

Procesy řízení ZŠ a MŠ jako jednoho právního subjektu

Mgr. Barbora Petrů Puhrová

Rigorózní práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Mgr. Barbora Petrů Puhrová
Osobní číslo: H17001
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: distanční

Téma práce: Procesy řízení ZŠ a MŠ jako jednoho právního subjektu

Zásady pro vypracování:

Zmapování teoretických směrů v oblasti řízení mateřské a základní školy, analýza dosavadního výzkumu v této oblasti.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti řídicích procesů ve školách.
Zpracování projektu výzkumu, stanovení výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím designu případové studie.
Zpracování, analýza a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, shrnutí a doporučení pro praxi a další výzkum.

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování rigorózní práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

- Borovec, D., Šikýř, M., & Trojanová, J. (2016). Personalistika v řízení školy. Praha: Wolters Kluwer.
- Dash, M., & Dash, N. (2008). School Management. New Delhi : Atlantic Publishers & Dist.
- Dawe, M. (2013). The school leader's toolkit: practical strategies for leading and managing. Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum.
- Rue, L. W., & Byars, L. L. (2009). Management: Skills and Applications. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Syslová, Z. 2016. Proměna školy v učící se organizaci. Praha: Wolters Kluwer.
- Sedláček, M., et al. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. Studia paedagogica, Vol. 17, No. 2.
- Yin, R. K. (2014). Case study research. Design and Methods. London: SAGE Publications, Inc.

Garant studijního oboru: doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Datum zadání rigorózní práce: 13. června 2017

Termín odevzdání rigorózní práce: 1. dubna 2018

Ve Zlíně dne 12. června 2017



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze rigorózní práce jsou totožné;
- na rigorózní práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.5.2018


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem rigorózní práce je teoreticky představit problematiku řízení vzdělávací instituce se zaměřením na řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu. Dílčím cílem je zachytit specifikum organizační struktury školy, které se promítá do řízení a vedení školy. Teoretická část je zaměřena na definování klíčových pojmů managementu a řízení i vedení vzdělávací instituce, důraz bude kladen na roli ředitele školy jako manažera, který vede a řídí dva subjekty sloučené do jedné organizace. Specifikum řízení obou odlišných vzdělávacích institucí je popsáno v teoretické rovině z hlediska legislativního, manažerského i praktického. Případová studie popisuje řídicí procesy v konkrétní základní a mateřské škole jako jedné příspěvkové organizaci. Empirická část přináší poznatky a zkušenosti z reálného prostředí základní a mateřské školy v jednom právnickém subjektu a nabízí doporučení pro další výzkumná i praktická využití.

Klíčová slova: management školy, mateřská škola, právní subjekt, procesy řízení, ředitel školy, základní škola

ABSTRACT

The aim of the rigorous thesis is to theoretically introduce the management piece of knowledge about the educational institutions focusing on the management of primary school and kindergarten as one legal entity. The partial aim is to point out the specificity of the organizational school structure that is reflected in the proceedings of the school management. The theoretical part focuses on defining the key concepts of management as well as the leading the educational institution. The emphasis is placed on the role of the school headteacher as a manager of two entities merged into one organization. The management particularity of two different educational institutions is described on the theoretical level in terms of legislative, managerial and practical point of view. The case study describes management processes at a particular primary school and kindergarten as one contributory organization. The empirical part brings findings and experience from the real environment of primary and kindergarten school in one legal entity and provides recommendations for further research and practical use.

Keywords: school management, kindergarten, legal entity, management processes, headteacher, primary school

Na tomto místě bych poděkovala především doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. a doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, Phd. za možnost profesního růstu, osobní i odbornou podporu. Zároveň děkuji participantům za spolupráci na výzkumu a také své rodině za trpělivost a podporu během procesu zpracování práce.

Prohlašuji, že odevzdaná rigorózní práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1 ŠKOLA JAKO PRÁVNÍ SUBJEKT.....	16
2 ŠKOLSKÝ A ŠKOLNÍ MANAGEMENT.....	20
2.1 MANAGEMENT NA POČÁTKU 21. STOLETÍ.....	23
2.2 KONCEPCE ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	25
2.2.1 Strategické cíle školy.....	25
2.2.2 Koncepce rozvoje školy.....	26
2.2.3 Kultura školy.....	26
3 PROCESY ŘÍZENÍ.....	29
3.1 PROCES ŘÍZENÍ PRACOVNÍHO VÝKONU – VEDENÍ LIDÍ.....	30
3.1.1 Kompetenční model řízení.....	33
3.2 PROCES MOTIVACE.....	34
3.3 PLÁNOVÁNÍ.....	35
3.4 ORGANIZOVÁNÍ.....	37
3.5 ROZHODOVÁNÍ.....	39
3.6 ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU.....	40
3.7 PROCES KONTROLY A HODNOCENÍ.....	42
4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO JEDEN PRÁVNÍ SUBJEKT.....	46
4.1 ŠKOLA JAKO PŘÍSPĚVKOVÁ ORGANIZACE OBCE.....	48
5 ŘEDITEL ŠKOLY.....	52
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	56
6 STRATEGIE VÝZKUMU.....	57
6.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE JAKO KLÍČOVÁ VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	57
6.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU.....	58
6.3 VOLBA PŘÍPADU.....	59
6.4 ETIKA VÝZKUMU.....	60
6.5 METODY A TECHNIKY SBĚRU DAT.....	60
6.6 REALIZACE VÝZKUMU.....	61
6.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	62
7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	64
7.1 CHARAKTERISTIKA DOBRÉ ŠKOLY.....	64
7.2 ANALÝZA DOKUMENTACE ŠKOLY.....	67
7.3 DEN S ŘEDITELKOU ŠKOLY.....	75
7.4 PROCESY ŘÍZENÍ V DOBRÉ ŠKOLE.....	80
7.5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	95
7.6 LIMITY A DISKUSE.....	97
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL,	

POTENCIÁL PRO DALŠÍ VÝZKUM	100
ZÁVĚR	103
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	105
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	112
SEZNAM OBRÁZKŮ	113
SEZNAM TABULEK.....	114
SEZNAM PŘÍLOH.....	115

ÚVOD

Předmětem této rigorózní práce je představit problematiku řízení školy z pohledu jednoho specifického případu málotřídní základní školy a jednotřídní mateřské školy jako jednoho právního subjektu. Považujeme za opomíjenou usilovnou pedagogickou a manažerskou činnost ředitelů těchto škol, zvláště pokud je současný trend konkurenceschopnosti škol tolik aktuální.

Pedagogickému výzkumu se v poslední době tímto jen velmi stěží daří zaplnit bílá místa v oblastech řízení a vedení škol. Ve školách zůstávají neosloveni zejména ředitelé menších, vesnických, málotřídních či speciálních škol, jejichž každodenní starosti a problémy, stejně tak úspěchy a radosti, zůstávají v ředitelnách a třídách školy. Řízení organizace slučující dva různé typy školy s sebou přináší jisté výhody, ale také problematické oblasti, kterým se budeme v této práci věnovat, a to se zaměřením na pohled ředitele školy.

Škola je systémem vztahů ve vzájemně se ovlivňujících prostředích všech jejich aktérů. V obecné rovině hovoříme o podmínkách státu, které škole připravuje a za kterých může daná organizace existovat a samotným „živým“ vnitřním prostředím konkrétní školy. Zaměřujeme se především na osobnost ředitele školy, jakožto klíčového manažera a lídra dané organizace, dále pak na řídicí procesy, které ve své každodenní práci realizuje. Specifické pro nás zejména ve výzkumné části práce bude uvedení případu řízení příspěvkové organizace základní školy a mateřské školy, kde nejsilněji rezonuje prvek spolupráce napříč vnitřním i vnějším aspektům řízení dané školy.

První kapitola popisuje specifika základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu včetně legislativního vymezení. Setkáváme se zde s pojmem málotřídní škola a vymezujeme také další součásti právního subjektu příspěvkové organizace, kterými jsou mateřská škola, školní družina školní jídelna.

Ve druhé kapitole teoretické části je věnuje v první řadě vymezením základních pojmů managementu, který je spojen s procesy řízení školy se zaměřením na vysvětlení jejich základních principů vztahujících se ke střednímu managementu základní a mateřské školy.

Jádrum třetí kapitoly je proces personálního řízení, porozumění práci s týmem a v týmu, spolupráce se zaměstnanci jako zásadní předpoklad pro bezproblémový chod organizace i jeho efektivního rozvoje. Tato kapitola dále rozvádí základní principy řídicích procesů

se zaměřením na význam plánování, organizování, rozhodování a neméně se věnujeme procesu kontroly a hodnocení. Předposlední kapitola teoretické části se zabývá legislativnímu ukotvení a specifikům školy jako příspěvkové organizace.

Teoretickou část práce uzavírá a zároveň pro potřeby praktické části práce oblast role ředitele školy jakožto učitele, lídra i manažera v jedné osobě. Teoretická východiska jsme využili pro stanovení výzkumného designu a využíváme je také v praktické části práce.

Prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumného šetření případové studie v praktické části představujeme popis zjištěných procesů řízení pohledem ředitele základní a mateřské školy v jednom právním subjektu s akcentem na jeho klíčovou úlohu v těchto procesech. Zároveň se soustředíme na analýzu dokumentace školy, která jednoznačně dokládá, jak škola působí na vnější okolí, ale především jak intenzivně se její aktéři věnují pedagogickému procesu uvnitř školy. Zjištění výzkumného šetření jsou shrnuta s uvedením tabulky procesů řízení analyzovaných z dat výzkumu.

V závěru této práce se věnujeme limitům a diskusi k řešené problematice a nabízíme určitá doporučení do praxe mateřských a základních škol.

CÍL PRÁCE

Cílem práce je především poukázat na potřebu řešení problematiky řízení základní a mateřské školy jako jednoho právního subjektu, obzvláště pokud se jedná o neúplnou základní školu a jednotřídní mateřskou školu zřízenou jako příspěvkovou organizaci obce. Procesy řízení v kontextu takto organizované školy jako výchovně-vzdělávací instituce jsou v českém pedagogickém prostředí komplexně teoreticky řešeny spíše ojediněle a z výzkumného hlediska považujeme za důležité věnovat této problematice více empirické pozornosti. Souhlasíme s Vodou (2012, s. 448), že výsledky pedagogického výzkumu by měly být komunikovány velkou mírou nejen směrem k učitelům, ale rovněž popularizovány mezi rodiči, což je úkolem i pro školu, která permanentně obhajuje své principy a argumentuje hodnoty, jež sama o sobě založená na teorii i praxi, staví nejvýše.

Hlavním cílem této rigorózní práce je tedy reflektovat obraz současné málotřídní základní školy a mateřské školy v jednom právním subjektu, jehož klíčovou postavou je ředitel školy. Zajímá nás, jak probíhá řízení subjektu, který poskytuje preprimární a primární vzdělávání v managementu jednoho ředitele.

Na základě odborné literatury, legislativy a dosavadních výzkumných a teoretických studií k dané problematice se budeme hlavně v teoretické části věnovat daným pojmům souvisejících s praktickou částí naší práce.

Pro naplnění hlavního cíle práce jsme si stanovili dílčí cíle operacionalizované do roviny teoretické a praktické.

Cílem teoretické části práce je:

- Popsat specifika právní subjektivity školy z legislativního hlediska a uvést je do souvislosti s řízením základní a mateřské školy.
- Popsat základní procesy řízení uplatnitelné v prostředí školy.
- Popsat roli ředitele školy jako klíčového aktéra v procesech řízení školy.
- Zaměřit se na vybranou oblast personálního řízení jakožto rezonující oblasti řízení školy.

Cílem empirické části práce je:

- Analyzovat procesy řízení uplatňované ředitelem vybrané školy v jednom právním subjektu. Poukázat na specifika řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu na případu vybrané školy.
- Popsat pohledem výzkumníka den s ředitelem školy.
- Navrhnout doporučení pro další výzkumná šetření a dílčí návrhy pro praxi základních a mateřských škol.

STAV ŘEŠENÉ PROBLEMATIKY

Pokud chce škola být úspěšnou, musí vytvářet a budovat svou identitu a osobitost, snažit se hledat nové ideje a ty realizovat. Proměna školy je odrazem proměny společnosti, ruku v ruce s formulacemi vizí a strategických cílů, v neustálém předvídání společenských, ekonomických a legislativních změn. Jak poukazuje i dále Slavíková (2008, s. 38), *tyto úkoly nelze zvládnout bez týmové spolupráce, delegování pravomocí, komunikace a schopnosti rozhodovat, bez profesionálního vedení lidí, poněvadž řízení dnes neznamena dominanci, ale umění přesvědčit zaměstnance, aby společně pracovali na dosažení strategického cíle.*

Soudobé školství je v nepřetržitém koloběhu změn. Školy se učí reagovat nejen na koncepční změny, ale obzvláště na dynamicky se měnící podmínky společenského vývoje. Osvojení si poznatků managementu je pro moderní řízení školy jako učící se společnosti zcela nezbytné (Pol, 2007). Naplnění vize pojetí vzdělávacího paradigmatu schopnosti škol rozvíjet se zevnitř (Spilková, 2005) je podmíněno především cílevědomým budováním školního prostředí a komunity uvnitř i navenek školy, která zásadně podporuje a je příznivá ke zkvalitňování učení, vyučování a vzdělávání pedagogických pracovníků v jejich profesní kariéře. Nezbytnou podmínkou je také dostatečná profesní autonomie, která ředitele školy zmocňuje k samostatnému rozhodování a jednání a přisuzuje určitý stupeň odpovědnosti (Voda, 2012).

Walterová (2006) poukazuje na východiska pro zkoumání kvality, efektivity a vnitřní proměny škol z inspirace zahraničních studií, založených na empirickém zkoumání a analýze problémů i příkladů dobré praxe v prostředích škol. Klíčové koncepty, jako jsou dobrá škola, kvalitní škola, kultura školy a škola jako učící se organizace se staly následně podkladem pro studie v českém školním prostředí (Walterová, 2006; Walterová & Starý 2006; Slavíková, 2008; Trnková, 2004). Současný český pedagogický výzkum dokládá evidence empirických výzkumů v oblasti řízení školy a řídicích procesů ve školách, jejichž autory v práci citujeme, zmiňme již v úvodu například studie autorů Pol & Rabušicová (1998); Pol, Hloušková, Novotný, & Zounek (2005). Profesionální dráze ředitelů škol se věnovali Pol, Hloušková, Novotný, & Sedláček (2009), výzkumná zjištění o řízení školy v rámci případové studie popsal v disertační práci a dílčích studiích Sedláček (2007, 2008). Vztahy mezi řediteli a učiteli škol se zabýval například Lukas (2009) a fungování současné české základní školy empiricky zkoumané na více případovém designu

je zastoupeno v autorství Dvořák, Starý, & Urbánek (2015). Aktéry vztahů mezi učiteli a rodiči ve škole zajímaly například Šedřovou (2009).

Výzkumy zabývající se prostředím řízením mateřské školy jsou již méně zastoupeny, jedná se pak o dílčí studie (Syslová & Najvarová, 2012) či knižní publikace věnované radám pro ředitele škol (Bečvářová, 2003, 2010; Syslová, 2015). Manažerské publikace předkládající především popisy hlavních řídicích procesů a manažerských kompetencí vedoucích pracovníků ve školství najdeme v publikacích (Prášilová 2006; Trojan, 2014; Trojanová, 2014; Trojan, Trojanová, & Puškinová, 2015).

Vědecké poznatky o řízení školy je potřebné komparovat s realitou školy, s praktickou zkušeností. Předpokládáme tedy, že vhled do reality školy prostřednictvím případové studie vybrané školy bude obohacení pedagogické teorie (Walterová & Starý, 2006). Užším zaměřením této práce je spojení základní školy a mateřské školy jako jedné právnické osoby zřízené ve formě příspěvkové organizace. Zde se propojení školy jako učící se organizace (Pol, 2008; Syslová, 2016) se přímo nabízí a je reflektováno v kontextu legislativních, kurikulárně-koncepčních změn v organizování škol a školských zařízení v České republice.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO PRÁVNÍ SUBJEKT

Škola je především *institucí*, jednoznačně vymezená vnějšími požadavky, zákony, normami v rámci ekonomických, politických a kulturních podmínek daného právního státu, řízení institucí je v podstatě jakýmsi úřadem. Při definování školy využíváme pojem *organizace*, i jejíž rámec je dán, přesto je možné organizaci vést dle vlastních vnitřních pravidel a svým způsobem. V tomto případě je řízením management, který je určen specifickými funkcemi manažera řídícího organizaci k naplnění stanovených cílů v daném čase a prostoru, podmínkách. Organizace je tedy společnost lidí vzájemně zaangažovaných v systematicky cíleném úsilí produkovat určité zboží (výrobky či výsledky) a služby nebo činnosti (Obst, 2006). Třetím významem školy je *pospolitost* založená na vzájemné spolupráci, společenství osob společné mise, vize a cíle. Podstata pospolitosti tkví v podpoře všech jejích členů s pravidly vzájemné péče, respektu a zájmu o druhého. K efektivnímu řízení školy přispívá schopnost umět efektivně organizovat chod školy spočívající ve správném výběru zaměstnanců a jejich vedení k samostatnosti, zodpovědnosti, delegování úkolů. Systematické plánování rozvoje školy a jeho promyšlené vyhodnocování s podporou zapojení rodičů je možným klíčem pro spolupodílení se na výchově a vzdělávání dětí a žáků, o které se právě ve školství tolik jedná (Syslová, 2015).

Vzdělávací soustava v České republice je tvořena školami a školskými zařízeními definovanými podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), (dále jen „školský zákon“). Subjekty vykonávající činnosti škol a školských zařízení mohou být zřizovány jako samostatné správní celky (kraje, obce, církve, soukromé osoby nebo stát). Školy jsou následně dle svých zřizovatelů financovány, organizovány a podporovány. Historicky je potřeba zavrhnout zásadní změny v organizaci škol a školských zařízení. Decentralizace správy a řízení českého školství po roce 2001 díky národnímu programu vzdělávání tzv. Bílá kniha a nejvíce pak po roce 2003 změnila zcela organizaci mnoha základních a mateřských škol, zejména v okrajových částech měst a v obcích. Přijetí školského zákona umožnilo demokratizaci a otevřenost škol nejen v posílení vlastní autonomie, ale navíc se školy mohly otevřít evropskému rámci společných cílů ve vzdělávání. Neméně zvrátové bylo také zavádění Školních vzdělávacích programů z nově vzniklých Rámcových vzdělávacích programů pro daný stupeň vzdělávání. Změna ve škole není snadná, je odrazem změn v systému makroprostředí. Jde spíše o proměnu

školy (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Cílem vzdělávací politiky mnoha zemí je vysoká úroveň výsledků – vstupních i výstupních kompetencí (vstup do základní školy, výstup pro víceleté gymnázium). Nejjednodušší představa reformy zahrnuje učitele a ředitele jako realizátory reformy a proti nim stojí stát jako garant vzdělávací politiky a kurikulárního rámce.

Prakticky se autonomní možnosti řízení škol projevily v přenesení zodpovědnosti na decentralizované zřizovatele škol, v případě obcí na starosty obcí. Ředitelé menších vesnických škol se dostali do zcela nových situací. V mnoha případech byly mateřské i základní školy zrušeny, slučovány či jinak reorganizovány. Změna školské politiky po roce 2001, potažmo s ustanovením školského zákona se přirozeně změnila i oblast managementu řízení mateřských škol. Syslová & Najvarová (2012) identifikovaly problémové oblasti řízení, týkající se zejména komunikačních dovedností ředitelek, využívání zpětné vazby při hodnotících pohovorech s podřízenými, stejně tak v komunikaci s rodiči. Velmi slabou stránkou byla schopnost ředitele delegovat pravomoci a současně byla zjištěna slabá stránka v oblasti týmového řízení mateřských škol. Obecně problematickou oblastí se jevila realizace vlastního hodnocení školy, jelikož autoevaluaci školy nelze provádět bez transparentního využívání objektivních informací o kvalitě školy (Vaš'átková & Prášilová, 2007). Z vlastního hodnocení školy by mělo vycházet zkvalitňování pedagogického procesu vzdělávání, stejně tak jako podpora vzdělávání učitelů a celkový rozvoj školy.

Také Kořátková (2014) popisuje změny v organizaci škol v České republice po roce 2001. Zřizovatelé, zejména obce začaly spojovat více mateřských škol pod jednu právní subjektivitu s jedním řízením. V praxi to znamenalo, že jeden ředitel vykonával svoji funkci pro více mateřských škol. Současně s touto tendencí dále probíhalo slučování základních škol s mateřskými školami. Školy, které byly převáděny do jedné organizace, neměly v podstatě možnost jiné volby, zřizovatel mohl snadněji rozhodovat a prosazovat svoje požadavky. Na druhou stranu se při sloučení základní školy a mateřské školy nabídly ředitelům škol příležitosti k rozvoji školy, posílení spolupráce mezi subjekty a často se staly příležitostmi pro zachování existence školy v dané obci. Jelikož cílem práce je věnovat se selektivně danému typu školy, budeme problematiku řízení školy směřovat na základní školu a mateřskou školu jako jeden právní subjekt.

Právní subjektivita škol a školských zařízení po roce 2003 přinesla školám nejen větší zodpovědnost za hospodaření s majetkem a samostatné vedení účetní jednotky, ale zároveň

větší autonomii při rozhodování v pracovněprávních záležitostech. Tato změna nabídla eventualitu sloučení organizací do jednoho právního subjektu, dokladem je např. mateřská škola a základní škola, existují příklady příspěvkových organizací mateřské školy a střední školy ve formě jednoho právního subjektu. V případě kombinace mateřské školy a základní školy se ředitelům základních škol otevřela cesta k získání další vzdělávací instituce ke svému koncepčnímu rozvoji školy i přesto, že vzniklo mnoho problémů s personálním obsazením. Zejména ředitelé mateřských škol pojednou ztratili své vedoucí funkce. Za významnou skutečnost, přispívající k rozvoji školy, můžeme považovat podmínku společné vize a kvalitní školní vzdělávací programy obou součástí školy tvořené v návaznosti předškolního na základní vzdělávání.

Dalším aspektem prosperujícího rozvoje školy je spolupráce se zřizovatelem školy. Zřizovatel zajišťuje škole provozní prostředky, podporuje ji a sdílí společný cíl se školou. Škola jako determinovaný, řízený a současně relevantně autonomní, dynamický, sociální systém plní směrem k subjektům funkce, kterými současně naplňuje své společenské poslání. Toto poslání je naplňováno pouze tehdy, jsou-li k tomu vytvořeny nezbytné podmínky (materiálně-technické, finanční, personální, kurikulární a další). Důležitým předpokladem je i účinné řízení školy, utváření příznivého klimatu školy, její součinnost s okolím, zvláště s rodičovskou veřejností (Bečvářová, 2003). Řízení školy je komplexní proces plánování, organizování, vedení a neustálé kontroly. Ředitel školy je významnou tvůrčí a manažerskou osobností, je iniciátorem veškerých změn vedoucích k rozvoji školy. Ředitel školy také sehrává klíčovou úlohu v motivaci pracovníků obou subjektů ke společnému dialogu, navázání pracovních vztahů a utváření potřeby vzájemné jednoty a směřování ke společnému cíli.

Dominantním faktorem ovlivňujícím rozvoj školy je především dobře nastavená spolupráce rodiny a školy. Vytvoření strategického plánu rozvoje školy je podstatné vycházet ze skutečnosti, že se současná rodina neustále vyvíjí, mění. Dnešní rodina staví priority do nových rovin vzhledem ke škole. Moderní vztahová rodina umístila do popředí ponejvíce hodnotu jedince, jeho svéráznou individualitu, prostor pro jeho rozvoj a tvořivost. Velký význam nabývá kvalita vztahů, psychologizace života rodiny (např. odborná podpora a péče o výchovu). Rodiče dnes pocítují stále větší osobní odpovědnost za výchovu a stále menší kompetence pro ni, také pocítují stále větší tlaky na angažování se ve školním vzdělávání svých dětí. Na druhé straně také učitelé se cítí nuceni stále více individualizovat přístup k

žákům, nabízet ho ke kontrole, přičemž jsou pod stále větším tlakem zodpovědnosti za školní výsledky dětí (Štech, 2009).

Na tento stav je z hlediska školy potřeba adekvátně reagovat. V řízení školy ředitel volí vhodné strategické nástroje a formy komunikace dle individuálních hledisek k prostředí, specifik v oblasti personálního managementu školy, ruku v ruce s vlastní filosofií a kulturou školy. V následující části textu se více přiblížíme podstatě managementu školy.

2 ŠKOLSKÝ A ŠKOLNÍ MANAGEMENT

Management je řídicí proces tvořený plynule navazujícími fázemi operativního řízení a kontroly lidí a jejich činností zajišťující dosažení stanovených cílů (Prášilová, 2006). Managementem můžeme nazývat také skupinu lidí, kteří organizaci vedou a řídí činnosti v dané organizaci, vytváří optimální podmínky pro efektivní provoz, fungování a rozvoj organizace (z anglického výrazu *manage*: řídit, vést, organizovat, zařídit). Smyslem managementu jsou výsledky dané instituce. Management vychází ze zamýšlených výsledků a zdroje instituce organizuje tak, aby bylo těchto výsledků dosaženo. Podle Druckera (2000) je management orgánem, který musí instituci (škole, podniku, univerzitě) poskytnout produkovaní výsledků ve svém vnějším prostředí.

Bělohlávek (2006) definuje management jako systematický proces zaměřený na dosažení cílů, které jsou dosahovány klíčovými aktivitami:

- plánováním
- organizováním
- vedením
- kontrolou činností a lidí.

Průcha (2009) v podmínkách školy doplňuje management o:

- personální zajištění
- kontrolu spojenou vždy s motivací.

Gold (1998) považuje školu za skupinu lidí, dětí a dospělých, kteří jsou spojeni dohromady za účelem učení se a vyučování. Řídicí práce spočívá v přijetí zodpovědnosti za zdroje, dostatek podpory zaměstnancům a co nejlepších podmínek k práci. Pokud pak manažeři věří v potenciál svých pracovníků, dokáží naslouchat jejich návrhům a prosbám, zlepšení a řídicí směr je orientován směrem „nahoru“. Management je tedy ucelený soubor ověřených přístupů, názorů, zkušeností, přístupů a metod, které vedoucí pracovník (manažer) užívá ke zvládnutí specifických činností (manažerských funkcí), jež jsou nezbytné k dosažení soustavy cílů organizace (Švarcová, 2010). V souvislosti s pojmem management je potřebné zmínit také pojem

manažer. Manažer v rámci svého postavení v hierarchii organizace plní svou roli a specifickou funkci, která procesuálně zachycuje jeho řídicí činnosti v organizaci. Pro manažery, kteří kladou důraz na management kvality, je plynulé a trvalé zdokonalování kvality přímo zásadní. Manažerské role jsou často rozdělovány do základních tří oblastí, kam patří role interpersonální, informační a rozhodovací. Všechny role jsou vzájemně propojeny, často se prolínají a kvalitativně podmiňují. Umění manažera spočívající v efektivní integraci zmiňovaných rolí v jeden komplexní celek nazýváme manažerská práce. Manažeři také musí podporovat vznik a vývoj učících se organizací a kultivovat kulturu managementu znalostí (Bartošová, Bartoš, 2007).

Školský management se specializuje na celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení přes střední články až po řízení na lokální úrovni, včetně organizování konkrétní školy či školského zařízení. Školský management se skládá ze tří základních subsystémů:

- makrořízení (řízení ze strany státní školské správy, strategické otázky ve školství)
- mikrořízení (vnitřní řízení školy – školní management)
- řízení pedagogického procesu (řízení hlavního procesu ve škole – pedagogický management)

(Lazarová, Pol, & Tomancová, 2012, s. 9).

Termín školský management se u nás začal používat v podstatě až po roce 1989, se změnou legislativy a přenesení zodpovědnosti a autonomie na školy a jejich ředitele. Ti museli rozšířit znalosti v oblastech svých činností (právo, ekonomika, personalistika), ale také dovednosti v oblasti řízení (plánování, organizování, kontrola) a tím se stal opravdovým manažerem. Tak se do školství dostal i management (Trojanová, 2014, s. 13).

Pro uvedení do systému pojmů, které jsou spojeny s procesy řízení školy, chápeme *školský management* jako vědu o vedení a řízení organizace, ale také samotný proces vedení a řízení organizace. Vlastní management školy, tedy její řízení a vedení, je podmíněno právními statuty- regulativy, na státní úrovni platné právní předpisy a na školné úrovni pak aplikované dokumenty školy, kterými se řídí všichni aktéři školy. Školský zákon, specificky vytvořen pro potřeby škol a školských zařízení zapsaných do rejstříku škol

a školských zařízení, definuje jednak strukturu vzdělávací soustavy, zároveň stanovuje podmínky pro vzdělávání a ukončení vzdělání v různých druzích školy, ve kterých zajišťují toto vzdělávání pedagogičtí pracovníci, definovaní v zákoně o pedagogických pracovnících¹.

Škola jako organizace, zpravidla příspěvková organizace, je právním subjektem, jehož příjmy jsou závislé na dotaci ze státního rozpočtu a příspěvcích od zřizovatele. Obvyklou součástí mateřských škol nebo základních škol jsou školská zařízení, kam řadíme školní družinu poskytující zájmové vzdělávání po skončení vyučování žáků v základní škole. Stravovací služby jsou zabezpečovány ve školních jídelnách, a to jak pro mateřské tak pro základní školy.

Základním činitelem ovlivňujících celkový charakter školy, je pojetí jejího řízení charakterizováno její strukturou, obsahem a stylem řízení. Příčinou jsou těsné vztahy mezi řízením a vzděláváním, jelikož v obou případech jde o práci a jednání s lidmi. Ředitel školy školu řídí jako organizaci směrem dovnitř (zaměstnanci, žáci) a směrem navenek (spolupráce s rodiči, odborníky, partnery školy (Bečvářová, 2003). V zásadě nejjednodušeji lze řízení školy popsat jako systém řídicích procesů v daném prostředí určité sociální skupiny za daných podmínek. Řízení je zaměřeno na účinné fungování v operativním chodu školy a současně na krátkodobější plánování. Řízení školy se především týká plánování, organizování a koordinací zdrojů. Škola je živým organizmem, ve kterém se vzdělávají děti, žáci za přítomnosti pedagogů, asistentů. Řízení je tedy prací se zaměstnanci školy a žáky (dětmi) ve smyslu dosahování „čehosi“ ve směru, který již byl vytyčen. Jednoduše řečeno ředitel řídí nejen školu, ředitel řídí i pracovníky školy. V řízení škol obecně neexistuje jeden jediný způsob řízení. Vždy je potřeba zohledňovat přinejmenším sociální, ekonomický, politický i profesní či akademický kontext daného prostředí (Gold, 1998). V oblasti školství je vžitým pojmem školský management.

Na úrovni konkrétní školy v oblasti řízení hovoříme o *školním managementu*. Tato speciální disciplína se zabývá nejen poznatky z obecné teorie řízení, ale také poznatky z jiných společenských věd (pedagogika, psychologie, sociologie), dále z oblasti ekonomie a práva (Lazarová, Pol, & Tomancová, 2012). Studium a využívání poznatků současného managementu vyžaduje takovou aplikaci, která respektuje konkrétní podmínky řídicí

¹ zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů a v platném znění

reality. Jednotlivé metody předpokládají vyvážené řízení nejen z hlediska procesů, organizačních struktur, ale i osobních schopností a kompetencí managementu a jejich spolupracovníků. Patří zde především inovace v přístupu k procesnímu řízení, systémové přístupy, identifikace s manažerskými rolemi a identifikace kritických faktorů úspěchu (Bartošová, Bartoš, 2007).

2.1 Management na počátku 21. století

Obecně lze říci, že školy vycházejí z teorií obecného managementu, zvláště v převzetí klíčových manažerských funkcí a procesů. V 21. století se setkáváme s dalšími teoriemi řízení, jmenujme např. procesní přístupy v řízení organizací. Tyto přístupy k řízení vycházejí zejména z Fayolova správního řízení a Weberovy byrokratické organizace řízení (Bělohlávek, Šuleř, & Košťan, 2006). Společným rysem těchto přístupů je závěr, že vlastní aktivity manažerů lze rozdělit do řady manažerských funkcí. Kladou důraz na strukturalizaci procesů řízení, vymezení manažerských funkcí, včetně obecně platných doporučení pro jejich efektivní zvládnutí. Úspěšně zvládnout procesy řízení, tj. dosáhnout cílů organizace, je nejlépe zajištěno vzájemným souladem (harmonizací) manažerských funkcí.

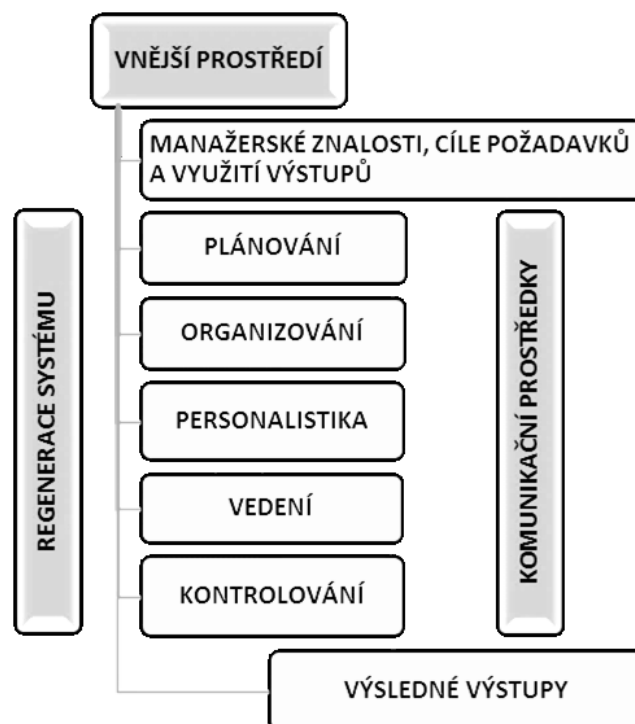
Faktorům a změnám, které ovlivňují nejen společnost, ve které žijeme, ale přímo se dotýkají oblasti školství, se moderní organizace a její vedení musí přizpůsobit. V současné době identifikujeme především trendy ve změnách prostředí počínající od změny prostředí, zavádění informačních a technologických postupů a inovací. Nedílnou součástí je řízení lidských zdrojů a řízení pracovního výkonu, které je úzce spojeno s cíli organizace. Tyto inovativní přístupy umožňují nové formy pracovního režimu a podporu celoživotní vzdělávání pro formování dovedností, iniciativu osobního rozvoje, což je evidencí schopností lidí vést (*leadership*). Kvalita škol se proměňuje také vzhledem k dalším trendům ve změnách v organizaci, přičemž je akcent kladen na využití strategií delegování, snížení úrovní řízení a propojení pracovní výkonu motivovaného v nastaveném kariéřním řádu s neustálým vzděláváním pracovníků organizace (Thomson, 2007, s. 20-24).

Přístupy k řízení lidí se s moderním managementem zásadně orientují více k schopnostem manažerů a lídrů organizací být orientováni na změny a schopnosti strategického myšlení, které je v procesech řízení zcela nezbytné. Za hlavní kategorie zde považujeme zejména

způsobilost budovat a rozvíjet týmy a operovat dovednostmi v oblasti finančního managementu, řízení informací a znalost informačních technologií.

V případě mateřské či základní školy je řízení pedagogického pracovníka uskutečňováno vzhledem ke stanoveným pedagogickým i osobním kompetencím učitele a to na úrovni výuky (plánování, prostředí pro učení, řízení procesů učení, hodnocení práce dětí a žáků, reflexe výuky) a v kontextu procesu výuky (rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele). V písemné podobě si ředitel nejčastěji volí variantu písemného záznamu o pracovníkovi, je možné zpracovávat profesní portfolio zaměstnance či pouze evidovat osobní kartu zaměstnance a do této karty vkládat dokumenty a doklady související se záležitostmi pracovněprávního vztahu.

Jako příklad jsme vybrali model systémového přístupu k managementu, který definuje organizaci jako otevřený systém, který je v interakci s prostředím. Zahrnuje vstupy z vnějšího prostředí, proces přeměny, komunikační systém, vnější faktory a způsob regenerace systému. Transformační proces představuje manažerské funkce, typické činnosti, které vytvářejí obsahovou strukturu managementu (Bartošová, & Bartoš, 2007). Vizualizaci systémového přístupu uvádíme na Obrázku 1:



Obrázek 1 Systémový přístup k managementu (upraveno dle Bartošová & Bartoš, 2007, s. 33)

2.2 Koncepce řízení školy

Současné řízení mateřské nebo základní školy se neobejde bez pochopení, přijetí a zavedení základních východisek školského managementu do praxe školy. S respektem ke specifickým škol a problematiku řízení výchovně-vzdělávacích institucí je požadována jistá odbornost řídicích pracovníků a jejich schopnost aplikovat principy, postupy a metody obecného managementu do vzdělávacího prostředí (Bečvářová, 2003). Efektivní řízení školy je složeno z mnoha dílčích aspektů. Jedním z klíčových procesů řízení školy je systematické a strategické stanovení vize (též mise) školy, jakožto hlavní myšlenky existence školy, která je časově neomezená a předbíhá svou dobu. Vize neodpovídá na otázku, co škola dělá, nýbrž na otázku co by škola měla činit. Ředitel školy by měl být především vizionář – člověk, který vidí budoucnost a ví, jak k ní svoji školu přivést. Vize vymezuje dlouhodobě směr činností školy a formuluje její představu o budoucnosti, zaměření a hlavní cíle zpravidla v horizontu následujících pěti let. Vize školy se tedy orientuje do budoucnosti a má jasně pojmenovat v čem je daná škola jedinečná a jak bude tuto výjimečnost či specializaci podporovat a rozvíjet. Svou vlastní jedinečnost a vnitřní kulturu školy spoluutváří i její filosofie. Ta je nazývána jako souhrn zásad, které jsou vedením, pracovníky, rodiči i dětmi obecně respektovány v rovině základních hodnot a aspirací školy, filosofickými prioritami, které jsou společné všem rozhodnutím, etickými paradigmaty a společnými cíli. Filosofie školy je úzce spjata se životem školy, respektuje očekávání pracovníků školy i jejího okolí. Vychází a musí respektovat filosofii společnosti, ctí její hodnoty a cíle také proto, aby byla škola pro společnost žádoucí a efektivní (Kratochvíl, 2010, s. 36). S řízením organizace souvisejí klíčové determinanty rozvoje školy, tyto jsou dále stručně popisovány.

2.2.1 Strategické cíle školy

Pro plánování je důležité stanovit cíl - konečný stav, ke kterému se chceme prostřednictvím plánování dostat. Abychom mohli sestavit daný plán realizace, je potřeba nejdříve znát cíl. Strategické cíle školy jsou očekávané budoucí stavy výchovně-vzdělávacích procesů, technologií, vnitřní kvality, styku s veřejností (public relations) a materiálního rozvoje, kterého chce škola dosáhnout. Tyto cíle jsou ukotveny jak v obecné vizi, tak ve specifickém a pro danou školu jedinečném dokumentu školy, nazývané Koncepce

školy, Koncepce rozvoje školy či Strategický plán rozvoje školy. Vždy je potřeba připravovat tyto koncepce ve střednědobém a dlouhodobém časovém horizontu (Kratochvíl, 2010, s. 39).

2.2.2 Koncepce rozvoje školy

Koncepce školy je nejen dokument, který má sloužit jako základní informace pro učitele, rodiče, žáky a ostatní klienty, ale současně vymezuje současný profil školy a určuje její nejbližší budoucnost s akcentem na reakci externího prostředí. Dokument Koncepce rozvoje školy je zpracováván ředitelem školy na základě výchozí analýzy současného stavu školy a formulováním perspektivního zaměření. Posláním tohoto dokumentu je sdělit veřejnosti i komunitě školy, jaká specifika škola poskytuje, v čem je jedinečná, výjimečná a kvalitní.

Základními principy koncepce školy jsou:

- orientace na konkurenční postavení školy a na její jedinečnost;
- realizovatelnost poslání;
- motivace týmu;
- specifikace cílů.

2.2.3 Kultura školy

Kultura školy bývá označována za soubor charakteristik, jimiž lze „popsat duši školy“ (Eger, 2002). V oblasti managementu se jedná o poměrně novou kategorii. Ve školství kultura vychází z určité tradice dané školy a poměrně pomalu se mění. Posláním kultury školy je vytvářet pracovní, demokratickou a motivující atmosféru, iniciovat zdravou soutěživost a posilovat týmovou práci. Kultura školy charakterizuje a zahrnuje všechny oblasti činnosti školy, směřuje k podpoře edukačních procesů, má nastaveny hodnoty, normy, vztahy a vykazuje znaky materiální stránky kultury školy. Podle toho, jak jsou vnitřní pravidla a normy akceptovány a respektovány také vzhledem k vnějšímu prostředí a sociálnímu okolí, je možné identifikovat kvalitu organizační kultury školy (Rymeš, 2009).

Kulturu školy tvoří nejen lidé, kteří v ní pracují, tvoří a přinášejí jisté vzorce chování, normy a hodnoty, ale komplexně kulturu školy vyjadřují vnitřní pravidla, nastavení managementu uvnitř školy včetně stylu vedení lidí, kvalita zpracování školního vzdělávacího programu. V rámci působení kultury na vnější prostředí identifikuje kulturu školy i ve vztahu

školy s rodiči, vztahy učitelů a žáků, spolupráce s veřejností a to, jak efektivně naplňují společné cíle, jež vedou k získání prestiže a kvality dané školy. Kulturu školy tvoří také originální logo školy, vzájemné oslovování, pravidla jednání, základní životní představy členů týmů, i oslavy jejich životních výročí. Často je kultura školy spojována s *image* školy. Odras pověsti organizace v očích veřejnosti obsahuje její kvalitu i ve vztahu k organizacím podobného typu (ibid).

Ředitel školy sehrává ve formování kultury školy podstatnou úlohu. Při utváření nebo při řízení změny kultury školy by měl ředitel školy uplatňovat přístupy, které jednoznačně podpoří vytváření nové kultury školy jasně signalizované hodnotami žádoucí kultury školy, jíž jsou opakovaně a trvale zdůrazňovány a zastávány, dokud se nestanou trvalou součástí kultury školy. Aspekt každodenní pozornosti záležitostem školy a pravidelné komunikace je vkladem pro pracovní tým podstoupit změnám, aplikovat je, hodnotit a porovnávat je s výchozím a cílovým stavem (Jiříčka & Jiříčková, 2008). Řízení pracovníka lze považovat za jakousi dohodu mezi nadřízeným a pracovníkem o výkonu a způsobu hodnocení. Tato oboustranná komunikace směřuje k identifikaci a popisu podstatných funkcí práce a vztahu pracovníka a manažera k cílům organizace, vytváření norem pracovního výkonu, zpětné vazbě, hodnocení a diskuse a následně plánování příležitostí ke vzdělávání a rozvoji vedoucích ke zlepšování pracovního výkonu (Thomson, 2007).

Základní záměry a očekávání týkající se řízení pracovního výkonu jsou stanoveny ve způsobech, ve kterých řídicí pracovník přeměňuje cíle organizace na individuální, týmové a útvarové cíle, pomáhá objasňovat cíle organizace, nabízí způsob měření výstupů v porovnání s cíli, ale také zkoumá vstupy potřebné k úspěšnému plnění cíle. Prioritní je preference dohody než autority, ovládání, kontroly či donucování, manažer podporuje a podněcuje samostatné řízení individuálního pracovního výkonu, vnímá řízení jako nepřetržitý proces zaměřený na neustálé zlepšování a je výrazně propojen s rozvojem pracovníků a s rozpoznáváním toho, jaký rozvoj je zapotřebí (ibid).

Pokud řízení školy je možno popsat jako „dělání věcí správně“, pak podstatou vedení je „schopnost vybrat správné činnosti, které nám zabezpečí prosperitu“. Řízení je z velké části založeno na rutinních činnostech. V případě ředitelů škol se jedná hlavně o efektivní způsoby vedení porad, vypracovávání provozních dokumentů a různých výkazů, atd. Na druhou stranu ředitel školy v roli lídra v první řadě rozhoduje o dlouhodobém zaměření školy, o investicích, o získávání zdrojů, o budování image školy. Lze konstatovat,

že „manažer věci spravuje, lídr je inovuje“ a přitom sleduje dlouhodobou perspektivu, pro jejíž uskutečňování hledá vlastní cesty (Kratochvíl, 2009). Vedení školy je soubor formativních aktivit zdůrazňující budoucí směřování organizace, dosahování společné vize školy. V zahraniční literatuře se setkáváme s vedením především v souvislosti s pedagogickým vedením (ang. *educational leadership*), termínem, který označuje schopnost vést učitele, žáky i rodiče ke splnění cílů vzdělávání (Bartušová, 2017). Škola dnešní doby by měla být schopna reagovat a realizovat kutikulární změny, rozvíjet zaměstnance a poskytovat jim supervizi, podporovat týmovou práci a současně být schopná objektivně vyhodnocovat procesy, které se ve škole dějí a náležitě s nimi v budoucnu pracovat (Pol, 2007, s. 29).

3 PROCESY ŘÍZENÍ

V následující kapitole se zaměříme na procesy řízení pracovního výkonu v kontextu vedení lidí, jejich motivací k výkonu a souvisejícím procesním činnostem vedoucích pracovníků ve škole. Námi sledované procesy řízení se v návazných krocích prolínají a tvoří kompaktní systém řídicích procesů.

Kvalita řízení školy je vázána na základní procesy řízení, mezi které řadíme:

- *motivaci*
- *plánování*
- *organizování*
- *rozhodování*
- *kontrolu*
- *hodnocení.*

Pro prostředí českého školství klasifikoval oblasti řízení Solfronk (2002, 21-22). Ten ve své analýze reálných činností označil za hlavní předměty řízení v českých školách následující oblasti:

- oblast pedagogického řízení;
- oblast ekonomického a správního řízení;
- oblast administrativního řízení;
- oblast personálního řízení;
- oblast řízení vnějších vztahů.

Procesy systematického provádění manažerských funkcí a dosažení cílů jsou zásadní a klíčové aktivity ředitele školy. Individuálně pak ředitel základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu se pohybuje na střední úrovni managementu (Trojan, Trojanová, & Puškinová, 2015). Jednotlivé procesy řízení si dále v textu přiblížíme.

3.1 Proces řízení pracovního výkonu – vedení lidí

Moderní řízení lidských zdrojů zdůrazňuje potřebu vytváření pracovních úkolů a pracovních míst na míru schopnostem a preferencím každého pracovníka, a tím optimálnímu využití jeho potenciálů. Soustavné rozvíjení pracovních schopností je v zájmu zvyšování spokojenosti každého pracovníka. Klíčové principy nového přístupu k pracovnímu výkonu je tedy možné definovat jako řízení pracovního výkonu (Koubek, 2004), také definované jako strategie předpokládající úzký kontakt a systematickou komunikaci vedoucího s jím řízenými pracovníky.

Podporou úspěšného řízení školy je kvalitní tým spolupracovníků, kvalita sociálního a organizačního prostředí a to na úrovni všech součástí školy, stejně tak kvalita spolupráce s nadřízenými orgány (Bečvářová, 2003). Teorie i praxe řízení klade vcelku velký důraz na ovlivňování pracovní motivace zaměstnanců organizace. Ovlivňování chápeme jako součást řídicí činnosti, kdy na sebe navazuje rozhodování, ovlivňování a kontrola. Posláním je dosáhnout toho, aby řídicí rozhodnutí bylo uskutečněno. Svůj smysl naplňuje ovlivňování v případě pozitivního přístupu k hmotnému hodnocení pracovního výsledku za stanovený čas, hodnocení pracovní způsobilosti přidělenou mírou osobní odpovědnosti na pracovišti. Společenské a morální hodnocení pracovního profilu, osobních aspirací a zaměření jedince včetně celkového zhodnocení práce pro společnost jsou značnými motivátory každého zaměstnance (Mayerová & Růžička, 2000).

Vedení zaměstnanců určujeme jako proces dlouhodobého a soustavného rozvoje profesních i sociálních kompetencí pracovníka a jsou základem pro spolupráci s určeným, ať zkušeným pracovníkem či méně zkušeným pracovníkem dané organizace. Rozlišujeme několik přístupů ve vedení zaměstnanců.

Vedení lidí (*leading, leadership*) je vytváření a účinné využívání schopností, dovedností a umění manažerů vést, usměrňovat, stimulovat a motivovat své spolupracovníky ke kvalitnímu, aktivnímu, popřípadě tvůrčímu plnění cílů jejich práce a k plnění cílů organizační jednotky. Ve vedení lidí sehrává důležitou roli manažer, který je především vedoucím

kolektivu lidí, který musí na základě svých znalostí metod vedení a motivace lidí zhodnocovat schopnosti, znalosti a dovednosti svých spolupracovníků a usměrňovat jejich další profesní a kvalifikační rozvoj. Vedení lidí se prolíná všemi manažerskými funkcemi na základě

komunikace mezi lidmi. Centrem pozornosti této manažerské funkce jsou lidé, považováni za největší kapitál dobrých organizačních jednotek (Thomson, 2007).

Výzkumy i praxe přesvědčivě ukazují, že spolupráce učitelů na školách je důležitou podmínkou profesionálního růstu učitelů i rozvoje školy jako celku. Týmová práce je nejvyšší formou spolupráce a vytvářet pro ni podmínky na škole tak, aby přispívala k jejímu rozvoji, není jednoduché (Vališová, 2008).

Představa o týmové práci učitelů vychází z konceptu školy jako *učící se organizace*.

Organizace, mající tento atribut, jsou charakterizovány těmito znaky (Pol & Lazarová, 1999):

- profesionalita učitele je založena na kvalitní práci ku prospěchu dětí;
- školy vytvářejí podmínky pro co nejkvalitnější vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy;
- učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku;
- ředitelé podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce;
- pracovní týmy rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu organizace nové pracovníky;
- všichni členové týmu usilují o kvalitativní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu.

Pokud se chce současná škola stát učící se organizací, cestou k úspěchu je vytváření takových kompetencí vedoucích pracovníků, kteří budou své zaměstnance motivovat k poznání, objevování a sdílení (Slavíková, 2008).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je považován za stabilizátor udržení pedagogů v aktivní praxi a získávání nových pohledů na učební metody, přístupy nebo strategie vyučování. Kromě klasických „školení“ typu seminář, workshop či odborné setkání školy stále častěji využívají mentoringových či coachingových služeb (Dawe, 2013), méně rozšířené v našich školách stále zůstává pozorování a stínování (*shadowing*) jako efektivní způsob získávání nových zkušeností z jiných škol a od různých učitelů. Tento moderní přístup, pokud je v prvé řadě podporovaný vedením školy, je přípustný pouze v případě, že samotná škola pracuje v systému vzájemných hospitací, kolegiálních návštěv a metodických setkání.

Práce na málotřídních školách a v malých mateřských školách je o to více náročná nejen vzhledem ke spojeným ročníkům, ale především k náročnosti organizace třídy, absence dalšího pedagoga pro eventuální zástup a neméně pak zvýšené požadavky rodičů na kvalitu vzdělávání v tomto typu školy. Ředitelé škol si uvědomují svou roli podporovatele a motivátora k dalšímu vzdělávání svých pracovníků, zároveň se potvrzuje, že nabídka je sice dostatečně široká, ale ne vždy kvalitní (Lazarová, Pol, & Sedláček, 2015). Dalším problémem, zejména na malých školách, je nedostatek času a organizačních podmínek na další vzdělávání.

Základním předpokladem pro dosahování charakteru školy jako učící se organizaci je rozvoj kolegiálních vztahů, jejich nasměrování na rozvoj kompetencí učitele i rozvoj školy. Kolegialita však nesmí potlačovat individualitu, škola by měla směřovat k takovým způsobům spolupráce, které nepodněcují skupinu a podporují i jedince (Vališová, 2008, s. 115-116).

Společná práce je nejvyšší formou kolegiálních vztahů. Může mít různé podoby, uvedme například:

- podporováno je týmové vyučování (vyučování společně plánuje, realizuje a hodnotí skupina učitelů);
- uskutečňuje se společné plánování (skupina učitelů připravuje např. školní vzdělávací program školy);
- realizují se vzájemné hospitace;
- je podporován akční výzkum;
- existuje koučování ze strany kolegy (řešení problémů s pomocí kouče, který aktivuje vlastní zdroje klienta);
- je aplikována mentorská práce (např. práce tzv. uvádějících učitelů).

Z povahy spolupráce, tzv. pozitivní vzájemné závislosti, vyplývají podmínky její efektivity a to především:

- existence a formulace společného cíle (členové skupiny cíl znají nebo jej společně zformulovali, akceptují jej);
- členové spolupracující skupiny jsou rovnoprávní a každý jedinec je odpovědný za přispívání k dosažení cíle;

- skupina monitoruje svoji činnost, reflektuje i skupinové procesy, ve skupině se uplatňují dovednosti pro skupinovou práci včetně dovedností budovat důvěru, řešit konflikty atd. (Pol & Lazarová, 1999).

Školský management, který využívá spolupráce učitelů, může snahy týmu nasměřovat na zdokonalování práce školy jako celku. Týmy diagnostikují současný stav některé oblasti práce školy, plánují a realizují změnu. Týmy se vzájemně podporují a poskytují si vzájemné konzultace, hospitace, jinému učiteli poskytují supervizi. Současně se tým podílí na rozhodování v záležitostech školy (ibid).

3.1.1 Kompetenční model řízení

V manažerské praxi slovo *kompetence* vykládáme dvojím způsobem, jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze a ve dvou základních rovinách – kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost). V kontextu řízení školy hovoříme o kompetenčním modelu, který obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou potřebné pro dané pracovní místo, a které pracovník musí mít, aby naplňoval cíle organizace (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012).

Struktura řízení je etablována rozložením řízení a rozdělením zodpovědnosti a následně rozdělením činností školy. Organizační schéma je pak formálním vyjádřením kompetencí na dané škole, a zároveň určuje stupně řízení, případně charakter řízení. V mateřských školách, základních školách menšího typu, zvláště malotřídního typu je nejčastějším druhem organizační struktury liniová struktura, jenž má výhodu v jasném rozdělení kompetencí a úrovně řízení. Často je jedná právě o ředitele školy, který jako ústřední komunikant předává stejné informace všem zaměstnancům, na druhé straně tímto způsobem není možné efektivně řídit větší počet pracovníků, ředitel je často přetěžován a motivace podřízených se sníženou možností postupu klesá.

Struktura školy podle štábní struktury má svého ředitele, jemuž je přímo podřízen zástupce, v případě spojení základní školy s mateřskou školou to bývá zpravidla pověřená osoba, v praxi zvaná vedoucí učitel mateřské školy, kterému byly delegován určitý rozsah povinností a činností, jeho kompetence jednat v mateřské škole v rámci porad, v komunikaci s rodiči, současně se spolupodílí na tvorbě vzdělávacích programů školy a zadává pracovníkům dílčí úkoly, které také kontroluje a podává návrhy na hodnocení pracovníků řediteli školy.

Kompetenční model ředitele školy (Lhotková et al., 2012, s. 23, 34) uvádí šest základních kompetenčních oblastí – lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence k řízení pedagogického procesu. Oproti tomu Trojanová (2014) popisuje kompetenční model středního managementu sestávajícího se z osobnostních kompetencí, sociálních, manažerských a odborných kompetencí vedoucího pracovníka. Vycházíme tedy z hlavních předpokladů a způsobilostí ředitele školy vést danou školu v kompetenčním modelu řízení a předpokládáme, že na dané kompetenční úrovni je schopen rozvíjet nejen pracovníky školy vlastním odborným pedagogickým a didaktickým příkladem, komunikačními dovednostmi a strategiemi, správně volenou motivací, ale současně že je schopen naplňovat stanovené cíle a vize organizace.

3.2 Proces motivace

Zásadním procesem řízení je motivace. Pracovní motivace je spojená s výkonem pracovní činnosti a znamená záměrné působení jedince na jednání a chování pracovníků tak, aby byly v souladu s cíli organizace (Trojanová, 2014, s. 49). Motivace jsou jakési důvody, pohnutky jednání, které člověka aktivizují, protože dodávají sílu a energii jednání lidí, neboť jednání udávají směr. Lidé se rozhodují pro určitou věc a ne pro jinou, vybírají způsob a postup, jak této věci dosáhnout (Bělohávek, 2000). Manažer může motivovat jen na základě toho, co lidé potřebují, co je „uvádí do pohybu“, jaké zájmy chtějí v práci realizovat. Nadřízený musí orientovat styl vedení podle struktury potřeb spolupracovníků, které se většinou mění případ od případu. Využití či kombinace stylů vedení – autokratické, participativní, liberální (Blažek, 2014) se promítá do všech procesů řízení školy a vedení vedoucího pracovníka k cílům organizace. Motivace vždy závisí na konkrétní situaci, na společenském a sociálním zázemí jednotlivého pracovníka (Bartošová, Bartoš, 2007).

Co tedy obecně motivuje?

- jasné zadání úkolů;
- možnost seberealizace;
- perspektiva růstu a rozvoje;
- odměna.

Umění manažera spočívá v tom, jak dokáže sloučit zájmy podřízených pracovníků s cíli organizace, aby při dosahování pracovních cílů zároveň uspokojovali individuální potřeby. Podle Bartošové a Bartoše (2007) jsme využili tzv. praktický model motivační strategie. Model vychází ze základního požadavku podnikové strategie vyjádřené jejím cílem. Tím je zkvalitnění motivace lidí k vysoce efektivní práci, k výkonnosti. Hledá způsoby, v jakých oblastech a jakými prostředky lze pracovníky motivovat.

Jak lze zkvalitnit motivaci k vysoce efektivní činnosti? V první řadě stanovením cílů v oblastech motivace s vizí zvýšení motivace člověka k výkonu a ke zvyšování kvalifikace a účasti na dalším vzdělávání, což ideálně prohlubuje jeho profesní kompetence vedoucí k inovační aktivitě.

Péče o personální rozvoj pracovníků je činností značně důležitou, a to především pro skutečnost, že kvalita pracovníků přímo ovlivňuje úspěch školy (výchova, zvyšování kvalifikace, další vzdělávání pracovníků). Značná část výkonu pracovníka je totiž spojena s uspokojením potřeb člověka, což bývá na pracovištích zajišťováno formou různých zaměstnaneckých výhod a benefitů, například zajištění stravování, zařízení k osobní hygieně, prostor pro ukládání osobních věcí, zdravotní služby, poskytování pracovních oděvů a ochranných pracovních pomůcek (Hálek, 2007, s. 126).

Souhlasíme s Veberem (2006, s. 18), že management je „uměním dosáhnout toho, aby lidé dělali to, co je třeba“. Promyšlené rozvíjení pracovníků školy a jejich podpora v dalším vzdělávání se v poslední době stává efektivním nástrojem vedení. Vzdělávání zaměstnanců či podpora prohlubování kvalifikace zaměstnanců podporuje produktivitu, kvalitnější pracovní výkon a napomáhá organizačnímu učení školy.

3.3 Plánování

Plánovací proces je potřeba chápat jako cílově orientovaný rozhodovací proces, který představuje volbu z variant budoucích záměrů. Výsledkem plánovací funkce je plán, který je cíle, předpovědí a současně programem (Hálek, 2007). Plán je předem stanovený rozvrh úkolů, které mají být v určitém čase splněny. Nejedná se jen o plán jednotlivých činností v rámci operativního řízení, jde o hlubší a promyšlenější vizi, záměr strukturovaný do konkrétních úkolů. V případě školy hovoříme o koncepci školy, o které jsme pojednali dříve (viz 2.2.2). Plán by měl odpovídat na otázky cíle výkonu či činnosti vzhledem

k osobě, která bude činnost provádět za daných podmínek a určitým konkrétním způsobem nebo postupem.

Důvodů pro plánování ve škole nacházíme hned několik, nejen, že plánování přispívá k celkovému zlepšení výkonu školy a pomáhá uskutečňovat dlouhodobý záměr školy, zároveň nutí hledat priority na úkor nepodstatných maličkostí. V oblasti využití lidských, materiálních a finančních zdrojů zlepšuje efektivitu řízení školy. Společné vytváření plánů školy přispívá ke zlepšení angažovanosti pracovníků na plnění úkolů, zlepšuje komunikaci uvnitř školy, snižuje rizika konfliktů mezi vedením a pracovníky školy a tím pádem umožňuje přesnější kontrolu činností školy.

Obvykle proces plánování začíná u zcela jednoduchých, přesto zcela zásadních otázek:

Kde jsme teď?

Kam se chceme dostat?

Jak se tam dostaneme?

Jak zjistíme, zda jsme toho dosáhli?

Analýza stavu školy a formulace reálných cílů se předpokladem k následnému stanovení kroků, které mohou vést ve splnění stanoveného cíle. Nezbytná je pak průběžná kontrola a zpětná vazba. Jednou z eventuality, jak začít s plánováním je sestavení SWOT analýzy školy. Tato velmi známá a oblíbená metoda spočívá v klasifikaci a ohodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do čtyř základních skupin:

strengths – přednosti

weakness – nedostatky

/přednosti a nedostatky jako silné a slabé stránky školy - vnitřní okolí školy/

opportunities – příležitosti

threats – hrozby

/příležitosti a hrozby jako silné a slabé stránky – vnější okolí školy/.

Analýzou vzájemného působení jednotlivých faktorů lze získat nové kvalitativní informace, které charakterizují a hodnotí úroveň jejich vzájemného střetu. V rámci plánování a stanovování prognóz jako očekávaného budoucího stavu v podmínkách školství vycházíme z dlouhodobých, strategických a regionálních záměrů, současně z předpokládaného vývoje společnosti v oblasti vzdělávání, podmínkou je také analýza potřeb trhu práce. Každá škola pracuje s vlastním školním vzdělávacím programem a vlastní koncepcí rozvoje školy. Ve

stanovování, analýze a následném hodnocení splněných cílů nám také pomáhá plán úkolů; ten musí být přesně pojmenovaný, s termínem splnění a stanovením odpovědného pracovníka za daný úkol. Nedílnou součástí jsou zdroje, ze kterých čerpáme (materiální, personální, finanční či jiné zabezpečení chodu organizace).

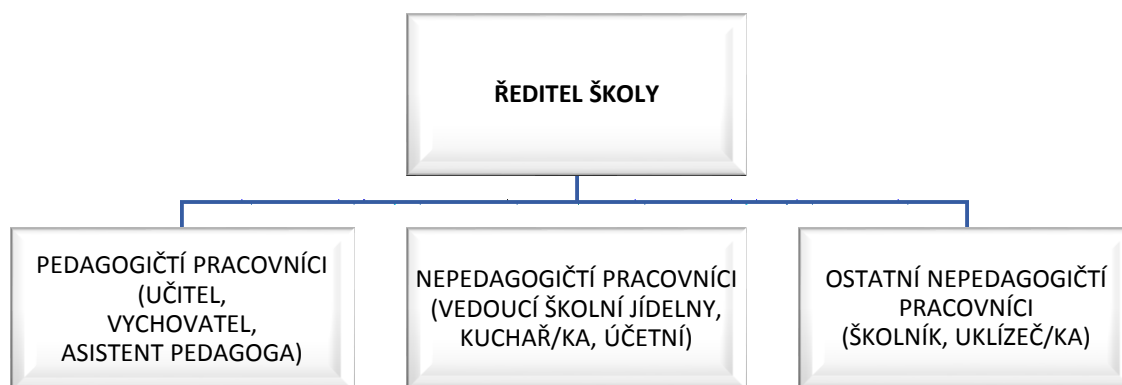
Z hlediska časového horizontu plánování rozlišujeme:

- dlouhodobé (strategický plán rozvoje školy);
- střednědobé (roční plán práce);
- krátkodobé (týdenní plán práce).

3.4 Organizování

Manažerská funkce organizování je považována za jednu z nejpropracovanějších částí teorie řízení. V procesu řízení se dělí na dvě součásti. Tou první je tvorba organizační struktury, tedy základního uspořádání organizace.

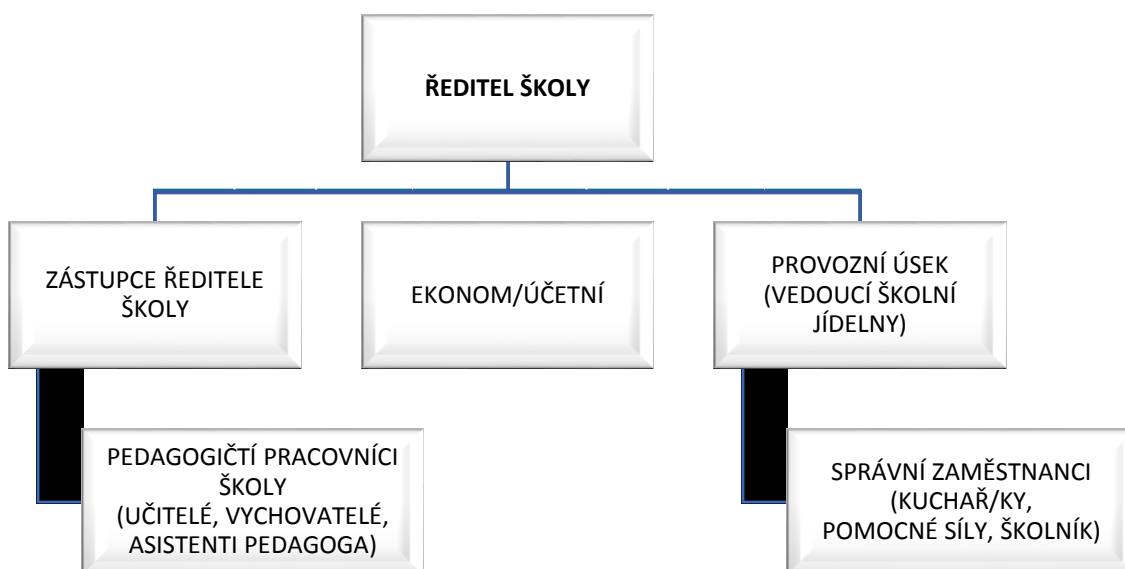
Organizační struktura instituce tvoří rámec, v němž mohou realizovat činnost pracovníci na všech hierarchických úrovních. Organizační struktura rozkládá celkový úkol instituce do dílčích úkolů, přiřazuje je jednotlivým pracovním pozicím a útvarům a určuje vzájemné vztahy pracovních pozic a útvarů (Bartošová & Bartoš, 2007). V praktickém příkladu školy jej známe pod pojmem liniová organizační struktura bez zástupce ředitele například na málotřídní škole (viz Obrázek 2) nebo se zástupcem ředitele v případě plně organizované školy (viz Obrázek 3), která udává stupně řízení a strukturu zaměstnanců dle pozic, funkcí či kompetencí a v ní nadřizený vykonává přímé vedení podřízených zaměstnanců.



Obrázek 2 Organizační struktura školy

- liniová struktura bez zástupce ředitele školy

Druhou součástí organizování je procesní organizování, zaměřené na efektivní uspořádání obsahu a funkcí řídicích procesů. Úlohou organizování je dosáhnout optimální splnění stanovených cílů s dostupnými zdroji, které jsou k dispozici. K tomu se využívá procesů specializace (dělbý práce) a návazné koordinace práce lidí, kteří ji vykonávají (Bartošová & Bartoš, 2007).



Obrázek 3 Organizační struktura školy - štábní struktura se zástupcem školy; upraveno podle Trojan, Trojanová, & Puškinová (2015)

Toto procesní organizování můžeme nazývat organizačním učením školy. Klíčovou kategorií a popisem organizačního učení je identifikace dynamiky tvorby a využívání znalostí pro změnu chování organizace v zájmu vyhovění úkolu zadaného uvnitř či vnějším prostředím školy (Sedláček, Pol, Hloušková, Lazarová, & Novotný, 2012). Mezi faktory, jež podporují či naopak působí jako bariéra pro organizační učení, v závislostech na okolnostech školy, patří především vzor vedení školy. Práce s těmi to faktory je podle Sedláček et al. (2012) prakticky vždy součástí strategií řízení organizačního učení.

Autoři z výzkumu škol popisují také další role v organizačním učení školy, jsou jimi:

- ujasněná vize školy;
- kultura školy zdůrazňující spolupráci;
- individuální kapacita v podobě reflexe vlastního učení;
- materiálně organizační kapacita školy;
- působení vnějšího prostředí (konkurence).

3.5 Rozhodování

Na proces organizování navazuje další z podstatných kroků v praxi ředitelů škol. Daným procesem je rozhodování. Podstatnou součástí manažerských funkcí je právě rozhodování, často uplatňované již při samotném plánování. Rozhodování v podstatě znamená možnost výběru ze dvou či více variant. Pro management školy znamená rozhodování značné dilema, zejména pro neexistující jednoznačnou univerzální odpověď správnosti dané volby. Je tedy možné zásadním způsobem ovlivnit efektivitu parametrů učitelů či celé školy (Voda, 2012). Manažerské rozhodování představuje stupeň determinace prostoru pro rozhodování. O osobních, politických, velitelských, správních a manažerských typech rozhodování píše Blažek (2014, s. 89), a to ve dvou stránkách rozhodování:

Organizační stránka rozhodování *Kdo? O čem?*

– představuje informační zabezpečení, kvalifikační předpoklady a zájmovou orientaci rozhodujících;

Procesní stránka rozhodování *Jak?*

– zaměřuje se na cíle, varianty chování, kritéria stavy okolí.

Mnoho ředitelů se rozhoduje na základě vlastních zkušeností, ale také podle vlastní intuice. V rozhodovacím procesu uplatňuje ředitel školy vlastní rozhodovací kompetence. Klade si otázky - Co? Kde? Kdo? Kdy? - má být rozhodnuto a za jakých podmínek, jaká mohou být rizika, ale i jistoty v rozhodnutí, které ředitel učiní (Bartošová & Bartoš, 2007).

Obtížnost manažerského rozhodování při řízení kvality školy, jakožto konceptu, který je utvářen různými aktéry hodnocení (učitelé, rodiče, žáci, zaměstnanci, zřizovatel školy aj.), spočívá v nastaveném systému vztahů, optimálním školním klima a samotnou strukturou školy (Voda, 2012).

Proces rozhodování je závislý také na složitosti, závažnosti či urgenci daného problému k řešení či rozhodnutí. Za určitých okolností je možné využít vybrané metody rozhodování, jak je předkládá Rodd (2013, s. 136-139):

- individuální rozhodnutí formálním lídrem;
- individuální rozhodnutí expertem z vnějšího prostředí;

- rozhodnutí na základě hlasování;
- rozhodnutí po vzájemné diskusi;
- rozhodnutí menšiny/většiny hlasů;
- shoda rozhodujících.

3.6 Řízení pedagogického procesu

Pedagogický proces je klíčovou aktivitou každé školy, ačkoli se v běžné praxi setkáváme se skutečností, že ředitelé školy nedisponují díky nadměrné administrativní a organizační zátěži takovým množstvím času, aby dokázali řádně zabezpečit plánování, kontrolu průběhu, evaluaci a vyhodnocení kompletní zpětné vazby pedagogického procesu vzdělávání (Trojan, 2014). Lazarová et al. (2015, s. 8) identifikovali v Mezinárodním šetření TALIS 2013 pedagogické vedení školy a jeho kvalitu na základě analýzy různých aktivit pedagogického vedení a v souladu s Leithwoodem² ze čtyř širších kategorií (určování směru školy, rozvoj lidí, budování prostředí příznivého pro učení a rozvoj vzdělávacího programu) zkoumali v sadách činností pedagogického vedení školy. Sledovány byly tyto oblasti:

Sdílení vize (určování dlouhodobého směřování školy, formulování cílů školy a jejich vy-světlování, součástí je získávání lidí pro společnou vizi i její implementace);

Spolupráce s rodiči (aktivity zaměřené na zapojení lidí v okolí do fungování školy, seznamování rodičů, s vizi školy, hodnocením školy apod.);

Podpora profesního rozvoje (činnosti spojené s aktivní podporou dospělých ve škole k organizačnímu učení a profesnímu růstu, vytváření podmínek pro interní i externí profesní rozvoj školy);

Monitorování vzdělávacích výsledků žáků (činnosti spojené zejména s analýzou vzdělávacích výsledků žáků školy a jejich využitím při rozvoji školy);

Zájem o žáky (aktivity související zjišťováním potřeb žáků z hlediska výchovy a vzdělávání, podpora žáků při jejich zapojování do chodu školy);

² Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of research*. Philadelphia: The Laboratory for Student Success, Temple University.

Rozvoj kurikula (plánování, organizace a evaluace vzdělávacího programu školy);

Stimulující klima (činnosti spojené s monitorováním a zkvalitňováním personálních vztahů a procesů ve škole);

Naplňování potřeb učitelů (aktivity zaměřené na vytváření prostoru pro poznávání potřeb zaměstnanců školy, zejména učitelů).

Pedagogické vedení je tedy důležitým úkolem managementu školy spojeným s implementací změn pro zkvalitňování výuky. Postupný odklon od „ředitelování“ k „managementu“ až k *leadershipu*, tedy vedení, naznačuje definování pedagogického vedení jako vedení vzdělávacího procesu (Dvořák, 2011, s. 14). Z výsledků výzkumu věnovanému *institucional leadershipu* (Hellinger, 2005, in Dvořák, 2011, s. 17) vyplývají tři základní činnosti úspěšného leadershipu přímého řízení a monitorování kurikula a vyučování, jsou to:

- formulování poslání školy a jeho jasné sdělování ostatním;
- řízení vyučování (pozorování a hodnocení výuky, koordinace kurikula);
- budování klimatu příznivého pro učení (ochrana času pro výuku, podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků, vytváření podmínek pro učitele aj.).

Řízení pedagogického procesu má několik nástrojů či elementů, které škola dokáže kvalitativně identifikovat. Za podstatné tedy považujeme stanovení vize a strategie rozvoje školy, plány školy, hospitace, komplexní autoevaluační proces a řízení kvality pedagogického procesu, v oblasti kvantifikace kvality řízení jde o stanovení změřitelných výstupů, šetření či testů (Trojan, 2014). Tradičním způsobem získávání zpětné vazby tak zůstává (často velmi formální) forma hospitace a následný pohospitační rozhovor se zaměstnancem školy. Doporučující pro řízení pedagogického procesu je primárně schopnosti ředitele školy procházet logickými fázemi procesu řízení od projektování, plánování k realizaci a evaluaci edukace ve škole (ibid).

Podstata jakéhokoli hodnocení spočívá v hodnocení závažnosti určitého jevu, a zda posuzovaná skutečnost je ve shodě s vytýčeným cílem. Hodnocení práce pracovníků je jednou ze základních povinností manažera, je nástrojem k dosahování cílů školy, ale i zdrojem autority vedoucího, dodržování kázně, podněcování iniciativy apod. Ve školách jsou nejrozšířenějšími činnostmi kontroly hospitace. Hospitační činnost je činnost prioritně zaměřena na posuzování úrovně a efektivity pedagogického procesu. V obsahu se zaměřuje na obsah – cíle, činnost učitelů a aktivity dětí, žáků a podmínky realizace celého procesu.

Stejně jako každý řídicí proces i hospitační činnost probíhá v základních fázích:

- plánování;
- stanovení pravidel;
- příprava na hospitaci (záznamový arch, způsob, rozsah a časový plán hospitací);
- vlastní hospitační následována pohospitačním rozhovorem;
- vyhodnocení hospitační činnosti vedení školy (zpravidla roční hodnocení).

Hospitace není jen nástrojem kontroly, plní také funkci diagnostickou (hledáním příčin nějakého obvykle nežádoucího stavu, učením a klasifikací těchto příčin), funkci formativní (pracovník zná své klady a zápory, hospitační systematicky rozvíjí schopnost reflexe vlastní práce i práce kolegů; podporována je zejména vzájemná hospitační kolegů a předávání zpětné vazby), konečně také funkci sumativní (hodnocení výsledků vzdělávání z hlediska celkových výsledků a výstupů, dlouhodobých trendů, posouzení efektu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) (Trojan, 2014).

Hodnocení pracovníka znamená posuzování jeho výkonnosti, vlastností, postojů, názorů, jednání a vystupování vzhledem k určité situaci, které je účastníkem, ve vztahu k činnosti, kterou vykonává a vzhledem k druhým lidem, s nimiž vstupuje do kontaktu. Pracovníky a to na všech úrovních řízení či vedoucích úseků organizace hodnotíme z hlediska jejich výkonnosti, dále z hlediska souladu jeho pracovní způsobilosti s profesními a pracovními nároky, současně pak vyhodnocujeme i míru jeho angažovanosti a loajality k organizaci (Trojan, 2014). Další kontrolní činností školy je pravidelná a plánovaná kontrolní činnost v ekonomických oblastech, prováděná z podnětu kontroly nadřízených orgánů, zde patří například vnitřní audit, kontroly Bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, kontroly zdravotních pojišťoven a státní správy sociálního zabezpečení.

3.7 Proces kontroly a hodnocení

V managementu se traduje zásada, že „bez kontroly není řízení“ (Obst, 2006, s. 95). Posledními manažerskými funkcemi, o kterých se v našem textu zmíníme, jsou kontrola a následné hodnocení. Posláním kontroly je zjištění, rozbor a přijetí závěrů k odlišnostem mezi záměrem a jeho realizací. V řízeném procesu je pojetí kontroly značně širší, prostupuje

všemi fázemi řízení (ibid). Efektivní kontrolní systém by měl být přesný, časově vymezený, ekonomický, flexibilní a srozumitelný. Je postaven na odůvodněných kritériích, je součástí strategie, respektuje výjimky, používá vícenásobná kritéria a umožňuje opravná opatření. Předmětem kontroly může být vše, co je předmětem lidských zájmů a kde může existovat žádoucí stav nebo cíl.

Předmětem zkoumání při kontrole objektů mohou být – stavy a děje, cíle a výsledky činnosti, použité prostředky i způsob jejich použití apod. V rámci cyklu řízení má proces kontroly významnou úlohu, protože poskytuje informační (zpětnou) vazbu, jak jednotlivé složky (funkce) cyklu řízení splnily svou úlohu a napomohly dosažení cíle (Prášilová, 2006, s. 156-160).

Kontrolní činnost má své logicky navazující fáze:

- stanovení cílů kontroly;
- stanovení kontrolních kritérií;
- rozbor kontrolovaných procesů a vyhodnocení zjištěných odchylek od stanovených cílů;
- přijetí závěrů a zajištění realizace přijatých závěrů, popřípadě nová kontrola jejich plnění či splnění.

Podle charakteristiky zadaného úkolu, práce či postupu rozlišujeme značnou řadu druhů kontrol:

- pravidelné i nepravidelné;
- interní a externí;
- preventivní;
- průběžné;
- následné.

Úloha kontroly spočívá v tom, že její výsledky poskytují nepostradatelné podněty pro práci ředitelů, vedoucích pracovníků, ale i učitelů v řadě oblastí jejich zodpovědnosti. Jedná se především o hodnocení výsledků práce, hodnocení výsledků rozhodování a současně odráží aktuální problémy v jednotlivých oblastech procesu práce. Jestliže provádíme kontrolu, následným procesem je hodnocení (Prášilová, 2006).

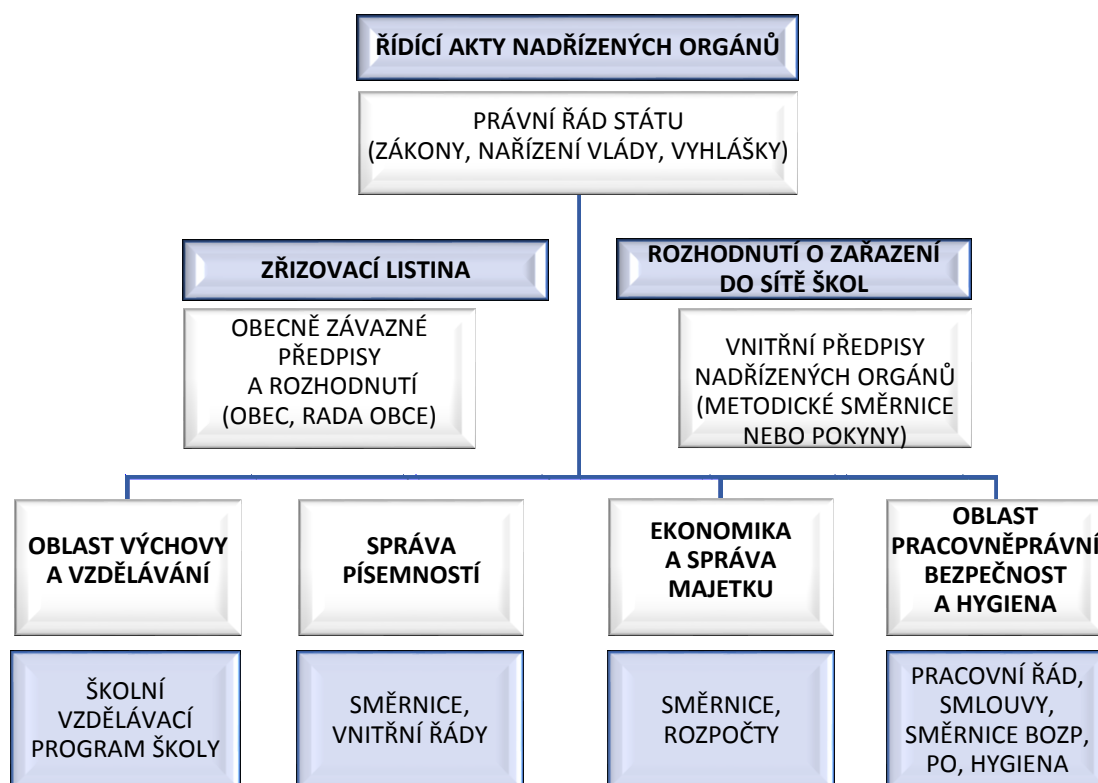
Evaluace vzdělávání je procesem systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, zejména pro zvýšení kvality a efektivity práce školy.

Evaluaci ve vzdělávací instituci věžeme k těmto oblastem:

- evaluace vzdělávacích potřeb (subjekt, společnost a ekonomika);
- evaluace vzdělávacích projektů (školní vzdělávací programy);
- evaluace vzdělávacích procesů (výuka, styl řízení, klima školy);
- evaluace vzdělávacích výsledků (dětí, žáků).

Interní neboli vlastní autoevaluace je interním opatřením školy k zefektivnění vlastní práce a větší profesionalitě (NIDV, 2012). Externí neboli vnější evaluace je opatření k zajištění kvality sledována a řízena z centrálních pozic. Vnější evaluaci školy provádí Česká školní inspekce jako orgán, který svou inspekční činnost vykonává na základě plánu hlavních úkolů pro dané období a zpravidla hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb, přičemž Česká školní inspekce vychází ze zásad a cílů vzdělávání stanové školským zákonem. Vztah ředitele školy a České školní inspekce se v legislativní rovině váže na právní normy školského zákona, vyhlášky č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a o výkonu inspekční činnosti, v platném znění, zákona č. 552/1991 Sb., o státní kontrole, v platném znění a zákona č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve státní správě. Dalšími externími kontrolními orgány mohou být externí audity ze strany zřizovatele školy. Autoevaluace je nezbytných předpokladem právě pro externí evaluaci. Pouze smysluplná a vzájemná provázaná kombinace obou může pomáhat vytvářet kvalitní a efektivní školy (NIDV, 2012, s. 7-8).

Systém vnitřních organizačních a řídicích aktů školy, které vycházejí ze zákonných norem státu a promítají se do organizačního řádu školy a jeho vnitřních předpisů rozdělených do 4 základních oblastí – správa písemností, ekonomika a správa majetku, oblast pracovně-právní, bezpečnost a hygiena práce a oblast výchovy a vzdělávání, viz Obrázek 4:



Obrázek 4 Vnitřní organizační a řídicí akty školy

(upraveno podle Poláková, Brůzl, Dvořák, & Kubiče, 2005)

Hierarchický systém v řízení školy je tedy tvořen právními dokumenty státu, které jsou dále rozpracovávány na úroveň dokumentace zřizovatelů škol a školských zařízení.

4 ZÁKLADNÍ ŠKOLA A MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO JEDEN PRÁVNÍ SUBJEKT

Škola jakožto společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů (Průcha, 2009) je současně „sociální institucí účelově vytvořenou k realizaci svého základního úkolu – k zajišťování řízené a systematické edukace.“

Cílem školy není vytvořit zisk, ale poskytnout kvalitní službu za co nejefektivnějšího využití poskytnutých prostředků (Pol, 1999). V rámci obecného třídění škol podle zřizovatele, kurikula a zaměření řadíme k základním typům školy mateřské školy, základní školy, kterým se budeme primárně věnovat. Kromě škol se ve školství můžeme setkat s různými typy *školských zařízení*, jejichž primárním cílem je poskytovat školské služby, tedy služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách, zajišťují ústavní nebo ochrannou výchovu nebo preventivní výchovnou péči (Poláková et al., 2005).

Zřizovatelem námi fokusovaného tématu jsou právní subjekty organizované jako příspěvkové organizace, které kraj, obec nebo svazek obcí zřizuje jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace. pro zřizovatele těchto školy jsou klíčovými normami zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů a zákon č. 128/2000 Sb., o obcích.

Spojení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu není v českém prostředí neznámým jevem. Tento typ příspěvkových organizací se zpravidla vyskytuje v okrajových částech města, v menších obcích. Posláním mateřské školy je nejen příprava dítěte na vstup do další etapy vzdělávání počínající vstupem do 1. ročníku základní školy. Pro usnadnění vstupu dětí do základního vzdělávání se jeví jako optimální spojení mateřské školy a základní školy v jednu organizační jednotku. Mateřská škola a základní škola v jednom právním subjektu zcela přirozeně spolupracuje a klíčovým bodem této spolupráce je návaznost vzdělávacích procesů, zejména plynulý a bezproblémový přestup dítěte z mateřské školy do základní školy. Hranice mezi oběma institucemi jsou velmi těsné a jasně vymezené, vzájemný soulad ve výchovně-vzdělávacích úlohách obou stupňů škol je vzájemně úzce propojen. Miňová (2017) na tyto aspekty apeluje, ovšem neuvádí právě variantu propojení základní školy s mateřskou školou jako jedné organizace.

Výskyt málotřídních škol je na našem územím historicky ukotveným jevem datujícím se již vznikem prvních škol s povinnou školní docházkou z dob reforem Marie Terezie, také v zahraničí nejsou málotřídní školy (ang. multigrade schools) výjimkou či raritou, například ve Spojených státech amerických tyto školy evidujeme ještě před rokem 1800 (Miller, 1991).

Málotřídní školy jsou v České republice známým venkovským fenoménem v obcích s méně než tisíci obyvateli, v závislosti na spádovosti školy a struktuře osídlení dané obce. Většinou tyto menší obce zřizují tento typ školy zejména po občanský (sociokulturní) význam, často jako jediný element kultury, centrum vzdělávání a angažovanosti místních obyvatel (Trnková, 2008). Prozatím jsme pojednávali o základní málotřídní škole, ale zde si dovolíme poukázat na možné nové pojmenování "málotřídní" mateřská škola, jelikož je v takovéto mateřské škole jen jedné třída složena z více ročníků předškolního vzdělávání proto, že záměr školy ani kapacita školy toto nedovolují. Takovéto mateřské školy v okrajových částech regionů či na malých obcích najdeme taktéž velmi hojně napříč naší zemí, z hlediska výzkumu jsme ovšem neidentifikovali žádné šetření či studii věnovanou právě těmto samostatným a přesto jen jednotřídním mateřským školám na vesnicích či v menších obcích.

Je otázkou, zda málotřídní školy, které poskytují stejnou příležitost k výchově a vzdělávání jako plně organizované školy a jsou schopné dosáhnout přinejmenším stejných kvalit ve své výchovně vzdělávací práci a přitom je na ně pohlíženo jaksí skrze prsty, s nedůvěrou a despektem k potenciálům těchto škol. Málotřídní škola není pouze jedním z článků vzdělávacího systému, ale plní důležitou funkci kulturního a společenského centra obce, žáci a učitelé málotřídních škol přispívají svými aktivitami pozitivně k rozvoji života na vesnici (<http://www.ucitelskenoviny.cz>).

4.1 Škola jako příspěvková organizace obce

V době před platností školského zákona byl v platnosti zákon č. 284/2002 Sb.³, který udával obci nebo kraji, který je zřizovatelem předškolního zařízení, školy nebo školského zařízení, která nemá právní subjektivitu a není organizační součástí jiného předškolního zařízení, školy nebo školského zařízení, které právní subjektivitu má, zajistit změnu právní formy v souladu s § 14 odst. 2 a 7 a § 16 tohoto zákona do 1. 1. 2003. Možnostmi dosažení právní subjektivity v rámci jednoho zřizovatele bylo zvolení jedné z variant:

- sloučení jedné či více organizačních složek do již existující příspěvkové organizace;
- vznik nové příspěvkové organizace z jedné organizační složky;
- vznik jedné příspěvkové organizace z více organizačních složek.

De facto se jedná o souběžné splynutí více organizačních složek a zřízení jedné příspěvkové organizace. Právní subjektivita zde představuje způsobilost být účastníkem, subjektem právních vztahů. Právní subjekt vstupuje do právních vztahů vlastním jménem a nese za ně odpovědnost. V praxi to znamená:

- větší samostatnost při rozhodování o finančních a rozpočtových záležitostech;
- hospodaření s majetkem v rozsahu, který vymezí zřizovatel ve zřizovací listině;
- samostatné rozhodování v pracovněprávních záležitostech;
- rozvoj doplňkové činnosti a nakládání s hospodářským výsledkem;
- vznik samostatné účetní jednotky.

Jako příspěvková organizace je škola běžně zřizována, pokud ji obec zřizuje samostatně. Základním účelem příspěvkové organizace je plnění úkolů ve veřejném zájmu. Škola má svou vlastní právní subjektivitu. Škola může nabývat majetek pro svého zřizovatele a disponovat s ním, vždy ale jen v mezích stanovených zřizovatelem (§ 27 odst. 3 zákona o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů). Stejná pravidla platí i pro majetek, který jí byl svěřen zřizovatelem. Vždy ale platí, že jakýkoli majetek, který škola nabude, musí být určen výhradně k výkonu činnosti, pro kterou byla škola zřízena (§ 27 odst. 5 zákona o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů). Obecná úprava příspěvkových organizací a jejich zřizování se nachází v zákoně o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů.

³ Zákon, kterým se mění zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony

Při zřízení musí obec jako zřizovatel školy ve zřizovací listině je nutno, aby obec zajistila vymezení práva a povinností, které bude škola mít, a to v takovém rozsahu, aby mohla dostát účelu, ke kterému byla zřízena – tedy zajišťovat základní a předškolní vzdělávání. Náležitosti, které zřizovací listina musí obsahovat (dle § 27 odst. 2 zákona o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů), jsou:

- úplná identifikace zřizovatele;
- úplná identifikace příspěvkové organizace;
- vymezení hlavního účelu a předmětu činnosti školy;
- označení statutárních orgánů a určení způsobu, jakým vystupují jménem školy;
- vymezení majetku ve vlastnictví zřizovatele, který zřizovatel předává škole k hospodaření;
- vymezení práv a povinností, které škole umožní hospodařit s majetkem a naplňovat účel, pro který byla založena;
- okruhy doplňkových činností;
- vymezení doby, na kterou je škola zřízena.

Pro zřízení školy jako příspěvkové organizace je nutno provést zápis do rejstříku škol a školských zařízení. Návrh na tento zápis podává zřizovatel. Škola dnem zápisu získává právo poskytovat vzdělávání, školské služby a vykonávat další agendu s tímto spojenou (§ 142 školského zákona). Kromě zápisu do výše uvedeného rejstříku je nutné, aby byla škola zapsána také do obchodního rejstříku (§ 27 odst. 10 zákona o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů).

Mezi dva základní orgány školy patří školská rada a ředitel školy. Zatímco školská rada plní funkci iniciativního a poradního orgánu, ředitel vykonává ve škole státní správu, rozhoduje o každodenních záležitostech školy a má odpovědnost za její řádné fungování. Principem školské rady je umožnit zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům, pedagogickým pracovníkům školy, zřizovateli, ale i dalším osobám podílet se na správě školy (§ 167 a § 168 školského zákona).

Zřízení školské rady je povinností obce jako zřizovatele. Členem školské rady nemůže být ředitel školy a za rodiče ani za zřizovatele nemůže být zvolen pedagog školy. Školská rada

má právo na přístup ke všem informacím o škole, zejména pak k dokumentaci školy a ředitel školy musí radě při získávání těchto informací poskytnout náležitou součinnost.

K hlavním funkcím školské rady patří (§ 168 odst. 1 školského zákona):

- a) vyjadřuje se k návrhům školních vzdělávacích programů a k jejich následnému uskutečňování;
- b) schvaluje výroční zprávu o činnosti školy;
- c) schvaluje školní řád, ve středních a vyšších odborných školách stipendijní řád, a navrhuje jejich změny
- d) schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků v základních a středních školách;
- e) podílí se na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy;
- f) projednává návrh rozpočtu právnické osoby na další rok, a navrhuje opatření ke zlepšení hospodaření;
- g) projednává inspekční zprávy České školní inspekce;
- h) podává podněty a oznámení řediteli školy, zřizovateli, orgánům vykonávajícím státní správu ve školství a dalším orgánům státní správy;
- i) podává návrh na vyhlášení konkursu na ředitele školy.

Kontrola poskytování vzdělávání a školských služeb nespadá do pravomoci obce jako zřizovatele školy. pro tyto účely je zřízena zvláštní organizační složka státu – *Česká školní inspekce* (§ 173 a násl. školského zákona). Výstupem činnosti inspekce je zpráva, případně protokol. Výsledkem kontroly České školní inspekce může být návrh na vyhlášení konkursu na ředitele. Základní rozsah kontroly obce by se měl zaměřovat na plánované a připravované činnosti školy a to, zda odpovídají účelu, ke kterému je škola zřízena. Dané činnosti musí být nutně v souladu s právními předpisy, schválenými rozpočty, programy, projekty, uzavřenými smlouvami a jinými rozhodnutími o nakládání s veřejnými prostředky.

Průběžně by obec měla ve škole kontrolovat dodržování stanovených podmínek a postupů při uskutečňování, vypořádávání a vyúčtování schválených činností, přizpůsobování uskutečňovaných činností změnám podmínek a novým rizikům, provádění zápisů o činnostech (Získáno z <http://www.dvs.cz/clanek.asp?id=5134461#1>).

V podmínkách nově vzniklých sloučených organizací do jednoho subjektu tak byla postupně zaváděna nová pravidla pro hospodaření těchto organizací, což prakticky znamenalo hospodaření s peněžními prostředky získanými vlastní činností a s peněžními prostředky přijatými z rozpočtu svého zřizovatele. Dále školy mohly nakládat s prostředky svých fondů, s peněžitými dary od fyzických a právnických osob, včetně peněžních prostředků poskytnutých ze zahraničí.

5 ŘEDITEL ŠKOLY

Ředitel školy je důležitým článkem řízení školského systému. Na jeho pedagogických, odborných a řídicích schopnostech závisí úspěšný či méně efektivní chod školy a celého vzdělávacího procesu v mateřské škole jako základního článku vzdělávání dětí či primárního vzdělávání žáků v základní škole. Pravomoci ředitelů škol jsou ve většině evropských zemí na základě míry decentralizace definované zákonem, případně jej upravuje samospráva podle zřizovatele školy (Bartušová, 2017).

Vzhledem k tomu, že ředitel školy je odpovědný za všechny složky řízení školy jako právního subjektu, je zřejmé, že vykonávat funkci ředitele školy nelze bez náležitých kvalifikačních předpokladů a splněných zákonných podmínek pro výkon činnosti ředitele školy. Absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu, jak ukládá § 5, ods. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících naplní uchazeč předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a školského zařízení. Studium pro ředitele škol a školských zařízení⁴ získá jeho absolvent znalosti a dovednosti z oblasti řízení školy o základech práva, pracovního práva, řízení pedagogického procesu a financování školy. Součástí je i povinná pracovní stáž v praxi. Považujeme tedy roli ředitele za klíčovou v procesech řízení, protože osobnost ředitele vybavena potřebnými kompetencemi pro optimální interakci všech pracovníků školy. Sám ředitel je vzorem pro rozvoj interpersonálních kompetencí, protože ty jsou důležitým aspektem individuální vnímavosti sociální rozmanitosti, stejně tak prožívání a aktivní interakce v prostředí školy i mimo ni (Manniová, 2008).

Pol (2008) upozorňuje na proměny konceptů vedení a řízení a problém vedoucích pracovníků škol. Tendence v zkvalitňování přípravy vedoucích pracovníků do funkce je v České republice ukotvena také legislativně v rámci školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících. Toto však pro současnou dobu a moderní trendy v řízení a vedení škol naprosto nestačí.

⁴ <http://www.sssbrno.cz/studium-pro-reditele-skol-skolskych-zarizeni>

Tradiční a nově utvářející se pojetí vedení a řízení školy dle Pola (2008) představuje následující tabulka:

TRADIČNÍ POHLED	„NOVÝ“ POHLED
vedení a řízení přísluší jednotlivcům	vedení a řízení školy jako sociálnímu systému
vedení a řízení je založeno hierarchicky a je spojeno s formální pozicí	vedení a řízení prostupuje napříč školou
vedení a řízení je funkční pouze pokud vedoucí působí na ty, které vedou	vedení a řízení je komplexním procesem vzájemného vlivu lidí ve škole
vedení se liší od řízení a je důležitější než řízení	velké rozdíly mezi vedením a řízením ničemu neprospívá
vedoucí pracovníci jsou „jiní“ lidé než ostatní pracovníci	vedoucím pracovníkem může v jistém smyslu každý jedinec
vedoucí pracovníci jsou faktorem, který zapříčiňuje rozdíl ve výkonu organizace	vedoucí pracovníci jsou pouze jedním z mnoha faktorů, které mohou ovlivnit výkon organizace
efektivní vedení a řízení lze zobecňovat	rozhodující je vždy kontext vedení a řízení

Tabulka 1 Vedení a řízení – tradiční a nový pohled (upraveno podle Pol, 2008, s. 136)

Vedoucí pracovník školy (ředitel školy) uplatňuje mnoho pravidel a postupů z obecního, podnikového managementu. Zejména v následování strategických postupů plánování, organizování, vedení lidí a následné kontroly a hodnocení. Koordinace vztahů je silně podmíněna stylem komunikace a přenosem informací vůči lidem, procesům a zdrojům.

Kvalita školy je jistým odrazem kvality ředitele školy. Jeho výkonnost je přímo úměrná kvalitě jeho manažerských kompetencí. Zde hovoříme zejména o jeho koncepčních a organizačních schopnostech vedených jeho odborností, znalostí předpisů, vzdělávacích strategií, psychologických a sociálních aspektů vzdělávání. Ředitel školy je prioritně zodpovědný za to, že škola všechny poskytované služby zabezpečuje v souladu se zákony a odpovídá za pedagogickou a odbornou úroveň vzdělávání. Neméně pak ředitelská pozice předpokládá jistou míru schopnosti v psychosociální oblasti tak, aby byl ředitel schopen analyzovat nejen práci

druhých, ale především tu vlastní. Učitelé si uvědomují své dovednosti, zkušenosti, odbornost a klíčovou úlohou ředitelů je vnímat učitele jako skutečné odborníky a profesionály (Sedláček, 2008b). Nemalé požadavky na kvalitu ředitele školy jsou kladeny v oblasti schopnosti a dovednosti reprezentovat školu navenek.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V teoretické části práce jsme se věnovali představení stěžejních autorů v řešené problematice a základním teoretickým pojmům a konceptům souvisejících se školským a školním managementem.

Pro navazující empirickou část jsme popsali vybrané procesy řízení se zaměřením na základní řídicí akty, tj. motivaci, plánování, organizování, rozhodování, kontrolu a hodnocení a to ve spojitosti s řízením pracovního výkonu lidí v pedagogickém procesu organizačního učení. Teoretická část práce se zaměřovala také na vymezení charakteristik právní subjektivity a popisu typických znaků školy jako příspěvkové organizace. V poslední kapitole teoretické části jsme nastínili význam role ředitele v řízení školy.

Využili jsme studie Rabušicové et al. (2004, s. 61) a sumarizujeme zde výčet oblastí řídicích procesů a činností, které považujeme za podstatné a které zároveň charakterizují klíčové oblasti řízení základní školy a mateřské školy:

- řízení každodenního provozu školy;
- řízení výchovně vzdělávací práce;
- zvládání změn a inovací ve škole;
- získávání finančních zdrojů;
- využívání materiálních zdrojů;
- budování image školy navenek;
- jednání s nadřízenými orgány školské správy a kontrolními orgány;
- sebehodnocení školy;
- profesní růst učitelů;
- vztahy mezi dospělými ve škole;
- vztahy mezi dospělými a dětmi;
- vztahy školy k rodičům rozvoj kontaktů školy s místním prostředím.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 STRATEGIE VÝZKUMU

V empirické části práce popíšeme realizované výzkumné šetření se snahou přiblížit výzkumný design a průběh realizovaného výzkumného šetření založeného na principech případové studie. Pro účely výzkumné části rigorózní práce jsme tedy zvolili kvalitativní přístup, který podle Miovského (2006) představuje rámec nebo podle výzkumného problému způsob aplikace kvalitativních metod. Součástí konstrukce výzkumné části je také výběr případu a následná volba metod sběru dat, jejich analýza a interpretace. Závěrečné shrnutí výsledků přináší celistvý obraz o zjištěných jevech.

6.1 Případová studie jako klíčová výzkumná strategie

Pro účely této rigorózní práce byl zvolen kvalitativní metodologický přístup, zejména pro identické zachycení reality v prostředí školy a s možností využití přímých výpovědí participantů výzkumu, v našem případě především samotného ředitele školy. Jednou z nejstarších metod využívaných ve výzkumech vzdělávání a školy je případová studie, kterou jsme zvolili také proto, že záměrem je objasnění jednoho případu (single case study) a proniknutí do hloubky organizace, s hlavním záměrem porozumět tomuto případu (Walterová, 2006). Výzkumná strategie případové studie je zaměřena na objekt výzkumného zájmu, kterým je základní škola a mateřská škola jako jeden právní subjekt s klíčovou osobou ředitele školy. Snahou je představit na základě analýzy a interpretace získaných dat komplexní obraz o zkoumaném jevu, tyto jevy popsat a případně vysvětlit. Volíme tedy tento případový přístup a to zejména pro možnost nahlížet na procesy ve vzájemné komparaci, což se týká propojení analýzy procesů řízení školy mezi různými úrovněmi mechanismů a jejich odrazu aplikace obsahu dokumentace školy v reálném prostředí školy (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015).

Pro získání relevantních dat jsou využívány veškeré dostupné zdroje a metody sběru dat (Yin, 2003 in Švaříček, Šedřová, 2007). Za výhody kvalitativního přístupu považujeme ve shodě s Hendlem (2008, s. 50) při pozorování, analýze dokumentů a interview pochopení subkultury, poznání průběhu interakcí v dané škole, také hlubší teoretické porozumění zkoumaného případu a nejvíce pak interpretací zkušeností aktérů případu. Velmi význačné je v souvislosti s kvalitativním přístupem podtrhnout termíny jedinečnost a neopakovatelnost, kontextuálnost, zejména ve výběru specifického případu školy, neopakovatelnost jednání či prožívání

konkrétních vzniklých situací a podmínka místa a času, ve kterém se daný výzkum odehrává. Empirickou část práce tedy koncipujeme s cílem podrobného popisu a rozboru jednoho případu základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu.

6.2 Výzkumný problém a cíle výzkumu

V rámci přípravy případové studie školy, kterou jsme si účelově nazvali pseudonymem „Dobrá“ škola, jsme stanovili výzkumné problém:

Procesy řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu specificky identifikovatelné v málotřídní základní škole a jednotřídní mateřské škole.

Cílem výzkumu je:

Identifikovat specifika řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu.

Díličními cíli výzkumu je:

Popsat strategie vedení a řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu.

Popsat každodenní povinnosti a pracovní úkoly ředitele školy na příkladu jednoho dne ředitele školy.

Identifikovat specifika řídicích procesů, která jsou charakteristická pro řízení základní školy a mateřské školy současně.

Výzkumné otázky:

Jaké procesy řízení můžeme identifikovat v dané základní škole a mateřské škole jako jednom právním subjektu?

Jaké povinnosti a pracovní úkoly řeší ve své funkci ředitel školy v průběhu běžného pracovního dne?

Jaká specifika řízení jsou charakteristická pro řízení ZŠ a MŠ jako jednoho právního subjektu?

6.3 Volba případu

Zásadním krokem ve výběru daného případu bylo stanovení si kritérií pro výběr konkrétní školy. Do úvah připadalo více škol, které ve své právní subjektivitě spravují základní i mateřskou školu zároveň. Problematickým se ale stalo samotné oslovování potencionálních participantů výzkumu. Mnozí oslovení ředitelé podle reakcí nechtěli příliš odhalovat co je pod pokličkou školy s obavami, jaký obraz o škole by výzkumník utvořil a následně prezentoval, protože školám jde v současné době především o dobrou reputaci na-venek. Navíc zde silně zaznívaly obavy z odhalení anonymity školy a uveřejněním podrobností a skutečností dané školy.

Po několika neúspěšných vyjednáváních se podařilo oslovit ředitelku školy, která byla velmi otevřená a spolupracující již od samého začátku. Jedná se příspěvkovou organizaci zřízenou obcí do právního subjektu základní školy a mateřské školy, školní jídelny a školní družiny. Statutárním orgánem školy je ředitelka školy středního věku s více než 25 letou pedagogickou a více než 10 letou praxí ve funkci ředitelky školy. Převážnou část své profesní kariéry strávila právě v této škole, nejprve jako učitelka prvního stupně, poté jako ředitelka školy. Již v této fázi komunikační otevřenost a možnost vstoupit do prostředí školy je znakem stability a zkušenosti v řídicích procesech ředitele školy, protože se jaksi ne-bojí ukázat své „know-how“ a je svým způsobem na školu, kterou vede, pyšný. Zároveň tato ředitelka vstupovala do výzkumného šetření s očekáváním impaktu jejich zkušeností s řízením školy do praxe i pro účely pedagogického výzkumu. A to zejména proto, že považuje problematiku řízení málotřídní školy v jednom právním subjektu s mateřskou školou a zároveň s nadměrnou pedagogickou zátěží za nedoceněnou a nedostatečně publikovanou.

Ředitelka školy souhlasila s výzkumem zejména proto, že cítila potřebu, aby život školy a její každodenní problémy, řešení situací a náročný proces řízení i samotného chodu školy byl „dán světu“, to znamená, že očekává, že výzkum přinese nejen škole, řediteli, učitelům zpětnou vazbu o vidění školy tzv. jinýma očima, ale také že interpretace dat bude přínosná pro pedagogickou i odbornou veřejnost.

6.4 Etika výzkumu

Ve shodě se Švaříček & Šedřová (2007) jsme po výběru zkoumaného případu a stanovení etických kritérií výzkumu případu přistoupili ke skutečnému sběru dat v souladu s etikou výzkumu až po zajištění všech pravidel anonymity a podepsání informovaného souhlasu. Informovaný souhlas byl sestaven pro podmínky pozorování, nahrávání na diktafon, poskytnutí rozhovoru, přístupu k dokumentaci školy a souhlas s publikováním práce a jejich součástí. Pro účely tohoto výzkumného šetření budeme školu jako organizaci popisovat pod pseudonymem **Dobrá škola**, což koresponduje také s její filosofií být školou esteticky zaměřenou a za „dobro“ zde považujeme pozitivitu a optimismus z dané školy jednoznačně vyzařující, také fakt, že tato malá škola obecního typu opravdu výrazně pracuje na rozvoji dětí prostřednictvím kvalitní výuky a spolupráce všech jejích subjektů. V popisovaném textu oslovujeme ředitele v ženském rodě „**ředitelka školy**“, ačkoli toto nemusí korespondovat s realitou.

6.5 Metody a techniky sběru dat

Pro výzkumnou část jsme zvolili kvalitativně orientovaný výzkum s využitím přístupu případové studie pro empirickou část rigorózní práce. V analýze případu jsme zvolili primárně takové metody, které ověřují formulaci problému a nabízí nejen ponoření se do hloubky jednoho případu, nýbrž jsou také nástrojem pro rozšiřování teoretického zázemí četných disciplín a zároveň dokáží posloužit jako nástroj edukace praktických dovedností pro studenty i zkušené praktiky daného oboru.

V rámci našeho výzkumného šetření jsme validitu výzkumu zabezpečovali dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s realitou a vcelku rozsáhlým popisem s použitím autentických citátů zkoumaných osob (Gavora & Lapitka, 2009, in Švec, 2009). Rovněž využitím více metod sběru dat přineslo různé pohledy na zkoumaný problém, neboť v různých situacích se prostřednictvím odlišné metody nabízel jiný rozměr reality. Pro zachycení skutečného obrazu o řídicích procesech v základní a mateřské škole s využitím klíčového aktéra – ředitele školy jsme zvolili reprezentativní případ školy, na jejímž případě bychom mohli poukázat na charakteristické situace a problémy týkající se řízení školy (Sedláček, 2007, in Švaříček & Šedřová, 2007). Zvolili jsme tedy metody:

rozhovor (dotazování)	hloubkový rozhovor s ředitelkou školy
pozorování	pozorování průběhu dne ředitelky školy
analýza dokumentů	analýza vybraných dokumentů školy (Inspekční zprávy, Školní vzdělávací program školy, Výroční zpráva, Školní řád školy)

V době realizace výzkumu bylo možné také zrealizovat pouze informativní rozhovory s učitelkou základní školy a učitelkou mateřské školy, stejně tak s rodičem žáka základní školy. Tato doplňující data však nepovažujeme za dostatečně validní vzhledem k nedostatečnému nasycení dat.

6.6 Realizace výzkumu

Výzkum byl realizován v druhé polovině roku 2017. S výběrem případu se úzce pojil také harmonogram výzkumného šetření. S ředitelkou školy jsme se dohodli nejprve telefonicky možnosti spolupráce na výzkumném šetření, vždy proběhl rozhovor ohledně aktuálního dění ve škole. Několik schůzek nebylo možné vzhledem k aktuálním překážkám na obou stranách realizovat. V jádru byly uskutečněny dva rozhovory s ředitelkou školy a dvě pozorování ve škole v rozmezí tří měsíců. Pozorování proběhlo v reálném prostředí základní a mateřské školy za přítomnosti ředitelky školy. V rámci pozorování ve škole jsme se setkali také s učitelkou prvního stupně základní školy a dvěma učitelkami mateřské školy. Správní zaměstnanci školy nebyli osobně představeni. Pro společný rozhovor jsme zvolili kabinet školy (místnost pro porady, zázemí učitelek a vychovatelky, místo s kopírovacím strojem, informační nástěnkou se všemi důležitými dokumenty školy /školní řád, rozvrhy hodin, plány a kontroly, další důležité pracovní informace pro pedagogy/.

Pozorování bylo zaznamenáváno jako nestrukturované s využitím diktafonu pro zachycení autenticity výpovědí u pozorovaných aktivit. Některé sekvence jsou v interpretaci dat propojeny a vytváří tak obraz o reálné situaci ve škole.

Stejně tak jsme využili diktafon pro nahrávání vět a vyjádření z **dokumentace školy**, které jsme považovali za smysluplné využít v analýze dat. Ačkoli ředitelka školy souhlasila s využitím dokumentace školy, nebyly pořízeny žádné záznamy, kopie dokumentace školy.

Hlubkový rozhovor s ředitelkou školy byl rozdělen na dva dílčí rozhovory, realizované ve dvou odlišných dnech. Tyto rozhovory byly zaznamenány na diktafon a zároveň byly zaznamenávány poznámky výzkumníka (komentáře k rozhovorům, dění ve škole).

Oblasti otázek pro rozhovor s ředitelkou školy byly modifikovány, upravovány podle situace a potřeb ve zkoumaném prostředí, některé byly vyřazeny úplně, jiné byly patrné z pozorování v realitě školy či čitelné z dokumentace školy:

Můžete popsat vaši profesní dráhu?

Jak se proměňovala praxe ředitelky školy od počátku po současnost?

Jak velký zásah do osobního (rodinného) života ředitelování je?

Cítíte se více jako učitelka nebo ředitelka školy?

Jak byste z pohledu řízení charakterizovala spolupráci mezi základní školou a mateřskou školou?

Proč a jací rodiče si vybírají tuhle školu?

Proč a jací učitelé si vybírají tuto školu?

Které oblasti řízení považujete za klíčové?

Jaké strategie plánování, kontroly, organizování, hodnocení uplatňujete?

Jaká je vaše vize do budoucna, řekněme v časovém horizontu 5-7 let?

Další fází po vyhodnocení nasycení dat ve zkoumaném problému nastal proces zpracování dat.

6.7 Způsob zpracování dat

Hlavní technikou pro sběr dat byl hlubkový rozhovor s ředitelkou školy, který poskytl převážnou část dat pro zpracování výzkumné zprávy této studie. Rozhovory, uskutečněné v pro-

středí školy v období rozpětí tří měsíců. V rámci zpracování dat jsme provedli analýzu rozhovorů pomocí otevřeného kódování v technice tužka a papír. Metoda otevřeného kódování (Hendl, 2008) technikou tužka-papír nám umožnila detailně analyzovat text do jednotlivých kódů a následně vytvořených kategorií pro deskripci dat. Analýza dat v případové studii doporučuje Yin (2014) využít více metod, které jsou úzce spjaty s případem a jsou pro získ relevantních dat zcela zásadní.

Dále jsme provedli obsahovou analýzu dokumentů školy a analýzu nestrukturovaného pozorování v rámci dne s ředitelem školy. Analytickou část výzkumu ke zvoleným metodám následujeme dle Strausse a Corbinové (1999) s cílem deskriptivně-explorativním přístupem k interpretaci, jelikož přináší také nová témata (Dvořák, Starý, & Urbánek, 2015). Chceme tedy popsat hlavní charakteristiky řízení dané školy a porozumět aspektům, které ředitelku školy ovlivňují v procesním řízení své školy. Obsahová analýza dokumentace školy a pozorování (např. porady školy, akce obou subjektů aj.) jsme analyzovali ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám. Deskriptivní holistický postup nám umožňuje popsat zachycení reálného fungování školy.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Stěžejní část výzkumné části práce se zabývá popisem, analýzou a interpretací zjištěných dat v rámci předesílané případové studie školy, námi nazvané Dobré školy.

7.1 Charakteristika dobré školy

Pro základní školu i mateřskou školu jsou identifikovatelné základní společné charakteristiky školy. Tato organizace se nachází v obci do 1 tisíce obyvatel, najdeme se zde obecní úřad, poštu a obchod. Dopravní autobusová obslužnost je vcelku dostačující pro dojezd do nedalekého města.

Jedná se o příspěvkovou organizaci spojující mateřskou školu, základní školu, dále školní družinu a školní jídelnu do jednoho právního subjektu zařazenou do sítě škol a školských zařízení se zapsáním do rejstříku škol a školských zařízení od 1. 1. 2003. Sídlo školy je v menší obci v České republice. Převážnou část počtu dětí a žáků tvoří děti a žáci z místní obce, spádovou oblastí pro děti předškolního i mladšího školního věku jsou nedaleké čtyři a dvě vzdálenější obce taktéž menší velikosti, ze kterých některé děti a žáci dojíždějí. V sousední obci je ovšem zřízena mateřská i základní škola, dopravní dostupnost navíc umožňuje rodičům dětí navštěvovat školu v nedalekém větším městě regionu. V minulosti byla mateřská škola samostatně organizovaná, stejně tak jako základní škola, která svého času bývala plně organizovanou základní školou se všemi postupnými ročníky 1. - 9. třídy. Později však vlivem snížení počtu obyvatelstva v obci byl zřizovatel nucen z ekonomických důvodů zrušit 2. stupeň základní školy. V roce 2003 pak došlo ke sloučení mateřské školy a základní školy do jednoho právního subjektu. Současná ředitelka v této škole působí více než dvacet pět let svého profesního života, je tedy pro ni „*srdcovou záležitostí*“.

Základní škola je organizována jako základní škola se dvěma třídami spojující ročníky 1. - 4. třídy základní školy v kapacitě do 50 žáků na prvním stupni základní školy. V případě základní školy se jedná o málotřídní školu fungující obvykle ve venkovských sídlech jako jeden z možných organizačních typů základních škol vyznačující se tím, že v jedné třídě jsou vyučováni žáci dvou (nebo více) ročníků. K důvodu spojování dochází

k nízkému počtu žáků v jednotlivých ročnících (Trnková, 2003). Tato Dobrá škola spojuje 1. a 2. ročník a 3. a 4. ročník. Pátý ročník není zřízen. V nedávné době byla realizována schůzka s rodičů žáků a zástupců školské rady, na které bylo hlavním bodem programu zodpovězení otázek rodičů a hledání možností rozšíření školy o další třídu, konkrétně pátou třídu základní školy, kterou by většina rodičů uvítala, protože zde nastává problém při přestupu žáků do páté třídy. V případě přestupu na víceletá gymnázia tak žáci ve dvou letech dvakrát mění základní školu, což rodiče chtějí eliminovat. Paní ředitelka podala argumenty zdůvodňující prostorovou dostupnost školy, ale na druhé straně nedostatek potenciálních žáků, což by způsobilo nedostatek finančních prostředků pro dalšího učitele v této páté třídě. Zajímavým se jeví přístup obce, která argumentuje, že na doplacení dalšího pedagoga (v případě, že by škola i přes požadovaný limit žáků přijala méně těchto nových pátáků) nemá ve svém rozpočtu dostatečnou finanční rezervu. Na druhé straně se vedení obce vyjádřilo o plánované rekonstrukci a realizaci projektu propojení školy s tělocvičnou, tzv. krčkem. Škola by tak rozšířila prostory o vestibul, šatny, sociální zařízení a v prvním poschodí by mohla být otevřena další třída mateřské školy. Realizace je zatím ve stavu plánu. V organizaci pracuje deset fyzických osob, z toho dvě učitelky základní školy (z toho ředitelka školy je zároveň učitelkou v základní škole), jedna vychovatelka, dvě učitelky mateřské školy, jedna vedoucí školní jídelny, jedna kuchařka, dále uklízečka, účetní a správce budovy.

Mateřská škola má již 40 letou tradici a v devadesátých letech existovala jako samostatná mateřská škola s traktem školní kuchyně, původně byla dvojtřídní. Z důvodu poklesu demografické křivky obyvatelstva v obci byla zrušena jedna třída mateřské školy a nyní je organizována jako jednotřídní mateřská škola s kapacitou 28 dětí ve třídě. Celkovou rekonstrukcí prošla v poslední době školní jídelna a ředitelka školy plánuje další výstavbu, a to novou třídu mateřské školy pro dalších 28 dětí, neboť analýzou poptávky a stavem demografického vývoje zjistila, že by se třída naplnila do požadovaného počtu dětí a do budoucna by měla zaručen určitý počet dětí, které by přestoupily do základní školy.

Vzdělávání v mateřské škole probíhá ve 3 ročnících, přičemž do jedné třídy mateřské školy jsou zařazeny děti z různých ročníků. Organizace dne v mateřské škole Dobré se příliš neliší od klasických běžných mateřských škol tohoto typu, v denním provozu od 6.30 do 16.00 hodin děti prochází programem od volné hry k didakticky cíleným činnostem. Součástí je pobyt venku, stravování a také odpolední klidové činnosti s možností

relaxace či spánku a v odpoledních hodinách je prostor pro zájmové volné činnosti dětí, hry a individuální péči učitelky s jednotlivými dětmi. Okolí subjektu tvoří oplocená zahrada s herním prostorem (hřiště) a také zahradní částí, kde jsou vybudovány herní prvky, pískoviště, chaloupka, skluzavka a trampolína.

Základní škola a mateřská škola Dobrá sdružuje také školní družinu, kterou mohou navštěvovat všichni žáci školy. Školní družina má vypracovaný vlastní školní vzdělávací program pro zájmové vzdělávání. Hlavním zaměřením školní družiny je poskytovat žákům nabídku zájmových kroužků po skončení vyučování. Těchto kroužků je nabízeno sedm. Využívány jsou prostory třídy vybavené nábytkem, stolními hrami, knihovnou, pro relaxaci je určen koberec a dvě válendy pro odpočinek. Samozřejmostí je pobyt dětí venku, na školním hřišti, v případě nepříznivého počasí pak v tělocvičně školy. Mezi další prostory školy patří počítačová učebna a školní zahrada.

Charakteristiku školy uzavírá stručný popis školní jídelny, která zajišťuje stravovací služby pro děti, žáky a zaměstnance školy. Prostor školní kuchyně byl nedávno rekonstruován a modernizován, což bylo hrazeno z rozpočtu obce.

Při škole je ustanoven Spolek Sdružení rodičů a přátel školy založený v roce 2016, který podporuje potřeby, práva a zájmy dětí navštěvujících základní a mateřskou školou Dobrou. Formou pravidelných akcí a aktivit, např. sběr železa, Drakiáda, Mikulášská nadílka apod., z jejichž výtěžků získává sdružení finanční prostředky pro podporu rozvoje školy, ale také udržuje spolupráci se školou a zřizovatelem. Práce tohoto sdružení je tak postavena na dobrovolnosti a vlastní aktivitě rodičů dětí této školy⁵.

Kromě realizace vlastních třídních a školních projektů je škola zapojena do mnoha státních rozvojových, ale i mezinárodních projektů podporujících vzdělávání žáků a učitelů, ekologii, zdravé stravování. Témata pro projektovou výuku si volí učitelé podle náplně učiva nebo reagují na aktuální dění ve společnosti.

U subjektů obecního typu je běžné, že spolupracují se svými zřizovateli a místními složkami, jako jsou hasiči, myslivci a se spřátelenými organizacemi v blízkém okolí.

⁵ V rámci zachování anonymity školy neuvádíme přímý zdroj, tedy odkaz na webové stránky školy. Autorka práce potvrzuje využití uvedených faktů z webových stránek školy se souhlasem ředitelky školy.

Propagaci škola zajišťuje prostřednictvím vlastních webových stránek školy, které si sama spravuje. Výsledky školy jsou uveřejňovány také v místním časopise a na zmiňovaných webových stránkách školy, v prostorách školy a na veřejných akcích školy.

7.2 Analýza dokumentace školy

Pro analýzu dokumentace školy byly k dispozici dokumenty Školní vzdělávací programy školy:

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP ZV);

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělání (dále jen ŠVP PV).

Školní vzdělávací program základní školy si klade za cíl všestranný rozvoj žáka, což je podpořeno podmínkami, ve kterých se vzdělávání v základní škole uskutečňuje. Škola se prezentuje jako „škola rodinného typu“ kdy se snaží vytvářet takové podmínky, aby se zde cítili dobře jak děti, tak rodiče i učitelé. Nižší počet žáků v základní škole umožňuje kooperativní výuku, realizaci školních projektů a exkurzí a škola také nabízí zájmové kroužky organizované v odpoledních hodinách. Osobnost žáka, rozvoj spolupráce a komunikace, smyslové a prožitkové učení – to jsou základní pilíře filosofie této školy.

V souladu se školním vzdělávacím programem, ve kterém je ustanoveno, že se jedná o školu multikulturní a otevřenou všem, poskytující všeobecné vzdělávání založeném také na možnosti porozumění rodině. Celkově je spolupráce mezi rodinou a školou na úrovni téměř každodenního setkávání, řešení aktuálních problémů či dotazů. Kromě tradičního obsahu základního vzdělávání, zaměřeného na poskytování základních poznatků a dovedností rozvíjejících jeho způsobilost v oblasti jazykové, matematické, přírodovědné, společenskovední i dalších, program doplňuje obsah vzdělávání i v oblasti mravní výchovy, výchovy ke zdravému životnímu stylu a k ochraně životního prostředí. Hodnocení žáků je postaveno třech základních pilířích – učitel hodnotí žáka vzhledem k očekávaným výstupům a kompetencím, další rovinou je porovnání žáka s ostatními žáky ve třídě a konečně třetí rovinou je hodnocení vlastního pokroku žáka. Hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání a chování žáků pedagogickými pracovníky je srozumitelné, jednoznačné, věcné a všestranné, pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné. Ve všech předmětech je využívána klasifikace známkou. Náboženská výchova je ponechána

na dohodě rodičů, školy a církvi. Organizace výuky se řídí platnými závaznými předpisy (zdroj: Školní vzdělávací program základní školy).

Školní vzdělávací program mateřské školy, jak uvádí vlastní zdroj školy (webové stránky školy), poukazuje na hlavní přednosti této mateřské školy, jimiž je přirozená a zásadní spolupráce se základní školou, kterou se více než v minulých letech snaží rozvíjet. V rámci organizace mateřské školy je výhodou také heterogenní skupina dětí, včetně možnosti neoddělovat o sebe sourozence. Pocit bezpečí, důvěry je u mladších dětí naprostou prioritou, starší děti jsou již vedeny k rozvoji vlastních zájmů, vědomostí, dovedností a postojů. Ve školním vzdělávacím programu zaměřeném na osobnostně orientovaný přístup k dítěti a vzdělávání je důraz kladen na integrované vzdělávání hrou, činností a prožitky dětí. Učitelé využívají běžné životní situace a příležitosti každodenního života. I v tomto vzdělávacím programu školy nacházíme naplňování vize školy, ve které se budou děti, učitelé i rodiče cítit dobře a tak, aby:

- vytvářeli podmínky pro pohodu ve školním prostředí;
- vychovávali osobnost dítěte;
- prostředí má svá pravidla a informační zázemí;
- výuka probíhá v souladu s přírodou a učení je realizováno i mimo prostředí mateřské školy.

Vlastní naplňování stanovených vzdělávacích cílů je realizováno hlavně skrze výtvarné, hudební a tělesné aktivity, učitelé věnují pozornost i přípravě dětí ke vstupu do základní školy, např. podporou grafomotorických dovedností dětí.

Výčet ze školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání uvádí také tvořivou improvizaci jako denní součást pedagogické práce, vnímání dítě jako celé osobnosti. Učitelé si děti získávají pro spolupráci, předávají jim nové poznatky a vedou je k citovému prožívání bezprostředních vztahů s okolím. Radostné prožití pobytu v mateřské škole je tedy pro celý tým prioritou. Součástí školního vzdělávacího programu jsou také pravidla pro vnitřní evaluaci a hodnocení, ve kterých se uvádí, že vzhledem k jednotřídní mateřské škole je zde velký prostor ke každodennímu předávání reflexe a zkušeností z každého dne. Nedílnou součástí je tedy i analýza a vyhodnocování výsledků výchovně vzdělávacího procesu a sledování naplňování vzdělávacích cílů.

Přijetím Školského zákona byly ustanoveny Rámcové vzdělávací programy na úrovni státního kurikula přinášející posílení role školy a její zodpovědnosti za způsoby organizace a výuky, za vytvoření příznivých podmínek pro učení a spolupráci se sociálními partnery školy. Procesy, které s sebou tvorba Školních vzdělávacích programů přinesla, Pohnětalová (2015) cituje zejména jako vysoká očekávání vůči školám v oblastech řízení školy, rozhodování a spolupráci učitelů, rozvoji podmínek pro učení a vyučování v rámci školy a uspořádání vztahů s rodiči.

Z analýzy dostupného dokumentu ŠVP ZV, ŠVP PV jsou rozpoznatelné argumenty deklarované filosofie školy, hlavních cílů vzdělávání a cílů školy v souladu s cíli Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP ZV). Taktéž v mateřské škole je vytvořen ŠVP PV v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

Jednou z hlavních řídicích funkcí ředitele školy je vedení pedagogické a povinné dokumentace školy. Ředitelka vydává jako statutární orgán školy v souladu s § 30 odst. 1 a 3 školského zákona, a na základě vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání vydává Školní řád pro mateřskou školu a podle § 30 odst. 1 školského zákona v posledním znění, dále vydává Školní řád základní školy jako její vnitřní předpis a zároveň jako povinnou dokumentaci dle školského zákona. V obou dokumentech se upřesňují vzájemné vztahy mezi dětmi, jejich zákonnými zástupci a zaměstnanci školy.

Hlavními dokumenty školy v zájmu našeho případu, které jsme v dané škole identifikovali, byly dokumenty věnované dané oblasti správy a řízení školy. Koncepce rozvoje školy nebyla výzkumníci předložena, hlavní koncepce práce je ukotvena ve školním vzdělávacím programu školy.

Z pozorování jsme zaznamenali tyto oblasti dokumentované v listinné podobě, které ředitelka školy eviduje v konkrétním dokumentu školy, který má ve své pracovně (ředitelně školy) v jednotlivých pečlivě popsaných šanonech, jmenované v abecedním pořadí:

- Akce školy
- Bezpečnost a ochrana zdraví pracovníků a Požární ochrana
- Dotace
- FKSP (Fond kulturních a sociálních potřeb)
- Hygienický servis (zahrnuje přehled o předplacených službách, jedná se o jakousi předkontrolu „být připravený“ na hygienické kontroly a audity)

- Inspekční zprávy
- Integrace
- Minimální preventivní program
- Portfolio pedagoga (osobní portfolio: osvědčení a diplomy, přípravy na hodiny, příklady dobré praxe, informace, záznamy o pedagogovi)

- **Portfolio školy** (obsahuje výsledky práce školy a objasňuje cíle a vizi školy, je podkladem pro sebereflexi školy, zpětnou vazbou pro změny, jež škola provádí; jsou uvedena specifika školy, vize a cíle školy, školní řád a pravidla, školní plán rozvoje, rozpočet a vyčtování, historie školy, materiální podmínky a prostředky, výroční zprávy, evaluační zprávy a inspekční zprávy)

- Portfolio žáka pro každý ročník základní školy zvlášť
- Práce s nadanými žáky a dětmi
- Směrnice školy
- Spisy ZŠ a MŠ
- Vlastní hodnocení školy
- Vnitřní platový předpis
- Výroční zprávy.

Vzdělávací nabídka školy je tedy tvořena existujícími vzdělávacími programy školy. Formální kurikulum škol, které zahrnuje cíle, obsah, organizaci, prostředky vzdělávání a způsoby naplňování ve vzdělávacím procesu je doplněno možností neformálního vzdělávání v podobě nabídky zájmových kroužků školy (Světlík, 2009). Citelné, ale těžko definovatelné, jsou stránky skrytého kurikula školy, písemně nezachytitelné – klima školy, vztahy mezi učiteli, postavení a vztahy ve škole a sociální aspekty základní i mateřské školy.

Analýza výroční zprávy o činnosti školy se zaměřením na oblast řízení školy

Mateřská škola zpracování vlastní výroční zprávy o činnosti, ačkoli legislativně tuto povinnost nemá zakotvenu. Součástí obou školního vzdělávacího programu jsou pravidla pro vlastní hodnocení školy, vnitřní a vnější systém evaluace a evaluace ze strany pedagogů i rodičů dětí.

Základní škola a mateřská škola Dobrá zpracovává dle ustanovení § 7, § 28 odst. 1 písm. e, školského zákona Výroční zprávu o činnosti školy. V této zprávě jsou uvedeny základní identifikační údaje o škole, přehled pracovníků a údaje o žácích, dětech. Oblast řízení školy ve výroční zprávě není popsána v žádné kapitole, která by se řídící, kontrolní či autoevaluační činností zabývala. Za mateřskou školu je zde uvedena rámcová koncepce mateřské školy popisující výsledky výchovně vzdělávací činnosti v mateřské škole, zaměřené zejména na vytváření sociálních vazeb mezi dětmi, důraz na osobnostní vývoj dítěte a zlepšení přípravy dětí na přechod do základní školy. Koncepce poukazuje na práci se školním vzdělávacím programem školy. Tento plán byl osnovou pro třídní vzdělávací plán a byl zpracován dle věkových zvláštností dětí.

Dané specifikum školy, tedy školy s jasným cílem rozvíjet děti a žáky v tendencích přirozeného a pozitivního přístupu k učení, založené na principech spolupráce a budování vzájemných dobrých vztahů mezi všemi aktéry edukačního procesu, je promítáno do formulace a retrospektivy všech činností školy, které daná škola v uplynulém školním roce realizovala. Škola v maximální míře využívá potenciálů svých žáků, které zapojuje do různých soutěží, aktivit a projektů, ve kterých i přes malý počet žáků (max. 30) v základní škole mají její žáci úspěch a dosahují velmi dobrých výsledků.

Plán spolupráce mezi mateřskou školou a základní školou je ustanoven v dokumentu Plán spolupráce mezi školami a je zaměřen na rozvoj a podporu dobrých vztahů mezi dětmi, žáky a pracovníky školy, stejně tak mezi zaměstnanci školy. Hodnocení by se mělo stát prospěšným nástrojem zpětné vazby žákovi a zdrojem informací o žakově vývoji pro rodiče a pedagogy.

Výroční zpráva souhrnně hodnotí také oblast rozvoje dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a efektivnost akcí pořádaných ve spolupráci s obcí, dalšími složkami obce za podpory rodičů a přátel školy. Z analýzy výroční zprávy vyplývá systematičnost, výsledky v *public relations* sféře, výsledky a úspěchy školy, prezentace školy na veřejnosti, zaměření na výrazné pokroky a změny ve škole (budování nových prostor, renovace a modernizace).

Analýza inspekčních zpráv školy se zaměřením na hodnocení školy v oblasti řízení

Inspekční činnost za řízení současné ředitelky školy v základní a mateřské škole Dobrá byla provedena v letech 2009, 2010, 2013, jak je možné sledovat z Inspekčních zpráv uveřejněných na portálu České školní inspekce. Nejstarší z inspekčních zpráv z roku 2000, kdy byla škola ještě plně organizovanou pouze základní školou a jejímž vedením byl pověřen jiný ředitel než v současnosti, rozhodli jsme se tuto analýzu vynechat a věnovat se zprávám, v kterých již figuruje současná ředitelka školy.

Ředitelka od poslední kontrolní činnosti z roku 2009 také zkvalitňovala vnitřní podmínky pro vzdělávání, vybavení tříd mateřské školy a její uspořádání se příznivě projevilo ve sledované vzdělávací činnosti. Z analýzy zaměřené pouze na vybranou oblast řízení školy z výroční zprávy z roku 2013 rezonuje velmi dobrá úroveň administrativní i obsahové náplně dokumentace školy. Stejně tak informační systém školy byl v době inspekce funkční a účinný, což je dokladem, že ředitelka pravidelně informuje zákonné zástupce dětí a žáků o vzdělávací nabídce školy a kritériích pro přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání.

V mateřské škole realizovala na základě přenesené kompetence ředitelkou právního subjektu učitelka pověřená řízením mateřské školy, v jejíž kompetenci je vedení pedagogických rad mateřské školy a zajišťování bezproblémového provozu mateřské školy. Vzhledem k charakteru a tradici školy je oceňována také spolupráce školy s jinými subjekty a partnery. Za význačnou považuje inspekce spolupráci se zákonnými zástupci dětí a žáků, která v dané době byla shledána jako oboustranná a založena na partnerství, důvěře a respektu. Společné aktivity rodičů a školy jsou dobrým předpokladem pro společný rozvoj školy. Totéž se dá říci o spolupráci se zřizovatelem školy, zpráva dokonce uvádí spolupráci do-konce na úrovni úzké a neformální.

V inspekční zprávě je popisována osobnost ředitelky školy jako osoby s laskavým a příjemným vystupováním, které dotvářelo příjemnou atmosféru mezi žáky. Ředitelka školy je tedy nejen osobností pedagogova příkladem, ale její povinnosti stanovené příslušnými právními předpisy, čteně koncepce školy, ve které si stanovila cíle dalšího rozvoje chodu subjektu ve vztahu k dětem, žákům, pedagogům i rodičům p, prokazují její kvality v oblasti řízení školy. Inspekční zpráva vnější evaluace školy Českou školní inspekcí z roku 2013 dále dokládá, že kvalita řízení školy se odráží v kladném hodnocení školy v oblasti řízení, zejména proto, že řízení školy bylo na požadované úrovni. Rizika, která představovala drobné nedostatky v předložené povinné dokumentaci školy, byla průběhu inspekční činnosti odstraněna.

Prokázaný systém plánování a kontroly umožňoval úspěšně realizovat postupné zkvalitňování a zefektivňování činnosti školy. Vedení prokázalo průběžné plánování a vyhodnocování všech oblastí činnosti školy, které vede k jejímu zkvalitnění. Současně kvalita sledování a vyhodnocování výsledků vzdělávání dětí a žáků, taktéž výsledků předškolního i základního vzdělávání vylo v době sledované kontrolní činnosti vyhodnoceno jako na požadované úrovni.

Oba vzdělávací dokumenty ŠVP PV i ŠVP ZV byly v souladu s právními předpisy a zásadami pro vypracování dle RVP PV i RVP ZV.

Své kvality v řízení školy ředitelka školy prokázala také v dobře zpracovaném plánu kontrolní a hospitační činnosti společně s evaluačním systémem a vytváří tak předpoklady pro kvalitní kontrolu a hodnocení předškolního vzdělávání.

Inspekční zpráva dále poukazuje na progres v záznamech z pedagogických rad, kde prokazuje projednávání zásadních dokumentů a opatření pro vzdělávací činnost.

Autoevaluace školy

Systém vnitřní evaluace školy je zaměřen na několik oblastí, které následují legislativní požadavky a podmínky dle RVP PV a RVP ZV. Je tedy realizován na úrovních:

- hodnocení Školních vzdělávacích programů, Třídních vzdělávacích programů mateřské školy;
- průběh vzdělávání – hodnocení metod, postupů, forem práce uplatňované ve vzdělávacím procesu obou organizací, osobní rozvoj pedagogů a evaluace spolupráce s rodinou;
- podmínky ke vzdělávání v hodnocení personálních a organizačních podmínek;
- podmínky ke vzdělávání v hodnocení materiálních a ekonomických podmínek.

Nástroje pro vlastní hodnocení jsou komplexní a zahrnují několik zdrojů informací o evidenci tohoto hodnocení. Jsou jimi Výroční zpráva školy, Hodnocení práce pedagogického sboru – učitelů, třídních učitelů, klimatu, úroveň práce učitelů s dětmi a žáky, vztah učitel-rodíč, vzdělávání a sebevzdělávání učitelů. Evaluace zahrnuje kontrolní činnost, diagnostickou činnost učitele. V jednotlivých mědicích dle Plánu kontrolní a hospitační činnosti jsou

všechny činnosti kontrolovány a evaluovány ředitelkou školy. Škola má stanoveny cíle a kritéria autoevaluace a vlastní evaluační činnost školy se zaměřuje na oblasti:

- nabídka školy;
- výsledky vzdělávání;
- klima školy;
- zdroje;
- vedení – podpora vedení ke změnám.

Hlavními cíli evaluace školy je v první řadě to, že evaluace je školou považována jako nástroj marketingového řízení školy, řízení kvality školy a je podkladem pro formulaci strategie školy, poslání, cíle a úkolů školy. Podobnou strukturu vlastního hodnocení školy má koncepce autoevaluace mateřské školy zahrnující:

Fáze vlastního hodnocení:

- vymezení a pochopení problému, sběr informací, analýza informací, prezentace a formulace závěrů a doporučení.

Oblasti vlastního hodnocení:

- kritéria vlastního hodnocení a nástroje pro vlastní hodnocení;
- evaluace směrem k dětem: provádí učitel, rodiče, ředitelka školy;
- pedagogická diagnostika;
- řídicí a kontrolní činnost, která se zaměřuje k naplnění hlavních cílů a záměrů směřujících k realizaci Školního vzdělávacího programu;
- kontrolní činnost zaměřena směrem k učitelce mateřské školy.

Řídicí činnost je primárně cílena na zajištění bezproblémového chodu mateřské školy a dobré spolupráci s rodiči dětí. Po učitelích mateřské školy je vyžadován jednotný výchovný přístup k dětem, a důraz je kladen na vzájemnou spolupráci mezi všemi zaměstnanci školy, což vede k vytváření pozitivního klimatu a dobré kultury školy.

7.3 Den s ředitelkou školy

Výzkumná strategie případové studie nám dovolila prožít s ředitelkou školy dva dny v Dobré škole. V následující podkapitole se budeme věnovat popisu a interpretaci vybraného dne s ředitelkou školy s cílem poukázat na procesy řízení, které se v běžném pracovním dni ředitelky školy dějí a jež ovlivňují její řídicí a vedoucí pozici ve škole. Pozorování přineslo alespoň částečně možnost nahlédnout na situace a jevy, popisované v této části práce a které považujeme za klíčové pro pochopení stavu věci v dané škole.

Již při vstupu do málotřídni školy, která je spojená s mateřskou školou v jeden právní subjekt, má tedy jednoho ředitele a vedoucí učitelku, která pomáhá s organizací řídicích procesů v mateřské škole, je evidentní, že škola je udržovaná, modernizovaná. Škola stojí na mírném kopci obce, je situována v přírodním prostředí mimo krajské město. V této škole je znatelný estetický prvek, což je pozorovatelné z čistoty prostředí, všechny nástěnky jsou úhledné, vyzdobené pracemi dětí ze školy a mateřské školy. Na informační nástěnce přejí úspěšný školní rok. Škola je zaměřena do několika projektů, např. Bezpečná škola, Skutečně zdravá škola, Zdravá školní jídelna. Na nástěnce vidíme základní identifikační údaje školy, dokumentaci jako Vnitřní řád ŠJ, přehled vyučujících a vychovatelů, správních zaměstnanců školy. Provoz školy je od 6.00 do 16.00 hodin. Do školy není nesnadné se dostat, zkrátka byly otevřené hlavní vstupní dveře.

Paní ředitelka je zároveň učitelkou prvního stupně, učí dva spojené ročníky v jedné třídě, dopoledne tedy vyučuje žáky na 1. stupni základní školy.

V době, kdy vstupuji do školy, je přestávka (10.30 hodin), školní děti se přesunují ze třídy do šatny, paní ředitelka zůstává ještě ve třídě, když odučí, stává se z ní ředitelka a dělí se role učitele a ředitele školy. Z okna školy pozoruji děti z mateřské školy, které jsou zrovna se svými učitelkami venku na školním hřišti, kde si hrají a běhají. Školní děti ze školy odchází do šatny, jdu se přivítat s paní ředitelkou. Následuje setkání s paní ředitelkou, při předchozí návštěvě jsme se domluvily, že vyučování je pro ni prioritou, a proto návštěva proběhla po skončení hlavní vyučovací povinnosti ředitelky školy.

V rámci pozorování přirozeného prostředí školy a interakcí mezi jednotlivými aktéry školy jsme zvolili variantu přímé účasti na dni ředitelky školy. Tento den nebyl realizován vzhledem k časovým a organizačním možnostem obou stran po zcela celý den v pracovním

procesu, zachycuje především klíčové momenty, ve kterých jsme se pokusili analyzovat procesy řízení školy. V hlavní části pracovního dne, v době, kdy ředitelka školy vyučuje, se plně koncentruje na proces výuky, je se svými žáky a zpravidla vyučování s dětmi nepřerušuje odbíháním k telefonu nebo zvonku u školy.

Klasický pracovní den ředitelky v Dobré škole začíná před sedmou hodinou ranní každodenním rituálem přípravy na vyučování, kontrolou emailové pošty, kontrolou prostředí a personálu, zda je vše v pořádku pro provoz školy, tedy zda-li vše funguje. Propojenost mezi základní a mateřskou školou je opravdu úzká, výhodu tohoto spojení oceňuje ředitelka školy svými slovy: *Takže, my máme je jeden právní subjekt s mateřskou, jsem velice ráda, že jsme v jedné budově, že nemusím řešit, mám je zkrátka pod svými křídly, každý den jsem opravdu fyzicky dole v mateřské škole, můj den opravdu začíná tím, že já tam ráno přijdu, ptám se, vím kolik je dětí, jsme v jedné budově, škola je to rodinného typu, malá...* Ředitelka popisuje proces kontroly mateřské školy velmi stroze, ale jasně, a jakoby samozřejmě. Je evidentní, že mateřskou školou navštěvuje denně, s učiteli a provozním úsekem školy je v úzkém kontaktu, ale protože je primárně učitelkou na prvním stupni základní školy, více inklinuje k činnostem v základní škole. Zároveň musíme vyzdvihnout její energické a aktivní jednání, vzhledem ke své dlouholeté praxi v této škole je zvyklá pracovat každý den velmi pilně. Při jedné z předchozích návštěv ředitelka školy popisuje začátek pracovního dne: *Takže, přišla jsem do školy, ještě, paní uklízečka čekala, ona mi hlídá děti ráno v družině, nemohla, čili já jsem musela, jsem tady dnes dřív, o půl sedmé, takže jsem nastoupila do družiny, velice nic, zavolala jsem si správce budov, a s ním jsem projednala věci, co bych chtěla, probrali jsme spolu věci, zaúkolovala jsem ho.*

Příprava na vyučování ředitelku školy také zaměstnává každý den, v mezičase před vyučováním si vybírá emailovou poštu. Tyto činnosti ředitelka zvládá bez obtíží, protože její praxe, fungující systém (až možná trochu rutinní) a dobrá organizace nevyžaduje detailní přípravu, promýšlení dalších kroků a jejich vyhodnocování. Zkušenosti ředitelky školy se tedy jeví jako velká výhoda, přestože dále podotýká, že i přes dlouholeté „ředitelování“ občas zažívá i dny, které jsou opravdu časově náročné, zvláště, pokud má ředitelka pětihodinovou vyučovací povinnost během dne, jak argumentuje: *...pět hodin v kuse učíš, jo, takže o přestávce jsme si paní učitelkou řekli něco, takové organizační naše věci. Někdy ale nemám čas si zajít ani na ten záchod...V tom mi volala jedna dealerka, pak další nabídka, to bylo*

asi pět telefonátů, to učíš, mě přinesli balík, poštu, moment, hygiena (při první návštěvě ve škole, byla ve škole přítomna kontrola z Krajské hygienické stanice okresního města a v další den pozorování a rozhovoru s ředitelkou školy byla kontrola na místě znovu, protože kontrolovali odstranění předchozích závad). Jenom se přišla paní podívat, jestli ručníčky jsou v pořádku, ano, sedla, tady jsem ji posadila, hned mi napsala zápis, toto ještě navíc a pak mám kroužek, to mám právě logika hrou, děcka to mají rády, mám tu nadaného žáka na to...

Výčet činností a aktivit mimo rámec řídicích povinností je vcelku rozsáhlý, je tedy zcela pochopitelné, jak náročná práce ředitele školy v málotřídní základní škole a jednotřídní mateřské škole je a dokazuje to

Ředitel nebo učitel?

Administrativní zátěž ředitelů škol odvádí ředitele nejen od vedení pedagogické práce školy, ale také od kontaktu s vývojem teorie i praxe vyučování (Dvořák, 2011). V případě naší Dobré školy je ředitelka školy vzhledem k vlastní vcelku hodinově vysoké přímé pedagogické práci v každodenním kontaktu s pedagogickým procesem. Výuku navíc plánuje s učitelkou dalších dvou spojených ročníků. O své pedagogické povinnosti hovoří v číslech: *Ted' je vlastně ředitel základní školy jen pro první stupeň, pokud je ředitelem a má tři až čtyři oddělení, tak je vyučovací povinnost 12 hodin, bylo 13, já teda učím 16, takže mám 4 hodiny přesčas – nadúvazkové hodiny, ty si vykazuju.* V případě mateřské školy je pedagogické vedení ředitelky školy až ve druhé linii, spoléhá na kvality zkušené učitelky a také na sledování nových trendů, postupů a metod spoléhá u druhé učitelky, která zahájila studium na vysoké škole a doplňuje si tak vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky.

11.00

Den s paní ředitelkou pokračuje, neustále odbíhá a přichází zpět: *...já ted' jdu dělat webovky, měli jsme drakiádu, jdu dělat galerii.* Z rozhovoru s ředitelkou školy také vyplývá, že své role učitelky a ředitelky školy plynule dokáže prolínat, ale vcelku jednoznačně dává najevo, že organizační záležitosti a personální činnosti ji zaměstnávají takřka denně. Důraz klade na vzájemnou dohodu a spolupráci mezi ní a zaměstnanci školy, jak uvádí: *Rodiče pořád něco, maminka, se přišla zeptat na něco, drobnosti, omlouvají se děti, dneska to bylo takové klidnější, ráno nic, ze školky akorát si vyměňovaly učitelky směny. Ony mě tím nezatěžují, já*

vám to umožním, ale musíte mi to říct, neexistuje, že já přijdu a vy jste tu odpoledne, ale dneska mi zrovna mi volala, ta moje uklízečka, něco ji štíplo, takže jela k doktorovi, ne, jsem s ní spokojená, předtím jsem měla, ta nebyla dobrá, tato si to dodělá, jsme lidi, uděláš si to, neexistuje, že by něco chybělo, ale snaží se. Náročnost práce ředitelky školy a učitelky školy je evidentní v následující kategorii.

Ale to se naběháte, paní ředitelko...

V [11.45] hodin si paní ředitelka doslova odběhla na oběd, poté musela vyřídit každodenní rutinní kontrolní a plánovala návštěvu mateřské školy, zejména zkontrolovat den v provozu mateřské školy. Dnešním úkolem je předat a získat zpět vyplněný formulář pokladu odměny zaměstnance. Do tohoto formuláře si jednotlivý pracovník podle skutečně zrealizovaných aktivit nad rámec pracovních povinností zapisuje, jaké aktivity a akce v daném časovém období rozhodném pro udělení odměny skutečně vykonal. Toto bude vyplňovat učitelka v mateřské škole a zároveň bude ředitelce odevzdávat podklady pro objednávku knih z Klubu čtenářů. Neformálnost našeho setkání (v průběhu kontaktu došlo na tykání a ředitelka školy vysvětluje: *Abys nemyslela, když teda popisuješ celý ten proces, tak já do školky „skáču“ z jídelny, ale dneska jsem přišla nahoru (do ředitelny), jinak si ušetřím ty schody nahoru aspoň jednou...(smích).*

Součástí každého dne ředitelky školy je nejen vyučovací povinnost v základní škole, ale v rámci své manažerské práce denně (až na jisté výjimky) je v kontaktu s učitelkami mateřské školy a zaměstnanci školní jídelny. Často se jí stává, že je během dne docela „naběhaná“. Jelikož ve škole nemá žádného zástupce ani asistentku či pomocnou sílu, veškerou agendu návštěv, pošty a jednání s lidmi zajišťuje sama, což v první řadě zabírá mnoho času a zároveň je potřebné přecházet do různých částí školy.

[12.15] Proběhla návštěva v mateřské škole, ředitelka předala plánovaný poklad pro odměnu.

[12.20] Paní ředitelka stále odbíhá, jde za svými pracovními povinnostmi, bude se připravovat na kroužek. Už hodinu říká, že bude zpracovávat webové stránky školy, ale jiné povinnosti (řeší s pracovníky operativní věci) jí nedovolují, kromě toho se zastavila a promlouvala s rodiči, s učitelkou v mateřské škole, stále se nedostala k tomu, co si naplánovala.

Práci v ředitelně si může dovolit pouze v krátkém mezičase, než se půjde znovu věnovat dětem v zájmovém kroužku. Atmosféra je příznivá, paní učitelka je také velmi sdílná, otevřená, jsou to lidé, kteří myslí pozitivně, mají svou práci opravdu rádi a věnují jí veškerý čas, možná je to tím, že chod školy, materiální a personální je stabilní, už se vyladují věci, klasický provoz nevyvádí ředitelku z míry, ví, co má zvládnout, co ji čeká, je to vidět, že má přesně naplánováno, termínováno. Tím, že je to jen 1. stupeň řízení, nehovoříme o top managementu, na plochem liniovém organigramu je to snazší, ředitelka řídí všechny své zaměstnance.

Ředitelka se vrací do ředitelny, stále však někam odbíhá, je velice aktivní a během relativně krátkého pracovního dne musí stihnout mnoho z agendy řízení školy. Je schopna operativních rozhodnutí, ale zásadně pracuje v systému rozhodování se podle vlastní zkušenosti a v souladu se strategií a vizí své školy. Je schopna efektivně a jednoznačně řešit každodenní vzniklé problémy i situace, vzhledem ke své více než desetileté praxi ředitelky školy není překvapena z problematických situací, které nastanou, ale dokáže je řešit ihned.

12.30 V této době se ředitelka účastní krátké hospitační činnosti ve vyučovacím předmětu Pracovní činnosti druhé učitelky základní školy. Při krátkém pozorování plní i tuto hospitační činnost, protože vzhledem k naplněnosti vlastního úvazku a přímé pedagogické činnosti ve své třídě nemá příliš mnoho možností provádět hospitační činnost. Tuto činnost však systematicky plánuje, v případě potřeby provést další hospitaci ji provádí výhradně v době, kdy sama nemá vyučovací povinnost.

12.45 Paní ředitelka se vítá s externím vedoucím kroužku, řeší spolu organizační záležitosti kroužku. Odchází do mateřské školy vyřídit plánované organizační záležitosti školy.

13.00 V rámci každodenní obchůzky všech součástí školy ředitelka provedla krátkou provozní poradou s kuchařkami školy, kdy cílem bylo zjistit, jaké jsou aktuální provozní problémy v zařízení školní kuchyně, co kuchařky potřebují nového zakoupit.

Mohlo by to vypadat, že role výzkumníka je takovou inspekční činností a v reakci na toto ředitelka s úsměvem odpovídá: *...mě to nevadí, já dělám furt stejně, já jsem zvyklá pracovat... teď jdu konečně na ty webovky, já jak někdo přijde, mám tendence se mu věnovat...*

13.30 Celý den s ředitelkou školy je provázán rozhovorem, paní ředitelka má tendenci vše vysvětlovat: *Ten den, kdybys tady nebyla, bych už dělala matriku, mám naházené údaje, někdy jsou problémy, jo, ještě mě volala paní X z Krajského úřadu, že chtěla vědět, jak to*

máme s těmi podpůrnými opatřeními. A příští týden máme výchovné poradce, jsem i ředitelka a výchovný poradce, a půjdu na pohřeb a pak tam bylo....

Poté jdeme společně na návštěvu do mateřské školy. V mateřské škole si povídáme s paní učitelkou o dnešním dni, co se děje nového, jak se daří dětem a prohlížíme si prostory a podmínky pro předškolní vzdělávání v mateřské škole. Následně se vracíme do základní školy.

15.00 Následuje vlastní práce v kanceláři. Odpolední čas ve škole je tedy věnován hlavně činností „ředitelování“. Čas, kdy už ve škole nejsou žádné děti, je časem klidu a ticha pro soustředěnou práci. Běžný pracovní den ředitelky školy končí okolo 15.30 hodiny, v závislosti na okolnostech měsíčního plánu, tj. zda zrovna neprobíhá odpolední akce školy, nebo není nutné účastnit se jednání s obcí, třídních schůzek či jednání školské rady. Svou pedagogickou práci se snaží ředitelka zvládnout ve škole, občas se jí daří se připravit na další den, což komentuje slovy: *Domů si nenosím opravování, to si udělám tady, ale doma si dělám tu dokumentaci školy, buď na to není klid, nebo už nemůžu, udělám si to v klidu, ale snažím se nenosit si to, snažím se, jak kdy.*

7.4 Procesy řízení v Dobré škole

Vzhledem k problematice řízení školy jsme se s ředitelkou školy prioritně zaobírali pedagogickou a povinnou dokumentací školy. Paní ředitelka vysvětlovala současný stav rozpočtu školy, který je vzhledem k organizaci jednoho subjektu s mateřskou školou posílen právě naplněností třídy mateřské školy, což v reálu znamená, že škola získává větší finanční obnos v dotaci na platy zaměstnanců školy. V souvislosti s tímto si vysvětlujeme zásady Fondu kulturních a sociálních potřeb školy (dále jen FKSP; do tohoto fondu se odvádí 2% z prostředků na platy a zásad pro čerpání z tohoto fondu si stanoví škola dle vyhlášky o FKSP podle vlastních možností a výše rozpočtu. Obvykle jsou dotovány příspěvky na sportovní aktivity, vitamíny, dovolené či kulturní akce). Ředitelka situaci z hlediska financí hodnotí jako velmi dobrou, byla schopna z rozpočtu školy na daný rok ušetřit prostředky pro odměny zaměstnanců. Z daného kulturního fondu FKSP společně navštívili divadlo a svým zaměstnancům poskytuje další benefity. Vazba na rozpočet je neoddelitelně spjata se zřizovatelem školy. V tomto ohledu má škola vypracován dokument Střednědobý výhled 2017-2020, který jednoduše popisuje finanční požadavky na nutné a plánované

opravy, např. tělocvičné potřeby, vybavení do školní jídelny, ostatní drobný investiční majetek, který chce paní ředitelka zakoupit, a na který už z provozu ani ze státního rozpočtu nemá dostatek finančních prostředků. Termín „střednědobý“ je termín navržený starostou obce, proto se takto používá i v tomto dokumentu.

Organizační schéma a řízení školy, kompetence pracovníků školy

Statutárním orgánem školy je ředitelka. Ředitelka řídí ostatní pracovníky školy a koordinuje jejich práci při zajišťování funkcí jednotlivých útvarů. Koordinace se uskutečňuje zejména prostřednictvím pedagogické rady, metodických sdružení, provozních porad. Ředitelka školy jedná ve všech záležitostech jménem školy, pokud nepřenesla svoji pravomoc na jiné pracovníky v jejich pracovních náplních. Rozhoduje o majetku a ostatních prostředcích, svěřených škole, o hlavních otázkách hospodaření, mzdové politice a zajišťuje účinné využívání prostředků hmotné zainteresovanosti k diferencovanému odměňování pracovníků podle výsledků jejich práce. Ředitelka školy je oprávněna písemně pověřit pracovníky školy, aby činili vymezené úkony jménem školy, například v mateřské škole jsou to podklady pro mzdy, podklady pro evidenci dětí v mateřské škole.

V rámci organizačního řádu školy je upraveno ustanovení schvalování organizační struktury školy a plánu pracovníků jednotlivých útvarů. Ředitelka školy rozhoduje o záležitostech školy, které si vyhradila v rámci své pravomoci, odpovídá za plnění úkolů bezpečnosti a ochrany zdraví při práci; plánuje, organizuje, koordinuje a kontroluje úkoly a opatření, směřující k zabezpečení činnosti školy v této oblasti. Vedoucí a ostatní pracovníci školy se podílejí zejména na plánování rozvoje školy, přípravě, realizaci a hodnocení školního roku, přípravě, sledování čerpání a uzavírání rozpočtu, na racionalizaci řízení školy, na zpracování podkladů pro materiály a zprávy.

Každému vedoucímu zaměstnanci přísluší příplatek za vedení, a to podle stupně řízení a náročnosti řídicí práce, ředitelka školy je zařazena do druhého stupně řízení, protože řídí pouze zaměstnance na prvním stupni řízení, za což mu přísluší dle zákoníku práce č. 262/2006 Sb., v platném znění příplatek za vedení. Příplatek za vedení řediteli školy určuje zřizovatel. Vedoucí pracovníci jsou povinni dodržovat ustanovení všech platných právních a organizačních norem a dále zajistit, aby pracovníci plnili úkoly včas a hospodárně. Povinností je také kontrolovat věcnou správnost, hospodářskou odůvodněnost a zákonnost prove-

dených prací a optimální využívání provozního zařízení a veškerého materiálu. Vedoucí pracovník má vytvářet příznivé fyzické i psychické pracovní prostředí, vést pracovníky k pracovní kázi, oceňovat jejich iniciativy a pracovní úsilí, případně vyvozovat důsledky z porušení pracovních povinností (Mikáč, 2011). Tato ustanovení jsou součástí dokumentace školy, zpravidla zakotvené v dokumentu Organizační řád školy, který zakotvuje postavení školy, předmět činnosti, její organizační členění, orgány a způsob řízení. V organizační struktuře na Obrázku 5 je naznačena liniová struktura řízení organizace:



Obrázek 5 Organizační schéma *Dobré školy*

Popis jednotlivých kompetencí a vymezených pravomocí je rozdělen na vedoucí pracovníky, respektive zaměstnance, jimž v rámci náplně práce byla přidělena dílčí činnosti ke správě.

V dokumentu Kompetence pracovníků jsou rozděleny následující zodpovědnosti:

ředitelka školy

– zodpovídá za provoz školy, mateřské školy, školní jídelny, řídí se veškerou dokumentací, která se týká řídicí práce, manažerské práce, je pedagogem, zajišťuje sponzorské dary, vyřizuje objednávky, vede dva kroužky, zajišťuje učební pomůcky, sběry, výlety, eviduje inventarizaci, dále je zdravotník, výchovný poradce školy, zpracovává podklady pro mzdy, provádí kontrolní činnost, zajišťuje koordinaci suplování, kontroluje ověřování úrovně vzdělávání žáků, spolupráce se zřizovatelem školy a jinými subjekty, zajišťuje dotace a projekty EU a MŠMT, BOZP a PO, eviduje integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spravuje webové stránky školy, píše příspěvky do novin, stará se o zajištění školy v přírodě a vedení kroniky školy;

vychovatelka školní družiny

– vede kontrolu dokumentace, nákup a výběr pomůcek, koordinace, kontroluje zápisy kroužků a třídních knih, tematické plány kroužků, koordinuje suplování, zpracovává podklady pro mzdy;

vedoucí metodického sdružení

– kontroluje a vybírá učebnice, kontroluje práci s učebnicemi, didaktickou technikou, vypracovávají zprávu o činnosti, kontrola tematických plánů a sešitů;

správní zaměstnanci

– vyplňují docházku, dodržování pracovní doby, používají Osobní ochranné pracovní prostředky (dále jen „OOPP“), naplňují dodržování bezpečnosti práce, kvality práce;

vedoucí školní jídelny

– kontroluje docházku, zabezpečuje dodržování pracovní doby, používání OOPP, bezpečnosti práce, kvality práce.

V rámci **personálního řízení** přijímá nové pracovníky ředitelka školy, zpravidla osobním kontaktem, motivačním pracovním pohovorem. **Řízení výchovy a vzdělávání** je organizováno jako vyučování a výchovný proces podle platných školských předpisů a vnitřních řádů školy.

V ředitelně školy panuje organizovanost a pořádek, šanony mají jasnou strukturu a zařazení, dokumentace je tzv. po ruce, méně často používané šanony jsou ve skříni, nad poličkou s dokumentací školy jsou také zákony, knihy, které pomáhají ve zpracování administrativy. Na stole paní ředitelky je spousta papírů, které řeší, nástěnka je zaplněná – nachází se zde platové tabulky, učební plány, výchovná práce, dohledy, vymezený rámec práce nad stanovený rámec přímé pracovní činnosti, rozvržení pracovní doby, vnitřní řád školní družiny, organizační řád, kompetence, platové tabulky, rozvrhy hodin, rozhodnutí o zařazení školy do rejstříku škol a školských zařízení, identifikační dokumentace, organizační schéma a řízení školy, kompetence.

Plánování je základem úspěchu

Základním procesem řízení organizace je plánování. V procesním řízení je důraz kladen na pokrytí plánování napříč všemi oblastmi řízení organizace. Tyto jednotlivé oblasti pro plánování by měly být zasazeny do jasné struktury či konceptu.

V rámci plánování řízených činností, plánů kontrolní hospitační činnosti má ředitelka stanovena jasná pravidla, přesto podle svých slov říká, že mnohdy ani ráno neví, co ji čeká a i když má jasně stanovený plán týdne, většinou jí program dne nabourávají neohlášené nebo nečekané návštěvy: *...ani nedokážu říct, já ani ráno nevím, co mě čeká, co mám naplánované, to vím, ale nedej bože, zas, co já vím, nebo přijede ten s nabídkou, hygiena, toto já nevím, nebo přijde starostka, blbost, tři čtyři minutky, ale i rodiče si přijdou stěžovat, těch moc není, ale někdy jo, takové prkotiny, ale ten den nedokážu říct, jaký bude, to byl třeba dnešek. A ještě jsem si udělala hospitaci, paní učitelka má hudebku, jsem si otevřela dveře, dělala jsem papíry a slyšela jsem to, takto jsem to musela udělat. Pěkně všecko vím, strukturu hodiny, bohužel, protože já na hospitace můžu chodit jen jednu hodinu v pátek 1 hodinu a pak ještě ve čtvrtek 4. hodinu, jinak ne, nemám kdy jít, takže si to vymění hodinu. To prostě nejde, to jsou ty, ředitel na velké škole, 8 hodin, 5 hodin si vybere a v pohodě, to je také úskalí.*

V pedagogické a ostatní dokumentaci školy jsme zaznamenali tuto oblast **plánování**, rozpracovanou do jednotlivých dokumentů školy:

- Plán pedagogických rad
- Plán kontrolní činnosti
- Plán hospitační činnosti (zahrnuje cíle: adaptace na prostředí školy, interakce mezi učitelem a dítětem, motivace žáků, individuální přístup, metody práce, osobnost učitele a naplňování cílů Školního vzdělávacího programu)
- Plán bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
- Měsíční plány (pro každý měsíc v roce)
- Poučení a školení o bezpečnosti práce a ochraně zdraví při práci
- Poučení žáků o chování, bezpečnosti a ochraně zdraví
- Použití Ochranných pomůcek při práci
- Plán ozdravných opatření
- Plán prevence v elektronické podobě.

Rozhodování značí jasné řízení školy

Kontext malé školy a související okolnosti v rámci obce jako zřizovatele jednoznačně působí na způsob řízení školy v mnoha ohledech. Koncepce řízení školy a procesy řízení jsou ředitelkou školy jasně provázány a strukturovány, je evidentní plynulost procesů v daném systému organizace a chodu školy. Předchozí dlouholetá zkušenost a pohled zevnitř na chod a řízení školy ředitelka dokládá vlastní zkušeností: *Já než jsem se stala ředitelkou, tak jsem učila už necelých 18 let, tady, každý učitel učí svým způsobem, ten styl, ty metody, formy si každý sám, já jsem se k nim chovala, jako mámy a přistupovaly jsme k nim tím stylem, ne, takový ten odlišný přístup ke každému, individuální a ono se to dá v těch počtech, ale je to makačka a někdy na úkor.*

Přístup ředitelky školy k výkonu funkce je vzhledem k délce praxe a době působení ve funkci značně profesionální, jedná se o zkušenou ředitelku, její přístup k řízení školy se postupně proměňoval. V jistých fázích reformulovala priority výkonu funkce (Pol et al., 2010). Hlavní prioritou školy byl úspěch školy, viditelnost školy navenek a propagace školy na veřejnosti. Postupem času získala ředitelka školy jistotu ve své funkci a kompetenci k řídicím záležitostem školy, což se v další fázi profesní jistoty (ibid) stávalo získáním odvahy delegovat pravomoci a sdílet tak některá rozhodnutí s jinými součástmi školy, v případě naší školy s mateřskou školou (viz „Mateřská škola jede sama“). Prakticky

má sdílené rozhodování pro chod školy mnoho výhod, zejména posílení motivace pracovníků podpořené jejich důvěrou v zodpovědnost za svěřené úkoly a přenesená kompetence nabývá na vyšším profesním sebevědomí pracovníka, jemuž byly delegované úkoly svěřeny.

Výraznou zpětnou vazbou pro řízení školy je pozitivní vnímání školy jako celku, zejména od rodičů. Také dobrá image školy spojená s atraktivitou a viditelností školy na první pohled (Sedláček, 2008). Znaky profesních kvalit ředitelky škol jsou markantní v proměně od prvotní snahy něco změnit, prožívat úspěch školy i svůj vlastní. Ředitelka je, podobně jako ve studii Pol et al. (2010) dostatečně zkušená, aby zvládla takto náročnou práci a dokázala koordinovat všechny součásti školy, zároveň kvalitně provádět pedagogickou práci. Svými zkušenostmi se dostala do fáze uspokojení s vlastním vedením školy, ví, že dokáže problémem řešit a zvládnout je, protože škola již funguje bez permanentní kontroly a její fyzické přítomnosti. Je tedy ve stadiu „rutiny“ ve funkci. Ve shodě s výsledky s Pol et al. (2010) také tato ředitelka vítá, že po tolika letech ve funkci je konečně schopna si více odpočinout. Sama cítí, že *...trochu únavy tu je*.

Její profesní i osobní život je spojen se školou po celý čas, opět se potvrzuje, že vzhledem k zažitým životním zkušenostem je schopna leccemus čelit. Do přístupu k řízení a vedení školy vstupují taktéž souvislosti s neustálou změnou společenských, politických, ekonomických, ale i legislativně-reformních změn, které nenechávají ředitelku ustrnout na zvyklostech a neměnnostech procesů uvnitř školy. Snahou ředitelky školy je také dobrý vztah se zřizovatelem a úsilí o realizaci vytýčených cílů v rámci koncepce rozvoje školy i jejich aktuálních potřeb.

Mateřská škola „jede“ sama

Ředitelka školy spoléhá na dlouholetou profesní praxi učitelky mateřské školy a podle toho příliš nezasahuje do chodu mateřské školy, ačkoli ví, že by jisté změny v přístupu k dětem, k inovaci v metodách a způsobech vedení školy mělo dojít ke zlepšení. Mít oporu a jistotu, být přesvědčen o možnosti spolehnout se na vedoucí učitelku v mateřské škole je pro ředitelku školu jasnou výhodou. Dalším pozitivem je také jistá samostatnost a zároveň zvládnutá kompetence organizovat a koordinovat provoz mateřské školy vedoucí učitelkou. Toto sama ředitelka považuje za velmi dobrý krok, neboť při organizaci školy s pouze jednou třídou mateřské školy není snadné zajistit personální náhradu, respektive jedna

učitelka v den výuky studující učitelky musí zastoupit tuto učitelku a zůstat tedy v pracovním procesu po celou dobu provozu mateřské školy. Konzultativní styl řízení školy ředitelce školy umožňuje podporu zaměstnanců v jejich samostatném plnění úkolů s oporou ředitelky školy, což vede k vyšší motivaci zaměstnanců řediteli důvěřovat, zejména proto, že ředitel pracuje na vztazích právě prostřednictvím konzultací a spolurozhodováním na řešení zadaného úkolů. Více pak sází na novou mladší učitelku mateřské školy, která si navíc dodělává vysokoškolské vzdělání v programu učitelství pro mateřské školy, což je tedy její velkou vizí, že se na vysoké škole „naučí“ novým věcem, novým přístupům a zároveň získá teoretický základ pro lepšímu porozumění dětem předškolního věku. Prozatím se učitelky mateřské školy vzájemně doplňují, a ačkoli druhá učitelka mateřské školy je již v předdůchodovém věku, oceňuje i její práci a zároveň ředitelka školy věří v potenciál nové učitelky mateřské školy s komentářem: *...mám tady tu mladou, která je nová, ony se náramně vyvažují, když jsem nastupovala do funkce, stejně staré paní učitelky před důchodem a já jsem to, to se nedalo, ta jedna odešla a vzala jsem mladou a ta ještě studuje. Ty její metody, formy, ...ony se vzájemně propojují, ta mladá ještě... každá má něco co té práci přináší. Postoj k mateřské škole hodnotí sama ředitelka školy slovy: Školka fajn, ty vztahy jsou velice fajn, mám tam i pomocníci, která mi dělá uklízečku, školníci. Nápomocná při skládání lehátek, je to ženská, já bych tady nemohla mít někoho, kdo nemá vztah k dětem. Ona je v uvozkách třetí jak když pedagogická i když není, někdy je to až moc, to mi i inspekce říkala až moc opatrně, až moc mají strach, aby se něco nestalo, že jim mají dát víc..., ta mladá se nebojí, ta starší se spíš bojí, aby se něco nestalo. Ze slov ředitelky školy ovšem vyplývají jisté obavy z „další adeptky na mateřskou“: *Mladou tam mám učitelku, takovou šikovnou, ta asi taky brzy půjde na mateřskou, tak to budu brzy řešit další personální změny.**

Tento aspekt je ze zkušeností ředitelů škol jistým strašákem, ačkoli se jedná o zcela přirozený jev a souvisí s feminizací v mateřských školách.

Personální katastrofy

Stoprocentní feminizace pedagogického sboru⁶ s sebou přináší jistá rizika, v této subkapitole nazývána jako personální katastrofy, neboť pro takto malou školu mohou personální ztráty znamenat značné problémy pro celou školu. Kvalitní náhrada či dlouhodobý zástup není v průběhu školního roku vůbec jednoduché zajistit. A to i pro zkušeného ředitele školy. Podobným kritickým bodem v **personálním řízení** se jeví financování školy a možnost motivace zaměstnanců finančním ohodnocením. Tento jev se týká především správních zaměstnanců v nižších platových třídách, kteří mnohdy nejsou schopni pracovat na plné úvazky za téměř minimální mzdy. Zjištěné problémy se správními zaměstnanci školy řeší ředitelka školy ve své funkci již od počátku: *...změnila jsem úplně personál u správních zaměstnanců, po dvou letech, ten první rok jsem to ještě, protože jsi nová, nevíš, ještě ti řekne starý ředitel, nerýpejte do kuchyně, tak je to, jsem viděla, že jsme byli v mínusu, jsem si s účetní sedly, jsem zjistily, že manko za čisticí prostředky, jídlo, drahé jídlo, měla z toho vedoucí provize, pak přišlo období, to se jim snižovaly platy a už začala couvat, tak jsem ji ...vyměnila jsem celý personál, napsala jsem výpověď a zase, odešla vedoucí kuchařka, byly tam problémy s hygienou ... a místo ní nastoupila super ženská. Jednu jsem tu měla, to se nedalo, za svojí vlády jsem vyhodila 6 lidí, dala jsem výpověď. Jo, jedna byla učitelka před důchodem, šla do důchodu. Nechtěli se dohodnout, museli odejít. Já prostě pokud ten člověk nedělá podle náplně práce, neplní svoje kompetence, jak to tu mám někde vyvěšené /ukazuje na nástěnku, kde má vyvěšen dokument ustanovující kompetence zaměstnanců/. Za 11 let jsem vyměnila celé osazenstvo ve školní jídelně, dvakrát uklízečky a ve školce mi odešla do důchodu, a šla do vedlejší vesnice a teď 3 roky ta nová mladá.*

Situaci s platy pedagogických pracovníků ředitelka školy komentuje: *To je všechno o penězích, věřím, že změna regionálního školství na tyto typy škol, jako jsme my, pomůže, že nám přidají, nebude to na hlavu, ale na počet odučených hodin, já když počítám, jak počítám, proto to musím pospojovat ty hodiny, abych měla.* Svě pracovníky se ředitelka školy snaží motivovat také finančním ohodnocením ve formě odměn. Sama ředitelka školy potvrzuje,

⁶ Jediným mužem v organizaci je správce budovy a topič v jedné osobě.

že si tyto nenárokové složky platu její zaměstnanci jednoznačně zaslouží, zejména když ho-voří o učitelce prvního stupně: *...tu bych nevyměnila ani za nic, k těm prvňáčkům úplně super.*

Ředitelka školy vzhledem k organizační struktuře málotřídní základní školy a jednotřídní mateřské školy v podstatě ani nemůže uvažovat o rozšíření struktury o další vedoucí pozice. Střední management školy v moderním pojetí managementu žádá, aby střední management školy, což je novým označením pro „tradiční“ pedagogické pracovníky (např. vedoucí metodických orgánů), a ze zahraničních zkušeností víme, že funkci vedoucích metodických orgánů je možno brát manažersky, jelikož se jedná nejen o řízení spolupráce a komunikace, ale i o přijímání rozhodnutí, řízení změny a ovlivňování kultury školy (Lhotková, 2011, s. 47-48). V českém pedagogickém prostředí ani legislativa toto neupravuje, pouze ze zákoníku práce⁷ ředitelé školy využívají možnost příplatku za vedení pro zaměstnance, který není vedoucím zaměstnancem, avšak je podle organizačního předpisu oprávněn organizovat, řídit a kontrolovat práci jiných zaměstnanců a dávat jim k tomuto účelu pokyny. Tyto příplatky zavedené jsou v mateřských školách nejčastěji propláceny tzv. *vedoucím* učitelkám mateřské školy nebo vedoucím školních jídelen, vedoucím kuchařkám, jak je tomu v i případě naší zkoumané školy.

Ředitelka školy potvrzuje svými slovy, jak náročné pro malé vesnické školy je nejen získat nového pracovníka, ale také si jej udržet. Příkladem je aktuální problém personálního obsazení pozice uklízečky školy, jak ředitelka popisuje: *To mě přišla paní uklízečka a paní školnice v jednom, má teda úvazek 1,2 – pravděpodobně rozdělím tu funkci, přišla, že má osobní problémy s tím, že si zažádala o pečovatelský příspěvek a že bude muset dát výpověď, pokud jí to schválí, takže mi to takhle oznámila, takže sháním, nejlépe dvě paní, už jsem rozhodla sítě. Zároveň je velmi obtížné operativně sehnat zástup za pracovníka v pracovní neschopnosti nebo při náhlé nepřítomnosti na pracovišti: No, nedej bože, aby se něco stalo kuchařce, to je kuchařka a pomocná kuchařka, a ještě vedoucí školní jídelny, je vedoucí kuchařka, vedoucí školní jídelny a zároveň pomocná kuchařka.*

⁷ Zákoník práce (2006). Zákon č. 262/2006 Sb.

Kontrolní mechanismy

Kontrolní činnost je v mateřské škole i v základní škole zaměřena směrem k učitelům i ke správním zaměstnancům školy. Kontrola práce učitele je směřována hlavně k dětem, jak uvedla ředitelka školy, aby se děti v mateřské škole cítily dobře, spokojeně a těšily se do školy. Jelikož je v dané málotřídní škole pouze 5 pedagogických pracovníků a 5 správních zaměstnanců školy, práce ředitele je zde zcela autonomní a zároveň je organizace a chod školy snadno kontrolovatelný, škola má jasně a srozumitelně nastavená vnitřní pravidla a jak vypovídá sama ředitelka školy: *Není možné nekomunikovat.* Toto tvrzení platí i pro oblast spolupráce školy a rodiny.

Oblast spolupráce školy s rodinou

Koncept otevřenosti školy vůči rodičům i veřejnosti vychází z teorie řízení organizace a je charakteristický úzkou spoluprací s rodiči, ekonomickými subjekty, obcí i dalšími společenskými institucemi a skupinami (Rabušicová, Šed'ová, Trnková, Čiháček, 2004), neboť současný management škol by měl uvědomit vzájemné vlivy mikro a makro prostředí ve vzdělávání. Tento otevřený koncept potvrzuje i ředitelka školy, evidentní image a kultura školy zjevně pozorovatelná, přesto je zde jisté riziko přílišné otevřenosti, jak hovoří ředitelka školy: *...až si někdy říkám, že jsme moc otevřenou školou.* Podle slov ředitelky školy jsou rodiče zvyklí často konzultovat: *Já mám třeba konzultační hodiny pro rodiče denně, opravdu denně, od 7 do půl osmé, kdy já tady jsem. Pokud nutně něco potřebují, tak můžou, já mám někdy za dveřmi opravdu zástup rodičů. Super je to v tom, že oni ví, okamžitá zpětná vazba, oni ví, já vím, oni se potřebují zeptat, my se známe perfektně, my víme co je doma, oni nám řeknou...* Úzký vztah mezi rodinou a školou je v případě Dobré školy zcela nevyhnutelný, komunikaci s rodiči se škola nevyhýbá, ačkoli přílišná otevřenost školy vůči rodičům může být v určitých ohledech vnímána školou negativně. Vedení školy si uvědomuje, že rodiče potřebují porozumět tomu, čím a proč se škola zabývá, aby mohli adekvátně pečovat o své dítě. Společné působení školy a rodiny může zmenšovat rozdíly mezi oběma prostředími a zároveň posilovat rozvoj dítěte i sebevědomí rodičů v péči o ně (Pol & Rabušicová, 1998).

Obecně se dá konstatovat, že škola primárně zásadní problémy s rodiči neřeší, v mateřské škole jsou rodiče s kvalitou školy velmi spokojeni a v základní škole jsou až na individuální výjimky rodiče se školou velmi spokojeni. Je logické, že tento typ školy si rodiče vybírají zcela dobrovolně, z přesvědčení, že škola je dobrá a nabízí kvalitní vzdělávání. K otázce, jací rodiče si vybírají tuto školu, si ředitelka myslí, že převedším takoví rodiče, jejichž děti preferují menší kolektiv a je jim blízký rodinný přístup, ve smyslu: *že to není až tak velký skok do neznáma, aby se bály, aby se stresovali, na té obci je většinou taková, oni je nechtějí dávat do toho městského shonu a toho obrovského...továrny na děti.*

Zapojení rodičů do vzdělávání dětí je v mnoha zemích Evropské unie považováno za jeden z nejdůležitějších nástrojů vzdělávací politiky pro zlepšení zdravého vývoje a učení dětí. Dosavadní výzkumy ukazují, že zapojení rodiny do vzdělávání a dění ve škole má spojitost s pozdější úspěšností dětí ve škole a celkovým socio-emocionálním vývojem (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). Společným pojítkem spolupráce základní školy a mateřské školy, které fungují jako jedna organizace, je společná tvorba školních vzdělávacích programů, stanovení hlavních cílů a vizí školy, které jsou vhodnými formami prezentovány rodičům. Zapojení rodičů do vzdělávání na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání se jeví jako jeden z nejvýznamnějších argumentů pro ustanovení rodičovských práv přidělujících rodičům primární odpovědnost za optimální rozvoj dítěte. Škola by měla upevnit přesvědčení, že rodiny prokazují takový signifikantní vliv na rozvoj dítěte, že mohou vhodně podporovat a posilovat efekty školního (předškolního) působení a očekávají princip občanské participace v komunitních institucích (Průcha, 2009, str. 320).

A co konkrétního může udělat rodina (rodiče) pro rozvoj součinnosti školy, rodiny a dítěte? (Šulová, 2014). Například zajistit dítěti klidné zázemí, zajímat se o vzdělávání dítěte a adekvátně mu pomáhat, povídat si s dítětem o škole, nepřevádět svoji odpovědnost za vzdělání na školu a dle svých možností se zapojit do školních aktivit pro rodiče. Také propracovaná strategie spolupráce rodiny a školy má rozhodující vliv na celkový rozvoj organizace, jak vyplývá z cílů rámcového vzdělávacího programu pro předškolní a základní vzdělávání, implementovaných do školních vzdělávacích programů školy. Oblasti cílů jsou stanoveny v základních kategoriích založených na:

- spolupráci na základě partnerství;
- sledování konkrétních potřeb jednotlivých dětí, resp. rodin a snaha respektovat je;

- nabídky rodičům podílet se na dění v mateřské a základní škole a účastnit se různých programů;
- organizaci pravidelných akcí pro rodiče.

Rodiče v Dobré škole mají možnost podílet se na dění v mateřské i základní škole a účastnit se různých programů a akcí školy. Jsou pravidelně a dostatečně informováni o všem, co se ve škole děje. Při řešení vzniklých problémů, pedagogové pravidelně informují rodiče o prospívání jejich dítěte i o jeho individuálních pokrocích v rozvoji i učení (schůzky rodičů, konzultační hodiny, individuální pohovory). Domlouvají se s rodiči na společném postupu při jeho výchově a vzdělávání. Pedagogové chrání soukromí rodiny a zachovávají diskretivnost ve svěřených vnitřních záležitostech. Pedagogové nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad (Davis & Ryder, 2016). Mateřská škola podporuje rodinnou výchovu a pomáhá rodičům v péči o dítě, například nabízí rodičům poradenský servis. Také v základní škole platí, že ve vztazích mezi pedagogy a rodiči panuje oboustranná důvěra a otevřenost, vstřícnost, porozumění, respekt a ochota spolupracovat.

Vztah ke zřizovateli a „št'ourací školní komise“

Zřizovatelem školy je obec, kde je pro potřeby řešení vzniklých problémů, zejména ze strany rodičů, sestavena komise pro kontrolu a řešení školních záležitostí. Jedná se o komisi ze dvou zástupců obce, kteří se setkávají v prostorách školy a společně s ředitelkou školy řeší stížnosti či problémové otázky, které chodí na obecní úřad vypovídat rodiče nebo občané. Tato komise funguje jako jakýsi preventivní prostředník mezi obcí a školou, na základě vlastních stanov se jedná o zprostředkovací *orgán*. Ředitelka tuto komisi nevnímá nijak zle, i když smysl této komise vcelku postrádá, a to proto, že je zřizovatel již zřízena Školská rada, která pravidelně zasedá a jejíž pravomoci rozhodovat jsou mnohem jasnější a dokonce legislativně ukotvené. Ředitelka školy by preferovala, aby rodiče problémy se školou řešili primárně s ní, místo aby si chodili stěžovat na obec. Proto vždy tato komise navštěvuje ředitelku školy a projednávají nejasnosti, zástupci této komise jsou pak lépe informováni, mají informace tzv. z první ruky a dokáží poté stěžovateli snáz odpovědět. Předchází tím vzniku dezinformací mezi školou a obcí.

Vztah mezi zřizovatelem a školou se dá považovat za velmi dobrý, i přes tento „orgán“ eliminující potenciální problematiku řešení mezi školou a rodiči. Ředitelka školy je pravidelně

zvána na jednání zastupitelstva obce, kde v rozhodném období předkládá závěry výroční zprávy o činnosti školy. Se zastupitelstvem a vedením obce projednávají nejvíce oblast finanční, konkrétně rozpočet a investiční záměry školy. Svou vlastní iniciativou a snahou stále školu rozvíjet a modernizovat ředitelka školy vyjednávat s obcí možnosti finančních dotací, realizace projektů pro budování nových kapacit školy. Sama uznává, že některé záležitosti jsou řešeny ve vzájemné shodě, na jiné (například elektronické zabezpečení vstupu do školy) stále čeká, vzhledem k prioritám a možnostem obce poskytnout požadovanou finanční částku.

Úzký vztah, blízkost přirovnatelná „být stále na očích“ občas ředitelce školy přináší i nepříjemné pocity, hlavně v oblasti nadměrné kontroly, nebo spíše nutnosti zřizovatele mít neustálý a podrobný přehled o dění ve škole. V oblasti výběru zaměstnanců školy starosta obce požaduje, aby se nejprve vybíral uchazeč z obce, ve které je škola. Jako rada ředitelce to ale nevyznívá, spíše naopak: *Ne, to on mi do toho tak kecá, vstupuje do toho, že pokud někoho sháním, tak se mám nejdřív zeptat, jestli někdo v dědině není, kdo by...*

Ředitelka školy však argumentuje tím, že výběr zaměstnanců je hlavně v její kompetenci, protože nejlépe dokáže posoudit kvalitu daného uchazeče a je schopna mu vysvětlit a předložit přesný popis práce spojený s povinnostmi a právy zaměstnance ve školství. Proces výběru nového zaměstnance zpravidla probíhá osobním kontaktem, pohovorem, což uvádí ředitelka slovy: *Já si ji pozvu a je tu to řízení, a pokud já nechci, já potřebuju, aby nemarodila, aby bylo krásně uklizeno, já si vyberu sama, já si to zdůvodním, tak něco se mi podařilo, na tu školku ještě sháním, mám pozvanou paní.*

V oblasti spolupráce s obcí jsou ovšem evidentní jisté ústupky ředitelky školy vůči návrhům či rozhodnutím obce: *No musíme, jak jsi v křížku...*, což naznačuje, že i přes občasný nesouhlas s názory obce je ředitelka školy natolik profesionálně manažersky způsobilá, že dokáže s obcí vyjednávat v zájmu školy a zároveň respektovat rozhodnutí zřizovatele.

A co dál se školou?

Kultura školy je dána společným cílem všech zaměstnanců, v jejich čele stojí ředitelka školy, která vlastním příkladem usilovné práce a pozitivního přístupu k životě ve škole vede ostatní pracovníky školy, motivuje tím i děti, žáky a jejich rodiče. Toto se odráží do spolupráce s obcí, která je škole nakloněna (ačkoli ji má pod kontrolou a dozorem) a zřizovatel školy si

uvědomuje význam toho, že v malé obci je škola základem pro existenci dané obce, neboť bez dětí a žáků jako potencionálních nových rodičů a obyvatel obce by se nemohla obec rozrůstat a rozvíjet.

Při plánování v dlouhodobém horizontu má ředitelka školy jasnou vizi. Cílem je zabezpečit udržitelný stav dětí a žáků ve škole, pokud možno stále rozvíjet a modernizovat školní prostředí a ve spolupráci se zřizovatelem školy vybudovat nové oddělení mateřské školy, které by přineslo otevření nové třídy pro dalších až 28 dětí ve třídě. Cílem je zlepšovat prostředí v mateřské škole, v první řadě materiální vybavení uvnitř i navenek školy, své plány představuje: *Přemýšlíme, to je otázka kapacity a prostor, a do budoucna, co jsem se starostou projednávala, že chceme propojit tělocvičnu s touto budovou, původně se měla propojit krčkem a už je dokonce projekt, je že se přistaví část budovy, kde vznikne nová třída, z projektu Budování kapacit, kde budou šatny dětí, tělocvična a plus jedna třída. Což by znamenalo šup, rozdělit na mladší, starší, dvě nové učitelky, mě by se to tu naplnilo, ročně odmítám 8 dětí a to ještě se mě ptali z nespádové oblasti. Tady by dvě třídy o dvaceti dětech určitě mohly být. Určitě 40 by se naskládalo, 100%. Teď je nás celkem 56, ta školka určitě, tam se plánuje, ale nevíme, kdy to bude.* Tato inovace má ovšem oboustrannou zátěž – pro zřizovatele v materiálním a finančním zabezpečení nové třídy a pro vedení školy personálním managementu nábor nových pracovních sil, agitaci pro nové potenciální zákazníky školy spojenou s propagací, administrativou a dalšími ne zcela jednoduchými záležitostmi zřízení nové třídy mateřské školy.

V rámci rozvoje základní školy má ředitelka také argumenty, jak dále pokračovat s výukou a případným rozšiřováním kapacit školy. V jistém období řízení školy vytvářela ředitelka školy snahy o co nejvyšší počet žáků, jelikož systém financování škol byl podmíněn a závislý na počtu žáků dané školy. Dnes již nemá takovou ambici usilovat o každého žáka, přestože si uvědomuje, že počet žáků je potřeba stále udržovat alespoň na hranici tak, aby se pro školu nestal existenční. Možnost navýšit počet zapsaných žáků školy v rámci individuálního vzdělávání – domácího vzdělávání ředitelka školy neprosazuje ani nepodporuje, protože podle jejich slov *rodič není učitel*.

V plánu rozvoje školy se snaží o propojení základní školy s mateřskou školou za pomoci investic obce a také o neustálé modernizování a vybavování školy novými prvky pro výuku a pobyt ve škole.

7.5 Shrnutí výsledků výzkumu

Případová studie školy Dobré nám přinesla příležitost nahlédnout pod pokličku základní školy a mateřské školy v jednom právním subjektu, proniknout a popsat poznání smyslu, organizace a řízení dané školy, stejně tak rozpoznání rozdělení rolí, vztahů na mezi jednotlivými pracovišti a její alespoň malou část žité reality na příkladu dne s ředitelkou školy.

Zkoumaná Dobrá škola, vedená, řízená a spravovaná osobou ředitelky školy, vykazuje hned několik pozitivních prvků dobré image školy, které lze shrnout do homogenních skupin (Deák a kol., 2005, in Rymeš, 2009). Kromě dlouholeté tradice školy, jejího umístění a školního prostředí, které je v atraktivní přírodní lokalitě, s velmi dobrým vybavením a technickým zázemím školy (vzhledem k velikosti a možnostem školy), je známá i publicita školy na veřejnosti, účastí na různých soutěžích a přehlídkách a propagací školy například prostřednictvím webových stránek školy, ze kterých je čitelná image školy.

Je potřeba poukázat na kvalitu obsahu vzdělávání v obou zařízeních poskytujících vzdělávání, což je dokladem kvalit a profesních kompetencí učitelského sboru, jejich vlastní iniciativy a aktivity „učit“ inovativně, ale zároveň přirozeně a v kooperativním duchu. Opět zdůrazňujeme, že spojení základní školy s mateřskou školou je příkladnou cestou k zefektivnění vzdělávacího procesu a přípravy dítěte k dalšímu vzdělávání. Plynulý přechod z mateřské školy do základní školy je podpořen souladem řídicích strategií ředitelky školy, komunikací pedagogického sboru a kultury školy společně podporované a rozvíjené všemi aktéry vzdělávání. Ve sledovaných aspektech reality školy jsme zaznamenali procesy řízení školy následované realizací vizí a cílů školy a značnou shodu filosofie školy s deklarovanými dokumenty školy. Prostředí uvnitř školy považujeme za podnětné a podporující nejen učení a vyučování, ale současně kultura školy na principu otevřenosti školy vůči rodičům, okolí a veřejnosti jsou jasným odrazem manažersky zvládnuté funkce ředitelky školy, uplatňující dané procesy řízení v rámci vlastní strategie, efektivně a kvalitně.

I přes limit velikosti školy (co do počtu dětí, žáků a zaměstnanců školy) škola disponuje velkým potenciálem. Tím je možnost budovat otevřený vztah k rodičům i zřizovateli. Transparentnost procesů, které se ve škole odehrávají, protože škola umožňuje lidem zvenku nahlížet dovnitř, což působí jaksí preventivně proti různým dezinformacím, které jsou pro venkovské prostředí typické (Trnková, 2003).

V práci s vizí jsme v souladu s šetřením TALIS 2013, kde bylo zjištěno, že v práci s vizí vykazovaly neúplné školy nejvyšší procento ve srovnání s úplnými školami, stejně tak se potvrdilo, že ředitelé s delší praxí vykazují vyšší angažovanost a kvalitu v práci s týmy a vedením pedagogického procesu (Lazarová et al., 2015). Tato zjištění nám potvrzují pedagogické vedení školy v souladu s procesy řízení školy jednoznačně ve prospěch dané školy. Personální stabilita je také odrazem jasné sdílené vize a priorit školy.

V rámci identifikace procesů řízení školy jsme vytvořili následující tabulku, představující oblasti a jejich stručnou charakteristiku:

OBLAST	CHARAKTERISTIKA
plánování	promyšlené, ukotvené v dokumentaci škol a stanovující jasná pravidla v daném časovém horizontu
rozhodování a organizování	orientované na potřeby a zájmy školy (spolupráce s rodinou, zřizovatelem a dalšími subjekty)
personální řízení	vnitřní platový předpis stanovující také kritéria pro přiznání nenáročných složek platu a odměn zaměstnanců školy, jasné charakteristiky pedagogického sboru – vedení lidí
vedení lidí	jasné charakteristiky personálu, kvalifikovanost, přístup k dalšímu a celoživotnímu vzdělávání, finanční ohodnocení jako jeden z motivátorů
kontrola	pravidelná a systematická, plánovaná a prováděna více mechanismy ověřující naplňování cílů školy
hodnocení kvality práce	jasná formální pravidla dimenzována do oblastí hodnocení školy (děti, žáci, pedagogičtí pracovníci, pedagogický proces, kvalita práce a spolupráce se subjekty)

Tabulka 2 Oblasti a charakteristiky procesů řízení v Dobré škole (zdroj vlastní)

Ředitelka školy v souladu s ŠVP ZV, ŠVP PV vnímá týmovou práci jakou nezbytnou podmínku pro naplnění cílů RVP PV, RVP ZV a vede své pracovníky k uvědomění si myšlenky, že o tom, jak se bude dítě v mateřské škole cítit, rozhodují vztahy všech, kteří se na jeho vzdělávání podílejí. Ředitelka školy vytváří prostor pro spoluúčast na řízení školy, všichni její zaměstnanci mají příležitost vyjádřit svůj názor a podílet se na dění v mateřské škole. Tvorba ŠVP PV, ŠVP ZV je výsledkem celého týmu školy včetně provozních zaměstnanců, vychází z podrobné analýzy a evaluačních nástrojů (Bečvářová, 2010). Participativní styl řízení se silnou osobností ředitelky představuje schopnost oboustranné komunikace mezi zaměstnanci školy a vedením, tato komunikace je díky pevným vztahům, například s učitelkou v mateřské škole nebo v základní škole na neformálním otevřeném principu. Důraz na kvalitu a zároveň autonomie v rámci procesu vzdělávání je důkazem transparentních kritérií nastavených po vzájemné dohodě a na principu respektu, důvěry a akceptability přijetí podmínek. Z vnějších faktorů, které školu ovlivňují, je důraz kladen na úzkou spolupráci mezi rodiči a školou v zájmu dítěte a také pozitivní přístup ke změnám vzhledem ke zřizovateli.

7.6 Limity a diskuse

ZŠ a MŠ v rovnováze zkoumání?

Kvalitativní zkoumání reality školy s sebou přináší některá omezení. Ačkoli jsme se pokusili představit příklad procesů řízení na případové studii jedné základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu, vyplývají zde problematická místa. V empirické části, partikulárně i v teoretické části silně rezonovala základní škola, a to především proto, že ředitelem školy byla osoba učitele vyučující na vyšším typu školy poskytující vzdělávání a tudíž jaksí více inklinovala k preferenci základní školy. Jedním z limitů je tedy rezonující převaha pohledu na řízení základní školy a upozadění řízení mateřské školy. Důvod je prostý, ředitelka námi zkoumané školy je učitelkou prvního stupně základní školy a její pracoviště je situováno v budově základní školy. Vzhledem k jejím schopnostem delegovat některé úkoly na vedoucí učitelku mateřské školy, ředitelka školy se tedy více spoléhá na samostatnost chodu mateřské školy. Na druhou stranu toto může být důkazem, že dobře zvládnuté organizační postupy dovolují ředitelce školy procesně pouze

kontrolovat a hodnotit průběh vzdělávání v mateřské škole. Její manažerské schopnosti ukazují na bezproblémovou komunikaci jak s mateřskou školou, tak i s oddělením školní družiny a pracovištěm školního stravování.

Jen jeden případ?

Pro další výzkumná šetření bychom doporučili zaměřit se minimálně na porovnání sledovaného cíle také na jinou podobně organizovanou školu a jejího ředitele, případně bychom provedli vícepřípadovou studii těchto škol. Jedinečnost v řízení takovýchto škol by mohla být předmětem detailnějšího a dlouhodoběji zacíleného výzkumu. Limitující se tak jeví výzkumně slabší datová základna, vycházející ze strany výzkumníka, což způsobilo nedodržení opakovaného navštívení školy v delším časovém horizontu. Za-chycením více pozorování a rozhovorů s aktéry procesů řízení by mohlo poodhalit skryté problémy, které škola řeší, a které nebyly v době prováděného výzkumu vysledovány. V práci jsme se primárně zaměřovali na procesy řízení a popis skutečného života ředitele školy, našim cílem nebylo zkoumat rodiče dětí a žáků, ačkoli jsme provedli rozhovory s rodiči žáků, abychom dostali zpětnou vazbu o škole také z jiného pohledu než ředitele školy. Rodiče však posuzují školu především podle výsledků vzdělávání svého dítěte, zda se cítí ve škole bezpečně a při přestupu na jinou školu jsou úspěšné. Dílčí, spíše informativní rozhovory s rodiči školy a učitelkou školy však potvrdily výše zmiňovanou kvalitu škol a jejího pedagogicko-manažerského vedení a ocenili snahu ředitelky školu rozvíjet, což potvrzuje matka bývalého žáka školy: *X byl v malotřídce dva roky... Byla to taková rodinná škola - někdy je to přínosné a někdy naopak ne... Paní ředitelka, vedle školy dobře, děti měli spoustu aktivit, škola byla zapojená v projektech, jako je zdravá strava, ovoce do škol, mléko do škol apod. Pořádala se i škola v přírodě (což nepochopím, že třeba není na městské škole, kde by to bylo pro děti přínosem), paní ředitelka (zároveň i třídní učitelka X) s ním uměla dobře pracovat.* Individuální záležitosti rodiče, se kterým jsme provedli rozhovor, však nevypovídal o kvalitě či nekvalitě řízení školy, protože rodič nedokázal posoudit vnitřní procesy řízení, spíše hodnotí své zkušenosti se školou v rámci vzdělávání svého dítěte ve škole. Proto jsme v dalších rozhovorech nepokračovali a zaměřili jsme pozornost na analýzu dokumentace školy a analýzu pozorování s rozhovorem s ředitelkou školy.

Zpětná vazba, pohled zřizovatele by vzhledem k tématu mohl poukázat na ředitelkou deklarovanou spolupráci s vedením obce, což potvrzuje Sedláček (2008), že významným faktorem vstupujícím do procesů řízení je právě kontext role starosty obce ve spolupráci se školou. Tuto část (neprovedeného rozhovoru se zřizovatelem školy) výzkumného šetření tedy považujeme za limitní.

Příliš mnoho pozitiv?

Dalším možným limitem se zdá námi nazvaná oblast Příliš mnoho pozitiv. Přesto, považujeme za hodnotné vyzdvihnout kladné stránky řízení ředitelky školy a procesů, které logicky, efektivně a kvalitativně v dané škole probíhají. Absence negativních vlivů, konfliktů či problému mohla být způsobena také představou výzkumníka a jistou sugescí ředitelky školy ve snaze poukázat na skutečnost, že i v malé vesnické škole je díky zkušenostem a schopnostem možno provádět řídicí procesy na kvalitativně vysoké úrovni. Tato snaha je určitým zhodnocením dlouholetého snažení ředitelky školy a zadostiučiněním v její kariéře ředitelky školy.

V předložených závěrech našeho výzkumného šetření jsme se pokusili o deskripci vedení a řízení školy na příkladu jedné organizace, která je vcelku specifická, neboť se jedná o málotřídní školu a jednotřídní mateřskou školu. Zobecnění v širším měřítku zde nepřipadá v úvahu.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOL, POTENCIÁL PRO DALŠÍ VÝZKUM

Případová studie Dobré školy přinesla ukázkou pohledu na jednotlivou školu organizovanou jako jeden právní subjekt základní školy a mateřské školy, jejíž ředitel školy je zkušeným pedagogem, manažerem a lídrem s mnohaletými profesními zkušenostmi, jenž je schopen předávat dále jako příklad dobré praxe.

V pedagogickém výzkumu se příliš nesetkáváme se studii a výzkumu věnovanými málotřídním školám spojenými s mateřskou školou. Jak již bylo v empirické části práce popsáno, výčet procesů řízení a s řízením školy souvisejícími záležitostmi je na jednoho ředitele kladen vcelku značný balík zodpovědnosti, rozhodování a organizování, nesporně na jeho přístupu závisí kvalita školy, kontrola všech zmiňovaných procesů a následné hodnocení. Je tedy otázkou, zda je to zejména o profesně-manažerských kvalitách ředitele školy, jenž je schopen všechny vnitřní i vnější tlaky na školu zvládnout a považovat tento „balík“ práce za samozřejmost, jako tomu je u ředitelky zkoumané školy či je možné vnitřní hybné síly pracovníků školy a jejich aktérů (děti, žáci, rodiče, zřizovatel) považovat za rovnocenné partnery v řízení školy.

Doporučujeme věnovat více pozornosti těmto školám jako příkladu dobré praxe vzhledem k řízení pedagogického procesu a manažerské práce ředitele školy v jednom právním subjektu, jelikož problémy, které se v realitě těchto škol objevují, značí:

1. Zabezpečit progres školy a zároveň se potýkat s tolika možnými problémy (nedostatek žáků, problematičtí rodiče, nedostatek podpory od zřizovatele...).
2. Usilovat o udržení kvality v oblasti řízení ředitelkou školy tak, aby oblast řízení školy z hlediska aspektů organizačních, personálních, ekonomických a materiálně-technických byla dostatečně zabezpečena a nadále rozvíjena v následujících oblastech:

Oblast organizace školy

- škola se řídí školním, organizačním a provozním řádem. Tyto dokumenty je nutné na základě analýzy aktuálních potřeb školy, zjištěných například v průběhu autoevaluce, průběžně aktualizovat;
- je potřebné zajistit stabilitu v personálním obsazení obou organizací tak, aby se dařilo optimalizovat organizační strukturu školy jako jasnou a přehlednou;

- klíčovou se jeví spolupráce se zřizovatelem jako základ pro rozvoj školy z hlediska finančně-materiálního zabezpečení školy, což je tedy hlavním úkolem ředitelky školy a jejich manažerských schopností a dovedností jednat se zřizovatelem a dalšími subjekty poskytujícími finanční nebo materiální podporu škole;
- průběžně analyzovat vnitřní předpisy a dokumentaci školy a postupně je inovovat dle záměru rozvoje školy a potřeb právního subjektu, uvést do souladu vnitřní řád školy, legislativně podložené vnitřní směrnice platné pro dané zařízení (srov. RVP PV (2018), RVP ZV (2017)).

Oblast řízení školy

- podporovat součinnost mateřské školy a základní školy i v oblasti řízení školy; podpora komunikace, odbourání dezinformace (kontakt s pracovníky školy, časové možnosti);
- možnost podílení se celého kolektivu na vytváření krátkodobých cílů, střednědobých cílů a získávání hodnocení o vizi a filosofii školy z pohledu zaměstnanců, rodiny, žáků, dětí a ostatních subjektů;
- zajistit dostatečnou komunikaci mezi součástmi (společné aktivity, návaznost vzdělávacích programů);
- efektivita vedení škol zajištěné vedením školy v součinnosti s pracovníky školy (efektivní porady, plánování práce, společná domluva, možnost vyjádřit svůj názor, postoj a problém, rychlé jednání při každodenních záležitostech provozu školy);
- systematické řízení provozu školy a vytvoření celoroční struktury práce;
- průběžná kontrola a hodnocení výchovně-vzdělávací práce pedagogů;
- zajišťovat maximální kvalifikovanost výuky;
- při výběru nových pedagogických pracovníků se zaměřovat na jejich tvůrčí schopnosti a na způsobilost vyučovat předmět anglický jazyk;
- dotvářet současný systém motivace pracovníků, aby byly účinně a efektivně plněny všechny úkoly vyplývající z koncepce školy
- prostřednictvím společných neformálních akcí napomáhat upevňování kolegiálních vztahů;
- v oblasti vnitřní evaluace školy systematicky pracovat s progresem a možnostmi rozvoje všech součástí dané školy a tuto oblastí zakotvit v klíčových dokumentech školy

(Zpráva z vlastního hodnocení školy, Výroční zpráva, Školní vzdělávací program školy).

Souhrnně můžeme říci, že základní a zásadní podmínkou rozvoje školy je nutnost vytvářet strategie vedoucí k podpoře spolupráce mateřské školy a základní školy v oblastech edukace, spolupráce rodiny, školy a dalších subjektů za přispění strategického a manažersky zvládnutého řízení organizace. Fungující spolupráce ZŠ a MŠ napomáhá spolupráci učitelů v procesu vzdělávání, rodičům v porozumění škole či naopak a to vede k rozvoji školy.

ZÁVĚR

V předkládané rigorózní práci jsme se pokusili představit teoretická východiska managementu a souvisejícím školským a školním managementem školy. V teoretické části práce jsme se nejdříve věnovali základním pojmům školského managementu, jehož hlavní procesy jsme nastínili na příkladu základní a mateřské školy v jednom právním subjektu. Současná škola prochází velkými změnami více než dvě desetiletí od zásadního zlomu českého politicko-ekonomicko-společenského vývoje. I přesto, že moderní škola se snaží srovnat nerovnosti ve vzdělávání, změnou legislativy otevřela školám cestu k autonomnímu řízení a soustavná profesní příprava nejen pedagogických, ale i vedoucích pracovníků škol zaznamenává stále vyšší kvalitu a progres. Potenciál vzdělávacího prostředí, o který jsme se zajímali, je spojen s kvalitou vzdělání a zároveň úzce svázán se školsko-politickými aspekty mentálních, fyzických a sociálních podmínek dané vzdělávací instituce (Kasíková & Straková, 2001). Přesto v českém školství zůstávají tzv. bílá místa, jakými je například námi zkoumaná škola v jednom právním subjektu, každodenně potýkající se a řešící nespočet problematických situací s minimální možností podpory personální, organizační a finanční. Pokusili jsme se představit jednu vybranou základní školu a mateřskou školu v jednom právním subjektu jako příklad dobré praxe a zároveň velkou výzvu pro pedagogický výzkum těchto málotřídních škol, jednotřídních mateřských škol a jejich specifika řízení.

Případová studie nám ve shodě s poznatky Walterové (2006) poskytla detailnější pohled do prostředí základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu řízeného a vedeného ředitelkou školy a alespoň částečně ozřejmila vnitřní mechanismy a interakce ve fungování školy. Přínos této práce vidíme v samotném názvu tématu, přičemž chceme poukázat na specifickou řízení dvou odlišných vzdělávacích subjektů v jedné právní subjektivitě a vyzdvihnout tak náročnost práce ředitele školy a s ním i ostatních pracovníků školy. Očekáváme, že výsledky případové studie budou využity také pro případné studijní účely, napomohou objasnit některá teoretická ukotvení a prakticky je vysvětlí či přinejmenším přiblíží a popíší. Popisná data výzkumu mohou sloužit jako teoretické východisko pro další dílčí zkoumání v této oblasti a empirické poznatky lze v dalším rozvoji bádání, případně, též ve vzdělávání či jiných oblastech společenské praxe. Vzhledem k použití výzkumných metod kvalitativního výzkumu se opíráme o cíle orientované k aplikaci do praxe a výsledky

výzkumu směřují k praktickému využití i cíle personálního, kdy práce samotná obohatí jak výzkumníka, tak pedagoga a především zkoumané osoby (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Předpokládáme, že jistý význam budou mít poznatky o současné málotřídní škole v jednom subjektu s mateřskou školou a představení reálného stavu v dané škole i popis faktorů, které zcela jasně formují její fungování. Empirickou část práce jsme věnovali představení výzkumného projektu případové studie, jejíž hlavním cílem bylo identifikovat specifika řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu a popsat strategie vedení a řízení základní školy a mateřské školy jako jedné organizace. Každodenní povinnosti a pracovní úkoly ředitele školy na příkladu jednoho dne ředitele školy jsme pozorovali v žité realitě školy a současně jsme identifikovali specifika řídicích procesů, která jsou charakteristická pro řízení základní školy a mateřské školy současně. Primární odpovědnost vedoucích za řízení procesů v organizaci je založena na účinné spolupráci lidí, které vedou (Pol, Lazarová, 1999).

Veškerá popsaná zjištění jsou limitně obrazem jedné základní školy a mateřské školy v jednom právním subjektu, přesto zcela jednoznačně rezonuje jedinečnost našeho zkoumaného případu v mnoha oblastech řízení. Shrňme tedy oblasti personálního řízení školy, plánování a organizování jako zásadní aspekty v řízení dané školy, které v případě bezproblémových procesů podporují rozvoj školy. Potýká-li se škola s nedostatkem podpory ze strany zřizovatele, nemá-li dostatečný počet dětí a žáků a tím pádem nedostává požadované finanční prostředky na platy svých zaměstnanců, je škola vystavena řetězcem problematických situací a okolností, které způsobují zvýšené nároky na management školy tyto negativní jevy řešit a snažit se školu udržet stabilní a provozuschopnou.

Pro kvantitativní zkoumání je případová studie ideálním výchozím podkladem pro ověření, jaká z identifikovaných témat by mohla být platná pro širší výzkumný vzorek.

Apelujeme tak na současný pedagogický výzkum, aby věnoval zvýšenou pozornost těmto školám, ať již málotřídním základním školám nebo jednotřídním mateřským školám, jejichž kvalita výchovně-vzdělávací práce i vysoká úroveň řízení těchto škol je nedocenená a zasloužila by si větší „péči“.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bartošová, H., & Bartoš, J. (2007). *Základy managementu. Studijní opory pro kombinované studium*. Praha: VŠRR.
- [2] Bartošová, M. (2017). Riaditelia základných škôl v porovnávacom prehľade. *Pedagogika.SK*, 8(3), 168-189.
- [3] Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- [4] Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál.
- [5] Bělohlávek, F. (2000). *Jak řídit a vést lidi*. Praha: Computer Press.
- [6] Bělohlávek, F. (2006). *Organizační chování*. Olomouc: Rubico.
- [7] Bělohlávek, F., Šuleř, O., Košťan. (2006). *Management*. Brno: Computer Press.
- [8] Blažek, L. (2014). *Management. Organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
- [9] Dawe, M. (2013). *The school leader's toolkit: practical strategies for leading and managing*. Los Angeles: SAGE.
- [10] Davis, G., & Ryder, G. *Leading in Early Childhood*. London: SAGE.
- [11] Deák, P., Eger, L., Mužík, J., & Rymeš, M. (2005). In M., Rymeš, 2009. *Škola z pohledu organizační kultury. In škola jako místo setkávání II. (aneb společné hledání námětů pro další rozvoj našich škol)*, 2009, Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- [12] Drucker, P. F. (2000). *Výzvy managementu pro 21. století*. Praha: Management Press.
- [13] Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahů. *Orbis Scholae*, 5(3), 9-25.
- [14] Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). *Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol*. Praha: Karolinum.
- [15] Eger, L. a kol. (2002). *Strategie rozvoje školy*. Plzeň: Cechtuma.
- [16] Everal, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management*. London: SAGE.
- [17] Gold, A. (1998). *Řízení současné školy: o práci učitelů na střední úrovni řízení*. Žďár nad Sázavou: Fakta.
- [18] Hálek, V. (2007). *Plánování a organizování*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [19] Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

- [20] Jiříčka, M., & Jiříčková, R. (2008). *Národní projekt Úspěšný ředitel, část C, funkční průběžné další vzdělávání*. (zdroj vlastní).
- [21] Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- [22] Kořátková, S. (2014). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), 583–597.
- [23] Koubek, J. (2004). *Řízení pracovního výkonu*. Praha: Management Press.
- [24] Kratochvíl, O. (2009). *Leadership*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.
- [25] Kratochvíl, O. (2010). *Strategický management*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.
- [26] Lazarová, B., Pol, M., & Tomancová, J. (2012). *Kapitoly ze školského managementu*. Dostupné na https://is.muni.cz/el/1451/jaro2012/nk1021/um/skolsky_management-studijni_materialy.pdf
- [27] Lhotková, I. (2011). *Střední management v české základní škole*. *Orbis Scholae*, 5(3), 43-61.
- [28] Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- [29] Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. In *Studia paedagogica*, 14(1), 127-145.
- [30] Manniová, J. (2008). Osobnostné charakteristiky a interpersonálne kompetence riaditeľa školy v školskom manažmente. In *Školský manažment v nových spoločenských podmienkach (pre riadiacich pedagogických zamestancov)*. Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava, 2008, 11. December.
- [31] Mayerová, M., & Růžička, J. (2000). *Moderní personální management*. Nakladatelství H&H.
- [32] Miller, B. A. (1991). A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction. *Journal of Research in Rural Education*, 7(2), 3-12.
- [33] Miňová, M. (2017). *Kooperácia materskej školy s rôznymi inštitúciami*. Prešov: Rokus.
- [34] Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- [35] Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

- [36] Pol, M., & Rabušicová, M. (1998). Rozvoj vztahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita.
- [37] Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Strom.
- [38] Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- [39] Pol, M. (2008). Proměny v práci a přípravě vedoucích pracovníků škol. In *Školský manažment v nových společenských podmienkach (pre riadiacich pedagogických zamestnancov)*. Zborník z mezinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava, 2008, 11. December.
- [40] Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchů v řízení škol: O práci ředitelů škol s vizí. In *Sborníky prací Filozofické fakulty brněnské univerzity – řada pedagogická (1996–2004)*.
- [41] Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita.
- [42] Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia pedagogica*, 14(1), 109–126.
- [43] Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85-105.
- [44] Poláková, H., Brůzl, M., Dvořák, L., a J. Kubiče. (2005). *Studium pro ředitele škol a školských zařízení*. Praha: NIDV.
- [45] Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [46] Průcha, J. eds. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [47] Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). K otevřenosti škol vůči rodičům a veřejnosti. In *Sborník prací filozofické fakulty Brněnské univerzity U 9, 2004*. 59-72.
- [48] Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood. The pathway to professionalism. (4th edition)*. Maidenhead: Open University Press.
- [49] Rymeš, M. (2009). Škola z pohledu organizační kultury. In *Škola jako místo setkávání II. (aneb společné hledání námětů pro další rozvoj našich škol)*, 2009, Praha: Univerzita Karlova v Praze.

- [50] Sedláček, M. (2007). Případová studie. In Švaříček, R., & K. Šedřová. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [51] Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici (případová studie). *Studia paedagogica*, 13, 85-99.
- [52] Sedláček, M. (2008b). Řízení základní školy. Perspektiva případových studií práce ředitelů. *Disertační práce*. Brno: Masarykova univerzita.
- [53] Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2012). Organizační učení v realitě života školy: Impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27-49. DOI: 10.5817/SP2012-2-3
- [54] Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae*, 2(3), 37-51.
- [55] Solfronk, J. (2002). *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- [56] Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- [57] Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- [58] Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace* 22(4), 490–515. DOI: 10.5817/PedOr2012-4-490
- [59] Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer.
- [60] Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu* (2., doplněné a aktualizované vydání). Praha: Wolters Kluwer.
- [61] Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- [62] Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 14(1), 27-32.
- [63] Štech, S. (2009). Rodina a škola – partneři, nebo soupeři? *Seminář „Rodina – nároky, úskalí, východiska“*, Praha-Emauzy, 12. 3. 2009.
- [64] Světlík, J. (2009). *Marketingové řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- [65] Šulová, L. (ed.). (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer.
- [66] Švarcová, J. a kol. (2010). *Ekonomie – stručný přehled*. Zlín: CEED.

- [67] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [68] Švec, Š., a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově*. Brno: Paido.
- [69] Thomson, R. (2007). *Řízení lidí – managing people*. Praha: Wolters Kluwer.
- [70] Trnková, K. (2003). Málotřídka a rodiče. In *Sborník z 11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*, 1-17.
- [71] Trnková, K. (2008). Obce s málotřídkou. *Studia paedagogica*, 13, 53-64.
- [72] Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- [73] Trojan, V., Trojanová, I., & Puškinová, M. (2015). *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer.
- [74] Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- [75] Trojanová, I. (2017). *Hodnocení učitelů. Náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- [76] Urban, J. (2013). *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: Wolters Kluwer.
- [77] Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada.
- [78] Veber, J. (2006). *Management: Základ, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press.
- [79] Vašátková, J., Prášilová, M. (2007). Česká škola = učící se škola? *Pedagogická orientace*, 1, 5-11.
- [80] Voda, J. (2012). Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. *Pedagogická orientace*. 22(3), 428-451.
- [81] Yin, R. K. (2014). *Case study research. Design and Methods*. London: SAGE.
- [82] Walterová, E. (2006). Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník referátů 14. konference ČAPV*. [CD-ROM] Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU.
- [83] Walterová, E., & Starý, K. (2006). Potenciál změny v realitě školy. *Orbis scholae*, 1, 77-97.

Internetové a elektronické zdroje:

- [1] Inspekční zprávy školy. *Česká školní inspekce*. [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy>
- [2] Kolektiv autorů. *Koordinátor autoevaluace*. (2012). Praha: NIDV. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/AE/publikace/Koordinator_autoevaluace.pdf
- [3] Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha. [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-TALIS-2013>
- [4] Mikáč, J. (2011). *Organizační řád, Plat*. [CD-ROM], poradenské služby ve školství, kontroly dokumentace škol, metodické materiály pro řízení škol - Kartotéka a2011.
- [5] *Málotřídní školy, minulost a současnost*. (2005). 10/2005. [online]. Dostupné z <http://www.ucitelskenoviny.cz>
- [6] *Nařízení vlády 75/2005 Sb.*, nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [online]. Dostupné z <https://msmt.cz>
- [7] *Škola jako příspěvková organizace*. (2002). [online]. Dostupné z <http://www.rokvobci.cz/rukovet-starosty/detail/159-skola-jako-prispevkova-organizace-obce/>
- [8] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). [online]. Dostupné z <https://msmt.cz>
- [9] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). [online]. Dostupné z <https://msmt.cz>
- [10] *Vyhláška č. 14/2005 Sb.*, o předškolním vzdělávání. [online]. Dostupné z <https://msmt.cz>
- [11] *Vyhláška č. 17/2005 Sb.*, o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a o výkonu inspekční činnosti, v platném znění. [online]. Dostupné z <https://atre.cz>
- [12] *Zákon č. 128/2000 Sb.*, o obcích. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>
- [13] *Zákon č. 250/2000 Sb.*, o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>
- [14] *Zákon č. 262/2006 Sb.*, *zákoník práce*. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>
- [15] *Zákon č. 320/2001 Sb.*, o finanční kontrole ve státní správě. [online]. Dostupné z <https://atre.cz>

- [16] *Zákon č. 552/1991 Sb., o státní kontrole, v platném znění.* [online].
Dostupné z <https://atre.cz>
- [17] *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.* [online].
Dostupné z <https://msmt.cz>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

BOZP	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci
EU	Evropská unie
FKSP	Fond kulturních a sociálních potřeb
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OOPP	Osobní ochranné pracovní pomůcky
PO	Požární ochrana
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola
ang.	anglicky
apod.	a podobně
s.	strana
tzv.	takzvaný
tj.	to je

SEZNAM OBRÁZKŮ

- Obrázek 1 Systémový přístup k managementu
- Obrázek 2 Organizační struktura školy – liniová struktura bez zástupce ředitele školy
- Obrázek 3 Organizační struktura školy – štábní struktura se zástupcem školy
- Obrázek 4 Vnitřní organizační a řídicí akty školy
- Obrázek 5 Organizační schéma Dobré školy

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vedení a řízení – tradiční a nový pohled

Tabulka 2 Oblasti a charakteristiky procesů řízení v Dobré škole

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Rozhovor s ředitelkou školy

PŘÍLOHA P II: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S ŘEDITELKOU ŠKOLY

/ukázka přepisu rozhovoru s ředitelkou školy/

...Teď je vlastně ředitel základní školy jen pro první stupeň, pokud je ředitelem a má tři až čtyři oddělení, tak je vyučovací povinnost 12 hodin, bylo 13, já teda učím 16, takže mám 4 hodiny přesčas – nadúvazkové hodiny, ty si vykazuju, ale já bych se těch angličtin nejraději zbavila, al nemám, to je problém číslo jedna, ale nemám odborného kvalifikovaného pracovníka, já mám státnici z angličtiny, takže já ještě můžu učit, nikdo mi nevezme ty tři hodiny, to ti nikdo nevezme.

A to je dlouhodobá záležitost?

To je od samého začátku, od mého ředitelování, což je deset let, 2007. Já tu AJ nemám komu dát, mám tady učitelku, kterou jsem poslala na kurz, jenomže tam není, bojí se toho, že by to nezvládla, ty prváky, druháky ještě, ale ty starší už ne. Má zase, je šikovná v jiných věcech, takže ji nebudu přemlouvat a chci, aby to bylo odučeno kvalitně.

A jaké jsou možnosti?

Daly by se, mě to nikdo neodučí na tak krátký úvazek.

Jiná varianta?

Není, jsem pouze já, která na to má kvalifikaci.

Kdyby přišel úplně nový zaměstnanec?

Ne, já mám natolik vynikající učitelku první, druhé třídy, že tu nepustím ani za nic, tu si tady držím, inspekci byla vychválena velmi teda. Opravdu, to je taková elementaristka, a pak mám vychovatelku ŠD. My jsme 2 učitelky a jedna vychovatelka ŠD (dobírá 4 hodiny).

A ve školce není nikdo schopen?

Tak oni mají plné úvazky (31 hodin). Mladou tam mám učitelku, takovou šikovnou, ta asi taky brzy půjde na mateřskou, tak to budu brzy řešit další personální změny. Ale toto teď nevyřeším, já bych to vyřešila novou pracovníci, která by si na to troufla, ale já teď mám učitelku, nemám důvod, tu já nepustím. Nebo ještě by se dalo, že bych to odučila a že bych to dala... ne to nejde...Ona teď bude změna financování, 2019, tak uvidíme, protože já to mám tak nastavené, aby nebyly nadúvazky, prostě spojuju, jinak ty peníze neušetřím, osobní příplatky, my máme do výše max. 1 tis. korun a něco na mimořádné odměny, takto to šetříme.

Kdybychom se měli vrátit na začátek, jako člověk nepolíbený touto školou, kdybys měla tu školu charakterizovat z hlediska jaká je, jakou má filosofii, co ji dělá specifickou?

Takže, my máme je jeden právní subjekt s mateřskou, jsem velice rád, že jsme v jedné budově, že nemusím řešit, mám je zkrátka pod svými křídly, každý den jsem opravdu fyzicky dole v mateřské škole, můj den opravdu začíná tím, že já tam ráno přijdu, ptám se, vím kolik je dětí, jsme v jedné budově, škola je to rodinného typu, malá, máme děti maximálně do 30 v ZŠ, v mateřské máme 1 třídu, plný stav, takže 28 dětí. Jsme ve výjimce, zažádala jsem o trvalou výjimku na obci, takže už osmým rokem máme výjimku. Naše škola se myslím profiluje v takovémto estet... spíš se zaměřuje na estetické cítění, velice dobré vztahy ve školce, ve škole, takové to vzájemné propojení, aby už ti malí školáci věděli, co je čeká dál, takže takové ty vzájemné vztahy mezi základní a mateřskou školou a opravdu rodinného typu, teda zaměřena na estetiku, já to mám popsáno v ŠVP. Aby se tu ty děti cítily opravdu dobře. Spolupráce s rodiči. MY máme školu, kde každý ví o každém, rodiče nás navštěvují, spolupracujeme s těmi složkami tady v obci, jsme jak když pořád viditelní. Ví o nás naprosto všechno.

A není to někdy na škodu?

Možná jo, myslím, že je, až si někdy říkám, že jsme moc otevřenou školou.

Já mám třeba konzultační hodiny pro rodiče denně, opravdu denně, od 7 do půl osmé, kdy já tady jsem. Pokud nutně něco potřebují, tak můžou, já mám někdy za dveřmi opravdu zástup rodičů. Super je to v tom, že oni ví, okamžitá zpětná vazba, oni ví, já vím, oni se potřebují zeptat, my se známe perfektně, my víme co je doma, oni nám řeknou...bylo to a to... nechodí někteří, zas je to v lidech, někteří chodí sdělovat takové ty...Děcka jsou tu naprosto v bezpečí, my je máme pořád na očích a taková ta propojenost, už i ti rodiče se snaží ledasco nabídnou, akci- nechcete jet na výlov?, aby byli jak když v té škole.

A jací rodiče si vybírají tuto školu?

Ti, kteří pro ty své děti chtějí... nooo...to je, já si myslím, oni jsou děti, které mají rády ten menší kolektiv, takový, bych to přirovnala k montessori, to nechci říct, takové rodinné prostředí, že to není až tak velký skok do neznáma, aby se bály, aby se stresovali, na té obci je většinou taková, oni je nechtějí dávat do toho městského shonu a toho obrovského...továrny na děti.

My se těm dětem věnujeme pořád, nejen ve vyučování, ale i o přestávkách, ale i během toho celého pobytu tady, pořád je máme na očích, s každým problémem jdou za nama. My jsme takové mámy, nevím, jestli to není moc přehnané, rodiče jsou strašně nadšení, je taková doba, klubu maminek.....a ty výkony jsou pak vidět, ony jsou nešťastné, že budou doma, když je volno, protože doma, jaký je teďka trend... rodiče v práci, není čas, tady se pořád něco děje, fakt tady děláme první poslední.

A ti rodiče to oceňují?

Strašně moc. Ha, zase, nejsou to všichni, ale odchází nám děti do Zlína do velkých škol, kde je naprostý opak, ty děcka tam skočí, nikdo je neseznámí s prostředím, s novými žáky, kde co je, to snad ani není možné... tady u nás to mají jako samozřejmost a teď zjišťují, že to jinde samozřejmost není. Vrací se k nám, že i my jsme kolikrát měli námitky a to se vůbec nedá srovnat, děcka se dokážou zadaptovat, co jim jiného zbývá, ale prostě takovou jak bych řekla „nadstandardní péči“- to tam prostě není, ale nám to nedá, my jsme prostě takové maminy tady.

A takže vám to jakoby vyčítají zpětně, že jste jim tu cestičku příliš umetali?

Někteří ano. Ale ono těžko říct, jako každé děcko je jiné, ty potřebuješ toto, ty zas toto...ale zas tu máme takové s podpůrnými opatřeními, ty to potřebují, je tady všeho chut'. Někteří to ocení úplně, někteří míň a někteří si řeknou...je to asi až moc...

A kdybyste mohla zhodnotit, jak se za posledních deset let co jste ředitelkou školy, jak se změnil způsob řízení školy, tím, že je to ZŠ a MŠ v závislosti na rodičích, kteří sem ty děti dávají do školy?

Ano, ona ta dědina dost stárne, stěhují se tady nové rodiny, většinou jsou to maminky, které ty jejich děti- to jsou pro ně drahokamy, musí být o ně pečováno, je tam i snaha víc je uvolnit, nemít na ně vysoké nároky, ale jsou spokojené s tím stylem- paní učitelko, já bych vás chtěl za maminku, ne že bychom je rozmazlovali, to ne...

Dobře, a vy jako ředitelka si řeknete, mám tady takové rodiče, prostředí... nová ředitelka a budu to dělat takhle a teď se to proměnilo jak?

Já než jsem se stala ředitelkou, tak jsem učila už necelých 18 let, tady, každý učitel učí svým způsobem, ten styl, ty metody, formy si každý sám, já jsem se k nim chovala, jako mámy a přistupovaly jsme k nim tím stylem, ne, takový ten odlišný přístup ke každému, individuální a ono se to dá v těch počtech, ale je to makačka a někdy na úkor, já jako fyzická osoba těžce.

A je to spojené s tím řízením nebo je nebo spíš o tom pedagogickém procesu?

Samozřejmě, že s řízením, toho je moc, já ti řeknu, že daleko raději učím, jsem s dětma než tady toto. Papíry, je toho někdy opravdu moc, dělám i doma, ale dám přednost, dneska mám pět hodin, odučím, včera jsem měla návštěvu, opravdu už se asertivní chování, to jsem se naučila, ze začátku to bylo těžké, musíš umět, nejste nahlášená, nemám na vás čas, podívejte se na naše webové stránky, zavolejte, dáme si schůzku, teď nemůžu, mám kroužek, já ještě vedu kroužek Logika hrou, takže pro nás je priorita – děti, výchovně-vzdělávací proces, samozřejmě papíry být musí, ale to dělám až si... ne, to neexistuje, já jsem taková povaha. Na říjen máme ukázkovou hodinu pro rodiče, někdy si říkám, děláme pro ně moc, ale nám to nedá, nedá, nedá, je nás tu málo, děláme až moc, zadarmo vedu kroužek, s každým debatujem, začínáme v kruhu, prostě fakt vím...

Jaký je teda rozdíl mezi malou a velkou školou? Jak to že to tam na velké škole nejde?

Mají více žáků, já mám pocit, že čím více práce, tím se víc se rozmělní a nebudem si nalhávat, oni té práce tam mají míň, ti učitele 100%, ředitelé taky si myslím, nejvíc práce tam má zástupce ředitele, ale teď si vem – výchovný poradce, metodik prevence, jedna osoba, druhá, třetí... teď zástupce, ten je na to papírování, pak ředitel, ten je takový manažer, který to, má jich pod sebou více, a ty vztahy mezilidské, mají to daleko horší než na těch malotřídkách, my se tu známe, my si tu posedíme, děláme porady od teď do teď. Teď to řešíme, oni ne, oni jsou v těch kabinetech a oni tam si každý na svém písečku, ale každý za sebe tam jede, ta třídní učitelka jasně, ona si odučí a na shledanou. Já jsem ve třídě i o přestávce, ne samozřejmě pořád, je to někdy k zbláznění, ale potom, když slyšíš, to je potom takové ocenění, já jsem učila pět hodin, skončila jsem a teprve teď řeším papíry. Poštu, toto, výkaz, matriku, ale většinou tu bývám tak do tří, do půl čtvrté, někdy i později. Prostě jak je potřeba, ale především ta výuka. Tu angličtinu, tu máme už i v mateřské škole.

A co byste řekla v mateřské škole?

Ta mateřinka je taky propojená s rodiči hodně, paní učitelka, která tam je, je tam už 28 let a se i angažuje do obce. Je fajn, uznávaná, nevím, jestli je to zas úplně dobře, mají ji rádi.

A nepřemýšlela jste, že by to chtělo jít dopředu (myslí se výměna učitelky, změna v personální oblasti- inovace). Pořád na jednom místě, dcera pane ředitele bývalého, myslím, jestli tam je ještě nějaký progres, jestli to jde kupředu po těch letech?

Stárne, ano, za tři roky do důchodu, mám tady tu mladou, která je nová, ony se náramně vyvažují, když jsem nastupovala do funkce, stejně staré paní učitelky před důchodem a já jsem to, to se nedalo, ta jedna odešla a vzala jsem mladou a ta ještě studuje. Ty její metody, formy, ...ony se vzájemně propojují, ta mladá ještě... každá má něco co té práci přináší. Školka fajn, ty vztahy jsou velice fajn, mám tam i pomocníci, která mi dělá uklízečku, školnici. Nápomocná při skládání lehátek, je to ženská, já bych tady nemohla mít někoho, kdo nemá vztah k dětem. Ona je v uvozovkách třetí jak když pedagogická i když není, někdy je to až moc, to mi i inspekce říkala až moc opatrné, až moc mají strach, aby se něco nestalo, že jim mají dát víc, ta mladá se nebojí, ta starší se spíš bojí, aby se něco nestalo.

A nějaká změna? Rozvoj v mateřské škole?

Přemýšlíme, to je otázka kapacity a prostor, a do budoucna, co jsem se starostou projednávala, že chceme propojit tělocvičnu s touto budovou, původně se měla propojit krčkem a už je dokonce projekt, je že se přistaví část budovy, kde vznikne nová třída, z projektu Budování kapacit, kde budou šatny dětí, tělocvična a plus jedna třída. Což by znamenalo šup, rozdělit na mladší, starší, dvě nové učitelky, mě by se to tu naplnilo, ročně odmítám 8 dětí a to ještě se mě ptali z nespádové oblasti. Tady by dvě třídy o dvaceti dětech určitě mohly být. Určitě 40 by se naskládalo, 100%. Teď je nás celkem 56, ta školka určitě, tam se plánuje, ale nevíme, kdy to bude.

Když jsem přišla, tak jste byla plná „personální hrůzy“.

To mě přišla paní uklízečka a paní školnice v jednom, má teda úvazek 1,2 – pravděpodobně rozdělím tu funkci, přišla, že má osobní problémy s tím, že si zažádala o pečovatelský příspěvek a že bude muset dát výpověď, pokud jí to schválí, takže mi to takhle oznámila, takže sháním, nejlépe dvě paní, už jsem rozhodla sítě.

Pro nezasvěceného, když řeknete: já sháním jednu uklízečku - pro malinkou školu, když vypadne jeden člověk, byť je to uklízečka- to je přece katastrofa, ne?

Ona je zároveň uklízečka ve školce i ve škole, už mám tři měsíce na to, abych sehnala dvě osoby, teď paní starostka- musíme někoho z dědiny.

To vy se tak radíte se starostou?

Ne, to on mi do toho tak kecá, vstupuje do toho, že pokud někoho sháním, tak se mám nejdřív zeptat, jestli někdo v dědině není, kdo by, ale já zas řeknu, to je v mé kompetenci, já si ji pozvu a je tu to řízení, a pokud já nechci, já potřebuju, aby nemarodila, aby bylo krásně

uklizeno, já si vyberu sama, já si to zdůvodním, tak něco se mi podařilo, na tu školku ještě sháním, mám pozvanou paní. No, nedej bože, aby se něco stalo kuchařce, to je kuchařka a pomocná kuchařka, a ještě vedoucí školní jídelny. Jednu jsem tu měla, to se nedalo, za svojí vlády jsem vyhodila 6 lidí, dala jsem výpověď. Jo, jedna byla učitelka před důchodem, šla do důchodu. Nechtěli se dohodnout, museli odejít. Já prostě pokud ten člověk nedělá podle náplně práce, neplní svoje kompetence, jak to tu mám někde vyvěšené.

Je to spíš o čase, co je možné, povídání o škole je jedna věc, ale to jádro o škole--- jak se k tomu dojde, že někdo dostane výpověď, jaké to je řídit takovou školu? To je ten den ředitele? (situace není nakloněna, paní ředitelka měla ten den úmrtí v rodině, ale nabídla, že mi i napíše odpovědi mailem)

Je to spousta práce. Popíšu ti celý den, co se událo dnes třeba, ti to řeknu celé. Takže, přišla jsem do školy, ještě, paní uklízečka čekala, ona mi hlídá děti ráno v družině, nemohla, čili já jsem musela, jsem tady dnes dřív, o půl sedmé, takže jsem nastoupila do družiny, velice nic, zavolala jsem si správce budov, a s ním jsem projednala věci, co bych chtěla, probrali jsme spolu věci, zaúkolovala jsem ho.

Pak jsem šla s dětmi do třídy, pak jsem si byla v ředitelně vybrat poštu, částečně, to jsem nestihla celé a už jsem si chystala věci na vyučování, tabule, pět hodin v kuse učíš, jo, takže o přestávce jsme si paní učitelkou řekli něco, takové organizační naše věci. Někdy ale nemám čas si zajít ani na ten záchod. V tom mi volala jedna dealerka, pak další nabídka, to bylo asi pět telefonátů, to učíš, mě přinesli balík, poštu, moment, hygiena (při první návštěvě u paní ředitelky přišla kontrola z Krajské hygienické stanice a zrovna den před mou další návštěvou tam byli zase). Paní si přišla zkontrolovat, my jsme tam měli jedno odstranění závad.

Jenom se přišla paní podívat, jestli ručníčky jsou v pořádku, ano, sedla, tady jsem ji posadila, hned mi napsala zápis, toto ještě navíc a pak mám kroužek, to mám právě logika hrou, děcka to mají rády, mám tu nadaného žáka na to.

/porovnáváme velkou a malou školu v řízení/ A nemyslíte, že to je tím, že jak se říká, ryba smrdí od hlavy, že ti ředitelé tam mají ty zástupce, ty kompetence, administrativní záležitost, tam to vedení je, že tam jenom je.

Absolutně, vůbec ne, tady je to od technických, až po personální, my moc, jsme otevření, pořád se něco děje, proto já ti ani nedokážu říct, já ani ráno nevím, co mě čeká, co mám naplánované, to vím, ale nedej bože raz, co j vím, nebo přijede ten s nabídkou, hygiena, toto já nevím, nebo přijde starostka, blbost, tři čtyři minutka, ale i rodiče si přijdou stěžovat, těch

moc není, ale někdy jo, takové prkotiny, ale ten den nedokážu říct, jaký bude, to byl třeba dnešek. A ještě jsem si udělala hospitaci, paní učitelka má hudebku, jsem si otevřela dveře, dělala jsem papíry a slyšela jsem to, takto jsem to musela udělat. Pěkně všechno vím, strukturu hodiny, bohužel, protože já na hospitace můžu chodit jen jednu hodinu v pátek 1 hodinu a pak ještě ve čtvrtek 4. hodinu, jinak ne, nemám kdy jít, takže si to vymění hodinu. To prostě nejde, to jsou ty, ředitel na velké škole, 8 hodin, 5 hodin si vybere a v pohodě, to je také úskalí. To je všechno o penězích, věřím, že změna regionálního školství na tyto typy škol jako jsme my, pomůže, že nám přidají, nebude to na hlavu, ale na počet odučených hodin, já když počítám, jak počítám, proto to musím pospojovat ty hodiny, abych měla. Ten den, kdybys tady nebyla, bych už dělala matriku, mám naházené údaje, někdy jsou problémy, jo, ještě mě volala paní X z Krajského úřadu, že chtěla vědět, jak to máme s těmi podpůrnými opatřeními. A příští týden máme výchovné poradce, jsem i ředitelka a výchovný poradce, a půjdu na pohřeb a pak tam bylo... Metodik prevence je vychovatelka, ICT technik je externista, jeden tatínek. Toto jsem za něj ráda.

A domů si nosíte práci?

Domů si nenesím opravování, to si udělám tady, ale doma si dělám tu dokumentaci školy, buď na to není lid, nebo už nemůžu, udělám si to v klidu, ale snažím se nenesit si to, snažím se, jak kdy.

Tak je to asi jiné, když už má ředitel děti velké, čas ho netlačí utíkat domů, ale má relativně klid a čas, svobodu.

Jako jsem někdy tak blbá, že dělám ještě navíc, tak z 90% obhospodařuji webovky, a potřebuju, aby to trochu, já tam musím do prdele strčit i ten obrázek, a to je tak se vším...

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas pro výzkumný projekt:

Procesy řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu Management Processes in the Primary School and the Kindergarten as One Legal Entity

Období realizace: 2017-2018

Řešitel práce:

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko,
obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je zjištění fungování procesů řízení v základní škole a mateřské škole jako jednoho právního subjektu, zejména z pohledu ředitele školy. Výzkumná zjištění budou zpracována v Rigorózní práci řešitelky výzkumného projektu a dále budou dílčí výsledky práce publikovány. Přínosem práce bude přiblížení skutečnosti problematiky řízení základní školy a mateřské školy jako jednoho právního subjektu odborné veřejnosti, studentům učitelství, případně laické veřejnosti.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

INFORMOVANÝ SOUHLAS

S POZOROVÁNÍM
S NAHRÁVÁNÍM ROZHOVORŮ NA DIKTAFON
S ÚČASTÍ NA AKCÍCH ŠKOLY
S PŘÍSTUPEM K VYBRANÉ DOKUMENTACI ŠKOLY (ŠVP ZV, VÝROČNÍ ZPRÁVA,
INSPEKČNÍ ZPRÁVA A DALŠÍ DOKUMENTY DLE DOHODY)
S PUBLIKOVÁNÍM PRÁCE A JEJICH SOUČÁSTÍ

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu:

V _____ dne: _____