

PŘÍNOS DISTRIBUTIVNÍHO VEDENÍ ŠKOL K PRACOVNÍ SPOKOJENOSTI UČITELŮ

BENEFITS OF DISTRIBUTIVE SCHOOL LEADERSHIP FOR TEACHER WORK SATISFACTION

IVA BUCHBERGER, VESNA KOVAČ,
ADRIANA AŽIĆ BASTALIĆ

Abstrakt

Tato studie prezentuje výsledky výzkumu zaměřeného na to, jak chorvatští učitelé hodnotí vývoj charakteristik distributivního vedení školy (DVŠ) a zda existuje korelace mezi DVŠ a celkovou pracovní spokojeností učitelů (PSU). Tento výzkum, jež se účastnilo 1910 učitelů chorvatských základních a středních škol, hodnotil charakteristiky DVŠ pomocí nově zkonstruovaného Dotazníku distributivního vedení školy a jedné dodatečné položky pro hodnocení PSU. Použity byly tři dílčí škály DVŠ, a sice DVŠ vycházející z činnosti pracovníků školy, z činnosti uživatelů a vnějších aktérů a z činnosti ředitelů a jejich nejbližších spolupracovníků (nepřítomnost DVŠ). Výsledky Spearmanových neparametrických korelací ukazují, že DVŠ vycházející z činnosti pracovníků školy má s PSU mírnou pozitivní korelaci, DVŠ vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů má s PSU slabou pozitivní korelaci a DVŠ vycházející z činnosti ředitele a jeho nejbližších spolupracovníků má s PSU korelaci negativní. Výsledky ordinální logistické regresní analýzy pak ukazují, že DVŠ může vysvětlit 20,1 % odchylky celkové pracovní spokojenosti učitelů.

Klíčová slova

distributivní vedení školy, pracovní spokojenost učitelů, participace učitelů

Abstract

This study presents the results of research documenting how Croatian teachers evaluated the evolution of features of distributive school leadership (DSL) and whether there is a correlation between such leadership and the teachers' overall work satisfaction (TWS). A total of 1,910 Croatian teachers participated in the research by completing a newly constructed questionnaire for DSL with one item added to evaluate their work satisfaction. The questionnaire used three partial scales for DSL to measure information provided by school employees, students and outside actors, and directors and their closest coworkers. The results of Spearman's nonparametric correlations show that DSM based on the actions of employees had a mildly positive correlation

with TWS, DSL based on the actions of students and outside actors had a weak positive correlation with TWS, and DSL based on the actions of directors and their closest co-workers had a negative correlation with TWS. Ordinal logistic regression analysis showed that DSL can explain 20.1% of the variation in TWS.

Keywords

distributive school leadership, teacher work satisfaction, teacher participation

Úvodem

Mezi vědci, politiky i praktiky ve školství probíhají poměrně často diskuse o výhodách a nevýhodách distributivního vedení školy (DVŠ). Jsou mimo jiné reakcí na některé významnější politické dokumenty, které na mezinárodní úrovni usměrňují vývoj vzdělávací politiky a vedení škol. Evropskounijní vzdělávací politika se snaží prosazovat aktivní spoluúčasť různých aktérů – nikoli jen ředitelů škol – při přijímání rozhodnutí důležitých pro fungování školy (Evropská komise, 2012, 2015). OECD projevila výraznou aktivitu směřující k identifikaci úspěšných vůdčích praktik ve školství na mezinárodním poli již roku 2008 schválením iniciativy *Improving School Leadership* a zdůrazňováním DVŠ jako celosvětové priority vzdělávací politiky (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). V souvislosti s tím je namísto zmiňovat výsledky průzkumů PISA, neboť ty trvale prokazují, že efektivnější jsou školy a systémy charakterizované vyšším stupněm autonomie a vyšším indexem DVŠ (OECD, 2013, 2016).

Obhajoba rozvoje prvků DVŠ stojí v první řadě na dvou argumentech. Prvním je skutečnost, že zvyšované nároky okolního prostředí proměňují školu ve velmi složitou organizaci. Ruku v ruce s tím jde proces rozpínání rolí a odpovědností ředitele školy (Harris & Spillane, 2008; Pont et al., 2008), takže narůstá potřeba převádět role a odpovědnosti na různé další aktéry. Za druhé tu máme výsledky nedávných směrodatných empirických studií, které potvrzují korelaci mezi prvky distributivního vedení a různými ukazateli efektivity školy¹ (Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012; Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger & Heck, 2010; Hulpia, Devos, & Van Keer, 2011; Minckler, 2013; Odhiambo & Hii, 2012; Somech, 2010). V tomto ohledu je třeba vyzdvihnout, že většina těchto studií zkoumá významnou roli učitele jako zainteresovaného aktéra v procesu vedení školy

¹ Efektivita školy je v uvedených studiích nejčastěji vyjadřována objektivními ukazateli (např. akademické výsledky žáků) nebo subjektivními ukazateli (např. pracovní spokojenost učitelů).

a potvrzuje, že vyšší efektivitu projevují školy, kde se učitelé více účastní rozhodovacího procesu v záležitostech jejich fungování. Zároveň kladou tyto studie často hlavní důraz na ukazatele efektivity, které si všímají konkrétních dimenzí akademické způsobilosti učitele, u nichž je účast na vůdčích procesech do jisté míry oporou. Odpovídajícím způsobem tyto ukazatele také vedou k obecnému hodnocení pracovní spokojenosti učitelů (Bogler, 2001; Hulpia, Devos, & Rosseel, 2009; Taylor & Tashakkori, 1995; Thekedam, 2010).

V Chorvatsku existují poměrně pevně dané zákonné podmínky, které umožňují vysokou úroveň zapojení učitelů a dalších aktérů do procesů vedení školy. Výsledky dřívějších studií však ukazují, že podle učitelů jsou jejich vlastní názory při schvalování klíčových rozhodnutí k fungování školy brány v potaz málo (Kovač, Buchberger, & Rafajac, 2015). I výsledky průzkumů PISA naznačují skutečný stav indexu managementu v chorvatských školách: participace učitelů je značně omezena (OECD, 2013; OECD, 2016). Pro lepší vhled do situace distributivního vedení v chorvatských školách proběhl tedy nový empirický výzkum. Jeho smyslem bylo analyzovat hned několik dimenzí účasti učitelů a dalších aktérů na rozhodovacím procesu – šlo o DVŠ z pohledu účasti a činností učitelů a dalších pracovníků školy, DVŠ z pohledu účasti a činností vnějších aktérů a uživatelů služeb, které škola poskytuje, a o absenci DVŠ vyplývající z dominantních činností ředitele a nejbližších kolegů v rozhodovacím procesu. V souvislosti s tím se výzkum věnoval zkoumání, zda vůbec existuje korelace mezi těmito třemi dimenzemi a celkovou pracovní spokojeností učitelů. V tomto ohledu je třeba říci, že diskuse k žádoucím či účinným modelům vedení školy vyžaduje obezřetnou interpretaci: především musíme citlivě vnímat složitost koncepce distributivního vedení, ale zároveň brát v úvahu současný národní a institucionální kontext² a různé další faktory, jež mohou přímo či nepřímo ovlivňovat charakteristiky vedení školy a jejich vztah k pracovní spokojenosti učitelů. Abychom dostáli náležitě prezentaci a interpretaci získaných výsledků, zahajujeme tento text přehledem relevantních odborných debat na konto distributivního vedení školy a pracovní spokojenosti učitelů a analýzou přístupů a výsledků šetření v této oblasti dosud provedených.

² Výsledky některých výzkumů ukazují, že charakteristiky distributivního vedení školy nejsou vhodné pro (centralizované) vzdělávací systémy některých zemí. Konkrétní zmínka je v těchto studiích učiněna o vzdělávacích systémech v Číně (Zhang, Lo, & Chiu, 2014) a na Kypru (Mertkan, 2014), neadekvátních pro implementaci distributivního vedení ve školské praxi. Z tohoto důvodu je důležité zdůraznit, že při výzkumu zabývajícím se charakteristikami vedení škol v rámci chorvatské školské praxe je cílem přenést se nad apriorní obhajobu distributivního vedení škol a věnovat se zvláštnostem chorvatského vzdělávacího systému.

Distributivní vedení školy – konstrukt o řadě dimenzí

Pojem distributivního vedení školy prvořadě odkazuje k zapojení různých aktérů do procesu vedení školy. Analyzujeme tento proces skrze pozornost k zadání a přijetí rolí, které si aktéři osvojují při výkonu vůdčích činností. Odpovídajícím způsobem přebírají jiní aktéři také pravomoci a odpovědnosti, neponechávají je pouze ředitelům (Gronn, 2003; Hallinger & Heck, 2010; Harris, 2007; Hulpia et al., 2011; Spillane, 2005). V rámci tohoto kontextu je zvláštní důraz kladen na aktivitu učitelů při rozhodovacím procesu. Je tomu tak zejména díky klíčové roli, kterou učitelé plní při dosahování cílů školy, a přímé účasti na průběhu vzdělávacího procesu. (Choi Wa Ho, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Harris & Mujis, 2003; Hulpia et al., 2011; Somech, 2010). Distributivní vedení školy má být chápáno jako ochota zainteresovaných aktérů a jejich proaktivní iniciativa ve prospěch podílu na vůdčích činnostech³ (Harris & Spillane, 2008; Tian, Risku, & Collin, 2015), nikoli jako začlenění do výkonu vůdčích činností formou pouhého delegování (Bolden, 2007). Zapojení aktérů do vůdčího procesu delegováním úkolů je jen numerickým, aditivním aspektem věci, projevujícím se podle Gronna jako prostý souhrn činností účastníků vůdčího procesu (Gronn, 2003). Tým autor zdůrazňuje, že takový aspekt neodpovídá povaze distributivního vedení, a argumentuje tím, že účast formou DVŠ je nutno popisovat jako pluralitní, kolaborativní a aktivní zapojení různých aktérů do vůdčích činností.

Kromě výše zmíněné dimenze účasti je DVŠ charakterizováno vzájemnými vztahy mezi vedoucími pracovníky a jejich následovateli, přičemž vůdčí potenciál každého aktéra je dán jeho expertízou a zkušenostmi, nikoli jen formální pozicí v rámci striktní hierarchie organizace – například v podobě ředitelské pozice (Harris, 2014). V tomto kontextu jsou probírány kompetence, připravenost, zájem a další (akademické) předpoklady aktérů pro rozhodovací proces, přičemž sám proces DVŠ je vnímán jako důležitý

³ Kromě pojmů distributivní a participativní vedení se objevují v literatuře i další pojmy s koncepcí vedení související (podle NCSL, 2004) – distributivní vedení jako delegování, rozptýlené vedení, sdílené vedení, kolaborativní vedení, demokratické vedení, učitelské vedení. V předchozích diskusích se z nich vymykaly dva pojmy, které mohou být pokládány za výrazně odlišné. Koncepce distributivního vedení jako delegování se liší v tom, že vedoucí pracovník (ředitel) deleguje činnosti na další aktéry, tj. tyto aktéři neuplatňují proaktivně iniciativu ve vůdčích procesech (Harris, 2014; McBeth, 2008; Spillane, 2006). Demokratické vedení nemůže být identifikováno s distributivním vedením proto, že neexistuje dost důkazů, že implementace DVŠ nutně zvýší úroveň demokratického rozhodování (Bolden, 2011; Gronn, 2008; Jones, 2014).

faktor, který přispívá dalšímu posílení schopností zúčastněných aktérů (Hairon & Goh, 2015). Kromě toho s sebou DVŠ nese existenci náležitých společenských vztahů mezi aktéry rozhodovacího procesu (Bennett, Wise, Woods, & Harvey, 2003; Fletcher & Kaufner, 2003), přičemž se obzvláště důraz klade na aspekty spolupráce, vzájemné důvěry a podpory (Harris, 2014; Hulpia et al., 2011; Spillane, 2005, 2006). V souladu se Spillaneovou definicí vedení, která vyzdvihuje kontext procesu společenské interakce mezi vedoucím pracovníkem, jeho následovateli a situací, v níž k této interakci dochází, poukazují i jiní autoři (např. Bush, 2013; Harris, 2005) na každodenní praxi vedení škol, kterou podle nich rovnoměrně charakterizuje formální i neformální interakce mezi aktéry začleněnými do vedení škol.

Celková pracovní spokojenost učitelů

Pracovní spokojenost nejčastěji definujeme jako pozitivní nebo negativní postoj jednotlivce k jeho zaměstnání a podmínkám, v nichž toto zaměstnání vykonává (Corsini, 1999; Hongying, 2007; Weiss, 2002). Dále bývá popisována jako příjemný nebo nepříjemný emoční stav vyplývající z hodnocení zkušeností a potřeb se zaměstnáním souvisejících (Evans, 1997; Locke, 1969). V rámci průzkumu TALIS je pracovní spokojenost pojímána jako pocit naplnění a uspokojení, který učitelé čerpají ze svého zaměstnání. Právě proto lze tento pojem operacionalizovat skrze dvě dimenze – jako uspokojení z profese a uspokojení z pracovního prostředí (OECD, 2014; Braš Roth, Markočić Dekanić, & Ružić, 2014). Také Oshagbemi (1999) operacionalizuje pracovní spokojenost formou dvojice dimenzí – jako celkovou pracovní spokojenost a spokojenost s konkrétními aspekty zaměstnání (např. výukou, vedením a administrativou, platem, profesním rozvojem, chováním ředitele a kolegů, pracovními podmínkami a tak dále). Podobně bývá pracovní spokojenost učitelů spojována i se smyslem pro efektivitu sebe samého a pracovní naplnění, které se uskutečňuje skrze úzké vztahy, sebeúctu, samostatnost a seberealizaci (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; OECD, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2014).⁴

⁴ Někteří autoři zdůrazňují, že pracovní uspokojení učitelů je spojeno s následujícími faktory: různé charakteristiky školy, pracovní podmínky, školní procesy, charakteristiky žáků (Hongying, 2007; Ma & MacMillan, 1999; OECD, 2014).

Vedle poukazů na některé dimenze pracovní spokojenosti učitelů se studie uskutečněné v chorvatském výzkumném kontextu snaží o identifikaci různých vzájemných vztahů a zdrojů pracovní (ne)spokojenosti (Braš Roth et al., 2014; Domović, 2003; Pavin, Rijavec, & Miljević-Riđički, 2005; Peko, Mlinarević, & Gajger, 2009; Radeka & Sorić, 2006; Slišković, Burić, & Knežević, 2016; Vidić, 2009). Podle chorvatských učitelů je jedním z podstatných zdrojů jejich pracovní spokojenosti komunikace a spolupráce s žáky a také úspěchy a pokrok žáků ve všech oblastech jejich rozvoje. Naopak hlavními zdroji nespokojenosti jsou příjmy, vybavení škol a pozice, kterou zaujímá učitelská profese ve společnosti (Pavin et al., 2005).

Přehled dosavadních výzkumů v oblasti korelace DVŠ a pracovní spokojenosti učitelů

Analýza značného počtu studií, které se dosud zabývaly hodnocením vztahu mezi charakteristikami vedení školy a různými ukazateli její efektivity, naznačuje, že participativní dimenzi lze identifikovat jako klíčový rys vedení školy, neboť tato dimenze přispívá k vyšší efektivitě školy (např. Choi Wa Ho, 2010; Curry, 2014; Hallinger & Heck, 2010; Hulpia et al., 2011; Minckler, 2013; Somech, 2010). Jedno z nejvýznamnějších zjištění se váže k participaci učitelů při rozhodování a říká, že účast učitele na rozhodovacím procesu napomáhá nejen novým myšlenkám, inovacím a změnám, ale i pracovní spokojenosti, důvěře ve školu a odhodlání k práci, a nese s sebou tendenci přispívat k fungování školy nad rámec běžných povinností. Musíme však také zmínit, že u některých studií právě sledování tohoto souboru ukazatelů efektivity školy zaznamenává tendenci k odchylkám od výše stanovené pozitivní korelace. Podle autorů lze slabší korelaci vysvětlit tím, že učitel vnímá participativní rozhodování jako práci navíc. Toto vysvětlení vychází z restriktivního přístupu k definici učitelské profese jako činnosti orientované pouze na žáka, výuku a kurikulum. K podobným závěrům dospěla ve své studii Choi Wa Ho (2010). Konkrétněji jde o to, že podle této autorky inklinují někteří učitelé k definici svých rolí primárně skrze doménu implementace školního kurikula. Jiné výzkumy (např. Hulpia et al., 2009; Taylor & Tashakkori, 1995) přicházejí s tím, že participace učitelů v rozhodovacím procesu neslouží vždycky jako spolehlivý indikátor pracovní spokojenosti, přičemž jeden z důvodů může spočívat v tom, jak učitel hodnotí význam rozhodnutí, kterého se má účastnit. Jinými slovy autoři docházejí k závěru, že pokud učitelé nemají příležitost podílet se na rozhodnutích skutečně relevantních, není ještě participace sama o sobě zárukou spokojenosti s tímto aspektem práce.

Stojí za zmínku, že v těchto studiích je pracovní spokojenost učitelů jako indikátor efektivity školy začasťe nepřímó monitorován skrze různé jiné dimenze a indikátory akademické výkonnosti, zejména akademického a sociálního kapitálu učitelů (Bogler, 2001; Minckler, 2013; Somech, 2010). Minckler (2013) hodnotí a demonstruje vztah mezi vedením školy a sociálním kapitálem učitelů s poznámkou o tom, že sociální kapitál učitelů (souhrn dostupných a využívaných zdrojů, z nichž učitelé čerpají ve prospěch žáků, učitelů i školy jako celku) nepřímó přispívá k větší pracovní spokojenosti. Bogler a Nir (2015) berou při posuzování vztahu mezi vedením školy a pracovní spokojeností v úvahu také to, jak učitelé hodnotí své zaměstnání, a toto hodnocení je do jejich výzkumu zahrnuto jako zprostředkující proměnná. To, jak učitelé hodnotí své zaměstnání, vychází z pocitů souvisejících se schopností měnit lidi, s myšlenkou na dosažení vysokého postavení ve společnosti a pokroku v tomto smyslu a také s pocitem svobody při vyjadřování a uskutečňování nových idejí a výukových metod. Taktěž stojí za pozornost, že některé studie poznávají významnou roli ředitele při tvorbě podpůrného prostředí, jehož účelem je podněcovat zapojení dalších aktérů do vůdčích činností (Bruggencate et al., 2012; Mertkan, 2014; Odhiambo & Hii, 2012). Například Bogler (2011) zkoumá vztah mezi pracovní spokojeností u učitelů a styly vedení a strategiemi rozhodování u ředitelů, přičemž dochází k závěru, že učitelé jsou spokojenější se svou prací, když ředitel poskytuje příležitosti pro rozvoj a úspěch v jejich profesi.

S ohledem na chorvatský výzkumný kontext lze shrnout, že k nejpodstatnějším hodnocením vedení školy vedou šetření zaměřená na role a kompetence ředitelů (např. Andevski, Arsenijević, & Spajić, 2012; Blažević, 2014; Burcar, 2013; Đaković, 2012; Janković, 2012; Matijević Šimić, 2011; Peko et al., 2009; Slavić, 2014; Staničić, 2000; Varga, Peko, & Vican, 2016). Nicméně je třeba říci, že hodnocení dalších aktérů v procesech vedení dosud na sebe nechává čekat. Peko et al. (2009) provedli výzkum, který si všímal efektivity vedení a jejího vztahu k ukazatelům efektivity školy, jako je klima školy, celková organizační efektivita školy a pracovní spokojenost učitelů. Ač závěry tohoto výzkumu ukazují na možný vzájemný vztah mezi proměnnými efektivního vedení, klimatu školy, organizační efektivity a celkové pracovní spokojenosti učitelů, jiné výsledky poukazují na nedostatečnou ochotu ředitelů dělit se o pravomoci s učiteli.

Výchozí podmínky pro rozvoj a realizaci DVŠ v Chorvatsku

Analýza legislativních podkladů, které usměrňují vedení škol a školství v Chorvatsku, indikuje existenci dosti dobrých výchozích podmínek pro rozvoj a šíření charakteristik typických pro distributivní vedení škol. Vezmeme-li

v úvahu počet, strukturu, pravomoci a rozhodovací metody administrativních a profesních orgánů v oblasti fungování škol, můžeme očekávat výraznou úroveň participace různých aktérů při rozhodování o školské problematice. Například zapojení všech učitelů a školských odborníků do rozhodovacího procesu je umožněno prostřednictvím fungování rady učitelů. Podobně umožňuje trvalou účast různých aktérů fungování školního výboru – od zástupců učitelů a nepedagogického personálu po zástupce rodičů a dalších aktérů vnějších. Přesto stále narůstá potřeba zkoumat povahu tohoto zapojení, tj. zda se všechny klíčové vlastnosti DVŠ při analýze jejich participace uplatňují.

Ve věci způsobu administrace vzdělávací soustavy a úrovně autonomie škol se chorvatské školství vyznačuje omezenou decentralizací a částečnou autonomií (Pastuović, 1996). Nejlepším dokladem této skutečnosti je popis pravomocí jednotlivých úrovní vedení, jimž je dána odpovědnost za určitá rozhodnutí. Diskusi o omezené decentralizaci a částečné autonomii chorvatských škol rovněž ilustrují výsledky výzkumu TALIS (Braš Roth et al., 2014). Konkrétněji řečeno říkají, že všichni chorvatští učitelé (100 %) pracují ve školách nezávisle rozhodujících o tom, které učitele zaměstnají. Dále jsou školy autonomní v rozhodování o tom, s kterými učiteli pracovní poměr ukončí (96 %), jak jsou definována pravidla disciplíny žáků (96 %), jak škola vybírá výukové materiály (90 %) a jak je rozhodováno o přidělování rozpočtových prostředků uvnitř školy (82 %). Nižší autonomii má rozhodování o definici pravidel hodnocení žáků (66 %) a přijímání žáků do škol (59 %). Na druhé straně je typická nízká autonomie při rozhodování o obsahu výuky (34 %) a výukových předmětech (19 %) a nejnižší autonomii provázejí rozhodovací procesy související se stanovením učitelských platů (3 %) a jejich zvyšováním (2 %). Podobné údaje přinesl i nejnovější průzkum PISA, který víceméně potvrzuje starší zjištění o omezené decentralizaci a částečné autonomii škol. Je však třeba zdůraznit, že údaje o současné úrovni autonomie škol ještě nevypovídají o tom, jakým způsobem se ve školách rozhoduje. Zkoumat povahu vedení v chorvatských školách z distributivní perspektivy je tedy zcela na místě.

Metodologie

Výzkumné otázky

Ústředním cílem této studie bylo prozkoumat různé úrovně distributivního vedení sledováním participace různých aktérů, zejména učitelů, při rozhodovacím procesu. Míra této participace se mohla pohybovat od absence DVŠ a důrazu na aktivitu ředitele a jeho nejbližších kolegů po přítomnost DVŠ implikující participaci celého personálu školy i žáků, rodičů a dalších

vnějších aktérů. Navíc studie zkoumala vztah mezi různou mírou distributivního vedení a obecnou pracovní spokojeností učitelů. Výzkum tedy hledal odpověď na tyto otázky: Jak hodnotí učitelé chorvatských základních a středních škol distributivní vedení, pokud jde o účast různých aktérů na činnostech souvisejících s vedením (rozhodováním)? Existuje korelace mezi distributivním vedením škol a obecnou pracovní spokojeností učitelů?

Vzorek

Respondenty tohoto výzkumu byli učitelé základních a středních škol v Chorvatsku. Podle aktuálních údajů Ústředního statistického úřadu Chorvatské republiky činí celkový počet učitelů, kteří pracují na chorvatských základních školách, 31 829⁵ osob, celkový počet učitelů pracujících na středních školách pak 26 138⁶ osob. Prostý náhodný vzorek byl utvořen a jeho velikost stanovena podle matematického vzorce, jež používají Krejcie a Morgan (1970) a který bere v potaz adekvátní zastoupení obou pohlaví, formálního vzdělání, status kariérního postupu a délku praxe (Příloha č. 1).⁷ Vzniklý reprezentativní vzorek pro tento výzkum sestával z celkového počtu 1900 chorvatských učitelů, z toho bylo 1155 učitelů základních škol a 755 učitelů škol středních.

Výzkumný nástroj

Výzkum pracoval s Dotazníkem distributivního vedení školy, který byl pro tento účel sestaven a validován. Učitelé označovali míru svého souhlasu s nabízenými tvrzeními na škále od 1 (výrazný nesouhlas s tvrzením) po 5 (výrazný souhlas s tvrzením). Dotazník zároveň obsahoval dodatečnou položku v podobě otázky, jejímž prostřednictvím měla být hodnocena obecná pracovní spokojenost učitelů. Přesněji řečeno byli učitelé vyzváni k vyjádření své obecné pracovní spokojenosti na škále od 1 (velice spokojen) po 5 (velice nespokojen), přičemž měli brát v úvahu všechny výhody a nevýhody svého zaměstnání. Ke stanovení latentní faktorové struktury škály DVŠ byla provedena zjišťovací analýza hlavních komponent u 34 položek, které byly vygenerovány v úvodní fázi konstrukce škály. Ke stanovení počtu signifikantních faktorů byl využit Cattellův sutinový test. Rotace oblamin a analýza

⁵ Údaje dostupné na oficiálním webu Ústředního statistického úřadu https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/08-01-02_01_2016.htm

⁶ Údaje dostupné na oficiálním webu Ústředního statistického úřadu https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2016/08-01-03_01_2016.htm

⁷ Od statistické analýzy se zmíněnými demografickými charakteristikami učitelů jako proměnnými bylo upuštěno vzhledem ke specifickému zaměření tohoto textu a navrhovaných výzkumných otázek.

faktorových zátěží byly využity jako kritéria k získání jednoduché faktorové struktury (Thurstone, 1947). Pečlivě zkoumány byly položky s vícečetným faktorovým zatížením a položky, které saturovaly teoreticky nesouvisející faktory. Zřetel byl brán i na dodatečnou analýzu bez těchto položek. Ze závěrečné faktorové analýzy byly vyloučeny tři položky.⁸ Ve výsledku byly extrahovány tři faktory (Příloha č. 2). Označeny byly jako: F1 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy; F2 – Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků; F3 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů. Matice faktorové korelace ukázala na vysokou korelaci mezi 1. a 3. faktorem ($r = 0,55$), což potvrdilo vhodnost metody rotace oblamin. Extrahované faktory kumulativně vysvětlily 59,42 % rozptylu použité škály. U všech zahrnutých položek byla komunalita vyšší než 0,3.

Hodnoty spolehlivosti vnitřní konzistence⁹ pro jednotlivé dílčí škály jsou vyjádřeny pomocí koeficientu vnitřní konzistence Cronbachovo alfa. Dílčí škála „Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků“ ($\alpha = 0,91$) obsahuje 8 položek, dílčí škála „Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy“ ($\alpha = 0,96$) obsahuje 21 položek a dílčí škála „Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů“ ($\alpha = 0,88$) obsahuje 9 položek.

Metoda sběru a zpracování dat

Pro potřeby tohoto výzkumu byla shromáždována data o charakteristikách distributivního vedení školy, které konkrétně odkazují k různé míře své realizace v praxi, a o pracovní spokojenosti učitelů. Data zpracovával Statistický program pro společenskou vědu IBM SPSS 20.0. Základní měřítka deskriptivní statistiky – průměrné hodnoty a směrodatné odchylky – byla využita k popisu distributivního vedení škol a pracovní spokojenosti učitelů. Vztah mezi DVŠ a PSU byl zkoumán pomocí Pearsonovy korelace a ordinální vícenásobné regrese.

⁸ Důvody pro jejich vyloučení byly následující: položka č. 40 (*v naší škole se personál, rodiče a žáci účastní důležitých rozhodnutí*) měla vícečetné faktorové zatížení, položka č. 15 (*v naší škole se rodiče účastní rozhodovacího procesu skrze formální orgány*) měla nízké faktorové zatížení u všech extrahovaných faktorů a položka č. 21 (*v naší škole ředitel pověřuje pracovníky výkonem důležitých aktivit, např. týmových aktivit zaměřených na kvalitu*) měl vysoké faktorové zatížení u teoreticky nesouvisejícího faktoru (F1 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy).

⁹ Konkrétní informace o spolehlivosti, deskriptivních vlastnostech a vzájemných korelacích dílčích škál DVŠ podává Příloha č. 3.

Charakteristiky distributivního vedení školy

Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy

Výsledky získané hodnocením míry souhlasu učitelů s tvrzeními v rámci dílčí škály „Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy“ zobrazuje tabulka 1.

Tabulka 1

Učitelé hodnotí DVŠ vycházející z činnosti pracovníků školy

Tvrzení	Prům.	SO
Vztahy mezi pracovníky naší školy jsou založeny na vzájemné podpoře.	3,90	1,00
Při rozhodování se pracovníci naší školy profesně i lidsky respektují.	3,97	0,95
Mezi pracovníky naší školy existuje vzájemná důvěra.	3,83	1,02
Pracovníci naší školy jsou ochotni uvádět do praxe dobrá rozhodnutí.	4,28	0,84
Při rozhodování a problematice fungování školy učitelé otevřeně vyjadřují názory a návrhy.	4,26	0,95
Mezi pracovníky školy probíhá výměna informací k rozhodovacímu procesu.	4,13	0,90
Při poradách mezi učiteli a ve třídě jsou otevřeně vyjadřovány názory a návrhy.	4,38	0,93
Učitelé při poradách diskutují o řešení problémů souvisejících s fungováním školy a jeho zkvalitněním.	4,30	0,91
V naší škole je účast učitelů na rozhodovacím procesu považována za důležitou.	3,92	0,99
Aktéři života naší školy jasně chápou svou roli v rozhodovacím procesu.	3,86	0,94
V naší škole se o názorech a návrzích učitelů uvažuje i v případech, že je rozhodováno o věcech mimo jejich doménu výuky.	3,81	0,97
V naší škole se učitelé účastní všech relevantních diskusí o fungování školy.	3,67	1,00
V naší škole učitelé rádi berou na sebe úkoly související s rozhodováním na úrovni školy.	3,51	0,97
V naší škole se učitelé účastní rozhodování souvisejícího s jejími problémy.	3,79	0,99
V naší škole hraje v rozhodovacím procesu každý pracovník důležitou roli.	3,72	1,06
V naší škole se učitelé účastní procesu podávání návrhů a rozhodování o nich proaktivně.	3,50	1,00
V naší škole požívají učitelé náležité úrovně autonomie pro rozhodování.	3,63	0,96
V naší škole nese odpovědnost za přijatá rozhodnutí ředitel i další pracovníci školy.	4,06	0,87
V naší škole jsou do rozhodovacího procesu začleněni všichni nebo téměř všichni pracovníci.	3,78	1,04
V naší škole předcházejí důležitým rozhodnutím široce pojaté konzultace s mnoha různými aktéry.	3,58	1,07
V naší škole je rozhodování založeno na argumentaci a relevantních informacích.	4,05	0,94

Podle průměrných hodnot, které vyplynuly z hodnocení učitelů, je na místě shrnutí, že míra rozvoje či přítomnost charakteristik DVŠ v chorvatských školách odpovídá očekávání. Nejvyšší hodnoty se úzce vážou k účasti učitelů

a dalších pracovníků školy na činnost orgánů formálního vedení školy a těch, které směřují k přiměřeným formám interakce mezi aktéry zapojenými do rozhodovacího procesu. Nejvyšší hodnoty (prům. 4,38, SO 0,93) dokládají míru, do jaké jsou učitelé schopni otevřeně vyjadřovat návrhy a názory při poradách rady učitelů nebo třídy. O něco nižší hodnoty se vážou k charakteristikám popisujícím proaktivní iniciativu učitelů (prům. 3,50, SO 1,00) a naznačujícím ocenění za jejich názory v procesu přijímání důležitých rozhodnutí (prům. 3,67, SO 1,00). Výsledky naznačují nedostatečné zastoupení jedné z klíčových charakteristik DVŠ v chorvatských školách, a to aktivního angažmá a silnějšího vlivu učitelů na rozhodovací proces, umožněného po splnění výchozích podmínek participace v orgánech vedení (Gronn, 2003; Harris & Spillane, 2008; Tian et al., 2015). Kromě toho některé hodnoty ukazují, že existují rezervy ve zkvalitnění charakteristik DVŠ. Jedna z nich spočívá v podpoře zavedení konzultací mezi ředitelem a mnoha aktéry při rozhodovacím procesu, další v poskytnutí širší role v rozhodovacím procesu učitelům a zkvalitnění dovedností, které pro účast na vedení školy potřebují.

Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů

Tabulka 2 znázorňuje, jak učitelé hodnotí svůj souhlas s výroky v rámci dílčí škály „Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů“.

Tabulka 2

Učitelé hodnotí DVŠ vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů

Tvrzení	Prům.	SO
V naší škole hrají rodiče při rozhodování o významných problémech školy prominentní roli.	3,42	0,98
V naší škole hrají žáci při rozhodování o významných problémech školy prominentní roli.	3,06	1,02
Zástupci zřizovatele školy ovlivňují rozhodování o významných problémech školy.	3,44	0,96
V naší škole se rozhodovacího procesu účastní zástupci místní komunity, neboť rada školy není jedinou formou spolupráce s lidmi napojenými na život školy.	3,24	1,02
V naší škole se zástupci zřizovatele aktivně účastní rozhodovacího procesu o významných problémech.	3,51	0,99
Zapojení rodičů do rozhodování je v naší škole považováno za důležité.	3,70	0,96
V naší škole se rozhodovacího procesu účastní i rodiče, kteří nejsou členy rady školy ani rady rodičů.	2,70	1,12
Zapojení žáků do rozhodování je v naší škole považováno za důležité.	3,54	1,01
V naší škole byly nad rámec běžných orgánů ustaveny další, jejichž smyslem je aktivovat rozvoj školy (např. tým pro zvýšení kvality fungování školy) a jejichž členy jsou pracovníci školy.	3,54	1,16

Výsledky odhalují, že pokud jde o dílčí škálu Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů, hodnocení učitelů pracujících v chorvatských základních a středních školách se víceméně soustředí kolem průměrných hodnot. Získaná data vedou k závěru, že participace vnějších aktérů při rozhodování na úrovni školy není výrazně přítomna (především těch, kteří nepatří k formálním orgánům vedení školy – radě školy nebo radě rodičů). Ač přesnější data o charakteru účasti rodičů na rozhodování v rámci školních rad nejsou k dispozici, jejich zapojení zjevně není na uspokojivé úrovni (prům. 2,70, SO 1,12). Pahić, Miljević-Riđički a Vizek Vidović (2010) již dříve upozornili na podobné trendy v chorvatských školách zjištěním, že rodiče mají obecně větší zájem o účast na rozhodovacím procesu, než jaká tato účast reálně je, a že chtějí být lépe informováni o fungování školy. Podobný trend se projevuje i v hodnocení účasti zástupců místní komunity (prům. 3,24, SO 0,24), což neodpovídá trendům školské politiky (EC 2012; EC 2015), která takovou účast intenzivně prosazuje. Výsledky dřívějších výzkumů naznačují překážky, které k nedostatečné spolupráci školy a vnějších aktérů zpravidla vedou (Kovač et al., 2015). Jednou z největších je skutečnost, že tuto spolupráci formálně nepodporují právní předpisy, takže záleží jen na neformálních iniciativách a entuziasmu učitelů. K intenzifikaci zapojení vnějších aktérů by také přispěla revize struktury rad školy — kromě zastoupení zřizovatele (které nahraává nežádoucí politizaci fungování rady) a rodičů by rada školy měla zahrnovat některé další místní aktéry zainteresované na práci školy, jako jsou zástupci zaměstnavatelů, různých sdružení a dalších veřejných institucí v místní komunitě. Větší pestrost mezi vnějšími aktéry může přinést jak konstruktivnější návrhy k inovaci školské praxe, tak nástin a podporu kurikulárních i mimokurikulárních aktivit včetně podmiínek, za nichž mohou tyto aktivity probíhat. Navíc relativně nízká hodnota u role žáků při rozhodovacím procesu (prům. 3,06, SO 1,02) vybízí k zamýšlení nad některými novými formami participace žáků u činností, u nichž mohou jejich názory hrát významnou roli. V důsledku toho by bylo možno očekávat řetězový efekt: žáci, kteří se více zapojují, budou pravděpodobně spokojenější i se svou rolí v kurikulárních a školních procesech a možnost pracovat se spokojenějšími žáky zajisté zapůsobí jako dodatečný facilitační prvek pro pracovní spokojenost učitelů.

*Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele
a nejbližších spolupracovníků*

Tabulka 3 uvádí, jak učitelé hodnotí svůj soulad s výroky v rámci dílčí škály „Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků“.

Tabulka 3

Učitelé hodnotí nepřítomnost DVŠ vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků

Tvrzení	Prům.	SO
V naší škole definuje vizi a cíle školy ředitel se svými nejbližšími spolupracovníky.	2,78	1,22
V naší škole sám ředitel rozhoduje a dohlíží na implementaci svých rozhodnutí.	2,42	1,21
V naší škole se rozhodování na úrovni školy účastní jen ředitel a nepedagogičtí pracovníci.	2,37	1,16
V naší škole se ředitel radí jen s nejbližšími spolupracovníky a jen na tyto spolupracovníky spoléhá při rozhodovacím procesu.	2,62	1,26
V naší škole většinou ředitel nezávisle rozhoduje o věcech souvisejících s fungováním školy.	2,69	1,22
V naší škole má kromě ředitele jen nepedagogický personál významné slovo při rozhodování.	2,57	1,10
V naší škole činí všechna důležitá rozhodnutí rada školy a ředitel, další pracovníci se nezapojují.	2,42	1,22
V naší škole definuje vizi a cíle školy pouze ředitel.	2,31	1,21

Z výsledků je patrné, že tvrzení k nepřítomnosti DVŠ mají u učitelů chorvatských základních a středních škol relativně nízké hodnocení. Je třeba poznamenat, že výsledky jsou poměrně homogenní, jak vyplývá z malého rozpětí mezi nejnižším (prům. 2,31, SO 1,21) a nejvyšším (prům. 2,78, SO 1,22) hodnocením. Výše uvedená data říkají, že nepřítomnost DVŠ založená na dominanci ředitele a nejbližších spolupracovníků není obecným rysem praxe vedení v chorvatských základních a středních školách. Participaci různých aktérů mimo ředitele, což je preferovaná praxe, bylo možno očekávat už proto, že chorvatský legislativní rámec ji podporuje. Je však třeba dodat, že přítomnost charakteristik DVŠ není monitorována jen z hlediska participace různých aktérů na vedení, ale i z hledisek jiných, jako je způsob této participace (proaktivita versus delegování) a charakteristika společenské interakce při výkonu spolupráce.

Třebaže je nepřítomnost DVŠ považována za nežádoucí praxi, je třeba říci, že v určitých situacích může být individuální vedení školy (Crawford, 2012; Townsend, 2015) vítanou alternativou — například u rozhodnutí, která je třeba učinit rychle a bez průtahů, nebo v krizových situacích, kdy nese ředitel větší odpovědnost za důsledky. Uznání vyšší odpovědnosti ředitele a zdůvodnění jeho dominantní role v určitých situacích však nesnižuje význam rozvoje charakteristik DVŠ. Bylo by tedy vhodné dále zkoumat, proč ředitelé některých škol nezapojují do rozhodovacího procesu další aktéry a zda praxe nepřítomnosti DVŠ odpovídá stávající situaci.

Distributivní vedení školy a obecná pracovní spokojenost učitelů

Poznatky o obecné pracovní spokojenosti učitelů jsou čerpány z hodnocení, při němž učitelé uvažovali nad výhodami a nevýhodami svého zaměstnání (tabulka 4).

Tabulka 4

Učitelé hodnotí obecnou pracovní spokojenost

Položka	Prům.	SO
Zamyslete se nad svým současným zaměstnáním. Zvažte všechny jeho výhody a nevýhody a zhodnoťte, jak jste s ním celkově spokojeni.	4,17	0,71

Podle výše uvedeného výsledku lze soudit, že učitelé pracující v chorvatských základních a středních školách hodnotí svoji obecnou pracovní spokojenost poměrně vysoko (prům. 4,17, SO 0,71). Konkrétněji řečeno bylo z 1910 účastníků 87,4 % spokojeno nebo velice spokojeno. Toto zjištění podporují jednak výsledky výzkumu TALIS, který zkoumal situaci v chorvatských školách (OECD 2013)¹⁰, ale také výsledky studie, kterou provedli Peko a kolektiv (2009). Na druhou stranu výsledky studie, kterou realizovali Slišković, Burić a Knežević (2016), mluví jen o průměrných hodnotách evaluace pracovní spokojenosti učitelů, přičemž u jejich výzkumu byla měřena na škále od 1 do 7 (prům. 4,17, SO 0,57).¹¹ Zohledníme-li přesvědčení, že hodnocení pracovní spokojenosti může být ovlivněno řadou faktorů, byl naplněn předpoklad této studie, že přítomnost charakteristik DVŠ výrazně přispívá k vyšší úrovni pracovní spokojenosti učitelů, jak potvrzují i výsledky uvedené níže.

¹⁰ Výsledky tohoto výzkumu jsou konzistentní s výsledky výzkumu TALIS (OECD, 2013, s. 407): 71,9 % chorvatských učitelů si myslí, že výhody učitelé profese převažují nad nevýhodami, 80,4 % by si učiteléskou profesí zvolilo znovu a 85,5 % jejich zaměstnání baví.

¹¹ Lze předpokládat, že hodnocení pracovní spokojenosti učitelů se zčásti mění v závislosti na okamžiku a (společenském) kontextu, v němž se výzkum provádí: mezi lety 2015 a 2017 v Chorvatsku probíhala intenzivní reforma vzdělávacího systému, a to s obzvláštním důrazem na reformu kurikulární. Tvorbu reformy provázely dokonce tři změny na postu ministra školství. Jelikož byl proces reformy předmětem politických rozporů mezi zástupci dvou soupeřících stran, které se střídaly u moci, podléhala i implementace reformy velkým oscilacím a v jednom okamžiku se dokonce zastavila. Tyto změny spustily silnou reakci u školských praktiků, zejména učitelů, a na podporu pokračování reformy došlo k několika masovým protestům.

Stanovení vlivu DVŠ na vysvětlení odchylky u obecné pracovní spokojenosti učitelů

Před zhodnocením míry korelace mezi dílčími škálami DVŠ a pracovní spokojeností byly vypočteny Spearmanovy neparametrické korelace. Pracovní spokojenost koreluje negativně s nepřítomností DVŠ vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků ($\rho = -0,243$; $N = 1787$; $p < 0,001$), ale existuje slabá pozitivní korelace s DVŠ vycházejícím z činnosti uživatelů a externích aktérů ($\rho = -0,257$; $N = 1750$; $p < 0,001$) a mírná pozitivní korelace s DVŠ vycházejícím z činnosti pracovníků školy ($\rho = -0,409$; $N = 1712$; $p < 0,001$).

Podle výsledků ordinální logistické regresní analýzy¹² může míra DVŠ vysvětlit 20,1 % odchylky obecné pracovní spokojenosti učitelů. Pro zjištění, zda má každá dílčí škála DVŠ – je-li měřena nezávisle na ostatních dílčích škálách DVŠ — statisticky významný a jedinečný vliv na pracovní spokojenost, byly vypočteny regresní parametry a Waldova statistika (tabulka 5).

Tabulka 5

Odhad ordinální logistické vícenásobné regrese u pracovní spokojenosti podle dílčích škál DVŠ

	B	Std. chyba	Wald	df	Sig.	95% interval spolehlivosti	
						Dolní mez	Horní mez
F1 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy	1,22	0,11	127,21	1	0,00	1,01	1,43
F2 – Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků	-0,14	0,06	4,81	1	0,03	-0,26	-0,01
F3 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů	-0,04	0,09	0,16	1	0,69	-0,22	0,15

¹² Abychom se dopátrali jedinečného přínosu každé dílčí škály DVŠ k pracovní spokojenosti, byla při kontrole ostatních dílčích škál provedena ordinální logistická regresní analýza v rámci procedury SPSS PLUM (polytomní univerzální model; Norušis, 2012). Ordinální logistickou regresní analýzu lze pokládat za zevšeobecnění binomiální logistické regrese. Kolinearita pro prediktorovou proměnnou se testuje pomocí faktoru VIF a výsledky ukazují, že předpoklad kolineárních prediktorů není narušen (největší identifikovaný VIF je 2,25). Dobrá shoda byla celkově odhadnuta pomocí několika parametrů indikujících přijatelný model: Pearsonův test dobré shody ($\chi^2 = 7552,733$; $df = 5809$ $p < 0,001$; $\chi^2/df = 1,3$), Nagelkerkovo pseudo r-square (0,201) a logaritmická věrohodnostní funkce ($-2 \text{ Log-likelihood} = 2841,311$; $\chi^2 = 299,331$; $df = 3$; $p < 0,001$).

Zjištění o korelaci jsou potvrzena statisticky významným pozitivním vlivem DVŠ vycházejícího z činnosti pracovníků školy a negativním vlivem nepřítomnosti DVŠ založené na činnosti ředitele a nejbližších spolupracovníků na pracovní spokojenost. DVŠ vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů (je-li měřeno nezávisle na ostatních dvou ukazatelích modelu) statisticky významný vliv na pracovní spokojenost nemá.

Hodnoty těchto korelací vedou k závěru, že je žádoucí stimulovat mechanismy dalšího rozvoje a posilování charakteristik DVŠ v chorvatských školách. Je třeba snažit se o jejich posílení na úroveň, která bude vyšší než dnes a přispěje k pracovní spokojenosti učitelů. Navíc se jeví jako smysluplné zjištění, že je zapotřebí důraz na iniciativy k posílení vůdčí způsobilosti učitelů a dalších zaměstnanců škol. I pokud jde o posílení způsobilosti vnějších aktérů, zejména rodičů a zástupců místní komunity, je namístě vzpomenout následující výsledky starších studií: participace vnějších aktérů na rozhodování o povaze a kvalitě činnosti základních škol (výuky a učení) nemá ohrožovat profesní status a autonomii učitelů (Foskett & Lumby, 2003). Tato zjištění vyšlou zajisté ředitelům a pracovníkům škol důležitý signál o tom, že míra účasti učitelů a dalších aktérů na rozhodovacím procesu je nízká a je zapotřebí provést revizi stylů vedení školy a zajistit podmínky, za jakých bude tato revize účinná.¹³

Závěr

Výsledky tohoto výzkumu říkají, že učitelé chorvatských základních a středních škol jsou spokojeni nebo velice spokojeni se svým zaměstnáním, což do značné míry souvisí s vyšším výskytem charakteristik DVŠ. Zvýšenou přítomnost charakteristik DVŠ asociujeme s participací učitelů a dalších pracovníků školy, kdežto účast vnějších aktérů na rozhodovacím procesu není viditelně přítomna. Rovněž se ukázalo, že nepřítomnost DVŠ vycházející z dominantní činnosti ředitelů a jejich nejbližších spolupracovníků není běžnou charakteristikou vedení v chorvatských základních a středních školách. DVŠ vycházející z činnosti pracovníků školy je významným nezávislým pozitivním příspěvkem k vysvětlení výsledků u obecné pracovní spokojenosti učitelů. Naopak nepřítomnost DVŠ vycházející z dominantní činnosti

¹³ Výsledky výzkumu TALIS (OECD, 2014) by tu rovněž měly být zohledněny, neboť ukazují, že chorvatští ředitelé jsou spokojeni se svým zaměstnáním a pracovním prostředím (téměř 90 %) a vykazují pozitivní korelaci mezi pracovní spokojeností ředitelů a úrovní distributivního vedení školy.

ředitelů a jejich nejbližších spolupracovníků je významným příspěvkem negativním. DVŠ vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů pozitivně koreluje s obecnou pracovní spokojeností učitelů, ale významně k ní nepřispívá, měříme-li ji nezávisle na ostatních dílčích škálách. Získané výsledky jsou konzistentní s většinou současných diskusí o významu podpory participace různých aktérů (nejen ředitelů) na činnostech souvisejících s vedením škol (Harris, 2007; Harris & Spillane, 2008; Spillane, 2006; Tian et al., 2015). Obzvláštní důraz je kladen na participaci učitelů. Tuto skutečnost podporují i zjištění, která naznačují, že učitelé projevují větší tendenci k novým myšlenkám, inovacím a změnám, jakož i větší pracovní spokojenosti, jsou-li zapojeni do činností souvisejících s vedením a rozhodováním na úrovni školy (např. Bogler, 2001; Choi Wa Ho, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Hulpia et al., 2011 aj.). Zjištění o nezávislém negativním příspěvku nepřítomnosti DVŠ k pracovní spokojenosti učitelů nakonec potvrdilo některé empirické ukazatele, přinejmenším v oblasti našeho výzkumu.

Tento výzkum má ovšem i svá omezení. Jelikož náš text podává obecný přehled a generuje diskusi o korelaci mezi charakteristikami DVŠ a PSU, nepřináší výsledky k některým subtilnějším okolnostem pozorovaných trendů s ohledem na různé typy škol. Nebylo například zjištěno, zda se stejné trendy projevují v základních a středních školách nebo ve školách, které pracují v příznivých a méně příznivých finančních podmínkách. Podobně nebylo zjištěno, zda povahu pozorovaných korelací neovlivňuje některá konkrétní demografická vlastnost učitelů. Například výsledky staršího výzkumu říkají, že zkušenější učitelé jsou motivovanější k participaci na rozhodovacím procesu (Kovač et al., 2015). Takoví učitelé jsou pravděpodobně také spokojenější se svým zaměstnáním díky dříve získaným zkušenostem a rozvinutějším vůdcovským dovednostem. Je tedy žádoucí zamyslet se nad náležitými modely podpory a posilování způsobilosti k vedení u mladších a méně zkušených učitelů. Navíc je nutno poznamenat, že tento výzkum je metodologicky omezen na zkoumání pouhých objektivních/kvantitativních hodnocení různých aspektů fungování školy. Další sběr dat kvalitativních by jistě přispěl k objasnění některých zjištěných trendů a lepšímu pochopení korelace, kterou jsme identifikovali a potvrdili prostřednictvím této studie.

Navzdory výše zmíněným omezením přinášejí výsledky této studie cenný vhled, který umožňuje stanovit vodítka k podpoře a posilování žádoucích charakteristik DVŠ v chorvatských školách. Za prvé je potřeba se zaměřit na vhodné formy posilování ředitelských i učitelských dovedností nezbytných pro realizaci DVŠ ve školách, a to cestou programů počátečního i dalšího profesního vzdělávání. Musíme však také říci, že národní profesní a kvalifikační normy pro ředitele škol, které jsou nanejvýš důležité při pomoci dalšímu rozvoji stávajících iniciativ, nejsou dosud v Chorvatsku definovány. Navíc dosavadní proces volby/znovuzvolení ředitele v chorvatských školách

nezahrnuje test jeho vůdčích kompetencí. V Chorvatské republice se školská politika vydala tímto směrem při vydání dokumentu *Strategie pro vzdělávání, vědu a technologii* (MSES, 2014). Jeden z cílů této strategie odkazuje na zvýšení kvality vedení formou institucionálního vzdělávání a (nových) oprávnění pro výkon funkce ředitele, přičemž návrh kvalifikační normy (Staničić, Kovač, & Đaković, 2016) a modelu oprávnění pro ředitele škol je již hotov (Staničić, 2016). Bohužel je třeba zmínit i trvalé zpoždování implementace stávajících mechanismů. Třebaže školští experti mají velký zájem a jsou připraveni rozvíjet mechanismy pro kvalitnější vedení v chorvatských školách, chybí politická vůle a podpora pro realizaci těchto aktivit.¹⁴

Značného zlepšení lze dosáhnout i pomocí „měkkých“, všem ředitelům dostupných mechanismů, které zabezpečí zapojení uživatelů (rodičů a žáků) a vnějších aktérů do činností souvisejících s vedením školy. Lze podporovat častější pořádání společných akcí (fór, konzultací, kulatých stolů a podobně) i prosazovat utváření smíšených pracovních skupin, které se vynasnaží realizovat společně schválené aktivity zacílené na kvalitnější vzdělávání a lepší výsledky žáků. Participace různých aktérů na vedení školy a její přínos pro obecnou pracovní spokojenost učitelů je nepochybně cenným příspěvkem ke vzdělávacímu procesu jako celku a k lepším výkonům školy i žáků. Závěr je zřejmý: je zapotřebí rozvíjet a podněcovat charakteristiky DVŠ v chorvatských školách všemi dostupnými mechanismy.

Poděkování

Tato studie vznikla za podpory Chorvatské grantové agentury v rámci projektu *Průzkum vedení chorvatských škol z distributivní perspektivy* (IscLEAD; projekt č. IP-2014-09-1825) a Univerzity v Rijece (projekt č. 13.04.1.3.13). Hlavním řešitelem je prof. Branko Rafajac.

Literatura

- Andevski, M., Arsenijević, J., & Spajić, B. (2012). Leadership characteristics of employees in school systems in the Republic of Croatia and the Republic of Serbia. *Croatian Journal of Education, 14*(4), 881–915.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik, 63*(1–2), 7–21.
- Bogler, R., & Nir, A. E. (2015). The contribution of perceived fit between job demands and abilities to teachers' commitment and job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 541–560.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Bolden, R. (2007). *Distributed Leadership*. Unpublished manuscript, University of Exeter, United Kingdom. Dostupné z <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/32292/manag0702.pdf?sequence=1>
- Braš Roth, M., Markočić Dekanić, A., & Ružić, D. (2014). *TALIS 2013: Glas učitelja i ravnatelja za bolje ishode poučavanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA centar.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? *Education Administration Quarterly*, 48(4), 699–732.
- Burcar, Ž. (2013). *Školski menadžment i liderstvo: Uloga ravnatelja u hrvatskom školstvu*. Split: Redak.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543–544.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490.
- Choi Wa Ho, D. (2010). Teacher participation in curriculum and pedagogical decisions: Insights into curriculum leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(5), 613–624.
- Corsini, R. J. (1999). *The dictionary of psychology*. Philadelphia: Psychology Press.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610–620.
- Curry, K. A. (2014). Team leadership: It's not for the faint of heart. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 17(2), 20–40.
- Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Đaković, O. (2012). Modeli stručnog usavršavanja ravnatelja srednjih škola. *Zagreb: Grafička škola*.
- European Commission [EC]. (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Dostupné z <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- European Commission [EC]. (2015). *Strengthening teaching in Europe*. Dostupné z http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831–845.
- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership: Paradox and possibility. In: C. L. Pearce & J. A. Conger (Eds.), *Shared Leadership*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Foskett, N., & Lumby, J. (2003). *Leading and Managing Education: International Dimensions*. London: SAGE Publications.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: SAGE Publications.

- Hairon, S., & Goh, J. W. P. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693–718.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management, Administration and Leadership*, 38(6), 654–678.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potencial*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1–11.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255–265.
- Harris, A., & Mujis, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Nottingham, National College for School Leadership.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11–16.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291–317.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Education Administration Quarterly*, 47(5), 728–771.
- Janković, M. (2012). Socijalna kompetencija i zvanje ravnatelja osnovnih i srednjih škola. *Andragoški glasnik*, 16(2), 117–129.
- Jones, S. (2014). Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10(2), 129–141.
- Kovač, V., Buchberger, I., & Rafajac, B. (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Krejcie, R., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607–610. Dostupné z https://home.kku.ac.th/sompong/guest_speaker/KrejcieandMorgan_article.pdf
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309–336.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Matijević Šimić, D. (2011). Uloga ravnatelja u motiviranju učitelja. *Napredak*, 152(2), 227–248.
- McBeth, M. E. (2008). *The distributive leadership toolbox: Essential practices for successful schools*. Thousand Oaks; New Delhi; London; Singapore: SAGE.
- Mertkan, S. (2014). In search of leadership: what happened to management? *Educational Management Administration & Leadership*, 42(2), 226–242.
- Minckler, C. H. (2013). School leadership that builds teacher social capital. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(5), 657–679.
- Ministry of Science, Education and Sports [MSES]. (2014). *The Strategy of education, science and technology*. Dostupné z <https://vlada.gov.hr/strategija-obrazovanja-znanosti-i-tehnologije-nove-boje-znanja/151>

- National College for School Leadership [NCSL]. (2004). *Distributive leadership in action: Full report*. Dostupné z <http://dera.ioe.ac.uk/2052/1/download%3Fid%3D17152%26filename%3Ddistributed-leadership-in-action-full-report.pdf>
- Norušis, M. J. (2012). *IBM SPSS Statistics 19 Advanced Statistical Procedures Companion*. New Jersey: Prentice Hall.
- Odhiambo, G., & Hii, A. (2012). Key stakeholders' perceptions of effective school leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 232–247.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2013). *Leadership for 21st century learning*. Dostupné z http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Dostupné z http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/talis-2013-results_9789264196261-en#.Wfg7vWjWyM8#page3
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]. (2016). *PISA 2015 results (Volume II): Policies and practices for successful schools*. Paris: OECD Publishing. Dostupné z http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oeed/education/pisa-2015-results-volume-i_9789264266490-en#.WfhDoGjWyM8#page1
- Oshagbemi, T. (1999). Overall job satisfaction: how good are single versus multiple-item measures? *Journal of Managerial Psychology*, 14(5), 388–403.
- Pahić, T., Miljević-Ridički, R., & Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgovne znanosti*, 12(2), 329–346.
- Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u post-komunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 1(21), 39–58.
- Pavin, T., Rijavec, M., & Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. In V. Vizek Vidović, V. Vlahović-Štetić, T. Pavin, M. Rijavec, R. Miljević-Ridički, & A. Žižak (Eds.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (No. 15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Peko, A., Mlinarević, V., & Gajger, V. (2009). Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgovne znanosti*, 11(2), 67–84.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership*. Volume 1: Policy and practice. Paris: OECD.
- Radeka, I., & Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 2, 161–177.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68–77.
- Slavić, A. (2014). Ponašanja ravnatelja koja učitelji doživljavaju kao mobing. *Školski vjesnik*, 63(3), 465–480.
- Slišković, A., Burić, I., & Knežević, I. (2016). Job satisfaction and burnout in teachers: The importance of perceived support from principal and work motivation. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371–392.
- Somech, A. (2010). Participative decision making in schools: A mediating – moderating analytical framework for understanding school and teacher outcomes. *Education Administration Quarterly*, 46(2), 174–209.

- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership, *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Staničić, S. (Ed.). (2016). Model licenciranja ravnatelja odgojno- obrazovnih ustanova. Dostupné z http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Licenciranje_Izvje%C5%A1%C4%87e%20MZO-u_12-12-16_Prijedlog-ERS-e5.pdf
- Staničić, S. (2000). *Vodenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi (doktorski rad)*. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Staničić, S., Kovač, V., & Đaković, O. (Eds.). (2016). *Standardi za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Dostupné z <http://novebojeznanja.hr/UserDocsImages/Dokumenti%20za%20web/Standardi%20za%20ravnatelje%20odgojno-obrazovnih%20ustanova.pdf>
- Taylor, D. L., & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *The Journal of Experimental Education*, 63(3), 217–230.
- Thekedam, J. S. (2010). A study of job satisfaction and factors that influence it. *Management and Labour Studies*, 35(4), 407–417.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–19. Dostupné z <http://ema.sagepub.com/content/early/2015/04/09/1741143214558576.full.pdf+html>
- Townsend, A. (2015). Leading school networks: Hybrid leadership in action? *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 719–737.
- Varga, R., Peko, A., & Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(1), 39–51.
- Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human resource management review*, 12(2), 173–194.
- Zhang, J. W., Lo, L. N. K., & Chiu, C. S. (2014). Teacher leadership in university–school collaboration for school improvement (USCSI) on the Chinese Mainland. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(3), 199–220.

Kontakt na autorky

Vesna Kovač

Univerzita v Rijece, Fakulteta humanitnih a socijalnih vied, Katedra pedagogiky, Chorvatsko
E-mail: vkovac@ffri.hr

Iva Buchberger

Univerzita v Rijece, Fakulteta humanitnih a socijalnih vied, Katedra pedagogiky, Chorvatsko
E-mail: ibuchberger@ffri.hr

Adriana Ažić Bastalić

Univerzita v Rijece, Fakulteta humanitnih a socijalnih vied, Katedra pedagogiky, Chorvatsko
E-mail: abastalic@ffri.uniri.hr

Corresponding authors

Vesna Kovač

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education,
Croatia

E-mail: vkovac@ffri.hr

Iva Buchberger

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education,
Croatia

E-mail: ibuchberger@ffri.hr

Adriana Ažić Bastalić

University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Education,
Croatia

E-mail: abastalic@ffri.uniri.hr

Příloha č. 1

Popis vzorku — demografická charakteristika učitelů

Kategorie		Počet	%
Pohlaví	Ženy	1507	78,9
	Muži	398	20,8
	Nezjištěno	5	0,3
Formální vzdělání	Vyšší odborné	429	22,4
	Vysokoškolské	1331	69,7
	Magistr/Ph.D.	128	6,7
	Nezjištěno	22	1,2
Status kariérního povýšení	Mentor	187	9,8
	Poradce	67	3,5
	Žádné povýšení	1566	82,0
	Nezjištěno	90	4,7
Délka praxe	0–9	638	33,4
	10–19	549	28,7
	20–29	406	21,3
	30–39	257	13,4
	40 a více	21	1,2
	Nezjištěno	39	2,0
Celkem		1910	100

Příloha č. 2

Shrnutí faktorové zátěže položek třífaktorového řešení škály distributivního vedení školy

	Komponenta		
	1	2	3
Vztahy mezi pracovníky naší školy jsou založeny na vzájemné podpoře.	,921	,098	,118
Při rozhodování se pracovníci naší školy profesně i lidsky respektují.	,911	,084	,140
Mezi pracovníky naší školy existuje vzájemná důvěra.	,898	,072	,119
Pracovníci naší školy jsou ochotni uvádět do praxe dobrá rozhodnutí.	,838	,058	,085
Při poradách mezi učiteli a ve třídě jsou otevřeně vyjadřovány názory a návrhy.	,830	-,102	,069
Mezi pracovníky školy probíhá výměna informací k rozhodovacímu procesu.	,825	-,080	,043
Učitelé při poradách diskutují o řešení problémů souvisejících s fungováním školy a jeho zkvalitněním.	,720	-,098	-,043
V naší škole je účast učitelů na rozhodovacím procesu považována za důležitou.	,681	-,159	-,169
V naší škole je rozhodování založeno na argumentaci a relevantních informacích.	,649	-,098	-,128
Aktéři života naší školy jasně chápou svou roli v rozhodovacím procesu.	,642	-,029	-,190
V naší škole se o názorech a návrzích učitelů uvažuje i v případě, že je rozhodováno o věcech mimo jejich doménu výuky.	,623	-,112	-,192
V naší škole se učitelé účastní všech relevantních diskusí o fungování školy.	,609	-,138	-,249
V naší škole učitelé rádi berou na sebe úkoly související s rozhodováním na úrovni školy.	,587	,112	-,190
V naší škole se učitelé účastní rozhodování souvisejícího s jejími problémy.	,538	-,238	-,264
V naší škole hraje v rozhodovacím procesu každý pracovník důležitou roli.	,533	-,233	-,257
V naší škole se učitelé účastní procesu podávání návrhů a rozhodování o nich proaktivně.	,530	-,033	-,220
V naší škole požívají učitelé náležitě úrovně autonomie pro rozhodování.	,522	,105	-,151
V naší škole nese odpovědnost za přijatá rozhodnutí ředitel i další pracovníci školy.	,516	-,107	-,268
V naší škole jsou do rozhodovacího procesu začleněni všichni nebo téměř všichni pracovníci.	,475	-,272	-,269
V naší škole předcházejí důležitým rozhodnutím široce pojaté konzultace s mnoha různými aktéry.	,474	-,206	-,315
V naší škole sám ředitel rozhoduje a dohlíží na implementaci svých rozhodnutí.	-,005	,826	-,048
V naší škole definuje vizi a cíle školy ředitel se svými nejbližšími spolupracovníky.	,084	,821	,038
V naší škole definuje vizi a cíle školy pouze ředitel.	-,044	,812	-,036
V naší škole se rozhodování na úrovni školy účastní jen ředitel a nepedagogičtí pracovníci.	,013	,809	-,029

V naší škole většinou ředitel nezávisle rozhoduje o věcech souvisejících s fungováním školy.	,014	,777	,033
V naší škole se ředitel radí jen s nejbližšími spolupracovníky a jen na tyto spolupracovníky spoléhá při rozhodovacím procesu.	-,052	,772	,034
V naší škole má kromě ředitele jen nepedagogický personál významné slovo při rozhodování.	,080	,724	-,066
V naší škole činí všechna důležitá rozhodnutí rada školy a ředitel, další pracovníci se nezapojují.	-,146	,696	-,070
V naší škole hrají rodiče při rozhodování o významných problémech školy prominentní roli.	,042	-,006	-,774
V naší škole hrají žáci při rozhodování o významných problémech školy prominentní roli.	,045	,018	-,742
Zástupci zřizovatele školy ovlivňují rozhodování o významných problémech školy.	-,095	,140	-,724
V naší škole se rozhodovacího procesu účastní zástupci místní komunity, neboť rada školy není jedinou formou spolupráce s lidmi napojenými na život školy.	-,016	,050	-,708
V naší škole se zástupci zřizovatele aktivně účastní rozhodovacího procesu o významných problémech.	,027	,011	-,699
V naší škole se rozhodovacího procesu účastní i rodiče, kteří nejsou členy rady školy ani rady rodičů.	-,055	-,070	-,674
Zapojení rodičů do rozhodování je v naší škole považováno za důležité.	,161	-,086	-,670
Zapojení žáků do rozhodování je v naší škole považováno za důležité.	,225	-,050	-,625
V naší škole byly nad rámec běžných orgánů ustaveny další, jejichž smyslem je aktivovat rozvoj školy (např. tým pro zvýšení kvality fungování školy) a jejichž členy jsou pracovníci školy.	,204	-,030	-,457

Příloha č. 3

Spolehlivost, deskriptivní charakteristiky a vzájemné korelace dílčích škál DVŠ

	F1	F2	F3
	Vzájemné korelace		
F1 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti pracovníků školy	1		
F2 – Nepřítomnost distributivního vedení školy vycházející z činnosti ředitele a nejbližších	-,453**	1	
F3 – Distributivní vedení školy vycházející z činnosti uživatelů a vnějších aktérů	,671**	-,201**	1
M	3,90	2,52	3,35
SD	0,74	0,94	0,73
Min–Max	1–5	1–5	1–5
Koeficient odchytky	0,19	0,37	0,22
Koeficient šikmosti	–0,78	0,18	–0,08
Kurtosis	0,49	–0,69	–0,08
Alfa	0,96	0,91	0,88