

Stávání se ředitelem mateřské školy

Bc. Eva Klanicová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Eva Klanicová**
Osobní číslo: **H20305**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Stávání se ředitelem mateřské školy**

Zásady pro vypracování

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

Vymezení teoretických východisek zaměřených na adaptační proces ředitele v řídicí pozici v mateřské škole.

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

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s řediteli mateřských škol a analýzy dokumentace v daných MŠ.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

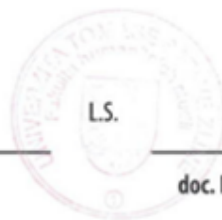
- Hrubá, J., & Chvál, M. (2019). *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer.
- Riedl Černíková, B., Trojanová, I., & Tureckiová, M. (2019). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Shewbridge, C. et al. (2016). School leaders in the Czech Republic. *OECD Reviews of School Resources: Czech Republic 2016*. Paris: OECD Publishing.
- Trojan, V. (2018). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Whitaker, T. (2020). *What great principals do differently: twenty things that matter most*. New York: Routledge

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

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně18.4.2023.....

.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem stávání se ředitelem mateřské školy. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem vnímali ředitelé mateřských škol posun v profesní dráze. V teoretické části práce jsou sumarizovány poznatky o řízení školy, roli ředitele a jeho předpokladech pro výkon funkce a také o posunu v profesní dráze a adaptaci na novou roli. V praktické části je prezentován kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizován pomocí interview s řediteli mateřských škol a analýzou koncepcí rozvoje mateřské školy. Výsledky práce se ukázaly, že začínající ředitelé mateřských škol postrádají na začátku výkonu své funkce metodickou podporu ze strany jiného ředitele školy, který by je procesem adaptace na novou funkci provedl. Výzvu viděli zejména v nastudování značného množství legislativních předpisů, finančním řízení mateřské školy a změně pozice v rámci organizační struktury školy. Pomoc hledali zejména u ostatních ředitelů mateřských škol, se kterými sdíleli své zkušenosti.

Klíčová slova: management školy, ředitel mateřské školy, začínající ředitel mateřské školy, profesní dráha, profesní připravenost

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of becoming a kindergarten director. The aim was to find out how kindergarten principals perceived the career shift. The theoretical part of the thesis summarizes the findings on school management, the role of the principal and his/her prerequisites for the position, as well as the career shift and adaptation to the new role. The practical part presents qualitative research that was conducted through interviews with kindergarten principals and analysis of kindergarten development concepts. The results of the work showed that novice kindergarten principals lack methodological support from another school principal at the beginning of their role to guide them through the process of adaptation to the new role. The challenge they saw was mainly in studying the considerable amount of legislation, the financial management of the kindergarten and the change of position within the organisational structure of the school. In particular, they sought help from other kindergarten directors with whom they shared their experiences.

Keywords: school management, kindergarten director, aspiring kindergarten director, career path, career readiness

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytnutí cenných rad, a také ochotu a trpělivost, se kterou se mi v průběhu zpracování mé práce věnovala.

Také bych ráda poděkovala mé rodině a blízkým za veškerou pomoc a podporu při studiu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 ŠKOLSKÝ MANAGEMENT A JEHO VÝZNAM PRO ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 12 |
| 2 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY | 15 |
| 2.1 KVALIFIKACE ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 15 |
| 2.2 NÁPLŇ PRÁCE ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 16 |
| 2.3 KOMPETENCE ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY | 19 |
| 2.4 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO ČINITEL PODÍLEJÍCÍ SE NA KLIMATU UČITELSKÉHO SBORU A JEHO EFEKTIVNÍ VEDENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY | 23 |
| 3 PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELE ŠKOLY | 26 |
| 3.1 ADAPTACE NA NOVOU PROFESNÍ ROLI..... | 30 |
| 3.2 NOVÉ PROFESNÍ VÝZVY PŘI VSTUPU DO FUNKCE | 32 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 34 |
| 4 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU | 35 |
| 5 ROZHOVORY S ŘEDITELI MATEŘSKÝCH ŠKOL | 40 |
| 5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ..... | 40 |
| 5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ | 51 |
| 6 ANALÝZA KONCEPCÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL | 55 |
| 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE..... | 61 |
| ZÁVĚR | 66 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 68 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 71 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 72 |
| SEZNAM TABULEK..... | 73 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 74 |

ÚVOD

Pracovní pozice ředitele mateřské školy je velmi náročná, protože v sobě skrývá dvě základní roviny. Ředitel mateřské školy je totiž na jedné straně vedoucím pracovníkem a na druhé straně vykonává také přímou pedagogickou činnost. Z této skutečnosti plyne celá řada výzev, kterou musí ředitelé po nástupu do své funkce řešit. Pro řadu začínajících ředitelů je poměrně náročné rozhodnout se, zda jsou spíše řediteli nebo učiteli. Se změnou jejich pracovní pozice totiž dochází ke změně jejich postavení ve škole a sociálního statusu. V řadě případů dochází také ke změně jejich vztahu s ostatními zaměstnanci. Mimo to musí začínající ředitelé plnit celou řadu nových pracovních úkolů, proniknout do problematiky legislativních předpisů souvisejících s chodem školských zařízení a být při tom dobrým manažerem a leaderem. Je tedy zjevné, že začínající ředitelé jsou postaveni před celou řadu nových výzev, na které musí efektivně reagovat, aby prosadili svou vizi týkající se fungování mateřské školy.

Předložená práce se věnuje problematice školského managementu. Konkrétně se zaměřuje na profesní dráhu ředitelů mateřských škol. Práce si klade za cíl zjistit, jakým způsobem se ředitelé mateřských škol připravovali na svou novou funkci a co jim při adaptaci na novou pracovní pozici nejvíce pomohlo. Konkrétně bude zjišťováno, jaké kompetence jsou podle názoru oslovených ředitelky mateřských škol pro výkon jejich povolání nejdůležitější. Zjišťováno bude také to, jakým výzvám ředitelky na začátku své profesní dráhy čelily, a co nebo kdo jim k jejich zvládnutí pomáhal. Za účelem dosažení výše popsaného cíle budou realizovány rozhovory s řediteli mateřských škol a budou analyzovány koncepce rozvoje vybraných mateřských škol.

Práce bude rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části práce budou charakterizovány základní pojmy, které s danou problematikou souvisí. Bude zde vymezen pojem školský management, který se sledovanou problematikou úzce souvisí. Každý ředitel školy je totiž manažerem a při výkonu svého povolání vykonává celou řadu manažerských funkcí. Dále bude pozornost věnována vymezení funkce ředitele mateřské školy. Konkrétně zde bude popsáno, jaké kvalifikační požadavky musí splnit ředitel mateřské školy, jaká je jeho úloha ve škole, jaké by měl mít kompetence a jak jsou tyto kompetence rozvíjeny. V samostatné kapitole pak bude popsána profesní dráha ředitele mateřské školy. Detailněji se při tom zaměřím na počátky profesní dráhy ředitele mateřské školy (nástupu do této pracovní pozice a adaptační období). Také budou popsány výzvy, kterým musí začínající učitelé čelit.

Stěžejní částí práce je její praktická část, ve které budou prezentovány výsledky realizovaného výzkumu. Konkrétně zde bude uveden cíl realizovaného výzkumu a bude zde popsána metodologie, která bude využita k jeho dosažení. V samostatné kapitole budou uvedeny výsledky analýzy rozhovorů s řediteli mateřských škol. Také informace vyplývající z analýzy koncepcí rozvoje vybraných mateřských škol budou prezentovány v samostatné kapitole. Praktická část práce bude obsahovat také shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretaci ve vztahu k výzkumným otázkám. Výsledky výzkumu budou diskutovány s ohledem na výsledky realizovaných výzkumů na stejné nebo obdobné téma. Upozorněno bude také na limity výzkumu, který byl v rámci přípravy práce realizován.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLSKÝ MANAGEMENT A JEHO VÝZNAM PRO ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V současné době je na ředitele škol nahlíženo jako na manažery, kteří jsou odpovědní za řízení školy. Z tohoto důvodu by měli ředitelé škol zvládat školní management, který je nedílnou součástí výkonu jejich povolání. V pedagogickém slovníku Průcha (2013, s. 306) definuje školský management následujícím způsobem: „Víceúrovňový systém řízení a organizace školství od makroúrovně školského systému po řízení a organizaci školy.“ Z výše uvedené definice je zjevné, že se se školským managementem setkáme na různých úrovních. Na makroúrovni se jedná o koncepci, kterou prosazuje ministerstvo školství v rámci řízení školského systému. Na úrovni střední se jedná o způsob, jakým je školský systém řízen krajem. Na lokální úrovni je sledováno, jakým způsobem jsou školy řízeny ze strany obce. Z tohoto pohledu se školský management zaměřuje na plánování, organizaci, financování, monitoring a kontrolu škol ze strany výše uvedených subjektů. Podle Trojanové (2017, s. 18) se tedy jedná o komplexní systém, jehož prostřednictvím je zajišťováno řízení školství v dané zemi.

Pro účely předložené práce je však mnohem důležitější užší vymezení pojmu školský management. Z tohoto hlediska se jedná o „výkon funkce právního subjektu, řízení a organizace provozu školy, vedení lidí ve škole, plánování a hodnocení rozvoje školy, řízení pedagogického procesu, kontrolní činnost v dané škole, řízení vnějších vztahů školy a její reprezentace (public relations).“ (Průcha. 2013, s. 306). Na školský systém je v tomto případě možné nahlížet jako na systém určený k řízení školy, který se opírá jak o poznatky z oblasti managementu tak pedagogiky. Jeho primárním cílem je při tom zajistit efektivní fungování školy na všech úrovních (Trojanová, 2017, s. 85). Podle Trojanové, Trojana a Kitzbergera (2012, s. 34) je cílem školského managementu, aby mezi všemi subjekty působícími ve školském systému panovaly dobré vyvážené vztahy a aby bylo funkční také jejich spojení s okolím.

Školský management má podle Lhotákové (2014, s. 25) základy v administrativní správě školy. Ta již nebyla schopná efektivně reagovat na potřeby škol a jejich zřizovatelů a nahradil ji tedy školský management. Školská administrativa byla založena na implementaci pokynů, směrnic a vyhlášek řídicího orgánu. Škola tak v podstatě představovala byrokratické prostředí, ve kterém bylo velmi náročné realizovat vzdělávací proces. Učitelé totiž byli vázáni řadou pravidel, která jim bránila svobodně s žáky pracovat. Řešením se v tomto případě stal školský management, který se snaží pružně

reagovat na změny v okolním prostředí. V České republice se se školským managementem začínáme setkávat až po roce 1989. V této době došlo ke změně role ředitele školy, přestal být pouhým správcem školy a dostal se do pozice vedoucího pracovníka. Jeho hlavním úkolem se tak stala péče o školní subjekt a jeho rozvoj. K další významné změně došlo v roce 2003 v souvislosti s reformou státní správy. V tomto roce se staly ze škol právní subjekty a byla jim přiznána práva a povinnosti, které s tím souvisejí. Z ředitele školy se tak stal statutární orgán, který školu reprezentuje navenek. Postupem času se z ředitelů škol začali stávat manažeři, kteří mají značný vliv na kvalitu školy a pedagogického sboru. Není tedy divu, že ředitelé začali hledat nástroje, jak dosáhnout požadovaných výsledků. Školský management v tomto ohledu hraje zcela zásadní roli.

Školský management je podle Lhotákové (2014, s. 28) velmi specifický, což je dáno zejména tím, že se orientuje na výchovně-vzdělávací proces. Na školu je v tomto ohledu možné nahlížet jako na seskupení lidí, kteří se snaží společně dosáhnout konkrétního cíle. Z tohoto hlediska je zjevné, že je v rámci školství možné aplikovat základní principy managementu. Na druhou stranu je nezbytné respektovat specifika školského prostředí. V rámci školy hraje zcela zásadní roli klima školy a třídy, které ředitel svými rozhodnutími do velké míry ovlivňuje. Na tuto skutečnost by měl při své činnosti vždy brát zřetel. Dalším specifikem je skutečnost, že na rozhodování školy mají značný vliv další subjekty jako je zřizovatel, inspekce nebo rodiče. Ředitel v tomto ohledu musí brát v úvahu také jejich zájmy. V neposlední řadě je dán charakter školského managementu charakterem cíle vzdělávacího procesu, který je na škole realizován. Cílem vzdělávacího procesu nebo také jeho výstupem je vzdělaný žák. Takto definovaný cíl je velmi komplexní a je tedy poměrně náročné měřit, zda bylo daného cíle dosaženo. Tato skutečnost do velké míry ovlivňuje způsob měření úspěšnosti školy. Výsledky školy se totiž projeví až se značným odstupem v rámci úspěšnosti jejich absolventů.

Také Trojanová, Trojan, a Kitzberger, (2012, s. 36) se zaměřují na specifika spojená se školským managementem. Autoři uvádějí, že je nutné brát v úvahu také charakter podřízených, které ředitel v pozici manažera řídí. Na učitele jsou kladeny značné kvalifikační nároky a jejich vzdělání je tak v řadě případů na stejné úrovni s ředitelem školy. Mimo to mají učitelé v rámci společného pedagogického působení často poměrně vysokou míru autonomie. Pozice ředitele školy je v tomto ohledu poměrně náročná. Na druhou stranu je často v rámci školy jediným skutečným vedoucím pracovníkem, protože

ostatní vedoucí pracovníci mají většinou vysoké pedagogické úvazky a na řídicí činnosti nemají potřebný čas. Jeho činnost se tak pojí s velkou mírou odpovědnosti.

V neposlední řadě je podle Trojanové (2017, s. 85) nutné mezi specifika spojená s řízením školy zařadit také skutečnost, že vzdělávání bývá věcí veřejnou a činnost školy tak velmi bedlivě sledují rodiče, komunita i veřejnost. Ředitel tak při rozhodování nemá úplnou svobodu, ač jeho autonomie v tomto ohledu v posledních letech do značné míry vzrostla. Podle studie OECD (ČSI, 2013, s. 57) je 68 % rozhodnutí učiněno na úrovni školy, 28 % zůstává na úrovni místní nebo krajské úrovni a 4 % na úrovni centrální.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že škola se stává velmi specifickým systémem, což má vliv také na její řízení. Podle Bečvářové (2003, s. 26) je na mateřskou školu možné nahlížet jako na složitý systém tvořený řadou subsystémů a prvků. Kvalita celého systému je pak dána kvalitou jeho jednotlivých prvků společně se vzájemnými vztahy, které mezi nimi panují. Důležitou roli hrají také vztahy těchto prvků s okolím školy. V rámci školského managementu se tak setkáváme s několika oblastmi, kterým je nutné věnovat pozornost. Podle Trojana (2019, s. 58) se jedná zejména o následující oblasti:

- pedagogické řízení školy;
- personální řízení školy;
- právní řízení školy;
- ekonomické řízení školy.

Také Trojanová (2017, s. 29) zmiňuje v souvislosti se školským managementem několik oblastí hodných pozornosti. Podle jejího názoru tyto oblasti do velké míry odpovídají činnostem realizovaným v rámci managementu. Mezi základní oblasti školského managementu tak autorka řadí plánování, rozhodování, organizování, řízení, vedení lidí a personální zajištění chodu školy. Lhotáková (2014, s. 41) je jiného názoru a za základ školského managementu považuje oblasti, jejichž cílem je zajistit soustavnost a účelnost vzdělávacího systému. Podle jejího názoru tak mezi základní činnosti, které je nezbytné v rámci školského managementu realizovat, patří zejména plánování, organizování, monitoring a evaluace činnosti školy.

2 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Podle Trojana (2016, s. 29) je činnost ředitele mateřské školy velmi komplexní a její výkon bývá velmi komplikovaný. Ve chvíli, kdy se jedinec stane ředitelem školy, změní se nejenom jeho pracovní role, ale také společenské postavení. Jedná se o velkou změnu, a aby jedinec dosáhl požadovaného úspěchu, měl by mít řadu důležitých kompetencí. V této kapitole se zaměřím na to, jaké jsou úkoly ředitele mateřské školy, jaké jsou kvalifikační požadavky na výkon této funkce a jaké by měl mít kompetence.

2.1 Kvalifikace ředitele mateřské školy

Uchazeč o post ředitele školy by měl být seznámen s danými kvalifikačními požadavky. Konkrétní kvalifikační nároky jsou popsány v § 3 a § 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících). Zde jsou uvedeny předpoklady, které musí jedinec pro výkon této funkce splnit. Ředitel je mimo jiné pedagogickým pracovníkem, takže musí primárně splnit předpoklady, které jsou kladeny na pedagogické pracovníky. Jedná se o následující předpoklady:

- způsobilost k právním úkonům;
- odborná kvalifikace nutná k výkonu přímé pedagogické činnosti;
- bezúhonnost;
- zdravotní způsobilost;
- dostatečná znalost českého jazyka.

Mimo výše uvedené obecné požadavky musí uchazeč o post ředitele mateřské školy splnit také specifické požadavky. Ředitelem školy se může stát fyzická osoba, která má odpovídající vzdělání a praxi. Požadováno je, aby uchazeč absolvoval studium určené ředitelům škol. Výjimku mají pouze osoby, které absolvovaly akreditovaný vysokoškolský vzdělávací program se zaměřením na školský management nebo program celoživotního vzdělávání zaměřeného na řízení školství (realizovaný vysokou školou). Uchazeč musí získat praxi, která je spojena s výkonem přímé pedagogické činnosti nebo činnosti, ke které jsou zapotřebí obdobné znalosti. Může se jednat o řídicí činnost nebo činnost v oblasti vědy a výzkumu. V případě ředitele mateřské školy je požadováno, aby měl uchazeč 3 roky praxe.

2.2 Náplň práce ředitele mateřské školy

Pracovní pozice ředitele školy zahrnuje dvě základní roviny. Na jedné straně je ředitel vedoucím pracovníkem a na straně druhé zůstává pedagogickým pracovníkem. Někdy tak může být poměrně složité tyto dvě oblasti skloubit. V této práci bude pozornost věnována primárně vedoucí pozici ředitele mateřské školy. Vždy je však nutné mít na mysli, že ředitel zastává obě tyto funkce, což na něj klade značné nároky.

Hlavním úkolem ředitele mateřské školy je efektivně řídit školu. Trojanová, Trojan a Kitzberger (2012, s. 11) upozorňují na skutečnost, že ředitel školy je nejvyšším řídicím pracovníkem školy. Daná pracovní pozice je upravena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školského zákona). Zde je § 164 stanoveno, jaké jsou hlavní úkoly ředitele školy. Konkrétně jsou zde vymezeny následující činnosti, které ředitel vykonává:

- ředitel rozhoduje v záležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání a dalších školských služeb nabízených školou;
- je odpovědný za to, že bude škola poskytovat vzdělávání a další školské služby v souladu se školským zákonem a obsahem rámcových vzdělávacích programů;
- je odpovědný za to, že poskytované vzdělávání a další školské služby budou jít odpovídající odbornou a pedagogickou úroveň;
- je odpovědný za to, že bude odpovídajícím způsobem dohlíženo na děti a nezletilé žáky.

Ředitel mateřské školy je tedy plně odpovědný za zajištění efektivního chodu školy, za zajištění potřebných financí a efektivní hospodaření s penězi, jedná s partnery školy, připravuje právní dokumenty a zajišťuje kvalitu edukačního procesu. Kompetence ředitele se týkají prakticky všech oblastí fungování školy. Jedná se zejména o správu školy, finanční hospodaření školy, zajištění bezpečnosti dětí a zaměstnanců školy, kvalitu pedagogického sboru, kvalitu nabízených vzdělávacích služeb, vytváření podmínek pro aktivitu České školské inspekce nebo koordinace ověřování výsledků vzdělávacího procesu s ministerstvem (Trojan, 2018, s. 83). Obecně platí, že ředitelé škol mají v České republice poměrně velkou autonomii na straně jedné, tak i odpovědnost na straně druhé. Autor uvádí, že ředitel je odpovědný za tři základní oblasti – provozní oblast, vzdělávací

oblast a jednání s partnery a dalšími subjekty mimo školu. Mimo to jejich role za zdmi školní budovy nekončí, ale zasahuje i za ni. Jedná se o významného aktéra školské politiky (Neklapilová, Pešková, Veselá a Trojana, 2012, s. 164).

Z pohledu školského managementu je na ředitele školy nahlíženo jako na vrcholného manažera školy. Jeho činnost tedy zahrnuje všechny základní manažerské funkce. Níže budou jednotlivé manažerské funkce krátce charakterizovány.

Plánování

Pro každou organizaci je nezbytné, aby měla jasně stanovenou vizi, poslání a strategické cíle. Úkolem ředitele školy je v tomto ohledu vymezení vize a cíle školy, podle kterých se bude řídit celá její činnost. Jedná se v podstatě o dlouhodobý plán, který poukazuje na to, kam škola v budoucnu směřuje. Vize by měla přinést odpovědi na následující otázky (Šikýř, Borovec, Lhotáková, 2012, s. 63):

- Kdo patří mezi „zákazníky“ školy?
- Jaký je hlavní cíl školy?
- Jaká je filozofie školy?
- Jaké jsou hlavní aktivity školy?
- Jaké jsou silné stránky školy?

Stanovit dlouhodobé cíle školy je poměrně náročná činnost a měli by se na ní podílet také ostatní zaměstnanci subjektu. Pouze tak je možné zajistit, aby se s cíli ztotožnili všichni zaměstnanci a byli motivováni k jejich naplnění. Na základě vize a dlouhodobých cílů následně ředitel vypracuje strategický plán školy v podobě školského vzdělávacího programu (Trojan, 2018, s. 29).

Mimo to je úkolem ředitele mateřské školy vytvářet také další dílčí plány, které by upravovaly vnitřní provoz zařízení a jeho jednání navenek. Jedná se zejména o plán řízení a kontroly, evaluační plán školy, plán dalšího vzdělávání pedagogů, plán realizace provozních porad a pedagogických rad, plán upravující spolupráci se základní školou a další plány s ohledem na specifika školy. Jednotlivé plány se mohou seskupovat do ročních plánů, ve kterých budou vymezeny konkrétní cíle pro daný školní rok. Na základě

ročního plánu je pak možné vypracovat plány pro jednotlivé měsíce (Neklapilové, Peškové, Veselé a Trojan, 2012, s. 112).

Organizování

V rámci organizování ředitel mateřské školy vybírá vhodné postupy, které co nejefektivněji povedou ke stanovenému cíli. V rámci organizace musí ředitel přemýšlet také o personálním a materiálním zajištění chodu instituce. V úvahu však musí brát také bezpečnost, psychohygienu a hygienu práce. Hlavním cílem organizování je zajištění plánované a neplánované činnosti pedagogů, které vede k dosažení stanovených cílů. Podle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 153) probíhá organizace v následujících krocích:

- stanovení cíle;
- dělba práce;
- koordinace jednotlivých aktivit;
- stanovení zodpovědnosti za jednotlivé cíle.

V kompetenci ředitele mateřské školy je příprava organizačního řádu školy a jejího organizačního schématu. Organizační řád představuje základní normu, podle které se chod školy řídí. Jsou v něm popsány funkce jednotlivých osob, jejich povinnosti a míra odpovědnosti (Trojanová, 2017, s.89).

Vedení lidí

Prášilová (2006, s. 89) vnímá, že vedení lidí je zcela zásadní součástí práce ředitele školy. Každý zaměstnanec školy se totiž podílí na budování jejího dobrého jména. Ředitel školy je v tomto ohledu jejím hnacím motorem, který by měl jít všem zaměstnancům příkladem. Jeho cílem by mělo být neustále se zlepšovat. Za účelem neustálého zvyšování kvality školy by měl ředitel motivovat své podřízené k tomu, aby se neustále vzdělávali a profesně i osobnostně rozvíjeli. Pouze tak se může mateřská škola udržet dlouhodobě na výši.

Cílem ředitele mateřské školy by mělo vždy být zaměstnávat učitele, kteří chtějí učit, pracovat sami na sobě a přinášet do výuky nové podněty. Přestože se někdy může zdát, že je jejich práce monotónní, měli by se snažit hledat způsob, jak ji zpestřit. Úkolem ředitele je zaměstnance v tomto směru motivovat a zajistit jim k práci vhodné podmínky. (Trojanová, Trojan, Puškinová, 2015, s. 54).

Ředitel by se měl také naučit delegovat jednotlivé činnosti. Pro ředitele mateřské školy je nezbytné, aby byl schopen vytipovat si zaměstnance, na které by vybranou činnost delegoval. Delegace jednotlivých pravomocí umožňuje řediteli uspořít čas na jinou činnost, kterou za něho nemůže udělat někdo jiný. Ředitel by si měl umět vymezit méně důležitou činnost, kterou by za něho vykonával někdo jiný. Mimo to je možné delegaci pravomocí využít jako motivační prvek, který nabídne zaměstnancům školy seberealizaci (Trojanová, 2019, s 67).

Kontrola

Nedílnou součástí manažerské činnosti je také kontrola. Jejím cílem je zjistit, zda se provoz školy vyvíjí žádoucím směrem. Výsledkem kontroly je zhodnocení stávající situace ve škole. Pokud je situace nevyhovující, je vhodné určit také opatření, která by vedla k nápravě. Na základě výsledků kontroly jsou přijímána nová rozhodnutí. Ředitel mateřské školy by měl připravit plán kontroly a v rámci školy by měl fungovat efektivní kontrolní systém. Důvodem je skutečnost, že efektivní kontrola je předpokladem dosažení cílů školy (Trojanová, Troja, Puškinová, 2015, s. 63).

Všechny výše popsané manažerské funkce na sebe vzájemně navazují a doplňují se. Jejich zvládnutí je základním předpokladem efektivního fungování mateřské školy. Ředitel mateřské školy by si měl tuto skutečnost uvědomovat, měl by věnovat pozornost všem stejnou měrou a žádnou z nich by neměl opomíjet.

2.3 Kompetence ředitele mateřské školy

Kompetence ředitele školy vycházejí ze souboru úloh, které musí ředitel mateřské školy v rámci výkonu své profese plnit. Na základě jednotlivých úloh vymezuje Lhotáková (2014, s. 10-11) tři role, které ředitel plní. Jedná se o lídra, manažera a vykonavatele. Ředitel by měl být schopen plnit roli leadera. Důvodem je skutečnost, že ze své pozice stanovuje vizi, kterou daná mateřská škola následuje. Na základě vize jsou následně formulovány také strategické cíle mateřské školy. V rámci své role leadera musí být ředitel schopen motivovat své podřízené k tomu, aby jeho vizi následovali a podíleli se tak na naplňování strategických cílů. Ředitel mateřské školy však musí plnit také funkci manažera, protože je odpovědný za řízení subjektu. Jeho úkolem je tedy pedagogické, personální, právní a ekonomické řízení školy. V neposlední řadě vykonává ředitel mateřské

školy také práci učitele pečujícího o děti a rozvíjejícího jejich potenciál. Jeho úkolem je v tomto ohledu naplňovat obsah školního vzdělávacího programu.

Na základě funkcí, které ředitel mateřské školy vykonává, formulovala Trojanová (2019, s. 96-98) kompetenční model, který zahrnuje pět základních kompetencí - kompetence lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence nutné k řízení a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Jednotlivé kompetence budou blíže charakterizovány.

Lídrovské kompetence podle Trojanové (2014, s. 63) využívá ředitel mateřské školy v rámci jednání se zřizovatelem školy a také se svými zaměstnanci. Na základě tohoto typu kompetencí ředitel formuluje vizi, priority a strategii školy. Pešková, Veselá a Trojan (2012, s. 5) charakterizují vizi jako nosnou myšlenku, která se odráží na celkovém fungování. Vize by měla být formulována tak, aby se byli zaměstnanci schopni se s ní identifikovat a následovat ji. V souvislosti s lídrovskými kompetencemi je nutné zmínit také schopnost ředitele prezentovat školu a propagovat ji navenek. V tomto ohledu by si měl ředitel uvědomit, že škola nabízí a poskytuje veřejnosti službu. Úkolem ředitele je veřejnost s nabídkou seznámit. V neposlední řadě by měl ředitel jako lídr umět vhodným způsobem motivovat zaměstnance školy. Povolání učitele je velmi náročné. Učitelé tak potřebují vědět, že za nimi ředitel stojí.

Manažerské kompetence představují podle Trojanové (2017, s. 63) soubor znalosti, dovedností a schopností, které řediteli umožňují vykonávat základní manažerské funkce. Ředitel mateřské školy by měl být schopen zvolit vhodnou cestu, jež by mu umožnila dosáhnout požadovaných cílů. Měl by tedy být schopen volit strategii, která by byla v souladu s vizí instituce. Mimo to je ředitel školy odpovědný za personální řízení. Podle Šikýře, Borovce a Lhotákové (2012, s. 56) zahrnuje personální řízení schopnost alokovat lidské zdroje efektivním způsobem. Ředitel by měl být schopen poznat silné a slabé stránky svých podřízených a efektivně je využívat. V kompetenci ředitele školy je také hodnocení zaměstnanců a jejich odměňování. Úkolem ředitele je o své podřízené pečovat a vytvářet na pracovišti příjemné klima. Manažerské kompetence zahrnují také schopnost efektivně koordinovat celkový chod mateřské školy.

Vždy je nutné mít na mysli také fakt, že by měl být ředitel odborníkem ve svém oboru. Z tohoto důvodu je důležité, aby měl také odborné kompetence v oblasti řízení vzdělávací instituce. Zcela nezbytné je, aby znal právní předpisy upravující chod školy. Důvodem je skutečnost, že musí vždy jednat v souladu s platnou legislativou. Musí také dohlížet na to,

aby příslušné zákony dodržovali všichni zaměstnanci školy. Zcela zásadní jsou také znalosti kontextu, ve kterém škola funguje. Za tímto účelem by měl sledovat aktuální dění a odpovídajícím způsobem na něj reagovat. V neposlední řadě je důležitá jazyková vybavenost ředitele mateřské školy. Důvodem je skutečnost, že ředitel v rámci výkonu své funkce komunikuje jak s podřízenými, tak s řadou dalších osob (zřizovatel školy, rodiče žáků, veřejnost) (Neklapilová, Pešková, Veselá a Trojan, 2012, s. 6).

Velice důležité jsou osobnostní kompetence. Každý ředitel by měl být schopen přijímat zpětnou vazbu a sám hodnotit své jednání. Jeho cílem by mělo být neustále se zdokonalovat a rozvíjet. V tomto ohledu by na sobě měl pracovat jak na úrovni profesní, tak osobnostní. Vzhledem ke skutečnosti, že je výkon ředitelské funkce velice náročný, hraje při výkonu tohoto povolání významnou roli také time management a stress management. Time management představuje schopnost efektivně hospodařit se svým časem. Stress management je důležitým předpokladem pro udržení si dobrého psychického zdraví. Ředitel by tedy měl znát základní principy a nástroje psychohygieny a být schopen je aplikovat do praxe. Součástí osobnostních kompetencí je také schopnost rozhodovat a stát si za svými rozhodnutími. Mělo by se jednat o rozhodnutí racionální, která se opírají o potřebné informace. Mimo jiné by měl být schopen komunikovat svá rozhodnutí. Lhotáková (2014, s. 31).

Trojan (2017, s. 73) řadí mezi významné kompetence, které by měl ředitel mateřské školy mít, kompetence sociální. Sociální kompetence souvisí se schopností ředitele sestavit efektivně fungující pracovní tým. Ředitel by měl být schopen vybírat na dané pracovní místo vhodné pracovníky. Měl by tak učinit s ohledem na jejich vzdělání, dovednosti a zkušenosti. Mimo to by měl brát v úvahu i skutečnost, zda je daná osoba schopna zapadnout do pracovního kolektivu. Mezi sociální kompetence patří také schopnost řešit konflikty a problémy, které mohou na pracovišti vzniknout. Zcela zásadní je v tomto ohledu, aby na pracovišti panovala příjemná atmosféra. Sociální kompetence však ředitel využívá také ve vztahu k ostatním osobám, se kterými se v rámci výkonu své funkce setkává. Jedná se zejména o rodiče žáků, kteří jsou s něčím nespokojeni. Musí také jednat se zřizovatelem školy. Ve všech těchto případech by měl být ředitel schopen zvolit vhodnou komunikační strategii, která by mu umožnila dosáhnout požadovaného cíle. Ředitel by měl být dobrým týmovým hráčem schopným spolupráce. Je totiž velmi důležité, aby byla škola vůči svému okolí otevřená.

Posledním důležitým souborem kompetencí ředitele mateřské školy jsou kompetence nezbytné k řízení a hodnocení edukačního procesu. Potřeba osvojení těchto kompetencí vyplývá zejména z charakteru školského management. Primárním cílem školy je totiž zajištění kvalitních vzdělávacích služeb. Za tímto účelem je nutné, aby uměl ředitel školy plánovat vzdělávací kurikulum, zajistit implementaci nových vědeckých poznatků do vzdělávacího procesu, evaluovat průběh vzdělávacího procesu a pracovat se zpětnou vazbou za účelem jeho zkvalitnění. Ředitel školy je nejen vedoucím pracovníkem, který je odpovědný za chod školy, ale vystupuje také v roli učitele. Z tohoto důvodu by měl být schopen plánovat a vést výchovně vzdělávací proces. V kompetenci ředitele je však také dohled a kontrola činnosti ostatních pedagogických zaměstnanců a zajištění celkové kvality edukačního procesu realizovaného v mateřské škole. Hlavním úkolem ředitele v této oblasti je nastavit vzdělávací proces tak, aby byl efektivní. Je tedy odpovědný za formulaci obsahu kurikulárních dokumentů, které v rámci činnosti mateřské školy vznikají. Při jejich přípravě by měl reflektovat nejnovější trend v oblasti předškolního vzdělávání. V neposlední řadě by měl ředitel školy při plánování edukačního procesu reflektovat výsledky žáků školy (Trojanové, 2014, s. 62).

Z výše uvedených informací je zjevné, že jsou na ředitele mateřské školy kladeny značné nároky. Ředitel školy musí mít řadu velice různorodých kompetencí. Podle Trojanové, Trojana a Kitzebergera (2012, s. 28) by měl jedinec v této funkci získat potřebné kompetence v rámci studia, dalšího vzdělávání a také v průběhu své praxe. Podle zákona o pedagogických pracovnících má ředitel mateřské školy povinnost absolvovat vysokoškolské studium nebo specializovaný kurz zaměřený na školský management nebo řízení školy. V rámci studia by si měl ředitel nejen osvojovat základní vědomosti a dovednosti nezbytné při výkon vedoucí pozice, ale také rozvíjet kompetence nezbytné k výkonu této funkce.

Ředitel mateřské školy by se měl dále neustále vzdělávat. Vhodné je, aby v rámci dalšího vzdělávání absolvoval zejména kurzy zaměřené na rozvoj manažerských kompetencí. Mnoho zajímavých kurzů nabízí Národní pedagogický institut. Studie realizovaná Förodovou a Juhánkou (2018, s. 9) ukázala, že je nabídka vzdělávacích kurzů určených pedagogickým pracovníkům v České republice rozsáhlá a dostatečně kvalitní. Ředitelé tedy mohou vybírat z rozsáhlé nabídky kurzů a vybrat si takový kurz, který nejvíce odpovídá jejich potřebám. Vhodné je vybírat zejména kurzy, které reflektují každodenní činnost ředitelů.

Lhotáková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 25) uvádí, že pro rozvoj kompetencí ředitele mateřské školy je zcela zásadní praxe, během které ředitel čerpá potřebné zkušenosti. Pro začínající ředitele je většinou důležitá jejich intuice, která jim může napovědět, jak jednotlivé situace řešet. Mohou se také řídit svými vzory a tím, jak by asi danou situaci řešily ony. V případě rozvoje kompetencí hraje často velmi důležitou roli motivace. Té se mnoha ředitelům mateřských škol nedostává, protože postrádají potřebnou zpětnou vazbu od nadřízeného. Zřizovatel totiž v řadě případů řeší pouze problémy a stížnosti. Pro ředitele je tedy v tomto případě stěžejní autoevaluace, na kterou je v řadě případů odkázán. Zpětnou vazbu může hledat také v dalších zdrojích, jako jsou například jeho spolupracovníci, kolegové nebo podřízení.

2.4 Ředitel mateřské školy jako činitel podílející se na klimatu učitelského sboru a jeho efektivní vedení mateřské školy

Klima školy má značný vliv na kvalitu služeb, které mateřská škola nabízí. Na klima školy je nezbytné nahlížet jako na jeden z klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu školy a její kvalitu. Mareš (2003, s. 63) popisuje klima školy jako „sociálně psychologickou proměnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“ Klima školy je možné dále podle autora dělit do několika skupin. Hovoříme tak o klimatu učitelského sboru nebo klimatu třídy.

Na kvalitu klimatu školy má vliv celá řada faktorů. Prášilová (2006, s. 184) rozlišuje dvě základní skupiny faktorů. Jedná se o faktory objektivní a subjektivní. Pro objektivní faktory je charakteristické, že jsou dány charakterem vzdělávacího systému. Jedná se o faktory, kterými je škola do určité míry limitována a musí je respektovat. Do této skupiny patří například legislativa upravující fungování mateřské školy. Subjektivní faktory jsou dány charakterem dané školy. Jedná se zejména o velikost školy, počet žáků, kvalita učitelského sboru nebo vedení školy.

Na mateřskou školu je nezbytné nahlížet jako na místo, kde probíhá intenzivní sociální učení. Proto je velice důležité, jak se k sobě učitelé navzájem chovají a jak jednájí s dětmi. Dítě v předškolním věku vnímá, jak ředitel školy hovoří s učiteli a jedná s rodiči, a nevědomky se tak učí. Klima školy tak má značný vliv na jeho sociální dovednosti, kultivaci jeho osobnosti a hodnoty, které si osvojuje. Dobré sociální klima školy má v konečném důsledku také dopad na motivaci žáků a v konečném důsledku též na výsledky

výchovně-vzdělávacího procesu. Proto by si měl být ředitel školy vědom toho, jak působí navenek (Škamrlík, 2017).

Budování pozitivního klimatu školy je dlouhodobý proces, kterému by mělo věnovat vedení školy odpovídající pozornost. Zcela zásadní roli hraje při vytváření klimatu vedení školy v čele s ředitelem. Ten stanovuje vizi školy, podle které se řídí chod celého subjektu. Ve vizi mateřské školy by se měla odrážet motivace ředitele k výkonu jeho povolání. Měla by jasně poukazovat na to, podle jakých principů bude výchovně-vzdělávací proces ve škole probíhat. Proto by měla být postavena na systému hodnot sdílených napříč všemi aktéry předškolního vzdělávání. Dobře formulovaná vize je pro zaměstnance školy motivací k výkonu jejich povolání a je proto důležité, aby se s ní byli schopni ztotožnit. Mimo to hraje vize školy zcela zásadní roli v případě prezentace organizace navenek. Pro rodiče může být vize tím hlavním, proč se své děti rozhodnou přihlásit právě do dané konkrétní mateřské školy (Laška, 2012, s. 110-112).

Podle Škamrlíka (2017) je kvalita klimatu školy jedním z klíčových ukazatelů poukazujících na kvalitu ředitele školy a jeho profesní dovednosti. Značný vliv ředitele na klima školy vyplývá ze skutečnosti, že je řízení mateřské školy do značné míry založeno na mezilidských vztazích a vzájemné spolupráci mezi vedením školy a učiteli. Klima školy do značné míry odráží to, jak se žáci, učitelé a další zaměstnanci ve škole cítí, jaké ve škole panují mezilidské vztahy a jaké hodnoty jsou ve škole vyznávány. Na všechny tyto oblasti má přístup ředitele školy značný vliv.

K zajištění pozitivního klimatu na škole může ředitel do značné míry přispět tím, jaká pravidla na škole vytváří. Jejich prostřednictvím ovlivňuje dílčí oblasti klimatu školy, jako jsou vztahy mezi žáky a učiteli, učiteli navzájem a učiteli s rodiči. K pozitivním vztahům může přispět například schopnost ředitele dát dětem potřebnou důvěru, zajímat se o jejich rodinný život a respektovat jejich individuální potřeby. V případě dětí v předškolním věku hrají zcela zásadní roli také vztahy s rodiči žáků. Právě zákonné zástupce dětí by měla škola vnímat jako partnery (Čapek, 2010, s. 64-65).

Zcela zásadní roli však hrají v budování pozitivního klimatu na škole učitelé. Jejich osobní vlastnosti se do značné míry odráží na kvalitě klimatu školy. Značný význam má zejména motivace učitelů k výkonu jejich povolání, schopnost sebereflexe, ochota dále se profesně rozvíjet a zaujetí pro práci se žáky. Značnou část z výše uvedených oblastí může ředitel školy ovlivnit. Z pohledu učitelů je velice důležité, aby se jim na škole dobře učilo, jejich práce byla odpovídajícím způsobem ohodnocena a měli možnost dalšího profesního

rozvoje. Zcela zásadní jsou pro ně také dobré vztahy s kolegy, žáky a rodiči. Proto je důležité, aby ředitel školy svým podřízeným důvěřoval a vytvořil jim na škole vhodné pracovní podmínky. Z pohledu formování pozitivního klimatu učitelského sboru je patřičné, aby ředitel školy efektivně s podřízenými komunikoval, motivoval je k dobrým pracovním výkonům a učitelé znali jeho postoje. Je však také na místě, aby byl schopen jasně vymezit cíle a úkoly a dohlížet na jejich plnění (Škamrlík, 2017).

Z výše uvedených informací je zjevná nezastupitelná role ředitele mateřské školy na budování pozitivního klimatu učitelského sboru. Aby byl ředitel schopen s učiteli v tomto směru efektivně pracovat, je nezbytná otevřená komunikace. Vhodné je nastavit systém, který by zajišťoval přenos potřebných informací od vedení školy k zaměstnancům. Tento proces by měl být oboustranný a měl by tedy zahrnovat nejen poskytování informací zaměstnancům, ale také vzájemné naslouchání. Pro ředitele školy je klíčové mít od svých podřízených zpětnou vazbu, která je základním předpokladem pro jeho sebereflexi. Vhodné je také využít různé formy komunikace. Ředitel školy by měl být schopen s učiteli komunikovat na formální i neformální úrovni. Díky tomu bude schopen lépe rozpoznat jejich silné a slabé stránky. Přínosné je pro něho také znát zájmy a osobní život učitelů (Trojan, 2016).

Za účelem budování pozitivního klimatu na škole může ředitel využít celou řadu efektivních nástrojů. Jedním z nich je motivační rozhovor mezi ředitelem a učitelem na začátku školního roku. Jeho cílem je informovat učitele o tom, jaká jsou očekávání ředitele na daný školní rok a jaké jsou jeho plány. V rámci rozhovoru by měl ředitel také zjišťovat, jaké potřeby má sám pedagog a jak by mu s jejich naplněním mohl pomoci. V rámci rozhovoru by měl učitel formulovat své cíle na daný školní rok. Dalším významným nástrojem podpory budování pozitivního klimatu učitelského sboru je jasné vymezení pravidel, kterými se bude řídit vztah mezi vedením školy a zaměstnanci. Cílem je vytvořit na pracovišti vzájemnou důvěru, která je pro kvalitní klima školy důležitá. Aby to bylo možné, je nutný vzájemný respekt a prosazování profesní etiky. Ředitel by se neměl obávat předat odpovědnost učitelům, kteří by měli být naopak ochotni ji přijmout. Míra kontroly je pak v takovém případě závislá na schopnostech pedagogů. Jinak se v tomto ohledu bude ředitel chovat k začínající učitelem a jinak k jejich zkušeným kolegům. V neposlední řadě je úkolem ředitele v tomto ohledu motivovat učitele k dalšímu profesnímu a osobnostnímu rozvoji (Trojanová, 2017).

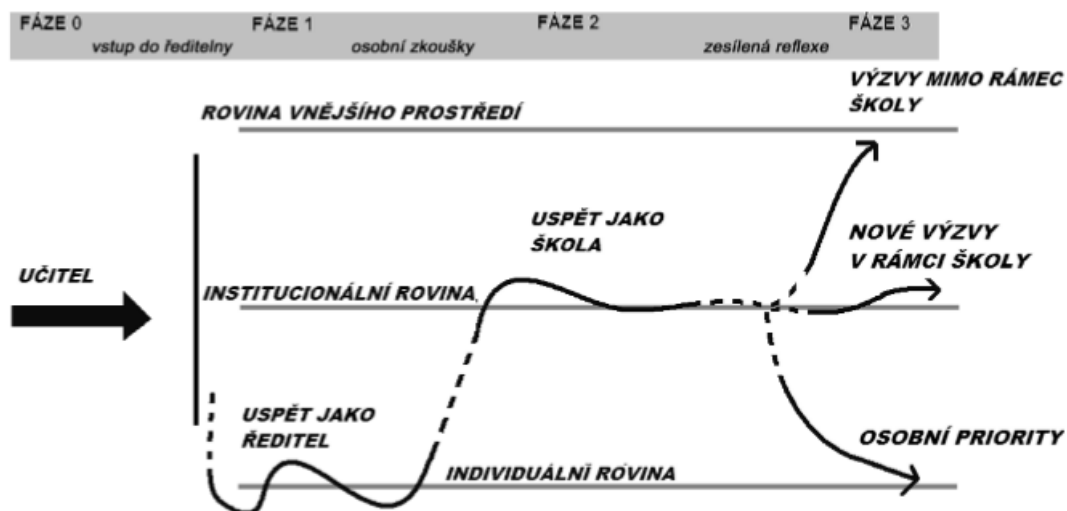
3 PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELE ŠKOLY

Pod pojmem profesní dráha je možné si představit soubor pracovních pozic, které jedinec ve svém životě vykonává. Průběh profesní dráhy závisí na celé řadě faktorů. Mezi ty nejdůležitější patří vlohy, motivace, vůle, vzdělání a podpora zaměstnavatele. K vývoji své profesní dráhy přistupuje každý jedinec svým osobitým způsobem. Někteří lidé nechají svou kariéru přirozeně se rozvíjet. Jiné osoby se snaží aktivně vyhledávat zajímavé pracovní příležitosti a dále se vzdělávají za účelem získání zajímavé pracovní pozice (Trojanová, 2017, s. 86).

Profesní dráhu ředitele školy není možné vnímat lineárně, protože jeho profesní kariéru většinou poznamená celá řada neočekávaných změn. Roli zde při tom hraje celá řada faktorů, které přichází jak ze školy tak mimo ni. O'Mahony a Matthews (2004, s. 59) hovoří o čtyřech fázích profesní kariéry ředitele škol – idealizace, vstup do role, ustavení a konsolidace. Fáze idealizace je spojena s očekáváním, které má jedinec ve spojitosti s výkonem ředitelské funkce. Mimo to zde hrají významnou roli také obavy jedince, zda je danou funkcí schopen zvládat. Ve fázi vstupu do role začínající ředitel postupně přijímá svou novou funkci a učí se vykonávat své povinnosti. Druhá fáze je následována tzv. ustavením, kdy začínající ředitel nastavuje procesy na škole tak, aby vyhovovaly jeho potřebám a představám. Ředitel si tímto způsobem v podstatě přizpůsobuje prostředí školy, aby byl schopen danou institucí efektivně řídit. V poslední fázi dochází ke konsolidaci ředitele na jeho funkci. Ten je již plně ztotožněn se svým povoláním, rozumí výkonu své funkce a je schopen efektivně subjekt řídit.

V České republice se problematice profesní dráhy ředitelů věnovali zejména Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, kteří realizovali výzkum zaměřený na profesní dráhu ředitelů základních škol. S ohledem na charakteristiku tohoto typu školského zařízení je do značné míry možné analogicky implementovat také na ředitele mateřských škol. I oni se při nástupu do své funkce potýkají s celou řadou výzev jako jejich kolegové na základních školách. Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2010, s. 84) rozdělili profesní dráhu ředitelů škol do tří základní fází a dvou přechodných období. Na obrázku č. 1 je popsána profesní dráha ředitelů škol, jak ji autoři na základě realizovaného výzkumu popsali.

Obrázek 1 Profesionální dráha ředitelů škol podle Pola, Hlouškové, Novotného a Sedláčka



FÁZE 0: Před vstupem do ředitelny

FÁZE 1: Fáze počátku v nové profesní roli

FÁZE 2: Fáze profesní jistoty

FÁZE 3: Fáze nových výzev

Zdroj: Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P. a Sedláček, M. (2010) Profesionální dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. In: *Studia pedagogica*. roč. 15 č. 1.

V případě ředitelů mateřských škol je nezbytné brát v úvahu nejen profesní dráhu spojenou s nástupem ředitele do funkce, ale také dobu před nástupem do této funkce. Na tuto skutečnost upozorňují například Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009, s. 114-115), kteří hovoří v souvislosti s tím o tzv. fázi před vstupem do ředitelny nebo také fázi 0. V souvislosti s touto fází profesní kariéry hovoří autoři o tzv. životní historii ředitele školy. Aby bylo možné porozumět tomu, proč se daná osoba rozhodla stát se ředitelem mateřské školy, je nezbytné sledovat nejen profesní život jedince, ale kontext, ve kterém se odehrává. Významnou roli v tomto ohledu totiž hrají nejen pracovní zkušenosti, ale také představy o sobě samém. Do fáze 0 profesní kariéry patří zejména výběr učitelského povolání, který je motivován různými vlivy. Někteří učitelé se pro toto povolání rozhodují z důvodu zájmu o práci s dětmi. Pro jiné se jedná o ryze pragmatickou volbu. Na rozhodnutí stát se ředitelem školy pak mají značný vliv pracovní zkušenosti ředitele, jež ho formují nejen po profesní, ale také po osobnostní stránce. V řadě případů mají právě tyto zkušenosti vliv na rozhodnutí dané osoby ucházet se o post ředitele školy. Tato 0. fáze profesní kariéry ředitele školy je zakončena profesní změnou.

V souvislosti s 0. fází profesní kariéry ředitele je nezbytné zaměřit se na důvody, proč se učitel stane samotným ředitelem. Poměrně často se ředitelé škol dostávají do své pracovní pozice shodou náhod. Hlavním impulsem, který je vedl k uvažování o pozici ředitele školy, byla často skutečnost, že byli osloveni někým ze svého okolí. Jednalo se většinou o bývalé vedení školy nebo její stávající zaměstnance. Důvodem mohly být často jejich organizační a vůdcovské schopnosti. Nabídku je tedy z tohoto úhlu pohledu možné vnímat jako určité vyústění jejich profesní kariéry. Vstoupit do výběrového řízení se ředitelé rozhodují ze tří hlavních důvodů (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2009, s. 116):

- možnost dalšího kariérního růstu;
- snaha zlepšit situaci na škole;
- naplnění očekávání svého okolí.

Na 0. fázi profesní kariéry ředitele navazuje 1. fáze, kterou je možné označit jako „vstup do ředitelny“. Podle Donnelyho (1997, s. 96) jsou pro tuto fázi charakteristické obavy spojené s výkonem nové funkce a také pocit osamělosti. Ředitelé se v nové funkci musí vyrovnávat nejen s profesní změnou, ale v řadě případů řeší také změny v osobním životě. Jedná se o velice náročné období, kdy často zkušený učitel stojí v podstatě na novém začátku své profesní dráhy. V této fázi dochází k adaptaci na novou profesní roli, která je spojena s celou řadou nových povinností. Ředitel musí jednat se zřizovatelem školy, sestavovat rozpočet a efektivně vést své podřízené. Je nezbytné, aby dělal poměrně složitá rozhodnutí a také za ně nesl odpovědnost. Může se také dostat z důvodu své funkce do rozporu s učiteli, kteří byli jeho kolegy, což většinou není nic příjemného.

Po prvotním šoku z reality následuje 2. fáze profesní kariéry ředitele, kterou Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2010, s. 85) nazývají jako etapu „profesní jistoty“. Autoři však upozorňují na skutečnost, že před touto fází je možné vysledovat období, kdy ředitelé čelí „osobním zkouškám“. Jedná se o období v profesním životě ředitele, které je poměrně náročné. Ředitel musí začít efektivně plnit svou manažerskou roli a často musí čelit realitě, kterou nečekal. Pro toto období je tedy charakteristické určité prozření spojené se stanovením si realističtějších cílů. Velice přínosné naopak je, že ředitel postupně získává jistotu a dochází k posilování jeho sebedůvěry. Začínající ředitel již chápe, co je s jeho pracovní pozicí spojeno, a snaží se naplňovat své osobní ambice a chovat se tak, aby nezklamal své okolí.

Ve chvíli, kdy ředitel projde obdobím „osobních zkoušek“, dostává se do již zmíněné fáze „profesní jistoty“. Začátek této etapy je individuální a závisí na celé řadě faktorů. Významnou roli hraje nejen osobnost ředitele, ale také řada vlivů vnějších. Počátek této fáze je každopádně spojen s pocitem, že ředitel zvládá operativní řízení školy a může se tedy věnovat strategickým cílům. Ve většině případů se tento pocit objevuje ve 3. až 5. roce ve funkci. S nárůstem jistoty souvisí skutečnost, že ředitelé v této etapě profesního vývoje nemají strach delegovat své pravomoci na podřízené a sdílet tak své rozhodovací pravomoci. Pro tuto profesní fázi je charakteristický určitý pocit osamění, kdy si ředitel uvědomuje své odtržení od učitelského sboru. Významnou roli v tomto ohledu hraje možnost sdílení osobních zkušeností mezi samotnými řediteli. V této profesní fázi mají jedinci ve vedoucích pozicích tendenci reflektovat své dosavadní zkušenosti a přemýšlet o dopadech svých rozhodnutí. V řadě případů na základě sebereflexe hledají nové nápady, což vede k budování neformální kolegiální sítě mezi řediteli. Ti tak mají možnost sdílet své zkušenosti a vzájemně si radit. Kolegiální učení se je pilířem rozvoje kompetencí ředitele v této profesní fázi (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2010, s. 89).

Na 2. fázi profesní dráhy ředitele navazuje přechodové období, kdy ředitel intenzivně reflektuje chod školy. Ředitelé jsou si většinou v tomto období vědomi, že jejich škola plní své základní funkce. Snaží se však své působení rekapitulovat a posoudit, zda škola odpovídá jejich představám. Sledují v této době subjekt jako celek a snaží se nashromáždit maximální možnou zpětnou vazbu. Významnou roli při tom hraje skutečnost, jak je škola vnímána jejím bezprostředním okolím. Ve chvíli, kdy ředitel projde obdobím zesílené reflexe, se může posunout do poslední fáze své profesní kariéry, kdy se z něho stává zkušený ředitel (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2010, s. 95).

Poslední 3. fáze profesní kariéry ředitele školy je označována jako etapa „nových výzev“. Většinou tato fáze začíná v 10. roce v jeho pozici, ale její začátek může být individuální. Aby se z ředitele školy stal zkušený vůdce, je důležité, aby se se školou identifikoval, prožil úspěch, vyrovnal se s pocitem osamění a hledal nové výzvy spojené s jeho osobní vizí. Díky nabytým zkušenostem je schopen zvládnout zajištění chodu školy, a tak může hledat nové výzvy. Důležité je, aby v tomto údobí profesní kariéry nesklouzl k pouhé rutině. V řadě případů je ředitel po letech ve funkci unavený, a proto hledá novou motivaci nebo stimul ke své práci. Překvapivě se řada ředitelů v této fázi vrací ke svým původním vizím, které z důvodu řešení organizačních záležitostí odkládal (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2010, s. 97).

3.1 Adaptace na novou profesní roli

V obecném slova smyslu představuje adaptace podle Hartla a Hartlové (2009, s. 16) „*obecnou vlastnost organismů přizpůsobovat se podmínkám, které existují*“. Na adaptaci je tedy možné nahlížet jako na proces, v rámci kterého se jedinec přizpůsobuje okolním změnám. K adaptaci dochází také v souvislosti s nástupem na nové pracovní místo. V takovém případě hovoříme o pracovní adaptaci, během které se jedinec vyrovnává s novými pracovními úkoly. Také ředitel při nástupu do své funkce prochází procesem adaptace. Důvodem je skutečnost, že nástup do funkce ředitele školy je spojen s celou řadou změn a přizpůsobení se nové profesní roli je velice náročné. Do adaptace vstupuje celá řada faktorů. Významnou roli hrají například obavy a nejistota, jež jsou s novou funkcí spojeny, protože nová pracovní pozice s sebou nese specifické požadavky a nároky. Důvodem je také fakt, že vstup do této funkce je zcela zásadním mezníkem v profesní kariéře.

V počáteční fázi profesní kariéry na pozici ředitele školy dochází k adaptaci na novou funkci. Trojan (2021, s. 94) počáteční fázi výkonu funkce ředitele rozděluje do pěti hlavních částí – zabydlení, ponor, přetváření, konsolidace a vytříbení. Ve fázi zabydlení se ředitel seznamuje se svými povinnostmi, postupně se začíná orientovat a hodnotit výkon své funkce. Ve fázi ponoru má již ředitel odvalu realizovat drobné změny, které mají vést k dosažení jeho vize. Pro fázi přetrvávání je charakteristická snaha o realizaci rozsáhlejších změn. Ředitel má již vzhled do výkonu své role, je schopen vnímat kontext jednotlivých procesů a ví, co chce změnit. Realizuje tedy rozsáhlejší změny, než tomu bylo v předcházející etapě. Ve fázi konsolidace se jednotlivé změny upevňují. V poslední fázi tzv. vytříbení jsou zaváděné změny na základě zpětné vazby ještě doladřovány. Pokud ředitel tento proces zvládne, je možné hovořit o úspěšné adaptaci na novou funkci.

Proces přizpůsobení se je v tomto ohledu velice specifický, protože na rozdíl od klasických pracovních pozic zde většinou není vypracovaný plán adaptace na novou pracovní pozici, ani zde není poskytována podpora zkušeného kolegy. Ředitelé škol se tak často musí učit za pochodu. Čerpají při tom většinou ze svých profesních zkušeností, vědomostí a dovedností získaných v rámci kvalifikačního studia. Jako určitou výhodou je v tomto ohledu možné vnímat skutečnost, že se poměrně často stává ředitelem školy učitel, který na dané škole již nějakou dobu působí. Je díky tomu dobře obeznámen s prostředím školy a se vztahy na pracovišti.

V souvislosti s připraveností na výkon funkce ředitele školy je vhodné zmínit názory mnoha autorů, že začínající ředitelé nebyli na výkon své funkce dostatečně připraveni. Tuto skutečnost zmiňuje například Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009, s. 114-115), Male a Hviezduk (2003, s. 73) nebo Fibich (2010, s. 68). Podle Kocha (1995) je tento fakt charakteristický pro všechny pracovníky, kteří nastupují do vedoucí funkce. Autor v tomto ohledu uvádí: „*Všichni plují po nezmapovaných vodách, nemajíce jistotu, jak plout dál, vydáni na pospas větrům a vlnám, o jejichž existenci neměli dříve ani tušení.*“ Podle Fibicha (2010, s. 72) je velice důležité, aby si začínající ředitel uvědomil komplexnost manažerské role, kterou zastává. Ředitel by měl vnímat provázanost jednotlivých činností spojených s řízením chodu školy. Chaldová (2013, s. 54) zdůrazňuje, že si každý začínající manažer musí stanovit priority a uvědomit si, zda chce být specialistou nebo manažerem. V kontextu výkonu ředitelské funkce je nutné, aby ředitel opustil pedagogickou rovinu své práce a začal se věnovat realizaci svých manažerských funkcí. To však neznamená, že by se neměl hlásit ke svým kořenům. Vhodné je, aby své zkušenosti a dosavadní pedagogickou kvalifikaci využil při řešení nových úkolů. Male a Hviezduk (2003, s. 75) také upozornili na fakt, že délka učitelé praxe nemá vliv na míru připravenosti na výkon funkce ředitele. Důvodem je skutečnost odlišnosti práce učitele od pracovní náplně ředitele. Ten je od výuky do značné míry odloučen, jelikož odpovídá za řízení školy.

V rámci adaptačního procesu hraje zásadní roli zejména očekávání, se kterými jedinec do funkce ředitele vstupuje. Po začátku této funkce totiž dochází ke střetu představ jedince o dané funkci a reality, která bývá často odlišná. V řadě případů nový ředitel vstupuje do své funkce s tím, že chod školy přizpůsobí svým představám. Vychází při tom většinou ze svých zkušeností na pozici učitele. Po nástupu vedoucí pozice začíná vidět školu z jiného úhlu pohledu a vnímá celkový kontext své nynější práce. Jeho ideály se často pod vlivem střetu s realitou mění a formuluje nové více realistické cíle (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2009, s. 114-115).

Pro adaptaci na novou vedoucí funkci je pro řadu odborníků charakteristická určitá míra osamělosti. Také výzkumy zaměřené na profesní dráhu ředitele školy poukazují na fakt, že začínající ředitelé trpí do značné míry pocitem samoty, která se začíná objevovat v souvislosti s potřebou naplnit svou funkci. Hönigová (2013, s. 59) uvádí následující: „*Manažeři na všech úrovních jsou v podstatě osamělí lidé. S nadřízenými si moc nepopovídají, často jim nemohou sdělit své problémy, konzultovat připravovaný projekt,*

poradit se o zamýšleném postupu. S podřízenými je to ještě komplikovanější. Doma to také často nejde, rodinu nechceme zatěžovat pracovními problémy (...).“

3.2 Nové profesní výzvy při vstupu do funkce

První roky ve funkci jsou pro ředitele velice náročné. Důvodem je skutečnost, že v souvislosti s nástupem do funkce dochází v životě ředitele školy k celé řadě změn také v osobním životě, což má na proces adaptace značný vliv. S nástupem do funkce se mění sociální status jedince. Na ředitele školy je nahlíženo jako na autoritu, což však v konečném důsledku ovlivňuje jeho vztah s kolegy. Ředitel má také více informací než učitelé a je schopen vnímat chod školy v širším kontextu. Na druhou stranu však s sebou nese také odpovědnost nejen za svou práci, ale také za výkon svých podřízených. Podle Elsnera a Bednarka (2009, s. 1) je nejtěžší první rok ve funkci, protože se ředitel musí naučit řešit každodenní problémy související s chodem svěřeného subjektu. Musí se také vyrovnat s očekáváním svého okolí. Na počátku má většinou jen málo potřebných kompetencí nutných k vedení školy.

Řada výzev, se kterými se ředitel potýká, souvisí také s kombinací pracovních činností realizovaných učitelem. Důvodem je skutečnost, že ředitel vykonává dva typy pracovní činností – výchovně vzdělávací a manažerskou. Výchovně vzdělávací činnost souvisí se faktem, že je ředitel pedagogický pracovník. Manažerská práce ředitele jde ruku v ruce se stanovením strategie školy, jejím řízením a koordinací práce zaměstnanců školy. Ředitel v podstatě vykonává dvě profese současně. Pro začínající osobu na této pozici je často velkou výzvou zkombinovat tyto dvě odlišné profese. Důležité je, aby si ředitel uvědomil, že jádrem jeho pracovní činnosti je manažerská funkce. Často však přetrvává přesvědčení, že ředitel je prvním z učitelů nebo také řídicí učitel. V současné době však toto neodpovídá realitě, protože ředitel musí být ve své funkci primárně vedoucím pracovníkem (Voda, 2012).

Podle Vody (2015) se začínající ředitelé setkávají se dvěma typy zátěžových situací. Na jedné straně stojí situace související s **vnitřními faktory**, které mají na výkon funkce ředitele vliv. Tento typ situací vychází ze skutečnosti, že začínající ředitelé nemají potřebné manažerské dovednosti, zatím též nejsou schopni potřebného sebeuvědomění a nejsou ještě se svou funkcí plně identifikováni. Absence potřebných kompetencí u nich proto často vede ke stresu a frustraci. Druhá skupina zátěžových situací souvisí s **vnějšími faktory**, které souvisí s chodem školy. Jedná se o kontext zajištění chodu školy, který je

většinou učitelům skryt. Ve většině případů je pro začínající ředitele značnou výzvou řešení finančního řízení školy včetně sestavení rozpočtu a materiálního zajištění jejího chodu. Pozornost při tom musí věnovat také budování pozitivních vztahů s rodiči a prezentaci školy na veřejnosti. Velkou zátěží jsou jistě časté změny vzdělávací politiky a legislativy upravující vzdělávací proces (Lazarová, Pol a Sedláček, 2015, s. 53).

Podle Hobsona (2003, s. 85) patří mezi nejčastější problémy, se kterými se ředitelé škol po nástupu do funkce potýkají, zejména vyrovnání se s odkazem starého ředitele školy, pocit osamělosti, time management, multidisciplinarita úkolů, zavádění nových vládních nařízení, správa budov školy a řízení rozpočtu školy. Holligen (2006, s. 96) vymezil na základě výzkumu následující tři nejvýraznější úkoly:

- pochopení kontextu, ve kterém ředitel vykonává svou funkci;
- potřeba nastavení vlastního systému řízení školy (vyjít ze stínu starého ředitele)
- v prvních dvou letech výkonu své funkce musí ředitel řešit různorodé problémy.

Z výše uvedených skutečností je zjevné, že se ředitel po nástupu do své funkce musí seznámit s úkoly, za které je zodpovědný, a pochopit, co jeho práce vlastně obnáší. Některé výzvy však nesouvisí pouze s počátečním nedostatkem kompetencí. Nově příchozí ředitel musí dát do rovnováhy odkaz svého předchůdce a překročit jeho stín. Začínající ředitel se dostává do čela školy, která již má určitou kulturu, na jejímž budování se podílel jeho předchůdce. Nové vedení tak stojí před náročným úkolem souvisejícím se změnou kultury školy na základě jeho osobní vize. Na počátku proto testuje stávající kulturu školy a volí vhodný způsob realizace změny. V řadě případů se musí vyrovnávat se zaběhnutými způsoby chování učitelů, které se jen obtížně mění (Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček, 2009, s. 114-115).

Pro začínající ředitele mateřských škol je značnou výzvou získat potřebnou autoritu. Učitelé většinou nemají představu o tom, co vše s sebou pozice ředitele přináší, což může způsobovat určité problémy. Ředitel školy by měl být schopen své rozhodnutí napříč pedagogickým sborem prosadit a přijmout za ně odpovědnost. Značnou výzvou může být také výběr spolupracovníků, o které by se mohla opřít. V souvislosti s tím je vhodné zmínit, že pro začínajícího ředitele je často náročné delegovat své pravomoci, což může souviset s určitou mírou nejistoty začínajících ředitelů a obavou ze ztráty autority. Často řeší také problematiku time managementu (Voda, 2012).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE A METODOLOGIE VÝZKUMU

Cílem výzkumu diplomové práce je popsat nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. V rámci výzkumu byla hledána odpověď na následující výzkumnou otázku:

„Jak vnímali ředitelé svůj nástup do nové funkce?“

Na základě hlavní výzkumné otázky byly formulovány dílčí výzkumné otázky, které jsou následující:

- **VO1:** Jaký je motivaci učitelů k tomu, aby vstoupili do své funkce?
- **VO2:** Jakým výzvám musí ředitelé mateřských škol na začátku své profesní dráhy čelit?
- **VO3:** Jakou oblast řízení vnímají začínající ředitelé jako náročnou?
- **VO4:** Jak ředitelé pracují s koncepcí školy?

Vzhledem k cíli výzkumu a výzkumným otázkám byl zvolen kvalitativní přístup k výzkumu. Tento výzkumný přístup byl vybrán, protože vede k hlubšímu poznání zkoumaného tématu. Jeho prostřednictvím je možné prozkoumat dílčí oblasti sledované problematiky ale také postihnout vzájemné vztahy mezi nimi (Hendl, 2016, s. 45). V rámci kvalitativního výzkumu jsou výzkumné subjekty sledovány v jejich přirozeném prostředí, což umožňuje popsat každodenní realitu. Na základě výsledků kvalitativního výzkumu jsou formulovány hypotézy, které je možné dále ověřovat a upravovat. Vždy je však nezbytné si uvědomit, že kvalitativní výzkum je náročný, protože pracuje s velkým množstvím dat (Mišovič, 2009, s. 89). S ohledem na výše uvedené informace je pro pochopení problematiky začínajících ředitelů mateřských škol kvalitativní výzkum ideální. Umožňuje totiž nahlédnout na výzvy, kterým začínající ředitelé čelí z jejich osobního hlediska. Jeho prostřednictvím je možné téma zasadit do kontextu na základě reflexe osobní zkušenosti ředitelů.

Potřebné informace budou získány prostřednictvím rozhovorů s řediteli mateřských škol a analýzy koncepcí mateřských škol. Tyto dvě metody sběru dat byly zvoleny, protože umožňují detailněji proniknout do výzkumného tématu. Za pomoci rozhovorů s řediteli mateřských škol budou zjišťovány jejich osobní zkušenosti spojené s nástupem do jejich profese. Prostřednictvím analýzy koncepcí mateřských škol bude zjištěno, jak ředitelé

k řízení mateřských škol přistupují, jaké jsou jejich vize, priority a jakou strategii za účelem jejich dosažení volí.

Jak již bylo výše uvedeno, hlavním zdrojem informací byli rozhovory a řediteli mateřských škol. Tato metoda byla zvolena, protože umožňuje detailně proniknout do názorů oslovených osob. Pro rozhovor je charakteristické, že je založen na interakci mezi výzkumníkem a dotazovaným za účelem nashromáždění potřebných informací. V tomto ohledu existuje nebezpečí, že tazatel přenesse do této interakce své osobní názory a ovlivní tak výsledky výzkumu. Proto je nezbytné být při kladení otázek obezřetný a měl by nechat dotazovanému dostatek prostoru pro vyjádření vlastních myšlenek. Neměl by klást zavádějící otázky, skákat dotazovanému do řeči nebo ho do odpovědi nutit. Důležité je, aby respondentovi naslouchal, jemně ho povzbuzoval a poskytl mu v průběhu rozhovorů pocit bezpečí (Mišovič, 2009, s. 91). V rámci výzkumu byly realizovány polostrukturované rozhovory. Výhodou tohoto typu rozhovorů je skutečnost, že dává dotazovanému dostatek prostoru, ale díky předem připraveným otázkám se tazatel drží tématu. Je tedy nezbytné, aby výzkumník předem formulovat témata rozhovoru a připravil si základní otázky. V případě, že se dotazovaný v průběhu hovoru příliš odchýlí od tématu, může ho tazatel za pomoci připravených otázek nasměrovat zpět (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 37).

Základním výzkumným souborem byli v případě realizovaného výzkumu ředitelé mateřských škol. Kritériem pro zařazení dané osob do výzkumu bylo, aby vykonával tuto pracovní pozici déle než 5 let. Důvodem je skutečnost, že pro účely výzkumu je nezbytné, aby byli dotazovaní schopni reflektovat své zkušenosti v době, kdy do funkce vstoupili. Do výzkumu se zapojilo celkem 5 ředitelů mateřských škol. V rámci prezentace výsledků výzkumu byla ponechána jména dotazovaných v anonymitě a respondenti byli označováni zkratkou. Výzkumu se účastnili ředitelé s různou délkou praxe od 6 do 30 let praxe na pozici ředitele školy. Všechny oslovené ředitelky začínaly na pozici učitelky mateřské školy a měly magisterské vzdělání. Jedna dotazovaná působila na venkovské mateřské škole, která měla 2 třídy. Ostatní respondentky pracovaly v městských mateřských školách, které zahrnovali více pracovišť. Mateřské školy měly od 9 do 20 tříd. Detailní informace o respondentech jsou uvedeny v tabulce č. 1 níže.

Tabulka 1 Základní informace o respondentech

| Jméno | Délka praxe | Vzdělání | Typ MŠ | Umístění MŠ | Velikost MŠ |
|-------|---------------------------|----------|--------|-------------|-------------------------|
| Ř1 | 45 let – 20 let ředitelka | Mgr. | státní | městská | 6 pracovišť 20 tříd |
| Ř2 | 33 let – 17 let ředitelka | Mgr. | státní | venkovská | 1 pracoviště 2 třídy |
| Ř3 | 30 let – 20 let ředitelka | Mgr. | státní | městská | 2 pracoviště 9 tříd |
| Ř4 | 12 let – 6 let ředitel | Mgr. | státní | městská | 2 pracoviště 9 tříd |
| Ř5 | 25 let – 8 let ředitelka | Mgr. | státní | městská | 4 pracoviště 12 tříd |

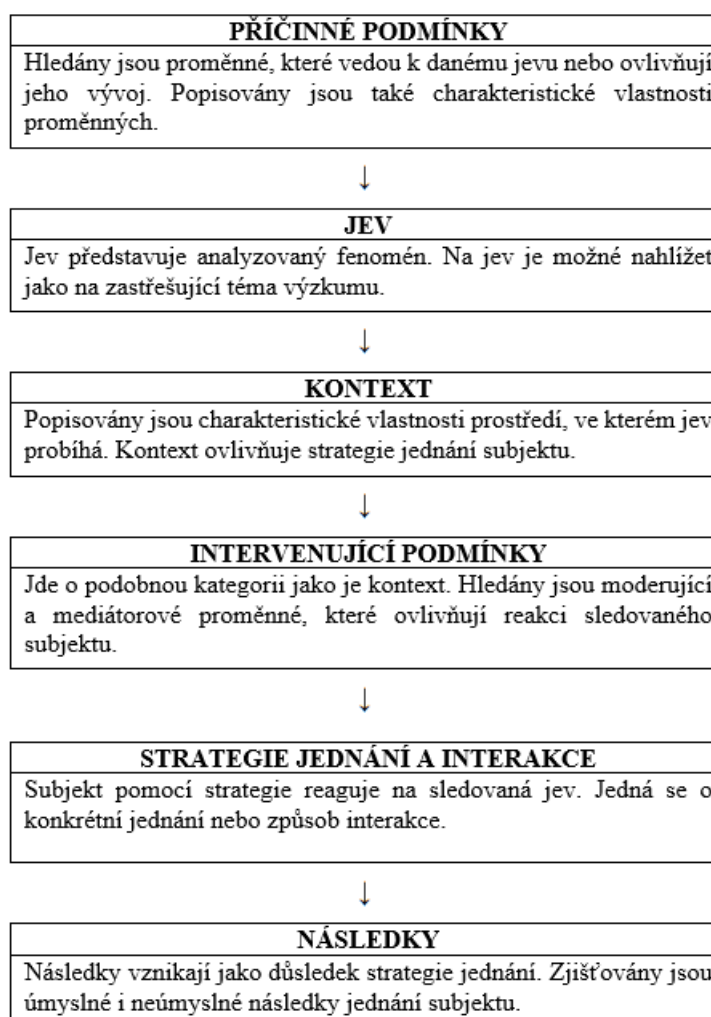
Zdroj: vlastní práce autora

Informace nashromážděné v rámci rozhovorů byly následně analyzovány za účelem zodpovězení výzkumných otázek a dosažení cíle výzkumu. Aby bylo možné s informacemi dále pracovat, bylo nutné je nahrávat a následně přepsat. Na tuto skutečnost byli účastníci výzkumu předem upozorněni a byli také požádáni o podpis informovaného souhlasu. Takto připravené rozhovory byly zpracovány za pomoci otevřeného a axiálního kódování. V rámci zpracování rozhovorů nebylo využito selektivní kódování. Otevřeného a axiálního kódování představuje základní metody práce s transkriptem rozhovorů, které je možné používat buď samostatně, nebo v kombinaci.

Otevřené kódování představuje základní a nejjednodušší způsob zpracování obsahu rozhovorů. V rámci otevřeného kódování je založeno na rozčlenění transkriptu rozhovorů do dílčích částí, které je možné dále reflektovat. Každé z dílčích částí je následně přisouzeno heslo shrnující její obsah. Sledována jsou témata, která se v jednotlivých částech opakují. Jednotlivá hesla jsou následně vztahena k výzkumnému cíli a výzkumným otázkám (Hendl, 2016, s. 96). V rámci realizovaného výzkumu byl přepis rozhovorů průběžně pročítán a analyzován. Ke každému řádku bylo přiřazeno téma, které reflektovalo jeho obsah. Hledána byla témata, která se v textu opakovala a podtrhovala obsah rozhovorů. Tímto způsobem byly vymezeny základní kategorie, které byly v případě potřeby rozčleněny do podkategorií.

Na základě otevřeného kódování bylo přistoupeno k axiálnímu kódování, během kterého jsou hledány vzájemné souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi. Hledány jsou zejména příčiny a důsledky jednotlivých událostí. Cílem zasadit sledované jevy do kontextu, aby bylo možné popsat průběh procesů souvisejících se sledovaným jevem. V rámci procesu axiálního kódování jsou také hledány strategie, které respondenti využívají za účelem řešení jejich situace. Dochází tak k tvorbě nových kategorií a konceptů. Při tomto procesu se výzkumník opírá o informace z odborné literatury, což umožňuje zasadit sledovaný jev do kontextu teorie. Na základě zjištění, která takto výzkumník učinil, je možné formulovat nové výzkumné otázky, teorie a hypotézy (Hendl, 2016, s. 124). V rámci axiálního kódování jsem vycházela z paradigmatického modelu, který popisují Švaříček a Šed'ová (2007, s. 84), který je na obrázku č. 1 níže.

Obrázek 1 Paradigmatický model podle Švaříčka a Šed'ové



Zdroj: vlastní práce autora na základě Švaříček a Šed'ová (2007)

Druhou metodou, vybranou za účelem realizace výzkumu, jsou analýzy koncepcí mateřských škol. Koncepce mateřské školy představuje základní strategický dokument, kterým se mateřské školy řídí. Obsahuje vize a cíle, které si ředitel školy pro dané období stanovil včetně popisu toho, jak bude těchto cílů dosaženo. Koncepce by měla jasně a srozumitelně vysvětlit nezúčastněným osobám, jaké jsou představy ředitele školy o tom, kam by měla daná mateřská škola v budoucnu směřovat. Ředitel by v ní měl také vysvětlit, jakým způsobem bude při dosahování těchto cílů postupovat a co k jejich naplnění bude potřebovat. V rámci analýzy koncepcí mateřských škol bude věnována pozornost zejména vizím a cílům ředitelů škol v jednotlivých oblastech a také tomu, jaké strategie volí k jejich dosahování.

V rámci výzkumu bude pracováno s 5 koncepcemi základních škol. Také v tomto případě se jedná o mateřské školy různé velikosti, které se nachází v různých místech. Analýza se bude zaměřovat na čtyři základní oblasti, kterými jsou: vize mateřské školy, cíle mateřské školy, strategie dosahování cílů a jednotlivé oblasti činnosti mateřské školy

5 ROZHOVORY S ŘEDITELI MATEŘSKÝCH ŠKOL

V této kapitole jsou prezentovány výsledky analýzy rozhovorů vedených s ředitelkami mateřských škol. Transkripty rozhovorů byly zpracovány pomocí otevřeného a axiálního kódování. Kapitola obsahuje dvě části. V té první budou popsány výsledky otevřeného kódování a v druhé budou uvedeny výsledky axiálního kódování zasazené do paradigmatického modelu. Každá z těchto dvou částí bude obsahovat kategorie, které byly na základě analýzy rozhovorů vymezeny. Součástí textu jsou také části přepisu rozhovorů, jejichž prostřednictvím jsou jednotlivé kategorie dokreslovány.

5.1 Otevřené kódování

Na základě detailního prostudování a analýzy transkriptů rozhovorů bylo vymezeno sedm kategorií. Jednotlivé kategorie budou níže detailněji popsány. U každé kategorie bude uvedena krátká charakteristika a vybrané kódy odvozené z informací. S ohledem na rozsah práce zde nejsou uvedeny všechny vysledované kódy. Za účelem dokreslení jednotlivých kategorií budou uvedeny vybrané citace z rozhovorů s řediteli mateřských škol.

Tabulka 2 Seznam kategorií a vybraných kódů

| KATEGORIE | KÓDY |
|--|---------------------------------|
| Vnitřní potřeba před vstupem do funkce ředitele mateřské školy | potřeby měnit |
| | osobní ambice |
| | samostatnost |
| | nutnost se rozhodnout |
| Potřeba sdílení zkušeností | hledání podpory |
| | vzájemné sdílení |
| | podpůrné skupiny |
| | přátelství |
| Vysoké nároky spojené s funkcí ředitele mateřské školy | výzva |
| | různorodé znalosti a dovednosti |
| | legislativa |
| | finance |
| | personální řízení |
| Mít jasnou vizi a cíle di budoucna | vize |
| | cíle |

| | |
|---|---|
| | koncepce |
| | strategie |
| | inovace |
| | obájit si své |
| Čas na poznávání školy | pozorovat |
| | seznámit se s prostředím |
| | seznámit se s podřízenými |
| | měnit věci až na základě dobré znalosti školy |
| Spolupráce v rámci pracoviště | respekt |
| | důvěra |
| | komunikace |
| | spolupráce |
| | obájit si své |
| | hranice |
| Time management jako nástroj zvládání nároků | čas jako nepřítel |
| | podpora rodiny |
| | dobrá organizace práce |
| | delegace pravomocí |
| | umět za sebou zavřít dveře |

Zdroj: vlastní práce autora

Kategorie č. 1 – Vnitřní potřeba před vstupem do funkce ředitele mateřské školy

Tato kategorie byla formulována na základě motivace, která vedla oslovené ředitele k tomu, aby se o danou pracovní pozici ucházeli. Každý z oslovených ředitelů měl své vlastní důvody, proč tomu tak bylo. Jednalo se hlavně o dva vnitřní podněty, které učitelky vedly k tomu, aby se o tuto pracovní pozici ucházely. Prvním motivem byla touha po změně, kterou mohli z pozice ředitele mateřské školy realizovat. Dalším motivem byly ambice respondentů.

Respondenty vedla k rozhodnutí stát se ředitelem školy potřeba změnit výchovně vzdělávací proces. V případě dotazované Ř1 byla vnitřní motivace velice silně zakotvená a vyplývala již z její osobní zkušenosti z mateřské školy v dětství. Dotazovaná uvedla následující: „... já prostě jsem byla taková že vždycky jsem v životě teda všechno změnit tak

já jsem se rozhodla že prostě budu učitelkou a že to změním že to nebude tak v té školce tak jak když jsem byla já malá no a postupem toho času jak jsem se tou učitelkou stala tak jsem viděla jak to školství prostě funguje takže po těch 23 letech v prostě když jsem byla učitelka tak se mi zdálo že teď už nic nezměním tak jsem se rozhodla že budu ředitelka a že budu toho moc změnit zase daleko víc a budu to muset posunout kam dál proto jsem se stala učitelkou a ředitelkou protože mě hnala vlastně taková ta touha po něčem něco změnit.“ Podobně to vnímal respondent Ř4, který uvedl: „No a motivace stát se ředitelem mateřiny? Tohle to byla první věc a hlavně to, že já můžu v roli ředitele změnit toho mnohem víc, že jo.“

Významnou roli hrály také ambice oslovených. Jejich cílem bylo někam se v rámci svojí kariéry posunout. Takto popsala své motivy například respondentka Ř2, která uvedla: „Protože jsem chtěla profesi někam posunout.“ Také dotazovaná Ř3 hovořila o tom, že je ambiciózní. Také v souvislosti s ambicemi zmiňovali dotazovaná fakt, že na pozici ředitele mají větší svobodu a mohou samostatně rozhodovat. Tuto skutečnost zmiňoval respondent Ř4, který uvedl: „... jsem svým pánem, to je jedna věc, jako maximálně tu mám ministerstvo školství, které nefunguje, máme zřizovatele no. Takže co mi přinesl, jsem svým pánem a můžu měnit školku podle obrazu svého a podle toho, jak to máme s kolegyněmi, jak si to nastavíme.“ Také dotazovaná Ř2 hovořila v souvislosti s ředitelskou profesí o větší samostatnosti, která ji umožňuje realizovat změny.

Vnitřní potřeba však byla v některých případech ovlivněna také dalšími faktory. Participantka Ř5 například hovořila o tom, že se stala ředitelkou kvůli nespokojenosti s bývalým vedením. Tuto potřebu cítil celý kolektiv mateřské školy, který spadal pod vedení základní školy. To na mateřskou školu nahlíželo pouze jako na hlídací službu, což chtěla dotazovaná změnit. Aby to bylo možné musela se stát ředitelkou školy. Také v tomto případě je možné hovořit o potřebě změnit stávající situaci v mateřské škole.

Kategorie č. 2 – Potřeba sdílení zkušeností

V rozhovorech dotazovaní velice často hovořili o tom, že jim v době začátků jejich kariéry na postu ředitele školy velice chyběla metodická podpora. Respondenti hovořili o tom, že by uvítali možnost poradit se s bývalým ředitelem mateřské školy nebo s jinými řediteli mateřských škol v okolí. Řada z nich proto vyhledala jiné ředitele, se kterými byli v kontaktu a v řadě případů se z nich nakonec stali přátelé. Využívali také možnosti radit se s kolegy v rámci různých projektů, kvalifikačního studia nebo ve specializovaných

skupinách na internetu. Všichni se při tom shodli na tom, že je pro ně velice důležité sdílení zkušenosti s ostatními řediteli mateřských škol.

Oslovení ředitelů mateřských škol se shodli na tom, že na počátku výkonu své funkce hledali radu. Někteří se obraceli na státní orgány nebo na zřizovatele. Řada z nich hledala ve svém okolí další ředitele mateřských škol, se kterými by bylo možné sdílet informace. Na potřebu podpory ze strany nějakého jiného ředitele upozornil například respondent Ř4, který uvedl: *„mě tam strašně chybělo, že jsem si nemohla nikoho obrátit, tak jako má třeba učitelka uvádějícího učitele, tak mě chyběl uvádějící ředitel, který by mě tím provedl. Jako jo, v tom kvalifikačním studiu jsi měla mít nějakou praxi, ale prostě jsem viděl, že ta ředitelka k tomu není.“* V tomto ohledu se shodovali v podstatě všichni oslovení ředitelé. V podstatě se pouze lišil způsob, kterým sdílení zkušeností probíhalo. Například respondentka Ř1 uváděla, že si ve svém okolí našla dvě ředitelky, které jí pomáhaly. S nimi byla v osobním kontaktu. Někteří oslovení ředitelé se učili od svých nadřízených. Například respondentka Ř2 uvedla: *„Já musím říct, že hodně mně pomohla moje bývalá paní ředitelka, protože ona mě v té mojí bývalé školce připravovala na to, že to po ní jednou převezmu. Jenže to se mělo stát až za 6 let, ale mně se mezitím teda naskytla možnost jít do konkurzu tady v té školce. Takže já jsem od té naší bývalé paní ředitelky byla tak jako zasvěcovaná trošku do těch tajů jeho ředitelování, což pro mě byl výborný začátek, že jsem to viděla v praxi.“* Respondentka Ř3 měla možnost učit se od své matky, která byla také ředitelkou školy.

V řadě případů využívali dotazovaní možnost sdílet své zkušenosti s kolegy, kteří s nimi docházeli na kvalifikační kurzy pro ředitele škol. V případě respondenta Ř4 případech byla mateřská škola zapojena do projektů na podporu vedení mateřské školy. Ten k tomu uvedl: *„... zapojili i do projektu A piv B – společné vzdělávání v pedagogické praxi. A tady z toho jsme mohli čerpat další podporu, jako byla třeba supervize, školení pro ředitele, nebo tam byl koučing, takže jsem využil služby kouče. Takže jsem teď 3 roky využíval služby kouče, což mi pomohlo hodně, hodně moc.“*

Často hledali učitelé podporu na internetu, kde je možné přidat se na sociálních sítích do skupin, ve kterých sdílejí ředitelé mateřských škol své zkušenosti. Například dotazovaná Ř2 uvedla: *„... my máme tu skupinu těch ředitelk na Facebooku, což si myslím, že je strašně dobrý pro ty začínající holky, že ony se na něco tam zeptají, nebo tam něco řešíme a už rovnou jim dáme nějaký ten odkaz, nebo něco podobného, a že v tomhle to mají ulehčený za nás nic takového nebylo, tak jsme si musely poradit samy.“* Také respondent

Ř4 upozornil na vliv Facebooku. Konkrétně uvedl: „... pomohla mi skupina Facebooková – Ředitelé a ředitelky MŠ, takže tam jsem si udělal kolektiv nějakých 10 ředitelek a v těch jsme teda pořád ve spojení mezi sebou.“ Je tedy zjevné, že dotazovaní hledali pomoc zejména u svých kolegů.

Kategorie č. 3 – Vysoké nároky spojené s funkcí ředitele mateřské školy

Všichni dotazovaní ředitelé mateřských škol se shodli na tom, že nástup do nové profese by pro ně velkou výzvou. Nezáleželo při tom na jejich motivaci k výkonu tohoto povolání. Všichni byli velice překvapeni nároky, které jsou na ředitele mateřských škol kladeny, a bylo pro ně náročné se s těmito nároky vyrovnat. Všichni dotazovaní zmiňovali, že musí mít znalosti a dovednosti v oblasti práva, ekonomie, personálního řízení a pedagogiky. Řada z dotazovaných přiznala, že na tuto skutečnost nebyli připraveni.

Oslovení ředitelé škol uváděli, že vstup do nové funkce pro ně byl velkou výzvou a museli se potýkat s celou řasou problémů. Například respondentka Ř1 uvedla: „Nástup do té funkce mě přinesl spoustu starosti a spoustu výzev“ O vysokých nárocích spojených s danou funkcí hovořila například respondentka Ř3, která uvedla: „Prostě to je tak psychicky náročné, co musí zvládnout člověk. A většinou ty ředitelky jdou do toho s tím, že chtějí něco dosáhnout s dětmi a chtějí jakože inovovat, chtějí, jsou plně nadšení. A ty ženské chtějí vzdělávat a chtějí inovovat a posouvat děti a své kolektivy a není na to prostor, protože jsou jim házeny klacky pod nohy, že tohlencto může zvládnout psychicky odolný jedinec.“ Také dotazovaná Ř5 byla velice překvapena tím, co jí po nástupu do funkce ředitelky čekalo. Konkrétně uvedla: „Jako strašnej šok. Asi tak... Já jsem si pořád jakoby naivně myslela, že ředitel je od toho, aby řídil pedagogickou činnost. Bohužel to je až úplně to poslední k čemu se vůbec dostanete. Je to katastrofa, je to prostě hrozný.“ Byli však odhodláni, že danou situaci zvládnou. Dotazovaní uváděli, že ředitel školy musí mít znalosti v oblasti práva, ekonomie, personálního řízení a pedagogiky. Řada z nich při tom vstupovala do funkce s tím, že budou odpovědní za řízení pedagogického procesu. Množství administrativy a dalších pracovních povinností je často zaskočilo.

Každý z oslovených ředitelů se potýkal s jinými problémy. Většina z oslovených uváděla, že pro ně bylo velkou výzvou orientovat se v legislativě. Například dotazovaná Ř2 uvedla: „Úplně nejtěžší asi zorientovat se v těch vyhláškách a zákonech, protože ne všechno ještě tenkrát, mě přišlo, že buď nebylo na tom internetu, a nebo, že jsem se ještě na tom internetu tak jako neorientovala a zorientovat se v tom, co je vlastně správně, co musím

a nemusím, protože samozřejmě vám je předložen nějaký dlouhý seznam nějakých směrnic a vyhlášek a já nevím čeho, nebo směrnic, když teda pokud budu konkrétně k té mateřské škole. A vy pak jako zjišťujete, že třeba z toho něco vůbec jako nepotřebujete, že to není pro vás, takže zorientovat se v tomhleto.“ Také respondentka Ř3 měla problémy zorientovat se v legislativě a uvedla následující: *„I to málo administrativy co tam bylo. Pro mě to byla úplně španělská vesnice. Musela jsem si všechno úplně od znova nastudovat. Vůbec jsem netušila, do čeho jdu, když jsem se stala ředitelkou. To znamená zákony, personalistiku, prostě školský zákon, vyhlášky. Všechno to bylo pro mě úplně nové a neustále jsem se s tím potýkala.“*

Pro řadu dotazovaných bylo náročné řídit své podřízené. Na problematiku personálního řízení se hodně zaměřovat dotazovaný Ř4, který uvedl: *„Studoval jsem, co to jde. Pročítal jsem, studoval, školil jsem se a samozřejmě jsem se s tím školením zaměřoval na vedení týmu, protože to je pro mě to nejdůležitější.“* Velice náročné byl přechod z role učitelky do role ředitelky pro dotazované, které v dané školce pracovali na pozici učitelky. V takovýchto případech bylo nezbytné nastavit si s podřízenými nový pracovní vztah. Na tuto skutečnost upozornila například dotazovaná Ř5, která uvedla: *„je pro mě je asi jakoby nejtěžší právě jakoby práce s těmi zaměstnanci. Tak, aby to prostě jakoby klapalo, protože každý člověk je jinej a ono, když musíte najít tu cestičku, tak někdy narazíte. Někdy se to nepovede a někdy musím být dost důrazná v určitých věcech, protože prostě zase já mám určitý hranice, které určité věci taky nemůžou být.“*

Kategorie č. 4 – Mít jasnou vizi a cíle di budoucna

Pro oslovené ředitele byly velice důležité mít vizi, za kterou si v rámci výkonu svého povolání půjdou. Na základě této vize následně vymezovali cíle, kterých by mělo být dosahováno. Svě vize a cíle při tom shrnuli v koncepci mateřské školy. K její tvorbě přistupovali dotazovaní různým způsobem. Respondenti také hovořili o snaze inovovat edukační proces a zdůrazňovali význam předškolního vzdělávání, který je často opomíjen.

Dotazovaní šli do konkurzu většinou v nějakou vizi nebo cíli, kam by měla daná mateřská škola směřovat. Tato vize v podstatě shrnovala změny, kterých chtěli oslovení dosáhnout. Na tuto skutečnost upozornila například dotazovaná Ř1, která uvedla: *„je to vaše vize, vy to chcete a vy za tím jdete, ale i když ti ostatní jdou za váma není to.. oni na tom nejsou osobně zainteresovaní, protože za tu školku v podstatě zodpovídáte a mluvíte za ňu vy“* O nutnosti mít určitou vizi hovořila také dotazovaná Ř3, která uvedla: *„No a pak*

samozřejmě musí mít nějakou vizi, co v té školce chce dosáhnout.“ Respondentka Ř5 v souvislosti s vizí mateřské školy zdůrazňovala nutnost mít nadhled. Konkrétně uvedla: *„No a osobnostně no hlavně by to měl být takový ten stmelovat a hlavně by asi taky měl mít vizi. Prostě nenechat se úplně ušlapat ani rodiči, ani zřizovatelem, ani personálem, ani dětma. Prostě měl by k tomu mít takový trochu nadhled a měl by to tak jako korigovat.*“ Také dotazovaná Ř2 hovořila o tom, že ředitel je odpovědný za to, kam bude školka směřovat. Každý z dotazovaných měl jiné cíle. Někteří se zaměřovali na environmentální výchovu, jiní prosazovali pohybové aktivity nebo výuku cizích jazyků. Obecně však platilo, že cílem všech dotazovaných bylo zkvalitnit služby, které mateřská škola poskytovala a přispět tak k pozitivnímu vývoji dětí. Respondentka Ř5 například uvedla: *„Aby byla pro děti. Aby byla pro děti něčím přínosná a musela jsem samozřejmě využít těch podmínek, který tady jsem v té době měla.*“ Oslovení ředitelů si velice dobře uvědomovali, že je součástí jejich práce strategické plánování. Svou profesi vnímali jako manažerskou profesi, která by však měla zahrnovat do značné míry také leadership. Zcela zásadní pro ně bylo získat pro svou vizi zaměstnance školky, aby bylo možné danou vizi naplňovat a dosahovat svých cílů. Všichni při tom hovořili o tom, že při nástupu do funkce ředitele představili svou vizi podřízeným. Tutu nutnost zdůrazňovala například respondentka Ř1, která uvedla: *„... i když jsem to tenkrát ještě nevěděla pak jsem to vystudovala tak to byl takový ten leadership to lídrovství prostě jo udělejme tým a udělejme to všechno spolu, takže já jsem vždycky respektovala prostě názory druhých a takových, takže ti lidi okolo mě pomohli, protože sama bych to neudělala.*“ Také dotazovaná Ř2 zdůrazňovala manažerskou roli ředitele. Konkrétně uvedla: *„Prostě ředitelka je manažer, ať se nám to líbí nebo ne.*“

Významnou roli hrála v souvislosti s vizí a cíli nastupujících ředitelů do nové funkce koncepce mateřské školy. Ta v podstatě shrnovala vize a cíle ředitele a popisovala způsob, jak jich bude dosaženo. Při přípravě koncepce vycházeli ředitelé z analýzy současného stavu mateřské školy a zamýšleli se nad tím, kam chtějí směřovat. Dotazovaná Ř2 uvedla: *„... vždycky se člověk musí zamyslet kam by tu školku jako chtěl směřovat v těch 6 letech, protože já většinou tvořím na těch 6 let, takový to období, a jestli to je vůbec jakoby reálný, takže pracovat i s tou realitou trošku.*“ Velice zajímavý byl způsob, který zvolil dotazovaný Ř4 při přípravě své druhé koncepce. Do tohoto procesu totiž zapojil zaměstnance mateřské školy, kteří měli možnost podílet se na nastavení dalšího fungování mateřské školy. Dotazovaný konkrétně uvedl: *„tu druhou, tu už jsme dělali společně. I pedagogický tým i provozní, všechny. Tak to bylo i s vizí školky, svolal jsem úplně*

všechny. Taky jsme dělali SWOT a na základě té SWOT potom tu koncepci, kam chceme vlastně jít. Abychom si řekli, jakou chceme být školkou, co tady chceme dělat, na co se chceme zaměřit. No a z toho vznikla vize školy. “

Kategorie č. 5 – Čas na poznávání školy

Tato kategorie byla formulována s ohledem na skutečnost, že většina oslovených ředitelů mateřských škol zdůrazňovala nutnost poznat po nástupu do nové funkce danou mateřskou školu. Podle jejich názoru pro ně bylo na počátku velice důležité seznámit se s personálem a prostředím školky a až následně začít něco měnit.

S poznáváním mateřské školy by měli podle názoru dotazované Ř2 začít již uchazeči o ředitelský post. Respondentka uvedla: *„zjistit informace o té mateřské škole, aby pak jako nenarazili v tom, že oni tu mateřskou školu chtějí vést nějakým směrem, a že naopak tam jsou paní učitelky, který chtějí vést tu školku úplně jakoby jinak. Třeba, když vám dám příklad, ať jsme úplně rozdílní, takže já půjdu jako paní ředitelka budoucí s tím, že chci to školku mít úplně zdigitalizovanou a všechno dělat digitálně včetně práce u dětí tohle hodně zařazovat. A budu tam mít nějaký paní učitelky, který chtějí pracovat a rozvíjet environmentální výchovu a výchovu prostě k životnímu prostředí a nenávidí práci s tablety s interaktivní tabulí, takže tudy cesta nevede. Takže vždycky si ty informace o té školce zjistit.“* Poznávání by mělo pokračovat i po nástupu do ředitelské funkce. V prvních letech nástupu do funkce většina dotazovaných sledovala dění v mateřské školy a seznamovala se s novým prostředím. Například dotazovaný Ř4 uvedl: *„dva roky jsem nic nedělal. Sledoval jsem to, jak to funguje a studoval jsem zákony.“* Také dotazovaná Ř2 zdůraznila nutnost poznat prostředí školy. Konkrétně uvedla: *„Když už teda tu ředitelku se někdo stane, tak mám takové zkušenosti vlastní že třeba první rok to nechat žít, tak jak to bylo. Nasávat to, poznávat ty lidi a teprve potom dělat nějaké změny až po tom roce. Nejde hned a neměnit všechno jakoby na první dobrou. Opravdu nechat tomu ten čas.“*

Velice důležité je podle názoru dotazovaných seznámit se s personálem školy, představit se jim a sdělit jim své plány. To bylo zcela zásadní například pro respondentku Ř1, která kladla důraz na osobní kontakt se zaměstnanci. Dotazovaná uvedla: *„Tak no bylo to v podstatě tak, že samozřejmě jsem si obešla ty školky, kde byli jednotliví ti pracovníci s těma jsem si povyprávěla, co by chtěli a jak bych si to představovala já, protože já su samozřejmě vždycky pro osobní kontakt, a to jsem dělala celou dobu, že jsem ty školky objížděla a vždycky jsem se snažila těm pracovníkům to říct osobně.“* Také pro

dotazovanou Ř2 bylo navázání vztahu se zaměstnanci mateřské školy a jejich očekáváním velice důležité. Konkrétně uvedla: „ ... *sednout si s tím s těmi zaměstnanci a říct si, co vlastně každý očekává od té mateřské školy a navzájem, co očekávají ty lidi od sebe. Ten směr, když to vezmu na ty budoucí pracovníky, tak třeba ten směr, kterým jako se chceme dát, jak ty děti chceme vzdělávat a vychovávat a nějaké prostředky k těm cílům, čím je povedeme, co budeme dělat za akce navíc a takhle podobně*“ Podle dotazované Ř3 je důležité zjistit také, jaká mají zaměstnanci očekávání. Dotazovaná uvedla: „*až pak po převzetí se můžu jít bavit s pedagogickými a týmem, jak oni to vidí. Představit se jim a ať vidí, co je čeká, nebo nečeká.*“ Cílem začínajících ředitelů škol bylo na počátku seznámit se lépe s danou školou a až následně začít situaci měnit.

Kategorie č. 6 – Spolupráce v rámci pracoviště

V rámci rozhovorů se často opakovalo téma spolupráce. Ta je z pohledu většiny dotazovaných ředitelů mateřských škol klíčem k efektivnímu fungování mateřské školy. Aby byla spolupráce možná je vždy nezbytný vzájemný respekt, důvěra a kvalitní komunikace. V souvislosti s tématem spolupráce zmiňovali dotazovaní také problematiku nastavení hranic a schopnost obhájit si své názory. Ředitel by si měl být schopen stát za svým a obhájit si své názory. Díky tomu získává potřebnou autoritu, která je pro výkon manažerské profese zcela zásadní.

Aby mateřská škola dobře fungovala je nezbytné, aby zaměstnanci dobře spolupracovali. Z pohledu dotazované Ř5 je nutné mít silný a stabilní pracovní tým, který by byl schopen vizi mateřské školy předávat do praxe. Dotazovaná Ř5 uvedla: „*Personální obsazení je fakt tady jakoby teďka velkej problém, přesně tak. Takže ono jako nemůžete v tom pedagogickém působení nebo vedení jako nemůžete na nikoho působit, pokud nemáte stabilizovaný kolektiv a to znamená, aby ty holky byly sehrané minimálně 3 až 5 let což se mě vlastně za mou funkci povedlo jednou a od té doby se neustále plácám v tom, že pořád hledám učitelku.*“ Proto je podle dotazovaných důležité, aby ředitel uměl ve škole nastolit prostředí vhodné pro vzájemnou spolupráci. Zcela zásadní roli při tom hraje respekt, důvěra a trpělivost. Například dotazovaná Ř1 uvedla: „*Takže vždycky, kdykoliv kdy jsem stála před jakýmkoliv rozhodnutím a ty rozhodnutí nejsou ve funkci ředitele a všechny populární tak vždycky jsem se snažila to brát z té druhé strany, tak bych na to nahlížela kdybych byla obyčejná třeba i uklízečka to je jedno kdo, a kdyby mi toto ta ředitelka takže možná u mě to bylo takové že já jsem hodně nasazovala nebo nasazovala se za ty ostatní*

nebo tak bych řekla že já jsem hodně se bila za ty ostatní a vlastně i když byly nějaké problémy já jsem za téma lidima vždycky stála i když to nebylo příjemné, i když to bylo kolikrát bych řekla na vytykáci dopisy, ale prostě vždycky jsem za téma lidima stála... Takže ti jaká by měla být ředitelka mateřské školy ředitelka mateřské školy by měla být taková aby jí pracovníci věřili to co řekne takže prostě hrát fair play jo prostě oni a dneska mi to říkají když už tam nejsou „X...“, ty když něco řekla tak my jsme věděli že to tak bude.“, ti pracovníci.“ Také dotazovaný Ř4 zdůrazňoval, že by měl být ředitel spravedlivý, objektivní a nestranný. Podle dotazované Ř2 je velice důležitá trpělivost.

Přestože dotazovaní kladli důraz na vzájemnou spolupráci, uvědomovali si nutnost nastavit si jasné hranice. Tato téma bylo důležité například pro respondentku Ř3, která byla v nové škole nejmladší, a proto pro ni bylo někdy obtížné prosadit svou autoritu. Dotazovaná uvedla: *„No, asi se mi obrátil svět vzhůru nohama, protože jsem byla nejmladší ve školce. To znamená, že všichni byli starší. Učitelky, uklízečky, kuchařky, všichni, takže to podle toho tak vypadalo v rámci komunikace a vymezování rolí. To bylo pro mě zásadní.“* Jasné vymezení hranic bylo důležité také pro dotazovanou Ř5, která uvedla: *„... aby si stanovil rázné a přesné hranice, kam už prostě nesmí rodiče, nesmí děti a nesmí zaměstnanci.“* S tématem hranic je možné spojit také schopnost ředitele obhájit si své rozhodnutí. O této schopnosti hovořila řada oslovených ředitelů. Schopnost stát si za svým a obhájit svá rozhodnutí před zřizovatelem, inspekcí a zaměstnanců zdůrazňovali dotazovaní Ř1 nebo Ř2. Dotazovaná Ř2 uvedla: *„... měla by mít jasný vyhraněný názor na to, co dělá. V tom smyslu, že by si měla obhájit to, co dělá, a proč to takhle dělá, samozřejmě zase ruku v ruce s legislativou a se všemi dalšími předpisy.“*

Zcela zásadní roli hrála ve spolupráci také komunikace, schopnost řešit konflikty a empatie. Tyto vlastnosti byly důležité pro většinu dotazovaných. Na tuto skutečnost upozornila například respondentka Ř3, která uvedla: *„Jo, osobnostně zralý. Musí vědět, jak funguje mysl, což mu pomůže pak v komunikaci s ostatními a aby dokázal komunikovat. Jak funguje emoční inteligence.“* Také dotazovaná Ř2 hovořila o empatii a dalších důležitých vlastnostech. Konkrétně uvedla: *„A určitě by měla být vstřícná, empatická a měla by umět spolupracovat s tím kolektivem. Umět se domluvit nejenom s tím kolektivem, ale samozřejmě pak i s rodiči, s tím zřizovatelem, protože to je strašně důležitý.“* Je tedy zjevné, že ředitel školy by měl mít dobré sociální schopnosti a dovednosti.

Kategorie č. 7 – Time management jako nástroj zvládnání nároků

Dalším významným tématem, které se v rozhovorech objevovalo, byl time management. Dotazovaní na toto téma naráželi ve spojitosti s vysokými nároky, které jsou na ředitele kladeny. Ti se na začátku své kariéry ředitele školy musí naučit organizovat si práci a dobře pracovat se svým časem. V souvislosti s tímto tématem se objevovala také problematika harmonizace pracovního a osobního života. Někteří ředitelé uváděli, že je pro ně velice důležité rodinné zázemí a podpora rodiny, protože je jejich práce velice časově náročná.

Dotazovaní se shodovali na tom, že je jejich práce velice časově náročná. Například pro dotazovanou Ř1 byl čas největším problémem, se kterým se po nástupu do zaměstnání potýkala. Dotazovaná uvedla: „*Co mě brzdilo tak byl čas, protože já jsem chodila do práce o půl 5 ráno a z práce jsem chodila v 11 v noci jo, takže brzdil mě čas, protože já mám teda pracovní nasazení opravdu vysoké, takže v podstatě já když se pro něco rozhodnu, tak prostě jedu jo, takže ono v opravdu jako jsem na tom první to odmakala já, takže čas mě brzdil, protože jsem měla pocit, že mám neustále málo času jo...*“ Také podle dotazované Ř2 je důležité, aby byl ředitel organizačně schopný a organizoval si dobře svůj čas. Dotazovaní také uváděli, že je vhodné delegovat své pravomoci na jiné zaměstnance, ale i přesto by měl ředitel kontrolovat, zda je v mateřské škole vše v pořádku.

Velice důležité bylo pro dotazované rodina, která jim umožnila soustředit se na práci. Na tuto skutečnost upozornila například dotazovaná Ř1, která uvedla: „*Jako já jsem do toho šla s tím, že moji synové byli už na vysokých školách a můžu říct, že jsem měla velmi dobré rodinné zázemí, protože můj přítel mě v tom velmi podporoval.*“ Také dotazovaná Ř5 si uvědomovala význam rodinného zázemí. Konkrétně uvedla: „*já vždycky říkám, že já su ředitelka taková, jaká su, protože já mám doma ohromný zázemí. Podporuje mě můj muž, mám skvělý děti, a to jak se jako naštvu tady a kolik energie tu musím vynaložit, tak já to dvakrát musím nabít doma. Jako vůbec ne ředitelky s malými dětmi, protože blázní, věnujte se těm svým děckám a buďte příkladem těm rodičům.*“

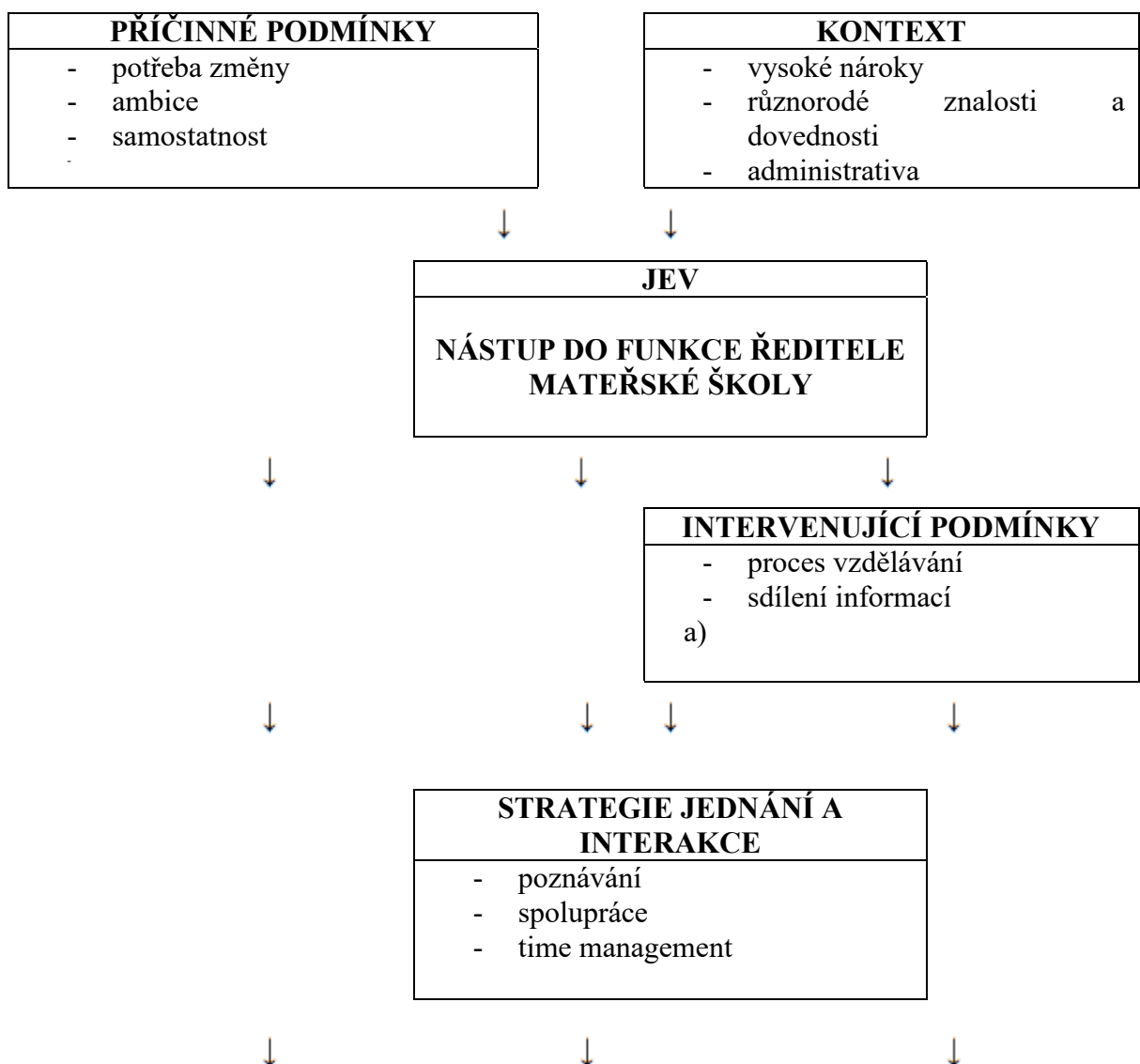
S time managementem do značné míry souvisela potřeba harmonizace pracovního a rodinného života. Na toto téma upozornili zejména respondenti Ř4 a Ř5. Respondentka Ř5 zdůrazňovala význam psychohygieny. Dotazovaná uvedla: „*fakt musíte najít dobrou psychohygienu. Jako já to vždycky říkám, nemůže být dobrá ředitelka, pokud má takhle naloženo v práci a třeba já nevím je rozvedená, nebo má nějaký jiný problémy v životě. To nemůže být dobrá ředitelka, protože ona potřebuje někde nabít energii.*“ Dotazovaný Ř4 zdůraznil nutnost věnovat se také své vlastní rodině. Konkrétně uvedl: „*Já to mám tě*

nastavený tak, že já o víkendu prostě pracovat nebudu a odejdu ze školky, dveře se zavřou. Školku, když nemusím tak neřeším, když to není prasklá voda, nebo něco takového akutního. No takže prioritní je pro mě rodina moje vlastní.“ S ohledem na náročnost práce ředitele mateřské školy, je nezbytné věnovat pozornost této problematice, aby nedošlo k syndromu vyhoření.

5.2 Axiální kódování

Jak již bylo v kapitole věnované cílům práce a metodologie jejího zpracování uvedeno, v rámci axiálního kódování bude pracováno s paradigmatickým modelem. Model byl vytvořen na základě analýzy transkriptů rozhovorů s řediteli mateřských škol. Model je uveden níže na obrázku č. 2.

Obrázek 2 Paradigmatický model pro realizovaný výzkum



| NÁSLEDKY |
|-----------------------------|
| - pevné zakotvení ve funkci |
| - stabilní pracovní tým |
| - revize vize |

Zdroj: vlastní práce autora

Sledovaným jevem je v tomto případě nástup do funkce ředitele mateřské školy. Na toto téma je nahlíženo z pohledu samotných ředitelů škol. Sledována při tom byla jejich osobní zkušenost s nástupem do funkce. Zjišťováno bylo, s jakými problémy se při nástupu do funkce museli potýkat, jak k novým výzvám přistupovali a co jim nejvíce pomohlo. Oslovení ředitelé škol se shodovali na tom, že pro ně byl nástup do funkce spojen s velkým rozčarováním. Důvodem byla skutečnost, že nepočítali s tak vysokými nároky a nepředpokládali tak vysokou míru administrativy. V řadě případů se také museli vyrovnat se změnou své pozice v rámci školy, protože se z pozice učitele dostali do vedení školy. Tato skutečnost měla často negativní vliv na jejich vztah s kolegyněmi, protože z pozice ředitelů museli dělat nepopulární rozhodnutí. Všechny tyto skutečnosti se projeví ve vztahu oslovených ředitelů k jejich funkci. Jejich vztah k zaměstnání byl v celku pozitivní s tím, že si byli po době strávené ve funkci dobře vědomí nároků spojených s výkonem této pracovní pozice.

Příčinnou podmínkou je v tomto případě osobní motivace respondentů stát se ředitelem mateřské školy. Dotazovaní často hovořili o potřebě změnit své okolí. Respondenti byli přesvědčeni, že jako ředitelé mateřské školy budou mít možnost změnit způsob vzdělávání dětí k lepšímu. Jako velké pozitivum při tom vnímali fakt, že se budou moci samostatně rozhodovat. Uvědomovali si, že ředitelé mateřských škol mají povinnost zodpovídat se zřizovateli školy a České školské inspekci, ale věřili, že budou schopni svá rozhodnutí obhájit. V řadě případů vedly dotazované k rozhodnutí stát se ředitelem školy také osobní ambice. V několika případech do rozhodnutí vstoupily také vnější faktory, jako je potřeba mateřské školy osamostatnit se od základní školy nebo odchod ze starého zaměstnání.

Kontext sledovaného jevu byl dán zejména povinnostmi, které musí ředitel mateřské školy vykonávat. Respondenti hovořili o vysokých nárocích, které jsou s výkonem této funkce spojovány. Tyto nároky vyplývají ze skutečnosti, že se jedná o manažerskou funkci. Ředitel mateřské školy je odpovědný za chod školy a její rozvoj. Musí mít tedy celou řadu různorodých vědomostí a dovedností. Ty se týkají ze legislativy, financí, vedení lidí

a vzdělávacího procesu. Náročné bylo pro oslovené ředitele zorientovat se v legislativě. Hodně je také překvapilo množství administrativní zátěže, která je prací ředitele školy spojena. Často si také stěžovali na fakt, že již nemají tolik času na práci s dětmi a plánování vzdělávacího procesu.

Intervenující podmínky souvisí s tím, co dotazovaným pomáhalo v procesu stávání se ředitelem mateřské školy a zvládnání ředitelských povinností. Velice důležité bylo pro dotazované vzdělávání v souvislosti s nástupem do funkce. Jednalo se zejména o kvalifikační studium nezbytné pro výkon funkce. V rámci tohoto studia se seznamovali se strategickým řízením školy, legislativou, finančním řízením školy, personálním řízením atd. Ukončením tohoto kurzu však pro ně vzdělávání nekončilo a museli se rozvíjet i v dalších oblastech. Volili při tom různé způsoby a formy dalšího vzdělávání. Někteří navštěvovali specializované kurzy. Jiné využili možnost pracovat s koučem. Dotazovaní uváděli, že díky studiu získali větší jistotu ve své práci. Zcela zásadní však bylo sdílení informací a zkušeností s ostatními řediteli. Podpora ze strany ostatních ředitelů byla pro všechny dotazované velice důležitá, a proto doporučovali začínajícím ředitelům, aby si ve svém okolí našli zkušeného ředitele, který by jim na začátku pomohl. Respondenti většinou využívali specializované Facebookové skupiny, kontakty z kvalifikačního studia nebo přátelské vztahy s jinými řediteli.

Dotazovaní se s nástupem do funkce vyrovnávali různé **strategie**. Prvním krokem většina dotazovaných poznávala situaci ve školce a personál. Respondenti byli přesvědčeni, že nejdříve musí poznat podmínky, ve kterých budou pracovat, a až následně mohou něco měnit. Pod dobu jednoho až dvou let tedy sledovali situaci v mateřské škole a až následně začali něco měnit. Další častou strategií byla vzájemná spolupráce. Podle dotazovaných patří mezi důležité schopnosti ředitele mateřských škol komunikace a spolupráce. Důvodem je skutečnost, že ředitel není sám bez pomoci ostatních zaměstnanců mateřské školy schopen implementovat svou vizi do praxe. Poslední zmiňovanou důležitou strategií je time management. S ohledem na vysoké nároky, které jsou na ředitele mateřských škol kladeny se musí učitelé naučit organizovat si své pracovní úkoly. Proto je nezbytné, aby zvládali základní principy time managementu a také byli schopni harmonizovat svůj pracovní a osobní život. Zcela zásadní roli hraje také psychohygienu, která je základní prevencí vzniku syndromu vyhoření.

V rámci výzkumu byly sledovány také **následky** volby výše uvedených strategií. Výsledkem vhodně zvolené strategie je pevné zakotvení ve funkci ředitele mateřské školy. Většina dotazovaných měla pocit, že je schopná zvládnout všechny ředitelské povinnosti.

Přiznávali však, že první roky byly velice náročné. Dalším výsledkem je stabilní pracovní tým, který sdílí vizi ředitele školy a je motivován k tomu, aby se podílel na její implementaci do praxe. V neposlední řadě je podle mého názoru vhodné zmínit také vizi mateřské školy, kterou většina ředitelů po prvním funkčním období mění. Jeden z dotazovaných v tomto ohledu zmiňovat pojem „revize vize“. Jedná se o situaci, kdy po konci funkčního období ředitel školy analyzuje své úspěchy a neúspěchy a hodnotí stávající podmínky, aby vytvořil novou koncepci pro fungování mateřské školy.

6 ANALÝZA KONCEPCÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL

V této kapitole budou prezentovány analýzy koncepcí dalšího rozvoje vybraných mateřských škol. Pozornost bude věnována koncepcím, kterou ředitelé předkládají při konkurzu na danou pracovní pozici. V tomto dokumentu je shrnuta jejich vize toho, kam by měla mateřská škola směřovat v následujících letech. Jsou v ní také popsány dílčí cíle pro jednotlivé oblasti fungování mateřské školy (výchovně-vzdělávací, personální, ekonomicko-provozní a styk s veřejností). Kandidát na post ředitele by zde měl také popsat, jako strategie budou zvoleny za účelem dosažení těchto cílů. Koncepce dalšího rozvoje mateřské školy tedy představuje strategický dokument, který určuje chod mateřské školy v dlouhodobém časovém horizontu.

Pro účely předložené práce bylo analyzováno pět koncepcí rozvoje mateřské školy, které zpracovali ředitelé, s nimiž jsem vedla rozhovory. Do výzkumu bylo tedy zařazeno pět mateřských škol. Ve všech případech šlo o státní mateřské školy. Jednalo se o 4 mateřské školy nacházející se ve městech a 1 mateřskou školu ležící na vesnici. Velikost jednotlivých mateřských škol se pohybovala od 7 pracovišť s 22 třídami pro 533 žáků po 1 pracoviště s jednou třídou pro 22 žáků. Detailní informace o mateřských školách, které se do výzkumu zapojily, jsou uvedeny v tabulce č. 2 níže.

Tabulka 3 Základní informace o mateřských školách, jejichž koncepce rozvoje byly analyzovány

| Název MŠ | Typ MŠ | Charakter MŠ | Velikost MŠ |
|----------|--------|--------------|------------------------------------|
| MŠ1 | státní | městská | 7 pracovišť 533 žáků / 22 tříd |
| MŠ2 | státní | městská | 2 pracoviště 203 žáků / 9 tříd |
| MŠ3 | státní | městská | 2 pracoviště 252 žáků / 9 tříd |
| MŠ4 | státní | městská | 1 pracoviště 125 dětí / 5 třída |
| MŠ5 | státní | vesnická | 1 pracoviště 40 dětí / 2 třídy |

Zdroj: vlastní práce autora

V rámci analýzy jednotlivých koncepcí budou sledovány zejména vize mateřské školy, cíle nastavené v jednotlivých oblastech a strategie, které byly zvoleny za účelem dosažení vize a cílů. Pozornost bude věnována hlavně tomu, zda byla vize jasně a srozumitelně popsány a zda jsou cíle vymezené v jednotlivých oblastech vhodným způsobem nastaveny. Pozornost bude věnována nejen obsahové stránce dokumentů ale také formální stránce zpracování jednotlivých koncepcí. V rámci analýzy budou hledány podobnosti a rozdíly mezi jednotlivými dokumenty.

6.1 Výsledky analýzy koncepcí mateřských škol

V případě čtyř z pěti koncepcí rozvoje mateřské školy se objevuje popis stávajícího stavu mateřské školy. V koncepci rozvoje MŠ1 jsou informace o současném stavu formulována jako kapitola s názvem „Co jsme dokázali?“ Zde jsou v bodech uvedeny úspěchy, kterých mateřská škola dosáhla za poslední období. V koncepci MŠ5 a MŠ4 jsou v úvodní části uvedena charakteristika daného zařízení. Zde je krátce popsána historie školy, její kapacita, personální obsazení a materiální vybavení. V případě MŠ3 je v úvodu uvedeno, že byla koncepce vypracována na základě SWOT analýzy za období 2019-2021, zpětné vazby od dětí a rodičů, připomínek zaměstnanců, záznamů z pedagogických porad a vlastního hodnocení školy. U každé ze sledovaných oblastí jsou pak uvedeny výsledky analýzy současného stavu. V koncepci MŠ2 nejsou informace o charakteru školy uvedeny.

Ve čtyřech z pěti koncepcí mateřských škol je jasně vymezeny vize mateřské školy. Pouze v koncepci MŠ3 není vize uvedena. V úvodu je však poznámka, že je cílem koncepce stanovení činností v jednotlivých oblastech tak, aby byla naplněna vize a motto mateřské školy. Ve způsobu stanovení vize školy se jednotliví ředitelé do značné míry liší. Například v koncepci MŠ2 je vize poměrně krátká ale dobře srozumitelná. Vizí je v tomto případě „stát se dobrými mateřskými školami, ve kterých jsou zdravé, šťastné a spokojené děti, které mají šťastné a spokojené rodiče a v neposlední řadě, kde pracují zdraví, šťastní a spokojení pedagogové a ostatní zaměstnanci školy.“ Důraz je tedy kladen na well-being žáků, rodičů a zaměstnanců. Jasně a stručně je vymezena vize také v případě MŠ1. Vize mateřské školy zní: „jsme první cestičkou dětí do školy“. Je zde tedy kladen důraz na fakt, že mateřská škola dává dětem základy, na kterých při zahájení povinné školní docházky mohou stavět. Dále je vize rozpracována do poslání mateřské školy, které se již blíže zaměřuje na účastníky vzdělávacího procesu (žáky, rodiče a učitele). V koncepci rozvoje

MŠ5 je formulována filosofie mateřské školy, kterou je „Škola jako místo, kam se těším a rád se vracím“. Důraz je zde kladen na to, aby se děti v mateřské škole cítili příjemně. Při formulaci vize MŠ4 se autorka opírá o legislativu a kurikulární dokumenty, na což také poukazuje. V rámci vlastní vize pak klade důraz na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu, pozitivní klima mateřské školy a rovné příležitosti ve vzdělávání.

Obecně je tedy možné říci, že v rámci vize je v popředí zájmu žák, jeho potřeby a rozvoj jeho osobnosti. Na druhou stranu je však zjevné, že ředitelé kladou důraz na komplexní fungování školy. Vize se tak týkala také rodičů školy a zaměstnanců. Jednotlivé vize se liší v tom, jak moc jsou rozpracované do detailů. Někteří ředitelé byli při formulaci vize struční a následně ji více rozpracovali do cílů, poslání nebo dlouhodobého záměru.

V případě třech koncepcí rozvoje je následně vize rozpracována do hlavních cílů nebo do poslání mateřské školy. Ve všech případech se jedná o detailnější vymezení vize. V případě MŠ2 je vize rozpracována do hlavních cílů, které již blíže specifikují, kam by měla mateřská škola směřovat. Důraz je zde při tom kladen na kvalitu vzdělávacího procesu, dobré vztahy s veřejností a podporu zaměstnanců. V koncepci MŠ1 je vize rozpracována v poslání školy a její dlouhodobý záměr. V dlouhodobém záměru jsou v podstatě vymezeny obecné cíle mateřské školy. Ty se zaměřují na žáka a rozvoj jeho kompetencí. V koncepci MŠ5 je uvedena vize školy a také osobní vize ředitelky. V rámci vize školy je uvedena filosofie mateřské školy a profilace mateřské školy. Osobní vize ředitelky je následně rozpracována do dlouhodobých cílů, které se týkají výchovně vzdělávacího procesu, budování pozitivního klimatu ve škole, rozvoje pracovního týmu a budování dobrých vztahů s rodiči a veřejností. Jsou zde uvedeny také krátkodobé cíle, které se týkají školního vzdělávacího programu, využití výpočetní techniky a komunikace s rodiči a veřejností. Obecně tedy platí, že takto rozpracovaný vize mateřské školy, je ve všech případech konkrétnější a komplexně reflektují fungování a chod mateřské školy.

Nejrozsáhlejší částí koncepce je popis způsobu, jakým bude vize mateřské školy naplňována a jak bude dosaženo cílů. S rozpracováním strategií pro jednotlivé oblasti se nesetkáme v případě MŠ1, kde jsou uvedeny pod názvem „Jak se tam dostaneme a co k tomu budeme potřebovat?“. Jedná se o vymezení střednědobých cílů při realizaci záměru mateřské školy. Strategie dosažení jednotlivých cílů jsou v případě všech sledovaných koncepcí rozpracovány v rámci několika oblastí. V jednotlivých koncepcích se můžeme setkat s různými oblastmi, které se však v řadě případů shodují. V tabulce č. 3 jsou vymezeny strategické oblasti, které jsou v jednotlivých koncepcích sledovány. V textu níže pak bude věnována pozornost jednotlivým oblastem.

Tabulka 4 Vymezení jednotlivých oblastí, na které se koncepce rozvoje zaměřuje

| Název MŠ | Strategické oblasti |
|----------|--|
| MŠ1 | Nejsou uvedeny specifické oblasti |
| MŠ2 | Výchovně – vzdělávací oblast |
| | Personální oblast |
| | Ekonomicko – provozní oblast |
| | Organizace a řízení |
| | Vztah s veřejností |
| MŠ3 | Oblast výchovně vzdělávací |
| | Oblast personální |
| | Oblast ekonomická a materiálně technická |
| | Oblast organizační |
| MŠ4 | Výchovně vzdělávací oblast a oblast personální |
| | Oblast spolupráce s rodiči, radou školy, obcí a ostatními školami a public relations |
| | Oblast investiční a materiální a materiálně technická |
| | Oblast finanční a ekonomická |
| | Oblast vedení školy |
| MŠ5 | Oblast výchovně vzdělávací |
| | Oblast personální |
| | Oblast materiálně-technická |
| | Vnější prostředí |

Zdroj: vlastní práce autora

V případě výchovně vzdělávací oblasti je kladen ve všech případech důraz komplexní rozvoj osobnosti dětí, které navštěvují mateřské školy. Ten zahrnuje zejména podporu zdravého sebevědomí žáků, rozvoj kompetencí žáků a podporu jejich samostatnosti. Ve většině koncepcí je uvedeno, že za účelem zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu budou v mateřských školách vytvořeny vhodné podmínky, budou využívány různorodé aktivity a realizace kvalitní diagnostiky. V případě budování kvalitních podmínek v mateřské škole bude primárně podporováno zdravé klima ve třídách a celkově ve škole. V řadě koncepcí byly také vymezeny také konkrétní aktivity, které budou dětem v rámci školní docházky nabízeny. Jedná se zejména o kurzy anglického jazyka, keramickou dílnu

nebo dětskou jógu. V řadě případů ředitelé škol kladli důraz také na environmentální výchovu nebo výchovu ke zdraví. Pozornost je věnována také vzdělávacím metodám, které by měli být ve školkách používány (inovativní metody, hra). Je zde také uváděno, že bude věnována pozornost také využití moderních technologií. V neposlední řadě zde ředitelé také uvádějí, že bude za účelem zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu, věnována pozornost inkluzi založené na respektování individuálních potřeb žáků.

Ve všech koncepcích byla pozornost věnována také personální oblasti. Ředitelé škol si byli vědomi skutečnosti, že pro zajištění efektivního chodu mateřské školy je nezbytné mít kvalitní personál. To se týká nejen pedagogických pracovníků ale také provozních zaměstnanců. Za tímto účelem chtěli ředitelé vytvářet vhodné pracovní podmínky, podporovali vzájemnou spolupráci a umožnili pedagogickým pracovníkům dále se vzdělávat ve svém oboru. Cílem ředitelů bylo takto vytvořit stabilní kvalifikovaný tým, který by zajišťoval péči o žáky. Aby tomu tak bylo, měli by ředitelé podporovat dobré mezilidské vztahy.

V koncepcích byla věnována pozornost také ekonomicko-provozní oblasti. V této oblasti se ředitelé zaměřovali na konkrétní problémy, které daná mateřská škola řeší. Jednalo se například o zateplení budovy školy, rozšíření prostor, zakoupení nového vybavení nebo zakoupení audiovizuální techniky. Někteří ředitelé škol se však zaměřovali také na hledání finančních zdrojů. Jejich cílem bylo hledat úspory v rámci rozpočtu a vytvářet si finanční rezerv. Například v koncepci MŠ2 je uvedeno, že budou vyhledávány nové finanční zdroje, jako jsou například sponzoři nebo grantové nabídky. Podobné je tomu v případě koncepce MŠ4.

Další oblastí, které byla v rámci koncepce věnována pozornost, byla organizace a vedení. V této oblasti se ředitelé zaměřovali na to, jakým způsobem budou k vedené mateřské škole přistupovat. Například v koncepci MŠ4 je kladen důraz na důsledné vedení pedagogické dokumentace, komunikaci a pedagogickou radou, pravidelné vedení pedagogických porad. V případě koncepce MŠ2 bylo cíle ředitelky zajistit efektivní interní výměnu informací, zapojení pedagogických pracovníků do plánování rozvoje školy a podpory sebehodnocení pedagogického personálu. Obecně byl v této oblasti kladen důraz primárně na sdílení informací a podporu vzájemné spolupráce.

Poslední oblastí, kterou je podle mého názoru vhodné zmínit, jsou vztahy s veřejností. Prakticky všechny koncepce se nějakým způsobem věnovali problematice budování vztahů s rodiči žáků a prezentace školy navenek. Ve všech případech byl kladen důraz na budování pozitivních vztahů s rodiči žáků a snahu zapojit je do dění v mateřské škole.

Rodiče byli v tomto případě vnímáni jako velice důležití partneři, kteří mají právo na informace o dění v mateřské škole a měli by mít možnost zapojit se do dění v mateřské škole. Také vztahy s veřejností byly řediteli vnímány v řadě případů jako stěžejní. V tomto ohledu byl kladen důraz na prezentaci mateřské školy navenek. Za tímto účelem chtěli využívat zejména sociální sítě a webové stránky školy. Tyto komunikační kanály byly vnímány jako nejefektivnější.

Obecně je možné říci, že koncepce rozvoje mateřských škol jsou velice podobné. Shodují se zejména ve svém obsahu. Koncepce obsahují odpovědi na následující otázky – „Jaký je stávající stav mateřské školy?“ „Kam chce v budoucnu mateřská škola směřovat?“ a „Jak zajistit, aby bylo cílů dosaženo?“. Právě na tyto otázky se ředitelé snaží ve svých koncepcích odpovědět. Odlišnosti jsou pouze v tom, jak odpovědi zpracovali. Například koncepce MŠ1 přímo odpovídá na tyto otázky. Ostatní koncepce mají klasickou strukturu, ve které jsou vymezeny vize, cíle a strategie pro jednotlivé oblasti fungování školy. Vlastní obsah koncepcí je však velice podobný. Koncepce se zaměřují v podstatě na stejné oblasti rozvoje mateřské školy. V některých případech však tyto oblasti označují odlišným názvem. Pozornost je věnována výchovně vzdělávacímu procesu, personálnímu zajištění výuky, vedení školy a finančnímu a materiálnímu zabezpečení chodu školy. V jednotlivých oblastech se pak ředitelé zaměřovali na vymezení cílů a popis způsobu, kterým by chtěli jít. Trochu odlišná je v tomto případě koncepce strategie rozvoje MŠ3, ve které je navíc také analýzou současného stavu v jednotlivých oblastech.

Z hlediska formální stránky zpracování koncepcí je možné ve sledovaných koncepcích vysledovat řadu podobností. Rozsah koncepce se pohybuje v rozmezí 3 až 6 stran textu. Koncepce jsou psány jasným a srozumitelným jazykem s cílem vysvětlit záměr pisatele. Autoři koncepcí v řadě případů využívají také odrážky, aby byl text krátký a výstižný. Text je vždy rozdělen do několika kapitol, aby byl dobře čitelný a pochopitelný. Každá s koncepcí má titulní stránku, která obsahuje základní informace jako je název mateřské školy a jméno autora. V některých případech zde nalezneme také logo, motto mateřské školy nebo adresu.

7 SHRNUŤÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE

V rámci realizovaného výzkumu bylo zjišťováno, jak se ředitelé mateřských škol vyrovnávají s nástupem do nově získané funkce. V rámci výzkumu byla hledána odpověď na otázku „Jak vnímali ředitelé svůj nástup do nové funkce?“ Pozornost při tom byla věnována zejména tomu, jaké byla jejich motivace, s jakými výzvami se začínající ředitelé potýkají a co pro ně bylo na začátku náročné. Níže budou uvedeny výzkumné otázky a odpovědi na tyto otázky, které byly formulovány na základě výsledků výzkumu.

VO1: Jaký je motivaci učitelů k tomu, aby vstoupili do své funkce?

Oslovení ředitelé mateřských škol měli různou motivaci k tomu, aby se o funkci ředitele mateřské školy ucházeli. Jejich motivaci při tom vycházela jak z vnitřních tak vnějších motivů. Na jedné straně stály vnitřní motivy jako je zejména touha měnit vzdělávání žáků mateřských škol k lepšímu, osobní ambice nebo touha po možnosti samostatně rozhodovat. Jako velmi silný motiv se ukázala zejména touha měnit současnou situaci a přispět tak ke zkvalitnění vzdělávacího procesu. Ruku v ruce s touhou měnit situaci v mateřských školách šla také skutečnost, že ředitelé škol mají možnost prosadit svá rozhodnutí a svou vizi. Díky tomu mohou samostatně rozhodovat o tom, jakým směrem se bude vývoj mateřské školy v budoucnu ubírat. Velkou roli hráli v řadě případů také osobní ambice. Postup z pozice učitele do funkce ředitele tak byl vnímán jako přirozený vývoj profesní kariéry jedince. Také Trojanová (2017, s. 86) uvádí, že ředitelé vnímají vstup do této funkce jako přirozený vývoj jejich kariéry. Často tak aktivně vyhledávají příležitost, jak naplnit své osobní ambice. Také Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2009, s. 116) uvádí, že významnou roli hrají osobní ambice a snaha měnit situaci ve škole.

V rámci rozhovorů však bylo možné vysledovat také externí faktory, které vedli dotazované k rozhodnutí stát se ředitelem mateřské školy. V řadě případů to byla negativní zkušenost se stávajícím vedením školy. Jedna z oslovených ředitelky byla podle svých slov nucena se rychle rozhodnout, zda funkci přijme, protože spolu s kolegyněmi iniciovala oddělení mateřské školy od základní školy. Důvodem byla skutečnost, že zaměstnanci mateřské školy nebyli spokojeni se stávajícím vedením, které jim nedávalo možnost vést kvalitně edukační proces.

Osobně pro mě bylo zajímavé, že Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2010, s. 95) ve své studii upozornili na fakt, že řada ředitelů škol se rozhodne do dané funkce vstoupit, protože je k tomu tlačí jejich kolegové. V případě oslovených ředitelů mateřských škol se však

tento důvod neobjeoval. Naopak ředitelé hovořili o tom, že se jednalo o jejich osobní rozhodnutí, které bylo v souladu s jejich představou o průběhu jejich profesní kariéry. V případě sledovaného vzorku tak převládala vnitřní motivace k nástupu do nové funkce.

VO2: Jakým výzvám musí ředitelé mateřských škol na začátku své profesní dráhy čelit?

Oslovení ředitelé mateřských škol uváděli, že na počátku své kariéry museli čelit celé řadě výzev. Řadu z nich při tom překvapilo, jaké nároky jsou na ředitele kladeny. Často tak změnilo svůj pohled na danou funkci, které měli v době svého působení na pozici učitele v mateřské škole. Na skutečnost, že jsou většinou začínající ředitelé překvapeni množstvím úkolů upozorňuje také Koch (1995). Autor uvádí, že začínající ředitelé nemají zpočátku představu o agendě, kterou ředitelé škol vykonávají, protože na pozici učitele vidí pouze část práce, kterou ředitel vykonává. Na tuto skutečnost upozorňuje také Fibich (2010, s. 72), podle kterého je důležité, aby si začínající ředitelé uvědomili komplexnost manažerské role, kterou zastává.

Velkou výzvou bylo pro dotazované seznámit se s legislativními předpisy souvisejícími s činností mateřských škol. Jako problém v tomto směru vnímali zejména skutečnost, že neměli v tomto směru nikoho, kdo by jim poradil. Další výzvou pro ně bylo zvládnutí vysoké míry administrativní zátěže, kterou musí ředitelé mateřských škol zajišťovat. S tím souvisela také oblast finančního řízení školy, které byla při řadu dotazovaných poměrně náročná. V tomto ohledu je vhodné upozornit na kompetenční model ředitele školy, který uvádí například Lhotáková (2014, s. 10-11), podle které by měl ředitel školy zastávat tři role – lídr, manažer a vykonavatel. Podle Trojanové (2019, s. 96-98) zahrnuje kompetenční model pět základních kompetencí – lídrovské, manažerské, odborné, osobnostní, sociální a kompetence nutné k řízení a hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Je tedy zjevné, že na ředitele mateřských škol jsou kladeny značné nároky a není tedy divu, že začínající ředitelé potřebují metodické vedení například ze strany zkušenějšího kolegy. Jeden z dotazovaných hovořil o tom, že by bylo vhodné zavést pozici uvádějícího ředitele.

V souvislosti s vysokým pracovním vytížením spojeným s řízením mateřské školy, dotazovaní uváděli, že pro ně bylo velkým překvapením, jak málo času měli na plánování výchovně vzdělávacího procesu. Zamýšleli se při tom nad tím, že jejich cíle bylo zkvalitnit výchovně vzdělávací proces, ale po nástupu do funkce se museli primárně věnovat administrativní činnosti. Ke změnám výchovně vzdělávacího procesu pak mohli přistoupit až po jednom či dvěma letech ve funkci, kdy již zvládali každodenní agentu související s řízením školy a měli tak čas a energii začít do praxe zavádět větší změny. Zde je vhodné

zmínit počáteční fáze profesní kariéry ředitele školy, kterými jsou podle Trojana (2021, s. 94) zabydlení, ponor, přetváření, konsolidace a vytříbení. V prvních letech, o kterých respondenti hovořili, se nachází začínající učitel ve fázi zabydlení, ve které se seznamuje se svými povinnostmi. Následně ve fázi ponoru přistupuje k drobným změnám. Až poté je schopen prosazovat větší změny.

Pro některé z oslovených ředitelů bylo poměrně náročná změna postavení ve škole, kde původně pracovali jako učitelé. Museli přijmout skutečnost, že učitelky již nejsou jejich kolegyně a musí se k nim v řadě případů chovat jako nadřízení. V podstatě si museli získat potřebnou autoritu a nebát se prosadit své názory u svých podřízených, kteří byli původně ve stejné pracovní pozici jako oni.

VO3: Jakou oblast řízení vnímají začínající ředitelé jako náročnou?

Velice náročné bylo pro začínající ředitele bylo zajistit každodenní činnost školy, pokud by neměli potřebné vědomosti a dovednosti. Male a Hviezdak (2003, s. 76) uvádí, že začínající ředitelé nejsou většinou na novou funkci připraveni. Jako důvod uvádí skutečnost, že se práce ředitele od práce učitele velice liší. Ředitel totiž odpovídá za chod školy a od výchovně vzdělávacího procesu je odloučen. Oslovení ředitelé měli zpočátku problémy s finančním řízením školy, plánováním investic a personálním řízením. Tyto oblasti byly označeny jako nenáročnější také v článku časopisu Řízení školy, který shrnoval výsledky výzkumu zaměřeného na úřad začínajícího ředitele (Úřad začínajícího ředitele, 2018). Nejsilnější si naopak přišli dotazovaní v oblasti zajištění výchovně vzdělávacího procesu. Oslovení upozorňovali na skutečnost, že na začátku výkonu své funkce neměli potřebné znalosti a ani jim nebylo poskytnuto odborné vedení. V řadě případů se tak snažili vyhledat ve svém okolí ředitele, kteří by jim pomohli zvládat každodenní agendu. Většinou tak využívali specializované Facebookové skupiny, ve kterých ředitelé sdíleli své zkušenosti. Znalosti načerpali také v rámci kvalifikačního studia, kde se radili s ostatními studenty. Také Pol, Hloušková, Novotný a Sedláček (2010, s. 99) uvádí, že začínající ředitelé většinou hledají pomoc u zkušenějších kolegů, kteří jsou s nimi ochotni sdílet své zkušenosti.

VO4: Jak ředitelé pracují s koncepcí školy?

Koncepci rozvoje mateřské školy vnímali dotazovaní jako dokument, ve kterém mohli prezentovat svou vizi o budoucím vývoji mateřské školy a způsob, jakým bude tato vize naplňována. Trojanová (2014, s. 63) v tomto ohledu uvádí, že schopnost jasně formulovat

vizi patří mezi základní schopnost ředitele, který by měl být schopen formulovat vizi, priority a strategii školy. Podle Peškové, Veselé a Trojana (2012, s. 5) představuje vizi nosnou myšlenku, která se odráží na celkovém fungování. Oslovení ředitelů se zaměřovali při formulaci vize a strategie na oblasti řízení mateřské školy, které byly z jejich pohledu nejdůležitější. V těchto oblastech pak vymezili své cíle a způsob, kterým by jim mělo být dosaženo. Velkou výhodou při sestavování koncepce rozvoje mateřské školy je podle názoru dotazovaných znalost aktuální situace v mateřské škole. Velice zajímavý přístup měl jeden z dotazovaných, který při sestavování druhé koncepce přizval k tomuto procesu zaměstnance školy, kteří se v podstatě podíleli na stanovení vize školy a hledání cesty k jejímu naplnění. Tento způsob je podle mého názoru velice efektivní a přispívá do značné míry k budování pozitivního klimatu školy.

Z výsledků výzkumu je zjevné, že nástup do funkce ředitele mateřské školy je náročný a je spojen s řadou výzev. Do značné míry v tomto ohledu začínajícím ředitelům chybí metodické vedení a podpora, která by jim pomohla v době adaptace na novou pracovní pozici. Velmi by při tom uvítali, kdyby jim byl k dispozici zkušený ředitel školy, který by je v začátcích vedl, mentoroval a poskytl jim potřebnou podporu. Sami při tom ve svém okolí aktivně vyhledávali takovéto osoby, u kterých hledali radu.

Přínosem předložené práce je fakt, že sledovaná problematika byla nahlížena z pohledu ředitelů mateřských škol, kteří měli možnost shrnout své zkušenosti. Byli tak schopni reflektovat své začátky ve funkci a zamyslet se nad tím, co by jim v době adaptace pomohlo. V tomto ohledu by dle mého názoru bylo vhodné zamyslet se nad tím, jakým způsobem poskytnout začínajícím ředitelům podporu. Pro mě osobně se tímto otevřela otázka, zda je možné zřídit v rámci kvalifikačního studia institut provádějícího ředitele nebo ředitele mentora, který by poskytovat začínajícím ředitelům podporu. V současné době se v souvislosti se změnou Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících setkáváme se zakotvením funkce provádějícího a uvádějícího učitele. Otázkou tak zůstává, zda by bylo možné něco podobného využít také v případě začínajících ředitelů.

Limity předložené práce vidím ve skutečnosti, že jsem začínajícím výzkumníkem. Mým cílem bylo v maximální možné míře využít potenciál daného tématu a zasadit ho do kontextu odborné literatury. Přesto si uvědomuji své limity, které vyplývají z absence zkušeností se zpracováním rozhovorů. Dané téma je však pro mě velice zajímavé a je dle

mého názoru aktuální, protože ředitelé se do značné míry podílí na budování klimatu školy, které se v konečném důsledku projevuje ve spokojenosti žáků a jejich výsledcích.

ZÁVĚR

Tématem předložené práce byla profese ředitele mateřské školy. Pozornost byla věnována zejména tomu, jak vnímají ředitelé svůj nástup do nové funkce. Sledováno bylo zejména to, jakým výzvám musí začínající ředitelé čelit, kde hledají pomoc a jak přistupují ke koncepci rozvoje mateřské školy. V rámci realizovaného výzkumu tak byly hledány odpovědi na výzkumné otázky související s daným tématem. Za tímto účelem byly realizovány rozhovory s pěti řediteli mateřských škol. V rámci rozhovorů byly zjišťovány názory a zkušenosti ředitelů související s nástupem do dané funkce. Dále bylo analyzováno pět koncepcí rozvoje mateřských škol, které poskytují detailnější pohled na to, jak ředitelé uvažují o budoucím vývoji mateřských škol.

V rámci přípravy předložené práce byly realizovány rozhovory se čtyřmi ředitelkami mateřských škol a jedním ředitelem. Ve všech případech se jednalo o státní mateřské školy. Jednalo se o mateřské školy různé velikosti, od mateřské školy se 6 pracovišti zahrnujícími 20 tříd po malé vesnické mateřské školy se dvěma třídami. Ředitelé škol měli praxi na své pozici od 6 do 20 let. Díky pestrému složení respondentů bylo možné sledovat, jak přistupují různí ředitelé k výzvám, kterým čelili na počátku své kariéry ředitele mateřské školy.

K rozhodnutí stát se ředitelem mateřské školy vedla dotazované touha změnit předškolní vzdělávací, osobní ambice a možnost samostatného rozhodování. Při nástupu do funkce ředitele museli rozsáhlou agendu a plnit nové pracovní úkoly, na které zpočátku nebyly zvyklí. V rámci analýzy rozhovorů se řediteli mateřských škol se ukázalo, že největší výzvou je pro začínající ředitele nutnost nastudovat a implementovat do praxe celou řadu legislativních předmětů. Ředitele na počátku jejich vstupu do nové funkce překvapila vysoká míra administrativní zátěže, která je s danou funkcí spojená. Do značné míry tak byli překvapeni, že nemají dostatek času na prosazování změn výchovně vzdělávacího procesu, které si naplánovali. K jejich implementaci přistupovali až po roce, nebo dvou letech od nástupu do funkce. Někteří s oslovených ředitelů se potýkali se změnami vyplývajícími ze změny postavení v rámci organizační struktury mateřské školy. Bylo pro ně zpočátku náročné řídit své bývalé kolegy a získat autoritu. Při zvládání nových výzev jim pomohla hlavně možnost sdílení zkušeností z praxe s ostatními řediteli mateřských škol a možnost konzultovat s dalšími řediteli. Využívali k tomu zejména specializované Facebookové skupiny a osobní setkání s kolegy v průběhu kvalifikačního studia. V řadě případů si také našli ve svém okolí ředitele, se kterými se radili.

Na základě výsledků výzkumu bych doporučila věnovat větší pozornost podpoře začínajících ředitelů a jejich metodickému vedení. Proces adaptace na novou funkci by v případě metodického vedení probíhal snadněji, pokud by měli ředitelé možnost konzultovat se zkušenými kolegy. Bylo by tedy podle mého názoru vhodné do budoucna věnovat větší pozornost systému podpory začínajících ředitelů, jak to v současné době vidíme u učitelské profese. V tomto ohledu je nutné si uvědomit, že ředitelé silně ovlivňují klima školy, které přímo ovlivňuje žáky. Efektivní systém podpory například formou mentoringu nebo koučování by nejen usnadnil adaptaci ředitelům ale vedle by podle mého názoru ke zkvalitnění předškolního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Donnelly, J. H. (1997) *Management*. Praha: Grada.
- Elsner, D., & Bednarek, K. (2009). *První rok ředitelem školy*. [online]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/danuta-elsner-krzysztof-bednarek-prvni.html>
- Fischer, P. (2008) *Prvních 100 dní v šéfovském křesle*. Brno: Computer Press.
- Fördová, J., & Juhánka, L. (2018). *Zpráva z analýzy vzdělávací nabídky pro ředitele*. [cit. 2023-01-29], Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/2.3.3.1.2-Zprava-z-analyzy-vzdelavaci-nabidky.pdf>
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T. a Wiegerová, A. (2020) *Self efficacy v edukačním procesu II*. Zlín: Univerzita T. Bati.
- Hartl, P. a Hartlová, H. (2009) *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hobson, A. (2002). *Issues for early headship - probléme and support strategie: a review of the literature*. [cit. 2023-01-29]., Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/237254566_Issues_for_Early_Headship_-_Problems_and_Support_Strategies
- Holligan, C., Menter, I., Hutchings, M., & Walker, M. (2006). *Becoming a head teacher: The perspectives of new head teachers in twenty-first-century England*. *Journal of In-service Education*, 32(1), 103-122.
- Horalíková, M. (2000) *Personální řízení*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
- Hrubá, J. a Chvál, M. ed. (2019) *Na cestě ke kvalitní škole*. Praha: Wolters Kluwer
- Laška, J. (2012) *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Praha: Gaudeamus
- Lazarová, B., Pol, M., a Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- Lewithwaiter, J. (2007) *Začínám řídit lidi. Poprvé manažerem*. Brno: Computer Press.
- Lhotáková, I. (2014) *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2005) *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. In: JEŽEK, S. ed. (2005) *Psychosociální klima školy III*. Praha: MSD.
- Neclapilová, V., Pešková, R., Veselá, Z. a Trojan, V. (2012) *Management základních škol: praktické rady pro ředitele škol*. Praha: Raabe.
- O'Mahony, G., Barnett, B. a Matthews, R. (2004) *Reflective Practice: The Cornerstone for School Improvement*. Moorabbin: Hawker Brownlow Education

- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol*. *Studia pedagogica*, 14(1), 109–126. 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.
- Prášilová, M. (2006) *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (2013) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riedl Černíková, B., Trojanová, I., & Tureckiová, M. (2019). *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství (2., aktualizované vydání)*. Praha: Wolters Kluwer.
- Robbins, F. a Finley, M. (2005) *Šéfem ze dne na den*. Praha: Management Press.
- Rostecký, J. (2014). *Zuzana Hönigová: Manažeři na všech úrovních jsou v podstatě osamělí lidé* [Online]. [cit. 2023-01-29]. Dostupné z: <https://mladypodnikatel.cz/zuzana-honigova-manazeri-jsou-osameli-lide-t7186>
- Šikýř, M., Borovec, D. a Lhotková, I. (2012) *Personalistika v řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer
- Škamrlík, P. (2017) *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?* [cit. 2023-04-06]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html>
- Trojan, V. (2016) *Ředitel současné školy*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o.
- Trojan, V. (2018) *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters a Kluwer
- Trojan, V. (2021) *Ředitel školy: Uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I., Trojan, V. a Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I., Trojan, V. a Puškinová, M. (2015) *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2017) *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2019) *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Valentová, H. (2012). *Ředitel základní školy a jeho potřeby adaptace na profesní roli* (diplomová práce). Praha.
- Voda, J. (2018). *Úděl začínajícího ředitele* (otevřený článek). [online]. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/udel-zacinajiciho-reditele-otevreny-clanek.a-5181.html>

Vodáček, L. a Vodáčková, O. (2013) *Moderní management v teorii a praxi*. Praha: Management Press.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školského zákona) [online]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Profesní dráha ředitelů škol podle Pola, Hlouškové, Novotného a Sedláčka27

Obrázek 2 Paradigmatický model pro realizovaný výzkum.....51

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabulka 1 Základní informace o respondentech.....</i> | <i>37</i> |
| <i>Tabulka 2 Seznam kategorií a vybraných kódů</i> | <i>40</i> |
| <i>Tabulka 3 Základní informace o mateřských školách, jejichž koncepce rozvoje byly analyzovány</i> | <i>55</i> |
| <i>Tabulka 4 Vymezení jednotlivých oblastí, na které se koncepce rozvoje zaměřuje</i> | <i>58</i> |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příloha P II: UKÁZKA ROZHOVORU S Ř4

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Vážená paní ředitelko / Vážený pane řediteli,

mé jméno je Eva Klanicová a jsem studentkou magisterského studijního programu na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci tohoto studia realizuji výzkum, který se zabývá procesem stávání se ředitelem mateřské školy.

Tímto bych Vás chtěla požádat o poskytnutí souhlasu týkajícího se Vaší účasti na mém výzkumu. Vaše účast při rozhovoru bude zaznamenána na diktafon, nebo záznam obrazovky v MS Teams. Vámi poskytnuté koncepce rozvoje mateřské školy budou sloužit pouze k analýze do diplomové práce. Vaše jméno a škola bude zcela anonymní po celou dobu výzkumu včetně textu v diplomové práci.

Zavazuji se k tomu, že získaný rozhovor a koncepce rozvoje budou sloužit pouze pro účely mé práce. Z tohoto výzkumu je možné v jakékoli jeho fázi vystoupit bez udání důvodu.

Děkuji za spolupráci,

Bc. Eva Klanicová

Tímto potvrzuji, že jsem byla seznámena s výzkumným šetřením Evy Klanicové, prováděným v rámci její diplomové práce, a souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu. Všechna poskytnutá data budou zpracována anonymně a bude s nimi důvěrně zacházeno. Zároveň jsem byla obeznámena s možností kdykoli s výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

V dne.....

Podpis.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA Z ROZHOVORU S Ř4

Jaká byla tvoje motivace stát se ředitelem? Proč ses jím stal?

No, už jsem šel za tím cílem se stát ředitelem, protože jsem věděl, že ředitelka, co tu byla, bude odcházet. No a motivace stát se ředitelem mateřiny? Tohle to byla první věc a hlavně to, že já můžu v roli ředitele změnit toho mnohem víc, že jo. Samozřejmě mi chybí práce u dětí, které tam mám 9 hodin týdně, což moc není, ale té administrativy je tuny, takže někdy nejsem u dětí vůbec. Já to sloučím ty děti, nebo učitelky zastoupí, takže jsem spíš kancelářská krysa a starám se o ten chod školky. Ale věděl jsem, do čeho jdu, protože jsem tady učil, v té školce.

No a tak co ti ten ten nástup do té funkce přinesl?

Samozřejmě jsem svým pánem, to je jedna věc, jako maximálně tu mám ministerstvo školství, které nefunguje, máme zřizovatele no. Takže co mi přinesl, jsem svým pánem a můžu měnit školku podle obrazu svého a podle toho jak to máme s kolegyňmi, jak si to nastavíme. Jestli tu prestiž? Nevím, to si myslím to si asi ještě pořád neuvědomuju, že jako ředitel mám. Nějak to takhle neberu. Když jdu o víkendu do obchodu, tak chodím převážně v montérkách.

No a ještě se teda zeptám, co teda v tom úvodu té tvé kariéry jako ředitele co ti pomohlo nejvíc?

Tak ono to bylo zajímavé, protože do toho konkurzu si připravovala i tady paní učitelka jedna, takže to byla jakoby konkurence malinko, ale jelikož už jsem seděl na městě, tak už jsem s tím počítal. Měl jsem k tomu blíž a zároveň jsem jezdil ještě na kvalifikační studium pro ředitele. To jsem nikomu neříkal, to bylo tajný. No a to studium obsahuje všechno toto řízení a součástí toho kvalifikačního studia byla závěrečná práce. Mohli vybrat, tak já jsem si vybral koncepci rozvoje mateřské školy, takže rovnou k tomu konkurzu jsem to měl připravený.

No jasně, dávalo to největší smysl zpracovat to, co se po tobě bude chtít.

No a ke konkurzu jsem sem se přihlásil stejně sám, takže to nikdo dělat nechce, že jo.

Takže paní učitelka se teda připravovala, ale nakonec to nedopadlo.. Tak ono to je náročný. No a ještě k tomu přínosu, k té mé otázce se vrátíme k té změně, co ti to přineslo do osobního života, nebo do tvého vnímání, jak na to vzpomínáš.

Já to mám tě nastavený tak, že já o víkendu prostě pracovat nebudu a odejdu ze školky, dveře se zavřou. Školku, když nemusím tak neřeším, když to není prasklá voda, nebo něco takového akutního. No takže prioritní je pro mě rodina moje vlastní.

No a v tom začátku kariéry tak bylo něco, co ti pomohlo?

Bylo naplánováno, že ta ředitelka, která tady bude, tak že ještě zůstane na dohodu, třeba já nevím půl roku a bude mě zaučovat. Ale to už bylo politický moc, to by se muselo platit, to by šly finance, takže nikdo nic. Takže paní ředitelka vlastně vyklidila kancelář a nechala

mi tady jednu složku v počítači. Takže tam byl školní řád třeba, tady ty důležitý školní řády a směrnice a samozřejmě ŠVP a to bylo všechno, no.

No takže jsem do toho padnul tak, jak jsem padnul. No a co mi pomohlo, tak to, že jsem využíval veškeré školení, kurzy a využívám toho do teďka. Takže strategické řízení a plánování od NIDV, zkratka SRP, takže tam už to bylo jako průvodce - klima školy a všechno. To mi pomohlo.

Pomohlo mi i to kvalifikační studium, kde jsem dostal spoustu dokumentů a podnětů, ze kterých jsem mohl čerpat dál. No a zároveň jsme se zapojili i do projektu Apiv B – společné vzdělávání v pedagogické praxi. A tady z toho jsme mohli čerpat další podporu, jako byla třeba supervize, školení pro ředitele, nebo tam byl koučing, takže jsem využil služby kouče. Takže jsem teď 3 roky využíval služby kouče, což mi pomohlo hodně, hodně moc. A zároveň mi pomohla i ta skupina Facebooková – Ředitelé a ředitelky MŠ, takže tam jsem si udělal kolektiv nějakých 10 ředitelky a v těch jsme teda pořád ve spojení mezi sebou. Zároveň v toho k tomu projektu Apiv B tak tam bylo setkávání tady třeba místních pěti ředitelky z okolí, z okolních MŠ, takže jsme se společně setkávali, společně jsme se vzdělávali a sdíleli jsme hlavně.

No takže tady to sdílení s někým druhým a tady ty služby, to moc děkuji, že jsi to jmenoval, protože jsem to vůbec neznala a vyhledám si to potom ještě zpětně.

No ono to je ono už jsou konce, ono to začalo to díky inkluzi, takže ho to bylo zaměřené spíš na inkluzi. My jsme tam využili hodně školení i pro učitelky, pro všechny. No a sáhli jsme si zase na finance z úplně z něčeho jiného, využili jsme těch služeb, které nabízeli. Pro mě třeba byla přínosná nabídka mentorů pro učitele, pro ty uvádějící učitele tam byla služba mentora. No a pro mě tam byl ten kouč.

To věřím no, protože se člověk má koho zeptat a o koho trochu tak jakoby opřít hlavně v tom začátku.

Co mi chybělo, nebo co by bylo dobrý.., kdyby ten ředitel začínající, protože já jsem taky začínající ředitel. Třeba po ještě dalších 12 letech už tu budu zajetej víc a víc, ale teďkon jsem začínající. A mě tam strašně chybělo, že jsem si nemohla nikoho obrátit, tak jako má třeba učitelka uvádějícího učitele, tak mě chyběl uvádějící ředitel, který by mě tím provedl. Jako jo, v tom kvalifikačním studiu jsi měla mít nějakou praxi, ale prostě jsem viděl, že ta ředitelka k tomu není.

No protože pak už je to na těch osobnostních schopnostech každého, jestli si najde skupinu na FB, jestli zkontaktuje ty ředitele v okolí, ale třeba ne každý je takový sdílný, nebo takový, že by se chtěl do toho zapojit, takže mít k sobě někoho, kdo koučuje, nebo kdo do toho uvede je určitě fajn.

No v tom začátku je to na odpovědnosti toho ředitele, protože já jsem sem mohl nastoupit a nemusel jsem dělat vůbec nic. Ta školka jela. A když nastoupí nový ředitel, tak ona si pojede setrvačně. Pojede prostě. Každý ví, co má dělat a měl by to vědět teda. Takže ona je třeba já nevím rok pojede dva roky pojede, ale třeba se sekne a je to o té osobnosti toho ředitele, jak on to chce posunout tu školku, nebo nechce. Jako když třeba zakempí v kanceláři a nebude dělat nic nového a ta školka prostě si pojede. Nějaký výlety pojedeme,

a tak, ale jestli chce rozvíjet dál, jestli chce jít s trendem, tak je to na tom řediteli, jak ten tým povede.

No záleží, do jaké školky nastoupí ten ředitel, protože tak jsou školky, které už jsou na tom dobře, jsou zavedené. Mají prostě program dobrý a tak, ale pořád tady jsou takové školky, kde to úplně nefunguje a potřebujete to ten ředitel začít od začátku.

No všechno se vším souvisí, protože můžeš mít všechno dokonalé, všechnu agendu, ale když nebudeš mít semknutý tým, tak to bude v pytli.

A jak třeba pracuješ na tom na tom týmu vašem pedagogickém? Když teda mluvíš o tom semknutí, tak bylo něco, cos konkrétně prováděl, nějaké kroky k tomu, aby ten tým byl v pohodě spolu, nebo byli, už když nastupoval?

Když jsem nastupoval tak samozřejmě to kolektiv byl, ale je to kolektiv ženských, takže tady nějaký rozepře malinko byly. Každý je osobnost. Jako každá škola má svoje problémy. Takže jo každý ředitel řešíš prostě personální obsazení. Třeba když ti chce uklízečka kecat do ředitelování a takový věci, ale 2 roky jsem nic nedělal. Sledoval jsem to, jak to funguje a studoval jsem zákony. Studoval co to jde. Pročítal jsem, studoval, školil jsem se a samozřejmě jsem se s tím školením zaměřoval na vedení týmu, protože to je pro mě to nejdůležitější.

No a ještě se teda vrátím zpátky k tomu k tomu, co bylo obtížné. Ty jsi říkal, že jsi neměl žádné vedení, což bys uvítal. Ještě něco nějaká obtíž, na kterou si vzpomeneš?

No, teď teprve vzniká střední článek podpory, je teda ještě v plínkách a myslím, že se testuje v okresu Semily a Svitavy a myslím, že ještě někde, asi Hradec Králové. No a to by bylo super, protože v tom středním článku jsou odborníci, takže je to něco mezi ministerstvem a ředitelem. Když ty něco potřebuješ, tak voláš na kraj. Tak toto by se hodilo tomu začínajícímu řediteli.

To určitě. No a jaký by měl ten ředitel mateřinky být?

No měl by být asi nejspíše spravedlivý. To je důležitý.

My jsme tady hodně rodinná školka, jak se všichni známe. A já jak jsem sem nastoupil jako učitel tak jsme byli jako kamarádi všichni, ale když už jsem začal být v roli zaměstnavatele, tak to někteří nemohli pochopit. Tady jde o nějaký pravomoci, náplně práce, co mají dělat. Ředitel by měl být spravedlivý, měl by se samozřejmě se dál vzdělávat v tom kontextu, ve kterém pracuje jako mateřinkách. Asi by měl umět nějaké jazyky, aby se uměl dorozumět. Měl by umět vést tým lidí, zaměřovat se na ten tým. Objektivní, nestranný. Co je nejtěžší, tak by měl umět delegovat. To se pořád ještě učím.