

Analýza projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji

Erika Rožková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Erika Rožková
Osobní číslo: H160415
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: prezenční

Téma práce: Analýza projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o projektovém managementu v podmínkách předškolního vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na tvorbu projektů a analýzy projektových možností v mateřských školách.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku určeného ředitelům mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace doporučení do praxe mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Moloney, M., & Pettersen, J. (2017). Early childhood education management: insights into business practice and leadership. London: Routledge, Taylor & Francis Group

Obst, O. (2006). Manažerské minimum pro učitele. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Polášková, L. (2016). Kroky úspěšného projektu v mateřské škole. Praha: Verlag Dashöfer.

Prášilová, M. (2006). Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Svobodová, R., Lacko, B., & Čingl, O. (2010). Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení. Choceň: PM Consulting

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

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



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.12.2018

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 nevydělčně 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, užíje-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). *Odpirá-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 užit 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

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji. Práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je vymezit teoretická východiska pro tvorbu projektů a taktéž zjistit, jakou projektovou činností se mateřské školy ve Zlínském kraji zabývají. V teoretické části je popsán a charakterizován projektový management v oblasti vzdělávání a projektová činnost v mateřské škole. Praktická část je založena na analýze získaných dat, jejich interpretaci a vyhodnocení výsledků. Data pro výzkum byla zjišťována prostřednictvím dotazníku určeného ředitelům mateřských škol ve Zlínském kraji. Bylo zjištěno, že projektová činnost je v mateřských školách frekventovaně využívána, avšak ředitelé mateřských škol nejméně využívají projektování za účelem finanční podpory a projektování rozvoje školy. Dalším zjištěním bylo, že projektová činnost souvisí s lokací mateřské školy, ale i s dobou působení ve funkci ředitele mateřské školy.

Klíčová slova: management, projekt

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the project activities of kindergartens in the Zlín region. The character of this work is theoretical and empirical. The goal of this bachelor thesis is to define the theoretical basis for the project creation and also to find out what kind of project activities kindergartens in the Zlín region deal with. In the theoretical part is described and characterized the project management in education and project activities in kindergarten. The practical part is based on the analysis from the obtained data, their interpretation and evaluation of results. The data for this research was collected through a questionnaire intended for headmasters of kindergartens in the Zlín Region. It was found that project activities are frequently used in kindergartens, but kindergartens headmasters use projects for financial support and designing school development at least. Another finding was, that the project activities are related to the location of the kindergarten, but also related to the headmaster's term of office in the kindergarten.

Keywords: management, project

Chtěla bych poděkovat vedoucí své bakalářské práce doc. PaedDr. Janě Majerčíkové, PhD. za její odborné vedení, ochotu a vstřícnost. Dále bych chtěla poděkovat všem ředitelům mateřských škol, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla také poděkovat všem mým blízkým za jejich podporu v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PROJEKTOVÝ MANAGEMENT V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ	11
1.1 PROJEKTOVÁ ČINNOST JAKO SOUČÁST ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU	11
1.2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTOVÉHO MANAGEMENTU	13
1.2.1 Vedení projektu	15
1.2.2 Tvorba projektu	17
2 PROJEKTOVÁ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
2.1 PROJEKTOVÉ MOŽNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	20
2.1.1 Projektování pedagogické práce školy	20
2.1.2 Projektování dílčích projektů a akcí školy	22
2.1.3 Projektování rozvoje školy.....	24
2.1.4 Realizace projektové metody výuky	25
2.1.5 Tvorba projektů za účelem získání grantové podpory	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	30
3.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	30
3.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	31
3.3 PŘEDVÝZKUM	31
3.4 VÝZKUMNÁ METODA, VÝZKUMNÝ NÁSTROJ.....	32
3.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	32
4 VÝSLEDKY VÝZKUMU	33
4.1 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	33
5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	52
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	56
7 ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	63
SEZNAM GRAFŮ	64
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Společnost se neustále vyvíjí a je potřeba, aby mateřské školy držely krok se zmíněným vývojem společnosti. Jelikož je v současné době kvalitní předškolní vzdělávání považováno za první krok na cestě k úspěšnému životu jedince, zvyšují se postupně nároky na kvalitu předškolních zařízení, ať už ze strany rodičů či zřizovatelů. V závislosti na neustálé transformaci vzdělávacího systému nelze mateřské školy už dávno chápat pouze jako místo pro výchovu a vzdělávání, je taktéž potřeba klást důraz na zabezpečení chodu a rozvoje mateřské školy, což umožňuje právě projektová činnost. S projektovou činností se v současnosti setkáme v každé mateřské škole a jedná se o oblast vsutku rozsáhlou a nesmírně důležitou. Právě všudypřítomnost a důležitost této problematiky byla mou motivací pro její zpracování.

Tato bakalářská práce je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická část obsahuje dvě kapitoly. První kapitola se zabývá školským a projektovým managementem, jenž zastřešuje problematiku projektové činnosti škol. V kapitole je taktéž uvedeno, jakým způsobem by měly být projekty vedeny a vytvářeny. Ve druhé kapitole popisují projektové možnosti, jenž se současně využívají v mateřských školách, projektové možnosti postupně vymezím a charakterizuji. V kapitole se zmiňuji i o přínosech projektové činnosti. Cílem mé bakalářské práce je vymezit teoretická východiska zaměřená na tvorbu projektů v mateřských školách a na analýzu projektových činností v mateřských školách. Dalším cílem práce je taktéž zjistit, jakou projektovou činností se zabývají mateřské školy ve Zlínském kraji.

Empirická část navazuje na teoretická východiska. Výzkum je orientovaný kvantitativně. Dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, jaké je zaměření projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji a taktéž zjistit, s jakými aspekty souvisí projektová činnost mateřských škol ve Zlínském kraji. Data jsou získána prostřednictvím dotazníku adresovanému ředitelům mateřských škol ve Zlínském kraji. Náš výzkum je v porovnání s jinými výzkumy odlišný v tom, že se zabývá projektovou činností v oblasti Zlínského kraje, v daném kraji totiž zmíněná problematika nebyla dosud zkoumána.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROJEKTOVÝ MANAGEMENT V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ

Management je významným fenoménem současné doby, jenž skýtá důležitou roli v zabezpečení úspěšnosti organizace. Žádná větší organizace se dnes bez znalostí managementu neobejde. Pojem management má mezinárodní platnost, vznikl ze slovního spojení *to manage*, jenž v českém jazyce překládáme jako řídit, vést, organizovat, spravovat, a obecně jej považujeme za ekvivalent slova řízení. Přesto ale můžeme narazit na několik významově odlišných komparací z důvodu, že někteří autoři považují pojem management za podstatně užší (Blažek, 2014) nebo naopak za pojem obsahově širší (Obst, 2006; Bečvářová, 2003) vůči řízení. Objevují se i názory teoretiků, jenž považují rozlišení pojmů za uměle vytvořené a z hlediska významu za nedůležité (Kuncová et al., 2016). My budeme označení management a řízení v celé práci považovat za synonyma. V této kapitole se budeme zabývat školským a projektovým managementem – termíny obsahově zastřešujícími problematiku projektové činnosti škol, včetně škol mateřských.

1.1 Projektová činnost jako součást školského managementu

Management je postaven na několika teoretických principech, které můžeme aplikovat napříč širokou škálou profesních disciplín, včetně disciplín spadajících do oblasti školství. Jelikož se v managementu můžeme setkat s různými teoriemi, není možné samotný management obsahově jednoznačně vymezit (Moloney, & Pettersen, 2017). V této souvislosti proto zmíním pouze některé definice, jež se odlišují v roli činitelů.

Moloney a Pettersen (2017) považují management za aktivizování lidské složky za účelem provedení určitých záměrů. Veber (2009) při vymezení pojmu zdůrazňuje i roli věcných činitelů a chápe management jako mobilizování, aktivizování lidských i věcných činitelů a podstupování rizik s cílem uskutečnit určitou akci nebo projekt, a tak získat přínos pro řízenou organizaci. V pojetí Blažka (2014) obsahuje management tři významové roviny, je jím samotný proces řízení, řídicí pracovníci a soubor poznatků o řízení. Dále management vymezuje jako proces probíhající mezi řídicím činitelem, jenž je v interakci s jednotlivcem nebo skupinou. V rámci tohoto procesu řídicí subjekt vymezuje cíle, kterých chce v závislosti na vzájemném působení dosáhnout.

Teoretické principy zabývající se řízením vznikly z potřeby řízení hospodářských organizací. Tyto principy lze aplikovat i na instituce zabývající se výchovou a vzděláním, avšak v této oblasti musíme řešit řadu specifických problémů. Jedná se například o řízení nově

vzniklých institucí, řešení organizační struktury systému, řešení participace rodičů, řešení problémů školní inspekce, aj. (Obst, 2006). Ředitelé školských zařízení se z hlediska řízení potýkají se zcela odlišnými problémy na rozdíl od ředitelů jiných institucí. Z tohoto důvodu nelze interpretovat management pouze z obecného hlediska, ale naopak ho musíme konkretizovat i na oblast školství.

V pojetí Obsta (2006) můžeme na školský management pohlížet ze dvou různých hledisek v kontextu místa. V západních zemích se můžeme setkat s interpretací školského managementu jako aplikované vědní disciplíny, jež aplikuje poznatky z obecného managementu na oblast školství. Ve středoevropském regionu nahlížíme na školský management jako na hraniční pedagogickou disciplínu zabývající se řízením pedagogických procesů, disciplínu poměrně mladou a mající svůj předmět zkoumání, pojmový aparát i metody, jichž využívá z pedagogiky, obecného managementu a dalších disciplín. Obsah zmíněné vědní disciplíny můžeme rozdělit do tří subsystémů (Obst, 2010):

- makrořízení
- mikrořízení
- řízení pedagogického procesu

Podle Pola (2007a) lze řízení školy (*school management*) chápat jako způsob zvládnání a udržování každodenního chodu školy. V závislosti na uplatňování aktivit, jsou ve škole vytvářeny organizační struktury a systémy, které zajišťují vhodné podmínky pro učení a vyučování. Známkou správného řízení školy jsou právě fungující organizační struktury a systémy, jež umožňují následný rozvoj školy. Pol (2007a) zdůrazňuje odlišný koncept obsahu řízení školy v porovnání s obsahem vedení školy (*school leadership*) a správou školy (*school governance*). Vedení školy poskytuje hnací sílu směrem k lepší kvalitě, řízení školy umožňuje dosažení těchto výkonů a správa školy dohlíží nad samotným vedením a řízením školy. Můžeme se setkat i s vymezením obsahu řízení, kdy se jedná o pojem, jenž zastřešuje vše, co se ve škole děje z hlediska administrativního provozu. V České republice se s tímto konceptem řízení můžeme setkat zejména v publikacích vydaných před zveřejněním Bílé knihy v roce 2001, která jasně odděluje a zdůrazňuje i vedoucí a správní složku řízení (Pol, 2007a).

Vališová (2011) definuje školský management jako systém řízení všech procesů ve školské oblasti za účelem dosažení stanovených cílů, přičemž školský management zaměřuje na plánování a financování školství, organizaci procesů probíhajících v rámci školství, kontrolu

a hodnocení školství. Řízení je dle Vališové nadřazeným termínem obsahujícím čtyři hlavní složky – plánování, organizování, personální politiku a vedení lidí.

Bečvářová (2003) zdůrazňuje, že proces řízení jakékoliv procesu nebo instituce by měl tvořit následující rovnocenné fáze, jež by se měly neustále opakovat:

- analýza (definování problému)
- konstrukce (určení koncepce a cílů)
- realizace (provedení stanovených kroků k vyřešení problému)
- evaluace (kontrola a sebehodnocení)

1.2 Charakteristika projektového managementu

Projektový management zasahuje do řady oblastí a sektorů. V posledních desetiletích se projektový management stále výrazněji prosazuje i v oblasti školství. Vyznačuje se zcela jinými způsoby a styly řízení, než je tomu v klasickém managementu, proto považují za důležité věnovat projektovému managementu určitou pozornost a uvést jej do kontextu s projektovou činností.

Projektový management se začal ve světě objevovat teprve se začátkem 60. let, kdy byly zjištěny pozitiva organizace ve formě projektů. Projektový management se následně dále vyvíjel v závislosti na sociálních, ekonomických a technologických změnách ve společnosti. Postupem času se projektový management rozšířil i do sektoru vzdělávání (Slavík, Bakay, & Kalem, 2010).

Projektový management lze definovat jako aplikaci vědomostí, dovedností, nástrojů a technik pro činnosti projektu za účelem dosažení projektových cílů (A guide to the project management, 2013). Doležal et al. (2016) vztahují zmíněný pojem spíše k určitému doporučení či filozofii snažící se řešit danou problematiku než ke konkrétním návodům. Svobodová, Lacko a Cingl (2010) při vymezení pojmu zdůrazňují i časovou, obsahovou a nákladovou složku. „Projektové řízení chápeme jako efektivní řízení procesu cílené změny, kterou má dosáhnout projekt, za respektování časových, zdrojových a nákladových omezení“ (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010, s. 14). Specifických cílů projektu dosahujeme pomocí provedených projektových činností.

„Projektová činnost je proces identifikace a dokumentace konkrétních akcí, které mají být prováděny při vytváření projektových výstupů. Klíčovým přínosem tohoto procesu je rozdě-

lení pracovních souborů do činností, které poskytují základ pro odhadování, plánování, vykonávání, sledování a řízení projektové práce“ (A guide to the project management, 2013, s. 149).

Nejdůležitějším prvkem v oblasti projektového řízení je projekt. Definice projektu se podle teoretiků mohou lišit, ale jejich smysl zůstává obdobný. Přesto se můžeme setkat i s tím, že projektem může být nazýváno něco, co by projektem být nemělo, je proto důležité projekt definovat a vymežit jeho specifika.

Projekt lze definovat jako aktivitu orientovanou na změnu, jež je omezená časem, rozpočtem a lidskými zdroji, a jejíž prostřednictvím se snažíme o změnu školní instituce směrem k lepšímu, o inovační činnost a zavádění nových postupů a metod na základě stanovených cílů s předpokladem určitých rizik (Palánová, & Rathouský, 2008). Podle Prášilové (2006) lze projekt chápat jako plán, jímž chceme vyřešit určitý problém a realizovat předem stanovené cíle na základě určitých zjištěných skutečností.

Projektem rozumíme také dočasné úsilí, jehož cílem je vytvoření ojedinělého produktu, služby nebo výsledku. Dočasnou povahou projektu je určen jeho začátek a konec. Konec nastává v případě, pokud dosáhneme vytyčených cílů nebo v případě přerušení projektu z důvodu nemožnosti dosáhnutí vytyčených cílů (Slavík, Bakay, & Kalem, 2010).

Při obsahovém vymezení projektu si můžeme položit otázku, zda lze stanovené cíle realizovat právě projektovým řízením a zda je právě tento způsob řízení nejvhodnější, jelikož projektové řízení konkrétní situace nemusí být jediným možným způsobem řešení. Ke správnému rozhodnutí nám mohou dopomoci následující projektová kritéria (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010):

- unikátnost (je jedinečný a odlišný)
- cílenost (sleduje konkrétní cíle)
- vymezení (termín, rozpočet, kvalita, aj.)
- různorodost a složitost (problém není triviální)
- plánování (projekt je z hlediska složitosti realizace členěn do etap)
- nejistota (trvalá přítomnost určitých rizik či hrozeb)
- propojenost s dalšími aktivitami (neprobíhá izolovaně)

Jak již bylo zmíněno, setkat se můžeme i s nesprávnou interpretací termínu projekt. „*Projekt není běžná, zaběhnutá, pravidelně se opakující činnost, organizace práce, trvalé úkoly, ustálené mechanismy řešení*“ (Palánová, & Rathouský, 2008, s. 16). Chybným označením projektu je též výraz návrh (design), jehož význam spočívá v popisu výstupu projektu. Návrh by měl být správně chápán pouze jako součást činností souvisejících s projektem, jež teprve ve spojení s organizačními, koordinačními, vedoucími a dalšími činnostmi tvoří projekt (Doležal et al., 2016).

1.2.1 Vedení projektu

Je zcela nesporné, že moderní školy se musí velmi agilně přizpůsobovat neustále měnícím se změnám na světě, aby zvýšily kvalitu školského systému a zároveň podpořily svůj statut dobře fungující organizace. Právě v závislosti na těchto změnách si školy začaly osvojovat principy projektového řízení jako nástroje, jenž velice efektivně pomáhá realizovat tolik potřebné změny. Projektově založené řízení škol pomáhalo ředitelům efektivněji řídit zdroje, čas, kvalitu a rizika. Školy si začaly uvědomovat přínosy řízení, a tak se postupem času školy staly projektově založenými organizacemi. Jelikož se dnešní školy staly na existenci projektů takřka závislými, tato nutnost přinesla do školství i zcela nové pozice, a to pozice projektových manažerů (Palánová, & Rathouský, 2008).

Pro každý projekt je v první řadě potřeba sestavit efektivní projektový tým, v němž bude mít každý určitou funkci a s ní spojenou odpovědnost. V závislosti na specifikách daného projektu by se pozice v týmu by se měly rozdělit do rolí: vedoucího manažera projektu a projektových manažerů. Vedoucí manažer projektu je pověřen odpovědností za klíčová a strategická rozhodnutí, delegování, zajišťování komunikace mezi zainteresovanými stranami projektu, případně zajišťování komunikace mezi příjemcem dotace či grantu a poskytovatelem (Polášková, 2016). Úkol projektového týmu spočívá v realizaci prací potřebných k úspěšnému dokončení projektu. Zmíněný sestavený projektový tým se stává dočasnou strukturou vzniklou za účelem provedení daného projektu, přičemž by neměl narušovat další projekty probíhajícími uvnitř školy (Palánová, & Rathouský, 2008). Členové daného týmu rovněž nemusí tvořit stálou strukturu školy, avšak mohou to být i jedinci, jenž jsou zaměstnání na projektovou smlouvu, ve školní instituci to mohou být například jedinci zaměstnání výhradně za účelem získávání grantů. Z tohoto aspektu se projektový tým může stát skupinou různorodou, což s sebou může přinášet riziko vzájemného neporozumění, konfliktů

a nedůvěry, proto je nutné, aby vedoucí projektový manažer dokázal případným sporům zabránit (Pol, 2007b).

Projektový manažer je klíčovou osobou zodpovědnou za splnění určitého cíle. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby projektový manažer oplýval určitými schopnostmi, které mohou vhodně podpořit správné řízení a tím přinést benefit ve formě toho, že cesta ke zvolenému cíli bude co nejjednodušší (Obst, 2006). Podle Obsta (2006) by efektivní manažer měl oplývat následujícími schopnostmi:

- rozhodnost
- samostatnost
- iniciativa
- spolehlivost
- schopnost kritického myšlení

Veber (2009) zdůrazňuje nutnost odbornosti manažera získanou vzděláváním a zkušenosti, jež získává v průběhu svého pracovního života. Rovněž doplňuje schopnosti o:

- svědomitost
- cílevědomost
- vytrvalost

Je zcela jisté, že manažerské schopnosti jsou do velké míry vrozené, je však nutné se naučit určitým vzorcům chování zejména prostřednictvím postupné praxe, jelikož úroveň řídicích pracovníků je základním pilířem k úspěšnému řízení. Dalším pilířem jsou zaměstnanci, kteří by společně s nadřízenými měli tvořit stabilní, výkonný a odborně kompetentní tým (Bečvářová, 2003). Pracovní výkon jednotlivců se zvyšuje v případě, že si uvědomují užitečnost své práce, cítí zodpovědnost za svou funkci, získávají zpětnou vazbu a jejich vztahy v týmu jsou založené na bezpodmínečné spoluúčasti, spolupráci, sdílení společných cílů a vzájemné důvěře. V opačném případě se mohou objevit negativní faktory ve formě potlačování kritických názorů, falešné loajality nebo sociální lenosti vznikající z nedostatku motivace a zpětné vazby (Syslová et al., 2016). Za kvalitu a funkčnost svého týmu je zodpovědný právě manažer, jenž se snaží ve svém týmu dosáhnout tzv. „synergického efektu“, což je stav, kdy výkon společného působení všech členů týmu je vyšší než souhrn výkonů jednotlivých členů (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012). Pokud vytvořený tým odpovídá uvedeným pozitivním znakům, poté už následuje tvorba samotného projektu

1.2.2 Tvorba projektu

Pokud se rozhodneme pro tvorbu určitého projektu, máme dvě možnosti: projekt si můžeme napsat sami nebo si můžeme nechat projekt vypracovat od komerční firmy či konzultanta. Obě varianty mají své nesporné výhody i nevýhody, avšak ve školních institucích se častěji setkáváme s variantou vlastní tvorby (Palánová, & Rathouský, 2008). Z tohoto hlediska se dále budu věnovat vymezení nezbytných kroků pro vlastní tvorbu projektu.

Nepopiratelným znakem projektu je jeho nejistota a značná rizikovost vyvolaná snahou o vytvoření zcela ojedinělého produktu, služby nebo výsledku. Z tohoto hlediska jsou projekty rozdělovány na jednotlivé projektové fáze, jež mají usnadnit následné řízení a kontrolu projektu (Slavík, Bakay, & Kalem, 2010). Obst (2006) jednotlivé fáze klasifikuje následovně podle časové posloupnosti:

- analýza současného stavu
- stanovení strategie
- stanovení cílů
- realizace
- kontrola

Při **analýze současného stavu** je nutné snažit se získat co nejvíce informací o vnitřním i vnějším prostředí. V současnosti se pro tento postup využívá techniky SWOT analýzy. SWOT je zkratkou anglických termínů Strengths, Weaknesses, Opportunities a Threats, přičemž technika spočívá, jak už z českého překladu vyplývá, v zaznamenávání silných stránek, slabých stránek, příležitostí a hrozeb do čtyř předem určených kvadrantů. Projektovému manažerovi může analýza SWOT pomoci v pružnější reakci na současný stav a v uvědomění si případných změn v prostředí organizace (Obst, 2006). Další vhodnou technikou je vytváření pojmové mapy. Zmíněné techniky lze využít jak individuálně, tak i ve skupině, a spočívá v hledání subtémat odvozených z daného tématu či problému (Doležal et al., 2016). „*Mapy dokládají vaše přemýšlení o současném stavu pojmenovaného problému, navádějí vás k pochopení jeho vzniku a k možnostem jeho řešení v budoucnu*“ (Burkovičová, 2008, s. 20).

Ve chvíli, kdy máme zanalyzovaný současný stav, je dalším krokem **stanovení strategie či vize budoucího stavu**. Strategii či vizi můžeme též chápat jako určitou filozofii, jež si daná instituce nastavila, a jejíž podmínkou by měl být souhlas všech jejich spolupracovníků (Obst, 2006). Východiskem k formulování vize může být právě zmíněná SWOT ana-

lýza či pojmová mapa, jež pomůže odkrýt problémy dané instituce, a tím napomoci formulovat žádoucí představu o budoucím stavu. Pokud je strategie či vize instituce jasně definovaná a sdílená, poté pomáhá škole určit směr, kterým by se měla ubírat, a tím napomoci snadnějšímu dosáhnutí cíle z důvodu menší časové námahy či snížení rizika neplánovaného odbočení od vysněného stavu. Stanovená vize či strategie též napomáhá ke kontrole denní práce školy, ale i k inspirování či motivování zaměstnanců prostřednictvím jejich vzájemného sdílení (Prášilová, 2006).

Strategické cíle jsou obecně formulované, proto je potřeba si nadále ujasnit, které **konkrétní cíle** je potřeba pro realizaci strategie či vize splnit (Obst, 2006). Čím vágněji jsou cíle definovány, tím je vyšší pravděpodobnost, že v průběhu realizace projektu bude zjištěno, že náš výsledek se neshoduje s vizí. Stanovování cílů je nepochybně složitou činností, avšak mohou nám k ní napomoci určité techniky. První technika je nazývána SMART a jedná se postup, kdy zjišťujeme, zda je cíl (Doležal et al., 2016):

- S – specifický (*specific*)
- M – měřitelný (*measurable*)
- A – akceptovaný (*agreed*)
- R – realistický (*realistic*)
- T – termínovaný (*timed*)

Z důvodu, že definovaných cílů nemůže projektový tým dosáhnout vlastní činností, je nutné stanovit si i komponenty cílů projektu, jež nazýváme výstupy. Výstupy jsou realizovatelné prostřednictvím činností uskutečňovaných projektovým týmem. Avšak již při stanovování cílů se můžeme setkat s aspekty ovlivňujícími úspěšnost projektu, jimiž jsou náklady, časový rámec, předpoklady a rizika. Aby byl projekt efektivní a úspěšný, je nutné ujasnit si i vliv těchto aspektů (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010).

V projektovém managementu se můžeme setkat s označením „trojimperativ“, což je skupina parametrů, jíž bychom se měli zabývat před samotnou realizací projektu. Za zmíněné parametry je považován cíl, časový rámec a náklady. Parametry jsou navzájem provázané, a tím jasně ukazují, že východiskem při rozhodování o projektu, by mělo být právě nalezení nejvhodnějšího vyváženého vztahu mezi parametry. Jestliže se jeden parametr změní, je nutné pro správný chod projektu adekvátně pozměnit i další parametr, případně oba dva (Doskočil, 2013). Jelikož realizaci projektu ovlivňují i předpoklady a s nimi spojená rizika. Je vhodné

snažit se je explicitně vyjmenovat, a tím zamezit případným nebezpečným vlivům, jež by mohly narušit dosažení cíle projektu (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010).

Pokud se začneme zabývat již sestavováním činností, můžeme využít techniky nazývané strom úkolů, síťový diagram či síťový plán. Technika spočívá ve stanovování jednotlivých kroků, jenž by měli vést k cíli, společně s časem potřebných k realizaci. Následně jsou kroky podle časové posloupnosti označeny číslem, což nám pomůže uvědomit si, které musí kroky být nejdříve uzavřeny, aby mohly následovat kroky následující. Pozitiva zmíněné techniky spočívají v uvědomění si provázanosti jednotlivých kroků a podpoře efektivního nakládání s časem (Obst, 2006).

Po provedení předchozích kroků nastává fáze samotné **realizace projektu**. Ve zmíněné fázi začínají pracovníci plnit své cíle prostřednictvím stanovených kroků, k nimž jsou delegováni (Obst, 2006). Během realizace se může stát, že projekt může být narušen vnějšími či vnitřními vlivy – často se tomu tak stane z důvodu malé flexibility v harmonogramu projektu. V mnoha případech jsou příčinou malé rezervy v rozpočtu, nedostatečný časový prostor (včetně vyhodnocení) či opomenutí průběžného hodnocení akcí a aktivit (Palánová, & Rathouský, 2008). Pokud nastane nutnost změny, měla by být provedena prostřednictvím následujících kroků: analýza, schválení/odmítnutí, zavedení, sledování a vyhodnocení. Determinantem pro úspěšnost změny bude postoj pracovníků (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010).

Poslední fází je **fáze kontroly**, jejíž smyslem je získání nových podnětů pro následné zlepšení organizace. U hodnocení je nezbytná objektivita a zahrnutí členů projektového týmu, ale i osob mimo něj, z toho důvodu je nezbytné, abychom měli důkazní materiál ve formě projektové dokumentace (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010). Přínosy projektu však často nejdou vyhodnotit hned po ukončení projektu, ale může jít i o delší časové období, kdy se teprve začínají projevovat ukazatele úspěšnosti projektu (Doležal et al., 2016). Nástrojem často užívaným při vyhodnocení projektu je tzv. diagram rybí kosti, jenž spočívá v hledání příčin vedoucích k pozitivním či negativním výsledkům (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010). Kontrola by dle Obsta (2006) měla probíhat ve třech obdobích:

- ihned po vypracování plánu
- průběžně během realizace projektu
- závěrečná kontrola spojená s hodnocením

2 PROJEKTOVÁ ČINNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Přestože se i dnes v mateřských školách můžeme setkat s přetrvávajícím konzervativním pojetím, většina škol přešla vykročila v závislosti na změnách ve společnosti směrem k modernizaci. V závislosti na neustálé transformaci vzdělávacího systému současná mateřská škola staví na principech humanizace, demokratizace a decentralizace. Právě zmíněné principy jsou podporovány prostřednictvím projektové činnosti, s kterou se můžeme současně setkat v každé mateřské škole. Jedná se o oblast vskutku rozsáhlou, proto se v této kapitole budeme zmíněnou problematikou zabývat. Kapitola bude pojednávat o tom, s jakými projekty se lze v mateřské škole setkat a jaký je jejich přínos.

2.1 Projektové možnosti v mateřské škole

S projektovými činnostmi se v současnosti lze setkat na všech stupních vzdělávání, výjimku netvoří ani školy mateřské. V mateřské škole se můžeme setkat s následujícími typy projektů (Prášilová, 2004, s. 15):

- projektování pedagogické práce školy
- projektování dílčích projektů a akcí školy
- projektování rozvoje školy
- realizace projektové metody výuky
- psaní projektů za účelem získání grantové podpory

2.1.1 Projektování pedagogické práce školy

Dle Poláškové (2016) lze do oblasti projektování pedagogické práce školy zařadit plánování a přípravu pedagoga, což je spojeno například s tvorbou školního a třídního vzdělávacího programu. Od roku 1989 prošlo české školství významnými změnami. V průběhu 90. let 20. století se v České republice objevily transformační tendence, které postupně přetvářely centralizovaný a direktivní systém školství. Mateřské školy se zbavily povinnosti postupovat ve vzdělávání podle jednotného programu, což bylo východiskem pro růst nabídky alternativních vzdělávacích programů. Objevily se decentralizační kroky, kdy pravomoci k řízení školství byly přesunuty na nižší úroveň (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015). „*Decentralizační kroky přinesly větší autonomii škol, jejich profilaci, odlišení od sebe, a tím v konečném důsledku i větší prostor pro přizpůsobení vzdělávací nabídky potřebám dětí, rodičů, více prostoru pro různost a rozmanitost*“ (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015, s. 15). Změny byly následně formálně uznány ve chvíli, kdy roku 2004 vstoupil v platnost školský

zákon s rámcovými vzdělávacími programy. Rámcový vzdělávací program postupně uložil školám požadavek zpracovat školní vzdělávací program, přičemž tímto krokem školy mohly lépe zohlednit specifika odrážející místní lokalitu, požadavky a potřeby komunity. Tímto krokem byla na pedagogy také přenesena povinnost za plánování a vyhodnocování vzdělávacího procesu (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015).

Problematiku vzdělávacích programů osvětluje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jenž je zpracován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a dále rámcové vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) představuje první článek soustavy rámcových vzdělávacích programů. RVP PV vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a je závazným rámcem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání (dále jen „ŠVP PV“), jejichž prostřednictvím se uskutečňují edukační procesy na jednotlivých mateřských školách. ŠVP PV je vydáván ředitelem školy nebo předškolního zařízení a měl by být všem zpřístupněn na veřejném místě (Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání: školský zákon ve znění pozdějších předpisů).

Povinnost vytvářet vlastní ŠVP PV vznikla školám od roku 2007 a v současné době mají téměř všechny mateřské školy ŠVP PV vytvořené, avšak jeho kvalita zpracování se může výrazně lišit. Při tvorbě by zde měla být snaha, aby byl konečný dokument přijatelný pro všechny zaměstnance, je tedy vhodné, aby samotná tvorba zahrnovala týmovou práci. RVP PV vymezuje informace, jenž by měl ŠVP PV obsahovat, jsou jimi: identifikační údaje o mateřské škole, obecná charakteristika školy, charakteristika vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání, obsah vzdělávání a evaluace (Svobodová et al., 2010). Pokud některá z informací chybí, program se považuje za neúplný (Bečvářová, 2010). Přestože jsou povinné informace vymezeny, formu stylizace, strukturu i názvy jednotlivých částí si vybírá pedagogický tým sám (Svobodová et al., 2010). Přínosy ve tvorbě ŠVP PV spočívají v deklarování identity školy prostřednictvím stanovení filozofie, strategie, formálních a metodických priorit práce. Rodičům jsou tudíž poskytovány informace o vzdělávání a jeho kvalitě, jelikož se jedná o dokument otevřený. Zajišťováním koncepčních činností školy ve všech oblastech je podporováno efektivní naplňování cílů vycházejících z rámcových požadavků. ŠVP PV taktéž slouží kontrolním orgánům k porovnání kvality vnímané školou s

kvalitou zjištěnou Českou školní inspekcí. Prostřednictvím ŠVP PV je posilována informovanost veřejnosti, prezentace škol, efektivita řízení školy i vyhodnocování jejich výsledků (Bečvářová, 2003).

Do plánování pedagogické práce dále spadá tvorba třídního vzdělávacího programu (dále jen „TVP“). Legislativa neukládá povinnost vytvářet TVP, přesto se jeho tvorba doporučuje z důvodu cílevědomého plánování, realizace a evaluace vzdělávací činnosti (Svobodová et al., 2010). Vzdělávací obsah vymezený v TVP obsahuje integrované bloky rozčleněné do tematických částí, z důvodu postupné realizace by měl být tudíž tvořen postupně v průběhu školního roku. Pro obsah i tvorbu TVP neplatí žádná pravidla, proto záleží jen na pedagogovi (resp. pedagogích), jakou podobu upřednostní (Krejčová, Kargerová, & Syslová, 2015). Kvalitně zpracovaný TVP je vytvořen v souladu se složením dětí ve třídě, jejich možnostmi, zájmy a potřebami. Jeho zpracováním si taktéž vytvoříme přehled o podmínkách třídy, pedagogích působících ve třídě, přáních rodičů i aktuální situaci ve třídě. Záleží pouze na učitelce, co do něj zahrne, je však nezpochybnitelné, že kvalitně zpracovaný TVP zlepší organizaci denního chodu ve třídě (Svobodová et al., 2010).

2.1.2 Projektování dílčích projektů a akcí školy

Do oblasti projektování dílčích projektů a akcí školy řadíme přípravu a realizaci aktivit nad rámec náplně školy (Polášková, 2016). Zmíněné lze diferencovat z hlediska organizovanosti na: činnost spontánní, zájmovou činnost příležitostnou a zájmovou činnost pravidelnou. Ze zmíněných činností pedagogem ovlivňovány zejména činnosti zájmové (Hofbauer, 2004). Mezi zájmovou činnost příležitostnou můžeme řadit různé dílčí projekty a akce, mezi které může spadat například sportovní den školy, vánoční besídka, den otevřených dveří, škola v přírodě, aj. (Prášilová, 2004). Zájmové činnosti pravidelné se uskutečňují ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, přičemž je nutností, aby zmíněné zařízení zpracovávalo svůj školní vzdělávací program v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání: školský zákon). Při plánování zájmové činnosti, je důležité dbát na to, aby byly cíle vztahovány k vyšším kurikulárním dokumentům, a aby byla zájmová činnost podpořena vhodnými organizačními formami, jenž vybírá vedoucí zájmové činnosti (Kaplánek et al., 2017). Úspěšnost činností je podpořena správně zvolenou motivací, jež by měla vycházet z přirozených potřeb dětí, korespondovat se zaměřením činnosti a odpovídat věkovému zaměření skupiny dětí (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008). Zájmové vzdělávání je postaveno

na prvku dobrovolnosti, tudíž je nutné, aby cíle dětí a vedoucího zájmové činnosti byly ve vzájemném souladu. Pokud by tato situace nenastala, děti by byly brzy demotivovány. V zájmovém vzdělávání se lze setkat i s širším věkovým rozložením účastníků, než je tomu v běžné třídě, proto je tomu nutné zohlednit zvolené činnosti, vhodné je využívat i následných výhod vyplývajících z práce v heterogenní skupině (Kaplánek et al., 2017). Při plánování časového rozsahu jednotlivých setkání je nutné vycházet ze znalostí specifík dané skupiny dětí, abychom dokázali vhodně zvolit odpovídající přiměřenost zatížení. Nedílnou součástí činností by mělo být i závěrečné hodnocení, jež je základem pro jejich budoucí zkvalitňování (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008). V současné době se nabízí široké spektrum volnočasových aktivit, které můžeme diferencovat například z hlediska povahy činnosti, charakteru, prostoru, frekvence, či pestrosti a kvality podnětů (Janiš, 2009).

V současné moderní škole je kladen důraz na princip individualizace a diferenciaci což s sebou přináší důsledky ve formě stírání hranic mezi povinnou výukou, zájmovou činností i volným časem dětí. Škola se tak stává otevřenou institucí, která rozšiřuje zcela pochopitelně nabídku i mimoškolní aktivity, a taktéž posiluje svou výchovnou funkci. Aby byla pro děti smysluplná, musí poskytovat co největší množství příležitostí, podnětů a lákadel při kterých děti budou mít možnost volby ohledně účasti (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001). Běžná výuka i přes zavádění inovací zůstává spíše konzervující a systematizující, oproti tomu mimoškolní aktivity vykazují odlišnější charakteristiku z důvodu větší volnosti, dynamičnosti a flexibility, přičemž je vše podpořeno silnější individuální motivací zájemců (Kaplánek et al., 2017). Mimoškolní aktivity inovují a rozšiřují znalosti, dovednosti a kompetence užitečné pro budoucí život, přičemž si žáci utváří vztah k dalším způsobům vzdělávání (Hofbauer, 2004). Žáci nacházejí nové zdroje poznání, poznávají sami sebe a rozvíjejí sociální vztahy. Prostřednictvím mimoškolních aktivit je naplňována funkce výchovná, vzdělávací, kulturní, zdravotní, sociální a preventivní, přičemž za významný považujeme i přínos ekonomický – jelikož je provoz škol je velmi drahý, je výhodné využívat materiálního, prostorového a lidského potenciálu ve školách. Je vhodné tento potenciál využívat i mimo samotnou výuku (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001).

2.1.3 Projektování rozvoje školy

Rozvoj školy je projektován zejména prostřednictvím vedoucích pracovníků ve školství. Projektování rozvoje školy zahrnuje plánování, jenž je zaměřuje především na rozvoj a směřování školy jako celku (Polášková, 2016). Školu lze chápat jako systém, jenž plní své funkce směrem k vzdělávacím se subjektům, a tím naplňuje své společenské poslání. Kvalita celého systému závisí na kvalitě jeho částí, jimiž je řízení školy jako organizace, řízení pedagogického procesu a řízení vztahu systému s okolím. Změna systému je vyvolána změnou částí, přičemž rozhodovací procesy ovlivňuje především vedení školy (Bečvářová, 2003). Kompetentní ředitel soustřeďuje svou pozornost na naplňování vizí a cílů školy vzniklých prostřednictvím participace pracovníků organizace. Základním kamenem k dosažení vymezených vizí a cílů školy je proces plánování, jenž může být z hlediska dlouhodobosti procesem dlouhodobým, střednědobým či krátkodobým. Dlouhodobé plány jsou v rukou školské a vzdělávací politiky státu, ředitel školy tudíž ovlivňuje plány na střednědobé a krátkodobé úrovni. Střednědobé plány vyjadřují záměry školy, s jejichž uskutečněním se počítá v rámci několika dalších let, může tím být například reakce na změny vzdělávacích programů nebo údržby či opravy školy. Krátkodobé plány obsahují právě kroky ke splnění vizí a cílů školy, přičemž se jedná o kroky v oblasti výchovně vzdělávací, mimoškolní, personální, materiálně technické, ekonomické, ve vztahu k rodině a ostatnímu okolí školy. Součástí krátkodobého plánu je i plán kontrolní činnosti vedení školy. Právě kontrola by měla neoddělitelnou součástí v zájmu udržitelnosti aktuálnosti plánů (Prášilová, 2006).

Bezcílné řízení není zcela jistě smysluplné, jelikož stanovení vize a následných cílů je základem dobrého řízení školy (Prášilová, 2006). Vize je představa o tom, kam by chtěla škola směřovat prostřednictvím přijatých hodnot a postojů. Je vyjádřením toho, co si škola přeje pro sebe, pro děti, ale i pro ostatní partnery ve vzdělávání (Syslová et al., 2016). Pokud je vize správně definovaná, přináší nám spoustu kladných aspektů. Vize škole neustále připomíná, čeho chce dosáhnout, neustálé připomínání vizí nám nedovolí „vybočit z cesty“. Pokud se zaměstnanci ztotožňují s vizí, jsou jí inspirováni, motivováni a posilováni (Prášilová, 2006). Zmíněné aspekty jsou podporovány, pokud je vize vytvořena společně, protože všichni zaměstnanci jsou součástí týmu a nesou za naplňování vize svůj díl zodpovědnosti. Přesně definovaná vize plní i kontrolní funkci, jelikož umožňuje kontrolu denní práce školy, zpřesňuje, na kterém bodu se zaměstnanci právě nacházejí a co by měli dále dělat, aby dosáhli vize školy. Těž pomáhá odhalit, zda mají zaměstnanci problémy s plněním cílů a jaké jsou jejich slabé, ale i silné stránky. Je ovšem nutné uvědomovat si, že nové či měnící se

podmínky ve společnosti mohou ovlivnit i stanovenou vizi školy, proto je nutné provádět i její revizi. Aktuální, smysluplná a realistická vize je základem pro zvyšování kvality školy (Syslová et al., 2016).

2.1.4 Realizace projektové metody výuky

Podle Prášilové (2016) projektovou metodu řadíme k pedagogickým projektům, jenž se uplatňují ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nabízí se nám tedy otázka, co je to vlastně projektová metoda. Podle Burkovičové (2008) je projektová metoda vyučovací metodou, v níž jsou děti vedeny k samostatnosti prostřednictvím praktických činností a experimentování. Kratochvílová a Černá (2012) považují projektovou metodu za komplexní úkol spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za nějž přebírá odpovědnost, a jehož výsledkem je určitý žádoucí produkt.

Kořeny projektové metody v české pedagogice můžeme datovat již do 20. a 30. let 20. století, kdy v Československém státě vznikaly reformní školy. Další příležitost se zařazováním projektů do učebních plánů dostali učitelé až po převratu v 90. letech 20. století. Zejména po uzákonění rámcových vzdělávacích programů a tvorby školních vzdělávacích programů se projektová metoda stala prostředkem k dosahování vymezených cílů (Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009). Projektovou metodu lze definovat i pomocí typických znaků, jimiž je iniciativa, svoboda a samostatnost žáků (Kratochvílová, 2006). Důležitou podmínkou projektu je vnitřní motivace žáka, proto je nezbytné, aby pedagog hledal témata, která jsou žákům blízká a která v žácích podnítlou touhu vyřešit daný problém. Proto je během plánování důležité, aby si pedagog uvědomil, zda je úkol smysluplný, adekvátně obtížný a zda odpovídá činnostem a problémům ve skutečných podmínkách. Žák následně během své práce využívá principu svobodného výběru – hledá zdroje informací, rozděluje práci, vybírá si vlastní způsob zpracování úkolů za pomoci pomůcek i spoluúčastníků (Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009). Projekt je produktem dětí, z toho důvodu jsou činnosti pouze předpokládány, a ne zcela jednoznačně naplánované. Žáci se pod vedením pedagoga učí plánovat a je jim průběžně předkládána zpětná vazba o výsledcích a samotném procesu učení. Pedagog musí počítat i s možností, že výsledného produktu nebude dosaženo, z toho důvodu je následně důležité hledat společně příčiny neúspěchu a najít opatření do budoucna (Kratochvílová, & Černá, 2012).

Projektová metoda je specifická svou složitostí z hlediska tvorby, jelikož žáci si před samotnou realizací musí osvojit určité poznatky z různých oblastí, kterých později využívají při řešení projektu. Přínos metody tudíž spočívá v účinné integraci poznatků, metoda taktéž umožňuje individualizaci, jelikož každé dítě může pracovat na základě svých možností. Prostřednictvím osvojování sociálních dovedností se formuje jejich osobnost, zlepšují se výsledky učení, vztahy ve třídě i celkové klima školy. Pedagog bere zřetel na názory, nápady a zájmy dětí, jelikož jeho role spočívá v mentorování, usměrňování a motivování, postavení dětí je tudíž zvýšeno (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010). Právě zvýšení postavení s sebou přináší odpovědnost za výsledný produkt, protože žáci na něm nesou hlavní podíl. Dobře zpracovaný výukový projekt žáky aktivizuje, je propojený s realitou a vyplývá ze zájmů žáků, jelikož se žáci s projektem ztotožňují a jsou motivováni k tvorbě výsledného produktu, čímž si žáci mohou osvojit větší životní poznatky a zkušenosti. Realizace výukového projektu nemusí být omezena pouze na školu, výhoda projektů může spočívat i v propojení s širším okolím (rodiči, obcí, ale i veřejností), z toho důvodu podporuje spolupráci mezi zmíněnými subjekty. Ve chvíli, kdy žák dosáhne svého cíle – závěrečného produktu, zapojuje se i do hodnocení. Žák hodnotí nejen své výsledky, ale i průběh projektu. Přínos metody spočítá tudíž i v uvědomění si, co se jim povedlo a nepovedlo, co se naučili, jak hodnotí výsledek, proč se jim výsledek zdařil či nezdařil, co by do příště změnili či vylepšili. Projektová metoda je pro žáky bezpochyby přínosná, ovšem je nutné si uvědomit, že projektová metoda je pouze metodou doplňkovou a nemůže nahradit celé vzdělávání, jednat by se mělo spíše o zpestření a vylepšení tematické výuky (Tomková, Kašová, & Dvořáková, 2009).

2.1.5 Tvorba projektů za účelem získání grantové podpory

Projektování za účelem získání grantové podpory může být dalším důvodem pro tvorbu projektu. Základní rozdíl mezi grantem a dotací spočívá ve způsobu financování, přestože hranice ve specifikaci může být občas velmi tenká. Granty poskytují subjekty nestátního charakteru, přičemž jsou více specifikovány z hlediska účelovosti grantu. V oblasti dotační politiky rozlišujeme dva typy dotací dle nároku na přidělení. Do první skupiny patří dotace nenárokové, o které musíme samostatně žádat u daného poskytovatele. Další skupinou jsou dotace na aktivity a činnosti, jež vykonávají státní instituce, přičemž do zmíněné skupiny lze zařadit právě dotace na školství. Pro čerpání prostředků ze státního rozpočtu, jsou náležitosti poskytování dotací specifikovány v zákoně č. 218/2000 Sb., rozpočtová pravidla, v platném znění. Pro získání grantu či dotace je vždy v první řadě nutné podat žádost

ve formě projektu, v němž jsou definovány potřebné informace stanovené výzvou k předkládání projektů. V případě, že se ukáže oprávněnost žadatele, je nutné splnit podmínky pro nakládání s dotacemi či granty specifikované ve Smlouvě o financování a v Příručce pro příjemce grantu či dotace. Tak jako všechny projekty, i projekty grantové či dotační podpory jsou členěny do etap. Každá fáze projektu musí být kontrolovatelná (Polášková, 2016). Projekty mohou být vyhlášovány od různých subjektů, mohou to být například zřizovatelé, agentury či MŠMT. Právě MŠMT je velmi častým vyhlášovatelem projektů a pravidelně předkládá výzvy prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Žadatelé zde mohou využívat programů v následujících oblastech (Přehled šablon a jejich věcný výklad, 2019, s. 6):

1. Personální podpora
 - 1.1. Školní asistent – personální podpora MŠ
 - 1.2. Školní speciální pedagog – personální podpora MŠ
 - 1.3. Školní psycholog – personální podpora MŠ
 - 1.4. Sociální psycholog – personální podpora MŠ
 - 1.5. Chůva – personální podpora MŠ
2. Osobně sociální a profesní rozvoj pedagogů MŠ
 - 2.1. Osobně sociální rozvoj předškolních pedagogů MŠ v rozsahu 40 hodin
 - 2.2. Osobně sociální rozvoj předškolních pedagogů MŠ v rozsahu 16 hodin
 - 2.3. Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ
 - 2.4. Specifika práce pedagoga s dvouletými dětmi v MŠ
 - 2.5. Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize
 - 2.6. Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv
3. Usnadňování přechodu dětí z MŠ do ZŠ
 - 3.1. Prevence logopedických vad a problémů komunikačních schopností u dětí v MŠ
 - 3.2. Individualizace vzdělávání v MŠ
 - 3.3. Odborně tematická setkání setkávání a spolupráce s rodiči dětí v MŠ

Projektování za účelem získání grantové či dotační podpory se začalo rozvíjet zejména po vstupu České republiky do Evropské unie. Školy dnes nepochybně mají prostor pro autonomní rozvoj, proto se jedním ze znaků kvalitní školy stává vytváření bohaté nabídky pro žáky. Využívání grantových a dotačních nabídek rozšiřování nabídky školy významně napomáhá. Grantová a dotační politika může lidi ve škole vést k zájmu o širší prostředí školy

i k efektivnější prezentaci školy na veřejnosti. Prostřednictvím grantových či dotačních prostředků mohou školy profilovat svou práci nad rámec základního chodu, školu zkvalitňovat a činit jí více atraktivní, ať už z pohledu rodičů či dětí (Pol, 2007b). Grantové či dotační projekty mohou pomoci v efektivním nakládáním s časem, jelikož pedagogické projekty a zpracování podkladů za účelem získání finanční podpory nemusí být striktně oddělováno. Naopak je užitečně využívat toho, co pedagog v praxi realizuje, a tak efektivně nakládat s časem. (Polášková, 2016). Dalším přínosem zmíněných projektů je možnost růstu rozmanitosti i proměnlivosti personálních zdrojů v prostředí školy, jelikož ve škole mohou pracovat zaměstnanci, jejichž náplní práce je především starost o zmíněné typy projektů (Pol, 2007b).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části jsme popsali a charakterizovali problematiku projektového managementu v oblasti vzdělávání a projektovou činnost v mateřské škole. Informace, jež byly uvedeny v teoretické části, jsou východisky k výzkumu, který je součástí další části. Výzkumná část bakalářské práce obsahuje především výsledky výzkumu zaměřeného na zjišťování projektové činnosti, jíž mateřské školy ve Zlínském kraji využívají a realizují. Nejprve byly stanoveny výzkumné otázky a cíle výzkumu. Následně byl stanoven výzkumný vzorek a popsán způsob, jakým byl vzorek vybrán. Dále byl charakterizován výzkumný nástroj, prostřednictvím něhož byla získávána potřebná data.

3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu týkající se projektové činnosti mateřských škol bylo zjistit, jakou projektovou činností se zabývají mateřské školy ve Zlínském kraji. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny dílčí výzkumné cíle.

Dílčí cíle výzkumu:

- Zjistit zaměření projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji.
- Zjistit, s jakými aspekty souvisí projektová činnost mateřských škol ve Zlínském kraji.

V souvislosti s cílem výzkumu byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

- Jaký je vztah mezi lokací mateřských škol a využíváním projektů rozvoje školy?
- Jaký je vztah mezi využíváním projektování zájmové činnosti v mateřských školách a nejvyšším dosaženým vzděláním ředitelů, kteří je vedou?
- Jaký je vztah mezi lokací mateřských škol a frekvencí tvorby projektů za účelem finanční podpory mateřských škol?
- Jaký je vztah mezi tím, jak ředitelé mateřských škol vnímají přínos projektové činnosti v podpoře rozvoje dětí, a dobou výkonu funkce?

Součástí výzkumu jsou také **hypotézy**, jež jsme si stanovili:

H 1: Mateřské školy ve městech využívají projektů rozvoje školy častěji než mateřské školy na vesnicích.

H 2: Vysokoškolsky vzdělaní ředitelé využívají projektování zájmové činnosti častěji než středoškolsky vzdělaní ředitelé.

H 3: Mateřské školy ve městech vytváří projekty za účelem finanční podpory častěji než mateřské školy ve vesnicích.

H 4: Ředitelé působící na pozici do 3 let vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí více než ředitelé působící na pozici déle než 3 roky.

3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli zvoleni ředitelé mateřských škol, jelikož tvorba projektové činnosti je v rukou osob, jenž mají vedoucí funkci v dané instituci (Prášilová, 2006). Ředitelé mateřských škol byli oslovovali osobně či elektronicky. Chtěli jsme pro náš výzkum získat co nejvíce respondentů, aby se zamezilo případnému kolísání údajů. Z toho důvodu jsme oslovili všechny ředitele mateřských škol ve Zlínském kraji. Na základě informací z portálu České školní inspekce (Česká školní inspekce: InspIS *PORTÁL*, 2019) se v lednu 2019 ve Zlínském kraji nacházelo 321 mateřských škol, osloveno bylo tudíž 321 ředitelů mateřských škol. Elektronické dotazníky byly zaslány na emailové adresy daných mateřských škol a s tištěnou formou dotazníku byli ředitelé mateřských škol oslovovali osobně, jelikož jsme předpokládali, že osobní setkání s řediteli mateřských školy zvýší návratnost dotazníků. Typ výběru respondentů byl tudíž dostupný. Administrováno bylo 293 dotazníků v elektronické podobě a 28 dotazníků v tištěné podobě. Návratnost u elektronických dotazníků byla velmi nízká, jelikož velké množství ředitelů na zasláný email nereagovalo. Ačkoliv návratnost u dotazníků tištěných byla 93 %, u elektronických dotazníků byla pouze 29 %. Celkově jsme obdrželi 112 dotazníků. Po podrobnější kontrole jednotlivých dotazníků jsme museli některé z nich vyřadit pro jejich neúplnost, proto konečný počet dotazníků byl 104. Sběr dat probíhal během měsíce ledna 2019.

Po navrácení dotazníků jsme mohli dále blíže určit, jaké byla charakteristika respondentů. Našeho dotazníkového šetření se v 98 % zúčastnily především ženy a většina respondentů (30 %) působila na pozici ředitele mateřské školy do 3 let. Dále byla většina respondentů vysokoškolsky vzdělaná (60 %), oproti tomu středoškolsky vzdělaní ředitelé mateřských škol byli téměř v polovičním zastoupení na rozdíl od vysokoškolsky vzdělaných ředitelů.

3.3 Předvýzkum

Předtím než jsme dotazník administrovali, bylo osloveno pět ředitelů mateřských škol ze Zlínského kraje za účelem realizace předvýzkumu. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda

je výzkumný nástroj vhodný pro sběr dat. Ředitelé mateřských škol, jež byli ochotni se předvýzkumu zúčastnit, byli navštíveni v dané mateřské škole. Dále byli ředitelé požádáni o vyplnění dotazníků, přičemž jsme v průběhu zaznamenávali všechny podněty na úpravu jednotlivých položek. Oslovení ředitelé se především domnívali, že poslední otevřenou položku v dotazníku vyplní malé množství respondentů, přesto jsme se rozhodli danou položku v dotazníku ponechat, jelikož jsme se domnívali, že by nám mohla poskytnout rozšířený pohled na zmíněnou problematiku. Taktéž byly vztaženy k námitky k tomu, že u jedné položky v nabídce chyběly určité projekty získávány za účelem finanční podpory, jež jsou v prostředí mateřských škol frekventovaně využívány. Na základě zmíněných podnětů byl dotazník upraven do finální podoby.

3.4 Výzkumná metoda, výzkumný nástroj

Z důvodu kvantitativně orientovaného výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem byl tudíž dotazník, jenž je uveden v příloze č. 1.

Výzkumný nástroj se skládá z 24 položek, z toho 15 uzavřených, 8 polouzavřených a 1 otevřená. Dotazník je rozdělen na tři části. V první části byli ředitelé mateřských škol obeznámeni s tématem výzkumu, včetně jeho cílů. Taktéž byli obeznámeni s tím, že získaná data budou chráněna. Druhá část dotazníku se týkala zjištění sociodemografických údajů o respondentech. Třetí část již obsahovala otázky, jež byly orientovány na projektovou činnost mateřských škol. Na konci dotazníku byl dán prostor pro doplňující vyjádření související s tématem projektové činnosti mateřských škol. Tento prostor zde byl dán proto, abychom měli od respondentů rozšířený pohled na zmíněnou problematiku.

3.5 Zpracování získaných dat

Dotazník určený ředitelům mateřských škol byl vytvořen v elektronické podobě prostřednictvím elektronického dotazníku skrz portál Google formuláře, který byl následně zaslán na emailovou adresu dané mateřské školy. Získaná data byla přepsána do počítače prostřednictvím programu Microsoft Office Excel, přičemž uzavřené odpovědi respondentů byly zaznamenávány do řádků a položky do sloupců prostřednictvím kódů (čísel), které jsme si určili. Po přepsání byly výsledky převedeny na relativní četnost se zaokrouhlením na celá čísla. Jednotlivé položky byly následně znázorněny do grafů či tabulek. K verifikaci hypotéz jsme použili Pearsonův chí-kvadrát test, přičemž jsme si zvolili hladinu významnosti 0,05, což je 5 % pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Následující kapitola obsahuje výsledky z dotazníkového šetření a odpovědi na výzkumné otázky. Pro větší přehlednost doplňujeme jednotlivé položky tabulkami či grafy, ve kterých jsou odpovědi znázorněny v procentech zaokrouhlených na celá čísla.

4.1 Analýza a interpretace získaných dat

V první části byli ředitelé mateřských škol obeznámeni s tématem bakalářské práce, včetně jejích cílů. Taktéž byli obeznámeni s tím, že data budou chráněna. Ve druhé části dotazníku jsme zjišťovali sociodemografické údaje o respondentech a mateřské škole, jež daní respondenti řídí. Jednalo se o: lokaci mateřské školy, zřizovatele mateřské školy, pohlaví, délku působení na pozici ředitele mateřské školy a dosaženém vzdělání ředitelů.

V první položce dotazníku jsme se ptali, jaká je lokace mateřské školy, kterou daný ředitel řídí. Jak je uvedeno v tabulce č. 1, nejvíce respondentů působilo na pozici ředitele ve vesnických mateřských školách, oproti tomu 31 % respondentů působí v městských mateřských školách.

Tabulka 1: Lokace mateřské školy

Lokace mateřské školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
město	32	31
vesnice	72	69
Σ	104	100

V další položce jsme zjišťovali, kdo je zřizovatelem školy, kterou daný ředitel řídí. Tudíž lze upřesnit počty mateřských škol, jejichž zřizovateli je obec, kraj, stát, církev a právnická osoba. Ředitelé z mateřské školy, jejíž zřizovatelem je obec (96 %), značně převýšili zastoupení ředitelů, jejichž zřizovatelem je kraj (2 %), církev (1 %) či právnická osoba (1 %). Respondentem nebyl žádný ředitel působící v mateřské škole, jejímž zřizovatel by byl stát.

Tabulka 2: Zřizovatel mateřské školy

Zřizovatel mateřské školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
obec	100	96
kraj	2	2
stát	0	0
církev	1	1
právnícká osoba	1	1
Σ	104	100

Dále nás zajímalo, jaké je pohlaví respondentů. Jak je uvedeno v tabulce č. 3, z celkového počtu respondentů se výzkumu zúčastnilo 98 % žen a 2 % mužů. Bylo počítáno s mnohem menší participací mužů, jelikož mnohem častěji působí na pozici ředitelů mateřských škol ženy. Značný rozdíl proto nebyl příliš překvapující.

Tabulka 3: Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
žena	102	98
muž	2	2
Σ	104	100

Dále jsme zjišťovali, jaké je délka působení na pozici ředitele mateřské školy. Na výběr měli respondenti z 5 možností. Jak z výsledků vyplývá, nejvíce respondentů působí na pozici ředitele do 3 let. Naopak nejméně respondentů působí na pozici ředitele ve věkovém rozpětí 4-8 let a 16-20 let.

Tabulka 4: Působení na pozici ředitele

Působení na pozici ředitele	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
do 3 let	31	30
4-8 let	14	13
9-15 let	29	28
16-20 let	12	12
21 let a více	18	17
Σ	104	100

Dále jsme chtěli vědět, jaké je nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Jak uvádíme v tabulce č. 5, největší množství respondentů dosáhlo vysokoškolského vzdělání (59 %). Poté následovalo vzdělání středoškolské s maturitou (37 %) a nejmenší zastoupení mělo vyšší odborné vzdělání (4 %).

Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání ředitelů mateřských škol

Nejvyšší dosažené vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
středoškolské vzdělání s maturitou	37	35
vyšší odborné vzdělání	5	5
vysokoškolské vzdělání	62	60
Σ	104	100

Jak bylo výše zmíněno, po sociodemografických otázkách následovaly již otázky vztahující se k problematice projektové činnosti mateřských škol. Zjišťovali jsme, jaké typy projektů jsou využívány v mateřských školách. V této položce si respondenti mohli vybrat libovolný počet odpovědí. Z výzkumu vyplývá, že 94 % mateřských škol z celkového počtu využívá projektování pedagogické práce školy. U zmíněné odpovědi se očekávalo vyšší procentuální zastoupení, jelikož do projektování pedagogické práce školy spadá i tvorba Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jenž musí všechny mateřské školy povinně vytvářet již od roku 2007. Důvod, proč všichni respondenti neoznačili možnost s tvorbou ŠVP PV, přikládáme nepozornosti respondentů při vyplňování dané položky. Taktéž zřejmě

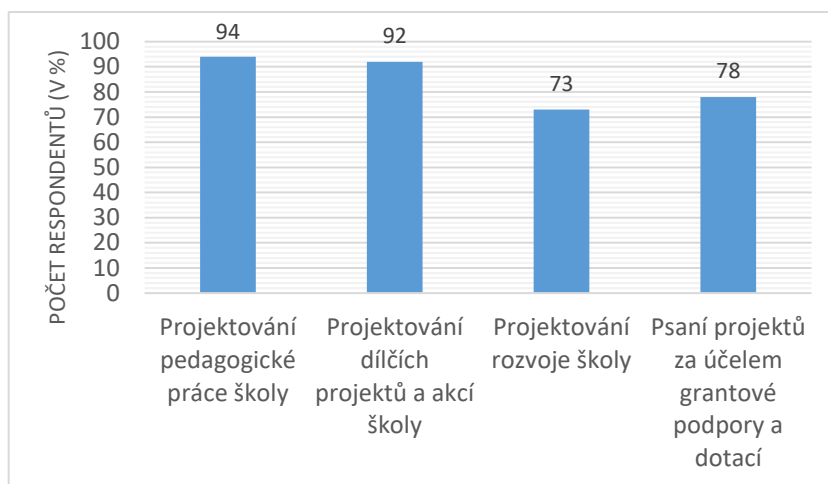
někteří respondenti nevěděli, že tvorba ŠVP PV spadá do projektové činnosti mateřských škol. Dále mateřské školy hojně využívají projektování dílčích projektů a akcí školy. Pro tuto odpověď kladně odpovědělo 92 % mateřských škol z celkového počtu. Mateřské školy píšou projekty za účelem grantové podpory a dotací v 78 %. Dle odpovědí mateřské školy nejméně využívají projektování za účelem rozvoje školy (73 %).

Pokud zjištěné výsledky porovnáme s výzkumem provedeným v roce 2011 (Oudesová, 2011), výsledky jsou v porovnání s naším výzkumem odlišné už ve zjištění, kolik ředitelů mateřských škol se někdy setkala s projektováním. V našem výzkumu všichni respondenti označili, že se zabývají minimálně jedním typem projektování, kdežto ve výzkumu realizovaném v roce 2011 se s projektováním setkala pouze 88 % respondentů. Ve výzkumu z roku 2011 byla otázka taktéž více široce položena, zabývala se tvorbou projektů z obecného hlediska. V našem výzkumu byla položka konkrétnější, což mohlo ovlivnit výsledky, jelikož při výčtu jednotlivých typů projektů si respondenti mohli snáze uvědomit, které projekty v mateřské škole přesně realizují. Odlišný výsledek taktéž přičítáme skutečnosti, že ve výzkumu z roku 2011 si větší množství respondentů neuvědomilo, že do oblasti projektování spadá dle školního zákona i tvorba Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jenž musí všechny mateřské školy v České republice povinně vytvářet od roku 2007.

Souvislost s tím, že si mateřské školy neuvědomují, že i tvorba ŠVP PV spadá do projektování, vidíme i v dalším zjištění. Ve výzkumu z roku 2011 autorka uvádí, že pouze 55 % respondentů uvedlo, že se zabývá plánováním koncepce školy, čímž byla myšlena konkrétně oblast zpracování TVP a ŠVP PV. I v našem výzkumu si zřejmě určité množství respondentů nepřečetlo poznámku v závorce, kde bylo uvedeno, že do oblasti spadá i tvorba TVP a ŠVP PV, jelikož 94 % respondentů uvedlo, že se zabývá projektováním pedagogické práce školy. Procentuální zastoupení ve výzkumu z roku 2011 je pravděpodobně o tolik nižší, jelikož spousta respondentů taktéž zaměnila pojem „plánování koncepce“ za „projektování rozvoje školy“, tudíž zaměnila jednotlivé oblasti projektování. Výzkumy taktéž od sebe dělí 8 let, tudíž v současné době jsou ředitelé mateřských škol s touto oblastí více obeznámeni a také takto zaměřené projekty častěji realizují.

Ve stejném výzkumu taktéž největší množství respondentů uvedlo, že vytváří projekty projektové akce pro děti, rodiče a veřejnost (74 %). V našem výzkumu si tuto možnost zvolilo

92 % respondentů. Myslíme si, že výsledky jsou odlišné z důvodu, že výzkumy byly realizovány v jiných krajích (výzkum z roku 2011 se zaměřoval na mateřské školy v Plzeňském kraji).



Graf 1: Typy projektů v uplatňující se v mateřských školách

V následující položce jsme se respondentů ptali, zda byla někdy v jejich mateřské škole podána žádost o projekt za účelem finanční podpory mateřské školy. Naprostá většina respondentů odpověděla na tuto položku kladně (81 % respondentů). Naopak 19 % respondentů odpovědělo záporně, tudíž se v jejich mateřské škole nepodávají žádosti o projekty za účelem finanční podpory.

I v jiném výzkumné šetření (Polišenská, 2018) lze vyčíst podobná tendence. Přestože byl výzkum kvalitativně orientován, většina participantů se taktéž vyjádřila, že podává žádosti o projekt, aby získala určitou finanční podporu.

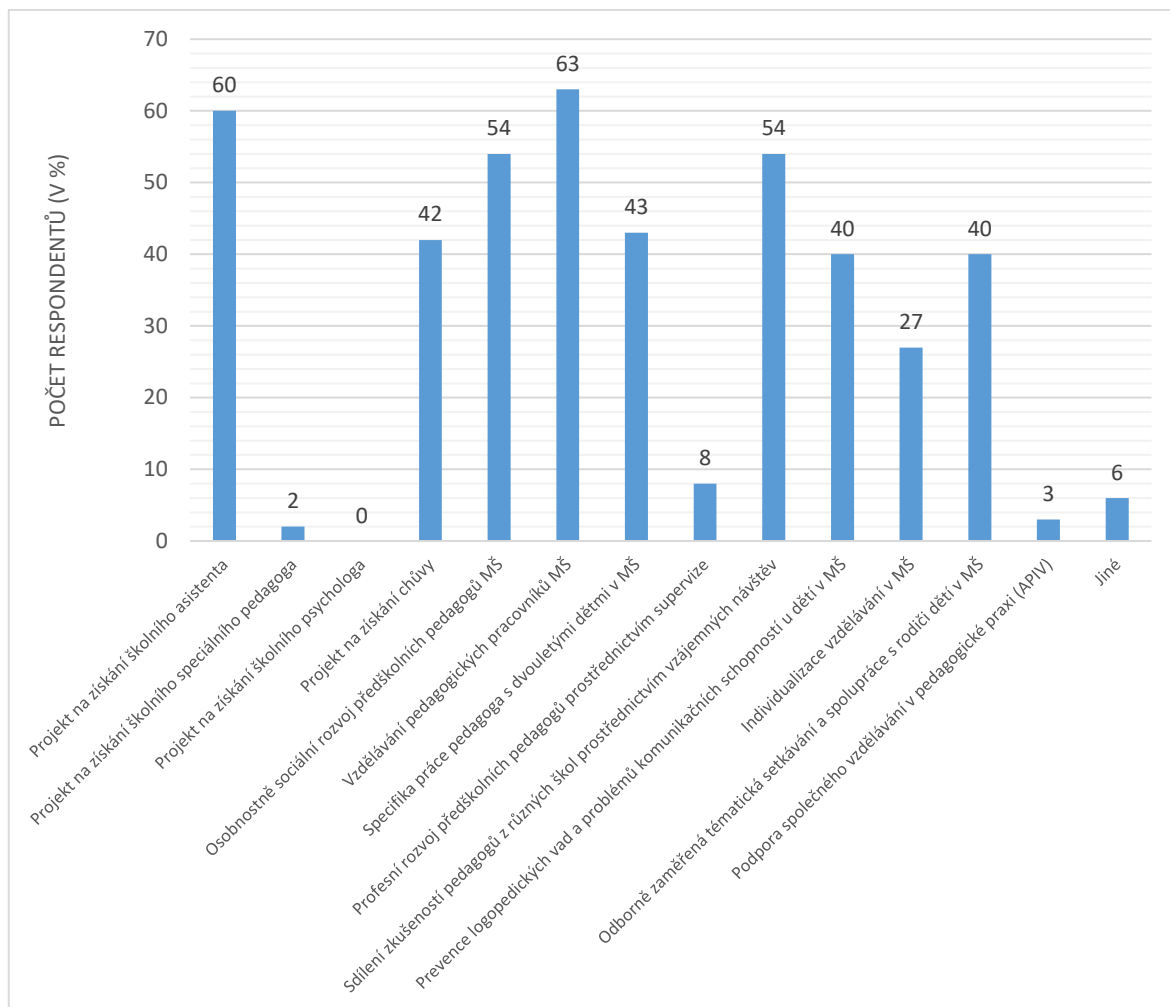
Tabulka 6: Žádosti o projekt za účelem získání finanční podpory

Žádost o projekt za účelem finanční podpory	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	84	81
ne	20	19
Σ	104	100

Respondenti měli dále označit jednotlivé projekty, jichž v mateřské škole využívají. V této položce lze shledat návaznost na předchozí položku, jelikož na ni odpovídali pouze respondenti, jež u předchozí položky odpověděli kladně. Respondenty byli vybídnuti k tomu, aby

zaznamenali projekty od různých subjektů (zřizovatele, MŠMT, agentur, ...), poslední odpověď byla tudíž polootevřená, aby respondenti měli možnost vypsát i subjekty, jež nebyly v nabídce. V této položce si respondenti mohli vybrat libovolný počet odpovědí, z toho důvodu jsou data v grafu zaznamenána tak, že procentuální zastoupení u jednotlivých možnostech ukazuje, kolik respondentů ze 100 % využívá každého uvedeného projektu. Jak už z grafů vyplývá, z celkového počtu 84 respondentů, nadpoloviční počet odpověděl kladně na zmíněné projekty: Projekt na získání školního asistenta (60 %), Osobnostně sociální rozvoj předškolních pedagogů MŠ (54 %), Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ (63 %), Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv (54 %). V menším, než polovičním zastoupením se objevily projekty: Projekt na získání školního speciálního pedagoga (2 %), Projekt na získání chůvy (42 %), Specifika práce pedagoga s dvouletými dětmi v MŠ (43 %), Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize (8 %), Prevence logopedických vad a problémů komunikačních schopností u dětí v MŠ (40 %), Individualizace vzdělávání v MŠ (27 %), Odborně tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí v MŠ (40 %), Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (3 %). Projektu na získání školního psychologa nevyužíval nikdo z respondentů. Na odpověď „jiné“ odpovědělo 6 % respondentů, ti vypsali další projekty, z nichž lze zmínit například projekty: Grant na podporu logopedické péče; Podpora ekologických aktivit v kraji; Rekonstrukce a vybavení center ekologické výchovy, učeben a jiných zařízení pro účely EVVO; Polytechnická výchova v MŠ. Není příliš překvapivé, že největší zastoupení měl Projekt na získání školního asistenta, Osobnostně sociální rozvoj předškolních pedagogů MŠ a Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ. Naše současné školství podporuje rovné šance dětí na vzdělávání, proto je nezbytné, aby i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami byl poskytnut školní asistent, jenž s nimi bude pracovat a rozvíjet je. Naše školství taktéž neustále prochází různými změnami, je proto je u pedagogů požadováno neustálé rozvíjení nových znalostí a dovedností v různých oblastech tak, aby dokázali držet krok s vývojem ve školství.

Námi získané výsledky jsou v souladu s tiskovou zprávou vydanou v roce 2017 prostřednictvím MŠMT (Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání, 2017), jenž obsahuje statistické údaje, ze kterých lze vyčíst, že největší zájem byl při podávání žádostí o vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ a na druhém místě byl největší zájem o školního asistenta.



Graf 2: Využívání projektů za účelem finanční podpory

V další položce jsme se snažili zjistit, v jaké míře jsou v mateřských školách vytvářeny třídní vzdělávací programy. Bylo zjištěno, že naprostá většina mateřských škol třídní vzdělávací programy vytváří a to v 94 %. Na položku záporně odpovědělo pouze 6 % respondentů. Tento značný rozdíl nás nepřekvapil, jelikož se předpokládalo, že počet mateřských škol, jenž nevytváří TVP, bude velmi nízký.

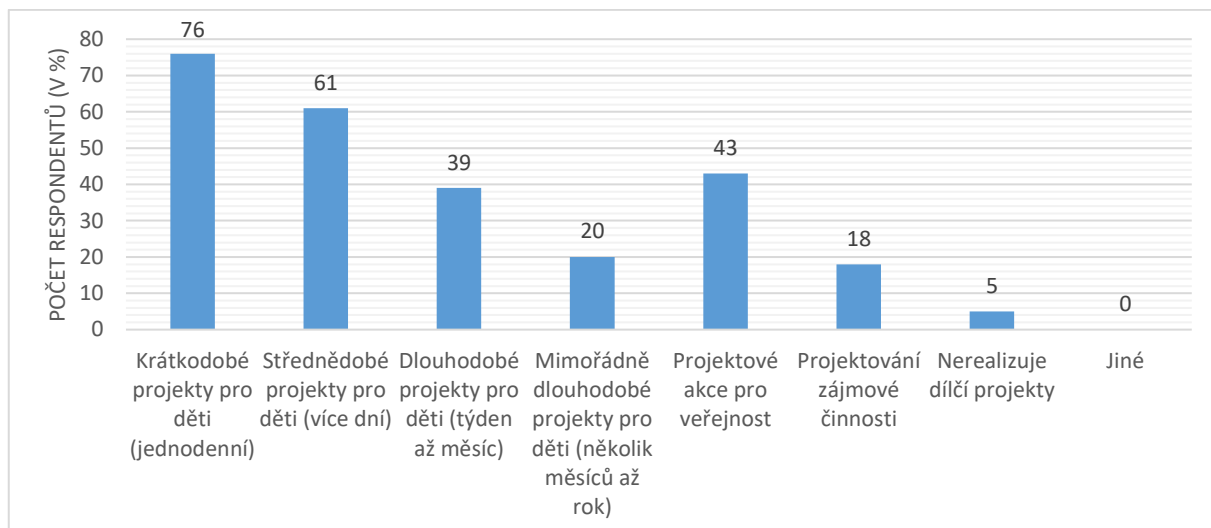
I výzkum realizovaný v roce 2011 (Černá, 2011) potvrdil, že ve většině mateřských škol tvoří TVP. Ve výzkumu 100 % respondentů potvrdilo, že TVP vytváří.

Tabulka 7: Tvorba třídních vzdělávacích programů v mateřských školách

Tvorba třídních vzdělávacích programů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	98	94
ne	6	6
Σ	104	100

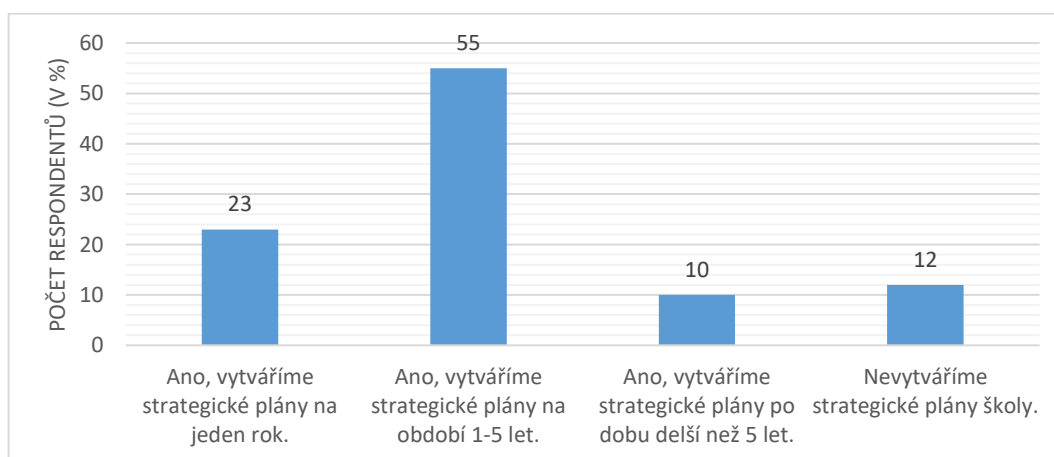
Dále jsme rovněž zjišťovali, jaká je bližší charakteristika dílčích projektů mateřských škol. Respondenti si vybírali z osmi možností, přičemž poslední odpověď byla polootevřená. Respondenti si mohli zvolit libovolný počet odpovědí. Jak uvádíme v grafu č. 3, dílčí projekty se v mateřských školách nejčastěji realizují ve formě krátkodobých projektů (76 %). Vysoké procento respondentů taktéž vybralo střednědobé projekty pro děti (61 %). Nižší, než poloviční zastoupení měly dlouhodobé projekty pro děti (39 %), mimořádně dlouhodobé projekty pro děti (39 %), projektové akce pro veřejnost (43 %) a projektování zájmové činnosti (18 %). Pouze 5 % respondentů uvedlo, že se v jejich mateřské škole dílčí projekty nerealizují. Odpověď „jiné“ si nezmínil nikdo.

Získaná data lze porovnat s výzkumem realizovaným v roce 2011 (Oudesová, 2011), ve kterém se 26 % respondentů vyjádřilo, že dílčí projekty nerealizují. Při porovnání lze tudíž vyčíst jistou diskrepanci ve výsledcích. Myslíme si, že výsledky jsou odlišné z důvodu, že výzkumy byly realizovány v jiných krajích (výzkum z roku 2011 byl realizovaný v Plzeňském kraji) a jelikož zmiňovaný výzkum byl realizován už před 8 lety, tudíž je pravděpodobné, že ředitelé mateřských škol v současné době zmíněné projekty častěji realizují.



Graf 3: Tvorba dílčích projektů mateřských škol

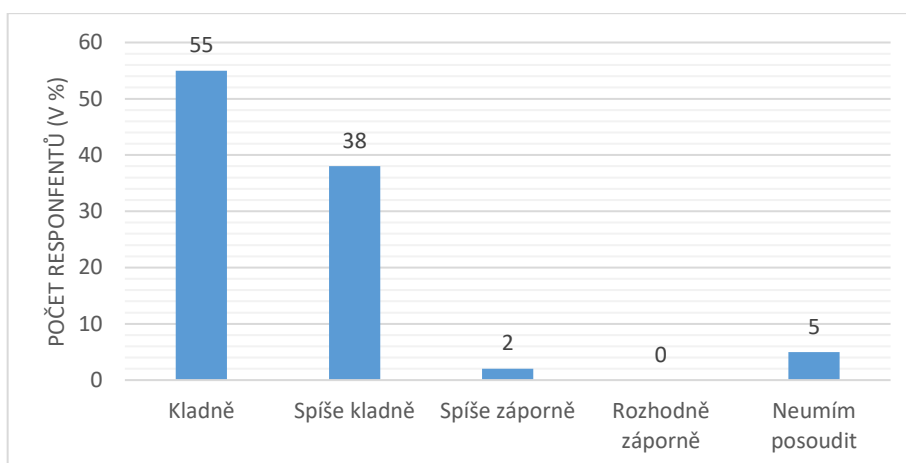
Dále jsme zjišťovali, zda respondenti ve svých mateřských školách vytvářejí strategické plány rozvoje školy. Respondenti měli na výběr ze čtyř možností, přičemž si mohli zvolit pouze jednu odpověď. Zjistili jsme, že největší zastoupení (55 %) měly odpovědi s tvorbou strategických plánů na období 1-5 let. Druhé největší zastoupení měla tvorba strategických plánů na jeden rok (23 %). Nízké procento respondentů (pouze 10 %) uvedlo, že vytváří strategické plány po dobu delší než 5 let. Předpokládáme, že četnost tvorby strategických plánů je tak vysoká především z toho důvodu, že podle Smolíkové (2005) se doporučuje, že strategické plány by měly být součástí ŠVP PV. Jelikož mateřské školy musí ŠVP PV tvořit, usuzujeme z toho, že dodržují i doporučení o začlenění strategických plánů do ŠVP PV.



Graf 4: Tvorba strategických plánů rozvoje školy

Taktéž jsme se snažili zjistit, jak ředitelé mateřských škol vnímají obecně přínos projektové činnosti, zda vnímají, že je pro mateřskou školu projektová činnost přínosná či je tomu naopak. Respondenti měli na výběr ze 4 odpovědí s volbou pouze jedné z nich. Po analýze položky bylo zjištěno, že naprostá většina ředitelů vnímá činnost kladně (55 %) či spíše kladně (38 %). Oproti tomu, 2 % respondentů vnímá projektovou činnost spíše záporně. Možnost „rozhodně záporně“ si ne zvolil žádný respondent. Přínos projektové činnosti ne umělo posoudit 5 % respondentů. Můžeme tedy vyslovit tvrzení, že respondenti se domnívají, že projektová činnost má velký přínos pro mateřské školy.

Jelikož procentuální zastoupení respondentů, jenž vnímají projektovou činnost záporně, bylo velmi nízké (2 %), výsledek se shoduje s výzkumem provedeným v roce 2011 (Oudesová, 2011), jelikož i zde se 2 % respondentů vyjádřilo, že projektovou činnost vnímají záporně.

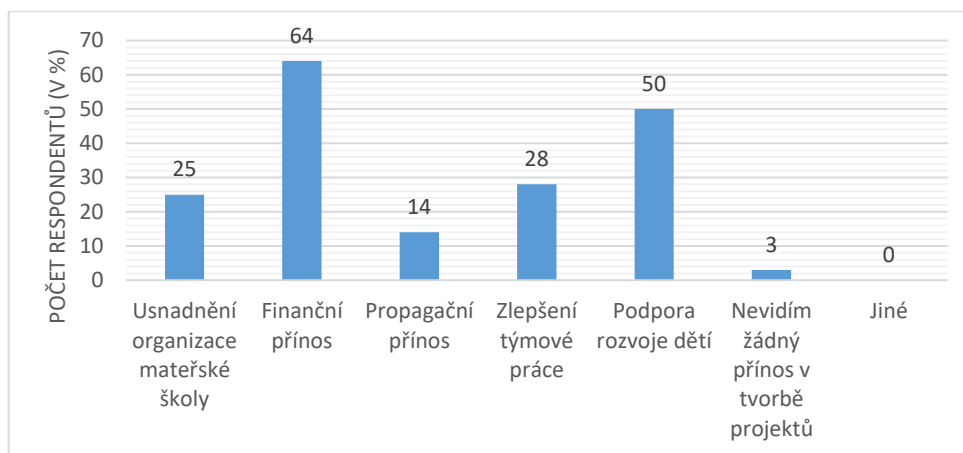


Graf 5: Přínos projektové činnosti

Předchozí položku jsme se rozhodli více rozšířit v položce následující, kdy jsme se snažili konkrétně zjistit, co ředitele mateřských škol motivuje pro tvorbu projektů. Zmíněná položka nabízela 7 odpovědí, přičemž poslední odpověď byla polootevřená. Respondenti si mohli zvolit nejvíce dvě možnosti. Graf č. 6 ukazuje, že nejčastější motivací respondentů pro projektovou činnost byl finanční přínos se zastoupením 64 %. Dále respondenti uvádějí, že je pro ně důležitá i motivace spočívající v podpoře rozvoje dětí (50 %). Další možnosti měly menší než poloviční zastoupení. Motivaci spočívající v usnadnění organizace mateřské školy a zlepšení týmové práce vidí téměř čtvrtina respondentů. Pouze 14 % respondentů uvedlo, že největší motivací je pro ně propagační přínos. Nejméně frekventovanou možností bylo to, že respondenti nevidí vůbec žádný přínos v projektové činnosti. Tuto možnost si zvolily 3 % respondentů. Respondentům byla dále nabídnuta i polootevřená možnost „jiné“,

avšak zmíněnou možnost si nikdo z nich ne zvolil, přesto jeden respondent v poslední otevřené položce dotazníku zdůraznil přínos projektové činnosti tvrzením: „*Díky projektům mateřská škola žije a vzkvétá.*“

Pokud zjištěné výsledky porovnáme s výzkumným šetřením od Oudesové (2011), můžeme vyčíst jisté diskrepance ve výsledcích. Ve zmíněném výzkumu se zjistilo, že respondenti vidí nejvyšší přínos projektů v nových metodách práce (65 %), upevnění týmové spolupráce (58 %) a propagaci mateřské školy (51 %). Možnost finančního přínosu si zde na rozdíl od našeho výzkumu ne zvolilo velké množství respondentů (pouze 29 %). Odlišnost výsledků si vysvětlujeme tím, že náš výzkum není zaměřený na didaktickou stránku projektů. Nechtěli jsme se zabývat projektovou metodou, možnost „nových metod práce“ nebyla tudíž zvolena. Důvodem, proč jsou výsledky odlišné taktéž je zřejmě skutečnost, že výzkum z roku 2011 zkoumal pouze oblast Plzeňského kraje, jenž má jiná specifika než kraj Zlínský. Pro podrobnější analýzu bychom potřebovali znát i další souvislosti, čímž by mohla být například četnost projektových žádostí a jejich úspěšnost, což nelze ze zmíněného výzkumu zjistit. Výsledky jsou taktéž zkresleny tím, že v našem výzkumu měli respondenti možnost zaznamenat více odpovědí.



Graf 6: Motivace ředitelů pro tvorbu projektů

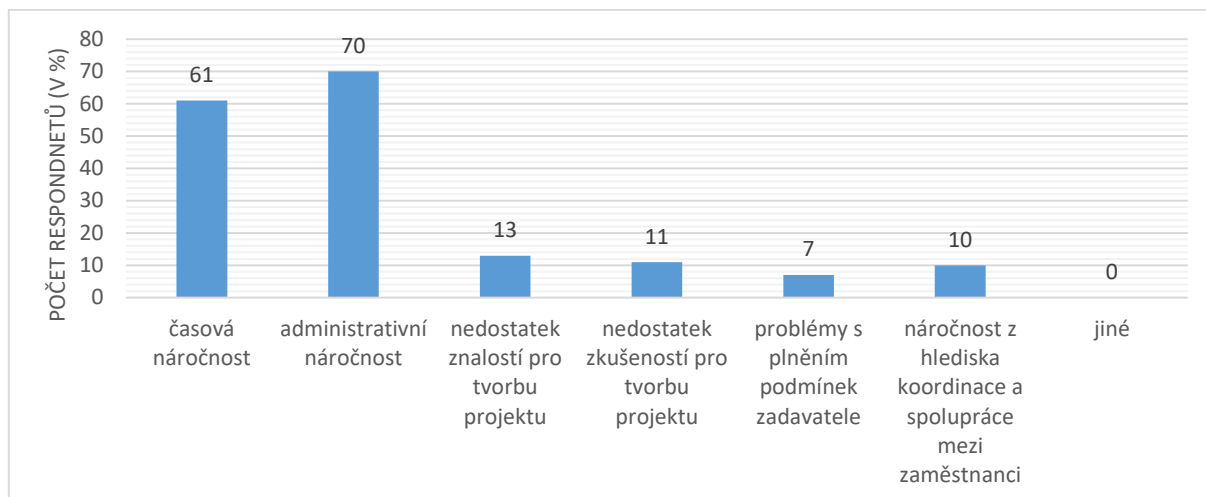
Na druhé straně nás kromě přínosu projektové činnosti, zajímalo také to, jak respondenti vnímají překážky v tvorbě projektu. Zde měli respondenti taktéž možnost zvolit nejvíce dvě ze sedmi nabízených možností. Poslední z odpovědí byla polootevřená, aby respondenti mohli vyjádřit i odpověď, jenž nebyla v nabídce. Předpokládali jsme, že respondenti si jako překážku k tvorbě projektu nejčastěji vyberou možnost časovou či administrativní náročnost. To se potvrdilo, jelikož administrativní náročnost jako největší překážku při tvorbě projektu si vybralo 70 % respondentů. Časová náročnost byla vybrána v 61 %, tudíž byla

druhou nejčastější možností. Třetí nejfrekventovanější překážkou v tvorbě projektu dle respondentů byl nedostatek znalostí pro tvorbu projektu, avšak propad, jenž tuto možnost dělil od druhé příčky, byl obrovský. Zmíněnou možnost si zvolilo pouze 13 % respondentů. Nízké zastoupení měly taktéž zbývající odpovědi. Nedostatek zkušeností pro tvorbu projektu je překážkou pro 11 % respondentů. Pro 10 % respondentů je tvorba projektu náročná z hlediska koordinace a spolupráce mezi zaměstnanci. Nejméně problémů mají respondenti dle vybraných možností s plněním podmínek zadavatele, jelikož zmíněnou možnost si vybralo pouze 7 % respondentů. Tato skutečnost je překvapující, jelikož v závislosti na následovné položce bylo zjištěno, že velké množství respondentů se někdy setkalo s nepodpořením projektu, tudíž se očekávalo, že větší množství respondentů bude plnění podmínek zadavatele vnímat problematicky. Polootevřená možnost „jiné“ si nikdo nezvolil, avšak poslední položka v dotazníku byla otevřená z důvodu doplňujícího vyjádření k problematice. Jeden respondent zdůraznil časovou náročnost tvorby projektů a vyjádřil se, že: *„Projektování je časově náročné při práci, musíme se s kolegyní setkávat mimo pracovní dobu.“* Negativa z podobě časové náročnosti zdůraznil i jiný respondent tvrzením: *„Po 5 měsících ve funkci se zatím nepouštím do projektů, zatím je pořád dost práce administrativní a jiné organizační, rekonstrukce, náprava věcí, které byl nefunkční apod. Práce je stále dost a na projekty zatím nemám pomyslení.“* Dále bylo negativum projektové podpořeno tvrzením respondenta: *„Dlouhé vlastní financování schváleného projektu se souhlasem obce (7 měsíců) než přijde na účet dotace.“*

Každopádně se při srovnání dat z výzkumů se ukázalo, že respondenty zmiňované ve výzkumu v roce 2011 (Oudesová, 2011) odrazují od tvorby projektů stejné důvody jako v námi realizovaném výzkumu. Ve zmíněném výzkumu respondenti uvedli jako největší překážku pro tvorbu projektů administrativní zátěž, na druhém místě se objevila zátěž časová. Je zřejmé, že tyto překážky ředitelé vnímají napříč různými kraji.

Co se týče negativních stránek projektování, společný výsledek se objevuje i ve výzkumu z roku 2017 (Petráš, 2017). Přestože se jedná o kvalitativní výzkum, jehož se zúčastnilo pouze 7 participantů, v odpovědích všech respondentů se objevuje negativní časová zátěž jako překážka v tvorbě projektů.

Dále i ve výzkumu z roku 2016 (Poskočilová, 2016) zvítězilo negativum ve formě administrativní zátěže. Přestože se výzkum zaměřoval na střední školy, výsledek je zřejmě podobný napříč různými stupni vzdělání.



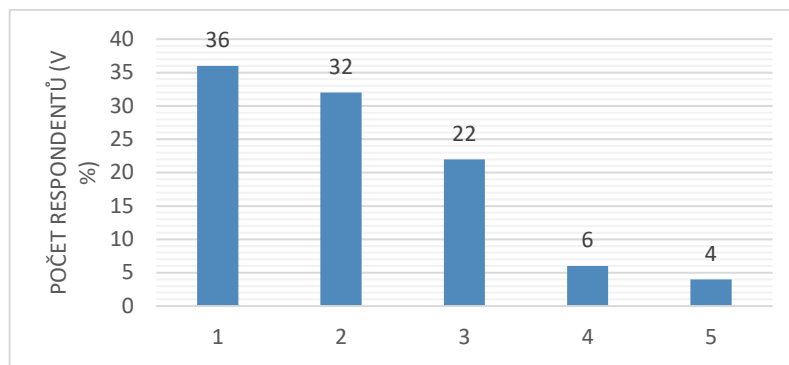
Graf 7: Překážky tvorby projektu u dotazovaných respondentů

Následující tři položky se týkaly podávání projektových žádostí. Nejprve nás tudíž zajímalo, zda ředitelé mateřských škol podali nějaké projektové žádosti za účelem finanční podpory za uplynulé tři roky, ať už zřizovateli, MŠMT, agentuře, či jinému subjektu. Jednalo se o výběr odpovědí ze dvou možností, přičemž, poslední možnost byla polootevřená. Pokud respondenti zvolili první možnost „ano“, bylo potřeba, aby doplnili i číslo týkající se četnosti podaných žádostí za uplynulé 3 roky. Jak již lze z tabulky č. 8 vyčíst, 80 % respondentů za uplynulé tři roky podalo žádost o projekt. Dále 36 % respondentů souhlasících s kladným tvrzením zvolilo, že podali v průběhu tří let jednu žádost. Druhá nejvyšší četnost podaných žádostí byla dva, přičemž dvě projektové žádosti podalo v uplynulých třech letech 32 % respondentů. Dále se objevily odpovědi, že v uplynulých třech letech respondenti podali: tři projektové žádosti (22 %), čtyři projektové žádosti (6 %) a pět projektových žádostí (4 %). Oproti tomu 20 % respondentů vybralo možnost, že za uplynulou dobu žádnou žádost na projekt nepodali.

I ve výzkumu z roku 2018 (Polišenská, 2018) lze vyčíst podobná tendence. Přestože byl výzkum kvalitativně orientován, participantů potvrdili, že podávají projektové žádosti pro získání určité finanční podpory.

Tabulka 8: Projektové žádosti za účelem finanční podpory

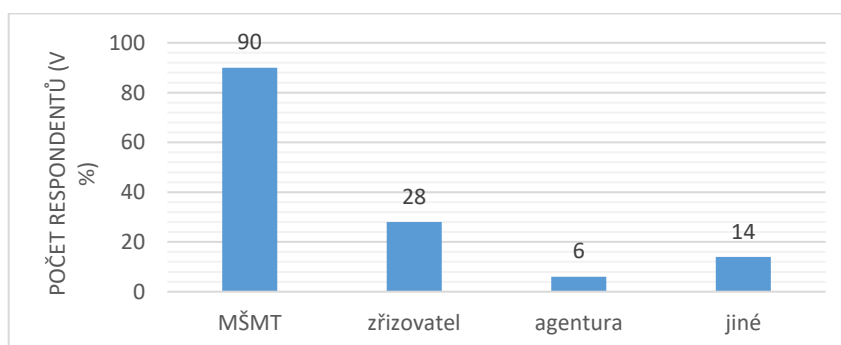
Projektové žádosti	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	83	80
ne	21	20
Σ	104	100



Graf 8: Četnost podaných projektových žádostí v posledních 3 letech

V návaznosti na předchozí položku, kdy 83 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že za uplynulé 3 roky podali nějaké žádosti o projekt, nás zajímalo, komu byly jednotlivé žádosti o projekt adresovány. Respondenti měli na výběr ze tří možností, přičemž poslední možnost „jiné“ byla polootevřená, aby zde byla možnost napsat subjekt, který případně chybí. Ze zpracované položky vyplývá, že nejčastější uváděný subjekt, jemuž byly adresovány projektové žádosti, bylo MŠMT v zastoupení 90 %. Mezi první a druhou nejčastější možností byl značný propad, jelikož zřizovateli podalo žádost v uplynulých třech letech pouze 28 % respondentů. Nejméně respondenti podávali žádost agentuře, a to v pouze 6 %. Možnost „jiné“ si zvolilo 14 % respondentů, přičemž se objevovaly odpovědi, že žádost o projekt byly adresovány i nadaci, kraji (jenž není v tomto případě zřizovatelem) či Státnímu fondu životnímu prostředí.

I ve výzkumu z roku 2018 (Polišenská, 2018) lze vyčíst podobná tendence. Přestože byl výzkum kvalitativně orientován, respondenti se vyjádřili, že nejčastěji podávají žádosti o projekty právě MŠMT.



Graf 9: Subjekty, jimž byly podány projektové žádosti

V návaznosti na zjišťování četnosti podaných projektových žádostí nás taktéž zajímalo, kolik z podaných žádostí bylo nepodpořených neboli neúspěšných. Položka se týkala pouze

respondentů, jež odpověděli kladně na položku, kde jsme zjišťovali, zda v posledních 3 letech podali nějaké projektové žádosti. Jednalo se o vzorek 83 ředitelů mateřských škol. Respondentům jsme nabídli výběr ze dvou možností, přičemž pokud se vyjádřili, že se s nepodpořenou žádostí někdy setkali, měli napsat i číslo nepodpořených projektů za poslední 3 roky. Ukázalo se, že s nepodpořenou žádostí se někdy setkalo 41 % procent respondentů, jež podalo v uplynulých 3 letech žádost o projekt. Z celkového počtu 210 podaných žádostí o projekt bylo podpořených pouze 160, nepodpořených žádostí o projekt bylo 50. Z toho můžeme tudíž odvodit, že neúspěšnost podaných žádostí o projekt byla 24 %.

Podobná neúspěšnost (27 %) byla zaznamenána i ve výzkumu z roku 2016 (Poskočilová, 2016), přestože se výzkum zaměřoval na střední školy. Projektové žádosti jsou zřejmě ve velké míře nepodpořeny napříč různými stupni vzdělání.

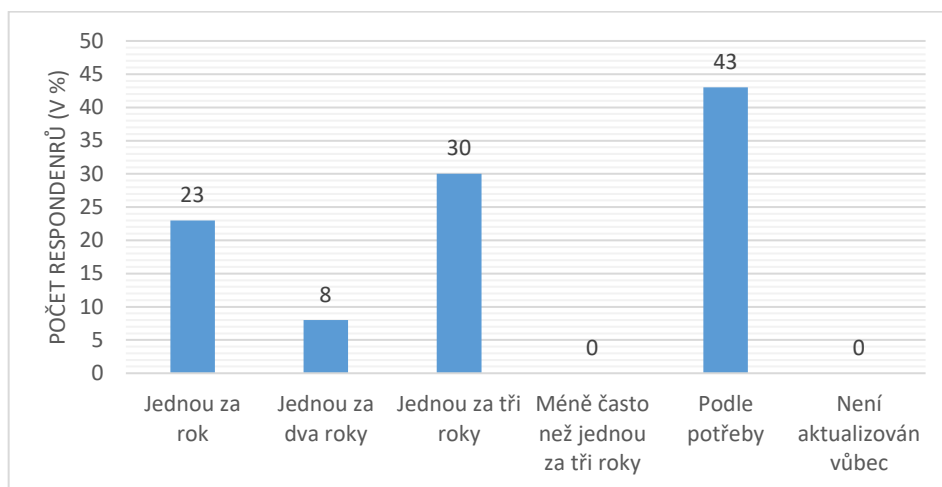
Tabulka 9: Četnost nepodpořených žádostí o projekty za poslední 3 roky

Nepodpořené žádosti o projekt	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	34	41
ne	49	59
Σ	83	100

V další položce jsme se zabývali Školním vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, konkrétně jsme se zaměřili na frekvenci jeho aktualizace. Jak lze z grafu vyčíst, zjistili jsme, že nejčastěji zvolenou odpovědí bylo, že respondenti aktualizující program podle potřeby. Zbytek respondentů se vyjádřil, že ŠVP PV aktualizuje v pravidelných intervalech. Druhá nejčastěji uváděná odpověď byla ta, že respondenti aktualizují ŠVP PV jednou za tři roky, a to v zastoupení 30 %. Dále si 23 % respondentů zvolilo možnost, že aktualizace probíhá jednou za rok. Pouze 8 % respondentů uvedlo, že ŠVP PV aktualizují jednou za dva roky. Potěšujícím zjištěním bylo, že nikdo z respondentů nevedl, že by aktualizoval ŠVP PV aktualizoval méně často než jednou za tři roky či by jej neaktualizoval vůbec.

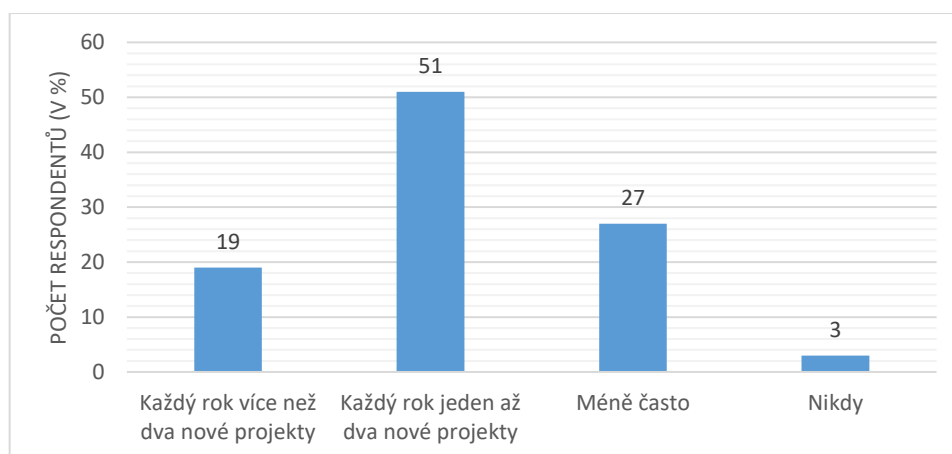
Podobné výsledky měl taktéž výzkum realizovaný v roce 2015 (Peterková, 2015), jelikož i zde největší množství respondentů v zastoupení 50 % uvedlo, že ŠVP PV aktualizují dle potřeby. Druhou nejčastější odpovědí (37 %) bylo taktéž to, že ŠVP PV je aktualizován jednou za tři roky. Rozdílnost v obou výsledcích je malá a přikládáme je tomu, že výzkumu

z roku 2015 se zúčastnilo téměř poloviční množství respondentů ve srovnání s naším výzkumem.



Graf 10: Aktualizace ŠVP PV

V další položce jsme se zaměřili na to, s jakou frekvencí ředitelé mateřských škol vytváří nové projekty na akce školy. Na výběr dostali se čtyř možnosti. Z analýzy položky vyplynulo, že největší množství respondentů (51 %) vytváří každý rok jeden až dva nové projekty na akce školy. Častěji projekty na akce školy vytváří pouze 19 % respondentů. Méně často, než jednou za rok vytváří projekty na akce školy 27 % respondentů. Domníváme se, že příčinou, proč nejsou projekty na akce školy vytvářeny častěji je skutečnost, že mateřské školy opakovaně využívají úspěšných projektů zrealizovaných v minulosti. Nejmenší množství respondentů v zastoupení 3 % se vyjádřilo, že projekty na akce školy nevytváří vůbec.



Graf 11: Frekvence tvorby projektů na akce školy

Z odborné literatury je zřejmé, že každému projektování by měla předcházet analýza současného stavu mateřské školy, jelikož analýza pomáhá ředitelům mateřských škol pružněji reagovat na současnou situaci a lépe si uvědomit žádoucí změny (Obst, 2006). Proto jsme se rozhodli ověřit, zda ředitelé mateřských škol opravdu analyzují současný stav své mateřské školy. Výsledek byl potěšující, jelikož 93 % respondentů uvedlo, že analýzu současného stavu realizují. Analýzu neprovádí pouze 7 % respondentů.

Předpokládáme, že četnost vyhodnocování projektů je tak vysoká především z toho důvodu, že analýza současného stavu by podle Smolíkové (2005) měla být součástí evaluace ŠVP PV. Jelikož mateřské školy musí ŠVP PV tvořit, z toho usuzujeme, že taktéž analyzují současný stav mateřské školy.

Tabulka 10: Realizace analýzy současného stavu mateřské školy

Analýza současného stavu mateřské školy	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	97	93
ne	7	7
Σ	104	100

Prostřednictvím odborné literatury se můžeme taktéž dozvědět, že základem pro kvalitní projektování je i závěrečná fáze kontroly realizovaných projektů, jenž obohacuje ředitele o nové podněty, a tudíž zlepšuje organizaci mateřské školy (Svobodová, Lacko, & Cingl, 2010). Fáze kontroly je v projektování nesmírně důležitá, proto nás zajímalo, kolik ředitelů mateřských škol dodržuje tento postup a vyhodnocuje pozitiva a negativa realizovaných projektů. Po analýze dat z položky se ukázalo, že projekty vyhodnocuje naprostá většina respondentů v zastoupení 88 %. Projekty nevyhodnocuje pouze 12 % dotázaných respondentů.

Výsledek je téměř srovnatelný s výzkumem realizovaným v roce 2011 (Oudesová, 2011), jelikož ve zmíněném výzkumu se zjistilo, že 91 % respondentů vyhodnocuje realizované projekty.

Tabulka 11: Četnost vyhodnocování pozitiv a negativ realizovaných projektů

Vyhodnocení realizovaných projektů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	92	88
ne	12	12
Σ	104	100

V další položce jsme se zajímaly, zda jsou ředitelé mateřských škol agilní, co se týče účasti na školení o tvorbě projektů. Zde byly výsledky takřka vyrovnané, jelikož 53 % respondentů uvedlo, že školení pro tvorbu projektů se někdy zúčastnili. Zbytek respondentů v zastoupení 47 % uvedl, že se školení pro tvorbu projektů naopak nezúčastnil.

Výsledky můžeme porovnat i s výzkumem realizovaným v roce 2015 (Peterková, 2015), ve kterém téměř 71 % respondentů uvedlo, že se někdy účastnili školení, rozdíl je tedy značný. Ovšem školení ve zmíněném výzkumu bylo omezeno pouze na tvorbu ŠVP PV. Zmíněný výzkum taktéž nebyl zaměřený výhradně na Zlínský kraj, proto jsou zřejmě výsledky tolik odlišné.

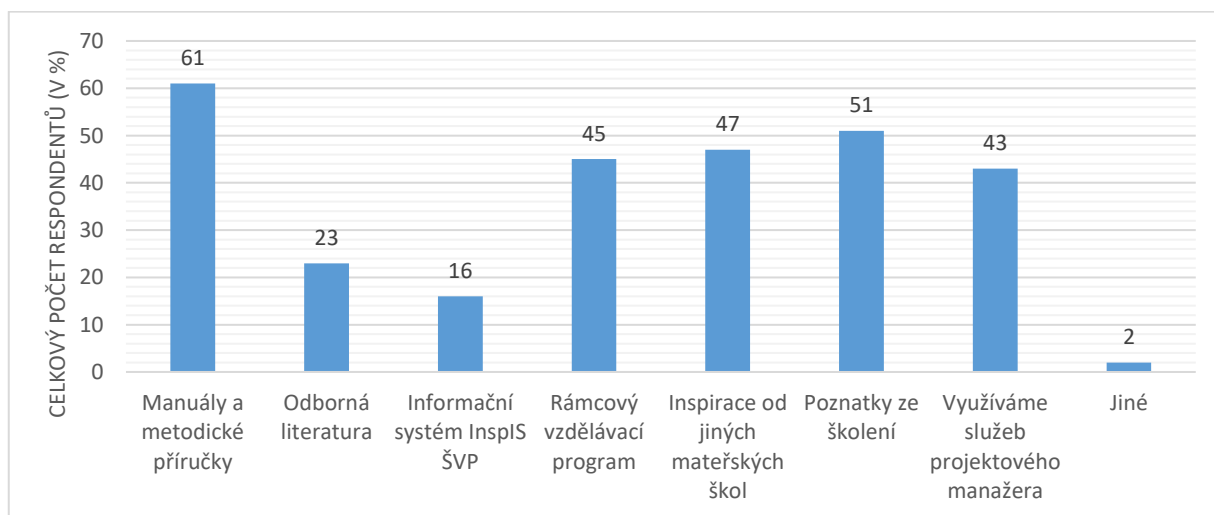
Tabulka 12: Účast na školení pro tvorbu projektů

Účast na školení pro tvorbu projektů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
ano	55	53
ne	49	47
Σ	104	100

Vzhledem k tomu, že každý ředitel tvoří projekty k jiným způsobem, a k tomu jim pomáhají i různé prostředky, zajímalo nás, čeho ředitelé mateřských škol využívají při tvorbě projektů. Na výběr měli respondenti z pěti odpovědí, přičemž poslední odpověď byla polootevřená, aby respondenti mohli vyjádřit i odpověď, jež nebyla v nabídce. Respondenti mohli zvolit libovolný počet odpovědí. Z grafu č. 12 lze vyčíst, že nejvíce respondentů při tvorbě projektů preferuje pomoc manuálů a metodických příruček (61 %). Dále za manuály a metodickými příručkami příliš nezaostávají poznatky ze školení, a to v zastoupení 51 %, taktéž se respondenti často inspirojí projekty od jiných mateřských škol, a to v zastoupení 47 %. Podle 45 % respondentů je důležitým prostředkem pro tvorbu projektů Rámcový vzdělávací program, což je překvapující, jelikož Rámcový vzdělávací program je závazným rámcem pro tvorbu

Školních vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání, tudíž jsme očekávali, že bude taktéž východiskem naprosté většiny respondentů pro projektování. Taktéž jsme zjistili, že služeb projektového manažera využívá 43 % respondentů. Naopak lze z grafu vyčíst, že nízké procento respondentů využívá při tvorbě projektů odborné literatury (23 %) či informačního systému InspIS ŠVP (16 %), jež byl vytvořen Českou školní inspekcí pro snadnější tvorbu Školních vzdělávacích programů. Pouze 2 % respondentů si zvolilo „jiné“, doplněnou o vlastní odpověď. Zde například jeden respondent uvedl, že při tvorbě projektů mu pomohly poznatky z vysoké školy. Další respondent uvedl, že mu k snadnější tvorbě projektů zejména dopomohl: „*Vlastní zájem a zjišťování možností vyhlášených projektů různých institucí.*“

Zmíněná oblast byla zkoumána i ve výzkumu z roku 2015 (Peterková, 2015). Zde se nejvíce respondentů (50 %) vyjádřilo, že pro tvorbu nejvíce využívá RVP PV, 39 % respondentů dle výzkumu využívá manuálů a pouze 11 % mateřských škol se inspiruje jinými mateřskými školami. Myslíme si, že výsledky jsou odlišné z toho důvodu, že výzkum z roku 2015 je zaměřený pouze na tvorbu ŠVP PV, kdežto my jsme oblast nekonkretizovali. Je zřejmé, že pokud je výzkum zaměřený pouze na oblast projektování ŠVP PV, mnohem více ředitelů sáhne po RVP PV než u jiných typů projektů. Výzkum taktéž nabízel respondentům na výběr ze tří možností (zatímco my z osmi), což mohlo být také důsledkem toho, proč jsou naše výsledky odlišné.



Graf 12: Prostředky, respondenti využívají při tvorbě projektů

5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Na základě odpovědí, jež byly získány prostřednictvím dotazníku, se v této podkapitole se budeme zabývat ověřováním hypotéz. K verifikaci hypotéz jsme použili Pearsonův chí-kvadrát test, přičemž jsme si zvolili hladinu významnosti 0,05, což je 5 % pravděpodobnost, že se zamítne nulová hypotéza. Výsledky jsou dány pro větší přehlednost do tabulek, přičemž v tabulkách vždy udáváme pozorovanou četnost a očekávanou četnost pro danou oblast. Očekávaná četnost je vždy udávána v závorkách.

H 1: Mateřské školy ve městech využívají projektů rozvoje školy častěji než mateřské školy na vesnicích.

V první hypotéze jsme se zabývali vztahem mezi lokací mateřské školy a tvorbou projektů rozvoje školy. Pro testování této hypotézy byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Po výpočtu chí-kvadrátu jsme získali výsledek $CHI^2 = 9,68$; který jsme porovnali s kritickou hodnotou, jenž činí 3,84. Vypočítaná hodnota je výrazně vyšší, než kritická hodnota na základě čehož zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, což znamená, že mezi prvky je určitá závislost. Můžeme tedy vyslovit skutečnost, že využívání projektů pro rozvoj školy souvisí s tím, zda je mateřská škola umístěna na vesnici či ve městě.

Tabulka 13: Vztah mezi lokací MŠ a tvorbou projektů rozvoje školy

Lokace mateřské školy	Využívají projektů rozvoje školy	Nevyužívají projektů rozvoje školy	Celkem
Mateřské školy ve městě	31 (24,92)	1 (7,08)	32
Mateřské školy na vesnici	50 (56,08)	22 (15,92)	72
Celkem	81	23	104

H 2: Vysokoškolsky vzdělaní ředitelé využívají projektování zájmové činnosti častěji než středoškolsky vzdělaní ředitelé.

Pro zjištění vztahu mezi vzděláním ředitelů a využíváním projektování zájmové činnosti byly použity informace z grafu č. 3. Zahrnuli jsme pouze respondenty, kteří odpověděli, že

v mateřské škole využívají projektování zájmové činnosti, ostatních možností v dotazníku jsme nevyužili, jelikož pro nás nebyly v tuto chvíli důležité. Pro testování této hypotézy byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Po výpočtu chí-kvadrátu jsme získali výsledek $CHI^2 = 3,41$; který jsme porovnali s kritickou hodnotou pro stupeň volnosti 1, jenž činí 3,84. Námi vypočítána hodnota je nižší v porovnání s kritickou hodnotou, z toho důvodu odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou. Na základě chí-kvadrát testu jsme tudíž zjistili, že zde není žádná souvislost mezi vzděláním ředitelů a projektováním zájmové činnosti.

Tabulka 14: Vztah mezi vzděláním a využíváním projektování zájmové činnosti

Vzdělání ředitele	Využívají projektování zájmové činnosti	Nevyužívají projektování zájmové činnosti	Celkem
Vysokoškolsky vzdělaní ředitelé	14 (10,65)	48 (51,35)	62
Středoškolsky vzdělaní ředitelé	3 (6,35)	34 (30,65)	37
Celkem	76	23	99

H 3: Mateřské školy ve městech vytváří projekty za účelem finanční podpory častěji než mateřské školy ve vesnicích.

V další hypotéze jsme zkoumali vztah mezi lokací mateřské školy a frekvencí vytváření projektů za účelem finanční podpory. Pro zjištění informací byla použita tabulka č. 8. Respondenti, jenž se vyjádřili, že v uplynulé době žádný projekt za účelem finanční podpory nevyužili, byli zařazeni do kategorie „vytváří málo“. Naopak, pokud se respondenti vyjádřili, že za určitou dobu vytvořili projekt či projekty za účelem finanční podpory, byli zařazeni do kategorie „vytváří často“. Pro testování této hypotézy byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Námi vypočítaný výsledek chí-kvadrát testu činil 37,29. Jedná se o hodnotu, která je vyšší v porovnání s kritickou hodnotou, jenž činí 3,84. Jelikož je námi vypočítaná hodnota výrazně vyšší, zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní, což znamená, že mezi zkoumanými proměnnými je závislost. Můžeme tedy vyslovit skutečnost, že mezi lokace mateřské školy souvisí s frekvencí tvorby projektů za účelem finanční podpory.

Tabulka 15: Vztah mezi lokací MŠ a projektováním za účelem fin. podpory

Lokace mateřské školy	Vytváří často	Vytváří málo	Celkem
Mateřské školy ve městech	69 (57,46)	3 (14,54)	72
Mateřské školy na vesnicích	14 (25,54)	18 (6,46)	32
Celkem	83	21	104

H 4: Ředitelé působící na pozici do 3 let vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí více než ředitelé působící na pozici déle než 3 roky.

V rámci čtvrté hypotézy jsme zkoumali vztah mezi dobou výkonu na pozici ředitele a tím, zda vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí. Pro zjištění tohoto vztahu byl použit graf č. 6. Do kategorie „vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí“ byli zařazeni respondenti, jež ve zmíněné položce vyjádřili, že pro tvorbu projektů je motivuje podpora rozvoje dětí. Do kategorie „nevnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí“ byli zařazeni respondenti, kteří se vyjádřili, že podpora rozvoje dětí pro ně není hlavní motivací pro tvorbu projektů. Pro testování této hypotézy byla zvolena hladina významnosti 0,05 a stupeň volnosti 1. Prostřednictvím chí-kvadrát testu jsme vypočetli hodnotu 7,17. Vypočítaná hodnota je vyšší v porovnání s kritickou hodnotou, jenž činí 3,84. Nulovou hypotézu tudíž zamítáme a přijímáme hypotézu alternativní, což znamená, že mezi zkoumanými proměnnými je závislost.

Tabulka 16: Vztah mezi dobou výkonu funkce a vnímání přínosu projektové činnosti v podpoře dětí

Působení na pozici ředitele	Vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí	Nevnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí	Celkem
Do 3 let	18 (11,92)	13 (19,07)	31
Nad 3 roky	22 (28,08)	51 (44,92)	73
Celkem	40	64	104

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Hlavním cílem empirické části práce bylo zjistit, jakou projektovou činností se zabývají mateřské školy ve Zlínském kraji. Chtěli jsme zjistit nejen tyto skutečnosti, ale i to, jaké aspekty souvisí s možnostmi, frekvencí a vnímáním přínosu projektových činností. Data pro zodpovězení výzkumných otázek a hypotéz, jež jsme si stanovili, byla získána z dotazníku adresovanému ředitelům mateřských škol ve Zlínském kraji. Výsledek chí-kvadrát testu jsme vždy porovnávali s hodnotou 3,84. Abychom zjištěné informace shrnuli, níže uvedeme výzkumná zjištění.

Pro potřeby dílčích cílů výzkumu bylo potřeba nejprve zjistit, jakého zaměření je projektová činnost mateřských škol ve Zlínském kraji:

- Na základě dat získaných z dotazníku můžeme vyjádřit tvrzení, že nejvíce frekventované je ve Zlínském kraji projektování pedagogické práce školy (94 %) a projektování dílčích projektů a akcí školy (92 %). Naopak nejméně se dle výsledků v mateřských školách využívá projektování rozvoje školy a (73 %) tvorby projektů za účelem grantové podpory a dotací (78 %).
- Dále jsme se podrobněji zabývali oblastí projektování pedagogické práce školy, kdy jsme chtěli vědět, zda respondenti tvoří Třídní vzdělávací program ve svých mateřských školách. Během analýzy získaných dat bylo zjištěno, že Třídní vzdělávací program využívá 94 % mateřských škol ve Zlínském kraji.
- Zaměřili jsme se taktéž na to, jak frekventovaně je v mateřských školách ve Zlínském kraji zastoupeno projektování dílčích projektů a akcí školy. Zde můžeme vyjádřit poznatek, že nejvíce respondentů (76 %) ve své mateřské škole využívá krátkodobé projekty pro děti. Vysoké procento respondentů taktéž využívá střednědobých projektů pro děti (61 %). Ukázalo se, že oblast projektování zájmové činnosti není v mateřských školách příliš často využívána, jelikož zmíněnou možnost si vybralo pouze 18 % respondentů.
- Blíže jsme se zaměřili na oblast projektování rozvoje školy a zajímalo nás, zda respondenti ve svých mateřských školách vytvářejí strategické plány rozvoje školy, případně na jak dlouhé období jsou strategické plány vytvářeny. Ukázalo se, že strategické plány rozvoje školy tvoří většina respondentů, nejvíce ředitelů mateřských škol (55 %) vytváří konkrétně strategické plány na období 1-5 let.

Zabývali jsme se i tím, jak ředitelé mateřských škol vnímají obecně přínos projektové činnosti a co ředitele nejvíce motivuje pro tvorbu projektů:

- Po analýze dat bylo zjištěno, že naprostá většina ředitelů vnímá projektovou činnost kladně (55 %) či spíše kladně (38 %). Zjistili jsme, že ředitele mateřských škol motivuje především finanční přínos (64 %), podpora rozvoje dětí byla druhou nejfrekvencovanější odpovědí (50 %). Pouze 3 % respondentů uvedlo, že nevidí vůbec žádný přínos v projektové činnosti.

Dále nás zajímalo, s jakými aspekty souvisí projektová činnost mateřských škol ve Zlínském kraji:

- Byla přijata hypotéza, že mateřské školy ve městech využívají projektů rozvoje školy více než mateřské školy na vesnicích, jelikož byla zamítnuta nulová a podpořena hypotéza alternativní ($\text{CHI}^2 = 9,68$).
- Zjistili jsme, že je zde není žádná souvislost mezi využíváním projektování zájmové činnosti v mateřských školách a nejvyšším dosaženým vzděláním ředitelů, kteří je vedou. Stanovili jsme si nejprve hypotézu, že vysokoškolsky vzdělaní ředitelé využívají projektování zájmové činnosti více než středoškolsky vzdělaní ředitelé. Výsledek chí-kvadrát testu pro tuto hypotézu byl 3,41. Z toho důvodu byla podpořena nulová hypotéza.
- Dále byla podpořena hypotéza, že mateřské školy ve městech vytváří projekty za účelem finanční podpory častěji než mateřské školy ve vesnicích. Po výpočtu chí-kvadrát testu jsme zjistili, že naše hypotéza byla podpořena z důvodu, že výsledek ($\text{CHI}^2 = 37,29$) byl vyšší v porovnání s kritickou hodnotou.
- Poslední námi stanovená hypotéza byla, že ředitelé působící na pozici do 3 let vnímají přínos projektové činnosti v podpoře dětí více než ředitelé působící na pozici déle než 3 roky. Hypotéza byla podpořena, jelikož byla zamítnuta nulová a podpořena hypotéza alternativní ($\text{CHI}^2 = 7,17$).

7 ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na problematiku projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji.

V teoretické části bakalářské práce jsme si vymezili teoretická východiska zaměřená na tvorbu projektů v mateřských školách a na analýzu projektových činností v mateřských školách. První kapitola byla zaměřena na školský a projektový management, jenž zastřešuje problematiku projektové činnosti škol. V druhé kapitole jsme se zabývali projektovými možnostmi, jenž se současně využívají v mateřských školách, projektové možnosti byly postupně vymezeny a charakterizovány.

V empirické části jsme si určili za hlavní cíl zjistit, jakou projektovou činností se zabývají mateřské školy ve Zlínském kraji. Abychom dokázali odpovědět, sestavili jsme si výzkumné otázky, cíle a následně taktéž hypotézy. S ohledem na výzkumné otázky a cíle byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Výzkumným nástrojem byl tudíž dotazník administrovaný ředitelům mateřských škol ve Zlínském kraji. Výzkumu se zúčastnilo 104 respondentů a jednalo se o dostupný typ výzkumného souboru.

Můžeme vyvodit závěr, že projektová činnost je v mateřských školách frekventovaně využívána. Nejvíce mateřských škol ve Zlínském kraji využívá projektování pedagogické práce školy a projektování dílčích projektů a akcí školy. Naopak nejméně se v mateřských školách využívá projektování rozvoje školy a tvorby projektů za účelem grantové podpory a dotací. Z výsledků výzkumu jsme dále zjistili, že lokace mateřské školy souvisí s využíváním projektování rozvoje školy, ale taktéž souvisí i s frekvencí tvorby projektů za účelem získání finanční podpory. Dále z výzkumu vyplynulo i to, že je zde souvislost mezi dobou působení ředitelů mateřských škol ve funkci a tím, zda je podpora rozvoje dětí motivuje pro tvorbu projektů.

Myslíme si, že cíle bakalářské práce se nám podařilo naplnit. Prostřednictvím našich výsledků jsme získali obraz o projektové činnosti mateřských škol ve Zlínském kraji, můžeme tudíž vyvozovat obecné závěry. Přesto se domníváme, že pokud by byla problematika v budoucnu zkoumána i kvalitativním způsobem, přineslo by nám to jistě hlubší poznatky, jež by nám pomohly více proniknout k dané problematice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] *A guide to the project management body of knowledge: PMBOK guide.* (2013). Pennsylvania.: Project Management Institute.
- [2] Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení.* Praha: Portál.
- [3] Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy.* Praha: Portál.
- [4] Blažek, L. (2014). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování.* Praha: Grada.
- [5] Burkovičová, R. (2008). *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- [6] Černá, P. (2011). *Evaluační nástroje pro hodnocení ŠVP v oblasti pedagogického procesu (Bakalářská práce).* Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/51328>
- [7] *Česká školní inspekce: InspIS PORTÁL.* (2019). [online]. Dostupné z: <https://portal.csicr.cz/Search/School>
- [8] Doležal, J., Lacko, B., Hájek, M., Cingl, O., Krátký, J., & Hrazdilová Bočková, K. (2016). *Projektový management: komplexně, prakticky a podle světových standardů.* Praha: Grada Publishing.
- [9] Doskočil, R. (2013). *Metody, techniky a nástroje řízení projektů.* Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- [10] Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.* Praha: Portál.
- [11] Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál.
- [12] Janiš, K. (2009). *Úvod do problematiky volného času.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd.
- [13] Kaplánek, M., Bauman, P., Dudová, A., Kočerová, M., Macků, R., & Svobodová, Z. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově.* Praha: Portál.
- [14] Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky.* Brno: Masarykova univerzita.
- [15] Kratochvílová, J., & Černá, K. (2012). *Jak na projekty ve výuce. Komenský, 137(1), 30-35.*

- [16] Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [17] Kuncová, M. et al. (2016). *Techniky projektového řízení a finanční analýza projektů nejen pro ekonomy*. Praha: Ekopress.
- [18] Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- [19] Moloney, M., & Pettersen, J. (2017). *Early childhood education management: insights into business practice and leadership*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- [20] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>
- [21] Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [22] *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání: O šablony pro mateřské a základní školy byl velký zájem*. (2017). [online]. Dostupné z: <https://opvvv.msmt.cz/aktualita/o-sablony-pro-materske-a-zakladni-skoly-byl-velky-zajem.htm>
- [23] Oudesová, M. (2011). *Projektové řízení v MŠ* (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/90007/>
- [24] Palánová, I., & Rathouský, M. (2008). *Jak připravit projekty financované z evropských fondů v období 2007-2013: možnosti čerpání prostředků, příprava a zpracování projektu, konkrétní rady pro tvorbu a podávání projektu: praktická příručka pro školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
- [25] Peterková, L. (2015). *Tvorba školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (Bakalářská práce). Dostupné z: <https://wstag.jcu.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
- [26] Petráš, O. (2017). *Rozvojové grantové projekty jako příležitost k učení*. (Diplomová práce). Dostupné z: https://is.muni.cz/th/dz36p/PETRA_S_FINAL_DP.pdf
- [27] Pol, M. (2007a). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213-226.
- [28] Pol, M. (2007b). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- [29] Polášková, L. (2016). *Kroky úspěšného projektu v mateřské škole: jak efektivně vytvořit projekt, zažádat o grant a úspěšně propagovat mateřskou školu na veřejnosti*. Praha: Verlag Dashöfer.

- [30] Polišínská, J. (2018). *Fundraising a jeho využití při činnosti a rozvoji mateřských škol* (Diplomová práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/ap4qbj/DP_Poliensk.pdf
- [31] Poskočilová, B. (2016). *Možnosti čerpání dotací z Evropské unie pro střední školy na území České republiky* (Bakalářská práce). Dostupné z: https://theses.cz/id/9on0cm/zaverecna_prace.pdf
- [32] Prášilová, M. (2004). *Projektování v mateřské škole: vybraná problematika pro tvorbu školního kurikula v MŠ*. Olomouc: Hanex.
- [33] Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [34] *Přehled šablon a jejich věcný výklad: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*. (2019). [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Priloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf
- [35] Slavík, M., Bakay, M. E., & Kalem, G. (Eds.). (2010). *Vzdělávací moduly: pro ředitele, učitele a další řídicí pracovníky škol: vytvořeny mezinárodním týmem odborníků na školský management v rámci projektu PRO-SCHOOL (Projektově založené řízení škol)*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Institut vzdělávání a poradenství.
- [36] Smolíková, K. (2005). *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- [37] Svobodová, E., Váchová, A., Šmelová, E., & Švejdová, H. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- [38] Svobodová, R., Lacko, B., & Cingl, O. (2010). *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň: PM Consulting.
- [39] Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
- [40] Tomková, A., Kašová, J., & Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- [41] Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

- [42] Veber, J. (2009). *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. Praha: Management Press.
- [43] *Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP	Třídní vzdělávací program
VO	Výzkumné otázky

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Typy projektů v uplatňující se v mateřských školách	37
Graf 2: Využívání projektů za účelem finanční podpory	39
Graf 3: Tvorba dílčích projektů mateřských škol	41
Graf 4: Tvorba strategických plánů rozvoje školy	41
Graf 5: Přínos projektové činnosti	42
Graf 6: Motivace ředitelů pro tvorbu projektů	43
Graf 7: Překážky tvorby projektu u dotazovaných respondentů	45
Graf 8: Četnost podaných projektových žádostí v posledních 3 letech	46
Graf 9: Subjekty, jimž byly podány projektové žádosti	46
Graf 10: Aktualizace ŠVP PV	48
Graf 11: Frekvence tvorby projektů na akce školy	48
Graf 12: Prostředky, respondenti využívají při tvorbě projektů	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Lokace mateřské školy	33
Tabulka 2: Zřizovatel mateřské školy	34
Tabulka 3: Pohlaví respondentů	34
Tabulka 4: Působení na pozici ředitele	35
Tabulka 5: Nejvyšší dosažené vzdělání ředitelů mateřských škol	35
Tabulka 6: Žádosti o projekt za účelem získání finanční podpory	37
Tabulka 7: Tvorba třídních vzdělávacích programů v mateřských školách	40
Tabulka 8: Projektové žádosti za účelem finanční podpory	45
Tabulka 9: Četnost nepodpořených žádostí o projekty za poslední 3 roky	47
Tabulka 10: Realizace analýzy současného stavu mateřské školy	49
Tabulka 11: Četnost vyhodnocování pozitiv a negativ realizovaných projektů	50
Tabulka 12: Účast na školení pro tvorbu projektů	50
Tabulka 13: Vztah mezi lokací MŠ a tvorbou projektů rozvoje školy	52
Tabulka 14: Vztah mezi vzděláním a využíváním projektování zájmové činnosti	53
Tabulka 15: Vztah mezi lokací MŠ a projektováním za účelem fin. podpory	54
Tabulka 16: Vztah mezi dobou výkonu funkce a vnímání přínosu proj. činnosti	55

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník pro ředitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŘEDITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Vážená paní ředitelko/vážený pane řediteli,

jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou se na Vás obracím s prosbou o vyplnění dotazníku zabývajícího se projektovou činností mateřských škol. Dotazník je anonymní a získané údaje budou použity pouze pro výzkumné účely mé bakalářské práce.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas.

Erika Rožková

Údaje o Vás a Vaší mateřské škole:

Kde se Vaše mateřská škola nachází? (Vyberte 1 možnost.)

- a. *Vesnice*
- b. *Město*

Kdo je zřizovatelem mateřské školy, kterou řídíte? (Vyberte 1 možnost.)

- a. *Obec*
- b. *Kraj*
- c. *Stát*
- d. *Církev*
- e. *Právnícká osoba*

Jste:

- a. *Muž*
- b. *Žena*

Jak dlouho jste na pozici ředitele/ředitelky MŠ? (Vyberte 1 možnost.)

- a. *Do 3 let*
- b. *4–8 let*
- c. *9–15 let*
- d. *16–20 let*
- e. *21 let a výše*

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? (Vyberte 1 možnost.)

- a. *Středoškolské vzdělání s maturitou*
- b. *Vyšší odborné vzdělání*
- c. *Vysokoškolské vzdělání*

1. **Jakého projektování využíváte ve Vaší mateřské škole?** (Vyberte libovolný počet odpovědí.)
 - a. *projektování pedagogické práce školy (tvorba ŠVP PV a TVP)*
 - b. *projektování dílčích projektů a akcí školy (projektové akce pro děti a veřejnost, projektování zájmové činnosti, školka v přírodě, tábory pro děti, ...)*
 - c. *projektování rozvoje školy (strategické plány rozvoje mateřské školy)*
 - d. *psaní/ tvorba projektů za účelem získání grantové podpory a dotací*

2. **Byla ve Vaší mateřské škole někdy podána žádost o projekt za účelem finanční podpory MŠ?** (Vyberte 1 možnost.)
 - a. *Ano*
 - b. *Ne (pokud ne, pokračujte otázkou č. 4)*

3. **Kterých projektů za účelem finanční podpory (od zřizovatele, MŠMT, agentur) využíváte?** (Vyberte libovolný počet odpovědí.)
 - a. *Projekt na získání školního asistenta (personální podpora MŠ)*
 - b. *Projekt na získání školního speciálního pedagoga (personální podpora MŠ)*
 - c. *Projekt na získání školního psychologa (personální podpora MŠ)*
 - d. *Projekt na získání chůvy (personální podpora MŠ)*
 - e. *Osobnostně sociální rozvoj předškolních pedagogů MŠ*
 - f. *Vzdělávání pedagogických pracovníků MŠ*
 - g. *Specifika práce pedagoga s dvouletými dětmi v MŠ*
 - h. *Profesní rozvoj předškolních pedagogů prostřednictvím supervize*
 - i. *Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv*
 - j. *Prevence logopedických vad a problémů komunikačních schopností u dětí v MŠ*
 - k. *Individualizace vzdělávání v MŠ*
 - l. *Odborně zaměřená tematická setkávání a spolupráce s rodiči dětí v MŠ*
 - m. *Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV)*
 - n. *Jiné, prosím doplňte:*
.....

4. **Jsou ve Vaší mateřské škole vytvářeny třídní vzdělávací programy?**
 - a. *Ano*
 - b. *Ne*

5. **Které dílčí projekty (mimo TVP a ŠVP PV) Vaše mateřská škola realizuje?** (Vyberte libovolný počet odpovědí.)
- a. *Krátkodobé projekty pro děti (jednodenní)*
 - b. *Střednědobé projekty pro děti (více dní)*
 - c. *Dlouhodobé projekty pro děti (týden až jeden měsíc)*
 - d. *Mimořádně dlouhodobé projekty pro děti (několik měsíců až rok)*
 - e. *Projektové akce pro veřejnost*
 - f. *Projektování zájmové činnosti*
 - g. *Nerealizuje dílčí projekty*
 - h. *Jiné, prosím doplňte:*
6. **Vytváříte ve Vaší mateřské škole strategické plány rozvoje školy?** (Vyberte 1 možnost.)
- a. *Ano, vytváříme strategické plány na jeden rok*
 - b. *Ano, vytváříme strategické plány na období 1-5 let*
 - c. *Ano, vytváříme strategické plány po dobu delší než 5 let*
 - d. *Nevytváříme strategické plány školy*
7. **Jak vnímáte obecně přínos projektové činnosti (tvorba ŠVP PV, projektové akce, projekty za účelem finanční podpory, ...) pro mateřskou školu?** (Vyberte 1 možnost.)
- a. *Kladně*
 - b. *Spíše kladně*
 - c. *Spíše záporně*
 - d. *Rozhodně záporně*
 - e. *Neumím posoudit*
8. **Co Vás motivuje pro tvorbu projektů?** (Vyberte nejvíce 2 možnosti.)
- a. *Usnadnění organizace mateřské školy*
 - b. *Finanční přínos*
 - c. *Propagační přínos*
 - d. *Zlepšení týmové práce*
 - e. *Podpora rozvoje dětí*
 - f. *Nevidím žádný přínos v tvorbě projektů*
 - g. *Jiné, prosím doplňte:*

9. Jaké jsou dle Vašeho názoru největší překážky tvorby projektu? (Vyberte nejvíce 2 možnosti.)

- a. Časová náročnost tvorby projektu
- b. Administrativní náročnost tvorby projektu
- c. Nedostatek znalostí pro tvorbu projektu
- d. Nedostatek zkušeností pro tvorbu projektu
- e. Problémy s plněním podmínek zadavatele
- f. Náročnost z hlediska koordinace a spolupráce mezi zaměstnanci při tvorbě projektu
- g. Jiné, prosím doplňte:

10. Podal/a jste za uplynulé 3 roky nějaké projektové žádosti (MŠMT, zřizovateli, agentuře, ...)?

- a. Ano, doplňte prosím celkové číslo podaných žádostí:
- b. Ne (pokud ne, pokračujte otázkou č. 12)

11. Komu byly projektové žádosti podány? (Vyberte libovolný počet odpovědí.)

- a. MŠMT
- b. Zřizovateli (obec, kraj, ...)
- c. Agentuře (TAČR, GAČR, ...)
- d. Jiné, prosím doplňte:

12. Byly některé z podaných žádostí za uplynulé 3 roky nepodpořeny?

- a. Ano, doplňte prosím číslo:
- b. Ne, všechny byly podpořeny.

13. Jak často je ve Vaší mateřské škole aktualizován školní vzdělávací program?

(Vyberte 1 možnost.)

- a. Jednou za rok
- b. Jednou za dva roky
- c. Jednou za tři roky
- d. Méně často než jednou za tři roky
- e. Podle potřeby
- f. Není aktualizován vůbec

14. Jak často vytváříte nové projekty na akce školy? Například: projekty pro děti (projektové dny, soutěže, školka v přírodě, ...) projekty pro veřejnost, projektování zájmové činnosti. (Vyberte 1 možnost.)

- a. Každý rok více než dva nové projekty
- b. Každý rok jeden až dva nové projekty
- c. Méně často
- d. Nikdy

15. Provádíte pravidelně analýzu současného stavu (hodnocení vnějšího a vnitřního prostředí) mateřské školy?

- a. *Ano*
- b. *Ne*

16. Vyhodnocujete pozitiva a negativa realizovaných projektů?

- a. *Ano*
- b. *Ne*

17. Zúčastnil/a jste se někdy školení pro tvorbu projektů?

- a. *Ano*
- b. *Ne*

18. Co/kdo Vám pomáhá při tvorbě projektů? (Vyberte libovolný počet odpovědí.)

- a. *Manuály a metodické příručky*
- b. *Odborná literatura*
- c. *Informační systém InspIS ŠVP (informační systém pro práci se ŠVP od ČŠI)*
- d. *Rámcový vzdělávací program*
- e. *Inspirace od jiných mateřských škol*
- f. *Poznatky ze školení*
- g. *Využíváme služeb projektového manažera*
- h. *Jiné:*

Prostor pro Vaše doplňující vyjádření související s tématem projektové činnosti mateřských škol:

Děkuji Vám za ochotu a čas strávený vyplněním dotazníku.