

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti profesního rozvoje začínajících vedoucích pedagogických  
pracovníků mateřských škol

Opportunities for professional development of beginnig leading pedagogical  
worker of kindergartens

Radka Bártová

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, Ph.D., MBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

2023

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Možnosti profesního rozvoje začínajících vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kralupech nad Vltavou 16. 4. 2023

Tímto bych chtěla poděkovat paní RNDr. Ing. Evě Urbanové, MBA, za její ochotu, cenné rady a podněty při konzultacích této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svému manželovi a svým dětem za toleranci, trpělivost a morální podporu.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá potřebami profesního rozvoje začínajících vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol zřizovaných krajem, obcí, či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole je definován pojem vedoucí pedagogický pracovník a vývoj jeho pojetí od správce, přes manažera až po současného lídra školy. Jsou vymezeny zákonné předpoklady, které musí uchazeč o místo vedoucího pedagogického pracovníka splňovat, a jsou specifikovány jednotlivé role, ve kterých vedoucí pedagogický pracovník v rámci své pozice vystupuje, a popsány oblasti řízení. V druhé kapitole jsou definovány kompetence vedoucího pedagogického pracovníka ve smyslu triády „mohu-umím-chci,“ poté popsány oblasti kompetencí z hlediska právních předpisů a kompetenční modely vedoucího pedagogického pracovníka. Třetí kapitola se zabývá možnostmi profesního rozvoje a významem podpory vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol v profesním rozvoji. Dále je definován legislativní rámec vzdělávání a vyjmenovány některé současné možnosti profesního rozvoje z hlediska systému podpory vzdělávání.

V praktické části je charakterizován cíl a výzkumné otázky, popsána metoda výzkumného šetření a výběru respondentů. V závěru jsou analyzovány výsledky kvantitativního výzkumného šetření, z kterého vyplynulo, zda a jak se začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci mateřských škol na svou funkci připravují. V jakých oblastech řízení a kompetencích se potřebují nejvíce rozvíjet. Co jim v profesním rozvoji pomáhá, či naopak co jim brání, a zároveň jaká podpora je pro ně v začátcích své funkce nejvíce přínosná.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vedoucí pedagogický pracovník, ředitel, kompetence, profesní rozvoj, mateřská škola

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis focuses on the needs for professional development of beginning leading pedagogical worker of kindergartens established by a region, a municipality, or a union of municipalities in the Central Bohemian Region.

The theoretical part consists of three chapters. The first chapter defines the term leading pedagogical worker and the development of its concept from the administrator, through the manager, to the current school leader (headmaster). The legal prerequisites that the candidate for the position of leading pedagogical worker must meet are defined, the individual roles in which the leading pedagogical worker performs, within his position, and are specified, the areas of management are described. The second chapter defines the competencies of the leading pedagogical worker in the sense of the triad "I can – I'm able – I want," then describes the areas of competence from the point of view of legislation and the competence models of the leading pedagogical worker. The third chapter deals with the possibilities for professional development and the importance of providing support in professional development to kindergartens' leading pedagogical workers. Further, the legislative framework of education is defined and some current possibilities of professional development in terms of the system of support of education are listed.

In the practical part, the goal and research questions are characterized, the method of research investigation and selection of respondents is described. In the conclusion, the results of a quantitative research survey are analyzed, which showed whether and how the beginning leading pedagogical workers of kindergartens prepare for their function. Further, in which areas of management and competencies they need to develop the most, what helps them in their professional development or, on the contrary, what prevents them from such development. At the same time, what kind of support is the most beneficial for them in the beginning of their function is specified.

## **KEYWORDS**

leading pedagogical worker, headmaster, competencies, professional development, kindergartens

## Obsah

Úvod .....	6
1 Vedoucí pedagogický pracovník .....	8
1.1 Předpoklady vedoucího pedagogického pracovníka mateřské školy.....	10
1.2 Role a oblasti řízení vedoucího pedagogického pracovníka.....	10
2 Kompetence vedoucího pedagogického pracovníka .....	17
2.1 Kompetence vedoucího pedagogického pracovníka v právních předpisech .....	19
2.2 Kompetenční model .....	22
3 Možnosti profesního rozvoje vedoucích pedagogických pracovníků .....	29
3.1 Vzdělávání podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů.....	30
3.2 Systém podpory profesního rozvoje .....	33
4 Výzkumné šetření .....	35
4.1 Metodologie výzkumného šetření.....	35
4.2 Výsledky výzkumného šetření.....	38
Závěr.....	52
Seznam použitých informačních zdrojů .....	55
Seznam příloh.....	58

## Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá potřebami profesního rozvoje začínajících vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol, zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Mateřská škola dále jen (MŠ) je předškolní instituce, která vzdělává děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. Vedoucím pedagogickým pracovníkem MŠ se dle legislativy může stát fyzická osoba, která je jmenována do funkce na základě konkurzního řízení, za předpokladu že splňuje kvalifikační předpoklady dané legislativou. Je bezúhonná, zdravotně způsobilá, má pedagogické vzdělání a nejméně 3 roky praxe přímé pedagogické činnosti. Jmenováním do funkce vedoucího pedagogického pracovníka MŠ, se stává nejen vedoucím pedagogických pracovníkem MŠ a pedagogickým pracovníkem, ale zároveň také statutárním zástupcem právnické osoby, který odpovídá za podobu školy v oblasti kurikulární i v oblasti zdrojů. Stává se tedy manažerem, lídrem a vykonavatelem pedagogického procesu. Z těchto rolí vyplývá nespočet povinností a také zodpovědnost za všechny procesy, které se v MŠ dějí.

V této souvislosti jsou na začínající vedoucí pedagogické pracovníky MŠ kladeny vysoké nároky na úroveň kompetencí odborných, osobnostních, manažerských, lídrovských i sociálních aj., ale i kompetentnosti z hlediska právních činností a úroveň znalostí v oblastech hlavních činností řízení. Nabízí se tedy otázka, jakou podporu začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci MŠ nejvíce potřebují.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaké jsou potřeby profesního rozvoje u začínajících vedoucích pedagogických pracovníků MŠ zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Jsou stanoveny 3 výzkumné otázky:

1. Jak jsou začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci na svou funkci připraveni?
2. V jakých oblastech se začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci potřebují rozvíjet?
3. Co nejvíce pomáhá a brání v profesním rozvoji začínajícím vedoucím pedagogickým pracovníkům?

V teoretické části bakalářské práce je objasněn pojem vedoucí pedagogický pracovník a stručně popsán vývoj v pojetí vnímání ředitele od vzniku samostatného Československa až po současnost.

Pro usnadnění bude dále v této práci místo pojmu vedoucí pedagogický pracovník použit pojem ředitel, ve smyslu obecného pojetí vedoucího pedagogického pracovníka škol a školských zařízení zřizovaných krajem, obcí, či dobrovolným svazkem obcí. Ve většině případů řídí mateřskou školu v České republice ženy, v částech zaměřených na mateřskou školu bude použit pojem ředitelka mateřské školy (dále jen ředitelka MŠ).

Jsou definovány legislativou vymezené předpoklady, které musí začínající vedoucí pedagogický pracovník MŠ splňovat, role, ve kterých v rámci své funkce vystupuje a oblasti řízení, které vykonává.

Druhá kapitola se podrobněji zabývá kompetencemi ředitelky MŠ obecně i z hlediska právních předpisů. Dále popisuje tři vybrané kompetenční modely ředitele, které byly navrženy v rozmezí let 2003-2021, u kterých je v závěru provedena stručná komparace.

Třetí kapitola reflektuje vztah mezi systematickou podporou a profesním rozvojem ředitelky MŠ. Popisuje souvislosti kompetenčních modelů a možnosti profesního rozvoje, vzdělávání, je vymezena legislativní povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a zabývá se nastavením funkčního systému podpory profesního rozvoje.

Praktická část práce se zabývá možnostmi a potřebami profesního rozvoje začínajících ředitelk MŠ, zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Pomocí dotazníkového šetření byly osloveny začínající ředitelky MŠ ve Středočeském kraji. Na základě výstupů z dotazníkového šetření je možné udělat si představu o tom, zda a jak se začínající ředitelky na svou funkci připravují, v jakých oblastech se potřebují v začátcích své funkce rozvíjet, jaké nástroje profesního rozvoje nejčastěji využívají, a co považují za nejvíce přínosné či naopak co jim brání v profesním rozvoji v začátcích své ředitelské profese.



## 1 Vedoucí pedagogický pracovník

Chceme-li definovat tento pojem, musíme ho nejprve rozdělit do dvou částí.

Za první vedoucí pracovník, jehož definice je obsažena v § 11 zákona č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákoník práce), který vedoucí pracovníky definuje jako *„zaměstnance, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.“*

Za druhé pedagogický pracovník, který je definován v § 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících), jako ten, který *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.“*

Spojením těchto dvou definic získáme pojem vedoucí pedagogický pracovník neboli ředitel, který stojí v čele školy jako manažer a zároveň vykovává přímou výchovnou a vzdělávací činnost. Manažera definuje Maxa (2011, s. 9) jako *„řídící jednotku, nositele procesu managementu, který působí na lidi (řízené jednotky) tak, aby bylo dosaženo jejich určitého chování a úkoly (cíle) byly optimálně splněny.“* V současnosti se v souvislosti s pojmem vedoucí pedagogický pracovník čím dál častěji pojí výraz lídr. Lídra popisuje Tureckiová (2007, s. 19) jako člověka, *„který svým jednáním a svými znalostmi a dovednostmi vzbuzuje respekt a důvěru a zároveň dokáže ovlivnit jednání jiných lidí a nedirektivním způsobem napomáhá jejich rozvoji.“*

Pojetí ředitele se od vzniku samostatné Československé republiky po současnost postupně měnilo. V letech 1918–1989 byl ředitel chápán převážně jako správce školy. Jeho role byla v zásadě úřednická a pod velkým vlivem státu v souvislosti s politickou situací. Po roce 1989 docházelo k postupným změnám v pojetí ředitele (Trojan, 2021, s. 40).

Velký vliv na pojetí ředitele a posilování autonomie českých škol měla reforma státní správy v roce 2000. V národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (dále jen Bílá kniha) bylo hlavním cílem v oblasti řízení, vytvořit nižším stupňům (tedy ředitelům škol) *„takové předpoklady, podmínky a mechanismy působení a pomoci školám „zvenčí“, aby se školy*

*samy mohly a chtěly měnit zevnitř“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2002, s. 22).*

Dalším velmi významným vlivem na posílení ředitelské role a větší autonomii škol bylo vydání nového školské zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), který zakotvil pozici ředitele školy, jeho úkoly a pravomoci. Ředitel se stal statutárním zástupcem, který odpovídá za podobu školy v oblasti kurikulární i v oblasti zdrojů. V pedagogickém slovníku z roku 2013 definují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 253) ředitele jako *„statutární orgán školské právnické osoby, který je jmenován a odvoláván zřizovatelem. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejména řídí školu, předškolní zařízení či školské zařízení, odpovídá za tvorbu školního vzdělávacího programu a jeho realizaci.“*

Trojan (2015, s. 12) vnímá ředitele už jako lídra, tedy jako základní faktor, který je zodpovědný za rozvoj kvalitní školy, za klíčového hráče, který ovlivňuje pedagogický proces i výsledky žáků. Podobně popisuje ředitelku MŠ také Syslová (2015, s. 21), která ji definuje, jako důležitý faktor kvalitního vzdělávání, která vytváří tým, podporuje ho v dosahování co nejlepších výsledků, a svým příkladem a stylem řízení určuje celkovou úroveň školy i její image. Zároveň dodává, že ředitelka MŠ není pouze odborníkem na pedagogickou oblast školy, ale také ekonomem, právníkem a očekává se od ní, že bude disponovat všemi manažerskými dovednostmi.

Z původně chápaného ředitele jako správce školy, který disponoval malou možností o něčem rozhodovat, který rozdával příkazy a školu řídil (80. – 90. léta), je v současné době ředitel chápán jako stěžejní postava školy, která má vzhledem k decentralizaci současného školství, vysoké autonomii a k právní subjektivitě škol na starost rozsáhlou oblast pedagogického vedení a s tím související řízení. Stanovuje jasné cíle školy, řídí, a odpovídá za kvalitu, efektivitu, organizaci a hodnocení vzdělávacího procesu, rozhoduje a odpovídá za finanční, majetkové hospodaření, i pracovněprávní vztahy ve škole. Současně je také vykonavatel procesů, které sám řídí (Trojan, 2015, s. 42).

## 1.1 Předpoklady vedoucího pedagogického pracovníka mateřské školy

Kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti ředitelky mateřské školy definuje § 5 zákona o pedagogických pracovnících, který udává, že ředitelkou MŠ zřizované krajem, obcí či svazkem obcí se může stát fyzická osoba, která má:

- a) *„odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- b) *praxi ve výkonu přímé pedagogické činnosti stejného nebo obdobného zaměření v minimální délce 3 let,*
- c) *je plně způsobilá k právním úkonům,*
- d) *je bezúhonná,*
- e) *zdravotně způsobilá,*
- f) *prokázala znalost českého jazyka např. vysvědčením o maturitní zkoušce z českého jazyka.“*

Dále pak § 5 odst. 3 zákona o pedagogických pracovnících stanoví, že pokud nemá ředitelka MŠ vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu Školský management, má povinnost absolvovat minimálně kvalifikační studium pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a) zákona o pedagogických pracovnících *„v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen „vzdělávací instituce“) na základě akreditace udělené ministerstvem.“* Toto studium musí ukončit nejpozději do 2 let ode dne, kdy začala funkci ředitelky MŠ vykonávat.

Dle § 166 školského zákona jmenuje ředitelku MŠ do funkce zřizovatel, na základě konkurzního řízení, na dobu 6letého období výkonu práce.

## 1.2 Role a oblasti řízení vedoucího pedagogického pracovníka

V rámci své funkce vystupuje ředitelka MŠ v několika rolích. Trojanová (2017, s. 13) zdůrazňuje, že je důležité uvědomit si, jaký je rozdíl mezi funkcí a rolí. *„Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí.“* Ředitelka MŠ vystupuje vzhledem ke své funkci zároveň v roli lídra, manažera a vykonavatele procesu.

Legislativně je role lídra zakotvena v § 164 školského zákona, role manažera v § 164 a § 165 školského zákona a role vykonavatele v nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a pedagogicko-

psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen nařízení vlády 75/2005 Sb.).

Ředitelka MŠ v roli lídra předkládá před nástupem do funkce při konkurzu koncepci rozvoje, tedy vizi organizace a definuje strategické cíle. Po nástupu do funkce volí vhodný styl vedení a motivuje své spolupracovníky k naplnění stanovené vize. Prostřednictvím hodnocení a komunikace získává zpětnou vazbu, a zajišťuje potřebný rozvoj pro své pracovníky, popřípadě vychovává své následovníky (Trojanová, 2017, s. 14).

V roli manažera ředitelka MŠ vykonává základní manažerské funkce (plánování, organizování, rozhodování, kontrolu apod.) a konkrétními kroky svou vizi převádí do praxe. Zajišťuje, aby stanovené cíle byly dosaženy ve spolupráci s ostatními pracovníky a dle platných právních předpisů (Trojanová, 2017, s. 16).

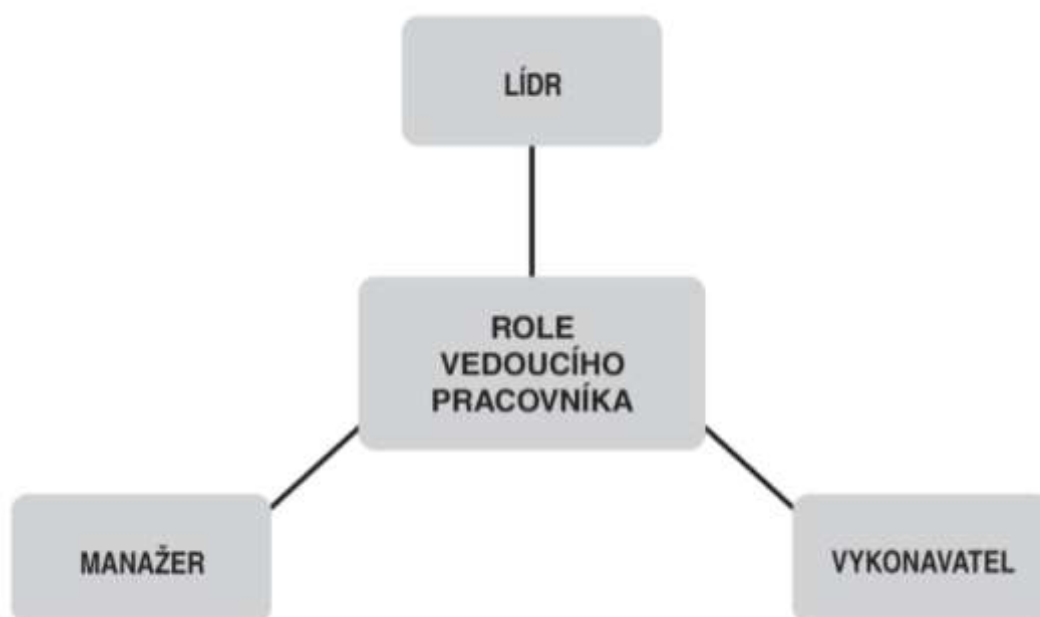
V roli vykonavatele „dosahuje výsledků bezprostředně svou prací“ (Plamínek, 2008 In: Trojanová, 2017, s. 14). Vykonává přímou výchovnou a vzdělávací činnost a dosahuje výsledků, v tomto případě naplnění školního vzdělávacího programu. (Trojanová, 2017, s. 14).

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 43) k tomuto rozdělení rolí uvádějí, že „jednotlivé role systematizují funkce ředitele školy a pomáhají mu zorientovat se ve všech úkolech, které jsou před ním nastoleny po získání funkce.“

Podobně hodnotí rozdělení funkcí ředitele do jednotlivých rolí i Trojan (2021, s. 13), který tvrdí, že rozdělení funkcí ředitele do jednotlivých rolí umožňuje řediteli uvědomit si nezbytnost různých okruhů činností a důležitost rozdělení těchto činností do jednotlivých oblastí (vedení, řízení, vykonávání), aby žádná nebyla opomenuta, a každé byl dán dostatečný prostor tak, aby nebyl ohrožen bezproblémový chod školy. Ale zároveň dodává, že práce ředitele je touto trojjedností ředitelských rolí zcela specifická, „a značným způsobem komplikuje práci i pojetí funkce jako takové, ředitel často během jednoho pracovního dne bezprostředně přechází z jedné role do druhé. Vzhledem k vysoké míře kurikulární autonomie, a i autonomie využívání zdrojů, kterou má ředitel současné školy ve srovnání s řediteli ostatních zemí OECD, je zatěžován v takové šíři, že často nemůže všechny tři role kvalitně zvládnout. Zejména administrativní zátěž ředitele školy odvádí nejen od vedení pedagogické práce školy, ale také od kontaktů s vývojem teorie i praxe vyučování. Toto vytváří riziko zastarávání ředitelovy pedagogické expertnosti“ (Trojan, 2021, s. 13).

Záleží tedy na osobnosti ředitelky MŠ, kterou roli bude více uplatňovat (viz Obrázek 1). Je ale zřejmé, že žádná nesmí být zcela opomenuta. Pokud bude ředitelka MŠ vystupovat pouze jako lídr, škola bude viditelně směřována, ale budou opomíjeny každodenní konkrétní činnosti, a naopak pokud bude uplatňovat pouze roli manažerskou, škola bude mít nastaveno vše dle právních předpisů, ale nebude nikam směřovat (Trojanová, 2017, s. 18, 19).

Obrázek 1: Role vedoucího pracovníka ve školství



Zdroj: Trojanová (2017, s. 14)

Ředitelka MŠ je podle platného zákonného vymezení odpovědná za všechny procesy ve škole, odpovídá za organizaci i podmínky provozu MŠ. Hlavními oblastmi řízení ředitelky MŠ jsou plánování, organizování, personální činnosti, vedení lidí, kontrola. (Trojan, 2021, s. 42)

### **Plánování**

Plánování je nedílnou součástí strategického řízení a podle Syslové (2015, s. 62) představuje klíčovou a nejvyšší manažerskou aktivitu ředitelky MŠ.

Ve školství na něj můžeme pohlížet z úrovně makroprostředí (školství jako celek), či mikroprostředí (jedna školská instituce). V obou úrovních ho můžeme dělit i z hlediska

časového na dlouhodobé (koncepce a dlouhodobé záměry školy), střednědobé (roční plán práce) a operativní (Syslová, 2015, s. 66).

Z hlediska úrovně rozhodovacího procesu můžeme plánování dělit na strategické, které je základním pilířem rozvoje každé školy (konkretizuje strategické záměry), taktické (specifikuje úlohy ke splnění strategických záměrů) a operativní (krátkodobé, vychází z taktického plánování) (Maxa, 2011, s. 159).

Syslová (2015, s. 62) definuje strategické plánování jako první krok strategického řízení. Strategické řízení je pak podle ní proces specifikování mise, stanovení pravidel fungování, priorit a směru, kterým se má mateřská škola ubírat. Zároveň zahrnuje definování postupů, plánů, procesů k dosažení reálných cílů v určitém čase, kterých chce ředitelka MŠ dosáhnout, a které směřují k naplnění vize.

Strategické cíle jsou základem strategického plánování a pro stanovení kvalitních cílů může ředitelka mateřské školy vycházet například z metody S M A R T, která usnadňuje jejich definování a správné nastavení.

*S – „specifické, konkrétní, má být zřejmé, čeho má být dosaženo,*

*M – měřitelné, zřetelné, zda bylo dosaženo cíle,*

*A – akceptované sdílení všemi, kteří se podílejí,*

*R – reálné, tzn. neplánovat to, co nejsme schopni zvládnout,*

*T – termínované, musí být stanoven požadovaný termín“ (Syslová 2015, s. 64).*

Ředitelka MŠ musí vycházet při plánování strategickém, taktickém i operativním z platných právních předpisů a z dlouhodobých záměrů státu, zejména ze Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání apod.

## **Organizování**

Organizování je další důležitou činností ředitelky MŠ, která bezprostředně navazuje na plánování. Jedná se zejména o vytváření funkční organizační struktury, tedy utváření skupin pracovníků, týmů, či jednotlivých oddělení, na které ředitelka MŠ deleguje plnění určitých úkolů. Správné organizování vede k efektivní a kvalitní činnosti pracovníků a tím k plnění potřeb a záměrů školy (Maxa, 2011, s. 186).

## **Personální činnosti**

S organizováním je úzce spojena i personální činnost. K personálním činnostem Syslová (2015, s. 56) uvádí, že jsou někdy dokonce chápány i jako etapa organizování. Jejich hlavním účelem je: „*vytváření a udržování vhodné pracovní síly v organizaci*“, předmětem pak „*obsazování pozic v organizační struktuře a udržování jejich obsazení*.“ Dále dodává, že funkce personálního managementu jsou realizovány zejména ve čtyřech oblastech, a to „*plánování a výběr zaměstnanců, rozvíjení a hodnocení, odměňování a ochrana, zaměstnanecké vztahy*“ (Syslová, 2015, s.56).

V oblasti personálních činností rozhoduje ředitelka MŠ zpravidla v těchto činnostech – vybírá osoby ucházející se o zaměstnání, sjednává pracovní poměr, rozhoduje o pracovní náplni, o výši platu, předkládá mzdové účtárně podklady pro zpracování platů, vysílá zaměstnance na pracovní cestu, rozvrhuje pracovní cesty, nařizuje práci přesčas, určuje dobu čerpání dovolené, vydává závazné vnitřní předpisy aj. (Trojan, 2021, s. 48-50).

## **Vedení lidí**

Práci ředitelky MŠ školy v oblasti vedení lidí můžeme rozdělit podle přístupu vedení na ředitelku jako manažera, nebo ředitelku jako lídra (viz Obrázek 2).

Ředitelka MŠ jako manažer rozhoduje o práci svých podřízených, řídí výkon a zadává úkoly, které směřují k dosažení stanoveného cíle v určeném čase a dané kvalitě. Klade důraz na příkazy a hierarchii nadřízenosti a podřízenosti. Řízení zaměřuje na úkol. Její prioritou je dosažení výsledku, řízení výkonnosti a zajištění stability (Tureckiová, 2007, s. 19).

Ředitelka MŠ jako lídr vytváří vize a koncepce, je v bezprostředním kontaktu se svými spolupracovníky, vhodným stylem vedení získává své příznivce, a motivuje je k plnění stanovených cílů (Tureckiová, 2007, s. 19). Tento styl vedení nazýváme leadership. V současnosti se dostává do popředí, a ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) je považován za moderní způsob vedení.

K různému přístupu vedení lidí Tureckiová (2011, s. 19, 20) uvádí, že se ani jeden styl vedení neobejde bez druhého. Ředitelka MŠ jako lídr musí umět vytvořit a implementovat změnu pomocí porozumění podmínkám, stanovením směru a zmocněním lidí. Ředitelka jako manažerka musí zajistit komplexní fungování školy v oblasti finanční, majetkové, personální apod.

Toto potvrzují také Kašparová et al., (In: Trojan a Svobodová 2019, s. 208) kteří píší, že „Ředitelé škol ve své každodenní práci vyvažují mezi vedením (*leadership*) a řízením v užším slova smyslu (*management*), jde přitom o procesy velmi blízké, doplňující se a na sobě *de facto* závislé.“

Obrázek 2: Vztah a funkce systémů řízení a vedení v organizacích



Zdroj: Kotter (In: Tureckiová 2007, s. 19)

## Kontrolování

Kontrolní činnost Syslová (2012, s. 69) popisuje jako „*proces sledování, rozboru, měření a stanovení závěrů v souvislosti s odchylkami mezi plánem a skutečností – realizací.*“ Dále uvádí, že kontrola má prověřující a analytický charakter, poskytuje zpětnou vazbu, působí psychologicky jako prevence, posiluje odpovědnost za vykonanou práci. Při nedostatečné kontrole dochází ke ztrátám image, dobrého jména MŠ a snižuje se kvalita vzdělávání (Syslová, 2021, s. 69).

Ředitelka MŠ by se měla zabývat kontrolou vnitřních i vnějších podmínek. Vnitřní kontrolu provádí ředitelka MŠ v oblasti administrativně provozní a pedagogické. V oblasti administrativně provozní kontroluje čerpání finančních prostředků ze státního rozpočtu a provozních prostředků, dalších úseků aj., v oblasti pedagogického procesu kontroluje práci zaměstnanců, dodržování školního řádu, vnitřních předpisů, vedení dokumentace, hodnotí kvalitu pedagogického procesu aj. Vnější kontrola se týká rozboru v oblasti politicko-administrativní, sociokulturní, demografické či ekonomicko-technologické, zároveň také sledování konkurenčního prostředí apod. (Syslová, 2015, s. 70, 71).

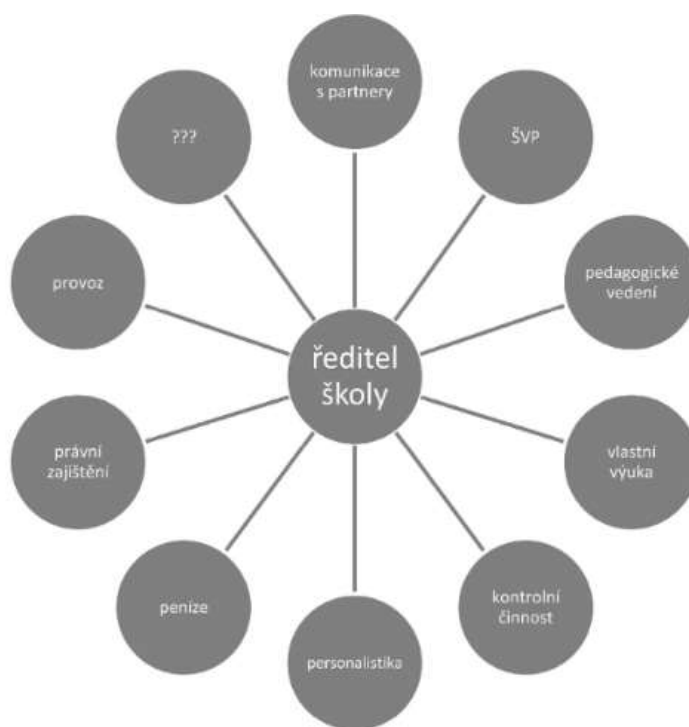
Pro správný a funkční vnitřní kontrolní systém je nutné dodržovat následující zásady – kontrolní činnost musí být koncepční a systematická, vyhodnocování výsledků kontroly



musí být objektivní, pravidelné a srozumitelné, a výsledky kontroly musí být využity v další řídicí práci (Syslová, 2015, s. 70).

Z předchozího textu je patrné, že práce ředitelky MŠ je různorodá, komplexní a náročná. Ředitelka MŠ plní roli lídra, manažera i vykonavatele procesu. Jako lídr je považována za klíčovou osobnost školy, na které závisí kvalita výsledků vzdělávání. Jako manažer je odpovědná za veškeré procesy ve škole. Jako vykonavatelka přímo provádí pedagogickou činnost. V souhrnu oblastí řízení se zabývá vedením zaměstnanců, strategickým plánováním, kontrolními činnostmi, přijímáním a propouštěním zaměstnanců, přijímáním dětí, požární ochranou, bezpečností a ochranou zdraví, personálními činnostmi, pedagogickou činností a pedagogickým vedením, vedením účetnictví, tvorbou školního vzdělávacího programu, spoluprací s rodiči, zřizovatelem, veřejností aj. (viz Obrázek 3), který znázorňuje některé oblasti práce ředitelky MŠ. Proto je kladen čím dál větší význam na požadovanou úroveň kompetencí (Kašparová et al., In: Trojan a Svobodová 2019, s. 207).

Obrázek 3: Vybrané oblasti práce ředitele



Zdroj: Trojan (2021, s. 15)

## 2 Kompetence vedoucího pedagogického pracovníka

Pod pojmem kompetence si můžeme představit soubor vlastností, dovedností, schopností, znalostí, zkušeností, osobních rysů a postojů, podle kterých hodnotíme, zda je člověk vhodný neboli kompetentní vykonávat určitou funkci (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 22, 23).

Plamínek uvádí, že „Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojitým smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze. V obou případech tento pojem vyjadřuje, zda je konkrétní člověk kompetentní něco udělat“ (Plamínek, 2010, s. 86).

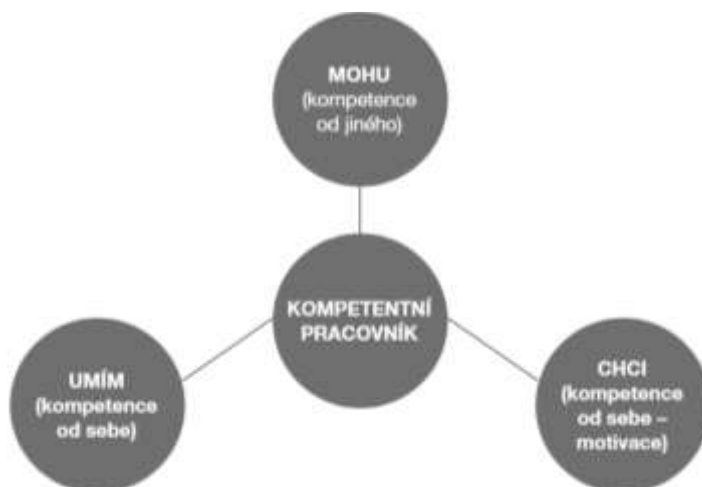
Výraz kompetence můžeme chápat ve dvou rovinách:

1. „kompetence od jiného: příslušnost, pravomoc, odpovědnost,
2. kompetence od sebe: způsobilost, schopnost, dovednost“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 22, 23).

Pisoňová (In: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 23) obě tyto roviny kompetenci popisuje jako „nároky kladené na výkon funkce ředitele.“

Hroník et al. (In: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 23) tyto roviny ještě rozšiřují o třetí dimenzi a dostávají se tak k triádě „mohu-umím-chci. Mohu ve smyslu pravomoci, umím ve smyslu znalosti a dovednosti a chci ve smyslu motivace k určité činnosti.“ (viz Obrázek 4)

Obrázek 4: Tři dimenze kompetentního pracovníka



Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 23)

Ředitelka MŠ kompetencí od jiného ve smyslu „může“ získává pravomoc provádět veškeré činnosti, ke které ji určuje postavení v organizační struktuře a legislativa. „*První dimenze (MŮŽE) ředitele školy jako kompetentního pracovníka je naplněna jeho jmenováním do funkce*“ (Trojanová, 2017, s. 19). Touto kompetencí získává oprávnění, tedy formální autoritu o něčem rozhodovat. Má příslušnou pravomoc a zároveň následnou odpovědnost za úspěšné dosažení definovaného cíle (Hroník et al., 2008 In: Trojanová, 2017, s. 19).

Kompetencí od sebe „umí“ je myšleno především vzdělání a předpoklady pro výkon činnosti ředitele. Jedná se tedy o soubor znalostí, zkušeností, schopností, dovedností (vč. psychosociálních), metod, postupů a postojů neboli zdrojů (vstupů), které využívá při plnění zadaných úkolů (Hroník et al., 2008 In: Trojanová, 2017, s. 19).

Kompetence od sebe „chce“ je určena její motivací, tzn. že ředitelka MŠ má potřebné znalosti a pravomoci, které je ochotna použít pro rozvoj školy (Hroník et al., 2008 In: Trojanová, 2017, s. 19).

Kompetence v tomto trojím rozdělení definují podobně Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací spojených s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

Souhrn těchto kompetencí znázorňuje hierarchický model struktury kompetence (viz Obrázek 5). Na vrcholu je zobrazeno chování, které je projevem kompetencí ovlivněno a projevuje se v řešení různých situacích a činnostech (Veteška a Tureckiová, 2008 s. 32).

Obrázek 5: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008 s. 32)

## 2.1 Kompetence vedoucího pedagogického pracovníka v právních předpisech

Kompetence můžeme dělit podle různých hledisek. Z hlediska právních předpisů chápeme pojem kompetence ředitelky MŠ jako pravomoc, „*tedy způsobilost danou předpisem k určitému úkonu*“, a tyto kompetence spojujeme především s často používanou formulací „*rozhodnutí je zcela v kompetenci ředitelky,*“ tím je zpravidla myšleno, že „*příslušné právní předpisy buď umožňují nebo přímo ukládají řediteli povinnost, aby osobně rozhodl*“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 45).

Ve smyslu členění práva můžeme kompetence rozdělit na:

- a) „*kompetence objektivní – stanovené právními předpisy jako povinnosti ředitele,*
- b) *kompetence subjektivní – poskytnuté řediteli právním předpisem jako možnosti*“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 45).

Dále můžeme kompetence dělit podle charakteru vykonávané činnosti například takto:

### **Kompetence ředitelky MŠ jako statutárního zástupce právnické osoby**

Vzhledem k právní subjektivitě mateřských škol, které jsou zřizované krajem, obcí, či svazkem obcí jako příspěvkové organizace právnické osoby, je ředitelka MŠ zároveň jejím statutárním zástupcem, který činnost školy vykonává a zároveň má působnost rozhodovací a jednatelskou.

Kompetence, které vyplývají z role ředitelky MŠ jako statutárního zástupce, jsou většinou určeny „neškolskými“ právními předpisy. Základními právními předpisy, které tuto roli vymezují, jsou např. zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (dále jen občanský zákoník), zákon č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole, ve znění pozdějších předpisů a jiné zákony týkající BOZP, správy majetku apod. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 53-55). Dalším „*důležitým dokumentem, který vymezuje a ovlivňuje kompetence ředitele školy, je v případě příspěvkových organizací zřizovací listina*“ (Trojan, 2021, s. 51).

Oblasti kompetencí, které vyplývají z výše uvedených právních předpisů, můžeme jmenovat tyto:

- a) rozhoduje o uzavírání smluv se smluvními partnery,
- b) vyhlašuje veřejné zakázky a vybírá dodavatele,

- c) spravuje svěřený majetek,
- d) zajišťuje ochranu osob (zaměstnanců, dětí, zákonných zástupců) v oblasti zdraví, bezpečnosti a ochrany osobních údajů zákonných zástupců,
- e) deleguje v rámci organizační struktury a rozhoduje o kompetencích jiných osob (Trojan, 2021, s. 52).

Delegování ve smyslu možnosti delegování kompetencí vyplývající z role ředitelky MŠ jako statutárního zástupce na jiné vedoucí pracovníky ve škole, zmiňují za zajímavé Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 54) a uvádějí, že *„tuto otázku řeší § 20, odst. 2 občanského zákoníku, kde se uvádí, že za právnickou osobu mohou činit právní úkony i jiní její pracovníci, pokud je to stanoveno ve vnitřních předpisech, nebo je to vzhledem k jejich pracovnímu zařazení obvyklé“*. Tzn., že ředitelka MŠ může delegovat činnosti na ostatní zaměstnance, ale delegování musí být v souladu s vnitřním předpisem (organizačním řádem) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 54).

### **Kompetence ředitelky MŠ podle školských předpisů**

Základním předpisem, který řeší kompetence v oblasti školských předpisů je školský zákon. V rámci tohoto zákona jsou zcela zásadní dva paragrafy - § 164 a § 165, které vymezují základní pravomoci, tedy práva a povinnosti ředitelky MŠ a *„mají podstatný vliv na interpretaci mnoha dalších ustanovení zákona a odvození řady kompetencí, výslovně v zákonu nejmenovaných“* (Trojan, 2021, s. 45).

Podle § 164 školského zákona ředitelka MŠ zejména:

- a) *„rozhoduje ve všech záležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání, odpovídá za to, že vzdělávání je v souladu se zákonem a rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání,*
- b) *„odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň a vytváří podmínky pro jejich další vzdělávání,*
- c) *vytváří také podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*
- d) *zajišťuje, aby zákonní zástupci dětí byli včas a pravdivě informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání,*
- e) *odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi.“*

Podle § 165 školského zákona ředitelka MŠ:

- a) *„stanovuje organizaci a podmínky provozu mateřské školy,*
- b) *odpovídá za nakládání s finanční prostředky ze státního, které jsou mateřské škole přiděleny podle § 160 až §163 školského zákona, zejména za to že jsou používány v souladu s účelem, na který byly přiděleny.“*

Dle Trojana (2021, s. 46) se § 165 odst. 2 školského zákona také zabývá kompetencemi ředitelky v MŠ v oblasti státní správy a *„určuje ve kterých konkrétních rozhodováních ředitel státní správu vykonává“*, je důležité zmínit, že *„tyto kompetence nelze uplatňovat libovolně, podstatná omezení a konkrétní podmínky stanovuje zákon č. 500/2004 Sb., správní řád.“* Na druhou stranu tyto pravomoci nemohou být odebírány, omezovány.

V oblasti státní správy v rozhoduje ředitelka MŠ např. podle § 165 odst. 2 školského zákona o:

- a) *„přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, ukončení dítěte k předškolnímu vzdělávání,*
- b) *ukončení individuálního vzdělávání dítěte.“*

Podle školského zákona v oblasti vzdělávání ředitelka MŠ:

- a) *„vydává školní vzdělávací program (§ 5)*
- b) *může povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (§ 18)*
- c) *vydává školní řád (§ 28)*
- d) *stanoví výši úplaty nebo může rozhoduje o jejím snížení či prominutí (§ 123).“*

Vzájemně provázaným se školským zákonem je zákon o pedagogických pracovnících. Ten ředitelce MŠ ukládá odpovědnost za stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti každému pedagogickému pracovníkovi, a to v souladu s nařízením vlády č. 75/2005 Sb. Dále pak ukládá odpovědnost za vytváření podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků apod. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 46-47).

### **Kompetence ředitelky MŠ jako statutární zástupce zaměstnavatele**

Ředitelka MŠ je také statutárním zástupcem zaměstnavatele *„tedy tím, na koho ze zákona přechází řada kompetencí týkajících se pracovněprávních vztahů“* (Trojan, 2021, s. 48).

V této oblasti se řídí zákoníkem práce.

Pro přehlednost dělí Trojan (2021, s. 49) tyto kompetence na „*ty, co ředitel uplatňuje před vznikem pracovněprávního vztahu, při jeho sjednávání a během něj.*“

Mezi kompetence ředitelky MŠ jako statutárního zástupce zaměstnavatele patří:

- a) výběr vhodných uchazečů o zaměstnání,
- b) sjednávání pracovního poměru,
- c) stanovení výše platu,
- d) rozvržení pracovní doby aj. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 51).

Z kompetencí v kontextu právních předpisů pak můžeme odvozovat další kompetence ve smyslu způsobilostí profesních, osobnostních, odborných, sociálních a dalších, na které se již právní norma většinou nevztahuje. Souhrn těchto kompetencí nazýváme kompetenční model (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 44).

## **2.2 Kompetenční model**

Kompetenční model můžeme definovat jako souhrn předpokladů, podle kterých hodnotíme, zda je člověk vhodný vykonávat určitou funkci neboli je pro danou funkci kompetentní.

V první kapitole bylo zmíněno, že od vzniku samostatné Československé republiky až po současnost došlo k postupné proměně role ředitele školy. Trojan a Trunda (In: Trojan, 2021, s. 15) uvádějí, že „*práce ředitele školy doznává v průběhu uplynulých let zásadních změn. Komparací struktury práce ředitele a míry jeho odpovědnosti před 20 lety a v současnosti lze tvrdit, že se jedná o dvě různá povolání.*“

Dále budou popsány tři kompetenční modely ředitele školy vytvořené v rozmezí let 2003-2021, a na závěr bude provedena stručná komparace z hlediska jejich vývoje a pojetí.

Nezvalová (online, 2003) navrhla klasifikaci kompetencí ředitele na základě klasifikace kompetencí pedagogických.

Kompetenční model je rozdělen do tří hlavních oblastí kompetencí a tyto oblasti se dále dělí na kompetence dílčí (viz Tabulka 1).

Tabulka 1: Kompetenční model

Oblast kompetencí	Dílčí kompetence
Kompetence řídicí	realizace školské politiky řízení vzdělávání žáků řízení lidských zdrojů řízení materiálních zdrojů
kompetence sebeřídicí	rozvoj sebe sama podílení se na týmové práci
Kompetence personální	plánování dosažení optimálních výsledků vedení ostatní k dosažení optimál. výsledků řízení sebe k dosažení optimálních výsledků využívání intelektu

Zdroj: Nezvalová, online, 2003, upraveno autorkou

Nezvalová (online, 2003) dále uvádí, že „kompetence by měly být východiskem pro vymezení profesního standardu jako normativní kategorie“, které umožní aspirujícím ředitelům zjistit jaký výkon se od nich očekává, dále usnadní výběr kandidátů a mohou být východiskem pro přípravu ředitelů pro koncipování jejich dalšího vzdělávání.

Tabulka 2: Profesionální standardy ředitele

Profesionální standardy	pozorovatelné chování
základní cíle ředitele	profesionálně vést školu
klíčové dovednosti	efektivní výsledky školy, žáků, učitelů aj.
profesionální vědomosti	kvalita vzdělávání, ekonom., legislativní
dovednosti a vlastnosti	řídít, vést, komunikovat, sebeřízení
klíčové oblasti vedení	strategické vedení, rozvoj

Zdroj: Nezvalová, online, 2003, upraveno autorkou

Kompetenční model ředitele školy sestavili Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 62). Tento kompetenční model je rozdělen do šesti hlavních oblastí kompetencí, a tyto oblasti se dále dělí na dílčí kompetence, které autoři popisují jako pozorovatelné chování. Dle autorů „je nutné si uvědomit význam uvedeného pozorovatelného chování. Člověk může mít řadu tzv. tacitních dovedností, ale nedokáže je v pravou chvíli aktivovat a použít. Pro praxi řídicího pracovníka je nezbytná schopnost užití v daném kontextu, v aktuální situaci,



*proto opravdu musíme kompetence popisovat a hodnotit podle pozorovatelného chování.“*  
(Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 56).

### **Kompetence lídra (strategické myšlení)**

Kompetence lídra charakterizuje ředitele jako osobu, která umí přesvědčit tým na společném vytvoření, sdílení a naplňování vize. Dokáže stanovit priority. Propaguje a zviditelňuje školu na veřejnosti. Dosahuje svým působením a motivováním optimálního výkonu u členů svého týmu. Lídr zjišťuje potřeby a možnosti pracovníků, aby maximálně využíval kapacit jednotlivých lidí (viz Tabulka 3) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 67, 68).

Tabulka 3: Lídrovské kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
<b>Lídrovské kompetence</b>	sestavení a naplňování vize stanovení priorit prezentace a propagace školy motivace pracovníků

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

### **Kompetence manažera (rozvoj, organizace)**

Ředitel jako kompetentní manažer stanovuje pomocí personálních činností strategii, plány a cíle, které vedou k naplnění vize školy. Umí zajistit zdroje a získat finanční prostředky pro školu i mimo stanovený rozpočet. Je schopný zvládat a vykonávat všechny manažerské funkce, tzn., že je schopný zajistit chod systému (viz Tabulka 4) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 68, 69).

Tabulka 4: Manažerské kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
<b>Manažerské kompetence</b>	stavení strategie personální činnosti (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení) zajištění zdrojů (projekty, granty) chod systému

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

### Kompetence odborné (vzhledem k funkci)

Ředitel jako kompetentní odborník má znalosti v oblastech právních a ekonomických předpisů, řídí školu v souladu s platnými právními a ekonomickými předpisy. Dále sleduje trendy školství a uzpůsobuje vývoj a vedení školy v souladu s nimi. Má dobré komunikační schopnosti a umí zajistit obousměrnou komunikaci mezi všemi zúčastněnými – pracovníky, rodiči, partnery (viz Tabulka 5) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 70).

Tabulka 5: Odborné kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
Odborné kompetence	znalost právních a ekonomických předpisů znalost školského kontextu komunikační schopnosti jazykové vybavení

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

### Kompetence osobností

V této oblasti si ředitel školy správně organizuje a rozvrhuje svůj čas. Má schopnost sebereflexe, kontinuálně se vzdělává, reflektuje svou činnost a analyzuje své vlastní chyby. Přijímá rozhodnutí, umí správně rozhodovat, popřípadě umí přiznat špatné rozhodnutí, umí nést důsledky za své rozhodnutí. Zvládá práci se stresem, umí pracovat pod časovým tlakem a správně klasifikovat přicházející úkoly na škále (důležitý – nedůležitý, naléhavý – nenaléhavý) (viz Tabulka 6) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 71, 72).

Tabulka 6: Osobnostní kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
Osobnostní kompetence	time management seberozvoj, schopnost sebereflexe přijímání rozhodnutí práce se stresem

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

### Kompetence sociální

V oblasti kompetencí sociálních umí ředitel školy sestavit tým a odhadnout možnosti jednotlivých pracovníků a provázat jejich schopnosti do synergického týmu. Řeší problémy a konflikty. Spolupracuje s partnery, využívá spolupráci s partnery (zřizovatel, dodavatelé,

jiné instituce, rodiče, sponzoři) v zájmu a ku prospěchu školy. Akceptuje dané podmínky tzn. legislativní rámec, podmínky dané zřizovatelem školy a využívá je ve prospěch školy (viz Tabulka 7) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 72, 73).

Tabulka 7: Sociální kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
<b>Sociální kompetence</b>	sestavování týmu řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu spolupráce s partnery akceptování podmínek

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

### Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu

V poslední a neméně důležité oblasti řízení a hodnocení ředitel plánuje a vytváří kurikulum, dokáže naplánovat a implementovat školní vzdělávací program pro konkrétní školu. Vytváří nástroje pro získávání zpětné vazby a výsledky využívá pro zlepšování edukačního procesu. Implementuje nové poznatky do edukačního procesu, sleduje výsledky mezinárodních šetření a využívá je pro optimalizaci edukačního procesu. Využívá zpětné vazby pro zlepšování procesu, umí využít poznatků tak, aby v předstihu inovoval ŠVP (viz Tabulka 8) (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 73-74).

Tabulka 8: Osobnostní kompetence

Oblast kompetencí	pozorovatelné chování
<b>Řízení a hodnocení edukačních procesů</b>	plánování a vytváření kurikula evaluace procesu implemetace nových poznatků do edukačního procesu využití zpětné vazby pro zlepšování procesu

Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 62, upraveno autorkou

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 59) ke kompetenčnímu modelu dodávají, že je „*vždy potřeba pečlivě uvážit jaký je skutečný cíl využití kompetenčního modelu a přizpůsobit ho kontextu.*“ Jinak bude uvažovat zřizovatel, jinak ředitelka malotřídky, jinak ředitel velké školy, „*nelze tedy vytvořit model univerzální, použitelný ve všech situacích pro všechny zřizovatele, pro všechny typy a velikosti škol*“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 59).

Jedním z cílů Strategie vzdělávací politiky 2030+, je „posílit roli ředitele jako lídra a vytvořit pro ředitele škol ucelené přípravné vzdělávání.“ K tomu je však nejprve nutné vytvořit kompetenční profil ředitele, který bude sloužit jako výchozí podklad pro koncepci funkčního studia a zároveň jako „nástroj pro (auto)evaluaci, vzdělávání a sebevzdělávání ředitelů s cílem definovat, které znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady by měly být utvářeny, aby se ředitelům dařilo dosahovat předpokládané profesionality a poskytnout explicitní oporu i uchazečům o funkci ředitele školy“ (Fryč et al., 2020 s. 54).

Pro splnění cílů definovaných ve Strategii vzdělávání 2030+, byl týmem pracovníků programu Systémové podpory profesního rozvoje ředitelů a učitelů (dále jen SYPO) vytvořen kompetenční model, který je v současné době pilotován.

Tvůrci tohoto kompetenčního modelu ho představují jako „soubor kompetencí členů vedení školy s ohledem na jejich profesní dráhu. Poskytuje ucelený přehled mnoha činností, které ředitel potřebuje vykonávat, a obsahuje popisy schopností a dovedností, které potřebuje ředitel zvládat, aby „uměl“. Úlohou popsanych úrovní kompetencí není „škatulkovat“ ředitele, ale poskytnout prostor pro porovnání své profesní praxe s navrženým Kompetenčním modelem.“ (Systém podpory profesního rozvoje ředitelů a učitelů, online)

Významný rozdíl oproti předešlým kompetenčním modelům je ten, že zohledňuje úroveň jednotlivých očekávaných výstupů na základě tří etap profesního vývoje (Gardulák, Kment, Korbel (2022, s. 50).

Etapy profesního vývoje jsou rozděleny:

- a) „vstoupil do profese“ – pro začínající ředitele,
  - b) rozvinul své předpoklady pro ředitelskou roli – ví co má dělat, získává zkušenost
  - c) zkušenosti a sebereflexe – sdílí, spolupracuje, podporuje okolí – může být mistrem“
- (Gardulák, Kment, Korbel (2022, s. 50).

Navrhovaný kompetenční model se dělí na 6 oblastí, každá z nich pak do dalších podoblastí. „Každá podoblast popisuje očekávané výstupy ředitelovy činnosti podle uvedených etap“ (Gardulák, Kment, které popisují očekávané výstupy. (viz Tabulka 9)

Tabulka 9: Rozdělení oblastí a podoblastí Kompetenčního modelu ředitele školy SYPO

Vedení postavené na hodnotách	Řízení vzdělávání a výchovy	Vedení pracovníků školy	Řízení školy jako právního subjektu	Vedení a řízení sebe samotného	Komunikace a práce s informacemi
Koncepce rozvoje školy	Školní kurikulum	Týmová spolupárce	Manažerské funkce a styl řízení	Sebeřízení a řízení času	Práce s informacemi
Kultura školy	Řízení pedagogického procesu	Komunikace jako nástroj vedení/řízení	Řízení a rozhodování založené na datech	Zdraví a kvalita vztahů (wellbeing)	Světový a cizí jazyk
Rovné příležitosti	Vlastní hodnocení školy	Motivace a rozvoj pracovníků	Personální činnosti		Prezentace a kultura vystupování
Bezpečná a zdravá škola	Výsledky učení žáků		Spolupráce s partnery, networking		Digitální gramotnost
Etický management			Právní a ekonomické aspekty řízení		

Zdroj: NPI ČR 2021, In: Gardulák, Kment, Korbel 2022, s. 51, upraveno autorkou

Při komparaci výše popsaných kompetenčních modelů, kompetenční model Nezvalové (2003), popisuje ředitele školy jako manažera. Ve všech třech oblastech kompetencí se objevuje slovo „řídí“, které je po manažerskou roli typické. V kompetenčním modelu Lhotkové, Trojana a Kitzbergera (2012), je dle vymezených oblastí kompetencí ředitel vnímán jako manažer a lídr zároveň, zatímco nejnovější kompetenční model definuje kompetentní ředitele jako lídra ve všech definovaných etapách profesního vývoje.

I vzhledem k časovému rozmezí let 2003-2021 se všichni autoři kompetenčních modelů shodují, že nelze jednoznačně stanovit „*jak by měl vypadat ideální kompetenční model a jak by měly být dílčí kompetence váženy*“ (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, s. 56). Že je velice důležité si uvědomit, že kompetenční model nám slouží především „*jako základ pro plánování profesního rozvoje jak učitelů aspirujících na ředitelskou pozici*“ (Nezvalová, online, 2003), tak k vymezení oblastí kompetencí, které je potřeba rozvíjet, a následně jako nástroj k definování vhodných přístupů metod a forem profesního rozvoje.

Je potřeba zmínit, že vytvoření kompetenčního modelu/profilu ředitele je dlouhodobým cílem vzdělávacích politik ČR, ale doposud se nepodařilo tento cíl naplnit.

### 3 Možnosti profesního rozvoje vedoucích pedagogických pracovníků

Z předchozí kapitoly vyplývá, že je kompetenční model považován za důležitý nástroj k sebehodnocení a následnému zvolení vhodných přístupů, metod a forem dalšího profesního rozvoje vedoucího pedagogického pracovníka.

Rozvoj pracovníka neboli profesní rozvoj popisují Průcha a Veteška (2012, s. 221) jako investici do budoucnosti, jako aktivity zaměřené na budoucí potřeby kariéry jedince, tedy na rozvoj koncepčních, metodických, řídicích, vůdcovských a specializovaných profesních kompetencí. Osobní rozvoj pak popisují jako celoživotní proces, který zahrnuje především psychický, mravní, emoční a sociální vývoj, který je ovlivněn rodinným prostředím, školním vzděláváním, okolní společností apod.

Současná ředitelka MŠ školy je označována jako klíčový aktér vzdělávacího systému, který je zodpovědný za všechny složky řízení školy. „*Je důležitým článkem řízení školského systému, na jeho pedagogických, odborných a řídicích schopnostech závisí úspěšný a efektivní chod školy a vzdělávacího procesu*“ (Fryč et al., 2020 s. 54).

V souvislosti s tímto tvrzením je potřebné, aby se zejména začínajícím ředitelkám MŠ, na základě předchozích zjištění jednotlivých potřeb vzdělávání, dostávalo dostatečné systematické podpory a kvalitních a efektivních nabídek vzdělávacích programů, aby měly dostatek možností a prostoru na svůj profesního rozvoj.

Potřebu celoživotního vzdělávání a systémové podpory zmiňuje i Federovičová (2019, s. 1) v Mezinárodním srovnání ředitelů škol a uvádí, že „*Navzdory vysoké autonomii, rozsahu agend a svěřené zodpovědnosti českých ředitelů se velkému podílu z nich v době nástupu do funkce nedostává dostatečného vzdělání, resp. přípravy.*“ Autorka zmiňuje pro potřebu specifického vzdělávání ředitelů, rozvoje a posílení schopností souvisejících se zlepšováním výsledků škol, a schopností ředitelů odpovídat širším úlohám a odpovědnosti jako zvláště cenné, uvádějící programy, které připravují a formují začínající ředitele a poskytují jim síť kontaktů, díky kterým mohou sdílet své zkušenosti. (Federovičová 2019, s. 9).

Strategie vzdělávací politiky 2030+ také uvádí, že práce ředitelů je stále různorodější, komplexnější a náročnější, administrativní zátěž ředitelů je velice vysoká, a je proto důležité vytvořit efektivnější a ucelenější způsob vstupního vzdělávání budoucích ředitelů, modulární nabídku prohlubujícího vzdělávání a zavedení funkčního systému podpory pro

ředitele škol, například pomocí nastavení systému začínajících a uvádějících ředitelů supervizí, koučinkem apod. (Fryč et al., 2020, s. 56).

Je velice důležité, zabývat se aktuální potřebou a možnostmi profesního rozvoje začínajících ředitelk MŠ, a dále pak nastavovat vzdělávací systém vstupního, prohlubujícího a celoživotního vzdělávání dle těchto potřeb. Jen tak bude zajištěna jeho efektivita.

### **3.1 Vzdělávání podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů**

Aby mohla být uchazečka o ředitelskou pozici jmenována do funkce ředitelky MŠ, musí mít kromě jiných předpokladů uvedených v § 3 zákona o pedagogických pracovnících *„odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává.“*

Česká legislativa nepožaduje při vstupu do funkce ředitelky MŠ žádné vzdělání v oblasti řízení. Toto vzdělání si musí ředitelka MŠ doplnit nejpozději do 2 let ode dne, kdy byla do funkce jmenována, pokud již dříve nezískala požadované vzdělání v oblasti řízení vysokoškolským vzděláním ve studijním programu Školský management.

Pro doplnění chybějícího vzdělání v oblasti řízení definuje vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (dále jen vyhláška DVPP) dva druhy vzdělávacích programů:

**Studium pro ředitele škol a školských zařízení** v rámci splnění kvalifikačních předpokladů (§ 5 vyhlášky o DVPP), kterým absolvent získá *„znalosti a dovednosti v oblasti řízení škol a školských zařízení a v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů, včetně ochrany zdraví, které jsou kvalifikačním předpokladem pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení.“* Toto studium musí být v délce trvání minimálně 100 hodin, ukončuje se závěrečnou zkouškou před komisí a po úspěšném zakončení získá absolvent osvědčení.

**Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky – v rámci splnění dalších kvalifikačních předpokladů** (dle § 7 vyhlášky o DVPP), kterým absolvent získá *„znalosti a dovednosti v oblasti řízení právnické osoby vykonávající činnost školy nebo školského zařízení, zejména znalosti teorie a praxe školského managementu, práva, ekonomiky, pedagogiky,*

*psychologie, bezpečnosti a ochrany zdraví, komunikace a informačních technologií.*“ Délka trvání studia je 350 hodin a uskutečňuje se v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole. Ukončuje se závěrečnou zkouškou obhajobou písemné závěrečné práce před komisí. Po jejím úspěšném složení absolvent získá osvědčení.

Další vzdělávání podle vyhlášky DVPP se ředitelky MŠ z pohledu vedoucího pracovníka netýká, tato povinnost jí vyplývá pouze z definice ředitelky MŠ jako pedagogického pracovníka.

Na toto poukazují Trojan a Svobodová (2019, s. 207, 208) kteří uvádí, že *„základní požadavky na vzdělání ředitele škol stanovuje zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), který určuje povinné manažerské vstupní vzdělání. Nicméně po jeho absolvování již nemá ředitel školy povinnost dalšího rozvoje v oblasti školského managementu. Povinnost dalšího vzdělávání má stanovenou jako všichni pedagogičtí pracovníci, nikoli jako vedoucí pedagogický pracovník.“*

Dále autoři poukazují na to, že legislativní povinnost vzdělávání ředitelů v oblasti řízení je zakotvena tak, že ředitel musí toto studium úspěšně ukončit nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele. To ale znamená, že pokud nemá potřebné vzdělání již před nástupem do funkce, může být 2 roky ředitelem, bez jakéhokoliv vzdělání v oblasti řízení školy (Trojan a Svobodová, 2019, s. 208).

Následně jsou uvedeny některé možnosti vzdělávání v rámci DVPP.

### **Samostudium**

Samostudium je naplňováno zejména četbou odborných časopisů a publikací. Vhodné časopisy pro začínající ředitelky MŠ jsou například Řízení školy, Informatorium školy mateřské, Speciál pro mateřské školy, Poradce ředitelky mateřské školy apod. Z knih pak například publikace Jak úspěšně řídit mateřskou školu, ve které jsou velice podrobně popsány všechny oblasti řízení týkající se mateřských škol.

### **Akreditované kurzy a semináře**

Jedná se zejména o kurzy a semináře týkajících se oblastí řízení škol. Financování těchto kurzů a seminářů školou je podmíněno jejich akreditací MŠMT. V současné době je na trhu nepřeberné množství těchto vzdělávacích aktivit, je tedy nezbytné, zabývat se také jejich kvalitou.



**Ředitelská akademie** – internetový portál nabízející akreditované semináře a kurzy v rámci vzdělávání DVPP, poskytující poradenství, podporu ředitelům škol aj.

### **Webinář**

Webinář je online forma semináře/kurzu, který je realizován pomocí elektronické komunikační platformy. Jeho obliba v současné době velice stoupá. Jejich financování školou je podmíněno akreditací MŠMT.

### **Metodické portály**

V současné době se aktéři vzdělávací politiky snaží vytvářet vhodné metodické portály jak pro pedagogické pracovníky, tak pro ředitele škol. Čím dál více je také věnována pozornost právě začínajícím pedagogickým pracovníkům i ředitelům škol.

**Česká školní inspekce** – spravuje pro ředitele škol internetový metodický portál, který se skládá z oblastí vlastního hodnocení, nástrojů vlastního hodnocení, kritérií hodnocení, externího hodnocení a námětů a inspirací.

**Národního pedagogický institut** – spravuje metodický portál Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů který se zaměřuje na systematickou podporu začínajících ředitelů a nabízí ucelený systém vzdělávání prostřednictvím metodických příruček, kurzů, školení, webinářů aj.

**Edu.cz** – jednotný metodický portál MŠMT, který poskytuje garantované informace v oblastech směřování školství, školské legislativy a metodické podpory.

**Místní akční plán (MAP)** – nabízí setkávání ředitelů za účelem vzájemného sdílení zkušeností v oblasti vedení škol.

### **Institucionální vzdělávání**

Probíhá formou vysokoškolského studia v akreditovaném studijním programu Školský management, který je poskytován Katedrou andragogiky a managementu vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, nebo formou studijních programů pro ředitele škol a školských zařízení definovaných vyhláškou DVPP. Toto vzdělávání probíhá v prezenční nebo kombinované formě, dále formou e-learningu neboli on-line vzdělávání (např. Ředitel naživo, Lídr školy).

### 3.2 Systém podpory profesního rozvoje

Jako první krok v systému podpory profesního rozvoje pedagogických pracovníků, tedy i ředitelkám MŠ, můžeme považovat § 24 zákona o pedagogických pracovnících, který ředitelkám MŠ dává za povinnost vytvoření plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tedy i svého. Zároveň umožňuje pedagogickým pracovníkům čerpat na DVPP volno v rozsahu 12 pracovních dnů, a pro účely vzdělávání dle vyhlášky o DVPP akredituje MŠMT vzdělávací instituce a vzdělávací programy. Na tyto akreditované vzdělávací programy poskytuje finanční dotace.

Trojan (2015, s. 9) uvádí, že „*Systematická příprava a podpora ředitelů je jedním ze základních předpokladů jeho kvalitní práce.*“ Dále dodává, že je důležitá podpora nejen vnitřní, která přichází od členů jeho týmu, rodiny a přátel, ale především ta vnější „*kteřá by měla přicházet od zřizovatele, popř. od samotného centra – MŠMT, nejen vytvořením legislativního rámce, nastavením podmínek či financování, ale i operativní reakcí na požadavky a potřeby ředitelského terénu*“ Trojan (2021, s. 122).

Také Strategie vzdělávání 2030+ přikládá velký význam systematické podpoře pedagogických pracovníků a ředitelů škol ve smyslu motivace, profesionalizace, podpory začínajících ředitelů, posílení rolí ředitelů jako lídrů a reformě v systému vzdělávání ředitelů, která se zaměří na nabídku uceleného přípravného vzdělávání budoucích ředitelů, modulární nabídku prohlubujícího vzdělávání, stáže, nastavení systému začínajících a uvádějících ředitel, supervize, koučinku apod. (Fryč et al., 2020, s. 54, 55).

V této souvislosti vznikl pilotní projekt – Střední článek podpory, jehož úkolem v oblasti řízení je zejména „*přímo poskytovat nebo koordinovat metodickou podporu školám, podporovat kooperaci škol, jejich vzájemnou komunikaci a sdílení zkušeností, poskytovat základní právní a administrativní poradenství a podporu, poskytovat aktuální informace relevantní pro dané území aj.*“ (Fryč et al., 2020 s. 100).

Téma systémové podpory zmiňuje v roce 2015 Trojan (2015, s. 9), který píše, že „*Faktory jako celoživotní vzdělávání ředitelů škol, jejich předchozí příprava, systematická podpora, využívání zkušeností a sdílení informací dosud zní jako hudba budoucnosti.*“

Na toto téma reagují také Trojan a Svobodová (2019, s. 204) ve své studii Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese, a ve stejném smyslu poukazují na to, že „*Akteři vzdělávací politiky se dlouhodobě snaží nastavit*

*systemovou podporu vedení škol, definovat jejich kariérní stupně, vymežit vzdělávání a jejich další rozvoj a celkově standardizovat a systémově ukotvit tuto významnou roli v českém školství. Faktem je, že k žádanému ukotvení dosud nedošlo a podpora je ředitelům poskytována jednotlivými snahami či izolovanými iniciativami různých státních i nestátních organizací.“*

## 4 Výzkumné šetření

Výzkum označují Hendl a Remr (2017, s. 23) jako „*proces získávání nových poznatků*“, tedy jako kreativní systematickou činnost, která je zaměřená na rozšíření našich znalostí o člověku, kultuře společnosti atd. Může mít explanační, popisnou, nebo explorační povahu. „*Cíl výzkumu určují výzkumné cíle a záměry výzkumníka a zvolená výzkumná strategie musí být s nimi v souladu.*“

Výzkum rozeznává dva hlavní přístupy:

- a) kvantitativní výzkum – je orientován na proměnné a klasifikuje je podle jejich rolí ve zkoumaných vztazích,
- b) kvalitativní výzkum – je orientován na významy a klade důraz na podrobný popis situace a vysvětluje sociální jednání pomocí subjektivních významů aktérů. (Hendl a Remr (2017, s. 27).

Před samotným výzkumem je nejprve nutné stanovit strategii výzkumu, poté plán výzkumu a zvolit výzkumné metody (Hendl a Remr, 2017, s. 23).

### 4.1 Metodologie výzkumného šetření

#### Cíl a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou potřeby profesního rozvoje u začínajících ředitelk mateřských škol zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jak jsou začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci na svou funkci připraveni?
2. V jakých oblastech se začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci potřebují rozvíjet?
3. Co nejvíce pomáhá a brání v profesním rozvoji začínajícím vedoucím pedagogickým pracovníkům?

#### Metoda výzkumu

Pro výzkumné šetření byla vybrána strategie kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum definuje Chráska (2016, s. 11) jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“ Pro sběr dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Dotazník

popisuje Chráska (2016, s. 158) jako „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) písemně odpovídá.“

Chráska (2016, s. 158) dále k dotazníkovému šetření uvádí, že se jedná o velmi frekventovanou metodou k získávání dat v pedagogickém výzkumu. Otázky musí být předem připraveny, pečlivě formulovány a promyšleně seřazeny. Mohou být otevřené (nestrukturované), tzn. že nejsou předem připraveny odpovědi, polouzavřené, nebo uzavřené (strukturované), tzn., že respondent má předem připravené odpovědi a dotazovaný vybírá nejvhodnější.

Neodborně sestavené a nevhodně použité dotazníky mají velmi malou výpovědní hodnotu. Pro správné a účelné vyplnění dotazníku musí být otázky všem respondentům jasné a srozumitelné, a formulace otázek musí být naprosto jednoznačná. Dotazník by neměl být příliš obsáhlý. Nezbytným předpokladem pro dotazníkové šetření je také potřebná ochota respondentů spolupracovat.

Dotazník (viz Příloha 1) byl vytvořen přes webový formulář [www.survio.com](http://www.survio.com) a obsahoval celkem 15 otázek. Zahrnoval 2 otázky otevřené (nepovinné), 7 otázek polouzavřených (povinných) a 6 otázek uzavřených (povinných), z toho 2 otázky byly identifikační, a zjišťovaly délku praxe a vzdělání začínajících ředitelky MŠ. Odpovědi respondentů byly anonymní.

### **Popis výzkumného vzorku**

Respondenty byly zvoleny začínající ředitelky mateřských škol zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí, ve Středočeském kraji, které jsou ve funkci ředitelky maximálně 3 roky.

K získání seznamu začínajících ředitelky mateřských škol splňující podmínky vhodných respondentů byl telefonicky kontaktován Odbor školství Krajského úřadu Středočeského kraje. Požadované informace tohoto rozsahu neměli k dispozici. Poté byl telefonicky kontaktován.

Poté byl telefonicky kontaktován Středočeský inspektorát České školní inspekce, který doporučil kontaktovat ústředí České školní inspekce, oddělení metodik a analýz. E-mailem byl kontaktován vedoucí oddělení s požadavkem o vytvoření seznamu všech ředitelky MŠ zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji, které jsou ve funkci ředitelky maximálně 3 roky.

Byl zaslán seznam (REDIZO, název, obec) všech konkurzních řízení, za poslední 3 roky, na pozice ředitelek MŠ a MŠ spojených se základní školou zřizovaných krajem, obcí, či dobrovolným svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Seznam obsahoval 116 MŠ vč. MŠ spojených se základní školou. Ze seznamu byly vyřazeny MŠ spojené se základní školou. U zbývajících 81 MŠ bylo potřeba ověřit, zda současné ředitelky MŠ nebyly již ředitelkami MŠ zřizovaných krajem, obcí, či svazkem obcí v minulosti. Zároveň bylo potřeba zjistit, zda bude vyhovující počet respondentů pro zvolenou metodu kvantitativního výzkumu.

Následně byly pomocí REDIZA a rejstříku škol a školských zařízení vyhledány názvy MŠ a kontakty na jednotlivé ředitelky MŠ. Ředitelky 81 MŠ byly e-mailem osloveny s dotazem, zda již v minulosti ředitelkami MŠ byly nebo nikoliv.

Ze seznamu vhodných respondentů byly dále vyřazeny ředitelky MŠ, které odepsaly, že již ředitelkou v minulosti byly. Zároveň byly vyřazeny ředitelky MŠ, které odepsaly, že se výzkumu z časových či jiných důvodů nezúčastní a ředitelky MŠ, které na dotaz neodpověděly.

Z počtu 81 ředitelek MŠ vyhovovalo požadavku 36 ředitelek MŠ, které se definovaly jako začínající ředitelky MŠ, tedy ředitelky MŠ, které jsou ve funkci maximálně 3 roky a v minulosti nebyly ředitelkou jiné mateřské školy. Tyto byly zařazeny do seznamu vhodných respondentů.

### **Předvýzkum**

Před rozesláním dotazníkového šetření vybraným ředitelkám byl realizován předvýzkum na 1 začínající ředitelce MŠ v Praze. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda výzkumné otázky jsou srozumitelné, jasné a jednoznačné. Předvýzkum Chráska (2016, s. 23) popisuje jako zmenšený model vlastního výzkumu, který ověřuje zvolené metody a techniky vlastního výzkumu a zároveň zmenšuje riziko použití nevhodné metody a techniky.

Po ověření otázek v předvýzkumu, ze kterého vyplynulo, že všechny otázky jsou srozumitelné, jasné, jednoznačné a vhodně formulované, byl dotazník 6. 3. 2023 zaslán e-mailem přímo ředitelkám MŠ. V e-mailu byly ředitelky osloveny, seznámeny s cílem dotazníkového šetření a v závěru následovalo poděkování. Výzkum probíhal od 6. 3. 2023 do 12. 3. 2023.

## 4.2 Výsledky výzkumného šetření

V této kapitole jsou popsány výsledky kvantitativního výzkumného šetření. Výsledky jsou zaznamenány prostřednictvím tabulek a komentářů. Hodnoceno bylo 15 otázek, na které odpovídaly začínající ředitelky MŠ zřizované krajem, obcí, či dobrovolným svazkem obcí ve Středočeském kraji. Odpovědi začínajících ředitelek MŠ byly anonymní. Z celkového počtu 36 respondentů byla návratnost 27 dotazníků (75 %).

Tabulka 10: **Otázka číslo 1 - Jak dlouho jste ve funkci ředitelky?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
1.rok	10	37,0 %
3.rok	9	33,4 %
2.rok	8	29,6 %
Více než 3 roky, nepokračujte prosím v dotazníku	0	0,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka byla uzavřená identifikační a ověřovala, splnění podmínek vhodných respondentů.

Z výsledků vyplývá, že všech 27 respondentek (100 %), které dotazník vyplnily, vyhovují podmínkám výzkumného šetření (začínající ředitelky MŠ, zřizovanech krajem, obcí, či svazkem obcí s délkou praxe max 3 roky).

Tabulka 11: **Otázka číslo 2 - Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Středoškolské	16	59,3 %
Vysokoškolské magisterské	6	22,2 %
Vysokoškolské bakalářské	5	18,5 %
Vyšší odborné	0	0,0 %
Jiné	0	0,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla polouzavřená, identifikační a zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondentek.

Z výsledků vyplývá, že 16 respondentek (59,3 %) má středoškolské vzdělání, 6 respondentek (22,2 %) vysokoškolské magisterské vzdělání a 5 respondentek (18,5 %) vysokoškolské bakalářské vzdělání. Vyšší odborné vzdělání není zastoupeno vůbec.

**Tabulka 12: Otázka číslo 3 - Měla jste před nástupem do funkce představu, co všechno práce ředitelky MŠ obnáší?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Přibližně ano, skutečnost koresponduje s představou	12	44,4 %
Přibližně ano, skutečnost nekoresponduje s představou	8	29,6 %
Ano, věděla jsem přesně, co práce ředitelky obnáší	6	22,3 %
Ne	1	3,7 %
Jiné	0	0,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla polouzavřená a zjišťovala, zda se respondentky předem seznamovaly s náplní práce ředitelky MŠ předem a zda se jejich představa naplnila či nikoliv.

Z výsledků vyplývá, že 12 respondentek (44,4 %), mělo přibližnou představu o tom, co práce ředitelky obnáší a tato představa koresponduje se skutečností, 8 respondentek (29,6 %) mělo přibližnou představu, ale skutečnost nekoresponduje s představou, 6 respondentek (22,3 %) přesně věděly co práce ředitelky obnáší, 1 respondentka (3,7 %) neměla žádnou představu o tom, co práce ředitelky obnáší. Data dále ukazují, že většina respondentek předem zjišťovala a zajímala se o to, co práce ředitelky obnáší, pouze u některých se však tato představa nepotvrdila.

**Tabulka 13: Otázka číslo 4 - Připravovala jste se předem na funkci ředitelky?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Ne, nepřipravovala	8	29,6 %
Ano, studium/samostudium	7	25,9 %
Ano, studium a zároveň byla zástupkyně	5	18,6 %
Ano, studium a zároveň příprava předchozí (jiná) ředitelka	3	11,1 %
Ano, byla jsem zástupkyně	2	7,4 %
Ano, připravovala mě předchozí (jiná) paní ředitelka	1	3,7 %
Jiná	1	3,7 %

Zdroj: vlastní zpracování



Otázka byla polouzavřená, zjišťovala, zda se respondentky na svou funkci připravovaly předem, popřípadě jak. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výzkumu vyplývá, že 8 respondentek (29,6 %) se na funkci nepřipravovalo, 7 respondentek (25,9 %) se na funkci připravovalo pomocí studia/samostudia, 5 respondentek (18,6 %) se připravovalo pomocí studia a zároveň byly zástupkyně ředitelky, 3 respondentky (11,1 %) se připravovaly pomocí samostudia, zároveň jim s přípravou pomáhala předchozí ředitelka, 2 respondentky (7,4 %) byly zástupkyně, 1 respondentka (3,7%) byla připravována na ředitelskou funkci předchozí ředitelkou a 1 ředitelka (3,7 %) byla ředitelkou své soukromé školy.

Tato otázka koresponduje i s otázkou číslo 3, tedy z výsledků lze vyvodit, že se respondentky zajímaly o to, co náplň ředitelky přináší přibližně ve  $\frac{3}{4}$  (70,4 %) a postupně se na funkci ředitelky připravovaly.

Dále můžeme předpokládat, že u 8 respondentek (29,6 %), nekoresponduje představa o tom, co práce ředitelky obnáší se skutečností, právě z důvodu chybějící předchozí přípravy.

Tabulka 14: **Otázka číslo 5 - Měla jste před nástupem do funkce vzdělání v oblasti řízení školství (tzn. školský management, studium pro ředitele škol)?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Ne, studium jsem zahájila až během funkce – studium pro ředitele v rámci DVPP (funkční studium)	14	51,9 %
Ano, dokončené studium pro ředitele v rámci DVPP (funkční studium)	6	22,2 %
Studium jsem zahájila již před jmenováním do funkce – studijní program školský management.	3	11,1 %
Ano, dokončené studium studijního programu školský management	2	7,4 %
Ne. Studium jsem zahájila až během funkce – studijní program školský management	1	3,7 %
Studium jsem zahájila již před jmenováním do funkce – studium pro ředitele v rámci DPVV (funkční studium)	1	3,7 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla uzavřená a zjišťovala, kdy respondentky zahájily studium v oblasti řízení.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že 14 respondentek (51,9 %) nemělo před nástupem do funkce vzdělání v oblasti řízení a studium zahájily až po nástupu do funkce – studium pro ředitele v rámci DVPP, 6 respondentek (22,2 %) mělo dokončené studium pro ředitele

v rámci DVPP, 3 respondentky (11,1 %) zahájily studium již před jmenováním – studijní program školský management, 2 respondentky (7,4 %) měly dokončené studium již před nástupem do funkce – studijní program školský management, 1 respondentka (3,7 %) zahájila studium až po nástupu do funkce – studijní program školský management, 1 respondentka (3,7 %) zahájila studium již před nástupem do funkce – studium pro ředitele v rámci DVPP.

Z výsledků také vyplývá, že 15 respondentek (55,6 %) nemělo před nástupem do funkce žádné vzdělání v oblasti řízení a 12 respondentek (44,4 %) respondentek mělo před nástupem do funkce vzdělání v oblasti řízení již dokončené nebo započaté.

Tato otázka doplňuje otázky číslo 4 a 5 a z výsledků šetření lze vyvodit, že se respondentky na funkci ředitelky ve většině případů připravovaly předem, formou samostudia, za pomoci stávající, či jiné ředitelky aj. Přesto vzdělání v oblasti řízení zahájila více než polovina respondentek až po nástupu do funkce.

**Tabulka 15: Otázka číslo 6 - Ohodnoťte na číselné stupnici potřebu rozvoje v jednotlivých oblastech řízení?**

Odpověď	číselná škála (1 malá - 5 velká)				
	0	5	4	9	9
Ekonomická oblast	0	5	4	9	9
Personální činnosti	7	12	4	3	1
Vedení lidí	9	10	5	1	2
Plánování, organizování	8	9	6	2	2
Hodnocení a kontrolování	3	9	9	2	4
Legislativní oblast	0	6	11	1	9

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla uzavřená, zjišťovala, v jaké oblasti řízení se respondentky potřebují nejvíce vzdělávat. Respondentky hodnotily na číselné škále 1-5 jakou potřebu rozvoje mají v jednotlivých oblastech řízení, přičemž 1 byla potřeba malá, 5 potřeba velká.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že největší potřebu rozvoje v oblastech řízení mají respondentky v oblasti ekonomické a legislativní. Tato potřeba může vycházet z důvodu nedostatečné přípravy budoucích ředitelk MŠ zaměřené na tyto oblasti. Dalším důvodem, proč respondentky uváděly právě tyto oblasti (ekonomickou a legislativní) může být, že činnosti spojené s ekonomickou a legislativní oblastí, nelze odkládat, a je nutné se

v těchto oblastech orientovat co nejdříve. Jako další oblast uváděly respondentky hodnocení a kontrolování, které se týká právě oblastí administrativních, provozních, pedagogických. Poté volily potřebu rozvoje v oblasti plánování a organizování. Nejmenší potřebu rozvoje hodnotily v oblastech personálních činností a vedení lidí. Menší potřebu rozvoje v oblasti personálních činností můžeme odůvodnit například možností delegování některých činností na mzdovou účetní.

Tabulka 16: **Otázka číslo 7 - Ohodnoťte na číselné stupnici potřebu rozvoje svých kompetencí?**

<b>1 malá – 5 velká</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Lídrovské (vize, priority, motivace apod aj.)	8	9	7	1	2
Manažerské (plánování, chod systému aj.)	4	8	8	5	2
Odborné (znalost právních předpisů aj.)	0	8	11	4	4
Osobnostní (time management, seberozvoj aj.)	4	8	8	4	3
Sociální (sesatavení týmu, spolupráce)	8	7	7	2	0
Řízení a hodnocení (evaluace, implement.poznatků)	2	10	11	3	1

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka byla uzavřená, zjišťovala, v jakých oblastech kompetencí se respondentky potřebují nejvíce rozvíjet. Respondentky hodnotily na číselné škále 1-5 jakou potřebu rozvoje mají v jednotlivých oblastech řízení, přičemž 1 byla potřeba malá, 5 potřeba velká.

Výsledky výzkumného šetření korespondují s výsledky otázky číslo 6, ze které vyplynula největší potřeba rozvoje v oblasti ekonomické a legislativní, tyto oblasti patří ke kompetencím odborným a manažerským. Z výsledků šetření vyplývá, že respondentky mají dále potřebu rozvoje v oblasti osobnostní, která souvisí převážně s plánováním a organizováním. Na dalším místě uvedly kompetence lídrové a nejmenší potřebu rozvoje uvedly oblasti sociální a řízení a sebeřízení. Při srovnání s otázkou číslo 6 můžeme říci, že potřeba rozvoje v oblastech řízení koresponduje s potřebou rozvoje jednotlivých oblastí kompetencí.

Ředitelka MŠ by měla být při vstupu do funkce kompetentní tzn. být způsobilá tuto funkci vykonávat. K zjišťování úrovně kompetentnosti, může ředitelka MŠ využít kompetenční model a podle zjištěných výsledků dále rozvíjet potřebné oblasti kompetencí.

Tabulka 17: **Otázka číslo 8 - Považujete současnou nabídku vzdělávání v oblasti řízení za dostatečnou?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Spíše ano	13	48,1 %
Ano	7	25,9 %
Spíše ne	5	18,6 %
Ne	1	3,7 %
Rozhodně ano	1	3,7 %
Rozhodně ne	0	0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla uzavřená, zjišťovala zda je pro respondentky současná nabídky vzdělávání dostatečná. Z výsledků vyplývá, že 13 respondentek (48,1 %) považuje současnou nabídku vzdělávání za spíše dostatečnou, 7 respondentek (25,9 %) za dostatečnou, 5 respondentek (18,5 %) spíše za nedostatečnou, 1 respondenka (3,7 %) považuje současnou nabídku za rozhodně dostatečnou a 1 respondentka (3,7 %) za rozhodně nedostatečnou.

Z celkového pohledu vyplývá, že většina začínajících ředitelek MŠ je se současnou vzdělávací nabídkou spokojena, pouze některé uvádí, že nabídka vzdělávacích kurzů zaměřených na oblast řízení je pro ně nedostatečná. Pro další profesní rozvoj ředitelek MŠ je důležité zajistit dostatečnou nabídku kvalitních vzdělávacích kurzů zaměřených na potřeby ředitelek MŠ.

Tabulka 18: **Otázka číslo 9 - Co by Vám pomohlo ve Vašem profesním rozvoji?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Snížení administrativní zátěže	18	22,5 %
Sdílení praxe, setkávání ředitelů, uvádějící ředitel	14	17,5 %
Ucelený systém podpory (systematická a kompletní metodická podpora)	14	17,5 %
Menší rozsah přímé pedagogické činnosti	12	15,0 %
Vzdělávací programy zaměřené na řešení problémů z praxe	10	12,5%
Více času	10	12,5 %
Větší vzdělávací nabídka	2	2,5%
Vzdělávací programy pro menší skupiny	0	0,0 %
Jiné	0	0,0 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka byla polouzavřená, zjišťovala, co by respondentkám pomohlo v jejich profesním rozvoji. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že 18 repondentek potřebuje snížit administrativní zátěž (22,5 %), 14 repondentek (17,5 %), ještě označilo možnost sdílení praxe, setkávání se s ostatními řediteli či uvádějící ředitel, 14 respondentek (17,5%) uvedlo také potřebu uceleného systému podpory, 12 respondentek (15 %) uvedlo, že by jim pomohla možnost menšího rozsahu přímé pedagogické činnosti, 10 respondentek (12,5 %) uvedlo jako vhodnou pomoc možnost vzdělávacích programů zaměřených na řešení problémů z praxe, 10 respondentek (12,5 %) by potřebovalo více času, a 2 respondentky (2,5 %) by uvítalo větší vzdělávací nabídku. Z šetření lze vysledovat, že začínajícím ředitelkám MŠ by nejvíce pomohlo snížení administrativní zátěže, možnost sdílení zkušeností pomocí „uvádějícího ředitele“ a vytvoření funkčního systému podpory a menší rozsah přímé pedagogické činnosti, aby měly více času na potřebné vzdělání.

Tabulka 19: **Otázka číslo 10 - Co Vám brání v profesním rozvoji?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Nedostatek času	18	47,5 %
Finanční náročnost vzdělávacích kurzů	11	28,9 %
Nic	3	7,9 %
Nedostatečná vzdělávací nabídka	3	7,9 %
Nevyhovující vzdělávací nabídka	1	2,6 %
Kvalita vzdělávacích kurzů	1	2,6 %
Jiné	1	2,6 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka byla polouzavřená, zjišťovala jestli nebo co respondentkám nejvíce brání v profesním rozvoji. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že 18 respondentkám (47,5 %) brání v profesním rozvoji nedostatek času, 11 respondentek (28,9 %) označilo jako důvod finanční náročnost, pouze 3 respondentky (7,9%) uvedly že jim v profesním rozvoji nic nebrání, stejný počet respondentek (7,9 %) uvedlo, že jim brání nedostatečná vzdělávací nabídka, 1 respondentka (2,6 %) zmínila nevyhovující vzdělávací nabídku, 1 respondentka (2,6%) uvedla jako

důvod kvalitu vzdělávacích kurzů, 1 respondentka (2,6 %) uvedla jiný důvod – zřizovatel – nedostatečná finanční podpora.

Tato otázka koreponduje s otázkou číslo 9, tedy z výsledků lze vyvodit, že nedostatek času pramení z velkého administrativního zatížení začínajících ředitelk. Je tedy důležité zaměřit pozornost na systematickou metodickou podporu, která by ředitelkám MŠ mohla usnadnit práci v administrativní oblasti, a poskytovat dostatek finančních prostředků na financování vzdělávacích kurzů.

Tabulka 20: **Otázka číslo 11 - Jaké nástroje, možnosti jste využila nebo využíváte ve Vašem profesním rozvoji (mimo povinného vzdělání v oblasti řízení škol)?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Školení, kurzy, semináře zaměřené na oblasti řízení školy	24	22,0 %
Odborné publikace (Řízení školy, Informatorium, knihy)	21	19,3 %
Praxe	20	18,3 %
ČŠI metodický portál	17	15,6 %
SYPO (metodický portál – projektsypo.cz)	13	11,9 %
Plán profesního rozvoje	4	2,8 %
Ředitelská akademie	3	2,8%
Jiné	3	2,8 %
Lídr školy	2	1,8 %
Ředitel naživo	2	1,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka byla uzavřená, zjišťovala, jaké nástroje respondentky nejčastěji využívají k profesnímu rozvoji. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výsledků vyplývá, že respondentky nejčastěji využívají ke svému profesnímu rozvoji školení, kurzy nebo semináře zaměřené na vzdělávání v oblasti řízení školy (22 %), dále pak vzdělávání formou samostudia prostřednictvím odborných publikací, knih aj., (19,3 %), poté následuje prohlubování zkušeností, znalostí, dovedností z vlastní praxe (18,3 %), metodické portály ČŠI (15,6 %), SYPO (11,9 %), méně často pak využívají plán profesního rozvoje, ředitelskou akademii (2,8 %), jiné možnosti uvedly 3 respondentky (2,8%) - skupina FB, sdílení zkušeností – setkávání ředitelů, studium VŠ, Lídr školy (1,8 %), Ředitel naživo (1,8%).

Při při plánování možností profesního rozvoje ředitelů je důležité získávat informace o tom, jaké konkrétní potřeby profesního rozvoje ředitelky MŠ mají, jaké formy, nástroje, metody či přístupy jim v rozvoji nejvíce pomáhají. Získané informace analyzovat, a dále vytvářet vhodné podmínky k dalšímu vzdělávání.

**Otázka číslo 12 - Vyjmenujte alespoň 3 aktivity (studium, četba, seminář apod.), které měly na Vás profesní rozvoj v oblasti řízení pozitivní vliv a který byste doporučila ostatním).**

Tato otázka byla otevřená a nabízela možnost jmenovat nástroje (aktivity), které respondentky vnímají jako přínosné pro svůj profesní rozvoj. Respondentky uvedly tyto:

- „*Zkušenosti stávající ředitelek.*“
- „*Zkušenosti ředitelek, které mají dlouholetou praxi.*“
- „*Webináře, školení.*“
- „*Webináře NPI, četba: Poradce ředitelky MŠ, edu.cz - Jednotný metodický portál MŠMT.*“
- „*Webináře, čtení, samostudium, sdílení zkušeností.*“
- „*Školení pro ředitele v rámci projektu MAP v našem městě, dobré kontakty s řediteli škol MŠ a sdílení, studium na VŠ obor Školský management.*“
- „*Studium VŠ, DVPP a odborné publikace k řízení školy.*“
- „*Studium školského managementu, sdílení zkušeností s kolegyněmi, odborné semináře.*“
- „*Studium školského managementu, sdílení informací a zkušeností mezi kolegy – řediteli, supervize vedení i týmová, webináře, vzdělávací akce od MAS Střední Polabí pro ředitele, četba.*“
- „*Studium školského managementu, projekt SRP, SYPO.*“
- „*Studium pedagogický lídr/mentor, kolegiální podpora – sdílení vedení škol z regionu. Kolegiální podpora – rotující návštěvy ředitelů MŠ z regionu. Webináře na téma hospitace, dokumentace MŠ. Edu změna – aktivní zapojení v pětiletém pilotním programu.*“
- „*Studium, konzultace s jinými ředitelkami, zařazení do speciální FB skupiny pro ředitele MŠ, sledování středního článku, DVPP.*“
- „*Studium, četba, sdílení.*“
- „*Studium.*“

- „*Spolupráce s Ředitelskou akademií, sdílení mezi řediteli škol, mentoring.*“
- „*Setkávání ředitelů, samostudium, školení.*“
- *Setkávání ředitelů okolních školek – sdílení problémů, webinář Zápis do MŠ, kniha Jak úspěšně řídit mateřskou školu.*“
- „*Seminář, setkávání a sdílení, studium.*“
- „*Semináře, sdílení zkušeností s kolegyněmi, četba a samostudium.*“
- „*Semináře, příklady z praxe při setkávání s ředitelkami z okolí a z okresu, četba.*“
- „*Sdílení zkušeností, studium školský management, "návštěvy a rozhovory s řediteli.*“
- „*Sdílení zkušeností s ostatními řediteli, Studium pro ředitele škol a školských zařízení, využití specializovaných webových stránek k získávání informací.*“
- „*Sdílení, samostudium, webináře.*“
- „*Ředitelské studium, semináře, četba odborných knih.*“
- „*Rizeniskoly.cz, Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení – Václav Trojan, Škola v právu (magazín, čtvrtletník)*“
- „*Pedagogický mentoring, spolupráce s ostatními ředitelkami, sdílení dobré praxe.*“
- „*Časopisy, sociální sítě, Edu změna*“

Pro rozbor této otázky byly nejprve definovány jednotlivé formy/nástroje vzdělávání: Poté byly odpovědi přiřazeny k jednotlivým formám/nástrojům (viz Tabulka 21)

Tabulka 21: Přínosné formy/nástroje profesního rozvoje podle začínajících ředitelk MŠ

<b>Odpověď</b>	<b>počet</b>	<b>vyjádření v %</b>
Sdílení	22	31,9 %
Studium (Školský management, studium pro ředitele v rámci DVPP)	14	20,3 %
Metodické portály	10	14,5 %
Samostudium	8	11,6 %
Webináře	7	10,1 %
Semináře	5	7,3 %
Mentoring	2	2,9 %
Supervize	1	1,4 %

Zdroj: vlastní zpracování



Nejvíce zmiňovanou formou profesního rozvoje, kterou respondentky využívají a považují ji za účinnou bylo sdílení, které označilo 22 respondentek (31,9 %), následovalo, studium (školský management, studium v rámci DVPP) označené 14 respondentkami (20,3 %). Využívání metodických portálů (MŠMT, edu.cz aj.) vybralo jako možnost 10 respondentek (14,5 %). Samostudium (odborné časopisy, publikace, knihy) jako vhodný nástroj profesního rozvoje pak označilo 8 respondentek (11,6 %). Následovaly webináře, které označilo 7 respondentek (10,1 %), semináře, mentoring, a supervize.

Z výzkumu vyplývá že za největší přínos v profesním rozvoji respondentky považují sdílení zkušeností, studium a metodické portály. A potvrzují tak předešlé otázky výzkumu, ve kterých byly vybírány shodné nástroje profesního rozvoje.

Tabulka 22: **Otázka číslo 13 - Co Vám nejvíce pomáhá při řízení mateřské školy**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Ochota tuto práci vykonávat, zvládat těžké překážky	23	20,2 %
Sdílení zkušeností	22	19,3 %
Kolektiv, který mě podporuje	21	18,4 %
Možnost delegovat	15	13,1 %
Další vzdělávání	15	13,1 %
Znalosti získané ze studia	15	13,1 %
Jiné	3	2,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato otázka byla polouzavřená a hledala odpověď na to, co respondentkám v začátcích své funkce nejvíce pomáhá. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výzkumu vyplývá, že respondentky jsou ochotné tuto práci vykonávat i přes nároky, které jsou na ně kladeny, tato odpověď byla označena 23 respondentkami (20,2 %). Jako další významnou pomoc vnímají v možnosti sdílení zkušeností, tato odpověď byla vybrána 22 respondentkami (19,3 %). 21 respondentek (18,4 %) uvedlo jako vhodnou podporu kolektiv, 15 respondentek označilo (13,2 %) shodně delegování, možnosti dalšího vzdělávání a získaných znalostí ze studia. Možnost jiné byla zvolena 3 respondentkami (2,8 %), které uvedly, že jim nejvíce pomáhá definovaná vize, možnost přímé pedagogické činnosti i podpora rodiny.

Vstup do ředitelské funkce je náročným obdobím pro každou ředitelku MŠ, zkoumání a následné analyzování oblastí, které začínající ředitelka vnímá v začátcích své funkce za problematické, nebo naopak přínosné nám může pomoci k vytváření efektivních popůrných prostředků pro začínající ředitele (uvádějící ředitel, metodická podpora, funkcí studium aj.).

Tabulka 23: **Otázka číslo 14 – Co pro Vás je/bylo v začátcích nejtěžší?**

Odpověď	počet	vyjádření v %
Orientace v jednotlivých oblastech řízení	17	26,6 %
Časová náročnost	12	18,8%
Nastavení systému procesů	11	17,2%
Organizace času	8	12,5 %
Sestavení týmu	6	9,4 %
Strategické plánování	5	7,8 %
Jiné	5	7,8 %

Zdroj: vlastní zpracování

Tato výzkumná otázka byla polouzavřená hledala odpověď na otázku, s jakými problémy se respondentky v začátcích nejvíce potýkají. U této otázky byla možnost volby více odpovědí.

Z výzkumu vyplyulo, že za nejnáročnější považují respondentky orientaci v jednotlivých oblastech řízení (26,6%), dále uvádějí časovou náročnost (18,8%), nastavení systému procesů (17,2%) , organizaci času (12,5%), sestavení týmu (9,4%), strategické plánování (7,8%), 5 repondentek (7,8 %) uvedlo možnosti jiná: „*orientace v nové školce, pandemie Covid, skoubení s rodinným životem, předsudky – nízký věk, orientace ve financování, výkaznictví.*“

Ředitelka MŠ je odpovědná za všechny oblasti řízení, je tedy velice důležité, aby se v těchto oblastech dokázala co nejrychleji orientovat. Snadnější a rychlejší orientaci v jednotlivých oblastech, lze podpořit přípravným vzděláváním budoucích ředitelek.

Poté by se ředitelky MŠ mohli více věnovat, pedagogickému řízení, hodnocení, strategickému plánování, ale také na vytváření týmu, který bude sdílet vizi, a který se bude aktivně zapojovat do činností spojených s chodem MŠ aj.

## Otázka číslo 15 - Chcete ještě něco sdělit na závěr?

Otázka byla otevřená a dávala respondentkám možnosti vyjádřit svoje názory myšlenky, rady apod.

Následují odpovědi jednotlivých respondentek:

- „*Každá budoucí ředitelka by měla zhodnotit, zda bude vycházet z podstaty tohoto povolání. Dle mého názoru to není práce, která v 15 h skončí zavřenými dveřmi. Ředitelka ovlivňuje, kam se posune nejen ona, ale i zaměstnanci a jaký postoj ke vzdělávání předá dětem do budoucna. Myslím si, že vedení mateřské školy je velmi specifické oproti jiným školským zařízením.*“
- „*Všem, kdo uvažuje o přihlášení do konkurzu na post ředitele doporučuji, aby měl ideálně vystudovaný školský management. Nebo minimálně 2 roky jako v mém případě, než uspěje a jmenován do funkce.*“
- „*Nevzdávejte to, začátek není lehký, ale stojí za to vydržet, "netlačte na pilu", projděte si seminářem Řízení změny, nejdříve pozorujte, naslouchejte, oceňujte a potom teprve měňte.*“
- „*Mít skvělý a podporující tým spolupracovníků, je vítězství.*“
- „*Snažit se co nejvíce se zaměřit na podmínky školy, kterou řídí. S laskavou důsledností vést podřízené a nebát se prosazovat svůj názor přede všemi aktéry vzdělávacího procesu.*“
- „*Najít si kvalitní zdroje informací a pomoci.*“
- „*Chce to chladnou hlavu a postupně vše nastavit, zjistit.*“
- „*Ředitel pracuje s lidmi a v týmu, ale velice často je na mnohá rozhodnutí úplně sám.*“
- „*Vydržet a nezapomenout, proč nebo spíše pro koho to všechno děláme.*“
- „*Je toho hodně a pokud bude menší byrokracie, bude se nám lépe pracovat a bude více času na pedagogickou činnost.*“
- „*Velkou chybou v organizaci MŠMT je nízká komunikace "shora – dolů" - chybí střední článek, chybí jasná ucelená metodika pro vedení jednotlivých druhů škol, stejně tak manuál pro začínající ředitele, aktuální podpora.*“
- „*Do funkce jsem přišla po krizové situaci v MŠ. Schází mi příprava na funkci. Ocenila bych možnost "vedoucího ředitele, mentor.*“

- *„Administrativní pracovnice by mi velmi pomohla uvolnit ruce, podobně jako v ZŠ.“*
- *„Nikdy se nevzdávat.“*

Odpovědi na tuto otázku shrnují odpovědi tohoto výzkumu, protože autenticky vystihují pocity a potřeby začínajících ředitelek MŠ, poskytují rady a celkově doplňují a potvrzují výsledky výzkumného šetření. Její shrnutí bude reflektováno v závěr u práce.

## **Závěr**

Tato bakalářská práce se zabývala potřebami profesního rozvoje začínajících vedoucích pedagogických pracovníků mateřských škol zřizovaných krajem, obcí, či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

Vytvoření kompetenční profilu ředitele, který bude vhodným nástrojem pro nastavení efektivnějšího způsobu vstupního vzdělávání, a vhodným nástrojem pro další profesní rozvoj je dlouhodobou snahou aktérů vzdělávací politiky ČR.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké potřeby profesního rozvoje u začínajících ředitelk mateřských škol zřizovaných krajem, obcí či svazkem obcí ve Středočeském kraji.

K naplnění cíle byly položeny následující výzkumné otázky:

1. Jak jsou začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci na svou funkci připraveni?
2. V jakých oblastech se začínající vedoucí pedagogičtí pracovníci potřebují rozvíjet?
3. Co nejvíce pomáhá a brání v profesním rozvoji začínajícím vedoucím pedagogickým pracovníkům?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že začínající ředitelky MŠ, zřizované krajem obcí, či dobrovolným svazkem obcí ve Středočeském kraji, jsou na funkci ředitelky MŠ ve většině případů předem připraveny. Přípravují se zejména formou samostudia, s pomocí zkušenější ředitelky, případně přecházejí do ředitelské pozice z pozic zástupkyň. Většina začínajících ředitelk MŠ má přesnou, nebo alespoň přibližnou představu o tom, co pracovní pozice ředitelky mateřské školy obnáší.

Zároveň z výzkumu vyplynulo, že vzdělání v oblasti řízení absolvuje více než polovina začínajících ředitelk MŠ až po nástupu do funkce, a to nejčastěji z časových důvodů. Při výběru formy studia dávají přednost studium pro ředitele v rámci DVPP před studijním programem – Školský management.

Dále z výzkumu vyplynulo, že se začínající ředitelky MŠ potřebují nejvíce vzdělávat v oblasti ekonomické a legislativní, a naopak nejméně v oblasti vedení lidí. Toto také potvrdily odpovědi na otázku, která se zabývala potřebou rozvoje v oblasti kompetencí. Z odpovědí vyplynulo, že začínající ředitelky MŠ mají největší potřebu rozvoje v odborných, manažerských a v osobnostních oblastech kompetencí, naopak nejmenší potřebu rozvoje vnímají v oblasti řízení a hodnocení.

Z výzkumných otázek vyplynulo také to, že nabídku vzdělávacích programů považují začínající ředitelky MŠ za dostatečnou. K profesnímu rozvoji volí nejčastěji semináře, kurzy zaměřené na vzdělávání v oblasti řízení, nebo sdílení zkušeností, studium odborných publikací a zjišťování informací na internetových metodických portálech (ČSI, SYPO aj.).

Za největší překážku v profesním rozvoji považují začínající ředitelky MŠ nedostatek času související s velkou administrativní zátěží a složitou počáteční orientací v jednotlivých oblastech řízení. Další negativní roli hraje finanční náročnost vzdělávacích kurzů a finanční možnosti MŠ. Nejúčinnějším formou profesního rozvoje je pro začínající ředitelky MŠ sdílení zkušeností, sílení praxe a podporující kolektiv. Z tohoto jednoznačně vyplývá, že je nutné zaměřit podporu profesního rozvoje začínajících ředitelek MŠ na metody typu uvádějící ředitel, koučink, mentoring.

Z poslední výzkumné otázky číslo 15, která autenticky doplnila a potvrdila výsledky výzkumného šetření lze konstatovat, že budoucí ředitelka by měla nejprve zhodnotit náročnost a specifičnost této pozice. Poté by měla stanovit vizi, zaměřit se na vzdělávání v oblasti řízení, a hledání kvalitních zdrojů informací, které jsou pro začínající ředitelky velice potřebné. Měla by umět vytvořit tým spolupracovníků a tento tým vést, podporovat a postupně nastavit fungující systém, který dovede školu k vytyčeným cílům. Z výsledků také vyplynulo, že začínajícím ředitelkám chybí jasná, ucelená metodika pro začínající ředitelky MŠ, komunikace a podpora ze strany MŠMT.

Z výzkumu lze také vyvodit, že je nutné neustále zjišťovat aktuální potřeby profesního rozvoje začínajících ředitelek. Na tyto potřeby pružně reagovat tak, aby začínající ředitelky MŠ měly dostatečnou podporu profesního rozvoje vytvořenou na míru, podle jejich požadavků, zejména v oblastech, které vnímají jako náročné a časově zatěžující v začátcích své funkce. Zároveň je důležité zaměřit se na nastavení funkčního metodického systému podpory začínajících ředitelek a snížení administrativní zátěže, aby začínající ředitelky mohli věnovat více času vedení lidí, přímé pedagogické činnosti, strategickému plánování a plnění úkolů vedoucích k naplnění vize apod.

V závěru lze říci, že v poslední době je začínajícím ředitelkám MŠ věnována stále větší pozornost. Postupně přibývá možností vzdělávání v podobě odborných publikací, vhodných vzdělávacích programů, metodických portálů, sdílení praxí aj., které začínající ředitelky považují za velice přínosné. Je důležité také poukázat na to, že začínající ředitelky MŠ jsou

ochotné funkci ředitelky vykonávat i s vědomím toho, jak náročná a odpovědná tato funkce je. Zároveň neustále hledají vhodné a dostupné možnosti pro svůj profesní rozvoj a snaží se zajistit dobré podmínky pro fungování školy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Odborná literatura

FEDERÍČOVÁ, M., 2019. *Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno: listopad 2019*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR. Studie (Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu). ISBN 978-80-7344-506-5.

FRYČ, J., Z. MATUŠKOVÁ, P. KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-1.

HENDL, J. a J. REMR. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9225-0.

MAXA, R., 2011. *Management: pro střední školy a vyšší odborné školy*. Praha: Fortuna. ISBN 978-80-7373-111-3

PLAMÍNEK, J., 2008. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-247-2448-5.

PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3235-0.

POLÁŠKOVÁ, L., 2022. *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-80-271-3229-4.

PRŮCHA J. a J. VETEŠKA, 2012. *Andragogický slovník*. Praha. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-8182-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SYSLOVÁ, Z., 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-859-8.

TROJAN, V., 2015. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-74-96-211-0.



TROJAN, V., 2021. *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7676-009-7.

TROJAN V. a Z. SVOBODOVÁ, 2019. *Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době*. Brno. Pedagogická orientace roč. 29. ISSN 1211-4669

TROJANOVÁ, I., 2017. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-842-1.

TROJANOVÁ, I., V. TROJAN a J. KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-0882-9.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-5-8.

Internetové zdroje:

*Národní program rozvoje a vzdělávání v České republice, Bílá kniha* [online]. Praha, 2001, dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila\\_kniha\\_2001.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategie/Bila_kniha_2001.pdf)

NEZVALOVÁ, D. 2003. *Kompetence ředitele školy*. e-Pedagogium [online], roč. 3, č. 1. [cit. 2023-4-1]. Dostupné na www: <<http://epedagog.upol.cz/eped1.2003/clanek02.htm>>. ISSN 1213-7499.

Zákon: Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 2. 2022. *Zákony pro lidi* [online]. cit. 16. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873533>

Zákon: Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – znění od 12. 1. 2016. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 16. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876082>

Zákon: Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce – znění od 1. 1. 2023. *Zákony pro lidi* [online]. [cit. 16. 4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#f3053221>

Vyhláška: Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků – znění od 25. 11. 2014. Zákony pro lidi [online]. dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317#f2939075>

Český ředitel: *Kompetence, výsledky a dobrá praxe* [online]. 2019, dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/kompetence-reditelu-skoly-vysledky>

## Seznam příloh

### Příloha 1 – Dotazník

**1. Jak dlouho jste ve funkci ředitelky?**

0-1 rok.

1-2 roky.

2-3 roky.

Více než 3 roky, nepokračujte, prosím v dotazníku. Děkuji.

**2. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?**

Středoškolské.

Vyšší odborné.

Vysokoškolské bakalářské.

Vysokoškolské magisterské.

Jiné, uveďte.

**3. Měla jste před nástupem do funkce představu, co všechno práce ředitelky MŠ obnáší?**

Ano, věděla jsem přesně, co práce ředitelky obnáší.

Přibližně ano, skutečnost koresponduje s představou.

Přibližně ano, ale skutečnost nekoresponduje s představou.

Ne.

Jiné, uveďte.

**4. Přípravovala jste se předem na funkci ředitelky?**

(vyberte jednu nebo více odpovědí)

Ano – studium/samostudium.

Ano – byla jsem zástupkyně ředitelky.

Ano – na funkci mě postupně připravovala předchozí paní ředitelka.

Ne – nepřipravovala.

Jiné uveďte.

**5. Měla jste před nástupem do funkce vzdělání v oblasti řízení školství (tzn. školský management, studium pro ředitele škol)?**

Ano, dokončené studium studijního programu školský management.

Ano, dokončené studium pro ředitele v rámci DVP (funkční studium).

Studium jsem zahájila již před jmenováním do funkce – studijní program školský management.

Studium jsem zahájila již před jmenováním do funkce – studium pro ředitele v rámci DVPP (funkční studium).

Ne studium jsem zahájila až během funkce – studijní program školský management.

Ne studium jsem zahájila až během funkce – studium pro ředitele v rámci DVPP (funkční studium).

**6. Ohodnořte na číselné stupnici potřebu rozvoje v jednotlivých oblastech řízení.**

stupnice 1-5 (1 malá, 5 velká)

Ekonomická oblast.

Personální.

Vedení lidí.

Plánování a organizování.

Hodnocení a kontrolování.

**7. Ohodnořte na číselné stupnici potřebu rozvoje svých kompetencí**

stupnice 1-5 (1 malá, 5 velká)

Lídrovské (vize, priority, motivace apod.).

Manažerské (plánování, chod systému apod.).

Odborné (znalost právních předpisů apod.).

Osobnostní (Time management, seberozvoj apod.).

Sociální (sestavení týmu, spolupráce apod.).

Řízení a hodnocení (evaluace, implementace nových poznatků apod.).

**8. Považujete současnou nabídku vzdělávání v oblasti řízení za dostatečnou?**

Rozhodně ano.

Ano.

Spíše ano.

Spíše ne.

Ne.

Rozhodně ne.

**9. Co by Vám pomohlo ve Vašem profesním rozvoji?**

(vyberte jednu nebo více odpovědí)

Ucelený systém podpory (systematická a kompletní metodická podpora).

Větší nabídka vzdělávacích programů.  
Vzdělávací programy pro menší skupiny.  
Vzdělávací programy zaměřené na řešení problémů z praxe.  
Sdílení praxe, setkávání ředitelů, „uvádějící ředitel“.  
Více času.  
Menší rozsah přímé pedagogické činnosti.  
Nižší administrativní zátěž.  
Jiné uveďte.

**10. Co Vám brání v profesním rozvoji?**

(vyberte jednu nebo více odpovědí)  
Nedostatek času.  
Nedostatečná vzdělávací nabídka.  
Nevyhovující vzdělávací nabídka.  
Finanční náročnost vzdělávacích kurzů.  
Kvalita vzdělávacích kurzů.  
Nic.  
Jiné, uveďte.

**11. Jaké nástroje, možnosti jste využila nebo využíváte ve Vašem profesním rozvoji (mimo povinného vzdělání v oblasti řízení škol)?**

(vyberte jednu nebo více odpovědí)  
Školení, kurzy, semináře zaměřené na oblast řízení školy.  
ČŠI – metodický portál.  
SYPO (metodický portál – [projektsypo.cz](http://projektsypo.cz)).  
Plán profesního rozvoje.  
Odborné publikace (Řízení školy, Informatorium, knihy apod.).  
Praxe.  
Ředitel naživo.  
Ředitelská akademie.  
Jiné, uveďte.

**12. Vyjmenujte alespoň 3 aktivity (studium, četba, seminář apod.), které měly na Vás profesní rozvoj v oblasti řízení pozitivní vliv a který byste doporučila ostatním).**

Napište.

**13. Co Vám nejvíce pomáhá při řízení mateřské školy?**

Znalosti získané ze studia.

Další vzdělávání.

Kolektiv, který mě podporuje.

Sdílení zkušeností/dobré praxe.

Ochota tuto práci vykonávat a zvládat veškeré překážky.

Možnost delegování (účetní, mzdová účetní, zástupkyně apod).

Jiné, uveďte.

**14. Co pro Vás je/bylo v začátcích nejtěžší?**

(vyberte jednu nebo více odpovědí)

Sestavení týmu.

Orientace v jednotlivých oblastech řízení.

Nastavení systému (procesů).

Časová náročnost.

Strategické plánování.

Organizace času.

Jiné, uveďte.

**15. Chcete ještě něco sdělit na závěr?**

(rady, motivace, doporučení apod. pro zač. ředitelky)

Napište