehledová studie.* Praha : Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.

MAŘÍKOVÁ, H. et al. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
MARZANO, R. J., TIMOTHY, Waters A., McNULTY, B. 2005. *School leadership that works: from research to results*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development, 2005. ISBN 1-4166-0227-5.
MASLOWSKI, R. 1998. *A survey of instrument for measuring school culture.* Ľubľana : ECER konferencia, 1998.
MATSUMOTO, D., YOO, S. H., FONTAINE, J. 2009. Hypocrisy or maturity? Culture and context differentiation. In *European Journal Of Personality*, 2009. ISSN 0890-2070.
National College for School Leadership. 2003. London : National College for School Leadership, 2003.
NOVÁK, M. 2012. Prehľad kľúčových javov, vlastností, posudzovaných činností sebahodnotenia. In *Model sebahodnotenia práce školy*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. ISBN 978-80-971114-0-3.
NOVÁK, M. 2013. *Dotazník hodnotovej štruktúry školy* : 1. seminár vzdelávacieho programu Líderstvo v škole. Staré Hory, 2013.
NOVÁK, M. 2013. *Materiál pre účastníkov vzdelávania Líderstvo v škole*: 3. seminár. Banská Bystrica: MPC, 2013.
OBDRŽÁLEK, Z. 1998. Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. In *Pedagogická revue*. Ružomberok : KU, 1998. ISSN 1335-1982.
OECD. 2010. *The High Cost of Low Educational Performance* [online]. [cit. 13-12-2013]. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf. ISBN 978-92-64-07748-5>.
PETERSON, K. D., DEAL, T. E. 2009. *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco : Jossey-Bass, 2009. ISBN 978-0-7879-9680-2.
PETLÁK, M. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
Partnerships for Personalization. Leading and Transforming Together : *Educational Leadership Conference.* Vancouver, 2012.
POL, M. et al. 2005. *Kultura školy*. Brno : Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3746-6.
PRUDKÝ, L. et al. 2009. *Inventura hodnot*. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
ROSA, V. 2012. Teoretické východiská tvorby modelu sebahodnotenia práce škôl. In *Model sebahodnotenia práce školy*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2012. ISBN 978-80-971114-0-3.
RÝDL, K. 2002. *Inovační proces v kultuře školy v trendech posledních desetiletí* [CD]. Praha : PF UK, 2002.
SCHEIN, E. H. 2004. *Organizational culture and leadership*. San Francisco : Jossey-Bass, 2004. ISBN 0-7879-6845-5.
SCHRATZ, M., WALKER, R. 2005. *Research as Social Change*. Taylor & Francis e-Library, 2005. ISBN 0-203-01400-6.
SCHRATZ, M. 2013. *School Leadership as a Comprehensive Strategy*. VIII Congress of Management in Education. Warsaw, 2013.
SERGIOVANNI, Thomas J. 2005. *Leadership. What's in it for schools?* Taylor and Francis e-Library, 2005. ISBN 0-203-99571-6.
STOLL, L., FINK, D. 1996. *Changing Our Schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham : Open University Press, 1996. ISBN 0-335-21542-4.

OECD. 1996. *Treasure within. Report to UNESCO the International Commission on Education for Twenty-first Century*. Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996. ISBN 92-3-103274-7.

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava : IURA EDITION, 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

YUKL, G. A. 2002. *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River : Prentice Hall, 2002. ISBN 978-0-130-647-504.