

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Uplatňování manažerských kompetencí začínající
ředitelky mateřské školy**
(Případová studie)

Diplomová práce

Autor:	Bc. Radka Malá
Studijní program:	Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Radka Malá, DiS.
Studium: P17K0150
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce: **Uplatňování manažerských kompetencí začínající ředitelky mateřské školy. Případová studie.**

Název diplomové práce AJ: The use of managerial skills (authorities, competence) by starting kindergarten headmistress. Case study.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce si klade za cíl popsat manažerské kompetence začínající ředitelky MŠ z hlediska klimatu školy, jejich konkrétní uplatnění v praxi v průběhu prvního roku a zároveň nastínit možná rizika spojená s praxí v neznámé MŠ:

Při tvorbě případové studie bude východiskem popis průběhu výběrového řízení, popis personálního stavu v MŠ, popis procesu řízení MŠ a klimatu školy.

K vytvoření studie bude využito zúčastněné pozorování a analýza dokumentů (např. Deníkové zápisky, interní dokumenty MŠ).

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v seznamu použité literatury všechny prameny, ze kterých jsem vycházela.

V Hradci Králové dne

Bc. Radka Malá

Poděkování:

Děkuji Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky, a hlavně za dlouhodobou lidskou podporu, abych práci dokončila.

Anotace

Práce si klade za cíl popsat manažerské kompetence začínající ředitelky MŠ z hlediska klimatu školy, jejich konkrétní uplatnění v praxi v průběhu prvního roku a zároveň nastítnit možná rizika spojená s praxí v neznámé MŠ. Při tvorbě případové studie bude východiskem popis průběhu výběrového řízení, popis personálního stavu v MŠ, popis procesu řízení MŠ a klimatu školy.

K vytvoření studie bude využito zúčastněné pozorování, analýza dokumentů (např. deníkové zápisky, interní dokumenty MŠ), polostrukturované rozhovory a dotazníkové šetření.

Klíčová slova

kultura školy

klima školy

management

konkurz

začínající ředitel

Obsah

1 Úvod.....	7
2 Kultura.....	9
2.1 Strategie dobré firmy.....	9
2.2 Postřehy ze srdce Evropy.....	11
2.3 Kultura organizace, kultura školy.....	13
2.4 Klima organizace.....	14
2.5 Klima školy.....	15
3 Management.....	20
3.1 Plánování.....	21
3.2 Organizování.....	24
3.3 Personalistika.....	27
3.4 Vedení lidí.....	29
3.5 Motivace.....	32
3.6 Kontrola.....	35
4 Kariéra ředitele.....	37
5 Výzkumné šetření.....	42
5.1 Cíle výzkumného šetření.....	42
5.2 Výzkumné otázky.....	42
5.3 Metody výzkumu.....	42
6 Zjištění.....	44
6.1 Výběr konkrétní školy.....	45
6.2 Rozhodnutí.....	45
6.3 Předkládaná koncepce rozvoje školy B.....	46
6.4 Předkládaná koncepce rozvoje školy C.....	47
6.5 Konkurzy na školu B a C.....	47
6.6 Popis školky, kde probíhal výzkum.....	49
6.7 Počáteční stav.....	49
6.8 Personalistika.....	50
6.9 Organizování.....	53
6.10 Plánování.....	55
6.11 Vedení lidí.....	58
7 Použité manažerské kompetence v oblasti personalistiky, organizování, plánování, kontroly a vedení lidí.....	60
7.1 Nástin obtíží začínající ředitelky při budování pozitivního klimatu školy.....	62
7.2 Hodnocení chodu školy zaměstnanci.....	64
7.3 Dotazníkové šetření klimatu učitelského sboru.....	65
8 Diskuse.....	68
9 Závěr.....	70

1 Úvod

Cílem předkládané práce je detailní popis úvodní fáze začínající ředitelky mateřské školy od počátečního rozhodnutí přihlásit se do konkurzu až po roční zkušenosti s řízením školy v oblasti vytváření klimatu školy.

Hlavním důvodem pro zvolení tohoto tématu jsou moje osobní zkušenosti s vedoucími pracovníky z pozice podřízeného. Ne všechny byly špatné, ale byly i dvě hodně špatné. Z mého pohledu je pozitivní pracovní klima základním klíčovým předpokladem rozvoje jakékoliv organizace. Pokud budou zaměstnanci chodit do práce s obavami, nechutí či jen na nezbytně nutnou dobu bez osobního zaujetí pro naplňování poslání organizace, jen těžko lze dosáhnout naplnění cílů a přiblížit se k plánované vizi. Co tedy dělat v pozici vedoucího? Jak postupovat? Čemu se vyhnout a co preferovat? Má to smysl? Lze to všechno zvládnout? Otazníků více než dost. Pro předkládanou práci jsem vybrala zásadní otázky, které ovlivňují nejen soužití zaměstnanců, ale i celkový chod mateřské školy.

- Které skutečnosti znesnadňují práci začínající ředitelky při budování pozitivního klimatu školy?
- Jak může ředitel školy ovlivnit její klima prostřednictvím manažerských funkcí?
- Jakou váhu přisuzuje personál školy plánování, organizování a kontrole a jak je hodnotí v uplynulém období?
- Jaké úrovně klimatu učitelského sboru bylo dosaženo po jednom školním roce?

Zaměřuji se tedy na konkrétní použité manažerské kompetence a následně pomocí rozhovorů a dotazníkového šetření zjišťuji, zda se postupy v praxi promítly do klimatu školy. Závěrečné shrnutí poslouží nejen mně, jako ředitelce konkrétní školy, ale může být i vodítkem pro další začínající ředitele.

Vzhledem k povaze práce, kde popisují vlastní zkušenosti a postupy je práce psaná v první osobě jednotného čísla minulého času.

V teoretické části jsou vysvětleny základní termíny z oblasti kultury školy a jejich provázanost, nástroje zkoumání klimatu školy a výsledky některých šetření. V oblasti řízení jsou popsány manažerské činnosti vykonávané na všech stupních řízení, které ovšem ředitel malé školy vykonává většinou sám osobně, na což upozorňuje Urbanová (2009, s. 3). „*Situaci komplikuje i fakt, že tyto odborné kompetence nelze v běžném prostředí, zejména malých škol, delegovat na odborné pracovníky.*“ Konec teoretické části se věnuje úvodní fázi profesní dráhy ředitele školy a výsledkům konkurzních řízení roku 2018.

Praktická část obsahuje kazuistiku mého vlastního začátku ředitelské praxe od osobního rozhodnutí přihlásit se do konkurzu až po roční zkušenosti s vedením lidí. Dále popis konkrétních postupů při plnění manažerských funkcí a jejich uplatňování při budování klimatu školy, rozbor obsahů pedagogických rad, hospitačních záznamů a polostrukturovaných rozhovorů týkajících se hodnocení manažerských funkcí. Pro zjištění klimatu školy bylo použito anonymní dotazníkové šetření Klimatu učitelského sboru (KUS) Urbánka a Chvála.

2 Kultura

Samotné slovo kultura pochází z latinského slova „*cultura = to, co je třeba pěstovat*“ a původně znamenalo pěstování užitkových plodin. Markus Tullius Cicero, jako metaforu termín použil pro překlad Platónova pojmu „péče o duši“ (*cultura animi*), ale teprve od 16. století se používá pro označení vybraných lidských činností, uměleckých i v sociálních vědách. Akademický slovník cizích slov kulturu označuje za „*souhrn duchovních a materiálních hodnot vytvořených a vytvářených lidstvem v celé jeho historii.*“ (str. 437) Velmi podobnou definici použili i Průcha, Walterová, Mareš ve svém pedagogickém slovníku: „*Kultura, jakožto komplex materiálních, především ale nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem aj.), které lidská civilizace během svého vývoje vytvářela.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, str. 108). Z antropologického hlediska lze kulturu definovat jako „*integrováný systém naučených vzorů chování, který sdílejí členové určité skupiny, organizace, společenství.*“ (Soukup 1994 In Šroněk, 2000, s. 12) Na tomto místě je zapotřebí povšimnout si zejména slova „*naučených*“. Kultura a kulturní chování je totiž výsledkem procesu učení. Člověk jej nezískal prostřednictvím genů a je nutné kulturní chování odlišit od povahy či charakteru jednotlivců. Šroněk také cituje nizozemského profesora a specialistu na interkulturální management G. Hofsteda, který uvádí, že kultura je vždy „*kolektivním jevem, protože jej alespoň částečně sdílejí lidé, kteří žijí nebo žili ve stejném sociálním prostředí, kde se s ním seznámili.*“ (2000, s. 11) Bláha, Mateiciuc a Kaňáková rovněž citují Hofsteda. Kultura mu připomíná „*myšlenkový program*“ (2005, s. 230), tedy naučené modely myšlení a chování, kterými se členové jedné sociální skupiny odlišují od jiné sociální skupiny. Hovořit však můžeme i o materiální, archeologické, lingvistické, biologické kultuře atd.

2.1 Strategie dobré firmy

Ještě před tím, než se pustíme do vysvětlování dalších pojmů spojených s klimatem školy, bude dobré si vysvětlit, proč je důležité se nějakou kulturou organizace vůbec zabývat. Manažerská literatura byla v polovině osmdesátých let obohacena o zcela nový pohled na management.

T.J. Peters a R.H. Waterman zveřejnili výsledky svého výzkumu úspěšných firem, kterou prováděli pro konzultační firmu McKinsey. Zkoumali, v čem se úspěšné firmy manažersky liší od těch méně úspěšných. Ve svém závěru definovali sedm vzájemně závislých proměnných oblastí, které zásadním způsobem ovlivňují výsledky organizací. S trochou fantazie každá z nich v angličtině začíná na písmeno S a je tedy označována za model „7

S“ firmy McKinsey

- **tvrdé prvky řízení** (hardware) – Strategie * Systémy * Struktura
- **měkké prvky řízení** (software) – Schopnosti * Spolupracovníci * Styl * Sdílené hodnoty

Tvrdé prvky řízení byly v té době vrcholovými manažery prosazovány jako zásadní a hlavně jediné, o které se má společnost opírat a starat. Výsledky šetření výše uvedených párů prokázaly, že měkké softwarové, tzv. pomocné, prvky mají „stejný – ne-li větší – vliv na to, jak vaše společnosti fungují (nebo nefungují) ...“ (Peters a Waterman, 1993, s. 28), a že je lze řídit.

***Strategie** = definování vize a cílů organizace a cesty k jejich dosažení.*

***Systémy** = procesy a postupy při každodenní práci, včetně psaného kodexu chování. Dnes sem také řadíme systém komunikace, informační i kontrolní systémy v organizaci.*

***Schopnosti** = dnes se pod tímto prvkem rozumí znalosti a kompetence, které jsou prostřednictvím zejména lidí v organizaci k dispozici včetně jejich synergického efektu.*

***Spolupracovníci (zaměstnanci)** = lidé v organizaci, respektive struktura lidí, tým, podpora kvalifikace, vztahy mezi nimi aj.*

***Styl** = způsob chování managementu (jak přistupuje k řízení), hospodaření s časem, zaměření na lidi a úkoly, společný způsob chování a jednání v organizaci atd.*

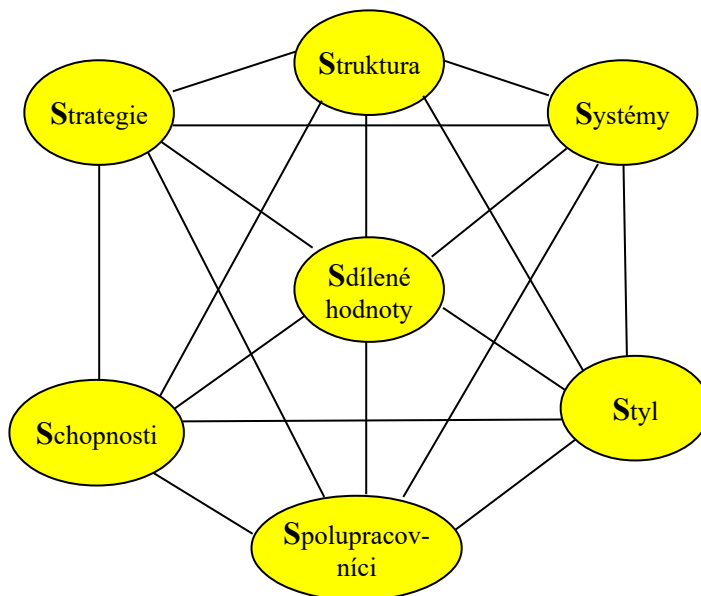
***Sdílené hodnoty** = toto „S“, které je uprostřed, můžeme spojovat s pojmem firemní kultura. Sdílené hodnoty přitom souvisí s vizí a posláním organizace.*

<https://ekurzy.nidv.cz/course/view.php?id=102>

Své závěry pak přenesli do grafické podoby, které se označili jako model šťastného atomu. (obr. 1)

Zaměříme-li se na měkké složky řízení, můžeme z nich sestavit klíčovou větu, která se přibližuje definici kultury organizace: - pokud chci řídit úspěšnou organizaci, je třeba vhodným **stylem vedení** podpořit **spolupracovníky** a jejich **schopnosti** tak, abychom usilovali o společně **sdílené hodnoty**. Role ředitele v tomto procesu je klíčová. Krátká ve své bakalářské práci uvádí jako výsledek výzkumu „V celém tomto procesu mají nezastupitelnou úlohu ředitelé škol. Jejich úloha vytváření kultury školy je rozhodující, nezastupitelná, prvořadá. Je to dáno i novými požadavky na úlohu ředitele školy, která spočívá především v jeho osobnosti. Být dobrým ředitelem znamená utvářet kulturu školy,

být zainteresován v celém tomto procesu, vtáhnout celý kolektiv školy do celého dění a vést ho vytyčeným směrem k stanoveným cílům, které přispívají k rozvoji školy. (Krátká, 2009, s. 63).



Obr. 1 - Model šťastného atomu (T.J. Peters a R.H. Waterman, 1993, s. 29)

2.2 Postřehy ze srdce Evropy

Záměrem předkládané kapitoly k zamyšlení je uvědomění si, že práce ředitele je především práce s lidmi. Neměla by spočívat jen ve výkaznictví, dotaznících, sháněním peněz na novou prolézačku a vysvětlování svých postupů zřizovateli. Trojan (2019) připomíná, že v devadesátých letech minulého století byla manažerská role ředitele školy silně akcentována a posunuta mimo zorné pole pedagogiky. Současnost dává za pravdu těm, kteří vidí základní roli ředitele školy jako lídra pedagogického sboru.

Nabízím několik erudovaných názorů z posledních let.

„Změny v řízení v posledních 30 letech s sebou přinesly posun v pořadí důležitosti výše uvedených funkcí řízení. Nejvýznamnější se stalo vedení lidí. Řízení se vyvíjelo (Slavíková a kol., 2007) od preference kontroly (70. léta), přes dávání příkazů (80. léta) a řízení (90. léta) k preferenci vůdcovství v současné době. Důvodem nového pohledu je sociální vývoj,

který vede ke zpochybnění pozice síly, tzn. přijímání a pasivní podřizování se moci nadřízených. Dále je zvýrazněná potřeba seberealizace, což znamená, že jednotlivec by měl sám rozhodovat o svých činnostech s pochopením jejich smyslu.“ (Syslová, 2009, s. 3)

„V současných teoriích managementu je řízení lidí vnímáno jako jmění, do kterého zaměstnavatel investuje v zájmu dosažení cílů organizace a posílení jejich cílů.“

„Cílovým stavem je dosažení identifikace cílů lidí a jejich zájmů, uspokojení jejich potřeb s cíli a hodnotami organizace.“ (Urbanová, 2009, s. 1–2)

Úspěšný ředitel se snaží o ztotožnění cílů školy a cílů pedagogů, čímž dochází k nejeftivnějším posunům ve směru ke změnám ve škole na cestě za zkvalitňováním vzdělávání. Osvědčeným způsobem, jak toho dosáhnout je delegování úkolů s různou mírou samostatného rozhodování na podřízené, a přitom se neztratí vedoucí role ředitele.

„Klíčovou postavou kultury školy je vedoucí pedagogický pracovník – manažerka mateřské školy. V současnosti se očekává, že se v manažerské roli ředitelky mateřské školy prosadí více projektové řízení, týmová práce a kooperativní styl řízení, který působí na flexibilní rozvoj kompetencí pedagogů mateřské školy. Manažerka je se svými spolupracovníky v neustálém kontaktu, proto záleží na flexibilním uplatňování manažerských schopností ve vedení lidí, tzn., jestli spolupracovníky dokáže vést tak, aby k práci přistupovali aktivně, se zájmem a dělali ji co nejkvalitněji.“ (Hornáčková, 2009, s. 2)

Aby se tak stávalo, nesmí zapomínat na dobré vztahy na pracovišti. Zajímavé úkoly a výzvy samy o sobě nemusí být dostatečnou motivací k dobrým výsledkům, když učitel nechodí do školy rád.

„Osvědčilo se nám dlouhodobě pracovat i na úrovni vztahů v učitelském sboru. U učitelů nejde jen o odbornost. Jde také o celkové nastavení týmu a ochotu spolupracovat. Dobře nastavené klima hraje ve škole zásadní roli. Představa, že dítě chodí dlouhodobě do školy vystresované, je nepřijatelná. A to samé platí i o zaměstnancích. Vedení školy musí pracovat na vztazích ve třídách i mezi učiteli.“ (J. Kolář v rozhovoru s Čuprovou, 2019, s. 3) Jak je patrné, i v naší odborné pedagogické veřejnosti se více hovoří o potřebě kvalitního vedení učitelů tak, aby mohlo být dosahováno dobrých výchovně vzdělávacích úspěchů s dětmi a mládeží. Podmínkou takového úspěchu na školách je nejen kvalitní, ale i spokojený, a tudíž stabilní pedagogický personál. Protože *„kultura mateřské školy často úzce souvisí s její celkovou kvalitou.“ (Syslová, 2016, s. 20)* A tím se dostáváme k další kapitole.

2.3 Kultura organizace, kultura školy

Stejně jako kulturu, ani kulturu organizace nelze zcela jednoznačně a komplexně vymezit. Jednoduše můžeme říci, že kultura organizace *„se projevuje také tím, že všichni zaměstnanci vědí, co mají ve většině situací dělat. Čím je kultura vyšší, tím méně je potřeba organizačních příruček, organizačních zásad...“* (Peters, Waterman 1993). Odbornější definice popisuje kulturu organizace jako *„souhrn představ (očekávání), přístupů, uznávaných hodnot, deklarovaných norem a vzájemných vztahů, který se dlouhodobě projevuje v individuálním i skupinovém chování lidí v organizaci“*. (Harkabus, 1997, str. 2 In Pol a kol., 2005, str. 8-9) Přestože je kultura jednotlivých organizací různá, všechny obsahují obecné prvky, které definoval Harkabus takto: uznávané hodnoty * způsoby řízení * rozhodovací procesy * využívání lidských zdrojů při jednání se subjekty okolí. (1997, str. 2 In Pol a kol., 2005, str. 9) Zároveň dodává, že *„kultura je vždy odrazem lidských dispozic, myšlení a chování, působí na lidské vědomí i podvědomí, je sdílená, ne dojednaná, nelze ji měnit administrativně ani nařízením vedení...“* (tamtéž) Pol (2005) ve svých pojednání o kultuře školy přiznává, že jde o faktor velmi těžko definovatelný, nicméně stálý a všudypřítomný. Syslová (2016, s. 18) zase vysvětluje kulturu školy jako obraz, *„tedy to, jak se škola navenek prezentuje, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti.“* Skrývá v sobě několik prvků: **symboly** (např. logo, hymna školy, informační materiály, oblečení žáků), **osobnosti** (úspěšní absolventi i pedagogové), **image** (tedy pověst školy u veřejnosti) a **pravidla jednání** (komunikace uvnitř školy i navenek, způsob hodnocení různých událostí, postoje apod.). A právě pozorovatelné jednání a názory zaměstnanců jsou nejpravdivějšími indikátory školy. Pokud v organizaci panuje pozitivní pracovní atmosféra, hovoříme o tzv. silné kultuře, která se projevuje: týmovou prací * prací s chybou, tedy konstruktivní kritika, kdy se poučíme z neúspěchu a odhalujeme slabiny, abychom je mohli zdokonalit * loajalitou zaměstnanců * dobrou úroveň komunikace a interpersonálních vztahů * vedení školy jde vlastním příkladem, používá silné argumenty a má dobrý přístup ke všem zaměstnancům. Pol (2007, s. 124) v souvislosti se současnou kulturou školy hovoří o kultuře dospělých, která je v kontrastu s pedagogickou kulturou. *„Kultura dospělých se vyznačuje akcentem na dospělé (zaměstnance) ve škole a jejich práva. Dospělí v ní participují jako rovnocenní partneři, mají právo sociálně přijatelným způsobem uplatňovat své normy a hodnoty, a to zejména ty, které jsou chápány jako důležité pro fungování společnosti dospělých.“*

Pedagogická kultura oproti tomu zdůrazňuje především rozvoj dítěte, tedy to, že škola je primárně určena dětem a její fungování by mělo být této skutečnosti podřízeno.“

Mezi vnitřní faktory ovlivňující kulturu školy řadí Edger a Čermák „*historii školy * její velikost * právní normu * strategie, * zaměření * strukturu * formu řízení * učitelský sbor a další zaměstnance * míru setrvačnosti vžitě kultury.*“ (1999, str. 59 In Pol a kol. 2005, str. 10) Další autoři považují za součást kultury školy mimo jiné také „*mezilidské vztahy ve škole * kolegiální spolupráci pracovníků školy * účast na sdílené vizi.*“ (Barth, 1990, Dalin, Rolf a Kleelamp 1993, Stolp, 1994 a Whitaker, 1993 In Pol a kol. 2005, str. 13) Podle Walterové kultura školy zahrnuje „*klima školy * styl vedení lidí * soudržnost při uplatňování společných strategií * pedagogickou koncepci * definování rolí lidí ve škole * mezilidské vztahy * motivující faktory * fyzické prostředí * její image*“ (2001, str.89 In Pol a kol. 2005, str. 15) Také Stenke a Melzer řadí mezi důležité aspekty kultury školy klima na úrovni školy i třídy. (Pol a kol., 2005) Podívejme se na klima školy podrobněji.

2.4 Klima organizace

Klima organizace se utváří v každém společenském prostředí. Je „*kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá.*“ (H. Grecmanová, 2008, s. 9) Klima úzce souvisí s lidmi, s jejich vlastnostmi, chováním, prožíváním, hodnotami atd. Říká se, že rodinu tvoří rodiče – ne byt a školku tvoří učitelé – ne hračky. Prostředí vždy nějakým způsobem na všechny živé organismy působí, ovlivňuje je a formuje. Klima je pak tím, jak prostředí vnímáme.

Jedinec vnímá dané prostředí ze svého subjektivního pohledu a v návaznosti na něm zpětně prostředí přetváří. Vnímání a prožívání je ryze individuální psychická záležitost ovlivněná různými faktory, např. i postavením jedince v systému konkrétního prostředí. To znamená, že jinak hodnotí školu ředitel, jinak učitelé, žáci či rodiče. Grecmanová také ve své studii poukazuje na zjištění K. Lewina (1963, 1982), že fyzikálně stejné prostředí může mít u různých jedinců, např. u dvou učitelů, jiný význam. Tyto skutečnosti značně znesnadňují komplexní popis klimatu jakéhokoliv prostředí. Neexistuje tedy jedna univerzální definice nebo jednotná představa, co přesně klima prostředí znamená. Jeho zkoumáním se zabývalo mnoho odborníků a není cílem této práce je všechny popsat. Jisté je, že se klima vytváří prostřednictvím vzájemné interakce prostředí a organismů, v našem případě člověka, v dlouhodobějším horizontu., (H. Grecmanová, 2008).

2.5 Klima školy

„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost).“ (Grecmanová, 2008, s. 33).

„Klima školy vytváří ustálenější systém vztahů mezi učiteli, žáky, ředitelem školy a jeho zástupci, případně mezi dalšími zúčastněnými výchovnými činiteli, kteří jsou se školou v přímém nebo nepřímém kontaktu.“ (Kantorová, 2009, s. 56)

Každý jedinec posuzuje klima ze své pozice a hodnotí v něm různé aspekty. To znamená, že při zkoumání klimatu školy nemluvíme o jedné veličině, nýbrž o několika variantách klimatu, kterým mohou být komunikační klima, organizační klima, klima třídy, klima učitelského sboru, vyučovací klima, sociální klima či školní klima.

Přístupy ke zkoumání klimatu můžeme rozdělit do tří výzkumných směrů: **školní klima z pohledu různých respondentů** (vedení školy, učitelé, žáci, provozní zaměstnanci, rodiče, školní inspektoři), **organizační klima školy z hlediska učitelů** a **klima výuky a třídy z pohledu žáků**. (Grecmanová, 2008)

Rovněž typy klimatu školy můžeme členit podle různých náhledů – podle chování učitele při konfliktu, podle zájmu o lidi nebo pracovní úkoly, podle výchovných stylů, podle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím atd. Lašek zmiňuje pohledy učitelů na klima školy podle Halpina a Crofta a stejně hovoří i Grecmanová (2008) a Langová s Heřmanovou (2007), když mluví, hovoří o otevřeném či uzavřeném klimatu.

Otevřené klima – je popisováno jako energické, živé, s důrazem na potřeby všech jednotlivců, ředitel školy jde příkladem, dokáže vhodně kombinovat příkazy, pomáhat, strukturovat úkoly a spravedlivě odměňovat. Učitelé způsob vedení organizace akceptují a spolupracují.

Uzavřené klima – vyznačuje se apatií a frustrací zaměstnanců, je používán byrokratický přístup, časté kontroly, přetěžování pedagogů.

Jednotlivé typy klimat škol lze hodnotit z hlediska jejich kvality. Tedy, jedná-li se o příznivé, žádoucí klima = pozitivní, či nežádoucí (negativní) klima, které může vést přes ztrátu motivace a špatné školní výsledky až k neurózám, profesnímu vyhoření nebo zdravotní obtížím.

Pedagogové pozitivní klima školy popisují jako *„pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje,“* místo, které *„umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěchy v*

oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.“ (Grecmanová, 2008, s. 86) Takové klima se tedy projevujev dobrých personálních vztazích mezi kolegy, mezi učiteli a žáky i mezi rodiči a pedagogy. „*Pedagogové se aktivně účastní na rozvoji školy. Vedení školy vytváří podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy.... Nástroje ke sledování a vyhodnocování školního klimatu jsou užívány tak, aby napomáhaly jeho zlepšování.“ Trojan (2019, s. 64)*

Z uvedeného je více než jasné, že pozitivní pracovní klima pedagogického sboru je podmíněno úspěšným fungováním skupiny jako týmu. A co odlišuje skupinu od týmu? Svobodová, Vítečková a kol. (2017) ve své publikaci uvádějí znak skupiny podle Marquese a Jiráska (1996) „... *prostá příslušnost určitých společných znaků, například nás spojuje společný zaměstnavatel.“ (s. 132). Oproti tomu stejní autoři považují tým za „pracovní skupinu, kterou spojuje úsilí dosáhnout stanoveného cíle.“ (str. 132) Velkou roli hraje osobnostní nastavení jednotlivých aktérů. Svobodová, Vítečková a spol. (2017) se přiklání k názorům Fischera a Schratze (1997) a vyzdvihují tyto důležité momenty pro fungování týmu mateřské školy:*

- **mít nezbytné věcné a odborné informace** – učitelé potřebují znát důvody, proč jsou přijímána některá opatření lokálního i celorepublikového charakteru, čímž se jim zadaný úkol stane srozumitelný
- **mít v týmu k dispozici postupy, jak získat nápady a využívat spolupráci** – delegovat dílčí úkoly a s nimi i odpovědnost na jednotlivce a zároveň provádět společnou komunikaci
- **udržet v týmu pozitivní vztahy** – pro to je potřebné dokázat řešit konflikty, být otevření a tolerantní

Týmové práce učitelů se ve své výkladové publikaci dotkly i Vališová, Kasíková a kol. (2007). Opírají se o závěry výzkumů a šetření Pola a Lazarové (1999), kteří charakterizují týmovou práci učitelů těmito znaky: profesionalita učitele je založena na kvalitní práci ku prospěchu dětí * školy vytvářejí podmínky pro co nejkvalitnější vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy * učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku * podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce * rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu organizace nové pracovníky * usilují o kvalitní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu

Výzkum rovněž ukázal, že kolegiální vztahy na školách dosahují různé úrovně:

společenská konverzace, pomoc a podpora, sdílení a výměna názorů či zkušeností, společná práce. Posledně jmenovaná úroveň, tedy společná práce, může mít podobu týmového vyučování, společného plánování, vzájemné hospitace, akčního výzkumu, koučování ze strany kolegy či mentorské práce.

Smutným výsledkem sledovaného výzkumu je fakt, že české školy nejvyšší formy spolupráce dosahují jen ojediněle a nesystematicky.

Nástroje zkoumání klimatu školy

Historie výzkumu klimatu škol se začala psát v USA v 50. a 60. letech 20. století. Německé školství do ní začalo přispívat teprve v roce 1970. V České republice se klima škol stalo aktuálním tématem až po roce 1990, přesto má dnes, podle Grecmanové, solidní vědecko-výzkumnou základnu.

Od prvotního přejímání zahraničních nástrojů jsou dnes vytvářeny nástroje vlastní, které lépe vyhovují české kultuře a specifice.

Dělení výzkumných metod:

- **kvalitativní** – zúčastněné a nezúčastněné pozorování, rozhovory, diskuse, analýza výroků a epizod, žákovských a učitelských deníků, kreseb žáků, fotografií, video záznamů atd.
- umožňují hlubší vhled do zkoumané problematiky, detailní popis a vysvětlování
- **kvantitativní** – dotazníky, posuzovací škály, sociometrické techniky
- je dopředu více připraven, samotné výroky či otázky informují o zaměření výzkumného šetření, což může být pro výzkumníka oporou, ale může jej i omezovat ve vnímání specifik různých škol

Vybrané výzkumné metody z pohled různých aktérů podle Grecmanové

- **High-School Characteristics Index (HCCI)** – zkoumá potřeby žáků a očekávání školy
- **Elementary School Environment Survey (ESES)** – zkoumá vnímání učitelů žáky a subkulturu žáků s cílem zjistit profil školy
- **School Climate Profile** – zkoumá klima školy z pohledu učitelů, žáků, rodičů, školních inspektorů a místních politiků

- **Fragenbogen für Lehrer, Schuler und Eltern** – dotýká se všech zúčastněných osob a zaměřuje se na interakci, pocity, přetíženost a pochopení rolí
- **Organizational Climate Description Questionnaire (OCDQ)** – organizační pojetí z hlediska učitelů, obsahuje 8 dimenzí, z nichž jsou čtyři zaměřeny na chování učitelů a další čtyři na vedení školy
- **School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)** – vychází z OCDQ, rozšířen o oblasti mezilidských vztahů, osobní vývoj a orientace na cíle a zachování a změna systému
- **OrganisationsKlimaInstrument (OKI)** – rovněž vychází z OCDQ, je vytvořen pro využití vedením školy, dělí se na dvě oblasti - učitelé a vedení školy

Stejně jako determinace pojmu prostředí je i pojetí klimatu škol velmi různorodé a můžeme jej posuzovat z nepřeberného množství úhlů. Pro potřeby této práce se budeme dále zabývat klimatem učitelského sboru.

Klima učitelského sboru

Z hlediska vnímání klimatu školy ze strany pedagogů se zabýváme zejména organizačním klimatem. R. Bessoth považoval organizační klima za „*osobitost sociálního systému školy*“ (1989 In Grecmanová, 2008, s. 41) což znamená, že kvalita klimatu učitelského sboru je dána kvalitou sociálních vztahů.

V organizačním klimatu se odráží celá řada činitelů, např. dlouhodobé cíle školy, organizační řády, vyučovací metody, chování učitelů i vedení školy, pracovní nasazení, spokojenost učitelů, profesní rozvoj atd. I tady platí, že pro jeho charakter je důležité vnímání objektivních znaků samotnými aktéry.

Organizační klima má dvě dimenze. Vztahy mezi kolegy a vztahy učitelů k vedení školy. Ve vztazích mezi kolegy můžeme pozorovat spolupráci, vstřícnou atmosféru, angažovanost, ale i rivalitu, osobní antipatie, nerovnoměrné rozložení povinností mezi učitele atd. Zdá se, že klíčovou roli ve vztazích mezi vedením školy a učiteli hraje management školy. W. J. Gauthier ve svém výzkumu však zjistil, že chování řídicích pracovníků má na organizační klima vliv z 23 % (1974 In Grecmanová, 2008). I tady tedy je důležitější než chování ředitele vnímání dalších zaměstnanců.

Pro potřeby výzkumu klimatu učitelského sboru v České republice vytvořili P. Urbánek a M. Chvál (2012) dotazník Klima učitelského sboru, zkráceně KUS.

Tento dotazník vychází z OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary) a akceptuje specifika české kultury a školství, a je současně vhodný pro elektronické zadávání a zpracování.

Obsahuje 41 položek, rozdělených do pěti dílčích dimenzí

- *„podpora sboru vedením školy – vedení školy poskytuje konstruktivní kritiku zaměřenou na blaho školy a učitelů, zadává smysluplné úkoly; motivuje učitele, samo jde svým přístupem a vlastní prací příkladem. Akceptovány jsou jak požadavky fungování školy, tak sociální potřeby učitelů;*
- *pevnost vedení školy – vedení školy má kontrolu nad prací učitelů, formuluje jasné požadavky, používá přísná kritéria hodnocení; řízení školy drží pevně v rukou, plánuje reálné vize a má přehled o dění ve škole; práce školy je směřována ke společnému cíli;*
- *angažovanost učitelů – učitelé jsou iniciativní, hrdí na svou školu, respektují své kolegy a aktivně s nimi spolupracují; učitelé jsou ochotni naplňovat společnou vizi školy; úsilí učitelů směřuje k podpoře a úspěchu žáků, preferovány jsou přátelské vazby k dětem a vytváření atmosféry důvěry;*
- *frustrace učitelů – učitelé cítí nadbytek rutinních povinností mimo vlastní výuku a velké množství zatěžující administrativy, o jejíž potřebnosti a rozsahu nejsou přesvědčeni; méně příznivě jsou vnímány vztahy mezi kolegy; řízení školy je vnímáno se znaky byrokratismu a manažerismu;*
- *přátelské vztahy ve sboru – učitelé vnímají sbor jako soudržný, vztahy mezi kolegy hodnotí jako pevné a přátelské, případné konflikty umějí řešit věcně a s nadhledem; učitelé se osobně dobře znají, důvěřují si, pozitivně hodnotí ochotu navzájem si pomáhat; běžné jsou přátelské kontakty i mimo pracoviště; ve sboru panuje vzájemná důvěra a respekt ke kolegům.“ (Urbánek, Chvál, 2012, s. 9)*

Sami autoři připomínají, že sociální klima učitelského sboru není jednoduchým fenoménem, a proto je třeba s výsledky šetření nakládat obezřetně. Získané údaje chápat jako orientační a pro hlubší a detailnější pochopení výsledku je zapotřebí dalších nástrojů, jejichž použití a vyhodnocení může garantovat jedině externí expert. Realizace výzkumu klimatu škol tedy není ničím snadným a je více záležitostí výzkumníků pracujících mimo rámec školy, než ředitelů a učitelů škol, a to i přesto, že některé dotazníky byly konstruovány pro uplatňování učitelů přímo v praxi. Důvodem je velká vyčerpání učitelů, jejich vlastní pochyby o správném vyhodnocení šetření, problémy s oproštěním se od

subjektivního názoru a také jistá míra pochybností ze strany respondentů ohledně anonymity šetření. Realizace šetření klimatu škol jejími zaměstnanci je podle Grecmanové (2008) spíše záležitostí malých škol, ve kterých panuje vzájemná důvěra.

3 Management

Na první pohled se propojení klimatu školy a managementu nemusí zdát zcela jasné, důležité či potřebné. Jedním z cílů této práce je osvětlit důsledky dobrého či nevhodného používání manažerských kompetencí na celkovém klimatu školy. Pro pochopení jejich provázanosti je důležité si srovnat, co vlastně management je, co obsahuje, jak jsou jednotlivé složky propojené a jak je celkový úspěch závislý na kvalitním přístupu manažera ve všech funkcích.

Význam a definice pojmu management

Kořeny významu slova management sahají k latinskému slovu „manus“ = ruka. V angličtině nalézáme odvozený termín „to manage“, což znamená řídit, vést, spravovat, ovládat. Anglickému pojmu management v češtině nejvíce odpovídá termín „řízení“. Slovo management se natolik rozšířilo, že se již běžně používá nejen v anglicky mluvících jazycích a většinou se nepřekládá.

Za management lze označovat

- **řízení** – v tomto kontextu chápeme výraz management jako výkon činnosti. Označujeme tak zejména řízení celé organizace např. podniku, školy, ale také řízení určité činnosti v rámci organizace. Hovoříme pak např. o personálním, informačním, výrobním managementu atd.
- **řídící pracovníky** – lidé nebo skupiny lidí, kteří vykonávají manažerské funkce (viz dále). Jsou pověřeni řízením konkrétních úseků organizace. Rozdělujeme je do tří úrovní.
 - **TOP management** (vrcholoví manažeři) formulují dlouhodobé strategie organizace.
 - **MIDDLE management** (manažeři druhé linie) koordinují jednotlivé činnosti
 - **FIRST-LINE** (management první linie) řídí každodenní činnosti organizace
- **vědní disciplínu a předmět studia** – management popisuje, zkoumá a stanovuje přístupy, návody, doporučení, techniky, metody, které využívají manažeři pro zvládnutí manažerských funkcí a dosahování vytčených cílů. Jedná se o doporučení značně všeobecná a proměnlivá, neboť jsou spojena s realitou, která se stále mění. Obsahuje v sobě řadu poznatků z jiných disciplín, např. ekonomiky, psychologie, statistiky, reklamy atd., které aplikuje na konkrétní podmínky řízení. Souvisí i s individuálními schopnostmi

jednotlivých manažerů, jako jsou organizační schopnosti, umění jednat s lidmi, kvalifikovaně se rozhodnout, schopnost empatie, umění předvídat apod.

Definice

Vzhledem k výše popsaným možnostem chápání významu slova management je velmi nesnadné vytvořit jednu univerzální definici pojmu. V současné době lze ve světové i české odborné literatuře nalézt stovky vysvětlení a definic pojmu management.

- „1. systém a metody řízení podniku, koncernu, národního hospodářství placenými zaměstnanci, manažery 2. vedení, skupina manažerů“ (Akademický slovník cizích slov, 1995, str. 477)
- „... je proces koordinace pracovních aktivit lidí tak, aby byly provedeny účinně a efektivně.“ (Robbins, Coutler, 2004, s. 23)
- „... je proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a efektivně uskutečňují vytčené cíle.“ (Wheirich, Koontz In: Sokolovská, Bachmann, Hájek a kol., 2015, s. 16)
- „... ucelený soubor otevřených přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které vedoucí pracovníci („manažeři“) užívají k zvládnutí specifických činností („manažerských funkcí“), jež jsou nezbytné k dosažení soustavy cílů organizace.“ (Vodáček, Vodáčková, 2005, s. 16)

Dnešní povaha managementu podle Plamínka (2018) spíše podobá umění než řemeslu. „Zásluhu i vinu na tom mají lidé. Ti, kteří řídí, i ti, kteří jsou řízeni. A protože ti první odpovídají za ty druhé, úvahy o vedení lidí musí začínat u nich.“ (Plamínek, 2018, s. 71)

Z výše uvedených definic je patrné, že se jedná o proces, tedy řadu vzájemně propojených kroků v několika oblastech plynoucí v čase. Dnes používané dělení jednotlivých oblastí = manažerských funkcí podle starší klasifikace Koontze a Wheirichta. Jedná se o **plánování, organizování, personalistika, vedení a motivování lidí a kontrolu.**

3.1 Plánování

Považujeme ho za prioritní manažerskou funkci, neboť prolíná všechny další funkce. Plánování „zahrnuje stanovení cílů a prostředků k jejich dosažení. Výsledkem plánovací funkce je plán, který znamená promyšlený postup, jak dosáhnout stanovených cílů.“ (Sakslová, Šimková, 2006, s. 13) Cíle představují žádoucí stav, kterého chceme dosáhnout.

Mohou být formulovány obecně (např. maximalizace zisku, kvalita výrobků a služeb, moderní škola...) nebo jsou stanoveny specifické cíle, které představují konkrétní cíle pro jednotlivé organizační jednotky nebo oblasti. Výsledkem plánování jsou plány = „... *dokumenty, které popisují, jak dosáhnout cílů a jaké jsou pro to k dispozici zdroje, časový harmonogram a další nezbytné aktivity.*“ (Robbins, Coutler, 2004, s. 173)

Plánovací proces bývá charakterizován ze dvou hledisek:

1. Časový horizont – rozlišujeme tři základní úrovně: dlouhodobé plánování (více než pět let), střednědobé plánování (od jednoho do pěti let) a krátkodobé plánování (zhruba jeden rok a je dále rozplánováno i na kratší období)

2. Úroveň rozhodovacího procesu

strategické plánování – realizováno na vrcholové úrovni TOP manažery, jde o výchozí plánování, které navazuje na strategické cíle, je dlouhodobého charakteru a vyžaduje komplexní přístup

taktické plánování – realizováno na střední manažerské úrovni, vychází ze strategického plánování, a obsahuje plánování na jednotlivých úsecích či oblastech (např. personální plán, plán oprav, finanční plán apod.), má střednědobý charakter

operativní plánování – realizováno manažery první linie, vychází z taktického plánování, má krátkodobý charakter, určuje činnosti jednotlivců nebo menších skupin (Sakslová, Šimková, 2006)

Sokolová, Bachmann, Hálek a kol. (2015) toto dělení doplňují ještě o hledisko náplně plánů, která úzce souvisí s předmětem činnosti organizace, např. finanční, personální, investiční plány, ve výrobní sféře také plány odbytu, zásobování, výroby atd.

Vrátíme-li se k první definici plánování jako k činnosti stanovování cílů nebo celé soustavy cílů, je zapotřebí se u cílů chvíli pozastavit. Cíle představují konečný nebo žádaný stav, ke kterému chceme dospět. Mají své specifické vlastnosti, které by podle Častorála (2016) měly být stimulující, měřitelné, realizovatelné a přiměřené.

Pro jejich stanovení se často používá metoda SMART, jejíž název je složen z anglických slov, které specifikují vlastnosti cílů:

- **Specific** = specifické, konkrétní a jedinečné, vystihuje, čeho má být dosaženo
- **Measurable** = měřitelné, musí jít dokladovat, že cíle bylo dosaženo
- **Attainable** = akceptovatelné, všichni, kdo se na něm podílí, jsou s ním seznámeni,

chápu jej a mají zájem na jeho dosažení

- **Relevant** = realistické, reálné, smysluplné a také splnitelné
- **Time-bound** = termínované, ohraničené v čase, musí být dán konkrétní termín, kdy dojde k posouzení dosažení zvolených cílů

Postup sestavení a realizace plánu

Identifikace potřeby či příležitosti * Co chceme splněním plánu dosáhnout * Stanovení cílů
* Zvážení předpokladů a ověření reálnosti * Vypracování scénářů přípustných plánů *
Výběr scénáře a dořešení návazností * Realizace plánu a jeho průběžné hodnocení,
případné změny * Výsledné vyhodnocení (Vodáček, Vodáčková, 2006, s. 77)

Podobně jednotlivé etapy řadí i Hornáčková (2012, s. 61), která je více rozvíjí:

- **analýza situace, sběr informací, soubor informací**

SWOT analýza – jejím základem jsou 4 kvadranty rozdělené na dvě části: **vnitřní a vnější prostředí firmy**. Vnitřní prostředí můžeme ovlivnit, kdežto vnější nikoliv. Vnitřní prostředí dále dělíme na **silné (Strengths)** a **slabé (Weaknesses) stránky firmy**. Vnějšího prostředí na **příležitosti (Opportunities)** a hrozby (**Threats**).

(<https://www.vlastnicesta.cz/metody/swot-analyza/>)

STEP analýza – spočívá pouze v **hodnocení vlivu vnějších faktorů** – společenských, technických, ekonomických a politicko-právních

(<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/1127/STEP-ANALYZA.html/>)

- **stanovení vize školy, tvorba plánu:** - cíle, priority, harmonogram, finanční zajištění, informovanost pro veřejnost
- **stanovení a realizace strategie:** reálnost, získat lidi (musí pochopit, že mají vliv na realizaci)
- **kontrola**
- **zhodnocení, evaluace**

Plánování v mateřské škole

Ani mateřská škola se při zajišťování vlastního rozvoje neobejde bez plánování. Z časového hlediska dlouhodobý plán představuje tzv. koncepci školy nebo také vizi, která pomáhá zvyšovat konkurenceschopnost, řešení problémů v předstihu, umocňuje pocit identity školy a předkládá podklady pro diskusi i kritiku. (Hric, 2003) „*Vize školy zobrazuje představy o budoucnosti s idejemi a uznávanými hodnotami, které promítá*

každá MŠ do tvorby školního vzdělávacího programu...“. (Hornáčková 2012, s. 63) „...
*Vytváří ji především vedoucí pedagogický pracovník (protože ji má ředitel ve své hlavě
představuje jako koncepci školy) a snaží se zapojit do spolupráce zaměstnance, děti a
rodiče. Vize je základem struktury budoucích cílů.“* (Hornáčková 2012, s. 64)

Základním krokem pro stanovení strategického plánu či vize je určení strategických cílů. K tomuto účelu se často používá výše popsaná metoda SMART.

Jako hlavní oblasti plánování ve škole Hric (2003) označil ekonomické a materiálně-technické zázemí, dále oblast personální, výchovně-vzdělávací a organizační. Konstrukce ročního plánu školy má pak obdobnou strukturu. Vytváří ho ředitel, měl by být stručný, jasný, přehledný a vytvořený s dostatečným předstihem.

Na rozdíl od tohoto plánu, tzv. dílčí plány, zaměřené na konkrétní oblast, může vytvářet pověřený pracovník. Jsou to např. plán kontrolní a hospitační činnosti, plán BOZP, finanční plán, odpisový plán, plán oprav a údržby aj.

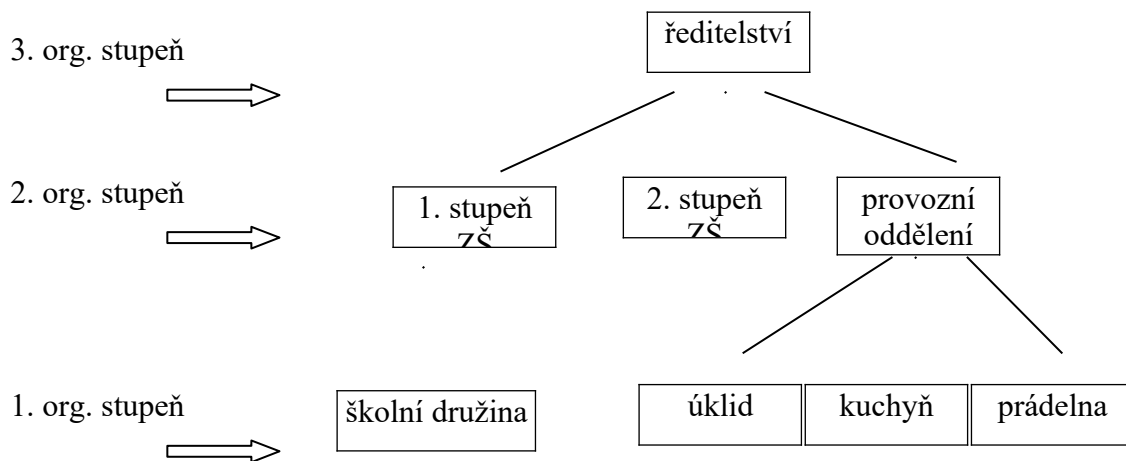
Benátská ve své bakalářské práci seřadila plány dlouhodobějšího charakteru takto:
„ŠVP • Roční plán školy • Plán materiálního rozvoje • Plán pg. a provozních porad • Plán zvyšování kvalifikace pedagogických zaměstnanců • Vize školy • Akce MŠ • Plán kontrol a hospitací.“ (2008, str. 41) Tento výčet však není definitivní. Jedná se o plány manažerského charakteru, školy však mají za povinnost vytvářet i další plány, např. individuální vzdělávací plán (je-li doporučen školským poradenským zařízením), plán pedagogické podpory I. stupně, plán spolupráce s rodiči a s dalšími organizacemi, evakuační plán atd.

Samotné stanovení cílů a cesty k jejich dosažení se neobejde bez další manažerské činnosti – organizování. Jedná se zejména o koordinaci lidí, postupů, prostředků atd. v rámci jednotlivých dílčích kroků vedoucích k cíli.

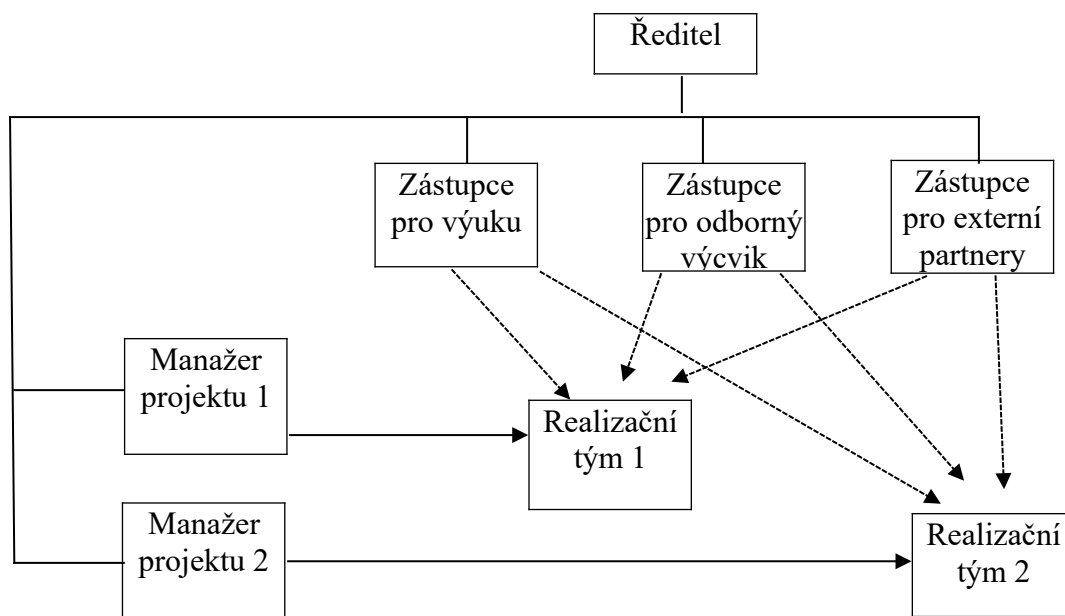
3.2 Organizování

V manažerském pojetí představuje organizování způsob uspořádání lidí a výrobních prvků tak, aby docházelo k jejich efektivní spolupráci v rámci soustavy (např. v podniku, dílně, škole...). Výsledkem je pak organizační struktura. V grafické podobě mívá tvar pyramidy (obr. 6) či matice (obr.7). Tvoří jednotlivé kaskádovitě seřazené organizační útvary (např. vedení školy, 1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, provozní oddělení...), které tvoří organizační stupně. V čele jednotlivých organizačních stupňů stojí jejich vedoucí (např. ředitel,

zástupce pro 1. stupeň ZŠ, vedoucí provozního oddělení apod.) Maticové struktury propojují horizontální i vertikální linie struktury.



Obr. 2 – Pyramidová struktura



Obr. 3 – Maticová struktura

Charakteristiky organizační struktury

1. Rozpětí řízení – „přestavuje počet přímo podřízených pracovníků jednomu nadřízenému.“ (Sakslová, Šimková, 2006, str. 16) Tento počet se stanovuje s ohledem na charakter pracovního prostředí, druh a složitost vykonávané práce, prostorové řešení, kvalifikaci a schopnosti vedoucího pracovníka atd. Sakslová a Šimková uvádí jako obecně dané optimální rozpětí 5-10 pracovníků.

2. Dělbá pravomocí – jedná se o „právo rozhodovat a vydávat příkazy“. (Sakslová, Šimková, 2006, str. 16) Toto právo s sebou nese i odpovědnost za učiněná rozhodnutí. Pravomoc lze delegovat na vyšší organizační úroveň, potom se jedná o centralizaci rozhodování, nebo na nižší organizační stupeň, tedy o decentralizaci. Všechny organizace mají smíšený charakter, spíše hovoříme o sklon k centralizaci či decentralizaci.

Organizační struktura není trvale daná dogmatická záležitost. Může procházet změnami, které jsou vyvolané reorganizací společnosti (např. rozdělení společnosti), inovace na základě nových cílů či zefektivnění cest ke stávajícím cílům, konfliktů ve společnosti (osobní, organizační, mezi funkcemi a jejich naplňování ve struktuře týmů). (Častorál, 2016)

Organizování v mateřské škole

Vymezení jednotlivých pravomocí a provázanost organizačních jednotek ve školním prostředí upravuje jednak školní řád, který je závazný nejen pro zaměstnance, ale i pro zákonné zástupce a děti, žáky či studenty, a také **organizační řád školy**.

Organizační řád

Upravuje vnitřní strukturu školy a vymezuje jednotlivé kompetence organizačních jednotek nebo jednotlivých zaměstnanců. Ředitel školy, nebo jiný pověřený pracovník, má za povinnost předložit organizační řád každému novému zaměstnanci. Čím větší škola, tím složitější organizační schéma, takže s rostoucí velikostí školy roste i potřeba seznámit všechny osoby s jeho fungováním a propojeností. Zaměstnancům tak dává jasné informace, kam či na koho se v případě potřeby obrátit. V praxi státních organizací, tedy i státních škol, má organizační řád vliv také na stupeň přiznaného příplatku za vedení – Zákon č. 262/2006, §124 – Zákoník práce. Příplatek je přitom přiznán vedoucímu pracovníkovi a jeho zástupci, je-li do funkce zástupce jmenován. Může se jednat o pedagogického i nepedagogického pracovníka (např. hospodářka), „*který je podle organizačního předpisu oprávněn organizovat, řídit a kontrolovat práci jiných*

zaměstnanců a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny“ (Zákon č. 262/2006, §124, odst. 4)

V této souvislosti je důležité, zda byl pedagogický pracovník do funkce zástupce jmenovaný nebo na něj byly kompetence zástupce delegovány. V prvním případě se totiž takovému pedagogovi snižuje úvazek přímé pedagogické činnosti.

3.3 Personalistika

V poslední době termín personalistika nahrazuje výraz řízení lidských zdrojů. K tomuto posunu však ve vyspělých zahraničních zemích došlo již v průběhu 50. a 60. let, kdy organizace změnily svůj pohled na význam člověka pro celkový rozvoj organizace. Kvalifikovaný zaměstnanec na správné pracovní pozici se stal nejcennějším zdrojem efektivity a řízení lidských zdrojů se stalo jádrem podnikového řízení. (Sakslová, Šimková, 2006, Peters a Waterman, 1993) Personální práce se stala součástí každodenní práce vedoucích pracovníků na všech úrovních. Pro potřeby velkých firem je zapotřebí samostatného personálního oddělení. Vykonává nejen administrativní činnosti, ale i metodické poradenské, kontrolní a organizační. Vedoucí pracovník personálního útvaru bývá členem nejvyššího vedení organizace.

Personální činnosti

Zaujímají velmi rozsáhlou oblast sestavenou z řady drobnějších manažerských úkonů. Jako první se člověku vybaví **získávání, výběr a přijímání pracovníků** z vnitřních či vnějších zdrojů (Sakslová, Šimková, 2006). Výběr pracovníků z vnitřních zdrojů s sebou nese nevýhody v podobě omezené možnosti výběru, rivality mezi kolegy či nákladů na případné další vzdělávání. Organizace se také připraví o nové myšlenky z venku. Na druhou stranu, tento postup má i řadu dobrých důvodů pro jeho využití. Pracovník má užší sepětí s organizací, zná situaci prostředí, čímž se snadněji a rychleji zadaptuje, kariérní postup má příznivý vliv na motivaci zaměstnanců, organizace má lepší a mnohostrannější informace o pracovníkovi, a je to i působ levnější a rychlejší. Vnější zdroje reprezentují zpravidla uchazeči o práci registrovaní na úřadu práce, absolventi škol a zaměstnanci z jiných organizací nebo také důchodci, ženy v domácnosti či na mateřské dovolené, studenti, pracovníci ze zahraničí atd. Při uplatnění tohoto zdroje má organizace k dispozici širší výběr uchazečů a tím získat přesněji kvalifikovaného zaměstnance bez vynaložení dalších nákladů. Může také počítat s novými inovativními myšlenkami člověka z venku, nezatíženého pracovními stereotypy dané pracovní pozicí.

Ještě před tímto krokem je však třeba znát **analýzu pracovních míst** (*poskytuje obraz*

o práci vykonávané na určeném pracovním místě, a tím i o pracovníkovi, který by měl na pracovním místě pracovat.“ (Sakslová, Šimková, 2006, str. 68) a využívat jí pro **personální plánování** – vytváří tzv. optimální strukturu pracovníků organizace, která obsahuje potřebný počet zaměstnanců s potřebnými znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a v neposlední řadě i pozitivním vztahem k práci, kladnými osobnostními rysy a motivací k seberozvoji. Pro školu ne úplně nejpodstatnější oblastí je i **průzkum trhu práce**, který se zaměřuje na odhalování potencionálních zdrojů pracovních sil. Další, i pro školu, důležitou činností je **vzdělávání a rozvoj**, který probíhá na základě analýz a potřeb organizace a zájmů zaměstnance. Může probíhat formou zvyšování stupně vzdělání, kurzy, workshopy, školení, samostudium, popřípadě vlastní, organizací zajišťovaný vzdělávací program apod. Pro školku velmi důležitá činnost je správné **rozmíst'ování pracovníků na konkrétní pracovní místo**. S tím souvisí **péče o pracovníky** (pravidelné lékařské prohlídky, péče o pracovní prostředí podléhající vyhláškám BOZP, stravování, kulturní a sportovní aktivity, vybavení pracovního prostředí, které jsou stanoveny v plánu čerpání prostředků z fondu kulturních a sociálních potřeb) a **pracovní vztahy** – „organizace jednání mezi vedením firmy a představiteli zaměstnanců (tj. odbory), pořizování zápisů z jednání, agendy stížností, disciplinárních jednání, otázky komunikace v organizaci, vytváření zdravých mezilidských vztahů atd. (Sakslová, Šimková, 2006, str. 66) S celkovým chodem organizace souvisí **personální informační systém** (zabývá se administrací dat spojených s jednotlivými pracovníky, jejich poskytování příslušným příjemcům, např. mzdová účetní, orgány státní statistiky apod.), a také dbá na **dodržování zákonů oblasti práce a zaměstnávání pracovníků**, zejména o dodržování ustanovení zákona č. 262/2006 Sb., Zákoník práce a dalších pracovních dokumentů. V resortu školství se jedná o zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. **Hodnocení pracovníků** spadá rovněž do oblasti personalistiky, v této práci se jím budeme více zabírat v kapitole motivace. A logickou řadu personálních činností zakončuje **uvolňování pracovníků**. Pracovní poměr může být ukončen na základě dohody, výpovědi, okamžitým zrušením nebo zrušením ve zkušební době. Pracovník může podat výpověď bez udání důvodu, zaměstnavatel může pracovní poměr ukončit jen z důvodů výslovně uvedených v §52, zákona 262/2006 Sb., zákoníku práce a zároveň jej „*musí důvod ve výpovědi skutkově vymezit tak, aby jej nebylo možno zaměnit s jiným důvodem*“ (Zákon č. 262/2005 Sb., §50, odst. 4)

3.4 Vedení lidí

Řízení versus vedení lidí

Řízení je orientováno na každodenní operativní řešení chodu organizace. Ve vztahu k učení a vyučování zdůrazňuje Southworth především význam pro *plánování* – vyučovacích hodin, jejich částí, rozvrhů, školních tříd a jejich částí, ročníků a jednotlivých žáků * *stanovování cílů* – pro jednotlivce, skupiny, třídy, ročníky, stupně školy, celou školu * *komunikační systém* – zvláště schůzí, porad apod. * *monitorovacích systémů* – analýzy dat o učení žáků a další práce s těmito daty, hospitace ve třídě, poskytování zpětné vazby * *rolí a odpovědností jednotlivých pracovníků* – včetně mentorství a koučování, postupů školy zaměřených na učení a vyučování (2004, In. Pol, 2007, s. 31)

Řízení má ve vztahu k vedení za úkol zajišťovat podmínky pro realizaci snah vést školu k cílům dlouhodobé vize prostřednictvím vytváření řádu, systému a struktury organizace. Je orientováno na současnost.

Vedení bylo po dlouhá léta vnímáno jako součást procesu řízení. V současné době se oba termíny více specifikují. „*Vedení je souborem formativních aktivit. Jde vlastně o proces vlivu, o inspirování a o podporu snah druhých dosahovat společnou vizi či se k ní přibližovat.*“ (Pol, 2007, s. 29) Podle Fiedlera (1997, In. Pol, 2007, s. 29) spočívá dobré vedení ve vzájemné důvěře mezi vedenými a vedoucími skupinami, přičemž vedení musí být přesvědčeni o smysluplnosti navrhovaných cílů. Všeobecně se za vhodné považuje vedení realizované na všech stupních organizace, nejen na jejím vrcholu. Vedení lidí nebyla v minulosti věnována velká pozornost v celé společnosti, a to nejen ve školách. Tento trend nabývá v poslední době opačného charakteru, ukazuje se, že vedení lidí je nejobtíznější činností manažera, „...*představuje proces sociálního vlivu v kultuře školy, kterým manažeři dosahují dobrovolné účasti podřízených na plnění cílů skupiny nebo organizace.*“ (Hornáčková, 2012, s. 46) Podstatou vedení je dosahování vyšší kvality. Zabývá se vytvářením vizí, rozvojových strategií a dlouhodobější budoucností.

Vedení lidí chápeme více jako součást manažerské funkce řízení lidských zdrojů. Přičemž lidské zdroje nevidíme jako osoby, ale „*potenciál k výkonu, jehož jsou lidé nositeli*“. (Plamínek, 2018, s. 74) Tento potenciál se může i nemusí pravidelně a viditelně projevit výkony, které lze objektivně změřit. „*Vedení vyžaduje ze strany manažerů využití všech svých schopností, komunikačních dovedností, umění diskutovat a argumentovat, navazovat neformální kontakty a využití osobnostních prvků vystupování apod.*“ (Častorál, 2016, s. 101)

Schopnost vést lidi není prostý součet odborných, komunikačních a organizačních dovedností „Převážně se jedná o přenášení vlastního nadšení na zaměstnance a současně usměrňování a motivování ke kvalitnímu výkonu, při kterém se podpoří uplatňování jejich vlastní aktivity a tvořivosti. Nejedná se o pouhé plnění úkolů, ale tvůrčí práci, naplnění poslání profese a dalších činností k zabezpečení úspěšnosti chodu MŠ. Umění vést správně lidi se projevuje v ideálním stavu organizace (tedy MŠ), kdy zaměstnanci nejenže pracují, ale pracují ochotně, s velkým nadšením a sebedůvěrou.“ (Hornáčková, 2012, s.47).

Velmi podrobně popisuje dovednosti ředitele v této oblasti Kariérní systém pro ředitele (KSŘ).

Vybrané indikátory oblasti vedení lidí pro stupeň KSŘ1:

„respektuje legislativní a etická práva a povinnosti pracovníků, žáků a dalších zainteresovaných skupin, respektuje zaměstnance, žáky a rodiče a naslouchá jim * vede ostatní k vzájemnému respektu a uznání názorů druhých * zajišťuje výběr a přijímání nových zaměstnanců podle potřeb organizací * stanovuje pracovní náplň a úkoly pro jednotlivé zaměstnance a kontroluje jejich plnění * realizuje specifické úkoly v tzv. adaptačním období začínající učitelů * zná silné stránky jednotlivců a podporuje jejich rozvoj * ve spolupráci s učiteli plánuje hlavní úkoly a způsoby realizace jejich profesního rozvoje na další období, zajišťuje soulad profesního rozvoje učitele se strategickými plány školy * vytváří inspirující pracovní klima * umí motivovat zaměstnance k dosažení stanovených cílů školy, k inovacím, podporuje je v jejich profesním a osobním rozvoji * provádí monitoring a analýzu pracovních výkonů zaměstnanců. Vyhodnocuje jejich potenciál a zadává jim reálné úkoly * podporuje učitele v tom, aby při své práci zkoušeli nové techniky a metody * iniciuje a podporuje výměnu zkušeností a sdílení efektivních výukových metod v učitelském týmu * podporuje působení interních mentorů * vytváří efektivní týmy * vede efektivně diskuze a porady tak, aby bylo dosaženo jejich cílů. V diskuzi používá fakta a logické argumenty * deleguje pravomoci * respektuje a podporuje rozhodnutí učiněná oprávněnými členy týmu * umí vyhodnotit a vhodně reagovat na danou situaci * zvládá řešení problémových a konfliktních situací. Při řešení bere v potaz profesionální i morální aspekty * pokud udělá chybu, umí ji uznat. Své rozhodnutí kriticky přehodnotí, chybu opraví nebo pozmění své vlastní rozhodnutí. Umí se z chyb poučit.“ (s. 87–91) Velkým pomocníkem pro vedení lidí, plánování a organizování, jsou porady. Efektivní vedení porad napomáhá propojení výše uvedených manažerských dovedností a je tedy potřeba se jimi trochu více zaobírat.

Porady

Termín porada není odvozen od slova „radit“, tzn. předávat rady, ale od výrazu „poradit se“. Všichni pracovníci mají možnost se na poradě vyjádřit k aktuálně probírané otázce a podílet se na důležitých rozhodnutích, přičemž dochází k okamžité interakci celého týmu, takže se hledání řešení problému zrychluje rozvíjením dobrých myšlenek a zavrnutím těch nesprávných či nerealizovatelných. Polanská (2004) připomíná, že výsledek není jen součtem myšlenek, nýbrž tvůrčí činností. Plamínek (2012) rovněž mluví o synergickém efektu dobře vedených porad.

- **Druhy porad**

Polanská (2004) dělí porady podle důvodu svolání

- ✓ **pravidelné** – termíny se stanoví dopředu (např. první úterý v měsíci)
- ✓ **mimořádné – informativní** – krátké * **řešitelské** – není nutné svolávat všechny zaměstnance, ale třeba i jen část týmu podle obsahu porady
- ✓ **zvláštní typy** - např. Brainstorming, Thing Tank, akvárium, diskusní štafeta, papírový kolotoč

Plamínek (2012) rozlišuje porady podle cílů

- ✓ **informativní** – nemusí se jednat o monologické přednášení vedoucího, ale přednášející si ověřuje správné pochopení formou otázek, může být dán prostor pro oponenturu, informace mohou přicházet i od podřízených
- ✓ **řešitelské** – jsou prostředkem řešení divergentních úloh, kde je výhodné využít skupinu lidí pro hledání různých možností postupů řešení
- ✓ **rozhodovací** – využívá autoritativní (rozhodne odpovědný člověk), delegativní (rozhodnutí je přesunuto na podřízeného nebo experta), participativní (rozhodne skupina) či konzultativní (rozhodne vedoucí s přihlédnutím k názoru skupiny) styl rozhodování

Příprava porady

Porada není samoúčelné setkání zainteresovaných osob, ale vždy musí mít jasný cíl. Od něj se odvíjí i druh porady a od kvalitní přípravy porady zase její efektivita. Ředitel školy předem vyhlásí termín, místo. V praxi školy je místo většinou dlouhodobě dané. Cíl porady by měli účastníci znát předem nebo nejpozději na začátku porady. Polanská (1997) dále uvádí další důležité body přípravy – kdo se jí účastní (důležité zejména při účasti externisty), nástin délky porady, potřebné dokumenty, uspořádání místností a určení zapisovatele. V tomto ohledu Plamínek (2012) ještě hovoří o rozdělení rolí na vedoucí –

účastníci – zapisovatel – facilitátor. Posledně jmenovaný je přizván v případě velký či obtížných porad a má za úkol usnadnit komunikaci tak, aby se vedoucí i účastníci mohli plně věnovat náplni porady.

Etapy porady

- **zahájení** – začít včas (Polanská, 1997, Plamínek, 2012), představit případné externisty, zopakovat cíl a program, nastínit časový harmonogram
- **průběh** – neodbočovat od probíraných témat, respektovat pravidla komunikace, zajistit fyzickou pohodu účastníků
- **závěr** – ukončit v plánovaném čase, zrekapitulovat průběh a dohody, připomenout úkoly

3.5 Motivace

Slovo motivace vzniklo z latinského movere = hýbat se a podle Akademického slovníku (s. 511) značí 1) zdůvodnění 2) soubor pohnutek k určité činnosti. Plamínek upřesňuje, že motivy jsou podněty z vnitra člověka, kdežto stimuly přicházejí zvenčí. Chceme-li tedy někoho motivovat, měníme a upravujeme vnější prostředí = vytváříme stimuly, které na člověka působí. Ideální situace nastává, když jsou stimuly „*v harmonii s preexistujícími motivy nebo nějaké žádoucí motivy vyvolávají.*“ (Plamínek, 2018, s. 88) Rovněž varoval před zaměňováním motivace a manipulace. Motivace zohledňuje potřeby motivovaného. Oproti tomu manipulace zájmy a potřeby motivovaného poškozují nebo je alespoň pomíjí.

Nejčastěji používanou motivací je **odměňování**. Slouží k poskytnutí pravidelných informací o pracovním výkonu, potvrzuje či vyvrací vhodnost výběru pracovníka na danou pozici, přináší podněty nejen pro finanční odměňování, ale i další motivaci pracovníků, také pro další vzdělávání a zvyšování kvalifikace a v neposlední řadě přispívá ke zlepšování mezilidských vztahů. Kritéria hodnocení můžeme rozdělit do dvou kategorií „*posouzení pracovní výkonosti (tj. například znalosti, zkušenosti, dovednosti) charakteristika osobnosti pracovníka (tj. například komunikativnost, iniciativnost, schopnost týmové práce, loajalita k organizaci)*“ (Polanská, 1997, str. 8)

Z časového hlediska lze hodnocení rozdělit na **denní**, obsažené v běžném hovoru, tónu hlasu, mimice, gestech apod., a hodnocení **pravidelné** minimálně 2x do roka (Polanská, 1997) Sakslová a Šimková (2006) uvádějí dělení na **neformální** – běžné, poskytující průběžnou zpětnou vazbu podřízenému i nadřízenému pracovníkovi, a **formální**, která probíhají podle předem stanovených zásad (např. periodické, na přání pracovníka, před

ukončením zkušební doby, v případě poklesu výkonu atd.).

Cílem odměňování je zejména ocenění výkonu zaměstnance, ale i udržet si pracovníky a získat nové – **kvalifikované**, zajistit konkurenceschopnost odměn, motivovat zaměstnance k vyššímu výkonu, posilovat u nich žádoucí chování a zájem o zvyšování své kvalifikace.

Za **nástroje odměňování** považujeme – **peněžní odměny** - mzdy a platy, prémie, odměny, příplatky, podíl na zisku apod. * **hmotné odměny** - představují určité materiální a vyčíslitelné výhody, jako např. služební auto, slevy na produkty firmy, týden dovolené navíc apod. * **nehmotné odměny** - nejsou kvantitativně vyčíslitelné, ale motivují k lepším výkonům, patří sem seberealizace a volnější prostor k řešení pracovních úkolů, participace, možnost kariérního postupu, zvyšování kvalifikace apod.

„Nejčastější chybou v přístupu k motivaci zaměstnanců je její zjednodušení na plat.“ (Urban, 2003, s. 16) Finanční odměňování je důležitým motivačním faktorem, nikoliv však jediným. Dokonce není ani zárukou vysokého pracovního nasazení. Podle Urbana výše platu a další zaměstnanecké výhody jsou významné spíše pro nové zaměstnance. Podle výzkumů Fredericka Herzberga prováděných v 60. letech 20. stol. jsou pro motivaci zaměstnanců důležitější tzv. motivátory, mezi které patří např. úspěch, uznání, profesní růst, odpovědnost apod. Jejich funkcí je napomáhat k nabuzení motivace a spokojenosti, a tím i k vyššímu pracovnímu zaujetí. Mzda, stejně jako pracovní podmínky nebo jistota práce patří mezi tzv. hygienické faktory, které člověk vnímá jako nárokovatelné, běžné, dostupné či samozřejmé a pracovník se jimi zabývá až ve chvíli, kdy neodpovídají jeho potřebám. *„Odstraní-li se faktory vedoucí k nespokojenosti, nemusí to ještě znamenat, že se zvýší spokojenost s prací a motivace.“* (Robbins, Coutler, 2004, s. 393). Zvýšení mzdy vede k lepším pracovním výsledkům jen krátkodobě. Větší efekt v motivování mají pohyblivé složky finančních odměn.

Čtyři pravidla motivace podle Urbana:

- Věnovat zaměstnancům svůj čas a pozornost, spravedlivě odměňovat, odstraňovat překážky, které by bránily plnit jejich pracovní úkoly
- Upřednostňovat pozitivní motivační metody
- Odměňovat takové chování, které je v souladu s cíli organizace
- Odhalit, který motivační faktor je pro každého jednotlivce tím nejsilnějším

Zlaté pravidlo motivace podle Plamínka - „*Přizpůsobujte úkoly lidem, ne lidi úkolům*“ (2018, s. 88) V této souvislosti je dobré se zamýšlet nad zadáváním úkolů tak, aby byly motivující. Měly by být pro vykonavatele srozumitelné a splnitelné, zároveň přiměřeně obtížné (snadné úkoly nemotivují, příliš obtížné demotivují a mohou vyvolávat nezdravé napětí a strach) a individuálně zadané. Pokud vedoucí zadá úkol ve stylu „udělejte někdo“ není motivován nikdo. Je také užitečné držet se jistých obecně platných zásad, ke kterým lze vytvářet alternativy. Kromě výše uvedeného zlatého pravidla mějme na paměti, že: * mnohdy jsou účinnější snadné alternativy motivace * lidé musí být spokojeni alespoň občas * každý je citlivý na jiný podnět (to co motivuje mne, nemusí fungovat u druhého) * obava z nepříjemného motivuje stejně jako touha po příjemném * dobře odhadněte aktuální stav motivačního pole

Posledně zmiňovaný bod je potřeba více rozebrat. Motivační pole se podle Plamínka skládá z **osobnosti** (motivační založení), **prostředí** (motivační poloha) a **nálady** (motivační naladění), přičemž působí jako soustředná pole. **Osobnost** člověka nás nejvíce zajímá při přijímacím pohovoru, kde sledujeme, zda nám vyhovuje. V dalším období ji jenom více poznáváme a nedá se na ní nic moc měnit. **Prostředí** vypovídá o tom, jak se člověk dlouhodobě cítí ve svém pracovním prostředí, jakou v něm hraje roli a také jak ho pracovní okolí vnímá. **Nálada** je pak záležitostí krátkodobou, momentální, ale hraje roli. (Plamínek, 2018) Pokud člověk zažívá momentální citovou nepohodu (náhlý rodinný problém, nespokojený zákazník, našťvaný rodič, nepovedená práce atd.) a do toho mu vedoucí předloží náročný úkol, který za normálních okolností není problém, zaměstnanec se vnitřně naladí do odporu a nikoli spolupráce. V současné době existuje celá řada motivačních teorií, např. teorie tří potřeb, teorie stanovení cílů, teorie zesílení, teorie o motivujícím designu práce, teorie rovnosti, teorie očekávání atd. Všechny v podstatě vycházejí ze základní hierarchie potřeb Maslowovy teorie a ve všech se odráží zájem o člověka a jeho potřeby.

Že je tato manažerská kompetence velmi náročná a důležitá potvrzuje i odpověď ředitele vyšší odborné školy Kamlacha na otázku pro výzkum Hrubé a Chvála (2019): „*Co se vám jeví jako nejtěžší pro dosažení tohoto (vyššího) cíle? - Jednoduchá odpověď: motivace lidí.*“ (s. 209) Dobrá motivace poslouží také ve chvíli neúspěchu, kdy je kromě výhrad naznačeno možné řešení, tudíž je možná náprava. (Polanská, 2004) A právě neúspěch otevírá další kapitolu o kontrole, jejíž hlavním posláním je předcházet neúspěchům.

3.6 Kontrola

Na cestě k cíli může dojít k řadě nepředvídatelných faktorů, které vyvolávají odchylky mezi plánem a skutečností. „Podstatou a posláním kontroly je včasné zjištění odchylek od původního záměru, jejich rozbor a přijetí závěrů k nim.“ (Sokolová, Bachmann, Hálek, 2015, s. 81) Představuje konečné propojení všech manažerských funkcí „Je to jediný způsob, jak mohou manažeři zjistit, zda byly cíle naplněny a jestliže k tomu nedošlo, tak proč.“ (Robbins, Coutler, 2004, s. 449) Kromě zpětné vazby, kterou kontrola poskytuje, působí i psychologicky jako prevence, neboť zesiluje odpovědnost jednotlivých zaměstnanců za svoji vykonanou práci. „Při nedostatečné kontrole dochází k živelnosti, případným ztrátám image a dobrého jména MŠ a snižuje se kvalita edukace.“ (Hornáčková, 2012, s. 68)

Druhy kontrol podle Mareše

HLEDISKO	DRUH KONTROLY
ROZSAH	Komplexní
	Dílčí
ČAS	Následná
	Průběžná
	Předběžná
DOBA TRVÁNÍ KONTROLY	Nepřetržitá
	Občasná pravidelná
	Občasná nepravidelná
MÍSTO	Přímá
	Nepřímá

(Mareš, 2007 In: Sokolová, Bachmann, Hálek a kol. (2015)

Typy kontroly podle Robbinsa a Coutlera

* předběžná * souběžná * následná

Také lze hovořit o vnitřní (např. evaluace školního roku) a vnější (např. kontrola ČŠI) kontrole.

Fáze procesu kontroly

určení předmětu kontroly * získání a výběr informací pro kontrolu * ověření správnosti získaných informací * hodnocení kontrolovaných procesů * závěry a návrhy opatření * zpětná kontrola

Proces kontroly mohou provázet i negativní jevy, které účinnost kontroly snižují.

Sokolová, Bachmann, Hálek a kol. (2015) varují před jednostranností kontroly, nadměrnou kontrolou, zanedbáváním kontroly, formalismem a nízkou náročností kontroly. Požadavky efektivní kontroly vytipovala Hornáčková následovně: *vybrané činnosti kontrolovat vhodnými metodami a technikami * zaměřit se na podstatné věci * být objektivní * negativní odchylky korigovat co nejdříve, aby se obnovila rovnováha mezi žádoucím a skutečným stavem * mít srozumitelné výsledky * navrhnout opatření (bez nich se nejedná o kontrolu, ale jen o registraci odchylek)* (Hornáčková, 2012, s.69-70)

V neposlední řadě musí manažer při provádění kontroly počítat také s neochotou až odporem ze strany spolupracovníků. (Vodáček, Vodáčková, 2005) S tímto problémem se často setkávají ředitelé škol při hospitační činnosti.

Hospitace

Slovo hospitace je odvozeno z latinského *hospito* = jsem na návštěvě. Znamená návštěvu jednoho odborníka u druhého a jejich sdílenou pracovní zkušenost, o jejímž obsahu vedou rozpravu, a která posouvá oba dopředu oba aktéry. Není tedy jen nástrojem kontroly a vyjádřením nedůvěry či kritiky vůči hospitovanému. Hraje sice určitou roli při hodnocení učitele, není ale jedinou metodou získávání informací o jeho pracovních schopnostech, postojích a výsledcích. Má tedy funkci kontrolní i diagnostickou.

Jak již bylo výše uvedeno, kontrolní činnost včetně hospitace nemusí být přijímána pozitivně. Je proto nezbytné, aby se jednalo o činnost plánovanou a s jasnými pravidly. Doporučuje se cíle, postupy a kritéria zpracovat již do samotného plánu hospitací. Hospitující nesmí podcenit žádnou z fází hospitace, zaměřit se na diagnostiku a efektivně ji využít při dalším řízení školy i každého jednotlivého učitele.

Formy hospitace – celo hodinová nezúčastněná přítomnost * krátký náhled do klíčové části vyučovací hodiny * cyklus hospitací u téhož učitele * asistence * samostatné vedení vyučovací hodiny hospitujícím * ukázková hodina * krátký vstup do třídy * společná přítomnost více hospitujících (Faltýsek, 1997)

Fáze hospitace

- **Příprava hospitace** vyžaduje zvolení konkrétního cíle a hospitační metody * získání základních informací o vyučovacím předmětu * přípravu hospitovaného učitele na hospitaci – informovat ho o budoucí hospitaci (alespoň den dopředu), rozhovor o jeho záměrech a cílech výuky, popř. předložení příprav apod. Často se vede polemika, zda provádět hospitace tzv. přepadovku či nikoliv. Podle Faltýska se tento způsob doporučuje

jen u učitelů, kteří mají opakované problémy. V případě mateřské školy je možné provést hospitaci bez vědomí hospitovaného učitele tehdy, pokud pracuje ve třídě s hospitujícím. Tento způsob ocenění zejména začínající učitelé, kteří nemají dostatek zkušeností, a očekávání hospitace je vystavuje zbytečně velkému stresu. Hostující učitel by měl také hospitovanému kolegovi sdělit, jak se bude na hospitaci chovat, zda bude z hodiny (pouze se souhlasem hospitovaného) pořizovat zvukový či audiovizuální záznam apod.

- **Pozorování** – pozorující by se měl oprostít od subjektivního pohledu * pozorovat plánovitě a systematicky * vytvořit písemný záznam o průběhu hospitace a časový snímek jednotlivých fází hodiny * zachovat odstup a nezasahovat do práce učitele ani s dobrým úmyslem pomoci * chovat se nenápadně
- **Rozbor hospitace** – jedná se o velmi náročnou fázi, která výrazně ovlivní výsledný efekt. Hospitující se na ní musí dobře připravit, zároveň nesmí rozhovor příliš odkládat. Nejlépe jej provést ve stejný den nebo nejpozději den po hospitaci a zajistit na jeho průběh dostatek času i klidu. Doporučuje se zvolit příjemné klima a usadit se do vzájemně rovnocenné pozice, rozhovor začít neutrálním tématem, zopakovat cíle hospitace a výukové cíle, nechat hovořit sledovaného učitele a vyslechnout jeho hodnocení vlastní práce, je-li hodnocení učitele kladné, o nedostacích hovořte velmi obezřetně. Pokud je nedostatků více, zaměřit se na ty nejpodstatnější. Závěrem pak společně hledat možná řešení obtíží nebo dalšího využití učitelových zkušeností
- **Hospitační záznam** – je výhodné a rozumné používat strukturované archy. Jejich archivace pomůže při následných hospitacích, pomáhají sledovat vývoj profesní úrovně učitele ve všech zaznamenaných kategoriích

4 Kariéra ředitele

Výzkumem profesní dráhy ředitelů škol, přesněji základních škol, se u nás v letech 2007–2009 věnoval tým Pol – Hloušková – Novotný – Sedláček. Životní etapy ředitelů škol seřadili a pojmenovali v návazných fázích – před vstupem do ředitelny (fáze 0), mezifáze vstup do ředitelny, počátek v nové profesní roli (fáze 1) + přechodové období osobních zkoušek, fáze profesní jistoty (fáze 2) + období zesílené reflexe a závěrečná fáze nových výzev (fáze 3)

Před vstupem do ředitelny – fáze 0

Dotázaní ředitelé označují za prvotní příčinu svého ředitelování souhrn okolností či náhodu, přičemž hlavním impulzem k úvahám o ředitelské židli pak pro ně bylo oslovení někým z okolí. Pol a kol. tak došli k závěru, že nešlo o náhodu, ale o „*v první řadě organizační a často i vůdcovské předpoklady* (oslovených).“ (Pol, Hloušková, Novotný a kol., 2010, s. 114) Při samotném rozhodování budoucí ředitelé zvažovali motivy spojené s kariérním postupem, zdokonalení či změnu ve škole, snahu naplnit nebo nezklamat očekávání okolí.

Také Kariérní systém pro ředitele z roku 2015, který představoval návrh plánovaných legislativních změn, popisoval tuto přípravnou část jako stupeň 0. (tzv. KSŘ0) Navíc přesněji specifikoval, co by uchazeč o místo ředitele školy měl znát a jakými postupy potřebné znalosti a dovednosti získat. Podle něj by se budoucí ředitel měl připravovat již jako učitel, po dosažení stupně 2 v kariérním systému učitelů. Zároveň doporučoval, aby na místa ředitele byl vybírán učitel na úrovni stupně 3, který „*již prokázal, že má dovednosti pro vedení týmu, přináší do školy nové myšlenky, podporuje ostatní učitele a je přirozeným lídrem.*“ (s. 29)

Plánovaný kariérní systém pro ředitele byl rozdělen na pět oblastí – vedení a řízení vzdělávání a výchovy * vedení postavené na hodnotách a vizi * vedení lidí, řízení organizace a osobnostní * profesní rozvoj. Tyto oblasti byly dále rozpracovány do několika očekávaných profesních kompetencí, které jsou hodnoceny pomocí indikátorů naplňování kompetencí. Bohužel, navrhovaný systém, který od prvopočátku počítal s aktivní podporou budoucích, začínajících, ale i zkušených ředitelů, nikdy nevešel v platnost. Učitel, uvažující o postup na místo ředitele, může zahájit studia bakalářské úrovně v oblasti školského managementu nebo absolvovat funkční studium ředitelů, které zajišťuje Národní pedagogický institut ČR, dříve Národní institut pro další vzdělávání.

Vstup do ředitelny – fáze 1

Počáteční fázi noví ředitelé nepopisují jako šok, přiznávají, že věděli, do čeho jdou, nicméně pocity obav, nejistoty a osamocení se jim nevyhnuly. Jako největšími překážkami nástupu do nové funkce se ukazuje nedostatečná připravenost a vybavenost učitelů pro práci ředitele. Tento stav se snažil napravit zmiňovaný kariérní systém pro učitele a ředitele, který mimo jiné ve svých principech požaduje: „*Zájemci o práci ředitele jsou na budoucí funkci připraveni a ředitelé získají podporu od počátku své profesní dráhy.*“ (Kariérní systém, 2015, s. 24)

Díky určitým a různorodým kvalifikačním nedostatkům se řízení začínajících ředitelů do značné míry stalo intuitivním a ředitelé tak pociťovali velkou tíhu odpovědnosti, neboť jejich případné chyby se netolerují, jako tomu bývá u začínajících učitelů. Na druhou stranu jistá dávka nevědomostí, někteří dotazovaní ředitelé hovoří až o naivitě, jim ponechala optimistický přístup k řízení a elán potřebný k případným změnám.

Počáteční fázi negativně ovlivňuje i časová přetíženost v důsledku velkého množství informací, se kterými se nový ředitel musí seznámit. Svou roli v tom hraje i velikost školy. Nedávný výzkum Institutu pro sociální a ekonomické analýzy ISEA, který prováděla jeho předsedkyně S. Wiednerová (2019, 2020), jasně ukázal na přetíženost ředitelek malých mateřských škol s jednou až dvěma třídami. Ředitelka takové školy má předepsaných 20 hodin (po 60 minutách, nikoli 45 jako u ZŠ) přímé pedagogické činnosti (PPČ), k tomu 5,8 hodin na nepedagogickou činnost (NPČ), jako je příprava na přímou činnost, spolupráce se zákonnými zástupci dětí, vedení dokumentace třídy atd.) a tudíž jí na práci ředitele zbývá 14,2 hodin. Oproti tomu má ředitelka mateřské školy s 11 třídami 6 hodin PPČ, 1,7 hodin NPČ a na ředitelování 32,3 hodin. Z výzkumu dále vyplývá, že malé školy nemají potřebný personál na administrativní práce, kterou ředitelka vykonává v přescasech nad zákonem povolených 150 hodin za rok. Přičteme-li k tomu nutnou přítomnost ředitelky v době rekonstrukcí školy a nezbytné záaskoky za nepřítomné učitelky, je více než jasné, že dochází k častému nevyčerpání řádné dovolené. U 38 % ředitelek dokonce více než 14 dnů. Z toho vyplývá, že nový ředitel malé školy se nejen musí seznámit s novými povinnostmi, ale má i mnohem menší časový prostor na svou běžnou práci.

Další okolností, ovlivňující adaptaci a vyrovnání se s novou pracovní pozicí, Pol a kol. pojmenovali jako „stín předchozího ředitele“. V počátcích tak ředitelé museli otestovat kulturu školy a její připravenost na přijetí nového vedení. Někteří se podle zmiňovaného výzkumu nesnažili měnit návyky učitelů a zaměřili se na obsah své práce, jiní do funkce přicházeli s vizí změn.

Co však ředitelům v počátcích pomáhalo, byla jejich dobrá profesní prestiž v roli učitele. Výzkum prokázal, že dobrá či špatná učitelská prestiž působí v období ředitelského začátku nejmarkantněji. Tato první fáze pozvolna končí zhruba v průběhu druhého roku působení na ředitelském místě.

Statistické výsledky konkurzů 2018

Konkurz na místo ředitele v předkládané studii proběhl v roce 2018, tedy v roce, kdy mnohým ředitelům uplynula šestiletá perioda funkčního období. Zvýšený počet poskytl větší množství podkladů pro statistické šetření ČŠI, které v září 2018 zveřejnila ve své zprávě o konkurzech na ředitele škol a školských zařízení konaných v období 13.2.2018 – 31.7.2018. ČŠI se zúčastnila 1 325 konkurzů. Při porovnání posledních dvou celých školních let se jedná o trojnásobný nárůst. Zde jsou její výsledky předkládány pro upřesnění počtu případů, kdy na místo ředitele školy byl jmenován člověk z jiné školy a dostal se do podobné situace, jaká je popisovaná v praktické části předkládané případové studie.

Závěrečná zpráva podává výsledky konkurzů bez rozlišení typu škol. Jediným oborovým údajem je počet konkurzů na jednotlivé stupně škol, který uvádí, že noví ředitelé byli vybíráni do 728 mateřských škol. „Konkurzů se ve 46 % případů zúčastnili stávající ředitelé škol, v obdobném počtu případů se výběrového řízení účastnil některý z dalších zaměstnanců školy. V 80 % případů se jiný pracovník dané školy konkurzu zúčastnil, pokud se dosavadní ředitel již o stejný post na další funkční období neucházel. V 83 % případů se tak konkurzu zúčastnil alespoň jeden ze stávajících zaměstnanců školy (ředitel školy nebo její jiný zaměstnanec, případně oba).“ (Bogdanowicz, 2019, s. 14) 48 % konkursů se zúčastnil jen jeden uchazeč, takže ČŠI přistupovala k pohovoru jen formálně. 2 % konkurzů se nezúčastnil ani jeden zájemce. V 83 % konkurzů byl mezi zájemci ředitel nebo jiný pedagog z dané školy. 40 % uchazečů absolvovalo v době konání pohovorů studium pro ředitele škol a školských zařízení. Alespoň jeden vhodný uchazeč vzešel z 95 % pohovorů. Zřizovatel v drtivé většině 94 % potvrdil do funkce ředitele kandidáta navrženého konkurzní komisí.

V tabulce uchazečů jmenovaných do funkce ředitele školy je ve zprávě ČŠI (s. 9) uvedeno zastoupení vybraných uchazečů:

• Dosavadní ředitel	36,0%
• Jiný uchazeč z dané školy	31,6%
• Žádný uchazeč	7,8%
• Celkem	75,4%

Z toho vyplývá, že takřka ve čtvrtině případů (24,6 %) byl zvolen uchazeč z jiné školy.

5 Výzkumné šetření

Praktická část předkládané diplomové práce se věnuje počáteční fázi funkce ředitelky mateřské školy z pohledu uplatňování manažerských kompetencí. V oblasti budování pozitivního klimatu školy. Nejprve jsou definovány cíle a metody výzkumu. Následuje autobiografické východisko začínající ředitelky, popis zkoumaného vzorku mateřské školy a uplatnění manažerských kompetencí začínající ředitelkou, poslední část se věnuje hodnocení klimatu učitelského sboru.

5.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem praktické části předkládaného výzkumu je popsat počáteční fázi profesního rozvoje nové ředitelky přicházející do funkce z jiné školy v období od vlastního rozhodnutí účastnit se konkurzu až po roční zkušenosti v řídicí funkci. Definovat konkrétní obtíže spojené s budováním pozitivního klimatu školy v neznámém prostředí, vysledovat možnosti jejich řešení prostřednictvím manažerských postupů a zjistit jaké úrovně klimatu učitelského sboru bylo díky nim dosaženo v závěru prvního společného školního roku.

5.2 Výzkumné otázky

Výsledkem předkládaného výzkumu je nalézt odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Které skutečnosti znesnadňují práci začínající ředitelky při budování pozitivního klimatu školy?
2. Jak může ředitel školy ovlivnit její klima prostřednictvím manažerských funkcí?
3. Jakou váhu přisuzuje personál školy plánování, organizování a kontrole a jak je hodnotí v uplynulém období?
4. Jaké úrovně klimatu učitelského sboru bylo dosaženo?

Jejich zodpovězením získám přehled o konkrétních obtížích začínajícího ředitele, postupy jejich řešení a výsledek ročního snažení o vytvoření pozitivního klimatu školy. Výše uvedené může sloužit jako vodítko pro další začínající ředitele v oblasti tvoření pozitivního pracovního klimatu, nastínit, čeho se vyvarovat i co se badatelce osvědčilo. Pomůže mi v rozlišení vhodných a nevhodných postupů ve vedení zaměstnanců a poslouží jako vstupní analýza hodnocení klimatu učitelského sboru při dalším interním hodnocení školy.

5.3 Metody výzkumu

K dosažení vytčených cílů poslouží případová studie, která bude sycena zápisky z

pozorování vlastních manažerských opatření, analýzou vybraných dokumentů (zápisy z pedagogických rad, z hospitací ředitelky u všech učitelek) a hodnotících archů některých akcí pořádaných školou. Dále jsem použila rozhovory s pedagogickým i nepedagogickým personálem školy a dotazník klimatu učitelského sboru podle Urbánka a Chvála (2012).

Zúčastněné pozorování v neznámém prostředí nové školy probíhalo v průběhu školního roku 2018–2019, tedy mého prvního roku od jmenování do funkce. Jeho prvotním cílem bylo nejprve vysledovat, zda sociální klima této konkrétní školy skutečně potřebuje zvýšenou pozornost (srpen–září) a poté sledovat účinek manažerských aktivit na jeho zkvalitnění. Díky tomuto pozorování došlo nejen k potvrzení počáteční potřeby intenzivnější péče o klima školy, ale i k detailnějšímu popisu situace okolo nástupu na místo ředitelky, popisu školy i školního prostředí a popisu uplatňování jednotlivých manažerských kompetencí. Nikdo z dotčených aktérů nebyl o mém pozorování dopředu informován. Z odborného hlediska jde tedy o zúčastněné, přímé, nestrukturované a skryté pozorování. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Vlastní zápisky jsem pořizovala heslovitě do diáře. Zachycovala jsem v nich hlavní rysy chování zaměstnanců, co koho dráždí, jejich zajímavé připomínky hodné zamyšlení, důležité události (odhlášení dítěte nespokojenou matkou, formální i neformální rozhovory se zaměstnanci a rodiči) i postřehy dětí (např.: *„už si můžeme přidávat jídlo, jak chceme, ...stará ředitelka na nás volala policajty, když jsme zlobili.“*)

Polostrukturované rozhovory s respondenty proběhly koncem června 2019. V tuto dobu již respondenty byly informovány o účelu rozhovorů i dotazníku pro mou diplomovou práci. Z nepedagogického personálu se rozhovorů zúčastnila školnice a kuchařka (obě zažily pracovní styl předchozího vedení. Dále tři učitelky (z toho dvě nově příchozí) a jedna nová asistentka. Otázky rozhovoru jsem respondentkám dala týden dopředu, aby si mohly v klidu rozmyslet odpovědi. Měly možnost si pořídit písemné poznámky. Rozhovory probíhaly v kanceláři ředitelky. Všechny dotazované věděly, že si rozhovor nahrají a následně přepíší, abych jejich výpovědi mohla později důkladně analyzovat.

Šetření pomocí dotazníku KUS (Urbánek, Chvál, 2012) proběhlo rovněž v červnu 2019. Kromě třech učitelek jej vyplnila i asistentka z běžné třídy. Důvodem byla má snaha o větší důvěryhodnost zjištěných dat.

Analýzy dokumentů jsem prováděla v průběhu letních prázdnin. Porovnála jsem plán dalších akcí, plán spolupráce s rodiči a jejich realizaci kvantitativně a analyzovala

hodnocení vybraných akcí personálem školy. Zaměřila jsem se na hodnocení organizace akcí.

6 Zjištění

Autobiografické východisko

Jako vystudovaná učitelka předškolní pedagogiky s bakalářským titulem jsem se ocitla v situaci, kdy mi končila pracovní smlouva na dobu určitou za rodičovskou dovolenou paní učitelky v malé vesnické jednotřídní školce. Musela jsem se rozhodnout, zda zůstat na poloviční úvazek a v klidu dokončit tehdy již magisterské navazující studium předškolní pedagogiky nebo hledat práci v jiné školce.

Nejdůležitějším kritériem dalšího výběru byla moje potřeba pracovat v dobrém kolektivu. Měla jsem za sebou zkušenosti s vedením dvou ne příliš dobrých ředitelek a hluboce jsem si uvědomovala, jak je důležité, aby všichni zaměstnanci přišli s chutí ráno do práce. Zůstat na vesnici by toto mé kritérium plně splňovalo. Na druhou stranu jsem si kladla otázku, zda by pro mě bylo přínosné s bakalářským diplomem působit v roli pomocné učitelky. Odpověděla jsem si, že ne.

Dalším, neopominutelným faktorem, byla i má zdravotní stránka. Po úraze na lyžích nedokáži udělat dřep nebo si sednout na paty, neměla bych skákat ani déle běhat. Nedokáži si sama sebe představit, jak budu v šedesáti letech běhat za dvouletými dětmi. Přidaly se také problémy s hlasivkami. Nácvik vánoční besídky mne opakovaně a spolehlivě na několik dnů vyřadil z mluvené konverzace. Post ředitelky jsem viděla jako možnost dělat profesi, která mne baví co nejdéle.

V popisovaném roce doběhla šestiletá perioda konkurzů na ředitele škol a mnozí zřizovatelé své možnosti vyhlášení konkurzu využili. Začala jsem mapovat terén. Otevřeně přiznávám, že jsem si mezi známými našla zdroj, který mi zjistil, kde jsou zřizovatelé nejvíce přikloněni ke změně ve vedení. Vytipovala jsem si tři školky. Dvě malé, do 50 dětí, a jednu velkou čtyřtřídní. Prostudovala jsem jejich internetové stránky. Získala jsem hrubou představu o pedagogickém obsazení, nadstandardních aktivitách, několik fotografií. Pro hlubší představu to nestačilo. Více mi napověděly inspekční zprávy ČŠI. Školka A měla v celkem čerstvé zprávě jisté výhrady, ale ne zásadní. Školka B byla hodnocena velmi negativně (v předcházejícím školním roce) a byla u ní provedena reinspekce. Školka C měla zprávu dobrou, ovšem staršího data.

Nastal pro mne psychologicky nejtěžší úkol. Zavolat ředitelkám vytipovaných školek

a požádat je o setkání s prohlídkou školky. S trochou nadsázky se lze říci, že tyto telefonáty se dají popsat slovy „dobrý den, paní ředitelko, jsem ta a ta potřebovala bych se podívat k vám do školky a zjistit, jestli bych nebyla lepší ředitelka než Vy“. Moc dobře mi při telefonátech nebylo, ale zvládla jsem to. Paní ředitelka školky A byla ochotná, školky B vyděšená a školky C řekla, že na mne nemá čas.

6.1 Výběr konkrétní školy

Získávání informací o vytipovaných školkách

Podle dostupných informací z webových stránek jsem si připravila několik otázek pro ředitelky vytipovaných školek: osobně nejdůležitější rys ŠVP * práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami * nadstandardní aktivity * co se ředitelkám za šestileté období povedlo

Ředitelka školky A byla erudovaná, pohotová, s jasnou vizí rozvoje. Ředitelka školky B mlžila, nedokázala sama odpovídat a nechala odpovědi na své zástupkyni. Ředitelky školky C mi rovnou sdělila, že na mne nemá čas.

6.2 Rozhodnutí

Školku A jsem po rozhovoru s její ředitelkou z okruhu svého zájmu vyloučila.

Na pomyslné misky vah jsem kladla klady i zápory a nebyla schopna myslet na nic jiného. Stále jsem nebyla rozhodnutá. Bylo to velmi zvláštní období vnitřního napětí, pochyb o svém rozhodnutí i sama o sobě. Kromě úplně nejužší rodiny a své nadřízené jsem s nikým o svých záměrech nemluvila, takže opora okolí sice byla, ale ne nijak masivní. Tabulka č. 1 obsahuje mé úvahy.

Nakonec jsem se rozhodla přihlásit se do obou konkurzů a ponechat výběr osudu.

Tabulka č. 1 – Zhodnocení pozitiv a negativ

	Školka B	Školka C
Pro	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Blízko bydliště ✓ Malá školka ✓ 4 z 6 zaměstnankyň by změnu uvítaly ✓ Zájem zřizovatele o změnu 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zástupkyně ředitelky by mi byla ochotná pomáhat ✓ Zájem zřizovatele o změnu ✓ Zním některé zástupce zřizovatele
Proti	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nemám dostatek informací a vědomostí o logopedii ✓ Předpoklad osobních a pracovních problémů se 2 zaměstnankyněmi ✓ Nikdo mi v počátku ředitelské práce nepomůže ✓ Neznám žádného zástupce zřizovatele 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Daleko od bydliště ✓ Velká školka ✓ Nevím, jak velká část zaměstnanců by uvítala změnu vedení

6.3 Předkládaná koncepce rozvoje školy B

Při přípravě koncepce (viz příloha č. 1) jsem si stanovila pět samostatných oblastí, kterými jsem se chtěla v počátku svého působení na místě ředitelky zabývat.

Zaměstnanci

Inspekční zpráva školy B z roku předcházejícímu konkurzu jako negativa školy uvádí časté střídání pedagogického personálu. Vedení školy umožnilo nově příchozím učitelkám absolvovat školení logopedického asistenta, ale nepodařilo se mu si takto proškolený personál udržet. Také z rozhovorů se současnými učitelkami vyplynula velká nespokojenost s vedením. Tím se otázka vedení lidí stala stěžejní oblastí mnou předkládané koncepce. Hodlala jsem vybudovat pevný soudržný tým, který bude ochotný pracovat s velkou samostatností, kreativitou a nadšením. Taková skupina nadšených lidí pak dokáže dětem přinášet a předávat pozitivní sociální vzory, což je jeden ze stěžejních úkolů předškolního vzdělávání, který navíc usnadňuje přijímání poznatků v dalších oblastech rozvoje osobnosti dítěte.

- **Děti**

Další mezery v možnostech rozvoje školky jsem zjistila při samotné návštěvě školy. Na nástěnkách a v dalších prostorách bylo minimum výtvarných prací dětí. Navíc vytvářených

jen pastelkami. Předkládané portfolio dítěte bylo obsahově chudé. Hračky byly pro mne nelogicky rozmístěny po herně.

- **Rodiče**

Podle zaměstnanců školy i z několika rodičovských zdrojů jsem zjistila, že se rodiče této školky dají rozdělit do čtyř skupin: spokojení, s nadstandardními výhodami (např. vodit děti pozdě), spokojení, zmanipulovaní vedením a nespokojení. Bylo mi jasné, že nejdůležitějším úkolem, který přede mnou v ohledu na rodiče čekal, bylo přesvědčit je o svých pedagogických, manažerských i osobních vlastnostech, které budou směřovat k co nejlepšímu rozvoji jejich dítěte. Jedině tak bude možná další vzájemná tvůrčí spolupráce.

- **Veřejnost**

Při sestavování koncepce jsem měla dojem, že veřejnost mne, jako ředitelku, bude zajímat prostřednictvím dětí a jejich rozvoje. Psala jsem tedy o zapojení dětí do aktivit pořádaných jinými subjekty. Až později jsem si uvědomila, jak moc široká je veřejnost a co vše ovlivňuje její přístup ke školce i ke mně osobně.

- **Finance**

O financích jsem neměla takřka žádný přehled. Navrhované možné využití dotačních prostředků jsem si vyčetla z časopisu Informatorium. Víc jsem se tímto tématem ani nezaobírala, protože jsem byla přesvědčená, že v průběhu prvního roku nebudu mít čas a ani prostor tvořit nějaké rozsáhlejší finanční projekty.

6.4 Předkládaná koncepce rozvoje školy C

Tato koncepce byla velmi podobná předcházející, jen jsem v ní neuváděla činnosti týkající se logopedické třídy. Navíc jsem zahrнула spolupráci s UJEP z Ústí nad Labem, se kterou by mohla škola spolupracovat při výzkumných šetření a také zaměření na pedagogické a lékařské depistáže. To z toho důvodu, že se jednalo o mateřskou školu dosti vzdálenou od okresního města s problematickou dopravní obslužností pro sociálně slabší společenskou třídu.

6.5 Konkurzy na školu B a C

Konkurz na školu B probíhal dle zásad stanovených vyhláškou č. 54/2005 Sb. o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích. Do rozpaků mne uvedla věta jednoho z členů, že jsou velmi rádi za můj zájem o místo ředitele. Nevěděla jsem, jestli si to mám vysvětlit jako ironii nebo jejich zoufalou potřebu změny, ať se o místo uchází kdokoliv.

Některé otázky komise jsem očekávala, některé mne zaskočily. Zpětným rozborem jsem zjistila, že ČŠI se mne dotazovala na možné situace, o kterých paní inspektorka věděla, že jsem je v minulosti řešila. Krajský úřad zajímal pouze základ mých administrativních znalostí. A zřizovatele jsem zajímala já, jako člověk. To mě potěšilo.

Výsledek konkurzního řízení na školu B

Pohovor trval 45 minut, poté jsem měla cca 1,5 hodiny volno. Následně jsem se dostavila k vyhlášení výsledků. Podle očekávání byla přítomna i stávající ředitelka školy, a pro mne překvapení, ještě jedna zájemkyně, kterou jsem neznala a ani o ní neměla tušení.

Vyhlášení proběhlo bez velkých průtahů, předseda komise prozradil pořadí uchazeček, které komise doporučí radě města. Umístila jsem se na prvním místě, stávající ředitelka na třetím. Nemohu tvrdit, že mi spadl kámen ze srdce. Uvedené pořadí je pouze doporučením pro radu města. Teprve až po jejím usnesení a následným jmenováním do funkce starostou města jsem této skutečnosti uvěřila. Dostala jsem tak mezi necelou čtvrtinu uchazečů, kteří byli vybráni z jiné školy, než ve které usednou na ředitelskou židli. A to jsem ještě netušila, jak velké emoce změna ve vedení této mateřské školy probudí. Hned na zasedání zastupitelstva města, které následovalo bezprostředně po zasedání rady města, se rozpoutala bouřlivá diskuse mezi paní zástupkyní stávající ředitelky, některými rodiči a vrcholovými představiteli města. Přítomní rodiče se dožadovali zejména zdůvodnění výběru jiné uchazečky. Argument, že rada dala na doporučení konkurzní komise, nebyl dostačující. Z mého pohledu se ani nedivím, protože ani já sama dodnes nevím, proč jsem byla zvolena právě já a jaké mé dovednosti komisi přesvědčily. Komise ani rada nemusí své rozhodnutí zdůvodňovat. Z pléna zazněly i pochybnosti o mé odbornosti. Rodičům vadilo, že nemám potřebné vzdělání na ředitele školy a také má probíhající studia na vysoké škole. Nikdo z představitelů města neřekl, co studuji, tedy i školský management. Podle mého by tato informace poněkud uklidnila situaci. Dále rodičům nikdo přítomný nevysvětlil zákonné požadavky potřebné pro výkon ředitele školy, které upravuje zákon o pedagogických pracovnících.

V následující dny v mateřské škole probíhala masivní kampaň na udržení stávající ředitelky. Zaměstnanci i rodiče byli vyzváni k podepsání petice za její znovuzvolení. Vedla se jednání mezi vedením školy a vrcholovými představiteli města. Zastupitelé byli oslovováni přímo nebo prostřednictvím mailových zpráv k podpoře ředitelky a znovu prověření rozhodnutí rady města. Byl sepsán otevřený dopis starostovi, který byl rozeslán i dalším představitelům města. Situace se uklidňovala velice pomalu. Částečně ke klidu

přispěly i letní prázdniny, kdy zastupitelstva nemají žádná zasedání. Byla jsem opakovaně ujišťována vedením města o podpoře mého zvolení, přesto ve mě můj nástup do funkce 1. 8. 2018 vyvolával neklid a obavy, co všechno budu muset řešit.

Konkurz na školu C

Po vyhlášení rozhodnutí komise na školku B, a hlavně mé potvrzení radou města jsem se rozhodla dalšího konkurzu neúčastnit. Nedovedla jsem si představit, že bych před stejnou inspektorkou ČŠI dokazovala, že jsem nejlepším řešením pro jinou školku, než na kterou jsem již byla jednou doporučena.

6.6 Popis školky, kde probíhal výzkum

Jedná se o jednu z osmi mateřských škol ve městě. Škola je dvoutřídní, s jednou třídou logopedického zaměření ustanovenou podle § 16, odst. 9 školského zákona. Běžná třída je koncipována pro 25 dětí, logopedická pro 12 dětí. Školní rok 2017-2018 měla škola zcela naplněnou kapacitu. V den mého nástupu bylo 6 míst neobsazeno.

Dvoupodlažní budova školy byla soukromou vilou místního textilního továrníka z počátku 20. století, stavěná v čistě novobarokním stylu. Je obklopená rozlehlou zahradou se vzrostlými stromy. Pro pobyt dětí je využívána přední část s několika herními prvky, pískovištěm a venkovním posezením. Velká část zahrady je bez využití.

6.7 Počáteční stav

Podle mě dostupných informací byl největší problém školy v častém střídání pedagogického personálu. Důvodem odchodů pedagogů byl údajně nevhodný přístup vedení školy. Ve škole byly utvořeny dvě frakce, které mezi sebou neudržovaly přátelské vztahy.

Pedagogická práce byla z mého hlediska často nahrazována aktivitami jiných subjektů, např. městské divadlo a kino, dům dětí a mládeže, plavecká škola. Také docházelo k častějšímu spojování tříd, na což poukazovala i ČŠI.

Kvalita pedagogů průměrná až podprůměrná (učitelka např. neznala cíle předškolní výchovy, takže chtěla děti naučit poznávat a pojmenovat lesní stromy apod.). Vytvořený školní vzdělávací plán velmi podrobný a svazující. Pedagogická diagnostika dítěte formální, pro mne nedostačující.

Škola zprostředkovávala odborné besedy pro rodiče s pracovníky PPP na téma školní připravenosti. Část rodičů byla s vedením školy a jejími výsledky spokojená. Jak velká

část, nedovedu posoudit. Tato skupina rodičů bojovala za udržení bývalé ředitelky. Z mého pohledu se jednalo o důležité partnery, které budu muset přesvědčit o svých kvalitách.

Povinná dokumentace byla uložena způsobem, který mi nevyhovoval. Její obsah mi v některých případech připadal velmi obecný.

Materiální vybavení bylo slabé. Chyběla mi řada pomůcek a materiálů, o kterých zdejší učitelky neměly ponětí. Nepedagogický personál měl zastaralé technické vybavení nebo ho neměl vůbec.

6.8 Personalistika

Původní personální obsazení

Ve škole pracovali čtyři pedagogičtí pracovníci. Jména uvádím pozměněná, ale pro pochopení mých dalších postupů je potřebné jednotlivé učitelky odlišovat. Učitelky Dáša měla střední odborné pedagogické vzdělání, věk 57. Učitelka Helena vysokoškolské vzdělání speciální pedagogiky se státní zkouškou z logopedie, garant speciální třídy, věk 50 let. Učitelka Jana střední odborné pedagogické vzdělání, logopedický kurz a mnohaletou praxi v oblasti logopedie, zástupkyně ředitelky, věk 59 let. Dále jedna kuchařka důchodového věku, školnice na plný úvazek a hospodářka na třetinový úvazek.

Změny v personálním obsazení

Personalistika se zcela nečekaně dostala do popředí, a proto ji tedy uvádím na prvním místě. Nejprve bylo potřeba se vypořádat s bývalou paní ředitelkou. Setkala jsem se s ní první den při předávání majetku. Po sepsání předávacího protokolu jsem jí oznámila, že bude propuštěna podle § 52 odst. c zákoníku práce pro nadbytečnost.

Paní zástupkyni Janě jsem oznámila své rozhodnutí o jejím odvolání z funkce zástupkyně. Jako důvod jsem uvedla svou neznalost profesních i osobnostních dovedností všech učitelek, tudíž se první školní rok obejdu bez zástupkyně a o této pozici rozhodnu za rok, podle svých vlastních zkušeností se všemi učitelkami.

Paní učitelka Helena měla smlouvu na dobu určitou do konce srpna. Jelikož by školka nemohla bez její přítomnosti provozovat speciální logopedickou třídu, změnila jsem její pracovní dobu na neurčitou.

Paní učitelka Dáša měla také smlouvu na dobu určitou, ale do konce prosince. Tuto smlouvu jsem hned v srpnu neupravovala.

Nepedagogickým pracovním zůstaly smlouvy a úvazky jako doposud.

Všechny tyto kroky jsem předpokládala, některé konzultovala s právníkem zastupujícím zřizovatele. Další personální změny a opatření byly neplánované a

vyžadovaly moji takřka okamžitou reakci, která neměla být ukvapená, neprofesionální, ale naopak erudovaná, uvážená a ve výsledku pro školu přínosná.

Potřeba personálních záloh

Ještě před nástupem do funkce jsem hledala případné spolupracovníky na pozici kuchařky a učitelky. To pro případ, kdyby se mnou některá ze zaměstnankyň nehodlala spolupracovat a podala výpověď z pracovního poměru. V záloze jsem měla studující učitelku, ale musela bych jí místo nabídnout hned v srpnu, a kuchařku. Sled událostí v oblasti personálního obsazení v prvním půli roce mého vedení znamenal takřka nepřetržité hledání vhodných pracovníků. Výrazně jsem si uvědomovala potřebu profesní, a hlavně férové spolupráce s dalšími ředitelkami, zřizovatelem a poradenskými centry. Bez kolegiálního přístupu bych tuto zkoušku zvládala s mnohem většími obtížemi.

Neplánované personální změny

Hned v srpnu velmi vážně onemocněla učitelka Helena. Nejprve jsem využila pomoci paní učitelky v důchodu, ale po upřesnění lékařské diagnózy paní Heleny bylo jasné, že se bez nové učitelky neobejdeme. Problém byl v potřebě vysokoškolského vzdělání logopedického oboru. Z vnějších zdrojů, které uvádí Sakslová a Šimková (2006), připadal v úvahu úřad práce, pracovníci jiných škol, senioři a volné pracovní síly.

Oslovila jsem nejprve ČŠI, která mi potvrdila možnost, zaměstnat kvalifikovanou učitelku bez státní logopedické zkoušky v případě, že se mi nepodaří učitelku s potřebným odborným vzděláním získat. Začala jsem nejprve **hledat v odborných kruzích** – SPC, jiná školka se speciální logopedickou třídou, ředitelky dalších mateřských škol v regionu (Sakslová, Šimková., 2006). Podle informací ze SPC se zřejmě v naší oblasti pracovně volný logoped nevyskytuje. Následovali dva hektické měsíce, kdy jsme provozovali školku s výpomocí paní učitelky v důchodu, nebo jen se třemi učitelkami nebo i jen ve dvojici. Moje ředitelská práce spočívala v nejnútnejších operacích typu vyplňování statistických hlášení a organizačních změn běžného provozu. Byla mi bývalou paní zástupkyní navrhnutá možnost zaměstnání bývalé ředitelky, která skutečně sama osobně přišla o místo požádat. Vyslechla jsem jí a navrhla řešení – pokud mi ji někdo doporučí, budu o nabídce uvažovat. Zřejmě zpracovala některé rodiče, protože se mě několik z nich přišlo zeptat, jestli opravdu o návratu bývalé ředitelky uvažují a toto řešení nedoporučili. Příznivě se netvářil ani zřizovatel, kterého jsem se ptala jaksí „mezi řečí, žertem“. Bylo to náročné, a přestože jsem byla vnitřně přesvědčená, že toto vážně nechci, byly chvíle kdy, jsem o

tomto návrhu uvažovala, Považuji proto takřka za **zázrak** příchod paní učitelky Zuzany s logopedickým vzděláním, která doposud byla na mateřské dovolené, a navíc v regionu nová, tudíž neznámá. Určité riziko spočívalo v tom, že paní Zuzana neměla žádnou logopedickou praxi. Po domluvě s ředitelkou jiné mateřské školy s logopedickou třídou jsem paní Zuzaně zařídila **týdenní náslechy**, během kterých měla možnost pozorovat práci zkušenějších učitelek a konzultovat s nimi své postřehy. Ještě před jejím nástupem do naší školky jsem požádala **externí logopedku a surdopedku o její přítomnost při přijímacím pohovoru** (Sakslová, Šimková, 2006). Tato odbornice měla možnost paní Zuzanu vidět i při jejím náslechu v jiné školce.

Další problém nastal ke konci října. Onemocněla učitelka Dáša rovněž dlouhodobě, takže jsme opět žádaly o pomoc paní učitelku v důchodu. Učitelka Dáša pro mne znamenala problém. Její pedagogické kvality byly na velmi nízké úrovni, měla neustále špatnou náladu a o dětech říkala samá negativa. Neorientovala se rámcově ve vzdělávacím programu, neznala cíle předškolní výchovy. Bylo mi jasné, že tuto paní učitelku budu muset neustále kontrolovat, vést a radit jí. Byla jsem postavena před rozhodnutí, zda si jí nadále v kolektivu ponechat či nikoliv. Rozhodla jsem se, že její **pracovní smlouvu na dobu určitou již neprodloužím** (Zákon č. 262/2006 § 65).

Toto rozhodnutí s sebou pochopitelně přineslo další hledání kvalifikované učitelky. Tentokrát jsem o volném místě stihla informovat jen ostatní ředitelky ve městě. Díky naší spolupráci se ke mně dostala žádost mladé začínající učitelky Karolíny se středoškolským vzděláním bez praxe. **Na našem prvním setkání jsem jí zadala úkol:** připravit si téma na rozhovor v komunitním kruhu a pohybovou hru, které si měla s našimi dětmi vyzkoušet. Pohybovou hru považuji za lehčí činnost z hlediska motivace dětí a také existuje jejich nepřeberné množství. Komunitní kruh s jakýmkoliv edukativním záměrem zase vidím jako velmi náročný na motivaci, pomůcky a zejména na zvládnutí projevů chování věkově různorodé skupiny dětí. Nabídku přijala a vše splnila nad mé očekávání. Také Karolína byla ochotná seznamovat se s chodem školky ještě před svým nástupem do zaměstnání. Průvodcem jí byla paní učitelka v důchodu.

S paní kuchařkou jsem měla problém od samého začátku. Ještě v srpnu nás navštívila kontrola z krajské hygienické stanice, která neshledala žádné zásadní nedostatky, jen jeden malý, který by však mohl být velmi negativně hodnocen zemědělskou inspekcí. Paní kuchařka byla poučena, přesto jsem v září shledala, že se doporučením hygieny neřídí. Z **namátkové kontroly** jsem učinila **zápis s řešením domluvou**. Další kontrolu jsem

provedla v listopadu. Ve skladu jsem našla prošlé potraviny. Paní kuchařku jsem jen slovně upozornila na nedostatek a žádala kontrolu celého skladu. V lednu jsem opět našla prošlé zboží. Tentokrát jsem sepsala první **vytýkací dopis** (Zákon č. 262/2006, §52g), ve kterém jsem jí upozornila na porušení zákoníku práce. Další nedostatek v její práci jsem shledala při kontrole dodržování sanitačního řádu. Situaci vyřešila sama paní kuchařka podáním výpovědi (Zákon č. 262/2006, §50). Vzhledem k tomu, že jsem jinou kuchařku měla v záloze již od léta, nebyl s její výměnou žádný problém.

Během podzimu se stále více vzrůstala potřeba další pracovní síly na pozici asistentky. V běžné třídě byly zapsány děti se specifickými potřebami učení a přibývalo dvouletých dětí. K poslednímu prosinci škola ukončila čerpání dotací z projektu Šablony I. **Využila jsem dobré spolupráce s firmou**, která jej pro školku dokumentačně zajišťovala a v rámci Šablon II požádala o zafinancování školního asistenta. V říjnu mi přišla na školní mail žádost o zaměstnání od studentky Kláry, která dálkově studuje sociální pedagogiku a ráda by pracovala na nižší pracovní úvazek. V lednu jsem ji oslovila a Klára nabídku přijala.

Tím se pracovní tým rozrostl a do konce školního roku stabilizoval. Z hlediska pedagogického i manažerského procesu byl zajímavý tým, že zde působila začínající ředitelka, dvě začínající učitelky, jedna začínající asistentka a jedna nová kuchařka. Z původního obsazení zbyla bývalá zástupkyně ředitelky Jana, školnice a hospodářka. Jednalo se o takřka nový tým, který se učil spolu vycházet, respektovat se, motivovat se a spolupracovat.

6.9 Organizování

Organizační změny

V průběhu srpna měla školka ještě tři týdny přerušovaný provoz. Tím jsem získala čas k seznámení se s organizací školy a zejména se svoji novou pracovnou a jejími úředními spisy. Pol a kol. (2009) ve svém výzkumu hovoří o nedostatečné připravenosti a vybavenosti začínajících ředitelů na nové úkoly. Zároveň popisuje osamocenosť nového ředitele ve své funkci. Okolí předpokládá, že všechno ví a obrací se na něj s běžnými dotazy jako u předešlého ředitele.

Pokud nová ředitelka přichází z místa zástupkyně nebo učitelky dané školky, je pravděpodobnější, že ji bývalá ředitelka do systému zasvětila. V mém případě tomu tak nebylo. Bývalá paní zástupkyně mi většinou na konkrétní dotaz odpověděla, že neví. Trvalo mi rozhodně více než tři týdny **pochořit systém** ukládání všech dokumentů v kanceláři. Stále jsem něco hledala, přenášela na jiné hromádky a tvořila si vlastní

uspořádání.

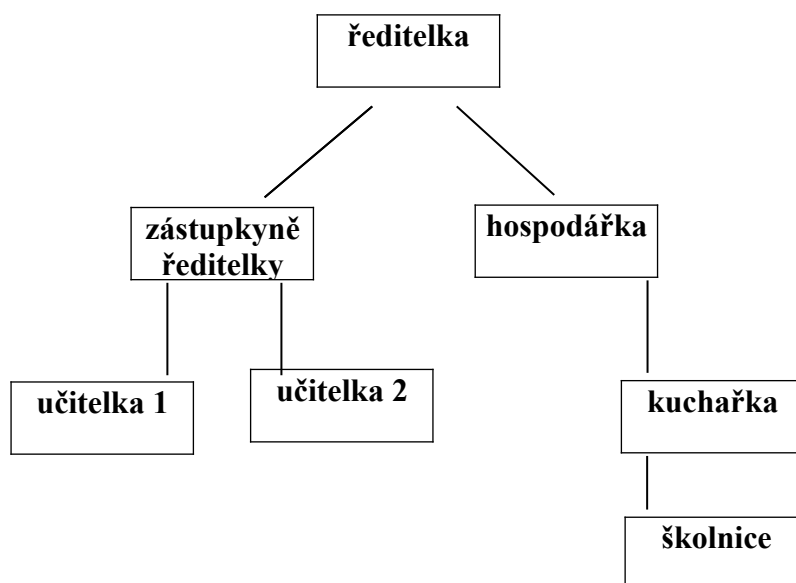
Velký význam pro mne měla **běžná komunikace**. Potřebovala jsem proniknout do organizace školního roku, seznámit se se zaběhlými postupy i tím, zda vyhovují všem. Na jejím základě jsem pak přistoupila k dalším změnám v provozní organizaci dětí, které si vyžádaly i nové prostorové řešení třídy, herny a jídelny. Děti zde nebyly příliš vedeny k samostatnosti, což jsem v samotném počátku školního roku změnila. Nový způsob sebeobsluhy si musely osvojit nejen děti, ale i personál, který byl velice nervózní z prvopočátečních nezdarů dětí při přenášení nádobí, úklidu hraček či sebeobsluhy při oblékání. Počáteční chaos se stabilizoval během září.

Organizační řád

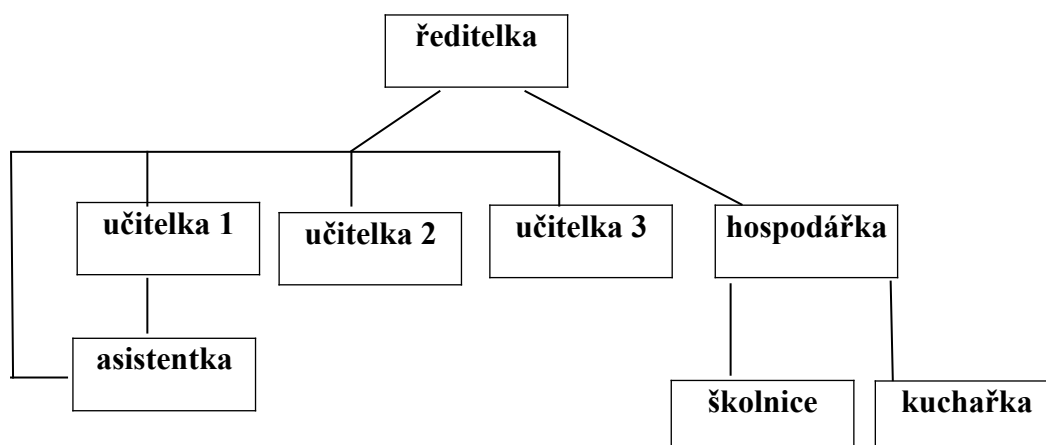
Zrušení postu zástupkyně ředitelky si vyžádalo vytvoření **nové struktury organizace** (Častorál, 2016). V původní verzi (graf č. 6) se mi také nelíbilo, že paní školnice má přímou nadřízenou paní kuchařku. Zároveň bylo potřebné zachovat třístupňový model řízení, protože jinak bych paní hospodářce musela snížit platové ohodnocení. Vytvořila jsem proto strukturu novou (graf č. 7).

Poslední změnu jsem provedla koncem ledna, kdy nastoupila školní asistentka, kterou řídí ředitelka a učitelka z běžné třídy. V případě potřeby jejího působení v logopedické třídě se na tomto učitelky dohodnou s ředitelkou.

Úpravou prošlo také schéma pracovní doby. Nevyhovovalo mi, aby dvě učitelky měly stále ranní službu (od 6.30 nebo od 7,00) a další dvě stále odpolední (od 9,00). Znamenalo by to, že učitelky např. z odpolední směny by nikdy neviděly rodiče, kteří ráno vodí dítě do školy, ale odpoledne jej vyzvedává někdo jiný. Nový systém je založen na čtyřtýdenním cyklu pravidelného střídání ranní a odpolední služby.



Obr. č. 4 Původní schéma organizace



Obr. č. 5 - Nové schéma organizace

6.10 Plánování

Z množství plánů, které jsou nutné, nebo vhodné pro další rozvoj školy vybírám ty, které se nějakým způsobem dotýkají přímé práce celého personálu.

Třídní vzdělávací program

Jak jsem již v popisu výchozího stavu MŠ uvedla, školní vzdělávací program (ŠVP) z roku 2017, ze kterého třídní vzdělávací program vychází, byl velice podrobný. Nebyl pro mne zcela nefunkční, ale splňoval požadavky ČŠI. Pro mne bylo svazující, že obsahoval týdenní témata s rozpracovanou nabídkou i obsahem činností. Témata byla časově seřazena bez ohledu na konkrétní situaci každého roku (např. počasí). Byly zde uvedeny konkrétní hry, písničky, básničky apod. Také neumožňoval spoluúčast dětí na plánování aktivit.

Vzhledem k **časové tísní** nebylo možné celé ŠVP přepracovat. Učitelkám jsem **doporučila** z něj vycházet, ale zohlednit současnou skladbu tříd, její věkové rozložení, zastoupení chlapců a dívek, jejich zájmy a samozřejmě i konkrétní meteorologické podmínky. Učitelky si mohly zvolit téma z předešlého roku, nesměly však převzít celý obsah tématu. **Vyžadovala jsem inovaci.** Také si mohly zvolit zcela jiné téma.

Tento **plán jsem navíc obohatila** o celoroční hru Ze Slovíčka ke knížce, se zaměřením na podporu předčtenářských dovedností. Téma jsem, pro nedostatek času, zvolila bez konzultace s ostatními učitelkami s ohledem na logopedické zaměření školy a předpoklad, že k tomuto tématu budou mít učitelky blízko. **Závěrečné hodnocení hry učitelkami** (Vodáček, Vodáčková, 2006) jsme probrali na červnové pedagogické radě. Za pozitivum vyzdvihly skutečný zájem dětí o knížky. Kladně učitelky hodnotily organizaci hry prostřednictvím zástupné loutky, která dětem příležitostně zasílá dopisy s úkoly.

Plán akcí MŠ

Plán akcí pro děti (viz příloha č. 2) je tvořen tabulkou, která obsahuje jednotlivé měsíce bez července a srpna na horizontální úrovni a druhy pořádaných akcí na vertikální ose. Do vzniklých okének tabulky jsou zapisovány data uskutečnění, popřípadě přesný název akce (např. Exkurze = 6. 3. exkurze do autoservisu). Celkem bylo naplánováno 24 typů akcí, mezi které řadím i např. bruslení, plavání, divadelní představení, návštěvy koncertů ZUŠ, zmiňované exkurze či akce pořádané jinými mateřskými školami. Z nich se nám podařilo realizovat 22, celkem proběhlo 75 akcí. Oproti plánu jsme nenavštívili dopravní hřiště a neuskutečnili besedu s nějakou zajímavou osobou, i když svým způsobem do této kategorie můžeme počítat návštěvu knihovny. Po ukončení akcí pořádaných školou jsem personálu rozdávala hodnotící archy (viz příloha č. 3)

Plán spolupráce s rodiči

Plán spolupráce s rodiči (viz příloha č. 4) počítal s 11 akcemi (zahajovací třídní schůzky, schůzky s rodiči předškoláků, schůzky před školním výletem, Šiškobraní, vánoční setkání, schůzka s pracovníky PPP, besídka pro maminky, sportovní olympiáda, rozloučení se školáky, úklidové práce na školní zahradě či pomoc s drobnými opravami, návštěvy a besedy v MŠ (policie, hasiči...). Strukturu a částečně i obsah jsem převzala po předchůdkyni, protože všech jsem s ohledem na nedostatek času nedokázala sama vymyslet a sestavit.

Z uvedených akcí bylo realizováno 8, přičemž informativní schůzky 3x. Hlavním důvodem pro ty druhé byly personální změny v obsazení logopedické třídy a v závěru roku

ještě schůzky s rodiči nových dětí. Navíc jsme uspořádali akci Jarní tvoření. Informace potřebné k zápisu dětí do ZŠ jsme realizovali jinou hravou formou, kde děti předváděly své dovednosti a znalosti před rodiči, kteří si sami tvořili na připravený arch zápisky a posléze měli možnost s námi své postřehy konzultovat.

Odborná beseda s pracovníky PPP nebyla realizována. Částečně důvodu potřeby adaptace a rozvíjení spolupráce celého pedagogického týmu a také proto, že v dotazníkovém šetření, které proběhlo na druhých třídních schůzkách v listopadu, o ně rodiče neprojevíli zájem .

Svým způsobem lze do spolupráce s rodiči zařadit i závěrečné hodnocení školy z jejich pohledu. Návratnost dotazníků nebývá vysoká a ani já osobně je nemám v oblibě. Poskytla jsem tedy rodičům možnost se svobodně a anonymně vyjádřit prostřednictvím psaného vzkazu. V šatně dětí jsem na nástěnku umístila kreslený plakát (viz příloha č. 5), do kterého rodiče vpisovali své hodnocení. Překvapivé bylo, že se všichni zřekli anonymity a uvedli své jméno nebo jméno svého dítěte.

Plán kontrol a hospitací

Původní hospitační plán byl velmi obecný, nikdo nevěděl, co se bude sledovat, proto jsem vypracovala plán nový (viz příloha č. 6). Počítal se třemi hospitacemi u všech třech učitelek. Z důvodu výměny velké části pedagogického sboru, která probíhala do prosince, byly první hospitace provedeny až v lednu. Celkem jsem provedla čtyři hospitace. Není to moc, ale víc jsem prostě nedokázala realizovat. Dvě učitelky na ně byly **předem připravené**, začínající učitelka Karolína o hospitaci nevěděla, a to z důvodu její zbytečné nervozity. Navíc jsem s ní denně v kontaktu ve společné třídě, takže o její práci mám poměrně dobrý přehled.

Původní formulář k hospitacím mi také nevyhovoval, a to ani strukturou ani obsahem. Přepracovala jsem jej také a zakomponovala do něj více otevřených otázek (viz příloha č. 7). Učitelky dostaly **plán hospitací do tříd**, aby věděly, na co se kdy zaměřím. Již v minulosti jsem se setkala s nervozitou učitelek, že děti zrovna nereagovaly tak, jak předpokládala nebo jak by potřebovala. Vysvětlila jsem učitelkám již při předání plánu, že o děti mi v tu chvíli nejde. Sleduji učitelku, její nápady, aktivitu, připravenost, logickou provázanost a v neposlední řadě i schopnost improvizovat a kreativně změnit původní záměr, když se vyskytne nečekaný problém či nějaká zajímavá pobídka od dětí. Moc mi nevěřily. Paní učitelka Jana nebyla vůbec nadšená, i když potřebu hospitací chápala. Taky přiznala, že se dříve hospitace prováděly formálně, aby se mohl založit papír do šanonu.

Poznamenala: „Když to musí být a když nebudete moc přísná.“ Po prvním hospitačním pohovoru jsem se jí zeptala, jestli se její obavy naplnily. Nedokázala nebo nechtěla odpovědět a odvedla řeč jinam.

Závěrečný pohovor jsem prováděla **ten samý den** v odpoledních hodinách (Polanská 1997). Učitelky na to byly **předem upozorněné. Nejprve svou činnost hodnotila učitelka**, potom já. Se všemi jsem měla podobný názor, takže nebyly větší třenice. Neříkala jsem jim, co mi vadilo, ale vycházela z jejich hodnocení a vedla je k diskusi nad příčinami a možnostmi zlepšení. Do kolonek hospitačního archu, jsem vpisovala hodnocení v celých větách i uzavřené odpovědi *ano x ne*. Tam, kde podle mého nebylo vše, jak má být, jsem vepsala – *prostor pro zlepšení*. Se všemi hospitovanými učitelky jsem došla ke stejnému závěru, žádná neměla k hodnocení výhrady.

Plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Přestože si uvědomuji důležitost a potřebu tohoto dokumentu, pro popisovaný rok jsem jej nevytvářela. Stěžejním důvodem byl fakt, že jsem do prosince nevěděla, pro jaké učitelky plán sestavit – co budou umět, jak budou profesně orientované apod. Také jsem neměla představu o škole jako organizaci, jejich podmínkách, potřebách, specifika dětí atd. Nesporný negativní vliv měl i čas. **Jeden měsíc je velmi krátká doba na to, aby nová ředitelka sama dokázala vypracovat všechny potřebné dokumenty.** Následné události, tak jak jsem je popsala, mi zrovna nepomáhaly vše stihnout.

6.11 Vedení lidí

Při vedení lidí, jejich motivaci, učení organizování určitých situací nebo pedagogických postupů jsem povětšinou volila cestu **osobního příkladu**. Bylo to pro mě sice dost časově náročné a vyčerpávající, ale předcházela jsem tím zbytečným rozhovorům na téma „to nejde“. Zvláště u paní učitelky Jany, která jako jediná z původní sestavy ve školce zůstala, jsem cítila **nedůvěru a strach z nezvládnutí, nedostatečné ochrany zdraví dětí, psychické i fyzické náročnosti akce** apod. Sama koncem roku při jednom z neformálních rozhovorů přiznala, že byla skeptická. Až vlastní zkušenosti jí přesvědčily o opaku. Mnohem jednodušší bylo vedení Karolíny a Zuzany. Jako začátečnice přišly s návrhem na nějakou činnost a společně jsme hledaly nejlepší řešení. Pokud jsem jim potřebovala sdělit, že jejich postup neschvaluji nebo že to jde snadněji jiným způsobem, dělala jsem to **nenápadně bez přítomnosti dalších dospělých** tak, aby si toho ani děti moc nevšimaly. Musím podotknout, že všechny učitelky mají dar odezírat z mých pedagogických postupů bez toho, abych jim musela něco více vysvětlovat. Koncem školního roku navíc Karolína

projevila hlubší zájem o proniknutí do tajů pedagogiky a sama se mne vyptávala na souvislosti při vyplňování diagnostických listů dětí. Při mém dalším pozorování nabyté znalosti při své práci aplikovala.

Dalším prostředkem pro upevňování týmu i mé vlastní prestiže byly **pedagogické rady**. Přípravovala jsem se na ně v dostatečném předstihu, vše písemně nastíněné a popsané (Polanská, 1997, Plamínek, 2018). Během tohoto sledovaného roku proběhlo sedm rad. Až před tou první, která proběhla koncem srpna, tedy skoro po měsíci ve funkci, jsem si plně uvědomila, že jsem vůdcem, vedoucí, lídrem..., tedy tím, kdo velí. Ptala jsem se totiž na dřívější praktiky při svolávání porad bývalé zástupkyně Jany, která odpověděla: „*To je přece jedno, teď je to na vás, jak si to uděláte.*“ Teprve tehdy se u mě plně dostavilo uvědomění „*Aha, jsem ředitelka, rozhoduji já!*“

Na této první poradě jsem se zaměřila na **představení sebe samé**, svých osobních důvodů tak, jak jsem je popsala výše, a důsledně se **vyvarovala nějakému hodnocení bývalé paní ředitelky** a jejího způsobu vedení školy. Z toho důvodu jsem ani nemluvila o své představě budoucnosti. Nechtěla jsem, aby posluchačky měly možnost hledat moje slabé stránky a já v té době měla v hlavě takový zmatek, že bych nebyla schopna erudovaně a smysluplně svou vizi předložit a obhájit. Další oblastí byly praktické informace k nejbližší budoucnosti, tedy začátku nového školního roku – speciální potřeby nových dětí, naplánované akce, organizační záležitosti běžného provozu, moje požadavky na tvorbu třídního vzdělávacího plánu a zejména na organizace vzdělávání nejstarších dětí prostřednictvím plyšového výra, jako maskota, který bude dětem předkládat úkoly místo učitelk. Snažila jsem se **zaujmout jako učitelka** (Pol a kol., 2010), která má zkušenosti a nápady a také jako manuálně zručný člověk. V mojí situaci jsem si svou profesní prestiž musela sama předložit, protože o mě, jako o učitelce nikdo nic neslyšel. Takže jsem učitelkám předložila vlastnoručně vyráběné dárky k narozeninám a loutky chlapce a dívky, které budou provázet děti celoroční hrou. Své učitelké kvality jsem pak demonstrovala celý rok a teprve v jeho závěru jsem cítila, že mě bývalá zástupkyně Jana bere jako kvalitního profesionála. Na první poradě jsem se nebránila ani diskusi a připomínkám, takže se všechny učitelky mohly vyjádřit k navrhovaným změnám a opatřením. Jejich připomínky a potřeby jsem si zapsala a v co nejkratším čase je informovala o průběhu či výsledku. Od příští rady jsem v počátku společného sezení automaticky zařadila **kontrolu plnění úkolů** z předešlé rady a zaznamenala lehký šum překvapení. Zřejmě nic takového dříve neprobíhalo. Po třech měsících jsem si dovolila i **kritiku výchovně vzdělávacího**

procesu, ale to už za mnou byla vidět práce s dětmi. Jejich natěšení pro aktivity i první, byť opatrné, pochvaly ze strany rodičů. Na druhé straně jsem nešetřila pochvalou a uznáním za práci ve velmi ztížených podmínkách prvního pololetí bez dostatku učitelů, a protože to bylo možné i finančním oceněním všech zaměstnanců.

Domnívám se, že **nejúčinnějším nástrojem vedení a klidného soužití bylo společné plánování a rozdělování dílčích úkolů** (Hornáčková, 2012, Kariérní systém, 2015). Celoškolkové akce jsem sice většinou vymýšlela já, stejně i jejich organizaci, ale učitelky měly možnost vybrat si konkrétní činnost a samostatně ji provádět.

Také jsem měla zájem o to, aby všechny zaměstnankyně byly vtaženy do dění, aby byly součástí společného života. Pokud to tedy bylo organizačně možné, zvala jsem mezi děti i paní kuchařku a paní školnici (např. Mikulášská besídka, divadelní představení, výroba mléka ze smetany atd.). Chtěla jsem tím mimo jiné docílit i toho, aby je děti braly za své partnery stejně jako paní učitelky a vážily si jejich práce.

Také dávám velký pozor na to, abych i o běžné věci požádala a za vše poděkovala. K tomu vedu děti i dospělé. V rámci možností se také snažím vyslechnout běžné životní události všech spolupracovnic, doptám se na pokračování apod., aby viděli můj lidský zájem o ně samotné.

7 Použité manažerské kompetence v oblasti personalistiky, organizování, plánování, kontroly a vedení lidí

Následným výčtem a popisem uplatněných manažerských kompetencí odpovídám na 2. výzkumnou otázku – Jak může ředitel školy ovlivnit její klima prostřednictvím manažerských funkcí?

Personalistika

- Již před nástupem do MŠ jsem si v hrubých rysech zmapovala situaci v oblasti personalistiky.
- V téže době jsem již hledala náhrady v okruhu svých známých a žádostí o pomoc některých budoucích zaměstnanců.
- O pomoc při hledání pedagogů jsem oslovila SPC a ředitelky dalších mateřských škol.
- V časové tísní jsem nepřistoupila na, z dlouhodobého hlediska, nevhodné řešení palčivé personální otázky.

- V jednom případě pomohla situaci vyřešit náhoda. Tady jsem využila spolupráce s odborníkem, kterého jsem pozvala na vstupní pohovor.
- Kromě vstupních pohovorů (proběhly 4) jsem využila i možnosti zadat praktický úkol – přímá práce s dětmi – abych otestovala dovednosti zájemkyně.
- V jednom případě jsem využila možnosti neprodloužit dřívější pracovní smlouvu na dobu určitou.
- V jednom případě jsem změnila smlouvu z doby určité na neurčitou. Důvodem byla odbornost pedagoga, která byla pro školu zásadní.
- V jednom případě jsem přijala výpověď podřízené podle §50 Zákoníku práce s dvouměsíční výpovědní lhůtou.
- Všechny nové pracovní smlouvy byly sepsány na dobu určitou 1 rok s tříměsíční zkušební lhůtou.

Organizování

- Pozměnila jsem organizační strukturu školy tak, aby školnice nepodléhala vedení kuchařky a jejich postavení tak zrovnoprávnila.
- Změnila jsem pracovní dobu všech pedagogů tak, aby byly rovnoměrně rozložené ranní a odpolední služby mezi všechny učitelky.

Plánování

- Před začátkem školního roku byl připraven plán spolupráce s rodiči, plán hospitací, celoroční hra rozšiřující nabídku ŠVP a organizování přípravy nejstarších dětí před vstupem do ZŠ.
- Nebyl vypracován plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, protože nebylo jasné, kdo bude ve škole učit.
- V průběhu prvního pololetí často probíhalo operativní plánování nejbližších dnů, způsobené častými absencemi učitelek.
- Z hlediska financování a dalšího rozvoje nebylo a ani nemohlo být plánování více rozpracováno, neboť se ředitelka seznamovala s organizací jako celkem i s jednotlivými finančními postupy.

Vedení lidí

- Nastolila a dodržovala jsem rovnoprávnost mezi zaměstnanci.
- Vedla jsem personál především prostřednictvím osobního příkladu dobré pedagogické

praxe, kreativity, osobního nasazení, řešení problémů a organizačních dovedností.

- Dětila jsem úkoly rovnoměrně mezi všechny zúčastněné podle vysledovaných osobních zájmů a dovedností podřízených.
- Vyslechla jsem názory a připomínky podřízených, přistoupila na jejich smysluplné návrhy.
- Nejprve jsem se seznamovala s pedagogickými kvalitami sboru a až po třech měsících vznesla první kritiku.
- Neřešila jsem věci do minulosti, nehodnotila bývalé vedení a nenechala se do těchto debat zapojit.
- Zařídila jsem začínajícím učitelkám náslechy v jiné školce nebo rychlé zapracování jinou učitelkou ještě před začátkem pracovního vztahu.
- Do výchovného procesu jsem zapojovala i nepedagogický personál.
- Snažila jsem se poznávat podřízené i po osobní a lidské stránce, zajímala se i o jejich mimopracovní život.

7.1 Nástin obtíží začínající ředitelky při budování pozitivního klimatu školy

Popis vývoje událostí, které jsou uvedeny v kapitolách 8. 5. – 8. 8., vychází z mých přímých zážitků, osobních zápisků, personální dokumentace, organizačního řádu školy, ŠVP, plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráce s rodiči, akcí školy a hospitačního plánu. Následující text předkládá nejpalčivější oblasti ohrožující autoritu ředitelky školy a tím i její snahu o budování pozitivního klimatu ve škole, které se v popisovaném případě vyskytly v průběhu prvního roku ředitelské funkce.

Neznalost konkrétního prostředí

Ředitelka je odkázána na ochotu nových podřízených spolupracovat a poskytovat jí potřebné informace o konkrétní škole. V situaci, kdy nastupuje odjinud do ne zcela přátelského prostředí, se v prvních dnech nevyzná ani ve vlastním počítači, natož celé kanceláři. Provoz však běží dál a zaměstnanci chtějí vypsát dovolenou, znát výši příspěvku FKSP, doplnit zásoby úklidových prostředků atd. Stojí před řadou rozhodnutí, které musí řešit takřka okamžitě, a to bez kompletních informací. Může se tedy svým novým podřízeným zdát jako nekompetentní. Pocit osamocení, o kterém píše Pol a kol. (2009), je v tomto případě ještě markantnější.

Neznalost osobnostních a profesních kvalit personálu

Při vstupu do nové školy odjinud má nová ředitelka o kvalitách svých nových spolupracovníků minimální povědomí. Nemusí být zcela jasné, kdo změnu ve vedení přijímá s obavami a kdo s nadějami. Časté a zásadní změny v obsazení pracovních pozic učitelek navíc přináší zcela nové osoby, o kterých nemohou vypovídat žádní zaměstnanci. Ředitelka musí nejprve kvality jednotlivců poznat a rozklíčovat, aby na ně mohla efektivně delegovat úkoly, tak jak o tom píše Plamínek (2018), Hornáčková (2009) a další. V pozici ředitelky popisované studie tedy dochází nejen ke kumulaci všech manažerských kompetencí (Urbanová, 2009), ale také k praktické nemožnosti delegovat odpovědnost za některé méně důležité činnosti na další osobu.

Časová přetíženost

V popisované případové studii docházelo po celý rok k přesčasům způsobených běžnou náročností funkce ředitelky. V první polovině školního roku také hlavně díky suplování za chybějící učitelky a po celý rok také z důvodu neustálého seznamování se s prostředím, vytvářením nových organizačních struktur, vytváření nových plánů a provádění agendy v oblasti personalistiky. Z řádné dovolené v tomto případě nebylo čerpáno 16 dnů.

Stín bývalé ředitelky

Příchod nového vedení doprovází řada očekávání ze strany zaměstnanců i rodičů. Zákonitě dojde k období, kdy obě uvedené skupiny porovnávají dřívější a současný stav. Nevraživci s napětím čekají na projev kritiky na adresu bývalé ředitelky. Rodiče sondují postoje a názory u dlouhodobých zaměstnanců.

Noví ředitelé se podle Pola a kol. (2009) buď zaměřili na obsah své práce a návyky učitelů neřešili, jiní již do funkce ředitele vstupovali s promyšleným postupem změn. Tato případová studie se od výše uvedeného výzkumného zjištění liší tím, že nová ředitelka neznala předchozí organizaci a kulturu školy, takže se chovala a jednala podle svých zkušeností a dovedností. Při uplatnění některých organizačních záležitostí věděla hned, že se jedná o změnu (např. umožnit rodičům vstup do třídy při předávání dětí), jindy se o dřívějších praktikách dozvěděla až zpětně (např. kolektivně popřát kolegovi k svátku či narozeninám, ukázat rodičům vánoční nadílku dárků pro děti, výzdoba ke dni matek apod.).

Profesní prestiž

V období ředitelského začátku působí dobrá či špatná profesní prestiž bývalého učitele

nejmarkantněji (Pol a kol. 2009). V tomto případě nebyl žádná profesní minulost novým podřízeným známa. Musela jsem se projevit jako kvalitní profesionální učitelka s bohatými zkušenostmi v metodikách všech oblastí, kreativitě i pedagogické diagnostice ještě ve větší míře, než každý jiný nově příchozí učitel, abych byla kolektivem uznána za odborníka a autoritu.

7.2 Hodnocení chodu školy zaměstnanci

Pro hodnocení procesu plánování a organizování byly použity polostrukturované rozhovory se zaměstnanci. Připravené otázky byly v tištěné podobě předány všem učitelkám na poslední červnové poradě, a po jejím ukončení i ostatním zaměstnancům. Zároveň jim byl vysvětlen účel, jak s nimi bude naloženo a způsob zodpovězení, tedy individuální rozhovor s každou zvlášť. Všechny měly minimálně 14 dní na přípravu. Svě odpovědi si mohly předpřipravit písemně.

Polostrukturované rozhovory s nepedagogickými pracovníky

Jak hodnotíte organizování chodu školy? V čem vidíte možnosti zlepšení.

Jak hodnotíte plánování chodu? Co Vám vyhovuje/nevyhovuje?

Jaká pozitiva a negativa Vám přináší kontrolní činnost ředitelky?

Paní kuchařka k organizaci a plánování nemá připomínky. Paní školnice by uvítala lepší, respektive pravidelnou organizaci odchodu dětí na pobyt venku, přičemž připouští, že ne vždy je to možné. Kontrolu ze strany ředitelky nevnímají negativně, jako nepřiměřenou, nepotřebnou či frustrující. Paní školnice uznává její potřebu a považuje ji za prospěšnou. Obě přisuzují plánování a organizování velkou důležitost pro celkový klid ve škole.

Polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky

1. Jak hodnotíte proces organizování a plánování chodu školy? V čem vidíte možnosti zlepšení.
2. Do jaké míry, podle vás, přispívá plánování a organizování k dobrému klimatu školy?
3. Zhodnoťte, v jaké pozici se, podle vás, vy sama v procesu plánování a organizování nacházíte.
4. Jaká pozitiva a negativa Vám přináší hospitační činnost ředitelky?

Ad1. K plánování i organizování vznesly učitelky mírnou kritiku. Učitelka Jana vidí dílčí nedostatky v nedostatečné informovanosti směrem k ní, „jenom jsem někdy byla ztracená,

že jsem nevěděla, že to tak bude“, které jsou způsobené skutečností, že z organizačních a bezpečnostních důvodů obědvá u jiného stolu než ostatní učitelky, aby měla přehled o dětech. Zároveň navrhuje řešení, pověření některou z učitelek, aby jí o našich závěrech debat informovala. Přesto organizaci hodnotí kladně.

Učitelka Zuzana poukázala na slabou organizaci v závěru roku, kdy jsem přenechala organizování drobných akcí na učitelkách. Nebyla to šťastná volba. Bývalá paní zástupkyně se snažila uspokojit své vůdcovské ambice, takže návrhy dalších dvou učitelek smetla a zařídila akci po svém. V červnu jsem už byla tak vyčerpaná, že jsem nic okamžitě neřešila, jen si vzala ponaučení pro příště.

Delegování úkolů je velmi přínosný proces pro celý kolektiv (Hornáčková 2009) a také úlevný pro ředitelku. Přesto je pro ředitele nezbytné zachovat si a nepředávat rozhodující úlohu. V případě zádrhelů totiž potřebuje mít neustálý přehled o dění a postupech jednotlivých aktérů.

Velmi pozitivní bylo zjištění, že žádná z učitelek neměla připomínky k rozvrhu hodin, organizační struktuře a běžnému chodu školy.

Ad2. Všechny dotazované se shodly na důležitosti dobrého plánování a organizování práce. Podle učitelky Karolíny se klima školy zlepšilo a zároveň přikládá váhu tomu, že se jedná o malý kolektiv. Asistentka přidává, že lidé jsou klidnější, když je vše dobře zorganizováno a naplánováno. Učitelka Jana připouští i dopad ve vzájemné úctě jednotlivců v kolektivu.

Ad3. Respondentky se vidí jako součást týmu, v roli, kterou respektují. Začínající učitelka sebe mírně podhodnocuje s tím, že se vše učí a je vděčná za pomoc při realizaci svých nápadů. Necítí se tedy odstrčená a nedocenená.

Ad4. Přes pozitivní hodnocení plánování i organizování a celkovou spokojenost týmu je pro učitelky hospitační činnost ředitelky stresující a nepříjemná, a to bez rozdílu délky praxe. Zároveň připouští její potřebu pro školu jako celek i pro ně samotné. Učitelka Zuzana vidí hospitaci i jako přípravu na kontrolu ČŠI nebo na přítomnost rodiče při výuce. Začínající učitelka Karolína se nehroučí z připomínek ředitelky, ale naopak se snaží jejími radami řídit.

7.3 Dotazníkové šetření klimatu učitelského sboru

Pro zjištění kvality učitelského sboru byl využit dotazník *Klima učitelského sboru* (Urbánek, Chvál, 2012), jehož prostřednictvím získám odpověď na 4. výzkumnou otázku –

jaké úrovně klimatu učitelského sboru bylo dosaženo? Dotazník obsahuje 40 otázek z pěti různých oblastí – podpora sboru vedením školy * pevnost vedení školy * angažovanost učitelů * frustrace učitelů * přátelské vztahy ve sboru. Byl rozdán třem učitelkám a jedné asistentce. Asistentka byla přizvána z důvodu větší výpovědní hodnoty dotazníku. Všechny jej obdržely na poslední červnové poradě. Odpovědi označily puntíkem propisovací tužkou modré barvy tak, aby ani z tahu tužky nebylo patrné, kdo jej vyplňoval. Vyplněné archy zanechaly položené na stole třídy, kde porada probíhala. Při jejich vyplňování měly respondentky své soukromí.

Pro objektivní porovnání výsledků dané školy jsem ještě využila srovnání s šetřením M. Zmudové (2015), která prováděla výzkum klimatu učitelského sboru v sedmi mateřských školách libereckého kraje.

Tabulka č. 2 Výsledky hodnocení složek klimatu jednotlivými respondentkami

Učitelka č.	P	D	A	F	V
1	3,3	3,28	3,36	1,87	2,25
2	3,3	2,85	2,90	1,25	2,25
3	3,2	4	3	1,12	2
4	3,4	2,71	3,54	1,37	1

P – podpora sboru vedením školy **D** – pevnost vedení školy

A – angažovanost učitelů **F** – frustrace učitelů

V – přátelské vztahy ve sboru

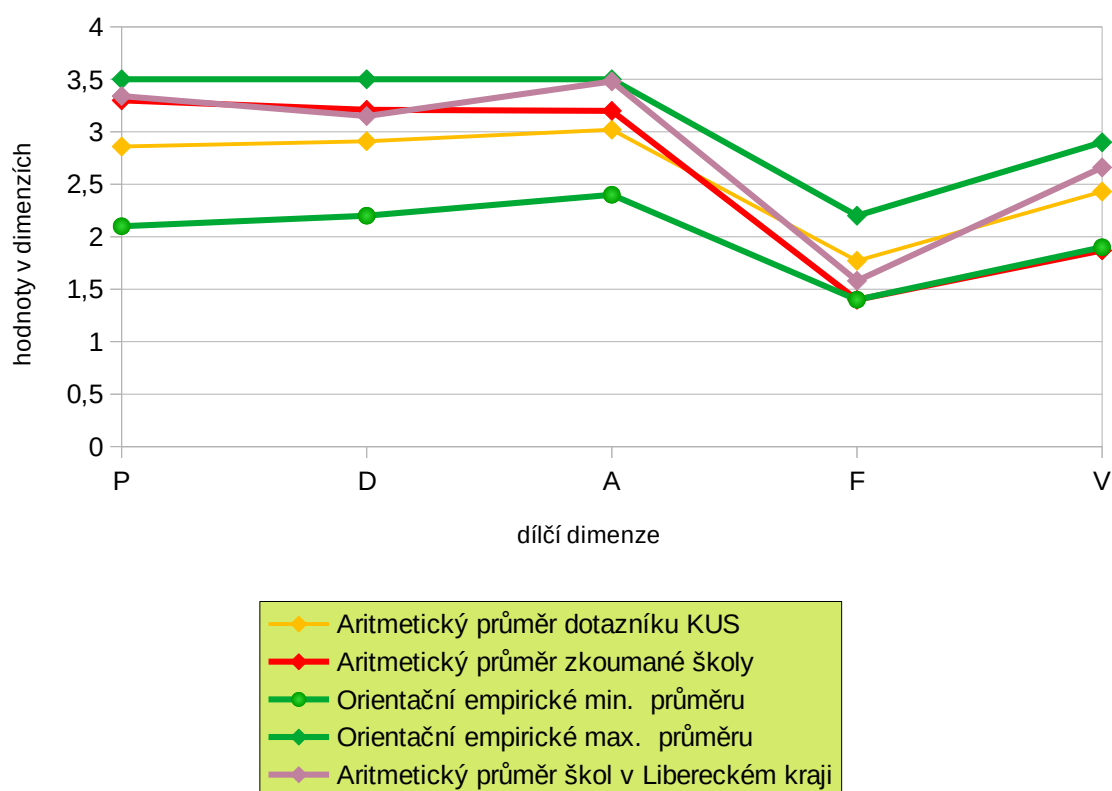
Tabulka č. 3 Porovnání výsledků dané školy s průměry dotazníku KUS a šetření v Libereckém kraji (Zmudová, 2015)

	P	D	A	F	V
Aritmetický průměr zkoumané školy	3,3	3,21	3,2	1,40	1,87
Orientační normy Urbánek, Chvál					
Aritmetický průměr dotazníku KUS	2,96	2,96	3,09	1,76	2,52
Orientační empirické min. průměru	2,1	2,2	2,4	1,4	1,9
Orientační empirické max. průměru	3,5	3,5	3,5	2,2	2,9
Aritmetický průměr škol v Libereckém kraji	3,34	3,15	3,48	1,58	2,66

Z uvedené tabulky a následujícího grafu vyplývá, že nadprůměrně je učiteli hodnocena

oblast podpory sboru, pevnost vedení a angažovanost učitelů. Z těchto jmenovaných je nejslabší oblastí pevnost vedení, na druhou stranu učitelé cítí silnou podporu ze strany ředitelky. Výborně je hodnocena oblast frustrace, která dosáhla nižší hodnoty, než je empirické minimum průměru podle Urbánka a Chvála. Naopak nejslabší oblastí jsou přátelské vztahy uvnitř sboru, které se pohybují na úrovni orientačního empirického minima dotazníku KUS. Tato skutečnost je způsobená velmi krátkou dobou společného soužití celého kolektivu. Vztahy zde tak ještě nemohou být pevné a hluboce přátelské.

Graf. č. 1 Grafický profil pěti dimenzí KUS



V porovnání s šetřením Zmudové z libereckého kraje, je srovnatelnou oblastí podpora sboru vedením školy a pevnost vedení školy. Horší výsledek máme v oblasti přátelských vztahů a angažovanosti. Lepší výsledek ve frustraci učitelů, který může být, z mého pohledu, ovlivněn nižšími nároky vedení školy na pedagogický personál, který vyplývá z velkého počtu ($\frac{3}{4}$ sboru) začínajících pedagogů. Ze stejného důvodu je i nižší angažovanost učitelů, kteří teprve získávají první zkušenosti s praxí v MŠ. (graf č. 1)

8 Diskuse

Případová studie se zaměřila na úvodní fázi ředitelky mateřské školy. Tato etapa ve většině případů představuje pro začínajícího ředitele velkou neznámou (Pol, 2009), neboť v ČR neprobíhá organizovaná příprava učitelů na postup v pracovní kariéře. Připravovaný kariérní řád pro učitele a ředitele škol z roku 2015 nikdy nevešel v platnost. Začínající ředitelé tak vcházejí do nové funkce často nepřipraveni a přiznávají, že ve svých počátcích postupují intuitivně.

Budování klimatu učitelského sboru a školy vůbec je potřeba věnovat velkou pozornost (J. Kolář v rozhovoru s Čuprovou, 2019, Grecmanová, 2008 a další). Klima ovlivňuje celkové výsledky školy (Syslová, 2016).

Cílem práce bylo danou fázi popsat, zmapovat oblasti obtíží při budování pozitivního klimatu školy, jak ovlivňují manažerské funkce kvalitu klimatu a zhodnotit výsledky ročního působení nové ředitelky v malé mateřské škole.

Byly stanoveny čtyři výzkumné otázky:

1. Které skutečnosti znesnadňují práci začínající ředitelky při budování pozitivního klimatu školy?
2. Jak může ředitel školy ovlivnit její klima prostřednictvím manažerských funkcí?
3. Jakou váhu přisuzuje personál školy plánování, organizování a kontrole a jak je hodnotí v uplynulém období?
4. Jaké úrovně klimatu učitelského sboru bylo dosaženo?

Ad1. Za skutečnosti, které znesnadňují práci začínající ředitelky v oblasti budování klimatu školy, byly vystopovány:

- Neznalost konkrétního prostředí – hmotného i nehmotného. Ředitelka neví, co kde je, jak se postupovalo doposud v různých oblastech (pedagogických, organizačních, vztahových...), takže mnohdy neví, že zavádí změnu.
- Neznalost osobnostních a profesních kvalit personálu – nezná spojence a odpůrce, nemůže delegovat práci na druhé.
- Časová přetíženost – je to jako být žákem a učitelem zároveň.
- Stín bývalé ředitelky – uvědomuje si neustálé porovnávání svých činů všemi zúčastněnými aktéry (personál, rodiče, děti) s postupy předchozího vedení.
- Pro personál neznámá profesní prestiž - musí dokazovat svou odbornou kvalitu.

Ad2. Klima školy lze ovlivnit prostřednictvím manažerských funkcí. V popisovaném případě se vyplatilo:

- nepřístupovat na, z dlouhodobého hlediska, nevhodné řešení palčivé personální otázky, ani v časové tísní
- v případě pochybností o profesní kvalitě využít možnosti ukončit s takovým zaměstnancem pracovní poměr
- změnit organizační strukturu školy tak, aby panovala rovnoprávnost srovnatelných pozic
- změnit pracovní dobu všech pedagogů tak, aby byly rovnoměrně rozložené ranní a odpolední služby mezi všechny učitelky
- zapojovat personál v co nejvyšší možné míře do všech aktivit školy ve všech fázích
- dělit úkoly rovnoměrně mezi všechny zúčastněné podle vysledovaných osobních zájmů a dovedností podřízených
- vést personál především prostřednictvím osobního příkladu dobré pedagogické praxe, kreativity, osobního nasazení, řešení problémů a organizačních dovedností
- vyslechnout názory a připomínky podřízených, přistoupit na jejich smysluplné návrhy
- neřešit věci do minulosti, nehodnotit bývalé vedení a nenechat se do těchto debat zapojit
- zařídit začínajícím učitelkám náslechy v jiné školce nebo rychlé zapracování jinou učitelkou ještě před začátkem pracovního vztahu
- do výchovného procesu jsem zapojovala i nepedagogický personál
- poznávat podřízené i po osobní a lidské stránce, zajímat se i o jejich mimopracovní život

Ad3. Personál školy na vědomé i nevědomé úrovni sleduje a vyhodnocuje manažerské kompetence plánování, organizování a kontrolu ředitelkou školy. Příkladá velkou důležitost plánování a organizování. Kontrola je pro respondenty stresovou záležitostí, nicméně chápou její potřebu a nemají pocit přílišné kontroly ze strany ředitelky.

Ad4. V závěru školního roku bylo provedeno šetření klimatu učitelského sboru podle Urbánka a Chvála (2012). Nadprůměrně byla učiteli hodnocena oblast podpory sboru, pevnost vedení a angažovanost učitelů. Podpora sboru vedením školy vykazuje největší shodu respondentek (3,2 -3,3 – 3,3 – 3,4) naopak největší rozdíly jsou v oblasti pevnost

vedení (2,71 – 2,85 – 3,28 – 4). Tuto skutečnost si vysvětlují různou úrovní pracovních zkušeností respondentek – od prvního zaměstnání po 30 let praxe v oboru. Výborně hodnocená oblast frustrace zřejmě vyplývá s nižších nároků ředitelky na všechny zaměstnance. Tento postoj byl způsoben vysokým počtem začínajících učitelů a také tím, že se kolektiv teprve vzájemně poznával, a to všemi směry. Nejslabší oblast – přátelské vztahy uvnitř sboru. - jsou způsobené vysokou fluktuací zaměstnanců ve velmi krátkém časovém horizontu. Každopádně je tato oblast hodna velké pozornosti ze strany vedení školy pro další školní rok.

Porovnání popisované školy s šetřením Zmudové z libereckého kraje se poněkud liší, ovšem nijak zásadně. Srovnatelnou oblastí podpora sboru vedením školy a pevnost vedení školy. Horší výsledek máme v oblasti přátelských vztahů a angažovanosti. Lepší výsledek ve frustraci učitelů, který může být způsoben již zmiňovanými nižšími nároky vedení školy na pedagogický personál.

9 Závěr

Z mého pohledu práce splnila své cíle. Využívala jsem především vlastní pozorování a sebereflexi svých rozhodnutí. Tato skutečnost limituje předloženou práci, proto jsem se snažila její subjektivnost vykompenzovat rozhovory a dotazníkem.

Pro mou další práci ředitelky je nejzásadnějším zjištěním stav klimatu učitelského sboru, který mi jasně ukázal, kterým směrem pokračovat. Pro další začínající ředitele pokládám za důležité zjištění, že se velmi vyplácí nezabývat se minulostí a veřejně nehodnotit práci předchozího vedení školy. Dále doporučuji dbát na kvalitní plánování i organizování a v co největší míře do nich zapojovat všechny zaměstnance. Společně sdílená vize i její realizování celkově přispívají k pozitivnímu klimatu školy, jako základního kamene budování rozvíjející se a kvalitní školy. A hlavně chtít pracovat s lidmi jako člověk, který také někdy nepodává stoprocentní výkon, má pochopení pro životní zvraty zaměstnanců a neorientuje se jen na přílišnou administrativu. Sedí se svými podřízenými v kruhu. Možná jen na trochu vyšší židli, ale v kruhu. Ne na pomyslné pyramidě, vzdálený potřebám podřízených.

Další možnosti zkoumání v oblasti zkoumání klimatu školy vidím v šetření počtu škol, na kterých dotazníky klimatu školy aplikují, o jaký typ škol se jedná a jaké k tomu mají důvody. Nevyhovující současný stav klimatu nebo jeho průběžné mapování? Přínosný by byl i výzkumný projekt aplikace metod zkvalitňování celkové kultury školy s cílem

vytvořit rámcovou metodiku či doporučení začínajícím ředitelům bez rozdílu, jestli přicházejí do školy z jiné organizace či jsou jmenováni z organizace stávající.

Od zřizovatele považuji za stěžejní podporu nového ředitele poskytnutím bezplatné právní porady, seznamem důležitých osob s jejich pracovním zaměřením a kontakty. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy by mělo znovu projednat kariérní řád pro učitele i ředitele, nebo vytvořit novou metodiku, a zasadit se o potřebné proškolení či studium nového ředitele ještě před jeho nástupem do funkce. Možnost vidím i ve sledování budoucího ředitele ČŠI a jejím doporučením u konkurzního řízení.

Zdroje

1. *Akademický slovník cizích slov* (1995). Praha: Fortuna. ISBN 80-200-0497-1
2. BENÁTSKÁ, Miluše (2008). *Manuál začínající ředitelky mateřské školy, aneb prvních deset kroků v roli manažerky*. Bakalářská práce. Praha: UK PdF Centrum školského managementu.
3. BLÁHA, Jiří, MATECIUC Aleš, KAŇÁKOVÁ, Zdeňka (2005). *Personalistika pro malé a střední firmy*. Brno: CP Books. ISBN 80-251-0374-9
4. BOGDANOWICZ, Radovan (2019). Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení. *Informační bulletin České školní inspekce*. Praha: ČŠI. Datum vydání 1.9.2018, s. 14–15
5. ČASTORÁL, Zdeněk (2009). *Základy moderního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978–80–86723–76–1
6. ČUPROVÁ, Jolana (2019). Rozhovor s konzultantem rozvoje školy Jan Kolář: Ředitel by měl umět nadchnout celý tým. Dostupné z <https://projekty.nidv.cz/projekty/aktualni-projekty-esif/267-strategicke-rizeni-a-planovani-veskolach-a-v-uzemich/1888>
7. FALTÝSEK, Pavel (1997). *Hospitace v práci ředitele školy*. Nový Bydžov : aTre,
8. GRECMANOVÁ, Helena (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3
9. HANZELKA, Miroslav (2009). Ředitel školy. In: *Řízení školy*. Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-413-0
10. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2009). Akcentované schopnosti manažerky mateřské školy ve vedení lidí. In: *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: PdF UHK
11. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2012). Kontrolní činnost. In: SYSLOVÁ, Zora. A kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7257-976-0
12. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2012). Strategické plánování. In: SYSLOVÁ, Zora. A kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN

978-80-7257-976-0

13. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2012). Vedení zaměstnanců. In: SYSLOVÁ, Zora. A kol. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN 978-80-7257-976-0
14. HRIC, Milan (2003). Strategické plánování. In: SLAVÍKOVÁ, Lenka, KUČERA, Radoslav, LINHART, Petr a kol. (2003). *Vedení školy v praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISSN 1801-8343
15. HRUBÁ, Jana, CHVÁL, Martin (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.. ISBN 978-80-7598-392-3
16. KANTOROVÁ, Jana (2009). Klima školy. In: *Řízení školy*. Praha: ASPI. ISBN 978-80-7357-413-0
17. *Kariérní systém* (2015). Individuální projekt národní. Praha: NIDV.
18. KLIMENTOVÁ, Anna (2009). Úloha ředitelky materské školy při vytváření pozitivních vztahů. In: *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: PdF UHK
19. *Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1.3.2018 do 31.7.2018*. (2018). Závěrečná zpráva. Praha: Česká školní inspekce.
20. KRÁTKÁ, Zdeňka (2009). *Kultura školy a úloha ředitele školy v procesu jejího utváření*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Centrum školského managementu.
21. LANGOVÁ, Marta, HEŘMANOVÁ, Vladislava (2007). *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně. ISBN 978-80-7044-934-9
22. PETERS, Thomas. J., WATERMAN, Robert H. (1993). *Hledání dokonalosti*. Praha: Svoboda-Libertas. ISBN 80-205-0313-7
23. PLAMÍNEK, Jiří (2018). *Vedení lidí, týmů a firem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4401-8
24. POL, Milan, (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9

25. POL, Milan, HLOUŠKOVÁ, Lenka a kol. (2005). *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3746-6
26. POL, Milan (2010) et al. Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia pedagogica*, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 109-126, srp. 2009. ISSN 2336-4521.
Dostupné z:
<<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74>>.
Date accessed: 08 bře. 2020
27. POLANSKÁ, Miroslava (1997). Hodnocení zaměstnanců. In: BURIÁNOVÁ, Jana, JAKOUBKOVÁ, Věra, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. (2004). *Vedení mateřské školy*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 80-902189-2-X
28. POLANSKÁ, Miroslava (1997). Porady a jejich vedení. In: BURIÁNOVÁ, Jana, JAKOUBKOVÁ, Věra, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. (2004). *Vedení mateřské školy*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISBN 80-902189-2-X
29. ROBBINS, Srephen. P., COUTLER, Mary (2004). *Management*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0495-1
30. SAKSLOVÁ, Věra, ŠIMKOVÁ, Eva (2006). *Základy řízení lidských zdrojů*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-212-7
31. SKUTIL, Martin, ZIKL, Pavel a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0.
32. SOKOLOVSKÁ, Marcela, BACHMANN, Pavel, HÁLEK, Vítězslav a kol. (2015). *Základy managementu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-553-0
33. SVOBODOVÁ, Eva, VÍTEČKOVÁ, Miluše a kol. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0
34. SYSLOVÁ, Zora (2009). Problémové oblasti řízení mateřské školy. In: *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos*. Hradec Králové: PdF UHK
35. SYSLOVÁ, Zora a kolektiv (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s.. ISBN 978-80-7552-113-2
36. ŠRONĚK, Ivan (2000). *Kultura v mezinárodním podnikání*. Praha: Grada. ISBN

37. ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
38. TROJAN, Václav (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-032-9
39. URBAN, Jan (2003). Nejčastější chyby při řízení lidských zdrojů ve školských organizacích. In: SLAVÍKOVÁ, Lenka, KUČERA, Radoslav, LINHART, Petr a kol. (2003). *Vedení školy v praxi*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe. ISSN 1801-8343
40. URBÁNEK, Petr, CHVÁL, Martin (2012). *Klima učitelského sboru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-59-0
41. URBANOVÁ, Miluše (2009). K otázkám hodnocení v práci ředitelky mateřské školy. In: *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: PdF UHK
42. VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 97-80-247-1734-0
43. VODÁČEK, Leo, Vodáčková, Oľga (2005). *Management. Teoria a praxe v informační společnosti*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-041-4
44. VODÁČEK, Leo, Vodáčková, Oľga (2006). *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-143-7

Legislativní zdroje

- Zákon č. 101/2000 Sb. Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů
- Zákon č. 173/1948 Sb. Zákon o čestném prohlášení ve správním řízení
- Zákon č. 262/2006 S. Zákonník práce
- Zákon č. 269/1994 Sb. Zákon o Rejstříku trestů
- Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon
- Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- Vyhláška č. 54/2005 Sb., Vyhláška o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích.

Internetové zdroje

<https://www.nazkusenou.cz/strukturovany-zivotopis-a348.html>

[http://www.csicr.cz/html/2018/informace_konkurzy/html5/index.html?
&locale=CSY&pn=9](http://www.csicr.cz/html/2018/informace_konkurzy/html5/index.html?&locale=CSY&pn=9)

STŘELEČ, Jiří. SWOT analýza. (cit. 2020.01.30) Dostupné z [www:
http://www.vlastnicesta.cz/akademie/marketing/marketing-metody/swot-analyza/](http://www.vlastnicesta.cz/akademie/marketing/marketing-metody/swot-analyza/)

BÁČKA, Milan. STEP analýza. (cit. 2020.01.30) Dostupné z [www:
https://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/1127/STEP-ANALYZA.html/](https://clanky.rvp.cz/clanek/c/U/1127/STEP-ANALYZA.html/)

Příloha č. 1 - Koncepce rozvoje školy

1 Úvod

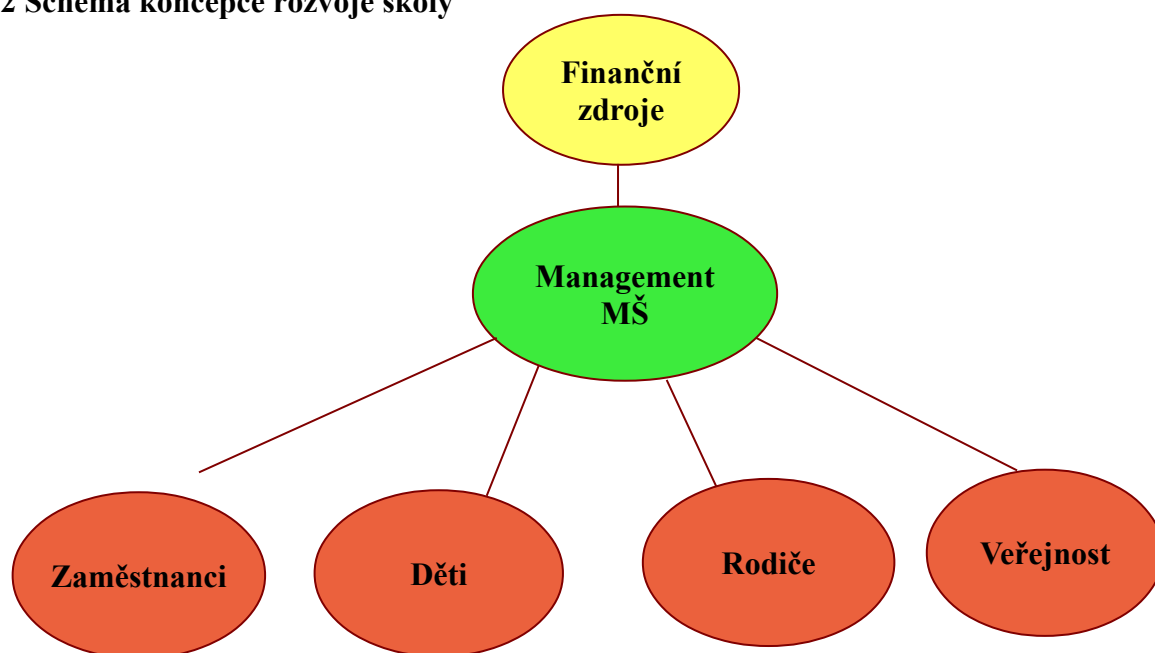
Rychle se měnící společenské a kulturní podmínky naší společnosti přináší nové pohledy a názory na řadu oblastí lidské činnosti, mateřskou školu nevyjímaje. Rodiče stále požadují na školkách, aby byly místem radosti a štěstí pro jejich děti, zároveň si stále více uvědomují potřebu kvalitního preprimárního vzdělávání a výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na jeho další profesní a společenské uplatnění. MŠ Slovičko se v rámci města profiluje jako zařízení s dlouholetou tradicí v péči o děti s logopedickými vadami. S ohledem na současný stav populace dětí se její zaměření stává stále více potřebné a rodiči vyhledávané, a proto je potřeba se v této oblasti stále profesně zdokonalovat a hledat podpůrná řešení pro komplexní péči o svěřené děti bez rozdílu omezení.

Pro úspěšné začlenění dítěte do mateřské školy i jeho dalšího života je také nezbytně nutná spolupráce s rodiči. Jejich pozitivní vztah ke škole, vybudovaný na vzájemné úctě, důvěře a spolupráci, dodává dětem pocit jistoty a bezpečí, takže zde mohou spokojeně prožívat radostné okamžiky svého dětství.

Předkládaná koncepce rozvoje mateřské školy vychází z kulturně – historické tradice školy, geografické polohy školy a jejího umístění v rámci města.

Pedagogické, výchovné a společenské poslání školy je především o práci s lidmi a pro lidi, rozčlenila jsem proto navrhovanou koncepci do několika okruhů podle cílových skupin, se kterými škola přichází do kontaktu. Uvedené okruhy jsou vzájemně provázané.

2 Schéma koncepce rozvoje školy



3 Oblasti rozvoje mateřské školy

3.1 Škola a zaměstnanci

Inspekční zpráva uvádí časté odchody kvalifikovaných učitelek. Z mého pohledu není možné cokoliv v MŠ měnit, natož zvyšovat standard a prestiž školy, pokud nepracují se stálými zaměstnanci. Takže prvním úkolem bude prověření a zajištění stability týmu, které úzce souvisí se spokojeností jeho členů. Spokojenost se odvíjí od oboustranné komunikace. Zaměstnancům se musí dostat uznání jejich práce, a to nejen ze strany rodičů, ale také od vedení školy, což je spojeno s úspěšným dosahováním cílů. Proto chci prosazovat:

- jasné vymezení kompetencí a jejich hodnocení pro všechny zaměstnance
- spolupodílení se na organizačních záležitostech, rozvoji školy a vytyčování společných cílů
- využívání nástrojů autoevaluace – dotazník, osobní pohovor apod.
- zavedení dokladového portfólia pro pedagogické pracovníky
- v rámci možností zohlednění odměňování zavádějící učitelky
- vytvoření dlouhodobé koncepce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- zvyšování odborné kvalifikace (formální formou i samostudiem)
- provádění vzájemných náslechlů v rámci školy a pokud možno i v rámci města a regionu
- prezentování poznatků ze samostudií a náslechlů ostatním spolupracovníkům v rámci porad

V neposlední řadě uvádím osobní motivaci a podporu týmu a maximální využívání možností každého jednotlivého pracovníka, neboť: *„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“* (Charles Farrar Browne).

3.2 Škola a děti

V současné době má škola čerstvě zpracovaný školní vzdělávací plán Slovíčko, který je řazen do chronologicky jdoucích celků a v nejbližší době není potřeba jej přepracovávat. Ovšem je možné jej v průběhu realizace inovovat podle potřeb.

Realizaci výuky bych směřovala k:

1. nápravě logopedických vad u dětí, využití odborné supervize
2. depistáži dětí pro zařazení do specializované třídy

3. logopedické prevenci dětí z běžné třídy
4. podpoře přirozených pohybových aktivit v prostředí MŠ a na její zahradě
5. k rozšíření nabídky pohybových aktivit v rámci města (např. plavání)
6. posílení komunikačních dovedností prostřednictvím zážitků – kooperativní učení, stálý kontakt s přírodními materiály v samostatném centru, polytechnická výchova (kromě svobodné tvořivé hry i zaměření na pracovní postupy podle kreslených plánů), tvořivá dramatizace, tematické dny apod.
7. zařazení celoročních her, které se pokaždé budou věnovat jiné oblasti rozvoje dětí (pohybová, enviromentální, předčtenářská apod.)
8. využívání zástupných předmětů ve výuce (loutky, maňasci, plyšové hračky apod.)
9. spoluúčasti dětí na rozhodování o probíraných tématech z ŠVP (počáteční brainstorming)
10. účinného vedení portfólia dítěte
11. výpravám do okolí – přírodního i kulturního prostředí

Mým cílem je, aby svěřené děti chápaly dětství jako sen. *„Sen, který byl kdysi skutečností“* (Jiří Mucha).

3. 3 Škola a rodiče

Jak bylo již v úvodu naznačeno, spokojení rodiče přivádějí do školy spokojené děti. Mým cílem je, aby rodič v prvé řadě ze školy cítil skutečný zájem o výchovu a vzdělávání dětí. K pocitu důvěry velkou měrou přispívá možnost zúčastnit se výchovně vzdělávacího procesu, chci posílit společné aktivity školy a celých rodin – besídky, tvořivé dílny, společné (rodič – dítě) plnění úkolů potřebných pro vstup do ZŠ. Dále také podávání potřebných informací o výchově svého dítěte i o chodu školy, jejích nabídkách, cílech a plánech v rámci třídních schůzek a prostřednictvím osobních pohovorů s učitelkami. Za samozřejmou považuji prezentaci portfólia dítěte včetně jeho evaluačních archů a případně i výsledků cílené pedagogické diagnostiky.

Tím se nejen utuží vzájemné společenské vztahy, ale rodiče budou v pedagogických pracovnících spatřovat osoby erudované, které respektují individuální potřeby dítěte, a které dokáží rozpoznat příčiny i navrhnout řešení problémových situací.

Hodlám iniciovat domluvu s ostatními ředitelkami MŠ o pořádání tematických besed a seminářů pro rodiče v oblasti výchovy dětí, protože *„by bylo možné rodit vychované děti,*

kdyby byli vychováni jejich rodičové“. (J. W. von Goethe)

3. 4 Škola a veřejnost

Umístění školy v centru města skýtá řadu možností spolupráce. V zásadě se jedná o vzájemnou spolupráci organizací pro zpestření vzdělávací nabídky. Patří sem zejména:

- ✓ navštěvování ZŠ budoucími prvňáčky
- ✓ navštěvování prvňáčků dětí v MŠ
- ✓ zúčastňování se akcí pořádaných DDM Varnsdorf
- ✓ spolupráce se SZŠ Rumburk na podpoře primární ochrany zdraví
- ✓ seznamování se s některými profesemi a jejich zázemím – spolupráce s výrobními podniky v regionu, návštěvy v RZS a hasičské zbrojnice, pošty...
- ✓ návštěvy kulturních akcí divadla Varnsdorf

Jako další možnost v profilaci MŠ je prospěšné také zapojování do městských kulturních a sportovních akcí tak, aby byla naplněna slova K. H. Borovského: *„Není nic v obci tak důležité, a pro všechny zároveň prospěšné, jako dobrá škola.“*

4 Finanční zdroje a materiální zabezpečení

Zde bych preferovala maximálně efektivní využití stávajících zdrojů a to tak, že budou sestaveny dlouhodobější plány na materiální vybavení školy a na další vzdělávání zaměstnanců, aby nedocházelo k nahodilým investicím.

Chtěla bych spolupracovat s řemeslnými firmami ve městě a využívat nejen jejich dovedností, ale i využívat jejich nadbytečný nebo dále nezpracovatelný (zbytkový) materiál (dřevo, lepidlo, textil apod.), využitelný pro výtvarné a pracovní aktivity dětí.

Pro zefektivnění pedagogicko-výchovného vzdělávání učitelek hodlám využívat dotací ze šablon. Na zkvalitnění prostředí MŠ pak spolupracovat s nadačními fondy, např. Nadace Proměny.

Příloha č. 2 – Plán akcí MŠ 2018-2019

	ZÁŘÍ	ŘÍJEN	LISTOPAD	PROSINEC	LEDEN	ÚNOR	BŘEZEN	DUBEN	KVĚTEN	ČERVEN
Divadelní představení										
Kino										
Pořady v MŠ										
Knihovna										
ZUŠ Vďf										
Vánoce										
Karneval										
Návštěvy v ZŠ										
Exkurze										
Spol. akce s jinými MŠ										
Spol. akce s jinými subjekty										
Velikonoční poklad										
Čarodějnický den										
Oslava MDD										
Návštěvy dopravního hřiště										
Výlety										
Besedy										
Focení										
Keramika										
Akce s rodiči										
Spolupráce s SPC										
Bruslení										
Plavání										
Jiné										

Příloha č. 4 - Plán spolupráce s rodiči a jeho plnění – školní rok 2018–2019

1. Informativní schůzka s rodiči

- představení vedení školy
- seznámení se Školním řádem a režimem školy, směrnicí GDPR, ŠVP
- seznámení s celoroční hrou Ze Slovíčka ke knížce
- seznámení se způsobem přípravy předškoláků
- seznámení se způsobem oslav narozenin
- seznámení s plánovanými akcemi a nabídkami
- sponzorování, poděkování
- dotazy rodičů.

2. Podzimní šiškové odpoledne

- odpoledne s rodiči na zahradě, hry a soutěže, táborák, úklid zahrady...

3. Vánoční setkání.....

- odpolední společné tvoření s vánoční tematikou

4. Schůzka s rodiči předškoláků

- informace o vstupu do 1.třídy ZŠ, informace týkající se OŠD a případné návštěvy PPP.

5. Schůzka s pracovníky PPP Rumburk

- besedy na dané téma dle nabídky PPP nebo potřeb rodičů (realizace z fondu Šablony pro MŠ a ZŠ)

6. Besídka pro maminky ke dni matek

7. Sportovní olympiáda pro děti z MŠ- účast rodičů jako diváků.

8. Schůzka s rodiči

- informace a pokyny ke školním výletům, případně ke škole v přírodě
- práce s předškoláky – „Odpoledne s rodiči předškolák si zacvičí“.

9. Rozloučení se školáky

- plnění předškoláckých úkolů a pasováním na školáky

10. Úklidové práce na školní zahradě, pomoc s drobnými opravami

- dle zájmu pomáhají rodiče s dětmi po celý školní rok.

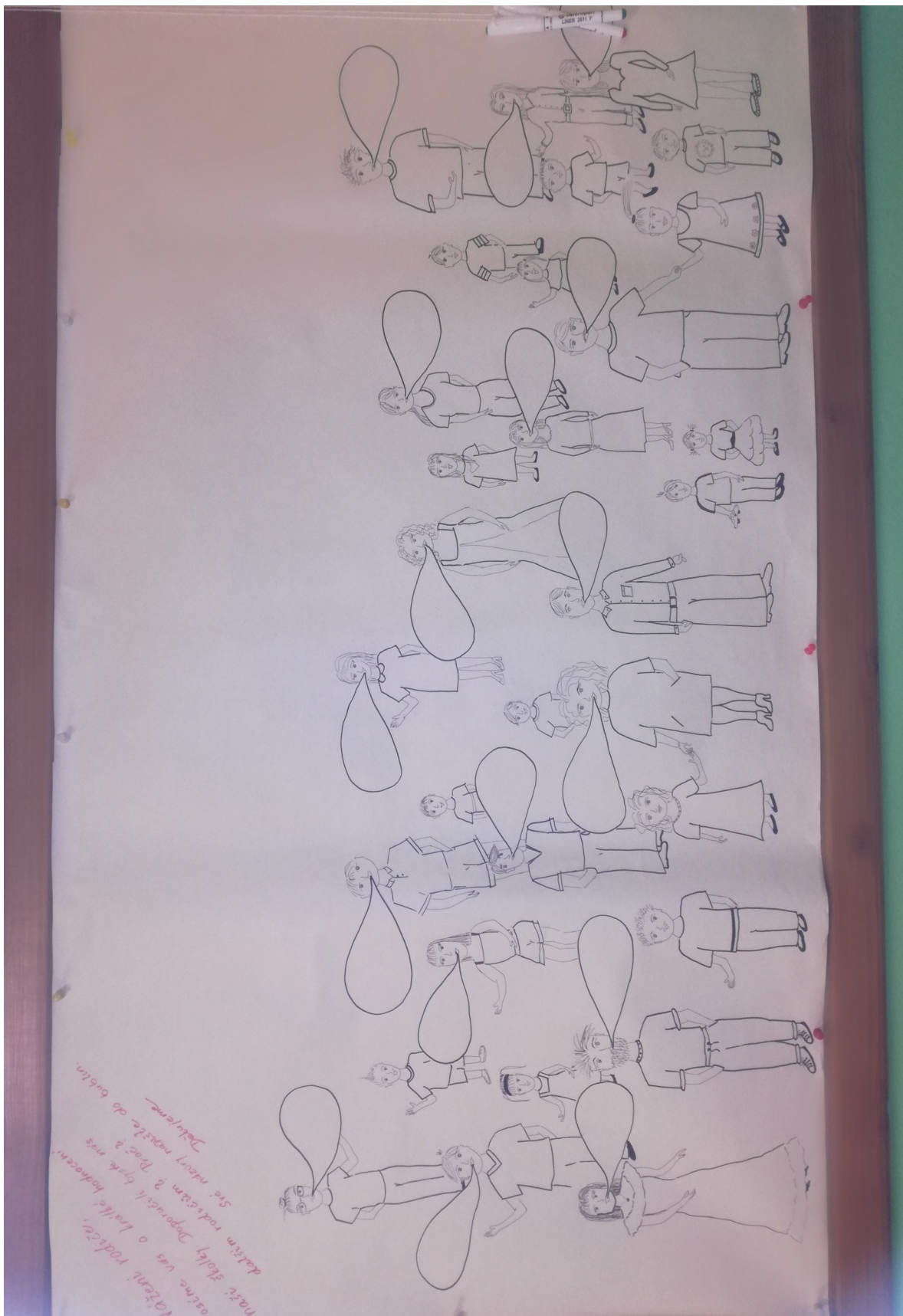
11. Návštěvy a besedy v MŠ – aktuálně využíváme nabídky rodičů formou rodiče pro děti (Policie, hasiči, sanitka...)

Rodiče se mohou kdykoliv během školního roku informovat na své dítě u učitelek či ředitelky MŠ.

Rodiče mohou poskytnout MŠ sponzorské dary všeho druhu.

Rodiče se mohou podílet v MŠ na drobných opravách, pomoc při stěhování nábytku, úpravách interiéru nebo školní zahrady apod.

Příloha č. 5 – Hodnocení školy rodiči



Příloha č. 6 – Plán hospitací

Školní rok 2018 – 2019

Září, říjen

Učitelka:

- respektuje postupnou adaptaci nově příchozích dětí
- dbá na soukromí dětí
- věnuje se neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem
- vhodným způsobem reaguje na kázeňské problémy
- dbá na vyvážený poměr spontánních a řízených činností v denním programu
- podává dětem jasné a srozumitelné pokyny
- vhodným způsobem seznamuje děti s pravidly bezpečnosti, pravidly společenského chování a hygienickými návyky

Leden, únor, březen

Učitelka:

- dostatečně naplňuje cíle TVP
- volí nová a zajímavá témata TVP
- volí vhodné metody pro přirozený rozvoj dětí, při jejich výběru respektuje zvláštnosti věkových skupin dětí
- při plánování vychází z potřeb a zájmů dětí, respektuje jejich individuální potřeby a možnosti
- komunikuje s dětmi vhodným způsobem
- předkládá dětem dostatečné množství, kvalitních a různorodých podnětů
- má promyšlenou motivaci k nabízeným činnostem
- vede děti k pořádku
- zařazuje párové a skupinové formy učení a hry s důrazem na hledání vlastního řešení úkolu

Duben, květen

Učitelka:

- dostatečně naplňuje cíle TVP
- volí nová a zajímavá témata TVP
- deleguje jednoduché úkoly týkající se organizování aktivit na starší děti
- vede děti k vzájemné spolupráci
- má promyšlenou motivaci k nabízeným činnostem
- celkové klima třídy

Příloha č. 7 Hospitační arch

ZÁZNAM Z HOSPITACE	
Učitelka:	Třída:
Datum:	Počet zapsaných dětí:
Od: do:	Počet přítomných dětí:
	Počet dětí s SVP/přítomných:
	Počet dětí mladších 3 let/přítom.:
Konkrétní cíl hospitace:	
Téma:	
Cíl:	
Plánování a příprava na činnost	
Kritéria:	Hodnocení:
Jasný záměr	
Promyšlený cíl a obsah	
Návaznost na předchozí téma	
Pestrá nabídka aktivit	
Poznámky:	
Materiální podmínky pro činnost	
Kritéria:	Hodnocení:
Prostředí třídy vypovídá o výtvarných a pracovních činnostech	
Je připraven dostatek pomůcek pro aktivní práci dětí	
Materiální prostředky jsou vhodné, nápadité, funkční	
Poznámky:	
Psychohygienické podmínky	
Kritéria:	Hodnocení:
Činnost je přiměřená aktuálním schopnostem dětí	

Spontánní a řízené činnosti jsou vyvážené	Ano
	Převládají: spontánní řízené
Aktivní a pasivní činnosti jsou vyvážené	Ano
	Převládají: aktivní pasivní
Střídají se metody a formy	
Jsou respektovány individuální schopnosti dětí	
Poznámky:	
Motivace a hodnocení dětí	
Kritéria:	Hodnocení:
Počáteční aktivizace je vhodně zvolená, dostatečně silná	
Aktuálně je zařazována průběžná motivace podle individuálních možností dětí	
Převažuje pozitivní hodnocení, pochvala	
Poznámky:	
Interakce, komunikace a klima třídy	
Kritéria:	Hodnocení:
Mezi učitelkou a dětmi je pozitivní vztah	
Učitelka v adekvátních situacích respektuje dítě jako partnera	
Učitelka vyváženě využívá formální i neformální autority	
Učitelka respektuje právo dítěte na svůj názor	
V komunikaci převažuje dialog nad monologem	
Děti mají dostatek prostoru pro sebevyjádření	
Atmosféra je příjemná, bez napětí a shonu	
Poznámky:	

Průběh činností:
Doporučení:
Vyjádření učitelky:
Ředitelka MŠ - podpis
Hospitovaná učitelka - podpis

