

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta
ÚSTAV VÝZKUMU A ROZVOJE ŠKOLSTVÍ

KRITICKÁ MÍSTA V ČINNOSTI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Martina Průchová

Školský management

kombinované studium

Vedoucí práce: PhDr. Jiří Svoboda

duben 2006

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou práci vypracovala sama za použití zdrojů literatury v ní uvedených.

Martina Průchová

Poděkování:

Chtěla bych upřímně poděkovat PhDr. Jiřímu Svobodovi za jeho odborné vedení, konzultační pomoc a podnětné připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Resumé:

Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí našeho školského vzdělávacího systému, na kterou jsou kladeny poměrně vysoké cíle. Aby mohlo dojít k naplnění těchto cílů, předškolní zařízení musí být plně funkční, s minimem problémových jevů či kritických oblastí.

Tato práce se zabývá detekcí kritických míst v činnosti mateřských škol. Zkoumá rozložení těchto kritických jevů a jejich významnost v pohledu různých cílových skupin. Práce vychází z výsledků dotazníkového šetření, které bylo provedeno v mateřských a základních školách, státních a školských institucích a u respondentů z řad veřejnosti.

Výsledky práce umožňují mnohostranný pohled na práci mateřských škol a pojmenovávají oblasti, na které by se měly zaměřit osoby odpovědné za činnost mateřských škol.

Summary:

Pre-school education is a non-separated part of our school educational system, on which relatively high objectives are being requested. When we want to fill these objectives, pre-school establishment must be full functional with the minimum of problem phenomenon or critical sections.

This work deals with the detection of the critical places in the activities of the day nurseries. It explores the decomposition of these critical places and its importance from the point of view of different objective groups. This work comes out from the results of the questionnaire exploration, which was made in day nurseries and in primary schools, in state and school institutions and from public respondents.

The results of the work enable many-sided view on the work of day nurseries and call the sections, on which should target the people, who are responsible for the activities of day nurseries.

Klíčová slova:

kritický jev v činnosti mateřských škol, management, kompetence, komunikace, klima mateřské školy, výchovně-vzdělávací proces v předškolních zařízeních, inovace, podmínky pro vzdělávání a vybavení mateřských škol, řízení mateřské školy

OBSAH

ÚVOD	5
ČINNOST MATEŘSKÝCH ŠKOL	6
1.1. ODBORNOST A KVALITA PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	8
1.2. OCHOTA A SCHOPNOST DÁLE SE VZDĚLÁVAT	9
1.3. KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI	11
1.4. ÚROVEŇ ŘÍZENÍ A ORGANIZACE CHODU ŠKOLY	12
1.5. ZAJIŠTĚNÍ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ A LOGOPEDICKÉ PÉČE	14
1.6. STAV BUDOV A ZAHRAD	15
1.7. HYGIENICKÉ PODMÍNKY ŠKOL	17
1.8. VYBAVENÍ A VYUŽITÍ ICT	18
1.9. VYBAVENÍ POMŮCKAMI	20
1.10. BEZPEČNOST DĚTÍ	21
1.11. KLIMA PROSTŘEDÍ MŠ	23
1.12. ZÍSKANÉ KOMPETENCE DĚTÍ PRO VSTUP DO MŠ	23
1.13. PODMÍNKY A MOŽNOSTI PRO PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO MŠ	24
1.14. PRŮBĚH A VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ	26
1.15. INOVACE A JEJÍ AKTIVNÍ ZAVÁDĚNÍ	27
1.16. STRAVOVÁNÍ DĚTÍ V MŠ	29
VÝZKUMNÁ ČÁST	31
1.17. CÍLE ŠETŘENÍ	31
1.18. STANOVENÍ HYPOTÉZ	32
1.19. POPIS DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	33
1.20. VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	35
VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI	36
1.21. CELKOVÉ HODNOCENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL	37
1.22. NEJKRITICHTĚJŠÍ SKUPINA RESPONDENTŮ	40
1.23. HODNOCENÍ RESPONDENTŮ MŠ A ZŠ	42
1.24. VYHODNOCENÍ POHLEDU ŘEDITELK MŠ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNIC MŠ	46
1.25. VYHODNOCENÍ POHLEDU ŘEDITELK ZŠ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNIC ZŠ	49
ZÁVĚR	52

POUŽITÁ LITERATURA.....	54
--------------------------------	-----------

PŘÍLOHY

ÚVOD

Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život, a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvopočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu. Zákonem o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem) se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání¹. Doposud byla mateřská škola veřejností chápána pouze jako služba, která měla za úkol doplňovat rodinnou výchovu v době, kdy jsou rodiče dětí v pracovním procesu. Příchod nového pojetí mateřských škol přináší i nové cíle. Kromě osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů, podporuje předškolní vzdělávání rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání². Jinými slovy mají mateřské školy za úkol, aby z nich vycházely děti, zdravé, všestranně rozvinuté, soběstačné, a tak připravené na vstup do další etapy života. S tímto posláním však souvisí mnoho dalších oblastí, které je nutné řídit, vytvářet, přetvářet, doplňovat, inovovat, zajišťovat apod., a které zpětně ovlivňují činnost mateřských škol.

O situaci v českém školství se vyjadřuje kriticky mnoho lidí, ať už z řad rodičovské veřejnosti, politických sfér či žurnalistů. Na toto téma bylo vypracováno mnoho studií, analýz, ale i publikováno nesčetně názorů či polemik. Málokteré z nich však dokáží přesně identifikovat skutečné problémy našich předškolních zařízení. A to především díky tomu, že situace v mateřských školách je velmi různorodá a neustále se mění a vyvíjí.

Cílem této práce je pokusit se co nejobjektivněji detekovat kvalitu činnosti mateřských škol z pohledu čtyř cílových skupin respondentů. Výzkumná sonda by měla zjišťované údaje upřesnit, zviditelnit pozitiva a upozornit na negativa, kterými by se odpovědní pracovníci těchto zařízení měli neprodleně zabývat.

Součástí práce je i vyhodnocení provedeného dotazníkového šetření, které zjišťovalo názory ředitelů škol, pedagogických pracovníků, ČŠI, pracovníků

¹ Převzato z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání 2004, VÚP v Praze 2005, str. 7.

² Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

pedagogicko-psychologických poraden, rodičů, zaměstnanců státní správy či školských institucí. Různé úhly pohledů zmíněných respondentů by měly objektivně vyjádřit skutečný stav kritických míst v činnosti mateřských škol, nebo je alespoň přiblížit. Práce si neklade za cíl navrhnout řešení či jinak minimalizovat problémové oblasti, chce jen pojmenovat a zviditelnit daná místa.

Výše uvedené výstupy v podobě kritických jevů v činnosti mateřských škol by měly být pro každého manažera na pozici ředitele předškolního zařízení velmi cenné a zavazující. Na jejich objektivní pojmenování by totiž měla neprodleně navazovat analýza zjištěného stavu a plán vedoucí k jejich urychlenému odstranění či jejich minimalizaci. A to by mělo být nejen povinností, ale skutečnou výzvou pro každého opravdového manažera i jeho celý pracovní tým v daném předškolním zařízení.

ČINNOST MATEŘSKÝCH ŠKOL

Prvopočátkem celoživotního vzdělávání, které je propagováno současnou vzdělávací politikou v České republice, je vzdělávání v mateřských školách. Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je nejen doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů pro jeho aktivní rozvoj a učení, ale především usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Pro život dítěte má tedy předškolní vzdělávání dalekosáhlý význam, jak prokazují poznatky lékařů, psychologů i pedagogů. Většina toho, co totiž dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a rané zkušenosti, které dítě získává svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě zhodnotí a najdou své uplatnění, třeba i daleko později.

Jak již bylo výše řečeno, na oblast předškolního vzdělávání jsou kladeny vysoké nároky, které lze naplnit pouze v případě správně fungujících předškolních institucí. Tato práce se zaměřuje na hledání kritických míst v činnosti mateřských škol, jedné ze součástí předškolních institucí. Vzhledem k tomu, že činnost mateřských škol je velmi pestrá a různorodá, prakticky ji lze jen s obrovskými potížemi zhodnotit komplexně a podrobně. Tímto hodnocením se jistě zabývá nejdůležitější školská kontrolní instituce – Česká školní inspekce. Avšak ani ta nedokáže plně objektivizovat pohled na mateřské školy. Tímto tvrzením není v žádném případě napadána činnost této důležité kontrolní instituce, avšak zdůrazňována skutečnost, že ČŠI se zabývá pohledem na prostředí

a činnost školy, které po značně krátkou dobu (většinou v rozsahu několika dní) monitoruje a vyhodnocuje. Má pro svá zjištění vypracovány velmi kvalitní postupy, kritéria, čerpá z významných materiálů, zaměstnává velmi kvalifikované pracovníky. Avšak ani takto odborný pohled na činnost mateřských škol nemusí přinášet plně objektivní pohled či názor. Nezohledňuje totiž výpovědi všech zúčastněných stran, které v současné době vstupují do výchovně – vzdělávacího procesu mateřských škol. Tím jsou na mysli nejen rodiče, hlavní partner mateřské školy, ale i názory zřizovatelů těchto zařízení, názory školských institucí, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny aj., které mají s činností konkrétních mateřských škol dlouholeté zkušenosti a jejich výpovědi by měly být do hodnocení těchto zařízení zahrnuty.

Součástí této práce mělo být i nastínění problematiky kritických jevů v publikované literatuře či dalších informačních zdrojích. K mému značnému překvapení bylo zjištěno, že problémovými oblastmi v mateřských školách se zabývá jen velmi málo autorů, a to velmi okrajově. Problémové jevy jsou totiž přisuzovány především vyššímu stupni vzdělávání, tedy základnímu a střednímu školství. Zde se již mnoho autorů zabývá šikanou, zmiňuje drogovou problematiku, kázeňské problémy aj. (Kolář 2000, 2001, Walterová 2004). Avšak kritické jevy v mateřských školách jsou opomíjeny. Nelze předpokládat, že neexistují. Pouze nejsou tak výrazné a tím na očích veřejnosti.

Jak již bylo řečeno, tato práce se snaží postihnout i pohledy a názory všech hlavních partnerů mateřských škol a poměřit jejich hodnocení v celkovém souhrnu i mezi sebou navzájem. Pro tyto účely bylo vybráno 17 stěžejních kritérií, které zahrnují samotný výchovně-vzdělávací proces, dále podmínky pro vzdělávání, řídicí procesy a vztahovou oblast v mateřských školách. Tato kritéria byla záměrně vybrána tak, aby co nejkompaktněji vystihovala činnost těchto zařízení. Každé z těchto kritérií je velmi významné a tvoří funkční celek. Lze konstatovat, že pokud by byla narušena rovnováha tohoto celku, mohlo by dojít k ohrožení činnosti mateřských škol.

Mateřských školám je přisuzována především preventivní úloha, která má zajistit v případě naplnění vzdělávacího cíle vytvoření předpokladů pro zdravý a plnohodnotný život jedince. Avšak tohoto cíle lze dosáhnout jen v případě plně funkčního systému mateřské školy.

Odbornost a kvalita pedagogických pracovníků

Předškolní vzdělávání je specifické průběhem působení pedagoga na dítě. Činnosti, které jsou vytvářeny, musí být aktivní, citově prožitkové, s nutným podílem dětí při výběru aktivit. Děti svým způsobem vedou pedagoga směrem, ve kterém se chtějí vzdělávat, co mají chuť prozkoumávat, v čem mají zájem spolupracovat. Dynamickým jádrem pedagogického stylu učitelky mateřské školy je to, že v živém styku s dětmi neustále vyladuje rovnováhu mezi řízením dětských činností, nepřímou účastí ve spontánní hře a využíváním vznikajících situací (situační učení). To, co pomáhá pedagogovi sklenout všechny tři způsoby učení dítěte a vidět je pohromadě a ve vzájemných vztazích, je společný znak – prožitek a zkušenost dítěte. Je možné říci, že pedagog v MŠ je neustále před určitou volbou a řešením. Osobní rozhodování učitelky, ať na úrovni plánu, nebo na úrovni bezprostřední akce, a stejně tak i účast dětí při rozhodování, je významnou podmínkou skutečného učení prožitkem.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Pedagog má však do jisté míry značnou volnost v tom, jak, jakým způsobem, v jakých podmínkách či za jakých okolností a v jaké podobě bude vzdělávací nabídka pojata a realizována.

V tuto chvíli a v této době to nemá učitelka MŠ rozhodně jednoduché. Je třeba, aby zde vzdělávaly a vychovávaly učitelky schopné reagovat na děti a do jisté míry uměly improvizovat, byly kreativní. Zároveň však každá jejich činnost musí být promyšlená, cíleně zaměřená a v naprostém souladu se školním vzdělávacím programem a RVP PV. Všechny tyto činnosti kladou na tuto profesi značné nároky, ať už v oblasti vědomostí a dovedností z psychologie a pedagogiky, či didaktiky výuky a jsou nezbytné pro výkon pedagogické činnosti. Výše uvedené znalostní i dovednostní kompetence lze získat studiem na vysoké škole, ve vyšší odborné škole nebo ve střední škole v učitelských oborech³. A neustále se zdokonalují či prohlubují praxí či dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (viz. též kap. 2.2.).

V oblasti předškolního vzdělávání je odbornost a kvalita pedagogů jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících výchovně-vzdělávací proces. Úzce souvisí s dalším systematickým a koordinovaným vzděláváním a profesním rozvojem a s účinným přenášením naučených poznatků do praxe. Týmová spolupráce, vzájemná

³ Vyhláška MŠMT 139/1997 Sb.

podpora, otevřená komunikace a kooperace napomáhají zvyšování kvality dosahovaných výsledků v předškolních zařízeních. A to se bez odborných kvalit pracovního týmu rozhodně neobejde.

Ochota a schopnost dále se vzdělávat

Pojem vzdělávání se používá pro označení cílevědomého procesu přípravy jednotlivce pro určité sociální (pracovní) role. Vzdělávání pracovníků je hlavním nástrojem rozvoje zaměstnanců ve smyslu zdokonalování, rozšiřování, prohlubování anebo změny struktury a obsahu jejich profesní způsobilosti⁴. A tím také příspěvkem k vyšší výkonnosti pracovníků i školy jako celku. Stabilní, výkonný, kvalifikačně připravený a odborně kompetentní tým spolupracovníků pro všechny oblasti činnosti je důležitou podmínkou úspěchu školy.

Základním cílem naplňování systému vzdělávání by neměl být pouhý rozvoj či změna způsobilostí ve smyslu osvojování si nových znalostí a dovedností, ale především dosažení změn v myšlení, citění a chování pracovníků, které jsou rozhodující pro další rozvoj školy. Nové znalosti, dovednosti a také pracovní návyky a postoje jsou prostředkem a zároveň i podmínkou úspěchu při zavádění jakékoliv organizační změny.

Oblast kvalifikace – odborné přípravy na povolání, zahrnuje základní přípravu, orientaci, doškolování a přeškolení (rekvalifikaci)⁵. Základní příprava na povolání se většinou uskutečňuje mimo systém podnikového vzdělávání pracovníků. Jaké vzdělání musí pedagogický pracovník splňovat stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V ostatních částech odborné přípravy se angažuje i zaměstnavatel, protože se odehrává po nástupu do zaměstnání. A to buď přímo na pracovišti, nebo na vzdělávacích akcích v rámci tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jehož garantem je ředitel školy. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, tyto druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků specifikuje. V mateřských školách je nejvíce rozšířeno studium k prohlubování odborné kvalifikace (tj. doškolování). Hovoříme o pokračování odborné přípravy v oboru, ve kterém člověk pracuje.

⁴ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Havlíčkův Brod:Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0405-6, str. 89.

⁵ PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0676-4, str. 104.

Pedagogický pracovník nemůže vystačit v praxi s tím, co se naučil v rámci základní kvalifikační přípravy. Neustále se mění společnost, technika, technologie, způsoby řízení, požadavky na vzdělání atd. Proto musí pedagog svoji kvalifikaci neustále prohlubovat. Hovoříme o permanentním, celoživotním vzdělávání. Tato skutečnost je zakotvena v Pracovním řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, ve školském zákoně ad.

Poskytovateli dalšího vzdělávání pedagogů jsou vysoké školy, jiné školy, pedagogická centra, okresní pedagogicko-psychologické poradny, nadace, firmy, jednotlivci ad. Podmínkou je akreditace vzdělavatele MŠMT pro nabízenou vzdělávací akci⁶. Záměry MŠMT v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňují pedagogická centra, která byla v průběhu reformy státní správy definitivně ustanovena ve všech krajích⁷. Pro oblast vzdělávání, které považuje resort školství za prioritní, jsou každým rokem vypisovány granty a vzdělavatelé se mohou přihlásit se svou nabídkou. Grantová nabídka platí i pro školy, které mohou vypracovat projekt dalšího vzdělávání pracovníků přímo pro potřeby své školy a zabezpečit si tak potřebné zdroje.

Smysluplná práce manažera mateřské školy zahrnuje i péči o vzdělanostní potenciál pracovního týmu. Pro pravidelnou kontrolu a formování pracovních schopností a dovedností pedagogických pracovníků má vedoucí pracovník jeden z nejlevnějších, a tedy i z nejvyužívanějších prostředků, a to vzájemnou hospitační činnost. Hospitace však není jen nástrojem kontroly práce pedagoga, ale je výborným nástrojem poznávání práce kolegů a nástrojem rozvoje profesních kompetencí a dovedností.

Povinnost celoživotního rozvoje pracovních schopností a dovedností pedagoga je stanovena právními normami. Avšak zvláštní je, že v českém školství neexistuje prakticky žádný program, jako např. kariérní řád, systém mzdové pobídky apod., který by kvalitu i rozsah dalšího vzdělávání pedagogů stimuloval. Vše je prakticky ponecháno jen na tlaku či motivaci ze strany zaměstnavatele a na individuálním postoji pracovníka k prohlubování a rozšiřování kvalifikace, což většinou vychází z jeho představ o další pracovní kariéře. Je všeobecně známo, že tento fakt je i hlavním důvodem neochoty absolventů učitelských oborů nastupovat do školní praxe.

⁶ Pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR k vydávání osvědčení o způsobilosti vzdělávání pedagogických pracovníků, č.j. 11 031/2001-25.

⁷ Oznámení MŠMT o zřízení pedagogických center, č.j. 14820/94-20.

Pedagogičtí pracovníci mají možnost zvyšovat svou kompetentnost po stránce odborné a funkční. Pokud si prohloubí svoji odbornost, výše jejich platu se s nejvyšší pravděpodobností nezvýší. Jediným uspokojením se tak stává pocit většího sebevědomí a uspokojení z kvalitně odvedené práce. Též je naděje, že to ocení jejich zaměstnavatel a upevní si tak jistotu pracovního místa. Po stránce funkční může pedagog zvyšovat svoji kompetentnost zaujmutím pozice zástupce ředitele, ředitele, popř. inspektora. Je však nutné si uvědomit, že těchto pracovních pozic je vzhledem k počtu pedagogů velmi málo, což v konečném důsledku znamená pro oblast školství minimální kariérní cíl. Navíc mnoho učitelů ani nemá zájem se o tyto posty ucházet vzhledem k jejich nedocenenému společenskému či finančnímu ohodnocení.

2.3. Komunikační dovednosti

Spolupráce a komunikace s lidmi je právě tak individuální jako sám člověk. Pojem komunikace lze proto těžko jednoznačně definovat. Ani několik vět by nám nestačilo na přesné definování toho, co považujeme za komunikaci. Nejčastěji si pod komunikací představíme dorozumívání, sdělování, schopnost být s druhými lidmi, mluvit s nimi, přijímat a dávat. Tento pojem však může znamenat zájem, pozornost, ale i dotek, pohled, gesto, tón, chůzi atd.

Komunikace není jen vysílání signálů a vhodná volba slov. Jde o velmi složitý proces, při kterém je potřeba zvládnout mnoho dalších aspektů – aktivní naslouchání, techniku kladení otázek, nonverbální komunikaci a umění odhadnout partnera⁸. Neustále je tedy nutné komunikaci procvičovat, zdokonalovat s cílem osvojit si srozumitelné, konkrétní, jasné vyjadřování. Tedy osvojovat si a upevňovat komunikační dovednosti.

Na první pohled se může zdát, že komunikační dovednosti v praxi učitelky či ředitelky mateřské školy jsou nepodstatné. Záhy je však možné zjistit, že se bez nich není možné obejít, protože jsou nesmírně důležité pro bezproblémový chod předškolního zařízení. Je třeba si uvědomit, že v mateřské škole probíhá komunikace několika toky. Ve vnitřní komunikaci je největší důraz kladen na komunikaci mezi pedagogy a dětmi. Opomenout však nelze ani pracovníky předškolního zařízení, kteří

⁸ KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 1995. ISBN 80-7169-223-9, str. 14.

komunikují na stejné úrovni mezi sebou navzájem či ve vztahu nadřízený - podřízený. Mateřské školy však musí klást stále větší důraz na rozvoj vztahů s vnějším okolím. Je tedy nutností neustále posilovat i komunikační vazby s rodiči, se zřizovatelem, státními a nestátními institucemi, médii apod., tedy vytvářet a upevňovat vnější komunikaci.

Nemůže zůstat bez povšimnutí, že největší problém nebývá paradoxně spatřován v komunikaci pedagog - dítě, ale zejména v komunikaci mezi dospělými ve všech směrech, ať už ve vnitřní či vnější komunikaci. V čem je problém a jak jej lze odstranit? Na co by se měly mateřské školy zaměřit? Jedna z možností je využití dalšího vzdělávání formou přednášek, seminářů, skupinových cvičení, které nám v této oblasti mohou výrazně napomoci. Pasivní naslouchání rozhodně situaci nevyřeší. Důležité je vtahovat pracovníky do řešení problémů, k vyjadřování se k řešení problémů, umožnit samostatně vyřešit, vyjednat situace, které se týkají i jejich osoby apod. Při každodenní náročné a smysluplné práci v mateřské škole je nutností profesionálně zvládat veškeré zátěžové situace, jako jsou námitky, připomínky, stížnosti či dokonce konflikty. Tyto situace je dobré řešit modelově, čímž se pracovníci připravují na řešení skutečných konfliktů. Vždy je však dobré mít na paměti, že veškerá komunikace musí naplňovat hlavní zásadu: „ S taktem a na úrovni“.

Úroveň řízení a organizace chodu školy

Řízení představuje v současné době značně specializovanou činnost, bez které se neobejde žádný větší organizační celek. Nutnost řízení je pocíťována nejen v podnicích, ale samozřejmě také v armádě, v církvích, sportovních organizacích, na univerzitách i jinde. S pojmem řízení si prakticky každý jedinec spojí slovní ekvivalent „management“ přenesený do českého jazyka z anglického slova „to manager“ – řídit, vést, spravovat, vládnout, dosáhnout. V souvislosti se změnami ve společnosti po r. 1989 se tento pojem vžil i pro oblast řízení ve školství, tj. vzniká nové spojení slov - školský management.

Pojem management má v dnešní mnoho významů a interpretací. Nejobecněji lze management charakterizovat jako souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byla zabezpečena funkce organizace. Jedná se navíc o činitel, který ovlivňuje prosperitu

každé organizace. I sebelépe technicky vybavená organizace disponující kvalifikovanými lidmi nemusí být zárukou úspěchu, je-li špatně řízena⁹.

Pojem školský management je v Pedagogickém slovníku vysvětlován v několika úrovních:

- celkový systém řízení školství v zemi od centrálního makrořízení až po řízení na lokální úrovni (v tomto širším smyslu tedy zahrnuje všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku, tj. MŠMT, krajské a obecní úřady a nejnižší stupně – školy, školní třídy),
- v užším smyslu znamená termín školský management řízení školy, tzn. subjekty ředitele, zástupce ředitele apod., které řídí provoz konkrétní školy,
- školský management je obor studia, určený pro vzdělávání ředitelů škol, inspektorů, pracovníků školské administrativy aj.

Školství je, bylo a bude důležitým prostředkem celospolečenského řízení, s jehož pomocí je ovlivňován vývoj společnosti v souladu s historickými potřebami, podmínkami a možnostmi. Tedy i předškolní vzdělávání, které je prvním článkem naší vzdělávací soustavy, je určitým způsobem determinováno a společensky podmíněno. Působí na něj celá řada vnějších i vnitřních činitelů. Aby předškolní zařízení mohlo plnit svůj základní cíl – rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa atp., musí mít cílevědomý a dobře orientovaný pedagogický proces. Ostatní činnosti ve školství musí být hlavnímu cíli podřízeny a směřovány k jeho podpoře. A to se bez kvalitního managementu neobejde.

Na ředitelky mateřských škol, hlavní představitelky managementu předškolních zařízení, je kladeno mnoho úkolů a povinností. Musí se věnovat řízení pedagogického procesu uvnitř školy včetně vytváření Školního vzdělávacího programu, ale stále více se musí zabývat i součinností školy s jejím okolím, neboť škola je součástí většího systému, společnosti, které slouží. Proto je používáno pojmu duální řízení školy, které zahrnuje vnitřní řídicí proces a neopomíjí i vztahy a řízení vztahů s vnějším okolím. Pro mateřskou školu je totiž velmi významné sepětí s rodinou, se kterou participuje na výchově a vzdělávání dětí. Nesmíme opomenout i spolupráci se základní školou, pedagogicko – psychologickou poradnou popř. s dalšími odborníky, kteří mají mateřské

⁹ VEBER, J. a kol. *Základy managementu pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-358-2, str. 17 -18.

škole pomáhat v mnoha specifických funkcích. Jedině tímto způsobem řízení je možné dosáhnout co nejlepší činnosti organizace a zajistit tak naplnění hlavních myšlenek mateřských škol.

Základní manažerské dovednosti řídicích pracovníků jsou pro školy, podnikovou sféru nebo jiné subjekty totožné (univerzální). Úroveň řízení a organizace chodu školy je ovlivňována tím, kdo ji řídí, jak řídí, co (koho) řídí i za jakých podmínek. Položme si tyto otázky cíleně k subjektu mateřské školy. Na otázku „Kdo ji řídí?“ je odpověď zřejmá - zejména politika státu, MŠMT, kraj, zřizovatel, ředitel, pedagogický i provozní personál, ale také rodičovská iniciativa, komunita, zprostředkovaně i samy děti. Na otázku „Jak ji řídí?“ je možné odpovědět tak, že jde především o kvalitu plánování, motivování, organizování, vedení, oblast spolupráce, kontroly, hodnocení i sebehodnocení, evaluaci a autoevaluaci. Při odpovědi na otázku „Co (koho) řídí?“ lze říci, že jde o činnosti všech částí školy jako organizace uvnitř i vně, vzdělávací procesy, ale také pedagogy, další zaměstnance, děti. Při odpovědi na otázku „Za jakých podmínek řídí?“ je třeba zmínit podmínky personální, materiální, bezpečnostní i psychohygienické včetně vnějších vztahů k nadřízeným orgánům i rodičovské veřejnosti jako zákazníkům¹⁰.

Pravdu mají zřejmě ti, kteří tvrdí, že ohrožovat zdraví lidí či je přímo zabíjet mohou nejen špatně připravení a neschopní lékaři. Stejně nebezpeční, ne-li ještě nebezpečnější, mohou být pro své organizace špatně připravení či neschopní vedoucí¹¹.

Zajištění pedagogicko-psychologické péče

Výchovně-vzdělávací proces dětí předškolního věku klade obrovské nároky na odbornost pedagoga. I přesto, že učitelé musí inovovat své odborné znalosti, dovednosti, metody práce, je třeba říci, že některé problémy nejsou kompetentní sami řešit. Nejčastěji spolupracují s dvěma subjekty. V otázkách školní zralosti, vzdělávacích obtížích, výchovných problémů aj. spolupracují s hlavním partnerem, pedagogicko-psychologickou poradnou, v oblasti logopedické péče spolupracují se zařízením poskytujícím logopedickou činnost. Velikost spolupráce s těmito zařízeními se odvíjí

¹⁰ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-537-7, str. 39.

¹¹ BACÍK, F., KALOUS, J., SVPOBODA, J., et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-010-6, str. 16.

v závislosti na míře odbornosti pedagogických pracovníků v této oblasti, závažnosti identifikovaného problému, programu mateřské školy apod.

Výše uvedené poznatky jsou shodné pro většinu mateřských škol. Avšak odlišný je bezpochyby přístup pracovníků k této problematice a míra spolupráce s rodiči. Žádný pracovník mateřské školy totiž není kompetentní vyslat bez souhlasu rodičů dítě do pedagogicko-psychologické poradny či na logopedickou péči. V praxi to vypadá tak, že pedagogický pracovník upozorní rodiče na existující problém, dotáže se na dosavadní způsoby jeho řešení a případně rodiče seznámí s možnými způsoby minimalizace tohoto problému. Tímto však pravomoci pedagoga končí. Vše ostatní závisí na rozhodnutí rodičů.

Zdálo by se, že v tomto postupu není možné nalézt mezi mateřskými školami prakticky žádný rozdíl. Avšak tyto situace jsou v praxi řešeny velmi rozdílně a s odlišným úspěchem.

V prvé řadě je pro identifikaci problému velmi důležitá odbornost pedagoga. Bez správného pojmenování stavu problému a stanovení odpovídajícího způsobu řešení nemůže dojít k odstranění mnohdy významného negativního jevu ve vývoji dětského jedince. Velmi důležitá je i vybudovaná úroveň důvěry ve vztahu s rodiči, úroveň komunikace a spolupráce s rodinou dítěte. Jen v případě, že pedagog je rodiči brán jako partner díky své odbornosti a dosavadní formě komunikace, může s plnou vahou svých slov uspět u rodičů s upozorněním na daný problém a přesvědčit je o nutnosti řešení. A v neposlední řadě je to míra spolupráce mateřské školy s výše uvedenými externími subjekty. Značně důležitá je vzájemná informovanost všech stran o průběhu řešení vzniklého problému a součinnost při jeho odstraňování. Jen v těchto případech je úroveň pedagogicko-psychologického zajištění mateřské školy na velmi dobré úrovni.

Stav budov a zahrad

„Jak se s čím zachází, s tím se také schází.“ Toto lidové rčení je velmi snadno možné aplikovat na stav budov a zahrad předškolních zařízení. Ještě v nedávné době bylo možné pocítit, že úspory ve státním rozpočtu citelně dopadaly na oblast školství. Rány, které nám z této doby zůstaly, jsou velmi hluboké a nebývá jednoduché se s nimi lehce vyrovnat. I přesto, že popisovaná situace je již snad za námi, stále je stav budov

a zahrad mnohde neuspokojivý. K proměně stávající situace je zapotřebí zcela nepochybně značného úsilí vedoucího pracovníka mateřské školy v pozici skutečného manažera, ale i celého pracovního týmu.

Hlavní roli samozřejmě hrají finanční prostředky. Zřizovatel je v tomto směru limitován rozpočtem, který z velké části stanovuje stát formou normativů. Řešitelné jsou tedy jen nejnnutnější opravy, havárie apod. Do stavu budov a zahrad se investuje zejména v oblasti požadavků hygieny, které kladou v souvislosti se vstupem do EU na předškolní zařízení vysoké požadavky a se kterými se musí náš stát velmi rychle vypořádat. Hygienické požadavky na prostory jsou vymezeny ve vyhlášce č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Na opravdovou proměnu prostředí mateřských škol však finanční prostředky získá od zřizovatele málokteré předškolní zařízení. Přesto je možné tvrdit, že zdroje financí je možné získat.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že jednou z důležitých podmínek je vize, které chceme dosáhnout. Pokud je znám cílový stav, je nutné hledat společně s celým pracovním týmem reálná řešení, možné cesty. Plánovat si dílčí cíle, které nás postupně k naší vizi dovedou. Ambiciózní manažer se jistě nespokojí s obyčejnou zahradou a zastarale vybavenou budovou, která pro děti není podnětná a neposkytuje jim prostředí pro rozvoj. V dnešní době s možností neomezených výjezdů do zahraničí, v době komunikačních dálnic ve formě masmédií a internetu již všichni víme, jak vypadá situace v zemích Evropské unie. Málokdo však přiznává, že prakticky již dnes to může vypadat podobně i v mnohých mateřských školách u nás. Avšak s vynaložením odpovídajícího úsilí. Nemůžeme samozřejmě porovnávat nesrovnatelné. Státní rozpočty nejvyspělejších států světa jistě poskytují širší možnosti pro předškolní zařízení. Otázka však zní, zda by u nás nastala výrazná proměna, kdyby mateřské školy dostávaly tučné finanční rozpočty? Situace ve stavu zahrad a budov by se bezpochyby radikálně zlepšila. Avšak ideálního stavu je možné dosáhnout jen tehdy, pokud je k dostatku peněz i nápad, kreativita, jasná vidina dosaženého cíle, smysluplné pracovní nasazení a touha prosadit se. A to dokáže dobrý manažer v pozici ředitele předškolního zařízení i dnes. Důkazem je situace v některých mateřských školách v České republice. Jsou ukázkou tvořivosti i týmové spolupráce. A především důkazem toho, že finanční prostředky lze získat v dostatečném množství i dnes.

Nadstandardní finanční prostředky lze dnes získat z různých nadačních fondů, vyhlašovaných projektů či grantů. Tyto zdroje však nebývají mateřskými školami příliš využívány. Též je možné získávat sponzorské dary ve formě peněžní pomoci, popř. formou odvedeného díla, materiálního vybavení atd. Mnoho lze též získat formou svépomoci, spoluprací s rodiči, se základní či střední školou.

Značnou roli hraje vhodné využívání získaných finančních prostředků. V prakticky každé publikaci o managementu je možné nalézt informaci, že správný manager by měl v organizaci, kterou řídí, hospodařit jako za své. Tedy nakupovat a vybavovat kvalitně, vkusně, vhodně, za odpovídající cenu. A především v souladu s interním plánem dlouhodobého rozvoje školy

Hygienické podmínky

Hygienické podmínky jsou v mateřských školách jednou z bedlivě sledovaných oblastí. Pro většinu činností existuje řada právních norem, které mají za cíl minimalizovat hygienické hrozby. Každé předškolní zařízení má povinnost zpracovat pokyny dle těchto norem do vnitřních řádů zařízení, které dodržování hygienických podmínek v jednotlivých oblastech činnosti mateřské školy zpřesňují. Hygieně je tedy věnována značná pozornost v provozním a organizačním řádu školy, v provozním řádu kuchyně, v sanitačním řádu, řádu školní zahrady apod.

Kontrolou dodržování hygienických zásad v prostorách MŠ je ze zákona pověřena Krajská hygienická stanice. Jednou z jejích hlavních povinností jsou pravidelné neohlašované návštěvy školských zařízení, ze kterých jsou vyhotovovány protokoly o kontrolním zjištění včetně povinností nápravy.

Jednou z nejdůležitějších zákonných norem definujících hygienické podmínky mateřských škol je vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Tato norma definuje, v jakém prostředí a v jakých podmínkách je možné provozovat činnost organizace, v jakých prostorách, v jakém vybavení, při jakém osvětlení apod. Stanovuje hygienické požadavky na velikost plochy, která je k dispozici pro výchovně-vzdělávací proces dětí, konkretizuje počet dětí, které mohou navštěvovat předškolní zařízení a dbá na skutečnost, aby nebyl překročen počet dětí na velikost užívaných prostor v MŠ.

Specifikuje, kde a jak probíhá odpočinek dětí, sjednocuje pravidla pro osobní hygienu včetně čištění zubů či mytí rukou, ale nezapomíná ani pravidelnou výměnu ručníků, lůžkovin apod. Díky této vyhlášce je sledována i čistota předškolního zařízení a jeho celková úroveň.

Dalším cílem kontroly Krajské hygienické stanice je v mateřských školách s vlastní přípravnou jídel plnění povinností vyplývajících ze zákona 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví a vyhlášky č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných. Kontrolní činnost ve školní jídelně bývá zaměřena na úroveň stravovacích služeb v zařízení, osobní a provozní hygienu pracovníků, skladování potravin, dobu minimální trvanlivosti potravin, dodržování kritických bodů (HACCP) při přípravě pokrmů (jedním z nejdůležitějších je teplota pokrmů), vedení denních záznamů, záznamů o odpadech a ukládání odpadů v nádobách s víkem, každodenní odklizení odpadů a desinfekce nádob. Pozornost je věnována i čistotě pracovních oděvů, povinné pokrývce hlavy, oddělenému ukládání pracovního a civilního oblečení ad. Velmi pečlivě je sledována i skladba jídelníčků, pestrost, chuť a zajišťování pitného režimu.

Zvýšená pozornost je věnována i venkovním hracím plochám. Jedná se například o velikost pískoviště, pravidelnou výměnu písku, kosení trávy atd.

Díky legislativě, kterou je nutné dodržovat, a kontrolám KHS by hygienické podmínky v mateřských školách měly být na velmi dobré úrovni. Je však třeba konstatovat, že zmiňované právní normy specifikují pouze spodní, tj. nutnou, hranici pro splnění hygienických norem. Avšak v reálném životě je možné u mateřských škol vidět v oblasti naplňování hygienických podmínek značné rozdíly. Bezesporu je to opět otázka dostatku finančních prostředků. Značnou roli však hraje i přístup vedení školy či pracovního kolektivu.

Vybavení a využití ICT

Přechod mateřských škol do právní subjektivity přenáší na vedoucí pracovníky předškolního zařízení značné nároky. Znamená navýšení objemu administrativní práce, evidence, výkaznictví nepostradatelného pro kvalitní chod zařízení. Lze říci, že ruční

zpracování školní dokumentace je již téměř nemožné. Prakticky každá mateřská škola v dnešní době běžně používá výpočetní techniku pro zpracování účetnictví, personálních dat, povinné školní dokumentace apod. Na první pohled by se mohlo zdát, že výše uvedenými účely využití výpočetní techniky mateřskými školami končí. Avšak přesný opak je pravdou. Počítače totiž mají v mateřských školách stejně důležitou roli jako v ostatních školských zařízeních.

Informační systémy jsou nutné nejen pro ulehčení administrativní práce pracovníků předškolního zařízení. Dobře využitelné jsou i pro prezentaci činnosti a výsledků práce směrem k veřejnosti např. v podobě webových stránek, pro komunikaci s okolím formou e-mailu či pro získávání informací z internetu či různých programových aplikací (právní normy aj.). K počítačům dnes stále častěji usedají kromě vedoucích pracovníků škol i učitelky MŠ, které si zpracovávají třídní vzdělávací plány, hodnocení dětí, evaluaci apod.

Velký význam mají informační a komunikační systémy i pro samotné děti. Děti předškolního věku, které se narodily v moderním 21. století, jsou s moderními technologiemi spjaty od svého narození. A bylo by velmi naivní tvrdit opak. Právě mateřská škola v tomto směru může napomoci rozvoji dětského myšlení, kreativity, fantazie, postřehu aj. Pro tyto účely existuje značné množství kvalitního výukového software. Avšak k tomu je nutné disponovat kvalitním vybavením či dostatečnými finančními prostředky, což je pro mnoho mateřských škol limitující.

Některé ředitelky MŠ by již dnes rády řešily vybavení školek počítači, zasíťování, internet. Na toto vybavení však z provozních rozpočtů mateřských škol nezbyvají peníze. Dotace pro mateřské školy totiž nejsou v takové výši, jako je tomu ve školách vyššího stupně. Vypadá to, jako by MŠ neměly potřebu se v této oblasti vybavovat, vzdělávat a následně využívat. Dnes je již běžnou součástí plánování rozvoje mateřských škol i zpracování plánu ICT (informační a komunikační technologie). Tento plán navrhuje postupné vybavování mateřských škol informačními systémy a technologiemi po určitých krocích. Avšak nehovoří o tom, z jakých finančních zdrojů má být toto vybavování pokryto. Možným řešením je žádost o finanční dotaci v rámci Státní informační politiky ve vzdělávání (SIPVZ). Pro tento rok si může každá mateřská škola zažádat o dotaci, která byla stanovena ve výši 5 tisíc Kč pro jedno předškolní zařízení. Tato suma však, na první pohled, vybavení školy výpočetní technikou nezabezpečí. Přesto je velmi dobré, že i takto malá suma přispívá

k rozvoji ICT v mateřských školách. Každý manažer může s touto sumou naložit dle potřeb daného zařízení, ať už pro rozvoj počítačové gramotnosti personálu, na nákup programového vybavení, tiskárny atd. Další možností pro získání finančních prostředků na ICT vybavení je zpracování a podání žádosti o grant, jako např. na www.e-gram.cz, popř. získání sponzorského daru.

Jak už bylo zmíněno, právní subjektivita přinesla a neustále přenáší velkou zodpovědnost na vedoucí pracovníky (manažery), kteří dnes musí zvládnout již mnohonásobně vyšší počet úkolů vyplývajících z jejich pracovní náplně. V takovémto případě se však ředitelky mateřských škol musí začít prát s časem a hledat možná řešení k minimalizování časových ztrát. Velkým pomocníkem se v tuto chvíli stává technika a delegování pracovních úkolů. K tomu je však nutné mít vytvořeno kvalitní zázemí, ve kterém je zaměstnanec schopen samostatně plnit zadaný pracovní úkol.

Vybavení pomůckami

Jak již bylo řečeno, předškolní zařízení má nezastupitelnou roli v rozvoji dítěte. Umožňuje dítěti osvojovat si od nejtělejšího věku základy klíčových kompetencí a získávat tak předpoklady pro celoživotní vzdělávání. Přípravuje dítě na vstup do další etapy života – etapy školního vzdělávání. Poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá, a že rané zkušenosti získané životem v daném prostředí se v jeho budoucím životě zhodnotí a naleznou své uplatnění. Z výše uvedeného je patrné, že prostředí, ve kterém dítě předškolního věku vyrůstá, by tedy vždy mělo být podnětné, inspirující, navozující pocit bezpečí.

Součástí prostředí mateřské školy je i vybavení pomůckami. Vhodné pomůcky mohou pedagogům napomoci dosáhnout vyšší efektivity ve výchovně - vzdělávacím procesu. Není to však rozhodně v otázce kvantity, kvality či finanční náročnosti pořízených pomůcek. Zakoupit hračku, knihu či jinou pomůcku dnes není žádný problém. Jedná se spíše o schopnosti a dovednosti pedagogických pracovníků skloubit svoji práci s podmínkami a možnostmi školy, ve které působí. Vybavení pomůckami by tedy vždy mělo korespondovat s programem, který daná mateřská škola preferuje.

Jednotlivé třídní vzdělávací programy z tohoto programu školy vycházejí a musí zahrnovat činnost s dětmi včetně funkčního využití těchto pomůcek.

Je velmi dobré, že každé škole je dán prostor i v oblasti vybavení pomůckami. Každá škola má totiž jiné možnosti, vedení, priority, program, odlišné uvažování a podle svého zaměření se také vybavuje nebo upřednostňuje některé nákupy před ostatními. Limitující jsou vždy pouze finanční prostředky. Ředitel mateřské školy může pro nákup pomůcek využít především provozní prostředky, které jsou většinou plně dostačující. Na nákup nadstandardních pomůcek je možné využít dotací, grantů apod. Častým problémem je ale nahodilost a nesystematičnost v nákupu pomůcek způsobená mnohdy špatnou komunikací mezi vedením školy a personálem, pořizování nekvalitních pomůcek či naopak jedné či několika velmi drahých pomůcek, což v konečném důsledku může vést k nedostatečnému či neodpovídajícímu vybavení mateřské školy. V praxi je však možné spatřit i naprostý opak, tj. školy, které jsou výborně a nadstandardně vybaveny, avšak mnozí pedagogičtí pracovníci neumí těchto pomůcek využívat.

Všechny pomůcky v mateřských školách by měly splňovat nejen podmínku využitelnosti, snadné údržby či dezinfikovatelnosti, zdravotní nezávadnosti, ale i bezpečnosti. Zejména poslední podmínka je u tělocvičného a sportovního náčiní či nářadí, popř. u zařízení na školních zahradách poměrně přísně sledovaná právními normami (viz. též. kap. 2.10.).

Bezpečnost dětí

Otázce bezpečnosti a ochrany zdraví ve státních i nestátních subjektech je věnována mimořádná pozornost. Nejinak tomu musí být i v mateřských školách. Zdraví dospělého člověka a zejména dítěte je zcela nepochybně to nejcennější. Proto jsou i pro každé předškolní zařízení danými právními normami přesně definovány postupy, které je nutné pro zajištění bezpečnosti dětí i pracovníků provádět.

Mezi nejdůležitější činnosti patří pravidelné prověřování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP). Zaměřují se na zjišťování závad v MŠ a na jejich následné odstranění. Každé předškolní zařízení musí mít vypracovány bezpečnostní směrnice, se kterými jsou všichni pracovníci před zahájením školního roku řádně seznámeni a musí být jimi dodržovány. V těchto směrnících je nejen popsán postup pracovníků, ale i

definována odpovědnost pracovníků v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Nutné je též zajištění zdravotníka, zabezpečení první pomoci, vybavení lékárníčky či registrace úrazů. Některá školení na pracovišti je nutné zajistit s odborníky, a to zejména proškolení zaměstnanců pro provoz venkovních hřišť, kde bývá zvýšené riziko úrazovosti.

Předmětem prověrky BOZP je též zjištění stavu objektu a technických zařízení či stav vybavení dětských hřišť. Kontrolu dětských hřišť musí pravidelně provádět specializovaná firma, která má právo vystavit protokol o bezpečnosti zařízení. Tímto však sledování bezpečnosti dětského hřiště nekončí. Na základě bezpečnostních požadavků a norem ČSN-EN 1176 a 1177 je nutné, aby všechna dětská hřiště pro individuální i kolektivní využívání dětmi měla vlastní provozní řád vycházející z výše uvedených norem. Účelem těchto norem není vymezit hodnotu hry, ale ochránit děti před nebezpečím, jež nemusí být schopno předvídat. Základem je provádět pravidelné provozní kontroly stavu hřiště a prvků. Dále pak seznámit obsluhující personál (dozor) s potřebnými předpisy a normami k tomu určenými. Důležitou součástí je též stanovit odpovědnou osobu za kontrolu stavu hřiště a seznámit ji podrobně s příslušnými předpisy. Vést o kontrole pravidelnou evidenci. V žádném případě nedovolit užívat vybavení nebo prvky, které vykazují závadu, nebo byly vyřazeny z provozu. Je nutné, aby prvky byly používány jen k takové činnosti, ke které jsou určeny, a které stanoví nebo doporučí výrobce.

Otázka bezpečnosti dětí by však neměla být v mateřských školách jen otázkou směrnic, nařízení, právních norem. Zároveň má své opodstatněné místo ve vlastním obsahu výchovně – vzdělávacího procesu. Ať už se jedná o ozdravné činnosti s dětmi, nebo výchovné programy se zaměřením na bezpečnost dětí. Ukázkou takového programu je například dopravní výchova, ve které mnohé mateřské školy spolupracují s Policií ČR. Ta pro předškolní zařízení organizuje besedy odpovídající věku, aktivně zapojuje děti, popř. spolupracuje při návštěvě dopravního hřiště, kde si děti vyzkouší správné chování na vozovce a mimo ni. Tyto i jim podobné akce se pak pro děti stávají nejen zajímavými a poutavými, ale především poučnými.

Klima MŠ

Pojem klima školy je často úzce vázán na pojem kultura školy. Je třeba zdůraznit, že pro pojem klima školy, stejně jako pro pojem kultura školy, neexistuje jediná a všeobecně platná definice. Slovenský autor Obdržálek (1998) uvedl, že kultura školy působí na klima školy, které je charakterizované prožíváním kultury školy jejími členy. Zdůrazňuje, že vztah není jednostranný, ale zpětněvazebný. Klima školy dle Obdržálka podmiňuje spokojenost pracovníků, žáků a tato spokojenost zpětně působí na kulturu školy. Někteří autoři, jako např. Mareš (1999) a Grecmanová (1997), pojem klima školy naopak chápou spíše ve smyslu prostředí. V tomto jejich pojetí je kultura školy dokonce součástí klimatu školy.

Autoři Pedagogického slovníku (2001) klima školy považují za sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, děti, případně další zaměstnanci školy.

V tomto dotazníkovém šetření je pojem klima školy zařazen zcela záměrně. Vzdělávání v mateřských školách by totiž mělo probíhat v prostředí, které je pro děti podnětné, zajímavé, bezpečné, radostné, uspokojující jejich potřeby. A těchto skutečností je možné dosáhnout pouze v případě, že škola má vybudováno zdravé klima. Takové, ve kterém všichni pracovníci vědí, co mají ve většině situací dělat, bez potřeby organizačních příruček, organizačních zásad apod.

Získané kompetence dětí

Klíčové kompetence jsou v současném systému vzdělávání obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Každé dítě by totiž mělo být rozvíjeno po stránce fyzické, psychické, sociální tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají¹².

¹² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, str. 11.

Proces osvojování kompetencí je velice zdoluhavý a složitý. Počátek tohoto procesu datujeme do období předškolního vzdělávání, pokračuje přes základní, střední vzdělávání a dotváří se postupně v dalším průběhu života. V předškolním věku mohou být vytvářeny elementární kompetence, které jsou však do budoucna nesmírně důležité jako určitá platforma pro budoucí osvojení klíčových kompetencí. Je tedy velmi důležité, aby veškerý vzdělávací obsah včetně všech aktivit a činností probíhajících v mateřské škole směřoval a přispíval k jejich vytváření a připravoval tak dítě předškolního věku pro jeho další životní etapy i celoživotní učení.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje tyto výstupy vzdělávacích cílů, tj. klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Vzdělávání u dětí v mateřské škole je poněkud odlišné od dalších stupňů vzdělávacích institucí. Jeho přínos spočívá především v tom, čím může mateřská škola přispět k výbavě dítěte pro celoživotní učení. A to je zároveň poměrně přesné vymezení vzdělávacího obsahu v mateřských školách jako prostředku pro vytváření klíčových kompetencí u dětí.

Podmínky a možnosti pro přijímání dětí

Přijímání dětí do MŠ vymezuje Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), § 34. Stanovuje, za jakých podmínek a od jakého věku je dítě zpravidla přijímáno do mateřské školy. Mohlo by se tedy zdát, že podmínky a možnosti pro přijímání dětí jsou pro všechny mateřské školy shodné a dané zákonem. Pravdou však je pravý opak. Zákon definuje pouze skutečnost, že přednostně musí být do mateřské školy přijato dítě předškolního věku. Všechny ostatní podmínky přijetí ponechává v kompetenci ředitelky mateřské školy (statutárního zástupce) a zřizovatele. Největší zodpovědnost nese ředitelka školy a jí

přísluší rozhodování ve věci přijímání dětí do MŠ. Ona musí zhodnotit všechny možnosti, okolnosti, postupy, které vyhovují daným zákonům, vyhláškám a předpisům. Záměry rodičů a záměry MŠ, potažmo ředitelky školy, bývají často v rozporu. Každý si hájí své zájmy a nechce nebo nemůže z nich ustoupit. Ať už je to rodič, který chce své dítě zařadit mezi kolektiv dětí do vybraného předškolního zařízení, nebo ředitelka, která musí zabezpečit bezproblémový chod MŠ.

Rodiče mají na jedné straně možnost výběru mateřské školy dle programu, který je nejvíce zaujal, avšak na straně druhé je přijetí dětí do nejžádanějších mateřských škol limitováno kapacitou zařízení. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení, totiž jasně definuje maximální naplnění mateřských škol dětmi, které nelze překračovat nebo porušovat. Ředitelé mateřských škol proto musí pro přijímací řízení vypracovávat kritéria přijetí, která jsou především v souladu se zájmy mateřské školy, čímž ovšem vyvolávají nespokojenost u rodičů nepřijatých dětí, kteří tato kritéria nesplnili. Základním kritériem přijetí dítěte tedy ve většině MŠ není jen věk dítěte a zvládnutí základních sebeobslužných návyků, tzn., že se dítě samo dokáže najíst, obléknout, vysmrkat, umýt si ruce či dojít na WC, ale i místo trvalého bydliště, otázka, zda není rodič na mateřské dovolené či nezaměstnaný apod.

Častým problémem při přijímacím řízení jsou děti rodičů pobírající rodičovský příspěvek. Stát upravuje legislativu tak, že rodiče mohou umístit dítě do mateřské školy již před dovršením věku tří let dítěte, i když rodiče pobírají rodičovský příspěvek. Takovéto dítě lze však přijmout nejdéle na čtyři hodiny denně. Tyto případy jsou pro mateřskou školu poměrně nevýhodné. Na děti navštěvující MŠ čtyři hodiny denně získává zařízení jen polovinu normativního příspěvku, což může výrazně ovlivnit finanční rozpočet školy. Ředitelka školy by poté byla nucena snižovat pracovní úvazky personálu či propouštět zaměstnance. Z tohoto důvodu se mateřské školy snaží především přijímat děti, které jsou zapsány na celodenní pobyt ve škole. A tím vlastně dochází k určité diskriminaci rodin, jejichž matky pobírají rodičovský příspěvek.

Průběh a výsledky vzdělávání

Cílevědomě orientovaný a dobře zorganizovaný pedagogický proces, jehož výsledky se co nejvíce přibližují stanoveným cílům, je hlavní účelovou funkcí mateřské

školy. Ostatní činnosti jsou funkce, které tento proces podporují a jsou vždy hlavnímu účelu podřízeny.

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována. Vzdělávání má být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí, včetně specifických vzdělávacích potřeb. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení pedagoga vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní i sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí.

Výše uvedená specifika předškolního vzdělávání jsou zahrnuta v Rámcovém vzdělávací programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), z něhož každá mateřská škola musí vycházet. RVP PV není tradičním programem, má proto zcela jinou funkci než programy dosavadní. Není totiž programem, dle kterého lze přímo pracovat s dětmi, tj. učit. RVP PV předpokládá vytvoření vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) každou mateřskou školou. RVP PV je školními vzdělávacími programy s ohledem na jejich možnosti, specifika a podmínky naplňován velmi rozdílně. Školám je ponechána značná volnost v tom, jakým způsobem vzdělávací obsah, daný RVP PV, pojmu a realizují. Tato pedagogická autonomie škol a pedagogů klade vyšší nároky na odborné kompetence pedagoga (projektovat, hodnotit, evaluovat, analyzovat a vykonávat další odborné činnosti) a vyžaduje i jeho větší odpovědnost¹³.

Průběh a výsledky jakékoliv činnosti je nutné neustále kontrolovat, hodnotit, zda směřují k předem stanoveným cílům definovaným ve ŠVP a RVP PV. Při hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání se v mateřských školách používá mnoho metod. Z RVP PV vyplývá, že každá škola je povinna si vytvořit svá vlastní pravidla pro vnitřní evaluaci a hodnocení včetně toho, že si musí určit cíle, prostředky i kritéria. Sledování a vyhodnocování činnosti slouží k optimalizaci a zkvalitnění další práce mateřské školy.

¹³ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-537-7, str. 32.

System řízení kvality je možné rozdělit na oblast vnitřního a vnějšího hodnocení a evaluace. Vnitřní hodnocení a evaluaci je možné provádět ve třech úrovních. Každý pracovník může individuálně formou sebereflexe zhodnotit své osobní cíle, svou odpovědnost a své osobní potřeby.

Vnitřní hodnocení a evaluaci však může provádět i každá pracovní skupina (tým) vzhledem k činnosti jednotlivce i činnosti celého týmu. Hlavní role ve vnitřním hodnocení činnosti školy je kladena na vedení školy. Ředitelka mateřské školy je přímo odpovědná za činnost celého zařízení a její výsledky, zejména v oblasti jejího základního poslání, kterým je vzdělávání předškolních dětí. Prostřednictvím pozorování, kontrol, hospitací, hodnocením i evaluací musí neustále činnost mateřské školy analyzovat a případnou korekcí zasahovat do vzdělávacího procesu tak, aby byl veden ve stále vyšší kvalitě.

Na vnitřní hodnocení a evaluaci se není možné plně spolehnout. Aby zpětná vazba na činnost mateřské školy byla objektivní a komplexní, je důležité získávat zprávy a podklady od externích partnerů – rodičů, samotných dětí, absolventů mateřské školy, odborníků – konzultantů, zřizovatele, České školní inspekce apod.

Procesy kontroly, hodnocení a evaluace jsou částí řídicího cyklu, kde mají své nezastupitelné místo. Jejich úkolem je především prokázání úrovně kvality, ale také odhalení potřeb dalšího rozvoje školy. Následná korekce umožňuje postupné dosahování kvalitnějších výsledků, což v hlavním poslání mateřské školy znamená všestranný rozvoj dítěte.

Inovace a její aktivní zavádění

Inovace a její funkce jsou jedním z důležitých nástrojů opravdového manažera. Inovace je totiž vnímána jako neustálý proces obnovy, tedy takový proces, který neprobíhá v žádném případě jen na úrovni povrchního zlepšování. Peter Drucker, světově uznávaný odborník v oblasti managementu, považuje inovace za hlavní podmínku úspěchu ve všech oblastech podnikání. Dle Druckera inovace neznamená jen vytváření nových a lepších produktů, ale také neustálé zlepšování systémů a vytváření nových koncepcí. Tento fakt lze snadno aplikovat i na problematiku školství.

Tradiční systém školství, jeho organizace a vnitřní uspořádání, přestává být funkční a efektivní, protože nestačí reagovat na měnící se požadavky vyvíjející se

společnosti. Vzniká tedy neustálá potřeba reforem a změn, které se prosazují s různou intenzitou a různými úspěchy. V současné době prochází oblast školství zásadními reformami. Mění se formulace směrů vzdělávací politiky tak, aby výstupy odpovídaly novým požadavkům informační společnosti. V oblasti předškolního vzdělávání se inovační proces projevuje selektivním přijímáním a zaváděním inovací vhodných pro mateřskou školu, programového materiálu, metod práce, stylu řízení, systému kontroly, hodnocení evaluace apod., podmíněných jejich pozitivním přijímáním všemi členy kolektivu včetně rodičů¹⁴. Tyto inovační tendence se dotýkají celého vzdělávacího systému. Avšak zlepšení vnějšího systému nemusí mít příliš velký dopad na vlastní zlepšení činnosti uvnitř mateřských škol. K tomu je zapotřebí i značné motivace, přesvědčení a nadšení celého pracovního týmu, což je obrovský úkol pro manažera školy. Ředitel školy v pozici opravdového manažera nejen podporuje proinovatívni změny z vnějšího prostředí, ale přijímá podněty a návrhy pro inovace od svých podřízených a neustále podporuje jejich aktivní zavádění do praxe. Pouze tak je možné dosáhnout v mateřské škole skutečné vnitřní proměny činnosti, která se projevuje pozitivními změnami ve vnitřní organizaci školy, zlepšováním vzájemných vztahů mezi aktéry, proměnou v oblasti obsahu vzdělávání či využíváním efektivních metod a forem práce. Takovouto školu lze poté nazývat inovující škola.

Walterová (2004) říká: „Dobré školy jsou pedagogicky inovujícími školami – pedagogicky inovující školy jsou dobrými školami“¹⁵.

Stravování dětí

Mateřské školy v souladu s vyhláškou č. 107/2005 Sb. o školním stravování a vyhláškou č. 84/2005 Sb. o závodním stravování poskytují v příspěvkových organizacích zřízených územními samosprávnými celky stravování žákům

¹⁴ BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-537-7, str. 44.

¹⁵ WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti – 1. a 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2, str. 308.

a pracovníkům školy. Závodní stravování bývá uvedeno ve zřizovací listině školy jako jedna z hlavních činností a je zabezpečeno jídelnou. V souladu s § 2 vyhlášky č. 107/2005 Sb. se běžný provoz jídelny řídí “Provozním řádem jídelny“ a její organizace „Provozním a organizačním řádem MŠ“. Oba tyto řády jsou schvalovány ředitelkou školy.

Řády obsahují časový harmonogram:

- výdej pro děti a dospělé strávající školu tak, aby byl zajištěn plynulý chod MŠ,
- doby úklidu kuchyně a kuchyňek,
- čištění a údržbu pracovního náčiní,
- nakládání se zbytky,
- hygienická pravidla pro zaměstnance ŠJ dle HACCP,
- organizace provozu ve školní jídelně.

Poskytování stravy se řídí výživovými normami, průměrnou spotřebou potravin a rozpětím finančních normativů na nákup potravin dle posledního platného znění finančních normativů pro ŠJ – příloha č. 1 a 2 vyhlášky č. 107/2005 Sb. Na první pohled by se tedy mohlo zdát, že v mateřských školách je stravování řízeno dle přísných norem, díky kterým se nic neponechává náhodě. Je tomu však skutečně? Na tuto problematiku je možné nahlédnout i jinak.

Zdravá výživa dětí není jen menší porce na malém talířku. Plnohodnotné stravování je hlavní podmínkou pro intenzivní růst a rozvoj dětského organismu. Kvalitní a vyvážená skladba stravy a správný pitný režim by měl být samozřejmou součástí každé mateřské školy. Lze zjistit, že ne všechna předškolní zařízení však tuto podmínku naplňují. Zajímavý je pohled na příčinu této skutečnosti. Jídelníček v mateřské škole totiž není problémem změnit. Problémem je naučit děti zdravou výživu jíst.

Díky uspěchanosti každodenního života má mnoho dětí z rodiny špatné stravovací návyky. Pro rodiče je snazší navštívit zařízení poskytující rychlá občerstvení s tučnými či příliš kalorickými výrobky. Pokud k tomu připočteme masivní mediální podporu těchto výrobků, která ze všech stran útočí na dětské smysly, problém je ihned na světě.

Je třeba mít neustále na mysli, že na nápravu špatných stravovacích návyků bývá v dospělém věku už příliš pozdě. Zabývat se racionální výživou je doporučováno již v ranném věku, a proto jí i v MŠ musí být věnována značná pozornost¹⁶. Úloha mateřských škol je v tomto ohledu nepostradatelná. Předškolní zařízení stojí před nelehkým úkolem, avšak ne nemožným. Postupnými kroky ve změnách jídelníčku lze totiž dosáhnout velmi dobrých výsledků, a tak naplnit i ta nejpřísnější stravovací kritéria. Na probuzení chuti je vhodné využít i dětské fantazie. Aby se dítě naučilo nový pokrm jíst, musí ho ochutnat vícekrát. Pokud je tedy každý kousek pokrmu pěkně ozdoben, popř. má vymyšlen pěkný či neobvyklý tvar, dítě často zapomene na novou chuť a snáze si novým pokrmům přivykne.

Podle známých poznatků by vyvážená strava pro děti v předškolním věku měla obsahovat zejména bílkoviny přítomné zejména v drůbežím a rybím masu, nízkotučných mléčných výrobcích, vaječném bílku, luštěninách. Pro zdravý růst a vývoj kostí a zubů je nezbytný optimální příjem vápníku, a to především z mléka, nízkotučných jogurtů či tvarohu. Pro dětský organismus je také zcela nepostradatelné železo. Lze ho snadno získat z masa, ryb, drůbeže, růžičkové kapusty aj. Pokud je příjem zdrojů bohatých na železo omezen, dochází často k projevům chudokrevnosti. Dítě má také větší potřebu tekutin, do 10 let věku by mělo vypít nejméně 80 až 120 ml na kilogram tělesné hmotnosti. V praxi to znamená, že pitný režim by měl pokrýt denně 1,5 až 2 litry vhodných tekutin, např. ovocné a zeleninové šťávy, minerálky, kvalitní vody či ovocného čaje.

Kontrolou správného příjmu energie je hodnocení poměru tělesné hmotnosti a výšky. Je nutné první příznaky nadváhy bedlivě střežit, neboť obezita získaná v dětství patří v dospělosti k nejzatrvelejšími případům a jen velmi komplikovaně se odbourává.

¹⁶ REITEROVÁ, S. *Silný jako medvěd a zdravý jako ryba*. Praha: Fortuna Print, 1998. ISBN 80-7153-007-7

VÝZKUMNÁ ČÁST

Cíle šetření

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na zjišťování kritických míst v činnosti mateřských škol z pohledu 4 cílových skupin respondentů:

1. zaměstnanci MŠ – ředitelé a pedagogičtí pracovníci
2. zaměstnanci ZŠ - ředitelé a pedagogičtí pracovníci
3. veřejnost (rodiče)
4. zaměstnanci státní správy či školských institucí (magistrát, krajský úřad, ČŠI, pedagogicko – psychologická poradna)

Tyto skupiny byly vybrány záměrně tak, aby získaný pohled na problematiku předškolního vzdělávání byl komplexní a dostatečně kritický. Lze předpokládat, že pracovníci mateřských škol dokáží nejobjektivněji pojmenovat slabé a silné stránky předškolního vzdělávání. Velmi zajímavý pohled na tuto problematiku může přinést mínění respondentů z řad zaměstnanců ZŠ, protože navazují na výchovně-vzdělávací činnost MŠ a mají tak možnost zhodnotit, v čem je činnost mateřských škol pozitivní a v čem ji vidí naopak nedostatečně. Hlavním partnerem mateřské školy je rodina. Rodiče jsou zapojováni do činnosti mateřských škol, podílí se na vytváření jejich programu, svými připomínkami napomáhají organizaci chodu školy. Jejich pohled na kritická místa mateřských škol musí zajímat každého vedoucího pracovníka mateřské školy, protože mateřská škola, která má v očích rodičů mnohé nedostatky, přestává být atraktivní a tím ohrožuje sama svoji existenci. Jistě nelze při hledání kritických míst pominout pohled zřizovatele či subjektů, které mateřskou školu přímo neřídí či nezřizují, ale úzce s ní spolupracují. Zřizovatel je často nucen řešit problémové otázky v činnosti mateřských škol, stížnosti rodičů apod. Tyto instituce nebo subjekty se podílí na hodnocení činnosti i řídicí práce mateřských škol. Jejich názor na kritická místa z tohoto důvodu jistě nelze opominout.

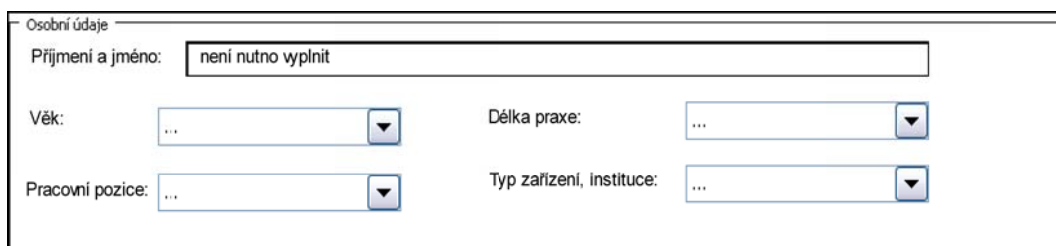
Šetření má za cíl nejen detekci vlastních kritických jevů, ale i hledání souvislostí mezi kritickými pohledy jednotlivých skupin respondentů, pojmenovávání významnosti zjištěných problémových oblastí a nalézání vztahů a vazeb mezi jednotlivými jevy i skupinami respondentů.

Stanovení hypotéz

- H1 V celkovém hodnocení mateřských škol jsou kritické pohledy ojedinělé, na činnost těchto zařízení převažuje kladný pohled.
- H2 Nejkritičtější ze všech skupin respondentů jsou pracovníci mateřských škol a respondenti z řad veřejnosti.
- H3 Pohled mateřských škol na svoje prostředí a činnost vykazuje ve většině hodnocených jevů výraznou podobnost s hodnocením základních škol, které navazují na výchovně-vzdělávací proces předškolních zařízení.
- H4 Ředitelky mateřských škol spatřují v činnosti předškolních zařízení více kritických míst než učitelky mateřských škol.
- H5 Hodnocení ředitelek základních škol je méně kritické než učitelek základních škol, které přímo pracují s dětmi přicházejícími z mateřských škol a přímo tak navazují na výchovně-vzdělávací proces předškolních zařízení.

Popis dotazníkového šetření

K šetření byl použit dotazník vytvořený v aplikaci Excel, který sestával ze dvou propojených listů. Na prvním listu respondent našel informace vysvětlující cíle a záměry šetření a návod, jak dotazník správně vyplnit. Součástí prvního listu byl i formulář pro vyplnění identifikačních dat respondenta – jméno a příjmení (tento údaj nebyl stanoven jako povinný), věk, pracovní pozice, délka praxe, typ zařízení, instituce a velikost obce, ve které respondent pracuje. Zjištěné údaje umožnily posoudit, zda jsou v postojích ke kritickým jevům v činnosti mateřských škol rozdíly mezi pracovníky na různých úrovních či v různých typech škol, zda je postoj ovlivněn věkem, délkou výkonu funkce, počtem obyvatel obce, ve kterém má oslovený respondent místo výkonu práce ad. Tyto údaje byly pomocí funkce propojení přeneseny do záhlaví dotazníku uvedeném na druhém listu souboru tak, aby se automaticky zobrazily spolu s odpověďmi respondenta.



Osobní údaje

Příjmení a jméno:

Věk: ▼

Délka praxe: ▼

Pracovní pozice: ▼

Typ zařízení, instituce: ▼

Obr. 1 – Ukázka formuláře pro vyplnění identifikačních údajů respondenta na prvním listu oslovovacího dopisu

Vlastní dotazník byl sestaven tak, aby umožnil hodnocení 17 pevně definovaných možných kritických jevů a zároveň umožňoval vložení 1 volitelného kritického jevu, který respondent v pevně definovaných jevech postrádal. Pro hodnocení byla použita šestistupňová hodnotící škála v rozpětí od nadstandardní úrovně až po nedostatečnou úroveň ohrožující činnost předškolního zařízení. Dotazník byl zkonstruován v elektronické podobě tak, aby povolil vždy jen jedno hodnocení každého jevu. Pro zvýraznění daného hodnocení stačilo pouhé kliknutí myši na předem definované pole s cílem minimalizovat případnou chybovost, která by mohla šetření ovlivnit. Vzor dotazníku, spolu s průvodním textem, který byl předkládán respondentům, je uveden v příloze.

Dotazník byl rozeslán prostřednictvím e-mailové korespondence na základní školy, mateřské školy, magistráty, ČŠI, pedagogicko–psychologické poradny, v 11 případech byl dotazník vyplněn přímo při osobním rozhovoru s respondentem. Celkem bylo přímo osloveno 180 osob, přičemž v mnoha případech se jednalo o vedoucí pracovníky MŠ či ZŠ, kteří byli žádáni o předání dotazníku zaměstnancům jejich zařízení. Záměrem bylo získat reprezentativní vzorek s minimálně 180 respondenty.

Při zpracování dat byl každé hodnotě přiřazen hodnotící stupeň (viz. Tab. č. 1). Pro vyhodnocení byla z těchto údajů vypočítána hodnota aritmetického průměru \bar{x} za všechny respondenty, za jednotlivé cílové skupiny atd., vždy v návaznosti na potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz. Protože cílem dotazníkového výzkumu bylo zjištění kritických míst v činnosti mateřských škol, předem byla stanovena hranice pro pojmenování sledovaného jevu jako kritického na úrovni průměrného hodnocení v úrovni hodnoty jevu 3,5 a vyšší, tj. v rozmezí hodnot 3,5 až 6.

Úroveň sledovaného jevu	Hodnotící známka
Nadstandardní	1
Velmi dobrá	2
Přiměřená	3
Mírné nedostatky	4
Závažnější nedostatky	5
Nedostatky ohrožující činnost	6

Tab. č. 1 – Hodnocení úrovně sledovaného jevu

Pro zpracování výsledků bylo pracováno i s dalšími statistickými údaji, a to s odchylkou jednotlivých průměrných hodnot d , ze které byla zjišťována směrodatná odchylka s . S pomocí těchto ukazatelů byla zjišťována míra rozptýlenosti odpovědí jednotlivých skupin respondentů, resp. míra jejich shody.

Výsledky dotazníkového šetření

Celkově bylo zpět od oslovených osob získáno 94 dotazníků. Pokud vyjdeme z faktu, že bylo přímo osloveno 180 osob či subjektů, návratnost dotazníků činila 52%. Je však nutné říci, že z tohoto počtu však nebylo možné zařadit do zpracování výsledků šetření 18 dotazníků, protože měly značné nedostatky (neúplné odpovědi – 6, odmítnutí vyplnění z důvodu časové zaneprázdněnosti – 4, nevyplnění či částečné vyplnění identifikačních údajů – 8). Do konečného vyhodnocení tedy bylo zahrnuto 76 výpovědí respondentů. I mnohé další dotazníky, které byly zaslány na požadovanou e-mailovou adresu, vykazovaly další malé nedostatky. Nejčastěji se jednalo o údaje typu počet obyvatel v obci, věk, délka praxe respondenta. Z výše uvedených důvodů nebyly tyto údaje zařazeny do vyhodnocení dotazníkového šetření.

	Počet respondentů		
	učitelé	ředitelé	celkem
Mateřské školy	19	18	37
Základní školy	7	9	16
Státní a školské instituce	-	-	14
Veřejnost	-	-	9

Tab. č. 2 – Počet respondentů jednotlivých cílových skupin

Výsledky šetření jsou zpracovány v tabulkách uvedených v příloze dle členění odpovídajícím zadání otázek v dotazníku.

VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI

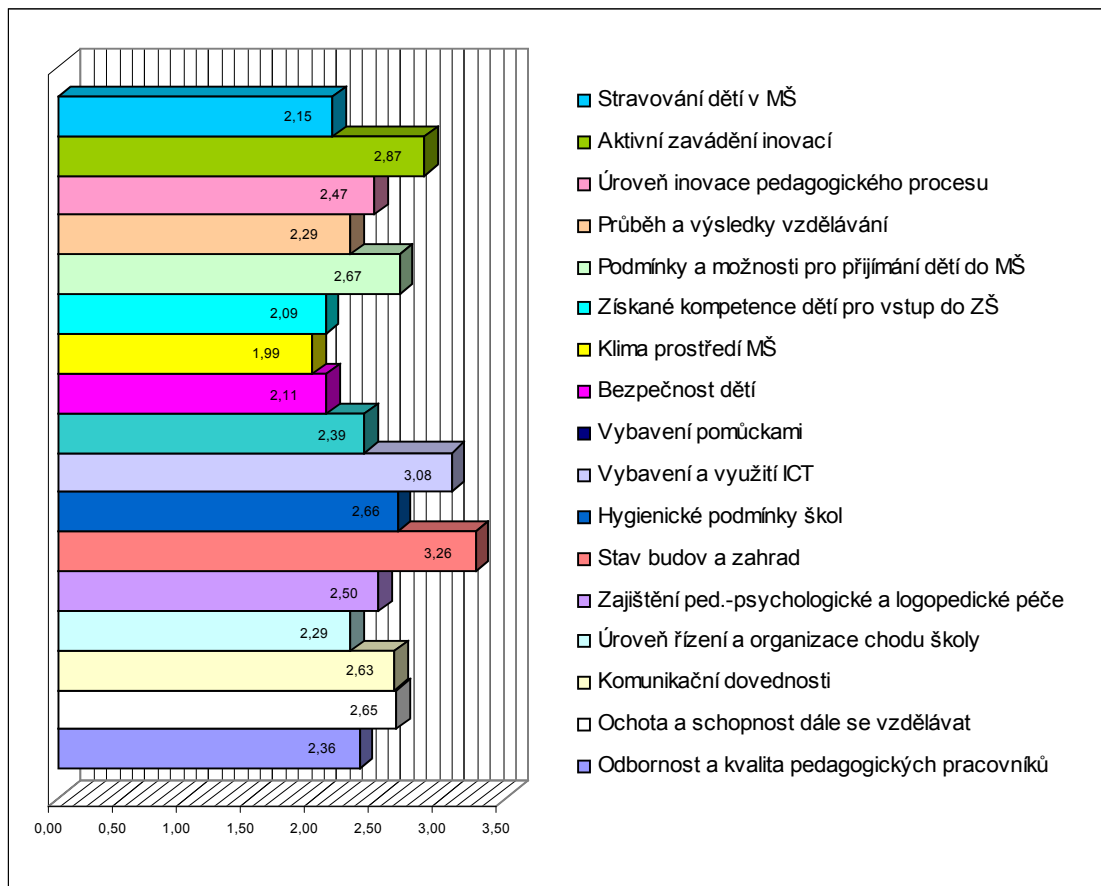
Jak už bylo zmíněno, pro potvrzení stanovených hypotéz v kapitole 3.2. bylo provedeno dotazníkové šetření, ve kterém byl zpracován reprezentativní vzorek 76 výpovědí respondentů. Tento počet se pro potřeby dílčí výzkumné sondy na první pohled jeví jako dostatečně vypovídající. Je však nutné upozornit na skutečnost, že rozložení získaných výpovědí je v jednotlivých cílových skupinách značně odlišné. Tento rozdíl je patrný zejména ve skupině z řad veřejnosti, kde výpovědi mohou být brány s menší vypovídací hodnotou. Omezeně též bylo možno pracovat s údaji typu délka praxe a počet obyvatel v obci. Respondenti tyto údaje uváděli nepřesně či neúplně, z tohoto důvodu nebylo možné s těmito daty dále pracovat. Velmi časté bylo nepochopení propojení dvou listů dotazníku v podobě souboru aplikace Microsoft Excel, kdy respondenti buď z důvodu časové zaneprázdněnosti opomněli uvést, nebo je neuvedli z důvodu neznalosti práce s PC či uvedli neúplně. Tím je možné též usuzovat na jeden z hlavních kritických jevů v činnosti mateřských škol, a to je časová zaneprázdněnost manažera zařízení, popř. nedostatečná dovednost práce s PC.

Celkové hodnocení mateřských škol

Souhrnný přehled	Počet respondentů: 76								
Sledovaný jev	Celkové prům. hodnocení	Mateřské školy		Základní školy		Veřejnost		Státní a škol. instituce	
		Průměrné hodnocení	Odchy lka	Průměrné hodnocení	Odchy lka	Průměrné hodnocení	Odchy lka	Průměrné hodnocení	Odchy lka
Odbornost a kvalita pedagogických pracovníků	2,36	2,22	0,14	2,69	-0,33	2,33	0,03	2,36	0,00
Ochota a schopnost dále se vzdělávat	2,65	2,41	0,24	3,13	-0,48	2,67	-0,02	2,71	-0,06
Komunikační dovednosti	2,63	2,46	0,17	2,88	-0,25	2,56	0,07	2,86	-0,23
Uroveň řízení a organizace chodu školy	2,29	2,11	0,18	2,56	-0,27	2,22	0,07	2,50	-0,21
Zajištění ped.-psychologické a logopedické péče	2,50	2,49	0,01	2,69	-0,19	2,56	-0,06	2,29	0,21
Stav budov a zahrad	3,26	3,54	-0,28	3,19	0,07	2,78	0,48	2,93	0,33
Hygienické podmínky škol	2,66	2,59	0,07	3,06	-0,40	2,56	0,10	2,43	0,23
Vybavení a využití ICT	3,08	2,97	0,11	3,44	-0,36	2,67	0,41	3,21	-0,13
Vybavení pomůckami	2,39	2,43	-0,04	2,38	0,01	2,67	-0,28	2,14	0,25
Bezpečnost dětí	2,11	2,00	0,11	2,38	-0,27	2,11	0,00	2,07	0,04
Klima prostředí MŠ	1,99	2,00	-0,01	1,75	0,24	2,33	-0,34	2,00	-0,01
Získané kompetence dětí pro vstup do ZŠ	2,09	1,92	0,17	2,38	-0,29	2,22	-0,13	2,14	-0,05
Podmínky a možnosti pro přijímání dětí do MŠ	2,67	2,38	0,29	3,00	-0,33	2,89	-0,22	2,93	-0,26
Průběh a výsledky vzdělávání	2,29	2,19	0,10	2,38	-0,09	2,56	-0,27	2,29	0,00
Uroveň inovace pedagogického procesu	2,47	2,27	0,20	2,88	-0,41	2,33	0,14	2,64	-0,17
Aktivní zavádění inovací	2,87	2,41	0,46	3,81	-0,94	2,78	0,09	3,07	-0,20
Stravování dětí v MŠ	2,15	1,95	0,20	2,69	-0,54	2,00	0,15	2,14	0,01

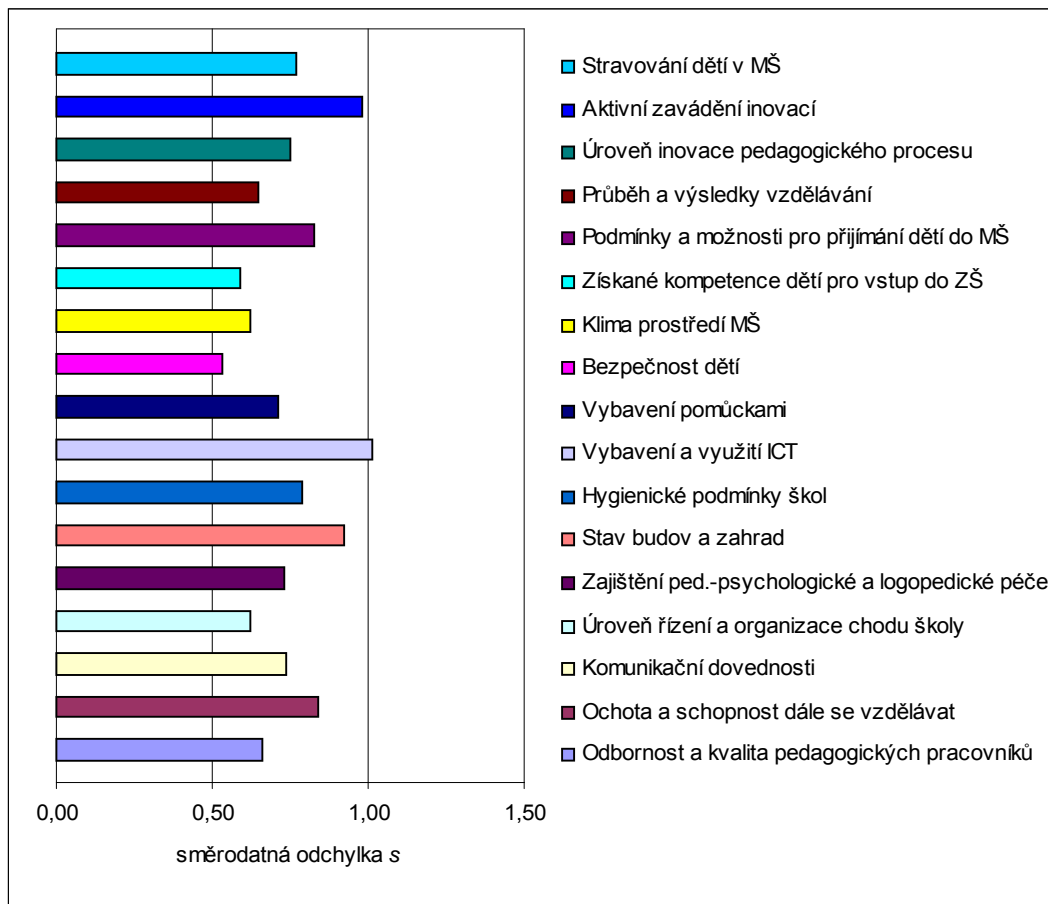
Tab. č. 8 – Celkové hodnocení pohledu na mateřské školy

Pro vyhodnocení celkové úrovně vybraných jevů mateřských škol byla použita hodnota aritmetického průměru u každého hodnoceného jevu a výpočet směrodatné odchylky odvozené z výpovědí všech respondentů pro každý sledovaný jev v dotazníku. Tyto hodnoty jsou uvedené v tabulkách v příloze.



Graf č. 1 – Celkové hodnocení mateřských škol metodou aritmetického průměru

Z výše uvedeného grafu je patrné, že oslovení respondenti hodnotili ze všech sledovaných jevů v mateřských školách nejhůře stav budov a zahrad, který byl hodnocen průměrnou známkou 3,26. Druhým, nejhůře hodnoceným jevem, se stal jev Vybavení a využití ICT s výslednou známkou 3,08, jako třetí byl nejhůře hodnocen jev Aktivní zavádění inovací. Na první pohled by mohlo být zřejmé, že tyto výsledky jsou pro mateřské školy uspokojivé. Oba dva nejhůře hodnocené jevy se totiž v hodnotící škále umístily v rozmezí hodnocení „přiměřené – mírně nedostatečné“, třetí jev dokonce v oblasti hodnoty „přiměřená“, tudíž nedosahují skutečně hodnoty kritického jevu. Avšak při zhodnocení výpovědí respondentů s pomocí výpočtu směrodatné odchylky je možné v hodnocení těchto tří jevů vysledovat v hodnocení značnou nejednotnost respondentů. Je velmi zajímavé, že právě u těchto tří nejhůře hodnocených jevů byla zároveň zjištěna i nejvyšší směrodatná odchylka (viz. Graf. č. 2).



Graf č. 2 – Velikost směrodatné odchylky sledovaných jevů ve výpovědích všech respondentů

Při podrobnějším pohledu s využitím tabulky souhrnu odpovědí, uvedené v Příloze č. 14, je možné zjistit, že celých 36 % respondentů pojmenovává stav budov a zahrad v mateřských školách s mírnými nedostatky a téměř 7 % respondentů dokonce hodnotí stav budov a zahrad s vážnějšími nedostatky. Podrobný je pohled na vybavení a využití ICT. Z celkového počtu 76 odpovědí hodnotí 25 % respondentů vybavení a využití ICT v mateřských školách s mírnými nedostatky a 8 % odpovědí dokonce hodnotí Vybavení a využití ICT se závažnými nedostatky. Pro potvrzení této skutečnosti je možné brát v úvahu i fakt, že téměř jedna třetina vrácených dotazníků nebyla správně či úplně vyplněna dle zadání, které bylo zasíláno společně s dotazníkem, což též indikuje nedostatečnou dovednost práce na PC či nedostatečnou vybavenost mateřských škol ICT.

Celkově nejlépe hodnoceným jevem se stalo Klima prostředí mateřských škol s průměrným hodnocením 1,99 a Získané kompetence dětí pro vstup do ZŠ s hodnocením 2,09. Velmi zajímavou se jeví skutečnost, že tyto jevy byly zároveň

hodnoceny s jednou z nejmenších směrodatných odchylek, což ukazuje na značnou míru shody ve výpovědích jednotlivých respondentů a dává tak zjištěným údajům značnou vypovídací hodnotu.

Je třeba zdůraznit fakt, že ani v jednom případě nedosáhla výpověď respondenta úrovně „nedostatek ohrožující činnost“, což lze považovat za velmi pozitivní.

Stanovená hypotéza:

H1 V celkovém hodnocení mateřských škol jsou kritické pohledy ojedinělé, na činnost těchto zařízení převažuje kladný pohled.

Závěr:

Hypotéza H1 byla potvrzena, v hodnocení mateřských škol nespátřují oslovení respondenti žádné kritické jevy, které by výrazně ohrožovaly činnost mateřských škol či přímo jejich existenci. S výjimkou tří výše popsaných jevů jsou všechny hodnocené oblasti považovány respondenty za přiměřené či velmi dobré.

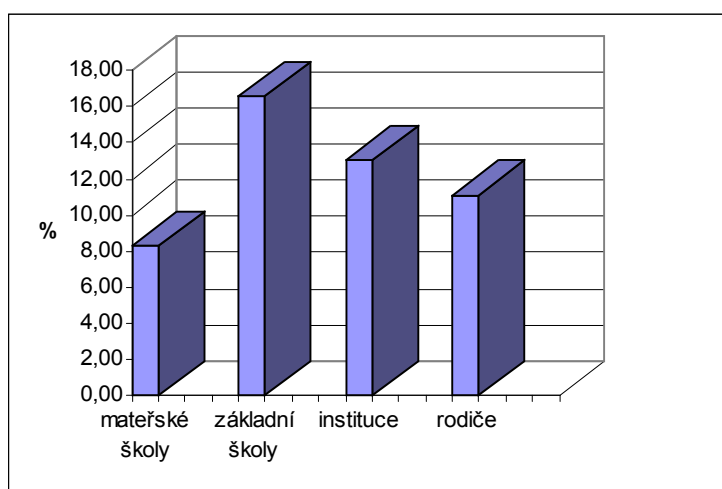
Nejkritičtější skupina respondentů

Lze předpokládat, že nejobektivněji dokáží posoudit mateřské školy samotní zaměstnanci těchto zařízení. Při své každodenní práci naráží na zmiňované problémy, jsou nuceni se s nimi vyrovnávat a řešit je.

Pro vyhodnocení byla použita metoda celkového součtu výskytu kritických bodů, tj. bodů hodnocených stupněm 4 a 5 – mírné nedostatky až značné nedostatky (jak již bylo dříve uvedeno, stupeň 6 se v hodnocení ani jednou nevyskytl). Tyto údaje byly čerpány z tabulky v Příloze č. 1. Protože jednotlivé cílové skupiny respondentů nebyly početně vyrovnané, byl použit přepočítání kritických jevů k celkovému počtu hodnocených jevů a následně převeden na hodnotu v procentech. Všechny tyto údaje jsou uvedeny v Tabulce č. 9 a v Grafu č. 3.

	mateřské školy	základní školy	instituce	rodiče
počet respondentů	37	16	14	9
počet hodnocených jevů	629	272	238	153
počet záporně hodnocených jevů	52	45	31	17
záporně hodnocené jevy v %	8,27	16,54	13,03	11,11
pořadí	4.	1.	2.	3.

Tab. č. 9 – Počet uvedených kritických jevů ve výpovědích jednotlivých skupin respondentů



Graf č. 3 – Počet uvedených kritických jevů ve výpovědích jednotlivých skupin respondentů v %

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že ze všech respondentů v dotazníkovém šetření spatřují největší počet kritických jevů v činnosti mateřských škol pracovníci základních škol – každé šesté hodnocení určitého jevu bylo těmito respondenty označeno úrovní „mírné nedostatky či značné nedostatky“ (16,54 %). Jako druzí v pořadí se umístili respondenti z řad státních a školských institucí, kteří určili jako kritický celkem 13,03 % jevů. Zdaleka nejmenší počet kritických jevů uvedli ve svých hodnoceních sami pracovníci mateřských škol, v porovnání s respondenty ze základních škol označili kriticky jen polovinu jevů.

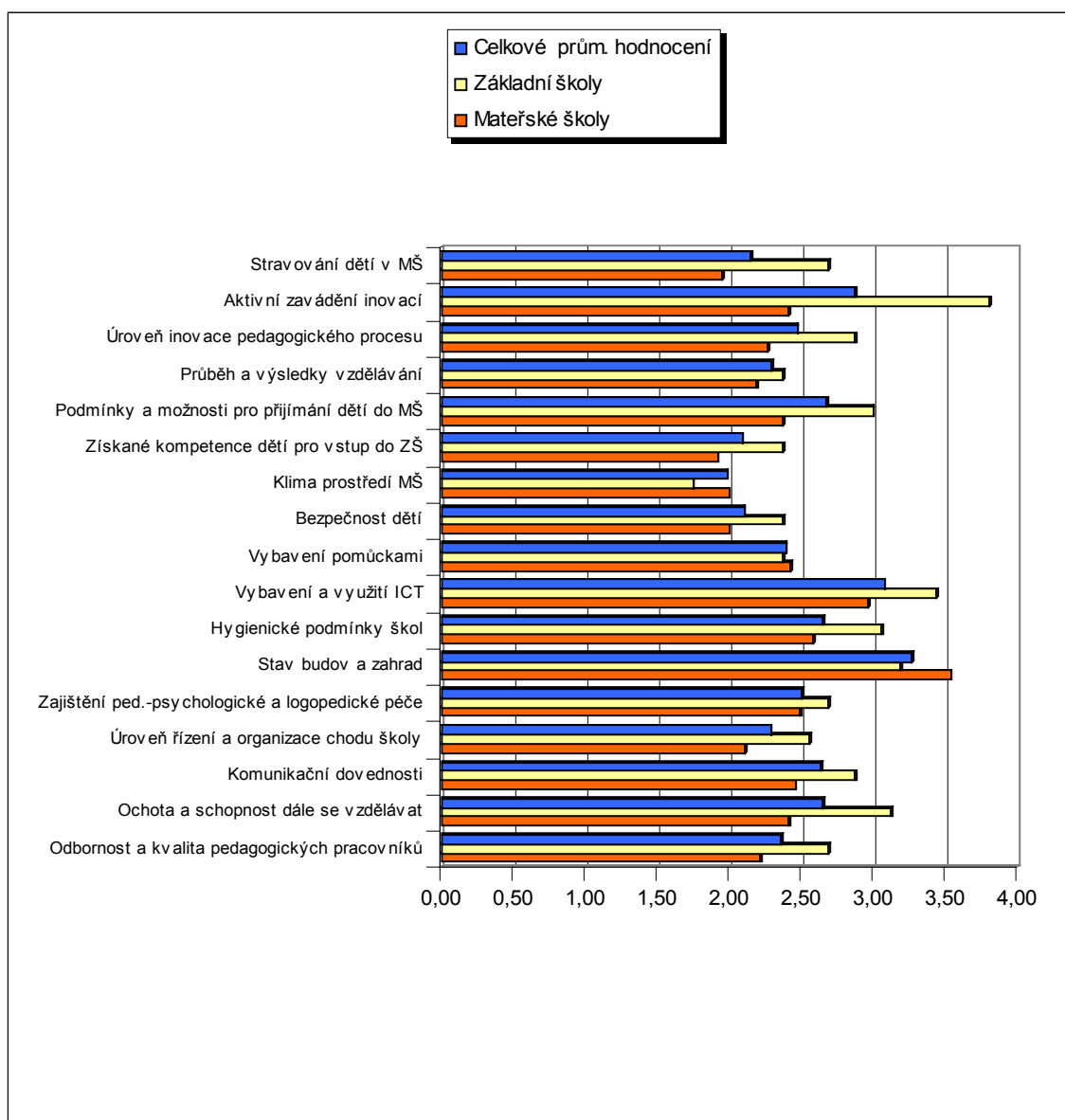
Stanovená hypotéza:

H2 Nejkritičtější ze všech skupin respondentů jsou pracovníci mateřských škol a respondenti z řad veřejnosti.

Závěr:

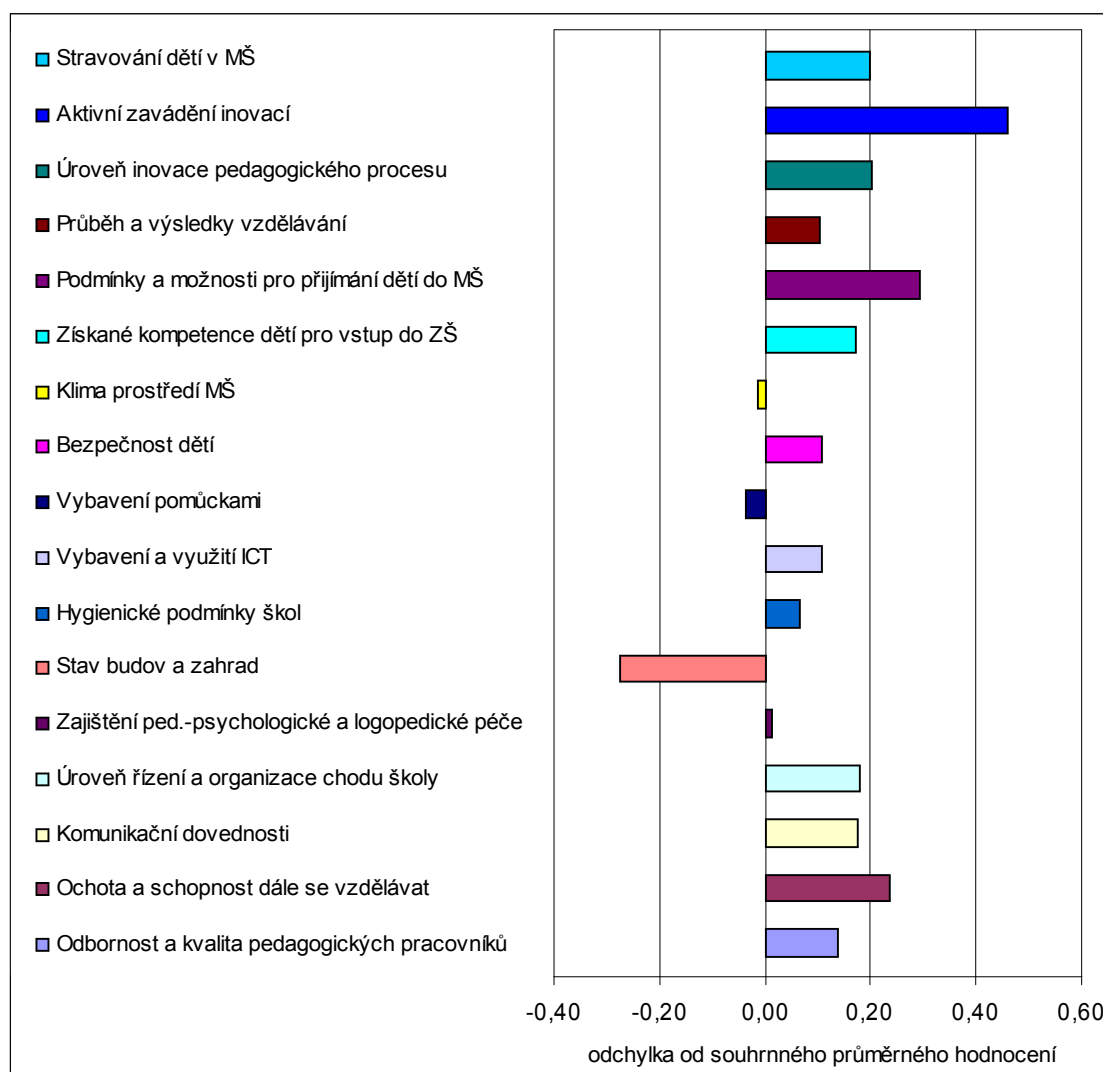
Hypotézu H2 dotazníkové šetření nepotvrdilo. Pracovníci mateřských škol nejen nebyli nejkritičtější, ale naopak nejméně kritičtí ze všech skupin respondentů. Zjištěné rozdíly mezi skupinami jsou tak výrazné, že lze usuzovat, že pracovníci mateřských škol zřejmě nemají objektivní sebehodnocení, zpětnou vazbu na práci, kterou vykonávají. Ostatní skupiny respondentů vnášejí do sledované problematiky vnější pohled, který může být díky výrazné odlišnosti od hodnocení pracovníků mateřských škol brán jako významný.

Hodnocení respondentů mateřských škol a základních škol



Graf č. 3 – Porovnání průměrného hodnocení respondentů MŠ a ZŠ

Toto porovnání vychází z Tabulky č. 8, ve kterém jsou uvedeny celkové průměrné hodnoty za cílové skupiny respondentů i odchylky od souhrnného hodnocení dle výpočtu $d_{MŠ} = \bar{x} - \bar{x}_{MŠ}$ a $d_{ZŠ} = \bar{x} - \bar{x}_{ZŠ}$. Pro lepší ilustraci jsou hodnoty těchto odchylek znázorněny v Grafu č. 4 a v Grafu č. 5.



Graf č. 4 – Velikost odchylky $d_{MŠ}$ - respondenti z mateřských škol

Jak již bylo výše popsáno, respondenti z mateřských škol jsou v porovnání s respondenty ze základních škol velmi málo kritičtí. Zajímavý pohled vnáší do této problematiky detailnější pohled na jevy, ve kterých bylo dosaženo mezi oběma hodnocenými skupinami respondentů významné shody.

Z celkového počtu 17 hodnocených jevů byly dotázanými z řad mateřských škol hodnoceny hůře pouhé 3 jevy než respondenty ze základních škol. Úplně nejkritičtější

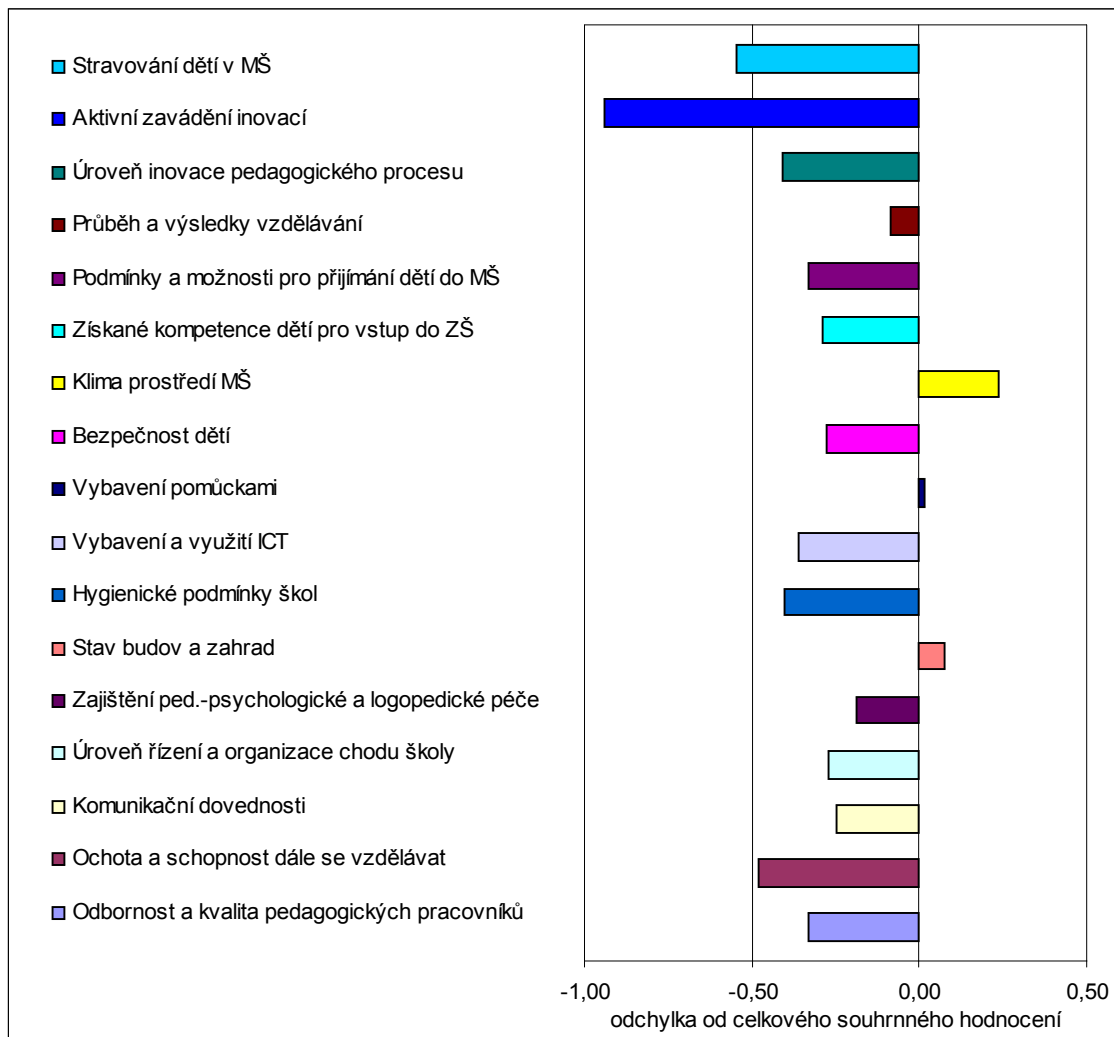
byly dotázané osoby z mateřských škol ke stavu budov a zahrad, který hodnotily průměrnou známkou 3,54, přičemž z celé cílové skupiny vidí v této oblasti nedostatky více než 50 % dotázaných respondentů. Tento fakt jistě podporuje názor, že finanční prostředky na zlepšení stavu budov a zahrad MŠ jsou nedostatečné. Zajímavý pohled do této problematiky vnáší hodnocení stavu budov a zahrad v mateřských školách respondenty ze základních škol. Jak už bylo řečeno, respondenti ze ZŠ patřili úplně k nejkritičtější k činnosti mateřských škol, ale stav budov a zahrad hodnotili značně pozitivněji, než mateřské školy. Jednou z možných příčin tohoto jevu může být fakt, že úroveň zahrad a hřišť na základních školách je méně uspokojivá než v mateřských školách, čímž respondenti ze základních škol vidí tuto oblast v mateřských školách v lepším světle.

Největší rozdíl ve výpovědích obou dvou skupin je patrný u jevu Aktivní zavádění inovací. Respondenti z mateřských škol tento jev hodnotí průměrným hodnocením 2,41 a v odpovědích pracovníků základních škol byl tento bod hodnocen absolutně nejnižším hodnocením z celé skupiny jevů - průměrnou známkou 3,81. Za zmínku stojí i fakt, že skupina ředitelk základních škol dokonce v tomto jevu spatřuje absolutně nejhůře hodnocený jev z celého sledovaného spektra jevů s hodnocením 4,11. Přisuzují tím míře aktivního zavádění inovací úroveň odpovídající „mírným až závažným nedostatkům“. Nad touto skutečností by se jistě měli odpovědní manažeři předškolních zařízení zamyslet a následně hledat cesty vedoucí ke zlepšení.

Patrné shody dosáhly obě skupiny respondentů pouze u jevu Vybavení pomůckami, který hodnotí v úrovni „velmi dobrá“. Zajímavě vyplývá skutečnost, že ačkoliv respondenti mají značné výhrady k jevu Aktivní zavádění inovací, s průběhem a výsledky vzdělávání v mateřských školách jsou celkem spokojeni. Přičemž mezi těmito jevy existuje patrná souvislost.

Stanovená hypotéza:

H3 Pohled mateřských škol na svoje prostředí a činnost vykazuje ve většině hodnocených jevů výraznou podobnost s hodnocením základních škol, které navazují na výchovně-vzdělávací proces předškolních zařízení.

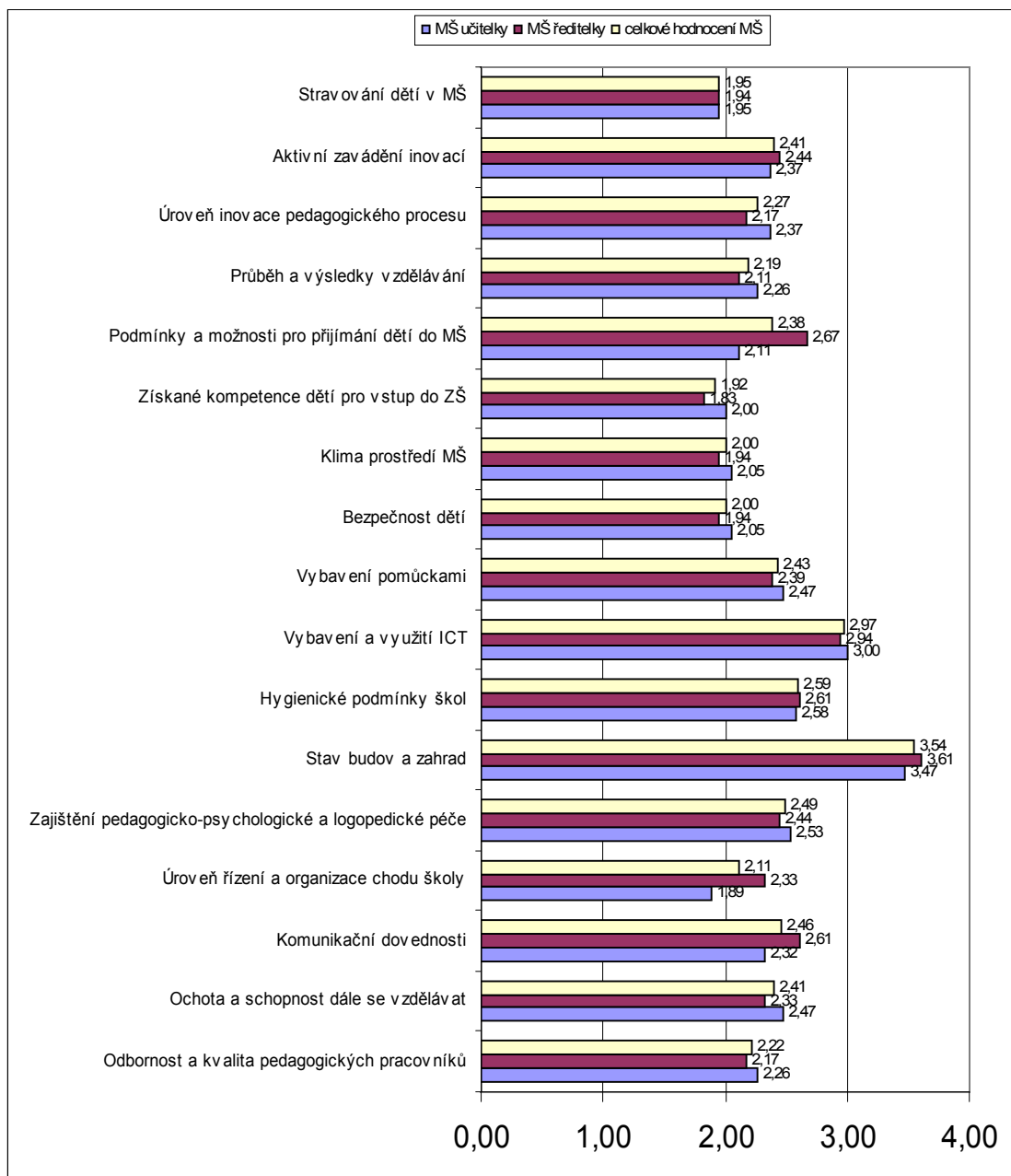


Graf č. 5 – Velikost odchylky d_{ZS} - respondenti ze základních škol

Závěr:

Hypotézu H3 se nepodařilo potvrdit, čímž lze konstatovat, že ačkoliv mezi mateřskými a základními školami existuje přímá návaznost v našem vzdělávacím systému, pohled respondentů z obou zařízení je výrazně odlišný. V rámci optimalizace ve školství jsou mnohé mateřské školy slučovány se základními školami, čímž lze předpokládat, že do budoucna dojde k většímu souladu v pohledu na činnost MŠ. Větší podobnosti názorů obou skupin pak může být dosaženo eliminováním kritických míst, jejichž detekce a následná řešení jsou v současné době zřejmě v mateřských školách opomíjena, či zpřesněním pohledu pracovníků základních škol na tuto problematiku s tím, že budou dané jevy schopni posoudit objektivněji. Toto však nemusí být žádoucím řešením.

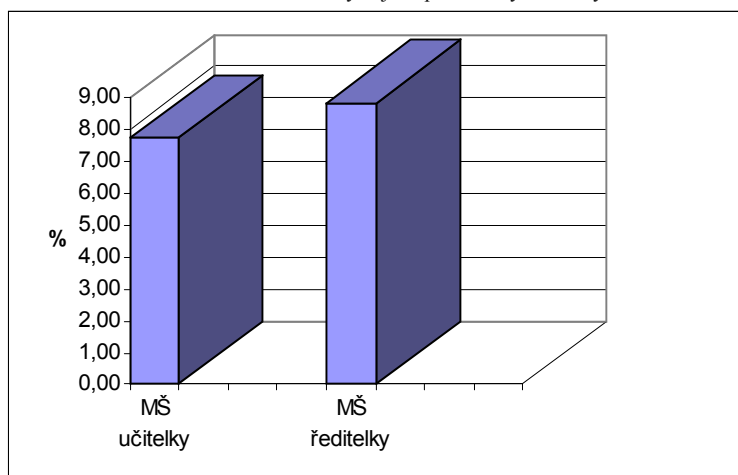
Vyhodnocení pohledu ředitelek MŠ a pedagogických pracovníků MŠ



Graf č. 6 – Hodnocení sledovaných jevů respondenty z mateřských škol

	MŠ učitelky	MŠ ředitelky	MŠ celkem
počet respondentů	19	18	37
počet hodnocených jevů	323	306	629
počet záporně hodnocených jevů	25	27	52
záporně hodnocené jevy v %	7,74	8,82	8,27

Tab. č. 9 – Hodnocení kritických jevů pracovníky mateřských škol



Graf č. 7 – Počet uvedených kritických jevů ve výpovědích jednotlivých skupin respondentů v %

Pohled na tuto problematiku vychází z tabulky průměrného hodnocení pedagogických pracovníků a ředitelů mateřských škol, která je uvedena v Příloze č. 12. Z výsledku šetření vyplývá, že pohledy obou dvou skupin respondentů jsou velmi vyrovnané. Při podrobnějším zkoumání lze zjistit, že ředitelky mateřských škol jsou kritičtější v méně než polovině sledovaných jevů, tj. v pouhých šesti, avšak ve svých výpovědích označily kritickou hodnotu pro daný jev častěji než učitelky MŠ, a to v 8,82 % (viz. Graf. č. 7). Negativně hodnocené jevy ze strany všech respondentů již byly rozebírány v předchozích kapitolách. Zde k žádnému překvapivému zjištění nedošlo. Odchytky v hodnocení obou skupin jsou též ve většině případů zanedbatelné. Za zmínku však stojí konkrétně tři jevy, u nichž ke shodě či podobnosti hodnocení obou skupin nedošlo. Největší rozdíl ve výpovědích respondentů byl zaznamenán u jevu Podmínky a možnosti pro přijímání dětí do MŠ, který ředitelky průměrně hodnotily hůře o 0,56 stupně. Toto zjištění nepochybně potvrzuje skutečnost, že učitelky mateřských škol se do přijímacího řízení nově zapsaných dětí pro nadcházející školní rok nezapojují. Rozhodnutí plně náleží do kompetence ředitelky předškolního zařízení, která je zároveň schopna identifikovat všechny problémy s tím spojené.

Dalším jevem, ve kterém se hodnocení ředitelek a učitelek mateřských škol výrazně odlišilo, je úroveň řízení a organizace. Je velmi zajímavé, že tento jev byl opět hodnocen hůře ředitelkami mateřských škol. Toto zjištění může mít několik vysvětlení. Jednak v té rovině, že ředitelky mateřských škol jsou kritičtější, protože na bedrech statutárních zástupců organizace leží prakticky celá odpovědnost za bezproblémový chod celého zařízení. Tím, že jsou nuceny každodenně řešit celou řadu problémových

situací, si jsou dobře vědomy většiny nedostatků a snaží se zjednat jejich nápravu. Dalším důvodem je jistě povinnost dalšího vzdělávání ředitelů těchto organizací, která byla nedávno uzákoněna. Díky dalšímu vzdělávání si ředitelky prohlubují kvalifikaci, vyměňují zkušenosti a poznatky navzájem mezi sebou a sledují změny v legislativě. Tím jsou neustále v popředí ve znalostech i dovednostech před řadovými pracovníky předškolního zařízení.

Velmi zajímavé se jeví i hodnocení jevu Komunikační dovednosti, ve kterém došlo ke třetímu největšímu rozdílu mezi hodnocením respondentů. Ředitelky mateřských škol vidí v tomto jevu větší problém, než samotné učitelky. Zde se potvrzuje fakt, že základem fungující organizace je pozitivní komunikace. Jak již bylo popsáno, nejedná se v žádném případě jen o interní komunikaci s dětmi, která je u většiny učitelek na velmi dobré úrovni. Ale patří sem i komunikace s rodiči, která již vyžaduje jasné a srozumitelné informace. Avšak to již pro některé pedagožky bývá problémovou oblastí. V neposlední řadě je kladen na mateřské školy velký úkol v podobě vnější prezentace, v rámci které jsou zaměstnanci školy nuceni jednat jménem organizace s širokou veřejností, zastávat stanoviska, formulovat cíle a obhajovat zvolené postupy práce. Avšak tato činnost je v pohledu učitelek mateřských škol často považována za jakousi nadstavbu jejich práce, protože si nejsou schopny připustit, že jejich profese prochází neustálou inovací, se kterou jsou spojeny i výše uvedené změny. Proto by bylo jistě vhodné, aby učitelky tyto změny nejen přijaly, ale dokázaly se s nimi rychle vypořádat formou vlastního rozvoje a neustálého zdokonalování sama sebe, tedy i komunikačních dovedností.

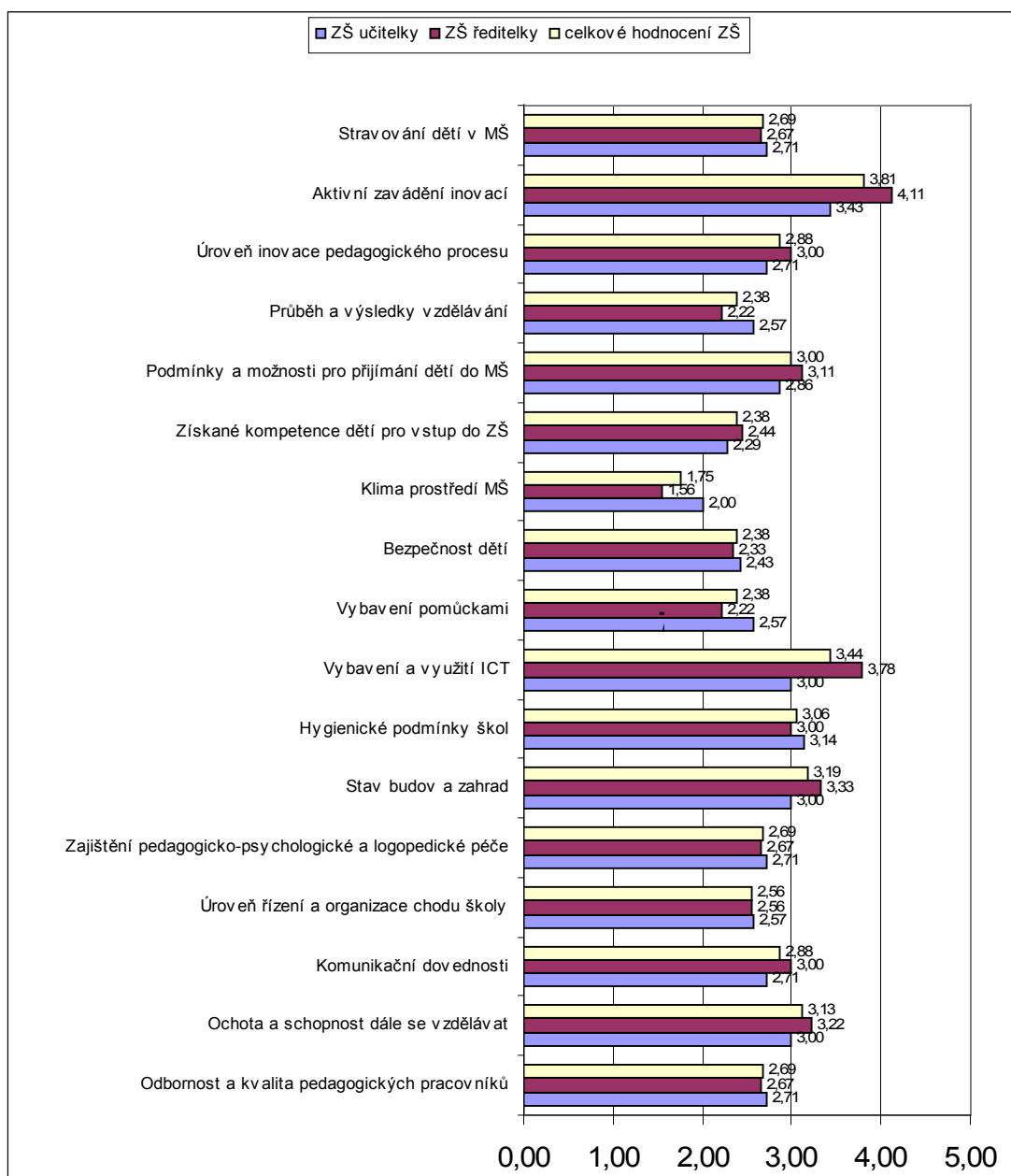
Stanovená hypotéza:

H3 Pohled mateřských škol na svoje prostředí a činnost vykazuje ve většině hodnocených jevů výraznou podobnost s hodnocením základních škol, které navazují na výchovně-vzdělávací proces předškolních zařízení.

Závěr:

Hypotézu H3 se podařilo potvrdit, ze 17 sledovaných jevů se v hodnocení obou skupin respondentů odchýlily výpovědi pouze u 3 jevů, které byly ve výše uvedené interpretaci popsány. V téměř jak 80 % výpovědí se odchylky obou skupin respondentů pohybovaly v rozmezí hodnot do 0,15 stupně, což svědčí o výrazné podobnosti výpovědí.

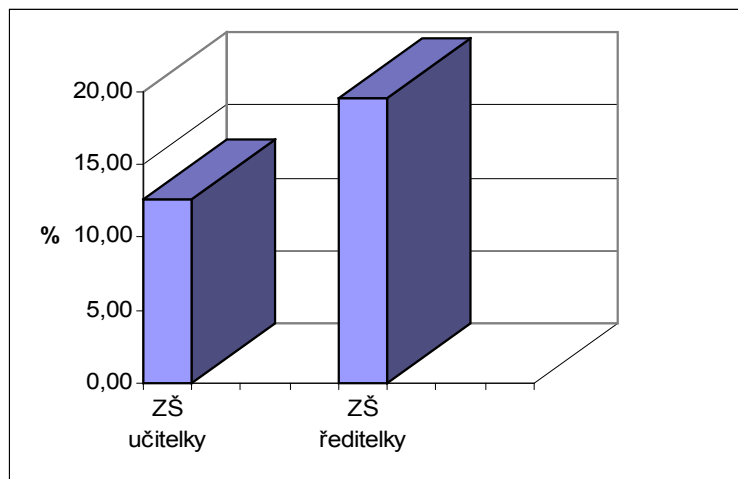
Vyhodnocení pohledu ředitelek ZŠ a pedagogických pracovníků ZŠ



Graf č. 8 – Hodnocení sledovaných jevů respondenty ze základních škol

	ZŠ učitelky	ZŠ ředitelky	ZŠ celkem
počet respondentů	7	9	16
počet hodnocených jevů	119	153	272
počet záporně hodnocených jevů	15	30	45
záporně hodnocené jevy v %	12,61	19,61	16,54

Tab. č. 10 – Hodnocení kritických jevů pracovníky základních škol



Graf č. 9 – Počet uvedených kritických jevů ve výpovědích jednotlivých skupin respondentů v %

Pohled na problematiku vychází stejně jako v bodu 4.4. z tabulek uvedených v Příloze č.13. Jak již bylo dříve uvedeno, nejvíce kritikou nešetřili právě respondenti ze základních škol. V následné interpretaci jsme se proto zaměřili na popis a následný rozbor hodnocení obou skupin respondentů ze ZŠ.

Z celkového počtu 17 jevů bylo celkem 8 jevů hodnoceno ředitelkami základních škol horší průměrnou známkou než učitelkami základních škol, tj. přibližně v polovině hodnocených oblastí. Z tohoto zjištění vyplývá, že nepatrně kritičtější k činnosti mateřských škol byly učitelky základních škol. Pro zpřesnění pohledu na danou problematiku bylo využito hodnotícího ukazatele, kolik jevů v % hodnotily obě skupiny respondentů kriticky (viz. Tabulka č. 10 a Graf č. 9). Učitelky základních škol v tomto ukazateli hodnotily kriticky přibližně 13 % jevů a ředitelky se tak staly jednoznačně nejkritičtější ze všech skupin respondentů. V jejich hodnocení totiž zazněly výhrady k činnosti mateřských škol v téměř 20 % případů, tj. každý pátý jev hodnotily s určitými nedostatky. Možných vysvětlení je celá řada. Jako jedno z nejpravděpodobnější se jedná to, že ředitelky základních škol jsou si vědomy nedostatků či neduhů vlastních zařízení a podobný pohled přenáší do hodnocení mateřských škol. Otázkou zůstává, zda je v takovémto případě jejich hodnocení skutečně objektivní, či zda není zatíženo subjektivním pohledem na vlastní problémy. To by však muselo prokázat nové, specificky zaměřené dotazníkové šetření.

Při pohledu na shodu či výrazné odchylky obou dvou skupin je nutné zmínit, že ředitelky základních škol se nejvíce odchyľují ve své výpovědi od hodnocení učitelek ZŠ v hodnocení jevu Vybavení a využití ICT (odchylka obou hodnocení byla 0,78 stupně).

Tato skutečnost zřejmě potvrzuje fakt, že ředitelé základních škol jsou schopni lépe odhadnout možnosti využití ICT nejen ve vlastní škole, ale též vidí i příležitosti MŠ získat více finančních prostředků na toto vybavení formou grantů. Zajímavým jistě zůstává, že v tomto hodnocení, jak již bylo popsáno, se diametrálně odlišují pohledy MŠ a ZŠ. Respondenti z mateřských škol tuto problematiku vidí uspokojivě, nehodnotí ji jako problémovou. Zřejmě proto, že nejsou schopni vidět problematiku v širších souvislostech. Vybavení a využití ICT je součástí každodenního života většiny lidí v dnešním moderním světě. A tomu by se učitelky mateřských škol již měly přizpůsobit. Jako další rozdílně hodnocený jev vyplynulo Aktivní zavádění inovací a Úroveň inovací. Domnívám se, že tento jev jen potvrzuje tvrzení, které jsem výše uvedla. Inovace se však týkají nejen vybavení a využití ICT, ale celého pedagogického procesu v mateřských školách, který nesmí ztrácet krok s dobou.

Na první pohled působí velmi zvláště skutečnost vyplývající z našeho šetření, kdy učitelky základních škol hodnotí s největší odchylkou v porovnání s ředitelkami základních škol činnost MŠ v jevu Průběh a výsledky vzdělávání, Vybavení pomůckami a nejvíce v jevu Klima MŠ. S největší pravděpodobností se jedná o důsledek toho, že na základní školy přichází žáci z různých typů a z různých tříd mateřských škol, čímž vzniká patrná možnost pro učitele mateřských škol srovnávat kvalitu připravenosti dětí pro vzdělávání v ZŠ.

Stanovená hypotéza:

H5 Hodnocení ředitelk základních škol je méně kritické než učitelk základních škol, které přímo pracují s dětmi přicházejícími z mateřských škol a přímo tak navazují na výchovně-vzdělávací proces předškolních zařízení.

Závěr:

Stanovená hypotéza dotazníkovým šetřením nebyla potvrzena, ředitelky základních škol byly jednoznačně více kritické než učitelky základních škol.

ZÁVĚR

Výsledky této práce naznačují, že v činnosti mateřských škol zahrnutých v našem vzorku se nenacházejí žádná taková kritická místa, která by mohla ohrozit činnost těchto organizací. Dotazníkové šetření dokonce pojmenovalo jen velmi málo jevů, které jsou spojovány s vážnými nedostatky. Toto zjištění, pokud by platilo pro mateřské školy i obecně, by bylo považováno za značně pozitivní. Avšak je třeba si uvědomit, že na mnoho sledovaných jevů nahlíží rozdílné skupiny respondentů se značnou odchylkou. A v tom je jistě určité nebezpečí. Každá tato skupina hodnotících osob má své osobní zkušenosti s činností mateřských škol, svoji osobní pravdu. A ta, i když není v souladu s názorem celého souboru respondentů, může popisovat jev, který se může v brzké době stát skutečným problémem, opravdovým kritickým bodem dané školy. Přínos této práce spočívá tedy nejen v tom, zda byly kritické jevy v činnosti mateřských škol spolehlivě detekovány. Skutečným poselstvím této práce je zviditelnění problematiky, na kterou mnoho ředitelů či pracovníků škol zapomíná.

Otázkou je, proč dochází k velmi odlišným výpovědím u ředitelů a učitelů ze stejného typu školy, z jakého důvodu jsou k mateřským školám nejkritičtější učitelé základních škol, proč učitelky mateřských škol vidí nedostatky ve svých zařízeních nejméně kriticky aj. Na tyto otázky tato práce samozřejmě nemůže odpovědět. Jistě by bylo zajímavé navázat na uvedenou problematiku dalším výzkumem, který by prohluboval uvedená zjištění a jistě by poskytl mnoho dalších zajímavých odpovědí.

Kromě hlavního cíle přináší studie i další přínos - je pokusem o nasazení metod, jež ředitelé škol, ale i další řídicí pracovníci mohou, či by měli, v určitých etapách více využívat. Na základě kombinace několika metod či technik lze konstatovat, že validita uvedeného šetření je pro daný cíl uspokojivá. Také výběr indikátorů, který byl opakovaně upřesňován, může být vhodným základem určitého modelu zkoumání mateřských škol.

Každý manažer v pozici ředitele předškolního zařízení by se měl pravidelně věnovat skutečně objektivnímu hodnocení vlastní činnosti, přínosu práce zaměstnanců mateřské školy a v neposlední řadě i správnosti volby cesty, kterou si společně se svým pracovním týmem zvolil. Jen takováto pravidelná zpětná vazba dokáže minimalizovat vznik skutečně problémových oblastí v činnosti mateřských škol, což je jistě cílem

všech osob, které jsou do výchovně–vzdělávacího procesu v mateřských školách i třeba nepatrným podílem zainteresováni a záleží jim na pozitivním rozvoji těchto zařízení.

Celkově tato studie naznačuje potřebu pravidelného zkoumání situace v našem školství. Současně podtrhuje, jak je prospěšné vedení ředitelů škol k tomu, aby se dokázali oprostit od méně spolehlivého subjektivního posuzování a naučili se využívat spolehlivější, objektivní odborné techniky a metody. Možná, že právě v tom je studium školského managementu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy pro posluchače mimořádným přínosem.

POUŽITÁ LITERATURA

ARMSTRONG, M. *Jak být ještě lepším manažerem. 1. vyd. Praha: VIKTORIA PUBLISHING, a.s., 1995. ISBN 80-85865-66-1*

BACÍK, F., KALOUS, J., SVPOBODA, J., et al. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-010-6*

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-537-7*

DRUCKER, P. F. *To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. Praha: Management Pres, 2002. ISBN 80-7261-066-X*

EGER, L. a kol. *Strategie rozvoje školy. 1. vyd. Plzeň: CECHTUMA s.r.o., 2002. ISBN 80-903225-2-2*

ENDER, B., SCHRATZ, M., STEINER, U. – LOFFLER a kol. *Jak pomoci školám? Organizační poradenství a rozvoj školy. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Fakta v.o.s., 1999. ISBN 80-902614-2-6*

FISCHER, A. F., SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy. Do budoucnosti s novou kulturou školy. 1. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-34-6*

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80 85931 79 6*

HAVLÍNOVÁ, M., VENCÁLKOVÁ, E., HAVLOVÁ, J., LACINOVÁ, I., PETRASOVÁ, N., ŠPRACHTOVÁ, L. a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o. 2000. ISBN 80-7178-383-8*

KHELEROVÁ, V. *Komunikační dovednosti manažera. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s.r.o., 1995. ISBN 80-7169-223-9*

KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování. Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X*

KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování na školách. Praha, 1997, 2000. ISBN 80-7178 409-5*

KOTLER, P. *Marketing v otázkách a odpovědích. 1. vyd. Brno: CP Books, a.s., 2005. ISBN 80-251-0518-0*

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80- 247-0698-9*

LOUKOTKA, J. *Manažer a management. Schválilo MŠMT ČR čj. 19 847/95-23 k zařazení do seznamu učebnic pro SŠ: ALBRA, 1996*

OBDRŽÁLEK, Z. *Vplyv manažmentu školy na vytváranie školskej kultúry a klímy. Pedagogická revue, 1998, roč. 50, s. 323-328. ISSN 1335-1982.*

OPRAVILOVÁ, E., Gebhartová, V. *Rok v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-847-3

PRÁŠILOVÁ, M. *Projektování v mateřské škole*. 1. vyd. Olomouc: Hanex ve spolupráci a se souhlasem Net University s.r.o., 2004. ISBN 80-85783-44-4

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0676-4

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-631-4

REITAROVÁ, S. *Silný jako medvěd a zdraví jako ryba*. Praha: Fortuna Print, 1998. ISBN 80-7153-007-7

SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M., et al. *Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.

STACKE, É. *Koučování pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. 2005. ISBN 80-247-0937-6

ŠKALOUDOVÁ, A. *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-56-0

ŠKALOUDOVÁ, A. *Základy statistiky pro pedagogický výzkum*. Studijní materiály k přednáškám FS II C 03 – 4. semestr. Katedra pedagogické a školní psychologie PedF UK Praha

TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2004. ISBN 80-247-0405-6

VEBER, J. a kol. *Management. Základy, prosperita, globalizace*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2003. ISBN 80-7261-029-5

VEBER, J. a kol. *Základy managementu pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-358-2

WALKER, A. J. a kol. *Moderní personální management. Nejnovější trendy a technologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s., 2003. ISBN 80-247-0449-8

WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti - 1 a 2. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2