

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Řízení mateřských škol v České republice a ve Finsku pohledem vybraných
ředitelů

Preschool management in the Czech Republic and Finland – perspective
of selected principals

Nikola Štefková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DBA

Studijní program: Školský management

Studijní obor: Školský management

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Řízení mateřských škol v České republice a ve Finsku pohledem vybraných ředitelů 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 Praze 3. 4. 2024

Ráda bych velmi poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DBA za odborné poznatky, rady, připomínky a trpělivost při vedení této práce. Rovněž bych ráda poděkovala všem respondentkám, které mi věnovaly čas. Děkuji také Mgr. Marii Štefkové a Mgr. Monice Burešové za jejich věcné připomínky, rodině a Štěpánovi, kterým vděčím za podporu při studiu.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce popisuje a porovnává prvky řízení vybraných mateřských škol v České republice a ve Finsku. V teoretické části budou popsány základní pojmy týkající se řízení školy, role ředitele školy a budou představeny prvky řízení vybraných mateřských škol v ČR a ve Finsku. V empirické části bude provedeno výzkumné šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů s dvěma českými řediteli MŠ a s dvěma finskými řediteli mateřských škol. Cílem práce je popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelek mateřských škol. Čeští ředitelé budou také dotázáni, co vědí a co si myslí o finském školství. S českými řediteli proběhne diskuse nad prvky finského modelu řízení mateřské školy. V závěru práce budou zjištěné poznatky shrnuty poznatky.

KLÍČOVÁ SLOVA

řízení školy, ředitel školy, finské předškolní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor's thesis describes and compares the management elements of selected kindergartens in the Czech Republic and in Finland. The theoretical part will describe basic concepts related to school management, the role of the school principal, and will present elements of management in selected kindergartens in the Czech Republic and in Finland. In the empirical part, a research investigation will be carried out using semi-structured interviews with two Czech kindergarten principals and with two Finnish kindergarten principals. The aim of the thesis is to describe the specifics, common and different elements of kindergarten management and to compare the elements of kindergarten management between the two systems with regard to system specifics and from the point of view of Czech and Finnish kindergarten directors. Czech principals will be asked what they know and what they think about Finnish education system. There will be a discussion with the Czech principals about the elements of the Finnish model of kindergarten management. In the conclusion of the thesis, the findings will be summarized.

KEYWORDS

school management, principal, Finnish Education System of Early childhood and Care

Obsah

Úvod	8
1 Řízení mateřské školy a role ředitele v České republice	10
1.1 Postavení ředitele mateřské školy	10
1.1.1 Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy	11
1.1.2 Jmenování ředitele mateřské školy	11
1.2 Kompetence ředitele školy	12
1.3 Role ředitele školy	15
1.4 Vytíženost českého ředitele školy	17
2 Řízení mateřské školy ve Finsku	19
2.1 Reformy finského školství	19
2.2 Systém a charakteristika předškolního vzdělávání ve Finsku	20
2.2.1 Individuální vzdělávací plán	22
2.3 Cíle finského vzdělávání	22
2.4 Instituce předškolního vzdělávání a rané péče	23
2.5 Poplatky za předškolní vzdělávání ve Finsku	24
2.6 Autonomie jednotlivých škol	25
2.7 Ředitel školy ve Finsku	26
2.7.1 Vzdělání finského ředitele školy	26
2.7.2 Postavení ředitele mateřské školy	26
2.7.3 Ředitel jako leader	27
3 Identifikace hlavních rozdílných prvků mezi oběma systémy řízení mateřské školy	31
3.1 Ředitel jako vykonavatel procesu	31
3.2 Ředitel jako manager	32

3.3	Ředitel jako leader	33
4	Metodologické šetření	35
4.1	Kontext realizace a výběru tématu	35
4.2	Výzkumné otázky	36
4.3	Volba přístupů a výzkumný design	37
4.3.1	Etická stránka výzkumného šetření	37
4.3.2	Harmonogram výzkumného šetření.....	37
4.3.3	Polostrukturované hloubkové rozhovory a jejich analýza.....	38
4.3.4	Charakteristika respondentů	40
5	Výsledky kvalitativního šetření	42
5.1	Leadrovské kompetence	42
5.1.1	Sestavování a naplňování vize.....	42
5.1.2	Pedagogický leadership	42
5.1.3	Motivace a podpora zaměstnanců.....	43
5.1.4	Delegování a autonomie zaměstnanců	44
5.2	Managerské kompetence	45
5.2.1	Zajištění ekonomických zdrojů	45
5.2.2	Personální činnosti.....	46
5.2.3	Chod systému – kontrola	46
5.2.4	Porady.....	47
5.3	Odborné kompetence	48
5.3.1	Odborná příprava ředitelů.....	48
5.3.2	Komunikační dovednosti	49
5.3.3	Trendy ve školství	50
5.4	Osobnostní kompetence.....	51

5.4.1	Seberozvoj	51
5.4.2	Time management	51
5.5	Sociální kompetence.....	52
5.5.1	Spolupráce s partnery vzdělávání	52
5.5.2	Řešení konfliktů.....	53
5.6	Řízení a hodnocení edukačního procesu	54
5.6.1	Inovace školních vzdělávacích programů.....	54
5.6.2	Hodnocení edukačního procesu.....	55
5.7	Vlastní kategorie dat dle výzkumných otázek.....	55
5.7.1	Finské školství pohledem českých ředitelek	56
5.7.2	Současné výzvy dotazovaných ředitelů škol	56
5.7.3	Klíčové prvky finského vzdělávacího systému očima finských respondentů .	57
6	Shrnutí výsledků a diskuse	58
	Závěr.....	63
	Seznam použitých informačních zdrojů	66
	Seznam příloh.....	72

Úvod

Motivací k napsání této bakalářské práce byly pro autorku pobyty na stážích v rámci programu Erasmus+. Během tří let se do Finska vrátila čtyřikrát. Systém finského školství je považován za úspěšný, což dokazují od roku 2000 výsledky v mezinárodních testováních (Průcha & Kansanen, online, s. 8). Finsko se od počátku testování mezinárodní úspěšnosti žáků PISA (Programme for International Student Assessment) umisťuje na předních příčkách (Statista, online, 2021). Ředitel školy zajišťuje kvalitu vzdělávání a zajišťuje podmínky pro celý edukační proces. V současné době je i širokou veřejností vnímáno, že předškolní stupeň vzdělávání je počátečním, důležitým aspektem celého procesu v životě člověka. Z toho důvodu bylo voleno téma, které protíná oblasti vzdělávacího systému a řízení školy.

Tato bakalářská práce v teoretické části vysvětluje kompetence ředitele školy v České republice a popisuje také činnost řízení školy ve Finsku. Vymezuje klíčové oblasti finského vzdělávacího systému, ze kterého vychází i specifika řízení mateřské finské školy. V teoretické části jsou také nastíněny reformy finského školství, které jsou nepostradatelné pro kontext vnímání finského systému. Dále se práce zabývá i autonomií mateřských škol, pedagogů a ředitelů. Popisuje specifika systémů a v samostatné kapitole identifikuje rozdílné prvky vzdělávání mezi oběma systémy a řízení školy.

Pro metodologickou část jsou klíčové polostrukturované rozhovory. Jejich analýza byla zajištěna otevřeným kódováním a kategorizací dle kategorií kompetenčního modelu. Dále byly přidány vlastní oblasti dat, jako jsou výzvy jednotlivých ředitelů mateřských škol, vnímání a povědomí finského školství českými ředitelkami a zamyšlení nad finským systémem samotnými ředitelkami finských škol. Pro zajištění komplexnosti dat byly mezi sebou komparovány legislativní dokumenty a národní vzdělávací kurikula.

Hlavním cílem této bakalářské práce je popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelek mateřských škol. Cílem metodologického šetření je získat a komparovat odlišnosti mezi dvěma evropskými systémy pohledem dvou českých ředitelek mateřských škol a dvou finských ředitelek mateřských škol.

V této bakalářské práci bude pro sjednocení vzdělávacích stupňů použita norma ISCED 2011 (ČSÚ, online, 2016), která usnadňuje orientaci mezi mezinárodními vzdělávacími systémy a vnímání jejich jednotlivých stupňů. Pro potřeby práce budou některé výrazy ponechány v anglickém či finském jazyce. Veškeré překlady z anglického jazyka provedla autorka práce. Z finského jazyka jsou překlady prováděny ve spolupráci s finskými respondenty, které autorce práce poskytly předklad do anglického jazyka.

V kapitole shrnutí dat a diskuse je nabídnuto shrnutí získaných dat a diskuse nad jednotlivými prvky a odlišnostmi řízení dotazovaných ředitelek mateřských škol. Samotný závěr bakalářské práce pak nabízí stručné shrnutí této bakalářské práce s nejvýznamnějšími zjištěnými aspekty.

Tato bakalářská práce přináší inspiraci pro řadu kolegů a kolegyň, kteří se o prvky řízení školy a evropské systémy vzdělávání zajímají.

1 Řízení mateřské školy a role ředitele v České republice

Následující kapitola se věnuje vybraným částem řízení mateřské školy v České republice. Jedná se především o osobnost ředitele, který je hybnou silou veškerých procesů. V kapitole 1.2 budou popsány kompetence ředitele. Je nutné zmínit, že kompetenční model ředitele školy není oficiální a odborný pohled na význam kompetence se mírně liší. Pro potřeby řízení školy v České republice sestavili však Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 22) kompetenční model ředitele školy, který bude pro účely této bakalářské práce používán.

1.1 Postavení ředitele mateřské školy

Tato bakalářská práce se zabývá postavením ředitelů mateřských škol, které jsou zřizovány městskou částí. Ředitel školy je vnímán jako zásadní a nenahraditelná postava školy (Trojan a Svobodová, 2019, s 205). Postavení ředitele školy v České republice, jeho práva a povinnosti jsou definovány Školským zákonem č. 561/2004 Sb. Práva a povinnosti ředitele školy vymezuje § 164, a dále pak § 165 a §166 Školského zákona. Ředitel mateřské školy je osobou, která odpovídá a rozhoduje ve všech oblastech, které se týkají poskytování vzdělání a jeho kvality, ke kterým se mimo jiné řadí:

- stanovuje podmínky a organizaci provozu školy,
- odpovídá za finanční prostředky, se kterými hospodaří v souladu s podmínkami a účelem, pro které byly stanoveny,
- odpovídá za odbornost a pedagogickou úroveň vzdělávání,
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pro pedagogické pracovníky,
- odpovídá za informování zákonných zástupců o procesu vzdělávání dětí,
- rozhoduje o přijímání dětí do mateřské školy, jejich zařazení do tříd, rozhoduje o žádostech o individuálním vzdělávání,
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi v mateřské škole,
- vytváří podmínky pro provádění inspekční činnosti České školní inspekce a následně přijímá opatření (Školský zákon, online, 2023, §164, §165, §166).

Vzhledem k decentralizovanému českému školství se ředitel nezaobírá pouze předchozím výčtem vybraných aktivit, ale řízení školy a pedagogického procesu ovlivňuje i mnoho

dalších faktorů. Ředitel školy odpovídá za podobu školního vzdělávacího programu, kterým naplňuje vizi a strategii školy. Dalšími vybranými faktory ovlivňující proces řízení mateřské školy jsou státní vzdělávací politika, populační křivka, ale i klima školy a vztahy v ní (Trojan, 2019, s. 37).

1.1.1 Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy

V současné době musí ředitel pro výkon funkce splňovat požadavky, včetně pedagogického vzdělání, které upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, konkrétně pak § 3 a § 5 – Předpoklady pro výkon ředitele školy. Pro výkon funkce ředitele mateřské školy musí mít ředitel mateřské školy tříletou praxi při výkonu přímé pedagogické práce a mít vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním oboru zaměřeném na organizaci a řízení školství, nebo dosáhl svého vzdělání v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v programu řízení a organizace školství akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Bakalářský titul (ISCED 6) není tedy pro výkon této profese nutný (Eurydice, online, 2023e).

Pokud ředitel podmínku vzdělání nesplňuje v době nástupu do funkce, musí tak vzdělání získat nejpozději do 2 let od doby nástupu do funkce. (Zákon o pedagogických pracovnících, online, 2023, §3, §5).

1.1.2 Jmenování ředitele mateřské školy

Jmenování ředitele školy upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 166. Tento paragraf uvádí, že ředitel školy je do své funkce jmenován zřizovatelem na základě konkursního řízení, které bylo pro tuto pozici vyhlášeno. Podmínky vyhlášení konkursního řízení, složení konkursních komisí, pravidla a činnost konkursních komisí stanovuje Ministerstvo školství vyhláškou o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisí. Postoj a stanovisko komise je pro zřizovatele doporučením, většinou ho zřizovatel respektuje (Eurydice, online 2023e).

Časový úsek, na který je ředitel školy jmenován, je standardně šest let, přičemž zřizovatel může po skončení tohoto období vyhlásit nový konkurs. Pokud tak zřizovatel neučiní, stávající ředitel ve své funkci setrvá nadále (Eurydice, online, 2023e.) Zřizovatel

současného ředitele školy může odvolat v několika případech, např. při závažném porušení nebo neplnění povinností vyplývajících z jeho činností, úkolů a pravomocí.

1.2 Kompetence ředitele školy

Jak ve své knize uvádí kolektiv autorů Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 22), termín kompetence je možno vnímat dvojím způsobem. Za prvé je možno vnímat slovo kompetence jako termín označující dovednost či znalost, nebo je možné chápat termín kompetence jako odpovědnost a pravomoc daného vedoucího pracovníka. Termínem kompetencí ředitele školy se zabývá také Pisoňová, která definuje problematiku takto: „*Pojem kompetence představuje nároky kladené na výkon funkce ředitele školy, resp. Vedoucího pedagogického zaměstnance školy nebo školského zařízení.*“ (Lhotková, et al., 2012, s. 23). Ve své definici shrnuje obě roviny termínu kompetence, a to rovinu kompetencí od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost). Na toto členění navazuje ještě Hroník, který přidává i dimenzi motivace. Jedná se o triádu „mohu – umím – chci“ (Lhotková et al. 2012, s. 24).

Jak již bylo zmíněno výše, kompetence ředitele školy jsou definovány především ve Školském zákoně, ze kterého vychází legislativní rámec a kompetence v oblasti vzdělávání. Ve většině situací je ředitel také statutárním zástupcem zaměstnavatele, a tudíž je na něj převedena řada pracovněprávních kompetencí, které vycházejí ze Zákoníku práce (Lhotková et al., 2012, s. 50).

Jedinečným rysem funkce ředitele české školy je také fakt, že ve většině situací je také postavení ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby. V tomto případě na ředitele přechází mnoho kompetencí, které nejsou typicky školské. V tomto případě se ředitel řídí i občanským zákoníkem č. 40/1964 Sb. a obchodním zákoníkem č. 513/1991 Sb. (Lhotková et al. 2012, s. 53).

Pokud je však stanoveno vnitřním předpisem, např. organizačním řádem, ředitel školy může tyto kompetence delegovat na jiné zaměstnance. Je přitom důležité, aby tak učinil transparentně. V případě příspěvkových organizací definuje a formuje kompetence ředitele také zřizovací listina, ve které je uveden rozsah práv a povinností vzniklé školy (Lhotková et al., 2012, s. 54).

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 62) sestavili model kompetencí pro ředitele školy, který lze vidět na obrázku č. 1. Tento kompetenční model obsahuje šest oblastí kompetencí – leadvorské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a řízení a hodnocení edukačního procesu.

Obrázek č. 1 - Kompetenční model ředitele školy



Zdroj: Lhotková et al., 2012, s. 62

Mezi **leadvorské** kompetence, jinak označované také jako strategie myšlení, spadá schopnost ředitele sestavit vizi, která odpovídá současným potřebám školy. Dále pak stanovování priorit a rozhodování o jejich neodkladnosti. Jedná se také o PR školy směrem k veřejnosti. V neposlední řadě ředitel školy působí jako leader na své členy týmu a tím přímo ovlivňuje jejich pracovní výkon.

Do kompetencí **manažerských**, které zasahují do rozvoje organizace, můžeme přiřadit výběr pracovníků, jejich adaptaci, hodnocení a péči o jejich další rozvoj. Ředitel také zajišťuje finanční zdroje mimo rozpočet školy. Stanovuje strategii organizace v souladu s vizí školy. Jako vedoucí pracovník by měl správně vykonávat základní manažerské funkce.

Kompetence **odborné** zasahují odbornost ředitele školy potřebnou pro výkon funkce. Ředitel školy řídí školu v souladu s platnou legislativou, orientuje se v trendech vývoje současného školství a implementuje poznatky do procesu vzdělávání. Je vybaven vhodnými jazykovými prostředky, pomocí nichž dokáže vhodně komunikovat se všemi partnery vzdělávacího procesu.

Oblast **osobnostních** kompetencí je věnována osobnosti ředitele a jeho sebereflexi a seberozvoji. Měl by být schopen zvládnout pracovat pod časovým tlakem, dokázat reflektovat svoje chyby a poučit se z nich a v neposlední řadě přijímat rozhodnutí a důsledky z nich vyplývající.

Do oblasti **sociálních** kompetencí spadá schopnost ředitele řešit neshody a problémy a také zvládání odporu při změnách. Ředitel by měl být kompetentní vytvářet týmy pracovníků a navazovat nové spolupráce s partnery školy. Měl by dokázat akceptovat podmínky, které jsou dány zřizovatelem a právním rámcem.

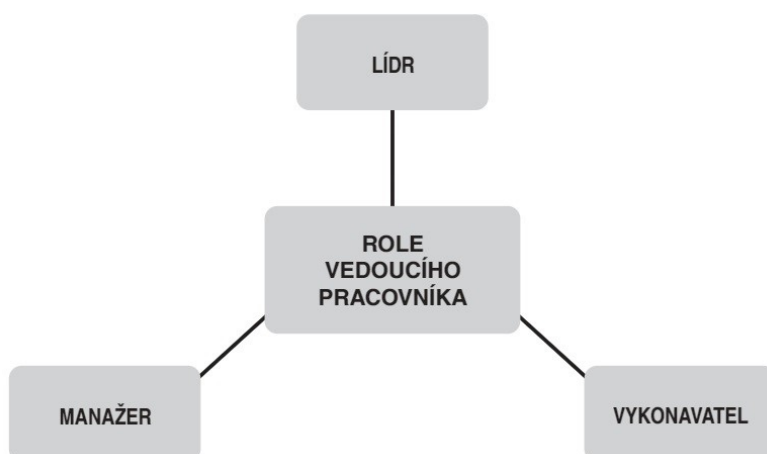
Poslední oblastí, kterou Lhotková et al.(2012, s. 62) vytvořili, jsou kompetence **řízení a hodnocení edukačního procesu**. Do těchto kompetencí spadá schopnost ředitele vytvářet a inovovat školní vzdělávací program tak, aby vyhovoval dané škole a jejím potřebám. Zjišťuje průběh edukačního procesu a zjištěné výsledky využívá pro zlepšení a optimalizaci vzdělávacího procesu.

Jak ve své knize Kompetence řídicích pracovníků uvádí Lhotková et al. (2012, s. 56), pro řídicího pracovníka je důležité, aby si byl vědom svého chování. Pro řídicí pracovníky je schopnost využívání kompetencí v daném kontextu a aktuální situaci klíčová. Z tohoto důvodu je nutné jednotlivé kompetence popisovat a hodnotit na základě pozorovatelného jednání vedoucího pracovníka (Lhotková et al. 2012, s. 56).

1.3 Role ředitele školy

Pro výklad role ředitele školy je stěžejní vymezit pojem role ředitele školy a oddělit jej od pojmu funkce. Funkce ředitele školy je vnímána jako pracovní pozice, ve které vedoucí pracovník zastává několik rolí. Ředitel školy zastává roli manažera, leadra a také roli vykonavatele procesu (Trojanová, 2017, s. 14). Jak uvádí Trojan (2019, s. 77), žádná z rolí vedoucího pracovníka nemůže být zanedbána, funkční chod školy musí být zajištěn. Jednotlivé dělení rolí je nezbytné pro uvědomění si rozličných oblastí činností řídicího pracovníka (Trojan 2021, s. 22).

Obrázek č. 2 – schéma rolí vedoucího pracovníka



Zdroj: Trojanová, 2017, s. 14

Trojanová ve své knize Vedení lidí ve školách a školských zařízeních (2017, s. 14) uvádí grafické znázornění rolí vedoucího pracovníka, které lze vidět na obrázku č. 2. Ve své knize popisuje jednotlivé role i Trojan (2019, s. 77), kde chápání těchto rolí vymezuje v kontextu pedagogického řízení.

Rámec role leadera je vnímán v kontextu strategického určování vize organizace a motivace zaměstnanců školy k uskutečňování a naplňování této vize. Plamínek (2010, s. 69) definuje leadera takto: „*Lídr je příčinnou určitého myšlení nebo chování jiných lidí. Je zdrojem, ze kterého ostatní čerpají inspiraci.*“ V roli leadera vedoucí pracovník

se svými zaměstnanci neustále komunikuje a získává tím zpětnou vazbu. Zajišťuje také, že se jeho pracovníci mohou nadále rozvíjet. Významnou součástí role leadra je řešení konfliktů a problémových situací, které mohou nastávat. Je nezbytné, aby vedoucí pracovník v těchto chvílích dokázal volit styl vedení, který reflektuje současné dění (Trojanová, 2017, s. 14). Tureckiová (2007, online, s. 18) uvádí, že leadership předchází managementu vzhledem k nutnosti vytvoření vize a následné aplikaci manažerských funkcí k naplnění vizí. Role leadra je vymezena i legislativně § 164 Školského zákona č. 561/2004 Sb., a to konkrétně „Ředitel školy a školského zařízení:

a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.“

Roli manažera Trojan (2019, s. 77) definuje jako nejsložitější, protože tato role spočívá v naplňování strategických cílů prostřednictvím jiných lidí. Trojanová (2017, s. 16) konstatuje, že v rámci manažerské role vedoucí pracovník zastává základní manažerské funkce. Veber et al. (2021, s. 105) dělí základní manažerské funkce na tři skupiny:

- *Průřezové – rozhodování, práce s lidmi, komunikování, Informatika,*
- *Sekvenční – plánování, implementace, kontrola,*
- *Ostatní funkce – organizování.*

Také role manažera je definována právním rámcem, např. §164 Školského zákona:

„Ředitel školy a školského zařízení

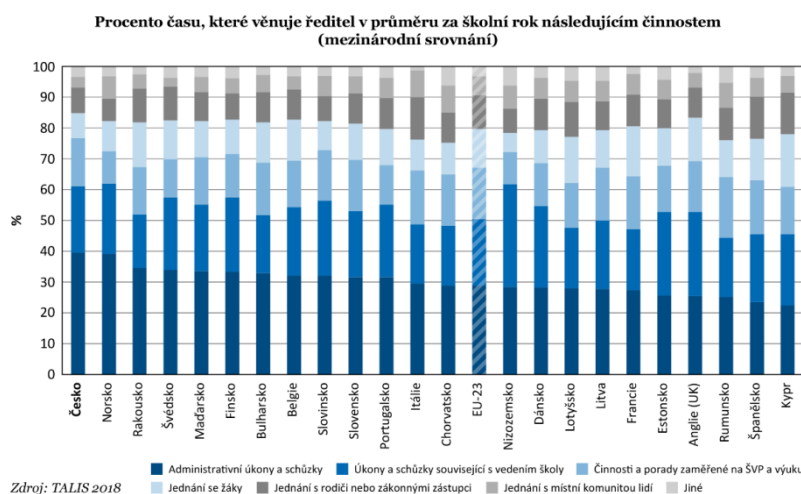
b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3.“

Poslední rolí českého ředitele školy je role vykonavatele procesu. Vedoucí pracovník české školy vykonává přímou vyučovací povinnost „ ...a tím bezprostředně dosahuje výsledku – naplnění vzdělávacího programu.“(Trojanová, 2017, s. 14). Specificky se tak nachází v roli běžného pedagoga. Legislativní rámec role vykonavatele procesu nalezneme v nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko–psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve znění pozdějších předpisů, zjednodušeně tedy přímá pedagogická činnost.

1.4 Vytíženost českého ředitele školy

Jak uvádějí Gargulák et. al. (2021, online, s. 3) ve Srovnávací ministudii programu Ředitel naživo a PAQ research, ředitel je klíčovou postavou vzdělávacího procesu, který ovlivňuje chod školy a jeho rozhodování může výrazně nasměrovat vzdělávací proces. Vzhledem k decentralizaci českého vzdělávacího systému je postavení ředitele české školy v procesu vzdělávání nezanedbatelné. Ve své studii - Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno, popisuje Federičová (2019, online, s. 15), která vychází z výsledků šetření TALIS 2018, že ředitelé českých škol tráví administrativou až 40% svého pracovního času v průměru za školní rok, což je nejvíce z 23 evropských zemí, jak lze vidět na obrázku číslo 3. Průměrný čas věnovaný administrativním úkonům je v evropských zemích 29% pracovního času.

Obrázek č. 3 – Procento času, které věnuje ředitel v průměru za školní rok následujícím činnostem (mezinárodní srovnání)



Zdroj: Federičová 2019, s. 14

V souvislosti s touto skutečností je také třeba zdůraznit, že téměř 70% rozhodnutí je v pravomoci ředitele školy (Gargulák et. al., online, s. 3). Ve své studii zmiňují Trojan a Svobodová (2019, s. 209), že se změnou Školského zákona (zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), v roce 2015 se rozhodovací kompetence v oblasti kurikula i zdrojů přesouvá na jednotlivé ředitele škol. Ředitel školy získal pozici statutárního zástupce a přímo ovlivňuje chod školy. Ředitel

školy v České republice je také vykonavatelem procesu, a tím vykovává přímou pedagogickou činnost (nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko – psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů). V kontextu vytíženosti českého ředitele je zajímavý výsledek studie Přetížení čeští ředitelé. Kdo by je měl odbřemenit? Ve studii byli dotazováni ředitelé českých škol s průměrnou praxí 28 let, z čehož byli průměrně 12 let v roli ředitele.

„Kdyby si ředitelé museli vybrat mezi rolí pedagogického ředitele a provozního ředitele, více než 80 % z nich by zvolilo roli pedagogického ředitele. Ředitelé se na roli pedagogického ředitele cítí v nadpoloviční většině případů být dobře připraveni a ve zbylé téměř polovině případů spíše připraveni, ale jen přibližně 10 % ředitelů se domnívá, že na pedagogické vedení mají dostatek času.“ (Černý, 2022, online, s. 13).

2 Řízení mateřské školy ve Finsku

Kapitola řízení mateřské školy vysvětluje nezbytný kontext pro pochopení vzdělávání ve Finsku. Finské školství je označováno jako jeden z nejúspěšnějších vzdělávacích systémů na světě. Výsledky vycházejí především z výsledků mezinárodního šetření PISA (Programme for International Student Assessment), kde se Finsko od počátku mezinárodního srovnávání úspěšnosti žáků v roce 2000 umísťuje na předních příčkách. (Statista, online, 2021). Výsledky tohoto šetření poskytují zpětnou vazbu tvůrcům školské politiky o úspěšnosti daných vzdělávacích systémů. (Česká školní inspekce, online, 2023). Tato kapitola pojednává o reformách školství, systému vzdělávání a jeho cíli, ale také o autonomii jednotlivých škol a postavě ředitele mateřské školy.

2.1 Reformy finského školství

K pochopení kontextu úspěšnosti, fungování a organizaci finského vzdělávacího systému jsou, dle mého názoru, historické události a reformy. Utváření finské identity pomocí vzdělávacího systému je v této práci zmíněno v kapitole 2. 7. 2.

Crehan (2022, s. 48) uvádí, že 22. listopadu roku 1963 byl finskými zákonodárci schválen nový, takzvaný jednotný systém vzdělávání. To v praxi znamenalo, že od této doby se všechny děti vzdělávají společně. Během dalších 16 let se tento systém zaváděl do praxe. V této době probíhaly mezi veřejností, odborníky a pedagogy diskuse, zda je tento směr správný. Pilotně se testovalo vzdělávací kurikulum, protože dosud se žáci s rozlišnými schopnostmi vzdělávali odděleně. Bylo tedy potřeba zjistit, jaké kurikulum a jaké metody by přinesly úspěch. V průběhu této doby probíhalo i doškolování pedagogů, aby byli způsobilí pro výuku dle nového kurikula. Změny zavádění nového kurikula započaly na severu Finska v Laponsku, kde byly reformy nutné nejvíce. Postupně nové kurikulum a organizace vzdělání přecházely k jihu, až v roce 1979 bylo zavedení do praxe úplné.

Dále se v roce 1983 zákonem zakázalo rozdělovat žáky dle jejich schopností. Dříve byli žáci rozdělováni do skupin na předměty jako matematika a výuka jazyků dle jejich výsledků testu v daném předmětu. Jak ve své práci popisuje Aho et al. (2006, online, s. 62), na podzim roku 1983 bylo toto rozdělování do skupin zakázáno finskou vládou.

Finsko se tak posílilo v myšlence, že kvalitnější vzdělání je třeba poskytnout všem svým občanům.

V 90. letech byla také zrušena školní inspekce. Vzhledem k vzdělávání a přeškolení pedagogů, selektivnosti při výběru studujících na pedagogických univerzitách došlo Finsko k závěru, že inspekce již není třeba. Sledování kvality vzdělávání bylo přeneseno na poskytovatele vzdělávání – na obecní správy/městské úřady a tím přeneseně na ředitele škol (Vainikainen et al., online, 2017, s. 246).

V roce 2000 probíhalo šetření PISA, které ukázalo úspěšnost finského vzdělávacího systému poprvé. (Straková et al., 2002, s. 39).

Povinné předškolní vzdělávání bylo ve Finsku zavedeno v roce 2015. Předškolní vzdělávání se řídí vlastním kurikulem a může být uskutečňováno i v dětských centrech.

V roce 2021 Finsko zavedlo další reformní kroky týkající se povinné školní docházky. V současné době platí ve Finsku povinná školní docházka do 18. věku dítěte, kdy je třeba dokončit vyšší střední vzdělání (upper secondary education) – ISCED 3 – 4. Finové zdůvodňují zavedení tohoto opatření především tím, že v budoucnu bude těžší uchytit se na trhu práce pouze se základním vzděláním, když již v této době začíná být středoškolské vzdělání v profesním světě nedostačující kvalifikací. Argumentují také tím, že většina pracovních pozic, kde bude jako kvalifikace stačit základní vzdělání, zaniká. (Eurydice, online, 2021)

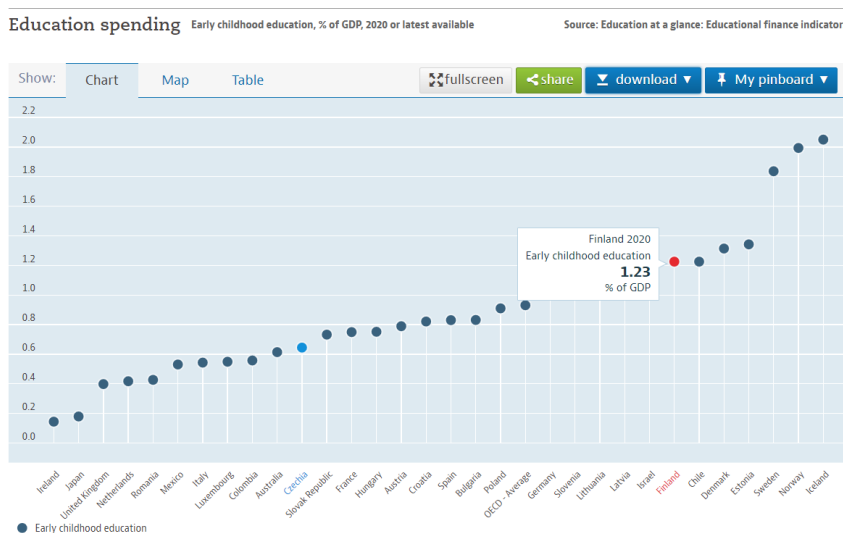
2.2 Systém a charakteristika předškolního vzdělávání ve Finsku

Vzdělávání ve Finsku je poskytováno zdarma, a to až po úroveň vysokoškolského vzdělání. Určité výjimky však mohou tvořit programy pro vzdělávání dospělých (Eurydice, online, 2023a). Finské školství je financováno z veřejných financí – státních a municipálních rozpočtů (Finnish National agency for education, online, 2022, s. 18). Z dat OECD vyplývá, že do předškolního vzdělávání – tedy Early Childhood Education and Care sektoru vzdělávání míří 1,23 % HDP. (OECD, online). Zajímavé je srovnání s Českou republikou, kde z objemu hrubého domácího produktu odchází do odvětví

předškolního vzdělávání 0,64 %. Procentuální srovnání HDP mezi oběma národy je patrné z obrázku č. 4., kde je Česká republika vyznačena světle modrou barvou.

Předškolní vzdělávání je koncipováno od 6. roku dítěte do 7 let. Tedy o rok později než v České republice. Jak uvádí Průcha, (2017, s. 66), předškolní vzdělávání je ve Finsku považováno za „počáteční etapu celoživotního vzdělávání.“ Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo nastoupit k předškolnímu vzdělávání v roce, kdy dovrší 5 let. (Ministry of Education and Culture, online, 2023b). Předškolní vzdělávání bude blíže popsáno v kapitole 2.4.

Obrázek č. 4 – Education spending – Early Childhood education and care



Zdroj: Data OECD, online, 2023

Za předškolní vzdělávání ve Finsku odpovídá Ministerstvo školství a kultury. Dítě má právo na umístění do zařízení pro předškolní vzdělávání od 9. měsíce života dítěte, v době, kdy končí rodičovská dovolená. Jak uvádějí Průcha a Kansanen (2015, online, s. 57), značná většina finských dětí ale zůstává v péči rodiny do 12 měsíců života.

Předškolní vzdělávání zahrnuje ranou péči a vzdělávání dítěte (Early Childhood education and care) a to od 9. měsíce věku až do věku pěti let – ISCED 0. Pokračuje pak povinným předškolním vzděláváním (pre-primary) od 6. roku do věku 7 let – ISCED 0. Povinné předškolní vzdělávání může být realizováno jak v budovách základních škol, tak v budovách dětských center (Day care centres), podobných našim mateřským školám.

Předškolní vzdělávání se řídí Národním kurikulem pro předškolní vzdělávání, které bylo aktualizováno v roce 2014. (Ministry of Education and Culture, online, 2023c).

V obou případech kurikula také odpovídají na potřeby lokálního kurikula, které navazuje na jednotné národní kurikulum (Eurydice, online, 2023b).

2.2.1 Individuální vzdělávací plán

Dle ustavení zákona č. 540/2018 the Act on ECEC (FINLEX, online, 2023) má každé dítě v rané péči a vzdělávání právo na systematické a cílené vzdělávání a péči. Proto je pro každé dítě připraven individuální vzdělávací plán, který je sestaven v nejlepším zájmu dítěte. Názor a přání dítěte by mělo při jeho tvorbě být zohledněno. Plán je utvářen v souladu se schopnostmi a přáním dítěte, se zákonnými zástupci dítěte a jsou v něm zastoupeny i postřehy pedagogů. Za tvorbu individuálního plánu je odpovědný pedagog. V potaz se bere kulturní pozadí dítěte a jeho mateřský jazyk. V plánu jsou popsány jak cíle vzdělávání, tak vědomosti dítěte, jeho zkušenosti a zájmy. V případě, že je třeba, objevují se v plánu také specifické požadavky na vzdělávání. V případě, že dítě je chronicky nemocné, je také sestaven *Medical Care plan (plán zdravotní péče, vlastní překlad)*, který je součástí dokumentu.

Individuální plán dítěte musí být aktualizován a hodnocen dle potřeb dítěte zákonně minimálně jednou za rok, a je označen jako důvěrný dokument (National Core Curriculum for ECEC, online, 2022, s. 7).

2.3 Cíle finského vzdělávání

Finský systém vzdělávání je mezinárodně považován za jeden z nejlepších systémů vzdělávání. Toto tvrzení vychází z jednotlivých šetření PISA, kde se Finsko od roku 2000 umísťuje na horních příčkách. Zajímavým skokem dolů byl však pro Finsko rok 2022, kdy se Finsko umístilo na 13. příčce, například až za Estonskem (DATAPANDA, online, 2023).

Cíle finského vzdělávání jsou ukotveny zákonem č. 540/2018 Act on Early Childhood Education and Care (FINLEX, online, 2023). Jako své cíle si finské vzdělávání klade například:

- podporovat růst, vývoj, zdraví a pohodu každého dítěte podle jeho věku a vývoje

- podporovat podmínky vhodné k učení dítěte, podporovat celoživotní vzdělávání a také rovnost ve vzdělávání.
- provádět všestrannou pedagogickou činnost založenou na hře dítěte, pohybové aktivitě a umožnit prožívání pozitivních vzdělávacích zkušeností
- poskytovat všem dětem rovné příležitosti ke vzdělávání a péči v raném dětství, podporovat rovnost pohlaví (FINLEX, online, 2023)

Téma rovnosti se objevuje prakticky ve všech aspektech vzdělávání. Equity neboli rovnost, je důležitým principem v přístupu ke vzdělávání. Všichni občané mají mít stejnou možnost se vzdělávat, a to bez ohledu na svůj původ, věk, bohatství, nebo místo, kde žijí. Vzdělávání je zdarma, a dětem je tak zajištěno nejen samotné vzdělávání, jídlo během dne, vzdělávací materiály a pomůcky, ale i transport pro děti, které žijí v delší vzdálenosti od školy.

Důležitým aspektem předškolního vzdělávání je hra. Finské národní kurikulum považuje hru za klíčovou oblast vzdělávání. V rámci hry může dítě objevovat, experimentovat, vnímat a prožívat svět, zpracovávat obtížné zážitky a bezpečně selhat. (National core curriculum for ECEC, online, 2022, s. 38).

2.4 Instituce předškolního vzdělávání a rané péče

Za vznik institucí pro děti v rané péči a vzdělávání jsou odpovědné municipality jednotlivých oblastí. Každé dítě od 9 měsíců svého života má právo navštěvovat zařízení rané péče a vzdělávání. Jimi mohou být buď zařízení státního sektoru, nebo zařízení soukromého typu. Rodič má také možnost ponechat své dítě doma do doby, než nejmladšímu dítěti budou 3 roky. (Eurydice, online, 2023d). Pro tuto bakalářskou práci je stěžejní sektor státní, který je také nejběžněji využíván. Zařízení státního typu navštěvovalo v roce 2022 dle statistiky 89,1 % dětí ve věkovém rozhraní 3 - 5 let. (Statistics Finland, online, 2023). Existují dva typy zařízení, která se od sebe liší jak strukturou vzdělávání, organizací, tak například i počtem pedagogů na skupinu. Nicméně oba typy zařízení musejí vzdělávat podle Národního vzdělávacího kurikula v souladu s lokálním kurikulem.

- **Early education centres** neboli dětská centra (päiväkoti finsky)

- **Family daycare** neboli rodinná školka

a dále jsou pro děti dostupné **Open activities** – klubová centra (National core curriculum for ECEC, 2022, s. 15)

Jak popisují Průcha a Kansanen (2015, online s. 58), Early education centres, neboli dětská centra, jsou nejčastějším typem zařízení a jsou podobná našim jeslím a mateřským školám. Mohou být organizovány i soukromě, nicméně převážně jsou organizovány veřejně obcemi. Jak uvádí Národní vzdělávací kurikulum (2022, online, s. 15), tento typ zařízení musí mít ředitele, který je odpovědný za aktivity, které v dětském centru probíhají. Tato povinnost je definována i sekcí 25 zákona 540/2018 o Předškolním vzdělávání a péči (FINLEX, online, 2023).

Rozdíl mezi rodinnou školou a dětským centrem je zpravidla v kvalifikovanosti personálu. Pedagog v dětském centru – ekvivalentu naší mateřské školy, musí mít dostatečnou kvalifikaci (Průcha a Kansanen, online, 2015, s. 58). V současné době je to minimálně vysokoškolské vzdělání ukončené bakalářským diplomem (Motiejunaite et. al., 2019, s. 7).

Autoři Průcha a Kansanen dále (2015, s. 58) hovoří ještě o dalším typu zařízení – tzv. předškola (förskola finsky, pre-primary anglicky). Tento povinný rok předškolního vzdělávání může být organizován v budovách dětských center, nebo v budovách základních škol a je dotován minimem 700 hodin za školní rok. Řídí se svým kurikulem pro předškolní vzdělávání. Ministerstvo školství a kultury určuje počty žáků ve skupinách – maximum činí 13 žáků na jednoho učitele, pokud jsou učitelé dva, maximum žáků ve skupině může být 20 (Ministry of Education and Culture, online, 2023b).

Děti, které plní povinnou předškolní docházku, mají nárok na přepravu do školy zdarma, či na částečné pokrytí nákladů přepravy. V případě, že je vzdálenost mezi školou a místem bydliště dítěte delší jak pět kilometrů, nebo je trasa mezi školou a bydlištěm náročná, nebezpečná či namáhavá, mají rodiče či zákonní zástupci dítěte možnost žádat o poskytnutí přepravy. (Ministry of Education and care, online, 2023b)

2.5 Poplatky za předškolní vzdělávání ve Finsku

Jak je popsáno v kapitole 2. 2, finské vzdělání je poskytováno zdarma. Nicméně veřejné instituce, ve kterých předškolní vzdělávání a péče probíhá, vybírají poplatky. Tyto

poplatky jsou regulovány zákonem 1503/2016 – the Act on Client Fees in ECEC (FINLEX, online, 2022) – vlastní překlad - Zákon o poplatcích v předškolním vzdělávání a péči. Tyto poplatky se platí obcím. Výše poplatku závisí na velikosti rodiny, počtu dětí v domácnosti a především příjmu rodičů, nebo opatrovníků. Poplatky se počítají ze zdanitelného příjmu osob, které žijí ve společné domácnosti – např. i nesezdaných partnerů. Maximální výše poplatku v současné době činí 295 EUR a minimální výše poplatku je 28 EUR za dítě. Tyto poplatky budou ale od 1. 8. 2024 navýšeny, nově bude platit, že rodiče či zákonní zástupci dítěte zaplatí 311 EUR při maximální výši a 30 EUR při minimální výši. Poplatky jsou dále kráceny podle doby, kterou dítě v zařízení pro předškolní vzdělávání a péči stráví. Pokud je doba strávená v mateřské škole více jak 35 hodin týdně, poplatek může být účtován v plné výši, pokud je doba strávená v mateřské škole kratší než 20 hodin týdně, činí výše poplatku 60 % celkové částky.

V rámci rovných příležitostí pro všechny může být rodina od poplatku osvobozena. To se děje v případě, že rodina vykazuje nízký příjem. (Ministry of Education and Culture, online, 2023a).

2.6 Autonomie jednotlivých škol

Za vzdělávací politiku je odpovědné Ministerstvo školství a kultury. Cíle, přístupy ke vzdělávání a obsah předškolního vzdělávání jsou sestavovány ve spolupráci s Finskou národní agenturou pro vzdělávání a jsou sepsány v dokumentu národního kurikula National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. Z toho dokumentu vycházejí místní správy a tvoří tak svá lokální kurikula, která jsou pro realizaci vzdělávání závazná. Jednotlivé municipální úřady pak rozdělují alokace finančních zdrojů jednotlivým institucím provádějícím předškolní vzdělávání a ranou péči. Mohou také zajišťovat nábor zaměstnanců jednotlivých vzdělávacích institucí. Ve většině případů ale nejen tyto kompetence delegují na ředitele jednotlivých institucí. O míře autonomie jednotlivých škol rozhodují municipální úřady. Školy mají právo na vlastní rozhodnutí týkající se vize a administrativních opatření, pokud je funkce školy, která je dána zákonem, naplňována. (Finnish education in nutshell, online, 2023)

Nejen instituce, ale i pedagogové mají velkou míru autonomie. Učitelé si mohou sami v rámci své pedagogické působnosti zvolit metody a materiály, které budou v rámci

poskytování péče a vzdělávání používat. Učitelé po té, co získají kvalifikaci potřebnou pro povolání pedagoga, nepodléhají žádným kontrolám – nikdo nehodnotí jejich práci. Pedagogům je důvěřováno a jsou považováni za odborníky (Crehan, 2022, s. 68).

2.7 Ředitel školy ve Finsku

Tato podkapitola se věnuje popisu osobnosti ředitele finské školy – požadavkům na vzdělání, jeho postavení v současné společnosti, a v největší míře popisuje ředitele finské školy jako leadra, protože téma leadershipu rezonuje finskou vzdělávací politikou. Požadavky na finského ředitele školy se neustále mění a sílí potřeba zvyšování jeho vzdělání a kompetencí v oblasti leadershipu. (Fonsén, online, 2019, s. 2). Tato kapitola představuje základní rámec pro pochopení finského modelu řízení školy.

2.7.1 Vzdělání finského ředitele školy

Požadavkem pro pozici ředitele dětského centra je magisterské vzdělání v pedagogickém oboru, pedagogická kvalifikace v oboru předškolního vzdělávání a péče, předchozí praxe učitele v daném oboru a osvědčení v oboru vzdělávací administrativy v souladu s kritérii, které vydává Národní agentura pro vzdělávání. Kritérií osvědčení je pět:

- základy veřejného práva,
- všeobecná veřejná správa a správa obcí,
- administrativní vzdělávání,
- management lidských zdrojů,
- finanční řízení.

Vzdělání v oblasti školské administrativy lze například nahradit kurzem Helsinské univerzity s počtem nejméně 25 kreditů. (Lahtero & Salonen, online, 2022, s. 10).

2.7.2 Postavení ředitele mateřské školy

Odborný názor finských pedagogů, včetně ředitelů, je respektován a učitelé jsou považováni za odborníky. Jak se ve své knize zmiňuje Crehan (2022, s. 63), prestiž pedagogického povolání je ukotvena především historickými aspekty, kdy v 60. letech 19. století Rusové považovali za správné přiřadit Finsko k carství. Finský systém zákonodárství proto musel přistoupit k vytvoření veřejných škol a položil tak základy Finska jako samostatného státu. Důvodem bylo vytvoření samostatné národní identity

a kultury. O několik desítek let později se pak vojáci z druhé světové války stávali pedagogy, a tak prestiž učitelského povolání stoupala.

V dnešní době je učitelská profese stále vážená, ale spíše pro její odbornost, morální angažovanost a pro náročnost přípravy vedoucí k učitelství. Pedagogické obory se vyučují na osmi uznávaných univerzitách, úroveň vzdělání je ISCED 5. Vzhledem k velkému zájmu je stále možné vybírat studenty tak, aby byli motivováni a jevíli o učitelství opravdový zájem. Tímto jsou zajištěny kvalita a dovednosti absolventů jednotlivých univerzit (Crehan, 2022, s. 71).

V souvislosti s uznáním pedagogické odbornosti je i ředitel finské školy vysoce respektován. Je považován za klíčového aktéra vzdělávání. Spolupracuje s ostatními řediteli, je úzce zapojen nejen do tvorby obecní vzdělávací politiky, ale i do tvorby národní vzdělávací politiky. Finští ředitelé jsou považováni za odborníky v rozmanitých otázkách vzdělávání, a to i mezinárodně (Lahtero & Salonen, online, 2022, s. 35).

2.7.3 Ředitel jako leader

Ve finské odborné literatuře lze o důležitosti leadershipu najít mnoho dostupné literatury a důležitost leadershipu ve vzdělávání prostupuje odborné texty.

Finské místní samosprávné celky mají pro vzdělávání své výbory. Jejich povinností je zajistit organizaci vzdělávání včetně financování jednotlivých center. (Eurydice, online, 2023c). Hujala & Eskelinen (2013, s. 225) uvádějí, že ředitel finského dětského centra je tak především pedagogický leader a stává se nepostradatelnou osobou pro řízení lidských zdrojů. Mezi další povinnosti ředitele finské mateřské školy patří i finanční řízení, management změny a management běžného provozu. Nicméně, jak popisuje Kupila et al. (2023, s. 2 In: Fonsén 2014), povinnosti ředitele mateřské školy nejsou přesně definovány a pracovní zátěž jednotlivých ředitelů škol není rovnoměrně rozložena.

Modise et al. (2023, s. 13) hovoří o skutečnosti, že finská národní agentura pro vzdělávání definuje pedagogický leadership jako proces implementace Národního vzdělávacího kurikula. Dále uvádějí, že pedagogický leadership má silný vliv na kvalitu vzdělávání a skrze kvalitu vedení pedagogického týmu na samotný proces vzdělávání dětí a jejich wellbeing. Pokyny a směrnice ke vzdělávání dětí jsou uvedeny v Národním vzdělávacím

kurikulu pro předškolní vzdělávání, které naplňují pedagogové ve třídách, avšak implementaci kurikula a zajištění kvalitního vzdělávání zajišťuje ředitel dětského centra (Fonsén & Vlasov, 2017 In: Modise et. al., 2023, s. 13).

Lahtero & Kuusilehto-Awale (online, 2015, s. 10) ve svém výzkumu o zkušenostech ředitelů s leadershipem na základě odpovědí respondentů rozdělili oblasti leadershipu ředitele školy na tři základní oblasti:

- pedagogický leadership,
- technický leadership,
- leadership lidský.

Technický leadership je ve studii vnímán jako úkoly vyšší důležitosti. Ředitel je vnímán jako vedoucí pracovník, který zajišťuje chod organizace plánováním, organizací, koordinací a pro zajištění optimální efektivity využívá strategie. Lahtero & Kuusilehto-Awale (2015, online, s. 5) uvádějí, že Bolman & Deal (2003) označují tyto aktivity také jako strukturální přístup, kde je třeba uvažovat nad strategií, strukturou organizace a prostředím. Povinnosti spadající pod technický leadership jsou především běžné administrativní záležitosti, rozvržení hodin a služeb, rozpočtování a plánování. Jako běžné administrativní záležitosti jsou označovány povinnosti spojené se správou prostor, vedení jednání, spolupráce s městskou radou, ale i rozhodování o volných dnech pedagogů. Dále byly zmíněny přípravy podkladů účtů, které jsou běžně požadovány městskou správou. Dále ředitelé uváděli, že spravují rozpočet přidělený městskou samosprávou – přijímání účtenek, rozhodování o alokaci zdrojů a sledování výdajů (Lahtero & Kuusilehto-Awale, online, 2015, s. 7). Na skutečnost, že se ředitelé finských škol věnují především aktivitám technického leadershipu, upozorňuje ve svém článku „Management, leadership, and Governance in ECEC“ i Fonsén (2019, online, s. 3).

U oblasti lidského leadershipu je zmiňováno, že tato oblast je celistvější, a proto není tak snadné definovat přesné činnosti, které do tohoto typu přístupu leadershipu spadají. Lahtero a Kuusilehto & Awale (2015, s. 5) zmiňují, že leader vnímá své zaměstnance za jádro organizace, reaguje na jejich potřeby a podporuje jejich osobní cíle. Do této oblasti spadá také schopnost ředitele školy přimět zaměstnance k plnění společných cílů. Pracovní kulturu dobře fungující školy vytváří interaktivní spolupráce všech aktérů

a ředitel školy má jako leader schopnost upřímně naslouchat svým zaměstnancům. Z dat studie vyplývá, že jako aktivity lidského leadershipu jsou respondenty vnímány tyto činnosti - poskytování podpory zaměstnancům, řešení problematických situací, interakce mezi aktéry vzdělávání a v neposlední řadě přítomnost ředitele školy na pracovišti.

Pedagogický leadership je zmiňován jako nejdůležitější úkol ředitele školy v každodenním životě školy. Základní myšlenkou a přístupem ke každé aktivitě musí být vzdělávání dětí a veškeré cíle musí být přizpůsobeny tomuto faktu. Pedagogický leadership by měl být viděn v každodenním životě školy – jsou to činnosti, které jsou nezbytné pro rozvoj dětí a vzdělávání. Jinými slovy jde o vybudování takového prostředí, kde se děti mohou vzdělávat a rozvíjet, a stejně tak je přistupováno i k vybavení školy – mělo by dávat smysl a podněcovat k procesu učení. Jako aktivity pedagogického leadershipu jsou uváděny:

- strategické vedení,
- interakce,
- poskytování podpory,
- vedení kompetencí,
- řízení kapacit,
- politika školy (Lahtero & Kuusilehto & Awale, online, 2015, s. 8).

Za interakci je považována schopnost ředitele najít si čas a příležitost k pedagogické diskusi a za pomocí principu supervize se zapojovat do vytváření otevřené diskuse, jaké kroky podnikat v různých situacích.

Vedením kompetencí a řízením kapacit je míněna schopnost ředitele školy reagovat na neustále se měnící prostředí a aktualizovat své vědomosti. Úkolem ředitele je zajistit zaměstnancům odpovídající školení a zprostředkovat znění např. nových vyhlášek a předpisů. Do této oblasti spadá také hodnocení vzdělávacího procesu, diskuse mezi ředitelem a pedagogy a také zhodnocení schopností svých zaměstnanců a jejich zviditelnění v prostředí školy.

Politika školy je autory studie vnímána jako odpovědnost ředitele školy za sdílení pedagogického přístupu například při získávání materiálu ke vzdělávání a uplatňování stejného přístupu při porušování pravidel.

V souvislosti s leadershipem je ve studii uvedena zvýšená zátěž ředitelů administrativními úkoly a potřeba leadership sdílet nejen se zástupcem, ale i s asistentem ředitele (Lahtero a Kuusilehto &Awale, online, 2015, s. 9).

Fonsén et. al. (2022,online, s. 980) hovoří o potřebě distribuovaného leadershipu v předškolním vzdělávání. Za distribuovaný leadership je považováno sdílené porozumění mezi všemi členy týmu ohledně pedagogických záležitostí. Vzhledem k dosaženému vzdělání pedagogů a důvěře v ně mají učitelé důležitou roli v pedagogickém leadershipu. Jak zmiňují Lahtero a Salonen (2022, online, s. 8), vedení finských škol směřuje ke sdílenému leadershipu, kdy rozhodování je rozděleno i mezi pedagogy a různé pracovní skupiny ve škole.

Hlavní výzvou současného ředitele je najít řešení, jak rozvíjet kulturu školy, její vedení a vzdělávání způsobem, který podporuje realizaci kurikula. Lahtero a Salonen (2022, online, s. 14) dále zmiňují, že ke sdílenému přístupu leadershipu je nutná i neformální interakce ředitele školy s ostatními členy školy a neustálé budování sdíleného porozumění cílům a principům školy.

3 Identifikace hlavních rozdílných prvků mezi oběma systémy řízení mateřské školy

Na základě teoretických poznatků uvedených v kapitolách jedna a dva se tato kapitola věnuje vybraným rozdílným prvkům mezi oběma systémy řízení mateřské školy. Pro usnadnění orientace v textu budou rozdílné prvky řízení seskupeny do podkapitol dle schématu rolí vedoucího pracovníka.

Počáteční rozdíl mezi oběma systémy školství lze spatřit již v samotném financování předškolního vzdělávání. Zatímco do finského rozpočtu pro předškolní vzdělávání míří 1,23% HDP, české předškolní vzdělávání hospodaří s téměř o polovinu menším rozpočtem. Ředitel finské školy navíc ze svých rozpočtů nefinancuje například opravu budovy či její části. Správa poplatků za účast dítěte v denním centru vzdělávání je také starostí odborů pro vzdělávání jednotlivých městských úřadů. Ředitel finské školy zadává požadavky, které spravuje město. Je důležité zmínit, že všechny čtyři finské mateřské školy a jedna základní škola, které byly během stáží navštíveny, byly moderní a funkční budovy s vybavením odpovídajícím požadavkům moderní školy.

Dalším rozdílným prvkem souvisejícím se samotnou povahou výkonu profese ředitele školy jsou podmínky pro výkon funkce ředitele školy. Zatímco český ředitel školy nemusí mít bakalářský titul, ve Finsku je minimálně bakalářský titul nezbytnou podmínkou. V roce 2030 budou muset mít finští ředitelé školy titul magisterský.

3.1 Ředitel jako vykonavatel procesu

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.3, český ředitel školy je také vykonavatelem procesu, tudíž vykonává přímou vyučovací povinnost. Tato povinnost vychází z nařízení vlády č. 75/2005 Sv., o stanovení rozsahu přímé vyučovací,.... Znamená to tedy, že každý český ředitel mateřské školy je v přímém kontaktu s dětmi. V závislosti na počtu tříd dané školy působí v přímém vyučovacím procesu nejméně 6 hodin týdně do maximální výše 20 hodin týdně. Oproti tomu finský ředitel školy přímou pedagogickou činnost vykonávat nemusí. Povinnosti finského ředitele školy jako samotného pedagoga nejsou definovány, a proto je to pouze na zvážení samotného aktéra (Fonsén, online, 2019, s. 4). Nicméně, jak uvádí Fonsén (2019, online, s. 1), dvacet pět procent ředitelů dětských center pracuje zároveň

jako pedagog. Hujala a Eskelinen je nazývají „ředitelem na částečný úvazek (2013, online, s. 224).“

3.2 Ředitel jako manager

Na českého ředitele bylo přeneseno mnoho kompetencí především v souvislosti s pozicí statutárního zástupce. Odpovídá za hospodaření s finančními prostředky školy, s podmínkami a účelem, pro které byly stanoveny, nakládá se svěřeným majetkem zřizovatele, ovlivňuje směřování školy, zajišťuje kvalitu vzdělávání, vytváří podmínky pro inspekční činnosti České školní inspekce, zahajuje a ukončuje správní řízení týkající se přijímání dětí a ukončování předškolního vzdělávání. Vykonává mnoho dalších aktivit a povinností, které jsou zmíněny v předešlé kapitole 1.1 a které vycházejí především ze Školského zákona č. 561/2004 Sb., Občanského zákoníku č. 40/1964 Sb. a Obchodního zákoníku č. 513/1991 Sb. Ředitel české školy je managerem, který má mnoho úkolů a musí tak být odborníkem v rozličných oblastech.

Ředitel finské školy nenese v porovnání s českým ředitelem takové břemeno administrativní odpovědnosti. Místní samosprávné celky mají Výbor pro vzdělávání, který má jednotlivé vzdělávací instituce na starost, alokuje jednotlivé rozpočty, které také spravuje. Ředitel finské školy tomuto výboru poskytuje ekonomické podklady – např. faktury, čerpání a stav rozpočtu. Tento výbor pro vzdělávání může zajišťovat i výběrové řízení na pozice budoucích zaměstnanců školy. Výbor pro vzdělávání zajišťuje také přijímání dětí a časovou dotaci pobytu dítěte v mateřské škole, stejně jako stanovuje výši poplatků za účast v předškolním vzdělávání.(Act of ECEC, s. 9). Ředitel finské školy informuje rodiče o možnostech, kam se obrátit např. pro vypočítání výše školného. Platby a vybírání poplatků za předškolní vzdělávání není jeho odpovědností. K rozpočtům má ředitel přístup a jeho odpovědností je sledovat čerpání, nicméně není jejich správcem.

Dalším rozdílem mezi finským a českým ředitelem školy je skutečnost, že mnoho finských ředitelů vede více organizací v závislosti na jejich velikosti. 32% finských ředitelů má na starost pouze jednu organizaci, zbylá procenta patří ředitelům mateřských škol, kteří vedou alespoň dvě organizace současně (Fonsén, online, 2019, s. 1).

Odlišným prvkem mezi oběma systémy je také absence inspekčního orgánu ve Finsku. Důvody vedoucí finské zákonodárce ke zrušení inspekčního orgánu jsou uvedeny v kapitole 2. 1. Sledování kvality poskytovaného vzdělávání bylo předáno městským správám a přeneseně tedy řediteli finské školy (Vainikainen et al., 2017, online, s. 246).

3.3 Ředitel jako leader

Oblast leadershipu je zmiňována ve finském školství poměrně dlouhou dobu a jeho potřeba je dle Varpanena klíčová (2021, online, s. 518). Téma leadershipu prostupuje odbornou finskou literaturu.

Ředitel ve finské mateřské škole je odpovědný za implementaci daného kurikula, a to prostřednictvím svých zaměstnanců a svojí přítomností. Jak uvádí Fonsén (2019, online, s. 2), ředitelé mateřských škol musí prokazovat vysokou úroveň pedagogického leadershipu a pedagogického vedení. Ředitelé často volí strategii distribuovaného a sdíleného leadershipu vzhledem k vysoké kvalifikovanosti personálu. Učitelé jsou tak odpovědní za své vzdělávací strategie, materiály a pomůcky, které používají. Vytvářejí různé pracovní týmy a na tyto týmy jsou delegovány různé aktivity – např. pracovní skupinu pro potřeby speciálního vzdělávání dětí v mateřské škole.

Finský ředitel školy se účastní meetingů s ostatními řediteli, které jsou pro ředitele finské školy povinné (ve městě Tampere je to až 50 ředitelů škol), meetingů s městskou částí a především organizuje pedagogické porady ve své organizaci. Porady nejsou hromadné, scházejí se na nich jednotlivé pracovní týmy. Samostatné porady mají například i asistenti pedagogů. Na těchto poradách probíhá diskuse o průběhu vzdělávání, o metodách, kurikulu a jeho obsahu, potřebách jednotlivých pracovních týmů, materiálním zajištění školy, ale i o důležitosti hry. Prostupnost informací z jednotlivých porad není ve finské škole až tak zásadní – ve své podstatě jsou všichni aktéři vzdělávání hodnoceni jako odborníci, své názory na vzdělávání respektují, zároveň velmi dobře znají kurikulum a zásadní informace se dostanou ke všem zaměstnancům, protože u jednotlivých porad se provádí zápis, který je závazný pro všechny zaměstnance.

V řízení finské školy lze rozpoznávat prvky učící se organizace – každý v pracovním týmu má svoji nezanedbatelnou roli a je brán v potaz jeho odborný názor. Ve finské škole

pracují speciální pedagogové, zdravotní sestry, ale nalezneme zde i psychologa (Lahtero & Salonen, online, 2022, s. 28). Na názoru a odbornosti každého tu záleží, finský ředitel tak pomáhá korigovat směr, kterým se má organizace vydat, nicméně zaměstnanci mají velkou míru autonomie.

Dalším úkolem pedagogického leadershipu finského ředitele mateřské školy je revize individuálních plánů. Každé dítě má svůj individuální plán vzdělávání, kde hraje roli názor odborníků (pedagogů), rodičů, ale i přání a zájmy samotného dítěte. Ředitel finské mateřské školy tyto plány pravidelně sleduje a vyhodnocuje, zda jsou prvky kurikula implementovány do jednotlivých plánů a zda jsou plány aktualizovány dle současných potřeb dítěte. Ředitelky mají k dispozici například statutární dokument, ze kterého čerpají nejdůležitější aspekty pro tvorbu a hodnocení individuálních plánů dítěte (příloha č. 1). Dále evaluuje jednotlivé plány tříd a sleduje, zda plány korespondují s Národním vzdělávacím kurikulem. Vytváří také vlastní plány vycházející z potřeb národního a lokálního kurikula – např. mateřská škola v Tampere vytváří Plan of Action (Plán postupů), Group Plan (Skupinový plán), Equity Plan (plán pro dosahování rovnosti ve vzdělávání, příloha č. 2), Avoiding Bully Plan (plán předcházení šikaně). Tyto plány tvoří ředitelka školy společně se svým zástupcem, nejsou veřejně přístupné rodičům, ale prvky z jejich obsahu prostupují třídní plány. Autorka práce v souvislosti s vytvářením jednotlivých školních plánů získala tyto informace během svých stáží ve Finsku a dále jsou tyto skutečnosti popisovány v rozhovorech s ředitelkami finských škol (Rozhovory s respondenty 30. 1. 2024, 15. 2. 2024).

Oproti finskému modelu řízení školy český ředitel mateřské školy věnuje svůj čas spíše administrativním úkonům než pedagogickému vedení. Přestože čeští ředitelé prohlašují, že svůj čas věnují jiným úkolům, než pedagogickému leadershipu, nejsou schopni delegovat tyto aktivity na ostatní zaměstnance školy. Pouze 10% českých ředitelů deklaruje, že mají čas věnovat se pedagogickému vedení (Černý, online, 2022, s. 14).

4 Metodologické šetření

Hlavním tématem této bakalářské práce je popsat a porovnat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřské školy v České republice a ve Finsku pohledem vybraných ředitelů. V teoretické části práce byly popsány charakteristiky a kontext řízení mateřských škol v České republice a ve Finsku, byla charakterizována jednotlivá specifika vzdělávacích systémů obou států a také byly na základě analýzy dokumentů teoreticky identifikovány hlavní rozdílné prvky řízení mateřských škol. Cílem této práce je pomocí výzkumného šetření popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelky mateřských škol. Metodologická část bude věnována zjišťování skutečného stavu specifik řízení jednotlivých organizací u dvou českých a dvou finských ředitelů mateřských škol. Výzkumné šetření se zaměřuje na **kompetence ředitelů škol** v jejich běžné praxi, přičemž jednotlivé zjištěné prvky budou porovnávány dle kompetenčního modelu Lhotkové et. al. Data budou komparována mezi sebou dle oblastí leadvorských kompetencí, manažerských kompetencí, odborných, osobnostních, sociálních kompetencí a na řízení a hodnocení edukačního procesu, přičemž budou brána v potaz jednotlivá specifika vzdělávacích systémů.

4.1 Kontext realizace a výběru tématu

Autorka práce navázala prostřednictvím kontaktního semináře, který se uskutečnil ve finském Tampere, spolupráci s několika evropskými školami a měla tak možnost po tři roky spolupracovat s lidmi působícími ve vzdělávání. V průběhu několika návštěv různých vzdělávacích institucí v Evropě - Portugalsko, Chorvatsko, Dánsko, Velká Británie, Polsko a Slovinsko byla autorka této práce nadšena a překvapena funkčností a vyspělostí finského školství. V průběhu tří let se do Finska opakovaně vracela, navštívila čtyři mateřské školy, jednu základní školu a měla možnost pozorovat a zažít jednotlivá specifika finského vzdělávacího systému. Výběr respondentů z Finska je tak přirozeným výběrem, jelikož zmínění finští ředitelé byli pro autorku práce snadno přístupní a byli ochotni věnovat svůj čas. Stejně tak jsou relevantním vzorkem současného finského školství nejen vzhledem k obsahu školních kurikul, která jsou v souladu s Národním vzdělávacím

kurikulem, ale i progresivností jednotlivých institucí – např. zapojení se do programu Erasmus+.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: „Jaká specifika, společné a odlišné prvky se objevují v praxi vybraných ředitelů mateřských škol?“ Jak uvádí Švaříček a Šed'ová a kol. (2007, s. 166), hlavní výzkumnou otázkou bylo třeba dále rozvinout do specifických výzkumných otázek. Specifické výzkumné otázky pomohly utřídit otázky tak, aby bylo možné získat data, která jsou pro tuto práci potřebná s ohledem na zvláštnosti vzdělávacích systémů.

SVO 1: Jaké činnosti a kompetence zastávají vybraní finští ředitelé mateřské školy v porovnání s českými řediteli mateřských škol?

SVO 2: Co vybraní čeští ředitelé vědí a co si myslí o finském školství?

SVO 3: Jaké prvky by vybraní čeští ředitelé využili z finského modelu ve své praxi?. V čem případně spatřují ve finském řízení školy překážky?

SVO 4: Jakým současným výzvám čelí vybraní ředitelé při své praxi?

Pro jednotlivé specifické výzkumné otázky byly vytvořeny otázky navazující, které se lišily dle národnosti respondenta.

Pro ředitele **české** národnosti byly navazující otázky například:

NVO 3.1 – Jakou míru autonomie mají vaši pedagogové v organizaci při tvorbě vzdělávacích plánů, plánů pedagogické podpory, individuálních plánů?

Pro ředitele **finské** národnosti byly navazující otázky upraveny:

NVO 3.2 – Jaké prvky finského vzdělávacího systému považujete pro svoji práci ředitele školy za klíčové?

NVO 3.3 – Co může z vašeho pohledu nabídnout finský model vzdělání evropským vzdělávacím systémům?

4.3 Volba přístupů a výzkumný design

Cílem této bakalářské práce je popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelek mateřských škol. S ohledem na povahu zkoumaného jevu je použit kvalitativní přístup, který Hendl (2016, s. 46) definuje slovy Creswella (1998, s. 12) takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Tato práce se věnuje porovnávání řízení mateřských škol, proto byla zvolena strategie kvalitativního popisu a obsahová analýza dat.

Získaná data však neslouží k zobecňování informací o přístupech k řízení školy mezi státy, ale nabízejí náhled a porovnání obou vzdělávacích systémů v praxi vybraných ředitelů mateřské školy.

4.3.1 Etická stránka výzkumného šetření

Všichni účastníci rozhovorů souhlasili s pořízením zvukových záznamů na základě informovaného souhlasu s bakalářskou prací (příloha č. 3 a č. 4 pro anglický jazyk). Data pro použití práce budou anonymizována. S finskými respondenty byly realizovány rozhovory online via platformu Teams v anglickém jazyce. S českými řediteli rozhovory probíhaly během osobních setkání.

4.3.2 Harmonogram výzkumného šetření

Rozhovory, vyhodnocování a sumarizace dat probíhaly v období tří měsíců roku 2024. Obrázek č. 5 odkazuje na rozpracovaný harmonogram, který zobrazuje jednotlivé měsíce a práci s daty.

Obrázek č. 5 – Harmonogram výzkumného šetření

HARMONOGRAM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ



4.3.3 Polostrukturované hloubkové rozhovory a jejich analýza

Ke sběru dat byly zvoleny hloubkové polostrukturované rozhovory. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2010, s. 150), hloubkový rozhovor „...můžeme definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ Švaříček a Šedřová (2010, s. 160) dále popisují polostrukturovaný rozhovor jako rozhovor s předem připraveným setem okruhů a otázek. Dále uvádějí, že jednotlivá interview je třeba zaznamenávat na audio/vizuální zařízení se souhlasem účastníka výzkumu. V poslední fázi rozhovorů je třeba data přepsat, vrátet se k jednotlivým rozhovorům a přidělit jim jednotlivé kódy. Jak uvádí Hendl (2016, s. 251): „Kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ K analýze jednotlivých dat bylo použito otevřené kódování. Svobodová (2020, online, kap. 6.3) uvádí, že data je třeba zpracovávat do „významových celků“ a dále podobné údaje soustřeďovat do kategorií.

K analýze a interpretaci dat byla využívána konstantní komparace, kdy byly vyhledávány podobné a rozdílné prvky jednotlivých datových souborů. Rozhovory byly doslovně

přepsány a řazeny k určeným kategoriím dle výzkumného záměru (příloha č. 6) Pro přehlednost a kategorizaci dat je využíván kompetenční model vytvořený kolektivem autorů Lhotková, Trojan a Kitzberger, který je popsán v kapitole 1.2. Kompetenčnímu modelu byly podřazeny kategorie otevřených otázek, do kterých byla roztržena řízena data dle vlastních vytvořených kódů. Příklad kategorií a jednotlivých kódů lze vidět v tabulce č. 1. Dále byly přidány oblasti dle specifických výzkumných otázek – inspirace z finského systému, současné výzvy jednotlivých ředitelek mateřských škol a klíčové prvky modelu řízení mateřské školy pohledem finských ředitelek.

Tabulka č. 1 – Přiřazené číselné kódy k jednotlivým kategoriím

Kategorie	Kód
Sebevnímání role	1
Pedagogický leadership	2
Managerské komp.	3
Ekonomické záležitosti	4
Delegování	6
Autonomie zaměstnanců	8

Zdroj: vlastní zpracování

Okruhy rozhovorů byly předem pečlivě připraveny a před průběhem samotných rozhovorů byly okruhy otázek několikrát v časových odstupech evaluovány, aby bylo možné vyhodnotit relevanci jednotlivých otázek. Pro větší srozumitelnost byly otázky členěny na hlavní otázky, které odkazovaly na kategorie speciálních výzkumných otázek, a ty byly následně rozvrženy dále na navazující otázky. Celkový počet otevřených otázek, které byly navrženy, byl 47 (příloha č. 5). Některé navazující otázky byly určeny pouze pro ředitele institucí ve Finsku, nebo České republice vzhledem k rozdílnosti obou systémů. Anglické

rozhovory byly ponechány v angličtině, aby nedocházelo k zobecnování řečeného při pozdější kategorizaci dat (příloha č. 7).

Kvalitativní výzkum byl doplněn o analýzu dokumentů jednotlivých vzdělávacích systémů a institucí, aby došlo k zajištění co možná největší komplexnosti dat a jejich úplnosti.

Dokumenty, které byly analyzovány a komparovány:

- National Curriculum for Early Childhood care and education
- National Curriculum for Pre-primary education
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání - ČR
- Tampereen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelman – Lokální vzdělávací kurikulum pro město Tampere (přeloženo z finštiny)
- FINLEX - Act on Early Childhood Education and Care
- Školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

4.3.4 Charakteristika respondentů

Finskými respondenty v této práci jsou ředitelky mateřských škol, které spadají pod městskou správu města Tampere. Obě ředitelky vedou veřejná centra denní péče o děti. V obou zařízeních probíhá jak raná péče o děti (ISCED 0), tak předškolní povinné vzdělávání (ISCED 0). Obě mateřské školy jsou situované v zástavbě a jsou to moderní budovy. Obě ředitelky mateřských škol vedou alespoň dvě mateřské školy.

Ředitelka **Fi1** má jako všichni ředitelé ve Finsku magisterské vzdělání. Po několikaleté zkušenosti učitelky v předškolních organizacích opustila svoji práci pedagožky a pracovala ve školské administrativě. Při vzniku nového denního centra jí byla nabídnuta pozice ředitelky, kterou přijala. Práci ředitelky školy vykonává v současné době již 20 let. Vede dvě veřejná denní centra pro děti – ekvivalent mateřské školy. Dohromady se stará o 60 zaměstnanců, rozdělených do dvou denních center. Obě dvě denní centra dohromady čítají 18 vzdělávacích skupin neboli tříd, přičemž v jedné skupině může být až 21 dětí.

Ředitelka **Fi2** pracuje jako ředitelka školy 14 let. Pracovala jako učitelka, doplňovala si potřebné vzdělání pro výkon ředitelky školy a přihlásila se ke konkursnímu řízení. V současné době vede tři veřejná denní centra. Tato veřejná denní centra jsou mezi sebou

vzdálena přibližně 10 km. Dohromady ve všech třech denních centrech je celkem 11 vzdělávacích skupin, tedy tříd. Dohromady vede ředitelka Fi2 40 zaměstnanců, rozdělených do tří denních center.

Českými respondenty jsou ředitelky mateřských škol zřizovaných městskou částí Prahy, přičemž škola ředitelky ČR1 leží v okrajové části Prahy a škola ředitelky ČR2 leží v širším centru města.

Ředitelka **ČR1** pracovala ve školství a vědním oboru zároveň. Má dva magisterské tituly a pracovala jako učitelka několik let, přičemž učila také na základní škole, střední škole a přednášela na vysoké škole. Při mateřské dovolené dělala koordinátorku rodinného centra a v této době přišla pracovní nabídka na pozici ředitelky mateřské školy. Prošla konkurzním řízením a v současné době je ředitelkou mateřské školy již 13 let. Mateřská škola, kterou vede, má 5 tříd, celkový počet zaměstnanců mateřské školy je 16.

Ředitelka **ČR2** pracovala jako učitelka mateřské školy celý profesní život. Poté se naskytla příležitost vést mateřskou školu. Prošla konkurzním řízením, které vyhrála, a pozici ředitelky vykonává 20 let ve stejné mateřské škole. Tato organizace má 4 třídy a celkový počet zaměstnanců je 20.

5 Výsledky kvalitativního šetření

V následující kapitole budou popsány zjištěné výsledky kvalitativního šetření. V jednotlivých podkapitolách budou popsány společné a odlišné prvky řízení mateřské školy v praxi ředitelů škol a bude komparován rozsah kompetencí jednotlivých ředitelů škol.

5.1 Leadrovské kompetence

Do této oblasti byly dle tabulky kódů zařazeny odpovědi respondentek, které spadají do leadrovských kompetencí.

5.1.1 Sestavování a naplňování vize

Obě finské respondentky avizovaly, že vizi pro mateřské školy sestavují ve spolupráci se svým týmem a vize by měla paralelně odpovídat požadavkům Národního kurikula pro vzdělávání. Zároveň obě respondentky zdůrazňovaly skutečnost, že se považují za leadra v této oblasti. Svým zaměstnancům dávají „nástroje“ pro naplňování této vize a spoléhají se na to, že jejich zaměstnanci jsou odborníci ve svém oboru.

Fi1: *„Neříkám jim, co mají dělat a jak na to. Očekávám, protože jsou to vzdělaní lidé, že by měli vědět, jak naplňovat naše vize.“* Jako příklad uvedla: *„Třeba Erasmus, tu udržitelnou budoucnost. Můžu jim dát nástroje, které potřebují. Třeba si můžeme udělat odpoledne na sdílení nápadů.“*

Stejným způsobem odpovídala i druhá finská ředitelka, která hovořila o potřebě sdílení vize napříč pracovním prostředím.

České ředitelky zmiňovaly, že vizi svým zaměstnancům napříč mateřskou školou připomínají, nicméně vůle různých zaměstnanců naplňovat vizi není stejná.

5.1.2 Pedagogický leadership

Obě finské ředitelky se identifikují v roli ředitele školy především jako pedagogický leader. Na otázky, jak vnímají sebe jako ředitele školy a za co jsou nejvíce zodpovědné, se bez váhání nezávisle shodly, že jsou především pedagogickým leaderem a leaderem organizace.

Fi1: „Nejdůležitější roli, kterou jako ředitelka mám, je leader. Pedagogický leader i celkově té organizace. Rozvoj dětí a zaměstnanců je moje nejdůležitější pracovní náplň.“

Fi2: „Moje role? Určitě být leader, ovlivňuji chod organizace tím, že tam jsem. I když pořád rotuji sem a tam. Ovlivňuji pedagogickou stránku školy tím, že jsem tam osobně, s lidmi mluvím a snažím se, aby to všechno odpovídalo tomu, co potřebujeme navzájem. Jak kurikulum, tak i děti a zaměstnanci.“

Oproti tomu na otázku, jak se pedagogickému vedení věnují české ředitelky, zaznívaly dvě obdobné odpovědi. České ředitelky avizovaly, že řešením pedagogických záležitostí v organizaci se zabývá zástupkyně. Obě české respondentky také zmiňují, že i když se pedagogickému leadershipu věnují okrajově, shodují se, že za něj nesou odpovědnost a byly by rády, kdyby se mu mohly věnovat více. ČR1: „...no to jsou věci, který řeší Martina, spíš se teda týkaj pedagogického procesu...“

5.1.3 Motivace a podpora zaměstnanců

Všichni čtyři respondenti se shodují, že podpora zaměstnanců je pro ně důležitá. ČR1 zmiňuje, že si důležitost podpory zaměstnanců uvědomuje tím více, čím déle je na pozici ředitelky školy. ČR2 popisuje, že od počátku výkonu ředitelky školy byla motivace a podpora zaměstnanců klíčovou prioritou vzhledem ke skutečnosti, že nastoupila na pozici ředitelky v období, kdy byla organizace rozdělena na dva tábory. „Já jsem vstoupila do minovýho pole, já jsem prostě nikdy nevěděla, co na mě kde vypadne. Potřebuješ se v práci cítit dobře. To je to nejdůležitější, v práci stráví člověk většinu času.“ Uvádí, že motivace zaměstnanců a jejich podpora sehrály zásadní roli při stabilizaci organizace.

Obě finské ředitelky se shodují, že podpora zaměstnanců je pro ně také prioritní.

Všechny dotazované ředitelky podporují své pedagogy v dalším vzdělávání, studiu na vysokých školách a jsou rády, že jejich zaměstnanci chtějí pracovat na svém rozvoji. Zmiňují, že i osobní rozvoj zaměstnanců je pro ně důležitým aspektem, který berou v potaz, a přihlížejí k záležitostem, které se dějí zaměstnancům v osobním životě. České ředitelky uvádějí, že studium učitelek je pro ně současně i organizační zátěží. Finské ředitelky reagovaly na dotaz, zda je studium pedagogů organizační zátěž, negativně.

V současné době studuje např. u ředitelky Fi2 šest zaměstnanců. Fi2: „*Nevidím v tom problém, všichni se chceme rozvíjet.*“

5.1.4 Delegování a autonomie zaměstnanců

Téma delegování na české straně nabízelo rozdílné odpovědi. Česká ředitelka ČR1: „*Deleguju asi přiměřeně. (smích) Ale ty nejdůležitější věci stejně dělám já, nebo je musím zkontrolovat a mnohdy je pro mě jednodušší to udělat sama, než někomu kontrolovat jeho práci a zjistit, že to není v pořádku. To je práce navíc.*“ Z rozhovoru vyplynulo, že ředitelka ČR1 deleguje záležitosti, které hodnotí jako pomocnou administrativu. „*Zástupkyně prostě vyplňuje matriku, píše směrnice, to co jako vlastně nemůže ohrozit tu školu, nebo moji zodpovědnost.*“ Autonomie zaměstnanců z jejího pohledu není dostačující, neboť jak dodávala, zaměstnanci vykonávají aktivity pod „hlavičkou školy“ a odpovědnou osobou je ředitelka. Přála by si ale, aby mohly mít učitelky větší míru autonomie. Zároveň dodává, že vysoká míra autonomie v pedagogickém procesu závisí také na kvalitním vzdělání pedagogů a jejich zkušenostech. Ředitelka ČR2 deleguje ve větší míře. „*Spolupráce se zástupkyní je super. My jsme si to rozdělily, já dělám ekonomickou stránku, plus teda si učím svoje a Eva má na starosti takovýto vzdělávání a ty pedagogické věci. Ale není to striktně jako že bych někomu řekla – Hele jdi si to vyřešit s Evou. Učitelky můžou přijít za kýmkoliv.*“ Svoji zástupkyni označila za pedagogickou kapacitu, a její práce si váží. Stejně tak, jako respondentka ČR1 propojuje míru autonomie se zkušenostmi.

Pro finské ředitelky bylo delegování nezbytnou součástí celého procesu. Se svými zástupkyněmi a celým kolektivem měly sestaveny dohody, které vyznačovaly tabulku aktivit a odpovědností, spolu se jménem odpovědné osoby. Tabulka rozdělení kompetencí z mateřské školy ředitelky Fi1 obsahuje seznam mnoha aktivit: jednání o pracovní kapacitě a včasná intervence, správa volných pracovních míst, péče o jednotlivé záležitosti dítěte, pedagogické vedení týmů, týmové konflikty, práce s kurikulem, péče o praxe a studenty, změny z důvodu absence apod. (příloha č. 8). Zaměstnanci vědí, na koho se obrátit v různých případech, i když ředitelka připouští, že se pedagogové obracejí v první řadě na ni. Ona je pak odkáže na člena týmu, který se záležitostmi zabývá. Ředitelka Fi2: „*Nebylo by moudré nedelegovat. Bylo by to hodně práce navíc. Hodně.*“ Shodně uvádějí,

že řídí více organizací a je proto nezbytné mít v jednotlivých budovách systém rozdělení práce.

5.2 Managerské kompetence

Do této podkapitoly byly řazeny oblasti týkající se managerských dovedností a rozvoji organizace.

5.2.1 Zajištění ekonomických zdrojů

Všechny respondentky vedou veřejné organizace, které získávají finanční zdroje z rozpočtu států a zřizovatelů. Všechny české ředitelky zmínily, že rozpočty jsou dostačující, i když finančních prostředků by mohlo být více. České respondentky také podotkly, že získávají finanční prostředky z různých grantů a výzev, nicméně pro chod školy nejsou zásadní ve smyslu udržení chodu školy. ČR2: „*Usiluju o venkovní učebnu, a nic takovýho v Praze jako... mimopražský měli, ale v Praze jsem si ničeho nevšimla.*“ ČR1 zmiňuje, že s granty Evropské Unie je vzdělávání a práce v pedagogickém oboru více zajímavá.

Jejich finské kolegyně zmiňovaly aspekty řízení organizace ve Finsku, konkrétně čerpání a správu rozpočtů. Všechny ředitelky jsou správci rozpočtů, finské ředitelky rozpočet a jeho čerpání kontrolují, nicméně pokud rozpočet nestihnou vyčerpat, vracejí ho zpět zřizovateli a nemusejí se obávat krácení rozpočtu v příštím rozpočtovém období. Stejně tak, pokud je třeba, shodně říkají, že si mohou zřizovatele požádat o další finanční podporu bez obavy z porušení rozpočtové kázně. Dále také z těchto rozpočtů nehradí opravy majetku a budovy. Správcem budov je jejich zřizovatel, který tyto opravy hradí na své náklady. Povinností ředitelky je pouze informovat správce budovy o potřebných opravách.

Mluvily o odlišnostech v ekonomických záležitostech - vybírání poplatků za školné a stravné. Finské ředitelky rodičům oznamují skutečnost, kam se pro vyřízení těchto záležitostí obrátit. Výbor pro vzdělávání stanovuje výši poplatků za pobyt dítěte v mateřské škole, stejně tak je platová kázeň zákonných zástupců v kompetenci zřizovatele. V porovnání s tímto české ředitelky uvádějí, že mají zodpovědnost za veškeré ekonomické procesy, které v souvislosti s činností mateřské školy probíhají.

Fi2 „*To není moje věc, já nic nevybírám.*“

ČR2: „*Dělám tady od údržbáře až po učitelku a hospodářku všechno. Provoz jídelny nechávám víc na hospodářce, ona je tam od toho, ale stejně musím vědět, jak jsme na tom, jestli plníme normy, spotřební koš. Zodpovídám za to. A když přijde inspekce, tak to jde stejně za mnou.*“

5.2.2 Personální činnosti

Všem čtyřem respondentkám byla položena otázka, kdo je zodpovědný za přijímání nových zaměstnanců, konkrétně tedy personálu, který se podílí na vzdělávacím procesu. Všechny čtyři respondentky shodně uvádějí, že přijímání nových zaměstnanců je plně v jejich kompetenci. Odlišně však odpovídaly na dotaz, jak jednoduché je pro ně sehnat pedagogy a asistenty, speciální pedagogy. České respondentky avizovaly, že sehnat kvalitní personál je pro ně obtížné, zatímco ředitelka Fi2 vypověděla, že v současné době probíhá nábor na pozici učitelky. Na tuto pozici obdržela přes 400 žádostí o pracovní pozici. Všechny životopisy pročítá a spolu se zástupkyní začnou zvat uchazeče na osobní pohovory. Problémy s nalezením kompetentních pedagogů neměla ani druhá finská ředitelka.

Při sestavování týmů měly větší zkušenosti v této oblasti finské ředitelky. České ředitelky shodně uváděly, že za všechno jsou zodpovědné ony, proto týmy pro práci na určitých oblastech nevytvářejí, protože je to pro ně často práce navíc. Oproti tomu finské ředitelky shodně vypověděly, že sestavování týmů v jejich organizacích je pro ně klíčové. Vzhledem k faktu, že řídí dvě až tři pracoviště, je třeba vytvářet týmy a pracovní skupiny. Ředitelka Fi2 jmenovala například: vedoucí tým, tým, který se věnuje speciálním potřebám dětí, sociální konzultanti. Ředitelka Fi1 má sestaveny pracovní týmy v podobném duchu: tým pedagogického zaměření, tým pro speciální potřeby dětí, speciální pedagogové, sociální konzultanti. Jednotlivé týmy konzultují s ředitelkami jejich záležitosti a poté dále předávají informace ostatním v organizaci.

5.2.3 Chod systému – kontrola

V této části otázek byly respondentky dotázány, zda a jak vnímají sebe jako vedoucího pracovníka, který má na starosti systémový chod školy. Byly dotázány, co vše je v jejich kompetenci a co musí kontrolovat.

České respondentky odpovídaly, že musejí kontrolovat všechno, protože za všechno odpovídají.

ČR1: *„No, v podstatě všechno, asi opravdu všechno – finanční stránku, bezpečnost a kvalitu vzdělávání. Asi tam není nic, z čeho bych se mohla vymanit, nebo schovat se za zodpovědnost někoho jiného. Jsem právní subjekt a zastupuju tu organizaci, tak tam se nemáte prostě za koho schovat. Já vlastně chráním sebe, že jo, mě už nikdo jinej neochrání.“*

I respondentka ČR2 reagovala obdobným způsobem. Cítí se zodpovědná za všechny procesy, proto je musí kontrolovat a dohlížet, zda je všechno v pořádku.

Oproti českým respondentkám finské ředitelky konstatovaly na prvním místě kontrolu pedagogických záležitostí. Prioritní pro ně byla především implementace kurikula a kontrola všech procesů souvisejících s personálním zajištěním. Kontrolovaly individuální vzdělávací plány v souvislosti s vytvářením třídních plánů a zda byly prvky lokálního a národního kurikula zahrnuty v těchto plánech. Dále zmiňovaly, že kontrolují, zda je ve třídách všechno v pořádku. Jejich denní rutina zahrnuje procházení jednotlivých tříd, neformální rozhovory s pedagogy. Ředitelka F11 zmiňuje: *„Jdu tam s dobrými úmysly, nejdu na... inspekci. My tohle neděláme. To by mi tady nikdo nezůstal. (smích). Ale oni nevědí, kdy přijdu. Někdy jdu v osm hodin ráno, jindy v devět a jindy tam jdu poobědvat. Řekla bych, že mám dobrý obraz toho, co se děje, protože vnímám i atmosféru ve třídě, jak spolu mluví dospělí, a vidím i děti, jak reagují.“*

České respondentky byly dotazovány na hospitační činnost. Obě dvě ředitelky zmiňují, že ohlašují časový rámec, kdy je třeba počítat s jejich návštěvou. Obě dvě ředitelky provádějí hospitační činnost jak osobně, tak pověřují zástupkyni školy.

5.2.4 Porady

Rozdílné odpovědi k oblasti porad panovaly mezi českými respondenty. Zatímco respondentka ČR1 uváděla, že pedagogické porady jsou jednou měsíčně, druhá respondentka ČR2 uvedla, že pedagogické porady nemívají přesnou frekvenci, záleží na momentální situaci. Obě respondentky shodně uvedly, že porady se konají po provozní době organizace, a tedy po pracovní době zaměstnanců dle rozpisu služeb. Porady v obou

organizacích trvají v rádech hodin, obvykle dvě hodiny. ČR1 ovšem uvedla, že někdy jsou porady dlouhé i tři hodiny a více.

Na straně finských kolegyň probíhají porady obvykle v době spánku dětí, kdy na děti dohlíží jiná kolegyně, či asistentky pedagogů. Některé porady jsou dobrovolné, na některých je účast zaměstnanců „očekávána.“ Obě finské ředitelky uvedly, že porady po pracovní době, jako je tomu v případě českých kolegyň, jsou v jejich prostředí nemyslitelné. Ředitelka Fi2 na běžnou praxi v České republice reagovala takto: *„Ježiši, tak to nezní dobře. To by tady neprošlo. Navíc ty lidi mají taky potřebu mít volno, mají rodiny. Nadto, nás je 40, to bychom se nikdy nedomluvily.“* Rozdílným prvkem byla situace porad v sobotu. Obě ředitelky mohou organizovat dvakrát za rok poradu v sobotu. Obě této možnosti využívají, především na začátku a na konci školního roku. Obě finské respondentky také avizují, že zaměstnancům náleží právo na jeden volný den jako náhradu za jejich účast na sobotní poradě. V souvislosti se sobotními poradami také upozornila ředitelka Fi1, že pokud se uskutečňuje legislativní změna, či jiná naléhavá situace, která je třeba probrat se všemi zaměstnanci, může školu uzavřít a naplánovat poradu na pracovní den. Této možnost využila nedávno. Upozorňuje, že dětem, které do denního centra vzhledem k vytíženosti rodičů docházejí, je poskytnuto vzdělání v nejbližší mateřské škole zdarma. Na dotaz, jak na takovou organizační situaci reagují rodiče, odpověděla Fi1: *„Většina rodičů to přijme, jako že je to hotová věc. Ale měla jsem dva rodiče, co byli velmi rozzlobení, proč to musíme dělat v pátek. Tak jsem jim to vysvětlila, že musíme mít poradu, že na to máme právo. Buď to pochopili, nebo ne, to nevím. Porada byla.“*

5.3 Odborné kompetence

Do těchto kompetencí byly zařazeny odpovědi na otázky, které směřovaly k odborné přípravě ředitelů, jejich komunikačním kompetencím a sledování trendů ve školství.

5.3.1 Odborná příprava ředitelů

Všechny čtyři dotazované ředitelky škol odpovídaly, že navštěvují různé druhy školení, která jim pomáhají orientovat se např. v právních předpisech, pomáhají PR školy – např. školení Canva a které zároveň vnímají jako rozvoj svých dovedností.

České respondentky uváděly, že navštěvují školení, která jsou hrazena z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. ČR2 uvedla, že se tímto snaží „být pořád prostě v obraze a udržet si přehled.“

Česká respondentka ČR1 dále hovořila o školení koučinku, kterým prošla, nicméně nenaplnilo její očekávání. „...nepovažuji to za...uhm...přínosný. Ale přičítám to tomu, že je to koučink placený za pár peněz z dalšího vzdělávání a že to ani nebyl skutečnej koučink určitě. (smích).“

Dále obě dvě české ředitelky hovořily o potřebě sdílení odborných záležitostí mezi ostatními řediteli škol. Obě shodně zmiňovaly, že sdílejí zkušenosti z vlastní iniciativy. Využívají WhatsAppové skupiny a facebookové stránky, které navštěvují, aby získaly odborné rady ostatních. Při rozhovoru o sdílení také uváděly, že je to jejich vlastní iniciativa, protože necítí v tomto ohledu podporu ze strany zřizovatele, nebo státu. ČR2: „...my jsme se rozhodly, že si uděláme skupinu, zjistily jsme, že nám to pomáhá. Prostě se tam zeptám, kdy můžu prominout školný, nebo co chtějí z inspekce. Nikdo jinej ti neporadí, že jo. A pak taky potřebuju někdy vyventilovat, co mě naštválo.“

Finské respondentky uvedly, že si neustále doplňují vzdělání studiem na univerzitě, nebo univerzitními kurzy. Kurzy, které navštěvují, mají trvání od půl roku do roku a půl. F11: „Byl to univerzitní kurz zase. Ten trval rok a byl zaměřený na leadership v mateřské škole. Ten jsem v prosinci úspěšně dokončila a začala jsem nový kurz, zase na univerzitě. Ten je na rok a půl.“ I druhá finská respondentka uvedla, že se zúčastnila kurzu leadershipu pro mateřské školy a vyhledává si další vzdělávání, tentokrát se zaměřením na právní aspekty.

Obě finské respondentky řekly, že k rozvoji jejich odborných znalostí také pomáhají měsíční porady s ostatními řediteli mateřských škol, kterých se povinně musejí účastnit. Probíhají na platformě Teams a organizuje je zřizovatel.

O sdílení na platformách mimo Teams se ani jedna finská respondentka nezmínila.

5.3.2 Komunikační dovednosti

Všechny čtyři ředitelky shodně zmiňovaly, že je pro ně komunikace klíčová, nicméně všechny čtyři uvedly, že nedostatky v komunikaci způsobují zbytečně také problémové situace.

České respondentka zmínila, že ještě stále hledá účinný způsob komunikace napříč organizací. *„Nemám na to odpověď, co je pro nás nejvíc efektivní. Písemná komunikace může mnohdy jakoby zavdávat příčinu k něčemu nevyřčenému, což tam není. Asi za mě, měly bysme se naučit, že psaná komunikace je prostě strohá a bez emocí, a neměly bysme za tím nic hledat. Psát stručně, rychle, jasně, bez té omáčky. To by mi pomohlo, ale na druhou stranu vím, že paní učitelky k tomu potřebují ty dovětky a to vysvětlení, pak je to víc v pohodě.“* Druhá česká respondentka také uvedla, že komunikace hraje velkou roli, protože během dne jedná s různými typy lidí. Uvedla, že komunikace v organizaci je z jejího pohledu dobře nastavená a efektivní.

Finské respondentky označovaly komunikaci za klíčovou a prioritní oblast jejich náplně práce. Obě se považují za leadra organizace. Komunikační kanály v jejich organizacích hodnotí také jako efektivní, především proto, že mají vytvořené pracovní týmy. Dále hovoří s jednotlivými zaměstnanci na denní bázi, snaží se je motivovat a vést. Obě uvedly, že při komunikaci dodržují čas, který odděluje pracovní a osobní život. Kontaktovat zaměstnance mimo pracovní dobu považují za neslušné a dělají to pouze v nezbytně nutných případech, např. náhlého onemocnění.

5.3.3 Trendy ve školství

České respondentky uvedly, že trendů v České republice je mnoho. Podstatným ukazatelem trendu je pro obě změna především Rámcového vzdělávacího programu. Novým trendem je dle jejich názoru digitalizace, které jsou otevřeny a snaží se změny v Rámcovém vzdělávacím programu naplňovat dle možností organizace. Respondentka ČR1 zmiňovala stáže v zahraničí, které jsou pro ni dobrým porovnávacím vzorkem. *„... ta individualizace určitě není u nás podchycená. Děti nadaný, i ty se specifickýma poruchama učení. Ale to je otázka času, tenhle trend určitě přijde, ale to už asi bude řešit nová generace.“*

Finské respondentky zmiňovaly samy od sebe výsledky šetření PISA 2022. Obě vyjádřily znepokojení nad propadem Finska. Dále obě ředitelky uváděly, že přijaly opatření ve svých školách. Pozvaly pedagogy ze základní školy, se kterými se domluvily na vytvoření programu zaměřeného na čtenářskou gramotnost. Fi1: *„Matematika a čtenářská gramotnost – tam jsme teda zaznamenali propad. Měli jsme ohledně toho dvě porady, kde*

jsme o tom hovořili, co teda uděláme, kam míříme. Rozhodli jsme, kdo půjde na školení, kdo se tomu bude věnovat. A požádali jsme pedagogy ze školy, aby nám pomohli sestavit rozumný plán, jaké činnosti budeme v téhle oblasti zařazovat, co ty děti potřebují.“

5.4 Osobnostní kompetence

Tato podkapitola je věnována osobnosti ředitelek, jejich seberozvoji a time managementu.

5.4.1 Seberozvoj

Všechny ředitelky jednotně uváděly, že téma seberozvoje souvisí s jejich nabytou odborností a schopností reflektovat oblasti, ve kterých by ocenily podporu. Ředitelky českých školek uváděly, že jsou oblasti, kde by se rozvíjet měly, například v leadershipu. Ředitelka ČR1: *„Myslím, že leadership je oblast, kde bych se vzdělávat měla, nebo vlastně bych měla chtít se o tom dozvědět víc. Nemyslím to jako klišé, ale víc se věnovat zaměstnancům po stránce jejich osobního rozvoje. Opravdu vnímat, jak se cítěj, naslouchat a hledat řešení. Proč třeba nejsou spokojený, když si odmyslim tu finanční stránku.“* Stejně tak druhá česká ředitelka vyzdvihovala oblast vedení lidí.

Finské ředitelky také avizovaly, že jejich seberozvoj souvisí především s kompetencemi v oblasti leadershipu.

5.4.2 Time management

Všechny respondentky zmiňovaly, že jejich dny nemají pevně danou strukturu a jejich aktivity souvisejí se stanovováním priorit a delegováním. Prioritu u české ředitelky ČR1 měly především ekonomické záležitosti a administrativa. ČR1: *„Práce ve třídě, na tu nemám pořádně čas, a tím pádem mě neuspokojuje. Vlastně si myslím, že většina ředitelů ví, že na tom kulhá. Myslím si, že umím být lepší, než jak vlastně pracuju na té třídě, ale ...není na to čas a otravuje mě to a zdržuje od věcí, který mají bohužel vyšší prioritu – ekonomické věci a papíry.“* Druhá ředitelka ČR2 ale vypověděla, že prioritu pro ni má především práce u dětí. ČR2: *„Já si tu svou práci s dětma splním. Ty papíry počkaj, ty ti neutečou, jo, ty za tebe stejně nikdo neudělá. Sice to udělat musíš, ale pro mě je prvořadá pořad ta práce s dětma, nejsem správný manager.“*

Finské ředitelky shodně uváděly, že oblast plánování a stanovování priorit je další zásadní kompetencí, která hraje důležitou roli v jejich profesi. Uváděly, že vzhledem k tomu,

že řídí více pracovišť najednou, snaží se naplňovat časový rámec působení na jednotlivých pracovištích a s tím úkoly spojené. Fi1: „*Moji lidé mě chtějí vidět a mluvit se mnou, stejně tak rodiče dětí. Když si to správně nerozplánujeme, vzniká chaos. Nemůžu být na dvou budovách zároveň a taky nejsem jejich matka. Ale co můžu udělat? Dobře si to rozplánovat, snažit se toho držet, aby ten čas byl dobře využitý.*“ Ve stejném duchu se neslo vyjádření Fi2: „*Plánování není jednoduchý, máme to zamotaný v tom, že ty budovy pracovišť jsou od sebe 10 kilometrů. Je to docela těžký, ale když si dobře nenastavím, kde budu a jak dlouho a čemu se tam budu věnovat, tak by to bylo... nedobré. Ještě, že mám řidičák. (smích)*“

5.5 Sociální kompetence

Tato podkapitola popisuje spolupráci s partnery a řešení konfliktů v jednotlivých organizacích.

5.5.1 Spolupráce s partnery vzdělávání

Na české straně zaznívala skutečnost, že za partnery vzdělávání považují především rodiče. Pro obě české ředitelky je navázání dobrých vztahů se zákonnými zástupci dětí velmi důležité a v obou mateřských školách pořádají několikrát ročně akce pro rodiče s dětmi, ale i veřejnost. Otevírají dveře svých organizací na Dny otevřených dveří, pořádají schůzky pro nastupující děti. Obě české ředitelky využívají sociální sítě pro prezentaci školy.

Vztah se zřizovatelem hodnotily neutrálně, až s negativní konotací. ČR1: „*Tak zřizovatel je můj zaměstnavatel, tak tam to docela zakládá nějaký vztah mezi náma. Jsou to volení lidi, nepovažuji je za kompetentní partnery.*“

Obě české ředitelky se vyjádřily ve smyslu, že zřizovatel není odborník ve vzdělávací sféře a nepovažují je za zcela kompetentní partnery. ČR1: „*Když nebudete vycházet se zřizovatelem, tak tam nebudete, myslím, že je chyba, že je to politicky volená garnitura.*“

Finské ředitelky hodnotily spolupráci se zřizovatelem jako funkční a rovnocenné partnerství. Obě uvedly, že jsou záležitosti mezi Výborem pro školství a samotnými institucemi provázané. Uváděly, že svůj školní vzdělávací program každý rok nahrávají do systému města Tampere, kde je k dispozici lidem pracujícím v odvětví školství. Na základě

toho je městská správa informována o tom, jakým směrem se vzdělávání a raná péče o děti v jednotlivých organizacích ubírá, a jsou informováni, což se promítá do spolupráce.

Spolupráci s rodiči hodnotí také jako důležitý aspekt, snaží se navazovat spolupráci i s rodiči, jejichž děti ve své organizaci ještě nemají, například pomocí facebookové stránky, kde sdílejí zajímavé události.

Jedna česká a dvě finské respondentky uvedly, že důležitý aspekt je také sdílení zkušeností dobré praxe a stínování během evropských programů, například Erasmus+.

5.5.2 Řešení konfliktů

Všechny čtyři ředitelky se ve svých odpovědích shodovaly ve věci řešení konfliktů. Každá z ředitelek v minulosti řešila, nebo řeší konflikt na pracovišti. Všechny se shodují, že řešení konfliktů je pro ně nepříjemnou záležitostí. Všechny ředitelky uvedly, že za jejich praxi se rozloučili se zaměstnancem. Česká respondentka ČR1 uvedla, že využila supervize v souvislosti s napjatými vztahy na pracovišti. Poukázala na fakt, že se utvrdila ve svých myšlenkách ohledně vztahů na pracovišti, nicméně žádné zlepšení díky supervizi nespatriila. Druhá česká respondentka konstatovala, že supervize zatím nevyužila. Vztahy a konflikty na pracovišti řešila především v době nástupu na pozici ředitelky. „*Mně tady chodily holky kouřit. Jedna hlídala, další kouřila za barákem. Tak jsem řekla, že takhle teda ne, v pracovní době se vůbec kouřit nebude. Ony pak odešly díky tomu, že jsem měla větší nároky. A v dnešní době upozorním a znovu upozorním. Dám vytýkací dopis a pak ten člověk zase chvilku dělá dobrotu. Málokdo se nechá vyhodit. To se ti nepodaří, tak hloupí lidi zase nejsou.*“ O prevenci předcházení konfliktů se nezmínila ani jedna česká respondentka.

Finské kolegyně hovořily o skutečnosti, že pomocí leadrovských schopností se snaží konfliktům především předcházet. Využívají k tomu „osobních pohovorů.“ Uváděly, že pokud nejsou spokojeny s výkonem svých zaměstnanců či se vztahy na pracovišti, organizují osobní pohovory. Ty se liší jak probíraným tématem, tak svojí frekvencí. Ředitelka Fi2: „*Mám tu učitelku, která tu pracuje stejně dlouhou dobu jako já. Nicméně v průběhu let se změnila a nyní si nejsem jistá, zda se pro toto povolání stále hodí. Ale protože nedělá nic hrozného, nemohu ji jen tak vyhodit. A tak s ní mám každý měsíc osobní pohovor. O tom, jak si v práci vede, jak se jí daří plnit povinnosti. Mám nad ní dohled.*“

Pokud i přes veškerou snahu jsou nuceny rozvázat pracovní poměr, z městské správy je poslán HR, který se snaží situaci ustálit a předcházet právním nesrovnalostem.

Všechny čtyři respondentky zmiňovaly i konflikty se zákonnými zástupci dětí. Všechny ředitelky při této skutečnosti avizovaly, že podpora u zřizovatele je v tomto bodě naprosto nezbytná.

5.6 Řízení a hodnocení edukačního procesu

Do této kapitoly byly zařazeny odpovědi dotazovaných ředitelek školy, které vypovídaly o inovacích školního vzdělávacího programu a o využívání výsledků hodnocení k optimalizaci edukačních procesů daných škol.

5.6.1 Inovace školních vzdělávacích programů

České ředitelky hovořily především o změnách v souvislosti s digitalizací. Obě shodně vypověděly, že v roce 2022 dostaly finanční prostředky k zakoupení digitálních pomůcek a změny se snaží ve svých mateřských školách realizovat. Obě ředitelky uvedly, že řízení změny nástupu digitalizace není jednoduchou záležitostí a v organizacích se najdou pedagogové, kteří s digitálními pomůckami učí raději než druhá skupina, které moderní technologie nejsou tak blízké. Dále obě respondentky uvedly, že své školní vzdělávací programy obměňují dle potřeb školy a doby. Obě ředitelky se snaží ve svém kolektivu oslovit všechny pedagogy, aby podávaly návrhy k aktualizacím a vytváření nových školních vzdělávacích programů. Současně hovořily o skutečnosti, že programy aktualizují či vytvářejí především v období konce školního roku a před začátkem nového.

Finské ředitelky uváděly, že své školní vzdělávací programy v současné době inovují především vzhledem k výsledkům šetření PISA, a to tak, že rozvíjejí oblast předčtenářské a matematické gramotnosti. Je pro ně důležité, aby pedagogické procesy odpovídaly potřebám národní vzdělávací politiky a trendům ve školství. Obě shodně uvedly, že tvorba školních programů je komplexní záležitostí, protože reflektují potřeby národního kurikula, lokálního kurikula a individuálních potřeb dětí. Fi1: *„Nemůžeme něco zanedbat a nemůžeme se věnovat jedné oblasti více než druhé. Musíme obsáhnout všechno, ale máme svobodu v tom ohledu, že můžeme do programu školy zařazovat, co je důležité*

i z našeho pohledu. A obzvlášť v současné době, protože... možná jsi slyšela o propadu Finska v šetření PISA.“

5.6.2 Hodnocení edukačního procesu

České respondentky mluvily především o hospitacích a závěrech ČŠI z kontrol mateřských škol. Obě dvě ředitelky mluvily o hospitacích z hlediska jejich výpovědní hodnoty. Obě ředitelky se shodly ve svých výpovědích, že výpovědní hodnotu o stavu třídy má pro ně průběžná návštěva, kdy vstoupí do třídy v průběhu dne. Obě také uvedly, že neustále hodnotí, co se ve škole děje. ČR2: „*Mně stačí jít třeba okolo šatny a hned vidím třeba ty výrobky. Nebo jdu suplovat a vidím, jestli mají děti návyky, nebo ne. Na co jsou děti zvyklé a hned tuším, kde jsou slabý stránky.*“ Závěry z hospitací a evaluaci vzdělávacího procesu probírají na osobních pohovorech ke konci školního roku. Pročítají i hodnocení vzdělávání a jeho podmínek od pedagogů, rozdávají dotazníky. Optimalizaci vzdělávání a edukačního procesu se snaží provádět obě ředitelky na základně aktuálních potřeb školy. Na otázku, zda jsou spokojené s tím, jak vzdělávání dětí v jejich organizacích probíhá a zda mají pro poskytování vzdělávání vhodně nastavené podmínky, se s rozvahou přiklánějí k názoru, že jejich školky nabízejí dobrou úroveň vzdělání, nicméně obě zmiňují, že prostor pro zlepšení edukačního procesu mají. Ředitelka ČR2 by ráda, aby paní učitelky více sdílely dobrou praxi mezi sebou, a nebrání se ani, pokud by chtěly přijít na náhled jejího působení ve třídě.

Finské kolegyně mají pravidelné porady se svými týmy, které přednášejí záležitosti týkající se daných oblastí. Obě finské ředitelky jsou se vzdělávacím procesem ve svých organizacích spokojené a učitele považují za plně kompetentní partnery v procesu vzdělávání. Hospitace ve Finsku neexistují, odbornosti zaměstnanců si váží.

5.7 Vlastní kategorie dat dle výzkumných otázek

Do této kategorie dat byla přiřazena data, která vyplývala z výzkumných otázek a odpovědí respondentů: pohled českých ředitelek na finské školství, současné výzvy všech ředitelek mateřských škol a klíčové prvky řízení mateřské školy pohledem finských ředitelek.

5.7.1 Finské školství pohledem českých ředitelek

České respondentky byly dotázány, zda mají povědomí o finském školství, a pokud ano, co si o něm myslí. ČR1 se s finským školstvím setkala při pobytu na stážích a při spolupráci s finskou školou. Hovořila o tom, že představu o finském školství má částečnou, protože nezná oficiální legislativu a dokumenty. K finskému školství vzhlíží a vnímá ho jako inspiraci. *„Už by se mělo začít i tady, nechť všichni po všech, nedržet děti v nějakém prostoru a vyzkoušet, co to udělá, když se to povolí, když se bude učit jinak. Jenže je potřeba více lidí, jeden učitel nemůže individualizovat všechno. Musí být dostatek lidí a podpory. Starší generace tomu nebude nakloněná, že se můžou učit na chodbě a ležet u toho. Je to úplný zbourání našeho systému, toho střeoevropského školství.“* Uvedla, že každý systém má své záporné stránky a u finského školství neměla možnost překážky zatím objevit. Jako prvek, kterým by se chtěla inspirovat, je pro ni zjednodušení administrativní zátěže a prohloubení oblasti personálního leadershipu v českém školství, stejně jako ve Finsku.

Ředitelka ČR2 povědomí o finském školství má jen okrajové a informace o tom, jak ve Finsku vzdělání probíhá, ji velmi zajímaly. Oceňovala míru individualizace, naproti tomu uvažovala v kontextu zajištění provozu. *„Vždycky je to o lidech. Spousta lidí tady šla dělat pedagogickou školu proto, že tam není matika. Tam si teda vážím toho, že je to prestižnější povolání než u nás. Tady systém chrlí spoustu vystudovaných učitelů, ale my ty učitele nemáme. Když sháním učitele, je to problém.“* Prvek, který by z finského systému školství ráda přenesla do českého prostředí své praxe, je posílení oblasti pedagogického leadershipu a menší administrativní zátěž.

5.7.2 Současné výzvy dotazovaných ředitelů škol

Všechny ředitelky byly dotázány na výzvy, kterým při své praxi v současné době čelí. Odpovědi všech respondentů se týkaly administrativní zátěže, a to jak na straně českých ředitelek, tak na straně finských kolegyň. Ředitelka ČR1 hovořila o dvou výzvách. Chtěla by se více věnovat zaměstnancům po stránce jejich osobního rozvoje, aby byli lidé v práci spokojeni. Toto se týká i myšlenky, že ředitel by měl mít kouče, který by ho vedl. Jako druhou výzvu ve své praxi vnímá práci s dětmi, které jsou nadané, nebo mají speciální vzdělávací potřeby v souvislosti s personálním zajištěním mateřské školy. Situaci vnímá

jako nedostatečnou, protože pro vyšší míru individualizace je třeba více pedagogů, nebo asistentů.

Ředitelka ČR2 vnímá jako výzvu ve své současné praxi administrativní zátěž. *„Ty papíry mě drtí. Stal se ze mě zvolna úředník. Jsem zahlcená papírama. Vždyť už dřív se říkalo, že se od papírů bude upouštět, ale je jich pořád čím dál víc. Neutečou, ale zdržujou mě od práce s dětma. Já jsem pořád hlavně pedagog.“* Přála by si více se věnovat pedagogické práci, kultuře a budoucímu směřování školy.

5.7.3 Klíčové prvky finského vzdělávacího systému očima finských respondentů

Obě dvě finské ředitelky mateřských škol odpovídaly na otázku, které prvky finského školství hodnotí jako klíčové. Odpovědi obou respondentek se shodují – je to příprava budoucích učitelů. Respondentka Fi2 také hovořila o míře individualizace.

Fi1: *„Myslím, že světu můžeme nabídnout příklad dobré praxe ve smyslu přípravy budoucích učitelů. Naše školy. Každý učitel musí být dobrý učitel. Je potom jedno, zda jsem dobrý leader. Být leader je samozřejmě důležitá role, ale sedím v kanceláři. Učitelé jsou ti, co pracují s dětmi každý den. Proto musí být dobře vzdělání.“*

Fi2: *„Určitě můžeme světu nabídnout školy pro učitele. Dostanou se na ně opravdu motivovaní lidé, kteří o tu práci stojí. A na škole se jim dostane skvělého vzdělání. A pak si myslím, že můžeme nabídnout to, že jsme v našich školách přijali, že každé dítě je jiné, a že na každém záleží.“*

Obě dotazované zmínily, že bez adekvátního vzdělání by nemohly vykonávat svoji profesi, proto je systém vzdělávání nejen klíčovou rolí jejich náplně práce, protože jej samy vytvářejí, ale také proto, že jsou ony samy neustále účastníkem edukačního procesu.

6 Shrnutí výsledků a diskuse

Tato bakalářská práce se zaměřovala na rozdílné prvky řízení mateřských škol pohledem vybraných ředitelů v České republice a ve Finsku. Hlavním cílem této bakalářské práce bylo popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelek mateřských škol. Pro organizaci dat byl použit kompetenční model ředitele školy (Lhotková et al. 2012, s. 62), který není oficiálním modelem kompetencí ředitele školy, nicméně vystihuje kompetence ředitele škol pro potřeby této práce. V návaznosti s kompetencemi ředitelů škol byly přidány oblasti, které zajímaly autorku práce v souvislosti s oběma systémy.

Výsledky metodologického šetření se v mnohém shodují se studií Federičové (2019, online, s. 15). Čeští ředitelé v porovnání s ostatními řediteli, a i tedy s finskými řediteli, nesou velké břemeno administrativní zátěže. Obě české respondentky uváděly, že míra administrativy je pro ně zatěžující, proto by rády předaly administrativní zodpovědnost další osobě. Obě se shodly, že jim nezbývá mnoho času, který by mohly věnovat pedagogickému vedení, či rozvoji zaměstnanců. Jejich odpovědi tak korelují se zjištěnými fakty Černého (2022, online, s. 13).

U finských respondentů docházelo také ke shodě v oblasti pedagogického leadershipu s odbornou literaturou finských autorů. Například Lahtero a Kuusilehto & Awale (2015, online, s. 5) se ve svém článku *Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals* zabývají důležitostí leadershipu v prostředí školy a jeho dopadem na kulturu školy. Popisují, že zaměstnanci jsou jádrem organizace a je třeba dbát na jejich rozvoj. Ve stejném duchu odpovídaly finské ředitelky. Na otázky prioritních kompetencí jejich práce reagovaly vždy totožně – zaměstnanci a pedagogický leadership měli prioritu. Ředitel ve finské škole je především pedagogický leader. Obě respondentky o sobě hovořily jako o postavě pedagogického a osobního leadra. Tato skutečnost je také dána systémovým chodem školství, kde velká část administrativních záležitostí je v kompetenci města. Toto se týká jak přijímání dětí, vyměřování školného a doby strávené v mateřské škole, tak správy rozpočtu, zajištění chodu školní jídelny. Ředitelky finské školy oproti českým kolegyním nejsou

vykonavatelkami procesu. O skutečnosti, zda chtějí být i učitelkami, rozhodují samy. Oproti tomu se české respondentky cítily spíše jako manažeři pro ekonomické a administrativní záležitosti. Zdá se, že finský model řízení školy oproti českému modelu klade důraz na leadership a je inovativnější ve smyslu požadavků moderní doby.

Zajímavý vhlad nabízely prvky komparace systémů – na finské straně je to absence inspekčního orgánu, absence nutnosti být vykonavatelkou pedagogického procesu a legislativně ukotvená míra individualizace a rovných příležitostí – tedy vytváření individuálních plánů pro každé dítě. Také skutečnost, že je finské Národní kurikulum závazné i pro soukromý sektor předškolního vzdělávání, je rozdílná v porovnání s Českou republikou, kde soukromé školství nemusí reagovat na potřeby RVP PV. Finové tímto ohlíželi kvalitu vzdělávání v raném dětství a předškolním věku tak, aby všechny děti měly stejné startovní podmínky, což opět koreluje s finskou vizí rovného přístupu, který je ukotven v legislativě.

Rozdílným prvkem mezi vzdělávacími systémy byla také širší rovného přístupu ke vzdělání. Finské ředitelky zajišťují svoz pro děti do školy (např. taxi či bus), pokud dítě žije ve vzdálenosti delší než 5 km od školy, či je cesta příliš náročná, nebo nebezpečná. Zatímco české školství reaguje na děti a žáky pomocí plánů pedagogické podpory v prvním stupni podpůrných opatření, ve Finsku má každé dítě právo na individualizaci. Ze zjištěných výsledků z rozhovorů s finskými respondentkami vyplývá, že individualizace v těchto školách je běžnou praxí a ne pouze pojmem v Národním kurikulu. V kontextu individualizace je třeba zmínit, že finské ředitelky mají k dispozici více pedagogů a asistentů než české ředitelky, které se snaží udržet si alespoň nezbytné minimum zaměstnanců v rámci PHmaxu. Dále je míru individualizace třeba vnímat v kontextu vzdělání pedagogů v předškolním vzdělávání. Finské učitelky v mateřské škole mají minimálně bakalářské tituly. Obě finské respondentky ale zmínily, že až na pár výjimek v jejich pedagogickém sboru mají všechny učitelky tituly magisterské.

Dalším odlišným prvkem mezi oběma systémy je řízení dvou a více organizací na straně Fínek. Spolu s tím souvisely zkušenosti respondentek s delegováním. České ředitelky vyjadřovaly, že práci delegují, ale jejich zástupkyně mají na starost oblast, které neohrožují chod školy – např. pomocné administrativní aktivity a pedagogické vedení

školy. S vytvářením týmů neměly bohaté zkušenosti jako jejich finské kolegyně, které označovaly delegování za naprosto nezbytné právě proto, že řídí dvě až tři organizace současně, které jsou od sebe vzdálené, v případě jedné respondentky až 10 km. Tato skutečnost koresponduje se skutečností, že situace ve finském školství směřuje ke sdílenému leadershipu, kterou popisují Lahtero a Salonen (2022, online, s. 8).

Shodně obě finské respondentky uváděly, že pedagogické školy jsou náročné a není jednoduché studium dokončit. Odpovědi respondentek tak rezonují s popisem přípravy a náročnosti pedagogické přípravy, kterou uvádí Crehan (2022, s. 71). Tato skutečnost je ve Finsku podmíněna historickými událostmi Finska, kdy vytváření samostatné národní identity zahrnovalo především zakládání škol, aby se Finsko stalo nezávislým státem a nebylo přiřazeno k Rusku.

Úkolem finských ředitelky je dohled nad propojením Národního vzdělávacího kurikula s lokálním kurikulem a vytvoření školního vzdělávacího programu, který propojuje a obsahuje jejich prvky. Třídní programy mají plně v kompetenci učitelky. Jejich povinností je propojit potřeby dítěte a školního vzdělávacího programu. Ředitelky finské školy tak odpovídají především za komplexní systém propojování potřeb a závazných dokumentů. Toto zjištění je opět v korespondenci se skutečností, kterou popisuje Lahtero a Salonen (2022, online, s. 14) – tedy že úkolem finského ředitele je rozvíjet školu způsobem, který podporuje realizaci kurikula. Oproti tomu české respondentky odpovídaly, že v praxi je jejich úkolem především udržet chod organizace a nic nezanedbat – zodpovídají za všechny procesy v organizaci. Jsou odpovědné za ekonomickou stránku, za přijímání dětí, za své pracovníky, za stav budovy, za školní jídelnu, za vzdělávací program školy a jsou také vykonavatelem procesu. Pedagogický leadership a rozvoj pracovníků jsou oblasti, na které nemají mnoho času a často tuto oblast vykonávají zástupkyně.

Podpora studia pedagogů je také další odlišností mezi řízením školy. Zatímco na české straně ředitelky hovořily o studiu svých zaměstnanců jako o organizačním oříšku, finské ředitelky organizační problémy v souvislosti se studiem zaměstnanců nezaznamenávaly.

Překvapivé momenty pro autorku práce byly především dvě skutečnosti. Za prvé, že všechny ředitelky vyjádřily přání, aby ubylo administrativní zátěže. Přestože v šetření

TALIS 2018, které interpretovala Federičová (2019, online, s. 14), se ředitelé finských škol v administrativní zátěži umístili na šestém místě, pro obě dvě respondentky bylo administrativní zátěže stále velké množství a vyjádřily potřebu dalšího ředitele. Češi v tomto šetření TALIS (Federičová, 2019, online, s. 14) obsadili první místo s necelými 40% stráveného času administrativními úkoly mezi dalšími dvaceti třemi zeměmi. Nebylo tedy překvapením, že obě české ředitelky jako překážky řízení mateřské školy uváděly administrativu.

Dalším překvapivým výsledkem šetření byla orientace ředitelek ve výsledcích PISA pro rok 2022 (Data Pandas, online, 2022). Obě dvě ředitelky finské školy věděly, kde se jejich země umístila, byly si vědomy propadu výsledků v roce 2022 a obě dvě ředitelky přijaly opatření k předcházení propadu čtenářské a matematické gramotnosti ve svých mateřských školách. Ani jedna z českých respondentek nezmínila výsledky PISA a nevěděly, jak si Česká republika v tomto šetření vedla. Autorka článku si zde pokládá otázku, zda tato skutečnost může být způsobena nedostatkem komunikace mezi MŠMT, vládními činiteli a skutečnými řediteli v praxi. Zde je také prostor pro otázku, zda v České republice není kladen mnohem větší důraz na vnitrostátní hodnocení například ČŠI, než na hodnocení státu v mezinárodním měřítku.

Neočekávaným výsledkem byla absence zmínky o předcházení konfliktů na pracovišti na české straně. Zatímco obě finské ředitelky se zmiňovaly o skutečnosti, že konfliktům se snaží předcházet, české kolegyně hovořily především o negativních dopadech konfliktů. Tato skutečnost může souviset s faktem, že na leadership v oblasti vztahů a klimatu školy nezbyvá českým respondentům kapacita při běžné praxi.

Finské kolegyně nezmínily pedagogické sdílení mezi učitelkami v organizaci. Česká respondentka hovořila o vzájemných násleších jednotlivých kolegyň v organizaci ve smyslu rozvoje pedagogických schopností. Namísto toho využívají finské učitelky porady ke sdílení svého know-how. (např. porada na téma hry). Tato absence zmíněných náslechů souvisí zřejmě se skutečností, že finské školství nekontroluje své zaměstnance a náhledy by tak mohly být vnímány jako narušení důvěry v kompetence učitele.

Bylo zajímavé nacházet rozdíly i mezi počtem žádostí o práci učitelky – zatímco české respondentky uváděly, že je pro ně obtížné nalézt kvalifikovanou učitelku, finská

respondentka hovořila o nečekaně vysokém čísle 400 žádostí na jednu vypsanou pozici učitelky mateřské školy. Tento výsledek může být ale ovlivněn skutečností, že respondentka ČR1 vede školu v okrajové části Prahy. I přes dobrou dopravní dostupnost je pro ni obtížné najít kvalifikovanou učitelku.

Diskuse a výsledky šetření odhalují, že přes současné výzvy českého školství má český vzdělávací systém v oblasti řízení školy prostor pro zlepšení. Dialog mezi odborníky, politickou sférou a samotnými řediteli škol je nezbytný pro vytváření moderní podoby školství, které je schopno reagovat na potřeby všech dětí, žáků a studentů.

Limitujícím faktorem této bakalářské práce je počet respondentů. Autorka této práce volila hloubkové rozhovory a pro tento typ kvalitativního výzkumu zvolila počet respondentů v takové míře, aby bylo možné obsáhnout prvky řízení škol a současně porozumět odpovědím finských respondentů z hlediska kontextu. Výsledky neslouží k zobecňování informací o přístupech řízení školy, ale nabízejí náhled do čtyř mateřských škol. Pro další výzkum této tematiky by bylo vhodné zařadit kvantitativní design výzkumu nejen pro oblast předškolního vzdělávání, který by mohl přinést objektivnější data o efektivitě řízení školy. Autorka práce si je vědoma, že polostrukturovaný rozhovor v příloze se jeví jako pevně strukturovaný rozhovor. Navržené okruhy otázek sloužily především jako vodítko pro autorku práce k rozličným oblastem prvků řízení školy, nicméně struktura rozhovorů nebyla dodržována přesně.

Autorka této práce si pokládá otázku, zda a v jaké míře je možná implementace finských prvků řízení školy do prostředí českých ředitelů. V dalších letech by se autorka ráda této tematice věnovala.

Závěr

Specifika jednotlivých vzdělávacích systémů, jejich efektivitu a úspěšnost lze srovnávat v mezinárodních šetřeních, například PISA a TALIS. Ve spojení s touto problematikou jsou to především ředitelé škol, kteří zajišťují kvalitu vzdělávání a veškeré prostředky, které škola potřebuje k základnímu plnění své funkce. Úloha mateřské školy v počáteční fázi vzdělávacího procesu dítěte je nezanedbatelná. Řízení mateřské školy tak sehrává klíčovou roli při poskytování vzdělávání.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat specifika, společné a odlišné prvky řízení mateřských škol a komparovat prvky řízení mateřské školy mezi oběma systémy s ohledem na systémová specifika a pohledem českých a finských ředitelek mateřských škol.

V teoretické části bylo popsáno řízení mateřské školy v České republice, kde byla pozornost věnována především kompetencím ředitele, které poskytovaly východisko pro metodologickou část této práce. Finský vzdělávací systém je v současné době považován za jeden z úspěšných evropských modelů vzdělávání. Klade důraz na individualizaci, rovnost přístupu ke vzdělávání, které na všech stupních probíhá zdarma. Finské školství je známo svojí mírou vysoké autonomie pedagogů a ředitelů škol.

Výzkumná část práce je postavena na kvalitativním výzkumu, který byl realizován pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s dvěma finskými a dvěma českými ředitelkami veřejných mateřských škol. Tato část práce odkazuje na specifika, podobné a odlišné prvky řízení mateřské školy. Poukazuje na odlišné přístupy řízení školy podmíněné strukturou systému a jednotlivými přístupy vybraných ředitelek. Bez ohledu na strukturální zajištění předškolního vzdělávání finské i české ředitelky vyjádřily přání, aby ubylo administrativní zátěže. Finské ředitelky ve všech ohledech své praxe upřednostňovaly pedagogický leadership, kdežto jejich české kolegyně se vnímaly především jako administrativní manažeři. Zajímavý pohled nabízelo také srovnání národních vzdělávacích programů. Ve finském systému je legislativně uplatňována individualizace, což v praxi znamená tvorbu individuálního plánu pro každé dítě, s požadavkem, že přání dítěte musí být také bráno v potaz a zohledněno. Finské ředitelky tak odpovídají především za implementaci národního a lokálního kurikula. Z rozhovorů

vyplývalo, že toto nebylo prioritou jejich českých kolegyně, a tak kompetence v oblasti řízení a hodnocení edukačního procesu předávaly především svým zástupkyním.

Zajímavé bylo zjištění, že české kolegyně se cítily inspirovány finským modelem řízení školy a systémem finského školství obecně. Přestože neměly o finském systému řízení školy a systému vzdělávání hlubší povědomí, obě respondentky se o proces řízení školy dle finského modelu zajímaly. Vyjadřovaly se dále k pedagogickému leadershipu, na který jim nezbyvá mnoho času, a skutečnost, že administrativní úkony je zatěžují více, než by si přály, se objevovala během rozhovorů v časté míře. Vážily si prestiže pedagogických pracovníků a ředitelů škol uznávaných za odborníky. Zajímavá je také finská absence inspekčního orgánu, která je dána historickými reformami školství.

Hlavním prvkem z finského modelu řízení školy, které by si ředitelky přály implementovat do své praxe, bylo především předání odpovědnosti ve smyslu systémového zajištění školy, které přímo nesouvisí s pedagogickým procesem – zápisy dětí, správa technického stavu budovy, zajištění provozu školní jídelny. Dále by rády implementovaly přístup finského modelu v oblasti leadershipu a rozvoje svých zaměstnanců.

Všechny ředitelky čelí při své praxi výzvám. Jednou z výzev, kterou zmiňovaly, bylo zajištění personálu v souvislosti s individualizací ve vzdělávání. Situace s přijímáním nových pedagogů a asistentů pedagogů byla vyhodnocena jako nedostatečná. Administrativní zátěž zmiňovaly jak finské ředitelky, tak jejich české kolegyně. Ředitel finské školy se věnuje především implementaci národního vzdělávacího kurikula, lokálního vzdělávacího kurikula a také individuálních plánů dětí do programu školy a jednotlivých třídních plánů. Přání a názor je při tvorbě brán v potaz. Ředitelky finských mateřských škol tak především dbají na propojení všech klíčových aspektů. Přesto, že nemají v kompetenci prvky řízení škol jako jejich české kolegyně, vedou často více škol najednou. Respondentky této bakalářské práce řídily dvě a tři mateřské školy, v jednom případě vzdálených od sebe více než 10 km. Delegovaly tedy kompetence dalším zaměstnancům školy a vytvářely pracovní týmy. České respondentky naproti tomu uváděly, že delegují především záležitosti, které přímo neohrožují chod školy.

Na otázku, co by ostatní vzdělávací systémy mohly přijmout za své z finského modelu, obě respondentky uvedly, že je to především systém vzdělávání budoucích pedagogů. Jedna

z respondentek k vyjádření přidala i skutečnost, že ředitel školy je důležitá role, nicméně učitelé jsou především těmi, kdo s dětmi pracují. Druhá respondentka uvedla, že je také nesmírně důležité přijmout skutečnost, že každé dítě je jiné a na základě toho je třeba s ním jednat.

Byť limitem této práce je její počet respondentů, celkem čtyři, cíle bakalářské práce byly naplněny. Důležitým aspektem řízení školy je schopnost vnímat kvalitu vzdělávání a i přes překážky, kterým čeští ředitelé čelí, je nezbytné klást důraz i na pedagogický a sdílený leadership. Tato práce nabízí možnost porovnání kompetencí řídicích pracovníků. Je nutné zmínit, že finské předškolní vzdělávání hospodaří s téměř o polovinu větším rozpočtem, nicméně všechny české ředitelky také avizovaly skutečnost, že zřizovatelé jejich škol nejsou odborníky v oblasti vzdělávání a vzhledem k tomu, že je to politicky volená garnitura, priority a záměry zřizovatelů se tak často mění. Český systém vedení škol by tak mohl čerpat z finského modelu v několika oblastech. Zahájení diskuse mezi státní úrovní správy, samosprávnými celky, odborníky a samotnými řediteli školy by českému školství zcela jistě prospělo. Dalším doporučením v oblasti vedení lidí by mohla být samotná péče o zaměstnance. Jejich rozvoj a pedagogické schopnosti tvoří kvalitu vzdělávání v tzv. první linii. Bylo by žádoucí, kdyby se ředitelky mateřských škol nevěnovaly pouze nezbytným pohovorům jednou či dvakrát ročně, ale potřeby svých zaměstnanců vnímaly v průběhu celého školního roku. Je otázkou, na kolik jsou prvky finského školství implementovatelné do českého prostředí vzhledem k odlišným rozpočtům, míře a schopnosti přijímat změny a také ke kvalifikovanosti personálu mateřských škol.

Bakalářská práce nabídla pohled do dvou prostředí evropského vzdělávacího systému. Mohla by být inspirací pro mnohé kolegyně a kolegy v oblasti školství, kteří se o problematiku evropských vzdělávacích systémů zajímají a hledají inspiraci v oblasti řízení škol.

Finský model je pro autorku práce inspirací v oblasti pedagogického leadershipu. V budoucnosti by se ráda tématu evropských modelů vzdělávání a řízení školy věnovala.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

CREHAN, L., 2022. *Chytrzemě: tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě*. Praha: Audiolibrix. ISBN 978-80-88407-31-7.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace - Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

LHOTKOVÁ, I., V. TROJAN a J. Kitzberger, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-7357-899-2.

MODISE, M. et al., 2023. *Global Perspectives on Leadership in Early Childhood Education*. Helsinki: Helsinki University Press. ISBN 978-952-369-088-2.

MOTIEJUNAITE, A. et al., 2019. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe 2019 Edition*. Brussels: Eurydice report. ISBN 978-92-9492-975-4.

PLAMÍNEK, J., 2010. *Tajemství úspěchu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3658-7.

PRŮCHA, J., 2017. *Vzdělávací systémy v zahraničí: encyklopedický přehled školství v 30 zemích Evropy, v Japonsku, Kanadě, USA*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-845-2.

STRAKOVÁ, J., 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0411-2.

ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJAN, V., 2019. *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení = Head teacher as an essential factor of educational leadership*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-032-9.

TROJAN, V., 2021. *Ředitel školy – Uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-014-1.

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

VEBER, J., 2021. *Management: základy, přístupy, soudobé trendy*. Praha: Ekopress. ISBN 978-80-87865-69-9.

Elektronické zdroje

AHO, E., K. PITKÄNEN & P. SAHLBERG, 2006, *Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland since 1968*. [online]. No. 2, 1-166, The World Bank – Education Working Paper Series. [vid. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Education-in-Finland-2006.pdf>

ČERNÝ, J., 2022. Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace* [online]. 32(1), 5-32. [vid. 2023-11-24]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-1-5>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2023. *O šetření PISA*. [online]. In: ČŠIČR. [vid. 2024-12-28]. Dostupné z: [Česká školní inspekce - O šetření PISA \(csicr.cz\)](https://www.csicr.cz/)

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, 2004. [online]. [vid. 2023-11-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ČESKO. *Zákon č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění účinném od 1. 9. 2023*, 2023. [online]. [vid. 2023-11-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>

ČESKO. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků - znění od 1. 9. 2023. [online]. In: *Zákony pro lidi.cz* [vid 2023-11-27]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75#f2904051>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2016. *Klasifikace vzdělávání (CZ-ISCED 2011)*. [online]. [vid.2023-11-17]. Dostupné

z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

DATA PANDAS, 2022. *PISA Scores by Country*. [online dataset]. In: Data Panda. [vid. 2024-01-01]. Dostupné z: [PISA Scores By Country 2024 \(datapandas.org\)](https://datapandas.org)

EURIDICE Czechia: Řídící pracovníci v předškolním a školním vzdělávání., 2023e. In: National Education Systems [online]. [vid. 2023-12-04]. Dostupné z: [Řídící pracovníci v předškolním a školním vzdělávání \(europa.eu\)](https://europa.eu)

EURYDICE Finland: Access Early Childhood Education and Care, 2023d. In: *National Education Systems* [online]. [vid. 2023-12-20]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/access>

EURYDICE Finland: Compulsory education extended until the age of 18, 2021. In: *News & Articles* [online]. [vid. 2023-12-13]. Dostupné z: [Finland: Compulsory education extended until the age of 18 \(europa.eu\)](https://europa.eu)

EURYDICE Finland: Early Childhood Education and Care, 2023b. In: *National Education Systems* [online]. [vid. 2023-12-06]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/early-childhood-education-and-care>

EURYDICE Finland: Funding in education., 2023a. In: *National Education Systems* [online]. [vid. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/funding-education>

EURYDICE Finland: Organisation and Governance, 2023c, In: *National Education Systems* [online]. [vid. 2023-11-30]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/organisation-and-governance>

FEDERIČOVÁ, M., 2019. Mezinárodní srovnání ředitelů škol: české administrativní inferno. [online]. Studie 12/2019. Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2019. ISBN 978-80-7344-506-5. [vid. 2023-11-28]. Dostupné z: [IDEA Studie 12 2019 Kvalita reditelu skol \(cerge-ei.cz\)](https://cerge-ei.cz)

FINLEX, Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 2023. [online]. [vid. 2023-11-28]. Dostupné z: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

<https://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2018/en20180540.pdf> - English

FINLEX, *Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista* 1503/2016, 2022. [online]. [vid. 2023-11-27]. Dostupné z:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/haku/?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=1503%2F2016+&submit=Hae+%E2%80%BA>

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2022. *Finnish education in nutshell*. [online]. [vid. 2024-01-02]. Dostupné z:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf

FINNISH NATIONAL AGENCY FOR EDUCATION, 2022. *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care*. [online]. [vid. 2023-10-26]. Dostupné z:

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman%20peruste%202022_EN_final_23%20.pdf

FONSÉN, E., 2019. Management, Leadership and Governance in Early Childhood Education (Finland). In: *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. [online]. London: Bloomsbury Academic. [vid. 2023-11-30]. Dostupné z: Doi: [10.5040/9781474209441.0029](https://doi.org/10.5040/9781474209441.0029)

FONSÉN, E. et al., 2022. Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*. [online]. **50**(6), pp. 979-994. [vid. 2023-12-07]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>

GARGULÁK, K., V. KORBEL a D. PROKOP, 2021. *Ředitelé škol v ČR: Klíčoví hráči v systému vzdělávání bez dostatečné podpory. Ředitel naživo*. [online]. [vid. 2023-11-15]. Dostupné z: [reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf \(reditelnazivo.cz\)](https://www.reditele-skol-v-cr-klicovy-hraci-v-systemu-vzdelavani-bez-dostatecne-podpory.pdf)

HUJALA, E. & M. ESKELINEN, 2013, Leadership Tasks in Early Childhood Education. In: *Researching Leadership in Early Childhood Education*. [online]. Tampere: Tampere University Press, 213-233. [vid. 2024-01-01]. Dostupné z:

https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94572/leadership_tasks_in_early_childhood_education_2013.pdf?sequence=1

KUPILA, P., E. FONSEN & T. LIINAMAA, 2023, Expectations of leadership in the changing context of Finnish early childhood education. [online]. *Teaching and Teacher Education*, October 2023, Vol. 133, pp. 1-10. [vid. 2023-11-19]. ISSN 0742-051X Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104277>

LAHTERO, T. J. & L. KUUSILEHTO-AWALE, 2015. Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Education and Research* [online]. 3(3), 318-329. [vid. 2023-12-26]. Dostupné z: <https://pubs.sciepub.com/education/3/3/11/index.html#>

LAHTERO, T. & M. SALONEN, 2022, *Educational Leadership in Finland – Principal's role in building a sustainable school culture*. [online]. Helsinki: Professional Publishing Finland Oy. ISBN 978-952-7401-11-8. [vid. 2023-12-18]. Dostupné z: <https://www.propublishing.fi/products/educational-leadership-in-finland-principal-s-role-in-building-a-sustainable-school-culture-softcover>

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, OKM, FINLAND., 2023a, *Client fees charged for early childhood education and care*. [online]. [vid. 2023-12-26]. Dostupné z: [Client fees - OKM - Ministry of Education and Culture, Finland](#)

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, OKM, FINLAND., 2023c, *Early Childhood Education and Care*. [online]. [vid. 2023-12-27]. Dostupné z: [Early childhood education and care services - OKM - Ministry of Education and Culture, Finland](#)

MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE, OKM, FINLAND., 2023b, *Pre-primary education*. [online]. [vid. 2023-12-27]. Dostupné z: [Pre-primary education - OKM - Ministry of Education and Culture, Finland](#)

OECD, 2024, Education spending (indicator).[online dataset]. In: OECD. [vid. 2023-10-26]. Dostupné z: <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm> doi: 10.1787/ca274bac-en

PRŮCHA, J. & P. KANSANEN, 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. [online]. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-3184-4. [vid. 2023-12-05]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/skolni-vzdelavani-ve-finsku-5640/>

STATISTA, 2021. *Pisa students performance in Finland from 2000 to 2018, by subject and score*, [online dataset] In: Statista. [vid. 2024-01-02]. Dostupné z: [Finland: PISA student performance 2018 | Statista](#)

STATISTICS FINLAND, 2023, *Share of children having participated in early childhood education and care grew in 2022*. [online dataset]. [vid. 2024-01-16]. Dostupné z: <https://www.stat.fi/en/publication/cl8l48a1oj27m0dukvmlyq0wd>

SVOBODOVÁ, Z., 2023. *Základy metodologie výzkumu: (kvalitativní přístupy)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-256-9. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/196-zaklady-metodologie-ii-vydani>

TROJAN, V. a Z. SVOBODOVÁ, 2019. Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace* [Online]. **29(2)**, 203-222 [vid. 2023-11.22]. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>

TURECKIOVÁ, M., 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. [online]. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0882-9. [vid. 2023-11-22]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/klic-k-ucinnemu-vedeni-lidi-73/>

VAINIKAINEN, M. P. et al., 2017. How do Finns know? Educational Monitoring without Inspection and Standard Setting. In: *Standard Setting in Education. Methodology of Educational Measurement and Assessment*. [online]. Cham: Springer International Publishing, 243-259. [vid. 2023-11-30]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-319-50856-6_14

VARPANEN, J., 2021. Early childhood education leadership in Finland through the lens of structure and agency. In: *Educational Management Administration & Leadership*, **49(3)**, pp. 518-533. [vid. 2023-27]. <https://doi.org/10.1177/1741143220903727>

Seznam příloh

Příloha 1 – Statutární dokument pro potřeby tvorby a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu

Příloha 2 – Plán pro dosahování rovnosti ve vzdělávání

Příloha 3 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru český jazyk

Příloha 4 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru anglický jazyk

Příloha 5 – Otevřené otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Příloha 6 – Přepis a otevřené kódování ukázka českých respondentek - český jazyk

Příloha 7 – Přepis a otevřené kódování ukázka finských respondentek – anglický jazyk

Příloha 8 – Tabulka rozdělení kompetencí z mateřské školy ředitelky Fi1

Příloha č. 1 - Statutární dokument pro potřeby tvorby a hodnocení individuálního vzdělávacího plánu



Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma ja kirjaaminen - näkökulmia

Riina Niutanen 2023

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on lakisääteinen asiakirja

Varhaiskasvatustalaki 2022, luku 5, 23 § ([16.12.2021/1183](#))

”Päiväkodissa tai perhepäivähoidossa olevalle lapselle on laadittava henkilökohtainen varhaiskasvatussuunnitelma lapsen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon toteuttamiseksi. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan on kirjattava tavoitteet lapsen varhaiskasvatuksen toteuttamiseksi lapsen kehitystä, oppimista ja hyvinvointia tukevalla tavalla sekä toimenpiteet tavoitteiden toteuttamiseksi. Lisäksi suunnitelmaan on kirjattava lapsen 15 b §:ssä tarkoitetun tuen tarve, tukitoimenpiteet ja niiden toteuttaminen sekä tuen vaikuttavuuden arviointi.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma on laadittava yhteistyössä henkilöstön ja lapsen vanhemman tai muun huoltajan kanssa. Sen laatimiseen osallistuvat lapsen opetuksesta, kasvatuksesta ja hoidosta vastaavat henkilöt.

Lapsen mielipide on selvitettävä ja otettava huomioon varhaiskasvatussuunnitelmaa laadittaessa.

Lapsen varhaiskasvatussuunnitelman toteutumista ja tarkoituksenmukaisuutta on arvioitava, ja suunnitelma on tarkistettava vähintään kerran vuodessa. Tätä useammin se on tarkistettava, jos lapsen tarpeet sitä edellyttävät.”

HUOM!
Lapsen
varhaiskasvatussuunnitelma
on lakisääteinen asiakirja -
lapsen esiopetuksen
oppimissuunnitelma ei ole!

Riina Niutanen 2023



Příloha č. 2 – Plán pro dosahování rovnosti ve vzdělávání pro město Tampere

TAMPERE.
FINLAND

Varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma 1 (14)
Hyvinvointipalvelut
Kasvatus- ja opetuspalvelut 10.6.2022

1 Tampereen kaupungin varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma vuosille 2022-2025

Teema	Tavoitteet	Toimenpiteet vuosina 2022-2025	Vastuhenkilöt	Seuranta ja aikataulu
-------	------------	--------------------------------	---------------	-----------------------

TAMPEREEN KAUPUNKI

Tampereen kaupunki kirjaamo@tampere.fi
PL 487, 33101 TAMPERE www.tampere.fi
Puh. 03 565 611 Y-tunnus 0211675-2



TAMPERE.
FINLAND

Varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvosuunnitelma 2 (14)
Hyvinvointipalvelut
Kasvatus- ja opetuspalvelut 10.6.2022

<p>Yhdenvertaisuus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Päiväkodin toimintasuunnitelmaan on lisätty teemapäiviä, joiden yhteydessä käsitellään vuosittain tasa-arvoa, ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta. - Päiväkodin lasten kanssa on käyty arvokeskustelua erilaisuutta, moninaisuutta, syrjimättömyyttä ja sukupuolirooleja koskien. - Päiväkodissa on käytössä erilaisia toimintamalleja, joiden tavoitteena on saada kaikille lapsille kaveri/kaverisuhteita. 	<p>Erilaisten teemapäivien käsittely lapsiryhmässä: esim. Tasa-arvonpäivä, Lasten oikeuksien-päivä, Yk:n päivä jne. kts. Lapsen vuosi- kirja. Päiväkodeissamme järjestetään yhteisöllisiä tapahtumia teemapäiviin liittyen.</p> <p>Tiedon välitys varhaiskasvattajien kesken; s-posti teemapäivistä/ teemakansio;</p> <p>Arjen tilanteet - Lasten ja perheiden yhdenvertainen kohtelu, kohdataan kaikki lapset ja aikuiset avoimesti, kuullaan ja kysellään. Henkilöstön yhdenvertainen kohtelu toimii mallina.</p> <p>Päivän tähti- lapsi tmv. Vasu-keskustelut Lapsen oma arvio päivähoidosta- haastattelu</p> <p>Ryhmytyminen Arjen tilanteet: leikin ja kirjallisuuden kautta Kansainvälinen teema lapsiryhmän tarpeista lähtien. Lapsiryhmien muodostamisessa huomioidaan lasten kaverisuhteet ja tarpeet, samoin pienryhmätöitä suunniteltaessa. Syksyllä keskitytään ensimmäiset kuukaudet ryhmytymiseen ja tutustumiseen.</p> <p>Aikuinen leikkii mukana ja tukee leikkiä ja</p>	<p>Johtotiimi ja henkilökunta</p>
--	--	-----------------------------------

TAMPEREEN KAUPUNKI

Tampereen kaupunki kirjaamo@tampere.fi
PL 487, 33101 TAMPERE www.tampere.fi
Puh. 03 565 611 Y-tunnus 0211675-2



Příloha č. 3 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru – český jazyk

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro bakalářskou práci

Já, níže podepsaný/á (dále jen „narátor/ka“):

podle zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR), tímto uděluji svůj výslovný a svobodný souhlas se zpracováním veškerých svých osobních údajů, které jsem poskytla během rozhovorů pořizovaných ve zvukové podobě v rámci výzkumného projektu k bakalářské práci studentky:

Nikoly Štefkové

s pracovním názvem: Řízení mateřských škol v České republice a ve Finsku pohledem vybraných ředitelů

Beru na vědomí, že své osobní a citlivé údaje poskytuji pro následující účely:

- vědecký výzkum v oblasti humanitních věd;
- publikační činnost (závěrečné kvalifikační práce, odborné články, studie, sborníky, apod.).

Jsem si vědom/a skutečnosti, že správcem těchto údajů se podpisem tohoto souhlasu stává výše uvedená studentka.

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky a zároveň mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o zpracování osobních údajů mám právo:

- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
- vyžádat si informaci o tom, jaké osobní údaje jsou o mně zpracovávány;
- žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracování již dále není důvod;
- žádat omezení zpracování údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadá důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (emailová adresa) na studentku Nikolu Štefkovou:

Průběh rozhovoru bude nahráván na zvukové zařízení a ze záznamu bude následně pořizen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Nikole Štefkové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Nikola Štefková uchovávat u sebe. V textu práce bude tento informovaný souhlas v příloze připojen jako vzor dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v závěrečné bakalářské práci.

Datum, místo podpisu: v Praze, 2024

Podpis narátor/a/ky:

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru – anglický jazyk

Informed consent to provide an interview and other information for a bachelor's thesis

I, the undersigned (hereafter referred to as "narrator"):

according to Act No. 110/2019 Coll., on the processing of personal data, Act No. 89/2012 Coll., Civil Code, as amended, and in accordance with Regulation (EU) 2016/679 on the protection of natural persons in connection with the processing of personal data and on the free movement of such data (GDPR),

I hereby grant my explicit and free consent to the processing of all my personal data that I provided during interviews recorded in audio form as part of a research project for the student's bachelor's thesis:

Nikola Štefková

with working title: Preschool management in the Czech Republic and Finland – perspective of selected principals

I acknowledge that I provide my personal and sensitive data for the following purposes:

- scientific research in the field of humanities;
- publication activity (final qualification theses, professional articles, studies, anthologies, etc.).

I am aware of the fact that the above-mentioned student becomes the administrator of this data by signing this consent.

- I agree to provide an interview and other related information
- I understand the text above and agree with its content
- I understand that I do not have to answer difficult or uncomfortable questions and at the same time I have the opportunity to ask any questions regarding the research and the given work.
- I understand that I can completely cancel my participation in the research.

I declare that I have been informed that, according to the above-mentioned legal regulations on the processing of personal data, I have the right to:

- revoke the granted consent at any time, separately for each of the above-mentioned purposes;
- request information about what personal data is being processed about me;
- request deletion of personal data for which there is no longer a reason for processing;
- request restriction of data processing that is inaccurate, incomplete or for which the reason for processing has ceased to exist, but I do not agree to their deletion;
- request the transfer of processed data;
- object to the processing of my personal data for direct marketing, including related profiling;
- not be subject to automated individual decision-making, including profiling;
- I have the right to receive an answer to my request without undue delay, in any case within one month of the administrator receiving the request.

The following contact (email address) for student Nikola Štefková can be used to contact the administrator regarding the processing of personal data:

████████████████████

The course of the interview will be recorded on an audio device and a verbatim transcript will be made from the recording, which will be further analyzed and interpreted. The audio recording will only be used for verbatim transcription and will only be available to Nikola Štefková. The verbatim transcript will be consistently anonymized in order to guarantee the anonymity and protection of all persons mentioned during the interview, and to make it impossible to identify these persons based on the anonymized transcript. Nikola Štefková will keep the audio recording and verbatim transcription with her. In the text of the thesis, this informed consent will be attached as a sample document. Verbatim quotations of parts of the anonymized verbatim transcript may be used in the final bachelor's thesis.

Date, place of signature: Prague, 2024

Narrator's signature:

Příloha č. 5 – Otevřené otázky pro polostrukturovaný rozhovor

Datum rozhovoru:

Typ setkání: Osobní/MS Teams

Jméno respondentky:

Národnost:

Praxe ve funkci ředitele školy:

Počet organizací, které respondentka vede:

Počet tříd/skupin celkem:

Počet zaměstnanců:

Charakteristické rysy organizace:

Poznámky:

Přípravený set otázek:

- 1) Jak dlouho děláte práci ředitelky MŠ?
- 2) Můžete mi popsat váš příběh, jak jste se k funkci ředitele školy dostala?
- 3) Můžete jmenovat věci, za které se cítíte zodpovědná jako ředitel školy?
- 4) Pojďme k ekonomické a finanční stránce školy. Můžete mi říci, z jakých zdrojů čerpá vaše organizace finanční prostředky?
- 5) Jsou pro školu, kterou řídíte, důležité finanční prostředky, které čerpáte mimo klasický rozpočet školy?
- 6) Mohla byste jmenovat klíčové aspekty řízení školy, za které jste jako ředitel zodpovědná?
- 7) Můžete jmenovat aktivity, které cítíte jako stěžejní část své práce, klíčové aktivity, které jsou důležité pro vás osobně? Čemu dáváte největší prioritu?
- 8) Co je vaše nejdůležitější role při řízení školy?
- 9) Můžete mi popsat váš běžný pracovní den?
- 10) Kdo ve vaší mateřské škole stanovuje vizi školy, její budoucí směřování?

- 11) Pokud byste mohla předat administrativní kompetence někomu jinému, udělala byste to? Vysvětlíte prosím proč.
- 12) Jak vnímáte sebe jako vedoucího pracovníka, který má v kompetenci systémový chod školy? Co všechno kontrolujete?
- 13) Jak hodnotíte delegování ve vaší praxi? Je efektivní?
- 14) Jak byste popsala spolupráci s vaším zástupcem?
- 15) Jakou míru autonomie mají vaši zaměstnanci, např. při tvorbě ŠVP, třídních vzdělávacích plánů, PLPP, IVP apod.
- 16) Jak významnou roli ve vaší organizaci hraje komunikace.
- 17) Popište prosím, jak ve vaší organizaci probíhají porady.
- 18) V čí kompetenci je přijímání nových zaměstnanců?
- 19) Jak hodnotíte spolupráci se zřizovatelem vaší organizace?
- 20) Koho považujete za partnery vzdělávání? Můžete popsat vaši spolupráci s danými partnery?
- 21) Jak ve vaší organizaci postupujete při výskytu konfliktů?
- 22) Jakým způsobem ve vaší organizaci vytváření plánů – například školní vzdělávací plán?
- 23) Jakým způsobem ve vaší škole probíhá hodnocení edukačního procesu?
- 24) Jak byste popsala míru vaší angažovanosti v oblasti pedagogického leadershipu?
- 25) Které dovednosti a kompetence dle vašeho názoru přispívají k efektivnímu řízení školy?

Okruhy pro české respondentky ot. 26-33 :

- 26) Chtěla bych se zeptat, jaké je vaše povědomí o finském školství?
- 27) V jakých konkrétních aspektech si myslíte, že se finské školství liší od českého?
- 28) Čím by se podle vás mohlo české školství v rámci řízení organizace inspirovat u finských kolegů?
- 29) Existují z finského systému řízení školy konkrétní prvky, které byste uvítala ve své vlastní praxi?

30) Pokud byste měla možnost implementovat jednotlivé prvky finského školství do českého prostředí vzdělávání, jaké si myslíte, že by mohly nastat obtíže při implementaci do praxe?

31) Co si myslíte o míře individualizace, která je pro finské školství běžná?

32) Máte nějaké obavy či předsudky vůči k finskému školství? V čem případně spatřujete překážky u finského modelu školství?

33) Můžete mi popsat, jak ve vaší škole probíhají hospitace?

Okruhy pro finské respondentky ot. 34-38:

34) Mohla byste mi popsat, jak byste charakterizovala postavu ředitele finské mateřské školy?

35) Kdo je ve Finsku odpovědný za přijímání dětí, opravy budovy, školní jídelnu v organizaci?

36) Jak hodnotíte spolupráci s jednotlivými týmy pro záležitosti ve vaší organizaci?

37) Které prvky vašeho vzdělávacího systému a vedení školy považujete za nejdůležitější ve své osobní praxi?

38) Co může z vašeho pohledu nabídnout finský model vzdělávání ostatním evropským vzdělávacím systémům?

39) Máte čas věnovat se seberozvoji?

40) Jak vnímáte klima školy a spokojenost zaměstnanců?

41) Jakým způsobem podporujete svoje zaměstnance? Co si myslíte o jejich studiu a dalším vzdělávání?

42) Propagujete svoji školu na sociálních sítích? Pokud ano, na kterých konkrétně?

43) Sledujete trendy v současném vzdělávání? Co je podle vás trend, který se dotýká vaší praxe ředitelky školy?

44) Cítíte se jako pedagogický leader, nebo spíše manager vaší školy?

45) V čem spatřujete největší překážku při řízení školy?

46) Existuje něco, co považujete za výzvu v oblasti vaší práce?

47) Je něco, co byste chtěla doplnit, nebo na co jsem zapomněla?

Příloha č. 6 – Přepis rozhovoru a otevřené kódování ukázka českých respondentek ČR1, ČR2

Nikola: Dobře v souvislosti s tím jsem se s tím chtěla zeptat, jak vnímáte svoji roli v organizaci? Co je pro vás prioritní?

ČR1: Vnímám se spíš jako manažer, prioritu dávám... (zamyšleni)... Asi je to těm ekonomickému věcem no.

Nikola: Aha, dobře. A pokud byste mohla předat administrativní kompetence někomu jinému, udělala byste to?

ČR1: Kdybych s ním předala i zodpovědnost, tak ano, jinak ne.

Nikola: Chtěla jsem se zeptat, jak delegujete ve vaší organizaci práci?

ČR1: Deleguju asi přiměřeně. (smích). Ale ty nejdůležitější věci stejně dělám já, nebo je musím zkontrolovat a mnohdy je pro mě jednodušší to udělat sama, než někomu kontrolovat jeho práci a zjistit, že to není v pořádku. To je práce navíc.

Nikola: Jak spolupracujete s vaším zástupcem? Máte to nějak se zástupcem rozdělené? Myslím kompetence nebo to, na co zástupce třeba dohlíží, a vy to nemusíte kontrolovat, nebo vlastně držíte ochrannou ruku nad vším? Jak fungujete spolupráce?

ČR1: Tak.. má zástupce svých kompetence, který dělá, nicméně většinu věcí stejně ještě konzultujeme, nebo mě prochází minimálně nějakou informací kolem mě a jo, jsou věci, který vlastně jsou na zástupci, ale spíš se tykají teda, pedagogického procesu, co jsou tyče těch ekonomických věcí... takt bych řekla, že ten zástupce dělá takovou tu pomocnou administrativu, jakože prostě.. Zástupkyňe prostě vyplňuje matriku, píše směrnice, to co jako vlastně nemůže ohrozit tu školkou, nebo mojí zodpovědnost.

Nikola: Děkuju. Jakou míru autonomie mají vaše paní učitelky?

ČR1: Bože (smích), někdy si myslím, že by mohly mít větší. Někdy si myslím, že maj přiměřenou a. Já, když si myslím, že by měli mít víc autonomie, tak většinou to skončí tím, že prostě řeknu, že jsem stejně za to všechno zodpovědná. Já i za ten pedagogický proces vlastně všechno, co dělají paní učitelky, tak stejně dělají pod hlavičku mateřské školy. Jo, tak tím někdy omlouvám, protože nemají takovou míru autonomie, kterou by možná mohly.

Nikola: Rozumím. S tím souvisí komunikace, jak vnímáte roli komunikace ve vaší organizaci? Je vlastně efektivní třeba?

ČR1: No to zjišťuju celou dobu, co tam jsem. Smích., Je to nejdůležitější, prostě v té organizaci nebo jedna z nejdůležitějších věcí. A měl by to být funkční systém. Je otázkou, kterej systém je nejfunkčnější, nebo nejpřijatelnější. Nemám na to odpověď, co je pro nás neefektivnější. Písemná komunikace může mnohdy, jakoby zavdávat příčinu k něčemu nevyčtenému, což tam není. Asi za mě, měly bysme se naučit, že psaná komunikace je prostě strohá a bez emocí, a neměly bysme za tím

Manažer
Priorita

1 4
5 zodpovědnost
administ.

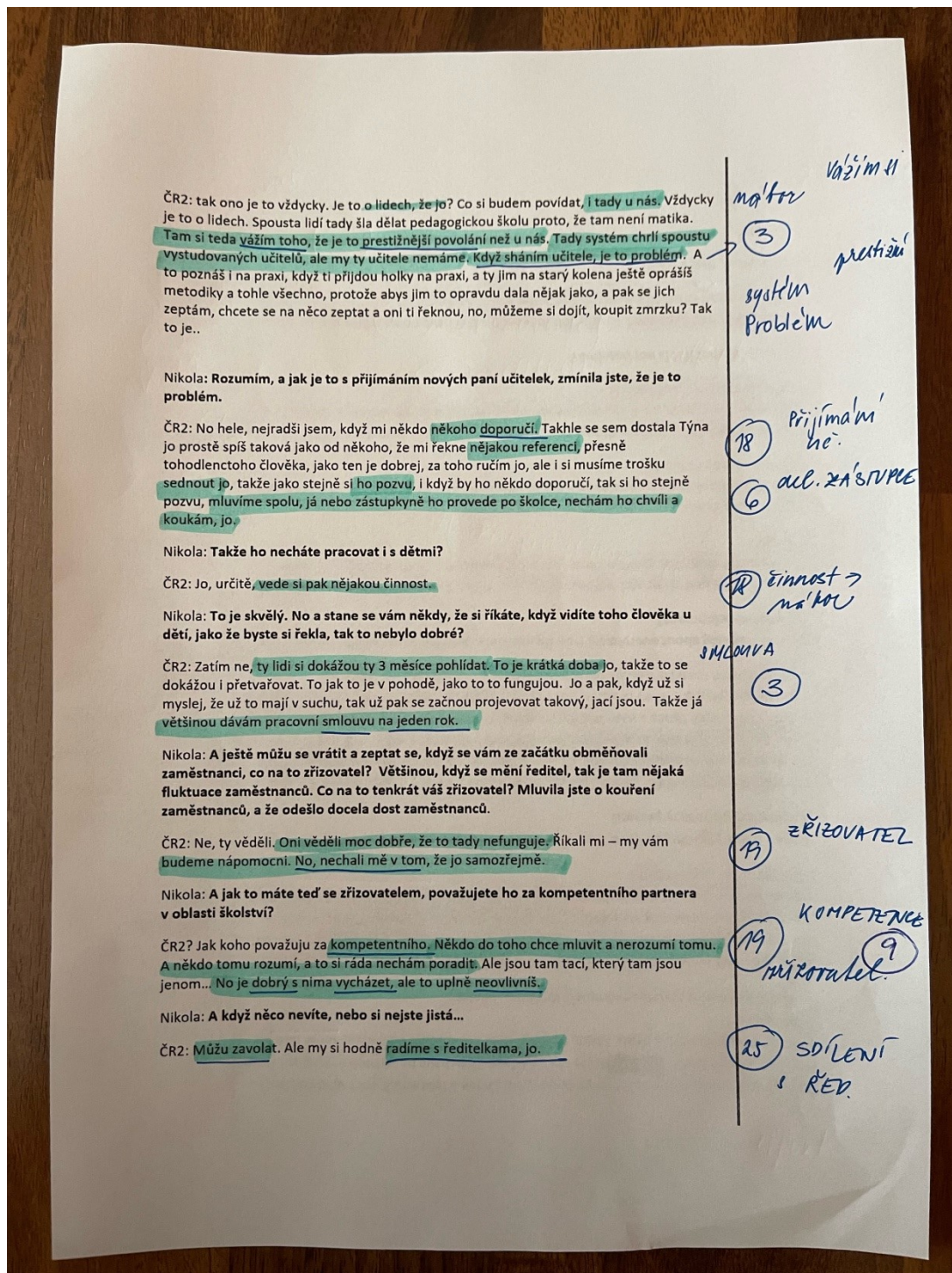
6 3 kontrola
delegování

6 komp. ká'st:
delegování
3 "NEHROŽU SE
ČAD ŠKOLKY"
2 ped. proces -> na školce

8 odp. za ped. pr.
2 Autonomie -> odp.

73 efektivita
kom.
systém
"Nemám odpověď"
shrnutí
kom. ->

ČR1 – přepis rozhovoru a otevřené kódování



ČR2: tak ono je to vždycky. Je to o lidech, že jo? Co si budem povídat, i tady u nás. Vždycky je to o lidech. Spousta lidí tady šla dělat pedagogickou školu proto, že tam není matika. Tam si teda váží'm toho, že je to prestižnější povolání než u nás. Tady systém chrlí spoustu vystudovaných učitelů, ale my ty učitele nemáme. Když sháním učitele, je to problém. A to poznáš i na praxi, když ti přijdou holky na praxi, a ty jim na starý kolena ještě oprášíš metodiky a tohle všechno, protože abys jim to opravdu dala nějak jako, a pak se jich zeptám, chcete se na něco zeptat a oni ti řeknou, no, můžeme si dojít, koupit zmrzku? Tak to je..

Nikola: Rozumím, a jak je to s přijímáním nových paní učitelek, zmínila jste, že je to problém.

ČR2: No hele, nejradši jsem, když mi někdo někomu doporučí. Takhle se sem dostala Týna jo prostě spíš taková jako od někoho, že mi řekne nějakou referenci, přesně tohodlenctoho člověka, jako ten je dobrý, za toho ručím jo, ale i si musíme trochu sednout jo, takže jako stejně si ho pozvu, i když by ho někdo doporučil, tak si ho stejně pozvu, mluvíme spolu, já nebo zástupkyně ho provede po školce, nechám ho chvíli a koukám, jo.

Nikola: Takže ho necháte pracovat i s dětmi?

ČR2: Jo, určitě, vede si pak nějakou činnost.

Nikola: To je skvělý. No a stane se vám někdy, že si říkáte, když vidíte toho člověka u dětí, jako že byste si řekla, tak to nebylo dobré?

ČR2: Zatím ne, ty lidi si dokážou ty 3 měsíce pohlídat. To je krátká doba jo, takže to se dokážou i přetvařovat. To jak to je v pohodě, jako to to fungujou. Jo a pak, když už si myslej, že už to mají v suchu, tak už pak se začnou projevovat takový, jací jsou. Takže já většinou dávám pracovní smlouvu na jeden rok.

Nikola: A ještě můžu se vrátit a zeptat se, když se vám ze začátku obměňovali zaměstnanci, co na to zřizovatel? Většinou, když se mění ředitel, tak je tam nějaká fluktuace zaměstnanců. Co na to tenkrát váš zřizovatel? Mluvila jste o kouření zaměstnanců, a že odešlo docela dost zaměstnanců.

ČR2: Ne, ty věděli. Oni věděli moc dobře, že to tady nefunguje. Říkali mi – my vám budeme nápomocní. No, nechali mě v tom, že jo samozřejmě.

Nikola: A jak to máte teď se zřizovatelem, považujete ho za kompetentního partnera v oblasti školství?

ČR2: Jak koho považuju za kompetentního. Někdo do toho chce mluvit a nerozumí tomu. A někdo tomu rozumí, a to si ráda nechám poradit. Ale jsou tam tací, který tam jsou jenom... No je dobrý s nima vycházet, ale to úplně neovlivníš.

Nikola: A když něco nevíte, nebo si nejste jistá...

ČR2: Můžu zavolat. Ale my si hodně radíme s ředitelkama, jo.

nářec váží'm ti

3

systém
problém

18 přijímám ho

6 del. zástupce

19 činnost
na škol

SMLOUVA

3

19 ZŘIZOVATEL

19 KOMPETENCE
nářec

25 SDÍLENÍ
s ŘED.

ČR2 – přepis rozhovoru a otevřené kódování

Příloha č. 7 – Přepis rozhovoru a otevřené kódování ukázka finských respondentek Fi1, Fi2

Nikola: So do you set the vision for your kindergarten, do you have a vision?

Fi1: Mm hmm. Yeah, yeah, yeah, I think that. I am AI am a leader of this kindergarten.

Nikola: Mm hmm.

Fi1: I give them the goal to aim. How what to do. And then I am just trying to push them to the to the goal. But but I'm not pushing, I may be, I may be giving the some tools. How to do it and what they need. But but I am not actually devising them. I'm not telling them to how to do it. I'm expecting that they are, well, well trained teachers and they should know how to fulfill our visions. But I give them tools what they need.

Nikola: So just for me to explain, can you refer those like situation to to one like a situation I can use for example?

Fi1: Yes, yes. For example... that Erasmus project, the sustainable future. I give them tools what they need. We can set a meeting to share our ideas. That was a very important goal to do it right and do it well. And now, for example... In Finnish educational plan or a law there is, we have to do everything. We can't, we can't, Put effort to some point and miss the others. We have to do everything, but we have freedom to put put too much effort to something. What we are thinking is important. And now it's very important because as you have might, you have, you might have a read that our Finnish research ... Are very, very not so well as they used to be.

Nikola: Yes. Yes, I have heard. Finland has dropped down, but no one really knows why.

Fi1: Big, big reason because here here are in our schools, there are children who can't read or write Finnish, so they... it's really, really big reason for those piece of results. But there is also some other reasons and and. Those are two things which were getting lower results was reading and maths. And those are the things which I want that we put much effort, more effort, effort to in in our education here. So reading and maths.

Nikola: How do you put an effort towards those object in kindergarten?

Fi1: Math and readin skills got lower. We have had two meetings, where we have spoke about what we are doing here, what we are aiming. We have decided who is the one who is going to do some training training for those, those things and we asked teachers from school to help us to built up a plan what makes sense, which things and activities in this area are needed for children. For example, kindergarten. School is near and there is a teacher in in school who is specialised to math and she's teaching children from seven years to 9 years, so that' what is that early, early, not early childhood, but early school years and... She is coming to my kindergarten. I ask her to come to my kindergarten and she will have a training to my teachers and what we can do in kindergarten. What are those things that we can put of her effort?

Nikola: Wow.Great.

Handwritten notes on the right side of the page:

- 7 VISION
- 1 "Leader"
- 2 Goal Tools Needs.
- 2
- 2 TOOLS meeting
- 12 shares
- 13
- 14 Research (PISA)
- 14
- 8 aims 9th
- 17 13
- 7 meetings school.
- 2
- 9 300 comp.
- 20 Partners.
- effort

Fi1 – přepis rozhovoru a otevřené kódování

Fi2: Just a few weeks or a few few years ago, but I have a few employees who has been with employees here in [redacted] from the first days. They have been here as long as I have been, but they there has been. Much, much in their lives, some accidents, some healthy issues and. Everything and now now for example, I think one person.

There is a teacher, who has been here in this kindergarten as long as I am. But during the years she has changed, and I am not sure, if she is still suitable to work here. But because she is not doing something very bad, I can't get rid of her. So I speak with her every month. We speak about how is she doing in here, how she manage to complete her duties. But I keep control over her.

Nikola: Thank you. Do you have, like, a meeting about how people are happy, satisfied, dissatisfied with every person?

Fi2: Yes, yes, I do have and more than once a year, they are like development to meet things where we discuss their pedagogical development, but also how how they are happy, how they feel... Are they satisfied for the work and in their lives and so on. But that is only maybe twice three times a year. But then I speak almost every week with my employees. To each each person. They could be not a not a formal. So maybe we we are in a coffee break and then then I ask how how are you what's up in your life and so on.

Nikola: Thinking about everybody, how do you have time for for yourself, like for yourself development?

Fi2: Yeah. I finished in December the training was, it was in a university. It took one year. It was about leading kindergarten. Now I am searching for the right one course, maybe in a law field.

Nikola: Wow, really. Now your congratulations and awesome. It's like, so very cool. what about your employees if they want to join some course or maybe start a school? And how does this work?

Fi2: They they have to ask me if they want to study during. From Monday to Friday, if those the studies are, for example, every Wednesday, so they have to ask me then, then I check if that is possible. So I will say yes.

Nikola: And what if it is not possible?

Fi2: Well, it barely happens. It is my job to work it out. I have now six employees who are studying. I don't see it as a problem, everyone wants to grow.

Nikola: Wow, that's good.

Fi2: Yeah.

get rid of her
 ③ speak
 ⑨ "control" social comp.
 ② more than 2 a year.
 ped. development
 ⑬ every week
 non formal communication
 training university
 leading course
 ⑧ STUDYING employees
 "YES"
 ① MY JOB
 ③
 ② grow

satisfied
coffee break

Fi2 – přepis rozhovoru a otevřené kódování

Příloha č. 8 – Tabulka rozdělení kompetencí z mateřské školy Fi1

ESIOPETUS					
Pedagogisen tuen neuvottelut	X			X	X
Suunnitelmätö ja arviointi yhdessä esiopetuksen henkilöstön kanssa	X				X
Esi- ja alkuopetuksen neuvottelut, sekä yhteistyö ja kehittäminen Normaalikoulun kanssa yhteistyö	X	X			X
Opiskeluhuoltotyö	X	X			

TYÖVUOROSUUNNITTELU					
Toimintavuoden työvuorosuunnittelu		X			
Päivittaiset muutokset ja neuvottelut siihen liittyen	X	X	X		X
Poissaoloista johtuvat muutokset, käytännöt	X	X			

TALOUSJOHTAMINEN					
Power BI raportointi ohjelman seuranta	X				
Lapsiryhmien päivittäminen ja ajan tasalla pitäminen. Lapsen ryhmään sijoittaminen. Palvelutarpeen muutokset jne.	X	X			
Täyttö-käyttöasteen seuranta	X	X			
eVakaan henkilöstön työaika kirjaaminen					X
eVaka sovelluksen lasten läsnäolomerkintöjen tarkistus					X

Palotarkastus turvallisuusvastaavat/työsuojeluasiamiehet	X	X	X		X
--	---	---	---	--	---

ASIAKKAAT					
Asiakaspalvelu Lasten hakemusten käsittely	X				
Uuden asiakkaan kontaktointi	X				X
Viestintä asiakkuuteen liittyvissä asioissa perheiden kanssa (sähköposti, eVaka, puhelin) Palvelutarpeiden muutokset	X	X			
Tiedotus ja lomakyselyt	X	X	X		X ja vakasihteeri
Asiakaspalautteet ja niiden käsittely	X	X			X
Vanhempainiltojen suunnittelu (viitekehys, dialogisuus)			X	X	X
Tila vuokraus ulkopuolisille järjestöille ja yksityishenkilöille	X				

TURVALLISUUSJOHTAMINEN					
Turvallisuuskulttuurin luominen ja työsuojelun johtaminen	X				
Työn vaarojen arviointi (Monetturva)	X				X
Suunnitelmat ja niiden päivitys vuosittain / yksikköjen pelisäännöt	X	X			X
Turvallisuuskävelyt Poistumisharjoitukset Lähietäntäharjoitukset	X	X			