

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Řízení mateřské školy v pedagogickém procesu

Nursery Management in Pedagogical Process

Bc. Miloslava Růžičková, DiS.

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Řízení mateřské školy v pedagogickém procesu* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití uvedené literatury a dalších zdrojů. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. dubna 2022

Velice děkuji doc. PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za odborné konzultace, věcné připomínky a vedení mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich čas a vstřícnost při účasti ve výzkumu. Děkuji také své rodině za podporu a vytvoření vhodných podmínek ke studiu. Mgr. Martinu Brejchovi děkuji za pomoc s jazykovou korekturou textu. V neposlední řadě mnohokrát děkuji celé katedře preprimární a primární pedagogiky UK za její činnost a poznatky, které velmi obohatily můj profesní i soukromý život.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou řízení mateřských škol a nároky na ředitele těchto institucí. Důraz je kladen na vedení a kvalitu pedagogického procesu s ohledem na manažerské a administrativní povinnosti ředitele.

Cílem výzkumného šetření je analyzovat motivaci ředitelů MŠ kandidovat na tuto funkci, průběh jejich adaptace a pracovní náplň ředitelů mateřských škol včetně vlivu manažerských a administrativních povinností ředitele na kvalitu pedagogického procesu v mateřské škole. Zvláštní pozornost je poté věnována porovnání pracovní náplně ředitelů /ředitelek různých typů mateřských škol.

Empirická část diplomové práce odpovídá na výzkumné otázky: *Jaká byla motivace ředitelů/ředitelek mateřských škol kandidovat na tuto funkci? Kolik hodin denně se ředitelé/ředitelky mateřských škol věnují pedagogickým a manažerským činnostem? Domnívají se ředitelé mateřských škol, že mají jejich manažerské a administrativní povinnosti negativní vliv na kvalitu pedagogického procesu? V čem se liší práce ředitelů/ředitelek jednotlivých typů mateřských škol?* Přístup k výzkumu je kvalitativně kvantitativní. Nejprve byla formou dotazníku získána data od většího množství respondentů, z čehož následně vyplynuly otázky pro rozhovory s řediteli 8 vybraných mateřských škol. Zařazeni jsou respondenti obou pohlaví, s různou délkou praxe, rozličným pedagogickým a manažerským vzděláním.

Pedagogický proces v mateřské škole je velmi rozsáhle koncipován. Na ředitele mateřských škol jsou kladeny velké profesní nároky, proto je pro většinu ředitelů mateřských škol velmi náročné dostát svým manažerským a pedagogickým povinnostem a nalézt rovnováhu mezi oběma profesními póly.

KLÍČOVÁ SLOVA

ředitel mateřské školy, řízení mateřské školy, pedagogický proces v mateřské škole, mateřská škola, MŠ

ABSTRACT

The master's thesis deals with the management of nurseries and related requirements, focusing on the management and the quality of the pedagogical process with respect to managerial and administrative duties of head teachers.

The goal of the study is to analyse the motivation for running for nursery head teacher, adaptation process and head teacher duties, including the impact of managerial and administrative responsibilities on the pedagogical process quality in nurseries. Special attention is paid to the comparison of head teachers of different types of nurseries.

The empirical part of the master's thesis answers the following questions: *What was the motivation of head teachers for applying for the job? How many hours a day do head teachers engage in pedagogical and managerial activities? Do head teachers believe that their managerial and administrative duties have a negative impact on the quality of the pedagogical process? What are the differences between head teachers' jobs at different types of nurseries?* The thesis uses both qualitative and quantitative research. A survey was conducted among a larger number of respondents, providing a basis for a questionnaire for head teachers of eight selected nurseries. The respondents include both genders, teachers with different lengths of experience and different pedagogical and managerial education.

The pedagogical process in nurseries is very extensive. Nursery head teachers are subject to high professional demands, which is why it is very difficult for most head teachers to meet their managerial and pedagogical responsibilities and find a balance between the two professional poles.

KEYWORDS

nursery management, nursery head teacher, pedagogical process in nurseries, nursery, management of early years institution

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Pedagogický proces v mateřské škole	9
1.1 Vymezení pojmu	9
1.2 Učitel v mateřské škole	10
1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	12
1.3.1 Osobnostně orientovaný model výchovy	14
1.3.2 Školní vzdělávací program	15
1.3.3 Třídní vzdělávací program	16
1.4 Plánování vzdělávacího obsahu	17
1.5 Pedagogická diagnostika	17
1.6 Evaluace a autoevaluace v mateřské škole	19
2 Mateřská škola jako organizace a vzdělávací instituce	23
2.1 Kultura mateřské školy	25
2.2 Komunikace mateřské školy	26
2.3 Funkce mateřské školy	27
2.4 Typy mateřských škol	28
2.5 Zřizovatel mateřské školy	31
2.5.1 Konkursní řízení	32
2.5.2 Vztah ředitele a zřizovatele mateřské školy	32
2.6 Financování mateřské školy	33
2.7 Povinná dokumentace mateřské školy	34
3 Ředitel mateřské školy	35
3.1 Povinnosti ředitele	35

3.2	Kompetence ředitele mateřské školy	36
3.2.1	Autonomie českých škol ve světovém kontextu	37
3.2.2	Kompetenční model ředitele české školy	38
3.3	Role ředitele mateřské školy	39
3.3.1	Statutární zástupce	39
3.3.2	Zaměstnavatel	39
3.3.3	Manažer	40
3.3.4	Lídr	40
3.3.5	Garant pedagogického procesu	42
3.4	Time management	44
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	46
4	Metodologický postup	46
4.1	Harmonogram postupu výzkumu	46
4.2	Předmět výzkumu a výzkumný problém	46
4.3	Cíle výzkumného šetření	46
4.4	Výzkumné otázky	47
4.5	Metody výzkumu	47
4.6	Validita a reliabilita výzkumu	47
4.7	Výzkumný vzorek	48
5	Vyhodnocení vlastního výzkumného šetření a analýza dat	49
5.1	Dotazník pro ředitele mateřských škol	49
5.1.1	Shrnutí	61
5.2	Rozhovory s řediteli mateřských škol	61
5.2.1	MŠ 1	63
5.2.2	MŠ 2	65

5.2.3	MŠ 3	67
5.2.4	MŠ 4	69
5.2.5	MŠ 5	71
5.2.6	MŠ 6	73
5.2.7	MŠ 7	75
5.2.8	MŠ 8	77
5.2.9	Shrnutí	79
5.3	Jaká byla motivace ředitelů kandidovat na tuto funkci?	79
5.4	Kolik hodin týdně se ředitelé mateřských škol věnují pedagogickým a manažerským činnostem?	80
5.5	Domnívají se ředitelé mateřských škol, že mají jejich manažerské a administrativní povinnosti negativní vliv na kvalitu pedagogického procesu?	82
5.6	V čem se liší práce ředitelů v jednotlivých typech mateřských škol?	83
6	Diskuse	85
	Závěr	87
	Seznam použitých zkratk	88
	Seznam použitých informačních zdrojů	89
	Seznam příloh	93

Úvod

V rámci své dosavadní pedagogické praxe jsem měla možnost pracovat na pozici ředitelky/vedoucí učitelky v soukromé mateřské škole zapsané v rejstříku škol. Jedná se o velmi specifický případ právního subjektu mateřské školy vzniklý primárně za účelem zisku, ovšem podléhající požadavkům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Tento fakt velmi ovlivňuje náplň práce ředitele¹ mateřské školy a vymezení jeho kompetencí vzhledem k ambicím zřizovatele – často se jedná o podnikatele, který nemá pedagogické vzdělání. Tato zkušenost mě přiměla přemýšlet o profesi ředitele mateřské školy v širším kontextu.

V teoretické části diplomové práce se budu nejprve zabývat pedagogickým procesem v mateřské škole a pedagogickými nástroji, které jsou nositelem pedagogického procesu. Následně představím mateřskou školu jako organizaci a vzdělávací instituci, která má svoji specifickou kulturu, funkci i způsob komunikace. Poslední teoretická kapitola bude věnována řediteli mateřské školy – jeho povinnostem, kompetencím a rolím, ve kterých vystupuje v rámci své profese.

Cílem výzkumu je zjistit motivaci ředitelů mateřských škol kandidovat na tuto funkci, jejich pracovní náplň a adaptaci ve funkci. Následně se budu věnovat tomu, zda je ovlivněna kvalita pedagogického procesu v mateřské škole vlivem manažerských a administrativních povinností ředitele a jak se liší pracovní náplň ředitelů s ohledem na různé typy mateřských škol.

Diplomová práce si klade za cíl poskytnout vhled do pracovní náplně ředitelů mateřských škol a zjistit a ověřit provázanost pedagogické a manažerské práce ředitele mateřské školy.

¹ Vzhledem k jazykovému úzu budu v textu DP nadále užívat mužské tvary slov „ředitel“ a „učitel“ pro obě pohlaví, a to při obecném označení této profese. V empirické části diplomové práce budu označení již diferenciovat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogický proces v mateřské škole

V první kapitole se budeme věnovat vymezení pojmu *pedagogický proces* a jak jej chápat v předškolním vzdělávání. Další podkapitola bude věnována učitelům v mateřské škole, přičemž ředitel MŠ bude představen v této roli. Zbytek kapitoly bude zasvěcen charakteristice a bližší specifikaci jednotlivých pedagogických nástrojů, které jsou nositeli pedagogického procesu v mateřské škole.

1.1 Vymezení pojmu

Dle Trojana (in Trojan, 2018, s. 6) chápeme pedagogický proces jako *„komplexní systematické edukační působení školy a jejích pracovníků na jednotlivé žáky s cílem kultivovat jejich kompetence. Jde o komplexní mnohotvarý proces, na kterém je na první pohled patrná jeho plasticita a z ní vyplývající obtížná změřitelnost nejen výsledků, ale i správnosti dílčích postupů“*.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) používají pojem *„výchovně-vzdělávací proces“*, který dle jejich názoru není ustálený a lze na něj nahlížet ze dvou pohledů:

- a) výchovně-vzdělávací proces probíhá přímo ve třídě prostřednictvím dílčích činností;
- b) výchovně-vzdělávací proces je obecnějším pojmem a zahrnuje tak všechny činnosti, které souvisejí s učením nějakého subjektu.

V mateřské škole můžeme o pedagogickém procesu hovořit jako o souboru aktivit, činností a procesů, které vedou k edukaci² dětí a naplnění požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání coby národního kurikula. Kromě vzdělávací nabídky ve formě aktivit pro děti zahrnuje pedagogický proces řadu dalších činností, bez kterých by přímá pedagogická činnost učitele nemohla probíhat v požadované kvalitě a s vytyčenými cíli, které RVP PV vymezuje.

² Výchova a vzdělávání

Z vlastní praxe se jeví, že hlavními atributy pedagogického procesu v mateřské škole jsou školní a třídní vzdělávací program, pedagogická diagnostika, plánování vzdělávacího obsahu a příprava prostředí, realizace aktivit a následná evaluace. V pedagogickém procesu je stěžejní fakt, že se „nelze vrátit a začít znovu. Práce s dětmi je krásná, náročná a neobyčejně zodpovědná“ (Trojan, 2018, s. 48).

1.2 Učitel v mateřské škole

V pedagogickém procesu je velmi klíčová osobnost učitele a dalších pedagogických pracovníků, kteří jsou s dětmi v nejužším kontaktu.

Pedagogickým pracovníkem se dle zákona č. 563/2004 Sb., §2 rozumí ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“, kterým je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Práce učitele je velmi náročná a na vykonavatele tohoto povolání klade rozsáhlé vědomostní a dovednostní nároky z mnoha oblastí. Od učitele se očekává, že „bude mít dostatek vědomostí o předškolním dítěti a dokáže vytvořit vhodné podmínky pro pedagogickou práci. Pro úspěšnou práci s dětmi dokáže zvolit odpovídající metody, dovede otevřeně a pozitivně komunikovat a diferencovat práci podle věku, stavu rozvoje a potřeb jednotlivých dětí“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 60).

Kvalifikace učitele mateřské školy je dána dvěma aspekty – právním a profesním.

Právní aspekt určuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jsou zde vymezeny požadavky na kvalifikaci potřebnou pro vykonávání této profese:

- odborná kvalifikace: vysokoškolské/ vyšší odborné/ středoškolské vzdělání zaměřené na přípravu učitelů MŠ nebo vysokoškolské/ vyšší odborné vzdělání v oboru pedagogika a následné vzdělání v rámci programu celoživotního vzdělávání pro přípravu učitelů MŠ;
- způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost a zdravotní způsobilost;
- prokázání znalosti českého jazyka.

Profesní aspekt v sobě zahrnuje kompetence vykonávat dané povolání. Syslová (2010) rozděluje kompetenční model učitele mateřské školy do 3 oblastí:

a) Řízení vzdělávacího procesu:

- znalost poznatků z psychologie, vývojové psychologie a pedagogiky;
- cílené plánování činností vzhledem ke složení třídy;
- rozvíjení klíčových kompetencí a dosažení vytyčených cílů;
- volba metod, forem a obsahu vzdělávání;
- individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky;
- pestrost činností, možnost výběru, podpora samostatnosti dětí;
- vyvážení řízených a volných činností.

b) Komunikace a organizace vzdělávacího procesu:

- efektivní komunikace s dětmi, kolegy, vedením, rodiči, veřejností;
- vytváření příznivého klimu třídy, podpora kooperace a tvořivosti dětí;
- pečlivá a pravidelná pedagogická diagnostika;
- pravidelná setkání s rodiči.

c) Sebereflexe a vlastní rozvoj:

- evaluace pedagogické práce a následné zdokonalování;
- odpovědnost za výsledky dětí;
- vědomé analyzování svých silných a slabých stránek; další vzdělávání, účast na kurzech (in Syslová, 2013).

Ředitel mateřské školy musí mít dle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* vzdělání odpovídající požadavkům na učitele mateřské školy. Dle *nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* je ředitel mateřské školy³ povinen vykonávat přímou pedagogickou činnost v rozsahu stanoveném tímto nařízením. Rozsah přímé pedagogické práce učitele, ředitele a zástupce ředitele je závislý na počtu tříd v dané mateřské škole dle následující tabulky.

³ Jedná se pouze o MŠ zřízené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy či krajem, obcí a dobrovolným svazkem obcí – což je většina mateřských škol v Česku.

Funkce	Počet tříd	Počet hodin přímé pedagogické činnosti/ týden
učitel		31
ředitel	1-2	20
	3-4	15
	5-6	12
	7-10	9
	11 a více	6
zástupce ředitele	1-3	25
	4-6	20
	7 a více	17

1.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP VP je kurikulární dokument na státní úrovni (RVP PV 2021), podle kterého se v Česku realizuje výchova a vzdělávání dětí v mateřských školách, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení. RVP PV není přesným návodem, jak učit v mateřské škole, ale jedná se o ucelený koncept, který určuje společný rámec a pedagogům předkládá směr, jakým se mají ubírat při tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů.

Hlavním obsahem RVP PV vzhledem k řízení pedagogického procesu je:

- Platnost RVP PV a vymezení jeho principů
 - „RVP PV umožňuje mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání“ (RVP PV 2021, s. 5)
- Systém a organizace vzdělávání
 - „Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.“ (RVP PV 2021, s. 6)
 - „S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ (tamtéž)

- Cíle předškolního vzdělávání
 - *rámcové cíle:*
 - *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
 - *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
 - *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV 2021, s. 10)*
 - *klíčové kompetence:*
 - *kompetence k učení*
 - *kompetence k řešení problémů*
 - *kompetence komunikativní*
 - *kompetence sociální a personální*
 - *kompetence činnosti a občanské (RVP PV 2021, s. 11)*
- Rámcový vzdělávací obsah, dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávané výstupy dětí v následujících 5 vzdělávacích oblastech (RVP PV 2021, s. 14):
 - *dítě a jeho tělo*
 - *dítě a jeho psychika*
 - *dítě a ten druhý*
 - *dítě a společnost*
 - *dítě a svět*
- Vzdělávací obsah ve školním vzdělávacím programu
 - *„Vzdělávací obsah RVP PV slouží učitelům jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky v podobě integrovaných bloků“ (RVP PV 2021, s. 30)*
- Podmínky předškolního vzdělávání
 - *materiální podmínky*
 - *životospráva, psychosociální podmínky*
 - *organizace*
 - *vyhovující řízení MŠ*
 - *personální a pedagogické zajištění*
 - *spolupráce rodičů (RVP PV 2021, s. 31-34)*

- Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
 - „*Respektování individuálních potřeb a možností dítěte*“
(RVP PV 2021, s. 35)
 - děti s přiznanými podpůrnými opatřeními
 - děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka
 - děti nadané
 - děti od 2 do 3 let
- Autoevaluace mateřské školy
 - nezbytná součást práce každé MŠ, škola sleduje „*soulad ŠVP (TVP) s RVP PV, plnění cílů ŠVP, způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání, práci učitelů, výsledky vzdělávání, kvalitu podmínek vzdělávání v rámci RVP PV*“
(RVP PV 2021, s. 39)
- Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu
- Povinnosti učitele mateřské školy

1.3.1 Osobnostně orientovaný model výchovy

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vychází z osobnostně orientovaného modelu, který je spojován s pedagogkou a zakladatelkou Asociace předškolní výchovy doc. PhDr. Evou Opravilovou, CSc. Ta se svým celoživotním zájmem, studiem a výzkumem v oblasti předškolní pedagogiky zasloužila o jeho formulaci a implementaci do předškolního vzdělávání v Česku.

Před rokem 1990 byla předškolní pedagogika u nás zaměřena socio-centricky, což znamená, že potřeby dětí byly potlačovány na úkor potřeb společnosti a hlavním cílem bylo připravit dítě na školu a vychovávat jej v ideologii bývalého režimu. 20. století dalo vzniknout pedocentrismu, který cíle výchovy a vzdělávání podřizuje zájmům a potřebám dítěte. Ve světě vznikaly alternativní pedagogické směry, které kladly důraz na dětskou přirozenost, svobodu, tvořivost a přirozený vývoj dítěte. V osobnostně orientovaném modelu předškolní výchovy, který se rozvíjel v novém tisíciletí, se uplatňuje konvergentní zaměření výchovy, kde je klíčový důraz na individualitu každého dítěte a rozvoj jeho osobnosti.

Osobnostně orientovaný model výchovy „*má výchozí základ v individualizovaném výchovně-vzdělávacím působení na dítě. Důležité místo v práci učitele má pedagogická diagnostika zjišťující, co dítě zná a potřebuje a s tím je spojena nabídka, jež vzbuzuje zájem a chuť učit se a přirozeně umožňuje nové poznatky začleňovat k těm, které si již dítě osvojilo*“ (Kořátková, 2014, s. 157-158).

Předškolní vzdělávání orientované na dítě vychází z demokratických principů, důvěry v jedince a jeho schopností, ze spolupráce s rodinou. Uplatňuje se alternativní přístup, princip individualizace, hra a učení. Osobnostní přístup k dítěti vyžaduje nové metody a formy práce v mateřských školách. Důraz je kladen na skupinové a individuální činnosti s minimem frontální výuky. Prosazuje se prožitkové, projektové a situační učení. Rovněž se klade důraz na rozvíjení potenciálu dítěte oproti jeho intelektu. Je využívána vnitřní motivace dětí k učení a poznání. Učitel uplatňuje respektující přístup, udržuje optimální klima třídy a sleduje individuální rozvoj jedinečné osobnosti každého dítěte. Osobnostně orientovaný model výchovy je založen na průběžném, dynamickém, odpovědném a profesionálně zvládnutém rozhodnutí každé učitelky o tom, jak bude postupovat v konkrétním čase, konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců.

1.3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program je dle školského zákona a RVP PV povinným dokumentem školy. Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. MŠ jej zpracovává v souladu s RVP a v souladu s obecně platnými právními předpisy.

ŠVP by měl být „*obsahově i formálně upravený podle daných pravidel, ucelený, relativně uzavřený, ztvárněný v kultivované písemné podobě. Jeho smyslem je vymezit především koncepci (vizi) školy, popsat podmínky vzdělávacího prostředí, charakterizovat vzdělávací obsah a vymezit práva i povinnosti jednotlivých učitelek. Vystihuje to, co by mělo být společné pro celou mateřskou školu, pro všechny třídy, resp. učitelky. Pro pracovníky školy je závazný*“ (Smolíková, 2006, s. 5).

Jedná se o veřejný dokument, za který nese odpovědnost ředitel. Dle RVP PV by měl být ŠVP v rámci MŠ tvořen společně týmem pedagogů. Školní vzdělávací program musí být zveřejněn na přístupném místě (obvykle na internetových stránkách mateřské školy).

ŠVP by měl odrážet situaci školky a její možnosti s ohledem na polohu, zázemí, materiální vybavení, personální obsazení aj.

Ředitel MŠ je povinen projednat ŠVP se zřizovatelem. Školský zákon a RVP PV určují povinné náležitosti ŠVP a Národní ústav pro vzdělávání vydal podrobný manuál k tvorbě školních vzdělávacích programů. ŠVP obsahuje tyto informace: Identifikační údaje o MŠ, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika.

1.3.3 Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program se od školního vzdělávacího programu obsahově velmi liší. *„TVP není ucelený a písemně zpracovaný dokument (jako je ŠVP), ale otevřený pracovní plán pedagoga, který je vytvářený, resp. dotvářený postupně“* (Smolíková, 2005, s. 18).

TVP by měl obsahovat název třídy, školní rok, charakteristiku dané skupiny dětí, integrované celky, cíle, činnosti, výstupy, evaluaci vzdělávacích celků. Přílohami mohou být cíle školy, obecné vzdělávací celky ze ŠVP, cíle z oblastí RVP PV, seznam dětí aj.

„TVP není povinnou dokumentací učitelky; vesměs je však považováno za potřebné a užitečné si TVP zpracovávat. V praxi mateřských škol jsou proto obvyklé a učitelky dle nich běžně pracují. Na rozdíl od ŠVP je TVP otevřený. Protože se skládá z plánů jednotlivých bloků, které vytváříme a rozvádíme v průběhu vzdělávání, je logické, aby náš TVP vznikal postupně, v průběhu času. Netřeba jej tedy pracně a složitě vytvářet celý a kompletní před započatím vzdělávání“ (Smolíková, 2006, s. 18).

Jedná se o otevřený dokument a vzdělávací plán, který je v souladu se ŠVP i RVP PV a je vytvářen postupně v průběhu celého roku. Forma zpracování a rozsah třídního vzdělávacího programu je plně v kompetenci třídních učitelů. TVP by měl svým obsahem odpovídat věku, možnostem, zájmům a potřebám dětí výhradně té třídy, pro kterou je tvořen. Jedná se o dokument, který *„není zákonně vyžadován, ale který si učitelé mateřských škol zpracovávají v podobě krátkodobých vzdělávacích plánů jako pracovní materiál a který je v podstatě hotovým uceleným dokumentem až k 30. červnu (respektive 31. srpnu) a dokladuje průběh vzdělávání dětí v jedné třídě mateřské školy uplynulém školním roce“* (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 13).

1.4 Plánování vzdělávacího obsahu

„Učitel mateřské školy odpovídá za to, že program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován“ (RVP PV, 2021, s. 46).

Transformace školství po roce 1989 přinesla nové požadavky na učitele mateřských škol. Nyní nejsou pouhými realizátory vzdělávací nabídky dle státem stanovených osnov, ale jsou nositeli a projektanty vzdělávacího procesu v mateřské škole.

„Plán je zpravidla chápán jako postup, jakým budou naplňovány stanovené záměry a cíle v různých časových horizontech“ (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 15).

Při plánování vzdělávacího obsahu dbáme na to, abychom připravovali obsah „šitý na míru“ konkrétním dětem v konkrétní třídě a konkrétním čase. Z toho důvodu není žádoucí vytvářet třídní vzdělávací programy například na rok dopředu, případně opakovaně pracovat s neměnnými plány. Tyto plány by měly být písemné, protože zároveň slouží jako doklad o plánované práci pedagoga a její přípravě. Plány jsou vytvářeny v podobě, jaká učiteli vyhovuje: myšlenkové mapy, tabulky, souvislý text aj.

Na tvorbě třídních vzdělávacích programů se mohou podílet také děti svými nápady, které mohou přednést například v rámci komunitního kruhu a ve sdílení s návrhy rodičů.

Z výše uvedeného je zřejmé, že plánování vzdělávacího obsahu úzce souvisí s tvorbou TVP a s pedagogickou diagnostikou. Je tomu tak z toho důvodu, že jediné pokud děti dobře známe, můžeme vycházet z jejich zájmů, již získaných znalostí, osvojených dovedností a skutečných potřeb.

1.5 Pedagogická diagnostika

„Diagnostická činnost učitelky je jednou z nejvýznamnějších komponent předškolního vzdělávání. Učitelka bez ní nedokáže kvalitně a efektivně realizovat vzdělávací proces. Je východiskem pro individualizaci vzdělávání, podkladem k plánování i evaluaci procesu vzdělávání. Poskytuje informace o výsledcích vzdělávání u jednotlivých dětí, třídy a školy komplexně“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 13). Smyslem a cílem pedagogické diagnostiky je přizpůsobovat vzdělávací obsah individuálním potřebám každého dítěte.

Je to nástroj, díky kterému může pedagog své pedagogické působení na děti vykonávat svědomitě a vzdělávací obsah volit dle aktuálních zájmů a potřeb dětí. Pedagogicky diagnostikovat děti je zcela v kompetenci jejich učitele. Jakým způsobem je zapotřebí pedagogickou diagnostiku uskutečňovat není v RVP PV konkrétně specifikováno. Je dáno pouze to, že systém by měl být přehledný, smysluplný a účelný. Mělo by se jednat o písemné záznamy, které učitel využívá pro plánování vzdělávacího obsahu, případně také pro tvorbu plánu pedagogické podpory nebo individuálního vzdělávacího plánu. Každá MŠ, případně každý učitel, má vlastní systém, který mu vyhovuje.

Aby bylo možné dítěti individualizovat vzdělávací obsah, je zapotřebí ho dobře znát, být si vědom jeho silných i slabých stránek, vědět o jeho úspěších a je zapotřebí posuzovat ho komplexně. Učitelé by měli sledovat následující oblasti: osobnost dítěte a jeho volní vlastnosti, sebeobsluhu, sociální dovednosti, vývoj řeči a komunikační dovednosti, grafomotoriku, kognitivní schopnosti, rozvoj hrubé a jemné motoriky, percepci (prostorovou, časovou, zrakovou a sluchovou). Rovněž je zapotřebí věnovat pozornost diagnostice osobnosti dítěte, která je v předškolním věku klíčová. Tudíž si rovněž všímáme temperamentu dítěte, jeho adaptace na MŠ, zvládnání sebeobsluhy. Dále nás zajímá, jaké má dítě zájmy, jaké volí hry, jaký má vztah s rodiči, vrstevníky a autoritou, jak reaguje na úspěch i neúspěch aj. Dítě je tudíž diagnostikováno takřka neustále od vstupu do MŠ.

„Mateřské školy mají možnost si k zaznamenávání a hodnocení výsledků vzdělávání vytvořit vlastní diagnostický nástroj nebo využít nabídku již ověřených a publikovaných nástrojů.“ (Syslová, Kratochvílová, Fikarová, 2018, s. 70). V současné době existuje velká škála diagnostických nástrojů, mezi nejvyužívanější patří publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015), Klokanův kufr, iSophi a Predict. Nicméně účelem není sjednotit postup všech učitelů. Každý učitel by si měl najít takový způsob pedagogické diagnostiky, který pro něj bude efektivní a přínosný pro dítě.

K diagnostickým materiálům je zapotřebí přistupovat jako k důvěrným. Měly by být k dispozici pouze učitelům, ČŠI na vyžádání, případně mohou sloužit také jako podklad pro rozhovory s rodiči o pokrocích jejich dítěte. Smyslem pedagogické diagnostiky není porovnávat děti mezi sebou, ale zaznamenávat pouze pokroky konkrétního dítěte.

„Pedagogická diagnostika je součástí pedagogické evaluace. Prostřednictvím pedagogické diagnostiky učitelé získávají důležité informace o pokrocích dítěte. Nejedná se o hodnocení jednorázové, ale průběžné“ (RVP PV, 2021, s. 40).

1.6 Evaluace a autoevaluace v mateřské škole

V české literatuře i praxi mateřských škol se lze setkat s pojmy *sebehodnocení*, *hodnocení*, *autoevaluace* a *evaluace*, které se používají v obdobném významu. Syslová (2012, s. 251) uvádí, že *„evaluaci je nutné vnímat jako proces vedoucí ke zlepšování kvality, zatímco hodnocení spíše jako činnost jednorázovou bez dalšího vývoje či postupu.“* Eliáš (2019, s. 31) doplňuje, že *„na rozdíl od hodnocení, které může být nahodilé a týká se pouze uplynulých dějů, je evaluace činnost systematická plánovaná a spojující budoucnost školy s její reflektovanou minulostí.“*

Pojem *autoevaluace*, který je užíván v RVP PV, zdůrazňuje, že ředitel/ učitel/ škola evaluuje vlastní činnost a tvoří si vlastní kritéria pro evaluační procesy. Autoevaluaci tak můžeme vnímat jako nástroj interního hodnocení činnosti a evaluaci jako nástroj externího hodnocení činnosti. *„Autoevaluace se v současném decentralizovaném řízení škol stala jednou z nejdůležitějších součástí managementu MŠ. Tím, že si školy vytvářejí vlastní vzdělávací programy, musejí samy hledat vlastní nástroje a mechanismy, jak plánované cíle korigovat, dotvářet, přetvářet a sledovat jejich naplňování“* (Syslová, 2012, s. 250).

Pro pedagogický proces v MŠ jsou klíčové požadavky RVP PV. Ten uvádí, že: *„autoevaluace poskytuje škole zpětnou vazbu ke korekci vlastní činnosti a současně slouží jako východisko pro další práci. Autoevaluace je nezbytnou a samozřejmou součástí práce každé mateřské školy. Každá mateřská škola si v rámci tvorby ŠVP vytváří vlastní systém autoevaluace. Pravidla hodnocení, podle kterých bude mateřská škola postupovat, popíše v ŠVP“* (RVP PV, 2021, s. 39). K tvorbě evaluačního systému školy vydalo MŠMT také *Manuál strategického řízení a plánování* a doplňující *Plán evaluace školy* včetně *Evaluační zprávy o pokroku školy* (Příloha č. 1). *„V obecné poloze by měl evaluační systém obsahovat, co budeme hodnotit, koho budeme hodnotit, kdo bude hodnotit, kdy budeme hodnotit, jakým způsobem/ prostředky, techniky, nástroje budeme hodnotit, popř. jaká budou další pravidla a postupy při zpracování a analýze získaných dat“* (Bečvářová, 2010, s. 75).

Evaluace a autoevaluace činnosti školy

Dle školského zákona školu může hodnotit

- ředitel školy jako východisko pro zpracování výroční zprávy o její činnosti;
- Česká školní inspekce;
- zřizovatel podle předem zveřejněných kritérií.

Tentýž zákon školám ukládá povinnost hodnotit výsledky vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených zákonem a vzhledem k vzdělávacím programům. Toto hodnocení si obvykle zřizovatel vyžádá od ředitele každý rok.

Výstup národního projektu MŠMT *AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení aneb Cesta ke kvalitě (CZ.1.07/4.1.00/06.0014)* poskytuje školám metodické materiály, které si kladou za cíl „*podpořit autoevaluační procesy na školách a vhodně provázat autoevaluaci a externí evaluaci ve spolupráci se školami*“ (Databáze výstupů projektů). Do výstupů projektů patří například rámec pro vlastní hodnocení školy, nabídka ověřených autoevaluačních nástrojů a doporučení pro zřizovatele k hodnocení škol (Národní ústav pro vzdělávání).

Česká školní inspekce každoročně vydává *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*, které zveřejňuje na svých webových stránkách. Obsahem dokumentu jsou modifikace pro všechny stupně škol. Kritéria hodnocení pro předškolní vzdělávání (Příloha č. 2).

Evaluace a autoevaluace činnosti ředitele

Činnost ředitele školy nejčastěji hodnotí její zřizovatel. Lhotková, Trojan a Kitzberg (2012, s. 25) upozorňují na to, že se tak děje „*většinou pouze v případě nějakého problému*“, proto by měli ředitelé pravidelně autoevaluovat svoji činnost, případně „*kreativně hledat své hodnotitele*“ kvůli získání konstruktivní zpětné vazby a také jako prevenci syndromu vyhoření.

Dále upozorňují na to, že je velmi důležité, aby byla pro hodnocení ředitele stanovena jasná kritéria, se kterými je ředitel předem seznámen. „*Pokud ředitel neví, na základě čeho je hodnocen, nemůže svoji práci soustředit správným směrem a souznít se zřizovatelem*“ (Lhotková, 2012, s. 25).

Evaluace a autoevaluace učitele

Zákon č. 262/2006 Sb., §302 uvádí, že jsou vedoucí zaměstnanci povinni „řídít a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky.“ Navíc podle téhož zákona, §131, zaměstnanec s tabulkovým platem, který „dlouhodobě dosahuje velmi dobrých pracovních výsledků nebo plní větší rozsah pracovních úkolů než ostatní zaměstnanci, může zaměstnavatel poskytovat osobní příplatek až do výše 50 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen. Zaměstnanci, který je vynikajícím, všeobecně uznávaným odborníkem a vykonává práce zařazené do desáté až šestnácté platové třídy, může zaměstnavatel poskytovat osobní příplatek až do výše 100 % platového tarifu nejvyššího platového stupně v platové třídě, do které je zaměstnanec zařazen.“ Odměna může být dle § 134 zaměstnanci přidělena také jednorázově, za „úspěšné splnění mimořádného nebo zvlášť významného pracovního úkolu.“

Dle školského zákona, § 164, ředitel školy „odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb“ a dle §165 ředitel školy „odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle §160-163 v souladu a s účelem, na který byly přiděleny.“ Školský zákon ředitelům rovněž určuje povinnost dohlížet na odbornou úroveň zaměstnanců a použití finančních prostředků.

Z výše uvedeného vyplývá, že ředitel musí práci svých podřízených evaluovat, aby mohl dostát požadavkům zákona. Trojanová (2017, s. 37) uvádí následující nástroje hodnocení činnosti pedagogických pracovníků: *dotazník, portfolio, pozorování, porady, rozhovor, volný popis a analýza dokumentů.*

Autoevaluace by měla být nedílnou součástí práce každého učitele. „*Sebehodnocení má pět základních funkcí: poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní a relaxační*“ (Kalhous, Obst, 2009, in Trojanová, 2017, s. 71). „*V rámci poznávací funkce učitel zjišťuje své znalosti a dovednosti a následně prostřednictvím zpětnovazební funkce sleduje, jak na jeho aktivity reagují jednotliví aktéři vzdělávacího procesu. Na základě tohoto poznání může učitel usilovat o své další vzdělávání a naplňovat tak funkci rozvíjející. Preventivní funkce sebereflexe zabraňuje opakování chyb a relaxační funkce je jakousi odměnou, uspokojením za dobře zvládnutou činnost*“ (Trojanová, 2017, s. 71).

Učitel by měl svoji práci neustále evaluovat, protože už jen tím, že nad svojí prací přemýšlí kriticky, tedy analyzuje, co se mu podařilo a co by šlo zrealizovat lépe v dialogu s dětmi, se profesně posouvá správným směrem. Každý učitel by si měl rovněž vést své profesní portfolio, kde si může zaznamenávat své profesní úspěchy a pokroky.

Evaluace a autoevaluace pedagogického procesu

„Učitel mateřské školy odpovídá za to, že je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a jsou hodnoceny jeho podmínky i výsledky“ (RVP PV, 2021, s. 46). RVP PV dává mateřským školám autonomii v přístupu k evaluaci své činnosti. Mohou si zvolit, na jaké konkrétní jevy se zaměří, jakými metodami budou evaluovat, podle jakého časového plánu a kdo bude za evaluaci zodpovědný. Evaluace je povinnou součástí dokumentace školy. *„Důležitou oblastí autoevaluace je posuzování výsledků vzdělávání, které učitel průběžně a systematicky provádí za využití metod a nástrojů pedagogické diagnostiky“ (RVP PV, 2021, s. 40).*

Syslová (2012, s. 252) autoevaluaci pedagogického procesu vnímá jako *„hodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností probíhajících ve vlastní pedagogické práci školy. Její význam spočívá v uvědomění si vlastních rezerv, což škole ukazuje cestu ke zlepšování a tím podporuje celkový rozvoj. Nevýhodou je neschopnost podívat se na vlastní práci z nadhledu“*

Evaluace zahrnuje nejen hodnocení proběhlého, ale také návrhy na zlepšení. Jedná se o nástroj, který neustále zvyšuje kvalitu pedagogického procesu. Díky retrospektivním ohlédnutím je pedagog neustále nucen přemýšlet nad svým působením na dítě. Proto by měl být každý tematický celek následně autoevaluován učitelem. Na autoevaluaci by se měli podílet všichni pedagogičtí pracovníci, kteří se účastnili daného tematického celku. Klíčové jsou odpovědi na otázky:

- Co se děti učily a naučily?
- Jaké hodnoty jsme posilovali?
- Jaký byl prostor pro rozvoj samostatnosti?
- Jak celek hodnotí děti? Jak jej hodnotí učitelé?
- Co se povedlo? Co je možné zlepšit?

2 Mateřská škola jako organizace a vzdělávací instituce

V této kapitole se budeme mateřskou školou zabývat z netradičního a širšího úhlu pohledu, než na který jsme zvyklí.

Nejprve bude mateřská škola přiblížena jako organizace a vzdělávací instituce s oporou o platnou legislativu, přičemž každá organizace má také svoji kulturu a systém komunikace. Následovat bude vymezení funkcí mateřské školy. Dále si nastíníme, jaké máme typy mateřských škol, jakou roli v nich hraje zřizovatel a ředitel. Závěr kapitoly bude věnován financování mateřských škol.

Mateřská škola jako organizace

Organizaci můžeme chápat jako formální skupinu lidí, která má vymezenou organizační strukturu a dělbu práce v rámci této struktury; respektuje práva a povinnosti jednotlivých členů dle jejich postavení a směřuje ke společnému cíli (ManagementMania, 2020).

Pol (2007, s. 14-18) mluví o školách jako o „*specifických organizacích*“, které mají „*specifické nároky na vedení, řízení a správu, a také na adekvátní přípravu vedoucích pracovníků*“. Specifika jsou dle něj spojena s procesem výchovy a vzdělávání, který je sám o sobě jedinečný. Z čehož plyne, že školy nelze řídit stejným způsobem jako ostatní organizace, protože cíle procesu výchovy a vzdělávání jsou odlišné od cílů jiných organizací.

Rozdíly jsou především v neziskovosti škol, v evaluaci práce pedagogů, ve vnějších zásazích do vzdělávání, ve shodném či podobném vzdělání pedagogů, s čímž se váže „*výraznější potřeba autonomie v práci, někdy i zájem ovlivňovat chod pracoviště jako celku.*“

Také vztah škola – žák je velmi specifický, protože žák nezastává roli zákazníka či klienta. Dále se ve školách setkáváme s odlišným procesem evaluace vzhledem ke kvalitativní povaze výsledků pedagogického působení na dítě, které se měří hůře než výsledky kvantitativního charakteru ostatních organizací. Další odlišnosti vnímá Pol (2007) v práci s časem, který mají učitelé přesně vymezený a musí se mu podřídit.

Specifický je také vztah odborníků (učitelů) s laickou veřejností, která má na fungování zájem (rodiče, zastupitelé obce aj.). S přihlédnutím k situaci v českých mateřských školách si myslím, že je také velmi specifické řídit často ryze dámské kolektivy zaměstnanců.

Mateřská škola jako vzdělávací instituce

Dle aktuálně platné legislativy je mateřská škola vzdělávací institucí a platí pro ni řada pravidel, která musí respektovat.

Činnost každé školy je vázána také na „širší společenský kontext – její chod významně determinují tradice, národní i globální kultura, politická a sociálně-ekonomická situace, existující legislativa“ a další (Pol, 2007, s. 12).

Základní podmínkou výkonu činnosti školy je zápis do Rejstříku škol a školských zařízení. Za jakých podmínek bude probíhat vzdělávání v mateřské škole primárně určují tyto prameny:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (v aktuálním znění)
- Zákon. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- Zákon č. 258/200 Sb., o ochraně veřejného zdraví;
- Vyhláška č. 14/2004 Sb., o předškolním vzdělávání;
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných;
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí;
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

2.1 Kultura mateřské školy

Dle Jakubíkové (1999) je kultura školy „vnitřním fenoménem, který je primárně vytvářen a využíván v oblasti řízení a vztahu k vlastním zaměstnancům školy. Jedná se o souhrn představ, přístupů a hodnot ve škole všeobecně sdílených a relativně dlouhodobě udržovaných. Projevuje se ve specifických formách komunikace, v realizaci jednotlivých personálních činností, způsobech rozhodování ředitelů škol a jejich zástupců, celkovém sociálním klimatu, a především ve společném přibližně shodném názoru učitelů a dalších zaměstnanců školy na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, i ve vzhledu budov, učeben, šaten, dvorů, hřišť, školních jídelen atd., což znamená že se projevuje materiálně i nemateriálně, uvnitř i vně školy“ (in Eger, 2001).

Syslová (2016) vnímá kulturu školy úžeji, a sice jak se mateřská škola prezentuje navenek. Zároveň dodává, že mateřská škola se může prezentovat velmi odlišně, proto je obtížné zvenku odhalit skutečnou kulturu mateřské školy. Autorka se domnívá, že kultura mateřské školy často úzce souvisí s její kvalitou.

Pol (2007, s. 124) mluví o dvojitým pojetím kultury školy – „kultura dospělých“ a „kultura pedagogická“. Naším cílem by mělo být, aby v mateřských školách převládala kultura pedagogická, která koresponduje s osobnostně orientovaným modelem předškolního vzdělávání a klade důraz na dítě a jeho potřeby. Zatímco kultura dospělých, jak už z názvu vyplývá, upřednostňuje potřeby a práva zaměstnanců.

Dle mého názoru kulturu mateřské školy určují následující prvky:

- prostory a vybavení;
- symboly: logo, znak, školní uniformy, kodex oblékání zaměstnanců;
- osobnosti: děti, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, ředitel, zřizovatel, absolventi;
- vzdělávací program, režim dne, rituály;
- spolupráce s dalšími odborníky, organizacemi a institucemi, projekty;
- vize, mise, hodnoty, strategie a cíle školy;
- pověst školy;
- komunikace mateřské školy.

2.2 Komunikace mateřské školy

Komunikace mateřské školy úzce souvisí s její kulturou. V rámci efektivního fungování mateřské školy by mělo být v zájmu vedení MŠ podněcovat dobré vztahy mezi svými zaměstnanci a iniciovat také informovanost veřejnosti včetně těsné spolupráce s rodiči a zřizovatelem mateřské školy. Cílem vnitřní komunikace je zajistit informovanost všech zaměstnanců, motivovat je a udržet přívětivé klima na pracovišti. Důležitá je také komunikace směrem k dětem, která by měla být srozumitelná a respektující. Vnější komunikace by měla zajistit informovanost veřejnosti o cílech a aktivitách školy. Mateřská škola může komunikovat ústně – osobně prostřednictvím jednotlivých zaměstnanců a neverbálně – písemně, elektronicky či například také svojí výzdobou, herními prvky aj.

Vnitřní komunikace

- komunikace ředitele k pedagogickým⁴ pracovníkům a naopak
- komunikace ředitele k nepedagogickým pracovníkům⁵ a naopak
- komunikace ředitele k dětem a naopak
- komunikace pedagogických pracovníků k dětem a naopak
- komunikace nepedagogických pracovníků k dětem a naopak
- vzájemná komunikace mezi pedagogickými a nepedagogickými zaměstnanci
- komunikace mezi dětmi

Vnější komunikace

- komunikace se zřizovatelem
- komunikace s rodiči, s veřejností
- komunikace s dalšími institucemi: ČŠI, MŠMT, školy aj.
- komunikace s poradenskými zařízeními

komunikace s dalšími organizacemi: divadla, muzea, ZOO, aj.

⁴ Pedagogickým pracovníkem v mateřské škole je nejčastěji učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog

⁵ Nepedagogickými pracovníky v MŠ jsou chůva, školní asistent a úroveňní zaměstnanci (kuchaři aj.)

2.3 Funkce mateřské školy

Syslová (2016, s. 17-18) uvádí následující funkce mateřské školy: „*personalizační, socializační, integrační, hodnotovou, kvalifikační.*“

Personalizační funkce MŠ spočívá v tom, že se dítě stává samostatnou osobností. Mateřská škola podporuje individualitu dětí, jejich komplexní rozvoj a učí je být zodpovědnými za své činy.

Socializační funkci mateřské školy můžeme chápat jako přípravu na život ve společnosti, kde budou děti vstupovat do různých vztahů a sociálních rolí.

Integrační funkce si klade za cíl vytvořit v mateřské škole různorodé prostředí, kde se bude každý cítit dobře nezávisle na jeho odlišnostech. Podpora inkluze a naplňování potřeb jednotlivců je základem integrační funkce. Protože integraci chápu jako přizpůsobení se jedince skupině, zatímco inkluzi vnímám v širším slova smyslu, kdy se rovněž skupina přizpůsobuje jedinci a reaguje na jeho individuální potřeby, volila bych místo názvu *integrační* označení **inkluzivní**.

Funkce hodnotová přináší dětem do života postoje a hodnoty, na nichž je založena naše společnost, což je také jeden ze tří rámcových cílů předškolního vzdělávání dle RVP PV. Vzhledem k současnému konzumnímu stylu života mateřská škola usiluje o orientování se na hodnoty jako je zdraví, přátelství, pravda, čest, statečnost, životní prostředí atd.

Kvalifikační funkce děti vybavuje vědomostmi a dovednostmi, které budou dále rozvíjeny ve vyšších stupních vzdělávání a děti je naplno uplatní v pracovním životě. Vzhledem k RVP PV se jedná o získání klíčových kompetencí: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.

K výčtu funkcí mateřské školy bych přidala ještě **funkci kooperativní**. Tato funkce je neopomenutelná pro pedagogickou práci, kdy jsou na jednu třídu přiděleni dva učitelé, případně ještě další pracovníci (asistent pedagoga aj.) Myslím si, že kromě všestranného rozvoje dítěte by měla mateřská škola usilovat také o úzkou kooperaci s rodinou dítěte, aby se mohli společně podílet na jeho optimálním rozvoji. Dále by mateřská škola měla kooperovat ještě se zřizovatelem a s dalšími organizacemi a institucemi jako je základní škola aj.

2.4 Typy mateřských škol

Mateřské školy lze rozdělit hned několika způsoby, a to dle jejich zřizovatele, právního postavení, zaměření a dle organizační formy.

MŠ dle zřizovatele a právního postavení školy vymezuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. S tímto dělením souvisí také typy MŠ dle jejich právního postavení. Dále je možnost mateřské školy dělit dle jejich charakteristického zaměření či dle typu specifického vedení MŠ, které rovněž souvisí také s konkrétním zřizovatelem dané mateřské školy.

Dle zřizovatele:

- veřejné MŠ:
 - kraj, obec, dobrovolný svazek obcí
 - ministerstvo
- soukromé MŠ:
 - registrovaná církev a náboženská společnost
 - právnická nebo fyzická osoba

Dle právního postavení školy:

- Příspěvková organizace
- Školská právnická osoba

České mateřské školy jsou nejčastěji zřizovány jako příspěvkové organizace. Jako takové mohou být zřízené pouze veřejným zřizovatelem (obcí, svazkem obcí, krajem, ministerstvem). Práva a povinnosti příspěvkové organizace určuje zřizovací listina, kterou vydává zřizovatel mateřské školy. Jako příspěvkové organizace mají mateřské školy právní subjektivitu, ale nehospodaří s vlastním majetkem, nýbrž s majetkem svěřeným od zřizovatele. Příspěvkové organizace mají rovněž neziskový charakter. Zřizovatel se podílí na výdajích MŠ. Školskou právnickou osobu může zřizovat ministerstvo, kraj, obec nebo svazek obcí případně jiná právnická osoba nebo fyzická osoba, či kombinace více zřizovatelů. „Školská právnická osoba zřizovaná jedním zřizovatelem se zřizuje zřizovací listinou. Školská právnická osoba zřizovaná společně více zřizovateli se zřizuje zřizovatelskou smlouvou“ (zákon č. 561/2004 Sb., §125).

Dle zaměření

- Běžné mateřské školy
- Speciální mateřské školy
- Mateřské školy s programem Škola podporující zdraví
- Lesní mateřské školy
- Jazykové mateřské školy
- Alternativní směry: Montessori, Začít spolu, Waldorfská aj.
- MŠ určené pro vzdělávání dětí zaměstnanců („firemní školky“)

Běžné veřejné mateřské školy jsou v Česku nejčastější. Je pro ně závazný pouze RVP PV. Každá škola má také svůj školní vzdělávací program, kterým se odlišuje od ostatních škol. Můžeme tak mít mateřské školy, které se zaměřují například na hudební činnosti, pohybové dovednosti, divadlo, výtvarné umění aj. ŠVP musí být v souladu s RVP PV.

Speciální mateřské školy jsou zřizovány pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – jsou to například mateřské školy logopedické nebo MŠ pro děti psychicky, fyzicky, či kombinovaně znevýhodněné.

Škola podporující zdraví je program, jehož kurikulum⁶ vytvořila Světová zdravotnická organizace a je v souladu s naším RVP PV. „*Program sdružuje školy, pro které zdraví neznamená jen nepřítomnost nemoci, ale vnímají jej jako výsledek vzájemně působících faktorů bio – psycho – sociálních, tzv. holistické pojetí zdraví, které odpovídá i pojetí WHO*“ (Státní zdravotní ústav, 2007). Cílem je primární prevence civilizačních chorob a závislostí a také fyzické, psychické i sociální zdraví dětí.

Lesní, jazykové a alternativní mateřské školy se kromě RVP PV řídí vlastními koncepty pojetí předškolní výchovy, které mají obvykle vytvořený nějaký mezinárodní rámec.

Mateřské školy určené pro vzdělávání dětí zaměstnanců, tzv. „firemní školky“ školy získaly novelou zákona oporu ve školském zákoně. „*Zřizovatel může určit mateřskou školu nebo její odloučené pracoviště ke vzdělávání dětí zaměstnanců zřizovatele nebo jiného zaměstnavatele*“ (§ 34 odst. 8 školského zákona).

⁶ Obsah vzdělávání, vzdělávací plán

Firemní mateřské školy si stanovují vlastní kritéria pro přijetí dětí, mohou přednostně přijímat děti svých zaměstnanců a na rozdíl od běžných MŠ to není diskriminační.

Dle organizační formy:

- Samostatné MŠ
- MŠ sloučené se ZŠ
- MŠ s detašovaným pracovištěm

Všechna výše zmíněná dělení mají vliv na práci ředitele mateřské školy – zřizovatel, právní forma, zaměření mateřské školy a její organizační forma. Rozdělení MŠ dle jejich organizační formy deklamuje, že rozhodovací pravomoci ředitele mohou být ovlivněny kromě zřizovatele také dalšími osobami, které vstupují do vedení mateřské školy v důsledku potřeb dané organizace.

Ředitel MŠ jakožto statutární orgán příspěvkové organizace/ školské právnické osoby může mít svého zástupce, který je v době nepřítomnosti ředitele oprávněn jednat v plném rozsahu jménem školy. Kompetence zástupce jsou dány zřizovací listinou/ zřizovatelskou smlouvou.

V mateřských školách se obvykle setkáváme s jiným typem tzv. zástupce ředitele. Jedná se o pedagogického pracovníka, který získal tuto funkci úpravou pracovní smlouvy a přebírá část ředitelovy agendy.

V mateřských školách je vžitý pojem „vedoucí učitelka“. Tato pozice obvykle vzniká, pokud je mateřská škola sloučená se školou základní či se jedná o mateřskou školu, kde je více mateřských škol pod jednou právní subjektivitou, tj. mateřské školy s detašovanými pracovišti. Pracovní náplní vedoucí učitelky/ vedoucího pedagogického pracovníka je kromě přímé pedagogické činnosti u dětí také zajištění organizačních záležitostí ohledně chodu mateřské školy, vedení pedagogické dokumentace, komunikace se zákonnými zástupci dětí a odborné vedení pedagogických pracovníků.

I když školský zákon pozici dále neupravuje., zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících zmiňuje funkci „vedoucího pedagogického pracovníka“. Vznik této funkce rovněž předpokládá také nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

2.5 Zřizovatel mateřské školy

Zřizovatelem mateřské školy může být kraj, obec, dobrovolný svazek obcí; Ministerstvo, registrovaná církev a náboženská společnost; právnická nebo fyzická osoba (Zákon č. 561/2004 Sb., § 8). Nejčastějším typem mateřských škol v Česku jsou MŠ zřizované obcemi jako příspěvkové organizace.

Kompetence zřizovatele určuje školský zákon, vyhláška o předškolním vzdělávání, vydané směrnice a zřizovací listina konkrétní MŠ. **Zřizovatel má tyto základní pravomoci:**

- vydává zřizovací listinu MŠ, zapisuje MŠ do rejstříku škol a školských zařízení;
- vyhláší konkursní řízení na ředitele;
- jmenuje ředitele školy, stanoví jeho plat/ mzdu, výši odměn;
- schvaluje rozpočet MŠ;
- rozhoduje o sloučení, splnutí, rozdělení a zrušení MŠ;
- hodnotí činnost školy dle předem známých kritérií (zřizovatel může vyžadovat jen údaje odpovídající účelu zvyšování kvality vzdělávání);
- spolupracuje s ředitelem při zápisu do MŠ;
- může povolit výjimku z nejnižšího počtu dětí na třídě (uhradí zvýšené výdaje);
- může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí (pokud se tím nesníží kvalita vzdělávání včetně bezpečnosti) až na 28 dětí ve třídě;
- může MŠ pověřit vzděláváním dětí zaměstnanců zřizovatele či jiného zaměstnavatele;
- kontroluje přijatá opatření ČŠI, spotřební koš, jídelní lístky, hospodaření školy;
- odvolává ředitele v těchto důvodech:
 - pozbytí některého z předpokladů pro výkon funkce;
 - nesplnění podmínky zahájení a úspěšného ukončení studia k získání odborné kvalifikace;
 - nesplnění podmínky získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení;
 - organizační změny, jejichž důsledkem je zánik vedoucího pracovního místa;
 - závažné porušení nebo neplnění právních povinností zjištěné zejména inspekční činností ČŠI nebo zřizovatelem.

2.5.1 Konkursní řízení

Konkursní řízení je závazné pro mateřské školy zřízené ministerstvem a krajem, obcí nebo svazkem obcí. Ředitelé soukromých mateřských škol jsou obvykle jmenováni na základě přijímacího pohovoru. Ředitel mateřské školy se stává ředitelem veřejné mateřské školy na základě konkursního řízení a následného jmenování do funkce. Podmínky tohoto řízení udává vyhláška č. 54/2005, o náležitostech konkursního řízení. §5 odst. 1 této vyhlášky uvádí, že *„komise posuzuje vhodnost uchazeče pro výkon činnosti ředitele na základě přihlášky, řízeného rozhovoru zaměřeného zejména na pedagogické aspekty práce ředitele školy, pedagogickou koncepci uchazeče, jeho představy o vedení pedagogického sboru, znalosti v oblasti trendů ve výchově a vzdělávání a schopnost koncepční práce v oblasti školství, výchovy a vzdělávání, a na základě doplňkového hodnocení, pokud bylo použito.“*

Součástí přihlášky ke konkursnímu řízení je také písemně zpracovaná pedagogická koncepce o rozvoji mateřské školy. Pedagogická koncepce by měla obsahovat analýzu současného stavu MŠ. Dále by měl uchazeč nastínit dlouhodobý plán školy včetně vize, mise, strategie a hodnot, na kterých bude postaveno další směřování MŠ.

2.5.2 Vztah ředitele a zřizovatele mateřské školy

Spolupráce ředitele se zřizovatelem MŠ je pro její fungování velmi důležitá. Proto by měl nejen ředitel, ale celý kolektiv zaměstnanců usilovat o co nejlepší vztahy mezi MŠ a jejím zřizovatelem. Ředitel i zřizovatel MŠ by měli brát na zřetel, že jejich kooperace je prospěšná pro obě strany. Oba mají svoji nezastupitelnou roli a měli by se vzájemně doplňovat a spolupracovat tak, aby mateřská škola mohla co nejlépe prosperovat a naplňovat vytyčené výchovně-vzdělávací cíle. Jejich součinnost je velmi závislá na místních podmínkách a konkrétních lidech, vliv lidského faktoru je zde tudíž velký.

Ředitel musí vždy se zřizovatelem projednat:

- místo, termín a dobu pro podání žádostí o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání pro následující školní rok
- finance nad rámec povinností zřizovatele
- rozsah omezení nebo přerušení provozu MŠ v měsíci červenci nebo srpnu
- omezení/ přerušení provozu MŠ

O dobré vztahy se zřizovatelem lze usilovat tímto způsobem (Syslová, 2015):

- účast ředitele na zasedání zastupitelstva
- účast/ vystupování na akcích pořádaných zřizovatelem, místními organizacemi
- informování místních medií o činnosti MŠ – projekty, projektové dny, výlety aj.
- organizování akcí pro rodiče i veřejnost – besídky, jarmark, dětský den aj.
- zvaní zajímavých spoluobčanů do MŠ – hasiči, cestovatelé, sportovci, herci aj.
- pravidelná spolupráce se ZŠ
- otevřené informace o MŠ: ŠVP, koncepce, plány, cíle, vlastní projekty, hodnotící zprávy, výroční zprávy, nástěnka a webové stránky školy aj.
- poskytování prostorů MŠ veřejnosti – organizacím, spolkům, jazykovým školám, rodičům s dětmi (např. školní zahrada o víkendech) aj.
- snaha shánět finance také z jiných zdrojů: MŠMT, Evropské fondy aj.

2.6 Financování mateřské školy

Mateřská škola odpovídá za použití finančních prostředků ze státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny a spolupracuje se zřizovatelem školy v otázkách provozu MŠ a jejího financování. Ostatní finance získává škola z veřejného rozpočtu, evropských fondů a v neposlední řadě se na financování podílejí také rodiče, což hraje zásadní podíl hlavně u MŠ soukromých zřizovatelů. Financování soukromých MŠ nadále upravuje zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.

Úplata za předškolní vzdělávání je vymezena vyhláškou č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, kde je uvedeno, že „*měsíční výše úplaty nesmí přesáhnout 50 % skutečných průměrných neinvestičních nákladů právnické osoby vykonávající činnost mateřské školy, které připadají na předškolní vzdělávání dítěte v mateřské škole, popřípadě dítěte v příslušném druhu provozu mateřské školy v uplynulém kalendářním roce. Úplata se pro příslušný školní rok stanoví pro všechny děti v tomtéž druhu provozu mateřské školy ve stejné výši.*“ Toto platí pro MŠ zřízené veřejným zřizovatelem.

Pokud veřejná MŠ dosahuje pozitivních výsledků, má dobré předpoklady získat finance od zřizovatele nad rámec jeho povinností.

Za zpracování podkladů pro rozpočet odpovídá ředitel – pokud chce více peněz, je zapotřebí být připraven a mít dostatek prokazatelně podložených argumentů.

Zřizovatel může být štedrý například v těchto případech:

- ponechání úplaty za předškolní vzdělávání pro potřeby MŠ – zřizovatel může a nemusí prostředky započítat do základního rozpočtu MŠ;
- vybavení tříd pomůckami je zajišťováno příspěvkem ze státního rozpočtu, na nadstandardním vybavení se může rovněž podílet zřizovatel;
- příspěvek na platové/ mzdové prostředky zaměstnanců nad rámec státního rozpočtu;
- příspěvky na další vzdělávání zaměstnanců;
- příspěvky na akce MŠ, např. školy v přírodě, lyžařské kurzy aj.;
- dohoda o zvýhodněném vstupném (ZOO, muzea, kina, divadla, knihovna, ...);
- dohoda o poskytnutí vlastních dopravních prostředků zřizovatele aj.

2.7 Povinná dokumentace mateřské školy

Zákon č. 561/2004 Sb. Určuje, jaká je povinná dokumentace škol. Po jakou dobu musí škola dokumenty archivovat určuje vyhláška č. 117/1974 Sb., kterou se stanoví kritéria pro posuzování písemností jako archiválií a podrobnosti skartačního řízení.

Do povinné dokumentace MŠ patří:

- Rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku
- Evidence dětí (školní matrika)
- Doklady o přijetí dětí ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a o jeho ukončení
- Výroční zprávy o činnosti školy, zprávy o vlastním hodnocení školy
- Protokoly a záznamy o provedených kontrolách
- Personální a mzdová dokumentace, hospodářská dokumentace a účetní evidence
- Školní řád
- Záznamy z pedagogických rad
- Kniha úrazů
- Vzdělávací programy: Školní vzdělávací program v souladu s RVP PV
- Třídní kniha

3 Ředitel mateřské školy

V poslední teoretické kapitole se budeme zabývat tím, kdo se může stát ředitelem MŠ, jaké mají ředitelé MŠ povinnosti a jakými kompetencemi by měli disponovat. Následně budou přiblíženy jednotlivé role ředitele mateřské školy, ve kterých v rámci své profese vystupuje. Představíme si tak ředitele jako statutárního zástupce, zaměstnavatele, manažera, lídra a garanta pedagogického procesu. Kapitola bude završena řízením času, tzv. time managementem, který může řediteli pomoci obstát v požadavcích na jeho výkon.

3.1 Povinnosti ředitele

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících se může ředitelem mateřské školy stát fyzická osoba, která:

- splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka (odborná kvalifikace, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, znalost českého jazyka);
- má 3 roky praxe v oboru (přímá pedagogická činnost, řídicí činnosti nebo činnost ve výzkumu a vývoji);
- ředitel mateřské školy zřizované MŠMT, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí musí navíc nejpozději do 2 let od jmenování do funkce absolvovat studium pro ředitele škol za předpokladu, že toto studium již nezískal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném programu.

Dle RVP PV je řízení MŠ vyhovující, pokud:

- jsou vymezeny pravomoci zaměstnanců;
- ředitel vytváří příznivé klima MŠ a zapojuje své zaměstnance do řízení a respektuje jejich názor;
- motivuje zaměstnance a podporuje vzájemnou kooperaci kolegů a spolupráci školy s rodiči;
- MŠ efektivně plánuje a využívá zpětnou vazbu;
- na tvorbě ŠVP se podílí celý tým včetně systému kontrolní a evaluační činnosti;
- MŠ spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány a organizacemi.

Ředitel rovněž:

- zastupuje MŠ navenek, vede povinnou dokumentaci;
- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání;
- rozhoduje o přijetí dítěte do mateřské školy dle předem stanovených kritérií;
- stanovuje výši úplaty za vzdělávání, rozhoduje o zařazení dětí do tříd;
- může stanovit zkušební dobu pobytu, a také může ukončit předškolní vzdělávání dítěte v souladu se školským zákonem (ne u dětí plnících povinné předškolní vzdělání);
- odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem, vyhláškami, RVP PV aj., ručí za ŠVP a vytváří jej v souladu s RVP PV a v kooperaci s ostatními kolegy;
- stanovuje podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a dohlíží na kvalitu a odbornou úroveň pedagogického procesu a školských služeb;
- zajišťuje, aby zákonní zástupci dětí byli včas informováni o průběhu vzdělávání;
- vytváří podmínky pro výkon činnosti České školní inspekce;
- ze závažných důvodů může vyhlásit ředitelské volno (max. 5 dnů ve školním roce);
- odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu.

3.2 Kompetence ředitele mateřské školy

„Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech se tento pojem vyjadřuje k tomu, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat.“ (Plamínek, 2010, s. 86). Tyto významové nuance jsou dány tím, že slovo pochází z anglického *competency* (pravomoc, odpovědnost) a *competence* (znalost, dovednost).

Dle Vetešky (2010, s. 104) kompetence určují *„souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“*

Trojan (2012, str. 24) kompetence pracovníka popisuje tzv. *„triádou: mohu – umím – chci“*; přičemž *mohu* představuje možnost a příležitost k tomu něco vykonávat, *umím* značí soubor schopností, dovedností, vlastností, vědomostí a zkušeností, které směřují k danému výkonu a *chci* zastupuje vnitřní motivaci jedince něco vykonávat.

Stejně jako dítě opouštějící mateřskou školu by mělo být vybaveno kompetencemi, které bude rozvíjet v průběhu svého života, předpokládáme u ředitele mateřské školy, že bude mít také konkrétní kompetence pro výkon povolání. Vzhledem k vysoké míře autonomie českých škol Trojan (2012, s. 11) výstižně komentuje, jaké jsou v tomto směru na ředitele kladeny nároky: „*Počítá se nějak automaticky s tím, že ředitel všechno zvládne, postará se o finance, budovu a vybavení školy, najde a zaplatí dobré učitele, bude komunikovat s rodiči, panem starostou či radními pro školství, bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její práci.*“ Bereme-li v potaz, že tento výčet činnosti navíc neobsahuje pedagogickou složku práce, je funkce ředitele opravdu velkou kompetenční výzvou.

3.2.1 Autonomie českých škol ve světovém kontextu

„*Není mnoho zemí ve světě, kde by předaly ředitelům školy tak velikou míru odpovědnosti, jako je tomu u nás*“ (Trojan, 2012, s. 12).

Vysoká míra autonomie českých škol, i těch mateřských, je dána decentralizací českého školství, tedy přesunem kompetencí na nižší orgány – kraje, obce, a školy samotné. Změnou legislativy v roce 2003 získaly všechny školy právní subjektivitu⁷, a s ní také daleko větší zodpovědnost (Deník veřejné správy, 2002).

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) pravidelně publikuje výsledky mezinárodního šetření PISA⁸. V roce 2009 probíhal výzkum na téma *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* (Autonomie a zodpovědnost školy: Souvisí s výkony studentů?) (Příloha č. 3). Ve studii byly zjišťovány 2 míry autonomie škol – autonomie školy při tvorbě obsahu vzdělávání (kurikulum, hodnocení studentů, výběr učebních pomůcek) a autonomie škol při získávání zdrojů (výběr učitelů, stanovení rozpočtu, financování školy).

Česká republika, Nizozemsko, Bulharsko a Maccao (Čína) patří mezi země, kde je největší míra autonomie školy při tvorbě vzdělávacího obsahu. Česká republika, spolu s Nizozemskem, Spojeným královstvím a Maccaem (Čína), patří rovněž mezi země s nejvyšší autonomií škol také při získávání zdrojů (PISA, 2009).

⁷ Způsobnost být účastníkem právních vztahů

⁸ Program pro mezinárodní hodnocení studentů

3.2.2 Kompetenční model ředitele české školy

Trojan (2012, s. 62) ředitelům škol vymezuje následující kompetence:

- **„Lídrovské (strategické myšlení):**
 - *sestavení a naplňování vize, stanovení priorit,*
 - *prezentace a propagace školy,*
 - *motivace pracovníků;*
- **manažerské (rozvoj, organizace):**
 - *stanovení strategie,*
 - *personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení),*
 - *zajištění zdrojů (projekty, granty),*
 - *chod systému (výkon manažerských funkcí);*
- **odborné (vzhledem k funkci):**
 - *znalost právních a ekonomických předpisů,*
 - *znalost školského kontextu,*
 - *komunikační schopnosti, jazykové vybavení (mateřský + cizí jazyk);*
- **osobnostní:**
 - *time management,*
 - *seberozvoj, schopnost sebereflexe,*
 - *přijímání rozhodnutí, práce se stresem;*
- **sociální:**
 - *sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu,*
 - *spolupráce s partnery,*
 - *akceptování podmínek (zřizovatel, legislativa);*
- **řízení a hodnocení edukačního procesu:**
 - *plánování a vytváření kurikula,*
 - *evaluace procesu,*
 - *implementace nových poznatků do edukačního procesu,*
 - *využití zpětné vazby pro zlepšování procesu. “*

Takto obsáhle koncipovaný kompetenční model ředitele školy je podstatný pro to, aby ředitel mohl obstát v požadavcích, které jsou na něj kladeny legislativou, zřizovatelem, zaměstnanci i prostřednictvím jeho pedagogické činnosti, proto lze uplatnit také v mateřské škole.

3.3 Role ředitele mateřské školy

Z kompetenčního modelu vyplývá, že kromě pedagoga ředitel mateřské školy vystupuje v rámci své profese v dalších rolích, které kladou na jeho odbornost vysoké nároky. Kompetenční model se v současné době pro ředitele stává klíčovým, chceme-li, aby mateřská škola byla fungující institucí, podnětným a bezpečným prostředím pro děti, spolehlivým zaměstnavatelem a inspirativním místem pro veřejnost.

3.3.1 Statutární zástupce

Ředitel mateřské školy zřízené jako příspěvkové organizace je zároveň statutárním orgánem této organizace. Jelikož jsou běžné mateřské školy v Česku nejčastěji zřizovány právě jako příspěvkové organizace, vystupuje ředitel MŠ ve dvojitěm postavení:

- jako statutární zástupce této organizace zapsané v obchodním rejstříku;
- jako ředitel školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení (Syslová, 2012).

To mimo jiné znamená, že navenek zastupuje tuto organizaci, je v roli zaměstnance i zaměstnavatele a je odpovědný za vzdělávací instituci. Tudíž kompetence ředitele vyplývají nejen ze školského zákona, vyhlášky o předškolním vzdělávání, vydaných směrnic, ale řídí se také zákoníkem práce, občanským i obchodním zákoníkem aj. Tímto se dostává do interakcí s dalšími právníckými i fyzickými osobami. Roli statutárního zástupce obvykle nemá ředitel soukromé mateřské školy, protože jsou zřizovány jako školské právnícké osoby

3.3.2 Zaměstnavatel

Ředitel mateřské školy rovněž vystupuje coby zaměstnavatel v pracovně-právních vztazích. Zveřejňuje inzeráty na volná pracovní místa, vede výběrová řízení, připravuje pracovní smlouvy, přijímá nové zaměstnance, vystavuje podklady pro výplatu mezd a může také ukončovat pracovní poměr, a to *skončením či zrušením ve zkušební době, dohodou, okamžitým zrušením nebo výpovědí* (zákon č. 262/2006 Sb., § 48).

V mateřské škole pracují pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci. Mezi pedagogické pracovníky řadíme učitele, speciální pedagogy, asistenty pedagoga a také ředitele. Pedagog pro výkon své profese musí být plně způsobilý k právním úkonům, odborně kvalifikovaný, zdravotně způsobilý a musí prokázat znalost českého jazyka. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Nepedagogickými pracovníky v mateřských školách jsou ostatní zaměstnanci, např. školní asistentky, chůvy, kuchařky, uklízečky aj.

3.3.3 Manažer

Ředitel coby manažer má k dispozici tým lidí. Očekává se, že tyto lidé mezi sebou spolupracují, mají společný cíl, rozdělené role a kompetence. Dle Tureckiové (2004, s. 73) spočívá zjednodušená formulace řízení lidí v „*zadávání úkolů a v dohledu nad jejich plněním*.“ Každý manažer by si měl vytyčit krátkodobé i dlouhodobé cíle, k jejich naplnění bude směřovat. Tyto cíle by měly být tzv. *SMART*, případně *SMARTER* neboli chytré/ chytřejší. Jedná se o slova vytvořená z anglických přídavných jmen *specific, measurable, achievable, realistic, time, ecological a record*, čili *specifické, měřitelné, akceptovatelné, realistické, termínované, ekologické a registrované* – zaznamenané (Trojanová, 2013).

Ředitel mateřské školy by měl formulovat ve spolupráci s dalšími zaměstnanci vizi, misi a hodnoty MŠ. Dále je vhodné zaměstnancům vymezit jejich kompetence a nastavit pravidla společného fungování, případně také pravidla efektivní komunikace a řešení konfliktů. Hlavním nástrojem manažera pro tyto účely je vedení efektivních porad.

Domnívám se, že by řízení mateřské školy nemělo spočívat v pouhém zadávání úkolů a dohledu nad jejich plněním, což vyplývá z definice manažera. „*Způsoby, jakými manažer zadává úkoly, jak přitom jedná s podřízenými pracovníky a jakou míru svobody rozhodování o struktuře úkolů a o cestách k jejich plnění jim ponechává, se mohou lišit a v praxi také liší*“ (Tureckiová, 2004, s. 73). Prostředí MŠ je velmi specifické a nelze zde uplatňovat stejné postupy jako v běžných organizacích či na jiných stupních škol. Proto se od ředitele mateřské školy obvykle očekává, že bude více lídrem než manažerem a autoritativní přístup vedení lidí bude uplatňovat minimálně.

3.3.4 Lídr

Vedení lidí z pozice lídra „*spočívá v děláni správných věcí, v hledání a využívání nových způsobů stanovování cílů a získávání lidí pro tyto cíle*“ (Tureckiová, 2004, s. 74). O lídrovství můžeme hovořit jako o „*přenášení vlastního nadšení na zaměstnance současně s usměrňováním a motivováním ke kvalitnímu výkonu, při kterém se podpoří uplatňování jejich vlastní aktivity a tvořivosti*.“

Nejedná se o pouhé plnění zadaných úkolů, ale tvůrčí práci, naplnění poslání profese a dalších činností k zabezpečení chodu MŠ“ (Syslová, 2015, s. 46-47). Je proto žádoucí, aby ředitelé v roli lídra svým konáním „šli“ příkladem. Rovněž by měli motivovat své zaměstnance a vytvářet vhodné podmínky ke spolupráci celého týmu, aby mohla být naplněna vize mateřské školy.

Dle Syslové (2012, s. 48) jsou charakteristickými vlastnostmi lídrů: *„přirozená ctižádostivost, energie, touha vést ostatní, lidskost, motivace k vůdcovství, sebedůvěra, čestnost, poctivost, schopnost poznávání a vize, obchodní znalosti, pozitivní přístup, silná vůle, touha vykonat změny.“*

Každá mateřská škola by měla mít ředitele, který je nejen zkušeným pedagogem, schopným manažerem, ale také lídrem a vůdčí osobností pedagogického procesu. Na ředitele jsou kladeny velmi vysoké nároky a jeho práce přímo souvisí s kvalitou vzdělávání v mateřské škole, za kterou zodpovídá.

Ředitel vybírá zaměstnance školy, přiděluje jim úvazky a sestavuje třídy. Následně dohlíží na průběh pedagogického procesu, udržuje ŠVP s ostatními kolegy v aktuálním znění, účastní se hospitací, které následně vyhodnocuje a reflektuje se svými zaměstnanci. Komunikuje s rodiči, dětmi, zaměstnanci i veřejností a pečuje o dobrou pověst a dobré klima školy. Podílí se na evaluaci pedagogického procesu. Rovněž vyhodnocuje silné a slabé stránky své, školy i zaměstnanců. Hledá nové příležitosti a cesty, jak se zdokonalovat. Stejně jako dobrý učitel musí znát děti ve své třídě, aby jim mohl individualizovat vzdělávací nabídku dle jejich potřeb, tak i ředitel v roli lídra by měl velmi dobře znát své kolegy, aby mohl zvolit správný styl vedení, motivace a komunikace s nimi. Mezi styly vedení patří styl autoritativní, demokratický, liberální a participativní (Tureckiová 2004). Autoritativní styl je vhodný využívat v krizových situacích, při porušení pracovních povinností nebo při důležitých a naléhavých rozhodnutích. Styl demokratický zastupuje názor většiny. Liberální styl vedení lze uplatňovat při bazálních záležitostech, které nemají zásadní vliv na chod školy. Participativní styl se jeví jako nejvhodnější pro práci ředitele. Vychází ze stylu demokratického a jeho předností je, že se na rozhodování podílejí jistou měrou všichni zúčastnění. Lídr tedy nevyužívá pouze autoritativní styl vedení, ale umí volit vhodné metody vedení lidí vzhledem k dané situaci a k dané osobě.

3.3.5 Garant pedagogického procesu

Základním nástrojem pro zjišťování a ověřování kvality pedagogického procesu v mateřské škole jsou hospitace.

Jedná se o metodu hodnocení a zkvalitnění pedagogického procesu. Hospitace probíhají tak, že jeden odborník pozoruje při práci druhého odborníka. V mateřské škole se hospitací účastní ČŠI, ředitel, učitelé mezi sebou navzájem či studenti. Díky hospitacím získáváme informace o výsledcích pedagogického působení na děti, o organizaci, metodách a formách učení konkrétního pedagoga, o klimatu třídy, aj. Průcha (2013, s. 92) uvádí, že hospitaci lze provádět za dvojím účelem. „*Za účelem kontrolním ji vykonávají školští inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.*“

Jedná se o velmi efektivní nástroj k hodnocení průběhu pedagogického procesu a také k inspiraci ve vlastní pedagogické praxi. Hospitace jsou běžnou součástí práce pedagogů a života školy. Abychom eliminovali subjektivní pohled pozorovatele, je vhodné postupovat dle hospitačního archu (Příloha č. 4).

Při hospitaci bychom si vždy měli vytyčit cíl, který budeme sledovat. Cíle hospitace mohou být různé, například sledování klimatu třídy, naplnění vzdělávacích cílů, soulad obsahu vzdělávání se ŠVP, porovnání kvality učitelů, poměr řízených a volných činností aj.

Ředitel školy je dle školského zákona zodpovědný za kvalitu vzdělávání. Proto se snaží motivovat své zaměstnance k co nejlepším výkonům. Hospitace by tedy neměla být pouhou kontrolou, či dokonce trestem, ale jedná se o pomoc učitelům, snahu o dosažení lepších výsledků. Z tohoto hlediska má hospitace několik funkcí.

Hospitace je především (Obst, 2005, in Syslová, 2012):

- *prostředek diagnostiky vzdělávacích potřeb učitelů;*
- *prostředek kontroly přímé pedagogické práce učitele;*
- *prostředek diagnostiky vzdělávacích potřeb učitelů;*
- *prostředek diagnostiky dalšího vzdělávání (zda učitel implementuje získané vědomosti a dovednosti);*
- *součást personální práce ředitele;*
- *nástroj sebereflexe a seberozvoje učitele.*

Mezi zásady hospitace řadíme:

- přiměřený počet kritérií (nelze u všech pracovníků sledovat všechna kritéria);
- objektivita, nezávislost a relevantnost kritérií;
- stanovení cíle a priorit hospitační činnosti (adaptace dětí na prostředí MŠ; vhodnost, pestrost a účelnost použitých metod práce; respektování možností, potřeb, zkušeností i tempa dětí; zlepšení od minulé hospitace; podporující přístup učitelky, rozvíjení představitivosti a fantazie dětí; aktivní zapojení dětí do činností; preferování prožitkového učení; propojení činností aj.).

Sledovanými oblastmi při hospitační činnosti ve třídě jsou:

- plánování a příprava na činnosti (promyšlený cíl a obsah, očekávané výstupy, tematická provázanost, všestranný rozvoj);
- psychohygienické podmínky (individualizace vzdělávání, vyvážení řízených a volných činností, střídání metod a forem práce); motivace a hodnocení třídy;
- interakce, komunikace a klima třídy (respektující přístup, prostor pro sebevyjádření);
- uplatňování profesních dovedností učitele při vzdělávání dětí (kvalita práce, ochota a přístup k práci, chování, absence, dochvilnost, pracovní vztahy se spolupracovníky, spolehlivost aj.).

„Moderní pohled na hospitační činnost jí přisuzuje nezastupitelné místo v řízení MŠ při zkvalitňování předškolního vzdělávání, ale současně také ve vedení lidí. Stává se nenahraditelným pomocníkem při utváření týmů a prostředníkem pro participační řízení. Změnu v přístupu k hospitacím lze spatřovat především v odklonu od „trestání“ za chyby směrem k „pomoci“ pedagogům“ (Syslová, 2012, s. 243). Pro učitele je důležité, aby dostal věcnou a objektivní zpětnou vazbu. Klíčové jsou tyto poznatky: Jak je pohlíženo na práci učitele? Co od něj nadřízený očekává v dalším období? Jaké má silné a slabé stránky? Jaké má možnosti profesního a osobnostního rozvoje? Hospitační činnost ředitele by měla být propojena s odměňováním a plánováním profesního růstu učitele. Jedině tak může dosáhnout požadovaných výsledků: rozvíjet pedagogický potenciál učitelů, poskytnout jim vhodnou motivaci, zajistit vhodné kurzy v rámci celoživotního vzdělávání učitelů aj.

3.4 Time management

*„Oblast činností řízených ředitelem školy se neustále rozrůstá. Tato skutečnost je podpořena nejen výzkumnými šetřeními, ale i zkušenosti samotných ředitelů (Trojanová, 2019, s. 45). Proto by měli ředitelé škol ovládat techniky, které jim pomohou s řízením času. Tureckiová (2019, s. 1) upozorňuje na důležitost *sebezpoznání*, které pomáhá ředitelům škol *„k účinnějšímu seberozvoji a sebeřízení, a také jim umožňuje zlepšit se v interakci a komunikaci s ostatními a při vedení lidí.“**

Aby ředitel školy mohl dostát svým pracovním povinnostem, jako vhodný nástroj řízení času se jeví delegování povinností. *„Delegování můžeme chápat jako svěřeni části manažerských funkcí společně s odpovědností a pravomocemi, které jsou potřebné pro plnění úkolů, do rukou podřízeného pracovníka. Určitým rozparem pro některé manažery je, že delegovat mohou jen částečnou odpovědnost, konečná odpovědnost je vždy na nich“ (Eger 2006, in Trojanová 2019, s. 44). Trojanová (2019, s. 43) připomíná, že tento nástroj je řediteli často opomíjen z důvodu *„celkové odpovědnosti ředitele za chod školy. Přenesením úkolu na někoho jiného se ředitel školy své zodpovědnosti nezabaví, a proto tento nástroj často nepoužívá.“* Ředitel ale nemůže zvládnout všechny úkony sám, proto *„znalost a dovednost správného delegování patří mezi nezbytné základy kvalitního řízení školy.“**

Povinnosti lze delegovat jednorázově i dlouhodobě. Hlavními přínosy delegování jsou:

- úspora času;
- rozvíjení kompetencí pracovníků a jejich motivace;
- ověřování znalostí a dovedností a podklad pro hodnocení (Trojanová, 2019).

Ředitel obvykle deleguje následující činnosti:

- rutinní práce (např. omluvy dětí);
- nezásadní rozhodnutí (např. nákup výtvarných potřeb, vybavení třídy);
- činnosti, které mohou druzí vykonávat lépe nebo rychleji (např. projektový den);
- činnosti, které podřízené profesně rozvíjejí (např. tvorba ŠVP, grantová žádost);
- činnosti, které zaměstnancům umožňují změnu stereotypu (např. výběr a organizace jednodenního výletu) (Trojanová, 2019).

Při delegování manažerských povinností je velmi důležité dobře znát své zaměstnance, abychom dokázali vyhodnotit, jaké úkoly pro ně budou výzvou a plnění jakých úkolů by je mohlo naopak demotivovat a vést k frustraci zaměstnance.

Ředitel by se měl vyvarovat delegování následujících úkolů:

- činnosti důvěrné,
- klíčové činnosti pro chod MŠ (přijímání dětí, podpis dokumentů aj.),
- činnosti nejednoznačně definované,
- činnosti příliš obtížné pro daného pracovníka.

Užitečným pomocníkem při delegování může být Eisenhowerův princip důležitosti a naléhavosti (Managementmania). Jedná se o techniku, kde přiřazujeme jednotlivým úkolům jejich důležitost a naléhavost. Důležitý úkol je ten, který napomáhá k dosažení nějakého cíle školy. Naléhavost úkolu souvisí s termínem, do kdy má být splněn.

- Důležité a zároveň naléhavé úkoly řeší ředitel bezodkladně sám (např. zápis dětí), snahou ředitele by mělo být řešit tyto úkoly včas.
- Důležité a nenaléhavé úkoly (plánování, aktualizace ŠVP) lze delegovat na kolegy, či si na ně vyhradit čas.
- Nedůležité, ale naléhavé úkoly ředitel obvykle deleguje, aby se jimi nezdržoval.
- Nedůležitým a nenaléhavým úkolům není třeba věnovat příliš pozornosti, měla by vzniknout taková opatření, aby tyto úkoly nevznikaly.

Úkoly mohou být ředitelem delegovány také dlouhodobě, například zajišťování jednorázových výletů (divadlo, ZOO, muzeum aj.), nákup didaktických pomůcek, pozice knihovníka, péče o IT techniku aj.

Aby bylo delegování opravdu efektivní a pomohlo řediteli šetřit drahocenný čas, je vhodné mít o delegovaných úkolech přehled. Z vlastní zkušenosti vím, že pomoci může například takováto jednoduchá tabulka:

Činnost	Kdo?	Na kdy?	Do kdy?	Hotovo?	Poznámka
Objednat divadlo	Lenka	Květen 2022	31. 4. 2022	ne	Max. 30 minut

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodologický postup

4.1 Harmonogram postupu výzkumu

březen 2021	informační příprava, stanovení výzkumného problému
duben–listopad 2021	studium odborné literatury
listopad–prosinec 2021	stanovení cíle výzkumu, formulování výzkumných otázek, příprava výzkumných metod
leden 2022	vytvoření struktury dotazníku a rozhovoru včetně konkrétních otázek
únor 2022	výběr a oslovení respondentů
únor–březen 2022	realizace, zpracování a vyhodnocení výzkumu
duben 2022	diskuze, závěr

4.2 Předmět výzkumu a výzkumný problém

Předmětem výzkumu je zjištění pracovního vytížení ředitelů mateřských škol.

Výzkumné problémy jsou definovány následovně:

- Adaptace ředitelů mateřských škol ve funkci a jejich motivace na pozici kandidovat.
- Vliv manažerských a administrativních činností na kvalitu pedagogického procesu.
- Analýza pracovní náplně ředitelů různých typů mateřských škol.

4.3 Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat pracovní náplň ředitelů MŠ, jejich motivaci ucházet se o funkci ředitele mateřské školy a zjistit, jak se ředitelé mateřských škol v této funkci adaptovali. Dále je cílem zjistit a ověřit pracovní náplň ředitelů různých typů MŠ a vliv manažerských a administrativních povinností ředitele na kvalitu pedagogického procesu v MŠ.

4.4 Výzkumné otázky

- 1) Jaká byla motivace ředitelů kandidovat na tuto funkci? Jak proběhla jejich adaptace?
- 2) Kolik hodin denně se ředitelé mateřských škol věnují pedagogickým a manažerským činnostem?
- 3) Domnívají se ředitelé mateřských škol, že mají jejich manažerské a administrativní povinnosti negativní vliv na kvalitu pedagogického procesu?
- 4) V čem se liší práce ředitelů v jednotlivých typech mateřských škol?

4.5 Metody výzkumu

Přístup k výzkumu má smíšenou kvantitativně kvalitativní formu. Využity byly dvě základní výzkumné metody – dotazník (Příloha č. 5) a polostrukturovaný rozhovor (Příloha č. 6).

Prostřednictvím dotazníku byl získán širší vhled do pracovního vytížení ředitelů mateřských škol. Tato metoda je použita jako hlavní a je zařazena kvůli oslovení většího počtu respondentů a získání výchozího zjištění pro navazující rozhovory s řediteli mateřských škol. Po vyhodnocení dotazníku následovaly rozhovory s vybranými řediteli MŠ, které si kladly za cíl hlouběji proniknout do problematiky řízení mateřské školy. Rozhovory byly nahrávány kvůli snazší práci se získanými informacemi a jejich přesnější interpretaci. O problematice bylo hovořeno s každým respondentem zvlášť v prostorách mateřské školy, aby byly získány co nejpřesnější informace přímo z praxe. Rozhovory byly polostrukturované s předem připravenými otázkami a možností dalšího doplnění.

Cílem smíšené kvantitativně kvalitativní formy výzkumu je získat ucelený pohled na pracovní vytížení ředitele mateřské školy v kontextu typu mateřské školy.

4.6 Validita a reliabilita výzkumu

Validita a reliabilita výzkumu je zabezpečena tázáním se více respondentů z různých MŠ. Otázky jsou v rámci výzkumných metod navrženy tak, aby odpovědi na ně byly komplexní a řešily konkrétní problematiku. Během rozhovorů bylo respondentům nasloucháno a respondenti nebyli nijak ovlivňováni názory výzkumníka. Vzhledem ke kvantitativně kvalitativnímu přístupu k výzkumu bylo osloveno velké množství respondentů, proto lze předpokládat, že při opakování výzkumu by bylo dosaženo obdobných výsledků.

4.7 Výzkumný vzorek

Celkem bylo osloveno více než 600 ředitelů mateřských škol na území Česka, do výzkumu se jich zapojilo 190.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 182 respondentů, z toho 178 žen a 4 muži. Ředitelé byli vybráni náhodně bez předem daných kritérií. 600 ředitelů bylo osloveno prostřednictvím emailu. Kontakt na ředitele byl získán na internetových stránkách jednotlivých mateřských škol a na webech obcí a městských částí. Další ředitelé byli osloveni také prostřednictvím facebookové skupiny určené výhradně ředitelům MŠ, která má 1473 členů. Z tohoto důvodu nelze návratnost dotazníků přesně vyčíslit.

Rozhovorů se z deseti oslovených ředitelů zúčastnilo 8 z nich, 7 žen a 1 muž. Oslovení ředitelé reprezentují cíleně vybrané konkrétní typy MŠ, které byly vybrány jako vhodné pro tento výzkum. Jedná se o ředitele těchto typů MŠ:

- dle zřizovatele: kraj, obec/ církev/ právnická nebo fyzická osoba;
- dle právního postavení: příspěvková organizace/ školská právnická osoba;
- dle zaměření: běžná MŠ/ lesní MŠ/ MŠ s alternativním programem;
- dle organizační formy: samostatná MŠ/ MŠ s detašovaným pracovištěm/ MŠ sloučená se ZŠ.

Takto různorodý vzorek respondentů byl zvolen z důvodu, aby bylo možné poukázat na rozdíly ve vedení různých typů mateřských škol.

Zařazeny jsou mateřské školy veřejné i soukromé rovným dílem. Výzkumu se zúčastnili ředitelé mateřských škol sídlících v hlavním městě, Středočeském a Plzeňském kraji. Jednalo se o MŠ vesnické i městské. Jednotliví ředitelé byli osloveni nejprve prostřednictvím emailu a následně také telefonicky, aby byly dohodnuty podrobnosti a termín osobního setkání. Výzkumu se zúčastnili ředitelé těchto typů MŠ:

- veřejné: „malotřídka“, samostatná MŠ běžného typu, MŠ s detašovaným pracovištěm, MŠ spojená se ZŠ;
- soukromé: Lesní MŠ, Jazyková MŠ, MŠ určená pro vzdělávání dětí zaměstnanců, tzv. „Firemní školka“, Církevní MŠ s alternativním programem.

5 Vyhodnocení vlastního výzkumného šetření a analýza dat

Pátá kapitola této práce je zaměřena na vlastní výzkumné šetření, které probíhalo mezi řediteli českých mateřských škol, které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení.

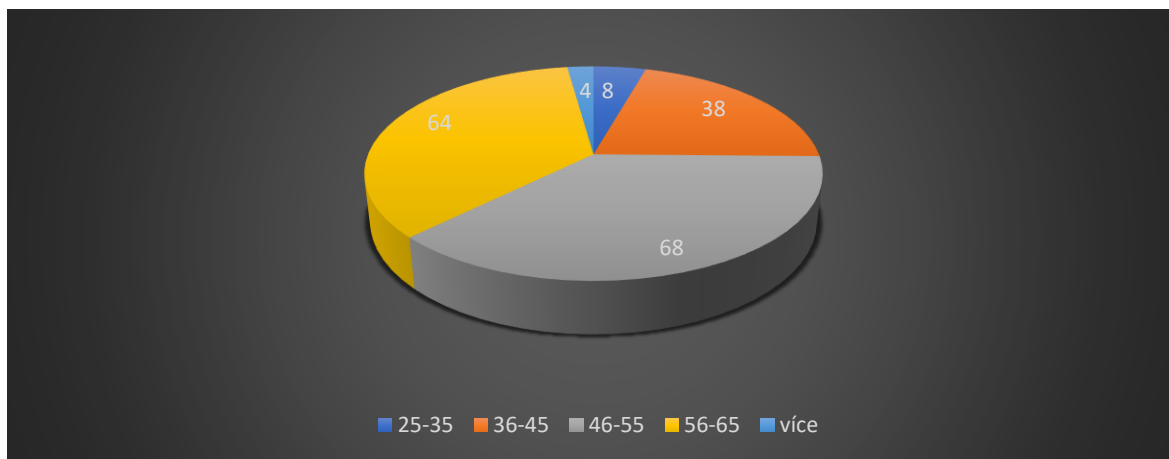
5.1 Dotazník pro ředitele mateřských škol

Dotazník byl respondenty vyplňován online prostřednictvím aplikace Google Formuláře na adrese: <https://forms.gle/jWwBAAtBeHYC1NLvp8>. Obsahoval celkem 16 otázek ve třech rovinách – v rovině osobní, pedagogické a manažerské (Příloha č. 5). Otázky byly formulovány jako uzavřené, polouzavřené a otevřené.

V osobní rovině jsem pokládala otázky sloužící ke specifikaci výzkumného vzorku – věk a pohlaví respondentů, jejich praxi, pedagogické i manažerské vzdělání, počet let ve funkci ředitele MŠ a konkretizace typu MŠ, kde pracují – zřizovatel, organizační forma a počet tříd.

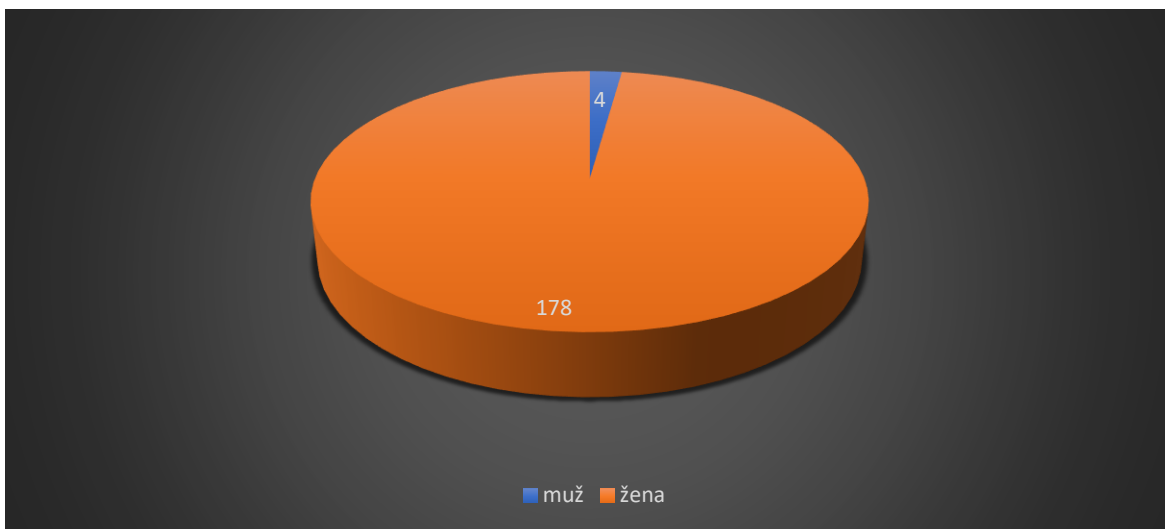
Otázky z manažerské a pedagogické roviny sloužily pro analýzu výzkumného problému a odpovědi na výzkumné otázky.

Otázka č. 1: Kolik Vám je let?



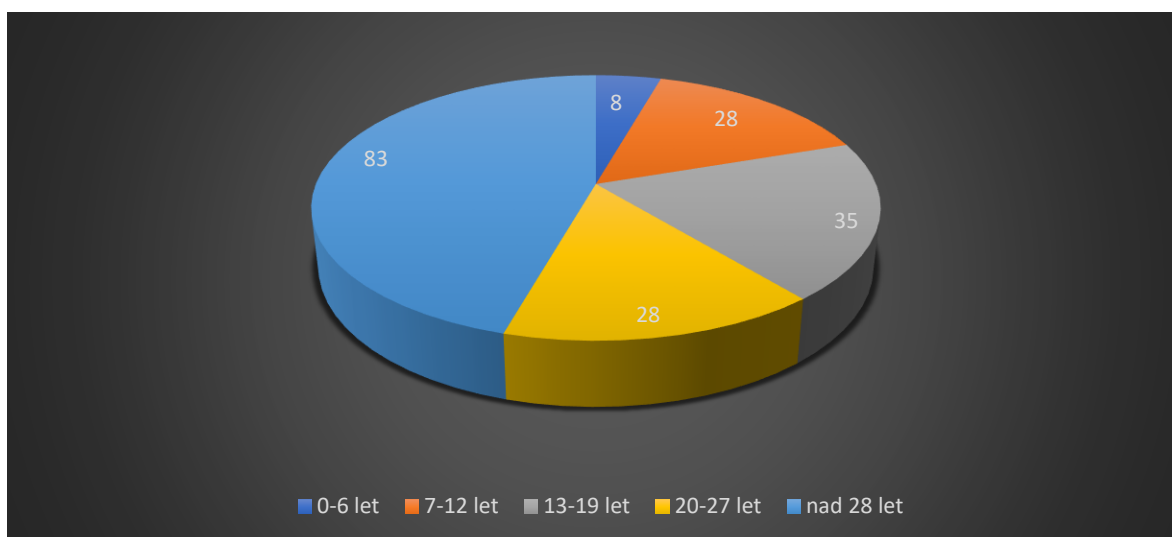
Celkem 73 % respondentů je ve věku 46-65 let, 8 respondentů se nachází na začátku své kariéry a 4 respondenti již dosáhli důchodového věku.

Otázka č. 2: Vaše pohlaví?



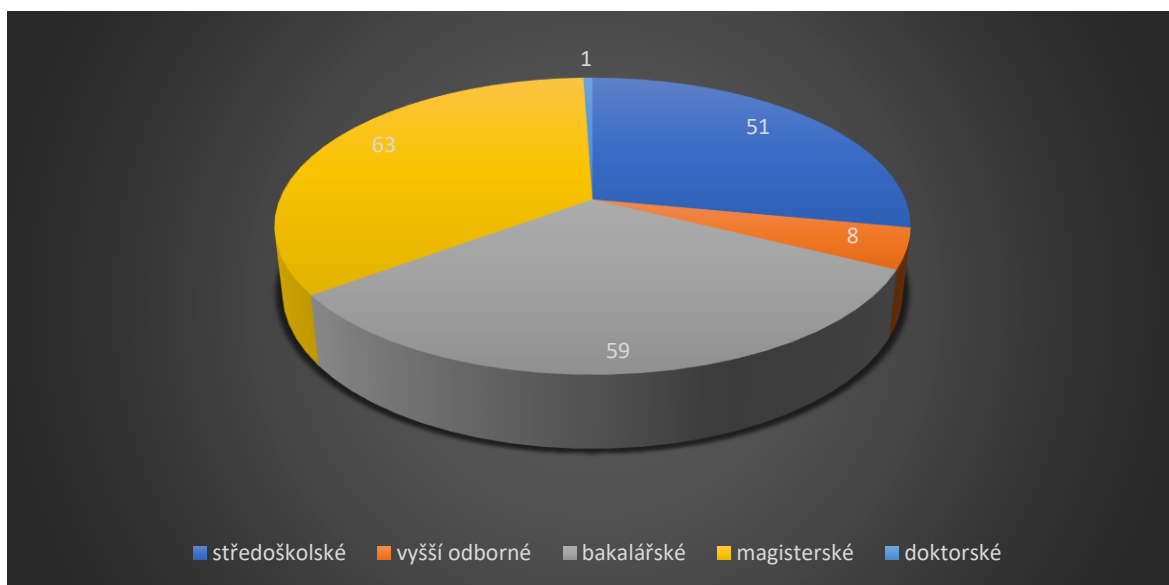
Řediteli českých mateřských škol jsou převážně ženy. Ředitelé, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, vedou tyto typy mateřských škol: MŠ sloučená se ZŠ, MŠ s detašovaným pracovištěm, samostatná MŠ 5-6 třídni a samostatná MŠ 7-10 třídni.

Otázka č. 3: Kolik let učíte v MŠ?



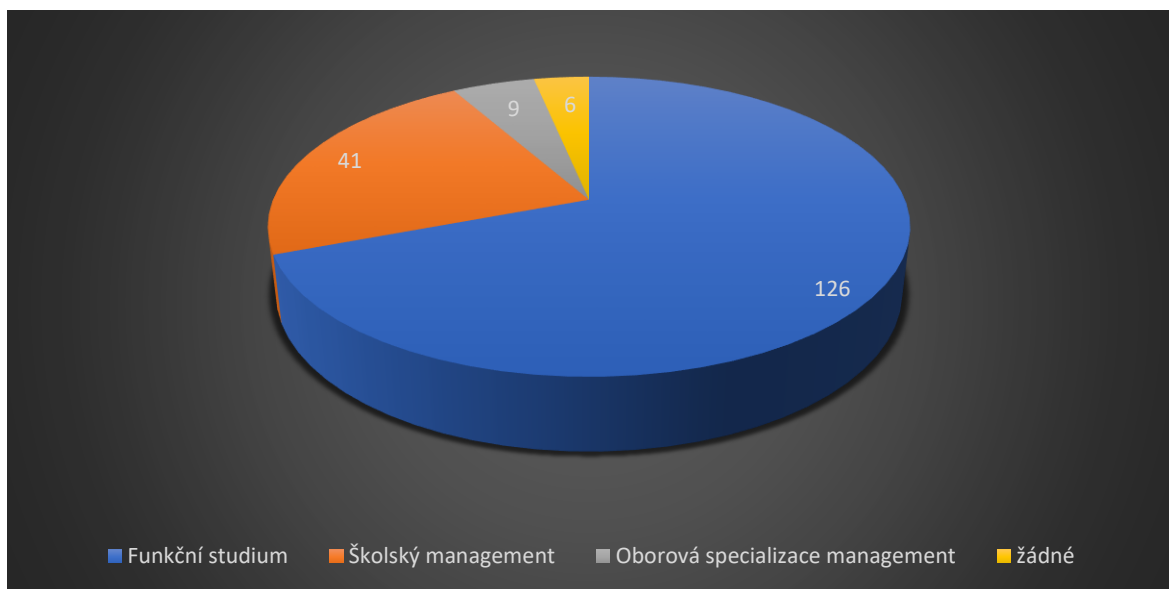
Pedagogická praxe 45 % respondentů čítá více 28 let a pouze 20 % respondentů pracuje v mateřské škole méně než 12 let.

Otázka č. 4: Jaké máte nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání?



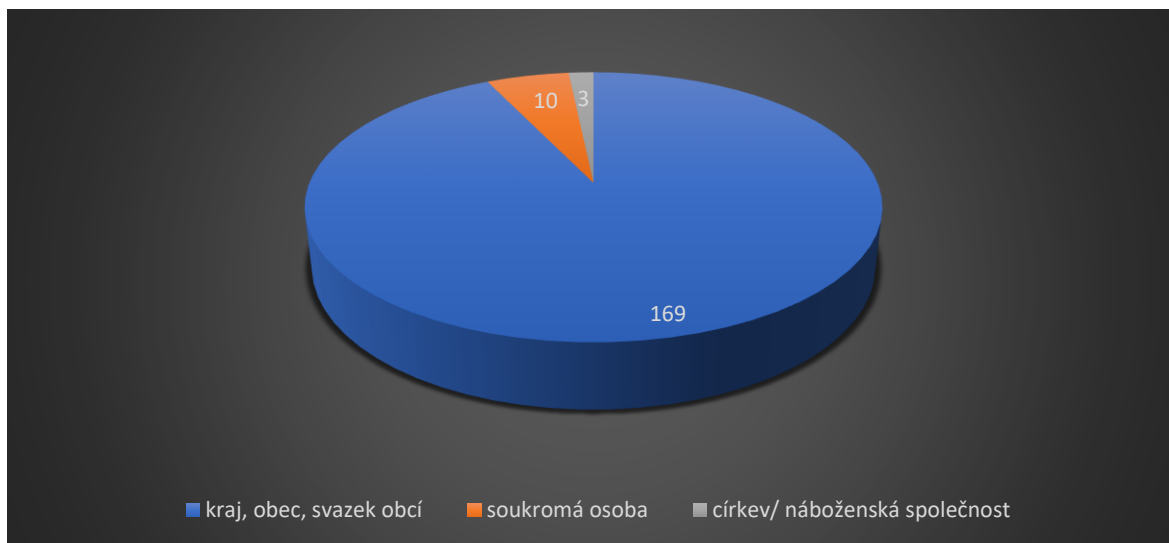
Většina respondentů disponuje vysokoškolským vzděláním, ovšem 28 % dotazovaných ředitelů má pedagogické vzdělání pouze středoškolské.

Otázka č. 5: Jaké máte manažerské vzdělání?



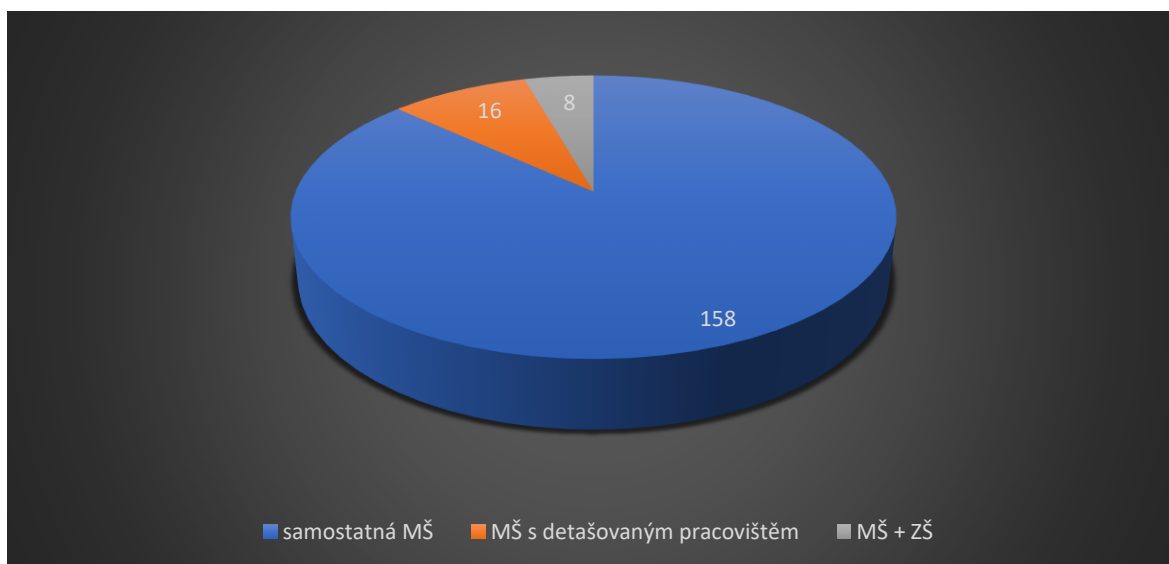
6 ředitelů mateřských škol nemá žádné manažerské vzdělání. Je to z toho důvodu, že stále studují či po nich nebylo vyžadováno (délka praxe, soukromý zřizovatel).

Otázka č. 6: Kdo je zřizovatelem Vaši MŠ?



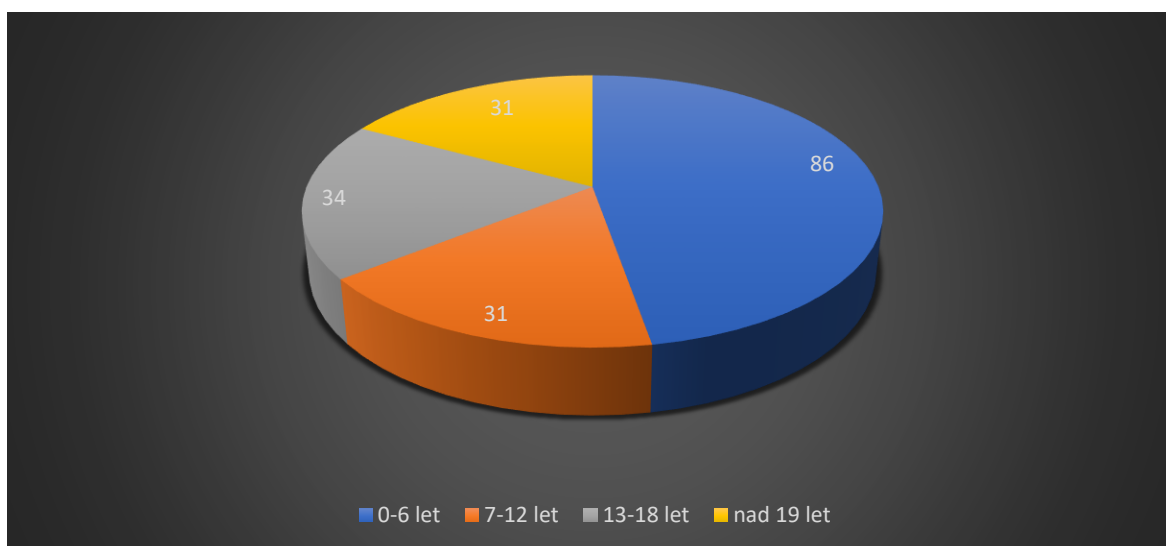
Většinu mateřských škol v Česku zřizuje kraj, obec nebo svazek obcí, ve výzkumu to uvedlo 93 % respondentů.

Otázka č. 7: Jakou má Vaše MŠ organizační formu?



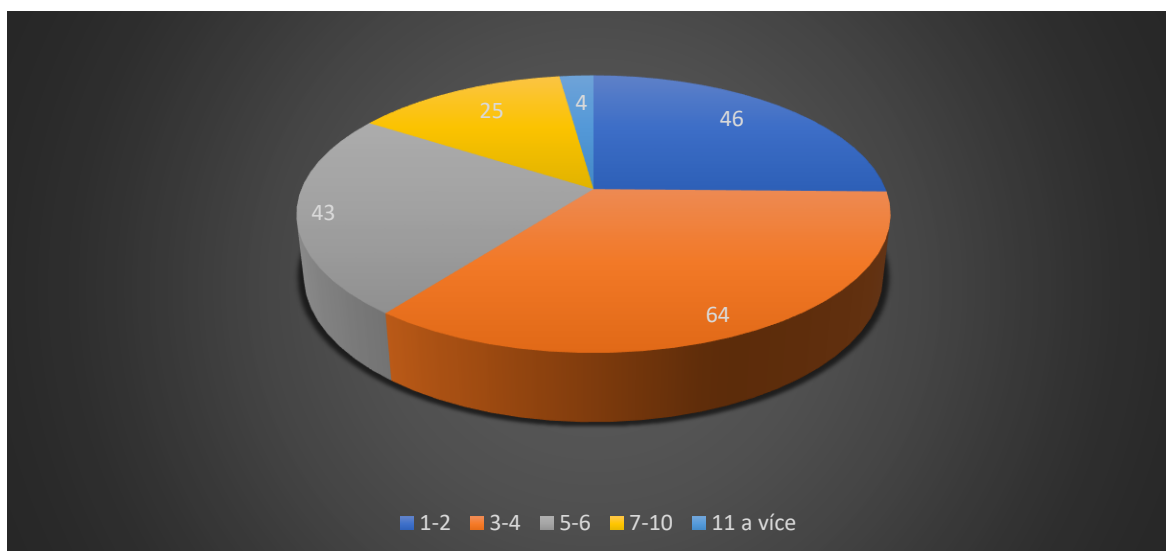
Výzkumného šetření se kromě ředitelů samostatných mateřských škol zúčastnilo také 16 ředitelů mateřských škol s odloučeným pracovištěm a 8 ředitelů mateřských škol, které jsou spojeny se školami základními.

Otázka č. 8: Kolik let jste ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ?



Téměř polovina respondentů je ve funkci své první funkční období. 17 % respondentů je ředitelem mateřské školy 7-12 let a dalších 17 % déle než 19 let. 19 % respondentů uvedlo, že jsou ve funkci již 13-18 let.

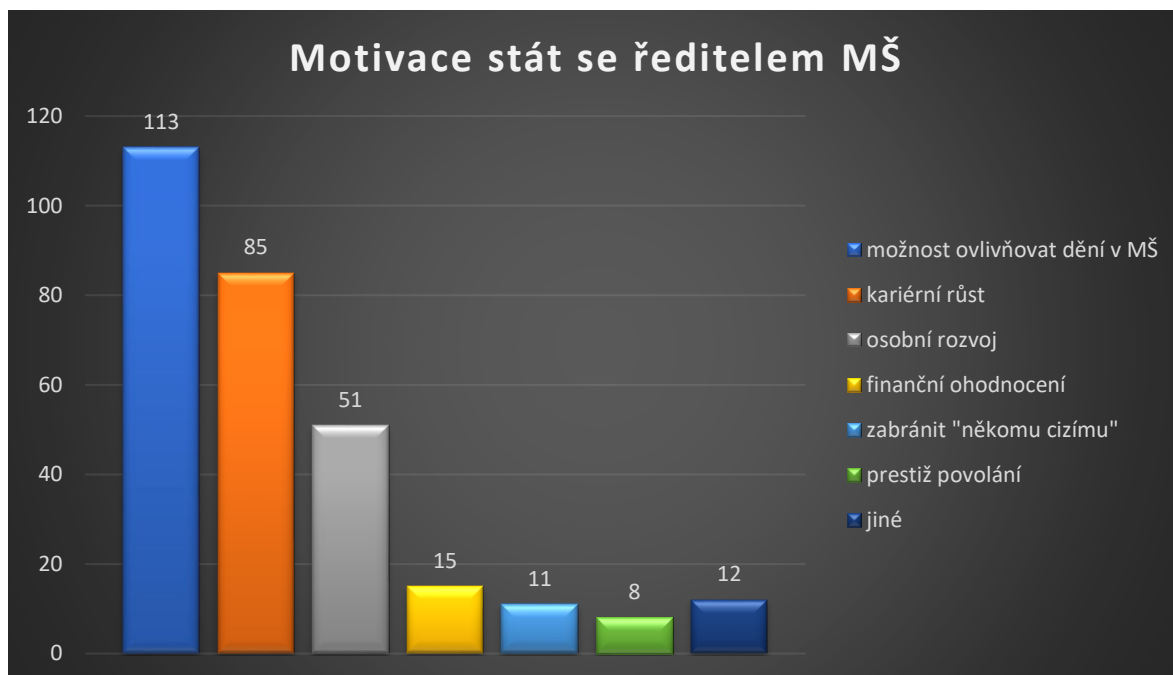
Otázka č. 9: Kolik tříd má Vaše MŠ?



Největší zastoupení mají mateřské školy se 3-4 třídami, jedná se o 35 %. Nejméně mateřských škol disponuje 11 a více třídami. Jedná se o 2 samostatné MŠ a 2 MŠ s detašovaným pracovištěm.

Otázka č. 10 Jaká byla Vaše motivace stát se ředitelem/ ředitelkou MŠ?

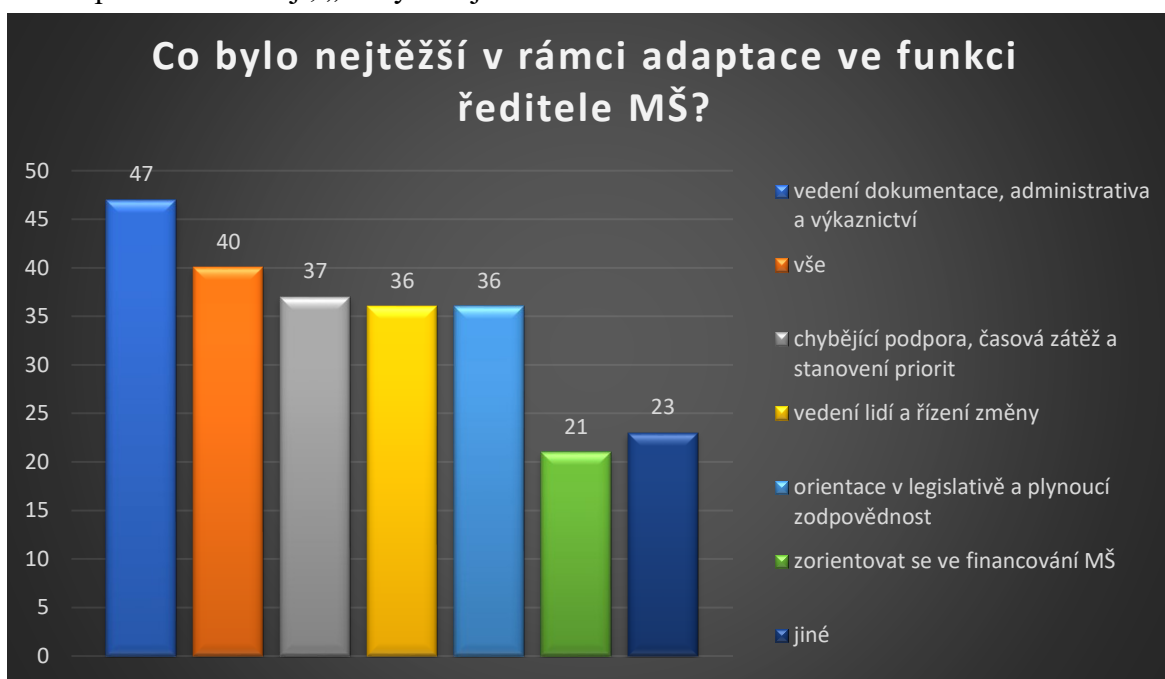
Tato otázka byla formulována jako polouzavřená s možností vybrat více odpovědí. Respondenti měli na výběr z těchto možností: příležitost ovlivňovat dění v MŠ, kariérní růst, osobní rozvoj, finanční ohodnocení, prestiž povolání, jiné.



Nejvíce motivační pro uchazeče o povolání ředitele MŠ byla možnost ovlivňovat dění v mateřské škole a udávat směr, jakým se bude MŠ ubírat, včetně prosazování vlastních metod a forem učení. Dalším činitelem byl kariérní růst, který uvedla necelá polovina respondentů. Jak sami někteří doplňují, pokud chce člověk stále pracovat s dětmi předškolního věku, je to ta „nejvyšší meta“, které může dosáhnout. Osobní rozvoj byl jedním z motivujících faktorů pro téměř třetinu ředitelů. Je zajímavé, že pouze 8 respondentů motivovala prestiž daného povolání. Větší motivací pro ně bylo finanční ohodnocení nebo kandidatura na žádost kolegy či z vlastního motivu, aby se ředitelem nestal někdo, kdo v MŠ před tím nepracoval. Někteří respondenti doplňují, že to bylo z obavy ze změny zavedených principů. V „jiných“ odpovědích ředitelé uváděli například to, že je o vedení MŠ požádal zřizovatel, jsou zvoleni pouze dočasně jako zástup za rodičovskou dovolenou nebo že se jedná o jejich vlastní mateřskou školu. Jednoho respondenta motivoval velmi špatný stav MŠ po předchozím řediteli, svoji kandidaturu vnímal jako „záchranu mateřské školy“.

Otázka č. 11: Jak byste popsal/a svůj první rok ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ? Co bylo nejtěžší v rámci adaptace ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ?

Tato otázka byla zcela otevřená, aby respondenti mohli popsat své konkrétní zkušenosti. Někteří ředitelé uvedli více faktorů. Pro potřeby výzkumu jsou zpracovány odpovědi, kde respondenti uvádějí, „co bylo nejtěžší“.



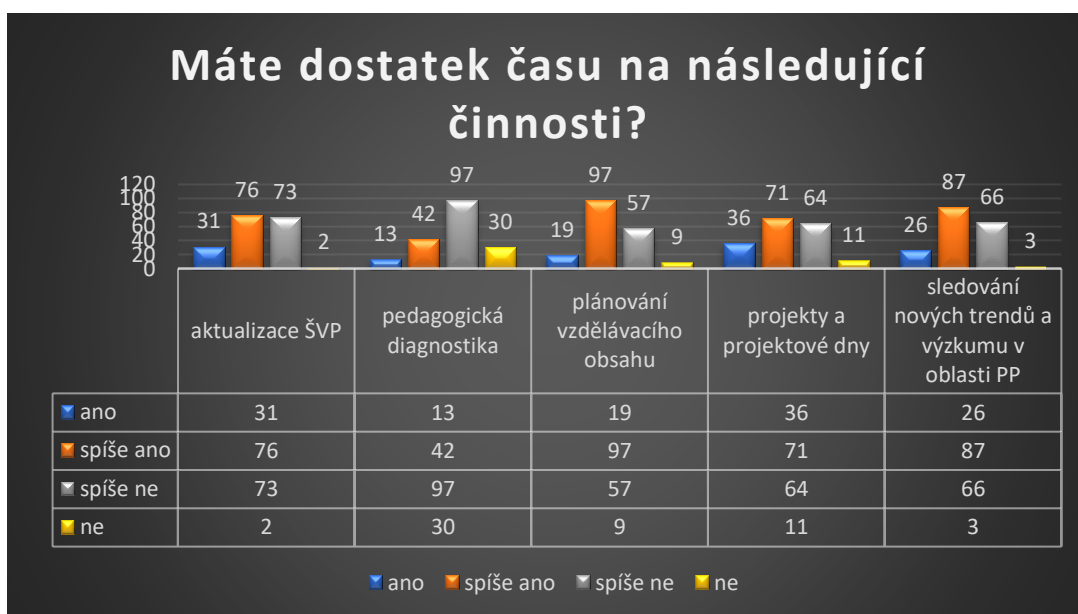
Ředitelé se ve svých začátcích nejvíce potýkali s velkým množstvím administrativních úkonů, vedením dokumentace a výkaznictví, což uvedla čtvrtina respondentů. Celkem 40 ředitelů uvedlo, že pro ně bylo ze začátku těžké úplně vše, protože povinností ředitele je více než čekali. Dle odpovědí respondentů ředitel musí být „*manažer, pedagog, IT specialista, správce budovy, personalista, ekonom, účetní, právník atd.*“

Sedmatřiceti ředitelům chyběla jakákoliv metodická podpora, protože převzetí MŠ proběhlo za nestandardních podmínek, například bez předchozího seznámení s pracovištěm a získání potřebných podkladů pro svoji práci od bývalého ředitele. V těchto souvislostech pro ně bylo náročné stanovit si priority a nebýt v zaměstnání „*od rána do večera*“. 36 ředitelů zápolilo se svými novými podřízenými – trvalo jim uvědomit si svoji novou roli, získat respekt, nastavit funkční pravidla a implementovat kýžené změny ve vzdělávacím procesu. Stejný počet začínajících ředitelů provázely obtíže při orientaci v platné legislativě a uvědomění si své zodpovědnosti z toho plynoucí.

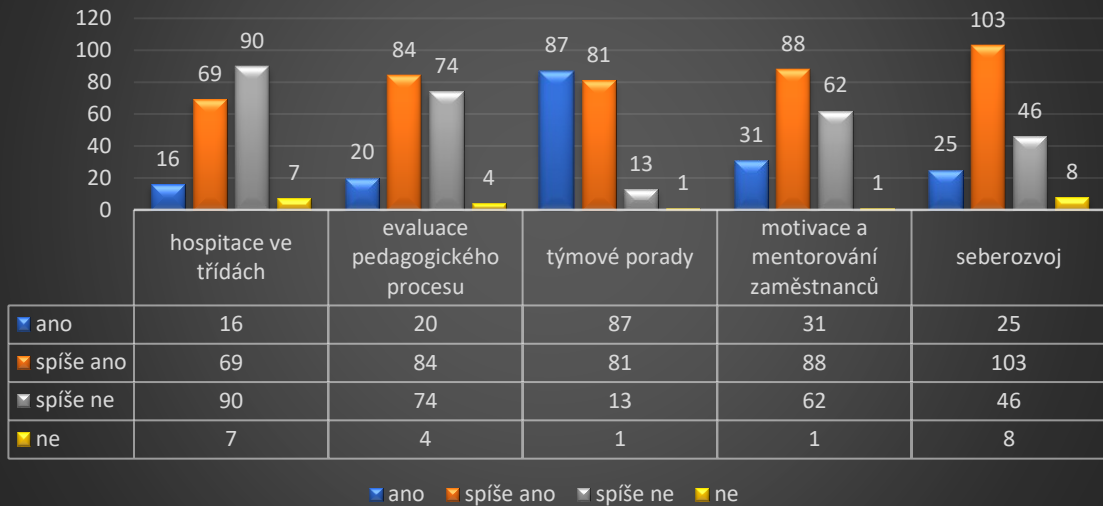
Pro 21 ředitelů bylo velmi náročné zorientovat se ve financování mateřské školy, především v platové a mzdové problematice, účetnictví a rozpočtu.

Jiné odpovědi zahrnují například 9 respondentů, kteří uvedli, že během prvního roku ve funkci se nesečkali s žádnými těžkostmi, protože byli na funkci dobře připraveni svým vzděláním a předchozími zkušenostmi, či v době jejich jmenování nebyly tak vysoké nároky na ředitele jako nyní. Jeden respondent „*nastupoval po revoluci, kdy bylo vše krásné, svobodné a nadějeplné*“. 4 ředitelé byli do funkce jmenováni v době pandemické krize, přičemž pro ně bylo nejnáročnější zajistit personální obsazení MŠ, testy, distanční výuku a orientovat se v aktuálně platných opatřeních. Jeden respondent uvádí, že starosti začal mít až druhým rokem, kdy započal funkční studium a zjistil, co vše je zapotřebí napravit. Pro dalšího respondenta bylo zase nejtěžší řešit nepříjemné situace – se zaměstnanci i rodiči. Ředitel soukromé MŠ uvedl, že nejtěžší bylo zajistit propagaci MŠ, jiný ředitel měl zase za úkol proměnit zanedbané pracoviště na v širokém okolí vyhledávanou mateřskou školu.

Otázka č. 12: Máte dostatek času na následující činnosti? Aktualizace ŠVP, pedagogická diagnostika, plánování vzdělávacího obsahu, projekty a projektové dny, sledování nových trendů a výzkumu v oblasti předškolní pedagogiky, hospitace ve třídách, evaluace pedagogického procesu, týmové porady, motivace a mentorování zaměstnanců, seberozvoj. Otázka byla formulována jako uzavřená s možností odpovědět na škále ano – spíše ano – spíše ne – ne.

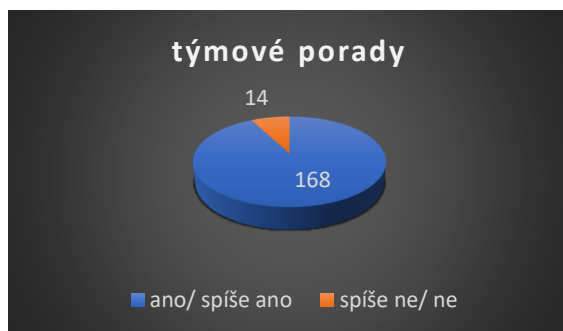


Máte dostatek času na následující činnosti?

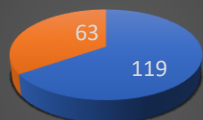


Nejvíce ředitelů mateřských škol uvádí, že „nemají“ nebo „spíše nemají“ dostatek času na pedagogickou diagnostiku (127), hospitaci (97) a evaluaci pedagogického procesu (78). Oproti tomu „mají“ nebo „spíše mají“ dostatek času na týmové porady (168), seberozvoj (128) a motivaci svých zaměstnanců (119).

Na následujících grafech jsou výsledky podrobněji analyzovány a seřazeny dle jednotlivých aktivit od té, na kterou mají ředitelé dostatek času po aktivitu, na které si myslí, že mají času nejméně.

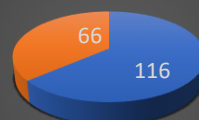


motivace a mentoring



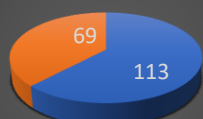
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

plánování



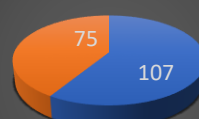
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

trendy a výzkum



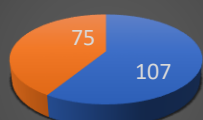
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

projekty a projektové dny



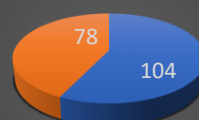
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

ŠVP



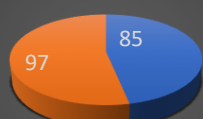
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

evaluace



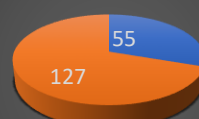
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

hospitace



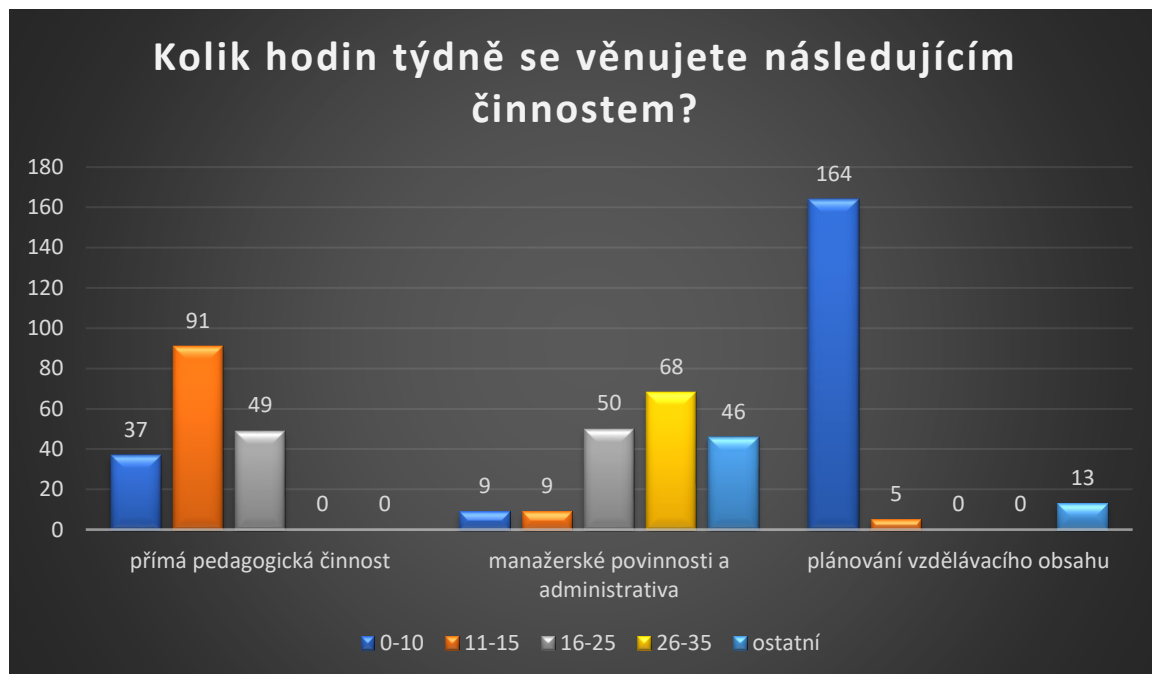
■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

pedagogická diagnostika



■ ano/ spíše ano ■ spíše ne/ ne

**Otázky č. 13-15: Kolik hodin týdně se věnujete přímé pedagogické činnosti?
 Kolik hodin týdně se věnujete manažerským a administrativním povinnostem?
 Kolik hodin týdně se věnujete plánování vzdělávacího obsahu?**



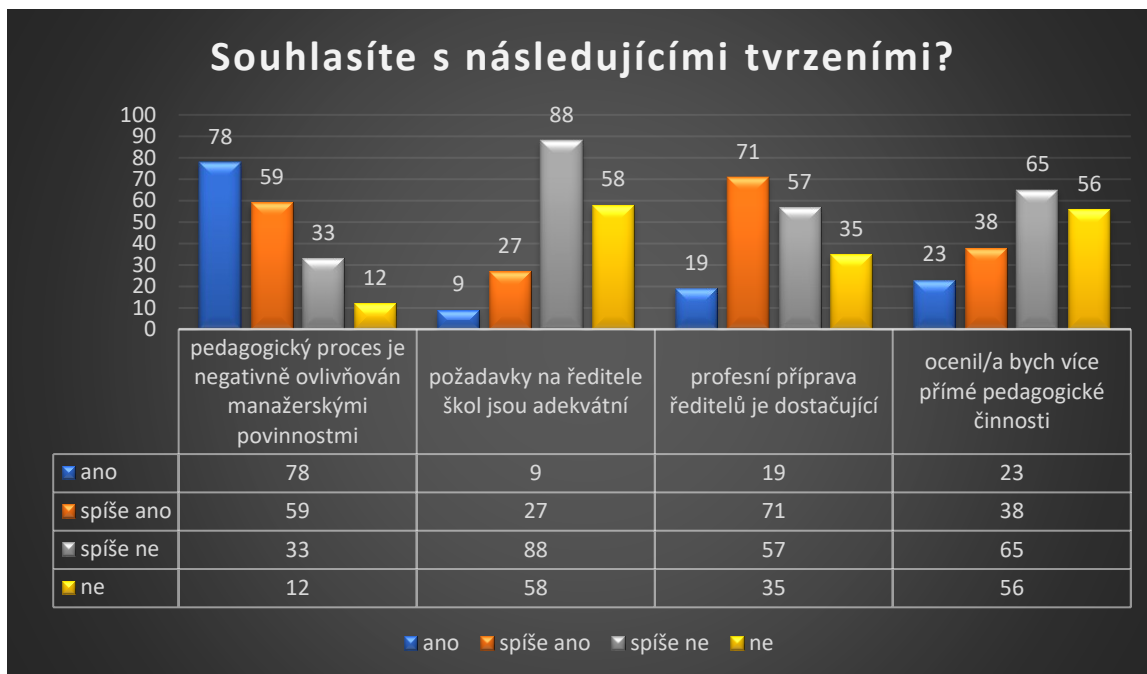
Nejvíce času věnují ředitelé mateřských škol manažerským povinnostem a administrativě. 68 respondentů uvedlo, že se jedná obvykle o 26-35 hodin týdně.

V ostatních odpovědích jsou zahrnuty informace, kdy 6 respondentů uvádí, že je to 40-50 hodin týdně. Dalších 14 respondentů napsalo, že „to raději nepočítá“, protože pracují pravidelně také po pracovní době, o víkendech a během dovolené. Dokonce byla zaslána odpověď, ve které stojí, že je to 70 hodin nebo „zbytek času, kdy nespím“.

Oproti tomu nejméně času je věnováno plánování vzdělávacího obsahu. 73 ředitelů uvádí, že jsou to maximálně 2 hodiny týdně. 11 respondentů přiznává, že plánování nevěnují žádný čas.

Přímé pedagogické činnosti se většina respondentů věnuje 11-15 hodin týdně. Pět respondentů uvedlo, že je to méně než 5 hodin týdně a 2 respondenti uvádí, že je to pouze „v případě potřeby“, protože nemají stanoven pevný úvazek. Jedna z ředitelky si úvazky sloučila tak, že je 1. týden u dětí 17 hodin, 2. a 4. týden 0 hodin a 3. týden v měsíci 7 hodin.

Otázka č. 16: Souhlasíte s následujícími tvrzeními? Pedagogický proces je negativně ovlivňován manažerskými povinnostmi; požadavky na ředitele MŠ jsou adekvátní; profesní příprava ředitelů MŠ je dostačující; ocenil/a bych více přímé pedagogické činnosti.



78 respondentů si myslí, že je pedagogický proces negativně ovlivňován manažerskými povinnostmi, dalších 59 s touto formulací spíše souhlasí. To je celkem 75 % dotazovaných.

58 respondentů je přesvědčených, že požadavky na ředitele mateřských škol nejsou adekvátní a dalších 88 respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí, což je celkem 80 % respondentů.

Za dostatečnou považuje profesní přípravu ředitelů jen 19 respondentů, spíše dostatečnou 71. Zcela nedostatečná je profesní příprava pro 35 respondentů a spíše nedostatečná pro dalších 57, což je 51 % všech dotázaných.

Pouze 23 ředitelů z našeho vzorku by zcela jistě ocenilo více přímé pedagogické činnosti. 56 ředitelů by to naopak neocenilo a 65 spíše neocenilo, což je celkem 66 % respondentů.

5.1.1 Shrnutí

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce ředitelů je ve věku 46-55 let. Téměř polovina respondentů má pedagogickou praxi delší než 28 let a pouze třetina respondentů má magisterské vzdělání. Zřizovatelem většiny škol je kraj, obec nebo svazek obcí a jedná se o samostatné mateřské školy.

Největší motivací stát se ředitelem mateřské školy je možnost ovlivňovat dění v mateřské škole. Adaptace ředitelů ve funkci probíhala velmi komplikovaně, pouze 9 respondentů se v rámci své adaptace nepotýkalo s většími obtížemi. Dalším problematickým aspektem je velké množství manažerských a administrativních povinností ředitelů, v důsledku čehož nemají dostatek času na řízení pedagogického procesu. Z dotazníkové šetření rovněž vyplynulo, že ředitelé MŠ pracují pravidelně nad rámec své zákonné pracovní doby.

5.2 Rozhovory s řediteli mateřských škol

Vzhledem k výsledkům dotazníkového šetření byl během rozhovorů kladen důraz nejen na zjištění specifických znaků ve vedení konkrétního typu mateřské školy, ale také doplnění zjištění plynoucí z dotazníkového šetření: motivace stát se ředitelem, průběh adaptace, pracovní náplň ředitelů, delegování činností a vedení pedagogického procesu.

Rozhovory byly polostrukturované s předem připravenými otázkami a s možností dalšího doplnění (Příloha č. 6). Rozhovory byly realizovány v časové dotaci 1–2 hodiny s každým respondentem zvlášť v prostorách konkrétní MŠ. Cílem rozhovorů bylo doplnit získané informace z dotazníkového šetření a nalézt autentické odpovědi na výzkumné otázky.

Nejprve jsem respondenty seznámila s etikou, průběhem a cílem výzkumu. Následovalo podepsání souhlasu s účastí ve výzkumu.

Všechny výpovědi respondentů byly nahrávány a následně doslovně přepsány, na základě čehož byly vytvořeny kategorie odpovědí korespondující s připravenými otázkami. Tyto kategorie činí rozhovory přehlednější, protože jsme se k některým tématům vraceli v průběhu celého rozhovoru díky jeho polostrukturované formě.

PŘEHLED A KOMPARACE RESPONDENTŮ					
Označení MŠ	pohlaví	věk	praxe	ve funkci	vzdělání pedagogické/ manažerské
MŠ 1 „Malotřídni“ MŠ	žena	64 let	45 let	18 let	středoškolské/ funkční studium
MŠ 2 MŠ s detašovaným pracovištěm	žena	45 let	20 let	8 let	středoškolské/ funkční studium
MŠ 3 „Firemní školka“	žena	31 let	10 let	3 měsíce	středoškolské/ žádné
MŠ 4 Lesní MŠ	žena	42 let	10 let	5 let	středoškolské/ žádné
MŠ 5 Samostatná MŠ běžného typu	žena	51 let	33 let	6 let	středoškolské/ bakalářské
MŠ 6 Církevní MŠ s alternativ. programem	žena	43 let	17 let	12 let	vyšší odborné/ bakalářské
MŠ 7 Jazyková MŠ (soukromá)	žena	38 let	7 let	7 let	magisterské/ funkční studium
MŠ 8 MŠ spojená se ZŠ	muž	59 let	34 let	31 let	magisterské/ funkční studium

5.2.1 MŠ 1

1. Představení ředitele

MŠ vede žena ve věku 64 let. V mateřské škole pracuje již 45 let, přičemž 18 let je ředitelkou této MŠ. Absolvovala střední pedagogickou školu a kvalifikační studium pro ředitele škol.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Jedná se o samostatnou MŠ běžného typu, která disponuje jednou třídou. V této MŠ je aktuálně zapsáno 17 dětí ve věku 2,5-7 let. Děti navštěvují jednu heterogenní třídu.

V MŠ jsou dva pedagogičtí pracovníci – ředitelka a učitel. Nepedagogickými pracovníky jsou kuchařka, uklízečka a topič. V MŠ je velmi specifické to, že kdokoliv onemocní, ředitelka jeho práci zastane, alespoň dočasně, v opačném případě musí MŠ uzavřít. Dále mateřská škola nepřichází denně do kontaktu se všemi rodiči dětí, protože jejich svoz z okolních obcí je zajišťován hromadně. Dopravu dětí do a z mateřské školy spravuje vedlejší obec a denně se takto dopravuje až 7 dětí.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Mateřská škola je zřízena obcí jako příspěvková organizace.

Ředitelka se snaží vše řešit sama a zřizovatele nijak nezatěžovat. Komunikace a spolupráce se zřizovatelem je velmi závislá na tom, kdo je aktuálně starostou. Současný vztah se zřizovatelem hodnotí kladně, ale má také velmi negativní zkušenost, kdy ji zřizovatel velmi zásadně zasahoval do kompetencí a činil rozhodnutí týkající se MŠ bez jejího vědomí. Práci ji také stěžuje správa dětského hřiště, které je na přání zřizovatele volně přístupné veřejnosti a herní prvky jsou často zničeny. Dále je pro ni velmi obtížné vyjít s rozpočtem MŠ.

4. Běžný pracovní týden

Ředitelčin úvazek u dětí je 20 hodin týdně. S kolegou se střídá po týdnu na ranní a odpolední směny. Ředitelce vyhovuje, že má pouze 4 hodiny přímé práce denně, zbytek povinností často vyřizuje z domu. Nadále konstatuje, že práce ředitelky se v průběhu let velmi změnila a přibýlo značné množství administrativy.

K manažerským a administrativním povinnostem se snaží přistupovat tak, že je musí stihnout, proto usiluje o to nevěnovat se pracovním povinnostem nad rámec své pracovní doby. Jako největší zátěž vnímá výkazy a měnící se legislativu.

5. Delegování

. Činnosti nedeleguje, kromě plánování vzdělávacího obsahu.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Největší motivací byl zkrácený úvazek u dětí a možnost pracovat z domu zbytek pracovní doby. Když se stala ředitelkou, nebylo tolik administrativy jako nyní, proto na svoji adaptaci vzpomíná dobře a nevybavuje si, že by měla nějaké větší obtíže, protože povinnosti přicházely postupně.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

ŠVP tvořili společně, ale doposud „s láskou vzpomíná na osnovy“. Týdenní plány připravuje kolega. Evaluace probíhá neformálně dle potřeby. Formálně je jedenkrát ročně hodnocena činnost školy.

8. Vize MŠ

Paní ředitelka by chtěla znovu naplnit kapacitu mateřské školy na 24 dětí, což se jí 2 roky nedaří.

9. Ostatní informace

Ředitelku tíží fakt, že musela čelit pomluvě, kvůli které se dokonce soudila. MŠ soud sice vyhrála, ale doposud je ze strany veřejnosti o docházku do mateřské školy menší zájem. Vzhledem k tomu, že MŠ se nachází na malé obci, jsou velmi závislí na „dobré pověsti“. Čin byl klasifikován jako kyberšikana a pachatel MŠ nikdy nenavštěvoval, ani žádný jeho rodinný příslušník.

5.2.2 MŠ 2

1. Představení ředitele

Ředitelkou mateřské školy je žena ve věku 45 let. V současné mateřské škole pracuje již 20 let, z toho 8 let je ředitelkou. Absolvovala střední pedagogickou školu a kvalifikační studium pro ředitele škol.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

MŠ má jedno detašované pracoviště, které se nachází ve vedlejší obci. Jedná se o mateřskou školu běžného typu se zaměřením na environmentální a polytechnickou výchovu. Mateřská škola má celkem šest tříd, z toho pět tříd je v hlavní budově a jedna třída se nachází na detašovaném pracovišti. V současné době jsou všechny třídy heterogenní. Pokud mají přihlášeno dostatek dětí v povinném posledním ročníku, umísťují je do jedné homogenní třídy. Kapacita mateřské školy je 159 dětí, v současné době MŠ navštěvuje 137 dětí.

Ředitelka má na starosti 2 mateřské školy, pro každou má oficiálně jmenovanou zástupkyni. Se zástupkyněmi komunikuje na denní bázi, porady jsou vedeny odděleně na každém pracovišti každý týden. Společnou poradu mají 3× ročně – na začátku školního roku, v pololetí a na konci. Ředitelka má celkem 23 zaměstnanců, z toho 13 učitelů. 11 jich pracuje v hlavní budově a 2 na detašovaném pracovišti. Má radost z toho, že se jí podařilo vybudovat skvělý tým.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Mateřská škola je zřízena obcí jako příspěvková organizace.

Se zřizovatelem vychází dobře, do kompetencí nezasahuje, rozpočet byl vždy schválen. Jako negativum ředitelka uvádí to, že se starosta více nezajímá o fungování a dění v MŠ. Ačkoliv se jedná o jedinou MŠ na malém městě, starosta se zde nebyl nikdy podívat. Během vypuknutí pandemie byl překvapen, kolik v MŠ pracuje lidí a jak zde probíhá edukace dětí. Také při poslední rekonstrukci MŠ s ředitelkou dostatečně nekonzultovali stavební úpravy areálu mateřské školy, na základě čehož došlo k odstranění plotu, což je vnímáno negativně kvůli snížené bezpečnosti dětí.

4. Běžný pracovní týden

Na přímou pedagogickou činnost má vyhrazeno 12 hodin týdně. U dětí je v odpoledních hodinách, aby se jim mohla více věnovat. Když byla s dětmi dopoledne, často musela řešit organizační či provozní záležitosti a špatně se jí práce organizovala. Na detašovaném pracovišti plní přímou pedagogickou činnost 1× za dva týdny vždy v pátek. Nejvíce času jí zabere výkaznictví, příprava podkladů pro platy a mzdy, provozní záležitosti – například opakovaně netekoucí voda aj. Často pracuje také z domu a výjimkou nejsou ani pracovní víkendy. Hodiny nad rámec své pracovní doby raději nepočítá.

5. Delegování

Ředitelka má jmenované zástupkyně pro obě pracoviště, které mají snížený úvazek pro přímou pedagogickou práci. Na zástupkyně deleguje část své agendy – vedení matriky, inventarizaci, organizování výletů, projektů, a v případě potřeby také další činnosti. Na každé třídě je mobilní telefon, aby mohli pedagogové komunikovat přímo s rodiči a řešit tak bazální záležitosti – omluvenky dětí aj.

6. Motivace stát se ředitelkou a průběh adaptace

Před nástupem do funkce byla současná ředitelka na 4 roky pověřena vedením MŠ, protože tehdejší ředitelka se stala zastupitelkou. Stát se ředitelkou byl následně logický krok. Adaptace ve funkci nebyla optimální, trvalo jí 5 let, než se zorientovala v legislativě, administrativě, manažerských povinnostech a byla si jistá vším, co dělá. Doteď ji mrzí, že s dětmi tráví minimum času své pracovní doby. Současné období popisuje jako „období klidu, kdy už ví, co a jak.“

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

ŠVP tvořila ředitelka, s kolegyněmi jej aktualizují. Každá třída má nějaké zaměření. V rámci týdenních provozních porad se zabývají také vzdělávací nabídku, kterou plánují učitelky na jednotlivých třídách. Na hospitaci chodí výhradně ředitelka. Plánování vzdělávací nabídky uskutečňují učitelé na svých třídách.

8. Vize MŠ

Spokojené, samostatné, komunikativní a sebevědomé děti; přiblížení MŠ rodičům a větší spolupráce se zřizovatelem.

5.2.3 MŠ 3

1. Představení ředitele

Mateřskou školu vede žena ve věku 31 let. Jako předškolní pedagog pracuje již 10 let, ve funkci ředitele je 3 měsíce. Absolvovala střední pedagogickou školu a chystá se na kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení. Do funkce byla jmenována na základě pohovoru s kandidáty.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Jedná se o soukromou samostatnou mateřskou školu určenou pro vzdělávání dětí zaměstnanců, tzv.: „firemní školku“.

Mateřská škola disponuje jednou heterogenní třídou. MŠ navštěvuje 20 dětí ve věku 2-6/7 let. Primárně jsou přijímány děti zaměstnanců organizace, pro kterou byla MŠ zřízena, ovšem kapacitu lze doplnit také ostatními zájemci.

Mateřská škola má velmi přátelskou a rodinnou atmosféru. Ředitelka má zkušenosti také ze státní mateřské školy a zde ji velmi vyhovuje práce s menším kolektivem dětí. V mateřské škole pracují kromě ředitelky také 2 učitelky, zdravotní sestra a hospodyně.

Ve vedení mateřské školy figuruje soukromý subjekt, který je provozovatelem MŠ. Výdělečná činnost tohoto subjektu je založena na provozování „firemních školek“. Což je velmi specifická situace pro ředitele, který na jedné straně komunikuje se zřizovatelem a zaměstnavatelem většiny rodičů ohledně vzdělávací nabídky, která se částečně přizpůsobuje zaměření zaměstnavatele. Na straně druhé se zodpovídá provozovateli, se kterým se musí radit ohledně všech důležitých rozhodnutí.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Mateřská škola je zřízena soukromým subjektem jako školská právnická osoba.

Zřizovatel do vedení MŠ nijak nezasahuje. Provozovatel má jmenovanou manažerku pro fungování mateřských škol, se kterou je ředitelka v kontaktu dle potřeby a konzultuje s ní veškerá podstatná rozhodnutí. Manažerka pro předškolní vzdělávání zároveň funguje také jako podpora v řízení mateřské školy. Za tuto spolupráci je ředitelka velmi ráda.

4. Běžný pracovní týden

Hlavní pracovní náplní ředitelky je komunikovat se zřizovatelem a provozovatelem, rodiči, vyřizovat korespondenci, vést matriku a další dokumentaci a plánovat vzdělávací nabídku pro děti. U dětí by chtěla být 20 hodin týdně, ale obvykle to je maximálně 5-10 hodin kvůli nynějším povinnostem.

5. Delegování

V současné době deleguje pouze přímou pedagogickou činnost. Vzhledem k probíhajícímu zaškolování ředitelka postupně přebírá více povinností od svého provozovatele.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Hlavní motivací bylo, aby se po odchodu předešlé ředitelky nestal ředitelem někdo, kdo v MŠ před tím nepůsobil. Vzhledem k tomu, že je v kolektivu nejstarší a má nejdelší pedagogickou praxi, navíc již před tím vypomáhala s některými úkony, chtěla se stát ředitelkou.

Ve funkci je 3 měsíce, proto adaptace stále probíhá. Jako nejtěžší vnímá odloučení od dětí, velké množství administrativních povinností a nedostatek času na osobní život, protože je ve školce od 7:00 do 17:30.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

V mateřské škole si připravují týdenní plány v rámci měsíčních integrovaných bloků, které posílají k nahlédnutí rodičům. Dle slov ředitelky nejsou mezi dětmi ve školce sociální rozdíly díky totožnému zaměstnavateli rodičů, což vnímá velmi kladně. Děti mají podobné zájemství, zájmy i intelekt, což se prolíná do vzdělávacího programu. Po ukončení integrovaného bloku pedagogové vyhodnocují obsah vzdělávání prostřednictvím dotazníku. Hospitace zatím žádná neproběhla.

8. Vize MŠ

Obnovit účast na mezigeneračních projektech.

5.2.4 MŠ 4

1. Představení ředitele

Ředitelkou mateřské školy je žena ve věku 42 let. Lesní mateřskou školu založila před deseti lety, od té doby je pedagogem a ředitelem v této MŠ. Absolvovala střední pedagogickou školu.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Soukromá lesní mateřská škola je zřízena jako školská právnická osoba.

LMŠ se nachází na okraji města a je již pět let akreditovaná. Mateřskou školu navštěvuje celkem 20 dětí v jedné heterogenní třídě.

V MŠ jsou 2 učitelky a 3 chůvy. Děti zde mají zázemí v podobě dvou jurt, kde se stravují a tráví odpolední odpočinek. Mateřská škola je jeden den v týdnu otevřena do 17:00, ostatní dny pouze do 15:00 z důvodu filozofie mateřské školy. Ředitelka klade velký důraz na osobnost dítěte a jednotný koncept, se kterým musí souznít všichni zaměstnanci, a na kterém se podílejí děti i jejich rodiče. Koncept mateřské školy vychází z antroposofického pojetí Rudolfa Steinera.

V mateřské škole pracují lidé různých profesí a ředitelka je za multidisciplinární tým ráda, protože všichni se zaměřují na dítě, jen pokaždé z trochu jiného úhlu – pedagog, psycholog, antropozof a fyzioterapeut. Pro ředitelku je nejdůležitější dobrá pověst LMŠ a být příkladem dobré praxe, protože si uvědomuje, že rodiče jí dávají to nejcennější, co mají. Sama si nepřipadá jako ředitelka a jako nejdůležitější ve vedení LMŠ považuje komunikaci s dětmi, zaměstnanci i rodiči.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Zřizovatel je soukromá fyzická osoba, LMŠ je zřízena jako školská právnická osoba.

Ředitelka mateřské školy je rovněž její zřizovatelkou. Je ráda, že tomu tak je, jelikož má díky tomu velkou autonomii. Nicméně přiznává, že ji to často stěžuje práci, protože „je velmi chaotická“.

4. Běžný pracovní týden

Práci manažera popisuje jako více časově náročnou, než by chtěla. Nejvíce času jí zabere komunikace a propagace mateřských škol, na starosti má celkem 3 samostatné pobočky. Přímou pedagogickou činnost u dětí vykonává nahodile či v případě potřeby zástupu v nenadálých situacích, obvykle se jedná o pět hodin týdně. Práci ji nejvíce stěžuje komunikace se školským úřadem, kde je momentálně zaměstnanec, kterému nemůže důvěřovat a je lhostejný.

5. Delegování

Deleguje plánování vzdělávacího obsahu, což mají na starosti její zástupkyně pro každou pobočku. Manažerské a administrativní činnosti řeší samostatně, kromě Šablon, na které mají externího správce.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Motivací založit a vést mateřskou školu byla filozofie, že děti v MŠ mohou být šťastné, z čehož vyplývala snaha vytvořit jim k tomu vhodné podmínky.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

ŠVP byl vytvořen společně a společně ho také aktualizují. Každý týden se plánuje vzdělávací nabídka na následující týden, přičemž se také ústně zhodnotí ukončené téma v rámci integrovaného bloku. Během jednoho týdne jsou dané aktivity na jednotlivé dny (pohyb, vyrábění, vosk, pečení, akvarel), které se prožijí pokaždé v jiném tématu. 1× měsíčně probíhá porada, na které se zhodnotí průběh celého integrovaného bloku.

8. Vize MŠ

Pouze 1-2 dny se věnovat manažerským povinnostem, ostatní dny být s dětmi. Začít s propagací LMŠ na Instagramu. Více propracovat systém evaluace, aby byl efektivní. A nakonec udržet stabilní tým zaměstnanců a nadále zvelebovat zázemí LMŠ.

9. Ostatní informace

Dle projektové dokumentace má vést na hranici pozemku dálnice, což majitelku velmi tíží. Původně bylo jejím záměrem pozemky odkoupit, ale nyní zvažuje, jak se k situaci postavit.

5.2.5 MŠ 5

1. Představení ředitele

MŠ vede žena ve věku 51 let. Jako pedagog působí již 33 let, z toho je 6 let ve funkci ředitele. Ředitelka absolvovala střední pedagogickou školu a školský management v bakalářském programu.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Jedná se o běžnou, samostatnou mateřskou školu. Mateřská škola má 4 třídy a nachází se na sídlišti hlavního města. Mezi zaměstnanci MŠ je 8 učitelek, 2 asistenti pedagoga, hlavní a pomocná kuchařka; hospodářka, ekonomka, prادلena a školnice. MŠ navštěvuje velké procento dětí s odlišným mateřským jazykem, proto je zde vytvořena logopedická místnost a školka se profiluje podporou dětí s OMJ.

Ředitelka v mateřské škole nepracovala před nástupem do funkce a konkurz byl vyhlášen z důvodu odvolání předchozí ředitelky pro neplnění pracovních povinností. Jako nejtěžší ve vedení vnímá odbourání frontální výuky, mentorování a rekvalifikaci učitelů, shánění financí na reaktivaci MŠ, budování dobré pověsti mateřské školy a posilování příznivého klimu v mateřské škole.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Mateřská škola je zřízena obcí jako příspěvková organizace.

Zpočátku zřizovatel vyšel ředitelce vstříc investicemi do obnovy vybavení, nyní se do MŠ neinvestuje, ačkoliv je nutná další rekonstrukce kvůli bezpečnosti. I po opakovaných urgencích nejsou žádosti ředitelky vyslyšeny. Zřizovatele vnímá jako kontrolora – o fungování MŠ se zajímá primárně pokud je nějaký problém, ale do kompetencí jí nezasahuje.

4. Běžný pracovní týden

Ředitelka má pro přímou pedagogickou činnost vyhrazeno 15 hodin týdně. Zbytek pracovní náplně je hlavně komunikace s rodiči, vyřizování korespondence, hledání nových možností financování MŠ, urgování zřizovatele a pedagogická podpora učitelů.

Dále účast na projektech, sledování nových opatření, správa Šablon, besedy pro rodiče, revize, správa budovy aj. Práci často vykonává také po pracovní době a o víkendech. Ocenila by, kdyby měl ředitel na starosti pouze vedení pedagogického procesu.

5. Delegování

Po čtyřech letech ve funkci se naučila některé činnosti delegovat. Dříve to prý nebylo možné kvůli nedostatečné technické kvalifikaci učitelů. Nyní deleguje např. organizaci výletů, plavání, správu IT vybavení mateřské školy, vedení mezigeneračního projektu, volnočasové aktivity, vedení diagnostiky dětí aj.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Před nástupem do funkce byla v jiné mateřské škole vedoucí učitelkou. Jako vedoucí učitelka zodpovídala za vzdělávací nabídku a edukaci dětí. O práci ředitelky začala přemýšlet na popud své tehdejší nadřízené. Ovšem nechtěla práci „obětovat“ své děti, proto čekala, až budou samostatné. Na konkurz se přihlásila do MŠ v blízkosti svého bydliště s cílem vrátit škole dobrou pověst. Díky zkušenostem z vedení pedagogického procesu, vrozeným schopnostem a posláním být učitelem dětem a mentorem dospělým proběhla adaptace ve funkci dobře. I když se ředitelka v této funkci „našla“, prvních pět let popisuje jako velmi náročných. Zajišťovala rekonstrukci a dovybavení MŠ, psaní dotačních žádostí, pohovory s novými zaměstnanci, tvorbu nového ŠVP, zajištění dobrého klimatu školy aj.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

ŠVP ředitelka vypracovala samostatně a vnímá ho jako své „know-how“. Vzdělávací nabídku plánují učitelé na jednotlivých třídách. Neformální hospitace probíhají takřka denně, protože ředitelka je neustále v centru dění MŠ. Formálně chodí ředitelka na hospitace 2× ročně. Evaluace pedagogického procesu probíhá neformálně každý týden. Evaluaci školy vypracovává 2× ročně.

8. Vize MŠ

Vize se týká především dokončení rekonstrukce MŠ: vymalovat, vyměnit podlahové krytiny, upravit šatny, dodělat vstup pro zaměstnance a schodiště, odstranit nemocný strom ze školní zahrady.

5.2.6 MŠ 6

1. Představení ředitele

Mateřskou školu vede žena ve věku 43 let. V mateřské škole pracuje již 17 let, z toho je 12 let ve funkci ředitelky. Absolvovala vyšší odbornou školu pedagogickou a školský management v bakalářském studijním programu.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Jedná se o církevní samostatnou mateřská škola s alternativním vzdělávacím programem. V mateřské škole je 75 dětí ve čtyřech heterogenních třídách a stará se o ně 11 pedagogických a 4 nepedagogičtí pracovníci. Konkrétní církev a název vzdělávacího programu nemohu uvést z důvodu zachování anonymity respondenta. V MŠ je hodně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což klade zvýšené nároky na materiální vybavení, vzdělání pedagogů a spolupráci s dalšími institucemi.

Vedení MŠ je velmi závislé na požadavcích církve a na tradici mateřské školy.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Zřizovatele MŠ je církev a mateřská škola je zřízena jako školská právnická osoba.

Člen církve, která je zřizovatelem MŠ je zároveň ředitelem nedaleké mateřské školy. Snaží se implementovat stejné principy v obou MŠ a zasahuje do kompetencí ředitelky. Komunikace a spolupráce je zde obtížná, protože zřizovatel je velmi zaměřen na výkon dětí a přípravu na školu.

4. Běžný pracovní týden

Díky pracovníkům ze Šablon ředitelka nemá časově vymezenou přímou pedagogickou činnost u dětí, je u nich dle potřeby, „na třídě“ dělá jen zástupy. Za tento stav je ráda, protože před tím své manažerské povinnosti plnila po pracovní době. Nejvíce času tráví následujícími činnostmi: vyřizování korespondence, vedení dokumentace, výkazy, pokladna, daně, mzdy, pracovní smlouvy, podpora kolegyň, komunikace s rodiči.

5. Delegování

Usiluje o to, co nejvíce povinností delegovat. Má k dispozici administrativní pracovníci na poloviční úvazek, která zařizuje žádosti o příspěvky pro sociálně znevýhodněné rodiny a provádí další úkony dle potřeby – kopíruje, urguje rodiče, komunikuje s koordinátorem projektu Šablony aj. Dále má jmenovanou svoji zástupkyni, která provádí hospitace, evaluuje pedagogickou činnost, kontroluje zápisy v třídnicích a koordinuje projekty na třídách.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Motivací bylo hlavně finanční ohodnocení a profesní růst. První rok ve funkci nebyl tak náročný, protože na funkci byla připravována průběžně – po náhlém úmrtí předchozí ředitelky převzala část její agendy včetně výkaznictví. Z důvodu nedostatečné praxe zřizovatel nakonec pověřil vedením MŠ jiného kandidáta.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

Na tvorbě ŠVP se podíleli všichni pedagogové. Bylo zapotřebí ho celý předělat, protože původně měli zřízenou speciální třídu, která je ovšem v současné době zrušená z důvodu nevyhovujících prostorových podmínek. Nyní jsou v rámci inkluze děti se SVP v běžných třídách. Vzhledem k alternativnímu programu MŠ se zde plánuje a realizuje vzdělávací nabídka jiným způsobem než v běžných mateřských školách. Je určené téma pro celou školu a pedagogové následně volí činnosti dle zájmu dětí. Třídy oficiálně existují prakticky pouze v třídní knize a při raním kruhu, jinak děti pracují ve skupinách, které se během dne mění a prolínají tak, jak dětem vyhovuje. Děti jsou pouze rozděleny na mladší ve věku 2-4 let a starší ve věku 4-7 let, což ovšem také neplatí vždy, protože děti se SVP jsou obvykle s dětmi mladšími. V rámci 2 tříd, které jsou umístěny vedle sebe (v přízemí či na patře), trvale dopoledne pracují 3 učitelé. Děti diagnostikují pedagogové samostatně. Na hospitace chodí zástupkyně 2× ročně, následně s ředitelkou evaluují poznatky.

8. Vize MŠ

Protože je MŠ v nájmu, rádi by odkoupili budovu s pozemkem a zřídili také ZŠ s prvky svobodné školy, s čímž by se pojilo také vytvoření nového konceptu pro přechod z mateřské školy do základní školy.

5.2.7 MŠ 7

1. Představení ředitele

MŠ vede žena ve věku 38 let. Původně absolvovala konzervatoř, následně si dodělala učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství pro MŠ a kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení. Ve funkci ředitelky je 7 let, v současné MŠ 4 roky. Před tím v mateřské škole nepůsobila, ovšem má praxi z prvního stupně základní školy.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Jedná se o samostatnou jazykovou mateřskou školu, ve které edukace probíhá bilingvně, česko-anglicky. MŠ má tři pobočky, přičemž jedna z poboček je spojena se ZŠ, která má vlastního ředitele. Aktuálně je v MŠ zapsáno 90 dětí v 7 třídách, v jedné třídě mají maximálně 17 dětí. 2 třídy jsou určeny pouze dětem v povinném ročníku předškolního vzdělávání, tyto třídy sdílejí prostory s navazující základní školou. Ostatní třídy jsou heterogenní. Každá třída má 1-2 pedagogy a 1 asistenta, kterým je zpravidla rodilý mluvčí. V letošním roce na mateřskou školu dolehly následky pandemické krize, kdy je náročnější zajistit personál včetně rodilých mluvčích, s čímž doposud nebyl problém. Díky dobré pověsti, pevnému postavení na trhu a návaznosti na ZŠ je ovšem o místo v této MŠ stále zájem jak ze strany zaměstnanců, tak ze strany rodičů. Na ředitelku jsou kladeny velké nároky v souvislosti s propagací školy, zajištění profesionální komunikace s veřejností, péče o klienty i zaměstnance, kterým několikrát ročně organizuje teambuildingy.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

Mateřská škola je zřízena fyzickou osobou jako školská právnická osoba. Zřizovatelem je soukromá osoba s pedagogickou praxí, což vnímá jako velkou výhodu. Kompetence mezi sebou mají jasně vymezené a spolupráce dle slov ředitelky funguje nejlépe jak by mohla.

4. Běžný pracovní týden

Na největší pobočce je dva dny v týdnu, na zbylých dvou pobočkách po jednom dni. Poslední pracovní den má ředitelka vyhrazený na práci z domu, což je primárně z důvodu absence stabilního zázemí v MŠ. U dětí nemá stanoven pevný úvazek, ovšem obvykle je přebírá každé ráno, aby byla v kontaktu s dětmi i rodiči. Ředitelka je zodpovědná za chod MŠ a ve své práci má vysokou míru autonomie.

Se zřizovatelkou konzultuje pouze zásadní rozhodnutí. Hlavní pracovní náplní ředitelky je vyřizování korespondence, komunikace s rodiči a veřejností, motivace zaměstnanců, hospitace, vedení školní matriky a další dokumentace včetně výkaznictví, vedení pokladny, pohovory s uchazeči aj.

5. Delegování

Na jedné pobočce má jmenovanou zástupkyni a na zbylých dvou vedoucí učitelky, na které se snaží delegovat jednotlivé úkony, ale přiznává, že se to teprve učí. Nyní deleguje plánování vzdělávací nabídky, kontrolu třídnic a zasílání týdenních vzdělávacích plánů v dvojjazyčném provedení.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Byla oslovena zřizovatelem vznikající soukromé MŠ, zda by ji chtěla vést. Před tím nad touto profesí nepřemýšlela. Ačkoliv se jednalo o náhodu, práce ji velmi naplňuje. První rok ve funkci působila na jiném pracovišti a nejtěžší bylo zorientovat se v legislativě, výkaznictví a komunikace se zřizovatelem, který nebyl z praxe a MŠ provozoval primárně za účelem zisku. Vzhledem k tomu, že usilovala o akreditaci soukromé MŠ, tak byla obtížná také komunikace s úřady a kompletace veškeré dokumentace.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

MŠ disponuje vlastním konceptem inspirovaným vzděláváním dětí ve Velké Británii. Na tvorbě a aktualizaci ŠVP se podílí ředitelka se zástupkyní a vedoucími učitelkami. Diagnostika dětí je vedena na třídách a slouží k plánování vzdělávací nabídky a půlročnímu slovnímu hodnocení, které dítě obdrží. Ředitelka čte všechny zprávy o dětech a na základě těchto zpráv také monitoruje práci učitele. V MŠ existuje důkladný systém evaluace. Každý měsíc učitelé hodnotí své působení prostřednictvím formuláře. Hospitace na třídách dělá ředitelka jedenkrát za půl roku a hodnotí všechny učitele i rodilé mluvčí, z čehož také do týdne vyhotoví záznam. Jednou za rok probíhá osobní pohovor s každým zaměstnancem.

8. Vize MŠ

Ředitelčinou vizí je mít všechny učitele kvalifikované. Rovněž by chtěla obnovit všechny akce a projekty, které nebylo možné realizovat z důvodu pandemie. Plánem zřizovatelky je založit gymnázium, které by konceptem navazovalo na ZŠ.

5.2.8 MŠ 8

1. Představení ředitele

Ředitelem ZŠ a MŠ je muž ve věku 59 let. Jeho pedagogická praxe čítá 34 let, z čehož ředitelem je 31 let v současné škole. Absolvoval obor čeština a občanská nauka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ v magisterském programu. Následně dálkově vystudoval učitelství pro 1. stupeň ZŠ a kvalifikační studium pro ředitele škol.

2. Charakteristika MŠ a specifika v jejím vedení

Mateřská škola je spojená se základní školou a ředitel vede obě instituce. Na prvním stupni je 6 tříd (1× za 5 let otevírají dvě první třídy) a 3 třídy ve školce, kde je 68 dětí. Celkem má 28 zaměstnanců, z toho 13 učitelů v ZŠ, 6 učitelů v MŠ, 1 asistentku. Ostatní zaměstnanci jsou školník, školnice, uklízečka a kuchaři. Školy mají oddělené budovy, ale jsou na jednom pozemku se společnou zahradou. Vedení mateřské školy má plně na starosti ředitelova zástupkyně, včetně vedení matriky, komunikace s rodiči, vedení pedagogického procesu i výkaznictví. Komunikace mezi ředitelem a zástupkyní pro MŠ probíhá denně telefonicky či osobně na školní zahradě. Ředitel upřednostňuje neformální setkání v případě potřeby před pravidelnými formálními. Nemá potřebu do vedení MŠ zasahovat, pokud vše funguje. MŠ a ZŠ se nachází v prosperující lokalitě, kde se všichni znají. ZŠ je pouze prvostupňová – je zde velký tlak rodičů na výkon dětí, aby se následně dostaly na gymnázia.

3. Zřizovatel MŠ a vztah ředitele a zřizovatele

MŠ je zřízena obcí jako příspěvková organizace.

Ředitel si na vztahy se zřizovatelem, dle jeho slov „nemůže stěžovat“. Škola je nově kompletně zrekonstruovaná v hodnotě desítek milionů. Ředitel vnímá jako výhodu, že jsou jedinou školou zřizovatele, který má školu jako svoji vizitku, proto do ní hodně investuje. Jako negativum uvádí, že kdykoliv se stane něco v rámci školy, rodiče často situaci řeší rovnou se zřizovatelem, nikoliv s ředitelem.

4. Běžný pracovní týden

Ředitelův úvazek přímé pedagogické činnosti je 10 hodin týdně – 8 hodin češtiny a 2 hodiny ICT. V práci je denně v čase 6:15-16:00.

Kromě přímé pedagogické práce je vše manažerská práce: „*Je toho opravdu hodně.*“ Jako časově nejnáročnější uvádí Šablony, které si zpracovává kompletně sám. Další velkou zátěží byly poslední dva roky výuky v době pandemie a nyní během války, protože budou otevírat třídu pro ukrajinské děti a škola se zapojuje do další humanitární pomoci. Dále uvádí, že školy jsou zavaleny byrokracií a na malé škole, jako je „ta jeho“ si musí dělat všechno sám.

5. Delegování

Ředitel si myslí, že nejdůležitější je umět se obklopit schopnými lidmi, kterým může plně důvěřovat. Proto deleguje celou řadu činností. Například do vedení MŠ nemá potřebu nijak zasahovat, pokud vše funguje. V minulosti měl kolegyni, na kterou se nedalo spolehnout, proto do MŠ pravidelně docházel, nyní je rád, že vše funguje.

6. Motivace stát se ředitelem a průběh adaptace

Už na vysoké škole se chtěl stát ředitelem primárně kvůli příjmům. Po dvouleté praxi coby pedagog se mu naskytla příležitost vést prvostupňovou základní školu, ve které je ředitelem dodnes.

Nejtěžší bylo uvědomit si roli ředitele – ředitelem se stal velmi mladý na začátku své pedagogické kariéry a v týmu měl některé kolegy již v předdůchodovém věku. Uvědomoval si, že ostatní pedagogové mají více zkušeností, ale dokázal si získat jejich respekt a byli mu nápomocni, když potřeboval.

7. Plánování vzdělávacího obsahu a evaluace

ŠVP tvoří a aktualizují společně v rámci ZŠ, v MŠ tvoří také společně, ale se zástupkyní. Ředitel nemá vzdělání v předškolní pedagogice, proto jim do toho nechce zasahovat. Pedagogický obsah plánují pedagogové samostatně ve spolupráci se zástupkyní. Na hospitace v MŠ chodí rovněž paní zástupkyně.

8. Vize MŠ

Hlavně být dobrou školou a snažit se neustále implementovat nové poznatky a metody do výuky a umět si je obhájit.

5.2.9 Shrnutí

Práce ředitelů se velmi liší v závislosti na konkrétním typu mateřské školy. Ředitelé veřejných mateřských škol jsou vázáni přísnější legislativou a povinnými úvazky přímé pedagogické činnosti. Ředitelé soukromých mateřských škol se více profilují jako manažeři, což má významný vliv na jejich pracovní náplň. Všichni ředitelé by chtěli „více času trávit s dětmi“, ale delegují primárně vedení pedagogického procesu, plánování vzdělávacího obsahu a přímou pedagogickou činnost. Rovněž všichni ředitelé pracují nad rámec své pracovní doby a uvádějí vliv zřizovatele na jejich práci. Shrnutí výsledků výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám

5.3 Jaká byla motivace ředitelů kandidovat na tuto funkci?

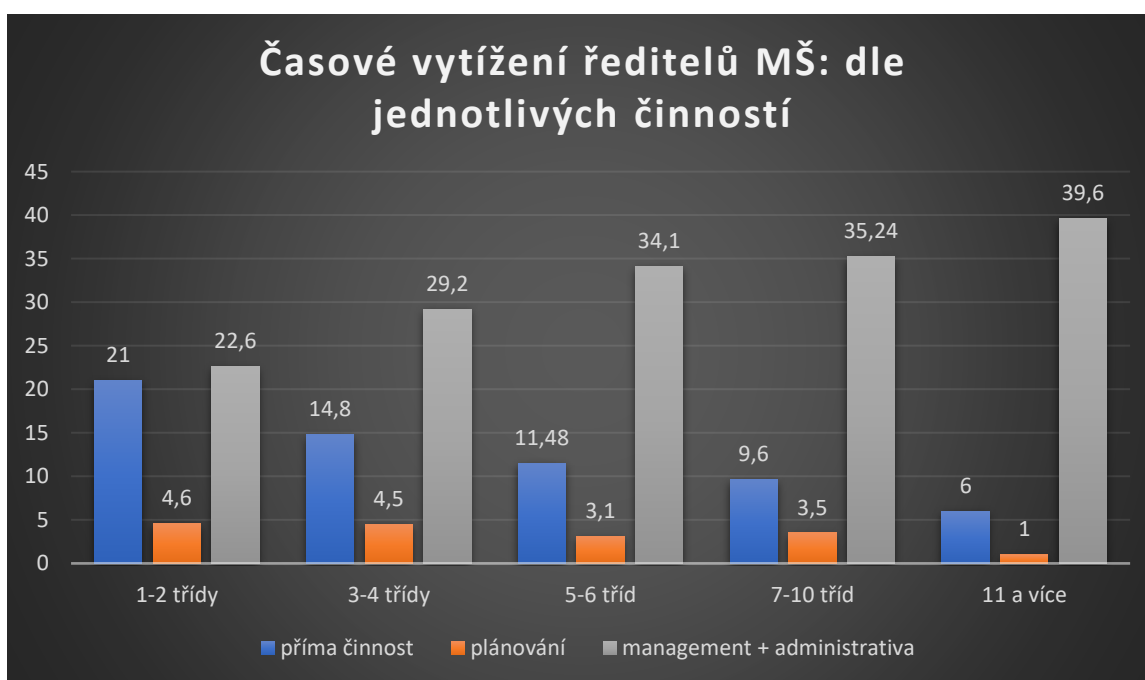
V dotazníkovém šetření nejvíce respondentů uvedlo, že jejich největší motivací stát se ředitelem MŠ byla možnost ovlivňovat dění v mateřské škole (113 ze 182). Dalšími motivačními faktory byl kariérní růst, osobní rozvoj, finanční ohodnocení, zabránit tomu, aby se ředitelem stal „někdo cizí“ a prestiž povolání.

Během strukturovaných rozhovorů ředitelé uváděli následující motivy:

- ředitelka malotřídní MŠ preferovala kratší úvazek u dětí a možnost práce z domu;
- pro ředitelku veřejné MŠ s detašovaným pracovištěm se jednalo o kariérní posun z pozice zástupce ředitele z důvodu odchodu ředitele do důchodu;
- ředitelka firemní MŠ chtěla zabránit tomu, aby se ředitelem stal „někdo cizí“
- ředitelka soukromé lesní MŠ si založila vlastní MŠ na základě konkrétní filozofie, že děti mohou být v mateřské škole šťastné;
- pro ředitelku veřejné MŠ bylo výzvou vrátit škole dobrou pověst, kandidovala do mateřské školy, kde před tím nepůsobila;
- ředitelku církevní mateřské školy motivoval vyšší plat a profesní růst;
- ředitelka soukromé jazykové školy nad vedením MŠ nikdy nepřemýšlela, dokud ji neoslovil zřizovatel nově vznikající MŠ;
- ředitele základní a mateřské školy motivoval vyšší příjem a poskytnutí služebního bytu.

5.4 Kolik hodin týdně se ředitelé mateřských škol věnují pedagogickým a manažerským činnostem?

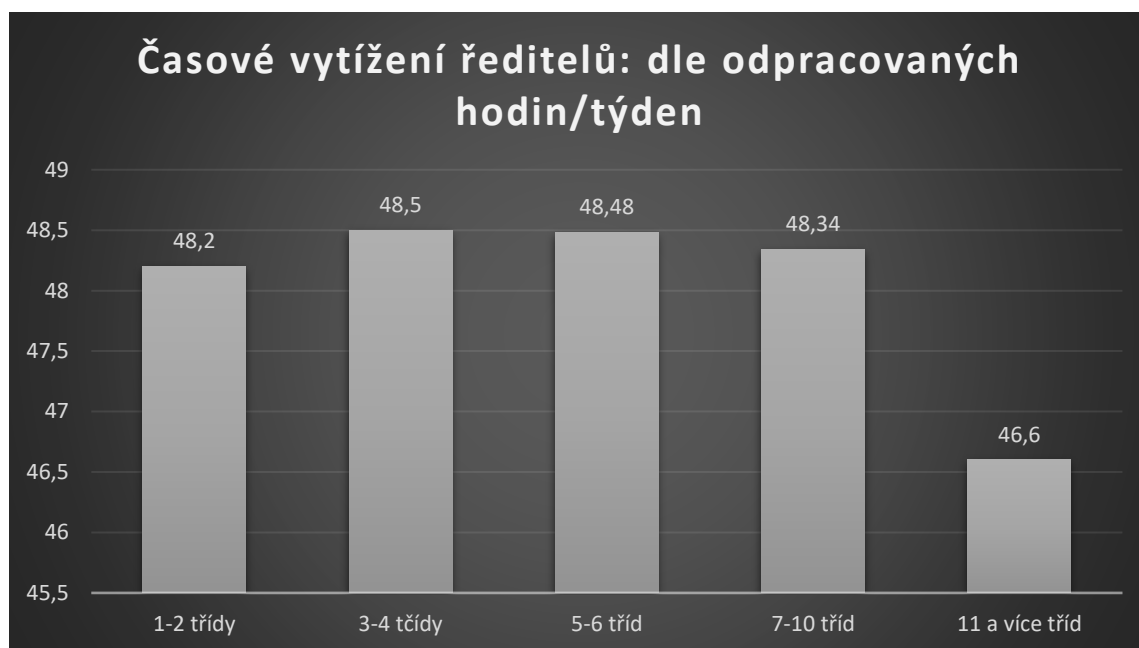
Dotazníkového šetření se zúčastnili ředitelé mateřských škol s různým počtem tříd. Přímá pedagogická činnost ředitelů podléhá zákonné povinnosti. Je to 20 hodin přímé pedagogické činnosti ředitele u 1- 2třídní MŠ, 15 hodin 3-4 třídní MŠ, 12 hodin 5-6 třídní MŠ, 9 hodin 7–10 třídní MŠ a 6 hodin pro MŠ s více než 11 třídami. Ředitelé jsou proto v následujícím grafu rozdělení právě podle tohoto kritéria, abych výsledky mohla posoudit relevantně. Pro zpracování grafu byly sečteny odpovědi všech ředitelů v dané kategorii a následně vyděleny počtem respondentů pro získání aritmetického průměru. Hodnoty jsou vyčísleny v hodinách/ týden.



Z grafu vyplývá, že časová náročnost manažerských a administrativních činností ředitelů MŠ je závislá na počtu tříd a dle této skutečnosti se také zvyšuje.

Sečteme-li výpovědi všech respondentů, dojdeme k závěru, že průměrný ředitel se přímé pedagogické činnosti věnuje 14,6 hodin týdně, plánování pedagogického procesu 4 hodiny týdně a manažerským a administrativním povinnostem 30,3 hodiny týdně.

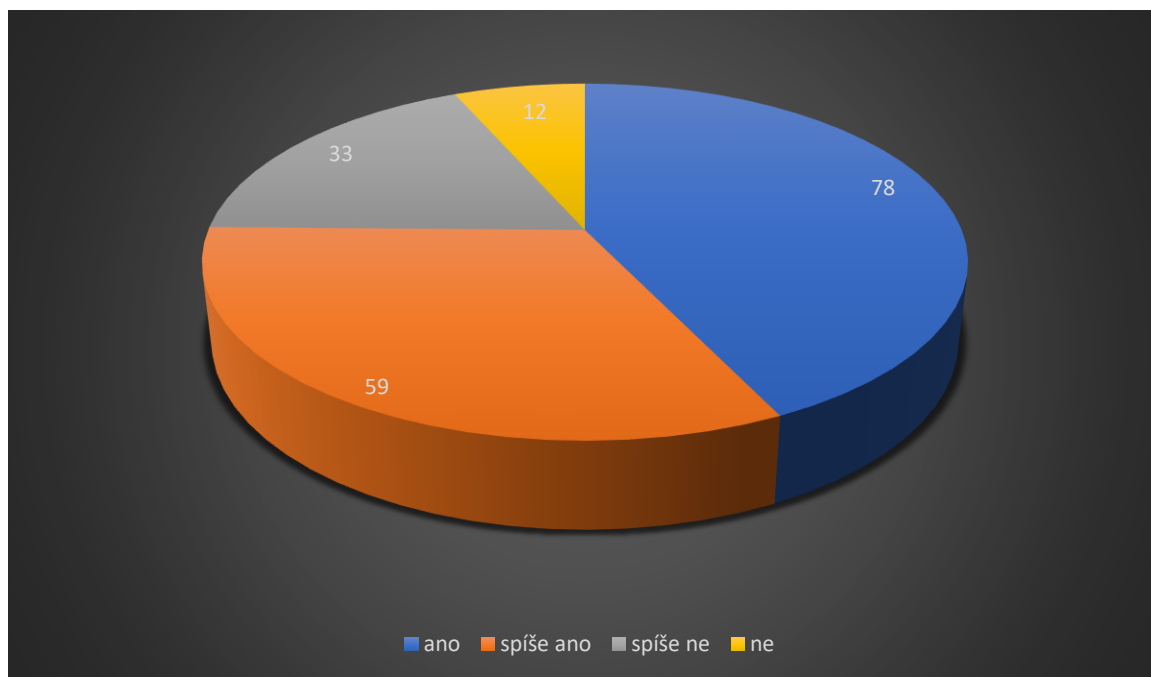
Zajímavé je sečíst hodnoty u všech činností. Dojdeme totiž k závěru, že v průměru pracují ředitelé MŠ přes čas, a to pravidelně každý týden až o 8.5 hodiny. Přesčasové hodiny potvrdili také ředitelé během strukturovaných rozhovorů. K přesčasům dochází především z důvodu nenadálých situací, jako je záskok za nemocného kolegu, řešení havárie vody aj. Dalším vlivem jsou manažersky náročná období jako je zápis do MŠ, výkazy, šablony, účetní uzávěrka, výroční zpráva, situace ohledně pandemie a válečného konfliktu aj.



Práci nad rámec své pracovní doby potvrdili také ředitelé během rozhovorů.

Pouze ředitelka malotřídní MŠ se snaží nepracovat „přes čas“, ale zároveň dodává, že to často „dost dobře nelze“, protože v případě nenadálých událostí musí plně zastoupit své kolegy, což potvrzují také ostatní ředitelé. A zároveň upozorňují na to, že když mají stanovenou pevnou pracovní dobu přímé pedagogické činnosti, jedná se o minimum času, kdy jsou s dětmi – právě z důvodu nenadálých situací. Z rozhovorů rovněž vyplývá, že ředitelé plní své pracovní povinnosti také o víkendech a během dovolené. Ředitelka církevní mateřské školy uvádí jako velkou výhodu věnovat se pouze manažerským povinnostem. Díky financím ze Šablon na dalšího pedagogického pracovníka nyní nemá pevně stanovený úvazek u dětí. Tento stav jí vyhovuje, jelikož díky tomu nemusí své pracovní povinnosti plnit po pracovní době, ale obává se toho, že „tento benefit jednou skončí“.

5.5 Domnívají se ředitelé mateřských škol, že mají jejich manažerské a administrativní povinnosti negativní vliv na kvalitu pedagogického procesu?



Ze 182 ředitelů MŠ je 78 přesvědčených, že manažerské a administrativní povinnosti ředitele MŠ mají negativní vliv na kvalitu pedagogického procesu. Dalších 59 respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí. Což je celkem více než 75 % respondentů. Pouze 6,5 % oslovených ředitelů si myslí, že kvalitu pedagogického procesu v MŠ určitě negativně neovlivňují manažerské a administrativní povinnosti ředitele a 18 % respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí.

Během rozhovorů s řediteli různých typů MŠ, bylo zjištěno, že ředitelé obvykle delegují vedení pedagogického procesu v mateřské škole na své zástupce, protože pod tíhou manažerských povinností a administrativy na to nemají dostatek času. Rovněž uvedli, že plánování vzdělávacího procesu nevěnují takřka žádný čas. Jeden z respondentů si myslí, že ředitel v mateřské škole může být buďto dobrým ředitelem nebo učitelem, obojí zvládat na 100 % nelze. Další ředitel uvádí, že by MŠ měla mít 2 ředitele – jednoho manažera a druhého pedagoga, protože takto se jedná o „velmi nešťastně spojení dvou profesí, které se od sebe velmi liší.“

5.6 V čem se liší práce ředitelů v jednotlivých typech mateřských škol?

Odpověď na poslední výzkumnou otázku byla získána během polostrukturovaných rozhovorů s řediteli mateřských škol. Doplněny jsou také rozdíly, které plynou z teoretických poznatků DP s oporou o platnou legislativu. Tyto poznatky určují odlišnosti zejména ve veřejném a státním školství. Ředitelé jednotlivých mateřských škol se potýkají s mnohými profesními výzvami. Specifika vedení včetně charakteristiky jednotlivých mateřských škol již bylo popsáno v rozhovorech s respondenty.

Jako hlavní se jeví rozdíly:

- **v odlišné legislativě pro veřejné a soukromé mateřské školy;**
- **v požadavcích na uchazeče o post ředitele;**
- **v pravomocích ředitele a jeho vztahu se zřizovatelem;**
- **ve vnitřní a vnější komunikaci MŠ;**
- **ve vztahu ředitele se zaměstnanci a jejich účasti na řízení MŠ;**
- **ve velikosti MŠ, personálním složení a v poměru pedagogické a manažerské práce ředitele.**

Veřejné MŠ jsou obvykle zřizovány jako příspěvkové organizace. Ředitel se stává statutárním zástupcem této organizace, z čehož mu plyne větší zodpovědnost a další povinnosti. Ředitelé MŠ, které jsou zřízeny ministerstvem či krajem, obcí a svazkem obcí musí projít konkursním řízením. Oproti tomu ředitelé soukromých mateřských škol jsou do funkce jmenováni na základě standardního pracovního pohovoru.

Rozdíl je také v požadavcích na vzdělání ředitele mateřské školy. Zatímco po ředitelích soukromých mateřských škol není vyžadováno vzdělání v oblasti školského managementu, ředitelé veřejných škol mají zákonnou povinnost studium zahájit nejpozději do dvou let od jmenování do funkce. Vztahy ředitelů a zřizovatelů mateřských škol jsou někdy komplikované vzhledem k jejich odlišným zájmům. Ředitel MŠ spojené se ZŠ vnímá velký politický tlak na prestiž školy a výkon dětí. Navíc je pro ředitele náročná častá výměna zastupitelů.

Ředitelka „malotřídní“ MŠ se zase potýká se zasahováním zřizovatele do jejích kompetencí a činění rozhodnutí týkající se MŠ bez jejího vědomí. Ředitelka MŠ s detašovaným pracovištěm by uvítala, kdyby se ředitel o dění v MŠ více zajímal a přišel se někdy podívat, jak provoz mateřské školy vypadá. Ředitelka běžné samostatné MŠ vnímá zřizovatele pouze jako kontrolora, nikoliv jako partnera. Ředitelé soukromých MŠ jazykové a firemní mají zúženou agendu, protože financování MŠ mají na starosti jejich zřizovatelé. V ostatních oblastech mají velkou autonomii, ale přiznávají, že všechny důležité kroky musí rovněž projednat. Ředitelka lesní mateřské školy má výhodnou pozici, protože je rovněž také zřizovatelkou. Ředitel církevní školy se momentálně vyrovnává s novým zřizovatelem kvůli reorganizaci a kompetence se zřizovatelem nemají zcela vytyčené.

Mateřské školy také velmi odlišně komunikují s širokou veřejností i uvnitř MŠ. Rozdíly lze sledovat ve všech typech MŠ, přičemž na ředitele soukromých MŠ jsou v tomto ohledu kladeny daleko vyšší nároky, aby zajistili pro svoji mateřskou školu dostatek klientů, zvyšovali povědomí o MŠ a budovali její dobrou pověst, což je pro soukromé MŠ klíčové.

Delegování činností ředitelů využívají různými způsoby. Ředitelé soukromých škol delegují hlavně vedení pedagogického procesu, ředitelé veřejných škol se snaží řízení MŠ a vedení pedagogického procesu zastat sami a svým zástupcům svěřují spíše administrativní činnosti. Specifické je vedení MŠ spojené se ZŠ – zde má ředitel svého zástupce, kterému plně důvěřuje a na kterého delegoval většinu činností spojených s vedením mateřské školy.

Poměr pedagogické a manažerské práce ředitelů se různí. Ředitelé soukromé jazykové MŠ, lesní MŠ a církevní MŠ jsou více manažery než pedagogy, což se promítá do jejich pracovní náplně. Nemají pevně stanovený úvazek přímé pedagogické činnosti, proto jejich náplní práce jsou především manažerské a administrativní úkony. Pro vedení pedagogického procesu mají své zástupce. Ředitelka „firemní školky“ se v rámci své adaptace seznamuje s dokumentací MŠ a zajišťuje hlavně komunikaci a vedení pedagogického procesu, ale na přímou pedagogickou činnost jí nyní nezůstává takřka žádný čas. Ředitelé veřejných MŠ dodržují své úvazky přímé pedagogické činnosti a naopak jsou „s dětmi“ často více času, než „musí“ z důvodu zastupování svých kolegů. Velmi tristní je situace v „malotřídní MŠ“, kde není možnost zastupitelnosti, proto při nenadálých situacích vše leží na bedrech ředitele.

6 Diskuse

V diplomové práci bylo zjištěno a ověřeno, že na ředitele mateřských škol jsou kladeny velké profesní nároky, což negativně ovlivňuje pedagogický proces v mateřské škole z pohledu jejího ředitele.

K řešení tématu jsem přistupovala nejprve teoreticky – četba literatury zabývající se problematikou řízení škol. Následoval kvantitativně kvalitativní přístup k výzkumu, přičemž byla využita metoda dotazníku pro širší sběr dat, následovaly polostrukturované rozhovory s řediteli vybraných typů mateřských škol, prostřednictvím kterých byly poskytnuty hlubší souvislosti.

Požadavky na ředitele škol jsou mezioborové a velmi rozsáhlé. Teoreticky byly vymezeny kompetenčním modelem ředitele školy (Trojan 2012). Kompetenční model ředitele školy se nevztahuje konkrétně na problematiku mateřských škol, ovšem vzhledem ke stejným legislativním nárokům na ředitele všech stupňů škol bylo prokázáno, že se ředitelé mateřských škol potýkají se stejnými profesními výzvami, jako ředitelé dalších stupňů škol.

Rovněž bylo zjištěno, že práce ředitelů v jednotlivých typech mateřských škol se velmi různí v závislosti na tom, zda se jedná o veřejnou či soukromou MŠ; dále vlivem velikosti mateřské školy a v závislosti na jejím zřizovateli (konkrétní osobě), což je přínosem diplomové práce.

Největší motivací stát se ředitelem mateřské školy byla pro uchazeče možnost ovlivňovat dění v MŠ, což je potvrzeno také ve výzkumné studii *Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy* (Voda, 2015). Zde je tato motivace označena jako „romantická představa mít možnost věci někam posunout“. Při výzkumu adaptace ředitelů mateřských škol bylo dosaženo podobných výsledků jako v téže studii, kde výzkum probíhal formou skupinových rozhovorů, které byly následně vyhodnoceny metodou otevřeného kódování. Zahrnuti byli ředitelé mateřských a základních škol, střední školy a odborného učiliště. Své zkušenosti popisují těmito kategoriemi: „šok, na druhém břehu, všechno leží na jednom člověku, jsou v tom sami, není co závidět, hození do vody, nevěděli, do čeho jdou“ (Voda 2015, s. 8). Zajímavý je fakt, že nezáleží na konkrétním typu nebo stupni školy, ale ředitelé všech škol se potýkají s podobnými obtížemi.

V rámci výzkumného šetření bylo rovněž zjištěno, že ředitelé mateřských škol se snaží obstat ve všech svých povinnostech, ovšem nevhodným způsobem – pravidelně pracují nad rámec své zákonné povinnosti, a to v průměru až o 8,5 hodiny týdně. Ovšem nutno podotknout, že toto číslo není přesné, protože některé odpovědi respondentů nebyly konkrétní, v odpovědích bylo například „*raději to nepočítám, ale určitě více než 40 hodin týdně*“. Dá se proto předpokládat, že skutečné číslo bude ještě vyšší. Trojan (2012, 2019) rovněž upozorňuje na přílišnou administrativní a manažerskou zátěž ředitelů.

Z teoretických poznatků je patrné, že ředitelé mateřských škol by měli část své agendy delegovat, aby nebyli přetěžováni a zajistili plynulý chod MŠ. Dle rozhovorů s řediteli tak v praxi činí, nýbrž dle dotazníkového šetření nedelegují dostatečně efektivně. Při delegování činností dochází k zajímavému paradoxu, kdy se ředitelé chtějí více času věnovat dětem, ale delegují právě úkony spojené s vedením pedagogického procesu a více času tráví manažerskými a administrativními povinnostmi, pravidelně nad rámec své pracovní doby. Příznivější situace se zdá být u ředitelů soukromých mateřských škol, kteří se více profilují jako „manažeři“ bez pravidelného úvazku přímé pedagogické činnosti, a to jim pomáhá dostát svým povinnostem ve zvoleném čase. Pro vedení pedagogického procesu mají zvolené své zástupce, kteří s nimi dělčí postupy konzultují nebo mají jejich plnou důvěru.

S nynějšími poznatky bych výzkum koncipovala úžeji, protože se jedná o velice rozsáhlou problematiku. Také bych před tvorbou dotazníku vypracovala nejprve sondu, která by mi pomohla dotazník lépe formulovat. Nadále ve výsledcích výzkumu hraje velkou roli lidský faktor – to, že každý ředitel je jiný, zvládá jinou úroveň stresu, dokáže pracovat více či méně efektivně. Proto by ve výzkumu mohlo dojít k jiným závěrům, pokud by byl zvolen jiný výzkumný vzorek či výzkum neprobíhal ve velmi náročném období – během pandemické krize a začínajícího válečného konfliktu na Ukrajině.

Při dalším výzkumu je možné zaměřit se na konkrétní povinnosti, které ředitele neúměrně zatěžují a hledat způsoby, jakými je možné situaci řešit tak, aby byla jejich pedagogická a manažerská práce v rovnováze, nebyl negativně ovlivňován průběh pedagogického procesu a ředitelé nemuseli pracovat přes čas. Tj. navrhnout taková opatření, aby se ředitelé mohli více věnovat vedení pedagogického procesu a zároveň obstáli v manažerských povinnostech.

Závěr

Diplomová práce poskytuje vhled do pracovní náplně ředitelů mateřských škol. Na základě zjištěných teoretických poznatků ověřuje provázanost pedagogické a manažerské práce ředitelů přímo v praxi mateřských škol.

V empirické části diplomové práce bylo zjištěno, že největší motivací kandidovat na funkci ředitele mateřské školy je možnost ovlivňovat dění v mateřské škole, dalšími výraznými motivy je kariérní a osobní růst.

V rámci adaptace ve funkci se 95 % ředitelů potýkalo s nějakými komplikacemi, které se týkaly primárně manažerských a administrativních povinností, chybějící podpory a legislativních požadavků. Tato situace ředitelů mateřských škol je také ovlivněna faktem, že se jimi obvykle stávají učitelé bez předchozích manažerských zkušeností a manažerského vzdělání, které si doplňují až po jmenování do funkce. Přitom současné profesní požadavky na ředitele mateřských škol jsou velmi rozsáhlé a mezioborové. Dobrý ředitel by měl být nejen schopným manažerem, ale také inspirativním leaderem, kreativním pedagogem, zdatným ekonomem, loajálním zaměstnavatelem a empatickým diplomatem. Navíc se musí orientovat v rozsáhlé legislativě, účetní a mzdové problematice aj.

V závislosti na velikosti mateřské školy se mění podíl pedagogické a manažerské práce ředitele. Dle výzkumného šetření se průměrný ředitel věnuje pedagogické činnosti 18,6 hodin týdně a manažerským a administrativním povinnostem 30,3 hodiny týdně. Z čehož plyne, že ředitelé mateřských škol pravidelně pracují nad rámec své pracovní doby a manažerské a administrativní povinnosti výrazně převyšují pedagogické působení ředitele.

Dále bylo zjištěno, že práce ředitelů mateřských škol se velmi liší v závislosti na konkrétním typu mateřské školy. Významnou roli zde hraje nejen velikosti MŠ, ale také vztah ředitele se zřizovatelem a to, zda se konkrétní ředitel cítí být více pedagogem či manažerem. V jednom se ale většina ředitelů shoduje – je zapotřebí na MŠ uvalovat méně administrativní zátěže, nebo jim poskytnout větší podporu například v podobě finančních prostředků na administrativního pracovníka. A tak ředitelé mateřských škol „volají o pomoc“, protože mají mnoho povinností v jejichž plnění se často cítí velmi osamoceni.

Seznam použitých zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DP	Diplomová práce
LMŠ	Lesní mateřská škola
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
PISA	Programme for International Student Assessment
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

KONEČNÁ VEVERKOVÁ, Ingrid, 2018. *Materská škola – organizácia a manažment*. Bratislava: Wolters Kluwer SR. ISBN 978-80-8168-845-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PLAMÍNEK, Jiří, 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.

POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.

RIEDL ČERNÍKOVÁ, Barbora, Irena TROJANOVÁ a Michaela TURECKIOVÁ, 2019. *Seberízení vedoucího pracovníka ve školství*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7598-258-2.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2005. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-239-5939-5.

- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2006. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-04-8.
- SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora a kol, 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-859-8.
- SYSLOVÁ, Zora, 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ, 2018. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1324-6.
- SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ, 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.
- TROJAN, Václav, 2011. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7598-115-8.
- TROJAN, Václav, 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení: Head teacher as an essential factor of educational leadership*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7603-032-9.
- TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-899-2.
- TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-869-8.
- TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

Online zdroje

Deník veřejné správy: *Právní subjektivita škol* [online]. [cit. 14.04.2022]. Dostupné z: <https://www.dvs.cz/clanek.asp?id=5134461>

EGER, Ludvík, 2001. *Řízení kvality a kultura školy* [online]. e-Pedagogium, 1. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200101-0012_rizeni-kvality-a-kultura-skoly.php

GAVORA, Peter a kol., 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

ČŠI: *Kritéria hodnocení* [online]. [cit. 14.04.2022]. Dostupné z: https://www.esicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2021-2022_Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-v

Databáze výstupů projektů: *Operační program vzdělávání pro konkurenceschopnost* [online]. [cit. 14.04.2022]. Dostupné z: <https://databaze.op-vk.cz/Product/Detail/15848>

ManagementMania.com, 2020. *Organizace (Organization)* [online]. Wilmington (DE) 2011-2022. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/organizace>

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

Národní ústav pro vzdělávání: *Cesta ke kvalitě* [online]. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/eqavet/cesta-ke-kvalite?highlightWords=autoevaluace+mate%C5%99sk%C3%A9+%C5%A1koly>

OECDiLibrary: *PISA in Focus* [online]. [cit. 14.04.2022]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-autonomy-and-accountability_5k9h362kcx9w-en

Státní zdravotní ústav, 2007: *Program Škola podporující zdraví* [online]. [cit. 4. 2. 2022]. Dostupné z: <http://www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, (2004, 2016, 2017, 2018, 2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

VODA, Jan, 2015. *Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy*. Pedagogika. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 65(2), 16. ISSN 2336-2189.

Legislativa

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání* [online]. [cit. 04.02.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)* [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-364>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením* [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákony pro lidi: Sbíрка zákonů. *Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Seznam příloh

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

Příloha 3 – PISA in Focus: School autonomy and accountability

Příloha 4 – Hospitační arch

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

Příloha 6 – Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s řediteli mateřských škol

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



ŠABLONA – DOPLŇTE DLE POKYNŮ, CO NEPOUŽIJETE, VYMAŽTE

Možný návrh titulní strany Vašeho dokumentu. Dle potřeby upravte.

**Zde vložte název a adresu Vaší školy.
místo pro obrázek Vaší školy, logo apod.**

EVALUAČNÍ ZPRÁVA O POKROKU ŠKOLY

DATUM VYDÁNÍ:

ředitel/ka školy
Mgr. Xxx Yyy

Tento plán byl projednán na pedagogické radě dne:

12



Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



1. Plán evaluace (stanovení kritérií a indikátorů)

Z předchozí tvorby Strategického plánu rozvoje školy máte stanovené strategické cíle. K těm bude třeba vybrat vhodná kritéria a indikátory, tedy stanovit, jak poznáme, že byl cíl splněn.

Přehledně lze tyto údaje uspořádat do tabulky:

Plán evaluace strategických cílů						
Strategický cíl	Aktivity, dílčí cíle	Kritérium	Indikátor	Nástroj	Termín	Zodpovídá

Poznámky k tabulce:

1. *Strategický cíl* – sem přepište Vaše strategické cíle.
2. *Aktivity, dílčí cíle* (z akčního plánu). Jejich přehled může napomoci volbě správných kritérií. Můžete je zde vypsát nebo sloupec vymažte.
3. *Kritéria evaluace* – při volbě kritérií se můžete inspirovat kritérii ČŠI (viz tento dokument na straně 6), která si upravíte podle sebe.

Tip: Někdy již sama formulace může obsahovat vhodné kritérium (viz příklad níže).

4. *Indikátory* – ukazatele, důkazy, jsou měřitelným vyjádřením kritéria.
5. *Nástroje* – snažte se aplikovat pravidlo tří (viz str. 7), pokud to lze. Přehled možných nástrojů je na straně 7. Vybírejte nástroje, které nejlépe mohou zachytit sledovanou oblast a jste schopni je správně použít. Chyby v tomto případě nenahradí množství použitých nástrojů.
6. V případě potřeby se inspirovte příklady v příloze (Příloha – příklady plánu evaluace), nebo požádejte o názor Vašeho konzultanta (přiděleného v rámci projektu).

Příklad:

Strategický cíl	Aktivity, dílčí cíle	Kritérium	Indikátor	Nástroj	Termín	Zodpovídá
Zvýšit jazykovou úroveň žáků	Dovybavit jazykovou učebnu Zavést konverzace s rodilým mluvčím	Jazyková úroveň	Zlepšená jazyková úroveň žáků (měřitelný pokrok jazykové úrovně)	Externí komerční testy Externí testy ČŠI Rozbor klasifikace	Říjen Květen Duben Červen	AA BB CC

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



2. Monitorování

V této fázi budete sledovat plnění akčního plánu a dále, v souladu s plánem evaluace, aplikovat vybrané nástroje.

Stav plnění jednotlivých úkolů a aktivit

Překopírujte (přepište) Vaši tabulku s akčním plánem. Tabulku si podle potřeby upravte nebo použijte vlastní systém. Plánované akce porovnejte se skutečností a zaznamenejte.

Příklad zápisu:

Strategický cíl	Umožníme žákům podílet se na chodu a organizaci školy			Evaluace – splněno ANO – termín NE – důvod, návrh řešení
Dílčí cíl	Založení školního parlamentu			
Akce 1	Exkurze do škol s fungujícím žákovským parlamentem	Duben 17 Květen 17	Zajistí: XX	ANO, 15. 4., ZŠ ABC, 2 učitelé ANO, 3. 5., ZŠ DEF, 2 učitelé
Akce 2	Plán založení školního parlamentu	Červen 17	XY	NE, o prázdninách se zúčastní školení pro vedoucí školních parlamentů, plán předloží v přípravném týdnu
Akce 3	Volba žáků do školního parlamentu	Září 17	XZ	...

Aplikace vybraných nástrojů

Osoby určené v plánu evaluace strategických cílů použijí zvolené nástroje a získají potřebná data:

- zadají se testy
- udělá se rozhovor
- zajistí fotodokumentace
- nechají se vyplnit dotazníky
- atd., dle použitého nástroje

Přehledně zapište nebo přiložte zjištěné výsledky.

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



Příklad zápisu:

Strategický cíl	Aktivity, dílčí cíle	Kritérium	Indikátor	Nástroj	Termín	Zodpovídá
Zvýšit jazykovou úroveň žáků	Dovybavit jazykovou učebnu Zavést konverzace s rodilým mluvčím	Jazyková úroveň	Zlepšená jazyková úroveň žáků (měřitelný pokrok jazykové úrovně)	Externí komerční testy Externí testy ČŠI Rozbor klasifikace	Říjen Květen Duben Červen	AA BB CC
<p>Výsledek: Externí testy byly zadány v říjnu. 15 žáků dosáhlo úrovně A 0, 5 žáků úrovně A 1 (podrobné výsledky uloženy v dokumentaci ZŘ).</p>						

3. Vlastní evaluace – analýza výsledků monitorovacího procesu

Výsledky zjištěné předchozím monitoringem se podrobí analýze. Vhodná forma je společná schůzka se zaměstnanci, samozřejmě s předem připravenými podklady (výsledky monitoringu, postupy atd.).

Zaměřte se především na stanovení nových strategických cílů a přípravu nového akčního plánu. Dále můžete podrobit analýze Vaši misi a vizi. Není to však nutné, v případě dobře stanovené mise a vize by nemělo být třeba je často měnit.

3.1 Evaluace strategických cílů

Cíl: Zjištění, zda bylo dosaženo strategických cílů, zda plán akcí vedl k jejich splnění

Postup:

1. Seznamte účastníky se stavem plnění akčního plánu Vaší strategie, co se podařilo, co ne (které úkoly a akce se udělaly – výsledek monitorování).
2. S využitím použitých nástrojů zhodnoťte kritéria, která jste si nastavili. Vyhodnoťte, zda byl cíl splněn (porovnání zjištěných výsledků s nastavenými indikátory).

Varianta „Cíle nebylo dosaženo“

Pokud cíl nebyl splněn, vytvořte nový Akční plán, vedoucí k jeho naplnění. Využijte postupy pro tvorbu akčního plánu v Manuálu v kapitole 14 (Implementační část – kroky k dosažení strategických cílů školy). Poučte se z předchozího akčního plánu. Nedělejte akce pro akce, ale akce pro splnění cíle.

15

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



Varianta „Cíle bylo dosaženo“

V případě, že jste dosáhli cíle, stanovte si nový cíl. Můžete využít oblasti, které jste odsunuli při minulém stanovení priorit. Nebo udělejte novou SWOT analýzu současného stavu a stanovte nové cíle. Stále mějte na paměti směřování k vizi, zdroje, které máte k dispozici apod. Postupy pro tvorbu priorit jsou v Manuálu v kapitole 13 (Strategické cíle). K nové prioritě vytvořte akční plán dle návodu v Manuálu v kapitole 14 (Implementační část – kroky k dosažení strategických cílů školy).

Výsledek evaluace cílů:

Zapište.

3.2 Evaluace vize

Cíle:

1. Ověření, že je vize aktuální
2. Hodnocení posunu směrem ke stanovené vizi

Postup:

Na evaluaci by se měli podílet minimálně ti zaměstnanci, kteří vizi tvořili.

1. Pomocí vhodného nástroje zkuste posoudit, jak jste daleko od dosažení vize.

Příklad

Možný způsob je nakreslit na flipový papír stupnici 1-10. Na začátku realizace strategie jste byli v bodě 0, dosažení vize je bod 10. Kde se vidíte teď? Každý za sebe udělá tečku (nalepí lepík). Z odpovědí se dá udělat průměr, většinou však stačí odvodit výsledek pouhým okem.

2. Doložte praktickými příklady, které ukazují, že daná formulace ve vizi platí (nebo naopak ještě neplatí). Diskutujte, proč jste tam, kde jste. Co Vám pomůže dostat se dál k vyšší úrovni? Až budete aktualizovat strategické cíle, tuto diskuzi využijete.

Náměty k diskuzi:

- Je vize aktuální? Nebyla už dosažena? (Pokud ano, bude třeba formulovat novou, dle postupů v „Manuálu“ v kapitole 11: Vize školy.)
- Není v rozporu s možnou změnou podmínek? (Např. nová legislativa.) Pokud je některá část vize v rozporu, bude třeba ji upravit.

Závěr:

Zhodnoťte, jak se přibližujete k vizi. Případně uveďte návrhy na doplnění nebo změnu.

16

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



3.3 Evaluace mise

Cíl: Ověření, že mise je v souladu s tím, co škola dělá, jakým způsobem pracuje, zda je znění mise aktuální

Postup:

Na evaluaci mise by se měli podílet zaměstnanci, kteří ji tvoří.

Postup 1: V podstatě lze využít některou z metod, které byly popsány v Manuálu v kapitole 10 (Mise, poslání školy). Získáme aktuální klíčová slova a porovnáme je se zněním naší mise.

Postup 2: Aktuální misi můžeme podrobit diskuzi. Hledáme příklady naší činnosti, které potvrzují existující misi, hledáme případné doplnění nebo slabá místa.

Zapište, jakou metodou jste pracovali a s jakým výsledkem.

Závěr:

Výsledek potvrdí aktuální misi nebo je výsledkem návrh na úpravu nebo doplnění znění mise.

3.4 Zpracování evaluační zprávy

Část 1. Vyhodnocení posunu za uplynulé období

Tuto část máte zpracovanou na předchozích stranách, pokud jste doplnili kapitoly „Monitoring“ a „Vlastní evaluace“ (části 2 a 3).

Část 2. Aktualizace Strategického plánu rozvoje školy

Zde uveďte:

Misi: (opíšte původní, případně aktualizovanou)

Vizi: (opíšte původní, případně aktualizovanou)

Strategické cíle a Akční plán na další období:

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



Příloha – Příklady plánu evaluace

Příklady v tabulce byly převzaty z knihy „Úvod do autoevaluace školy“ (Vašátková, 2003) a upraveny.

oblast	cíl	kritérium	indikátor	nástroj
VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	Zlepšování výuky cizího jazyka	Jazyková úroveň žáků	80 % žáků dosáhne úrovně A2	Externí komerční testy (SCIO, ...) Externí testy ČŠI Vlastní test školy (před, v průběhu a po) Rozbor klasifikace
VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	Udržet (zvýšit) úspěšnost absolventů školy	Úspěšnost žáků v 1. kole přijímacího řízení je ve stejné výši, případně se zvyšuje	Počet úspěšných žáků (konkrétní procentní vyjádření)	Analýza výročních zpráv Analýza evidence u výchovného poradce
PODPORA ŽÁKŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ	Škola se stane místem pro všechny	Všichni žáci mají stejné podmínky pro rozvoj	Mezi úspěšnými žáky jsou i žáci ze sociálně slabších rodin	Analýza dokumentace (VP, MP, výsledkové listiny olympiád, ...)
		Každému nově příchozímu žákovi se pomáhá	Je ustaven institut uvádějícího spolužáka	
		Existuje partnerský vztah mezi žáky a učiteli	Žáci se spontánně obracují na učitele, když potřebují pomoc	

Příloha 1 – Evaluační zpráva o pokroku školy



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



oblast	cíl	kritérium	indikátor	nástroj
KLIMA	Zlepšit (udržet) klima ve všech třídách	Pozitivní klima třídy	Žáci jsou spokojeni s ... (kvalitativní)	Dotazník před a po Rozhovory se žáky Pozorování TU, ŘŠ
			Dojmy učitelů z této třídy jsou pozitivní (kvalitativní)	
			Ve třídě nejsou ničeny lavice ani jiné školní zařízení (kvantitativní)	
			Ve třídě jsou vystaveny žákovské práce (kvantitativní)	
			99 % žáků říká, že by do jiné třídy chodit nechtěli (kvant.)	
KVALITA VÝUKY	Nastavit společná pravidla pro hodnocení žáků	Hodnocení žáků	Učitel hodnotí vždy konkrétní práci žáka v souladu se zadáním	Dotazník pro učitele a pro žáky Rozbor písemných prací Hospitace Rozhovory se žáky, učiteli Zadání žákovských úkolů z oblasti hodnocení a sebehodnocení
			Učitel hodnotí vedle výsledků také způsoby/postupy, kterými je žák získal	
			Učitel účinně vede, povzbuzuje žáky k vytváření strategie sebehodnocení	
			Žáci znají předem pravidla hodnocení, kritéria, indikátory	
			Učitel žákům poskytuje průběžnou účinnou zpětnou vazbu	

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání Modifikace pro předškolní vzdělávání

1 Koncepce a rámec školy

Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem.

Kritéria v této oblasti kladou důraz na jasná pravidla a mechanismy, s jejichž pomocí vedení mateřskou školu řídí a které umožňují efektivní organizaci školy a její rozvoj a zajišťují, že mateřská škola je bezpečné, příjemné a vstřícné místo pro efektivní vzdělávání a osobnostní rozvoj dětí. Základem systematického zvyšování kvality je srozumitelná vize, koncepce a formulace cílů mateřské školy. Klíčovou součástí cílů mateřské školy je školní vzdělávací program (dále také „ŠVP“), který je v souladu s odpovídajícím rámcovým vzdělávacím programem (dále také „RVP“) a všemi právními předpisy týkajícími se vzdělávání. Je důležité, aby vedení mateřské školy prostřednictvím konstruktivních vztahů a diskusí se zřizovatelem získalo nejen porozumění zřizovatele pro tyto vize a cíle a pro podmínky potřebné pro jejich dosažení, ale i zřizovatelovu identifikaci s realistickou vizí mateřské školy, její strategii a jejími cíli. Kvalitní mateřská škola je organickou součástí své obce, aktivně se zapojuje do života obce.

Dosažení vysoké kvality vzdělávání je obtížné bez konstruktivních vztahů se zákonnými zástupci (dále jen „rodiče“) dětí, protože otevřené a konstruktivní vztahy s rodiči jsou základem důvěry. Kvalitní mateřská škola aktivně usiluje o to, aby rodiče v co nejvyšší míře vzali cíle školy za své.

Kvalitní vzdělávání nelze poskytnout bez toho, aby se děti a všichni aktéři cítili ve škole bezpečně. Kvalitní mateřská škola je bezpečné a otevřené místo vstřícné k oprávněným potřebám dětí, pedagogických pracovníků a nepedagogických pracovníků s odbornou způsobilostí (dále jen „pedagogů“), vedení a dalších aktérů, místo umožňující otevřenou a konstruktivní komunikaci. Má jasná, všem srozumitelná pravidla a mechanismy organizace své činnosti a řešení problémů, aktivně uplatňuje prevenci všech forem rizikového chování.

1.1 Mateřská škola má jasně formulovanou vizi a realistickou strategii rozvoje, které pedagogové sdílejí a naplňují.

Popis kritéria

Škola má jasně formulovanou, srozumitelnou a realistickou koncepci a strategii svého rozvoje, tyto mohou být samostatnými dokumenty (např. jako školní akční plán), nebo být součástí ŠVP. Stanovují vize a cíle, identifikují podmínky potřebné pro jejich dosažení, priority a kroky, které vedení a pedagogové plánují učinit pro dosažení vytyčených cílů v souladu se zásadami vzdělávání a s přípravou dětí na budoucnost. Jsou formulovány s otevřeností k trendům ve vzdělávání, společnosti a jsou v souladu s rozvojovými dokumenty zřizovatele. Strategie je vhodnou formou dostupná rodičům současných i potenciálních dětí a dalším zájemcům, škola o ni aktivně komunikuje s rodiči, zřizovatelem a všemi klíčovými aktéry vzdělávání a usiluje o jejich zpětnou vazbu. Vedení a pedagogové se se strategií prokazatelně identifikují a škola vynakládá maximální úsilí na to, aby její strategii přijímali za svou i rodiče a identifikoval se s ní zřizovatel. Strategie a koncepce jsou v odpovídajících intervalech aktualizovány. Škola průběžně sleduje a sbírá informace podstatné pro své další směřování (například právní změny, trendy ve vzdělávání, vývoj vzdělávací politiky, socioekonomické změny v regionu školy, demografická data a plány územního rozvoje regionu) a zohledňuje je v aktualizacích strategie a koncepce školy.

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

1.2 Mateřská škola má vzdělávací program (ŠVP), který vychází z vize a strategie rozvoje školy a je v souladu s kurikulárními dokumenty (RVP); jeho cíle jsou srozumitelné pro pedagogy i rodiče.

Popis kritéria

ŠVP je v souladu s příslušným RVP a všemi právními předpisy týkajícími se předškolního vzdělávání. Je přehledný a srozumitelný pro pedagogy i pro rodiče. Pedagogové se s ním identifikují a aktivně s ním pracují. ŠVP je otevřený dokument, který promyšleně reaguje na aktuální změny vycházející z potřeb školy. *Rodiče jej akceptují.*

1.3 Mateřská škola funguje podle jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů (vedení, pedagogové, rodiče) a jejich participaci na chodu školy.

Popis kritéria

Škola má jasně nastavená efektivní pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti školy (školní řád a další vnitřní předpisy), a to v souladu s právními předpisy a koncepcí a strategií rozvoje školy. Pedagogové, rodiče i zřizovatel mají k těmto pravidlům a nastaveným mechanismům vhodnou formou přístup. Škola udržuje konstruktivní komunikaci o pravidlech s pedagogy a *hlavními aktéry vně školy (rodiče, zřizovatel)*, aktivně vytváří prostor pro to, aby byli zapojeni do jejich tvorby a racionalizace. Škola má jasně nastavený mechanismus přenosu podnětů a jejich projednávání, pedagogům a *rodičům dětí* je znám.

1.4 Mateřská škola je vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče i pedagogy.

Popis kritéria

Škola aktivně vytváří dětem, zaměstnancům i ostatním osobám oprávněným k pohybu v prostorách školy reálné fyzické a psychické bezpečí, a to nejen dodržováním právních předpisů, ale také zohledněním konkrétních podmínek a prostředí školy. Škola má zpracovaný funkční systém úrazové prevence, včetně periodického seznamování dětí s nebezpečnými situacemi (poučování). Škola realizuje efektivní opatření k prevenci všech forem rizikového chování. Průběžně sleduje případné signály všech forem rizikového chování, má jasná pravidla postupu v případě rizikového chování a *bez zbytečného odkladu je efektivně uplatňuje*. S rodiči sdílí systém zpětné vazby pro případ rizikového chování. Škola vytváří podmínky pro psychohygienu dětí i pedagogů, zdravý životní styl a další případné formy podpory příjemného a zdravého prostředí ve škole.

1.5 Mateřská škola spolupracuje s vnějšími partnery.

Popis kritéria

Škola podporuje sounáležitost s obcí, příp. regionem, kde sídlí. *Účinně spolupracuje se zřizovatelem a s rodiči*. Aktivně využívá cíleně zaměřený program spolupráce s dalšími důležitými partnery (např. základní školy, další školy a významné organizace v obci). Škola v rámci reálných možností aktivně spolupracuje s relevantními partnery s cílem naplňování ŠVP (např. další školy v ČR nebo v zahraničí, pracoviště pedagogického vzdělávání), vstupuje do výměných programů nebo společných projektů a efektivně využívá výsledky spolupráce ke zkvalitňování činnosti školy. Škola podporuje zapojení pedagogů do národních či mezinárodních projektů.

2 Pedagogické vedení školy

Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu.

Kritéria v této oblasti kladou důraz na aktivitu vedení školy. Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělání, které škola poskytuje. Důraz je na všech třech základních činnostech: realizaci opatření a jejich řízení, monitorování a vyhodnocování i následném přijímání opatření. Nezbytnou součástí pedagogického vedení je také vytváření zdravého školního klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, ale i zajištění materiálních podmínek pro vzdělávání. Nutným předpokladem kvalitního pedagogického vedení školy je vlastní profesní rozvoj členů vedení školy.

2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření.

Popis kritéria

Vedení školy aktivně řídí pedagogické procesy na úrovni školy. Podněcuje pedagogický rozvoj školy v souladu s koncepcí rozvoje školy. Systematicky vyhodnocuje stav ve všech důležitých oblastech pedagogických procesů (vzdělávání), ale i v oblasti řízení školy. Systém autoevaluace školy je promyšlený. Procesy řízení i vyhodnocování jsou prováděny efektivně tak, aby vytvářely podmínky pro zkvalitňování vzdělávání každého dítěte. Vyhodnocována je i účinnost opatření zaváděných ke zlepšení stavu. Při řízení vedení školy respektuje všechny relevantní právní předpisy.

2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, dětmi i vzájemné vztahy mezi pedagogy a dětmi a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

Popis kritéria

Vedení školy aktivně vytváří pozitivní klima, které podporuje předškolní vzdělávání dětí. Vlastní prostředí školy, čistota a estetická úprava vnitřních prostor i okolí napomáhají pozitivnímu klimatu. Pozitivní školní klima se projevuje v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a dětmi, mezi dětmi navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy. Děti jsou ve škole respektovány a dodržují pravidla, na jejichž formulování mají možnost se podílet. Pedagogové aktivně přispívají k rozvoji školy. Vedení školy vytváří podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy s efektivním dopadem na kvalitu předškolního vzdělávání a v průběhu roku také dostatek příležitostí pro aktivní spolupráci pedagogů a rodičů. Nástroje ke sledování a vyhodnocování školního klimatu jsou účinně užívány tak, aby napomáhaly jeho zlepšování.

2.3 Vedení školy cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy.

Popis kritéria

Vedení školy provádí systematické hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim pravidelně užitečnou zpětnou vazbu k jejich práci. Na základě hodnocení plánuje spolu s pedagogy jejich další profesní rozvoj. Vedení školy úspěšně motivuje pedagogy k sebehodnocení a ke vzájemnému poskytování užitečné zpětné vazby. Aktivně a účinně podněcuje profesní rozvoj pedagogů rozmanitými efektivními formami a vytváří podmínky pro jejich realizaci.

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

Škola cíleně podporuje rozvoj pedagogických schopností začínajících pedagogů, pro něž má funkční a účinný adaptační program.

2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání.

Popis kritéria

Vedení školy systematicky vyhodnocuje stav materiálních podmínek pro vzdělávání. V souladu s koncepcí rozvoje školy a ve spolupráci se zřizovatelem aktivně zajišťuje takový stav materiálních podmínek, který umožní vzdělávání každému dítěti dle jeho individuálních vzdělávacích potřeb. Vedení školy aktivně usiluje o udržení dobrého technického stavu školy, materiálních podmínek vzdělávání a jejich průběžné zkvalitňování.

2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj.

Popis kritéria

Vedení školy má plán vlastního manažerského a pedagogického rozvoje, který dlouhodobě realizuje a který má efektivní dopad na kvalitu řízení školy. Jeho součástí jsou aktivity spojené s výměnou zkušeností na jiných školách podobného typu.

3 Kvalita pedagogického sboru

Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové.

Kvalitní vzdělávání se odehrává především v kontaktu dětí s pedagogy. Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přístupující k dětem s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u dětí, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti.

3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.

Popis kritéria

Pedagogové splňují požadavky na odbornou kvalifikaci dle zákona; tuto odbornost, stejně jako další zákonné požadavky, mohou doložit příslušnými doklady. Z dostupných dokumentů i z individuálních projevů pedagogů je patrné, že svoji odbornost aktivně využívají pro vykonávání kvalitní práce s dětmi. Ke své práci přistupují profesionálně, jsou dlouhodobě schopni vést s dětmi i jejich rodiči konstruktivní dialog.

3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s dětmi, rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.

Popis kritéria

Pedagogové komunikují s dětmi zdvořilým a přátelským, empatickým a naslouchajícím způsobem. Za všech okolností reagují citlivě na sociální, emocionální, kognitivní a fyzické potřeby jednotlivých dětí. Dětem naslouchají a projevují vstřícnost, zájem a respekt ke každému z nich. Pedagogové jednají s rodiči dětí, kolegy a dalšími členy komunity s respektem, spolupráce funguje na základě partnerství. Svým vlastním jednáním modelují a podporují prosociální chování.

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.

Popis kritéria

Pedagogové mezi sebou vytvářejí, podporují a udržují kolegiální vztahy a vzájemný respekt. Dlouhodobě aktivně spolupracují, efektivně si předávají poznatky, využívají i formy vzájemných hospitací s cílem zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Vzniklé problémy jsou systematicky řešeny, týmová spolupráce je efektivní.

3.4 Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.

Popis kritéria

Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanských kompetencí dětí tím, že je zapojují do rozhodování o věcech, které se jich týkají, a poskytují jim příležitost vyjádřit vlastní názor. Svým přístupem k dětem systematicky podporují rozvoj jejich odpovědnosti, samostatnosti a sebekontroly. Svým osobním chováním projevují pedagogové demokratické smýšlení.

3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

Popis kritéria

Pedagogové svoji práci pravidelně vyhodnocují tak, aby jim byla poskytnuta účinná zpětná vazba ke korekci vlastní činnosti, hodnocení využívají jako východisko pro další práci. Jsou aktivní v přístupu ke svému profesnímu rozvoji. Pravidelně se účastní kurzů a seminářů k doplnění svého vzdělání a odborných dovedností. Účelně využívají i samostudia a rozmanitých efektivních forem sdílení zkušeností. Zajímají se o nové trendy a získané poznatky efektivně uplatňují ve vzdělávání.

4 Vzdělávání

Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech dětí je základem kvalitní školy.

Smyslem naplňování kritérií v oblasti vzdělávání je implementace principů vzdělávání, které v maximální možné míře přizpůsobují volbu vzdělávacích cílů, prostředků a metod individuálním schopnostem dětí a vedou k harmonickému rozvoji vědomostí, dovedností i postojů dětí na bázi kritického sebehodnocení přiměřenému jejich věku. Zásadním předpokladem pro realizaci takového vzdělávání je přesvědčení pedagogů o možnosti osobnostního a vědomostního rozvoje každého dítěte bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě ke vzdělávacím cílům. Klíčovým prostředkem k vytváření vztahu dětí k učení je vysvětlování souvislosti vyučovaného s reálnými situacemi každodenního života a v maximální možné a vhodné míře i zahrnování takových vzdělávacích situací a úkolů, v nichž děti úměrně svému rozvoji takové situace samy rozpoznávají a využívají. Přiměřenou formou jsou dětem prezentovány možnosti vhodného využívání informačních technologií a rozvíjeny dovednosti potřebné pro budoucí uplatnění v informační společnosti.

4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a individuálními potřebami dětí.

Popis kritéria

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

Vzdělávání je promyšlené a realizované v souladu s kurikulárními dokumenty, na základě dosavadních znalostí a zkušeností dětí a s přihlédnutím k jejich vývojovým předpokladům a specifickým potřebám. Pedagogové systematicky vytvářejí u dětí motivaci k učení, rozvíjejí všechny složky vzdělávacích cílů a systematicky vedou děti ke schopnosti vést jednoduché úvahy a vyjádřit to, o čem přemýšlejí a uvažují. Na děti kladou věkově přiměřené a srozumitelné požadavky.

4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.

Popis kritéria

Pedagogové volí formy a metody vzdělávání tak, aby odpovídaly vývojovým předpokladům dětí a stanoveným vzdělávacím cílům, hledají vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí a vytvářejí pozitivní třídní klima podporující učení. Vzdělávací nabídka je dětem srozumitelná a dobře organizačně zvládnutá. Ve vzdělávací nabídce jsou účelně zastoupeny různé metody a formy (např. individuální práce dětí, spolupráce dětí v menších skupinách a společná – frontální práce celé třídy). Pedagogové nabízejí dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek, tvořivost a autonomii a iniciativu každého z dětí. Ukazují dětem souvislost toho, co se naučily ve škole, s reálnými situacemi každodenního života.

4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby dětí.

Popis kritéria

Pedagogové systematicky provádějí pedagogickou diagnostiku, sledují a zaznamenávají vývoj, procesy učení a vzdělávací pokrok každého dítěte a pravidelně poskytují dětem srozumitelnou zpětnou vazbu k jejich práci. Výsledky pedagogické diagnostiky samostatně uplatňují v plánování i v procesu vzdělávání. K dalšímu pokroku v učení nabízejí dětem aktivity, které odpovídají jejich očekávanému nejbližšímu vývoji. Vedou děti k tomu, aby si ze vzdělávací nabídky volily reálné vzdělávací cíle a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání prováděly sebehodnocení a vzájemné hodnocení.

4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí.

Popis kritéria

Pedagogové nabízejí dětem aktivity, které posilují jejich pozitivní sebepojetí a sebevědomí, psychickou zdatnost a odolnost. Vyjadřují očekávání, že všechny děti jsou schopny dosahovat dobrých výsledků, podporují děti v této víře a jsou připraveni vynaložit úsilí pro podporu každého dítěte. Užívají výchovně-vzdělávacích strategií, které pomáhají dětem vytvářet pozitivní vztahy a učit se vzájemně spolupracovat, respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.

5 Vzdělávací výsledky

Kvalitní škola umožňuje každému dítěti maximální rozvoj odpovídající jeho možnostem.

Cílem pro naplňování kritérií v oblasti „vzdělávací výsledky“ je zhodnocení kvality činnosti školy v jedné z nejpodstatnějších funkcí každé školy – tj. dosáhnout toho, aby její absolventi byli vybaveni takovými znalostmi, vědomostmi a kompetencemi, které zajistí jejich úspěšnost

Příloha 2 – Kritéria hodnocení ČŠI

v dalším vzdělávání a profesním životě a přispějí ke zvýšení kvality jejich života. Velmi důležité je, aby škola byla schopna systematicky zjišťovat objektivní informace o kvalitě svého vzdělávání, dokázala přijímat a v praxi realizovat smysluplná opatření ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání na individuální, skupinové a školní úrovni. Nezbytným předpokladem pro kvalitní vzdělávání školy je schopnost zajistit, aby vzdělávací výsledky dětí odpovídaly požadavkům realizovaných školních vzdělávacích programů, aby škola svou činností dokázala motivovat k dosahování co nejlepších výsledků podle schopnosti dětí. Velmi důležitým aspektem pro naplnění kritérií v této oblasti je rovněž systematické vyhodnocování úspěšnosti absolventů v dalším vzdělávání a schopnost školy na tyto informace adekvátně reagovat.

5.1 Mateřská škola soustavně získává informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reaguje na ně vhodnými pedagogickými opatřeními.

Popis kritéria

Vedení školy a pedagogové průběžně uplatňují sdílený ucelený systém k získávání aktuálních informací o výsledcích vzdělávání každého dítěte a sledování jejich vzdělávacího pokroku. Tento systém je vhodně nastaven vzhledem k podmínkám školy a potřebám dětí a umožňuje škole vyhodnocovat objektivní informace o výsledcích a pokroku všech dětí. Škola se zjištěnými vzdělávacími výsledky dlouhodobě cíleně zabývá a dokáže z nich podle potřeby přijímat efektivní opatření ke zlepšování vzdělávacích výsledků dětí, která využívá i při tvorbě IVP nebo PLPP. Účinnost přijatých opatření škola pravidelně vyhodnocuje na všech úrovních řízení pedagogického procesu.

5.2 Výsledky vzdělávání dětí odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů.

Popis kritéria

Pedagogickým působením naplňuje každé dítě očekávané výstupy podle vzdělávacího programu (RVP PV). Pedagogové systematicky vyhodnocují, zda celkové vzdělávací výsledky odpovídají očekávaným výstupům dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, popřípadě konkretizovaným očekávaným výstupům. Systematicky připravují individualizovanou vzdělávací nabídku a stanovují si konkrétní pedagogické záměry tak, aby podpořili dosahování kvalitních vzdělávacích výsledků u každého dítěte.

5.3 Mateřská škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování předškolního vzdělávání a dle možností i v dalším vzdělávání a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání.

Popis kritéria

Škola systematicky a efektivně vyhodnocuje úspěšnost dětí v průběhu a ukončování jejich vzdělávání na všech úrovních řízení pedagogického procesu. Nejedná se o hodnocení jednorázové, ale průběžné. S výsledky hodnocení cíleně pracují pedagogové i vedení školy, jejich činnosti a opatření směřují ke zkvalitňování vzdělávání dětí, k zachycení případných problémů a vyvození jejich řešení.

6 Podpora dětí při vzdělávání (rovné příležitosti)

Kvalitní škola sleduje vzdělávací pokroky všech dětí a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči.

Smyslem kritéria v této oblasti je zajistit spravedlivost při přijímání dětí ke vzdělávání a v jeho průběhu. S tím souvisí poskytování individuální podpory pro rozvoj kognitivních i sociálních dovedností všem dětem, které ji potřebují, a zajištění vstřícného a přátelského prostředí. Pro realizaci spravedlivého vzdělávání je však nezbytné naplnění kritéria i v dalších oblastech: zásadní je průběžné sledování výsledků každého dítěte a poskytování pravidelné zpětné vazby a motivující přístup pedagogů demonstrující vysoká očekávání od všech dětí.

6.1 Mateřská škola vytváří každému dítěti a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřebu podpůrných opatření.

Popis kritéria

Při přijímání dětí škola respektuje rovný přístup ke vzdělávání s maximální vstřícností ke všem uchazečům. Při rozhodování o přijetí a přestupech neupřednostňuje děti s lepšími kognitivními schopnostmi nebo specifickým nadáním, s lepším rodinným zázemím nebo děti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Trvale nerozděluje děti do tříd s odlišným kurikulem (s výjimkou tříd zřízených dle § 16, odst. 9 školského zákona) a ve všech třídách poskytuje vzdělání ve srovnatelné kvalitě. S výjimkou úplaty stanovené právními předpisy nevyžaduje další úplatu za vzdělávání poskytované dle ŠVP.

6.2 Mateřská škola poskytuje účinnou podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření.

Popis kritéria

Škola systematicky identifikuje individuální potřeby dětí při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti. Má vlastní strategii práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření, tuto strategii naplňuje a vyhodnocuje její účinnost. Poskytuje specifickou podporu všem dětem, které ji potřebují. Škola systematicky eviduje výsledky a pokroky dětí s potřebou podpůrných opatření a skupin dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a dbá o to, aby dosahovaly maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu dítěte, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování vzdělávání další kolegy a odborníky.

6.3 Mateřská škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji dětí, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu.

Popis kritéria

Pedagogové školy přistupují ke každému dítěti s respektem, vytvářejí pro každé dítě rovné příležitosti k jeho zapojení do kolektivu ostatních dětí. Svým jednáním podporují rozvoj učící se komunity, ve které se každé dítě cítí být přijímáno a podporováno v rozvoji svého potenciálu. Jsou si vědomi svých vlastních postojů, hodnot, zkušeností i předsudků a jejich vlivu na komunikaci s dětmi a jejich rodinami i na celý pedagogický proces. V komunikaci s dětmi, jejich rodiči i v nabídce aktivit pro děti se vyvarují stereotypizace (např. na základě genderu, etnicity, národnosti, vyznání apod.). Pedagogové přizpůsobují prostředí třídy a učební aktivity tak, aby se na nich mohly podílet i děti s potřebou podpůrných opatření. S rozmanitostí ve

Příloha 3 – PISA in Focus: School autonomy and accountability



School autonomy and accountability: Are they related to student performance?

- In countries where schools have greater autonomy over what is taught and how students are assessed, students tend to perform better.
- In countries where schools account for their results by posting achievement data publicly, schools that enjoy greater autonomy in resource allocation tend to show better student performance than those with less autonomy. In countries where there are no such accountability arrangements, schools with greater autonomy in resource allocation tend to perform worse.

The degree and types of school autonomy vary widely among countries.

In recent years, many schools have grown into more autonomous organisations and have become more accountable to students, parents and the public at large for their outcomes. PISA results suggest that, when autonomy and accountability are intelligently combined, they tend to be associated with better student performance.

School autonomy in allocating resources is greatest in the Czech Republic, the Netherlands, the partner country Bulgaria and the partner economy Macao-China. In all of these, over 90% of students attend schools that have the authority to hire and dismiss teachers, and over 90% of students attend schools that, along with a regional or national education authority, are responsible for formulating and allocating budgets. In contrast, in Greece, Italy, Turkey and the partner countries Romania and Tunisia, over 80% of students attend schools that have no authority to hire or dismiss teachers; only regional or national education authorities do.

The Czech Republic, the Netherlands, the United Kingdom and the partner economy Macao-China grant the greatest autonomy to schools – not only in allocating resources but also in making decisions about curricula and assessments. Greece, Turkey and the partner countries Jordan and Tunisia grant the least autonomy to schools in making decisions about curricula and assessments and in allocating resources. Japan, Korea, New Zealand and the partner economy Hong Kong-China grant relatively greater autonomy to schools in determining curricula and assessment practices. In these countries, over 80% of students attend schools that have considerable responsibility for establishing student-assessment policies, choosing which textbooks are used, and deciding which courses are offered. However, these countries do not grant much autonomy to schools for allocating resources. In contrast, the partner country Bulgaria and the partner economy Shanghai-China grant relatively high levels of autonomy to schools for allocating resources, but not for determining curricula and assessment practices.

Příloha 3 – PISA in Focus: School autonomy and accountability



Levels of school autonomy and accountability across PISA countries and economies



Note: Positive values on the index indicate that individual schools assume more responsibility than local, regional or national education authorities, compared with the OECD average. Negative values indicate that local, regional or national education authorities assume more responsibility than individual schools, compared with the OECD average. Source: OECD, PISA 2009 Database.

School autonomy is related to student performance...

At the country level, the greater the number of schools that have the responsibility to define and elaborate their curricula and assessments, the better the performance of the entire school system, even after accounting for national income. School systems that grant schools greater discretion in deciding student-assessment policies, the courses offered, the content of those courses, and the textbooks used are also those systems that show higher reading scores overall. This association is observed even though having the responsibility to design curricula is not always related to better performance for an individual school.

In contrast, there is no clear relationship between autonomy in resource allocation and performance at the country level. This may be because how resources are distributed tends to benefit individual schools but does not necessarily affect a system's overall performance.

Data from PISA show that the relationship between the performance of individual schools and their level of autonomy in allocating resources is positive in some countries and negative in others. For example, in Chile, Greece, Korea and the partner country Peru, schools that have greater autonomy in allocating resources also achieve higher scores in reading, while in Switzerland and the partner countries Colombia, Croatia, Kyrgyzstan and Thailand, schools that have greater autonomy in this area do not perform as well.



AUTONOMY IN CURRICULA AND ASSESSMENTS

PISA 2009 asked school principals to report whether “principals”, “teachers”, a “school governing board”, a “regional or local education authority”, or a “national education authority” has considerable responsibility for: establishing student-assessment policies; choosing which textbooks are used; determining course content; and deciding which courses are offered. The ratio of the number of these four activities for which “principals” and/or “teachers” have responsibility to the number of these activities for which a “regional or local education authority” and/or a “national education authority” has responsibility was computed.

...particularly when autonomy is combined with accountability.

PISA results show that in school systems where most schools post achievement data publicly, average student performance is marginally higher in those schools that have autonomy over resource allocation. Across OECD countries, an average of 37% of students attend schools whose principals reported that they make achievement data available to the public, while in Austria, Belgium, Finland, Japan, Spain, Switzerland, the partner countries Argentina, Panama, Tunisia, Uruguay and the partner economy Shanghai-China, fewer than 10% of students attend schools that make performance data publicly available. In contrast, in the United Kingdom, the United States, and the partner countries Azerbaijan and Kazakhstan, more than 80% of students attend such schools.

AUTONOMY IN RESOURCE ALLOCATION

PISA 2009 asked school principals to report whether “principals”, “teachers”, a “school governing board”, a “regional or local education authority” or a “national education authority” has considerable responsibility for: selecting teachers for hire; dismissing teachers; establishing teachers’ starting salaries; determining teachers’ salary increases; formulating the school budget; and deciding on budget allocations within the school. The ratio of the number of these six activities for which “principals” and/or “teachers” have responsibility to the number of these activities for which a “regional or local education authority” and/or a “national education authority” has authority was computed.

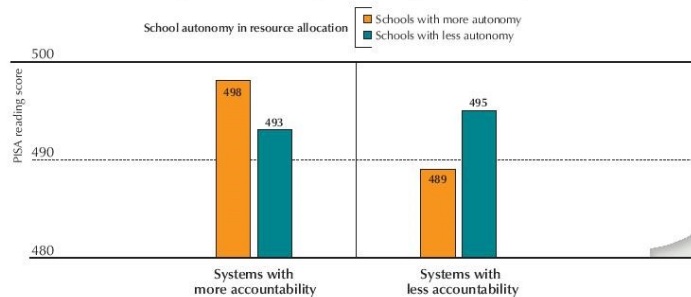
Příloha 3 – PISA in Focus: School autonomy and accountability



PISA IN FOCUS

In short, school autonomy in allocating resources tends to be associated with good performance in those education systems where most schools post achievement data publicly. This suggests that it is a combination of several autonomy and accountability policies, not just a single, isolated policy, that is related to better student outcomes.

The complex relationship between policies and performance



Note: In school systems in OECD countries where all schools post achievement data publicly, a student who attends a school with more autonomy in allocating resources than the average school tends to score five points higher on the PISA reading test than a student who attends a school with less autonomy. In contrast, in school systems where no schools post achievement data publicly, a student who attends a school with more autonomy in resource allocation tends to score six points lower on the reading test than a student who attends a school with less autonomy. These results are seen after students' and schools' socio-economic backgrounds are taken into account.
Source: OECD, *PISA 2009 Database*.

The bottom line: Autonomy and accountability go together: greater autonomy in decisions relating to curricula, assessments and resource allocation tend to be associated with better student performance, particularly when schools operate within a culture of accountability.

For more information

Contact Miyako Ikeda (Miyako.Ikeda@oecd.org)

See *PISA 2009 Results, What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV).

Visit
www.pisa.oecd.org

Coming next month

What can parents do to help their children succeed in school?

Příloha 4 – Hospitační arch

PROTOKOL Z HOSPITAČNÍ ČINNOSTI	
Jméno učitele:	Třída:
Hospitující:	Počet dětí/ přítomných:
Místo, datum:	Věk dětí:
Cíl hospitace:	
Téma:	
Cíl edukačních činností:	
Obsah a průběh činností:	
Doporučení:	
Podpis hospitujícího:	Podpis učitele:

Příloha 4 – Hospitační arch

PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA NA ČINNOST			
	ano	ne	poznámka
Promyšlený cíl a obsah edukace			
Stanovený očekávaný výstup			
Tematická provázanost, všestranný rozvoj			
PSYCHOHYGIENICKÉ PODMÍNKY			
Činnost je přiměřená schopnostem dětí			
Spontánní a řízené činnosti jsou vyvážené			
Střídají se metody a formy vzdělávání			
Je respektována individualita dětí			
MOTIVACE A HODNOCENÍ DĚTÍ			
Počáteční motivace je vhodně zvolená			
Děti jsou pozitivně hodnocené			
Činnosti jsou nastaveny tak, aby všechny děti mohly být v některé části úspěšné			
INTERAKCE, KOMUNIKACE A KLIMA TŘÍDY			
Mezi učitelkou a dětmi je pozitivní vztah			
Učitelka uplatňuje respektující přístup			
V komunikaci převažuje dialog nad monologem			
Děti mají dostatek prostoru pro sebevyjádření			
Atmosféra třídy je příjemná			

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ ředitele akreditovaných MŠ

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ ředitele akreditovaných MŠ

Vážené paní ředitelky, vážení páni ředitelé!

Jsem studentkou oboru Pedagogika předškolního věku na Univerzitě Karlově a píšu diplomovou práci na téma "Řízení mateřské školy v pedagogickém procesu."

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat pracovní náplň ředitelek a ředitelů různých mateřských škol včetně jejich adaptace ve funkci a vlivu manažerských a administrativních činností na kvalitu pedagogického procesu.

Obracím se na Vás s velkou prosbou, zda byste byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu vyplněním tohoto dotazníku, odpovědi budou samozřejmě zpracovány anonymně. Děkuji za Váš čas!

S přátelským pozdravem

Miloslava Růžičková

*Povinné pole

Osobní rovina

1. Uveďte prosím svůj věk *

Označte jen jednu elipsu.

- 25-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65
- 66 a více

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ředitele akreditovaných MŠ

2. Pohlaví *

Označte jen jednu elipsu.

- žena
- muž
- nechci uvést

3. Kolik let učíte v MŠ? *

Označte jen jednu elipsu.

- 0-6
- 7-12
- 13-19
- 20-27
- více než 28

4. Jaké máte nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání? *

Označte jen jednu elipsu.

- středoškolské
- vyšší odborné
- bakalářské
- magisterské
- Jiné: _____

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ ředitele akreditovaných MŠ

5. Jaké máte manažerské vzdělání? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení
 školský management
 pedagogika předškolního věku, specializace management
Jiné: _____

6. Kdo je zřizovatelem Vaší MŠ? *

Označte jen jednu elipsu.

- kraj, obec, svazek obcí
 církev/ náboženská společnost
 ministerstvo
 právnická nebo fyzická osoba

7. Jakou má vaše MŠ organizační formu? *

Označte jen jednu elipsu.

- samostatná MŠ
 MŠ sloučená se ZŠ
 MŠ s detašovaným pracovištěm

8. Kolik let jste ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ? *

Označte jen jednu elipsu.

- 0-6
 7-12
 13-18
 19 a více

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ ředitele akreditovaných MŠ

9. Kolik tříd má vaše MŠ? *

Označte jen jednu elipsu.

- 1-2
 3-4
 5-6
 7-10
 11 a více

Manažerská a pedagogická rovina

10. Jaká byla Vaše motivace stát se ředitelem/ ředitelkou MŠ? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- možnost ovlivňovat dění v MŠ
 osobní rozvoj
 prestiž povolání
 kariérní růst
 finanční ohodnocení

Jiné: _____

11. Jak byste popsal/a svůj první rok ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ? Co bylo nejtěžší v rámci adaptace ve funkci ředitele/ ředitelky MŠ? *

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ředitele akreditovaných MŠ

12. Máte dostatek času na následující činnosti? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
aktualizace ŠVP	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pedagogická diagnostika dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
plánování vzdělávacího obsahu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
projekty a projektové dny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sledování nových trendů a výzkumu v oblasti PV	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hospitace ve třídách	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
evaluace pedagogického procesu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
týmové porady	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
motivace a mentorování zaměstnanců	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
seberozvoj	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Kolik hodin týdně se věnujete pedagogickým činnostem? *

14. Kolik hodin týdně se věnujete manažerským povinnostem a administrativě? *

15. Kolik hodin týdně se věnujete plánování vzdělávacího obsahu? *

Příloha 5 – Dotazník pro ředitele mateřských škol

4/14/22, 9:55 PM

Výzkum k diplomové práci pro ředitelky/ ředitele akreditovaných MŠ

16. Souhlasíte s následujícími tvrzeními? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Pedagogický proces v MŠ je negativně ovlivňován manažerskými a administrativními povinnostmi ředitele/ ředitelky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Požadavky na ředitele škol jsou adekvátní	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profesní příprava ředitelů MŠ je dostačující	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ocenil/a bych více přímé práce s dětmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Příloha 6 – Struktura rozhovorů s řediteli mateřských škol

1. Představíte se mi, prosím?
(Kolik Vám je let? Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? Jaké jste absolvoval/a vzdělání v oboru předškolní pedagogika a jaké máte manažerské vzdělání?)
2. Představte mi prosím Vaši MŠ. V čem si myslíte, že je specifická práce ve vaší MŠ?
3. Kdo je zřizovatelem Vaší MŠ a jaký s ním máte vztah?
4. Jaký je Váš pracovní den/ týden?
5. Delegujete nějakou část své práce?
6. Jaká byla vaše motivace stát se ředitelem? Co pro vás bylo nejtěžší v rámci adaptace?
7. Jak u vás v MŠ plánujete vzdělávací obsah a jak probíhá evaluace?
8. Jaká je vize Vaší mateřské školy?