

Potřeby začínajících ředitelů mateřské školy

Bc. Štěpánka Kostková

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Štěpánka Kostková
Osobní číslo:	H21108
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Potřeby začínajících ředitelů mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se profesí ředitele mateřské školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek týkajících se profesního vývoje ředitelů mateřských škol a jejich rolí v řízení a vedení školy.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview se začínajícími řediteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace, vytvoření závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Černý, J. (2022). Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace*, 32(1), 5–32. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-1-5>
- Pariente, N. & Tubin, D. (2021). Novice principal mentoring and professional development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 370–386. <https://doi.org/10.1108/IJMC-E-01-2021-0015>
- Sedláček, S. (2020). *První učitel: K roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Wolters Kluwer.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177–192. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=16392>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na profesní potřeby začínajících ředitelů mateřských škol po nástupu do funkce a hlavním cílem je tyto potřeby popsat. Teoretická část práce vymezuje roli ředitele a identifikuje profesní potřeby spojené s touto pozicí. V praktické části byly realizovány polostrukturované rozhovory se začínajícími ředitelkami mateřských škol, které byly následně analyzovány pomocí fenomenologické analýzy (IPA). Výzkumná zjištění odhalila, že začínající ředitelé potřebují zvýšenou podporu a asistenci při adaptaci na novou roli, která je spojena s přijetím značné odpovědnosti a osvojováním si nových dovedností. Dále je nezbytné udržovat kvalitní vztahy s kolegy i rodiči dětí. V neposlední řadě bylo zjištěno, že ředitelé potřebují snížit úvazek u dětí, snížit administrativní zátěž a že chtějí dostatečné platové ohodnocení. Na základě těchto zjištění jsou v závěru práce uvedena doporučení pro usnadnění nástupu do funkce ředitele.

Klíčová slova: začínající ředitel, ředitel mateřské školy, potřeby, podpora, adaptace, vedení, řízení

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the professional needs of novice kindergarten head teachers after entering the position, and its main goal is to describe these needs. The theoretical part of the thesis defines the role of the head teacher and identifies the professional needs associated with this position. In the practical part, semi-structured interviews were conducted with novice kindergarten head teachers, which were subsequently analyzed using phenomenological analysis (IPA). Research findings revealed that novice head teachers need increased support and assistance in adapting to the new role, which is associated with taking on significant responsibility and acquiring new skills. Furthermore, it is essential to maintain quality relationships with both colleagues and children's parents. Last but not least, it was found that head teachers need to reduce their workload with children, reduce administrative burden, and desire adequate remuneration. Based on these findings, recommendations are provided at the end of the thesis to facilitate the entry into the head teacher position.

Key words: novice head teacher, kindergarten, needs, support, adaptation, leadership, management

"Všichni plují po nezmapovaných vodách, nemajíce jistotu, jak plout dál, vydáni na pospas větrům a vlnám, o jejichž existenci neměli dříve ani tušení" (Koch, 1995).

Zde bych chtěla velmi poděkovat mé vedoucí diplomové práce **PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D.** za její odborné vedení, cenné rady a poznámky, ale také za empatický přístup při konzultacích a za její povzbudivá slova, která mi byla při psaní práce oporou.

Dále velké poděkování patří **celé mé rodině**, především pak **mým dětem** a mému **manželovi**. Velké díky za Vaši trpělivost, neskutečnou oporu a neustálou podporu nejen během celého studia, ale hlavně v jeho samotném závěru.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 PRÁVA A POVINNOSTI ŘEDITELE	14
1.2 ZAČÍNÁJÍCÍ ŘEDITEL	16
1.3 PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELE	19
2 OD ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY K JEJÍMU VEDENÍ	26
2.1 ROLE MANAŽERA V ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	29
2.2 ROLE LÍDRA VE VEDENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	32
2.3 STYLY VEDENÍ A ŘÍZENÍ	33
3 PROFESNÍ POTŘEBY ŘEDITELŮ ŠKOL	36
3.1 POTŘEBA PODPORY	38
3.2 POTŘEBA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	43
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
4.2 METODA SBĚRU DAT	43
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	45
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A ANALÝZA DAT	46
5 INTERPRETACE DAT.....	48
5.1 PARTICIPANT Ř1	48
5.1.2 Součástí sžitého kolektivu	50
5.1.3 Začátky v nové pracovní pozici	51
5.1.4 Ředitelské starosti a povinnosti	52
5.2 PARTICIPANT Ř2	54
5.2.1 Příprava na pozici a její těžké začátky	54
5.2.2 Velká vs. malá školka a její kolektiv	55
5.2.3 Problémy začínající ředitelky	56
5.2.4 Volání o pomoc a řešení problémů	57
5.3 PARTICIPANT Ř3	58
5.3.1 Nejisté začátky ve funkci	58
5.3.2 Komunikace a spolupráce z pozice ředitelky	59
5.3.3 Orientace v dokumentech	60
5.3.4 Velké problémy začínající ředitelky	61
6 INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT.....	64
6.1 PODPORA A ADAPTACE V NOVÉ POZICI	64
6.2 SPOLUPRÁCE A VZTAHY V ŘEDITELSKÉ PRAXI	66

6.3	PRACOVNÍ ZÁTĚŽ ZAČÍNÁJÍCÍCH ŘEDITELK	67
8	DISKUZE	76
8.1	LIMITY VÝZKUMU.....	76
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	77
	ZÁVĚR.....	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	81
	SEZNAM TABULEK.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	86
	SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Má diplomová práce se zaměřuje na potřeby, které mají začínající ředitele po vstupu do nové funkce. Přejít do role ředitele mateřské školy představuje pro mnoho pedagogů významný krok v jejich profesní kariéře. Tento posun však s sebou přináší řadu nových výzev a požadavků, které mohou být pro začínající ředitele náročné.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol, které mají za cíl vymezit, jaká je role ředitele mateřské školy a zároveň popsat profesní potřeby, které jsou pro jeho funkci klíčové. První kapitola s názvem Ředitel školy se zaměřuje obecně na osobnost ředitele a také na to, jaké jsou jeho práva a povinnosti a jaké požadavky jsou na něho dle zákona kladeny. Pozornost se pak obrací na začínající ředitele, kde představuji výzvy, kterým musí čelit po vstupu do funkce a zároveň pak popisují profesní dráhu, kterou ředitelé mateřských škol procházejí. Od řízení školy k jejímu vedení je název druhé kapitoly, kde vysvětlují pojmy jako management, řízení, vedení a také vymezují rozdíly mezi nimi. Dále se zaměřují na ředitele jako manažera, kde objasňují, co tato role obnáší a popisují, jakým oblastem by se měl v roli manažera věnovat. Vedle manažera je podstatná také role lídra, kdy se nejprve zabývám samotným pojmem vedení a následně uvádím kompetence, které by měl ředitel v roli lídra mít. Poslední stěžejní kapitola se nazývá profesní potřeby ředitelů. Zmiňuji Maslowovu pyramidu potřeb, ze které všechny lidské potřeby vychází a také definuji samotný pojem potřeba. Následně popisují překážky, které začínajícím ředitelům stěžují jejich práci, a ze kterých právě vyplývají jejich profesní potřeby. A konkrétně se zaměřují na potřebu podpory, kde objasňují, jaká podpora je pro ředitele důležitá, od koho a v jakých oblastech.

Pro praktickou část mé diplomové práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je popsat potřeby začínajících ředitelů po vstupu do funkce. Pro sběr dat jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů, které jsem poté analyzovala pomocí fenomenologické analýzy, která se na základě stanovených cílů jevila jako nejvhodnější. Dále jsem skrze detailní interpretace představila jednotlivé kategorie a jejich témata, ze kterých následně vzešly závěrečné výsledky mé výzkumné práce. Závěrem pak porovnávám svá výzkumná zjištění s jinými výzkumy, které se podobnému tématu věnovaly. Také zde uvádím limity, kterými byl můj výzkum ovlivněn a přináším doporučení do praxe, které právě z výsledků mé diplomové práce vychází.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Ředitel mateřské školy je nejvyšším vedoucím pedagogickým zaměstnancem školy, který školu nejen pedagogicky řídí, kontroluje a hospodářsko-administrativně spravuje, ale zároveň je zodpovědný za celkovou pedagogickou a odbornou úroveň, za dodržování všech norem a předpisů, ale také zodpovídá za výsledky práce všech učitelů (Pisoňová, 2017).

V minulosti byli ředitelé mateřských škol hlavně učiteli a věnovali se především pedagogickému procesu. Dnes je tomu ale jinak. S postupnými změnami v legislativě se zvyšovala autonomie škol a na ředitele byly, a neustále jsou, kladeny velké nároky. Zásadně se tak změnila náplň práce ředitele mateřské školy a vedle řízení pedagogického procesu se musí starat také o administrativní a provozní agendu, která byla v posledních letech značně rozšířená. Kvůli těmto změnám se tak u nás i v zahraničí z původního označení řídící učitel stal termín ředitel školy (Voda, 2015).

Mnozí autoři (Pol, 2007, Dvořák a Trunda, 2017, Pisoňová, 2017) přisuzují ředitelům na základě jejich povinností, znalostí a dovedností hned několik rolí. Všichni uvedení autoři se shodují, že ředitelé mateřských, základních i středních škol by měli disponovat manažerskými dovednostmi a tím by měli na sebe přebírat roli manažera. Pol (2007) tedy charakterizuje ředitele jako komplexního manažera, který zásadně změnil charakter své práce. Dvořák a Trunda (2017) charakterizují ředitele dle jeho povinností více a připisují mu kromě role manažera organizace zároveň roli pedagogického lídra, ale také roli politika, který jedná se zřizovatelem a širší obcí. Pisoňová (2007) však neopomíná, že ředitel je také pořád pedagogickým zaměstnancem, a i když se od ředitele očekává, že bude právě on tím nejschopnějším manažerem na škole, zároveň by měl být také učitelem s výbornými výsledky své pedagogické činnosti, ke které využívá své pedagogické kompetence. Pro ředitele mateřské školy se jeví jako nejpřesnější definice právě od Pisoňové (2007), protože i ředitel by měl být především učitelem a učit. Nepochybně musí mateřskou školu také řídit a vést a plnit také roli lídra a manažera, ale potřeby, učení a vzdělávání dětí by mělo být vždy na prvním místě.

Trojan (2019) práci ředitele dělí do dvou typově různých činností. Podobně jako Pisoňová (2007) zmiňuje v první řadě výchovu a vzdělávání, kdy i ředitel mateřské školy musí splňovat kvalifikační předpoklady učitele a měl by ve své práci naplňovat také standard profesních kvalit učitele. Druhou nezbytnou součástí ředitelových činností je pedagogické

vedení, kde je podstatná způsobilost pro koordinaci školy a také převzetí zodpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy. Ředitel mateřské školy tedy vedle vedení pedagogického procesu, vede a řídí také celou školu a jak je uvedeno výše, zastává několik rolí. Proto musí být schopný všechny tyto činnosti zkoordinovat dohromady a tím usilovat o rozvoj školy, dle cílů a strategií, které si sám zvolil.

Vedle profesních vlastností a dovedností, jsou důležité také ty osobní. Hornáčková (2015) uvádí, že správný ředitel mateřské školy je dostatečně zralý, rozhodný, zodpovědný a umí si udržovat nadhled. Dále disponuje škálou odborných, organizačních a komunikačních dovedností. A v neposlední řadě vede své zaměstnance k aktivní spolupráci, povzbuzuje jejich pracovní energii, vytváří pozitivní klima a táhne je vpřed svým nasazením (Hornáčková, 2015, podle Syslová, 2015).

Dle výčtu vlastností je jasné, že profese ředitele není jednoduchá. Ředitel mateřské školy zastává několik rolí najednou a do toho musí být vyrovnanou, nekonfliktní osobou, která zcela umí ovládat své emoce. Zvládání těchto každodenních činností, povinností a nároků je však běžnou součástí řízení a vedení školy. A co všechno ještě obnáší funkce ředitele, si dále vymežíme v následujících podkapitolách.

1.1 Práva a povinnosti ředitele

Práva a povinnosti ředitele mateřské školy vycházejí ze školského zákona č. 561/2004 Sb. a jsou k nalezení v odstavcích §164 až §165. Ředitel mateřské školy rozhoduje o všech záležitostech, které se jakkoliv týkají vzdělávání a školských služeb. Zároveň zodpovídá za to, že tyto služby jsou poskytovány podle školského zákona a jsou v souladu se školním a rámcovým vzdělávacím programem. Pro kontrolní činnost (ČŠI, hygiena, finanční úřad atd.) vytváří vhodné podmínky a následně přijímá jejich opatření. Dále je ředitel mateřské školy zodpovědný za pedagogickou úroveň vzdělávání a také za její odbornost. Zároveň vypracovává plán dalšího vzdělávání a tím vytváří vhodné podmínky pro profesní rozvoj a zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků. Ředitel zajišťuje dohled nad dětmi v mateřské škole, komunikuje se zákonnými zástupci, informuje je o průběhu vzdělávání jejich dětí a spolupracuje s nimi. Vydává školní řád, který je základním dokumentem pro stanovení organizace a podmínek provozu mateřské školy a v neposlední řadě zodpovídá za vhodné užití finančních prostředků ze státního rozpočtu (Syslová, 2015). Dle vyhlášky č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání (MŠMT, 2005) musí ředitel stanovit povinnou

dobu vzdělávání pro děti, které dosáhly věku 5 let a uvést ji ve školním řádu a také musí vést evidenci docházky dětí předškolního věku. Dále ukládá tato vyhláška řediteli povinnost zajistit podmínky pro vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. A nedílnou součástí jeho povinností je také zajistit ochranu osobních údajů dětí, rodičů a zaměstnanců školy, která souvisí s nařízením GDPR (Zákon č. 110/2019 Sb., 2019).

Pozice ředitele je zajímavá v tom, že pokud je ředitel statutárním orgánem organizace, jedná v pracovněprávních vztazích jejím jménem. To pro něj znamená, že sám se sebou jedná jako se zaměstnancem. Určuje si sám dovolenou, posílá se na pracovní cestu nebo pokud si rozšiřuje kvalifikaci, uzavírá sám se sebou kvalifikační dohodu. Dle zákoníků práce uzavírá dohody a smlouvy, ale zároveň musí postupovat i podle ustanovení obchodního a občanského zákoníku (Polášková, 2022).

Povinnosti ředitele mateřské školy vycházejí i ze zákoníku práce. Na základě toho Bečvářová (2003) popisuje vztahy, za které je ředitel mateřské školy zodpovědný. Zodpovídá tedy za pracovně-právní vztahy, kdy uzavírá pracovní smlouvy, dohody, stanovuje pracovní podmínky, je zodpovědný za úrazy způsobené na pracovišti, stanovuje a povoluje dovolené apod. Ve finančně-právních vztazích má na starost celkové hospodaření školy a čerpání financí z rozpočtu. Obchodně-závazkové vztahy obsahují uzavírání různých smluv, jako například nájemní, pojistné, kupní aj. K výchovně-vzdělávacím povinnostem ředitele mateřské školy se řadí přímá práce s dětmi. Důležité také jsou externí vztahy, které by měl ředitel MŠ udržovat se základní školou, s pedagogicko-psychologickou poradnou, se speciálně-pedagogickými centry, a především musí ředitel spolupracovat s rodiči.

Po daném výčtu všeho, co musí ředitel zvládat je jasné, že pro řízení a vedení mateřské školy musí být znalostně vybavený nejen v pedagogice, ale také v dalších oborech jako je ekonomika, právo a management. Role ředitele je tak čím dál komplexnější a komplikovanější. Zvláště pro začínající ředitele nejen mateřských škol může být zvládání všech povinností velmi náročné a stresující. Lze se tedy domnívat, že tato pozice není pro každého, a aby se člověk mohl stát ředitelem, musí pro to mít určité předpoklady. Některé vyplývají ze zákona, ale stejně důležité jsou také ty vrozené neboli osobnostní.

1.2 Začínající ředitel

Začínajícím ředitelem je označen ředitel, který není v pozici déle než 2 roky (Pol et al., 2009). Pedagogický pracovník, respektive učitel se ředitelem mateřské školy může stát pouze tehdy, pokud splňuje zákonem dané formální požadavky či předpoklady. Tyto předpoklady jsou specifikované v §3 a §5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Pro budoucího ředitele mateřské školy platí stejné požadavky, jako pro všechny pedagogické pracovníky. Budoucí ředitel musí tedy být právně způsobilý (svěprávný, zletilý), mít odbornou kvalifikaci pro pedagogickou činnost, bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí znát český jazyk. Také je nezbytné mít alespoň 3 roky učitelské praxe a po nástupu do funkce by měl během prvních dvou let absolvovat studium pro ředitele mateřských škol. Tato povinnost se však netýká těch, kteří již mají vysokoškolského studium z oblasti řízení školy.

Pro poslání přihlášky do konkurzního řízení je tedy dostačující mít pedagogické vzdělání a odučenou požadovanou dobu. Konkurzní řízení pak vyhláší většinou zřizovatel a na úřední desce či na webových stránkách zveřejní základní informace jako: název a sídlo právnické osoby, předpoklady pro funkci ředitele, které jsou stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, název a adresu zřizovatele, kde se mají zasílat přihlášky a termín pro poslání přihlášky a její obsahové náležitosti (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Je zajímavé, že uchazeči o post ředitele mateřské školy nemusí mít žádné speciální vzdělání a dodělávají si ho teprve až po získání funkce. Dle Trojana (2019) je to ale nedostačující. Tvrdí, že není možné být ředitelem bez znalostního zázemí, a proto je nutné, se systematicky připravovat už před počátkem nástupu do samotné funkce. Také ředitelé, kteří jsou vybaveni pouze zkušenostmi a pedagogickou kvalifikací, často selhávají ve funkci a s náročnou prací se vyrovnávají s velkými obtížemi. Je zkrátka nemyslitelné, aby funkce ředitele byla vykonávána jen na základě intuitivních procesů člověka. Taktéž Pol et al. (2009) potvrzují, že ředitelé dost často vstupují do nové funkce bez výraznější přípravy a často se spoléhají jen na vlastní síly. A takový styl řízení a vedení v této úvodní fázi lze označit jako intuitivní.

Studium, ještě před nástupem do samotné funkce, by ředitelům pomohlo překonávat určité počáteční překážky a rozšířilo by to jejich znalosti zejména v oblasti managementu,

práva a ekonomiky. Cítili by se tak jistěji ve svém rozhodování, protože by již měli znalostní základ pro řízení a vedení mateřské školy, o který by se mohli opřít.

Centrum školského managementu na PedF UK (2015) sledovalo situaci "novopečených" ředitelů ve svém výzkumu, který potvrdil, že se začínající ředitelé cítí osamoceni a podle respondentů mají velké mezery právě v ekonomice a v právním podvědomí. Proto lze souhlasit s myšlenkami autorů (Trojan 2019, Pol et al. 2009), že vedení mateřské školy založené na intuici zajisté není dostačující a uchazeč o post ředitele by se měl připravovat už před nástupem. Na druhou stranu vyvstává otázka organizační, jak a kdy by takové studium mělo probíhat. Po konkurzním řízení nebo snad ještě před ním? Například v Anglii se musí vzdělávat žadatelé o tuto funkci před samotným jmenováním, a tak jsou na pozici ředitele připraveni ještě před tím, než vstoupí do ředitelny (Slavíková et al., 2003). Díky tomu je pak vstup do funkce zajisté příjemnější a ředitelé nejsou tak vším zaskočení. Nepochybně však každého ředitele mateřské školy potkají situace, na které se nedá připravit ani tím nejlepším studiem. Zde jsou pak důležité zase osobní vlastnosti, rozhodovací schopnosti a povaha ředitele. Centrum školského managementu na PedF UK (2015) na základě výzkumu uvádí, že správný ředitel si musí především věřit, měl by si umět získat respekt a být emočně stabilní a neměl by být příliš velký introvert. Dále by pak měl být loajální, důvěryhodný, spravedlivý a obětavý.

Začátek v každé profesi je těžký a vždy trvá nějakou dobu, než si člověk na všechno zvykne. U ředitelů je to ale jinak. Většinou jsou hozeni takzvaně do vody a musí se velmi rychle zorientovat v celém chodu školy, v jejím řízení a zároveň i ve vedení lidí. Někdy se vstup do ředitelské profese dokonce označuje jako survival neboli boj o přežití. Začínající ředitel by měl totiž do jisté míry vystoupit z pedagogické roviny neboli z role učitele a měl by přejít k vedení, rozvoji a motivaci týmu. A zároveň by svou dosavadní pedagogickou kvalifikaci měl využívat při řešení zcela nových úkolů. To ale bez předchozí přípravy či zkušenosti musí být velmi náročné (Voda, 2018). Ředitel mateřské školy se kromě učení musí věnovat také řízení školy a pedagogickému sboru. Nesmíme ale zapomínat, že v minulosti byl ředitel především učitel, a i dnes ředitelé více tíhnou k tomu trávit čas mezi dětmi než být zavřeni v kanceláři. Proto by neměl ředitel mateřské školy opouštět pedagogickou rovinu, ale spíše by ji měl pozvednout na vyšší úroveň, do úrovně řízení školy a zároveň tak využívat své získané zkušenosti z role učitele, v pozici ředitele.

Pol et al. (2009) provedli kvalitativně orientované šetření, kde zkoumali významné životní události, které hrají roli na samotném startu profesní dráhy ředitelů školy. Výroky

jejich respondentů ukázaly, že v přechodu do ředitelské funkce byla jejich největší překážkou nedostačující vybavenost na novou práci, ale také nedostatečná připravenost. Mnohdy ani přesně netušili, o čem vlastně práce ředitele je a své představy označili jako naivní. Dalším nelehkým úkolem začínajícího ředitele je dle výzkumu tzv. stín bývalého ředitele. Nový ředitel přebírá totiž školu již s předchozí kulturou školy, kdy ji takzvané zdědil po předchozím řediteli. A tak se museli noví ředitelé vyrovnávat s určitými způsoby chování učitelského sboru, které neodpovídaly jejich nové kultuře. Poslední faktor, který je ve výzkumu zmíněn je prestiž nového ředitele, kterou si ředitel vybudoval během svého pedagogického působení. Data ukázala, že respektovaný učitel, který má dobrou reputaci, pak snáze získá autoritu ve funkci ředitele.

To, že začínající ředitel mateřské školy to má mnohem náročnější než začínající učitel dokazuje také to, že začínající učitelé mívají podporu od zkušenějších kolegů a také se jim tolerují začátečnické chyby. Kdežto ředitel je odkázán sám na sebe a mnohdy mu není nabídnuta žádná pomoc. Trefně to komentují Wright et al. (2009), že noví ředitelé dostanou klíče od budovy školy, podepíší několik formulářů, dostanou balík papírů a zpráv a na závěr jim je popřáno hodně štěstí.

Voda (2015) nástup do ředitelské funkce popisuje rovněž jako šok, kdy si vlastně ředitelé uvědomí, že zodpovědnost za celou školu najednou leží na nich a nikdo z nich tuto povinnost už nesejme. Ředitelé začátečníci navíc ani pořádně nevědí, do čeho vlastně jdou. Jako učitelé totiž nemají představu o tom, co musí ředitel zvládat a teprve až ve funkci zjistí, co tato profese všechno obnáší. K nelehkým začátkům pak patří také vztahy se zaměstnanci, zvláště pro začínajícího ředitele, který na dané škole předtím neučil. Stojí tak v nelehké situaci, kdy se teprve seznamuje se svými spolupracovníky a hledá, o koho se může opřít.

První rok ve funkci ředitele přináší také hodně zajímavých momentů, které identifikoval Rooney (2000) ve svém kvalitativní výzkumu. Používá zajímavé formulace, které by se daly nazvat jako pokyny či určité zásady, kterými by se měli začínající ředitelé řídit. „*Duch minulého ředitele stále obchází školou. Jakmile překročíte práh ředitelny, všechny vztahy se změní. Ředitel zřídka vyhrává cenu popularity. Práce ředitele není nikdy hotová. Respektujte minulost školy s jejími hrdiny, ikonami a rituály. Najděte si nové přátele a mentory mezi ostatními řediteli ve svém okrese. Vzdělávejte se četbou, na kurzech, komunikací s profesionály - žádný ředitel nikdy nenašel odpovědi na své problémy v učebnici pregraduální přípravy.*“ (Rooney, 2000, s. 77–78)

Lze si povšimnout, že tyto formulace se zaměřují především na vztahy mezi lidmi, protože ty by měly být pro ředitele na prvním místě. Utváří totiž celkovou atmosféru a klima školy a udržování dobrých vztahů je povinností všech ředitelů. Každý ředitel se snaží ve škole zanechat svou stopu, a proto by měl nový ředitel respektovat toho minulého a vycházet z toho, co již bylo nastaveno. I když usiluje o změnu a snaží se školu přetvořit k obrazu svému, měl by to dělat postupně, bez nátlaku na své zaměstnance a jen neustále zlepšovat to dosavadní. Se vstupem do ředitelny se také mění vztahy na pracovišti. Najednou je nový ředitel pro své kolegy autoritou a je to on, kdo o všem rozhoduje, což může být pro některé zaměstnance nepříjemné. S tím ale musí ředitel počítat a musí se také k tomu umět postavit. Neměl by se nad ostatní povyšovat, ale měl by dát naopak najevo, že jsou všichni na jedné lodi. Zároveň je dobré si nebrat věci příliš osobně. Také je obohacující v rámci předávání zkušeností se seznámit s řediteli z jiných škol. Zvlášť pro začínajícího ředitele, který tak získá podporu a spoustu praktických rad. V rámci profesního rozvoje je prospěšné se zúčastnit různých kurzů, číst odborné články, publikace a celkově se zajímat o aktuální dění ve školství. Mezi tím vším je ale zároveň nezbytné, aby si ředitel dokázal najít čas na své osobní zájmy a potřeby. Práce ředitele totiž nikdy není hotová, ale důležité je vybalancovat svůj osobní a pracovní život natolik, aby nedošlo k syndromu vyhoření. Pozice ředitele by měla být vždy přijímána s pokorou a jakousi lehkostí, kterou by si měl ředitel udržet po celou dobu své profesní dráhy.

1.3 Profesní dráha ředitele

Každý ředitel mateřské školy je jiný, má svůj styl řízení a vedení a každý má jiné životní zkušenosti, které ho na jeho profesní cestě ovlivňují. Tudíž se nedá říct, že všichni ředitelé mají stejnou profesní cestu, ale každý z nich během svého působení ve funkci prochází určitými fázemi. Pol, Sedláček, Hloušková a Novotný se v letech 2007 – 2009 zabývali kvalitativním výzkumem, kde šlo o to, porozumět všem klíčovým událostem a pocitům, které nějakým způsobem ovlivňují profesní a životní dráhu ředitelů škol. A právě na základě tohoto výzkumu popsali 3 fáze a dvě přechodová období, kterými začínající ředitelé prochází (Sedláček, 2020).

Rozsáhlejší rozdělení do jednotlivých fází pak nabízí starší zahraniční výzkum z roku 1997, kdy výzkumníci dělali rozhovory s řediteli škol, kteří měli vyprávět o svých zkušenostech s vedením školy. Hovořili také o počátečních očekáváních, které měli oni

sami, a které mělo i jejich okolí. Následně kreslili svou kariérní linii od jmenování do funkce přes vedení školy, až po současnost. Popisovali, která období byla nejlepší, která slabší a k tomu přidávali své pocity a myšlenky. Výsledky z rozhovorů a z následné aktivity byly zkombinovány a na základě toho autoři rozdělili profesní cestu ředitelů do tří větších fází a osmi dílčích fází. (Reeves et al., 2006).

Provedla jsem komparaci obou zdrojů a na základě toho jsem popsala profesní dráhu ředitelů mateřských škol. Pro přehlednost zde tedy uvádím tabulku, ze které jsem při psaní této podkapitoly vycházela.

ČESKÝ VÝZKUM	ZAHRANIČNÍ VÝZKUM	
Fáze 0 – Fáze před vstupem do ředitelny	Raná fáze	Fáze 1 – Zahřívání
Fáze 1 – Fáze počátku v nové profesní roli		Fáze 2 – Nástup Fáze 3 – Kladení základů
Přechodové období – Čas osobních zkoušek		
Fáze 2 – Fáze profesní jistoty	Střední fáze	Fáze 4 – Podnikání kroků Fáze 5 – Překročení základní úrovně Fáze 6 – Kritická fáze
Přechodové období – Čas zesílené reflexe chodu školy		
Fáze 3 – Fáze nových výzev	Zralá fáze	Fáze 7 – Dosažení vrcholu Fáze 8 – Čas na změnu

Tabulka 1 Porovnání profesní dráhy ředitelů škol dle českého a zahraničního výzkumu

Než ředitel nastoupí do své funkce, musí se nejprve seznámit s lidmi, se kterými bude spolupracovat a s prostředím školy, které bude místem jeho působení. Je to zkrátka nový začátek, a právě toto období řadí Reeves et al. (2006) ve svém výzkumu do rané fáze a nazývá to jako **Zahřívání** (před nástupem) neboli **Fázi 1**. Nový ředitel zde usiluje o hlubší poznání školy, zatímco škola se snaží pochopit jeho a přizpůsobit se mu.

Oproti tomu čeští autoři označují toto období jako **Fáze před vstupem do ředitelny**, kterou lze chápat také jako **Fázi 0**. Autoři výzkumu se tázali svých respondentů na klíčovou otázku „Jak jste se stali řediteli a proč jste do toho šli?“ Jednotlivé odpovědi odhalily, že většina ředitelů bývá oslovena někým z okolí. Někteří respondenti dokonce hovořili o náhodě. Důležité ale jsou především organizační a vůdcovské předpoklady každého jedince a také učitelská i osobní autorita. Do funkce ředitele se většina uchazečů hlásí také

jen proto, aby mohli ve škole změnit věci, které se jim nelíbí. Tento přehnaný optimismus však většinou později hodnotí jako naivitu (Sedláček, 2020).

Oba výzkumy se shodují, že před nástupem do ředitelny mají ředitelé mateřských škol plány na velké změny a jsou plní euforie a nové energie. Zároveň jsou nejistí, kladou si hodně otázek a jsou plni očekávání. Také mají strach z neznáma a postrádají dostatek sebedůvěry (Sedláček, 2020, Reeves et al., 2006).

Fáze Zahřívání nebo Fáze před vstupem do ředitelny je pro ředitele mateřské školy klíčová a zároveň velkou neznámou. Ředitel postupně prochází celou školu a seznamuje se nejen s vnější, ale i s vnitřní stránkou mateřské školy. Především se představuje svým kolegům, kde je důležité už při prvním setkání udělat dobrý dojem. Od toho se pak totiž odvíjí jejich společná spolupráce a celkové směřování jeho profesní dráhy. Je tedy důležité, aby se na profesi ředitele hlásili pouze ti respondenti, kteří to chtějí doopravdy sami, a ne aby se stávali řediteli proto, že to vyžadovala daná situace nebo někdo z okolí. Když už se uchazeče o ředitelskou pozici pak stane doopravdy ředitel, pocity jsou zřejmě smíšené. Na jedné straně je to radost, obrovská euforie a řada očekávání, ale na straně druhé také nejistota, a hlavně nedostatek sebedůvěry. Strach a všechny negativní emoce však mírně utlumují optimistické představy začínajících ředitelů, které jsou později sice označovány jako naivní, ale v danou chvíli alespoň ženou ředitele vpřed a ti si tak jdou za svým vytyčeným cílem.

Prvních šest měsíců ve funkci ředitele Reeves et al. (2006) pojmenovali jako **Nástup** a je to **Druhá fáze** profesní dráhy ředitele. Pol, Sedláček et al. (2009) nazvali toto období jako **Fáze počátku v nové profesní roli** a označili ji jako **Fázi 1**. U ředitelů mateřských škol na počátku panuje úzkost a stres z řešení nových situací a z řešení obtížných problémů. Ředitelé teprve získávají znalosti a pomalu zjišťují, co všechno obnáší řídit školu. Takové zjištění je někdy označováno jako šok z reality, kdy se zkrátka ředitel na novou roli teprve adaptuje. Konec této fáze je velmi individuální a nastává dle českých autorů asi v druhém roce ve funkci ředitele. Typickým znakem je postupně mizející počáteční optimismus a utlumující se intuitivní řízení (Reeves et al., 2006, Sedláček, 2020).

Dle zahraničního výzkumu se ředitelé po roce od nástupu do pozice ještě setkávají s **Fází 3**, která se nazývá **Kladení základů**. Tato fáze je shodná s Fází počátku v nové profesní roli, ale až s jejím koncem. Autoři totiž shodně uvádí, že Kladení základů i konec Fáze počátku v nové profesní roli nastává v době, kdy si ředitelé jasně uvědomují, co všechno řízení školy obnáší. S tím souvisí také vysoká míra zodpovědnosti, která leží jen

na nich, a proto se často také cítí osamoceni. Pořád převládá nervozita, a dokonce se mohou objevit i deprese. Ředitelé si postupně uvědomují priority a začínají formulovat první myšlenky, kam mateřskou školu směřovat. Ale pořád je doprovází také spousta otázek (Reeves et al., 2006).

Na to navazuje tzv. **přechodové období**, které Pol et al. (2009) nazývají jako **Čas osobních zkoušek**. Na své cestě se ředitelé mateřských škol nepochybně setkávají s řadou problémů a prochází těžkými zkouškami, které je však na jejich cestě posouvají dál. Řešením náročných situací tak ředitelé nabírají profesní jistotu a posilují vlastní sebedůvěru. Na zvládnutí nebo nezvládnutí těchto významných situací pak závisí to, jak se dál profesní cesta bude vyvíjet a kam bude směřovat. Toto přechodové období je jako pomyslná křižovatka (Pol et al., 2009).

Začátek v každé profesi je náročný, zvláště profese ředitele, který je denně v kontaktu s velkým počtem lidí. Proto začínající ředitelé nemají nárok dělat velké chyby. Musí mít celý chod školy a svůj tým zaměstnanců pevně v rukou hned od začátku, a právě to může být velmi stresující. Zvláště když ředitelé většinou zjistí, co obnáší řízení mateřské školy, až vstupem do ředitelny. Teprve se se vším seznamují a musí se na novou roli adaptovat velmi rychle. Ale získávané zkušenosti a délka praxe dodávají ředitelům odvahu, sebevědomí, a především větší jistotu. Ředitelé se v mateřské škole setkávají s různě náročnými situacemi a je jen na nich, jak se k nim postaví. Až si pak projdou tímto začátkem, který bývá plný nejistot, stresu i strachu, překonají těžké zkoušky a nečekané složité situace, budou jako ředitelé zkušenější, odhodlanější, budou více věřit sami sobě a zároveň si budou pevně stát za každým svým rozhodnutím.

A právě získáním větší jistoty se ředitelé pak dostávají do další fáze, kterou Pol, Sedláček a jejich tým pojmenovali jako **Fáze profesní jistoty** neboli **Fáze 2**. Začíná asi mezi třetím až pátým rokem a její počátek se odráží od vnitřního pocitu ředitele, že zvládá běžné činnosti, související především s řízením mateřské školy. Také se postupně ztrácejí prvotní optimistické představy a dochází k tzv. reformulaci klíčových priorit, kdy ředitelé obrací pozornost ke škole jako k celku. Hlavní prioritou je tedy škola a její úspěch (Sedláček, 2020).

Kromě toho, že ředitelé během prvních dvou let už nabrali dostatečné sebevědomí a mají již zaběhnutý svůj styl řízení a vedení školy, začínají také provádět v mateřské škole změny a podnikat první větší kroky. Proto je toto období dle zahraničního výzkumu

nazýváno jako **Podnikání kroků** a je to **Čtvrtá fáze**. Současně stojí na počátku nové etapy a řadí se ke střední fázi v profesní dráze ředitele školy (Reeves et al., 2006).

Český i zahraniční výzkum se shoduje také v tom, že v této fázi ředitelé už nejsou na všechno sami jako na začátku, ale už mají podporu a důvěru ze strany svých kolegů, a tak začínají postupně delegovat a přenášet důležité kompetence na své spolupracovníky (Pol et al., 2010, Reeves et al., 2006).

Další součástí střední fáze je **Překonání základní úrovně**, což je **Pátá fáze** a u ředitele se zpravidla objevuje 1,5 až 3 roky po nástupu do funkce. Ředitelé už začínají důvěřovat svým instinktům a cítí se mnohem jistěji ve své práci. Doposud také ředitelé mnohdy nevidí výsledky své práce a mohou být z toho frustrováni. Proto je tato fáze klíčová v tom, že se první výsledky jejich práce dostavují (Reeves et al., 2006).

Kritická fáze neboli **fáze 6**, která je taktéž součástí střední fáze, se objevuje někdy po 3 až 5 let působení ve funkci ředitele mateřské školy. Ředitelé musí mít dostatečně velké sebevědomí k tomu, aby posilovali také ostatní. Typickým znakem je, že ředitelé v této fázi mají již stanovené dlouhodobé cíle a strategie a snaží se o rozvoj svých zaměstnanců, aby získávali další kvalifikace (Reeves et al., 2006).

Ředitelé mateřských škol se po třech letech v ředitelském křesle už cítí mnohem jistěji nejen v řízení a vedení, ale také v rozhodování a už pomalu začínají směřovat k cílům, které si na začátku stanovili. Tvoří mateřskou školu k obrazu svému a jejich prováděné změny či výsledky jejich práce začínají být vidět. Tím, že už si jsou v řízení a vedení mateřské školy jistější, se už nesoustředí jen na sebe a na své kroky, ale mají na první místě mateřskou školu a její úspěch. S tím souvisí také rozšiřování a získávání kvalifikace zaměstnanců, kdy by měl ředitel jejich rozvoj plně podporovat a přispívat svým pozitivním přístupem. Na základě toho pak bude mít vyšší podporu a oporu ve svém pracovním týmu a snadněji pak může delegovat některé úkoly. Pro delegování je však nutné mít důvěru v lidech, kterým úkol svěřuje. To by pro ředitele mateřské školy po pěti letech praxe už neměl být problém rozpoznat, komu ze svého pracovního týmu může takovou důvěru dát.

Kolem desátého roku jsou si ředitelé svým řízením naprosto jistí a všechno zvládají s přehledem. Proto se už nezaměřují pouze na samotný chod školy, ale dívají se na mateřskou školu jako na celek. Toto období je českými autory nazýváno jako **čas zesílené reflexe chodu školy** a je označováno jako **druhé přechodové období**. Ředitelé si kladou otázky, jestli mateřskou školu za dobu svého působení posunuli žádaným směrem. Odpovědi jim

může být zpětná vazba od rodičů nebo image školy u zřizovatele. Na pohled by měla být mateřská škola atraktivní a navenek viditelná. Dobrá zpětná vazba pak řediteli dává motivaci a sebevědomí posunout se zase dál (Pol et al., 2010).

Po dlouholetých zkušenostech ředitel a mateřská škola dosahují vzájemně přijatelného způsobu práce a nastává dle Reeves et al. (2006) tzv. zralé období. Toto období často doprovází ztráta zájmu a touha po něčem novém. Proto zde autoři řadí **sedmou fází** s názvem **Dosažení vrcholu**, která nastává nejdříve během 4. roku působení ve funkci nebo až do deseti let od svého nástupu. Ředitelé zažívají pocit úspěchu, že všechno zvládli a že všechno běží, jak má. Mateřská škola je zkrátka taková, jakou ji chtěli mít. Pořád ale přichází nové příležitosti a nápady a je důležité se neustále dívat dopředu.

Oproti tomu čeští autoři Pol, Sedláček, Hloušková a Novotný nazývají toto období jako **Fáze nových výzev** a je to dle jejich výzkumu **třetí fáze** v profesní dráze ředitelů škol. Začíná až po desátém roce, kdy si je ředitel naprosto jistý a dostatečně zkušený na to, aby zvládal celý chod mateřské školy, a proto začíná hledat nové aktivity a nové výzvy, kterým by se mohl věnovat (Sedláček, 2020). Český i zahraniční výzkum se shoduje v tom, že ředitelé zde dosahují pomyslného vrcholu kopce, ale objevují se zase další vrcholy, které mohou představovat počáteční vize a cíle (Reeves et al., 2006, Sedláček, 2020).

Dominantou celé této fáze je hledání nové motivace. Z tohoto hlediska zmiňuje dále Sedláček (2020) celkem tři strategie. V první strategii s názvem *Co jsem ještě nestihl – oprášení původních ideálů* se ředitelé mateřských škol snaží zabezpečit rozvoj školy do budoucna i s ohledem na to, že se rýsuje konec jejich ředitelského období. Vycházejí ze své profesní jistoty a zkušenosti a často se také vracejí ke svým původním vizím a cílům, které z nějakého důvodu nemohli uskutečnit.

Ředitelé se po dlouhých letech ve vedoucí pozici mohou potýkat se syndromem vyhoření, protože jim přestane vyhovovat každodenní stereotyp. Proto se někteří z nich snaží uplatnit mimo školu. Proto se 2. strategie také nazývá *Hledání nových příležitostí, jak zviditelnit svoji školu a mimo jiné i sebe*. Škola zkrátka začne řediteli po dlouhých letech být těsná a ten se se snaží zviditelnit za hranicemi školy, ať už v oblastech, které se školstvím souvisí, nebo to mohou být i oblasti mimo školu.

Naopak jsou i ředitelé, kteří chtějí svou kariéru v ředitelské funkci také ukončit. To je charakteristické pro třetí strategii s názvem *Zaměření na osobní reflexi a hledání rovnováhy mezi profesním a osobním životem*. Ředitelova nabytá profesní jistota mu již

nedovolí se vrátit k učitelování, ale zároveň jiné varianty, než ve školství nevidí. Do nových projektů se už pouštět nechce a raději dává přednost svým aktivitám, které v předchozích letech odsunoval do pozadí.

Po deseti letech ředitelování už může být pro některé **Čas na změnu**, tak je i dle Reevea a jeho kolektivu (2006) pojmenovaná poslední **8. fáze**. Být ředitelem je velmi těžká a namáhavá profese. A proto je v této fázi úkolem ředitele se udržovat pořád svěží, aby nedošlo k syndromu vyhoření a zároveň by měl pořád přemýšlet, kam mateřskou školu posunout dál. Pokud se ale už ve své roli necítí, měl by změnit místo pracoviště, a tak získat zase novou energii.

Závěr ředitelské profese je jistě klidnější než její počátek. Obojí má však jedno společné a to motivaci, která je klíčová jak na začátku, tak i v závěru profesní dráhy ředitele. Po dlouholeté praxi, může totiž ředitel snadno propadnout syndromu vyhoření, proto se musí pořád dívat vpřed a hledat nové příležitosti, jak si práci opět zpestřit. Na druhou stranu, pokud už ředitel cítí, že ve škole dosáhl svého, další motivaci už nenalézá a dochází mu síly, měl by své místo již přenechat někomu jinému.

Oba výzkumy se vzájemně doplňují. Zahraniční výzkum rozčleňuje profesní dráhu do více fází, které jsou jednoduše nazvány a také jejich charakteristika je stručná a jasná. Oproti tomu český výzkum do jedné fáze zahrnuje delší časový úsek a při zpracovávání byl pro mě zpočátku mírně zmatený. Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček totiž nejprve Čas osobních zkoušek považovali za druhou fázi. Až v roce 2010 po dalším zkoumání se rozhodli, že to není fáze, ale jen tzv. přechodové období. Taktéž první fázi nejprve nazývali Vstup do ředitelny a poté jako Fáze počátku v nové profesní roli. Později jsem se tedy přiklonila k jejich závěrečnému rozdělení. Český výzkum je oproti zahraničnímu výzkumu o 12 let mladší, tudíž se dá předpokládat, že pracuje s aktuálnějšími daty a zřejmě je také bližší dnešnímu světu.

2 OD ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY K JEJÍMU VEDENÍ

Management vychází z oblasti podnikání a jeho principy se v školství začaly objevovat až po roce 1989. Do popředí se dostal až se změnou legislativy, kdy se zvýšila autonomie ředitelů a škol, ale zároveň na ně byla přenesena větší zodpovědnost. Ředitel tak musel značně rozšířit své znalosti a dovednosti nejen z oblastí jako je právo, ekonomika a personalistika, ale také především z oblasti řízení. Tím se z něj stal řídicí orgán neboli manažer a pojem management tak pronikl do oblasti školství (Trojanová, 2014).

Management vychází z anglického výrazu *manage* a v překladu znamená řídit, vést, organizovat nebo zařídit. Bělohlávek et al. (2006) stejně jako Obst (2006) definují tento pojem jako systematický proces, který se zaměřuje na dosahování stanovených cílů prostřednictvím plánování, organizování, vedení, kontroly lidí a činností uvnitř dané organizace. Zkráceně se tedy jedná o teorii řízení, díky které je dosahování cílů snadnější a organizovanější. Pojem management je někdy užíván jako synonymum pro termín řízení a často se tyto dva pojmy zaměňují. Obecně se management zaměřuje na dosahování cílů a v řízení jde zase o to, aby v dané organizaci byla práce dokončována účinným a efektivním způsobem (Tobin, 2014). Obojí se tedy zaměřuje na vykonávání práce, která má určitý cíl, proto se tyto dva pojmy můžou zdát podobné až zaměnitelné.

Samotný pojem **řízení** Obst (2006) charakterizuje jako „*dosahování cílů prostřednictvím jiných lidí ve formálně organizovaných skupinách*“ (Obst, 2006, s. 13). Bečvářová (2003) ještě dodává, že by těchto cílů mělo být dosahováno humánním, ekonomickým a racionálním způsobem a také by se mělo co nejvíce využívat materiální, lidské a finanční zdroje, které má daná organizace k dispozici. Pro řízení mateřské školy to znamená, že ředitel by měl prostřednictvím pedagogických i nepedagogických pracovníků dosahovat stanovených cílů. Především pak výchovně-vzdělávacích, protože ty jsou pro mateřskou školu zásadní. Aby daných cílů mohlo být dosaženo, je nezbytné, aby ředitel pro své pracovníky, ale i pro děti připravil bezpečné, kvalitní prostředí, kde převládá pozitivní klima. Velmi důležitý je také rozpočet mateřské školy, ke kterému musí ředitel přistupovat velmi zodpovědně.

Součástí řízení bylo dříve i **vedení**, anglickým termínem *leadership*, které patřilo mezi manažerské funkce jako plánování, organizování apod. Nyní však bylo z managementu vyčleněno a pro svou důležitost zaujímá samostatné postavení (Trojanová, 2014). Vedení by se dalo charakterizovat jako dosahování společné vize. Jde o určitý proces vlivu, kde

je důležité podporovat a inspirovat druhé k dosahování společné vize. Tento proces ovlivňování je založený na jasných hodnotách a přesvědčeních a vyžaduje hodně vynalézavosti, energie a dovedností (Trojan, 2019, Bush, 2007).

Řízení i vedení je součástí školního managementu, který se zaměřuje na školu jako organizaci a zabývá se řízením procesů, které v konkrétní škole probíhají (Lazarová et al., 2012). V profesi ředitele se často hovoří pouze o řízení, ale stejná pozornost by měla být věnována také vedení. Řízení a vedení jde tedy tzv. ruku v ruce a nelze je od sebe oddělit. Pol (2007) potvrzuje, že je mezi nimi mnoho závislostí a souvislostí a obojí je pro školu důležité. „*Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů.*“ (Pol 2007, s. 217).

V řízení a vedení jsou rozdíly, ale nejlépe fungují dohromady. To potvrzuje také Bush (2007), který tvrdí, že vedení a řízení je odlišné ale obě jsou pro školu důležité. Rozdíl mezi řízením a vedením zkoumal také Abraham Zalenik z Harvardské univerzity (1977) a zjistil, že manažeři zaměřují svou pozornost na efektivní plnění úkolů, ale lídři měli naopak snahu více porozumět lidem v organizaci, a tak získat jejich důvěru (Zalenik, 1977, podle Tobin, 2014). Cuban (1988) taktéž postihuje rozdíl mezi řízením a vedením, kdy vedení spojuje se změnou a řízení vnímá spíše jako udržovací činnost (Cuban, 1988, podle Bush, 2007).

Ředitel se svým řízením tedy zaměřuje především na každodenní chod mateřské školy a na plnění úkolů. Oproti tomu svým vedením obrací pozornost ke svým zaměstnancům a usiluje o změnu. Vedení dodává určitý směr, kde se bude mateřská škola ubírat. Pouze samotné řízení bez vedení by bylo nedostačující, a proto se obojí musí prolínat a vzájemně doplňovat. Je tedy nezbytné, aby ředitel byl jak manažerem, který se zabývá řízením školy, tak lídrem, který se zaměřuje na vedení lidí a který je vede a motivuje správným směrem. Manažeři se zaměřují především na úkoly a dělají věci správně a lídři obrací svou pozornost na lidi a dělají správné věci (Drucker, 1966, podle Tobin, 2014).

Pol (2007) uvádí přehled, kde vymezuje rozdíly v řízení a vedení školy. Tento přehled je v následující tabulce 2.

Český termín	Anglický termín	Teoretické zázemí	Základní pojmy	Hlavní aktéři	Podstata
Vedení školy	School leadership	Škola jako zevnitř se rozvíjející dynamická jednotka	Vize, rozvoj, strategie, budoucnost	Převážně zaměstnanci školy	Vedení školy směrem k lepší kvalitě
Řízení školy	School management	Škola jako spolehlivě fungující organizační jednotka	Řád, systém, struktura, organizace, operativa, dnešek	Převážně zaměstnanci školy	Zajišťování podmínek pro realizaci snah vést školu směrem k lepší kvalitě

Tabulka 2 Vedení a řízení školy v přehledu

Jak jsem popisovala výše, i z tabulky je patrné, že vedení mateřské školy směřuje do budoucnosti a souvisí se změnou. Řízení se naopak zaměřuje na to, co je uvnitř a co funguje. Řízení i vedení pak považuje za hlavní aktéry všechny zaměstnance mateřské školy, což je naprosto logické. Ředitel mateřské školy zkrátka řídí a vede všechny, kteří v dané mateřské škole pracují. Nelze tedy řízení a vedení od sebe oddělovat, ale naopak je důležité, aby ředitel funkci lídra a manažera propojoval a udržoval obě role v rovnováze.

Základní činnosti manažerů a lídrů se však liší. Přehled těchto rozdílů přináší Slavíková (2008), která vymezila činnosti jak z pohledu lídra, tak z pohledu manažera. Lídr se dívá spíše do budoucnosti a soustředí se na změny, vyvíjí nové postupy a směřuje k vizím, které si stanovil. Zaměřuje se především na své zaměstnance, které inspiruje, motivuje a celkově vytváří pozitivní klima. Oproti tomu manažer svou pozornost zaměřuje především na fungování systému. Řeší aktuální problémy, organizuje, plánuje. Do budoucnosti se moc nedívá a spíše vykonává správní činnost. Svě zaměstnance spíše personálně zajišťuje a prostřednictvím nich se snaží dosahovat stanovených cílů.

Z uvedeného výčtu je patrné, že manažer i lídr se vzájemně doplňují, stejně jako řízení a vedení. Proto je nezbytné, aby ředitel mateřské školy byl jak lídrem, tak manažerem. Každý ředitel však ví, co daná mateřská škola potřebuje a na základě toho pak mateřskou školu řídí a vede. Střídání rolí lídra a manažera se zdá být nejefektivnějším způsobem, jak mateřskou školu řídit a vést. Ředitel tak snadněji dosáhne vytyčených cílů a hlavně tak může udržet kvalitní školu a zaručit její úspěch.

Kvalitní řízení a vedení považuji pro práci ředitele za klíčové, a proto se v následujících podkapitolách ještě zaměřím na to, jaká je role ředitele právě v řízení a vedení mateřské školy.

2.1 Role manažera v řízení mateřské školy

V řízení mateřské školy jde především o zvládání každodenních nároků a o udržování v chodu toho, co již součástí školy je (Pol, 2007). Ředitel svým řízením vytváří politické, ekonomicko-finanční, materiálně-technické i administrativně-správní a organizační podmínky, které jsou nezbytné pro kvalitní průběh pedagogického procesu (Bečvářová, 2003).

Při správném řízení by se ředitel neměl dívat pouze na mateřskou školu zevnitř, ale důležité je také vnější řízení. Bečvářová (2003) takové řízení nazývá jako duální. Všechno, co ovlivňuje fungování mateřské školy zvenčí, považujeme za vnější okolí. Jeho monitorování zahrnuje sledování změn ve vzdělávací politice státu a kraje, hledání nových možností, spolupráci s rodiči a jejich zájmy ve vztahu k mateřské škole. Patří zde například také měnící se počty dětí, což na první pohled může evokovat spíše vnitřní prostředí. Ve vnitřním okolí se ředitelé zaměřují především na všechny zaměstnance a také na děti, kterých se vzdělávání týká. Dále se uvnitř mateřské školy monitorují personální, věcné, finanční, bezpečnostní, ale i kontrolní systémy (Bečvářová, 2003).

Ředitel svým řízením tedy určuje směr a cíl, zajišťuje vhodné podmínky, dále motivuje, vede, kontroluje a hodnotí práci svých zaměstnanců a evaluuje činnost školy vzhledem ke stanoveným cílům. A na základě těchto činností na sebe přebírá **roli manažera**. Trojan (2019) uvádí, že role manažera spočívá v dosahování strategických cílů a pravidel, které jsou stanoveny lídrem nebo prostřednictvím jiných lidí. Zároveň je to dle něj nejkomplikovanější role, která si žádá kompetence k rozhodování, argumentování, schopnost k vyjednávání, k vyhodnocování a akceptaci myšlenek a v neposlední řadě schopnost řídit lidské zdroje a jasně definovat úkoly.

Pro efektivní řízení je nezbytné, aby správný manažer dokázal pochopit své spolupracovníky, protože jeho chování k nim pak ovlivňuje celkovou spolupráci. Proto musí brát v potaz jejich schopnosti a dovednosti a současně by měl porozumět jejich rozdílům a ty následně využívat ke zlepšení pracovního výkonu. Aby byl vůbec schopen řídit tým lidí a rozdávat úkoly, musí být komunikativní, schopný spolupracovat s ostatními, důsledný, zodpovědný, sebejistý, ale především čestný a spravedlivý. Důležité také je mít smysl pro povinnost, být pracovitý a v neposlední řadě iniciativní (Lojda, 2011). Syslová (2015) k vlastnostem manažera ještě dodává, že by měl udržovat pozitivní klima a atmosféru, měl by neustále inspirovat své podřízené, podporovat je a dodávat jim sebedůvěru a zároveň

přinášet novou energii, které je bude posouvat vpřed. Manažer tedy „*nestojí „proti“ svým zaměstnancům ani „nad nimi“, ale „spolu“ s nimi a udává směr.*“ (Syslová, 2015, s. 47)

Podle uvedených definicí by se role manažera pro ředitele mateřské školy dala definovat jako náročná role, která vyžaduje hodně kompetencí pro spolupráci s pedagogickým i nepedagogickým týmem. Ředitel jako manažer musí myslet především na své zaměstnance, snažit se je pochopit, vyslechnout a být vůči nim empatický. Zároveň by měl respektovat individuální zvláštnosti svých podřízených a jejich schopnosti a dovednosti co nejlépe využívat k dosahování cílů. Pokud vnímáme pozitivní klima v mateřské škole jako základní faktor, nejlépe tomu odpovídá definice od Syslové (2015). V mateřské škole je totiž nezbytné, aby převládala dobrá atmosféra, kterou právě nastavuje ředitel svým řízením. Zároveň by měl být svou nápaditostí vzorem a inspirací pro všechny učitele.

Základní činnosti, které manažer vykonává se uvádějí jako manažerské funkce. Je hodně autorů, kteří funkce manažera popisují a jejich výčet se u každého autora lehce liší. Přehlednou tabulku nabízí ve své publikaci o managementu Cejthamr a Dědina (2010).

Manažerské funkce				
podle Druckera	podle Koontze a Weihricha	podle Applebyho	podle Fayola	podle Gullicka
■ plánování ■ organizování ■ kontrola ■ motivace a komunikace ■ rozvoj svůj i ostatních	■ plánování ■ organizování ■ vedení lidí ■ kontrola ■ výběr a rozmístění pracovníků	■ plánování ■ organizování ■ přikazování ■ kontrola	■ plánování ■ organizování ■ přikazování ■ kontrola ■ koordinace	■ plánování ■ organizování ■ výběr a umístění lidí ■ přikazování ■ koordinace ■ rozpočtování ■ podávání zpráv (kontrola)

Tabulka 3 Přehled manažerských funkcí

Plánování, organizování a kontrola je shodně uvedeno u všech autorů. Tyto funkce tedy považují autoři za klíčové manažerské funkce. K profesi ředitele mateřské školy se z uvedeného nejvíce hodí výčet od Druckera, protože jeho funkce zahrnují nejen všeobecné povinnosti jako plánování, organizování a kontrolu, ale také se zaměřují na práci s lidmi, ve které je nezbytná správná komunikace, velká motivace a také je důležité vést své zaměstnance i sebe jak k profesnímu, tak k osobnostnímu růstu. Rozčlenění od Fayola nebo Applebyho se více zaměřuje na přikazování, které pro pozici ředitele mateřské školy není tak vhodné, protože práce s malými dětmi a s kolektivem vyžaduje spíše vhodnou

komunikace a motivaci než direktivní řízení. Čeští autoři (Bečvářová, 2003 & Obst, 2007) uvádějí základní činnosti manažera, které zahrnují všechny potřebné oblasti. Oba autoři shodně uvádějí plánování, organizování, kontrolu a hodnocení. Bečvářová (2003) ve svém výčtu pak ještě přidává vedení a motivování.

Každý ředitel mateřské školy nejen jako manažer, by měl mít znalosti a dovednosti z různých oborů, protože i řízení školy se týká různých odvětví. Obst (2007) vymezuje oblasti, kterých se řízení týká:

- pedagogické řízení škol
- ekonomického řízení škol,
- personálního řízení škol
- právního řízení škol

Podobné oblasti vymezuje také Solfronk (2002), jehož rozčlenění uvedl Sedláček (2008) ve své disertační práci. V prvních třech oblastech se autoři shodují, Solfronk (2002) však k ekonomickému řízení přidává ještě správní řízení a místo právního řízení uvádí oblast řízení vnějších vztahů.

Řízení školy a role manažera jistě není jednoduchá. Neexistuje recept, který by řediteli diktoval, jak má jako manažer vystupovat. Je to otázka jeho povahy, etiky a celkově jeho osobnosti. Protože to, jakým je doopravdy člověkem, se také odráží v jeho práci. Na závěr této podkapitoly bych ráda uvedla zlatá pravidla managementu dle Cejthamra a Dědiny (2010), která jsou platná nejen pro ředitele a manažery, ale pro každého člověka, který pracuje v jakémkoliv kolektivu.

- *Jednejte s lidmi spravedlivě, ale také podle jejich zásluh.*
- *Nezapomínejte dát ostatním pocit důležitosti.*
- *Motivujte lidi prostřednictvím pochval.*
- *Podporujte zpětnou vazbu.*
- *Vložte každý kousek kritiky mezi dvě vrstvy důrazně pochvaly.*
- *Filozofie otevřených dveří.*
- *Pomáhejte ostatním dosáhnout toho, čeho chtějí.*
- *Nikdy se neschovávejte za politiku a okázalost. (Cejthamr a Dědina, 2010, s. 82)*

2.2 Role lídra ve vedení mateřské školy

Řízení bez vedení není účinné a efektivní, a proto ředitel musí být nejen dobrým manažerem, který řídí, ale také lídrem, který vede. V prostředí školy se vedením a řízením zabýval Pol (2007). Procesy **vedení** se dle něj zaměřují na změny a pohyb v organizaci, na vizi, misi a hodnoty, orientuje se na výsledky, cíle a lidi. Jednoduše řečeno zaměřuje se na změny a pohyb v organizaci. Podobné oblasti zmiňují také Lazarová et al. (2015) kdy na základě dotazníkového šetření zjišťovali, čeho se nejčastěji týká pedagogické vedení ředitelů. Na základě svého výzkumu vymezili 10 hlavních aktivit: sdílení vize, spolupráce s rodiči, podpora profesního rozvoje, monitorování vzdělávacích výsledků žáků, zájem o žáky, rozvoj kurikula, stimulující klima a naplňování potřeb učitelů. Lazarová et al. (2015) vycházeli ze zahraničního pramene, který pedagogické vedení charakterizoval jako určování směru školy, rozvoj lidí, budování prostředí příznivého pro učení a rozvoj vzdělávacího programu (Leithwood, 2005).

Leithwood (2005) tedy vystihuje všechny důležité oblasti, kterých by se vedení mělo týkat. Lazarová et al. (2015) přináší rozsáhlejší výčet, který už je zaměřený více konkrétněji. Každý ředitel mateřské školy musí mít jasnou vizi, kam chce svým působením mateřskou školu rozvíjet a směřovat. Jedním z cílů ředitele MŠ by také mělo být plně podporovat profesní růst pedagogů, protože pokud je kvalitní tým, bude pak kvalitní i samotné vzdělávání. Vzdělávání našich nejmenších by mělo probíhat ve vhodném prostředí, kde se děti cítí dobře a bezpečně. Tomu by mělo odpovídat také vhodné vnitřní i venkovní vybavení, které odpovídá potřebám dětí, a za které je zodpovědný právě ředitel MŠ. Ale nejdůležitější je, aby každé dítě bylo přijaté jak kolektivem, tak paní učitelkou. Vhodné prostředí a pozitivní klima je základem pro to, aby se děti do mateřské školy těšily. Ředitel, který se takto věnuje všem oblastem vedení, má zajisté spokojený nejen pedagogický tým, ale především spokojené děti.

Ředitel MŠ, který se stará o všechny oblasti vedení, na sebe přebírá **roli lídra**. Dle Syslové (2015) je lídr osoba, „*která má velký vliv na ostatní. Má v sobě něco jedinečného, zvláštního a neznámého, co lze nazvat charismatem.*“ (Syslová, 2015, s. 47). Stejně jako role manažera ani tato role není jednoduchá a vyžaduje řadu důležitých kompetencí. Správný lídr musí být schopný správně analyzovat a vyhodnocovat informace, formulovat myšlenky, naslouchat, motivovat ostatní a také by měl dokázat rozeznat lidské osobnosti. (Trojan, 2019). Vedení je hodně zaměřeno na lidi, proto je také nezbytné, aby lídr u svých zaměstnanců dokázal rozeznat silné a slabé stránky, aby byl komunikativní, a především

emočně inteligentní. Dalšími důležitými kompetencemi je ochota učit se novým věcem, schopnost pracovat v týmu, zodpovědnost za svá rozhodnutí, kterou na sebe ředitel přebírá a také schopnost rychle a pružně reagovat na různé změny (Slavíková, 2008).

Ředitel jako lídr svým působením vytváří pozitivní klima, ve kterém motivuje učitele ke kvalitním výkonům. Sám je přitom tvůrčí, a nejen na kolegy, ale i na děti přenáší své nadšení z práce. Pod takto kvalitním vedením pak učitelé pracují s velkým nadšením, ochotou, sebedůvěrou a jsou schopni na všem spolupracovat. Prioritou ředitele jako lídra by vždy mělo být to, zda jsou všichni pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci v mateřské škole spokojeni (Syslová, 2015, Bečvářová, 2003).

2.3 Styly vedení a řízení

Styl vedení a řízení školy závisí nejenom na osobních vlastnostech ředitele, ale také na jeho odborných znalostech a na tom, co daná mateřská škola potřebuje. Nejčastěji se hovoří o stylech vedení, ale Syslová (2015) a Bečvářová (2003) je též nazývají jako řídicí styly nebo styly řízení. Proto budu také nadále užívat spojení styly vedení a řízení. Nejčastěji se setkáváme se základním rozdělením stylů vedení a řízení na autokratický, demokratický a liberální styl. Toto rozdělení bylo formováno již v minulosti podle toho, jak využívali lídři svou pravomoc (Dědina & Dědina, 2013).

Nejméně populárním a střídmě užívaným stylem je **autokratický styl**. Trojanová (2014) tento styl nazývá též jako autoritativní. Ředitel školy v tomto stylu dává pouze příkazy a nařízení a od svých podřízených očekává, že je budou plnit. Úkoly jsou pro něj důležitější než lidé. Svým chováním nevytváří pozitivní klima, a proto zde chybí vzájemná důvěra. Takový vedoucí je velmi dominantní, rázný a rozhodný, kdy od svých podřízených vyžaduje poslušnost a kontroluje jejich veškeré činnosti. Zaměstnanci nemají ani nárok vyjádřit svůj názor nebo se jakkoliv podílet na různých rozhodnutích, o všem si zkrátka rozhoduje pouze on. Tento styl se užívá jen výjimečně v krizových situacích nebo tehdy, když dojde k nečekané změně, kterou zaměstnanci nechtějí přijat (Bečvářová, 2003, Dědina & Dědina, 2013, Trojanová, 2014). Rozhodně není vhodné, aby ředitel řídil a vedl mateřskou školu pouze autokratickým stylem. Jsou jistě situace, které žádají jeho využití, ale nemělo by to být příliš často, protože pracovat pod nátlakem, rozkazy a přísnou kontrolou bez možnosti vyjádřit svůj názor, nechce žádný učitel. Zvláště do mateřské školy takový ředitel

nepatří. Spokojenost učitelů totiž ovlivňuje spokojenost dětí a kvalitu vzdělávání. A takové negativní prostředí není pro výchovu a vzdělávání dětí ideální.

Více užívaným stylem ve školách na všech stupních je **demokratický styl**, nazývaný také jako **participativní**. Je to nejefektivnější styl vedení a řízení, a proto je také užíván nejvíce. Je založen na spolupráci a vzájemné důvěře mezi ředitelem a zaměstnanci. Ředitel tedy ochotně přijímá názor svých podřízených, konzultuje s nimi své návrhy a radí se s nimi o jednotlivých rozhodnutích a o různých aktivitách. Svě zaměstnance tak motivuje, podporuje jejich iniciativu a podněcuje je k tomu, aby se také podíleli na chodu školy (Bečvářová, 2003, Trojanová 2014, Syslová, 2015). Učitelé, kteří jsou vedení tímto způsobem, pracují velmi efektivně. Mezi nimi a ředitelem je důvěra založená na vzájemné spolupráci, která je nezbytným předpokladem pro správně fungující mateřskou školu, a především pro pozitivní klima. Ředitel mateřské školy je zcela otevřen názorům a nápadům svých podřízených a jde příkladem celé mateřské škole. Dalo by se říct, že je to pravý opak autoritativního stylu. Učitelům se zde pracuje dobře a jejich spokojenost se prolíná do práce, která je efektivní a kvalitní.

Třetím stylem řízení a vedení je styl **liberální**. Trojanová (2014) ho nazývá též jako volná ruka, kdy ředitel příliš nevyužívá svou moc. Spoléhá se na své zaměstnance, kteří jsou na něm nezávislí a všechny aktivity si realizují dle svého. Sami si i stanovují cíle a prostředky, které pak vedou k jejich dosažení. (Dědina & Dědina, 2013). Takové vedení je velmi volné, což na první dojem může pro zaměstnance působit jako velmi přívětivé, ale není zde žádná motivace ani kontrola. Když chybí motivace, práce není tak efektivní a není o ni takový zájem, protože pracovat bez motivování nebaví nikoho. Bez kontroly pak nejsou žádné kvalitní výsledky a taková organizace či škola ztrácí dobré jméno. Ředitel je zkrátka až příliš shovívavý ke svým zaměstnancům, proto nemá žádnou autoritu a u svých pracujících se setkává především z nekázní (Syslová, 2015). Dle Bečvářová (2003) si takové vedení a řízení může dovolit pouze ten vedoucí pracovník, který zcela věří svým podřízeným, je přesvědčený o jejich spolehlivosti a má s nimi dlouholeté zkušenosti. Tento styl vedení a řízení však není úplně ideálním. Ředitel mateřské školy je ten, který neustále zodpovídá za celý chod školy a pokud by učitelům dal tzv. volnou ruku, mohlo by to být velmi riskantní. Především by to bylo velmi chaotické, protože by si každý učitel dělal to, co chce. Proto by taktéž tohoto stylu mělo být užíváno velmi střídmo. Na druhou stranu, jak tvrdí Bečvářová (2003), pokud ředitel dobře zná svůj tým učitelů a ví, že jim tuto volnost

může dát, proč ne. Ale vždy musí sám vědět, kdy si to může dovolit a kdy je to naopak nepřípustné.

Ředitel mateřské školy si rozhoduje sám o tom, který ze stylů řízení a vedení bude využívat. Během své profesní dráhy však zažije různé situace, ve kterých bude muset využít všechny. Každá situace totiž vyžaduje jiný přístup, a právě ředitel by měl vždy rozeznat, který ze stylů je potřeba využít. Za nejvhodnější variantu považuji užívat především demokratický styl, který se jeví jako nejvýhodnější jak pro ředitele, tak i pro učitele. Ale někdy je zajisté zapotřebí držet věci pevně v rukou a užít stylu autoritativního, a naopak se někdy musí trochu ubrat a dát učitelům volnost v podobě liberálního stylu. Každý ředitel však až získanými zkušenostmi zjistí, co mu a jeho zaměstnancům nejvíce vyhovuje. Jak se lidově říká, žádný učený z nebe nespadl.

3 PROFESNÍ POTŘEBY ŘEDITELŮ ŠKOL

Každý ředitel svůj vstup do funkce prožívá jinak, každý má jinou profesní cestu a především má každý také své potřeby nejen ty profesní, ale i osobní. Sociologická encyklopedie (n.d.) definuje potřebu jako stav, kdy se jedinci něčeho nedostává. Tento nedostatek může být objektivní, kdy jedinci skutečně něco chybí nebo subjektivní, kdy se člověk pouze domnívá, že se mu nedostává toho, na co má nárok. Je to zkrátka nutnost organismu něco získat nebo naopak se něčeho zbavit. To s sebou nese určitý stav, kterým je pak narušená vnitřní rovnováha člověka (Hartl a Hartlová, 2010).

Veškeré lidské potřeby se dají charakterizovat jako motivy, které řídí naše chování. Za motivy můžeme také považovat jednání a všechna lidská přání. Daný motiv je pak právě ten impuls, který člověka vede k určitému činu. Všechny motivy však vychází z motivace, která je charakterizována jako vnitřní proces, díky kterému se člověk pohybuje k určitému cíli. Na základě toho americký psycholog Abraham Maslow, jeden ze zakladatelů humanistické psychologie, vytvořil motivační teorii a přinesl tzv. hierarchii lidských potřeb (Dhiman, 2017). Maslow vyčlenil 5 základních potřeb. Do základu své pyramidy vložil fyziologické neboli tělesné potřeby člověka jako je jídlo, voda, spánek apod. Potřeba jistoty a bezpečí zahrnuje jistotu, stálost, řád a pořádek. Maslow pokračuje potřebou sounáležitosti a lásky, kde jsou důležité citové vazby, přijetí druhými lidmi, a především potřeba milovat a být milován. Na to navazuje potřeba uznání, kde patří úspěch, sebeúcta a dobrá pověst. Na samém vrcholu pyramidy pak stojí potřeba seberealizace, která je o sebenaplnění, sebeaktualizaci. Tyto potřeby se mohou objevovat postupně a stejně tak musí být také uspokojovány. Pokud by nebyly uspokojeny potřeby z nižší části pyramidy, nepodařilo by se naplnit ani ty potřeby vyšší (Baštecká & Reiterová, 2005).

Trojanová (2014) toto Maslowovo hierarchické rozdělení potřeb vztahuje konkrétně na prostředí školy a na ředitele. Za fyziologické potřeby ředitelů tak považuje zajištění základních pracovních podmínek. Potřeba jistoty a bezpečí zahrnuje pracovní smlouvy na dobu neurčitou, organizační strukturu školy a vymezení funkcí jednotlivých pracovníků, ochranu zdraví a bezpečnost při práci. Vztahy na pracovišti, vzájemné kontakty, neformální setkávání mimo pracoviště jsou součástí sociálních potřeb ředitelů. Potřebu úcty ředitel projevuje ve jmenování pracovníků do vyšších funkcí, kdy důvěřuje v jejich schopnosti a přiděluje jim určitou odpovědnost. Nejvyšší potřebou je potřeba seberealizace, která znamená, že je ředitel spokojený se svou prací, svým zaměstnancům ve vyšších pozicích již dopřává samostatnost a pouze usměrňuje jejich kreativitu, když je to potřeba.

Pro ředitele mateřské školy je jako pro každého člověka nezbytné uspokojit nejen ty profesní potřeby, ale také ty osobní. Protože když bude cítit, že jeho osobní potřeby jsou z větší části naplněny, bude jeho řízení a vedení efektivnější a může se plně soustředit na uspokojování potřeb profesních. Obě roviny se totiž vzájemně prolínají a ovlivňují.

Potřeby z roviny profesní vyplývají především z překážek, které ředitelům ztěžují jejich práci, a z problémů, které aktuálně řeší. Zásadním a dlouhotrvajícím problémem je vzdělávací politika a celkové legislativní nastavení. Ředitelé nestíhají zaznamenávat jednotlivé změny a novinky v legislativě a nemají ani žádné pokyny, jak s novými požadavky pracovat. Také ze strany MŠMT se k ředitelům dostává málo informací a v takovém neukotveném politickém prostředí se ředitelům mateřských škol pracuje jen stěží (Lazarová et al. 2015). Další problém, se kterým se ředitelé nejen mateřských škol nejčastěji setkávají, je nadměrná administrativní zátěž, kterou až 93% českých ředitelů škol považuje za hlavní zdroj stresu. Pozice ředitele je tak pro ně velmi časově náročná a pak se nestíhají věnovat i dalším potřebným věcem (Boudová et al. 2020). Trojan a Svobodová (2019) shrnují všechny potřeby ředitelů do dvou pojmů a to nedostatek a nadbytek. Dle jejich kvalitativního výzkumu chybí ředitelům dostatek podpory, chybí jim také pedagogický, ale i nepedagogický personál. Naopak nadbytek je spojován především s byrokracií, která souvisí s již zmiňovaným nastaveným školským systémem v naší zemi.

Práce ředitele mateřské školy je časově náročná sama o sobě, ale s neustále přibývajícími starostmi a povinnostmi je čím dál náročnější. Zejména přemíra papírování a zmatek ve všech vyhláškách a opatřeních, které přichází ze strany státu. Ten totiž s vedením mateřských škol dlouhodobě nespolupracuje a ředitele tak přivádí ke zbytečným zmatkům a stresovým situacím. Trojan a Svobodová (2019) trefně shrnuli potřeby ředitelů mateřských škol pouze do dvou pojmů nedostatek a nadbytek. Nedostatek času, nedostatek financí, nedostatek zaměstnanců, zejména těch kvalifikovaných, nedostatek podpory atd. Proti tomu nadbytek bude především souviset již se zmiňovanou administrativní zátěží a se všemi povinnostmi, kterých má ředitel mateřské školy tzv. až nad hlavu.

Kromě negativních aspektů má ředitelská pozice i svá pozitiva. Na základě kvantitativního výzkumu, který probíhal formou elektronických dotazníků, uvádí Trojan (2019) i pozitivní hlediska, která ředitelům usnadňují jejich pedagogické vedení školy. Pozitivně hodnotí svou vlastní pedagogickou praxi, dále možnost delegovat činnosti na své podřízené. Vnímají dostatečnou podporu od zřizovatelů a od svých zástupců. A především jsou spokojeni se spoluprací s ostatními ředitelkami a řediteli škol, kdy na základě

formálních i neformálních setkání si předávají své zkušenosti, znalosti a mají tak možnost mezi sebou komunikovat o čemkoliv potřebují. Vzájemné sdílení totiž řediteli napomáhá jednak získat nové informace a zkušenosti a zároveň tak může najít odpovědi na to, co momentálně řeší. Spolupráce s jinými řediteli může probíhat také formou mentoringu, který je založen na vztahu mezi zkušenějším (mentorem) a méně zkušeným (mentee). Hlavním cílem mentora je rozvíjet menteeho jak v profesním, tak v osobním růstu. Vzájemně si tak předávají své zkušenosti, sdílí nápady, a především se podporují (Lord et al., 2008, Pariente & Tubin, 2021). Je to tedy jeden ze způsobů, jak si ředitelé mohou usnadnit své počátky ve funkci. Individuální podporu právě ve formě mentoringu by však dle výzkumu Lazarové et al. (2015) ředitelé uvítali pouze tehdy, když by si nevěděli rady při řešení určité situace.

Ředitelé MŠ mají své potřeby, které vyplývají z jejich běžného pracovního dne a z povinností, které plní. Už jsme si některé z nich nastínili, ale v dalších podkapitolách si zmíníme ty, které jsou dle mého uvážení pro ředitelé nejzásadnější a nejžádanější. Tato část se opírá převážně o výzkumy z českého prostředí, které se potřeb ředitelů dotýkají. Většinou byly tyto výzkumy zaměřené na ředitelé základních škol, ale dovolím si tvrdit, že se to vztahuje i na ředitele škol mateřských. Černý (2022) provedl kvantitativní výzkum, který proběhl formou dotazníkového šetření a jedním z cílů bylo zjistit, v jakých oblastech pocítují ředitelé nejvíce potřebu odbřemenění. Lazarová et al. (2015) se zaměřili na pedagogické vedení škol, kdy formou dotazníkového šetření a následných skupinových rozhovorů vymezili oblasti pedagogického vedení, ze kterých následně vyplynuly některé potřeby, které ředitelé vnímají. V neposlední řadě jsem pracovala s výzkumem Trojana (2019), který jsem zde již zmiňovala a s kvantitativním výzkumem Trojana a Svobodové (2019), kteří se zaměřili na otázky, jaké potřeby podpory cítí ředitelé v souvislosti se změnami své role a jaké problémy aktuálně řeší. Metodou byla skupinová diskuse, které se zúčastnilo 7 ředitelů základních a středních škol. Na základě těchto výzkumů jsem v následujících podkapitolách popsala, jaké potřeby mají ředitelé mateřských škol.

3.1 Potřeba podpory

Velmi důležitou potřebou je potřeba podpory. Protože když ji ředitel má, ať už v jakékoliv formě, hned se mu pracuje lépe. To vědomí, že se má na koho obrátit a že na to není sám, je mu hnacím motorem, díky kterému si jde za svým. Napříč všemi zmiňovanými výzkumy

se objevuje nejvíce právě potřeba podpory. Podpora může přicházet z různých stran v různých formách. Tak jak jsem popisovala v úvodu této kapitoly, ředitelé by chtěli být podpořeni především snížením byrokratické zátěže a zvýšením finančních prostředků (Trojan, 2019). Volají ale také po **právní podpoře**. Během svého působení se totiž ředitelé škol setkávají s náročnými situacemi, se kterými si neví rady nebo na ně zkrátka sami nestačí. Proto chtějí větší podporu při řešení těchto situací a konfliktů. Požadují přístup ke kompletnímu právnímu poradenství, který by zahrnoval například i zastupování před případnými soudy nebo i vypracovávání různých smluv (Lazarová et al., 2015, Černý, 2022).

Další dost diskutovanou potřebou napříč uvedenými výzkumy je **podpora od státu**. Ředitelé všech škol volají po stabilnějším vnějším prostředí. Neustále totiž přichází nové změny a požadavky, na které nejsou školy připraveny. V takovém nestabilním prostředí je pak pro ředitele náročné si plnit své povinnosti a dlouhodobě rozvíjet vizi školy. Chybí celková koncepce našeho státu ve vzdělávací politice, jasná metodická podpora, a především vyšší informovanost o chystaných změnách, aby měli ředitelé čas se s předstihem připravit (Lazarová et al. 2015).

To, jak u nás funguje nebo respektive nefunguje propojení jednotlivých složek školské politiky, je někdy až udivující. Ministerstvo školství se příliš nezaobírá tím, co současně ředitele mateřských škol trápí, ale naopak jim ještě práci stěžují neustále se měnícími požadavky. Ředitelé mateřských škol pak nemají tolik času, aby se mohli věnovat tomu, čemu sami potřebují. Přitom by stačily pouze jednoduché, stručné a včas oznámené pokyny k chystající se změně. Podpora od státu by měla být rozhodně silnější i ve finanční sféře. Mateřské školy, které znám ze svého okolí, často bojují s nedostatkem financí a snaží se to řešit formou sponzorských darů. To je sice řešení aktuální, ale rozhodně ne dlouhodobé. I někteří zřizovatelé se snaží na mateřských školách ušetřit namísto toho, aby podporovali její rozvoj. A přitom je právě vnější **podpora od zřizovatele** jedna z nejdůležitějších. Ředitelé škol se většinou snaží udržovat se zřizovatelem dobrý vztah. Jsou si totiž vědomi jeho velkého vlivu, a i když vyjednávání není vždy snadné, komunikují se zřizovatelskou obcí velmi opatrně. Někdy se totiž může zdát, že zřizovatel vlastně škole tak úplně nerozumí a svým rozhodováním spolu s dalšími úředníky negativně ovlivňuje směřování školy. Ředitelé od zřizovatelů žádají také administrativní odbřemenění, například vypracovávání investičních projektů. Na to ale tyto obce nejsou připraveny a nejsou ani schopné tuto službu zajistit, protože jejich časové a kapacitní příčiny to nedovolují. Na takových místech jsou

totiž velmi často postrádání odborníci, kteří by ředitele v jeho roli mohli zastoupit (Černý, 2022).

Ze strany státu jsou na ředitele MŠ kladeny velké nároky a požadavky, a tak se ředitelé snaží najít pomoc a oporu alespoň ve zřizovateli. Zřizovatel se dá považovat za základ všeho, protože pokud nemá s ředitelem dobrý vztah, odráží se to na kvalitě a celkovém fungování mateřské školy. Na druhou stranu dělají zřizovatelé jen nutné potřebné úkony směrem k MŠ. Je to zapříčiněno tím, že sami mají často plno práce, hodně starostí a mateřské škole se už nedostává tolik pozornosti. A ačkoliv dle uvedených výzkumů by ředitelé některé své úkony zřizovatelům rádi přenechali, není to bohužel v jejich kompetencích. Případným řešením by mohlo být zaměstnat dalšího člověka, který by řediteli vypomáhal s oblastí, kterou potřebuje. Často bývá problematické účetnictví, personalistika, zpracovávání směrnic školy, ale po zřizovateli by ředitelé zejména chtěli vypracovávání různých investičních projektů a veřejných zakázek (Černý, 2022). Chybí jim tedy administrativní pracovníci, zástupci ředitele, na které by své úkoly mohli delegovat, ale potýkají se také s nedostatkem odborných pedagogických pracovníků jako je asistent, psycholog či speciální pedagog. A především schází kvalitní, vzdělaní pedagogové (Trojan, 2019). Zřejmě za to může celkové nastavení školského systému v naší zemi. Vzdělání učitelů i ředitelů do mateřských škol není podmíněno vysokou školou. To je pro některé starší pedagogy jistě výhodou, ale aby byla mateřská škola kvalitní, je potřeba kvalitních tedy dostatečně vzdělaných pedagogů a především ředitelů. Když tato podmínka nepřijde ze strany státu, vždycky tu budou učitelé, kterým bude stačit základ ze střední školy. A právě těchto učitelů se středoškolským vzděláním bude vždycky více než těch, kteří začnou dobrovolně studovat vysokou školu. Jasně daná podmínka vysokoškolského vzdělání by pak velkou část z nich donutila se posouvat a vzdělávat dál, a to by bylo pro všechny mateřské školy jistě velkým přínosem.

3.2 Potřeba dalšího vzdělávání

Jak jsem již zmínila výše, je naprosto nedostačující, že u nás není na pozici ředitele požadován vysokoškolský titul. Hlavní podmínkou je mít alespoň tři roky pedagogické praxe. Tento požadavek vyplývá ze zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících), ve kterém jsou zmíněny i další předpoklady, díky kterým se z pedagoga může stát ředitel mateřské školy. Jedním z nich je také fakt,

že si ředitel do dvou let od svého nástupu musí udělat tzv. funkční neboli kvalifikační studium.

Ředitelé tak „*získají základní znalosti a dovednosti z pracovního práva, ze školských právních předpisů, finančního řízení školy, plánování a organizace školy a pedagogického procesu, včetně reflektivních témat v oblasti sebeřízení a seberozvoje.*“ (Národní pedagogický institut České Republiky, 2024). Je žádoucí si toto studium dodělat co nejdříve, protože po vstupu do ředitelny se ne všichni začínající ředitelé hned plně orientují ve všech oblastech. Studium však získají potřebný přehled a chybějící znalosti.

V porovnání s jinými státy je v České Republice snadné stát se ředitelem. Například v Kanadě musí adepti na post ředitele mít vysokoškolský titul, 5 let pedagogické praxe, certifikaci alespoň na tři stupně vzdělávání a je nutné následně absolvovat kvalifikační program s názvem Principal Qualification Program (PQP). V Estonsku existuje na přípravu začínajících ředitelů tzv. Rozvojový program pro ředitele. Tento program je dobrovolný a pro přijetí musí uchazeč o pozici ředitele mít alespoň 2 roky pedagogickou praxi nebo praxi v oblasti managementu. Ze zákona pak musí mít magisterský titul a měl by disponovat manažerskými dovednostmi, které se na základě svých kritérií hodnotí na lokální úrovni (Čermáková, 2022). Každá země má jinak nastavený školský systém, a tudíž i jiné požadavky. Čím vyšší však požadavky jsou, tím je i vyšší celková kvalita vzdělávání v dané zemi.

V průběhu praxe ředitelů MŠ se postupně mění požadavky a nároky, které jsou na ředitele mateřských škol kladeny, ale také dochází k častým legislativním změnám. Přibývá také problémových a náročných situací, které jsou pro ředitele stresující, a proto by se oblasti práva mělo věnovat více pozornosti. Často ředitelům totiž schází kvalitní právnické vzdělání, ve kterém by mohli diskutovat o svých problémech a nejistotách, které v oblasti řízení mateřské školy mají. A především jim schází odpovědi na spoustu otázek, které se týkají právě neustálých legislativních změn (Lazarová et al. 2015).

Ředitelé však volají nejen po vzdělávání v oblasti práva, ale také by uvítali dobré semináře zaměřené na inkluzivní vzdělávání. Jak zjistili Lazarová et al. (2015) ve svém výzkumu, ředitelé si jsou vědomi toho, že školám chybí zkušenosti a znalosti k tomu, aby mohly úspěšně vzdělávat děti a žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Inkluze je velkým tématem nejen pro ředitele, ale samozřejmě i pro učitele. Mnohdy totiž nejsou učitelé, a i někteří ředitelé na inkluzivní vzdělávání připraveni a neví, jak s takovými dětmi pracovat. Proto by bylo velmi žádoucí semináře podobného typu zavést povinně všem pedagogickým

pracovníkům, kteří jsou s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v každodenním kontaktu.

Další vzdělávání ředitelů není jen o tom navštěvovat kurzy a semináře, ale je to především i o samostudium a o určité touze se vzdělávat dál. Každý ředitel mateřské školy by se měl zajímat o aktuální dění v oblasti vzdělávání. Zároveň by měl být schopný si vyhledat a nastudovat oblasti řízení, ve kterých si není zcela jistý a tím zmenšovat případné znalostní nedostatky, které se mu mohou objevovat hlavně na počátku jeho profesní dráhy.

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole bude rozebrána výzkumná část mé práce. Jako první představím výzkumné cíle a výzkumné otázky. V dalších podkapitolách pak následně popíšu, jak byla data sesbírána, charakterizuji výzkumný soubor, objasním zvolenou výzkumnou metodu a také popíšu jednotlivé kroky analýzy dat.

4.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Nejprve jsem si stanovila **HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL**:

Popsat potřeby začínajících ředitelů mateřských škol po vstupu do funkce.

Z hlavního cíle následně vyplynuly další **DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE**:

Zjistit, jakým problémům čelí začínající ředitelé mateřských škol během prvního roku v pozici ředitele.

Popsat, jak se potřeby ředitelů mateřských škol mění v prvních letech ve funkci ředitele.

Zjistit, jaké formy podpory jsou pro začínající ředitele mateřských škol klíčové v procesu adaptace na novou roli.

Na hlavní výzkumný cíl navazuje **HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA**:

Jaké potřeby mají začínající ředitelé mateřských škol po vstupu do funkce?

Z hlavní výzkumné otázky vyplynuly **DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY**:

Jakým problémům musí čelit začínající ředitelé mateřských škol během prvního roku v pozici ředitele?

Jak se mění a vyvíjí potřeby začínajících ředitelů mateřských škol v prvních letech ve funkci?

Jaké formy podpory jsou pro začínající ředitele mateřských škol klíčové v procesu adaptace na novou roli?

4.2 Metoda sběru dat

Všechna data jsem sbírala pomocí polostrukturovaných interview se začínajícími ředitelkami mateřských škol, které nejsou v pozici ředitelky déle než 3 roky. Polostrukturované interview je flexibilní metoda, díky které může participant volně hovořit o daném tématu, reflektovat tak svůj postoj k němu a vyjadřovat o něm své myšlenky

(Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Hlubkový rozhovor tedy zachycuje výpovědi a slova participantů v jejich přirozené podobě, a právě to je považováno za základní princip kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šed'ová, 2007). Základem polostrukturovaného rozhovoru je konverzace, která výzkumníkovi dovoluje měnit rychlost, styl a pořadí otázek (Mišovič, 2019). Právě pomocí otevřených otázek by měl výzkumník dosáhnout obsáhlých odpovědí participantů, aby dokázal porozumět jejich pohledu na zkoumaný problém (Mišovič, 2019, Švaříček & Šed'ová, 2007). Každý participant se tak stává expertem ve vztahu ke svým zkušenostem, které jsou pro výzkumníka zkoumaným fenoménem. A proto je nezbytné, aby měl každý participant během rozhovoru volnost a svými výpověďmi směřoval k tomu, co mu připadá důležité (Kouřilová Kostínková & Čermák, 2013).

Ke kvalitativnímu výzkumu neodmyslitelně patří dle Švaříčka & Šed'ové (2007) také etické zásady. Již při prvním kontaktování paní ředitelky jsem je informovala o tom, o jaký výzkum se jedná a co se od nich bude očekávat. Při osobních setkáních jsem nejprve představila cíle a výzkumné otázky diplomové práce. Následně jsem participanty ujistila, že všechno probíhá v naprosté anonymitě a žádná jejich osobní data nebudou zveřejněna. Poté jsem každé paní ředitelce předložila k podpisu informovaný souhlas (Příloha PI), který je obeznámil s tím, že celý rozhovor bude nahráván jen pro účely této práce, kdy hned po jeho zpracování bude nahrávka smazána. Také jsem zdůraznila, že účast na tomto výzkumu je zcela dobrovolná a můžou kdykoliv odstoupit bez udání důvodu. Ještě před začátkem každého rozhovoru jsem si i po podepsání informovaného souhlasu ověřila, zda opravdu souhlasí s nahráváním, všechny paní ředitelky svůj souhlas potvrdily a pak již následoval samotný rozhovor.

Všechny rozhovory probíhaly na půdě mateřských škol, kde paní ředitelky působí. Ve dvou případech jsme byly v ředitelně a s jednou paní ředitelkou jsme vedly rozhovor v tělocvičně, protože v kanceláři byla zrovna paní účetní. Po prvotním přivítání jsem představila svou diplomovou práci, její cíl a výzkumné otázky. Následně jsem vždy předložila k podpisu informovaný souhlas, který jsme společně přečetly a objasnila jsem všechny body. Zvláště jsem paní ředitelky žádala o nahrávání rozhovorů, kdy s tím žádná neměla sebemenší problém. Všechny tři rozhovory se nesly ve velmi přátelské a milé atmosféře. Paní ředitelky se vždy hezky rozovídaly a snažily se na každou otázku odpovědět co nejrozsáhleji. Já jsem si v průběhu psala poznámky a následně jsem se pak doptávala na doplňující otázky, které ještě vplynuly během rozhovorů. Na závěr jsem

poděkovala a rozloučily jsme se. Byla to velmi příjemná setkání, kdy mi každá paní ředitelka popřála štěstí, slova od jedné z nich mám v uších do teď: „Kdybyste cokoliv potřebovala, ozvěte se a ráda vám s čímkoliv pomůžu.“

4.3 Výzkumný soubor

Mého výzkumu se zúčastnily tři paní ředitelky, které působí v menších vesnických mateřských školách. Jak již vyplývá ze samotného názvu práce, jednalo se o začínající paní ředitelky. S ohledem na zvolené cíle a výzkumné otázky jsem hledala ředitelky, které nejsou ve funkci déle než tři roky, tudíž se jednalo o záměrný výběr. Dvě paní ředitelky jsem kontaktovala emailem a jednu osobně, kdy jsem je okrajově seznámila se svým výzkumem. Po emailové odpovědi jsem je kontaktovala telefonicky, nejprve jsem se ujistila, zda opravdu splňují dané kritérium a jsou vhodné pro můj výzkum a následně jsme si dohodly termín osobní schůzky. Pro zachování anonymity budu oslovené paní ředitelky nadále označovat jako Ř1, Ř2 a Ř3.

Ř1 je paní ředitelka, která působí v jednotřídní vesnické mateřské škole. Má 27 let, vystudovala střední pedagogickou školu a poté získala bakalářský titul v oblasti sociální pedagogiky. Pracovala pouze 3 roky jako paní učitelka a poté se jí naskytla možnost se přihlásit do konkurzu na pozici ředitelky. Konkurz vyhrála a nyní je ve funkci ředitelky už druhým rokem.

Ř2 působí ve dvoutřídní mateřské škole, která se taktéž nachází na vesnici. Má 31 let, vystudovala střední školu sociálně správní a poté si dodělala bakalářské vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky. Poslední 3 roky pracovala jako paní učitelka, ale předtím působila 10 let jako asistent pedagoga. Celková pedagogická praxe je tedy asi 13let. Nyní je v dané mateřské škole 4 měsíce zastupující ředitelkou, protože paní ředitelka je momentálně na rodičovské dovolené. Ale předloni byla v jiné mateřské škole taky zastupující ředitelkou a tam působila 11 měsíců. Na pozici ředitelky se tedy dostala spíše náhodou, vždy na základě nabídky.

Ř3 je paní ředitelkou v malé mateřské škole na vesnici, která má pouze jednu smíšenou třídu. Vystudovala střední pedagogickou školu v Kroměříži a má i bakalářské vzdělání v oboru učitelství praktické přípravy, které studovala na Slovensku. Na pozici paní učitelky

pracovala 14 let a nyní je již třetím rokem ve funkci ředitelky mateřské školy. Celková doba praxe je tedy 17 let.

4.4 Výzkumná metoda a analýza dat

Pro analýzu získaných dat jsem zvolila IPU neboli fenomenologickou analýzu, která se řadí ke kvalitativním přístupům. Na rozdíl od jiných kvalitativních přístupů však IPA poskytuje výzkumnému procesu více svobody a kreativity. Nedílnou součástí fenomenologické analýzy je porozumění žité zkušenosti člověka, což je s ohledem na mnou stanovené cíle také základní myšlenkou tohoto výzkumu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Prvním krokem samotné analýzy byl přepis rozhovorů. Všechny rozhovory jsem měla nahrané v telefonu přes funkci záznamník. Po dokončení každého rozhovoru jsem si dala několik dní odstup a poté jsem začala s přepisy do Wordu. Když jsem rozhovory přepsala, vytiskla jsem si je a začala jsem je pročitat. Text byl vytištěný s velkými okraji na každé straně, aby se tam mohly následně psát poznámky.

Již při prvním přečtení jsem si zatrhlá všechno, co mi přišlo důležité. Při dalším pročitání jsem se již zaměřila na počáteční poznámky, které jsem nazvala jako deskriptivní, lingvistické a konceptuální. V deskriptivních poznámkách jsem se soustředila na to, co participant říká, co je obsahem jeho výpovědi (myšlenky, prožitky). Lingvistické poznámky zahrnovaly poznatky o tom, jak daná participantka využívá jazyk, zda užívá hovorové nebo spisovné výrazy, jestli se nějaká slova opakují apod. A do konceptuálních poznámek jsem zaznamenávala otázky, které mě při pročitání textu napadaly, jedná se tedy o mou interpretaci. Tyto poznámky jsem psala na pravou stranu od textu.

Po dopsání počátečních poznámek jsem na levý okraj začala zapisovat vznikající témata, která vyplynula z deskriptivních, lingvistických a konceptuálních poznámek. Po zapsání všech témat jsem přistoupila k dalšímu kroku analýzy.

Následně jsem si všechny vzniklá témata napsala do Wordu pod sebe, tak jak jdou za sebou a tento seznam témat jsem si vytiskla. Po vytisknutí jsem témata rozstříhala, rozložila si je na stůl a snažila jsem se v tom najít souvislosti. Témata, která se mi zdála obsahově podobná jsem skládala vedle sebe. Po seskládání jsem se snažila každému okruhu témat najít pojmenování, které by představovalo nadřazené téma neboli kategorií. Poté jsem si rozřazení témat do kategorií přepsala do počítače a přidala jsem poznámky o tom, kde přesně se témata v rozhovoru nachází.

Nalezením kategorií jsem dokončila analýzu jednoho rozhovoru a poté jsem celý výše popsaný postup analýzy aplikovala i u dalších dvou rozhovorů. Posledním krokem pak bylo jednotlivé případy propojit a nalézt mezi nimi souvislosti.

5 INTERPRETACE DAT

V této kapitole budu interpretovat získaná data, která jsem roztřídila dle témat do jednotlivých kategorií. Témata jsem shlukovala dle podobnosti a návaznosti a následně jsem pro takto seřazená témata hledala vhodný nadřazený název neboli vhodnou kategorií. Nyní u každého participanta jednotlivé kategorie představím, a to prostřednictvím témat, která vyšla z přímých výpovědí participantů. Každá kategorie bude tedy interpretována zvlášť a na úvod pro přehlednost vždy uvedu seznam všech témat, které daná kategorie obsahuje.

5.1 Participant Ř1

Výsledkem analýzy dat u participantky Ř1 jsou 4 kategorie. Konkrétně, tři z těchto kategorií obsahují 4 témata a jedna kategorie zahrnuje 5 témat.

5.1.1 Podpora v počáteční nejistotě

- Nová příležitost
- Počáteční nejistota
- Podpora rodiny
- Podpora od pana starosty
- Podpora rodičů dětí

Participantka Ř1 byla v pozici učitelky pouze 3 roky, než se přihlásila do konkurzu na post ředitelky. Původně však s takovým kariérním posunem nepočítala: „... *on to asi nebyl úplně záměr, jakože neměla jsem úplně asi takové ambice.*“ V té době zastupovala kolegyni, která odešla na mateřskou dovolenou. Když se však blížil její návrat, Ř1 se ocitla v situaci, kdy musela hledat nové pracovní místo. Vzhledem k omezeným možnostem v okolí začala zvažovat právě konkurz na ředitelku. Rozhodování pro ni nebylo snadné, protože měla pochybnosti a obavy z kroku do neznáma: „...*prostě po roce člověk třeba skončí, řekne si dobré, tak jako je toho moc nebo nenaplňuje mně to.*“ Nakonec se však rozhodla přijmout výzvu s postojem: „...*zkusíme, uvidíme, nebudu to nijak hrotit.*“ Do konkurzu se nakonec tedy přihlásila a k jejímu překvapení dopadl úspěšně.

Její rozhodování ovlivnil také fakt, že jí po celou dobu byl oporou partner: „... *já jsem měla velkou podporu partnera, což je jako skvělé.*“ Stejně tak se jí dostávalo povzbuzení i od ostatních členů rodiny. Nejdůležitější totiž pro ni bylo, že jí nikdo nepřemlouval a mohla se tak rozhodnout bez vnějšího nátlaku. Rodina jí dodávala odvalu a jistotu i po nástupu do funkce, kdy se v začátcích cítila nejistá. Zároveň ji povzbuzovali slovy: „... *zkusíš, když to nepůjde lehko skončíš.*“ Podporu rodiny vnímá Ř1 dodnes jako klíčovou součást své práce, neboť bez ní by se do konkurzu pravděpodobně vůbec nepřihlásila.

Po nástupu do funkce ředitelky jí nechyběla podpora ani od samotného zřizovatele. Mateřská škola totiž sdílí budovu s obecním úřadem, což usnadňuje komunikaci a upevňuje jejich vzájemné vztahy: „...*máme si myslím dobré vztahy s obcí, my tím, že jsme v jedné budově, tak jako je to výborné...*“ Starosta jí také několikrát osobně vyjádřil, že je s jejím působením spokojený. Právě takový přístup zřizovatele Ř1 jako začínající ředitelku povzbudil a motivoval k další práci.

Kromě podpory starosty si Ř1 dokázala získat i důvěru rodičů dětí. To bylo pro ni po vstupu do nové funkce příjemným překvapením, protože jí rodiče dávali jasně najevo, že jsou za novou paní ředitelku rádi. Předchozí ředitelka odešla do důchodu, a proto měli rodiče od ní velká očekávání: „... *byli rádi, že je tady někdo mladý, kdo to třeba vidí jinak určité věci a že tady třeba přinesu něco nového...*“ Už po prvních rodičovských schůzkách, ze kterých měla Ř1 velký strach, pocítila, že rodiče jí jsou nakloněni. Dodnes se jí daří udržovat s rodiči dobré vztahy, protože se jim snaží vycházet vstříc. Rodiče zároveň ví, že za ní mohou kdykoliv s čímkoliv přijít: „...*když je prostě nějaký problém nebo mají rodiče nějaké požadavky, tak já nejsu taková třeba že bych dala od toho ruce pryč...*“ Jedním z témat, které Ř1 už s rodiči řešila, bylo založení whatsappové skupiny. Zpočátku byla proti: „...*by to bylo na mém osobním telefonu, chtěla jsem si nějak oddělit práci jako od svého osobního života.*“ Nakonec souhlasila, ale bylo nutné nastavit pravidla, na základě, kterých jejich komunikace ve skupině probíhá. Celý jejich vztah je tedy založen na naslouchání a otevřené komunikaci. A právě tím si Ř1 dokázala získat důvěru rodičů od samého počátku. Vzájemné pochopení, tolerance a spolupráce se dostává nejen od rodičů směrem k Ř1, ale především od Ř1 k rodičům dětí. A právě tímto přístupem si rodiče získala od první chvíle.

Podpora je tedy pro Ř1 klíčovým faktorem, který pozitivně ovlivnil její nástup do pozice ředitelky. Kdyby neměla takovou podporu svých blízkých, zřejmě by se do konkurzu vůbec nepřihlásila. Její nejistotu zmírnil také přístup zřizovatele a přijetí

od rodičů dětí. Otázkou je, zda by ve funkci setrvala i v případě, že by se jí nepovedlo navázat takto dobré vztahy.

5.1.2 Součástí sžitého kolektivu

- Náročnost v prosazení si svého názoru
- Veliký věkový rozdíl
- Dobrá komunikace se zaměstnanci
- Provádění změn

Ř1 se stala ředitelkou v kolektivu, kde se zaměstnanci znali dlouhá léta a fungovali bez sebemenších problémů. To pro ni mělo své výhody, ale zároveň bylo náročné si v takto sžitém týmu prosadit svůj názor: „...bylo vidět, že mají spoustu věcí zajetých, zažitých, že bylo někdy v něčem těžší si prosadit to svoje.“ Kolektiv fungoval podle zavedených zvyklostí, ale Ř1 se nechtěla držet pouze stereotypů a měla na některé věci jiný pohled. Podle jejích slov to však nebylo nic nepřekonatelného, protože se na všem dokázali společně domluvit. Také si dobře uvědomovala, že veškeré změny musí zavádět postupně: „... *přeca nemože člověk přijít do zajetého kolektivu, do zajetých věcí a všechno rozbořit.*“ Příliš mnoho změn najednou by totiž negativně ovlivnilo nejen kolektiv, ale i fungování celé mateřské školy: „... *neměli bysme sa tady dobře nikdo ani já, ani oni, ani děcka.*“

Nejen že se Ř1 stala pro kolektiv novou ředitelkou, byla také ze všech nejmladší. I přes svou vedoucí pozici se od začátku ke svým kolegyním chovala s respektem a pokorou: „...*pořád jako je tam nějaká ta úcta z té mojí strany vůči starším...*“ Kolektiv se skládal převážně ze starších paní učitelek a pro Ř1 bylo z počátku velmi nekomfortní jim něco nařizovat. Naštěstí se vždy na všem dokázaly dohodnout a Ř1 tak neměla problémy ani s pedagogickými, ani s provozními zaměstnanci. To je dáno především jejím přístupem, kdy si své zaměstnance vždy vyslechne a snaží se jim vyjít vstříc: „...*jako fakt prostě pokud člověk potřebuje, já nevím, dovolenou, já nevím, je člověk nachlazený, tak domluvíme sa, jo dobré, oddělaj si třeba tady a běž si dom. Ať sa ide člověk prostě vyléčit...*“ Zároveň si velmi cení toho, že od první chvíle probíhá veškerá komunikace klidně a na základě domluvy, protože není úplně autoritativní typ, který by jen vydával rozkazy: „...*musí to být takto všechno a teď mňa budete všeci poslúchat a všeci si tady sednete na prdel, tak to vůbec jako není ...*“.

Nějakou dobu trvalo, než si kolektiv na novou ředitelku zvykl. Ve chvíli, kdy se vzájemně sžili a kdy se Ř1 dobře seznámila s prostředím, začala provádět postupné změny: „... už začínám nějakým způsobem přistupovat na určité ty kroky, co jsem měla třeba i v koncepci, co jsem chtěla změnit.“ Až získanou zkušeností zjistila, na co konkrétně je potřeba se zaměřit a jak mateřskou školu posunout zase dál. Po svém nástupu provedla hned dvě změny, kdy jedna z nich byla vytvoření nových webových stránek a druhou obávanou změnou bylo zavedení školného, které se do jejího nástupu v mateřské škole neplatilo. Měla strach především z reakce rodičů, kteří na placení školného doposud nebyli zvyklí: „... aby potom někdo jako s tím neměl problém, protože přece roky se to neplatilo, tak proč by to měli platit.“ Ale naštěstí rodiče tuto změnu přijali s pochopením a nevznikaly tak žádné zbytečné konflikty.

5.1.3 Začátky v nové pracovní pozici

- Adaptace na funkci
- Adaptace s pomocí bývalého vedení
- Pomoc od jiných paní ředitelek
- Funkční studium

Po získání pozice ředitelky měla Ř1 smíšené pocity, kdy si prakticky neuvědomovala, co se vlastně stalo. Když vstoupila do ředitelny, převládlo nadšení z nově získané pozice: „... to bylo takové wau, jako tak to bude moje...“ Postupně jí ale začalo docházet, jaké povinnosti s sebou ředitelská funkce nese. Velkou změnou pro Ř1 bylo, že se ocitla v pozici vedoucího, který měl o všem rozhodovat: „Člověk jako je najednou z pozice podřízeného v pozici nadřízeného a už potom řešíte úplně jiné věci...“ To pro ni z počátku nebylo snadné a tři čtvrtě roku si na pozici šéfa zvykala. Změna se promítla i do vztahu k dětem, které jí místo paní učitelko, začaly říkat paní ředitelko. Toto bylo pro Ř1 velkou změnou a trvalo určitou dobu než si na roli ředitelky, která všechno řídí a vede, zvykla.

Po nástupu do funkce měla Ř1 jasný cíl: „...jakože dobře přijdu, potřebuju zjistit, jak to tady funguje, jak oni sú zvyklí, jak to tady mají...“ Nejprve se seznámila s prostředím, se zaměstnanci a s celkovým chodem mateřské školy. Poté se zaměřila také na akce, které mateřská škola koná. Ř1 počítala s tím, že ji vším tím provede bývalá paní ředitelka, ale nebylo tomu tak: „... jí to její zdravotní stav prostě neumožňoval.“ Proto se od samého začátku musela spolehnout převážně sama na sebe, což pro začínajícího ředitele není úplně

ideální. Pomoc od bývalého vedení totiž považuje Ř1 za klíčovou hlavně v adaptaci na novou funkci a také v převzetí celé agendy: „*Aj v těch papíroch sa vyznat, vyznat sa prostě v různých věcech, vyznat sa ve financování jo...*“ Jelikož Ř1 nemohla komunikovat s bývalou ředitelkou, navázala kontakty s jinými ředitelkami z okolí: „*...mám zase třeba paní ředitelku, kterou mám na telefonu, když potřebuju poradit.*“ Zároveň získává cenné informace i online prostřednictvím facebookové skupiny pro ředitelky, kde se může v případě potřeby na cokoliv zeptat. Během funkčního studia měla také možnost poznat jiné ředitelky: „*... prostě, jsme si předávaly různé zkušenosti, tehda jsme si řekly, jak co řešíme.*“ A pokud si i tak s něčím Ř1 neví rady, snaží se si informace dohledávat: „*...jako ty možnosti si myslím jako z mého pohledu jako že mám, mám velké.*“

Dost podstatných informací a potřebných znalostí získala Ř1 ve funkčním studiu, které absolvovala hned po nástupu do funkce: „*Tam sa dozví člověk vlastně všechno. Pracovní zákon, zákoník práce tady tyto věci jo, potom organizační věci nějaké, management a takto.*“ Byla ráda, že studium absolvovala včas, protože pak nemusela trávit tolik času vyhledáváním informací, dohledáváním zákonů apod. Zároveň velmi kladně hodnotila školitele: „*...bylo fajn třeba, že jsme na to měli pohled úžasné paní právničky, co nás jako školila, školil nás tam ředitel inspektorátu...*“ Měli také možnost se zeptat úplně na cokoliv, což pro Ř1 bylo velmi přínosné. Proto také doporučuje funkční studium absolvovat co nejdříve: „*první rok značka ideál, jako je toho moc, je to náročné, ale stálo to za to.*“

5.1.4 Ředitelské starosti a povinnosti

- Počáteční boje se směrnicemi
- Šablony jako výzva
- Personální nevýhoda
- Vyznání se ve financování

Vstup do nové funkce přináší i řadu starostí a problémů. Jedním z nich byl pro Ř1 směrnice, protože neměla jasnou představu o jejich podobě a zpracování. Nejsložitější pro ni bylo upravovat směrnice dle zákonů: „*...ještě teďkom nemám všechno jakože úplně upravené podle aktuálních zákonů...*“ Podle Ř1 je v tomto ohledu výhodou, pokud s vypracováním směrnic pomáhá předchozí ředitelka „*...člověk prostě když fakt nemá tu bývalou paní ředitelku za sebou, tak v tom trošičku tápe, přemýšlá.*“

Momentálně představují pro Ř1 největší výzvu šablony, které mateřská škola doposud nevyužívala. Neustále váhá, zda se do jejich zavedení pustit, má totiž obavy, že vyřizování šablon by bylo časově náročné: „...*máme dost papírů a mám dost práce tady a vlastně kolikrát je ta práce na úkor prostě práce s děckama.*“ Na druhou stranu si Ř1 uvědomuje, že vyřízení šablony by bylo velkým finančním přínosem, zvláště pak pro dvoutřídní mateřskou školu, která na tom není finančně nejlépe: „...*ruku na srdce, na těch malotřídních školkách těch peněz moc není a pro nás je každá koruna dobrá.*“ Ř1 je vděčná za jakékoliv finanční dary a také za příspěvky od obce, protože dostatečné finanční zajištění je pro ni nyní velkou prioritou: „...*to je teď třeba pro mě konkrétně taková největší výzva, abysme zase třeba přivezli trošičku víc jako peněz sem do mateřské školy.*“ S tímto cílem šla už i na první schůzi zastupitelů obce, kde žádala o navýšení financí. Bylo to pro ni velmi nepříjemné a stresující, protože musela svůj návrh obhájit před všemi členy: „...*jsem tam musela přednést nějakým způsobem co všechno, na co ty peníze využijem, proč chceme tolik.*“ Žádala o navýšení částky, protože už dopředu věděla, jaké výdaje bude mít. I v budoucnu chce Ř1 zajistit lepší finanční podmínky pro rozvoj mateřské školy a případné rozšíření týmu: „*Případně třeba si jako zažádat o nějakého školního asistenta, protože ruce navíc se taky vždycky hodí.*“

V malé mateřské škole se totiž Ř1 potýká s nedostatkem personálu. Má prozatím jednu asistentku, která jí velmi pomáhá, protože jsou to prostě ruce navíc, které se v mateřské škole vždycky hodí. Zvláště pak v nečekaných situacích: „...*když vlastně vypadne kdokoliv, když nám vypadne kuchařka, kuchařku mám jednu, takže někdo musí zastoupit. Mám paní školnicu jednu, když vypadne, musí někdo zastoupit.*“ Asistentka je tedy vždy tam, kde je to nejvíce potřeba. Samotnou paní učitelku však nezastupuje: „*Učitelky jsme dvě... takže prostě když vypadne jedna, druhá holt musí tahat celé dny...*“ To je pro jednu paní učitelku velmi náročné, a to považuje Ř1 za personální nevýhodu malých mateřských škol. Také je pro ni těžké zkombinovat dohromady práci učitelky a práci ředitelky. Vždy když vidí plnou třídu dětí, snaží se paní učitelce pomoci, a to i na úkor svých ředitelských povinností: „...*když máme plnou třídu, tak jako ono to prostě jinak nejde.*“ Ona sama má však úvazek u dětí zkrácený, ale i tak by potřebovala pro svou práci v kanceláři více času: „*I když má zkrácený úvazek u dětí, potřebovala by více času na práci v kanceláři*“

Běhání ze třídy do kanceláře nebyl jediný problém, který Ř1 trápil. Z počátku bojovala i s financováním, ve kterém se těžko orientovala: „*V tom jsem ze začátku strašně plavala...*“ Pomohla jí účetní, která jí všechno vysvětlila. Ale i tak trvalo několik měsíců, než

se ve financích zorientovala: „...*tam je tolik věcí, co. Jako když vám řeknu, že třeba tři čtyry měsíce jsme si vysvětlovaly jenom ty finance...*“ Zároveň měla obavy z toho, že někde udělá nějakou chybu, protože si uvědomovala, že je všechno kontrolované a že všechny platby musí sedět do posledního detailu: „*Člověk si musí dávat pozor, co z čeho platí, co se kam zaúčtuje.*“ Právě tento strach z kontroly ji stresoval, protože si uvědomovala velkou míru zodpovědnosti: „*Kdyby nedal Bože přišla kontrola a něco bylo prostě špatně, tak tady už je to veliký prů.. jako problém.*“ Financování Ř1 považuje za jednu z nejnáročnějších věcí vůbec, to si vysvětluje tím, že neměla nikoho, kdo by ji tím provedl. Kdyby jí to předchozí ředitelka všechno ukázala, Ř1 by zajisté tak netápala. Je pravdou, že měla účetní, ale i tak by jí rady od předchozího vedení celkově proces adaptace usnadnily.

5.2 Participant Ř2

Výsledkem analýzy dat u druhé participantky jsou 4 kategorie, z nichž každá zahrnuje 3 témata.

5.2.1 Příprava na pozici a její těžké začátky

- Vstup do funkce
- Příprava na ředitelskou pozici
- Adaptace na novou roli

Ř2 se na pozici ředitelky dostala již dvakrát a vždy shodou okolností: „...*vždycky jsem šla učit někde a paní ředitelka pokaždé teda podruhé byla na mateřské dovolené, rodičovské a potřebovala, aby to někdo zastoupil.*“ Zpočátku váhala, zda nabídku přijmout, protože v přímé práci s dětmi byla necelé tři roky a necítila se na tuto roli dostatečně připravená. Před nástupem do funkce se proto Ř1 začala připravovat. Jelikož měla být zastupující ředitelkou, funkční studium nebylo nutné, a tak zvolila samostudium. Nejprve čerpala informace z odborných knih a využívala také metodiky z ministerstva: „...*je to ucelený soubor takových základních informací a vždycky je tam třeba odkaz na tu danou problematiku, že si to prostě otevřete, zjistíte.*“ Poté měla možnost se prakticky seznámit s dokumentací školy, přímo v kanceláři.

První zkušenost Ř2 s pozicí zastupující ředitelky byla náročná, především kvůli náhlé změně rolí, kdy se musela vypořádat s řízením celého kolektivu: „...*každý vlastně chodí a ptá se a chce odpovědět nejlépe hned jo, takže to bylo velice takové jako těžké...*“ Proto by v začátcích uvítala pomoc od předchozí ředitelky nebo kohokoliv, kdo by jí usnadnil orientaci v nové agendě a celkově ji podpořila v adaptaci na roli.

Naopak pozitivně Ř2 hodnotila spolupráci se zřizovatelem, kterou popsala jako velmi přátelskou a efektivní. „*Tím, že je to malá obec, vesnice, tak tady jakoby je spolupráce na velmi dobré úrovni.*“ Zřizovatel byl vždy ochotný jí pomoci s jakýmkoliv problémem, což pro ni představovalo velkou podporu.

5.2.2 Velká vs. malá školka a její kolektiv

- Velkoškolka a její kolektiv
- Malá školka a její kolektiv
- Rozdíly v řízení velké a malé školky

Ř2 měla možnost pracovat jako zastupující ředitelka ve větší mateřské škole, která měla i odloučené pracoviště a celkem asi 30 zaměstnanců. Byla to její první zkušenost ve vedoucí pozici a rovnou v tak velkém zařízení. Začátky byly pro ni velmi náročné: „...*tam jsem jako to prvních pár dní jakoby obřečela, protože ten kolos jako byl fakt velký.*“ Největším problémem byl nesoulad v kolektivu, který se skládal pouze z žen s různými povahami. Domluva s nimi tedy nebyla jednoduchá. Často docházelo ke sporům mezi pedagogickým a nepedagogickým personálem, které Ř2 musela denně řešit: „...*pedagogickým pracovnícím se nelíbí, že uklízečka tráví více času než by měla ve třídě, zasahuje do výuky, do řízených činností a podobně.*“ V kolektivu byly i velké věkové rozdíly, ale nešlo jen o věk. Mladé učitelky byly často vzdělanější než ostatní personál, a právě to bylo dalším předmětem problémů. Neustálé řešení takových konfliktů ztěžovalo Ř2 její práci, a proto přešla do menší mateřské školy. To, jak začínající ředitel ustojí počátky ve funkci je hodně ovlivněno právě kolektivem. Není to jen ředitel, který má vliv na chod mateřské školy, ale také zaměstnanci se svým jednáním podílí na utváření celkového klimatu, a pokud nemají mezi sebou dobré vztahy, pro začínajícího ředitele je pak náročnější takovou mateřskou školu řídit a vést.

Nyní je Ř2 zastupující ředitelkou v malé mateřské škole, kde je velmi spokojená: „...*tady se cítím prostě jak doma, protože to je malinká škola rodinná...*“ Zaměstnanci se mezi sebou dobře znají a díky tomu také vzájemně spolupracují. Ř2 tolik nemusí řešit jejich práci, protože si každý plní své povinnosti, a to je pro Ř2 oproti předešlé zkušenosti velkým ulehčením. Soudím, že je to dáno přátelskými vztahy a dobrou atmosférou, která zde převládá od první chvíle, kdy se Ř2 stala zastupující ředitelkou: „...*dokázali mě přijat takovou, jaká jsem, že i když jsem třeba mladá a nemám i tolik jako zkušeností...*“ Vzájemně se respektují a zachovávají úctu jeden k druhému. Ř2 si také váží svých kolegů, dokáže je náležitě ocenit a oni jí na oplátku prokazují náklonnost milými gesty: „...*oni přijdou a taky mě obejmou a třeba řeknou, že jsou rádi, že mě tady mají.*“ Ř2 považuje také za důležité, aby se ředitelka nepovyšovala, ale aby s kolegy tzv. táhla za jeden provaz. Kromě sezení v kanceláři by zároveň neměla mít problém si obléct tepláky a měla by se bez problému umět postavit k nečekaným situacím: „...*když třeba chybí uklízečka a vzít hadr do ruky, pokud nevezme, tak je to taky špatně.*“ Ř2 přesně takový typ ředitelky je, protože je pro své zaměstnance oporou a je ochotná jim vždy podat pomocnou ruku.

Velká a malá školka se dle Ř2 liší nejen přístupem zaměstnanců, ale i rozsahem povinností: „...*tam bylo třeba 200 dětí nebo 180, 160 a tady je dětí 50, takže potom je to prostě rozdílné.*“ Řízení větší mateřské školy si tedy vyžadovalo více času a úsilí. Ř2 se musela starat i o odloučené pracoviště a často pracovala dlouhé hodiny i po pracovní době: „...*ono se to kupilo a byly věci, které se musely fakt vyřešit.*“ Rozdíly mezi velkou a malou mateřskou školou spočívají především v časové náročnosti a přístupu kolektivu. Není dobré, když je na jednom místě hodně žen různých věkových kategorií a odlišného stupně vzdělání. Ne všechny totiž vzájemně dobře vycházejí a tím pak narušují běžný chod mateřské školy. Z tohoto pohledu je lepší pracovat v menších skupinách, kde se dá udržet dobrá atmosféra a případné neshody se řeší s klidem a domluvou.

5.2.3 Problémy začínající ředitelky

- Nižší úvazek u dětí
- Finanční ohodnocení
- Rodiče dětí výzvou

Když Ř2 pracovala jako učitelka, neměla jasnou představu o povinnostech ředitelky: „...jsem si říkala, co tam ta ředitelka za zavřenýma dveřama asi může dělat, že jo.“ Teprve až se sama ocitla v této roli, pochopila, proč tam ta paní ředitelka trávila tolik času. Ona sama by na ředitelské povinnosti potřebovala více prostoru. V tom jí však brání úvazek u dětí, který je dle Ř2 vysoký: „...když máte problémy v kanceláři, řešíte něco důležitého a potřebujete to vyřešit, potřebujete někam odjet nebo cokoliv...“ V tomto Ř2 vnímá jako výhodu větší mateřskou školu, kde pracovala dříve. Mohla totiž v případě potřeby rozdělit děti mezi ostatní učitelky a poté se věnovat své práci. To bohužel v mateřské škole, kde je pro děti pouze ona sama s paní učitelkou, nejde.

Kromě nižšího úvazku u dětí by si dle Ř2 ředitelé zasloužili i vyšší finanční ohodnocení. Právě to může být zřejmě jeden z důvodů, proč se do konkurzů na ředitele hlásí málo zájemců: „Málokdo to chce dělat, protože za tím stojí jako opravdu hodně práce...“ Přiznává, že z finančního hlediska by bylo pro ni lepší být v roli učitelky, protože ony mají v začátcích kariéry vyšší plat než ředitelé. Zatímco učitelé dostávají odměny od ředitelů, ředitelé si o ně musí žádat u samotného zřizovatele. Proto nejsou pro Ř2 odměny samozřejmostí: „...ten balík jako peněz je docela jakoby vysoký, ale ne vždy se vlastně ředitelce potom nějaká odměna dostane.“ Funkci ředitelky nelze vykonávat pouze pro peníze a postavení. I přes náročnost a množství problémů Ř2 tuto práci dělá, protože ji baví a naplňuje.

Jedním z problémů, se kterými se Ř2 potýká, jsou rodiče dětí: „Hlavně tedy náročnost rodičů, kdy je to s nimi někdy opravdu jako těžké, protože řeší úplné kraviny. ...“ Komunikace s rodiči pro ni není vždy snadná, ale snaží se najít způsob, jak s nimi efektivně komunikovat. Dokonce se účastnila i konference, která se na komunikaci s rodiči zaměřovala. Dozvěděla se, že rodiče komunikují dvěma způsoby: „Rodiče jako děti, kdy se často nechávají unést svými emocemi anebo rodiče jako dospělí.“ Nyní se při jakékoliv komunikaci s rodiči více soustředí a snaží se rozpoznat, zda z nich zrovna hovoří dítě nebo dospělý.

5.2.4 Volání o pomoc a řešení problémů

- Řešení různých situací
- Článek střední podpory
- Změna přístupu k řešení problémů

Jakékoliv problémy či složité situace si Ř2 řeší samostatně: „*Pokud nastane nějaký problém nebo něco, vím, že musím řešit, tak volám prostě na to místo, kam volat mám.*“ Podle povahy problému kontaktuje příslušné instituce, kde ví, že se jí dostane potřebné odpovědi. Tento způsob považuje za nejefektivnější v případě řešení složitých situací. Vždy se snaží zachovat chladnou hlavu a rovnou přemýšlí nad potřebnými kroky: „*...co je potřeba, co mám udělat, kam mám volat, co co potřebuju jako první zjistit ...*“ V případě nejasností se Ř2 obrací na své známé. V jednom případě se například radila s ředitelem praktické školy, který jí pomohl s řešením konkrétní situace. V dalším případě se obrací také na střední článek podpory. Ř2 hodnotí tuto spolupráci na velmi dobré úrovni, protože se jí vždy urychleně dostane odpovědi, kterou potřebuje: „*...ona mně hned obratem poslala email, co můžu udělat, kam se mám podívat...*“

Ř2 si uvědomuje, že i jako ředitelka nemusí znát odpověď na všechno. Přiznat se, že něco neví se však naučila až postupem času. A v tomto se mi velmi líbí její postoj: „*...nebát se toho říct, že něco nevíte nebo nebo neumíte. Protože nikdo není dokonalý jo.*“ Ř2 si také všímá pokroků ve svém přístupu k ředitelským povinnostem. Zpočátku se snažila vyřešit vše okamžitě a často přerušovala svou práci, jen aby splnila požadavky ostatních. S nabytými zkušenostmi se však naučila rozlišovat mezi důležitými a méně naléhavými úkoly: „*...ted'kom už dokážu posoudit, jestli to počká do druhého dne nebo počká do odpoledne...*“ I v neobvyklých situacích dokáže zachovat klid a nenechá se snadno vyvést z míry.

5.3 Participant Ř3

Rozhovor s třetí participantkou byl rozdělen taktéž do 4 kategorií, kdy 3 z nich obsahovala 3 témata a v jedné kategorií se ukázalo témat 5.

5.3.1 Nejisté začátky ve funkci

- Nejistota před konkurzem
- Příprava na konkurz
- Kompletní podpora

Ř3 působila na pozici učitelky řadu let. Paní ředitelka však odcházela do důchodu, a proto byl vyhlášen konkurz. Jelikož Ř3 mateřskou školu dobře znala, do konkurzu se přihlásila, jistá si však zcela nebyla: „...*jako já jsem nechtěla jít. Já sem si ještě den předtím říkala, co by sa stalo, kdybych tam nešla.*“ Konkurz však dopadl úspěšně, také díky tomu, že se pečlivě připravovala. Využila odbornou publikaci, která obsahovala vše, co potřebovala vědět: „*Kde byly ty já nevím vyhlášky, zákony. Já nevím různé úplaty, vlastně ty základy co to všechno v té školce, jak kdyby je.*“

Její počáteční nejistotu zmírnila velká podpora, kterou Ř3 dostávala od samého začátku, dokonce ještě před samotným konkurzem: „...*kdybych asi neměla tu podporu, tak bych sa tam ani nehlásila.*“ Podporovala ji nejen její rodina, ale měla také štěstí na dobrý kolektiv. Největší oporou jí však byl a doposud je samotný zřizovatel: „...*jakože s čím tam jdu, s jakýmkoliv problémem nebo... něco člověk tady třeba potřebuje aj zakoupit, tak fakt zřizovatel je jakože ochotný jak kdyby se vším jak kdyby pomoci.*“ Nejen, že se sním dá na všem domluvit, ale zároveň dokáže náležitě ocenit a finančně ohodnotit její práci. Jejich spolupráce je na velmi dobré úrovni, kdy mají společné akce, ale také vedou společné rozhovory a řeší případné problémy. Díky těmto dobrým vztahům byl vstup do nové pozice pro Ř3 značně jednodušší.

5.3.2 Komunikace a spolupráce z pozice ředitelky

- Vztah a komunikace s rodiči dětí
- Spolupráce s kolektivem
- Spolupráce s jinými ředitelkami

Ř3 měla zpočátku s rodiči dětí dobré vztahy, ale postupem času se začaly objevovat drobné problémy: „...*měli jsme třeba noc ve školce a rodiče, napsala jsem do 8 hodin, že si mají přijít pro dítě do 8 hodin a rodiče už zkoušali, že sa potřebují vyspat, jestli by mohli přijít pozdějc.*“ Byly to většinou malé věci, ale Ř3 zdůrazňuje, že je důležité hned od začátku nastavit pravidla, protože rodiče zkouší, co si mohou dovolit. Sama to tak ale zpočátku neměla, protože většinu rodičů zná osobně. Se všema si tedy i po vstupu do funkce ředitelky tykala a snažila se udržovat kamarádský vztah. Postupem času ale zjistila, že jako ředitelka musí být i autoritativní: „...*prostě udržat ten kamarádský vztah, ale prostě s odstupem no.*“ Rodiče tuto změnu chování zaznamenali a začali s Ř3 jednat také s určitým odstupem. Zatím se ale s větším problémem nesetkala, pouze s nepochopením od jednoho rodiče. Do mateřské

školy totiž přišlo dítě s problémovým chováním a Ř3 se snažila situaci mamince vysvětlit a v klidu vyřešit. Její slova se však maminky dotkla a ta reagovala dost neuváženě. Pro Ř3 to byla první zkušenost s takto konfliktní situací a vzala si z ní ponaučení: „...*jakože si dávat hodně pozor asi co člověk řekne před těma rodičama...*“ Zároveň si ale našla způsob komunikace, kdy ví, že nejprve musí rodičům sdělit o daném dítěti to pozitivní a pak teprve zmínit ten problém. Tato nepříjemná zkušenost Ř3 doslova otevřela oči, kdy si uvědomila, že pro některé rodiče je těžké přijmout, že jejich dítě je odlišné. Komunikaci s rodiči v dnešní době považuje tedy za velmi složitou: „...*prostě asi s těma rodičema je to teď těžší jakože komunikovat, zvlášť když má to děťátko nějaké prostě problémové chování.*“

Ř3 měla od samého počátku štěstí na kolektiv a na učitelky, které se během prvních dvou let v mateřské škole vystřídal. Mít dobrý vztah s paní učitelkou považuje Ř3 za velmi klíčové: „...*ten vztah s tí učitelkú je strašně důležitý, aby sis s ní sedla.*“ Pokud jsou totiž sehané a rozumí si, je to pro Ř3 velká pomoc, protože ji učitelka zastane, když sama na něco zapomene nebo něco neudělá. Ř3 takové paní učitelky vždy měla. Nejde ale jen o jednu učitelku, ale o celý kolektiv. Ř3 má samostatný kolektiv, kdy každý ví, co má děla a zároveň jsou ochotní vždy pomoci: „...*když je neco potřeba, tak fakt jakože říct, ale jako pomozú, že fakt tu pomoc od nich mám.*“ Je to dáno i tím, že Ř3 se s kolektivem zná z dob, kdy byla učitelkou, a už tehdy byli přátelé. Po nástupu do funkce ředitelky kamarádské vztahy zůstaly, ale pro Ř3 už to bylo jiné „...*postupem času si musí ta ředitelka udělat tu autoritu. Nařít prostě, co sa má třeba dělat, co je třeba potřeba.*“ I přesto, že si Ř3 musí držet autoritu a nahlížet na vše z pozice ředitelky, má se zaměstnanci přátelský vztah založený na vzájemné podpoře a spolupráci.

Kromě pomoci od kolektivu se Ř3 naučila spolupracovat s jinými ředitelkami, což považuje za velmi potřebné. Když si není něčím jistá, má na telefonu zkušenou ředitelku, která jí vždy poradí. Zároveň spolupracuje i s ředitelkami z okolí, kdy se vzájemně zvou na různé akce: „... *mají nějaký webinář nebo seminář, tak tak nám třeba volajú, je to pro víc lidí, jestli můžeme třeba školka dojet...*“ Nejen že se jim tak daří udržovat dobré vztahy, zároveň tak šetří peníze, kterých je zvlášť v malých mateřských školách nedostatek.

5.3.3 Orientace v dokumentech

- Psaní dokumentů
- Zjišťování informací

- Pomoc od staré paní ředitelky

Jeden z největších problémů pro Ř3 byla administrativa, protože se v ní zpočátku těžko orientovala. Pomáhala jí sice bývalá ředitelka, ale i tak to pro ni nebylo snadné: „...*člověk otevřel ty dokumenty a vůbec nevěděl, o čem to je. Takže to už bylo těžší potom.*“ Neměla představu o tom, jak by měly jednotlivé dokumenty vypadat, a proto vyhledávala informace, kde se dalo: „*Já jsem si třeba volala do Zlína na školský odbor a protože zprvu jsem nevěděla vůbec a hlavně sem si to hledal všechno na internetu, jak co má být.*“ Nejobtížnější bylo pro ni psaní směrnic a smluv. I když je vypracovávala podle vzoru bývalé ředitelky, musela neustále sledovat zákony a vyhlášky, aby byly aktuální. Dodnes si však není jistá, zda má dokumenty v pořádku, protože jí nikdo neukázal správný vzor, jak by to měly vypadat. Nápomocné v tomto směru nebylo ani funkční studium, které jí sice ukázalo, na co se má zaměřit, ale ukázky konkrétních dokumentů jí pořád chyběly. Na téma administrativy je hodně seminářů a webinářů, některé z nich Ř3 také absolvovala, ale pořad to pro ni bylo dost obecné: „...*oni vám třeba řeknou, co každý ředitel musí mít za dokumenty a tak. Ale jako konkrétně nějaké vzory nám prostě nedává nikdo.*“ Proto by uvítala semináře s praktickými ukázkami, jak dokumenty psát nebo manuál pro ředitele mateřských škol, který by jí říkal, co a jak má dělat.

Zpočátku se Ř3 musela zorientovat ve všech dokumentech a agendě mateřské školy, ale nebyla na to sama: „...*paní ředitelka než odcházela, tak mě to všechno ukázala, všechny možné dokumenty, kde co je.*“ Měla sice přehled, ale stále tomu nerozuměla. S bývalou paní ředitelkou proto vytvořily seznam, který jí ukazoval přesně kde a co má psát. Součástí seznamu byly i povinnosti, které musí ředitelka během roku vykonat: „*Já jsem si to postupně vypisovala a ten seznam mám doted'ka napsaný, co mám udělat v lednu v únoru, březnu a vlastně podle toho jedu teď každý rok, abych něco nezapomněla.*“ Tuto pomoc od bývalé paní ředitelky měla Ř3 však jen na začátku, ale potřebovala by dlouhodobější podporu, alespoň po dobu jednoho roku. Cítila by se jistěji nejen v psaní jednotlivých dokumentů, ale celková adaptace by byla pro ni mnohem jednodušší.

5.3.4 Velké problémy začínající ředitelky

- Strach z kontrol
- Personál v jednotřídní MŠ

- Časová organizace
- Finance jako problém
- Psychická odolnost

Zpočátku se Ř3 nepotýkala jen s administrativou, ale také s obavami, zda má vše v pořádku: „*Jako ten šok úplně zkontrol, to byl strach úplný.*“ Od ostatních ředitelky se však dozvěděla, že kontroly by měly především poradit a doporučit případné změny. Rovnou si to Ř3 ověřila v praxi při kontrole z BOZP a hygieny. S průběhem kontroly byla spokojená, protože proběhla přesně podle očekávání. Obdržela pouze doporučení ke změnám, jinak bylo vše v pořádku. Díky tomu Ř3 pochopila, že se kontrol už bát nemusí.

Kromě kontrol musela Ř3 řešit i odchody učitelky na mateřskou dovolenou. Dvakrát tedy hledala novou učitelku. V jednotřídní mateřské škole, kde je na přímou práci u dětí pouze ona a jedna učitelka, představovala ztráta učitelky vždy problém. Tím, že jsou na třídu pouze samy dvě, bylo pro ni náročné skloubit ředitelské povinnosti s péčí o děti: „*Jak dělat přípravy s děckama, připravovat sa s děckama, tak zároveň i tu i tu práci s papírováním.*“ S novým RVP PV přijde změna, že se paní učitelka s paní ředitelkou budou muset překrývat, to je s ohledem na nízký počet personálu pro Ř3 nepředstavitelné. Jako řešení navrhuje zaměstnat někoho zvenčí, kdo by s dětmi vypomáhal: „*...co by ani nemusela být třeba učitelka, nemusela by být ani vystudovaná, ale prostě jenom ta pomoc, pomoc té učitelce s tyma děckama.*“ Především jde Ř3 o to, aby mohla vykonávat svou práci v kanceláři bez nutnosti odbíhat k dětem. Tento problém by mohla vyřešit i asistentka, která má také do mateřské školy v dubnu nastoupit.

Po nástupu do funkce bylo pro Ř3 nejobtížnější zorganizovat si čas: „*Měj tu organizaci v čase, načasovat si to, aby to člověk všechno stíhal.*“ V pozici učitelky často nechápala, co ředitelka v kanceláři vlastně dělá, ale po vstupu do funkce to sama zjistila. Z počátku nestíhala ani odpovídat na emaily, ale postupně si zvykla a nyní už není v takovém časovém presu. Na druhou stranu hodně práce dodělává ve svém volném čase: „*...tu papírovú práci si dělám hodně doma, ale mně to tak vyhovuje.*“ Ř3 přemýšlí o svých povinnostech neustále a už si nedokáže odpočinout. Musí totiž plánovat minimálně půl roku dopředu a myslet na to, co bude. To jí zpočátku dělalo velké problémy, ale časem si na to zvykla: „*...ted' už třeba výlet jsem zajistila za jeden den a už mám zajistěný aj autobus, že si člověk zvykne.*“

Poté, co si Ř3 zvykla na plánování, se objevil další problém: „*...ted' nám třeba taky nevycházejú prostě finance, tak jsem si volala do Zlína co mám prostě dělat...*“ Toto musela

Ř3 řešit tento rok poprvé. Zvýšily se platy pedagogických i nepedagogických pracovníků, nová učitelka má vyšší platovou třídu a mateřské škole už zkrátka nezbyly finance. Řešením je buď zkrácení úvazků zaměstnancům nebo žádost o dofinancování. Ř3 doufá, že její žádost bude schválena, protože zkracovat úvazky svým zaměstnancům nechce: „*Z toho máš úplně nervy a tak nechceš nikom jak kdyby uškodit a zkrátit mu to.*“ Pokud by dofinancování nevyšlo, úvazky by zkrátit musela. To by bylo pro ni velmi nepříjemné a nekomfortní. Má však ještě jednu možnost: „*...eště je ta možnost, že člověk vlastně může jít za zřizovatelem a ten by mohl jak kdyby eště pomoci té školce a dofinancovat to no.*“ Celkově financování hodnotí Ř3 jako problém. Nejenže je nedostatek finančních prostředků, zároveň si uvědomuje, že za všechno zodpovídá ona sama a že ať se stane cokoliv, ona je ta hlava mateřské školy.

Ředitelka musí být také psychicky odolná, protože čelí mnoha náročným situacím. Tato odolnost se však dle Ř3 vytváří postupně: „*...ty první dva roky hodně na tu psychiku jakože, že jak kdyby ta ředitelka je, je na každé slovo, jakože si to bereš jakože osobně.*“ Zvláště slova rodičů nebývají lichotivá a zpočátku se Ř3 trápila s každým nespokojeným rodičem. Nyní si však vybudovala určitou bariéru a je vůči různým názorům odolná. Také pochopila, že se nedá zavděčit všem a vždy se najde někdo, kdo nebude zcela spokojený. Po dvou letech ve funkci už si téměř na všechno zvykla a našla si svůj způsob práce i komunikace. Zároveň je spokojená i se svým platem, které až nyní odpovídá tomu, jakou práci vykonává. Z počátku dostávala jen o něco málo více než učitelky, což by mohlo být demotivující, ale Ř3 dělá svou práci s láskou a především proto, že ji baví: „*Protože jako člověk to dělá hlavně pro ty děcka, jestli je má rád...*“

6 INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT

V této kapitole budou interpretovány témata, která se objevovala napříč všemi rozhovory, a která jsou pro začínající ředitelky klíčové.

6.1 Podpora a adaptace v nové pozici

Vstup do nové funkce je pro mladé začínající ředitelky zároveň i velkou výzvou. To dokazuje také jejich počáteční nejistota, kterou pocítovala Ř1: „...*jsem přemýšlela, jestli to jít zkusit, nejlít zkusit.*“ Ř2 to však měla podobně: „...*já jsem to teda zvažovala, protože taky nemám úplně moc praxe...*“ Je to totiž pro začínající ředitelky krok do neznáma, kdy bez předchozí zkušenosti s vedoucí pozicí nemají představu, jaké povinnosti jsou s funkcí ředitelky spojeny. Proto je nezbytné, aby se jim dostávala dostatečná podpora. To dokazuje také výrok Ř3: „...*kdybych asi neměla tu podporu, tak bych sa tam ani nehlásila.*“ Není to jen podpora od rodiny, která byla klíčová pro Ř1: „...*jsem byla velice překvapená za tu podporu rodiny.*“ Ale dle Ř3 je nezbytné mít podporu také od ostatních aktérů: „...*já jsem měla jako podporu tady v zaměstnancích, děcka byli suproví, rodiče byli a vlastně i zřizovatel.*“

Pomoc a podpora zřizovatele je dle výroků participantek pro začínající ředitelky velmi zásadní, protože jim přináší jistotu v kritických momentech a zároveň poskytuje mateřské škole finanční a materiální podporu, díky které se mateřská škola může dále rozvíjet. S takovým pozitivním přístupem starosty se setkala i Ř1: „...*starosta několikrát řekl, že je prostě rád že tady jakože su, že někoho tady našli.*“ Ř2 taktéž ví, že se může na zřizovatele kdykoliv obrátit: „...*když něco prostě potřebuju nebo něco zvednu telefon, zavolám a víceméně to mám na stole...*“ Ř3 dokonce uvedla, že bez podpory pana starosty by se do konkurzu zřejmě vůbec nepřihlásila a doposud jí je velkou oporou: „*Vedeme rozhovory, diskutujeme o různých situacích a hlavně akce máme společné ...*“

Dalším silným tématem, které rezonovalo napříč všemi rozhovory byla pomoc a podpora od předchozího vedení. Ř1 však tuto možnost neměla, protože to bývalé paní ředitelce neumožňoval její zdravotní stav: „... *tam jsem trošku doufala..., že tam bude velká pomoc.*“ Uvítala by nejenom pomoc v administrativních záležitostech, ale i v dalších oblastech: „...*ta snaha dostat toho nového ředitele jako do toho postu se vším všudy, pomoci mu trošičku, provést ho tím, seznámit s těma dokumentama, seznámit nějak s tím chodem, jak to prostě funguje.*“ Ř3 oproti tomu měla štěstí, kdy jí předchozí ředitelka předala alespoň

základy: „...paní ředitelka než odcházela, tak mě to všechno ukázala, všechny možné dokumenty, kde co je.“ Ale stejně jako Ř1 by i Ř3 kromě představení administrativy uvítaly i dlouhodobější pomoc, kdy by končící ředitelka vedla začínající ředitelku po celý rok a postupně by ji tak zasvětila do nové funkce. Stejného názoru je i Ř2, která podporu od předchozího vedení sice měla, ale taktéž by potřebovala, aby ta pomoc byla ještě větší: „Na převzítí vlastně agendy a celkového takového toho naskočení a podívání se a zjištění, jak, jakým způsobem pracovat, a tak si to osahat.“

Podporu od bývalého vedení tedy měly všechny participanty, ale byla to především jen povrchní pomoc. To je pro začínající ředitelky na základě výzkumných zjištění jednoznačně nedostačující a potřebovaly by, aby podpora byla systematictější a dlouhodobá. Právě to by jim usnadnilo, jak samotný vstup do pozice, tak následné zvládání všech povinností. Zde vyvstává otázka proč ředitelky nechtějí své zkušenosti předávat mladším kolegyním. Vysvětlují si to tím, že jim taktéž v začátku nebyla nabídnuta pomocná ruka a na všechno si musely přijít samy, a tudíž nechtějí své získané zkušenosti předávat dál. Další možností je, že ředitelky, které již skončily mohou mít pocit, že jejich mladší nástupkyně jsou vzdělanější, a proto si zajisté poradí samy. Vina však nemusí být jen na straně zkušenějších ředitelek a pravdou může být fakt, že si začínající ředitelky o větší podporu nechtějí říct a raději se spoléhají samy na sebe. Pomoc a podpora od předchozích ředitelek je však velmi zásadní, protože jejich zkušenosti jsou pro začínající ředitelky velmi obohacující a v jejich adaptaci na novou funkci velmi nápomocné.

Samotný proces adaptace v řízení a vedení mateřské školy se začíná přijetím velké zodpovědnosti a nových pracovních povinností. U Ř3 nejprve převládaly ze získané pozice pozitivní emoce: „Tak člověk je nadšený, že se stane první ředitelkou.“ Ř2 měla na jedné straně velká očekávání a na straně druhé cítila strach a nejistotu: „Jako popravdě mně to vůbec nedocházelo...“. Vstupem do funkce se začínající ředitelky ocitají také v nové roli a dle Ř1 potřebují čas, než si na tuto pozici nadřízeného zvyknou: „... tři čtvrtě roku jsem si jenom zvykala na to, že... člověk je v pozici šéfa jo, což jako je obrovská změna...“ Ř2 dodává, že tato změna není jednoduchá: „...bylo takové jako těžké, být najednou v té pozici řídící, která o všem rozhoduje.“ Stejně i Ř3 uvádí, že jí trvalo určitou dobu, než se na roli vedoucí dostatečně zadaptovala. Zároveň se stala ředitelkou v kolektivu, který dobře znala a o to těžší to pro ni bylo: „...byl to kamarádský vztah, ale prostě postupem času si musí ta ředitelka udělat tu autoritu.“

Proces adaptace začínající ředitelky spojují především s převzetím vedoucí a řídicí role, ale také ze zodpovědností, nejen za celý provoz mateřské školy, ale také za její zaměstnance. Je nezbytné, aby začínající ředitelka byla pro kolektiv autoritou, ale ne vždy se to daří. Zpočátku navazují ředitelky spíše přátelské vztahy a autoritu si budují postupně. Pokud se pozice učitelky změní na pozici ředitelky, může to být problematické hlavně pro zaměstnance, kteří musí respektovat postavení své kolegyně. Úkolem začínající ředitelky je tedy udržet rovnováhu mezi kamarádstvím a pozicí ředitelky. Aby byl přechod do řídicí role pro začínající ředitelky snazší, je z mého pohledu žádoucí, aby si ředitelky ještě před vstupem do samotné pozice měly možnost vedoucí roli vyzkoušet, a to alespoň na nějakou dobu. Otázkou je, zda by praxe na pozici vedoucí učitelky neměla být novou podmínkou k tomu se dostat na post ředitele.

6.2 Spolupráce a vztahy v ředitelské praxi

Kvalitní mezilidské vztahy a příznivé pracovní prostředí jsou základními pilíři úspěšného vedení. Proto je důležitá spolupráce nejen uvnitř mateřské školy, ale také spolupráce s dalšími aktéry zvenčí, se kterými se ředitelé běžné setkávají.

Ředitelky jsou v každodenním kontaktu s rodiči dětí a je nezbytné, aby mezi nimi převládaly dobré vztahy. Ř1 se to daří, kdy jí rodiče podporují od první chvíle: „... *co mě překvapilo úplně na začátku, když chodili třeba rodiče a dávali najevo, že sú rádi, že je tady nějaká změna...*“ Podobně to měla i Ř3, která se rodiči dětí znala osobně a měla s nimi kamarádský vztah: „... *jak jsme tady na vesnici, tak každý si s nima tyká, baví se s nima a tak.*“ Je ale podle ní také nezbytné si zachovat určitý odstup a nastavit si jasná pravidla: „...*prostě takto to je a tak to prostě bude... nenechat ze sebú, jakože vláčit...*“. Stejný názor má i Ř2, která se také snaží si zachovat autoritu: „...*nastavila jsem nějaké pravidla, pravidla fungují bezvadně, takže říkám v tom případě nemám problém*“ Pokud tomu tak není rodiče zkoušejí, co si můžou dovolit a o to víc je to pak s nimi složitější. O tom ví své Ř2, pro kterou jsou rodiče velkou výzvou. Rodiče na ni totiž mají různé stížnosti a je náročné s nimi komunikovat: „...*jsme měli stížnost, že jsme děti učili kratičkou modlitbičku.*“ Stejně i Ř3 považuje tuto disciplínu za velmi složitou: „...*prostě asi s těma rodičema je to teď těžší jakože komunikovat*“.

Pro začínající ředitelky není snadné s rodiči dětí komunikovat. Ředitelky se snaží navázat přátelské vztahy, kdy rodičům naslouchají a jsou otevřené jejich požadavkům, ale zároveň si chtějí zachovat autoritu, kdy nastavují pravidla, aby rodiče měli vymezené hranice toho, co si můžou dovolit. Kdyby si paní ředitelky nedržely pevnou ruku, rodiče by toho jistě využívali. Nastavování hranic není však pro paní ředitelky jednoduché, protože se po vstupu do funkce nejprve se vším seznamují a až poté podnikají potřebné kroky. Takže i takové budování autority potřebuje především čas, ale také sílu a odhodlání. Začínající ředitelky by v tomto směru potřebovaly navštěvovat workshopy nebo semináře, které by se na komunikaci s rodiči přímo zaměřovaly.

Pro začínající ředitelky je také důležité to, jaký mají vztah s kolektivem. Ten participantky hodnotily velmi pozitivně. Ř1 se stala ředitelkou v kolektivu, ve kterém byla nejmladší a který se vzájemně už dlouho znal. Zaměstnanci ji však přijali mezi sebe a od první chvíle je jejich vztah založen na vzájemné důvěře: „...*su ráda, když sa na všeckém domluvíme, všetko funguje jak má...*“ Přátelská atmosféra panuje také v kolektivu u Ř2, která si svých zaměstnanců velmi váží: „...*ke mně né že vzhlíží, ale mají ke mně respekt a úctu, ale úctu a respekt mám i já k nim.*“ Podobně to má i Ř1: „...*že pořád jako je tam nějaká ta úcta z té mojí strany vůči starším...*“ Pozitivní klima a dobré vztahy jsou pro začínající ředitelky klíčové. Cítí tak ve svém týmu oporu a ví, že se něj mohou kdykoliv spolehnout. To svým výrokem dokazuje také Ř2: „*Každý ví, co má dělat, udělá si svoji práci a nemusí, nečeká až já to řeknu.*“ Je to pro Ř3 také velkou pomocí, když ví, že na nic není sama: „...*fakt sú šikovné, pomáhajú, jakože s nima nemám problém.*“ Dobrou spolupráci vyzdvihuje i Ř1: „...*oni sú tady cérky, sú pěkně zajeté, semknuté už za ty roky...*“

Mít dobrý vztah se zaměstnanci je základním kamenem začínajících ředitelek. Jsou totiž v každodenním kontaktu a na jejich vzájemné souhře stojí celý chod mateřské školy. Jakékoliv neshody či konflikty se okamžitě odráží na náladě všech a také na přístupu k dětem. Ředitelky po vstupu do funkce především potřebují, aby je zaměstnanci mezi sebe přijali, respektovali, a aby byli otevření vzájemné spolupráci. Ředitelky tak ve svém kolektivu mají jistotu a podporu. Je to ale také o povaze nové ředitelky, protože tak jak se ona chová ke svým zaměstnancům, tak se naopak chovají oni k ní.

6.3 Pracovní zátěž začínajících ředitelek

Po vstupu do nové pozice, čekala na začínající ředitelky řada nových starostí a povinností.

Nejvíce starostí měly právě s administrativou. Dle Ř3 bylo náročné se ve všem zorientovat: „...*člověk otevřel ty dokumenty a vůbec nevěděl, o čem to je. Takže to už bylo těžší potom.*“ Ř2 před vstupem do funkce neměla představu o tom, co ředitelka v kanceláři vlastně dělá. Až nástupem do pozice pochopila, v čem práce ředitelky spočívá: „...*měla jsem tam ty kopy dokumentů, jsem zjistila, co to tam ta paní ředitelka dělá.*“ V tomto právě spatřuji chybějící pomoc od předchozí ředitelky, která by všemi dokumenty začínajícího ředitele provedla. Psaní směrnic bylo ze všech dokumentů pro Ř1 a pro Ř3 nejhorší. Nevěděly totiž, jak by měly být správně zpracované. To dokazuje také výrok Ř1: „*Ale taky ze začátku prostě, jak to má vypadat, proč to tak má vypadat.*“ Ř3 si dodnes ve vypracovávání dokumentů není jistá: „...*pořád nevím, jestli to mám dobře, nebo ne, vlastně ani nikdo. Na internetu jako najdeš nějaký vzor, ale jako nikdo ti neukáže, jestli je to dobře, nebo je to špatně.*“ Zároveň bylo pro začínající ředitelky náročné se podřizovat aktuálním zákonům a novým vyhláškám. Řešením by dle Ř3 mohlo být, kdyby měly k ruce konkrétní podoby dokumentů: „...*kdyby byl vytvořený manuál pro ředitele a podle toho manuálu by ten ředitel postupně jak kdyby jakože šel.*“

Začínající ředitelky ve zpracovávání dokumentů ztrácí jistotu, protože jim schází zpětná vazba. Chybí jim někdo, kdo by jim řekl, zda postupují správně a případně co mají dělat dál. Nemusí to být jen předchozí ředitelka, ale jakákoliv ředitelka, která má už více zkušeností. Ale ani ředitelky mezi sebou si v tomto příliš nepomáhají. Každá si totiž administrativu vypracovává sama a po svém, tudíž si začínající ředitelky musí najít svůj styl a způsob. Vhodným řešením je, aby začínající ředitelky měly větší podporu od státu v podobě univerzálních vzorů, které by byly platné pro všechny mateřské školy. Ředitelky by pak byly jistější a věděly by, že mají všechno v pořádku.

Počáteční nejistota začínajících ředitelek se promítá právě do strachu, že něco nemají v pořádku. Ř1 bojovala s financováním a trvalo jí určitou dobu, než se v tom vyznala. Proto si platby důsledně hlídala, protože věděla, že za ně nese zodpovědnost: „*Kdyby nedal Bože přišla kontrola a neco bylo prostě špatně, tak tady už je to veliký prů.. jako problém.*“ Stejně na tom byla i Ř1, která se kontrol velmi obávala: „*Jako ten šok úplně zkontrol, to byl strach úplný.*“ Tento strach z kontrol opět pramení z neznalosti a nejistoty. Je to pro začínající ředitelky neznámá situace, kdy samy neví, co se od nich očekává. Zároveň si uvědomují, že případné chyby mohou mít vážné následky, a proto se kontrol tolik obávají.

Mírným nepřítelem začínajících ředitelky je čas. Funkce ředitelky je časově velmi náročná, a proto je dle Ř3 nezbytné si umět čas dobře zorganizovat: „*Měj tu organizaci v čase, načasovat si to, aby to člověk všechno stíhal.*“ Shodně také uváděly, že by potřebovaly kratší úvazek u dětí, protože dle Ř2 by to bylo mnohem jednodušší: „*Čas, nepracovat s dětmi. Nemít ten čas nebo tu vlastně práci u dětí.*“ Ř1 je stejného názoru: „*...pořád je ten úvazek u dětí prostě vysoký.*“ Pro Ř3 taktéž nebylo jednoduché dělat přípravy, být u dětí a zároveň odbíhat do kanceláře. Proto by začínající ředitelky potřebovaly jakoukoliv externí pomoc, která by vypomáhala paní učitelkám s dětmi. Tady totiž narážíme na další problém, a to dle Ř2 na nedostatek personálu v malých mateřských školách: „*To sú ty malé školky no, je to nevýhoda.*“ To potvrzuje také Ř3, která je nyní na děti sama s paní učitelkou „*...my jsme tu jednotřídka, takže tady je prostě jedna učitelka, jedna ředitelka.*“ Adaptace na novou roli trvá určitou dobu, kdy si začínající ředitelky teprve na všechno zvykají. O to víc času jim zabere plnění jejich povinností, a proto by potřebovaly mít nižší úvazek u dětí.

Dalším velkým tématem napříč rozhovory bylo financování. Jelikož všechny tři participantky pracují v menších mateřských školách, označují financování za jeden velký problém. Ř1 se snaží nedostatek financí řešit finančními dary nebo podporou od zřizovatele, ale i tak je to dle ní nedostačující: „*...ruku na srdce, na těch malotřídních školkách těch peněz moc není a pro nás je každá koruna dobrá.*“ Ř3 je na tom podobně, kdy jí po zvyšování platů pedagogickým a nepedagogickým pracovníkům nevyšly finance, a proto si musí žádat o dofinancování: „*...ted' nám třeba taky nevycházejú prostě finance, tak jsem si volala do Zlína co mám prostě dělat...*“ Kromě vyšších finančních prostředků by participantky Ř2 a Ř3 uvítaly také vyšší finanční ohodnocení. Shodně uvedly, že to není dobře placená pozice a že z tohoto pohledu je lepší být v pozici učitelky, to dokazuje také výrok Ř3: „*Viš co první rok je to jakože fakt málo. To je o neco víc, jak učitelky.*“

Začínající ředitelky by tedy potřebovaly být dostatečně finančně zajištěny. Netýká se to jen dostatečného množství financí pro mateřskou školu, ale také vhodným platovým ohodnocením. Plat ředitelky se příliš od toho učitelského neliší, a to považují za dost zásadní problém. Ředitelka si hodně práce bere domů a vykonává ji ve svém volném čase. Je tak narušen její chod domácnosti a ovlivňuje tím celou svou rodinu. Zároveň to může být jeden z důvodů, proč se do konkurzů příliš zájemců nehlásí. Ředitelování není práce, která by se dala dělat jen pro peníze, ale bylo by dobré, kdyby byly nastaveny takové platové podmínky, které by odpovídaly odvedené práci a počtu odpracovaných hodin.

V začátcích čelí ředitelky mnoha problémům, ale ví, že na to nejsou samy. Nejčastěji si žádají o pomoc zkušenější paní ředitelky nebo bývalé vedení anebo si také hodně informací zjišťují samy. Ř1 oceňuje ale také střední článek podpory, který ji v minulém roce navštívil: „...*je skvělé, že tady tu možnost máme, zavolat, napsat..*“ Ř2 to má podobně a když si s něčím neví rady, neváhá si říct o pomoc: „...*zvedla jsem telefon, zavolala, řekla problém a ona mně hned obratem poslala email, co můžu udělat, kam se mám podívat jo.*“ Začínající ředitelka je také jen člověk a zajisté nemusí vědět vše. Je důležité, aby si dokázala říct o pomoc. Zvlášť po vstupu do pozice, kdy čelí mnoha výzvám, za které nesou odpovědnost jen ony samy. To si také všechny participantky uvědomují a uvádí, že si na vysokou míru zodpovědnosti postupně zvykly. Kromě převzetí zodpovědnosti, čelí na začátku mnoha problémům, se kterými se učí pracovat postupně, ale díky kterým zároveň sbírají zkušenosti. Po určitém čase už se se svou funkcí postupně sžily a našly si svůj způsob práce, který jim vyhovuje. Na všech participantkách šlo také vidět, že dělají svou práci s láskou a srdcem. Což na závěr shrnula hezky i Ř3: „*Protože jako člověk to dělá hlavně pro ty děcka, jestli je má rád...*“

7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola představuje závěrečná zjištění mé diplomové práce. Nejprve rozeberu výsledky výzkumu prostřednictvím dílčích výzkumných otázek a následně se zaměřím na odpověď na hlavní výzkumnou otázku. Díky hloubkové analýze pomocí interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) jsem měla možnost lépe porozumět prožitým zkušenostem jednotlivých participantek a tím přinést odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Jakým problémům musí čelit začínající ředitelé mateřských škol během prvního roku v pozici ředitele?

Jak vyplynulo z výzkumu, největším problémem pro začínající ředitelky je **administrativní zátěž** a s ní spojená časová náročnost. Ředitelky se po vstupu do funkce musí nejen se všemi dokumenty seznámit, ale také se musí naučit si je upravovat dle aktuálních zákonů. Konkrétně nejvíce bojují se psaním směrnic, ale celkově i s pochopením administrativní agendy. Potřebovaly by tedy konkrétní vzory dokumentů nebo manuály pro ředitele, kde by jim bylo krok po kroku vysvětleno, co se od nich očekává. Zároveň jsou si v psaní dokumentace nejisté a postrádají zpětnou vazbu, která by jim řekla, zda mají všechno vypracované správně. Začínající ředitelky chtějí mít totiž všechno v pořádku, protože se bojí, že kdyby přišla jakákoliv kontrola, mohla by někde najít nějakou chybu. A to si ředitelky v začátku nechtějí dovolit. Tento **strach z kontrol** je však pro ně svazující, a proto volají po pomoci od zkušenějších kolegů, kteří by jim dodali jistotu. Dalo by se hovořit o potřebě mentoringu, která nebyla při rozhovorech přímo zmíněna. Paní ředitelky totiž mají **malou podporu od předchozí ředitelky**, která je mnohdy jen jednorázová a nedostačující. Potřebují, aby je minulé vedení provázelo dlouhodobě, a to alespoň v prvním roce, kdy by jim představilo nejen celou agendu, ale zároveň je postupně seznámilo se všemi povinnostmi a postupně zasvětilo do funkce ředitelky. Tuto chybějící pomoc pak řeší kontaktováním jiných zkušenějších ředitelek nebo vyhledáváním informací po internetu.

Dalším problémem, který trápí začínající ředitelky, je právě již zmiňovaná **časová náročnost**. Konkrétně se týká skloubení administrativních povinností s přímou prací s dětmi. Zpočátku totiž nestíhají běhat z kanceláře k dětem a naopak. Dle participantek je to ale i tím, že všechny tři pracují v malých mateřských školách, kde se střídá pouze učitelka s ředitelkou. Když je potřeba, pomáhají ředitelky učitelkám s dětmi a odkládají své ředitelské povinnosti, které pak dohánějí ve svém volném čase. Proto by potřebovaly, kdyby

měly učitelky k ruce asistentku nebo jakoukoliv pomoc zvenčí, která by tuto pomoc u dětí za ředitelku zastala.

Participantky po vstupu do funkce také trápil **nízký rozpočet mateřské školy a nedostatečné finanční ohodnocení**. Po vstupu do pozice totiž dostávají ředitelky o něco málo více než učitelky, a přitom odvádí hodně práce, a to i na úkor svého osobního volna. Potřebovaly by mít tedy plat, který by odpovídal jejich odvedené práci. Pozice ředitelky je totiž náročná a vyčerpávající nejen pro samotné ředitelky, ale také pro jejich rodiny a blízké. Nedostatek financí se ředitelky snaží řešit různými dostupnými prostředky jako například finančními dary, což není úplně žádoucí. Zde by bylo potřebné dostatečné finanční zajištění, aby ředitelky měly prostor mateřskou školu rozvíjet, a aby také věděly s jakými prostředky mohou počítat.

Jak se mění a vyvíjí potřeby začínajících ředitelů v prvních letech ve funkci?

Všechny potřeby jsou ovlivněny především získanou zkušeností. Čím déle jsou ředitelky ve funkci, tím se jejich potřeby mění. Na samotném začátku je pro začínající ředitelky klíčová podpora především od předchozí ředitelky, která by je měla kompletně seznámit s novou funkcí. Začínající ředitelky však tuto pomoc potřebují pouze dočasně, a to do chvíle, pokud si nejsou jisté svým konáním. Získávání jistoty a sebedůvěry je totiž dlouhodobý proces, který je závislý na tom, jak rychle je nová ředitelka schopná se zadaptovat. Čím více bude na dané prostředí zvyklá, tím bude jistější.

Pro některé ředitelky je vstup do nové pozice náročný, protože se musí adaptovat na prostředí, na kolektiv, na novou funkci, na nové povinnosti, a především na novou řídicí pozici. Je tedy potřebné stanovit začínajícím ředitelům adaptační období, ve kterém by byli více podporováni státem, a ve kterém by měli dostatečný čas na to se v nové roli zorientoval. Řídit a vést najednou celou mateřskou školu a její kolektiv je pro začínající ředitelky velkou změnou. Také rozhodovat a nařizovat jim dle výzkumu dělá zpočátku velké problémy, zvláště pokud mají být autoritou pro starší kolektiv. Proto se nejprve snaží s kolektivem sžít a zjistit, jak daná mateřská škola funguje a až po určitém čase si nastavují pravidla, provádí změny a sžívají se z pozicí „šéfa“. Podobný přístup zaujímají začínající ředitelky také k rodičům. Nejprve se snaží o udržení kamarádského vztahu, ale časem si potřebují nastavit určité hranice a pravidla, aby rodiče věděli, co si můžou dovolit.

Další potřeby, jako snížení administrativní zátěže a snížení úvazku u dětí, souvisí také s časovou náročností. Z počátku je to pro začínající ředitele náročné skloubit všechno dohromady, ale jak postupně získávají zkušenosti, zvyšuje se jejich schopnost si dobře

zorganizovat čas a lépe se zorientovat v administrativě. Všechny potřeby jsou tedy ovlivněny délkou praxe a sesbíranými zkušenostmi. Čím jsou bohatší, tím je plnění ředitelských povinností jednodušší a tím méně potřeb ředitelé mají.

Jaké formy podpory jsou pro začínající ředitele klíčové v procesu adaptace na novou roli?

Nejsilnější potřebou začínajících ředitelek je na základě zjištění již zmiňovaná **podpora od předchozího vedení**. Představení a předání administrativní agendy a také seznámení s chodem školy totiž usnadňuje začínajícím ředitelkám jejich zorientování se ve všech nových dovednostech. Většinou je ale tato pomoc jen krátkodobé, a proto ředitelky v začátcích žádají o dlouhodobější podporu ze strany předchozího vedení. Protože by tak mohly nasbírat spoustu praktických rad, pro které si pak stejně chodí k jiným zkušeným ředitelkám.

Proto je také **podpora od zkušenějších ředitelek**, tak důležitá. Jak vyplynulo z výzkumu, začínající ředitelky tak mají možnost získávat informace a vždy když si neví rady, konzultují svou situaci právě s jinými ředitelkami. Takové předávání zkušeností je pak pro ně velmi přínosné.

Není to ale jediná možnost, kde najít potřebné informace. Velmi nápomocný je ředitelkám na začátku také **střední článek podpory**. Ředitelky ví, že si zde mohou napsat nebo zavolat o radu a že se jim velmi rychle dostane potřebné odpovědi. Považují to za dobrý krok, který taktéž ulehčuje ředitelům jejich počátky ve funkci.

Zároveň je velmi klíčová **podpora od zřizovatele**. Ředitelkám se do pozice nastupuje lépe, pokud mají ve zřizovateli podporu od samého počátku. Vzájemná spolupráce je totiž klíčová pro další rozvoj mateřské školy, protože právě zřizovatel zajišťuje finanční pomoc, kterou ředitelky mnohdy potřebují. Pokud je tento vztah na dobré úrovni, ředitelky se neváhají na zřizovatele obrátit se svými problémy a cítí se mnohem jistěji, protože ví, že na to nejsou samy.

Podpora od kolegů je taktéž velmi zásadní zvláště pro ředitelku, která teprve začíná. Už to, jestli kolegové novou ředitelku přijmou nebo nepřijmou, formuje jejich vzájemný vztah. Pokud však panuje přátelská atmosféra od první chvíle, ředitelce se pak v novém kolektivu lépe zvyká. Nejen ví, že se na takový kolektiv může spolehnout, ale mají zároveň mezi sebou důvěru. Jejich vztah je také založen na domluvě, mají k sobě úctu a respekt a v takovém prostředí se začínajícím ředitelkám velmi dobře pracuje.

Hlavní výzkumná otázka: *Jaké potřeby mají začínající ředitelé mateřských škol po vstupu do funkce?*

Na základě provedeného výzkumu lze říct, že nástup do funkce představuje pro začínající ředitelky mateřských škol náročný proces adaptace, který je spojen s řadou specifických potřeb. Tyto potřeby vychází z nutnosti si osvojit nové pracovní povinnosti a dovednosti, na které ředitelky nebyly doposud zvyklé. S tím souvisí také přijetí velké odpovědnosti, kterou si ředitelky před vstupem do funkce často neuvědomují.

Dle výzkumných zjištění je pro začínající ředitelky nejdůležitější **potřeba podpory**. Ředitelky hovořily nejvíce o podpoře od zřizovatele, ale také o pomoci od předchozího vedení nebo o získávání zkušeností od jiných paní ředitelek. Začínajícím ředitelkám tedy schází systematická a dlouhodobější pomoc, a proto by se zde dalo hovořit o mentoringu, který by byl v prvním roce ve funkci ředitelkám velmi nápomocný.

Vstup do nové funkce si také žádá adaptaci na dané prostředí a ředitelskou pozici, a proto je potřebné stanovit začínajícím ředitelům **adaptační období**. Měli by tak čas se se vším seznámit, aniž by byly na ně kladeny vysoké požadavky. Nebyly by tolik pod tlakem a jejich přechod do řídicí pozice by byl plynulejší. Ředitelky totiž přechází z pozice pedagoga do role vedoucího, a proto si musí osvojit dovednosti nejen v oblasti řízení a vedení lidí, ale také ve financování, v administrativních záležitostech a musí se naučit plánovat a dobře si organizovat čas. Jak totiž vyplynulo z výzkumu, právě časová náročnost a s ní spojená administrativní zátěž je největším problémem začínajících ředitelů. Pro bezproblémové zvládnutí všech povinností je proto nezbytné se co nejrychleji a co nejlépe zadaptovat na novou pozici, a právě adaptační období toto nabízí.

Velmi potřebná je také dobrá **komunikace a spolupráce** s kolegy. Vzájemný vztah je totiž důležitý pro celkové fungování mateřské školy, a proto je pro začínající ředitelky žádoucí si udržovat se svými zaměstnanci pozitivní klima. Ředitelky jsou v každodenním kontaktu také s rodiči dětí, se kterými je dle výzkumných zjištění taktéž dobré si udržovat kamarádské vztahy, ale je potřebné, aby si začínající ředitelka stanovila pevné hranice a dokázala si tak udržet přirozenou autoritu.

Podle výzkumných zjištění by začínající ředitelky chtěly mít **nižší úvazek u dětí** a také žádají o **snížení administrativní zátěže**, která jim zabírá hodně času. Musí si hodně informací samy dohledávat, a to i na úkor svého volného času. Musí se neustále přizpůsobovat měnícím se zákonům a požadavkům, což jejich práci také neulehčuje. Jejich

práci pak neodpovídá **platové ohodnocení**, které mají. Za tyto zmiňované problémy zodpovídá z mého pohledu především stát, a proto by si začínající ředitelky zasloužily větší státní podporu, a to alespoň ve vypracování konkrétních metodických materiálů, které by začínající ředitelky měly od začátku po ruce a díky kterým by se cítily jistěji.

8 DISKUZE

Výzkumná část mé diplomové práce byla zaměřena na identifikaci potřeb začínajících ředitelů mateřských škol. Na základě zjištění je patrné, že nejdůležitější potřebou začínajících ředitelů je podpora od zřizovatele, od bývalého vedení nebo také od zkušených paní ředitelek. Podobné výsledky lze najít také u Trojana (2019) v jeho kvantitativním výzkumu, kde popisuje pozitivní hlediska, která ředitelům usnadňují jejich pedagogické vedení školy. Ředitelé zde uváděli, že mají dostatečnou podporu od zřizovatelů a že jsou spokojeni se spoluprací, která probíhá s ostatními řediteli škol. Díky této vzájemné komunikaci si mohou předávat své zkušenosti a znalosti. Tato skutečnost vyplynula i z mého výzkumu, kdy spolupráci s ostatními ředitelkami hodnotily participantky velmi pozitivně.

Oproti tomu se staví výzkumná zjištění Veroniky Prostinákové, která se ve své diplomové práci zabývala otázkou Jak prožívá začínající ředitel mateřské školy vstup do nové funkce? Popisuje, že zkušené ředitelky nejsou ochotné předávat své znalosti a zkušenosti a když už ano, tak pouze povrchně. Z mého výzkumu vyplynulo, že začínající ředitelky pomoc od zkušených ředitelek mají, ale schází jim větší podpora od předchozího vedení, které jim často předává informace jen povrchně a to je pro začínající ředitelky nedostačující.

Interpretací získaných dat se povedlo také popsat nejčastější problémy, které sužují začínající ředitele. Patří zde například vysoký úvazek u dětí, který je následně spojen s nedostatkem času na administrativní záležitosti, dále začínající ředitele trápí nedostatek financí nebo nedostatečné finanční ohodnocení. V letech 2015 – 2016 proběhl longitudinální výzkum, který formou dotazníku zjišťoval, jaké jsou aktuální problémy v předškolním vzdělávání pohledem ředitelů škol. Výsledky popisují ve své stati Šmelová a Suralová (2018), které došly k podobným výsledkům. Nejvíce ředitelů uvedlo jako problém narůstající agendu, a tudíž vysokou administrativní zátěž a jako jeden z dalších problémů uváděli také nízké platy pedagogických i nepedagogických pracovníků a také omezený rozpočet.

8.1 Limity výzkumu

Součástí každého výzkumu jsou jeho limity, v mém výzkumu jich spatřuji hned několik. Jedním z hlavních limitů nacházím v použité metodě, ve fenomenologické analýze. Jelikož

se celý výzkum zaměřuje na osobní zkušenost a osobní prožitky začínajících ředitelů, všechna výzkumná zjištění jsou tak subjektivní. Taktéž osobnost výzkumníka, nálada a jeho momentální rozpoložení má vliv na to, jakým způsobem výzkumník přistupuje k analýze a interpretaci získaných dat. Je tedy patrné, že kdyby stejný výzkum prováděl jiný výzkumník, výsledky výzkumu by byly odlišné.

Výzkum není ovlivněn jen osobností výzkumníka, ale také osobnostmi jednotlivých participantů. Každý z nich totiž vnímá své potřeby jinak, což závisí především na osobních zkušenostech. Pro každého je tedy důležité něco jiného, a proto je možné, že některé klíčové faktory byly v průběhu výzkumu podceňovány nebo naopak nadhodnocovány.

Každý začínající ředitel má jiné potřeby, a tudíž získané výsledky nemůžeme považovat za univerzálně platné pro všechny začínající ředitele. Výzkumný soubor se totiž skládal z ředitelek pracujících v malých mateřských školách. Kdybych pracovala s ředitelkami z větších mateřských škol, výsledky by zřejmě taktéž nebyly totožné.

Na závěr bych chtěla podotknout, že závěrečná zjištění by se lišila i v případě, kdyby pro analýzu dat byla zvolena jiná metoda. Ale s ohledem na povahu výzkumu bylo nutné zkoumat každý případ do hloubky, aby se podařilo dobře zachytit získané zkušenosti začínajících ředitelů. Proto byla zvolena fenomenologická analýza. Jsem přesvědčená, že jiná metoda by nedokázala tolik odhalit důležité faktory a závěrečná zjištění by byla jen povrchní.

8.2 Doporučení pro praxi

Na základě mých výzkumných zjištění si dovoluji uvést doporučení do praxe, která by začínajícím ředitelům ulehčila jejich začátky v nové funkci.

Začínající ředitelky mají silnou potřebu mít větší podporu a pomoc od bývalého vedení. Řešením by mohlo být zavedení mentoringového programu, který by zahrnoval pravidelné schůzky s mentorem, který by začínajícímu řediteli představil celou agendu a další klíčové oblasti jako je financování, vedení lidí a celkově řízení mateřské školy. Tyto individuální konzultace by byly zaměřené především na předávání a sdílení zkušeností. Tento program by pak byl součástí adaptačního období, které by bylo potřebné pro začínající ředitele stanovit.

Také stát by měl podniknout jisté kroky, kterými by usnadnil začínajícím ředitelům vstup do funkce. Především by se mělo jednat o snížení administrativní zátěže, kdy by měly být sjednocené a standardizované všechny dokumenty pro mateřské školy. Také bych doporučila vytvořit jasné a srozumitelné metodické materiály a příručky, které by usnadnily začínajícím ředitelům orientaci v administrativě a také v legislativě, ale i celkově v nové funkci. Dalším možným řešením by mohlo být zvýšení finančních prostředků na to, aby si ředitelé mohli dovolit zaměstnat administrativní pracovníky. Kromě zvýšení finančního rozpočtu je také nutné, aby i platové ohodnocení ředitelů, odpovídalo náročnosti jejich práce.

Všechna doporučení jsem navrhla s cílem usnadnit začínajícím ředitelům mateřských škol adaptaci na jejich novou roli a také jim pomoci lépe překonávat počáteční obtíže, se kterými se nejčastěji setkávají.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce popisuje potřeby začínajících ředitelů mateřských škol, které ředitelé mají po vstupu do nové role. Tento přechod představuje pro ředitele náročné období, které vyžaduje nejen adaptaci na nové pracovní povinnosti, ale i zvládnutí široké škály nových dovedností.

Teoretická část mé práce se zaměřila na ředitele mateřské školy, kdy jejím cílem bylo vymezit jaké jsou jeho role a také identifikovat potřeby, které jsou pro něj po vstupu do nové pozice klíčové. Po tom, co se povedlo popsat, co by měl ředitel mateřské školy všechno zvládat, jsem pozornost věnovala začínajícímu řediteli a především jeho procesu adaptace. Byly popsány překážky, které začínajícím ředitelům stěžují jejich nástup do pozice a ze kterých následně vyplývají jejich profesní potřeby.

Praktická část mé práce, realizovaná prostřednictvím kvalitativního výzkumu, měla za cíl popsat potřeby začínajících ředitelů mateřských škol. Byly provedeny polostrukturované interview se začínajícími ředitelkami mateřských škol, které popisovaly své začátky ve funkci. Vzhledem k tomu, že byly zkoumány prožité zkušenosti ředitelek, byla pro analýzu dat použita IPA neboli fenomenologická analýza, která mi umožnila hlubší vhled a lepší pochopení toho, co začínající ředitelé opravdu potřebují.

Výzkumná zjištění prokázala, že klíčovou potřebou je potřeba podpory. Participanty zdůrazňovaly význam podpory ze strany zřizovatele, předchozího vedení a zkušených kolegyně. Je tedy žádoucí, aby podpora byla systematická a dlouhodobá. Pokud tomu tak není, je dle výzkumu adaptace pro začínající ředitele náročnější a trvá delší dobu. Také převzetí role vedoucího dělalo začínajícím ředitelkám velké potíže. Proto potřebují určitý čas, aby si na pozici šéfa zvykly, a aby si osvojily nové kompetence a dovednosti, které jsou k řízení a vedení potřebné. Jedna z dílčích otázek se také zabývala problémy, které začínající ředitele trápí. Výzkumná data dokazují, že mají problém s velkou administrativní zátěží, s časovou náročností, s vysokým úvazkem u dětí a s nedostatečným financováním. Ředitelky v začátcích bojovaly s časovou organizací, kdy pro ně nebylo jednoduché se vyznat v administrativních záležitostech a zároveň pracovat s dětmi. Řešení zde spatřuji ve větší státní podpoře v podobě vypracování metodických materiálů, které by začínajícím ředitelkám usnadnily orientaci nejenom v administrativě, ale celkově v nové roli.

Má diplomová práce přináší tedy komplexní přehled profesních potřeb začínajících ředitelů mateřských škol a také přispívá k jejich hlubšímu porozumění. Na základě provedeného výzkumu byla navržena doporučení, a to zavedení mentorského programu nebo již zmiňované vytvoření konkrétních metodických materiálů. Pro další výzkumnou činnost je proto žádoucí se zaměřit na to, jaké formy mentoringu by byly pro začínající ředitele nejvhodnější a také na zkoumání konkrétních systémových změn, které by jim poskytly adekvátní podporu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Baštecká, B., & Reiterová E. (2005). Současné potřeby a Abraham Maslow. In E. Reiterová, *Varia Psychologica X* (s. 63–88). Univerzita Palackého Olomouc.
https://is.muni.cz/el/med/podzim2018/BSPC011/Potreby_lidskeho_jedince_a_jejich_hierarchie.pdf
2. Bečvářová, Z. (2003). *Současný mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
3. Bělohávek, F., Šuleř, O., & Košťan, P. (2006). *Management*. Computer Press.
4. Boudová, S., Šťastný V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol*. ČŠI.
5. Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391–406.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>
6. Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování*. Grada.
7. Čermáková, B. (2022). Systémy přípravy, vzdělávání a podpory ředitelů škol ve vybraných zemích. Partnerství pro vzdělávání 2030+.
8. Černý, J. (2022). Přetížení ředitelů. Kdo by je měl odbřemenit? *Pedagogická orientace*, 32(1), 5–32. <https://doi.org/10.5817/PedOr2022-1-5>
9. Dědina, J., & Dědina, J. (nd). *Volba vhodného stylu vedení a řízení za účelem zvýšení výkonu zaměstnanců*. <https://docplayer.cz/1172816-Volba-vhodneho-stylu-vedeni-a-rizeni-za-ucelem-zvyseni-vykonu-zamestnancu.html>
10. Dhiman, S. (2017). *Self-motivation: Motivating the whole person*. 10.1057/978-1-137-55571-7_2.
11. Dvořák, D., & Trunda, J. (2017). *Pedagogické vedení škol. Analytická zpráva*. NIDV.
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1297>
12. Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5(3), 9–25. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1297>
13. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník* (4. vyd.). Portál.

14. Kouřilová Kostínková, J., & Čermák I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Říháček, I. Čermák, & R. Hýtych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů. Čtyři přístupy* (s. 9–43). Masarykova univerzita.
15. Lazarová, B. Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013: Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR. ČŠI.*
16. Lazarová, B., Pol, M., & Tomancová, J. (2012). *Kapitoly ze školského managementu.* https://is.muni.cz/el/1451/jaro2012/nk1021/um/skolsky_managementstudijni_materialy.pdf
17. Leithwood, K. (2005). Educational leadership: A review of research. The Laboratory for Student Success, Temple University.
18. Lojda, J. (2011). *Manažerské dovednosti.* Grada.
19. Lord, P., Atkinson, M. & Mitchell, H. (2008). *Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence.* NFER.
20. Menšíková, A. (n.d). *Potřeby člověka a jejich hierarchie.* Informační systém. https://is.muni.cz/el/med/podzim2018/BSPC011/Potreby_lidskeho_jedince_a_jejich_hierarchie.pdf
21. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2005). *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání.* Sbírka zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cz/2005-14>
22. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Metodicko-výkladová příručka k problematice konkursních řízení na vedoucí pracovní místa ředitelů škol a školských zařízení.* https://msmt.gov.cz/uploads/O_200/Methodika_ke_konkurznim_rizenim/Methodicko_vykladova_prirucka_ke_konkursum_2021_k_1.10.2021_.pdf
23. Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor.* Slon.
24. Obst, O. (2006). *Manažerské minimum pro učitele.* Univerzita Palackého v Olomouci.
25. Pariente, N. & Tubin, D. (2021). Novice principal mentoring and professional development, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 370–386. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0015>

26. Pisoňová, M. (2017). *Školský manažment – terminologický a výkladový slovník*. Wolters Kluwer.
27. Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–226.
28. Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia paedagogica*, 14(1), 109–126.
<https://hdl.handle.net/11222.digilib/115378>
29. Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85–105. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/115348>
30. Polášková, L. (2022). *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Grada.
31. *Potřeby – Sociologická encyklopedie*. (nd). Sociologická encyklopedie. <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Potreby>
32. Prostináková, V. (2023). *Mentoring začínajících ředitelů mateřských škol* (Diplomová práce). [Diplomová práce, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně]. Archiv závěrečných prací UTB. <http://hdl.handle.net/10563/52721>
33. Reeves, J., Mahony, P. & Moos, L. (2006). Headship: Issues of career. *Teacher Development*, 1(1), 43–56. 10.1080/13664539700200007.
34. Rooney, J. (2000). Survival skills for the new principal. *Educational Leadership*, 58(1), 77–78.
35. Sedláček, M. (2008). *Řízení základní školy. Perspektiva případových studií práce ředitelů* [Disertační práce, Masarykova univerzita]. Informační systém Masarykovy univerzity. <https://is.muni.cz/th/rujfq/>
36. Sedláček, S. (2020). *První učitel: K roli ředitele školy v pedagogickém vedení*. Masarykova univerzita.
37. Slavíková, L., Karabec, S., Murden, B., Nicolaidou, M., & Dering, A. (2003). Head teacher – leader and manager. A comparative study of professional leadership qualifications in the European education sector. Prague-Manchester: British Council.
38. Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Wolters Kluwer.

39. Šmelová, E., & Suralová, A. (2018). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol. *Pedagogika*, 68(4), 450–471. <https://www.researchgate.net/publication/322792580>
40. Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
41. Tobin, J. (2014). Management and Leadership Issues for School Building Leaders. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1024110.pdf>
42. Trojan, V. & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203–222. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>
43. Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení: Head teacher as an essential factor of educational leadership*. Univerzita Karlova v Praze.
44. Trojanová, I. (2014). Ředitel a střední management školy. Portál.
45. Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177–192. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=16392>
46. Voda, J. (2018). Úděl začínajícího ředitele. *Řízení školy*. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/udel-zacinajiciho-reditele.m-4686.html>
47. Wright, J., Siegrist, G., Pate, J., Monetti, D., & Raiford, S. (2009). Perceived induction needs for beginning principals. OpenStax-CNX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1070991.pdf>
48. Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. (2019). Sbírka zákonů. <https://www.zakonyprolidi.cz/cz/2019-110>
49. Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2014). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání profesní dráhy ředitelů škol dle českého a zahraničního výzkumu...	20
Tabulka 2 Vedení a řízení školy v přehledu	28
Tabulka 3 Přehled manažerských funkcí	30

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	Apodobně
Č.	Číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
GDPR	Obecné nařízení o ochraně osobních údajů
IPA	Interpretační fenomenologická analýza
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
S.	Strana
Sb.	Sbírka
Tzv.	Takzvaně

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka rozhovoru s participantkou Ř3

Příloha P III: Ukázka analýzy dat

Příloha P IV: Hledání kategorií

PŘÍLOHA PI: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem potvrzuji účast na výzkumu, jehož hlavním cílem je popsat potřeby začínajících ředitelů po vstupu do funkce. Jsem obeznámena, že tento výzkum je realizován v rámci diplomové práce s názvem Potřeby začínajících ředitelů a jeho řešitelkou je studentka Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Štěpánka Kostková.

Souhlasím s tím, že celý rozhovor bude nahráván. Tato nahrávka bude sloužit pouze pro účely diplomové práce a ihned po skončení výzkumu bude smazána. Všechny získané informace budou samozřejmě zpracovány anonymně, kdy se výzkumník zavazuje k mlčenlivosti.

Dále potvrzuji že:

- mi byly představeny cíle a výzkumné otázky tohoto výzkumu
- jsem byla seznámena s účelem tohoto rozhovoru
- výzkumu se účastním zcela dobrovolně
- jsem byla informována o možnosti kdykoliv z výzkumu odstoupit bez udání důvodu
- všemu rozumím a souhlasím s účastí na tomto výzkumu

V _____ Dne _____

Podpis _____

PŘÍLOHA PII: UKÁZKA ROZHOVORU S PARTICIPANTKOU Ř3

Nepřemýšlela jsi třeba nad tím požádat nějakou zkušenou ředitelku o pomoc?

Ř3: Ne, ne, my si třeba, jakože jakože voláme. Když něco nevíme, tak si voláme, jakože ředitelky. To třeba si volám s jednou paní ředitelkou nebo když něco nevím, tak mám ještě jednu starší, zkušenou paní ředitelku na telefonu. A jako fakt mě ale poradíja vždycky, jakože většinou to tak je. Ale jako přímo konkrétní vzory, ono to je tak, že konkrétní vzory asi ti nikdo nedá z té školky, ale oni nám většinou vždycky řeknou, že každá školka si to má podle sebe. Protože některá školka je ve městě a má to jiné, některá školka je na vesnici a zas to má jiné. Jako já to dělám podle té ředitelky, co tu byla před tím.

A co by podle tebe ulehčilo ředitelům ten vstup do funkce? Jak už třeba vyznat se prostě v tom všem jakoby v tom řízení, v té administrativě nebo prostě nevím něco, co by sis řekla tyjo, to by bylo super, to by mi prostě úplně ulehčilo práci.

Ř3: Nejaký manuál, kdyby byl vytvořený manuál pro ředitele a podle toho manuálu by ten ředitel postupně jak kdyby jakože šel. Jsou jako různě semináře a webináře pro začínající ředitele, ale tam konkrétně jakože vám nikdo neukáže, jak co má.

A funkční studium si absolvovala kdy?

Ř3: Myslím druhým rokem, druhým rokem, co jsem byla ředitelkou. Hodně mně to jakože ukázalo jak kdyby na co se mám zaměřit, jako co všechno to jo, ale jako zas konkrétně prostě, není to konkrétní.

Takže si třeba ty papíry děláš všechno tak nějak jako sama?

Ř3: Jo jo jo a hlavně nám tam říkali prostě sledovat ty zákony, vyhlášky a všechno možné.

Jak si zvládala psát přípravy, být u dětí a ještě do toho být v kanceláři?

Ř3: No bylo to časově velmi náročné, hlavně teda ta organizace no.

A co ti třeba tady v tomto pomohlo? Jako ten čas, že sis na to zvykla?

Ř3: Ne ono to je tak, že my jsme tu jednotřídka, takže tady je prostě jedna učitelka, jedna ředitelka. A teď ještě nevím jak je to nové RVP, tak sa prostě musíme překrývat v době prostě když budeme venku dvě a půl hodiny. A to třeba vůbec netuším, jak to třeba uděláme, aby jsme sa překrývali, jako učitelka s ředitelkou. Ta ředitelka má totiž 20 hodin týdně, učitelka má 32 hodin týdně u dětí.

Myslíš, že kdyby byl nižší ten počet hodin, že by to bylo pro ředitelky jednodušší?

Ř3: Bylo by dobré kdyby byla třeba nějaká pomoc, jakože to být taky hodně pomohlo. Nejaká pomoct třeba zvenčí, co by ani nemusela být třeba učitelka, nemusela by být ani vystudovaná, ale prostě jenom ta pomoc, pomoc té učitelce s tyma děckama. To by strašně jakože pomohlo. Nemusela bych já třeba, ale mohla bych si dělat věci v kanceláři. Ale teď od dubna tu budeme mít vlastně asistentku, takže ta jak kdyby bude už chodit s paní učitelkú ven.

A tak mě zkus popsat, co sa u tebe změnilo, jakože od toho začátku. Jaká bylas na začátku a jaká si teď? Fakt vzpomeň si úplně na ty začátky.

Ř3: No myslím, že vztah s rodiči sa změnil hodně. Jakože jak jsem říkala, na začátku to byl kamarádský vztah, všeci jsme se poznali, ale že postupem času jakože fakt je potřeba, aby si ta ředitelka od tych rodičů, jak kdyby odstup trošku měla. Co sa dál změnilo. Určitě vztah k děckám, když jsem s nima kratěj, tak si jich víc jak kdyby vážím. Protože jako člověk to dělá hlavně pro ty děcka, jestli je má rád a tak to víc mám na papírování a nejsou už s tyma děckama. Takže to. Hodně se tu ještě změnilo to, že rodiče si prostě přáli moc akcí. Jak kdyby né akcí, ale i výletů a tak. Tak to se teď hodně snažíme jakože, to třeba taky nebylo. No určitě ještě na tom začátku, jakože jako vytvořit si nějaké pravidla jak se zaměstnanci, tak jak kdyby s rodičama jakože jak bych to řekla, nenechat ze sebu, jakože vláčit víc?

Měla si od začátku tady v tomto jasno nebo to přišlo až časem?

R3: Ne, ne, já jsem si říkala, to bude v pohodě, jakože nikdo nebude to a jako stávalo sa třeba, že jestli by já nevím, měli jsme třeba noc ve školce a rodiče, napsala jsem do 8 hodin, že si mají přijít pro dítě do 8 hodin a rodiče už zkúšali, že sa potřebují vyspat, jestli by mohli přijít pozdějc. Takže spíš jakože si takové pravidla prostě takto to je a tak to prostě bude. Jakože asi jo no, člověk zkúšá co, ale toto je strašně důležité si asi na začátku udělat.

Dařilo s ti to teda hned od toho začátku?

Ř3: Nene, ale postupem času a pak asi je to pak aj jako poznat na na té oblíbenosti a tak, že pak už i rodiče jako taky ten odstup mají.

A tak v tom řízení třeba cítíš že jsi víc jakože autoritativní, že se nebojíš nebo..

Ř3: To je jasné. Ze začátku když jsem byla jako učitelka, tak ti zaměstnanci jako to brali taky jakože učitelku a byl to kamarádský vztah, ale prostě postupem času si musí ta ředitelka

udělat tu autoritu. Nařídít prostě, co se má třeba dělat, co je třeba potřeba. Já jsem tu byla jako učitelka a pak jsem tu šla jako ředitelka, takže my jsme sa tu tak všichni znali. Takže člověk si musí tu autoritu prostě udělat. Co se ještě tak změnilo? No myslím, že že postupem času jakože jestli to je taky změna, že jsem se naučila hodně s tymba ředitelka jakože tady komunikovat z okolí. To je určitě taky potřeba jako.

Takže spolupracuješ s jinýma ředitelkama?

Ř3: Jo jo, jo, jakože si voláme, když něco nebo když je třeba taky nějaká akce, nebo mají nějaký webinář nebo seminář, tak tak nám třeba volají, je to pro víc lidí, jestli můžeme třeba školka dojet, tak taky jako takto no. Abysme jak kdyby aj třeba ušetřili ty peníze, tak takto spolupracujeme.

A tak na tom začátku ještě jakože fakt třeba v tom prvním měsíci, co byl pro tebe největší problém nebo výzva?

Ř: Největší problém, jestli mám všechno v pořádku a hlavně kontrolu. Jako ten šok úplně zkontrol, to byl strach úplně.

Jakože z jakých kontrol?

Ř3: Je třeba na BZP bezpečnost práce, inspekce, jestli to je všechno v pořádku. Ale jako postupem času, když s tymba ředitelkama, jak třeba komunikujeme, tak tam je hlavně důležité, oni by vám měli prostě poradit, říct, co máte dobře, co máte špatně. A jako s tímto jsem ze začátku měla hrůzu, ale vlastně už tu byla i hygiena, byl tu BOZP a fakt úplně, jakože super. Poradili řekli třeba, co máme špatně, ale všechno bylo jakoby v pořádku. Což mňa tak jak kdyby uklidnilo, že to není zas tak hrozné jako no.

PŘÍLOHA IIII: UKÁZKA ANALÝZY DAT

Adaptace

Fungují kolektiv

Provádění změn

Šablony jako nástroj

Zkuste mi popsat sebe jako paní ředitelku, jaká jste byla na začátku a jaká jste dnes, jestli tam cítíte nějakou tu změnu?

ŘI: Jako trošičku asi jo. Já jsem z toho začátku byla taková, že jsem hodně jako zjišťovala, jak to tady vlastně funguje, chtěla jsem to zjistit, měla jsem ten zájem jako vyzjistit jo, jaké sú tady třeba akce, jakým způsobem ta školka funguje jo, jaký je ten denní režim, protože co si budem, každá školka to má nastavené malinko jinak, takže to byl určitě taky záměr vyzjistit tady tyto věci. Zjistit, jak fungují určitě provozní zaměstnanci, protože bývají samozřejmě akce, tak mňa třeba zajímalo jestli chodí všichni, jakým způsobem se oni do toho zapojují a tak dále. Jak sú vlastně zvyklí a teď kom už jsme nějakým způsobem sžítí, už vím jakým způsobem tady byli zvyklí, takže už teď kom třeba případně když já chci něco změnit, tak už vím na co se třeba zaměřit konkrétně, co můžeme jakože nějakým způsobem, jak to můžeme posunout zas třeba dál určité věci, jak můžeme modernizovat. Takže už začínám nějakým způsobem přistupovat na určité ty kroky, co jsem měla třeba i v koncepci, co jsem chtěla změnit. Dám příklad třeba když jsem nastupovala, tak naše školka měla strašné webové stránky, takže tu máme už nové webové stránky, to jsme řešili nějak po novém roce. Takže už nějakým způsobem prostě navazuju na ty kroky, co jsme měla v plánu. V tomto bych to asi tak viděla, takový progres trošku.

Co si myslíte, že začínající ředitelé považují za výzvy?

ŘI: Jak to tak sleduju, tak my přijde, že šablony. Já teda přiznám se, my šablony nemáme a

Já jsem o celou chvilu a pak z MS

Zdejší je její mňm post dětem

sžítí kolektivem

neurčitost - je to vzhledem pro obě strany?

Myšlenky přitomnost, uvedený příklady

už ví, jak na změny možností, varianty

jak k tomu dospěla? Co pro to musela udělat?

změny

nové webové stránky

změny

A z toho profesního hlediska? Je si už např. jistější svými kroky? Co v administrativních záležitostech?

Myšlenky toho, že má přehled její název šablony

Proč nemají? Má snad z toho strach? Hříbce

Pracovní zátěž

Finance

Šablony jako
vůzva

Finance

Personál v
mě

uvážuju nad tím, ale zvažuju pořád jestli do toho jít nebo ne, protože i tak jako samo o sobě máme dost papírů a mám dost práce tady a vlastně kolikrát je ta práce na úkor prostě práce s děckama a vím, že tam by toho byla taky spousta. No na druhou stranu zase vyřídít ty šablony by byla obrovská finanční výhoda, protože ruku na srdce, na těch malotřídnicích školkách těch peněz moc není a pro nás je každá koruna dobrá. Pokud je prostě obec ochotná nám na něco přispět, tak jsme jenom rádi, pokud máme třeba nějaké finanční dary, tak my jsme za všechno fakt vděční, protože těch peněz moc není. Takže toto bych řekla že asi taková největší výzva no, momentálně jako třeba pro mě. Protože pořád nad tím přemýšlím, jako zvažuju jestli ano nebo ne, protože je to tak třeba kolikrát aj jak máme tu skupinu na facebooku, tak kolikrát je to tam často jako proomýlené téma. Takže to je teď třeba pro mě konkrétně taková největší výzva, abysme zase třeba přivezli trošičku víc jako peněz sem do mateřské školy, abysme mohli zase trošičku třeba zmodernizovat, posunout to někam dál. Případně třeba si jako zažádat o nějakého školního asistenta, protože ruce navíc se taky vždycky hodí.

Máte jenom paní učitelky, nemáte teď asistentu?

Ř1: Máme asistentku právě teď kom, což je obrovská výhoda v tom, že to jsou ruce navíc.

Nám, když vlastně vypadne kdokoliv, když nám vypadne kuchařka, kuchařku mám jednu, takže někdo musí zastoupit. Mám paní školnicu jednu, když vypadne, musí někdo zastoupit. Učitelky jsme dvě, což je super, takže prostě

Co by jí pomohlo se rozhodnout? Když jí někdo nabídne peníze, jestli by to bylo?

rád bych rozhodla

administrativní zátěž

zřejmě je to číslo

hodně práce na úkor dětí

Když někdo požádá o pomoc

šablony jako finanční výhoda

výhodnější skutečnosti

mnoho peněz pro malotřídnic

všechno za finanční dary

zohlednění - opravdovost

nedostatek financí

šablony jako výzva

výhodnější možnost

peníze

rád bych rozhodla

šablony jako téma se facebooku skupiny

aktivnost

podmínkami způsob, opakování spojení

abysme - zase

zajištění ve financích jako největší výzva

přehledy, jak s financema naložit

nagratuje jako jednu z možností

ruce navíc = výhoda

zohledňuje mluvu

A co když vypadne ona? Kdošná zastupující?

zastupování v kolektivu

PŘÍLOHA PIV: HLEDÁNÍ KATEGORIÍ

