

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky

Obor: Školský management

**SLOUČENÝ SUBJEKT TVOŘENÝ
ZÁKLADNÍ A MATEŘSKOU ŠKOLOU**

The combined entity consisting of primary and nursery school

Bakalářská diplomová práce

Anna Jiráčková

Vedoucí bakalářské diplomové práce: Doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Olomouc 2013

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 15. března 2013

Anna Jiráčková

Poděkování

Děkuji paní Doc. PhDr. Michaele Prášilové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a připomínky, které mi poskytla při jejím zpracování.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Anna Jiráčková

Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky FF UP

Název diplomové práce: Sloučený subjekt tvořený základní a mateřskou školou

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

Počet znaků: 102 626

Počet příloh: 3

Počet titulů použité literatury: 28

Klíčová slova: faktor, mateřská škola, málotřídní škola, prostředí školy, sloučený subjekt, základní škola

Bakalářská práce se zabývá tematikou sloučených subjektů tvořených základní a mateřskou školou. Objasňuje změny a okolnosti, které vedly v ČR ke slučování škol, pojednává o málotřídní základní škole a mateřské škole jako o sloučeném subjektu, o vlivu prostředí na fungování škol a popisuje vnitřní determinanty rozvoje školy. Součástí práce je analýza stávajícího stavu vnitřního prostředí vybrané sloučené školy.

Keywords: combined entity, factor, nursery school, primary school, small school, the school environment

This thesis deals with themes of combined entities comprising primary and nursery school. It explains the changes and circumstances that led the Czech Republic to combine schools, it deals with small elementary school and nursery school as a combined entity, the influence of environment on the functioning of schools and describes the internal determinants of school development. The thesis contains an analysis of the current state of the internal environment of the selected combined school.

Obsah

Úvod	6
1 Slučování českých škol po roce 1989.....	8
1.1 Transformace českého školství	8
1.2 Základní pojmy.....	10
1.3 Málotřídní základní škola a mateřská škola jako sloučený subjekt....	14
1.4 Škola a prostředí	17
2 Vnitřní determinanty rozvoje školy	21
2.1 Vnitřní prostředí školy.....	21
Kultura školy	22
Mezilidské vztahy (interpersonální vztahy)	24
Organizační model školy.....	26
Kvalita managementu a sboru	27
Materiální prostředí školy (vybavení školy)	30
2.2 Klima školy	31
2.3 Další determinanty fungování školy.....	32
2.4 Shrnutí	35
3 Výzkumné šetření.....	36
3.1 Příprava a realizace výzkumného šetření	36
4 Výsledky výzkumného šetření	43
4.1 Analýza dokumentace	43
4.2 Dotazníkové šetření	54
4.3 Skupinový rozhovor	64
4.4 Shrnutí a diskuse zjištěných skutečností	71
Závěr.....	78
Seznam literatury a zdrojů.....	79
Seznam obrázků, tabulek a grafů	82
Seznam použitých zkratk.....	83
Přílohy	84

Úvod

Škola je institucí, jejímž posláním je vzdělávat a vychovávat budoucí generace. Podobně jako celá naše společnost, procházejí i školy v posledních dekáдах významnými proměnami, které se v mnoha ohledech projevují v každodenní realitě jejich fungování. Jednou z proměn, která se výrazně promítla do fungování českých škol, je jejich slučování. Školy plní velmi odpovědný úkol, proto je nezbytné, aby byly i za těchto okolností odborně vedeny, řízeny a spravovány a snažily se ve všech součástech „své“ organizace vytvořit optimální prostředí ve prospěch kvality vzdělávání.

V této bakalářské práci se budu zabývat vnitřním prostředím škol, které jsou sloučeny do jednoho právního subjektu. Tedy právních subjektů tvořených dvěma druhy škol a to školou mateřskou a školou základní, v empirické části se zaměřím na konkrétní venkovský sloučený subjekt, který tvoří mateřská škola a neúplná málotřídní základní škola. Jedním z důvodů, proč se tomuto tématu věnuji je skutečnost, že ačkoli počet takto sloučených ZŠ a MŠ není v České republice nijak zanedbatelný, lze dohledat poměrně málo literatury, která se touto problematikou zabývá. Dalším důvodem, proč mě toto téma zajímá je, že v takto sloučeném právním subjektu pracuji již od počátku sloučení, ke kterému došlo v důsledku správní reformy ke dni 1. 1. 2003. Velice často si zde klademe otázky, jak naši práci zlepšovat a využít původně pouze administrativního sloučení ve prospěch zlepšování kvality v obou úsecích školy.

Cílem této práce je zjistit, které vnitřní faktory ovlivňují činnost a rozvoj sloučených základních a mateřských škol. Cílem teoretické části práce je objasnit změny a okolnosti, které vedly v ČR ke slučování škol, popsat některá specifika sloučených málotřídních základních a mateřských škol, stanovit počty sloučených ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji a popsat vnitřní determinanty rozvoje školy. Cílem empirické části je zjistit aktuální stav vnitřního prostředí vybrané sloučené školy tvořené málotřídní základní a mateřskou školou. Přínosem práce může být poukázání na rezervy v práci a řízení tohoto sloučeného subjektu, výsledky dotazování mohou být využity jako součást vlastního hodnocení školy.

Počet málotřídních základních a mateřských škol na venkově v ČR není zanedbatelný, přesto lze dohledat velice málo materiálu, které se speciálně touto problematikou zabývají. Ve své práci čerpám z odborné literatury v oblasti pedagogiky a školského managementu, analyzuji dostupná statistická data o školách Královéhradeckého kraje, analyzuji dokumenty školy a další sekundární zdroje, realizuji dotazníkové výzkumné šetření, které doplňuji o polostrukturovaný rozhovor.

Teoretická i praktická část bakalářské práce mají po dvou kapitolách. První kapitola objasňuje okolnosti slučování škol po roce 1989 a vymezuje základní pojmy. Dále pojednává o málotřídní základní škole a mateřské škole jako sloučeném subjektu. Následuje seznámení s údaji o počtu sloučených subjektů ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraj a v závěrečné části kapitoly píšu o vlivu prostředí na fungování škol. Druhá kapitola podrobněji pojednává o vnitřních determinantách rozvoje školy. Třetí kapitola popisuje výzkumné šetření zaměřené na zjištění aktuálního stavu vnitřního prostředí konkrétního sloučeného subjektu. Závěrečná kapitola obsahuje interpretaci zjištěných skutečností v kontextu stávající české školské reality. Součástí práce je přehled literatury a zdrojů, seznam obrázků, tabulek a grafů, seznam zkratk a přílohy.

1 Slučování českých škol po roce 1989

V první části této kapitoly se zabývám změnami ve školství, které nastaly po sametové revoluci a vysvětluji jaké okolnosti vedly v ČR ke slučování škol. V další části objasňuji některé základní pojmy týkající se problematiky této bakalářské práce, se kterými v dalším textu pracuji. Dále pojednávám o málotřídní základní škole a mateřské škole jako o sloučeném subjektu a zobrazuji údaje o počtu sloučených škol ve školním roce 2012/13 v Královéhradeckém kraji. Závěrečná část stručně pojednává o prostředí škol a vymezuje vnitřní a vnější vlivy, které na školu působí.

1.1 Transformace českého školství

Ke slučování škol začalo docházet v důsledku reformy veřejné správy. Tyto reformy následovaly politickým událostem a změnám odstartovaných sametovou revolucí v listopadu 1989 a spočívaly v tom, že do školských zákonů pronikly výrazné koncepční změny, měnil se vzdělávací obsah, měnili se lidé na vedoucích místech, transformace vzdělávací soustavy se zaměřovala na úpravu nejvíce viditelných znaků totalitního školství – centralismu, byrokracie, unifikace, ideologického monismu, sovětizace (rusifikace) a ekonomizace (srov. Kalhous in Průcha, 2009). Předpokládané systémové reformy měly: „...zahrnout institucionální a organizační transformaci, přebudování základních vztahů vzdělávání a sociálního systému, predefinování role státu, decentralizaci, organizaci vzdělávání založenou na principech tržního hospodářství..., kvalitu kontroly skrze evaluaci a veřejně kontrolovanou odpovědnost.“ (Kalhous in Průcha, 2009, s. 50).

Současně s těmito reformami se staly aktuálními snahy o prosazování participativní demokracie a zároveň započaly i spory o míru centralizace a decentralizace. Začalo docházet k postupnému předávání pravomoci přímé správy škol zřizovatelům a ředitelům škol, kterým byla svěřena významná část autonomie a odpovědnosti za řízení a rozvoj škol.

Klíčovými hesly se stala decentralizace školství a autonomie škol. Pojem decentralizace školství představuje dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) přesun pravomocí v oblasti správy, řízení a financování škol od centra (státních orgánů) k nižším složkám řízení (místním správám a školským zařízením). Autonomie školy je autory Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 27) popsána jako: „Samospráva školy, právo rozhodovat samostatně a nezávisle o vnitřní organizaci a chodu školy, o rozpočtu, o výběru personálu a o kurikulu. Míra autonomie školy závisí na charakteru školské politiky státu.“

Reforma veřejné správy, a v návaznosti na ní i reforma školství, probíhala ve dvou fázích. V první fázi byl přijetím významných legislativních opatření umožněn vznik tzv. odvětvovému řízení školství. Ke slučování začalo docházet nejdříve zejména na úseku středního školství, především od roku 1997 v rámci tzv. Programu optimalizace sítě středních a vyšších odborných škol a školských zařízení, která zasáhla nejvíce střední odborná učiliště.¹ Tato optimalizace byla nevyhnutelná v důsledku obrovského nárůstu počtu středních škol, ke kterému docházelo v porevoluční liberální atmosféře (Krejčová, 2012). Na regionální školství² – především předškolní a základní – měly dopad zejména důsledky druhé fáze reformy veřejné správy, kdy došlo k přijetí tzv. „transformačních zákonů“³ a model odvětvového řízení byl nahrazen kombinovaným modelem řízení.⁴ Ke 31. 12. 2000 byly zrušeny školské úřady a jejich kompetence přešly na referáty školství, které byly dočasně (do 31. 12. 2002) zřízeny při okresních úřadech (Matulová, 2007).

¹ Se zvyšujícím zájmem o maturitní obory poklesl počet učňů o 25% (Krejčová, 2012, s. 48)

² Pojmem regionální školství se označuje v obecném pojetí institucionální vzdělávací soustava zahrnující předškolní, základní, střední, vyšší odborné a speciální školství v ČR (Adámková, 2009, s. 88).

³ Tvoří dvě skupiny právních norem: předpisy řešící nově kompetence v oblasti veřejné správy (zákon č. 128/2000 Sb., o obcích; zákon č. 129/2000 Sb., o krajích; zákon č. 131/2000 Sb., o hl. městě Praze atd.) a předpisy řešící nově pravidla majetková a rozpočtová (zákony č. 218/2000 Sb., č. 250/2000 Sb., č. 243/2000 Sb., č. 157/2000 Sb.).

⁴ Kombinace odvětvového (resortního) a územního řízení (dotýká se i jednotlivých základních segmentů celého systému řízení – systému řízení financí, systému personálního a systému kurikulárních kompetencí).

Nejvýraznější změny do regionálního školství přineslo přijetí zákonů č. 284/2002 Sb.⁵ a č. 320/2002 Sb.⁶ „Cílem této etapy bylo přenesení působnosti během výkonu státní správy ve školství z okresních úřadů na kraje a obce s rozšířenou působností, k čemuž došlo k 1. 1. 2003.“ (Adámková, 2009, s. 70). Zřizovatelé škol a školských zařízení, kteří mají ze zákona povinnost při zabezpečování vzdělávání (mj. zřizování škol), museli reagovat na změnu legislativy. Stáli tak, v souvislosti s rušením okresních úřadů a plánovaným přechodem škol do právní subjektivity, před rozhodnutím, jakou právní formu⁷ a jaké organizační uspořádání od 1. 1. 2003 pro své školy a školská zařízení přijmou. Řada zřizovatelů se rozhodla sloučit více škol do jednoho nově vznikajícího právního subjektu. Někde se rozhodli sloučit více škol stejného typu do jednoho právního subjektu (nejčastěji v případech mateřských škol ve městech), jinde integrovali do právního subjektu různé školy (např. školu mateřskou se školou základní), což učinilo zejména mnoho menších obcí.

Tyto změny účinné od 1. 1. 2003 způsobily, že se mnoho zřizovatelů rozhodlo ke sloučení škol, o kterém dříve vůbec neuvažovali, bez důkladné předchozí analýzy a bez potřebné diskuze s odbornou veřejností a zástupci dotčených škol. Toto slučování vyvolalo mnoho negativních reakcí.

Již vývoj po roce 1989 ovlivňoval postavení ředitele ve škole, který se postupně proměňoval ze „zabezpečovatele a vykonavatele rozhodnutí a příkazů shora“ ve skutečného manažera, ale po přechodu do právní subjektivity se to stalo přímo nezbytností (srov. Prášilová, 2006).

1.2 Základní pojmy

V této části se zaměřuji na objasnění některých pojmů, které se týkají problematiky této bakalářské práce a jsou v následujících částech používány již bez další specifikace. Jedná se o pojmy škola, druhy škol, předškolní

⁵ Zákon, kterým se mění zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství.

⁶ Zákon o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů.

⁷ Forma-školská právnická osoba nebo příspěvková organizace podle zvláštního právního předpisu nebo státní příspěvková organizace nebo jako organizační složka státu nebo jako součást konzulárních úřadů nebo jako právnická osoba zřízená podle zvláštního zákona. (Gadasová, 2010, s. 10)

vzdělávání, základní vzdělávání, mateřská škola, základní škola, úplná a neúplná základní škola, málotřídní škola, venkovská škola, právní subjektivita a sloučený subjekt.

Škola

„Společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Pojetí funkce a školy se mění se změnami společenských potřeb.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 221). Za dominantní roli současné školy lze považovat utváření základů celoživotního učení a socializaci dětí a žáků (Walterová in Průcha, 2009).

Druhy škol

Druhy škol na sebe v českém školském systému hierarchicky navazují. Termín „druhy škol“ vyjadřuje dle Průchy (2009, s. 56-58) dvě kritéria klasifikace: kritérium věku vzdělávajících se subjektů a kritérium úrovně vzdělávání.

Mateřská škola a předškolní vzdělávání

Mateřská škola je institucí pro předškolní vzdělávání. Dle mezinárodní klasifikace ISCED jde o preprimární vzdělávání (úroveň 0). Dle zákona č. 561/2004 Sb. je školou v pravém slova smyslu. MŠ se staly jako samostatné právní subjekty nebo ve spojení se základními školami integrální součástí vzdělávacího systému, ve kterém odpovídají za kvalitu předškolního výchovně - vzdělávacího procesu (Opravilová in Průcha, 2009, s. 73). Předškolní vzdělávání je organizováno zpravidla pro děti od 3 do 6 let a není povinné. Jeho úkolem je dle RVP PV (2004) doplňovat rodinnou výchovu a zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu vývoji a učení a usnadňovat tak dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Do MŠ jsou přednostně přijímány děti poslední rok před zahájením povinné školní docházky. V rámci kurikulárních reforem v ČR byl v r. 2001 vydán první Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který byl v roce 2004 nahrazen upravenou verzí. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro

předškolní vzdělávání a je východiskem pro tvorbu ŠVP PV. Jeho závaznost odložil nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.) na 1. 9. 2007. Většina mateřských škol si však vlastní ŠVP vytvořila dlouho před stanoveným datem a toto posunutí lhůty jim přineslo obrovskou výhodu. Díky tomu mohly prvotní verze svých ŠVP PV (mnohdy zpracované bez dostatečných znalostí) poměrně dlouho ověřovat a inovovat, což přineslo učitelkám a vedení škol dostatek času pro porozumění, nalézání pozitiv zamýšlených změn, vyzkoušení nových přístupů v praxi, nalézání vlastních omylů, identifikaci nedostatků a následného dokonalejšího zpracování.

Základní škola a základní vzdělávání

„V ČR označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku (ve věku 6 let)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 281). Základní škola je rozdělena na dva stupně. Podle mezinárodní klasifikace ISCED poskytuje 1. stupeň ZŠ „primární vzdělávání“ (úroveň 1). Je tvořen 1.-5. ročníkem. Druhý stupeň označovaný v mezinárodní terminologii ISCED jako „nižší sekundární vzdělávání“ (úroveň 2) je tvořen 6.-9. ročníkem. Obsah i cíle základního vzdělávání vymezuje RVP ZV. Základní školy existují v rámci školského systému v různých variantách a lze je členit dle různých hledisek. Podle celistvosti lze dělit ZŠ na úplné, tzn. se všemi devíti ročníky, nebo neúplné, jež jsou tvořeny pouze 1. stupněm. Z hlediska organizace jsou ZŠ rozlišovány na plně organizované⁸ a málotřídní⁹ (Průcha, 2009; Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Podle zřizovatele lze základní školství rozdělit na dva sektory – na veřejný a soukromý. Zřizovateli základních škol ve veřejném školství jsou obce, kraje a MŠMT. V neveřejném sektoru jsou zřizovány školy církvemi nebo soukromými subjekty. V ČR jsou zřizovateli většiny základních škol obce (srov. Průcha, 2009; Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

⁸ Žáci každého ročníku jsou vyučováni samostatně ve vlastní třídě.

⁹ V jedné třídě se učí žáci dvou a více ročníků (jde výhradně o školy 1. stupně) (Průcha, 2009).

Obrázek 1 Typologie českých ZŠ (Průcha, 2009, s. 77)

Rozlišovací kritérium	Varianty škol
zřizovatel	veřejné / soukromé a církevní
celistvost školy	1.–9. ročník / pouze 1.–5. ročník
organizace vyučování	plně organizované / malotřídní
populace žáků	běžná / se speciálními vzdělávacími potřebami
vzdělávací programy	standardní/alternativní
přístup	otevřený/selektivní
typ lokality	městské/venkovské velkoměstské
vyučovací jazyk	český/polský/německý

Málotřídní škola

Autorky monografie *Málotřídní školy v ČR* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010) popisují málotřídní školu následovně: „Málotřídní škola je typem neúplně organizované základní školy, tedy školy pouze s prvním stupněm, která má méně než pět tříd (první stupeň tvoří pět ročníků). V některé ze tříd málotřídní školy jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 12). Tyto autorky také upozorňují na skutečnost, že současná legislativa v ČR s pojmem *málotřídní škola* nepracuje a odkazují na vyhlášku č. 48/2005 Sb., kde je používán pojem „škola tvořená jednou, dvěma...třídami prvního stupně.“ Také informace o počtech, vnitřní struktuře a počtech žáků přestaly být v českých statistikách po roce 2004 zveřejňovány¹⁰ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 9-13). Obvykle se jedná o venkovské školy.

Venkovská škola

Škola, která se nachází ve venkovském prostředí (vesnice, malé město) a podmínky fungování má jiné než škola městská. Odlišuje se např. velikostí (obvykle mají menší počet žáků a učitelů), životními zkušenostmi žáků, jinými vztahy mezi školou, rodiči, místní komunitou aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

¹⁰ Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV) změnil na základě platné legislativy metodiku zpracování a členění školských statistik.

Právní subjektivita

Právní subjektivita je způsobilost mít práva a povinnosti. V Pedagogickém slovníku je vymezena jako: „Právo škol rozhodovat o ekonomických, správních, personálních a pedagogických otázkách samostatně. Legislativní forma uznání autonomie školy znamená, že je škola právnickou osobou¹¹, vystupuje v právních vztazích svým jménem a má zodpovědnost z těchto vztahů plynoucí.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 166). S přechodem do právní subjektivity přešla značná část autonomie a odpovědnosti na ředitelé škol, což na ně klade zvýšené nároky.

Sloučený subjekt

Sloučeným subjektem je v kontextu této práce myšlena právnická osoba, která vykonává činnost školy a školského zařízení, nebo více škol nebo školských zařízení (§ 8 školského zákona). Sloučený subjekt může tvořit více škol téhož druhu (např. pouze více škol mateřských) nebo může slučovat více druhů škol (časté bývá sloučení MŠ a ZŠ, ale existují i spojení v podobě MŠ, ZŠ a SŠ), v mnoha případech jsou jejich součástí také školní jídelny a školní družiny.

1.3 Málotřídní základní škola a mateřská škola jako sloučený subjekt.

Málotřídní základní škola a mateřská škola je v ČR poměrně častým typem současné venkovské školy. Jedná se o sloučený subjekt, který má tyto součásti - základní školu (málotřídního typu – tzv. „málotřídku“) a mateřskou školu, velice často také školní jídelnu a školní družinu. „Hovoří to o poměrně častém využívání integrace základních a mateřských škol, které je zřejmě po zostření administrativního a finančního tlaku na školy jednou z cest, jak ho zmírnit.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 65). Podle těchto autorek fungují tato zařízení často v duchu „děláme co je třeba“, přestože to může často znamenat křížení kompetencí, popř. jejich

¹¹ Právnická osoba vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, školy a školského zařízení, nebo i více škol nebo školských zařízení (§ 8 školského zákona).

překračování, realizaci vizí na úkor jejich evaluace a monitoringu, ale i nadšení versus vyčerpání (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Mezi specifika bývá řazeno zvládání administrativy srovnatelné s velkými školami, avšak s nesrovnatelně menším počtem personálu (absence administrativní síly), každoroční „boj“ o žáky a s ním související neurčitost rozpočtu a udržení kvalitních pedagogů, hledání dalších zdrojů k zajištění materiálně technického vybavení, kumulace několika rolí v jedné osobě aj. Typická je zejména skutečnost, že ředitel musí být manažerem organizace a zároveň učitelem s poměrně vysokým pedagogickým úvazkem. U těchto ředitelů dochází často k pnutí mezi odpovědným přístupem k edukaci žáků a mezi snahou zvládat s maximálním nasazením svou roli ředitelskou. Za jedno z pozitiv vyučovacího úvazku u ředitelů oproti jejich kolegům z velkých škol lze považovat skutečnost, že zůstávají každodenně v kontaktu s výukou a pravděpodobně proto pro ně pedagogický proces a jeho řízení zůstává stále nejvyšší chtěnou prioritou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 147-157). Ačkoli v těchto školách dochází ke všemu často spíše za pochodu, „přesto všechno jsou málotřídky fungující efektivní školy poskytující kvalitní vzdělání. Je však zřejmé, že na nich může působit pouze ten ředitel (a v podstatě i učitel), jenž je schopen zvládat komplexní práci a souběžně realizovat řadu různých požadavků.“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 159).

Statutárním orgánem sloučeného subjektu je ředitel. Na pracovníky pověřené řízením jednotlivých součástí školy obvykle deleguje pravomoci a odpovědnost, ale konečná zodpovědnost zůstává reálně vždy na řediteli.

Sloučené subjekty tvořené ZŠ a MŠ poskytují vzdělání odlišné úrovně, proto by měla být vedoucím pracovníkem každého druhu školy osoba, která splňuje zákonem stanovenou kvalifikaci pro poskytovanou úroveň vzdělání. Podle ustanovení § 11 zákoníku práce jsou vedoucími ti zaměstnanci, kteří jsou oprávněni na jednotlivých stupních řízení stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny (ZP). Postavení vedoucího pracovníka MŠ, nebývá v realitě sloučených subjektů

řešeno jednotně. Ani jeho pracovní náplň, pravomoci a odpovědnost není současnou legislativou pevně daná. Je v kompetenci ředitele školy, zda vedoucí organizační složky MŠ jmenuje zástupkyní ředitele či zda ji pouze pověří řízením. Tato pozice bývá pracovníě nazývána „vedoucí učitelka“, ačkoli toto označení nevyplývá z právních předpisů, ale je v praxi běžně používané a jednoznačně chápáné i interpretované (Berka, 2009). Časté jsou případy, kdy chod mateřské školy sloučené do jednoho subjektu se základní školou řídí nadále bývalá ředitelka, která však již v této funkci není, ale zpravidla nebývá ani jmenována do funkce zástupce ředitele školy. Pedagogickému pracovníkovi, který nebyl jmenován do funkce zástupce ředitele školy, ale řídí některou ze škol, jejíž činnost daná právnická osoba vykonává, může ředitel školy snížit týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti až do výše stanovené nařízením vlády č. 75/2005 Sb. v platném znění. Pro MŠ je stanoveno, že zástupce ředitele má snížený úvazek přímé pedagogické práce již při počtu 1 – 3 tříd na 25 hodin týdně (Nařízení vlády). Na snížení pedagogického úvazku pracovníci pověřené řízením MŠ („vedoucí učitelce“) není právní nárok a záleží pouze na rozhodnutí ředitele školy, zda ji ponechá plný úvazek učitele, či využije možnosti snížení. Na fungování sloučených škol má významný vliv také skutečnost, že většinou nesídlí v jedné budově - bývají odloučenými pracovišti, často poměrně vzdálenými. Pravděpodobně je to jeden z důvodů, proč v organizačních řádech sloučených škol a v pracovních náplních vedoucích MŠ bývají v praxi značné odlišnosti. Měly by vycházet z podmínek a možností konkrétních škol, které jsou jiné ve školách sídlících v jedné budově či komplexu budov a jiné ve vzdálených pracovištích (Bečvářová, 2003, s. 88).

Také hospodaření s finančními prostředky má u těchto subjektů svá specifika. Prostředky ze státního rozpočtu jsou přidělovány na základě normativů dle počtu dětí a žáků v jednotlivých součástech sloučeného subjektu, avšak v kompetenci ředitele je možnost jejich použití dle vlastního uvážení, což v některých součástech školy považují za nespravedlivé a může to vést i ke konfliktům. V některých sloučených subjektech se projevuje sloučení pouze formálně – jedná se spíše o tzv. administrativní sloučení,

jinde se třeba snaží i o vytvoření kooperujících vzdělávacích programů a o rozvíjení různých forem spolupráce obou úseků škol.

Počet sloučených ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji

V empirické části práce popisují výzkumné šetření realizované ve vybraném sloučeném subjektu tvořeném základní a mateřskou školou, který sídlí v Královéhradeckém kraji, proto jsem chtěla zjistit a zde zobrazit, jak významný je počet škol tohoto typu v Královéhradeckém kraji a jaký tvoří tyto sloučené subjekty podíl v rámci všech¹² základních a mateřských škol v kraji.

Ve školním roce 2012/13 je v kraji **137** sloučených subjektů tvořených ZŠ a MŠ, jejichž zřizovateli jsou obce (tzn. **36,5%** z celkového počtu). Z tohoto počtu je **80** škol tvořeno neúplnou základní školou (pouze s 1.stupněm)¹³ a mateřskou školou. Subjektů tvořených úplnou ZŠ a MŠ je v kraji **57**.

Tyto údaje jsem analyzovala z dostupných dat o školách Královéhradeckého kraje v podobě Adresáře škol a školských zařízení (Adresář škol, 2012), který obsahuje základní kontaktní informace právních subjektů vykonávajících činnost škol a/nebo školských zařízení v rámci kraje.

1.4 Škola a prostředí

Školu při jejich aktivitách ovlivňuje dění v jejím prostředí, na což poukazují i Bacík, Kalhous, Svoboda (1995, s. 251): „Žádná organizace neexistuje v totální izolaci, ale je v interakci s určitým prostředím, které

¹² Škol, jejichž zřizovateli jsou obce.

¹³ Z dostupných údajů nelze v současnosti zjistit, kolik z těchto škol je málotřídek. Počty málotřídek přestaly být v českých statistikách po roce 2004 zveřejňovány, na základě platné legislativy byla změněna metodika zpracování a členění školských statistik – viz pozn. pod čarou s.13). Např. autorky monografie Málotřídní školy v ČR při svých výzkumech zjistily, že ani z ÚIV, který zpracovává primární statistické údaje o školách v ČR, nezískaly pro svůj výzkum přesný seznam málotřídních škol. Na požádání jim byl poskytnut seznam, ve kterém nebyly jen málotřídky, ale i řada škol pouze neúplných (Trnková, Knotková, Chaloupková, 2010).

nikdy není statické... Má-li organizace v těchto podmínkách reagovat na jeho požadavky a přežít, musí se tomu průběžně přizpůsobovat.“

Podle Kantorové (2009, s. 50) je prostředí všeobecně chápáno jako: „...souhrn okolností, ve kterém někdo žije nebo se něco děje, jako charakteristika prostoru nebo jeho části.“ Školní prostředí pak autorka vymezuje jako specifickou část celkového životního prostředí, které nemůže být posuzováno bez znalosti co nejvíce faktorů, které na školu působí (tamtéž, s. 51). Nejde pouze o materiální aspekty školního prostředí, ale postupně se rozvíjí pojetí školního prostředí chápaného jako soubor psychosociálních vlivů a vztahů působících ve vzdělávacích (školních) procesech (srov. Kantorová, 2009). Dle tohoto pojetí školní prostředí zahrnuje:

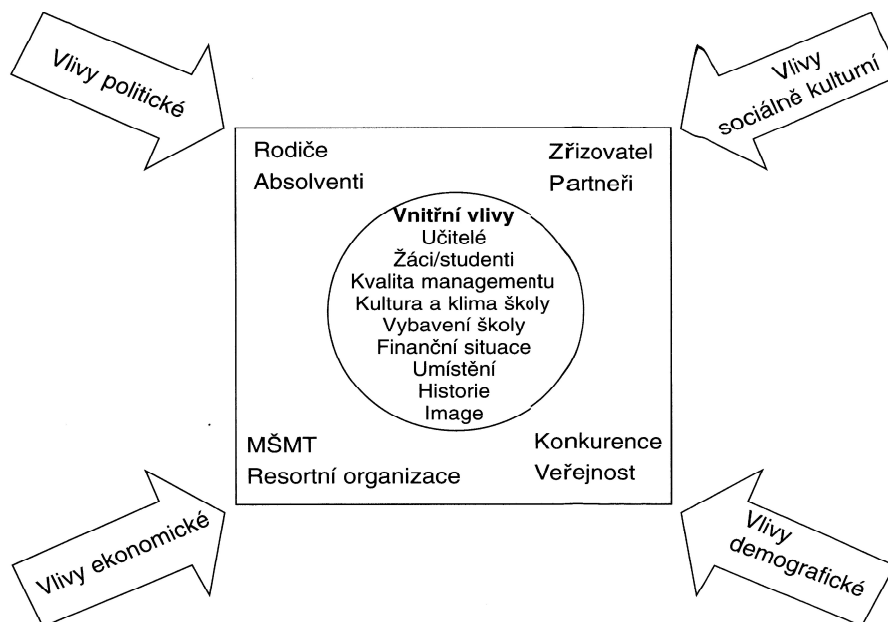
- prostředí školy z hlediska umístění školy v regionu (venkov, město, sídliště),
- architektonické aspekty (řešení školy, učeben, možnost variovat nábytek ve třídách),
- hygienické (osvětlení, větrání, topení),
- ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele a žáka...),
- akustické (odraz zvuku, úroveň šumu a hluku, dozvuk)
- typ školy (základní, střední, učiliště...) (srov. Kantorová, 2009, s. 52).

Podle Grecmanové (2003) představuje prostředí skupinu faktorů (bytostí, podmínek, jevů a procesů), které obklopují člověka v průběhu jeho života, je s nimi v interakci a mají pro něho význam a hodnotu. Jeho součástí je podle této autorky (tamtéž, s. 17) i školní prostředí, které je tvořeno čtyřmi dimenzemi: ekologickou (materiální a estetické aspekty...), společenskou (osoby a skupiny osob, které mají se školou co do činění...), sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob patřících do školy...) a kulturní (hodnotové vzorce, normy, poznávací a hodnotící postupy, odborné kompetence a symboly, veřejné mínění...). Faktory školního prostředí (jeho složky a činitele) lze podle jejich povahy

rozlišovat na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věčné a činnostní.

Světlík (2009) pojednává o vlivech prostředí a dělí je podle místa působení na vnitřní a vnější.

Obrázek 2 Prostředí školy (Světlík, 2009, s. 33)



Vnější vlivy přicházejí z makroprostředí nebo z mezoprostředí školy. Na makroprostředí působí především vlivy ekonomické, demografické, technické, politické a sociálně kulturní (Světlík, 2009). Mezoprostředí je tvořeno řadou subjektů, se kterými škola vstupuje do úzkého kontaktu. Jedná se zejména o zákazníky školy, její absolventy a organizace, které je zaměstnávají, ale také ČŠI, MŠMT, krajské úřady a obce jako zřizovatelé, veřejnost, partnerské a konkurenční školy, rezortní organizace atd. (Světlík, 2009). Tyto vnější vlivy (zejména z makroprostředí) nemají školy možnost ovlivňovat, chtějí-li však být úspěšné, musí se jim v měnícím se, někdy až turbulentním prostředí rychle přizpůsobovat a pružně a tvořivě na ně reagovat (Světlík, 2009). Vnitřní vlivy působí uvnitř školy a dle Světlíka jsou to: učitelé, žáci/studenti, kvalita managementu, kultura a klima školy, vybavení školy, finanční situace, umístění, historie a image.

Především na strukturu a bližší charakteristiku vnitřního prostředí školy se zaměřuje RVP PV (2004) v kapitole sedmé, metodický materiál autorů Nezvalová, Obst, Prášilová (1999) s názvem Řízení kvality, dále zveřejněný materiál ČŠI Rukověť 2000, příspěvky autorů Brože, také Hanzelky a Součka v publikaci Autoevaluace (2007).

Světlík (2009) soudí, že se školy často přizpůsobují krátkodobým potřebám či změnám místního charakteru a širší rozměr propojení svých aktivit a prostředí, ve kterém fungují, nevnímají. „Každý z faktorů měnícího se prostředí ovlivňuje školu jiným způsobem a má jinou váhu při marketingových rozhodnutích jejího managementu. Jejich sílu je obtížné odhadnout a je také nesnadné je předvídat.“ (Světlík, 2009, s. 32).

Tentýž autor poukazuje na skutečnost, že: „Některé z těchto vlivů jsou ovlivnitelné více jiné méně.“ (Světlík, 2009, s. 94). Pro management školy pak je důležité, že na rozdíl od vnějších vlivů je vedením školy více ovlivnitelná většina vlivů vnitřních působících uvnitř školy. Ve druhé kapitole se zaměřím právě na tyto vnitřní vlivy, které lze ovlivňovat nejvíce a jejichž kvalita determinuje fungování školy.

Z výše uvedených modelů, struktur a popisů různých autorů jsem zvolila Světlíkův model, který detailně osvětlím v následující kapitole a v souladu s jeho strukturou realizuji výzkumné šetření této práce.

2 Vnitřní determinanty rozvoje školy

Jak je již v předchozí kapitole uvedeno, škola je při všech svých aktivitách ovlivňována prostředím, ve kterém působí. Tato kapitola je zaměřena na vlivy vnitřní. Vnitřní vlivy představují různé síly působící uvnitř školy (srov. Světlík, 2009). Tyto síly bývají označovány jako faktory či determinanty. Pojem faktor má více významů, pro tuto práci postačí vymezení ve smyslu činitele, rys, rozhodující síla uplatňující se v nějakém procesu (veličina, která něco ovlivňuje nebo podmiňuje). Determinanty jsou usměrňující či určující činitele nebo faktory, které mají vliv na fungování školy a mohou působit jak pozitivně, tak negativně. Každý z faktorů ovlivňuje školu jiným způsobem a má různý význam, některé faktory mají větší vliv na fungování školy, jiné menší.

Na počátku kapitoly se zabývám uvedením vybraných složek, které tvoří vnitřní prostředí školy, členěných dle marketingového pojetí Světlíka (2009, s. 65). Z tohoto pojetí vycházejí i další části kapitoly, kde s oporou o názory i dalších autorů pojednávám o jednotlivých složkách vnitřního prostředí školy podrobněji. V následující části se věnuji pojmu klima školy, který s vnitřním prostředím školy úzce souvisí a v poslední části pojednávám o některých dalších determinantách fungování školy.

2.1 Vnitřní prostředí školy

Pro kvalitu práce školy je rozhodující, jaká je kvalita vnitřního prostředí (srov. Světlík, 2009). „Vnitřní prostředí školy a jeho kvalita je tvořena především těmito vzájemně propojenými složkami:

kulturou školy,
mezilidskými vztahy,
organizačním modelem školy,
kvalitou managementu a sboru,
materiálním prostředím školy.“ (Světlík, 2006, s. 65)

Kultura školy

V odborné literatuře není obsah tohoto pojmu jednoznačně definován. Jedná se o složitý a komplexní pojem, kterým se zabývá mnoho autorů a k uchopení tohoto pojmu přistupují různě. Obvykle se shodují v tom, že jádro pojmu kultura školy se nachází v hodnotách a normách a vždy se týká lidí, kteří jsou se školou v souvisejícím vztahu.“ (srov. Prášilová 2006; Kubíčková, 2008). V Pedagogické encyklopedii (2009, s. 291) je dle Hlouškové pojem kultura školy: „...spojen s fungováním školy jako celku a vyjadřuje vnitřní sociálně konstruovaný, sdílený a relativně trvalý fenomén školy, který je produktem živé historie této instituce jako specifického sociálního prostředí.“

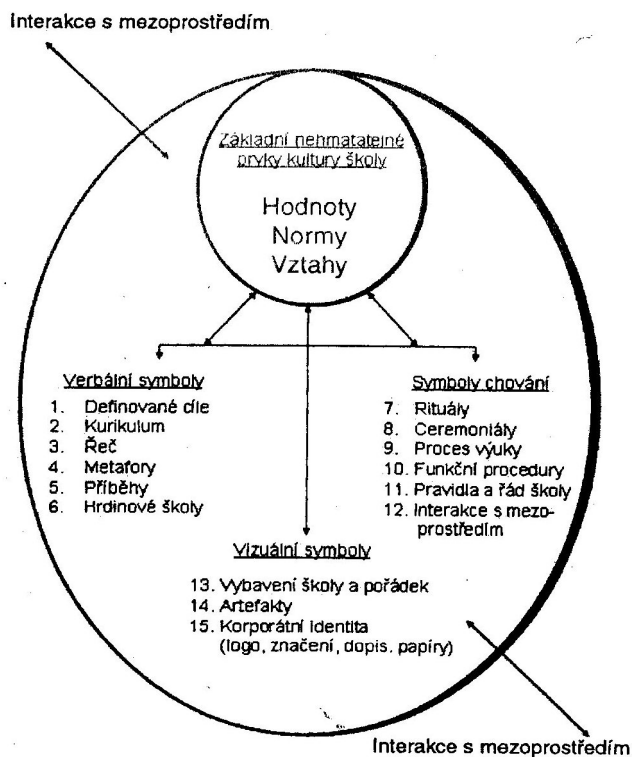
Vlastní specifickou kulturu má každá škola. Kultura školy je sice nahmatatelná, ale ne nepoznatelná. Podle Světlíka (2009, s. 68): „...je určována individuálními hodnotami, zkušenostmi a normami, které každá jednotlivá osoba do ní vnáší.“

„Kultura určuje, co je důležité, co se očekává, co se přijímá, čemu se dává přednost, co se toleruje, co se odměňuje a trestá a co je ve skupině tabu. Chceme-li zjistit, kdo má skutečnou moc, jak se věci uskutečňují, jak se dá vyjít s lidmi a postupovat vpřed, nevyčteme to z žádné organizační směrnice. Jediný způsob, jak to zjistit, je porozumět kultuře organizace.“ (Kubíčková, 2008, s. 39).

Světlík (2009) připomíná, že dle Egera se projevuje kultura školy specifickými formami komunikace, realizací jednotlivých personálních činností, způsobem rozhodování ředitelů a zástupců škol, celkovým sociálním klimatem, společným přibližně shodným názorem učitelů a dalších zaměstnanců na dění uvnitř školy, v jejich obdobné interpretaci a hodnocení, vzhledem budov, učeben, šaten, hřišť, jídelen, atd.

Světlík (2009) člení kulturu školy na *nehmatatelné znaky* a *viditelné znaky* kultury. Nelze mezi nimi vymezit přesné hranice, ale měla by mezi nimi existovat shoda – tzn. shoda hodnot a norem školy s jejich manifestací vůči vnějšímu prostředí. „Tyto symboly totiž patří mezi základní činitele tvořící prestiž a image školy.“ (Světlík, 2009, s. 71).

Obrázek 3 Systém kultury školy dle Světlíka (2009)



Nehmatatelnými prvky kultury školy jsou uznávané a sdílené hodnoty a normy. „Hodnoty, normy a postoje učitelského sboru jsou výsledkem vzájemné interakce a komunikace členů kolektivu“ (Světlík, 2009, s. 72). Viditelnějšími znaky jsou verbální symboly (řeč, způsoby komunikace, kurikulum aj.) a symboly chování (rituály, ceremoniály, funkční procedury..). Řada aktivit či procedur školy je dle Světlíka (2009) formalizována a stává se tak symbolem „nejlepší cesty“, jak je dělat v souladu s hodnotami a normami školy - tento způsob se pak stává rituálem školy. Některé symboly spíše expresivního obsahu (historiky, ceremoniály) jsou pro vnějšího pozorovatele nepochopitelné a potřebují vysvětlení. Funkční procedury (různé formy komunikace, rozdílné rozhodovací procedury, vyhodnocení a ocenění kvality výuky, způsob evaluace školy, způsoby dalšího vzdělávání apod.) podle Světlíka (2009, s. 85) přímo či nepřímo ukazují: „...jak velká je vzdálenost mezi deklarovanými cíli školy a skutečnými procesy, probíhajícími každodenně ve škole.“ Nejviditelnějšími znaky jsou vizuální symboly spíše materiální povahy a konkrétního obsahu (budova školy, vnitřní vybavení, pořádek, oblékání

členů sboru, odborné učebny, školní noviny, nástěnky, propagační předměty, logo atd.) (Světlík, 2009).

Jednotlivé elementy a symboly školy lze ve škole měnit a ovlivňovat, pokud se je podaří izolovat a vysvětlit jejich podstatu. V jedné či druhé formě jsou přítomny v kultuře každé školy. Je podstatné, jaký význam v celém systému mají, jaký vliv každý z nich má na rozvoj a udržení kultury školy, jaký mají vliv a dopad na žáky školy a jaký význam jim přiřkládají příslušníci kolektivu školy (Světlík, 2009; Prášilová, 2006). Pol (2007) soudí, že chceme-li ve škole úspěšně realizovat jakoukoli změnu, je první podmínkou její propustnost stávající kulturou školy. Odkazuje také na výsledky svého týmu¹⁴, kdy se při výzkumech kultury škol ukázalo, že na školách převažuje „kultura dospělých“¹⁵ a pouze v menší míře se projevuje „kultura pedagogická“¹⁶. „V ideální variantě by ve škole měla převážít kultura učící se organizace“ (Pol, 2007, s. 124). „Ve škole jde tedy o to, aby lidé sdíleli normy a hodnoty, byli primárně zaměřeni na učení žáků, byli ochotni zpřístupňovat svou práci kolegům, uměli a chtěli spolupracovat a společně vedli kritický dialog o škole, své práci a svém učení v ní, a byli schopni iniciovat změnu, která je potřebná.“ (Pol, 2007 s. 64).

Mezilidské vztahy (interpersonální vztahy)

Systém mezilidských vztahů je dán vztahy mezi učiteli a žáky, učiteli navzájem, učiteli a ostatními pracovníky školy, učiteli a rodiči, vztahy mezi vedením školy a pedagogickým sborem a rovněž vztahy mezi žáky (Světlík, 2009). Dobré vztahy jsou jedním z hlavních předpokladů efektivního fungování školy (Světlík, 2009). Také Průcha, Walterová, Mareš (1995) soudí, že interpersonální vztahy mohou napomáhat výchově a vzdělávání, pokud jsou dobré, jsou-li špatné, pak výchovu a vzdělání komplikují či znemožňují.

¹⁴ Pol et al., 2005

¹⁵ Vyznačuje se akcentem na dospělé (zaměstnance) a na jejich práva.

¹⁶ Zdůrazňuje zejména rozvoj dítěte, to, že škola je určena dětem především a tomu by mělo být vše přizpůsobeno.

Kvalitu vztahů určuje vzájemná důvěra, úcta a morálka. Ve vnímání učitelů sehrává významnou roli pro dobré vztahy také vzájemná tolerance, nad kterou však podle Světlíka (2009) převládá vysoká míra netolerance. Pro tvorbu vztahové sítě je důležitá také frekvence kontaktů, která je-li nízká, pevnost vzájemné vazby a vzájemnou loajalitu snižuje (srov. Světlík, 2009). Světlík (2009, s. 67) poukazuje na potřebu: „...pokosit se změnit vztahy založené často na nedůvěře, závisti, autoritářství a neomylnosti ze strany vedení školy na vztahy otevřené a partnerské.“ Pol (2007) soudí, že školy bývají místem, kde spolu učitelé a další dospělí vzájemně z různých důvodů dostatečně nekomunikují, nediskutují otevřeně o výchově a vzdělání, vzájemně nehospitují apod. Výzkumy¹⁷ naznačily problémy s ochotou učitelů spolupracovat a největší překážky spolupráce shledaly v pěti skupinách faktorů, přičemž jednu z nich tvořily právě mezilidské vztahy (Pol, 2007). Je poukazováno na špatnou atmosféru ve škole, feminizaci školství, mezigenerační neporozumění, individualismus, sobectví, závist, rivalitu, nedostatek tolerance apod. Rozvoj kolegiálních vztahů souvisí s kultivací kultury školy (Pol, 2007).

Na mezilidské vztahy a jejich změnu může mít pozitivní nebo negativní vliv silná kultura školy. Pozitivní v případě, kdy je tvořivost pracovníků předpokládanou hodnotou v zájmu zkvalitňování práce a rozvoje školy. Negativně, jsou-li odmítány nové myšlenky, názory a kritika a byť jsou učitelé i nespokojení, raději své názory a návrhy předem zavrhnou v předtuše silného konfliktu s uznávanými a sdílenými hodnotami (srov. Světlík, 2009).

Při rozvíjení vztahů, sounáležitosti a odpovědnosti učitelů vůči škole i ostatním součástem školy hraje významnou roli ředitel, který i když neudělá vůbec nic, tak i to ovlivňuje utváření vztahů podřízených k němu, ke škole, k žákům i k sobě navzájem (srov. Světlík, 2009).

¹⁷ Věnované na konci 90. let spolupráci učitelů na našich ZŠ.

Organizační model školy

Organizační model školy pojímá Světlík (2009) jako organizační systém, tedy jako způsob, jakým škola rozděluje úkoly, které vyplývají z plnění jejího poslání, mezi skupiny pracovníků a jak činnost těchto skupin koordinuje, jaké je v tomto systému postavení pedagogického sboru a jaká je struktura a postavení vedení školy. V širším smyslu je do organizačního systému zahrnován i způsob seskupování žáků a vytváření nových funkcí v organizaci školy (srov. Světlík, 2009).

Způsob, jakým je škola organizována, je jedním z faktorů, který může významně ovlivnit vedení školy (Světlík, 2009). Je-li organizování dobře manažersky zvládnuté, dosahuje se tak dle Hanzelky (2009) významných psychosociálních účinků. „Vzrůstá tak míra soupatřičnosti, loajality, odpovědnosti, tolerance a ohleduplnosti s dopadem na vnitřní klima a interpersonální vztahy.“ (Hanzelka, 2009, s. 17). Pro zajištění funkční organizace vydává management školy organizační normy¹⁸, které mají jasně stanovit vzájemné vztahy ve škole, určovat dělbu kompetencí, vymezit jednotlivé úlohy vedoucích zaměstnanců, jejich odpovědnost a pravomoci, konkretizovat jednotlivé stupně řízení a stanovit úkoly pro pracovní pozice (Hanzelka, 2009). Organizační struktury lze členit na tradiční¹⁹ a současné²⁰. V rámci platných právních předpisů lze ve škole vytvořit organizační strukturu, která je „šitá škole na míru“ a která umožní rychlou a pružnou reakci na vnější podněty (srov. Prášilová, 2006).

¹⁸ Organizační řád, školní řády, provozní řády, pracovní náplně, pracovní řád, řády učeben, spisový a skartační řád, směrnice apod. dle konkrétní školy.

¹⁹ Tradiční (mechanická) - tradiční hierarchické uspořádání. Charakteristické znaky: vertikální linie řízení, autorita vyplývající z hierarchického uspořádání, přesně definovaná pravidla, náplně práce, postupy a žádoucí výstupy, centralizace moci v ruku ředitele školy, obsahem komunikace jsou především příkazy a rozhodnutí (Světlík, 2009, s. 91).

²⁰ Organická (protipól tradiční) – díky kvalifikovanosti pracovníků se dokáže přizpůsobovat náročným potřebám a požadavkům kladeným na organizace. Charakteristické znaky: založena na zdůraznění lidského faktoru, osobní zodpovědnosti a zainteresovanosti, autoritě vycházející z osobních a profesionálních kvalit pracovníků školy, obsahu komunikace, kterým jsou především informace a rady a jehož charakter je dán spíše vztahem kolegiality než nadřízenosti a podřízenosti, decentralizace moci s větší flexibilitou.

Kvalita managementu a sboru

Lidé jsou podle Světlíka nejcennějším kapitálem školy a lze rozhodně souhlasit s jeho názorem z praxe: „...že škola může být pouze tak dobrá, jak jsou dobří lidé, kteří v ní pracují.“ (Světlík, 2009, s. 288). Také Hanzelka (2009) soudí, že kvalitu a výkonnost školy zásadně ovlivňuje kvalita managementu a kvalita zúčastněných lidí.

Vedení školy

Jedním z rozhodujících faktorů pro efektivní fungování školy je dle Světlíka (2009) profesionální a efektivní vedení lidí. Výkonnost ředitele je přímo úměrná kvalitě jeho manažerských kompetencí koncepčních a organizačních, odborných a psychosociálních (Hanzelka, 2009, s. 3-6). Ale podle Světlíka (2009) není profesionální vedení školy pouze o správných manažerských dovednostech a postupech, ale především o osobnosti ředitele a jeho vztahu k žákům a spolupracovníkům.

Dle Hanzelky (2009) je nejdůležitější funkcí ředitele řídit lidi. Při ní prokazuje: „...jak umí získávat, vybírat a rozvíjet pracovníky školy, jak umí plánovat, rozdělovat a hodnotit práci, jak umí vytvářet, udržovat a zvyšovat úroveň efektivních pracovních vztahů, jak umí rozvíjet jednotlivce (včetně sebe) a týmy za účelem zvyšování kvality práce.“ (Hanzelka, 2009, s.5). Výkonnost školy souvisí nejen s tím, jak ředitel zvládá řízení pracovního výkonu a zabezpečování zdrojů, rozvoje a vzdělávání zaměstnanců, ale také jejich motivování a odměňování, jak pečuje o jejich bezpečnost a zdraví, o pracovní podmínky i jak zvládá své pracovní i osobní záležitosti apod. (srov. Prášilová, 2006, s. 104-128).

Způsob komunikace je dalším faktorem, který ovlivňuje efektivní řízení organizace, výkonnost, pracovní výsledky i mezilidské vztahy. Nedostatečné informace, jejich nekvalifikovaný výklad, chybné pochopení apod. jsou zdrojem fám a dezinformací, popř. neklidu. Při komunikaci je třeba dodržovat zásady efektivní komunikace²¹ a znát její úskalí (Světlík,

²¹ Vhodné vyjadřování, srozumitelné vyjadřování myšlenek, schopnost empatie, aktivní naslouchání, aktivní odezva, správné kladení otázek, neverbální komunikace, rychlost a hlasitost projevu apod.

2009; Prášilová, 2006). Ve škole by měla fungovat seriózní zpětná vazba, která podle Prášilové (2006) na některých školách chybí, někde získává vedení škol zpětné informace pouze neověřené, neoficiální, případně i sdělované pokoutně.

Kvalitní zvládnání ředitelské funkce vedení lidí závisí dle Prášilové (2006) nejen na vhodných komunikativních dovednostech a funkčním informačním systému²², ale také na stylu vedení a schopnosti vhodně využívat manažerské techniky. Stylem vedení je označován celkový způsob jednání vedoucího pracovníka. V literatuře bývá časté členění řídicích stylů na autoritativní²³ a demokratický²⁴ styl. Vedoucí má však možnost v závislosti na „zralosti“ svých podřízených volit tzv. „situační styl vedení“, kdy s přihlédnutím k jejich pracovní a psychologické zralosti²⁵ a osobnostním předpokladům zvolí přiměřený styl. Kolektivu, který je nezkušený přikazuje, jde-li o individuální rozvoj, koučuje, dále podporuje a ve vyspělém kolektivu již může delegovat (Prášilová, 2006 s. 133-136). „Delegováním je myšleno přenášení povinnosti, odpovědnosti, ale i pravomoci na podřízené pracovníky.“ (Prášilová, 2006, s. 136). Zároveň je nutné zajistit delegovanému pracovníkovi nezbytné podmínky a zdroje k vykonávání delegovaného. Delegování může být formální (dané organizačním řádem, písemným pověřením...) nebo příkazem či pokynem. V současnosti je téměř nemožné, aby rozsáhlé úkoly a povinnosti školy ředitel zvládal bez spolupráce s ostatními. Manažer, který vede zaměstnance k efektivní týmové práci by měl při sestavování týmu poskytovat příležitost a prostor jednotlivcům tak, aby se vzájemně doplňovali - podle předpokladů, schopností, dovedností a znalostí každého z nich. Tím se využijí jejich přednosti a eliminují slabší stránky (Hanzelka, 2009). Vedení

²² Vhodný informační systém školy je základním předpokladem k participaci pracovníku na řízení školy. Důležitá je obousměrná komunikace i zpětná vazba.

²³ Těž direktivní, autokratické – rozhoduje vedoucí, jasně definuje úkoly, důsledná kontrola, hierarchické zachování autority vyplývající z funkce...

²⁴ Nedirektivní, liberální – volný styl, dvousměrná komunikace, značná část autority delegována, participativní charakter...

²⁵ Závisí na dovednostech a znalostech pracovníka i na jeho ochotě přijmout odpovědnost za splnění úkolu.

školy může uplatňovat techniky participativního vedení lidí²⁶, čímž umožňuje zaměstnancům, aby se spolupodíleli na řídicím procesu.

Jedním z důležitých faktorů kvalitní pedagogické práce je motivovaný pedagog (Světlík, 2009), k čemuž přispívají různé druhy stimulace. Vedení školy může zpracovat tzv. motivační program školy, který Prášilová (2006, s. 149) definuje jako: „...soubor pravidel, opatření a postupů, jejichž primárním posláním je dosažení pracovní motivace a z ní plynoucího optimálního přístupu pracovníků školy k práci, a to ve všech aspektech, které jsou z hlediska školy aktuálně či trvale významné.“ Může lidi stimulovat k pracovnímu výkonu²⁷, k tvořivosti²⁸, k seberozvoji²⁹, ke spolupráci³⁰ a k odpovědnosti³¹. (Prášilová 2006, s. 150-151).

Učitelé (pedagogický sbor)

Pojem učitel rámcově vymezuje definice formulovaná experty OECD: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků (transmission of knowledge), postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích.“ (Průcha, 2009, s. 396).

Složení a kvalita pedagogického sboru je jednou z determinant fungování školy. Mezi významné faktory patří stupeň formální kvalifikovanosti učitelů (resp. podíl těchto učitelů ve sborech), možnosti jejich dalšího vzdělávání, ochota pracovat na svém odborném růstu, profesní zátěž učitelů (psychická, časová, fyzická), profesní vyhasínání (až syndrom vyhoření) apod. (srov. Urbánek in Průcha, 2009). V souvislosti s požadavkem mít na školách co nejkvalitnější učitelé soudí Světlík (2009,

²⁶ Delegování, řízení podle cílů, efektivní vedení porad, řízení pomocí informací aj. (Prášilová, 2006, s. 138).

²⁷ Řízení kvality ve škole, autoevaluace školy, řízení pracovního výkonu.

²⁸ Informace, hmotné odměny, formalizované společenské uznání, neformální pozitivní hodnocení.

²⁹ Pohospitační a hodnotící pohovory, vytyčování cílů a jejich společná kontrola, podpůrný systém hodnocení.

³⁰ Zapojení managementu školy, delegování, podpora týmové práce, rotace funkcí středního managementu.

³¹ Jednoznačné a jasné vymezení pravomocí a odpovědností.

s. 267), že by měli být: „...vysoce kvalifikovaní, zdvořilí, důvěryhodní, spolehliví, vnímaví a komunikativní.“

Lze sledovat také - vyváženost podle pohlaví, věkovou vyváženost sboru (zkušenost starších, elán mladších), strukturu pedagogického sboru dle přístupu k žákům (převaha autoritativních či demokratických typů), strukturu předchozího vzdělání pracovníků školy (rozdílné či obdobné) (srov. Světlík, 2009).

V rámci projektu MŠMT³² dospěl tým Vašutové k sedmi klíčovým oblastem kompetencí učitele³³:

- předmětové (oborově předmětové),
- didaktické a psychodidaktické,
- pedagogické (obecně pedagogické),
- diagnostické a intervenční,
- sociální, psychosociální a komunikativní,
- manažerské a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující (Urbánek in Průcha, 2009, s. 409).

Materiální prostředí školy (vybavení školy)

Za žádoucí materiální prostředí školy lze považovat vyhovující budovu/y, školní zahradu a hřiště, dostatečně velké prostory a účelné prostorové uspořádání, dostatek učeben ve škole, sociální zázemí, zázemí pro učitele a další personál školy, pohodlné a ergonomické vybavení, vyhovující hračky, pomůcky, knihy, učebnice a další literaturu, výpočetní techniku, audiovizuální techniku, výukové materiály a programy apod.

Požadavky na materiální podmínky vnitřního prostředí školy vymezují v souladu s koncepčními dokumenty a obecně platnými předpisy rámcové vzdělávací programy. Sloučený subjekt musí v každé součásti školy zajistit podmínky stanovené příslušným rámcovým vzdělávacím programem pro danou úroveň vzdělávání – tzn. podmínky v mateřské škole

³² Resortní výzkum MŠMT *Podpora práce učitelů* uskutečnil tým pod vedením Vašutové.

³³ Pojem, který podle Vašutové (2001) vyjadřuje komplex způsobilostí učitele (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.), jejichž základy si osvojuje student v přípravném vzdělávání a rozvíjí v další profesní kariéře (Urbánek in Průcha, 2009, s. 409).

musí být zajištěny v souladu s požadavky RVP PV (2004) a podmínky v ZŠ musí splňovat požadavky stanovené RVP ZV (2005). Všechny vnitřní i venkovní prostory MŠ i ZŠ by měly splňovat bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkající se např. plochy, čistoty, teploty, osvětlení, světla a stínu, vlhkosti vzduchu, hlučnosti, alergizujících či jedovatých látek a rostlin aj.). Veškeré vybavení by mělo být v odpovídajícím počtu dětí a žáků, zdravotně nezávadné, bezpečné a estetického vzhledu. V této oblasti je významným faktorem nejen to, zda škola vhodné vybavení má, ale také zda a jak je při školní práci učiteli využíváno.

V RVP popsané materiální podmínky zobrazují optimální podobu a obvykle většinu z nich školy splňují. Kurikulární dokumenty počítají s tím, že realizace některých je omezena možnostmi jednotlivých škol, popř. jsou limitovány finančními prostředky. Může se jednat např. o prostory (pracovny) pro další pedagogické a nepedagogické pracovníky školy vybavené účelným zařízením, komunikační technikou apod. (RVP ZV). Rovněž tyto vnitřní podmínky práce personálu ovlivňují proces edukace, výchovné efekty, klima a kulturu školy.

Důležité je, aby žádoucí podmínky byly postupně vytvářeny a optimálně naplňovány v rozsahu možností jednotlivých škol a jejich zřizovatelů.

2.2 Klima školy

Do souvislosti s vnitřním prostředím školy bývá mnoha autory dáván pojem klima školy (Světlík, 2009; Kantorová, 2009; Prášilová, 2006; Průcha, 2006; Mareš, 2003; Grecmanová 2003, 2009). Podle Mareše (2003, s. 35) je jednou z možností, jak vyjádřit zvláštnosti školy a jejího fungování, uvažovat např. na ose objektivnost – subjektivnost a soudí, že: „...směrem k objektivnějším charakteristikám nalézáme prostředí školy, směrem k subjektivnějším klima školy.“

Podle Grecmanové je klima školy: „...odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení

školního dění jeho stálými aktéry (např. žáky, učiteli, ředitelem a jeho zástupci).“ (Grecmanová in Průcha, 2009, s. 292). Kantorová (2009, s. 53) popisuje klima jako: „...jev dlouhodobý, podmíněný sociálně i osobnostně, typický pro určitou školu, třídu, učitele nebo pedagogický sbor po dobu několika měsíců či let.“

Na klima školy má dle Světlíka (2009) vliv všech pět složek vnitřního prostředí školy, za rozhodující faktory však považuje kulturu školy, kvalitu managementu a systém mezilidských vztahů. Zdravé a čínorodé klima školy s dobrými vztahy charakterizuje vzájemná důvěra a úcta mezi všemi aktéry vzdělávání, jejich vysoká morálka a soudržnost, loajalita ke škole a vzájemná tolerance. Příznivé klima může být spolupracující, tvořivé, veselé, klidné. Vztahy vyhocené vytvářejí prostředí nepřátelské, nespolečující, otrávené a demotivující (srov. Světlík, 2009). Je-li potřeba změnit klima školy, je žádoucí změnit kulturu školy a mezilidské vztahy.

Specifické klima každé školy utvářejí faktory objektivního charakteru³⁴ (vyplývají z charakteru školy jako instituce) a subjektivního charakteru³⁵ (jsou závislé na lidském faktoru). Průcha (2006) považuje za nejvýznamnější ze subjektivních faktorů styl řízení uplatňovaný ve škole ze strany vedení (direktivní styl nebo naopak kooperativní styl), který je zase podmiňován faktory jako velikost učitelského sboru, věkové složení učitelů, stupeň feminizace aj.

2.3 Další determinanty fungování školy

Mezi všemi složkami vnitřního prostředí existují souvislosti a vzájemné vlivy, proto není reálné (alespoň v rámci bakalářské práce) postihnout všechny podstatné faktory, které fungování školy ovlivňují. Nicméně považuji za vhodné doplnit výše uvedený text ještě pojednáním o vnitřním vlivu: dětí a žáků, finanční situaci školy, jejím umístění a image,

³⁴ Velikost a stáří budovy, počet žáků ve škole a třídách, prostorové uspořádání, organizační struktura, finanční možnosti, kurikulum aj.

³⁵ Složení učitelského sboru (pohlaví, věk, předchozí vzdělání), kvalita managementu školy (styl vedení, způsoby komunikace, rozhodování...), kolegalita, kooperace, samostatnost, inovativnost, rivalita aj.

neboť i tyto vlivy patří k výčtu vnitřních vlivů Světlíka (srov. Světlík, 2009, s. 33; zde obr. 2).

Děti a žáci (struktura tříd...)

Fungování školy je determinováno počtem dětí/žáků ve třídách, věkovým složením tříd (třídy věkově homogenní nebo heterogenní, počet dětí stejné věkové skupiny), počtem dětí/žáků na jednoho učitele, podílem dětí/žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, se specifickými poruchami učení, se sociálním znevýhodněním – děti z rodin se sociálně-kulturním znevýhodněním, děti z minoritního etnika...), zastoupení dětí mimořádně nadaných apod. Dalšími faktory, které ovlivňují edukaci jsou také např. genetické předpoklady dětí a žáků, jejich rodinné zázemí, odlišnost ekonomického postavení rodin (odlišné příjmové skupiny), vzdělání rodičů (úroveň vzdělání), příslušnost k minoritě aj.

Finanční situace

Školy, jejichž zřizovateli jsou obce, hospodaří při své činnosti podle právních předpisů jako příspěvková organizace územního samosprávného celku s následujícími skupinami finančních zdrojů: s peněžními prostředky přijatými prostřednictvím KÚ ze státního rozpočtu (zejména normativní zdroje), s peněžními prostředky přijatými z rozpočtu zřizovatele (zejména na úhradu provozních výdajů), s peněžními prostředky získanými vlastní činností (např. úplata za předškolní vzdělávání, příjem z doplňkové činnosti³⁶), dále s prostředky svých fondů (FKSP, rezervní fond³⁷, fond odměn³⁸, investiční fond³⁹ a s prostředky plynoucí z darů (srov. Puchinger, 2010, s. 50-52). V této oblasti můžeme sledovat, zda finanční situace školy

³⁶ Nejčastěji stravovací služby – stravování cizích strávníků, někdy např. z pronájmů.

³⁷ Rezervní fond je tvořen ze zlepšeného výsledku hospodaření, po snížení o částku převedenou do fondu odměn a z peněžních darů.

³⁸ Fond odměn je tvořen ze zlepšeného hospodářského výsledku organizace - do výše jeho 20%, nejvýše do výše 20% limitu prostředků na platy nebo přípustného objemu prostředků na platy.

³⁹ Investiční fond tvoří odpisy z DHM a DNM podle zřizovatelem schváleného odpisového plánu, investiční dotace z rozpočtu zřizovatele, investiční příspěvky ze státních fondů, výnosy z prodeje HIM, dary určené na investice, převody z rezervního fondu ve výši povolené zřizovatelem.

umožňuje uspokojovat potřeby dětí, žáků, učitelů i ostatních skupin ve škole, zda jsou finanční prostředky vhodně využívány, zda učitelé participují na přípravě rozpočtu školy, resp. mohou se vyjadřovat k plánu nákupů a investic apod.

Umístění

Umístění (tzv. positioningu) školy bývá podle Světlíka často i ve výborných školách managementem přikládána malá pozornost. Tržním umístěním školy je myšlena její pozice v myslích jejích zákazníků (žáků a studentů, rodičů, organizací, veřejnosti...), někdy je vyjadřováno pojmem renomé školy (Světlík, 2009). Jde o to, aby většina lidí (alespoň ve městě či regionu) školu znala jako instituci, která zasluhuje uznání⁴⁰. „Nestačí, že jste nejlepší, musí se o tom vědět.“ (Světlík, 2009, s. 147).

Image

Podle Světlíka lze image definovat jako: „...souhrn všech představ, poznatků a očekávání spojených s určitým předmětem, osobou nebo organizací.“⁰ (Světlík, 2009, s. 148). Lidé posuzují školu spíše podle toho jaké má renomé, než podle toho jaká je doopravdy (např. jak je materiálně a technicky vybavena, zda působí přívětivě interiér školy, jak se v přímém styku jeví učitelé, jak se škola prezentuje na veřejnosti, zda chodí děti do školy rády apod.) (srov. Prášilová, 2006). Charakteristickým znakem pro image je setrvačnost, protože i když se změní realita, image se nemění ještě dlouho - jak v případě reálného zlepšení, tak v případě zhoršení kvality práce školy (srov. Prášilová, 2006). Podle Světlíka (2009) je image školy managementem méně ovlivnitelná, protože její pozitivní změna vyžaduje náročné kroky v řízení školy, stálou práci s veřejností a zejména čas a trpělivost.

⁴⁰ Představa, že dobrý vzdělávací program a poctivě vyučující dobří učitelé vyvolají automaticky uznání, obdiv, chválu a následný zájem veřejnosti, nebývá obvykle naplněna (srov. Světlík, 2009, s.146).

2.4 Shrnutí

Školu při všech jejích aktivitách ovlivňuje prostředí, ve kterém na ni působí vlivy vnější a vlivy vnitřní. O jejich členění podle místa působení pojednávala poslední část první kapitoly, v této kapitole jsem se zaměřila na faktory vnitřního prostředí. Každý z faktorů ovlivňuje školu jiným způsobem, jinou intenzitou a každý má jinou váhu pro aktivity managementu školy. Podle Světlíka tvoří vnitřní prostředí školy pět základních složek, kterými jsou kultura školy, mezilidské vztahy, organizační model školy, kvalita managementu a sboru a materiální prostředí školy. S vnitřním prostředím školy bývá často spojován pojem klima školy, které je ovlivňováno zejména kulturou školy, kvalitou managementu a systémem mezilidských vztahů, což jsou faktory, jimiž lze klima ve škole proměňovat nejúčinněji. Management školy má možnost měnit organizační strukturu školy, její informační systém, způsoby komunikace, styl vedení, využívat participativní techniky vedení lidí, zlepšovat vybavení školy, pracovat s lidmi, motivovat je atd. Mezi všemi složkami vnitřního prostředí existují souvislosti a vzájemné vlivy, zvoleného členění v kapitole bylo využito pouze pro snazší přehlednost. Na tyto faktory vnitřního prostředí školy je zaměřeno výzkumné šetření realizované ve vybrané sloučené málotřídní základní a mateřské škole, kterému se věnuji v následující empirické části.

3 Výzkumné šetření

Cílem empirické části je zjistit aktuální stav vnitřního prostředí konkrétního sloučeného subjektu tvořeného málotřídní základní školou a mateřskou školou. Cílem výzkumného šetření je zjistit, které faktory vnitřního prostředí mají v současnosti vliv na fungování a rozvoj tohoto sloučeného subjektu.

V empirické části vycházím z poznatků, které jsem získala studiem odborné literatury a při strukturaci vnitřního prostředí zůstávám u náhledu Světlíka. Ve výzkumném šetření využívám Světlíkův dotazník Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009, s. 123).

3.1 Příprava a realizace výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, které faktory vnitřního prostředí mají v současnosti vliv na fungování a rozvoj tohoto sloučeného subjektu.

Objektem šetření je vybraný sloučený subjekt tvořený málotřídní základní školou a mateřskou školou. Tato organizace se nachází v Královéhradeckém kraji v obci, která má okolo 1300 obyvatel. Předmětem šetření je vnitřní prostředí tohoto subjektu.

Sloučený subjekt ZŠ a MŠ, ve kterém je prováděno šetření, je příspěvkovou organizací s právní subjektivitou zaměřenou na vzdělávání dětí předškolního a mladšího školního věku, která vznikla v roce 2003 sloučením dvou dříve samostatných příspěvkových organizací. Do roku 2006 byla základní škola úplně plně organizovaná, v souvislosti s rušením 2. stupně ZŠ došlo k výraznému poklesu počtu žáků také na 1. stupni a ZŠ se proměnila v málotřídku. Organizaci tvoří tyto součásti:

základní škola - málotřídní s pěti postupnými ročníky,

mateřská škola - dvoutřídní,

školní družina,

školní jídelna,

školní jídelna – výdejna (v budově MŠ).

Uvedené součásti organizace sídlí ve třech samostatných budovách ve stejné části obce. Ředitelství organizace sídlí v přízemí budovy základní školy, kde jsou také prostory školní družiny. Asi 300 m od ZŠ se nachází budova MŠ s výdejnou. Školní jídelna a tělocvična jsou ve třetí budově, která je od mateřské školy vzdálena cca 50 m. Chod organizace zajišťuje celkem 11 zaměstnanců. Všichni pedagogičtí pracovníci z obou úseků škol jsou kvalifikovaní. Věkový průměr všech zaměstnanců je 47 let, věkový průměr pedagogů 49 let. Základní školu navštěvují především děti z blízkého okolí, mateřskou školu děti ze všech pěti částí obce (i ze vzdálenějších částí)⁴¹.

Za tímto účelem budu realizovat výzkumné šetření, ve kterém bude postupováno ve třech fázích. V první fázi před realizací samotného dotazníkového šetření využiji dostupné sekundární zdroje ke shromáždění informací, které souvisí s předmětem šetření a jsou ve zkoumané organizaci již známé. Informace budu zjišťovat z dokumentace školy, z webových stránek a obecních novin, což bude upřesněno v následujícím textu. Jako zdroje využiji inspekční zprávy z let 2007 a 2009, sdělení ČŠI z 6.9. 2010 (o výsledcích hodnocení ŠVP PV), vlastní hodnocení školy z let 2008 a 2010, evaluační zprávy MŠ (od roku 2006 zpracovávají v MŠ každoročně po ukončení školního roku zprávu s pracovním názvem Závěrečná evaluace školního roku), zápisy z pedagogických rad, zápisy z provozních porad, záznamy z porad personálu MŠ s ředitelkou, poznámky pedagogů a vedoucí učitelky MŠ z třídních schůzek, záznamy z jednání s rodiči dětí a žáků, soupisy požadavků ZŠ a MŠ na zřizovatele školy, roční plány činností, plány DVPP, plány porad, plány hospitací, výroční zprávy, kroniky MŠ a ZŠ, evaluační nástroje (resp. záznamy evaluace tematických částí a integrovaných bloků)⁴², plány kontrolní činnosti. Dokumenty, u nichž není v předchozím textu uvedeno datum, budu analyzovat za období posledních dvou let, nebudou-li informace dostačující, použiji i dokumenty starší. Mimo uvedené dokumentace školy využiji ještě další sekundární zdroje -

⁴¹ Z nejbližší části obce cestují děti do MŠ cca 6 km.

⁴² Upřesněno na s. 48 v odstavci Kvalita výuky

webové stránky školy, zřizovatele školy a stránky návazných základních škol (dvou škol, kam odcházejí žáci školy po 5. ročníku nejčastěji), dalším zdrojem budou obecní noviny, které vydává zřizovatel školy (vycházejí nepravidelně 1-3 x ročně). Tyto další sekundární zdroje budu analyzovat za období od září 2008 do prosince 2012. Pro zachování anonymity respondentů a organizace nebudou analyzované sekundární zdroje z etických důvodů uvedeny v seznamu použité literatury a zdrojů. Ve druhé fázi zjišťuji dotazníkem názory pracovníků této školy na jednotlivé vnitřní zdroje organizace. Dotazníkové šetření bude realizováno s využitím nástroje Analýza zdrojů školy, ve kterém budou provedeny drobné úpravy, kterými tento nástroj⁴³ přizpůsobím pro využití v tomto druhu školy (viz nástroje). Prohloubení dalšího dotazování realizuji v poslední části skupinovým rozhovorem s pracovníky školy. Na základě výsledků z dotazníků si připravím polostrukturovaný rozhovor.

Budou použity tyto metody a nástroje:

- Analýza dokumentace školy a analýza dalších sekundární zdrojů na základě těchto kritérií: počet pedagogů, kvalita výuky, vztah k dětem a žákům, loajalita ve škole, finanční zajištění, kapacita, technické vybavení, umístění školy, informační systém, kvalita plánování, zpětná vazba, organizace školy, zájem o školu, kvalita absolventů, vazba na návazné školy a image školy. Tato kritéria obsahuje Světlíkův nástroj Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009) a na jejich základě budu vyhledávat informace, které jsou již známé a dostupné k jednotlivým položkám dotazníku, který bude následovat v další fázi.
- Dotazníkové šetření
- Skupinový polostrukturovaný rozhovor

Pro dotazníkové šetření bude využito dotazníku. Při jeho přípravě použiji hotový nástroj Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009, s. 123), který Světlík upravil dle Kotlera a Foxe (Světlík, 2009, s. 123; Kotler, P., Fox,

⁴³ Původní nástroj je využitelný zejména pro střední školy.

F.A., 1995, s. 148). S ohledem na to, že bude šetření prováděno ve sloučené základní a mateřské škole, provedu ve zobrazeném nástroji (viz následující obrázek 4) menší úpravy v poslední části, kde nahradím položku *vazba na praxi* položkou *vazba na návazné školy*, v první části rozšířím položku *vztah k žákům* na *vztah k dětem a žákům*. Respondenti budou hodnotit silné a slabé stránky s využitím bodové škály od mínus tří do plus tří u každé jednotlivé položky. Respondenti budou hodnotit jednotlivé položky v dotazníku jako silné stránky školy od 0 do 3 bodů nebo jako slabé stránky školy do -3 bodů. Použitý dotazník je v příloze 1.

Obrázek 4 Analýza zdrojů školy dle Světlíka

Vnitřní zdroje	Silné stránky				Slabé stránky		
	3	2	1	0	-1	-2	-3
Lidské zdroje							
Počet pedagogů				●			
Kvalita výuky			●				
Vztah k žákům					●		
Loajalita ve škole						●	
Materiální zajištění							
Finanční zajištění					●		
Kapacita		●					
Technické vybavení	●						
Umístění školy		●					
Řízení a strategie							
Informační systém						●	
Kvalita plánování							●
Zpětná vazba						●	
Organizace školy				●			
Ostatní							
Zájem o školu					●		
Kvalita absolventů			●				
Vazba na praxi				●			
Image školy		●					

Zdroj: Kotler, P., Fox, F. A., s. 148. Upraveno autorem

Dalším použitým nástrojem je skupinový polostrukturovaný rozhovor. Přípravené otázky se budou odvíjet z výsledků dotazníkového šetření, scénář rozhovoru je v příloze 3. Při přípravě a tvorbě otázek budu vycházet zejména z dotazníkových položek, které budou v součtu respondenty ohodnoceny nejnižším počtem bodů a z položek, u nichž se

objeví v odpovědích nejvýraznější rozdíly a doplním je otázkami na mezilidské vztahy. Položeny budou tyto otázky⁴⁴:

1. V dotazníkovém šetření se u hodnocení položky *informační systém* objevily v odpovědích nemalé rozdíly (-1 až +3). Napadají vás nějaké důvody, které mohou vést k odlišnému názoru na informační systém ve vaší organizaci?
2. Z jakého důvodu byla podle vašeho názoru hodnocena kapacita školy nejnižším počet bodů (ve výsledcích dotazníku na posledním místě)?
3. Z jakého důvodu je podle vašeho názoru hodnocen odlišně počet pedagogů ?
4. Jednou z položek, která byla v dotazníku odlišně hodnocena, byla *kvalita plánování*. Myslíte si, že plány organizace tvoří ucelený systém?
5. Jsou s plány školy seznamováni pracovníci školy, i nepedagogičtí?
6. Vyhodnocuje vedení školy pravidelně práci pracovníků?
7. Jaký máte názor na mezilidské vztahy a vzájemnou komunikaci dospělých v organizaci?

Analýza dokumentů probíhala v prosinci 2012 a lednu 2013. Dotazování probíhalo ve vybraném sloučeném subjektu ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji. Účast při dotazování přislíbili původně všichni pracovníci školy, dlouhodobá pracovní neschopnost jednoho pracovníka však nakonec zapříčinila jeho neúčast. Dotazníkového šetření se tudíž zúčastnilo 10 z 11 pracovníků organizace. Tři respondentky byly pedagogické pracovnice z MŠ, dvě pedagogické pracovnice ze ZŠ a pět nepedagogických pracovníků. Dotazníky jsem respondentům zadala osobně na jejich pracovištích současně s vysvětlením účelu v prvním únorovém týdnu. Všichni respondenti dostali možnost zeptat se při zadávání na jakékoli nejasnosti, čehož čtyři využili. Zároveň při zadávání byl domluven způsob vybírání dotazníků - vhodit v obálce do schránky mateřské nebo základní školy, případně je doručit jiným způsobem vyhovujícím

⁴⁴ Zde jsou uvedeny otázky, které budou pevně dané, příklady možných doplňujících otázek jsou ve scénáři rozhovoru v příloze 3.

jednotlivým respondentům, do pěti dnů. Téměř všichni respondenti doručili dotazníky do druhého dne. Pracovníkovi, který je v dlouhodobé pracovní neschopnosti, byl dotazník odeslán e-mailem, do šetření se však nakonec nezapojil, proto je návratnost dotazníků 90,9 %. O účast na skupinovém rozhovoru byli požádáni všichni pracovníci, ale již od počátku jednání o vhodném termínu a čase, bylo zřejmé, že se nepodaří shromáždit k rozhovoru všechny pracovníky. Záměrem bylo zajistit účast v takovém složení, aby byly při skupinovém rozhovoru zastoupeny všechny tři skupiny respondentů dotazníkového šetření, což se podařilo. Skupinový rozhovor probíhal se skupinou šesti pracovníků sloučeného subjektu ve školní jídelně. Účastny byly dvě pedagogické pracovnice z MŠ, jedna pedagogická pracovnice ze ZŠ a tři nepedagogičtí pracovníci (vždy jeden z každého pracoviště/budovy – tzn. MŠ, ZŠ a ŠJ). Na základě předchozí dohody jsem předala dva dny před rozhovorem respondentům přehled základních pevně daných otázek, aby si mohli předem rozmyslet své odpovědi. Účastníci si nepřáli, aby byl rozhovor nahráván, proto jsem si dělala v průběhu písemné poznámky do záznamového archu. Tímto způsobem nebylo reálné zaznamenat každou odpověď doslovně, většinou jsem zaznamenala pouze významné části výpovědí. Některé výpovědi zazněly v průběhu rozhovoru až později, ty jsem při vyhodnocování kategorizovala a přiřadila k tematicky souvisejícím otázkám.

Informace získané analýzou dokumentace školy a dalších uvedených zdrojů zpracovávám v první části následující kapitoly, kde při vyhodnocení a interpretaci dat využívám systém kategorií, dle kterých je členěn Světlíkův nástroj Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009, s. 123; zde obrázek 4, s.39). Jsou to tyto kategorie:

Lidské zdroje - počet pedagogů, kvalita výuky, vztah k žákům, loajalita ve škole.

Materiální zajištění - finanční zajištění, kapacita, technické vybavení, umístění školy.

Řízení a strategie - informační systém, kvalita plánování, zpětná vazba, organizace školy.

Ostatní - zájem o školu, kvalita absolventů, vazba na návazné školy, image školy.

Výsledky dotazníkového šetření jsou zobrazena graficky. Výsledky jednotlivých položek jsou znázorněny v samostatných grafech. Každý graf zobrazuje čtyři aritmetické průměry, které znázorňují průměrný počet bodů přidělený danými skupinami respondentů. První skupinu respondentů tvoří pedagogové MŠ, druhou pedagogové ZŠ a třetí nepedagogičtí pracovníci. Poslední - čtvrtý (barevně odlišený) - průměr znázorňuje průměrný počet bodů všech respondentů.

Výsledky skupinového rozhovoru jsou prezentovány tak, že odpovědi s obdobným obsahem interpretuji souhrnně, některé doplňuji o příklady výroků účastníků.

4 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsou postupně představeny výsledky ze tří částí šetření. V první části jsou předloženy informace získané analýzou dokumentace školy a dalších sekundárních zdrojů, ve druhé části jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření a třetí část informuje o výstupech ze skupinového rozhovoru. V závěrečné části kapitoly zjištěné informace shrnuji a připojuji diskusi ke zkoumané problematice.

4.1 Analýza dokumentace školy aj. sekundárních zdrojů

Poznatky, které jsem získala z dokumentace školy a dalších výše uvedených sekundárních zdrojů k daným složkám vnitřního prostředí, jejichž seznam přebírám od Světlíka (2009), jsou zde uspořádány dle uvedených kritérií.

Počet pedagogů

V třech zápisech z porad pedagogů MŠ s ředitelkou školy je zaznamenáno opakované projednávání problému počtu pedagogů. Ze zápisu vyplývá, že by pro kvalitní fungování mateřské školy i v odpoledních hodinách bylo optimální, kdyby v mateřské škole pracovaly čtyři učitelky. Pak by bylo možné rozdělit služby učitelek takovým způsobem, aby se i odpoledne věnovaly pedagogickým činnostem dvě učitelky. V současnosti jsou tři učitelky na dvě třídy s celkovým počtem 40 dětí. Důvodem je ... Finanční prostředky přidělované na základě krajských normativů neumožňují zaměstnat další učitelku. Ze záznamů ze schůzek s rodiči lze vyčíst, že je tato situace každoročně rodičům vedením školy vysvětlena a díky vzájemné vstřícnosti je prozatím řešena uspokojivě... a bezproblémové odpolední fungování mateřské školy částečně závisí na ochotě některých rodičů odvádět své děti z MŠ dříve. V inspekční zprávě z roku 2007 je uvedeno: „Personální podmínky v současné době vyhovují potřebám málotřídní školy...“ Jak vyplývá z VH z roku 2010, počet pedagogů v základní škole je vzhledem k počtu žáků přiměřený.

Kvalita výuky

Kvalita výuky je dle dostupných materiálů hodnocena velmi dobře. Inspekční zpráva ze dne 21.3.2007 informuje o uskutečnění tří hospitací u třech vyučujících: „...v předmětech český jazyk, matematika a vlastivěda. V těchto zhlédnutých hodinách učitelky prokázaly velmi dobré a praktické a metodické dovednosti... Žáci s výukovými programy pracovali již od 1. ročníku zcela samostatně...Využívání informačních a komunikačních technologií je v procesu výuky příkladné...“ Vedoucí učitelka MŠ uskutečnila, jak dokládají záznamy z hospitací, v minulém školním roce hospitace u dvou učitelek a v obou případech byla kvalita výuky hodnocena dobře, pouze v jednom záznamu je připomínka: „... pozor na bezpečnost při pohybové chvilce.“ V letošním roce uskutečnila vedoucí učitelka jednu následnou hospitaci u učitelky, kde nebyla spokojena se zajištěním bezpečnosti a v zápise nejsou žádné připomínky. V základní škole nebyla v posledních dvou letech klasická hospitace provedena, ředitelka školy navštěvuje v době, kdy sama neučí, krátce hodiny a sleduje práci žáků a učitelů (záznam z porady ředitelky v MŠ z 5.6.2012). Testování žáků se ZŠ do roku 2011 neúčastnila, v červnu 2012 bylo šest žáků 5. ročníku zapojeno do plošného testování na úrovni 5. ročníků základních škol. Podle zprávy z pedagogické rady z listopadu 2012 byly učitelky spokojeny s výsledky pěti žáků, výsledky jednoho žáka byly slabší. Záznamy, které dokládají, jak je kvalita výuky trvale sledována a vyhodnocována v MŠ, jsou prováděny učitelkami především v nástrojích vytvořených současnými učitelkami této MŠ (tzv. evaluace tématické části a evaluace integrovaných bloků), kde posuzují zda bylo dosaženo výukových cílů, co se povedlo, co ne a proč, vhodnost použitých pomůcek, metod a forem práce, v čem je třeba pokračovat, k jaké vzdělávací nabídce se vrátit v rámci jiných tématických částí, poznámky ohledně individuálního přístupu ke konkrétním dětem, které činnosti děti zaujaly, nebavily, rozveselily apod. Tyto evaluační aktivity provádí po ukončení tématické části (zpravidla 1x týdně) na základě svých poznámek u příprav a v třídní knize učitelka, která má v daném týdnu ranní službu v součinnosti s učitelkou s tzv. odpolední.

Tzv. evaluace integrovaného bloku je prováděna po jeho ukončení společně všemi učitelkami mateřské školy. Z analýzy těchto dokumentů je patrné, že ne všechny učitelky mají k tomuto hodnocení stejný přístup, zejména u záznamu jedné z učitelek, jakoby přetrvával stereotyp spojený s představou, že je nevhodné napsat otevřeně do školní dokumentace jakákoli negativa. Přesto tyto dokumenty prozrazují, že je kvalita výuky pedagogů sledována se snahou o její zlepšování – zápisy, jsou prováděny částečně ve formě výstupů: *...zvážit jinou organizaci... v úvodu lépe motivovat... rozdělit děti do skupin... proložit tělovýchovnou chvilkou... doplnit o...*, někdy zaznamenána také kritická vyjádření: *...činnost byla moc dlouhá, většina dětí se již nesoustředila... frontálně nevhodné...* V obecních novinách z listopadu 2012 ZŠ informuje o výsledcích současných žáků v soutěžích: „Jako každý rok jsme se úspěšně účastnili soutěží... naši žáci opět získali ocenění a sošky Podkrkonošské Sněženky ... získal 1. cenu... získali ceny v soutěži Les v rovnováze pořádané Lesy ČR v Chlumci nad Cidlinou.“ O kvalitě výuky mohou vypovídat také úspěchy absolventů v soutěžích a olympiádách, podrobněji o nich bude pojednáno v odstavci *kvalita absolventů*.

Každý druh školy pracuje se svým samostatným ŠVP a jeho tvorby ani úprav či hodnocení se neúčastní pedagogové druhé školy. Ze závěrečné evaluace školního roku v MŠ ze dne 29.8.2011 lze vyčíst, by bylo vhodné vzdělávací programy koncepčně propojit, zatím k tomu však ještě nedošlo. Školní vzdělávací programy jsou dle VH v souladu s RVP a pedagogům způsob jejich zpracování převážně vyhovuje. Části, které se neosvědčily, byly již v průběhu let na základě evaluace postupně přepracovány, což je patrné zejména při porovnání starších verzí ŠVP mateřské školy, která začala ověřovat svůj první ŠVP v roce 2002 .

Vztah k dětem a žákům

Jak vyplývá z VH z roku 2008 byly na základě anonymních dotazníků pro rodiče a žáky zjištěny tyto výsledky: „...Rodiče i žáci, kteří navštěvují školu byli spokojeni jak s přístupem učitelů k žákům, tak...“ Obecní noviny z listopadu 2012 v článku Slovo starosty obsahují sdělení: „...Dovolte mi,

abych těmito pár řádky vyslovil velké poděkování paním učitelkám a paní ředitelce naší MŠ a ZŠ za péči a přístup k našim dětem v rámci uskutečněného dílčího projektu Plaveme přes hranice... Osobně jsem se poslední hodiny ...zúčastnil a práci našeho pedagogického dozoru viděl na vlastní oči...“ Také hospitační záznamy vedoucí učitelky MŠ potvrzují dobrý vztah učitelek k dětem (příklady tvrzení): „...učitelka je k dětem vlídná a milá...“, „učitelka respektuje individuální potřeby dětí“, „...je trpělivá a pomalejším dětem pomáhá“, „učitelka se věnuje individuálně dětem se specifickými vzdělávacími potřebami...“ apod.. I z pozorování chování a projevů dětí k dospělým je zřejmé, že vztahy jsou mezi nimi dobré a děti učitelům důvěřují. Dobré vztahy potvrzuje také účast absolventů na některých akcích školy – např. při akci Advent ve škole – Mikulášská besídka – dělají bývalí žáci školy čerty, Mikuláše...(kronika ZŠ), přicházejí na besídky a vystoupení v MŠ i v ZŠ (kronika), prvňáčci i někteří starší žáci navštěvují MŠ, aby ukázali svá vysvědčení, podobně navštěvují při těchto příležitostech svou bývalou školu také absolventi ZŠ (fotogalerie na webu školy), žáci základní školy se přihlašují na kroužky vedené učitelkami MŠ... (VH).

Loajalita ve škole

Informace o loajalitě ve škole se mi v žádném z mnou analyzovaných dokumentů nepodařilo dohledat. Zpráva v obecních novinách z listopadu 2012, kde ředitelka děkuje u příležitosti odchodu učitelce ZŠ, informuje o následujícím: „...učitelka, která s námi po celé roky pomáhala vytvářet podobu dnešní školy... dětem věnovala veškerý svůj čas, pomáhala slabším, doučovala a vysvětlovala trpělivě po odpoledních hodinách v době, kdy mohla v klidu sedět a odpočívat...“

Finanční zajištění

Jak lze zjistit z VH 2010 a VZ 2011, je hodnocena výše finančních prostředků na materiální zabezpečení jako velmi dobrá, zřizovatel školy zabezpečuje tuto stránku příkladně. Mzdové prostředky jsou však omezeny v souvislosti s ekonomickou situací státu, proto v této oblasti chybí zejména

finanční zdroje, kterými by mohla ředitelka ocenit dobrou práci zaměstnanců v nenárokových složkách platu.

Kapacita

Z dokumentace k zápisům do mateřské školy vyplývá, že kapacita MŠ již několik let není dostatečná, protože neumožňuje přijmout všechny zájemce. Kapacita MŠ je dle zřizovací listiny 40 dětí. V roce 2012 bylo podáno 24 žádostí o přijetí, přijato mohlo být pouze 11 dětí, v roce 2011 bylo podáno 23 žádostí a přijato 10 dětí, v roce 2010 bylo ze 17 žádostí kladně vyřízeno 12. Naopak v ZŠ není kapacita školy naplněna – kapacita školy je dle zřizovací listiny 130 žáků, v letošním školním roce navštěvuje ZŠ 28 žáků, v minulém 30 žáků, v roce 2010/11 28 žáků a v roce 2009/10 24 žáků. Také záznamy z porad ředitelky ZŠ s personálem MŠ upozorňují na potřebu zdokonalit spolupráci základní a mateřské školy a zaměřit se na podchycení zájmu zákonných zástupců dětí navštěvujících mateřskou školu – potenciálních žáků základní školy.

Technické vybavení

Ve VH, výročních zprávách i ve zprávách z kontrol OHS lze dohledat, že prostory ZŠ i MŠ jsou vzhledem ke kapacitě školy vyhovující a splňují stanovené normy. Také vybavení hračkami, pomůckami, náčiním, materiály aj. doplňky je ve VH 2008 a 2010 a výroční zprávě z roku 2012 hodnoceno pozitivně. Z uvedených dokumentů je zřejmé, že je vybavení každoročně dále zlepšováno. Dokládají to také informace v obecních novinách: „...Podařilo se nám dokoupit chybějící nové lavice a pro všechny žáky krásné otáčecí židle do počítačové učebny... Jsme před dokončením projektu Peníze do škol EU. Za peníze jsme pořídili nové počítače, notebooky, tiskárnu a interaktivní tabuli...“ (červen 2012). Také při srovnání posledních tří inspekčních zpráv⁴⁵ z let 2003, 2007 a 2009 je jednoznačné, že v této oblasti došlo k výrazně pozitivní změně. Na rozdíl od vybavení školy je však negativně hodnoceno zázemí pro pedagogický i nepedagogický personál v MŠ, což dokládají zejména dokumenty

⁴⁵ První inspekční zpráva je z doby, kdy působil v organizaci jiný ředitel.

(Požadavky na zřizovatele), které každoročně na tuto skutečnost upozorňují zřizovatele školy - chybí pracovna a šatna, nevhodně a neprakticky je umístěn kabinet, neboť s rozšířením kapacity v roce 2008 byla na jejich místě vybudována nová třída mateřské školy.

Umístění školy

Podle informací starosty obce (sdělených prostřednictvím ředitelky školy) projednávalo umístění nejednou na svých pracovních jednáních zastupitelstvo obce. Bylo konstatováno, že mnozí rodiče dětí shledávají problémy s umístěním školy zejména z toho důvodu, že se nenachází ve středu obce⁴⁶. Území obce je rozsáhlé, obec se rozkládá podél silnice v délce šesti kilometrů a s tím souvisí problém s dopravou dětí a žáků⁴⁷. Také dle VH z roku 2008 je umístění školy jedním z důvodů, proč každoročně část dětí po ukončení MŠ nenastupuje do 1. ročníku zdejší školy. Umístění školy má však také kladné stránky, jelikož je ze škol blízko do přírody a na nově vybudovaná obecní sportoviště a hřiště.

Informační systém

Jelikož je škola malou organizací, jsou podstatné informace sdělovány v průběhu každodenních kontaktů. Ze zápisu z provozní porady ze dne 21.11.2012 lze vyčíst, že se k někomu z personálu dostala určitá informace opožděně, proto byl v letošním školním roce zaveden sešit, kam se informace, které by se měly dostat ke všem pracovníkům, zapisují. Od té doby je informování bezproblémové. Pro kontakty a sdělování informací je používán nejčastěji telefonický a e-mailový kontakt, v případě potřeby dochází ředitelka ZŠ a MŠ na jednotlivá pracoviště k osobním jednáním nebo přijímá pracovníky v základní škole. Informování pracovníků školní jídelny je usnadněno každodenním kontaktem, jak s pracovníky MŠ, tak ZŠ.

⁴⁶ Obec, ve které škola sídlí, vznikla sloučením několika kdysi samostatných obcí a osad a škola je umístěna v nejvzdálenější části obce od spádového města.

⁴⁷ Rodiče dojíždí do zaměstnání ve městě a děti vozí s sebou, je zde horší dopravní spojení ze vzdálenějších částí obce do této ZŠ, než do městských škol, ranní autobus jezdí do zdejší školy o půl hodiny dříve než do města.

Kvalita plánování

Na základě analýzy současných a předchozích plánů MŠ a zápisů z provozních porad je evidentní, že plány jsou každoročně aktualizovány a obměňovány na základě podnětů všech pracovníků mateřské školy, které na plánování participují. V základní škole prováděla do minulého školního roku většinu plánování osobně ředitelka s tím, že se snažila zohlednit podněty a připomínky pracovníků. V letošním školním roce došlo k obměně pedagogického sboru základní školy a je v současné době zaváděn a ověřován jiný způsob plánování – v současnosti mohou všichni pedagogičtí pracovníci ZŠ provádět poznámky a vpisy do současných plánů. Tyto záznamy budou na konci plánovaného období posouzeny ředitelkou školy a novou učitelkou ZŠ⁴⁸, která má zkušenosti z jiné málotřídní školy, kterou po dobu tří let jako zástup za mateřskou dovolenou také řídila. Na základě konsenzu budou poté plány upravovány (zápis z porady 28.11.2012).

Zpětná vazba

Z plánů hospitací, záznamů z hospitací a orientačních hospitací (tzv. orientačních vstupů do výuky) a také ze zápisů z pedagogických rad ZŠ i MŠ lze zjistit, že pedagogičtí pracovníci zpětnou vazbu dostávají. Kontrola pracovníků není zcela pravidelná – např. z hospitačních záznamů v letošním školním roce vyplývá, že vedoucí učitelka MŠ v září nerealizovala žádnou hospitaci, v říjnu jednu hospitaci a tři orientační vstupy, v listopadu šest orientačních vstupů, v prosinci žádný. Ze zápisu z porady ředitelky v MŠ vyplývá, že je práce podřízených sledována managementem školy díky velikosti organizace průběžně, stejně tak je poskytována zpětná vazba, zápisy z provozních porad nejsou na pracovištích ŠJ a ZŠ vedeny. V MŠ zápisy z provozních porad dokládají, že vždy na následující poradě je zhodnoceno plnění zadaných úkolů a to jak pedagogů tak nepedagogického personálu, který se účastní porad dle situace. Tyto porady nejsou v MŠ

⁴⁸ Zaměstnaná ve škole od září 2012.

realizovány v pravidelných termínech, ale operativně dle potřeb školy (data zápisů provozních porad v MŠ).

Oba druhy škol mají zpracován evaluační systém, který je dle vyjádření ČŠI 6.9. 2010 vyhovující. Ze zápisu z pedagogické rady MŠ ze dne 11.10.2012 lze vyčíst, že některé evaluační aktivity se staly již běžnou součástí práce pedagogů – např. hodnocení podmínek vzdělávání, obsah vzdělávání (evaluace integrovaných bloků a tématických částí), hodnocení výsledků vzdělávání, spolupráce s rodiči..., k jiným je třeba ještě dotvořit evaluační nástroje nebo najít shodu v používání standardizovaných nástrojů – např. hodnocení individuálních vzdělávacích výsledků, hodnocení a sebereflexe pedagogů a dalších pracovníků, hodnocení DVPP. V závěru školního roku dochází téměř každoročně v ŠVP mateřské školy k drobnému doplňování či úpravám, které vycházejí zejména ze záznamů evaluace integrovaných bloků a tématických částí.

Organizace školy

Z pracovních náplní jednotlivých pracovních pozic v organizaci vyplývá, že jsou zaměstnancům jejich povinnosti a pravomoci vymezeny srozumitelně a že s nimi byli seznámeni (doloženo podpisy pracovníků). Z pracovní náplně vedoucí učitelky pověřené řízením MŠ vyplývá, že jsou na ni delegovány např. tyto pravomoci a odpovědnost: řídí pracovníky mateřské školy a koordinuje jejich práci, provádí kontrolní činnost, kontroluje chod mateřské školy ve všech oblastech, odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň výchovně-vzdělávací práce školy, zjišťuje a hodnotí personální a materiálně technické podmínky MŠ, odpovídá za vedení pokladny MŠ, za výběr úplaty za předškolní vzdělávání, za čerpání provozní zálohy dle rozpočtové směrnice, rozhoduje o zajištění služeb učitelek včetně zástupů, odpovídá za formální i obsahovou správnost dokumentace mateřské školy, vede přehledy o průměrné docházce dětí, zpracovává statistické výkazy, vede kroniku MŠ, požární knihu, knihu úrazů aj. Ze záznamů z provozních a pedagogických porad lze vyčíst, že se vedení školy (ředitelka organizace i vedoucí učitelka MŠ) zajímá o názory zaměstnanců a při rozhodování o podstatných záležitostech je přibírá ke spolupráci,

podporuje iniciativu a tvořivost pracovníků, na schopnější a ochotnější deleguje i náročnější úkoly, které nevyplývají z jejich pracovních náplní a uděluje jim k plnění těchto úkolů také potřebné pravomoci – dle zápisů z porad např.: „...učitelka B projedná se zřizovatelem úpravy umývárny... uč. A a C vyberou vhodný nábytek do herny v hodnotě do 90 tisíc a následně uč. A zpracuje a odešle objednávku dodavateli... uč. B vybere a koupí novou televizi a zajistí firmu na internetové připojení...“ Ze zápisu z porad ředitelky v MŠ vyplývá, že na vypracování norem školy (školní řád MŠ, provozní řád...) se významně mimo vedoucí učitelky podílí také jedna učitelka MŠ: „...učitelka C provede úpravy ve směrnici o úplatě za předškolní vzdělávání, návrh pošle ředitelce...“

Zájem o školu

V obecních novinách z listopadu 2012 jsou prezentovány informace o zahájení školního roku s novými prvňáčky v ZŠ: „...Slavnostního uvítání se ujal pan starosta...Opět tak ukázal, že si váží všech, kteří se snaží v naší obci školu zachovat a podporovat. Smutné je, že MŠ opouští každoročně vyšší počet dětí, do MŠ neváhají rodiče denně děti vozit, ale dají poté přednost škole plně organizované...i někteří občané, kteří by měli jít příkladem...se staví na pomyslnou druhou stranu.“ Ve stejných novinách apeluje na rodiče budoucích školáků starosta obce: „... aby před svým rozhodnutím o umístění svých dětí ZŠ minimálně navštívili a seznámili se s prostředím, vybavením učeben a třeba i s učitelským sborem, protože na co nám bude krásná a energeticky úsporná škola, s výborným vybavením, interaktivními tabulemi, a z osobní zkušenosti musím říci i kvalitním a zodpovědným učitelským sborem, když do naší ZŠ nebudeme dávat naše děti...“ Zájem o základní školu je menší z důvodů uvedených v informacích o umístění školy, další důvody cituji z VH z roku 2008: „... formou anonymních dotazníků rodičům a žákům... Proběhla též anketa v obecních novinách... Rodiče i žáci, kteří navštěvují školu byli spokojeni jak s přístupem učitelů k žákům, tak i k informovanosti a výsledkům chování a prospěchu. Na druhé straně, rodiče žáků, kteří navštěvují školy ve městě, k naší škole velkou důvěrou nemají, přestože se nikdy s naší prací neseznámili. Nepřesvědčí je ani

úspěšné zařazení našich žáků, kteří přecházejí na 2.stupeň škol a jsou vyučujícími velmi dobře hodnoceni. O tom svědčí i fakt, že ředitel... každý rok jezdí na nábor 5. ročníku do matematické třídy...“ Jak již bylo uvedeno, zájem o mateřskou školu každoročně převažuje kapacitní možnosti MŠ. Učitelky si však uvědomují (viz zápis z pedagogické rady MŠ), že zájem některých rodičů může vyplývat ze situace, že v současné době reálnou možnost umístit dítě v jiné MŠ téměř nemají⁴⁹. Dávají si proto pozor, aby to nevedlo k neopodstatněnému uspokojení zaměstnanců a vytvoření falešného dojmu o bezchybnosti a dokonalosti MŠ.

Kvalita absolventů

Podle záznamů o dětech, z neformálních informací od učitelů návazných škol a neformálních rozhovorů s rodiči dětí a žáků (absolventů) o jejich další úspěšnosti vyplývá, že je kvalita absolventů srovnatelná s ostatními školami v okolí. Některé děti jsou úspěšnější, jiné méně, ale žádné informace nedokládají, že by se dětem dostalo méně kvalitního vzdělání. Někteří absolventi byli přijati na základě přijímacích zkoušek i do výběrových tříd návazných škol a úspěšně je zvládají. Na webových stránkách školy v příspěvku ze dne 2.2.2012 ředitelka školy o absolventech školy informuje: „...dva z nich prospívají lépe, než v naší škole s vyznamenáním. Podle slov pana ředitele jsou velmi dobře připraveni, pracují samostatně a jsou zvyklí systematicky se připravovat. I další dva na ZŠ... jsou opět velmi dobří. ...měl na vysvědčení jednu dvojku, další ... čtyři dvojky, třetí moc úspěšný nebyl, neboť zameškal více než 150 vyučovacích hodin a již u nás byl průměrným žákem a bez jakékoliv domácí přípravy. Z Jižních Čech, kam se odstěhoval o prázdninách čtvrtý žák 5.ročníku, jsme obdrželi do školy zprávu od třídní učitelky, která se velmi pochvalně vyjádřila o práci na naší malotřídní škole. Žák je velmi dobře připravený, samostatně pracuje a dosahuje velmi dobré výsledky.“ Z webových stránek návazných škol lze zjistit některé úspěchy absolventů v různých soutěžích a olympiádách – např. jedna bývalá žákyně získala

⁴⁹ Většina okolních (konkurenčních) mateřských škol má jako jedno z kritérií přijímání *trvalé bydliště uchazečů v obci*

v roce 2010 v krajském kole soutěže Mladý Démósthénés 1.místo, ve školním roce 2010/11 se absolvent školy umístil na 4. místě z 89 žáků v soutěži Matematický klokan, další čtyři absolventi se zúčastnili v témže roce školních kol zeměpisné (6. a 15. místo) a chemické olympiády (2. a 10. místo), ve školním kole olympiády z českého jazyka v roce 2010 (kterého se účastnilo 236 žáků) se umístili absolventi školy na 7., 12. a 21. místo, v lednu 2013 získal bývalý žák zlatou medaili v soutěži Podhart'ská laťka aj.

Vazba na návazné školy

Zápis z jednání ze dne 21.9.2011 dokládá, že spolu pedagogové mateřské a základní školy vzájemně konzultují poznatky o dětech a jejich výsledcích, učitelky mateřské školy se zajímají o názory a postřehy učitelek základní školy (zápis z jednání ze dne). Dle zápisů v kronice a webu školy pořádají společné akce nebo se společně účastní akcí pořádaných partnery školy. Jak vyplývá z VH z roku 2010, v mateřské i základní škole pracují podle nesouvisejícího ŠVP, organizace má však záměr: „...vzájemně propojit proces vzdělávání MŠ a ZŠ jednotnou koncepcí a spoluprací...“ Ze zápisu z porad ředitelky v MŠ ze dne 29.8.2011 a provozní porady z 31.8.2011 vyplývá, že budou nově zavedeny a nabídnuty starším dětem z MŠ a žákům 1. a 2. ročníku ZŠ společné kroužky, které povedou učitelky MŠ. Učitelky ZŠ a zejména ředitelka školy jsou v kontaktu s řediteli návazných škol a snaží se o získávání zpětné vazby o svých bývalých žácích a o zajištění co nejplynulejšího přechodu žáků na druhý stupeň – např. při výuce anglického jazyka mají snahu využívat shodné výukové materiály jako ve škole, kam odchází nejvíce žáků z pátého ročníku - např. z nakladatelství Fraus učebnice Start with Click New (záznamy z jednání ředitelky).

Image školy

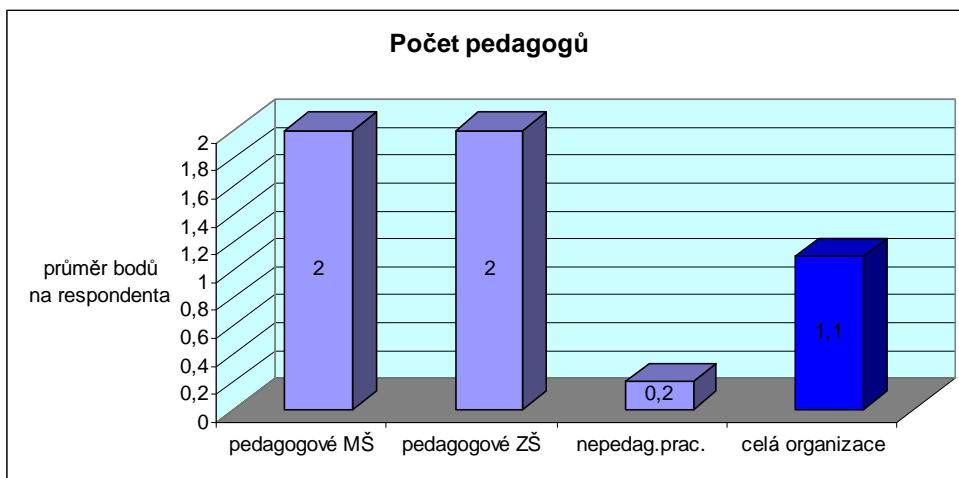
V dokumentech školy jsem nedohledala o image žádnou informaci, nemnoho informací se mi podařilo získat z médií. V článku Slovo starosty v obecních novinách z listopadu 2012 starosta obce informuje o poskytnutí dotace z operačního programu životního prostředí na realizaci tepelných úspor objektu ZŠ... a pokračuje: „...Věříme, že tyto kroky budou nejenom ekonomickým přínosem, ale zlepší pohled a dojem nad našimi občany spíše

negativně vnímanou ZŠ... jak jinak si vysvětlit, že z 11 rekrutujících se školáčků pro letošní školní rok do naší ZŠ nastoupili pouze čtyři?“ Zastupitelka obce, která je zároveň babičkou žáka ZŠ, seznamuje veřejnost se svými názory v obecních novinách z června 2012 v článku Malé zamyšlení: „...Vážení rodiče, za několik málo týdnů skončí zase školní rok. Některé děti končí docházku do mateřské školy a nastoupí do základní školy. Školka praská ve zdech a naše základní škola by mohla zcela jistě přivítat více žáků, ale to už zase tolik nehrozí. Já nevím proč se zdráháte dát své dítě do naší školy. Myslíte si, že by děti byly hloupějšími, kdyby chodily sem? Zcela jistě to není tím, že by se málo naučily. Více méně to záleží i na vás, jak se s dětmi učíte. Oni totiž ani městské školy nemusí být těmi nejlepšími....“

4.2 Dotazníkové šetření

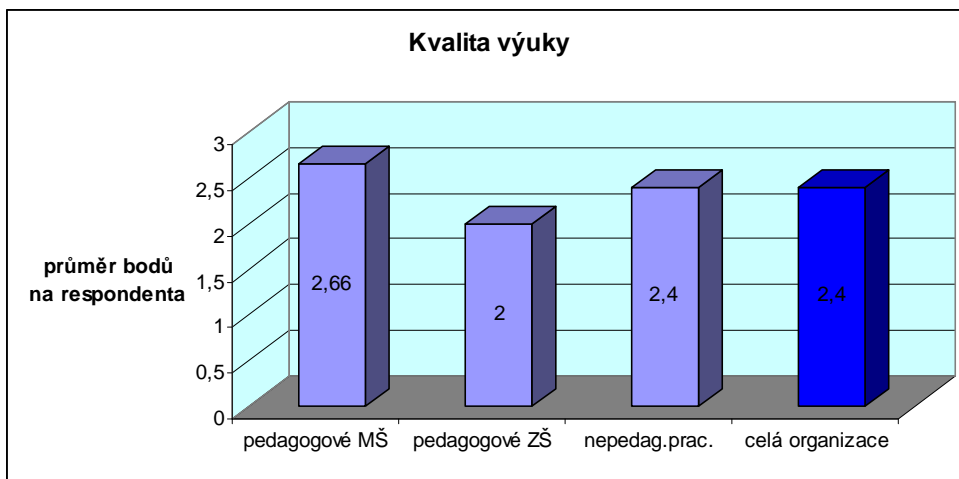
Respondenti hodnotili položky dotazníku na bodové škále od -3 do +3 (viz příloha č.1). Tři body znamenají nejlepší hodnocení. Protože se ve výsledcích u žádné položky neobjevily záporné hodnoty – tzn. žádná položka nebyla hodnocena jako slabá stránka školy, jsou grafy sestaveny pouze na základě kladných čísel. Výsledky jsou prezentovány v grafech a doplněny stručnými komentáři.

Graf 1



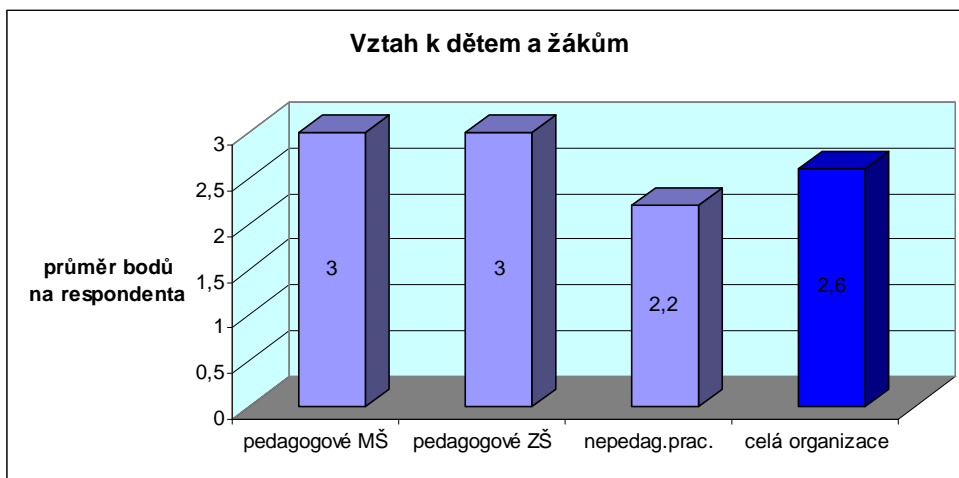
Komentář: Položka je respondenty hodnocena jako silná stránka školy s průměrným počtem **1,1 bodů**. Výsledky ukazují shodu v hodnocení pedagogů mateřské školy a pedagogů základní školy, odlišně položku hodnotí nepedagogičtí pracovníci, kteří považují počet pedagogů za nedostačující

Graf 2



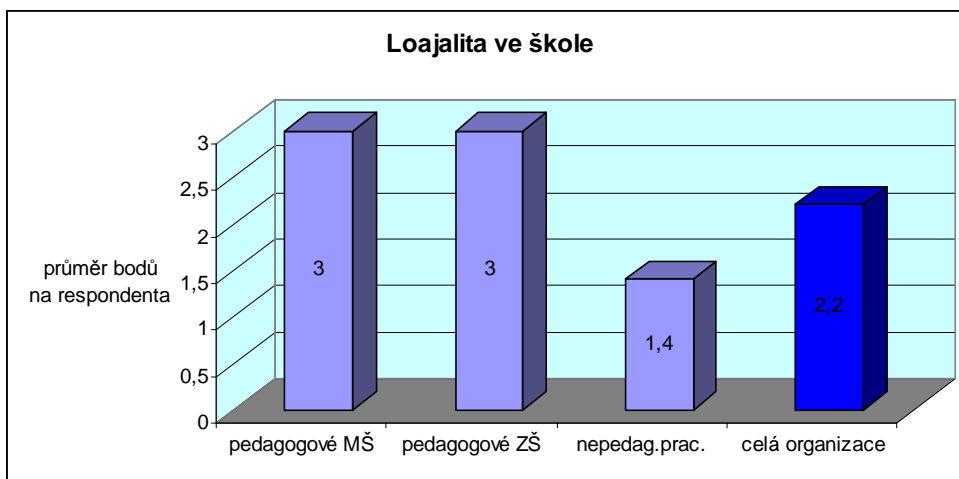
Komentář: Výsledky ukazují, že kvalita výuky je druhou nejlépe hodnocenou položkou s průměrným počtem bodů **2,4**. Nejlépe je hodnocena pedagogy MŠ (2,7 bodů), o něco méně nepedagogickými pracovníky (2,4 body), pedagogové ZŠ hodnotí kvalitu výuky v průměru dvěma body.

Graf 3



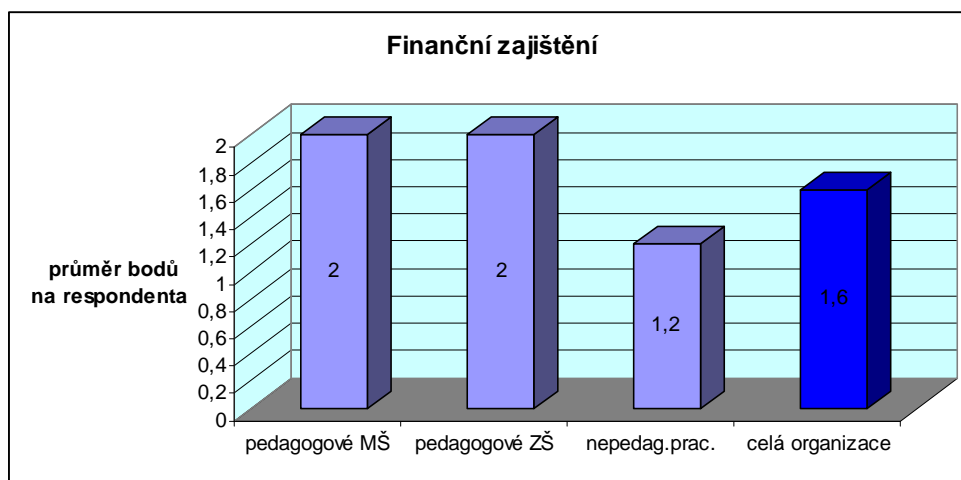
Komentář: Položka byla hodnocena v průměru **2,6** body. Naprosto se shodují odpovědi pedagogů MŠ a pedagogů ZŠ, kde všichni respondenti přidělili 3 body, nepedagogičtí pracovníci hodnotili položku v průměru 2,2 body.

Graf 4



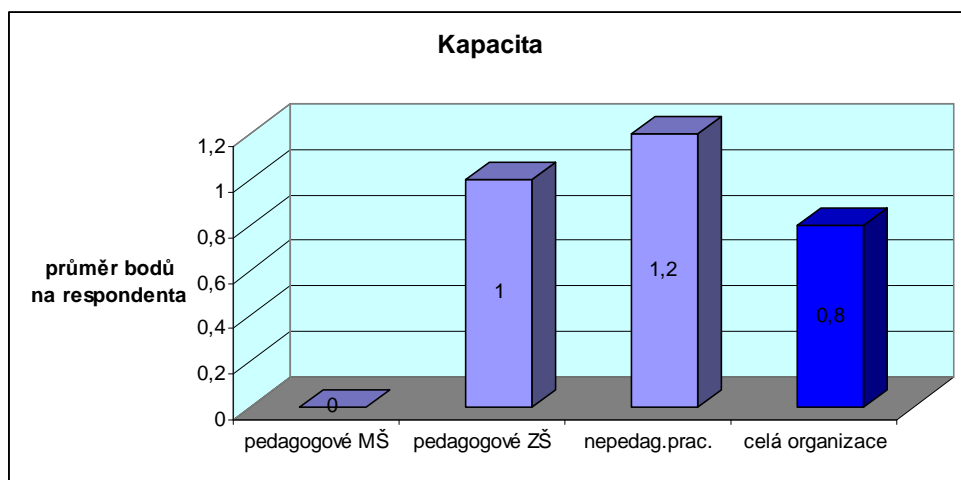
Komentář: Loajalita ve škole je hodnocena průměrným počtem bodů **2,2**. Shodují se výsledky pedagogů ZŠ a MŠ, kteří udělili opět všichni maximální počet bodů (3 body). Nepedagogičtí pracovníci položku hodnotí v průměru 1,4 body.

Graf 5



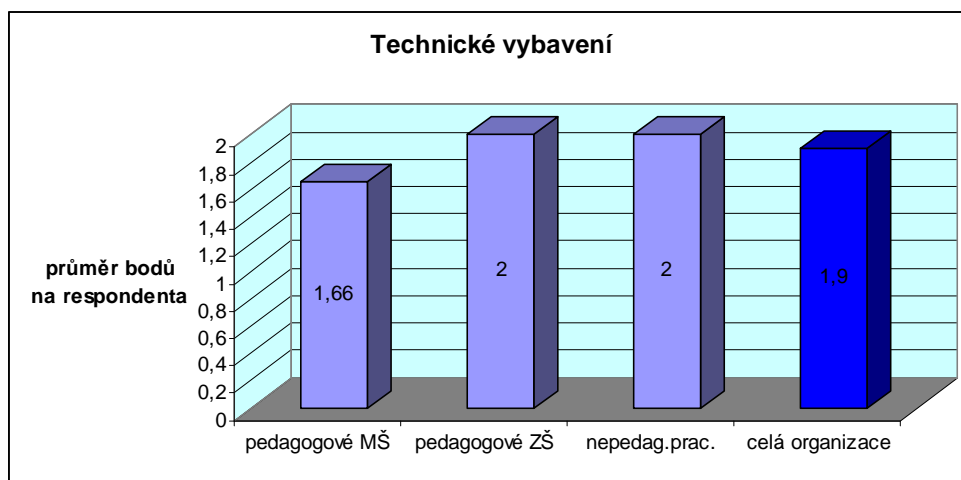
Komentář: Finanční zajištění je průměrně hodnoceno **1,6** body. Tuto položku hodnotili v průměru shodně pedagogové ZŠ a pedagogové MŠ (2 body), nepedagogičtí pracovníci přidělili méně (1,2 body).

Graf 6



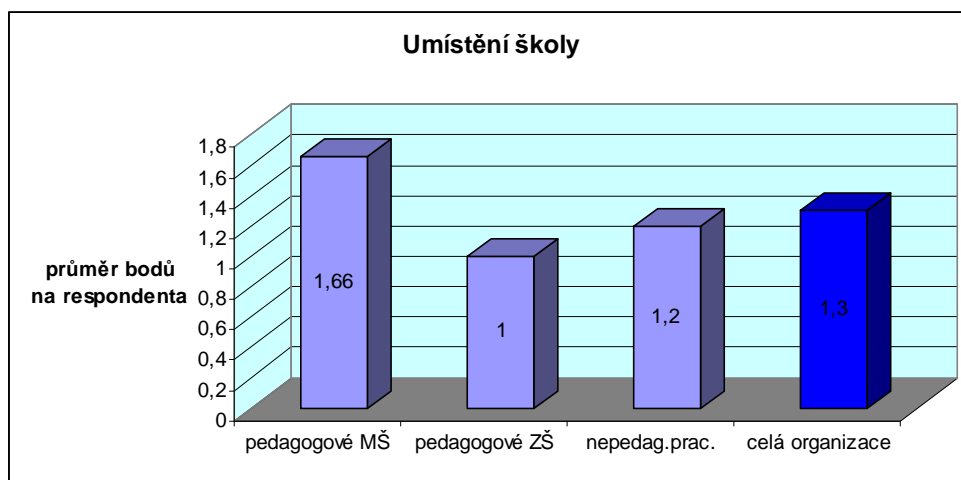
Komentář: Položka je hodnocena průměrně pouze **0,8** body. Pedagogové MŠ přidělili 0 bodů, lépe je kapacita hodnocena pedagogy ZŠ (1 bod) a nepedagogickými pracovníky (1,2 body).

Graf 7



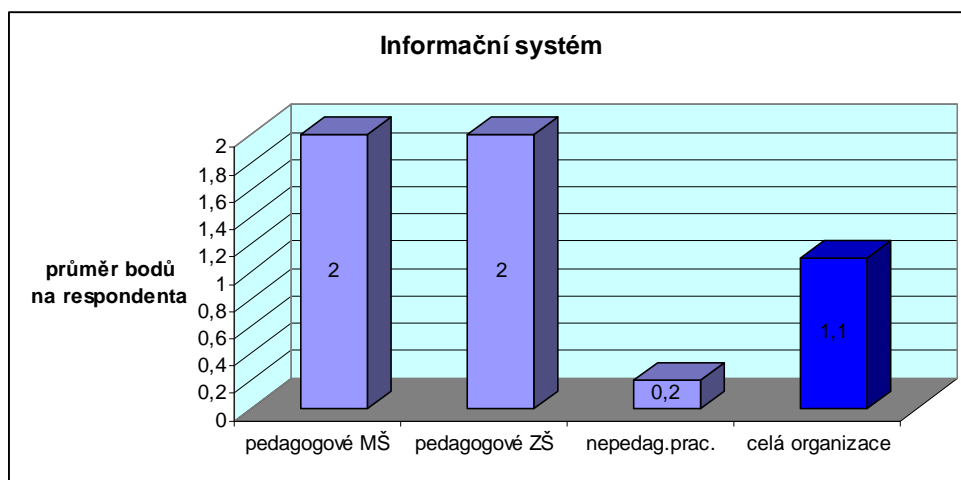
Komentář: Technické vybavení je hodnoceno průměrně **1,9** body. Shodují se výsledky pedagogů ZŠ s nepedagogickými pracovníky (2 body), pedagogové MŠ hodnotí položku 1,7 body.

Graf 8



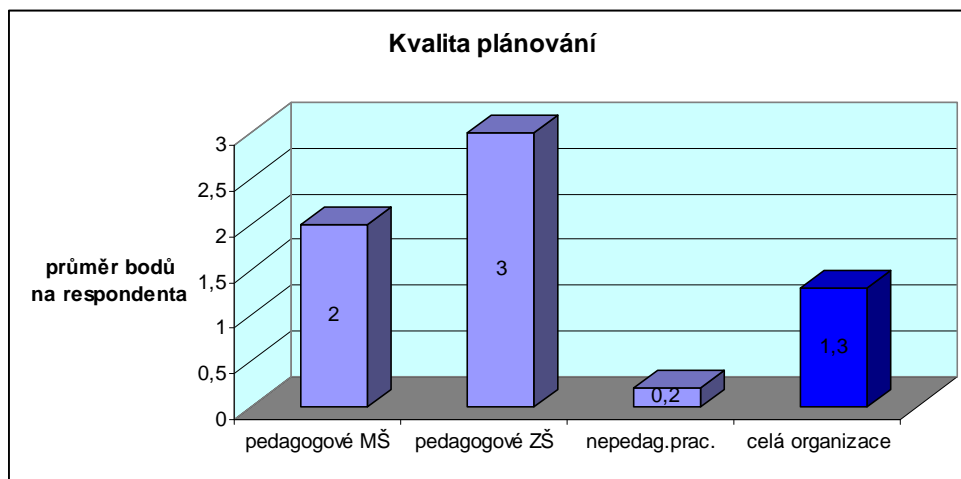
Komentář: Tato položka je hodnocena průměrným počtem **1,3** bodů. Nejlépe hodnotili umístění pedagogové MŠ (1,7 bodů), méně je bodováno nepedagogickými pracovníky (1,2 body), se kterými se téměř shodují pedagogičtí pracovníci ZŠ (1 bod).

Graf 9



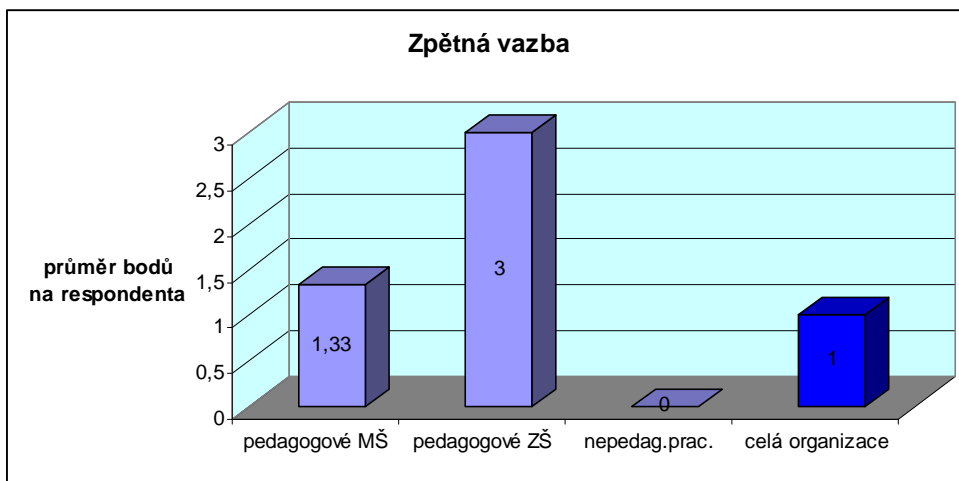
Komentář: Informační systém je hodnocen průměrně **1,1** body. Výsledky ukazují shodu v hodnocení pedagogů ZŠ a MŠ, kteří ohodnotili položku průměrně dvěma body. Výraznější rozdíl je v hodnocení nepedagogických pracovníků, kteří v průměru ohodnotili položku pouze 0,2 body.

Graf 10



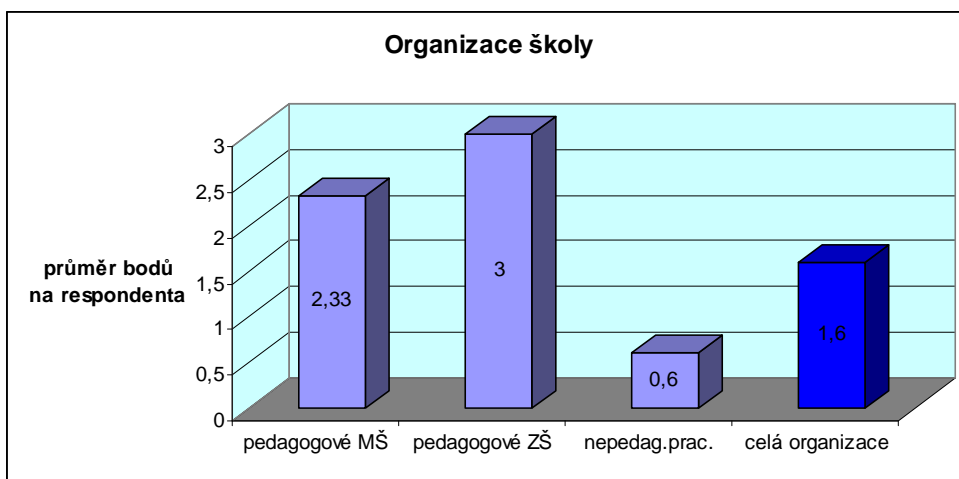
Komentář: Výsledky vykazují poměrně velké rozdíly, průměrně je kvalita plánování hodnocena **1,3** body. Nejvýše položku hodnotili pedagogičtí pracovníci ZŠ (3 body) a dále pedagogové MŠ (2 body). Výrazně nižší počet bodů udělili průměrně nepedagogičtí pracovníci (0,2 body).

Graf 11



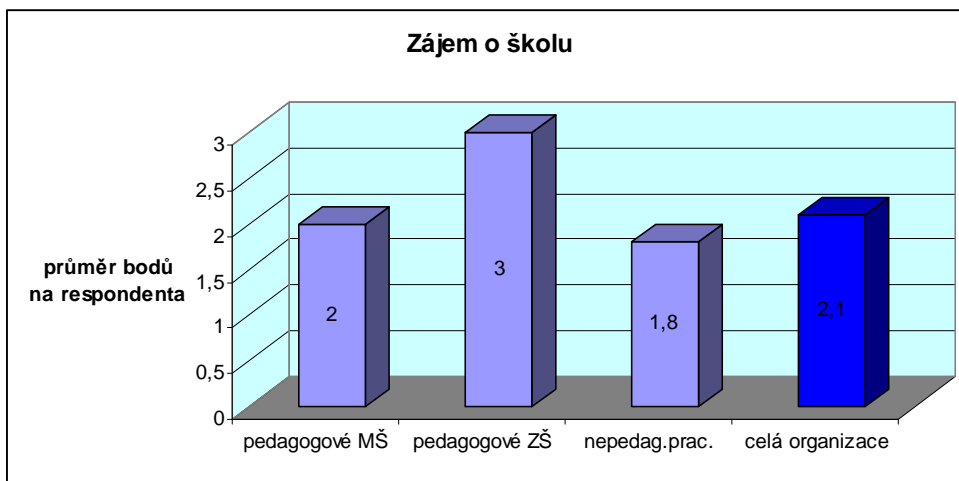
Komentář: Výsledky ukazují v hodnocení zpětné vazby výrazné rozdíly, v průměru získala pouze **1** bod. Nejvýše ji hodnotili pedagogičtí pracovníci ZŠ (3 body), pedagogičtí pracovníci MŠ přidělili průměrně 1,3 bodů a nejméně nepedagogičtí pracovníci 0 bodů.

Graf 12



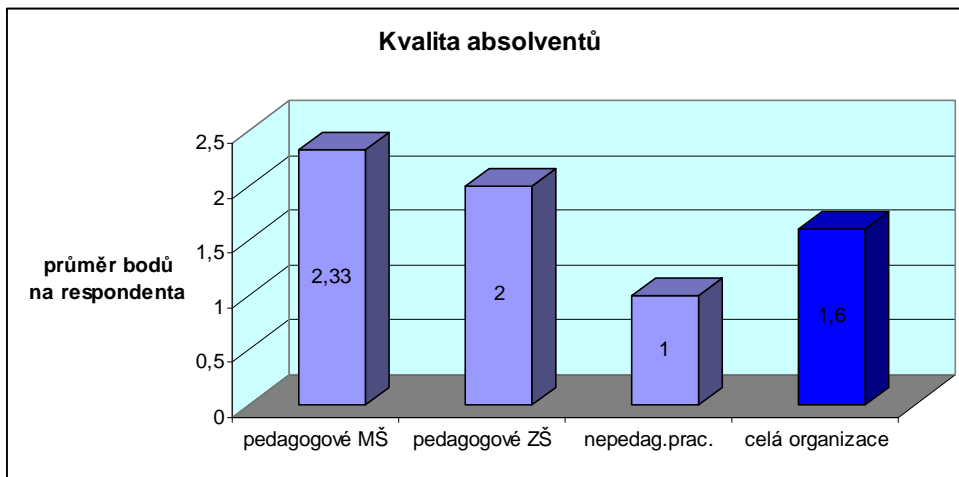
Komentář: Položka je hodnocena v průměru **1,6** body. Nejvyšší průměrný počet udělili pedagogové ZŠ (3 body), méně pedagogové MŠ (2,3 bodů), nejnižším počtem bodů ohodnotili položku nepedagogičtí pracovníci (0,6 bodů).

Graf 13



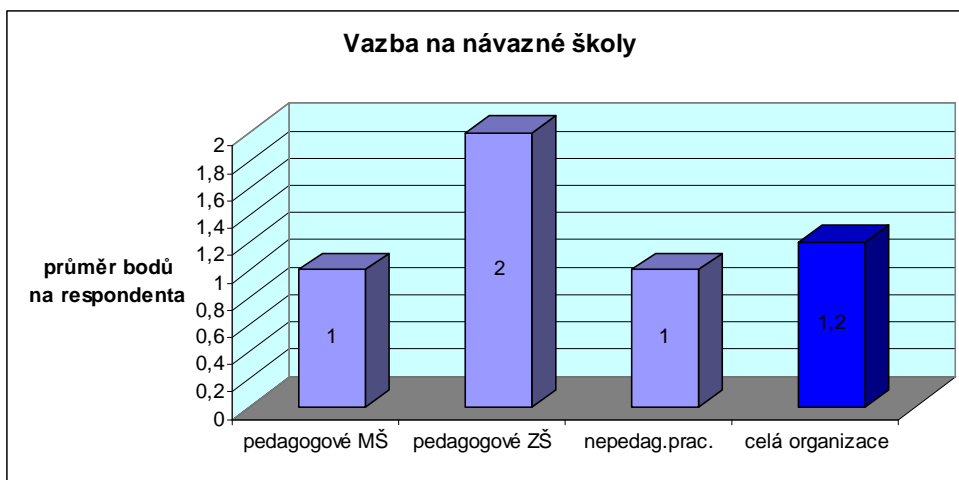
Komentář: Zájem o školu je hodnocen průměrným počtem **2,1** bodů. V hodnocení se téměř shodují pedagogové MŠ (2 body) a nepedagogičtí pracovníci (1,8 bodů). Nejvýše hodnotí položku pedagogové ZŠ (3 body).

Graf 14



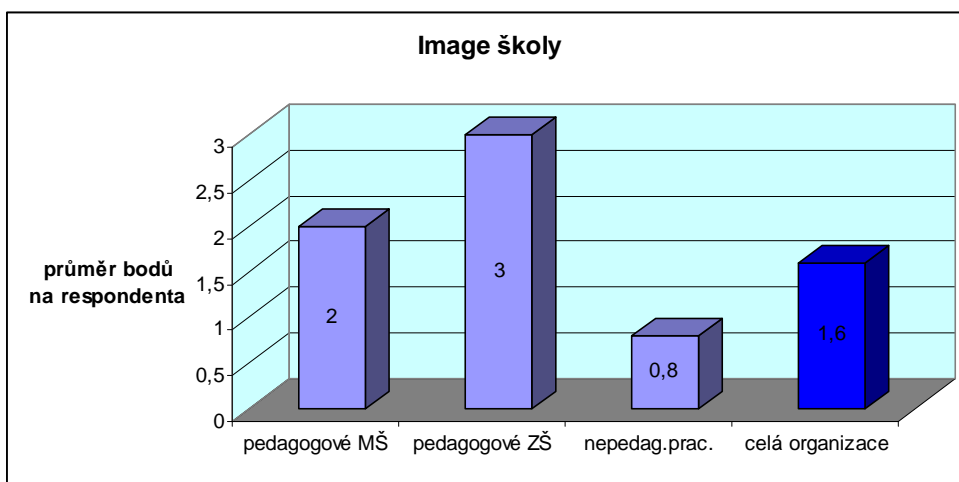
Komentář: Položka získala průměrně **1,6** bodů. Nejvýše hodnotí kvalitu absolventů pedagogičtí pracovníci MŠ (2,3 bodů), méně pedagogičtí pracovníci ZŠ (2 body), nejnižší průměrný počet bodů přiřadili nepedagogičtí pracovníci (1 bod).

Graf 15



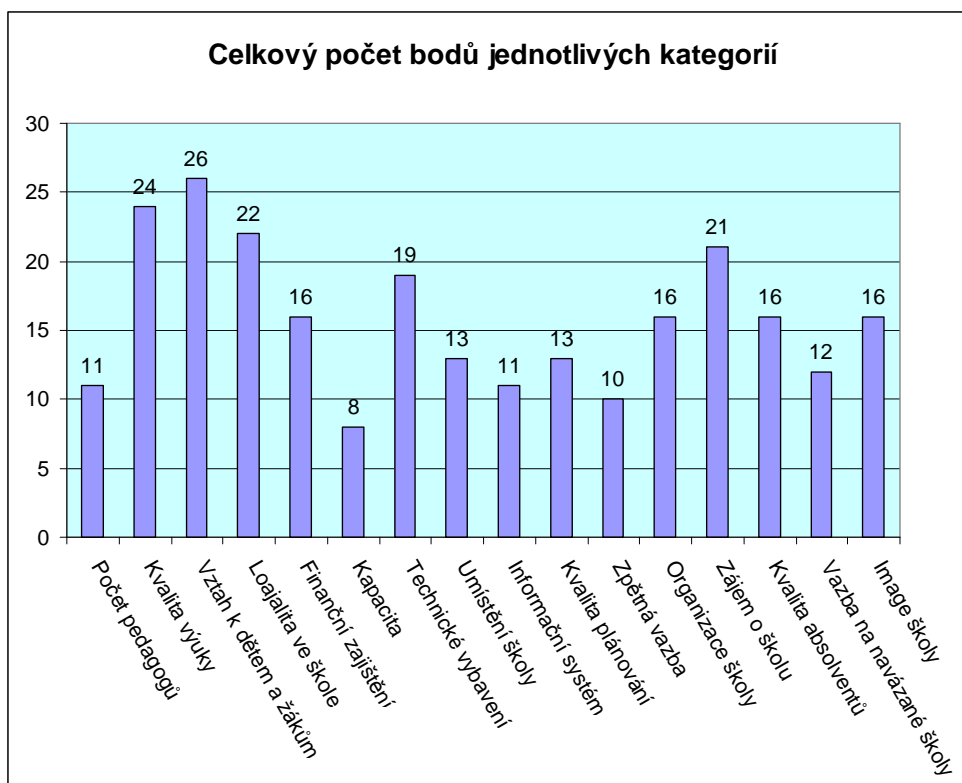
Komentář: Průměrný počet bodů u této položky je **1,2**. Výsledky ukazují na shodu pedagogů MŠ a nepedagogických pracovníků (1 bod), lépe hodnotí vazbu na návazné školy pedagogičtí pracovníci ZŠ (2 body).

Graf 16



Komentář: Tato položka je v průměru hodnocena **1,6** body. Nelépe hodnotí image školy pedagogové ZŠ (3 body), dále pedagogové MŠ (2 body) a nejméně bodů udělili nepedagogičtí pracovníci (0,8 bodů). K této položce připsali dva respondenti poznámku, že vyšším počet bodů by ohodnotili image MŠ a nižším ZŠ, do dotazníku zaznamenávají průměr těchto bodů.

Graf 17



Komentář: Graf zobrazuje celkový počet bodů udělený všemi respondenty - tzn. za celou organizaci - jednotlivým položkám. Výsledky ukazují, že nejvýše hodnoceny jsou tři položky z kategorie lidských zdrojů – vztah k dětem a žákům, kvalita výuky a loajalita ve škole. Nejméně bodů získaly položky kapacita školy (z kategorie materiální zajištění) a zpětná vazba (z kategorie řízení a strategie). I když tyto položky získaly nejnižší počty bodů, je nutno brát v úvahu, že i tak jsou hodnoceny jako silné stránky školy, neboť respondenti hodnotili položky na škále -3 až +3 body (viz příloha č.1). Žádná položka tedy nebyla výsledně hodnocena v záporných číslech, tzn. žádná není hodnocena jako slabá stránka školy.

Pro lepší přehlednost jsou výsledky dotazníku, které jsou zobrazeny v grafech 1-16, přeneseny do tabulky z dotazníku. Výsledky v podobě průměrných bodů jsem umístila do příslušných oken následující tabulky (tabulka 1) tak, že jsem je zaokrouhlila na celá čísla.

Tabulka 1 Výsledky analýzy (průměry bodů - zobrazeno zaokrouhleně)

Vnitřní zdroje	SILNÉ STRÁNKY				SLABÉ STRÁNKY		
	3	2	1	0	-1	-2	-3
Lidské zdroje							
Počet pedagogů			1,1				
Kvalita výuky		2,4					
Vztah k dětem a žákům	2,6						
Loajalita ve škole		2,2					
Materiální zajištění							
Finanční zajištění		1,6					
Kapacita			0,8				
Technické vybavení		1,9					
Umístění školy			1,3				
Řízení a strategie							
Informační systém			1,1				
Kvalita plánování			1,3				
Zpětná vazba			1				
Organizace školy		1,6					
Ostatní							
Zájem o školu		2,1					
Kvalita absolventů		1,6					
Vazba na návazné školy			1,2				
Image školy		1,6					

4.3 Skupinový rozhovor

Skupinového polostrukturovaného rozhovoru se zúčastnilo šest pracovníků zkoumaného sloučeného subjektu - dvě pedagogické pracovníce z MŠ, jedna pedagogická pracovníce ze ZŠ a tři nepedagogičtí pracovníci (vždy jeden z každého pracoviště/budovy – tzn. MŠ, ZŠ a ŠJ). Smyslem rozhovoru bylo doplnění poznatků k výsledkům z dotazníkového šetření. Skutečnosti jsou prezentovány tak, že odpovědi s obdobným obsahem interpretují souhrnně, některé doplňují o příklady výroků účastníků.

- 1. otázka: V dotazníkovém šetření se u hodnocení položky *informační systém* objevily v odpovědích nemalé rozdíly (-1 až +3). Napadají vás nějaké důvody, které mohou vést k odlišnému názoru na informační systém ve vaší organizaci?

Na první otázku zazněl nejprve názor, že jinak asi hodnotí informační systém pracovníci, kteří jsou v jedné budově s ředitelstvím a jinak pracovníci z dalších součástí školy. Př. *Jinak se asi jedná s vedením nám, když se nevidíme denně a jinak učitelkám, když se vidí s ředitelkou každý den... My se vidíme jen občas a tak si nestihneme všechno říct, většinou vyřešíme jen to nejnutnější. Na něco pak nezbude čas a někdy se to hromadí...*

Respondenti se shodovali ve vyjádřeních, že informační systém na jednotlivých pracovištích (součástech školy) je funkční a dostatečný. Je zaveden také způsob komunikace mezi součástmi školy, ale s ním mají respondenti již zkušenosti odlišné. Největší spokojenost vyjadřují pracovníci ze základní školy, kteří jsou v každodenním kontaktu s ředitelkou organizace. Respondenti z odloučených pracovišť uváděli, že potřebné informace také převážně dostávají, problémy spatřují někdy ve včasnosti informací. Příčinu shledává většina respondentů v zaneprázdnění ředitelky, která má vysokou míru vyučovací povinnosti a zároveň musí zvládnout velké množství administrativních činností. Je mnohdy z nedostatku času nucena věnovat se prioritně naléhavým a neodkladným úkolům a ostatní záležitosti odsunout na pozdější dobu. Pokud v konkrétních situacích cítí podřízení odloženou věc jako prioritní, dochází někdy k neklidu, netrpělivosti či nejistotě. Např. *Občas se věci řeší až na poslední chvíli... Potřebuju něco odsouhlasit, a ono nic... Mně by si líbilo, kdyby byl jeden den v týdnu, něco jaké úřední hodiny, kdybychom si mohli chodit všechno vyřídit. ...jsem nervózní, když něco hoří a nemůžu se dovolat... Paní ředitelka má spoustu administrativních povinností, hodně učí, a tak se musím někdy připomínat, aby měla čas na to, co potřebuju já...*

Z odpovědích některých respondentů zazněl také názor, že většinu potřebných informací dostávají a pokud některé informace postrádají, mají

možnost je získat. Pokud někdo informaci nerozumí, nemá obavy požádat o její objasnění (vztahy jsou založeny na důvěře, lidé se spolu nebojí otevřeně komunikovat).

Doplňující k 1: Dostáváte dostatečné, včasné a srozumitelné informace?

K této otázce zazněly např. odpovědi: *Jo, dostávám, určitě! A není problém si informace vyžádat. ...Když něco potřebuju zjistit, není problém se toho dopídit. ...Když něčemu nerozumím, tak se zeptám. ...Když potřebuju pomoci, vím, že mě neodmítne. ... Někdy, třeba v rychlé řeči něco nepochopím, tak se rači zeptám...*

Objevil se také projev nespokojenosti, se kterým se další dva účastníci následně ztotožnili: *Mě třeba naštválo, to pojištění..., že mi o tom nikdo neřek. Až po roce z výpisu banky jsem zjistila, že nám ten příspěvek snížili. ...a teď se tu už prej neplatí vůbec...*

Z výpovědí dále vyplynul již jednotnější názor, že informační systém školy většinou funguje, je usnadněn velikostí organizace, ale znárodněním tím, že sídlí ve třech budovách. Informace, které se týkají pedagogických záležitostí a chodu školy jsou obvykle dostatečné. Rezervy respondenti pocítují v informacích osobního charakteru – personální záležitosti (ve vztahu zaměstnanec – zaměstnavatel).

- 2. otázka: Z jakého důvodu byla podle vašeho názoru hodnocena kapacita školy nejnižším počet bodů (ve výsledcích dotazníku na posledním místě)?

Dle názoru většiny respondentů je největším problémem kapacita⁵⁰ mateřské školy, která již mnoho let neumožňuje přijmout k předškolnímu vzdělávání všechny zájemce. Vedení školy ve spolupráci se zřizovatelem provedlo před pěti lety úpravy, díky nimž byla kapacita MŠ navýšena o 12 dětí. Žádoucí by však bylo navýšení vyšší, není však z prostorových důvodů (dodržení hygienických norem) realizovatelné. Příklady odpovědí: *Málo míst... ...Nemůžou se přijmout všechny děti... Kdyby se do školky vešlo víc dětí, mohla by se vzít i čtvrtá učitelka...*

⁵⁰ Myšleno ve smyslu kapacity dané kapacitní listinou.

Na otázku kapacity⁵¹ nahlédly dvě respondentky také z pohledu prostor MŠ, v souvislosti s architektonickým řešením budovy z r.1903. Prostory sice splňují hygienické normy, nejsou však dle jejich názoru zcela optimální z hlediska současných trendů předškolního vzdělávání (centra aktivit, hrací koutky, možnosti skupinové a individuální práce...). Např.: *Prostory! Není to typizovaná budova pro školku...Na ty činnosti, který chceme s dětma dělat je málo místa...na cvičení, pohybové aktivity... chybí dílnička, to, co by zůstalo na místě, nářadí, který se nemusí uklízet...Když jsem s dětma ve výtvarný pracovně, musím si je tam vzít všechny. Pro děti i pro mě je fajn dělat skupinovou práci, ale copak je můžu nechat ty ostatní v herně samotný...?!*

- 3. otázka: Z jakého důvodu je podle vašeho názoru hodnocen odlišně počet pedagogů ?

Respondentky z MŠ zdůvodnili své kladné hodnocení tím, že v současné době pracují po rozšíření kapacity ve třídách s menším počtem dětí, než když byla MŠ jednotřídní. Např.: *...Dřív jsem měla ve třídě 28 dětí, teď mám 21... Na ty prostory, co tu máme to bylo hrozně moc...mnohem lépe se mi dělá...Dřív jsme byly dvě na 28 dětí, teď jsme tři na 40... Uvedly také skutečnost, že jsou někteří rodiče ochotni odvádět děti z MŠ dříve, proto není v současnosti problém zajistit odpolední provoz, ale v opačném případě by bylo nutné situaci řešit. Např.: *...Kdyby zůstávaly všechny děti ve školce na celý den, muselo by se to řešit... Podle mě tady chybí jedna síla, třeba ne na celý úvazek, ale na to odpoledne tady chybí.**

Další názor se týkal počtu pedagogů v ZŠ, podle něhož počet pedagogů v ZŠ také není dostatečný z důvodu zastupitelnosti v době absence: *...A pak ve škole... z důvodu dlouhodobé absence, tam ta síla chybí. Pokud by měla zastupovat ředitelku a ještě učit, pak to nemůže všechno zvládnout... Tam je problém zastupováním...*

⁵¹ Kapacita ve smyslu neoficiálním – kapacita jednotlivých stavebně oddělených místností (stavebního řešení učeben, heren...) a prostor a zázemí pro personál školy.

- 4. otázka: Jednou z položek, která byla v dotazníku odlišně hodnocena, byla *kvalita plánování*. Myslíte si, že plány organizace tvoří ucelený systém? (Pracujete s vizí? Jsou v organizaci sledovány společné cíle?)

Z výpovědí respondentů se jeví, že o uceleném systému plánu nemají příliš informací, s vizí nepracují. Výrazně lepší je znalost plánů v rámci jednotlivých úseků školy, kde respondenti vykonávají svou práci. Někteří respondenti (pedagogové) uvedli, že se při hodnocení dotazníku zaměřili spíše na kvalitu pedagogického plánování (kurikulum, plánování výuky apod.). Příklady: *Když jsem tu položku hodnotila, měla jsem na mysli spíše pedagogické plánování – to dobře znám a to je, si myslím kvalitní... Taky jsem to chápala takhle... O tom se tu moc nemluví... To nevím. ...Plány máme, to určitě, ale týkají se našeho úseku, nevím, jak prolínají... Nějakou představu mám, často se o tom bavíme, ale, jak je to formulované písemně, o tom už nemám informace... Tady u nás jó, ale jako celek – to si nejsem jistá ...My si děláme ty svoje věci, ale jak to mají ostatní, to jsem nikdy nezjišťovala... Všichni dohromady, jako myslím z celý organizace, to ne, to se nescházíme... Tady u nás znám i další plány, ale celoškolní jsem neviděla...*

- 5. otázka: Jsou s plány školy seznamováni pracovníci školy, i nepedagogičtí? (Doplňující otázky: Mohou se pracovníci podílet na společném plánování? Je přihlíženo k jejich názorům a podnětům?)

Respondenti se shodli v názoru, že znají plány té části organizace, kde pracují a také, že s nimi jsou seznamováni. Rovněž shodné zkušenosti mají s možnostmi spoluúčasti na plánování a uváděli, že na svém úseku se aktivně zapojují. O názory pracovníků má vedení zájem, jejich připomínky, podněty i odlišné názory jsou vítány a zohledňovány. Např.: *Známe plány našeho úseku, ale celkové ne... u nás chodí na provozní porady i školnice, tu se vším seznamujeme i nás zajímá, co si o věcech myslí... Rozhodně! Ke všemu se sejdem a každá řekne své. Z toho pak vycházíme...*

- Doplňující improvizovaná otázka (vyplynula z rozhovoru): Máte podmínky k tomu, abyste mohli uplatňovat svou iniciativu a tvořivost?

Většina respondentů vyjádřila stručně souhlas. Např.: *Mám – podmínky mám, nikdo mě nebrzdí v moji iniciativě...Nejsem v ní nijak omezena...Jó, mám, bez problému...Určitě, tvořivost je tu vítaná...Zazněl však také nesouhlasný názor, který směřoval opět spíše k prostorovým podmínkám mateřské školy, v tomto případě se týkal prostor pro její personál. Podmínky moc ne, protože nemáme kabinet, chybí pracovna nebo kancelář, kde by se dalo pracovat. Jakýkoli věci si musím nosit domů...Vždycky musíme všechno složit a pak to zase uklidit, než přijdou děti. Nemám tu žádný místo, kde bych si mohla nechat rozdělanou práci.* Další respondentka vyjádřila souhlas, ke kterému dodala: *...ty prostorový podmínky ideální nejsou, ale po lidský stránce to je rozhodně lepší. Myslím si, že vedení iniciativu vítá a oceňuje ji, podle mě v tomhle máme velkou volnost i důvěru.*

- 6. otázka: Vyhodnocuje vedení školy pravidelně práci pracovníků?
(Doplňující otázky: Je dobrá práce oceňována? Jsou vytvořena kritéria pro hodnocení pracovníků?)

Někteří respondenti vyjádřili názor, že vedení školy práci zaměstnanců sleduje převážně průběžně, hodnocení bývá také průběžné nebo na poradách aj. setkáních. Kontroly nebývají prováděny pravidelně, spíše dle situace. Respondenti se shodují na tom, že důvodem tohoto přístupu je pravděpodobně fakt, že jsou již poměrně stabilním, zkušeným kolektivem, kde každého jednotlivce ředitelka již velice dobře zná. Hospitace jsou v organizaci také uskutečňovány, ale ne příliš často. Pracovníci byli seznámeni vedením školy s kritérii hodnocení, která také podepsali. Pokud jsou zjištěny nedostatky, snaží se vedení hledat příčiny problémů a zaměřuje se na prevenci. Z diskuse také vyplynulo, že vedení školy může pouze v omezené míře ohodnotit dobrou práci finančně (nedostatek financí na nenárokové složky platu). Např.: *Vedení práci vyhodnocuje, poděkuje, ocení, to jó, ale na to, aby se to odrazilo i na finančním ohodnocení nejsou peníze.... Asi jó, já se neptám... Už nás zná a ví, že fungujeme...Na odměny nejsou peníze... Může se spolehnout, že jsme zajatý... A hodnotí se během řeči, během rad. A nikde není řečeno, že se musí hodnotit každý den...* Z následujícího vyjádření lze soudit, že někteří, zejména nepedagogičtí

pracovníci, pociťují potřebu být vedením trochu častěji povzbuzeni a alespoň slovně oceněni. Např.: *Když je všechno v pořádku, tak se to považuje za samozřejmé. Já se spíš dozvím, když je nějaký problém, ten se pak řeší... Kdo by nebyl rád, že ho někdo pochválí...*

- 7. otázka: Jaký máte názor na mezilidské vztahy a vzájemnou komunikaci dospělých v organizaci? (Doplňující: Můžete mluvit s kolegy i nadřízenými otevřeně? Konzultujete spolu svoji práci? Učíte se vzájemně z vlastních zkušeností?

Komunikaci hodnotí respondenti ve svých součástech škol jako bezproblémovou, velmi otevřenou, založenou na vzájemné důvěře. Také mezilidské vztahy na pracovišti i v rámci celé organizace považují za dobré, až přátelské, pedagogové i ostatní spolu vzájemně velmi dobře vycházejí a považují své pracoviště za místo, kam chodí rádi. Vztahy s vedením školy hodnotí také jako velmi dobré, podřízení vědí, že se mohou na ředitelku školy obrátit s důvěrou s čímkoli. Ačkoli respondenti hodnotili vztahy se spolupracovníky z ostatních úseků kladně, zazněl také názor, že pravděpodobně z důvodu méně častých kontaktů je i komunikace méně otevřená. Tři respondentky uvedly, že zkušeností sdílí velmi často se svými nejbližšími spolupracovníky, pouze omezeně také s kolegy z druhého úseku. Dvě respondentky (v postavení kolegyň) uvedly, že vzájemně hospitují. Např.: *Můžeme si tu věřit a vím, že mám vždycky za kým jít... Ať se děje, co se děje, důvěřovat si můžeme vždycky... Komunikace je bezproblémová... Mezi sebou nemáme problém, snažíme se detailně všechno probrat a vždycky se dohodneme... občas se k sobě zajdeme podívat na hodinu... když se mi něco s dětmi povede, ráda o tom kolegyním vyprávím... Toho, jak spolu tady vycházíme, si moc cením. Proto tady jsem, přece bych tolik let nedojížděla... Když je potřeba, vždy si pomůžeme...*

Doplňující k 8: Je připouštěna různost názorů?

Z odpovědi jedné respondentky vyplývá, že různost názorů je nejen připouštěna, ale je v organizaci vnímána jako užitečná. Ostatní respondenti projevíli souhlas. *V každém případě. Naopak tyhle různé názory, který tu*

někdy máme jsou přínosem... lze se přizpůsobit. Kolikrát, když to rozeberem, zjistíme, že ten jiný názor, že je lepší.

- Dále ještě v průběhu diskuse zazněla vyjádření, která se netýkala přímo kladených otázek, ale která vyjadřují názor a zkušenosti respondentů s prací ve sloučeném subjektu ZŠ a MŠ.

Zejména respondentky, které učí v MŠ, považují i přes občasné dílčí drobné nedostatky sloučení se ZŠ za pozitivum. Za jeden z kladů označily sníženou administrativní zátěž vedoucí učitelky, která má tak více času zaměřit se na pedagogické řízení a rozvoj mateřské školy. Např.: *Co se týká administrativy, snížení úkolů, které dělají jinde ředitelky MŠ - BOZP, PO, mzdové a finanční záležitosti, pojištění a tak... O to víc máme čas na práci s dětmi, můžem se líp věnovat těm pedagogickým věcem...*

Jako další klad uváděli respondenti zlepšení materiálního vybavení. Shodli se v názoru, že za posledních šest let se pod vedením současné ředitelky materiální prostředí organizace stále zlepšuje, s tím, že se nejedná pouze o malé změny, ale o velmi výrazné proměny. Respondenti vyjádřili také spokojenost se vztahy mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky a s kvalitou práce a spolehlivostí provozních zaměstnanců.

4.4 Shrnutí a diskuse zjištěných skutečností

V předchozích částech této kapitoly jsou zobrazeny výsledky analýzy stávajícího stavu vnitřního prostředí vybrané sloučené málotřídí školy a mateřské školy. Nejprve jsem se snažila získat co nejvíce informací o vnitřním prostředí zkoumané školy a využila k tomu poznatků z analýzy dokumentace školy a z médií. Následně jsem zjišťovala názory pracovníků pomocí dotazníku, který vychází z upraveného nástroje Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009). Na základě výsledků dotazníkového šetření byl za účelem prohloubení dotazování realizován skupinový rozhovor, ve kterém měli respondenti možnost lépe vyjádřit své názory, postoje a pocity. Aby bylo možné na problematiku nahlédnout z více úhlů pohledu, byly do šetření zahrnuty tři skupiny respondentů: pedagogičtí pracovníci MŠ, pedagogičtí pracovníci ZŠ a nepedagogičtí pracovníci celého subjektu.

Získané poznatky nelze zobecňovat, neboť šetření probíhalo pouze v jednom sloučeném subjektu, má však určitou vypovídající hodnotu o stavu vnitřního prostředí této organizace.

Nyní porovnám a shrnu informace získané analýzou dokumentace a dalších sekundárních zdrojů s názory zaměstnanců sloučeného subjektu zjišťovaných dotazníkem a skupinovým rozhovorem. Shodné poznatky v souhrnných výsledcích jsou zřejmé u kategorií kvalita výuky, vztah k dětem a žákům, loajalita ve škole, finanční zajištění, kapacita, technické vybavení, organizace školy, vazba na návazné školy a kvalita absolventů. Odlišné informace vplynuly z analýzy dokumentace a následného dotazování u kategorií počet pedagogů, umístění školy, informační systém, kvalita plánování, zpětná vazba, zájem o školu a image školy.

Prvně jmenované kategorie jsou pracovníky školy vnímány srovnatelně s poznatky vyplývajícími z dokumentace, pokud jsou posuzovány průměrné výsledky za celou organizaci. Podíváme-li se však podrobněji na výsledky z dotazníkového šetření, zjistíme, že v různých skupinách pracovníků jsou někde názory dosti odlišné. Většinou byly položky stejně nebo podobně hodnoceny pedagogickými pracovníky obou druhů škol, výrazně méně ohodnotili většinu z nich nepedagogičtí pracovníci, pouze u vazby na návazné školy se shodují nepedagogičtí pracovníci s pedagogy MŠ a u technického vybavení s pedagogy ZŠ. Zajímavé jsou rozdíly v názorech nepedagogických pracovníků a pedagogů obou škol zejména u položek vztah k dětem a žákům a loajalita ve škole, kde se pedagogové shodují v hodnocení nejvyšším počtem tří bodů, kdežto nepedagogičtí pracovníci udělili 2,2 a 1,4 bodů. Lze zvažovat, zda tyto rozdíly nemohou vypovídat o provozní slepotě pedagogů. Domnívám se však, že by tyto položky hodnotili nepedagogičtí pracovníci jako slabé stránky, neboť hodnotili všechny položky v porovnání s pedagogy výrazně přísněji. I přes uvedené odlišné hodnocení jsou skupinou nepedagogických pracovníků položky vztah k dětem a žákům a loajalita ve škole hodnoceny jako druhá a čtvrtá nejsilnější stránka školy.

Ve druhé skupině výše uvedených kategorií není shoda v poznacích získaných analýzou dokumentů a dotazováním. Pozoruhodné jsou zejména informace o počtu pedagogů, umístění školy, zájmu o školu a image školy, které na základě analýzy dokumentů nejsou zcela optimální, přesto byly respondenty hodnoceny jako silná stránka školy. Naopak o informačním systému, kvalitě plánování a zpětné vazbě nebyly v analyzovaných dokumentech nalezeny významné nedostatky, přesto odpovědi respondentů prozrazují jiné názory. Také u těchto položek se nejvíce odlišuje názor nepedagogických pracovníků, kteří těmto položkám udělili absolutně nejnižší počet bodů.

Výsledky dotazníkového šetření lze shrnout následovně. Jako nejsilnější stránky školy jsou hodnoceny tři položky z kategorie lidských zdrojů - vztah k dětem a žákům, kvalita výuky a loajalita ve škole. Nejnižším počtem bodů respondenti ohodnotili kapacitu školy (z kategorie materiální zajištění), zpětnou vazbu a informační systém (z kategorie řízení a strategie). I když tyto položky získaly nejnižší počty bodů, je nutno brát v úvahu, že i tak jsou hodnoceny jako silné stránky školy, neboť žádná položka nebyla výsledně hodnocena v záporných číslech. Zajímavé je, že ve skupině nepedagogických pracovníků byla vyhodnocena jako nejsilnější stránka školy kvalita výuky, dále pak vztah k dětem a žákům a zájem o školu, přesto kvalitu absolventů hodnotí o dost méně. Myslím si, že zejména v této oblasti by měla škola více prezentovat výsledky své práce nejen na veřejnosti, ale i v rámci organizace. Tyto pohledy nepedagogických pracovníků jsou velice zajímavé a prozrazují jednak některé odlišné názory, tak i kritičtější přístup k hodnocení subjektu. Pedagogové MŠ a ZŠ se v hodnocení některých položek shodují, v některých jsou jen nevelké rozdíly. Určitou roli zde mohla sehrát skutečnost, že se zjišťováním názorů dotazníkem se setkali nepedagogičtí pracovníci v subjektu poprvé, také je třeba připustit možnost nejednoznačného chápání pojmů. Narozdíl od nepedagogických pracovníků používají pedagogové při své práci, jejím plánování a vyhodnocování tyto pojmy běžně. V každém případě je však tato skutečnost zajímavá

a management školy by mohl věnovat více pozornosti vedení nepedagogického personálu, více ho zapojit do plánovacích i hodnotících aktivit.

K některým výše uvedeným zjištěním se nyní vyjádřím podrobněji. Při posouzení poznatků o počtech pedagogů se objevil rozdíl mezi informacemi zjištěnými analýzou dokumentů, kde je hodnocen počet pedagogů MŠ jako nedostatečný a mezi výsledky z dotazníků, v nichž je počet pedagogů ohodnocen jako silná stránka školy. Teprve rozhovorem došlo k objasnění, že v současné situaci, kdy si je část rodičů ochotna odvádět děti z MŠ dříve, je počet pedagogů dostatečný. Pokud by však zůstávaly v MŠ všechny děti na celé odpoledne, bylo by nutné přijmout alespoň na částečný úvazek další učitelku. Svě kladné hodnocení v dotazníku zdůvodnili pedagogové MŠ porovnáním, jaké problémy pociťovali v době, kdy byla MŠ pouze jednotřídní s počtem 28 dětí a současností, kdy po navýšení kapacity na 40 dětí pracují učitelky ve třídách s 21 a 19 dětmi. Z tohoto hlediska považují počet pedagogů za pozitivní změnu při výchovně vzdělávací práci, neboť pracují ve třídách s nižším počtem dětí. Za překvapivý výsledek považují hodnocení zájmu o školu, který podle informací zjištěných analýzou dokumentace není rovnoměrný a zejména zájem o základní školu není optimální, přesto byl právě pedagogickými pracovníky ZŠ v dotazníku ohodnocen jako velmi silná stránka školy. Objektivnější se mi jeví hodnocení nepedagogických pracovníků a pedagogů MŠ, kteří se hodnocením téměř shodují, podobně jako u položky vazba na návazné školy. Odlišné poznatky se objevily také k image školy, která z analýzy dokumentů není příliš pozitivní, přesto ji žádná ze skupin respondentů nehodnotila jako slabou stránku školy. Informacím z analýzy se nejvíce blíží hodnocení nepedagogických pracovníků, což může naznačit jejich lepší informovanost o názoru veřejnosti na školu. Tuto skutečnost si vysvětlují tím, že všichni nepedagogičtí pracovníci bydlí v místě školy, kdežto většina nepedagogických pracovníků dojíždí a místní jsou pouze dvě učitelky. Také stojí za zmínku, že dle mínění některých pracovníků veřejnost hodnotí lépe

mateřskou než základní školu. Vnitřní prostředí subjektu ovlivňují také faktory jako informační systém a zpětná vazba. Ač nebyly vyhodnoceny jako slabé stránky školy, skončily v dotazníkovém šetření na 13.-15. místě. Z rozhovoru pak vyplynulo, že pracovníci sice potřebné informace dostávají, někdy však přicházejí na poslední chvíli, výjimečně i chybí. Podotýkám, že ve druhém případě se nejedná o informace související s chodem organizace, ale spíše o informace personálního charakteru. Nedostatky v informacích poukazují zejména na nižší informovanost nepedagogických pracovníků, v určité míře také pedagogů MŠ. Naopak žádný problém s informacemi ani se zpětnou vazbou nepociťují pracovníci ZŠ. Podobné závěry vyplývají také z poznatků o zpětné vazbě, která je také vnímána nejméně příznivě nepedagogickými pracovníky, o něco lépe pedagogickými pracovníky mateřské školy a jako velice dobrou ji vnímají pedagogové základní školy.

V předchozím textu jsem shrnula, jaký je v současnosti aktuální stav vnitřního prostředí zkoumaného subjektu, nyní se však vrátím k základní otázce, které vnitřní faktory ovlivňují činnost a rozvoj sloučených základních a mateřských škol. Jedním z faktorů, který ovlivňuje činnost tohoto sloučeného subjektu je informační systém. Na základě výsledku šetření lze konstatovat, že většinou funguje, je usnadněn velikostí organizace, ale znáročněn tím, že organizace sídlí ve třech budovách. Informační systém hodnotí lépe pracovníci, kteří jsou v jedné budově s ředitelstvím a jinak pracovníci z dalších součástí školy. Shodují se v názoru, že na jednotlivých pracovištích (součástech školy) je informační systém funkční a dostatečný. Je zaveden také způsob komunikace mezi součástmi školy, ale s ním mají respondenti již zkušenosti odlišné a myslím si, že zde jsou v řízení subjektu určité rezervy. Největší spokojenost vyjadřují pracovníci ze základní školy, kteří jsou v každodenním kontaktu s ředitelkou organizace, zaměstnanci z jiných budov spatřují někdy problémy se včasností informací. Jako příčinu shledává většina pracovníků ve velkém zaneprázdnění ředitelky, která má vysokou míru vyučovací povinnosti a zároveň musí zvládnout velké množství administrativních

činností. Je mnohdy z nedostatku času nucena věnovat se prioritně naléhavým a neodkladným úkolům a ostatní záležitosti odsunout na pozdější dobu. Pokud v konkrétních situacích cítí podřízení odloženou věc jako prioritní, dochází někdy k neklidu, netrpělivosti či nejistotě. Na druhou stranu ze šetření také vyplývá, že pokud některé informace pracovníci postrádají nebo určitým sdělením neporozumí, nemají obavy požádat o objasnění, protože mezilidské vztahy v organizaci jsou přátelské, založeny na důvěře, lidé spolu bez zábrán otevřeně komunikují. Mezilidské vztahy patří k faktorům, které ovlivňují činnost tohoto sloučeného subjektu velice pozitivně, pracovníci jsou rádi, že v tomto kolektivu pracují. Za významné považují zejména dobré vztahy mezi pedagogy i managementem mateřské i základní školy, protože podle informací z jiných sloučených subjektů, bývá někdy tato oblast slabou stránkou některých škol. Výsledky analýzy dokumentace i strukturovaného rozhovoru napovídají, že zkoumaný sloučený subjekt má kvalitní management, přesto na základě poznatků z dotazování lze soudit, že v této oblasti jsou určité rezervy. Mimo již zmiňovaný informační systém jsou rezervy patrné v oblasti plánování, kdy plány v organizaci jsou sice zpracovány, ale netvoří ucelený systém, každá škola pracuje podle vlastních plánů, které nemají návaznost na strategické plánování. Pracovníci školy nepracují s vizí, protože většinou není známá, ačkoli koncepční dokumenty má ředitelka zpracovány. Pozitivně je pedagogy obou škol vnímán demokratický přístup ředitelky, cení si její důvěry a možnosti samostatné práce, nicméně by bylo vhodné realizovat častější společná setkání všech pedagogů. Nedostatečně využitý potenciál rozvoje tohoto subjektu spatřuji v užší spolupráci pedagogů mateřské a základní školy. Bylo by přínosné pro rozvoj školy organizovat více společných akcí a systematicky cíleně společně usilovat o lepší prezentaci subjektu na veřejnosti. Činnost a rozvoj sloučeného subjektu determinuje finanční a materiální zajištění, které se v mateřské škole i v základní škole po sloučení postupně velice zlepšilo a je pracovníky všech součástí školy vnímáno za významné. Je pravděpodobné, že zlepšení v této oblasti nezpůsobilo pouze sloučení škol, ale ve velké míře také přístup zřizovatele,

je však evidentní, že bez úsilí a zájmu managementu školy by tato proměna nenastala. Ředitelka školy usiluje o získávání dotací i podporu zřizovatele, což je velmi pozitivně vnímáno pracovníky celého subjektu. Na rozdíl od vybavení školy je negativně hodnoceno zázemí pro pedagogický i nepedagogický personál v MŠ a nedostatek finančních prostředků na nenárokové složky platů, tyto faktory však dle mého názoru nesouvisí s tím, že jsou školy sloučené. Dalším pozitivně vnímaným faktorem je nižší administrativní zátěž učitelky pověřené řízením MŠ, která má díky tomu více času na řízení pedagogického procesu a fungování školy je zároveň ekonomičtější, než by bylo v případě dvou samostatných právních subjektů. Naopak ředitelka subjektu má povinností i odpovědností více a naprosto se shodují s názorem autorek publikace *Málotřídní školy v ČR* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010), že je oblast administrativy a ekonomické agendy slabým místem malých škol z důvodu absence administrativní síly a omezených možností delegování z důvodu nepočteného personálu.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tematikou sloučených subjektů tvořených základní a mateřskou školou. Zaměřila jsem se především na vnitřní prostředí škol, které jsou sloučeny do jednoho právního subjektu. Cílem práce bylo zjistit, které vnitřní faktory ovlivňují činnost a rozvoj sloučených základních a mateřských škol. Cílem teoretické části práce bylo objasnit změny a okolnosti, které vedly v ČR ke slučování škol, popsat některá specifika malotřídních základních a mateřských škol, stanovit počty sloučených ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji a popsat vnitřní determinanty rozvoje školy. Cílem empirické části bylo zjistit aktuální stav vnitřního prostředí vybrané sloučené školy tvořené málotřídní základní a mateřskou školou. Při psaní bakalářské práce jsem čerpala z odborné literatury v oblasti pedagogiky a školského managementu, analyzovala dostupná statistická data o školách Královéhradeckého kraje, v praktické části jsem analyzovala stávající stav vnitřního prostředí vybraného sloučeného subjektu tvořeného málotřídní základní školou a mateřskou školou. Analyzovala jsem dokumentaci sloučeného subjektu a dalších sekundárních zdrojů, realizovala jsem dotazníkové šetření, ve kterém jsem pro zjištění názoru pracovníků školy použila upravený dotazník Analýza zdrojů školy (Světlík, 2009, s. 123) a dotazníkové šetření následně prohloubila skupinovým rozhovorem. Přínosem práce může být poukázání na rezervy v práci a řízení tohoto sloučeného subjektu, výsledky dotazování mohou být využity jako součást vlastního hodnocení školy.

Ačkoli slučování škol způsobilo zejména v počátcích aktérům vzdělávacích institucí nemalé problémy a komplikace a vyvolalo řadu negativních reakcí, myslím si, že sloučení základních škol s mateřskými se ukázalo především v menších obcích jako užitečné. Tyto instituce jsou schopny dobře plnit své hlavní poslání a poskytovat tak kvalitní vzdělání. Pro efektivnější fungování sloučených škol by dle mého názoru byly žádoucí některé legislativní změny, tato problematika by však již byla tématem pro jinou práci.

Seznam literatury a zdrojů

ADÁMKOVÁ, Petra. *Právní regulace financování školství, vědy a výzkumu* [online]. 2009 [cit. 2012-11-03]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Právnická fakulta. Vedoucí práce Petr Mrkývka. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/19147/pravf_d/.

Adresář škol a školských zařízení v Královéhradeckém kraji. *Školy a školská zařízení zřizovaná obcemi*. 2012 [cit. 2012-09-24]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/scripts/detail.php?id=309>

BACÍK, F., KALOUS, J., SVOBODA, J. aj. *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-7184-010-6.

BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BERKA, V. Úvazek vedoucí učitelky MŠ. *Týdeník ŠKOLSTVÍ*, [online]. 2009, č.31, s.6 [cit. 2013-02-01]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2009/31/uvazek-vedouci-ucitelky-ms/>

EGER, L. Sebeevaluace klimatu školy v rámci evaluace její kultury. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 86–92. ISBN 80-7203-064-5.

GADASOVÁ, D. *Základy veřejné správy v ČR II. Veřejná správa a školství pro školský management*. Olomouc: Universita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2596-2.

GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 14–27. ISBN 80-7203-064-5.

HANZELKA, M. *Meritum - Řízení školy. Část 1 – Ředitel školy*. Praha: Aspi, 2009, s.3-40. ISBN 978-80-7357-413-0.

KANTOROVÁ, J. *Meritum – Řízení školy. Část 2 – Klima školy*. Praha: ASPI, 2009, s.41-118.

KREJČOVÁ, Soňa. *Debata o reformě českého školství v letech 1989 - 2004* [online]. 2012 [cit. 2013-11-17]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Lubomír Kopeček. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/190012/fss_m/.

KUBÍČKOVÁ, M. *Kultura školy* [online]. 2008 [cit. 2012-12-17].
Disertační práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky. Dostupné z:
http://dspace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/5881/kubickova_2008_dp.pdf?sequence=1

MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 32–42. ISBN 80-7203-064-5.

MATULOVÁ, Jana. *Ředitelé škol ve školské legislativě (1900-2006)* [online]. 2007 [cit. 2012-11-03]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milan Pol. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/64470/ff_m/.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. novelizované nařízením vlády č. 273/2009 Sb.

NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality* [online]. 1999 [cit. 2013-07-03]. Universita Karlova v Praze. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/rizeni-kvality-ve-sfere-vzdelavaci-politiky>

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : MU, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PUCHINGFER, Z. *Financování školy. Vybrané kapitoly pro regionální školy*. 2. upravené vydání. Olomouc, 2010. ISBN 978-80-244-2591-7.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vydání, aktualizované. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005.

SVĚTLÍK, J. *Marketingové řízení školy*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2009. ISBN 978-80-7357-494-9.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-807315-204-8.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění.

Zákoník práce. Zákon č. 262/2006 Sb. v platném znění.

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázek 1	Typologie českých ZŠ	13
Obrázek 2	Prostředí školy	22
Obrázek 3	System kultury školy	23
Tabulka 1	Výsledky analýzy	39
Graf 1	Počet pedagogů	55
Graf 2	Kvalita výuky	55
Graf 3	Vztah k dětem a žákům	56
Graf 4	Loajalita ve škole	56
Graf 5	Finanční zajištění	57
Graf 6	Kapacita	57
Graf 7	Technické vybavení	58
Graf 8	Umístění školy	58
Graf 9	Informační systém	59
Graf 10	Kvalita plánování	59
Graf 11	Zpětná vazba	60
Graf 12	Organizace školy	60
Graf 13	Zájem o školu	61
Graf 14	Kvalita absolventů	61
Graf 15	Vazba na návazné školy	62
Graf 16	Image školy	62
Graf 17	Celkový počet bodů jednotlivých kategorií	63

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
FKSP	Fond kulturních a sociálních potřeb
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
KÚ	Krajský úřad
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OHS	Okresní hygienická stanice
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠJ	Školní jídelna
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
VH	Vlastní hodnocení školy
VZ	Výroční zpráva
ZP	Zákoník práce
ZŠ	Základní škola

Přílohy

1. Dotazník Analýza zdrojů školy
2. Údaje o sloučených ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji ve školním roce 2012/13
3. Scénář rozhovoru

Příloha 1**DOTAZNÍK
Analýza zdrojů školy**

Vážená kolegyně,

prosím o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí šetření prováděného v rámci mé bakalářské práce na téma sloučených ZŠ a MŠ. Dotazník je anonymní, výsledná data budou prezentována souhrnně, výpovědi jednotlivců nebudou identifikovatelné.

V dotazníku vyberte vždy jednu položku a posuďte, jaký počet bodů je podle Vašeho mínění v případě Vaší ZŠ a MŠ vhodné přidělit a odpověď vyznačte zaškrtnutím příslušného okna tabulky. Pokud se nebudete moci u některé položky rozhodnout, můžete volně vepsat vlastní sdělení či jiné poznámky, názory či komentáře na druhou stranu listu.

Předem děkuji za Vaši ochotu a čas

Anna Jiráčková

Vnitřní zdroje	SILNÉ STRÁNKY				SLABÉ STRÁNKY		
	3	2	1	0	-1	-2	-3
Lidské zdroje							
Počet pedagogů							
Kvalita výuky							
Vztah k dětem a žákům							
Loajalita ve škole							
Materiální zajištění							
Finanční zajištění							
Kapacita							
Technické vybavení							
Umístění školy							
Řízení a strategie							
Informační systém							
Kvalita plánování							
Zpětná vazba							
Organizace školy							
Ostatní							
Zájem o školu							
Kvalita absolventů							
Vazba na návazné školy							
Image školy							

Upraveno podle Světlíka (Světlík, 2009, s. 123)

Příloha 2 Údaje o sloučených ZŠ a MŠ v Královéhradeckém kraji ve školním roce 2012/13

Příloha k analýze údajů o počtu sloučených subjektů tvořených základní a mateřskou školou (BP s.17) z dat zveřejněných na webových stránkách Královéhradeckého kraje v podobě Adresáře škol a školských zařízení.

Na základě této analýzy jsem zjistila, že v Královéhradeckém kraji mají sloučené subjekty ZŠ a MŠ více než třetinové zastoupení – je jich 137 (36,5%). Samostatných mateřských nebo základních škol je 238 (63,5%).

Absolutně nejvíce sloučených subjektů tvořených *úplnou základní školou a mateřskou školou* je v okrese Hradec Králové, kde z celkového počtu 82 škol je takto sloučených více než pětina – jedná se o 18 škol (21,9% z celkového počtu).

Nejvíce sloučených *neúplných ZŠ a MŠ* je v okrese Trutnov, kde z celkového počtu **74 je takto tvořených 21 (28,4% z celkového počtu)**.

Absolutní prvenství má trutnovský okres také v *celkovém počtu sloučených ZŠ a MŠ* (obou typů ZŠ), kde z celkového počtu 74 všech škol je **33 sloučených, což činí 44,6%**.

Zjištěné údaje a výsledky výpočtů o subjektech zřizovaných obcemi jsem zpracovala do následující tabulky:

Číslo řádku	OKRES	Hradec Králové	Jičín	Náchod	Rychnov n.K.	Trutnov	Celkem
1	Počet škol a školských zařízení	93	78	98	79	84	432
2	Souhrnný počet škol (subjektů): ZŠ, MŠ	82	67	83	69	74	375
3 a	Samostatné MŠ a samostatné ZŠ (četnost)	51	48	56	42	41	238
3 b	Samostatné ZŠ a samostatné MŠ (%)	62,2	71,6	67,5	60,9	55,4	63,5

4 a	Sloučení subjekty ZŠ s MŠ (četnost)	31	19	27	27	33	137
4 b	Sloučené subjekty ZŠ s MŠ (%)	37,8	28,4	32,5	39,1	44,6	36,5
5 a	Úplné ZŠ s MŠ (četnost)	18	11	9	7	12	57
5 b	Úplné ZŠ s MŠ % (ze řádku 4a)	58,1	57,9	33,3	25,9	36,4	41,6
5 c	Úplné ZŠ s MŠ % (ze řádku 2)	21,9	16,4*	10,8	10,1	16,2	15,2
6 a	Neúplné ZŠ s MŠ (četnost)	13	8	18	20	21	80
6 b	Neúplné ZŠ s MŠ % (ze řádku 4a)	41,9	42,1	66,7	74,1	63,6	58,4
6 c	Neúplné ZŠ s MŠ % (ze řádku 2)	15,9	11,9*	21,7	29	28,4	21,3

Zjištěné údaje o podílu různých typů subjektů v Královéhradeckém kraji

Ke zjištění počtu sloučených ZŠ a MŠ zřizovaných obcemi jsem použila následující postup:

- Sečetla jsem školy a školská zařízení v jednotlivých okresech (řádek 1 tabulky).
- Souhrnný počet základních a mateřských škol resp. subjektů v okresech i kraji (řádek 2) byl zjištěn odečtením ZUŠ a školských zařízení.
- Rozdělila jsem subjekty škol na samostatné (které tvoří pouze mateřské nebo pouze základní školy)⁵² a na sloučené subjekty tvořené mateřskou a základní školou. Následně jsem sečetla četnost (řádky 3a, 4a) a vypočetla procentuální zastoupení obou skupin (3b, 4b).
- Sloučené subjekty ZŠ a MŠ jsme rozdělila na subjekty tvořené úplnou ZŠ a MŠ (řádek 5a) a na subjekty tvořené pouze 1. stupněm ZŠ, tzn. neúplnou ZŠ a MŠ (řádek 6a). Následně jsem sečetla četnost a u obou skupin provedla výpočet v procentech
 - z počtu sloučených ZŠ a MŠ (řádky 5b,6b),
 - z celkového počtu škol (řádky 5c,6c).

Pozn. k údajům v tabulce označených*: statistická odchylka u výpočtu je do 0,1%).

⁵² Do skupiny „samostatných“ (v tabulce - řádky 3a, 3b) je v kontextu této práce zahrnuta i skupina subjektů, které jsou některé pravděpodobně sloučené, ale tvořené pouze jedním druhem školy – tzn. tvořené pouze školami mateřskými nebo jen základními (ze zveřejněných dat zdroje to není zjištěné).

	Pevně dané otázky	Příklady doplňujících otázek
1.	V dotazníkovém šetření se u hodnocení položky <i>informační systém</i> objevily v odpovědích nemalé rozdíly (-1 až +3). Napadají vás nějaké důvody, které mohou vést k odlišnému názoru na informační systém ve vaší organizaci?	<ul style="list-style-type: none"> - Dostáváte dostatečné, včasné a srozumitelné informace? - Dozvíte se vše, co je důležité pro vaši práci?
2.	Z jakého důvodu byla podle vašeho názoru hodnocena kapacita školy nejnižším počet bodů (ve výsledcích dotazníku na posledním místě)?	<ul style="list-style-type: none"> - Je podle vašeho názoru nedostatečná nebo nedostatečně využita? Kde? - Domníváte se, že by bylo vhodné využít některé prostory v ZŠ pro mateřskou školu?
3.	Z jakého důvodu je podle vašeho názoru hodnocen odlišně počet pedagogů ?	<ul style="list-style-type: none"> - Je podle vašeho názoru nedostatečný počet pedagogů – v MŠ? V ZŠ? V celé organizaci?
4.	Jednou z položek, která byla v dotazníku odlišně hodnocena, byla <i>kvalita plánování</i> . Myslíte si, že plány organizace tvoří ucelený systém?	<ul style="list-style-type: none"> - Pracujete s vizí? - Jsou v organizaci sledovány společné cíle? - Je plánování promyšlené? - Je koordinace ve škole promyšlená?
5.	Jsou s plány školy seznamováni pracovníci školy, i nepedagogičtí?	<ul style="list-style-type: none"> - Mohou se pracovníci podílet na společném plánování? - Je přihlíženo k jejich názorům a podnětům?
6.	Vyhodnocuje vedení školy pravidelně práci pracovníků?	<ul style="list-style-type: none"> - Je dobrá práce oceňována? - Jsou vytvořena kritéria pro hodnocení pracovníků? - Znáte kritéria, podle kterých je hodnocena vaše práce?
7.	Jaký máte názor na mezilidské vztahy a vzájemnou komunikaci dospělých v organizaci?	<ul style="list-style-type: none"> - Můžete mluvit s kolegy i nadřízenými otevřeně? - Konzultujete spolu svoji práci? - Učíte se vzájemně z vlastních zkušeností? - Je připouštěna různost názorů?