Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Změny v předškolním vzdělávání

Changes in preschool education

Veronika Kořínková

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

2025

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Změny v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Dále potvrzuji, že jsem využila nástroje umělé inteligence (např. ChatGPT) v omezené míře, a to zejména pro jazykovou a stylistickou podporu, například při kontrole gramatiky. Všechny odborné závěry, interpretace a analýzy uvedené v práci jsou výsledkem mé vlastní práce a byly zpracovány na základě studia dostupných pramenů a literatury. Nástroje umělé inteligence nebyly využity pro tvorbu klíčových částí teoretického nebo empirického výzkumu.

Praha, 12. dubna 2025

Chtěla bych upřímně poděkovat RNDr. Ing. Evě Urbanové, Ph.D., MBA, za vedení, ochotu a trpělivost při psaní mé bakalářské práce. Poděkování patří i paní ředitelkám, které se do mé výzkumné práce zapojily. Dále bych chtěla poděkovat rodině za podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá změnami v předškolním vzdělávání z perspektivy ředitelů veřejných mateřských škol. V posledním desetiletí dochází v oblasti předškolního vzdělávání k řadě legislativních, organizačních i pedagogických úprav, které zásadním způsobem ovlivňují řízení mateřských škol a práci jejich vedení. Cílem práce je analyzovat klíčové změny implementované do praxe mateřských škol, identifikovat výzvy a překážky spojené s jejich realizací a zhodnotit přínosy těchto změn pro předškolní vzdělávací instituce.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část vymezuje základní pojmy a teoretické koncepty související s řízením změn v organizacích, přičemž se zaměřuje na specifika školského managementu a roli ředitele mateřské školy v procesu implementace změn. Dále přibližuje legislativní rámec a klíčové oblasti změn v předškolním vzdělávání. Empirická část využívá kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. Nejprve jsou prostřednictvím dotazníkového šetření získávána data o zkušenostech ředitelů s implementací jimi vnímaných nejzásadnějších změn za určené období, která jsou následně doplněna polostrukturovanými rozhovory, umožňujícími hlubší analýzu problematiky.

Výsledky výzkumu poukazují na nejvýznamnější změny, které byly v mateřských školách realizovány, a poskytují přehled hlavních výzev a strategií, jež ředitelé uplatňují při řízení těchto změn. Závěry práce mohou sloužit jako podklad pro další zefektivnění řízení mateřských škol, podporu školského managementu nebo také pro optimalizaci procesů implementace změn v předškolním vzdělávání.

KLÍČOVÁ SLOVA

předškolní vzdělávání, změny, ředitel, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with changes in preschool education from the perspective of public kindergarten directors. In the last decade, there have been a number of legislative, organizational and pedagogical adjustments in the field of preschool education, which fundamentally affect the management of kindergartens and the work of their leadership. The aim of the thesis is to analyze key changes implemented in kindergarten practice, identify challenges and obstacles associated with their implementation and evaluate the benefits of these changes for preschool educational institutions.

The thesis is divided into two parts. The theoretical part defines basic terms and theoretical concepts related to change management in organizations, focusing on the specifics of school management and the role of the kindergarten director in the process of implementing changes. It also describes the legislative framework and key areas of change in preschool education. The empirical part uses a combination of quantitative and qualitative research. First, data on the experiences of principals with the implementation of the most significant changes they perceive for a given period are collected through a questionnaire survey, which is then supplemented by semi-structured interviews, allowing for a deeper analysis of the issue.

The research results point to the most significant changes that have been implemented in kindergartens and provide an overview of the main challenges and strategies that principals apply in managing these changes. The conclusions of the work can serve as a basis for further streamlining the management of kindergartens, supporting school management, or also for optimizing the processes of implementing changes in preschool education.

KEYWORDS

preschool education, changes, director, kindergarten

Obsah

Úvod 6

1 Definice základních pojmů 8

1.1 Model změny 22

2 Zásadní změny v mateřské škole 26

2.1 Ředitel školy a jeho role v řízení změny 26

2.2 Jednotlivé změny v předškolním vzdělávání za posledních 12 let 29

3 Metodologie 40

3.1 Cíl práce a výzkumné otázky 40

3.2 Metody zpracování 41

3.3 Popis respondentů 42

3.4 Sběr dat 45

3.5 Realizace výzkumu, časový harmonogram, etika 46

4 Výsledky výzkumného šetření 49

Závěr 53

Seznam použitých informačních zdrojů 56

Přílohy 59

Úvod

Předškolní vzdělávání představuje klíčovou součást školského systému, která slouží jako první institucionalizovaný stupeň výchovy a vzdělávání dítěte před jeho nástupem do základní školy. Jeho hlavním cílem je podpora harmonického rozvoje dítěte v oblasti kognitivních, sociálních, emocionálních i motorických dovedností. Současně plní významnou socializační roli, neboť umožňuje dítěti získat první zkušenosti se školním prostředím, navázat interakce s vrstevníky a osvojit si základní návyky potřebné pro další vzdělávání. Jak uvádí Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+), kterou v roce 2020 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), je jedním z hlavních cílů vzdělávacího systému zajistit co nejvyšší účast dětí v předškolním vzdělávání. Podle této strategie existuje přímá korelace mezi absolvováním předškolního vzdělávání a lepšími výsledky v pozdějších stupních školní docházky (Strategie 2030+, 2020, s. 20). *„Žáci, kteří se dříve účastnili předškolního vzdělávání, dosahují v mezinárodních i národních šetřeních lepších výsledků.“* (Strategie 2030+, 2020, s. 20).

Navzdory dlouholeté tradici předškolního vzdělávání v České republice dochází v této oblasti k řadě významných změn. Tyto změny reflektují nejen vývoj ve vzdělávací politice a legislativních rámcích, ale také proměny společnosti, demografických trendů, ekonomických podmínek a moderních přístupů k výchově a vzdělávání dětí. V posledním desetiletí se mateřské školy musely přizpůsobit novým požadavkům v oblasti inkluze, digitalizace, změn v kurikulárních dokumentech, financování či legislativních předpisů, což významně ovlivňuje jejich každodenní provoz. Ředitelé mateřských škol tak čelí stále složitějším výzvám v oblasti řízení pedagogického procesu, lidských zdrojů a organizačních změn.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na analýzu změn v mateřských školách z perspektivy jejich ředitelů. Práce se soustředí na identifikaci klíčových změn, které byly v mateřských školách implementovány za posledních dvanáct let, a na faktory, které tento proces ovlivňují. Výzkum si klade za cíl objasnit nejen přínosy těchto změn, ale i bariéry, kterým musely školy při jejich zavádění čelit.

Cílem práce je analyzovat klíčové změny implementované do praxe mateřských škol, identifikovat výzvy a překážky spojené s jejich realizací. Práce se zaměřuje na identifikaci klíčových změn implementovaných v mateřských školách za posledních dvanáct let, objasnění faktorů ovlivňujících tento proces a zhodnocení přínosů a překážek spojených s jejich realizací.

Struktura práce je rozdělena do dvou hlavních částí:

Teoretická část se zabývá konceptem řízení změn ve školském prostředí, úlohou a kompetencemi ředitelů mateřských škol při implementaci změn a přehledem legislativních, organizačních a obsahových úprav v oblasti předškolního vzdělávání.

Empirická část je založena na smíšeném výzkumném designu, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metody. První fáze výzkumu zahrnuje dotazníkové šetření mezi řediteli mateřských škol, jehož cílem je zmapovat jejich zkušenosti s implementací změn. Druhá fáze výzkumu je realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které umožňují detailnější analýzu problematiky a identifikaci hlavních strategií uplatňovaných při řízení změn.

K dosažení cíle byly stanoveny výzkumné otázky (VO), na které práce hledá odpovědi; jsou následující:

VO1: Jaké změny považují ředitelé veřejných mateřských škol za zásadní?

VO2: Jaké přínosy zaznamenaly mateřské školy v důsledku zavedení těchto změn?

VO3: Jaké bariéry musely mateřské školy při implementaci změn překonávat?

Výsledky výzkumu přinášejí komplexní pohled na řízení změn v mateřských školách a poskytují praktické podněty pro optimalizaci jejich implementace. Práce může sloužit jako podklad pro školské manažery, tvůrce vzdělávací politiky a další aktéry ve vzdělávacím systému, kteří se podílejí na tvorbě strategií pro efektivní řízení předškolního vzdělávání v dynamicky se měnícím společenském a legislativním kontextu.

1 Definice základních pojmů

Změna

Při hlubším zamyšlení se nad pojmem změna můžeme podle Častorála (2010, s. 14) dojít k závěru, že základem změn jsou inovace, a proto teorii změn provazuje s teorií inovací. Úroveň změn rozděluje dle hierarchického uspořádání do následujících šesti pater – úrovní, přičemž jako první uvádí nejnižší základní patro jako úroveň kvantitativního charakteru. Předmětem této úrovně jsou změny například v množství produktů. Jako druhou úroveň o patro výše uvádí změny přizpůsobovací – adaptační. Zde se vymezují úpravy nejrůznějšího druhu. Jako třetí patro pak zařazuje změny v oblasti rozsahu funkcí. Předmětem mají být rozšířené funkce, respektive doplnění nových funkcí. Další, už čtvrtou úrovní, je změna obsahu funkcí, kdy se stále respektuje původní koncepce. Pátou úrovní změny je již samotná koncepce funkcí. Zde jsou předmětem už nové přístupy a koncepce změny. Jako poslední šestou úroveň změny uvádí změny principů a technologií. Zde se zaměřuje na nové možnosti v daných oblastech. Tyto výše uvedené změny mají charakter jak funkční, tak i procesní. *„Co se mění nejpodstatněji a nejvíce, je změna sama. Zítřejší praktické potřeby musíme odhadovat a řešit již dnes.“* (Častorál, 2010, s. 13, 15)

Také Trojan a Trojanová (2016, s. 10) se zamýšlí nad tím, že změny jsou logickým vyústěním v návaznosti na turbulentní dobu a životní tempo, které se neustále zrychluje a je úplně jedno, kterého odvětví se změny týkají. Jsou neodmyslitelnou součástí našeho soukromého i profesního života a je potřeba se na ně připravovat a přijímat je.

Při realizaci změn je nutné se podle Častorála (2010) zaměřit zejména na tyto tři důležité prvky, kterými jsou:

- Analýza reálných prvků, které změně podléhají, a vztahů mezi nimi.
- Schopnost organizace jako takové vůbec změny uskutečnit.
- Schopnost zejména lidského faktoru realizovat změny na daném konkrétním úseku.

Změny můžeme z různých hledisek dělit. Můžeme je rozdělit podle přístupu na změny reagující (reaktivní) na vzniklé situace nebo na změny programové (plánovité). Změny reaktivní můžeme dále rozdělit na změny podle charakteru reakce na změny, které vznikly nějakým nedostatkem; nebo na problémy, které mohou vzniknout v dané organizaci a mohou

ji ohrožovat; nebo na příležitosti, které právě vznikly z problémových situací. (Častorál, 2010, s.16)

Řízení změn

Řízení a zavádění změn do praxe je bez pochyb náročný a dlouhodobý proces. Nejde jen o samotné nastavení změny, ale hlavně o její pochopení a udržení v dlouhodobém hledisku. Je tedy nutné se na změnu a její implementaci do praxe velmi dobře připravit. (Trojan a Trojanová, 2016, s. 11-12)

Management změny

Management změn představuje strategický přístup k řízení a implementaci transformací v organizaci, jehož cílem je efektivní adaptace na nové podmínky a optimalizace procesů. Kotter (2015) definuje management změn jako systematický proces plánování, implementace a stabilizace změn v organizaci s cílem zajistit jejich úspěšné přijetí a dlouhodobou udržitelnost. Zahrnuje soubor strategií, nástrojů a metod, které pomáhají organizacím překonávat bariéry spojené s implementací změn a minimalizovat odpor zaměstnanců (Kotter, 2015).

Dle Vodáčka a Vodáčkové (2013) lze management změn chápat jako proces zahrnující analýzu reálných prvků podléhajících změně, schopnost organizace změnu uskutečnit a schopnost lidského faktoru změnu implementovat na konkrétní úrovni řízení. Podobně Robbins a Coulter (2018) zdůrazňují, že řízení změn není pouze technickým procesem, ale zahrnuje i psychologický aspekt přijetí změny zaměstnanci a její integraci do organizační kultury.

Lewin (1951) popsal management změn prostřednictvím svého třífázového modelu změny, který se skládá z:

- Rozmrazení (unfreezing) – analýza současného stavu a příprava organizace na změnu,
- Změny (changing) – implementace nových procesů, struktur nebo technologií,
- Zamrazení (refreezing) – stabilizace a zakotvení změn v organizační kultuře.

Tento model ovlivnil pozdější přístupy k řízení změn, včetně osmifázového modelu změny od Kottera (2015), který klade důraz na vytváření pocitu naléhavosti, sestavení koalice

prosazující změny, jasnou formulaci vize, komunikaci změny, posílení pravomocí zaměstnanců, vytváření krátkodobých vítězství, využití výsledků k podpoře dalších změn a ukotvení změn v podnikové kultuře.

Pojem změna je charakterizován jako odklon od stávajícího stavu a vztahů mezi prvky a systémy sledovaných objektů. Danými reakcemi na změny se zabývá právě management změn. (Častorál, 2010, s. 13)

Podle Cameronové a Greenové (2020) je management změn soubor aktivit, které umožňují jednotlivcům, týmům a organizacím úspěšně projít procesem změny. Tito autoři zdůrazňují, že úspěšné řízení změn vyžaduje kombinaci tvrdých (strategické plánování, procesní řízení) a měkkých dovedností (vůdcovství, komunikace, motivace).

Současné trendy v managementu změn reflektují rostoucí vliv digitalizace, agilního řízení a adaptivního leadershipu. Podle Hiattovy metodiky ADKAR (2006) je klíčovým faktorem úspěšného řízení změn individualizovaný přístup k zaměstnancům a zaměření na jejich adaptaci prostřednictvím pěti kroků: Awareness (uvědomění si změny), Desire (ochota změnu přijmout), Knowledge (znalost potřebná k implementaci změny), Ability (schopnost aplikovat změnu) a Reinforcement (upevnění změny v praxi).

Z výše uvedených přístupů vyplývá, že management změn nelze redukovat pouze na procesní a technické aspekty, ale je třeba vnímat jej jako dynamický a systematický přístup integrující organizační, psychologické a strategické faktory, které ovlivňují úspěšnost změnových iniciativ v organizacích (Burnes, 2017).

Samotný pojem management můžeme chápat například jako *„soubor přístupů, názorů, doporučení a metod, které užívají vedoucí pracovníci (manažeři) k zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), směřujících k dosažení soustavy cílů organizace.“* (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 12)

Kotter (2015, s. 27-28) se v jedné ze svých podkapitol věnuje právě tomu, aby nová vize organizace nebyla zablokována. Uvádí zde důležitosti osobnosti manažera ve vedení managementu změny. Upozorňuje na jeho vliv na celé uskupení organizace, protože jeho pozice je jednou z nejvyšších. Zmiňuje, že právě takový manažer v managementu změny,

který má velký vliv ze své vysoké pozice, dokáže zhatit celý proces zavádění změny, když se odmítá přizpůsobovat novým věcem a inovativním podmínkám.

Také Trojan a Trojanová (2016, s. 25) si uvědomují důležitost samotného managementu změny. Uvádí, že k úspěšnému dosažení cíle – zavedení a udržení změny – už vedoucí pracovník nemůže vystačit jen s pozicí lídra, ale na jeho aktivity k naplnění své vize obsahově útočí i další role. Tou je právě role manažera v managementu změn.

Management změn můžeme chápat jako specifický management integrující v osobě dvě složky managementu. První složkou je pasivní připravenost na změny. Druhou složkou je pak aktivní schopnost změny iniciovat. Při uvažování o změně je ale třeba myslet i na to, že existují síly, které proti změnám dokáží velmi výrazně působit. Můžeme je rozdělit na tyto:

- Stereotypní jednání.
- Absence pružného jednání v reakci na změny.
- Nedostatečná adaptabilita nebo omezení v adaptaci na změny.
- Chyby v aktivitě a zapojování znalostního potenciálu.
- Zúžení problematiky změn pouze na vedení podniku.
- Rozpory mezi řídícími a realizačními složkami. (Častorál, 2010, s. 13)

Do managementu změny zahrnujeme podle Častorála (2010, s. 17) tyto tři základní prvky. Prvním prvkem je analýza potřeb změn. Tato analýza potřeb změn vychází z nezbytnosti provedení daných změn pro efektivní činnost organizace. Souvisí s taktickými i strategickými záměry organizace. Dále souvisí také s analýzou neproduktivních činností, ale i s vlastním vyhodnocením váhy svých úspěchů a předností a možností vnitřních či vnějších systémových inovací. Zde je důležité zmínit, že tento prvek je úzce spojený s druhy manažerských funkcí, konkrétně s plánováním, organizováním, řízením lidských zdrojů a kontrolou. Druhým prvkem je rozhodování o změnách. Rozhodování o změnách je neodmyslitelně propojeno s celým rozhodovacím procesem. Jde zde hlavně o přípravu rozhodnutí na základě nezbytných zdrojů a vlastního procesního řízení změn. Zde je souvislost se standardizovanými přístupy a postupy a opět je zde úzká spojitost s druhy manažerských funkcí. Konkrétně je to pak plánování, organizování, řízení lidských zdrojů a kontrola. Třetím prvkem je pak implementace změn. Implementace změn však není jednoduchá a vyžaduje vytvoření vhodných podmínek k realizaci daných změn. Tyto dále

souvisí nejen s opatřeními, která prosazují nebo reagují na změnu, ale také s odpovídajícími pravomocemi určených realizačních týmů a s jejich případným posílením. Zde je neméně důležité si uvědomit, že mimo jiné jde i o zapojení do procesu změn všech osob, kterých se daná změna týká. Rovněž i tento prvek – implementace změn – je spojený s druhy manažerských funkcí, kterými konkrétně jsou opětovně plánování, organizování, řízení lidských zdrojů a kontrola.

Management inovací

Inovace představuje proces tvorby, zavádění a využívání nových nebo vylepšených produktů, služeb, procesů či organizačních modelů s cílem zlepšit výkonnost, efektivitu nebo konkurenceschopnost organizace (Schumpeter, 1934). Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013) inovace znamená systematickou změnu zaměřenou na zlepšení existujících procesů či zavedení nových prvků, které přispívají k rozvoji organizace.

Dle OECD (2005) je inovace „nový nebo významně vylepšený produkt (zboží nebo služba), proces, nový marketingový způsob nebo nový organizační model v podnikové praxi, uspořádání pracovního prostředí nebo vnějších vztahů.“ Tento přístup reflektuje nejen technologický rozměr inovací, ale také jejich ekonomické a sociální aspekty.

Častorál (2010) uvádí, že inovace je dynamický proces, který zahrnuje kombinaci různých znalostí, dovedností a schopností a je orientován na dosažení měřitelných výsledků organizace. Kotter (2015) zdůrazňuje, že inovace je neoddělitelná od efektivního řízení změn a že její úspěšná implementace závisí na silném vedení a organizační podpoře.

Z výše uvedeného vyplývá, že inovace není pouze jednorázový proces, ale strategický a kontinuální přístup k vytváření přidané hodnoty v organizaci, který se týká nejen vnitřního fungování, ale také vztahů se zákazníky, dodavateli a dalšími zainteresovanými stranami (Tidd, Bessant a Pavitt, 2005).

Samotný prvek management inovací stojí na následujících důležitých bodech:

- Koncentrují se v něm lidé s různými znalostmi, dovednostmi a schopnostmi.
- Je to prvek operativní a dynamický, ale není přesně právně vymezen.
- Je orientovaný na výsledky dané organizace a současně tyto výsledky umožňuje.
- Není pouze subjektem, ale je i objektem inovací. (Častorál, 2010, s. 80)

Inovace by měly být zaměřeny nejen dovnitř dané organizace, ale také vně. Vně jsou zaměřeny hlavně na poslání k zákazníkovi a na celkové výsledky dané organizace. Uvnitř dané organizace se zaměřují zejména na organizační strukturu, vztahy a lidský faktor, procesy. Obě tato zaměření (dovnitř i vně) jsou vzájemně propojené a podmíněné. Proces inovace není vůbec jednoduchým procesem. Mít, byť originální myšlenky a nápady a přeměňovat je do praxe může být velmi obtížné. V takovém případě stojí za úvahu, zda by nebylo nejefektivnější inovovat celou danou oblast podnikání. V takovém případě hraje rozhodující roli daný podnikatel (majitel podniku) a jeho management (vrcholové vedení). (Častorál, 2010, s. 81)

Ani Kotter (2015, s. 162) neopomíjí inovativní stránku věci, ale zároveň zdůrazňuje, že úspěšná implementace změny do praxe se neobejde bez silného vedení. To ale nevidí jako jediný nejdůležitější prvek. Ruku v ruce spolu musí jít i kvalitní řízení změny.

I Vodáček a Vodáčková (2013, s. 274-275) upozorňují na význam inovace v zavádění změn. Za nejlepší situaci považují to, kdy se daří sladit všechny procesy celku tak, že se daří vytvářet komplexní inovativní proces. Vzájemné vazby jednotlivých částí celku na sebe mají pozitivní vliv a utváří se vlastní výsledná politika inovace daného podniku, organizace či školy.

Proces změny

Abychom mohli danou změnu vůbec uskutečnit a získat pozitivní výsledek, je potřeba změnu celou, ale i její implementaci do praxe, důkladně naplánovat. Stále se tedy neodmyslitelně pohybujeme v souvislostech základních manažerských funkcí, jak již bylo řečeno výše. Do procesu plánování změny zahrnujeme tyto základní body:

- Musíme si uvědomit potřebu změny a její naléhavosti ji uskutečnit.
- Zanalyzujeme vnější a vnitřní faktory, které danou potřebu změny vyvolaly.
- Stanovíme si směr, ve kterém je potřeba podniknout kroky změny.
- Identifikujeme a vytvoříme varianty možných kroků změny.
- Stanovíme si priority a kritéria hodnocení změny.
- Vybereme samotné kroky změny.
- Vlastní změnu řídíme. (Častorál, 2010)

Poslední bod, vlastní řízení změny, představuje podle Častorála (2010) kritickou fázi procesu změny. Při tomto řízení je nutné myslet i na to, že bude potřebné překonávat odpor ke změnám a bude nutné řešit různé konflikty. Je nezbytné v danou chvíli co nejlépe předvídat potencionální překážky a reakce na cestě ke změně.

Trojan a Trojanová (2016) upozorňují také na kritický okamžik, kdy je možné si myslet, že změna je již zdánlivě zavedena a není jí už věnována taková pozornost. Zdůrazňují, že je zde jistý koncept „*homeostázy*“, který znamená, že procesy mají tendenci se vracet do stability, tedy do stavu původního před začátkem změny. Zde je třeba se změně nadále věnovat s odpovídající pozorností a zajistit to, že se stane novou a udržitelnou stabilitou.

Také Kotter (2015) tvrdí, že je velký rozdíl v přijetí změny za stavu, kdy jí po jejím implementování do praxe není už věnována odpovídající pozornost a u změny, kdy se v průběhu její implementace oslavují různá krátkodobá vítězství. Kotter se dále zamýšlí nad tím, jaký význam krátkodobá vítězství mají a uvádí například tyto významy: posilující motivační nástroj, který může zapůsobit i na neutrálně zaměřené pracovníky a udělat z nich aktivní příznivce, dolaďování strategií a vizí změny. V neposlední řadě poskytují i důkazy, že se vyplatilo jisté obětování se pro věc.

K manažerskému umění však nepatří pouze plánovité vytváření změn k rozvoji jejich podnikatelských příležitostí, ale také schopnost se se změnami vyrovnávat a využívat je kladně ke svému podnikatelskému záměru. Neměli by organizace neplánovanou změnu brát jako hrozbu, ale vidět v ní příležitost k dalšímu a lepšímu rozvoji. Faktory, díky kterým vzniká potřeba změn, mohou být například tyto:

- Rozvíjející se funkce managementu (rozvíjení forem naplňování fází a druhů manažerský funkcí, podílení se na managementu z pozice zaměstnanců, podílení se na vlastnictví podniku…).
- Změny ve struktuře (vznik nových pracovních míst nebo jejich modifikace, redukování organizační struktury, modernizace technologického a technického vybavení…).
- Výrobní a provozní potřeby (zlepšování se v oblasti jakosti a kvality, snižování nákladů společnosti, reagování podniku na situaci na trhu a na konkurenci, zvyšování

dané produkce, lepší využívání znalostí zaměstnanců a zvyšování jejich kvalifikace…).

- Potřeba personální změny (zlepšování podmínek pro práci zaměstnanců, rozvíjení personálního managementu, změny vztahové, sociální…). (Častorál, 2010, s. 23)

Dělení změn

Kotter (2015, s. 202-203) odkazuje na neustále se měnící podmínky. Zamýšlí se nad tím, co patří k důležitým prvkům v probíhající realizaci změny. Jsou jimi právě lidé, kteří do podniku, organizace či školy patří. Dále jsou to zajisté technologické novinky či změny v jednotlivých postupech. V neposlední řadě zdůrazňuje také to, že potřebujeme mít připravené podklady a data v čistém a nepřikrášleném stavu.

Vodáček a Vodáčková (2013, s. 27) uvádějí, že může jít o změny vnější a změny vnitřní. *„Procesy, resp. činnosti, které se v organizaci uskutečňují, často probíhají v natolik se měnících podmínkách, že tyto změny nelze z hlediska manažerské práce ignorovat.“* Změny vnější se zabývají změnami vnějších podmínek organizace. Může jít například o změny v předpokladech na zajištění vstupů surovin, materiálů či energií nebo například o nároky na změny v požadovaných výstupech z hlediska termínů dodávek výrobků a služeb, cen či jakosti. Změny vnitřní se zabývají změnami vnitřních podmínek organizace. Zde může jít například o předpoklady v podmínkách chodu technologických procesů nebo větší změny v chování spolupracovníků. Také dále uvádí, že změny lze definovat jako odchylky od předpokládaného stavu nebo průběhu procesu, a že mohou vyplývat z omezené míry poznání nebo nejistoty právě v době, kdy v organizaci vznikají manažerské záměry. Může se jednat například o plány, výhledy, prognózy. V takovém případě můžeme změny rozdělit na změny, resp. odchylky negativní nebo pozitivní. Negativní odchylky vedou ke zhoršování očekávaných výsledků. Jsou to změny nepříznivé a můžeme je označit za podnikatelské hrozby. Pozitivní odchylky vedou naopak ke zlepšování očekávaných výsledků. Jsou to změny příznivé a dají se označit za podnikatelské příležitosti.

Výše uvedené odchylky je nutné posuzovat podle ocenění jejich závažnosti. Může jít v daný moment nejen o jeden, ale i o více kvalitativních či kvantitativních ukazatelů. Například se může jednat o ztrátové či ziskové funkce. K dalším a neméně důležitým charakteristikám změn patří taktéž jejich tzv. časový průběh. Zde se může jednat například o změny rychlé

s ostrým průběhem. Jsou to změny zlomové. V opačném případě se může jednat o změny s pomalým průběhem jako například změny evolučního charakteru. Pokud probíhá více změn současně nebo v těsné časové následnosti, může zde docházet k zřetězení změn. Konečné efekty těchto změn se mohou velmi ovlivňovat, a to i nečekaně. Odhadnout a zvládnout tyto změny je podstatně obtížnější než zvládání izolovaných jednotlivých změn. (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 28)

Trojan s Trojanovou (2016, s. 12-15) se také zabývají členěním procesu změny. Shrnují několik teorií od různých autorů a uvádí své myšlenky k dané problematice. Zmiňují zde například pojetí dle Kottera, tedy Kotterův model změny (podrobněji v dalších kapitolách), který člení zavádění změny do 8 bodů a shledávají ho propracovaným. Oproti tomu zmiňují Lewinův model změny (podrobněji v dalších kapitolách). Ten se skládá pouze ze tří fází. Zde se pozastavují nad tím, že jeho jednoduché rozdělení by mohlo v určitých situacích vést k jakési strohosti nebo černobílému pohledu na věc, a to nemusí být velmi často přínosné.

Odpor ke změnám

Při zavádění interních změn v organizaci musí být manažer či majitel firmy připraven čelit přirozenému odporu ke změně, který se často objevuje jak u výkonných, tak i u vedoucích pracovníků. Tento odpor může mít různou intenzitu a být motivován rozličnými faktory, včetně nejistoty, obav ze ztráty jistot, nedostatečného porozumění změně, nedostatku důvěry v její přínos nebo nízké participace zaměstnanců na změnovém procesu (Kotter, 2015; Robbins a Judge, 2019).

Je nezbytné, aby manažer s tímto odporem počítal jako s přirozenou součástí změnového procesu. Odpor ke změnám není nutně negativní – může být dokonce přínosný, pokud je správně vyhodnocen a řízen. Vodáček a Vodáčková (2013, s. 31) upozorňují, že odpor může mít pozitivní aspekty, jako je „zdravý konzervatismus“ nebo schopnost upozornit na dosud nevyřešené problémy. V tomto smyslu se odpor stává důležitou zpětnou vazbou a umožňuje vedení organizace reflektovat připravenost na změnu a případně ji lépe přizpůsobit potřebám zaměstnanců.

Úspěšné řízení změn proto vyžaduje schopnost manažera rozpoznat různé formy odporu – zjevné, skryté, pasivní či aktivní – a odpovídajícím způsobem na ně reagovat. Dle Armstronga (2020) je klíčem ke zmírnění odporu včasná a otevřená komunikace, zapojení

zaměstnanců do rozhodovacích procesů, budování důvěry a poskytování podpory během celého průběhu změny.

Součástí efektivního přístupu k řízení odporu je také empatie vůči zaměstnancům a ochota vnímat jejich obavy jako legitimní reakci na změny, které mohou narušit jejich stabilitu či zaběhnuté pracovní postupy (Cameron a Green, 2020). Kromě toho je důležité analyzovat nejen to, kdo odporuje, ale proč, a dle toho přizpůsobit strategii řízení změny.

Odpor ke změnám představuje jeden z klíčových faktorů, který významně ovlivňuje celý proces implementace změn v organizaci, podniku i ve školství. Podcenění této oblasti může vést k narušení dynamiky změnového procesu, ztrátě důvěry zaměstnanců a případnému selhání zaváděných opatření. V odborné literatuře je odpor ke změnám definován jako negativní reakce jednotlivců nebo skupin na skutečné nebo očekávané změny, která se může projevovat různými formami a v různé intenzitě (Kotter, 2015; Robbins a Judge, 2019).

Řízení odporu ke změnám je klíčovou součástí manažerské praxe. Vedení organizace by mělo tyto projevy včas identifikovat, analyzovat jejich příčiny a předpokládané důsledky. Cameron a Green (2020) upozorňují, že odpor není nutně škodlivý – může fungovat jako forma zpětné vazby, která signalizuje nedostatky v plánování nebo komunikaci změny. Stejně tak Armstrong (2020) zdůrazňuje, že odpor může být konstruktivní, pokud pomáhá odhalit rizika nebo přispívá ke kvalitnějšímu rozhodování.

Zkušenosti manažerů a vedoucích pracovníků ukazují, že pro efektivní zvládnutí odporu je vhodné stanovit kritéria pro jeho hodnocení. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013) se odpor posuzuje například z hlediska:

– rozsahu (individuální nebo skupinový),
– oprávněnosti (zda vychází z legitimních obav či neporozumění),
– formy (zjevný či skrytý),
– adresnosti (cílený odpor vůči konkrétní osobě či rozhodnutí),
– příčin (např. obava ze ztráty kontroly, nejistota, nedostatek informací),
– vztahu k moci (odpor může pramenit z hierarchické pozice v organizaci)
– intenzity (pasivní forma jako mlčení nebo aktivní forma jako otevřené vystupování proti změně).

Metodiky řízení změn doporučují tyto faktory analyzovat již v počátečních fázích změnového procesu a podle výsledků přizpůsobit komunikační strategii, plán implementace i zapojení klíčových aktérů (Hiatt, 2006; Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2023).
Včasné rozpoznání a správné vyhodnocení odporu ke změnám umožňuje vedení organizace volit cílené strategie, které podporují přijetí změny, posilují angažovanost zaměstnanců a přispívají k dosažení plánovaných cílů.

Při zvážení a posouzení všech těchto projevů, příčin i odhadovaných důsledků odporu ke změně se v managementu změn doporučují tedy různé postupy pro překonání odporu k daným změnám. K tomuto řešení se přistupuje v případech, kdy byl odpor ke změně vyhodnocený významným negativním prvkem vůči cílům, stanoviskům a záměrům organizace nebo i vůči vedoucím pracovníkům dané organizace. Význam daného odporu se posuzuje z několika hledisek. Jedním je manažerské úsilí a všechny náklady, které jsou s překonáním daného důvodu odporu ke změně spojené. Dalším a zároveň neméně důležitým hlediskem jsou negativní důsledky pro danou organizaci, podnik či školu. *„Jak již bylo zmíněno, někdy může posouzení odporu ke změnám ukázat, že je více či méně oprávněný. Důvody odporu mohou být shledány jako opodstatněné. Může jít např. o nedocenění překážek nebo negativních stránek uvažovaných změn. V takovém případě se závěry o přijetí a prosazení změny vedením organizace korigují.“* (Vodáček a Vodáčková, 2013, s. 31)

Rizika

Lze s jistotou konstatovat, že při jakékoli úvaze o zavedení změny do praxe v prostředí organizace – ať už se jedná o podnik, firmu nebo školu – je nezbytné zohlednit nejen odpor ke změně (viz předchozí kapitola), ale rovněž rizika, která s procesem změny nevyhnutelně souvisejí. Riziko je v odborné literatuře chápáno jako možnost odchylky skutečného výsledku od výsledku očekávaného, přičemž tato odchylka může být jak pozitivní (příležitost), tak negativní (hrozba) (Smejkal a Rais, 2013).

Jedním ze základních prvků hodnocení rizik je pojem jistota, který Vodáček a Vodáčková (2013, s. 34) definují jako „*předpoklad, že představa (názor, obraz), kterou posuzovatel má o realitě, odpovídá skutečnosti*“. V kontextu řízení změn to znamená, že vedoucí pracovník (např. manažer, majitel, ředitel) vychází při rozhodování z jednoznačných,

deterministických údajů, opírá se o ověřené informace, osobní zkušenosti a odborné znalosti. Tento přístup předpokládá stabilní prostředí bez výrazných odchylek, což však v dynamickém prostředí organizací není vždy realistické.

Naopak nejistota označuje stav, kdy existuje pravděpodobnost odlišnosti mezi očekávanou a skutečnou realitou. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 34) se jedná o „*předpoklad, že očekávané skutečnosti (např. údaje o realitě či záměrech plánu, předpoklady o chování spolupracovníků, dodavatelů, odběratelů, pracovníků bank) se mohou odlišovat od výchozí představy*“. Manažer v takovém případě pracuje se stochastickými údaji a musí být připraven čelit variabilitě vývoje, která může být podmíněna vnějšími i vnitřními faktory.

Podle Vebra (2009) je právě schopnost identifikace, analýzy a zvládání rizik základní kompetencí moderního manažera. Efektivní řízení rizik zahrnuje nejen predikci možných odchylek, ale také přípravu alternativních scénářů vývoje a zavedení odpovídajících preventivních opatření. Smejkal a Rais (2013) zdůrazňují, že řízení rizik by mělo být nedílnou součástí strategického řízení, přičemž změnové projekty patří k oblastem s vysokou mírou vnitřní i vnější nejistoty.

Z výše uvedeného vyplývá, že při zavádění změn je nutné důsledně pracovat s kategoriemi jistoty, nejistoty a rizika a přistupovat k nim jako k proměnným, které významně ovlivňují průběh i výsledek změnového procesu. Klíčovým úkolem vedení je pak nejen změny efektivně navrhovat a řídit, ale také soustavně vyhodnocovat rizika a včas reagovat na jejich projevy.

Můžeme tedy shrnout, že rozhodující roli v procesu zavádění změn do podniku, firmy či školy má management dané organizace, respektive vrcholové vedení organizace. V případě podniku je to majitel a jemu podřízení vrcholoví manažeři. V případě školy je to spolupráce zřizovatele a ředitele školy. Záleží, o jakou změnu se v případě školy jedná, zda jde jen o interní změny nebo změny směřující i vně organizace. (Urban, 2019; Beewatec, 2023)

Data protection Officer

Pověřenec pro ochranu osobních údajů (DPO – Data Protection Officer) je odborná osoba odpovědná za dohled nad zpracováním osobních údajů v organizaci v souladu s Obecným nařízením o ochraně osobních údajů (GDPR), které vstoupilo v platnost v roce 2018. Jeho

role spočívá v zajištění souladu se zásadami ochrany osobních údajů, poskytování poradenství vedení organizace, školení zaměstnanců a spolupráci s dozorovými orgány (EU, 2016).

V kontextu školství se pověřenec pro ochranu osobních údajů stává klíčovou osobou odpovědnou za zajištění bezpečného nakládání s osobními údaji žáků, pedagogů, zákonných zástupců a dalších subjektů. Jeho hlavní úlohou je:

Monitorovat soulad školy s GDPR – školám pomáhá implementovat postupy a opatření, která minimalizují rizika při zpracování osobních údajů.

Poskytovat metodickou podporu – školí vedení a zaměstnance školy v oblasti ochrany osobních údajů a doporučuje správné postupy při nakládání s citlivými daty.

Zajišťovat komunikaci s Úřadem pro ochranu osobních údajů (ÚOOÚ) – zastupuje školu při kontrolách nebo řešení stížností týkajících se ochrany osobních údajů.

Posuzovat rizika – vyhodnocuje rizika spojená se zpracováním dat, zejména u elektronických informačních systémů, kamerových systémů ve školách, evidence docházky či přenosu osobních údajů třetím stranám(např. při online výuce).

Podle čl. 37 Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 (GDPR) je jmenování pověřence povinné pro veřejné instituce, což zahrnuje i veřejné školy (EU, 2016). Pověřencem může být interní zaměstnanec školy nebo externí specialista, který zastává tuto roli pro více škol současně.

Důležitost pověřence v prostředí školství se zvyšuje s rostoucí digitalizací vzdělávání a využíváním moderních informačních technologií, cloudových úložišť či elektronických školních systémů, které vyžadují zvýšenou úroveň zabezpečení osobních údajů.

Mobilní aplikace

Využití mobilních a webových komunikačních aplikací v mateřských školách odborně ukotveno v kontextu digitalizace vzdělávání a školního managementu. Komunikační platformy jako SPRÁVA MŠ s propojením na mobilní aplikaci NAŠE MŠ představují moderní nástroje pro efektivní a centralizovanou komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci dětí. Tyto aplikace umožňují např. hromadné rozesílání zpráv, správu docházky,

sledování jídelníčku, aktualit, nebo sdílení fotografií a dokumentů, čímž odlehčují běžné administrativní činnosti pedagogických pracovníků (Havelka, 2023).

Podle studií zaměřených na digitalizaci školství zefektivňují podobné platformy nejen komunikaci, ale také zvyšují informovanost a zapojení rodičů do života školy, což je zásadní zejména v době krizových situací, jakou byla pandemie COVID-19 (Zounek & Šeďová, 2021). V tomto období došlo k výraznému nárůstu využívání technologií v komunikaci a řízení škol, včetně mateřských škol, které dříve podobné systémy využívaly spíše výjimečně. V současnosti však digitální prostředí přestává být doménou pouze škol vyšších stupňů.

Ačkoliv mnohé mateřské školy začaly s aplikacemi teprve nedávno, např. z důvodu pozitivních ohlasů nebo vysoké administrativní zátěže učitelek během pandemie, jiné je stále nezavedly – často kvůli obavám ze schopnosti starších zaměstnankyň přizpůsobit se novým technologiím. Přesto literatura upozorňuje, že zapojení digitálních nástrojů do komunikace by mělo být součástí systematické podpory digitalizace řízení škol, včetně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti digitálních kompetencí (Kalhous & Obst, 2020; Zounek, 2021).

Specifikum dětí uprchlíků a azylantů

V souvislosti s migračními pohyby, zejména po roce 2022, dochází v České republice k nárůstu počtu dětí s odlišným mateřským jazykem, z nichž značnou část tvoří děti uprchlíků. Tito jedinci často přicházejí do České republiky z důvodu válečného konfliktu, ohrožení života nebo politické perzekuce. Na rozdíl od dětí migrantů, kteří do země přicházejí především za účelem zaměstnání nebo studia, jsou děti uprchlíků specifické svou zvýšenou zranitelností, traumatizací a nejistotou ohledně budoucnosti (Berger et al., 2023).

Mateřské školy se tak stále častěji setkávají se situací, kdy se ve třídách objevují děti, které nejen že nerozumí jazyku, ale zároveň se potýkají s psychickými nebo sociálními důsledky migrace. Přístup k těmto dětem by měl zohledňovat zásady inkluze, interkulturní pedagogiky a psychosociální podpory. Důraz je kladen na vytváření bezpečného a akceptujícího prostředí, v němž mohou tyto děti navázat vztahy, získat důvěru v dospělé a postupně se adaptovat na nové prostředí (Kostelecká et al., 2022).

Děti s uprchlickou zkušeností se dle doporučení MŠMT a organizace META, o.p.s., řadí mezi žáky s potřebou pedagogické i jazykové podpory a školy by měly aktivně usilovat o zapojení rodin do výchovně vzdělávacího procesu, přizpůsobovat komunikaci jejich jazykovým možnostem a reflektovat kulturní odlišnosti (META, 2023). Současně je doporučováno využívat podpůrné nástroje, jako jsou obrazové materiály, bilingvní pomůcky či spolupráce s tlumočníkem nebo kulturním mediátorem.

Z výzkumu vyplynulo, že zkušenosti s dětmi uprchlíků se zásadně liší podle velikosti obce a skladby obyvatelstva. Zatímco ve venkovských MŠ se vyskytují spíše jednotlivé případy dětí cizinců, ve městě jsou tyto děti zastoupeny ve větším počtu a pocházejí z různorodějších kulturních i etnických prostředí. Tyto rozdíly by měly být zohledněny v plánování vzdělávacích strategií i v podpůrných opatřeních.

1.1 Model změny

Změna jako taková je nedílnou součástí našich životů. Týká se jak našeho soukromého, tak i profesního života a je všudypřítomná. V každé životní či profesní situaci máme jako lidská bytost zavedené nějaká pravidla, zvyklosti a způsoby myšlení, kterými jsme ovlivňováni. Mezi nejvýznamnější badatele v oblasti zavádění změn zajisté patří psycholog Kurt Lewin. V jeho podání se model změny dělí na tři postupné fáze (Lewin, 1947):

1. První fáze nese označení ROZMRAZENÍ a zaměřuje se na současný, aktuální stav organizace. V této první fázi je vhodné si položit otázky, např. co se stalo, proč je potřeba něco změnit, jaký je cíl? Zde se celá změna připravuje.
2. Druhá fáze je označována jako samotná ZMĚNA. Zde je vhodné stanovit si několik úkolů: kdo vykoná (zajistí), jak vykoná (zajistí), do kdy vykoná (zajistí), co je k tomu potřeba? Zde právě proces změny proběhne.
3. Třetí, poslední fází podle Lewina, je fáze ZAMRAZENÍ. Tato fáze je neméně důležitou součástí procesu změny, protože právě tady probíhá ustálení a zhodnocení zavedené změny. Označuje se také jako proces fixace změny.

Další neméně významnou osobností v oblasti zavádění změn je John P. Kotter. Věnuje se jak problematice řízení změny, tak i vůdcovství. V jeho pojetí je celý proces změny poněkud složitější a rozděluje ho do osmi postupných a navazujících kroků. V porovnání s třífázovým

modelem změny podle Lewina se nabízí otázka, k čemu je vhodný tento osmibodový model. Odpovědí je, že tento model je daleko podrobněji rozpracovaný do jednotlivých částí a lze jej detailněji aplikovat do praxe. Kotterův model změny v osmi krocích vypadá takto:

Krok 1:

„Vyvolání vědomí naléhavosti změnu uskutečnit.“ (Kotter, 2015, s. 55). Aby byl tento krok úspěšný, je vhodné, z pozice vedoucího pracovníka, ředitele organizace, se svými podřízenými otevřeně komunikovat informace o problémech, nechat je, aby se setkávali s nespokojenými zákazníky či dodavateli, informovat je o budoucích příležitostech a výhodách jejich využití oproti neschopnosti využívat je v současné situaci organizace. Dobře zde funguje i stanovení vysokých kritérií, konfrontování lidí s nedostatky nebo reportování údajů směrem k podřízeným, kde je jasně viditelné, že zaostáváme za konkurencí. (Kotter, 2015, s. 65)

Krok 2

„Sestavení koalice prosazující změny.“ (Kotter, 2015, s. 74). Za podstatou tohoto kroku stojí správné zvolení lidských zdrojů. Vedoucí pracovník, ředitel, se musí zamyslet nad tím, kdo má v jeho organizaci silné postavení, kdo je zkušený a umí své zkušenosti také využívat ku prospěchu procesu a komu lidé věří. Nesmíme opomenout ani výborné manažerské a zejména vůdčí schopnosti. (Kotter, 2015, s. 91)

Krok 3

„Vytvoření vize a strategie.“ (Kotter, 2015, s. 92). Základem k fungování tohoto kroku je vytvoření konkrétní a jasné vize, která pomůže řídit celý proces dané změny v organizaci. Nedílnou součástí je pak jednoznačné stanovení strategií, díky kterým bude této vize dosahováno. Zde je nejdůležitější zajistit, aby vize i strategie byly pro všechny zúčastněné strany snadno vysvětlitelné. Pokud takto na zainteresované aktéry nepůsobí (může být například velmi obecná nebo až přespříliš konkrétní ve svých interních krocích), lidé jí prostě nerozumí. V takovém případě bude vize neúčinná a budeme více narážet na odpor zaměstnanců organizace. (Kotter, 2015, s. 97, 98)

Krok 4

„Komunikace transformační vize.“ (Kotter, 2015, s. 112). V tomto kroku se poměrně dobře ukáže, jestli jsme zvolili ze své vedoucí pozice vhodné „vůdce“ do koalice (viz krok 2). Zde je totiž zvolená koalice brána jako vzor jednání, které očekáváme i od ostatních zaměstnanců organizace. Tady se Kotter zaměřuje zejména na využívání všech dostupných komunikačních prostředků, které mají sloužit k nepřetržité komunikaci výše zvolené nové vize a jejích strategií.

Krok 5

„Posílení pravomocí zaměstnanců v širokém měřítku.“ (Kotter, 2015, s. 131). Kotter tímto bodem myslí na rozdělení pravomocí nejen mezi své zvolené vůdce v koalici, ale také mezi ostatní zaměstnance na nižších stupních řízení organizace. Má za to, že máme nejrůznější věci delegovat dále a tím své zaměstnance povzbudíme ke konkrétním činům, protože dostávají nejen zodpovědnost v celém procesu, ale také nezbytnou důvěru od vedení v sebe samotné. Dále se zde řeší problematika odstraňování překážek, kde nám z toho vyplyne také změna na úrovni struktur nebo systémů, které změnám brání. Vedení na vrcholové úrovni stojí před riskantním rozhodnutím, které bude podporovat netradiční aktivity, postupy a myšlenky svých zaměstnanců.

Krok 6

„Vytváření krátkodobých vítězství.“ (Kotter, 2015, s. 148). Tento krok se řadí mezi jedny z nejvýznamnějších. Schopný manažer či ředitel organizace si tyto kroky do plánu realizace změny dokáže implementovat z jednoho důležitého důvodu – je to velmi silný motivační prvek pro všechny zainteresované osoby. Volit by měl tato krátkodobá vítězství zejména v oblasti, která je pro jeho zaměstnance dostatečně dobře viditelná a jasná. Tím se umocní povědomí, že dosahováním těchto krátkodobých cílů se zároveň naplňuje i cíl hlavní, a že jejich práce a snažení má kladné výsledky a je neméně důležitá jako práce a výsledky ostatních lidí v organizaci. Vhodné je v této fázi zvolit viditelné oceňování a odměňování těchto lidí. Ne vždy je nutné používat finanční formu odměňování. Je vhodné využívat zde něco osobnějšího, obdarovat nějakou drobností nebo použít formulování ocenění ve stylu takovém, že bude zřejmé, že vedoucí pracovník se o podřízeného zajímá a zná ho. Například se může jednat o poukaz na masáž pro osobu, která trpí nějakým zdravotním znevýhodněním, nebo pochvalu ve stylu, že si vážíme odvedené práce i přes časovou

náročnost a skloubení s osobním životem (například rodič samoživitel). Všechny tyto kladné projevy v organizaci celkově utuží morálku a pozvednou motivaci a chuť dotáhnout změnu až do konce zase na vyšší úroveň. (Kotter, 2015, s. 155)

Krok 7

„Využití výsledků a podpora dalších změn.“ (Kotter, 2015, s. 165). Zde je kladen důraz na využívání všech kladných momentů, činností nebo výsledků z procesu zavádění změny do praxe. V této fázi, která je téměř na konci celého Kotterova členění, se zaměřujeme na využití růstu důvěry ke změně všech systémů, postupů a struktur, které nejsou ve vzájemném souladu a neodpovídají transformační vizi organizace. Najímáme, povyšujeme a vzděláváme lidi, kteří mají schopnost transformační vizi realizovat. Do procesu zařadíme další transformační projekty, které celý proces oživí. Může se totiž stát, že změna se vlivem vývoje všech předchozích kroků protáhne na delší dobu, než se plánovalo nebo očekávalo a tyto nové projekty udrží celý proces stále v chodu i přes větší časovou náročnost. V této fázi se uplatňuje převážně vedení z vrcholových manažerských (ředitelských) pozic. (Kotter, 2015, s. 180)

Krok 8

„Zakotvení nových přístupů do podnikové kultury.“ (Kotter, 2015, s. 182). Toto zakotvení přichází až na samotný závěr Kotterových kroků. Přikládá to tomu, že nové přístupy a myšlenky vznikají během celého procesu zavádění změny, a proto je není možné ukotvit hned v prvním kroku. Poukazuje právě na souvislosti mezi novými vzory chování a úspěchy organizace. Může se také stát, že jedinou cestou ke změně v podnikové kultuře je samotná výměna lidí, proto je důležité myslet i na to, že je třeba i nadále rozvíjet prostředky zajišťující vzdělávání vedoucích zaměstnanců organizace a vhodně vybírat jejich nástupce. (Kotter, 2015, s. 197)

2 Zásadní změny v mateřské škole

V posledním desetiletí došlo v oblasti předškolního vzdělávání k zásadním proměnám, které reflektují jak systémové legislativní změny, tak širší společenské, kulturní a demografické transformace. Tyto změny zasahují nejen do samotného obsahu vzdělávání, ale i do struktury a fungování vzdělávacích institucí, jejich řízení, personálního zajištění a organizačních podmínek (Průcha, 2017; Švec, 2019).

Legislativní změny se promítají do novelizací školského zákona, vyhlášek upravujících provoz mateřských škol, rámcových vzdělávacích programů či pravidel pro inkluzi. Například změny v oblasti povinného předškolního vzdělávání, kritéria přijímacího řízení nebo nastavení standardů kvality vzdělávání zásadně ovlivnily způsob, jakým jsou mateřské školy organizovány a řízeny (MŠMT, 2020).

Vedle legislativních změn se mění také role a společenské postavení vzdělávacích institucí. Dochází k posunu v chápání mateřských škol jako pouhých zařízení péče směrem k jejich vnímání jako prvního stupně formálního vzdělávání, který má klíčový význam pro rozvoj dítěte (OECD, 2021). Vzrůstají i požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků, jejich profesní rozvoj a schopnost reagovat na potřeby různorodé populace dětí (Kováčová, 2022).

Změny ve společnosti – jako je rostoucí diverzita rodin, digitalizace, proměna hodnot či tlak na individualizaci přístupu – dále akcentují potřebu přizpůsobit školské prostředí novým výzvám. V tomto kontextu je nutné chápat vzdělávací instituce jako adaptivní systémy, které musí být schopny flexibilně reagovat na změny vnějšího i vnitřního prostředí (Fullan, 2007).

2.1 Ředitel školy a jeho role v řízení změny

Ředitel školy zastává díky vysoké autonomii škol v České republice velkou spoustu úloh a rolí. Jedná se o role v pedagogickém, provozním, ekonomickém, ale i právním procesu. Souběh všech těchto činností řízení školy vyžaduje neustálou orientaci v měnících se předpisech, vyhláškách, nařízeních a zákonech. Ředitel se musí neustále vzdělávat a zajímat se o změny, které zasahují do jeho práce. Nedílnou součástí by mělo být i zaměření na vzdělávání v oblasti dovedností, kterými jsou například řešení konfliktů, time management,

týmová spolupráce nebo komunikace. Tyto prvky můžeme zařadit do skupiny takzvaných měkkých dovedností. (Urbanová a Šafránková, 2023, s. 60)

Kotter (2015, s. 206–207) zdůrazňuje, že je nezbytné neustále vzdělávat vůdčí osobnosti v organizacích a poskytovat jim příklady dobré praxe. Uvádí, že v dnešním dynamickém a konkurenčním prostředí by organizace měly fungovat jako inkubátory vůdčích osobností, čímž zajistí svůj dlouhodobý rozvoj a udržitelnost. Pokud bude organizace podporovat růst vůdčích typů osobností, je pravděpodobné, že tito jednotlivci budou schopni realizovat svůj plný potenciál a následně přispět k jejímu celkovému úspěchu.

Podle Trojanové a Trojana (2016, s. 31) se všechny funkce ředitele školy dají roztřídit do třech základních rolí. První rolí je myšlena role LÍDRA. Tuto roli považují autoři za tu nejdůležitější. Je zásadní a potřebná pro stanovení samotné vize školy jako celé organizace. Jak bylo již uvedeno výše, lídr jako vůdce udržuje celý proces změny v neustálém chodu a posunu na jednotlivé další stupně (kroky podle Kottera) směrem ke zdárnému dokončení. Druhou rolí je role MANAŽERA. Tato role se v náplni jeho práce v obecném pojetí shoduje s rolí manažerů soukromých či jiný subjektů. I ředitel školy musí plánovat, organizovat, kontrolovat, rozhodovat atd. Poslední rolí je uváděna role VYKONAVATELE. Zde si v oblasti školství naopak musíme představit velkou odlišnost ve spojitosti se soukromými či jinými subjekty. Není vůbec obvyklé, aby tuto funkci zároveň vykonával „vizionář“ organizace. (Trojanová a Trojan, 2016, s. 26)

Role vykonavatele označuje osobu, která se aktivně podílí na realizaci a implementaci konkrétních opatření či úkolů v procesu změny. Na rozdíl od lídrů a manažerů, kteří plánují a strategicky řídí změnové procesy, vykonavatel se zaměřuje na jejich praktickou realizaci (Trojanová a Trojan, 2016, s. 26).

Ve školském prostředí tato role vykazuje významnou odlišnost oproti soukromému sektoru, neboť ředitel školy často musí nejen řídit a plánovat, ale i sám vykonávat určité úkoly spojené se zaváděním změn. To je v kontrastu s běžnou praxí v komerčních organizacích, kde vizionář organizace (např. CEO) obvykle není zároveň tím, kdo provádí jednotlivé operativní kroky.

Kompetence vedoucího pracovníka – ředitele

Aby mohl být ředitel ve vedení změn ve škole úspěšný, měl by být kompetentní v mnoha oblastech. Již byla zmíněna role manažera a k tomu je zapotřebí mít i manažerské kompetence, kterými mohou být například komunikace nebo plánování. Další kompetence je odborná, kde musí vést odpovídajícím způsobem administrativu školy nebo hodnotit pedagogické pracovníky. Poslední dvě kompetence se uvádí na stejnou mírou důležitosti. Jsou to kompetence sociální a osobnostní. Pod sociálními kompetencemi si můžeme představit například motivaci pracovníků nebo empatii. Pod osobnostní kompetence můžeme zařadit loajalitu nebo seberozvoj. V konečném ideálním kompetenčním profilu ředitele školy žádná z těchto kompetencí nesmí chybět a škola bude v zavádění změn a ve svém fungování vůbec velice úspěšná. (Trojanová a Trojan, 2016, s. 152)

Proč tomu tak bude? Protože nejdůležitějšími prvky v procesu změny jsou lidé – zaměstnanci dané školy. Pokud se jim ve škole bude líbit, ředitel pro ně bude přirozenou autoritou a zároveň oporou, svým jednáním, chováním a postoji půjde příkladem, zaměstnanci budou mít daleko větší a silnější motivaci danou změnu či úkol vykonat, dokončit a ztotožnit se s ní. (Trojanová a Trojan, 2016, s. 118)

Lhotková et al. (2012, s. 22-24) se také zamýšlí nad samotným pojmem kompetence. V současné době jde o hojně využívané slovo. Tomuto pojmu lze dle autorů rozumět ze dvou hledisek – starší a novější. Starší hledisko lze chápat jako pravomoc. Novější hledisko lze chápat jako dovednosti, znalosti nebo vědomosti. Kompetence spočívá v jakési náhradě za původně česká slova skrytá v tomto významu. Ředitel, jako vedoucí pracovník dané školy, je označován často za kompetentního pracovníka ke změnám. Má k tomu tři základní kompetenční prvky – triádu. První z nich je, že změny konat MŮŽE – z pohledu legislativního rámce České republiky má pro provádění změn pravomoc. Druhý prvek je, že UMÍ – díky kvalifikačnímu studiu pro ředitele škol by měl být vybaven základními vědomostmi, schopnostmi a zkušenostmi, které pro svou práci potřebuje. Třetím prvkem je prvek vnitřní motivace – CHCE. Má svou vlastní motivaci pro použití takového chování ve škole. Ředitel školy zastává mnoho rolí. Jednou z nich je právě role manažera. Jaké manažerské kompetence by měl splňovat? Lhotková et al. (2012, s. 33) zmiňují mimo jiné třífázový model manažerských kompetencí, který uvádí Kalous a kol. (1997) v publikaci

Příprava řídících pracovníků ve školství. Tento model člení kompetence na tři základní části. První jsou kompetence manažerské, do kterých řadí tvořivé myšlení, vyvolání změn, analyzování a řešení problémů a delegování pravomocí. Jako druhé jsou kompetence odborné a metodické. Tyto zahrnují jazykové a právní znalosti, organizační procedury a softwarové aplikace. Jako poslední třetí částí jsou kompetence sociální. Přestože jsou v řazení až na třetím místě, rozhodně to jsou kompetence neopomenutelné a pro výkon ředitelské funkce velmi zásadní. Řadí sem schopnosti jako jsou práce v týmu, komunikace, vyjednávání nebo motivování spolupracovníků.

2.2 Jednotlivé změny v předškolním vzdělávání za posledních 12 let

Děti mladší tří let

Novelou zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon) z roku 2016 se zásadně změnilo předškolní vzdělávání v oblasti přijímání dětí do veřejné mateřské školy. Šlo o úpravu, kdy se umožnilo vzdělávání dětí již od 2 let věku. Do té doby platilo, že se přijímají děti, které dovršily věku tří let před 1. 9. daného kalendářního roku.

V posledním desetiletí dochází v České republice k výraznému nárůstu poptávky po předškolním vzdělávání, který je způsoben jak legislativními změnami, tak i měnícími se společenskými a rodičovskými preferencemi. Tento vývoj vedl k tomu, že řada mateřských škol čelí nedostatečným kapacitám, což vyvolává napětí zejména v místech s vysokou hustotou obyvatel, jako jsou velká města a jejich okolí (PAQ Research, 2025).

Velký zájem veřejnosti, zejména rodičů dětí mladších tří let, však naráží na právní limity. Zatímco tříleté děti mají od roku 2017 právní nárok na přijetí do mateřské školy, děti mladší tří let tento nárok nemají. Tento stav trvá i v současnosti, ačkoli poptávka ze strany rodičů po umístění dvouletých dětí roste (MŠMT, 2024).

Podle analýzy společnosti PAQ Research (2025) nenavštěvuje mateřské školy přibližně 40 000 dětí ve věku tří až čtyř let, a to především kvůli nedostupnosti míst, nikoli z důvodu nezájmu rodičů. Tento problém je obzvláště výrazný v regionech jako je severozápad Čech nebo Praha a její aglomerace.

Ačkoli se některé obce, například Šumperk, snaží vyjít rodičům vstříc a umísťují i děti mladší tří let, v mnoha dalších regionech se kapacity nestačí pokrývat ani pro děti se zákonným nárokem (Seznam Zprávy, 2023). Stát tuto situaci částečně řeší podporou alternativních forem péče, zejména dětských skupin, které mohou přijímat i děti mladší tří let. Ani v tomto případě však neexistuje právní nárok na přijetí, což omezuje plošnou dostupnost těchto služeb (iRozhlas, 2023).

Z výše uvedeného vyplývá, že nedostatek míst v mateřských školách pro děti mladší tří let je i nadále systémovým problémem, který je veřejně diskutován a vyžaduje další kroky ze strany státu a obcí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) vydalo v lednu 2017 dokument s názvem *„Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let v mateřské škole"*. Tento materiál poskytuje mateřským školám detailní informace a doporučení týkající se vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let, včetně úpravy psychosociálních, materiálních a hygienických podmínek, organizace a obsahu vzdělávání. Cílem dokumentu je usnadnit mateřským školám orientaci v problematice přijímání mladších dětí a nastavení optimálních podmínek pro jejich vzdělávání.

Ochrana osobních údajů

Ochrana osobních údajů představuje v podmínkách Evropské unie klíčovou oblast práva, která byla zásadním způsobem reformována přijetím Obecného nařízení o ochraně osobních údajů (General Data Protection Regulation, GDPR), tedy Nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679. Toto nařízení je přímo aplikovatelné ve všech členských státech EU a od 25. května 2018 představuje závazný právní rámec pro zpracování osobních údajů.

Nařízení se vztahuje na všechny organizace – veřejné i soukromé – které v rámci svých činností shromažďují, uchovávají, zpracovávají nebo jinak nakládají s osobními údaji fyzických osob, ať už jako správci nebo jako zpracovatelé údajů. Správcem osobních údajů je podle nařízení ten subjekt, který určuje účel a prostředky zpracování osobních údajů. Zpracovatelem je pak subjekt, který osobní údaje zpracovává jménem správce, a to buď interně (např. jednotlivé oddělení), nebo externě (např. IT firma spravující databázi).

Nařízení se týká všech fyzických osob, které jsou subjekty údajů – tedy těch, jejichž osobní údaje jsou zpracovávány. GDPR zároveň definuje soubor práv subjektů údajů, jako je právo na přístup, opravu, výmaz (tzv. právo být zapomenut), omezení zpracování, přenositelnost údajů či právo vznést námitku (Evropská komise, 2018).

Na vnitrostátní úrovni v České republice došlo v souvislosti s účinností GDPR k nahrazení zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, který byl novelizován a jeho aktuální znění upravuje pouze vybrané specifické oblasti, zejména působnost a organizaci Úřadu pro ochranu osobních údajů (ÚOOÚ) a některé další záležitosti, které nebyly Obecným nařízením upraveny nebo u kterých nařízení umožňuje úpravu na národní úrovni (MVČR, 2024).

ÚOOÚ jako nezávislý dozorový orgán má za úkol dohlížet na dodržování pravidel ochrany osobních údajů, provádět kontroly, vydávat stanoviska a ukládat sankce za porušení nařízení. Organizace jsou zároveň povinny v případech definovaných v nařízení jmenovat pověřence pro ochranu osobních údajů (Data Protection Officer, DPO), který plní roli poradce a kontrolora v oblasti souladu s GDPR.

Financování

Od 1. ledna 2020 se zásadním způsobem změnilo financování regionálního školství. Spadají do něj mateřské, základní, střední školy, konzervatoře a školní družiny. Šlo o velkou reformu, která měla ředitelům škol pomoci s předvídatelností ohledně plánování úvazků zaměstnanců svých škol na další kalendářní rok. Jde o snahu větší centralizace financování regionálního školství ze státního rozpočtu a také o *„zajištění rovnosti v případech, kdy byly rozdíly nedůvodné.“* Byl stanoven takzvaný PHmax školy. Pod pojmem PHmax si lze představit číselnou hodnotu, která zaručuje maximální počet hodin za týden, které bude mít škola hrazené ze státního rozpočtu. (MŠMT: Reforma financování …, online, 2013-2024)

COVID a jeho vliv na chod mateřské školy

V období školních let 2019/2020 a 2020/2021 došlo v České republice k zásadnímu narušení fungování školského systému v důsledku pandemie COVID-19. Tato situace se dotkla všech stupňů vzdělávání, od předškolního po vysokoškolské, a představovala bezprecedentní výzvu pro žáky, pedagogy, rodiče i vedení škol (Wikipedia, 2024a).

Rychle rostoucí počty nakažených osob, často s těžkými průběhy onemocnění, vedly Vládu České republiky k přijetí mimořádných opatření s cílem zamezit šíření nákazy. Jedním z těchto kroků bylo uzavření školských zařízení, k němuž došlo již 11. března 2020 (Wikipedia, 2024b).

Tato opatření znamenala zásadní zásah do vzdělávacího procesu. Výuka byla přesunuta do distanční formy, což vyžadovalo rychlou adaptaci učitelů, žáků i rodičů na nové technologické a organizační podmínky. Zároveň došlo k prohloubení nerovností v přístupu ke vzdělávání, zejména u žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí (ČŠI, 2021).

Pandemie tak zásadním způsobem proměnila způsob fungování vzdělávání v České republice, přičemž některé její důsledky, jako je digitalizace výuky nebo důraz na duševní zdraví žáků, zůstávají aktuální i po jejím odeznění.

Během pandemie COVID-19 byla přijata celá řada mimořádných opatření, jejichž cílem bylo chránit zdraví obyvatel, a to i za cenu dočasného omezení osobních svobod. Tato opatření se zásadně dotkla všech typů vzdělávacích institucí – od mateřských po vysoké školy. Množství vydaných nařízení bylo značné a často se měnila ve velmi krátkém časovém úseku, což si vyžádalo vysokou míru adaptability všech zúčastněných aktérů (MŠMT, 2020).

Základní, střední i vysoké školy přešly na distanční výuku, a to zejména prostřednictvím různých online platforem nebo nahráváním výukových materiálů, které byly následně zpřístupňovány žákům a studentům prostřednictvím úložišť či školních systémů (Fakulta sociálních věd UK, 2022). Mateřské školy sice nebyly vždy plošně uzavřeny, avšak i na jejich činnost měla pandemie značný dopad. Zůstávaly v provozu pouze v omezeném režimu, byly zaváděny přísné hygienické normy a důsledně se řídily pokyny vydanými Ministerstvem školství (MŠMT, 2021).

Mateřské školy byly rovněž povinny zajistit distanční podporu vzdělávání, zejména pro děti v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky. Tato forma vzdělávání se realizovala převážně prostřednictvím komunikace s rodiči a distribuce vzdělávacích materiálů. Pandemie ovlivnila všechny úrovně vzdělávacího systému a prohloubila význam digitálních kompetencí a krizového řízení ve školství. Organizace a forma předškolního

vzdělávání se musely pružně přizpůsobit aktuální epidemiologické situaci, potřebám rodičů a kapacitním možnostem jednotlivých zařízení (ČŠI, 2020).

Po opětovném otevření školských zařízení zůstala v platnosti různá protiepidemická opatření, která se týkala například omezeného vstupu třetích osob do prostor školy, povinnosti pravidelné dezinfekce a přerušení doplňkových vzdělávacích programů. Organizace každodenního provozu mateřských škol se musela upravit tak, aby bylo zajištěno bezpečné předávání dětí, minimalizace kontaktu mezi skupinami a dodržování hygienických standardů (MŠMT, 2020a).

V roce 2021 bylo rovněž zavedeno povinné testování dětí pomocí antigenních testů, a to s frekvencí dvakrát týdně. Testování probíhalo neinvazivní formou, přičemž zákonní zástupci mohli být přítomni u samotného provedení testu. Tento postup kladl vysoké nároky na organizační schopnosti pedagogického sboru, provozních zaměstnanců i samotných rodičů, kteří museli být s opatřeními aktivně seznámeni a ochotni spolupracovat (MŠMT, 2021).

Zpráva České školní inspekce uvádí, že školy byly nuceny řešit i další provozní výzvy, jako například rušení kulturních a vzdělávacích akcí, vracení plateb za zrušené programy a zvýšenou administrativní zátěž spojenou s evidencí testování a nepřítomnosti dětí (ČŠI, 2020). Celé období pandemie tak vyžadovalo mimořádnou míru flexibility a adaptace ze strany vedení škol, učitelů i rodičů.

V některých školách se do pomoci s financováním například desinfekčních prostředků nebo nákupu ochranných pomůcek zapojil v průběhu školního roku zřizovatel. Byla to velká psychická, administrativní a finanční zátěž i v oblastech, které školy dříve nezažily a nemusely řešit. (Těthalová, 2020, s. 26)

Komunikace a informační kanály

Komunikace je v oblasti školství dlouhodobě považována za významnou a zároveň náročnou součást vzdělávacího procesu. V předškolním vzdělávání představuje první zkušenost dítěte i jeho zákonných zástupců s výchovně-vzdělávací institucí. Vedení mateřských škol i učitelé často uvádějí komunikaci jako jednu z nejnáročnějších oblastí své práce, neboť musí efektivně komunikovat s různými skupinami osob na odlišných vývojových úrovních – s dětmi, rodiči, kolegy a širší veřejností (Kramulová, 2024).

V posledním desetiletí prošla komunikace ve školství významnými změnami, zejména díky digitalizaci a zavádění moderních informačních technologií. K zásadním inovacím patří především datové schránky, které se od 1. července 2017 staly povinným komunikačním nástrojem mezi školami a veřejnou správou (Ministerstvo vnitra, 2017). Datové schránky umožňují rychlejší, bezpečnější a efektivnější výměnu informací s úřady a dalšími institucemi. Důležité je, aby školy pravidelně kontrolovaly příchozí zprávy nebo si nastavily notifikace o doručené poště, což zajišťuje včasné reagování na důležité administrativní záležitosti (Řízení školy, 2013).

Dalším trendem v komunikaci je rozvoj školních informačních systémů, které usnadňují interní i externí komunikaci. Tyto systémy umožňují rychlé sdílení informací s rodiči, například prostřednictvím e-mailových oznámení, mobilních aplikací nebo online platforem pro správu školní docházky, domácích úkolů a hodnocení žáků. Rovněž se zvýšilo využívání videokonferencí pro schůzky s rodiči a sociálních sítí pro prezentaci školních aktivit a událostí (Bečvářová a Havelka, 2021).

V komunikaci s různými skupinami osob se stále častěji využívá metoda aktivního naslouchání, která je efektivní jak při jednání s rodiči, tak při práci s dětmi. Mezi její klíčové techniky patří zrcadlení emocí, parafrázování a kladení otevřených otázek, které napomáhají lepšímu porozumění potřebám a obavám komunikačních partnerů (Kramulová, 2024). Při práci s rodiči je důležité reflektovat jejich pocity, poskytovat jim dostatečný prostor k vyjádření a zajistit, že se jejich podněty budou brát v potaz.

Zavedení moderních komunikačních kanálů a metod vedlo ke zvýšení transparentnosti a efektivity komunikace ve školství. Přestože nové technologie přinesly značné usnadnění administrativních procesů, vyžadují také odpovídající školení pedagogů a zaměstnanců škol, aby byla zajištěna jejich správná implementace a využívání v praxi (Bečvářová a Havelka, 2021).

Efektivní komunikace je klíčovým prvkem fungování mateřských škol, přičemž její podoba se v posledním desetiletí výrazně proměnila díky digitalizaci a rostoucímu využívání moderních informačních technologií. Digitalizace školního prostředí umožnila rychlejší a efektivnější výměnu informací mezi školami, rodiči a zřizovateli, což významně přispělo k optimalizaci vzdělávacího procesu (Neumajer, 2018).

Jednou z nejvýznamnějších změn v oblasti komunikace mateřských škol je zavedení datových schránek, které se od 1. července 2017 staly povinným komunikačním nástrojem mezi školami a veřejnou správou (Ministerstvo vnitra, 2017). Používání datových schránek umožňuje rychlejší přenos dokumentů, snížení administrativní zátěže a zvýšení bezpečnosti při přenosu citlivých informací (Řízení školy, 2020). Tento krok přinesl vyšší míru elektronizace školské administrativy a zefektivnění procesů souvisejících s oficiálními sděleními mezi institucemi.

Kromě toho mateřské školy stále častěji využívají digitální školní informační systémy, jako jsou Bakaláři, Správa MŠ, Škola OnLine nebo EduPage. Tyto platformy poskytují školám komplexní řešení pro organizaci provozu, správu školní agendy a sdílení informací s rodiči a zaměstnanci (Neumajer, 2018). Moderní technologie přispívají ke zjednodušení administrativních procesů, automatizaci běžné školní agendy a transparentnosti při předávání informací. Kromě těchto formálních systémů školy stále více využívají populární aplikace, jako jsou WhatsApp, Viber nebo Google Classroom, které umožňují rychlou a interaktivní komunikaci mezi učiteli a rodiči (Řízení školy, 2023). Prostřednictvím těchto platforem je možné efektivně organizovat rodičovské schůzky, sdílet aktuální informace o školních aktivitách a umožnit okamžitou zpětnou vazbu mezi školou a zákonnými zástupci dětí.

Dalším prvkem modernizace komunikace ve školství jsou elektronické schránky důvěry, například platforma Nenech to být, která umožňuje anonymní hlášení problémů nebo obav souvisejících s fungováním školského zařízení (NNTB, 2023). Tento nástroj podporuje transparentní komunikaci a pomáhá zajišťovat bezpečné a zdravé školní prostředí. Elektronické schránky umožňují všem aktérům vzdělávacího procesu aktivně se zapojit do řešení problémů a přispívají k otevřenější kultuře v prostředí mateřských škol.

Pro úspěšné využití digitálních komunikačních nástrojů je klíčové nastavit jasná pravidla jejich používání a zajistit odpovídající školení pedagogického i administrativního personálu. Důležité je také dodržování pravidel ochrany osobních údajů (GDPR), které musí být respektováno při práci s digitálními technologiemi v mateřských školách. Zavedení těchto moderních nástrojů přineslo výrazné zlepšení v oblasti efektivity, rychlosti a bezpečnosti přenosu informací. Přestože digitalizace školství nabízí řadu výhod, její implementace musí

být promyšlená a systematická, aby odpovídala potřebám všech aktérů vzdělávacího procesu.

Děti s odlišným mateřským jazykem

Děti s odlišným mateřským jazykem (dále jen s OMJ) jsou ve smyslu české legislativy chápány jako děti, jejichž mateřský jazyk není čeština, a které zároveň vstupují do systému předškolního nebo školního vzdělávání, kde je jazykem výuky čeština. Mateřský jazyk je přitom definován jako první jazyk, kterým dítě komunikuje se svou nejbližší rodinou a ve svém přirozeném prostředí (MŠMT, 2020).

Z právního hlediska se kategorie dětí s OMJ výslovně neobjevuje jako samostatná právní skupina v školském zákoně č. 561/2004 Sb., ale je nepřímo zahrnuta pod tzv. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 9). Děti s OMJ tak mohou být vnímány jako žáci, kteří mají nárok na pedagogickou podporu s ohledem na své jazykové znevýhodnění. Ministerstvo školství tuto kategorii dále definuje prostřednictvím metodických materiálů, které slouží školám jako opora při práci s těmito dětmi (např. Metodická doporučení MŠMT pro začleňování dětí s OMJ, 2020).

MŠMT (2020) upřesňuje, že děti s OMJ mohou být jak cizinci, tak i občané ČR vyrůstající v jazykově odlišném prostředí, například v bilingvních nebo národnostních rodinách. Klíčovým aspektem je skutečnost, že čeština není jazykem, který by dítě mělo dostatečně osvojený při vstupu do vzdělávacího systému.

Vzdělávací instituce, včetně mateřských škol, mají povinnost přistupovat k těmto dětem individuálně a vytvářet pro ně rovné podmínky k úspěšnému zapojení do vzdělávání, a to nejen jazykově, ale i kulturně a sociálně. Na podporu integrace dětí s OMJ existují specifické nástroje, jako jsou jazykové přípravné třídy, možnost využití pedagogického asistenta, nebo zapojení rodiny do vzdělávacího procesu (META, o.p.s., 2021).

Aby bylo možné dítě s OMJ do třídy mateřské školy úspěšně začlenit, je neméně důležitá spolupráce s jeho rodinou. Mateřská škola má vytvořit klidné a vlídné místo pro všechny děti, a tak je podstatné zejména u rodin s dětmi s OMJ získat si jejich důvěru. Při každé komunikaci je vhodné si probíraná témata na závěr shrnout a ujistit se, že obě strany právně porozuměly a souhlasí s jejich závěry. Začleňování dítěte do mateřské školy je procesem

komplexním. Jeho úspěšné zafungování je možné díky několika prvkům, které je dobré mít stále na paměti a respektovat je. Jsou to například tyto: respekt ke kulturní a jazykové rozmanitosti, individualizace a individuální přístup, rovné příležitosti pro všechny děti. Neméně důležitým faktorem je i podpora sebevědomí dítěte v kolektivu. Zde je nezbytnou součástí zapojení rodiny dítěte do výchovně vzdělávacího procesu. Může například dítěti poskytnout obrázky, fotografie či nahrávky v jeho jazyce či jeho kultury a dítě s nimi může seznámit ostatní děti ve třídě. Tyto obrazové materiály mohou být i přítomné ve třídě delší čas tak, aby na ně dítě vidělo a poskytovat mu tak psychickou podporu. *„Mateřské školy jsou pro děti důležitým prostředím pro rozvoj jejich jazykových, sociálních a kognitivních schopností. Pro některé z nich však může být adaptace na nové prostředí obtížná, zejména pokud mají odlišný mateřský jazyk od většiny svých vrstevníků. Jednou z hlavních výzev pro děti s OMJ je právě jazyková bariéra. Přechod do prostředí, kde se používá jiný jazyk než ten, kterým jsou děti doma zvyklé mluvit, může být zpočátku zmatený a frustrující. Tyto děti se mohou cítit izolované nebo nepochopené. Proto je nezbytné, aby vyučující byli k jejich potřebám citliví a poskytovali jim podporu jak ve výuce jazyka, tak i ve vytváření sociálních vazeb s ostatními dětmi.“* (Autorský tým PROP, 2024, s. 14-16)

Digitalizace

Dnešní doba je často označována jako doba „digitálních technologií“. Protože školy jako instituce musí pružně reagovat na dobu a připravovat děti na aktuální svět a život, což je jedna z důležitých myšlenek Strategie 2030+ (Strategie 2030+, 2020) zapojily se do digitalizace i mateřské školy. Ve školním roce 2022/2023 byla určena pravidla pro financování škol v oblasti digitalizace. V případě mateřských škol to byl finanční příspěvek, který se vypočítával podle počtu pedagogických pracovníků v daném pracovišti. Vznikla nejrůznější doporučení od MŠMT na pořízení pomůcek a využití metod ve výuce. MŠMT založilo pro přehlednost a pomoc pedagogickým pracovníkům na svém jednotném metodickém portálu EDU.CZ stránku s názvem DIGITALIZUJEME ŠKOLY. Zde se mohou školy veřejného školství například inspirovat právě v pomůckách vyučování nebo si pročíst další informace potřebné k řádnému plnění dotace poskytnuté na digitalizaci školy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků dle legislativy

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je v české legislativě zakotveno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, konkrétně v § 24. Tento paragraf stanovuje, že DVPP je součástí soustavy vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho cílem je prohlubování, rozšiřování, obnovování nebo doplňování kvalifikace pedagogických pracovníků v souladu s potřebami škol a školských zařízení.

DVPP má dvě základní roviny:

Průběžné vzdělávání, které se týká zejména rozšiřování odborné způsobilosti, osvojení nových metod a přístupů, a posilování kompetencí v rámci výkonu pedagogické profese.

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů nebo jejich rozšíření, které umožňuje pedagogickým pracovníkům získat další odbornou kvalifikaci nebo ji doplnit (např. studium pro asistenta pedagoga, výchovného poradce, ředitele školy aj.).

Podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, se DVPP uskutečňuje formou kurzů, seminářů, workshopů, konferencí, studia na vysokých školách, nebo v rámci národních programů.

DVPP je tak klíčovým nástrojem nejen pro zvyšování profesionality pedagogických pracovníků, ale také pro adaptaci škol na změny ve vzdělávací politice, společnosti i technologickém prostředí. Škola má podle § 164 školského zákona (č. 561/2004 Sb.) povinnost zajistit podmínky pro další vzdělávání svých pracovníků a jeho plánování by mělo být součástí koncepčních dokumentů školy (např. výroční zprávy či školního vzdělávacího programu).

Změna v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) nespočívá v jeho samotné existenci, jelikož tento systém je v českém školství dlouhodobě zakotven, ale především ve způsobu jeho plánování a smysluplného využívání na úrovni konkrétní školy. Současný důraz je kladen na aktivní roli vedení školy, které by mělo vytvářet koncepční plán DVPP vycházející z aktuálních potřeb a zkušeností pedagogického sboru. Upřednostňuje se kvalita nad kvantitou absolvovaných kurzů a doporučuje se zaměřit na sdílení dobré praxe mezi pedagogy, a to nejen uvnitř jedné školy, ale i napříč školami stejného typu. DVPP se

tak stává strategickým nástrojem rozvoje školy, zvyšování kvality vzdělávání a podpory inovací ve výuce.

Polášková zmiňuje, že základním hnacím motorem, zejména v oblasti plánování, řízení a rozvoje systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, by mělo být vedení školy. Pokud to nebude efektivně nakládat se svými znalostmi a dále je rozvíjet, jen těžko bude škola schopna využívat dobře možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitel školy by měl podle Poláškové zpracovat plán, který bude rozpracován do čtyřech klíčových složek: zjištění aktuálního stavu, plán vzdělávání v organizaci, přehled aktivit jak vzdělávacích, tak projektových, zpracování konceptu z hlediska časového dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nelze tedy určovat hromadně, jaké vzdělávací aktivity musí jednotlivé školy absolvovat, protože je nutné vždy vycházet z konkrétních zkušeností a potřeb dané školy. Je vhodné se vyvarovat kvantitativnímu přístupu k získávání materiálů, ale umět s nimi efektivně pracovat například přímým sdílením osobních zkušeností pedagogů jednotlivých škol, ale i napříč školami stejného druhu. *„Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zabezpečuje udržení kvality a úrovně stávajícího vzdělávacího systému a zároveň slouží jako nástroj, který podporuje jeho rozvoj a inovace. Nové úkoly vyžadují nejen kvalitní přípravu na školách vzdělávajících učitele, ale i další vzdělávání a dodatečné získávání či zvyšování kvalifikace nejen v oboru, ale i v metodice, didaktice, pedagogice, psychologii a ve specializovaných činnostech. Součástí dokumentace školy by tedy měl být plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“* (Polášková, 2024, s. 12-14)

3 Metodologie

Hendl (2023, s. 33) uvádí, že se metodologie *„zabývá systematizací, posuzováním a navrhováním strategií a metod výzkumu.“* Vzhledem k pojetí, obsahu a struktuře této bakalářské práce byla autorkou zvolena jako hlavní metoda výzkumu kvalitativní metoda.

Hlavní podstatou kvalitativního výzkumu je detailní zkoumání a hloubková analýza zkoumané problematiky, která umožňuje odhalit vzorce, témata a významy v jejich přirozeném kontextu. Tento přístup využívá metody jako rozhovory, pozorování či analýzu textových dat s cílem získat komplexní vhled do zkoumaného jevu (Masarykova univerzita, 2019). Výzkumný pracovník provádí analýzu získaných dat přímo z konkrétního zkoumaného prostředí, čímž dochází k identifikaci klíčových faktorů ovlivňujících danou problematiku (Univerzita Karlova, 2020).

Tabulka 1: Přednosti a nevýhody kvalitativního výzkumu

Přednosti kvalitativního výzkumu	**Nevýhody kvalitativního výzkumu**
Získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupin, události, fenoménu	Získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí
Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí	Je těžké provádět kvantitativní predikce
Umožňuje studovat procesy	Je obtížnější testovat hypotézy a teorie
Umožňuje navrhovat teorie	Analýza dat i jejich sběr jsou často časově náročné etapy
Dobře reaguje na místní situace a podmínky	Výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi
Hledá lokální (idiografické) příčinné souvislosti	
Pomáhá při počáteční exploraci fenoménů	

Zdroj: Hendl, 2023, s. 50

3.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Zkoumanou oblastí výzkumu je zavádění změn v předškolním vzdělávání. Bakalářská práce na zavádění změn pohlíží z několika hledisek. Byly zjišťovány vlivy změn na konkrétní mateřskou školu, koho a jak daná změna ovlivňovala, jak na ni reagoval, zda ředitelka viděla ve změně pozitivum či negativum a proč.

Cílem této bakalářské práce je analyzovat proces zavádění změn v mateřských školách z perspektivy jejich ředitelů.

Za pozorované období bylo stanoveno období od roku 2012 do současnosti (jaro 2025), přičemž byly sledovány významné změny, které musely mateřské školy přijmout do školní praxe a identifikovat výhody a překážky, se kterými se setkaly při zavádění změn.

Z dosažení cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Které změny považují ředitelé veřejných mateřských škol za zásadní?
2. Jaký přínos zaznamenaly mateřské školy zavedením změny?
3. Jaké bariéry musely mateřské školy při zavedení změn překonávat?

3.2 Metody zpracování

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen smíšený výzkumný design, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní přístupy. V první fázi výzkumu byl proveden předvýzkum formou dotazníkového šetření, jehož cílem bylo identifikovat nejzásadnější změny v praxi ředitelů mateřských škol. Dotazník obsahoval jedinou otevřenou otázku: „Které změny považujete ve své praxi za nejzásadnější?“ Tato fáze sloužila jako podklad pro hlavní část výzkumu – na základě analýzy odpovědí v dotazníku pak autorka vedla polostrukturované rozhovory zaměřené na konkrétní tematické okruhy identifikované v předvýzkumu.

Ve druhé části výzkumu byl aplikován kvalitativní přístup, konkrétně metoda polostrukturovaného rozhovoru. Tento typ rozhovoru byl zvolen jako optimální kompromis mezi plně strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem(Kvale, 2007). Umožňuje udržet jednotný rámec rozhovoru, přičemž poskytuje respondentkám dostatečnou míru volnosti, aby mohly rozvíjet své odpovědi a přispět i hlubšími poznatky na základě vlastních zkušeností.

Při formulaci otázek v rozhovoru autorka zohlednila rozdíly mezi otevřenými a uzavřenými otázkami. V souladu s charakterem výzkumu byly preferovány otevřené otázky, které umožňují detailnější zkoumání zkoumané problematiky a poskytují respondentkám prostor k vyjádření vlastního pohledu (Creswell, 2018). Během rozhovorů byly v závislosti na průběhu odpovědí pokládány i doplňující otázky, a v některých případech bylo nutné otázky přeformulovat s ohledem na kontext rozhovoru a individuální zkušenosti respondentek.

3.3 Popis respondentů

V první fázi výzkumu, realizované pomocí kvantitativní metody formou dotazníkového šetření, byli osloveni ředitelé všech mateřských škol v okrese Beroun. Celkem bylo elektronickou cestou distribuováno 24 dotazníků. Cílem této fáze bylo získat základní přehled o vnímaných změnách ve vedení mateřských škol, které respondenti považují za nejzásadnější. Dotazník obsahoval otevřenou otázku, jejímž úkolem bylo podnítit reflexi zkušeností respondentů bez ovlivnění nabídkou odpovědí.

Na základě analýzy odpovědí z této první fáze bylo následně přistoupeno ke kvalitativnímu výzkumnému šetření, které bylo provedeno metodou polostrukturovaných rozhovorů. Pro tuto část byly cíleně vybrány 4 ředitelky a 1 zástupkyně ředitelky mateřských škol, které se účastnily dotazníkového šetření a zároveň projevily ochotu zapojit se do hloubkového rozhovoru. Výběr byl proveden záměrným výběrem na základě předem stanovených kritérií, jako byla ochota spolupracovat, různorodost zkušeností se změnami a reprezentativnost z hlediska velikosti školy a zřizovatele (obecní x soukromá: škola nebyla zahrnuta).

Důraz byl kladen také na zastoupení různých tematických oblastí, které vzešly z analýzy dotazníků – např. zkušenosti s dětmi s OMJ, digitalizací, financováním, dopady pandemie apod. Cílem bylo zachytit hloubku a šíři prožívaných změn ve vedení mateřských škol.

Anonymizovaná tabulka respondentek

Tabulka slouží k dokumentaci struktury výběrového souboru a zároveň poskytuje orientační přehled o zkušenostech a profesním zázemí jednotlivých účastnic rozhovorů**,** aniž by byla porušena jejich anonymita. Všech pět rozhovorů bylo analyzováno z hlediska výskytu klíčových témat a jejich vnímání v praxi.

Tabulka 2: Přehled respondentek - kódování

Kód respondentky	**Pracovní pozice**	**Typ zřizovatele**	**Velikost školy (počet tříd)**
R1 V	Ředitelka	Veřejný - obec	1 třída
R2 R	Ředitelka	Veřejný – obec	3 třídy
R3 CH	Ředitelka	Veřejný – obec	2 třídy
R4 Č	Ředitelka	Veřejný – město	6 tříd
R5 C	Ředitelka	Veřejný - obec	3 třídy

Výběr pěti respondentek pro kvalitativní část výzkumu byl záměrný a plně odpovídá principům kvalitativního výzkumného designu, kde není cílem reprezentativita ve statistickém smyslu, ale hloubková explorace zkoumaného jevu.

Kvalitativní výzkum usiluje o pochopení významů, zkušeností a postojů účastníků, nikoli o jejich kvantifikaci. V tomto kontextu je důležitá informační nasycenost vzorku – tedy situace, kdy další sběr dat již nepřináší nové poznatky (Hendl, 2016). Vzhledem k tomu, že respondenti byli pečlivě vybíráni na základě rozmanitých zkušeností se změnami ve vedení MŠ (např. práce s dětmi s OMJ, COVID-19, financování, digitalizace aj.), umožnil výzkumný vzorek zachytit různorodost pohledů a kontextů.

Navíc se jednalo o následnou fázi výzkumu, navazující na kvantitativní dotazníkové šetření, jehož výsledky pomohly zúžit výběr na osoby, které měly s danými tématy konkrétní zkušenosti. Výběr pěti respondentek tedy naplnil požadavek tzv. teoretického výběru – výběru osob, které mají k tématu co sdělit a jejichž zkušenost výzkum potřebuje osvětlit (Strauss a Corbinová, 1999).

Tento počet je navíc plně v souladu s doporučeními pro kvalitativní výzkum v oblasti pedagogiky, kde se za běžný považuje vzorek 5–15 respondentů v závislosti na rozsahu a hloubce analýzy (Švaříček a Šeďová, 2014).

1. **R 1 V (dále jen ředitelka V)**

Paní ředitelka V působí v mateřské škole v obci do 1000 obyvatel. Ve funkci ředitele je již 12 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku na vysoké škole. Ve školství se pohybuje asi 24 let. Její mateřská škola je jednotřídní s kapacitou 24 dětí. Ve škole působí dále 1 učitelka na plný úvazek, 1 asistent pedagoga na zkrácený úvazek, 1 učitelka na dohodu o provedení práce na 6 hodin týdně, paní uklízečka/školnice na zkrácený úvazek a paní kuchařka/vedoucí školní jídelny na plný úvazek.

2. **R 2 R (dále jen ředitelka R)**

Paní ředitelka R působí v mateřské škole v obci do 1000 obyvatel. Ve funkci ředitele je již 30 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku na střední škole. Ve školství se pohybuje asi 35 let. Její mateřská škola je trojtřídní s kapacitou 72 dětí. Ve škole působí dále 5 učitelek na plný úvazek, 1 asistent pedagoga na zkrácený úvazek, 1 paní uklízečka na plný úvazek, 1 paní kuchařka na plný úvazek a paní kuchařka/vedoucí školní jídelny na plný úvazek.

3. **R 3 CH (dále jen ředitelka CH)**

Paní ředitelka V působí v mateřské škole v obci do 1000 obyvatel. Ve funkci ředitele je již 7 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku na vysoké škole. Ve školství se pohybuje asi 17 let. Její mateřská škola je dvoutřídní s kapacitou 26 dětí. Ve škole působí dále 3 učitelky na plný úvazek, 1 asistent pedagoga na zkrácený úvazek, 1 paní uklízečka/školnice na zkrácený úvazek a 1 paní kuchařka/vedoucí školní jídelny na plný úvazek.

4. **R 4 Č (dále jen ředitelka Č)**

Paní ředitelka Č působí v mateřské škole v obci do 20000 obyvatel. Ve funkci ředitele je již 6 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku na střední škole. Ve školství se pohybuje asi 19 let. Její mateřská škola je šestitřídní s kapacitou 126 dětí. Ve škole působí dále 5 učitelka na plný úvazek, 1 asistent pedagoga na zkrácený úvazek, 1 učitelka na zkrácený úvazek, 2 paní uklízečky, 1 paní uklízečka/školnice na plný úvazek, 2 paní kuchařky, 1 paní vedoucí školní jídelny/provozní účetní na plný úvazek.

5. **R 5 C (dále jen ředitelka C)**

Paní ředitelka C působí v mateřské škole v obci do 1000 obyvatel. Ve funkci ředitele je již 9 let. Má vystudovanou předškolní pedagogiku na střední škole. Ve školství se pohybuje asi 22 let. Její mateřská škola je třítřídní s kapacitou 38 dětí. Ve škole působí dále 4 učitelky na plný úvazek, 1 učitelka na zkrácený úvazek, 1 asistent pedagoga na zkrácený úvazek, 1 paní uklízečka/školnice na plný úvazek a 1 paní kuchařka/vedoucí školní jídelny na plný úvazek.

3.4 Sběr dat

Respondenti první části výzkumu, tj. kvantitativní metody formou dotazníku byli ředitelé mateřských škol okresu Beroun. O seznam mateřských škol vybraného okresu Beroun autorka práce požádala na příslušných odborech školství obcí s rozšířenou působností, tzv. ORP. Kontakty na konkrétní oslovení školy autorka práce získala prostřednictvím webových stránek škol. Bylo rozesláno 24 dotazníků a vrátilo se zpět s relevantní odpovědí 18. To znamená, že odpovědělo 75 % dotázaných respondentů. Tento výsledek považuje autorka za velmi dobrý a dostačující pro další práci. Respondenti byli osloveni formou e-mailu s touto otázkou:

Jaké změny od roku 2012 jste zařazovali do práce ve vaší mateřské škole? (zaškrtněte všechny možnosti dle skutečnosti, případně doplňte jiné)

U této otázky bylo na výběr z několika odpovědí:

a) Děti s odlišným mateřským jazykem
b) GDPR
c) Změna ve financování mateřské školy
d) Digitalizace
e) Děti mladší 3 let v běžné mateřské škole
f) Další vzdělávání pedagogických pracovníků
g) Jiné – doplňte: ……

Díky této části výzkumu - kvantitativnímu dotazníkovému šetření – autorka práce získala podklady pro pokračování ve výzkumu, která probíhala formou kvalitativní.

Pro výběr respondentů k druhé části výzkumu, tj. pro kvalitativní metodu formou polostrukturovaného rozhovoru, bylo osloveno 9 ředitelek a ředitelů mateřských škol v okrese Beroun ve Středočeském kraji. Kritérium pro výběr ředitelky do kvalitativního výzkumu byla zkušenost s funkcí ředitele veřejné mateřské školy alespoň 1 funkční období, což je minimálně 6 let. Oslovení proběhlo prvotně formou e-mailové komunikace, kde autorka představila sebe i svůj záměr a požádala o možnost spolupráce. Od 2 ředitelů nepřišla reakce žádná a od 2 dostala autorka jako výzkumník shodnou odpověď, že z kapacitních důvodů se nemají zájem výzkumného šetření zúčastnit. Do kvalitativního výzkumu se tedy zapojilo 5 ředitelek. Všechny vybrané ředitelky se účastnily i první části výzkumu – dotazování formou dotazníkového šetření do emailu. Autorka je už poté kontaktovala telefonicky, aby se s nimi domluvila na podrobnostech a sjednala už konkrétní datum schůzky k realizaci rozhovoru.

3.5 Realizace výzkumu, časový harmonogram, etika

Tato část výzkumu byla velmi obtížná. Sladit čas tak, aby vyhovoval oběma stranám a byl opravdu dostatek času pro získání relevantních informací, nebylo vůbec snadné. V 1 případě se schůzka musela překládat na jiný termín z důvodu nemoci paní ředitelky. Všechny rozhovory proběhly v období od 12.6. do 30.9.2024 a jejich délka trvala od 50 minut do 2 hodin. Zhruba 1 týden před konáním schůzky autorka zaslala ředitelkám dle předchozích dohod otázky emailem, aby měly čas se na ně připravit a promyslet si odpovědi. Jednalo se o tyto otázky:

Otázky k rozhovoru k vypracování bakalářské práce na téma změny v předškolním vzdělávání:

Prosím o krátké představení Vás jako ředitelky a pedagogického pracovníka (délka praxe celkem, v dané pozici) a krátké představení vaší mateřské školy - sídlo, počet tříd, počet dětí, výčet personálu.

1) **Nejvýznamnější změny v mateřské škole (výsledek předchozího dotazníkového šetření):**
   Děti mladší 3 let

GDPR (ochrana osobních údajů)

Financování

COVID a jeho vliv na chod

Komunikace a informační kanály

Děti s odlišným mateřským jazykem

Digitalizace

Další vzdělávání pedagogických pracovníků

2) **Na tyto 4 otázky prosím odpovězte u každého z 8 uvedených bodů v otázce 1):**
   a) Jak se tato změna projevila ve vaší mateřské škole (dále jen mš)?
   b) Koho a jak se přímo dotkla? Jak reagovali?
   c) Pozitiva x negativa změny? Proč to tak vidíte?
   d) Co byste chtěla k tomuto tématu ještě dodat (postřehy či názory na zlepšení, z praxe…)?

Místo konání si všechny ředitelky zvolily ve svých mateřských školách v prostoru ředitelen. Pro uvolnění atmosféry a snížení nervozity na obou stranách autorku vždy nejdříve provedly po třídách a povídaly konkrétně co kde jaká třída dělá, na co se zde paní učitelky zaměřují nebo s jakými obtížemi zrovna v této dané třídě se paní učitelky setkávají a ona pak následně dané situace také řeší. Po prohlídce jejich škol se přesunuly do ředitelny. Na začátku rozhovoru autorka poděkovala, že se do jejího výzkumu zařadily a podepsaly autorce informovaný souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru (viz příloha). Následně je autorka požádala o dovolení si rozhovor nahrávat na diktafon v mobilním telefonu. Také je ihned informovala, že data z rozhovoru budou kompletně anonymizována. Na základě svolení všech respondentek si autorka všechny rozhovory nahrála. Každý jednotlivý bod z otázky 1) byl nahráván jako samostatný záznam. Celkem tedy autorka musela zanalyzovat a porovnat 40 záznamů. Autorka nejvíce ocenila otevřenou a přímou komunikaci o konkrétních případech v dané mateřské škola a také osobní zkušenosti, o které se paní ředitelky podělily. Jak bylo uvedeno výše, každé setkání bylo z časového hlediska velmi unikátní, odráželo aktuální stav dané mateřské školy a autorka často pořadí jednotlivých otázek měnila, aby reagovala na stav, kterým se konkrétní rozhovor vyvíjel. Po skončení rozhovoru se paní ředitelky s autorkou rozešly ve velmi přátelské duchu. Autorka dostala od všech paní ředitelek informaci, že se na mě může kdykoliv ještě dodatečně obrátit ať už

k tématu svého výzkumného šetření nebo i ke své konkrétní praxi ve funkci ředitelky mateřské školy.

4 Výsledky výzkumného šetření

Autorka se s pěti respondentkami zabývala celkem osmi tématy (konkrétně viz níže v této kapitole). Po získání všech rozhovorů autorka převedla všechny záznamy do textové podoby. Jako další postup zvolila pečlivé analyzování, rozkódování a porovnání jednotlivých dat v daném tématu.

Shodně v každém vráceném dotazníku byly označeny všechny kolonky od a) až do f). V kolonce jiné se objevovaly zpravidla 1 až 2 další body. U 15 z 18 případů se objevily body, které lze zahrnout do bodu komunikace a její formy. U 13 z 18 případů se objevily takové body, které lze souhrnně označit jako vliv epidemie covid 19 na chod mateřské školy. Ze všech získaných záznamů autorka zpracovala následující výsledky, které se týkají konkrétních rozdílností, specifik či shod v daném tématu. Témata jsou následující:

Děti mladší tří let

V tomto bodě se všechny respondentky shodly, že děti mladší tří let by v klasické veřejné mateřské škole neměly být za současných podmínek a podpory státu přítomny. Pro mateřskou školu jejich přijetí znamená zátěž v tom slova smyslu, že je nutné nejen třídu, ale i zahradu vybavit pouze pomůckami vhodnými pro děti mladší tří let, a na to za současných podmínek nemají volné nebo navíc finanční prostředky. Pouze paní ředitelka Č (z obce do 20000 obyvatel, 6 tříd) uvedla, že dostala prostor si promluvit se zřizovatelem a vysvětlit mu danou situaci a dostala navíc do rozpočtu finanční prostředky na vybavení 1 třídy pro děti mladší tří let. Protože má prostory a možnosti udělala jednu třídu pouze pro ty nejmenší děti. Využila i dva plné úvazky paní uklízeček a upravila jim rozvržení pracovních dob tak, aby vždy byla jedna z nich přítomna hned od ranního provozu školy a druhá až do konce provozu školy. Takovou možnost ostatní respondentky nemají. Musely řešit vždy ze stávajícího rozpočtu nebo s využitím rezervního fondu, kde ale shodně uvedly, že se jedná o úspory v řádech nižších desetitisíců až tisíců korun a potřebují je na případné nečekané opravy. Další náročnost dle respondentek spočívá v péči o takto malé děti. V současné době se jim učitelky ve třídách překrývají hlavně na čas pobytu venku, ale do té doby nebo po odpočinku není v menších školách často přítomen žádný provozní či pomocný personál – nevychází úvazky dle financování od MŠMT a zřizovatelé se dle respondentek do dofinancování nepedagogických pracovníků u žádné ze škol nezapojují. Po velkou část dne

jsou ve třídách učitelky s dětmi samotné. Všechny, které mají možnost mít asistenta pedagoga se shodly, že právě on je veliká pomoc a často je to *„přítel na telefonu“* právě v podobných případech, kdy může z jedné třídy přejít do jiné a pomoc situaci řešit.

GDPR (ochrana osobních údajů)

Respondentky se shodly, že na začátku zavedení tohoto nařízení jim chyběla informovanost, anebo jim byly předkládány mylné či neúplné informace. Paní ředitelka Č, V a CH shodně uvedly, že se účastnily školení, kde jim bylo vysvětlováno, že děti nesmí mít ani na nástěnce podepsané obrázky. Všechny se shodují v názoru, že zavedení pověřence pro ochranu osobních údajů i do škol je velkým „*byznysem*“. Pouze paní ředitelka Č uvedla, že svého pověřence nemají a využívají pověřence svého zřizovatele. Ostatní 4 respondentky však mají na základě nařízení svých zřizovatelů nasmlouvané externí pověřence a platí jim měsíční částku v rozmezí 500 až 1500,-Kč a *„prakticky jen za to, že jeho kontakt mají uvedený na internetových stránkách školy“*. Žádná z nich se zatím s ničím na svého pověřence neobrátila

Financování

U tohoto bodu panuje u respondentek shoda v pozitivním i negativním slova smyslu. Jako pozitivum zde vidí změnu ve financování prostřednictvím tzv. PHmaxu pro pedagogické pracovníky (viz samostatný bod výše v práci). Jako velké negativum však vidí ponechání financování nepedagogických pracovníků na základě normativů na počty dětí, které školu navštěvují. Všechny shodně také uvedly, že si za současných podmínek neumí představit, jak budou fungovat v dalších letech, pokud *„ministerstvo školství přenese financování nepedagogů na zřizovatele školy“*. V současné době je totiž jejich odměňování dofinancováváno u všech respondentek z nadtarifní složky pedagogů a u paní ředitelky V (1 třída, 24 dětí) dokonce ze složky na ředitelství.

COVID a jeho vliv na chod mateřské školy

Zde se respondentky shodovaly v názoru na finanční i psychickou náročnost celé situace nejen pro ředitelky samotné, které musely neustále komunikovat se svou krajskou hygienickou stanicí pro potvrzování platných opatření či uzavírání tříd a testování dětí, ale i pro personál, děti i rodiče. *„V každé mateřské škole se najde několik dětí, které tráví více času ve školce s učitelkami než se svými rodiči a teď najednou jsme byli všichni jako roboti*

se zakrytou pusou a nakonec jsme se strašně dlouho neviděli vůbec. Čert vem peníze, ale dětem i dospělým lidem to odloučení moc ublížilo, přestali jsme umět komunikovat". Toto jsou slova paní ředitelky CH a panuje na nich shoda.

Komunikace a informační kanály

Ředitelky Č, CH a C si pochvalovaly využití komunikace přes program SPRÁVA MŠ, který poskytuje aplikaci do mobilního telefonu NAŠE MŠ. Jde o aplikaci, která funguje obdobně jako školní program bakaláři a mohli tak komunikovat s rodinami najednou – odpadlo jednotlivé posílání sms zpráv na konkrétní tel. číslo. Ředitelky R a V žádný takový ani podobný program nevyužívaly. Jsou si vědomy, že jejich učitelky při komunikaci s rodiči hlavně době covidu byly enormně zatěžovány, a právě tako zkušenost je přiměla se nad touto věcí zamyslet a zjednat nějakou jednodušší formu komunikace mezi třídou a rodinou. Obě sháněly recenze na obdobné programy, a nakonec se také pustily do programu SPRÁVY MŠ s onou aplikací. Paní ředitelka R jej využívá od září 2024 a paní ředitelka V jej pořídila už červnu 2024, aby si ho mohla v klidu přes prázdniny prostudovat. Poslední shoda byla v tom, že se u programu v počítači obávají o přijetí druhu této komunikace od starších paní učitelek nebo paní učitelek před důchodem.

Děti s odlišným mateřským jazykem

Zde vidím velký rozdíl ve zjištěných datech. Zatím co ředitelky C, CH, R, V (shodně vesnické mateřské školy do počtu obyvatel 1000) se s takovými dětmi setkávají v rámci jednotek na celou školu, paní ředitelka Č (město do 20000 obyvatel) má takové dítě minimálně 1 až 3 v každé třídě. Zatím co u ředitelek C, CH, R, V jsou to děti z rodin, které se do dané oblasti přistěhovaly za účelem bydlení a jeden z rodiny už v naší zemi delší dobu pracuje, u paní ředitelky Č jsou tyto děti v menšině. Ve většině jsou u ní děti například uprchlíků z Ukrajiny nebo děti z vícejazyčných rodin. Ve velkém jsou u ní zastoupeny i děti z různých etnických skupin, například Romové. Ostatní ředitelky uvedly, že v jejich mateřské škole žádné romské dítě zapsané není.

Digitalizace

Zde panuje shoda u paní ředitelek CH a V, které tuto podporu vzdělávání využily pro zakoupení notebooku do třídy a ze zbylých peněz dokoupily digitální lupy s připojením

právě na notebooky. Obě využívají tyto technologie se svými učitelkami jako doplněk pro zkoumání přírody, ale jiné pomůcky již nezakoupily a ani nechtěly. Jsou ve shodě v názoru, že děti mají těchto robotických a digitálních technologií dost doma. Ostatní ředitelky R, Č a C využily poskytnutou dotaci pro nákup pomůcek pro digitální programování do tříd. *„Dala jsem učitelkám možnosti, za kolik a čím například si mohou třídu vybavit.“* Jako jediná využila možnost plánované předváděcí akce od prodejce paní ředitelka Č a byla na ni pozvána vždy 1 učitelka z každé třídy. Poté se učitelky měly možnost rozhodnout a ředitelka pak pomůcky objednala.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP)

V tomto bodě panovala shoda v několika bodech: časová náročnost, ochota pedagogů, finanční náročnost. Všechny ředitelky se shodly v úvaze, že čím menší je mateřská škola, tím je náročnější školení absolvovat (i když je to zákonná povinnost) a zasahuje to do všech třech předešlých bodů. Například u jednotřídní mateřské školy je velice složité časově sladit fungování třídy s druhou učitelkou – ředitelkou. Finanční náročnost je u takto malé školy o to větší, protože děti nelze nikam pospojovat do dalších tříd a navíc *„odsuplované hodiny nad rámec úvazku sloužící učitelky – ředitelky se musí proplatit a to 200 % průměrného hodinového výdělku.“*

Rozdílnost byla vidět v přístupu k poskytování tohoto vzdělávání, které tentokrát vycházelo právě z velikosti mateřské školy. Paní ředitelka Č organizuje především DVPP přímo ve škole vždy min. pro 6 účastníků a nemá narušen chod školy – má dostatek pedagogických kapacit. Školení zaměřuje vždy dle aktuální potřeb školy – změny ve vzdělávání, v legislativě atd. Ostatní ředitelky se přiklání k vlastní iniciativě svých učitelek. Vždy na poradě v srpnu oznamují, ať zaměstnanci přichází sami s návrhy na školení a ony pak zhodnotí, zda je to vhodné a možné školení uskutečnit.

Závěr

Závěr této bakalářské práce shrnuje poznatky získané z teoretické i empirické části zaměřené na problematiku změn v mateřských školách z perspektivy jejich ředitelů. Cílem práce je analyzovat klíčové změny implementované do praxe mateřských škol, identifikovat výzvy a překážky spojené s jejich realizací.

Teoretická část práce vymezila klíčové pojmy, jako jsou změna, management změny, inovace, odpor ke změnám, rizika či další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto pojmy byly ukotveny v odborné literatuře a sloužily jako východisko pro porozumění procesům probíhajícím při řízení škol v kontextu proměnlivého prostředí předškolního vzdělávání. Pozornost byla věnována i současným výzvám, jako jsou digitalizace, práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ochrana osobních údajů, financování škol, komunikace s rodiči a přijímání dětí mladších tří let.

Empirická část využila kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu. V první fázi byl zvolen dotazník jako prostředek předvýzkumu, jehož výstupy umožnily identifikovat hlavní oblasti změn a stanovit témata pro hlubší analýzu. Ve druhé fázi následovaly polostrukturované rozhovory s pěti ředitelkami mateřských škol. Výsledky analýzy rozhovorů potvrdily, že zjištěné změny se liší nejen v způsobu realizace, ale i v jejich efektivitě. Mezi určující faktory, které danou změnu a její zavedení v mateřské škole ovlivňují, patří například velikost školy, lokalita, počet dětí a tříd, struktura personálního zabezpečení a významně také osobnost ředitelky jako vedoucího pracovníka.

Reflexe výzkumných otázek:

VO1: Které změny považují ředitelé veřejných mateřských škol za zásadní?

Ředitelky veřejných mateřských škol za zásadní změny nejčastěji označovaly ty, které zásadně ovlivnily provozní, personální a organizační fungování školy. Jednoznačně nejvýraznějším tématem byla pandemie COVID-19 a s ní související epidemiologická opatření, distanční podpora vzdělávání, zvýšená administrativa a zátěž na celý personál. Za významné změny dále označily digitalizaci škol, a to jak v oblasti vnitřní komunikace a administrace, tak v přenosu informací směrem k rodičům. V kontextu vzdělávání dětí pak uváděly nárůst počtu dětí s odlišným mateřským jazykem, výzvy spojené s přijímáním dětí

mladších tří let, implementaci GDPR do školní praxe či nedostatečné a proměnlivé financování ze strany zřizovatelů a státu.

VO2: Jaký přínos zaznamenaly mateřské školy zavedením změny?

Přínosy vnímané ředitelkami byly často propojeny s nutností přizpůsobit se novým podmínkám. Ačkoli byly změny často vynucené, například legislativně, výsledkem bylo např. zefektivnění komunikace s rodiči pomocí aplikací (např. Lyfle, Správa MŠ – Naše MŠ), zvýšení digitálních kompetencí pedagogů i ředitelů, větší důraz na individuální přístup k dětem a také posílení týmové spolupráce mezi zaměstnanci. Některé ředitelky uvedly, že pandemie paradoxně přispěla k lepšímu režimovému uspořádání dne nebo k tomu, že si zaměstnanci i rodiče více vážili role MŠ. V oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků došlo u některých škol ke zvýšenému sdílení zkušeností a spolupráci s dalšími školami.

VO3: Jaké bariéry musely mateřské školy při zavedení změn překonávat?

Nejčastěji zmiňovanou bariérou byla časová a administrativní náročnost změn. Ředitelky poukazovaly na vysoké nároky, které změny kladou na vedení školy i pedagogický tým, a to bez odpovídající podpory či navýšení personálních kapacit. V některých případech byla překážkou i neochota části zaměstnanců adaptovat se na nové přístupy – například v oblasti ICT nebo v metodách práce s dětmi s OMJ. Další bariéry byly nedostatečné finanční zdroje, nejasná nebo nejednotná metodická podpora od MŠMT, nárůst nároků ze strany rodičů a obtížná komunikace v krizových situacích (např. při zavádění opatření během pandemie). V případě mladších dětí byly bariéry spojené s hygienickými, personálními a legislativními limity, které komplikují jejich systematické začleňování.

Z výzkumu dále vyplynulo, že implementace jakékoli změny je dlouhodobým a časově náročným procesem, který vyžaduje nejen odbornou připravenost, ale i strategické plánování a schopnost efektivně pracovat s týmem. Ředitelky často čelí vysoké administrativní zátěži, která jim ztěžuje možnost věnovat se koncepčnímu řízení školy. V tomto kontextu se jako vhodné doporučení ukazuje systematické delegování méně zásadních úkolů na ostatní pracovníky a ponechání si pouze kontrolní a strategické funkce.

Výsledky výzkumu také ukazují, že mezi mateřskými školami existuje značná nerovnost v podmínkách a dostupnosti podpory. Zatímco některé školy mají přístup k odbornému poradenství, projektové podpoře či vzdělávacím zdrojům, jiné zůstávají izolované a jejich vedení čelí změnám bez dostatečné opory. Z tohoto důvodu se jako smysluplné jeví vytvoření silnější podpůrné struktury na úrovni zřizovatelů či krajů, která by ředitelkám nabídla jednotné metodické vedení, sdílení dobré praxe a pomoc v krizových situacích.

Tato bakalářská práce přináší důležité poznatky pro praxi řízení mateřských škol. Ukazuje, že implementování konkrétních změn je komplexní, kontextově podmíněný proces, jehož kvalita je zásadně ovlivněna schopností vedení školy strategicky plánovat, reagovat na vývojové tendence a aktivně vytvářet podmínky pro spolupráci a inovace v rámci školního kolektivu i směrem k rodinám a širšímu vzdělávacímu systému.

.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné knihy

ARMSTRONG, M., 2020. *Armstrong's Handbook of Leadership for HR: A Guide to Leadership and Managerial Effectiveness*. London: Kogan Page. ISBN 978-0-7494-8780-7.

BURNES, B., 2017. *Managing Change*. 7. vyd. Harlow: Pearson. ISBN 978-1-292-15863-1.

CAMERON, E. a GREEN, M., 2020. *Making Sense of Change Management: A Complete Guide to the Models, Tools and Techniques of Organizational Change*. 5. vyd. London: Kogan Page. ISBN 978-1-78966-659-3.

ČASTORÁL, Z., 2010. *Strategický management změn a znalostí*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-94-5.

FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P., KOVÁŘ, K., BERAN, J. aj., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

FULLAN, M., 2007. *The New Meaning of Educational Change*. 4. vyd. New York: Teachers College Press. ISBN 978-0-8077-4754-6.

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

HIATT, J., 2006. *ADKAR: A Model for Change in Business, Government and Our Community*. Loveland, CO: Prosci Learning Center. ISBN 978-1-930885-43-5.

INFORMATORIUM 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál, 2007–. ISSN 1210-7506.

KALOUS, J., 1997. *Příprava řídících pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1679-5.

KOTTER, J.P., 2015. *Leading Change*. Boston: Harvard Business Review Press. ISBN 978-1-4221-9970-0.

KOTTER, J.P., 2015. *Vedení procesu změny: osm kroků úspěšné transformace podniku v turbulentní ekonomice*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-314-4.

KRAMULOVÁ, D., 2024. INFORMATORIUM 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál. ISSN 1210-7506.

LEWIN, K., 1951. *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

LHOTKOVÁ, I., TROJAN, V. a KITZBERGER, J., 2012. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-899-2.

POLÁŠKOVÁ, L., 2022. *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3229-4.

PRŮCHA, J., 2017. *Přehled pedagogiky*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1215-5.

ROBBINS, S.P. a COULTER, M., 2018. *Management*. 14. vyd. Harlow: Pearson Education. ISBN 978-1-292-26444-8.

SMEJKAL, V. a RAIS, K., 2013. *Řízení rizik ve firmách a jiných organizacích*. 4. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4548-0.

SOTÁKOVÁ, H. a PRESSLEROVÁ, P., 2020. *Jak pečovat v kolektivu o děti ve věku 1–3 roky*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-226-0.

ŠVEC, V., 2019. *Změna a rozvoj školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9406-6.

TĚTHALOVÁ, M., 2020. INFORMATORIUM 3-8: časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál. ISSN 1210-7506.

TROJANOVÁ, I. a TROJAN, V., 2016. *Příběh změny: inspirace pro realizaci změn ve škole*. 1. vyd. Bratislava: Raabe. ISBN 978-80-8140-237-1.

URBANOVÁ, E. a ŠAFRÁNKOVÁ, J. M., 2023. *Škola v dobrých rukou: klíčové činnosti ředitele (nejen) střední školy*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-665-5.

VEBER, J., 2009. *Management: Základy, prosperita, globalizace*. 2. přeprac. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-200-0.

VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O., 2013. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. 2. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-265-9.

VODÁČEK, L. a VODÁČKOVÁ, O., 2013. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-232-1.

Online zdroje

ČŠI, 2020. *Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu*. Tematická zpráva. [online]. Česká školní inspekce. Dostupné z: https://www.csicr.cz [cit. 12. 3. 2025].

EVROPSKÁ UNIE, 2016. *Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 (GDPR)*. Úřední věstník Evropské unie. [online]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679 [cit. 13. 3. 2025].

HAVELKA, J., 2023. *Moderní nástroje pro komunikaci mezi školou a rodiči v MŠ*. Praha: Wolters Kluwer.

MANAGEMENTMANIA'S SERIES OF MANAGEMENT. Lewinův třífázový model změn (Lewin's Three-Stage Model of Change) [online]. ©2011–2016 [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: https://managementmania.com/cs/lewinuv-trifazovy-model-zmen

META, o.p.s., 2023. *Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem v kontextu migrační vlny z Ukrajiny*. [online]. Dostupné z: https://www.meta-ops.cz [cit. 13. 3. 2025].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Reforma financování regionálního školství [online]. ©2013–2024 [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi

MINISTERSTVO VNITRA ČESKÉ REPUBLIKY. Co je GDPR? [online]. ©2013–2024 [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: https://www.mvcr.cz/gdpr/clanek/co-je-gdpr.aspx

MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: https://www.msmt.cz [cit. 12. 3. 2025].

OLŠÁKOVÁ, K., 2020 *Informační materiál ke vzdělávání dětí od 2 do 3 let* [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2024-11-02]. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/52421

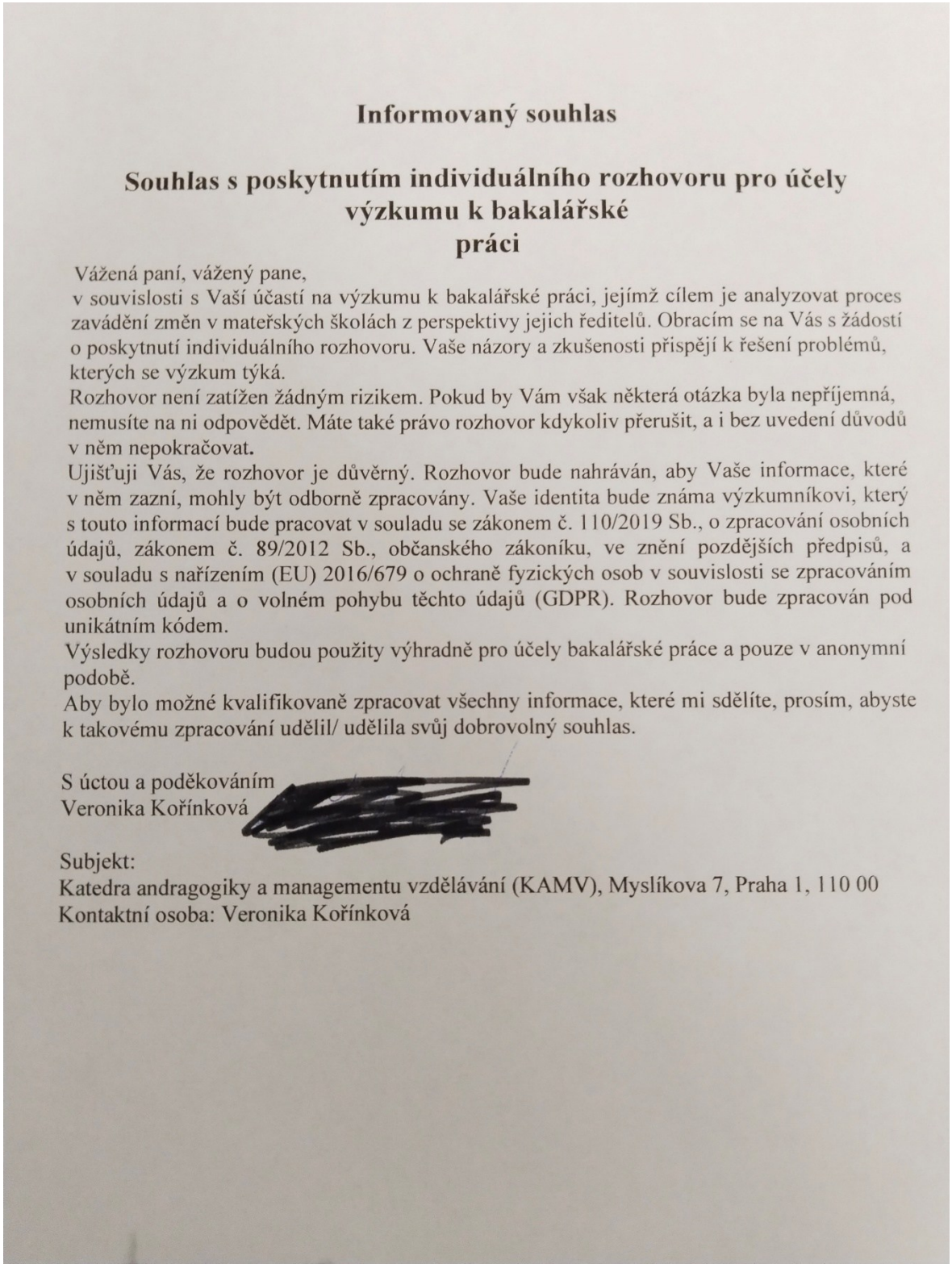
VYHLÁŠKA č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání [online]. 2005 [cit. 2024-11-09]. Dostupné z: http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14

ZÁKON č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2024 [cit. 2024-11-09]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

ZOUNEK, J. a ŠEĎOVÁ, K., 2021. *Učíme (se) online: Proměny vzdělávání v době pandemie*. Praha: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9896-5.

Přílohy

Příloha č. 1: Informovaný souhlas



Informovaný souhlas

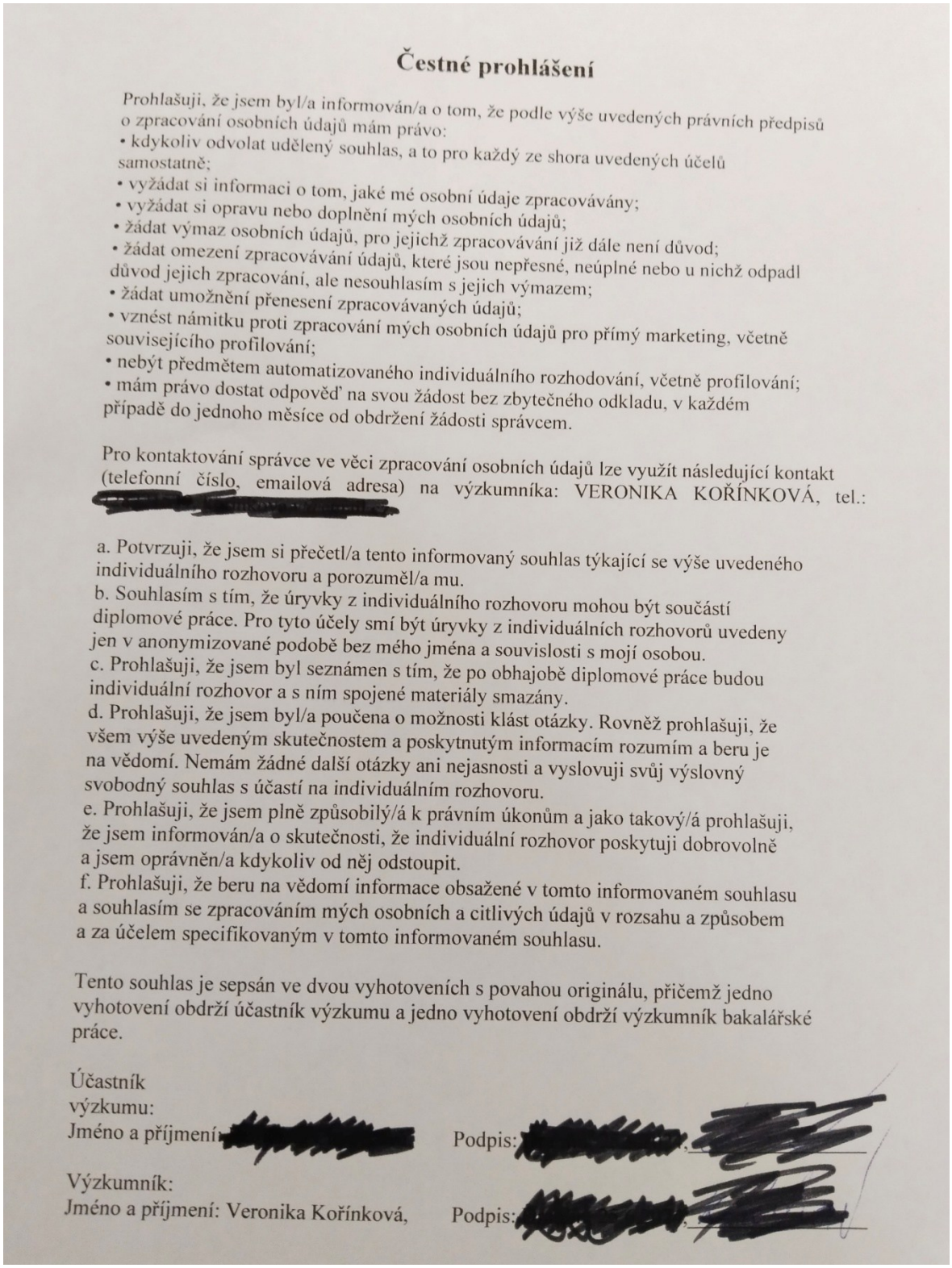
Souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k bakalářské práci

Vážená paní, vážený pane,
v souvislosti s Vaší účastí na výzkumu k bakalářské práci, jejímž cílem je analyzovat proces zavádění změn v mateřských školách z perspektivy jejich ředitelů. Obracím se na Vás s žádostí o poskytnutí individuálního rozhovoru. Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká.
Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovědět. Máte také právo rozhovor kdykoliv přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.
Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše identita bude známa výzkumníkovi, který s touto informací bude pracovat v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR). Rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem.
Výsledky rozhovoru budou použity výhradně pro účely bakalářské práce a pouze v anonymní podobě.
Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

S úctou a poděkováním
Veronika Kořínková

Subjekt:
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7, Praha 1, 110 00
Kontaktní osoba: Veronika Kořínková

Příloha č. 2: Čestné prohlášení



Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o zpracování osobních údajů mám právo:

- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
- vyžádat si informaci o tom, jaké mé osobní údaje zpracovávány;
- vyžádat si opravu nebo doplnění mých osobních údajů;
- žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracovávání již dále není důvod;
- žádat omezení zpracovávání údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadl důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na výzkumníka: VERONIKA KOŘÍNKOVÁ, tel.: [redacted]

a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného individuálního rozhovoru a porozuměl/a mu.
b. Souhlasím s tím, že úryvky z individuálního rozhovoru mohou být součástí diplomové práce. Pro tyto účely smí být úryvky z individuálních rozhovorů uvedeny jen v anonymizované podobě bez mého jména a souvislosti s mojí osobou.
c. Prohlašuji, že jsem byl seznámen s tím, že po obhajobě diplomové práce budou individuální rozhovor a s ním spojené materiály smazány.
d. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na individuálním rozhovoru.
e. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že individuální rozhovor poskytuji dobrovolně a jsem oprávněn/a kdykoliv od něj odstoupit.
f. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento souhlas je sepsán ve dvou vyhotoveních s povahou originálu, přičemž jedno vyhotovení obdrží účastník výzkumu a jedno vyhotovení obdrží výzkumník bakalářské práce.

Účastník výzkumu:
Jméno a příjmení: [redacted] Podpis: [redacted]

Výzkumník:
Jméno a příjmení: Veronika Kořínková, Podpis: [redacted]