

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**Vliv ekonomického a finančního
povědomí pedagogických pracovníků
mateřských škol na řízení a
hospodaření školy**

Šímová Svatava

Centrum školského managementu
Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger
Studijní program: Specializace v pedagogice,
Školský management

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Svatava Šímová**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Název tématu práce v českém jazyce:

Vliv ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol na řízení a hospodaření školy

Název tématu práce v anglickém jazyce:

Financial literacy of educators in kindergarten and its influence on the control and management of the school

Pokyny pro vypracování:

Závěrečná bakalářská práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem pro závěrečné bakalářské práce vydaným ČŠM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro závěrečné bakalářské práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou činnost.

Vedoucí bakalářské práce: **RNDr. Jindřich Kitzberger**

Předpokládaný rozsah bakalářské práce¹: **40**

Datum zadání práce: **08. 11. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **10. 04. 2012**

V Praze dne: **29. 02. 2012**

vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah bakalářské práce činí standardně 40 normostran (72 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Prohlášení

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Vliv ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol na řízení a hospodaření školy* vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.*

Datum

.....
Podpis

Poděkování

Děkuji RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za pomoc, odborné vedení, cenné rady a připomínky při vypracovávání závěrečné bakalářské práce a také za pomoc při sestavování dotazníku.

NÁZEV:

Vliv ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol na řízení a hospodaření školy

AUTOR:

Svatava Šímová

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

RNDr. Jindřich Kitzberger

Abstrakt

Tato závěrečná práce se zabývá tématem ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků a jeho vlivu na řízení a hospodaření mateřských škol. Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. První z nich popisuje historii a vývoj mateřských škol. Druhá kapitola pojednává o nárocích na osobnost ředitelů mateřských škol, školském managementu, rolích pedagogických pracovníků a pozitivních delegování úkolů a povinností. Ve třetí kapitole se setkáváme se způsoby financování státních mateřských škol, jejich finančním řízením, lidskými zdroji jakožto pedagogickým personálem, ale také s legislativou. Čtvrtá kapitola nám popisuje co je finanční gramotnost a proč je důležitá. Dále se zabývá celoživotním vzděláváním pedagogů MŠ a dalším vzděláváním jako součástí rozvoje finanční gramotnosti. Praktická část závěrečné práce se sestává z jedné hlavní kapitoly, která se zabývá otázkami, jak finanční gramotnost vnímají sami pedagogové a jak ředitelé mateřských škol využívají delegování v závislosti na finančním povědomí svých pedagogických pracovníků. Cílem závěrečné bakalářské práce je definovat finanční gramotnost pedagogických pracovníků. Určit, kam sahá jejich ekonomické povědomí a jaký má vliv na řízení a hospodaření mateřských škol, a zda se pedagogové s nižší finanční gramotností mají možnost v této oblasti vzdělávat.

Klíčová slova: finanční a ekonomická gramotnost, finanční povědomí, řízení a hospodaření mateřských škol, delegování, školský management

TITLE:

Financial literacy of educators in kindergarten and its influence on the control and management of the school

AUTHOR:

Svatava Šímová

DEPARTMENT:

School Management Centre

SUPERVISOR:

RNDr. Jindřich Kitzberger

Abstract

This final thesis deals with economic and financial awareness of educators in kindergarten and its impact on control and management of school. The work consists of two parts - theoretical and practical. The theoretical part consists of four main chapters. The first one describes the history and development of kindergartens. The second chapter deals with claims on the personality of the directors of kindergartens, school management, roles of educators and positive delegation of tasks and responsibilities. In the third chapter we have the state funding of kindergartens, their financial management, human resources as educational staff, but also with the legislation. The fourth chapter describes us what the financial literacy is and why is important. It also goes about kindergarten educators' lifelong learning and continuing education as part of the development of financial literacy. The practical part of thesis consists of one main chapter, which deals with issues such as financial literacy perceive themselves as teachers and directors of kindergartens use delegation, depending on the financial awareness of their educational staff. Final aim of this work is to define financial literacy of educators. Determine which extends their economic awareness and what is the impact on control and management of kindergartens, and whether teachers with lower financial literacy are able to educate in this area.

Keywords: financial and economic literacy, impact of financial awareness, control and management of kindergartens, use of delegation

Obsah

ABSTRAKT	1
KLÍČOVÁ SLOVA:	1
ABSTRACT	2
KEYWORDS:	2
ÚVOD	4
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 STRUČNÁ HISTORIE MATEŘSKÝCH ŠKOL	6
1.1 VZNIK A ROZVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL	7
1.2 MATEŘSKÉ ŠKOLY BĚHEM PRŮMYSLOVÉ REVOLUCE A PO NÍ	8
1.3 VÝVOJ MATEŘSKÝCH ŠKOL PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE	12
2 ŘEDITELÉ A PEDAGOGOVÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL	14
2.1 NÁROKY NA OSOBNOST ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
2.2 ŠKOLSKÝ MANAGEMENT	15
2.3 ROLE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V SOUČASNÝCH MŠ	18
2.3.1 <i>Role pedagoga při vytváření strategie mateřské školy</i>	19
2.4 POZITIVA DELEGOVÁNÍ ÚKOLŮ A POVINNOSTÍ	21
3 ROLE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ VE FINANČNÍM MANAGEMENTU MŠ	23
3.1 ZPŮSOB FINANCOVÁNÍ STÁTNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL	23
3.2 FINANČNÍ ŘÍZENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL	27
3.2.1 <i>Marketingový mix školy</i>	29
3.3 PEDAGOGICKÝ PERSONÁL: LIDSKÉ ZDROJE MŠ	30
3.4 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA	32
4 FINANČNÍ GRAMOTNOST PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	34
4.1 CO JE FINANČNÍ GRAMOTNOST A PROČ JE DŮLEŽITÁ	34
4.2 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ MŠ S OHLEDEM NA EKONOMICKÉ A FINANČNÍ POVĚDOMÍ	39
4.3 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ JAKO SOUČÁST ROZVOJE FINANČNÍ GRAMOTNOSTI	41
PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 SOUČASNÝ STAV FINANČNÍHO A EKONOMICKÉHO POVĚDOMÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MŠ	44
5.1 JAK FINANČNÍ GRAMOTNOST VNÍMAJÍ SAMI PEDAGOGOVÉ MŠ	47
5.2 JAK ŘEDITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL VYUŽÍVAJÍ DELEGOVÁNÍ V ZÁVISLOSTI NA FINANČNÍM POVĚDOMÍ SVÝCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM LITERATURY:	51
ONLINE PRAMENY:	53
ZÁKONY:	54
PŘÍLOHY:	55

ÚVOD

Téma své bakalářské práce jsem zvolila proto, že v posledních letech se školství transformuje po pedagogické i manažerské stránce. Škola, a mateřská škola zvláště, je pro rodiče otázkou správného výběru a její organizace, program, vzhled a celková image hraje v rozhodovacím procesu velkou roli. Školy získávají stále více samostatnosti a volnosti při výkonu svého poslání. Více samostatnosti v pedagogické oblasti získaly školy od roku 2007, kdy byla zavedena povinnost vytváření školních vzdělávacích programů. Pro některé školy to byl a možná dosud je poněkud problém, protože vytvoření takového plánu vyžaduje kreativitu ze strany učitelů, delegování ze strany vedení a konečně spolupráci pedagogů s ředitelem a také dobrou znalost prostředí, v němž se škola nachází a specifika žáků, kteří školu navštěvují. Školský systém na tuto spolupráci a provázanost nebyl v našich postkomunistických zemích stavěný, takže to jistě vyžadovalo velké úsilí přizpůsobit se tomuto trendu a ještě nějakou dobu potrvá, než se programová a projektová pedagogika stane i součástí výuky na elementární úrovni.

Co se týče manažerské transformace škol, je to možná ještě o to horší, protože škola je do velké míry svazována zákony a předpisy, které její samostatnost omezují, na druhou stranu se právě postupně přeměna škol ze státních vzdělávacích institucí na „samostatné“ pro-klientsky zaměřené organizace neobejde bez jisté míry soběstačnosti a to i po stránce finanční. Koneckonců financování škol ze státního rozpočtu je v Čechách procentuálně na docela nízké úrovni ve srovnání s jinými zeměmi EU, a chtějí-li školy investovat do oprav a modernizace objektů, nákupu stále se vyvíjejících drahých IT pomůcek a dalšího vybavení, nemůže být finančně závislá pouze na státu, protože tam jsou zdroje financí vždy omezené. Zároveň se škola musí stávat stále více konkurenceschopnou a k tomu je nutné, aby byli její pracovníci nejen schopní pedagogové plně kvalifikovaní ve svém oboru, ale také, aby uměli jednat s lidmi, v mateřské škole jde především o rodiče dětí, které do školky chodí a také s těmi, kteří o umístění dítěte do MŠ uvažují. Dobrá spolupráce školy s rodiči může škole přinášet řadu výhod, které škole pomůžou a přispějí ke zvýšení její kvality a pozice „na trhu vzdělávání“.

Osobně jsem se tedy chtěla blíže podívat na to, jaká je historie vývoje předškolních zařízení, a kam to v současné době směřuje, které zákony a předpisy ovlivňují chod mateřských škol, a kde je možné najít cesty ke zlepšení. Jako jednu z takových cest vidím právě

zvyšování finančního a ekonomického povědomí pedagogických pracovníků, kteří jsou jako zástupci školy v přímém styku s rodiči a dětmi, tedy „klienty“. Další výhodou, kterou by to mohlo přinést, je vyšší míra delegování ze strany ředitelů a užší spolupráce pedagogů s vedením školy.

Práci člením na část teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsou čtyři kapitoly, které stručně mapují historii mateřských škol, postavení a role jejich ředitelů a pedagogických pracovníků, legislativní normy, které chod školy upravují a také pojem finanční gramotnosti obecně. V teoretické části jsem do velké míry vycházela z on-line pramenů a zdrojů a také ze zákonů. Jakákoliv literatura starší než z roku 2007 byla pro tuto práci téměř nepoužitelná, pokud neberu v úvahu kapitolu zaměřenou na historii MŠ. Tam jsem vycházela i ze starších publikací. Nicméně management mateřských škol, jak jsem již předesílala, se rychle mění a jeho vývoj dosud nebyl dostatečně zmapován; snad k tomu dojde, až se trochu ustálí.

Praktickou část jsem zaměřila na šetření, jak to v současné době v mateřských školách s delegováním ze stran vedení vypadá, a zda by ředitelé uvítali větší zapojení svých pedagogů do organizačního a řídicího procesu školy, a zda vnímají mezery učitelů v oblasti financí a ekonomiky jako omezující. Šetření jsem provedla dvěma dotazníky, jedním pro pedagogy a jedním pro vedení školy, v oblasti ústeckého kraje. Vzorek samozřejmě není samozřejmě zcela dostatečný, ale napovídá mnohé o obecném způsobu vedení mateřských škol. Výsledek šetření se dal očekávat, přesto však myslím, že jisté změny jsou vhodné, jak objasním v závěru práce.

Teoretická část

Vliv ekonomického a finančního povědomí pedagogických pracovníků mateřských škol na řízení a hospodaření MŠ

1 Stručná historie mateřských škol

Mateřská škola je předškolní zařízení, které navazuje na rodinnou výchovu a společně s ní zajišťuje všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let, není však součástí povinné školní docházky.¹ Podle Opravilové a Gebhartové² je mateřská škola charakterizována svobodou, neformálností a individualizovaným uspořádáním výchovných i vzdělávacích cílů. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale rozvojem jeho citových, sociálních a volných vazeb zajišťuje jeho pocit jistoty a bezpečí a vytváří pro dítě stálou příležitost k sociálně založenému učení a poznání. Mateřská škola je zařízení určené pro děti ve věku od tří do šesti let, v případě odkladu školní docházky do sedmi let. Děti v mateřské škole získávají zkušenost sociální interakce a komunikace s vrstevníky, rozvíjí se jejich vnímání, představy, myšlení, řeč, pozornost, soustředěnost a další schopnosti a dovednosti. To vše je důležitou přípravou pro vstup do povinného vzdělávání a prevence adaptačních obtíží v základní škole. Dobře fungující mateřská škola podporuje dětské hry i dětskou spontánnost, respektuje individualitu dětí, neorientuje děti předčasně na výkon, ale na radost z činnosti a rozvoj poznání.³ Mateřská škola pomáhá dětem naučit se žít podle určitých pravidel, která jsou odlišná od těch v rodinném prostředí, žít v kolektivu dětí, dělit se o hračky, vyjádřit svůj názor i respektovat názor jiných. Děti se naučí odpoutat od rodiny a také žít s jinou autoritou než jsou rodiče.⁴ Podle školského zákona poskytují mateřské školy (dále MŠ) veřejnou službu a legislativně jsou zakotveny v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy.⁵

¹ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

² OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Jaro v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy 1. díl*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 125 s. *Výchova dětí od 3 do 8 let*. ISBN 80-717-8210-6, str. 19

³ Srov. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

⁴ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. *Žijeme s dětmi*, sv. 13. ISBN 80-204-1187-9.

⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2012-02-14]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

1.1 Vznik a rozvoj mateřských škol

Pojem i idea dětství prošli dlouhým vývojem až do podoby, ve kterém je známe dnes. Ve starověkém Římě bylo dítě majetkem otce, který s ním mohl dělat cokoli - zabít ho, prodat do otroctví, zacházet s ním, jak chtěl. Bylo tam praxí, že se neuživé děti (především ženského pohlaví) ihned nebo brzy po porodu zabíjely. V Řecku měli malí chlapci přístup ke vzdělání, dívky však se svými matkami žily v ústraní a učily se jen ženským činnostem (šití, tkání apod.) Středověk považoval odkojené děti, které nebyly bezprostředně závislé na matce či kojné za malé dospělé a tak s nimi i zacházel. Děti byly ponechány bez dozoru, měli přístup všude tam, kam dospěli a měli také stejné povinnosti pracovat. Některé děti šlechticů měli přístup ke vzdělání, ale byly i nadále majetkem otce a součástí ekonomických plánů rodiny – pracovaly, ženily se a vdávaly na příkaz svých rodičů dle zájmu rodiny. Teprve až 19. Století přineslo změnu – na děti bylo pohlíženo romanticky a idealisticky, ale díky osvícenství jim byla postupně prisuzována specifická práva a byla jim umožněna (v některých zemích i uzákoněna) výchova a vzdělávání.⁶

První zmínky o důležitosti předškolní výchovy nacházíme ve spisech antických filozofů Platóna (427 – 347 př. n. l.), Aristotela (384 – 322 př. n. l.), Marca F. Quintiliana (35 – 95 n. l.) či Marca T. Cicera (108 – 43 př. n. l.), kteří ve svých dílech vyzdvihují význam prvních let života, kladou důraz na správný tělesný rozvoj, který vede k rozvoji duše a rozumu. Děti se měli scházet ke hrám na místech k tomu určených a za dozoru žen a mělo jim být dopřáno dostatek pohybu. Děti měli být vyživovány mateřským mlékem, do tří let měly být chráněny v bezpečí u svých matek a také následně neměly být přetěžovány učením a prací.⁷

V renesanci došlo ke kritice asketického a scholastického formalismu ve vědě, umění a kultuře. Ve výchově začal znovu převládat ideál harmonie těla ducha. Humanisté hájili práva ženy, vážnost manželství a zdůrazňovali význam matky pro výchovu dítěte. Významným pedagogem tohoto období byl J. A. Komenský (1592 – 1670), který ve svém díle *Informatorium školy mateřské* zachytil hlavní zásady péče o děti od narození do šesti let.

⁶ *Předškolní a primární pedagogika*. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

⁷ Stručné dějiny předškolního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://edukace.blogspot.com/2011/06/strucne-dejiny-predskolniho-vzdelavani.html>

„Člověk potřebuje prozíravé výchovy hned od prvního dětství a naděje na všeobecnou nápravu věcí závisí na ní“, neboť „Chyby první výchovy nás provázejí po celý život. Proto nejpřednější stráž lidského pokolení je v kolébce.“⁸

1.2 Mateřské školy během průmyslové revoluce a po ní

S průmyslovou revolucí, která zavedla strojní výrobu, přišel požadavek na práci mužů, žen i starších dětí, kteří byli po celý den mimo domov. Malé děti pak zůstávaly doma bez dozoru a potřebné péče. Vzhledem k tomu, že rodina sama nebyla schopna zajistit péči o nejmenší, musela ji v tomto úkolu zastoupit společnost. Ve Francii pečovaly o děti starší chudé ženy, často v malé místnosti „hlídárně“ (garderii) za nepatrnou úhradu. Od počátku 19. století pak vznikaly instituce nového typu: opatrovny, dětské školy a školky. V Británii vytvořil nejvýznamnější vzorovou instituci tohoto typu Robert Owen (1771 – 1858). Roku 1809 založil Ústav pro výchovu charakteru a jeho součástí byla i škola pro nejmenší „infant school“. Děti byly rozděleny do dvou skupin od 1 do 3 let a od 3 do 6 let. Škola byla určena jako doplněk rodičovské péče.⁹ První útulna v Paříži vznikla r. 1827, ale její podmínky nebyly vhodné. Výuka předškoláků měla školský charakter a děti byly přetěžovány. V útulku bylo sto 3 – 7letých dětí, a provoz byl dvanáctihodinový od 6 – 18 hod. Roku 1848 vznikla přičiněním Marie Pape - Carpentierové tzv. Škola vzorná pro útulky dětské pro vzdělávání pěstounek takovýchto zařízení. „Výuka pěstounek trvala 8 měsíců a probíraly se tyto vyučovací předměty: náboženství, vychovatelství, francouzština, reálie, počty, kreslení, zpěv. Součástí školy byl také internát, kde budoucí pěstounky bydlely, jedly, dostávaly prádlo, pomůcky a knihy zdarma; k dispozici měly i klavír.“¹⁰

V Německu se systematicky věnoval předškolnímu vzdělávání F. W. Fröbel, který vydával odborné publikace i metodiky, tvořil didaktické hry a zakládal zařízení pro předškolní výchovu. V Čechách vznikly první předškolní opatrovny v Praze a to v r. 1828 Zahrada andělíčků v Budíně, která byla to první opatrovnou na území monarchie. Další dvě vznikly roku 1832 na Hrádku a v Karlíně.

⁸ Informatorium školy mateřské. Jan Ámos Komenský. Praha: Topičova edice, 1947

⁹ Stručné dějiny předškolního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://edukace.blogspot.com/2011/06/strucne-dejiny-predskolniho-vzdelavani.html>

¹⁰ Tamtéž.

„Hrádeckou opatrovnu na Novém Městě pražském zřídil dobročinný spolek. Byl to ústav soukromý, který bezplatně poskytoval výchovnou péči. Kapacita byla pro 300 dětí ve věku od 2 do 5 let. Menší děti trávily čas hrou, staří děti 4-5leté se zúčastnily vyučování, které se konalo od 9 do 10:30, od 11 – 12 se děvčata učila plést a od 15 – 16 byla opět výuka. Mimo vyučování si děti hrály, kreslily, pracovaly na zahradě. Děti byly hodnoceny při veřejných zkouškách, kterých se účastnili představitelé spolku (příslušníci šlechty, duchovenstva, zámožní občané a představitelé vlasteneckého spolku). Zprvu se zkoušky konaly jednou měsíčně, později pololetně. Výchovný program se řídil podle vzoru vídeňské opatrovny.“¹¹

Opatrovna na Hrádku byla místem, kde se tvořila koncepce předškolní výchovy a také místem soustavné přípravy kandidátů učitelství pro práci s nejmenšími dětmi v Čechách. Byl to jakýsi vzor pro další podobná zařízení vznikající v té době v Čechách (Plzeň 1835, Mladá Boleslav 1836, Hradec Králové 1837)¹². Do roku 1848 bylo v Čechách zřízeno celkem dvacet českých opatroven a paralelně byly zřizovány i opatrovny německé. Tyto instituce nezajišťovaly jen opatrování, tedy hlídání dětí, ale byly také místem, kde se vyučovalo. Školským zákonem z 14. 5. 1869 byla vytvořena soustava národního školství. Povinná školní docházka byla rozšířena na osm let, pro děti od 6 do 14 let.¹³ Zde si dovoluji citovat ukázkou o poměrech učitelů, jak je zákon upravoval:

„Učitelé se napříště měli vzdělávat ve čtyřletých učitelských ústavech, které byly počítány mezi školy střední, místo dosavadních dvouletých. Absolvent, pokud vykonal zkoušku dospělosti, mohl být ustanoven jako podučitel. Po minimálně dvouleté praxi mohl složit komisionální zkoušku učitelské způsobilosti. I svobodné ženy se mohly stát učitelkami. Pokud by se však provdaly, musely opustit učitelskou službu. Minimální plat byl stanoven v takové výši, aby mohl učitel uživit svou rodinu. V r. 1870 se platy učitelů obecných škol pohybovaly v rozmezí nejméně 300 - 600 zl. ročně. Do r. 1892 se platy zvýšily na 500 až 800 zl. ročně.“

¹¹ Stručné dějiny předškolního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://edukace.blogspot.com/2011/06/strucne-dejiny-predskolniho-vzdelavani.html>

¹² Tamtéž.

¹³ Školský zákon. [online]. 2011 [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: <http://www.mackovic.estranky.cz/clanky/ceskomeziricka-skola/1869---1920.html>

Od r. 1894 byly po pěti letech ještě navyšovány o 50 až 100 zl. V r. 1903 bylo platové zařazení učitelů upraveno nově. Základní roční služné na obecných školách bylo stanoveno na 1 200 - 1 600 K s pětiletými přídávky ve výši 200 K, na měšťanských školách na 2 000 K s pětiletými přídávky ve výši 250 K. Definitivně ustanovený učitel měl právo na penzi, stejně tak vdovy a sirotci. Právní poměry učitelů byly stanoveny také dalšími zvláštními předpisy. Např. i učitelů se týkala nařízení o sociálním zabezpečení státních úředníků. Postavení učitelů se zlepšilo i tím, že byli vypláceni obcemi, které zřizovaly školu, a nemuseli sami poníženě vybírat sobotáles, tj. jakési školné.¹⁴

Zákon mimo jiné ukládal také povinnost zřizování mateřské školy při každém ústavu pro vzdělání učitelek a doporučoval zakládat dle potřeby předškolní instituce i při obecných školách. Ministerský výnos z r. 1872 pak zformuloval a zpřesnil funkci opatroven, jeslí a mateřských škol. Úkolem opatroven a jeslí bylo především o děti pečovat, zatímco mateřské školy je měly vychovávat. Výnos dále určil, aby mateřská škola má byla přístupná všem dětem, měla být bezplatná a měla zdokonalovat výchovu. Zajímavý je jistě i fakt, že při každé dívčí škole měla být zřízena mateřská škola, kde by se dívky učily správně vychovávat děti, aby byly dobře připravené na své vlastní mateřství¹⁵. Z mateřských škol se odstranilo vyučování čtení, psaní a počtů a školská metoda práce, které se přesunuly do školních lavic.

První mateřskou školou byla školka u sv. Jakuba na Starém Městě v Praze, zřízená v roce 1869. Její materiální a personální podmínky zajišťovala pražská obec; o stravování a oblečení chudých dětí se pak staral dobročinný spolek. Koncepti mateřských škol rozvíjela první pěstounka v mateřské škole u sv. Jakuba Barbara Ledvinková (1840–1922), která studovala v Paříži a v Německu. Měla velkou zásluhu na tom, že se mateřská škola u sv. Jakuba stala vzorovým ústavem. Božena Studničková (1849-1934) vydala pro potřeby praxe sbírky her, písní, básní, pohádek, povídek a metodické spisy Úvahy a ukázky z methodické z oboru mateřských škol.¹⁶

¹⁴ Školský zákon. [online]. 2011 [cit. 2012-03-10]. Dostupné z: <http://www.mackovic.estranky.cz/clanky/ceskomeziricka-skola/1869---1920.html>

¹⁵ Stručné dějiny předškolního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://edukace.blogspot.com/2011/06/strucne-dejiny-predskolniho-vzdelavani.html>

¹⁶ Tamtéž.

Ukázky z její práce uvádím níže, protože ve své knize zdůvodňuje potřebnost mateřských škol i poměry, které v její době v mateřských školách panovaly:

„My nechceme přece matkám, které děti své chtějí a mohou vychovávat, vyrvat je snad z náručí, nejsme tak osobivy, abychom se domýšlely, jakoby se jim u nás lépe vedlo, jako bychom jim my lépe dostačily a je lépe vychovávaly nežli rodné matky jejich. Avšak jak mnohá matka nemůže dostáti nebo vyhověti úkolu tomu! Společenské poměry jsou dnes takové, že mnohé matky vynasnažiti se musí, aby prací svou pomáhaly muži svému rodinu čtenou uživiti. – Některé matky jsou celý den z domu vzdáleny, pracujíce na výdělek; jakož i muž odchází do továrny nebo dílny po práce své.

Komu mají zatím svěřiti dítky své, zajisté poklad svůj nejdražší? – Nejsou v tomto případě mateřské školy naše opravdovou nutností a zároveň dobrodiním nevyvážitelným?.....

.....Takřka co den čteme v novinách, že děti samy sobě zanechané, ať již uzavřené v bytech, či zůstavené venku bez dohlídky, přicházejí do neštěstí, jež buď samy zaviniily, nebo které zlá náhoda jim způsobila.....

.....Pěstounka dobrá, taková, jakou každá býti má, jest dětem sobě svěřeným matkou dobrotivou, shovívavou a spravedlivou. Ona nezná rozdilu stavův, ona nedává předost' hezkým, ona méně nadané nezabavuje lásky své a laskavosti.....

Denní pořádek na školách mateřských. (1885)

Mateřská škola jest otevřena o 7 hod. ráno.

Dítky se scházejí do 9 hod. ráno, při čemž mohou společně volně hovořiti. (Ostatně může být dítko přivedeno též kteroukoliv pozdější dobu do školy.)

Každé dítko, když do školy vejde, ukloní se a pozdraví, pak odloží svůj klobouk, svlékne si kabátek....a pak se dítě posadí na místo jemu vykázané.

V devět hodin pěstounka dítky prohlédne, jsou-li umyty, učesány, mají-li vůbec vše v pořádku na sobě.....Po opětovném usazení dítek hovoří pěstounka s nimi volně asi 10minut.

V půli desáté pomodlí se dítky „Otče nás“, a „Zdravas Maria“ neb kratičkou modlitbičku. Pak, když se usadí, zazpívají si obyčejně nějakou píseň, aby se obveselily, načež nastane vykládání názorné.“¹⁷

¹⁷ Úvahy a ukázky z methodické z oboru mateřských škol. Božena Studničková. Urbánkova bibliotéka pedagogická: sbírka spisů pro učitele, pěstouny, rodiče a vzdělavatele lidu vůbec; sv. 164, str. 18, 19, 26.

Následovalo tělesné cvičení, snídaně (kterou si děti přinesly), pobyt venku, hry v lavicích, zpěv opakování z paměti, a další aktivity, při nichž jsou děti „fysicky činný“.¹⁸

Jak vidno, rozvrh dne se ve srovnání s dnešními mateřskými školami příliš nezměnil – jsou zachovány příchody v určitém časovém rozmezí, volná hra, učení písni a říkanek, vlastní výchovně vzdělávací činnost, pobyt venku a opět volnější program. Co se změnilo, je zřejmě fakt, že většina dětí nezůstává doma o samotě ani neběhá po ulicích bez dozoru v tak časném věku. Matky však i nadále pracují a své děti stále častěji a ve stále nižším věku dávají do předškolních zařízení.

Následný ministerský výnos o mateřských školách a ústavech jim příbuzných z roku 1872 uložil mateřským školám povinnost podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, rozvíjet děti po stránce tělesné, smyslové i duševní a připravovat je na vstup do školy. Zásadní změnu předškolního kurikula přináší reformní hnutí tzv. „hnutí za novou výchovu“, které je inspirováno prací zahraničních autorů J. Deweye, E. Keyové a M. Montessoriové. Reformismus preferoval přirozenou výchovu, kladl důraz na rozvoj tvořivých sil dítěte a usiloval o změny v pojetí a obsahu předškolního vzdělávání. V české předškolní výchově našly nové pedagogické tendence uplatnění v Návrhu zákona pro školy mateřské z roku 1908.¹⁹ Zdůraznil nezbytnost respektovat potřeby dítěte a nutnost odstranit z mateřských škol školské způsoby organizace a práce.

1.3 Vývoj mateřských škol po druhé světové válce

Po druhé světové válce došlo k prudkému nárůstu počtu mateřských škol z důvodu zvyšující se zaměstnanosti matek.²⁰ V letech 1948-1989 se pod vlivem komunistické vlády předškolní vzdělávání ubíralo cestou jednotné školy. Učitelé v mateřských školách měli od roku 1978 k dispozici dokument Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který byl strukturován podle výchovných složek a podle věku dětí byl rozpracovaný do úkolů. K programu byly postupně vydávány metodické příručky, které měly sloužit pedagogům jako

¹⁸ Tamtéž.

¹⁹ Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností. Diplomová práce. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/247043/pdf_m/Diplomova_prace.txt

²⁰ BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.

nabídkové a inspirativní materiály a také tzv. Časově tematické plány.²¹ Hlavním úkolem mateřských škol do roku 1989 byla příprava dítěte na vstup do základní školy, proto byl také důraz kladen především na velké množství předávaných informací. Po roce 1989 se postupně upouštělo od programu výchovně vzdělávací práce a příprava na školu přestala být stěžejním úkolem předškolních zařízení.

„V tomto období nastává zásadní proměna základní pedagogické orientace předškolního vzdělávání, kdy tzv. předmětový model je postupně nahrazován modelem osobnostním, u jehož zrodu stojí doc. PhDr. E. Opravilová, CSc. Tento model, který je charakterizovaný humanistickou orientací v pojetí dítěte a dětství, otevřeným vztahem k rodině a k počátečnímu vzdělávání, principem alternativnosti a individualizace a důrazem na situační učení, rozvojem komunikace, samostatnosti dítěte a jeho tvořivou aktivitou se stává východiskem veškerého dalšího rozvoje předškolní výchovy a vzdělávání.“²²

V letech 1990-2003 existovala předškolní institucionální výchova bez závazného kurikulárního dokumentu. Mateřské školy mohly i nadále využívat Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách a postupně bylo možné přihlásit se k alternativním programům vycházejícím například z waldorfské a montessoriovské pedagogiky. Bylo možné pracovat také podle vzdělávacího programu podporovaného Sorosovou nadací Open Society Fund Začít spolu, případně mohly mateřské školy využít jediný český projekt Zdravá mateřská škola, na který navazuje Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Další možností byl překlad španělského kurikula Šimon půjde do školy a čtyřdílné kurikulum Jaro – Léto – Podzim – Zima v mateřské škole zpracované doc. PhDr. Evou Opravilovou, CSc.²³. Kromě těchto nabídek měly mateřské školy možnost pracovat vlastním způsobem, z čehož plynula i různorodá kvalita poskytovaného předškolního vzdělávání, někdy i uplatňování nevyhovujících programů. To vše vyvolalo nutnost vzniku kurikulárního dokumentu, který by jasně stanovil koncepci předškolního vzdělávání a základní pravidla práce mateřských škol,

²¹ Tamtéž.

²² Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností. Diplomová práce. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt

²³ OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 496 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-717-8847-3.

kteřá by byla pro všechna předškolní zařízení směrodatná.²⁴ V květnu 2001 byla zveřejněna první verze Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který se stal určitým završením procesu proměn v předškolním vzdělávání. RVP PV byl dále upravován a aktualizován, aby vyhověl potřebám pedagogů, nově vzniklé legislativě i společným principům kurikulární reformy. RVP PV je pro všechny mateřské školy závazně platný od 1. 9. 2007 a od tohoto termínu vzniká pro každou mateřskou školu povinnost vytvořit vlastní školní vzdělávací program²⁵

2 Ředitelé a pedagogové mateřských škol

2.1 Nároky na osobnost ředitele mateřské školy

Současný pohled na školský management se nejvíce dotýká trendů samosprávního řízení a autonomie škol, demokratizace a lidštějšího přístupu k výuce a managementu školy, vize rozvoje naplňování klíčových kompetencí, činnosti koncepce a aktivizujících metod, vytváření základů celoživotního vzdělávání, proměnu v přípravě školských manažerů, systematictější a vysokoškolským vzděláváním, a rozvojem tvořivé osobnosti školského manažera.²⁶ Od školských manažerů se očekává, že se profesně vyznají ve vzdělávání, výchovných systémech a modelech řízení. S tím je spojený požadavek široké vzdělanosti a vyzrálé, zodpovědně a přesvědčivě jednající osobnosti. Stále výrazněji se ukazuje, že role pedagoga – manažera je spojena se schopností vytvářet konkrétní kulturu dané školy a dokázat podřízené i sebe obracet k reflexi, sebereflexi, autoregulaci a autoevaluaci a provádět analýzu školy a interní audity pro nastavení a zajištění vysokých standardů a „školské kultury“.

²⁴ Tamtéž.

²⁵ SMOLÍKOVÁ, Klára. *Ve škole straší: tajemný příběh s luštěním a hádankami*. Vyd. 1. Ilustrace Jan Smolík. Praha: Portál, 2006, 120 s. ISBN 80-736-7134-4.

²⁶ Srov. Hornáčková, PhD., P. (2009). Pohled na management mateřských škol a nové trendy v přípravě manažerů. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29]. Technológia Vzdelávania, 17(1). Dostupné z: <http://technologjavyzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/31>

„Ředitelka mateřské školy je lidsky zodpovědná za zprostředkovávání a odevzdávání kulturních hodnot a nastavení vhodných celoživotních potřeb dítěte, ve kterých se prolíná sociální i národní identifikace. Současně je zodpovědná za plnění funkcí managementu školy a vedení týmu lidí, které jednotlivé vyšší cíle managementu naplňují. Vedoucí pedagogický zaměstnanec – manažer školy – je nejdůležitějším protagonistou kultury školy. Na jeho bedrech leží nejvíce stabilita a celková úroveň kultury školy“²⁷

2.2 Školský management

Od roku 1989, kdy došlo k politickosprávním změnám v českém školství, dochází neustále také určitému přizpůsobování řízení škol nejnovějším trendům řízení a managementu. Tento proces využití nových způsobů řízení školy je zapříčiněn mimo jiné i tím, že školy se stávají součástí tržního systému a musí se tak zákonitě stávat také v určitém smyslu konkurenceschopnými. Ve chvíli, kdy rodiče o dost více dbají na vzdělávání svých dětí a také mají možnost vybírat z různých typů vzdělávání, již škola musí přizpůsobit svou „nabídku“ poptávce po kvalitním, podnětném a zdravém prostředí, schopných učitelích a samozřejmě také ředitelce školy, která dokáže toto vše ve „své škole“ zajistit. Ono zajištění chodu školy po všech jejích stránkách pak nazýváme řízením školy. Existují různé definice „řízení“, z nichž jednu zde předkládám:

„Řízení je proces, který má přinést žádané výsledky za pomoci nejlepšího využití lidských, materiálních a finančních zdrojů, které má organizace k dispozici.“²⁸

Každé řízení má několik základních fází (analýza současné situace, konstrukce, neboli stanovení koncepce a cílů, provedení těchto cílů a následná evaluace včetně sebehodnocení). Takovéto řízení mateřské školy by podle Bečvářové²⁹ mělo probíhat za spoluúčasti všech pedagogických i nepedagogických pracovníků, rodičů dětí a s dostatkem pravomocí členů

²⁷ Hornáčková, PhD., P. (2009). Pohled na management mateřských škol a nové trendy v přípravě manažerů. [online]. 2008 [cit. 2012-02-29]. Technológia Vzdelávania, 17(1). Dostupné z: <http://technologiazvdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/31>

²⁸ BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7, str. 37.

²⁹ Tamtéž.

kolektivu. Měla by probíhat spolupráce založená na vzájemné důvěře a toleranci s dostatečným respektem vůči všem zúčastněným, respektováním jejich názorů a nápadů a na týmové spolupráci vůbec.³⁰

Při takovémto druhu řízení, jehož se mají zúčastnit také pedagogičtí pracovníci samozřejmě, jako kdekoliv jinde platí, že čím schopnější je personál, tím lépe se řediteli podaří provést s jeho pomocí analýzu, nastavit cíle a přijmout a vykonat potřebná opatření pro efektivnější vedení školy. Mají-li pedagogičtí pracovníci povědomí o řídicím procesu, financích, finančním plánování a ekonomice vůbec, není nutné ztrácet čas podrobným rozbořem a vysvětlováním toho kde a jak je nutné ušetřit a proč, kde a jak získat finance na chod školy a jejich platy a jakým způsobem toto zlepšovat.

Pedagogický personál, který není finančně gramotný, bude mít zřejmě jisté potíže pochopit, proč se na platech v současné době šetří, jak je jim vypočítávána mzda, zda mají nárok na bonusy a za jakých podmínek, jaké mohou mít daňové úlevy, a kdy naopak dojde ke snížení jejich odměn. Nemluvě o tom, že vysvětlit dlouhodobé ekonomické plánování na rok, na pět let apod. bude s finančně negramotným personálem téměř nemožné. Učitelé jsou pak často rozladěni, podané vysvětlení je neuspokojí, mají pocit, že svou finanční situaci nemohou sami nijak ovlivnit a že vedení je vůči nim nespravedlivé. Z takovýchto pocitů vzniká frustrace, nechut' spolupracovat s vedením školy, demotivace v plnění zadaných úkolů i těch pedagogických a v konečném důsledku se to projeví třeba i na malých dětech, které si do mateřské školy chodí „hrát“ a ne poslouchat rozmrzelé učitelky.

„Základním rozdílem (mezi podnikatelským výrobním a školským sektorem³¹) je skutečnost, že škola pracuje s živým materiálem – dětmi, žáky, studenty, a proto ve školském managementu musí platit i jedna ze základních zásad úspěšnosti a efektivnosti vzdělávacího procesu: Děti, žáci a studenti musí chtít – mít touhu spolupracovat, chtít a mít touhu učit se, nechat se vychovávat, nechat se měnit. Základním předpokladem k tomu, aby chtěli, měli

³⁰ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7, str. 35-51.

³¹ Poznámka autorky.

touhu nechat se učit, vychovávat a měnit, je vytvoření vhodných – motivujících, stimulujících – podmínek personálních, materiálních i psychohygienických. ³²

Demotivovaný personál nepracuje týmově, a když každý chodí do zaměstnání jen kvůli splnění povinné pracovní doby a docházky, je téměř nemožné uskutečňovat jakékoliv změny, natož změny zásadní pro zlepšení situace a postavení školy, které by právě mohlo pomoci „přílivu“ peněz a tedy i vyšších odměn pedagogickým pracovníkům. Je tedy v zájmu manažera mateřské školy, aby se kromě dalšího pedagogického vzdělávání svých podřízených staral také o jejich ekonomické doplňkové vzdělání, které mu usnadní řízení školy.

Existuje několik podmínek úspěšného řízení, které se dají využít pro školní praxi. Pro tuto práci jsem zvolila čtyři základní a to:

- Organizace má kvalitní personální vybavení (v mateřské škole jde převážně o stabilní kolektiv s jasnou odbornou kvalifikací a ideálně i praxí a každý člen zná a plní svůj díl práce);
- Členové týmu pracují v dobrém sociálně-psychologickém prostředí (v mateřské škole se všichni pedagogičtí pracovníci v úzké vazbě na rodiče a rodiny dětí podílejí na tvorbě a realizaci vzdělávacího programu a jeho vyhodnocování, převládá otevřená komunikace a spolupráce)
- Činnost organizace je orientovaná na zákazníka (v předškolním vzdělávání jde o to, aby byly respektovány potřeby dětí a jejich rodiny, aby rodina měla možnost aktivně se podílet na výchově dětí i v MŠ, a aby rodiče byli pravidelně informováni, děti se do školek těšili a odcházeli z nich do základních škol „natěšené“ a ne frustrované a bez motivace).
- Organizace má kvalitně odborně způsobilé pracovníky (pedagogický personál se má soustavně vzdělávat jednak ve svém oboru a jednak v mezi-oborech a příbuzných oborech souvisejících se vzděláváním a chodem mateřské školy)³³

³² Srov. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7, str. 39.

³³ Srov. BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-717-8537-7.

Z výše uvedeného jasně plyne, že je to právě pedagogický personál, na němž stojí a padá kvalita školy, její konkurenceschopnost, stabilita a poslání. Sebelepší ředitel bez mnohostranně vzdělaného pedagogického personálu (a u mateřských škol to platí více než v jiných školských zařízeních právě z důvodu velkého vlivu, který učitelé mohou mít na děti v tak útlém věku) mnoho práce a změn sám nevykoná. Čím kvalitnější personál má k dispozici, tím lépe pro něj. Na prvním místě samozřejmě stojí pedagogické vzdělání učitelů, které upravuje příslušný zákon, dále pak jde o schopnost týmové spolupráce, a přebírání zodpovědností. V neposlední řadě jde i o to, aby učitelé věděli, či alespoň tušili, na jakém způsobu financování je školství postaveno, jaké jsou nové trendy získávání financí pro školy a jak oni sami mohou tento proces ovlivnit.

2.3 Role pedagogických pracovníků v současných MŠ

V současné mateřské škole se od pedagogických pracovníků očekává mnoho. Očekává, že budou vzdělání ve svém oboru, a to dle zákonem požadovaných norem a standardů. Kde dříve stačilo mít střední pedagogické vzdělání, je dnes nutné mít bakalářský stupeň VŠ. Profesionální příprava pedagogických pracovníků v MŠ se prodlužuje a úměrně s tím, jak roste jejich vzdělání, zvyšuje se i potřeba spolurozhodování, potřeba mít přehled o tom co a proč se děje, a podílet se hlouběji a efektivněji na fungování celku nejen na jednotlivostech. Mateřská škola se tak stává místem, kde se děti schází ke hrám, kde se setkávají s vrstevníky, a vysokoškolsky vzdělaný pedagog je zde jednak od toho, aby si s dětmi „hrál“, a zároveň je cílenou hrou učil, a didakticky a systematicky rozvíjel. Tyto úlohy nejsou vůbec snadné a je nutné využít velké kreativity pro tvorbu ročního kurikula, měsíční, týdenních a denních plánů. V tomto případě je přínos rámcového vzdělávacího programu a jeho zavádění do praxe velkým přínosem, protože dává možnost schopným pedagogům aktivně se podílet na tom, co kdy a jak budou děti učit.

Přestože v mateřské škole jde zdánlivě jen o hraní, je právě zde kladen velký důraz na to, efektivně rozvíjet v dětech jejich přirozenou touhu po zvědavosti, aby až nastoupí do základní školy, mohly plně využít připravenosti učit se a vstřebávali informace aktivně a s chutí a radostí. Motivovat děti k samostatnému a tvořivému myšlení a touze po poznání ovšem může jen ten, kdo sám aktivně myslí, rozvíjí se a podílí se na celku, tedy ten, kdo není odtržený od komplexu a jen bezmyšlenkovitě plní zadané a nastavené úkoly. Společné

vytváření kurikula ředitelem a pedagogy je zásadní pro to, aby učitelé přijali za své to, co sami pomáhali stanovit, sepsat a vytvořit pro další předávání.

2.3.1 Role pedagoga při vytváření strategie mateřské školy

Ovšem zde role pedagogů a společná práce pedagogického týmu a ředitele nekončí. Pro efektivní fungování školy, samozřejmě i mateřské školy, je nutné mít nastavenou koncepci neboli vizi školy.³⁴ Tato se obvykle zpracovává na dobu pěti až deseti let. Jedná se v ní o formulování dlouhodobé perspektivy a jejích dlouhodobých cílů. V projektech školy pak dochází ke zpřesňování a konkretizaci konečné podoby koncepce, protože projekty v sobě zahrnují prvořadá témata a úkoly, jejich časové rozvržení a podmínky realizace. Následné operativní plánování pak řeší konkrétní dílčí úkoly, které s projektem souvisejí. Prostřednictvím plánování a na základě vytvářených strategií je možné zajistit splnění cílů, které si vedení školy stanovilo. Eger³⁵ na počátku tohoto procesu doporučuje rozlišit devět otázek, na něž je potřeba najít odpovědi:

- „ 1. Kde a v jaké situaci se nacházíme?*
- 2. Čeho chceme dosáhnout a proč toho chceme dosáhnout?*
- 3. Jak toho chceme dosáhnout?*
- 4. Kdy toho chceme dosáhnout?*
- 5. Za kolik toho chceme dosáhnout?*
- 6. Kdo by toho měl dosáhnout?*
- 7. Jaká rizika je možné zvažovat?*
- 8. Máme k dispozici požadované zdroje a prostředky?*
- 9. Jaké kontrolní procesy bude nutné provádět? “³⁶*

Vlastní proces plánování pak probíhá v dílčích krocích, které na sebe logicky navazují a vždy se postupuje od základního rámcového plánu až po detailní plánování. Ve školství se rozlišují tři hlavní druhy plánů podle časových úseků, pro které jsou vytvářeny, a to

³⁴ Srov. MÁCHAL, Pavel a Marie HORÁČKOVÁ. Školský management. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7375-264-4 (BROŽ.).

³⁵ Srov. EGER, Ludvík. Personální řízení: (se zaměřením na školství). Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 68 s. ISBN 80-708-3799-3.

³⁶ EGER, Ludvík in MÁCHAL, Pavel a Marie HORÁČKOVÁ. Školský management. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7375-264-4 (BROŽ.), str. 86.

dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobý plán se zabývá rozvojem školství jako takového.³⁷ Opírá se o komplexní prognózu vědy techniky a také národního hospodářství. Tvorba takových plánů je velmi obtížná, proto bývají rámcové, otevřené a během procesu jejich tvorby jsou podporovány veřejnou diskuzí. „Tyto plány mají podobu projektů týkajících se celkového rozvoje výchovně vzdělávací soustavy.“³⁸

Strategické plánování na školách je považováno za střednědobý plán, který se zpracovává obvykle na 5 let. Strategie školy je někdy označována také za její koncepci a pro její stanovení je nutné vyjít z analýzy současného stavu. Zde je pomoc pedagogů nejen žádoucí, ale v mnohých případech také nutná. Zpracuje-li každý pedagog část této analýzy, která souvisí jednak s vyučováním, jednak s pohledem veřejnosti na školu, s materiálním prostředím školy, dětmi, které mateřskou školu navštěvují a jejich měnícími se potřebami, bude analýza o dost přesnější a reálnější, než kdyby ji měl zpracovávat ředitel mateřské školy sám. Tento často není v úzkém kontaktu s dětmi ani s rodiči, nepracuje přímo v učebnách/hernách s dětmi, není s nimi fyzicky na hřišti či zahradě a tak mu pomoc při zpracování analýzy přijde velmi vhod. Je totiž třeba si uvědomit pozitivní, ale i negativní vlivy z vnějšího prostředí, postavení školy na trhu nabídky vzdělávání, formulovat silné a slabé stránky školy (chceme-li SWOT analýzu), možnosti jejích vnitřních zdrojů a její odlišnosti od jiných vzdělávacích zařízení. Na začátku tvorby strategie je nutné zabývat se posláním školy, které vychází nejen z její současné situace, ale také z nové vize do budoucnosti. Poslání školy a její postavení by v podmínkách univerzálního a všeobecného vzdělávání mělo být unikátní pro každou jednotlivou školu. Mělo by obsahovat informace o jejích hodnotách a základních prioritách, o tom, kam škola míří a jaká jsou její specifika. Vytváření takovéto strategie je zcela klíčovou záležitostí pro každou tedy i mateřskou školu a vyžaduje získání a zpracování velkého množství informací řídicími pracovníky, kterým v tomto úkolu mají pomáhat právě jejich podřízení pedagogové, aby poskytl řídicím pracovníkům dostatečnou podporu a analýza současné situace byla provedena co nejkomplexněji a nejefektivněji. V tom samozřejmě hraje roli nejen pedagogické vzdělání učitelů, ale také jejich obecný přehled.

³⁷ Srov. OBST, Otto. Manažerské minimum pro učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 121 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.

³⁸ MÁCHAL, Pavel a Marie HORÁČKOVÁ. Školský management. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7375-264-4 (BROŽ.), str. 86.

„Vytvoření strategie a rozvoje školy má dvě dimenze – personální a technickou. Sebelepší strategie se neuskuteční, nebo nebude úspěšná, pokud ji nepodpoří tým spolupracovníků, a proto je nutné nezanedbat motivační stránku věci. V přípravném období je třeba seznámit členy pedagogického sboru (popř. i nepedagogické zaměstnance) s výsledky analýzy a připravit setkání, které se bude věnovat pouze vznikající strategii. Na tomto setkání podporovat tvůrčí atmosféru, která povede k hledání týmové cesty řešení.“³⁹

Pedagogický personál, který se má na strategii podílet je možno podpořit a povzbudit jejich zájem otázkami, které zjišťují: jak bude uplatněním strategie zvýšena kvalita výchovy a vzdělávání; jak to může zlepšit spolupráci mezi vedením, učiteli, rodiči a zřizovatelem a konečně, proč je plán zaváděn a jaké z něj plynou výhody pro konkrétního učitele?

Zaměstnanci samozřejmě musí být podrobně seznámeni se vznikající strategií a vedení školy musí vyslechnout všechny jejich náměty připomínky, nápady. Po sestavení této strategie je pak samozřejmě pro její realizaci nezbytně nutné, aby ředitel (či ředitelka) mateřské školy byli i nadále v úzkém kontaktu s pedagogy, podporovali je v jejich práci a prohlubovali jejich nadšení pro zavádění všech změn se strategií spojených.

Pro uplatnění strategie v praxi, je nutné dále zpracovat roční, měsíční a týdenní plány, v nichž budou co možná nejkonkrétněji zformulovány krátkodobé cíle. Tyto plány jsou v kompetenci ředitele a pedagogů, nicméně všichni zaměstnanci školy s nimi musí být seznámeni, aby dle těchto plánů mohli postupovat. Plány musí být také přehledné a srozumitelné, aby v nich každý zaměstnanec našel své úkoly a podílel se na plnění společně stanovených cílů. Hlavním nástrojem hodnocení je pak průběžná kontrola, zda a nakolik byly cíle splněny, a výstupy z těchto kontrol je pak nutné brát dále v úvahu při evaluaci a přípravě dalších kroků plánování.

2.4 Pozitiva delegování úkolů a povinností

Delegování pracovních úkolů a povinností je energeticky i časově náročné pro řídicího pracovníka, je-li ale provedeno správně, přinese mnoho výsledků, které usnadňují pozici ředitele a pomáhají profesionálnímu růstu všem zúčastněným. Delegováním úkolů na podřízené ušetří manažer čas, a efektivněji využije své i zaměstnancovy energie. Delegování

³⁹ MÁCHAL, Pavel a Marie HORÁČKOVÁ. Školský management. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7375-264-4 (BROŽ.), str. 87.

pracovních úkolů, které jakmile je to možné, je známkou správně fungujícího managementu. S delegováním stoupá výkonnost společnosti jako celku. V případě školy o to víc, protože všichni pedagogové (i nepedagogičtí pracovníci) spoluutvářejí kulturu školy a jsou v kontaktu s rodiči i dětmi. Vědomí dobře a efektivně vykonané práce je pak odměnou pro každého z nich. Svěřil-li ředitel pedagogům nové úkoly, pomáhá jim stimulovat nové způsoby myšlení, řešení problémů, kreativní řešení zadání a zároveň je tak povzbuzuje k větší spoluzodpovědnosti za chod školy jako celku, nevnímají svou roli odtrženě od komplexu a je pro ně pak snazší cítit se součástí a snažit se o lepší image školy, která se stává i jejich vlastní image. Podřízení, kterým není svěřen nějaký úkol, se nijak nestarají o to, jak je splněn, a přitom by mohli přijít s nápady, jak co dělat jinak a co zlepšovat. Role ředitele jako manažera je pak delegováním úkolů posilována a jeho schopnosti se zlepšují. Díky svěřování povinností, zodpovědností a úkolů pedagogům a zaměstnancům je možné mezi nimi objevovat a rozvíjet jejich talenty, což má opět pozitivní dopad na efektivitu chodu školy.

Dobré školy potřebují dobré učitele a snaha o celoživotní přístup ke vzdělávání, seberozvíjení a práci na chodu školy, je právě na pedagogických pracovnících, kteří jsou v denním kontaktu s dětmi je pro rozvoj tohoto způsobu myšlení a prožívání zcela zásadní. Zároveň učitelé, kteří se cítí součástí školy, kteří se aktivně podílejí na jejím rozvoji a spolupracují úzce s jejím vedením, mají mnohem větší motivaci zůstat na své současné pracovní pozici a rozvíjet kariéru právě na jednom místě, čímž se snižuje fluktuace pedagogů ve škole. A jak je známo, fluktuace zaměstnanců vůbec je pro firmu jako ekonomický subjekt nevýhodná, energeticky, finančně i časově náročná, o škole to však platí dvojnásobně a navíc se k tomu přidává negativní dopad na morálku učení žáků. V podmínkách mateřské školy, o nichž uvažujeme, je fluktuace zaměstnanců přímo nežádoucí, protože u malých dětí, které se často poprvé na delší dobu odlučují od rodičů, je nutné zajistit stabilní a klidné zázemí, aby zbytečně nerostla jejich míra stresu v novém prostředí a následně aby se harmonicky rozvíjel jejich potenciál. To ovšem není plně možné v situaci, kdy je má na starosti nespokojená učitelka, která do zaměstnání chodí pouze na přesně vymezený čas, aby si tím vydělala na živobytí, ale o program a výchovně vzdělávací činnosti se zajímá jen okrajově, v zaměstnání

je nespokojená a nijak se nepodílí na chodu celé školy a necítí se součástí celku, kterým právě výchova a vzdělávání předškolních dětí je.⁴⁰

Vědomí dobře vykonané práce a pocit profesionálního růstu, které zaměstnancům ředitel poskytne, když na ně deleguje úkoly a umožní jim částečné spolurozhodování, je pro pedagogy důležitým motivačním faktorem v jejich práci, kteří tím získají větší zájem o práci a zvyšování prestiže školy, jejíž jsou součástí.

Veřejnost a rodiče dětí pak mohou získávat od pedagogů komplexnější informace nejen o každodenních činnostech svých dětí, ale také o plánech a připravovaných akcích, o chodu školy a mohou pocítit potřebu více se zapojit ať už osobní pomocí, sponzorským darem, nebo jinou škole a dětem prospěšnou formou.

3 Role pedagogických pracovníků ve finančním managementu MŠ

3.1 Způsob financování státních mateřských škol

Státní mateřské školy mají vícezdrojové financování.⁴¹ Jsou hrazeny jednak ze státního rozpočtu, dále pak zřizovatelem a někdy sponzory. V médiích i mezi veřejností probíhá debata o ne nedostatku peněz ve školství. Současné výdaje na školství ze státního rozpočtu činí zhruba 7,8 %⁴² z veřejných výdajů a podíl mezd na výdajích je 55,6 %.⁴³ Ve výdajích na školství jsou ovšem zahrnuty také náklady na vojenské a policejní školy, výdaje spojené s chodem škol a předškolních zařízení, jejichž je stát zřizovatelem či kraje. Jsou zde ale zahrnuty také sociální náklady, jako je příspěvek a provoz školních jídelen, dotace pro mateřské školy a družiny. Stát hradí tzv. „přímé vzdělávací výdaje“ dle § 8 odst. 2 zákona č. 564/1990, což jsou prostředky na mzdy a náhrady mezd, odměny za pracovní pohotovost, odměna za práci vykonanou na základě dohod o pracích konaných mimo pracovní poměr, a

⁴⁰ Srov. TEPPER, Bruce B. Delegování pracovních úkolů a povinností. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1996, 78 s. ISBN 80-716-9321-9, str. 70-75.

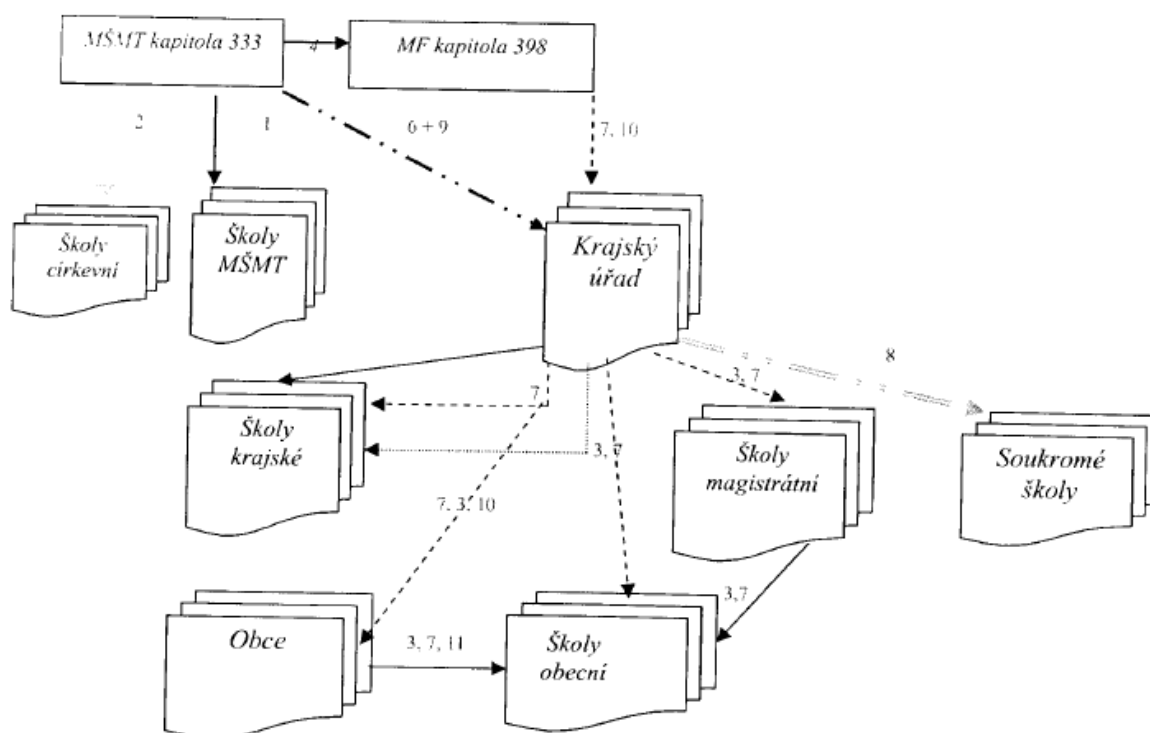
⁴¹ Srov. PRÁŠILOVÁ, Michaela. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 164 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0676-4.

⁴² Tamtéž, str. 55

⁴³ Tamtéž.

odstupné, náklady na zvláštním způsobem stanovené odvody do sociálních a zdravotních fondů, a ostatní náklady vyplývající z pracovněprávních vztahů, nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou zdravotně postižených dětí, výdaje na učební pomůcky, učebnice a školní potřeby (pokud je žáci dostávají od školy bezplatně) a také výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků a služby, které souvisí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání. Zřizovatel pak hradí investiční výdaje, neinvestiční náklady na údržbu a opravy, materiální výdaje, služby a výdaje nevýrobní povahy, mzdové prostředky a ostatní výplaty fyzickým osobám neposkytované krajským úřadem.⁴⁴ Dalším zdrojem financování mohou být i příspěvky od MŠMT, pokud na školy probíhá pokusné ověřování nových forem, metod nebo řízení vzdělávání. Mateřské školy mohou navíc požádat a získat na základě rozhodnutí obce příspěvek na částečnou úhradu neinvestičních nákladů.

⁴⁴ Srov. PRÁŠILOVÁ, Michaela. Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 164 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0676-4.



Legenda

- 1 Prostředky pro plné ekonomické zajištění organizací
- 2 Ekonomické zajištění církevních škol poskytované MŠMT
- 3, 4 Přímé výdaje na vzdělávání (školy zřizované krajem a obcí)
- 5 Provozní výdaje škol zřizovaných krajem
- - - - - 6 Programové financování rozvojových programů = MŠMT
- 7 Programové financování reprodukce majetku krajských škol
- 8 Dotace soukromým školám poskytované KÚ
- - - - - 9 Výdaje na restituce
- 10 Státní dotace obcím na provoz škol zřizovaných obcí = kapitoly 380
- 11 Prostředky z obecních rozpočtů na provoz škol zřizovaných obcemi

Obrázek „Schéma finančních toků“⁴⁵

⁴⁵ Valenta, J. Financování a rozpočet školy, 2004 in PEŠKOVÁ, Radka. Finanční management školy. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 83 s. ISBN 978-80-7372-216-6 (BROŽ.), str. 17

Mateřská škola, může stejně jako jiný finanční subjekt, získávat finanční zdroje i na základě doplňkové činnosti. Některé školy mohou být zapojeny do projektů (i mezinárodních) a získat tak další peněžní zdroje, které ovšem bývají vázány na konkrétní účel. Schopní ředitelé s dobrým týmem pedagogů mohou jistě využít i fundraisingu. Zvláště u posledních třech zmiňovaných bodů je ekonomické a finanční povědomí pedagogů MŠ možné velmi dobře uplatnit a naopak bez ekonomického uvažování je těžší tyto zdroje získávat, protože jejich získání je spojeno s dalším úsilím, které se netýká přímého řízení školy nebo přímé pedagogické činnosti. Je potřeba udělat pro to „něco navíc“ a pro práci navíc, je nutná dobrá motivace celého týmu. Vzhledem k tomu, že převážná část platu učitelů v MŠ je pevná a vychází z dané platové „tabulky“, která má pět platových stupňů a šestnáct tříd, je odměňování čistě na úvaze ředitele a prostředcích školy. Chtějí-li pedagogové, aby mateřská škola měla dostatek prostředků, musí si být vědomi toho, jak je škola financována a co mohou oni sami udělat pro zvýšení svých příjmů.

**Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance
uvedené v § 5 odst. 4
(v Kč měsíčně)**

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	8 000	8 300	8 800	9 550	10 350	11 200	12 150	15 000	20 000	20 100	20 200	20 300	20 500	21 200	23 450	25 400
2	do 12 let	8 250	8 750	9 500	10 300	11 150	12 100	13 100	15 600	20 250	20 450	20 550	21 000	21 250	22 750	25 250	27 350
3	do 19 let	8 700	9 450	10 200	11 050	12 000	13 000	14 150	16 250	20 600	20 900	21 000	21 800	22 800	24 500	27 150	29 450
4	do 27 let	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 200	17 000	21 050	21 450	21 650	22 650	24 550	26 450	29 250	31 700
5	nad 27 let	10 100	11 000	11 850	12 850	13 950	15 100	16 400	17 800	21 600	22 000	22 500	24 400	26 300	28 500	31 500	34 100

Tabulka „Stupnice platových tarifů pro pedagogické pracovníky“⁴⁶

⁴⁶ Dokument ke stažení. Platové tabulky pedagogických pracovníků. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13547>

Jak je z tabulky vidět, délka praxe pedagogických pracovníků ovlivňuje plat relativně nepatrně. Zařazení do platové tabulky pak probíhá na základě vzdělání a další celkem stabilních faktorů. Vezmeme-li v úvahu, že v soukromém sektoru lze o zvyšování – případně průběžném zvyšování mezd minimálně diskutovat se zaměstnavatelem, pokud už k němu nedochází pravidelně, hýbat se mzdou ve školství nelze zásadně nijak jinak, než mimořádnými odměnami a osobním ohodnocením, které jsou plně v kompetenci ředitele, a lze k nim nepovinně přistoupit pouze v tom případě, že mateřská škola na to má dostatek prostředků. Je tedy v zájmu každého ekonomicky uvažujícího pedagoga, aby se snažil jednak finanční prostředky MŠ spořit (např. spořit náklady na provoz tím, že se zbytečně neplýtvá) a jednak tím, že se budou aktivně podílet na zisku školy.

3.2 Finanční řízení mateřských škol

Stejně jako u jiných organizací znamená finanční řízení mateřských škol především management příjmů, výdajů, cash-flow a efektivní využívání všech zdrojů, i těch nefinančních. Jak již bylo uvedeno, příjmy mateřských škol jsou jednak ze státního rozpočtu, pak z rozpočtu zřizovatele, výjimečně přímo z MŠMT a pak také jiné (vlastní, z doplňkové činnosti, z podnikatelských aktivit, sponzorské dary apod.) Dle Peškové⁴⁷ umí neziskový sektor, jehož jsou MŠ součástí, získávat zdroje také vlastní činností a to dokonce v takové míře, že tyto zdroje tvoří většinu všech příjmů. Netroufnu si odhadnout, do jaké míry je toto tvrzení pravdivé i pro mateřské školy, nicméně potenciál k získávání zdrojů z podnikatelských aktivit zde je, ač je omezen platnou legislativní úpravou neziskového sektoru, podnikatelských subjektů a předpisy zřizovatelů MŠ. Dalšími možnými příjmy jsou grantové a dotační zdroje z fondů EU a to především z Evropského sociálního fondu (EFS) a Evropského fondu regionálního rozvoje (ERDF). Řada mateřských škol se schopným managementem tyto zdroje využívá a zvyšuje s jejich pomocí kvalitu a úroveň vzdělávání, poskytovaných služeb i celkovou prestiž školy.

⁴⁷ Srov. PEŠKOVÁ, Radka. Finanční management školy. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 83 s. ISBN 978-80-7372-216-6 (BROŽ.), str. 15 - 25.

Kromě složky příjmů je při finančním řízení nutno kalkulovat položky nákladů a výdajů jako jsou veškeré platy pedagogů i nepedagogických pracovníků škol, náklady na provoz, náklady na stravování a provoz jídelen, náklady na energie a učební materiály, cestovní náhrady a další. Schopný finanční manažer pak dokáže udržovat v rovnováze tok peněz (cash-flow) a pracovat se zdroji tak, aby organizace – mateřská škola – nejen fungovala se ziskem, ale také aby se zvyšovala její tržní hodnota.

Role škol a mateřských škol se v současné ekonomice mění na konkurenceschopné subjekty, které by měly být schopné využívat marketingového managementu, efektivního finančního řízení založeného nejen na správě přidělených finančních zdrojů, ale také na jejich aktivním vyhledávání a alokaci, a nástrojů efektivní kontroly⁴⁸. V tomto jsou ředitelé školy ovšem výrazně omezováni tím, že neziskové organizace působí na základě politických stanovených potřeb a ne na základě tržní ekonomiky, a dále zde chybí ziskový motiv, který je v soukromém sektoru hlavním důvodem podnikání. Kromě toho působí management neziskového sektoru v rozdílném právním prostředí a stále je preferován jeho legalistický přístup k vedení neziskových organizací, což je méně efektivní v současných trendech vedení organizace, které jsou orientované na výkon a konkurenceschopnost.

Při finančním řízení mateřských škol je nutné sestavovat rozpočet alespoň ve dvou podobách a to na základě legislativní povinnosti rozpočtovými pravidly ustanovenými § 4, § 8 a § 53 zákona 218/2000 Sb. Školy sestavují rozpočty zpravidla na jeden rok v případě neinvestičních cílů a dlouhodobější rozpočty v případě např. investiční výstavby nových budov a rekonstrukce škol. Rozpočet obecně vychází ze strategického plánu organizace a má a vyjadřuje finanční plánování dané školy v souladu s její vizí tak, aby pomáhal tuto vizi naplňovat. Základním pravidlem užití rozpočtu je jeho účelovost – finanční prostředky veřejných rozpočtů je možné vynakládat pouze na účely, ke kterým byly určeny. Funkcí rozpočtu pak je stanovení cíle a určení způsobu vhodného financování, rozdělení a efektivní alokaci zdrojů, a pak také kontrola správného hospodaření.⁴⁹ Návrh rozpočtu je pak nutné předložit ke schválení zřizovateli.

⁴⁸ Srov. PEŠKOVÁ, Radka. Finanční management školy. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 83 s. ISBN 978-80-7372-216-6 (BROŽ.).

⁴⁹ Tamtéž.

Určitým specifikem finančního managementu škol je nutnost tvorby peněžních fondů a to:

- rezervního fondu;
- fondu reprodukce majetku;
- fondu odměn
- fondu kulturních a sociálních potřeb
- investičního fondu⁵⁰

Prostředky fondů jsou pak využívány k předem stanoveným specifickým účelům.

3.2.1 Marketingový mix školy

Průcha⁵¹ hovoří o prezentaci školy jako konkurenceschopné jednotky v tržním systému jako o marketingovém mixu školy – tedy kombinaci faktorů, které spolu vytváří určitý ucelený dojem školy na potenciální „zákazníky“ – rodiče a děti.

Tento mix tvoří produkt (tj. vzdělávací program jako jeden z hlavních marketingových nástrojů školy), dále cena (která ve veřejném školství víceméně ztrácí svou funkci), distribuce vzdělávacího programu (tedy komu, kde a kdy bude tento program dodán, poskytnut; tento prvek je ve školství často opomíjen), následuje komunikace školy s okolím (tedy oboustranná výměna informací mezi školou a dětmi/rodiči, ale tato komunikace má být také zaměřena na širokou veřejnost) a konečně lidé – jako nejcennější kapitál každé školy.⁵²

⁵⁰ Srov. PEŠKOVÁ, Radka. Finanční management školy. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 83 s. ISBN 978-80-7372-216-6 (BROŽ.) str. 57-60.

⁵¹ Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (Váz.), str. 552-553

⁵² Tamtéž.

„Jejich řízením, motivováním, týmovým managementem a otázkami vnitřní komunikace se zabývá vnitřní marketing, který vede k tomu, aby pracovníci školy fungovali jako motivovaný tým odborníků, jehož cílem je co nejvyšší stupeň naplnění poslání a cílů školy a tím i uspokojení potřeb jejich zákazníků. Personální marketing má za cíl získat na trhu práce lidi vysoce kvalifikované, zdvořilé, důvěryhodné, spolehlivé, vnímavé, komunikativní.“⁵³

Jednou z podmínek profesionálního a účinného vedení lidí je i dělba práce a delegování povinností, které je jedním z nejdůležitějších úkolů vedení. Toto delegování je možné právě jen v případě, že vedení školy má kompetentní tým i každého jednotlivého člena. Není-li tato podmínka splněna, je nutné buďto nekompetentního pedagoga propustit, nebo doplnit jeho vzdělání odpovídajícím způsobem.

3.3 Pedagogický personál: lidské zdroje MŠ

Lidské zdroje mateřských škol tvoří dvě základní skupiny a to pedagogický a nepedagogický personál. Pedagogický personál mateřských škol tvoří základnu pro činnost mateřských škol a bez něj fungování školek není možné. Vzhledem k zákonem dané povinnosti musí být učitelé mateřských škol vysokoškolsky vzdělání a to minimálně v bakalářském programu. Učitelé mateřské školy mohou pozitivně ovlivnit hodnotovou orientaci a motivaci dětí a to významným způsobem, zvláště pak motivace předškolních dětí k dalšímu poznávání a učení se je klíčová. Zatímco ještě v roce 1997 tým autorů Kalous a spol.⁵⁴ a také Průcha⁵⁵ v r. 2009 konstatoval, že jedním z problémů školství je stárnutí pedagogického sboru, domnívám se, že nyní, v roce 2012 je podíl mladých učitelů ve školkách relativně vysoký, nebo se alespoň podstatně zvýšil. Je to zřejmě dáno i nutností bakalářského vzdělání pedagogických pracovníků v mateřských školách, a to starší učitelé pravděpodobně nemohou nebo nemají motivaci splnit. Zároveň se nutností vyššího vzdělání

⁵³ Tamtéž, str. 553.

⁵⁴ Srov. KALOUS, Jaroslav. Příprava řídicích pracovníků ve školství. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 152 s. ISBN 80-210-1679-5, str. 31.

⁵⁵ Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (Váz.).

pedagogů zvýšilo i umístění jejich platu v „tabulkách“ a vzrůstá postupně prestiž tohoto povolání a tedy motivace v mateřských školách pracovat.

Pedagogičtí pracovníci mateřských škol tvoří spolu s ředitelem tým lidí, který je zodpovědný za vzdělávání a výchovu předškolních dětí, za kulturu školy a její reprezentaci. Čím kvalitnější je každý člen zvlášť, tím kvalitnější je celý tým a tím lepší pozici má mateřská škola na konkurenčním trhu. Rodiče se čím dál více zajímají o kvalitní výchovu a vzdělání (a také materiální podmínky škol) již u předškolních dětí, výběru mateřské školy věnují většinou velkou pozornost a už neplatí, že vybírají školkou jen na základě vzdálenosti od místa bydliště. Protože je v současné době určitý nedostatek státních předškolních zařízení, dalo by se tedy očekávat, že jejich kvalita může být nižší z důvodu zvýšené poptávky o tuto službu. Nejsem si vědoma, že by existovala studie, nebo statistika, která by tuto problematiku zkoumala. Jaká je např. důvěra ke kvalitě státních mateřských škol ve srovnání se školkami soukromými nebo podobnými předškolními institucemi. Díky nedostatečnému počtu státních mateřských škol se zvyšuje nabídka soukromých předškolních zařízení ať už ve formě soukromých mateřských škol s akreditací nebo bez ní, různých klubů a center pro děti a to vše má vliv na poptávku rodičů po kvalitě mateřské školy. Do této kvality je pak zahrnut právě dobře připravený a motivovaný pedagogický personál, který nejen ví, jak pracovat s dětmi, ale také umí určitým způsobem „pro-klientsky“ jednat s rodiči, rozumí jejich potřebám a má znalosti o tom, jak mateřská škola jako celek funguje.

Rodiče se často poptávají pro své předškolní děti také zájmové kroužky, za které jsou ochotni si připlatit, výlety a další aktivity, které rozšiřují jejich dětem obzory a dávají jim lepší vyhlídky do budoucna. Dobře připravený a motivovaný pedagogický personál je pak právě tím, co udržuje školu na prestižních pozicích a pomáhá jí dosahovat lepší vize a také ekonomické stability. Každý ředitel školy, který chce být úspěšný ve vedení MŠ, pak musí být schopný s tímto lidským zdrojem pracovat, starat se o jejich motivaci, zvyšování kvalifikace a udržovat tým pracovníků stabilní a přitom flexibilní a schopný zavádět změny, a zamezit velké fluktuaci pedagogického personálu.

3.4 Legislativní úprava

Právní úpravu výkonu činnosti pedagogických pracovníků stanoví zákon č. 563/2004 Sb., který v § 2 stanoví že:

„(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹⁾ (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“⁵⁶

A dále, že:

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

a) učitel,

c) vychovatel,

i) vedoucí pedagogický pracovník.“⁵⁷

Stejný zákon v § 6 stanovuje povinnost a podmínky získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Pro učitele mateřské školy platí:

„(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy¹⁾ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,

⁵⁶ ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13233>

⁵⁷ ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13233>

c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání¹⁾ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo

d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a).

(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo

b) vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.⁵⁸

Zařazení do platových tříd a stupňů upravuje Nařízení vlády č. 137/2009 ze dne 6. května 2009 :

2.16 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ	
2.16.1 UČITEL	8-14
1.16.2 VYCHOVATEL	8-12
2.16.3 SPECIÁLNÍ PEDAGOG	11-13
2.16.4 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	8-13
2.16.5 ASISTENT PEDAGOGA	4-8
2.16.6 AKADEMICKÝ PRACOVNÍK	12-15
2.16.7 METODIK PRO VZDĚLÁVÁNÍ	12
2.16.8 LEKTOR – INSTRUKTOR	6-11

Tabulka „Katalog prací – výchova a vzdělávání“⁵⁹

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ Nařízení vlády č. 137/2009. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb09137&cd=76&typ=r>

4 Finanční gramotnost pedagogických pracovníků

4.1 Co je finanční gramotnost a proč je důležitá

Termín „finanční gramotnost“ můžeme velmi obecně definovat jako schopnost porozumět financím a z toho plynoucí schopnost s nimi zacházet. Donedávna se touto oblastí lidé příliš nezabývali a většina mladých lidí se učila zacházet s penězi pod vedením a podle vzoru svých rodičů.⁶⁰ Jedna z možných definicí finanční gramotnosti je tato:

„Finanční gramotnost je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat svůj osobní či rodinný rozpočet. Finanční gramotnost je specializovanou součástí širší ekonomické gramotnosti, která navíc zahrnuje např. schopnost zajistit si příjem, zvažovat důsledky osobních rozhodnutí na současný a budoucí příjem, orientaci na trhu pracovních příležitostí, schopnost rozhodovat o výdajích apod.“⁶¹

Definice finanční gramotnosti je strukturovaná, zahrnuje více složek a finanční gramotnost jako správa osobních (či rodinných) financí zahrnuje gramotnost peněžní, cenovou a rozpočtovou.

- Peněžní gramotnost představují kompetence nezbytné pro správu hotovostních a bezhotovostních peněz a transakcí s nimi, ale také správu nástrojů k tomu určených (např. běžný účet, kreditní karty, platební nástroje apod.);
- Cenovou gramotnost představují kompetence nezbytné pro porozumění cenovým mechanismům a inflaci;
- Rozpočtovou gramotnost představují kompetence nutné pro správu osobního (či rodinného rozpočtu) jako např. schopnost vést rozpočet, stanovovat finanční cíle a rozhodovat o umístění finančních zdrojů, a zahrnuje i schopnost zvládat různé životní situace z finančního hlediska. Rozpočtová gramotnost zahrnuje vedle výše popsané obecné složky také dvě složky specializované: správu finančních aktiv (např. vkladů, investic a pojištění) a správu finančních

⁶⁰ Finanční gramotnost: Co to vlastně znamená? [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://finexpert.e15.cz/financni-gramotnost-co-to-vlastne-znamená>

⁶¹ Finanční gramotnost: nový prvek školní výuky. [online]. 2012 [cit. 2012-03-07] Dostupné z: <http://www.nuov.cz/financni-gramotnost-novy-prvek-skolni-vyuky>

závazků (např. úvěrů nebo leasingu). To předpokládá v obou případech orientaci na trhu různě komplikovaných finančních produktů a služeb, schopnost mezi sebou jednotlivé produkty či služby porovnávat a volit ty nejvhodnější s ohledem na konkrétní životní situaci.⁶²

Z hlediska pedagogických pracovníků v mateřské škole je pro lepší spolupráci s ředitelem na vnitřním rozvoji školy jistě důležitá jak gramotnost peněžní (znát platové tabulky, znát svůj příjem a možnosti jak ho zvýšit, mít představu o tom, kolik a kdy škola dostává peněz a jak je spotřebovává). Také rozpočtová gramotnost učitelů je z hlediska užší spolupráce a možného delegování povinností na zaměstnance pro vedení školy důležitá. Sestavit dobrý rozpočet školy je složitý úkol a mít schopný tým lidí, kteří dokáží minimálně připravit určitou část podkladů pro tento dokument je velkým přínosem. Zároveň, budou-li mít učitelé jasnou představu o tom, kolik má škola k dispozici příjmů, budou-li se částečně podílet na přípravě rozpočtu, budou-li mít kompetence k ovlivňování příjmů a výdajů, budou pravděpodobně také mnohem účinněji pracovat na tom, aby škola hospodařila se ziskem, který se pak může posloužit pro zlepšení a zpříjemnění pracovního prostředí, zaměstnanecké benefity a také na další vzdělávání učitelů.

Finanční gramotnost lidí je v dnešní době nutná především proto, že se občan moderní společnosti na každém kroku setkává s reklamami, které ho přesvědčují o tom, že právě ten či onen výrobek potřebuje, chce a musí okamžitě získat. Pokud na to nemá peníze, pomůže mu půjčka bez poplatků, bez ručitele, express půjčka, kreditní karta, povolený kontokorent a další druhy úvěrů. Nárůst zadluženosti domácností tak podle údajů Českého statistického úřadu činil v rozmezí let 1995 – 2005 téměř 800%⁶³. Znalost rizik a dlouhodobých důsledků využívání jednotlivých produktů je stále relativně nízká, ačkoli finanční rizika se stala jedním z hlavních témat dnešního světa. Řada rodin, především nízkopříjmových, není schopna splácet dluhy a hrozí jim, že se dostanou do dluhové spirály. Podle průzkumu pro Ministerstvo financí České republiky provedeného v roce 2007 společností STEM/MARK přiznává téměř třetina lidí (29 %), že jí úroveň znalostí a vzdělání v tomto směru brání ve využívání finančních produktů. Nejvíce ohrožena je mladá generace, která se obvykle nebojí riskovat. Je nutné předcházet ukvapeným rozhodnutím, která mladý člověk může učinit z důvodu nízké finanční gramotnosti a která pak mohou nepřiměřeně zatížit jeho další život

⁶² Definice finanční gramotnosti. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2939>

⁶³ Srov. Finanční gramotnost: nový prvek školní výuky. [online]. 2012 [cit. 2012-03-07] Dostupné z: <http://www.nuov.cz/financni-gramotnost-novy-prvek-skolni-vyuky>

na několik let, někdy i desetiletí. Přitom školní výuka se dosud finanční gramotnosti systematicky nevěnuje a chybí k tomu také učebnice a další učební pomůcky.⁶⁴

V současné době rozeznáváme nové základní dovednosti, chceme-li gramotnosti a to počítačovou, mediální, finanční gramotnost, které jsou nutné k plnohodnotnému uplatnění občana v životě osobním i pracovním. Všichni víme, že bez znalosti práce s počítači je dnes téměř nemožné najít práci. Stejně tak je nezbytně nutné dokázat z médií vybírat podstatné informace, nenechat se jimi zahlcovat a umět je správně třídít, uspořádat a porovnávat tak, aby z nás televize, rozhlas, tisk a internet nedělali slepě poslušné ovce. Ovšem finanční negramotnost nás dokáže připravit nejen o práci, ale také o rodinu, bydlení a vůbec o všechno, pokud nebudeme uváženě a zodpovědně na základě dobrých a kvalitních znalostí rozhodovat o tom, jak s penězi hospodařit, kdy je utrácet a na co a kdy naopak šetřit a nekupovat zbytečnosti jen na základě reklamy. Paradoxem je, že v otázce hospodaření s penězi nemusí rozhodovat věk ani vzdělání lidí, často i lidé s vysokoškolským diplomem naletí na slibované vysoké úroky, nebo si vzhledem k vysokým příjmům půjčí ještě větší množství peněz za nesmyslné úroky jen proto, aby na to, co chtějí, nemuseli čekat. Důsledky předlužení jsou pak často fatální, velmi dlouhodobé a mohou pronásledovat občany až do důchodového věku, protože i důchod je trvalý, a z hlediska exekucí velmi zajímavý příjem od státu.⁶⁵

⁶⁴ Tamtéž.

⁶⁵ Finanční gramotnost jako součást celoživotního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09] Dostupné z: http://www.financnigramotnost.eu/blob.php/Ing.+Bc.+Ivan+Novesk%C3%BD%2C+gener%C3%A1ln%C3%AD+%C5%99editel++COFET%2C+a.s.pdf?stranky_soubory=17

„Něco je špatně:

- *více jak 2/3 občanů ČR považuje život na dluh za zcela normální*
- *více jak 80% občanů ČR uvádí, že jim školní docházka nedala žádné znalosti z oblasti finanční gramotnosti*
- *obrovské procento občanů ČR, zejména starší generace věří reklamě v médiích a zejména reklamě v televizi*
- *dynamika meziročního 40 % nárůstu nařízených exekucí jako jeden z indikátorů předlužení pouze dokresluje skutečnost masivního nárůstu zadluženosti českých domácností“⁶⁶*

Nadějí ovšem je, že tři čtvrtiny občanů České republiky pocítují nedostatečnost ve finančním vzdělávání a měli by zájem o další prohlubování znalostí v této oblasti, případně by byli ochotni se zúčastnit kurzů, kdyby tyto byly bezplatné. Lidé očekávají, že by se o tyto kurzy měl postarat stát, který dosud dané problematice nevěnoval pozornost. Dobrou zprávou je, že Česká národní banka podpořila zahájení výuky finanční gramotnosti pro žáky základních škol a MŠMT zavedlo tento vyučovací předmět na 1. A 2. Stupeň ZŠ. V současné době již existují nějaké učebnice pro tento předmět a na dalších se pracuje. Je samozřejmě nutné taky učitele připravit pro výuku daného předmětu a zajistit jejich doškolení jak ve finanční gramotnosti, tak v metodice předávání informací v tomto směru.⁶⁷

Je potřeba si uvědomit, že starší generace prožila podstatnou část svého života v jiném politickém režimu, který potlačoval úlohu peněz, takže neměli mnoho možností jak financím porozumět a většina dnes masově využívaných finančních nástrojů buď neexistovala vůbec anebo měla velmi zjednodušenou podobu. Následky této skutečnosti se dnes bohužel projevují zejména v tom, že mnoho rodin neumí dobře hospodařit se svými příjmy, přežívá od výplaty k výplatě, nechá se nalákat na nabídky různých nevýhodných půjček a úvěrů a dostávají se tak do nepříjemných situací. Na školách se do nedávné doby zacházení s penězi rovněž nijak nevyučovalo, ačkoli by to mělo patřit k základním dovednostem každého

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ Tamtéž.

z nás. Odpovědnost, kterou na sebe dříve či později každý z nás bere, by měla být podpořena základními znalostmi a dovednostmi v této oblasti.

Finanční gramotnost lze vidět ve dvou základních rovinách, z nichž první je znalost finančních nástrojů (spoření, investice, bankovní účty, úvěry, hypotéky, kontokorent a další) a jejich fungování (Jaký je výnos ze spoření a jak se počítá? Jaký budu mít přístup ke svým financím v době spoření? Jaký je úrok té které hypotéky a jaké jsou další poplatky za její zprostředkování? Jaké doplňkové služby ta či ona banka nabízí? Kolik mě bude stát úvěr? Není pro cena peněz, které si půjčuji příliš vysoká?). Druhou a rozhodně tou důležitější je umět smysluplně využívat tyto nástroje. Každý člověk by se měl co nejdříve naučit plánovat svoje finance, protože čím dříve se začne tímto zabývat, tím větší prostor k dosažení svých cílů bude mít. Cíle mohou být různé a různě náročné – od koupě mobilního telefonu, počítače, motorky, auta až po pořízení bydlení. Pro skutečně bohaté lidi se jako nejpodstatnější, podle sociologických výzkumů jeví finanční nezávislost, kterou jim peníze navíc poskytují. Konkrétně to může znamenat nebýt odkázán jen na výplatu od svého zaměstnavatele nebo starobní důchod, dělat nějakou práci proto, že se tak rozhodli a ne z ekonomické nutnosti, při nákupu nemusí řešit cenu zboží, ale jeho kvalitu a smysluplnost takového nákupu.

Jde tedy o to, aby výnosy z mého majetku stačily na zajištění mých potřeb a přání. Jako minimum pro dosažení tohoto cíle – a obsahem finanční gramotnosti – tedy je: znalost životních cyklů a rizik z nich vyplývajících, plánování svých financí s ohledem na potřeby a přání vztahující se k těmto cyklům a znalost finančních nástrojů a jejich fungování, jako prostředku naplnění svých potřeb a přání. Aby byl člověk finančně gramotný, nemusí se nutně stát odborníkem na všechno, základní je uvědomit si vlastní zodpovědnost za své finance. Konkrétní návrhy a řešení pak může nabídnout schopný finanční poradce. Kdo se tedy necítí být znalcem přes finance, měl by raději využít služeb nezávislého odborníka.

Dnes se na finančním trhu pohybuje celá řada finančních poradců, kteří zastupují konkrétní banky, pojišťovny, penzijní fondy nebo stavební spořitelny. Nezávislým finančním poradcem by měl být ten, kdo nepracuje výhradně pro jednu finanční instituci. Měl by to být odborník, který má k dispozici širokou škálu produktů od různých finančních společností, umí je vzájemně optimálně zkombinovat a plně využít v zájmu svého klienta.⁶⁸ Přesto se na takové finanční poradce nelze plně spoléhat, protože i když jsou jejich služby pro klienty

⁶⁸ Finanční gramotnost: Co to vlastně znamená? [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z: <http://finexpert.e15.cz/financni-gramotnost-co-to-vlastne-znamená>

zdarma, finanční poradci jsou placeni provizemi ze smluv, které uzavřou. Proto mají jistě tendenci nabízet spíše ty produkty, z nichž jim plyne nejvyšší provize, a ne ty, které jsou pro daného uživatele optimální.

4.2 Celoživotní vzdělávání pedagogů MŠ s ohledem na ekonomické a finanční povědomí

Odborný rozvoj pedagoga významně ovlivní praxe a jeho další vzdělávání. V českém školství ale stále neexistuje dostatečný stimulační program pro rozvoj pracovních schopností pedagogických pracovníků. Záleží pouze na tlaku či motivaci ze strany zaměstnavatele a na individuálním přístupu pracovníka. Další vzdělávání můžeme aktuálně utřídit dle typu získaných certifikátů. Výstupem z kvalifikačního vzdělávání, rekvalifikačního vzdělávání a normativního školení je certifikát s obecně závaznou platností podle zákona č. 111/1996 o vysokých školách. Na základě účasti na dalším průběžném vzdělávání získá účastník osvědčení, které nemá obecně závaznou platnost. Jak tedy vypadá současná situace v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů mateřských škol? Ředitelé (manažeři) škol odpovídají za veškerou personální administrativu i platové záležitosti. Jsou povinni mít vypracovaný plán osobnostního rozvoje pedagogických pracovníků školy, který je součástí plánu činnosti školy. Některé ředitelky zvládají svoje nové úkoly velmi dobře, jiné hledají, tápou. Někdy svoji práci charakterizují jako pokus - omyl. Mezi základní východiska pro systém vzdělávání patří přístup organizace k dané oblasti.

„Můžeme si uvést tři možné varianty řešení: - organizace přijímá plně kvalifikované pracovníky, jejich další vzdělávání je omezeno na minimum, - organizace realizuje vzdělávání pracovníků pouze tehdy, když je naléhavě potřebuje nebo v případě hrozících sankcí, - organizace věnuje vzdělávání trvalou pozornost, vzdělávání je trvalou součástí činnosti organizace. (Mužik, 1999)“⁶⁹

Mateřské školy přistupují z ekonomických důvodů ke vzdělávání spíše dle aktuální potřeby. Účastní se hlavně normativního vzdělávání a na základě aktuálnosti kurzů, které je mají připravit na změny. Učitelky tuto skutečnost často vnímají jako nedostatečnou podporu ze strany vedení v oblasti jejich odborného rozvoje. Vzdělávací akce mívají různou úroveň,

⁶⁹ Šmelová, PhD., P. (2009). K problematice celoživotního vzdělávání pedagogů mateřských škol v České republice. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29] *Technológia Vzdelávania*, 12(4). Dostupné z: <http://technologiazvdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/645>

některé jsou pedagogy hodnoceny jako kvalitní, jiné jako nezajímavé, odtržené od praxe apod. Ředitelka školy může a měla by částečně uvedené negativní skutečnosti eliminovat. Měla by vytvářet plán personálního rozvoje pedagogických pracovníků na základě zjišťování vzdělávacích potřeb, které by analyzovala vzhledem k vnějším i vnitřním podmínkám školy, i s ohledem na jednotlivé charakteristiky pracovníků.

„Na základě provedené analýzy si dále odpovědět na následující otázky: Jaké vzdělávání má být zabezpečeno? Jakým způsobem? Kým? Kdy? Kde? S jakými náklady? Ne vždy ředitelky tento algoritmus projektování dodrží.“⁷⁰

Ředitelka si může nastavit roviny, které by jasně vymezovaly oblasti a obsah dalšího vzdělávání s cílovými výstupy. Jedna rovina představuje povinné vzdělávání pedagogů. Sem spadá normativní vzdělávání a vzdělávání, které reaguje na připravované nebo již realizované změny v oblasti předškolního vzdělávání. Toto vzdělávání by mělo být hrazeno zaměstnavatelem. Druhá rovina tvoří oblast odbornou a specializační. Uvedená rovina by vedla k prohloubení odborných vědomostí a dovedností. Tato úroveň má vycházet z potřeb škol i jednotlivců. Zde lze potom uvažovat o možné finanční zainteresovanosti pracovníků. Třetí rovinou je samostudium, které by mělo být nadále nedílnou součástí vzdělávání pedagogů. Samostudium je v zájmu každého pedagoga a škola by měla průběžně sledovat novinky v oblasti odborné literatury, odebírat odborné časopisy, doplňovat průběžně učitelskou knihovnu. Učitelé by na školách měli mít možnost připojení k internetu, možná i on-line knihovny apod. Takto zajištěná možnost samostudia by měla tvořit nezbytný servis školy pro její pedagogy. I zde se školy setkávají s problémy, které pramení z nedobré finanční situace škol, vyřešit tuto otázku je pak v kompetenci každého ředitele/ ředitelky.⁷¹

⁷⁰ Tamtéž.

⁷¹ Srov. Šmelová, PhD., P. (2009). K problematice celoživotního vzdělávání pedagogů mateřských škol v České republice. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29] *Technológia Vzdelávania*, 12(4). Dostupné z: <http://technologiavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/645>

4.3 Další vzdělávání pedagogů jako součást rozvoje finanční gramotnosti

Další vzdělávání učitelů má v Čechách poměrně dlouhou tradici a legislativně bylo zakotveno již ve školském zákoně z roku 1869 v samostatné kapitole O dalším vzdělávání učitelů.⁷² S povinností vysokoškolského vzdělávání učitelů v roce 1945 je spojeno i zřizování institucí pro další vzdělávání pedagogů. V současné době je další vzdělávání ovlivňováno příslušnými normami EU.

„Cíle dalšího vzdělávání..... by měly vycházet z nových poznatků pedagogických věd a výzkumů, reflektovat rozvoj ostatních věd a technologií a současně nutně zahrnovat potřeby školní praxe a také aktuální celospolečenské nebo regionální potřeby.“⁷³

Celkem bývá uváděno pět hlavních cílů dalšího vzdělávání učitelů a to:

- *„zdokonalování profesních dovedností,*
- *vnitřní rozvoj školy,*
- *zdokonalování vyučovacího a učebního procesu,*
- *zavádění inovací a změn ve vzdělávání,*
- *osobnostní rozvoj učitelů.“⁷⁴*

Dle výše uvedeného popisu hlavních cílů je zřejmé, že další vzdělávání není zaměřeno jen na zdokonalení pedagogických schopností, ale také na vnitřní rozvoj školy. Vnitřním rozvojem školy rozumíme zlepšování pedagogického procesu, zdokonalování komunikace mezi pedagogickým kolektivem, lepší spolupráci vedení školy a učitelů, plynulejší zavádění změn a inovací a další prvky, které k tomu patří. Nicméně jedním z důležitých momentů je zde právě i zlepšení spolupráce ředitele a pedagogů. Čím více se na své zaměstnance ředitel může spolehnout, tím více úkolů jim může svěřit a tím lépe je oni splní.

⁷² Zákon č. 62, kapitola IV., § 43 – 47.

⁷³ Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (Váz.), str. 413.

⁷⁴ Tamtéž.

Další vzdělávání učitelů by tedy bezesporu mělo být zaměřeno právě i na zlepšování finančních a ekonomických kompetencí, protože bude přispívat k hladké a bezproblémové kooperaci mezi managementem mateřské školy a jejím personálem. Pomineme-li všechny ostatní výhody, které ze základního ekonomického a finančního vzdělání plynou, je jiný pohled na mateřskou školu. Nový pohled v tom smyslu, že mateřská škola není jen instituce na odkládání předškolních dětí, není to jen výchovně vzdělávací instituce, kde učitel může vše a dítě nic, kde spolupráce s rodiči je jen nutné zlo, když učitelé jsou přece pedagogicky vzdělaní a vědí nejlépe co je pro děti dobré, ale že mateřská škola je organizace, která nabízí služby – a tyto služby nabízí klientům – dětem a rodičům, a že chce-li si tyto klienty uchovat a zachovat jejich přízeň, je nutné se o ně vzorně starat a právě je postavit před sebe jako předmět svého nejvlastnějšího zájmu. Tato jistým způsobem nová rovina pohledu na děti a rodiče je v poslední době ve zvýšené míře využívána právě soukromými mateřskými školami, dětskými kluby pro předškoláky a dětskými centry. Jejich zakladatelé vidí mezeru na trhu, do níž je možné vstoupit a o klienty se postarat a pravdou je, že rodiče jsou často ochotni si za předškolní vzdělání připlatit i o tisíce korun měsíčně, jsou-li si jisti, že dostanou to, co očekávají. Je-li jejich dětem i jim věnována dostatečná pozornost a je-li s nimi aktivně počítáno při aktivitách školy, individuálním informování o stavu a pokroku dítěte, pravidelnými rozhovory a dalšími víceméně marketingovými na klienta orientovanými prvky.

V současných mateřských školách tento relativně konkurenční prvek téměř zcela chybí a tím si tyto instituce často zavírají dveře příjmům, které by jim z toho v rámci zákonem povoleného podnikání mohly plynout a to právě na vnitřní rozvoj školy a odměny učitelů. Situace je o to náročnější, že dětí ve „školkovém věku“ je více, než míst v mateřských školách a kromě toho nemají maminky, které končí mateřskou dovolenou ve druhém roce dítěte téměř žádnou šanci své dítě umístit do jeslí nebo jiného státního zařízení, takže někteří ředitelé i učitelé mateřských škol mají zřejmě pocit, že vlastně není nutné se příliš starat. Děti je přece dost, a pokud si nás nevybere tato rodina, máme ve frontě dlouhou řadu jiných dětí, které volné místo zaplní a tím přinesou ze státního (a městského) rozpočtu potřebnou dotaci „na hlavu“. O platy tedy není nutné mít starost a o práci také ne. Tato situace se ale pozvolna mění a mají-li si mateřské školy udržet určitou prestiž, jméno a kvalitu, je nutné neustále na sobě pracovat a k tomu jistě další vzdělávání učitelů i ve smyslu ekonomickém a finančním jistě prospěje.

Vzdělávání pedagogů v ČR je postaveno na komerční bázi, na poptávce a nabídce a je většinou placené. Vzdelávání poskytují jednak vysoké školy, nadace, pedagogické asociace, ale i firmy a jednotlivci a to vše v různé kvalitě. Finanční prostředky na vzdělávání jsou poskytovány účastníkům pouze na akci, která je akreditovaná podle Pokynu ministra MŠMT ČR. Ředitelé školy, by neměli při výběru poskytovatele vzdělání zapomínat, které faktory ovlivňují efektivitu vzdělávání a dle toho se rozhodovat, aby se vyhnuli málo přínosným vzdělávacím akcím. Východiskem musí být vždy kvalitní projekt s přesným vymezením cílů v oblasti znalostí, dovedností, návyků, rozvoje osobnosti, procesů a činností. To vše může ředitel vysledovat z nabídek, které poskytovatelé vzdělávacích akcí na školy zasílají. Z hlediska mateřské školy je nutný správný výběr lidí, kteří se vzdělávání budou účastnit. Jejich výběr by měl manažer dělat na základě diagnostiky, aby poznal odborné schopnosti a dovednosti svých zaměstnanců, dokázal je motivovat k procesu vzdělávání, a uměl vzdělávací proces usměrňovat podle potřeb školy.⁷⁵

⁷⁵ Šmelová, PhD., P. (2009). K problematice celoživotního vzdělávání pedagogů mateřských škol v České republice. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29] *Technológia Vzdelávania*, 12(4). Dostupné z: <http://technologjavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/645>

Praktická část

5 Současný stav finančního a ekonomického povědomí pedagogických pracovníků MŠ

Cílem mého výzkumu bylo zjistit stav finančního a ekonomického povědomí pedagogických pracovníků MŠ a vyhodnotit jak se tento zjištěný fakt promítá do procesu řízení škol, jak napomáhá nebo naopak ztěžuje ředitelům řídicí proces a popřípadě ovlivňuje výsledky hospodaření škol. Na základě teoretické části této práce jsem došla k závěru, že čím vyšší je vzdělání pracovníků, čím vyšší je jejich ekonomické i finanční povědomí, tím jednodušší a snazší je pro ředitele škol delegovat úkoly a povinnost týkající se řízení a chodu školy. Vyplývá to jak z teorií HR (human resource) managementu a efektivního řízení podniků, tak také z nových požadavků na školy, aby se staly konkurenceschopnými subjekty. Z výše uvedeného vyplývá, že tato transformace škol je možná v případě, že všichni pracovníci školy, tj. vedení, pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci, a všichni, kdo se podílí na chodu školy, zodpovídají plně za jim svěřené úkoly a mají určitý „pro-klientský přístup“, který pramení právě z ekonomického povědomí.

Pro svou výzkumnou část jsem zvolila tuto **hypotézu**:

Čím je finanční povědomí pedagogických pracovníků v MŠ komplexnější a na vyšší úrovni a čím větší mají zájem o další vzdělávání v ekonomické oblasti, tím více se v řídicí práci ředitele školy dá uplatnit delegování, zastupování a možnost spolurozhodování.

K výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu sběru dat,⁷⁶ výzkum samotný pak probíhal v lednu a v únoru 2012 v Ústeckém kraji. Dotazníky byly rozesílány elektronickou poštou a adresy respondentů byly získány z internetových stránek dle náhodného výběru v oblasti Ústeckého kraje. Respondentkami byly shodou okolností jen ženy, pedagogické pracovnice víceletých mateřských škol. Již zde je možné se pozastavit a zamyslet se nad tím, čím to, že všichni oslovení pedagogičtí pracovníci v MŠ byly ženy. Podotýkám, že dotazník nebyl na ženy vůbec nijak zaměřen, byl připraven pro všechny pedagogické pracovníky, a tedy fakt, že byl i přesto zaslán jen ženám, svědčí o tom, že v současných mateřských školách nejsou muži

⁷⁶ Dotazník je uveden v příloze.

na pozici pedagogů zastoupeni. Zde lze zřejmě potvrdit obecné stále přítomné členění profesí na „mužské“ a „ženské“ a hovořit o rozdílech mezi muži a ženami v tom smyslu, že ženy více pečují a muži jsou zase lepší v matematice a práci s čísly. Možná, že výsledek šetření, byl do jisté míry ovlivněn i tímto genderovým faktorem, tím se můj výzkum nicméně nezabýval. Všechny dotazované pracovnice byly kvalifikované pro svou práci a jejich vzdělání bylo vesměs ÚSO vzdělání pedagogického směru se zaměřením na předškolní pedagogiku (100% dotázaných). Osloveno bylo celkem 150 žen, z nichž 118 mi vyplněný dotazník vrátilo. Návratnost dotazníků tedy činí 78 %, což je relativně vysoké číslo, a výsledky výzkumu jsou tedy o to méně zkreslené a více odpovídají skutečnosti.

Charakteristika respondentů	Počet oslovených	Návratnost dotazníku	Počet zúčastněných respondentů	Pohlaví
Pedagogičtí pracovníci MŠ	150	78%	118	ženy

Tabulka 1: Přehled zaslaných dotazníků a jejich respondentů.

Respondentky byly ve věkovém rozmezí 20 – 50 a více let, přičemž nejvyšší počet dotazovaných tvořila věková skupina 41 – 50 let, následovaná věkovou skupinou 50 a více let (což by podporovalo tvrzení, že populace učitelů v MŠ stárne). Nejméně zastoupenou věkovou skupinou byly učitelky v rozmezí 20-30 let. Zde je možné, že ty v dolní věkové hranici ještě dokončovaly studia a poté jim k přijetí do MŠ chyběla praxe, takže jejich šance na získání místa byly nižší než u žadatelek s praxí. Dalším možným vysvětlením je také to, že ženy v tomto období častěji odcházejí se svými dětmi na mateřskou dovolenou (kterou dnes většina žen čerpá právě kolem nebo před 30. rokem života) a tedy nejsou tolik zapojené do pracovního procesu. Relativně vysoké procento učitelek v již vyšším věku nad 50 let (34 %) a ještě vyšší procento žen ve věku 41-50 let mohlo také významně ovlivnit celkový výsledek výzkumu. Rozložení věku respondentek zhruba odpovídá také délka jejich praxe, která se pohybovala vesměs od 6 – 15 a více let praxe. Pouze dvě dotazované pedagožky měly za sebou 5 a méně let ve školství. Drtivá většina respondentek však pracovala ve školkách 15 a více let. Při tak dlouhé praxi již lze očekávat zkušenosti, znalosti oboru a s přibývajícím roky

také stoupající rutinu při práci, vesměs afirmativní potvrzení osvědčených způsobů práce a tedy zřejmě stoupající neochotu k dalšímu vzdělávání. Zvláště v mateřských školách, kde je práce s dětmi specifická tím, že každý rok nastupují děti ve stejné věkové skupině, lze pro ně použít již existující plány, na jejichž přípravě stráví pedagožky první 3-5 let spoustu času, poté se individuální metody každé učitelky nějak osvědčí, upraví a lze je úspěšně aplikovat další a další roky, protože nově přichází děti se co do věku a potřeb a nastavení plánů nijak zásadně neliší. Po určité době, se z výchovy v MŠ stává pro učitelku jakási „výroba na běžícím pásu“, což se ale samozřejmě do jisté míry stává ve všech odvětvích, které může zasáhnout rutina.

Věk	20-30	31-40	41-50	50 a více
Počet resp.	5	27	46	40
Délka praxe	0-5	6-10	11-15	15 a více
Počet resp.	2	12	37	67

Tabulka 2: Věk a délka praxe respondentek.

Poněkud zarážející je fakt, že žádná z dotazovaných učitelek pro MŠ neměla bakalářské vzdělání se zaměřením na výuku v MŠ, které je v současné době požadováno většinou ředitelek při náboru nových pedagogických zaměstnanců, a všechny měly „jen“ úplné střední odborné vzdělání zakončené maturitou. Do jisté míry je to pravděpodobně způsobeno věkovým rozložením respondentek. Jak tento fakt ovlivnil výsledky šetření, není zřejmé, ale je možné, že kombinace středního vzdělání s dlouhodobou praxí způsobila u některých dotazovaných celkově nižší zájem o rozšiřující vzdělávání, které by bylo ještě navíc mimo obor jejich působnosti.

5.1 Jak finanční gramotnost vnímají sami pedagogové MŠ

Nyní se podívejme, jak dotazníkové šetření dopadlo v oblasti pohledu pedagogů na finanční a ekonomické povědomí. Dvanáct učitelek (10%) uvedlo, že je jim termín finanční a ekonomické povědomí lhostejný a jeho smysl je nezajímá. Devětadvacet učitelek (25%) uvedlo, že teoreticky tuší, co to je, a snad i, že by to mohlo být důležité. Největší počet respondentek (77 dotazovaných, 65%) ovšem uvedl, že neví, co pojem znamená a nemají o něm znalosti ani povědomí. Zároveň nedokážu určit ani smysl toho, k čemu by finanční či ekonomické povědomí mělo být dobré v jejich práci. Toto zjištění je dle mého názoru celkem závažné ze dvou důvodů. Jednak proto, že v současné době je finanční gramotnost přepíraným pojmem a začíná se jako součást všeobecného vzdělání vyučovat i na základních školách, a jednak proto, že pracovníci vlastně nevědí, jak mateřská škola jako ekonomický subjekt funguje, jak je financována a jak je tedy financován i jejich plat, odměny atp. Co se týče znalosti právních pramenů v oblasti ekonomické, pracovně právní, personální a mzdové, odpovědi vyplynulo, že respondenti plně důvěřují svému zaměstnavateli, resp. vedení školy (95% dotázaných). Pedagogické pracovnice ví, kdo je jejich zaměstnavatel a zřizovatel a z právních pramenů letmo vnímají Zákoník práce. Právní prameny jako podklad toho, podle čeho jsou odměňováni, systém platových tabulek, zdroje a toky peněz, Zákon o pedagogických pracovnících, Nařízení vlády atp. neznají. Pokud se s těmito termíny setkali, tak letmo a většinou v médiích, pro svou práci to nijak zvlášť nestudují ani se tím nezabývají. Zařazení do platové tabulky nechávají na ředitelkách stejně tak jako odměňování, bonusy a zvyšování mzdy. Z výzkumu vyplývá, že pedagogové mateřských škol jsou zvyklí spoléhat se plně na své zaměstnavatele, což není zřejmě nijak výjimečný stav ve srovnání s jinými zaměstnaneckými profesemi, zvláště ale nižšími. Transformují-li se dnes většinou školky na klientsky orientované instituce, je jistě vhodné, aby i pedagogové měli o něco rozdílný přístup ke svým povinnostem nejen vůči žákům, ale i vůči škole, jejímu vedení, a aby přebírali více zodpovědnosti za své výkony. Na dotaz, zda by pedagogové ocenili či chtěli další doplňkové vzdělání v oblasti ekonomiky a financí, odpovídala drtivá většina dotazovaných záporně. Devadesát respondentek nemá zájem o další vzdělávání v této oblasti. Stačí jim, že mají práci a pravidelný příjem, že se orientují v oblasti své působnosti a o doplňkové ekonomické vzdělání nestojí. Nejmenší část respondentek odpověděla, že neví, zda další vzdělání chce, a 21 učitelek o doplňující kurzy v této oblasti stojí a uvítaly by je. Toto relativně malé procento dotázaných, které by bylo ochotno věnovat čas a energii dalšímu vzdělávání dává naději na postupné zlepšování v oblasti plného zapojení pedagogů do chodu a rozvoje školy.

Také zájem o samotný chod školy a její ekonomiku, hospodaření, financování a provozní záležitosti, je ze strany pedagogů značně omezen. Respondentky (94 % z nich) se spokojí s informacemi od vedení školy, které dostávají v rámci provozních a pedagogických porad. Informace jim připadají dostačující a ponechávají na úvaze a vůli vedení školy jak často a v jakém objemu je chce informovat, sami nevyvíjejí v tomto směru žádnou aktivitu a neprojevují zájem. Otázkou je, zda je to způsobeno jen jistou pohodlností učitelek, nebo naopak přemírou práce a zodpovědností, kterou pedagožky mají v rámci své práce s dětmi. Do jisté míry v tom však dle mého názoru hraje roli také management školy. Vzhledem k celkově nízkému delegování úkolů (jak vyplynulo z dotazníků) a zodpovědností nad rámec pedagogické činnosti nejsou pedagogové ani zvyklí se zapojovat a pokud tak fungují několik let, rutina je samozřejmě převažující nad iniciativou a kreativitou, zvláště pak další práci navíc si člověk bere jen stěží. Myslím však, že vhodnou motivací a delegováním úkolů by vedení školy mohlo dosáhnout v poměrně krátkém čase většího zájmu o fungování mateřských škol ze strany učitelek. Zájem učitelek např. o image školy a její financování by mohlo přinést podnětné impulsy pro ředitele, kteří by tak měli prostor a nápady pro realizaci změn.

5.2 Jak ředitelé mateřských školy využívají delegování v závislosti na finančním povědomí svých pedagogických pracovníků

Podobné dotazníky⁷⁷ byly zaslány také ředitelkám a ředitelům mateřských škol. Tito na ně odpovídali a jejich odpovědi se víceméně shodovali, nebo korespondovali s tím, jak vidí problematiku sami pedagogové. Ředitelé shodně s pedagogy považují finanční gramotnost či ekonomické vzdělání pedagogů za víceméně zbytečné a pro školu nepotřebné a nevyužitelné. Ředitelé od učitelů očekávají pedagogickou práci s dětmi, přípravu krátkodobých vzdělávacích plánů a pomoc s výzdobou školy. Nicméně jiné úkoly jim vesměs nesvěřují a ani nemají potřebu je více zapojovat do organizování a financování škol. Co se delegování týče, většina ředitelů využívá krátkodobé delegování, které se spíše podobá úkolování. Pedagožky tak dostanou pokyny k plnění svých povinností na pedagogických poradách, kde jsou víceméně jen informovány o některých skutečnostech týkajících se provozu mateřské školy. Od učitelek se neočekává, že budou kreativní v oblasti ekonomického chodu školy, že

⁷⁷ Viz přílohy.

budou vědět, proč a jak jsou odměňovány nebo že budou mít pro-klientský přístup. V oblasti řízení, v oblasti finanční a ekonomické nejsou pedagogičtí pracovníci zapojováni do spoluřízení téměř vůbec, delegování probíhá směrem k pedagogickým zástupcům nebo vedoucím učitelkám a ekonomům.

Finanční a ekonomické povědomí pedagogických pracovníků MŠ je minimální nebo vůbec žádné. To se samozřejmě odráží na jejich užším zapojení do školských aktivit v oblasti organizace a získávání prostředků pro mateřskou školu. Pedagogičtí pracovníci sami nemají zájem o tuto oblast a nevyvíjejí v tomto směru žádnou aktivitu ani tlak na vedení školy, aby jim bylo umožněno se dále v tomto směru vzdělávat. Informace ze strany vedení školy jim postačují, mají pocit, že jsou informováni dostatečně a nepotřebují vědět nic navíc. O to, aby na ně byly delegovány úkoly a kompetence v oblasti finanční a ekonomické nemají zájem. Plně důvěřují vedení školy v otázkách personálních, mzdových a pracovně - právních. Ředitelé nedelegují, tak, jak by řídicí pracovníci měli především, ale zadávají úkoly, hlavně na pedagogické úrovni. Šetření ukázalo, že stav finančního a ekonomického povědomí ve vybraných subjektech nijak neovlivňuje řízení a hospodaření školy. Ani pedagogové ani ředitelé škol se touto otázkou nijak zvláště nezabývají, na první místo staví pedagogickou práci a další vzdělávání a rozšiřování vědomostí, znalostí a dovedností po pedagogické linii. Můj názor je ovšem ten, že pokud by ředitel měl v týmu lidi ekonomicky a finančně zdatné, mohl by delegovat celou řadu úkolů a udělovat kompetence mimo pedagogickou oblast, což by jemu usnadnilo práci a těm, kteří by s ním spolupracovali, by to byla jistě vhodná motivace k osobnímu zájmu o „jejich“ školu i po pracovní době, i mimo přímou pedagogickou činnost.

ZÁVĚR

Sbírání podkladů pro tuto práci mi přineslo mnoho nových i staronových poznatků. Zjistila jsem, že od dob zakládání prvních mateřských škol se jejich denní program nijak zásadně nezměnil. Zřejmě stejně tak, jak se nezměnily ani děti samy. Některé prvky, jako třeba modlitba a náboženství, byly z mateřských škol odstraněny. Zda to je či není ku prospěchu věci, těžko soudit. Ostatně waldorfské školy se svou antroposofií či církevní mateřské školy tento prvek zachovaly (obnovily). Děti jsou do mateřských škol umisťovány ze stejných důvodů jako na počátku 19. st. – tedy proto, že jejich matky pracují nebo z jiných důvodů nemají čas či schopnosti se o děti předškolního věku postarat a také proto, že dětem je dobře mezi vrstevníky a společnost jiných dětí vyhledávají a oceňují. Jiné je do jisté míry to, že nejen zámožní rodiče hledají pro své předškolní děti nejlepší možnou výchovu v „dobrých“ mateřských školách s referencemi. Rodiče jsou také náročnější na svou participaci ve výchovném procesu i v rámci MŠ.

Teoretická část podpořila mou hypotézu, že delegování a spolupráce v organizaci vede k větší efektivitě práce a lepšímu postavení organizace na „trhu služeb“. Toto poznání lze dle mého názoru spěšně aplikovat také na chod mateřských škol, ale zároveň také vnímám řadu překážek na cestě k tomu, aby se management mateřských škol srovnal s moderním managementem úspěšných podniků v soukromém sektoru. Tyto překážky spočívají jednak v právní základně mateřských škol a jednak ve specifiku pedagogické práce a mnohaletým zaběhnutým systémem fungování škol, který se bude měnit jen velmi postupně a zvolna. Tomu nasvědčují výsledky dotazníků z mé praktické části. Pedagogové i ředitelé jsou vesměs spokojeni s tím, jak mateřské školy fungují a nemají potřebu cokoliv měnit. Rozhodně necítí potřebu rozšiřovat své povinnosti a vzdělávat se mimo svůj obor, zvláště pak ve finanční a ekonomické oblasti.

Dá se předpokládat, že dříve či později, dojde k transformaci také v této oblasti a to i tím, jak bude dorůstat generace dětí, která projde povinným vzděláváním ve finanční gramotnosti, které bylo nedávno odstartováno. Doufejme, že se tak stane ku prospěchu mateřských škol a především dětí, které do nich budou chodit.

Seznam literatury:

Odborné publikace:

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 171 s. ISBN 978-80-7367-221-8 (BROŽ.).

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 154 s. ISBN 80-7117-8537-7.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7117-8463-X.

EGER, Ludvík. *Personální řízení: (se zaměřením na školství)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 68 s. ISBN 80-708-3799-3.

JAKUBÍKOVÁ, Dagmar. *Aplikace marketingu ve školství*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, 139 s. ISBN 80-708-2453-0.

KALOUS, Jaroslav. *Příprava řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 152 s. ISBN 80-210-1679-5.

KRATOCHVÍL, Oldřich. *Leadership*. 1. vyd. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2009, 104 s. ISBN 978-80-7314-180-6.

MÁCHAL, Pavel a Marie HORÁČKOVÁ. *Školský management*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2009, 131 s. ISBN 978-80-7375-264-4 (BROŽ.).

OBST, Otto. *Manažerské minimum pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 121 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1359-0.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Jaro v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy 1. díl*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 125 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7117-8210-6.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Léto v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy 2. díl*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 125 s. Výchova dětí od 3 do 8 let. ISBN 80-7117-8245-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Podzim v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy 3. díl.* Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 127 s. ISBN 80-717-8267-X.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 496 s. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-717-8847-3.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol: kurikulum předškolní výchovy 4. díl.* Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 126 s. ISBN 80-717-8268-8.

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2 (Váz.).

PEŠKOVÁ, Radka. *Finanční management školy.* Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007, 83 s. ISBN 978-80-7372-216-6 (BROŽ.).

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Projektování v mateřské škole: [vybraná problematika pro tvorbu školního kurikula v MŠ].* 1. vyd. V Olomouci: Hanex, 2004, 246 s. Vzdělávání MŠ ZŠ. ISBN 80-857-8344-4.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 164 s. Učebnice (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-0676-4.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník.* 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.

Předškolní a primární pedagogika. Vyd. 1. Editor Zuzana Kolláriková, Branislav Pupala. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-717-8585-7.

ŠRÉDL, Karel. *Ekonomika pro pedagogy: (ekonomika a rodina).* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, 217 s. ISBN 80-729-0038-2.

ŠTĚPÁNEK, František. *Řízení školy: na pomoc ředitelům škol a učitelům.* Vyd. 1. Brno: Signet, 1993, 126 s. ISBN 80-900-6051-X.

TEPPER, Bruce B. *Delegování pracovních úkolů a povinností.* 1.vyd. Praha: Grada Publishing, 1996, 78 s. ISBN 80-716-9321-9.

Online prameny:

Definice finanční gramotnosti. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z:

<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2939>

Dokument ke stažení. Platové tabulky pedagogických pracovníků.[online]. 2012 [cit. 2012-

03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13547>

Finanční gramotnost jako součást celoživotního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]

Dostupné z:

http://www.financnigramotnost.eu/blob.php/Ing.+Bc.+Ivan+Novesk%C3%BD%2C+gener%C3%A1ln%C3%AD+%C5%99editel++COFET%2C+a.s.pdf?stranky_soubory=17

Finanční gramotnost v ČR. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z:

[http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/EXT - PPT zaverecna zprava mereni FG - _plne zneni.pdf](http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/EXT_-_PPT_zaverecna_zprava_mereni_FG_-_plne_zneni.pdf)

Finanční gramotnost: Co to vlastně znamená? [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z:

<http://finexpert.e15.cz/financni-gramotnost-co-to-vlastne-znamena>

Hornáčková, PhD., P. (2009). Pohled na management mateřských škol a nové trendy v přípravě manažerů. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29]. *Technológia Vzdelávania*, 17(1).

Dostupné z: <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/31>

Odklad školní docházky u dětí s nedostatečnou školní zralostí a školní připraveností.

Diplomová práce. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z:

http://is.muni.cz/th/247043/pedf_m/Diplomova_prace.txt

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2012-02-14]. Dostupné

z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Shrnutí hlavních výstupů z měření finanční gramotnosti. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09].

Dostupné z: http://www.mfcr.cz/cps/rde/xbcr/mfcr/MF_FG_Shrnuti_rok_2010.pdf

Stručné dějiny předškolního vzdělávání. [online]. 2012 [cit. 2012-03-09]. Dostupné z:

<http://edukace.blogspot.com/2011/06/strucne-dejiny-predskolniho-vzdelavani.html>

Šmelová, PhD., P. (2009). K problematice celoživotního vzdělávání pedagogů mateřských škol v České republice. [online]. 2012 [cit. 2012-02-29] *Technológia Vzdelávania*, 12(4).

Dostupné z: <http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/645>

ZÁKONY:

Nařízení vlády č. 137/2009. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.sagit.cz/pages/sbirkatxt.asp?zdroj=sb09137&cd=76&typ=r>

Úplné znění SZ 317_08 [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>

Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn in *Sbírka zákonů Česká republika*. Břeclav: Moraviapress, 2008, roč. 2008, č. 103. ISSN 1211-1244.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb>

ZÁKON č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. [online]. 2012 [cit. 2012-03-03] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/13233>

PŘÍLOHY:

Dotazník pro pedagogy – Finanční a ekonomické povědomí pedagogických pracovníků v MŠ

1. Věk:
2. Pohlaví: M / Ž*
3. Vzdělání:
4. Počet let praxe v MŠ: 0-5 5-10 10-15 15 a více*
5. Víte, co znamená pojem „finanční gramotnost“? ANO / NE*
6. Znáte pojem „finanční povědomí“? ANO / NE / NEVÍM*
7. Znáte pojem „ekonomické povědomí“? ANO / NE / NEVÍM*
8. Víte, kdo je zřizovatelem Vaší MŠ?: ANO / NE / NEVÍM*
9. Víte, dle jakých zákonů se řídí Vaše pracovní podmínky? ANO / NE / NEVÍM*
10. Znáte Zákon o pedagogických pracovnících? ANO / NE / NEVÍM*
11. Znáte platové tabulky, na základě nichž jste odměňováni: ANO / NE / NEVÍM*
12. Znáte Nařízení vlády a další dokumenty ovlivňující Vaši práci a chod MŠ:
ANO / NE / NEVÍM*
13. Důvěřujete vedení MŠ (řediteli/ředitelce, zástupci ředitele): ANO / NE / NEVÍM*
14. Jsou informace, které Vám poskytuje vedení MŠ ohledně chodu školy dostačující a srozumitelné: ANO / NE / NEVÍM*
15. Zajímáte se Vy osobně o chod školy? ANO / NE / NEVÍM*
16. Víte, jak je Vaše MŠ financována, kde se berou zdroje na její provoz a Váš plat?
ANO / NE / NEVÍM*
17. Poskytuje Vám Váš zaměstnavatel možnost dalšího vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti a ekonomického povědomí? ANO / NE / NEVÍM*

18. Máte zájem o vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti a ekonomického povědomí?
ANO / NE / NEVÍM*
19. Myslíte si, že Vaše znalosti o chodu školy jsou dostačující? ANO / NE / NEVÍM*
20. Myslíte si, že Vaše kompetence jsou dostačující? ANO / NE / NEVÍM*
21. Uvítali byste větší míru zodpovědnosti za chod Vaší MŠ? ANO / NE / NEVÍM*
22. Myslíte si, že lepší znalost v oblasti finanční a ekonomické by Vám pomohla více se zapojit do spolurozhodování o Vaší MŠ?
23. Máte pocit, že vedení školy deleguje dostatečně zodpovědnosti a povinnosti i na Vás?
ANO / NE / NEVÍM*

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku!

*Nehodící se škrtněte

Dotazník pro ředitele MŠ – Finanční a ekonomické povědomí pedagogických pracovníků v MŠ

1. Věk:
2. Pohlaví: M / Ž*
3. Vzdělání:
4. Počet let praxe v MŠ: 0-5 5-10 10-15 15 a více*
5. Víte, co znamená pojem „finanční gramotnost“? ANO / NE*
6. Myslíte, že Vaši zaměstnanci tento pojem znají? ANO / NE / NEVÍM*
7. Znáte pojem „ekonomické povědomí“? ANO / NE / NEVÍM*
8. Myslíte, že Vaši zaměstnanci tento pojem znají? ANO / NE / NEVÍM*
9. Vědí Vaši zaměstnanci, kdo je zřizovatelem Vaší MŠ?: ANO / NE / NEVÍM*
10. Vědí Vaši zaměstnanci, dle jakých zákonů se řídí jejich pracovní podmínky?
ANO / NE / NEVÍM*
11. Znají Vaši zaměstnanci Zákon o pedagogických pracovnících? ANO / NE / NEVÍM*
12. Znají Vaši zaměstnanci platové tabulky, na základě nichž jsou odměňováni:
ANO / NE / NEVÍM*
13. Znají Vaši zaměstnanci Nařízení vlády a další dokumenty ovlivňující Vaši práci a chod MŠ: ANO / NE / NEVÍM*
14. Poskytuje svým zaměstnancům dostatek informací ohledně chodu školy?
ANO / NE / NEVÍM*
15. Zajímají se Vaši zaměstnanci o chod školy? ANO / NE / NEVÍM*
16. Delegujete povinnosti a zodpovědnosti v dostatečné míře na své zaměstnance?
ANO / NE / NEVÍM*

17. Poskytuje svým zaměstnancům možnost dalšího vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti a ekonomického povědomí? ANO / NE / NEVÍM*
18. Vyslal/a byste své zaměstnance na další vzdělávání v oblasti finanční gramotnosti a ekonomického povědomí? ANO / NE / NEVÍM*
19. Myslíte si, že se Vaši zaměstnanci dostatečně podílejí na chodu školy?
ANO / NE / NEVÍM*
20. Svěřili byste větší míru zodpovědnosti za chod Vaší MŠ svým zaměstnancům, kdyby jejich finanční a ekonomické povědomí bylo na lepší úrovni? ANO / NE / NEVÍM*

Děkujeme Vám za vyplnění dotazníku!

*Nehodící se škrtněte