

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Specifika řízení montessori škol

Specifics of Montessori School Management

Lucie Slívová

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Specifika řízení montessori škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děrném 12. 7. 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce RNDr. Jindřichu Kitzbergerovi za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji celé mé rodině a partnerovi za podporu a trpělivost po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce Specifika řízení montessori škol se zaměřuje na rozdíly v řízení montessori škol a škol bez montessori vzdělávacího programu. Teoretická část je na základě odborné literatury zaměřena řízení školy, ředitele školy a na kompetence, které ředitelé mají. Dále je zde popisován kompetenční model ředitele. Třetí kapitola charakterizuje řízení pedagogického procesu. Konkretizuje, jak získávat a udržet žáky. V kapitole řízení lidských zdrojů je popisováno přijímání, rozvoj, hodnocení pracovníků a hospitace. Další část se týká alternativního vzdělávání se zaměřením na osobnost Marie Montessori a na specifika tohoto pedagogického směru. Praktická část se zabývá metodikou sběru dat a popisuje výsledky dotazníkového šetření. Cílem práce je zjistit rozdíly v řízení montessori škol a škol bez montessori vzdělávacího programu. Tohoto cíle je dosaženo zhodnocením výsledků z dotazníkového šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

montessori vzdělávání, ředitel školy, řízení montessori školy, kompetence ředitele, Marie Montessori

ABSTRACT

The bachelor's thesis *Specifics of Montessori School Management* focuses on the differences in the management of montessori schools and schools without a montessori educational program. Based on the literature, the theoretical part focuses on the management of the school, the school principal and the competencies that the principals have. Furthermore, the competence model of the director is described here. The third chapter characterizes the management of the pedagogical process. It specifies how to acquire and retain students. The chapter on human resources management describes recruitment, development, evaluation of employees and supervision. The next part concerns alternative education with a focus on the personality of Maria Montessori and the specifics of this pedagogical direction. The practical part deals with the methodology of data collection and describes the results of the questionnaire survey. The aim of the work is to find out the differences in the management of montessori schools and schools without a montessori educational program. This goal is achieved by evaluating the results of the questionnaire survey.

KEYWORDS

montessori education, school manager, montessori school management, competency of directors, Maria Montessori

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Řízení školy	8
1.1 Ředitel školy	9
1.2 Vedení lidí.....	10
1.2.1 Styly vedení	12
2 Kompetence ředitele školy	14
2.1 Kompetence ředitele v právních předpisech.....	16
2.1.1 Kompetence ředitele školy podle školských předpisů.....	16
2.1.2 Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele.....	18
2.1.3 Kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby	18
2.2 Kompetenční model ředitele	18
3 Řízení pedagogického procesu	21
3.1 Získání a udržení žáků	21
3.1.1 Vize.....	23
3.1.2 Image školy	23
3.1.3 Prostředí školy	24
3.2 Řízení lidských zdrojů	24
3.2.1 Přijímání pracovníků	25
3.2.2 Rozvoj pracovníků.....	26
3.2.3 Hospitace	28
3.2.4 Hodnocení pracovníků.....	29
4 Montessori vzdělávání.....	31
4.1 Pojem alternativní škola.....	31

4.2	Vznik, vývoj a funkce alternativních škol	31
4.3	Maria Montessori	33
4.4	Montessori pedagogika	33
PRAKTICKÁ ČÁST		35
5	Výzkumné šetření	35
5.1	Metodologie	35
5.2	Dotazníkové šetření	35
5.3	Cíl výzkumného šetření	36
5.4	Výzkumné otázky	36
6	Analýza dat	37
6.1	Výsledky dotazníkového šetření	37
6.2	Odpovědi na výzkumné otázky	63
6.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	64
Závěr		66
Seznam použitých informačních zdrojů		67

Úvod

V České republice je v posledních letech velký rozvoj škol, zaměřujících se na alternativní a inovativní vzdělávání. Oproti tradiční výuce jsou rozdíly také v řízení těchto zařízení. Tato práce se věnuje zkoumání rozdílů mezi řízením montessori a škol bez montessori vzdělávacího programu.

Tematika montessori vzdělávání mě oslovila už při studiu učitelství na pedagogické fakultě. I když jsem sama montessori školu nenavštěvovala, v mnohých bodech mi připomínala výuku v malotřídní škole, kde jsem strávila prvních 5 let mé školní docházky. V současné době vyučuji v malotřídní škole a zvažuji studium diplomovaného montessori kurzu, kterým bych si rozšířila své vědomosti o montessori pedagogice. Během studia školského managementu jsem zvažovala, zda se liší řízení montessori škol a řízení škol bez montessori vzdělávacího programu. To bylo hlavním důvodem pro vybrání tohoto tématu pro mou bakalářskou práci.

Cílem práce je zjistit rozdíly v řízení montessori škol a škol bez montessori vzdělávacího programu.

Zaměřím se převážně na popis rozdílů v oblastí kompetencí ředitelů a manažerských činností.

Položila jsem si 4 výzkumné otázky, na které se budu snažit díky výzkumnému šetření odpovědět.

1. Jaké faktory dle ředitelů ovlivňují rozhodnutí rodičů zapsat své děti do montessori školy?
2. Je obtížnější sehnat kvalifikovaného pedagoga do montessori školy nebo do školy bez montessori vzdělávacího programu?
3. Liší se nějak manažerské činnosti ředitelů montessori školy od ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu?
4. Jaké činnosti jsou důležitější pro ředitele montessori škol než pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu?

TEORETICKÁ ČÁST

1 Řízení školy

Podle Pedagogického slovníku je řízení školy definováno jako „komplex činností spojených s plánováním a zajišťováním chodu školy, kvality vzdělávacího procesu, s hodnocením žáků a vnějšími vztahy školy. V řízení má značné pravomoci a zodpovědnost ředitel školy.“ (Průcha et al., 2013, str. 207)

Podobně popisuje pojem řízení školy také Veber (2000, str. 78) jako aktivitu založenou na plánování, organizování, výběru pracovníků a na kontrole. Úkolem nadřízeného je zajistit dosažení vytyčených, často krátkodobých cílů. Do kontrastu se zde objevuje pojem vedení, který je popisován jako „přístup založený na stanovení záměru, vize budoucnosti, zapojení lidí, k čemuž má sloužit komunikace se všemi zúčastněnými, jejich motivování a inspirování s cílem získat lidi pro změnu a dlouhodobé potřeby organizace.“

Úkoly spjaté s řízením lidí Urban (2013, str. 12-15) rozděluje do dvou skupin. Do první skupiny řadíme tradiční řídicí úkoly. Mezi ně patří naplánování práce, rozdělení do dílčích pracovních úkolů, rozdělení úkolů zaměstnancům, dále pak kontrolu vhodných postupů a časových termínů. Úkolem ředitele je dohlédnout, aby byly stanovené úkoly plněny včas. Při plnění těchto úkolů se dostává lidská stránka do pozadí. Mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem je sociální odstup. Znakem těchto úkolů jsou příkazy plněné často pod hrozbou různých sankcí, což negativně ovlivňuje plnění úkolů. Aby probíhalo řízení lidí úspěšně, je potřeba, aby nebyl vedoucí pracovník pouze direktivní. Tím se dostáváme k druhé skupině úkolů, k úkolům novým. Tyto úkoly bývají označovány jako vedení. Mezi ně patří motivování, delegování, podpora a předávání informací.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, str.127) je pojem motivace chápán jako „souhrn vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání“. Urban (2013, str.13) pojem popisuje jako schopnost motivovat spolupracovníky pomocí povzbuzování jejich zájmu a nadšení pro práci, nikoli jen na základě finanční odměny či ztráty. Autor dává důraz na nutnost spoluúčasti zaměstnanců při rozhodování, týmové práci a zájmu o názory svých podřízených. Další funkcí je delegování, které slouží k rozšíření rozhodovacích pravomocí zaměstnance, k rozvoji samostatnosti a

stává se nástrojem rozšiřování zkušeností, což vede ke zvýšení pracovního uspokojení. Pro úspěšné řízení lidských zdrojů je neméně důležitá podpora. Ta spočívá ve schopnosti vedoucího působit jako kouč. Jako někdo, kdo podporuje své spolupracovníky, nabízí jim zpětnou vazbu, navrhuje další možné vzdělávání a pomáhá odstraňovat překážky, které brání v práci. Všechny výše zmíněné nové úkoly mají jedno společné, a tím je lidskost. Lidskost, důvěryhodnost, zájem o ostatní a schopnost získávat je pro společné cíle, je základem úspěchu

1.1 Ředitel školy

V čele každé školy stojí ředitel. Člověk, na jehož bedrech leží obrovská míra odpovědnosti. Autonomie škol je obrovská, o čemž vypovídá i šetření PISA 2009, kdy jsme byli na 2. místě hned za Nizozemím.

Nacházíme se v době, kdy už se ředitel nemůže opřít o školský úřad, školskou správu či pedagogické centrum. Odpovědnost ředitele od roku 1989 dramaticky vzrostla a pomocných nástrojů ubylo. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 12)

Mrhač a kol. (1997, str. 77) tvrdí, že ředitel je duší školy. Ředitel by měl být cílevědomý, důsledný, vytrvalý, upřímný, objektivní a rozhodný.

Stejně jako neexistuje ideální učitel, neexistuje ani ředitel. Každá škola je jiná, každý člověk je jiný a ředitel by měl využít všechny své schopnosti, dovednosti a vědomosti, aby školu směřoval k dosažení vytyčených cílů. Jsou ovšem podmínky, které musí splnit všichni ředitelé škol. Těmi jsou zákonem dané požadavky na pozici ředitele.

Podle §3 odst. 1 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, musí mít ředitel školy stejné předpoklady pro výkon činnosti jako každý jiný pedagog. Jedná se o způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Školský zákon v § 5, odst. 1 stanovuje předpoklady pro výkon ředitele školy:

„(1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,

b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče,

c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a středisek výchovné péče.“

Podle § 5 odst. 2 a 3 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je ředitel školy povinen získat nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato povinnost se nevztahuje na ředitele školy, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na organizaci a řízení školství.

1.2 Vedení lidí

Pojem vedení lidí není jednoznačně definován. Veber a kol. (2000, str. 78) chápe tento pojem z dvou různých hledisek. Na jedné straně jako jednu z důležitých funkcí manažera, která spočívá v přesvědčování a aktivizaci pracovníků za cílem splnění úkolů. Na straně druhé se jedná o přístup, který zdůrazňuje aspekt dlouhodobé vize. Podrobněji tento přístup popisuje Kottler: „Vedení definuje, jak by měla vypadat budoucnost spojuje lidi ve jménu budoucí vize a inspiruje je k jejímu dosažení navzdory všem překážkám.“

Novodobá historie dávala přednost vedení lidí podle definice řízení. Bylo důležitější dbát na disciplínu a kontrolovat plnění zadaných úkolů a výsledků. V tomto smyslu nebyla potřeba žádná aktivita navíc ze strany podřízených. Postupem času však vyšlo najevo, že je dobré využívat intelektuální potenciál zaměstnanců pro úspěšnější rozvoj organizace. Cílem vedení lidí je „*podněcovat aktivity a iniciovat tvořivého a podnikavého ducha, tzn. vyvolat u pracovníka činnost, která směřuje dál, než je disciplinované plnění stanovených úkolů.*“ Při dosažení těchto cílů nastávají mj. změny postoje pracovníků k práci. (Veber, 2000, str. 79)

Efektivnost manažera (vedoucího pracovníka) je ovlivněna nejen odbornou kvalifikovaností, ale také osobnostní úrovní. Správný manažer se má také více soustředit na budoucnost než na minulost.

Veber (2000, str.80) dává důraz na charisma vedoucího, na důvěru v něj a schopnost pro zaujetí podřízených pro činnost. Manažer potřebuje ty, kteří ho budou následovat a každá pracovní skupina potřebuje svého vedoucího. Úkolem vedoucích pracovníků je nejen kontrola plnění úkolů a dodržování termínů, ale také motivace a aktivizace výkonných pracovníků. V této souvislosti se do popředí dostávají nové pojmy, kterými jsou vůdce (lídr) a kouč.

Lídr je vede své podřízené nejen prostřednictvím příkazů a kontroly, ale posiluje se vedení prostřednictvím sdílené vize. (Veber, 2000, str. 79) S touto definicí souhlasí také Covey (2012, str. 11) a doplňuje ji o inspiraci a vedení příkladem. Každý z nás má potenciál stát se lídrem. Leadership je „*osobní postoj a vědomé rozhodnutí převzít odpovědnost za své jednání.*“

Pro leadery je odemknutí plného potenciálu pracovníků právě tím, co spočívá v dlouhodobém úspěchu organizace. Není potřeba hledat slabiny a nedostatky a ty se snažit zlepšit. Tou dřinou bychom se mohli dostat je do úrovně průměru. Efektivnější cesta je hledání silných stránek a na těch o to více pracovat a rozvíjet je. „*Narodili jste se jako originál, tak nežijte jako kopie*“ (MÜHLFEIT a COSTI, 2017, str. 8-9)

Kouč je ten, kdo připravuje a vede svůj tým za cílem zvýšení výkonnosti. Kouč dobře zná své členy týmu, zná jejich individuální předpoklady, zájmy i problémy. Koučování (coaching) může mít 2 formy vedení. Koučink, převzatý ze sportu, má formu poradenskou. Kouč v tomto případě poskytuje radu či ukazuje cestu tomu, kdo o mi žádá. Druhou formou je koučování jako styl řízení, kdy vedoucí nepoužívá tolik přímých příkazů a projevuje tak větší míru důvěry pracovníkům, nabízí jim rady, spolupráci i pomoc v případě potřeby. Aby mohl být manažer v roli kouče, je potřeba, aby byl také odbornou autoritou s bohatými zkušenostmi a znalostmi. (Veber, 2000, str. 84)

1.2.1 Styly vedení

Do čtyřicátých let se osobnost vedoucího pracovníka posuzovala podle tzv. teorie rysů. Tato teorie vycházela z předpokladu, že dobrým vedoucím se člověk rodí. Proto byl kladem důraz na čest, charisma, sebedůvěru apod. Dnes převažuje názor, že některé vlastnosti vedoucího jsou sice vrozené, nicméně musí být stále rozvíjeny. Teorie rysů ustupuje do pozadí a stále více převažuje důraz na postoj vedoucího k podřízeným. (Tureckiová, 2007 In: Trojanová, 2017, str. 87-88)

Mareš (1997, str. 78) dělí ředitele podle stylu řízení do třech kategorií:

1. ředitel autokratický – ředitel, který netouží po spolupráci a řeší vše sám
2. ředitel liberální – ředitel, nechávající volnost zaměstnancům, což může vést k chaosu a ke špatným vzdělávacím výsledkům
3. ředitel demokratický – ředitel spolupracující, tvořivý a podněcující k práci

Styly vedení podle účasti podřízených se dělí podle Trojanové (2017, str 88) do pěti skupin:

1. delegativní styl – vedoucí předává tvorbu vize na podřízené za cílem zvýšení motivace
2. participativní styl – vedoucí je ochoten akceptovat i jiný názor, než jeho vlastní
3. konzultativní styl - vedoucí konzultuje názor s podřízenými
4. autoritativní styl – vedoucí vyžaduje striktní plnění vize
5. autoritářský styl – styl vedení směřující k šikaně podřízených

Delegativní, participativní a konzultativní styl bývá často souhrnně označován jako styl demokratický.

Trojanová (2017, str. 89) upozorňuje, že většina stylů vedení má své výhody a nevýhody. U konzultativního a participativního stylu je kladena větší náročnost na vedoucího. Styl autoritativní je méně motivační pro zaměstnance, nicméně pokud je nutné, aby vedoucí udělal určité kroky proti souhlasu podřízených, je tento styl nutný. Styl delegativní může využívat ředitel v situaci, kdy ví, že zaměstnanec má vhodné schopnosti a dovednosti potřebné pro daný úkol. I v tomto případě je však nutná kontrola ze strany vedení.

Volba vhodného stylu vedení je závislá na konkrétní situaci a je nezbytná pro naplnění cílů školy. Styl liberální je možné využívat například u výběru nábytku do třídy (v rámci určitého

finančního limitu). Styl delegativní je vhodný pro výběr učebnic či pomůcek, styl konzultativní pro změny ve školním vzdělávacím programu a styl autoritativní je očekávaný např. při evakuaci školy či dodržování zákonných předpisů. (Trojanová, 2017, str. 89-90)

Veber (2000, str.81) doporučuje vtahování pracovníků do dění organizace. Díky seznámení pracovníků s hodnotami organizace a s cíli roste důvěra zaměstnanců ve vedení.

2 Kompetence ředitele školy

Pojem *kompetence* se začal používat v 90. letech 20. století. Obsahem tohoto termínu jsou schopnosti, dovednosti, zkušenosti aj. V anglické literatuře se můžeme setkat se dvěma pojmy, které do češtiny překládáme jako kompetence. Jsou to *competence* (překládáno jako znalosti či dovednost) a *competency* (chápáno jako pravomoc a odpovědnost). Překlad slova kompetence vedl k tomu, že je v manažerské praxi kompetence chápána ve dvou rovinách:

1. Kompetence od jiného – rozsah pravomocí a odpovědnost
2. Kompetence od sebe – způsobilost k úloze (schopnost, dovednost)

Kompetence „od jiného“ přichází od formální autority, například od zřizovatele. Ředitel má právo tyto kompetence delegovat na své zástupce. V tomto případě je kompetence myšlena jako „*pravomoc- souhrn oprávnění a povinností svěřených určitému orgánu*“. (Encyklopedický slovník, str. 532 In: Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 25)

Dříve se místo pojmu kompetence ve smyslu pravomoc používal pojem autorita, což je obecně uznávaný vliv a respekt. Tento pojem si můžeme představit jako pomyslnou spojnici mezi oběma významy slova kompetence. Autoritu formální jako kompetenci ve významu pravomoci a odpovědnosti a autoritu neformální ve smyslu rozhodování na základě osobnostních kvalit, znalostí a dovedností.

Pisoňová definuje pojem kompetence jako „*nároky kladené na výkon funkce ředitele školy, resp. vedoucího pedagogického zaměstnance školy nebo školského zařízení*“.

Hroník k těmto výše uvedeným pojmům přidal navíc oblast motivace. Tím vzniká triáda mohu - umím – chci. Mohu je ve smyslu pravomoci, umím ve smyslu dovednosti a znalosti a chci ve smyslu motivace k určité činnosti. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 22-24)

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

Klíčové kompetence jsou v Lisabonském procesu definovány jako „*... přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý*“.

jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“ (Veteška, Tureckiová, 2020, str. 59)

Trojan (2021, str. 44-45) člení kompetence podle několika hledisek.

První dělení je podle charakteru a témat jednotlivých činností:

- 1) Kompetence ředitele podle školských předpisů
- 2) Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele
- 3) Kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby

Druhé dělení je z pohledu členění práva na:

- 1) Subjektivní- souhrn oprávnění k chování se určitým způsobem (ředitel „může“)
- 2) Objektivní – pravidla státem vynutitelná, závazná (ředitel „musí“)

Další dělení:

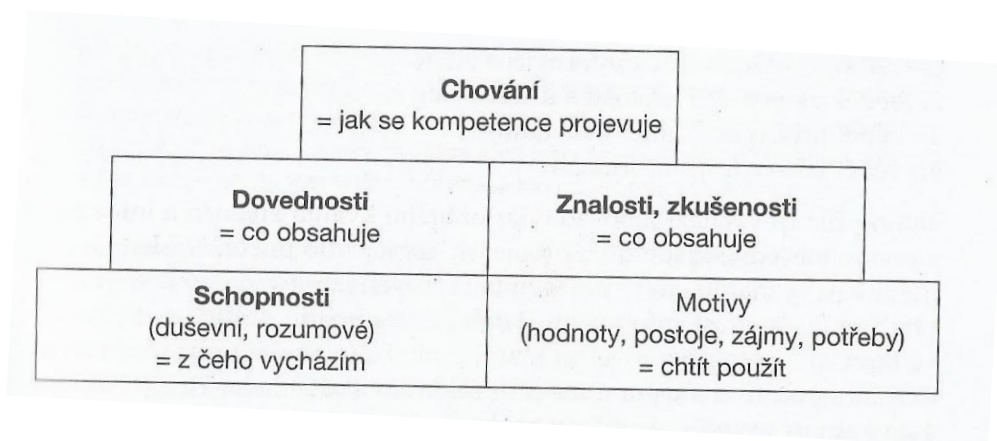
- 1) kompetence jednorázového rozhodnutí
- 2) kompetence rozhodnutí dlouhodobějších

Dále můžeme dělit kompetence podle počtu zúčastněných osob:

- 1) ředitel rozhoduje sám
- 2) ředitel potřebuje získat stanovisko další osoby/osob (např. školské rady, zřizovatele aj.)

Blíže se bude práce zabývat členění podle charakteru či témat činnosti.

Obrázek 1: Hierarchický model struktury kompetence



Zdroj: Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, str. 27)

Z obrázku lze vyčíst, že základem kompetence jsou motivy a rozumové a duševní schopnosti člověka. Tyto faktory jsou obtížně ovlivnitelné. Na vyšším stupni jsou získané dovednosti, znalosti a zkušenosti, které již ovlivnitelné jsou. Na vrcholu hierarchie je chování, které je projevem kompetence. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 27)

Veteška a Tureckiová (2008, str. 35) dělí kompetence do 4 oblastí:

- 1) „vědět co“ (know-what) – to znamená mít dostatek informací a znalostí
- 2) „vědět jak“ (know-how) – tím je myšleno nabývání a využívání funkčních znalostí, praktických zkušeností a dovedností
- 3) „vědět proč“ (know-why)- ve smyslu porozumět významu dílčích znalostí i souboru lidského poznání a jejich dopadů pro společnost
- 4) „vědět kdo“ (know-who)- nebo-li vědět, kdo to ví a kdo může být zdrojem informací

Tento přístup je obohacen tím, že zdůrazňuje nutnost prvotní zásobárny znalostí. Je potřeba mít dostatek znalostí a informací, ze kterých posléze vychází další poznání.

Kompetentní pracovník je vybaven schopnostmi, dovednostmi, vlastnostmi a zkušenostmi, které k takovému chování potřebuje. Takový pracovník má možnost a také vnitřní motivaci v daném prostředí takové chování použít .

2.1 Kompetence ředitele v právních předpisech

2.1.1 Kompetence ředitele školy podle školských předpisů

Základním školským předpisem je zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen zákon o pedagogických pracovnících).

Ve školském zákoně jsou ohledně kompetencí ředitele důležité §164 a §165 školského zákona. V § 164, odst. 1 je dáno, že ředitel „*rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.*“ To znamená, že ředitel má poměrně široké kompetence, které jsou ovšem v jistých situacích omezeny.

Podle § 164, odst. 1, písm. c) ředitel „*odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.*“ Z této odpovědnosti řediteli nepochybně vyplývají různé

kompetence, jako je odborné vedení učitele, kontrola pedagogických činností zaměstnanců či zasahování do odborných postupů. Ředitel má právo tuto práci na někoho delegovat, nicméně se tím nezabaví odpovědnosti. (Trojan, 2021, str. 45-46)

Z § 165, odst. 1, písm. a) vyplývá pro ředitele povinnost stanovovat organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení. Tuto povinnost ředitel plní tím, že sepíše a vydá jednotlivé řády a směrnice (např. školní řád, provozní řad).

Další kompetence ředitele vyplývají ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen ZPP).

Mezi tyto kompetence patří stanovení týdenního rozsahu hodin přímé pedagogické činnosti. Ředitel je při tom vázán dodržením nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně-pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Ředitel má právo nařídít pracovníkovi konání přímé pedagogické činnosti nad jeho stanovený rozsah v počtu maximálně 4 hodiny týdně.

Podle § 24 ZPP má ředitel kompetenci vytvořit podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Ředitel má povinnost vytvořit plán dalšího vzdělávání po projednání s příslušným odborovým orgánem, což zároveň tuto kompetenci omezuje. Projednání ovšem nemusí znamenat souhlas dotyčného orgánu s dokumentem.

Další kompetenci stanovuje § 32 ZPP, podle kterého má ředitel právo zaměstnat pedagoga bez předepsané kvalifikace. Z tohoto rozhodnutí ovšem vyplývá převzetí odpovědnosti za následky, které z přijetí nekvalifikovaného pedagoga mohou vzejít. (Trojan, 2021, str. 48)

Vysokou autonomii ředitele ve školách potvrzuje i Školský zákon. Ředitel odpovídá nejen za řízení a pedagogickou oblast vzdělávání, ale také za vytváření rozpočtu, další vzdělávání pedagogických pracovníků a za přijímání a vylučování žáků. Ve Školském zákoně není zmínka o tom, jak v těchto činnostech mohou vypomocet orgány státní správy a samosprávy. Z této přílišné autonomie na straně ředitelů vzniká otázka: „*Jsou na tuto odpovědnost čeští ředitelé připraveni?*“ (Federičová, 2019 In: Trojan, 2021, str. 43-44)

2.1.2 Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele

Kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele vyplývají ze zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, dále jen ZP. Kompetencí ředitele vyplývající z pracovněprávních vztahů je mnoho. Pro potřebu této práce jsou rozřazeny na kompetence uplatňované před vznikem pracovněprávního vztahu a během něj.

Jednou z prvotních kompetencí před vznikem pracovněprávního vztahu je právo na výběr zaměstnance. Tato kompetence ředitele je omezena zákonem č. 362/2007 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů. Další kompetencí je sjednání pracovního poměru. Ředitel má právo podle § 34-36 ZP rozhodovat o některých bodech v pracovní smlouvě. Jedná se například o určení dne nástupu do práce, délce pracovního poměru a zkušenosti doby a výši platu. Stanovení platu je omezeno § 122-124 ZP a souvisejícímu prováděcími právními předpisy.

V průběhu pracovněprávního vztahu má ředitel kompetence při určování doby čerpání dovolené, rozvrhování pracovní doby, nařizování práce přesčas aj. (Trojan, 2021, str.50)

2.1.3 Kompetence ředitele jako statutárního zástupce právnické osoby

V našich podmínkách je škola většinou právním subjektem a ředitel školy statutárním zástupcem tohoto právního subjektu. Občanský zákoník (89/2012 Sb.) a obchodní zákoník (513/1991 Sb.) jsou základními zákoníky vymezující tuto roli ředitele školy. Obchodní zákoník se pak týká především škol soukromých. Dalšími důležitými dokumenty jsou také zákony ohledně správy majetku, BOZP a zákony týkající se nakládání s finančními prostředky. (Trojan, 2021, str. 51-52)

2.2 Kompetenční model ředitele

Kompetenční model byl vytvořen jako komplexní pohled na práci ředitele školy. *„Kompetenční model obsahuje jednotlivé kompetence, které jsou vybrané ze všech možných a uspořádané podle nějakého klíče. Jedná se o kompetence potřebné pro dané pracovní místo, tedy kompetence, které musí pracovník mít, aby naplňoval cíle organizace.“* Kompetenčních modelů existuje několik. Každý autor dané oblasti označuje jinak, ale většinou by se daly zařadit do tří oblastí, a to do oblasti odborné, oblasti týkající se vlastní osoby pracovníka a do oblasti směřující od pracovníka k ostatním. Beneš (2003, str. 216)

dělí kompetence na odborné, metodické a sociální. Do odborných kompetencí řadí znalosti oboru, specifické znalosti a znalost informačních a komunikačních technologií. Do oblasti metodických kompetencí patří řešení problémů, sebeřízení, vedení projektů a také vyhledávání a zpracovávání informací. Do poslední oblasti, sociální kompetence, autor řadí komunikaci, kooperaci a sociální interakci. Pro pracovníky na vedoucí pozici jsou důležité navíc kompetence manažerské, což je schopnost vykonávat určitou funkci a dosahovat při tom požadované úrovně výkonnosti. V tomto případě se kompetencemi myslí znalosti a dovednosti. Je nutné, aby ředitel dobře znal své kompetence, neboť se od toho odvíjí celková činnost organizace. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 29, 34)

Stanovení ideálního kompetenčního modelu je nereálné. Vždy záleží na typu školy, kontextu a na míře zodpovědností předané zřizovatelem. Od jiných zemí se můžeme inspirovat, nicméně vytvořit společný kompetenční model pro řídicí pracovníky všech zemí OECD je utopie. (Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 56-57)

Kompetenční model podle Lhotkové, Trojana a Kitzbergera je složen ze šesti základních oblastí– kompetence lídrové (strategické myšlení), kompetence manažerské (rozvoj, organizace), kompetence odborné (vzhledem k funkci), kompetence osobnostní, kompetence sociální, kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu. (Trojan, 2021, str. 53)

Každá oblast je dále členěna na dílčí kompetence.

1. Kompetence lídrové (strategické myšlení)
 - Umí sestavit vizi odpovídající potřebám školy
 - Dokáže stanovit priority a rozhodnout o naléhavosti a důležitosti každé z nich
 - Zviditelňuje a propaguje školu na veřejnosti
 - Svým působením dosahuje optimálního výkonu zaměstnanců
2. Kompetence manažerské (rozvoj, organizace)
 - Vytvoří strategii, pojmenuje změřitelné cíle v souladu s vizí školy
 - Pro školu dokáže zajistit finanční zdroj mimo stanovený rozpočet
 - Správně vykonává všechny základní manažerské funkce
 - Zajišťuje správný výběr pracovníků, jejich adaptaci a pečuje o další rozvoj zaměstnanců
3. Kompetence odborné (vzhledem k funkci)

- Řídí školu podle platných právních a ekonomických předpisů
 - Umí zavést do života školy nové trendy z oblasti vývoje školství
 - Komunikuje v cizím jazyce
 - Dovede vhodně komunikovat se svými zaměstnanci i s partnery školy
4. Kompetence osobnostní
- Umí se rozvrhnout svůj čas a stíhá svoji práci
 - Dokáže se rozhodovat a za dané rozhodnutí nést následky
 - Dovede pracovat pod časovým tlakem
 - Pravidelně se vzdělává
 - Umí se poučit z vlastních chyb
5. Kompetence sociální
- Dokáže sestavit tým a pracovat s jeho členy
 - Umí navázat spolupráci s partnery školy
 - Respektuje stávající podmínky vytvořené zřizovatelem školy a legislativou
 - Zvládá odpor proti změnám
 - Konflikty dovede řešit rychle a otevřeně
6. Kompetence řízení a hodnocení edukačního procesu
- Pravidelně zjišťuje výsledky žáků a využívá je ke zlepšování vyučovacího procesu
 - Umí naplánovat a implementovat ŠVP, které přizpůsobuje dané škole a žákům
 - Dokáže využít nové poznatky z mezinárodních šetření pro optimalizaci vyučovacího procesu
 - V předstihu inovuje ŠVP podle získaných poznatků

(Lhotková, Trojan a Kitzberger, 2012, str. 63)

3 Řízení pedagogického procesu

Trojan (2018) definuje pedagogický proces jako „*komplexní systematické edukační působení školy a jejích pracovníků na jednotlivé žáky s cílem kultivovat jejich kompetence.*“ Pokud se na tento pojem podíváme v širším úhlu, jedná se o naplnění národní strategie vzdělávání. Nejedná se tedy o činnost jedné školy, ale všech škol v České republice. Pedagogický proces v konkrétní škole by se dal stručně popsat jako sestavení a naplnění konkrétního školního vzdělávacího programu pedagogickými činnostmi.

V poslední době se školy stávají právně i ekonomicky samostatnější a oblast pedagogického procesu přestává být tolik důležitá. Přitom česká škola je v zemích OECD jednou z nejvíce autonomních v oblasti kurikula i ekonomie. Z důvodu vysoké autonomie ovšem roste míra odpovědnosti, což zapříčiňuje, že na edukační proces nezbývá tolik času. Ředitel věnuje edukačnímu procesu a řízení kvality školy pouze pětinu svého pracovního času. (Trojan, 2018)

3.1 Získání a udržení žáků

V dnešní době je výběr školy na rodičích. Povinnost přihlásit se pouze do spádové školy už je minulostí. Z toho vyplývá, že rodičovský názor na školu je velice důležitý, a proto je pro ředitele potřebné tento názor poznat a snažit se jej využít.

Podle jednoho z výzkumů zpracovaného autorem podle Černý, Greger, Walterová (2011) rodiče od školy vyžadují zejména vzbuzení v žácích zájem o učení a také, aby se žák do školy těšil a domů si odnesl mnoho poznatků. Z výzkumu vyplývá, že by rodiče nejraději své děti posílali do školy, která nebude po rodičích mít žádné velké požadavky a která práci se žáky zvládne sama. Některé požadavky rodičů jsou ovšem nespílitelné.

Většina rodičů chce své žáky přihlásit do kvalitní školy. Jak ale kvalitní škola vypadá, na tom se nedokáže shodnout ani akademická obec s předními aktéry vzdělávací politiky.

Této oblasti se také věnuje Česká školní inspekce, která formulovala kritéria kvalitní školy a rozdělila je do 6 oblastí.

1. Koncepce a rámeček školy

Kvalitní škola by měla mít srozumitelnou vizi, koncepci a formulaci cílů. Každá škola musí mít vytvořen školní vzdělávací program, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a všemi aktuálními právními předpisy. K dosažení vysoké kvality vzdělávání je potřeba konstruktivní vztahy s rodiči žáků, které jsou základem důvěry. Aby byla škola bezpečným prostředím, musí mít jasně definovaná a srozumitelná pravidla a mechanismy, díky kterým aktivně uplatňuje prevenci rizikového chování.

2. Pedagogické vedení školy

Klíčovým faktorem pro kvalitu školy je přístup a aktivita vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů. Důležitou součástí pedagogického vedení školy je také vytváření zdravého školního klimatu, zajištění materiálních podmínek a v neposlední řadě rozvoj kvalitního pedagogického sboru.

3. Kvalita pedagogického sboru

Základem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové. Takoví učitelé by měli být kvalifikovaní, vstřícní, profesně vystupující a podporující rozvoj žáků. Měli by se stále profesně rozvíjet a konstruktivně spolupracovat s kolegy.

4. Výuka

Kvalitní škola by se neobešla bez kvalitní výuky. Kvalitní výuka přizpůsobuje výukové metody a formy individuálním schopnostem žáků. Učitelé by měli rozvíjet osobnostně i vědomostně každého žáka. Je potřeba propojovat učivo s reálnými situacemi každodenního života.

5. Vzdělávací výsledky žáků

Cílem kvalitní školy je dosáhnout toho, aby její absolventi byli vybaveni takovými znalostmi a kompetencemi, které zajistí jejich úspěšnost v dalším vzdělávání. Škola by měla soustavně získávat informace o výsledcích žáků ve všech oblastech.

6. Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

Škola by se měla snažit zajistit individuální pomoc všem žákům a podporovat je v rozvoji kognitivních i sociálních dovedností. Každý žák má právo na rovné příležitosti ve vzdělání bez ohledu na věk, pohlaví, etnickou příslušnost, koluru nebo speciální vzdělávací potřeby. (Trojan, 2018)

Z výše zmiňovaných kritérií je patrné, že Česká školní inspekce považuje pedagogický proces za velmi důležitý pro činnost každé školy. Jiný pohled na kvalitní školu mají žáci, jiní rodiče a zaměstnanci školy a jiná kritéria jsou důležitá pro zřizovatele. Něco ale mají tyto 4 skupiny společné. Pod pojmem kvalitní škola se skrývá hrdost, důvěra, bezpečí a spolupráce. (Trojan, 2018)

3.1.1 Vize

„Vize je základní myšlenkou, představou o budoucnosti. Ukazuje kroky, které je nutné dělat, aby došlo k pozitivní změně – ke zlepšení současného stavu. Jasná, silná, pozitivní a inspirativní vize, jejíž dosažení je reálné a která vznikla na základě uznávaných hodnot, je východiskem pro stanovení cílů.“ (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013, str. 26 In: Trojanová, 2017, str. 28)

Veber (2000, str.81) vnímá vizi jako *„obraz budoucnosti, zaměření změn, směr usilování řízených pracovníků.“* Autor doporučuje vtahování pracovníků do dění organizace. Díky seznámení pracovníků s hodnotami organizace a s cíli roste důvěra zaměstnanců ve vedení.

3.1.2 Image školy

Image školy neboli pohled veřejnosti na danou školu, je důležitý. Často ovšem dobrá kvalita neodpovídá dobrému image. Lidé často dávají důraz na renomé a pověst školy a nezjišťují si, kolik pravdy na širících se informacích v okolí je. Image školy se nadá změnit ze dne na den. Je to otázka několika měsíců až let, než se názory lidí na školu změní. Image školy je založena na dosažených výsledcích v minulosti. (Světlík, 2009, str. 147-148)

Pro dobré marketingové řízení školy je nutné brát školu jako značku. Silná a známá značka se dostává do povědomí veřejnosti a je poté snazší získávat žáky či studenty a kvalitní pedagogy. Síla osobnosti značky je soubor vlastností, které jsou této značce připisovány. Jedná se o vlastnosti jako: povědomí jména školy, vnímání kvality školy, loajalita ke škole a asociace spojované se jménem školy. Tyto všechny vlastnosti tvoří hodnotu značky školy, která je vyjádřena v její image. (Světlík, 2009, str. 151-152)

Každá škola svou image má. Pokud ji chce vedení školy zlepšovat, je třeba znát aktuální image školy a zjistit její slabá místa. V této fázi je nejlepší dotazníkové šetření mezi žáky, učiteli, rodiči i veřejností. Změna image školy je velice dlouhodobý proces. Jednou

z možností, jak image zlepšit, je odlišit se od konkurence a nabízet něco pro studenty atraktivního. (Světlík, 2009, str.152-153)

3.1.3 Prostředí školy

Každá škola je ovlivňována prostředím, ve kterém se nachází. Dnešní doba se dynamicky mění a školám nezbyvá nic jiného, než se těmto posunům přizpůsobovat. V zájmu každé školy je získat kvalitní pedagogy, dostatek žáků a studentů, finanční prostředky a vybavení školy. Proto je třeba na změnu takové situace včas a rychle reagovat. (Světlík, 2009, str. 31)

Vlivy na prostředí školy lze rozdělit do 2 skupin: vnější a vnitřní. Vnitřními vlivy, působícími uvnitř školy, jsou studenti/žáci, učitelé, vybavení školy, klima školy, finance i image. Tyto vlivy může ovlivnit vedení dané školy. U vnějších vlivů je ovlivňování ze strany vedení mnohem náročnější či nemožné. Vnější vlivy můžeme rozdělit na mezoprostředí a makroprostředí. Do mezoprostředí zařazujeme MŠMT, ČŠI, zřizovatele, rodiče, veřejnost či konkurenci. Do makroprostředí se řadí vlivy ekonomické, politické, demografické a sociálně kulturní. (Světlík, 2009, str. 32-33)

3.2 Řízení lidských zdrojů

Personalistika je důležitou částí řízení školy, která se týká řízení a vedení lidí. Ředitel školy a další vedoucí zaměstnanci konají personální činnosti, mezi které se řadí výběr, odměňování, hodnocení a také vzdělávání zaměstnanců. Cílem personalistiky je dosáhnout cílů školy mj. skrze schopné a kvalitní zaměstnance. Je důležité, aby vedoucí pracovníci správně motivovali ostatní zaměstnance (pedagogické i nepedagogické) k nejlepším výkonům, a aby využívali naplno své schopnosti. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2012, str. 10)

Urban (2013, str.12) udává 3 předpoklady pro úspěšné řízení lidský zdrojů. Prvním předpokladem je znalost manažerských postupů a nástrojů, druhým předpokladem je znalost faktorů podmiňujících pracovní chování a výkonnost osob, jako je například pracovní motivace a osobní vlastnosti a schopnosti. Za třetí předpoklad považuje postupy a pravidla uplatňované vůči širším skupinám zaměstnanců. Pod tímto třetím předpokladem si můžeme představit pravidla pro výběr zaměstnanců, hodnocení pracovníků, školení zaměstnanců či řízení změn.

Personalistiku ve škole zajišťuje ředitel školy či další vedoucí pracovníci. Ve velkých školách s větším počtem zaměstnanců může být zřízeno přímo pracovní místo personalisty, který má za úkol zajišťovat personalistiku v dané škole. Další možnost zajišťování personalistiky může být skrze poskytovatele personálních služeb. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2012, str. 42)

V personalistice je také důležité se zaměřit na strategii školy neboli dlouhodobý plán rozvoje. Škola se rozvíjí v různých oblastech, mezi které patří i oblast personální. Mezi personální strategii řadíme způsob získávání zaměstnanců, způsob řízení a vedení a plánovaný rozvoj, který vede ke strategickým cílům školy. Personální plány mohou být dlouhodobé, střednědobé či krátkodobé. Do dlouhodobých řadíme například stabilizaci pedagogického sboru nebo zlepšení technického vybavení. Ve střednědobém plánu jsou dlouhodobé cíle konkretizovány. Tím je myšleno třeba nakoupení interaktivní tabule. Tento střednědobý plán se týká školního roku. Je zde možné zařadit mj. přidělování třídnictví či stanovování úvazků. Krátkodobý plán se týká organizačních věcí v kratším, například jednoměsíčním, časovém úseku. Může se zde zařadit plánované suplování nebo samotné objednávání interaktivní tabule. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2012, str. 22-23)

Výběr zaměstnanců je důležitou částí personálního plánování. Před samotným získáváním zaměstnanců, je nutné vycházet z plánování zaměstnanců a z analýzy pracovních míst. Při získávání zaměstnanců je třeba se řídit několika zákoníky. Mezi hlavní z nich patří zákoník práce (zákon č. 262/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů) a zákon o zaměstnanosti (zákon č. 435/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Postup obsazování zaměstnanců na danou pozici ve škole není žádným právním předpisem upravena. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2012, str. 43-45)

3.2.1 Přijímání pracovníků

Přijímání pracovníků a jejich správný výběr je jedno z nejdůležitějších rozhodnutí vedoucího. V první řadě je nutné, určit charakteristiku hledané pozice a kritéria výběru. Při jejich určování je potřeba myslet na to, aby se dala všechna kritéria objektivně zjistit. Při určování požadavků je vhodné si určit, která kritéria jsou prioritní. Pokud bude požadavků na pracovní pozici příliš mnoho, může se stát, že se pravděpodobnost správného rozhodnutí při výběru sníží. (Urban, 2013, str. 19)

Urban (2013, str. 19) člení požadavky na nové zaměstnance do několika kritérií. Těmi jsou:

-vzdělání a odborné (zejména technické) znalosti a schopnosti,

-specifické pracovní zkušenosti,

-řídící schopnosti a zkušenosti,

-sociální schopnosti a osobnostní předpoklady,

-motivační předpoklady,

-jazykové, počítačové a další speciální znalosti,

- osobní flexibilita,

-zdravotní stav.

(Urban, 2013, str. 19-20)

Mimo výše uvedená kritéria, která lze doložit, se mezi požadavky na místo často řadí také požadavky týkající se osobních vlastností, motivačních charakteristik a sociálních dovedností kandidátů. Vedoucí pracovníci se často zajímají o pracovní stabilitu, pozitivní pracovní postoje, motivaci a ochotu pracovního nasazení. (Urban, 2013, str. 20-21)

3.2.2 Rozvoj pracovníků

Mezi kompetence manažera patří kromě správného výběru pracovníků také péče o jejich další vzdělávání a rozvoj. Vzdělávání se zabývá především osvojením znalostí a dovedností, rozvoj se týká také osobnosti člověka. „*Stále více jde o rozvojové aktivity zaměřené na formování širšího rejstříku znalostí a dovedností, než jaký vyžaduje momentálně zastávané pracovní místo, a v neposlední řadě i na formování osobnosti pracovníků.*“ (Koubek, 2015, str. 237 In: Trojanová, 2017, str. 59)

Vzdělání a rozvoj pracovníků obsahuje čtyři fáze. První fází je identifikace vzdělávacích potřeb, což označuje rozdíl mezi požadovanými znalostmi a znalostmi, kterými pracovník disponuje. Druhým krokem je sestavení plánu vzdělávání, poté následuje realizace vzdělávání a poslední fází je vyhodnocení vzdělávání.

O tom, jak bude probíhat další vzdělávání pedagogických pracovníků rozhoduje ředitelka školy a tento plán se projednává na úvodní pedagogické radě. Zákonná norma, která se této oblasti týká je vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jak uvádí Trojanová (2017, str. 62), mezi základní principy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků patří potřeby a rozpočet školy, studijní zájmy pedagogických pracovníků a princip rovnosti bez jakékoli diskriminace.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků se rozděluje do pěti skupin na samostudium, institucionální vzdělávání, krátkodobé vzdělávací aktivity, vzdělávání na základě výměny zkušeností mezi pedagogy a vzdělávání realizované vedením školy.

První skupinou je samostudium. Pedagogičtí pracovníci mají právo na 12 dní samostudia ve školním roce. Při menším pracovním úvazku se počet dní ke samostudiu snižuje. K samostudiu lze využít odborné knihy, odborné časopisy, e-learningové kurzy apod. Do skupiny institucionálního vzdělávání se řadí veškeré studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium v oblasti pedagogických věd, studium pro asistenty pedagoga, studium pro ředitele škol a školských zařízení), dále pak studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (studium pro výchovné poradce, studium pro koordinátory ICT) a studium k prohlubování odborné kvalifikace (jazyky apod.). Krátkodobé vzdělávací aktivity mohou být zaměřeny na jazykové vzdělání vedení školy, na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami aj. Vzájemná výměna zkušeností z výuky mezi pedagogy často probíhá např. v rámci ročníkových a předmětových týmů. (Trojanová, 2017, str. 62-65)

V poslední době se čím dál tím častěji objevují metody rozvoje na pracovišti. Tyto metody jsou ideální pro spolupracující pedagogický sbor a jsou přesně vyhovující potřebám školy. Výhodou je známé prostředí školy a ušetřené finance za cestovní náhrady. Školitelem je kolega, který daného pedagoga zná. To ovšem může být i nevýhodou, pokud mezi vzdělavatelem a vzdělávaným nejsou sympatie. Důležitý je samozřejmě správný výběr školitele tak, aby neovlivnil negativně školeného a s tím i zaměření školy.

Mezi tyto metody rozvoje na pracovišti se řadí instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce, mentoring, koučink, porada a hospitace.

Instruktáž je metoda, kdy instruktor popisuje a předvádí školenému správné pracovní postupy, jako je například práce s elektronickou třídní knihou. Tato metoda se využívá pro jednodušší úkoly. Metoda asistování znamená přidělení vzdělávaného pracovníka ke zkušenějšímu kolegovi. Tento zkušený kolega pomáhá pracovníkovi s plněním jeho úkolů a učí se o něj pracovním postupům. Tato činnost je dlouhodobější než instruktáž. Ve školství je možné tuto metodu vidět např. v mateřských školách, kdy starší a zkušenější pedagog pomáhá mladší kolegyni. Třetí metodou je pověření úkolem. Školitel pověří pracovníka nějakým úkolem, při kterém prokáže nabyté znalosti a dovednosti. Tato metoda vede zaměstnance k samostatnosti a odpovědnosti. Rotace práce není ve školství příliš častou metodou. Rotace práce znamená přemísťování pracovníka na jiná pracovní místa, kde má možnost získat nové zkušenosti. V oblasti školství můžeme za rotaci považovat zastupování nepřítomného učitele na 2. stupni ZŠ. Je potřeba tuto rotaci mít promyšlenou, aby toto přemísťování učitelů bylo ideálně v oblasti stejných aprobací. Do skupiny častěji využívaných metod se řadí mentoring. Ve školství se jedná o dlouhodobý situovaný proces podpory ze strany zkušenějšího kolegy. Mentor radí svému méně zkušenému kolegovi ve všech oblastech pedagogiky i např. administrativy. Novější metodou je ještě koučink. Zde se jedná o vztah mezi dvěma rovnocennými partnery (koučem a koučovaným). Kouč svému klientovi neradí, nýbrž mu pomáhá najít vlastní cestu k cíli pomocí vhodných otázek. I porada se řadí mezi metody rozvoje na pracovišti. Aby tato metoda měla opravdu vzdělávací efekt, je potřeba, aby byla porada kvalitně připravena i s prostorem pro rozvoj pracovníků (např. brainstorming, vhodná diskuze apod.). Poslední metodou jsou hospitace. Hospitace je metoda velice známá a na všech školách využívaná, proto je jí věnována zvláštní podkapitola. (Trojanová, 2017, str. 65-68)

3.2.3 Hospitace

Hospitace je „*kvalifikovaná návštěva jednoho odborníka u druhého. Jejich společně sdílená pracovní zkušenost vede k přirozené debatě, která posouvá dopředu oba z nich, a není tak pouze aktem kontroly či vyjádřením nedůvěry v kvalitní výkon učitele.* (Faltýsek, 2014 In: Trojan, 2018).

I když pro řadu ředitelů jsou hospitace hlavním zdrojem informací o stavu výchovně-vzdělávacího procesu, nejedná se pouze o nástroj kontroly, nýbrž také o zdroj poučení, inspirace a sebereflexe. Proto se doporučuje zavést pravidelné návštěvy mezi učiteli na každé škole.

Ředitel školy je zodpovědný za řízení pedagogického procesu, avšak povinnost vykonávat hospitační činnost uzákoněna není. Veškeré hospitační činnosti jsou pouze v kompetenci ředitele.

Hospitace má několik funkcí:

1. Funkce diagnostická – jedná se o soustavné hledání a klasifikace příčin nějakého často nežádoucího stavu
2. Funkce kontrolní – tato funkce spočívá v kontrole úrovně přímé pedagogické práce učitele. V oblasti řízení pedagogického procesu je kontrola nedílnou součástí řízení.
3. Funkce formativní – pomáhá rozvíjet schopnost reflexe práce ostatních pedagogů a sebereflexe vlastních činností s cílem dalšího osobního rozvoje.
4. Funkce sumativní – jedná se o posouzení efektivity dosavadního dalšího vzdělávání pedagogů a zhodnocení výsledků vzdělávání z hlediska celkových výsledků a výstupů

Informace o průběhu pedagogického procesu ředitel získává nejen z hospitací, ale také z informací od žáků a učitelů, z názorů jiných pracovníků škol, z informací od rodičů či z informací zvenčí. V některých školách hospitace neprovádí ředitel školy, ale tato činnost je delegována na zástupce ředitele či jiného pedagogického pracovníka. Čím dál tím více roste míra spolupráce mezi učiteli. Díky těmto hospitacím se eliminuje uzavřenost hodin a kolegové získávají inspiraci od svých spolupracovníků. (Trojan, 2018)

3.2.4 Hodnocení pracovníků

Podle zákoníku práce § 302 zákona č. 262/2006 Sb., v platném znění jsou: „*Vedoucí zaměstnanci jsou dále povinni a) řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky.*“ Jak z daného paragrafu vyplývá, je hodnocení povinností každého vedoucího pracovníka. Hodnocení poskytuje nejen vedení, ale i samotným zaměstnancům zpětnou vazbu na jejich pracovní výkony a schopnosti. (Trojanová, 2017, str.12)

Aby se škola mohla posouvat k vytyčeným cílům, musí mít ředitel ve škole takové pedagogy, kteří se také ubírají směrem k cílům školy. A aby ředitel věděl, jak schopné pedagogy ve škole má, měl by mít přehled o jejich dovednostech a pedagogických

schopnostech, což nejčastěji zjišťuje při hospitacích. Struktura pedagogického sboru by měla být v souladu s vizí školy. (Trojanová, 2017, str. 15)

Trojanová (2017, str. 16) uvádí 3 funkce hodnocení. Funkce srovnávací slouží k diferenciaci pracovníků, funkce poznávací vede ke zjištění kvalit pracovníka a funkce regulační, která určuje změnu pracovního zařazení či postup na novou pozici.

S hodnocením souvisí také pověst školy. Pověst školy je ovlivněna tím, jak rodiče hodnotí učitele i vedení školy. Škola je tak dobrá, jak kvalitní má učitele. (Trojanová, 2017, str. 16)

4 Montessori vzdělávání

4.1 Pojem alternativní škola

Pojem alternativní vzdělávání definuje Průcha (1996, str. 11) jako „*obecný termín pro přístupy nabízející alternativu k tradičnímu institucionálnímu vzdělávání nebo pro hnutí, která odmítají koncepci formálního vzdělávání.*“

Je potřeba pojem alternativní vzdělávání rozdělit do několika rovin podle sféry užívání. První rovina se týká vymezení rozdílů mezi státními a nestátními školami. V České republice jsou státní školy ty, které jsou zřizované obcí nebo školským orgánem či ministerstvem. Nestátní školy jsou ty, které jsou zřizované jiným zřizovatelem než státními orgány. Druhé dělení je podle aspektů didaktických a pedagogických. Z tohoto pohledu jsou za alternativní školy pokládány takové školy, které uplatňují nestandardní, nové či reformní výukové metody, které jsou rozdílné oproti běžně uplatňovaným pedagogickým koncepcím. V tomto směru se pojem alternativní škola často zaměňuje s termíny jako reformní a volná škola. Třetím významovým rozlišením jsou školy státní a soukromé. V této oblasti je základním rozdílem ekonomický aspekt financování škol. Státní školy jsou bezplatné a jsou financovány ze státních zdrojů. Školy soukromé jsou financovány jejich zřizovateli a rodiče často platí školné. V každé zemi jsou podmínky financování státních a soukromých školy jiné. I v České republice existují soukromé školy, které jsou financovány z veřejných zdrojů. (Průcha, 1996, str. 12-13)

Pro potřebu této práce je pojem alternativní škola chápán dle aspektů pedagogických a didaktických. Alternativní škola je tedy taková škola, která se liší ve způsobu organizace výuky, v způsobu hodnocení žáků, v kurikulárních strukturách a má jiné parametry edukačního prostředí (např. jiné architektonické řešení učeben). (Průcha, 1996, str. 13)

4.2 Vznik, vývoj a funkce alternativních škol

Alternativní školy v užším slova smyslu datujeme od přelomu 19. a 20. století. V tomto období vznikla neustálá snaha o změnu tradičního školství. I přesto se alternativní prvky pedagogiky objevovaly už mnohem dříve. (Svobodová, 1996, str.5)

Ve 20. a 30. letech 20. století se začaly vznikat reformní pedagogické směry a hnutí. Mezi hlavní pedagogické myslitele řadíme M. Montessori, J. Dewey, P. Peterson, R. Steiner a

další. U nás byly tyto reformní pedagogické směry až do roku 1989 kritizovány a odmítány. (Průcha, 1996, str. 15)

Alternativní školy mají různý charakter, ale jedno mají společné – kritizují dosavadní tradiční školství. Často iniciativa vzniká od tvůrců, kteří nejsou pedagogové. Většinou se jedná o zkušenosti z oblasti lékařství, politiky či ze sociální sféry. Na tradičním školství je kritizována především autoritativní výchova, intelektualistické zaměření, podceňování rozvoje tvůrčích schopností a nepřiměřený pracovní a životní režim školy s přemírou drilu a nátlaku. Proto se alternativní školy snaží o celkovou změnu orientace školy, o komplexní rozvoj žáka a vytvoření „školy tvůrčí“. Tyto školy se také snaží vytvořit vzdělávací systém, kdy žáci nejsou rozdělení dle věku a tradiční formy výuky jsou nahrazeny skupinovou a individuální prací. (Svobodová, 1996, str. 6)

Každý druh alternativních škol je specifický a má své typické rysy. Průcha (2001, str. 30-31) uvádí 5 základních společných vlastností těchto škol.

1. Pedocentrismus

Alternativní školy jsou zaměřeny pedocentricky, což znamená, že škola respektuje individuální potřeby žáků a výchovu směřuje na osobu dítěte.

2. Aktivita

Tyto školy mají mezi hlavními cíli vzdělávání aktivitu žáka a důraz na jeho vlastní odpovědnost.

3. Komplexní výchova

Alternativní školy se snaží o celkovou výchovu dítěte nejen v oblasti inteligence, ale také v oblasti sociálního a emočního rozvoje žáka.

4. Společenství

Alternativní školy jsou považovány za „společenství“, kdy žáci, učitelé i rodiče utváří formy a postupy výchovy a vzdělávání.

5. Učení pro život

Cílem alternativních škol je to, aby se žáci více zapojovali do světa práce a usilovali o rozšíření vzdělávacího prostředí nad rámec školy.

V alternativních školách je učitel v roli poradce a partnera, který nabízí žákům prostředky pro rozvoj jejich tvořivosti a iniciativy. Vzdělávání neprobíhá pouze vy třídě, ale také

v prostorách mimo třídu i mimo školu. Rozvrh a organizace výuky vychází ze zájmu dětí. Důraz je kladen na spolupráci ve skupinách a vnitřní motivaci. Žák sám rozhoduje o tom, kterým aktivitám se chce věnovat dříve, které jsou pro něj důležitější. (Průcha, 2001, str. 31)

Alternativní školy mají 3 hlavní funkce. První je funkce kompenzační. Tento typ škol vzniká, aby kompenzoval (nahradil) nedostatky, které jsou v standardním školství. Když někdo zakládá novou školu, signalizuje to, že ve státní škole jsou mezery, které se dotyčný snaží naplnit. Druhou funkcí je funkce diverzifikační, což znamená, že alternativní školy vznikají proto, aby zajišťovaly nezbytnou pluralitu ve vzdělávání a tím značně rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí. Třetí a poslední funkcí je funkce inovační. To znamená, že tento typ škol vytváří prostor, ve kterém se realizuje experimentování a další inovace ve vzdělávání. (Průcha, 2001, str. 32-33)

4.3 Maria Montessori

Maria Montessori byla na přelomu 19. a 20. století velmi významnou lékařskou a pedagožkou. Montessori výchovný systém je již známý po celém světě a je propracován pro všechny věkové kategorie. V roce 1907 založila Maria v Římě Dům dětství - Casa dei bambini. To pro ni byla příležitost prakticky využít všechny získané znalosti z práce s postiženými dětmi. Zbytek svého života se již nevěnovala medicíně, ale svou pozornost zaměřila na rozvoj tohoto výchovného systému. (Svobodová, 1996, str. 37)

4.4 Montessori pedagogika

Montessori systém je známý pro svůj důraz na pedocentrismus a důvěru ve spontánní sebezvoje dětí. Každé dítě dochází do senzitivní fáze v jinou dobu. Tato fáze je období, kdy má dítě vnitřní potřebu se něčemu novému učit a je citlivé na určité jevy vnější reality. Mezi tyto období patří například senzitivní fáze pro rozvoj řeči, pohybu, morálního citění aj. (Průcha, 1996, str.26)

Důležitým prvkem montessori vzdělávání je předem připravené prostředí, které umožňuje individualizaci práce. Pro rozvoj různých schopností existují různé speciální pomůcky. Nejmenší děti se cvičí na pomůckách „praktického života“. Hlavním heslem celé Montessori výchovy je: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ (Průcha, 2001, str. 41)

Pomůcky neboli didaktický materiál slouží pro cvičení smyslů, sebeobsluhu, pro ruční práce a práce v domácnosti a také k výuce čtení, psaní i počítání. Didaktický materiál lze členit do několika kategorií:

1. Materiál pro sebeobsluhu a cvičení běžných životních situací
2. Jazykový materiál
3. Smyslový materiál
4. Matematický materiál
5. Materiál ke kosmické výchově, kde se jedná o harmonické soužití s ostatními lidmi.

(Svobodová, 1996, str. 38-39)

Pro Marii Montessori bylo velmi důležité dbát na individuální přístup k dětem a jednoduchost vyjadřování učitelky, a to především k dětem mladšího školního věku. Teprve až dosáhnout vlastní disciplíny a řádu, mohou začít pracovat ve skupině. Proto zavedla Montessoriová „Hodiny ticha“, kdy žáci poslouchali tikot hodin, zpěv ptáků či vlastní dech. Cílem těchto činností bylo zklidnění žáka, rozvoj představ a individuálního prožitku. (Svobodová, 1996, str. 40-41)

Podle Marie Montessori je dárám důraz na aktivitu dítěte Pomůcky, které jsou žákům k dispozici, slouží jako prostředek k jejich růstu. Učitel v montessori škole by měl být uvážlivý, laskavý, trpělivý a měl by mít úctu k osobnosti jedince. Učitel musí být dobrým pozorovatelem s vnitřní sebekázní, který ve správný okamžik dokáže žákovi pomoci. (Montessori, 2017, str. 153-154)

Pro montessori vzdělávání je typické, že se žáci nerozdělují do tříd podle ročníku, třída je věkově heterogenní. Proto je žák veden k samostatnosti, při které se dítě rozvíjí. Třídy jsou upraveny pro potřeby dětí a podnětné prostředí je důležitou součástí montessori výchovného systému. Nábytek je stavěn tak, aby vyhovoval potřebám žáků a aby se s ním dalo manipulovat. (Svobodová, 1996, str.42-43)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

V podkapitole o alternativním vzdělávání jsou popsány hlavní specifika alternativních škol. Z textu je patrné, že rozdíly mezi alternativními školami a školami bez alternativních vzdělávacích programů jsou velké.

Mým cílem je zaměřit se na rozdíly v řízení těchto škol. Budou tak velké, jak odlišné jsou tyto pedagogické směry nebo v řízení těchto škol nebude rozdíl?

5.1 Metodologie

Pro potřebu této práce jsem využila metodu dotazníku. *„Dotazník je vždy určen pro hromadné šetření a pro opatřování statistických dat. Vymezuje se jako soubor přesně formulovaných, standardizovaných otázek předkládaných respondentům v písemné podobě za účelem zjištění specifických údajů, názor, postojů nebo mínění.* (Maňák, 1994, str. 50)

Dotazník může být strukturovaný (obsahuje uzavřené otázky), nestrukturovaný (obsahuje otevřené otázky) nebo kombinovaný (obsahuje uzavřené i otevřené otázky). V této práci je většina otázek uzavřených. Výjimkou je otázka 12, ve které jsem se respondentů dotazovala, jakým způsobem rozvíjejí své pedagogické znalosti. Respondenti měli možnost označit jednu z možností nebo napsat do možnosti „jiné“ další způsoby svého seberozvoje. Otevřenou a zároveň také jedinou nepovinnou otázkou byla otázka poslední, kdy respondenti měli možnost napsat svůj e-mail, pokud mají zájem o zaslání výsledků tohoto šetření.

Dotazník by obsahovat co nejméně otázek, aby respondenti neztratili zájem o jeho vyplňování. Zároveň je důležité, aby otázky nebyly dvojsmyslné či nejasné, protože dodatečné úpravy dotazníku komplikují výsledky dat. (Maňák, 1994, str. 50-51)

5.2 Dotazníkové šetření

Dotazník jsem připravovala s cílem si z daných výsledků šetření moci odpovědět na výzkumné otázky. Po prvotním sepsání otázek jsem provedla malou pilotáž mezi několika řediteli a po následné úpravě některých otázek jsem začala s hromadným sběrem dat.

Sběr dat byl tedy proveden dotazníkovou formou šetření. Dotazník byl vytvořen v aplikaci Survio.

Dotazníky byly rozesílány elektronicky. Dotazníkové šetření probíhalo od konce března 2021 do začátku června 2021. Rozesílání dotazníků probíhalo ve dvou vlnách. Nejprve jsem rozeslala e-mail do montessori škol. Seznam těchto škol jsem našla na internetových stránkách společnosti Montessori ČR. Jednalo se u školy mateřské a školy základní. Celkem jsem odeslala do těchto škol 132 dotazníků. Dotazník vyplnilo 34 respondentů, což je 25,8 % dotazovaných.

V druhé fázi rozesílání jsem dotazník rozeslala ředitelům škol bez montessori vzdělávacího programu. Jednalo se o školy mateřské a základní. Oslovila jsem ředitele škol napříč celou Českou republikou. Na internetových stránkách www.seznam.skol.cz je možná nalézt seznam škol. Já jsem ze seznamu vybírala školy mateřské, základní a základní a mateřské bez ohledu na to, z jakého kraje daná škola je a zda je soukromá či veřejná. Celkem jsem odeslala do těchto škol 362 dotazníků. Dotazník vyplnilo 65 respondentů, což je téměř 18 % dotazovaných.

V aplikaci Survio se odpovědi automaticky znázorňují do grafů. Pro potřebu mé práce bylo nutné využít v aplikaci funkci „filtr“. Bylo nutné zvolit 2 „filtry“ a zjistit tak, jak na danou otázku odpovídali ředitelé montessori škol a jak ředitelé bez montessori vzdělávacího programu. Proto jsou v podkapitole Výsledky dotazníkového šetření u každé otázky 2 grafy.

Pro přehlednou orientaci v odpovědích jsem zvolila několik typů grafů. Většina odpovědí je zaznamenána ve výsečovém grafu. Některé odpovědi jsou pro lepší přehlednost zaznamenány v grafu sloupcovém.

5.3 Cíl výzkumného šetření

Cílem tohoto výzkumného šetření je zjistit rozdíly v řízení montessori škol a škol bez montessori vzdělávacího programu.

5.4 Výzkumné otázky

1. Jaké faktory dle ředitelů ovlivňují rozhodnutí rodičů zapsat své děti do montessori školy?

2. Je obtížnější sehnat kvalifikovaného pedagoga do montessori školy nebo do školy bez montessori vzdělávacího programu?
3. Liší se nějak manažerské činnosti ředitelů montessori školy od ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu?
4. Jaké činnosti jsou důležitější pro ředitele montessori škol než pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu?

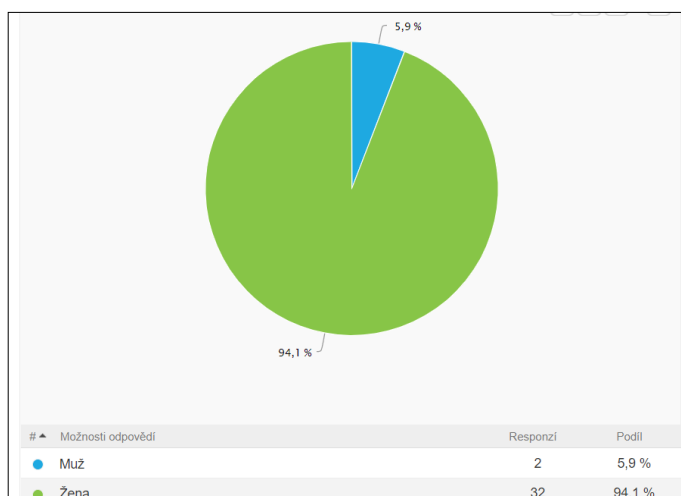
6 Analýza dat

Jak již bylo uvedeno v předchozích podkapitolách, praktická část je založena na dotazníkovém šetření. Respondenti se stali ředitelé škol s montessori vzdělávacím programem z celé České republiky a ředitelé základní a mateřských škol bez montessori vzdělávacího programu. Výsledky dotazníkového šetření jsou zaznamenány v grafech, u kterých je napsán komentář k výsledkům grafu. Cílem bylo porovnat odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem a škol bez montessori zaměření.

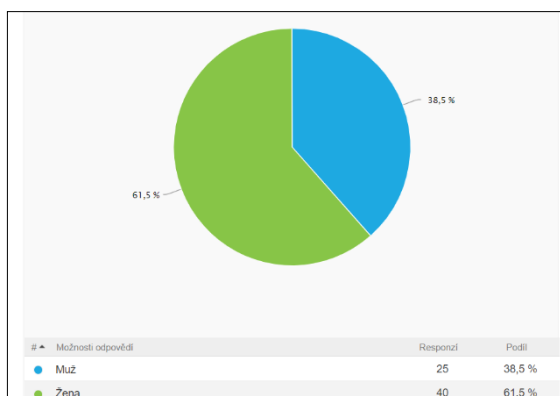
6.1 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1: Pohlaví

Graf č. 1: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se pohlaví



Graf č. 2: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se pohlaví

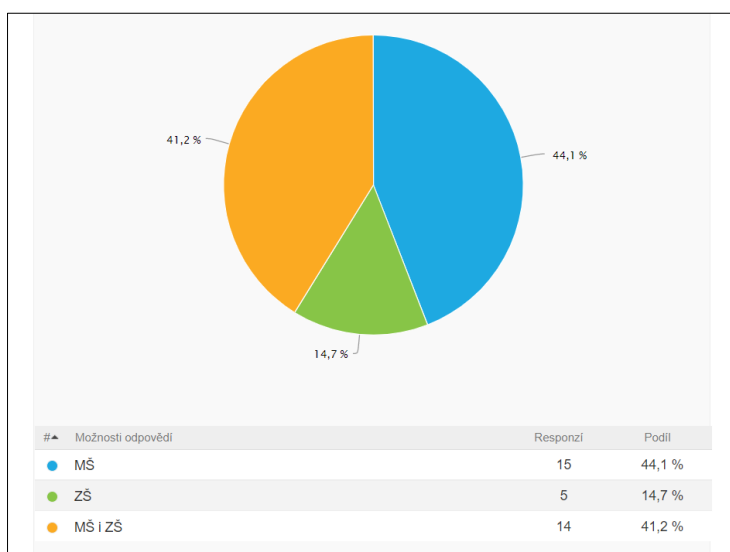


Komentář: První otázka se týkala pohlaví. Z grafů lze vyčíst, že je vyšší počet žen na vedoucí pozici v montessori školách. V montessori školách to bylo 32 žen (94,1 %) a pouze 2 muži (5,9 %). Na školách bez montessori vzdělávacího programu nebyl tak velký rozdíl v podílu žen a mužů na pozici ředitele. Nicméně opět bylo více žen. Z 65 ředitelů těchto škol bylo 40 žen (61,5 %) a 25 mužů (38,5 %).

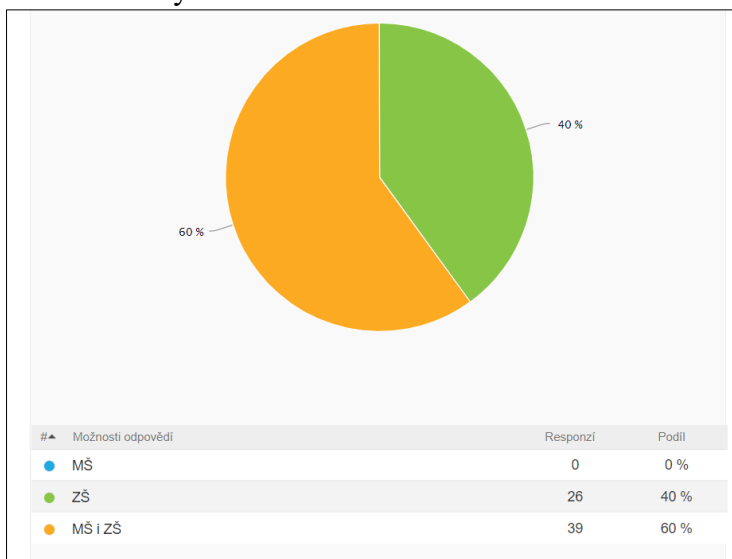
V České republice je obecně mnohem vyšší zastoupení ve školství žen než mužů, což se projevilo i v obsazení žen na vedoucí pozici.

Otázka č. 2: Jste ředitelem/ředitelkou:

Graf č. 3: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se druhu školy



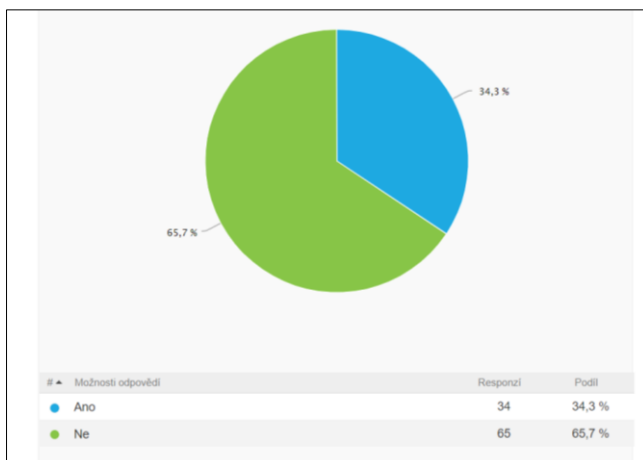
Graf č. 4: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se druhu školy



Komentář: Druhá otázka se zaměřovala na stupně škol, kde daní respondenti vykonávají vedoucí pozici. Z grafů výše je patrné, že z dotazovaných ředitelů nebyl nikdo, kdo by vedl pouze mateřskou školu. I když byly dotazníky rozeslány i ředitelům mateřských škol, nikdo z nich o vyplnění dotazníku nejevil zájem. Naopak ve skupině ředitelů škol s montessori programem převládá počet mateřských škol (44,1 %), ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu převládají ti, u kterých je propojena základní škola a mateřská škola (60 %).

Otázka č. 3: Má vaše škola montessori vzdělávací program?

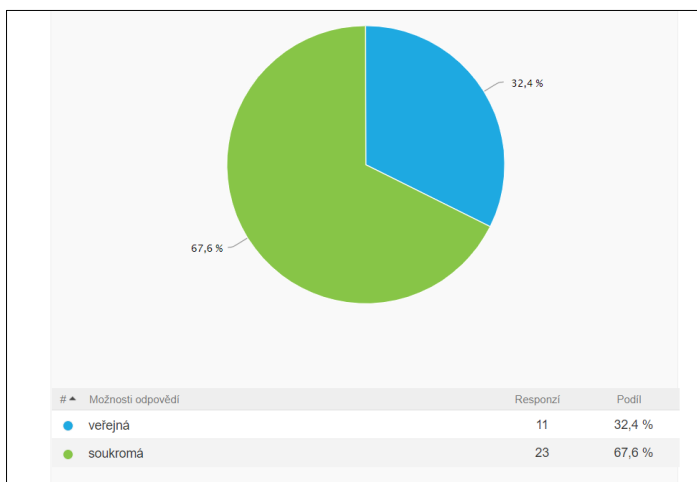
Graf č. 5: Odpovědi ředitelů škol na otázku týkající montessori vzdělávacího programu



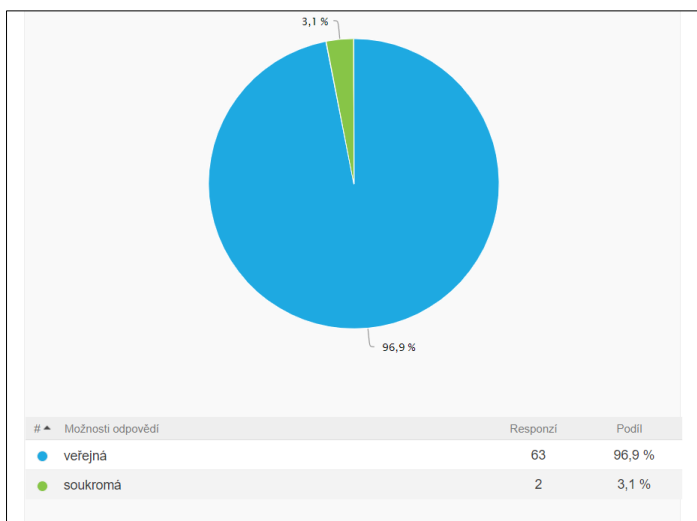
Komentář: Tato třetí otázka byla kritériem pro dělení odpovědí do 2 skupin, sloužících k dosažení cílů práce. Z 99 respondentů odpovědělo 34 „ano“, což je 34,3 %. Větší část dotazovaných – 65 ředitelů, odpovědělo „ne“ (65,7 %).

Otázka č. 4: Škola, ve které pracujete na vedoucí pozici je:

Graf č. 6: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající školy dle typu zřizovatele



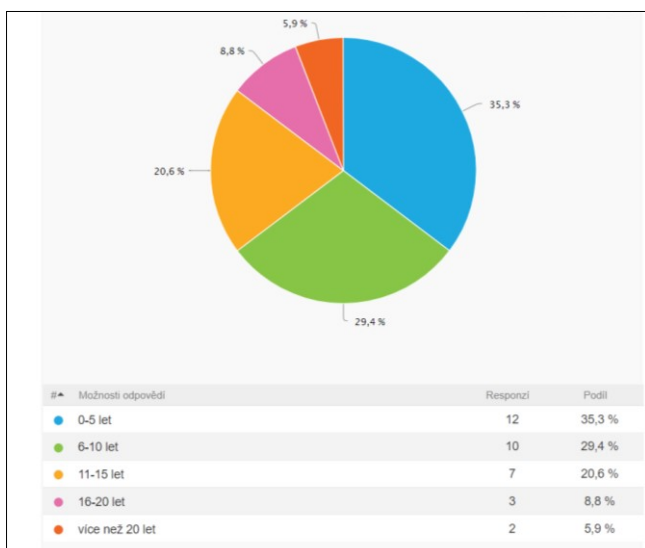
Graf č. 7: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající školy dle typu zřizovatele



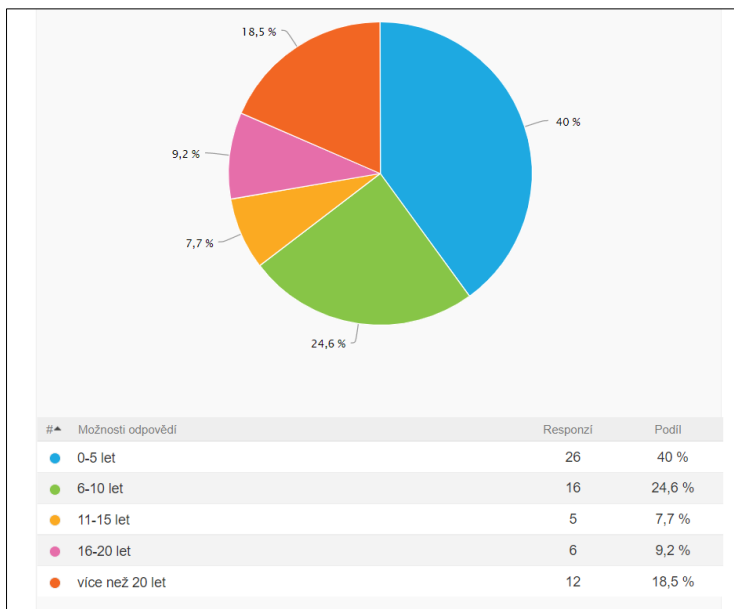
Komentář: Často bývají alternativní školy školami soukromými. To se ukázalo i v tomto dotazníkovém šetření, kdy 23 z 34 montessori škol (67,6 %) jsou školy soukromé. Ve školách bez montessori vzdělávacího programu jsou soukromé školy pouze 2 z 63 (3,1 %).

Otázka č. 5: Jak dlouho pracujete jako ředitel/ka školy?

Graf č. 8: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se délky jejich praxe



Graf č. 9: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se délky jejich praxe

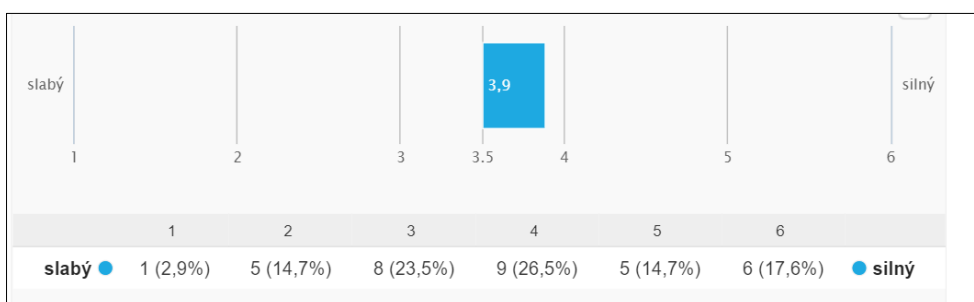


Komentář: Otázka č. 5 byla zaměřena na délku praxe ředitelů na vedoucí pozici. V obou skupinách dotazovaných ředitelů převládali ti, kteří mají manažerskou praxi 0-5 let.

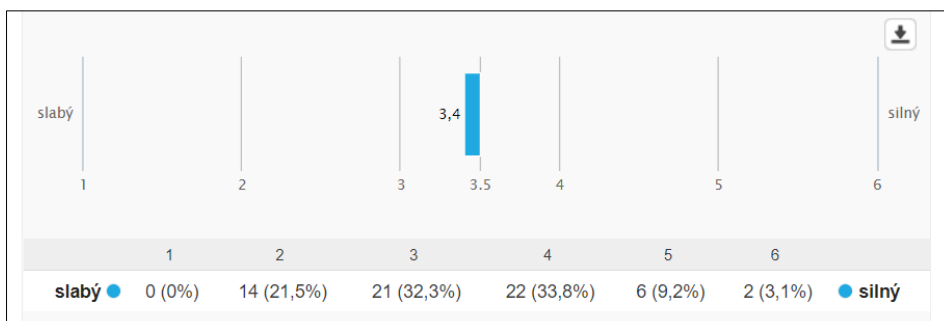
Ve školách bez montessori vzdělávacího programu je větší zastoupení zkušených ředitelů, kteří mají délku manažerské praxe více než 20 let.

Otázka č. 6: Jak silný vliv pocítujete na chod školy ze strany rodičů?

Graf č. 10: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se vlivu rodičů na chod školy.



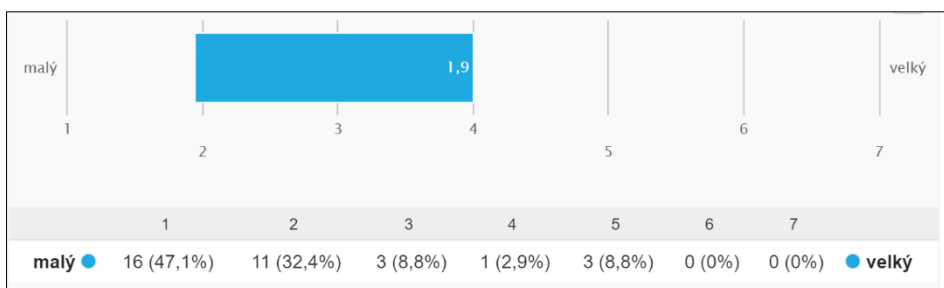
Graf č. 11: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se vlivu rodičů na chod školy.



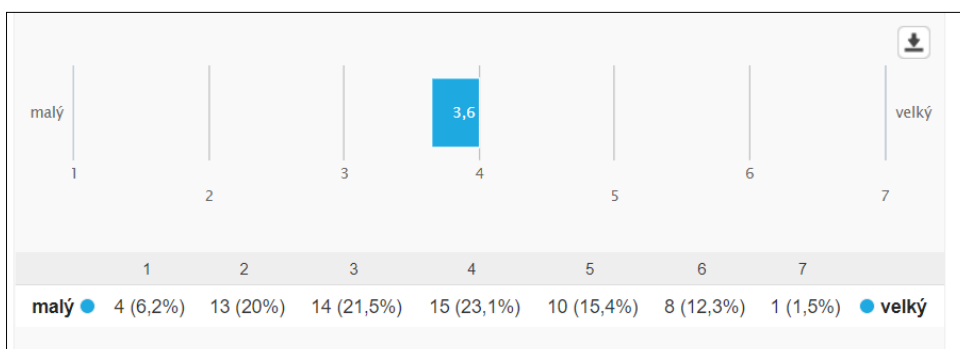
Komentář: Na otázku ohledně vlivu rodičů na chod školy odpovídaly obě skupiny ředitelů v průměru podobně. Ve skupině ředitelů montessori škol bylo více ředitelů (17,6 %), kteří označili vliv jako silný.

Otázka č. 7: Jak velký pociťujete mediální (veřejný) tlak na školu?

Graf č. 12: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se veřejného tlaku na školu



Graf č. 13: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se veřejného tlaku na školu



Komentář: Otázka č. 7 se týkala veřejného tlaku na školu. Zde můžeme vidět velké rozdíly mezi oběma skupinami ředitelů. Ředitelé znázorňovali své odpovědi na škále 1-6 (1- malý tlak, 6- velký tlak).

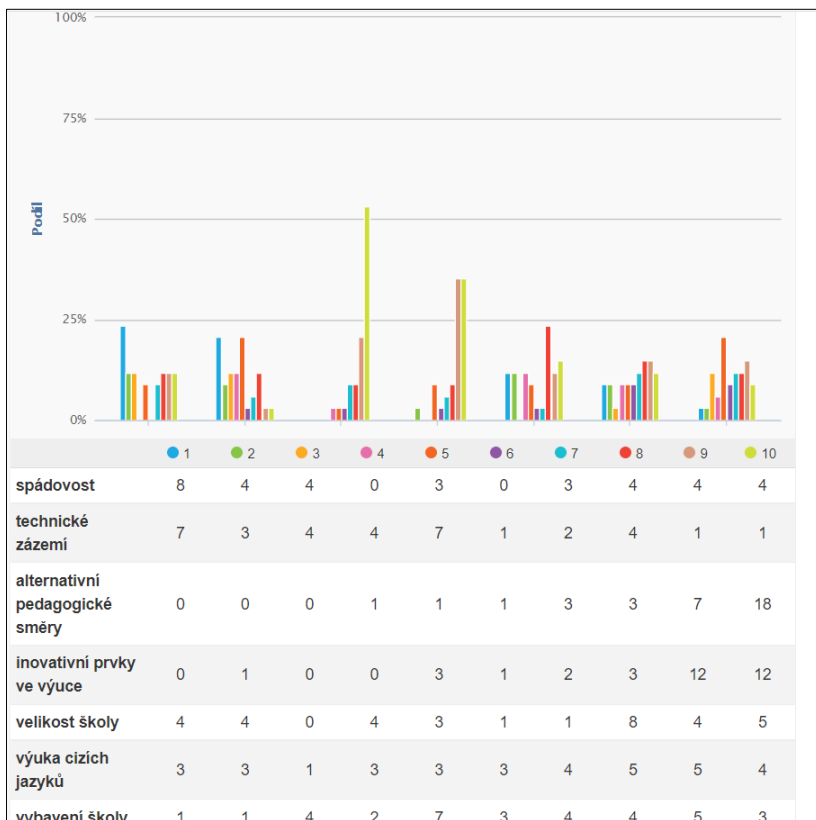
Skoro polovina ředitelů z montessori škol (47,1 %) označili mediální tlak na školu hodnotou 1. U škol bez montessori vzdělávacího programu to bylo 6,2 %.

Průměr odpovědí všech dotazovaných ředitelů z montessori škol byl 1,9. Průměr odpovědí ostatních ředitelů byl 3,6.

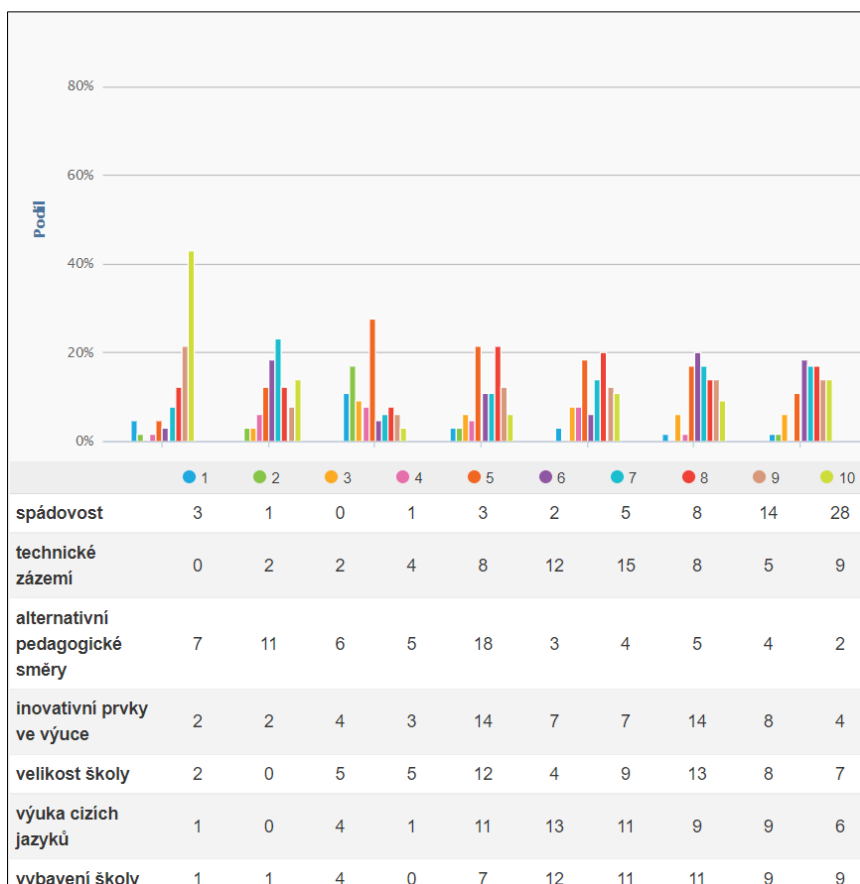
Výsledky u této odpovědi pro mě byly poněkud překvapivé. Očekávala jsem, že montessori školy, které jsou většinou soukromé, budou pociťovat veřejný tlak na školu mnohem větší, jelikož rodiče si tento typ školy vybírají úmyslně a často také platí školné. Proto jsem předpokládala, že tito ředitelé budou mít pocit větší „kontroly“ a tlaku ze strany rodičů či veřejnosti.

Otázka č. 8: Jak moc ovlivňují jednotlivé faktory zájem rodičů o docházku dětí do Vaší školy? Označte na stupnici 1-10 (1-neovlivňuje, 10- velmi ovlivňuje)

Graf č. 14: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se různých faktorů ovlivňujících zájem rodičů o docházku dětí



Graf č. 15: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se různých faktorů ovlivňujících zájem rodičů o docházku dětí



Tabulka č. 1: Průměrné hodnoty jednotlivých faktorů u daných skupin ředitelů

Faktor	Ředitelé montessori škol	Ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu,
Spádovost	5,06	8,32
Technické zázemí	4,32	6,80
Alternativní pedagogické směry	8,91	4,60
Inovativní prvky ve výuce	8,50	6,38
Velikost školy	6,06	6,77

Výuka cizích jazyků	6,18	6,77
Vybavení školy	6,21	7,05

Komentář: Tato otázka byla rozdělena do 7 podotázek. Ředitelé určovali, jak jednotlivé faktory ovlivňují zájem rodičů o docházku jejich dětí do dané školy.

První oblastí byla spádovost. Pro 23,5 % ředitelů montessori škol spádovost není důležitým faktorem a ohodnotili ji na škále 1. Oproti tomu 64,6 % ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu označili tuto oblast na škále 9 nebo 10, tudíž nadpoloviční většina považuje tento faktor důležitý. Je důležité podotknout, že důležitým faktorem pro ředitele daných škol je zajisté to, že většinový počet respondentů z montessori škol jsou ze soukromého sektoru školství (viz otázka č. 4), což ovlivňuje mnoho odpovědí.

Faktor technického zázemí už nebyl tak jednoznačný jako vliv spádovost. Ředitelé montessori škol odpovídali různorodě. Z grafu lze vyčíst, že nejčastější odpovědí byla hodnota 1 a 5. Pětina ředitelů si myslí, že technické zázemí v montessori školách neovlivňuje zájem rodičů a docházku jejich dětí do školy. U ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu je tento faktor důležitější. Žádný ředitel nenapsal, že by technické zázemí nijak rodiče neovlivňovalo. Pro 41,5 ředitelů je tento faktor vcelku důležitý a ohodnotili jej na škále 6 nebo 7. Hodnotu 10 v montessori školách zadal pouze 1 ředitel (2,9 %), ve skupině ostatních ředitelů to bylo 9 respondentů (13,8 %).

Třetím faktorem jsou alternativní pedagogické směry. Nebylo překvapivé, že 52,9 % montessori ředitelů označilo tento faktor na škále 10 jako velice ovlivňující a žádný ředitel neoznačil tento vliv na škále 0-3. U ředitelů škol bez montessori pedagogického programu byla nejčastější odpovědí hodnota 5 (27,7 %) a hodnota 2 (16,9 %).

Čtvrtou oblastí jsou inovativní prvky ve výuce. Nadpoloviční většina ředitelů montessori škol (70,6 %) tento faktor označila na škále 9 nebo 10. Ve skupině ostatních ředitelů byly výsledky různorodější. Skoro pětina ředitelů (21,5 %) označila tento faktor na hodnotě 5, a stejné procento ředitelů označilo hodnotu 8.

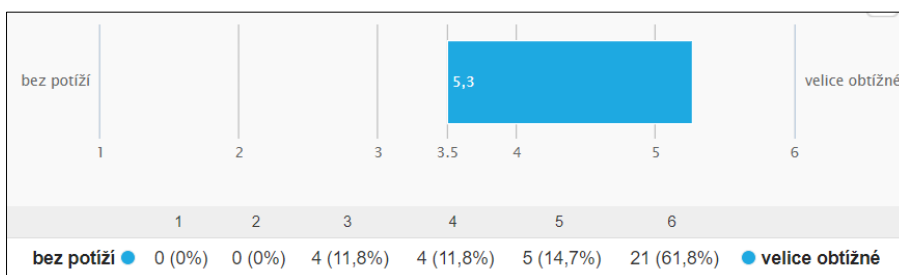
Pátou oblastí byla velikost školy. Ředitelé obou skupin škol odpovídali podobně. Téměř 24 % ředitelů montessori škol označilo tento faktor na hodnotě 8. U ostatních ředitelů taktéž převládala hodnota 8 (20 %).

Předposledním faktorem byla výuka cizích jazyků. Podle ředitelů montessori škol není tento faktor nijak zvlášť ovlivňující a odpovědi se rozprostřely podobně po celé škále 1-10. Pro ostatní ředitele je tento faktor mnohem důležitější. Většina ředitelů označila tento faktor na škále 5-10. Nejvíce se objevovala hodnota 6 (20 %).

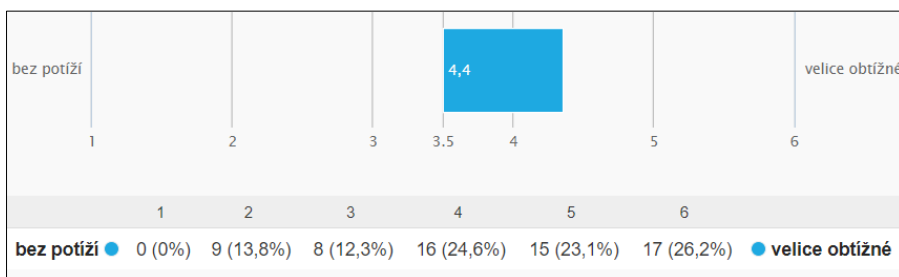
Poslední oblastí bylo vybavení školy. Pětina ředitelů montessori škol označila tento fakt na hodnotě 5. U ostatních ředitelů byly výsledky podobné jako v oblasti cizích jazyků. Většina těchto ředitelů označila tento faktor na škále 5-10. Taktéž se nejčastěji objevovala hodnota 6.

Otázka č. 9: Za jak náročné považujete zajištění kvalifikovaného pedagoga?

Graf č. 16: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se zajištění kvalifikovaného pedagoga.



Graf č. 17: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se zajištění kvalifikovaného pedagoga.

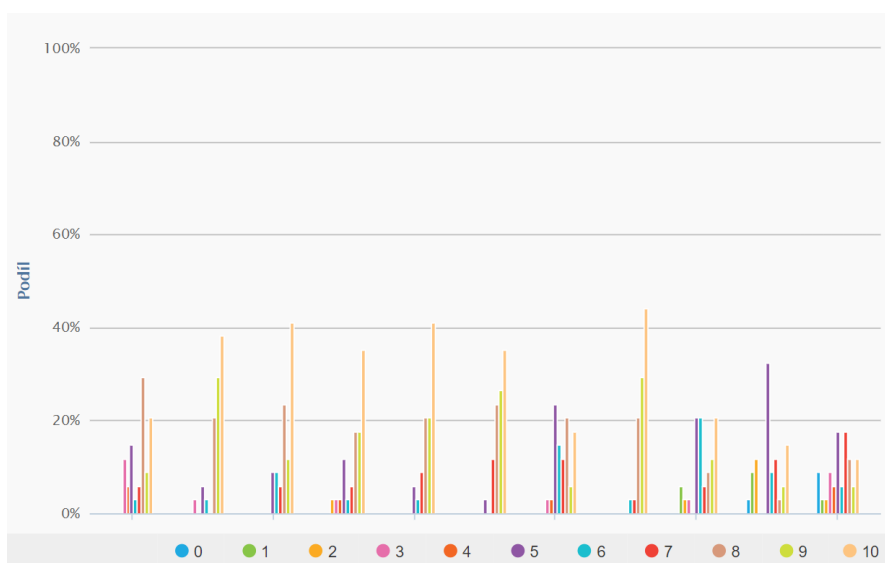


Komentář: Další otázka se týkala zajištění kvalifikovaného pedagoga. Dotazovaní určovali na škále 1-6 (1- bez obtíží, 6- velice obtížné), jak náročné je kvalifikovaného pedagoga

sehnat. Z grafů je patrné, že pro ředitele montessori škol je tento úkol obtížný. Z této skupiny považuje 21 ředitelů (61,8 %) sehnání vhodného pedagoga jako velice obtížný úkol.

Otázka č. 10: Označte na škále 0-10 důležitost jednotlivých vašich činností z pozice ředitele (0-není důležité, 10-velmi důležité)

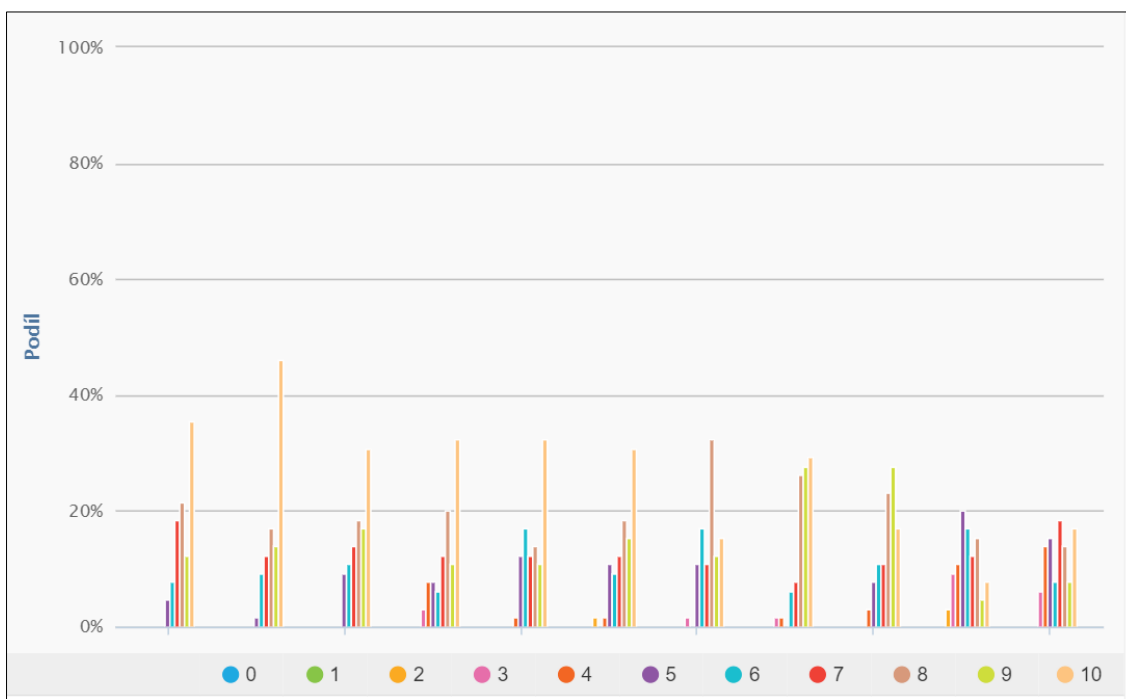
Graf č. 18: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se činností ředitele.



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propagace školy na veřejnosti	0	0	0	4	2	5	1	2	10	3	7
Ovlivňování výkonu členů pedagogického sboru	0	0	0	1	0	2	1	0	7	10	13
Stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka	0	0	0	0	0	3	3	2	8	4	14
Zajištění finančního zdroje mimo stanovený rozpočet	0	0	1	1	1	4	1	2	6	6	12
Sebevzdělání v oblasti pedagogiky	0	0	0	0	0	2	1	3	7	7	14
Zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	0	0	0	0	0	1	0	4	8	9	12

Kontrola plnění pedagogických činností učitelů (hospitace)	0	0	0	1	1	8	5	4	7	2	6
Spolupráce s rodiči	0	0	0	0	0	0	1	1	7	10	15
Pravidelné zjišťování výsledků žáků	0	2	1	1	0	7	7	2	3	4	7
Sledování nových poznatků v rámci mezinárodních šetření	1	3	4	0	0	11	3	4	1	2	5
Pravidelné revize ŠVP	3	1	1	3	2	6	2	6	4	2	4

Graf č. 19: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se činností ředitele.



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Propagace školy na veřejnosti	0	0	0	0	0	3	5	12	14	8	23
Ovlivňování výkonu členů pedagogického sboru	0	0	0	0	0	1	6	8	11	9	30
Stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka	0	0	0	0	0	6	7	9	12	11	20
Zajištění finančního zdroje mimo stanovený rozpočet	0	0	0	2	5	5	4	8	13	7	21
Sebevzdělání v oblasti pedagogiky	0	0	0	0	1	8	11	8	9	7	21

Zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	0	0	1	0	1	7	6	8	12	10	20
Kontrola plnění pedagogických činností učitelů (hospitace)	0	0	0	1	0	7	11	7	21	8	10
Spolupráce s rodiči	0	0	0	1	1	0	4	5	17	18	19
Pravidelné zjišťování výsledků žáků	0	0	0	0	2	5	7	7	15	18	11
Sledování nových poznatků v rámci mezinárodních šetření	0	0	2	6	7	13	11	8	10	3	5
Pravidelné revize ŠVP	0	0	0	4	9	10	5	12	9	5	11

Tabulka č. 2: Průměrné hodnoty jednotlivých činností u daných skupin ředitelů.

Činnost	Ředitelé montessori škol	Ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu
Propagace školy na veřejnosti	7,18	8,35 1,17
Ovlivňování výkonu členů pedagogického sboru	8,68	8,71
Stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka	8,44	8,15
Zajištění finančního zdroje mimo stanovený rozpočet	7,97	7,82
Sebevzdělání v oblasti pedagogiky	8,71	7,86
Zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	8,76	7,98
Kontrola plnění pedagogických činností učitelů (hospitace)	7,03	7,58 0,55

Spolupráce s rodiči	9,09	8,52
Pravidelné zjišťování výsledků žáků	6,71	7,94
Sledování nových poznatků v rámci mezinárodního šetření	5,53	6,01
Pravidelná revize ŠVP	5,71	6,75

Otázka desátá byla pro respondenty rozsáhlá, nicméně pro potřeby této práce jedna z nejdůležitějších. Podobně jako v otázce 8. ředitelé označovali své odpovědi na škále 0-10. Tato otázka se týkala pedagogických činností ředitele.

Propagace školy na veřejnosti připadá důležitější ředitelům škol bez montessori vzdělávacího programu. Tito ředitelé nejčastěji volili hodnotu 10 (35,4 %). U ředitelů montessori škol to byla hodnota 8 (29,4 %).

Ovlivňování výkonu členů pedagogického sboru připadá oběma skupinám ředitelů velmi důležité. Ve skupině montessori ředitelů tuto možnost označilo 30 ze 65 respondentů (38 %). Ve skupině ostatních ředitelů bylo toto procento ještě vyšší (46,2 %).

U činnost stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka opět obě skupiny ředitelů nejčastěji zvolili hodnotu 10. V ředitelů montessori škol to bylo 41,2 % a u ostatních ředitelů 30,8 %. Žádný z respondentů nezvolil hodnotu 0-4.

Čtvrtou činností bylo zajištění finančního zdroje mimo stanovený rozpočet. 35,3 % montessori ředitelů považuje tuto činnost za velmi důležitou a označili ji hodnotou 10. U ostatních ředitelů bylo procento podobné (32,3 %).

Další oblastí bylo sebevzdělání v oblasti pedagogiky. I tuto oblast považují ředitelé za velmi důležitou a nejvyšší procento respondentů určilo hodnotu 10. U montessori ředitelů to bylo 41,2 %, u ostatních ředitelů 32,3 %.

Zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků považují ředitelé také za velmi důležitou. Žádný ředitel montessori škol ne zvolil hodnotu nižší než 4. U ostatních ředitelů to byli pouze 2 respondenti.

Kontrolní plnění pedagogické činnosti (hospitace) jsou důležitější pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu.

Spolupráci s rodiči považují ředitelé montessori škol za důležitější než druhá skupina ředitelů.

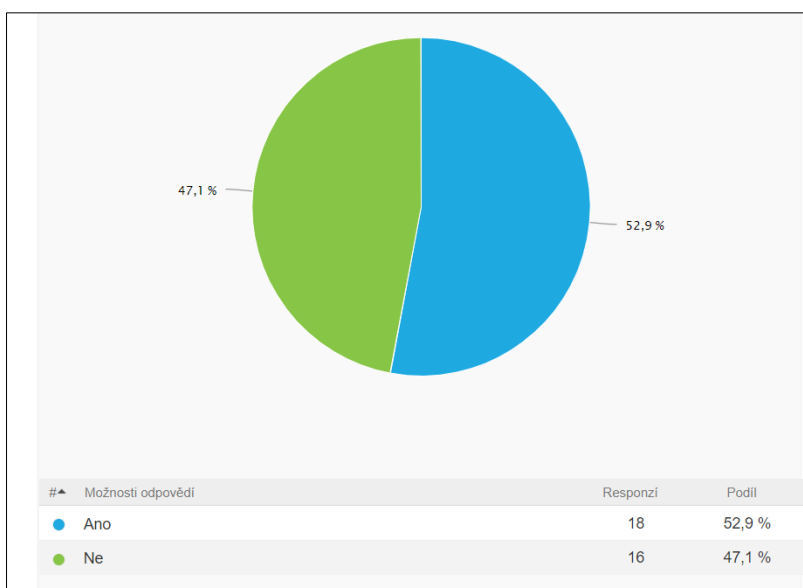
Vcelku vysoké rozdíly byly v názorech ředitelů na pravidelné zjišťování výsledků žáků. V tabulce č. 2 lze vidět, že rozdíl je 1,3, kdy vyšší hodnotu označovali ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu.

Sledování nových poznatků v rámci mezinárodního šetření je také důležitější pro ředitele škol druhé skupiny. Průměrná hodnota u nich byla 6,01, u ředitelů montessori škol 5,53.

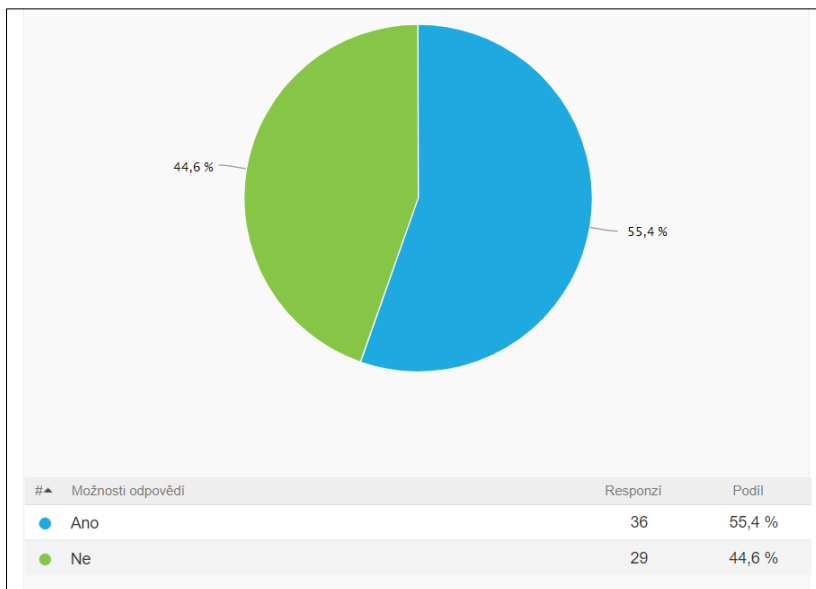
Poslední oblastí pedagogických činností ředitele byla pravidelná revize ŠVP. Tuto oblast považují montessori ředitelé za méně důležitou než ředitelé ostatní.

Otázka č. 11: Máte zástupce, který se věnuje pedagogické oblasti?

Graf č. 20: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se zástupce pro pedagogiku.



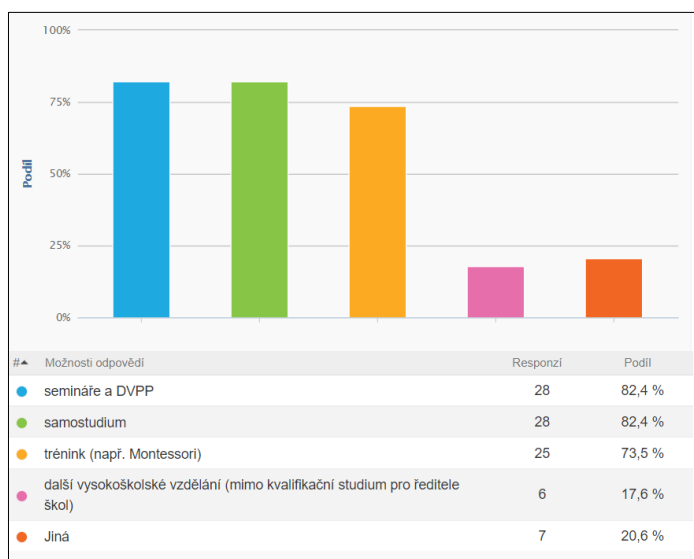
Graf č. 21: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se zástupce pro pedagogiku.



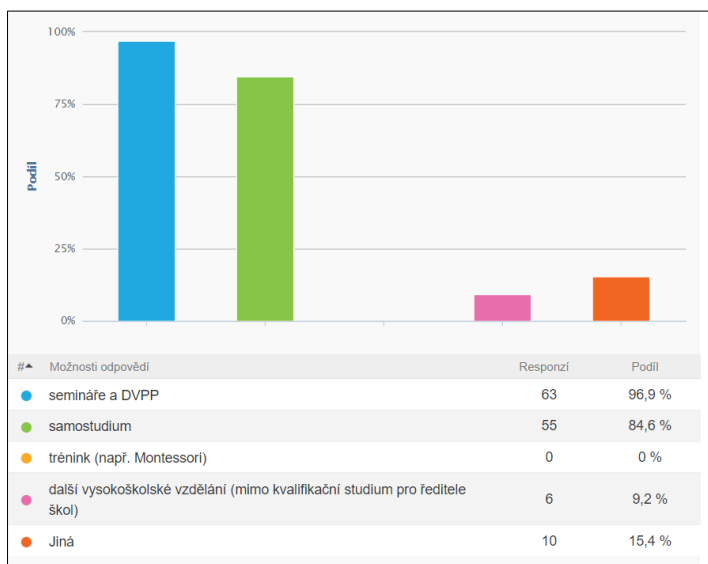
Komentář: V této otázce respondenti odpovídají na dotaz, zda mají určeného zástupce ředitele pro pedagogickou oblast. V obou skupinách ředitelů nadpoloviční většinou odpověděla „ano“ (52,9 % u montessori škol a 55,4 % ostatní ředitelé).

Otázka č. 12: Jak se rozvíjíte v pedagogické oblasti? (lze označit více odpovědí)

Graf č. 22: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se pedagogického rozvoje ředitele.



Graf č. 23: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se pedagogického rozvoje ředitele.



Komentář: Otázka č. 12 se zaměřovala na další pedagogické vzdělání ředitelů. Na výběr měli několik možností - semináře a DVPP, samostudium, trénink (např. Montessori), další vysokoškolské vzdělání a jiné. Ředitelé mohli vybrat více možných odpovědí.

Oblast semináře a DVPP byla v obou skupinách ředitelů nejčastější. V montessori školách ředitelé tuto možnost zvolili v 82,4 %, 63 ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu tuto možnost zvolili, což je 96,9 %.

Taktéž samostudium bylo čtenou odpovědí u respondentů. V montessori školách se samostudiu věnuje 28 ředitelů (82,4 %), u ředitelů ve druhé skupině je to 55 respondentů (84,6 %).

Možnost trénink z ředitelů škol bez montessori vzdělávací programu nezvolil nikdo. Tato odpověď se dala očekávat. Nicméně ani z montessori škol tuto možnost nezvolili všichni ředitelé. Montessori trénink vybralo 25 z 34 ředitelů (73,5 %)

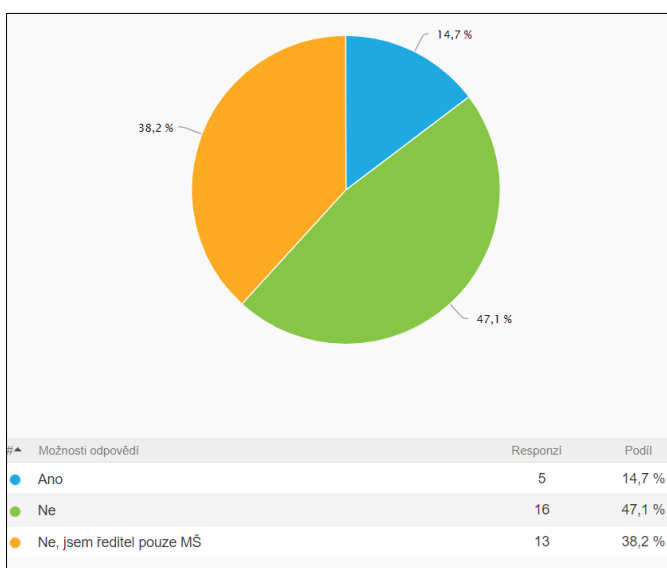
Ředitelé montessori školy si častěji doplňují své vzdělání dalším vysokoškolským studiem. Taktéž výběr jiné vzdělávání zvolilo procentuálně více ředitelů montessori škol.

Ředitelé mohli v odpovědi „jiné“ dopsat, o jaké další vzdělání se jedná. U odpovědí ředitelů montessori škol se zde několikrát opakovalo, že tito ředitelé absolvují školení osobního růstu a kritického myšlení. Dále se zde objevovaly odpovědi: stáže v zahraničí, mentorink a koučink, lektorování a četba odborné literatury.

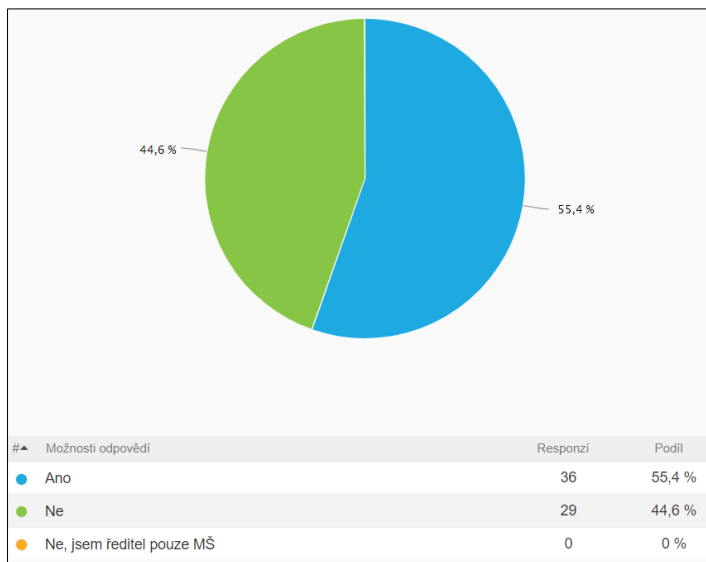
U ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu převládala odpověď: sdílení dobré praxe s dalšími kolegy. Dále skupina těchto ředitelů označila, že se vzdělávají v používání počítače a účastní se různých vzdělávacích programů (např. Ředitel naživo). Také v této skupině se objevilo další vzdělávání v oblasti mentoringu a koučinku. Jeden z respondentů napsal, že se věnuje studiu MBA.

Otázka č. 13: Účastníte se celorepublikových srovnávacích testů SCIO?

Graf č. 24: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se srovnávacích testů SCIO.



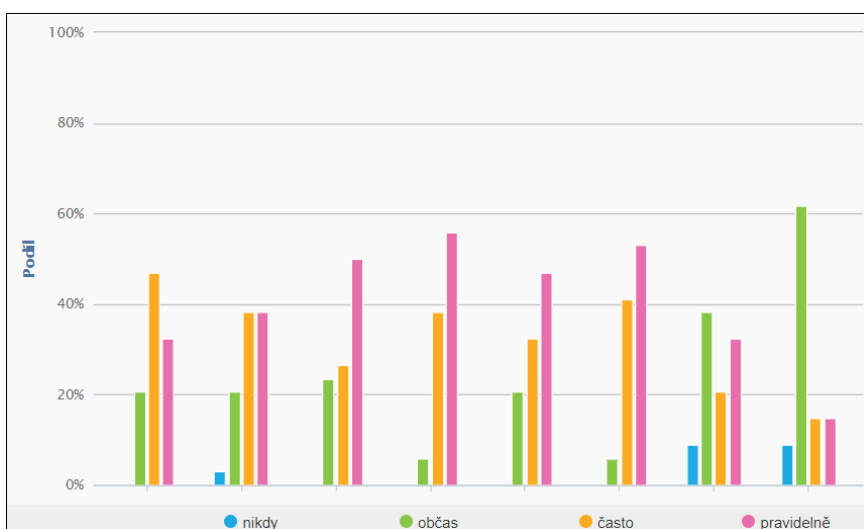
Graf č. 25: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se srovnávacích testů SCIO.



Komentář: Následná otázka byla zaměřena na celostátní testování SCIO. V montessori školách se provádí testování SCIO ve školách (14,7 %), ve školách bez montessori vzdělávacího programu je to 36 ředitelů (55,4 %). Procentuální rozložení je také ovlivněno tím, že 38,2 % ředitelů montessori škol jsou řediteli pouze mateřské školy, kde testování neprobíhá.

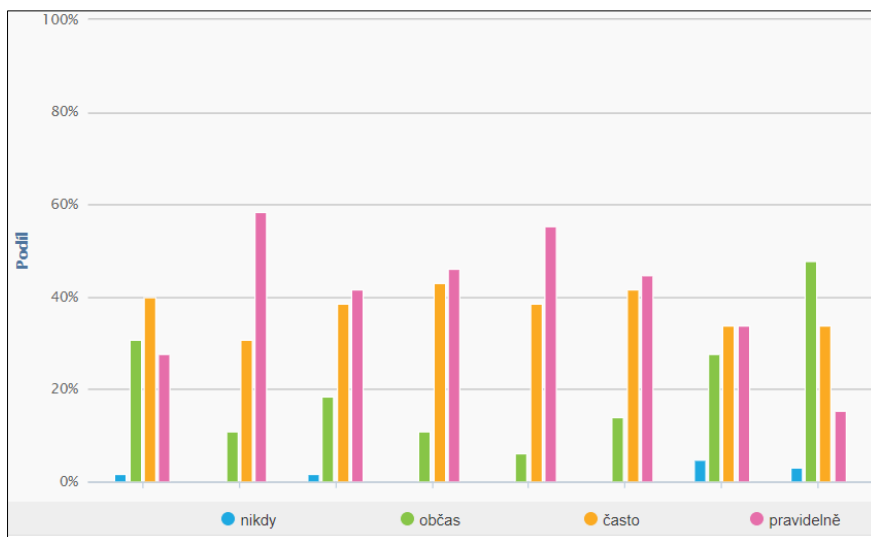
Otázka č. 14: Označte, jak často se věnujete jednotlivým činnostem.

Graf č. 26: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se manažerských činností.



	nikdy	občas	často	pravidelně
Sleduji výuku ve třídě	0	7	16	11
Spolupracuji s učiteli při řešení kázeňských problémů ve škole	1	7	13	13
Pracuji na plánu profesního rozvoje školy	0	8	9	17
Vytvářím takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.	0	2	13	19
Kontroluji postupy a výstupy školní administrativy	0	7	11	16
Účastním se jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci.	0	2	14	18
Poskytuji rodičům a zákonným zástupcům informace o výkonech žáků.	3	13	7	11
Spolupracuji s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech	3	21	5	5

Graf č. 27. Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se manažerských činností.



	nikdy	občas	často	pravidelně
Sleduji výuku ve třídě	1	20	26	18
Spolupracuji s učiteli při řešení kázeňských problémů ve škole	0	7	20	38
Pracuji na plánu profesního rozvoje školy	1	12	25	27
Vytvářím takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy.	0	7	28	30
Kontroluji postupy a výstupy školní administrativy	0	4	25	36
Účastním se jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci.	0	9	27	29
Poskytuji rodičům a zákonným zástupcům informace o výkonech žáků.	3	18	22	22
Spolupracuji s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech	2	31	22	10

Komentář: otázka č. 14 se zaměřovala na frekvenci jednotlivých činností ředitelů. Respondenti označovali, zda se dané činnosti věnují pravidelně, často, občas nebo zda ji nekonají nikdy.

První činností bylo sledování výuky ve třídě. Obě skupiny ředitelů nejčastěji odpovídali, že výuku sledují často. U ředitelů montessori škol odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 20,6 %, „často“ 47,1 % a „pravidelně“ 32,4 %. Ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu odpovědělo „nikdy“ 1,5 %, „občas“ 30,8 %, „často“ 40 % a „pravidelně“ 27,7 %. Z toho vyplývá, že v montessori školách ředitelé sledují pravidelněji výuku ve třídách.

Druhou činností byla spolupráce s učiteli při řešení kázeňských problémů ve škole. U ředitelů montessori škol odpovědělo „nikdy“ 2,9 %, „občas“ 20,6 %, „často“ 38,2 % a „pravidelně“ 38,2 %. Ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 10,8 %, „často“ 30,8 % a „pravidelně“ 58,5 %. Z tohoto procentuálního rozdělení lze vyčíst, že ve školách bez montessori vzdělávání ředitelé mnohem pravidelněji řeší kázeňské potíže žáků.

Další oblastí činností ředitele byla práce na plánu profesního rozvoje školy. U ředitelů montessori škol odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 23,5 %, „často“ 26,5 % a „pravidelně“ 50 %. Ve skupině ředitelů škol, bez montessori vzdělávacího programu odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 10,8 %, „často“ 30,8 % a „pravidelně“ 58,5 %.

V dalším bodě ředitelé označovali, jak často vytváří takové podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy. I v tomto bodě ředitelé obou skupin nejčastěji vykonávají tuto činnost pravidelně. Ředitelé montessori škol o něco více pravidelněji (55,9 %) než druhá skupina ředitelů (46,2 %)

Pátou činností byla kontrolní činnost, konkrétně kontrola postupů a výstupů školní administrativy. U ředitelů montessori škol odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 20,6 %, „často“ 32,4 % a „pravidelně“ 47,1 %. Ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu odpovědělo „nikdy“ 0 %, „občas“ 6,2 %, „často“ 38,5 % a „pravidelně“ 55,4 %. Kontrolní činnost administrativy tedy vykonávají ředitelé montessori škol mnohem méně.

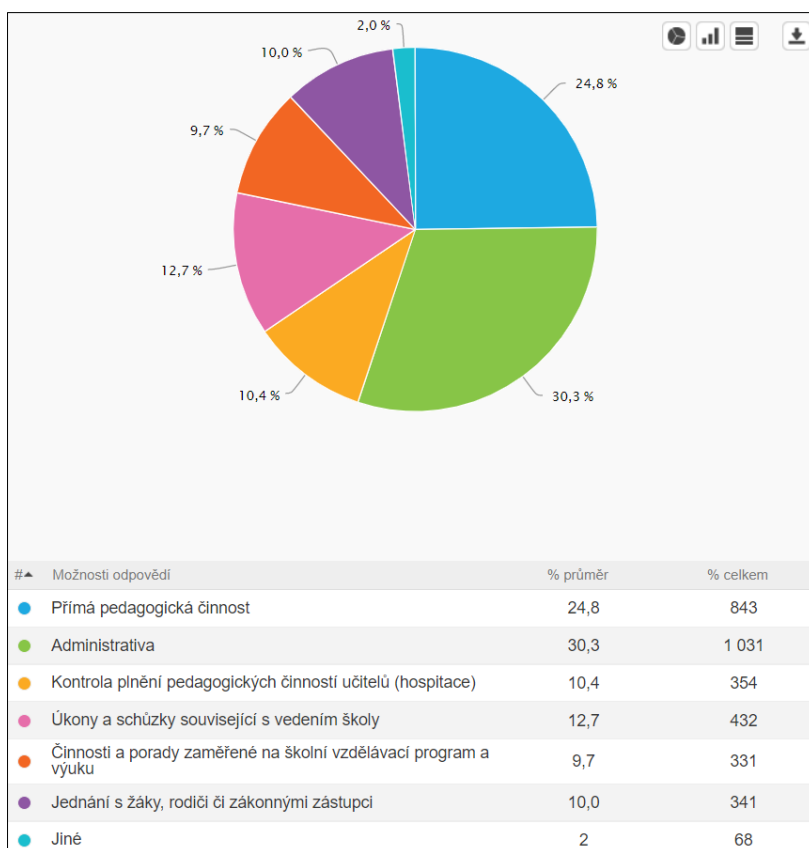
Pravidelněji se účastní při jednání s rodiči nebo zákonnými zástupci ředitelé montessori škol (52,9 %). U druhé skupiny ředitelů je toto procento nižší (44,6 %). Odpověď „často“ zvolilo 41,5 % ředitelů montessori škol a 41,2 % ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu. Odpověď „občas“ označilo 38,2 % ředitelů montessori škol a 5,9 % ředitelů ostatních.

Poskytování informací o výkonech žáků zákonným zástupcům není tak častou činností u ředitelů jako činnosti předchozí. U ředitelů montessori škol odpovědělo „nikdy“ 8,8 %, „občas“ 38,2 %, „často“ 20,6 % a „pravidelně“ 32,4 %. Ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu odpovědělo „nikdy“ 4,6 %, „občas“ 27,7 %, „často“ 33,8 % a „pravidelně“ také 33,8 %.

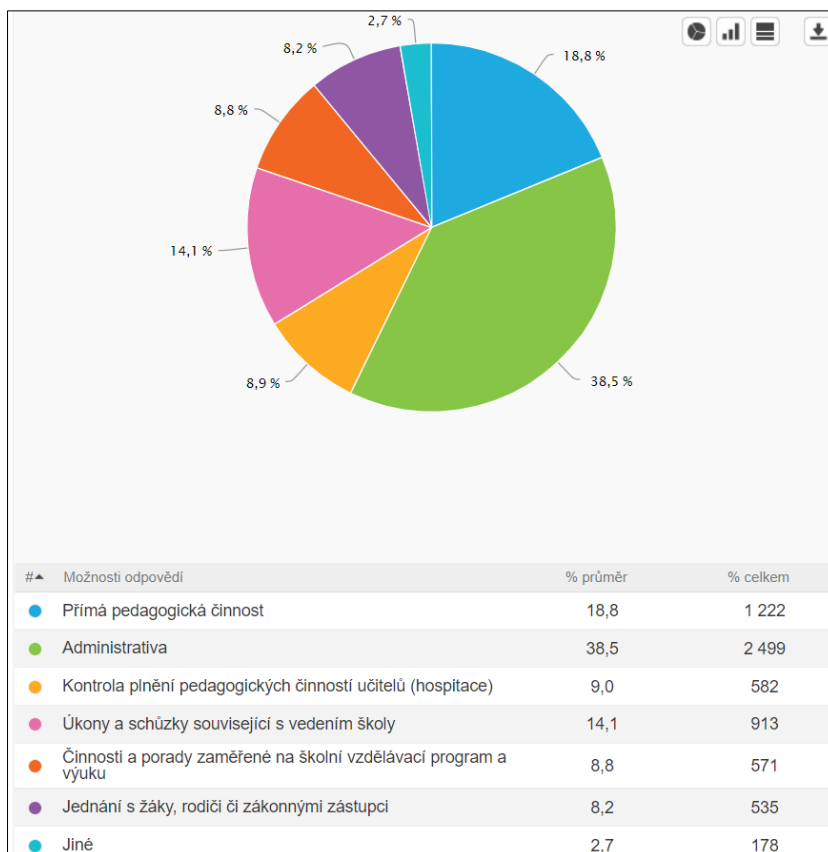
Poslední činností byla spolupráce s řediteli jiných škol na obtížných pracovních úkolech. Tato oblast taktéž nepatří mezi časté činnosti ředitelů. Obě skupiny respondentů tuto spolupráci vykonává pouze občas. U ředitelů montessori škol to je 61,8 %, u druhé skupiny 47,7 %.

Otázka č. 15: Rozdělte procentuálně Váš pracovní čas mezi jednotlivé činnosti.

Graf č. 28: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se časového rozložení jednotlivých manažerských činností.



Graf č. 29: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se manažerských činností.



Komentář: Z grafů u otázky 15. lze vyčíst, že obě skupiny ředitelů považují administrativu za činnost, která jim zabere nejvíce času. Ředitelé škol s montessori vzdělávacím programem tráví více času při přímých pedagogických činnostech, druhá skupina ředitelů tráví více času administrativními činnostmi.

Na hospitace, činnosti zaměřené na školní vzdělávací program a výuku a jednání s žáky a zákonnými zástupci se více zaměřují ředitelé montessori škol.

Ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu více času tráví úkony a schůzkami souvisejícími s vedením školy.

Otázka č. 16.: V případě zájmu o výsledky šetření mi prosím zanechte Váš e-mail.

Komentář: Pouze tato poslední otázka byla otázkou otevřenou a nepovinnou. Zde mohli respondenti napsat svůj e-mail, pokud měli zájem o zaslání výsledků šetření. Pozitivně mě překvapilo, že 22 ředitelů má zájem o výsledky tohoto šetření.

6.2 Odpovědi na výzkumné otázky

1. Jaké faktory dle ředitelů ovlivňují rozhodnutí rodičů zapsat své děti do montessori školy?

Podle ředitelů montessori škol jsou hlavní faktory alternativní pedagogické směry a inovativní prvky ve výuce Spádovost a technické zázemí je vyšší faktor u škol bez montessori vzdělávacího programu. Faktor velikost školy, výuka cizích jazyků a vybavení školy se nijak výrazně nelišilo mezi oběma skupinami respondentů. Odpověď ohledně spádovosti zajisté velmi ovlivnilo i to, že většina z dotazovaných montessori škol jsou školy soukromé.

2. Je obtížnější sehnat kvalifikovaného pedagoga do montessori školy nebo do školy bez montessori vzdělávacího programu?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku je u otázky č. 9 v dotazníku. Z výsledků šetření lze vyčíst, že pro ředitele montessori škol je zajištění ředitele mnohem obtížnější než pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu.

3. Liší se nějak činnosti ředitelů montessori školy od ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu?

Manažerským činnostem se věnuje otázka 14. a 15. v dotazníku.

Ředitelé škol s montessori vzdělávacím programem tráví více času při přímých pedagogických činnostech, sledují pravidelněji výuku ve třídách, častěji jednají s rodiči nebo zákonnými zástupci, spolupracují s řediteli jiných škol a také vytvářejí pravidelněji podmínky, aby mohli učitelé ve vzájemné spolupráci vytvářet nové vyučovací postupy. Na hospitace, činnosti zaměřené na školní vzdělávací program a

výuku a jednání s žáky a zákonnými zástupci se také více zaměřují ředitelé montessori škol.

Druhá skupina ředitelů tráví více času administrativou a její kontrolou, pravidelněji řeší kázeňské potíže žáků.

Ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu více času tráví úkony a schůzkami souvisejícími s vedením školy.

4. Jaké činnosti jsou důležitější pro ředitele montessori škol než pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu?

Ředitelé montessori škol považují za důležitější stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka, zajištění dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a spolupráce s rodiči.

V oblastech ovlivňování výkonu členů pedagogického sboru, zajištění finančního zdroje mimo stanovený rozpočet a sebevzdělání v oblasti pedagogiky byl mezi oběma skupinami respondentů rozdíl minimální.

Propagace školy na veřejnosti, kontrola plnění pedagogických činností učitelů (hospitace) a pravidelné zjišťování výsledků žáků jsou činnosti, které považují za důležitější ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu.

6.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Na dotazníkové šetření odpovědělo 99 respondentů, z toho bylo 34 ředitelů z montessori základních a mateřských škol a 65 ředitelů ze základních a mateřských nebo jen základních škol bez montessori vzdělávacího programu.

Dle výsledků výzkumného šetření je procentuálně větší počet žen na vedoucí pozici v montessori školách. Ve skupině ředitelů škol s montessori programem převládá počet mateřských škol (44,1 %), ve skupině ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu převládají ti, u kterých je propojena základní škola a mateřská škola (60 %).

Ve školách bez montessori vzdělávacího programu je větší zastoupení ředitelů, kteří mají praxi na vedoucí pozici delší než 20 let (18,5 %) než u montessori škol (5,9 %).

Podle ředitelů montessori škol jsou hlavními faktory, které ovlivňují výběr školy ze strany rodičů převážně alternativní směry a inovativní prvky ve výuce. Silným faktorem byla také spádovost. Ta je ovlivněna mj. tím, že většina montessori škol jsou školy soukromé. Faktor, který označili ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu jako významnější je technické zázemí školy. Faktor velikosti školy, výuka cizích jazyků a vybavení školy se nijak bez oběma skupinami respondentů nelišilo.

V oblasti činností ředitelů byly velké rozdíly v odpovědích mezi danými skupinami respondentů převážně v pravidelném zjišťování výsledků žáků. Ředitelé škol bez montessori vzdělávacího programu tuto činnost považují za důležitější, stejně jako propagaci škol na veřejnosti a kontrolu plnění pedagogických činností ředitelů. Pro ředitele montessori škol je důležitější spolupráce s rodiči, stanovení kritérií pro výběr pedagogického pracovníka a zajištění dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky. Pro ředitele montessori škol je mnohem náročnější zajistit kvalifikovaného pedagoga.

Pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu je důležitá nejen kontrola pedagogů, kterou ředitelé těchto škol vykonávají častěji než ředitelé montessori škol, ale také kontrola výsledků žáků. Nadpoloviční většina respondentů z této skupiny se účastní ve školách testování SCIO.

Ve školách bez montessori vzdělávání ředitelé mnohem pravidelněji řeší kázeňské potíže žáků. Tato odpověď je pravděpodobně ovlivněna také tím, že je v montessori školách vysoký poměr mateřských škol, kde se tak často neřeší kázeňské potíže jako na základních školách.

Větší procento ředitelů montessori škol se účastní různých seminářů či se věnuje samostudiu. Téměř 75 % ředitelů montessori škol se vzdělává v oblasti montessori pedagogiky.

Závěr

Cíle mé bakalářské práce na téma „Specifika řízení montessori škol“ bylo zjistit rozdíly v řízení montessori škol a škol bez montessori vzdělávacího programu. V souladu s cílem práce byly stanoveny 4 výzkumné otázky: Jaké faktory dle ředitelů ovlivňují rozhodnutí rodičů zapsat své děti do montessori školy? Je obtížnější sehnat kvalifikovaného pedagoga do montessori školy nebo do školy bez montessori vzdělávacího programu? Liší se nějak manažerské činnosti ředitelů montessori školy od ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu? Jaké činnosti jsou důležitější pro ředitele montessori škol než pro ředitele škol bez montessori vzdělávacího programu?

Teoretická část této práce byla zpracována na základě odborné literatury. Teoretická část je na základě odborné literatury zaměřena řízení školy, ředitele školy a na kompetence, které ředitelé mají. Dále je zde popisován kompetenční model ředitele. Třetí kapitola charakterizuje řízení pedagogického procesu. Konkretizuje, jak získávat a udržet žáky. V kapitole řízení lidských zdrojů je popisováno přijímání, rozvoj a hodnocení pracovníků. Další část se týká alternativního vzdělávání se zaměřením na osobnost Marie Montessori a na specifika jejího pedagogického směru.

Praktická část této bakalářské práce popisovala zkoumaný problém, cíl práce a odpovědi na výzkumné otázky, které jsem zjišťovala pomocí odpovědí z dotazníkového šetření. Tento dotazník byl rozeslán mezi 2 skupiny respondentů. V první skupině byli ředitelé montessori základních a mateřských škol z celé České republiky. Ze 132 rozeslaných dotazníků odpovědělo 34 respondentů. Návratnost v této skupině tedy činila 25,8 %. V druhé skupině byli ředitelé základních a mateřských škol bez montessori vzdělávacího programu. Dotazník byl rozeslán na 362 těchto škol. Dotazník vyplnilo 65 ředitelů. Návratnost v této skupině byla 18 %.

Cíl mé bakalářské práce byl splněn. Výsledky dotazníkového šetření mohou být podkladem k dalšímu zkoumání. Nabízí se možnost udělat podobné šetření, ale zaměřit se na soukromé základní školy bez montessori vzdělávacího programu a montessori soukromé základní školy.

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy : 10. vydání.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

COVEY, Stephen R. *I ve mně je lídr: jak školy a rodiče po celém světě vedou děti k tomu, aby každé z nich bylo výjimečné.* [Praha]: FC Czech, 2012. ISBN 978-80-260-3087-4.

KOTLER, Philip a Gary ARMSTRONG. *Marketing.* Praha: Grada, c2004. ISBN 978-80-247-0513-2.

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství.* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer 2012. ISBN 978-80-7357-899-2.

MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky.* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.

MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte.* Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MRHAČ, Josef. *Pedagogika.* Ostrava: Ostravská univerzita, 1997. ISBN 80-7042-115-0.

MÜHLFEIT, Jan a Melina COSTI. *Pozitivní leader: jak energie a štěstí pohánějí špičkové týmy na cestě k úspěchu.* Přeložil Viktor JUREK. V Brně: Management Press, 2017. ISBN 978-80-265-0591-4.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy.* 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

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

Regionální školství: Pedagogičtí pracovníci : redakční uzávěrka 3.9.2018. Ostrava: Sagit, 2018. ÚZ. ISBN 978-80-7488-311-8.

SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy.* 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-494-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-901-2.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2018. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-541-2.

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

TROJANOVÁ, Irena. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7552-869-8.

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

URBAN, Jan. *Management lidských zdrojů*. Praha: Ústav práva a právní vědy, 2013. Právo - edice pro právo a management. ISBN 978-80-905247-4-3.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-029-5.

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

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Seznam grafů

Graf č. 1: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se pohlaví

Graf č. 2: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se pohlaví

Graf č. 3: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se druhu školy

Graf č. 4: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se druhu školy

Graf č. 5: Odpovědi ředitelů škol na otázku týkající montessori vzdělávacího programu

Graf č. 6: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se školy dle typu zřizovatele

Graf č. 7: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se školy dle typu zřizovatele

Graf č. 8: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se délky jejich praxe

Graf č. 9: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se délky jejich praxe

Graf č. 10: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se vlivu rodičů na chod školy.

Graf č. 11: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se vlivu rodičů na chod školy.

Graf č. 12: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se veřejného tlaku na školu

Graf č. 13: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se veřejného tlaku na školu

Graf č. 14: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se různých faktorů ovlivňujících zájem rodičů o docházku dětí

Graf č. 15: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se různých faktorů ovlivňujících zájem rodičů o docházku dětí

Graf č. 16: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se zajištění kvalifikovaného pedagoga

Graf č. 17: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se zajištění kvalifikovaného pedagoga

Graf č. 18: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se činností ředitele

Graf č. 19: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se činností ředitele

Graf č. 20: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se zástupce pro pedagogiku

Graf č. 21: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se zástupce pro pedagogiku

Graf č. 22: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se pedagogického rozvoje ředitele

Graf č. 23: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se pedagogického rozvoje ředitele

Graf č. 24: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se srovnávacích testů SCIO

Graf č. 25: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se srovnávacích testů SCIO

Graf č. 26: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se manažerských činností

Graf č. 27. Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího program na otázku týkající se manažerských činností

Graf č. 28: Odpovědi ředitelů škol s montessori vzdělávacím programem na otázku týkající se časového rozložení jednotlivých manažerských činností

Graf č. 29: Odpovědi ředitelů škol bez montessori vzdělávacího programu na otázku týkající se manažerských činností