

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Manažerské kompetence v preprimárním vzdělávání

Managerial competences in pre-primary education

Bc. Veronika Ledecká

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Manažerské kompetence v preprimárním vzdělávání potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. července 2019

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce paní doc. PhDr. Janě Marii Šafránkové, CSc., za její cenné rady, konzultace, připomínky, ale především trpělivost, kterou se mnou měla.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem manažerských kompetencí v preprimárním vzdělávání. Toto téma bylo zvoleno na základě stále se měnících a vyvíjejících se nároků na vedení mateřských škol a na potřebnost kvalitních a velmi obsáhlých kompetencí ředitelek mateřských škol. Cílem diplomové práce je komparace manažerských kompetencí a na základě těchto získaných informací návrh nejvhodnějšího modelu kompetencí ředitelek těchto příspěvkových organizací.

V teoretické části jsou analyzovány jednotlivé kompetence v oblasti ekonomického, personálního a právního řízení školy. Praktická část je zaměřena na komparaci jednotlivých oblastí řízení z hlediska jejich náročnosti a posouzení manažerských kompetencí s ohledem na časovou zátěž.

Práce vychází z odborné literatury, platných právních norem a z výsledků provedeného výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Management, manažer, personální řízení, organizace, kompetence, preprimární vzdělávání, ředitelka mateřské školy.

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of managerial competences in pre-primary education. This topic has been chosen on the basis of ever-changing and evolving demands on the management of kindergartens and the need for high-quality and very comprehensive competencies of kindergarten headmasters. The aim of this thesis is to compare managerial competencies and on the basis of these acquired information to design the most appropriate model of competencies of directors of these contributory organizations.

The theoretical part analyzes individual competencies in the field of economic, personal and legal management of the school. The practical part is focused on the comparison of individual areas of management in terms of their complexity and assessment of managerial competences with respect to the time burden.

The work is based on professional literature, valid legal norms and results of the research conducted.

KEYWORDS

Management, manager, personnel management, organization, competence, pre-primary education, school principal.

Obsah

Úvod.....	9
1 Obecné pojetí managementu	10
1.1 Management.....	10
1.1.1 Manažer	11
1.2 Management ve vzdělávání	13
1.2.1 Management vzdělávání	13
1.2.2 Školský management.....	15
1.2.3 Management v předškolním vzdělávání	16
1.2.4 Preprimární vzdělávání.....	17
1.3 Kompetence manažera	20
1.3.1 Základní složky kompetence	26
1.3.2 Manažerské kompetence.....	28
2 Management předškolního vzdělávání.....	31
2.1 Charakteristika předškolního vzdělávání.....	31
2.1.1 Organizační struktura	31
2.1.2 Ředitel mateřské školy	35
2.1.3 Kompetenční model ředitele mateřské školy.....	38
2.1.4 Profesionální kompetence v mateřské škole.....	42
2.1.5 Shrnutí teoretické části	46
3 Výzkum kompetencí ředitelek mateřských škol	47
3.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie výzkumu.....	47
3.2 Výzkumné metody	47
3.3 Charakteristika výzkumného souboru	49

3.4	Výzkumné šetření a získaná data.....	54
3.4.1	Dotazníkové šetření ke kompetencím ředitelek mateřských škol	54
3.4.2	Rozhovory s ředitelkami mateřských škol	69
3.5	Analýza výsledků a interpretace získaných dat	80
Závěr.....		83
Seznam použitých informačních zdrojů		86
Seznam příloh.....		90
Přílohy		91

Použité zkratky v textu:

MŠ	mateřská škola
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
ŠVP	školní vzdělávací program
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development

Další vysvětlivky k diplomové práci:

Vzhledem k tomu, že v mateřských školách působí převážně ženy a výzkumného šetření se zúčastnily pouze ředitelky-ženy, používám v praktické části textu diplomové práce pro jejich účelové zařazení slovní pojmenování v ženském rodě, a to ředitelka mateřské školy a zástupkyně ředitelky mateřské školy. V teoretické části je použito rodu mužského, tedy ředitel, příp. zástupce.

Úvod

Mateřské školy nabyly po roce 1990 samostatnost. V jejich vedení jsou ředitelky jako statutární orgán s plnými právy, povinnostmi a pravomocemi. Ředitelky mateřských škol se tak v rozmezí krátké doby staly manažerkami, které stejně jako manažerky v jiných organizacích a institucích, jsou povinny ovládat veškeré manažerské funkce tak aby bylo co nejkvalitněji a nejefektivněji dosahováno cílů stanovených danou organizací. V tomto případě se jedná o dosahování vzdělávacích cílů mateřské školy.

Pro zpracování diplomové práce bylo proto zvoleno téma manažerských kompetencí v preprimárním vzdělávání. Cílem diplomové práce je analýza manažerských kompetencí, a na základě takto získaných informací navržení vhodného modelu kompetencí ředitelek mateřských škol.

Pro splnění cíle byly vytyčeny dvě výzkumné otázky:

- 1) Jaké kompetence mají ředitelky mateřských škol?
- 2) Jaké kompetence jsou jimi nejvíce realizovány?

Práce tedy sleduje, v jakém poměru vykonávají ředitelky mateřských škol manažerské kompetence, jak velký časový prostor jim věnují a jak kvalitně je dokážou naplňovat.

Diplomová práce je složená z teoretické a praktické části. Teoretickou část tvoří tři kapitoly, z nichž první se zabývá obecným pojetím managementu, a jeho realizací v managementu vzdělávání. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku předškolního vzdělávání, na popis kompetenčního modelu ředitelů škol obecně a důraz je kladem na specifika modelu kompetencí ředitele mateřské školy.

Problematikou managementu se zabývají např. autoři Drucker, Veber, Vodáček a Vodáčková, Plamínek. Z těchto autorů bylo v diplomové práci nejvíce čerpáno.

Praktická část zahrnuje kapitolu, která se týká metodologie výzkumu, obsahuje popis realizovaného výzkumného šetření. V závěru jsou pak shrnuta zjištěná fakta a je zde navržen model kompetencí ředitelky mateřských škol včetně doporučení pro jejich řídicí praxi.

1 Obecné pojetí managementu

1.1 Management

Slovo management pochází z latinského manus, což překladu znamená „ruka“. V anglickém jazyce se slovo management ujalo ve formě manage (vést, řídit) anebo také jako management (vedení, řízení).

Managementem čili řízením tedy rozumíme zaměřenou speciální činnost, bez které nemohou žádné fungující organizace existovat. Managementem je možné kromě vedení označit i skupinu řídicích pracovníků čili manažerů. Jedná se o lidi, kteří řídicí funkci realizují a dosahují v ní cílů organizace. Do managementu zasahují vnější a vnitřní vlivy (legislativa, organizační struktura, vztahy na pracovišti atd.) Patří sem i *management vzdělávání*.

V domácí i zahraniční literatuře o managementu nalezneme mnoho definic pojmu „management“ a jeho rozdílných výkladových vysvětlení. Dosud není zřejmě jednoznačné určení pojmu management.

Veber ve své publikaci definuje management takto: „...lze nejobecněji charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace. Účelem managementu je vytvářet organizace, které fungují“ (2009, s. 19). Drucker definuje management konkrétněji: „Management není vědou o nic více, než je vědou medicína: v obou případech jde o praktické obory. Každý praktický obor čerpá z velkého souboru skutečných věd. Právě tak, jako medicína čerpá z biologie, chemie, fyziky a řady dalších přírodních věd, management zase čerpá z ekonomiky, psychologie, matematiky, politické teorie, historie a filozofie. Stejně jako medicína je však management zároveň samostatným oborem s vlastními předpoklady, s vlastními záměry, s vlastními výkonnostními cíli a kritérii“ (2002, s. 69).

Interpretace tohoto pojmu není u různých autorů jednoznačná. Dokladem toho je doplnění definice Druckera, že „...management je funkcí, je disciplínou, návodem, který je třeba zvládnout, a manažeri jsou profesionálové, kteří tuto disciplínu realizují, vykonávají funkce a z nich vyplývají povinnosti“ (2002, s. 22).

Donnelly však uvádí, že „*Management lze chápat jako proces koordinování činností skupiny pracovníků, realizovaný jednotlivcem nebo skupinou lidí za účelem dosažení určitých výsledků, které nelze dosáhnout individuální prací* (2004, s. 24), kdežto Drucker je přesvědčen, „...že smyslem managementu je dosáhnout produktivní práce lidí“ (2002, s. 23).

Koontz a Weihrich zastávají názor, že management je proces tvorby a udržování prostředí, v němž jedinci pracují dohromady v kolektivu a efektivně nabývají zvolených cílů. (Koontz, Weihrich, 1993, s. 16). Obdobně popisují proces managementu Vodáček a Vodáčková: „*Příkladem definice managementu, která zdůrazňuje specifické funkce vykonávané vedoucími pracovníky, je: Management znamená zvládnutí plánovacích, organizačních, personálních a kontrolních činností, zaměřených na dosažení soustavy cílů organizace*“ (2009, s. 11–12).

Veber, Fotr, Kotoučová konstatují, že management prezentuje soubor poznatků, převážně zjištěných z praxe, které jsou upraveny formou pokynů pro jednání nebo jako principy. Zakládá si na poznatcích z teorie a metod z oblasti více vědních disciplín, jako je sociologie, ekonomie a psychologie (2012, s. 20–21).

1.1.1 Manažer

Na manažera neboli také vedoucího řídicího pracovníka nahlíží literatura jako na člověka, který je odpovědný za zdárné řízení organizace a který zabezpečuje podmínky k naplnění cílů organizace. Manažer by měl ovládat manažerské funkce, pomocí kterých ovlivňuje své podřízené. Manažer především plánuje, organizuje, vede lidi a kontroluje práci svých spolupracovníků.

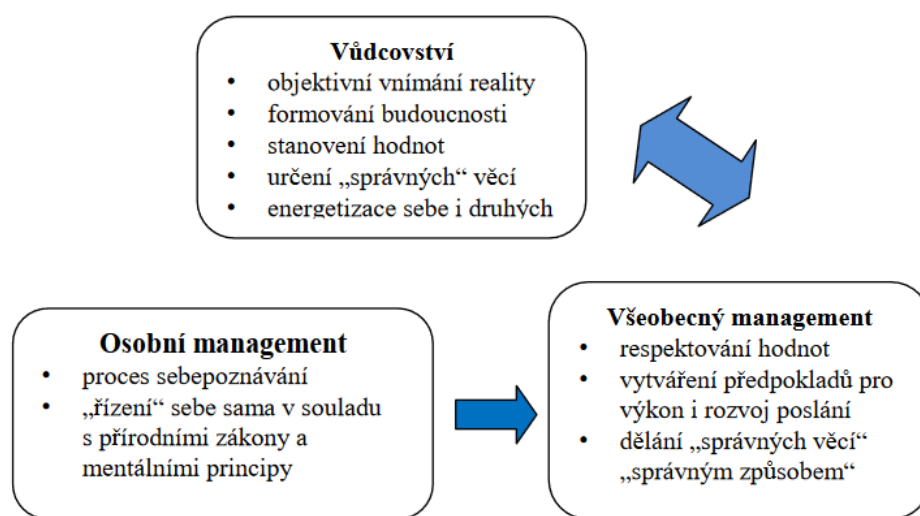
Chápání a význam termínu manažer se dnes obvykle vymezuje v následujících směrech:

- vykonavateli managementu jsou vedoucí pracovníci (manažeři),
- management je obsahovou náplní obecnou disciplínou se širokým záběrem, můžeme ho využít pro rozdílné druhy organizací a jejich jednotlivých jednotek,
- management lze transponovat na různých organizačních úrovních, tj. na různých stupních hierarchie organizačního uspořádání zkoumané jednotky a rovněž na obsahově velmi rozmanité činnosti,

- obecným posláním manažerské činnosti je dosažení úspěšnosti uvažované organizační jednotky nebo procesu (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 13).

Je tedy patrné, že se management vztahuje na lidi. Jeho úlohou je pomocí schopnosti skupiny pracovníků dojít k co nejlepším výsledkům, zintenzivnit výkonnost, dopracovat se ke stanoveným cílům, a to s efektivním využitím zdrojů. Manažer by měl pracovat nejen s osvědčenými a spolehlivými postupy, ale měl by dbát na to, že je nutné přihlédnout ke kultuře a tradicím, v nichž své nástroje využívá. Manager by tedy měl být schopen postupy transponovat a modifikovat i bez držení se zásad na již zavedeném. Měl by umět dovolit seberealizaci jednotlivci v kontextu se společnými cíli organizace.

Strukturu managementu je možné vnímat jako nástroje a způsoby pro uskutečnění cílů v oblasti „tvrdých“ (např. plánování, organizování, kontrolování) a „měkkých“ (např. řízení lidských zdrojů, kultura organizace, komunikace) složek managementu tím „správným způsobem“. Jestliže doplníme k tomuto stanovisku ještě dimenzi leadershipu, tak získáme systém celostního managementu, viz obrázek č. 1.



Obrázek č. 1 Model celostního managementu (Vágner, 2007, s. 14).

Nedílnou součástí dobrého manažera je efektivní komunikace ve spojitosti s individuální odpovědností. Jestliže o sobě chce manažer říci, že je úspěšný, pak musí dosahovat viditelných výsledků a výchozí poučkou je, že výsledky se projevují pouze ve vnějším prostředí firmy, podniku či organizace (Drucker, 2002, s. 22).

1.2 Management ve vzdělávání

1.2.1 Management vzdělávání

O samotném konceptu managementu vzdělávání (educational management) se začíná hovořit v 70. letech 20. století ve Velké Británii. V následujících desetiletích se rozvíjí především ve Spojených státech amerických, Velké Británii a Austrálii (Bush et al, 1999; Bush, 2011).

Kořeny managementu vzdělávání a kořeny školského managementu (viz kapitola 1.2.2) jsme schopni odhalit již dříve. Zásadní teoretik managementu vzdělávání Bush, vymezuje management vzdělání z širšího pohledu, studia a praxe, které se zaměřují na činnost vzdělávacích organizací a také na porozumění těmto organizacím. V teorii i praxi je management vzdělávání obvykle vymezen na základní školy, střední školy, u některých autorů doplněn o školy vysoké. Pouze omezeně můžeme dohledat rozsáhlou interpretaci managementu vzdělávání obsahující i pojetí oblasti řízení vzdělávacích institucí dalšího vzdělávání. „*V chápání managementu vzdělávání se tak projevuje určité zužující pojetí, kdy za organizace poskytující vzdělávání jsou zpravidla považovány pouze ty, které zabezpečují formální vzdělávání, a to především v rámci vzdělávání počátečního, ne však již ty, které se věnují vzdělávání neformálnímu a dalšímu*“ (Dvořáková, 2015, s. 9).

Management vzdělávání jakožto vědní obor i oblast praxe by měl obsahovat bezpochyby i řízení vzdělávání v každé oblasti a fázi celoživotního učení, a to od dětství přes dospělost až po stáří, a to v úplném rozsahu vzdělávacích příležitostí a činností, jak v oblasti formálního, tak i neformálního vzdělávání.

Dvořáková konstatuje, že „*Předmětem zájmu managementu vzdělávání by tedy mělo být řízení nejen škol a školských zařízení poskytujících formální a neformální počáteční vzdělávání dětem a dospívajícím, ale také řízení organizací, které poskytují jako svoji hlavní či vedlejší činnost další vzdělávání, tedy takové vzdělávání, do něhož člověk vstupuje po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání nebo po opuštění vzdělávacího systému či po prvním vstupu na trh práce, a to jak v institucích formálního, tak (a především) neformálního vzdělávání*“ (in: Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 10).

V akademickém prostředí je management vzdělávání vnímán: „*jako obor akademického studia a souhrnné označení pro skupinu profesionálů v tomto oboru, která zahrnuje ředitele škol, učitele a ostatní profesionály v oblasti vzdělávání*“ (Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 16).

Chápat pojem managementu vzdělávání také můžeme z hlediska původce strategie a vzdělávací politiky, který bezprostředně působí na dění ve vzdělávání, či iniciativní vykonavatele řídicích procesů v různých vzdělávacích institucích, vyjma těch, které se zařazují do tvorby a využití vzdělávacího systému v České republice (Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 20).

Management vzdělávání by měl být na tyto změny připraven a sám by se měl dle toho adaptovat, pozměňovat a zároveň vyvíjet. V této spojitosti autoři poskytují tři současné základní role a cíle managementu vzdělávání, které by měly být v chodu v oboustranné kooperaci, tudíž by se měly vzájemně doplňovat a uplatnit. Dohromady mají formovat moderní vizi managementu vzdělávání, především pokud o něm budeme mluvit v souvislosti s obchodem a ekonomikou.

Těmito cíli jsou:

1. Vzdělávání a rozvíjení (globálně) zodpovědných lídrů.
2. Umožnění obchodním organizacím sloužit společnému dobru (společenská zodpovědnost).
3. Účast na transformaci ekonomiky a podnikání (Huff et al., 2013, s. 9).

Třebaže vykazuje management v akademické sféře určité odlišnosti ve srovnání s managementem v komerční sféře, a to zejména v oblasti sociálního poslání a jinak formulovanými cíli svého vlivu, poskytuje zahraniční literatura v současné době nové vize a koncepce, jak obě sféry částečně přiblížit.

1.2.2 Školský management

Školský management je management v oblasti školství od preprimárního do sekundárního, tzn., že zahrnuje mateřské školy, základní školy a střední školy a jejich specifika v řízení těchto institucí, které se odlišují od oblasti podnikání.

Management pocházející z oblasti podnikání transponovaný do oblasti školství požaduje určitou úroveň adaptace a specializace. Musí plnit obecné cíle vzdělávání a také situace všech vzdělávacích institucí. Pojem školský management je aplikován jako synonymum termínu řízení ve školství. Nejedná se však o moderní ztvárnění činnosti, ale jde o přesný pojem, jelikož do sebe začleňuje mnohem rozsáhlejší a souhrnnější pohled na oblast řízení, která odpovídá potřebám moderní společnosti.

„Mluvíme-li o školském managementu, máme, na mysli všechny jeho úrovně, od ústředního makrořízení – MŠMT, přes střední články krajských a obecních úřadů až po nejnižší stupně – školy, třídy, kde však není myšleno pouze řízení školy, ale jde také o spoluúčast, usměrňování a ovlivňování dalších orgánů“ (Bečvářová, 2003, s. 36).

Ve školském managementu je pozornost zaměřena na několik základních oblastí řízení škol:

- pedagogická,
- ekonomická,
- personální,
- právní.

Termín školský management má v sobě zahrnut princip moderního stylu řízení škol. A to je vedení lidí, dětí i dospělých a pedagogického procesu. Závisí na momentálním společenském uskutečnění, které chápe člověka jako specifickou, nezávislou a spravedlivou osobnost a tím je v souladu s moderními prioritami předškolního vzdělávání.

Průcha, Walterová a Mareš uvádějí školský management *„jako obor studia určený pro ředitele realizovaný v bakalářských studijních programech a v programech dalšího vzdělávání“* (2013, s. 306). Na rozdíl od tohoto pojetí Prášilová zdůrazňuje, že *„...v systému pedagogických věd je školský management považován za hraniční disciplínu“*, a to znamená, že *„...školský management má svůj předmět, pojmový aparát i výzkumné metody“* (2006, s. 10).

Školský management je také nepochybně nejdokonalejší složkou managementu vzdělávání. To prokazuje nejen jeho institucionální zajištění, ale také zákonodárné opatření, a to prostřednictvím zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, které se zabývají především strategickým řešením formálního vzdělávání a pohledu školského managementu (řečeny jsou zde třeba pravomoci a odpovědnosti vrcholových manažerů). Jako další v nich nalezneme nároky na další odborné vzdělávání ředitelů a tím i růst jejich manažerských kompetencí (Trojan, Tureckiová, Trunda, Dvořáková, 2015, s. 17).

Management vzdělávání nelze omezovat jen na úroveň školského managementu. Mimo školského systému je tu také soustava celoživotního vzdělávání a s ní i řada dalších organizací, které se účastní nejen budování vzdělávací strategie, ale i tvorby vzdělávací politiky.

1.2.3 Management v předškolním vzdělávání

Průcha a kol. chápou předškolní vzdělávací instituce „...jako zařízení, která společnou výchovou dětí doplňují výchovnou funkci rodiny. Zajišťují uspokojování potřeb a naplnění možností individualizovaného rozvoje všech stránek osobnosti dítěte. Mateřská škola je základní vzdělávací institucí – školským zařízením, které na základě připraveného vzdělávacího programu rozvíjí specifické formy vzdělávacího působení, orientované na osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro celoživotní vzdělávání. Je určena dětem zpravidla od 3 do 6 let“ (2009, s. 75).

Mateřské školy dosáhly v novodobých společenských podmínkách po roce 1990 samostatnosti. Ve vedení mateřských škol jsou ředitelé jako statutární orgán s plnými právy, povinnostmi a pravomocemi. Ředitelé se tak v rozmezí krátké doby staly manažery, kteří stejně jako manažeři v organizacích a institucích, musí umět ovládat veškeré manažerské funkce, tak aby se co nejhodnotněji a nejefektivněji dopracovalo k cílům organizace. V tomto případě vzdělávacích cílů mateřské školy. Ředitelé nemají však ve středním managementu k užití další pozice manažerů, kteří by řídili jednotlivé činnosti. V čele managementu mateřské školy stojí ředitel, který je zodpovědný za kvalitu a míru vzdělávání v mateřské škole. Ředitel mateřské školy je osobnost, kdo svým pracovním výkonem,

příkladem a stylem řízení působí na pracovní výkony zaměstnanců, image školy. Je to on, kdo buduje týmy, přijímá nové zaměstnance a stará se o co nejlepší podmínky pro dosahování výsledků.

„Ředitel – manažer vytváří pozitivní klima a atmosféru nadšené spolupráce v kultuře školy a neustále nově inspiruje své podřízené. Pro tento stav nesmí stát mimo tým a pouze ho podněcovat nebo nutit, ale musí:

- *stát viditelně před týmem, skupinou a usnadňovat cestu*
- *inspirovat k dosažení týmových záměrů a vizí*
- *vytvářet klima nadšené spolupráce*

„Manažer, pokud je současně i leaderem, povzbuzuje energii pracovníků, dodává jim sebedůvěru a táhne je vpřed svým osobním nasazením. Nestojí „proti“ svým zaměstnancům ani „nad nimi“, ale „spolu“ s nimi a udává směr. Mít leadera v týmu je velmi důležité, protože bez něj se jen velmi těžko dosahuje stanovených cílů“ (Syslová, Hornáčková, Kocián, 2012, s. 47).

Dnešní řízení mateřské školy je značně komplikovaný a současně komplexní proces, který v sobě obsahuje řadu oblastí, jako např. právo, dokumentaci, bezpečnost a ochrana zdraví při práci a požární ochrana, organizaci a řízení apod. Efektivní školský management by měl odstranit nefungující byrokracii nebo neuspořádaní a urychlovat a zkvalitňovat vývoj školy a tím i celý pohyb společnosti. Pro aktivní zapojení zaměstnanců se od manažera předpokládá, že splní očekávané předpoklady, jakou jsou formulace cílů se zapojením zaměstnanců, vytvoří prostor pro aktivní plnění cílů (Bečvářová, 2003, s. 47).

1.2.4 Preprimární vzdělávání

Pro dosažení cíle práce je nutné se seznámit s podstatnými znaky a souvislostmi preprimárního vzdělávání, jako výchozího působiště ředitelů-manažerů předškolních zařízení. Z tohoto důvodu je tato podkapitola zaměřena na specifika preprimárního vzdělávání.

V České republice se nepřilíš tradiční termín „preprimární vzdělávání“ shoduje s běžným označením „předškolní vzdělávání“. Jedná se o úroveň ISCED 0, která obsahuje rozdílné druhy vzdělávacích programů vymezených pro děti předškolního věku, uskutečňované

v mateřských školách. Preprimární vzdělávání představující počáteční stupeň řízené výuky je určeno především k tomu, aby se děti raného věku zasvěcovaly do sociálního prostředí. Aby program mohl být považován za preprimární vzdělávání, musí se konat buď ve škole, anebo v dalším zařízení mimo rodinu. Rámcové vzdělávací plány preprimárního vzdělávání jsou určeny dětem, kterým jsou alespoň tři roky. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do primárního vzdělávání (Průcha, 2006, s. 55).

Základní cíle preprimárního vzdělávání v České republice jsou v podstatě shodné s cíli ve vyspělých zemích. Jedná se především o přípravu dítěte pro život ve společnosti a zprostředkování konkrétních dovedností nutných pro vývoj dítěte a jeho nadcházející vzdělávání. Tento záměr je ukotven v dokumentech národní vzdělávací politiky.

Předškolní vzdělávání upravuje školský zákon v ustanoveních § 33 až 35. V těchto ustanoveních se upravují cíle, organizace, povinnost předškolního vzdělávání, individuální vzdělávání a další náležitosti předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání se organizuje zpravidla pro děti ve věku od 2 do 6 let. Slovo „zpravidla“ znamená, že mohou být k předškolnímu vzdělávání přijímány také mladší děti. Avšak i to má své hranice. Děti přijaté k předškolnímu vzdělávání musí být způsobilé plnit požadavky, které jsou stanoveny rámcovým a školním vzdělávacím programem (ustanovení § 4 a § 5 školského zákona). Předpokladem je již jistá rozumová, tělesná a sociální vyspělost, kterou by mělo dvouleté děti dosáhnout.

Kurikulární dokumenty určují požadavky, díky jejichž splnění může škola uskutečňovat funkce předvídané společností. Funkce mateřské školy jsou definovány různorodě, ale hlavními jsou:

- *„při personalizační funkci jde o formování osobnosti, podpora rozvoje přebíráním odpovědnosti za sebe a samostatným jednáním,*
- *při socializační funkci se děti učí žít ve společnosti, vstupují do různých vztahů a rolí. Škola má být nositelkou etických norem společnosti s důrazem na respekt k jinakosti (národnost, rasa, náboženství),*
- *v integrační funkci je škola modelem světa dospělých, proto je zdůrazňováno omezování předčasné selekce. Nemluví se o vhodnosti „integrovat dítě se speciálními*

potřebami“, ale přímo o inkluzi, tj. o vytváření různorodého prostředí, v němž mají být přirozeně naplňovány potřeby všech,

- *u hodnotové funkce jsou u dětí záměrně vytvářeny životní hodnoty a postoje ke světu, zdraví, k sportu, práci, přátelství, autoritám apod. Současná společnost je příliš orientována na konzumní způsob života a s tím spojený hodnotový žebříček. Škola má představovat humánnější hodnoty,*
- *kvalifikační funkce vybavuje děti a později žáky kompetencemi potřebných pro uplatnění na trhu práce“ (Syslová, 2012, s. 17).*

Koncepce cílů vzdělávání se mění po vstupu České republiky do Evropské unie v roce 2004 v pojetí cílů vzdělávání určených pro 21. století. Tím jsou základní myšlenky a pilíře: učit se poznávat, znamená učit děti kritickému myšlení na rozdíl od předešlého přejímání názorů autorit. Děti mají bádát, hledat a experimentovat. Učit se jednat je prvotně nejdůležitější cíl, jelikož se v něm nejvíce ukazuje odklon od prostého paměťového osvojení, tj. probírané látky k dosahování životních dovedností praktickým cvičením. Učit se žít společně, představuje vést děti k respektu a k úctě k druhým. Učit se být, náleží k nejobtížnějším cílům, jelikož má vést k odpovědnosti, kterou velmi často nemá řada dospělých (Syslová, 2012, s. 17–18).

Z hlediska postavení mateřské školy bylo podstatné přijetí zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Mateřské školy se staly školou a byl jim přiznán nejenom výchovný ale i vzdělávací status. Nynější mateřská škola je samostatným nezávislým právním subjektem, jehož ředitel jako statutární orgán zcela odpovídá za pedagogický a ekonomický rozvoj mateřské školy.

Úroveň preprimárního vzdělávání a její zlepšování patří neustále mezi aktuální témata vzdělávací politiky.

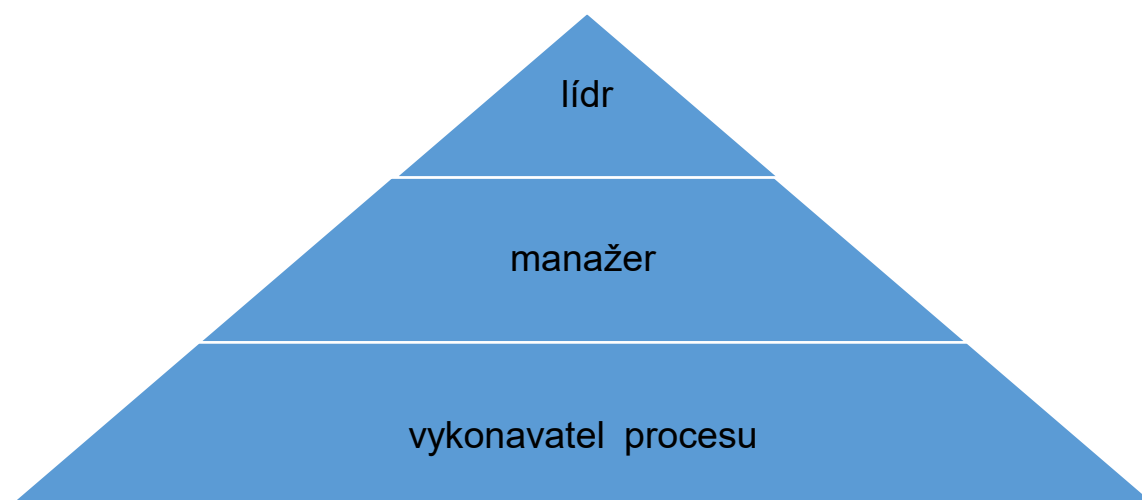
Mateřská škola je „organizace ve smyslu uspořádaného systému. Je jednotkou s nastavenými pravidly a danou strukturou. Sdružuje skupinu lidí, jejichž činnost směřuje ke společnému záměru a cíli. V případě mateřské školy je to kvalitní předškolní vzdělávání, jehož cíle

definuje školský zákon § 33 (Syslová a kol., 2015, s. 276). Vnitřní předpisy, které jsou nástrojem stabilizace systému mateřské školy a její činnosti, určují povinnosti i odpovědnost.

Vydává je ředitel a jeho zaměstnanci jsou povinni se jimi řídit. Ředitel je musí s vnitřními předpisy seznámit, ale také je povinen předpisy v mateřské škole zveřejnit (Syslová a kol., 2015, s. 276).

1.3 Kompetence manažera

Cílem změn jsou tedy konkrétní lidé a jejich kompetence. Tyto lidské zdroje označuje Plamínek jako „*cílový subjekt budoucích změn*“. Tento subjekt je vždy zahrnut ve funkčním modelu, v němž je možné vždy najít tři základní manažerské role, a to lídra, manažera a vykonavatele, viz obrázek č. 2 (2018, s. 120).



Obrázek č. 2 Jednotlivé úrovně a jejich hierarchie (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 17).

Lídr

Lídr je osoba, která poskytuje vize, zpracovává strategie a dlouhodobé plány, vymezuje strategické cíle. Úkolem lídra je stanovovat co se má stát. Veškeré instituce požadují bezchybné zaopatření této pozice. Dobří lídři v podstatě nepřicházejí o kontrolu nad

procesem realizování stanovených cílů. Někdejší americký prezident Harry S. Truman vymezil leadera¹ (lídra) čili vůdce takto:

„Zjistil jsem, že vynikajícím lídrem je člověk, který dokáže přimět jiné lidi k tomu, aby dělali něco, do čeho se jim nechtělo, a aby to dělali rádi“ (Bender, 2008, s. 16).

Plamínek uvádí, že *„...lídr je nositelem vlivu pro skupinu a jeho autorita může mít formální i neformální charakter“ (2018, s. 62).* Formální důležitost je vymezená postavením ve struktuře organizace a neformální důležitost je dopadem osobnostního profilu a pramení z vyspělosti kompetence jedince zaručit si uznání jinak než formální cestou.

Manažer

Podobně jako u termínu management, tak i pro termín manažer je publikováno mnoho definic. *„Je to samostatná profese, ve které pracovník na základě zvolení, jmenování, pověření, ustavení, zmocnění aktivně realizuje řídicí činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími způsobilostmi, pravomocemi a odpovědnostmi“ (Veber, 2009, s. 20).*

„V roli manažera je naší zodpovědností zajistit naplnění strategických cílů prostřednictvím svých podřízených zaměstnanců. Klíčové úlohy spojené s touto rolí jsou různými autory vnímány různě. Dlouholetým ověřováním v praxi jsem dospěla k modelu čtyř klíčových úloh:

- řízení procesů,
- řízení lidí,
- řízení rozpočtu,
- řízení projektů“ (Pilařová, 2016, s. 56).

Primární úlohou manažera je plynulé prezentování vizí a myšlenek lídra přímo do organizace. V jeho kompetenci je zabezpečení všedního chodu, co se týká primárních manažerských funkcí a správnosti komunikace s lídrem. Pak připravuje plány rozvoje organizace a vede všední provozní činnost.

¹ *„Leadership je realizován v procesu, ve kterém jedinec nebo více jedinců uspějí ve snaze orámovat a definovat realitu ostatních“ (Procházka a kol., 2013, str. 11).*

„Dobrý manažer využívá stávající možnosti a zdroje, řídí organizaci jako bezchybný mechanismus“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 18).

Vykonavatel

Vykonavatel realizuje a stanovuje cíle a plní úkoly přímo, nikoliv pomocí jiných lidí. Činnost vykonavatele je možné chápat jako množinu úloh a na ně napojené kompetence.

Úlohy vykonavatele:

- vytvářet žádaný výkon,
- opatrovat své zdroje,
- umožňovat charakteristiku zdrojů.

Plamínek ve své knize uvádí, že „...v pracovní pozici můžeme být ve všech myslitelných rolích, ale neměli bychom v nich být současně.“ My sami, ale také lidé blízko nás by měli být způsobilí poznat, v jaké roli zrovna teď jsme (2011, s. 157).

Trojan a Trojanová uvádí, že ředitel školy během dne mění svoji roli od lídra přes manažera až po vykonavatele úkolu. Z dennodenní praxe je zřejmé, že ředitel školy v rozsahu své úlohy uskutečňuje všechny tři role (Trojan, Trojanová, 2016, s. 22).

Termín kompetence se v českém jazyce aplikuje ve dvou základních významech. Prvním významem je kompetence jako oprávnění, pravomoc, obvykle poskytované autoritou nebo náležející autoritě. Druhý pojem slova kompetence upozorňuje na schopnost vykonávat danou činnost, umět ji vykonávat a být v odpovídající oblasti kvalifikovaný.

Pojem kompetence se v moderní době již částečně ujal. Postupně se začal objevovat v 90. letech minulého století a v určitých situacích může být k synonymem k pojům znalost a dovednost. Příčinou je tak rozsáhlý obsah tohoto pojmu, jelikož kromě znalostí a dovedností zahrnuje také jiné prvky, a to např. zkušenosti. Tento pojem autoři uvádějí odlišně, mnohdy však ve spojitosti s lidským faktorem a při výkonu konkrétní činnosti. Wagnerová ve své publikaci řadí termín kompetence k osobnostním předpokladům jedince k výkonu náročné pracovní činnosti, k nimž patří rovněž pracovní způsobilost a kvalifikace (2010, s. 61).

Veteška a Tureckiová pojem kompetence definují jako „...jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ (2008, s. 27).

Termín kompetence do manažerské literatury zavedl Boyatzis ve své studii z roku 1982. Tento pojem označil jako „schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce v parametrech daných prostředím organizace a přinášet tak žádoucí výsledky“ (1982, in: Kubeš a kol., 2004). Historii kompetence vymezuje také Hroník citací Mintzbergovy publikace „Povaha manažerské práce“ z roku 1973, ve které autor uvádí, že na základě skutečných pozorování manažerů při činnosti sestavil tři pracovní skupiny manažera, a to:

- interpersonální role,
- informační role,
- rozhodovací role.

Interpersonální role vychází bezprostředně z formální pravomoci a odpovědnosti vedoucího pracovníka zachovávat a rozvíjet kontakty s partnery:

- a) mimo jím řízené organizace (zákazníci, dodavatelé, představitelé bank atd.),
- b) v rozsahu jím organizace (nadřízení, podřízení spolupracovníci, představitelé odborů atd.) (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 159).

Profil interpersonálních rolí se může pozměňovat dle úkolů, které při jejich provádění vedoucí pracovník plní. V zásadě jde o tři dílčí role, a to:

- představitele organizace,
- vůdce organizace,
- spojovacího článku (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 159).

Informační role manažera spočívá v jeho účasti v informačních procesech, tj. při sběru, přenosu, filtraci aj.). Opět jde v zásadě o tři dílčí role:

- monitorujícího příjemce informací,
- šířitele informací,
- mluvčího organizace (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 159).

Rozhodovací role vrcholového manažera jsou nejdůležitějším zřejmým projevem jeho účelné činnosti k dosažení soustavy cílů organizace. Jde právě o informace a znalosti, které manažer posuzuje v řídicím systému organizační jednotky. Soubor rozhodovacích rolí obsahuje čtyři dílčí role:

- podnikatele,
- řešitele problémů,
- alokace zdrojů,
- vyjednavče (Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 159).

Mintzberg upozorňuje, že „...všech deset dílčích rolí je vzájemně propojeno, částečně se překrývá a navzájem se kvalitně podmiňují. Umění vedoucího pracovníka je pak právě v jejich sladěné integraci“ (in: Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 160).

Manažerská literatura Chunga doplňuje k již uvedeným třem skupinám rolí i skupinu rolí administrativních:

- administrátora,
- sledování a kontroly úkolů,
- správce rozpočtu (in: Vodáček, Vodáčková, 2009, s. 161).

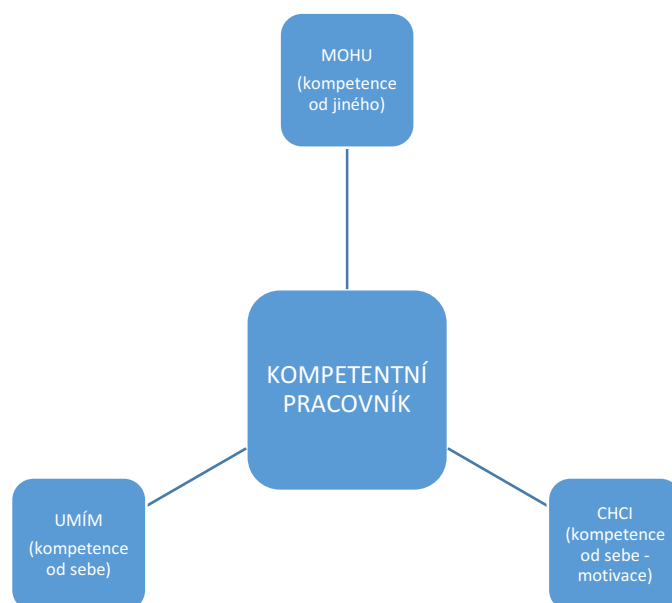
Jinak objasňují toto vymezení termínu Kubeš, Spillerová, Kurnický: „...první význam zdůrazňuje cosi daného člověku zvenku na základě konsenzu druhých (i když by k tomu měl být uzpůsobený i ve smyslu schopnosti). Druhý význam zdůrazňuje vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, víceméně nezávislou na venkovním světě, jež mu umožňuje podat určitý výkon“ (2004, s. 15).

Odlišuje se však chápání obsahu termínu laickou veřejností, která tento pojem chápe spíše jako synonymum pro eventuální vyjádření se k danému problému nebo jako pravomoc či oprávnění o něčem rozhodnout. Kompetence je v této možnosti výrazem významově propojeným také s dalšími, a to hlavně sociologickými pojmy, jako je moc, vliv, případně (formální, poziční) autorita (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25).

Trojanová spojuje ředitele školy jako kompetentního pracovníka s pojmem kompetence ve dvojitým významu a uvádí následující vysvětlení tohoto termínu:

- kompetence „od jiného“ – postavení v organizační struktuře, příslušná pravomoc, odpovědnost za výsledek a oprávnění o něčem rozhodovat,
- kompetence „od sebe“ – schopnost, znalost, dovednost (Trojanová, 2014, s. 27–29).

Lhotková, Trojan a Kitzberger popisují ještě třetí dimenzi, kterou definoval Hroník a lze ji chápat jako rozšířenou kompetenci „od sebe“, pro kterou je velmi potřebná motivace. Vzniká tak úplná triáda „mohu – umím – chci“, viz obrázek č. 3 zajišťující potřebnou činnost kompetentního pracovníka směřujícího k cíli. „*Mohu ve smyslu pravomoci, umím ve smyslu znalosti a dovednosti a chci ve smyslu motivace k určité činnosti*“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 24).



Obrázek č. 3 Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková a spol., 2012, s. 23).

K definování termínu kompetence a jejímu odlišení od ostatních pojmů, které se v uvedené spojitosti také používají (způsobilosti, schopnosti), lze uvést následující nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence:

- **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.

- **Kompetence je multidimenzionální** – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.); předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje.
- **Kompetence je definována standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu ve smyslu výsledku činností a chování). To umožňuje jedinci, aby svoji kompetenci demonstroval a aby ji také sám dokázal změřit a vyhodnotit.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principiálně odvozeny z konstruktů vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Jsou založeny na určitém, předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 31–32).

1.3.1 Základní složky kompetence

Kompetence je do určité míry stabilní charakteristika osobnosti. Jestliže manažer už kompetenci jednou má, umí ji dát najevo v jakékoli organizaci a na jakékoli úrovni řízení. Kompetence nám napovídá, jakým způsobem se bude její nositel chovat, myslet a projevovat v určitém typu situací. Jednotlivé složky osobnosti, které do kompetence vstupují, můžeme rozdělit do pěti kategorií:

*„1. **Motivy** – mezi motivy patří vše, co člověka podněcuje k činnosti určitým směrem. Jde o označení vnitřních pohnutek, které vzbuzují a udržují aktivitu. Člověk se silnou motivací k vlastnímu rozvoji vyhledává situace, z nichž se může poučit, stanovuje si cíle, které pro něho představují výzvu.*

*2. **Rysy** – jsou charakteristiky, umožňující stabilní reakce na situace nebo na informace přicházející z prostředí. Patří sem hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti. Typickým rysem je temperament, který ovlivňuje, jak bude člověk emocionálně reagovat (intenzita a*

průběh reakce) na podněty z okolí. Například nízká sebekontrola vede k tomu, že člověk vybuchne, neovládne své emoce a rozkřikne se na své kolegy a podřízené, když nesplní úkol podle jeho představ. Na druhé straně člověk s vysokou sebekontrolou, i když by nebyl spokojený s vývojem situace, nedal by tuto skutečnost emocionálně najevo nebo by o emocích hovořil s klidem.

3. **Vnímání sebe samotného** – celá naše osobnost se dotváří na základě osobní zkušenosti a prožívání reality. Budujeme si hodnoty a postoje k okolnímu světu i k sobě samému. Vnímání sebe samotného má vliv na osobní přesvědčení, zda dokáže nějaký úkol vykonat. Je to víra ve vlastní schopnosti nebo jistota, že úkol zvládnou.

4. **Vědomosti** – k nim patří všechny poznatky, nahromaděné v určité oblasti, které souvisí s prací vykonávanou na dané pozici. Některé vědomostní testy sledují právě množství všeobecných vědomostí, které člověk dosud v životě získal.

5. **Dovednosti** – zajišťují, že jsme schopni vykonat činnosti souvisící s nějakým fyzickým nebo duševním úkolem. Podle složitosti úkolu je pro jeho úspěšné vykonání potřebné různé množství dovedností“ (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 30–31).

Kompetence se projevují v oboustranném působení s určitým úkolem. Na bázi získaného výsledku můžeme posuzovat úroveň kompetencí, které zaměstnanec k vykonávání úkolu využil. Jestliže je totožnost výsledku s předpokladem vysoká, můžeme uskutečnit závěr, že manažer má kompetence, které jsou na výchozí pozici požadované. Tato totožnost není ale vždy kompletní. Požadované kompetence se totiž odvíjejí zejména od předpokládaného výsledku a strategie firmy a jsou na určitém zaměstnanci nezávislé. Záměrem jakékoliv organizace je přijímat zaměstnance s kompetencemi, které firmu kvalitativně obohatí. Proto organizace neustále častěji začínají s tvorbou kompetenčních modelů, které nastiňují budoucí požadavky na manažery.

1.3.2 Manažerské kompetence

„Ten, kdo chce vládnout druhým, by měl nejdříve vládnout sám sebou“.

Philip Massinger

Idea žádaných a potřebných manažerských kompetencí se nevztahuje pouze a výhradně jen na oblasti rozvoje osobnosti a jejích dovedností. V současnosti době, ve spojitosti se změnami, jež nám poskytuje finanční celosvětová krize, dojde zcela nepochybně i k přehodnocení těch kompetencí, které začnou být chápány jako zásadní a určující. Klima, v němž se pohybujeme, nabízí nevyčerpatelné množství neustále se měnících variant a kombinací. Dynamičnost rozvoje ekonomiky zapříčiňuje, že kompetence, které jsou dostatečné ke zdárnému provozu dnes, zakrátko již nebudou k uchování konkurenceschopnosti firem postačovat. U některých kompetencí nicméně můžeme zřetelně sledovat, že mají jakousi životní etapu – projevují se, jejich významnost roste, transformují se, dle okolností se stahují do pozadí nebo zanikají úplně. Potřeba nových kompetencí se obvykle nevzniká neočekávaně a je možné ji do značné míry předvídat. Organizace si však mnohdy potřebu nových kompetencí uvědomuje naplno až tehdy, když začíná jejich absence ve firmě působit vážné problémy. Řešení situace bývá však již v této fázi náročnější a někdy bohužel až nemožné (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 41).

Veteška a Tereckiová (upraveno dle Prokopenka a Kubra, 1996, s. 23–26) dělí manažerské kompetence na několik složek:

- *„znalosti (získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích a souvislostech; soubor znalostí),*
- *povahové rysy (určité povahové rysy jsou nezbytné pro určitý druh práce, neboť určují, jak bude manažer reagovat na obecný soubor událostí),*
- *postoje (spočívají v citění a v zaujímání stanovisek pro a proti k různým otázkám; hodnoty a z nich vyplývající postoje jsou formovány celoživotními zkušenostmi),*
- *dovednosti (schopnost dělat určité věci, aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí, dovednost odborně – technická, obecná manažerská a organizační, analytická a koncepční atd.),*

- *zkušenosti (ne všude platí, že se kvalifikace zvyšuje úměrně s délkou praxe; v této oblasti a souvislosti to platí jen omezeně),*
- *kompetence technické (technické znalosti, talent a postoje, které se týkají technologických, informačních, ekonomických a finančních aspektů práce),*
- *kompetence v jednání s lidmi (oblast chování a vystupování, komunikativnost, asertivní styl jednání)“ (2008, s. 81).*

Avšak Bedrnová, Jarošová, Nový a kol. popsali manažerské kompetence jako:

- pracovní a osobní kompetence: znázorňují schopnost člověka využít v konkrétních podmínkách pracovního zařazení,
- sociální kompetence: schopnost člověka prosadit se v sociálních vztazích,
- pozitivní uvažování a proaktivní jednání: objasňovat svou životní situaci jako situaci, která poskytuje možnosti, výzvy a nalézá kladné stránky procesů a jevů,
- pracovní ochota a výkonová motivace: náklonnost k práci a nutnost vyššího výkonu v potřebné kvantitě i kvalitě,
- vyšší hladina aspirací a volného úsilí: vysoké nároky na život, na sebe, prosazování otevřeného úsilí při plnění náročnějších cílů,
- schopnost sebekontroly: ovlivňovat své prožívání a citový život,
- rozvinuté etické a estetické cítění: evidovat a promítat ve svém jednání hledisko morálky a krásy,
- tvořivost: nové přístupy a nová řešení,
- pochopení a tolerance: přijmout druhé lidi, pochopit je a respektovat i v případě rozdílnosti jejich přístupů, projevů a vlastností,
- smysl pro humor: schopnost nadhledu,
- způsobilost stále na sobě pracovat: věnovat úsilí na sebevýchovu a sebevzdělávání (2012, s. 424).

Za nejpodstatnější manažerskou způsobilost můžeme pokládat učení se, a to je zdokonalování sebe sama.

Mezi osobnostní rysy a vlastnosti manažera jsou nejčastěji začleňovány následující kategorie:

- „a) pracovitost (vnitřní energie, která pohání vpřed),*
- b) schopnost práce v týmech (kooperace s ostatními, využití jejich potenciálu),*
- c) vlastní hierarchie hodnot (vyvinutá schopnost rozlišovat dobro a zlo, správné a špatné),*
- d) tvořivost (schopnost myslet, tvořivý přístup, systematicčnost),*
- e) cílevědomost (schopnost soustředit se na výsledky),*
- f) osobní kouzlo (charisma, schopnost inspirovat druhé),*
- g) přizpůsobivost (schopnost odpoutat se od vlastního kulturního a společenského zázemí),*
- h) empatie (vcítění a porozumění),*
- i) důslednost (schopnost zabývat se detaily bez ztráty celkové koncepce),*
- j) sebejistota (znalost sebe sama, reálnost vnímání vlastních předností a nedostatků),*
- k) další osobnostní a profesní rozvoj, vzdělávání (sebevzdělávání, schopnost učit se)“*
(Veteška, Tureckiová, 2008, s. 80).

2 Management předškolního vzdělávání

2.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

Úlohou institucionálního předškolního vzdělávání je obohacovat a podporovat rodinnou výchovu a v blízké vazbě na ni zajistit dítěti prostředí s dostatkem všestranných a přiměřených podnětů k jeho čínorodému rozvoji a učení. Předškolní vzdělávání logicky obohacuje denní program dítěte během jeho předškolních let a umožňuje mu odbornou péči. Snaží se o to, aby počáteční vzdělávací krůčky dítěte byly vedeny promyšleně a odborně. Předškolní vzdělávání se nejvíce přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a stará se, aby tato evoluční specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře zachována. Předškolní vzdělávání by mělo poskytovat náležité vzdělávací prostředí, pro dítě vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté. Dítě se v něm cítí jistě, bezpečně, radostně a spokojeně (MŠMT/RVP/PV).

Vzdělávání by mělo být přizpůsobováno jednotlivým potřebám a individuálním možnostem dětí. Každému dítěti je věnována pomoc a podpora v míře, kterou osobně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Dítě se pomocí vzdělávacích aktivit pozvolna zdokonaluje ve výchozích dovednostech (motorických, poznávacích). Taková koncepce umožňuje vzdělávat děti v jedné třídě společně, avšak se zřetelem na jejich odlišné schopnosti a učební dispozice. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny třídy s věkově stejnorodým, ale i různorodým uspořádáním, kde mohou být realizovány odlišné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně speciálních (MŠMT/RVP/PV).

2.1.1 Organizační struktura

Mateřská škola je organizace v rámci utříděného systému. Jedná se o útvar se stanovenými pravidly a jasně vymezenou strukturou. Sjednocuje kolektiv pracovníků, jejichž činnost se orientuje k naplnění záměru a cíle vymezeného § 33 školského zákona.

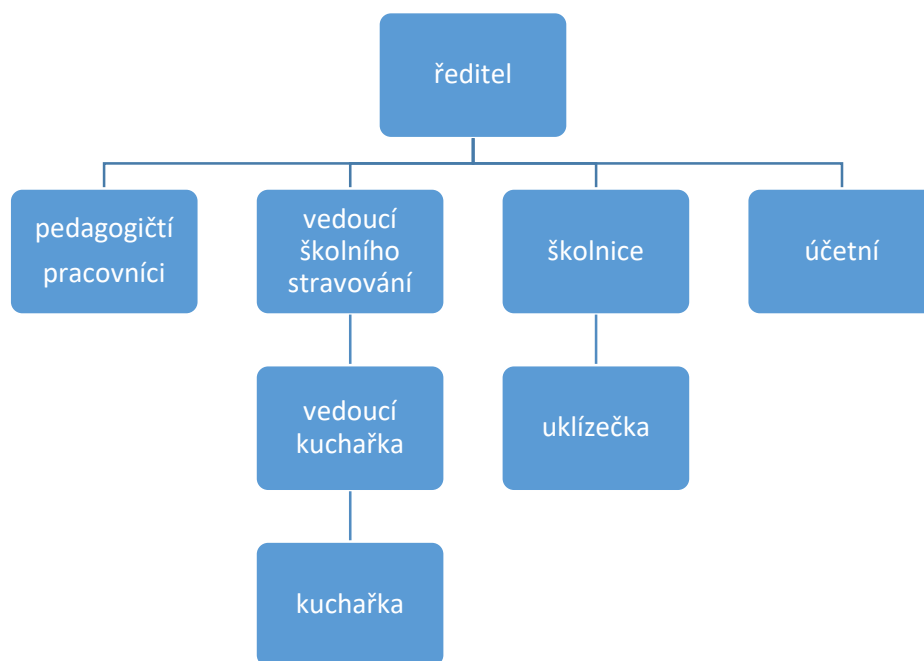
Běžná organizační struktura v mateřské škole je složena z dílčích organizačních jednotek, v nichž je zřetelně stanovena nadřazenost a podřazenost, pravomoci a odpovědnosti samostatných vedoucích pracovníků nebo celého útvaru. Promyšlenost organizační

struktury odráží soubor interních předpisů. Vše, co je v předpisech zahrnuté, by mělo vést k efektivnímu fungování, k realizaci vytyčených cílů a zaručení kvality předškolního vzdělávání. Interní předpisy vymezují určitá práva, odpovědnost a povinnosti. Předpisy vytváří ředitel a jeho zaměstnanci jsou povinni je dodržovat. Při jejich tvorbě by měl ředitel dodržovat obecné požadavky, jako:

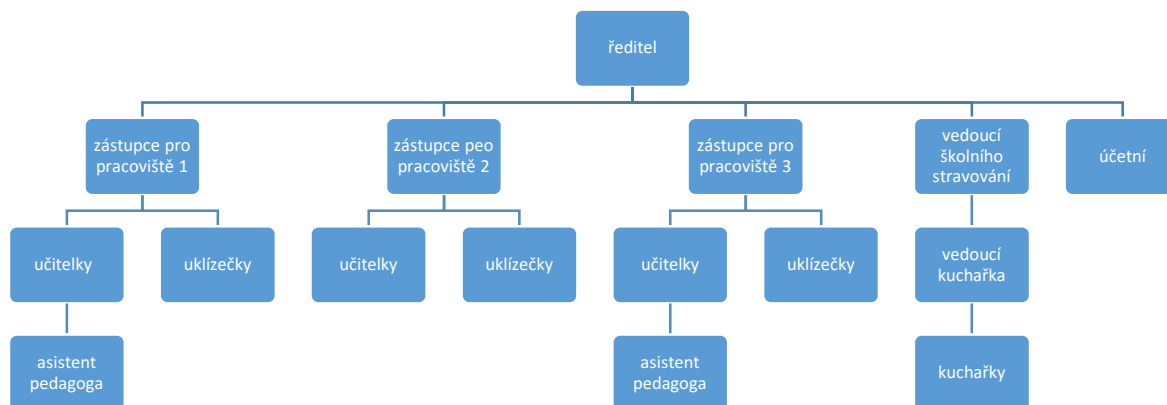
- *„soulad s obecnými právními předpisy,*
- *návaznost na obecné právní předpisy i ostatní vnitřní předpisy,*
- *konkretizaci řešené problematiky,*
- *přehlednost, srozumitelnost, jednoznačnost a jasnost dokumentu“ (Syslová a kol., 2015, s. 277).*

Organizační struktura mateřské školy se odvíjí od velikosti školy. Mateřská škola s nižším množstvím tříd má většinou jednoduchou organizační strukturu. Pokud má mateřská škola více tříd či pracovišť, skládá se struktura z více úseků a řídicích úrovní. Organizační struktura je dána podobou organizačního schématu. Zhotovením a publikováním organizačního schématu ředitel zobrazuje grafickou formu pro veškeré organizační jednotky a zároveň tím poukazuje na jejich pozici v organizační struktuře. Schéma znázorňuje jejich vzájemné vztahy a propojení, a to především ve smyslu nadřízenosti a podřízenosti.

Vronský napsal, že *„...prvním krokem před skutečným zahájením fungování organizace je modelování jejích procesů, protože jen jejich modelováním se organizace při plánování své činnosti dopravuje k reálným požadavkům na provoz, resp. požadavkům na kvalitu svých produktů. Pro správné fungování organizace jako takové je nutné zvolit správné základní procesy organizace, rozhodnout, jaké budou pracovní výstupy (tj. produkty) a vstupy (materiály, technologie, pracovníci a systémy řízení, kontroly), rozčlenit je do dílčích technologických kroků, ty přidělit jednotlivým organizačním celkům v organizaci a popsat je až po jednotlivá pracovní místa a pracovní funkce, které v nich budou vykonávány“ (2012, s. 66–67).*



Obrázek č. 4 Organizační schéma menší mateřské školy vykonávající činnost na jednom pracovišti (Syslová a kol., 2015, s. 277).



Obrázek č. 5 Organizační schéma mateřské školy vykonávající činnost na více pracovištích (Syslová a kol., 2015, s. 278).

Šafránková a Duchoň poukazují na to, že „...organizační struktura může nabývat různých forem, kdy záleží na tom, jak jsou jednotliví pracovníci začleňováni do pracovních skupin a jak uspořádání a vzájemné vazby mezi skupinami vytvoří organizaci systému jako celku. Architektura organizačních skupin pak závisí na řadě přístupů, které se vyvíjely v čase. Vycházely z toho, jakým způsobem řetězec příkazů, pravomocí a odpovědnosti podporoval vytváření odpovídajících pracovních skupin.

V průběhu času se vyvinuly tyto organizační přístupy:

- *Funkcionální* – pracovní skupiny jsou vytvářeny podle profesí, funkcí. V pracovní skupině jsou pak lidé se společnými dovednostmi a pracovními činnostmi.
- *Divizionální* – skupiny jsou vytvářeny a seskupovány do samostatných divizí podle různých charakteristik (produkt, demografický region, služba aj.) jsou základem rozličné znalosti.
- *Maticový* – spojení funkcionálního a divizionálního uspořádání tak, aby v jedné pracovní skupině – týmu se spojily různé specializace.
- *Týmový* – organizace vytváří řadu týmů, které plní speciální zadání a koordinují hlavní činnosti nebo oddělení.
- *Síťový* – organizace je vytvořena z malých organizačních jednotek, které jsou elektronicky propojeny přes zprostředkovatele. Tento přístup umožňuje rozmístění organizačních jednotek po celém světě.
- *Biologický* – américký nebo struktura květu. Přístup je založen na principu biologických systémů, kdy dochází k pružným proměnám pracovních skupin podle změn okolí a zadaných cílů“ (Šafránková, Duchoň, 2008, s. 171–172).

Smyslem organizování je utvoření pochopitelné a praktické struktury organizace, která bude napomáhat účinné komunikaci, ať už je předmětem profesní komunikace cokoliv – kontrola, zpětná vazba, vedení, rozvoj pracovníků atd., a jasně určí zodpovědnosti i pravomoci dílčích pracovníků pracovišť a úseků (Šafránková, Duchoň, 2008, s. 171–172).

2.1.2 Ředitel mateřské školy

Ředitelem mateřské školy může být jmenován jen ten, kdo splňuje předpoklady vymezené zákonem č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících.

Těmito předpoklady jsou:

- být plně způsobilý k právním úkonům, to znamená, být zletilý,
- mít vlastní odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- být bezúhonný,
- být zdravotně způsobilý,
- mít znalost českého jazyka, ve většině případech je dostačující předložení vysvědčení o maturitní zkoušce z českého jazyka (Syslová a kol., 2015, s. 39).

Ředitel „řídí školu jako organizaci nejen směrem ven (spolupráce s rodiči, partnery public relations), ale také směrem dovnitř. Z toho vyplývá, že určuje cíle, směr, zajišťuje podmínky, vede, motivuje, kontroluje, hodnotí práci lidí a evaluuje činnost školy vzhledem k efektivitě vzdělávacího procesu – ke stanoveným cílům“ (Bečvářová, 2003, s. 35–36).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018) se k řízení mateřské školy vyjadřuje takto:

„Řízení mateřské školy je plně vyhovující, jestliže:

- Povinnosti, pravomoci a úkoly všech zaměstnanců jsou jasně vymezeny.
- Je vytvořen funkční informační systém, a to jak uvnitř mateřské školy, tak navenek.
- Při vedení zaměstnanců ředitel vytváří ovzduší vzájemné důvěry a tolerance, zapojuje spolupracovníky do řízení mateřské školy, ponechává jim dostatek pravomocí a respektuje jejich názor. Podporuje a motivuje spoluúčast všech členů týmu na rozhodování o zásadních otázkách školního programu.
- Ředitel školy vyhodnocuje práci všech zaměstnanců, pozitivně zaměstnance motivuje a podporuje jejich vzájemnou spolupráci.
- Pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke spolupráci rodiče.
- Plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy je funkční, opírá se o předchozí analýzu a využívá zpětnou vazbu.

- Ředitel vypracovává školní vzdělávací program ve spolupráci s ostatními členy týmu, případně s rodiči. Kontrolní a evaluační činnosti zahrnují všechny stránky chodu mateřské školy, jsou smysluplné a užitečné. Z výsledků jsou vyvozovány závěry pro další práci.
- Mateřská škola spolupracuje se zřizovatelem a dalšími orgány státní správy a samosprávy, s nejbližší základní školou, popřípadě i jinými organizacemi v místě mateřské školy a s odborníky poskytujícími pomoc zejména při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí“ (MŠMT/RVP/PV).

Ředitel školy je pracovník: „zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejména řídí školu, odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.“ (Trojan, 2019, s. 13). Trojan uvádí, že ředitel školy je klíčovou a nezastupitelnou osobou každé školy. A to nikoliv jen v probíhajícím procesu kutikulární reformy, ale především v běžném životě školy (2019, s. 13).

V povolání ředitele školy se vyskytují dvě odlišné pracovní činnosti dvou různorodých profesních zaměření. Primárně je to výchova a vzdělávání dětí předškolního věku a sekundárně se jedná o vedení pedagogického procesu, jehož hlavní částí je způsobilost pro koordinaci školy a přijetí odpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií.

Funkce ředitele je ztížena tím, že musí paralelně působit na dvou pozicích – jako ředitel i jako učitel. PISOŇOVÁ v tomto smyslu konstatuje, že „při výkonu své funkce plní ředitel školy dvojí poslání: je školským manažerem a současně pedagogickým zaměstnancem, který vyučuje. Obojí vyžaduje plné profesní nasazení a očekává se, že ředitel školy bude nejen nejschopnějším manažerem procesu výchovy a vzdělání na škole, ale také učitelem s excelentními pedagogickými kompetencemi a výsledky pedagogické činnosti. Tato očekávání se spojují s pojetím ředitele jako pedagogické autority mezi členy pedagogického sboru založené na kvalitním výkonu pedagogické činnosti ve třídě, chápání podstaty výchovných a vzdělávacích problémů na škole a schopnosti koordinovat pedagogické úsilí členů pedagogického sboru při dosahování strategických úloh školy“ (2017, s. 118).

Bečvářová dělí základní činnosti ředitele mateřské školy, za které je odpovědný, do čtyř oblastí:

- 1) **plánování** – potřeba strategického plánování je vyvolána rychlým tempem změn, pronikáním konkurenčního prostředí i do sféry školství. Vytváření strategií – koncepcí – vizí závisí na rozhodovacích schopnostech manažera a jeho ochotě riskovat. Plánování je východiskem pro všechny manažerské funkce,
- 2) **organizování** – ředitel mateřské školy by měl vytvářet takovou strukturu organizace, v níž se mohou efektivně připravovat a plnit stanovené cíle,
- 3) **vedení a motivování** – ten nejlepší výkon podřízených může být dosažen, pouze pokud bude osobním příkladem ředitel mateřské školy. Ředitel by měl mít neustálý přehled o primárních potřebách odborného i kariérního růstu svých podřízených,
- 4) **kontrola, hodnocení a evaluace** – jedná se o zajištění pedagogické evaluace v podmínkách konkrétní mateřské školy (2003, s. 45–46).

Obdobně na problém základních manažerských funkcí nahlíží Vodáček, Vodáčková, „...*pojmem manažerské funkce se chápou typické činnosti, které by měl vedoucí pracovník (manažer) účelně a účinně vykonávat k zajištění úspěchu své manažerské práce* (2009, 65).

Zákon č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících § 5, stanovuje následující předpoklady pro výkon činnosti ředitele:

(1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,

b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče

c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče.

(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů

uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).

(3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství“ (zákon č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2015, s. 381–382).

2.1.3 Kompetenční model ředitele mateřské školy

Kompetenční modely se skládají z určitých kombinací vědomostí, dovedností a dalších popisů osobnosti, které jsou nezbytné k efektivní realizaci úkolů v organizaci (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 60).

Jak uvádí Hroník, jsou v kompetenčním modelu jednotlivé kompetence uspořádaný určitým způsobem. Považuje kompetenční modely za důležitý nástroj řízení lidí. Mezi výhody kompetenčních modelů patří poskytování kritérií pro hodnocení a výběr pracovníků, propojitelnost s vyhodnocením čísel, tvorba základu pro rozvoj, hodnocení a odměňování a v neposlední řadě možnost koncipovat konkrétní rozvojové programy (2006, s. 30).

Lhotková, Trojan a Kitzberger navrhuji kompetenční model, v němž se kompetence člení do určitých oblastí. Vedle výkonu řídicí funkce zdůrazňují i manažerské kompetence, které jsou potřebné pro danou pracovní pozici a od nichž se odvíjí činnost celé organizace. Vymežují kompetenční model pro ředitele škol i pro střední management (2012, s. 29).

Autoři dále uvádí, že „... důvody pro vytvoření kompetenčního modelu jsou především výběr pracovníků a jejich hodnocení, které je podkladem pro vzdělávání, rozvoj i odměňování. Kvalitní kompetenční model umožňuje hodnocení nejen výkonu, ale i chování, důležitého zvláště při práci s lidmi. Kompetenční model lze upřesnit přiřazením důležitosti jednotlivým kompetencím“ (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 36). V porovnání s tím Bartoňková zdůrazňuje, že kompetenční model „je také mostem mezi hodnotami společnosti a popisem

práce. Popis práce říká, co má jedinec dělat, zatímco hodnoty a principy představují vnitřní vodítka zejména pro situace a nejistoty a říkají, jak se chovat v situacích, které nejsou zahrnuty v popisu práce“ (2010, s. 96).

Následující kompetenční model ředitele školy, který sestavili Lhotková, Trojan a Kitzberger, specifikuje šest základních oblastí. Každá oblast se člení na dílčí kompetence s charakteristickými znaky pozorovatelného chování:

a) *„Kompetence lídra (strategické myšlení) – dokáže sestavit vizi odpovídající potřebám školy, umí stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich, propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti, dosahuje svým působením optimálního výkonu u členů svého týmu.“*

b) *„Kompetence manažera (rozvoj organizace) – stanoví strategii a pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy, správně provádí výběr pracovníků (jejich adaptaci a hodnocení, stanovuje kritéria a pečuje o další rozvoj pracovníků), zajistí pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet, umí správně vykonávat všechny manažerské funkce.“*

c) *„Kompetence odborné – řídí školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy, sleduje trendy vývoje školství a dokáže je implementovat do života školy, dokáže vhodně komunikovat se členy svého týmu i s partnery školy, komunikuje v cizím jazyce.“*

d) *„Kompetence osobnostní – dokáže si rozvrhnout svůj čas (stíhá svoji práci), pravidelně se vzdělává (dokáže se poučit z vlastních chyb), umí se rozhodovat a nést důsledky svých rozhodnutí, umí pracovat pod časovým tlakem.“*

e) *„Kompetence sociální – umí sestavit tým a pracovat s jednotlivými jeho členy, konflikty řeší otevřeně a rychle (umí zvládat odpor proti změnám), navazuje spolupráci s partnery školy a dokáže ji využít ku prospěchu školy), dokáže akceptovat stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativním rámcem.“*

f) *„Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu – dokáže naplánovat a implementovat ŠVP odpovídající konkrétní škole žákům a situaci, v níž se škola nachází, využívá pravidelně zjišťované výsledky žáků k zlepšování edukačního procesu, využívá nové poznatky (mezinárodní šetření, OECD...) pro optimalizaci edukačního procesu, umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval ŠVP“ (2012, s. 69–74).*

Kompetenční model ředitele školy



Obrázek č. 6 Kompetenční model ředitele školy (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62).

Mezi kompetence ředitele školy, tj. manažera, které souvisí s rozvojem organizace, můžeme zařadit následující:

- Volba vhodné strategie, definice měřitelných cílů a soulad s vizí školy – jedná se o náročnou cestu k naplnění vize školy. Musí být jasně stanoveny cíle, které budou uchopitelné, akceptovatelné, měřitelné, současně časově ohraničené a realizovatelné, a to pomocí metody SMART. Pokud bude jakýkoliv sdělený rys chybět, bude cesta obtížná.
- Náležité provedení výběru pracovníků, jejich adaptace a hodnocení, stanovování kritérií a péče o další rozvoj pracovníků. Do personálních činností náleží personální plánování, analýza pracovního místa, získávání a výběr pracovníků, přijímání pracovníků, adaptace a rozmisťování pracovníků, hodnocení a odměňování, vzdělávání a rozvoj, řízení kariéry pracovníků, pracovní podmínky, kolektivní vyjednávání a personální poradenství. Než ředitel začne zajišťovat vhodného kandidáta na určitou pracovní pozici je zapotřebí, aby měl nejdříve zpracovanou charakteristiku konkrétního pracovního místa, náplň práce a specifikaci předpokládaných úkolů. Ředitel by měl věnovat této záležitosti dostatek času.
- Zajištění školy finančními zdroji mimo stanovený rozpočet – to znamená, podávat žádosti o granty, vyhledávat sponzory, pronajímat prostory školy a jiné. Základní rozpočet školy je přesně stanoven. Zákonnou povinností ředitele školy je hospodařit s těmito financemi úsporně a hlavně efektivně.
- Umění vykonávat veškeré manažerské funkce – pokud má organizace fungovat správně, efektivně a dosahovat svých cílů a vizí, je zapotřebí, aby ředitel školy dokonale zvládal veškeré manažerské funkce, od plánování, organizování, kontrolování až po vedení lidí (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 68–69).

Kompetenční modely lze tedy nadefinovat a dle nich ztotožňovat chování manažerů a ředitelů v různých organizacích při jednotlivých činnostech. Lze tedy předpokládat, že manažer jedné instituce bude potřebovat stejné, ne-li podobné kompetence jako manažer jiné instituce. Velmi důležité je také určit kritéria výkonu. Jednotlivé kompetence odráží viditelné chování. *„Pozorovatelné chování je ovlivněno všemi vrozenými získanými charakteristikami člověka. Aby bylo možné kompetence rozvíjet, musí být tyto charakteristiky (postoje, dovednosti, schopnosti atd.) vyjádřeny v kategoriích chování. Ve*

fázi posuzování úrovně kompetence nám chování pomůže rozpoznat, zda danou kompetenci pracovník používá (a tedy její vybaven, případně na jakém stupni), nebo ji nepoužívá (a tedy ji pravděpodobně nemá.)“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 114).

2.1.4 Profesionální kompetence v mateřské škole

Pro potřeby diplomové práce byla vložena kapitola, která se věnuje všeobecně profesním kompetencím v mateřské škole.

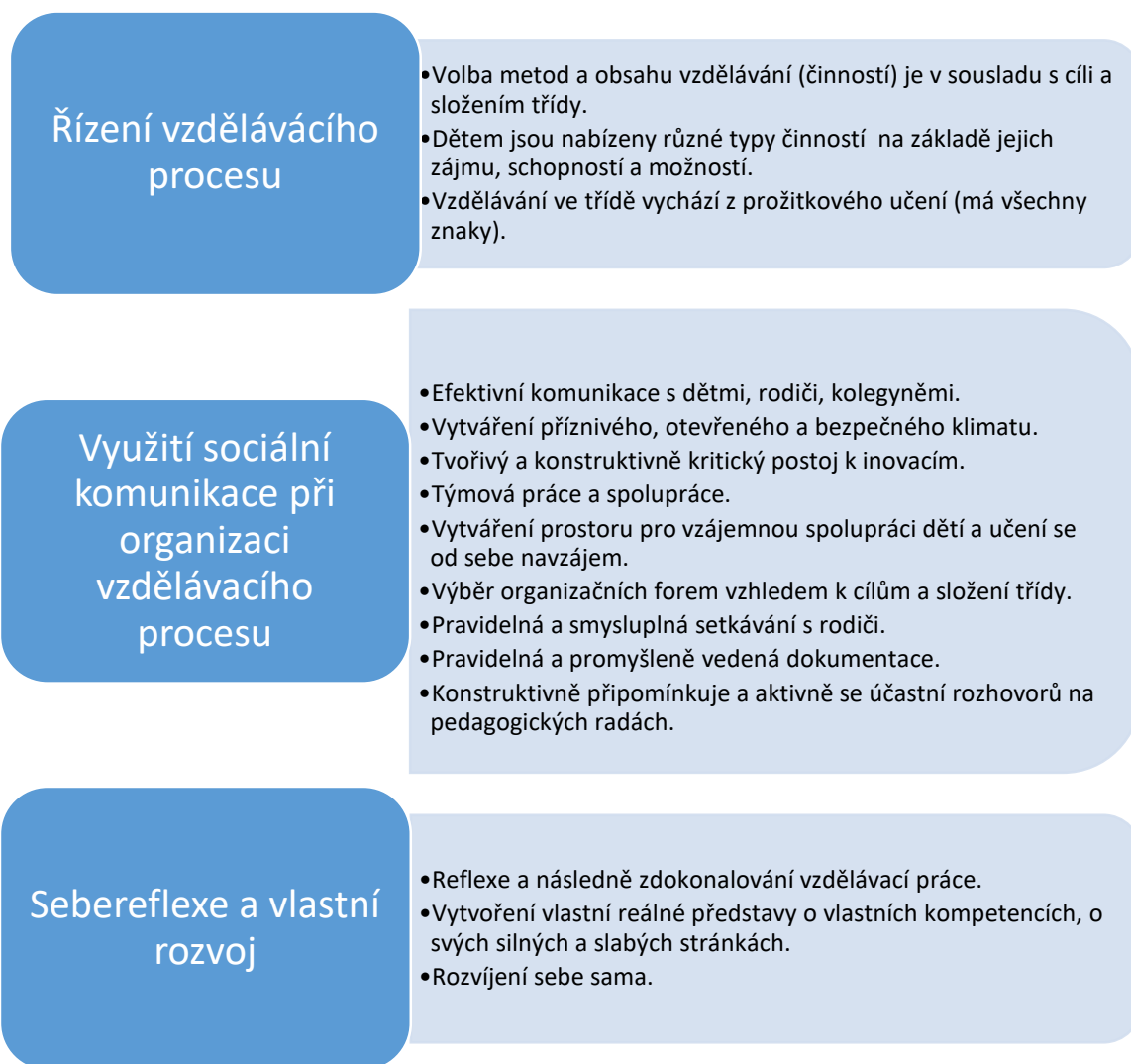
Dle Průchy jsou kompetence učitele obecně definovány jako soubor vědomostí, postojů, dovedností a hodnot podstatných pro výkon učitele (Průcha, 2009, s. 103). Veteška ve své knize zdůrazňuje, že kompetence „...*mají jak individuální, tak i sociální dimenzi. Na rozdíl od kvalifikace kompetence vyjadřují jednání v reálných situacích. Kompetence jsou tedy relativní, neboť situace a okolnosti se mění. Dělení kompetencí je nejčastěji na odborné, metodické, sociální a osobnostní*“ (2008, s. 49).

Učitel zvládá rozsáhlé všeobecné znalosti, které se týkají především všeobecného rozhledu ve všech oblastech života, a zvládá je bez velkých komplikací přenášet na děti. Na základě své profese vystupuje reprezentativně, osvojuje si zásady etiky učitele, a to především profesní. Zvládá bravurně obhajovat své pedagogické metody.

V kolektivu školy spolupracuje s kolegy. Zvládá sebereflexi na základě autoevaluace a hodnocení svých výkonů jinými subjekty. Umí reagovat na vzdělávací potřeby dětí a jejich zájmy a na transformaci výchovně vzdělávacích podmínek. Na podporu profesního růstu učitelů má zásadní vliv ředitel, který stanovuje požadavky, jež mohou učitele buď motivovat, nebo naopak demotivovat.

„Pojem profesionální kompetence zahrnuje termín pedagogické znalosti (Walterová, 2001; Vašutová a kol., 2004; Janík, 2005; Švec, 2006). Ten se častěji objevuje v souvislosti s vysokoškolskou přípravou učitele. V současné době je tento termín vymezen v širším významu než jen jako teoretické poznání. Tvoří důležitou součást profesionálních kompetencí učitele a zahrnuje v sobě také praktickou stránku poznání. Tyto znalosti si studenti – budoucí učitelé – osvojují jednáním v pedagogických situacích. Pro utváření praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především vytvářet schopnost reflexe pedagogických zkušeností. Někteří autoři (Spilková, 2004; Švec, 1998) považují sebereflektivní dovednosti

za metakompetenci, která rozvíjí a umožňuje hodnocení také ostatních kompetencí“ (Syslová, 2013, s. 74).



Obrázek č. 7 Kompetenční model učitelky mateřské školy (Syslová, 2012, s. 58–59, vlastní zpracování).

Existuje řada modelů kvalitního učitele, které vycházejí z pojetí, vzbuzující zájem o profesionalitu učitelského povolání. K primárnímu pojetí patří behavioristický a holistický přístup. Behavioristický/analytický přístup má snahu o vystižení kvalit učitele ztotožněním

dílčích dovedností se snahou o popis jimi pozorovatelného projevu. Mnohdy se pak může stát, že jsou tyto projevy vyčleněné z kontextu, čímž se ztrácí jejich smysl a podstata.

Oproti tomu konstruktivistický/holistický přístup vychází z komplexního pohledu na práci učitele, kterou chápe jako provázanost rozdílných aspektů a dimenzí leckdy obtížně pozorovatelných a hodnotitelných (Syslová, 2013, s. 74).

Modelem může být např. Švecovo (1999) definování profesních kompetencí učitele. Ten vymezuje oblasti rozvoje osobnosti učitele pomocí tří skupin kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence),
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii),
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoreglativní kompetence) (Syslová, 2013, s. 78).

Nezvalová (2003) včleňuje kompetence na bázi požadavku, který na nastávající učitele klade přetvořená funkce školy, a sděluje, že je pravděpodobné je použít pro učitele všech stupňů škol. Jedná se o:

- kompetence řídicí:
 - plánovat výuku,
 - realizovat výuku,
 - monitorovat a hodnotit výuku,
- kompetence sebeřídící:
 - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce,
 - podílet se na týmové práci,
- kompetence odborné:
 - ovládat předměty své aprobace,
 - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
 - vytvářet hodnotový systém (in: Syslová, 2013, s. 79).

Zkoumání i praxe důvěryhodně dokládají, že spolupráce učitelů na školách je podstatným předpokladem nejen profesionálního růstu učitelů ale i rozvoje školy jako komplexu. Skupinová práce je značně vysokou formou spolupráce a zhotovovat pro ni podmínky na škole tak, aby podporovala její rozvoj, není jednoduché.

Idea o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy coby učící se organizace.

Organizace, které mají tuto vlastnost, jsou dle Pola a Lazarové popisovány těmito znaky:

- profesionalita učitele je vybudována na kvalitní práci k užítku dětí,
- školy formují podmínky pro co nejlepší vzdělávání učitelů a každého pracovníka školy,
- učitelé se podílejí na rozhodování o věcech školy jako komplexu,
- ředitelé pomáhají při spolupráci ve prospěchu zvyšování kvality práce,
- pracovní týmy rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do fungování organizace nové pracovníky,
- všichni členové týmu se snaží o kvalitativní změny, které poskytují nové pohledy na věc (in: Vališová, Kasíková, 2007, s. 116).

Výchozí podmínkou vytváření charakteru školy jako učící se organizace je rozvoj přátelských vztahů, jejich orientování se na rozvoj kompetencí učitele i rozvoj školy. Přátelské vztahy však nesmí potlačovat jedince: škola by měla směřovat k takovým formám spolupráce, které sice iniciují skupinu, ale podporují i jedince (Vališová, Kasíková, 2007, s. 115–116).

Kolektivní práce je nejlepší podobou kolegiálních vztahů. Může nabývat různých forem, jako jsou:

- podpora týmového vyučování,
- společné plánování akcí,
- vzájemné hospitace,
- podpora akčního výzkumu,
- koučování ze strany spolupracovníka,
- spolupráce na mentoringu.

Školský management, který se projevuje ve spolupráci učitelů, může úsilí týmu orientovat ke zlepšování práce školy jako celku. Kolektiv diagnostikuje momentální stav jednotlivých oblastí práce školy a plánuje a realizuje změnu. Kolektivy si navzájem pomáhají a poskytují si oboustranné konzultace, vzájemné hospitace a případně supervizi. Zároveň kolektiv participuje na rozhodování v záležitostech školy (Vališová, Kasíková, 2007, s. 116).

2.1.5 Shrnutí teoretické části

Shrneme-li poznatky uvedené v teoretické části, docházíme ke konstatování, že zásadním pojmem teoretické části je management. Chápání tohoto pojmu není zcela jednotné. I když v literatuře o managementu nalezneme mnoho definic tohoto pojmu, byly vybrány do teoretické části definice Vebera a Druckera, které zahrnují nejdůležitější roviny této problematiky. Termín management vzdělávání je v akademickém prostředí vnímán: „...jako obor akademického studia a souhrnné označení pro skupinu profesionálů v tomto oboru, která zahrnuje ředitele škol, učitele a ostatní profesionály v oblasti vzdělávání“ (Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 16). Ale chápat pojem managementu vzdělávání také můžeme z hlediska původce strategie a vzdělávací politiky, kteří bezprostředně působí na dění ve vzdělávání, či z hlediska iniciativních vykonavatelů řídicích procesů ve všech možných vzdělávacích institucích (Trojan, Tureckiová, Dvořáková, 2015, s. 20).

Dále se diplomová práce zabývala kompetencemi potřebnými pro manažery vzdělávacích institucí. Byla vysvětlena definice pojmu a na jakých dvou základních významech se aplikuje termín kompetence. Byly vysvětleny tři pracovní skupiny manažera, a to interpersonální role, informační role a rozhodovací role, které se dále dělí na dílčí role. Předposlední kapitola teoretické části se věnuje profesním kompetencím v mateřské škole, a to jak z hlediska učitele, tak i ředitele mateřské školy. V kapitole je zdůrazněno, že učitel zvládá rozsáhlé všeobecné znalosti, které se týkají především všeobecného rozhledu ve všech oblastech života, a zvládá je bez velkých komplikací přenášet na děti. Na základě své profese vystupuje reprezentativně, osvojuje si zásady etiky, a to především profesní. Ředitel pak vykazuje významný vliv na podporu profesního růstu učitelů. Profesnímu rozvoji však podléhá i profese ředitele mateřské školy, čemuž se věnuje podkapitola 2.1.4.

3 Výzkum kompetencí ředitelk mateřských škol

3.1 Cíl výzkumného šetření a metodologie výzkumu

Praktická část je postavena hlavně na vlastním výzkumu a interpretaci dat, které byly získány dotazníkovým šetřením a rozhovory s ředitelkami mateřských škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké kompetence mají ředitelky mateřských škol a jaké kompetence jsou jimi nejvíce realizovány.

Hlavní metodou výzkumu je dotazníkové šetření, jako jedné z možných metod kvantitativního pojetí výzkumu. Jedná se o písemné kladení otázek a zpětné získávání odpovědí v písemné podobě. Tato metoda byla použita v diplomové práci se záměrem rychlejšího sběru dat a s větším množstvím respondentů. „*Dotazník se považuje za ekonomický výzkumný nástroj*“ (Gavora, 2010, s. 121). Jako doplňující metoda byl vybrán strukturovaný rozhovor „...*rozhovor jako výzkumnou techniku je možno definovat jako systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel. Prostřednictvím rozhovoru zkoumáme mínění, názory, či postoje lidí. Je zřejmé, že rozhovorem postihujeme hlavně verbální stránku lidského chování (tedy to co nám člověk o sobě a druhých, o situaci apod. řekne). Jednání jako akční lidského chování můžeme z takovýchto informací vyvozovat pouze neúplně. K poznávání jednání lidí je vhodnější technika pozorování. Jako nejčastější způsoby ověřování spolehlivosti a validity výpovědí lidí v rozhovoru (ale i u ostatních technik) se používá sledování shody mezi výpovědí a skutečným jednáním člověka, tj. tím, že současně pozorujeme jeho jednání. Je to možné jen u některých otázek*“ (Zich, Roubal, 2014, s. 39).

3.2 Výzkumné metody

Před započítím samotného výzkumu bylo realizováno pilotní předvýzkumné dotazníkové šetření, které mělo potvrdit relevantnost otázek a jejich odpovědí. V rozsahu tohoto předvýzkumu byly osloveny dvě ředitelky, první z veřejné mateřské školy a druhá ze soukromé mateřské školy. Na základě výsledků byly upraveny některé otázky v dotazníku do finální verze. Zároveň s předvýzkumem byly shromažďovány kontaktní e-mailové adresy na ředitelky mateřských škol. V první etapě bylo osloveno 56 ředitelk soukromých a

veřejných mateřských škol v oblasti Praha-východ². Návratnost dotazníku byla velmi nízká, vrátilo se celkem 7 dotazníků. Byla proto realizována druhá etapa, která byla rozšířena na všechny soukromé a veřejné mateřské školy na Praze-východ, což je 136 subjektů. Návratnost činila 42 vyplněných dotazníků.

Dotazníkové šetření mělo potvrdit informace uvedené v odborné literatuře. Dotazníky byly vytvořeny v elektronické podobě na webovém portálu www.surveymonkey.com. Pomocí e-mailu byl v průběhu dubna 2019 rozeslán odkaz na dotazník i s úvodním dopisem. Samozřejmě bylo postupováno v souvislosti s ochranou osobním údajů podle obecného nařízení o ochraně osobních údajů.

E-mail obsahoval oslovení ředitelky školy, představení autorky dotazníku, prosba o vyplnění dotazníku s linkem na webovou stránku a poděkování za čas, který ředitelky mateřských škol strávily nad vyplňováním dotazníku. Sběr dat z dotazníku proběhl v květnu 2019, následně byla získaná data statisticky vyhodnocena a graficky zpracována do tabulek a grafů, které byly doplněny komentáři.

Otázky do dotazníku byly formulovány na základě výzkumných otázek. Jedná se o otázky, které zjišťují délku praxe ředitelky, nejvyšší dosažené vzdělání, jak dlouho je ředitelka ve funkci, velikost mateřské školy, počet dětí v mateřské škole, celkový počet pedagogických a nepedagogických pracovníků, zda má ředitelka jmenovanou zástupkyni, jak ředitelka hodnotí své manažerské dovednosti, jakou formou ředitelka získává další vzdělávání v rámci manažerských kompetencí, kolik času věnuje dílčím oblastem řízení apod.

Kompletní dotazník se skládá z 21 otázek, respondenti měli možnost výběru ze stanovených možností. Některé ředitelky reagovaly na dotazník e-mailem, že i přes veškeré administrativní a pracovní vytížení rády pomohly zodpovězením dotazníku.

Dotazníkové šetření bylo posléze doplněno o strukturovaný rozhovor. Pro strukturované rozhovory byl zrealizován záměrný výběr. Byly vybrány ředitelky, které byly ochotné spolupracovat a zároveň nabídly i svůj čas volný čas a nebyly zahrnuty do dotazníkového šetření. Základním cílem strukturovaného rozhovoru bylo potvrdit a popřípadě rozšířit

² Oblast Praha-východ byla zvolena z důvodu bližší znalosti školských zařízení v tomto regionu.

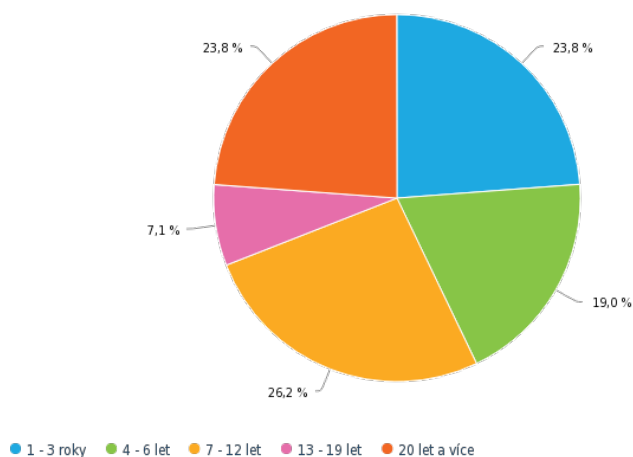
dosažené informace z dotazníkového šetření. A dále pak upřesnění a prohloubení již dosažených informací. Rozhovor byl připraven a realizován až po vyhodnocení dotazníků. Otázky tedy byly stejné jako v dotazníkovém šetření, a navíc byly v průběhu rozhovoru kladeny otázky, které dotazník doplňovaly a upřesňovaly.

Odpovědi byly zpracovány vypočtením absolutní a relativní četnosti, které byly následně sestaveny do tabulek a v procentech byly vyznačeny do grafů. Za účelem přehledné prezentace zjištěných dat byl zvolen výsečový graf. Pod grafy se nachází komentáře se získanými daty od respondentů a tabulky.

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

První část dotazníku se zaměřovala na zjištění údajů o respondentech. Jednalo se o otázky zaměřené na délku doby setrvání ve funkci ředitelky, zjištění věku, délky pedagogické činnosti obecně a stupně dosaženého vzdělání.

Otázka č. 1: Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy



Graf č. 1 Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy?

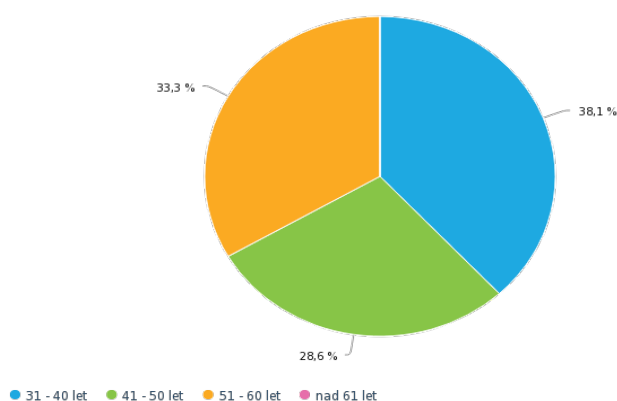
Nejvíce respondentů 26,2 % odpovědělo, že je ve funkci 7–12 let. Skupiny 1 až 3 roky a 20 a více let mají shodně 23,8 %. Další v pořadí byla skupina, která je ve funkci 4–6 let, to je 19 % dotázaných a nakonec 13–19 let, to je 7,1 %. Z výsledků dotazníku je patrné, že zastoupení všech kategorií produktivního věku je v podstatě rovnovážné. Pouze u kategorie

13-19 let je výkyv, který je, jak předpokládám, dán pouze omezeným počtem dotázaných. Vzhledem k problematice nedostatku pedagogického personálu, je pokrytí v rámci všech věkových skupin. Není zde žádná jednoznačná věková skupina, která by převyšovala a dominovala mezi ostatními. Nedostatek personálu je způsobený tím, že s účinností od 1. ledna 2017 je stanoveno, že děti, které dosáhnou pěti let do měsíce září musí v následujícím školním roce nastoupit k povinnému předškolnímu vzdělávání. Od 1. 9. 2020 bude zavedeno přednostní přijímání dětí od dvou let.

Tabulka č. 1 Funkce ředitelky mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1-3 roky	10	23,8 %
4–6 let	8	19 %
7–12 let	11	26,2 %
13–19 let	3	7,1 %
20 let a více	10	23,8 %

Otázka č. 2: Kolik Vám je let?



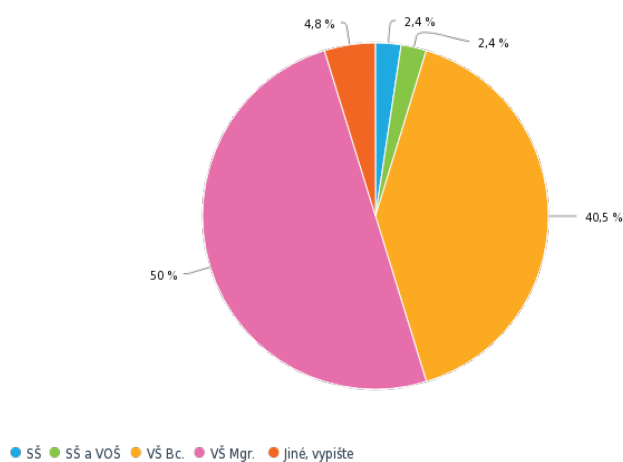
Graf č. 2 Kolik Vám je let?

Odpovědi na tento dotaz potvrzují výsledek první otázky: “Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy“. Graf ukazuje rovnoměrně rozdělené zastoupení všech základních skupin produktivního věku. Při dotazování v jednotlivých mateřských školách je jednoznačně vidět, že jsou tam zastoupeny všechny věkové skupiny. Patrně je to ovlivněno i nedostatkem pedagogického personálu. Stává se, že se vrací starší pedagogové zpět z důvodu nízkého stavu počtu zaměstnanců. Věková struktura ředitelek závisí také na základních požadavcích, které se kladou na vedoucího pracovníka. Dle zákona je pro ředitelku MŠ předepsané minimálně středoškolské odborné vzdělání a praxe 3 roky.

Tabulka č. 2 Věk

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
31–40 let	16	38,1 %
41–50 let	12	28,6 %
51–60 let	14	33,3 %
Nad 61 let	0	0 %

Otázka č. 3: Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



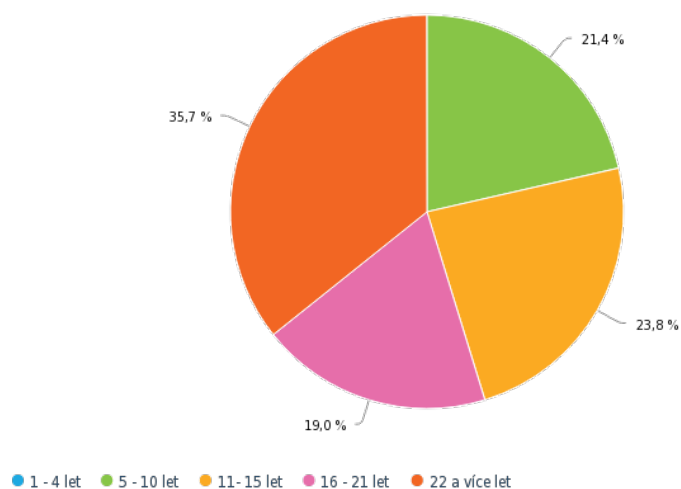
Graf č. 3 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Podle odpovědí jednoznačně dominují absolventi vysokých škol s bakalářským (40,5 %) a magisterským studiem (50 %). Ostatní skupiny jsou zastoupeny výrazně méně a lze očekávat, že též dosáhnou příslušného vysokoškolského vzdělání. Jedná se o nutnost z pohledu legislativy. Vzdělání pro ředitelky mateřských škol je uvedeno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zřizovatelé preferují vysokoškolské vzdělání v oboru předškolního vzdělávání nebo v oboru školského managementu.

Tabulka č. 3 Vzdělání

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
SŠ	1	2,4 %
SŠ a VOŠ	1	2,4 %
VŠ Bc.	17	40,5 %
VŠ Mgr.	21	50 %
Jiné	2	4,8 %

Otázka č. 4: Délka Vaší pedagogické činnosti?



Graf č. 4 Délka Vaší pedagogické činnosti?

Dané údaje pouze potvrzují, že v mateřských školách pracují na ředitelské pozici všechny skupiny produktivního věku mimo kategorie 1–4 let, kde v okruhu dotázaných respondentů nemá délku uvedené pedagogické činnosti nikdo, což je logické, neboť zkušenosti jsou vždy nutné. Obvykle se stává ředitelkou jeden z pedagogů s dostatečnou praxí, proto je největší zastoupení respondentů s délkou praxe nad 22 let (35,7 %).

Tabulka č. 4 Délka pedagogické činnosti

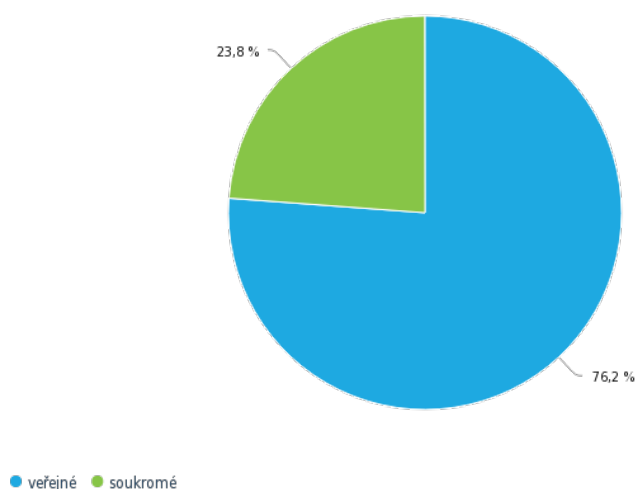
Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1–4 let	0	0 %
5–10 let	9	21,4 %
11–15 let	10	23,8 %
16–21 let	8	19,0 %
22 a více let	15	35,7 %

3.4 Výzkumné šetření a získaná data

3.4.1 Dotazníkové šetření ke kompetencím ředitelek mateřských škol

Další otázky dotazníku byly zaměřeny již na data zjišťující podmínky práce ředitelek mateřských škol a na kompetence, které při své práci uplatňují.

Otázka č. 5: Jste ředitelka veřejné nebo soukromé mateřské školy?



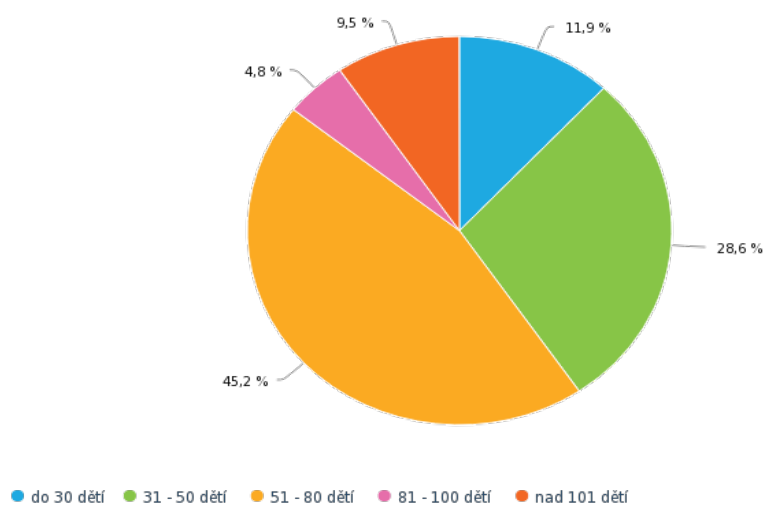
Graf č. 5 Jste ředitelka veřejné nebo soukromé mateřské školy?

Přesto, že jsem se zaměřila pouze na oblast Praha-východ, tak bych ráda zmínila, že dle statistiky z roku 2016/2017 existovalo v České republice 5 209 mateřských škol, přičemž většina z nich (92,5 %) byla veřejná. Dle mého dotazníku se ozvala zpět téměř čtvrtina ředitelek ze soukromých mateřských škol. Je možné, že je to způsobeno i tím, že ve veřejných mateřských školách je dětí více, náročnost práce je tedy vyšší a čas a chuť na zodpovídání dotazníků je menší. Což mi při zpětné vazbě některých ředitelek bylo naznačeno. Je to logická domněnka, nicméně není statisticky potvrzena.

Tabulka č. 5 Ředitelka veřejné a soukromé mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Veřejné	32	76,2 %
Soukromé	10	23,8 %

Otázka č. 6: Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte, podle počtu dětí?



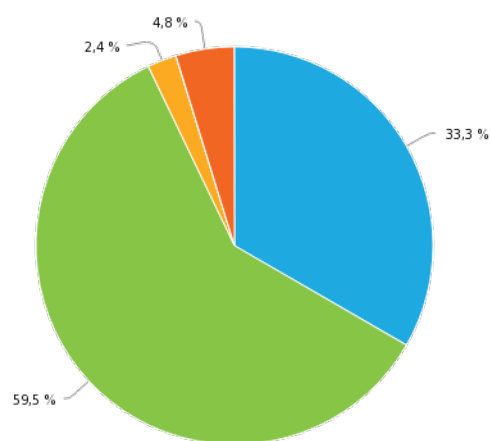
Graf č. 6 Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte, podle počtu dětí?

Největší podíl mají školy o velikosti 51–80 (45,2 %) dětí a pak 31–50 (28,6 %) dětí. Celkově tyto dva segmenty mají podíl tři čtvrtiny. Velikost mateřské školy je klíčová pro počty zaměstnanců a organizační fungování. Doplnující by byla informace o průměrné velikosti třídy. V posledních letech velikost tříd spíše vzrůstá, a to v důsledku nárůstu počtu dětí v předškolním věku.

Tabulka č. 6 Počet dětí v mateřské škole

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Do 30 dětí	5	11,9 %
31–50 dětí	12	28,6 %
51–80 dětí	19	45,2 %
81–100 dětí	2	4,8 %
Nad 101 dětí	4	9,5 %

Otázka č. 7: Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?



● 1 - 5 ● 6 - 10 ● 11 - 15 ● 16 - 20 ● více jak 21

Graf č. 7 Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?

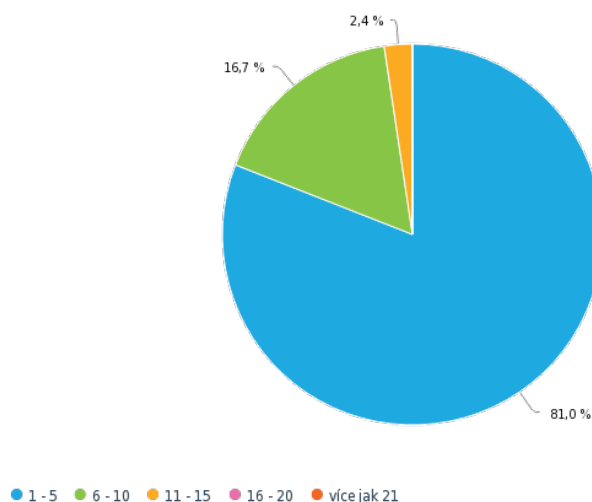
Počet pedagogických pracovníků se opět odvíjí od velikosti mateřské školy. Souvisí to s počtem žáků, což odpovídá počtu žáků 31–50 dětí (28,6 %) a 51–80 dětí (45,2 %).

Samozřejmě u mateřských škol, kde je v rámci integrace více dětí s potřebou asistenta, se tento počet může měnit.

Tabulka č. 7 Počet pedagogických pracovníků, které řídí ředitelka mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1–5	14	33,3 %
6–10	25	59,5 %
11–15	1	2,4 %
16–20	0	0 %
Více jak 21	2	4,8 %

Otázka č. 8: Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?



Graf č. 8 Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?

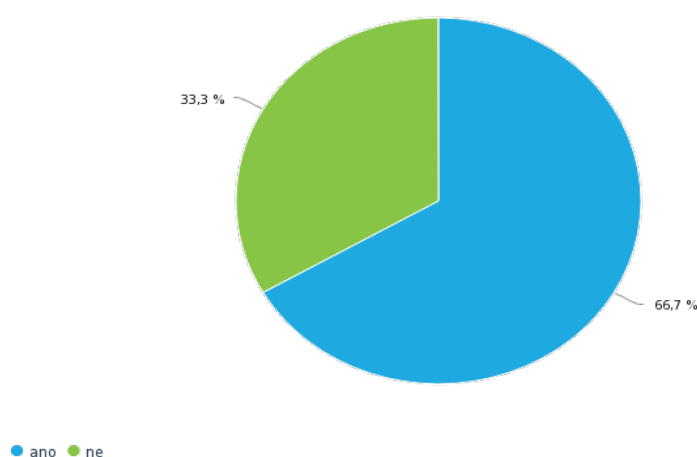
Tento dotaz je též spojený s velikostí mateřské školy. Většina (81 %) dotazovaných odpověděla, že je to 1–5 nepedagogických pracovníků, což je dostatečný počet na velikost

školky s počtem 31–50 dětí a 51–80 dětí, které pokrývají téměř tři čtvrtiny dotázaných škol. Následovalo 6–10 nepedagogických pracovníků, to je 16,7 %. Nejméně procent (2,4 %) bylo u 11–15 nepedagogických pracovníků. U dvou zbývajících nabídnutých odpovědí, to je 16–20 a více jak 21 bylo zodpovězeno 0 %.

Tabulka č. 8 Počet nepedagogických pracovníků, které řídí ředitelka

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1–5	34	81,0 %
6–10	7	16,7 %
11–15	1	2,4 %
16–20	0	0 %
Více jak 21	0	0 %

Otázka č. 9: Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy



Graf č. 9 Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy?

Zda je, či není, zástupkyně souvisí s velikostí mateřské školy. Většina z dotázaných mateřských škol má zvolenou zástupkyni, což souvisí i s minulým dotazem, kolik je v mateřské škole pedagogických a nepedagogických zaměstnanců. Tím se samozřejmě i dělí kompetence mezi ředitelku a zástupkyni. Čím větší škola, tím více agendy. Do funkce zástupkyně si ředitelka vybírá odborně zdatnou, odpovědnou učitelku s velmi dobrými řídicími schopnostmi. Zástupkyně, která je jmenována ve stejném objektu mateřské školy, bude mít kompetence vytyčené s ohledem na stejné působení s ředitelkou na jednom pracovišti. Zástupkyně ředitelky mateřské školy velmi úzce spolupracuje s ředitelkou v určených oblastech řízení mateřské školy. Proto je velmi důležitý pravidelný kontakt.

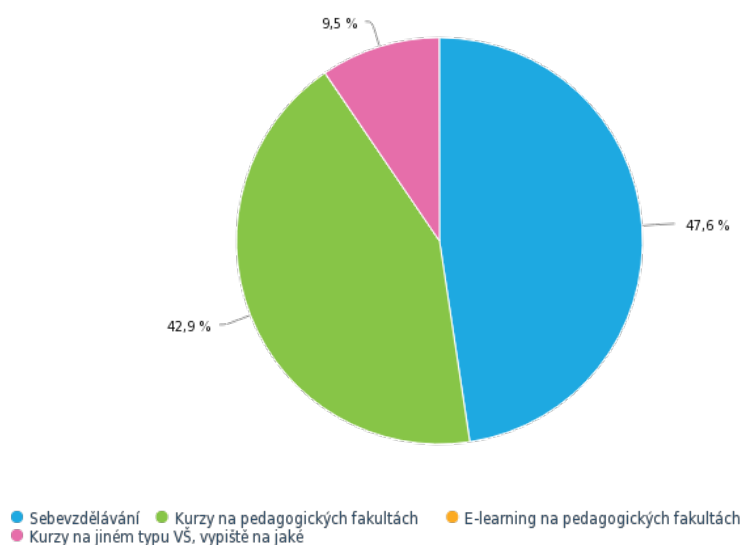
Tabulka č. 9 Jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Ano	28	66,7 %
Ne	14	33,3 %

Otázka č. 10: Jak hodnotíte své manažerské dovednosti v uvedených oblastech řídicí práce? Vypište konkrétně na příkladech.

Bohužel, zde se výsledek dotazníku ukázal jako nejednoznačný. Respondenti neodpověděli dle předem daného formátu, tak pouze zobecněním jejich odpovědí vychází, že se většina dotázaných cítí úzce spojena hlavně s ekonomickým fungování mateřské školy. Zajistit mateřskou školu po ekonomické stránce je pro ředitelky zásadní. Převážně hodnotí, zda umí dobře a účelně hospodařit s prostředky a zda dokáží získat dotace. Dále vyzdvihují znalosti legislativy a dovednost se flexibilně adaptovat na novou legislativu. Jako důležité hodnotí i fungování pracovního týmu. V pedagogické činnosti se spoléhají spíše na pedagogický sbor.

Otázka č. 11: Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřských škol?



Graf č. 10 Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřských škol?

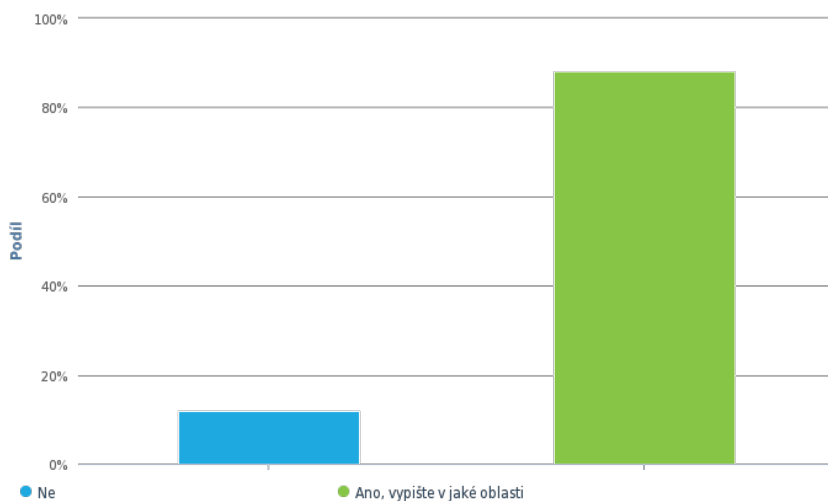
Vzhledem k věkové struktuře ředitelky mateřských škol je digitální gramotnost, tedy i e-learning spíše méně rozšířený. Více se využívají tradiční vzdělávací metody, jako kurzy doplněné sebevzděláváním. Domnívám se, že důvod pro velký podíl sebevzdělávání je zapříčiněn i nedostatečným rozpočtem a patrně i časem, kdy z důvodu zahlcení administrativou je pro ředitelky snazší další sebevzdělávání realizovat individuálně ve zbývajícím čase.

Tabulka č. 10 Další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Sebevzdělávání	20	47,6 %
Kurzy na pedagogických fakultách	18	42,9 %
E-learning na pedagogických fakultách	0	0 %

Kurzy na jiném typu VŠ	4	9,5 %
------------------------	---	-------

Otázka č. 12: Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí?



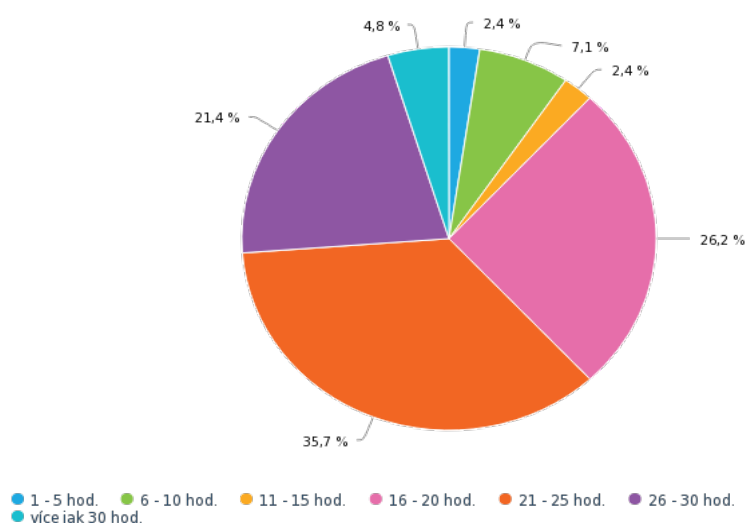
Graf č. 11 Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí?

Odpovědi jsou jednoznačně ano (88,1 %). Velkou roli v tom hraje legislativa a její změny, a též digitální gramotnost. Vzhledem k věkové skladbě ředitelek je znalost využívání nových technologií velmi různorodá. Pro mladší bude mnohem snazší využívání nových technologií/ICT, zase zkušenosti s legislativou budou menší a je tedy třeba se zde více zdokonalovat. U ředitelek s delší praxí bude problém nejspíše opačný. Je to samozřejmě i individuální, ale nutnost vzdělávání je nezbytná. Časté odpovědi byly: prohloubení znalostí v neustálých právních změnách, v nových výchovně vzdělávacích metodách, ICT dovednosti, doplnění ekonomického vzdělání (financování školy), cizí jazyky, bezpečnost a ochrana zdraví při práci a požární ochrana.

Tabulka č. 11 Rozšíření a prohloubení znalostí ředitelky mateřské školy

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Ne	5	11,9 %
Ano	37	88,1 %

Otázka č. 13: Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?



Graf č. 12 Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?

Odpovědi jsou z více jak třetiny (35,7 %) 21-25 hodin. Což vypovídá o tom, že se převážně věnují organizačním a manažerským činnostem a mnohem méně času zbývá na vlastní pedagogickou činnost. V každém případě je podle mě velmi potřebné, aby ředitelky byly stále v kontaktu s dětmi, rodiči a pedagogickou činností, protože jenom tak, mohou dobře vykonávat řídicí funkci.

Tabulka č. 12 Čas, který věnují ředitelky mateřské školy týdně řídicím činnostem

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
1–5 hod.	1	2,4 %
6–10 hod.	3	7,1 %
11–15 hod.	1	2,4 %
16–20 hod.	11	26,2 %
21–25 hod.	15	35,7 %
26–30 hod.	9	21,4 %
Více jak 30 hod.	2	4,8 %

Otázka č. 14: Které řídicí činnosti vykonáváte nejčastěji? Vypište.

Nejvíce času věnují dotázaní ředitelky administrativě, hospodaření a práci s pedagogickým kolektivem, tedy personalistice. Dále pak organizace chodu MŠ, kontrole, koordinaci akcí a vzdělávacích programů, práci na projektech. U některých byla zmíněna i komunikace s rodiči – spokojenost dětí a jejich rodičů. Vyskytla se i odpověď, že všechny oblasti mají v řízení vyrovnané.

Otázka č. 15: Jaké máte změřitelné cíle v souladu s vizí školy? Vypište.

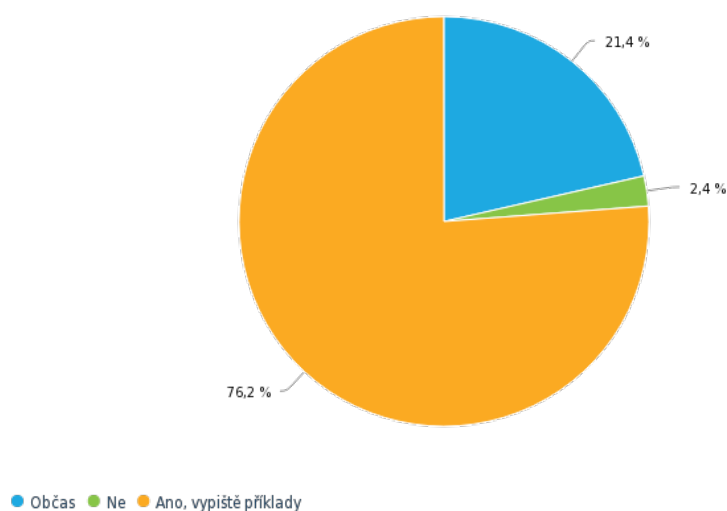
Vzhledem k tomu, že se pracuje s lidským faktorem, tak se hůře specifikují měřitelné cíle. Ředitelky jsou hodně zaměřeny i na naplněnost škol (což je vzhledem k tomu, že tzv. „silné ročníky“ mají děti, relativně snadno dosažitelný cíl). Převážná většina též odpověděla, že je pro ně nejdůležitější spokojenost dětí, rodičů a personálu. To je těžce měřitelné: u personálu to mohou být jednoduše finance, ale též pochvaly atd., u dětí se to nejčastěji projeví přes rodiče – kteří si nestěžují, naopak jsou spokojeni a snaží se případně i napomoci chodu školy. Dále bylo vícekrát zmíněno: kvalitní vzdělávací proces, kvalifikace a vzdělávání

zaměstnanců, dobrá spolupráce se zřizovatelem, zavádění nových metod práce, modernizace školy a vybavení.

Otázka č. 16: Myslíte si, že provádíte správně výběr pracovníků, jejich adaptaci, hodnocení a další rozvoj pracovníků?

Je patrné, že převážná většina ředitelek věnuje hodně úsilí výběru pracovníků. Nejen dle životopisů a práce, ale též doporučení. U dalších činností jako je adaptace, hodnocení a další rozvoj se někdy dělí se zástupci nebo vedoucími učiteli. Bude to i podle velikosti školy a počtu pedagogů. U menších škol to bude převážná náplň práce ředitelky. Z větší části ředitelky odpověděly, že u výběru pracovníků kladou důraz na vzdělávání a kvalitu, u adaptace mají převážně adaptační plán, který dodržují. U hodnocení převládá hospitace a hodnotící pohovory a dalšího rozvoje pracovníků převažuje zajišťování DVPP dle plánu a samostatný výběr seminářů.

Otázka č. 17: Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet?



Graf č. 13 Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet?

Rozpočet mateřských škol je velmi často nedostatečný, proto záleží na erudovanosti ředitelky, zda dokáže získat finanční prostředky i mimo standardní financování. Tři čtvrtiny respondentů dokážou zajistit dodatečný rozpočet nejčastěji ze sponzorských darů, dotací,

grantů a doplňkovou činností. Nevýhodou je samozřejmě vyšší časová náročnost této činnosti, na straně druhé to zase přináší možnost nadstandardního fungování mateřské školy.

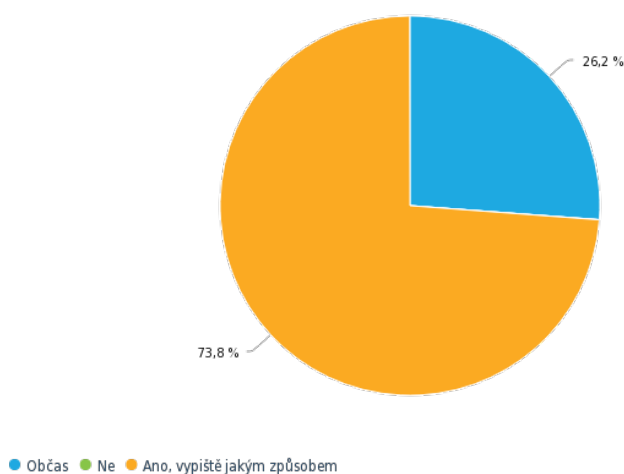
Tabulka č. 13 Finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Občas	9	21,4 %
Ne	1	2,4 %
Ano	32	76,2 %

Otázka: č. 18: Myslíte si, že vykonáváte správně tyto základní manažerské funkce: plánování, organizování, personální zajištění a kontrolu?

Bohužel i u tohoto dotazu se stavba dotazu z formuláře neukázala jako jednoznačná. Jedná se o stejný problém jako u dotazu č. 6, kde respondenti nezatrhlí jednoznačné odpovědi, ale odpověděli slovně: nejméně se věnují kontrole, což je vzhledem k náročnosti vedení, organizaci a též stále i pedagogické činnosti relativně pochopitelné. Bohužel to podle mne není správný přístup, jelikož nemají kontrolu své vlastní činnosti. U ostatního, tedy plánování, organizování a personální zajištění většina odpověděla pozitivně.

Otázka č. 19: Podporujete profesní kompetence svých podřízených?



Graf č. 14 Podporujete profesní kompetence svých podřízených?

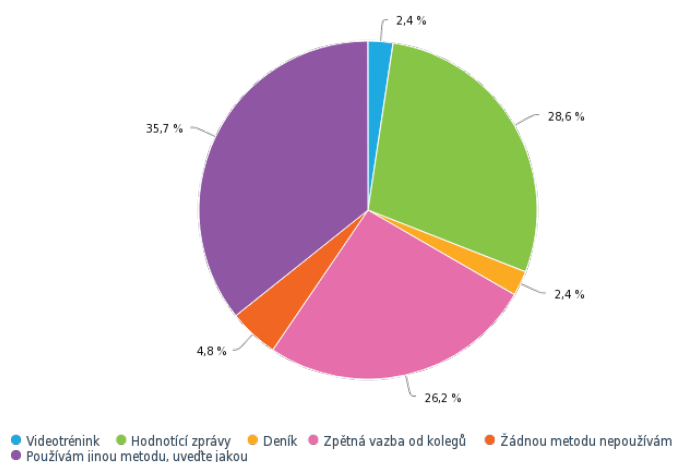
Problematika profesních kompetencí souvisí hodně i s týmovou spoluprací a schopností vedoucího pracovníka spolehnout se na své podřízené a dát jim k tomu patřičnou podporu. Většina dotazovaných odpověděla „Ano“ a spoléhá na samostudium, DVPP, kurzy, školení a realizaci plánu profesního rozvoje. Souvisí to i s rozpočtem a množstvím financí, které lze uvolnit.³

Tabulka č. 14 Profesní kompetence

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Občas	11	26,2 %
Ne	0	0 %
Ano	31	73,8 %

Otázka č. 20: Při hodnocení kvality učitele v mateřské škole a rozvíjení jeho profesních kompetencí používáte některou z uvedených metod?

³ Od 1. ledna 2018 se realizuje systémový projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO), který bude ukončen 31. října 2022. Cílovou skupinou projektu jsou pedagogičtí pracovníci mateřských škol, základních škol, středních škol a základních uměleckých škol. Cílová skupina je v rámci projektu dle zaměření klíčových aktivit dále členěna do individuálních skupin, na ředitele škol a další vedoucí pracovníky škol.



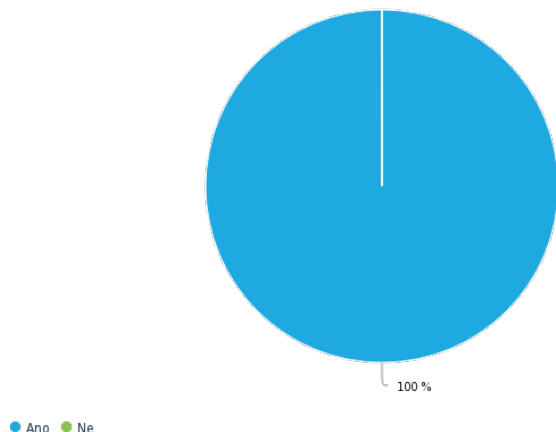
Graf č. 15 Při hodnocení kvality učitele v mateřské škole a rozvíjení jeho profesních kompetencí, používáte některou z uvedených metod?

Jak vyplývá z grafu, přistupuje každá ředitelka k hodnocení svých podřízených různě. Bude to dáno samozřejmě i věkem a zkušenostmi (podle odpovědí na první dotazy jsou zastoupeny všechny věkové skupiny). Přibližně stejně jsou zastoupeny „Hodnotící zprávy“, „Zpětná vazba od kolegů“ a „Jiná metoda“. U jiné metody bylo nejvíce vypisováno: mentoring, hospitace a sebereflexe učitele. Při zobecnění odpovědí se tedy spoléhají nejvíce na vlastní osobní pozorování a názory třetích stran.

Tabulka č. 15 Hodnocení kvality učitele v mateřské škole

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Videotrénink	1	2,4 %
Hodnotící zprávy	12	28,6 %
Deník	1	2,4 %
Zpětná vazba od kolegů	11	26,2 %
Žádnou metodu nepoužívám	2	4,8 %
Používám jinou metodu	15	35,7 %

Otázka č. 21: Podporujete na pracovišti týmovou spolupráci a spolupráci?



Graf č. 16 Podporujete na pracovišti týmovou spolupráci a spolupráci?

Jednoznačná odpověď „ano“ (100 %) poukazuje na to, že každý vedoucí pracovník se snaží o podporu týmové spolupráce na svém pracovišti. Je to základ manažerských dovedností a dobré a efektivní atmosféry na pracovišti. Zda je jeho snaha úspěšná či méně, z dané odpovědi nevyplývá.

Tabulka č. 16 Týmová spolupráce a spolupráce

Možnosti odpovědí	Responzí	Podíl
Ano	42	100 %
Ne	0	0 %

3.4.2 Rozhovory s ředitelkami mateřských škol

1. Uveďte kolik let působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?

Ředitelka A	<i>Ve funkci ředitelky působím osm let.</i>
Ředitelka B	<i>Ve funkci jsem patnáct let.</i>
Ředitelka C	<i>Ve funkci jsem dvacet pět let.</i>
Ředitelka D	<i>Ve funkci ředitelky působím 5 let.</i>
Ředitelka E	<i>Působení je vždy souběžné, tedy jako ředitelka základní školy a mateřské školy působím již dvacet dva let. Z toho šestnáct let ve státním sektoru, kdy zřizovatelem byla spádová obec a šest let v soukromé základní a mateřské škole, kdy zřizovatelem je právnická osoba.</i>

2. Počet let Vaší pedagogické praxe?

Ředitelka A	<i>Trvání mé praxe je 20 let.</i>
Ředitelka B	<i>Délka mé praxe je 30 let.</i>
Ředitelka C	<i>Moje praxe trvá 34 let.</i>
Ředitelka D	<i>Moje praxe trvá 12 let.</i>
Ředitelka E	<i>40 let.</i>

3. Jste ředitelka veřejné nebo soukromé mateřské školy?

Ředitelka A	<i>Jsem ředitelka veřejné mateřské školy.</i>
Ředitelka B	<i>Jsem ředitelka veřejné mateřské školy.</i>
Ředitelka C	<i>Jsem ředitelka veřejné školy.</i>
Ředitelka D	<i>Jsem ředitelka soukromé mateřské školy.</i>
Ředitelka E	<i>Jsem ředitelka soukromé mateřské školy.</i>

4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?

Ředitelka A	<i>Vystudovala jsem Mgr. v oboru předškolní pedagogika.</i>
Ředitelka B	<i>Vystudovala jsem Mgr., obor primární pedagogika.</i>
Ředitelka C	<i>Mám Mgr., v oboru předškolní pedagogice.</i>
Ředitelka D	<i>Mgr., obor speciální pedagogika – učitelství.</i>
Ředitelka E	<i>Mgr. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obor – učitelství pro 1. stupeň s aprobací TV.</i>

5. Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?

Ředitelka A	<i>Celkem mám 2 pedagogické pracovníky.</i>
Ředitelka B	<i>Řídím 10 pedagogických pracovníků.</i>
Ředitelka C	<i>Celkový počet je 7 pracovníků.</i>
Ředitelka D	<i>Řídím 7 pedagogických pracovníků.</i>
Ředitelka E	<i>Pedagogických pracovníků celkem v MŠ v současné době 7 osob.</i>

6. Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?

Ředitelka A	<i>Nepedagogických pracovníků mám ve škole 2.</i>
Ředitelka B	<i>Nepedagogických pracovníků mám 6.</i>
Ředitelka C	<i>Celkový počet jsou 4 pracovníci.</i>
Ředitelka D	<i>Mám 1 nepedagogického pracovníka.</i>
Ředitelka E	<i>Nepedagogických pracovníků celkem MŠ v současné době 5 osob.</i>

7. Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte podle počtu dětí?

Ředitelka A	<i>V mateřské škole mám 26 dětí.</i>
Ředitelka B	<i>Děti v mateřské škole mám 100.</i>
Ředitelka C	<i>V mateřské škole mám 76 dětí.</i>
Ředitelka D	<i>V mateřské škole mám 25 dětí.</i>
Ředitelka E	<i>Kapacita je 48 dětí.</i>

8. Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy?

Ředitelka A	<i>Ano, mám jmenovanou zástupkyni ve své mateřské škole.</i>
Ředitelka B	<i>Ano, mám jmenovanou zástupkyni.</i>
Ředitelka C	<i>Ne, nemám jmenovanou zástupkyni v mateřské škole.</i>
Ředitelka D	<i>Ano, mám jmenovanou zástupkyni.</i>
Ředitelka E	<i>Ano, je jmenovaná zástupkyně pro MŠ.</i>

9. Kterou oblast manažerských kompetencí nejčastěji na zástupkyni ředitelky delegujete?

Ředitelka A	<i>Nejčastěji na zástupkyni deleguji personální a pedagogické kompetence.</i>
Ředitelka B	<i>Na zástupkyni deleguji vedení pedagogického procesu.</i>
Ředitelka C	<i>Deleguji pedagogické činnosti – koordinace školních činností, zástup při nepřítomnosti.</i>
Ředitelka D	<i>Deleguji na ní organizaci rozpisu služeb, tvorba jídelníčku, organizace výletů a aktivit pro děti.</i>
Ředitelka E	<i>Organizační záležitosti a vedení pedagogického sboru.</i>

10. Kterou oblast manažerských kompetencí na zástupkyni nedelegujete a proč?

Ředitelka A	<i>Na zástupkyni nedeleguji finanční kompetence.</i>
Ředitelka B	<i>Na zástupkyni nedeleguji personální a ekonomické kompetence. Všechno nelze delegovat.</i>
Ředitelka C	<i>Nedeleguji ekonomické a personální, protože za ně plně odpovídám.</i>
Ředitelka D	<i>Když je potřeba, zástupkyně zvládne vše z kompetencí. Takže na ní vše deleguji.</i>
Ředitelka E	<i>Administrativní činnosti, které nesouvisí přímo s výukou.</i>

11. Jak hodnotíte své manažerské dovednosti v uvedených oblastech řídicí práce (pedagogické, ekonomické, personální a právní řízení)?

Ředitelka A	<i>Své manažerské dovednosti v zásadě hodnotím kladně.</i>
Ředitelka B	<i>Hodnotím je kvalitně. Je potřeba se neustále zdokonalovat.</i>
Ředitelka C	<i>Vystudovala jsem školský management, takže kladně.</i>
Ředitelka D	<i>Pedagogické dovednosti hodnotím velmi dobře, ekonomické dovednosti hodnotím dobře, personální dovednosti hodnotím velmi dobře a právní řízení hodnotím dobře.</i>
Ředitelka E	<i>Pedagogické – asi nejsilnější stránka v řízení, následuje personální řízení, potom teprve ekonomické, právní řízení – pro školu je to především oblast správního řízení, to připravuje sekretariát dle aktuální dokumentace, vyhlášek a změn v zákonech.</i>

12. Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřských škol?

Ředitelka A	<i>Účastním se DVPP a studuji materiály.</i>
Ředitelka B	<i>Převážně se vzdělávám E-learningem.</i>
Ředitelka C	<i>Prezenční na DVPP.</i>
Ředitelka D	<i>Byla jsem na několika kurzech.</i>
Ředitelka E	<i>Kvalifikačním studiem „Managementu ředitelů škol“, dle zvážení podle nabídek akreditovaných kurzů v rámci DVPP.</i>

	<i>Odborníky na daná témata, která jsou pro školu aktuální, zveme přímo do školy.</i>
--	---

13. Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí? Pokud ano, tak jak?

Ředitelka A	<i>Ano, uvažuji o studiu školského managementu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.</i>
Ředitelka B	<i>Myslím si, že ne. Absolvovala jsem kvalifikační studium pro vedoucí pracovníky.</i>
Ředitelka C	<i>V současné době nikoliv.</i>
Ředitelka D	<i>Ano, spatřuji – konkrétně nevím, vždy je co zlepšovat.</i>
Ředitelka E	<i>Nespatřuji potřebu rozšíření znalostí, své znalosti se snažím předávat ostatním.</i>

14. Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?

Ředitelka A	<i>Řídicím činnostem týdně věnuji cca 20 hodin.</i>
Ředitelka B	<i>Řídicím činnostem se věnuji 30 hodin i více.</i>
Ředitelka C	<i>Týdně se věnuji 25–30 hodin řídicím činnostem.</i>
Ředitelka D	<i>Týdně se věnuji řídicím činnostem pět hodin.</i>
Ředitelka E	<i>Denně 4–5 hodin, týdně cca 20–25 hodin.</i>

15. Které řídicí činnosti vykonáváte nejčastěji?

Ředitelka A	<i>Nejčastěji vykonávám provozní a finanční činnosti.</i>
Ředitelka B	<i>Nejčastěji vykonávám provozní a personální činnosti.</i>
Ředitelka C	<i>Nejčastěji vykonávám personální, finanční a provozní činnosti.</i>
Ředitelka D	<i>Nejčastěji vykonávám rozpis služeb, tvorba jídelníčku, vystavování faktur.</i>
Ředitelka E	<i>Administrativní, pak řízení pedagogické – prostřednictvím krátkých pedagogických porad – každý týden, hospitace, uvádění začínajících učitelů apod.</i>

16. Myslíte si, že provádíte správně výběr svých pracovníků a jejich adaptaci?

Ředitelka A	<i>Provádíme dle zákona a máme zpracovaný program pro uvádějící učitele.</i>
Ředitelka B	<i>Určitě provádím, postupujeme podle zákona a vnitřních pravidel školy.</i>
Ředitelka C	<i>Nedokážu zodpovědět, podle zákona přijímám s příslušným vzděláním, adaptaci nemáme nijak systematicky řešenou.</i>
Ředitelka D	<i>Ano, provádím.</i>
Ředitelka E	<i>Tato stránka řízení je velmi důležitá, téměř nejdůležitější, proto přijímání nových lidí věnujeme zvýšenou pozornost a podporu.</i>

17. Jak hodnotíte své pracovníky?

Ředitelka A	<i>Své pracovníky hodnotím hlavně slovně a finančně.</i>
Ředitelka B	<i>Pokud to jde, tak finančně.</i>
Ředitelka C	<i>Své pracovníky hodnotím slovně a finančně.</i>
Ředitelka D	<i>Své pracovníky hodnotím velmi dobře.</i>
Ředitelka E	<i>V našem týmu jsou skvělí učitelé, vytváříme jim dobré pracovní i osobní podmínky, oceňujeme jejich práci nejen finančně, ale různými bonusy. Všichni pracovníci vedle primární motivace, kdy mají velmi hezké vztahy s dětmi, jsou motivováni i dalšími nástroji – finančními apod.</i>

18. Podporujete profesní kompetence svých podřízených, popřípadě jak?

Ředitelka A	<i>Ano podporuji je vlastním výběr DVPP.</i>
Ředitelka B	<i>Ano, podporujeme, DVPP.</i>
Ředitelka C	<i>Ano, vysílám a proplácím DVPP.</i>
Ředitelka D	<i>Ano, snažím se jim umožnit přítomnost na kurzech ve všech směrech.</i>
Ředitelka E	<i>Podporuji, vyžaduji, společně jednáme na zařazování DVPP, vzájemnými hospitacemi kolegů a rozborů jejich činností. Za každou profesní oblast je určen pedagog, který proces sleduje, vyhodnocuje a navrhuje nástroje na případná zlepšení.</i>

19. Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet a jak?

Ředitelka A	<i>Myslím si, že spíše nedokážu zajistit jiné finanční zdroje.</i>
Ředitelka B	<i>Ano dokáží zajistit, máme doplňkovou činnost.</i>
Ředitelka C	<i>Ano dokáží, oslovuji podnikatelskou sféru, spolupracuji s rodiči, místními spolky.</i>
Ředitelka D	<i>Ne, nedokážu zajistit finanční zdroje.</i>
Ředitelka E	<i>Jsme soukromá škola, využíváme finanční zdroje převážně od rodičů – tedy výběrem školného. Částka je stanovena tak, aby se mohlo pokrýt kvalitní zajištění realizace koncepce bilingvní mateřské školy.</i>

20. Myslíte si, že vykonáváte správně základní manažerské funkce?

Ředitelka A	<i>Myslím si, že ano, že je vykonávám správně.</i>
Ředitelka B	<i>Myslím si, že ano.</i>
Ředitelka C	<i>Doufám, že ano.</i>
Ředitelka D	<i>Zpravidla ano.</i>
Ředitelka E	<i>Ano, myslím.</i>

21. Podporujete na pracovišti týmovou spolupráci a spolupráci?

Ředitelka A	<i>Ano na pracovišti podporuji týmovou spolupráci a spolupráci, a dokonce ji vyžadujeme.</i>
Ředitelka B	<i>Samozřejmě. Bez ní to nejde.</i>
Ředitelka C	<i>Ano, podporuji stoprocentně.</i>
Ředitelka D	<i>Ano, podporuji.</i>
Ředitelka E	<i>Určitě, je základem pro společnou filosofii předškolního i základního vzdělávání.</i>

3.5 Analýza výsledků a interpretace získaných dat

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké kompetence mají ředitelky mateřských škol a jaké kompetence jsou jimi nejvíce realizovány. Pro výzkum byla zvolena forma dotazníku, který obsahoval 21 otázek související s danou problematikou. Dotazník zahrnoval jak otevřené, zavřené, tak i polootevřené otázky. Vyplněné dotazníky byly poté vyhodnoceny pomocí programu Microsoft Office Word 2007. Získaná data byla pomocí tohoto programu převáděna do grafů a tabulek.

Jak dotazníkové šetření, tak i strukturované rozhovory se opíraly o kompetenční model ředitele školy (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62), který je strukturován do šesti oblastí. Každá oblast má další dělení na jednotlivé kompetence. Diplomová práce se zaměřuje především na manažerské kompetence. V rámci pozice ředitelky mateřské školy se vyskytují nové situace kromě standartních povinností, u kterých záleží na přístupu jednotlivce, resp. ředitelky mateřské školy. Od ředitelky mateřské školy se vyžaduje v rámci každodenních pracovních povinností i znalost základních právních předpisů, jejich aktuální znění, kterými se řídí příspěvkové organizace. Pozice zahrnuje i znalost ekonomie a financí pro správné vedení dané organizace.

Ředitelky mateřské školy jsou ve funkci nejčastěji 7-12 let (26 %). Oproti tomu v rozhovorech byly zastoupeny všechny navrhované možnosti. Většina je věku mezi 31–40 let, což je 38 % respondentů. Nejvyšší dosažené vzdělání mají ředitelky mateřských škol vysokoškolské magisterské, tato varianta se shoduje i s rozhovory. Řídí zařízení, které navštěvuje nejčastěji 51–80 dětí (45 %). V ústním dotazníku tuto možnost vybrala pouze jedna ředitelka MŠ. V praxi jsou 22 a více let (36 %) dotazovaných oproti tomu v rozhovorech zodpověděly 3 ředitelky MŠ, že mají pedagogickou praxi delší než 22 let. Ředitelky mateřských škol mohou řídit veřejnou či soukromou mateřskou školu, v dotazníku 76 % respondentek uvedlo, že pracují ve veřejné mateřské škole. V ústním dotazu zodpověděly dvě ředitelky z pěti, že pracují pro soukromý sektor. Nejčastěji řídí 6–10 pedagogických pracovníků, což je 60 %, tato odpověď se opětovně shoduje s rozhovory. Respondentky řídí nejvíce 1–5 (81 %) nepedagogických pracovníků, oproti tomu v ústním rozhovoru zvolily čtyři ředitelky stejný počet pracovníků. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že 67 % dotázaných ředitelek má zástupkyni, zatímco v rozhovorech byla 100%

odpověď, že mají zástupkyni. Ředitelky MŠ hodnotily své manažerské dovednosti v uvedených oblastech řídicí práce a shodly se jak v dotazníku, tak v rozhovorech, že v zásadě své dovednosti pedagogické, ekonomické, personální i právní řízení hodnotí kladně a jejich realizaci považují za kvalitní. Ředitelky získávají další vzdělávání v rámci školení, přičemž nejčastěji zvolenou možností v dotazníkovém šetření bylo sebevzdělávání, kdežto v osobních rozhovorech převládá v odpovědích další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). V online dotazníku odpovědělo 88 % ředitelek, že spatřují potřebu v prohloubení svých znalostí, oproti tomu dvě ze tří dotazovaných ředitelek MŠ se vyjádřily, že nespátřují potřebu v prohloubení svých znalostí. Třetina respondentek v dotazníkovém šetření odpověděla, že činností se věnují 21–25 hod (36 %), v rozhovorech dotázaných ředitelek byly jejich odpovědi zcela odlišné. K nejčastěji vykonávaným řídicím činnostem patří: administrativa, hospodaření a práce s pedagogickým kolektivem, tedy personalistika, organizace chodu školy, kontrola, koordinace akcí a vzdělávacích programů a práce na projektech. V rozhovorech odpověděly ředitelky shodně. Ředitelky mají měřitelné cíle v souladu s vizí školy, ovšem vzhledem k tomu, že se pracuje s lidským faktorem, specifikují se hůře měřitelné cíle. Ředitelky mateřských škol jsou hodně zaměřeny i na naplněnost školek. Převážná většina též odpověděla, že je pro ně nejdůležitější spokojenost dětí, rodičů a personálu. To je těžko měřitelné: u personálu to mohou být finance, ale též pochvaly atd., u dětí se to nejčastěji projeví přes rodiče – kteří si nestěžují, naopak jsou spokojeni a snaží se případně i napomoci chodu školy. Dále bylo vícekrát zmíněno: kvalitní vzdělávací proces, kvalifikace a vzdělávání zaměstnanců, dobrá spolupráce se zřizovatelem, zavádění nových metod práce, modernizace školy a vybavení. Ředitelky provádí správně výběr pracovníků, jejich adaptaci, hodnocení a jejich další rozvoj. Je patrné, že převážná většina ředitelek věnuje hodně úsilí výběru pracovníků. Nejen podle životopisů a práce, ale též podle doporučení. U dalších činností jako je adaptace, hodnocení a další rozvoj se někdy dělí se zástupci nebo vedoucími učiteli. Bude to souviset i s velikostí školy a počtem pedagogů. U menších školek tyto činnosti jsou převážně v náplni práce ředitelky. V převážné většině ředitelky odpověděly, že u výběru pracovníků kladou důraz na vzdělávání a kvalitu, u adaptace mají ve většině případů adaptační plán, který dodržují. U hodnocení převládá hospitace a hodnotící pohovory, u dalšího rozvoje pracovníků převažuje zajišťování DVPP dle plánu a samostatný výběr seminářů. V rozhovorech převládala odpověď, že postupují

dle zákona a vnitřních předpisů. Ředitelky MŠ se převážně shodují v tom, že dokáží zajistit finanční zdroje mimo stanovený rozpočet. Domnívají se, že vykonávají správně základní manažerské funkce. Jak v online dotazníku, tak v rozhovorech byla v tomto případě uvedena jednoznačná pozitivní odpověď. Ředitelky se rovněž věnují podpoře profesní kompetence svých podřízených, 74 % ředitelek uvádí, že podporují kompetence svých podřízených. Tato možnost byla u rozhovorů zvolena jednoznačně. U tématu hodnocení kvality učitele v mateřské škole a rozvíjení jeho profesních kompetencí bylo zjištěno, že každá ředitelka přistupuje k hodnocení svých podřízených individuálně. Je to dáno samozřejmě i věkem a zkušenostmi, jak vyplynulo z úvodních otázek, které měly poskytnout charakteristiku respondentů, kdy byly zastoupeny všechny věkové skupiny. Přibližně stejně jsou respondenty uváděny „Hodnotící zprávy“, „Zpětná vazba od kolegů“ a „Jiná metoda“. Nejvíce byla zastoupena jiná metoda (36 %): mentoring, hospitace a sebereflexe učitele. Při zobecnění odpovědí se tedy spoléhají nejvíce na vlastní osobní pozorování a názory třetích stran. V obou šetření se ředitelky jednoznačně shodly, že podporují na pracovišti týmovou spolupráci.

Závěr

Cílem diplomové práce byla analýza manažerských kompetencí, a na základě těchto získaných informací navrhnout nejvhodnější model kompetencí ředitelek mateřských škol.

Za účelem splnění cíle byly formulovány dvě výzkumné otázky, na něž byly v teoretické i praktické části práce hledány odpovědi. Na první výzkumnou otázku „Jaké kompetence mají ředitelky mateřských škol?“ lze na základě studia odborné literatury formulovat souhrnnou odpověď, že ředitelky mateřských škol musí mít kompetence lídra, kompetence manažera, kompetence odborné, kompetence osobnostní, kompetence sociální a kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. Dle výsledků z dotazníkového šetření (řešeno v otázkách 10–21) a z rozhovorů ředitelek mateřských škol vyplynulo, že ředitelky mateřských škol naplňují všechny výše zmíněné kompetence.

Na druhou výzkumnou otázku „Jaké kompetence jsou jimi nejvíce realizovány?“ je možno odpovědět na základě výsledků dotazníkového šetření, že nejvíce jsou ředitelkami mateřských škol realizovány následující kompetence:

- Kompetence manažera,
- Kompetence sociální,
- Kompetence odborné,
- Kompetence lídra.

Na základě studia odborné literatury, výzkumného šetření a odpovědí na výzkumné otázky byl vytvořen návrh modelu kompetencí pro ředitelku mateřské školy, který zahrnuje kompetence specificky nezbytné pro výkon této pozice:

Návrh modelu kompetencí pro ředitelku mateřské školy

Kompetence manažera	<ul style="list-style-type: none">• provádí výběr pracovníků, jejich adaptaci a hodnocení (dle zákona, zpracovaný program pro uvádějící učitele, vnitřní pravidla školy)• kvalifikace a vzdělávání zaměstnanců (sebevzdělávání, semináře, kurzy, e-learning, realizace DVPP aj.)• zajišťuje školu mimo stanovený rámec (sponzoring, dary, doplňková činnost, projekty, granty aj.)
Kompetence sociální	<ul style="list-style-type: none">• komunikace s rodiči• týmová spolupráce na pracovišti• spolupráce se zřizovatelem• zavádění nových metod práce
Kompetence odborné	<ul style="list-style-type: none">• orientace v právních a ekonomických předpisech• jazykový vybavenost
Kompetence lídra	<ul style="list-style-type: none">• organizace chodu mateřské školy• koordinace akcí a vzdělávacích programů• kvalitní vzdělávací proces
Kompetence osobnostní	<ul style="list-style-type: none">• seberozvoj, sebevzdělávání (kurzy, e-learning, samostudium)

Na základě výzkumného šetření a odpovědí na výzkumné otázky lze tvrdit, že v diplomové práci bylo dosaženo stanoveného cíle. Informace, které byly získány výzkumným šetřením by mohly být užitečné v pojetí teorie a praxe v oboru managementu vzdělávání.

Diplomová práce je složena z teoretické a praktické části. Teoretickou část tvoří tři kapitoly, z nichž první se zabývá obecným pojetím managementu a jeho realizací v managementu vzdělávání. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku předškolního vzdělávání, na popis kompetenčního modelu ředitele škol obecně a důraz je kladem na specifika modelu kompetencí ředitele mateřské školy.

Hlavní metodou výzkumu bylo dotazníkové šetření, jako jedné z možných metod kvantitativního pojetí výzkumu. Jedná se o písemné kladení otázek a zpětné získávání odpovědí v písemné podobě. Tato metoda byla použita v diplomové práci se záměrem rychlejšího sběru dat a s větším množstvím respondentů. Dotazníkové šetření bylo realizováno na 42 respondentech a řízené rozhovory byly provedeny s pěti ředitelkami soukromých i veřejných mateřských škol.

Doporučení pro ředitelky mateřských škol:

- Ředitelky mateřských škol by se měly více zaměřovat na rozvoj svých kompetencí.
- Více vyvažovat manažerské činnosti a přímou pedagogickou činnost.
- Ředitelky mateřských škol by měly více delegovat práci na své zástupkyně, popřípadě vedoucí učitelky.
- Více se věnovat kontrole své vlastní činnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

Legislativní normy:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména zákona č. 82/2015 Sb.
- zákon č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících
- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, zejména vyhlášky č. 48/2016 Sb., č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky, ve znění pozdějších předpisů

Literární zdroje:

- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073672218.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- BEDRNOVÁ, Eva, Eva JAROŠOVÁ a Ivan NOVÝ. *Manažerská psychologie a sociologie*. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-239-0.
- BENDER, Peter Urs a Eric HELLMAN. *Niterný leadership*. Praha: Management Press, 2002. ISBN 80-7261-069-4.
- DONNELLY, James H., John M. IVANCEVICH a James L. GIBSON. *Management*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-7169-422-3.

- DUCHOŇ, Bedřich a Jana ŠAFRÁNKOVÁ. *Management: integrace tvrdých a měkkých prvků řízení*. Praha: C.H. Beck, 2008. Beckovy ekonomické učebnice. ISBN 978-80-7400-003-4.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. 2. vydání. Přeložil Pavel MEDEK. Praha: Management Press, 2016. Knihovna světového managementu. ISBN 978-80-7261-397-7.
- KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.
- PILAŘOVÁ, Irena. *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788024757216.
- PISOŇOVÁ, Mária; POLÁK, Jozef. *Výskum o uplatňovaní manažérskeho systému v mateřských školách*. Technológia vzdelávania. 2003.
- POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom, 1999. Škola 21. Praxe ředitele. ISBN 80-86106-07-1.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 5., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2018. Manažer. ISBN 978-80-271-0629-5.
- PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

- SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073579760.
- SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu. 2.*, doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-859-8.
- ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073579012.
- TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-656-3.
- TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788073578992.
- TROJANOVÁ, Irena, Ivana ŠNÝDROVÁ a Michaela TURECKIOVÁ. *Seberízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788074783494.
- TROJANOVÁ, Irena a Václav TROJAN. *Příběh změny: inspirace pro realizaci změn ve škole*. Bratislava: Raabe, 2016. ISBN 978-80-8140-237-1.
- TROJAN, Václav, Michaela TURECKIOVÁ, Jiří TRUNDA a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-854-3.
- TROJAN, Václav. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-032-9.
- VÁGNER, Ivan. *System managementu. 2. přepr. vyd.* Brno: VMU, 2007. 432 s. ISBN 978-80-210-4264-3.

- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-200-0.
- VEBER, Jaromír; FOTR Jiří.; KOTOUČOVÁ Jiřina., aj. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2012. ISBN 978-80-7261-200-0
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 2., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-197-3.
- VRONSKÝ, Jiří. *Profesiografie a její praktické využití při řízení lidských zdrojů v organizaci*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-747-6.
- WAGNEROVÁ, Irena. *Psychologické metody výběru manažerů*. Praha: I. Wagnerová, 2010. ISBN 978-80-254-7729-8.
- WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.
- ZICH, František., ROUBAL, Ondřej. *Úvod do sociologického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. ISBN 978-80-7408-093-7.
- *Internetové zdroje: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Dostupné na: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>>. [cit. 2019-03-11]. (MŠMT/RVP/PV)

Seznam příloh

Příloha č. 1, Dotazník – ředitelky mateřských škol

Příloha č. 2, Strukturovaný rozhovor – ředitelky mateřských škol

Příloha č. 3, Seznam obrázků

Příloha č. 4, Seznam tabulek

Příloha č. 5, Seznam grafů

Přílohy

Příloha č. 1

Dotazník – pro ředitelky mateřských škol

- Základní identifikace respondentů
- 1) Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy?
 - a) 1–3 roky
 - b) 4–6 let
 - c) 7–12 let
 - d) 13–19 let
 - e) 20 let a více

 - 2) Kolik Vám je let?
 - a) 31–40 let?
 - b) 41–50 let?
 - c) 51–60 let?
 - d) nad 61 let

 - 3) Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) SŠ
 - b) SŠ + VOŠ
 - c) VŠ Bc.
 - d) VŠ Mgr.
 - e) Jiné, vypište...

 - 4) Délka Vaší pedagogické činnosti?
 - a) 1–4 let
 - b) 5–10 let
 - c) 16–21 let
 - d) 22 a více let

5) Jste ředitelka státní nebo soukromé mateřské školy?

- a) Státní
- b) Soukromé

6) Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte, podle počtu dětí?

- a) do 30 dětí
- b) 31–50 dětí
- c) 51–80 dětí
- d) 81–100
- e) nad 101 dětí

7) Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?

- a) 1–5
- b) 6–10
- c) 11–15
- d) 16–20
- e) více jak 20

8) Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?

- a) 1–5
- b) 6–10
- c) 11–15
- d) 16–20
- e) více jak 20

9) Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy?

- a) ano
- b) ne

10) Jak hodnotíte své manažerské dovednosti v uvedených oblastech řídicí práce, vypište?

- a) Pedagogické – vynikající velmi dobré průměrné podprůměrné slabé

- | | | | | |
|--------------------------------|-------------|----------|-------------|-------|
| b) Ekonomické – vynikající | velmi dobré | průměrné | podprůměrné | slabé |
| c) Personálním – vynikající | velmi dobré | průměrné | podprůměrné | slabé |
| d) Právním řízení – vynikající | velmi dobré | průměrné | podprůměrné | slabé |

11) Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky MŠ?

- a) sebevzdělávání
- b) kurzy na pedagogických fakultách
- c) e-learning na pedagogických fakultách
- d) kurzy na jiném typu VŠ – vypište na jaké...

12) Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí?

- a) ano, vypište, v jaké oblasti...
- b) ne

13) Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem celkově?

- a) 1–5 hod.
- b) 5–10 hod.
- c) 11–15 hod.
- d) 16–20 hod.
- e) 21–25 hod.
- f) 26–30 hod.
- g) Více jak 30 hod.

14) Které řídicí činnosti vykonáváte nejčastěji, vypište...

15) Jaké máte změřitelné cíle v souladu s vizí školy, vypište...

16) Myslíte si, že provádíte správně:

- | | | |
|----------------------------|-----|----|
| a) pracovníků | ano | ne |
| b) jejich adaptaci | ano | ne |
| c) hodnocení | ano | ne |
| d) další rozvoj pracovníků | ano | ne |

17) Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet?

- a) Ano, vypište příklady...
- b) Občas, vypište jak často...
- c) Ne

18) Myslíte si, že vykonáváte správně tyto základní manažerské funkce?

- | | | | |
|-------------------------|-----|----|-------|
| a) plánování | ano | ne | nevím |
| b) rozhodování | ano | ne | nevím |
| c) organizování | ano | ne | nevím |
| d) personální zajištění | ano | ne | nevím |
| e) kontrola | ano | ne | nevím |

19) Podporujete profesní kompetence svých podřízených?

- a) ano, vypište, jakým způsobem...
- b) občas, vypište, jako často...
- b) ne

20) Při hodnocení kvality učitele v mateřské škole a rozvíjení jeho profesních kompetencí, používáte některou z uvedených metod?

- a) videotrénink
- b) hodnotící zprávy
- c) deník
- d) zpětná vazba od kolegů
- e) žádnou metodu nepoužívám
- f) používám jinou metodu

21) Podporujete na pracovišti týmovou práci a spolupráci?

- a) ano
- b) ne

Příloha č. 2

Strukturovaný rozhovor – ředitelky mateřských škol

Úvod rozhovoru – představení výzkumníka a výzkumu, dále sdělení informace o anonymitě výzkumu a žádost o zapsání sdělených informací ředitelek.

Okruh úvodních otázek rozhovoru:

1. Uveďte kolik let působíte ve funkci ředitelky mateřské školy?
2. Počet let Vaší pedagogické praxe?
3. Jste ředitelka veřejné nebo soukromé mateřské školy?
4. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a v jakém oboru?
5. Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?
6. Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?
7. Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte, podle počtu dětí?
8. Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy?
9. Kterou oblast manažerských kompetencí nejčastěji na zástupkyni ředitelky delegujete?
10. Kterou oblast manažerských kompetencí na zástupkyni nedelegujete a proč?
11. Jak hodnotíte své manažerské dovednosti v uvedených oblastech řídicí práce (pedagogické, ekonomické, personální a právní řízení)?
12. Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřských škol?
13. Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí? Pokud ano, tak jak? Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?
14. Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?
15. Které řídicí činnosti vykonáváte nejčastěji?
16. Myslíte si, že provádíte správně výběr svých pracovníků a jejich adaptaci?
17. Jak hodnotíte své pracovníky?
18. Podporujete profesní kompetence svých podřízených, popřípadě jak?
19. Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet a jak?
20. Myslíte si, že vykonáváte správně základní manažerské funkce?

21. Podporujete na pracovišti týmovou spolupráci a spolupráci?

Příloha č. 3

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Model celostního managementu (Vágner, 2007, s. 14)

Obrázek č. 2 Jednotlivé úrovně a jejich hierarchie (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 17)

Obrázek č. 3 Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková a spol., 2012, s. 23)

Obrázek č. 4 Organizační schéma menší mateřské školy vykonávající činnost na jednom pracovišti (Syslová a kol., 2015, s. 277)

Obrázek č. 5 Organizační schéma mateřské školy vykonávající činnost na více pracovištích (Syslová a kol., 2015, s. 278)

Obrázek č. 6 Kompetenční model ředitele školy (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62)

Obrázek č. 7 Kompetenční model učitelky mateřské školy (Syslová, 2012, s. 58–59, vlastní zpracování)

Příloha č. 4

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Funkce ředitelky mateřské školy

Tabulka č. 2 Věk

Tabulka č. 3 Vzdělání

Tabulka č. 4 Délka pedagogické činnosti

Tabulka č. 5 Ředitelka veřejné a soukromé mateřské školy

Tabulka č. 6 Počet dětí v mateřské škole

Tabulka č. 7 Počet pedagogických pracovníků, které řídí ředitelka mateřské školy

Tabulka č. 8 Počet nepedagogických pracovníků, které řídí ředitelka mateřské školy

Tabulka č. 9 Jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy

Tabulka č. 10 Další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřské školy

Tabulka č. 11 Rozšíření a prohloubení znalostí ředitelky mateřské školy

Tabulka č. 12 Čas, který věnují ředitelky mateřské školy týdně řídicím činnostem

Tabulka č. 13 Finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet

Tabulka č. 14 Profesní kompetence

Tabulka č. 15 Hodnocení kvality učitele v mateřské škole

Tabulka č. 16 Týmová spolupráce a spolupráce

Příloha č. 5

Seznam grafů

Graf č. 1 Jak dlouho jste ve funkci ředitelky mateřské školy?

Graf č. 2 Kolik Vám je let?

Graf č. 3 Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Graf č. 4 Délka Vaší pedagogické činnosti?

Graf č. 5 Jste ředitelka veřejné nebo soukromé mateřské školy?

Graf č. 6 Jaká je velikost mateřské školy, kterou řídíte, podle počtu dětí?

Graf č. 7 Jaký je celkový počet pedagogických pracovníků, které řídíte?

Graf č. 8 Jaký je celkový počet nepedagogických pracovníků, které řídíte?

Graf č. 9 Je ve Vaší mateřské škole jmenovaná zástupkyně ředitelky mateřské školy?

Graf č. 10 Jakou formou získáváte další vzdělávání v rámci školení pro ředitelky mateřských škol?

Graf č. 11 Spatřujete potřebu rozšíření a prohloubení svých znalostí?

Graf č. 12 Kolik času věnujete celkově týdně řídicím činnostem?

Graf č. 13 Dokážete zajistit finanční zdroje pro mateřskou školu mimo stanovený rozpočet?

Graf č. 14 Podporujete profesní kompetence svých podřízených?

Graf č. 15 Při hodnocení kvality učitele v mateřské škole a rozvíjení jeho profesních kompetencí, používáte některou z uvedených metod?

Graf č. 16 Podporujete na pracovišti týmovou spolupráci a spolupráci?