

Spolupráce ředitele a zřizovatele mateřské školy na jejím rozvoji

lic. Petra Solařová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Lic. Petra Solařová
Osobní číslo:	H190747
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Spolupráce ředitele a zřizovatele mateřské školy na jejím rozvoji

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na roli ředitele a zřizovatele v řízení mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek o spolupráci ředitele školy se zřizovatelem v oblasti rozvoje mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s řediteli a zřizovateli mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

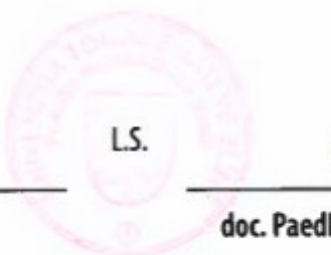
Seznam doporučené literatury:

- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: visionary leadership and competent management*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kuchař, F., Schneider, P., Trojan, V., Urban, J., & Zeman, P. (2014). *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203-222.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 15. 4. 2021

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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou vzájemné spolupráce ředitele a zřizovatele mateřské školy na jejím rozvoji. Teoretická část vymezuje mateřské školy jako součást vzdělávacího systému a s tím související důležitost předškolního vzdělávání. Dále je zde zmapovaná pozice zřizovatele a ředitele školy a vzájemného působení v oblasti jejího rozvoje v součinnosti se strategickými dokumenty škol. Empirická část odhaluje způsob vzájemné spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem na rozvoji mateřské školy a činitele, kteří ji formují a odkrývá vzájemný vztah mezi koncepčními dokumenty mateřských škol a výsledky inspekčního šetření ČŠI. Výzkumná část byla realizována pomocí interview s ředitelkami a zřizovateli mateřských škol a analýzou dokumentů.

Klíčová slova: ředitel mateřské školy, zřizovatel mateřské školy, rozvoj mateřské školy, koncepční dokumenty mateřské školy, subjekty spolupráce

ABSTRACT

This thesis addresses the issue of cooperation between headteacher and founder in school development.

The theoretical part describes kindergartens as a part of the educational system and their significance in the pre-school education. Moreover, it explores the positions of the founder and the kindergarten headteacher and their mutual activities regarding school development in accordance to the strategic school documents.

The practical part examines the cooperation between kindergarten headteacher and founder within school development and factors by which it is affected. Furthermore, it reveals the mutual relationship between the conceptual documents for kindergartens and the results of the Czech School Inspection's research. The practical part was carried out by interviews with kindergarten headteachers and founders and by an analysis of the aforementioned documents.

Keywords:

kindergarten headteacher, founder, school development, conceptual documents for kindergartens, subjects of cooperation

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za její odborné rady, postřehy, připomínky, a především jejímu trpělivému vedení při zpracování diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat svému manželovi za podporu a pomoc nejen v průběhu, ale především na konci studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA SOUČÁSTÍ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČR	12
1.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
1.2 ZMĚNY V RESORTU ŠKOLSTVÍ.....	18
2 POHLED NA ZŘIZOVATELE ŠKOLY	21
2.1 NOVÁ ÚLOHA PRO ZŘIZOVATELE ŠKOL.....	22
2.2 PRÁVNÍ FORMY ŠKOL.....	23
3 DIVERZITA ŘEDITELE ŠKOLY V JEHO PŮSOBNOSTI	27
3.1 ROLE ŘEDITELE ŠKOLY.....	30
4 STRATEGICKÝ ROZVOJ ŠKOLY	35
4.1 KONCEPCE ROZVOJE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	39
5 SPOLUPRÁCE ŠKOLY SE ZŘIZOVATELEM VÝCHODISKEM PRO ROZVOJ ŠKOLY	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	48
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	49
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	49
6.2 PARTICIPANTI VÝZKUMU.....	49
6.2.1 Charakteristika participantů.....	49
6.3 METODY SBĚRU DAT.....	53
6.3.1 Hlavní výzkumná metoda.....	54
6.3.2 Doplnující výzkumná metoda.....	54
7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	57
7.1 ANALÝZA DAT.....	57
7.1.1 Partneři školy podporující její rozvoj.....	57
7.1.2 Součinnost ředitele školy a zřizovatele.....	62
7.1.3 Společná cesta.....	71
7.1.4 Aspekty rozvoje školy.....	75
7.1.5 Financování školy.....	84
7.1.6 Nejasná budoucnost.....	87
7.2 ANALÝZA DOKUMENTŮ.....	92
7.2.1 Mateřská škola 1.....	92
7.2.2 Mateřská škola 2.....	94
7.2.3 Mateřská škola 3.....	95
7.2.4 Mateřská škola 4.....	96
7.2.5 Mateřská škola 5.....	97
8 VÝSLEDKY VÝZKUMU	100

9	DISKUZE	108
9.1	LIMITY VÝZKUMU	109
	ZÁVĚR	110
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	112
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	117
	SEZNAM OBRÁZKŮ	118
	SEZNAM TABULEK.....	119
	SEZNAM PŘÍLOH.....	120

ÚVOD

Mateřské školy jsou nedílnou součástí životů rodin a především dětí, které je dennodenně navštěvují. Ovšem není to tak dávno, kdy se mateřské školy staly součástí vzdělávacího systému v České republice. K tomuto důležitému kroku a jeho vlivu na ředitele a zřizovatele mateřských škol došlo především kvůli důležitosti a pozitivního působení na děti předškolního věku. Zařazení mateřských škol do vzdělávacího systému proběhlo po společenských a politických změnách, které se odrazily mimo jiné na stěžejní osoby v čele školy. Těmi jsou právě zmiňovaní zřizovatelé a ředitelé škol.

Diplomová práce je dělena na dvě části, které na sebe vzájemně navazují a doplňují se. Cílem teoretické části práce je vymezit spolupráci školy se zřizovatelem na jejím rozvoji. Teoretická část, která je dělena do pěti částí, provázaně popisuje zařazení mateřských škol do vzdělávacího systému a jejich důležitost. Druhá kapitola se věnuje zřizovatelům mateřských škol, jejich kompetencím a také druhům právních forem, jakými mateřské školy zřizují. Třetí kapitola se věnuje ředitelům mateřských škol. Následuje čtvrtá kapitola, která se již plně věnuje strategickému rozvoji škol a toto téma je rozšířeno o koncepční dokumenty. Poslední kapitola teoretické části spojuje předchozí kapitoly do společného tématu, které naplňuje pátou kapitolu, která je věnovaná vzájemnému působení a spolupráci mezi ředitelem školy a zřizovatelem na rozvoji školy.

Empirická část reflektuje poznatky z teoretické části a rozvíjí je o získané údaje od zástupců ředitelek mateřských škol a jejich zřizovatelů, včetně informací z inspekčních zpráv a koncepčních dokumentů jednotlivých mateřských škol. Hlavním výzkumným cílem tohoto šetření bylo odhalit průběh vzájemné spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji. Výzkumné šetření proběhlo pomocí interview s jednotlivými participanty a získaná data byla doplněna analýzou inspekčních zpráv ČŠI a koncepčních dokumentů mateřských škol. Šestá kapitola je věnovaná charakteristice výzkumu, na kterou navazuje kapitola sedmá, která obsahuje analýzu dat z výzkumného šetření a poslední kapitolu tvoří výsledky výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MATEŘSKÁ ŠKOLA SOUČÁSTÍ VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU ČR

Pokud chceme poznat vývoj předškolního vzdělávání a samotných mateřských škol, jejich fungování a zařazení do vzdělávacího systému, je potřeba se ohlédnout do minulosti a celou problematiku usadit do širších souvislostí. Mateřské školy dříve nepatřily a nebyly součástí vzdělávacího procesu. Změny v ukotvení tohoto stupně vzdělávání začaly společenskými a politickými změnami v devadesátých letech 20. století. S těmito změnami se také pojilo odmítání ze stran učitelek mateřských škol dále pracovat s původním materiálem s názvem *Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy*, se kterým se v té době v mateřských školách pracovalo a nastalo období pokusů a omylů, které trvalo od roku 1989 až do roku 2001, protože neexistoval žádný závazný dokument, který by sjednocoval práci v předškolních zařízeních. V této době se hledaly nové koncepce a postupy pro práci s dětmi tak, aby vyhovovaly demokracii a přirozeným potřebám dítěte. V roce 1998 probíhalo posuzování a hodnocení stavu školství zemí OECD. V rámci šetření bylo doporučeno vypracovat rámcový program pro předškolní vzdělávání, jehož první verze byla vydaná v roce 2001 (Rýdl & Šmelová, 2015). Dokument prošel již několika aktualizacemi, poslední aktualizace proběhla v roce 2017 s platností od 1.1.2018.

V tomto období školy disponovaly velkou mírou autonomie a požadovalo se od nich, aby dokázaly pracovat s vnějšími změnami. Ředitelé dostali velkou pravomoc, ovšem jejich připravenosti či vnitřnímu rozvoji školy nikdo nevěnoval pozornost. Teprve od druhé poloviny 90. let se začalo požadovat, aby byly školy organizacemi s vizí a koncepcí. Podněty ke změnám přinesla Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání ČR), ve které byla uvedena důležitost vize škol, vytváření a realizování dlouhodobých záměrů školy a další, za které má nakonec zodpovědnost ředitel. Tyto úkoly dnes vyplývají ze školského zákona (Pol, 2007b). Důležitost koncepcí a stanovení dlouhodobých záměrů, které zmiňuje předchozí autor, je především v tom, že jsou prostředkem k rozvoji mateřské školy a prostředkem komunikace mezi ředitelem školy a jejím zřizovatelem. Cílem Bílé knihy bylo vymezit pravomoci a povinnosti ředitele školy (MŠMT, 2001).

Se společenskými změnami v 90. letech 20. století souvisel i úbytek narozených a s tím později i nastupujících dětí do mateřských škol. Počty dětí nastupujících do mateřských škol prudce klesal, a to až do roku 2003, kdy se tento trend pozastavil a počty dětí začaly postupně stoupat. A tak se musel začít řešit problém s nedostatkem míst, protože počet narozených

dětí i počet dětí nastupujících do mateřských škol se postupně navyšoval. Ovšem počty mateřských škol a jejich kapacity nebyly na stoupající počet dětí připraveny. Chyba byla zejména na straně zřizovatelů škol, kteří tuto situaci podcenili a nesledovali demografický vývoj. Samozřejmě mají demografické vlny velký vliv na školství a jednotlivé druhy škol. Souvisí nejen s množstvím žáků, ale také pedagogů či materiálními podmínkami ve školách. Trend rušení mateřských škol trval až do roku 2006. Tím docházelo k neustálému navyšování poptávky o místa v mateřských školách, ale stále klesající nabídky. Tento fakt ovšem ovlivnil spoustu rodin, které díky tomu, že nemohly umístit děti do předškolního zařízení, měly pracovní problémy a musely se se vzniklou situací vypořádat (Koucký, Bartušek, & Zelenka, 2008). Vláda navrhla zřídit další formy péče o děti předškolního věku. Tím by se ulevilo mateřským školám, nedostatku míst a zamezilo by se vzniku nevhodných prostor pro děti, které měli na starosti zřizovatelé. Mezi návrhy byla například vzájemná rodičovská výpomoc nebo firemní školy (Rýdl & Šmelová, 2015). Samozřejmě se mohlo počítat se vznikem alternativních cest předškolního vzdělávání, hlavně v oblasti vzniku firemních jeslí či mateřských škol, aby mohly především ženy nastoupit zpět do zaměstnání, ale největší míra odpovědnosti se očekávala od obcí případně krajů (Koucký et al., 2008).

Téma nedostatku míst a vzniku alternativních forem předškolního vzdělávání se samozřejmě dotýká i dnešní doby, především určitých regionů, kde je poptávka po předškolním vzdělávání stále vyšší než její nabídka. Problematice určitého typu firemní mateřské školy se věnovala Majerčíková a Rebendová (2016). Přesněji řečeno šlo o univerzitní mateřskou školu, která měla za úkol vytvořit nová místa pro děti předškolního věku, kterých nebylo v regionu dostatek a urychlit pracovníkům a studentům univerzity návrat po rodičovské péči zpět do zaměstnání či ke studiu. ČŠI (2020) se také věnovala problematice soukromých mateřských škol a po šetření v mateřských školách a diskuzi s řediteli ohledně založení soukromých mateřských škol zjistila, že důvodem jejich založení bylo vytvoření konkurenčního způsobu vzdělávání, také zájem ze strany rodičů či ze strany zřizovatele o alternativní způsob vzdělávání. Dalšími důvody, které z šetření ČŠI vyplynuly, byla realizace vlastní profilace vzdělávání, nespokojenost rodičů se vzdělávací nabídkou nebo nedostatečné kapacity v místních školách a další důvody procentuálně méně zastoupené.

Se soukromým vzděláváním souvisí také úplata, kterou v předškolním vzdělávání ovlivňuje zřizovatel zařízení. V mateřských školách, které zřizuje obec nebo kraj, zaplatí rodiče nejméně a opakem je poté soukromý sektor. Úplata také závisí na velikosti obce, která zřizuje danou mateřskou školu. Od úplaty lze také některé skupiny zákonných zástupců

osvobodit (ČŠI, 2019). Některé, především malé obce, stanovují velmi nízkou částku úplaty nebo ji nestanoví vůbec z důvodu, aby zařízení v daném místě udrželi. Finance z úplat jsou často využívány na neinvestiční zajištění provozu mateřských škol (ČŠI, 2020).

Od společenských změn přes nedostatek míst v mateřských školách a vzniku alternativních forem předškolního vzdělávání nahlédneme k transformaci předškolního vzdělávání k dnešní podobě. Předškolní vzdělávání, jak jej známe dnes, začalo schválením Zákona č. 561/2004 Sb., a na který reagovala vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, která vymezuje celodenní, polodenní či internátní formy mateřských škol a další.

„Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy . . . a tvoří počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT“ (Rýdl & Šmelová 2015, s. 104). Předškolní vzdělávání probíhá prostřednictvím mateřských škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízeních a jsou spravovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (ČŠI, 2019). Předškolní vzdělávání může probíhat ve veřejných školách, ale také v soukromém sektoru.

Majerčíková a Rebendová (2016) uvádějí několik znaků vystihující předškolní vzdělávání a fungování mateřských škol. Například že jsou mateřské školy součástí soustavy škol, podporuje se v nich osobnostně orientovaný přístup k dítěti, častá spolupráce s rodinou a vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), na základě kterého školy tvoří Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Děti mohou být dle věku ve třídě homogenní či heterogenní, mohou být přijímány děti se speciálně-vzdělávacími potřebami a další.

Podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání (dále jen ISCED) byla v České republice zařazena v platnost klasifikace CZ-ISCED 2011, která nahradila stávající klasifikaci ISCED 97, podle které se řadí předškolní vzdělávání do klasifikace ISCED 0 (CZSO, 2016).

Programy na úrovni ISCED 0, definované jako vzdělávání v raném dětství, jsou obvykle určeny k tomu, aby s holistickým přístupem podporovaly poznávací, fyzický, sociální a emocionální rozvoj malých dětí a uváděly je do organizované výuky mimo kontext rodiny. Úroveň ISCED 0 zahrnuje ty programy raného dětství, které mají úmyslnou vzdělávací složku. Tyto programy se zaměřují na rozvoj sociálně emocionálních dovedností nezbytných pro školní docházku a zapojení se do společnosti, rozvíjí také některé dovednosti potřebné pro studijní připravenost a připravují děti pro vstup do primárního vzdělávání (CZSO, 2016, s. 18).

Jak je již zmíněno výše, podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se do soustavy vzdělávacího systému řadí i předškolní vzdělávání, které je určeno především pro děti ve věku 3-6 let. Součástí školského zákona je také vymezení kurikula tohoto stupně vzdělávání a tím je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Materiál, zpracovaný odborníky z Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD), ve kterém je porovnáván RVP PV se zahraničními modely, ukazuje na jeho vysokou kvalitu a progresivní pojetí předškolního vzdělávání v České republice (Splavcová, 2019).

Funkcí kurikula je regulování edukace v dimenzi času a obsahu. To znamená, že do určité míry ovlivňuje a určuje, jak dlouho a v jakém věku se musí dítě vzdělávat a zároveň co se bude učit (Průcha, 2002). V dokumentu RVP PV jsou uvedeny cíle předškolního vzdělávání od obecných ke konkrétním. Přes rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle až k dílčím výstupům (Majerčíková & Rebendová, 2016). Cílem předškolního vzdělávání není přímo připravovat na další vzdělávání, ale jde o komplexní podporu a rozvoj dítěte a doplňování rodinné výchovy, a to v příjemném a bezpečném prostředí pro děti (Simonová, Potužníková, & Straková, 2017). Na základě RVP PV vytvářejí jednotlivé mateřské školy ŠVP (Splavcová, 2019).

Stejně jako v jiných zemích, tak i v České republice vzniká rodičům zákonný nárok v předškolním zařízení pro jejich děti (Simonová et al., 2017). Od roku 2017 je zavedeno přednostní přijetí dětí čtyřletých. O rok později „*mateřské školy pokračovaly v realizaci změn, jež nastavil zákon č. 178/2016 Sb., kterým byl novelizován zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V návaznosti na výše uvedené legislativní změny bylo od 1. září 2018 garantováno umístění dítěte v MŠ již od tří let věku*“ (ČŠI, 2019, s. 12). Následné návrhy týkající se práva přijetí dětí dvouletých od roku 2020 nebyly zavedeny (Splavcová, 2019). K navrhovaným změnám se totiž negativně postavili zřizovatelé i vedení samotných mateřských škol, protože nebylo možné zajistit materiální podmínky, rozdílnou péči věnovanou dětem této věkové skupiny a také dostatečné kapacity mateřských škol (EDUin, 2018). Navyšování kapacit a podporu zřizovatelům právě v oblasti navyšování kapacit mateřských škol je jedním z cílů Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 (MŠMT, 2019).

Další změna v předškolním vzdělávání se týkala zápisů do mateřských škol. Jejich termín je od roku 2018 upraven na období od 2.-16. května, stejně, jako je tomu u zápisu do škol

základních. Tato změna byla provedena z důvodu, aby se děti do základních škol dostávaly vyvráležší (ČŠI, 2020).

Postupné změny ve společnosti i politice znamenaly změny i pro vzdělávací soustavu a pro předškolní vzdělávání nevyjímaje. Změny se týkaly přístupu k dítěti, hledáním nových trendů ve vzdělávání, odmítání původních programů, ale také se věnovaly změnám v demografické křivce, která měla vliv na kapacity mateřských škol a dala podnět ke vzniku spoustě alternativ předškolních zařízení. Hlavní změnou bylo ovšem zařazení předškolního vzdělávání do soustavy škol, která byla způsobena důležitým faktorem a tím je pozitivní vliv docházky do předškolních zařízení.

1.1 Význam předškolního vzdělávání

Tato kapitola pojednává o důležitosti předškolního vzdělávání a ujasňuje, proč se předškolní vzdělávání zařadilo do soustavy škol. Je důležité informovat o tomto stupni vzdělávání co nejširší společnost, zřizovatele a politiky, aby se začali o toto odvětví vzdělávání více zajímat a více se podíleli na jeho rozvoji. Více informací spojených s rozvojem mateřských škol a strategickém plánování je uvedeno v dalších částech práce.

Předškolní vzdělávání a jeho zařazení do vzdělávacího systému se nestalo náhodně. Předcházelo mu několik pozorování, šetření a výzkumů, které daly impulz ke změnám. Důležitost předškolního vzdělávání je především v systematickém rozvíjení dětí a jejich klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné pro děti v předškolním věku. Cílem předškolního vzdělávání je vyrovnávat rozdíly ve vývoji dětí, a to v návaznosti na jejich další vzdělávání (ČŠI, 2019). S přístupy České školní inspekce souzní i Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, které si pokládají za největší cíl snížení nerovností mezi dětmi, zajištění všem stejně kvalitního vzdělávání, a tak zvětšovat potenciál každého dítěte. Navíc je v dokumentu poukazováno na fakt, že předškolní vzdělávání, které trvá po dobu dvou a více let, má celkově pozitivní vliv na děti (EDUin, 2019).

Předškolní vzdělávání má pro celkový rozvoj dítěte velký význam. Roky od narození až do věku povinné školní docházky jsou v životě dítěte nejvíce formující. Vytvářejí základy pro jeho celoživotní rozvoj a utvářejí také vzorce pro jeho život v budoucnu. V této souvislosti je vysoce kvalitní předškolní vzdělávání nezbytným základem pro úspěšné celoživotní učení, sociální integraci, osobnostní rozvoj dětí, a v důsledku toho i pro jejich pozdější zaměstnatelnost (ČŠI, 2020, s. 12).

Cílem strategických dokumentů MŠMT, mezi které řadíme Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 či Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023, jsou „*vytváření efektivního modelu péče o děti v předškolním věku, zvyšování spravedlivosti ve vzdělávání, zvyšování podílu dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání, eliminaci odkladů školní docházky, maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti atd.*“ (ČŠI, 2020, s. 12).

Přesněji řečeno zvýšit podíl dětí navštěvující povinné předškolní vzdělávání je úkol Dlouhodobého záměru MŠMT na období 2019-2023. Povinná docházka je od roku 2017 s tím, že počet dětí pětiletých, docházejících do mateřských škol, se od zavedení povinné školní docházky nezvýšil. Naopak v minulém roce počet dětí lehce klesl (ČŠI, 2020). Stále 2-3 % dětí nedochází do předškolních zařízení, a to z neznámých důvodů (ČŠI, 2019). Povinná školní docházka a navyšování počtů docházejících dětí především ze sociálně znevýhodňujícího prostředí má mít za následek především zmírnění nežádoucích vlivů ze strany rodiny či neúspěchu při vstupu na další úroveň vzdělávání (MŠMT, 2019).

Plnění povinného vzdělávání nemusí nutně probíhat jen v mateřských školách, ale také individuálním vzděláváním dítěte, vzdáváním v přípravné třídě základní školy, ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, vzdáváním v zahraniční škole na území České republiky, ve které ministerstvo povolilo plnění povinné školní docházky (ČŠI, 2019, s. 12).

„Povinné vzdělávání v posledním ročníku předškolního vzdělávání je důležité zejména pro osobnostní a sociální vývoj dětí, pro vyrovnání nerovnoměrností v jejich vývoji a usnadnění jejich vstupu do základního vzdělávání“ (MŠMT, 2015, str. 13). S důležitostí povinné docházky do mateřské školy souhlasí i Majerčíková a Rebendová (2016), které uvádějí, že smysl a důležitost předškolního vzdělávání lze shledat v jeho návaznosti na další stupně vzdělávání, stejně jako je tomu například u základního vzdělávání a jeho plynulém pokračování ve střední vzdělávání v rámci celoživotního vzdělávání.

Souběžně s těmito názory mění přístup k předškolní problematice výsledky výzkumů, které potvrzují výhody v dalším vývoji dětí, které navštěvovaly předškolní instituci. Poznatky z této oblasti vzdělávání vedly až ke změnám ve školské politice, která začala tento stupeň vzdělávání podporovat. Výsledky výzkumů ukazují pozitivní dopad u dětí, které navštěvují předškolní zařízení. Docházka má pozitivní vliv nejen na intelektovou stránku dítěte, ale i na sociální a komunikační dovednosti a pozitivnější přístup k učení. Což opět zlepšuje vztah k základnímu vzdělávání. Nejsilněji pozitivně laděné výsledky byly shledány u rodin s méně

příznivými sociokulturními parametry (Průcha, 1999). Mateřská škola dětem ze sociálně slabého prostředí pomáhá navyknout si na určitý režim a vzorce chování, které jsou následně vyžadovány v základních školách. Děti se s určitým způsobem chování či komunikací seznamují vůbec poprvé, což jim může zlepšit podmínky pro vstup na základní školu, protože bez nich by byly často vyřazené ze společnosti.

Pokud se vrátíme k problematice zavedení povinné předškolní docházky, musíme podotknout, že nebyly v České republice vydány žádné manuály a metodické pomůcky pro pedagogy, kteří pracují v povinném ročníku s dětmi pocházejícími ze slabého sociálního prostředí, u kterých by mohlo dojít k pozitivním výsledkům v jejich rozvoji. MŠMT vydalo pouze materiály týkající se organizační stránky věci, což samotné práci pedagogů nepomohlo a práci nezlehčilo (Simonová et al., 2017).

Celkový vliv a působení předškolního vzdělávání na děti ke konci kapitoly popisují Simonová et al. (2017), které uvádějí výsledky výzkumu a popisují postoj ředitelky mateřských škol k povinnému ročníku. Ředitelky mateřských škol popsaly, že nevidí hlavní roli mateřských škol v přípravě dětí na vstup do základní školy, ani ve vyrovnávání sociálních nerovností. I když právě uzákonění povinné docházky stálo na přesvědčení a výše zmíněných výzkumech, že docházka do mateřských škol hraje velkou roli právě v těchto oblastech. Tyto postoje a názory ředitelky vyvrací hlavní důvody, proč byla uzákoněna povinná docházka do mateřských škol. Nejen povinná školní docházka znamenala pro ředitele velké změny, se kterými se během své funkce musejí potýkat.

1.2 Změny v resortu školství

Pro lepší uchopení problematiky zřizovatelů, právních forem využívaných ke zřízení škol a zařazení předškolního vzdělávání do soustavy škol v České republice, o kterých byly zmínky již v předchozí části, je potřeba popsat a vymezit veřejnou správu, jejíž nedílnou součástí je právě resort školství včetně mateřských škol. Jak je patrné, vývoj a zařazení mateřských škol mezi vzdělávací instituce měl určitou genezi. Vliv politických a společenských změn a rozvoj společenského života měl vliv na veřejnou správu a s tím i na celý resort školství.

Veřejnou správu můžeme chápat jako činnost (spravování) v materiálním pojetí, či jako instituci, která veřejnou správu vykonává. Ta se dále dělí na resorty, mezi které řadíme školství, zdravotnictví, kulturu, obranu vědu a další (Peková et al., 2019). Pro veřejnou správu, stejně jako pro regiony a jejich rozvoj, byl důležitý rok 2000.

Zrušení okresních úřadů mělo za následek, že veškeré jejich povinnosti byly převedeny na kraje (právě v tomto roce vznikla krajská samospráva) a na obce s rozšířenou působností. Na kraje byly převedeny povinnosti týkající se majetku, financí či správy a vedení obcí se tak začala potýkat s velkou administrativní zátěží a nedostatkem personálních zdrojů ve vedoucích funkcích (Hrabánková, Řehoř, Rolínek, & Svatošová, 2011; MMR, 2006). Kraje jsou vyššími územními samosprávnými celky, které „*koordinují rozvoj svého územního obvodu, spolupracují s ústředními správními úřady státní správy a koordinují zájmy obcí ve věcech regionálního rozvoje. Obce jsou základní jednotkou regionálního rozvoje*“ (Binek et al., 2011, s.17). Pro rozvoj krajů a obcí je důležitý strategický management a strategické plánování. Obec by měla mít strategický plán obce. Autoři Hrabánková et al. (2011, s. 44) popisují strategický plán obce jako dokument, „*který formuluje nejdůležitější vize a aktivity (rozvoj) obce v delším časovém horizontu*“. Součástí plánu je stanovení zájmů obce a obyvatel, financování, zlepšování podmínek pro život a podnikání v obci a stanovení záměrů politiky obce. Na plánu se mohou podílet politici obce, zástupci obyvatelstva, podnikatelé, ředitelé škol a další. Mezi oblasti, kterými se plán zabývá, řadíme kulturu, infrastrukturu, cestovní ruch, podporu podnikání, bydlení či školství a rozvoj vzdělávání (Hrabánková et al., 2011).

Města a obce jsou „*samosprávné společenství občanů s vlastním majetkem a vlastními příjmy, s nimiž má právo samostatně hospodařit, a za toto hospodaření přebírá plnou odpovědnost*“ (Peková, Jetmar, & Toth, 2019, s. 77). Také jsou právnickou osobou a do jejich vnitřních záležitostí může zasáhnout pouze zákon. Klíčovými aktéry rozvoje obcí je vedení obce a vzhledem k tématu práce hlavně neziskové organizace, které jsou obcemi zřizované. Dále jsou to významní podnikatelé, občané obce či experti z určitých oblastí (Binek et al., 2011).

Veřejná správa hraje důležitou roli v oblasti regionálního rozvoje, mezi jehož aktéry řadíme organizace veřejného sektoru, NNO či zástupce soukromého sektoru (Hrabánková et al., 2011). Veřejné služby v resortu školství „*zaujímají celou vzdělávací soustavu České republiky, která je členěna na předškolní, základní a střední vzdělávání, pomaturitní odborné studium, vyšší odborné studium, bakalářské, magisterské či odborné studium včetně vzdělávání dospělých a zájmového vzdělávání v registrovaných školách*“ (Hyánek et al., 2007, s. 154).

Souvislost mezi reformou veřejné správy a školstvím lze zaznamenat v přeměně a přesouvání centralizovaného systému řízení škol k decentralizaci, která pravomoci přenesla do nižších úrovní řízení. Místo jednoduchého řízení škol se tak řízení stalo mechanismem spolupráce mezi několika partnery. Decentralizace způsobila snížení pravomocí vlády v řízení škol. Omezila jí nástroje a prostředky k jejich kontrole. Ovšem i tak má vláda velký vliv na chod škol, a to především v oblasti financí nebo v oblasti stanovování právního rámce vzdělávání (Veselý, 2017; Hyánek et al., 2007). Decentralizací byla zvýšena autonomie samotných škol. Je důležité podotknout, že roztržitost v podobě povinné právní subjektivity je dost nákladná a stojí stát nemalé výdaje ve srovnání s uspořádáním v jiných státech (Hřebecký, 2019)

S přeměnou systému se dostáváme k oblasti řízení škol, ředitelům a zřizovatelům. Ředitelé škol a zřizovatelé patří k nejdůležitějším osobám v čele školy. Mají velký vliv na chod, ale také na rozvoj mateřské školy.

2 POHLED NA ZŘIZOVATELE ŠKOLY

V návaznosti na předchozí kapitolu pojednávající o decentralizaci systému zřizování škol se dále práce zabývá jednotlivými zřizovateli, včetně zřizovatelů mateřských škol. Celkově je odpovědným orgánem za vzdělávání Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Ovšem díky decentralizaci byly některé kompetence, především zřizovatelské, přeneseny na samosprávné územní celky (Wokoun et al., 2007).

*Vycházíme-li ze školského zákona, zřizovateli mohou být MŠMT, některá další ministerstva, kraje a obce. Ty ve výkonu zřizovatele zastupují ministři nebo zastupitelstvo, tedy **politici** zvolení ve volbách. Kromě obcí I. stupně, u krajů a obcí jsou zřízeny školské odbory a za zřizovatele vystupují **úředníci** (Kuchař et al., 2014, s. 38).*

Naplnování vzdělávacích cílů je tedy na několika úrovních veřejné správy, které definuje nebo stanovuje školský zákon. Povinnosti a kompetence jednotlivých zřizovatelů si nyní popíšeme. Jak je již uvedeno, MŠMT je odpovědné za vzdělávání v České republice, ovšem nejen to. MŠMT, jako koordinační centrum vzdělávací politiky, má za úkol například stanovovat dlouhodobé koncepce, odpovídá za rozvoj a stav vzdělávání, řeší financování, vede rejstřík škol a další (Hyánek et al., 2007). Ovšem kvůli zmíněné decentralizaci se jeho roli často nedaří plnit (Prokop & Dvořák, 2019).

Kraje jsou zřizovateli vyšších odborných škol, středních škol a dále škol a školských zařízení pro žáky s postižením, základních speciálních škol, škol s vyučovacím jazykem národnostních menšin, jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky, základních uměleckých škol a školských zařízení sloužící uvedeným školám včetně zařazení pro zájmové vzdělávání a dalších institucí (Hyánek et al., 2007, s. 158).

Obce nebo svazky obcí zřizují mateřské školy čili zajišťují a předškolní vzdělávání rok před nástupem do základní školy. Obce jsou tedy zřizovateli mateřských a základních škol. Školy získaly právní subjektivitu. Ředitel školy má odpovědnost nejen za vzdělávání, ale také v oblasti finančního řízení školy, přijímání či propouštění zaměstnanců a rozvoje vztahů s obcí a veřejností (Hyánek et al., 2007).

Změny ve veřejné správě měly vliv na zřizovatele mateřských škol především z důvodu decentralizace. Jednotlivé kompetence ve zřizování se odvíjí od stupně škol. Mateřské školy jsou spravované obcemi nebo svazkem obcí, jejichž úkolem je zřizovat mateřské školy, ale také je případně rušit.

2.1 Nová úloha pro zřizovatele škol

Decentralizace a rozdělení kompetencí ve zřizování jednotlivých škol mělo za následek přenesení nadměrného množství zodpovědnosti na řídicí pracovníky (zřizovatele) bez předchozího zaškolení či přípravy na vzniklou situaci (Eurydice, 2018). Tímto se zřizovatelé škol dostali do role, o kterou nestáli, a to především z důvodu, že ve školství nejsou fundováni, a ještě ke všemu je školství jen jedním z mnoha odvětví, kterým se zabývají, což jim také práci nezlehčuje (Lhotková, Trojan, & Kitzberger, 2012).

Obecní zastupitelstva hrají významnou roli v řízení vzdělávacího systému, vzhledem k tématu práce mají velký význam pro mateřské školy. Politické seskupení a jejich zástupci mohou mít bohužel naprosto rozdílné přístupy ke vzdělávání, jinou zkušenost a kvalifikaci k řízení škol (EDUin, 2018). Politici mají totiž největší zájmy na straně voličů a pokud není politik angažován v resortu školství, pak o tento resort nemá často zájem, tím je tento resort předáván slabším radním nebo stranám. To způsobuje negativní dopady na vyjednávací pozici i přes to, že patří školství mezi nejrozsáhlejší a finančně velmi náročný resort (Kuchař, Schneider, Trojan, Urban, & Zeman, 2014). Na což reaguje i Hlavenka (cituji podle EDUin, 2018), který dodává, že nekompetentnost místních politiků v oblasti školství je velkým problémem. Zřizovatelé většinou nerozumí reformám a vzniklým změnám ve školství, a to jim znesnadňuje práci a spolupráci s řediteli škol.

Nejen že politici nerozumí změnám a reformám ve školství, ale také nejsou dostatečně vzdělaní a nedisponují odpovídající odborností, kterou potřebují při plnění svých povinností. Jednou z nich je vybírání či odvolání ředitele z funkce (Kuchař et al., 2014). Takoví zřizovatelé nejsou schopni posoudit kvality ředitele či školu dále kvalitně rozvíjet. Kvalitu školy tak posuzuje zřizovatel, vzhledem k jeho neznalosti v oblasti školství, často pouze podle zprávy ČŠI. Ovšem stejně jako v jiných odvětvích, je i v oblasti zaměstnanců ČŠI, velký nedostatek zaměstnanců, což způsobuje, že je na místě člověk s minimální praxí. Podmínkou přijetí na tuto pozici je pět let praxe, vysokoškolské vzdělání a složení úřednické zkoušky. Výše uvedená situace může způsobit, že verdikt a závěry kontroly ve škole nemusí odrážet reálnou situaci a díky nedostatečnému vzdělání jednotlivých inspektorů a může na školu působit negativně. Zřizovatel školy často neověřuje fakta ze závěrů inspekcí, a proto může být jeho následné chování vůči řediteli a vedení školy fatální, místo toho, aby se zprávy České školní inspekce staly zajímavým podnětem pro práci zřizovatele ve vztahu ke zlepšování kvality školy (Hřebecký, 2019).

Obtížná role zřizovatele škol je nejen jejich nedostatečné vzdělání v oblasti školství, ale také v samotném postavení zřizovatele, kdy na něj působí na jedné straně stát se svými požadavky a na druhé straně občan, jakožto rodič dítěte docházejícího do mateřské školy. Jako zřizovatel školy, který se nezajímá o pedagogiku, což vzhledem k časové náročnosti ani nejde, je nadřazeným ředitele vlastně neoborník. Zřizovatel, jakožto starosta obce, má mnohonásobně větší povinnosti než ředitel školy. Velká míra povinností a velké množství administrativy je zapříčiněno chybějícím mezičlánkem na úrovni regionů. To vyplývá podle zanalyzování systémů v zahraničí. U nás by se tomuto článku mohly věnovat místní akční plány (MAP), které jsou zaměřené na kvalitu škol (Hřebecký, 2019).

Nejvíce lze tato nekompetentnost vidět u malých obcí, které fungují jako zřizovatelé (MŠMT, 2015). Je tedy důležité vytvářet lepší podmínky pro zaměstnance veřejné správy a jejich odborné vzdělávání. Jen tak je možné zajistit kvalitní profesionální výkon pracovníků (MMR, 2006).

Podobně jako Standardy studia pro ředitele škol a školských zařízení, by měly být zpracovány standardy i pro ostatní řídicí pracovníky ve školství, které by měly být provázány se systémem jejich dalšího vzdělávání a profesního rozvoje... Konkrétně navrhuje vytvoření vzdělávacího kurzu zaměřeného na rozvoj kompetencí v oblasti strategického plánování a řízení vzdělávací politiky... a byl by primárně určen zaměstnancům odborů školství, MŠMT a přímo řízených organizací, zřizovatelům, ale i všem dalším aktérům (EDUin, 2019, s. 53).

Z nových kompetencí a zároveň povinností, které byly na zřizovatele mateřských škol přeneseny, vyplývá odpovědnost za velkou oblast školství. S tím se ovšem pojí potíže s dalším vzděláváním řídicích pracovníků ve školství a jejich celkovou neerudovanost v této oblasti. Nedostatečné vzdělání samozřejmě také souvisí s časovým přetížením pracovníků, zejména v malých obcích, na jejichž starostech leží celá agenda obce. Potíže tak mají hlavně z důvodu malého množství zaměstnanců a nemožnosti rozdělit kompetence mezi ostatní spolupracovníky.

2.2 Právní formy škol

V předchozích odstavcích jsou obecné informace o zřizovatelích, jejich nedostatečném vzdělání či fundovanosti v oblasti školství. Následující řádky popisují dvě nejčastější právní formy pro zřízení škol výše uvedenými zřizovateli. „MŠMT, kraj, obec a svazek obcí zřizují školy a školská zařízení jako příspěvkové organizace nebo školské právnické osoby“ (Peková

et al., 2019, s. 604). Dobrovolné svazky obcí, což jsou specifické právnické osoby, zajišťují spolupráci mezi obcemi a výhody spojené například se zajištěním veřejných služeb, například v oblasti školství. Příkladem takové spolupráce může být založení svazkové mateřské školy.

Nejčastější právní formou využívanou pro zřizování škol je příspěvková organizace, jejímž zřizovatelem je obec či kraj. Příspěvkovými organizacemi jsou realizovány veřejné služby, na kterých nemá zájem ziskový sektor. Příspěvková organizace, která je zřízena zřizovatelem, neslouží pro přímý zisk, ale je vytvořena za určitým účelem, nejčastěji veřejně prospěšným (Boukal, 2009).

Příspěvkové organizace mají svou hlavní neziskovou činnost, k ní ovšem mohou provozovat činnost doplňkovou, která jí zajistí určité zdroje financí, které organizace využívá opět pro účely, pro jež byla zřízena (Toth, Michlová, Khendriche Trhlínová, Vochozková, & Hesoun, 2014). Doplňkovou činností si tak zajistí tržby a finance, které mohou sloužit na pokrytí určitých nákladů, protože příspěvková organizace není finančně samostatná (Peková et al., 2019). Zřizovatel dává škole k dispozici majetek, který škola určitým způsobem spravuje a k tomu jí slouží rozpočet, jenž je součástí rozpočtu zřizovatele. Veškeré výnosy a náklady souvisejí přímo s poskytovanou činností. Majetek je stále i přes spravování organizací majetkem zřizovatele a ponechává si nad ním kontrolní a rozhodovací pravomoc. Získaný majetek organizace účtuje a spravuje zvlášť. Majetek může mít organizace svěřený, se kterým samostatně hospodář a který udržuje, nebo jej může mít v pronájmu. S pronajatým majetkem pracuje organizace podle nájemní smlouvy a stejně jako s majetkem svěřeným. Organizace ovšem může disponovat také vlastním majetkem, který jí převedl zřizovatel, dostala jej darem či dědictvím. S tímto majetkem organizace pracuje podle vlastního uvážení. Pouze majetek, který nabyta převedením od zřizovatele a již je bez využití, vrací zpět zřizovateli (Boukal, 2009).

Příspěvkové organizace jsou účetními jednotkami, mají vlastní subjektivitu a vystupují pod svým jménem a nesou za svá jednání zodpovědnost, ovšem o určitých krocích musí zřizovatele informovat, či mu je musí dát ke schválení (Peková, Jetmar, & Toth, 2019). Vznik této organizace stanovuje zastupitelstvo a ke vzniku organizace je potřeba zřizovací listina (Toth et al., 2014). Obsah zřizovací listiny příspěvkové organizace definuje zákon č. 250/2000 Sb. o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. Mezi časté problémy zřizovací listiny patří nedostatky ve vymezení majetku a pravidel, jak s tímto majetkem nakládat, volná nebo naopak příliš úzce stanovená pravidla týkající se nákupu nových

pomůcek. Mluvíme například o stanovení sumy, od které mohou školy pořizovat pomůcky samy bez vědomí zřizovatele. Stejně tak jsou problémy s vyřazováním či prodejem starého vybavení, či stanovením, kdo uhradí nákladnější opravy ve škole (Kuchař et al., 2014).

Jakákoli příspěvková organizace, v našem případě mateřská škola, má hlavní úkol v oblasti financí efektivně nakládat s rozpočtem k zajištění její hlavní činnosti. Ředitel školy ve své podstatě neřeší finance, které jdou ze státního rozpočtu či od zřizovatele, protože množství peněz nemůže téměř ovlivnit, další oblastí je investování, které ve velké míře ovlivňuje také zřizovatel. Co se týče ekonomického řízení, tak pokud jej zřizovací listina umožňuje, může se ředitel realizovat alespoň v této oblasti. Souvisí především s náklady týkající se účelnosti, hospodárnosti a efektivnosti. Naopak co se týče výsledku hospodaření, to zajišťuje opět zřizovatel (Kuchař et al., 2014).

Další právní formu, kterou budeme zmiňovat, je školská právnická osoba. Školská právnická osoba patří do neziskového sektoru a je rovnocenná školám, jakožto příspěvkovým organizacím. Školská právnická osoba má ze zákona stanovenou hlavní činnost, kterou je poskytování vzdělávání a školských služeb. Může provozovat i doplňkové činnosti, ty ovšem nesmí převyšovat či omezovat hlavní činnost (Peková et al., 2019).

Školská právnická osoba může být zřizována téměř všemi zřizovateli škol a školských zařízeních, tedy subjekty veřejného i soukromého práva. Zřizovatelem školské právnické osoby mohou být MŠMT, kraje, obce nebo dobrovolné svazky obcí, jiné právnické osoby (např. registrovaná církev) nebo fyzické osoby (Peková et al., 2019, s. 274). Právnická osoba využívá ke své činnosti vlastní majetek či majetek, který má například v nájmu. Pokud ovšem dojde k zániku organizace, předává majetek svému zřizovateli. Školská právnická osoba získává finanční prostředky hned několika způsoby. Mezi ně řadíme přímé zdroje a financování ze státního rozpočtu dotacemi, financemi od zřizovatele, z hlavní či doplňkové činnosti a úplaty za vzdělávání (tento zdroj není u státních základních a středních škol a posledního ročníku mateřských škol), dary a další. Jak je patrné z popisu školské právnické osoby, školy mohou zakládat nejen veřejné, ale i soukromé či náboženské subjekty. Tak vznikají školy jako nestátní neziskové organizace. Rozdíl mezi zřízením veřejnými a soukromými či náboženskými subjekty je ve financování. Nestátní neziskové organizace si financují své fungování samy, případně mohou žádat o dotace (Peková et al., 2019). Všechny typy škol, tedy soukromé i veřejné, mohou poskytovat vzdělání, pokud dostanou akreditaci Ministerstva školství. Soukromé školy přinášejí do vzdělávacího systému nové nabídky například osobnějšího přístupu, který ve veřejných školách není často možný

uskutečnit v takové míře (Boukal, 2009). Za zmínku stojí také údaje České školní inspekce, které ukazují na stabilní zastoupení zřizovatelů s tím, že zastoupení soukromých škol se lehce navyšuje. Samozřejmě, že poměr soukromých a veřejných škol se mění v každém kraji. Celkově vyšší podíl soukromých škol má Praha a Středočeský kraj (ČŠI, 2020).

Po obecném vymezení zřizovatelů i podrobnějších informacích například s časově náročnou agendou, problémy v souvislosti s jejich vzděláním a vymezením právních forem mateřských škol, se práce dále zabývá řediteli škol, jako jedněmi z nejdůležitějších osob ve formování školy a vzdělávací nabídky, která je v ní uskutečňována.

3 DIVERZITA ŘEDITELE ŠKOLY V JEHO PŮSOBNOSTI

Veškeré společenské a politické změny samozřejmě působí nejen na samotné instituce, ale hlavně na jejich vedoucí pracovníky. Mezi důležité období patří již zmíněný rok 2000, ve kterém došlo k reformě veřejné správy a rok 2005, ve kterém došlo ke změnám ve školském zákoně (Trojan & Svobodová, 2019). Změny měly za následek velkou míru autonomie především v oblasti právního postavení, navýšení pravomocí ředitelů, řízení zaměstnanců a dalších (Pol & Lazarová, 2019). Autonomii ve školách popsali i Kuchař et al. (2014) a dělí ji na dva druhy. Jedním z nich je kurikulární autonomie, která spočívá v odpovědnosti ředitele za ŠVP. Týká se jeho zpracování, aktualizování, ale také jeho plnění. Druhá autonomie je ekonomická. Ta se týká spravování a použitím finančních zdrojů školy. Bohužel je tato volnost často svazována zřizovateli a jejich stanovováním limitů či nějakým omezením, což je již naznačeno v předchozí kapitole věnované zřizovatelům a způsobům zřízení mateřských škol. Z výsledků výzkumu, který provedli Trojan a Svobodová (2019), vyplývá, že ředitelé uvedené změny po roce 2005 pocítovali postupně nikoli jako nárazovou zátěž. Šlo například o postupný nárůst odpovědnosti.

Autonomii ředitelů v českých školách se věnovalo i šetření TALIS 2018 a z výsledků vyplývá velká míra odpovědnosti ředitelů ve srovnání s ostatními zeměmi Evropské unie, a to ve všech odvětvích, kterými se šetření zabývalo. Patří zde například oblast lidských zdrojů, rozpočtu, školního kurikula či výuky samotné (ČŠI, 2020). Samozřejmě že velká volnost a autonomie představuje pro školy výhody, ale je důležité si uvědomit, že veškerou práci a odpovědnost nese jediná osoba, kterou je právě ředitel školy.

Navíc změny ve školství se odrážejí i na samotném pojetí *ředitele*, a to od původního pedagogického vedoucího školy spíše směrem k manažerovi (Pol, 2007a). Tato změna pojetí je především z důvodu změny obsahu práce ředitele a neustále rostoucí administrativy (Voda, 2015). Jak upozorňuje Trojan (2019), samotný pojem ředitel školy, který je v Česku využíván, může působit na poli pedagogiky nevhodně. *Ředitel* je totiž přenesen z firemní oblasti a je svým způsobem zaměřen jen na řízení, dodržování metodik a dohlížení na byrokracii. Tím vytváří dojem, že ředitel školy působí převážně v této oblasti, což ovšem není pravda a může to mít vliv na kvalitu vzdělávacího procesu, protože ředitel školy působí také jako podpora pedagogům a provádí hospitační činnost. A nakonec je i vykonavatel procesu, který zajišťuje pedagogickou činnost v edukačním procesu. Naopak angličtina má pro ředitele několik používaných pojmů, například *headmaster*, *director*, *principal* či *headteacher*, které mohou problematiku lépe vysvětlit či definovat.

Ředitel školy je definován podle § 130 školského zákona jako statutární orgán školské právnické osoby, kromě toho je také zaměstnavatelem a zároveň zaměstnancem (ČŠI, 2020).

Jak je zřejmé, práce ředitele se skládá z několika rolí. V následujících odstavcích budou jednotlivé role rozepsány. Vzhledem k tomu, že je post ředitele obsáhlý, jsou jednotlivé role samostatně popsány. Abychom dostatečně pochopili post a funkci ředitele, je potřeba poznat jednotlivé role, kterými jsou řízení, vedení a správa (Kowalski, 2010). Tyto funkce musí ředitel školy i několikrát za den měnit a musí zvládat se v nich rychle orientovat.

Prvním zmíněným pojmem ve vztahu k řediteli školy je lídr. Lídr jako pojem má mnoho definic. Kuchař et al. (2014, s. 15) popisují lídra jako osobu, „*která přináší vize, nastavuje strategie a dlouhodobé plány, formuluje strategické cíle, zkrátka vidí skutečně velice daleko*“. Role lídra je náročná z toho důvodu, že se ředitel rozhoduje o tom, co je potřeba udělat pro zlepšení školy. To bývá ale často náročné a zároveň riskantní (Kowalski, 2010). Úkolem je také tyto vize a jejich důležitost přenést na ostatní členy učitelského sboru a realizovat je. S tím souvisí již další pojem a tím je manažer (Trojan, 2019).

Právě manažer přenáší vize lídra do organizace. Je to náročná práce, kdy musí manažer zajišťovat chod organizace a komunikovat s týmem (Kuchař et al., 2014). Trojanová (2014) ředitele školy jako manažera a tím řídicího pracovníka chápe především z důvodu rozšíření působení ředitele do oblasti práva, personalistiky, plánování a organizování. Lhotková et al. (2012) podotýkají, že ředitel musí zkrátka zvládat všechny funkce, ať už se jedná o plánování, kontrolu, organizování či vedení lidí a žádnou z nich opomíjet.

S pojmem manažer souvisí pojem management. Podle Pola (2007a) se řízení školy, neboli management, týká krátkodobých plánů školy, plánování či koordinaci zdrojů. Slouží k zavádění dohodnutých postupů, podpoře a udržení v chodu toho, co už ve škole funguje. V řízení je důležité dodržovat struktury a systémy. Řízení se zaměřuje především na správu financí, materiálních podmínek a personálních zdrojů školy (Kowalski, 2010).

Zmíněné pojmy samozřejmě nestojí samostatně, ale funguje mezi nimi vztah, který popisují Kuchař et al. (2014) jako leadership, vůdcovství neboli vedení. Můžeme tedy leadership chápat jako nový pojem mezi lídrem a manažerem. Cílem leadershipu je vytváření dlouhodobých vizí, které jsou pro zaměstnance přesvědčivé, motivování k práci a podpora komunikace se zaměstnanci. Leadership byl dříve součástí manažerské funkce, ale kvůli své čím dál větší důležitosti má již samostatné postavení (Trojanová, 2014). S tím souhlasí Pol (2007a), který vnímá vedení jako vzájemnou podporu a dosahování stanovených cílů.

Důležité je zaměřit se na vize, strategie, cíle a na to, co by mělo být převedeno do praxe. Vedení nemusí nutně zastávat jen ředitel, naopak, mělo by vycházet z celé organizace. Součástí vedení, jak popisuje Trojan (2019), je vytváření zdravého klimatu, profesní rozvoj pedagogického sboru či zajištění kvalitních materiálních podmínek. Vedení se na rozdíl od řízení zkrátka zabývá tím, jak organizaci zlepšit (Kowalski, 2010).

Leadershipu se věnovalo i šetření TALIS 2018, které se zaměřilo na oblast přímého a nepřímého pedagogického vedení, činností v administrativě a systémové vedení. Proto jsou zde uvedeny výsledky, které ukázaly, jak si v jednotlivých odvětvích stojí ředitelé českých škol v porovnání v evropském průměrem. Více než polovina ředitelů se účastní výuky pedagogů a poskytuje jim zpětnou vazbu, což je více než evropský průměr. V nepřímém pedagogickém vedení se od evropského průměru nelišíme. Naopak v administrativě jsou viditelné rozdíly. Ředitelé uvádějí větší aktivitu v oblasti postupů a výstupů administrativy a menší aktivitu v řešení problémů například s rozvrhem hodin ve škole. Systémové vedení se týká rozvíjení vztahů mezi řediteli a školami. V této oblasti šetření ukázalo nízkou aktivitu českých škol. Druhá část se věnovala vztahům a komunikaci s rodinou a více než polovina ředitelů uvedla, že vztahy s rodiči udržuje a poskytuje jim veškeré potřebné informace (ČŠI, 2020).

Závěrem k uvedeným pojmům a jejich významu je vhodné podotknout, že vzájemné vztahy mezi uvedenými pojmy jsou obzvlášť ve školství patrné. Jejich oddělení by často znamenalo a vyvolalo problémy. Důležitá je spolupráce mezi pojmy a jejich vyvážené zastoupení. Cílem není určit, jestli chce ředitel spíše vést nebo řídit, ale umět dělat oboje efektivně. Kromě toho, aby oběma rolím dobře rozuměl, je potřeba k nim mít pozitivní přístup (Kowalski, 2010). Přes všechny funkce, které ředitel musí během působení ve škole plnit, se zdá, že množství manažerské práce způsobuje nekvalitní zvládnání všech ostatních rolí ředitele v pracovním procesu. Navíc ředitelé nemají k dispozici teoretické manuály či postupy ke školskému managementu a množství administrativy neustále přibývá (Trojan, 2019). Jak dále popisují Kuchař et al. (2014), byl by vhodný nějaký způsob podpory, ať už pro začínající, tak i dlouholeté ředitele. Podporu vidí především ve snížení zatížení v oblasti péče o budovu, technického stavu či ekonomického řízení. Množství funkcí, které ředitel vykonává a vyplývají z uvedených definic, se pojí také s polaritou pozice ředitele. Právě náročnosti pozice ředitele a nárokům na tuto pozici se věnuje nadcházející kapitola.

3.1 Role ředitele školy

Po vymezení změn, které nastaly a měly vliv právě na pojetí ředitele školy a vymezení jeho rolí ve funkci, se dále práce věnuje řediteli z pohledu jeho povinností a kompetencí. Pozice ředitele školy je velmi obsáhlá a zaštiťuje několik oblastí, hlavně z důvodu jeho množství povinností a vlivu vzhledem ke škole, ve které působí. Vzhledem k náročnosti tohoto pracovního místa můžeme dokonce mluvit o roztříštěnosti a rozporuplnosti některých rolí, které ředitel současně musí zastávat. Funkce, které ředitel zastává, jsou specifické v několika oblastech, protože obsahují celou škálu povinností. Řadíme zde například odpovědnost za chod celé školy, finance, kvalitu školy jako celku, ale i výuky. K tomu musí mít pedagogickou praxi a požadované vzdělání (Trojan, 2016). Post ředitele, jeho pravomoc a odpovědnost jsou ukotveny ve školském zákoně 561/2004 Sb. Navíc je pro ředitele škol specifické jejich funkční období, které trvá po dobu šesti let (Pol & Lazarová, 2019). Polaritu jmenování a pozice ředitele popisují i Kuchař et al. (2014), kteří vidí jmenování ředitele na maximální dobu šesti let jako problém především v nejistotě samotných ředitelů.

Povinnostem a právům ředitele škol se věnuje Školský zákon, přesněji §164 a §165. Aby byl ředitel schopen tuto pozici vykonávat, musí mít dostatečné vzdělání i praxi (Trojan, 2019). Tomuto tématu se blíže věnuje například Česká školní inspekce a další. Aby mohlo být vzdělávání ve školách kvalitní, musí v ní pracovat nejen kvalitní pedagogové, ale také jejich vedoucí pracovníci, v tomto případě ředitelé. V zemích Evropy jsou ovšem požadavky na ředitele mateřských škol různé. Většina z nich má požadavek bakalářského vzdělání, v některých zemích stačí i nižší než bakalářské vzdělání a v jiných zemích není vzdělání regulováno. Česká republika nemá požadavek bakalářského vzdělání (pokud se jedná o předškolní vzdělávání), ovšem požaduje praxi a vzdělání v oblasti managementu (ČŠI, 2019). „*Ředitel školy musí být pedagogickým pracovníkem splňující předepsaná kritéria ... dále musí splňovat předepsanou praxi v pedagogickém procesu... povinné vzdělávání musí absolvovat v prvních dvou letech výkonu řídicí funkce*“ (Trojan, 2018, s. 13-14). Vzdělání ředitele školy je důležité zejména proto, že je odpovědný za všechny oblasti řízení školy (MŠMT, 2020).

Podrobné požadavky na vzdělání ředitelů stanovuje zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.). Další vymezení týkající se vzdělání ředitelů je obsaženo ve vyhlášce č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Přesněji se požadavky zabývá §5 vytyčující Studium pro ředitele škol a školských zařízení v délce minimálně 100 vyučovacích hodin.

Další možností vzdělání ředitele škol doplňuje § 7. Zde se jedná o Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky.

Cílem vzdělávání ředitelů je získání nových poznatků, které mají ředitelům pomoci v jejich nové funkci a omezení problémů, které by z důvodu neznalosti mohly vzniknout (Trojan, 2018). Důležité je získání dostatečných vědomostí a celkovou připravenost ještě před jejich nástupem na pozici (MŠMT, 2020). Zajímavý pohled na studium managementu na vysoké škole přináší Voda (2015). Autor poukazuje na to, že studium je jakousi výhodou, ať už jde o vizitku ředitele a jeho zájem se vzdělávat, tak i fakt, že studium rozšiřuje dovednosti, které mohou použít následně v praxi. Během studia si může ředitel školy vytvořit síť kontaktů a také získané informace mohou pomoci v praxi při rozhodování. Participantů z uvedeného výzkumu ale podotkli, že pokud by studovali bez souběžné praxe, tj. na pozici ředitele, spousta věcí by byla jen na úrovni teoretické bez prožití či využití. Ale zároveň uváděli, že jakési teoretické zázemí je vhodné mít i před nástupem do funkce, protože udělá novou pozici trochu stabilnější a člověk se má od čeho odrazit.

Jak však dále uvádí Trojan (2011, s. 111), nařízení týkající se vzdělání řídicích pracovníků se „vztahuje pouze na ředitele škol, které jsou zřizovány ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí, nevztahuje se na ředitele škol soukromých a církevních“. Bohužel tímto povinnosti týkající se vzdělávání končí a další vzdělávání ředitelů v oblasti managementu již není povinné (Trojan & Svobodová, 2019). Trojan (2019) dále poukazuje na zastaralost požadavků na výkon ředitelů a jejich dnešní znění, které neodpovídá vývoji této funkce. Úroveň a kvalita vzdělání ředitele a jeho schopností se odráží na kvalitě a efektivitě celé školy (MŠMT, 2020).

Polaritu pozice ředitele školy lze shledat i v období nástupu učitele na ředitelský post. Tato problematika je velmi obsáhlá a nelze ji ani několika výzkumy vyčerpat. Od pedagogického pracovníka dochází k přestupu a přebírání odpovědnosti související s řízením instituce, ale i lidských a materiálních zdrojů. Pedagogové, kteří přicházejí nově na post ředitele, zažívají úzkost a jejich schopnost vypořádat se se změnou závisí na osobnostních rysech a orientaci v problematice pozice ředitele školy (Kowalski, 2010). Určitá shoda s předchozím autorem panuje i ve výsledcích výzkumů, které uvádí Voda (2015). Začínající ředitelé popisují svůj nástup na tuto pozici procitnutím a šokem vzhledem k informacím, které se dovídají o škole a množství odpovědnosti, která leží jen na nich samotných. Do pozice vstupovali s vidinou změny, jejich mocí udělat něco jinak a školu někam posunout. Pozitivem v době, kdy nastupovali na pozici ředitele, vidí ve svých zkušenostech s vedením

třídy, což jim pomohlo zlepšovat organizační schopnosti, pracovat s lidmi a vystupovat před nimi.

Nejen doba jmenování ředitele či jeho vzdělání patří mezi důležité milníky pozice. Ředitel školy pracuje pod velkým tlakem. Musí se orientovat v několika specifických prostředích mezi které řadíme například management, právo a ekonomiku, pedagogiku, správu budov nebo také oblast výběrového řízení. Práce ředitele tak obsahuje škálu několika odvětví, ale ta nejdůležitější, kterou je řízení pedagogického procesu, je často upozaděna. Z výsledků výzkumu, které uvádí Voda (2015), můžeme vyvodit, že množství agendy a povinností ředitele zastiňuje samotnou práci a funkci pedagoga, kterou taktéž vykonává a do které musí automaticky zapadnout a nad učením již zkrátka nepřemýšlet, protože na to není čas.

V České republice je to pouhá pětina času, kterou ředitel či jeho zástupce věnuje pedagogickému procesu. Naopak v jiných a podotkněme úspěšných zemích OECD se ředitel zabývá pedagogickým procesem mnohem více (Kuchař et al., 2014). Stejný problém popisuje i Trojanová (2014). Na ředitelích jako na manažerech leží celý chod školy a na pedagogický proces a jeho kvalitu již nemají dostatek času. Což může vést k tomu, že se kvalitě výuky nikdo nevěnuje, pokud tím není pověřen střední management školy či zástupce ředitele, který ovšem není plně kompetentní. Stejný názor zastává i Hřebecký (2019), který uvádí, že pokud se ředitel zabývá přílišnou administrativou, nemá dost času na pedagogický rozvoj a všechna negativa z toho plynoucí zaznamenají žáci. Přetížení zaznamenají ředitelky především malých mateřských škol ve vesnicích, a to z důvodu nízkého počtu personálu. V takových školách nemají často ani zástupce a účetní či další zaměstnance pro administrativu. Tato zkušenost ředitelky ovšem ovlivňuje jejich kapacitu a čas, který by jinak mohly věnovat rozvoji školy.

Z výsledků šetření TALIS 2018 vyplývá časová náročnost administrativních úkonů, kterým čeští ředitelé věnují mnoho času a ve srovnání s jinými státy EU je tento podíl největší. To vše může mít vliv na pedagogické vedení viz výše a nadměrná administrativní zátěž navíc představuje pro téměř všechny dotazované ředitele stres. Z šetření vyplývá přímá úměra mezi množstvím administrativy a pocitu rostoucího stresu z ní (ČŠI, 2020).

Nadměrnou zátěž a povinnosti ředitelů škol lze delegovat na ostatní pracovníky školy. Pojem delegovat můžeme chápat jako předávání odpovědností či povinností. Sice se tím ředitel nezbaví vlastní odpovědnosti, což je častý důvod pro nevyužívání tohoto nástroje, ale odlehčí jim od množství práce, které nemohou zastávat sami (Lhotková, Šnýdrová, & Tureckiová, 2012). Delegováním určitých povinností uvádí jako možnost

ulevit řediteli s množstvím povinností i Trojan (2019). Osoby, na které deleguje určité povinnosti, si vybírá sám. Je to přirozený krok, protože jak je zřejmé z výčtu činností ředitele a jeho odpovědnosti, nelze, aby všechno vykonával sám. I Voda (2015) uvádí výsledek šetření mezi řediteli, kteří popsali, že je důležité myslet na sebe a delegovat na ostatní určité povinnosti, aby nedošlo k nadměrné zátěži ředitele. Jak uvádějí výsledky výzkumu Trojana a Svobodové (2019), může být s delegováním povinností značný problém v malých školách, kde má ředitel pouze jednoho zástupce a nemá možnosti, na koho jiného některé úkoly přesunout. Navíc i tyto malé školy a jejich vedení mají stejné povinnosti a množství práce, jako ředitelé větších škol, kteří mají k dispozici další pracovníky k pomoci.

Rozporuplnost požadavků, které jsou na ředitele a školy v dnešní době kladeny, jsou velkým problémem. Neustálý nedostatek podpory, učitelů, a naopak více než dost byrokracie a práce, která s pedagogickým vedením vůbec nesouvisí (Trojan & Svobodová, 2019). Na jednu stranu se mají školy pružně přizpůsobovat měnící se společnosti čili i využívaných technologií, na straně druhé má škola představovat něco pevného a stálého. Už jen z principu věci si tyto dva pohledy protirečí (Kuchař et al., 2014). Trojan (2019) dále poukazuje na trend rozšiřovat odpovědnost a činnosti, které dříve patřily rodině, na školu. S tímto trendem se nejvíce setkávají právě ředitelky mateřských škol a prvních stupňů základních škol. Východiskem z této situace by mohlo být nejen působení na žáky, ale také na jejich rodiny a široké okolí, aby se školy nezahlcovaly povinnostmi, které jim dříve nenáležely. S narůstající odpovědností za výchovu dětí souhlasí i výsledky výzkumu Trojana a Svobodové (2019). Toto přesouvání odpovědnosti a zvyšování nároků na školu zaznamenávají ředitelé především ze stran rodičů.

Ředitelkám mateřských škol se věnovaly autorky Simonová et al. (2017). Z výzkumu vyplývá nadměrná zátěž administrativou spojenou s řízením školy. Dalším jmenovaným problémem je kapacita. I přes zakládání různých soukromých a firemních mateřských škol je míst pro děti předškolního věku stále málo. Finance patří taky do výčtu problémů. Zde ředitelky informovaly o nízkých platech pedagogických i nepedagogických pracovníků, nedostatek financí na didaktické pomůcky a další. Mezi dalšími problémy byla zmínka o rodičích, komunikaci a jejich požadavcích, děti a jejich menší sebeobsluha a samostatnost, nízký počet kvalifikovaných pracovníků, inkluze, nejasná legislativa, úvazky ředitelky a přijímání dětí do tří let věku. Z výsledků výzkumu Trojana a Svobodové (2019) vyplývá neúměrně rostoucí požadavky a povinnosti spojené s touto pozicí s tím, že ředitelé jsou velmi skeptičtí a nepočítají s žádnou pomocí či změnami. Otázce a problémům s financemi,

kteří již byly zmíněny, se věnuje i Trojan (2014). Problém financí vidí v tom, že jsou školy veřejnou službou závislou na státním rozpočtu. Kromě toho je potřeba vnímat zřizovatele a jeho ekonomické možnosti a region, ve kterém se škola nachází. Podle výsledků TALIS cítí ředitelé škol velké omezení nedostatečnými financemi, a to i v případě odměňování učitelů nejen na základě jejich praxe. Dále se cítí být svázáni směrnici, nařízeními, přetížením a odpovědností za práci (Pol & Lazarová, 2019).

Trend velkého množství administrativy se potvrdil i v šetření České školní inspekce, kdy patřila administrativní zátěž také na první místo. Následovala příliš velká odpovědnost či časová a psychická náročnost práce. Všechny tyto problémy mohou být příčinou, že post ředitele mateřské školy chce vykonávat čím dál méně lidí (ČŠI, 2019). Zájemců o post ředitele je malý, a to nejen v předškolních zařízeních. Není výjimkou, kdy je výběrové řízení čistě formální z důvodu jediného uchazeče na místo ředitele (EDUin, 2018). Zájem o tuto pozici je stále nižší a je způsoben nejen finančním ohodnocením, ale také velkou odpovědností kvůli decentralizaci systému (Prokop & Dvořák, 2019).

Nedostatečný počet zájemců na pozici ředitele může být výsledkem velkého množství povinností a odpovědností, které ředitel nese, ovšem nedílnou součástí může být i nespokojenost či neschopnost dobré komunikace se zřizovatelem, což je důležitý faktor pro spokojenost jak na straně ředitele a zřizovatele, i všech dalších aktérů, kteří se školou souvisejí a neméně s tím souvisí samotná škola a její rozvoj. Rozvoji školy a spolupráci nejen se zřizovatelem se již blíže věnuje nadcházející kapitola.

4 STRATEGICKÝ ROZVOJ ŠKOLY

Pokud chce být škola úspěšná a dále se rozvíjet, je důležité, aby měla jasnou koncepci či rámec svého směřování. Pomocí jasně stanovených pravidel vedení školy řídí chod směrem k rozvoji školy (ČŠI, 2019). Na kvalitě školy a vzdělávání se podílí jednak vytyčení cílů a plánování cesty, ale také kvalita řízení školy a zdroje, které má škola k dispozici. V těchto oblastech ovšem může dojít k nenadálým změnám, proto je řízení neustálý a nekončící proces založený na dílčích rozhodnutích (ČŠI, 2020; Voda, 2012).

Kvalitu školy není jednoduché jednoznačně definovat, protože je hodnocení kvality v neustálém vztahu ke společnosti a změnám, které se v ní odehrávají a tím pádem i nárokům na školu a vnímáním jejich kvalit. Navíc každá škola se vyznačuje určitým specifikem, a to i v podobě vedení či zaměstnanců (Rýdl, 2003), samozřejmě také vzdělávací nabídkou, umístěním školy či například zřizovatelem.

Pokud chce ředitel školy zvyšovat kvalitu školy, je nutné mít jasnou vizi a cíl, ke kterému chce školu vést. Samozřejmostí je spolupráce zejména se zřizovatelem tak, aby byly vize v souladu s rozvojem obce, protože škola je aktivní součástí života obce. Ovšem nejde jen o vztahy a komunikaci se zřizovatelem, ale také se samotnými žáky, či jejich zákonnými zástupci, pedagogy a dalšími zaměstnanci školy (Trojan, 2019). Než se bude práce zabývat výčtem bodů, které mohou nebo by měly být obsaženy v koncepci rozvoje školy, zaměří se první na vymezení jednotlivých pojmů, se kterými se v souvislosti s koncepcí rozvoje školy setkáváme. Mezi jednotlivě zmíněné pojmy řadíme strategii, plánování, strategické plánování, či strategické myšlení a řízení.

Strategii v oblasti plánování škol můžeme chápat jako stanovování dlouhodobých cílů. Strategie se vytváří na základě aktuálního stavu školy, jejíž analýzu dělá většinou samotná škola, a především její vedení. Dlouhodobé cíle a jejich naplňování nám tak zajišťuje systematický rozvoj škol a také, aby se škola stala úspěšnou (Eliáš et al., 2019). Kowalski (2010) chápe strategii jako plán, jak dosáhnout ať už jednoho nebo více cílů. Podle Tomáška a Valenty (n.d., s. 4) je strategie „*dlouhodobá koncepce činnosti organizace, poskytuje představu o tom, jací bychom měli být a co bychom měli umět a dělat, abychom byli v budoucnu ještě více úspěšní, a též jak toho dosáhnout*“.

Plánování je cílevědomá cesta k naplnění plánů, která se zabývá nejen tím, čeho chceme dosáhnout, ale také kdy a za jakých podmínek. Spojením pojmů strategie a plánování se nám problematika prohlubuje. Strategické plánování se zabývá dlouhodobými cíli a vychází

z důkladné analýzy školy a současného stavu, na základě kterého je poté sestaven postup práce, který vede k rozvoji organizace (Tomášek & Valenta, n.d.). Navíc by bylo vhodné strategické plánování na školách metodicky podporovat. Taková podpora by měla podobu vzdělávání ředitelů ještě před nástupem do funkce (MŠMT, 2015). „*Strategické plánování je součástí procesu strategického řízení . . . Výsledkem strategického plánování je získání výhodnější pozice na trhu proti konkurenci*“ (Cimbálníková, 2012, s. 23)

Aby byla strategie rozvoje a strategický plán školy a veškeré změny účinné, je vhodné kooperovat s dalšími zástupci školy, ať už z vnitřní strany, kam patří například učitelé, tak i z vnější, což mohou být například rodiče (Eliáš et al., 2019; Kowalski, 2010).

Může se také stát, že strategický plán vyžaduje zřizovatel, což se obvykle očekává při konkurzních řízeních na post ředitele. Problém je, že tento návrh je pouze vizí samotného ředitele nebo uchazeče o místo a je složité jej sdílet se zaměstnanci školy. Navíc pokud uchazeč na místo ředitele v dané škole nepracoval, nemohou jeho vize dostatečně korespondovat s chodem školy.

Strategickým plánem školy se většinou ředitelé začínají zabývat v momentě, kdy škola čelí nějakému problému (Eliáš et al., 2019). Je vhodné, aby ředitelé spolu s učiteli a dalšími členy hledali a rozklíčovali problémy, které brzdí rozvoj školy a její efektivitu (Kowalski, 2010). Častým problémem ve školství může být například nedostatek dětí a tím zvyšující se konkurence schopnost mezi školami. Ovšem strategický plán nemusí vždy pomáhat jen v nouzové situaci, ale může dlouhodobě zlepšit fungování školy, dodá řediteli mnoho podkladů například k sestavení výroční zprávy školy, zprávy pro zřizovatele či k hodnocení školy (Eliáš et al., 2019). Strategické plánování zajistí školám být vždy trochu napřed a nechá ředitele škol učinit změny ještě před tím, než vyvstane problém (Tomášek & Valenta, n.d.). Pro strategické plánování je nezbytné pozorovat například demografický vývoj, tím jsou školy připraveny reagovat na změny, které se dějí v dané společnosti či regionu (Koucký, Bartušek, & Zelenka, 2008).

Pro systematický rozvoj školy je zapotřebí mít stanovený jasný cíl, který je v souladu s ŠVP a v návaznosti na RVP PV a právní předpisy. Pro aktivní změny, které se ve škole dějí nebo je chce ředitel realizovat, je potřeba informovat a získat zřizovatele na svou stranu. Během toho je potřeba brát v úvahu, aby vize a cíle ředitele školy korespondovaly s rozvojem obce (Trojan, 2019). Protože zřizovatel vydává dokumenty či má určité záměry, které by měl ředitel ve strategickém plánu školy reflektovat. Mimo jiné by měl zřizovatele seznamovat s tvorbou strategického plánu rozvoje školy (Eliáš et al., 2019). Strategický rozvoj a změny

plánované ve škole by měli být jasně stanovené a většinou mají dlouhodobý charakter. Tyto záměry mohou být součástí ŠVP, ale také nemusejí. Vzhledem k různě se měnícím podmínkám jsou strategie a plány průběžně upravovány v závislosti na měnící se trendy ve vzdělávání, podmínky vzdělávání, vzdělávací politiky a jiné (Trojan, 2019).

Ovšem nejen ředitel či zřizovatel mají zájem ve tvorbě koncepčního dokumentu rozvoje školy. I ČŠI se o tento dokument zajímá a během inspekčního šetření ve školách jej často chce k nahlédnutí a zjišťuje, zda jsou plány a záměry v těchto dokumentech realizovány a na jaké úrovni. Stejně tak hodnotí například spolupráci ředitele školy a školy samotné se zřizovatelem, rozvoj pedagogických pracovníků, úroveň vzdělávacího procesu a další oblasti, které bývají součástí koncepce rozvoje školy. Blíže se k jednotlivým oblastem práce věnuje v další části této kapitoly. Bohužel podle ČŠI byl ve školním roce 2018/2019 nižší podíl mateřských škol, které měly jasně stanovené strategické cíle, ke kterým by společným úsilím pedagogů a vedení směřovaly. Také se snížil počet škol, které by své strategické cíle spojily a provázaly se ŠVP dané školy (ČŠI, 2019). V oblasti řízení spatřuje ČŠI časté nedostatky, čímž je ohrožena celková kvalita předškolního vzdělávání.

Aby mohl ředitel strategicky plánovat a strategicky školu řídit, je potřeba, aby strategicky myslel, což popisují Eliáš et al. (2019, s. 13) jako „*specifickou formu myšlení, která pomáhá vytvářet představu o základních rysech budoucnosti a je východiskem pro strategické řízení*“. Stejně jako strategické plánování, tak i strategické řízení je zaměřeno na dlouhodobé cíle, jak je již uvedeno výše a zabraňuje nahodilým změnám. Strategické plánování a strategické řízení mohou působit jako samostatné pojmy, ovšem jejich propojenost je ve vzdělávacím systému značná. Plánování je často součástí manažerské práce (Eliáš et al., 2019). Jak je mimo jiné uvedeno v předchozích kapitolách věnovaných řediteli. Zkušený ředitel by samozřejmě měl mít jasnou vizi o rozvoji školy a strategii jejího rozvoje. A tuto vizi mít dostatečně zdokumentovanou (Voda, 2015).

Pro strategické řízení jsou tedy nepostradatelní ředitel, učitelé, provozní zaměstnanci, žáci, rodiče a zřizovatel. Jak je podrobněji popsáno v kapitolách věnovaných řediteli, právě ten je zodpovědný za rozvoj školy. Má největší přehled o škole a dění v ní, nese za veškeré změny odpovědnost, má rozhodovací pravomoc, je iniciátorem změn a strategického rozvoje školy a zná svůj tým pracovníků (Tomášek & Valenta, n.d.). Ve škole má roli lídra, manažera, tvoří strategie, podílí se na jejich realizaci a zpracovává výstupy. Ředitel je zásadní osobou pro začátek strategického rozvoje, udává směr, a hlavně dává ostatním najevo, jak jsou pro něj změny důležité. Podmínkami pro strategický rozvoj je spolupráce s učiteli, především,

aby pochopili, za jakým účelem se změny budou dít, proto je vhodné získat jejich podporu a předcházet jejich obavám. Kromě již zmíněných podmínek je potřeba uvést, že celý proces nemůže začít, pokud nemá ředitel dostatečné informace o škole, dále si musí stanovit cíl, a především se vyplácí dělat menší úkoly a plnit tak dílčí cíle, jejichž splnění motivuje všechny zúčastněné do další práce. Je také vhodné, aby měl ředitel nezávislého konzultanta, se kterým může být v kontaktu a dá mu nezávislý pohled na danou problematiku (Eliáš et al., 2019). Podle Trojana (2019) je ředitel školy pro rozvoj školy nezastupitelný a jsou to právě ředitelé škol, kteří stojí za změnami ve vzdělávacím systému.

Bohužel ne všechny impulzy ke změnám musí nutně vycházet z vnitřních potřeb ředitele, učitelů či žáků. Tyto vnitřní impulzy, které jsou tolik potřebné pro aktivní rozvoj školy, jsou často dobře přijaty dalšími spolupracovníky. Naopak impulzy, které přijdou zvenčí, mohou být například ze strany zřizovatele. Ať už se jedná o odstranění určitého nedostatku, sloučení školy, či jiné změny, reaguje se na ně o poznání hůř. Jednak se s těmito změnami musí všichni ztotožnit i přes odlišný názor na problematiku, a navíc často nemusí být navrhovaná změna či dokonce příkaz pro školu vhodný (Eliáš et al., 2019). Často se následně ředitelům i učitelům nelíbí, že musí dělat něco z donucení a pokud nejsou kontrolováni, často se vrátí ke svým zvyklostem (Kowalski, 2010). Jako nástroj změny může zřizovatel použít komunikaci a vyjednávání, ovšem může také přijít se striktnějším plánem a tím je odvolání ředitele a jmenování nového. Ovšem pokud ředitele mění často, může to mít negativní dopad nejen na koncepci školy, ale také na pedagogy a žáky, kterým se neustálé změny nemusejí líbit (Hřebecký, 2019).

Ať už jsou změny vytvořeny na základě vnitřního přesvědčení o jejich pozitivním vlivu na školu či jsou nutností očekávanou zvenku, je vhodné, aby škola tak či tak pracovala s koncepcí rozvoje školy. Koncepce může být průběžně upravována na základě různých požadavků nebo měnících se zákonů atd., ale obsahuje zásadní oblasti, které chce vedení školy společně s dalšími osobami rozvíjet. Koncepce neboli koncepční dokumenty jsou prostředkem ke vzájemné spolupráci zejména mezi ředitelem a zřizovatelem a dalšími osobami, které do rozvoje školy vstupují. Díky tomuto dokumentu má vedení školy a její partneři jasnou představu o tom, kam rozvoj školy směřuje. Jednotlivé oblasti, které naplňují obsah koncepcí mateřských škol, jsou blíže specifikované a popsány v další části.

4.1 Koncepce rozvoje mateřské školy

Jak je uvedeno v předchozí části kapitoly, na vzniku koncepce rozvoje se podílí v ideálním případě ředitel školy společně s dalšími aktéry, kteří ovlivňují školu, nejčastěji pedagogové a další zaměstnanci školy. Koncepce školy je ovšem důležitým dokumentem ve spolupráci se zřizovatelem školy. Jak už bylo řečeno, koncepce školy je dokument, který popisuje a předpokládá změny i v dlouhodobém horizontu. Stejně tak má i zřizovatel koncepci rozvoje obce. Tyto dva dokumenty a zároveň tyto dvě osoby se musí sjednotit a najít společnou cestu za rozvojem. Zřizovatel může pomoci rozvoji školy, stejně jako škola zřizovateli v rozvoji obce. Jedinečnost škol tkví v jejich velikostech a kapacitách, zaměření, vybavení, lokalitě a dalších faktorech, které je přímo, či nepřímo ovlivňují. Z toho vyplývá, že stejně jako je každá škola jedinečná, má každá své potřeby. S tím souvisí i plánování a koncepce, které tímto nelze jednoznačně specifikovat a obecně charakterizovat či popsat. Stejně jako jsou specifické body nebo části koncepcí, tak jsou specifické i výhody, které její vytvoření pro jednotlivé školy znamenají.

Pojetí vize školy a pochopení jejího významu v souvislosti s rozvojem školy a koncepcí popisují například Smetáčková et al. (2018, s. 64), kteří chápou vizi školy a koncepci rozvoje jako „*ucelený systém myšlenek souvisejících se zaměřením školy, který se vztahuje k její minulosti a cílí na její budoucí vývoj. „S tím se pojí situace výměny vedení školy“*“. Například pokud nové vedení plynule navázalo na stávající vize, chyběl mu určitý nadhled a nové způsoby vedení a řešení situací. Vše ve škole sice funguje plynule, ale ani pedagogové nejsou moc tvůrčí a aktivní. Naopak pokud nové vedení mění styl řízení školy a mění vize, na které se mu podaří pedagogy získat, začíná ve škole období plné aktivit. Toto období je ovšem jen dočasné a nelze s ním počítat stále. Vize má funkci vnitřní soudržnosti, pokud se vedení podaří o funkčnosti vize přesvědčit většinu pedagogického sboru. Pokud by se to vedení nepovedlo, mohlo by dojít až k nerespektování vedení a sporům ve spolupráci. V dobrých školách jsou vize sdíleny pedagogy i vedením a také jsou vize v souladu s řízením školy (Smetáčková et al., 2018).

Pokud ředitel školy využije svou autonomii v rozhodování ve prospěch spolupráce s pedagogy, zajistí tak škole možnost vytvořit koncept proměny školy, což vede k cílevědomému zkvalitňování jejího fungování. Musí ovšem brát v úvahu, že každé velké rozhodnutí, které ředitel udělá má zásadní vliv na chod celé školy včetně pedagogů (Voda, 2012). S tím souhlasí i Tomáš a Valenta (n.d.), kteří taktéž mezi pozitiva koncepce řadí například vytváření cesty, která povede ke zlepšování školy, sdílení společných hodnot

a rozvoj komunikace s dalšími lidmi, kteří jsou v úzkém kontaktu se školou, například s rodiči či zřizovateli a další výhody. Pojd'me si tedy podrobněji popsat jednotlivé složky, které jsou v koncepci rozvoje nejčastěji obsaženy.

Každá koncepce začíná popisem mateřské školy. Bývají zde uvedeny základní informace o škole, které nám pomáhají tvořit jasnou představu. Řadíme zde adresu, velikost, kapacitu, popis zázemí, vybavení a možnosti, kterými škola disponuje. Dále se uvádí počet pedagogických i nepedagogických pracovníků a další obecné informace, které nám mateřskou školu profilují. Tyto obecné informace o škole nám mohou leccos o rozvoji školy napovědět. Můžeme například z informací vyčíst, která oblast bude v koncepci preferována. Může to být kapacitní rozšíření, získání nových pedagogů, řešení finanční situace, obnova budovy a další. Následující část dokumentu může obsahovat obecné cíle, kam chce škola směřovat, jaké plány do budoucna má. Na tuto část už dále navazuje výčet jednotlivých oblastí, ve kterých chce škola své působení zlepšovat. Tento náhled na zpracování dokumentu je přibližný. Jak je již uvedeno, stejně jako je každá škola specifická, stejně specifické je i zpracování tohoto dokumentu. Mezi jednotlivé oblasti, které mohou a nejčastěji jsou v koncepcích zahrnuty, řadíme výchovně-vzdělávací oblast, materiální oblast, oblast financí, spolupráci s vnějšími partnery, personální a pedagogický rozvoj a jeho vedení.

Výchovně-vzdělávací oblast

Tato oblast je pro rozvoj školy velice důležitá a je často součástí koncepce. Rozvoj vzdělávacího procesu se týká například používáním progresivních metod ve výchovně-vzdělávacím procesu, inovativního přístupu pedagogů k výuce, využití alternativních prvků ve výuce, přizpůsobování výuky žákům a jejich individuálním potřebám, rozvoje jednotlivých žáků či schopnosti implementovat probíranou látku do reálného života. Zde je důležité podotknout, že by pedagogové měli vytvářet výuku tak, aby korespondovala s kurikulárními dokumenty a zároveň s žáky, kterých se výuka týká. Součástí je vytvářet a podporovat pozitivní vztah k učení. Cíle mateřských škol se mohou týkat také rozvoje či rozšíření nabídky například o environmentální vzdělávání, logopedickou prevenci nebo přípravou dětí na vstup do základních škol. Další cíle vyplývají z šetření ČŠI, které uvádí například zaměření na zapojování všech dětí do kolektivu či rozvíjení tolerance dětí k jinakosti a zajišťování rovného přístupu ke všem dětem (ČŠI, 2020).

Materiální oblast

Vzhledem k vizi školy a jejího dalšího rozvoje musí vedení školy pozorovat a evidovat materiální podmínky, komunikovat se zřizovatelem a snažit se zajistit optimální technický stav budovy a celého zázemí, ale také stav a množství pomůcek pro žáky (Trojan, 2019). Mezi materiální oblast můžeme zařadit opravy budovy, zlepšení podmínek pro pobyt venku, vybudování nových herních prvků na zahradě, klidových koutků ve třídách, nákup didaktických pomůcek či pomůcek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, obnovování vybavení tříd, zajištění výpočetní techniky a další.

Množství pomůcek, stav školy a další potřeby ovšem ovlivňují neustálé změny a neexistence koncepce rozvoje českého školství. I přes tyto těžkosti shledala ČŠI (2020) dobrou vybavenost a kvalitní zázemí mateřských škol. Je zřejmé, že zřizovatelé spolu s vedením škol dbají na údržbu, zkvalitňování materiálních podmínek a rozvoj škol v této oblasti. Současně školy požadují vylepšovat sociální a pracovní zázemí pro jejich pracovníky. ČŠI zřizovatelům doporučuje, aby se aktivně zapojovali a reagovali na potřeby škol.

Oblast financování školy

S předchozí oblastí, tedy zajišťování materiálních podmínek, úzce souvisí množství financí a možnosti financování rekonstrukcí či pomůcek. Financování je potřeba ve školství zvýšit, změnit struktury financování, zjednodušit je, udělat je více transparentní a stabilnější pro všechny úrovně řízení vzdělávacího systému. Mimo jiné finanční plánování přidává ředitelům nadměrnou zátěž, protože jsou často nuceni využívat financování přes dotace a projekty, které jsou náročné na zpracování a časově ředitele dost zatěžují (Prokop & Dvořák, 2019).

Různé změny ve financích a obavy z následujících možností týkajících se financování zažívaly ředitelky mateřských škol po roce 2000, kdy velmi často docházelo ke sloučení několika škol či sloučení mateřské školy se školou základní. Ke slučování škol docházelo především z finančních úspor. Tyto změny se odrazily ve fungování mateřských škol a jejich klimatu. V tomto momentě začaly vyvstávat pochybnosti a otázky týkající se například spravedlivého financování a celková nejistota v oblasti vedení těchto subjektů. Otázky ohledně spravedlivého financování se týkaly především sloučených mateřských škol se základními školami. Samozřejmě jsou zde i výhody především v oblasti vzájemné spolupráce obou stupňů vzdělávání. Zástupci mateřských škol se báli, že budou přehlíženi. Navíc ředitelky spojených mateřských škol mají mnohem více práce po stránce organizační

či finanční než ředitelky škol samostatných. S tím souvisí nedostatek jejich času věnovat se vztahům na pracovišti (Kořátková, 2009).

Pro chod a kvalitní fungování každé mateřské školy jsou důležité finance. Jak je uvedeno v předchozích kapitolách, financování mateřských škol je z vícero zdrojů. Státní finance pokrývají většinu nákladů. Finance, které jsou poskytované na jedno dítě, se každoročně zvyšují, navíc lepší hospodaření díky finanční reformě již u některých mateřských škol zaznamenala ČŠI. Bohužel u drtivé většiny navštívených škol změny zatím nenastaly. Zvýšení financí se netýká jen dětí, ale také množství financí pro ohodnocení pedagogických pracovníků především na nenáročných složkách, prodloužení provozu škol či zvýšení doby na překrývání pedagogických pracovníků (ČŠI, 2020). Právě posílení finanční stránky v chodu škol je důležité pro přilákání kvalitních, a především mladých pedagogů, se kterými souvisí neatraktivnost pedagogického povolání kvůli podfinancování mezd pracovníků (MŠMT, 2020).

Spolupráce s partnery školy

Škola může být úspěšnou jen za předpokladu, že je otevřená okolí a spolupráci s ním. Zde řadíme nejen rodiče, ale také zřizovatele nebo další subjekty v okolí. Spolupráce se zřizovateli se týká nejčastěji vytvářením společenských programů v různých stacionářích, při vítání občánků, slavnostech města či obce atd. Problémem ve spolupráci s ostatními subjekty často samotné vedení škol vidí v tom, že veškeré aktivity „navíc“ čili mimo vzdělávací proces stojí čas a určité finance, což je důležitým faktorem v angažování se do těchto aktivit (Trojan, 2019; Rabušicová, 2004). Škola by také měla rozvíjet spolupráci s dalšími partnery, kteří by rozvíjeli pedagogy v profesní či sociální oblasti. Tou může být zapojování se do programů či projektů, které mohou zkvalitňovat činnost školy či spolupráce s dalšími školami, která může sloužit ke sdílení zkušeností, což vede ke zlepšení profesionalizace učitelů, prohloubení motivace k vykonávání profese či zlepšení vztahů na pracovišti. Dále může spolupráce mezi školami vypomoci k udržitelnosti, sdílením služeb, vzdělávání pedagogů, a to zejména v malých vesnických školách (Trojan, 2019; Armstrong, 2015). Spolupráce může být se školami stejného typu pro sdílení zážitků či nových informací, ale také spolupráce s jinými typy či úrovní škol. Například spolupráce mateřské školy se základní školou mohou zlepšit vstup dětí do základní školy, či odborné znalosti žáků a učitelů ze středních škol mohou obohatit program mateřských škol například v oblasti polytechnické výchovy a dalších. Spolupráce se týká také rodičů, či samotných žáků školy. Taková spolupráce může být realizovaná schůzkami s rodiči, jejich častou informovaností

o škole, jejím rozvoji, vzdělávání, pokrocích dětí či podporou společných akcí a sdílení zážitků.

Již zmínění rodiče tvoří velkou skupinu, která ovlivňuje školu, a především má velký vliv na její chod (Voda, 2012). S tím souzní i další autoři, kteří uvádějí, že pro kvalitní pracovní výkon učitelů jsou důležité dobré vztahy nejen s kolegy, podpora ve vedení či vzájemné porozumění, ale hlavně spolupráce s rodiči (Kořátková, 2009). Nejen učitelé, ale i ředitelé škol vnímají spolupráci s rodiči jako velmi důležitou a udržování pozitivních vztahů právě s rodiči považují za jeden z cílů v řízení školy. Spolupráce s rodiči často závisí na typu přístupu rodičů ke škole. Stručně řečeno je zde několik typů rodičů. Prvním z nich je typ sociálních partnerů, kteří se zajímají nejen o vzdělávání, ale také o chod školy. Rodiče nekomunikující, kteří nejeví zájem o spolupráci ani školu samotnou. Typ rodičů aktivních, kteří doslova ztěžují školám práci, protože jsou příliš horliví ve snaze řešit každý detail týkající se školy. A posledním typem je rodič jako výchovný klient. Tento typ rodiče je takovým zákazníkem školy. Jeho cílem je se informovat o chodu školy, ovšem v dalších oblastech či v hloubce aktivity již není jeho aktivita tak patrná. Vzhledem k tomu, že mají rodiče povinnosti týkající se výchovy, ale také vzdělávání svých dětí, je přirozené, že by měli být součástí školy a měli by ovlivňovat vzdělávání svých dětí (Rabušicová, 2004).

Spolupráce rodičů se základními, středními a vyššími odbornými školami je legislativně ukotvena v rámci školských rad. Problémem v počtu školských rad při mateřských školách je v tom, že není stanovena ve školském zákoně povinnost je zřízovat na úrovni mateřských škol.

Většina mateřských škol určitým způsobem spolupracuje s vnějšími partnery, ovšem rozdíly v jejich podílení na chodu školy či vzájemné komunikaci jsou velké. Pro správné fungování spolupráce je důležité stanovení pravidel pro společné fungování s partnery. Funkční nastavení má pozitivní vliv na kvalitu vzdělávacího procesu (ČŠI, 2019).

Rozvoj pedagogických pracovníků a vedení školy

I tato složka je součástí rozvoje školy a úzce souvisí s financemi. Ředitelé by měli dbát na rozvoj svých pedagogických pracovníků, jejich vzdělávání a tím pádem již zmíněný rozvoj výuky, který přímo úměrně souvisí s rozvojem žáků a nemalou měrou ovlivňuje kvalitu celé školy. Každý pedagog by měl mít příležitost se realizovat a profesně rozvíjet. Součástí pedagogického vedení je i evaluace a hodnocení vyučovacího procesu, vzájemné pedagogické sdílení či spolupráce. Bohužel, spousta ředitelů se potýká s nedostatkem

kvalifikovaných pedagogických pracovníků a ředitelé se s touto situací musejí neustále vypořádávat (Trojan, 2019).

V návaznosti na výše uvedené doporučuje ČŠI ředitelům škol systematicky rozvíjet každého pedagoga ve všech oblastech, podporovat správnou metodickou podporu pomocí hospitací či vést pedagogy k profesnímu rozvoji. Pravidelně vyhodnocovat úroveň vzdělávání a kvalifikaci učitelů a iniciovat jejich další vzdělávání včetně využití nových poznatků do praxe. Podporu personálního zajištění či rozvoj jak osobnostní, tak i profesní podporuje MŠMT v rámci programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (ČŠI, 2020). Další vzdělávání pedagogických pracovníků se ovšem týká také ředitelů škol, kteří by neměli zapomínat na vlastní rozvoj, který je pro chod školy a její rozvoj stěžejní. Ovšem s kvalitou školy nesouvisí pouze jejich vlastní vzdělávání a rozvoj, ale celkově schopnost spolupracovat v týmu, na což má velký vliv osobnost ředitele školy a stanovení pravidel, jakými se škola řídí. S tím souvisí i organizační podmínky, které jsou pro pedagogy závazné a kterými se řídí. Navíc tato pravidla mají vliv nejen na samotnou práci pedagogů, ale také jejich spokojenost (Smetáčková et al., 2018).

Pro ředitele škol jsou fungující vztahy na pracovišti důležité. Samozřejmě přístup ředitele je ovlivněn typem ředitele, který je v čele školy. Pro některé jsou vztahy hlavním cílem, pro některé pouze jeden z dílků, aby fungování a spolupráce uvnitř školy fungovaly bez problémů. Také záleží, jak dlouho jsou ředitelé na svých pozicích. Například ředitelé do sedmi let praxe na ředitelské pozici byli v budování a péči o vztahy mezi pedagogy aktivnější a více na ně dbali, což u ředitelů s delší praxí nebylo v takovém rozsahu. I tak tito ředitelé reflektovali důležitost spolupráce a dobrých vztahů v pracovním kolektivu. Pro každé vedení jsou vztahy na pracovišti určitým způsobem důležité, ať jde o jakýkoliv typ člověka v čele školy či jeho délku praxe na pracovišti. Pro lepší vztahy na pracovišti či stmelování pedagogů existuje několik způsobů. Ovšem pokud se vedení snaží na stmelování vztahů tlačit, může mít tato aktivita negativní dopad na pedagogický sbor a celou školu. Pro vedení je důležité, aby umělo pracovat s různými postoji ve vztahu ke kolegům. Musí vybalancovat vztah vedení a nadřízeného, či kamaráda, protože nadměrné zastávání jedné role může pozici ředitele negativně ovlivnit. Pro pedagogy je důležitá hlavně přímá a jasná komunikace ze strany vedení a také pocit jistoty s tím, že mohou vyjadřovat své názory (Smetáčková et al., 2018).

Závěrem této kapitoly lze dodat, že *„kvalitní práce školy vychází z dobrého pedagogického vedení, efektivního řízení a spolupráce kvalitně pracujících pedagogických*

a nepedagogických pracovníků a dalších aktérů, zejména rodičů a zřizovatelů“ (EDUin, 2019, s. 37). Spolupráce se všemi aktéry, kteří zasahují určitým způsobem do chodu školy, je velmi důležitá, ovšem vzhledem k povaze práce je spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem nejdůležitější.

5 SPOLUPRÁCE ŠKOLY SE ZŘIZOVATELEM VÝCHODISKEM PRO ROZVOJ ŠKOLY

S rozvojem školy souvisí spolupráce dvou hlavních aktérů, kteří se na něm podílejí, a to především z důvodu jejich postavení v čele školy. Těmi aktéry jsou ředitel a zřizovatel školy. Silná vazba školy na obec je obecně považovaný za velmi důležitý faktor pro rozvoj školy (Sedláček, Pol, Hloušková, Lazarová, & Novotný, 2012). Jednotlivé povinnosti, pravomoci a další jak ředitele, tak i zřizovatele školy jsou popsány již v předchozích kapitolách této práce, ovšem vzájemným vztahům se podrobněji věnujeme až zde, a to právě v souvislosti s rozvojem školy. Spolupráci a vzájemné vztahy určují dva hlavní faktory. Prvním faktorem jsou vlastnosti obou aktérů a druhým faktorem jsou schopnosti vzájemné komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem. Co se týče vlastností, nemůžeme brát v potaz jen ty osobnostní, ale také ty, které přijali v rámci své role. Je důležité podotknout, že změny, které přinesly zejména větší pravomoci ředitelům, oslabily práci zřizovatelů, což některé ze zřizovatelů přimělo odejít z funkce, někteří zaujali pozici správců budov, ale přestali se aktivně podílet na vizích škol a poslední skupina zřizovatelů se snažila najít společná pravidla k součinnosti s ředitelem (Kuchař et al., 2014). Většina spolupráce mezi zřizovatelem a ředitelem školy je bohužel pouze v rámci plnění povinností vyplývajících ze zákonů a předpisů. Tento fakt souvisí především s nedostatkem vzdělání či erudovanosti zřizovatelů. Samozřejmě že neaktivní přístup ze strany zřizovatele má negativní dopad na vzájemnou komunikaci, spolupráci a celkový rozvoj školy (Hlavenka, cituji podle EDUin, 2018). Výsledky výzkumu ukazují, že komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem je často ze strany ředitele založena na určitých politických krocích. Tento postup volí ředitelé škol z důvodu větší šance získání prostředků pro školu (Trojan, 2019). Zde jde vidět politizace na straně zřizovatele a její neustálý vliv při vzájemné komunikaci a následně i rozvoje školy.

Velká zátěž ředitelů v nepedagogické oblasti je zřejmá. Ředitelé kvůli zátěži nemají dostatek času na vykonávání pedagogické činnosti ve škole, obzvláště špatná situace panuje v mateřských školách. Od této zátěži ovšem mohou zřizovatelé ředitelům alespoň z části vypomoci. Záleží na zřizovateli a jeho postoji k dané škole, protože právě zřizovatel může školám poskytnout administrativní pomoc. Spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli je dost různorodá. Někde funguje dobře, naopak někde je problematická. Situace v jednotlivých školách se tím dost liší (EDUin, 2019). Někteří zřizovatelé podporují ředitele a rozvoj vzdělávání, naopak někteří své postavení využívají pouze na vytváření nátlaku na

ředitele. Často se také ředitelé škol potýkají se zasahováním zřizovatele do jejich kompetencí, které ovšem ředitelům stanovuje školský zákon (Splavcová, 2019).

Co se týče komunikace ze strany zřizovatelů, lze u nich, jakožto u politiků, vidět trend komunikace především s voliči. Tento fenomén je logický, ovšem naproti tomu je komunikace s ředitelem bohužel minimální. Politické ovlivnění zřizovatele může zhoršit vzájemnou spolupráci s ředitelem školy. Ačkoliv by mělo být vedení školy ze strany zřizovatele apolitické, tak právě politika neustále ovlivňuje vzájemné vztahy a působení, protože právě zřizovatel je do funkce dosazen volbami. Tito lidé mají často jiné priority než školství. Navíc výměna osoby zastávající funkci zřizovatele a nástup nové může mít negativní vliv na školu (Kuchař et al., 2014). Ředitelé uváděli politizaci jako problém i ve výzkumu Trojana a Svobodové (2019). Často bylo nutné spolupráci se zřizovateli podmiňovat přátelstvím, jinak by ředitelé škol nebyli schopni pro školu nic zařídit a zajistit. S tímto tvrzením souhlasí i šetření TALIS 2018, ze kterého vyplývá, že většina dotazovaných ředitelů cítí nedostatečnou podporu ze strany nadřízených.

Sáblík (cituji podle EDUin, 2018) dodává, že na samotných politicích ve vyšších kruzích nezáleží. Za důležité považuje, kdo je na postu zřizovatele školy, protože podle něj mohou aktivity školy významně podpořit, ale také naopak. Podporu od zřizovatele mohou ředitelé školy zaznamenat v oblasti financování. I s tímto souvisí, kdo je na postu zřizovatele školy (Prokop & Dvořák, 2019).

Jak je patrné, společenské a politické změny zasáhly mateřské školy nejen z pohledu jejich zařazení do vzdělávacího systému, ale měly vliv i na samotné ředitele a zřizovatele mateřských škol. Změny se týkaly především jejich povinností či pravomocí. Právě ředitelé a zřizovatelé škol mají velký vliv nejen na samotný chod školy, ale také na veškeré záležitosti spojené s jejím rozvojem či řízením. S tím souvisí přesně stanovené cíle a společné strategické plánování rozvoje obce v sounáležitosti s mateřskou školou. Zásadní vliv na rozvoj právě mateřské školy má vzdělání ředitele a erudovanost zřizovatele v oblasti školství. Jejich neustálá angažovanost v tomto odvětví a vzájemná spolupráce je stěžejní pro chod školy a její následný rozvoj. Vzájemná spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy, tvorbou a obsahem koncepčních dokumentů v souvislosti s rozvojem mateřské školy, které byly nastíněny v teoretické části, rozvíjí empirická část práce pomocí interview s ředitelkami a zřizovateli mateřských škol, včetně analýzy koncepčních dokumentů v součinnosti se zprávami z inspekčních šetření, jakožto důležitých dokumentů dokládající rozvoj školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se věnuje spolupráci ředitelů a zřizovatelů na rozvoji mateřských škol. Pro získání dat bylo využito kvalitativního designu výzkumu, a to především z důvodu tématu práce. Empirická část práce byla zpracována pomocí dvou výzkumných metod. Hlavní výzkumnou metodou bylo interview s jednotlivými zástupci daných skupin, jako doplňující a zároveň rozšiřující metoda byla použita analýza dokumentů, pro kterou byly využity inspekční zprávy ČŠI a strategické dokumenty rozvoje mateřské školy poskytnuté ředitelkami mateřských škol.

6.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je odhalit, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji.

Dílčí cíle:

- Odkrýt specifika komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy.
- Popsat činitele podílející se na formování vzájemné spolupráce.
- Odkrýt souvislosti mezi strategickými dokumenty rozvoje mateřské školy a výsledky inspekčního šetření ČŠI.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaká jsou specifika komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy?
- Jací činitelé se podílejí na formování vzájemné spolupráce
- Jaké jsou souvislosti mezi strategickými dokumenty rozvoje mateřské školy a výsledky inspekčního šetření ČŠI?

6.2 Participanti výzkumu

Na výzkumném šetření se podílela skupina deseti účastníků. Tato skupina obsahovala pětici ředitelk mateřských škol a pětici zřizovatelů mateřských škol. Všichni zúčastnění působí ve Zlínském kraji.

6.2.1 Charakteristika účastníků

V tomto výzkumu jsou jak zástupci žen, tak mužů. Pro zajištění anonymity jsou ředitelky mateřských škol označovány Ř1-Ř5 a zřizovatelé označovány Z1-Z5. Pro zjištění rozdílů

a zajímavostí jednotlivých škol a jejich vedoucích pracovníků byli vybráni zástupci mateřských škol umístěných ve městech i v menších obcích a mezi participanty byl zařazen také zřizovatel a ředitelka soukromé mateřské školy.

Ř1 je na pozici již 15 let. Po celou dobu působí v jedné mateřské škole, která je příspěvkovou organizací. Původně být ředitelkou mateřské školy nechtěla, ale kolegyně ji přesvědčily zejména ze strachu z nové ředitelky zvenčí. Tato mateřská škola leží ve středně velkém městě, ve kterém je dohromady devět veřejných mateřských škol a tři soukromé.

Ř2 je na pozici ředitelky 12 let. Původně pracovala ve speciální škole, protože její původní odbornost se věnovala speciální pedagogice, ovšem tato práce ji nenaplňovala natolik, aby u ní zůstala. Vášní ředitelky je logopedie, její práce a rozvíjení v oblasti propojení mateřské školy dále do školy základní. Pozici ředitelky přijmout nechtěla, na konkurzu nebyla úspěšná, ale po naléhání zřizovatele, který v paní ředitelce viděl potenciál, přece jen pozici přijala. I když původně o místo nestála nebo nebyla přesvědčena o svých kvalitách, nakonec má škole co nabídnout a je zpětně velmi ráda, že je ředitelkou školy. Tato mateřská škola leží v malé obci.

Ř3 je ředitelkou mateřské školy, která leží v malé obci, již 25 let. Ve stejné mateřské škole působila předtím jako učitelka. Na pozici ředitelky nechtěla a neměla o ní zájem, ovšem po rozhovoru s bývalou ředitelkou a jejím přesvědčení se přihlásila jako poslední ke konkurzu, kde bylo již 8 zájemců s tím, že konkurz vyhrála a na pozici ředitelky školy nastoupila.

Ř4 je v dané mateřské škole na pozici ředitelky již 29 let. Před tím byla ředitelkou jiné mateřské školy, a to po dobu dvou let. Motivací stát se ředitelkou byly její ambice a touha po změně mateřských škol. Mateřskou školu chtěla přeměnit v přátelskou, domácí, kde by se děti cítily jako na dovolené. Také tato mateřská škola leží v malé obci.

Ř5 se stala ředitelkou mateřské školy nedávno. Přesně před dvěma a půl lety. Mezi respondentkami je tedy na pozici nejkratší dobu. Specifikum je, že je ředitelkou soukromé mateřské školy. Její nástup byl pozvolný za podpory původní ředitelky a celý proces trval rok a půl. Motivací nastoupit na pozici byla úzká vazba se školou, ve které působila jako učitelka a když dostala nabídku na pozici, tak ji neodmítla. Soukromá mateřská škola leží ve středně velkém městě a konkuruje jí několik veřejných, ale i soukromých mateřských škol.

Z1 je úředník pracující na odboru školství ve středně velkém městě, který spravuje několik veřejných mateřských škol. Tento úředník připravuje pro zřizovatele potřebné materiály, podklady, statistiky a další administrativní práci, aby mohl zřizovatel, jakožto obec, přesněji

řečeno zastupitelstvo, případně rada, projednat a rozhodnout v určitých oblastech. Tento úředník je bez vzdělání v oboru. Vzdělání získal v oboru ekonomiky, ke školství se dostal skrz nastoupení právě na školský odbor kolem roku 1989. Takže praxi v oblasti školství má již kolem 32 let. Motivací nástupu na tuto pozici byla zvědavost a potřeba získat zaměstnání a vzhledem k opakovanému inzerátu na tuto pozici se na místo přihlásil. Díky dlouholeté praxi zažil tento respondent veškeré změny, které jsou popsány právě v teoretické části věnující se změnám a decentralizaci systému a vedení škol.

Z2 je zřizovatelem mateřské školy a školy základní, které jsou spojené v jeden právní subjekt v malé obci. Škola základní má pouze první stupeň. Nástup na pozici byl poněkud komplikovanější. Účastnil se komunálních voleb, kde byl zvolený jiný zástupce, který na pozici starosty a tím i zřizovatele mateřské a základní školy nenastoupil. Nakonec byl zvolen starostou tento participant. Motivací nástupu na tuto pozici byl jeho blízký vztah k obci a příležitost obec rozvíjet.

Z3 působí v malé obci a je zřizovatelem jedné mateřské školy. Tento zřizovatel na obecním úřadě působí již od roku 1991 na pozici stavebního technika, následně byl místostarostou od roku 1998 a od roku 2002 je starostou obce. Motivací stát se starostou popisoval v souvislosti s úplným začátkem kariéry v době, kdy se v obci budoval sportovní areál a on jako bývalý sportovec a zároveň stavebník se začal angažovat v rozvoji obce po stavební stránce. Po nástupu na post místostarosty a vzniku volné pozice starosty vyhledával nějakou osobu na toto místo, ovšem bez úspěchu. Nakonec se smířil s tím, že na danou pozici nastoupí sám.

Z4 je zřizovatelem mateřské školy v malé obci. Na toto místo nastoupil z důvodu, že původní starosta obce odešel z postu a on byl členem rady obce a byl na toto místo zvolen. Délka praxe je momentálně šest let. Specifikum této obce je odtrhnutí od města a tím vzniku samostatné obce, vzniku pozice starosty a zřizovatele nově vzniklých neziskových organizací. Mateřská škola sice byla samostatná, ovšem s odtrhnutím místní části a vzniku obce se změnil název a další náležitosti, a hlavně vznikla samostatná základní škola, která byla dříve odloučeným pracovištěm jedné z městských škol.

Z5 je specifický díky tomu, že je zástupcem zřizovatele soukromé mateřské školy ve středně velkém městě, kde mu konkurují jak soukromé, tak i několik veřejných mateřských škol. V této roli je již 13 let s tím, že důvodem „nástupu“ na tuto pozici z důvodu zřízení mateřské školy byla rostoucí poptávka po místech v mateřských školách a neschopnost zřizovatele veřejných mateřských škol tuto poptávku nasycit. Současně bylo ovšem motivací rozšířit firmu, protože zřizuje více škol.

Tabulka 1 Charakteristika participantů-ředitelky

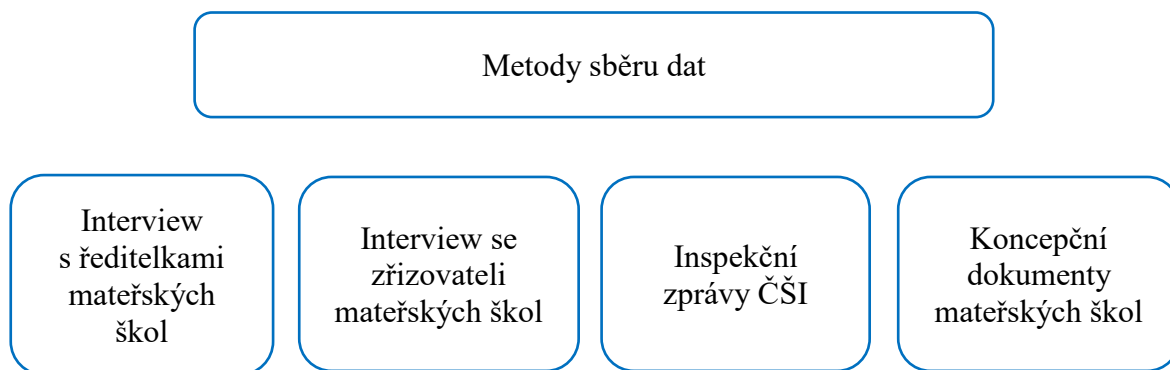
Participant	Délka ve funkci (roky)	Úroveň vzdělání	Právní forma školy	Velikost školy	Důvod nástupu na pozici	Absolvované konkurzy na místo ředitele
Ř1	15	SŠ	příspěvková organizace	5 tříd	přesvědčení kolegyň -strach z cizí osoby	1x vstupní 1x rekonkurz
Ř2	12	VŠ	příspěvková organizace	2 třídy	naléhání zřizovatele	1x vstupní
Ř3	25	VŠ	příspěvková organizace	3 třídy	přesvědčení bývalé ředitelky	1x vstupní
Ř4	29	SŠ	příspěvková organizace	5 tříd	ambice změnit školu	1x vstupní
Ř5	2,5	VŠ	společnost s ručením omezeným	2 třídy	úzká vazba se školou a nabídka místa	žádný

Tabulka 2 Charakteristika participantů-zřizovatelé

Participant	Délka ve funkci (roky)	Důvod nástupu na pozici	Účast a realizace konkurzů na místo ředitele MŠ	Počet zřizovaných MŠ	Velikost školy
Z1	32	zvědavost potřeba zaměstnání	několik, včetně rekonkurzů	9	5 tříd
Z2	12	blízký vztah k obci možnost rozvoje obce	žádný	1	2 třídy
Z3	19	dlouholetá angažovanost v životě a rozvoji obce	žádný	1	3 třídy
Z4	6	zvolením rady obce bez bližších osobních zájmů	žádný	1	5 tříd
Z5	13	vlastní zřízení MŠ zájem v rozšíření firmy o další stupeň vzdělávání	nepořádá konkurzy	1	2 třídy

6.3 Metody sběru dat

Pro empirickou část diplomové práce byly zvoleny dvě metody výzkumného šetření. Jedna z metod byla metodou hlavní a druhá byla doplňující. Hlavní metodou bylo interview s deseti participanty a měla stěžejní roli ve výzkumu. Doplňující metodou byla analýza dokumentů, mezi které patřily inspekční zprávy ČŠI a koncepční dokumenty jednotlivých mateřských škol.



Obrázek 1 Schéma metod sběru dat

6.3.1 Hlavní výzkumná metoda

Pro získání informací týkajících se rozvoje mateřské školy, vzájemné spolupráce ředitele mateřské školy a zřizovatele a vzhledem ke stanoveným cílům byl zvolen způsob sběru dat pomocí kvalitativního výzkumu metodou interview.

V rámci jednotlivých interview byly zjišťovány názory a zkušenosti jednotlivých zástupců ředitelů i zřizovatelů se vzájemnou spoluprací v rámci rozvoje školy. Rozhovory byly prováděny pomocí polostrukturovaných otázek a týkaly se profesních začátků ředitelů a zřizovatelů na jejich pozici, specifickým jejich práce, vzájemným vztahům a spoluprací na rozvoji školy.

Každé interview trvalo přibližně 45 minut. Sběr informací probíhal v jednotlivých mateřských školách a na obecních či městských úradech v průběhu prosince 2020 až ledna 2021. Bohužel interview s jednou ředitelkou školy a s jedním zřizovatelem školy muselo kvůli nepříznivé epidemiologické situaci a vládními opatřeními v souvislosti s šířením onemocnění COVID-19 proběhnout telefonicky. Sběr dat probíhal na základě dobrovolnosti a veškeré údaje byly anonymizovány. Jednotlivé rozhovory začaly neformálním rozhovorem o výzkumu a výzkumníku, následovalo informování o nahrávání rozhovoru a souhlasem k participaci na výzkumu. Jednotlivé informované souhlasy jsou v papírové podobě. Informovaný souhlas od participantů, s nimiž proběhl rozhovor telefonicky, jsem obdržela elektronickou cestou jako oskenovaný dokument.

6.3.2 Doplnující výzkumná metoda

Doplnující metodou výzkumu byla analýza dokumentů. Tato metoda byla zvolena z důvodu rozšíření tématu a informací získaných z interview s řediteli a zřizovateli mateřských škol.

Pro analýzu byly zvoleny inspekční zprávy ČŠI jednotlivých mateřských škol a koncepční dokumenty popisující rozvoj školy poskytnuté ředitelkami mateřských škol.

Koncepční dokumenty škol by měly být kompatibilní s doporučeními uvedenými v inspekčních zprávách ČŠI. Důraz byl kladen na to, zda se škola řídí doporučeními, zapracovává či realizuje změny v mateřské škole a také bylo analyzováno, do jaké míry jsou v dokumentech zakomponovány informace o zřizovateli a spolupráci mezi ním a školou v oblasti rozvoje a na jaké oblasti rozvoje školy se podílí nejvíce.

Zprávy inspekčního šetření ČŠI

Mezi dokumenty, které sloužily k analýze, byly zařazeny inspekční zprávy ČŠI, které jsou volně dostupné na webu ČŠI¹. Pokud bylo k dispozici více inspekčních zpráv, byly pro analýzu využity zprávy z posledních dvou šetření realizovaných v mateřské škole. Použití dvou posledních zpráv je z důvodu komparace změn ve fungování a rozvoji školy na základě doporučení vedoucí ke změnám v mateřské škole. Protože „výstupy inspekční činnosti jsou především zpětnou vazbou pro samotnou školu nebo školské zařízení a mají danému subjektu sloužit k přijetí vnitřních opatření vedoucích ke zkvalitňování vzdělávacích služeb“ (ČŠI, 2013, s. 1). V inspekčních zprávách byly vyhledávány informace týkající se hodnocení spolupráce mezi školou a zřizovatelem mateřské školy a způsobem zpracování koncepčních dokumentů.

Inspekční zprávy, které jsou pro tuto práci využity, jsou z let 2011-2020 s tím, že během tohoto časového úseku měla Česká školní inspekce dva koncepční záměry. Koncepční záměry ČŠI jsou dokumenty vymezující vize, cíle a opatření stanovené na střednědobé časové období. Do prvního z nich od roku 2009 do roku 2013 spadají tři inspekční zprávy. V tomto období se Česká školní inspekce zaměřila na hodnocení funkčních gramotností, rovnosti příležitostí ke vzdělávání a aktivitami vedoucími k udržitelnému rozvoji. Jedním z cílů v tomto období bylo zaměřit se na kvalitu vzdělávacího procesu a jeho zvyšování, ale z analýz zpráv vyplynulo, že neobsahují žádné doporučení nebo poznatky, které by mohly vedení škol pomoci z nápravě. Na rozdíl od koncepčních rámců od roku 2014 do roku 2020, kdy vize z předchozího záměru byly sdíleny a stále v účinnosti i v tomto dokumentu, byly součástí této vize body jako analyzování silných a slabých stránek mateřských škol s poskytnutím návrhů a doporučeními pro další práci. Právě silné a slabé stránky školy včetně doporučení ČŠI k nápravě či zdokonalení činností či organizačních záležitostí, které

¹ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy>

jsou ve zprávách uvedeny, byly využity pro zpracování inspekčních zpráv. Tři zprávy z předchozího záměru tyto body v inspekčních zprávách neobsahují, a tak byly zprávy využity k porovnání situace v mateřské škole a jejího směru, práci a zkvalitňování vzdělávacího procesu, vedení školy a dalších oblastí souvisejících s jejím rozvojem.

Koncepční dokumenty mateřských škol

Koncepční dokumenty ředitelek mateřských škol dokládají vizi nebo koncepci dalšího rozvoje dané školy. Koncepční dokumenty poskytly čtyři z pěti ředitelek mateřských škol. Dokumenty ředitelky poskytly elektronickou formou. V případě jedné mateřské školy, od které není koncepční dokument k dispozici, byly pro analýzu použity pouze inspekční zprávy. Vzhledem k tomu, že je analýza dokumentů doplňkovou metodou, nemá absence jednoho dokumentu negativní vliv na výsledky výzkumu. Koncepční dokumenty byly ředitelkami sdíleny pro analyzování jejich obsahů, nikoliv pro jejich uveřejnění, proto nebylo možné sdílet jejich plný obsah v této práci.

Důvod využití dvou typů dokumentů byl v možnosti získání relevantních informací a provázanosti reality a plánů školy v jejím rozvoji. Dokumenty rozšiřují tematiku práce o další zajímavé informace přínosné pro tuto práci. Analýza dokumentů se zabývala srovnáním daných inspekčních zpráv ČŠI, jejich rozdíly, a především tím, zda došlo k rozvoji v oblastech, které shledala ČŠI za nedostačující včetně zpracování poznatků ČŠI právě do koncepčních dokumentů jednotlivých mateřských škol.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Tato část práce přináší interpretaci výsledků z výzkumného šetření. Kombinace získaných dat a poznatků z interview vedených s ředitelkami a zřizovateli mateřských škol, analýz inspekčních zpráv ČŠI a koncepčních dokumentů byla zvolena za účelem získání širších informací týkající se oblasti rozvoje mateřské školy. Analýza i interpretace dat jsou popsány jednotlivě a následně jsou závěry shrnuty ve výsledcích výzkumu.

7.1 Analýza dat

Jednotlivé interview byly přepsány do elektronické formy a následně zpracovány otevřeným kódováním, pro které nebylo využito žádných programů ani softwarů, ale byla použita metoda „papír a tužka“. Tím došlo ke kódování textů a vzniku kódů, které byly následně rozděleny podle jejich obsahu do kategorií.

Na základě analyzování dat vznikly níže uvedené kategorie, které jsou následně popsány a vysvětleny.

1. Partneři školy podporující její rozvoj
2. Součinnost ředitele školy a zřizovatele
3. Společná cesta
4. Aspekty rozvoje školy
5. Financování školy
6. Nejasná budoucnost

7.1.1 Partneři školy podporující její rozvoj

Spolupráce mateřské školy probíhá v několika směrech. Mateřská škola spolupracuje s mnoha zajímavými partnery. Patří zde například ostatní mateřské školy a školy dalších stupňů, rodiče dětí, či odborníci z různých odvětví a oblastí, kteří se nemalou měrou podílejí na rozvoji školy. Často této spolupráci přihlíží nebo je přímo součástí také zřizovatel, jehož i samostatná spolupráce se školou má velký vliv na její rozvoj.

Spolupráce s ostatními stupni škol

Spolupráce mateřských škol se základními školami je velmi důležitá hned v několika oblastech. Nejdůležitější a nejčastější spolupráce mezi mateřskou a základní školou je z důvodu nástupu dětí do základní školy. Taková spolupráce může dětem zajistit hladký průběh vstupu a snížení obav z neznámého prostředí, a hlavně může zajistit kvalitní přípravu

předškolního dítěte. Vzájemné prolínání mezi školami a jejich úzkou spoluprací vnímá Ř2. Ta zajišťuje spolupráci mezi školami pomocí preventivních programů, které probíhají v mateřské škole a mají zajistit kvalitní vzdělávání dětí předškolního věku: „*Mateřská škola je základní stavební kámen a když tady to se podchytí, tak potom ty děti přejdou vlastně na tu základní školu a nemají takové problémy.*“ Tento důvod spolupráce se základní školou potvrzuje i Ř3: „*Děláváme zápis na nečisto s dětmi, že si to ty děti jdou vyzkoušet do lavice, které půjdou k zápisu a prvňáčci jdou k nám zpátky, tak to vždycky rádi vidíme.*“ Stejně tak popisuje spolupráci i Z4, který se stává účastníkem těchto akcí. Podle jeho slov je cílem především to, „*aby ty děti, když jdou do té školy, tak aby to nebylo, poprvé vidím velké dveře a jdu do neznámého prostředí...*“ Součinnost mateřských škol se základními z pohledu ředitelek naprosto souzní i s cíli ČŠI, Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030 + nebo například s Dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023.

Dalším způsobem spolupráce může být sdílení prostor. Nejčastěji jde o sdílení tělocvičen a podobně velkých prostor základních škol, které nemají mateřské školy k dispozici.

Spolupráci s jinými stupni škol než se základní školou popisuje Z5, který pohlíží na komplex škol, které zřizuje, jako na konglomerát, a proto: „*...si je nerozděluju mezi sebou. Já je beru pořád společně. Že spousta těch věcí se vzájemně prolíná a prorůstá.*“ Většinu akcí tvoří jednotlivé stupně škol dohromady. Tím se vzájemná spolupráce a sounáležitost mezi nimi, zaměstnanci a vedením škol i společným zřizovatelem přirozeně prohlubuje.

Rodiče důležitým prvkem v životě školy

V návaznosti na teoretickou část, kde je zmíněný vztah a důležitost angažování rodičů ve vzdělávání svých dětí (Rabušicová, 2004), se i v této části práce setkáváme s rodiči, jako s důležitým prvkem v životě školy. Ať už jde o jejich aktivitu v jejím rozvoji nebo naopak situace, kdy školu nepodporují.

Přístup rodičů a jejich spolupráci reflektují ředitelé a zřizovatelé různě. Například Z4 popisuje upadající spolupráci s rodiči. Příčinou nedostatečné spolupráce bývá často v případech, když má rodina více dětí. Díky tomu, že zajišťují dovážení starších dětí do škol ve městě, již nemají kapacitu na účast na akcích mateřské školy, do které dochází mladší dítě.

Rozvoj školy nebo především hladký průběh vzdělávacího procesu mohou rodiče také určitou měrou ovlivňovat. Týká se to například neangažovanosti rodičů v souvislosti

s potřebou spolupracovat s poradenským zařízením. Takový případ nespolupracujících rodičů zažila Ř4: „*Když ten rodič mě pošle někam, tak prostě neudělám nic. Oni mi je pak dají v pěti letech a diví se, že v pěti letech neodstráním K (špatná výslovnost písmene) a nevím co ještě.*“ Negativní zkušenost v souvislosti s rodiči popisuje i Z1. Ta se týká snižujícími se dovednostmi dětí. Jako příklad uvedla situaci, kdy: „*...rodiče kolikrát až zaútočí, poměrně ostře, že dítě je unavené, že muselo jít pěšky...*“ Náročnost spolupráce mezi školou a rodiči je zřejmá. Ať jde o to, že jsou rodiče neaktivní, nemají zájem nebo je jejich chování vůči personálu mateřské školy netaktní. Ovšem se vzájemnou spoluprací souvisí komunikace, která může být také velmi komplikovaná. Náročnost komunikace s rodiči vnímá Z4: „*No, ono v rámci té školky furt balancujete na tenkém ledě, protože furt pracujete se spoustou lidmi, hrozně moc lidmi...je strašně těžké to vykomunikovat s rodičema, s maminkama, že je to opravdu hrozně složité.*“

Ne všude panuje negativní zkušenost. Například Ř2 nemá s rodiči problém a vnímá spolupráci kladně. Stejně pozitivně vnímá spolupráci s rodiči Z5, který přichází do kontaktu s rodiči nejčastěji během třídních schůzek, na kterých bývá formálně zúčastněn. Dále popisuje dobrou spolupráci mezi rodiči a školou v souvislosti podílení se rodičů na aktivitách školy. Příkladem dobré spolupráce může být situace, kdy: „*... přijdou rodiče, kde byli třeba policisté, tak přijeli policejníma autama. Děcka se provezly policejníma autama, čili tohle funguje velice dobře.*“

Ovšem spolupráce s rodiči může být i velmi intenzivní a pro rozvoj školy stěžejní. Intenzivní spolupráci s jedním z rodičů zažil Z1. Spolupráce byla v podobě poskytnutí technické podpory mateřským školám v celém městě. Důvodem bylo odlehčení práce ředitelky. Samozřejmě snížení množství úkolů může mít pozitivní vliv na chod školy, protože budou mít ředitelky více času například na jejich rozvoj. Tento příklad potvrzuje případy dobré spolupráce mateřské školy se zřizovatelem za účelem odlehčení povinností a úkolů, které mají ředitelky na starosti.

Dalším a velkým vlivem rodičů je příklad rozšíření školy, ke kterému došlo na jejich popud. K této situaci došlo ve dvou školách. Ř2 se potýkala s kapacitními problémy. Nátlak rodičů a také organizační důvody ředitelky, která musela řešit návaznost a přechod dětí do základní školy, způsobily rozšíření kapacit mateřské školy: „*...maminky si stěžovaly, že by chtěly dát dítě do mateřské školy, zapsat, ale my že nemáme kapacitu (...)* Jednalo se o tři děti, ale mně bylo líto těch maminek a já jsem ztrácela děti do školy, protože oni, jak zapíší někde jinde, tak automaticky je dají tam. Takže já jsem musela popřemýšlet tady nad tím, říkám, ta

mateřská škola je prostě základní stavební kámen, takže tam jsme udělali ty dvě třídy a najednou se to všechno tak rozšířilo.“ V souvislosti s rozšiřováním a zájmem rodičů umístit děti do školy přemýšlí ředitelka o realizaci velké akce týkající se rozšíření školy o druhý stupeň základní školy, aby i nadále zůstávaly děti od mateřské školy až po konec povinné docházky v její škole: *„kdybychom tady měli druhý stupeň, tak já tady mám daleko víc dětí. Jo, že si myslím, že bychom natáhli i jiné děti jo, že je to moje vize ted'kom taková, ten druhý stupeň, a to je dost náročné finančně.“*

Ovšem vliv rodičů nemusí být pouze ohledně kapacit školy, ale může se také týkat rozšíření vzdělávací nabídky, jak uvádí Ř3: *„...rodiče vyžadovali nebo měli zájem o angličtinu, a protože paní učitelka to má jako koníčka, tak dělá angličtinu hrou...“*

Jak je vidět, rodiče jsou důležitou součástí života školy a mohou její chod a rozvoj ovlivňovat nejen negativně, ale také pozitivně. Negativní zkušenosti vzhledem ke snižujícím se dovednostmi dětí, ale také neschopnost rodičů spolupracovat s poradenským zařízením, nejsou pro školu přívětivé. Ovšem velmi pozitivní jsou situace, kdy rodiče stojí za rozvojem školy například v souvislosti s rozšiřováním kapacit.

Spolupráce s odborníky na rozvoji školy

Častá spolupráce mateřských škol a jejich vedoucích pracovníků je propojena s odborníky z nejrůznějších odvětví, kteří napomáhají hladkému chodu a možnému rozvoji mateřské školy. Některé z odborníků oslovují ředitele společně se zřizovateli nebo je ředitelé škol oslovují, aby měli větší argumenty pro realizaci různých oprav, či je oslovuje zřizovatel pro kvalitnější práci z jeho pozice vůči škole. Oslovení odborníků může mít ovšem také důvod krytí neuskutečněné realizace stavebních úprav, které nařídil jeden z kontrolních úřadů. Právě takovou spoluprací s technickým pracovníkem, který poskytl zprávu o nemožnosti udělat rekonstrukci a stavební práce v mateřské škole, které vyžadovala kontrola z hygieny, zažila Ř4: *„Já jsem si nechala fakt od chlapů napsat, že prostě nelze udělat v kuchyňkách umyvadla, protože tam jsou stávající rozvody a ty nebudeme kvůli tomu bourat celou třídu.“*

Odborníka využila ředitelka školy k realizaci rekonstrukce, kterou očekává již několik let, ale zřizovatel ji stále nerealizoval. Komplikací v tomto případě zřejmě byla velikost školy, která je navíc umístěna v historicky významné budově, což situaci týkající se rekonstrukce neulehčuje. Aby k rekonstrukci vůbec došlo, využila ředitelka podpory u technického pracovníka. Tuto situaci komentovala Ř1 slovy: *„Ted' jsme například řešily ty okna a bezpečák nám teda napsal zprávu, že okna jsou nebezpečné, že nevyhovují a doporučuje*

jejich výměnu. “ Dalším případem byla oprava venkovních prvků mateřské školy, mezi které řadíme lavičky, domečky pro děti a další herní prvky. Stejně jako v předchozím případě: „*To bylo všechno na základě revizní zprávy toho technika.*“ Pro argumentaci se zřizovatelem předkládá ředitelka roční prověrku BOZP, „*kteřou nám tady dělá bezpečáčka. Tak tu vždycky odevzdáváme na město, aby oni viděli, že je opravdu nutné to a to opravit.*“ Využití názoru třetí osoby, aby došlo ze strany zřizovatele k opravě, je vcelku problémové pro zkvalitnění, a hlavně bezpečný provoz mateřské školy.

Dalším způsobem využití odborníků je již v pozitivnějším smyslu. Jde především o podporu vzdělávání či zkvalitnění služeb poskytovaných školou. Spolupráci s odborníky pro poskytnutí speciální nabídky pro rodiče využila Ř3, která popisuje zkušenost s nutričním terapeutem, se kterým mívají schůzky i pro rodiče. Bohužel se tato nabídka u rodičů nenesetkala s velkým nadšením, protože účast na schůzkách není hojná.

Spolupráci s externími odborníky také využívají ředitelky pro vylepšení vzdělávací nabídky a jejího obohacení. Příkladem může být Ř2, která uvedla spolupráci s odborníky hned ve dvou oblastech: „*...nám pomohla s grafomotorikou paní magistra (jméno), která dojížděla na takové kurzy, jak pro maminky, pro rodiče, nejenom maminky, tatínky, ale hlavně ty maminky tam byly a taky pro paní učitelky (...)* my máme ještě špičkovou spolupráci s polským doktorem na polytechniku.“

Ovšem ne vždy je spolupráce s odborníky kvůli rozvoji školy nebo zkvalitnění vzdělávacího procesu. Spolupráce může být také kvůli problémům ve školách. Navíc může být taková spolupráce velmi problematická. Jak uvádí Z1 případ, kdy se ředitel školy snažil řešit problémy žáka s organizací OSPOD. Přesněji šlo o situaci, kdy ředitel školy zavolal na žáka policii, protože ohrožoval učitelku ve škole a rodiče žáka nebyli k sehnání. Z důvodu, že musel mít žák zastoupení, oslovil ředitel školy pracovníci OSPODu, kde se ovšem setkal s nevolí a pracovnice tuto aktivitu odmítla. Zřizovatel Z1 rozuzlení této problémové situace popisuje následovně: „*...metodické pokyny ministerstva školství jsou v přímém rozporu s metodickými pokyny ministerstva práce a sociálních věcí...ředitel postupoval přesně podle ministerského doporučení našeho školství a pracovnice OSPODu přesně podle metodického doporučení MPSV. To není normální.*“ Je velmi zarážející, že v případě, kdy potřebuje ředitel školy podporu další organizace, setká se na její straně s nevolí nebo spíš nemožností pomoci skrz stanovené a nařízené metodické pokyny a postupy.

Zajímavý příklad spolupráce s odborníky v souvislosti s mateřskými školami popisuje také Z1, který odbornou pomocí pomáhá mateřským školám v obtížných situacích: „*...máme*

právníky, oni ne, a ti právníci vždycky slyší, když za nimi dojdou s prosíkem, řeknu jim, pomozte mně, máme problém někde, jak kudy na to jít, aby to bylo spravedlivé...“

S využitím odborníků v souvislosti s mateřskou školou souhlasí i Z4, který z důvodu časové vytíženosti a neznalosti oboru školství spolupracuje s odborníky-auditory, kteří mu pomáhají řešit oblast školství: *„já se obracím na auditory, obracím se na pana (jméno), který nám dělá auditorskou a poradenskou činnost...aby nám dal stanovisko, jakým způsobem máme k tomu přistoupit...protože účetnictví obce, účetnictví školy...to je oheň a voda. Úplně něco jiného. Jejich fondy a podobné a co kde můžeme přesouvat a co kde nemůžeme přesouvat.“* Dalšími odborníky, které tento zřizovatel využívá, jsou různí projektoví manažeři, kteří spolupracují se zřizovatelem v rámci mikroregionu, jehož je obec součástí. Zřizovatel je využívá z důvodu časové náročnosti agendy a popisuje jejich dovednosti slovy: *„...ti to naprosto mají pod palcem a opravdu nám chodí papíry, toto podepište, toto podáme, takže tu agendu administraci řeší...“*

Využívání kompetentních osob k ulehčení práce jak na straně ředitelky, tak i na straně zřizovatele může velmi ulehčit jejich náročné práci. Z uvedených výpovědí zároveň vyplývá, že jsou někdy ředitelky nuceny využít dalšího hlasu z důvodu, aby zřizovatel bral na zřetel nutnost investování do škol.

7.1.2 Součinnost ředitele školy a zřizovatele

Spolupráce školy se zřizovatelem se zdá být stěžejní ve všech oblastech působení školy. Krásným příkladem spolupráce se zřizovatelem popisuje Ř4, kdy z důvodu oddělení se od města a vzniku nové obce získala mateřská škola nového zřizovatele. Tím došlo k rozšíření mateřské školy o dvě třídy během jednoho roku. Navíc velmi intenzivně vnímá rozdíl v komunikaci a podpoře: *„To se s městem nedá srovnat. Neříkám, že nám nedali, ale já jsem musela o všechno bojovat! O všechno pod tím městem.“*

Dobré vztahy ukazatelem dobré spolupráce na rozvoji školy

Vliv dobrých vztahů a jejich vlivu na rozvoj školy a jejího rozšíření popisuje Ř2: *„Kdyby ta spolupráce obce nebyla s tou školou, tak my nemáme to, co bylo můj sen, udělat tady ty dvě třídy...“*

Rozdíly ve zřizovateli a jejich přístupu popisuje také Ř2. Spolupráci s původním panem starostou popisovala paní ředitelka slovy *„...on už byl starý člověk, ale byl výborný, opravdu byl výborný. Ten udělal tělocvičnu...“* Naopak nástup a spolupráci s druhým starostou

komentovala slovy: „...tam nastoupil jiný pan starosta no a ten to viděl jinak...no a tam byl krátce, velice krátce ten druhý pan starosta jo, a takže nějaký rok to neprobíhalo.“ Tady jde vidět, jak může změna zřizovatele ovlivnit rozvoj školy. Nepodpora zřizovatele může negativně ovlivnit vzdělávací nabídku školy. Právě negativa se změnou zřizovatele popisoval i Kuchař et. al (2014). Ředitelka 2 nakonec dodává případ kdy: „jsem měla spoustu vizí, ale nebylo mi to dovoleno. Nebyla tady třeba keramika a já jsem měla ráda práci s hlinou, takže už jsem měla i paní, která by nám vedla ten kroužek, ale nebylo mně to umožněno, abych si to zakoupila, tu keramickou pec nebo abychom si ji vůbec někde dali.“ Jediným způsobem, jak vyřešit tuto situaci bylo využití sponzorských darů a umístění pece do sklepa. Od výměny druhého pana starosty, který ji v aktivitách nepodporoval, zažila ředitelka třetího, stávajícího pana starostu: „se kterým je teda úplně úžasná spolupráce, to je fakt skvělý člověk.“

Viditelné rozdíly v jednání zřizovatelů mohou mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na chod a rozvoj školy. Což může ovlivňovat vzájemné vztahy. Jejich důležitost pro rozvoj školy popisují dva zřizovatelé.

Podle Z3 jsou vztahy ovlivněny typem zřizovatele, protože jak tvrdí: „...jak to přešlo z toho školského úřadu na nás, na obce my jsme si tady jako daleko blíž...“ s tím souhlasí i Z2, který popisuje vliv malé obce na vzájemné vztahy: „...tady jsme na malé obci, tak je ta komunikace a vztahy takové bližší než někde ve velkém městě asi.“ Důležitost vzájemných vztahů mezi mateřskou školou a zřizovatelem pro dobrou spolupráci vnímá i Z4 a zdůrazňuje, že dobré vztahy se týkají nejen pracovní úrovně: „...ale i v té osobní rovině, že si věříme, a že prostě co je potřeba, ty papíry musíme zvládnout společnými silama.“

Poděkování za odváděnou práci

Způsob vyjádření vzájemného respektu a znakem spolupráce může být formou poděkování, které ředitelky i zřizovatelé vnímají jako velmi motivující. Z výpovědí respondentů vyplývá, že alespoň u některých z nich k této vzájemné podpoře dochází. Příkladem je Z4, který vnímá náročnost profese předškolního pedagoga a má „velký obdiv vůči paním učitelkám, že jsou ve třídě celý den, a ještě se usmívají...“

Z1 sdílí zkušenost a popisuje způsob poděkování ředitelkám zřizovatelem: „...když je klasický rok, tak bývá společné setkání v prosinci, kde každý udělá takové představení té své roční činnosti, těch svých úspěchů a strachů a toho, co ho trápilo, třeba letos v tom korona viru (...) Je to takové ze strany města poděkování, dostanou vždycky i dárek nějaký pěkný,

občerstvení a je to časově neomezené, oni se vypovídají, oni můžou prezentovat, co všechno a navzájem se ohromně poslouchají a zase je to takové obohacující (...) a je to, je to všestranně příjemné, zajímavé, nemíníme od toho ustupovat vůbec.“

Pochvalu a ocenění ze strany zřizovatele popsala Ř2 následovně: *„Já bych jenom řekla, že mám toho nejlepšího starostu. Víte proč, já si toho strašně cením a víte proč? On nás vždycky strašně pochválí (...) já su tak hrdý, na ty naše učitele, co udělali v tom distančním vzdělávání. Jo, že to řekne (...) řekne veřejně.“*

Ovšem děkování směřuje i z pozic ředitelek směrem ke zřizovateli. Zkušenost a způsob poděkování ze strany zaměstnanců a vedení mateřské školy vůči zřizovateli sdílí Ř2: *„...já jsem tam vlastně vystoupila a říkám, víte, my jsme vám vlastně chtěli tou distanční výukou ukázat to, že neumíme jen brát peníze od vás jako jo, ale že to umíme i nějak předat.“*

Vzájemná podpora a poděkování je důležitým krokem k dobré spolupráci a zároveň jejím výsledkem. Reflexe vzájemných vztahů a jejich ocenění jsou pro chod školy velmi důležité

Formy a prostředky vzájemné spolupráce

Nejčastěji spolupráce probíhá spoluúčastí zřizovatele na akcích mateřské školy. Způsob realizace takové spolupráce popisuje Ř4 slovy: *„...přijde za náma na začátku školního roku, pak ji pozveme na nějaké aktivity, na Mikuláše za nama přijde...“* S tím souhlasí i Ř2, která také popisuje spolupráci s obcí v rámci společných akcí: *„My jsme tady na akcích hodně, protože je to dědina, takže to se musí. A tady je fakt spolupráce dobrá.“* Podporu při pořádání akcí zřizovatelem popisuje slovy: *„Ten tím žije a je rád, že jsou ty akce, fakt.“* Mezi akce, které pořádá mateřská škola ve spolupráci se zřizovatelem, řadí Ř4 vítání občánků, pohádkový les nebo aktivity spojené s knihovnou, jejíž provoz zajišťuje pracovník obce. Ke spolupráci mateřské školy a zřizovatele dochází v případě Z3 prostřednictvím zaměstnanců obce a přes kulturní akce. Zástupce soukromé školy Ř5 popisuje, že se zřizovatel *„...z pravidla osobně účastí všech větších akcí s rodiči, vždy se alespoň na chvíli zastaví, popovídá si s rodiči a pedagogy.“* Spolupráce na společných akcích školy je tedy buď v účasti zřizovatele na dané akci nebo se zřizovatel podílí na její realizaci. Tyto dva druhy spolupráce vystihují přístup zřizovatele. První je v dané pozici spíše pasivní a je jen účastníkem, kdežto v druhém případě se zřizovatel plně angažuje a spolupracuje na vzniku. Zajímavou spolupráci popisuje Ř3, která si přizvala zřizovatele ke konkurzu na volné pozice učitelky mateřské školy. Paní ředitelka chtěla mít další názor na zájemce o toto místo. Tento způsob spolupráce není zřejmě moc častým. Častá vzájemná spolupráce mezi zřizovatelem

a mateřskými školami může být pouze z provozních důvodů. Případem takové spolupráce může být např. letní provoz mateřských škol, který popisuje Z1: *„Abychom věděli, jestli bude některá mimo provoz, zavřená...a ladíme tak, abychom měli dostatek otevřených tříd...spolupracujeme s nima velice úzce na tom, abychom vyladili, aby ta veřejnost byla spokojená.“*

Způsob spolupráce a řešení různých situací, které v mateřské škole vyvstanou popisuje Ř1: *„Co potřebujeme vyřešit, pomoci, tak vždycky se spolu domluvíme na tom městě. A oni se nám snaží pomoci, že já nevím, reagují na naše požadavky. Bud' nám rozumně vysvětlí, že ne, že nevyhoví (smích) nebo nás podpoří, že nám pomůžou.“* A dále konstatuje: *„Ted' se jako dobře spolupracuje s tím...se zřizovatelem. Jednak už se známe delší dobu, tak už víme, za kým jít a třeba co nemá cenu ani žádat (...) kvůli některým věcem už tam ani nejdu.“* Tady jde vidět, že i přes nevoli zřizovatele u některých věcí hodnotí spolupráci ředitelka stále kladně.

Zajímavým příkladem spolupráce a podílení se zřizovatele na chodu mateřské školy popisuje Ř4. Obec poskytla technického pracovníka pro mateřskou školu, jehož fungování probíhá následujícím způsobem: *„...když potřebujeme něco opravit, tak pracovník si to koupí, nám odnese paragon, my to zaplatíme a on nám to udělá. Jako v rámci, jako v režii té obce. To znamená, že mateřská škola uhradí pouze materiální náklady, ovšem práci technického pracovníka, který dělá práce pro obec, hradí obec.“* Tento příklad je velmi podporující. Mateřské škole zvyšuje i určitou prestiž. Ředitelka již dále nemusí poníženež prosit a žádat rodiče, především schopné tatínky o realizaci drobných úprav v mateřské škole.

Protikladem tohoto přístupu je příklad nedostatečné spolupráce zřizovatele nebo spíše nerovného jednání v případě, kdy město slíbilo mateřským školám sdíleného pracovníka, ovšem na realizaci slibů stále nedošlo. Z1: *„...zaujalo mě, že politik zodpovědný za oblast školství, pan místostarosta (jméno) jim to někdy v únoru/lednu slíbil. Pořád jim to opakoval, jak byly porady, pořád jim to sliboval, máme to v rozpočtu, ano, dáme vám to. A je listopad a ředitelky říkají a kdy dostaneme toho sdíleného školníka? Já ted' budu hnusná, kdybych se toho chytla, tak už by ho měly, ale já nemůžu dělat všechno, nestihnu to, to se prostě nedá.“* Další způsob „spolupráce“, pokud se to tak dá nazvat, popisuje taktéž Z1. Jedná se o poskytnutí odměn zřizovatelem podmíněné povinnou účastí ředitelky na akcích města: *„prostě obešlem je (ředitelky) a zkuste nepřijít, budou odměny, budete koukat, já jsem to řekla mile samo sebou. Já bych to neudělala, ale prostě musija být solidární.“* Tento způsob

vzájemné spolupráce je velmi nekorektní a zřizovatel se jej snaží schovat za solidaritu, ale takový způsob je pro dobré vzájemné vztahy nepřijatelný.

Spolupráci města nejen s mateřskými školami, které spravuje, ale také se soukromými školami ve městě popisuje taktéž Z1. Jednalo se o vůbec první účast soukromých škol v projektu, ve kterém byly zapojeny veřejné školy. Přístup ředitelů soukromých škol popisuje následovně: *„Řekla bych, že na to nebyli zvyklí. Třeba paní (jméno ředitelky mateřské školy) ona nevěděla, co si s tím počít. (jméno zřizovatele další soukromé MŠ) ten je obrychtovaný, ten se s tím nesmolí, ten to měl jedna dvě jasné, ale třeba tady paní (jméno ředitelky mateřské školy) byla velmi ostýchavá a pořád nedokázala pochopit, že i peníze za to může dostat. Jako, ale bylo to oboustranně příjemné.“*

Spolupráce mezi řediteli a zřizovateli je velmi obsáhlé téma. Jak je patrné, v některých případech probíhá spolupráce viditelně dobře. Někde funguje spolupráce vyloženě na způsobu udržení současného stavu a z důvodu povinností, ovšem jsou zde i uvedeny případy, kdy zřizovatel nespolupracoval s ředitelkami či jejich spolupráci podmiňoval aktivitou ředitelek v jeho prospěch.

Vlastní iniciativa zřizovatele

Otázkou iniciativy zřizovatele v rozvoji školy je, v jakých oblastech jsou jeho zájmy. Největší zájmy mají zřizovatelé ve dvou oblastech. První je oblast financí a účetnictví a druhou oblastí, ve které se zřizovatelé často realizují, je stavebnictví. S účastí v rozvoji školy po stavební stránce souhlasí Z3: *„Revize a další věci s tím spojené a s chodem té mateřské školy si řeší ona. Jen ty význačné věci, což byla ta velká rekonstrukce nebo něco tak, tak to jsme zasahovali jakoby přes stavební věci a šlo to finančně přes obec.“*

Další oblastí rozvoje školy, kterou je vzdělávání pedagogů, se také vyjadřuje Z3: *„My do toho vůbec nezasahujeme, jako obec. Zase paní ředitelka je aktivní, sama si vyhledává ty aktuální výzvy, v podstatě si doplňuje i některé předměty, věci, materiály, co se dají sehnat přes ty peníze, evropské peníze, de facto nějaké to školení, proškolení třeba přímo těch pedagogů zas si hlídá ta paní ředitelka. Bohužel, i když mám tady v radě ředitele základní školy, tak nějak detailně do těchto věcí my jako obec nejde a řídí si to vyloženě ti ředitelé.“*

Například Z4 popisuje vlastní iniciativu a zásahy do chodu mateřské školy za naprosto nevhodné, protože má paní ředitelka krásně rozjetou speciální vzdělávací nabídku pro děti se SVP. Z3 popisuje vlastní iniciativu pouze v případě, pokud se jedná o podnět z kontrolních orgánů, například hygienické stanice: *„...ta řekne, je potřeba udělat tady*

a toto, tak jde se na to a udělá se to (...) Nějaký ten větší rozvoj... už tam nevidíme potenciál.“ Celkově rozvoj školy přenechává Z5 plně na ředitelce školy: *„To už je na paní ředitelce a jejím týmu. Do toho jako zřizovatel vůbec nemluví (...)* už zjistila, že mně spíš vadí, když mě informuje o každé drobnosti, než že bych byl z toho rád. Takže tento systém pochopila a tu školku vede naprosto autonomně (...) já chápu naši roli jako zřizovatele, jako pouze toho, kdo tu školku zřídil, kdo samozřejmě zajišťuje její financování a hlídá její financování, ale jinak do toho vůbec nezasahuju (...) podle mě ta svoboda je jeden ze základních kamenů, aby ta školka mohla být dobrá...“ Stejný přístup má i Z2: *„...já to nechávám na paní ředitelce, jak s něčím přijde, tak to řešíme.“*

Například Z3 nevnímá rozvoj školy jako jeho kompetenci a vnímá školství jako jeho povinnost, proto se v rozvoji školy neangažuje a zapojení do chodu školy bere pouze po stránce funkčnosti: *„...člověk, když je zřizovatelem, tak už mu náleží další věci, samozřejmě investovat do svěřeného majetku...“* Stejnou reakci měl i Z1, když se jednalo o jeho aktivitu v rozvoji školy. Z jeho reakce: *„Já, proč já, když na to máme placené ředitelky?“* je jeho přístup k rozvoji školy jasně vidět.

Neangažovanost zřizovatele reflektuje i jedna z ředitelek. Přesněji jde o Ř3, která popisuje přístup zřizovatele a jeho zasahování do rozvoje školy následovně: *„Ne, ne, vůbec, nulově. Nemyslím, že nepřístupuje k rozvoji, ale jako nezasahuje mi do toho vůbec.“*

Ve výše uvedených případech šlo víceméně o neangažovanost případně přenechání kompetencí ředitelce školy, ovšem může nastat i situace, kdy zřizovatel naprosto nevhodně zasáhne do chodu školy. Tento případ popisuje Z1. Šlo o naléhavou potřebu jedné mateřské školy vyřešit nedostatek personálu v kuchyni. Z1 v tomto případě poukazuje na to, jak se nedařilo z důvodu platového hodnocení a sníženého úvazku sehnat kuchařku do mateřské školy, což by samozřejmě mělo vliv na kvalitu poskytované péče o děti: *„To se vám naštvou rodiče za chvíli a to ani, co s těma děčkama, to se ani nedá provozovat.“* A tak tehdejší vedoucí odboru poskytla ředitelce myčku, což způsobilo, že musela ředitelka školy propustit pomocnou sílu na 0,2 úvazku, která byla neustále při ruce, protože bydlela v těsné blízkosti školy: *„tam je myčka na houbeles, tam jsou potřeba ty ruce prostě.“*

Ovšem jsou zde i příklady zřizovatelů, kteří iniciují nebo jsou alespoň více aktivní v rozvoji školy než předchozích případech. Rozvoj a iniciativu v rozvoji a vzniku mateřské školy popisuje Z5 jako potřebu vytvořit novou školu z důvodu vysoké poptávky a nedostatku míst, které by město nebylo schopné zajistit a také kvůli rozšíření „firmy“: *„Chtěl jsem tady ten areál rozšířit o nějaké další vzdělávací zařízení (...) pokud člověk v něčem podniká, i když*

to podnikání ve školství není přímo podnikání, tak chce, aby firma pořád rostla, takže je to součástí toho rozvoje celého toho školského areálu, který tady budujem.“

Například Ř2 reflektuje iniciativu zřizovatele ve stavební oblasti následujícím způsobem: *„My si jenom řekneme, co bysme tam chtěli, on právě přijde a řekne, jak si to představujete? Jak ta třída by měla vypadat a teď on má nějaký plán, ale my mu to úplně řekneme, takže by to nefungovalo (smích). Jako jo, jestli chceš, aby to bylo jako pro děti a pro nás, abychom se tam cítili dobře a bylo tam všechno tak, jak má být, tak to musí být jinak. Takže přemístění lavic a to jeho, on si to tam naplánuje a my mu to všechno a on je rád. Že on to překreslí.“* S iniciativou zřizovatele souvisí i množství času stráveného nad tvorbou projektů a plánů: *„...tak by mohl přijít a říct, budete mít toho a toho dne stavbu. Ale on ne, my jsme tady fakt hodiny konzultovali toto.“*

Iniciativu a podporu ředitelk zřizovateli popisuje také Ř5: *„Z hlediska materiální spolupráce je velmi vstřícný, kdykoliv něco „navíc“ potřebujeme, pokud je to v zájmu rozvoje MŠ a vzdělávání dětí, není většinou problém toto pořídit.“* Stejnou zkušenost popisuje Ř4: *„...neomezuje nás vůbec, naopak, pokud něco potřebujeme, tak to zařadí do rozpočtu nebo se snaží a fakt nás neomezuje v ničem. Naopak, ještě se ptá.“*

Uvedené iniciativy ze strany zřizovatele jsou patrné v oblasti poskytnutí financí či v realizaci stavebních prací. Tuto spolupráci a iniciativu lze vyčíst i z šetření ČŠI (2020), která potvrzuje kvalitní materiální podmínky v mateřských školách a doporučuje, aby zřizovatelé reagovali na potřeby škol. Stavební a finanční oblast jsou zřizovatelům zřejmě bližší než rozvoj vzdělávacího procesu či rozvíjení pedagogů. Tyto oblasti nechávají plně na ředitelkách škol a neangažují se v nich.

Respektování kompetencí

Uvědomování si vlastních kompetencí a respektování kompetencí ostatních lidí je velmi důležité. To platí i v souvislosti spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy. Například Z4 popisuje své kompetence následovně: *„Já v podstatě vybírám ředitele školy a jeho vizi a náplň může paní ředitelka s námi řešit...“* Tato kompetence velkou měrou může zasáhnout chod školy a její rozvoj, protože osobnost ředitelky je stěžejní v jejím chodu a fungování. Na kompetenci výběru nového či odvolání stávajícího ředitele má vliv nedostatečné vzdělání či informovanost zřizovatele v oblasti školství. Tuto skutečnost reflektoval Kuchař et al (2014). K získání potřebných informací může využít zřizovatel inspekčních zpráv ČŠI. Hodnocení ze strany ČŠI může být pro ředitele školy triumfem, když

během šetření shledá ČŠI rozvoj školy na základě dobrého působení ředitele. Odvrácenou stranou může v tomto případě být jednostrannost názorů a výsledků z šetření, a pokud zřizovatel nezná dobře ředitele, jeho vztah ke škole a působení, nemusí dojít k objektivnímu názoru.

Ř1 reflektuje kompetence zřizovatele v oblasti pořádání konkurzů: „...zřizovatel po šesti letech, prostě...on má možnost vyhlásit konkurz, takže nás odvolaly...“ S tím souhlasí Z1 a dodává: „...a nemusí to vůbec nijak zdůvodňovat (...) A my máme stanoveny v zásadách, že v půli toho období, po 3 letech ve funkci provádí taková skupina stanovená tajemníkem, kde je vždycky starosta, místostarosta, zodpovědný za oblast školství, vedoucí odboru a já, protože to zpracovávám. Proveďte hodnocení práce, máme na to nějaká kritéria a mezi jinými chceme, aby nový ředitel předložil tu svoji koncepci. Tu předkládá při výběrovém řízení samo sebou, při konkurzním, ale po těch 3 letech, aby zhodnotil, jak se mu to daří, nedaří, aby z toho nějaké závěry vyvodil, on přitom to probere i s tou SWOT analýzou, jak se mu to daří, nedaří, jak se to posunulo a opakuje se to po těch dalších 3 letech, kdy propluje on jako, jako takové skládání účtů s tím, že pokračuje dál a jenom se poděkuje tomu řediteli, anebo se vyhlásí opravdu to výběrové řízení.“ Naopak někteří zřizovatelé této kompetence nevyužili. Mezi ně patří Z3: „My jsme zatím bych řekl s ředitelem základní školy a taktéž s ředitelkou mateřské školy velmi spokojeni a nerozhodli jsme se po tuto dobu využít tady této možnosti vyhlásit výběrové řízení.“ Ř3 ke kompetenci pořádat konkurzy přidává, že na to: „mají právo, i když jsou s mojí prací spokojeni. Tak to teď funguje, protože třeba (název města) to udělal.“

Na vnímání vlastních kompetencí a uvědomování si kompetencí ředitelky reaguje Z4 slovy: „...já jako zřizovatel, co má paní ředitelka ve směrnici pravomoci, tak já nemám, jak zasahovat.“

Své kompetence zmiňuje Ř1 v souvislosti s propouštěním pracovníků, což samozřejmě může mít vliv na rozvoj školy, obzvláště pokud propustí pracovníka, který si neplní své povinnosti. Naopak co se týče kompetencí zřizovatele vyjmenovává hned několik možností: „...může ovlivňovat finance v té škole nebo povolit, nepovolit třeba nějaké údržbářské opravy. To můžou zakázat. Může odvolat ředitele, může mu posílat kontroly z různých oborů, odborů z města.“ Ovšem hned dodává, že v případě, kdy „není žádný problém, tak nic neřeší a nehrotí. Nechají tě jako ředitelku dýchat.“ Tento způsob potvrzuje svým způsobem i Z5, který nezasahování do školy popisuje na základě vzájemné důvěry a plnění si svých

povinností. Vzájemně se nekontrolují a „...nelezou si do zelí. Ona nechává svobodu mně a já nechávám jí.“

Respektování kompetencí je velmi důležité pro dobré vzájemné vztahy. Zásahy do kompetencí druhých osob může ve velké míře působit špatně a může dojít až k vyhoceným situacím, kdy jedna strana bude nátlaku neustále ustupovat nebo naopak se ohradí a mohou vzniknout konflikty, které by měly zajisté negativní vliv na další spolupráci.

Specifika vzájemné komunikace

V předchozí části byly popsány situace ať už pozitivní či negativní spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem a vzájemnému respektu kompetencí. Následovat bude způsob, jakým k dané spolupráci dochází. Spolupráce velmi často probíhá pomocí společných schůzek mezi zřizovatelem a ředitelem mateřské školy, na čemž se shodli všichni participant. Společné schůzky pořádají, ale jejich četnost, způsob a důvod realizace se do jisté míry liší. Z5 pořádání schůzek podmiňuje fungováním mateřské školy: „...když školka funguje, tak se nemusíme sejít ani půl roku.“ Pravidelné schůzky pořádají zřizovatelé především kvůli stanovení rozpočtů pro mateřské školy nebo před zahájením školního roku. Vlastní zkušenosti sdílela Ř1: „Na konci prázdnin míváme vždycky a na Vánoce nebo taky mimořádné porady míváme, když je situace, která si to vyžaduje.“, Ř2 dodala: „My máme pravidelné pracovní schůzky v 5 nebo 6 hodin ráno a udělali jsme si takovou schůzku s těmi osobami, které jsou takovým duchem té školy.“ Četnost schůzek reflektuje také Z4: „Není to teda tak, že bychom si řekli, jednou za měsíc si sedneme a řekneme si co a jak, protože v rámci té agendy to opravdu manažersky nezvládám.“ Tento zřizovatel (Z4) také popisuje, že se účastní aktivit mateřské školy, po kterých právě využije čas ke komunikaci s ředitelkou. Volný přístup k realizaci schůzek popisuje Ř4, jejichž četnost je podle potřeby: „Já, když se nahlásím, tak podle potřeby a my ještě máme výhodu, že paní učitelka je v radě, takže i když něco potřebujeme, tak ona to tam přednese na té radě. My jí to napíšeme, písemně to dáme a ona to do té rady donese.“ Hned vzápětí tataž ředitelka dodává další způsob komunikace: „My to máme prostě po telefonické domluvě, takové žádné úřední hodiny, jak něco potřebujeme, tak zavolám. Je to takové domácí.“ S telefonickou komunikací souhlasí i Z3: „Telefonicky je řekl bych blesková nebo něco takového, ale jinak se tam člověk podívá raz za půl roku a projde si ten areál a ona seznámí.“

Přístup zřizovatele soukromé školy je naprosto volný: „...to si sedneme třeba na tom konci roku, hodinka, popovídáme si, co se dařilo, co se nedařilo, co je třeba udělat jinak, a to úplně stačí.“

Jak je vidět, komunikace a spolupráce mezi řediteli a zřizovateli funguje rozdílně. Někde preferují pravidelnost, někde volnější režim. Ovšem je patrné, že v případě potřeby je možné schůzku realizovat po domluvě kdykoliv.

Komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem bývá kvůli fungování školy, ale také kvůli řešení problémů. Podle Z4 probíhá vzájemná komunikace nejčastěji v negativním duchu: „...vždycky se řeší jenom problémy. Viz. hygienická stanice, viz. bezpečák. Vždycky, když proběhne nějaké kolečko kontrolní, tak samozřejmě jsme v blízké komunikaci několikrát za den a teď jsem naposledy slyšela paní ředitelku minulý měsíc, když nám přišla oznámit, že teda končí.“ Následně dodává, že pokud není s paní ředitelkou v kontaktu, tak je vše perfektní a všechno funguje. Nakonec si tento zřizovatel uvědomil, že komunikuje s ředitelkou mateřské školy jen v případě potíží a popisuje zlepšení na jeho straně, aby nebyl v kontaktu s ředitelkou školy jen v případě řešení problémů.

V komunikaci a vzájemné spolupráci ovšem mohou vzniknout situace, kdy se nemohou jednotliví aktéři shodnout na projednávané věci. Příklad způsobu řešení neshody popisuje Ř3: „Jako může se stát, že se neshodnem v něčem, ale domluvíme se a je to prostě na společné domluvě a můžem se spolehnout jeden na druhého si myslím (...) prostě to jednání je takové na férovku, toho si cením.“ Vlastní zkušenost sdílí i Ř5: „...většinou se někde v názorech sejdem.“ V případě neshody popisuje ředitelka způsob vzájemné argumentace: „tak jsme jeden druhého přeargumentovali, z mé strany většinou pomáhá věta: jak by se na to tvářili rodiče...“

Jak je vidět, specifika komunikace jsou různá. Četnost komunikace ovlivňuje dobré fungování školy nebo naopak problémy, které její provoz doprovází. Právě problémy a neshody v názorech jsou případy, kdy dochází ke vzájemným konfrontacím a jak ředitel, tak zřizovatel musí vyložit argumenty, aby došlo k domluvě.

7.1.3 Společná cesta

Směr rozvoje

V této části sdílejí ředitelky jejich vize nebo směr, kterým chtějí školu vést. Příkladem může být rozšiřování vzdělávací nabídky školy, kterou popisuje Ř3 v souvislosti se vzděláváním pedagogických pracovníků a jeho dalšího pokračování: „Už loni jsme začali třema lekcema pro všechny třídy, teď budeme pokračovat (...) do toho jsme se tak nějak pustily.“ Navíc, co se týče dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) nechává ředitelka pedagožkám volnou ruku s tím, aby si vybraly, co jim přijde vhodné a čím by mateřské škole

přispěly. Jediné zaměření, které mají dá se říci povinné, se týká směru mateřské školy a zapojováním Montessori prvků do vzdělávání: „*Ale s tím ony souhlasí. To není nic na sílu, že bych je do toho tlačila.*“ Důvodem zařazení prvků alternativního směru byl důchodový věk učitelek, s tím, že ředitelka počkala na obměnu pedagogického sboru: „*...viděla jsem, že se ti zaměstnanci budou měnit, tak jsem to nechtěla lámat přes koleno...*“ Ředitelka si byla vědoma rizika, že pokud by razantní změnu provedla v době, kdy pedagogický sbor tvořila většina pedagožek před nástupem do důchodu, mohlo by to vyvolat problémy a ovlivnilo by to školu negativním způsobem.

Plynulé pokračování v dosavadním směru popisuje Ř2: „*...máme takový preventivní program v mateřské škole (...) pracuje se v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, tak i v oblasti sluchového vnímání, zrakového vnímání jo, (...) a výsledkem je to, že v první třídě máme děti, které nemají problém s řečovou vadou...*“ Dobré výsledky směřování mateřské školy jsou důvodem k jeho zachování a plynulému pokračování beze změn.

Pro směřování školy kupředu je ovšem důležité sdílení představ ředitelek se zřizovatelem které popisuje Ř3 v souvislosti s rekonstrukcí školy: „*Opravdu mi vyšel vstříc, i projektanti, že předělávali projekt, aby to bylo funkční, protože jinak to vypadá na papíře a kdo v tom provozu není...*“ Podobnou zkušenost týkající se realizace stavebních úprav sdílela Ř2: „*...je to to, že já mám ty vize a pan starosta je těm vizím nakloněn a on má zase vize stavební, takže on to vidí všechno, já ne, já to vidím jako co by tam mohlo být obsáhlé a on už to vidí jako hotovou věc, takže to strašně pěkně funguje...*“ Stejně tak v případě Ř5, která popisuje vzájemnou spolupráci na rozvoji školy prostřednictvím diskuze nad směrem mateřské školy: „*...pokud má nějakou představu či myšlenku, určitě ji konzultuje se mnou a vzájemně se dohodneme na realizaci, změně či zamítnutí (...)* Za minulého vedení měl určitou představu, kam chce školu nasměřovat, s ní spojený i rozvoj a vybudování nových prostor. Dříve byla mateřská škola spíše součástí a také jistou zátěží pro střední školu. Nyní je mateřská škola stabilizovaná a žije si „*vlastním životem*“ a se střední školou spíše spolupracuje, než aby na ní byla závislá.“

Vzájemnou konzultaci a diskuzi nad budoucími realizacemi v dlouhodobém horizontu tří až čtyř let popisuje také Z4: „*...je to formou toho, kam to posunem. Co ve školce uděláme tak, aby to bylo uživatelsky přívětivé, aby to bylo zajímavé pro rodiče...*“ Vnímání dosavadního úspěchu mateřské a základní školy popisuje Ř2 hlavně kvůli rozložení financí a péče o jednotlivé budovy a zázemí mateřské a základní školy. Popisuje totiž situaci,

kdy: „...se nakupovalo do mateřské školy a ve škole nebylo nic. Takže jsme to museli nějak sjednotit a teď to máme tak pěkně, že se to střídá, všechno se to dá krásně zvládnout.“ Tímto je zajištěn rovnoměrný rozvoj obou stupňů škol a mohou se ředitelka se zřizovatelem zaměřit na další způsoby rozvoje či směru škol. S dalším rozvojem ředitelka počítá a dává do souvislosti s vlastním potenciálem: „Když by byl další konkurz, tak si myslím, že bych do toho ještě šla, protože mám jaksí co nabídnout...“

Je vidět, že ředitelky mají jasný cíl dalšího rozvoje a snaží se rozšiřovat či zkvalitňovat vzdělávací nabídku. V tomto směru většinou zřizovatelé nezasahují a nechávají to čistě na ředitelce školy. Další směr a rozvoj školy popisují ředitelky v oblasti stavební, ve které se realizují i zřizovatelé. Jak už bylo právě uvedeno v předchozích částech, jsou zřizovatelé nejvíce angažováni právě ve stavebnictví.

Dokumenty rozvoje školy

Určitá forma spolupráce mezi ředitelkami škol a zřizovateli se týká i dokumentů rozvoje školy. Zřizovatelé s těmito dokumenty pracují nejčastěji v souvislosti s rozpočtem obce. Dokumentaci zaštiťující rozvoj školy a plány do budoucna mají zpracované všechny ředitelky, se kterými bylo prováděno interview. Pokaždé má ovšem dokument jinou podobu a jiné zpracování. Jejich dobu platnosti či podílení se na jeho realizaci popisuje Ř1: „Vize a koncepce je víceméně to samé (...) koncepce školy, to je, to se týká všech zaměstnanců. Že to vlastně zpracovávají dohromady všichni zaměstnanci, jak si představujeme, že to budeme spolu řídit. Ve vizi je to, co si představuju já za sebe a tady toto (paní ředitelka ukazuje dokument koncepce), to je za všechny.“ Neznalost povinnosti či dobrovolnosti zpracování dokumentu popisující rozvoj dokládá tatáž ředitelka: „Já ani nevím, jestli je to povinné nebo ne. Asi je to dobrovolné, ale když přijde inspekce, tak to chce vidět.“ Opačným příkladem jasné povinnosti realizace dokumentu je Ř5: „Tento dokument je pro nás povinný v nějaké podobě zpracovat, přikládá se ke kontrole ČŠI.“

Koncepci rozvoje včetně rozpočtu má zpracované také Ř3, která jej předkládá zřizovateli pouze na rok dopředu, protože jak uvádí: „si myslím, že toho má tolik, že stejně by to leželo někde v šuplíku a ten rok přece jenom je takový aktuální a s tím se pracuje vlastně pořád.“ Ovšem pro svou potřebu má koncepci dlouhodobější, kterou předkládá i ČŠI, když si ji na kontrole vyžádá.

Na tvorbě dokumentu se všechny ředitelky shodly na tom, že je to spolupráce všech zaměstnanců školy. V některých případech se pracuje společně, v některém tento dokument

vypracuje ředitelka a pedagogové dodávají své poznatky nebo naopak začínají první pedagogové, jejichž náměty doplní ředitelka. Příklad doplňování poznatků ostatních pedagogů popisuje Ř1: *„Já ve spolupráci se zástupkyní školy (...) já to s nima (s pedagogy) probírám na každé pedagogické radě. Poslechnu si jejich připomínky a nápady a ty tam potom začlením.“* Stejný způsob potvrzuje i Ř4, která vytváří plán ve spolupráci se svou zástupkyní a bere si poznatky od pedagogů, ale také od provozních zaměstnanců: *„...já řeknu, holky, všechno to napište a my potom sedmeme a dáme to do toho plánu.“*

Způsob zapracování nových poznatků a zpracování dokumentu realizuje Ř3 na konci školního roku: *„nechávám holkám na rozmyšlenou, aby se rozmyslely, co by chtěly vylepšit, do čeho se pustíme a ony mi to sepišou a já pak doplním o svoje.“* S tím, že tato paní ředitelka má dokument otevřený a průběžně ho upravuje: *“*

Způsob práce nejen s vizí, ale také s uskutečněním plánů a jejich reflexi popisuje Ř4: *„děláme takovou vizi, kdy já si udělám roční plán a kdy si tam přesně napíšu, že se sejdeme na poradě a řekneme si, co bychom chtěli. Chceme, potřebujeme nové šatny, nové dveře, potřebujeme vyměnit nábytek a uděláme si takový harmonogram a já to píšu do toho ročního plánu a potom další rok si dělám takové vyhodnocení, že to je fakt jako důležité jo. Někdo řekne já ty papíry taky nesnáším, ale tohle to je si myslím nejdůležitější ze všeho. Když si řeknu, co bych chtěla a potom, co se povedlo, tak okamžitě víte takovou tu evaluaci a proč se to nepovedlo, jo, že prostě na něco nejsou peníze.“* Právě analyzování současného stavu a plánování dlouhodobých cílů vedou k rozvoji organizace (Tomášek & Valenta, n.d.). Ř4 má navíc vizi nebo roční plán, jak tento dokument nazývá, rozčleněný takovým způsobem, aby byl krásně čitelný a přehledný: *„Takže my jedeme takto společně s tou starostkou, že jako fakt, já si to vytyčím, já to prostě mám v tom ročním plánu, to mám součást jako školního vzdělávacího programu. Tam to mám jako přílohu. Takže já si fakt udělám roční plán a teď se dívejte, když se podíváte na můj roční plán, tak tady to krásně vidíte a tady to vidí i ta starostka, vzdělávací proces, spolupráce se zákonnými zástupci a jinými organizacemi, kontrolní hospitační činnost pedagogických pracovníků, analýza výsledků pedagogické práce a pak tam máme analýza realizace projektů, analýza výsledků pravidelné modernizace, provozně technické záležitosti, plánované opravy a modernizace na majitele budov, to je všechno, co bych chtěla...“* Stanovení přesných cílů a jejich naplnění v součinnosti se zřizovatelem považuje za stěžejní v rozvoji školy Trojan (2019).

Ne jenom úprava a podílení se na zpracování vize, ale také vznik úplně nového dokumentu z důvodu zavedení nových prvků do vzdělávání realizovala Ř3. Důvodem změny byla

razantní obměna personálu kvůli důchodovému věku: „*Mi se právě od roku 2016 vyměnilo 90 % zaměstnanců (...), takže díky tomu jsem nastartovala částečně výuku, když to můžu říct, výuku podle Montessori.*“

Jak jde vidět, vize a koncepční dokumenty jsou důležitým dokumentem především v práci ředitelek školy. Zřizovatelé s nimi pracují většinou právě z důvodu rozpočtu na nadcházející rok. Pouze jedna ředitelka uvedla, že úzce spolupracuje se starostkou: „*...tam udělám fajfky, co už jsme udělali, co jsme neudělali a je to prostě hotový.*“ Jak je vidět ve výpovědi Ř4, spolupráce se starostkou je jasná a plně funkční.

Společný cíl

Pro rozvoj školy a její kvalitní naplňování vzdělávacího procesu je důležitý společný cíl ředitele školy a jejího zřizovatele. Pokud se cíle ředitele rozcházejí s cíli zřizovatele, není možné dosáhnout uspokojivých výsledků, či školu někam posunout. Cíle zřizovatelů jsou velmi obecné. Příkladem cílů zřizovatelů jsou především spokojení rodiče či kontrolní orgány. To potvrzuje nejen Z2, ale také Z3, který zmiňuje rodiče a děti jako prioritní: „*Pro nás je důležité ta spokojenost těch občanů a těch dětí (...) že jsou rodiče spokojeni, že děti chodí do mateřské školky a kde jsou děti spokojeny, že je tam taková náplň a taková činnost.*“ S náplní vzdělávání souzní i Ř1, která dodává i další, trochu konkrétnější cíle, například zajistit bezpečnost dětem a zaměstnancům, zajistit kvalitní podmínky pro práci, aby byla škola úspěšná při výchově a vzdělávání dětí nebo aby je úspěšně připravily na vstup do základních škol. Tento cíl zmínila především v souvislosti se snížením odkladů nástupu do základního vzdělávání.

Cíl dalších zřizovatelů je především v udržení současného stavu školy. Z5 vidí úspěšnost školy především v pokračování fungujícího systému: „*...chci, aby ta školka tu kontinuitu si držela a když k nám budou vodit už své děti třeba naši absolventi mateřské školy, až dospějí, aby prostě věděli, o čem ta školka je, jakou má filosofii a že si ji prostě drží.*“ Stejně to cítí i Z4: „*aby ten trend školky byl zachován, aby se do toho zbytečně nešahalo nějakým způsobem (...) aby ty nápady byly ku prospěchu toho rozjetého vlaku, který ta školka má...*“ Tento cíl bude naplněn, pokud se podaří dosadit na pozici ředitelky mateřské školy stejně smýšlející osobu, jako je stávající ředitelka, která odchází do důchodu.

7.1.4 Aspekty rozvoje školy

Tato kategorie zaujímá několik na první pohled spolu nesouvisejících témat, ovšem všechny uvedené aspekty jmenovaly ředitelky i zřizovatelé jako stěžejní v rozvoji školy.

Vzdělání a vzdělávání

Tato kategorie obsahuje otázku vzdělání pedagogických pracovníků i samotné ředitelky školy či zřizovatele. Současně popisuje i potřebu DVPP a jeho vliv na vzdělávací proces.

Jako první vyvstala otázka potřeby vysokoškolského vzdělání a jeho vlivu na chod a rozvoj školy. Právě nutnost vysokoškolského vzdělání se objevuje v prostředí mateřských škol čím dál více. Názor na potřebu vysokoškolského vzdělání a vlivu na rozvoj školy vnímá Ř4 následovně: *„Já mám obyčejný pajdák v Novém Jičíně, ale můžu Vám říct, že ten pajdák byl na takové úrovni, že dneska na takové úrovni nejsou vysoké školy... A to mi ta inspektorka říkala, že všechny ředitelky by měly mít vysokou školu a já jsem jí říkala, no teda, ale já s Váma teda ale vůbec nesouhlasím, že potom prý ta komunikace a ten jazykový projev v těch dokumentech, že to je potom na nějaké úrovni.“*

Opačný názor sdílí Z1 především v souvislosti koncepčních dokumentů: *„A to bylo vidět, ty, které studovaly vysokou školu ředitelky, jak strašně rády prezentovaly i tady na městě ty svoje analýzy a překlopily to do nějaké té koncepce a ty, co nestudovaly, se s tím potýkaly daleko hůř, protože neměly tyhle informace.“*

Ovšem důležitost nejenom vysokoškolského vzdělání, ale také dalšího vzdělávání ředitelky školy je velmi důležité. Vlastní nedostatek v oblasti řízení školy a jeho doplnění reflektuje Ř2: *„...ted' už mám přehled i po stránce těch zákonů...já totiž se účastním pravidelně školení managementu, protože to jsem potřebovala...a mám v plánu právě pracovat na tom strategickém plánu školy...to mi pomohlo, tady to školení“*. Další vzdělávání ve své profesi popisuje Ř3, která se například zúčastnila vzdělávání, které využije při práci s dětmi: *„...jsem si udělala myslivecké zkoušky státní...“*, protože právě aktivity mateřské školy směřují často směrem k přírodě.

Otázka vzdělání a vzdělávání se netýká pouze ředitelek, ale také samotných pedagogů, jejichž nedostatečnou kvalitu reflektuje Ř4: *„...ony si udělají logopedii a já, když jsem viděla, jak holky dělají metodicky nesprávně tu logopedii jako jo, jak ten nácvik jde. No mně vlasy stávaly na hlavě...a to má vysokou školu.“*

Dovednosti některých pedagogů či jejich zkušenosti mohou posloužit zbytku pedagogického sboru a jejich rozvoji, což má samozřejmě vliv na vzdělávací proces. S příkladem dobré spolupráce a vzájemné výměny zkušeností přišla Ř3, které se ve velké míře obměnil pedagogický sbor a vnímá velkou výhodu z nově přicházejících učitelek hlavně z důvodu, že: *„...byly na školkách jinde, takže vlastně my, ty kmenové, které jsme tady už delší dobu,*

tak samozřejmě čerpáme z jejich zkušeností a ony si myslím, že mají taky co čerpat od nás...“ Dalším způsobem čerpání zkušeností ze vzájemné spolupráce popisuje Ř2 v oblasti využití technických dovedností jednoho z pedagogů při zajišťování distanční výuky: „...on nás v tom zaškoluje a on nás v tom učí...“

S nedostatečným vzděláním se také potýkají zřizovatelé. Vlastní nedostatečné vzdělání a orientaci ve školství popisuje Z3: „*My, kteří tam přijdeme jednou za půl roku, ještě abychom se zasvěcovali do těch odborných záležitostí, na to už nemáme sílu a čas.*“ Nevzdělanost v oboru dokládá fakt, že například zástupce zřizovatele Z1, který je tedy úředníkem na školském odboru ve městě, není například vůbec vzdělaný v oblasti školství.

Zajímavý způsob, jak vyřešit svou nevzdělanost a neobornost v oblasti školství je průběžné vzdělávání ředitelky školy. Tento způsob popisuje Z4: „...*paní ředitelka chodí prioritně na školské vzdělávací semináře.*“ S tím, že zřizovatel dále v oblasti školství využívá služeb auditorů, kteří mu pomáhají v aktivitách, které nejsou standardní nebo časté, protože rutinní záležitosti už nejsou po zkušenostech pro zřizovatele problémem.

Jak je patrné, nevzdělanost v oblasti školství reflektovalo několik zřizovatelů, a právě nevzdělanost, a hlavně další zátěž, o kterou zřizovatelé nestáli, popisují i autoři Lhotková et al. (2012). Vzdělání a vzdělávání ředitele, pedagogů i zřizovatele ovlivňuje školu především ve vzdělávacím procesu, ale také například v oblasti řízení, což popisuje jedna z ředitelek, která své nedostatky vyřešila dalším vzděláváním v oblasti strategického rozvoje. Své nedostatky v oblasti školství popsali i zřizovatelé s tím, že pouze jeden své nedostatky řeší pomocí vzdělávání ředitelky či využití auditorů, kteří tuto oblast řeší za něj. Další zřizovatel svou nekompetentnost nemá snahu řešit a veškeré kompetence z oblasti školství přenáší na ředitelku školy.

Každý jsme jiný...

Další prvek, který má vliv na rozvoj školy, jsou osobnosti jednotlivých pracovníků školy. Osobnost ovlivňuje naše působení na okolí, chování, řešení situací a problémů. Ovšem i dovednosti, preference či názory jsou ve velké míře velmi důležité. Přesně o vlivech osobnosti či o dovednostech ředitelek, ale také učitelek, bude zmínka v nadcházející části. Protože na základě nich si často ředitelé vybírají zaměstnance. Což nakonec souvisí se směrem dané školy, jejím vývojem a souzněním celého učitelského sboru.

Jak už je řečeno, vliv na rozvoj školy má do značné míry i to, kdo je na pozicích ředitele a zřizovatele. Jejich osobnost nebo temperament ovlivňuje, jakým způsobem přistupují

k práci. Stejně to vnímá i Z2: „...to je dost o tom, kdo na těch pozicích je...o lidech, jako všude...“ Souvislost mezi osobností a rozvojem školy je ovšem hlubší a souvisí s naplňováním cílů a kvalitně odvedené práce, kterou popisuje Z4: „Vždy je to o osobnostech, které jsou na těch místech. Není to o té vizi. Každý máme nějakou vizi, ale potom je to o té osobnosti, kam tu vizi a jakým způsobem a jak jí docílí...“ Způsob jednání a vlastního působení na ostatní lidi popsala Ř4 slovy: „...šéfka školského odboru řekla, že jsem jak buldozer (...) Ale já říkám, kdybych nebyla jak buldozer, tak v té školce nemám nic!“

Někdy ovšem osobnost ředitelky pomáhá řešit problémové situace s rodiči, jaké mohou nastat. Příklad problému z vlastní praxe, který uvedl Z4, může být následující: „...paní učitelka vzala děti ven, když pršelo a že děti měly mokré bačkůrky a že budou mít rýmičku...“ Řešení takových problémů může ředitelku zdržovat od ostatních a podotkneme důležitějších činností. Přístup ředitelky reflektuje Z4 následovně: „...je to rázná baba, umí si s maminkama udělat pořádek. Což jako je fajn. Nemaže jim med kolem huby. Řekne jim, maminko...co na srdci, to na jazyku, a protože ona taková je, osobnost, tak oni jí to berou (...) paní ředitelka naštěstí má...je taková osobnost, má takový charakter, že ty rodiče jsou k ní fér tak, jak ona je k nim. Ještě je to vždycky tak, že si to ta (jméno ředitelky) dokázala osobně s nima vykřížovat...“

Osobnost a její vliv v rozvoji školy vnímal Z5 následovně: „...každá mateřská škola podle mě je odrazem toho, jaký je tam ředitel, jací jsou tam učitelé, takže ona tomu dává řekněme tu náplň. My plníme tu skořápku a ona je ta náplň. Tím, kdo vytváří v podstatě v té mateřské školce tu atmosféru, kdo buduje dlouhodobě klima té školky...“

Nejen osobnost ředitelky, ale také učitelského sboru je ve vzájemné spolupráci důležitá a každý pedagog hraje svou roli v chodu školy. Ř2: „Mám tady dobré lidi, jak na jedné straně, tak i na druhé straně budovy, kteří jsou, mají něco navíc, s čím mi pomáhají no a ostatní jsou pracovití.“ Tady jde vidět delegování povinností či úkolů na ostatní zaměstnance z důvodu přetížení ředitelek mateřských škol, které vyplynulo i z výzkumů Simonové et al. (2017).

Osobnost ředitelky mateřských škol je důležitá pro její rozvoj. Je důležité, aby ředitelka jasně věděla, co chce a uměla si to obhájit. Je potřeba být uvědomělý a rázný. Tyto vlastnosti a osobnost ovšem nepůsobí pouze v rovině rozvoje školy, ale také v případě řešení problémů s rodiči a vytvoření si vzájemného respektu.

Představa o zaměstnancích

Pro rozvoj školy jsou klíčoví také hlavní aktéři vzdělávacího procesu, kterými jsou učitelé. Jejich výběr je pro školu jako celek velmi důležitý. Výběr pedagogů, kteří by zapadli do koncepce školy a škole něco přinesli, popisuje několik ředitelek škol. První uvádí Ř4: „...já jsem přesně věděla, jaké chci mít zaměstnance kolem sebe a toho se fakt, my si fakt zaměstnance, jako ty učitelky vybírali (...) my máme tak ambiciózní a takové kreativní kantorky...“ Způsob, jak vybrat vhodnou kandidátku na novou pozici, popisuje Ř3: „Jsem měla nějakou představu, dala jsem to na internetové stránky, jakou paní učitelku budeme hledat, s jakým zaměřením a taky jsem chtěla, aby mi si připravily, čím by nás mohly posunout dopředu ty paní učitelky, co je jejich potenciál...“

Ovšem ani ředitelka není v tomto bodě opomíjena. Z pohledu zřizovatele je důležité mít na pozici ředitele osobu zodpovědnou, ale hlavně kompetentní. Právě Z4 reflektoval osobnost na pozici ředitelky mateřské školy následovně: „...člověk je rád, že tam má toho manažera, má tam toho člověka, který je do toho zapálený...“

Jasnou představu o budoucím řediteli má taktéž Z4, který potřebuje najít „...tu osobnost, která bude zaprvé autoritou toho, že i na ní ti rodiče budou vzhlížet jako na autoritu, nejen děčka.“ Tento zřizovatel bude pořádat konkurz na místo ředitelky mateřské školy a chtěl by najít podobnou osobu stávající ředitelky.

Představa ředitelek o zaměstnancích má většinou souvislost se směrem dané školy. Každá škola je nějakým způsobem specifická, proto je důležité volit zaměstnance podle toho, aby byl škole ku prospěchu a byl schopen naplňovat stanovené cíle nebo školu posouval vpřed jejím rozvoji.

Objem administrativy

Administrativa je součástí práce ředitelek i zřizovatelů mateřských škol. Přesunutí pravomocí, decentralizace systému způsobila zvýšení administrativní zátěže s čímž souvisí i nedostatek personálu na množství práce (Hrabánková et al., 2011; MMR, 2006). Zvyšující se nároky na vedení dokumentace a její neustálé zvětšování vnímají jak ředitelé, tak zřizovatelé jako nadbytečnou zátěž. Právě z důvodu přetížení nemají dost kapacity a času na oblasti, které by měly pozitivní vliv na chod školy, či její rozvoj. Právě nadbytečnou zátěž vnímá Z4: „...absolutně kapacita mozku starosty jedničkové obce nedokáže obsáhnout...časově to nejsem schopna obsáhnout...úplně všechny papíry, statistika, všechno...papíry, papíry, papíry...Je to hrozné, opravdu v té papírové buši neustále jako

kloužete a neustále se snažíte něco vybrat, protože je toho moc a nedokáže člověk absorbovat...“ Výhodnější postavení má město, kde jsou rozděleny kompetence do jednotlivých odborů, jak popisuje Z1: *„Zřizovatel je obec nebo svazek obcí a obec to je zastupitelstvo, eventuálně rada, v tom užším pojetí, kterou personifikuje starosta. Já jsem úředník v tuhle tu chvíli, zařazený do městského úřadu, a to není zřizovatel. Ale protože ta rada nemůže si tu administrativní část dělat sama, nemají na to ani čas, prostor, znalosti, tak na to mají odbory, jednotlivé věcné a odbor školství má ve správě všechny příspěvkové organizace, které zřizuje ze zákona město (název).“*

Množství vedené agendy se navíc rok od roku stupňuje. Výstižně tuto situaci vystihuje srovnání ředitelky Ř4, která má dlouholetou praxi v mateřské škole: *„... v roce 93 byly inventury takové (ředitelka ukazuje 3 cm), v roce 2020 jsou takové (ukazuje více jak 10 cm) ...“* Zvyšující se administrativa je pro ředitele také v oblasti zřizování speciálních tříd a podpůrných opatření. Na tento problém reaguje Z1 slovy: *„...každý rok musí žádat kraj v srpnu, jestli jim to povolí (...) to co se rozvinulo s podpůrnými opatřeními, to je neskutečné. Ty kódy, jak musí hlídat, aby jim nepřesáhly, aby je včas ukončily, aby si je nespletly, to je neuvěřitelné něco a ta dotazníková šetření...“* Problém zvyšující se administrativy vyplývá i z výzkumu Simonové et. al (2017), dalšími problémy jsou právě nedostatek financí či nedostatečné kapacity škol, které jsou uvedeny vzápětí.

Obtížnou situaci navíc zažívají ředitelky malých škol, ve kterých má ředitelka k dispozici provozní zaměstnance pouze na částečné úvazky. Z1: *„...malá škola, malý kolektiv. Je to málo rukou. Když je to dvoutřídky, ty úvazečky jsou tam strašně maličké. Notabene jsou tam ředitelka a tři učitelky, což už je samo o sobě málo. Kousek ekonomky, kousek vedoucí stravování a jedna jediná kuchařka...“* Pokud potřebuje zřizovatel řešit nějakou agendu, často osloví již zmíněného provozního pracovníka, protože ředitelka školy na to nemá časovou kapacitu. Tento způsob práce a spolupráci s provozním zaměstnancem využívá Z4: *„...vedoucí kuchyně jí strašně pomáhá s papírama...takže když něco, tak to řeším s paní (jméno vedoucí kuchyně) ...“* Někde dokonce nemá na pomoc nikoho. Z2: *„Ta ředitelka má spoustu...moc práce (...) je na to sama, to je hrozných povinností, protože ona nemá zástupce, takže to musí dělat všechno ona...“* Obtížnost administrativní zátěže malých obcí či malých mateřských škol je právě z důvodu nedostatku personálu. Zatížení ředitelky tak může mít vliv na vzdělávací proces či další oblasti rozvoje školy z důvodu nedostatku času vedoucího pracovníka (Hřebecký, 2019).

Administrativní zátěž pociťuje i zřizovatel Z5 soukromé školy. Náročnou administrativu vnímá i díky zařazení mateřské školy do rejstříku škol: „*Ta administrativa je velice náročná, velice složitá (. . .) byrokracie u nás v republice a člověk šlápne, kde šlápne, pořád jenom roste a roste. Přesto, že se bavíme o tom, že by měla ubývat, vidíte ty hromady papírů tady. My pořád razítujeme, vyplňujeme a já si troufám říct, že 70 % těch dokumentů je jenom proto, aby úředníci měli nějakou práci, ale význam pro ty samotné školy spousta dokumentů vůbec nemá (. . .) celý ten proces administrativě složitý, možná právě proto, že škola musí být zapsaná do rejstříku a v tom rejstříku, ty školy musí splňovat spoustu náležitostí. Takže kdyby to nebylo, samozřejmě, tak by těch papírů bylo asi méně...“*

Motivaci ředitelům ani zřizovatelům nezvyšuje vědomí, že jsou pro ně některé úkony nepochopitelné a nerozumí množství administrativy. Tuto doslova beznaděj popisuje Ř4 slovy: „*...někdy mám pocit, že dělám, aby byl papír pro papír...“*

Zatížení úředníků jsou si vědomy i samotné ředitelky. V tomto případě zatížení úředníků na školských odborech komentuje Ř4 slovy: „*Oni je prý na tom měště úkolujou takovýma věcmi, že to je katastrofa. Oni dělají furt nějaké tabulky jako a pořád něco řeší a tam toho se musí zúčastnit a tam musí...“* Příklad zkušenosti z vlastního přetížení, které způsobilo zdravotní komplikace, popisuje Z1, když mu byla přidána další práce od nadřízeného: „*...tak mě musíte zbavit nějakého jiného úkolu. Já říkám, tak dobře. Já se do toho zakousnu, ale to budou tak 3, 4 týdny práce (...) a on říká (nadřízený): dobře, jsi problémová, pořád se vymlouváš, co to dá práce, udělá to paní X (...) A jak to šlo tady různě stresově, tak já jsem se složila zdravotně...“*

Jako neúnosnou situaci ohledně administrativní zátěže se rozhodl řešit tentýž zřizovatel přímo s ministry: „*...když byla paní Valachová ministryní, tak jsme ji tu měli vyloženě přivedenou do (název města), aby se přímo ve dvou školách podívala na tu administrativu, jak je obrovská, přitom ona ve své funkci, nevím, jak dlouho byla, jestli 3 nebo 4 roky neustále hlásala, jak zabráni narůstající administrativě ve školách...“*

Škola praská ve švech

Otázka kapacit se ovšem netýká jen časových možností ředitelů či zřizovatelů mateřské školy, ale také kapacit samotných mateřských škol. S rozšiřováním kapacit mají zkušenosti některé z ředitelek. Například Ř2 popisuje rozšíření školy díky dobré spolupráci s místním starostou: „*Byla tady jenom jedna třída, ale díky spolupráci pana starosty, kterého už máme druhé období, se nám podařilo, což byl můj sen, rozdělit právě tu jednu třídu na ty starší*

a mladší... “ V případě některých mateřských škol jsou ovšem kapacity i po rozšíření stále nedostačující. To je případ mateřské školy, jejíž ředitelkou je Ř3: „... těší mě děti, že máme dostatek. Byť málo místa, určitě bychom umístily víc. Letos se mi stalo, že ani pro tři leté děti všechny jsem neměla místo... “ Některé mateřské školy zřejmě rozšiřování teprve čeká. A to z důvodu aktuální situace, ale také kvůli rozšiřování a rozvoji obce: „...mateřská škola je na výjimku z počtu dětí, protože nám praská ve švech (...) Ta školka by i dále měla praskat ve švech, protože jenom během minulého roku se tu postavilo x baráků... “ Tento zřizovatel ovšem budoucnost mateřské školy řeší a očekává potřebu zvětšení kapacit a má způsob řešení, i když prostor na rozšíření kolem stávající mateřské školy není: „Tam právě není, ale když už jsme jednou se na to dívali, tak je to pořád přízemní stavba, furt může jít na štorc (smích)... “ Sledování demografického vývoje je ze strany zřizovatele velmi důležité. Je vhodné, aby docházelo k průběžnému mapování situace a zanášet změny i do koncepčních dokumentů (Koucký et al., 2008).

Začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Ačkoliv nemusí mít toto téma souvislost s rozvojem školy, je práce s dětmi, které mají speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP), obohacující, ovšem také velmi náročná. To má za následek důležitost mít v pedagogickém sboru kvalitní pedagogy. Vzájemná spolupráce mezi dětmi a pedagogy může pozitivně ovlivnit vzdělávací proces, stejně tak ale může dojít k jeho degradaci. To vše má vliv na rozvoj školy.

Začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami není pro školu a její zaměstnance vždy jednoduché. Určitým způsobem je to výzva pro pedagogy, ale také pro děti samotné. Ř4 uvádí příklad práce pedagogů: „Musí se o tom mluvit, nesmí se na to zbytečně upozorňovat, musí se vést k tomu, aby mu pomáhali, jo, že neumí to, podívej, on to neumí, podej mu to jako. Ony to rády udělají. Fakt jo (...) co s ním jako děláte? Já říkám paní inspektorko, nesmí docházet k opačné diskriminaci. Jestliže někdo řekne, že se diskriminujou zdravé děti, tak to ho ten postižený opravdu diskriminovat může. Jestliže paní učitelka má řízené činnosti a chlapec začne tam vykřikovat nesrozumitelně. On mluví, jakože nerozumíte, ti autisti to tak mají no. Tak prostě ta asistentka ho musí vzít, převést ho na jinou činnost až se zklidní, tak ho může přivést zpátky. Nedá se svítit jako. A proto já říkám, někdo na to nadává, na tu integraci, ale já si myslím, že je to velmi dobrá věc. Ale musíte k tomu mít pedagogy, musíte k tomu mít prostředí a ty děcka, to si nedovedete představit, jak ty děcka, jak s tím umí pracovat, v té školce.“ Například Ř3 má ve škole hned několik dětí se SVP a uvádí kvalitní péči pedagogů: „To dítě je, bylo nepohyblivé, jak tu nastoupilo, je tady třetí

rok a teď už ustojí a ujde krátkou vzdálenost za ruku, když ho vede, takže pokroky opravdu i díky dovolím si tvrdit nám a paní asistentce a s cílenou jako prací.“ Naopak výzvu pro sebe i ostatní pedagogy vidí v přijetí dítěte s diagnózou diabetes mellitus I.stupně.

Omezování rozvoje díky začleňování těchto dětí se týká zbytečné zátěže a administrativy, kterou tomuto musí ředitelé věnovat. Ř4 tento problém vyřešila následovně: *„já jsem si udělal jednoduchou tabulku, jako pro ty postižené děcka, tam se musí nahazovat ty různé kódy, které mají a víte, co mě nejvíce zatěžuje, prostě, když jsem si vytáhla identifikátor znevýhodnění (...) mně strašně vadí, taková ta nepřehlednost.“*

Velké potíže se začleňováním popisuje Z1 v případě začlenění chlapce z menšiny, který neustále utíkal z mateřské školy. Vzhledem k umístění mateřských škol uprostřed sídlišť to samozřejmě neuniklo občanům, kteří v blízkosti mateřské školy bydleli a neustále volali na mateřskou školu policii a celá situace se neustále řešila se zřizovatelem: *„4 učitelky ho honily, protože zahrada veliká, tak aby si pomohly ho honily po celém areálu, no ale v tu chvíli v těch čtyřech třídách nikdo nebyl (...) naprosto narušený provoz, bezpečnost (...) já jsem z toho byla na mrtvicu úplně.“* Východiskem této situace bylo domácí vzdělávání dítěte, ovšem otázkou je, jak bude probíhat jeho další vzdělávání například na základní škole: *„... Tam už bude problém že, ale odsunuli jsme ho zatím (...) A to teda problém je. To by měl někdo řešit.“* Dalším extrémním případem, který nastal, byla nemožnost začlenit dítě do vzdělávacího procesu kvůli jeho chování. Problém Z1 popisuje především v agresi dítěte vůči okolí. Z toho důvodu také nebylo možné zajistit pedagožky, protože *„... každá skončila v nemocnici a poté, co skončily v nemocnici, tak daly výpověď (...) on, když je ve třídě, tak on tak narušuje tu výuku, že ty děcka se neučí, a ještě jsou ohrožené.“* V tomto případě také zasáhl zřizovatel způsobem, že si pozval tehdejší ministryni Valachovou: *„... vyložené do těch škol, (...) ať to těm lidem vysvětlí, my tady máme petice, jak je možné, že se nevzdělávají děti...“* Řešením se zdá být realizace střediska výchovné péče, které chtělo město realizovat, ale doposud se to bohužel vzhledem k několika okolnostem nerealizovalo. Případy, kdy: *„... ogar zaútočil na učitelku za přítomnosti ředitele...“* jsou podle Z1 nepřijatelné a řešením by podle něj bylo *„... sladit legislativu a udělat a oddělit děti, které do toho běžného proudu nepatří...“*

Začleňování dětí se SVP může být v některých případech velmi obohacující nejen pedagogický sbor, ale také může pozitivně působit na děti, ovšem stejně tak může mít velmi negativní vliv na vzdělávací proces a je poté na uvážení, do jaké míry tyto děti začleňovat. I takové problémy řeší ředitelé se zřizovateli.

7.1.5 Financování školy

Velkou oblastí ovlivňující chod celé školy, včetně všech aktivit i vzdělávacího procesu jsou finance a finanční zabezpečení školy. Zkrátka finance jsou klíčovým aktérem ve fungování škol.

Dvě uvedené situace přesně vystihují finanční situaci v mateřských školách. První z nich uvedl Z1 v souvislosti se získáním finančních prostředků z projektu na obnovu školních zahrad. Přičemž částka pro jednotlivé školy činila 1,2 milionu korun. Tento zřizovatel popisuje reakci ředitelky a předchozí zkušenosti ze získávání financí: „*Ony málem klekly ty ředitelky. V životě. Ony chodily prosit kvůli 2000 na pradlenu a tak...*“

Reflexi potřeby financí a také jejich nedostatku popisuje Ř2: „*...už je nám hloupé tady o něco žádat, když tady máme takové velké projekty. musíme být taky trošku skromní (...) musíme popřemýšlet s každou korunou*“

Výše uvedené zkušenosti jsou jen úvodem do tématu vytvářející rychlý náhled do finanční situace v předškolním vzdělávání.

Musí se to odsunout

Finanční zátěž provozu škol, a především rekonstrukcí a neustálého udržování materiální stránky školy v kondici, stojí nemalé peníze. Nedostatek financí na rekonstrukci komentuje Ř4 slovy: „*...třeba ta stará klimatizace v kuchyni jako ještě jakž takž funguje, jsou okna takže...nedá se nic dělat. Musí se to odsunout až na dobu, kdy ty peníze budou...*“

S financemi souvisí také životnost materiálů a rekonstrukcí samotných. Potřebu jejich neustálé renovace popisuje Z1: „*...to všechno zrezavělo ty prvky, měly některé trosky, tak tam nemohly chodit kvůli bezpečnosti, aby si děcka nezadřely třísku, nevrázily hřebík. Školní zahrady byly v zoufalém stavu...*“ Navíc velkou finanční zátěží pro zřizovatele je zřizování více mateřských škol. V tomto případě hrozí, že se na potřebné realizace rekonstrukcí ani nedostane. Právě takový případ zažil Z1, který říká: „*...A i když jsem viděla, že se snaží, tak na ty zahrady nikdy nedojde...*“

V případě naléhavé poruchy nebo neodkladné opravy popisuje postup práce jeden ze zřizovatelů. Možností je několik, ovšem jako první z možností počítá Z3 s uskromněním potřeb, přesunutím plánovaných realizací na později či žádáním o přidání financí u zřizovatele: „*...bud' je schopná si to v rámci toho rozpočtu nějakým způsobem zrealizovat,*

že neudělá nějakou věc, co není tak naléhavá nebo přistoupí před radu obce a žádá o povýšení rozpočtu...“

Proto ředitelé škol a jejich zřizovatelé hledají další zdroje financí pro rekonstrukce či rozvoj mateřské školy: „...*tak já se snažím první řešit dotační tituly...“* popisuje situaci Z4. Doslova povinnost využívat další způsoby financí vnímá Z2: „...*musí se ty projekty využívat, protože peněz v tom školství moc není, a to paní ředitelka se zapojuje velmi často...“*

Zapojení do fondů a projektů je z jednotlivých výpovědí ředitelek zřejmé. Získané peníze využívají nejčastěji za účelem úprav a rekonstrukcí. Dalším způsobem financování školy je získávání sponzorských darů. Pro vybavení tříd, obzvláště těch speciálních, ředitelky také často přistupují k využití financí z projektů. Tuto možnost využila právě Ř3, která popisuje úspěch v logopedickém projektu, ze kterého získala finance na vybavení školy. Další zkušenost má Ř2 s projekty na podporu učitelů, ze kterých, po splnění podmínek pravidelné účasti na školeních po dobu dvou let, získala škola finance na nákup pomůcek. Jejich využití pomohlo k rozvoji jednak učitelů, ale také celkově školy: „*Takže my tři jsme se poctivě účastnili tady toho a získali jsme každý 20 000 a za to jsme dostali pomůcky, které máme tady a je to fakt, to jsou pomůcky, o kterých jsme ani nevěděli, že existují, a to jsme se naučili tady na těch školeních. Oni nám je představovali, vyzkoušeli jsme si je a teď je zapojujeme do praxe. Takže to bylo jeden fakt z nejlepších projektů...“* Poslední zmíněný zdroj financí, který uvedla Ř3, bylo členství ve sdruženích: „*Jsem členkou sdružení mysliveckého, takže i nějaké finance od nich...“*

Problematiku zapojování do různých projektů a financování zřizovatelem vystihuje jeden z jejich zástupců. Konkrétně Z1 a současně popisuje a poukazuje na nešvary státu týkající se financování základních potřeb: „...*to, co jim má dát město, to ony z něho nějak vytlučou nebo se jim pomůže tou dotací, ale ten nešvar je v tom, že ony si musí napsat šablonu, aby mohly mít chuť. Když zákonodárce řekne, že je povinnost přijmout dítě do 3 let, tak je povinen zaplatit nějak, aby se o to dítě mohly postarat. Ne, aby si sháněly někde přes šablony, které možná vyjdou, možná nevyjdou...“*

Je důležité podotknout, že příjem financí a poskytování jakéhokoliv množství financí navíc od zřizovatele má vliv na celou obec. Proto zřizovatel potřebuje informace týkající se plánovaných nebo chtěných realizací v mateřské škole. Potřebu informování o záměrech v mateřské škole má Z4: „...*potřebujeme mít přehled, abychom věděli, jakým způsobem to máme rozplánovat vůči celé obci...“* S plánováním souvisí zanesení plánů a cílů ředitele školy do koncepčních dokumentů školy. Vliv na rozvrhnutí financí má také mandát

zřizovatele, který popisuje tentýž zřizovatel: „...*my potřebujeme i v průběhu těch plánů, těch 5 let nebo 4 let, co je mandát, tak jakým způsobem, co, jak rozvrhneme do té školy, kdy opravíme jenom dveře a kdy se pustíme do té fasády...*“

Stejně jako veřejné školy musí i soukromá škola využívat a zapojovat se do projektů, aby ufinancovala provoz školy. Soukromá mateřská škola musí být z velké míry soběstačná, protože podpora státem je velmi omezená. Financování mateřské školy probíhá pomocí státních dotací, které pokrývají mzdy pracovníků. Další náklady si soukromá mateřská škola musí vydělat například školným. Získávání financí na chod školy popisuje Ř5: „...*mateřská škola má jasně daný každoroční rozpočet, který zahrnuje finance z dotací, školného a projektových zdrojů...*“

Nedostatek finančních zdrojů ve školství způsobuje časté odsouvání oprav, které nejsou akutní, na pozdější realizaci. Bohužel se tak ovšem mohou realizace neustále odsouvat. Řešením těchto situací je využívání dotací a zpracování nejrůznějších projektů, jejichž zpracování je časově velmi náročné a jejich přípravu a realizaci stojí ředitelku školy spoustu času (Prokop & Dvořák, 2019). Zapojením do projektů mohou ředitelky mateřských škol získat finanční prostředky na vybavení školy, opravy či vzdělávání pedagogů.

Naděje nového financování

Ředitelky i zřizovatelé reflektovali změny ve financování. Například Ř4 řešila změnu financování v souvislosti se mzdou asistenta pedagoga: „...*volala jsem na to ministerstvo, a protože se teďkom podle toho nového financování a ptala jsem se jich, jestli budu muset mít doporučení od poradenského zařízení na toho asistenta pedagoga ve speciální třídě a oni mně řekli, že ne, že jsme financováni podle PH maxu a tam už je to v tom PH maxu ve speciálních třídách, že tam je já nevím, nějakých 5 hodin denně na asistenta pedagoga jako financováno...*“ Další ředitelka vkládá do nového financování naděje v podobě většího množství financí na odměny pedagogů. Ř3: „...*kolikrát nezbylo peněz, ale teďka, snad to bude trošku lepší, jak je to jiné financování, ten PHmax, ale jsem zvědavá, taky to teďka budu počítat...*“

Omezování financí normativy

Financování školy je často velmi omezené. Obvykle právě zřizovatelé pomáhají s financováním například pedagogů v mateřských školách, aby mohla škola kvalitně zajistit vzdělávací proces, protože jak říká Z4, ředitelka „*je stejně okleštěná normativy. Ona taky si*

nemůže vymyslet to, že ve třídě nebudu mít 4 učitelky, ale budu mít 5. Protože by na to neměla finance...“

Zkušenost s dofinancováním pedagogů ve škole má Ř2: „...starosta nám dofinancovává pedagogy, ne v mateřské škole, tam nám to vyšlo krásně, ale tady v základní škole, protože můj sen zas bylo oddělit české jazyky od matematiky...“ Stejně tak popisuje svou účast Z4: „...my přispíváme víc na mzdy škole, aby byla personálně kryta, aby nemusela být sloučena první a druhá třída na psaní, na matiku a češtinu...“ Ale nejedná se vždy o krytí pedagogických pracovníků, ale také financování speciálních pedagogů k rozšíření nabídky pro rodiče. Příkladem je Ř1, v jejíž mateřské škole dochází k financování logopedky zřizovatelem. Stejně tak popisuje další ředitelka aktivitu jedné z učitelek s tím, že nejde o financování přímé práce učitele ve škole, ale jeho dalších aktivit mimo školu, která rozvíjí děti. To má samozřejmě pozitivní vliv dále i na vzdělávací proces, ve kterém se tato podpora odrazí na jednodušší práci s dětmi v mateřské škole. Ř3 tedy popisuje účast zřizovatele, který „...platí paní učitelku tu logopedickou mimo svoji pracovní dobu, její teda. Mimo její pracovní dobu z obecního rozpočtu. Na to mi dali finance, na tu její mzdu, takže rodiče to mají jakoby zadarmo...“

Extrémním případem dalo by se říct nadlimitního financování zažil Z1. Šlo o situaci v základní škole, ve které nebylo možné integrovat dítě do třídy a bylo třeba zajistit „soukromého“ učitele a jeho financování. V tomto případě ale nešly finance od zřizovatele (obec), ale přímo z kraje: „...naprostý precedenc republikový, kdy nám kraj dává do rozpočtu školy, já vám teď neřeknu, jak to nazývají, musela bych jít do skříně, na separovaného učitele nebo tak něco...“

Jak je vidět, finance a financování mateřských škol je obsáhlé téma, na kterém se ve velké míře podílejí zřizovatelé škol a velmi často spolupracují v této oblasti s řediteli škol právě v souvislosti s přidáním finančních prostředků na mzdy či jiné aktivity s chodem školy spojené.

7.1.6 Nejasná budoucnost

Tato část se věnuje aktuální nejasné situaci týkající se pandemie, která zasáhla všechny oblasti života, školství nevyjímaje. Vliv, jaký pandemie má na chod školy a její rozvoj, popsali ředitelé a zřizovatelé v oblastech vzdělávacího procesu, chodu školy a vlivu na finance. Aktuální situace určitě způsobuje ve školách nenadálé změny, které působí na řízení školy, které je tvořeno několika dílčími rozhodnutími, které ovlivní její další fungování.

Právě proto je řízení školy nikdy nekončící proces (Voda, 2012). Právě angažovanost a rychlé reakce ředitelky jsou v některých z výpovědí uvedeny a mají pozitivní vliv na rozvoj školy i v této nepříznivé době.

Covid-19 příležitost nebo hrozba vzdělávání

Situace pandemie, která zasáhla životy všech lidí po celém světě, se odrazila i na chodu a fungování mateřských škol. Nejčastěji je tato situace vnímaná negativně, ovšem vliv, který měl covid-19 na mateřské školy, může být i pozitivní. Jednu z pozitivních zkušeností sdílela Ř2, která tuto situaci brala z pozice možnosti dalšího vzdělávání a doplnění si vlastních nedostatků i nedostatků dalších pedagogů: „...neměli jsme, ani já jsem nebyla úplně zdatná, tady v té počítačové gramotnosti, v té digitální, takže jsme museli absolvovat školení...“ a toto vzdělávání reflektovala jako velmi důležité. Souviselo totiž s výměnou systému, přes který probíhalo online vzdělávání a zaměstnanci školy jej shledali za neefektivní, tak se jej rozhodli změnit. Tento přístup naznačuje velkou míru reflexe a aktivity, která zajišťuje i v krizové situaci lepší podmínky pro vzdělávání. Hned dodala, že způsob online vzdělávání je náročný: „Je opravdu náročné, když to chceme dělat pěkně.“ Cílem celého pedagogického sboru totiž je dětem výuku zpříjemňovat a dělat ji zajímavější i po čas tohoto způsobu vzdělávání. Ř2: „...jsme teďka s těma videama a se vším, plus něco navíc, aby neměly (děti) jen ty teamsy, ale děláme ukázkové hodiny, které si točíme a potom je to na těch našich webových stránkách.“

Opačný názor sdílela Z4, která nevidí pozitiva na DVPP prostřednictvím online vzdělávání nebo samostudiem, které je v tuto dobu nutností „...protože ten člověk, když jde na to školení, tak ne že od toho školitele se něco doví, ale daleko přínosnější je, když se ty učitelky potkají mezi sebou...“

Samozřejmě nynější situace nemá vliv jen na vzdělávání pedagogů, ale jak říká Ř1: „Teď, jako ta situace ovlivní hlavně vědomosti dětí.“ A hned následně dodala, že je také velkým problémem spolupráce s rodiči, kteří se na momentálním domácím vzdělávání nepodílejí. Stejně jako Z2 dodává: „...to zasáhne asi všechny nějakým způsobem, ale teď, spíš to asi paní ředitelku a školu omezuje na té úrovni výuky...No a teď je zase ta distanční výuka pro všechny a k tomu se zavřela i mateřská škola, takže uvidíme. Kam to povede.“ Ř1 dále komentovala uzavření škol a celkově situaci v souvislostech s plněním cílů vzdělávání, ještě před plošným uzavíráním mateřských škol: „Jenomže teď se to špatně plní. Bylo zavřeno na jaře, teď chodí tak málo dětí, že ti předškoláci jsou skoro všichni doma, tak čekáme, co bude. Jestli se to všechno spraví.“ O budoucnosti dále přemítala: „Kdoví třeba teď, jak to bude se

zápisem do škol na jaře. Jak se situace vyvine. Je možné, že děcka k zápisům ani nepůjdou.“
V protikladu k tomu reaguje Ř5 slovy: „*Ne, fungujeme zcela bez omezení.*“

Je vidět, že chod mateřských škol momentálně zasáhla epidemiologická situace. Z některých příspěvků je patrné, že to vedení škol nevnímá příliš negativně: „*Ne, fungujeme zcela bez omezení.*“ Ovšem protikladem je většina ředitelů a zřizovatelů, kteří vnímají tuto situaci negativně. Ať už se jedná o vliv na vzdělávání, nástup předškolních dětí do základní školy, či v oblasti pořádání akcí.

Covid-19 ovlivňuje chod školy

Nejen na vzdělávání měla celá situace vliv, ale vliv má na školu jako celek, především na její chod a speciální protiepidemické opatření, která zmiňuje Z4: „*...musela jonizovat třídy, musela zvýšit desinfekční prostředky a další náležitosti ve školce.*“ Hned ovšem dodává, že to nebyla razantní změna od klasických hygienických nároků provozu mateřské školy, ve které jsou hygienické požadavky na vysoké úrovni.

Komplikace vidí zřizovatel Z4 i v oblasti seznámení dětí se základní školou. Tato akce probíhala s podporou obce, kdy se děti chodily dívat do školy, aby pro ně byl přestup z mateřské školy co nejpřirozenější, ovšem omezení aktivit se dotklo i tohoto: „*Tak teď během kovidu jsme řešili, že tam půjdou individuálně rodiče přicházet, aby se přišli podívat, ale to je takové, že ten rodič musí chtít.*“ Důvěru a podporu vkládá do dětí, kterým dají lísteček o probíhající akci a dále musí být dítě iniciativní v komunikaci s rodiči: „*Musíte to nechat na tom dítěti, že tam chce se dostat, což se dařilo, ale teď ten rok nevím, jak se to podaří.*“ Dodává skepticky.

Omezení se ovšem týkají i projektů a společných akcí, které škola realizuje. Ř2 popisuje situaci, kdy první část projektu proběhla s dětmi v běžném režimu, ovšem druhá část, se bude muset udělat online: „*...ono to online půjde, ale nebude to úplně tak, jak když si to ten člověk prožije. Takže my přemýšlíme.*“ Souvislost s přetvořením akce na online verzi a složitost online vzdělávání a určení si priorit dále popisuje slovy: „*My už jsme to chtěli začít dělat, ale teď nám zavřeli školu a my jsme se museli hodně věnovat dětem, takže to nešlo, museli jsme to odsunout. Nejde dělat dvě věci takhle najednou, je to náročné tady toto, to se nezdá.*“

Dále ředitelka Ř2 reflektuje celkové změny ve společnosti i vliv na chod školy právě tím, jak „*se to jaksi zastavilo ten život. Je to poznat, je to takové jiné. Jsme prostě zaměřeni teď digitálně.*“ Aktivita této paní ředitelky je neuvěřitelná. Akce, které měli naplánované pro starší spoluobčany, nemohou realizovat na živo, ovšem to jim nebrání, aby akci přepracovali

a „*tak jsme vymysleli se starostou, jak jsme měli schůzku, že jim to uděláme online přes kabelovku...*“ Zkrátka se nebrání inovacím a upravením akcí tak, aby aktivita školy a život v obci neustále udržovala.

Samozřejmě vliv aktuální situace vnímá i Z4. Netýká se to sice přímo aktuálně školy, ale s výhledem do budoucna. Přesněji řečeno jde o výběr nové ředitelky mateřské školy a zřizovatel přemýšlí nad způsobem a realizací samotného konkurzu v souvislosti s měnícími se epidemiologickými opatřeními: „*...budeme muset udělat výběrové řízení, ať to nějak rozjedem. Ať to stihneme před koncem školního roku, ale teď jako v té době nevím, nevím co...*“

Naopak bez problémů bere uzavírání škol Z5, který se vyjádřil k první vlně jejich uzavírání následovně: „*...musely se omezit některé aktivity, což zas nebylo tak složité, protože bylo období, kdy ani děti do mateřské školy chodit nesměly.*“ Omezení aktivit popisuje i Ř3, která přímo popisuje spolupráci se zaměstnankyní obce, která pro děti dělala pořady s barvami, či se měla mateřská škola podílet na vítání občánků, ale ze všech akcí samozřejmě sešlo. Zkušenosti s pořádáním akcí a různých aktivit dodává Z2: „*loni a letos to bylo a bude asi komplikovanější. Loni vlastně nebyly žádné akce.*“

Covid-19 vliv na finance

Při potřebě realizovat velké investice škol mohou ředitelky v nynější situaci pocítit tlak na odložení nebo dočasné zrušení realizací. Takové kroky očekává Ř4: „*ještě potřebujeme udělat vzduchotechniku v kuchyni, ale to jsou částky milionové, takže na to teď ta obec už v žádném případě nebude mít. Protože kvůli té koruně byly ty obce docela škrábnuté na rozpočtech, takže to teď kom asi jako teď nepůjde delší dobu udělat.*“ Stejně jako Ř1 popisuje omezení rekonstrukcí, kvůli aktuální situaci: „*My jsme dostali v rozpočtu peníze na malování a na okna. Ale ty okna, ty se teda nedělaly.*“

Bohužel to má i širší dopad, a to v podobě sponzorských darů, které jsou mnohem nižší než v předchozích letech. Jak zmiňuje Ř4: „*...jsme fakt většinou fakt 100 000 za rok dostali. Od těch firem. Teď už asi ne. Letos jsme dostali asi jenom 15 no a ten korunáč. To je prostě marné.*“

S větší finanční zátěží souvisí například distanční vzdělávání v podobě tisknutí pracovních listů pro děti před nástupem do základní školy. Problém v této oblasti sledává Ř1, kdy: „*si můžou třeba přijít pro pracovní listy a tak, ale zase to tu školku stojí prachy. Jo? Že kdybychom těm padesáti, skoro šedesáti předškolákům měli tisknout všechno každý týden,*

tak tím bychom i finančně strádali.“ A hned dodává, že: „...v rámci úspor, nám vzali z provozních peněz, ale jako všem školkám. Jako zřizovatel, protože potřeboval peníze, aby pokryl zase něco jiného.“

Protiklad v omezování financí školám popisuje Z5. Ten naráží na výhodu komplexu škol, jako cestu k finanční stabilitě a v případě výpadku financí: *„...může vždycky pomoci jedna škola druhé...takže i kdyby měla mateřská školka chvíli nějaké finanční potíže, tak jsme schopni sanovat z těch ostatních škol.“* I když jeho mateřská škola přišla také o část finančních prostředků, je finanční stabilita školy velmi vysoká, na čemž se také zakládá filosofie budování areálu škol.

Jsou i případy, kde pandemie neměla vliv na chod obce, takže nemuselo dojít k finančnímu omezení na straně mateřských škol. To mimo jiné dokládá Z3, který říká, že je pandemie *„naši obci nezasáhla, sami jsme trošku překvapeni, že jsme si ten rozpočet na letošní rok sestavili řekl bych rozumně...Ne, ne, ne, nedošlo k vyloučení žádné investiční akce pro letošní rok v naší obci.“*

Přístup vyrovnání finančních ztrát mateřských škol skrz jejich přerušovaný provoz popisuje Z1: *„...nemůžou čekat vatu, takže se přepočítávalo znovu, kolik jim bude chybět, protože i ty provozní byly omezené, ani ty náklady nebyly tak velké, takže na to, bude se jim doplácet, bude se jim vracet do rozpočtu, ale ne ta plná dávka, jako kdyby byly pořád v provozu, mají to opravdu spočítané tak, aby se školy nedostaly do mínusu, aby měly hladké hospodaření...“*

Další zřizovatel Z4 také popisuje, že nedošlo ke snižování financí ze strany obce, ovšem se sníženými financemi skrz uzavření mateřské školy se musela ředitelka školy vyrovnat, protože po rodičích nevyžadovala „školovné“. Dle jejích slov se ředitelka *„musela sama s tím popasovat v rámci svého rozpočtu, a to je školovné, stravné a podobné záležitosti, které jí to nabouraly.“* Stejně tak tomu bylo i v případě dalších mateřských škol zřizovatele Z1, který popisuje *„...že tam, kde mají platící rodiče dětí umístěných v mateřských školách, tak v období, kdy byly zavřené z důvodu nouzového stavu, rodiče samozřejmě neplatili...“* V tomto případě můžeme vidět iniciativu úředníka, který poskytl radě města informace o ztrátách v příjmech mateřských škol: *„...aby měla rada města (název města) představu nebo naši radní, aby měli představu, jak to ovlivní příjmovou část těch našich mateřských škol.“*

Aktuální situace zasáhla po finanční stránce téměř všechny školy. Některé se se snížením příjmu potýkají lépe, některé hůře. Jak se zdá, zřizovatelé se snaží situaci řešit ve prospěch škol. A školy se snaží této nepříjemné situaci přizpůsobit co možná nejlepším způsobem.

7.2 Analýza dokumentů

Analýza dokumentů proběhla pomocí dvou druhů dokumentů, mezi nimiž byly hledány vzájemné vztahy a souvislosti s rozvojem mateřské školy, vztahem mezi ředitelem školy a zřizovatelem.

7.2.1 Mateřská škola 1

Pro analýzu dokumentů mateřské školy jsou vybrány dvě inspekční zprávy České školní inspekce v období školního roku 2015/2016 a 2020/2021 a dokument mateřské školy týkající se jejího rozvoje, který ředitelka školy stanovuje na tři roky. K analýze sloužilo porovnání výsledků jednotlivých šetření, hlavně jejich část týkající se doporučení ČŠI pro mateřskou školu a oblasti rozvoje, se kterými pracuje ředitelka školy v již zmíněném dokumentu.

Po analýze inspekčních zpráv bylo patrné, že za hodnotící období ředitelka školy zlepšila svou manažerskou práci, což byl potřebný krok k rozvoji školy. Ve školním roce 2015/2016, ve kterém proběhla inspekce v mateřské škole, se ČŠI zaměřila na několik oblastí, mezi které patřilo i materiální a personální zajištění ve školách. Z šetření vyplynulo, že ředitelka školy podporovala zaměstnance v dalším vzdělávání, které ovšem nebylo plně využito všemi zaměstnanci, navíc se zjistily mezery v DVPP, a to především v tom, že tematicky neodpovídalo aktuálním problémům, se kterými by mohlo další vzdělávání pedagogům v mateřské škole pomoci. Tímto ČŠI doporučovala tematické zaměření DVPP podle koncepce mateřské školy v návaznosti na aktuální situaci ve škole. Dále doporučila využívat další možnosti pro vzdělávání a rozvoj pedagogických pracovníků. Další doporučení pro mateřskou školu spočívalo v zajištění logopedické péče dětem kmenovou učitelkou včetně dovybavení prostor mateřské školy speciálními logopedickými pomůckami. Doposud mateřská škola disponovala nabídkou logopedie, kterou ale zajišťovala externí pracovnice. ČŠI naznačila, že kmenová pracovnice by mohla být předpokladem pro zkvalitnění předškolního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že mateřská škola disponuje místností, která je vybavena rehabilitačními pomůckami pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, doporučila ČŠI tento prostor využívat všemi dětmi a vytvořit časový harmonogram pro jeho využití. Zaučování a poskytování mentoringu začínajícím učitelkám mělo také mateřské škole pomoci ke zkvalitnění poskytovaného vzdělávání. Například spolupráce s partnery školy, především rodiči, bylo v mateřské škole podporováno. Stejně jako spolupráce se základními školami zlepšovala dětem jejich vstup do prvních tříd. Například dobrá spolupráce se školskými poradenskými zařízeními i dalšími organizacemi ve městě sloužila

ke zlepšování nejen individualizaci, ale také k rozšíření vzdělávací nabídky a zintenzivnění interakce s okolím. Pokud se zaměříme na vztah a spolupráci se zřizovatelem, což na chod a rozvoj školy velmi působí, je z šetření patrné, že díky dobré vzájemné spolupráci byla mateřská škola vybavena dostatečným množstvím pomůcek a společně se zřizovatelem usilovalo vedení školy o udržení technického stavu školy a jejího neustálého zlepšování.

Ve srovnání s druhou zprávou dokládající průběh a zjištění ve školním roce 2020/2021, byly pro letošní školní rok stanoveny jiné oblasti ke kontrole. Mezi první patřila kontrola školních vzdělávacích programů. S tím souvisí první doporučení týkající se ŠVP dané školy a jeho úprav v logický celek. Na zmíněnou problematiku plynule navazovaly třídní vzdělávací programy, které měla například ředitelka školy stanoveny i v koncepci rozvoje. Přesněji řečeno šlo v koncepci o cíl kvalitní tvorby TVP vzhledem k požadavkům RVP PV, ale právě v jejich zpracování shledala ČŠI nedostatky a doporučila doplnění konkrétních vzdělávacích cílů pro každou skupinu dětí. Další doporučení, které vyplynuly ze zprávy, nejsou ani tematicky součástí dokumentu o rozvoji školy. Mezi zmíněná doporučení patřila pedagogická diagnostika, která podle šetření v mateřské škole neobsahovala doporučení pro další práci s dětmi, což souviselo s oblastí poradenské služby ve škole, mezi kterou řadíme i pedagogickou diagnostiku. Poslední doporučení se týkala evaluační činnosti učitelek i vedení školy. To doporučila ČŠI vzájemně sdílet na pedagogických radách. Se sdílením mezi pedagogy souvisely i získané poznatky z DVPP zejména v oblasti metod a forem práce s dětmi předškolního věku.

Z analýzy a srovnání informací z obou inspekčních zpráv je patrné, že v mateřské škole došlo k personálním změnám a došlo k přijetí kmenové pracovnice-učitelky, která poskytuje logopedickou péči dětem, které tuto školu navštěvují. Navíc je tato péče poskytována kvalitně a promyšleně. Ve škole se daří na vysoké úrovni vzdělávat děti se SVP nebo děti cizinců a děti jinak znevýhodněné. Taktéž došlo k využívání rehabilitační místnosti a jejího vybavení všemi dětmi mateřské školy. Ovšem například hospitační činnost a zpětná vazba podaná učitelkám byla v předchozí inspekci shledána na dobré úrovni, ale na poslední kontrole došla ke zjištění, že zpětná vazba týkající se hospitací či předávání zkušeností a vzájemné sdílení zkušeností není v pedagogickém sboru funkční. To může vést k nedostatečné reflexi vzdělávání a může to mít neblahý vliv na jeho úroveň.

Vzhledem k platnosti dokumentu koncepce rozvoje mateřské školy je zřejmé, že ředitelka školy vypracuje nový dokument nebo upraví stávající s vizí do budoucna a měla by do něj zakomponovat i doporučení vyplývající z posledního šetření ČŠI z letošního školního roku,

aby plynule docházelo k nápravě nedostatků a zkvalitňování chodu a vzdělávání v mateřské škole.

7.2.2 Mateřská škola 2

U mateřské školy byly pro analýzu využity pouze dokumenty dvou inspekčních zpráv, protože paní ředitelka nedala dokument popisující rozvoj školy k dispozici. V tomto případě jde o inspekční zprávu věnující se mateřské, současně i základní, škole, protože jsou tyto organizace spojeny. Spojení mateřské školy se školou základní nastalo kvůli optimalizaci. Již v první inspekční zprávě ze školního roku 2011/2012 byla zřejmá velice dobrá spolupráce se zřizovatelem školy. Doslova nadstandardní vztahy mezi školou a jejím zřizovatelem měly pozitivní vztah na její chod. Nejenom že pravidelnou údržbou podporoval udržování pěkného prostředí škol, kdy prostory především mateřské školy jsou na nadstandardní úrovni, ale také například plně hradil stavbu nové budovy, přesněji šlo o budovu tělocvičny pro základní školu a vybudování nového prostoru pro počítačovou učebnu. Škola aktivně spolupracovala s rodiči, základní školou, i občany obce, kteří se velkou měrou podíleli na aktivitách školy mimo vyučování. ČŠI shledala, že se ředitelka školy pravidelně vzdělávala v oblasti managementu a dalších oblastí týkajících se vedení školy, což se odrazilo na kvalitním pojetí vedení škol.

Během šetření, které proběhlo ve školním roce 2016/2017, shledala ČŠI za velmi pozitivní, že ředitelka delegovala vedení mateřské školy na vedoucí učitelku a stanovila jasnou koncepci rozvoje školy, kterou se postupně dařilo realizovat díky součinnosti zřizovatele, rodičů dětí, ale také pedagogů působících ve škole. Velké pozitivum shledala inspekce ve spolupráci mezi vedením školy se zřizovatelem ve financování pedagoga ve škole s cílem zkvalitnění výuky. Rozvoj školy byl také velmi podpořen zapojením do rozličných projektů, které pomohly k vybavení a financování nového technického vybavení a vzdělávání pedagogů, které vedení školy cílevědomě podporovalo. Využíváním různých metod a forem práce a individuálního hodnocení pokroků jednotlivých dětí docházelo ke zkvalitňování vzdělávacího procesu. Vztahy, které panovaly na pracovišti mezi pedagogy, byly velmi přátelské, což se odráželo na klimatu celé školy. Vzájemná spolupráce mezi pedagogy na činnosti školy a další vzdělávání pedagogů bylo přínosné pro kvalitu vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se zvýšila poptávka po předškolním vzdělávání, iniciovala ředitelka školy se zřizovatelem zřízení další třídy v mateřské škole. Navíc došlo od minulé inspekce ve škole ke zlepšení materiálních podmínek. Pomůcky, hračky a vybavení mateřské školy se průběžně obměňovalo. Postupné obměňování a modernizace se netýkala pouze tříd

a pomůcek ke vzdělávacímu procesu, ale také technického zázemí. V případě této mateřské školy šlo o modernizaci kuchyně. I v tomto období dále pokračovala skvělá spolupráce s okolím mateřské školy a jejími partnery, především se zřizovatelem, který se podílel hlavně v oblasti financí na jejím rozvoji. Jak je již zmíněno, šlo především o zlepšování materiálních podmínek školy. Intenzivní spolupráce probíhala také se základní školou, do které většina dětí po předškolním vzdělávání přechází.

7.2.3 Mateřská škola 3

Pro analýzu byly použity taktéž dvě inspekční zprávy ze školních let 2010/2011, 2016/2017 a dokument mateřské školy dokládající koncepci rozvoje MŠ. V prvním období se inspekce zaměřovala na ŠVP a jeho soulad s právními předpisy a RVP PV a na vzdělávání dětí a o činnosti mateřských škol ve vybraných oblastech RVP PV. Z jeho výsledků vyplynulo, že vedení mateřské školy mělo kvalitně zpracovaný ŠVP se zajímavou vzdělávací nabídkou, výhodou bylo také zakomponování dalších aktivit. Na rozvoj školy mělo velmi pozitivní vliv průběžné plánování všech činností školy, které jednoznačně vedly k jejímu zlepšování. S tím souviselo i druhé pozitivní zjištění, kterým bylo zkvalitnění materiálních podmínek mateřské školy od předešlé inspekce. Nejen po materiální stránce došlo ke zlepšení. Také v oblasti vztahů, partnerství, vedení školy, či organizaci vzdělávání. Nejen organizaci, ale také průběh vzdělávání shledala ČŠI za kvalitní, za což mohlo využití vhodných metod a forem práce. Průběžné hodnocení výsledků vzdělávání dalo nejen pedagogům, ale také vedení školy zpětnou vazbu o kvalitě vzdělávání v dané škole, což samozřejmě sloužilo jako podklad pro další plánování a rozvoj v dané oblasti. Toto hodnocení bylo ve škole na požadované úrovni.

Po inspekci provedené v mateřské škole ve školním roce 2016/2017 vyplývá, že si mateřská škola stále držela kvalitu vzdělávacího procesu. Posun ČŠI zaznamenala v podnětném prostředí a využívání vhodných a zajímavých metod a forem práce při vzdělávání. Silnou stránkou byla v tomto případě jednoznačně kvalitní práce vedení mateřské školy a všech zaměstnanců. Stanovené koncepce dalšího rozvoje byly v mateřské škole postupně realizovány a hodnoceny s tím, že s výsledky hodnocení se dále pracovalo ve prospěch rozvoje školy ve všech oblastech (materiálních, personálních i organizačních podmínek, které mají vliv na kvalitní vzdělávání). To potvrdila i analýza samotného dokumentu koncepce rozvoje, ze kterého bylo zřejmé, že vedení školy dbá na hledání nových metod a forem práce a celkové tvořivosti pedagoga k neustálému zkvalitňování vzdělávání. Analýza dokumentu koncepce rozvoje mateřské školy dokládala kvalitní práci vedení i celého pedagogického sboru. Nejenom že v ní byly přesně stanoveny cíle, ale byly zde

vypsány i cesty k jejich dosažení. Zpracování bylo jasné a přehledné a pomohlo také k jednoduché reflexi dosažených cílů, případně následné práci s cíli, které nebyly uskutečněny. V koncepci rozvoje mateřské školy byla také zmíněná spolupráce se zřizovatelem, přesněji řečeno účasti školy na akcích pořádaných obcí či výzdoba prostor OÚ. Cílem ve spolupráci se zřizovatelem bylo zkvalitnění jeho informovanosti o dění v mateřské škole a naopak.

Na rozvoj školy se pozitivně odrážela intenzivní spolupráce zejména mezi rodiči dětí, pedagogy a samotnými dětmi. Současně spolupráce se základní školou a místními organizacemi pozitivně ovlivňovala chod mateřské školy. ČŠI byla shledána velmi dobrá spolupráce se zřizovatelem především v materiální oblasti.

Jediný nedostatek, který byl v mateřské škole shledán, byl v nedostatečném využití logopedického pracovníka, který byl kmenovým zaměstnancem. ČŠI doporučuje tohoto pracovníka a pomůcky maximálně využívat pro rozvoj všech dětí, a hlavně těch před nástupem do základní školy. Dále doporučuje pracovat podle stanovených záměrů a dosahovat daných cílů.

7.2.4 Mateřská škola 4

Rozvoj a kvalitu vzdělávání poslední mateřské školy popíšeme na základě analýzy jedné zprávy ČŠI a dokumentu dokládající plán rozvoje mateřské školy. Inspekce v dané mateřské škole proběhla ve školním roce 2017/2018. Ve zprávě reaguje na změnu zřizovatele mateřské školy v důsledku osamostatnění místní části v samostatnou obec. Tato změna vedla ke zlepšení finančních podmínek mateřské školy. Dále bylo vhodně využíváno projektů k rozvoji školy a využívání sponzorských darů. Především spolupráce se zřizovatelem, dostatečného množství finančních prostředků na opravy a udržování vybavení vedla k bezproblémovému chodu školy. Po změně zřizovatele dále došlo ke zlepšení prostorových podmínek a materiálního zabezpečení mateřské školy a vybudování nové budovy, ve které jsou umístěny nové třídy. Ve škole byla zajištěna nadstandardní péče pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Přínosem pro zajištění kvalitního vzdělávání bylo také přijetí asistentů pedagoga a školního asistenta. S rozvojem školy a především výchovně-vzdělávacího procesu dále souvisel rozvoj pracovníků, což ředitelka podporovala a měla zpracovaný plán dalšího vzdělávání, který byl v souladu s cíli školy, preferencí učitelek, ale také podle nejnovějších trendů ve vzdělávání.

Pro kvalitní práci mateřské školy je důležitá kvalitně zpracovaná koncepce rozvoje školy a její naplňování, což se během šetření potvrdilo. Strategie rozvoje školy byla ředitelkou školy dobře zpracovaná a také byla podle výsledků šetření realizovaná na dobré úrovni. Navíc se s vizí prokazatelně ztotožňovali všichni zaměstnanci školy, což bylo důležitým faktorem k jejímu úspěšnému plnění. S pozitivním hodnocením dokumentu dokladující plány rozvoje školy souhlasila i analýza dokumentu stanovená na školní rok 2020/2021. Tento dokument neobsahoval pouze oblast rozvoje školy, ale disponoval obsáhlým a detailním zpracováním všech oblastí souvisejících s vedením školy. Dokument byl stanoven na jeden školní rok a lze v něm najít informace ke všem náležitostem týkajících se řízení mateřské školy. Dokument tak ředitelce slouží jako ucelený soubor veškerých informací o fungování mateřské školy a lze díky němu jednoduše vyhledat informace a zhodnotit kvalitu provedení daných úkolů.

Rozvoj mateřské školy ředitelka podporovala důsledným řízením a vyhodnocováním práce školy a všech zaměstnanců. K tomu dbala na kvalitní materiální zázemí školy. Z šetření vyplynulo, že ve škole docházelo k hojně spolupráci a ke sdílení zkušeností mezi pedagogy. Díky kvalitní práci pedagogů, využívání rozličných metod a forem práce dopřávali dětem vzdělávání vzhledem k jejich individuálním potřebám. S tím, že zřízené speciální třídy nabízely nadstandardní vzdělávací podmínky. Lehký nedostatek shledala ČŠI v oblasti využívání metod a forem v běžných třídách především v diferenciaci náročnosti vzdělávání z důvodu heterogenního sestavení tříd.

7.2.5 Mateřská škola 5

Pro analýzu dokumentů jsou vybrány dvě inspekční zprávy české školní inspekce v období školního roku 2011/2012 a 2017/2018 a dokument mateřské školy týkající se jejího rozvoje. Tento dokument je otevřený bez stanovení jeho platnosti.

Ve školním roce 2011/2012, ve kterém proběhla inspekce v mateřské škole M2, se ČŠI zaměřila na dvě oblasti, a to na zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání podle ŠVP PV a zjišťování a hodnocení souladu ŠVP PV s právními předpisy a s RVP PV a jeho naplnění v praxi ve vybraných oblastech RVP. Z hodnocení vyplynulo, že škola pracovala podle ŠVP, který je v souladu se školským zákonem a RVP PV. Škola podporovala zdravý životní styl dětí a vytvářela preventivní programy pro bezpečnost dětí. Podporu zdravého životního stylu školy bylo zajištěno díky velké nabídce sportovních aktivit, jejichž četnost ale shledala ČŠI za negativní, protože velkou měrou zasahovaly do

hlavních vzdělávacích aktivit. Někdy jsou těmito aktivitami dokonce nahrazeny vzdělávací činnosti úplně. Což mohlo negativně působit na dosahování cílů předškolního vzdělávání. Další negativum bylo, že pouze ředitelka školy měla dostatečné vzdělání, zbylé 3 zaměstnankyně nedisponovaly dostatečným vzděláním. Ve zprávě byla také uvedena informace o spolupráci zřizovatele a ředitelky mateřské školy především ve snaze o zlepšování a zkvalitňování podmínek vzdělávání.

Z šetření z roku 2017/2018 lze pozorovat pozitivní změny v chodu mateřské školy. Hlavní bylo v doplnění kvalifikací učitelek, které v době inspekce již splňovaly podmínky o vzdělání pedagogických pracovníků. Ale například zmínka o lepším využití a zakomponování sportovních aktivit, které v předchozí zprávě shledala inspekce jako negativní, nebyla v novější zprávě zakomponována. Škola měla jasně stanovenou vizi, na jejímž vzniku se podílely všechny pedagogické pracovnice. Ve vzdělávání používaly nové poznatky a pracovaly přívětivě nejen k dětem, ale i v rámci pracovních vztahů. Což je zakotveno i v dokumentu popisující plánovaný rozvoj školy, ve kterém je zmínka o spolupráci a vytváření pozitivních vztahů mezi všemi aktéry vzdělávání mezi které patří děti, rodiče, vedení školy, pedagogy, ale i zřizovatel. Tuto vizi se daří naplňovat, neboť ČŠI shledala, že vedení školy pracovalo na vytváření pozitivních vztahů mezi dětmi, pedagogy a rodiči a podporovalo jejich vzájemné vztahy a spolupráci. Z výsledku šetření je patrné, že se snaha zřizovatele a vedení školy na zlepšení podmínek vzdělávání daří plnit. Velmi dobrá spolupráce se zřizovatelem školy spočívala převážně na materiálním zabezpečení školy. Samozřejmě se potvrdila také spolupráce s organizacemi a jejich pozitivní vliv na vzdělávací nabídku. Také co se týče vzdělávacího procesu, dařilo se pedagogům tyto vize naplňovat. Týkalo se to především individualizace, což šetření opět potvrdilo. Vzdělávání v heterogenních třídách bylo promyšlené a diferenciované podle věku dětí. Škola pracovala také na hodnocení skupin, které zaznamenávala do TVP. Podle těchto poznatků docházelo ve škole k plynulým úpravám a zlepšování vzdělávacího procesu, což vedlo k pozitivnímu rozvoji v této oblasti. Jediné negativum shledala ČŠI v chaotickém zpracování částí ŠVP. Což se odrazilo v doporučení, ve kterém navrhla ČŠI seřadit tyto části analogicky tak, aby byl obsah srozumitelný rodičům i veřejnosti. Zdali se tímto doporučením mateřská škola, její vedení a zaměstnanci řídili nelze jednoznačně říci, protože ani v současně platícím dokumentu stanovující vize školy nejsou obsaženy bližší informace o ŠVP dané školy.

Jak je vidět, jasné a cílevědomé vedení školy a dobrá spolupráce s partnery školy vede k jejímu rozvoji. Delegování povinností na další osobu může mít pozitivní vliv v úbytku povinností ředitelky školy a tím může vzniklý čas využít pro další plánování směřování školy.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Práce se svým obsahem zabývala vzájemnou spoluprací mezi mateřskou školou, především tedy ředitelem a zřizovatelem na jejím rozvoji, ale také souvislostmi mezi koncepčními dokumenty mateřských škol, jednotlivých výpovědí participantů a závěrů vyplývajících z šetření České školní inspekce v daných mateřských školách. Oblast spolupráce na rozvoji školy mezi těmito hlavními aktéry v řízení škol je velmi obsáhlá. Výsledky výzkumu realizovaného v této práci jsou popsány pomocí výzkumných otázek a jejich zodpovězením.

Hlavní výzkumná otázka se věnovala vzájemné spolupráci mezi ředitelem a zřizovatelem: **Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji?**

Jak probíhá spolupráce mezi ředitelem školy a jejím rozvoji?

- Zřizovatel poskytuje podmínky pro provoz a rozvoj školy a ředitelka realizuje a iniciuje změny a rozvoj mateřské školy
- Iniciativa ředitele nutná pro zapojení zřizovatele
- Účast zřizovatele na společných akcích

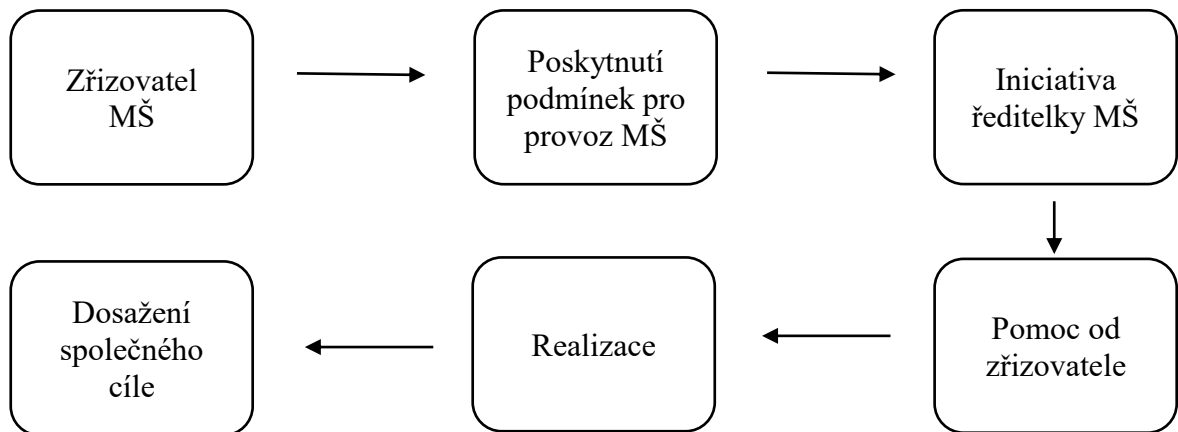
Spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem školy je vnímána jako jakási sounáležitost zřizovatele v životě školy. Ta probíhá nejčastěji účastí zřizovatele na společných akcích, které škola pořádá. Z jednotlivých výpovědí byly patrné rozdíly. V některých případech byl zřizovatel pouze návštěvníkem a v některých případech se na vzniku akcí sám podílel. Již v tomto bodě jsou patrné rozdíly přístupu zřizovatele k jeho účasti na rozvoji školy.

Podle všech zřizovatelů, kteří se podíleli na výzkumu, poskytují škole určité podmínky, díky kterým může dojít k jejímu rozvoji a svým způsobem to vnímají jako povinnost a většinu kompetencí týkajících se rozvoje školy v jakékoli oblasti přenechávají ředitelkám škol. Mezi podmínky, které mohou školu v jejím rozvoji ovlivnit ze strany zřizovatele a které vyplynuly z interview, patří zajištění provozu škol, spravování a péče o budovu, finanční zabezpečení, včetně financování pedagogů či dalšího personálu. Tuto skutečnost potvrzuje i zástupce soukromé školy, který se také v rozvoji školy neangažuje a přenechává veškeré kompetence ředitelce školy. Například zajištění financí na dalšího pedagoga nebo lepší ohodnocení těch

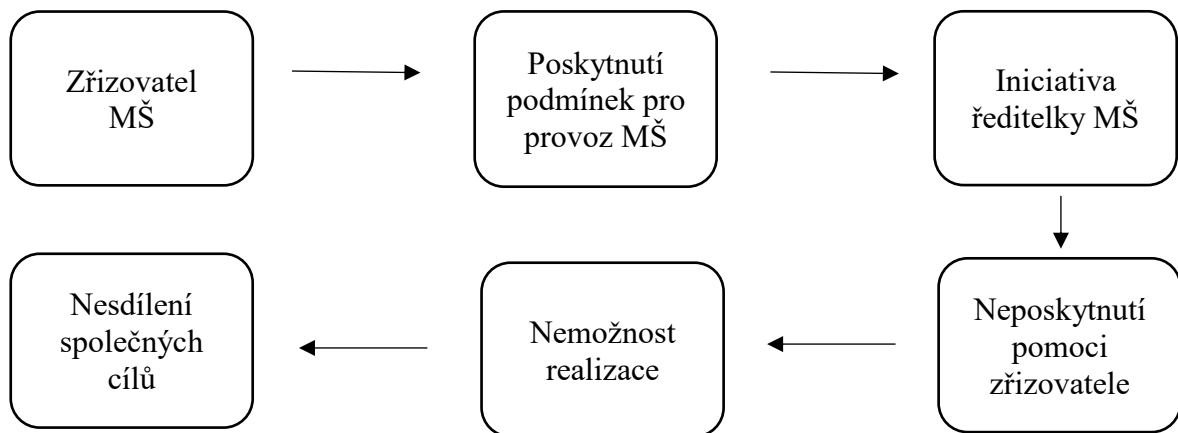
stávajících má velký vliv na kvalitu a rozvoj školy, protože právě tato skutečnost může přilákat kvalitní pedagogy do dané školy a tím může dojít k rozvoji vzdělávacího procesu.

Jakákoli iniciativa zřizovatele v rozvoji mateřské školy byla v každém případě po prvotním impulzu ředitelky. Poté již spolupráce probíhala nejčastěji vzájemnou pomocí či řešením situace. V některých případech dokonce přebral zodpovědnost zřizovatel na sebe. Nejčastěji šlo tedy o úpravy různých stavebních projektů nebo vypracování dotací a projektů v oblasti administrativy.

Vzájemná spolupráce probíhá nejčastěji za dosažení společného cíle, kterým jsou ve velké míře spokojení rodiče a děti navštěvující mateřskou školu. Přístup zřizovatelů k rozvoji školy je ovšem spíše zdrženlivý a svou roli v rozvoji školy vnímají spíše po formální stránce či jako někoho, kdo rozvoj podporuje po finanční případně stavební stránce. Do jiných oblastí rozvoje školy se nezapojují. I přes některé neshody v názorech z výpovědí všech participantů vyplynulo, že je vzájemná spolupráce na dobré úrovni. Dvě ředitelky mají ale i negativní zkušenost a zažily doslova nefungující nebo žádnou spolupráci se zřizovatelem na rozvoji školy. Obě popisují zlepšení stavu až po výměně starosty. Jedna popisuje lepší přístup zřizovatele po vzniku obce, kdy šlo o přesunutí kompetencí z města, jehož byla obec součástí. Tím vznikl nový úřad, starosta a také nový zřizovatel mateřské školy. Druhá ředitelka reflektuje lepší spolupráci zejména z důvodu změny starosty obce. Příkladem naprosto nefungující spolupráce popsal zástupce jednoho zřizovatelů, který je na místě úředníka na odboru školství, kdy politik zodpovědný za školství neustále sliboval ředitelkám mateřských škol sdílení pracovníka, ovšem k naplnění slibů dosud nedošlo. V dalším případě ředitelka popisuje přísun financí školám pod podmínkou účasti na akcích města. Tyto dva poslední přístupy popisují odvrácenou stranu toho, jak může fungovat nebo spíše nefungovat spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem.



Obrázek 2 Model fungující spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji podle participantů



Obrázek 3 Model nefungující spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji podle participantů

Oblast vzájemné spolupráce rozvíjí dílčí výzkumné otázky. Se vzájemnou spoluprací, která je vysvětlena pomocí hlavní výzkumné otázky, úzce souvisí komunikace. Tou se zabývala první dílčí otázka. Přesné znění otázky bylo: **Jaká jsou specifika komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy?**

Specifika komunikace mezi ředitelem a zřizovatelem školy

- Průběh komunikace prostřednictvím schůzek
- Vliv formálních či neformálních vztahů na komunikaci
- Komunikace probíhá nejčastěji v negativním duchu

Prvním specifikem v komunikaci mezi ředitelem školy a jejím zřizovatelem je realizace prostřednictvím společných schůzí. V některých případech jsou schůzky pravidelné, v některých nepravidelné, v případě zřizovatele soukromé školy nejsou takové schůzky potřeba. Podobnost není ani v případě, kdy je zřizovatelem město, či malá obec. Dalo by se očekávat, že v případě, kdy je zřizovatelem město, budou schůzky pravidelné, což se potvrdilo. Ovšem pravidelné schůzky pořádají i dva ze zástupců malých obcí. Volnější způsob termínů schůzek popsal jeden zástupce zřizovatele v malé obci a naprostou volnost v komunikaci preferuje již zmíněný zřizovatel soukromé školy. Všichni se shodli také na možnosti telefonické komunikace v případě potřeby či nečekané situace. Pravidelné a jasně stanovené termíny schůzek jsou především kvůli zajištění provozu školy. Jde například o stanovení rozpočtu, konzultace velkých oprav, důležitých situací v životě školy či v případě kontrol z různých kontrolních orgánů. S tím souvisí koncepční dokumenty a jejich sdílení ředitelkou školy se zřizovatelem. Dokument je jistým prostředkem a zároveň důvodem komunikace. Jak je uvedeno, spolupráce nad danými dokumenty probíhá pouze prostřednictvím sdílení představ ze strany ředitelky bez hlubšího zapojení zřizovatele na vzniku dokumentů.

Mezi další specifika můžeme zařadit také vliv vzájemných vztahů a respektu, které vzájemnou komunikaci ovlivňují. Bližší vztahy jde zaznamenat mezi řediteli a zřizovateli v malých obcích či v případě soukromé školy. Naopak formálnější vztahy fungují mezi ředitelkou a zřizovatelem ve městě. Příkladem, jak zlepšit vzájemné vztahy, může být prostřednictvím veřejného poděkování jak ze strany zřizovatele k ředitelce, tak i ze strany ředitelky ke zřizovateli.

Největším specifikem komunikace mezi těmito partnery byl fakt, že kromě toho, že komunikace nejčastěji probíhá v souvislosti zajištění provozu, probíhá povětšinou v negativním duchu. Nejčastěji se jedná o případy řešení nejrůznějších problémů či potíží. Ať už se jedná o neustálé opravy kvůli životnosti materiálů, potřeby rekonstrukcí, nedostatečných prostor, výsledků kontrol kontrolních orgánů nebo například případně řešení sporů s rodiči.

Ovšem do vzájemné spolupráce a komunikace vstupuje několik činitelů, kteří tuto spolupráci formují. Rozklíčování jednotlivých činitelů proběhlo díky další výzkumné otázce: **Jací činitelé se podílejí na formování vzájemné spolupráce?**

Činitelé formující vzájemnou spolupráci

- Nevzdělanost zřizovatelů školy
- Časová vytíženost
- Financování
- Spolupráce s rodiči
- Spolupráce mezi mateřskou školou a dalšími stupni škol
- Zapojení dětí se SVP
- Osobnost ředitelky mateřské školy
- Epidemiologická situace
- Koncepční dokumenty

S rozvojem školy a vzájemnou komunikací se pojí činitelé, kteří jsou v tomto případě chápáni jako mezičlánek komunikace a spolupráce. Jako něco, co vzájemnou komunikaci a spolupráci ovlivňuje či podmiňuje. Mezi hlavního činitele byla zařazena nevzdělanost zřizovatelů v oblasti školství.

Jak vyplývá z jednotlivých odpovědí ředitelek i zřizovatelů mateřských škol, průběh vzájemné spolupráce ovlivňuje ve velké míře nevzdělanost zřizovatelů v oblasti školství či jejich nezájem o tuto oblast a časová vytíženost. Nevzdělanost zřizovatelů z výpovědí jednoznačně vyplývá, ovšem i přes to byl u některých respondentů znatelný zájem o rozvoj a podporu ředitele v jeho funkci.

Již zmíněná časová vytíženost je důležitým prvkem v možnosti realizovat schůzky zřizovatele s ředitelem či se více podílet na rozvoji školy. Jak vyplývá z výpovědí participantů zastupující zřizovatele i ředitele, administrativní zátěž je opravdu objemná a zatěžuje obě strany vedení školy. Horší situace je poté v malých mateřských školách, které se potýkají s malým počtem zaměstnanců, stejně tak je tomu i u zřizovatelů v malých obcích. Administrativní zátěž především kvůli začleňování dětí se SVP, a hlavně z důvodu využívání dotací a projektů pro možný rozvoj škol, konstatoval ale i participant zastupující zřizovatele městských mateřských škol. Stejně tak zřizovatel soukromé školy konstatoval velkou a neustále se zvětšující administrativu.

Dalším velmi důležitým činitelem je financování. Finance pojí práci zřizovatele a ředitele školy na jejím rozvoji snad nejvíce. To dokládají také výsledky hlavní výzkumné otázky, kde právě ředitelé i zřizovatelé reflektují funkci zřizovatele za jakéhosi poskytovatele financí a formálního zajištění provozu. To je také dáno z důvodů povinností zřizovatele.

Dalšími činiteli jsou rodiče nebo spolupráce mezi mateřskou školou a dalšími stupni škol. Tito dva činitelé jsou spolu záměrně uvedeni z důvodu, že spolu velmi úzce souvisí, protože komunikace s rodiči se úzce pojí s nástupem dětí do základní školy. A právě v této oblasti se někteří zřizovatelé angažují. Ředitelky mateřských škol a také někteří zřizovatelé zmínili spolupráci mateřské školy se základní jako velmi častou a důležitou v životě a chodu mateřské školy. Tomu lze přičíst důležitost propojenosti těchto dvou stupňů škol hlavně v souvislosti s nástupem dětí do základního vzdělávání.

V případě komunikace s rodiči či nástupu dítěte do základní školy souvisí i zapojení dětí se SVP do běžného vzdělávacího proudu v mateřské škole. Zapojení těchto dětí reflektovalo několik participantů s tím, že někteří měli pozitivní výsledky společného vzdělávání a brali zapojení těchto dětí jako výzvu pro děti i pedagogy, naopak někteří uvedli zapojení těchto dětí jako problémové a musel se v některých případech zapojit i zřizovatel školy.

Do všech zmíněných činitelů i jako samotný činitel působí osobnost ředitelky. Osobnost ředitelky má vliv na všechny výše uvedené činitele a ovlivňuje jakýkoli krok či přístup ředitelky ve vztahu ke škole. Příkladem mohou být ředitelky, které jsou doslova manažerkami, které přesně ví, co chtějí, mají jasně stanovené cíle a jdou za tím. Protikladem jsou ředitelky, které jsou v realizaci cílů neprůbojné a nemají snahu v některých věcech se zřizovatelem argumentovat. Je patrné, že některé z ředitelek naprosto bez potíží plní funkci manažera nebo lídra v souvislosti s rozvojem školy a například i pedagogického sboru, ovšem je zde i případ ředitelky, která své role nedokáže dostát.

Momentálně do vzájemné spolupráce na rozvoji školy zasahuje aktuální epidemiologická situace, kterou nemohou ovlivnit. Ta ovlivňuje školu ve všech oblastech a jejich rozvoji. Je potřeba být neustále jak na pozici ředitele, tak i zřizovatele připraven na cokoliv, případně dokázat nenadálé situace řešit. Tuto dovednost šlo spatřit u jedné z ředitelek, která některé akce školy realizuje online formou. Nynější situace ovlivňuje vzájemnou spolupráci především z důvodu nemožnosti realizovat schůze či společná setkání, chybějících financí vyplývajících z uzavření škol či samotného chodu škol během nouzového stavu. Obavy ohledně snížení finančních prostředků byly zaznamenány u některých participantů, ale ve většině případů nedošlo ke snížení financí v rámci školního roku. Jedinou změnu

zaznamenala jedna ředitelka, v jejíž mateřské škole nebyly realizovány veškeré opravy. Ta také uvedla míru spolupráce se zřizovatelem na finančním vyrovnání ztrát mateřských škol. Ostatní participanti nereflektovali žádné omezování. Velké obavy ovšem vyvstávají v oblasti vzdělávání jak dětí, tak i samotných pedagogických pracovníků. Největší obavy jsou z důvodu distančního vzdělávání, které je v některých případech realizováno za asistence a pomoci zřizovatele a které podle ředitelek škol není pro děti dostačující a obávají se jeho dopadu na děti.

Posledním a velmi důležitým činitelem, který formuje spolupráci mezi ředitelkou a zřizovatelem mateřské školy, jsou koncepční dokumenty mateřských škol a jejich sdílení se zřizovateli. Na vzniku těchto dokumentů spolupracují pouze zaměstnanci školy a zřizovateli se dávají například při nástupu na pozici ředitele, při obhajování postu ředitele školy nebo při stanovování rozpočtu jako podklad plánovaných změn. Koncepční dokument nemusí být vytvořen v souvislosti s krizovou situací, měl by sloužit hlavně k dlouhodobému zlepšení školy. Takový přístup je patrný u všech ředitelek. Nejvýrazněji u Ř4, která má koncepční dokument zpracovaný opravdu důkladně a má v něm jasně stanovené cíle, které následně vyhodnocuje.

Zřizovatel hraje často v těchto dokumentech velkou roli právě kvůli vzájemné spolupráci mezi ním a ředitelem školy na rozvoji školy. Do jaké míry tato spolupráce probíhá a do jaké míry jsou koncepční záměry realizované, je patrné z odpovědi na poslední dílčí otázku, která je uvedena níže.

Jaké jsou souvislosti mezi strategickými dokumenty rozvoje mateřské školy a výsledky inspekčního šetření ČŠI?

Tato otázka rozšiřovala téma spolupráce v souvislosti se zpracovanými koncepčními dokumenty a zprávami z inspekčních šetření ČŠI. Pro zodpovězení této otázky sloužila analýza inspekčních zpráv a jednotlivých koncepčních dokumentů mateřských škol v návaznosti na interview s participanty výzkumu. Souvislosti mezi dokumenty se týkají vzájemným propojením. Jedná se často o zpracování poznatků z inspekčního šetření do koncepčních dokumentů školy. Další souvislost mezi dokumenty byla shledána v naplnění cílů, které byly stanoveny v koncepčních dokumentech nejen v oblasti rozvoje školy, ale také ve spolupráci se zřizovatelem.

Z výsledků inspekčních zpráv, které byly z několika období, vyplývá, že mateřské školy pracují na rozvoji za účasti všech pedagogů i zřizovatelů. Na základě podnětů, které ČŠI ve

svých zprávách uvedla, dochází v mateřských školách k jejich rozvoji a zdokonalování v oblastech, které shledala ČŠI za nedostatečné. Spolupráci mezi mateřskou školou a zřizovatelem reflektovala ČŠI ve všech mateřských školách. Spolupráce se týkala především v materiálním zabezpečení, vybavením či udržení technického stavu školy ze strany zřizovatele. Toto zjištění potvrzují výpovědi jak ředitelek, tak zřizovatelů. V inspekčních zprávách jsou ovšem i příklady výborné spolupráce se zřizovatelem, která byla založena na vytvoření kvalitního zázemí, vzniku nových prostor a spolupráce školy s celou obcí, která měla kladný vliv na její rozvoj. Tyto výsledky potvrzují i výpovědi ředitelek mateřských škol a jejich zřizovatelů, kteří vzájemnou spolupráci reflektují také jako velmi dobrou.

Jak je vidět, ředitelé i zřizovatelé reflektují vzájemnou spolupráci v rozvoji školy. To dokládají i výsledky šetření ČŠI a obsahy koncepčních dokumentů, které obsahují také zmínku o spolupráci školy se zřizovatelem. Důležité je ovšem pojetí spolupráce na rozvoji školy, kterou vnímají ze strany zřizovatele pouze jako toho, kdo zajišťuje chod po finanční stránce nebo jako oficiální zastoupení školy. Zatímco úkol ředitelky je rozvoj školy naplňovat a realizovat ve všech oblastech.

9 DISKUZE

V této části práce jsou komparovány výsledky výzkumného šetření této práce s několika výzkumy, které jsou tematicky propojeny s tématem práce. Jednotlivé komparace jsou blíže popsány v následujících řádcích.

Z výsledků výzkumu realizovaného Simonovou et al. (2017), které se zabývaly školní připraveností v souvislosti s povinnou předškolní docházkou a přípravou dětí předškolního věku, vyplývá, že ředitelky nepovažují přípravu dětí na vstup do základní školy za stěžejní a hlavní úkol mateřské školy. Ovšem právě oblast přípravy dětí na vstup do základní školy vyjmenovávali ředitelky i zřizovatelé jako důležitou část své práce v interview, které bylo součástí výzkumné části diplomové práce. Důležitost přípravy dětí předškolního věku na vstup do základní školy spojovaly ředitelky s jejich hladkým vstupem na základní školu, spokojenosti dětí i rodičů. Důležitost této práce je pro ředitelky v souvislosti s rozvojem školy v kvalitně odvedené práci a rozvojem speciální vzdělávací nabídky mateřské školy.

Dále výsledky výzkumu Simonové et al. (2017) poukazují na problém nedostatečných dovedností dětí, s čímž souhlasí i participantky z výzkumu uvedené v této práci. Nedostatečné dovednosti dětí mohou ovlivňovat průběh vzdělávání a nemožnost využití některých aktivit z důvodu snížených dovedností dětí. To vše může mít vliv na rozvoj vzdělávacího procesu, který je důležitý pro rozvoj celé školy. Problematika snížené úrovně dovedností dětí souvisí s jejich rodiči, se kterými škola úzce spolupracuje. Rodiče patří k jednomu z nejdůležitějších partnerů školy, kterým se v tomto pojetí zabývala tato práce. Porovnání těchto výsledků bude v součinnosti s výsledky z výzkumného projektu, který uvádí Rabušincová (2004). Z jejího výzkumu vyplývá, že otevřenost škol veřejnosti, a především rodičům je v Česku na dobré úrovni. Právě ředitelé škol vnímají vztahy s rodiči jako velmi důležité. S tím souzní i ředitelky výzkumu této práce. Stejně jako výsledky obou výzkumů ukazují, že vzájemná spolupráce může být místy velmi problematická a specifická. Vliv rodičů a jejich zájem o podílení se na chodu školy a vzdělávání svých dětí ale postupně zesiluje. Tento fakt by mohlo doplnit výzkumné šetření této práce, které poukázalo na velký vliv rodičů na rozvoj školy v jejím rozšíření. Přesněji řečeno o rozšíření kapacit, ale také vzdělávací nabídky.

Trojan & Svobodová (2019) pojímali výzkumné šetření ze strany změn v pojetí ředitele škol po změnách, které nastaly po roce 2000 a v souvislosti s novým školským zákonem. Ředitelé zaznamenávají stálý nedostatek kvalitních pedagogů i nepedagogických pracovníků. Tato

skutečnost nevyplývala z výsledků této práce. Ovšem na tom, že malé školy mají skrz počet zaměstnanců znevýhodněnou pozici, se výsledky obou výzkumů shodují. V tomto případě je nedostatek personálu spojený s problémem delegování povinností ředitelky, která se tak musí sama věnovat všem oblastem a z toho důvodu nemusí mít čas na rozvoj školy v takové míře, jakou by si představovala.

Pro diskuzi byly vybrány výsledky z výzkumů, které se tematicky propojovaly s tématem diplomové práce. Jak je patrné, v některých případech spolu výsledky výzkumů souzní, případně se výsledky jednotlivých výzkumů doplňují a mohou společně vytvořit ucelenější pohled na danou problematiku. Ovšem stejně jako v případě jiných výzkumů, má i výzkum této práce své limity, které do jisté míry mohly ovlivnit výsledky. Proto je vhodné porovnávání výsledků s jinými výzkumy a tvořit celistvý pohled na daná témata, kterými se jednotlivé výzkumy věnují.

9.1 Limity výzkumu

Na závěr této kapitoly budou uvedeny limity výzkumu, které měly vliv na průběh výzkumného šetření a určitou měrou se odrazily ve výsledcích výzkumu a mohly je ovlivnit. Prvním limitem výzkumu byl nízký počet respondentů. Interview bylo provedeno s jedním zástupcem ředitele městské mateřské školy, dvěma zástupci ředitelů mateřských škol ležících v malé obci, jeden zástupce byl ředitelem spojené základní školy se školou základní a posledním participantem byl ředitel soukromé mateřské školy. Stejně zastoupení bylo následně u zřizovatelů. Tento fakt mohl mít vliv na menším množství informací získaných od participantů.

Dalším limitem pro výzkumnou část byla doba, ve které probíhal samotný sběr dat čili průběh interview. Bohužel byly interview ovlivněny epidemiologickou situací a nouzovým stavem, což mělo vliv nejen na počet participantů, ale také na průběh samotných interview. Dvě interview musely proběhnout prostřednictvím telefonního spojení.

Menší počet participantů ovšem vedl k využití druhé a doplňující výzkumné metody, díky které bylo téma rozšířeno o zpracování informací z inspekčních šetření jednotlivých mateřských škol a jejich koncepčních dokumentů. Což má pozitivní vliv na celkové pojetí práce a její rozšíření o zajímavé poznatky z dalších zdrojů informací.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá spoluprací mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji. Průběh zařazení mateřských škol do vzdělávacího systému, důležitost mateřských škol a předškolního vzdělávání jsou úzce propojeny s oblastí věnující se řízení škol. Politické změny, které nastaly a předcházely zařazení mateřských škol do vzdělávací soustavy, ovlivnily i osoby v jejím čele, kterými jsou ředitelé a zřizovatelé. Změny v jejich postavení, povinnostech a pravomocech se odrazily v jejich spolupráci především v oblasti rozvoje školy. Rozvoj školy je v teoretické části pojímán mimo jiné také ze strany koncepčních dokumentů, jako důležitého dokumentu zaštiťující plánované změny a rozvoj. Poslední část byla věnovaná vzájemné spolupráci mezi ředitelem školy a jejím zřizovatelem, která tak plynule navazuje, a především je rozvíjena v empirické části.

Empirické šetření proběhlo pomocí kvalitativního designu výzkumu. Pro získání potřebných dat k zodpovězení výzkumných otázek byly využity dvě výzkumné metody. Hlavní výzkumnou metodou bylo interview s ředitelem a zřizovatelem mateřských škol. Pro různorodost a možné porovnání názorů byli vybráni zástupci ředitele a zřizovatel veřejné mateřské školy ve městě, veřejných mateřských škol v malých obcích, mateřská škola spojená se základní školou a zástupce soukromé školy ve městě. Jako doplňující metoda byla použita analýza dokumentů, pro kterou byly využity koncepční dokumenty jednotlivých mateřských škol a inspekční zprávy ČŠI. Cílem empirické části práce bylo odhalit, jak probíhá vzájemná spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji. Z interview s participanty vyplynulo hned několik skutečností. Vzájemná spolupráce je podmíněna komunikací, ke které nejčastěji dochází skrz společné schůze, případně díky řešení nejrůznějších problémů, z toho vyplývá fakt, že vzájemná komunikace se často nese v negativním duchu. Na vzájemnou spolupráci mají velký vliv jejich vzájemné vztahy. Spolupráce na rozvoji školy probíhá zejména v součinnosti na společných akcích, případně nastává čistě na základě iniciativy ředitele školy. Z tohoto přístupu vyplývá, že ředitel školy i zřizovatel jedou každý na své koleji. Zřizovatel poskytuje škole podmínky a ředitel školy je iniciátorem změn a rozvoje. V případě potřeby či nutnosti si vzájemně vypomohou. Do spolupráce souběžně vstupuje několik činitelů, mezi které můžeme zařadit jejich osobnosti, nevzdělanost zřizovatelů v oblasti školství, administrativní přetížení nebo právě koncepční dokumenty, díky kterým probíhá vzájemná spolupráce pravidelně.

Druhá polovina empirické části, a to analýza dokumentů, se opírá jednak o teoretická východiska uvedená v první části práce, ale také se odkazuje na získané poznatky

z interview. Během analýzy inspekčních zpráv ČŠI a koncepčních dokumentů mateřských škol se potvrdily výpovědi a poznatky z interview. I z šetření ČŠI vyšlo najevo, že zřizovatel zajišťuje a zabezpečuje chod po technické stránce. Věnuje se především údržbě a poskytování materiálního zabezpečení školy. Výsledky výzkumu popisují přístupy a způsob vzájemné spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy, výběr participantů tvoří průřez několika zástupců, jejichž názory se ovšem velmi často shodují.

Součástí empirické části jsou také limity výzkumu, které mohou do značné míry uvedené výsledky ovlivňovat. Limity se týkaly především aktuální epidemiologické situace, která měla největší vliv na množství participantů, kteří se na výzkumu podíleli. Současně však zapříčinila možnost využití další výzkumné metody, která potvrdila názory ředitelů i zřizovatelů a rozšířila problematiku vzájemné spolupráce a samotného rozvoje škol ještě z pohledu České školní inspekce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Binek, J., Galvasová, I., Chabičovská, K., Holeček, J., Svobodová, H., Halásek, D., & Novosák, J. (2011). *Rozvojový interaktivní audit*. Brno: GaREP.

Boukal, P. (2009). *Nestátní neziskové organizace: (teorie a praxe)*. Praha: Oeconomica.

Cimbáliková, L. (2012). *Strategické řízení: proč je želva rychlejší než zajíc*. Olomouc: Univerzita Palackého.

CZSO. (2016). *Klasifikace vzdělání*. Praha: ČSÚ. Dostupné z <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-iscsd+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>

ČŠI. (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(3\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(3))

ČŠI. (2020). *Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. Mezinárodní šetření Talis 2018. Národní zpráva. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Rozsirene-vydani-narodni-zpravy-TALIS-2018>

ČŠI. (2013). *Koncepční záměry ČŠI 2014-2020*. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Koncepcni-zamery/Koncepcni-zamery-CSI-2014-2020>

ČŠI. (2019). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019*. Výroční zpráva České školní inspekce. Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))

EDUin. (2018). *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti*. Dostupné z https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf

EDUin. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/11/brozura_HSVP_04_11_2019.pdf

- Eliáš, F., Beran, V., Eger, L., Trojan, V., Trunda, J., Tureckiová, M., & Valenta, P. (2019). *Manuál strategického řízení a plánování ve školách*. Dostupné z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1587994544_manu%C3%A1l%20SRP_text.pdf
- Eurydice. (2020). *National Education Systems – Czech Republic, Ongoing Reforms and Policy Developments*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-17_en
- Hrabánková, M., Řehoř, P., Rolínek, L., & Svatošová, L. (2011). *Faktory regionálního rozvoje a jejich vliv na sociálně-ekonomický potenciál regionu*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Hřebecký, M. (2019). Hledání obsahu role zřizovatele aneb Čí je škola a kdo ji řídí? *Řízení školy*, (7-8), 6-10.
- Hyánek, V., Prouzová, Z., & Škarabelová S. (2007). *Neziskové organizace ve veřejných službách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Koňátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia pedagogica*, 14(2), 69-84.
- Koucký, J., Bartušek, A., & Zelenka, M. (2008). *Účast na vzdělávání, financování škol a uplatnění absolventů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Kowalski, T. J. (2010). *The school principal: visionary leadership and competent management*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kuchař, F., Schneider, P., Trojan, V., Urban, J., & Zeman, P. (2014). *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe.
- Lhotková, I., Šnýdrová, I., & Tureckiová, M. (2012). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- MMR. (2006). *Strategie regionálního rozvoje České republiky*. Praha: MMR.

MŠMT. (2001). *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělání v ČR*. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/35405_1_1/

MŠMT. (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy české republiky na období 2015-2020*. Praha: MŠMT. Dostupné z https://www.msmt.cz/file/35188_1_1/

MŠMT. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*. Praha: MŠMT. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/51673/>

MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/

Niklasson, L. (2017). Trust and Control in Implementing Changes: A Study of How Principals Handle Changes in Time Allocated for Math in Primary Schools. *Studia paedagogica*, 22(2), 53-65.

Peková, J., Jetmar, M., & Toth, P. (2019). *Veřejný sektor, teorie a praxe v ČR*. Praha: Wolters Kluwer.

Pol, M. (2007a). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213-226.

Pol, M. (2007b). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia pedagogica*, 15(1), 85-105.

Pol, M., & Lazarová, B. (2019). *Leadership in Education: The case of the Czech Republic*. In Ševkušić, S., Malinić, D., & Teodorović, J. Leadership in Education: Initiatives and trends in selected European countries. Belgrade.

Prokop, D., Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Dostupné z https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf

Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál.

Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

- Rabušicová, M. (2004). Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu). *Pedagogika*, 54(4), 326-341.
- Rýdl, K. (2003). *Inovace školských systémů*. Praha: ISV.
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2015). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Sedláček, M., Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., & Novotný, P. (2012). Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. *Studia paedagogica*, 17(2), 27-49.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání-postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71-91.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Martanová Pavlas, V., & Topková, P. (2018). Ředitelská vize a vztahy v učitelském sboru: srdcaři, manažeři a přežívači. *Psychologie pro praxi*, 53(1), 59-75.
- Splavcová, H. (2019). *Podkladová studie k revizím rámcových vzdělávacích programů Předškolní vzdělávání*. Dostupné z http://www.nuv.cz/file/3538_1_1/
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Tomášek, F. & Valenta, P. (n.d.). *Průvodce strategickým řízením ve školách krok za krokem*. Dostupné z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1587995209_pr%C5%AFvo dce%20srp_text.pdf
- Toth, P., Michlová, R., Trhlínová Khendriche, Z., Vochozková, J., & Hesoun, R. (2014). *Ekonomické aktivity obcí a měst*. Plzeň: Aleš Čeněk, s.r.o.
- Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis scholae*, 5(3), 107-127.
- Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.

Trojan, V. (2016). Neřešené otázky profesní přípravy ředitelů škol a jejich dalšího rozvoje. *Andragogická revue* 1, 62-70.

Trojan, V. (2018). *55 úvah o českém školství, aneb, Mým kapitánům*. Wolters Kluwer.

Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203-222.

Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

Veselý, A. (2017). Education officials between hierarchies and networks. *Studia paedagogica*, 22(2), 117-133.

Voda, J. (2012). Manažerské rozhodování při řízení kvality školy. *Pedagogická orientace*, 22(3), 428-451.

Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177-192.

Wokoun, R., et al. (2007). *Regionální rozvoj a jeho management v České republice*. Praha: Oeconomica.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NNO	Nestátní nezisková organizace
ISCED	Organisation for Economic Cooperation and Development
OECD	International Standard Classification of Education
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
RVP PV	Rámcový vzdělávání program předškolního vzdělávání
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	Školní vzdělávací plán
Ř	Ředitelka mateřské školy
Z	Zřizovatel mateřské školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma technik sběru dat.....	54
Obrázek 2 Model fungující spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji podle participantů.....	102
Obrázek 3 Model nefungující spolupráce mezi ředitelem a zřizovatelem mateřské školy na jejím rozvoji podle participantů.....	102

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika participantů-ředitelky	52
Tabulka 2 Charakteristika participantů-zřizovatelé	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Interview se zřizovatelem soukromé mateřské školy (Z5)

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Název: Spolupráce ředitele a zřizovatele mateřské školy na jejím rozvoji

Forma projektu: Diplomová práce

Účel projektu: Realizace výzkumné části diplomové práce

Autor: Lic. Petra Solařová

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumném projektu s názvem *Spolupráce ředitele a zřizovatele mateřské školy na jejím rozvoji*. Spolupráce spočívá v poskytnutí rozhovoru, ze kterého bude pořízen zvukový záznam. Rozhovor bude veden anonymně a veškerá data budou zpracována pouze pro účely diplomové práce, ve které budou publikována. Se získanými informacemi bude nakládáno podle Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Petra Solařová

Podpis:

Souhlasím s účastí na výše uvedeném projektu. Souhlasím s nahráváním rozhovoru. Souhlasím, že mnou uvedené informace budou zpracovány a použity v diplomové práci. Jsem si vědom/a, že účast na rozhovoru mohu kdykoliv přerušit a spolupráci odmítnout.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: INTERVIEW SE ZŘIZOVATELEM SOUKROMÉ ŠKOLY (Z5)

Co vás vedlo ke zřízení soukromé mateřské školy?

Ten důvod je jednoznačný. V roce 2007/8 došlo k tomu, že demografická křivka u těch malých dětí se začla zvedat a byl obrovský nedostatek míst v mateřských školách a v podstatě po dohodě s radnicí jsem se do toho pustil, protože oni nebyli schopni tak rychle zřídit mateřskou školu, takže byla to reakce na poptávku na trhu.

To byl jediný důvod?

To byl v zásadě, to byl takový ten dominantní důvod, pak je takových těch dalších důvodů několik. Chtěl jsem ten areál tady rozšířit o nějaké další vzdělávací zařízení, potřeboval jsem mít praxi pro studenty našich pedagogických oborů na střední škole, takže jsme si řekli, že uděláme praktické pracoviště přímo tady ve škole a obecně, pokud člověk v něčem podniká, i když to podnikání ve školství není přímo podnikání, tak chce, aby firma pořád rostla, takže je to součástí toho rozvoje celého toho školského areálu, který tady budujem.

Jaká je právní forma mateřské školy?

Je společnost s ručením omezením. Myslím si, že to je nejjednodušší právní forma, protože takovou právnickou osobu člověk zřídí vlastně v řádu dní. Akciová společnost je mnohem složitější, navíc potřebuje velký kapitál a uvažoval jsem ještě nad nadací, ale protože i střední škola je s.r.o. tak logicky z toho vyplynulo, že je lepší mít všechny školy vlastně formu jedné, jedné formy právnické osoby... Ta mateřská školka, zřizovatel nejsem já, jako fyzická osoba, zřizovatelem je právnická osoba Střední škola (název školy). Čili střední škola zřídila mateřskou školu, jak pro své zaměstnance, tak pro veřejnost a současně si vytvořila praktické pracoviště pro své studenty a současně tady pomohla tomu obrovskému přetlaku tehdy, který byl v poptávce.

Když se podíváme na zřizování školy pohledem zřizovatele, je nějaká oblast týkající se zřizování, kterou byste chtěl změnit?

Po organizační stránce ani ne, samozřejmě ta administrativa je velice náročná, velice složitá. Myslím si, že by byl ideální nějaký normalizovaný formulář, který by člověk vypsál, pokud splní podmínky, tak by škola měla být zařazena do sítě. Bez složitého vysvětlování, zdůvodňování, protože byrokracie u nás v republice a člověk šlápne kde šlápne, pořád jenom roste a roste. Přesto, že se bavíme o tom, že by měla ubývat, vidíte ty hromady papírů tady.

My pořád něco razítkujeme, vyplňujeme a já si troufám říct, že 70 % těch dokumentů je jenom proto, aby úředníci měli nějakou práci, ale význam pro ty samotné školy spousta dokumentů vůbec nemá.

To není problém bohužel jen soukromých škol...

Já to myslím obecně ve všem školství. Já to, abych pravdu řekl, absolutně nerozlišuju soukromé, církevní, státní veřejné školství. Všichni se řídí školským zákonem a ten je pro všechny stejný, takže tady tak nějaký markantní rozdíl mezi tím, že je něco soukromé, veřejné, státní, církevní prakticky není.

Vaše mateřská škola je registrovaná?

Tak ano, kdyby nebyla, tak nemůže dostávat státní dotace, čili to je celý... na to jste se ptala... celý ten proces administrativě složitý, možná právě proto, že škola musí být zapsaná do rejstříku a v tom rejstříku, ty školy musí splňovat spoustu náležitostí. Takže kdyby toto nebylo, samozřejmě, tak by těch papírů bylo asi méně.

Jak je to u soukromé mateřské školy ve spolupráci s městem? Jakým způsobem spolupráce s městem probíhá?

Spolupracujeme s městem. Ono by to ani jinak v podstatě nešlo. I když já jsem solitér, co se týká svého života. Takže velice nerad, nejsem, nikdy jsem nebyl součástí žádných spolků, sdružení škol a podobně, ale samozřejmě ta škola je součástí celého toho komplexu mateřských škol tady ve (název města) a v okolí, takže s městem velice úzce spolupracujeme, účastníme se řady akcí, místního akčního plánu a podobně. Takže v zásadě se zase ta činnost té naší školky nebo mateřské školy, jak se správně říká, nijak neliší od státní školy. To je, když se nad tím zamyslím, prakticky úplně stejné. Samozřejmě musíme těm dětem nabídnout něco víc. Protože kdyby ta školka byla stejná jako státní školka, tak rodič nemá důvod si ty děti k nám vůbec dávat. Takže plavání, lyžování, modelování, angličtina, je tam spousta věcí, která je nad rámec toho běžného učebního nebo studijního plánu. Nebo jak se to přesně jmenuje ve školce ani nevím, toho jejich studijního...školského vzdělávacího programu. V podstatě obecně.

A cítíte tlak konkurence? Jednak veřejných, tak i ostatních soukromých?

Ne, moc necítím, abych řekl pravdu, protože prakticky se všemi školkami spolupracujeme, berou naše studenty na praxe ze střední školy, takže myslím, že ty vztahy jsou spíše přátelské než konkurenční a v současné době je tolik dětí, že se ty školky nemusí rvát o to, aby ty děti

měly. V momentě, kdy by ta poptávka klesla, tak samozřejmě by ten konkurenční boj by se asi rozhořel, ale v současné chvíli ho nějak necítíme.

Jakým způsobem se dosazovala na pozici ředitelka školy, probíhal konkurz na tuto pozici?

Ne, zase, to je možná výhoda mateřské školy, která je soukromá, že prostě zřizovatel jmenuje a záleží na něj, jakou formou k tomu člověku dospěje. My jsme to udělali velmi jednoduše, vlastně současná paní ředitelka pracovala jako učitelka ve školce, ehm, paní (jméno ředitelky), která byla dříve ředitelkou, tak šla do důchodu, my jsme to věděli včas, takže tady ta (jméno ředitelky), ta momentálně ředitelkou naší mateřské školky už se na tu funkci připravovala několik let společně, nebo u té kolegyně (jméno ředitelky), která byla předtím ředitelkou, takže jsme si ředitelku tak trošku vychovali.

Zapojujete se při výběru pedagogů do mateřské školy?

Nechávám to naprosto plně v kompetenci paní ředitelky.

Jak zpracováváte vize nebo plány mateřské školy do budoucna?

Samozřejmě, máme, máme dlouhodobou vizi, která je společná, kterou probíráme, já nejsem zastáncem papírování, jak jste si už všimla. Je to tam velice jednoduché, máme svoji společnou vizi, víme, kam chceme jít, víme, jakou tvář má mít ta školka, jakou má mít filosofii a to paní ředitelka v těch mantinelech naplňuje, ale já už jí nemluvím do těch jednotlivých kroků, kterými to naplňuje. Takže samozřejmě takové to hlavní, aby školka byla přátelská, vstřícná, barevná, novátorská, aby se tam děti cítily v podstatě jako doma čili to jsou takové ty obecné teze, které se v té školce snažíme naplnit. No a plus teda tam chodí ti naši studenti na praxe, takže tam vnáší pořad jakoby nové impulzy, protože samozřejmě pohled 16 ti leté dívky je jiný než třeba 40 ti leté paní učitelky.

Takže máte jen obecnou vizi trvajíc neustále, nějakou krátkodobější zaměřenou na určité změny?

To už je na paní ředitelce a jejím týmu. Do toho jako zřizovatel vůbec nemluvím. Pokud vím, že školka funguje, pokud vidím, že má dostatek dětí, že prostě nestrádá, tak nemám jako zřizovatel důvod do toho zasahovat. Naopak, to je moje celoživotní přesvědčení i tady, že nechávám lidem svobodu kolem sebe. A pokud už někoho jmenuji ředitelem nebo ředitelkou, tak mu nechám absolutní svobodu, když vidím, že firma funguje, nemám důvod mu do toho zasahovat.

Jaká je Vaše priorita ve zřizování mateřské školy?

Prioritou... není to sice pedocentrismus, ale je to dítě. Priorita je spokojenost toho děťátka, potažmo potom rodičů samozřejmě.

Máte nějaký plán se školou, kam má směřovat?

Víte co, ne, já si myslím, že u té mateřské školy, když člověk nasadí nebo dospěje k určité fázi, že se vychytají chyby, že si stanovíme, jak jsme se bavili ty priority a tvář a filosofii školky a pokud to funguje, tak samozřejmě ty drobnosti se mění pořád a musí se měnit, ale nic zásadního tam měnit nechci. Ono velmi často dochází k tomu, když třeba se mění ředitel, že v podstatě zcela změní koncepci školky, aby prokázal, že přišel nový, že prostě dobře pracuje, ale to je i u středních škol, prostě všude. Jak se změní ředitel, většinou změní celé vedení a mění se filosofie školy a já mám rád kontinuitu. Takže tím, že jsem zřizovatelem, potažmo střední škola je zřizovatelem, tak chci, aby ta školka tu kontinuitu si držela a když k nám budou vodit už své děti třeba naši absolventi mateřské školy až dospějí, aby prostě věděli, o čem ta školka je, jakou má filosofii a že si ji prostě drží. Takže takový spíš konzervativnější přístup, než se vrhat po nějakých nových směrech a pořád tu filosofii měnit. Tak to ne, to není...

To stejně může způsobit jen chaos i u samotných pedagogů

Přesně tak a studujete předškolní pedagogiku, dneska je spousta školek, které si vypíší na štítu Montessori školky, anglická školka, sportovní školka, Daltonská školka a když se tam podíváte, tam z toho buď je tam jenom trošku anebo je to všechno tak zmrzačené, že třeba najít kvalitní Montessori školku, která dodržuje všecko, je ohromně těžké. Neříkám, nadšení tam může být, ale pokud nemají teoretický základ ti učitelé, tak stejně mrzačí tu koncepci, která má jasná pravidla a jasný řád, takže, já si myslím, že když si školka vybuduje vlastní systém a ten je funkční a fungující tak ho má zachovávat.

Rozvoj školy momentálně zasáhla aktuální situace. Měla vliv i na Vaši mateřskou školu?

Samozřejmě. Myslím, že finančně trápí všichni v době kovidu, takže naše mateřská školka přišla o část finančních prostředků, ale zase naší výhodou je, že my vlastně tady budujeme systém, který...trápíme zkrátka všichni. Spíše jde o to, že máme velkou výhodu v tom, že my tady v tom areálu, může vždycky pomoci jedna škola druhé. Takže ta naše finanční stabilita je velmi vysoká, a to je vlastně můj, to je filosofie řekněme celková v budování toho areálu. Že jsou tady 4 školy v jednom, takže i kdyby měla mateřská školka chvíli nějaké

finanční potíže, tak jsme schopni sanovat z těch ostatních škol, ale nebylo to zas tak dramatické, že by nám hrozil krach nebo tak něco, to vůbec ne, ale samozřejmě musely se omezit některé aktivity, což zas nebylo tak složité, protože bylo období, kdy ani děti do mateřské školky chodit nesměly. A ptala jste se třeba na spolupráci města a nás, tak tam je třeba krásný příklad toho, že když byly ostatní školky zavřeny, tak naše školka a školka na (název části města) jsme jely pro děti zdravotníků a celého toho záchranného systému. Takže jsme se s městem dohodli, že budeme jedna z těch školek, které budou k dispozici právě těmto lidem.

Když už jsme u města, financuje Vás nějakým způsobem?

Ne, město stojí zcela stranou, mateřská dostává dotace, dostává je přímo od státu. Má právo pouze na neinvestiční dotace, nemá právo na investiční dotace čili de facto jsou to příspěvky na mzdy, ale zbytek si musí vydělat sama školným.

A ty dotace, o ty musíte žádat nebo je dostáváte automaticky, když jste v rejstříku škol?

Ne, ne, ne, musí se žádat. Žádost se musí podat v termínu, pokud by nepřišla, tak na celý rok ty dotace nedostaneme a žádost musí být schválená, to znamená, že musí být splněny podmínky, já nevím, dám příklad, musí být dobré hodnocení české školní inspekce, školka musí mít určitý počet žáků, ke kterému se zavázala a tak dál. Takže když se ty podmínky splní, tak potom ta šance na ty dotace je.

Musel jste při zřizování čekat na schválení města?

Ano, přesně tak, to je vlastně součástí celého toho schvalovacího systému, že musíte mít doporučení městského úřadu odboru školství, že ta školka tady v podstatě je potřebná ve (název města). Protože dnes už je to tak, aby nevznikalo těch školek neúměrné množství, tak se město vyjadřuje k tomu, kolik těch školek je a jestli nějaké nové školky potřebuje. Kdyby těch školek bylo dost, tak školka schválena prostě není.

Jak vidíte roli ředitelky v oblasti rozvoje školy?

Samozřejmě zásadní, to je hlava té školky, a i když jsme se bavili o tom, že máme společnou vizi a dlouhodobý cíl, tak to naplňování je právě na paní ředitelce a každá mateřská školka podle mě je odrazem toho, jaký je tam ředitel, jací jsou tam učitelé, takže ona tomu dává řečně tu náplň. My plníme tu skořápku, ale ona je ta náplň. Tím, kdo vytváří v podstatě v té mateřské školce atmosféru, kdo buduje dlouhodobě klima té školky, tak to je všechno na ní.

Jakým způsobem řešíte rozpočet mateřské školy, má povinnost jej nějakým způsobem vytvářet?

Ne, my máme rámcově, já bych to nenazýval rozpočet, je to takový finanční výhled, kdy víme, jaká je situace, každý měsíc si vyhodnocujeme, ale dopředu nestanovujeme, tak jako u státních školek, že budeme mít tolik školek na nákup hraček, tolik peněz na nákup toho, tolik na opravy a tak dále. Necháváme to běžet a pouze když se od toho normálu někam vychýlíme, tak to řešíme, ale za ty roky, ten rozpočet je v podstatě pořád stálý. Podle počtu dětí se dá odhadnout, takže abych odboural byrokracii nevytváříme žádné složité algoritmy, rozpočtové...necháváme to běžet a když je potřeba, tak do toho prostě zasáhнем.

Takže nemáte žádný závazný dokument, ve kterém by bylo uvedeno, co kdy budete kupovat, rekonstruovat atd.?

Ne, ne, ne, to my se domluvíme slovně, co bychom chtěli udělat v té školce a zase jen slovně bez jakéhokoliv papíru se s paní ředitelkou domluvíme, je potřeba udělat to to to to to. Já nevím, předělat topení, udělat vodu, tak řeknu dobrá, bude to stát 600 000 na to máme, do toho půjdeme. Ale neřešíme to tak tím byrokratickým účetním způsobem, že každá koruna se přesně vykazuje, plánuje, to ne.

Takže nemáte peníze striktně odděleny na provoz a mzdy?

Ano, tam je to trošku jiným způsobem. Na druhou stranu musíme zase velmi přesně vést právě především ty mzdové prostředky a některé neinvestiční, protože právě tam můžeme používat peníze ze státního rozpočtu, nemůžeme je používat na něco, teď si vymyslím, byl přišroubovaný obraz ke stěně, stal by se součástí investice a tím pádem bychom použili neoprávněně tu státní dotaci. Takže co se týká rozpočtu na mzdy, tam samozřejmě takový jakýsi, ale to je zase, to není rozpočet na papíře. My si stanovíme, že máme na mzdy třeba střešlím 2,5 milionu korun ročně a do toho se snažíme vejít, když bychom viděli, že se tam nevejdeme, tak to teprve začínáme řešit. Že státní rozpočet nebo státní dotace se musí přesně vyúčtovat. Tam už se musí každý halíř doslova přesně evidovat, aby bylo jasné, na co se použila, že byla v souladu se zákonem.

Papírovou část necháváte pro úřady, abyste mohl mít peníze ze státu...

Tak, to dělá účetní s paní ředitelkou, do toho nezasahuju, když to všechno funguje, tak v podstatě ani nevím přesně, kolik to je.

A jakým způsobem zasahujete do chodu školy? Vyžadujete informování nebo rozhodujete o činnostech a dalších oblastech či financích mateřské školy?

Vůbec ne, to vychází z mé povahy, když školka funguje, vyjde s těmi penězi, které k dispozici má, tak do toho absolutně nezasahuju.

Jakou roli sehráváte v rozvoji mateřské školy? Zajímáte se o její chod?

Ne, ne, ne, pokud školka funguje, tak já chápu naši roli jako zřizovatele, jako pouze toho, kdo tu školku zřídil, kdo samozřejmě zajišťuje její financování a hlídá její financování, ale jinak do toho vůbec nezasahuju, protože pokud školka funguje, tak čím víc kontrol a auditů a všeho, tak tím hůř se potom té školce pracuje. Já chci, aby měli pocit naprosté svobody, že když jim školka funguje, tak nemám důvod jako zřizovatel jim jakkoliv kazit chuť do práce a radost z práce.

Co kdyby něco nefungovalo?

Tak to je jiná samozřejmě, tak ono se občas stane, že narazíme na něco, kde máme rozdílné názory na to nebo na ono, ale je toho strašně moc, kdy si řeknu: paní ředitelko, rozvykládáme si to a kdo má silnější argumenty, tak ten vítězí. Já nejsem autoritativní typ, pokud mě přesvědčí, že to, do čeho jde, je správné a vyargumentuje to, tak já řeknu: dobrá, fajn, nevěděl jsem, ale toto se mi líbí, pojďme do toho.

Takže pokud dá dobrý argument, tak ustoupíte? Nejste typ, co by něco přikázal?

Určitě, určitě. Tak, tak. Myslím, že jsou to inteligentní lidi, kteří i když udělají nějakou chybu, což se občas každému stane, tak se z té chyby poučí a příště ji neudělají. Nemám rád takový ten styl řízení kdy pořád vám někdo sedí za krkem a hlídá, jestli jste udělala dobře to nebo ono a tamto. A dřív autoevaluační zprávy, které se psaly, to byla taková příšernost ze strany zákona, popsaly se tuny, tuny papíru v republice, kdy lidi to, co mají v hlavách psali na papír úplně zbytečně. Já myslím, že když školka funguje, že to poznáte. Když do ní vkročíte, za 10 vteřin vycítíte klima, vycítíte atmosféru a podle mě ta svoboda je jeden ze základních kamenů, aby ta školka mohla být dobrá. Jakmile se ředitelka, učitelé bojí, tak je to špatně.

Když jste říkal, že školu zajišťujete po finanční stránce. Pokud chce paní ředitelka něco dokoupit, změnit atd. je potřeba Vás informovat?

Ne, samozřejmě, když je to velká, vysoká částka, tak mi vždycky zavolá a řekne, potřebovala bych něco koupit za 130 000, tak to projednáváme, ale drobné věci ne, to nechávám vyloženě na ní.

Do jaké částky?

Řekněme do 5 ti, 10 ti tisíc korun to ani nepotřebuju vědět.

Co se týče dalších oblastí rozvoje, například vzdělávání pedagogů a další oblasti, sdílíte informace z těchto oblastí? Zabýváte se jimi?

Nemusí mě o tom informovat, nepotřebuju to vědět. Ona mi občas zavolá, že někoho posílá na školení tam nebo tam, sama jezdíte na školení, spíš, abych o tom věděl, ale není to v té formě, že posílá nějakou žádost nebo se mě ptá, víceméně mi to oznámí a já to respektuju. Pokud na to má finanční prostředky a může někomu zaplatit školení, tak proč ne, ať ho pošle, to je vždycky jenom dobře pro tu školku...

Pořádáte pravidelné schůzky?

Ne, když se potřebujeme potkat, tak se potkáme. Potkáme se vždycky na začátku roku a na konci školního roku, pokud mohu, tak přijdu na třídní schůzky s rodiči, spíš abych tam formálně jako zřizovatel byl a poptal se jich co se jim líbí, nebo nelíbí. Ale jinak nemáme žádné pravidelné porady, vedení, považuju to za zbytečné.

Takže jen na základě potřeby.

Tak, když školka funguje, tak se nemusíme sejit ani půl roku. Jsme tady v jednom areálu, takže my se tady setkáváme i na obědě a podobně, tak člověk prohodí, jak se daří, a to mně stačí, když všechno klape, tak víc nepotřebuju vědět.

Takže zastupujete školu jen po formální stránce. Kompetence necháváte paní ředitelce.

Přesně tak. Ručím za finanční kompetence. Ono to ani jinak nejde, protože současně jsem ředitelem dvou škol, zřizovatelem této školy, takže mně to takto vyhovuje, že člověk se musí povznést nad to, jestli přeženu, se studenti přezouvají nebo nepřezouvají, když jdou do školy na střední škole, jestli v mateřské škole si zrovna hrají na písku nebo jsou na prolézačkách. To si myslím, že nepatří do kompetencí ředitele.

Podporujete vzájemnou spolupráci s jinými stupni vašich škol? Že byste tím podpořil rozvoj mateřské školy?

Určitě, to ano, i s naší střední školou. Naší tenisoví trenéři trénují dopoledne děti ze školky v tenise. Základní umělecká škola mají společná vystoupení mateřské školy a základní umělecké školy. Třeba na vánočním jarmarku, na koncertech, které máme v kostele, takže to se prolíná. To je zase už sled celé té filosofie, protože my se sice bavíme o mateřské škole, ale já pořád tu školu beru konglomerát. A já si je nerozděluju mezi sebou. Já je beru pořád společně. Že spousta těch věcí se vzájemně prolíná a prorůstá. A to beru jako hlavní povinnost mě, jako zřizovatele. Ale abych na tohle to nechci říct, tlačil, ale abych to podporoval, abych lidi motivoval k tomu, aby ty školy nebyly od sebe odsazené. Většina akcí se dělá společně.

A co třeba spolupráce s rodiči...?

To nechávám, to je zase plně v kompetenci paní ředitelky. Oni mají, oni mají, teď nevím, jak se tomu přesně říká, no prostě dny, kdy se schází rodiče dětí, mají dětský den na jaře. Mají spoustu akcí, kdy přichází rodiče, kde přijdu i já. Kde přijdou rodiče, kde byli třeba policisté, tak přijeli policejními autama. Děcka se provezly policejními autama, čili tohle funguje velice dobře. A zase je to kompetence paní ředitelky. Ona, když mě pozve, já vždycky rád přijdu, pokud můžu a dál do toho vůbec nezasahuju. To je její záležitost a samozřejmě čím více těch kontaktů je, tím lépe.

Je nějaká oblast problematická, kterou byste chtěl zlepšit, změnit, nebo co považujete za pozitivní? Pokud se bavíme o rozvoji školy.

Budu naprosto upřímný. Nevidím nic, co bych chtěl dělat jinak, než děláme teďka. Ten systém je nastavený dobře, on funguje a zase, jeho hlavní podstatou je svoboda, ať paní ředitelka ví, že pokud školka funguje, já jí do ničeho zasahovat nebudu a pokud potřebuje pomoc, tak jí pomůžu. A to platí i naopak. Když já zjistím něco, jako zřizovatel, že je potřeba nutně udělat, tak ona velmi rychle a ochotně ty věci udělá. A je to na základě důvěry a na základě toho, že si vzájemně nekontrolujeme vzájemně si v uvozovkách nelezeme do zelí. Ona nechává svobodu mně, a já nechávám ji. Takže ona už zjistila, že mně spíš vadí, když mě informuje o každé drobnosti, než že bych byl z toho rád. Takže tento systém pochopila a tu školku vede naprosto autonomně.

Ano, takže Vám jednou za čas zhodnotí stav školy...

Tak, ale to si sedneme třeba na tom konci roku, hodinka, popovídáme si, co se dařilo, co se nedařilo, co je třeba udělat jinak, a to úplně stačí.