

# Řízení školy pohledem učitelek mateřských škol

Bc. Saskia Hasoňová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Saskia Hasoňová**  
Osobní číslo: **H20306**  
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Řízení školy pohledem učitelek mateřských škol**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o procesech řízení mateřské školy.  
Vymezení teoretických východisek o specifikacích řízení pedagogického procesu v mateřské škole.  
Příprava metodologie empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím tematického psaní a interview s učitelkami mateřských škol.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace a shrnutí výsledků výzkumu a zpracování doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

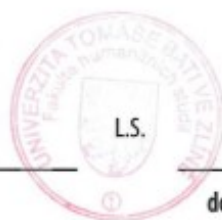
- Božik, R. (2018). *Podpora využití ICT v práci učitele MŠ*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva SR.
- Kopecký, K., & Sztokowski, R. (2018). *Moderní informační a komunikační technologie ve výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kontríková, V., Černíková, M., & Šmahel, D. (2015). *Byl jednou jeden tablet: Děti (0-8) a digitální technologie*. Dostupné z: [http://irtis.fss.muni.cz/wp-content/uploads/2015/02/0-8\\_\\_National\\_report\\_final\\_CZ.pdf](http://irtis.fss.muni.cz/wp-content/uploads/2015/02/0-8__National_report_final_CZ.pdf)
- Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **2. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 11.4.2020

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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 věcného 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 jím 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se věnuje tématu řízení školy. Teoretická část prezentuje koncept leadershipu v kontextu řízení mateřské školy a představuje sumarizaci poznatků o pracovní náplni ředitele mateřské školy. V praktické části je prezentováno výzkumné šetření, které bylo realizováno s využitím polostrukturovaného interview a tematického psaní s učitelkami mateřských škol. V závěru jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu, také odpovědi na výzkumné otázky. Z výsledků vyplývá, že podle učitelek mateřských škol jsou vedení, organizování a plánování nejvíce problematické procesy řízení mateřské školy.

Klíčová slova: školský management, leader, leadership, řídicí styl, strategické plánování

## **ABSTRACT**

The presented diploma thesis deals with a topic School Management from the Kindergarten Teachers' Perspective. The theoretical part presents the concept of leadership in the context of kindergarten management and it presents a summary of theoretical knowledge of the job description of the kindergarten principal. The empirical part presents a research survey, which was conducted using semi-structured interview and thematic writing with kindergarten teachers. In the conclusion, the research results and answers to research questions are interpreted and analysed. The results show that according to kindergarten teachers, leadership, organization and planning are the most problematic kindergarten management processes.

Keywords: school management, leader, leadership, management style, strategic planning

Poděkování patří vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za spolupráci, konzultaci, cenné rady a ochotu, kterou mi při psaní práce poskytla.

Děkuji také své rodině za podporu během celého studia.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 LEADERSHIP</b> .....	<b>12</b>
1.1 ŠKOLSKÝ MANAGEMENT .....	12
1.2 ŘÍDÍCÍ ORGÁNY .....	15
<b>2 ŘÍDÍCÍ PROCESY</b> .....	<b>18</b>
2.1 ROZHODOVÁNÍ A PLÁNOVÁNÍ.....	19
2.2 ORGANIZOVÁNÍ.....	21
2.3 VEDENÍ .....	23
2.4 KONTROLOVÁNÍ.....	26
<b>3 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>29</b>
3.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO VÝKON FUNKCE ŘEDITELE MŠ .....	31
3.2 ŘEDITEL JAKO LÍDR .....	34
3.3 ŘEDITEL JAKO MANAŽER.....	35
<b>4 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>37</b>
4.1 SPECIFIKA PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	37
4.2 KOMPETENCE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	38
<b>5 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE ŘÍZENÍ ŠKOL</b> .....	<b>41</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>45</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	46
6.1.1 Hlavní výzkumný cíl .....	46
6.1.2 Dílčí výzkumné cíle .....	46
6.1.3 Výzkumné otázky.....	46
6.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	46
6.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	48
<b>7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>50</b>
7.1 ASPEKTY DOBŘE ŘÍZENÉ MŠ.....	51
7.2 PRÁCE ŘEDITELE MŠ.....	53
7.3 NEDOSTATKY V ŘÍZENÍ MŠ.....	56
7.4 EVALUACE ŘÍZENÍ MŠ.....	59
<b>8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>64</b>
8.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....	66
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>69</b>



<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM SCHÉMÁT .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce „Řízení školy pohledem učitelek mateřských škol“ bylo zvoleno z důvodu zajímavosti o tuto problematiku. Učitelky mateřských škol často nemají možnost podělit se o svůj názor na to, jak hodnotí řízení mateřských škol.

Diplomová práce prezentuje koncept leadershipu v kontextu řízení mateřské školy. V podkapitolách se zabývám školským managementem a řídicími orgány. V další kapitole jsou charakterizovány vybrané řídicí procesy (rozhodování a plánování, organizování, vedení a kontrolování). Třetí kapitola sumarizuje poznatky o pracovní náplni ředitele mateřské školy. Dále se diplomová práce zabývá tím, jaké jsou kvalifikační předpoklady pro výkon profese a popisu ředitele v roli lídra a roli manažera. V předposlední kapitole teoretické části se věnuji profesi učitelky mateřské školy, jelikož jsou učitelky mateřských škol klíčovými subjekty našeho výzkumu. Zabývám se specifikací profese učitelky mateřské školy a výčtem kompetencí učitelky mateřské školy. V poslední kapitole zakončuji teoretickou část výzkumu, které se věnují řízení škol, poté plynule navazuji na výzkumnou část.

Cílem výzkumné části mé diplomové práce je odkrýt, jak učitelky mateřských škol popisují styl vedení ředitelem mateřské školy. Dalšími cíli je prozkoumat, jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení a popsat, co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy. Výzkum byl realizován za využití metody polostrukturovaného interview a metody tematického psaní. Nejdříve popisují cíle, navazující dílčí cíle a také z nich vyplývající výzkumné otázky. Poté charakterizují výzkumný soubor a použité výzkumné metody. V další kapitole praktické části se zabývám interpretací výsledků výzkumu. V této kapitole jsou představeny čtyři kategorie, které vyplynuly z interview a tematických psaní na základě otevřeného kódování a obsahové analýzy. Svoji praktickou část zakončuji kapitolou, ve které shrnuji výzkumná zjištění a diskutuji limity mého výzkumu.

Tato práce se může stát přínosem a inspirací pro začínající ředitele mateřských škol, kteří zatím neví, jak uchopit řízení mateřské školy a jaký styl vedení zvolit, aby byli pracovníci spokojeni. Může také pomoci ředitelům mateřských škol, kteří na svém pracovišti pocítují nespokojenost podřízených pracovníků, ke změně stylu vedení a řízení mateřské školy.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 LEADERSHIP

Leadership představuje schopnost vést lidi. Lídr inspiruje své podřízené k tomu, aby vynaložili své síly a schopnosti k dosažení výsledků a stanovených cílů. V této kapitole se budeme zabývat procesem vedení, rolím a stylům vedení a charakteristikám vedení.

Armstrong a Stephens (2008) přisuzují lídrům tři základní role. Lídr nejdříve musí definovat úkol takovým způsobem, aby bylo všem zaměstnancům ve skupině jasné, co se od nich očekává. Lídr také plní úkol, zajišťuje, aby byl naplněn účel skupiny. Pokud pochybí v tomto bodu, může dojít i k rozpadu skupinu, kterou vede. Poslední rolí je udržení efektivních vztahů mezi ním a členy skupiny a mezi lidmi ve skupině. Vztahy můžeme označit jako efektivní, pokud přispívají ke splnění úkolu.

Podle Stýbla (2013) není podstatou leadershipu osvojit si dovednosti vedení, nýbrž celková změna myšlení, chování a jednání osobnosti. Lídr by měl být připravený spolupracovat a pozitivně ovlivňovat druhé. Předpokladem pro úspěšného lídra je schopnost sebeřízení. Pokud člověk dokáže řídit sebe sama (selfmanagement), může vést druhé a stát se kvalitním lídrem. I leadership je práce s lidmi. Je proto nezbytné pravidelně komunikovat s lidmi, motivovat a průběžně hodnotit dosahovaných výsledků. Lídr potřebuje, aby s ním lidé spolupracovali. Proto se v práci musí cítit dobře a jako partneři lídru. Zároveň je potřeba lidem ponechat vůli, aby sami mohli najít způsob vhodné seberealizace. Stýblo (2013) dále zdůrazňuje, že na pozici lídra není nutné hledat pouze lidi s předpoklady vést druhé, jelikož neméně významné je to, jak lídr dokáže vytvářet podmínky pro práci druhých a jak je podporuje.

Myšlenka vyváženého leadershipu, kterou představují Pavlica, Jarošová a Kaiser (2015), je postavená na třech principech: Vyvážení lídři nevyužívají žádný postup v přehnané míře, uplatňují protichůdné postupy v rovnováze a správně vyhodnocují situaci a reagují na ni adekvátním způsobem. Vyvážený leadership je založen na znalosti a pochopení významu protikladných, ale vzájemně se doplňujících postupů.

### 1.1 Školský management

Škola je složena z různých komponentů, za které lze považovat její pracovníky. Každý pracovník školy zastává určitou funkci, například učitel, vychovatel, kuchařka apod. Jednotlivci, kteří představují prvky systému, mohou plnit i více funkcí a více jednotlivců může zastávat stejnou funkci. To znamená, že ředitel může být zároveň učitelem, nebo že ve

škole se nachází několik učitelů, kteří vykonávají roli třídního učitele. Hlavní funkcí školy je cílevědomý pedagogický proces, který se vyznačuje vysokou efektivitou s ohledem na společensky stanovené požadavky. Manažer školy by se měl především zaměřovat na řízení pedagogického procesu. Škola je otevřený systém, který má definované okolí. Vztahy, které existují mezi školou a okolním prostředím mají pro školu velký význam. Okolí školy výrazně ovlivňuje dění ve škole a vstupuje do života školy. Na organizaci školy působí politické, ekonomické, demografické, sociální, kulturní, konkurenční a technologické vlivy. Škola musí být také aktivní vzhledem k okolí. Škola se může angažovat v mezinárodních projektech, na kulturním životě v obci, v ekologických aktivitách nebo může spolupracovat s různými podniky. Školu většinou reprezentuje například manažer nebo konkrétní učitel, který se dostává do kontaktu například s úřednicí místní samosprávy, manažerem v podniku nebo starostou obce. Dobré vztahy k partnerům mimo školu jsou nezbytné pro získávání zpětné vazby o výsledcích práce školy, získávání materiálních i finančních zdrojů, získávání informací, možností spolupráce apod. (Prášilová, 2006).

Na mateřskou školu lze pohlížet z různých hledisek – pohled didaktický, sociální, psychologický, ekonomický, právní, organizační apod. Škola představuje mnohostranný a vnitřně složitý systém, na který působí přímé i nepřímé vlivy vnějšího prostředí. Povinností ředitelů mateřských škol je věnovat se nejen řízení uvnitř školy včetně vytváření školního vzdělávacího programu, ale zabývat se také součinností školy s jejím okolím, protože škola je součástí většího systému, společnosti, které slouží, ale která také slouží škole. Duální řízení obsahuje vnější okolí školy i vnitřní řízení s cílem co nejlepší činnosti organizace. Pro mateřskou školu jsou vztahy a řízení vtažů s vnějším okolím velmi významné, jelikož se jedná o výraznější partnerské sepětí s rodinou, se kterou musí škola participovat na výchově a vzdělávání dětí. Jedná se také o partnerskou spolupráci se základní školou, která na práci mateřské školy přirozeně navazuje, a o spolupráci s dalšími odborníky, kteří na škole pomáhají v mnoha specifických funkcích. Škola plní své funkce směrem ke vzdělávacím subjektům a současně jimi naplňuje své společenské poslání. Svou funkci škola může plnit, pokud jsou k tomu vytvořeny vhodné podmínky a pokud ve škole probíhá účinné řízení činnosti školy, utváří se příznivé klima školy a pokud dochází k součinnosti s okolím, především rodičovskou veřejností. Řízení školy se odlišuje od podnikové sféry, ve které jde o vztahy lidé – věci. V prostředí školy se jedná o vztahy a vzájemné působení lidé – lidé. Cíle v řízení školy jsou mnohem komplexnější a obtížně uchopitelné, především v oblasti předškolního vzdělávání. V předškolním vzdělávání je důležitější průběh pedagogického

působení než samotný výkon dítěte. Proto se zde velmi obtížně zjišťuje, zda a v jaké míře a kvalitě je daných cílů dosaženo. Škola pracuje s živým materiálem, a proto ve školském managementu platí, že děti musí mít touhu spolupracovat, mít touhu učit se. V předškolním vzdělávání jsou předpoklady pro naplňování podmínek motivujících, personálních, materiálních a psychohygienických příznivější, jelikož vycházejí ze silnějších přirozených aktivit dětí v tomto věku, vlastní touhy poznávat a učit se vlastní zkušeností. Škola je složena z jednotlivých částí, které fungují samostatně, ale zároveň spoluvytvářejí systém. Školu jako systém tvoří řízení školy jako organizace a řízení pedagogického procesu i řízení vztahů tohoto systému s jeho okolím. Řízení školy ovlivňuje ten, kdo ji řídí tím, jak řídí, koho řídí a za jakých podmínek řídí. Tím, kdo řídí školu, je politika státu, MŠMT, kraj, zřizovatel, ředitel, pedagogický i provozní personál, rodičovská iniciativa, komunita i zprostředkovaně samy děti. Z hlediska toho, jak je škola řízená, mluvíme o kvalitě plánování, motivování, organizování, vedení, oblasti spolupráce, kontrole, hodnocení, sebehodnocení, evaluaci a autoevaluaci. Řízení školy je činnost všech celků školy, tedy organizace uvnitř i vně, vzdělávací procesy, ale i pedagogy a další zaměstnanci a děti. Řídící proces by měl být uskutečňován za podmínek personálních, materiálních, bezpečnostních i psychohygienických včetně vnějších vztahů k nadřízeným orgánům i rodičovské veřejnosti jako zákazníkům (Bečvářová, 2003).

Prášilová (2003) vymezuje předmět zkoumání školského managementu systém řízení školství a usměrňování dalších orgánů, které souvisejí s existencí školy a výchovných zařízení. Školský management využívá různé výzkumné metody jako specifické diagnostické metody pedagogiky – hospitace. Využívá také poznatky dalších věd, například psychologie, sociologie, ekonomie, lékařství, politologie, matematika, informatika, právní vědy apod. Je jen málo věd, jejichž poznatky nevyužívá. Ve školském managementu je potřeba aplikovat obecné poznatky managementu, které jsou v souladu se zákonitostmi a specifiky procesu učení a výchovy. Vztah mezi managementem a školským managementem je považovaný za vztah mezi všeobecným a specifickým. Pojem školský management pod sebou skrývá více významů – řídicí procesy v systému školství, osoby řídící tyto procesy, vědní obor i studijní obor.

Obst (2006) tvrdí, že oblast řízení školství a školy řeší řadu specifických problémů, kterými se obecná teorie řízení nemůže zabývat. Jedná se například o řízení nově vznikajících vzdělávacích institucí, řešení organizační struktury systému řízení školství, řešení participace rodičů a ostatních občanů na řízení škol prostřednictvím školských rad, řešení

problémů školské inspekce apod. Proto je potřebná disciplína, která problémy školství řeší komplexně, a tou je teorie řízení školství a školy, tedy školský management. Subsystemy školského managementu - makrořízení, mikrořízení a řízení pedagogického procesu, tvoří obsah disciplíny školský management. Makrořízení řeší instituce a osoby, které řídí výchovu a vzdělávání ve školském resortu. Dále zkoumá řízení ze strany státní školské správy, vzájemný vztah jednotlivých stupňů řízení školství v ČR, sociální otázky ve školství apod. Mikrořízení zkoumá vnitřní řízení školy, kompetence řídicích činitelů, principy a funkce řízení školy, metody a formy řízení školy, řídicí vztahy, otázky ekonomického a administrativně správního usměrňování školy apod. Řízení pedagogického procesu se zabývá usměrňováním tohoto rozhodujícího procesu ze strany vedení školy, předmětových komisí a jednotlivých učitelů. Teorie řízení pedagogického procesu má nejbližší k didaktice a k teorii výchovy. Na školský management můžeme nahlížet i z jiných hledisek – z hlediska obsahového kritéria a z hlediska řídicích funkcí. Z hlediska obsahového kritéria mluvíme o teorii pedagogického řízení škol, teorii ekonomického řízení škol, teorii personálního řízení škol a teorii právního řízení škol. Z hlediska řídicích funkcí se jedná o teorii plánování a projektování výchovy a vzdělávání, teorii organizování výchovy a vzdělávání, teorii kontroly výchovy a vzdělávání a teorii analýzy a hodnocení výchovy a vzdělávání. Všechny teorie spolu souvisí a zajišťují komplexní přístup ke zkoumání školství a školy. Školský management je obor studia, který je určený pro vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků, pracovníků České školní inspekce, školské správy a samosprávy.

## 1.2 Řídící orgány

Podoba současné předškolní výchovy je ovlivňována politickými, ekonomickými a společenskými změnami za poslední roky. Charakter demokratické společnosti po roce 1989 se promítl i do způsobu řízení školy. Pojem management vychází z oblasti podnikání a je aplikovatelný i do oblasti školství. K tomu je vyžadován jistý stupeň adaptace, která vyhovuje obecným cílům vzdělávání a situaci každé vzdělávací instituce. Školský management je synonymem pro řízení ve školství. Tento pojem v sobě zahrnuje širší a komplexnější pohled na oblast řízení, které odpovídá potřebám současné společnosti více, než bylo zvykem před rokem 1989. Školský management obsahuje všechny úrovně managementu (od ústředního makrořízení až po nejnižší stupně). Ústřední makrořízení je provozováno MŠMT, krajské a obecní úřady představují střední články a nejnižší stupně jsou školy a třídy, kde není myšleno pouze řízení školy, ale jedná se také o spoluúčast, usměrňování a ovlivňování dalších orgánů. Školský management v sobě skrývá i zákonitosti

nového stylu řízení škol a pedagogického procesu. Základní činitel, který ovlivňuje charakter školy, je pojetí jejího řízení, tedy jeho povaha, struktura, obsah a styl. Podstata procesu řízení i procesu vzdělávání je shodná, neboť v obou případech jde o práci s lidmi. Oba procesy jsou tvořeny podobnými soubory cílů, principů, organizací, podmínek, forem, metod i stylů řízení. V obou procesech jde o ovlivňování člověka. Řízení lze chápat jako vzdělávání a vzdělávání lze chápat jako řízení. Ředitel školu řídí směrem dovnitř i směrem ven. Určuje tedy cíle, zajišťuje podmínky, motivuje, kontroluje, hodnotí práci lidí a evaluuje činnosti školy vzhledem k efektivitě vzdělávacího procesu a ke stanoveným cílům (Bečvářová, 2003).

Podle Bečvářové (2003) je pro úspěšné fungování systému řízení nutné splnit následující podmínky: systém musí být dobře zkonstruován, má kvalitní personální vybavení, pracuje v dobrém sociálně-psychologickém klimatu, má dobře sladěné nástroje řízení, má dobře fungující nadřízené okolí, je dobře vybaven technickými prostředky, orientuje činnost firmy na zákazníka, zajišťuje inovace, vyžaduje odbornou kvalitu spolupracovníků i kvalitu vedení spolupracovníků a využívá efektivní manažerské postupy nebo systémy.

Vedení školy zpracovává plány, tzv. školní dokumentaci, na základě plánování, motivace, organizování a opatření, které vyplývají z analýzy hodnotících procesů. Tyto plány nepatří do školního vzdělávacího programu, ale jedná se o interní materiály, které slouží pro vnitřní potřebu školy. Mezi tyto dokumenty se řadí roční plán včetně plánu řízení a kontroly, plán motivace a vedení lidí včetně jejich dalšího vzdělávání (profesního růstu), plán kontrolní a hospitační činnosti ředitele, plán pedagogických a provozních porad, plán spolupráce s rodiči, plán spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, plán spolupráce se základní školou, plán spolupráce s obcí (zřizovatelem), plán spolupráce s dalšími partnery. Roční plán by měl obsahovat aktuální informace a údaje o současné situaci školy, podobě organizace ve školním roce, prioritách ve vzdělávání, plánovaných akcích ve školním roce, rozšiřující nabídku dílčích programů pro následující školní rok, zlepšení podmínek ve školním roce, vnitřní evaluaci a kontroly plánované pro následující školní rok. Konkrétní podoba a obsah ročního plánu není stanoven, každá škola si ho volí sama. Měl by však být jasný, stručný, srozumitelný a funkční. Plán motivace a vedení lidí sestavuje ředitel mateřské školy s ohledem na respektování hierarchie lidských potřeb. Hlavním cílem plánu kontrolní a hospitační činnosti ředitele je zjistit, jestli je stanovených cílů úspěšně a efektivně dosahováno (Bečvářová, 2010).



Bečvářová (2010) uvádí, že autoevaluační procesy by měly být součástí řízení školy. Vhodně naplánované a realizované se stávají funkčním nástrojem školy pro zvyšování celkové kvality její činnosti a její úspěšnosti. Školám je provádět vlastní hodnocení ukládáno jako povinnost. Mateřské školy tedy musí zpracovávat interní, vlastní, hodnocení školy. Externí, vnější, hodnocení provádí Česká školní inspekce, ale může je provádět i zřizovatel podle předem stanovených pravidel. Výsledkem vlastního hodnocení školy je dokument Hodnotící zpráva, který je neveřejný a předkládá se pouze na požádání České školní inspekci. Vlastní hodnocení se zaměřuje na cíle, které si škola stanovila v ŠVP, na posouzení, jakým způsobem škola cíle plní s přihlédnutím k cílům RVP PV, na oblasti, ve kterých škola dosahuje dobrých výsledků a oblasti, ve kterých by měla škola zlepšit úroveň vzdělávání, na účinnost opatření obsažených v předchozím vlastním hodnocení. Mezi hlavní oblasti vlastního hodnocení se řadí podmínky vzdělávání, průběh vzdělávání, řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, úroveň výsledků práce školy. Do povinné dokumentace k vlastnímu hodnocení školy patří evaluační systém, struktura hodnocení a hodnotící zpráva. Evaluační systém by měl obsahovat to, co se bude hodnotit, kdo se bude hodnotit, kdo bude hodnotit, kdy se bude hodnotit, jakým způsobem se bude hodnotit. Struktura hodnocení je považována za interní materiál obsahující postupné kroky procesu hodnocení s konkrétními údaji a jmény. V tomto dokumentu je potřeba rozložit předměty hodnocení, zadat časové údaje, jmenovitě určit konkrétní odpovědnost jednotlivých pracovníků. Volí se také vhodné nástroje a určuje se způsob vyhodnocení. Hodnotící zpráva je zpráva o výsledku vlastního hodnocení školy, která obsahuje návrh na další opatření a postupy a projednává se nejpozději v říjnu následujícího roku. Tento dokument se předkládá České školní inspekci v rámci inspekční činnosti a pouze na vyžádání. Ředitel školy nese odpovědnost za průběh i výsledky vlastního hodnocení školy. Nemůže ho ale provádět sám. Vlastní hodnocení školy musí být objektivní a platné, proto se na něm podílí co nejvíce pracovníků, kterým musí být jasně vysvětlena pravidla, postupy, metody i význam chápání jednotlivých kritérií. Hodnotit mohou vedoucí pracovníci, učitelky, provozní zaměstnanci, rodiče, elementaristky ZŠ, případně děti starší věkové skupiny.

## 2 ŘÍDÍCÍ PROCESY

V následující kapitole budeme analyzovat některé řídicí procesy jako je rozhodování, plánování, organizování, vedení a kontrolování. Munby (2020) uvádí, že vedení školy je zásadním pilířem pro úspěšnou reformu ve vzdělávání. Pokud ředitelé škol pomáhají vést změnu, která je navrhována vládou, existuje šance na úspěch. Aby ke změně došlo, ředitelé škol by měli předvést vzestupné vedení k ovlivňování národní nebo státní politiky, laterální vedení pro spolupráci s jinými školami a zajištění přenosu znalostí, takové vedení, aby se zaměstnanci cítili ocenění a podporování při formování změn. Bez vysoce kvalifikovaného a vlivného vedení neuspěje žádná reformní agenda. Flexibilní, inteligentní, empatické a informované vedení školy je zásadní pro to, aby škola zvládla pozitivním a kreativním způsobem reagovat na nové výzvy. Investovat do rozvoje vedení školy je nezbytná, pokud má být vzdělávací systém úspěšný. Kvalita vedení se zlepšuje, když se lídři učí od ostatních, spolu s nimi a vyzkouší si vše sami.

Bečvářová (2003) uvádí, že činnost ředitele mateřské školy by měla být zaměřena na analýzu vnějšího okolí – vzdělávací politika státu, kraje a její změny, konkurence, možnosti, nebezpečí, jiné změny. Důležité je podle ní ale také monitorování vnitřního prostředí – podmínky věcné, personální, hygienické, bezpečnostní, finanční a kontrolní systémy. Ředitel školu řídí jako organizaci směrem dovnitř i směrem ven. Řídí nejen zaměstnance, ale musí spolupracovat s rodiči, odborníky a dalšími partnery. Úkolem ředitele je určovat cíle a směr, zajišťovat podmínky, vést, motivovat, kontrolovat, hodnotit práci lidí a evaluovat činnost školy vzhledem k efektivitě vzdělávacího procesu, ke stanoveným cílům. Ředitel určuje koncepci organizaci prostřednictvím ŠVP a dalších podpůrných dokumentů. Činnost ředitele je zaměřená na monitorování vnějšího okolí, tedy sledování vzdělávací politiky státu, kraje a její změny, konkurence, možností, nebezpečí a také na monitorování vnitřního okolí, tedy sledování podmínek věcných, personálních, hygienických, bezpečnostních nebo finančních.

Řízením rozumíme usměrňování procesů, činností, které probíhají v určitém dynamickém souboru vzájemně spojených prvků v systému. Jde o dosahování cílů prostřednictvím jiných lidí ve formálně organizovaných skupinách. Dá se říct, že se jedná o případ, kdy určitý systém působí na prostředí a tím v něm vyvolává jistou změnu. Při každém řízení je ale nezbytné zaručit zpětnou vazbu, tedy spojení od objektu, na nějž systém působí, zpět na působící systém. Řízení není jednorázová záležitost, ale proces, který obsahuje složky, kroky a funkce. Prvním krokem řízení je rozhodování, druhým krokem je organizování, poté

operativní řízení a nakonec kontrola. Motivace není samostatnou fází, ale uplatňuje se v celém průběhu řídicího procesu. Celý tento proces se nazývá management. Management lze rozčlenit do tří úrovní – vrcholový (top), střední (middle) a funkční (first-line) (Obst, 2003).

Syslová a Najvarová (2012) uvádí výzkumné šetření z roku 2009, které realizovala Syslová s cílem identifikovat problémové oblasti řízení mateřské školy z hlediska jednotlivých funkcí managementu. Výsledky ukázaly, že problémy se týkají komunikačních dovedností ředitelky mateřských škol. Mezi slabé stránky řízení patří delegování pravomocí a týmové řízení mateřských škol. Pro ředitelky je problematická realizace vlastního hodnocení školy, která je provázaná s dalším plánováním a zkvalitňováním pedagogické práce školy.

## 2.1 Rozhodování a plánování

Na začátku řídicího procesu stojí rozhodování o tom, co má být vykonáno. Je potřebné vytyčit si cíle, sestavit plány a stanovit prognózy. Pro vykonání těchto činností je potřeba získat dostatek informací, které tvoří základ pro racionální rozhodování. Rozhodování je možné charakterizovat jako možnost volby nejméně ze dvou možných řešení za daných kritérií rozhodování. Rozhodování je proces, který se skládá z několika fází. Je nutné identifikovat, zda se jedná o rozhodovací situaci, poté formulovat problém a stanovit cíle, dále získat a zpracovat informace o daném problému včetně prognózování. Následující fází je stanovení variant řešení problému a jejich posouzení, formulování rozhodnutí a jeho realizace a nakonec ověřit správnost rozhodnutí. K provedení procesu rozhodování lze využít několik postupů, metod a technik. Mezi ně patří například indukce, dedukce, analogie, brainstorming a genealogický strom. Pro správné rozhodování je důležité využít známé chyby, tzv. systematické chyby. Tyto chyby negativně ovlivňují kvalitu rozhodovacího procesu a jsou označovány jako pasti rozhodovacích procesů. Je známo 5 systematických chyb – past zakotvení, past status quo, past utopených nákladů, past potvrzujících informací, past odhadů a prognóz. Past zakotvení nastává, když je dána nepřiměřená váha první informaci, prvnímu údaji. Past status quo označuje situaci, kdy se při rozhodování tíhne k variantám, které zachovávají status quo. Past utopených nákladů se objevuje, když je zvolena varianta rozhodování, která ospravedlňuje předchozí špatné rozhodnutí. Past potvrzujících informací upozorňuje na snahu jedince vyhledávat informace, které potvrzují jeho rozhodnutí a to oslabuje vliv jiných informací. Snaha upravovat odhady k bezpečné straně a k předpokládání budoucích jevů na základě minulých událostí označuje past odhadů a prognóz (Prášilová, 2006).

Blažek (2001) charakterizuje manažerské rozhodování tak, že manažer rozhoduje v zájmu svého nadřízeného a to v oblasti své působnosti. Definují se dvě stránky manažerského rozhodování – stránka organizační a stránka procesní. Organizační stránka se zabývá otázkami „Kdo?“ a „O čem?“. Vztahuje se na informační zabezpečení, kvalifikační předpoklady a zájmovou orientaci. Procesní stránka se zabývá otázkou „Jak?“ a věnuje se cílům, variantám chování, kritériím a stavům okolí.

Obst (2003) uvádí jasně daná kritéria rozhodování, na základě kterých jsou vybírána rozhodnutí. Jedná se o rozhodování racionální proti neracionálnímu, voluntaristickému a emocionálnímu. Rozhodování má několik fází – rozpoznání, že vznikl problém, analýza problému, předpověď budoucího stavu (prognóza), návrh variant řešení problému, kontrola kvality navrhovaných řešení, vybírání nejvhodnější varianty rozhodnutí, formulace a sdělení rozhodnutí, kontrola přijatých rozhodnutí. V procesu rozhodování můžeme využívat různé postupy – analýza, indukce a dedukce, analogie, brainstorming, genealogický strom apod.

Plánování je jednou z fází rozhodovacího procesu. Slouží k nějaké realizaci, řeší nějakou konkrétní situaci, vede k dosažení vytyčeného cíle a to na základě zjištěných informací. Plánovací proces má dvě fáze – určení cíle, ke kterému budeme směřovat a popsat cestu pro dosažení tohoto cíle. V rámci školy jsou plány zpracovávány vedením školy. Na zpracování koncepčních záměrů rozvoje školy by se měla podílet i školská rada. Plány lze rozčlenit na plány strategické, taktické, operativní nebo na plány dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Ve škole záleží na tom, jak jsou vedoucí pracovníci poučeni a jaký je jejich styl práce. Proto některé školy nevidují strategické plány. Na každé škole ale existuje tzv. roční plán, který bývá rozpracován na úroveň měsíčních nebo týdenních plánů, včetně termínů a osobní odpovědnosti. Roční plány obsahují i další dílčí plány, například plány činnosti různých orgánů školy, plány subsystémů školy podílejících se na její pedagogické práci, plány zabezpečující realizaci projektů, plány podporující hospodaření školy, plány pro realizaci kontrolní činnosti, plány pro rozvoj lidských zdrojů, plány pro případ krizových situací apod. Z toho, jaké plány má škola stanoveny, lze zjistit, jestli má škola vizi a zda je tato vize konzistentní s posláním školy, jestli vedení školy sdílí vizi s pracovníky školy, do jaké míry jsou pracovníci školy na naplňování vize zaangażováni, jestli se pracovníci školy podílejí na jejím řízení a jaký je styl vedení ředitele školy, jestli ředitel školy zvládá kontrolní manažerskou funkci, jestli škola pracuje se zpětnou vazbou od okolí školy, jestli se dokáže škola vyrovnávat s negativními vlivy z okolí školy. Každý pedagogický pracovník by měl

disponovat kompetencí kvalifikovaného rozhodování. Při plánování lze využít postup podle toho, jestli se plánuje v návaznosti na současnost nebo jestli plánovaná budoucnost má být odlišná od současnosti. Prvním krokem je zjištění současného stavu. Stav, kterého má být dosaženo, se nazývá vize. Na ní by se měli shodnout všichni pedagogičtí pracovníci. Během plánování se vize rozpracovává do cílů obecných a cílů konkrétních (Prášilová, 2006).

Cílem plánování je podle Obsta (2003) zajistit, aby všechny zdroje, s nimiž se pracuje, byly pro stanovené úkoly na určitém místě podle předem připraveného rozvrhu. Ve své podstatě se jedná o vytváření určité ideje, předpovídání budoucího stavu věcí. Plánování vychází z poznání minulých věcí a jejich důkladné analýzy. Plánem se rozumí syntéza těchto poznatků a následná předpověď možných cest vedoucích k cíli. Plánovací činnost tedy spočívá ve dvou krocích – stanovení cílů a určení cest jejich dosažení (určení vhodných prostředků, určení způsobu dosahování cílů, určení času, určení prostoru).

Ve školství se můžeme setkat s několika druhy plánů. Obst (2006) vymezuje cíle strategické (dlouhodobé), střednědobé a krátkodobé (roční) plány práce školy. Dlouhodobé plány jsou vyjádřením vzdělávací a školské politiky státu. Střednědobé plány vyjadřují záměry školy v horizontu několika let. V krátkodobých plánech vedení školy představuje svoji vizi rozvoje školy a konkrétní cíle a úkoly, které bude nutno k dosažení vize splnit. Jedná se o rozvoje ve výchovně vzdělávací, mimoškolní, personální, materiálně technické a ekonomické oblasti a v oblasti vztahu k rodině a ostatnímu okolí školy.

## 2.2 Organizování

Pod pojmem organizace můžeme rozumět společnost lidí, kteří jsou vzájemně angažovaní v systematicky cíleném úsilí produkovat zboží nebo služby. Organizace má smysl jen v případě, že usiluje o dosažení určitého cíle. Organizace existuje ve vnějším prostředí, které její činnost ovlivňuje. Vnější prostředí organizace zahrnuje složky – přírodní podmínky, sociální podmínky, politické podmínky, ekonomické podmínky, technické a technologické podmínky, konkurence. Tyto podmínky organizace může ovlivnit velmi těžko a pro její fungování proto vytvářejí příležitosti a hrozby. Mezi vnitřní podmínky, které má organizace k dispozici pro svoje fungování, patří lidské znalosti, schopnosti a dovednosti lidí v organizace, materiálové zdroje, finanční zdroje a informační zdroje. Vnitřní zdroje určují silné a slabé stránky organizace (Obst, 2003).

Prášilová (2006) uvádí, že organizování zabezpečuje druhou fázi řídicího procesu. Proces organizování by měl zajistit dosažení vytyčených cílů organizace, specializaci, optimální

spolupráci vedoucí k synergickému efektu, příkazování a řízení a jednoznačnou odpovědnost za přidělené úkoly. K dosažení vytyčených cílů vede racionální dělba práce, která vyplývá ze specializace jednotlivých pracovníků. Vzájemná spolupráce zajišťuje efektivní sladění všech dílčích procesů dělby práce. Disciplína a efektivní způsob provádění dílčích procesů jsou zabezpečeny vymezením pravomocí a odpovědnosti v náplních práce. Prostřednictvím formy sdružování činností i lidí můžeme určit podobu organizační struktury. Z této struktury lze vyčíst, jaké jsou ve škole pracovní pozice, jaké jsou mezi nimi formální vztahy a jak jsou uspořádány subsystemy školy. Na úrovni mateřských, základních i středních školách postupuje organizační struktura pracovních pozic po linii nadřazenosti. Navrchu hierarchie se nachází ředitel školy, následuje zástupce ředitele školy a pod ním se nachází všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. U konkrétních škol se mohou vyskytovat nejrůznější obměny organizační struktury. Schéma, které zobrazuje organizační strukturu školy, je součástí povinné dokumentace školy. Přístupy k organizační struktuře lze rozčlenit na tradiční a současné. Při tvorbě organizační struktury školy se většinou uplatňoval tradiční přístup, v rámci kterého se rozlišuje jednoduchá, funkcionální a divizní struktura. Jednoduchá struktura je typická širokým rozsahem řízení a centralizací autority v jedné osobě. Propojené pracovní činnosti jsou sdružovány dohromady ve funkcionální struktuře. Divizní struktura je tvořena samostatnými jednotkami, to znamená, že manažer každé z jednotek odpovídá za její výkonnost i strategické řízení. Ředitel školy má možnost zorganizovat práci školy tak, jak uzná za vhodné. Ředitel se může inspirovat současným přístupem a vytvořit organizační strukturu pro konkrétní školu. Během rozhodování o tom, jaká by měla být výsledná podoba organizační struktury, je nutné použít tři organizační dimenze, kterými jsou stupeň formalizace, stupeň centralizace a stupeň složitosti organizace. Stupeň formalizace organizace se odvíjí od toho, jak detailně jsou zpracována a platná pravidla, které určují to, co má každý jednotlivec dělat. Stupeň centralizace organizace se týká způsobu delegování pravomoci k rozhodování a k provádění prací. Stupeň složitosti organizace se odvíjí od počtu specifikovaných prací a počtu organizačních jednotek. V rámci současných přístupů může být ve škole vytvořena struktura založená na týmech, struktura maticová nebo struktura projektová. Struktura, která je založená na týmech znamená, že týmy vykonávající příslušné činnosti odstraňují bariéry mezi odděleními a usnadňují decentralizaci rozhodování. Maticové struktury se účastní pracovníci z různých funkčních útvarů pod vedením projektového manažera na jednom projektu. Projektová struktura vzniká, když zaměstnanci pracují na projektech stále. Pro současné přístupy je typická snaha vybudovat takovou organizační strukturu, která umožní pružné reagování na vnější podněty.

Dále Prášilová (2006) pojmenovává organizační struktury českých škol podle dvou variant struktur – organizační struktury liniového typu (lineární) a štábní struktury. Téměř všichni ředitelé škol uvádějí v dokumentaci školy, že jejich škola má organizační strukturu lineární. Tato struktura vychází z toho, že ve škole existuje přímá rozhodovací pravomoc a zabezpečuje příkazové řízení ve vertikální dimenzi. Jelikož je pedagogická rada školy, která je složena ze všech pedagogických pracovníků školy, charakterizována jako poradní orgán ředitele školy, bylo by přesnější označovat takovou strukturu jako organizační strukturu štábního typu. Struktura štábního typu v sobě zahrnuje poradenské funkce k zabezpečení kvalifikovaného rozhodování strukturálních jednotek s liniovou pravomocí. Štábní útvar, který představuje pedagogická rada, uplatňuje své znalosti a zároveň nenes žádnou odpovědnost za výsledky práce jednotek, které jeho znalosti využívají.

### 2.3 Vedení

Řídící pracovník je v kontaktu se svými spolupracovníky neustále. Záleží na manažerských dovednostech řídicího pracovníka a na tom, jestli dokáže vést své spolupracovníky takovým způsobem, aby k práci přistupovali aktivně a prováděli ji kvalitně. Při těchto úkonech se projevuje jeho styl řízení, znalost manažerských technik, dovednost motivovat, stimulovat a komunikovat. Operativní řízení je fází řídicího procesu, ve které pracovníci podle plánu vyvíjejí činnosti směřující k dosažení stanovených cílů. Manažer má za úkol sledovat aktivity pracovníků a sbírat informace o průběhu vykonávaných činností. Tyto informace musí zpracovávat a dále je využívá při rozhodnutí, jestli je zapotřebí provést upravující zásahy do probíhajících realizačních procesů. K tomu, aby manažer dobře vedl lidi, je nezbytné, aby dokázal využít souhrn poznatků, názorů, zkušeností, metod a přístupů, které jsou popsány v teorii managementu. Styl vedení lidí je celkový způsob jednání řídicího pracovníka. Klasickým teoretickým východiskem jsou dvě teorie, které vznikly v 50. letech minulého století – teorie X a teorie Y. Teorie X preferuje autokratický styl řídicí práce, který bývá označován i jako autoritativní, autokratické nebo direktivní vedení. V tomto případě se jedná o vedení bez autonomie vedených spolupracovníků, které je typické autoritativním ukládáním úkolů, důslednou kontrolou, formálním dodržováním disciplíny u pracovníků a snahou o zachování autority vedoucího z titulu funkce. Teorie Y naopak preferuje volný, demokratický styl a participativní charakter vedení spolupracovníků, který bývá označován i jako liberální, demokratické nebo nedirektivní vedení, případně vedení s plnou rozhodovací autonomií vedených pracovníků. Názory v moderním managementu se přiklání na stranu humanistické teorie Y. Pracovníci většinou vyjadřují negativní reakce na direktivní styl

vedení. Tím, že manažer projevuje nedůvěru k jejich práci a provádí nadměrné kontroly, se u pracovníků projevuje demotivace a snaha oklamat kontrolu. Manažer by měl při volbě stylu vedení lidí přihlížet k osobnostem jednotlivých spolupracovníků, k psychologické i pracovní zralosti pracovního kolektivu, k podmínkám, ve kterých jsou pracovníci vedeni apod. Takový pružný způsob vedení lidí se nazývá situační vedení. Chování vedoucího pracovníka lze popsat ve dvou dimenzích – podpůrné chování a direktivní chování. Podpůrné chování se projevuje úctou k lidem a direktivní chování je charakteristické zaměřeností na úkol, definováním úkolů tak, aby bylo dosaženo maximálního výkonu. Manažer pak může volit styl vedení v závislosti na zralosti skupiny svých spolupracovníků. Nejdříve přikazuje týmu, který se teprve zapracovává. Poté se zaměřuje více na lidi než na úroveň dovedností, koučuje a řeší interpersonální problémy. V dalším kroku si dovolí své pracovníky pouze podporovat. Nakonec v kolektivu, který je pracovní i psychicky vyspělý, pouze deleguje. V procesu koučování se jedná o vztah dvou lidí, který přispívá k rozvoji individuálních dovedností, znalostí a postojů jednoho z nich. Spočívá především v pomáhání lidem, aby si uvědomili, jak pracují a co se mají naučit, v kontrolovaném delegování, ve využívání každé situace jako příležitosti k učení se a v usměrňování v tom, jak efektivně vykonávat určité pracovní úkoly. Pokud je vedení lidí pomocí podporování či povzbuzování myšleno jako styl řízení a nejen jako stimulační prostředek, má lepší uplatnění v neformálním prostředí mezi samostatnými, vysoce uvědomělými a tvůrčími pracovníky. Delegováním se rozumí přenášení povinností, odpovědnosti i pravomoci na podřízené spolupracovníky. Manažer předtím musí provést odpovědnou analýzu své práce z hlediska povinností a odpovědnosti, poté rozčlenit úkoly na ty, které musí vykonávat jen on sám a na ty, které může delegovat na své podřízené. Díky tomu má manažer možnost věnovat více času prioritním úkolům, šetří mu čas, motivuje pracovníky a umožňuje jim získat nové zkušenosti, přináší do organizace nové nápady a přístupy, zjednodušuje proces kontroly a umožňuje hodnotit své podřízené na základě individuálního výkonu. Delegování lze chápat jako řídicí styl nebo jako techniku participativního vedení lidí. Pojem empowerment rozumíme snahu začlenit zaměstnance těsněji do chodu organizace a svěřit mu větší moc (Prášilová, 2006).

Styl vedení představuje celkový způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování. Podle Trojanové (2014) je základem vedení správný personální výběr vedoucího pracovníka. Takový kandidát by měl disponovat vlastnostmi, jako jsou čest, integrita, charisma, sebedůvěra apod. Některé vlastnosti jsou vrozené, ale musí být dále rozvíjeny, některé mohou být plně vypěstovány. Autoritativní styl se vyznačuje striktním stanovením vize



ředitelem školy a vyžadování jejího naplňování bez ohledu na to, jaký názor mají na vizi podřízení. Pokud tento styl směřuje k šikaně ze strany nadřízeného, mění se ve styl autoritářský. Konzultativní styl se vyznačuje účastí podřízených na činnosti nadřízeného a nadřízený konzultuje svůj názor s podřízenými pracovníky. Styl, kdy je ředitel ochoten akceptovat i jiný názor, než který sám preferuje, se nazývá participativní. Delegativní styl bývá charakterizován jako předání tvorby vize na někoho jiného. Tento styl je pro podřízené velmi motivující, jelikož čím více lidí se na rozhodnutí podílí, tím více jsou motivováni. Konzultativní, participativní a delegativní styl vedení se souhrnně označují jako styl demokratický. Liberální styl znamená tzv. volnou ruku pro podřízené pracovníky bez předání konkrétní odpovědnosti. Dalšími možnými styly vedení jsou transformační a transakční styly. Transakční styl znamená vzájemnou výměnu – pracovník poskytne své kompetence a nadřízený ho za to odměňuje. Tento styl je postavený na nařízeních a kontrole, odměně a trestu. Transformační styl se vyznačuje participací a motivací pracovníků a bývá spojován s emoční inteligencí. Vůdce v transformačním stylu bývá označován jako inspirativní. Transakční styl můžeme označit jako mužský nebo „hard“ a transformační styl jako ženský nebo „soft“. Neexistuje univerzální styl vedení. Je na každém řediteli, aby zvolil na základě teoretických znalostí a vlastních zkušeností odpovídající způsob působení na své zaměstnance. Volba špatného stylu vedení může být způsobena nejasným vymezením úkolu nadřízeným, chybějící motivací podřízených pro vykonání úkolu nebo tím, že nároky nadřízeného jsou vyšší než kompetence podřízených.

Manažer sleduje aktivity zaměstnanců a sbírá informace o průběhu vykonaných činností. Tyto informace dále vyhodnocuje, zpracovává a rozhoduje, jestli je nutné provést korekční zásahy do probíhajících realizačních procesů. Manažer musí být se svými spolupracovníky v neustálém kontaktu. Jeho dovednosti ovlivňují to, jestli zaměstnanci k práci přistupují aktivně a provádějí ji co nejkvalitněji (Prášilová, 2003).

Vedení lidí pouhým příkazováním může být pro některé manažery přitažlivá, protože se v něm zdůrazňuje jasná směrnice shora dolů, pořádek a kázeň. Vyhovuje převážně méně schopným a zcela neschopným pracovníkům, kteří mohou zakrývat nedostatky ve své odborné kvalifikaci a ve svých řídicích schopnostech důsledným plněním příkazů a směrnic a vymáháním takového plnění od svých zaměstnanců. V moderní personalistice je upřednostňován styl vedení lidí spoluprací, neboli participativní styl, který vede pracovníky k účasti na řízení. Vedený pracovník si uvědomuje svoji vlastní cenu, je sebevědomější,

ctižádostivý, chce prokázat svoje schopnosti, znalosti a zkušenosti, chce se dál rozvíjet a stát se lepším odborníkem (Obst, 2003).

Syslová a Najvarová (2012) uvádí výzkumné šetření z roku 2007, ve kterém Hornáčková zjišťovala, zda je v řízení mateřské školy uplatňován princip humánnosti, demokratičnosti a emocionality. Tohoto výzkumu se zúčastnily ředitelky i učitelky mateřských škol z České a Slovenské republiky. Hornáčková se snažila porovnat sebereflexi ředitelek s reflexí učitelek. Prokázalo se, že v mateřských školách přetrvávají prvky direktivního vedení. Jako nedostatečné aspekty v řízení se ukázali zpětná vazba, reflexe, diskuze, otevřenost, důvěra, objektivnost, participace a týmová práce. Hornáčková svůj výzkum v roce 2009 rozšířila s cílem zjistit názory ředitelek a učitelek na řízení mateřských škol. Podle výzkumu ředitelkám chybělo pravidelné uplatňování zpětné vazby na vlastní styl řízení a vedení lidí a sebekritický pohled na styl řízení mateřské školy. Ředitelky se spokojí s vlastním postojem a názorem a mají tendenci k odmítání kritiky a k opatrnosti při rozhodování a uskutečňování změn.

## 2.4 Kontrolování

Kontrolování je nedílnou součástí řízení školy. Cílem kontrolování je včasné a hospodárné zjištění nedostatků, jejich rozbor a přijetí závěru k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem a jeho realizací. Kontrola je součástí všech sekvenčních manažerských funkcí, zdůrazňuje rozborový charakter a v případě odchylek od požadovaného stavu i možnost poučení pro budoucnost. Je nepostradatelnou částí a je důležité zajistit její přiměřenost. Pro efektivní provádění kontrol je nutné stanovení cílů, záměrů a postupu. Na konci procesu kontrolování dochází k zpracování závěrů a přijetí opatření k jejich využití. Proces kontroly má několik fází – stanovení cílů kontroly, stanovení kontrolních kritérií, rozbor kontrolovaných procesů a srovnání s dříve stanovenými kritérii k identifikaci odchylek, které jsou z hlediska cílů důležité, vyhodnocení zjištěných odchylek, přijetí závěrů, zajištění realizace přijatých závěrů nebo nová kontrola jejich plnění. Manažer by měl počítat s odporem ze strany spolupracovníků při provádění kontrol. Pracovníci kontrolu považují za projev nedůvěry, diskriminace a vnímají ji jako ohrožení. V prostředí školy by mělo docházet k trpělivému a včasnému vysvětlení účelu kontroly, zapojení pracovníků do procesu kontroly, využívání výsledků v prospěch kontrolovaných, dodržování etických postupů při provádění kontrol, dbaní na kvalifikovanost osob provádějících kontrolu a přijetí závěrů tak, aby byl zdůrazněn princip zpětné vazby.

Kontrolní procesy lze rozčlenit podle obsahové náplně, podle úrovně řízení (strategické a operativní kontrolní procesy) a podle charakteru provádění (pravidelné a nepravidelné, externí a interní, preventivní, průběžné a následné) (Prášilová, 2006).

V praxi může nastat situace, že kontrola zařazená podle konkrétního klasifikačního znaku může být doplněna i podle dalších klasifikací. Efektivitu kontrol zajišťují předem jasně stanovené cíle, záměry a postup. Poslední fáze kontroly je zpracování závěrů a přijetí opatření k jejich využití. Podle Vodáčka a Vodáčkové (1994) existují tyto fáze procesu kontroly: stanovení cílů kontroly, stanovení kontrolních kritérií, měřítek, standardů, rozbor kontrolovaných procesů a srovnání s dříve stanovenými kritérii, měřítky a standarty k identifikaci odchylek, které jsou z hlediska cílů kontroly důležité, vyhodnocení zjištěných odchylek, přijetí závěrů a zajištění realizace přijatých závěrů nebo nová kontrola jejich plnění (Prášilová, 2003).

Obst (2003) tvrdí, že podstata kontroly spočívá ve včasném zjištění odchylek od původních záměrů, jejich rozbor a přijetí závěrů k nim. Odchytky mohou být negativní (narušení norem, pravidel), nebo pozitivní (lepší výsledky než zamýšlené). Kontrolní procesy bývají členěny podle obsahové náplně, úrovně řízení a charakteru provádění. Obsahem kontroly může být kvalita různých činností organizace. Podle úrovně řízení se rozlišují kontroly, které se věnují vrcholové úrovni řízení nebo kvalitě činností na nejnižší úrovni managementu. Podle charakteru provádění se kontroly člení na pravidelné a nepravidelné, interní a externí, preventivní, průběžné a následné. I kontrolní proces má své fáze – stanovení cíle kontroly, stanovení kritérií, měřítek, standardů a indikátorů, identifikace možných odchylek, vyhodnocení situace, realizace závěrů. Kontrola by měla být hospodárná a kvalitní. Pracovníci by neměli mít pocit, že jejich práce je neustále kontrolována.

Obst (2006) objasňuje, že kontrola ve škole probíhá pomocí vnějšího a vnitřního hodnocení. Vnější hodnocení je prováděno ze strany České školní inspekce – jedná se o správní úřad s celostátní působností, který je organizačně členěn na ústředí ČŠI se sídlem v Praze a inspektoráty ČŠI. ČŠI získává a analyzuje informace o vzdělávání dětí, o činnosti škol, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy. Dále zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů, zjišťuje a hodnotí naplnění školního vzdělávacího programu a jeho soulad s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem. Inspekční činnost je prováděna na základě plánu schváleného ministrem školství, mládeže a tělovýchovy na návrh ústředního školního inspektora. Vnější hodnocení může být prováděno také zřizovatelem, který kontroluje hospodaření s

přidělenými finančními prostředky, školskou radou a neformálně také žáky, rodiči apod. Vnitřní hodnocení školy je zaměřeno na cíle, které si škola stanovila v koncepčním záměru rozvoje školy ve školním vzdělávacím programu a na posouzení, jakým způsobem škola plní formulované cíle. Posuzovány jsou také oblasti, ve kterých škola dosáhla dobrých výsledků a oblasti, ve kterých je potřeba úroveň vzdělávání zlepšit. Hlavními oblastmi vlastního hodnocení školy jsou podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, podpora školy žákům, spolupráce s rodiči, výsledky vzdělávání dětí, řízení školy, kvalita personální práce, kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, úroveň výsledků práce školy vzhledem k podmínkám vzdělávání a ekonomickým zdrojům.

### 3 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Záměrem první kapitoly je poukázat na postavení ředitele mateřské školy v řízení této instituce. Mnozí si neuvědomují, jak náročné je vykonávat tuto profesi. Úkolem ředitele není pouze reprezentovat školu navenek, ale také být správným lídrem pro své zaměstnance. V této kapitole se budu věnovat rolím, které ředitel ve škole zastává. Ředitel mateřské školy totiž během dne přechází z jedné role do druhé.

Ředitelé škol jsou málo vnímanými, chápanými a málo oceňovanými postavami škol. Tito lidé stojí na vrcholu pyramidy celé školy a nesou značnou míru odpovědnosti za práci druhých. Veřejnost ředitele vnímá jako osobu, která všechno zvládne, postará se o finance, budovu a vybavení školy, najde a zaplatí dobré učitele, bude komunikovat s rodiči, starostou, bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její práci (Trojanová, Trojan & Kitzberger, 2012).

Kuchař (2014) upřesňuje, že ředitel představuje zároveň nositele vize (lídra), je i každodenním nositelem této vize (manažerem) a také vykonavatelem procesu (pedagogem). Ředitel je tak stavěn do nereálných situací, kdy musí zároveň vykonávat přímou pedagogickou práci s dětmi a jednat sám se sebou o financování školy. Ředitelé škol jsou do funkce jmenováni zřizovateli škol převážně na určitou dobu v maximální délce šesti let. Ředitel školy patří mezi nejdůležitější osoby, které ovlivňují pedagogický proces a kvalitu výuky. Musí být lídrem pedagogického procesu, musí pedagogický proces řídit, ovlivňovat všechny jeho aktéry a zároveň vést členy svého týmu. Má za úkol řídit školu tak, aby realizovala plnění očekávaných cílů.

Podle Trojanové (2014) rozdělení funkce ředitele do jednotlivých rolí mu umožňuje uvědomění si nezbytnosti různých okruhů činností a rozdělení těchto činností do určitých oblastí. Ani oblast vedení, ani oblast řízení nemůže být pro bezproblémový chod školy opomenuta a musí jí být dán dostatečný prostor. Ředitel školy rozhoduje ve všech záležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání a školských služeb, stanovuje organizaci a podmínky provozu školy, odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělávání v souladu se zákonem a odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání. Ředitel školy tedy vykonává roli lídra, manažera a zároveň i pedagoga. Záleží pouze na něm a na jeho osobnosti, ke které roli tíhne a kterou je naopak ochoten přenést na své zaměstnance. Na zaměstnancích také záleží. Musí být ochotni od ředitele některé činnosti převzít. Trojanová (2014) dále uvádí, že ředitel školy může být charakterizován třemi základními

dimenzemi. První dimenze je ředitel školy jako kompetentní pracovník a je naplněna jeho jmenováním do funkce. Další dimenze se vyznačuje ředitelovou znalostí, dovedností, zkušeností. Před vstupem do funkce je proto vyžadována pedagogická praxe a po vstupu do funkce pak manažerské vzdělávání. Třetí dimenze představuje ředitele školy jako pracovníka, který má nejen potřebné pravomoci a znalosti, ale je ochoten je použít pro rozvoj školy. Profesionální dráha ředitele školy začíná první úrovní, pozicí. Ta vzniká jmenováním uchazeče do funkce ředitele školy. Tato úroveň se vyznačuje vizí, kterou si pracovník stanovil před vstupem do funkce. Jeho hlavní náplní práce je poznávání podřízených a zjišťování, zda je potřeba upravit vizi. Nový ředitel školy potřebuje čas, aby poznal realitu školy. V první fázi není vhodné dělat unáhlená rozhodnutí. Druhá úroveň, takzvané svolení, se vyznačuje projevením důvěry podřízených ve svého vedoucího. Ředitel školy uskutečňuje svou vizi a dbá na to, aby udržel dobré vztahy s podřízenými. Díky tomu, že lépe poznává podřízené, může motivaci směřovat konkrétně k jednotlivcům. Na další úrovni, produkci, dělá ředitel školy správné věci správným způsobem, ve správný čas a ze správného důvodu díky uskutečněné vizi. Předposlední stupeň je personální rozvoj. Ředitel zlepšuje podmínky pro práci s podřízenými. Tato úroveň je charakteristická personálními změnami ve smyslu změn hierarchie řízení. Personální rozvoj umožňuje přechod na poslední stupeň a to vrchol. Ředitel školy deleguje některé činnosti svým podřízeným. Po jeho odchodu ve škole zůstává vytvořený pevný otisk jeho činnosti. Na všech úrovních je důležité myslet na vizi školy. Pokud v průběhu dochází ke změně vize, dostává se úroveň vedení do nižších pater a musí být opět postupně budována. Tentokrát to probíhá rychleji než při nástupu nového ředitele do funkce. Další pohled na profesní dráhu ředitele školy vymezuje čtyři fáze (fáze 0, fáze začátků, fáze jistoty a fáze nových výzev) a tři roviny (rovina vnějšího prostředí, institucionální rovina a individuální rovina). Na začátku učitel vstupuje do funkce a chce uspět jako ředitel. Uvědomuje si, že tento osobní úspěch je spojený s úspěchem školy – přechází z individuální roviny do roviny institucionální. Po fázi jistoty nastává reflexe a fáze nových výzev. Tu ředitel může řešit třemi možnými způsoby – dají přednost osobním prioritám (odchod do důchodu nebo změna pracovního místa), zůstávají ve škole, dají přednost výzvám mimo školu (místo ředitele na jiné škole). Pro ředitele školy je důležité uvědomit si, ve které fázi se právě nacházejí a zda v této funkci chtějí nadále setrvat.

V České republice se většina pracovní doby ředitelů skládá z provozu a administrativy. Na zlepšování kvality výuky pak zbývá pouhých 20 % času. Polovinu svého pracovního času tráví ředitelé hospitacemi. I když se to zdá jako velká část, ve srovnání s mezinárodním

průměrem to není mnoho. Ředitel školy může být po dobu dvou let ve funkci bez i jen základního manažerského vzdělání. Po absolvování povinného vzdělání ředitel nemusí podstoupit další vzdělávání. V České republice tedy ředitel školy může vykonávat svou funkci po dobu až čtyřicet let bez povinnosti dalšího formálního vzdělávání, postupu a systematického získávání zkušeností (Trojan, 2018).

I ředitel mateřské školy se ve své funkci potýká s několika problémy. Podle výzkumu Simonové, Potužníkové a Strakové z roku 2017 jsou to nejčastěji administrativní, kapacitní a finanční problémy. Dalšími problémy jsou potíže se spoluprací s rodiči a problémy s dětmi. Podle ředitelek mateřských škol jsou děti hůře připravené na pobyt v mateřské škole, nemají dostatečně rozvinuté sociální, motorické, kognitivní ani řečové dovednosti, mají problémy s chováním i kázní.

### **3.1 Kvalifikační předpoklady pro výkon funkce ředitele MŠ**

Jak již bylo zmíněno, při nástupu do funkce ředitel nemusí disponovat žádným manažerským vzděláním. Od této povinnosti je osvobozen po dobu dvou let. Nejpozději však do dvou let ode dne, kdy ředitel začal funkci vykonávat, musí absolvovat studium pro ředitele škol a školských zařízení. Toto studium je zaměřené na získání znalostí a dovedností v oblasti řízení školství. Národní institut dalšího vzdělávání (2019) vytyčil čtyři základní moduly, ze kterých se vzdělávací program skládá. Jsou jimi základy práva, pracovní právo, financování školy a organizace školy a pedagogického procesu. Trojan (2018) doplňuje, že nutnost absolvovat kvalifikační studium, které je realizované v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, se vztahuje pouze na ředitele škol zřízené ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a nevztahuje se na ředitele soukromých a církevních škol. Kvalifikační studium ale nemusí absolvovat ředitelé, kteří mají vystudovaný akreditovaný vysokoškolský vzdělávací program v oboru školský management nebo studium pro vedoucí pedagogické pracovníky a ředitele, kteří svou funkci vykonávali po dobu nejméně 10 let.

Kromě zákonem vymezených podmínek pro výkon funkce ředitele mateřské školy, musí ředitelé také disponovat určitými kompetencemi. O kompetencích řídicích pracovníků, tedy i ředitelů škol, by měli uvažovat ředitelé škol a ostatní řídicí pracovníci ve školství, uchazeči o post řídicího pracovníka, zřizovatelé škol, pedagogičtí pracovníci, hodnotitelé škol, inspektoři, kontrolní pracovníci, projektoví manažeři, rodiče žáků a studenti pedagogických oborů, popřípadě oborů školský management či management vzdělávání. Kompetence představují nároky kladené na výkon funkce ředitele školy. Trojanová, Trojan a Kitzberger

(2012) uvádějí, že kompetentní ředitel má možnost v daném prostředí takové chování použít (kompetence od jiného – může), je vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které k takovému chování potřebuje (kompetence od sebe – umí) a je motivovaný k tomu, aby takové chování použil (vnitřní motivace – chce). Manažerské kompetence lze podle nich dělit různým způsobem. Jedním z nich je rozdělení na pět základních manažerských kompetencí a můžeme mezi ně zařadit speciální vědomosti, intelektuální zralost, podnikatelskou zralost, mezilidskou zralost a pracovní zralost. Další, takzvaný třísloužkový, model představuje dělení na manažerské kompetence, odborné a metodické kompetence a sociální kompetence. Manažerské kompetence zahrnují vyvolání změn, analýzu a řešení problémů, delegování pravomocí a tvořivé myšlení. Mezi odborné a metodické kompetence se řadí organizační procedury, právní předpisy, softwarové aplikace a jazykové znalosti. Do sociálních kompetencí řadíme schopnost vyjednávat, komunikační schopnosti, práci v týmu a motivaci spolupracovníků. Kompetence, které jsou ukládány ředitelům škol právními předpisy, lze rozdělit podle několika hledisek do skupin. Podle charakteru vykonávané činnosti dělíme kompetence na kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace, který za organizaci vystupuje navenek a dostává se do různých interakcí, kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele a kompetence ředitele školy jako vzdělávací instituce. Na kompetence lze nahlížet i ve smyslu členění práva na objektivní a subjektivní – objektivní právo obsahuje pravidla, která jsou státem vynutitelná a ukládají povinnost všem, jsou tedy všeobecně závazná, subjektivní právo obsahuje souhrn oprávnění určitého účastníka právních vztahů (ředitele školy) chovat se určitým způsobem. Na tomto základě členíme kompetence na kompetence stanovené právními předpisy jako povinnosti ředitele a kompetence poskytnuté řediteli právním předpisem jako možnosti. Práva a povinnosti ředitele školy vymezuje také školský zákon. Ředitel školy například rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak, odpovídá za to, aby škola poskytovala vzdělávání a školské služby v souladu se školským zákonem, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi. Z těchto odpovědností řediteli plynou kompetence jako kompetence odborně vést učitele, kontrolovat jejich práci z odborného hlediska, zasahovat jim do odborných postupů, kompetence ukládat pracovníkům školy konkrétní úkoly na zajištění dohledu nad dětmi, kompetence vydávat směrnice k zajištění dohledu apod. Z hlediska oblasti vzdělávání má ředitel pravomoc vydávat školní vzdělávací program, zpracovávat výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, zřídit funkci asistenta pedagoga, povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, vydávat školní nebo



vnitřní řád. Z toho vyplývající kompetence jsou pak kompetence stanovení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti každému pedagogickému pracovníkovi, kompetence organizovat další vzdělávání pracovníků a stanovit jeho plán a kompetence rozhodnout o působení nekvalifikovaných pedagogů ve škole. Mezi kompetence ředitele školy jako zástupce zaměstnavatele se řadí kompetence vybrat z osob ucházejících se o zaměstnání, kompetence vlastní sjednání pracovního poměru, kompetence rozhodnout o výši platu nebo mzdy nastupujícího zaměstnance, kompetence vysílat zaměstnance na pracovní cesty, kompetence rozvrhnout pracovní dobu, kompetence nařizovat práci přesčas, kompetence určení doby čerpání dovolené a kompetence vydávat vnitřní předpisy. Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce právnické osoby můžeme rozdělit na kompetence rozhodovat o smluvních partnerech a uzavírání smluv, kompetence vyhlášovat a organizovat veřejné zakázky a výběr dodavatelů, kompetence rozhodovat o majetku a jeho správě, kompetence rozhodovat o kompetencích jiných osob. Škola je v našich podmínkách zpravidla právním subjektem a ředitel školy je statutárním zástupcem tohoto právního subjektu. Některé kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby lze přenést i na jiné vedoucí pracovníky ve škole. Trojanová, Trojan a Kitzberger (2012) dále doplňují, že kompetenční model ředitele školy je strukturován do šesti základních oblastí, z nichž každá je členěná na dílčí kompetence. Základní oblasti kompetenčního modelu jsou lídrovské (sestavení a naplňování vize, stanovení priorit prezentace a propagace školy, motivace pracovníků), manažerské (stanovení strategie, personální činnosti, zajištění zdrojů, chod systému), odborné (znalost právních a ekonomických předpisů, znalost školského kontextu, komunikační schopnosti, jazykové vybavení), osobnostní (time management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem), sociální (sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek), řízení a hodnocení edukačního procesu (plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu). Z oblastí vyplývající kompetence, které jsou přetavené do tzv. pozorovatelného chování, jsou kompetence lídra (sestavuje vizi odpovídající potřebám školy, stanovuje priority a rozhoduje o naléhavosti a důležitosti každé z nich, propaguje školu na veřejnosti), kompetence manažera (stanovuje strategii, pojmenuje změřitelné cíle, správně provádí výběr pracovníků. Zajišťuje pro školu finanční zdroje mimo stanovený rozpočet), kompetence odborné (řídí školu v souladu se všemi předpisy, vhodně komunikuje se členy svého týmu i s partnery školy), kompetence osobnostní (vzdělává se, dokáže se poučit ze svých chyb, nese důsledky svých rozhodnutí, dokáže pracovat i pod

časovým tlakem), kompetence sociální (dokáže sestavit tým a pracovat s jednotlivými členy, konflikty řeší rychle a otevřeně, zvládá odpor proti změnám, akceptuje stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy), kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu (využívá nové poznatky pro optimalizaci edukačního procesu, využívá poznatků tak, aby v předstihu inovoval ŠVP).

Ředitel školy musí najít univerzální způsob, kterým by přiměl své spolupracovníky vykonávat činnosti naplňující cíle organizace aktivně, samostatně a efektivně. Úkolem ředitele je ovlivnit vnitřní motivaci lidí. Prášilová (2006) uvádí, že motivace je nutnou podmínkou realizace všech fází řídicího procesu, nejen fáze vedení lidí. Vědomé nebo uvědomované vnitřní pohnutky člověka zaměřují činnost určitým směrem, v daném směru ho aktivizují a vzbuzenou aktivitu udržují. Mezi základní zdroje motivace se řadí potřeby, návyky, zájmy, hodnoty a hodnotové orientace, ideály a cíle. Humanistický model motivace lidského chování je východiskem pro poznávání aktuální motivovanosti pracovníků. Tento model vychází z hierarchické struktury potřeb – na základě uspokojení nižší úrovně potřeb se člověk může zaměřit na uspokojení úrovně vyšší, uspokojená potřeba tedy přestává být pro člověka motivátorem. V prostředí školy může ředitel využít několik stimulačních prostředků – hmotnou odměnu, atraktivní obsah práce, povzbuzování pracovníků jako neformální hodnocení, neformální a neveřejné hodnocení až formalizované hodnocení, atmosféru pracovní skupiny, pracovní podmínky a režim práce, identifikace s profesí, externí stimulační faktory jako společenské uznání nebo stabilitu zaměstnaneckého místa.

Syslová a Najvarová (2012) uvádí výzkumné šetření z roku 2001, které provedl Voženílek s cílem zjistit, jak by měl podle ředitelů mateřských škol probíhat výběr z kandidátů na tuto funkci. Výsledky odhalily, že ředitelé mateřských škol nejsou na výkon této funkce dostatečně připraveni a že nepovažují vysokoškolské vzdělání za potřebné. Mnohem důležitější je dle nich větší množství hodin na přípravu i realizaci funkce, tedy snížení objemu úvazků přímé práce s dětmi.

### **3.2 Ředitel jako lídr**

Jednou z rolí, do které vstupuje ředitel mateřské školy, je role lídra. Tato role je pro jeho funkci velmi významná, jelikož jeho cílem jakožto lídra je přinášet vize, nastavovat strategie, dlouhodobé plány a formulovat strategické cíle. Podle Kuchaře (2014) je leadership nejvzácnějším zdrojem organizace, proto se jím budu více zabývat ve třetí kapitole. Prvním z úkolů, které lídr musí splnit, je vytvářet vize, které musí být přitažlivé a přesvědčivé. Lídr

by měl působit důvěryhodně, aby dokázal získávat ostatní pro společné cíle, prosazovat nová řešení a motivovat zaměstnance. Důvěryhodnost vůdce je založena na odbornosti a dlouhodobém chování. Nestací prokázat pracovní úspěchy, ale také schopnost naslouchat, pomáhat ostatním, respektovat jejich zájmy a dodržovat sliby. Vůdcovské schopnosti jsou považovány za vrozené, ale lze je rozvíjet. Vůdcovské schopnosti, které si začínající lídr může osvojit, jsou přímá a osobní komunikace se zaměstnanci, styl přesvědčování, podpora zaměstnanců, znalost spolupracovníků, zpětná vazba spolupracovníkům, rozvoj spolupracovníků, důvěra svým spolupracovníkům a hájení zájmů zaměstnanců.

Ředitel školy jako lídr určuje ve spolupráci s ostatními pracovníky vizi organizace a motivuje své zaměstnance k naplnění této vize. Zpětnou vazbu od podřízených získává neustálou komunikací. Nedílnou součástí ředitele jako lídra je průběžné řešení konfliktů. V různých publikacích můžeme narazit na výraz „výchova následovníků“, což znamená, že ředitel u svých podřízených vyvolává žádoucí činnost svým vlastním příkladem nikoliv příkazy. Trojanová (2014) vyčleňuje několik kategorií, které popisují to, zda lídr slouží pouze sám sobě, určité skupině lidí, nebo celé společnosti. Dle toho lze vyčlenit šest typů vůdců – sociopat, oportunist, chameleon, ambiciózní, budovatel a transcendentní vůdce. Sociopat je popisován jako vůdce nesloužící nikomu, jsou to lidé s antisociální poruchou osobnosti. Mezi takové vůdce lze zařadit Stalina, Hitlera, Husajna. Oportunist je lídr, který slouží pouze sám sobě a to často na úkor ostatních. Chameleon směřuje tam, kde se mu naskýtá největší užitek. Ambiciózní lídr se žene za rychlými úspěchy, zájmy celku nahrazuje osobními zájmy, ignorují dlouhodobé cíle. Budovatel se vyznačuje dlouhodobou vizí, kterou uskutečňuje prostřednictvím budování své organizace. Transcendentní vůdce je nejvyšší úrovní vůdcovství, na prvním místě jsou zájmy širší společnosti. Takovými vůdci byli například Mandela nebo dalajláma. Lídr typu sociopat, oportunist a chameleon nasměřují k rozvoji organizace. Další stupně jsou přínosné a ředitel školy je kombinuje.

### 3.3 Ředitel jako manažer

Ředitel se také při naplňování svých pracovních pozicí musí vcítit do role manažera. Kuchař (2014) zdůrazňuje přenášení vizi a myšlenek lídra přímo do organizace jako základní úlohu manažera. Lídr se pohybuje ve vzdálené budoucnosti a manažer v přítomnosti. Ředitel ale představuje lídra i manažera, musí proto zajišťovat každodenní chod v souladu se základními manažerskými funkcemi a zároveň vyhodnocovat průběžný stav naplňování cílů organizace.

Manažerská role je pro výkon profese ředitele velmi významná. Jako manažer vykonává základní manažerské funkce, které ale musí ovládat stejně dobře jako jiné části jeho pracovních povinností. Trojanová (2014) popisuje sekvenční a paralelní funkce jako základní. Sekvenční manažerské funkce jsou plánování, organizování, výběr pracovníků, vedení lidí a kontrola. Všechny tyto funkce jsou považovány za samostatné. Paralelní manažerské funkce prostupují dříve sekvenčními funkcemi, protože se vztahují vždy k určité konkrétní činnosti. Řadí se mezi ně analýza, rozhodování a implementace.

Prášilová (2006) konstatuje, že každý manažerský styl vedení působí na motivaci zaměstnanců, ať už kladně či záporně. Proto by si ředitel měl pečlivě vybrat takový, který jeho podřízené motivuje k co nejlepším výkonům. Participativní manažerská technika stylu vedení znamená, že ředitel umožňuje zaměstnancům spolupodílet se na řídicím procesu. Při uplatňování takového stylu vedení je kladen důraz na decentralizaci, participaci, kooperaci, na osobní odpovědnost a samostatnost jak pracovníků, tak žáků. Když ředitel nechává pracovníky, aby vstupovali do řízení organizace, musí jim poskytovat dostatek informací. Zároveň musí počítat s časovou náročností takového přístupu. Existuje množství technik participativního vedení lidí. Manažerská technika je systematická metoda, která je používána manažerem při realizování řídicího procesu s cílem zlepšit výkonnost a zabezpečit efektivnost organizace. Mezi takové techniky se řadí delegování, řízení podle cílů, efektivní vedení porad nebo řízení pomocí informací. V procesu delegování se jedná o cíleně sestavené speciální projektové týmy, které činnost školy obohacují i zviditelňují na veřejnosti. Ředitel pracovníkům deleguje pravomoci a odpovědnost při organizaci a zabezpečení různých akcí. Podle Prášilové (2006) jde v technice řízení podle cílů o dosahování dohody mezi manažery a jejich podřízenými na cílech nebo výkonových normách, kterých mají zaměstnanci dosáhnout. U této techniky se vychází ze strategického cíle školy, přičemž pracovníci si vytyčí pro ně dosažitelné individuální cíle, které slouží k naplnění cílů školy. Efektivní vedení porad vede k systematickému odstraňování překážek v práci, k přímé komunikaci, k vytváření osobních kontaktů, k vyjasnění nedorozumění a k budování týmového ducha. Prostřednictvím porad mají pracovníci možnost získat potřebné informace, sdělit své názory a připomínky, vyjádřit se k řešeným věcem nebo rozhodovat. Prostřednictvím techniky řízení pomocí informací jsou pracovníkům poskytovány všechny potřebné informace o škole, o vzdělávacím a výchovném procesu, o kvalitě práce školy, o zdrojích, o změnách v okolí školy apod. Řízení pomocí informací spočívá na principu aktivního sebeřízení pracovníků při dosahování cílů organizace.

## 4 UČITELKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Máme za to, že i učitelky mateřských škol ovlivňují charakter řízení školy. Je tedy důležité věnovat se i osobnosti a profesi učitelky mateřské školy. Tato kapitola je proto věnována právě jim. Učitelská profese byla v posledních letech přetvářena a současná učitelka musí čelit nárokům dnešní společnosti a nově se vyskytujícími problémům.

Myslíme si, že kvalitní školu utvářejí také kvalitní učitelé. Syslová (2013) považuje kvalitu za synonymum jakosti a uvádí, že kvalita odpovídá na otázku „jaký“. Kvalitu je možné definovat různými způsoby. Řada definic se vztahuje především na oblast managementu. Pojem kvalita může mít dva významy: označení míry nějakého stavu na škále mezi pozitivním a negativním pólem a vyjádření optimálního či ideálního stavu. Kvalita bývá často propojována s evaulací a autoevaulací. Existuje řada modelů kvalitního učitele. Všechny vyházejí z pojetí, které její autor zastává k profesionalitě učitelského povolání. Behavioristický přístup se snaží charakterizovat kvality učitele identifikováním dovedností se snahou o popis jejich pozorovatelného projevu. Konstruktivistický přístup se snaží o komplexní pohled na práci učitele. Právě kvalita učitelů a zkvalitňování jejich přípravy jsou vnímány jako klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Z toho důvodu byly vytvořeny profesní standardy. Pro jejich vznik byly provedeny výzkumy, které identifikují klíčové prvky kvality učitele. Můžeme říct, že profesní standardy jsou profesní činnosti nezbytné pro kvalitní výkon profese v dané zemi. Představují východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů.

### 4.1 Specifika profese učitelky mateřské školy

V této podkapitole se budeme zabývat tím, jaké jsou profesní i zákonné požadavky na výkon této profese. Dále se tato podkapitola bude věnovat specifickým, které jsou charakteristické pro profesi učitelky mateřské školy především v českém prostředí.

Předškolní vzdělávání vytváří dobrý předpoklad pro pokračování ve vzdělávání dětí. Právě role učitelky mateřské školy je nenahraditelná, jelikož dítěti dává základ pro celoživotní vzdělávání. V České republice je kvalifikačním předpokladem pro obecnou kategorii učitelů vysokoškolské vzdělání. Učitelky mateřských škol ale svou profesi mohou vykonávat se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou ukončeným v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Pro výkon profese učitelky mateřské školy je požadován soubor osobnostních i odborných předpokladů, které jsou označovány jako profesní

kompetence. Profesionální kompetencím se budeme věnovat v další podkapitole (Burkovičová, & Kropáčková, 2014).

Učitelka mateřské školy představuje jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Zodpovídá za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Na kvalifikaci můžeme nahlížet ze dvou různých aspektů – profesního a právního. Profesní aspekt představuje způsobilost pro výkon určitého povolání s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a v požadované kvalitě. Jedná se vlastně o profesní kompetence, které učitelka ke své práci potřebuje. Právní aspekt určuje zákon. Jedná se o zákonné požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol (Syslová, 2013).

Požadavky pro výkon profese učitelky mateřské školy stanovuje také zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento zákon vymezuje předpoklady pro výkon profese, kterými jsou způsobilost k pracovním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

## 4.2 Kompetence učitelky mateřské školy

Kromě zákonných požadavků na výkon profese existuje také řada kompetencí, kterými by učitelka mateřské školy měla disponovat. Strukturování profesních kompetencí učitele může pomoci kvalitní sebereflexi učitele a vlastnímu zdokonalení profese.

V Rámcovém vzdělávacím programu (2021) jsou klíčové kompetence cílovou kategorií a jsou formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Existuje řada definic pro pojem profesní kompetence. Jsou například považovány za komplexní způsobilost k úspěšnému výkonu profese zahrnující znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. Důležitou součástí profesních kompetencí jsou pedagogické znalosti, které jsou osvojovány v různých pedagogických situacích. Aby si učitel mohl vytvořit také praktické znalosti, musí mít nejen teoretické znalosti, ale také schopnost reflexe pedagogických zkušeností.

Pojem kompetence může být vysvětlen jako schopnost, způsobilost, pravomoc nebo moc. Závisí na úhlu pohledu a kontextu, ve kterém s daným pojmem pracujeme. Kompetence (jako kompetence od jiného) se dají popsat jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývající odpovědnost za důsledky. Kompetence (jako kompetence od sebe) mohou

vyjadřovat obecné schopnosti adekvátně zhodnotit situaci a dokázat jí přizpůsobit jednání a reagovat na situaci zásahem do systému. (Turecki, 2004 in Trojan, 2010)

Šmelová a Nelešovská (2009) se věnují modelům kompetencí, které vytvořilo několik autorů. Tyto modely mají představovat takzvaný standard profese učitele. Podle Vašutové (2004) kompetence představují způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele. Jsou zároveň rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Helus (2001) uvádí čtyři jádrové kompetence, kterými jsou kompetence pedagogická, kompetence oborově didaktická, kompetence pedagogicko-organizační a kompetence kvalifikované pedagogické reflexe. Kompetence pedagogická spočívá v dovednosti plánovat, organizovat a řídit vzdělávání. Oborově didaktická kompetence zahrnuje zvládnutí vyučovacího předmětu a dovednost tvořivé didaktické transformace. Kompetence pedagogicko-organizační se vyznačuje kvalifikovaným řízením vztahů a činností ve třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí. Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol se zaměřuje především na rozvoj kompetencí, které jsou vymezeny v podobě výstupu absolventa. Kompetence předmětová v sobě zahrnuje osvojení multidisciplinární znalosti z oblasti literární, jazykové, matematicko-přírodovědné a vlastivědné, osvojení si teoretických znalostí, talentových předpokladů a ovládnutí praktických činností v múzických předmětových oblastech a výchovných předmětech, disponování uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie. Didaktická a psychodidaktická kompetence spočívá v ovládnutí základních alternativních didaktických postupů v souladu s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání specifickými pro předškolní věk a v dovednosti pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho využívání při tvorbě vzdělávacích projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí. Kompetence pedagogická se vyznačuje dovedností specifickým způsobem, který je přiměřený předškolnímu věku, individuálně uspokojovat potřeby dítěte, ovládnutím procesů a podmínek předškolní výchovy v rovině teoretické i praktické, uměním užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru, schopností zhodnotit úroveň rozvoje dítěte na základě pozorování činností dítěte a jejich rozboru, schopností podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní, znalostí o právech dítěte a jejich respektování ve své pedagogické práci, dovedností orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, zvláště úrovně preprimární. Kompetence diagnostická a intervenční je velmi

rozsáhlá oblast dovedností, kam se řadí například dovednost použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku, dovednost posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření, schopnost stanovit prognózu školní úspěšnosti, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve skupině, schopnost identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovednost uzpůsobit výběr prostředků a výchovy jejich možnostem. Díky kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní učitel ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě, zajišťuje bezpečí dětí, ovládá prostředky předškolní socializace dětí a dovede je prakticky užít, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi, dovede se orientovat v náročných sociálních situacích, zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě, dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy. Kompetence manažerská a normativní je velmi důležitá u učitele, který je zároveň ředitelem. Učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech, které se vztahují k výkonu profese učitele MŠ a k jeho pracovnímu prostředí, má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá základní administrativní úkony, které jsou spojené s výkonem profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví a dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí. Šmelová a Nelešovská (2009) uvádí jako poslední kompetenci osobnostně kultivující, která se vyznačuje znalostí všeobecného rozhledu, uměním vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojených zásad profesní etiky učitele, dovedností argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů, osobnostními předpoklady pro kooperaci s kolegy, schopností sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení subjekty, orientováním se v oblasti kultury a tvorby dětí, potřebou vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti a schopností reflektovat potřeby a zájmy dětí.



## 5 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE ŘÍZENÍ ŠKOL

Řízením škol se zabývá jisté množství studií. Výzkumy s tímto tématem nalezneme nejen v zahraničí, ale i v českém pedagogickém výzkumu. V této kapitole popíšeme čtyři porovnávací studie, tři z českého prostředí a jednu zahraniční.

Autor Sedláček (2008) zkoumal ve své studii řízení školy na vesnici. Sedláček pohlížel na řízení škol jako na soustavu procesů, které si kladou za cíl každodenní účinné fungování školy, ale také rozvoj dlouhodobé vize školy. Východiskem pro výzkum se stalo to, že autor procesy řízení propojil s rolí ředitele školy. Nesoustředil se tedy pouze na roli ředitele školy nebo pouze na řídicí procesy, ale na oba fenomény nahlížel v jejich vzájemné propojenosti. Výzkumné šetření probíhalo v několika fázích a bylo využito několik metod a technik sběru dat. Sedláček dlouhodobě pozoroval veškeré denní aktivity ředitelky, aby zjistil, co vše ve škole dělají a jak reálně školu řídí. Na základě pozorování provedl hloubkové rozhovory. Do výzkumu byla zapojena jedna ředitelka vesnické základní školy, jedna zástupkyně a sedm učitelů. Jako doplňkové metody sběru dat Sedláček využil skupinový rozhovor se čtyřmi učiteli a analýzu klíčových dokumentů školy. Zjistil, že důležitý faktor, který vstupuje do procesu řízení, je kontext malé školy a s tím související vzrůstající role starosty obce. Starosta má velký vliv na ředitelku a její rozhodování. Právě kvůli velkému vlivu starosty, si mnohdy ředitelka není jistá vlastní pozicí. Je na ní vyvíjen velký tlak a musí dokázat, že je jako ředitelka na správném místě. V procesech řízení ředitelka uplatňuje strategii dokonalé přípravy a systematičnosti, ale také jistou formu sdíleného rozhodování. S postupy ředitelky ale ne vždy souzní učitelský sbor. Učitelé jsou sice spokojeni s koncepcí školy, vadí jim ale omezená možnost vizi školy přizpůsobovat.

Dalším výzkumem, který jsme vybrali, provedl Trojan (2010). V tomto výzkumu bylo zkoumáno hodnocení důležitosti, náročnosti a přidané hodnoty jednotlivých oblastí vzdělávání (dílčích modulů). Autor porovnával pojetí důležitosti oblastí studia, oblastí vzdělávání s náročností a následně analyzoval ve výskytech podle délky řídicí praxe respondentů. Dále zkoumal pojetí kompetencí řídicího pracovníka v několika rovinách – obecné stanovení kompetencí ředitele školy a subjektivní posouzení vlastních kompetencí vzhledem ke své osobě v pohledu před zahájením studia a po jeho ukončení. Byly zkoumány názory respondentů na důležitost, náročnost a přidanou hodnotu jednotlivých oblastí studia – řízení pedagogického procesu, ekonomika a finanční management, právo, vedení lidí, teorie a praxe školského managementu, manažerská praxe. Z výsledků vyplynulo, že před zahájením studia považovali respondenti za nejdůležitější část studia oblastí ekonomika a

finanční management a oblast právo. Respondenti dále hodnotili kompetence – teoretické znalosti a kontextní vědomosti, znalosti jednotlivých oblastí (právo, ekonomika, teoretická východiska managementu atd.), jejich zapojení do práce ředitele školy a vzájemné souvislosti. Tyto kompetence jsou hodnoceny vysoko, s tím souvisí chápání ředitele jako člověka odpovědného za právní a ekonomické záležitosti školy. Dalšími kompetencemi, které respondenti hodnotili, byly personální kompetence, sebedůvěra, schopnost hodnotit a kontrolovat, řízení sebe sama, schopnost řešit problémy, koncepční práce, schopnost uvažovat a učit se, zvládání změn a jejich řízení. Uvedené kompetence seřadili řídicí pracovníci v následujícím pořadí – teoretické znalosti a kontextní vědomosti, personální kompetence, schopnost řešit problémy, zvládání změn a jejich řízení, schopnost hodnocení a kontroly, řízení sebe sama, schopnost koncepční práce, schopnost uvažovat a učit se, sebedůvěra. Nejnižší hodnota je uvedena u kompetencí kognitivních, i přestože v důležitosti oblastí má nejvyšší hodnotu právo a ekonomika.

V roce 2009 provedli Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček výzkum týkající se úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. Hlavní technikou, kterou autoři pro svůj výzkum využili, byl hloubkový biografický rozhovor s řediteli škol. Do výzkumu bylo zapojeno celkem pět ředitelů základních škol. S každým z ředitelů byly provedeny tři rozhovory. Na tyto rozhovory navazovala doplňková interview s kolegy ředitelů. Dalšími využitými metodami bylo zúčastněné pozorování a analýza dokumentů školy. Studie přiblížila fázi procesu výkonu ředitelské funkce (fázi první – stávání se ředitelem). Autoři využili metodu životní historie, aby nastínili životní události, které hrály důležitou roli na startu profesní kariéry ředitelů škol. Výsledky dokázaly, že ředitelé se profesně cítí být zakotveni v učitelské profesi. Osobní předpoklady a individuální specifičnost ředitelů vyvolala zájem o dané jedince jako potencionální příští ředitele. Po nástupu do funkce se ředitelé museli vypořádat s pocity osamocení. Poté ředitelé museli správně naplnit funkci ředitele školy a získat tak pocit samostatnosti. Na závěr lze říct, že pocit zodpovědnosti ke škole usnadňují ředitelům zvládnutí tohoto období a dále vytváří předpoklady k tomu, aby mohli profesně růst.

Taipale (2012) se svým týmem pokládal otázky ředitelům 16 zemí. Sběr dat byl řízen dostupností informací a názory sběratele na to, jaké informace jsou relevantní pro srovnání s finskou praxí. Krajiny, které byly do výzkumu zapojené, lze rozdělit na anglo-americké (Skotsko, Spojené státy americké, Kanada, Austrálie a Nový Zéland), asijské (Čína a Jižní Korea) a severské (Finsko, Švédsko, Norsko, Dánsko a Nizozemsko). Dále jsou to země

Francie, Německo a Rusko. Výzkum se zabýval několika oblastmi – srovnání obecných prostor pro řízení školy, struktury řízení školy, přidělování zdrojů řízení, rozhodování o výběru ředitelů a vedoucích pracovníků, kvalifikační požadavky na ředitele škol, školení řízení školy v různých fázích kariéry ředitele, budoucí prospekty. Jelikož je tento výzkum poměrně rozsáhlý, zaměřili jsme se pouze na oblast kvalifikační požadavky na ředitele škol. Kvalifikační požadavky mohou být rozděleny do tří kategorií: nejsou stanoveny žádné kvalifikační požadavky, učitelský titul a zkušenosti ve vzdělávání, školení lídrů navíc k dřívějším požadavkům. V Dánsku, Německu, Francii a na Novém Zélandu musí mít ředitelé učitelskou kvalifikaci a to alespoň na bakalářské úrovni. Vyžaduje se také tři až pětiletá praxe ve vzdělávací oblasti. Školení lídrů je poskytováno až po jmenování do funkce ředitele. V Dánsku ředitel nesmí působit ve škole, kde předtím pracoval jako učitel. Ve Spojených státech amerických, Kanadě, Skotsku a Austrálii kvalifikace ředitele vyžaduje pregraduální školení řídicích pracovníků nad rámec vzdělání učitelů a pedagogických zkušeností. V Kanadě musí uchazeč o funkci ředitele mít specializovanou kvalifikaci nebo magisterský titul a musí absolvovat dvoudílný kvalifikační program. Předpisy, které určují způsobilost ředitelů, se ale nevztahují na soukromé školy, které si mohou stanovit vlastní výběrová kritéria pro ředitele škol. Rusko požaduje titul v leadershipu nebo ekvivalentní další vzdělání. V Číně se řediteli mohou stát prvotřídní nebo starší učitelé. Ředitelé musí mít takzvaně schopnost poskytovat ideologické, politické a morální vzdělání. Výběrový proces zdůrazňuje stranickou příslušnost a odbornost kandidáta. V Jižní Koreji jsou přidělovány body za magisterské nebo doktorské studium a odpracované roky do 28 let. Vláda organizuje školící program, který má 180 hodin a ti, kteří ho dokončí, budou jmenováni řediteli (Taipale, 2012).

Sedláček (2008) provedl výzkum s jednou ředitelkou vesnické základní školy a k získání dalších informací zapojil do výzkumu také zástupkyni a některé učitele této školy. Zjistil, že důležitý faktor ovlivňující proces řízení je kontext malé školy a s tím související vzrůstající role starosty obce. Negativně to působí i na učitele, kteří pocítují omezenou možnost přizpůsobovat vizi školy. Trojan (2010) pomocí dotazníků s 215 řediteli a zástupci ředitelů škol zjistil, že podle řídicích pracovníků jsou nejdůležitějšími kompetencemi, které potřebují k výkonu své práce, teoretické znalosti a kontextní vědomosti, personální kompetence a schopnost řešit problémy. Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009) na základě hloubkových biografických rozhovorů a životní historie zjistili, že ředitelé se profesně cítí být zakotveni v učitelské profesi. Díky osobním předpokladům a individuální specifičnosti

se z právě z konkrétních učitelů mohli stát ředitelé škol. Pocit zodpovědnosti ke škole usnadňují ředitelům zvládnutí vstupu do funkce a vytváří předpoklady k tomu, aby mohli profesně růst. Taipale (2012) využil několik výzkumných metod (benchmarking, rozhovory, internetový výzkum a obsahovou analýzu literatury) s řediteli škol z 16 zemí. Zjistil, že v každé zemi jsou na ředitele škol kladeny jiné kvalifikační požadavky. Švédsko, Norsko a Nizozemsko nemají stanovené přesné kvalifikační požadavky. Ředitelé by měli být pedagogické znalosti a zkušenosti. Dánsko, Německo, Francie a Nový Zéland vyžaduje kvalifikaci jako učitelé s alespoň bakalářským titulem. Anglo-americké země vyžadují pregraduální školení vedoucích pracovníků nad rámec vzdělání učitelů a pedagogických zkušeností.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části své diplomové práce se zabývám tím, jak řízení mateřské školy charakterizují učitelky mateřských škol. Výzkum diplomové práce má kvalitativní design, byl využitý polostrukturovaný interview, který byl doplněn o tematické psaní učitelek.

V první polovině této části se věnuji výzkumným cílům a otázkám, výzkumným metodám i celkové charakteristice výzkumného souboru. Ve druhé polovině se dostávám k analýze získaných dat, výsledkům výzkumu, limitům a diskuzi práce s doporučením pro praxi.

### 6.1 Výzkumné cíle a otázky

V rámci předmětné problematiky byly stanoveny následující výzkumné cíle a z nich vyplývající výzkumné otázky.

#### 6.1.1 Hlavní výzkumný cíl

- Odkrýt, jak učitelky mateřských škol popisují styl vedení ředitelem mateřské školy.

#### 6.1.2 Dílčí výzkumné cíle

- Prozkoumat, jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení.
- Popsat, co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové faktory v procesu řízení mateřské školy.

#### 6.1.3 Výzkumné otázky

- Jak učitelky mateřských škol popisují styl vedení ředitelem mateřské školy?
- Jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení?
- Co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové faktory v procesu řízení mateřské školy?

### 6.2 Charakteristika výzkumného souboru

Pro získání výzkumného souboru byl zvolen dostupný výběr, na jehož základě se podařilo získat 10 participantů pro interview a 5 participantů pro tematické psaní. Učitelky mateřských škol dostaly žádost o spolupráci na výzkumném šetření pro diplomovou práci a před realizací samotného výzkumu byly požádány o podepsání souhlasu s pořízením

audionahrávky interviewu a s využitím získaných dat pro diplomovou práci. Byly také informovány o průběhu interviewu, jeho délce a možnosti odvolání svého souhlasu.

Výzkumu se celkem zúčastnilo 15 učitelek mateřských škol.

Tabulka 1 Informace o učitelkách zapojených do interviewu

Participant	Věk	Délka praxe v MŠ	Typ MŠ	Nejvyšší dosažené vzdělání
U1	24 let	Do 1 roku	veřejná	vysokoškolské
U2	55 let	30 let	veřejná	středoškolské
U3	40 let	20 let	veřejná	vysokoškolské
U4	32 let	10 let	veřejná	vysokoškolské
U5	25 let	5 let	veřejná	středoškolské
U6	21 let	2 roky	soukromá	středoškolské
U7	52 let	33 let	veřejná	středoškolské
U8	24 let	1 rok	soukromá	vysokoškolské
U9	36 let	7 let	veřejná	vysokoškolské
U10	26 let	5 let	veřejná	vysokoškolské

Tabulka 2 Informace o učitelkách zapojených do tematického psaní

Participant	Věk	Délka praxe v MŠ	Typ MŠ	Nejvyšší dosažené vzdělání
U11	Nad 55 let	6 – 10 let	soukromá	vysokoškolské
U12	36 – 45 let	11 – 15 let	veřejná	vysokoškolské
U13	36 – 45 let	6 – 10 let	veřejná	vysokoškolské
U14	36 – 45 let	16 – 20 let	veřejná	středoškolské
U15	26 – 35 let	do 1 roku	veřejná	vysokoškolské

Výše uvedené tabulky demonstrují, jaké učitelky se výzkumu účastnily. Celkově se výzkumu zúčastnily čtyři učitelky ve věku do 25 let, tři učitelky ve věku mezi 26 a 35 lety, pět učitelek ve věku mezi 36 a 45 lety, dvě učitelky ve věku mezi 46 a 55 lety a jedna paní

učitelka nad 55 let věku. Co se týče délky pedagogické praxe, dvě paní učitelky v mateřské škole působí méně než 1 rok, čtyři učitelky zde působí v rozmezí od 1 do 5 let, čtyři učitelky od 6 do 10 let, jedna paní učitelka mezi 11 a 15 lety a dvě paní učitelky v mateřské škole působí mezi 16 a 20 lety i nad 20 let. Výzkumu se účastnilo pět učitelek se středoškolským vzděláním a deset učitelek s vysokoškolským vzděláním. Jedenáct participantek výzkumu působí ve veřejné mateřské škole, zbylé tři v soukromém sektoru.

### 6.3 Výzkumné metody

Jelikož se v mé práci jedná o kvalitativní výzkum, zvolila jsem metodu polostrukturovaného interviewu a jako doplňující byl zvolen nástroj tematického psaní.

Mišovič (2019) uvádí, že polostrukturovaný interview obsahuje připravené otázky, které důsledně a systematicky směřují k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Takový interview by měl mít jádro, které představuje závazné schéma pro výzkumníka. Toto jádro se skládá z témat a otázek, které výzkumník musí probrat. Na otázky, které tvoří jádro, navazují další otázky, které vhodně rozšiřují původní záměr. Během interviewu mohou být využívány různé pomůcky. Běžně se používá osnova interviewu. Pomáhá průběžně dodržovat strukturu, připomínat stav interviewu i jeho časový průběh. Pro záznam důležitých zjištění, postřehů a poznámek bývá využíván také záznamový arch. Polostrukturovaný interview je charakteristický flexibilitou, dostupností a pochopitelností. Díky němu je možné odhalit významné, skryté a závažné aspekty chování. Základem polostrukturovaného interviewu je konverzace, která zkušenému výzkumníkovi umožňuje měnit styl, rychlost i pořadí otázek.

Důvodem výběru této metody bylo hlouběji nahlédnout do problematiky řízení školy pohledem učitelek mateřských škol. Učitelky se také během interviewů více uvolnily, rozpovídaly, postěžovaly si a podobně.

S ohledem na výzkumné cíle a výzkumné otázky byly zvoleny tyto okruhy interviewu a k nim odpovídající připravené otázky.

- Klima v mateřské škole
- Změny, které by v mateřské škole měly proběhnout
- Představy o tom, jak se řídí mateřská škola
- Hodnocení řízení mateřské školy



- Vize mateřské školy

Druhou použitou metodou bylo tematické psaní. Tato metoda sloužila pouze pro potvrzení informací zjištěných z interviewů, byla tedy pomocným nástrojem. Zadání tematického psaní neslo stejný název jako má diplomová práce, tedy Řízení školy pohledem učitelek mateřských škol. Učitelky dostaly jasné instrukce a obsah daný těmito okruhy:

- Vaše představy o ředitelce
- Vaše představy o výsledcích školy
- Vaše představy o rozvoji školy
- Vaše představy o potřebných změnách
- Apod.

Celkový rozsah nebyl striktně daný, nicméně byla vyžadována alespoň 1 A4 strana. Rozsah prací se pohyboval mezi 308 a 547 slovy. Toto psaní probíhalo online formou. Několik učitelek tematické psaní neodevzdalo a jeden text byl z výzkumu vyřazen z důvodu nedodržení předem stanovených kritérií. V rámci tohoto psaní učitelky vyplňovaly demografické údaje a údaje týkající se pedagogické praxe.

Wiegerová a Gavora (2014) uvádí, že metoda tematického psaní je považována za způsob volného autor ského psaní. Participantů výzkumu produkují vlastní text na téma zadané výzkumníkem. Tematické psaní není řízeno výzkumníkem, je volné. Výzkumník nemá možnost přerušovat či omezovat psaní, participant tedy pracuje svým vlastním tempem. Tematické psaní je považováno za protiklad dotazníku.

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole jsou interpretována data, která byla získána prostřednictvím realizace polostrukturovaných interviewů a metodou tematického psaní. Na základě analýzy získaných dat obou metod proběhlo vytvoření subkategorií na základě kódů, poté vytvoření významových kategorií na základě subkategorií.

Tabulka 3 Kategorie a subkategorie

Kategorie	Subkategorie	Příklad reprezentující kategorií
<b>1. Aspekty dobře řízené MŠ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dobré klima na pracovišti</li> <li>Fungující MŠ</li> </ul>	<p>„Dobrou školku dělá kvalitní personál.“</p> <p>„Cítím se tu tak dobře, že bych ani nepotřebovala víkendy.“</p> <p>„Funguje skvěle komunikace, motivace zaměstnanců.“</p>
<b>2. Práce ředitele MŠ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Osobnost ředitele MŠ</li> <li>Náplň práce ředitele MŠ</li> </ul>	<p>„Podle mě je to dost složitý proces. Od ředitelky se vyžaduje odolnost vůči stresu, znalost zákonů, musí se vyznat v dokumentech. Měla by být nejkompentnější osoba ve školce, takže by se měla neustále vzdělávat, ale měla by i umět naslouchat a nechat si poradit.“</p> <p>„Ředitelka se zároveň stará i o děti, za nás má velkou zodpovědnost, řeší administrativní záležitosti, zařizuje programy pro školku, řeší finanční ohodnocení.“</p>
<b>3. Nedostatky v řízení MŠ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Špatné klima na pracovišti</li> <li>Problémy MŠ</li> </ul>	<p>„Vzniká komunikační šum tím, že je nás víc. Celkově ten přenos informací trochu zaostává.“</p> <p>„Nefunguje komunikace i respekt k tomu druhému. To tam trochu schází, ten respekt.“</p> <p>„Cítím se tu příšerně, staženě, děsně, hrozně, no katastrofálně. Už se bojím chodit do práce.“</p>
<b>4. Evaluace řízení MŠ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hodnocení řízení MŠ</li> <li>Navrhované změny</li> </ul>	<p>„Pana ředitele bych hodnotila pozitivně. Takže celkové vedení hodnotím kladně.“</p> <p>„Víc bych komunikovala, nechávala prostor</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plány MŠ</li> </ul>	<i>ostatním, víc bych je zapojila do spolurozhodování.“          „Žádné vize, plány u nás ve školce nejsou. Je to stejné už 10 let, výrazně se to nikam neposouvá, že by to šlo někam dál. Inovuje se jen tak, že přepíšeme pár slovíček.“</i>
--	--	--

## 7.1 Aspekty dobře řízené MŠ

První kategorie zobrazuje aspekty, které podle učitelek přispívají k dobře řízené mateřské škole. Tato kategorie byla vytvořená ze subkategorií – „dobré klima na pracovišti“ a „fungující MŠ“. Učitelky popisovaly, co má podle nich vliv na dobrou mateřskou školu.

### Dobré klima na pracovišti

Do této subkategorie bylo zařazeno vše, co podle učitelek tvoří dobré klima v mateřské škole. Učitelky popisovaly, proč se v mateřské škole cítí dobře.

Dobré klima na pracovišti je tvořeno dobrým kolektivem i vedením, což potvrzuje učitelka (U1), která dobré vedení charakterizuje jako vedení, které má vše správně pod kontrolou a má zkušenosti. Tato učitelka považuje za důležité také to, že je její práce oceněna. Dalším aspektem, který se podílí na vytváření dobrého klimatu, je dobré vedení pedagogických rad a vedení hospitací. Učitelka (U7) uvedla, že ředitelka s učitelkami na pedagogických radách řeší vše – to podstatné i to méně podstatné. Na každé pedagogické radě ředitelka rozdává učitelkám rozpis, kdy se budou konat hospitace. Ředitelka si také vyhrazuje dostatek svého času, aby s učitelkami jednotlivé záznamy z hospitací probrala. Tato participantka výzkumu (U7) si tedy myslí, že ředitelka poctivě plánuje a vede pedagogické rady. Zároveň cítí, že prováděné hospitace mají smysl, jelikož jim ředitelka věnuje dostatek času na reflexi. Dobré klima je vytvářeno také tím, že ředitelka mateřské školy dává učitelkám prostor, aby si zvolily přístup, který jim i dětem vyhovuje nejvíce, což svou výpovědí potvrzuje učitelka (U10). Pracovníci jsou v této mateřské škole dobře oceněni za odvedenou práci, dostávají i finanční ohodnocení nad rámec platu. V této mateřské škole přispívá k utváření dobrého klimatu také fakt, že si pedagogové mohou vybírat kurzy dalšího vzdělávání podle sebe. Důležitost tohoto aspektu potvrzuje i další učitelka (U13), která vnímá jako velmi důležité, aby se mohla dále vzdělávat a získávat další poznatky a informace pro svou práci. Dobré klima na pracovišti podporuje ředitelka mateřské školy také tím, jak se chová ke svým podřízeným. Například

učitelka (U12) konstatovala, že k ředitelce mají učitelky důvěru. Je otevřená k jejich nápadům a návrhům.

Učitelky, které uvedly, že se v mateřské škole cítí dobře, popsaly, že dobrá atmosféra a dobré klima v mateřské škole panuje především díky kolektivu, možnosti se dále rozvíjet, vzdělávat se a osobnosti ředitele.

### **Fungující MŠ**

Do této subkategorie jsme zařadili vše, co podle učitelek zajišťuje fungující mateřskou školu.

Fungující mateřskou školu tvoří kvalitní personál. Učitelka (U1) deklaruje, že kvalitní personál je zajištěn díky dalšímu vzdělávání, které vedení školy zprostředkovává. Je také ráda, že i přes to, že pracuje se staršími kolegyněmi, mají všechny stejnou vizi ohledně přístupu k výuce i dětem. Popisuje tedy, že mají možnost se vzdělávat a tuto možnost opravdu rády využívají. Nedílnou součástí fungující mateřské školy je i materiální vybavení. K tomu dodává učitelka (U2): „*Funguje asi to, že má velkou zahradu, máme heterogenní třídy, známe ty rodiny dobře a dlouho. Je to takové rodinnější. Není to anonymní.*“ Učitelka (U7) dodává toto: „*Funguje skvěle komunikace, motivace zaměstnanců. Celkově i takové věci jako že je dobře vybavená, má zrekonstruované hřiště, je dobře zabezpečená.*“ Velmi důležitým aspektem je i spolupráce. Učitelky uváděly spolupráci mezi sebou, mezi nimi a vedením a mezi mateřskou školou a jinými institucemi či rodinou. Zmínila to například učitelka (U4): „*No, funguje určitě spolupráce mezi třídami, mezi učitelkami, taky spolupráce s rodiči, celkově organizace různých akcí.*“, učitelka (U6): „*Funguje možná komunikace učitelka – rodiče, to se vždy dá nějak domluvit, ale to taky ne se všema. A vlastně ještě jedna věc. Vzdělávání pracovníků, pravidelně chodí nabídky kurzů.*“ nebo učitelka (U8): „*Funguje spolupráce mezi třídami. Hodně si vypomáháme.*“ Nesmíme opomenout ani finanční ohodnocení v dané mateřské škole, mluví o něm například učitelka (U9): „*V čem si myslím, že funguje, je, že má dostatek dětí, že spolupráce se zřizovatelem funguje, pro pedagogy je dobré finanční ohodnocení..*“

Z výpovědí je zřejmé, že podle učitelek (U4, U6, U7, U8 a U9) se fungující mateřská škola projevuje především ve vzájemné komunikaci a spolupráci.

Dobře fungující mateřská škola je podle učitelek charakterizována tím, že má kvalitní personál, je dobře materiálně zabezpečená, funguje spolupráce i komunikace na všech úrovních (mezi učitelkami, mezi ředitelkou a učitelkami, mezi mateřskou školou a jinými institucemi).

Z výše uvedených odpovědí, které vychází z polostrukturovaných interviewů a tematického psaní, lze konstatovat, že učitelky mateřskou školu považují za fungující, pokud se tam cítí dobře, komunikace i spolupráce probíhají dostatečně. Takové pocity se u nich projevují především díky dobrému kolektivu a vedení. Učitelky také považují za důležité ocenění za odvedenou práci nebo další vzdělávání pedagogů umožněné vedením. Participantky berou v potaz také materiální zabezpečení mateřské školy, které dle nich také přispívá k úspěšně řízené mateřské škole.

## 7.2 Práce ředitele MŠ

Druhou kategorií je „práce ředitele MŠ“, která zahrnuje subkategorie „náplň práce ředitele MŠ“ a „osobnost ředitele MŠ“. Učitelky popisovaly, jak vidí hlavního činitele v řídicím procesu. Snažily se popsat, jaká je náplň práce ředitele MŠ a vyjadřovaly se také k jeho osobnostním i profesním předpokladům.

### Osobnost ředitele MŠ

Osobnost ředitele je důležitou složkou, která určuje směr, jakým ředitel řídí mateřskou školu. Učitelky mateřských škol popisovaly charakterové vlastnosti ředitelů, které vnímají jako pozitivní nebo negativní.

Osobnost ředitele školy vnímá každý podřízený pracovník jinak. V této subkategorii uvádíme subjektivní názory participantek výzkumu na osobnostní vlastnosti ředitelů mateřských škol. Jedna z učitelek (U2) uvedla: „*Naše ředitelka to potřebuje mít tak, že na všechno si přijde sama, že je naprosto samostatná a chce, aby ji tak všichni vnímali.*“ Učitelka (U4) má za to, že ředitelka jejich mateřské školy je náladová a psychicky nevyrovnaná. Dle ní se tato osoba nehodí na post ředitele mateřské školy. O náladovosti mluvila i jiná učitelka, učitelka (U9), která uvedla, že ředitelka jejich mateřské školy je také hodně náladová, chce si dělat vše po svém. Nepřijímá návrhy na změny od svých podřízených. Naopak další učitelka (U5) se vyjádřila, že jejich ředitelka je skvělá. Učitelky ví, že na ní mohou s čímkoliv a kdykoliv přijít. Dále si myslí, že je velmi důležitá podpora, kterou svým podřízeným vyjadřuje. Jiná učitelka (U6) má negativní zkušenost s řídicím pracovníkem a jeho osobnostními rysy. Ředitelka je nekompetentní a chová se příšerně k zaměstnancům. Učitelka (U7) popsala ředitelku mateřské školy jako všímavou a zapálenou do své práce. Komentuje vše, co se na chodbách změní a chválí své zaměstnankyně. Zároveň chce dělat vše perfektně i za cenu toho, že by se zhroutila. Má v povaze, že se nevzdává.

Proces řízení školy vyžaduje odolnost vůči stresu. Ředitel musí znát dobře zákony, vyznat se v dokumentech. Takto řízení školy popisuje učitelka (U8) a zároveň dodává: „*Ředitelka by podle mě měla být nejkompentnější osoba ve školce, takže by měla být vzdělaná a neustále se dál vzdělávat. Měla by naslouchat, měla by si nechat poradit, vyslechnout dobré nápady, neustále inovovat, zkoušet nové věci. Taky by měla mít morálku. Měla by být férová.*“ Učitelka (U10) se vyjádřila: „*...a trošku si myslím, že je v některých ohledech pohodlný, laxní. Nerad se pouští do ženských bojů.*“ Je také přesvědčená o tom, že ředitel by měl být člověk, u kterého si učitelky mohou být jisté v tom, jaké má názory a přístup. Zároveň by měl jít příkladem, měl by se vzdělávat a tím pádem jít s dobou. Měl by také mít přehled a zajímat se o dění kolem sebe. Důležitý je také jeho vztah k dětem, k nim by se měl chovat citlivě a chápavě. Myslí si také: „*Když se mu s něčím chtějí svěřit, měl by je vyslechnout, a ne je odmítnout, a ještě k tomu odstrčit.*“ Učitelka (U10) dodává, že ředitel by se měl zajímat o to, zda jsou jeho kolegyně s jeho vedením spokojené. Občas by bylo potřebné zeptat se učitelek, zda je v očích zaměstnanců ohledně jeho práce vše v pořádku, nebo se jim něco nepozdává a dále to s nimi probrat.

Učitelky mateřských škol popisovaly osobnost ředitelů jejich mateřských škol zejména kvůli tomu, že tento aspekt také působí na klima i řízení mateřské školy. Z výzkumu vyplynulo, že na řídicích pozicích nepracuje vždy ředitel s dobrými osobnostními předpoklady. Některé učitelky uvedly, že ředitel jejich MŠ bývá často náladový, není vstřícný a milý k zaměstnancům nebo je pohodlný a laxní k některým problémům. Participantky se zmiňovaly i o osobnostních vlastnostech ředitelů jako je ambicióznost, všímavost, vstřícnost.

### **Náplň práce ředitele MŠ**

Práce ředitele mateřské školy je velmi rozmanitá. Zajímalo nás, jakou představu mají o pracovních činnostech ředitele učitelky mateřských škol.

Jedna z úkolů ředitelky je, má za všechny velkou zodpovědnost. Stará se nejenom o děti, ale řeší také administrativní záležitosti, zařizuje různé programy pro školku, řeší finanční ohodnocení. Zároveň ale na to není sama, má například účetní. Podle učitelky (U4) ředitelka řeší, co chybí ve třídách a co je třeba dokoupit. Tvoří plány na pedagogické rady, řeší provozní záležitosti. Příležitostně také provádí kontrolu či inventuru. Další organizační věci vyřizuje i s rodiči dětí. Má pocit, že hlavní náplň práce ředitelky je reprezentace mateřské školy navenek. Učitelky ví, že má ředitelka i zkrácené hodiny na přímou pedagogickou práci

s dětmi. K tomu jsme zaznamenali například tuto výpověď (U5): *Myslím, že řeší rozvoj školky celkově, nadcházející akce, finance rozděluje, připravuje si věci k dětem. Podle mě i pravidelně kontroluje například knihu úrazů a podobně. Jako jestli ty dokumenty obsahují vše, co mají obsahovat.* “ Má za to, že ředitelka řeší problémy, které se naskytnou, například nemoc učitelek, odjezdy autobusů na různé akce pro děti apod. Některé učitelky celý den ředitelku v mateřské škole nepotkají, zejména pokud se jedná o více pracovišť. Ředitelky, které mají pod sebou mateřskou i základní školu, se někdy věnují více právě základní škole, protože to považují za důležitější. Učitelka (U6) si myslí, že: *„Mateřskou školu řeší, až za ní přijdeme a je nějaký problém. Nebo tedy každý týden přijde udělat poradu, ale je to spíš o poučování.* “ Má za to, že řeší finance i styk s rodiči. Popsala to následovně: *„Tím, že jsme soukromá školka, tak je o to víc důležitá ta komunikace s rodiči. Oni si za to platí a chtějí vědět všechno a pořád. Takže se věnuje dost i sociálním sítím, s rodiči řeší věci přes whatsapp. To věřím, že tohle jí zabere hodně času, ti rodiče jsou nároční.* “ Učitelka (U7) potvrdila, že má ředitelka na starost všechny třídy a řeší vše organizační. Ředitelka řeší dále provozní záležitosti, stravu a finance. Některé úkoly deleguje na ostatní zaměstnance, ale i přesto musí mít o všem přehled. Do náplně její práce se řadí také plánování akcí. Jiná učitelka (U8) považuje ředitelku mateřské školy za loutku, která se musí řídit tím, co nařídí zřizovatel a svůj vlastní názor si neprosadí. Náplní její práce je papírování a učení. Papírování charakterizuje jako řešení faktur, podepisování dokumentů, vytváření rozpisů směn. Ředitelka také komunikuje se zřizovatelem, snaží se získat finanční podporu, vytváří projekty, vytváří reklamu mateřské škole, spravuje web a sociální síť a komunikuje s rodiči. I učitelky vnímají to, že ředitelka má v mateřské škole několik rolí. To svou výpovědí potvrzuje učitelka (U10), která uvedla: *„...má pozici ekonoma, personalisty a ještě učitele. Už je z toho opravdu úředničina, a že pokud ti ředitelé nemají tu možnost, aby se věnovali opravdu jen těm ředitelským povinnostem a těm pár hodinám u dětí, tak je to až neúnosný. Když to musí zvládnout všechno, tak je to už stresová pozice.* “ Ředitelskou práci tedy vnímá jako velmi náročnou pozici.

Podle učitelek mateřských škol má ředitel mateřské školy tyto pracovní povinnosti – zkrácené hodiny v přímé činnosti u dětí, administrativní záležitosti, provozní záležitosti, financování, kontrolování, styk se zřizovatelem, rodiči, plánování. Podle učitelek závisí i na tom, kolik dalších úkolů dostane ředitel od zřizovatele nad rámec svých pracovních povinností a na tom, jak ředitel deleguje některé z úkolů na své zaměstnance. Některé učitelky se vyjádřily tak, že neví, co ředitel mateřské školy dělá a ani je to nezajímá.

### 7.3 Nedostatky v řízení MŠ

Kategorie třetí, „nedostatky v řízení MŠ“, je složena ze subkategorií „špatné klima na pracovišti“ a „problémy v MŠ“. Participantky se věnovaly tomu, co způsobuje špatné klima, a vyjmenovávaly problémy, se kterými se každodenně potýkají.

#### Špatné klima na pracovišti

Špatné klima je něco, co vytváří nefungující mateřskou školu. Učitelky mateřských škol popisovaly, co vše lze zahrnout do této podkategorie.

Učitelka (U3) pociťuje v mateřské škole tak špatnou atmosféru a špatné vedení, že po několikaleté praxi opouští tuto mateřskou školu a bude její poslední: „*Cítím se přílišně. Staženě, děsně, hrozně, no katastrofálně. Už se bojím chodit do práce.*“ Podle ní tento stav u pracovníků způsobuje vedoucí mateřské školy. Uvedla, že právě ona vytváří na pracovišti negativní atmosféru. Dále dodala: „*Ona tu školku vlastně vede. Kvůli ní právě odcházím i takhle v průběhu roku a za měsíc začnu pracovat na základní škole. Já si kvůli tomu dodělávám vzdělání. Toto pro mě je navíc taková zkušenost, že do žádné další školky už jít nechci. Zkusím se posunout někam dál, zkusím tu základní školu.*“ Nespokojenost učitelek pramení také ze špatných vztahů mezi pracovníky. K tomu se vyjádřila učitelka (U3), která vysvětlila, že v mateřské škole převládá špatná atmosféra i mezi kolegy. Situaci vysvětlila: „*Každý si hrabe na svém písečku a hlavně se tam zastavil čas. Nikdo nechce zkoušet nic nového, když to, co fungovalo před 30 lety, můžeme uplatňovat i dnes.*“ a dále popisuje, proč mateřská škola nefunguje a co způsobuje její negativní pocity: „*Ta školka je opravdu studená, je tam nepřátelská atmosféra. Já jsem ale fakt otrávená. Já jsem už pomalu špěla k totálnímu vyhoření. Já jsem navíc na třídě s tou vedoucí a ona je i zlá na děti.*“ Špatné klima může být vytvářeno právě ředitelkou. Z jedné výpovědi (U4) bylo patrné, že učitelky z ředitelky cítí, že si pouze chce odbyt nejnutnější povinnosti a poté odejít do své kanceláře. Několikrát se také opakovalo také zasahování do pedagogické práce ze strany provozního personálu. Vyjádřila se k tomu například učitelka (U6): „*Provozní personál (kuchařky, uklízečky) nám taky neustále mluví do práce, s dětma a rodiči taky není moc domluva a nejhorší ze všeho je vedení.*“ Učitelka (U8) nám popsala stav v jejich mateřské škole. Podřízení pracovníci jsou demotivovaní, nechtějí dělat úkoly, které na ně ředitelka deleguje, jelikož to nemají v náplni práce. K situaci se vyjádřila: „*Pro nás není podstatné, jak školka vypadá na sociálních sítích a podobně. Myslím, že takové úkoly na nás ani delegovat nemůže. Nemáme to v náplni práce a nikdo z nás to dobrovolně dělat nechce. Prostě nic navíc pro školku dělat nechceme.*“



Špatné klima může způsobit samotný ředitel svým postojem k problémům mateřské školy. Zaznamenali jsme výpověď (U10) o řediteli mateřské školy, který se staví velmi laxně k některým problémům mateřské školy. V tomto případě jeho „volné vedení“ není chápáno v pozitivním smyslu. V mateřské škole, kde učitelka pracuje, panuje napjatá atmosféra kvůli aktuálním rozbrojům v jedné ze tříd, které negativně ovlivňují i ostatní zaměstnance. Dále uvedla, že v mateřské škole působí mnoho kolegyň, které jsou již v důchodu a je to znát na chodu i energii celé mateřské školy. Dalším problémem je rozpor mezi provozními zaměstnanci a pedagogy.

Některé učitelky se na pracovišti necítí dobře, ba naopak pocítují velmi špatnou atmosféru, která vyúsťuje až do špatného klimatu celé mateřské školy. Učitelky uváděly, že pocítují napjatou, studenou a špatnou atmosféru, cítí se staženě, nechce se jim chodit do práce. Tyto pocity v nich často vyvolává řídicí pracovník, ať už se jedná o vedoucí učitelku nebo ředitele mateřské školy. Nejčastější jsou problémy se zastaralým systémem, nechutí něco změnit, provozním personálem a vztahy na pracovišti.

### **Problémy mateřské školy**

Každá mateřská škola se potýká s určitými problémy. Učitelky mateřských škol zaznamenávají několik problémů, které by se měly řešit, ale zatím je vedení školy ignoruje.

Největším problémem často bývá komunikace. V jedné z mateřských škol (U1) dochází ke komunikačnímu šumu a zaostává přenos informací. V mateřské škole je také nedostatek moderního materiálu. Nepořádají se zde žádné mimoškolní akce, což v této učitelce vyvolává pocit, že jsou odříznutí od okolního světa. I další učitelka (U4) vnímá nedostatek komunikace ze strany vedení. Z důvodu nedostatku komunikace personál pocítuje velkou nejistotu (U9). V některých mateřských školách ředitelé kvůli nedostatku času nestíhají komunikaci s kolegyňami, a tak dochází ke komunikačnímu šumu (U14). V této mateřské škole tedy chybí kontakt s ředitelkou. Učitelka (U14) se dále vyjádřila: *„Málo chválí holky konkrétně na třídách a téměř vůbec na poradě jednotlivě. Dělá malou kontrolu, co holky koupily. Ředitelka nechce kontrolovat, aby kolegyně neřekly, že jim nevěří.“* Dalším problémem může být nedostatek respektu jeden ke druhému. K tomu učitelka (U2) dodává: *„Každý si myslí, že ta jeho práce je nejdůležitější. To tam tak trošku schází, ten respekt.“* V jiné mateřské škole se tento problém projevuje například tím, že vedoucí učitelka křičí po zaměstnankyních přímo před dětmi. Dále učitelka (U3) uvedla, že mateřská škola nabízí učitelkám různé možnosti dalšího vzdělávání, ale od vedoucí učitelky se k nim tato

informace nedostane. Pokud tedy informace získají, je to od vedoucí učitelky, která vede jejich druhou mateřskou školu. Ve stejné mateřské škole je problémem také to, že neprobíhají porady – pracovnice dostávají delegované úkoly pouze prostřednictvím psané formy. Ředitelka mateřské školy běžně učitelkám mění směny ze dne na den. Učitelka (U4) se vyjádřila, že učitelky pro mateřskou školu organizují různé akce, kterým věnují spoustu svého času. Toto ale není náplní jejich práce, bohužel paní ředitelka to po jisté době začala vnímat jako samozřejmost a učitelky za práci nijak neoceňuje. Jako jeden z problémů se bohužel objevuje i nekompetentnost ze strany ředitelky, která se projevuje ve všech oblastech řízení školy. Učitelka (U6) to vysvětluje: „*Hospitace provádí tak, že přijde, podívá se a pak něco vytkne – bez zápisu, bez toho, aniž by ona řekla, jak by to tedy mělo být správně. Dále neví, co a jak se zapisuje do třídní knihy, do zápisů z pedagogických rad, do knihy úrazů atd. Režim dne neustále mění, pořád se jí něco nezdá. Tam je toho špatně opravdu hodně.*“ Řízení mateřské školy nespadá pouze pod ředitelku mateřské školy, ale záleží také na zřizovateli, který celkový chod a řízení školy velmi ovlivňuje. Zřizovatel konkrétní mateřské školy nemá na mateřskou školu vysoké nároky, jelikož pro něj představuje pouhou „hlídárnu“. I učitelka (U8) si stěžovala na přílišný zásah do řízení školy ze strany zřizovatele. Zřizovatel má jasnou představu o řízení mateřské školy a má za to, že ředitelka bude pouze vykonávat příkazy. Vše je podle ní podřízeno rodičům. Situaci v mateřské škole popisuje následovně: „*Tím, že jsme soukromá školka, tak rodiče mají pocit, že tady tomu velí. Zřizovatel nechce dělat zle, chce vyhovět, a tak prostě tlačí na ředitelku. Ta nemá jinou možnost, než tlačít na učitelky, protože jinak by si rodiče opět stěžovali, že něco není podle nich. Zřizovatel nestojí při zaměstnancích, spíš na straně rodičů.*“ Učitelka (U10) uvedla několik problémů, se kterými se potýká jejich mateřská škola: „*Ted' máme zástupkyni ředitele, která je starší než pan ředitel a cítím, že to může být dost často kámen úrazu. Působí to na mě, že pan ředitel se jí podřizuje.*“ Problém v řízení školy může způsobovat i zástupkyně ředitele. Přesvědčila nás o tom učitelka (U10), která uvedla, že zástupkyně nechce v mateřské škole nic inovovat. Tato učitelka se často dostává do nepříjemných situací, když má zástupkyně negativní výhrady směrem k dětem a nepovažuje to za správné. Zástupkyně, potažmo samotný ředitel, představují pro pedagogy vzor. Problémy v mateřské škole mohou být způsobovány také tím, že ředitel neřeší spory mezi učitelkami, nebo se mohou týkat organizačních či provozních záležitostí. Například učitelka (U12) uvedla, že v mateřské škole nejsou obsazeny všechny provozní pozice a také to, že způsob delegování způsobuje pocity nespravedlnosti. Problémy, se kterými se učitelky potýkají, se mohou týkat

také šikany na pracovišti. Svou zkušenost nám sdělila učitelka (U15): „*Chování ke kolegyním někdy až zavánějící šikanou.*“

Učitelky, které se zapojily do výzkumu, identifikovaly několik problémů, které se v jejich mateřské škole vyskytuje. Objevovaly se problémy s komunikací, spoluprací, nedostatkem materiálu, organizovaných akcí a oceněním za odvedenou práci, přístupem k výuce a k dětem, organizací pedagogických rad i hospitací, zřizovatelem, rodiči. Učitelky nejčastěji zmiňovaly problémy způsobené řídicím pracovníkem.

#### 7.4 Evaluace řízení MŠ

Poslední kategorie s názvem „evaluace řízení MŠ“ je výsledkem spojení subkategorií „hodnocení řízení MŠ“, „navrhované změny“ a „plány MŠ“. Participantky výzkumu hodnotily řízení jejich mateřské školy, popisovaly to, jaké změny by bylo potřebné provést a rozpovídaly se o plánech a vizích, které má jejich mateřská škola do budoucnosti.

##### Hodnocení řízení mateřské školy

Řízení mateřských škol je učitelkami posuzováno na základě různých kritérií. Hodnocen je ředitel, vedoucí učitelky nebo zástupkyně i celkové řízení mateřské školy.

Některé učitelky neví, jak ohodnotit řízení mateřské školy. Například učitelka (U2) řekla: „*Řízení naší mateřské školy bych ohodnotila rozporuplně.*“ Rozporuplný názor na řízení školy má také učitelka (U10), která hodnotí vedoucí učitelku negativně, ale ředitele pozitivně. Další rozporuplné hodnocení od učitelky (U15) je způsobeno náladovostí ředitelky mateřské školy. Pozitivně vnímá to, že ředitelka problémy řeší přímo a v soukromí. Celkově ale konstatuje, že ředitelka není vhodnou osobou pro výkon této funkce, jelikož je chladná k dětem a s učitelkami nerada řeší některé důležité záležitosti. Dále dodala: „*Další věcí, která hodně vadí podřízeným, je to, že často nedodrží pracovní dobu a přehazuje své povinnosti u dětí na kolegyně.*“ Učitelka (U3) vnímá řízení mateřské školy tak pesimisticky, že nevidí žádné pozitivum. Mateřská škola je podle ní dobrá pouze díky skvělým prostorům. Učitelka (U4) považuje řízení mateřské školy za nedostačující, naopak učitelka (U5) uvedla: „*Já myslím, že to paní ředitelka dělá nejlíp, jak umí.*“ I když si učitelka (U6) myslí, že ředitelka mateřské školy by neměla dále vykonávat svou funkci, objektivně se snaží zhodnotit ředitelčino působení v mateřské škole: „*Když bych měla dát známku jako ve škole, tak 5.*“ Dále popsala: „*Dostala se do funkce teprve minulý rok a řízení školky nerozumí. Neříkám, že je špatnou ředitelkou pro tu základku, ale trůfám si tvrdit, že je opravdu špatná*

*ředitelka školky.* “ I učitelka (U8) hodnotí řízení školy negativně, v čele podle ní není dobré vedení. Další učitelka (U7) řízení mateřské školy nehodnotí. Má za to, že řízení mateřské školy probíhá nejlíp, jak by mohlo. Učitelka (U9) má za to, že řízení školy funguje, nicméně by se dalo něco zlepšit, konkrétně vize mateřské školy. Učitelka (U12) přirovnala řízení mateřské školy k řízení středně velké firmy, je to komplexní záležitost.

Učitelky mateřských škol hodnotí řízení jejich mateřské školy různě. Některé participantky výzkumu považují řízení mateřské školy za výborné. Často ale učitelky mají k řízení školy výhrady. Řízení školy podle nich není špatné, ale je potřebné udělat několik změn. Některé učitelky nevidí na řízení mateřské školy žádná pozitiva.

### **Navrhované změny**

V řízení mateřských škol je potřebné provést několik změn. Na tyto potřebné změny upozorňují právě učitelky.

Učitelce (U1) chybí propojenost s okolním světem. Z jiné výpovědi je patrné, že je důležité, aby ředitel mateřské školy vytvářel pro své pracovníky takové prostředí, ve kterém se cítí bezpečně (U2). Ředitelka mateřské školy by měla se svými podřízenými více komunikovat, nechávat jim prostor, aby se mohli zapojit do spolurozhodování, aby se cítili jako doma. V neposlední řadě uvedla také, že by se měla zlepšit spolupráce s rodinou. Navrhla také řešení toho, jak by mohly být změny nabízeny: „*Může se to udělat formou nástěnky, kam se můžou dávat různé nápady.*“ Učitelka (U2) si myslí, že spolupráce na úrovni ředitelka – učitelky by mohla klidně probíhat ve formě nástěnky. Ředitelka nemusí vše komunikovat s učitelkami, ale mohou dostat prostor pro vyjádření třeba na zmíněné nástěnce. Tento způsob navrhovaných změn je dobrý také proto, že je částečně anonymní. Ředitelka si pouze přečte vzkazy na nástěnce a může některý z nápadů využít pro svou práci. V některých případech je potřeba udělat razantnější změny, například změna vedoucí. Učitelka (U3) má jasnou představu o tom, co by se mohlo v jejich mateřské škole změnit. Myslí si, že jediným možným řešením je právě změna vedoucí učitelky, která způsobuje špatnou atmosféru a brzdí učitelky v rozvoji. Po změně vedoucí učitelky by ostatní učitelky mohly přehodnotit svůj přístup. V mateřské škole by se mělo konat podle této učitelky více školení na téma „*Respektovat a být respektován*“. Jelikož tato učitelka není na svém pracovišti spokojená, má několik dalších návrhů na změny: „*Chtělo by to trošku delegovat ty úkoly na ostatní. Učitelka musí jenom slepě poslouchat příkazy. Měla by dostat aspoň něco, organizaci něčeho na starost. Pustit tu učitelku, nechat ji projevít se... inovace, kurzy, spolupráce s*

rodiči, akce s domovem důchodců... Z mého pohledu určitě větší zájem ze strany paní ředitelky.“ Změna vedoucího pracovníka by vyřešila problémy i v jiné mateřské škole (U6). Tato učitelka (U6) také uvedla: „Snažila bych se i na osobní úrovni vycházet s učitelkami, chtěla bych získat jejich důvěru. Dělal bych pro školku víc. Snažila bych se zajistit, aby třídy byly lépe vybavené.“ Neméně důležité je ocenění ze strany ředitele za odvedenou práci učitelek. K tomu dodává učitelka (U4): „Dělám toho víc, než musím a je to považováno za samozřejmost, to se mi nelíbí. Taky by bylo fajn víc komunikovat. Chtěla bych mít víc informací od paní ředitelky, aby s námi toho víc sdílela. Mohla by se třeba zeptat, jestli my něco máme, jestli máme nějaké nové nápady, návrhy.“ Dále se stejná učitelka (U4) vyjádřila: „Chtělo by to se víc zajímat, víc se snažit, být víc empatický, sdílný, víc lídr.“ Nad potřebnými změnami v řízení mateřské školy by se dalo přemýšlet i jinak. Jelikož je učitelka (U5) mladá, ráda by vše pojala modernějším způsobem. Nepovažuje současné řízení školy za špatné, ale na místě ředitelky by preferovala například jiný styl vedení porad, jiný způsob předávání informací rodičům. Ocenila by, kdyby byl web mateřské školy neustále aktuální, kdyby třídní knihy zapisovaly pouze do počítače a zavedla by také kroužky, které v mateřské škole neprobíhají běžně. Její přesvědčení shrnula jako: „...já jako mladší učitelka, bych preferovala modernější přístupy ke všemu.“ V některých mateřských školách není potřeba cokoli měnit. Učitelka (U8) by uvítala, kdyby ředitelka nebyla pouhou loutkou a dokázala si stát za svým. Měla by zřizovateli vysvětlit, že některé věci by se dít v mateřské škole neměly. Dále dodává následující: „...rodičům bych neustupovala, stála bych za svými zaměstnanci. Chtělo by to trošku podpory a pochopení vůči nám, učitelkám. Takže bych se snažila naslouchat, vytvořit důvěrné a bezpečné prostředí. Chtěla bych, aby mě učitelky viděly jako tu, která jejich problémy vyřeší a ne znásobí.“ Potřebnou změnou by také bylo využití modernějších komunikačních kanálů. Změnu by učitelka (U9) také viděla v konání více porad, jelikož se konají pouze dvakrát ročně. Pracuje v mateřské škole, která se skládá ze dvou budov, takže by měly být provázané, chtěla by vědět, jak to funguje na druhém pracovišti. Tyto pracoviště mezi sebou nekomunikují, takže nemají informace o blížících se akcích nebo nemocech kolegyně. To by se také podle ní mělo vylepšit. Dodává také: „Pak by bylo dobré, kdyby byla lepší spolupráce se základní školou, protože jsme v budově se základní školou. Na zahradě by mohlo být víc environmentálních prvků, digitální technologie by na tom mohla být líp. Pak by mohlo být víc aktivit pro rodiče, abychom více spolupracovali. Posílala jsem návrh, jak by se to dalo z nějakého grantu zajistit ty finanční prostředky na to, ale to se úplně neujalo.“ Také učitelka (U13) by uvítala větší spolupráci s ředitelkou. Dále dodává: „Ředitelka by se měla radit i o menších dílčích problémech.“

*Dobře řízená MŠ – naslouchat, podněcovat k tvořivé práci, spolupodílet se na řízení MŠ spolu s pracovníky, svěřovat se s problémy o chodu MŠ, 3x do roka se sejít i mimo školku z důvodu vnitřního splynutí, otevření důvěrnosti.*“ Učitelka (U10) zmiňuje konflikty, které se odehrávají na půdě mateřské školy mezi některými učitelkami. Spatřuje ale problém v tom, jaký postoj k celé situaci zajímá vedení školy. Preferovala by větší zásah, aby se učitelky, kterých se spor netýká, cítily na pracovišti příjemně a bezpečně. Změnit by se podle ní měla také zástupkyně ředitele a některé učitelky v důchodu. Podle ní by měl mít ředitel větší pravomoc, aby mohl některé pracovní poměry ukončit. Dále popisuje: *„S tím souvisí i to, že pan ředitel by asi všem zaměstnancům té komunity, té rodiny, měl dát najevo, že si je váží, že je potřebuje a že mu na nich záleží. To by to od toho vedení mělo jít směrem k těm zaměstnancům jít. Jsme sice rádi, že máme volnou ruku, ale neuškodilo by jednou za čas dostat nějakou zpětnou vazbu, nějaké pozitivní ohlasy na tu naši práci.*“ Měla by se také zvýšit komunikace mezi vedením a zaměstnanci. V dnešní době se dá využít spousta informačních kanálů, aby měly učitelky vždy včas všechny informace. Učitelka (U14) popsala, že učitelky za některé nadstandardní aktivity získávají odměny za odvedenou práci ve formě financí. Byla by ráda, kdyby o finanční motivaci byli seznámeni všichni pracovníci. Dále dodává: *„Myslím si, že příležitostně na poradách apod. by mohla ředitelka občas věcně poinformovat o tom, co řeší.*“ Některé mateřské školy by měly také inovovat prostory, to potvrzuje učitelka (U15): *„Celkově bych uvítala v celé školce větší prostory, než máme k dispozici.*“

Pouze jedna učitelka uvedla, že by v mateřské škole, kde pracuje, nezměnila nic. Ostatní participantky výzkumu mají několik návrhů na změnu. Několikrát se opakovalo zlepšení komunikace nebo spolupráce, změna vedoucí učitelky nebo dokonce ředitelky. Dále se učitelky vyjadřovaly k lepšímu materiálnímu vybavení, vedení pedagogických rad, ocenění za odvedenou práci, modernějšímu přístupu nebo k osobnostním vlastnostem řídicího pracovníka, které by se měly změnit.

### **Plány mateřské školy**

Při řízení mateřské školy se nesmí opomínat plány a vize do budoucna. Zajímalo nás, zda učitelky mateřských škol mají o těchto plánech přehled.

Většina učitelek nemá přehled o plánech, které má mateřská škola stanovené. Například učitelka (U1) ví pouze o plánované inventuře před odchodem ředitelky do důchodu. Učitelka (U2) nám potvrdila, že do takových věcí učitelky nevidí. Jsou pouze seznámeny se školním

vzdělávacím programem. Podle ní je vize mateřské školy zpracovaná, ale ředitelka ji nekomunikuje s učitelkami. Některé mateřské školy žádnou vizi nemají, to deklaruje například učitelka (U4). Pokud ano, tak o ní ví pouze ředitelka. Učitelka (U5) si myslí, že nějaké vize mají dané, ale nezná časový horizont apod. Uvedla, že ředitelka s kolegyněmi řeší věci, které se týkají přímo jejich práce. Setkali jsme se i s názorem, že vize mateřské školy rozhodně není stanovena, jelikož ředitelka takovým věcem nevěnuje pozornost a čas (U6). Věnuje se spíše povinnostem na základní škole. Popsala to takto: „*Nevím a určitě ani nemá. Jak jsem říkala, paní ředitelka se mateřskou školou moc nezabývá. Co nemusí, nedělá. A co musí, dělá na poslední chvíli a odfláknutě.*“ Některé participantky výzkumu, například učitelka (U7) si myslí, že pokud by jejich mateřská škola měla stanovenou vizi, bylo by to kolegyňám sděleno na pedagogické radě. Jiná učitelka (U9) vnímá vizi mateřské školy velmi negativně a vyjádřila se následovně: „*Jakože ona má to, že se máme věnovat dětem, ale je to tak už asi 10 let, co jsem tak koukala do těch dokumentů zpětně. Výrazně se nikam neposouvá, že by se šlo někam dál. I ty třídní plány, nebo i celkově ŠVP, jsou asi 10 let stejné. Jakože se nějak inovuje, ale jen tak, že přepíšeme pár slovíček.*“ Vize mateřské školy by měla být stanovena tak, aby umožňovala učitelkám se rozvíjet a posouvat se vpřed. Vize by měla pracovat na prezentaci a pomáhat v rozvoji. Rozhodně by neměla zastavovat nápady pedagoga (U13).

Na otázky ohledně plánů a vizí mateřské školy učitelky odpovídaly podobně. Podle učitelek jejich mateřské školy nemají stanovené žádné vize do budoucna, nebo o tom alespoň neví. Podle toho, jak funguje celkové řízení mateřských škol, učitelky usuzují, že vize je stejná po několik let, nemění se, neinovuje. Ředitelé mateřských škol s učitelkami nemluví o žádných plánech a vizích.

## 8 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Poslední kapitola empirické části se zabývá závěry realizovaného výzkumu. Na začátku výzkumu byly vytyčeny cíle a kladeny otázky. Pomocí polostrukturovaného interview s doplněním tematického psaní bylo na otázky zodpovězeno. Hlavním cílem empirické části bylo odkrýt, jak učitelky mateřských škol popisují styl řízení školy ředitelem. Po celou dobu výzkumu jsme ale také mysleli na dílčí výzkumné otázky, které byly stanoveny následovně:

- Jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení?
- Co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy?

### **Jak učitelky mateřských škol popisují styl vedení ředitelem mateřské školy?**

Dle výpovědí participantek výzkumu můžeme říci, že nejčastěji ředitelé mateřských škol uplatňují autoritativní styl vedení. Učitelky mateřských škol samy nenazývaly styl vedení ředitelem, nýbrž jsme ho vyvodili z informací, které nám učitelky poskytly. Autoritativní styl jsme zvolili zejména proto, že popis mu nejvíce odpovídal, ale dá se upřesnit, že nejčastěji ředitelé mateřských škol uplatňují autoritativní styl vedení s prvky delegativního a transakčního stylu. Několikrát byl identifikován také delegativní styl a registrovali jsme i participativní a liberální styl vedení. V odpovědích učitelek se opakovalo, že ředitelky mateřských škol jsou takové, že nerady přijímají návrhy na změnu od učitelek. Chtějí vše řídit samy a na vše přijít samy. Většinou se s učitelkami neradí, nespolupracují, nesdělují jim žádné plány a vize mateřské školy do budoucna. Občas ale delegují některé z úkolů na učitelky.

Autoritativní styl jsme charakterizovali například z výpovědí, že ze strany vedení učitelky nedostávají žádnou motivaci nebo že si ředitelka chce dělat vše po svém a všechny nápady na inovace musí být zásadně její. Některé participantky výzkumu vylíčily autoritativní styl tak, že ředitelka zastává socialistické a komunistické principy nebo že chce být ředitelka samostatná a učitelky si vždy musí promyslet, co mohou a co nemohou říct.

Učitelky popisovaly, že ředitelky jsou často náladové a nehodí se tak pro výkon této funkce. Ředitelky mívají problém také s dodržováním pracovní doby a přehazují své povinnosti u dětí na kolegyně, což není správné delegování úkolů. Některé ředitelky působí na své podřízené nekompetentně. Našly se i učitelky, které považují řízení mateřské školy za výborné.



### **Jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení?**

Učitelky mateřských škol v převážné většině popisují spíše problematické procesy řízení. Z analýzy interview i tematických psaní je patrné, že podle učitelek mateřských škol jsou nejproblematictějšími procesy řízení zejména organizování, vedení a plánování. Problémy v organizaci učitelky vidí zejména v organizaci úkolů (delegování) a organizaci různých akcí. Problematické vedení se projevuje chybným vedením porad i nevhodným stylem vedení pracovníků. Jak jsme popsali výše, ředitelé mateřských škol často využívají autoritativní vedení, se kterým učitelky nejsou spokojené. Učitelky popisovaly, že se organizace akcí buď vůbec nekoná, nebo je musí učitelky zařizovat a organizovat samy. Delegování v mateřských školách také neprobíhá zcela správně. V některých mateřských školách porady probíhají pouze párkrát za rok, přičemž učitelky dostávají základní informace pouze písemně. Nemají tedy možnost projednat důležité věci právě na poradách.

Závěry o nejproblematictějších procesech řízení jsme vyvodili například z toho, že podle učitelek v mateřských školách neprobíhá komunikace, ředitelka mění směny podřízených pracovníků ze dne na den nebo že samotné učitelky organizují samy spoustu akcí, ale veškerá snaha není vedoucím pracovníkem oceněna. Učitelky přímo nepopisovaly problematické procesy řízení, ale popisovaly situace, ze kterých následně problematické procesy vyplynuly. Učitelky konstatovaly například to, že se k nim nedostanou informace o nabídkách dalšího vzdělávání nebo že ředitelka dává učitelkám vše příkazem. Učitelky vnímají potřebu delegace některých úkolů na ostatní, chtěly by organizovat alespoň něco, ne pouze slepě poslouchat příkazy.

### **Co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy?**

Za klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy lze podle učitelek považovat možnost se rozvíjet, což mateřské škole zajišťuje kvalitní personál, materiální zabezpečení, komunikace a spolupráce. Komunikace i spolupráce by měly probíhat na několika úrovních, tedy ve vztahu učitelka – učitelka, ředitel – učitelky, mateřská škola – jiné instituce (například základní škola). Ředitelka mateřské školy by měla dát učitelkám prostor se vyjádřit, sdělovat jim důležité věci týkající se chodu mateřské školy, konzultovat s nimi plány a vize mateřské školy. Velký vliv v procesu řízení mateřské školy má také osobnost ředitele mateřské školy, jeho osobnostní i profesní požadavky. Ředitel mateřské školy by měl být empatický, měl by učitelkám naslouchat, měl by vytvářet bezpečné prostředí. Zároveň by měl dokázat přijmout

nejen kritiku, ale také návrhy na změnu od učitelek a využít je v prospěch mateřské školy. Také by se měl neustále vzdělávat a tuto možnost by měl poskytnout i učitelkám.

Odpověď na tuto výzkumnou otázku lze dobře demonstrovat na přiloženém schématu.

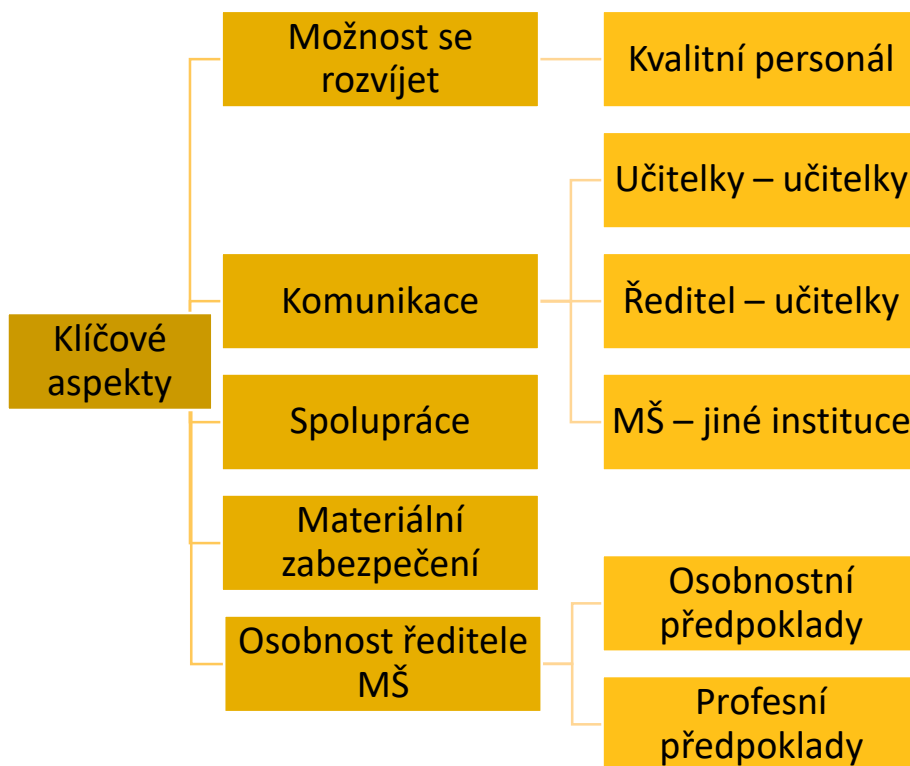


Schéma 1 Vlastní schéma klíčových aspektů v procesu řízení MŠ

Získané poznatky by mohly v praxi pomoci ředitelům mateřských škol uvědomit si, co by v řízení mateřské školy mohli změnit. Zaznamenaly jsme, že učitelky mateřských škol často nechtějí mluvit o problémech či nedostacích přímo na pracovišti, jelikož se obávají reakce, nebo jsou už demotivované cokoliv se snažit změnit.

## 8.1 Diskuze a limity výzkumu

Předložená práce si kladla za cíl odkrýt, jak učitelky mateřských škol popisují styl vedení ředitelem MŠ. Výsledky byly představeny jednotlivě podle toho, jak byly stanoveny dílčí cíle. Výsledky odkazují na to, jak učitelky mateřských škol charakterizují procesy řízení a na to, co učitelky mateřských škol charakterizují jaké klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy.

Při realizaci výzkumu se objevilo několik limitů, jimiž se v následující části budeme zabývat.

Velkým limitem, který ovlivnil můj výzkum, byly chyby výzkumníka začátečníka. Polostrukturované interview s učitelkami mohly být provedeny více do hloubky.

Předpokládali jsme větší množství tematických psaní k analýze. I když jsme oslovili desítky učitelek, některé se nám neozvaly a některé neodeslaly text. Jedno tematické psaní muselo být z výzkumu vyřazeno kvůli nekompletnosti. Tematické psaní učitelky psaly jinak, než bylo očekáváno, což se nakonec stalo také velkým limitem. Bylo by vhodnější dát jasnější požadavky a vyzkoušet zadání více než jednou před odesláním učitelkám.

Za další limit výzkumu můžeme považovat subjektivní vyjádření participantů. S tím ale kvalitativní výzkum počítá, jelikož zpracování dat probíhá na základě subjektivity ze strany výzkumníka.

Setkání s učitelkami mateřských škol pro mě bylo velmi přínosné a inspirativní. Věřím, že i pro samotné učitelky mohl výzkum představovat jistý přínos. Měly možnost otevřeně mluvit o problémech, se kterými se potýkají, s nezaujatým člověkem, který jim vyjadřuje pochopení.

Zkoumáním řízení škol se zabývají nejen výzkumníci ze zahraničí, ale jisté studie nalezneme i v českém prostředí. Sedláček (2008) se zabýval řízením pouze jedné školy. Odhalil, že důležitým aspektem, který ovlivňuje proces řízení vesnické školy, je kontext malé školy. Do procesu také vstupuje stále vzrůstající role starosty obce. My jsme si jako jeden z dílčích výzkumných cílů zvolili zjistit, co učitelky mateřských škol charakterizují jako klíčové aspekty v procesu řízení mateřské školy. Z našeho výzkumu vyplynulo, že proces řízení nejvíce ovlivňuje možnost se rozvíjet, komunikace i spolupráce, materiální zabezpečení a osobnost ředitele mateřské školy. Dalším výzkumníkem, který se zabýval řízením škol, je Trojan (2010). Jeho výzkumný vzorek byl mnohem širší, celkově bylo 215 ředitelů a zástupců ředitelů. Výsledkem tohoto výzkumu bylo, že podle řídicích pracovníků jsou nejdůležitějšími kompetencemi potřebných pro výkon své práce teoretické a kontextní vědomosti, personální kompetence a schopnost řešit problémy. Našeho výzkumu se celkem zúčastnilo pouze 15 učitelek, ale zjistili jsme, že podle nich jsou pro výkon profese ředitele mateřské školy nejdůležitější tyto kompetence a vlastnosti – ambicióznost, všímavost, vstřícnost, znalost zákonů, schopnost řešit problémy, schopnost přijmout kritiku apod. Z výpovědí učitelek lze konstatovat, že jejich názor se shoduje s názory ředitelů z Trojanova výzkumu. Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009) provedli hloubkové biografické rozhovory s řediteli škol. Výzkumníci zjistili, že ředitelé se cítí být profesně zakotveni v učitelské profesi. Ve své studii zaznamenávali především životní historii ředitelů a jejich subjektivní vnímání vlastní profesní dráhy. Jelikož participanty našeho výzkumu byly učitelky mateřských škol, zjistili jsme pouze vnímání ředitelské profese pohledem učitelek.

Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009) uvedli, že osobní předpoklady a individuální specifčnost přispěli k výběru konkrétních učitelů na pozice ředitelů škol. Na základě námi provedeného výzkumu lze konstatovat, že učitelky mateřských škol mají za to, že právě tyto předpoklady představují základ ideálního ředitele.

Zajímavé by bylo propojení metody hloubkových rozhovorů s řediteli a rozhovorů s učitelkami mateřských škol v jednom výzkumném šetření.

## ZÁVĚR

V teoretické části byli čtenáři seznámeni s konceptem leadershipu v kontextu řízení mateřské školy. V podkapitolách se předložená práce zabývala školským managementem a řídicími orgány. V další kapitole jsem charakterizovala vybrané řídicí procesy (rozhodování a plánování, organizování, vedení a kontrolování). Třetí kapitola sumarizovala poznatky o pracovní náplni ředitele mateřské školy a popsala kvalifikační předpoklady pro výkon profese a ředitele v roli lídra a roli manažera. Dále byla část věnována profesi učitelky mateřské školy. Zabývám se specifikací profese učitelky mateřské školy a výčtem kompetencí učitelky mateřské školy. Poslední kapitolou zmíněnou v teoretické části je kapitola zaměřená na výzkumy, které se týkají řízení škol.

V praktické části diplomové práce byl prezentován kvalitativní typ výzkumu, který byl realizovaný prostřednictvím dvou výzkumných metod. Jde o metodu polostrukturovaného interview a metoda tematického psaní.

Výzkumný soubor se skládal z 15 participantek různého věku, s rozdílným dosaženým vzděláním a s působením ve veřejné i soukromé mateřské škole. Všechny participantky potvrdily svůj souhlas s účastí na výzkumu diplomové práce i s pořízením audionahrávky interview. Analýzou a následnou komparací získaných výzkumných dat vznikly čtyři kategorie, které charakterizují pohled učitelek mateřských škol na řízení mateřské školy. V první kategorii byly zkoumány aspekty dobře řízené mateřské školy. Prokázalo se, že učitelky mateřskou školu považují za fungující, pokud se tam cítí dobře, komunikace i spolupráce probíhají dostatečně. Takové pocity se u nich projevují především díky dobrému kolektivu a vedení. Učitelky také považují za důležité ocenění za odvedenou práci nebo další vzdělávání pedagogů umožněné vedením. Další kategorií je práce ředitele MŠ, která se zabývala osobností ředitele mateřské školy a náplní jeho práce. Podle učitelek mateřských škol má ředitel mateřské školy tyto pracovní povinnosti – zkrácené hodiny v přímé činnosti u dětí, administrativní záležitosti, provozní záležitosti, financování, kontrolování, styk se zřizovatelem, rodiči, plánování. Třetí kategorie, nedostatky v řízení mateřské školy, se skládá ze subkategorií špatné klima na pracovišti a problémy mateřské školy. Učitelky, které se zapojily do výzkumu, identifikovaly několik problémů, které se v jejich mateřské škole vyskytuje. Objevovaly se problémy s komunikací, spoluprací, nedostatkem materiálu, organizovaných akcí a oceněním za odvedenou práci, přístupem k výuce a k dětem, organizací pedagogických rad i hospitací, zřizovatelem, rodiči. Učitelky nejčastěji zmiňovaly problémy způsobené řídicím pracovníkem. Poslední kategorie, evaluace MŠ,

prezentuje mimo jiné změny, které by učitelky mateřských škol uvítaly. Patří sem zlepšení komunikace nebo spolupráce, změna vedoucí učitelky nebo dokonce ředitelky. Dále se učitelky vyjadřovaly k lepšímu materiálnímu vybavení, vedení pedagogických rad, ocenění za odvedenou práci, modernějšímu přístupu nebo k osobnostním vlastnostem řídicího pracovníka, které by se měly změnit.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Armstrong, M., & Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Praha: Grada.
- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál.
- Blažek, L. (2011). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace* 24(4), 562–582. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895/1508>
- Kuchař, F., Schneider, P., Trojan, V., Urban, J., & Zeman, P. (2014). *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný interview*. Praha: Slon.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Munby, S. (2020). The development of school leadership practices for 21st century schools. *European Journal of Education*, 55(2), 146–150. doi:10.1111/ejed.12394
- Národní pedagogický institut České republiky (2019). *Oblasti DVPP a podpory*. <https://www.nidv.cz/oblasti-dvpp-a-podpory/studia-pro-splneni-kvalifikacnich-predpokladu/kvalifikacni-studium-pro-reditele-skol-a-skolskych-zarizeni>
- Obst, O. (2003). *Základy managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Pavlica, K., Jarošová, E., & Kaiser, R. B. (2015). *Vyvážený leadership: dynamika manažerských dovedností (2. aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Management Press.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126. [https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115378/1\\_StudiaPaedagogica\\_14-2009-1\\_9.pdf?sequence=1](https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/115378/1_StudiaPaedagogica_14-2009-1_9.pdf?sequence=1)
- Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sedláček, M. (2008). Řízení školy na vesnici (případová studie). *Studia paedagogica*, 13(1), 85–99. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18746/14804>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71–91. [https://karolinum.cz/data/clanek/4865/OS\\_11\\_1\\_0071.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/4865/OS_11_1_0071.pdf)
- Stýblo, J. (2013). *Leadership v organizaci*. Praha: Ústav práva a právní vědy.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1172/901>
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Taipale, A. (2012). *International Survey on Educational Leadership. A Survey on School Leader's Work and Continuing Education*. Finnish National Board of Education.
- Trojan, V. (2010). Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence. *e-Pedagogium*, 10(88), 167–182. <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2010/88/16.pdf>
- Trojan, V. (2018). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis Scholae*, 5(3), 107–127. <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-5/cislo-3/clanek-5236>
- Trojanová, I. (2014). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510–534.
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014). <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka->



zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo\_zakona\_smlou  
vy

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Apod. A podobně

Tzv. Takzvaně

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled vybraných studií týkajících se řízení škol	<b>Chyba!</b>	<b>Záložka</b>	<b>není</b>
<b>definována.</b>			
Tabulka 2 Informace o učitelkách zapojených do interview .....			47
Tabulka 3 Informace o učitelkách zapojených do tematického psaní .....			47
Tabulka 4 Kategorie a subkategorie .....			50

## SEZNAM SCHÉMAT

Schéma 1 Vlastní schéma klíčových aspektů v procesu řízení MŠ .....	66
---	----

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu.....	78
Příloha P II: Ukázka transkripce polostrukturovaného interview.....	79
Příloha P III: Ukázka tematického psaní .....	82

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

### **INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

Poskytla jsem interview/tematické psaní Bc. Saskii Hasoňové v rámci výzkumného šetření, jež je součástí diplomové práce „Řízení školy pohledem učitelek mateřských škol“. Před zahájením interview jsem souhlasila s audionahrávkou. Tento výzkum realizuje autorka diplomové práce Bc. Saskia Hasoňová, studentka oboru Předškolní pedagogika, Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati, pod vedením PhDr. Barbory Petrů Puhrové, Ph.D. Souhlasím s tím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná a jsem seznámena s jeho podmínkami. Veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce a nebudou předány třetí straně. Dále také souhlasím s tím, že mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona GDPR. Souhlasím také s tím, že všechny interview/tematická psaní z výzkumu budou anonymní a jména osob, které se zúčastnili rozhovorů, budou v diplomové práci označeny fiktivní zkratkou.

.....

Jméno a příjmení

.....

Podpis

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE POLOSTRUKTUROVANÉHO INTERVIEW**

**T:** „*Tak jak se cítíte ve Vaší mateřské škole?*“

**U10:** „*Já jsem teď 5 měsíců v nové školce, vlastně i v novém městě, jsem přestěhovaná. Jakože cítím se tam dobře, ale je to teď tak trošku jak na horské dráze v tuhle chvíli. Pořád je to ještě všechno nové, všechno si to tak nějak dosedá, ale do budoucna se se svou kolegyní cítím dobře, takže v tom vidím fajn prostředí.*“

**T:** „*A za tu krátkou dobu, co tam jste, povedlo se Vám něco, měla jste z něčeho radost?*“

**U10:** „*Jasně, no tak určitě se povedlo, že jsme na podzim zvládli zorganizovat školkovou akci. To jsem měla radost, to byla taková moje první akce tady pro děti a rodiče, mimo ten klasický program, bylo to nadstavbové. A to bych i brala, že to bylo oceněno, dostali jsme i finanční ohodnocení nad rámec vlastně platu. A taky přes emailovou korespondenci zpětnou vazbu, pochvalu a pak i od rodičů.*“

**T:** „*I když jste asi ještě neměla šanci poznat Vaši mateřskou školu úplně do hloubky, dokázala byste říct, v čem je Vaše mateřská škola dobrá a v čem ne?*“

**U10:** „*Já vlastně myslím, že máme hodně otevřené dveře, co se týče nových přístupů. Já jsem třeba při pohovoru mluvila o tom, že jsem trošku alternativní, když to tak musím říct, oproti těm starším kolegyním to tak prostě je. A pan ředitel byl tomu velmi otevřený, nechal mě v tomhle volnou cestu. To oceňuju, že si můžeme vybírat kurzy, které chceme. A taky ten přístup. Já mám starší kolegyně, a ačkoliv to nerada používám, ty slova alternativní a moderní, tak myslím si, že v některých věcech jsem pokroková oproti ostatním, takže v tom máme fakt volnou ruku. Můžeme si to tvořit tak, jak je nám to příjemné a aby v tom dětem bylo dobře, ale občas co se týká vztahů na pracovišti nebo klimatu, tak to začíná být takové, že si myslím, že ze strany vedení je to hodně volné. My máme pana ředitele, to je docela důležitý, a trošku si myslím, že je v některých ohledech pohodlný, laxní. Nerad se pouští do ženských bojů. Ale myslím si, že teď už jsme v situaci, kdy naopak by měla vyjít ta mužská energie najevo a měl by ten zásah toho vedení být trochu větší a víc čitelný i pro nás, kterých se to netýká. Protože prostě jsou tam teď takové klasické ženské rozbroje, ale už to docela zasahuje i mimo třídy, kterých se to týká. Působí to prostě negativně. Ale zas co se týká pedagogických věcí, tak když máme zájem o nějakou inovaci ve třídách, tak v tom musím říct, že máme velkou podporu.*“

**T: „Dokázala byste popsat, jak probíhá den pana ředitele?“**

**U10:** „Ano, já jsem v minulé školce měla tu zkušenost, byla jsem na třídě s paní ředitelkou, takže jsem do toho viděla trochu víc. No určitě je toho čím dál tím víc, co se týká papírování. Ten člověk má pozici ekonoma, personalisty a ještě učitele, protože mají povinné hodiny i u dětí. Navíc jsou ti vedoucí lidi od rodiny. Opravdu těch povinností jen přibývá. Hodně, bych řekla, záleží na tom, jak je ten ředitel schopný a ochotný delegovat tu práci, která jde delegovat. Hodně i záleží na zřizovateli. Protože si myslím, že záleží na tom, co ten zřizovatel ještě tomu řediteli naloží nad rámec těch řídicích povinností na bedra. A je toho jako hodně. Já jsem zažila, že pokud fakt ten ředitel nemá na koho delegovat, tak už se pak děje to, že mu ujíždí židle pod zadkem. Mně z toho učitelského pohledu přijde, že už je z toho opravdu úředničina a že pokud ti ředitelé nemají tu možnost, aby se věnovali opravdu jen těm ředitelským povinnostem a těm pár hodinám u dětí, tak je to až neúnosný. Když to musí zvládnout všechno, tak je to už stresová pozice.“

**T: „A myslíte si, že ve Vaší současné mateřské škole by se mělo něco změnit?“**

**U10:** „Já se obávám, že je to i pozice zástupce ředitele. I paní učitelky v důchodu. Ředitel by asi měl mít větší pravomoc, aby mohl ten pracovní poměr ukončit. Teď máme zástupkyni ředitele, která je starší než pan ředitel a cítím, že to může být dost často kámen úrazu. Působí to na mě, že pan ředitel se jí podřizuje. Některé ty paní učitelky přesluhují a je to znát na chodu školky, na energii v té školce. Tohle všechno se promítá do chodu školky. S tím souvisí i kuchyně. U nás je docela rozpor mezi provozními zaměstnanci a pedagogy. Takže to je další věc, která ovlivňuje to klima a kterou by pan ředitel měl řešit. S tím souvisí i to, že pan ředitel by asi všem zaměstnancům té komunity, té rodiny, měl dát najevo, že si je váží, že je potřebuje a že mu na nich záleží. To by to od toho vedení mělo jít směrem k těm zaměstnancům jít. Jsme sice rádi, že máme volnou ruku, ale neuškodilo by jednou za čas dostat nějakou zpětnou vazbu, nějaké pozitivní ohlasy na tu naši práci.“

**T: „S vámi tedy víc přijde do styku ta paní zástupkyně?“**

**U10:** „Jo, ano.“

**T: „Kdybyste teda měla ohodnotit řízení Vaší mateřské školy, jak byste ho ohodnotila?“**

**U10:** „Když vezmu v potaz i pana ředitele i tu zástupkyni, tak je to těžké. Paní zástupkyně nás řídí, všechno řeší, má na starosti nějaké to spolupracování pedagogů a já to vlastně neumím moc zhodnotit. Nevidím to úplně pozitivně. Hodně na ní cítím, že má svůj zajetý systém, který je o X desítek let zpátky, který ona jede pořád. A mně je kolikrát i nepříjemná



*nějaká situace, které jsem přítomná, když třeba paní zástupkyně má negativní výhrady směrem k dětem, ať už v její třídě, nebo v jiných třídách a tak to si nemyslím, že je úplně správné. I co se týká vzorem pro nás, protože je vedoucí, takže je pro nás vzorem. Teď posledně třeba řešila, že pan ředitel nějak nestihl zapsat, že jsme byly na neschopence a ona to pak přišla řešit, že si musíme honem vybrat dovolenou, jinak bude hrozný průser, že to prostě nejde. Jako z ní vyzařuje až takové socialistické a komunistické principy, to se mi nelíbí. Ale pana ředitele bych hodnotila pozitivně. Ale samozřejmě vyvstanou nějaké problémy, že neřeší spory mezi učitelkami, zdržuje se i nějakých kázeňských trestů a podobně. Z tohoto hlediska je to mínus, ale celkové vedení hodnotím kladně.“*

**T:** „*A kdybyste vy byla paní ředitelkou Vaší mateřské školy, co byste udělala jinak?*“

**U10:** „*Jo, já bych určitě zvýšila komunikaci mezi vedením a zaměstnanci. Je mi jedno, jakou frontou, ale myslím si, že v dnešní době existuje spousta informačních kanálů, které se dají využít, aby všichni měli včas všechny informace. A pak bych asi nějakým způsobem udělat personální změny. Víc bych ukázala tu pozici toho ředitele, toho vedoucího.“*

## **PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TEMATICKÉHO PSANÍ ŘÍZENÍ ŠKOLY POHLEDEM UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Pracuji jako učitelka v klasické mateřské škole v menším městě, prvním rokem. MŠ je trojtřídní. Nemáme ředitelku, ale vedoucí učitelku. Studuje posledním rokem vysokou školu. Paní vedoucí učitelka je člověk, u kterého nikdy pořádně nevíme, jakou bude mít daný den náladu. Na jednu věc může mít v týdnu i několik názorů. Co se mi na ní líbí je to, že řeší problémy přímo a v soukromí. Bohužel musím říct, že si myslím, že ona není člověk, který se hodí na vedoucí pozici v mateřské škole. Je vůči dětem spíš chladná a dodržuje si až přehnaný odstup. My, učitelky máme kolikrát pocit, že důležité věci, které by bylo fajn řešit, ona přechází a nemá zájem se jimi zabývat. Další věcí, která hodně vadí podřízeným, je to, že často nedodržuje pracovní dobu a přehazuje své povinnosti u dětí na kolegyně.

Co se týká naší školky, z ohlasů rodičů vychází, že jsou s námi jako s institucí spokojeni a rádi nás doporučují dalším rodičům.

Když bych měla popsat vedoucí učitelku, kterou bych raději uvítala v naší MŠ, měl by to být člověk, u kterého bychom si mohly být jisté, jaké má názory a přístup k určitým věcem. Měla by jít příkladem, a ne kázat vodu a sama si dopřávat víno. Měla by se vzdělávat, jít s dobou, mít přehled a sama se zajímat o dění kolem sebe. Zcela jistě by měla mít citlivý a chápající přístup k dětem. Když se jí s něčím chtějí svěřit, měla by je vyslechnout, a ne je odmítnout, a ještě k tomu odstrčit. Zároveň by se měla zajímat o to, zda jsou její kolegyně s jejím vedením spokojené. Také by se měla občas zeptat, zda je v očích zaměstnanců ohledně její práce vše v pořádku, či se jim něco nepozdává a třeba to s nimi více probrat. Víím, že vedoucí učitelka toho má na starost mnohem více než klasická učitelka, ale není o nic víc lepší, a proto by to neměla dávat ostatním najevo.

Ohledně řízení školy. Zažila jsem již několik vedoucích pracovníků v mateřských školách a s lítostí musím napsat, že to byly spíše ženy, které na oněch pozicích neměly a nemají co dělat. Přístup k dětem zvláštní, chladný, necitlivý. Chování ke kolegyním někdy až zavánějící šikanou. Nevládají svou funkci, úkolují druhé, aby pracovali za ně. Dalo by se říct, že mám bohužel převážně špatné zkušenosti.

Mateřská škola je malá (počtem tříd), a to mi naprosto vyhovuje, avšak disponuje pouze malinkou předzahrádkou, a tak chybí prostor pro venkovní aktivity. Celkově bych uvítala v celé školce větší prostory, než máme k dispozici.