

# **Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol**

Mgr. Jana Vykoukalová

---

Rigorózní práce  
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2018/2019

## ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Jana Vykoukalová**  
Osobní číslo: **H180301**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **distanční**

Téma práce: **Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury o interpersonální komunikaci a pracovního klimatu.**  
**Vypracování teoretických východisek o měření a analýze klimatu učitelských sborů.**  
**Příprava projektu výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.**  
**Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s řediteli mateřských škol.**  
**Analýza získaných výzkumných dat a jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.**

Rozsah rigorózní práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Vyd. 3.). New York: Teachers College Press.
- Grečmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex.
- Koťátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia Paedagogica*, 14(2), 69-84.
- Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.

Garant studijního oboru: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání rigorózní práce: **12. prosince 2018**

Termín odevzdání rigorózní práce: **8. listopadu 2019**

Ve Zlíně dne 12. prosince 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
*děkanka*

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová PhD.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní 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 rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 27.6.2019

*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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledek obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Přítel, 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, učí-je-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 vzdělávacímu 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). *Odprá-ří-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ústanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učít 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 výtěžku jim 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 přihlíženo k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## ABSTRAKT

Rigorózní práce se zabývá problematikou klimatu učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Jejím cílem je analyzovat problematiku interpersonální komunikace a pracovního klimatu z pohledu ředitele mateřské školy. Nedílnou součástí je zmapovat klima učitelských sborů v mateřských školách ve Zlínském kraji z pohledu ředitelů mateřských škol. Jedná se o empirickou práci. V teoretické části jsou představena terminologická východiska učitelského sboru. Důležitou část práce zahrnují specifika učitelského sboru mateřské školy z pohledu ředitele mateřské školy. V teoretické části jsou vymezeny principy a strategie komunikace učitelského sboru s řediteli mateřských škol. Významná část práce je věnována výzkumu a jeho interpretaci. Ke zjištění výzkumu patří, že učitelé mateřských škol jsou nejvýraznější činitelé ovlivňující fungování mateřské školy. K dalším zjištěním patří, že stabilitu učitelských sborů nejvíce narušuje nepochopení vedoucí pozice ředitele mateřské školy učiteli mateřských škol a zatížení ředitele mateřské školy vyplývající z vedoucí pozice.

**Klíčová slova:** učitelský sbor, ředitel mateřské školy, pracovní klima, interpersonální komunikace a vztah, osobnostní rozdíly učitelů/ředitelů mateřských škol, profesní kvalifikace učitelů mateřských škol.

## ABSTRACT

Rigorous thesis deals with the issue of the climate of staffs in kindergartens from the point of view of directors of kindergartens. Its aim is to analyze the issues of interpersonal communication and working climate from the point of view of director of kindergarten. An integral part of the thesis is chart the climate of staffs in kindergartens in the Zlín Region Its aim is to analyze the issues of interpersonal communication and working climate from the point of view of directors of kindergartens. It is an empirical work. The theoretical part presents the terminological basis of the staff in kindergarten. An important part of the thesis including the specifics of the staff in kindergarten from the point of view of director of kindergarten. In the theoretical part are defined principles and strategies of communication in the staff in kindergarten with the directors of kindergartens. The research part of the thesis is devoted to research and its interpretation. The findings of the research include that the teachers of kindergartens are the most significant factors influencing the functioning of kindergarten. Other findings include the fact that the stability of staffs in kindergartens most disturbs incomprehension of leadership position of director of kindergarten by the teachers of kindergartens and load of director of kindergarten resulting from the leadership position.

**Keywords:** staff, director of kindergarten, working climate, interpersonal communication and relationship, personal differences of kindergarten teachers/directors of kindergartens, professional qualifications of kindergarten teachers.

## **Poděkování**

*Chtěla bych touto cestou poděkovat doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za povzbuzení a důvěru při tvoření rigorózní práce. Zejména však za celou cestu svého osobního a profesního růstu na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.*

*Dále bych také chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu, pomoc a trpělivost během celého mého studia. Svoji vděčnost a poděkování chci směřovat k podpoření mého rozhodnutí vytvořit tuto práci a posunout se tak osobně a profesně dále, a to až za hranice, které se dříve zdály nemožné.*

*Své poděkování bych také chtěla věnovat ředitelkám mateřských škol, které se podílely na mém výzkumném šetření. Bez jejich vstřícnosti a pochopení bych nemohla svůj výzkum realizovat a přednést ho tak kolegům a kolegyním z oblasti předškolního vzdělávání.*

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že na rigorózní práci jsem pracovala samostatně a veškeré zdroje jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Odevzdaná verze rigorózní práce a verze elektronické rigorózní práce nahrané do IS/STAG jsou totožné.

.....

Mgr. Jana Vykoukalová



## OBSAH

ÚVOD.....	11
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>14</b>
<b>1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU – TERMINOLOGICKÉ OBJASNĚNÍ POJMŮ.....</b>	<b>15</b>
1.1 UČITELSKÝ SBOR A JEHO KLIMA.....	15
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ STABILITU A FUNGOVÁNÍ UČITELSKÉHO SBORU.....	19
<b>2 SPECIFIKA UČITELSKÉHO SBORU A JEJICH VLIV NA KLIMA UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....</b>	<b>26</b>
2.1 DEMOGRAFICKÉ ODLIŠNOSTI UČITELSKÉHO SBORU V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
2.1.1 Rozdílné věkové zastoupení a délka praxe v rámci učitelského sboru mateřské školy.....	26
2.1.2 Genderová nevyváženost a potřeba mužského zastoupení v učitelských sborech mateřské školy.....	31
2.2 OSOBNOSTNÍ ROZDÍLY UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	32
2.3 ROZDÍLNÉ KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	37
<b>3 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V SÍTÍCH VZTAHŮ UČITELSKÉHO SBORU A JEHO KLIMATU.....</b>	<b>42</b>
3.1 NEFORMÁLNÍ VZTAHY, TEAM BUILDINGY A TÝMOVÁ PRÁCE UČITELSKÉHO SBORU.....	42
3.2 SDÍLENÁ KOMUNIKACE V UČITELSKÉM SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	48
3.3 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO ČINITEL PODÍLEJÍCÍ SE NA KLIMATU UČITELSKÉHO SBORU A JEHO EFEKTIVNÍ VEDENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	55
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....</b>	<b>65</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>67</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>68</b>
5.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	68
5.2 TECHNIKA SBĚRU DAT.....	69
5.3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	70
5.4 VSTUP DO TERÉNU, VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	71
5.5 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ - ŘEDITELÉ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	73
5.5.1 Ředitelka Hana <sub>1</sub> .....	73
5.5.2 Ředitelka Lenka.....	75
5.5.3 Ředitelka Magda.....	76
5.5.4 Ředitelka Marie.....	78
5.5.5 Ředitelka Michaela.....	79
5.5.6 Ředitelka Martina.....	81
5.5.7 Ředitelka Andrea.....	82
5.5.8 Ředitelka Hana <sub>2</sub> .....	84

5.6	CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÝCH ŠKOL ZAHRNUTÝCH V RÁMCI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	86
<b>6</b>	<b>ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>89</b>
6.1	PŘEDCHOZÍ ZKUŠENOSTI JSOU MÝM „STRAŠÁKEM“ .....	90
6.1.1	Jako ona být nechci .....	91
6.1.2	Nehájím se rozkazy a zastrašováním .....	94
6.1.3	Chci stejný přístup pro všechny .....	96
6.2	CHCI BÝT JEJICH SOUČÁSTÍ.....	98
6.2.1	Povzbuzení učitelek .....	98
6.2.2	Budování vzájemných vztahů .....	104
6.2.3	Na hledání řešení jsme spolu.....	108
6.2.4	Vzájemná dohoda.....	115
6.3	KAŽDÝ JSME JINÝ .....	118
6.3.1	Je to o lidech.....	118
6.3.2	Praxe versus vzdělání .....	129
6.3.3	Důležitá úloha mentora .....	132
6.3.4	Učitelky, běžte si to zkusit jinam! .....	137
6.4	PRÁCE ŘEDITELKY A JEJÍ ÚSKALÍ.....	138
6.4.1	Už jsem tu víc, než doma .....	139
6.4.2	Vše je na mých bedrech .....	142
6.4.3	Zprostředkovaná komunikace .....	143
6.4.4	Nikdy víc ředitelovat kolegyním! .....	146
6.5	NÁŠ SPOLEČNÝ ZÁJEM.....	149
6.5.1	Každý dělá dle svých možností.....	150
6.5.2	Vzájemná zpětná vazba.....	154
6.5.3	Komunikace je základ všeho.....	159
6.5.4	Jít s dobou a budovat povědomí! .....	162
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>166</b>
7.1	SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI .....	166
7.2	TEORETICKÝ MODEL .....	170
7.3	LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	171
<b>8</b>	<b>ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>175</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>180</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>184</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>193</b>
	<b>SEZNAM SCHÉMAT .....</b>	<b>194</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>195</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>196</b>

## ÚVOD

Téma mé rigorózní práce jsem si zvolila v návaznosti na téma mé diplomové práce s názvem *Klima učitelských sborů v mateřských školách*. Diplomová práce předkládala problematiku klimatu učitelského sboru v mateřských školách z pohledu učitelů mateřských škol. Na základě zajímavých a můžu říci, že i přínosných výsledků výzkumného šetření, jsem se rozhodla na danou problematiku podívat i z druhého úhlu pohledu, a to z pohledu ředitelů mateřských škol. Oslovené učitelky mateřských škol vnímaly, že klima učitelského sboru negativně ovlivňuje převážně ředitele/ředitelky mateřských škol (Vykoukalová, 2018). Z tohoto důvodu jsem si zvolila dané téma, abych rozšířila výzkumné šetření o další možná cenná data. Troufám si tvrdit, že samotné téma i daná problematika by mohla být přínosná pro pedagogickou praxi. Minimálně je cílem této práce poukázat na to, jak důležitá a významná tato problematika je a přiblížit ji čtenáři této práce, a to proto, že většinou každá problematika má rub a líc a je možné na ni nahlížet z více úhlů pohledu.

Vedoucí pozice ředitele nebo ředitelky mateřské školy nese různá úskalí. Může být velmi náročná, stresující a z části i demotivující, a to zejména z toho důvodu, že se jedná o vůdčí/vedoucí funkci, od které se vyžaduje profesionální přístup a vysoká míra zainteresovanosti a zodpovědnosti. Od ředitele se očekává, že by měl být v roli leadera, ale i manažera, který zodpovídá jak za fungování mateřské školy jako instituce, tak i fungování a práci provozních zaměstnanců a učitelského sboru (učitelů mateřských škol), který se svým přičiněním také podílí na utváření klimatu mateřské školy a samotných postojích ředitele mateřské školy. Postavení ředitele má tudíž své klady i zápory. V této funkci/pozici se mohou odrazit jeho silné a slabé stránky, osobnostní a charakterové vlastnosti, které mohou ovlivnit jeho způsob a styl práce, přístup k zaměstnancům a širšímu okolí, „využívání“ daného postavení, a to ať už pozitivním, tak i negativním způsobem. Stejně tak významnou roli může mít vyvinutý tlak ze strany zřizovatele, společnosti a širšího okolí, ale i jednotlivých aktérů učitelského sboru (např. netýmové hráče a negativní projevy chování, neplnění pracovních povinností a náplně práce atd.). Můžeme tedy zmínit i cizí pojmy jako bossing a mobbing. Každý má jistá očekávání, není však jednoduché je naplnit tak, jak každý očekává a může tak dojít ke střetu zájmů nebo dvou hodně odlišných úhlů pohledu. Ke kolizi může dojít i při střetu dvou hodně odlišných osobností (např. díky temperamentu, charakterovým vlastnostem atd.). Důležitou roli tak hraje profesionalita všech zúčastněných. Snahou bude zachytit činitele a faktory, které vnímají ředitelé mateřských škol jako podněty

a důležité články ovlivňující klima jejich učitelského sboru. Zejména se zaměříme na ty, které se z jejich úhlu pohledu podílí na stabilitě a fungování učitelského sboru.

Za hlavní cíl rigorózní práce jsem si zvolila popsat a přiblížit problematiku klimatu učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Stejně jako v diplomové práci bych chtěla poukázat na tuto problematiku všem kolegům a kolegyním ze Zlínského kraje a rozšířit jejich obzory. Rigorózní práce je rozdělena do dvou částí. Tvoří ji teoretická a praktická část. Prvním cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o problematice učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Druhým cílem teoretické části je teoreticky vymežit a popsat specifika a činitele ovlivňující pracovní klima učitelského sboru z pohledu ředitelů mateřských škol. Snahou autorky práce byla celistvá propojenost teoretické části s částí praktickou, a to tak, aby bylo dosaženo vzájemné kontinuity. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly, které na sebe vzájemně navazují. První kapitola se zaměřuje na terminologické objasnění pojmů klima, učitelský sbor a klima učitelského sboru. Autorčina pozornost se obrací i na klima na pracovišti. V rámci kapitoly jsou také řešeny otázky faktorů ovlivňující klima učitelského sboru. Významné místo zastává řešení problematiky fluktuace učitelů, ale i otázka supervizora ve školství a strategie odměňování učitelů mateřských škol. Druhá kapitola se zaměřuje na specifika učitelských sborů zahrnující demografické odlišnosti učitelských sborů – rozdílné věkové zastoupení a délka praxe, feminizace a genderová nevyváženost dané profese. Nastíněna je i problematika rozdílné kvalifikace (aprobace) u učitelů mateřských škol a osobnostní rozdíly u učitelů mateřských škol (ale i u ředitelů mateřských škol). Třetí kapitola se zaměřuje na spletitou síť vztahů v učitelském sboru v čele s ředitelem mateřské školy. Nastíněna je i otázka neformálního setkávání a sdílené komunikace v učitelském sboru. Řešena je i problematika týkající se ředitele mateřské školy jako významného činitele podílejícího se na klimatu učitelského sboru. V centru pozornosti je i otázka efektivního vedení mateřské školy.

Praktická část rigorózní práce je zaměřena na metodologii výzkumného šetření. Součástí praktické části je i strategie výzkumu, popis techniky sběru dat a náležitosti popisující kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaného interview s řediteli mateřských škol. Praktická část také zahrnuje jak charakteristiky participantů, tak i samotných mateřských škol, a to pro lepší přehled a orientaci čtenáře práce. Cílem výzkumného šetření je popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol pohledem ředitelů mateřských škol. Od dané výzkumné otázky se odvíjí dílčí výzkumné cíle a otázky. Na základě získaných dat

během výzkumného šetření budou zodpovězeny výzkumné otázky a tím splněny výzkumné cíle.

Mým osobním cílem je získat nástin o této problematice z obou úhlů pohledu a předat tak odkaz ředitelům a učitelům mateřských škol, co vše může ovlivnit fungování a stabilitu učitelského sboru. Možná poskytnout i poučení o tom, čemu je lepší se vyhnout, co je potřeba eliminovat a co řešit jinak, kdy hledat jiné alternativy a kompromisy. Zejména však vyzdvihnout důležitost mezilidských vztahů a interpersonální komunikace. Pokud se čtenář této práce zamyslí alespoň z části nad danou problematikou a její důležitostí, hledáním nových řešení a jiných (inovativních) cest v případě nestabilního učitelského sboru, pak už to je krok k úspěchu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU – TERMINOLOGICKÉ OBJASNĚNÍ POJMŮ

Kapitola je zaměřena na terminologické objasnění pojmu *klima učitelského sboru*. Zejména se zaměřuje na pojem učitelský sbor a jeho fungování. V rámci kapitoly je také zahrnuto, co tvoří podstatu učitelského sboru a co může ovlivnit jeho stabilitu. Nedílnou součástí bude také zaměření se na pojem klima v kontextu s učitelským sborem. Snahou bude i vymezit faktory a činitelé, kteří se nejvíce podílejí na stabilitě učitelského sboru.

## 1.1 Učitelský sbor a jeho klima

Již z realizovaného i následného výzkumného šetření je patrné, že pojetí klimatu učitelského sboru se liší vnímáním různých autorů, pisatele práce i samotných učitelů a ředitelů mateřských škol. Každý učitelský sbor je výjimečný svou různorodostí, individualitou a rozmanitostí. Tuto výjimečnost podněcují i jednotliví členové učitelského sboru. Můžeme říci, že **učitelský sbor** představuje skupinu lidí a svým způsobem i pracovní skupinu, kterou spojuje nejen společná instituce - mateřská škola. Kromě vzájemně sdílené instituce je pro danou skupinu lidí (zpravidla) vystihující společný cíl, společné snažení a zejména společná vize. Autor Sekera (1994) uvádí, že se jedná o pracovní skupinu, která má obdobné znaky s jinými pracovními skupinami. Typickým se stává vyšší stupeň koordinace vztahů a činností této skupiny. Ty následně představují primární podmínku k dosažení základního cíle nebo cílů. Významnými se potom stávají pracovní cíle, které mohou ovlivnit a formovat pracovní a hodnotové představy jednotlivých členů dané skupiny.

V rámci mateřské školy a jejího učitelského sboru se střetávají různé osobnosti, které mají své osobité osobnostní a charakterové vlastnosti. Různorodost učitelského sboru může být obohacením pro mateřskou školu, ale může způsobit i značné komplikace. Aktéři učitelského sboru dané vlastnosti přenáší do této skupiny lidí, jelikož jsou její součástí. Osobnostní a charakterové vlastnosti ve většině případů určují míru zainteresovanosti a spolupráce učitele, ale i ředitele mateřské školy. Daná spolupráce se odráží i na stabilitě a fungování učitelského sboru a mateřské školy jako celku. Zejména však na kvalitě práce samotných učitelů, ale i na mateřské škole a jejím kontinuálním fungování.

Každý učitelský sbor je jedinečný svými vztahovými vazbami, které jsou různorodé a zejména na různých úrovních. Nejen ředitel mateřské školy, ale i samotní učitelé do dané skupiny přinášejí své postoje, přístupy, názory, priority a zkušenosti, se kterými se musí uči-

telský sbor potýkat. Toto vše se může odrazit nejen na práci učitelů, ale i samotného ředitele mateřské školy. Nenalezneme nikdy učitelský sbor, který by se projevoval a fungoval stejně, můžeme najít pouze nepatrné známky podobnosti. Dané vztahové vazby mezi jednotlivými členy se odráží i v rámci jejich vzájemné komunikace. Nejsou to však pouze vztahové vazby, které se podílejí na schopnosti vzájemné a efektivní komunikace.

Do popředí se dostává nejen chování, ale i řízení a vedení školy, tak i kooperace a tým i spolupráce učitelů v daném kolektivu (Grecmanová, 2008). Odraz tedy můžeme spatřit i v roli vedoucí funkce, a to ať už samotného ředitele mateřské školy, zástupce ředitele mateřské školy nebo „vedoucí učitelky“, které jsou pověřené vedením mateřské školy jako zodpovědné osoby. Učitelský sbor je skupina lidí složená z jednotlivců, kteří se od sebe navzájem odlišují, ale společně s vedením mateřské školy tvoří podstatu a jádro učitelského sboru a společně nabírají následný směr vedoucí jak ke kvalitě práce, tak i ke kvalitě vzájemných vztahů, komunikace a spolupráce. Pokud jeden „článek“ nezapadá nebo se výrazně a neadekvátně odlišuje svými názory, postoji, prioritami a předkládá jejich významnost a důležitost jako primární oproti ostatním, učitelský sbor nemůže adekvátně fungovat a být stabilní. Tato problematika se následně odrazí v některé oblasti. Může se jednat o vzájemnou komunikaci, spolupráci, participaci, mezilidské vztahy na pracovišti apod.

Autor Voda (2012) uvádí, že *„individuální kvality každého učitele se však realizují v kontextu učitelského sboru jako celku, v němž jsou jedinci působením pospolitosti různou měrou regulováni. Tuto konstelaci ovlivňují různé formy spolupráce učitelů, kvalita jejich interakcí apod.“*. Nutno podotknout, že tato skutečnost nemá vliv pouze na daný učitelský sbor, ale zejména na vnímání širší veřejnosti a hlavně rodičů a jejich dětí. Veřejnost, ale i rodiče a jejich děti představují hodnotitelé a kritiky mateřské školy jako celku, což může mít následně vliv i na prestiž, image a vnímání mateřské školy a její kvality, což zmiňovaly následně i participantky v rámci výzkumného šetření. Tato problematika a její důsledky budou řešeny v následujících kapitolách (viz kap. 2.3 Rozdílné kvalifikační předpoklady u učitelů mateřských škol - např. „lepší varianta hlídání dětí“, „školka“, „tety“).

**Klima učitelského sboru** představuje celkové soužití a fungování jednotlivých aktérů učitelského sboru. Zahrnuje to všechny činitele a faktory tvořící podstatu daného učitelského sboru. Dané klima není krátkodobou záležitostí, má dlouhodobější charakter. Odraz klimatu však můžeme spatřit na jednotlivcích a jejich projevech chování i jejich naladění. Na každého jednotlivce může klima působit jinak a každý k němu přispívá svými způsoby



chování, postoji, prioritami a tak dále. Klima učitelského sboru však může ovlivnit nahlížení učitele na jeho kolegy nebo na dané pracoviště.

Autorka Koťátková (2008) uvádí, že klima na pracovišti může být vnímáno jako subjektivní stav osobnosti zúčastněných aktérů. Z toho vyplývá, že pro někoho může být klima učitelského sboru vnímáno jako adekvátní, přijatelné a pro někoho jako deprimující, obtížné a neuspokojivé. Čáp & Mareš (2001) uvedli, že tyto předložené skutečnosti v daném slova smyslu jsou určeny členy, podílejících se na fungování mateřské školy. Můžeme říci, že je zde zahrnuto jak vedení, tak i učitelský sbor a správní i provozní zaměstnanci. Autor Sekeř (2001) uvádí, že sledování klimatu ve vztahu vůči pedagogické instituci se zabývala i trojice autorů Hoy, K. W., Tarter C. J., & Kottkamp, B. R. Pro určení zdravého rozvoje pracovního prostředí školy by bylo vhodné změřit co nejpřesněji stupeň, ve kterém klima pomáhá jak otevřenosti školy, tak i profesionalizaci, kolegiálnosti, ale i důvěře a loajalitě, hrdosti na školu a tak dále.

Dané ovlivnění učitelského sboru se může odrazit na jeho postojích a kvalitě práce, naladění a míře ochoty zainteresovat se při fungování a organizaci mateřské školy. Ovlivnit klima učitelského sboru může i ředitel mateřské školy a jeho styl vedení, přístup ke kvalitě práce a podobně. Klima je však dlouhodobou záležitostí a může ovlivnit i následné vnímání rodičů a jejich dětí a vnést tak nežádoucí postoje těchto hodnotitelů vůči dané mateřské škole. Totéž potvrzují autoři Urbánek & Chvál (2012, s. 8), kteří uvádí, že klima učitelského sboru představuje *„proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají. Ve školách mohou výsledky šetření sociálního klimatu učitelských sborů přinést užitečné informace o tom, jak většina učitelů vnímá a hodnotí vztahy ve škole, způsoby řízení školy a vedení lidí.“*

Klima učitelského sboru může ovlivnit řada faktorů. Mezi ně můžeme řadit i výše zmiňované interpersonální vztahy, ale i interpersonální komunikaci. Jedná se o vzájemnou komunikaci uvnitř učitelského sboru a mezi jednotlivými aktéry. Odraz však můžeme spatřit i v rámci komunikace ředitele s učitelským sborem a komunikaci učitelského sboru s ředitelem mateřské školy. Jedná se o vzájemnou verbální interakci mezi členy učitelského sboru.

Problematika interakcí se odráží i v rámci klimatu učitelského sboru, zejména v otázce jejich kvalit. Jedná se o kvalitu vzájemných interakcí učitelů, ale i ředitelů mateřských

škol. Tyto interakce mohou být jak profesní, tak i mimoprofesní. Interakce vypovídají o kvalitě vztahů, které jednotliví aktéři učitelského sboru mají mezi sebou navzájem. Obecně vzato můžeme říci, že čím je učitelský sbor větší a skládá se z více členů, tím obtížnější je společné navazování a utužování vztahů. S touto skutečností roste obtížnost zmapovat, jaké klima učitelského sboru v dané mateřské škole je. Obtížné bude i definovat činitele a faktory, které se podílejí na klimatu učitelského sboru a zjistit tak limity a specifika v rámci dané problematiky.

Urbánek (2003) uvádí, že klima učitelského sboru začleňuje i zainteresované osoby podílející se a participující v malém a relativně uzavřeném prostoru. Dané klima předkládá specifické profesní i mimoprofesní interakce a jejich kvalitu (i mezi učiteli mateřských škol). Interakce poukazují na kvalitu sociálních vztahů k vedení mateřské školy. Klima učitelského sboru výrazně ovlivňuje celkové klima školy a jeho vnímání a je součástí klimatu školy. Průcha, Walterová & Mareš (2013) uvádí, že klima učitelského sboru tvoří součást celkového klimatu školy a vyjadřuje také kvalitu interpersonálních vztahů a procesů v dané škole.

Jak již bylo zmíněno výše, tak učitelský sbor představuje pracovní skupinu. Není to ovšem pouze pracovní skupina, ale vzhledem k povaze se také jedná o sociální skupinu, která se skládá z jednotlivých členů. Tito členové se od sebe odlišují nejen vzhledem, věkem, pohlavím, ale i charakterovými a osobnostními vlastnostmi, temperamentem, kvalifikačními předpoklady (aprobace). Každý z těchto členů disponuje určitými komunikačními dovednostmi a schopnostmi, pracovními i odbornými znalostmi. Každý člen vnáší do učitelského sboru „kus sebe“ a své profesní kompetence. Tato různorodost učitelského sboru ovlivňuje i klima učitelského sboru, a to díky různým interakcím jednotlivých členů. Nedílnou součástí tvoří i rozdílné přístupy učitelů k dané práci nebo výchovně-vzdělávacímu procesu.

Zkoumání sociálního klimatu, které by zkoumalo a zmapovalo vztahy v učitelském sboru mateřské školy, není až tak obvyklé a časté. Jedná se o relativně malý pracovní tým. Pracoviště se tak může jevit jako klidné, bez mezilidských problémů a konfliktů (Kořátková, 2009). V případě, že se jedná o malý učitelský sbor, je problém zmapovat a zjistit klima daného učitelského sboru, např. anonymním dotazníkem. Nemusela by být zachycena objektivita a výpovědi by mohly být pouze subjektivními pocity daných aktérů. Z tohoto důvodu je nutné zvolit adekvátní způsob, jak dané klima zjistit a jak definovat.

Urbánek & Chvál (2012) uvádí, že klima učitelského sboru může ovlivnit nepřímou, ale výraznou mírou klima sub-komunit dalších aktérů školy. Dochází tak k determinaci efektivity vzájemné spolupráce aktérů. Dle autorů je také publikováno i několik dotazníků k měření klimatu, a to nejen školní třídy, ale i učitelského sboru. Tyto dotazníky byly v devadesátých letech převzaty ze zahraničí a přeloženy. Můžeme zmínit například dotazník pro měření klimatu třídy MCI nebo CES; pro měření klimatu učitelského sboru dotazník OCDQ-RS. Do češtiny byl dotazník přeložen Laškem (2001) a na Slovensku byl dotazník standardizován autory Gavorou & Braunovou (2010). Více se k této problematice je možné zaměřit u autorů Urbánek & Chvál (2014).

## 1.2 Faktory ovlivňující stabilitu a fungování učitelského sboru

Pokud se zaměříme na faktory ovlivňující stabilitu a fungování učitelského sboru, vybaví se mi fluktuace učitelů z oboru do oboru obdobného (podobného) anebo fluktuace učitelů mimo obor. Střetáváme se s tematikou řešenou autory Rozkovcová & Urbánek (2017), kteří uvádí, že je snahou v České republice **získávat i pracovníky z jiných profesí**. Vídinou tohoto kroku by mělo být zkvalitnění a stabilizování učitelských sborů. Autoři se také domnívají a předkládají problematiku, že k odchodům z profese mají spíše začínající učitelé. K tomuto kroku je vede nezvládnutí vstupu do této reality a vše, co je s tím spojené („šok z reality“). Tuto skutečnost potvrzují i samy participantky v rámci výzkumného šetření. Dle mého názoru tomuto „šoku z reality“ nebo zkorigování představ začínajícího učitele, které se odlišují od reality, napomáhá právě adekvátní mentoring a mentor. Jako další věková skupina se sklonem k odchodům z profese jsou učitelé před-důchodového věku. V rámci výzkumného šetření se tato skutečnost nepotvrdila. Autoři Rozkovcová & Urbánek (2017) však uvádí, že příčinou by mohla být nízká odolnost vůči narůstajícímu stresu a změnám, které tato profese přináší. Zajímavou myšlenkou je, že vysoká míra fluktuace může ovlivnit stabilitu učitelského sboru a tím komplikovat kvalitu učitelovy práce a práce školy. Můžeme říci, že tento počin může mít vliv na vnitřní fungování učitelského sboru, a to jak na sociální vztahy, tak i sociální skupinu samotnou, ale především na sociální klima. S řešením této problematiky se také střetávám v rámci diplomové práce (Vykoukalová, 2018).

Troufám si tvrdit, že přetahování učitelů z jiných oborů nezaručí vždy stabilitu a kvalitní fungování učitelského sboru. Je nutné se na danou problematiku zaměřit. Zejména se však zaměřit na fungování aktuálních učitelských sborů. Pokud porovnáme výsledky výzkum-

ného šetření diplomové práce s výsledky výzkumného šetření rigorózní práce, výsledky se rozcházejí v některých podnětných částech, které by stálo za to prozkoumat. Dle mého názoru je nutné podpořit stávající učitelské sbory a využít i pomoci zvenčí. Může se jednat o **supervizi ve školství**. Snahou je a bude podpořit stávající učitelské sbory a pomoci jim řešit situace, na které mnohdy už dané škola nestačí sama.

Autor Úlehla (2005) popisuje supervizi jako jistý nadhled, který by mohl napomáhat pracovníkovi vždy, když pocítuje určitou nespokojenost v různých oblastech své praxe. Zejména, když ví, že by mělo být něco jinak, ale nemá možnost této změny dosáhnout své pomocí. V podstatě supervize, která je dobře vedena, pozitivně ovlivňuje nejen supervidovaného, ale i chod celé organizace. Autoři Průcha, Walterová & Mareš (2013) uvádí, že právě mentor je nejen uvádějící osoba, ale také supervizor v souvislostech s přípravným vzděláváním učitelů a podporou učitelů zahajující svoji praxi. S tím může souviset i nižší míra fluktuace začínajících učitelů a předcházení „šoku z reality“. Autorka Svobodová (2013) doplňuje, že *„supervize se vyznačuje mimo jiné přítomností a činností osoby supervizora, tedy odborníka zvenčí, který není zatížen osobní angažovaností v daném problému/konfliktu/vztahu a může tedy nabídnout nový/jiný/nečekaný pohled na situaci. Rádi bychom slyšeli, že nám tento odborník najde i řešení. Supervizor ale nemá předkládat řešení, může nám však pomoci vhodnými otázkami řešení nalézt. Jsou i situace, které řešení vlastně ani nemají. Pak nám supervize může pomoci si uvědomit, že jsme již možnosti nalezení řešení vyčerpali a umožní nám se s takovou situací vyrovnat.“* Na to navazuje autorka Dušková (2005), která předkládá potřebu supervize. Zejména v oblasti naplňování standardů kvality sociálních služeb, ale také předkládá přínos ve smyslu rozšíření znalostí pracovníka nebo posílení jeho sebejistoty. Napomáhá hledat i nové cesty a způsoby při řešení problémů a poskytuje prostor pro emoční úlevu apod.

Problematika fluktuace začínajících učitelů je náročnější. Začínající učitelé neboli také mentee se střetávají s protichůdnými tendencemi, které daná profese přináší. Zejména dochází ke středu ideálů, představ a vize s realitou, která není vždy podle jejich očekávání. Troufám si tvrdit, že to trochu souvisí s osobnostními a charakterovými vlastnostmi, schopnostmi zvládat stres a konfliktní situace. Při profesním startu a profesní adaptaci však začínající učitel neoplývá takovými profesními kompetencemi. Tuto skutečnost potvrzuje i autor Švaříček (2011, s. 254), a to, že *„šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství a odlišnou nevlídnou situací uvnitř třídy.“* S tím souvisí i již zmiňovaná úloha mentora jako supervizor v souvislostech s při-

pravným vzděláváním učitelů a podporou učitelů zahajující svoji praxi (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Pokud se okrajově zaměříme na problematiku fluktuace učitelů před-důchodového věku, tak zde může hrát roli více činitelů a faktorů. Zejména se může jednat o zdravotní stav učitele. Zdravotní stav nemusí zahrnovat pouze tělesné, ale i duševní zdraví. Z tohoto důvodu by učitelé všech věkových kategorií měli vnímat i jistou prevenci pro tělesné i duševní zdraví (psychohygiena). Další významnou roli může hrát osobní a soukromý život, krizové životní situace. Významným se může stát i omezená způsobilost pro výkon tohoto povolání a také délka praxe v daném oboru. Zejména může postupně docházet i k profesnímu vyhasínání vedoucí až k syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření však nemusí potkat pouze učitele před-důchodového věku. Díky neustálému tlaku širší veřejnosti, společnosti i státu, rodičů, chování a potřeb dětí, mění se i postavení učitelů. Tato změna postavení učitelů se projevuje v očích a vnímání veřejnosti, kdy v dřívější době představoval učitel váženou osobu. Nynější postavení učitelů je na velmi nízké úrovni. S touto problematikou však musí „bojovat“ učitelé samotní.

Pokud se ovšem vrátíme k fluktuaci, tak mezi nejvýznamnější **faktory ovlivňující fluktuaci** uvádí autor Ingersoll (2001) tyto:

- struktura odměňování (compensation structure),
- úroveň administrativní podpory,
- míra konfliktů na pracovišti,
- možnost ovlivnit organizační politiku organizace.

Když se zaměříme na strukturu odměňování, ta vychází zejména z problematiky osobního ohodnocení, osobních příplatků a finančních odměn. Tato problematika se liší v každém zařízení a od daného vedení mateřské školy a financování mateřské školy. Neexistuje univerzální příručka nebo postup, jak tuto finanční složku aplikovat v praxi. Není tedy univerzální postup a prototyp, jak finanční ohodnocení využívat. Finanční ohodnocení ve většině případů tak závisí na kvalitě a množství odvedené práce učitele. Můžeme zde zahrnout i kurikulární dokumenty mateřské školy – ŠVP, TVP. Mezi další můžeme uvést administrativní práci v rámci třídy - vzájemné hospitace, diagnostiky dětí, různé evaluace a hodnocení, plány mentora vůči začínající učitelce a tak dále. Nedílnou roli také hraje zastupování kolegů na pracovišti a aktivity nad rámec pracovní náplně (např. účast na akcích pořádané mateřskou školou a činnosti nad rámec jako logopedická prevence, angličtina a podobně).

Nedílnou součástí také tvoří **vnitřní uspořádání organizace**. Dále také vzájemné vztahové vazby, spolupráce a kooperace mezi jednotlivými členy učitelského sboru. Můžeme uvést i koordinaci aktivit (i ty výše uvedené) a počínání samotných aktérů při jejich realizaci. Průcha (2002a) uvádí, že určité klima v pracovní skupině, může mít vliv na výkonnost členů i celé skupiny. S tím se otvírá otázka dělby práce a delegování učitelů mateřských škol. Touto problematikou se budeme zabývat více v subkapitole 3.3. Ředitel mateřské školy jako činitel podílející se na klimatu učitelského sboru a jeho efektivní vedení mateřské školy.

Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, tak učitelský sbor představuje pracovní skupinu, kde se od sebe jednotliví aktéři liší. Tyto odlišnosti mohou vycházet z jejich zájmů, postojů, priorit, hodnot a získaných zkušeností. Obecně vzato, čím je větší skupina, tím více obtíží to může přinášet. Velikost této sociální skupiny může ovlivnit jejich vzájemný způsob komunikace, spolupráce a formy jejich vzájemného kontaktu. Můžeme zmínit problematiku formální a neformální komunikace, formálního a neformálního setkávání. To vše se může odvíjet od vnitřního uspořádání dané organizace a učitelského sboru, což vyplývá z různorodosti této pracovní skupiny.

Výše uvedený text předkládá problematiku fluktuace učitelů mimo obor i z oboru do oboru podobného nebo odlišeného a vliv této fluktuace na stabilitu učitelských sborů. Zmíněny byly i některé faktory, které fluktuaci ovlivňují a zapříčiňují, ale i, jaký vliv má vnitřní uspořádání organizace na tuto problematiku. Zmíněny byly i věkové kategorie, kterých se fluktuace nejvíce dotýká a ohrožuje – začínající učitelé a učitelé před-důchodového věku. Nutné je také zmínit, že **koreláty fluktuace učitelů** jsou také jejich věk a kvalifikace (jejich aprobace), jak uvádí autor Ingersoll (2001). Problematika aprobace nebo kvalifikačních předpokladů se odrazila i v rámci výzkumného šetření, kdy docházelo k porovnání středoškolského a vysokoškolského vzdělání a jejich přínos pro mateřskou školu nebo odraz vzdělání na kvalitě práce učitelů. Tato problematika bude více rozebrána kapitole 2.3 Různorodé kvalifikační předpoklady u učitelů mateřských škol.

Dle mého názoru je to neustále probíraná tematika a problematika, která poskytuje různorodý náhled. Můžeme říci, že na změnách učitelských sborů se také podílí právě možné přetahování učitelů z jiných oborů nebo učitelů, kteří využívají tento vstup jako tzv. druhou kariérní cestu z jiné profese. Tato možnost je jim poskytnuta zejména díky možnosti rekvalifikace, zkráceného studia na střední pedagogické škole, v rámci celoživotního studia nebo díky rozšíření kvalifikace na vysoké škole. Právě již zmiňovaní autoři Rozkocová &

Urbánek (2017) poukazovali na myšlenku, že kvalitní učitele potřebujeme v systému udržet. Autoři také kvitují fluktuaci učitelů, kteří neoplývají vhodnou kvalifikací, slabými didaktickými dovednostmi a dle mého názoru i nedostatečnými profesními kompetencemi. Tato fluktuace by mohla být užitečná, přínosná a účelná pro státní systém, danou organizaci i učitelův sbor. Otázkou však je, jak dané kvalitní učitele získat a udržet v rámci dané profese.

Jak bylo již zmíněno výše, je nutné udržet kvalitní učitele v rámci systému školství a zejména v rámci předškolního vzdělávání. Otázkou však je, jak toho dosáhnout, aby byli kvalitní a potřební učitelé ochotní zůstat v dané profesi a co je vede k možné fluktuaci. Dle mého názoru je to zejména otázka finančního ohodnocení a benefitů u učitelů mateřských škol. Mnoho učitelův sborů (učitelův mateřských škol) nedosahuje na osobní příplatky a postup ve financích představuje roky a roky praxe, které musí daný učitel dosáhnout, aby se posunul v platovém výměru. Ingersoll (2001) uvádí, že při získávání nových učitelů do profese je nutné zaměřit se na to, jak jsou školy i učitelé řízeni a vedeni. Autor předkládá problematiku, a to **strategii odměňování (problematika měřitelnosti výkonu učitele), větší podíl při rozhodování učitelů, větší pravomoce učitele, zvýšení podpory vedení školy učitelům**, což by vedlo k **získání relativně stálého učitelův sboru**. Touto problematikou jsem se také zabývala v rámci diplomové práce (Vykoukalová, 2018).

Platové výměry učitelů vycházely z nařízení vlády č. 341/2017 Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.). Dané nařízení předkládá kvalifikační předpoklady. Součástí nařízení je také zařazení učitele do platové třídy a platového stupně, od kterých se odvíjí platový tarif učitele. Učitelé jsou tak zařazeni do platové třídy a stupně a od toho se následně odvíjí jejich platový výměr v této profesi. Platový výměr se také odlišuje díky zřizovateli dané organizace – státní nebo soukromý sektor, a zda je zapsaná v rejstříku škol a školských zařízení (více viz stránky MŠMT). Součástí nařízení jsou také informace o příplatcích a zvláštních příplatcích. Od 01. 01. 2019 však vyšlo v účinnost Nařízení vlády č. 263/2018 Sb. Nařízení vlády, kterým se mění některá nařízení vlády v oblasti odměňování zaměstnanců ve veřejných službách a správě a státních zaměstnanců, které vyšlo v platnost 23. 11. 2018. Dané nařízení zahrnuje například změnu nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, stupnici platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance apod. (Nařízení vlády č. 263/2018 Sb.). V roce 1966 byl také vypracován mezinárodní dokument „Doporučení týkající se učitelů“, které bylo později označová-

no jako „Charta učitelů“. Jedná se o dokument vymezující požadavky, z nichž některé jsou platné až do dnes. Dané požadavky se týkají nejen společenského postavení učitelů, ale i pracovních podmínek, sociálního zabezpečování a odměňování.

Strategie odměňování souvisí také s jistou lukrativností profese v očích budoucích učitelů mateřských škol. Zejména však s otázkou zvyšování kvalifikace a kvalifikačních předpokladů. V současné době se vysokoškolská kvalifikace neodrazí na platovém výměru, osobním ohodnocení nebo osobních příplatcích učitele. Z toho důvodu si trůfám tvrdit, že mnoho učitelů mateřských škol nezvažuje zvyšování kvalifikačních předpokladů i přes rozsáhlé a poskytnuté možnosti, které toto zvýšení kvalifikace nabízí dle různých autorů (více viz 2.3 Různorodé kvalifikační předpoklady u učitelů mateřských škol). Zejména rozšíření profesních kompetencí učitelů. Absence vidiny možného finančního postupu může být právě jeden z faktorů, které učitele demotivují k rozšíření kvalifikace. Ve většině případů pouze dobrovolná a svobodná vůle k tomuto kroku nestačí.

Jak již bylo zmíněno výše, tak fluktuace učitelů mimo obor nebo z oboru do obdobného (podobného) oboru, může ovlivnit stabilitu učitelského sboru. Zejména však vysoká míra fluktuace přináší vysoké riziko. Může docházet i k ohrožení kvality práce jak učitelů, tak i školy. Mezi další možné následky můžeme uvést fungování dané školy, její chod, vztahy, ale i sociální klima učitelského sboru. Autoři Urbánek & Chvál (2012) uvádí, že **sociální klima učitelského sboru** je spojeno s působením učitelů a dalších pedagogických pracovníků v dané škole. Daným spojením je myšleno jak řízení organizace a vedení lidí, tak i směrem k vnějším aktérům a práci v samotné třídě. Pohyby učitelů tak mohou ohrozit stabilitu a mohou vést k nestabilitě uvnitř daného sboru a podílet se na efektivitě práce dané školy. „*Úroveň klimatu učitelského sboru je ve smyslu diagnostickém poměrně relevantním indikátorem a dostatečně vhodným reprezentantem klimatu celé školy. Za klíčové proto považujeme sledovat sociální klima, které vykazuje pedagogický personál školy.*“ (Urbánek & Chvál, 2012, s. 8)

Pokud se zaměříme na učitelské sbory a jejich stabilitu a fungování, je nutné mít na povědomí, že učitelský sbor, jeho fungování a stabilita, ovlivňuje celkový chod a fungování mateřské školy. Kromě toho má dopad a vliv na ostatní členy a aktéry učitelského sboru. Tato nestabilita učitelského sboru se může odrazit na efektivitě a kvalitě práce učitelů, ale může mít i vliv na fluktuaci učitele. Jelikož tato problematika byla již řešena v rámci diplomové práce (Vykoukalová, 2018), avšak z pohledu učitelů mateřských škol, práce rigo-



rózní se zaměřila na pohled ředitelů mateřských škol. Snahou tak bylo prozkoumat a pohlednout na problematiku i z jiného úhlu pohledu, a to z pohledu vedení mateřské školy.

Učitelský sbor představuje pracovní nebo sociální skupinu, společenství, které se skládá z více členů a je nutné na to i tak nahlížet. Nelze k tomuto společenství přistupovat pouze ze svého úhlu pohledu a na základě svých očekávání a priorit. Jedná se o společenství, kde je nutné participovat a spolupracovat, být empatický a otevřený. Každý z členů by si měl uvědomit, že každý z nás si prošel profesním startem i adaptací. Všichni členové učitelského sboru by si měli uvědomit, že co jednotliví členové „zasejí“, to se jim také „vrátí“. Jedná se zejména o otázku prestiže a image dané mateřské školy – to by mělo být cílem, vizí a centrem snažení všech aktérů. Taktéž otázka rozvoje a inovace předškolního vzdělávání, zavádění přístupů a trendů v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

## 2 SPECIFIKA UČITELSKÉHO SBORU A JEJICH VLIV NA KLIMA UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kapitola se zaměřuje na specifika učitelského sboru a jejich vliv na klima učitelského sboru. V centru pozornosti budou demografické odlišnosti učitelského sboru. Tyto demografické odlišnosti předkládají zejména otázku různého věkového zastoupení v učitelském sboru, a to zejména z pohledu začínajícího učitele a učitele „zkušeného“ (s delší praxí) – mentoring (mentor a mentee). Demografické odlišnosti učitelského sboru předkládají i genderovou nevyváženost a vyjádření potřeby mužského zastoupení v rámci učitelského sboru. Nedílnou součástí budou tvořit osobnostní a charakterové vlastnosti aktérů učitelského sboru a vliv těchto vlastností na klima učitelského sboru. Současně probíranou tématikou se také stává kvalifikace (aprobace) u učitelů mateřských škol a pohled na středoškolské a vysokoškolské vzdělání u učitelů mateřských škol. Zejména však pohled různých autorů na tuto problematiku.

### 2.1 Demografické odlišnosti učitelského sboru v mateřské škole

V rámci kapitoly zaměřím pozornost na problematiku týkající se demografických odlišností u učitelských sborů. Zejména otázku různého věkového zastoupení v souvislosti se začínajícími učiteli a učiteli „zkušenými“, kteří bývají často stavěni do role mentorů. Nedílnou součástí kapitoly bude tvořit genderová nevyváženost v rámci učitelských sborů a potřeba mužského zastoupení v dané profesi (vysoká feminizace profese). Tyto odlišnosti vplynuly i v rámci výzkumného šetření, tudíž si trůufám tvrdit, že i participantky vnímají danou problematiku jako velmi aktuální.

#### 2.1.1 Rozdílné věkové zastoupení a délka praxe v rámci učitelského sboru mateřské školy

Stále probíraným tématem je nedostatek učitelů, zejména učitelů kvalifikovaných. Česká školní inspekce však 10 let poukazuje na věkový průměr učitelek, což představuje jeden z významných nedostatků. Česká školní inspekce také poukazuje na nedostatek mladých učitelů v praxi. Pokud se zaměříme na procentuální výpočty, tak **věkový průměr učitelek** je přibližně **mezi 45-50 lety**. Tato problematika může souviset s postavením dané profese ve společnosti, finančním ohodnocením (Průcha a kol., 2016).

Tato problematika může být způsobena začleňováním začínajících učitelů do praxe. Jedná se zejména o otázku, kdy začínající učitel přichází do praxe s určitou představou a vizí, která se liší od reality, do které přichází. Nedílnou součástí tvoří otázka mentoringu a mentora v mateřské škole. Mentor (dříve označovaný i uvádějíci učitel) má za „úkol i cíl“ začlenit začínajícího učitele do praxe. Stabilitu a fungování učitelského sboru ovlivňuje zejména **fluktuace učitelů**, a to především učitelů začínajících a učitelů před-důchodového věku. Autoři Rozkovcová & Urbánek (2017, s. 26) vnímají „*tematika fluktuace učitelů a potažmo personální dynamika v učitelských sborech není u nás teoreticky, výzkumně ani decizními orgány významněji sledována, o to méně jakkoliv systémově. A to přesto, že se jedná o zásadní údaje pro strategie personálního plánování v oblasti vzdělávání.*“ Troufám si tvrdit, že významnou roli ve fluktuaci začínajících učitelů (i na základě výzkumného šetření z pohledu ředitelů mateřských škol) hraje mentor. S tím se střetávají i autorky Pišová & Hanušová (2016), které se zabývají tematikou a problematikou **odchodu začínajících učitelů z profese**, tzv. „**drop out**“ (Rozkovcová & Urbánek, 2017).

Tyto odchody z profese bývají často spojovány s nenaplněním představ ve fázi profesního startu a adaptace a následky „**šok z reality**“. Eldar a kol. (2003, s. 31) uvádí, že „*často se používá pojmenování šok z reality, protože existuje propast mezi zajištěnou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a pozicí nezávislého učitele, který na sebe přebírá veškerou odpovědnost za své činy.*“ Švaříček (2011, s. 254) uvádí, že „*šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství a odlišnou nevládnou situací uvnitř třídy.*“ Totéž potvrzuje autor Průcha (2002a), který uvádí, že profesní start je spojován se začínajícím učitelem a jeho adaptací na povolání. Lze tudíž říci, že profesní adaptace je provázena i „šokem z reality“ nebo i „**profesním nárazem**“. Často se představy začínajících učitelů před nástupem do praxe liší oproti realitě, která je čeká a na kterou nejsou připraveni. Autor Švaříček (2011) také uvádí, že u učitelů se mohou objevit pocity, které u nich vyvolávají selhání nebo pocit, že si nevybral vhodnou profesi. Zabývá se zlomovými okamžiky v životě učitelů. Jedním ze zlomových okamžiků v životě učitele může být nedostatečná příprava studentů na fakultách, neidentifikace s profesní dráhou učitele a nedochází tak k „postojovému přechodu“ studenta z role studenta do role učitele. Mezi možné příčiny můžeme řadit špatné zkušenosti z dob studií a praxe, ale i výběr studia vysoké školy, avšak s cílem nenastoupit do dané profese. I autorka Wiegerová a kol. (2012) uvádí, že učitelská profese nám předkládá mnoho specifik a pohledů, kdy dochází

k proměně studenta na učitele. Jeden z nich se zaměřuje na institucionální vzdělávání a druhý přináší pohled na první roky učitelské praxe.

Začátky začínajících učitelek bývají těžké, a to nejen z důvodu střetu reality s vizí začínající učitelky. Dalším důvodem může být nízký profil profesních kompetencí učitele, což se vyznačuje zejména tlakem společnosti, širší veřejnosti a rodičů na kvalitu práce učitele, řešení konfliktních situací a situací v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Začínající učitelé se střetávají se skutečností, že to, co se naučili teoreticky v rámci studia, musí aplikovat prakticky do praxe. Zejména se střetávají i s problematikou týkající se začleňování do zasetého kolektivu, který má v rámci možností vybudované vzájemné vztahy a vazby, různé druhy komunikace, přístupy k práci a podobně. Významnou roli v tuto chvíli hraje **mentor**. Role mentora – ideálně starší a zkušenější kolega z dané mateřské školy. Jedná se o učitele, který by podporoval vzájemný vztah mentora a mentee (Wiegerová a kol., 2015). „*Dobrý mentor musí být pro svého „chráněnce“ snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe samotného, nechat se zneužít pro protekci.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 151)

Role mentora je nepostradatelná v rámci každého učitelského sboru. Ve většině případů se jedná o staršího zkušeného učitele s delší praxí a více zkušenostmi. Není však výjimkou, že mentora může dělat i mladší učitel s kratší praxí. Daná role je přikládána mentorovi vedením mateřské školy, které rozhodne o jeho způsobilosti a profesních kompetencích. Avšak Průcha a kol. (2016) uvádí, že na základě zprávy České školní inspekce je patrné, že ředitelé si často neověřují kvalitu a četnost práce mentora. Tato skutečnost byla zjištěna na základě inspekcí. Taktéž mezi zjištění patří, že pomoc začínajícím učitelům je spíše formálně, aniž by pak bylo zpětnou vazbou zjišťováno, zda dochází k jejich odbornému růstu. Na základě toho mluvíme o problematice **mentoringu ve školství**. „*Pozitivní mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, relativní a profesní rozvoj.*“ (Kohoutek, 1985, s. 42)

Oproti tomu Lazarová (2011, s. 100) uvádí, že mentoring je „*rozvoj specifických odborných i osobnostních kompetencí, které umožní učitelům dobře vykonávat svou práci a stát se skutečným profesionálem.*“ (viz Lazarová, 2010, s. 62)

Problematikou mentoringu ve školství a osobností mentora se zabývají i participantky ve výzkumném šetření. Z výše uvedených skutečností od vybraných autorů je patrné, jak podstatná a významná role mentora je. Důležitým se stává vybudování vztahu mentora se začínajícím učitelem, jejich otevřená komunikace a vzájemná interakce v rámci práce (např. kurikulární dokumenty), ale i v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Mentor je „patron“, který si začínajícího učitele bere pod „patronát“ a seznamuje ho s děním, fungováním a chodem mateřské školy. Jeho úkolem je začlenit ho do učitelského sboru, pomoci mu přenést se z fáze představ a vizí o dané profesi a pomoci mu vyrovnat se s realitou, kterou daná profese přináší.

Jako mentor několika začínajících učitelek můžu potvrdit, že je to nelehká role pro daného učitele. Mentor má zodpovědnost za začlenění začínajícího učitele. Zodpovědnost se odráží i v poskytnutí pomoci při jeho profesním startu a během jeho profesní adaptace. Tato role s sebou přináší i otázku další papírové práce pro učitelku, a to v podobě archu, kde mentor zapisuje informace týkající se poskytnuté pomoci začínajícímu učitelu, a to v rámci různých oblastí této profese. Daná podpora a pomoc bývá zaznamenávána spolu s hospitačními protokoly. Nad hospitačními protokoly pak probíhá vzájemná diskuze mentora a začínajícího učitele (neboli mentee). Začínající učitel má permanentní možnost obrátit se na svého mentora, avšak výjimka potvrzuje pravidlo.

Začínající učitel své postupy, plány a přístupy konzultuje se svým mentorem, avšak mentor musí nechat projevit kreativitu začínajícího učitele a podpořit ho v jeho sebevyjádření. Mentor pak následně poskytuje zpětnou vazbu začínajícímu učitelu a podněcuje ho motivací pro další práci. Mentor by tak měl oplývat profesními kompetencemi, nemusí nutně zastupovat starší věkovou kategorii a „zkušenější“ učitele s delší praxí. Je však nutné mít na vědomí, že se jedná o záměrný, náročný a dlouhodobý proces, který je typický i svou dynamikou a může se měnit na základě okolností a jednotlivých interakcí. Roli také hrají osobnostní a charakterové vlastnosti mentora a začínajícího učitele. Během tohoto procesu může také docházet ke konfliktním a stresovým situacím, které je nutné vyřešit společně. Vyžaduje to tedy dávku empatie, spolupráce, participace a kooperace.

Obecně se uvádí, že čím déle učitelé zůstávají v profesi, tím méně pravděpodobný je jejich odchod z profese. Uváděná kritická hranice je 10 let. Učitelé, jejichž délka praxe je 10-25 let, tak v dané praxi většinou zůstávají. Změna může nastat v období před nadcházejícím důchodem anebo s odchodem dětí z domácnosti. Z toho vyplývá, že odcházejí z profese spíše mladí učitelé. Odchody však nemusí být způsobeny pouze rozdílnými představami

začínajících učitelů. Mezi další důvody můžeme uvést odchod učitelek na mateřskou a rodičovskou dovolenou, rodinné a zdravotní důvody. Můžeme uvést **přirozené odchody učitelů**. Mezi tyto odchody můžeme řadit právě odchody na mateřskou a rodičovskou dovolenou nebo úmrtí. Setrvání učitele v dané profesi můžeme označit pojmem **retence**, což je vlastně žádaným faktorem pro udržení stability učitelského sboru. Zde můžeme jako příklad uvést odchod na mateřskou dovolenou, avšak učitelka nepřetrhá vazby s učitelským sborem a bude s ním nadále udržovat kontakt (Rozkovicová & Urbánek, 2017).

S touto skutečností se střetávají participantky v rámci výzkumného šetření. Jejich snahou je ustálit učitelské sbory, což by vedlo k budování stabilních a fungujících učitelských sborů. Autoři právě nastiňují možnost retence, kdy učitelka odejde na MD, avšak nadále udržuje kontakt s danou mateřskou školou a učitelským sborem. Dle mého názoru tato problematika také souvisí se vztahovými vazbami mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru s učitelkou, která odchází na MD. Ředitelé však přikládají těmto retencím velkou váhu, která ohrožuje stabilitu učitelského sboru. Zejména neustálá obměna učitelů v učitelském sboru.

Odchody učitelů z dané profese mohou mít nejrůznější příčiny a důvody. Je nutné se na danou problematiku zaměřit a pokusit se zmapovat ji z více úhlů pohledu. Odchody se netýkají pouze začínajících učitelů nebo učitelů před-důchodového věku. Učitel je člověk, kterého mohou vést nejrůznější pohnutky. Mohou to být konflikty na pracovišti, nepříjemné klima na pracovišti, nesouhlas s vedením a řízením mateřské školy, zdravotní stav učitele, osobní a soukromé záležitosti, lepší nabídka pracovního místa a lukrativnější finanční ohodnocení. Velkou roli pak hrají učitelovy osobnostní a charakterové vlastnosti, priority a zájmy, zkušenosti, vize a cíle do budoucnosti. Snahou však musí být eliminovat tyto odchody, podpořit případnou retenci učitelů a zabránit tak narušování učitelských sborů a podpořit fungování a stabilitu učitelských sborů.

Jako další problematiku a navazující téma (genderové nevyváženosti, viz kap. 2.1.2) předkládá autorka Trojanová (2014) myšlenku, a to, že pokud se bavíme o hledisku složení, tak kromě počtu členů a jejich zastoupení v rámci jednotlivých rolích, je nutné brát v úvahu i pohlaví a věk. Co se týká rozdílnosti věku a pohlaví, může to působit ideálně. V konečném důsledku to může vést ke vzniku podskupin, což může následně vést ke konfliktům na pracovišti nebo mezi jednotlivými členy. Tato problematika navazuje na další část kapitoly zabývající se genderovou nevyvážeností.

### 2.1.2 Genderová nevyváženost a potřeba mužského zastoupení v učitelstevských sborech mateřské školy

Problematikou genderové nevyváženosti se zabývá více autorů. Autorky Majerčíková, Kasáčová & Kočvářová (2015) uvádí, že **učitelstevská profese je genderově nevyvážená**. Jedná se spíše o výhradně ženské kolektivy, mužské zastoupení zde nalezneme minimálně. Muži se v této profesi objevují spíše v pozici řídicích pracovníků. Autorky uvádějí, že v roce 2005-2006 tvořilo v českých mateřských školách okolo 0,1% a v roce 2013-2014 to bylo již 0,4% mužského zastoupení v mateřských školách. Svobodová (2017 in Svobodová & Vítečková a kol., 2017) uvádí, že v českých mateřských školách je podíl mužského zastoupení 0,5%, což je přibližně 130 učitelů. V roce 2012 to bylo pouze 0,3%. V letech 2013-2015 byl patrný nárůst 0,4%. V prvním pololetí roku 2016 byl zaznamenán nárůst 0,1% (MŠMT, 2013-2017).

Pokud se zaměříme na zahraniční země, tak Průcha & Kořátková (2013) uvádí, že v zemích jako je Anglie, Irsko a skandinávské země, dosahuje mužské zastoupení v této profesi až 10%. Oproti tomu v České republice, v zemích jižní Evropy a jiných středoevropských zemích je to pouze 1-5%. Odlišnost může být způsobena rozdílnou kulturou a tradicemi daných národů. Autor Průcha (2017) uvádí, že feminizace učitelstevské profese představuje skutečnost, kdy v rámci socioprofesionální skupiny učitelů je disproporce mezi počtem žen a mužů. Ženy tvoří většinu.

Učitelstevské sbory jsou převážně feminizovány. Jedná se o homogenní pracovní skupinu. V čem tkví daná problematika, můžeme jen odhadovat. Dle mého názoru je to způsobeno strategií odměňování, lukrativností dané práce. Významným se také stává, že převážně ženy tíhnou k mladším dětem a k práci s nimi. Můžeme říci, že je pro ně zpravidla přirozenější starat se o děti a jejich potřeby. Ovšem výjimka potvrzuje pravidlo, tuto skutečnost nelze potvrdit a ani vyvrátit. Mezi další podněty, které mohou zamezit vstupu mužů do této profese, může být otázka atraktivnosti daného povolání. Zejména však v očích společnosti a širší veřejnosti. Kromě strategie odměňování můžeme hovořit o lukrativnosti a možnosti dalšího kariérního postupu, který by přinesl učitelům benefity. Hlavním důvodem bývá, že v dané profesi se odráží zejména státní sektor, který ve většině případů poskytuje finanční zabezpečení mateřských škol. Může tak dojít ke komparaci finančního ohodnocení i s jinými profesemi a následnému přehodnocení priorit.

Otázkou feminizace se zabývá také autor Průcha (2017). Autor uvádí, že odhalit příčiny tak vysoké feminizace v rámci učitelské profese, není tak jednoduché. Odborníci se o tuto skutečnost pokoušejí několik let, avšak zatím nedosáhli konce k objasnění této problematiky, a to zejména díky různým faktorům různorodého charakteru. Autor také předkládá náhled, že existují víceméně vyhraněné a stabilní pohlavní diference profesí, tzn. „ženské profese“ a „mužské profese“. Z výzkumného šetření je patrné, že „*vysoká feminizace učitelských kádrů nemá významně negativní dopady na hodnocení prestiže učitelské profese.*“ (Průcha, 2017, s. 187)

## 2.2 Osobnostní rozdíly učitelů mateřských škol

Učitelský sbor představuje sociální skupinu (nebo pracovní skupinu) sestávající z několika článků (aktérů/učitelů) tvořící společenství učitelského sboru. I v rámci výzkumného šetření je patrné, že dané společenství je ovlivňováno lidmi a jejich osobnostními a charakterovými vlastnostmi. Učitelé mateřských škol by měli být odborníci a profesionálové ve své profesi. Nejedná se pouze o jejich aprobaci (kvalifikaci), ale i jejich profesní kompetence. To potvrzují i autorky Pártlová Garabiková & Podhárzská (2017 in Svobodová & Vítěčková a kol., 2017). Ty uvádí, že profesně a osobnostně kultivující kompetence zahrnuje, že učitelé mateřské školy mají osvojeny základy profesní etiky a tak se projevují i na veřejnosti.

Učitelé se od sebe liší nejen osobnostními a charakterovými vlastnostmi, ale i jejich aprobací (kvalifikací), jak bylo zmíněno i výše. Otázka kvalifikace učitelů mateřských škol je stále probíranou problematikou. Participantky se v této problematice rozcházejí. Otvírá se zde otázka, zda středoškolsky vzdělaná učitelka má větší předpoklady danou profesi vykonávat lépe, než vysokoškolsky vzdělaná učitelka a naopak. Zejména, co se týká jejich **přístupu k práci** a zda jsou schopny podat kvalitnější a efektivnější práci. Kvalifikace učitelů mateřských škol je jedna z oblastí osobnostních rozdílů učitelů mateřských škol. Problematika bude více rozebrána v kapitole 2.3 Rozdílné kvalifikační předpoklady u učitelů mateřských škol, a to včetně náhledu odborníků a autorů na tuto problematiku.

Mezi další osobité osobnostní rozdíly řadíme **přístup** a **vztah k dětem**. Autorka Opravilová (2016) uvádí rozdílné typy učitelů. Řadí mezi ně autokratický typ učitele, který se projevuje přísností, náročností a vyžaduje kázeň, poslušnost a zejména pořádek. Jeho opakem je pak liberální typ učitele. Liberální učitel má nízké nároky, je nedůsledný a je zde patrná



volnost. Kompromisem a střední cestou je demokratický typ učitele. Tento typ učitele je vstřícný a chápavý, laskavý, ale důsledný, avšak s přiměřenými nároky.

Každý učitel mateřské školy má svůj osobitý přístup k dětem a k práci s nimi. Daný přístup učitele může ovlivnit pohled druhých kolegů na jeho osobu. Změna tak může nastat v rámci vztahových vazeb na pracovišti, ve vzájemné komunikaci i při spolupráci učitelského sboru. Odlišný přístup učitele může být příčinou konfliktních situací a rozkolů jak mezi učiteli na třídě, tak i v rámci učitelského sboru. Dlouhodobé konfliktní situace mohou ovlivnit klima učitelského sboru. Z tohoto důvodu je nutné najít kompromis a „zlatou střední cestu“. Jak bylo zmíněno i výše, tak i přístup k práci je ovlivněn osobností jedince. Pokud je někdo aktivní a perfekcionista, nebude se mu dobře pracovat s člověkem flegmatickým a lhostejným. Nutná je však dávka empatie a respektu mezi kolegy. Přístup k práci neovlivňují jen osobnostní a charakterové vlastnosti, roli hraje i temperament učitele. Tuto problematiku řeší typologie učitele.

Mezi osobnostní rozdíly ovlivňující klima učitelského sboru a odlišující jednotlivé aktéry od sebe navzájem, můžeme zařadit **náladu** a **naladění** jednotlivých aktérů. Nálada představuje citový stav, který může být různého trvání. Nálada souvisí i s osobnostními rysy a stavy jedince. Vzorec nálad je závislý na rysu úzkosti. Každý jedinec má svůj osobitý vzorec. Naše nálada ovlivňuje naše informace, ale i hodnocení druhých lidí a naše úsudky. Naše aktuální pocity závisí na řadě činitelů. Může tak být díky vztahu s daným kolegou, soukromému životu a tak dále (Fontana, 2010).

Můžeme říci, že na klimatu učitelského sboru se může podílet i naše soukromí - osobní i partnerské zázemí a rodinný život. Naše projevy chování nás odlišují od druhých aktérů učitelského sboru a zároveň ovlivňují naše soužití v daném společenství. Můžeme říci, že náš život mimo mateřskou školu může ovlivnit „život“ na pracovišti a soužití v učitelském sboru. Ne vždy je jednoduché oddělit soukromý život od pracovního života a nepřenášet starosti z jednoho sektoru do druhého (tzn. soukromé záležitosti do pracovního života a naopak).

Jako další významný a osobitý aspekt, který se může podílet na klimatu učitelského sboru a jeho fungování, může být **zdravotní stav daného jedince**. Nemusí to přímo znamenat tělesné zdraví, ale i jeho psychické zdraví. Zejména jeho odolnost vůči zátěžovým a stresovým situacím, případným konfliktním situacím a jejich řešení. Fontana (2001) uvádí, že učitelství je stresovým zaměstnáním. Učitelé často zápasí s malou nebo žádnou příležitostí

získat podporu zvenčí. Autor také uvádí, že díky nízkým prostředkům v učitelství se musí většina lidí postarat sama o sebe. Štětovská (2010 in Mertin & Gillernová, 2010) uvádí, že zdraví je důležité i pro kvalitní výkon v profesi. Povolání v rámci předškolního vzdělávání je velmi stresující. Na flexibilitu jedince jsou kladeny zvýšené nároky. Taktéž na jeho čas a míru sociálních kontaktů. Dle výzkumného šetření je patrné, že se nejedná pouze o psychické zdraví, nýbrž i zdraví tělesné, které může ovlivnit kvalitu a efektivitu práce daného aktéra. Jak uvádí autorky Paprštejnová, Smejkalová, Hodačová & Čermáková (2011), tak učitelství je spojeno s řadou zdravotních rizik. Učitelé jsou často exponováni nadměrnou pracovní, ale i psychickou a senzorickou zátěží.

Učitelé mateřské školy jsou vnímáni jako prototyp dokonalosti a profesionality. Dle očekávání společnosti a širší veřejnosti by měli učitelé oplývat samými superlativy. Zejména, co se týká jejich vlastností, schopností a dovedností. Dle mého názoru nelze však stanovit dokonalý a univerzální prototyp učitele. Každý z nás je odlišný, a to z nás dělá to, čím jsme, tvoří naši podstatu a žene nás dál v dané profesi. Troufám si říci, že i některé nedokonalosti nás posouvají dále, až za jistou hranici našich možností, např. perfekcionismus.

*„Vhodným typem učitele může být sangvinik, protože snadno navazuje kontakty a je obratný v komunikaci. Cholerik je aktivní, má rychlé reakce, ale bývá zbrklý a má problémy se sebeovládáním. Flegmatik má pomalé reakce, ale umí vytvářet kolem sebe pocit klidu. Melancholik je velice citlivý, ale méně aktivní a snadno unavitelný.“ (Opravilová, 2016, s. 187)*

Učitelé mateřských škol jsou v každodenní interakci se svým okolím. Tato interakce zahrnuje i vzájemnou komunikaci a spolupráci, a to jak s dětmi, tak i rodiči, kolegy a vedením mateřské školy. Dané interakce ovlivňují **učitelovy (osobnostní) charakteristiky a jeho předpoklady**. Z tohoto důvodu je nutné jim překládat důležitost. Učitelovy předpoklady představují „superlativy“, co by učitel měl a čím by měl disponovat, aby jeho práce byla kvalitnější a efektivnější. Osobnost učitele je důležitá při jeho výkonu jeho práce. Některé vlastnosti a charakteristiky učitelovy osobnosti tvoří pouze představu toho, jaký by daný učitel měl být. Představuje to pouze ideál a nelze po učiteli chtít, aby všemi vlastnostmi a charakteristikami disponoval. Jedná se pouze o vzor, co je pro danou profesi vhodné (Vašutová, 2004). Autor Průcha (2017) uvádí, že v málokteré profesi hrají osobnostní charakteristiky jedinců tak velkou roli, jak je tomu v profesi učitelů.

I při vytváření týmu v učitelském sboru jsou **vítané a žádané vlastnosti** jako flexibilita, spolehlivost a komunikativnost. Mezi další můžeme uvést odolnost vůči stresu a stresovým situacím, konfliktům. Dané vlastnosti mohou ředitelé mateřských škol pozorovat již při výběrovém řízení, avšak je žádanější tyto vlastnosti vyzkoušet a zmapovat až v průběhu praxe daného učitele. Díky různému a odlišnému osobnostnímu zastoupení v rámci učitelského sboru získá ředitel rozmanité osobnostní zastoupení. Jako příklad uvádím typologii od autorek Myersové a Briggsové. Autorky vytvořily osobnostní dotazník zahrnující dimenze – extroverze a introverze, smysly a intuice. Dané dimenze mohou být pak využity jako jeden z opěrných bodů při vytváření týmu (Crkalová & Riethof, 2007).

Je obtížné člověka poznat za krátký časový úsek. Poznání osobnostních a charakterových vlastností člověka vyžaduje dlouhodobější časový úsek. S tímto tvrzením se střetávají i výpovědi participantek v rámci výzkumného šetření. Totéž potvrzují autoři Crkalová & Riethof (2007), a to, že osobnostní a charakterové vlastnosti nelze zjistit v krátkém časovém úseku. Je nutnější dlouhodobější časový horizont. Osobnostní rozdíly jednotlivých aktérů učitelského sboru (v našem případě učitelů mateřských škol) nelze zjistit v omezeném a krátkém časovém intervalu. Je potřeba dlouhodobější časový úsek, abychom dokázali charakterizovat a definovat osobnostní rozdíly člověka.

Ani učitelé a ani ředitelé při výběrovém řízení nemají možnost poznat, zda kandidát je právě tím vhodným adeptem pro jejich učitelský sbor a zda doplní učitelský sbor o žádané vlastnosti, schopnosti, dovednosti i případné zkušenosti. Nutností se však stává sladit učitelský sbor, a to tak, aby jeho fungování bylo stabilní a efektivní. Cesta vzájemného poznání je založená na vzájemné důvěře, empatii, toleranci a kompromisu. To se odráží jak ve spolupráci, tak i ve vzájemné komunikaci aktérů učitelského sboru. Je nutné spolupracovat na principu týmové práce. Každý aktér učitelského sboru v rámci své učitelské praxe udělal chybný krok a rozhodnutí, avšak je nutné daného kolegu podpořit a neodsoudit ho. Jako důležité tedy vnímám pracovat na principu týmové práce s dávkou empatie, tolerance, kompromisu. Zejména však podnitit vztahové vazby postavené na vzájemné důvěře a otevřenosti.

Můžeme říci, že lidé jsou největším bohatstvím každé organizace. Zejména však tým, který je sestavený z kvalitních učitelů, kteří budou odvádět kvalitní práci. Pokud je volba členů omezenější, je nutné mít na paměti odbornost i osobnost učitelů (Trojanová, 2014). O úspěšnosti týmu nerozhoduje pouze jen odbornost členů. Důležitá je i jejich osobnost a její charakteristika, ale také způsob, jak spolu vycházejí (Meier, 2009).

I přes všechny snahy, aby učitelský sbor pracoval na principu týmové práce založeném na vzájemné dohodě, kompromisu, hledání společných cest při řešení situací a poskytování vzájemné zpětné vazby, ne vždy tomu tak je. Odraz můžeme spatřit právě v osobnostních a charakterových vlastnostech jedinců (učitelů mateřských škol). O těchto vlastnostech rozhodují faktory a genetické předpoklady učitelů mateřské škol, ale i ředitelů mateřských škol. Naše osobnostní předpoklady a rozdíly se mohou promítnout ve vnímání druhých lidí, ale i nás samotných. Může tak dojít k **haló efektu**. Můžeme říci, že haló efekt představuje vliv získaných očekávání jedince díky předem získaných očekávání. Očekávání jsou založené na nepřesných a povrchních informacích. Následně jsou tyto očekávání později posuzovány (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Jako další se mohou objevit předsudky apod.

Naší snahou by mělo být eliminovat jak haló efekt, tak předsudky vůči druhým lidem. Jedná se o velmi náročný a dlouhodobý proces. Ve většině případů je to však nemožné, a to z toho důvodu, že je to dáno osobnostními a charakterovými vlastnostmi posuzovatele. Posuzovatel se však musí snažit zaujmout neutrální postoj. V případě haló efektu se může jednat o nepatrný detail nebo část, která nás „zaujme“. Otvírá se tak problematika a otázka vkusu, priorit, zkušeností a názorů jedince (posuzovatele). Podle toho k danému jedinci přistupujeme a máme od něj jistá očekávání. V případě, že se naše očekávání nenaplní, sníží to naše vnímání vůči danému učiteli a tak k němu i následně přistupujeme. S danou problematikou také souvisí otázka sympatie a antipatie. Výše zmíněné informace otvírají problematiku nežádoucích projevů učitelů vůči druhým kolegům, jedná se o tzv. mobbing.

Autorka Svobodová (2008) uvádí, že **mobbing** představuje opakované útoky, které jsou systematické a cílevědomé. Dané útoky jsou mířeny proti jednotlivci, a to i útoky skupiny vůči jednotlivci. Jedná se o nepřátelskou komunikaci s cílem zatlačit jedince do defenzivní pozice (zatlačit ho do „rohu“). Cílem může být jedince zesměšnit, ponížit, urazit, dotlačit ho k odchodu z daného zaměstnání. Útoky mohou být bez důvodu a bez příčiny, nemusí se vztahovat na kvalitu práce jedince nebo vázány na jeho chování na pracovišti. Cílem může být právě dotlačit jedince k odchodu z dané mateřské školy, jelikož mu tyto útoky ztěžují a znemožňují plnění pracovních povinností. Odraz těchto útoků můžeme vnímat na kvalitě a efektivitě jeho práce.

Dle mého názoru tyto útoky nemusí být mířeny pouze ze strany učitele nebo učitelů vůči kolegovi v učitelském sboru. Tyto útoky se mohou odrazit i vůči řediteli mateřské školy. Útoky jsou směřovány vůči řediteli mateřské školy s cílem ponížit ho, zesměšnit, znevážit,

podkopat a snížit jeho autoritu a tak dále. Cílem těchto útoků může být právě podnítit odstoupení ředitele z dané funkce a pozice. Mezi další příčiny můžeme zařadit skutečnost, kdy ředitel mateřské školy byl v dřívější době kolegou učitelů v daném učitelském sboru. Myslím si, že tato problematika je oprávněná i skrz její odraz v rámci výzkumného šetření. Trojanová (2014) uvádí, že ředitele často zapomínají, že s nástupem do vedoucí pozice a s novou funkcí, musejí změnit i svůj úhel pohledu na dané kolegy, a to z toho důvodu, že se stávají jeho podřízenými a kterým musí i v průběhu něco vytknout. Dle mého názoru i díky této skutečnosti může dojít ke zmiňovaným útokům vůči řediteli mateřské školy.

### 2.3 Rozdílné kvalifikační předpoklady u učitelů mateřských škol

S otázkou vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol se setkáváme neustále. Je však nutnost mít středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání v dané profesi? V současných podmínkách není stanoveno kritérium mít **vysokoškolské vzdělání** v dané profesi. **Kvalifikaci** pro tuto profesi mohou učitelé **získat studiem na střední pedagogické škole** zakončené státní maturitní zkouškou. Totéž potvrzuje autorka Opravilová (2016, s. 188), a to, že „*důležitým kritériem v pohledu na osobnost učitele je jeho odborná příprava a vzdělání. Podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) lze kvalifikaci pro výkon povolání učitelky mateřské školy získat na úrovni středoškolského odborného vzdělávání nebo na úrovni vzdělání terciárního na vyšší nebo vysoké škole.*“ Zvyšování kvalifikace je však pouze v režii učitelů samotných, vychází z jejich „dobrovolné vůle“ a odhodlání rozšířit svoje obzory a mít praktické věci využívané v praxi podloženy odbornými poznatky získanými vysokoškolským studiem.

Experti z OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) však už před 14 lety přednesly ve zprávě stav předškolní výchovy. Byl vznesen požadavek na vzdělání v terciární sféře u předškolních pedagogů. Doporučení vyšlo i ze strany Národního programu pro rozvoj vzdělávání – kvalifikace učitelek mateřských škol na pedagogických fakultách. Došlo by tak k potlačení vzdělávání na středních pedagogických školách (Kotásek, 2001).

V roce 1994, kdy vstoupila Česká republika do Evropské unie, začal tlak na učitelky mateřských škol, aby získávaly kvalifikace na vysokých školách v rámci bakalářského studia. Učitelé mateřských škol tak mohli získávat kvalifikaci na střední pedagogické škole a současně i na pedagogických fakultách (Průcha & Kořátková, 2013). Autorka Kořátková

(2009) uvedla, že na pedagogických fakultách došlo k otevření bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. Učitelky vnímají, že jim vysokoškolské vzdělání bude oporou při jejich praxi i přesto, že vysokoškolsky vzdělané učitelky nejsou nijak odměňovány - finančně ani pracovně.

Neustálý tlak společnosti a širší veřejnosti podněcuje učitelé mateřských škol zvyšovat si kvalifikační předpoklady. Zejména rozšířit si i profesní kompetence učitele. Jedná se o otázku způsobilosti učitele vykonávat danou profesi a sladit se s aktuálními trendy a inovacemi v předškolním vzdělávání a aplikování alternativ do praxe mateřských škol. Tento tlak je vyvíjen i ze strany rodičů, kteří vyžadují, aby učitelé byli profesionálové a odborníci v dané profesi. V současné době vychází tento tlak již i ze strany zřizovatele mateřské školy a vedení mateřské školy.

Učitelé často uvádí, že **společnost vnímá předškolní učitele** jako „lepší variantu hlídání dětí“, a to dříve, než „půjdou do školy“. To vypovídá o pojetí a náhledu rodičů na mateřskou školu a profesi učitele mateřské školy. Zejména díky jejich označení mateřské školy jako „školky“ a oslovení učitelky jako „tety“. Nastíněna je i problematika, zda to nejsou právě učitelé, kteří podporují obraz své práce jako neučitelské. Profese je definovaná jako prestižní činnost, která si i zaslouží společenské ohodnocení, na druhé straně však existuje sumář profesních standardů a kompetencí, které v sobě nesou potenciál posílit práci učitele (Wiegerová a kol., 2015)

Učitelství je samo o sobě velmi zajímavou profesí a budí velký zájem v rámci veřejného mínění. Sepsalo se mnoho pojednání a teoretických rozborů o učitelství. Byl nastíněn i jeden z omylných mýtů, který popisoval nízkou prestiž učitelského povolání. V rámci výzkumných šetření je ale patrná stabilita v rámci hodnocení jednotlivých profesí, a to po řadu let. S problematikou prestiže souvisí, že sami učitelé hodnotí sebe na prestižním žebříčku příliš nízkou, než se odráží hodnocení veřejnosti. Souvisí to s problematikou povahy práce, která je těžko vykazatelná. Velkou roli hraje i platový výměr v dané profesi. Nedílnou část tvoří sebevědomí, které bylo ovlivněno minulostí. Jednalo se o nedůvěru samotného státu. Tato nedůvěra se odrážela vůči duševní práci, ale i nedokončené profesionalizaci a emancipaci profese (Kot'a, 2007). Česká veřejnost hodnotí povolání učitele jako velmi, až vysoce prestižní. Odraz můžeme spatřit ve váženosti této profese, avšak je zde patrný skeptický pohled právě od samotných učitelů, kteří jsou skeptičtí v hodnocení dané profese. To může být právě jeden z důvodů již zmiňované fluktuace daného povolání a odchodů mimo danou profesi. Z toho vyplývá, že učitelé postrádají hrdost vůči dané pro-

fesi. Při průzkumu veřejného mínění však zabírá přední příčky v hodnocení prestiže profese (Průcha, 2002b).

Dle mého názoru tato problematika souvisí s jistou otázkou prestiže mateřské školy. Zejména budování prestiže týkající se dané profese. To však souvisí s ochotou učitelů změnit tento úzký pohled na danou profesi v očích širší veřejnosti a společnosti. Jedná se například o zavádění nových trendů a inovací v rámci mateřské školy, nejnovějších alternativ, zajímat se o nejnovější dění ve sféře předškolního vzdělávání, rozšiřování kvalifikačních předpokladů u učitelů mateřských škol apod. Nedílnou součástí je tak spolupráce a participace učitelského sboru na této problematice - řešit tuto skutečnost společnými silami. Odraz může být i ve vizi a filozofii mateřské školy. Podstatná je však spolupráce učitelského sboru a ochota pro to podniknout adekvátní kroky a hledat společnými silami vhodné řešení. To však nesmí být na úkor žádného z aktérů učitelského sboru, tzn. dělat něco proti svému přesvědčení nebo proti přesvědčení někoho druhého.

Autorka Koťátková (2014b) uvádí, že v některých výpovědích učitelek, a to v různém časovém období, se odráží potřeba, která se týká zájmu o vysokoškolské vzdělání. Učitelky pociťují nedostatky z různých okruhů oborů. Jedná se například o psychologii, speciální pedagogiku. Tento zájem se i odráží v poznání nových informací z oblasti výchovy.

Můžeme tedy konstatovat, že zájem učitelek o vysokoškolské vzdělání stoupá. Potřeba a zájem vychází nejen od samotných učitelek, ale zejména díky neustálému vývoji předškolního vzdělávání, zavádění nových trendů a zjišťování nových poznatků. Tlak je vyvíjen i ze strany společnosti a rodičů. Totéž potvrzují i jiní autoři (např. Váchová & Vítečková, 2017 in Svobodová & Vítečková, 2017). I učitelé mateřské školy mají povinnost se vzdělávat, obnovovat a doplňovat kvalifikaci. Učitelky mateřských škol projevují zájem o další vzdělávání. Bohužel zatím neexistuje žádná povinnost v rozšiřování kvalifikace u učitelů mateřských škol. Můžeme konstatovat, že zvyšování kvalifikace vychází zatím z vlastního přesvědčení učitelů mateřských škol. Můžeme tak konstatovat, že kvalifikace učitelek je problematika, která se odráží nejen v chodu mateřské školy, ale i v očích společnosti a samotných rodičů.

Autorky Syslová & Hornáčková (2014) však uvádí, že vysokoškolsky vzdělané učitelky mají lepší schopnost reflektovat svoji činnost. Učitelky, které jsou vysokoškolsky vzdělané, dokáží zdůvodnit výběr aktivit a dokáží podat, jaký význam budou mít pro děti předškolního věku. Dalším významným poznatkem je, že vysokoškolsky vzdělané učitelky

si nestanovují tzv. „pseudocíle“. Přidává se i autorka Opravilová (2016), která se střetává s názory i jiných odborníků, a to, že vysokoškolská kvalifikace poskytuje učitelům mateřských škol získat odborné znalosti z různých a specifických okruhů oboru. Tyto znalosti jsou hlubší a poskytují učitelkám profesionální dovednosti. S tím se ztotožňuje Helus (2014), který předkládá, že vysokoškolské vzdělání eliminuje neintuitivnost a rutinnost v praxi a práci učitelek.

Dle autorky Wiegerové a kol. (2015) středoškolsky vzdělané učitelky využívají subjektivní, nepodložené a intuitivní hodnotící výroky o své práci. Svě kroky a jednání hodnotí izolovaně, bez vazby na děti a bez vzájemných spojitostí v rámci jejich jednání. Zatím nejsou porovnávací nebo hodnotící výzkumy, které by podaly srovnání těchto dvou kvalifikací. K porovnání kvalifikací slouží pouze obsah, náplň nebo délka praxe a její zakončení (Průcha & Kořátková, 2013).

Učitelé získávají profesionální dovednosti a poznatky z různých okruhů odborných oborů. Můžeme říci, že prohlubují své profesní kompetence. Troufám si konstatovat, že ředitelky neupřednostňují učitelky dle kvalifikace, avšak mohou k tomu přihlížet. Kvalifikace netvoří ani mezník v platovém výměru u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Na základě toho si troufám tvrdit, že se jedná pouze o osobní zájem učitelek získat vyšší kvalifikaci a využít nové poznatky ze studia pro svoji praxi. Studium je tedy spíše osobní motivací učitelek, než poskytnutý podnět ze strany MŠMT, zřizovatele, vedení mateřské školy nebo širší veřejnosti. Avšak ředitelky jsou nakloněny, aby učitelky mateřských škol studovaly a vzdělávaly se. Druhým úskalím je však demotivace ze strany zřizovatele, což uvádí autorka Kořátková (2014b, s. 594), a to, že: „*zřizovatel nepodporuje vzdělávání učitelek v kombinovaném vysokoškolském studiu např. časovou dotací na vzdělávání (učitelky si berou na studium dovolenou nebo musí veškerý čas věnovaný aktivnímu studiu napracovávat), ani možnosti finančních odměn pro absolventy s vysokoškolskou kvalifikací.*“

Pokud učitelé nejsou podněcováni a motivováni při zvyšování kvalifikace ze strany zřizovatele, otvírá se tak možná otázka, proč by měli vynaložit snahu a úsilí a danou kvalifikaci zvyšovat. Druhou možnou problematikou je, pokud učitelé jsou ochotní tuto snahu vynaložit, avšak je sabotovaná zřizovatelem nebo vedením mateřské školy. Se zvyšováním kvalifikace se potýkají i učitelé mateřských škol, kteří již působí v praxi, a proto často volí kombinovanou formu studia. Jako negativum však vnímají, že si své studium musí kompenzovat řádnou dovolenou, studijním volnem nebo nadpracováním hodin navíc. Pokud společnost a širší veřejnost vyžaduje vysokoškolské vzdělání, měly by být pro učitele při-



praveny adekvátní podmínky a prostor pro studium. Nutná je však i motivace a podpora vedení mateřské školy a zřizovatele. Dle mého názoru by se právě tyto dva subjekty měly zamyslet nad tím, jaké superlativy jim to přinese. Zejména promyslet otázku týkající se strategie odměňování, v rámci které spatřují učitelé značné limity a omezení.

V současné době se také střetáváme se zvyšováním kvalifikačních předpokladů i u ředitelů mateřských škol. Autorka Kořátková (2014b, s. 594) uvádí, že *„ředitelky začínají být absolventkami vysokoškolského studia školského managementu, aniž absolvovaly příslušný bakalářský pedagogický obor nebo mají v základu pouze středoškolské vzdělání. V praxi se pak často objevuje nesoulad mezi těmito ředitelkami a učitelkami, absolventkami pedagogického oboru učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě.“*

Otázku kvalifikace řeší i samotní ředitelé mateřských škol. I kvalifikace ředitelů mateřských škol může být střetem zájmů na pracovišti. Zejména se může stát předmětem střetu zájmů mezi učiteli a ředitelem mateřské školy. Pokud učitelé mají vyšší vzdělání než ředitel mateřské školy, může docházet k rozporuplným situacím, a to i v případě, zda se jedná o rozdílný studijní obor na vysoké škole. Střet zájmů může vycházet z odlišných pohledů na danou problematiku, rozdílné volby řešení situace, podání rozdílných informací získaných během studia. Příčinou neshod mohou být i tyto protichůdné tendence.

### 3 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY V SÍTÍCH VZTAHŮ UČITELSKÉHO SBORU A JEHO KLIMATU

Mateřská škola sama o sobě tvoří spletitou síť vztahů. Jednotliví členové učitelského sboru jsou v neustále interakci. Neexistuje učitelský sbor, který by se projevoval stejně, neexistuje prototyp učitelského sboru. Mezilidské vztahy jsou typické pro danou mateřskou školu. Z toho důvodu se můžeme setkat s různorodými a odlišnými učitelskými sbory. Podobnost můžeme hledat v nepatrných rysech. Kapitola předkládá vzájemné vztahové vazby v učitelském sboru a zejména budování neformálních vztahů a neformální komunikaci v rámci učitelského sboru. Do dané problematiky je také zahrnuta otázka team buildingů a týmová práce učitelského sboru. Významnou část kapitoly tvoří sdílená komunikace v učitelském sboru a předložení její nutnosti jako základu úspěchu fungování a stability učitelského sboru. Zahrnuta bude i interpersonální komunikace aktérů učitelského sboru. V centru pozornosti se také objeví ředitel mateřské školy a jeho efektivní vedení mateřské školy jako předpoklad stabilního a fungujícího učitelského sboru.

#### 3.1 Neformální vztahy, team buildingy a týmová práce učitelského sboru

Už v překladu **team building** označuje „budování vztahů“. Autoři Adair & Thomas (2004) předkládají, že team building se zaměřuje na určitou skupinu lidí (v našem případě učitelský sbor). Cílem tohoto zaměření je vytvořit nové neformální vztahy. Nejde však pouze o vytvoření nových vztahů, ale i nápravu nebo podněcování a rozvíjení stávajících vztahů. Cílem team buildingu je tak ve většině případů zvýšit efektivitu dané skupiny. Autoři uvádí, že není náročné vytvořit skupinu, v rámci které aktéři kooperují, ale je obtížné vybudovat skupinu, která dosahuje cílů a plní zadané úkoly na adekvátně vysoké úrovni.

Problematika team buildingů je rozšířená i v povědomí učitelských sborů mateřských škol i vedení mateřské školy (ředitelů mateřských škol). Střetáváme se tu však s limity, které zabraňují realizaci team buildingů v rámci učitelských sborů. Snahou je a mělo by být tyto limity eliminovat a podpořit tak mezilidské vztahy a vztahové vazby mezi jednotlivými aktéry učitelských sborů. Zejména však podpořit stabilitu učitelských sborů. První z limitů představuje neochotu členů učitelského sboru realizovat dané team buildingy. Příčinou mohou být nedostatečné vztahové vazby, neadekvátní mezilidské vztahy, nesouznění s vedením mateřské školy a tak dále. Významným limitem může také být, že aktéři danou

profesi vnímají jako „pouhou práci“ a nejsou ochotni se dále více angažovat a zainteresovat. Jako další limit je finanční stránka. Vedení mateřské školy poukazuje na omezené finance a napnutý rozpočet. Zejména, co se týká státních mateřských škol, které se zpravidla spoléhají na financování od zřizovatele a ze státního rozpočtu. Jiná stránka financování je ovšem v soukromém sektoru, z tohoto důvodu mají soukromé mateřské školy rozšířenější možnosti v oblasti team buildingů.

Státní mateřské školy využívají převážně aktivit a činností určených k utužování mezilidských vztahů a vztahových vazeb v učitelském sboru nabízených v rámci FKSP (Fond kulturních a sociálních potřeb). Daného fondu využívají nejen aktuální zaměstnanci mateřské školy, ale i bývalí zaměstnanci (zaměstnanci důchodového věku). S fondem souvisí Vyhláška č. 114/2002 Sb. Vyhláška Ministerstva financí o fondu kulturních a sociálních potřeb. Zahrnuje nejen výše tvorby fondu, ale i hospodaření s fondem. Vyhláška osvětluje příspěvky na provoz zařízení, ale i stravování, dovolenou a rekreaci, kulturu, vzdělávání, tělovýchovu a sport a tak dále (Vyhláška č. 114/2002 Sb.).

Vztahové vazby mezi jednotlivými členy učitelského sboru (učitelé mateřské školy a ředitel mateřské školy) bývají často ve většině případů komplikované. Klima školy vytváří **vztahy ve dvou rovinách:**

- **Pozitivní rovina:** ochota, porozumění, morální kvalita a spolupráce aktérů;
- **Negativní rovina:** konfliktnost, netolerance, neplnění pracovních povinností, odlišné názory a přístupy na pedagogickou práci, nedůvěra, neinformovanost (Průcha & Kořátková, 2013).

Mezilidské vztahy jsou rozsáhlá problematika. Požadované osobnostní projevy jako uvádí autoři Průcha & Kořátková, je mnohdy obtížné v učitelských sborech dohledat. I přesto je nutné na nich společnými silami pracovat a podpořit tak klima učitelských sborů a mezilidské vztahy na pracovišti. Ovšem v praxi se setkáváme i s projevy uváděnými v negativní rovině. Na základě toho je nutné stanovit **jednotná pravidla a jednotný přístup pro celý učitelský sbor**. Na společných pravidlech se může podílet i učitelský sbor spolu s vedením mateřské školy. S tím se setkává i autor Čapek (2010), který uvádí, že ředitel se snaží jednotlivé situace posuzovat objektivně a spravedlivě, avšak s ohledem na specifické zvláštnosti řešeného. Vždy se jedná o individuální případ, který musí řešit. V některých situacích se může stát, že se ředitel musí rozhodnout mezi spravedlivým a lidským posouzením situace. Ale i tehdy by měl usilovat, aby se svým řešením přiblížil spravedlnosti.

Dle mého názoru by se však vedení mateřské školy mělo opravdu zaměřit na danou problematiku. V současné době se řeší problematika „oblíbenců“ a „neoblíbenců“ v učitelských sborech. Oblíbenec profituje ze svého postavení u vedení mateřské školy. Jedná se například o plnění pracovní náplně, finanční ohodnocení, privilegia atd. Naopak neoblíbenec musí plnit úkoly nad rámec pracovní náplně, pozice se odráží ve finančním ohodnocení, demotivace ze strany vedení atd. Vedení mateřské školy musí mít na paměti právě zmiňovaný jednotný přístup vůči všem aktérům učitelského sboru.

**Neformální struktura** se může vybudovat i sama a přirozeně. Tato struktura se vybuduje v každé sociální skupině, kterou je i učitelský sbor. Jedná se o jisté soubory sociálně psychologických vazeb mezi aktéry učitelského sboru. Vazby jsou nadále rozvíjeny díky vzájemným vztahům jednotlivých členů uvnitř skupiny. Neformální organizace učitelského sboru může poskytnout několik funkcí. Jedná se například o funkci relaxační. Relaxační funkce poskytne jednotlivým aktérům učitelského sboru možnost odreagovat se, překonat jednotvárnost a stereotyp. Skupinové hodnoty, ale i postoje, názory a statusy mohou vznikat přímo i nepřímo v neformálních vztazích. Následné vztahy mají velký podíl na sociálně psychologickém klimatu učitelského sboru – dynamická charakteristika skupiny (Sekera, 1994).

Získávání a budování neformálních vztahů a mezilidských vztahů v učitelském sboru je velmi náročný a dlouhodobý proces. Významnou roli hrají i osobnostní a charakterové vlastnosti jednotlivců učitelského sboru. Vztahové vazby mezi učiteli mateřských škol mohou výrazně ovlivnit klima učitelského sboru a podílet se na kvalitě a efektivitě jejich práce. Z tohoto důvodu je nutné zapracovat i na neformální stránce vztahů učitelského sboru. Snaha však musí vycházet ze všech stran – vedení mateřské školy i učitelů samotných. Nelze tyto vztahy vybudovat zastrašováním, nátlakem nebo nucením trávit čas společně. Je však na vedení mateřské školy, aby mělo přehled o tom, jaké členy v učitelském sboru má a podle toho hledat společnými silami adekvátní variantu, jak vztahové vazby vybudovat.

I **společné plánování samotných aktivit a činností**, které jsou společné pro celou mateřskou školu i mimo ni, ale i výměna názorů zaměřující se na organizační i obsahovou část, představuje důležitou součást spolupráce učitelek mateřských škol. Nutná je i společná diskuze o postupných krocích a jejich zabezpečení. Diskuze je však nutná s časovým předstihem. Nutností se také stává rozdělení úkolů a zkonkretizování zodpovědnosti za splnění daných úkolů. I plánování a příprava společných akcí na třídě poskytuje prostor, aby se učitelky lépe poznaly. Vyžaduje to však vydatnou dávku spolupráce. Učitelkám se tak

otvírají nové možnosti a náměty, jak se lépe poznat. Dochází tak i ke spolupráci mezi třídami navzájem, kdy mají učitelky možnost se poznat lépe jak pracovně, tak i lidsky (Průcha & Koťátková, 2013).

Při realizování aktivit a činností v rámci mateřské školy, musí spolupracovat celý učitelský sbor. Je však nutností vymezit obsah daných aktivit, rozdělit aktivity a vymezit povinnosti jednotlivým učitelům. Zejména však, aby daní učitelé měli představu, jakou měrou jsou v dané aktivitě zainteresovaní. Důležitou roli zde hraje i spravedlivá dělba práce. Vedení mateřské školy by také mělo zohlednit schopnosti učitele a jeho možné zájmy. Můžeme např. zmínit, že učitelka zaměřená na ekologii nebude realizovat např. sportovní den, ale „Den země“ apod. Z tohoto důvodu je vhodné, aby vedení mateřské školy mělo i přehled o svých zaměstnancích.

I z této pracovní a sociální skupiny se může tedy stát **tým**, pokud budou naplněny jisté předpoklady. Za tým se považuje skupina, kde panuje chápání týmových cílů a jednotliví aktéři mají znalosti a dovednosti adekvátní k tomu, aby došlo k naplnění daných úkolů. V týmu však musí panovat důvěra a vzájemných respekt mezi danými aktéry a jejich jasné vymezení rolí. Mezi aktéry však také dochází ke sdíleným interakcím a ke sdílení komunikační sítě (Brooks, 2003). Tým se neprojevuje jednotvárností, zahrnuje nejrůznější typy lidí. Díky této různorodosti mohou postupovat při řešení problémů a stanovování závěrů pomaleji. Je však více pravděpodobné, že udělají lepší rozhodnutí. Díky různorodosti týmu mohou přistupovat k danému problému z více hledisek a za využití více přístupů. Na základě této skutečnosti můžeme říci, že je užitečné mít různorodý kolektiv lidí v týmu (Crkalová & Riethof, 2007).

Podstatou skupiny nebo týmu je **týmová práce** a spolupráce daného týmu. Nutností u týmu je „týmový duch“. Jedná se o předpoklad, aby daný tým fungoval na bázi spolupráce a vzájemné zainteresovanosti. Důležitá je však vzájemná důvěra, tolerance a respekt. Významné místo také zaujímá otevřená a sdílená komunikace, zejména však efektivní komunikace. Je důležité, aby každý aktér pociťoval zainteresovanost. Tým nedosáhne ničeho, pokud bude pracovat na úkor jedinice a jeho přesvědčení. Různorodost kolektivu a rozdílnost jednotlivých členů zabezpečuje různorodý pohled na problematiku a pohled z více úhlů pohledu.

Jak bylo zmíněno výše, tak podstatou týmu je týmová práce a spolupráce dané skupiny. Spolupráce představuje nutnost v každé skupině a ve všech pracovních týmech na určitých

pracovištích. Spolupráce se podílí na fungování týmu. Díky ní nedochází pouze k dosažení zisků a benefitů. Spolupráce podněcuje důvěru mezi spolupracovníky (Plamínek, 2009). Spolupráce v jednom týmu a v jednom kolektivu představuje a přináší lepší výkon, než práce jednotlivců. Vyžaduje to však aktivní zainteresovanost všech aktérů. Nutností se stává i rozvoj schopností jednotlivých aktérů. Členové týmu se musí ztotožnit se stanovenými cíli a společnou snahou se k nim přiblížit. Spolupráce a důvěra jsou ukazateli týmové práce (Hartl & Hartlová, 2015).

Mnoho autorů zmiňovalo, jakou podstatu má **spolupráce učitelů mateřských škol**. Spolupráce vyjadřuje zainteresovanost jednotlivých členů učitelského sboru. Spolupráce v mateřské škole může probíhat formou spolupráce učitelů na třídě a spolupráce učitelů mezi třídami navzájem. Tyto formy spolupráce mohou přinést inspiraci, nové náměty a obohatit jednotlivé členy. Zejména se učíme žít ve společenství lidí, vzájemně spolu komunikovat, budovat vztahové vazby, přirozeně a bez zábrán přijímat názory druhých lidí. Učíme se přednést svůj názor a na základě diskuze a vzájemné dohody ho změnit. Poskytuje nám to příležitost přijímat, ale i nabídnout a poskytnout pomoc. Poskytnutím pomoci můžeme podnítit aktivitu pasivních členů a eliminovat sebestředné chování druhých jedinců. Pokud je spolupráce nedostatečná a pokud i vzájemné vztahy nejsou adekvátní, může to ovlivnit nejen pohled ostatních aktérů učitelského sboru, ale i společnosti a širší veřejnosti. Následné důsledky můžeme spatřit i ve skrytém klimatu mateřské školy.

**Základem kvalitního pracovního klimatu** jsou pozitivní vztahy jako:

- ocenit práci kolegů;
- jedna transparentně – nepřetvařovat se, nepředstírat;
- konstruktivní řešení problémů – bez emocí, bez zveličování, bez přehánění;
- řešit problémy otevřeně – vzájemné naslouchání, diskuze, vyslechnutí názorů druhých;
- vnímat okolí a druhé bez předsudků;
- ochota komunikovat, předat adekvátně vlastní sdělení a naslouchat;
- princip kompromisu – vhodnost pro obě strany (Průcha & Kořátková, 2013).

Kompromis představuje dohodu na základě vzájemných ústupků všech zúčastněných (Hartl & Hartlová, 2015). V mnoha případech je však těžké dojít ke společnému kompromisu. Přisuzuji tuto skutečnost, že tato profese je tvořena převážně ženským zastoupením (genderově nevyvážená). Ve většině případů chybí mužský element, který by podal jiný úhel

pohledu na danou problematiku a při řešení problémů. Genderová nevyváženost dané profese nese i řadu úskalí. Dle mého názoru je už zažité, že učitelský sbor mateřské školy se skládá převážně z ženského zastoupení.

Pokud se ovšem vrátíme ke spolupráci učitelského sboru, tak v případě, že je spolupráce v učitelském sboru nefunkční, odrazí se to na kvalitě a efektivitě práce členů dané skupiny. Roli nehraje ani tak míra zainteresovanosti. Daná spolupráce se odrazí na klimatu učitelského sboru a ta se svou měrou odrazí na klimatu školy jako celku. Následný vliv budeme moci spatřit i ve vnímání rodičů a jejich dětí. Souhlasím však s výše uvedenými slovy autorů Průchy & Kořátkové (2013). Autoři vyzdvihli jedny ze základních podnětů pro kvalitní fungování učitelského sboru. Pracovní klima je odrazem mezilidských vztahů a jejich vzájemné komunikace. Každý z nás chce, aby pracovní klima bylo adekvátní vůči potřebám daných jedinců, nikdo nechce docházet na pracoviště, kde panují nepokoje, konfliktní a nevyřešené situace, lidé spolu nekomunikují a každý se zaměřuje pouze na sebe a svoji osobu. Významnou roli hraje i ocenění a motivace ze strany kolegů.

S tím se střetává i autor Sperandio (2008), který uvádí, že lidé chtějí pracovat v pozitivně naladěném prostředí. V rámci vzájemné komunikace chtějí prosazovat a vyjadřovat i své nápady. Nedílnou část tvoří ocenění a uznání od kolegy a vedení. S tím souvisí i otázka zpětné vazby ze strany kolegů a vedení mateřské školy. Souhlasím s tvrzením autora, že každý jedinec chce své povinnosti a úkoly vykonávat v klidném prostředí, které se projevuje solidární atmosférou pro všechny zúčastněné. Každý chce mít vřelé a harmonické vztahy na pracovišti a být svými kolegy respektován. Jedná se o prostředí, kde si jedinci pomáhají a neplatí pouze uplatňování ostrých loktů.

Kvalitní spolupráce učitelského sboru je snem každého vedení mateřské školy. Bohužel jsou zde však patrné negativní projevy chování. Tyto negativní projevy chování se mohou projevovat vzájemně mezi kolegy, útoky kolegů vůči druhému kolegovi nebo i vůči vedení mateřské školy. Střetáváme se s pojmy **mobbing** a **bossing**. Dle Svobodové (2008) mobbing zahrnuje cílevědomé a systematické útoky, které se opakují. Tyto útoky mohou být jak proti jednotlivci, tak i proti celé skupině, což v našem případě může být učitelka nebo učitelský sbor. Jedná se o nepřátelskou komunikaci, která má za cíl dohnat jedince nebo skupinu do defenzivní pozice. Cílem tohoto působení může být ponížit, znevážit, zesměšnit, urazit nebo donutit ho k odchodu z pracoviště. Útoky mohou být bezdůvodné, bez příčiny, nemusí být vázané na konkrétní práci daného jedince. Bossing představuje podle autora Nováka (2010) označení pro jistý nátlak nebo možné pronásledování ze strany vedou-

cího, což v našem případě byl bývalý ředitel mateřské školy (na základě výzkumného šetření). Tyto „útoky“ nebo jistá forma „šikanování“ probíhá systematicky ze strany vedoucí osoby. Dané projevy chování dokáží podřízenému znechutit a ztrpčit práci, ale také odrazit se na jeho výkonu. Může to změnit jeho vnímání a pohled na pracovní prostředí i vedoucího pracovníka. Další problematikou je skutečnost, kdy si vedoucí pracovník kompenzuje své nedostatky a vylívá si zlost nebo své problémy (ať už osobní nebo pracovní) na svých zaměstnancích a podřízených.

Na základě těchto skutečností se domnívám, že neformální setkávání má nezastupitelné místo v utužování mezilidských vztahů a vzájemného poznávání jednotlivých členů učitelského sboru. Nelze však někoho přinutit, aby se neformálních setkávání zúčastnil. Je to založeno na dobrovolné vůli, ochotě a participaci. Vychází to z osobních přístupů učitelského sboru. Zejména však ze strany jednotlivých učitelů. Velkou roli hrají i sympatie a antipatie. Mnohdy je to běh na dlouhou trať, než jsou učitelé schopni se sladit, než se vzájemně poznají a než si utvoří představy jeden o druhém.

### 3.2 Sdílená komunikace v učitelském sboru mateřské školy

**Komunikace** mezi aktéry učitelského sboru představuje vzájemnou **sociální interakci**. Komunikace tvoří základní prvek všech sociálních interakcí. V rámci teorie sociální komunikace je pravidlo, že nelze nekomunikovat. Jedinec je svým způsobem v neustálém kontaktu s okolím a komunikuje s ním vědomě nebo nevědomě. Jedinec komunikuje se svým okolím i v případě, že se komunikace straní, tak i tímto postojem svému okolí něco sděluje. Komunikace představuje výměnu informací, které jsou přenášeny různými komunikačními kanály. Tato komunikace se uskutečňuje mezi jednotkami v interakci (Bednář a kol., 2013). **Sociální komunikace** bývá označována **jako proces** dorozumívání se mezi lidmi. V daném procesu dochází k vzájemnému sdělování, ale i k přijímání a percepci informací, tak i k interakci. Dané stránky sociálního kontaktu jsou ve vzájemné interakci, vzájemně se prolínají. Obecně vzato můžeme říci, že pokud jedinci na sebe působí, sdělují si také informace (Konečný & Urbanovská, 2002).

Komunikace představuje základ všeho dění. Bez komunikace nelze spolupracovat a fungovat v daném společenství a v dané sociální skupině. Ovlivňuje spolužití jednotlivých aktérů v učitelském sboru. Komunikace však musí být otevřená a efektivní. Pokud komunikace není efektivní a otevřená, může docházet ke zbytečným komunikačním šumům a nesrovná-



lostem mezi členy. Díky tomu může docházet ke konfliktním situacím a rozporům. Touto skutečností pak může být ovlivněna stabilita učitelského sboru. Komunikace tvoří základní kámen úspěchu a fungování mateřské školy jako celku.

S otázkou komunikace se otvírá problematika **efektivní komunikace**. Ta probíhá za předpokladu, že dochází k vzájemnému respektu aktérů podílejících se na komunikaci. Následně dochází k přenosu a výměně informací. Aktéři jsou pak schopni kódovat a dekodovat sdělení. Posléze dochází k akceptování, tak i zpětné vazbě mezi aktéry. Efektivní komunikace umožňuje i jisté ovlivnění (Bedrnová & Nový, 2007). Kvalitní komunikace se vyznačuje porozuměním ve společné interakci. Významnou roli hraje ve specifické formě komunikace aktérů. Ve formách se mohou promítnout i sdílené hodnoty a pravidla jednotlivých členů (Plamínek, 2009).

Efektivní komunikace zahrnuje vzájemný respekt obou aktérů v komunikaci. Mezi další důležité aspekty se řadí empatie, tolerance, důvěra a otevřenost v komunikaci. Efektivní komunikace představuje kvalitní interakci dvou zúčastněných. V rámci ní dochází také ke kompromisu mezi jednotlivými aktéry, ale i k vzájemné zpětné vazbě. Zpětná vazba přináší aktérům komunikace možnost nahlédnout na problematiku z jiného úhlu pohledu, obohatit je o nové zkušenosti, hledat společné řešení, rozuzlení situace nebo konfliktu, vzájemné ocenění kolegů a tak dále.

Schenkova (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že podnětným faktorem podporující sdílení je **zpětná vazba od kolegů**. Pravidelné trénování oceňovat sebe i druhé je potřebné a užitečné. Podílí se na klimatu školy, ale i podporuje cestu k dosahování lepších výsledků rámci rozvoje školy. Zpětná vazba je důležitá i u komunikace. Během této interakce se jak mluvčí, tak příjemce přesvědčí, že informace byla adekvátně předána. Následně, zda vyvolává žádoucí chování. Autorka Schenkova (2016 in Syslová a kol., 2016, s. 38) také uvádí, že *„aby mohli učitelé účinně sdílet a poskytovat si podporu kolegy, je třeba systematicky rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti aktivně naslouchat, klást vhodné otázky, poskytovat zpětnou vazbu. To je možné trénovat v rámci porad nebo formou dalšího vzdělávání.“*

Zpětná vazba může být také poskytována formou **hospitace a** následně realizovanou **diskuzí** nad hospitačním záznamem. Kromě hospitací vedením mateřské školy probíhají i hospitace učitelů navzájem. Díky nim aktivně spolupracují, ale i si poskytují vzájemnou podporu a zpětnou vazbu (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Vzájemné hospitace mezi kolegy mohou podpořit vzájemné vztahy, zejména v oblasti interpersonální komuni-

kace. Kolegové spolu diskutují nad určitou problematikou, vyměňují si názory, hledají společný kompromis a řešení dané situace nebo problému. Zejména však získávají a předávají konstruktivní kritiku a učí se danou kritiku přijímat, věcně a prakticky ji aplikovat v následné praxi. Učitelé mají tak možnost poznat sebe navzájem, své zkušenosti, postoje, názory, přístup k práci a k dětem a obohatit se o nové možnosti a poznatky.

Další problematikou je **konstruktivně a pozitivně orientovaná komunikace**. Na základě konstruktivně a pozitivně orientované komunikace vzniká i důvěra mezi aktéry. Jedná se o komunikaci vyznačující se zájmem o druhé lidi. Můžeme uvést, že v rovině pozitivní – být ochotný, neprosazovat pouze svoje názory, nemanipulovat s lidmi. Nutností se také stává najít si čas na neformální a přátelskou komunikaci s kolegy. Zejména se vyvarovat komunikaci o nepřítomné kolegyni v negativním slova smyslu. Podstatným se také stává úroveň sdělování a naslouchání druhým lidem. Informace týkající se fungování mateřské školy, chodu mateřské školy, plánech a potřebných úkolů a činnostech, by se měly dostávat k učitelskému sboru ve stejnou dobu, obsahu i míře. Nutností se stává vyvarovat se ústnímu předání „shora dolů“ (Průcha & Kořátková, 2013).

Problémem genderově nevyvážených kolektivů se často stává komunikace o nepřítomné kolegyni, a to v negativním slova smyslu (pomluvy, intriky apod.). Z tohoto důvodu je nutná otevřená komunikace mezi kolegy na pracovišti. Zejména v případě, že s něčím nebo s někým nesouhlasíme. Je nutné společně o věcech otevřeně diskutovat, předkládat své názory, zaujímat svá stanoviska a stát si za nimi. Vedení mateřské školy by mělo podněcovat konstruktivní a pozitivně orientovanou komunikaci. Zejména sdělovat všem aktérům učitelského sboru informace hromadně nebo podchytit systém, jak jim tyto informace předat tak, aby byly obsahově stejné pro všechny, a to i ve stejném časovém horizontu.

Učitelský sbor představuje nejen pracovní a sociální skupinu, ale také tým, jak bylo zmíněno v předchozí subkapitole. Vzájemná komunikace mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru je **důležitým znakem týmu**. Je to komunikace založená na vzájemném pochopení, porozumění a respektu. Komunikace se zakládá na důvěře a vzájemné toleranci. Důležitost je směřována i na komunikační formy. Nezbytností se stává respektovat členy při vzájemné komunikaci a respektování členů daného společenství. Kompromis je nutné hledat i při vzájemné komunikaci. Nutností se i stává stanovení si společných pravidel při vzájemné komunikaci. Zejména je potřeba si uvědomit, že obsah našeho sdělení podaný druhému jedinci představuje nezvratný proces. To potvrzuje autor DeVito (2001). Dle autora je ko-

munikace nevratná. Můžeme se pouze pokusit utlumit a zeslabit účinky našeho sdělení a našeho počínu.

**Kolegialita učitelů** může být určovaná i dle míry a frekvence vzájemné komunikace mezi aktéry. Komunikace je ukazatelem vzájemné pomoci a podpory mezi aktéry (v našem případě v rámci učitelského sboru). Je také ukazatelem změn a jejich úspěchu při jejich naplňování. Z těchto důvodů je nutností posilovat spolupráci učitelů a jejich kolegialitu (Fullan, 2001). Vede se mnoho diskuzí o spolupráci učitelů. Primární význam při budování kvalitní spolupráce má učitel. Kolegialita, ale i profesní rozvoj tvoří podstatu zdokonalení školy. Učitelská spolupráce tak pomáhá ke zvýšení kvality, podporování a poskytování pomoci, ale také k budování vzájemné důvěry. Můžeme říci, že spolupráce učitelů představuje jistý prostředek ke zdokonalování dané školy (Stanković, 2009).

Kolegialita učitelů podněcuje učitelský sbor spolupracovat na zkvalitnění dané školy. Kolegialita představuje vzájemnou motivaci, podporu a poskytnutí pomoci kolegovi nebo kolegům v dané mateřské škole. Vyznačuje se zainteresovaností jednotlivých členů na chodu a fungování mateřské školy. Zejména jsou zde vybudovány adekvátní mezilidské vztahy a je využívána efektivní komunikace. Učitelský sbor o věcech diskutuje, participuje, hledá společné řešení a následně podává společné závěrečné stanovisko. Kolegiální působení může selhat právě i na nedostatečné komunikaci.

Významné místo má také vystupování jak samotných učitelů, tak i vedení mateřské školy. Souvisí to s otázkou **asertivity, asertivního jednání a asertivní komunikace**. Asertivita je na rozhraní agresivity a pasivity. Je nutné dodržet potencionální hranici. Asertivita představuje rovnoprávnost jedinců, a to jak v komunikaci, tak i v projevech chování. Autoři popisují asertivitu různými výroky. Průcha, Walterová & Mareš (2013) uvádí, že asertivita představuje způsob jednání. Danými způsoby člověk vyjadřuje a prosazuje upřímně a otevřeně své postoje, názory, myšlenky a city pozitivního i negativního charakteru. Oproti tomu Hartl & Hartlová (2015) uvádí, že asertivita představuje zaměření se na jedince v zájmu „sebe“ – sebevyjádření, sebeprosazení, sebepřijetí, sebeotevření, sebeobjevení, sebezprojevení. Autor Gruber (2005) doplňuje, že se jedná o soubory jednacích technik a pravidel. Asertivita v komunikaci napomáhá zdravému a přiměřenému sebeprosazení, a to bez ústupků a zbytečné autoagresivitě. Dané projevy chování pak předkládají jedinci pocit zodpovědnosti za své činy a jednání, pocit férovosti pak vychází i od druhých lidí.

Asertivita tvoří také nedílnou součást vystupování ředitele mateřské školy. Ředitel mateřské školy by měl být vzorem jak po stránce morální, tak i pracovní a s touto problematikou souvisí právě asertivita. Asertivita - asertivní jednání a komunikace jsou projevy a způsoby chování a vzájemné komunikace projevující se prosazením vlastních názorů, požadavků, potřeb a nároků. Tyto způsoby a projevy chování a vzájemné komunikace probíhají za využití přiměřených prostředků a bez využití zbytečného ubližování druhým lidem. Jedná se o otázku zachování lidské důstojnosti i úcty vůči nám samým (Vališová, 2002).

Ředitelé mateřské školy jsou ve vedoucí pozici a jako vedoucí pracovníci by měli být profesionálové, manažeři, lídrové (leaderové) a zejména jít příkladem učitelskému sboru ve svých projevech chování, v komunikaci, spolupráci i v rámci budování mezilidských vztahů. Jejich projevy chování a způsoby by měly být založeny na vzájemné empatii, toleranci, pochopení a úctě. Tyto projevy chování by měly být však oboustranné (i ze strany učitelského sboru). Avšak je nutností, aby ředitelé podněcovali asertivní jednání a komunikaci, z tohoto důvodu musí první začít u sebe a být vzorem pro učitelský sbor. Na základě toho bude vedoucí pracovník vnímán jako lídr. Zejména bude vnímán jako vůdčí osobnost v očích učitelského sboru i širší veřejnosti. Autor Gruber (2005) uvádí, že se jedná o komunikační sebeprosazení – bez agrese a bez ústupků.

Mezi další možné způsoby komunikace uvádíme **organizovanou komunikaci** učitelského sboru. Do organizované komunikace můžeme zařadit **pedagogické rady** a porady **učitelského sboru**. Pedagogické rady a porady představují interní záležitost každé mateřské školy a zastupují jejich komunikační prostředek. Mezi jeden z důvodů, proč ředitelé zvolí jejich svolání je, že chce upřesnit, doplnit nebo i zdokonalit původní rozhodnutí. Porady mohou být také svolány na základě potřeb – např. vyřešit nějaký problém. Mezi další důvody můžeme uvést návrh nového řešení – nových a inovativních způsobů řešení. Problém může představovat rozsáhlejší problematiku, kde bude potřeba pohlížet na ni z více úhlů pohledu a opřít se o širší okruh znalostí. Organizovaná komunikace podporuje participaci, spolupráci a podněcuje vzájemnou zainteresovanost učitelského sboru (Střížová, 2001).

Je v režii mateřské školy a jeho vedení, co bude obsahem a náplní dané porady nebo rady – jaký bude cíl a co si z ní učitelé i vedení mateřské školy má odnést. Jelikož se jedná o organizovanou komunikaci, je nutné danou poradu a radu zorganizovat a promyslet její obsah, aby byla efektivní a kvalitní. Zejména, aby splnila očekávání, kterých chceme dosáhnout. Na poradách a radách školy mají ředitelé mateřských škol prostor předat i zpětnou

vazbu svému učitelskému sboru a jeho jednotlivým členům. Tato interakce by však měla být oboustranná.

Česká školní inspekce (2014) uvedla, že ředitelé mají problém poskytovat zpětnou vazbu. Ta by měla ovšem zahrnovat kvalitu jejich práce. Druhým limitem je, že vedení mateřské školy nevyužívá pedagogické rady jako poradního orgánu ředitele školy. Ve většině případů se zde projednávají pouze organizační záležitosti mateřské školy. Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) předkládá, že právě pedagogická rada představuje prostor pro komunikaci, spolupráci, ale i účast na společném rozhodování. Slouží pro lepší informovanost, avšak musí tomu odpovídat i styl vedení (partnerský styl) a proaktivní přístup jednotlivých aktérů. Autorka také uvádí, že důležitost pedagogických rad předkládá zejména požadavek ze školského zákona, na základě něhož je patrné, že závěry porad jsou závazné, ale i vymahatelné. Pedagogické rady představují jeden z nejdůležitějších nástrojů pro řízení. Porady přispívají ke spolupráci daného týmu (týmové spolupráci), pokud jsou smysluplné, užitečné, ale i příjemné. V rámci skupiny probíhá diskuze, která podporuje kreativitu, poskytuje možnost nahlížet na problém z více úhlů pohledu, hledat a objevovat nová řešení, předkládat návrhy aktérů. Obecně můžeme říci, že lidé se aktivně zapojují a podílejí se na realizaci rozhodnutí, pokud si je sami odsouhlasili a podíleli se na nich. Z tohoto důvodu je nutné zvážit pečlivou přípravu porad, aby byly efektivní a dynamické. Je nutné se zaměřit na určitá hlediska, a to:

- hlediska cílů;
- hlediska organizace;
- struktury a obsahu porady;
- samotný průběh porady;
- závěr a zápis.

Oproti tomu Vítečková (2017 in Svobodová a kol., 2017) uvádí ještě tzv. **operativní poradu**. Jedná se o krátkou a dlouhodobě neplánovanou poradu, která však není méněcenná oproti dlouhodobě plánované poradě. I operativní porada musí mít cíl a záměr svolání.

Pedagogické rady však ve většině případů nebývají využívány jako nástroj pro řízení. Z větší části bývají využívány pro sdělování organizačních záležitostí mateřské školy. Nedílnou část obsahu tvoří možná zpětná vazba ze strany vedení mateřské školy vůči učitelskému sboru, shrnutí dosavadní práce, diagnostiky dětí, rozdělení dílčích úkolů nad rámec pracovní náplně apod. Je nutné zmínit, že v rámci mateřské školy mají dvě podoby - peda-

gogická rada a provozní porada. Pedagogická rada se týká učitelského sboru, provozní porada se týká správních a provozních zaměstnanců. Řediteli mateřské školy je poskytnut prostor, jak se svými zaměstnanci komunikovat a zejména využívat konstruktivně a pozitivně orientovanou komunikaci. Výsledkem se pak stává podnícení učitelské spolupráce a kolegiality. S uvedenými skutečnostmi pak souvisí efektivita vedení a řízení mateřské školy vedením mateřské školy, což má vliv na vztahovou rovinu ředitelů a učitelů mateřských škol.

**Ředitelé mateřských škol** využívají k organizované komunikaci jako komunikační prostředky zejména pedagogické rady a provozní porady. Nedílnou součástí komunikačních prostředků tvoří i **moderní technologie a počítačové softwary – zprostředkovaná komunikace**. Mezi moderní technologie můžeme řadit elektronickou komunikaci pomocí e-mailů, webových stránek, mobilních telefonů nebo využití počítačů a notebooků v rámci chodu mateřské školy. Mezi další komunikační prostředky můžeme zařadit mobilní aplikace (např. EduPage) a softwary (např. SPRÁVA MATEŘSKÝCH ŠKOL). Tyto moderní technologie a softwary mají usnadnit organizovanou, konstruktivní a efektivní komunikaci ze strany vedení mateřské školy vůči učitelskému sboru. To potvrzuje autor Světlík (2006), který uvádí, že jsou dvě roviny komunikace v mateřské škole – rovina horizontální a vertikální. Rovina horizontální zahrnuje komunikaci mezi učiteli navzájem a rovina vertikální zahrnuje komunikaci ze strany vedení mateřské školy vůči učitelskému sboru (popř. jinému personálu) a naopak.

Můžeme tedy říci, že vedení mateřské školy využívá v rámci interní komunikace formy osobní, písemné nebo elektronické komunikace. Současně využívají moderní technologie a softwary. Autorka Syslová (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že mezi **další komunikační nástroje** jsou řazeny informační letáky, brožury, webové stránky nebo nástěnky. Autorka Horká (2011, s. 25) předkládá, že *„pro účinnou komunikaci je nutné stanovení základních kroků, které pomohou určit nejlepší komunikační nástroj pro její naplnění. Mezi základní kroky komunikace můžeme zařadit určení příjemce zprávy, stanovení cílů komunikace, struktury a sestavení předávané zprávy, výběr komunikačních cest, koordinace a řízení samotného procesu komunikace, kontrola účinnosti komunikace.“*

Komunikace vedení mateřské školy a komunikace učitelského sboru však také zahrnuje **vnější komunikaci (veřejnou komunikaci)** se společností a širší veřejností. Nejedná se pouze o otázku vzájemné komunikace rodičů, jejichž děti dochází do dané mateřské školy a předávání organizačních informací týkající se fungování mateřské školy. I právě

rodičům a širší veřejnosti slouží již zmiňované webové stránky mateřské školy jako informační kanál o dané mateřské škole. Mají tak představu, jak daná mateřská škola pracuje, jaký volí přístup práce s dětmi, jaké aktivity a jiné vyžití s dětmi realizuje a zejména, jaká je filozofie a vize dané mateřské školy. Díky této prezentaci mají možnost nahlédnout do dané mateřské školy a utvořit si o ní obraz.

Totéž potvrzuje i autorka Syslová (2016 in Syslová a kol., 2016), která zmiňuje, že daná vnější komunikace je směřována nejen k odborné, ale i široké veřejnosti - komunikace s rodiči, se zřizovatelem, s ČŠI, s MŠMT, s poradenskými zařízeními (KPPP, SPC aj.) a s ostatními institucemi a školami. Cílem této komunikace je předat informace veřejnosti o cílech a aktivitách školy a získání zpětné vazby ze strany širší veřejnosti týkající se obrazu o dané mateřské škole. Mezi další snahy školy patří získat potřebné informace, které by se hodily pro další práci školy. Zejména však budování image a prestiže mateřské školy, podpory její důvěryhodnosti a podpory příznivé představy o dané mateřské škole. S tím souvisí prezentace školy, která by měla být aktualizovaná a aktuální – znak aktivity a kvality školy. Vnější komunikace poskytuje možnost proniknout veřejnosti do školství a předškolního vzdělávání, zjistit nejnovější změny týkající se možné kurikulární reformy. Díky tomu se otvírá možnost dané instituci. Jedná se o zapojení do chodu, fungování a vzdělávání širší okruh partnerů a podpořit tak kvalitu mateřské školy.

### **3.3 Ředitel mateřské školy jako činitel podílející se na klimatu učitel- ského sboru a jeho efektivní vedení mateřské školy**

**Ředitelé mateřské školy** se podílejí na utváření klimatu. Představují důležité osoby v této problematice. Jsou **budovatelé**, ale i **strůjci klimatu**. Ředitelé se podílejí na vytváření a spoluutváření pravidel spoluzití v daném společenství. Na základě toho ředitelé klima ovlivňují. Daná pravidla jsou pak rozdělena do dílčích oblastí, ty tvoří kontinuální klima školy. Můžeme říci, že v rámci klimatu učitelského sboru se jedná i o oblast vztahů (Řízení školy, 2017). Autor Čapek (2010) uvádí, že ředitel je velmi důležitý pro klima školy a někteří odborníci dokonce konstatují, že je ten nejdůležitější činitel tvorby klimatu.

Vedoucí pozice ředitele mateřské školy sebou nese mnoho úskalí, se kterými se ředitelé musí vyrovnat. Jak by vlastně takový ideální ředitel měl vypadat? Měl by být dobrý manažer, lídr a měl by oplývat adekvátními profesními kompetencemi, vzhledem k jeho vedoucí pozici. Měl by jít příkladem a být vzorem pro svůj učitelský sbor (morální a pracovní

ctnosti). Zejména by však měl být prototypem „dokonalosti“. Vyzdvihnout musíme především jeho velkou zodpovědnost, která mu spadá na „bedra“. Ta se odráží zejména v otázce fungování a chodu mateřské školy, učitelského sboru, správních zaměstnanců a provozního personálu, ale hlavně i zodpovědnosti za děti. Významným se také stává jeho efektivní vedení a řízení v rámci dané mateřské školy.

**Efektivní řízení školy** ředitelem mateřské školy vyžaduje dodržení řady aspektů. Jeden z nejdůležitějších aspektů je schopnost zorganizovat adekvátně a smysluplně chod celé mateřské školy. Jedná se i o problematiku výběru zaměstnanců. Zejména však vedení zaměstnanců k zodpovědnosti za jejich práci a podněcovat jejich samostatnost. Zmínit musíme i plánování systematického rozvoje učitelů a celé mateřské školy. Ředitelé by tudíž měli být odborníci přes pedagogickou oblast zahrnující řízení školy. Dále by měli být ekonomové a právníci. Otázkou však je, zda by měli být i manažeři a disponovat manažerskými dovednostmi – plánování, organizování, vedení lidí, personalistika a kontrola (Průcha a kol., 2016).

Ředitelé nejsou v jednoduché pozici. Musí mít neustálý přehled o chodu a fungování mateřské školy. Zejména zodpovídají za kvalitu a efektivitu práce učitelského sboru a ostatních zaměstnanců. Mnoho ředitelů se musí spolehnout pouze na svoje síly. Na mnoho úkonů si musí vystačit sami bez pomoci někoho druhého (zástupce ředitele, administrativní pracovník apod.). Díky tomu by měl ředitel disponovat určitými vědomostmi, schopnostmi, znalostmi a zkušenostmi. Z tohoto důvodu můžeme říci, že se nejedná pouze jen o podílení se na fungování mateřské školy, ale musí zabezpečit celkovou kontinuálnost mateřské školy. Nejobtížnější se ovšem stává právě vedení lidí. Z tohoto důvodu je daná pozice mnohdy „nevděčná“, „nedoceněná“ a představuje „mravenčí práci“. Dle mého názoru je tato pozice ještě komplikovaná díky genderové nevyváženosti dané profese. Je to zpravidla feminizovaná profese, což může často přinášet řadu obtíží (zejména časté nedorozumění a konfliktní situace). Je tedy na řediteli mateřské školy, což je převážně také feminizovaná pozice, aby dokázal vést tuto homogenní skupinu lidí s odlišnými osobnostními a charakterovými vlastnostmi, s ještě více odlišujícími se vlastnostmi zahrnující vědomosti, schopnosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti, názory a postoje atd.

Z tohoto důvodu by měl mít ředitel **rozvinutou a širokou škálu** jak komunikačních, tak odborných i organizačních **dovedností**. Zejména proto, že vedení lidí představuje obtížnou činnost pro ředitele. Tyto dovednosti by měly zajistit usměrňování, stimulování, ale i motivování zaměstnanců. Motivace by měla podněcovat k efektivitě a ke kvalitě jejich práce.



Také by měl podporovat pozitivní klima a týmovou práci učitelů (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). V současné době došlo k výrazným změnám ve vedení lidí. Hlavní změnou byl odklon od preference kontroly (70. léta) a přiklonění se k preferenci vedení lidí ve smyslu **leadership**. Přiklonění se k preferenci tohoto stylu vedení lidí zapříčinil především sociální vývoj a jeho zpochybnění pozice síly, tzn. akceptování a podřizování se nadřízenému a jeho moci. V našem případě ředitelům mateřských škol a vedení mateřské školy. Do popředí se dostává potřeba seberealizace, podněcuje se samostatné rozhodování, sebehodnocení a autoregulační činnost aktérů učitelského sboru. Zejména však podpoření schopnosti práce v týmu (Průcha a kol., 2016).

Není nutností zmiňovat, že ředitelé ve své vedoucí pozici představují vůdčí osobnosti. I přes svoji pozici by se však měl podílet na organizování chodu a fungování mateřské školy (např. zapojovat se při plánování aktivit, navrhování možností výletů apod.). Kromě vedení lidí a zabezpečení fungování a chodu mateřské školy by měl **podněcovat učitelský sbor**. Toto podněcování zahrnuje motivaci a podporu jejich profesního růstu, ale i v rámci přístupu, kvality a efektivity jejich práce. To souvisí s otázkou slovního hodnocení, finančního ohodnocení a ocenění, odměn, osobních příplatků. Ředitelé mateřských škol by měli vést svůj tým a podněcovat tak týmovou práci učitelského sboru. Kromě zmíněné motivace má nezastupitelnou roli podpora, vzájemné povzbuzení a schopnost zpětné vazby. I to představuje jistou formu motivace učitelského sboru. Díky zmíněným skutečnostem můžeme říci, že motivace napomáhá vedení mateřské školy nasměřovat a podnítit chování a jednání učitelského sboru ve směru vytyčeného cíle. Proces motivace by měl být však oboustranný a zahrnovat i motivace učitelského sboru vůči vedení mateřské školy.

Autorka Schenkova (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že ředitelé by měli mít obsáhlou škálu dovedností – odborných, organizačních i komunikačních. Danou škálu dovedností by měl ředitel využívat na usměrňování a **motivaci zaměstnanců**. Je potřeba najít takovou motivaci, která bude pracovníky pohánět. Můžeme mluvit i o **podnětech zvenčí**. Pokud dojde ke ztrátě podnětu, dojde i ke ztrátě motivace. Motivaci je potřeba neustále podporovat dodáváním podnětů, nepůsobí trvale a je pomíjivá. Řadíme mezi ně peníze, postavení, privilegia, titul, jistotu, ale i pracovní podmínky (Daigeler, 2008). Motivace podle Mikuláščíka (2007) představuje pohnutku, která člověka aktivizuje a tuto aktivitu také usměrňuje a zaměřuje. Totéž potvrzuje autor Armstrong (2007), a to, že motivace je proces, kdy jsou lidé uváděni do pohybu, a to směrem, kterým chceme, aby šli. Je to tedy soubor motivů, které určí směr a intenzitu chování člověka. Nejvíce vystihují motivaci autoři Porvazník &

Ladová (2010), kteří uvádí, že motivace představuje proces, který zahrnuje působení mezi subjekty, kde subjekt s vyššími pravomocemi má vliv na spolupracovníky, a to za účelem dosáhnout nejvyšší výkonnosti nebo stanoveného cíle. Autor Gregar (2007) předkládá, že mezi základní zdroje motivace člověka patří potřeby, návyky, zájmy, ale i ideály. Dle autora také motiv představuje vnitřní pohnutku nebo příčinu chování jedince určující směr a intenzitu jeho chování. Autor Bělohlávek (2005) však uvádí, že je jen velmi nepatrný rozdíl mezi motivem a potřebou. V praxi se oba tyto pojmy běžně zaměňují. Dle Šlapalové (2013) je volba cesty motivací náročnější, avšak účinnější a trvalejší na působení. Jde v podstatě o nastartování „vnitřního hnacího motoru člověka“. Na základě toho je nutné nejdříve daného člověka pochopit a také, aby jedinec pochopil sebe samotného. Plamínek (2011) uvádí, že je nutné motivaci odlišit od manipulace. Motivace se ohlíží na motivovaného a bere v potaz jeho zájmy a potřeby, manipulace tyto zájmy a potřeby pomíjí nebo poškozují.

Dle mého názoru je motivace jak učitelského sboru, tak i vedení mateřské školy nutností. Každý z nás potřebuje hnací motor pro naši práci a hlavně podporu od druhých jedinců. Troufám si tvrdit, že fluktuace začínajících učitelů i učitelů, kteří jsou již v praxi, je způsobena nedostatečnou motivací, nedostatečným oceněním a povzbuzením. Ten samý problém je i ze strany vedení mateřské školy. Pokud jedinec nemá podporu, není motivován a není mu poskytována zpětná vazba, ztrácí motivy a pohnutky vykonávat danou práci a profesi.

V případě motivace bývá často zaměňován motiv/pohnutka se stimulem (**stimulace**). Stimul má krátkodobější účinek, je nutné ho několikrát opakovat a volit jeho obměny. Stimulem může být právě finanční odměna. Autor Gregar (2007) osvětluje, že stimul je vnější podnět nebo pobídka, která přichází z okolí člověka a podněcuje ho k činnosti. Autorka Šlapalová-Čempelová (2013) tvrdí, že stimulace je jednodušší než motivace. Je snadnější zvolit stimul a uplatnit ho. Stimulem je myšlena např. finanční odměna. Doba trvání těchto stimulů bývá ovšem omezená a mají kratší dobu trvanlivosti a působnosti. Aby byl stimul účinnější dlouhodobě, je nutné ho aplikovat pravidelně a s obměnami. Oproti tomu motivace je náročnější, ale účinnější a má dlouhodobější charakter. Jednou z důležitých motivací je výkonová motivace.

**Výkonová motivace** představuje snažení jedince zlepšit kvalitu jeho činností. V těchto činnostech může jedinec prokázat škálu jeho kvalit. Zároveň může dosáhnout úspěchu nebo neúspěchu (Bedrnová & Nový, 2007). Adair (2004) ještě předkládá **motivaci pracovní**. Jedná se o specifický druh již zmiňované výkonové motivace. Jak je již patrné z názvu,

vztahuje se na pracovní činnosti. Jedná se o podněcování jedince k pracovnímu výkonu. Zahrnuje nejen přístup jedince k práci, ale jeho ochotu k práci. Gregar (2007) uvádí, že úskalím a hlavním problémem u pracovní motivace je ztotožnění se s cíli organizace, ale i s pracovníkem během procesu uspokojování potřeb.

Motivaci potřebuje každý z nás, představuje „hnací motor“ pro naši práci. Zejména je však potřeba rozlišit motivy (motivace) od stimulů (stimulace) ze strany vedení mateřské školy. Stimuly mají pouze krátkou dobu působnosti a vyžadují častější opakování a obměnu daného stimulu. Motivace podněcuje jedince ke kvalitní a efektivní práci. Pokud jedinec není motivován, odrazí se to na jeho práci a následně i na možném postavení vůči dané profesi. Nemotivovaný učitel může začít pochybovat o sobě samém a svých schopnostech. Jak bylo již zmiňováno výše, tak by ředitel mateřské školy měl oplývat odbornými, komunikačními i organizačními dovednostmi. Díky tomu by si měl uvědomovat i danou problematiku a projevoval se jako odborník. Pokud ředitelé mateřských škol nemotivují svůj učitelský sbor, odrazí se to na projevu chování jednotlivých aktérů. Tyto projevy chování se pak následně mohou odrazit v oblasti mezilidských vztahů a vztahových vazeb mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru. Pokud jsou narušené vztahové vazby mezi aktéry učitelského sboru, může to mít vliv na celkové klima učitelského sboru. Na základě toho uvádí autorka Gillernová (2010 in Mertin & Gillernová, 2010), že **zpětná vazba** je jedna ze základních profesních kompetencí učitele. Zpětná vazba a její poskytování je přínosné, jelikož se jedná o jednoho z činitelů, který má vliv a podílí se na kvalitě dlouhodobých vztahů.

Poskytování zpětné vazby je jednou z velmi diskutovaných problematik. Troufám si tvrdit, že zpětná vazba nás může i motivovat a povzbuzovat v naší práci. Je však otázkou, jakou formou bude zpětná vazba poskytována – slovní hodnocení, hospitace, diskuze atd. V rámci zpětné vazby je nám však poskytován nový úhel pohledu na danou řešenou situaci nebo problematiku. Zejména máme možnost si z ní vzít cenné rady, zkušenosti a následně je realizovat v další praxi.

Dle autorky Trojanové (2014) by ředitel měl mít znalost a dovednost motivace. Autorka je toho názoru, že ředitel školy ji často opomíjí, protože ji ztotožňuje s finančními prostředky, kterých bývá nedostatek. Autorka se také ztotožňuje s jinou odbornou literaturou, a to v tom, že **finanční motivace** má krátkou životnost a není efektivní. V mnoha případech bývá motivace opomíjena na základě domněnky, že se učitelé budou chtít podílet na řízení školy i bez použití nějakých motivačních prostředků. Autorka také uvádí, že je nutné u finanční motivace dodržení Adamsovy motivační teorie. Ta popisuje jistou skutečnost,

kdy každý pracovník samostatně subjektivně posuzuje, zda obdržel odměnu odpovídající jeho úsilí v porovnání s výkony ostatních. Autorka uvádí, že reální kreativita přispívá k rozvoji školy, proto by měla být podporovaná motivačním programem a odrazit se například v rámci odměn, a to například za pořádání akcí směřujících k propagaci dané školy.

Dle mého názoru je docela nereálné, aby si učitelky stanovovaly finanční odměny (částku) samostatně. Došlo by tak k nepokojům v rámci učitelského sboru. Oproti tomu si myslím, že by měl nadřízený řešit tuto skutečnost spolu s učitelkami, například formou rozhovoru. Učitelka by svému nadřízenému sdělila svá stanoviska, postoje a názory. Rozhodnutí by však zůstalo v režii nadřízeného, který by pak zaujal určité stanovisko, se kterým by učitelku (učitelky) obeznámil. Jako další bych uvedla, že by měl mít nadřízený dané stanovisko podloženo opodstatněnými fakty, které učitelce sdělí a obeznámí ji s nimi.

Ředitel mateřské školy je jeden z výrazných činitelů v celém koloběhu mateřské školy i klimatu mateřské školy. Má velkou moc a pravomoce ovlivňovat chod, organizaci i fungování mateřské školy. Nastínit můžeme problematiku projevů chování ředitele mateřské školy vůči učitelskému sboru. Tyto projevy chování mohou vycházet ze **stylu vedení učitelského sboru**. Daný styl vedení učitelského sboru ředitelem mateřské školy může ovlivnit klima učitelského sboru.

Autorka Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že vedení lidí řadíme mezi jednu z nejobtížnějších činností ředitele. Stylem, jakým vede ředitel školu, můžeme označit jeho způsoby jednání a chování s lidmi a jejich ovlivňování. To se může odrazit i ve vedení skupiny lidí nebo učitelského sboru. Styly vedení představují také jisté způsoby jednání manažera nebo lídra ve vztahu k dané vedené skupině, ale také k jejich jednotlivým členům (Trojanová, 2014). To potvrzuje autorka Pisoňová (2008), která tvrdí, že styl vedení je charakterizován souslovím „jednání s lidmi“. Jedná se v podstatě o celkový způsob jednání s lidmi, ale i jejich ovlivňování. Na to navazuje Tureckiová (2007), že se může jednat i o skupinu lidí. Dle jejího názoru styl vedení představuje obvykle způsoby jednání manažera nebo lídra ve vztahu k určité skupině lidí i k jednotlivým členům. Danou skupinu lidí i jednotlivce vede.

Mezi styly vedení lidí, které ředitelé mateřských škol využívají, můžeme zařadit právě autoritativní styl vedení. Autoritativní styl ředitele je typický rozhodováním ředitele, a to o všem, co se týká mateřské školy jako celku. Ve většině případů si ředitel vykonává veškerou práci a činnosti sám, na plnění úkolů mu záleží víc než na lidech. Autoritativní styl

je převážně založen na příkazech ředitele. Daný styl potlačuje možnost účasti pracovníků na vedení, ale i jejich rozvoj (Trojanová, 2014). Podle autorů Cejthamra & Dědiny (2010) neexistuje žádný přirozený a nejvhodnější styl vedení, díky kterému by byla zachována morálka na pracovišti a aby zároveň vedl k precizním výkonům. Mezi další styly vedení můžeme řadit direktivní styl vedení. Bělohávek (2005) uvádí, že direktivní styl vedení lidí je preferován u podřízených, kteří se jeví jako méně schopní, a to ve smyslu, že mohou mít nedostatečnou míru dovedností nebo si nemusí být svými projevy jistí. Jedná se o podřízené, kteří musí být neustále hlídáni, musí být vedeni krok za krokem, musí se kontrolovat a dohlížet na ně. Významné místo má však demokratický styl vedení nebo participační styl vedení. V rámci demokratického stylu vedení dochází ke spolupráci učitelského sboru s vedením. Učitelství má možnost vyjádřit svá stanoviska a názory, avšak závěrečné rozhodnutí je na řediteli mateřské školy. Jako další styl je participativní styl. Ten se projevuje vedením učitelství k samostatnosti, je zde patrný prostor pro seberealizaci učitelů. Učitelé mají možnost projevit svou kreativitu, schopnosti, dovednosti, znalosti i zkušenosti. Ředitel se zapojuje, avšak je poskytnut prostor učitelství. Vedení mateřské školy pak na závěr poskytne zpětnou vazbu na danou práci a možnosti zlepšení či ocenění pracovníků.

Ředitelé mají možnost zvolit si styl vedení lidí. Styl vedení je osobitý a ve většině případů vychází z charakterových a osobnostních vlastností jedince. Dle mého názoru to však není věc neměnná. Ředitelé (stejně jako učitelé) mají možnost poučit ze svých chyb nebo chyb druhých. Ředitel by si měl zvolit takový styl vedení lidí, který mu nejvíce vyhovuje, avšak měl by brát ohled i na svůj učitelství. Ředitel by měl mít na povědomí, že je také součástí společnosti. Styl vedení se odrazí na následné kvalitě a efektivitě práce učitelství.

Ředitelé mateřské školy jsou ve vedoucí pozici, z toho vyplývá i možnost rozhodování a udělování úkonů a úkolů v rámci organizace a chodu mateřské školy. S tím souvisí otázka **dělbý práce**. I v rámci dělbý práce se odráží jistá hierarchie a moc jednotlivých pracovníků. Autor Sekera (1994) uvádí tuto strukturu:

1. vedení školy – vedení mateřské školy (ředitelé mateřských škol, zástupci ředitele mateřské školy);
2. vedoucí zaměstnanci daného organizačního útvaru;
3. řádoví učitelé;
4. nepedagogičtí pracovníci – provozní personál a správní zaměstnanci.

Na základě těchto pozic se odvíjí i **delegování** učitelů mateřských škol ředitelem mateřské školy. Učitelé mateřských škol pracují převážně a zpravidla na činnostech, povinnostech a aktivitách, které mají určené v rámci pracovní náplně. Vedení mateřské školy deleguje učitele v rámci chodu a fungování mateřské školy. Delegování však představuje přenesení zodpovědnosti na daného učitele. Nese však i jisté přínosy, a to podporu a rozvoj profesních kompetencí učitelů, motivaci učitelů, ale i testování učitelů. Pro vedení mateřské školy to představuje úsporu času, ale také možnou kontrolu a hodnocení práce pracovníků. Delegovány by však neměly být aktivity, činnosti, administrativa důvěrného charakteru nebo záležitosti, které mají být v kompetenci ředitele (Miča, 2009). Delegování neznamená vzdát se určité práce ředitele, na kterou nemá čas. V dnešních podmínkách předávání pravomocí a odpovědnosti odpovídá trendu zapojení pracovníků do řízení školy. Konečná odpovědnost však zůstává na řediteli školy (Trojanová, 2014). Ředitel deleguje pravomoc, aby zajistil plynulý a bezproblémový chod školy. Může se jednat o příklad fungující komunikace a zodpovědnosti v rámci kolektivu (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). *„Efektivní delegování vyžaduje na manažerovi analyzování své práce, plánování, výběr vhodných pracovníků, správný způsob zadávání a zpětnou vazbu.“* (Šuleř, 2009, s. 153)

Delegování učitelů mateřských škol vedením mateřské školy může být jistým projevem důvěry ze strany vedení vůči učiteli. Je však otázkou, kde je ta potencionální hranice, kdy se jedná o delegování v pozitivním slova smyslu a kdy se jedná o zneužívání pravomoci ředitele, který převádí své povinnosti na úkor učitele. Další problematikou se stává spravedlnost při dělbě práce a delegování. Nelze, aby jeden učitel měl na starost několik úkonů a druhý učitel nikoliv. Delegování souvisí s otázkou rozvoje profesních kompetencí učitelů. Ředitelé by měli být také v povědomí jisté schopnosti, dovednosti, znalosti a zkušenosti učitelů.

Učitelé ne vždy souzní s vedením mateřské školy. Tato problematika se může týkat nejen jeho stylu vedení, vzájemné spolupráce, mezilidských vztahů nebo interní komunikace v rámci mateřské školy. V mnoha případech se jedná i o problematiku zpětné vazby, vzájemného hledání nových řešení a inovací apod. Jedná se však i o možnost získat jinou zkušenost v rámci jiných učitelských sborů. Mnoho učitelů nemá srovnání, které by zahrnovalo možnost pracovat pro jiné vedení mateřské školy (jiného ředitele mateřské školy) v rámci jiného učitelského sboru. Učitelé mnohdy nemají možnost srovnání jiných přístupů ze strany vedení mateřské školy vůči učitelskému sboru, jiných přístupů při předávání zpětné vazby, řešení problémových situací s jiným učitelským sborem apod. Dle vedení

mateřské školy může být podnětné, aby měli učitelé možnost **vyzkoušet si jiné vedení mateřské školy, a to v rámci jiného učitelského sboru**. Otvírá se otázka **sdílené praxe**.

V rámci sdílení dochází k výměně zkušeností i znalostí mezi učiteli uvnitř týmu i mezi jinými týmy. Tímto sdílením se učitelé učí od sebe navzájem, získávají inspiraci, ale jsou i motivováni k dalšímu vzdělávání a učení. Pedagogické sdílení je setkání učitelů, kteří se vzájemně chtějí podělit o znalosti a poznatky, ale i se rozdělit o své pocity, zážitky, myšlenky, otázky, nápady, názory. Hlavně si chtějí učitelé vyměnit zkušenosti z praxe a diskutovat mezi sebou o otázkách pedagogické praxe. Významným se však stává důvěra, která je důležitým atributem pro sdílení. Ta se projevuje otevřenou komunikací, sdílením informací, ochotným sdělováním schopností a pocitů, ale i poskytováním názorů a znalostí (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Autorka také uvádí formy kolegiální a spolupráce. Jedná se o **sítování škol**. Při této příležitosti se rozvíjí partnerství daných škol, dochází k výměně zkušeností, ale také ke spolupráci v určitých oblastech společného zájmu v rámci určitého časového období. Dané školy také hledají osvědčené postupy a inovativní řešení. Zejména však možnosti využívat sdílené praxe a možnosti sítování škol.

Další významnou zkušenost mohou učitelé mateřských škol využít přes MŠMT, a to konkrétně díky šablonám (viz Přehled šablon a jejich věcný výklad – Operační program Výzkum vývoj a vzdělávání, MŠMT). Jedná se o zapojení do projektu I/2.6 Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv (pro MŠ). Na základě těchto zkušeností mají nejen učitelé, ale i ředitelé možnost srovnávat jednotlivé učitelské sbory. Následně pak dané poznatky aplikovat do vlastní praxe. Financování je zaštiťováno z Evropských strukturálních a investičních fondů. Programové období je stanoveno na rok 2014-2020.

Střetáváme se i s problematikou, kdy učitelský sbor nesouzní s daným vedením. Nemusí se jednat pouze o otázku delegování, ale i přístupu ředitele a jeho vedení učitelského sboru. Ředitelé jsou sice významní činitelé ovlivňující klima, ale jsou to i samotní učitelé, kteří se svou mírou na tom podílejí. Zejména se otvírá problematika, kdy vedení mateřské školy (ředitel mateřské školy) byl v předešlých letech kolegou učitelů daného učitelského sboru, tzn. **dříve učitel, nyní ředitel mateřské školy daného učitelského sboru**. Trojanová (2014) uvádí, že vedení často zapomíná, že s nástupem do vedoucí pozice a s novou funkcí musí změnit i svůj úhel pohledu na dané kolegy, a to z toho důvodu, že se stávají jeho podřízenými a kterým musí i v průběhu něco vytknout. Autor Fisher (2008) uvádí, že když

se z učitele stane nadřízený svých kolegů po určité době společné práce, tak to není rozhodně jednoduchá situace (Trojanová, 2014).

Učitelky se v některých případech snaží využívat této „staré známosti“ ve svůj prospěch. Můžeme říci, že chtějí profitovat z předchozích vztahových vazeb a z předchozí společné minulosti, kdy byla ředitelka v pozici učitelky mateřské školy. Nastíněna by mohla být i problematika „citového vydírání“. Vypovídající jsou i manipulační komunikační strategie nebo i jistá manipulace v interpersonálních vztazích. Můžeme říci, že učitelky se snaží s ředitelkou manipulovat. Autor Klimeš (2005) uvádí manipulaci nepřímou neboli taktizující. Manipulátor (v našem případě učitelka) používá metody, díky kterým obchází vědomí druhého člověka. Manipulace představuje pokus ovládat, zavázat, zneužívat nebo i využívat pomoci od lidí nečestnými prostředky (McClung, 1991). Manipulace v komunikaci, ale i procesy přesvědčování jsou ovlivněny motivací, potřebami, ale i postoji jedince (Nako-nečný, 1997). Je však na ředitelkách nebo ředitelích, jak se k dané problematice postaví a jaký subjektivní pohled na tuto problematiku mají (jaké zaujmou stanovisko). To, co se jeví někdy jako negativní zkušenost, může být u jiného ředitele zkušenost pozitivní.



## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část rigorózní práce se zabývá klimatem učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Stejně jako v diplomové práci (Vykoukalová, 2018), tak i v práci rigorózní bylo snahou zjistit podstatu a fungování daného společenství jako je učitelský sbor mateřské školy. Zejména z pohledu významných činitelů ovlivňující klima učitelského sboru a hlavních aktérů učitelského sboru ve vedoucí pozici – ředitelů mateřských škol. Snahou bylo zaměřit se na problematiku z jejich úhlu pohledu a vystihnout kontinuální celistvost spolu s výzkumným šetřením. Významné místo zaujímají činitelé, specifika a rozdílnosti typické pro tuto sociální/pracovní skupinu.

První kapitola se zaměřuje na terminologické objasnění pojmů klima, učitelský sbor a klima učitelského sboru. Daná kapitola se dělí na dvě části. V první části byl vyzdvížen obecný pohled na učitelský sbor a jeho fungování. V centru pozornosti jsou také charakteristiky typické pro učitelský sbor. První část kapitoly směřovala k objasnění pojmu *klima učitelského sboru*. V rámci druhé části kapitoly jsou zmíněny faktory ovlivňující stabilitu a fungování učitelského sboru. Nedílnou součástí tvoří problematika fluktuace učitelů. Daná problematika předkládá přesuny a přetahování učitelů z jiných oborů a odchody učitelů mimo obor. Především se jedná o začínající učitele a učitele před-důchodového věku. Předložena byla i možnost supervize ve školství a úloha supervizora (i v roli mentora). Zmíněny byly i faktory ovlivňující fluktuaci učitelů a možné koreláty fluktuace. Podstatnou část tvořila problematika týkající se strategie odměňování jako možný podnět fluktuace učitelů.

Druhá kapitola se zaměřuje na specifika učitelského sboru a jejich vliv na klima učitelského sboru mateřské školy. Daná kapitola se skládá ze tří částí. První část kapitoly se zabývá problematikou věkového průměru učitelů a vyjádření potřeby „omladit“ učitelské sbory. Nastíněna byla i otázka fluktuace učitelů a zejména odchody začínajících učitelů, tzv. „drop out“. V centru pozornosti byla úloha a role mentora a mentoring ve školství. Významným se však stává kvalita vedení mentora jako snaha eliminovat „šok z reality“ a „profesní náraz“ u začínajících učitelů. Kapitola také předkládá problematiku přirozených odchodů učitelů a tzv. retenci (setrvání učitelů v praxi). Významnou problematikou, kterou vnímají i ředitelé mateřských škol, je vysoká míra feminizace dané profese (genderově nevyvážené povolání). Mužské zastoupení se objevuje spíše ve vedoucích pozicích, avšak v posledních letech stoupá procento mužského zastoupení i v pozicích učitelů mateřských škol. V rámci kapitoly jsou také zmíněny odlišné přístupy učitelů k práci nebo

k dětem. Mezi další osobnostní rozdíly odlišující jednotlivé aktéry učitelského sboru jsou nálada a naladění, zdravotní stav jedince. Největší význam však mají osobnostní charakterové předpoklady učitele a jeho žádané vlastnosti. Za zmínku stojí otázka haló efektu a mobbingu. V rámci třetí části je zmíněné potřebné studium k dané profesi. Zejména však rozdíly a výhody vysokoškolského vzdělání. Otázkou vzdělání u učitelů mateřských škol se zabývá i společnost, která podněcuje vysokoškolské vzdělání u učitelů mateřských škol.

Třetí kapitola předkládá problematiku neformálních setkání a neformální komunikace učitelského sboru. Nastíněna je i problematika team buildingů v rámci mateřské školy. V centru pozornosti byla i problematika financování aktivit v rámci FKSP a omezeného/napnutého rozpočtu. Neformální vztahy se také odráží v otázce „oblíbenců“ a „neoblíbenců“ u vedení mateřské školy. Primárním se však stává společné plánování učitelského sboru a vzájemná spolupráce. Jedná se o otázku podněcování týmu a týmové práce. Řešenou problematikou je i otázka mobbingu a bossingu. V rámci druhé části kapitoly je řešena otázka komunikace v mateřské škole. Zejména její sociální stránka. Nutností se však stává potřeba efektivní komunikace. S tím se nese problematika zpětné vazby, která může probíhat slovním hodnocením, hospitacemi atd. Nezastupitelné místo má také organizovaná a zprostředkovaná komunikace v rámci učitelského sboru. Významnou pozici ve vedoucí sféře nese i asertivita a asertivní jednání. Třetí část kapitoly předkládá problematiku ředitele mateřské školy jako jednoho z významných činitelů ovlivňující a podněcující klima. S tím souvisí otázka efektivního řízení školy a stylu vedení ředitele. Aby bylo řízení efektivní, je podstatná otázka škály dovedností ředitele. Významnou část tvoří zpětná vazba a motivace učitelů. Motivace se odráží v oblasti výkonové a pracovní motivace. Zejména však využití finanční motivace u učitelského sboru. Jednou ze zmíněných problematik je delegování učitelů. Za zajímavou problematiku označujeme také získávání zkušeností v rámci jiných učitelských sborů - síťování mateřských škol a sdílená praxe, Za významné, co stojí za další výzkumné šetření, považují předložení problematiky, která se týká přijetí vedoucí pozice v rámci učitelského sboru, ze kterého ředitelé původně vyšli a v rámci kterého působili jako učitelé (být ředitelem kolegů).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci rigorózní práce se zabývám problematikou klimatu učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Sama jsem učitelkou mateřské školy a v dané mateřské škole budu pracovat již devátý školní rok. Měla jsem tak možnost projít jistou dekádu změn, které mateřskou školu formovaly a utvářely, a to až do nynější podoby. Nejedná se jen o změny týkající se výzoru mateřské školy a jejího vybavení. Změny se odrazily i v personální sféře (příchody a odchody učitelů MŠ, role začínajícího učitele, role, postavení a úloha mentora apod.) nebo proběhly změny v rodinném zázemí jednotlivých aktérů učitelského sboru (těhotenství, odchody a návraty po MD atd.). Na základě již realizovaného výzkumného šetření v rámci diplomové práce jsem se rozhodla využít získaná data a výsledky výzkumného šetření (Vykoukalová, 2018). Díky tomuto výzkumu vzniklo dané téma. Cílem výzkumné části je tedy zjistit, jak tuto problematiku vnímají právě ti, kteří jsou také hlavními aktéry učitelského sboru – ředitelé mateřských škol.

V rámci celé kapitoly bude představena metodologie výzkumného šetření. Metodologie výzkumu bude zahrnovat části zabývající se získáváním, zpracováním a vyhodnocováním dat, která budou získána polostrukturovaným interview. Participanty budou právě samotní ředitelé mateřských škol ze Zlínského kraje. Mojí snahou bylo zaměřit se na různé oblasti dané problematiky, které by mohly ovlivňovat stabilitu a fungování učitelského sboru. Dané oblasti určitou mírou přispívají i k formování učitelského sboru a postojích jednotlivých aktérů vůči sobě navzájem. Stabilita a fungování učitelského sboru ovlivňuje nejen klima třídy, ale i klima školy samotné. Tudíž se daná problematika může odrazit i v oblasti vnímání široké veřejnosti a společnosti. Můžeme mluvit i o jisté formě prestiže a image mateřské školy a kultuře školy.

### 5.1 Výzkumná strategie

Pro dané výzkumné šetření jsem si zvolila **kvalitativně orientovaný výzkum** stejně jako v práci diplomové. Mojí snahou bylo zase co nejhloběji nahlédnout do dané problematiky a získat co nejobsáhlejší a nejpřesnější data určené k analýze a následnému zpracování. Tento typ výzkumu mi pomůže nahlédnout do vzájemných interakcí, a to nejen jedince a prostředí, ve kterém se nachází, ale i jednotlivých aktérů vůči sobě navzájem. Budu tak mít možnost nahlédnout hlouběji k jádru problematiky, kterou chci prozkoumat. Zejména však popsat i projevy chování, postoje a přístupy jednotlivých účastníků výzkumu a jejich

vnímání dané problematiky. Kvalitativně orientovaný výzkum poskytuje výzkumníkovi popsat i neverbální projevy participantů a z části „číst i mezi řádky“. Toto tvrzení potvrzují i autoři Švaříček & Šedřová (2010), kteří uvádí, že kvalitativní výzkum nám může napomoci definovaný a široce obsáhlý jev prozkoumat hlouběji, získat a přinést o něm co nejvíce možných informací. Mým záměrem bylo zjistit, jak učitelský sbor vnímají ředitelé mateřských škol a co podle nich může ovlivnit jeho fungování a stabilitu. I když nelze provést úplnou komparaci mezi získanými daty v rámci jednotlivých výzkumných šetření, může nám to poskytnout další možný nástin, jak se k dané problematice postavit a kam směřovat další možné výzkumné šetření.

## 5.2 Technika sběru dat

Při sběru dat jsem zvolila jako metodu **polostrukurované interview**. Danou metodu jsem si vybrala, jelikož jsem chtěla problematiku prozkoumat z různých úhlů pohledu a zkusit obsáhnout více její oblastí, proto jsem si i vytvořila **schéma základních témat**. Tuto skutečnost potvrzují i autoři Švaříček & Šedřová (2014), a to, že badatel, který vytváří a připravuje rozhovor, měl by si vytvořit schéma základních otázek. Tyto otázky vycházejí z hlavní výzkumné otázky. Ke každému tématu jsou pak **následně vybrány adekvátní otázky týkající se daného tématu**. Snahou badatele je získat co nejvíce podnětných dat. Témata pro interview pochází z více zdrojů, zejména však vychází z odborných periodik, z odborné literatury, z pozorování anebo z analýzy dokumentů. Je však nutné mít dané informace podloženy a opírat se o odborné poznatky a zjištění.

Mojí snahou bylo odhalit vnímání a zkušenosti v rámci této problematiky oslovenými řediteli metařských škol ve Zlínském kraji. Stanovila jsem si okruhy témat a ke každému z nich jsem vytvořila několik otázek. Tyto okruhy témat a otázky k nim určené tvořily opěrnou kostru polostrukurovaného interview. Dané otázky byly ještě **rozsířeny doplňkovými otázkami** na základě průběhu a vývoje rozhovoru. Pomocí okruhů otázek k danému tématu jsem se snažila získat co nejobsáhlejší data pro své výzkumné šetření. Moje témata zahrnovala nejen komunikaci ředitele mateřské školy s učitelkami mateřské školy, ale i komunikaci mezi učitelkami navzájem. Další témata zahrnovala spolupráci, mezilidské vztahy a vztahové vazby, vnímání postavení (hierarchického žebříčku) jednotlivých aktérů v rámci učitelského sboru. Zajímala mě také problematika týkající se řešení možných návrhů na změny, inovací a hledání nových alternativ. Dotknout jsem se chtěla

také reakcí učitelů mateřských škol na podněty ze strany vedení MŠ, a to ať už v pozitivním (např. motivace pracovníků, návrhy na změny apod.), tak i v negativním slova smyslu (neprodloužení pracovní smlouvy, upozornění na neplnění pracovní povinnosti apod.). Zejména jsem se snažila splnit stanovené cíle výzkumu a zodpovědět stanovené výzkumné otázky, které se vyvíjí v průběhu výzkumného šetření. Toto tvrzení potvrzuje i Hendl (2005), který říká, že kvalitativní výzkumník si vybere na začátku výzkumu téma a určí si **základní výzkumné otázky**. Tyto otázky však může **modifikovat a doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru i analýzy dat**. Můžeme tedy říci, že kvalitativní výzkum se považuje za emergentní neboli také pružný typ výzkumu.

**Schéma č. 1** Shrnutí počáteční procesu výzkumného šetření (4.1 Výzkumná strategie a 4.2. Technika sběru dat)



### 5.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

#### Hlavní cíl výzkumu:

1. Popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol pohledem ředitelů mateřských škol.

#### Dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaký styl vedení učitelského sboru ředitelé mateřských škol nepreferují.
2. Zjistit, jakým způsobem ředitelé mateřských škol motivují učitelský sbor.
3. Odkrýt, jakým způsobem podporuje ředitel mateřské školy vztahy na pracovišti.
4. Odkrýt, jak ředitelé mateřských škol vnímají středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané učitelky.
5. Popsat, jak vnímají ředitelé mateřské školy úlohu mentora a mentoringu v mateřské škole.
6. Popsat, jakým způsobem komunikují ředitelé mateřské školy s učiteli mateřských škol.
7. Popsat, jakými způsoby spolupracuje ředitel mateřské školy s učitelským sborem.

8. Zjistit, jaké úskalí přináší vedoucí pozice z pohledu ředitelů mateřských škol.

### **Hlavní výzkumná otázka:**

1. Jaké je klima vybraných učitelských sborů mateřských škol pohledem ředitele mateřské školy?

### **Dílčí výzkumné otázky:**

1. Jaký styl vedení učitelského sboru ředitelé mateřských škol nepreferují?
2. Jakým způsobem ředitelé mateřských škol motivují učitelský sbor?
3. Jakým způsobem podporuje ředitel mateřské školy vztahy na pracovišti?
4. Jakým způsobem ředitelé mateřských škol vnímají středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané učitelky?
5. Jak vnímají ředitelé mateřských škol úlohu mentora a mentoringu v mateřské škole?
6. Jakým způsobem komunikují ředitelé mateřské školy s učiteli mateřských škol?
7. Jakými způsoby spolupracuje ředitel mateřské školy s učitelským sborem?
8. Jaké úskalí přináší vedoucí pozice z pohledu ředitelů mateřských škol?

## **5.4 Vstup do terénu, výběr výzkumného vzorku a průběh výzkumného šetření**

Při prvotním vstupu do terénu jsem si vedla zápisky a vytipovala jsem si jednotlivé ředitele mateřských škol, na základě čehož jsem si vytvořila kritéria výběru participantů, kteří se zúčastní mého výzkumného šetření.

Výběr vzorku byl tedy **záměrný**. Výzkumný vzorek tvořilo **8 ředitelů mateřských škol**, kteří museli **splnit stanovená kritéria**:

- pozice: ředitel mateřské školy, popř. zástupce ředitele mateřské školy,
- délka praxe/působnost v MŠ: minimálně roční zkušenost a působnost v dané mateřské škole (státní, soukromé nebo firemní),
- oblast výzkumného šetření: Zlínský kraj.

Daná kritéria byla nutná a nezbytná pro výzkumné šetření. Výsledný výzkumný vzorek tvořilo **8 ředitelů mateřských škol ze Zlínského kraje** pracujících v běžné mateřské škole – státní, soukromé nebo firemní. Na dané mateřské školy se vztahuje Školský zákon a jsou uvedeny v rejstříku škol a školských zařízení.

**Výzkumné šetření (stanovení kritérií, oslovení participantů, sestavení schématu témat a otázek aj.)** probíhalo **od měsíce března až do měsíce dubna 2019**. Během těchto měsíců jsem kontaktovala ředitelky mateřských škol, které projevíly zájem zúčastnit se mého výzkumného šetření, a to už při prvotním vstupu do terénu a splňovali i daná kritéria. Během následných měsíců však došlo i ke změně participantů, a to kvůli časové vytíženosti a pracovním povinnostem ředitelů mateřských škol. Díky tomu se musela změnit i organizace a **časový harmonogram výzkumného šetření (realizace interview) - v měsíci červen a červenec 2019**. V tuto dobu probíhaly **schůzky a polostrukturované interview s jednotlivými řediteli mateřských škol**. Tato skutečnost byla náročná a komplikovaná, avšak ne nezvládnutelná.

Schůzky a interview s řediteli probíhaly po společné domluvě. Ředitelé měli možnost výběru místa i času, a to tak, aby jim to vyhovovalo a bylo to pro ně adekvátní a komfortní. V rámci jednotlivých interview jsem se snažila získat co nejvíc cenných dat – životní zkušenosti, názory a postoje, vnímání problematiky, možné změny a alternativy, inovace ke zlepšení problematiky atd. Na základě toho bylo nutné před samotným interview navodit vřelou, vřelou a otevřenou atmosféru mezi výzkumníkem (badatelem) a participantem (tzn. mezi výzkumníkem a ředitelem mateřské školy). Mojí snahou bylo, aby participanty neovlivňovalo vnější okolí a prostředí, ve kterém se nacházely. Každé ředitelce bylo řečeno, proč se výzkumné šetření uskutečňuje a za jakým účelem, a to už i při jejich oslovování za účelem spolupráce na výzkumném šetření – praktická část rigorózní práce. Ředitelé byli obeznámeni s časovou dotací určenou pro dané interview a schématem základních témat. Participantům bylo řečeno jejich právo neodpovídat na otázku, která by jim byla nepříjemná nebo kontraproduktivní, což se odrazilo i v informovaném souhlasu o účasti na výzkumném šetření (PŘÍLOHA P I). Stejně jako v diplomové práci, tak i v práci rigorózní, je snahou poukázat a osvětlit tuto problematiku a rozšířit ji tak o nové poznatky získané výzkumným šetřením. Chtěla jsem zjistit, jak tuto problematiku vnímají ředitelé mateřských škol, jejichž pozice byla často zmiňovaná v negativním slova smyslu v rámci výzkumného šetření v diplomové práci (Vykoukalová, 2018). Dále jsem chtěla popsat, jaké zkušenosti mají ředitelé mateřských škol, hledat možné souvislosti a spojitosti mezi jednotlivými výzkumnými šetřeními. Možná i z části najít možnou pointu toho, co se v učitelských sborech odehrává a najít tak možné řešení, jak případné negativní vlivy a činitele potlačit či eliminovat. Všechny interview byly **nahrávány** se souhlasem participantů **na záznamové zařízení**. Mojí snahou bylo zachovat autenticitu výpovědi ředitelů a jejich reakce, postřehy,



náměty a zkušenosti. Před samotným interview ředitelé **podepsali informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření** (PŘÍLOHA P I), který je součástí přílohy. Bylo jim také znovu řečeno, že je interview anonymní a jaká časová dotace je přibližně stanovena (**doba interview přibližně 30 - 60 minut** dle výpovědí jednotlivých ředitelů). **Po transkripci** (přepisu) bude **interview a nahrávka anonymizována** (ukázka transkriptu interview v PŘÍLOZE P II).

Byla jsem velmi příjemně překvapená ochotou a pochopením ze strany ředitelů mateřských škol. Díky tomu se podařilo realizovat výzkumné šetření a získat daná data. Velmi si vážím této ochoty a spolupráce ze strany ředitelů, a to zejména díky jejich časové vytíženosti během měsíců, kdy probíhala spolupráce na výzkumném šetření a realizování interview. I přes tuto komplikaci se podařilo získat cenná a zajímavá data pro další možné výzkumné šetření.

## 5.5 Charakteristika participantů - ředitelé mateřských škol

### 5.5.1 Ředitelka Hana<sub>1</sub>

Paní ředitelka Hana má 46 let a vystudovala dvě střední školy zakončené maturitní zkouškou. První z nich byla Střední průmyslová škola zaměřující se na textilní technologie a druhá byla Střední ekonomická škola zaměřující se na ekonomii a účetnictví. Následně si své vzdělání doplnila o bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Svoji kvalifikaci si doplnila na základě toho, aby mohla nastoupit jako učitelka mateřské školy, a to do současné mateřské školy, kde nyní pracuje jako ředitelka mateřské školy. Tuto práci si zvolila na základě lásky k dětem a snu pracovat jako učitelka mateřské školy. Možný impuls vycházel i z toho, že sama je matkou dvou dětí a její dcera se věnuje Aerobicu. Participantka se pohybovala v prostředí, které bylo plné dětí a zapojovala se do realizace příprav různých aktivit pro děti stejného věku jako má její dcera.

Sama pracovala dva roky jako učitelka mateřské školy na nynější mateřské škole. Sama na příchod do učitelské praxe nevzpomíná v dobrém. Tato negativní zkušenost vychází zejména z důvodu nesouhlasu s vedením, které nedokázalo plnit sliby. Zejména se to týkalo pracovní smlouvy, kterou měla participantka přislíbenou a následně došlo ke změně ze strany vedení, a to bez uvedení opodstatněného důvodu. Tento krok vnímá participantka jako neférový. Jako další negativní zkušenost vnímala, že ji vedení mateřské školy a ani

její určená mentorka na třídě nevedla do chodu, režimu a pracovního zázemí mateřské školy. Dle jejího názoru s ní její mentorka nejedla narovinu, byla bez informací a na vše si musela přijít za pochodu. Nevnímal oporu kolegyně, která ji dostala pod patronát. Pomoc musela hledat u jiné kolegyně. Díky tomu si připadala jiná, vybočená a jako outsider. Tudíž vnímá, že odchody učitelů z praxe mohou mít za následky i takové relativně „banální“ podněty, které daná učitelka nemusí ustát. I díky tomu může docházet k „šoku z praxe“, kdy daná očekávání se liší od reality. Dle jejího názoru člověk potřebuje v práci cítit vřelost a vnitřní pohodu, aby mohl svoji práci odvádět co nejlépe. Úskalí ve vztahu mentor a začínající učitelka vnímá zejména v získání důvěry mentora k začínající učitelce a jejím schopnostem, zkušenostem. Musí docházet k vzájemnému poznávání a obrušování hran.

Jako ředitelka mateřské školy pracuje 17 měsíců. Tuto práci vzala na podnět bývalých kolegyně, které v ní viděly ideálního kandidáta pro tuto pozici – leader a manažer. Jejich podnět vycházel zejména z nespokojenosti s bývalým vedením mateřské školy, což pociťovala i sama participantka, která zde dva roky pracovala jako učitelka mateřské školy. Bývalá paní ředitelka preferovala direktivní styl práce, což se odráželo i v komunikaci s učitelkami. Některé problémy, které se měly řešit, přehlížela a neřešila. V mateřské škole panoval strach a obavy vyjádřit svůj nesouhlas s jejím vedením, aniž by to nemělo vliv na pracovní smlouvy učitelek, negativní vztahy a postoje ředitelky vůči daným učitelkám, které chtějí něco řešit. Strach vycházel i ze zkracování pracovních úvazků. Dle participantky bývalá ředitelka neoplývala asertivním jednáním a efektivní komunikací, neměla pro to z jejího pohledu danou kompetenci.

Na základě předchozích zkušeností s bývalým vedením mateřské školy se snaží budovat mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru důvěru a otevřenost. Zejména je chce podpořit v jejich kreativitě a tvořivosti, najít a podpořit jejich potencial a ten využít ku prospěchu mateřské školy. Dle jejího názoru každý učitel má své klady, které je potřeba najít. Vůči učitelkám chce být férová, otevřená, podpořit týmovou práci učitelského sboru a využívat participační styl práce. Do učitelek vkládá svoji důvěru. Je schopná je delegovat úkoly a podporovat tak vzájemnou spolupráci a diskuzi nad případnými problémy nebo situacemi. Chce u učitelek podporovat povědomí o tom, že jim věří a podpořit u nich vnímání jejich důležitosti v jejich očích.

Jako stěžejní vnímá, aby ředitelé jen nemluvili, ale i naslouchali svým učitelům a podporovali různorodost učitelského sboru. Pracovat jako ředitelka je výzva pro všechny v této pozici a je nutné se s ní poprat a nevzdávat se! Hlavně se poučit ze svých chyb a participo-

vat na fungování mateřské školy. Důležitá je také efektivní komunikace a pracovní komunikace, asertivní jednání a týmová práce. Zejména však společně se scházet, a to i neformálně, trávit spolu čas i mimo mateřskou školu a navzájem se poznávat.

### 5.5.2 Ředitelka Lenka

Paní ředitelka Lenka má 28 let a vystudovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Po vystudování střední školy věděla, že se chce dále rozvíjet v oblasti předškolního vzdělávání a tak si zvolila alternativu studia - speciální pedagogika. Vystudovala bakalářský studijní obor Speciální pedagogika na Masarykově univerzitě v Brně - specializace logopedie a surdopedie. Nyní si dodělává navazující magisterské studium. Vnímá, že přibývá případů dětí s narušenou komunikační schopností. Z toho důvodu vytvořila i do ŠVP mateřské školy „Sborník preventivních logopedických chvilék“, který je přístupný všem učitelkám dané mateřské školy. Zúročila tak své vzdělání v této problematice.

Jako učitelka pracovala 6 let a měla možnost pracovat ve 3 mateřských školách (z důvodů zástupů za mateřskou dovolenou). Na základě toho má srovnání, jak fungují jiné mateřské školy, může srovnat různou stabilitu učitelských sborů, různé vedení mateřské školy a styly řízení a vedení ředitelů mateřských škol. Když pracovala jako učitelka, byla vděčná za každou zpětnou vazbu od svého nadřízeného a ředitelky mateřské školy. Tvrdí, že učitelky potřebují od vedení ocenění za jejich práci a snahu. To samé nyní očekává od svých zaměstnanců formou zpětné vazby na její práci. Sama negativně vzpomíná na pasivní postoj vedení mateřské školy, když projevovala svoji snahu a připravovala v rámci své třídy akce navíc (např. tvoření pro rodiče), což nebylo v mateřské škole zvykem. Vedení mateřské školy tuto snahu neocenilo a stejná reakce ji čekala i od jejich kolegyně. Stále si vzpomíná, jak jí kolegyně nadávaly, že nemá nic takového dělat, protože je to pak moc „vidět“. Participantka je toho názoru, že učitelky musí mít snahu vyzdvihnout prestiž mateřské školy a jít s dobou, zavádět nové trendy a alternativy. Stejný postoj by mělo mít i vedení mateřské školy. Tuto zkušenost si převedla i do své nynější praxe a pozice.

Participantka pracuje jako ředitelka dané mateřské školy 2. rok. Zájem o tuto pozici přišel díky podnětu její bývalé paní ředitelky, která v ní viděla jisté vlohy. Dalším podstatným podnětem a „hnacím motorem“ byla možnost něco ovlivnit, změnit, klást podmínky učitelům. Vnímala to jako kariérní postup a životní zkoušku. Z předchozích zkušeností si uvědomuje, jak podstatná je komunikace a ocenění mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru. Hodlá se s výzvou, kterou přináší pozice ředitele mateřské školy „poprat“. Zejména

z toho důvodu, že daná mateřská škola se vyznačuje statusem „problémová s problémovými zaměstnanci“. Tuto skutečnost by participantka chtěla změnit a vyzdvihnout prestiž dané mateřské škol. To se jí zatím nedaří díky jedné problémové kolegyni, která se snaží podkopávat její autoritu a systém mateřské školy, který si participantka stanovila. I přes to všechno se snaží na všem participovat a podporovat učitelský sbor. Tvrdí, že učitelky si neuvědomují, co vše musí ředitelka nosit na svých bedrech a jakou má zodpovědnost. Zejména však, že vše, co po nich žádá, tak má nějaké opodstatnění a nejedná se o její osobní výmysl. I dnes ještě vzpomíná, jak ji kolektiv přijal s obavami, jelikož z nich byla nejmladší. Na základě toho začal proces získávání vzájemné důvěry.

Od svých učitelek očekává, že budou otevřené (otevřená komunikace), přístupné a budou schopny lépe spolupracovat - zejména, co se týká výchovně-vzdělávací práce a zadaných dílčích úkolů. Participantka na své učitelky netlačí, je si vědoma, že vše potřebuje čas, aby se to vytříbilo a usadilo. Byla by ráda, kdyby si učitelky uvědomovaly, že je důležité být jeden tým a přistupovat ke všemu formou kompromisu. Pro všechny své učitelky si chce najít dostatek času a chce, aby si byly vědomy, že se na ni mohou kdykoliv obrátit. Z toho důvodu se i při výběru nových učitelek snaží, aby nově přijaté učitelky zapadly do daného kolektivu, a to tak, aby se mohly všechny učitelky navzájem doplňovat, podporovat, podněcovat a spolupracovat.

Její osobní motto je „vstřícnost za vstřícnost“. Participantka očekává, že pokud se ona ke svým zaměstnancům chová vlídně a s respektem, zaujmou i oni stejný přístup a postoj. Za cíl si dává ustálit učitelský sbor, aby byla možnost vybudovat stabilní fungující učitelský sbor. Za osobní cíl (ve spolupráci s učitelkami) si stanovila vyzdvihnout prestiž mateřské školy. Všem kolegům z praxe by doporučila komunikovat, komunikovat, komunikovat. Týká se to nejen učitelů mateřských škol, ale i ředitelů samotných. Za podstatné také považuje, že když už se vyskytne nějaký problém, musí se řešit hned, bez zbytečných odkladů a snažit se najít adekvátní řešení pro obě strany. Dle jejího názoru je vždy nějaké řešení, i když ne vždy se jednoduše nachází.

### 5.5.3 Ředitelka Magda

Paní ředitelka Magda má 59 let a vystudovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži, následně si dodělala bakalářský obor zaměřující se na management a řízení škol. S odstupem času se rozhodla pro navazující magisterské studium, které nyní úspěšně zakončila. Kvalifikaci si doplnila, aby byla příkladem jejím učitelkám v mateřské škole.

Zejména však, aby si doplnila znalosti a nejnovější trendy v oblasti preprimárního vzdělávání a mohla je následně aplikovat do praxe, a to přesto, že už je sama i babičkou.

Participantka pracovala jako učitelka mateřské školy 23 let. Na své učitelské začátky vzpomíná v dobré, a to zejména, protože měla skvělou mentorku, která ji do praxe uvedla, což vedlo k následnému přátelství mezi nimi. Je zastáncem toho, že každý potřebuje uvést do praxe, odvíjí se to od mentora a daného učitelského sboru. Pokud tato kooperace nefunguje, pak může docházet k šokům z praxe, což se snažíme eliminovat. S odstupem času si troufá říci, že dobrým mentorem nemusí být učitelka, která má dvacet let praxe. S příchody mladých učitelek s vysokoškolským vzděláním se dostávají do mateřské školy nové trendy a přístupy, které mohou obohatit i služebně starší kolegyně. Je to však celé o lidech a o jejich ochotě učit se něčemu novému a jejich přístupu. Participantka získala jistý nadhled nad tím, že jen praxe nevyváží znalosti. Troufá si říci, že dobrým mentorem může být i učitelka, která má praxi 3 roky. Je zastáncem toho, že každý by měl mít někoho, na koho se může obrátit, kdo mu poradí a pomůže. Bez této vzájemné pomoci nemohou fungovat ani kolegyně na třídě. Sama jako ředitelka měla své mentory – dvě paní ředitelky. Za jejich pomoc a rady je jim velmi vděčná.

V pozici ředitelky mateřské školy pracuje již 16 let. Mateřskou školu bere jako své dítě, které chce nadále rozvíjet, podporovat a vést určitým směrem, k určité vizi. Zájem o tuto pozici přišel na základě její lásky k projektování a plánování v mateřské škole. Druhým významným impulsem byla touha po změně u některých učitelů mateřských škol. Její snahou je změnit jejich zkostnatělé způsoby a styly práce, transmisivní učení. Je toho názoru, že to, co je nové, tak nemusí být špatné a nemusí se učitelé řídit jen podle toho, co fungovalo dříve a vedlo se to tak dvacet let. Byla by ráda, kdyby došlo ke změně, kdy učitelky a děti budou participovat a budou vzájemní partneři ve výchovně-vzdělávacím procesu, nikoliv, že dítě bude podřízené učitelce.

Při řešení zásadních situací a problémů chce být spravedlivá a férová. Z tohoto důvodu jí některé rozhodnutí mohou trvat déle, avšak snaží se vyslechnout všechny strany a následně zaujmout stanovisko. Důležitá je vzájemná komunikace, otevřenost a důvěra. Zejména i nějaké ctnosti učitelů. Každý pracovník by měl být slušný, pravdomluvný, umět si stát za svým názorem a stát si za svým rozhodnutím. Hlavně být objektivní. Uvědomit si to, jak by se cítil on sám v pozici toho druhého, být empatický a vcítit se do druhých. Nejdůležitější je být i pokorný. Z jejího pohledu je to hodně i o morálních vlastnostech.

Sama pozicí ředitelky získala pokoru a uvědomění, že je důležité přijímat život, situace a lidi, jací jsou a že je zbytečné jít hlavou proti zdi. Řídí se heslem „nikdy to nevzdávej“. Vždycky se totiž najde něco, co člověka srazí na kolena a bude se muset mnohokrát zvednout a začít znovu. Toto heslo by chtěla předat dál jako poselství nejen ředitelům mateřských škol, ale učitelům mateřských škol.

#### 5.5.4 Ředitelka Marie

Paní ředitelka Marie je ve věku 30-35 let a vystudovala gymnázium. Vždy ji lákala práce s dětmi, proto si musela doplnit kvalifikaci bakalářským vzděláním. Vystudovala bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Má dvě dcery. Mladší dcera má 3 roky, takže předškolní vzdělávání vnímá v rolích učitelky, ředitelky i matky.

Před nástupem do pozice ředitelky mateřské školy pracovala sama jako učitelka v mateřské škole. Z důvodu nesouhlasu a nesouladu s vedením mateřské školy odešla z daného zaměstnání. Nesouhlasila s přístupem vedení mateřské školy, které neprojevovalo lidský přístup vůči svým učitelkám. Nedokázala pracovat pod tlakem a v prostředí, které vyzařovalo negativní „vlny“. Zejména však pod vedením, které nespolupracovalo se zbytkem učitelského sboru a jednalo jen dle svého uvážení. Je toho názoru, že jeden člověk dokáže rozložit kolektiv o dvaceti lidech. Řídí se heslem, že to nejdůležitější je doma, ostatní je něco, co ve většině případů není nemožné řešit, a to i přesto, že to mohou být těžko řešitelné a komplikované situace. Pokud je člověk nespokojený v daném zaměstnání, svět se nezboří a může danou situaci řešit, změnit a odejít.

Jako ředitelka dané mateřské školy pracuje již od roku 2013. Tuto pozici má ráda, a to zejména, že má možnost jisté situace ovlivnit, což v předchozím zaměstnání nemohla. Baví ji rozmanitost dané funkce – papírová práce i práce s dětmi. Sama má dvě dcery. S nejmladší tříletou dcerou byla na mateřské dovolené v průběhu pozice ředitelky mateřské školy, nebyla tudíž v každodenní konfrontaci s učitelkami, ale stále měla zodpovědnost za fungování mateřské školy. Její negativní zkušenosti jí utvrdily, že jisté situace chce řešit jinak a získala tak jistou perspektivu o tom, jak chce, aby její učitelský sbor vypadal. U svého učitelského sboru buduje povědomí o tom, že pokud někdo uvidí její fotku na displeji telefonu a bude se cítit nervózně nebo vystresovaně, tak chce, aby jí tuto skutečnost narovinu řekl. Žádá od nich upřímnost, férovost a otevřenost. Sama se v nedávné době setkala s negativními projevy chování od nově příchozích učitelek, které podkopávaly zaje-

té pravidla a systém MŠ. Dané chování ovlivnilo stabilitu a fungování učitelského sboru, zejména spolupráci. Ředitelka danou situaci musela řešit, konfrontovat učitelky a rozvázat s nimi pracovní poměr. V rámci učitelského sboru má i začínající učitelky a učitelky, které jsou čerstvě po studiích a je ráda i za tuto „mladou krev“, která do praxe přináší nové poznatky a obohacení.

Je ráda za každou učitelku, která dané povolání vykonává na základě toho, že ji to naplňuje a dává do toho kus sebe. Neuznává učitelky, které dané povolání vykonávají jen pro finanční ohodnocení nebo získané benefity, které jsou pouze něco navíc. Podle jejího názoru najít tu „pravou učitelku“, která to má v sobě, je v dnešní době velmi těžké. Zejména je to běh na dlouhou trať. Člověka nelze poznat za krátký časový úsek.

Podle paní ředitelky je důležitá vzájemná komunikace. Zejména však otevřenost v rámci komunikace. Neuznává, aby docházelo k rozporuplným přenosům informací – každé straně říci něco jiného a otáčet to proti straně druhé (neboli také „pomluvy a drby“ aj.). Toto poselství by chtěla vzkázat i kolegyním z mateřských škol - společně komunikujte a nevylévejte si zlou krev mezi sebou navzájem.

### 5.5.5 Ředitelka Michaela

Paní ředitelka Michaela má 25+ let. Má vystudovanou vysokou školu. Získala bakalářský titul – studijní obor Učitelství pro mateřské školy. V rámci své profesní dráhy zvažuje navazující magisterské studium, aby si zvýšila svou kvalifikaci. Poznatky získané v rámci studia by ráda uplatnila ve své pozici. Má ráda práci s dětmi, užívá si její rozmanitost a proměnlivost. Zejména má ráda dětskou upřímnost a jejich upřímnou radost v objevování nových věcí. Sama ještě děti nemá, ale do budoucna je plánuje. Nyní se však chce věnovat v objevování sama sebe a možností, které má. To se týká i její profesní dráhy.

Jako učitelka pracovala 4 roky. Na tuto zkušenost vzpomíná se smíšenými pocity. Zejména na své profesní začátky. V době, kdy byla začínající učitelka, její mentorka se neprojevovala adekvátně vzhledem k dané funkci. Mentorka jí nedávala možnost vyjádřit sebe samotnou, své postoje, náměty a nápady. Vše bylo v režii mentorky a dle jejího uvážení. Participantka se tudíž necítila být vítaná a cítila se méněcenně. Na tuto zkušenost vzpomíná v negativním slova smyslu. Tato zkušenost ji však posílila a získala tak cennou zkušenost. Tato zkušenost vychází zejména z toho, že sama se cítí silnější a má povědomí o tom, že nemusí dělat to, co nechce a do čeho ji tlačí někdo jiný. Sama se teď v pozici ředitelky

setkala s touto zkušeností u začínající učitelky v rámci jejího učitelského sboru. Situace byla dost vyhrocená a byla nucena ji řešit. Bohužel paní učitelka před-důchodového věku je vůdčí osobností, je zpupná. Problémy mentorky a začínající učitelky se odrážely ve společné komunikaci, vzájemnému nerespektování, při plánování třídních akcí a tak dále.

Participantka pracuje jako ředitelka druhý rok. Naskytla se jí příležitost pracovat v této pozici ve stejné mateřské škole, kde pracovala jako učitelka. Tato skutečnost má své výhody i nevýhody. Velké plus vidí v tom, že učitelky v jejím učitelském sboru již znala a věděla, co od nich může očekávat. Úskalí však viděla v negativních projevech některých učitelek. Váhu přikládá nepřejčnosti nebo možné závisti kolegyní. Z tohoto důvodu by příště šla raději dělat ředitelku do jiné mateřské školy. Participantka se setkala i se zkušeností, kdy jí dané kolegyně začaly „házet klacky pod nohy“. Některé kolegyně začaly i zneužívat předchozích vztahových vazeb a využívat je pro své dobro (např. více dovolené v létě, vybírání si kolegyně na třídu apod.). Participantka je zastáncem toho, že nechce vést svůj učitelský sbor příkazy a zákazy, autoritativně a direktivně. Chce, aby si všichni vycházeli vstříc, projevovali si jistou dávkou empatii a zejména, aby mezi všemi členy učitelského sboru probíhala otevřená komunikace.

Od svých učitelek očekává, že si budou plnit svoji práci a budou ochotní mateřské škole nabídnout i něco navíc. Participantka nemá ráda konfliktní situace a je zastáncem toho, že když je problém, je potřeba ho řešit hned. Sama si prošla pozicí učitelky mateřské školy a ví, co daná profese obnáší. Dle jejího názoru si musí vedení mateřské školy vážít práce učitelek. Zejména je důležitá motivace a povzbuzení učitelek. Chtěla by však, aby i učitelky byly ohleduplné a aby si uvědomovaly, jakou zodpovědnost ředitel má. Někdy jsou situace, kdy ředitel musí rozhodnout a učitelky to musí respektovat. Participantka je však zastáncem toho, že důležitý je kompromis a umět spolu o problému komunikovat.

Jako každý ředitel, tak i participantka se snaží být spravedlivá a věří, že to tak mají i její kolegyně. Vždy se snažila učitelkám vyjít vstříc a to se odráželo i při delegování úkolů. Vždy se snaží sladit i kolegyně na třídu, aby si sedly povahově i lidsky. Uvědomuje si, že vše je to o lidech. Zejména však o jejich osobnostech a o tom, jak spolu dokáží vycházet a komunikovat. Od toho se odvíjí jak spokojenost učitelského sboru, tak i vedení mateřské školy, ale i rodičů a především dětí. To vše dohromady dělá mateřskou školu dobrou mateřskou školou. Participantka by byla ráda, kdyby si tento fakt uvědomovali nejen učitelé, ale i ředitelé mateřských škol. A co se jedná mentorek, tak by byla ráda, aby další učitelky nemusely procházet stejnou negativní zkušeností. Ráda by tak apelovala na všechny kolegy



a kolegyně, aby spolu otevřeně komunikovali a zejména, aby si naslouchali a snažili se vzájemně poznat a respektovat se. I když si sama prošla negativní zkušeností, tak právě tato zkušenost ji posunula dál a zjistila, že musí být průbojnější, nesmí sebou nechat manipulovat a nechávat se ovlivňovat způsoby, které se jí nelíbí.

### 5.5.6 Ředitelka Martina

Paní ředitelka Martina má 50+ let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské. Získala bakalářský titul - studijní obor Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Původně pracovala v DDM. Až posléze se rozhodla pracovat v mateřské škole. Má ráda práci s dětmi a lidmi, i když je podle jejího názoru tato práce velmi náročná. I přes všechny překážky ví, co je jejím cílem a čeho chce v profesním životě a během své profesní dráhy dosáhnout. Všechny získané zkušenosti se snaží uplatnit v praxi.

Jako učitelka pracovala zhruba skoro 20 let. Na tuto dobu vzpomíná v dobrém. V době, kdy byla začínající učitelka, nehrál mentoring až takovou roli a nikdo se o to moc nezajímal. Vzpomíná si, že nastoupila do menšího kolektivu (učitelského sboru), kde tuto funkci zastupovaly všechny učitelky. Za tuto zkušenost je jim velmi vděčná. Nikdo si na nic nehrál, všechny učitelky byly otevřené a předávaly své zkušenosti méně zkušeným. Za svou praxi se také setkala s vedením, které se neprojevovalo lidsky. Z toho důvodu doufá, že si z předchozího vedení nic nepřevzala.

Jako ředitelka pracuje 10 let a 10 let jí dělá i oporu zástupkyně ředitelky. Toho si velmi cení. Má tak možnost projednávat své kroky nejen s učitelským sborem, ale i se zainteresovanou osobou, která nese částečné břímě ve vedoucí pozici. Úskalí této pozice vnímá zejména ve velké zodpovědnosti a za nejdůležitější vnímá zkušenost. Jak učitelé, tak i ředitelé musí získat jisté zkušenosti v rámci praxe. Sama v nynější mateřské škole pracovala jako učitelka a vystoupila tak z pozice učitelky do pozice ředitelky – tento krok vnímá jako docela nešťastný. Jediné pozitivum tohoto kroku vnímá v tom, že má představu o svém učitelském sboru. Dle jejího názoru má každý učitel i ředitel své priority, každý je jiný a má jiné projevy chování, ale ve vedoucí pozici jsou jistá pravidla, jak se ředitel musí chovat. Za důležité také vnímá asertivní jednání a efektivní komunikaci. Sama by byla pro to, aby se do tohoto feminizovaného povolání dostali i mužští zástupci. Troufá si tvrdit, že by to bylo obohacující a podnětné, a to nejen ze strany vedení MŠ, učitelského sboru, ale i rodičů a dětí. Zejména by se naskytl možnost mužského pohledu na věc. Svůj učitelský

sbor se snaží vést tak, že od jednotlivých aktérů očekává, že jí budou vracet stejnou měrou – vstřícnost vůči sobě navzájem, otevřená komunikace a zpětná vazba.

Dle jejího názoru je daná profese velmi náročná, protože člověk má neustále zaměstnanou hlavu a musí fungovat na 100%. Od svých učitelek očekává zpětnou vazbu na svoji práci. Tvrdí, že nelze, aby jedna strana pořád dávala a nic dostávala. Každý potřebuje hnací motor pro svoji práci a vědět, jak to vnímají druzí. Zejména však, zda svoji práci odvádí dobře. Byla by ráda za každý podnět na změnu nebo návrh ze strany učitelského sboru. Je schopná přistoupit na kompromis, avšak očekává dostatečnou argumentaci, proč to tak udělat a aby si dotyčný stál za svým. Je toho názoru, že lidi člověk nezmění a pokud od nich něco žádá, musí začít nejdříve se změnou u sebe. Za další cíl si dává vyzdvihovat prestiž mateřské školy. Totéž očekává od svých učitelek. Je nutné dostávat do podvědomí nejen rodičů, ale i společnosti, jak důležitou a významnou roli hraje mateřská škola v roli dítěte. Zejména se dát na „boj“ vyzdvihnout profesi učitelky mateřské školy.

Za svůj cíl si dává, aby přes letní prázdniny vymyslela, jak učitelky motivovat k oboustranné zpětné vazbě. Zejména však také k otevřené komunikaci. Svým kolegům a kolegyňám doporučuje pracovní terapie (např. práce na zahradě), které se využívají i v psychiatrickém odvětví. Člověk tak upustí páru a vyvětrá hlavu. Člověk potřebuje oboustrannou podporu a oporu, jelikož v pozici ředitelky není vždy výsledek hmatatelný a hned znatelný. Vše ředitel nasává ze zaměstnanců, z rodičů a dětí. Někdy na sobě pocítuje takové nárazové vlny, kdy si říká, zda jí to za to stojí a pocítuje možného strašáka v podobě syndromu vyhoření. Je však ten typ člověka, který je toho názoru, že překážky se mají překonávat. Zejména však bojovat za to, v co věří.

### 5.5.7 Ředitelka Andrea

Paní ředitelka Andrea má 49 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské, studijní obor Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Svě učitelky podporuje ve studiu na vysoké škole a z toho důvodu ji i sama vystudovala. Chtěla si rozšířit obzory a srovnat různé přístupy, které byly dříve a které jsou dnes. Ráda pracuje s lidmi a miluje práci s dětmi a i z tohoto důvodu si vybrala toto povolání. Úskalí vycházející z pozice ředitelky vidí v tom, že už se méně dostane k práci a realizaci projektů s dětmi. Většinu času ji zaberou dokumenty, které musí jako ředitelka zpracovat a vytvořit.

Participantka pracovala jako učitelka ve 3 mateřských školách. Z tohoto důvodu má možnost srovnání. V rámci své pedagogické praxe v pozici učitelky mateřské školy měla štěstí na výborné vedení mateřské školy a podporující kolegyně. Kolegyně jí byly oporou v době, kdy sama byla začínající učitelka. Na toto období vzpomíná ráda a s vděčností. Díky možnosti srovnat více učitelských sborů má představu o tom, jak by chtěla vést svůj učitelský sbor.

Participantka pracuje 11 let jako ředitelka dané mateřské školy. Ucházet se o tuto pozici vnímala jako výzvu. Tato výzva vycházela ze zásadních změn, které probíhaly v jejich městě - docházelo ke sloučení mateřských škol v jeden velký subjekt. Její snahou a vizí bylo zajistit dětem rovný přístup a vytvořit jim harmonické prostředí – místo, kde se budou cítit bezpečně a budou mít svoji vnitřní rovnováhu. Ve své práci vůči učitelkám je zásadová. Díky kvalitnímu vedení získala cenné poznatky z praxe, které nyní aplikuje do vedení jejího učitelského sboru. Za negativní v rámci této pozice vnímá méně času stráveného s dětmi, množství dokumentů a legislativy. Zase jako velké plus uvádí možnost rozšiřovat a uplatňovat postupy a metody prostřednictvím učitelek.

Od svých učitelek očekává vytváření pozitivní atmosféry ve třídách, což se následně odráží na klimatu mateřské školy. Participantka poskytla učitelkám čas, aby pochopily její snahu a filozofii vedení. S postupem času si získala jejich důvěru. Její snahou je, aby všechny učitelky a celkově učitelský sbor spolupracoval. Dle jejího názoru je i důležitý vzájemný respekt a pracovat společně jako tým. Od učitelek také očekává, že budou otevřené a budou schopny hledat společnou cestu a kompromis. Je otevřená změnit názor, pokud dotyčná učitelka předloží adekvátní fakta jejího tvrzení a bude schopna vést diskusi na danou problematiku.

Za důležité považuje komunikaci. Mezi další významné prvky řadí asertivní jednání. Je toho názoru, že lidé ve vedoucích pozicích by neměli hájit svoji pozici přístupem založeným na strachu učitelek (ředitelé by neměli svoji pozici zneužívat ve svůj prospěch). Podstatné je participovat v situacích, které to vyžadují a být zásadová v situacích, kdy je to nezbytné. Participantka se snaží „číst i mezi řádky“ a nacházet tak nejlepší cestu ke snažení všech zúčastněných. Svým kolegyním a kolegům v rámci Zlínského kraje by poradila, aby se vzájemně podporovali a vytvářeli vzájemné harmonické prostředí. Zejména by chtěla zmínit důležitost kvalitní zavádějící učitelky (mentorky). Tato kvalita by měla zahrnovat kvalitní předpoklady pro tuto funkci, adekvátní přístup vůči začínající učitelce, velkou dávku trpělivosti a empatie, ochranný přístup. Zamezilo by se tak fluktuaci učitelů

mimo obor a předcházelo by se i „šokům z praxe“. Dle jejího názoru není tento jev nic výjimečného a je nutné ho eliminovat.

### 5.5.8 Ředitelka Hana<sub>2</sub>

Paní ředitelka Hana se blíží důchodovému věku. Stále se však cítí plná síly a elánu, což vyzařovalo i z jejího postoje a osobnosti během interview. Má vystudované dvě střední školy. První z nich bylo gymnázium, kde se přihlásila skrz politickou scénu, která ji neumožňovala přihlášení a přijetí na střední pedagogickou školu. Profil její rodiny neodpovídal požadavkům dané doby. I tak tuto situaci ustála a nevzdávala se svého snu. Po dokončení gymnázia si splnila daný sen a přihlásila se na střední pedagogickou školu. Jednalo se o dvouleté studium. Během své cesty profesního růstu zvažovalo i práci novinářky. Bavilo ji zpracovávat stylisticky i graficky texty, což využívá i v dnešní pozici.

Sama participantka pracovala 7 let jako učitelka mateřské školy, a to ihned po ukončení studia. Na tyto začátky vzpomíná v dobrém. Měla adekvátní vedení, nepociťovala žádnou nevoli ze strany kolegyň a ani vedení. Participantka také vzpomíná, jak dříve byly učitelky po škole udělovány danému pracovišti, nebyla žádná výběrová řízení. Nesetkala se ani s problémy začínajících učitelek s mentorky. Všechny tyto skutečnosti k ní s postupem let dochází z okolí, kde působí. Sama je vděčná za její životní zkušenosti a průběh její profesní dráhy.

Jako ředitelka mateřské školy pracuje 32 let, a to v dané mateřské škole, kde začínala jako učitelka mateřské školy. Na danou pozici byla spíše dosazena. Toto dosazení mělo dva důvody. Jeden z nich byl rychlý odchod původní ředitelky mateřské školy, která nesympatizovala s podmínkami dané mateřské školy a tak po měsíci své působnosti odešla. Druhý důvod byl, že danou pozici nikdo ze stávajících učitelů vykonávat nechtěl. V participantce viděli mladou a perspektivní osobnost. Vzorem jí byla matka, která sama byla ředitelkou mateřské školy a která jí podpořila v tomto kroku. Na začátky vzpomíná jako na zmatené a ztracené, než si zvykla na povinnosti ředitele mateřské školy. Původní mateřská škola však neměla vhodné podmínky, a proto se v roce 2004 přestěhovala do nynějších prostor. Do mateřské školy se snažila vnést nové alternativní prvky a jít s trendy doby. Z toho důvodu její mateřská škola převzala na podmínky své mateřské školy některé prvky z programu Začít spolu – centra aktivit. Tvrdí, že někdy je potřeba riskovat a vyzkoušet i něco nového. Za celou svoji profesní dráhu se nesetkala s žádnými konfliktními nebo vyhrcovanými situacemi. Nestačí se však divit, co se k ní dostává z okolí. Jedná se o zkušenosti ne-

jen ředitelů, ale i samotných učitelky mateřských škol. Je vděčná za sestavu učitelského sboru, kterou má. Tvrdí, že se sešly „vzácné povahy“, které si rozumí a sedí si. Jako ředitelka v dřívější době musela pracovat s tím, co jí bylo přiděleno. I přes to se nikdy nesetkala s žádným problémem v jejím kolektivu. Při poslední inspekci dostala jejich mateřská škola označení „kvalitní škola“. Za toto ocenění je participantka ráda a je hrdá na jejich vzájemnou práci!

Od svých učitelek očekává korektnost a otevřenost. Ta se projevuje nejen ve vztazích, ale i ve vzájemné komunikaci. S učitelkami chce vše vždy prodiskutovat, spolupracovat a participovat na chodu mateřské školy. Je ochotná vyslechnout názor učitelů, je vůči nim vstřícná, což očekává i ona od nich. Společně se domlouvají i v případě výběrového řízení na tom, který účastník výběrového řízení je vhodný. Učitelky jsou součástí výběrového řízení a mají možnost pokládat doplňující otázky případným zájemcům. Vzájemně se dohodli i na tom, že do mateřské školy zahrnou prvky Začít spolu. Nesetkala se s nevolí učitelek. Dle ní jsou vždy nějaké obavy, je však nutné to vyzkoušet, zda se osvědčí a jak se to osvědčí. Nemusí učitelky příliš motivovat. Učitelky jsou namotivovány samy. Jsou kreativní a tvořivé. Ke všem učitelkám se snaží participantka být objektivní, což se odráží nejen v odměnách, ale i v osobním ohodnocení učitelek (osobní příplatky). Pro své učitelky chce jen to nejlepší, snaží se jim proplácet i hodiny práce navíc. Nesetkala se s nevolí učitelek, pokud se jednalo o akce nad rámec pracovní doby nebo zastupování za kolegyně. Vždy se snaží, aby byly všechny strany spokojeny. Od učitelek jen žádá, aby byly takové, jaké jsou do teď a stále se jim tak dobře pracovalo a fungovalo.

Její vize do budoucna se týká spíše materiálního zabezpečení mateřské školy – zahrada MŠ. Co se týká vztahů a vazeb na pracovišti, tak je maximálně spokojená. Osvědčený recept na pozitivní fungování a stabilitu učitelského sboru nezná. Myslí si, že důležitá je otevřenost, korektnost, komunikace a vstřícnost. Dále také, aby si ředitelé našli ten čas a věnovali ho i učitelkám. Nejen na formálních, ale i neformálních setkáních. Důležité je umět najít tu zlatou střední cestu a společný kompromis, participovat spolu a nevykloučovat z průběhu dění učitelky, ale snažit se je zapojit do něj. Nutností se stává odbourat autoritativní a direktivní styl práce a vedení podřízených, to je začátek konce a nikdy to mít úspěch nebude. Vše je to o lidech, jaké si to ten člověk udělá, takové to bude mít a tak se mu to vrátí.

## 5.6 Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření

Na výzkumném šetření se podílelo 8 ředitelů mateřských škol ze Zlínského kraje. Každý učitelský sbor těchto ředitelů MŠ je individuální a specifický svou působností, rozložením i jednotlivými aktéry učitelského sboru. Každý z učitelských sborů funguje na jiném principu a odlišuje se svou stabilitou a fungováním. Rozdílnost můžeme také spatřit ve věkovém rozmezí jednotlivých učitelských sborů. Další patrné rozdíly jsou v kvalifikaci jednotlivých členů učitelského sboru. Celkově bylo do výzkumného šetření zahrnuto 8 mateřských škol ze Zlínského kraje. Uvedená charakteristika mateřských škol (viz tab. č. 1) slouží jako doplněk charakteristiky participantů (4.5 Charakteristika participantů – ředitelé mateřských škol). Na základě podepsaného informovaného souhlasu o účasti na výzkumném šetření zde nejsou uvedena jména participantů a ani vzájemná spojitost s charakteristikou MŠ pro zachování anonymity participantů i mateřských škol.

**Tab. č. 1** Charakteristika mateřských škol

<b>MATEŘSKÁ ŠKOLA</b>	<b>CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY</b>
<b><u>Mateřská škola č. 1</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy;</li> <li>- Personální zajištění: 4 učitelky (včetně ředitelky MŠ), provozní personál;</li> <li>- Kvalifikace učitelek: 2 vysokoškolsky vzdělané (včetně ředitelky MŠ), 2 středoškolské vzdělání;</li> <li>- Věkové rozmezí učitelek: 27-62 let;</li> <li>- Třídy: 2 třídy – nyní homogenní a od září 2019 heterogenní (1 třída inspirována prvky lesní MŠ přizpůsobená podmínkám MŠ a zřizovatele).</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 2</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy;</li> <li>- Personální zajištění: 8 učitelek (včetně ředitelky MŠ), chůva, provozní personál;</li> <li>- Kvalifikace učitelek: 4 vysokoškolsky vzdělané, 5 středoškolské vzdělání (včetně ředitelky MŠ);</li> <li>- Věkové rozmezí učitelek: 28-59(60) let;</li> <li>- Třídy: 4 třídy, homogenní.</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 3</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky</li> </ul>

	<p>mateřské školy a vedoucí učitelky mateřské školy (pro dané odloučené pracoviště);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Personální zajištění na dané mateřské škole: šest učitelek (bez ředitelky MŠ), provozní personál;</li> <li>- Kvalifikace učitelek na dané MŠ: 1 vysokoškolsky vzdělaná, 5 středoškolské vzdělání – jedno pracoviště z osmi, sídlo ředitelky MŠ;</li> <li>- Věkové rozmezí učitelek na dané MŠ: 29-58(59) let;</li> <li>- Daná MŠ počet tříd: 3 třídy, homogenní;</li> <li>- Celkový počet tříd všechna pracoviště: 21 tříd, 1 třída speciální logopedická, 1 oddělení pro děti od 1 do 3 let – heterogenní i homogenní třídy dle podmínek daného odloučeného pracoviště.</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 4</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Firemní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitele mateřské školy;</li> <li>- Personální zajištění: čtyři učitelky (bez ředitelky MŠ), asistent pedagoga, provozní personál;</li> <li>- Kvalifikace učitelek: 5 vysokoškolsky vzdělaných, 1 středoškolsky vzdělaná;</li> <li>- Věkové rozmezí učitelek: 23-50+;</li> <li>- Dvě třídy – heterogenní.</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 5</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupci ředitelky mateřské školy;</li> <li>- Personální zajištění: 12 učitelů (10 učitelek a 2 učitelé), 2 asistenti pedagoga, provozní personál;</li> <li>- Kvalifikace učitelek: 2 vysokoškolsky vzdělané, 10 středoškolské vzdělání;</li> <li>- Věkové rozmezí učitelů: 21-64 let (paní učitelka v důchodě);</li> <li>- Šest tříd – homogenní (budova č. 1 – 2 třídy, budova č. 2 – 4 třídy).</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 6</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy;</li> <li>- Personální zajištění: 16 učitelek, provozní personál (včetně ředitelky MŠ);</li> <li>- Kvalifikace učitelek: 5 vysokoškolsky vzdělaných, 11 středoškolské vzdělání;</li> <li>- Věkové rozmezí učitelek: spíše 45+ let;</li> <li>- Osm tříd – homogenní (Budova A – 3 třídy, budova B – 3 třídy, budova C – 2 třídy).</li> </ul>
<b><u>Mateřská škola č. 7</u></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Státní mateřská škola;</li> <li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li> <li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>- Personální zajištění na dané MŠ: 8 učitelek (včetně ředitelky MŠ), provozní personál;</li><li>- Kvalifikace učitelek na dané MŠ: 6 vysokoškolsky vzdělaných, 2 středoškolské vzdělání (nyní studující VŠ) – jedno pracoviště ze tří, sídlo ředitelky MŠ;</li><li>- Věkové rozmezí učitelek na dané MŠ: 21-60 let;</li><li>- Daná MŠ počet tříd: 4 třídy, heterogenní;</li><li>- Celkový počet tříd všechna pracoviště: 7 tříd, 2 třídy speciální logopedické – heterogenní (3 pracoviště).</li></ul>
<b><u>Mateřská škola č. 8</u></b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Státní mateřská škola;</li><li>- Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení;</li><li>- Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy;</li><li>- Personální zajištění: šest učitelek (včetně ředitelky MŠ), provozní personál;</li><li>- Kvalifikace učitelek: 1 vysokoškolsky vzdělaná, 5 středoškolské vzdělání;</li><li>- Věkové rozmezí učitelek: 32-59 let, 1 učitelka v důchodě (69 let);</li><li>- Tři třídy – heterogenní (prvky programu Začít spolu – centra aktivit).</li></ul>



## 6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kapitola je věnována analyzování získaných dat (viz schéma č. 2) a interpretaci výsledků výzkumu. Všechna sesbíraná data z interview s řediteli mateřských školy byly přepsány do podoby **transkripce** – do psané podoby rozhovoru. Pro lepší orientaci při následném kódování byl každý řádek textu zvlášť očíslovaný (na základě obsáhlosti jednotlivých rozhovorů a pro lepší orientaci a dohledávání kódů, což následně uvádím i u jednotlivých výroků participantů v rámci kategorií a subkategorií) a bylo zvoleno 2,5 řádkování. Následně došlo ke zpracování a analyzování získaných dat pomocí **otevřeného kódování**. Bylo využito kódování v ruce pomocí **metody papír a tužka**. Na základě otevřeného kódování jsem do jednotlivých záznamů (transkriptů) a díky řádkování 2,5 vpisovala jednotlivé **kódy**. Díky tomu došlo k rozebrání transkriptů (výpovědí ředitelů mateřských škol) na různě velké jednotky. Vznikly tak „nálepky nebo označení“ charakterizující povahu daného datového fragmentu. Snažila jsem se, aby daný kód co nejvíce vypovídal a charakterizoval daný datový fragment. Všechny transkripce jsem procházela opakovaně. Některé kódy se mohou opakovat ve více interview, a to na základě výpovědí jednotlivých participantů. Jednotlivé kódy jsem si značila i s číslem/číslu řádku/řádků daného fragmentu pro lepší orientaci.

**Schéma č. 2** Postup při analyzování získaných dat z interview



Po otevřeném kódování za pomoci metody papír a tužka se jednotlivé **kódy kategorizovaly (vytvoření kategorií)**. Jedná se o celky, které se seskupily na základě své charakteristické podobnosti nebo v celky, které mají jisté vnitřní souvislosti a spojitosti. Následně se **vytvořily** k daným kategoriím **subkategorie**. Dané kategorie a subkategorie vznikly na základě procházení jednotlivých prepisů (transkriptů) interview a při jejich otevřeném kódování pomocí metody papír a tužka. Každá kategorie tak zahrnuje své výjimečné subkategorie. Bylo vytvořeno 5 kategorií (viz tab. č. 2). Dané kategorie a subkategorie byly vytvořeny na základě získaných a analyzovaných dat výzkumného šetření (viz schéma č. 2).

Tab. č. 2 Kategorie výzkumného šetření

KATEGORIE	
1. Předchozí zkušenosti jsou mým „strašákem“	a) Jako ona být nechci b) Nehájím se rozkazy a zastrašováním c) Chci stejný přístup pro všechny
2. Chci být jejich součástí	a) Povzbuzení učitelek b) Budování vzájemných vztahů c) Na hledání řešení jsme spolu d) Vzájemná dohoda
3. Každý jsme jiný	a) Je to o lidech b) Praxe versus vzdělání c) Důležitá úloha mentora d) Učitelky, běžte si to zkusit jinak!
4. Práce ředitelky a její úskalí	a) Už jsem tu víc, než doma b) Vše je to na mých bedrech c) Zprostředkovaná komunikace d) Nikdy víc ředitelovat kolegyním!
5. Náš společný zájem	a) Každý dělá dle svých možností b) Vzájemná zpětná vazba c) Komunikace je základ všeho d) Jít s dobou a budovat povědomí

V rámci kapitoly budou také zmíněny výsledky výzkumného šetření (jednotlivé kategorie a subkategorie). Na základě těchto výsledků výzkumu budou splněny výzkumné cíle a zodpovězeny výzkumné otázky. Pro přehlednost výzkumného šetření bude vytvořen teoretický model. Snahou autorky této práce bylo komparovat teoretickou a praktickou část rigorózní práce a pokusit se podat ucelený pohled na danou problematiku a osvětlit ji tak čtenáři této práce. Autorka práce si je vědoma, jakou rozsáhlost má daná problematika, jedná se tudíž o částečný pohled na zjištěnou problematiku, kterou je možno nadále zkoumat.

### 6.1 Předchozí zkušenosti jsou mým „strašákem“

V rámci této kategorie se ředitelky vyjadřovaly ke zkušenostem, které získaly v rámci své pedagogické praxe v pozici učitelky mateřské školy. Každá z ředitelek vyjádřila své zkušenosti, ze kterých si vzaly ponaučení, co do své vedoucí pozice nechtějí přenést a čeho se chtějí vyvarovat. Otevřela se zde také problematika trestního stíhání bývalé ředitelky mateřské školy a důsledky této skutečnosti. Na závěr se ředitelky vyjadřují, že chtějí zajistit stejný přístup pro všechny učitelky, aby si připadaly vzájemně rovnocenné.

V získaných zkušenostech participantek se nejvíce odrazilo:

- a. Jako ona být nechci,
- b. Nehájím se rozkazy a zastrašováním,
- c. Chci stejný přístup pro všechny.

### 6.1.1 Jako ona být nechci

Ředitel mateřské školy není jen vedoucí pozice nebo funkce. Je to v podstatě „profese“, ve které se odráží jak postoje, tak i názory, zkušenosti, získané poznatky a zejména charakterové a osobnostní vlastnosti ředitele. Tato funkce nese i mnoho úskalí, které se mohou odrazit ve vedení a řízení daného ředitele a jeho učitelského sboru. Autorka Schenková (2016 in Syslová a kol. 2016) uvádí, že vedení lidí řadíme mezi jednu z nejobtížnějších činností ředitele. Můžeme říci, že je to z toho důvodu, že se zde střetává více lidí, různé typově odlišné osobnosti (s odlišnými názory a postoji). Dané výroky vypovídají o zkušenostech ředitelek s bývalým vedením mateřské školy a jeho přístupu k řízení a vedení mateřské školy, ale zejména přístupu k učitelkám mateřských škol, učitelskému sboru. Díky tomu oslovené ředitelky zjistily, co do své praxe zavádět nechtějí. Nedílnou součástí tvoří výroky participantek, které byly svědky, kdy bývalé vedení mateřské školy bylo trestně stíhané a jaké důsledky to zanechalo na učitelském sboru a ovlivnilo to tak dané klima.

*„No, protože...protože u spoustu věcí, které to bývalé vedení dělalo, tak já jsem s tím nebyla jakoby úplně srozuměná,...“ (Martina 27-28)*

*„Já díky tomu, co člověku prostě nějakým způsobem ubližovalo a na co neustále narážel, tak jsem opravdu věděla, co nechci...“ (Marie 368-369)*

*„Uhm, z přechozích ředitelek chyb? Tak vždycky se, člověk si říká, jak by to, nebo to vidí, a říkám si, tak takhle to asi dělat nebudu nebo zkusím to dělat jakoby jinak.“ (Hana<sub>1</sub> 281-282)*

Na základě vlastních zkušeností si ředitelky vytvořily představu o tom, co nechtějí do své praxe zavádět. Díky tomu si ředitelky vybudovaly svůj styl řízení a vedení svého učitelského sboru. Tuto skutečnost potvrzuje i participantka Hana<sub>1</sub>. Ta uvádí, že díky předchozímu vedení si budovala svůj styl řízení. Je to otázka získání dané zkušenosti a na základě vlastního prožitku. Autorka Trojanová (2014) uvádí, že při jedné z debat ředitelů vyplynula skutečnost, že ředitelé nemají vzor pro svoji funkci. Pouze jeden z ředitelů předložil svůj negativní vzor: *„Takto to nikdy nebudu dělat!“* (Trojanová, 2014, s. 82)

V rámci našeho výzkumného šetření se tato problematika negativní zkušenosti objevila u tří učitelek z osmi oslovených! Můžeme tedy říci, že negativní zkušenost účastnic formovala jejich nynější způsob práce.

*„Ano, určitě, uhm. Zjistila jsem, který styl nechci díky předchozímu vedení a nějak jsem prostě budovala ten styl, ...“ (Hana<sub>1</sub> 143-144)*

Nikdo nedokáže pořádně říct, co vede ředitele k jeho stylu řízení a vedení svého učitelského sboru. Můžeme se domnívat, že to vychází z jeho zkušeností, osobnostních a charakterových vlastností. Významnou roli může hrát ambice, povyšování, dominance a známá fráze „stoupnutí funkce do hlavy“ a moc ovládat lidi i danou instituci. To vše a mnohem víc se může odrazit i v přístupu ředitelek. Je to však velmi subjektivní pohled na tuto problematiku a je to pouze jednostranný pohled na danou skutečnost.

*„...nebo byl to i její styl řízení, který byl direktivní, jo.“ (Hana<sub>1</sub> 134)*

*„Vycházelo to z toho direktivního způsobu, báli se, oni se opravdu báli, měli strach.“ (Hana<sub>1</sub> 178)*

Stylem, jakým vede ředitel školu, můžeme označit jeho způsoby jednání a chování s lidmi a jejich ovlivňování. To se může odrazit i ve vedení skupiny lidí nebo učitelského sboru. Styly vedení představují také jisté způsoby jednání manažera nebo lídra ve vztahu k dané vedené skupině, ale také k jejich jednotlivým členům (Trojanová, 2014). To potvrzuje autorka PISOŇOVÁ (2008), která tvrdí, že styl vedení je charakterizován souslovím „jednání s lidmi“. Jedná se v podstatě o celkový způsob jednání s lidmi, ale i jejich ovlivňování. Na to navazuje TURECKIOVÁ (2007), že se může jednat i o skupinu lidí. Dle jejího názoru styl vedení představuje obvykle způsoby jednání manažera nebo lídra ve vztahu k určité skupině lidí i k jednotlivým členům. Danou skupinu lidí i jednotlivce vede. BĚLOHLÁVEK (2005) uvádí, že direktivní styl vedení lidí je preferován u podřízených, kteří se jeví jako méně schopní ve smyslu, že mohou mít nedostatečnou míru dovedností nebo si nemusí být svými projevy jistí. Jedná se o podřízené, kteří musí být neustále hlídáni a je nutné je vést krok za krokem, kontrolovat je a dohlížet na ně.

Dle mého názoru se však také projevuje direktivní styl vedení lidí jistou dávkou nedůvěry ve své podřízené. Zejména však, že ředitel, který oplývá direktivním stylem vedení, zaměřuje se pouze na svůj názor a o všem rozhoduje samostatně. Direktivní styl vedení se projevuje příkazy, rozkazy a nařízeními vůči podřízeným. Ti se pak mohou cítit neocenění, utlačováni a z části i ponižováni. To vše může mít na dopad klimatu učitelského sboru.

Ředitel je významný strůjce klimatu školy a je jeho nezbytnou součástí. To potvrzuje i autor Čapek (2010), který uvádí, že ředitel je velmi důležitý pro klima školy a někteří odborníci dokonce konstatují, že je ten nejdůležitější činitel tvorby klimatu.

*„Měli strach o zaměstnání, o úvazek i o to, že to nebudou mít dobré s paní ředitelkou.“  
(Hana<sub>1</sub> 180)*

*„Lidé měli strach, kdyby se neuskutečnilo to, co se uskutečnilo, ona nebyla odvolaná, včetně té dcery, tak myslím, že by chodili opravdu jenom se strachem, ...“ (Marie 257-258)*

Participantka Hana<sub>1</sub> poukazuje na další možný dopad direktivního stylu vedení svých podřízených. Tento styl řízení se odráží i v naladění jednotlivých učitelů. S tím se setkáváme v dalším výroku participantky Marie, která uvádí, že podřízení pak mohou chodit do práce se strachem a obavami. Nastiňujeme problematiku týkající se bossingu ze strany vedoucích pracovníků. Bossing představuje podle autora Nováka (2010) označení pro jistý nátlak nebo možné pronásledování ze strany vedoucího, což v našem případě byl bývalý ředitel mateřské školy. Tyto „útoky“ nebo jistá forma „šikanování“ probíhá systematicky ze strany vedoucí osoby. Dané projevy chování dokážou podřízenému znechutit a ztrpčit práci, ale také odrazit se na jeho výkonu a může to změnit jeho vnímání a pohled na pracovní prostředí i vedoucího pracovníka. S tímto se setkáváme u následujícího výroku participantky Marie. Ta předkládá problematiku, kdy si vedoucí pracovník kompenzuje své nedostatky a vylívá si zlost nebo své problémy (ať už osobní nebo pracovní) na svých zaměstnancích a podřízených.

*„...a hodně často si hodně z těch vedoucích pozic si léčí nějaké své věci na těch zaměstnancích a dělají těm zaměstnancům z toho života pracovní peklo.“ (Marie 419-420)*

Bohužel dané zkušenosti ředitelek nejsou ojedinělé a některé z nich se setkaly i s vážnějšími projevy chování vedoucího pracovníka. Tyto projevy chování měly však i negativní dopad jak na celkový učitelský sbor, tak i na renomé dané mateřské školy. Některé ředitelky zažily zkušenost v pozici učitelek mateřských škol, kdy bývalé vedení bylo trestně stíhané. Tato skutečnost se odrazila nejen na učitelském sboru, ale bylo tím ovlivněno i celkové klima učitelského sboru, vztahové vazby, prestiž a image mateřské školy.

*„Ředitelka matka a učitelka dcera. Vyústilo to ve velké finanční problémy, za které byla ředitelka pak následně postihovaná.“ (Marie 9-10)*

Participantka Marie popsala problematiku, kdy vedení mateřské školy mělo rodinného příslušníka součástí učitelského sboru. Daná ředitelka mateřské školy vedla a řídila mateřskou školu spolu s dcerou, se kterou řešila veškeré záležitosti mateřské školy. Učitelský sbor byl vynechán v oblasti podílení se na chodu mateřské školy. Participantka Marie to označila jako falešné vedení.

*„...a možná bych se vyjádřila k tomu, nějakému falešnému vedení, ...“ (Marie 362-363)*

Další participantka Lenka se setkala s obdobnou situací. Daná ředitelka byla taktéž trestně stíhaná a v rámci mateřské školy se řešila soudní aféra. Ta se odrazila na vztahových vazbách zaměstnanců i vůči vedení mateřské školy, ale celkově i na klimatu mateřské školy. Participantka si je vědoma následků, které tato situace zanechala na učitelském sboru.

*„Jednak si myslím, že to bylo věkem a druhá věc je, že tady v mateřské škole byla před mojí předchůdkyní paní ředitelka, kde se řešila i soudní aféra. Takže tady byly velmi složité vztahy, složitá situace, takže samozřejmě na těch zaměstnancích to zanechá nějaký následek.“ (Lenka 220-222)*

*„Ne, jako postih soudní má jenom ona, ale tady šlo o to, že odešla opravdu s tím, že to je na ni jenom ušito, ale ona nic neudělala a všichni se proti ní spikli. Do té doby byla se všemi zaměstnanci kamarádka a odcházela opravdu jako rozhádaná s nimi a no, nebylo to pěkné...“ (Lenka 225-227)*

Dané zkušenosti byly pro samotné participantky odstrašující. Je to možná až alarmující, co vše se může v učitelských sborech odehrávat. Troufám si tvrdit, že je nutné zaměřit se na tuto problematiku. Na základě výroků participantek může tato problematika nést jisté poselství pro čtenáře této práce a další zájemce o danou problematiku. Zejména to však vede k zamyšlení se nad tím, kam až je možné zajít, a to v některých případech až na pokraj možností, které si člověk myslí, že jsou možné. Za tyto interní záležitosti a citlivé informace jsem participantkám nesmírně vděčná. Zejména však za jejich ochotu, odvahu a možnost předat tyto skutečnosti čtenářům práce.

### **6.1.2 Nehájím se rozkazy a zastrašováním**

Daná subkategorie navazuje na předchozí subkategorii, která vypovídala o tom, co si oslovené ředitelky odnášejí jako odstrašující případ v rámci svojí ředitelské pozice. Subkategorie vypovídá o přístupech participantek v rámci jejich vedoucí pozice. V jejich výpovědích a výrociích se odráží jejich styl vedení zaměstnanců a podřízených. Jedná se o výroky ředi-

telek a toho, jak to vnímají ony samotné a jejich subjektivní pohled na věc. Ředitelky nastiňují své představy o tom, jaký styl vedení lidí nepreferují a jaký styl vedení lidí nechtějí zavádět do své praxe.

*„Nesnažím se prostě vše dělat příkazy, autoritativně nebo direktivně, samozřejmě některé věci se musí, ale spíš takovým nebo tak, aby se došlo k myšlenému záměru a aby to bylo schůdné pro všechny, aby prostě někdo neměl pocit, že dělá něco, k čemu je nucený nebo, že to je proti jeho přesvědčení.“ (Magda 88-92)*

*„Styl řízení, no, tak určitě ne ten, jak bych ho nazvala...diktátorsky...autoritativní, direktivní, to ne, to určitě ne. To právě spíše se chci vždycky domluvit, nechci jim jenom rozkazovat a dávat úkoly a tak.“ (Michaela 196-198)*

*„Prostě člověk nesmí trvat, já nejsu ta ředitelka, která si zarytě trvám na svém jako autoritativní.“ (Hana<sub>2</sub> 266-267)*

Autoritativní styl ředitele je typický rozhodováním ředitele, a to o všem, co se týká mateřské školy jako celku. Ve většině případů si ředitel vykonává veškerou práci a činnosti sám, na plnění úkolů mu záleží víc než na lidech. Autoritativní styl je převážně založen na příkazech ředitele. Daný styl potlačuje možnost účasti pracovníků na vedení, ale i jejich rozvoj (Trojanová, 2014). Podle autorů Cejthamra & Dědiny (2010) neexistuje žádný přirozený nejvhodnější styl vedení, díky kterému by byla zachována morálka na pracovišti a aby zároveň vedl k precizním výkonům. S tím se shoduje i výrok participantky Lenky, která uvádí, že díky autoritativnímu stylu vedení ředitel nedocílí svých požadavků. Zejména však, že to není cesta k úspěchu a stabilnímu fungování.

*„Já si myslím, že ne úplně autoritativní, protože tam, to nemůže fungovat nikdy, ...“ (Lenka 188)*

Je nutné najít styl vedení lidí, který bude adekvátní a přiměřený pro daný učitelský sbor a zejména pro danou situaci. Ředitel si musí umět stanovit pravidla, hranice a jisté mantinely, které učitelky musí respektovat. Avšak ředitel i učitelky jsou v neustálé interakci a je mezi nimi jistá a stálá vztahová vazba. Z toho důvodu si každá ředitelka nebo ředitel musí najít způsob, jakým bude jednat se svými podřízenými a zaměstnanci. Cílem vedení mateřské školy by mělo být najít styl vedení, aby zajistilo stabilní fungování učitelského sboru. To se týká nejen učitelů mezi sebou navzájem, ale i vůči řediteli a jeho vedoucí pozici.

*„...nebo jako, že bych tímto způsobem, kdyby ta učitelka s něčím takovým přišla, že bych jednou jedinkrát takhle zachovala a vyhrožovala nebo zastrašovala smlouvami a tak dále.“  
(Martina 678-681)*

*„To nikdy. Svoji pozici si nehájím přístupem založeném na strachu kolegyň.“ (Andrea 115)*

Participantky Martina a Andrea poukazují na problematiku autorit. Obě uvádí, že by své podřízené (učitelky mateřské školy) nezastrašovaly smlouvami nebo, že by hájily svoji vedoucí pozici strachem svých zaměstnanců. Z toho vyplývá, že ředitelky nevyužívají svoji vedoucí pozici k nátlaku nebo ve svůj prospěch. S tím souvisí i jistá otázka mobbingu. Dle Svobodové (2008) mobbing zahrnuje cílevědomé a systematické útoky, které se opakují. Tyto útoky mohou být jak proti jednotlivci, tak i proti celé skupině, což v našem případě může být učitelka nebo učitelský sbor. Jedná se o nepřátelskou komunikaci, která má za cíl dohnat jedince nebo skupinu do defenzivní pozice. Cílem tohoto působení může být ponížit, znevažít, zesměšnit, urazit nebo donutit ho k odchodu z pracoviště. Mohou být bezdůvodné, bez příčiny, nemusí být vázané na konkrétní práci daného jedince.

Jedná se o projevy chování, které nejsou adekvátní danému postavení. Ředitel stejně jako učitelky mateřské školy jsou na stejné „lodi“ a měli by mít stejný zájem – kontinuální fungování mateřské školy a relativně stabilní fungování učitelského sboru. Dané projevy chování, přístup a styl vedení lidí je těžko ovlivnitelný a mnohdy nezaměnitelný. Dle mého názoru se dá těžko najít důvod nebo příčina využití daného stylu vedení lidí řediteli nebo ředitelkami mateřských škol. Naši snahou by mělo být však eliminovat daný styl vedení lidí – autoritativní styl vedení. Hraničí to již i se zmiňovaným bossingem a šikanou na pracovišti, čehož participantky nechtějí dosáhnout.

### **6.1.3 Chci stejný přístup pro všechny**

V dané subkategorii se odráží otázka oblíbenců/neoblíbenců a nastolení stejných podmínek pro všechny zúčastněné v rámci učitelského sboru. Ředitelky vypovídají o zajištění stejného přístupu vůči všem učitelkám vyplývající z jejich spravedlivého postoje. Je to ovšem otázka osobnostních a charakterových vlastností ředitele. Zejména zaujmout spravedlivý postoj ke všem učitelům, a to tak, aby byly všechny strany spokojené a nikdo si nepřišel méněcenný nebo ignorovaný. Jak uvádí autor Čapek (2010), tak ředitel by zde měl být pro všechny a v případě, že udělá chybu, měl by ji umět přiznat a nezapomenout na případnou omluvu.



*„Chtěla jsem jim zajistit rovný přístup ze strany učitele, ...“ (Andrea 13)*

*„Já si totiž myslím, že zase je to o tom, to je zase o mně asi, já si myslím, že každý, kdo tady pracuje, tak se snaží v rámci svých možností pracovat dobře. Neexistuje prostě míra toho, že bych já řekla „takhle je prostě moje oblíbenkyně“, když to řeknu takhle, ...“ (Martina 565-567)*

*„...,neupřednostňovat někoho, to je otázka oblíbenců...“ (Michaela 365-366)*

*„Že potom můžou vznikat ti oblíbenci, ti neoblíbení a s tím se podle mě ti ředitelé hodně potýkají.“ (Michaela 371-372)*

Otázka oblíbenců se může týkat každé mateřské školy, a to ze strany ředitelů mateřských škol vůči vybrané učitelce. Oblíbenec je člověk, který je privilegovaný, nemusí zastávat práci navíc a i přesto ho ředitel vyzdvihuje, neustále zmiňuje a odměňuje nad rámec ostatních. Je to člověk, který v daném učitelském sboru může mít více možností a „otevřených dveří“, co se týká vedení mateřské školy. Oblíbenec může být učitel nebo učitelka, která si může diktovat nebo určovat podmínky, za kterých bude pracovat, má informace z první ruky, může si plánovat a realizovat práci dle její volby. Je mnoho možností, jakým způsobem a v jakých oblastech se oblíbenost může odrazit.

*„Myslím si, že ani já jsem neměnila svoje chování k podřízeným. Vždycky jsem, já mám vyvinutý smysl pro spravedlnost a vždycky jsem se snažila přistupovat spravedlivě a férově, ...“ (Magda 75-77)*

*„..., aby se jim dobře pracovalo, aby byly nastoleny spravedlivé podmínky pro celkově, jakože ten chod té školky, ...“ (Michaela 98-99)*

*„Zkusit se vžít do té pozice toho ředitele, že to taky nemá jednoduché, aby byl spravedlivý...“ (Michaela 468-469)*

S výroky jednotlivých ředitelek se shoduje autor Čapek (2010), který uvádí, že ředitel se snaží jednotlivé situace posuzovat objektivně a spravedlivě, avšak s ohledem na specifické zvláštnosti řešeného. Vždy se jedná o individuální případ, který musí řešit. V některých situacích se může stát, že se ředitel musí rozhodnout mezi spravedlivým a lidským posouzením situace. Ale i tehdy by měl dle jeho názoru usilovat, aby se svým řešením přiblížil spravedlnosti.

Sama jsem se v rámci své pedagogické praxe setkala s otázkou oblíbenců. Pro člověka ve vedoucí pozici je velmi těžké zachovat tu potencionální hranici, která by se druhým mohla

jevit jako překročená, nemístná a nevhodná. Někdy se otázka oblíbenců odráží zejména díky vztahovým vazbám jednotlivých aktérů učitelského sboru. Roli zde může hrát sympatie a antipatie. Je však otázkou, jak se jedinec ve vedoucí pozici sladí jak pracovně, tak i osobně s danou učitelkou. Být označený nálepkou „oblíbenec“ může být i jedinec, který danou nálepku získal díky druhému jedinci z učitelského sboru. Roli v tom může hrát závist, nepřejícnost, negativní charakterové vlastnosti ze strany označující učitelky. Je to však hodně těžko definovatelné. Nutností by bylo zjistit a definovat vnitřní pohnutky dané učitelky nebo učitele, co ho nebo ji vedlo označit kolegu za oblíbence vedení mateřské školy a zda je dané označení oprávněné.

## 6.2 Chci být jejich součástí

V dané kategorii se bude odrážet otázka povzbuzení učitelek ve smyslu finanční odměny a odměňování učitelů a učitelek dle zásluh. Nedílnou součástí bude tvořit i podpora zájmů učitelek. Nastíní se zde i otázka ocenění učitelského sboru za jejich práci. Kategorie také vypovídá a budování vzájemných vztahů během neformálních setkání a team buildingů. Za velmi přínosné považují problematiku, která se týká možností řešit problémy společně a nejlépe vždy hned. Dle výroků ředitelky se dotkneme i problematiky, kdy učitelky nejsou schopné konfrontace a řešení problémů. Závěr kategorie zahrnuje hledání zlaté střední cesty a hledání vzájemné dohody.

Participantky v rámci kategorie zmiňovaly, že se snaží o:

- a. Povzbuzení učitelek,
- b. Budování vzájemných vztahů,
- c. Na hledání řešení jsme spolu,
- d. Vzájemnou dohodu.

### 6.2.1 Povzbuzení učitelek

Dle výroků se ředitelky mateřských škol snaží povzbuzovat své učitelky v rámci svého učitelského sboru. Autorka Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že ředitelé by měli mít obsáhlou škálu dovedností – odborných, organizačních i komunikačních. Danou škálu dovedností by měl využívat na usměrňování, stimulování a motivaci zaměstnanců. Je potřeba najít takovou motivaci, která bude pracovníky pohánět. Můžeme mluvit i o podnětech zvenčí. Pokud dojde ke ztrátě podnětu, dojde i ke ztrátě motivace. Motivaci je potřeba

neustále podporovat dodáváním podnětů, nepůsobí trvale a je pomíjivá. Řadíme mezi ně peníze, postavení, privilegia, titul, jistotu, ale i pracovní podmínky (Daigeler, 2008).

*„Tak samozřejmě je tady nějaká motivace finanční, která ale pro mě, myslím si, že je dobrým zpříjemněním pro toho člověka.“ (Marie 295-296)*

*„..., může to být i finanční motivace nějaká.“ (Hana<sub>1</sub> 217)*

*„To asi jako v první řadě, protože ty akce, které se pořádají jako nadstandardně jako jsou třeba různé Dny dětí, Dny Země a tak. Tak to určitě mají motivaci formou odměny, že za to dostanou nějaký peněžní obnos.“ (Michaela 309-311)*

*„...ale když jsme ještě u té motivaci, myslím si, že i ta odměna, jak jste teda nakousla, že děvčata dostávají 2x ročně odměnu. Mají teda i osobní příplatky nějaký, což jsem pochytila z těch okolních škol, že to neexistuje. Takže si myslím, že i ten příplatek děvčata motivuje. Není sice nějaký velký, ale je. No a teď i ty odměny, že mají 2x ročně určitě. Myslím si, že jsou slušné, ...“ (Hana<sub>2</sub> 147-151)*

*„...a samozřejmě i finanční odměnou...“ (Magda 183)*

Participantky se ve svých výpovědích shodly zejména na tom, že motivují své učitelky finanční odměnou. Tato odměna není plošná. Odvíjí se od odvedené práce učitelek nad rámec jejich pracovní náplně. Může se jednat o různé akce mateřské školy a vedení nadstandardních aktivit mateřské školy (např. anglický jazyk, logopedie apod.). Dle autorky Trojanové (2014) by ředitel měl mít znalost a dovednost motivace. Autorka je toho názoru, že ředitel školy ji často opomíjí, protože ji ztotožňuje s finančními prostředky, kterých bývá nedostatek. Autorka se také ztotožňuje s jinou odbornou literaturou, a to v tom, že finanční motivace má krátkou životnost a není efektivní. V mnoha případech bývá také motivace opomíjena na základě domněnky, že se učitelé budou chtít podílet na řízení školy i bez použití nějakých motivačních prostředků. Autorka Šlapalová-Čempelová (2013) uvádí, že stimulace jedince je jednodušší než motivace. Stimulem můžeme právě označit finanční ohodnocení nebo také odměnu. Působnost a doba trvání těchto stimulů je velmi krátkodobá. Vyžaduje si to opakování a obměnu, a to zejména, že postupně začnou být vnímány jako samozřejmost. Autor Gregar (2007) osvětluje, že stimul je vnější podnět nebo pobídka, která přichází z okolí člověka a podněcuje ho k činnosti. Oproti tomu motivace dle autora Armstronga (2007) je proces, kdy jsou lidé uváděni do pohybu, a to směrem, kterým chceme, aby šli. Je to tedy soubor motivů, které určí směr a intenzitu chování člověka. Motivace podle Mikuláščíka (2007) představuje pohnutku, která člověka aktivizuje.

je a tuto aktivitu také usměrňuje a zaměřuje. Autor Gregar (2007) uvádí, že mezi základní zdroje motivace člověka patří potřeby, návyky, zájmy, ale i ideály. Dle autora také motiv představuje vnitřní pohnutka nebo příčina chování jedince určující směr a intenzitu jeho chování. Autor Bělohlávek (2005) však uvádí, že je jen velmi nepatrný rozdíl mezi motivem a potřebou. V praxi se oba tyto pojmy běžně zaměňují. Dle Šlapalové (2013) je volba cesty motivací náročnější, avšak účinnější a trvalejší na působení. Jde v podstatě o nastartování „vnitřního hnacího motoru člověka“. Na základě toho je nutné nejdříve daného člověka pochopit a také, aby jedinec pochopil sebe samotného. Plamínek (2011) uvádí, že je nutné motivaci odlišit od manipulace. Motivace se ohlíží na motivovaného a bere v potaz jeho zájmy a potřeby, manipulace tyto zájmy a potřeby pomíjí nebo poškozují.

*„Snažím se je opravdu oceňovat za tu jejich práci a za to, co dělají i navíc pro tu školku a říkám jim to na těch pedagogických radách, že opravdu jsou ocenění jak kdyby finančně ti, kteří dělají jak kdyby věci navíc a samozřejmě každý je jako nějak oceněný a má nějakou odměnu, ale ty odměny se opravdu potom liší tím, že někdo třeba si dělá tu kvalitní práci na třídě, to všechno je super, ale někteří opravdu dělají tu práci navíc. Třeba dělají akce pro celou školku, objednávají divadla například, což musím ocenit bezesporu anebo také, když takhle vzpomínám, co třeba kolegyně opravdu dělají navíc, jak kdyby nad svoji pracovní náplň, tak to se prostě musí vždycky ocenit a já věřím, že ty kolegyně to jako chápou nebo, že by to prostě pochopit měly, protože se nad tím stráví více času, člověk na to vynaloží určité úsilí. Takže proto je potom oceněný víc finančně, než někdo, kdo opravdu tyhle věci navíc nedělá.“ (Michaela 347-357)*

*„Nesetkala jsem se s tím. Myslím si, že ty odměny rozdělují poctivě, protože každá učitelka má nějaký svůj úkol anebo má své úkoly a každý je pověřený něčím, takže snažím se opravdu ty odměny, samozřejmě, jsou tam nějaké rozdíly v tom, ale myslím si, že všem dávám opravdu rozumně a poctivě tak, jak si to každý zaslouží takže, ...“ (Hana<sub>2</sub> 359-362)*

Dle autorky Trojanové (2014) je nutné u finanční motivace dodržení Adamsovy motivační teorie. Ta popisuje jistou skutečnost, kdy každý pracovník samostatně subjektivně posuzuje, zda obdržel odměnu odpovídající jeho úsilí v porovnání s výkony ostatních. Autorka také uvádí, že reálná kreativita přispívá k rozvoji školy, proto by měla být podporovaná motivačním programem a odrazit se například v rámci odměn (například za pořádání akcí směřujících k propagaci dané školy).

Dle mého názoru je docela nereálné, aby si učitelky stanovovaly finanční odměny (částku) samostatně. Došlo by tak k nepokojům v rámci učitelského sboru. Oproti tomu si myslím, že by měl nadřízený řešit tuto skutečnost spolu s učitelkami, například formou rozhovoru. Učitelka by nadřízenému sdělila svá stanoviska, postoje a názory. Rozhodnutí by však zůstalo v režii nadřízeného, který by pak zaujmul určité stanovisko, se kterým by učitelku (učitelky) obeznámil. Jako další bych uvedla, že by měl mít nadřízený dané stanovisko podložené fakty, které učitelce sdělí a obeznámí ji s nimi.

*„Vedu si systematicky přehled o zainteresování pracovníků na jednotlivých akcích MŠ, tvorbě jejich projektů, o způsobu jejich práce s dětmi a spolupráci s rodiči a náležitě, spravedlivě, je za toto snažení odměňuji finančně.“ (Andrea 160-163)*

*„Peníze se odvíjí od toho, jak fungujete a jak jste šikovní, co se týká té práce.“ (Marie 286-287)*

Participantky se střetávají v tom, že učitelky odměňují na základě jejich odvedené práce. Jednotlivé odměny vycházejí z možností jednotlivých mateřských škol a jejich financování. Odměny nejsou plošné, což potvrzuje níže participantka Lenka. Liší se nejen u jednotlivých učitelů v daném učitelském sboru, ale i v rámci jiných mateřských škol. Nelze tudíž porovnávat a srovnávat. Neexistuje jednotný prototyp.

*„Pokud mi to finance dovolí a samozřejmě ty odměny nejsou plošné pro všechny stejně, ale dle zásluh, moje paní učitelky ví.“ (Lenka 181-182)*

Ředitelé mateřských škol by si měli uvědomit, jakou sílu mají stimuly a jakou motivaci. Na základě těchto skutečností volit adekvátnější varianty ve své praxi. Pokud učitelky nejsou motivovány, odrazí se to nejen na kvalitě jejich práce, ale také na kvalitě jejich výkonu a přístupu k dané práci. V mnoha případech může dojít na zanevření a až demotivaci pracovníka. To potvrzuje i participantka Michaela.

*„..., takhle ty učitelky by měly být oceňované a chválené a motivované, pro tu další práci, aby se potom nestalo, že třeba ta práce je prostě potom už nebude bavit, nebudou takhle motivované pro tu další práci.“ (Michaela 441-442)*

Je nutné zvolit si vhodnou cestu, jak své učitelky podnítit k práci. Gregar (2007) uvádí, že úskalím a hlavním problémem u pracovní motivace je v podstatě ztotožnění s cíli organizace, ale i s cíli pracovníka během procesu uspokojování potřeb. Nejvíce vystihují motivaci autoři Porvazník & Ladová (2010), kteří uvádí, že motivace představuje proces, který zahrnu-

je působení mezi subjekty, kde subjekt s vyššími pravomocemi má vliv na spolupracovníky za účelem dosáhnout nejvyšší výkonnosti nebo stanoveného cíle.

*„Tam je ocenění buď osobní anebo třeba i před sborem poděkování, uznání za práci...“ (Hana<sub>1</sub> 216-217)*

*„To, že to někdo napíše, je pro mě velké plus a já to беру zase, šla jsem osobně to říct těm holkám, poděkovat, vytiskla jsem toho maila, že jsem strašně šťastná a té mamince jsem velmi, velmi obsáhle jakoby napsala maila děkovného za to, jak si strašně vážím toho principu a že jsem šťastná, že ty paní učitelky tady takové mám.“ (Martina 503-507)*

Participantky jsou si vědomy, že primárním se stává potřeba učitelky „být motivovaná a oceněná za práci“. Tuto skutečnost potvrzuje i participantka Lenka, která vzpomíná na svou pedagogickou praxi jako učitelka mateřské školy a to, jak na ni působilo, když její práci vnímala i její nadřízená a dokázala ji ocenit. Motivovalo ji to pokračovat dál a dál projevovat svoji kreativitu. Navazující je výrok participantky Michaely, která uváděla výše, že učitelky musí být oceňované, chválené a tím motivované pro další praxi, aby nedošlo k tomu, že je profese přestane bavit a nebudou motivované. Narážíme tu na odkaz fluktuační učitelů z praxe nebo na syndrom vyhoření u učitelů.

*„Rozumím, určitě se mi osvědčilo chválit zaměstnance, i za drobnosti. Zažila jsem jako na mateřské škole paní ředitelku, která opravdu prošla školkou a pochválila za drobnosti, za povedenou nástěnku a podobně...“ (Lenka 161-163)*

*„..., že mě jako pedagoga to velmi potěšilo a motivovalo mě to zase pokračovat dál, že ten zaměstnanec vidí, že ten nadřízený si všimá té práce, že to není jen o tom, že přijde, odejde, dá příkaz, rozkaz, ale že opravdu dokáže docenit tu běžnou práci.“ (Lenka 163-166)*

*„Takže je to pro mě určitě přínosné a i ty pochvaly a tak jsou hnacím motorem pro tu práci, že třeba i člověk vidí, že to dělá dobře a že to má určitý smysl nebo ty změny, co se dějou.“ (Michaela 336-338)*

Participantky využívají nejrůznější formy a způsoby, jak učitelky ocenit a poskytnout jim podporu a náklonost. Zejména však vděk za jejich práci. Participantky využívají jak ocenění v časopise mateřské školy (ředitelka Andrea), tak i na pedagogických radách (ředitelky Andrea a Michaela).

*„Máme také školní časopis, ve kterém jmenovitě chválíme účast a spoluúčast zaměstnanců při organizaci a realizaci konkrétních akcí MŠ, i provozní zaměstnance.“ (Andrea 163-165)*

*„..., slovní hodnocení probíhá na pedagogických radách, kdy zhodnotím celý ten měsíc, co se povedlo a nepovedlo a vždycky, ...“ (Michaela 314-315)*

*„Na pedagogické radě jmenovitě hodnotím kladné výstupy naší práce. Provádím se zaměstnankyněmi individuální motivační rozhovory.“ (Andrea 159-160)*

Participantka Martina však nastínila i druhou stránku problematiky. Jedná se o neocenění její práce učitelkami. Považuje za důležité projevit tento významný krok i ze strany učitelů vůči vedení. Participantka poukazuje na náročnost vedoucí pozice a nátlaku ze všech stran. Můžeme tak vidět i druhou stránku dané skutečnosti, kdy ocenění (v rámci učitelského sboru) je nutné jako oboustranný proces. Ocenění představuje motivaci a „hnací motor“ pro další práci a snahy.

*„Jsou to takové vlny, jo. Někdy jsem na takové vlně, že si říkám „a už dost!“ , protože se to tak nějak hrne ze všech stran. Rodiče, zaměstnanci, město, stát, jo, tak si říkám, stojí mi to za to nebo nestojí mi to za to? Spíš mám takové stavy, kdy mě to hrozně mrzí, ale mrzí mě to z toho lidského hlediska, že to nikdo neocení.“ (Martina 687-690)*

Participantky chtějí (na základě výše řečeného) učitelky podporovat. Zejména však podpořit jejich zájmy, aby se učitelky mohly realizovat v tom, co je baví a o co se zajímají. Na tom se shodla většina participantek. Tuto skutečnost hodnotím kladně. Nelze člověka tlačit a nutit do něčeho, o čem není sám přesvědčený nebo k tomu nemá vztah.

*„..., ale hlavně si myslím, že by to vedení mělo podněcovat ty pedagogy...“ (Lenka 174-175)*

*„...některé kolegyně jsou do toho více zapálené, některé míň a určitě těm, které se chtějí více zapojit, tak dávám větší prostor, podporuju je v tom, protože, jsem ráda, že je to třeba jako zajímavá, ...“ (Michaela 297-300)*

*„..., že jim možná dávám tu důvěru, že v ně věřím a nechávám jim určité pole volné působnosti, jo, že jim přesně nedávám mantinely, nechávám je, ať jsou kreativní, jo, ať tvoří, vymýšlí...“ (Hana<sub>1</sub> 212-214)*

*„..., ale prostě čemu se chtějí věnovat. Když mám paní učitelku a vím o ní, že se věnuje sice je to jednostranné, ale prostě věnuje se rozvoji hudebnosti dětí, tak jí nebudu bránit, aby se prostě nevzdělávala prostě tady v této oblasti, a podpořím ji.“ (Magda 190-192)*

Mezi možnostmi, jak podnítit učitelky, se objevilo i studium vysoké školy (ředitelky Magda a Andrea). S tím se shoduje i autorka Kořátková (2014b), která uvádí, že učitelé, kteří jsou již v praxi, projevují zájem se vzdělávat. Totéž potvrzuje i Wiegerová a kol. (2015). Jednak se zde projevuje zájem o doplnění vzdělání, ale také zájem poznat lépe sebe samotného, komunikaci s dětmi a vzájemnou interakci nejen s dětmi, ale i rodiči a kolegy, poznat svoji roli v pozici učitele, ukotvit svoji profesi.

*„... a protože u kolegyně podporuji zvyšování odbornosti a kvalifikačních předpokladů, tak další 2 paní učitelky momentálně studují vysokou školu.“ (Andrea 58-59)*

*„..., ale i vzdělání těch učitelek, co se týče kdy mají možnost třeba studovat nebo tak, že prostě má to určitý posun dopředu a určitě to má smysl, ...“ (Magda 270-272)*

Je potřeba učitelům poskytnout podporu, aby se nadále rozvíjeli a měli zájem se rozvíjet a pracovat na svém profesním rozvoji (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Daná podpora by měla vycházet i z poskytnutí zázemí a podmínek, které by umožňovaly učitelům mateřských škol zvyšovat kvalifikaci.

### **6.2.2 Budování vzájemných vztahů**

Subkategorie vypovídá o budování vzájemných vztahů mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru. Nejedná se jen o budování vztahů mezi učitelkami navzájem, ale i učitelského sboru vůči vedení mateřské školy. Zahrnuje problematiku neformálního setkávání, neformální komunikace, vztahů na osobní rovině, ale i problematiku team buildingů. Jedná se o výpovědi jednotlivých ředitelky a jejich pohled na danou skutečnost a problematiku. Jedná se o společné fungování skupiny lidí s určitými názory, postoji, osobnostními a charakterovými vlastnostmi, jinými způsoby myšlení a projevy chování a tak dále. Hermochová (2006) uvádí, že se jedná o prostředí, v rámci kterého se jedinec formuje, ale i svým jednáním danou skupinu ovlivňuje. Můžeme také vyjít i z tvrzení autorů Bedrnová & Nový a kol. (2007), kteří uvádí, že se v podstatě jedná o sociální skupinu tří nebo více jedinců, které spojuje společenský vztah.

*„...a ještě máme takové neformální setkání, které si dáváme mimo mateřskou školu, zhruba 1x za dva měsíce jdeme do kina, jdeme do divadla, jdeme na kafe...“ (Hana<sub>1</sub> 163-165)*



*„Děláváme dvakrát do roka, vždycky před Vánoce, před koncem školního roku jdeme společně jako kolektiv na večeri, teď jsme byli i na bowling, takže děláme jakoby takové neformální setkání. Povečeříme, povykládáme, je na každém, jakou dobu tam stráví nebo nestráví, je to na každém zaměstnanci a není to spojeno s nějakou poradou, žádným oficiálním něčím, takže prostě se sejdeme a ...“ (Lenka 349-353)*

*„Právě překvapivě v našem kolektivu je právě tohle velmi vítané tyhle akce. Je to už i takovým zvykem tam. Takže si myslím, že i dříve, když jsem tam byla jako učitelka, tak se vždycky kolegyně na tyhle akce těšily, že to je právě to setkání, kdy nejsme v práci. Některé kolegyně nejsou tak svázané, jsou uvolněné, uvolní se. Povykládáme si opravdu v jiném prostředí. Samozřejmě ne jen o pracovních záležitostech.“ (Michaela 407-411)*

Neformální setkávání tvoří podstatnou část každého učitelského sboru. Jedná se o čas strávený ve společnosti lidí, se kterými mnohdy strávíme víc času, než ve vlastní domácnosti. Tyto vztahové vazby je potřeba utužovat a stmelovat. Participantky se shodují v tom, že v rámci jejich mateřské školy funguje neformální setkávání. Toto setkávání se liší svojí rozmanitostí. Může to vycházet z povědomí o kolektivu, z jejich společných zájmů, návrhů nebo vyzporovaných informací. Mnohdy je to o domluvě učitelského sboru s vedením. Je to doba, kdy si jednotliví aktéři připomínají, že jsou také pouze lidé pracující v bezprostřední blízkosti a je potřeba strávit čas společně i jinak, než v mateřské škole. Cílem neformálního setkání je především poznat sebe navzájem, své zájmy, priority a tak dále. Je to také zpětná vazba pro vedení, aby poznalo své podřízené a zaměstnance i z jiného úhlu pohledu. Ředitelům je tak poskytnuta možnost zjistit jisté motivy učitelek.

*„Určitě, když společně trávíte čas, mluvíte a víte, tak jste tomu člověku blíž a když jste k tomu člověku blíž a nemáte nějaké nekalé úmysly, řeknu to takto, tak si myslím, že nějakým způsobem k němu ten vztah vybudujete a chováte se k němu jinak, než k někomu koho třeba neznáte a nevíte proč to chování je takové, jaké je, co za tím je.“ (Marie 385-388)*

Participantky potvrzují i to, že společně podnikají aktivity zaměřené i v osobní oblasti, a to slavení narozenin. S tím se setkáváme u výroků participantky Hany<sub>2</sub> a Lenky. Participantka Marie také uvádí, že mnohdy si učitelky sednou i v osobním životě a stanou se z nich přátelé. Jedná se v podstatě o neformální strukturu. Dle autora Sekery (1994) se jedná o soubory sociálně psychologických vazeb. Ty se rozvíjí na základě vzájemných vztahů mezi jednotlivými aktéry. Jedná se o dynamickou charakteristiku dané skupiny. Učitelky i vedení mateřské školy má možnost odreagovat se a překonat jednotvárnost nebo stereotyp.

*„Určitě ne, když jsou narozeniny, tak míváme společné posezení těch narozenin, takže...úplně bez problému, úplně bez problému. Takže takhle se setkáváme a není to na škodu.“ (Hana<sub>2</sub> 163-165)*

*„..., co ještě tak a my třeba slavíme i narozeniny, mě teďka napadlo. To je taky taková věc, která ten kolektiv ztužuje a že vlastně vybíráme každý 25 Kč na zaměstnance na narozeniny, dáváme kytku, přejeme si vzájemně.“ (Lenka 402-404)*

*„My se scházíme, dokonce můžu říct, že i kolegyně, které jsou aktuálně na mateřské dovolené, tak se sem vrací, chodí na návštěvy. Komunikujeme spolu i mimo práci, známe se. Někteří i z života, který je mimopracovní. Takže po této stránce ta komunikace si myslím, že je dobrá a že tady ty kolegyně jsou spíše kamarádky.“ (Marie 229-232)*

*„Potom některé samozřejmě, které mají bližší osobní vztahy, tak se schází i mimo práci a podobně, ale do toho samozřejmě, v jaké míře a podobně, do toho nevidím, to už je jejich věc.“ (Lenka 343-345)*

Participantky nastínily také problematiku team buildingů. Team building představuje pro každého jednotlivce něco jiného. Pro někoho je to setkání u kávy, společná návštěva muzea, zajet si společně na muzikál nebo wellness. Jedná se o čas, který učitelský sbor tráví spolu, budují se vzájemné vztahy a vzájemně se poznávají. Dle Newtona (2008) je neformální komunikace velmi důležitá. Přináší budování vztahů, důvěry, zjištění různých názorů. Čermáková (2015) uvádí, že ředitel mateřské školy má mít funkci personálně slučující a řídicí (kromě mnoha dalších odpovědných úkolů). I v jeho pozici je nutné, aby se zabýval složením rolí v dané skupině. Měl by dlouhodobě pracovat na využívání pozitivních přínosů jednotlivých aktérů a nalézat možnosti, jak utlumit a oslabit negativní jevy. Zejména však nacházet způsoby, jak s pracovníkem jednat, aby byl schopný produkovat to nejlepší ze sebe. Team building představuje proces probíhající ve skupině. Tato skupina lidí je ve vzájemném kontaktu, probíhá zde sociální učení. Díky tomuto sociálnímu učení získávají jedinci sociální dovednosti (Hermochová, 2006).

*„No, to jsme ještě neměli, ale už jsem nad tím přemýšlela nebo takový jo, už jsem nad tím špekulovala, už jsem nad tím přemýšlela, že udělám nějakou takovou stmelovací pro všechny akce...“ (Hana<sub>1</sub> 169-171)*

*„...a jak kdyby se takto neformálně potkáváme, což si myslím je taky důležité, určitý ten team building. Jezdíváme taky na muzikály společně, což si myslím, že jsou také dobré ak-*

*ce, na které se často vzpomíná. Takže ten kolektiv se snažíme utužovat i takhle neformálně...“ (Michaela 395-397)*

*„Máme je každý rok. Máme je bez ohledu, jestli se obměňují nebo neobměňují, prostě každý rok na podzim jedeme, teď už samozřejmě většinou na dvoudenní, s tím, že tam spíme jednu noc, tak máme pořád na utužování toho kolektivu.“ (Marie 381-383)*

Participantky také nastínily úskalí, proč je obtížné realizovat team buildingy. Jedná se o otázku financování. Rozpočet mateřské školy nedovolí financovat aktivity a činnosti tohoto typu (participantka Martina). Nepokryla by to ani finanční částka FKSP. Samostatné financování se jeví jako nemožné a nepřijatelné. Trojanová (2014) však uvádí, že se jedná o jistou motivaci členů daného týmu. Na základě toho je vhodná podpora pomocí různých akcí. Jedná se například o vzdělávací nebo oddechové akce v rámci volného času (využití právě z Fondu kulturních a společenských potřeb). Další z možností, jak podpořit další spolupráci členů týmu je, aby učitelky měly společný prostor, kde se mohou neformálně setkávat a kdykoliv diskutovat o problémech. Jako další autorka uvádí, že sociální potřeby naplňuje i vzájemný kontakt všech členů s vedením školy.

*„Team buildingy teda nemáme, protože na to nemáme žádné finance, že jo a v okamžiku, kdy bych řekla paním učitelkám, že si uděláme team building někde, tak mě pošlou, si myslím tak někde, aspoň tak 50% určitě jakože stačí to v té školce, no.“ (Martina 331-333)*

Druhým úskalím se jeví ochota kolektivu zúčastnit se akce tohoto typu. Jedná se zejména o nestabilní vztahové vazby. Tuto problematiku nastínila participantka Lenka, která to dává za vinu neustále měnícímu se kolektivu. Za svůj cíl nebo vizi má ustálit učitelský sbor, aby měly učitelky možnost vzájemného poznání - poznat své zájmy, priority, pohnut a motivy. Dále také poznat své osobnosti a charakterová vlastnosti a v podstatě i ctnosti daných učitelů. Jde o poznání sebe samotného a učitelek navzájem.

*„..., udělat tam nějaké společné akce a podobně, ale zatím v tuto chvíli mám kolektiv, který tomu není přístupný a nebyl by ochotný tomu věnovat čas. Takže je to běh na dlouhou trať a tím, že se mi každý rok vlastně mění ti zaměstnanci, tak těžko se budují vztahy, když každý rok je to jiné a po dvou letech se to nedá ještě vybudovat.“ (Lenka 410-414)*

*„Mnoho věcí, po dvou letech mám v hlavě ještě spoustu věcí, když jsem nastupovala, pravda, bylo jich mnohem víc, od spousty jsem opustila, ale ráda bych ustálila kolektiv, to je bod číslo jedna, který opravdu bude nějakou dobu ještě trvat, než se ustálí, ...“ (Lenka 446-448)*

*„Já věřím, že jo, že to přijde, ale že to chce ještě mnoho času a ustálit hlavně kolektiv, protože tím, že se vlastně každý rok, jsem tady dva roky a už se protočilo několik zaměstnanců, tak tím, že se pořád někdo mění, tak ty vztahy se nestihnou vybudovat tak pevné, aby měli chuť někam společně vyrazit, někam společně jet.“ (Lenka 435-438)*

Pokud chceme vytvořit „tým“, který bude fungovat, je potřeba zabývat se lidmi, ale i jejich potřebami, znalostmi, schopnostmi, dovednostmi a tak společně vytvářet kulturu školy, která bude respektující vůči komunikaci a zodpovědnosti (Schenková, 2016 in Syslová a kol., 2016). Líbí se mi názory ředitelky na otázku neformálního setkávání a času vynaloženého společně mimo mateřskou školu. Je to však otázka priorit jednotlivých aktérů učitelského sboru. Významnou roli hrají i vztahové vazby mezi jednotlivými členy učitelského sboru, jak již zmiňovaly participantky. Podstatnou roli hraje i ochota a chuť trávit čas společně s lidmi, se kterými trávíme většinu dní v týdnu. I na základě těchto skutečností jsou si participantky vědomy, že trávit společný čas, dává jednotlivým aktérům možnost poznat sebe navzájem i sebe samotného, dozvědět se o sobě něco nového, zjistit své priority a zájmy. Mnoho z učitelů se dokáže právě na těchto neformálních setkáních uvolnit a přepnout do mimopracovního módu. Může tak dojít k vzájemné otevřenosti.

### **6.2.3 Na hledání řešení jsme spolu**

V dané subkategorii se odráží otázka společného rozhodování a participování na činnostech nebo při hledání vzájemného rozhodnutí. Nedílnou součástí tvoří otázka společného řešení problémů. Participantky vnímají, že řešení problémů není jednoduchá záležitost, nicméně je potřeba udělat tento razantní krok a nejlépe hned, jak je to možné. Odkládat řešení problémů nepřináší nic dobrého. Za zmínku stojí i pohled participantek na otázku týkající se učitelky a konfrontace při řešení jejich problému, ale i problémů učitelky vůči mateřské škole. Participantky také tvrdí, že učitelky mají kdykoliv otevřené dveře na společné řešení, jen mnohdy toho nevyužívají a neprojevují o to zájem. Ve většině případů si ředitelé vyslechnou učitelský sbor, avšak konečné rozhodnutí a rozhodování je na něm a musí si umět stát za svým. To se týká i učitelky a jejich rozhodnutí – když něco chtějí, mají si stát za svým. Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že změna nebude možná bez motivace, vysvětlování, zdůvodňování, argumentace nebo tolerance jiných názorů.

*„..., že jsou taky členy toho kolektivu a že můžou spolu rozhodovat spolu vytvářet, prostě participovat na tom chodu té školky.“ (Hana<sub>1</sub> 138-140)*

*„Přesně tak, participace. Společně participovat jako kolektiv.“ (Lenka 193)*

*„Paní učitelky postupně pochopily moji snahu a filozofii vedení a velmi vstřícně začaly spolupracovat a participovat.“ (Andrea 83-84)*

Můžeme zmínit i podobu měkké podoby řízení lidských zdrojů. To klade důraz na komunikaci, motivaci, ale i vedení. Primární se stává potřeba získat oddanost pracovníků prostřednictvím toho, že jsou zapojeni do rozhodování (Armstrong, 2007). Jedná se v podstatě o to, jak se dobře zvládnete vypořádat nejen s lidmi, jejich způsoby chování, ale i se sebou samotným. Autorka Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že pokud se zaměstnanci navzájem podporují, ale i inspirují v realizaci společných cílů školy, dojde k vytvoření předpokladů pro budování kvalitního vzdělávání. Autorka také uvádí, že se ředitel nenechá strhnout běžnou agendou nebo pravidelně se opakujícími rutinními záležitostmi pověřuje jiné zaměstnance, ale umožní jim podílet se na rozhodování. Jak uvádí Hartl & Hartlová (2015), tak participativní vedení lidí představuje styl vedení lidí, kdy dochází ke společnému řešení problémů, na kterém se podílí nejen vedoucí, ale i zaměstnanci. Jedná se nejen o řízení, ale i tvorbu podmínek, podněcování osobního rozvoje, osobního růstu apod. Můžeme tedy říci, že ředitelky se snaží o participativní vedení lidí. Druhým významným se stává konzultativní styl vedení. Konzultativní styl vedení představuje rozhodování ředitele, ten však svá rozhodnutí konzultuje s podřízenými. Ne vždy se však jejich názory řídí. Využívá například pedagogickou radu jako poradní orgán, avšak rozhoduje sám. Oproti tomu participativní styl zahrnuje přijetí nejschůdnějšího řešení, a to bez ohledu, kým bylo navrženo. Tento styl zahrnuje i ochotu ředitele přijmout jiný názor, nezahrnuje však předání pravomocí. Tyto dva styly zahrnují někteří autoři do demokratického stylu – ředitel své rozhodnutí konzultuje, přijímá návrhy ostatních. Díky tomu podporuje angažovanost a iniciativu podřízených, motivuje je (Trojanová, 2014).

*„Řešit věci hned, ať už z pozice vedení nebo z pozice pedagogů nebo vzájemně mezi pedagogy, když se vyskytne nějaká situace, která jednomu nebo druhému nevyhovuje, tak hned to říct a hned to řešit a hned hledat to řešení, protože řešení vždycky nějaké je, ale když to nechá člověk příliš dlouho přetrvávat, tak pak už se to řešení hledá těžko.“ (Lenka 507-511)*

*„..., že je to lepší vyřešit zavčas, než aby se nějaké ty problémy hromadily a neřešilo to. Je to potom, opravdu to má negativní vliv na nás všechny, tak i na děti samozřejmě v prvé*

*radě a taky na rodiče, že to všichni poznají, že to není dobré v té školce a...“ (Michaela 181-184)*

*„...nebo oni přijdou za mnou do ředitelny a prostě řeší se to hned. Neodkládá se nějaká ta porada, že věci, které jsou k řešení, tak se řeší hned a když se to vyřeší hned,...“ (Magda 101-103)*

V mnoha případech se problémy řeší obtížně a tak se stává, že se neřeší a problémy se bagatelizují jako by neexistovaly. Tento způsob však není řešení, jelikož se to negativně promítá do ostatních oblastí. Poškodí to tak nejen motivaci, ale i pracovní nasazení jednotlivých aktérů učitelského sboru. K problému se pak přidruží další a řešitelnost situace se zhoršuje (Čermáková, 2015). Tuto skutečnost potvrzují i participantky Lenka a Michaela. Participantka Michaela také nastínila možný dopad, a to zejména ve vnímání u rodičů. Neřešení problémů se může odrazit na kvalitě klimatu z pohledu rodičů. Z vlastních zkušeností mohu říci, že odkládání řešení problémů zahrnuje nejen následné obtížné řešení, ale odrazí se to i na naladění jednotlivých pracovníků. Zejména však na kvalitě jejich práce a jejich výkonu. Můžeme říci, že to bude mít i negativní dopad na jejich zapálenost a motivaci setrvat na daném pracovišti. Participantky uvádí, že situace a vše, co je potřebné řešit, řeší na společných poradách nebo radách.

*„Samozřejmě, pokud mají pocit, že je něco takového, tak se svolává vlastně porada. V případě, že chtějí něco řešit v menších skupinkách, tak přicházejí za mnou.“ (Marie 128-129)*

*„..., další komunikace je každé pondělí. Míváme takové krátké porady, my tomu říkáme desetiminutovky, kde se vlastně řeší chod v nejbližším týdnu nebo čtrnácti dni školky, organizační záležitosti. Potom jsem zavedla hned plán pedagogických porad, které míváme 5x do roka a každá ta porada má nějaké zaměření, má nějaký cíl, takže.“ (Hana<sub>1</sub> 149-152)*

Pedagogická rada zajišťuje prostor pro vzájemnou komunikaci, ale i spolupráci a spoluúčast na rozhodování a zabezpečují informovanost jednotlivých aktérů. Nutností je však proaktivní a partnerský styl jejich vedení. Poskytují prostor pro vzájemnou diskuzi, náhled na problém z více úhlů pohledu, podpořit a iniciovat kreativitu, ale i možnost přednést své návrhy nebo změny. Jednotliví aktéři přistupují pozitivně a aktivněji na aktivitách, činnostech a návrzích v případě, kdy se oni sami podíleli na jejich řešení a rozhodnutí. Je však nutné mít promyšleno, co chceme, aby si všichni zúčastnění odnesli, co je cílem a záměrem porady a co to jednotlivým učitelům přinese. To potvrzuje i participantka Hana<sub>1</sub>.

*„..., další komunikace je každé pondělí. Míváme takové krátké porady, my tomu říkáme desetiminutovky, kde se vlastně řeší chod v nejbližším týdnu nebo čtrnácti dní školky, organizační záležitosti. Potom jsem zavedla hned plán pedagogických porad, které míváme 5x do roka a každá ta porada má nějaké zaměření, má nějaký cíl, takže.“ (Hana<sub>1</sub> 149-152)*

Následně je nutné zvolit i adekvátní postoj k plánování porady, a to ve stylu, že je nutné informovat účastníky porady o tom, co bude jejím obsahem a náplní a dát jim možnost se na danou poradu připravit (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Souhlasím s autorkou Schenkovou, a to v tom, že pokud se jedná o závažné řešení problémů, navržení nových inovací a tak dále, je vhodné o tom učitelský sbor informovat s předstihem, aby se jednotliví učitelé mohli připravit a zaujmout určité stanovisko, které zde budou prezentovat. Trojanová (2014) také uvádí, že existují i jiné způsoby, než formální komunikační prostředky - porady. Jedná se například o neformální setkání – krátké rozhovory, kde se může řešit pedagogická problematika. Tyto rozhovory však nemohou plně zastoupit poradu. Oproti tomu Vítečková (2017 in Svobodová a kol., 2017) uvádí, že se jedná i o tzv. operativní porady. Jedná se o krátkou a dlouhodobě neplánovanou poradu, která však není méněcenná oproti dlouhodobě plánované poradě. I operativní porada musí mít cíl a záměr svolání.

*„Takže moje rada je ta, že nikdy neřešit nic, jakoby horkou jehlou, nechat si vždycky nějaký čas o tom popřemýšlet, ...“ (Martina 739-740)*

*„..., ale já dlouho, dlouho se snažím najít řešení, to řešení mně trvá třeba i rok. Ano, řešila jsem tam odvolání vlastně jedné učitelky a dlouho jsem si to rozmyšlela, než jsem to udělala a vyslechla jsem si názory všech pracovníků, než jsem se rozhodla prostě tady to tak vyřešit.“ (Magda 116-119)*

Participantky Martina a Magda poukázaly na to, že i samotné ředitelky potřebují řešit vše v poklidu a s čistou hlavou, bez zbytečných a přehnaných emocí. I ředitelky potřebují určitý čas, aby dokázaly zaujmout určité stanovisko, které předloží učitelskému sboru. Ředitelky nastínily, že jsou ochotné v případech, které jim to dovolí, vyslechnout si učitelský sbor a změnit svoje stanovisko a svůj postoj k dané problematice. Narážíme tady na otázku kompromisu. Můžeme říci, že se jedná i o participativní styl vedení, kdy dochází k vzájemnému řešení dané problematiky, hledání schůdného a adekvátního východiska a možné řešení změny. Souhlasím také s tvrzením Trojanové (2014), že často je problém zaměňován za konflikt nebo naopak.

*„...pedagogové nebo i provozní říkali: „my to u nás děláme takto a funguje to, může to tak zůstat?“. Zjistila jsem, že vlastně to, co já jsem namyslela, už nějak funguje, jenom jsem to v tom provozu nestihla ještě zjistit a takže jsem i změnila ten názor, což si myslím, že je taky potřeba.“ (Lenka 151-154)*

*„A když vidím, že je to třeba lepší názor, než mám já, nemám s tím problém. Netrvám si jen na svém. Opravdu ne a myslím si, že tento přístup vede k tomu, že takhle fungujeme, že opravdu se dovedeme domluvit, dovedeme přijat i ten názor toho druhého.“ (Hana<sub>2</sub> 269-271)*

*„...nebo chci slyšet názory i jiné úhly pohledu, jo a dokážu přehodnotit ten svůj původní návrh nebo sdělení, že to třeba fakt není úplně tak, jak bych si představovala nebo úplně dobré, ale dokážu to prostě změnit ten svůj, to svoje přesvědčení nebo tak.“ (Hana<sub>1</sub> 184-187)*

Chápu zaujaté stanovisko ředitelky dle jejích výpovědí a daných výroků, avšak musím konstatovat, že sama jako učitelka mateřské školy bych v některých případech měla problém oponovat nebo říct svoji (jinou) představu svému nadřízenému. Nejedná se o otázku důvěry nebo strachu vyjádřit své stanovisko, argumentovat a tak dále. Někdy se v našich projevech může odrazit právě autorita a respekt vůči vedení a jeho rozhodnutí. Také důležitou roli hraje důvěra v něj a jeho schopnosti, dovednosti a získané kompetence. On je ten, kdo vede a řídí. On je ten, kdo je manažer a lídr. Možná je to právě i otázka této problematiky. Druhým extrémem je, že některé učitelky ani nemají zájem něco řešit, protože chtějí si oddělat jen to svoje a víc je nezajímá. Nechtějí se k ničemu vyjadřovat, nemají potřebu něco řešit nebo sdělit svá stanoviska, popř. to řeší za zády s kolegy. S tím se ztotožňují výroky participantek Martiny, Lenky a Marie. Participantka Lenka však zmiňuje již výše řečené, a to, že předpokládá, že učitelky mají strach.

*„Nikdo vám to neřekne přímo do očí, takto, jo. Pořád je to o tom, že vlastně oni určitě mají negativní komentáře, určitě jsou nespokojené s určitými věcmi, které jsem tady já jako zaváděla nebo zavádím, ale nikdo vám to napřímo neřekne. Takhle to prostě funguje a at' se snažíte s těma lidma komunikovat, mluvit, vyzývat je k tomu, co mají, tak aby to řekli, přišli, tak to stejně neudělají, ale na těch třídečkách a v těch svých jakoby chvilkách, které mají spolu, já nevím co, na zahradě nebo i v té třídě, tak to probíhá. Nedělám si žádné iluze o tom jo, to určitě ne.“ (Martina 113-119)*



*„Drželi se v ústraní, protože ty věci, které věděly, tak byly spíše o tom, že to vyslechli. Nebylo to oficiální vyjadřování těch lidí. Takže jak říkám, že se k tomu stavěli tak, že něco říkali, ale zároveň když byli konfrontováni s tím, že to měli říct, tak to neřekli.“ (Marie 123-125)*

*„Nevím, možná se trošku bojí říct svůj názor, na něco se zeptat, i když nemusí, moc dobře ví, že je vždycky vyslechnu, i když přijdou individuálně za mnou, ale neřeknou prostě, neřeknou.“ (Lenka 285-287)*

Za zajímavé zjištění považuji, že participantky (viz níže) vyjádřily své stanovisko, že jsou tu pro učitelky, kdykoliv je budou potřebovat. Můžeme to označit, že „učitelky mají dveře otevřené“. Pokud se odrazím od výroků učitelek z výsledků v rámci diplomové práce, učitelky si stěžovaly, že ředitelky žijí mimo ně, na vše jsou samy a v podstatě jsou ředitelky k nezastížení (Vykoukalová, 2018). Je zajímavé zjišťovat kontrastní a mnohdy i rozporuplné informace. Líbila se mi poznámka participantky Martiny, která uvedla, že má pro učitelský sbor poznávací znamení, aby věděli, že zde je nebo je někde mimo kancelář. Otázkou je, jak je toto možné řešit v případě odloučených pracovišť. Některé ředitelky mají také výhody, že v případě jejich absence je zastupují zástupkyně ředitelky, vedoucí učitelky nebo učitelé pověřeni zastupováním ředitele. Ne však všechny ředitelky nebo ředitelé mají tuto možnost a ve většině případů musí vše zastupovat sami.

*„..., že kdykoliv a jakkoliv mají potřebu něco řešit nebo se zeptat nebo prostě zjistit, takže kdykoliv můžou přijít. Nemám žádné úřední hodiny, že bych řekla „nechod'te mi sem, nemám čas, řeším si tady tohle, mám něco rozepsané, rozdělané“. Neexistuje, vždycky jsou ty dveře otevřené a my tady máme takové poznávací znamení, že pokud jsou klíče ve dveřích, takže ví, že tady jsem a že můžou neomezeně kdykoliv, jakkoliv.“ (Martina 162-166)*

*„..., ale nikdy se nestalo, že bych řekla „nemám čas, nechod'te, nemám prostor pro vás“ a tak dále a tak dále.“ (Martina 168-169)*

*„...a vlastně řeší se mnou to, co potřebují a že můžou za mnou přijít kdykoliv...“ (Michaela 137)*

*„Ale kdo chce něco řešit, tak se vždycky obrátí a mám pro něj dveře dokořán.“ (Magda 109)*

*„..., kdykoliv můžou přijít a kdykoliv si otevřeně popovídáme, povykládáme.“ (Hana<sub>2</sub> 99-100)*

Pokud se učitelskému sboru nelíbí navrhované řešení, je vhodné nebo i nutné, aby to probrali s vedením školy. Mohou zažádat ředitele školy např. o více času na prostudování určitých materiálů a dokumentů. Mohou zažádat o více času probrat to se svými kolegy nebo členy týmu a poté o daných věcech vést diskuzi a diskutovat. Musí však brát na zřetel, že jsou i nějaké bezpečnostní opatření (Trojanová, 2014). I vedení lidí představuje, že daní aktéři (v našem případě učitelský sbor) mají možnost a prostor pro vyjádření svých názorů a představ. Aby měli i možnost a prostor dělat věci s vnitřní motivací pro následné hledání průniku ve společném rozhodnutí (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Participantky (ředitelky Martina a Lenka, viz níže) však nastínily i problematiku, která zahrnuje, že pokud učitelky mají zájem něco řešit, chtějí to řešit, mají jiný názor, tak je jim poskytnutý prostor a možnost vyjádřit se. Musí si však stát za svým názorem a vyargumentovat svá stanoviska. S tím se ztotožňují a jsem stejného názoru. Pokud je člověk nespokojený, měl by svůj úhel pohledu říct, osvětlit ho a pokusit se danou situaci řešit.

*„... ,ale jsi tady taky od toho, abys řekla ty věci, které ty myslíš, proč je tak myslíš a stůj si za něma. A já ž taky jsem se naučila za tu dobu, že si za určitými věcmi stojím, že si myslím, že je dělám tak a tak a tak.“ (Martina 743-745)*

*„Aby ten druhý člověk nebo ta učitelka dokázala říct prostě, že se mu to nelíbí a proč se jí to nelíbí a aby se našlo prostě řešení, které bude vhodné...“ (Magda 92-93)*

Participantky nastiňují problematiku týkající se toho, že i když se snaží spolupracovat na společném řešení problému a participovat na záležitostech mateřské školy, tak ředitel musí si stát v některých situacích za svým. Toto se zejména odrazí při rozhodování a rozhodnutí ředitele mateřské školy. Ředitel může participovat na společném řešení, chtít znát názor svého učitelského sboru, avšak finální rozhodnutí je na něm. Učitelskému sboru v tomto případě nezbyvá, než akceptovat tuto skutečnost nebo vyjádřit svůj nesouhlas. Ne vždy však ředitel své rozhodnutí může změnit. V některých situacích se řídí nařízením MŠMT, pokynů od zřizovatele nebo z kraje apod. Dle Trojanové (2014) má ředitel pravomoc a i odpovědnost za výsledek, což znamená, že má oprávnění o některých věcech rozhodovat. *„..., když já teda řeknu ne, což je pro mě teda další výzva, že se musím do této role dostat a abych toho jako nebylo moc, tak se to musím naučit jakoby dát prostě dát pokyn, jo jako, říct prostě, že ne.“ (Hana<sub>1</sub> 117-119)*

*„Tak, že by taky měli některé věci prostě brát, tak jak jsou. Některé věci se prostě nařídít musí, musí to takhle respektovat a ne vždycky třeba proti tomu nějak zbrojit.“ (Michaela 467-468)*

*„..., kdy ředitelka musí vystupovat z pozice ředitelky a musí něco rozhodnout, ale je to i o rozhodování, ale i když něco rozhoduje, tak si musí za tím stát prostě a dodržet slovo, které splní, takže.“ (Magda 77-80)*

*„..., kdy jsou situace, že nelze diskutovat a musím prostě udělat nějaké rozhodnutí a nařízení, které se musí akceptovat, ať se to líbí nebo nelíbí.“ (Lenka 190-191)*

*„Ve svých názorech a rozhodnutích jsem však důsledná a rovná ke všem zaměstnancům. Paní učitelky zjistily, že co řeknu, to platí, a to i když něco rozhodnu. Včas je informuji o tom, co se chystá a o změnách, takže jsou informované a nemusejí mít obavy z nečekaných úskoků z mé strany.“ (Andrea 115-118)*

S tvrzením autorky Trojanové souhlasím. V některých případech musí rozhodnout ředitel a není možné o tom diskutovat s podřízenými. Troufám si tvrdit, že je to nelehká situace pro vedení mateřské školy. V mnoha případech se může setkat s odporem ze strany učitelského sboru. Je však na řediteli, jak danou situaci například vyargumentuje, jak to učitelskému sboru osvětlí a jaký zaujme svůj postoj k tomu, aby ho respektovali. Je to však velmi nelehká situace, se kterou se vedení mateřské školy musí potýkat.

#### **6.2.4 Vzájemná dohoda**

Subkategorie zahrnuje problematiku, ve které participantky nastiňují, že spolupráce učitelského sboru by měla být na principu kompromisu. Cílem participantek je dojít ke společnému závěru a stanovenému cíli pomocí kompromisu a najít mezi tím vším jistou rovnováhu tak, aby to fungovalo. Součástí subkategorie je také, že ředitelky očekávají vstřícnost od učitelek, a to zejména proto, že samy se snaží být vůči učitelskému sboru vstřícné a chápavé. Tato vstřícnost se odráží i v rámci učitelského sboru, kdy by měla probíhat vstřícnost i mezi učitelkami. Otázka vstřícnosti se odráží i v komunikaci, v zastupování kolegyň i ve fungování mateřské školy jako celku. Aby mohl probíhat princip kompromisu, je nutné nejen vycházet si vstříc, ale i naslouchat si. Ředitelky vyjadřují svůj subjektivní pohled na to, že jsou otevřené naslouchat svým učitelkám a učitelskému sboru.

*„Samozřejmě, samozřejmě, vždycky. Přesně tak, jinak to nejde. Jinak by to nešlo, jak by to vypadalo, kdyby já bych si razila jenom nějakou svoji cestu a neviděla a neslyšela a ne-*

*chtěla nikoho vidět a slyšet a ten druhý by si razil. To by se nikdy nesešlo. Je to o kompromisu.“ (Martina 311-131)*

*„...a vždycky bych volila cestu toho kompromisu, protože pořád jsme ve vztahu.“ (Martina 732-733)*

*„Kompromis určitě jako, většinou se k němu snažím dospět,...“ (Michaela 202)*

*„Určitě, i ty zaměstnance, vždycky to musí být o kompromisu, pokud to jde, samozřejmě.“ (Lenka 157)*

Participantky Martina, Michaela a Lenka vypovídají ve svých výrocích o principu kompromisu, který preferují v rámci vedení i řízení. Kompromis představuje nalezení zlaté střední cesty, a to tak, aby byly spokojeny všechny strany a uspokojeny potřeby všech zúčastněných. Průcha & Kořátková (2013) tvrdí, že pozitivní vztahy tvoří i základ pro pracovní klima a zahrnuje najít kompromis, který by byl schůdný pro všechny strany. Dle mého názoru kompromis představuje hledání „zlaté střední cesty“. Je to cesta, která vyžaduje spolupráci, empatii, ale i stejný přístup při hledání, a to ze všech stran. Nelze, aby kompromis byl pouze jednostranný proces hledání cesty a možností. Musí vycházet jak ze strany vedení, tak i od učitelského sboru.

*„Já vždycky říkám „vstřícnost za vstřícnost“. Takže tak jak já se budu chovat k těm zaměstnancům, očekávám, že oni se budou chovat stejně. Takže když já se k nim budu chovat vlídně a budu se snažit jim vyjít vstříc, tak se dá většinou očekávat to, že to tak funguje a že potom oni přichází se stejnou vstřícností.“ (Lenka 513-516)*

*„..., když i já se nějakým způsobem chovám k nim, tak očekávám, že ti lidi se takhle budou chovat ke mně. Vstřícnost vůči sobě navzájem.“ (Martina 315-317)*

*„To vedení by mělo být prostě k tomu svojemu, k těm svým podřízeným vstřícné. Myslím si, že by mělo naslouchat tomu, co prostě ti podřízení říkají a trošičku opravdu, ne trošičku, ale vycházet si opravdu v tomto vstříc, pokud ta ředitelka může, tak by měla opravdu naslouchat těm podřízeným a prostě vycházet jim vstříc, v rámci možností, samozřejmě.“ (Hana<sub>2</sub> 308-311)*

Participantky vnímají, že je potřeba i vstřícnost. Ta by se měla projevit od všech aktérů podílejících se na klimatu mateřské školy. Vstřícnost jde ruku v ruce s kompromisem. Ředitelky očekávají, že učitelky budou k nim přistupovat stejně, jako ony k nim. Je v jejich

zájmu, aby fungování bylo kompatibilní. Hartl & Hartlová (2015) uvádí, že kompromis představuje dohodu na základě vzájemných ústupků všech zúčastněných.

*„V každé, případě by to mělo vycházet prostě asi z každé té učitelky a té ředitelky. Umět spolu komunikovat a umět si vyjít vstříc na všech stranách.“ (Hana<sub>2</sub> 316-318)*

Otázka kompromisu se odráží i ve společné komunikaci, jak uvádí participantka Hana<sub>2</sub>. Ta poukazuje na to, že kompromis musí vyjít ze všech stran. Nelze, aby jedna strana neustále dávala a rozdávala a druhá jen brala a nedávala nic nazpět. Kompromis by měl fungovat v rámci všech sociálních skupin, kde probíhá určitá komunikace, spolupráce a kterou spojuje určitá vize a vztahové vazby. V podstatě, kde probíhá nějaká vzájemná interakce. Kompromis se odráží i v otázce priorit. Každá z učitelek, ale i ředitelek má své priority v životě. Je nutné tyto priority respektovat a vnímat všechny jako sobě rovný. Nelze, aby priority jednoho se upřednostňovaly před prioritami druhého. S tím se shoduje i následující výrok participantky Martiny. Z tohoto důvodu by mělo být v zájmu všech aktérů, aby se snažily vyjít si vstříc, praktikovali princip kompromisu, vzájemně si naslouchali a zejména se navzájem poznali se vším, co je pro daného jedince typické.

*„Každá tady má svoje problémy, každá, ale dokážou se domluvit, jo, protože spolu spolupracují. To nejde, že jedna to má tak a nezajímá mě ta druhá, to nejde. O to jde právě a v tom si myslím, že tady ta školka funguje, že fakt ty holky i takhle se znají s těma všema prioritama a dokážou se zesouladit a udělat to tak, aby to vždycky nějakým způsobem vyšlo a prošlo, aby to nebylo na úkor té jedné, že ta jedná má svoje a my se tady z toho všichni zblázníme, protože ona má svoji prioritu, to přece nejde. Každý má nějakou svoji prioritu, ale jde o to, aby se ti lidi nějakým způsobem si našli ten společný prostor a dokázali si prostě vyjít vstříc, aby to v globálu fungovalo.“ (Martina 803-810)*

Priorit určují i to, kým jsme a co je pro nás v životě důležité. Pro někoho to mohou být malichernosti, pro někoho středobod vesmíru. Nelze vyzdvihovat svoje priority na úkor jiných, to samé platí i v obráceném případě. Lidé by měli být empatictí a snažit se spolu vycházet vstříc, snažit se pochopit jeden druhého. Podstatné je zachovat si i profesionální a lidský přístup, a to i přesto, že nám někdo není sympatický a nechápeme jeho priority. Musíme se snažit ho pochopit takového, jaký je a respektovat ho se vším, s čím přichází do daného učitelského sboru.

### 6.3 Každý jsme jiný

Daná kategorie popisuje vnímání odlišností jednotlivých aktérů učitelského sboru. Odráží se zde lidská stránka popisující, že vždy je to o lidech a o tom, jací jsou. V jejich postojích, názorech, myšlenkách, v projevech chování – je to o jejich osobnosti. Všichni víme, že ne všichni spolu dokáží vycházet. V těchto případech si uvědomujeme, že jsme lidé a ne naprogramované stroje, které mají nějak fungovat a vždy to bude „zalité sluncem“. Participantky zde zmiňují problematiku, kdy si učitelky nesedly lidsky a nedokázaly spolu fungovat. I samotné ředitelky vnímají, že podle výběrového řízení (pohovoru) danou osobnost člověka nepoznají. Potřebují čas na to, aby daného člověka poznali, musí projít i jeho praktická část – to, jak se bude projevovat u dětí i v rámci učitelského sboru. Jako úskalí vidí, že mají problém vybrat tu „pravou“ učitelku na první dobrou, která by do daného kolektivu zapadla jako „správný dílek do puzzle“. Jejich snahou je doplnit stávající tým a sladit učitelky na třídách, aby to kompatibilně fungovalo. Participantky však přednáší poselství, že dokáží dát šanci, aby se každá učitelka mohla projevit, ukázat svoji lidskou stránku a profesní schopnosti. Zejména, jak se zvládne začlenit do daného učitelského sboru. Ředitelky nastínily i problematiku toho, kdy si učitelky opravdu nesedly a bylo potřeba to řešit. Negativní postoje zmiňují i vůči svojí osobě – podryvání autority. Jako zajímavé je zjištění, že i ředitelky lobují za to, aby v mateřské škole bylo více mužského zastoupení. Samy participantky zmiňují subjektivní pohled na to, co dle nich může ještě vztahy na pracovišti ovlivnit.

Participantky v rámci kategorie zmiňovaly:

- a. Je to o lidech,
- b. Praxe versus vzdělání,
- c. Důležitá úloha mentora,
- d. Učitelky, běžte si to zkusit jinam!

#### 6.3.1 Je to o lidech

Jak vypovídá název subkategorie, jedná se o jedince a jejich rozdílné osobnosti, které se mohou odrážet v nejrůznějších stránkách probírané problematiky. Participantky předkládají, že je to vždy o lidech a o tom, jak si sednou lidsky a jak spolu budou vycházet a jednat. Jako problém vnímají, že dle pohovoru nemají možnost danou osobnost poznat, avšak je v jejich zájmu doplnit stávající tým a sladit učitelky tak, aby to fungovalo a učitel-

ský sbor projevovat relativní stabilní fungování. Pokud tomu tak není, projevuje se to nejen na kvalitě práce učitelek, ale i jejich naladění, motivaci pro danou práci, ale také na samotných dětech a jejich rodičích. Participantky jsou si vědomy, jak obtížné je najít tu správnou učitelku. Otvírá se otázka feminizovaného povolání. Je snad strůjcem „problémů“ v rámci učitelského sboru, že je zde minimální mužské zastoupení? Participantky však jsou přesvědčeny, že chtějí, aby to fungovalo. I ony samotné se střetávají s problematikou podřívání autority ze strany učitelek. Není to však vždy jen o lidských elementech jako takových. Vztahy na pracovišti, ale i celkově dokáže naši práci ovlivnit rodinné zázemí a zejména zdraví jednotlivých členů učitelského sboru.

*„Lidi, vždycky lidi. Vždycky je to o těch lidech. Pokud prostě nenaskládáte ten kolektiv, který a je to těžké, který spolu musí umět komunikovat a musí fungovat, protože jinak to nejde, tak můžete těm lidem naslibovat hory doly, pokud prostě to nefunguje lidsky mezi nima, tak to nemůže fungovat.“ (Martina 620-623)*

*„Přesně tak, je to o lidech a o tom, jak spolu dokážou vycházet, jak to všechno bude fungovat dohromady. Je to hodně o těch osobnostech a jak spolu vychází a od toho se všechno odvíjí samozřejmě, ...“ (Michaela 482-484)*

*„A myslím si, já nevím, je to asi všechno o těch lidech.“ (Hana<sub>2</sub> 313-314)*

Vždy je vše o lidech a o tom, jak se dokáží domluvit, vycházet spolu, komunikovat a spolupracovat. Učitelky by neměly sebe navzájem vnímat jako rivaly, ale jako partnery na společné cestě vedoucí k určitému cíli a určité vizi. Relativně stabilní fungování učitelského sboru by mělo být v zájmu všech zúčastněných. Stejně tak i vedení mateřské školy představuje partnera, který nám poskytuje oporu na společné cestě vedoucí k určitému cíli. Naše projevy chování, ale i postoje ovlivňují naše charakterové a osobnostní vlastnosti. Ztotožňuji se s názory participantek Martiny, Michaela a Hany<sub>2</sub>. Vždy je to o té vzájemné interakci, protože jsme v neustálém vztahu a interakci s jinými lidmi. Je jedno, ať už je to vztah ředitel-učitel (učitelé), učitel-učitel, učitel-rodíč, učitel-dítě a naopak. Ve všech interakcích a vztazích se odráží naše osobnost a vše, co nás vystihuje a co nás nějakým způsobem formovalo až do dnešní podoby.

Osobnostní rozdíly jednotlivých aktérů učitelského sboru (v našem případě učitelů mateřských škol) nelze zjistit v omezeném a krátkém časovém intervalu. Je potřeba dlouhodobější časový úsek, abychom dokázali charakterizovat a definovat osobností rozdíly člověka (Crkalová & Riethof, 2007). Souhlasím s názorem autorů. Je potřeba delší časový úsek na

to, abychom dokázali člověka poznat a zejména, aby nám daný člověk dovolil ho poznat (otevřel se). Otvírá se také otázka lidskosti. Jedná se o ctnost vztahovou a v prostředí mateřské školy je jednou z prioritních. Mezi rysy lidskosti řadíme: lásku, laskavost, sociální a emoční inteligence (Svobodová, 2017 in Svobodová & Vítěčková a kol., 2017).

*„Jedny výběrové řízení jsem měla i tak, že jsem paní učitelky nechala pracovat s dětma na výběrovém řízení, ale podle životopisu a podle rozhovoru se těžko vybírá. Člověk to prostě nepozná, ...“ (Magda 234-236)*

*„..., abych i zjistila, protože u slovního pohovoru toho člověk moc nezjistí, abych i zjistila, jak přemýšlí...“ (Lenka 395-396)*

*„..., protože ani hodinový rozhovor vám nepodá o tom člověku jakoby správu, ...“ (Martina 205-206)*

*„..., ale nikdy to není o tom, že na první dobrou odhadnu toho člověka podle rozhovoru, že skutečně tu ruku mám dobrou.“ (Martina 210-211)*

*„No, nedávno jsem vybírala novou paní učitelku a musím říct, že opravdu na výběrovém řízení bylo více zájemkyň a je to hodně těžké vybrat někoho opravdu takhle na první dobrou, když to tak řeknu jenom při rozhovoru, protože ono nejvíc ukáže ta praxe, že.“ (Michaela 223-225)*

Jsem zastáncem toho, že člověka nepoznáme jen dle jeho životopisu nebo jednoho výběrového řízení, pohovoru. Chce to čas, kdy se člověk projeví a ukáže své různé stránky osobnosti. Nelze dát na první dojem. S tím se střetávají i ve svých výrociích participanty Magda, Lenka, Martina i Michaely. Participantky předkládají skutečnost, že je problém odhadnout jen na základě výběrového řízení a výběrového pohovoru učitelku a poznat, že ona je ta správná a ta, kterou potřebují. Mnohdy zabere i několik let, abychom člověka poznali, avšak i to nám nezaručí to, že ho poznáme dobře. Každý člověk se celý život formuje a probíhá u něj socializace. Může ho změnit narození dítěte, rodinné zázemí, zdravotní stav, krizové situace v jeho životě atd.

*„Není tak jednoduché vybrat i jednak kvalitního pedagoga, ...“ (Lenka 387-388)*

*„...navíc jsem hrozně moc vděčná za to, když se nám podaří vybrat člověka, který opravdu tuto práci chce dělat a který jí žije a je to ten učitel, který je ve vnitř učitelem. Je velice těžké najít lidi, nevím, čím to je.“ (Marie 272-274)*



Participantky Lenka a Marie ve svých výrociích uvádí, že je komplikované najít kvalitního pedagoga. Avšak, jaký je ukazatel toho, že je pedagog kvalitní? Co určuje jeho kvalitu? Participantka Marie nastiňuje svůj subjektivní pohled, ve kterém zmiňuje, že se jedná o učitele, který je učitel v pravém slova smyslu. Má to dáno v sobě a působí tak i na ostatní kolem sebe. Co však určuje kvalitu pedagoga? Je to snad jeho osobnost, kvalifikace, profesní předpoklady, jeho profesní dráha nebo jeho profesní kompetence? Tyto profesní kompetence učitele mateřské školy vnímáme jako soubor všech dovedností učitele mateřské školy (Gillernová, 2010 in Mertin & Gillernová, 2010). Otázkou je, zda však kvalitu daného pedagoga hodnotit jen díky jeho profesním kompetencím, zda v tom nehraje taky roli kvalita kompetencí ředitele mateřské školy, jeho představy a vize. Každý z nás má totiž jistá očekávání, od kterých mnohdy má problém upustit. Problematikou profesních kompetencí učitelů mateřských škol se zabývá řada autorů např. Gillernová (2003). Mezi další odborníky řadíme Zoru Syslovou – projekt „Rozvojem osobnostní a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“ – snaha rozvinutí profesních kompetencí učitelů mateřských škol (Syslová & Chaloupková, 2015). Můžeme říci, že lidé jsou největším bohatstvím každé organizace. Zejména však tým, který je sestavený z kvalitních učitelů, kteří budou odvádět kvalitní práci. Pokud je volba členů omezenější, je nutní mít na paměti odbornost i osobnost učitelů (Trojanová, 2014). O úspěšnosti týmu nerozhoduje pouze jen odbornost členů. Důležitá je i jejich osobnost a její charakteristika, ale také způsob, jak spolu vycházejí (Meier, 2009).

*„Taky k tomu zatím, jakože vybírám nové paní učitelky formou těch rozhovorů a tím, že mi vlastně zašlou ten životopis a potom se o tom bavíme.“ (Michaela 228-230)*

*„Takže ten konkurz tady na tu paní učitelku probíhal tou formou, že jsme seděly tam všechny čtyři děvčata, která tady vlastně působí a já jsem to vedla, tady ten pohovor. Děvčata měly za úkol si připravit takové ty doplňující vlastně otázky, čili tady to výběrové řízení mělo, dá se říct dvě kola. První kolo bylo takové to pohovorové, jak mluvíme my spolu, co vedlo paní učitelku k tomu, aby šla tady na tuto školku a trošičku něco z toho jejího života profesního a druhé kolo probíhalo písemnou formou, ...“ (Hana<sub>2</sub> 218-223)*

*„Nedělám to sama, je u toho vždycky přítomna paní zástupkyně, aby ten pohled jakoby byl minimálně od dvou lidí a na základě toho osobního pohovoru.“ (Martina 198-199)*

Ve většině výroků participantek se střetáváme s tím, že výběrové řízení probíhá formou pohovoru a následně může proběhnout nějaká praktická nebo písemná část, kde ředitelky

získají alespoň minimální představu o tom, jak se daná učitelka projevuje, jak myslí, jak je kreativní, jak reaguje na děti a děti na ni a tak dále. Trojanová (2014) uvádí, že výběru pracovníka předchází personální plánování a analýza pracovního místa. Výroky autorky se shodují s praxí, kterou uvádí participantky Hana<sub>2</sub> a Martina, a to, že u výběrového řízení je přítomný i jiný zástupce dané mateřské školy. Může se jednat jak o učitelský sbor, vedoucí učitelku, zástupkyni ředitele a tak dále. Autorka také uvádí, že u výběrového pohovoru by měl být kromě ředitele a jeho zástupce i popř. člen týmu. Tato v podstatě „komise“ nemusí mít jednotný názor, avšak může nastínit různé pohledy na uchazeče o danou pozici (v našem případě učitelku mateřské školy) a i možné podklady pro další rozhodování. Díky tomu si myslím, že platí „více hlav, více ví“. Souzním s výrokiem participantky Hany<sub>2</sub>, která uvádí, že se výběrové řízení/pohovoru účastní i učitelský sbor a má možnost do něj zasahovat (ředitelka však stojí v čele a vede ho) a zjistit o daném zájemci informace, které potřebuje zodpovědět učitelský sbor jako potencionální pracovní skupina/tým.

*„Taky už jsem řešila, kdy jedna s druhou, prostě nešlo to, nešlo to, ale protože si nesedly lidsky. Pokud si ti lidi skutečně nesednou lidsky, tak to nemá smysl, protože žádná odbornost, žádné, já nevím, iniciativy, profesionální, to nefunguje.“ (Martina 373-375)*

*„...dřív s ní nebyly takové problémy, jako teď. Takže to, myslím si, že je to tím, že si opravdu nesedli jako lidé, ...“ (Michaela 54-56)*

*„...kdy opravdu si paní učitelky lidsky nesedly a nedokázaly odfiltrovat tu osobní stránku a pracovní stránku. (Lenka 96-97)*

Již výše byla zmíněna problematika týkající se osobnostních a charakterových vlastností. Nejen odlišené názory, postoje, ale lidské povahy mohou být zdrojem konfliktů, nedorozumění nebo se mohou podílet na narušení vztahových vazeb mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru. Dle Vašutové (2004) je učitelova osobnost důležitá při výkonu dané profese. Jak bylo již i zmíněno, tak některé vlastnosti a charakteristiky osobnosti učitele vyjadřují to, jaký by měl být. Je to jistá představa nebo ideál. Nelze nutně trvat na tom, aby všechny tyto vlastnosti a charakteristiky učitel měl. Můžeme pouze definovat vzor vhodný pro učitele a tuto profesi. Participantky Martina, Michaela a Lenka poukázaly na problematiku mezilidských vztahů a toho, že i učitelky si mají mnohdy problém sednout lidsky.

*„..., ale chci jít dát ještě šanci i s jinou kolegyní, aby se ukázala, projevila se, jestli je opravdu taková anebo, jestli jiná a opravdu to bylo tou špatnou kolegyní, se kterou si nerozuměla.“ (Michaela 57-59)*

*„No, já to nemyslím jako dát šanci jen v rámci toho, že to je nastupující kolega, ale jakoby vůbec v rámci té práce.“ (Martina 247-248)*

*„..., že během těch pár měsíců nemáte šanci toho člověka poznat.“ (Marie 188-189)*

Líbí se mi postoj participantek Michaely, Martiny a Marie k tomu, když vidí a mají řešit nějaké problémy, a přesto se snaží danému člověku dát šanci. Nikdo není neomylný, nikdo není dokonalý. Každý z nás měl jiné profesní začátky a jinak se stáčí jeho profesní dráha. Nelze člověka soudit na základě jednoho „přešlapu“ a tím odsoudit celou jako profesní dráhu k zániku. I profesní začátky formují naše projevy chování a postoje určitým směrem. Vliv však může pramenit i z jiných příčin a jiných důsledků. Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že učitelé potřebují podporu, aby se rozvíjeli a měli zájem pracovat na svém profesním vývoji.

Jisté vlastnosti učitelů mateřských škol by měli ředitelé vnímat a zařadit už i v rámci výběrového řízení nebo přijímacího pohovoru. Na základě toho se jim dostane různorodého osobnostní zastoupení v rámci učitelského sboru. Můžeme například zmínit typologii autorek Myersové a Briggsové. Autorky vytvořily osobnostní dotazník. Daný dotazník zahrnuje různé dimenze – extroverze a introverze, smysly a intuice. Dané dimenze můžeme využít při následném budování týmu, a to jako jeden z možných opěrných bodů (Crkalová & Riethof, 2007).

*„...a když hledám v případě odpadnutí nějaké kolegyně, hledám někoho nového do týmu, tak samozřejmě sleduju to, co nám tady chybí a co potřebujeme, aby ten dotyčný, co projde výběrovým řízením, měl.“ (Marie 135-137)*

*„..., druhá stránka je tak, aby vám povahově sedl do kolektivu.“ (Lenka 388-389)*

*„..., jo, takže vždycky záleží na dané situaci, na konkrétní pozici, koho člověk potřebuje a opravdu jakoby vybrat, ...“ (Lenka 391-393)*

*„O jejich zkušenostech, jakou mají praxi, co je baví, ptám se jich na to, čím by obohatila právě naši školku, v čem si myslí, že je dobrá a samozřejmě se snažím vybírat potom tu novou kolegyni také, aby do toho kolektivu dobře zapadla. Když už třeba vím, ke komu by na třídu šla, tak se snažím vycítit, jestli by si třeba rozuměli, jakou má povahu, jak se mi jeví.“ (Michaela 230-234)*

Pokud se bavíme o řízení školy, tak nejcennější jsou lidé, kteří v ní pracují. Jsou to ti, co svými znalostmi, dovednostmi i schopnostmi a postoji zajišťují kvalitu vzdělání (Syslová,

2013). Z tohoto důvodu můžeme říci, že je v zájmu ředitelek a našich participantek, aby se zajímaly o to, koho do svého učitelského sboru přijímají a také, aby si zajistily relativně stabilní učitelský sbor. Tato potřeba vychází zejména z toho, aby se učitelský sbor sladil na úrovni pracovní skupiny. Každý z učitelského sboru představuje „dílek puzzle“, který musí zapadnout na správné místo, jinak dané puzzle nebude kompletní a nebude možné ho nikdy složit do relativní podoby.

*„Mým hlavním cílem a záměrem je to, aby si sedly ty holky ve třídách. Pokud si nesednou ty holky ve třídách, tak to nemůže fungovat. Takže to je taky můj velký jakoby jeden velký záměr a snaha, abych se snažila je dát vždycky tak, aby to fungovalo.“ (Martina 370-372)*

*„Snažím se, aby i na třídě byly učitelky, které si spolu sedí, protože jak to tak není, tak to fungovat nikdy nebude.“ (Andrea 53-54)*

*„..., samozřejmě každá paní učitelka má nějaké pozitivní a negativní vlastnosti, v něčem je silnější, v něčem slabší, takže opravdu poskládat na třídy paní učitelky tak, aby se vzájemně doplňovaly...“ (Lenka 450-452)*

*„..., a snažím se na to myslet i ve chvílích jako je třeba ta, kdy se rozdělují učitelky na září, aby se prostě doplňovaly a abych věděla, že to bude fungovat...“ (Marie 134-135)*

*„Tak vesměs, co může ovlivnit tak určitě to složení kolektivu, jak si třeba ten kolektiv sedne, jak spolu dokážou vycházet. Ono záleží, jak prostě je ten kolektiv složený...“ (Michaela 360-361)*

Aby byla úspěšná, ale i prospěšná spolupráce, je nutná spolupráce a spoluúčast všech v týmu, jejich sdílení, ale i kolegiální vztahy. Zejména bezpečná podpora založená na důvěře a také na společných cílech. Míra spolupráce ovlivňuje, ale také motivuje profesionální rozvoj učitelů, jejich rozvoj a kvalitu dané školy. Nutností však je, aby týmová práce byla podporovaná, reflektovaná a oceněna. Přínosem je realizace poznatků a zkušeností, které při dané spolupráci byly zjištěny. Pedagogický sbor (pracovní tým) funguje zejména na základě jasně vymezených a stanovených pravidel, na kterých se podíleli všichni aktéři (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Z výroků Martiny, Andrei a Marie je patrné, že jsou si vědomy toho, jak významné je, aby se učitelky sladily na třídách a byly schopné spolu komunikovat a spolupracovat.

*„..., ale už spolu na třídě v budoucnu nebudou, jelikož opravdu to tam nefunguje. Má to negativní dopad na děti, tak na rodiče, tak celkově na to klima kolektivu.“ (Michaela 49-50)*

*„Ne, ne, zase ona aby jako jo, jakoby, že ona to sama vycítila, že prostě nebudeme úplně mít stejnou krevní skupinu, takže nás jo jakoby přizpůsobila vlastně ten sbor, jo, nebo to sladila mě s jinou paní učitelkou a tam to bylo v pohodě.“ (Hana<sub>1</sub> 89-91)*

*„Negativně ovlivňuje vztahy také špatně nastavená organizace chodu MŠ a jednotlivých akcí, proto si velmi zakládám na dobrém organizačním uspořádání veškerého chodu MŠ - tzn. i pracovníků na provozních úsecích.“ (Andrea 171-173)*

Participantky Michaela, Hana<sub>1</sub> a Andrea uvádí zkušenosti týkající se nevhodného sladění učitelek na třídách. Ředitelky vnímají i tuto problematiku a snaží se ji řešit v rámci své praxe. Uvědomují si důležitost a podstatu toho, aby si učitelky na třídě sedly, aby daná třída fungovala a aby probíhal adekvátní výchovně-vzdělávací program a aby byl zabezpečený chod dané mateřské školy a zabezpečené adekvátní podmínky pro děti.

*„..., jestli ty paní učitelky nemají prostě snahu se nějakým způsobem spolu, i protože já vidím i slyším, že na těch třídách to nefunguje...“ (Hana<sub>2</sub> 296-298)*

*„..., že prostě ta jedna té druhé hází klacky pod nohy,...“ (Hana<sub>2</sub> 299-300)*

*„...a pokud to nefunguje a pokud jedna učitelka má pocit od té druhé, že je špatnější než ona prostě, tak tam to začíná špatně...“ (Magda 150-152)*

Na to navazují výroky participantek Hany<sub>2</sub> a Magdy, které navazují na přechodné výroky. Participantky uvádějí možné důsledky, kdy si učitelky na třídě nesedly. To vše může mít odraz klima mateřské školy, ale i klima učitelského sboru. Autoři Průcha & Kořátková (2013) uvádí, že vztahy se podílejí na vytváření klimatu, a to ve dvou rovinách. Pozitivní rovina zahrnuje porozumění, ochotu, morální kvalitu, ale i spolupráci. Negativní rovina se vyznačuje konfliktností, netolerancí, odlišnými a různorodými názory a přístupy na pedagogickou práci, neplnění pracovních povinností. Významné místo zde má nedůvěra a neinformovanost.

V rámci výroků participantek se také otevřela otázka feminizace daného povolání. Autor Průcha (2017) uvádí, že feminizace učitelské profese představuje skutečnost, kdy v rámci socioprofesionální skupině učitelů je disproporce mezi počtem žen a mužů. Ženy tvoří většinu. Participantky zmínily potřebu, aby se v mateřských školách objevovalo více mužského

zastoupení. Jsem toho názoru, že mužské elementy v mateřské škole mohou být obohacujícím a mohou daný učitelský sbor obohatit o mužský pohled na věc a problematiku. Zejména v případech, kdy se řeší nějaké konflikty nebo problémy. V čem tkví příčina feminizace tohoto povolání? Můžeme odhadovat, že je to nízká atraktivnost odrážející se v rámci financí a možná by stálo za to, aby se tato problematika prozkoumala hlouběji.

*„A ještě mě tak napadá, že vlastně i více mužských zástupců by to chtělo (smích).“ (Michaela 485-486)*

*„Možná to vše vzniká i tím, že je tato profese ryze feminizovaná. Chtělo by to více zástupců opačného pohlaví. Kdoví.“ (Andrea 218-219)*

*„No, ano, za to bych se velmi přimlouvala. Měli jsme kolegu mimochodem, za to moje působení. Měli jsme tady kolegu, který byl ve speciální třídě, takže logoped-surdoped a bylo to velmi obohacující, protože sic on byl zástupce minority, tak samozřejmě děti ho vnímaly naprosto jinak a on spíše projevoval takových spoustu ženských projevů, tak přece jenom ten mužský element, který tady působil, tak to bylo velmi přínosné. I vůči kolegyním, jakože i vůči dětem i vůči rodičům i jakoby, když to vezmu já jakoby ředitel a ten pracovník, tak to bylo velice, jakože dobré.“ (Martina 134-140)*

Profese učitelů mateřských škol je genderově nevyvážená. Muži se v pozici učitelů mateřských objevují výjimečně. Ve většině případů se objevují pouze ve vedení mateřské školy. Avšak s postupem času zastoupení mužů v dané profesi stoupá. Můžeme uvést, že v roce 2005-2006 tvořilo mužské zastoupení v mateřských školách 0,1%, v roce 2013-2014 byl zaznamenán nárůst 0,4% (Majerčíková, Kasáčová & Kočvářová, 2015). Více viz část 2.1.2 v rámci teoretické části.

Další problematika, kterou participantky musí řešit, je podrývání jejich autority učitelkami. Zejména podrývání autority učitelkou. Některé učitelky podněcují podrývání autority vůči vedení pomocí učitelek. Podněcují je, aby se učitelky bouřily a vyvolávaly konfliktní situace proti vedení mateřské školy. S touto zkušeností vystupují participantky Marie, Lenka, Martina.

*„..., tak je spíše nabádaly k tomu, aby tady řešili nějaké věci, jako jestli jsou tady s tímto spokojené, proč to tady funguje tak a že by spokojené být neměly a že takto jak kdyby podrývaly ten systém, který tady nějakým způsobem funguje.“ (Marie 160-162)*

*„Zkouší podkopávat autoritu, samozřejmě, naštěstí se jí to až tak příliš nedaří. Ona spíš je taková, jakože popichuje ostatní zaměstnance, aby udělali něco proti, když vydám rozhodnutí, tak se snaží to nějak obejít a podobně, ...“ (Lenka 132-134)*

*„..., to se mi taky stalo a myslím si, že jsem to teda ustála, protože jsem to vyargumentovala. Ale možná, kdyby ta druhá protistrana si dokázala jakoby ty lidi jakoby podmanit nebo jakože nachytat na tu svoji linii a já to nedokázala vyargumentovat, tak by se to změnilo, jo, konflikt by nastal nějak.“ (Martina 306-309)*

Participantky jsou si vědomy toho, že i jeden článek dokáže rozložit kolektiv. Pokud jeden nebo dva články nezapadnou, ovlivní to celý učitelský sbor. Potom je na řediteli mateřské školy, který má být manažerem a lídrem dané mateřské školy, jak si s tímto problémem poradí. Otázkou se také stává i financování mateřské školy a možnosti financovat rozvázání pracovního poměru (výpovědi) těchto problémových učitelů. Participantky Marie a Lenka uvádí náhled na danou problematiku. Problémoví učitelé bývají často strůjci podryvání autority ředitele.

*„Dokáže, dokáže i v tom malém kolektivu dokáže rozložit jeden celý kolektiv.“ (Martina 341)*

*„..., když máte v šesti-člený, sedmi-člený tým a z toho budou dvě, které nezapadnou, tak vám to rozloží úplně celý zbytek, což se tady třeba během dvou měsíců stalo, že a já jsem nevěřila svým očím, co všechno sem pak následně zpětně zjišťovala.“ (Marie 80-82)*

*„..., ale jakoby pořád je to zaměstnanec, u kterého vím, že si musím dávat pozor a pohlídat si, aby nedošlo k žádnému velkému konfliktu.“ (Lenka 128-129)*

*„Pokud vám ten člověk nebude tahat za stejný provaz, tak prostě ho nikdy do toho nevtáhnete, prostě můžete dělat cokoliv, ...“ (Marie 413-414)*

Participantky se shodují, že pořád jsme jen lidé a i náš zdravotní stav se dokáže odrazit na kvalitě naší práce, na její efektivitě, odhodlání a hlavně má dopad i na učitelský sbor. Trojanová (2014) uvádí, že zdravotní stav můžeme zařadit mezi osobnostní kompetence. Dobrý psychický, ale i fyzický stav zabezpečuje zvládání dané funkce. Nemusí se jednat pouze o zdraví učitelky, ale i člena rodiny. Ředitel jako manažer musí zorganizovat chod mateřské školy a zabezpečit nejen její fungování, ale poskytnout jistou ochranu nejen dětem, ale i učitelkám.

*„...a jinak nevím, jestli mě něco napadá, zdravotní stav samozřejmě. To jsou další věci. Automaticky, když člověk začíná zdravotně pokulhávat, potřebuje více péče, tu péči řeší a dopadá to na ty ostatní v tom, že musí samozřejmě mít ten výkon za něj.“ (Marie 334-337)*

*„Měla jsem teda jednu nepříjemnou zkušenost s kolegyní, která musela odejít kvůli zdravotnímu stavu a ten stav si dlouho nechtěla jakoby připustit, že to je tak závažné a já jsem musela udělat tady tento krok a to byla taková nepříjemná zkušenost. Hlavně z toho hlediska, že ona věděla o svém problému a snažila se jako kdyby stále mlžit a ten problém bagatelizovat a nechtěla přistoupit na to, že je to reálná situace a že člověk jí nechce nijak ublížit, ale prostě musí chránit ty děti, které tady jsou a které má na starosti a vlastně i ty ostatní kolegyně, že jo.“ (Martina 100-106)*

*„..., jeho zdraví. Myslím takové to psychické, jo, nebo jestli i fyzické, jo, jestli ten člověk je v pohodě, ...“ (Hana<sub>1</sub> 220-221)*

Mezi další faktory a činitele ovlivňující vztahy na pracovišti, může zařadit naladění jednotlivých aktérů učitelského sboru. Toto naladění vychází zejména díky rodinnému zázemí. I problémy nebo krizové situace v domácnosti se mohou odrazit na našem naladění, fungování na pracovišti, ale i ve vztahových vazbách vůči učitelkám i vedení. Z tohoto důvodu je nutné poznávat své podřízené, ale i vzájemné poznávání učitelek mezi sebou navzájem. Tomu má napomáhat neformální setkávání učitelek a team buildingy.

*„...nemá problém ani v rodině, tak to myslím, že ovlivňuje i to, jaký má vztah, rodinné zázemí těch paní učitelek, to taky určitě ovlivňuje ty vztahy na pracovišti.“ (Hana<sub>1</sub> 221-223)*

*„Já mám zkušenosti s tím, že vztahy na pracovišti ovlivňuje i soukromý život. Pokud člověk má problémy nebo prostě nějaké starosti v soukromém životě a není ochoten to nějakým způsobem, není ochoten, není typ, který by to konzultoval, řešil, případně svěřoval v práci a jeho chování se mění, aniž by jste věděli, co je za tím, tak se to velmi špatně jako ordinuje nějakým způsobem, toleruje, že bych řekla, že soukromý život velice zasahuje a jinak nevím, jestli mě něco napadá, ...“ (Marie 330-335)*

*„Každá z nás denně nosíme do mateřské školy ze svých domovů uzlíček každodenních i mimořádných radostí a starostí, které nám někdy dávají pořádně zabrat a máme problém je unést. Nesmíme je však přenášet na kolegyně. I v takových vypjatých osobních situacích je třeba, aby si každý z nás vždy rádně zvážil, co a jakým způsobem chci kolegyním sdělit.“*



*Někdy jedna špatně formulovaná či neuvážená věta může nadělat mnoho problémů jak v kolektivu, tak nám samotným.*“ (Andrea 188-194)

Líbí se mi následující myšlenka participantky Marie. Ta uvádí, že pokud lidé nejsou na svém pracovišti spokojeni, mají to řešit. Je to jen práce a není to závazek na celý život. Pokud člověk není spokojený, má to řešit a ne jen přežívat. Práce se dá změnit. Pokud budeme trpět něco, s čím nejsme spokojeni, může se to odrazit v různých oblastech. Může to mít právě i odraz na rodinném zázemí, kdy si jedinec odnáší problémy z práce domů, ale i v oblasti zdraví jedince. Nemluvě o narušení možných vztahových vazeb mezi kolegy. Souhlasím s výrokem participantky Marie, že nejdůležitější je to, co mý člověk doma.

*„Ale asi bych jim řekla, „proboha, je to jen práce, je to jen práce“, protože mám pocit, že si neuvědomují ti lidé, že to, co je důležité, je doma pro toho člověka...“* (Marie 147-419)

### 6.3.2 Praxe versus vzdělání

S otázkou vzdělání a kvalifikace u učitelek se setkáváme neustále. Otázkou však je, zda je nutnost mít středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání v dané profesi. Ve svých výrociích se participantky rozcházejí. *„Důležitým kritériem v pohledu na osobnost učitele je jeho odborná příprava a vzdělání. Podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) lze kvalifikaci pro výkon povolání učitelky mateřské školy získat na úrovni středoškolského odborného vzdělávání nebo na úrovni vzdělání terciárního na vyšší nebo vysoké škole.“* (Opravilová, 2016, s. 188)

Už experti z OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) před 14 lety přednesly ve zprávě stav předškolní výchovy. Byl vznesen požadavek na vzdělání v terciární sféře u předškolních pedagogů. Doporučení vyšlo i ze strany Národního programu pro rozvoj vzdělávání – kvalifikace učitelek mateřských škol na pedagogických fakultách. Došlo by k potlačení vzdělávání na středních pedagogických školách (Kotásek, 2001). Dle výroků a zkušeností participantek můžeme konstatovat, že přibývá učitelek s vysokoškolským vzděláním. Participantky však nezmiňují důvody studia učitelek. Troufám si tvrdit, že se jedná o osobní zájem učitelek o rozvíjení jejich profesních kompetencí. S touto skutečností se shodují i někteří níže zmiňovaní autoři.

*„Přicházejí mladé vysokoškolsky vzdělané učitelky, které jsou přínosem a většinou zůstávají, ...“* (Magda 25-26)

*„Ba naopak já jsem za ty lidi, co přichází z nově po škole vděčná z toho důvodu, že vnáší věci, které se zavádí nově, přichází s novými tématy, nemají třeba tolik zkušeností, co se týká práce s dětmi, ale zase mají informace, které těm, co ty zkušenosti mají, protože jsou dlouhodobě mimo ten vzdělávací systém, samozřejmě, když nepočítám vzdělávání tady ty dílčí věci, co probíhají v systému škol jako takovém, že dávají nám nové informace k RVP, nové informace k ŠVP, takže já jsem za ty mladé lidi vděčná a navíc jsem hrozně moc vděčná za to, ...“ (Marie 266-272)*

*„Myslím si, že to není žádný problém. Jediné tak v čem, když mají zpracovat nějaké třeba formuláře, plány pedagogické podpory, individuální vzdělávací plány, tak paní učitelky, které mají zkušenost z vysoké školy, tak se v tomto lépe orientují, používají odbornější terminologii, ale zase ty paní učitelky, co mají střední školy, tak mají více praxe v tuto chvíli. Takže zase po té praktické stránce můžou poradit co a jak, jak s tím dítětem pracovat.“ (Lenka 41-45)*

Participantky Magda, Marie a Lenka ve svých výrocích zmiňují vysokoškolsky vzdělané učitelky. Participantka Magda je za vysokoškolsky vzdělané učitelky ráda a vítá je. Stejný postoj zaujíma u participantka Marie. Ta svůj postoj osvětluje tím, že vysokoškolsky vzdělané učitelky vnáší do mateřských škol a výchovně-vzdělávacích činností aktuální trendy, jsou seznámeny s nejnovějšími poznatky. Tyto nejnovější poznatky a přístupy mohou poskytnout učitelkám, které jsou v praxi delší dobu nebo učitelkám se středním vzděláním. To potvrzuje i autorka Kořátková (2014b), která uvádí, že v některých výpovědích učitelek, a to v různém časovém období, se odráží potřeba, která se týká zájmu o vysokoškolské vzdělání. Učitelky poskytují nedostatky z různých okruhů oborů. Jedná se například o psychologii, speciální pedagogiky. Tento zájem se i odráží v poznání nových informací z oblasti výchovy.

Dle mého názoru můžeme tedy konstatovat, že zájem učitelek o vysokoškolské vzdělání stoupá. Potřeba a zájem vychází nejen od samotných učitelek, ale zejména neustálému vývoji předškolního vzdělávání, zavádění nových trendů a zjišťování nových poznatků. Tlak je vyvíjen i ze strany společnosti a rodičů. Totéž potvrzují i jiní autoři (Váchová & Vítečková, 2017 in Svobodová & Vítečková, 2017). I učitelé mateřské školy mají povinnost se vzdělávat, obnovovat a doplňovat kvalifikaci. Učitelky mateřských škol projevují zájem o další vzdělávání. Bohužel zatím neexistuje žádná povinnost v rozšiřování kvalifikace u učitelů mateřských škol. Můžeme konstatovat, že zvyšování kvalifikace je zatím z vlast-

ního přesvědčení učitelek. Kvalifikace učitelek je problematika, která se odráží nejen v chodu mateřské školy, ale i v očích společnosti a samotných rodičů.

*„Některé přijdou paní učitelky, které mají vysokou školu a nejsou to kvalitní pedagogové a nemusí být ani po letech a jsou paní učitelky se střetí školou, které jsou výborné pedagogy a naopak, já mám ve školce paní učitelku, co má střední školu a není kvalitním pedagogem a paní učitelku, co má bakaláře, předtím má Střední oděvní školu, dodělala si bakaláře předškolní pedagogiku a je výborná učitelka, i když učí 5 let. Není to o vzdělání.“ (Lenka 48-53)*

Participantka Lenka nastiňuje problematiku a předkládá svůj postoj, že to není o vzdělání. Dle ní může být kvalitním pedagogem jak učitelka se středním vzděláním, tak i učitelka vysokoškolsky vzdělaná. Autorky Syslová & Hornáčková (2014) však uvádí, že vysokoškolsky vzdělané učitelky mají lepší schopnost reflektovat svoji činnost. Učitelky vysokoškolsky vzdělané dokáží zdůvodnit výběr aktivit a dokáží podat, jaký význam budou mít pro děti předškolního věku. Dalším významným poznatkem je, že vysokoškolsky vzdělané učitelky si nestanovují tzv. „pseudocíle“. Přidává se i autorka Opravilová (2016), která se střetává s názory i jiných odborníků, a to, že vysokoškolská kvalifikace poskytuje učitelům mateřských škol získat odborné znalosti z různých a specifických okruhů oboru. Tyto znalosti jsou hlubší a poskytují učitelkám profesionální dovednosti. S tím se ztotožňuje Helus (2014), který předkládá, že vysokoškolské vzdělání eliminuje neintuitivnost a rutinnost v praxi a práci učitelek.

*„Nemyslím si, že až úplně to tak bylo dobré, protože v dnešní době ty začínající učitelky přichází sice s daleko menší praxí, ale z daleko většíma znalostma ze školy a ty paní učitelky, které jsou uvádějící mají sice praxi, ale zase jim chybí podložené to tady téma novými vlastně znalostma a není vždycky dobrá praxe, ... (Magda 34-37)*

Dle autorky Wiegerové a kol. (2015) středoškolsky vzdělané učitelky využívají subjektivní, nepodložené a intuitivní hodnotící výroky o své práci. Své kroky a jednání hodnotí izolovaně, bez vazby na děti a bez vzájemných spojitostí v rámci jejich jednání. Zatím nejsou porovnávací nebo hodnotící výzkumy, které by podaly srovnání těchto dvou kvalifikací. K porovnání kvalifikací slouží pouze obsah, náplň nebo délku praxe a způsob zakončení (Průcha & Kořátková, 2013). Participantka Magda a Marie však nahlíží na danou problematiku jako někteří uvedení autoři. Učitelky získávají profesionální dovednosti a poznatky z různých okruhů odborných oborů. Můžeme říci, že si prohlubují své profesní kompeten-

ce. Troufám si konstatovat, že ředitelky neupřednostňují učitelky dle kvalifikace. Kvalifikace netvoří ani mezník v platovém výměru středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Na základě toho si troufám tvrdit, že se jedná pouze o osobní zájem učitelek získat vyšší kvalifikaci a využít nové poznatky pro svoji praxi. Studium je tedy spíše osobní motivací učitelek, než poskytnutý podnět ze strany MŠMT, zřizovatele, vedení mateřské školy nebo širší veřejnosti. Avšak ředitelky jsou nakloněny tomu, aby učitelky mateřských škol studovaly a vzdělávaly se.

*„..., tak jak to má být, že už ty zkušenosti nebo, že už má i tu teorii k těm zkušenostem, které tady nabyla v rámci práce s dětmi.“ (Marie 102-103)*

### 6.3.3 Důležitá úloha mentora

Mentor hraje významnou roli v profesních začátcích začínajícího učitele. Mentor neboli dříve označovaný „uvádějící učitel“ má za cíl uvést do praxe začínajícího učitele - seznámit začínajícího učitele s chodem mateřské školy, s povinnými dokumenty a legislativou, pomoci mu začlenit se do kolektivu a tak dále. *„Pozitivní mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, relativní a profesní rozvoj.“ (Kohoutek, 1985, s. 42)*

I přes starší publikaci se střetáváme s tímto názorem i v dnešní době. Úloha mentora je bezesporu těžká. Mentor by měl být ten, kdo bere začínajícího učitele „pod patronát“ a zabezpečuje mu relativně klidný nástup během profesních začátků. Nedílnou součástí se také stává zabezpečit přecházení „šoku z reality“. Zejména z toho důvodu, že představy začínajících učitelů se liší od praxe. Z definice autora Kohouta je patrné, že mentorem by měla být zkušená osoba, která poskytuje mentoring služebně mladší (v našem případě myšleno začínající učitelka) učitelce. Již v přechodných výrocích i v jiných kategoriích a subkategoriích je patrné, že ředitelky se snaží sladit učitelky na třídách. V tomto případě je to starší a zkušenější učitelka se služebně mladší učitelku, která se nachází v profesních začátcích. Syslová (2013) uvádí, že cílem mentoringu je zefektivnit pracovní výkon, ale i poskytovat informace a zpětnou vazbu danému učiteli. Zejména poskytovat osobní podporu.

*„V této souvislosti bych ještě chtěla dodat, že mám v kolektivu mnoho nových učitelek, které teprve praxi získávají a setkávají se s mnoha situacemi, na které je škola nemohla*

připravit. Až nyní se reálně setkávají se zjištěním, že práce s dětmi a s jejich rodiči je v současné době velmi náročná a vůbec neodpovídá míře očekávání z jejich strany.“ (Andrea 209-213)

„Samozřejmě, ale člověk přijde s nějakým svým základem, přijde s nějakýma částečnými znalostma, přijde s částečnými zkušenostma, ale někdo ho musí uvést do problému, musí ho uvést tady do toho, musí ho naučit, že začíná šok z reality a musí ho naučit vyrovnávat s tím, že to je jinak, než jak přichází z představama do té školky. A pokud má opravdu dobrého toho mentora, toho kouče, který ho uvede, tak vždycky je tomu líp, než když ho nikdo neuvede a potom přichází zklamání prostě a přichází prostě ten stres a ten člověk, ne že by to neměl v sobě, ale prostě přichází takové to rozčarování prostě a přichází i ty odchody, že jsem to nezvládla anebo to není takové, jaké jsem si představovala, takže to si myslím, že to je pod tím naučit se učit. Ne přímo jako, nepřímo jako ta práce s těmi dětmi, ale všechno v podstatě to okolo, ta adaptace a tady to vyrovnání se vlastně s tím, o čem to profesní je a naučit se tu práci mít rád prostě a překonat tady ty počáteční, které jsou vždycky ty negativní věci jsou vždycky, protože nikdy to není, že člověk přichází do každého zaměstnání s určitými představama a není to vždycky tak, jak ten člověk si představuje.“ (Magda 243-255)

Výroky participantek Magdy a Andrei vypovídají o jistých představách začínajících učitelů, se kterými přicházejí do praxe. Tyto představy se však mohou lišit od reality a současného stavu předškolního vzdělávání nebo podmínek dané mateřské školy. Začínající učitelka ve fázi profesního startu a profesní adaptace potřebuje pomoci zkorigovat tyto představy s danou realitou, aby nedošlo k „šoku z reality“ a následné možné fluktuaci začínajících učitelů. Tuto skutečnost potvrzuje i participantka Andrea.

„Byla by škoda, kdyby se začínající učitelka s výbornými předpoklady pro tuto profesi zalekla svého poslání a odešla raději mimo školství. Bohužel jak vím ze svého okolí, není to vůbec jev výjimečný...“ (Andrea 216-218)

Termín „šok z reality“ v dnešní době nepředstavuje již nic neznámého. „Šok z reality je mnohdy způsoben střetem idealistických vizí získaných během přípravy na učitelství a odlišnou nevlídnou situací uvnitř třídy.“ (Švaříček, 2011, s. 254)

S problematikou fluktuace učitelů se střetáváme u výroků participantek Marie a Michaeli. Otázkou však je, jak zabránit danému „šoku z reality“ a jestli se jedná pouze o otázku vhodného mentora a mentoringu nebo je nutné hledat možné příčiny i jinde. Autor Průcha

(2017) uvádí, že příčiny daného šoku mohou být různorodé. Na to navazuje autor Veenman (1984), který uvádí, že příčiny lze vymezit jako příčiny spjaté s osobností učitelů, s profesními kompetencemi učitelů, tak i se situacemi ve školách. Důsledky jsou však jisté a mezi jeden z nich můžeme řadit právě fluktuaci učitelů. Odborníci uvádí, že fluktuace učitelů neznamená výhradě pohyb učitelů v rámci systému, ale také i mimo něj. Vysoká míra fluktuace učitelů může mít vliv na stabilitu učitelského sboru a zkomplikovat kvalitu práce školy. Mezi další vlivy můžeme zařadit ovlivnění vnitřního fungování učitelského sboru jako sociální skupiny. Odraz můžeme vidět i v rámci vztahových vazeb nebo sociálního klimatu dané školy (Rozkocová & Urbánek, 2017).

*„..., a když jsme spolu tady si povídali, tak mi říkala, že neví, jestli v tom oboru učitelském zůstane nebo půjde podnikat, protože ona to vystudovala, pak podnikala a pak se do toho oboru následně vrátila nějakých pár let, ...“ (Marie 84-88)*

*„...odcházela z práce vlastně taky z tohoto důvodu, že už to nezvládala, co se týká vedení, ...“ (Marie 374)*

*„Co si pamatuju, tak myslím jen 1 kolegyně odešla na jinou školku, ale jinak tam zůstali všichni pracovat, no. Jinak jako ve směr v té školce jsou nebo byly ty kolegyně jako spokojené.“ (Michaela 126-128)*

Role mentora – ideálně starší a zkušenější kolega z dané mateřské školy. Jedná se o učitele, který by podporoval vzájemný vztah mentora a mentee (Wiegerová a kol., 2015). S tímto se ztotožňují participantky Lenka, Andrea, Michaela. Participantka Lenka nastínila i problematiku zkušené učitelky jako mentora. Zkušený kolega ne vždy musí představovat dobrého mentora. V některých případech jsou mentoři vybíráni podle délky praxe nebo věku, avšak to nezaručuje kvalitu dobrého mentora (Lazarová, 2011).

*„Snažím se dávat vždycky na třídu zkušenější a méně zkušenou paní učitelku k sobě. Jednak se může mladá paní učitelka učit od zkušené kolegyně. Druhá stránka věci je, že ta nová mladá paní učitelka přinese nové podněty, nové náměty, novou energii a náboj do té třídy, takže je to takové, jak kdyby vyvážené.“ (Lenka 58-61)*

*„Můžu říci, že spolu v každé třídě spolupracují paní učitelky, a to jak paní učitelky s víceletou praxí, tak paní učitelky nové, které své zkušenosti postupně získávají.“ (Andrea 48-50)*

*„Máme tam začínající učitelky, které jsou vlastně s kolegyněmi, které jsou starší, které mají už dlouholetou praxi a vlastně poskytují jim ten mentoring.“ (Michaela 35-36)*

I samotné participantky se střetávají v rámci své profesní dráhy s otázkou mentoringu. Participantky Magda, Hana<sub>2</sub> a Andrea předkládají své zkušenosti. Participantky Magda a Hana<sub>2</sub> osvětlují i otázku mentoringu v rámci vedení mateřské školy – tedy mentoring ředitele mateřské školy. Otázka mentora tudíž není jen záležitostí začínajících učitelů, ale i „začínajících ředitelů“. Troufám si říci, že je to velmi zajímavá problematika k dalšímu možnému zkoumání.

*„S tímto jsem nastupovala potom i do té funkce ředitelky s nadšením teda a měla jsem zase svoje mentory, kteří mi pomáhali. Byly to dvě paní ředitelky, na které jsem se mohla obrátit a které mě vlastně pomáhaly tady v těch začátcích a myslím si, že každý by měl mít za sebou někoho, na koho by se obrátil, protože pokud člověk přijde do zaměstnání nejen učitelka, ale i ředitelka a nemá to zázemí, nedej bože už v té učitelce, se kterou pracuje, tak nikdy se nestane dobrou učitelkou, to si myslím já.“ (Magda 58-63)*

*„Pouze za začátku paní inspektorka, která mě vlastně tak trošičku uvedla do toho, do těch mojich povinností a vlastně jsem s ní byla stále v kontaktu, takže pokud jsem si nevěděla rady, tak vlastně jsme spolu byli takhle na telefonu, ale jinak nikoho.“ (Hana<sub>2</sub> 42-44)*

*„Pracovala jsem jako učitelka mateřské školy. Měla jsem štěstí vždy na výborné vedení a podporující přístup jak ze stran kolegyně (jako začínající učitelka),...“ (Andrea 17-18)*

Pokud má učitel rozvíjet i jiné osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností. Měl by ho charakterizovat přesah jeho vlastního života, ale i integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu (Helus, 2009). Učitel by měl disponovat zásadní osobnostní vyzrálostí (Kof'a, 2007). Podstatná je i osobnostní stránka mentora a budování vztahu mentora a začínajícího učitele. Budování tohoto vztahu je stejně zdlouhavý a náročný proces jako budování mezilidských vztahů nebo vztahů mezi členy učitelského sboru.

*„Zde bych chtěla vyzdvihnout, že vždy kladu důraz nejen na kvalitu zavádějící učitelky, která by měla mít nejen kvalitativní předpoklady, ale také velkou dávku její trpělivosti a míru ochranného instinktu pro své svěřenkyň.“ (Andrea 213-216)*

*„Můj názor je, že se to odvíjí od toho, jaký je ten mentor. Pokud je mentor vyzrálá osobnost, tak nemá důvod se ten dotýčný, který přichází, tak cítit méněcenný.“ (Marie 265-266)*

Podstatným se stává vytvoření otevřeného vztahu mezi mentorem a začínajícím (podporovaným) učitelem. Bohužel tento způsob podpory v současnosti není příliš rozšířen (Syslová, 2013). Výrok autorky Syslové (2013) kvitují participantky Lenka, Michaela, Martina, Hana<sub>1</sub>. Participantky se samy ve svých profesních začátcích setkaly s nevhodnými projevy chování ze strany jejich mentorů. Významným faktorem jsou osobnostní a charakterové vlastnosti mentorů, styl vedení začínajícího učitele, vzájemná komunikace a vztahové vazby mezi mentorem a začínající učitelkou.

*„Paní učitelka, která byla ta mentorka, tak je povahově hodně takový svéráz. Takže ona všeobecně má problém vyjít s lidma.“ (Lenka 92-93)*

*„Ona to má v sobě, ano, taková...hodně vůdčí osobnost, která nedává moc prostor jakoby té kolegyni druhé na třídě.“ (Michaela 171-172)*

*„Tak určitě těm starším učitelkám bych vzkázala to, ať opravdu se nepovyšují nad ty mladší kolegyně nad ty začínající,...“ (Michaela 458-459)*

*„Paní učitelka byla velice svérázná a těžko se s ní komunikovalo a já jsem byla ráda, že pak odešla,...“ (Martina 238-239)*

*„Nee, právěže mi dávala najevo jako by tu nadřazenost a že...a měla jsem z toho jakoby takový pocit, že se mnou nejedná narovinu.“ (Hana<sub>1</sub> 76-77)*

Ztotožňuji se s definicí autorky Píšové (2009), která uvádí, že mentor představuje moudrého rádce, ale i průvodce na cestě. Nejedná se o člověka, který je nezbytný, který ví nebo ten, kdo má být imitován. Jedná se o člověka, který poradí a podpoří, když je to potřeba. Zároveň je však schopný konfrontace s výzvami, které jsou aktuálně postaveny před člověka, kterého ochraňuje nebo vede.

Mentorem by měl být učitel, který je schopný se otevřít a otevřeně komunikovat se svým „svěřencem“. Měl by mu usnadnit profesní start a profesní adaptaci. Mentor by měl být osobnost, která by měla být nápomocná, vřelá, empatická - zejména v otázce začátečnických chyb. Každý jednou začínal a každý jednou zažil lepší i horší chvíle, spadl a musel se znovu a znovu zvednout. Vztah mezi mentorem a začínající učitelkou by měl být na bázi spolupráce a vzájemné důvěry. Za významné považují participaci a poskytnutí začínající učitelce možnost projevit se a vyjádřit svou kreativitu. Ovšem začínající učitelka by měla být otevřená a vážít si pomoci mentora. Můžu tedy konstatovat, že je to zase o lidech a jejich projevech chování, osobnostních a charakterových vlastnostech, prioritách a tak



dále. Zajímavý je poznat Trojanové (2014), která předkládá, že z hlediska složení je kromě počtu daných členů a zastoupení jednotlivých rolí, nutné brát v úvahu i věk a pohlaví. Rozdílný věk i pohlaví se může jevit ideálně, avšak může dojít ke vzniku podskupin a následně docházet ke konfliktům.

Tato problematika souvisí nejen s úlohou mentora a začínajících učitelek (mentee), ale i při budování týmu (učitelského sboru) a i v případě mužského zastoupení v mateřské škole.

#### 6.3.4 Učitelky, běžte si to zkusit jina!

Daná subkategorie vypovídá o pohledu participantek na projevy chování jejich učitelského sboru. Participantky předkládají problematiku, kdy jednotliví aktéři si neváží svého vedení a jejich učitelského sboru, kterého jsou součástí. Některé participantky to definují jako „stojatá voda“, jiné zase vnímají potřebu, že učitelky potřebují získat i jiné zkušenosti k porovnání. Na základě výzkumného šetření v diplomové práci souhlasím s výroky participantek. Učitelky, které nejsou spokojeny v rámci učitelského sboru, kterého jsou součástí, mají možnost změnit pracoviště, učitelský sbor i vedení mateřské školy. Nemusí však dojít hned k razantní změně a opustit pracoviště.

*„..., jo, nebo pomáhá určitě i výjezd, inspirace, třeba části toho učitelského sboru do jiných školek, ...“ (Hana<sub>1</sub> 256-257)*

*„Já bych to chtěla vyšperkovat tak, aby ty paní učitelky mohly migrovat po těch jednotlivých zařízeních a aby, když jdou do jednoho zařízení, tak aby měly pocit, že když tam jdou, že jim to přinese něco nového, jako ale to asi není reálné (smích).“ (Magda 196-198)*

*„Přesně tak, přesně tak, to si já totiž myslím taky, že ty dlouhé stojaté vody jsou takové trošku kontra, že kdyby právě ten člověk měl i jinou zkušenost, tak by možná byl rád za to, co má.“ (Martina 357-359)*

Otvírá se otázka sdílené praxe. V rámci sdílení dochází k výměně zkušeností i znalostí mezi učiteli uvnitř týmu i mezi jinými týmy. Tímto sdílením se učitelé učí od sebe navzájem, získávají inspiraci, ale jsou i motivováni k dalšímu vzdělávání a učení. Pedagogické sdílení je setkání učitelů, kteří se vzájemně chtějí podělit o znalosti a poznatky, ale i se rozdělit o své pocity, zážitky, myšlenky, otázky, nápady, názory. Hlavně si chtějí vyměnit zkušenosti z praxe a diskutovat mezi sebou o otázkách pedagogické praxe. Významným se však stává důvěra, která je důležitým atributem pro sdílení. Ta se projevuje otevřenou komunikací, sdílením informací, ochotné sdělování schopností a pocitů, ale i poskyto-

vání názorů a znalostí (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Autorka také uvádí formy kolegiální a spolupráce. Jedná se o síťování škol. Při této příležitosti se rozvíjí partnerství daných škol, k výměně zkušeností, ale také ke spolupráci v určitých oblastech společného zájmu v rámci určitého časového období. Dané školy také hledají osvědčené postupy a inovativní řešení. Souhlasím s autorkou Schenkovou (2016 in Syslovou a kol., 2016). Zejména však možnosti využívat sdílené praxe a možnosti síťování škol. Další významnou zkušeností mohou učitelky využít přes MŠMT, a to konkrétně díky šablonám (viz Přehled šablon a jejich věcný výklad – Operační program Výzkum vývoj a vzdělávání) a zapojení se do projektu I/2.6 Sdílení zkušeností pedagogů z různých škol prostřednictvím vzájemných návštěv (pro MŠ). Na základě těchto zkušeností mají nejen učitelé, ale i ředitelé možnost srovnávat jednotlivé učitelské sbory. Následně pak dané poznatky aplikovat do praxe vlastní. Financování z Evropských strukturálních a investičních fondů.

*„Pokud to nemá s čím srovnat, tak opravdu tady k tomuto závěru nepřijde, jo, sám, sám. To prostě tak je. Pokud jakože ať já nebo ti zaměstnanci to nezkusí někde jinde, aby věděli, co by taky mohlo být, tak Vám na to nepřistoupí. Prostě budou tak jako...“ (Martina 365-367)*

*„Když ti lidi to nemají s čím srovnat, tak budou vymýšlet nesmysly, protože nemají to srovnání. Kdyby ho měli, tak samozřejmě vyplavou na ta negativa, ale vyplavou taky ty pozitiva a třeba si někdo uvědomí, jak ta školka funguje.“ (Martina 525-527)*

*„To jsme už dělali. V minulých šablonách jsme měli sdílení zkušeností z jiných mateřských škol a posílala jsem dvě paní učitelky do různých tříd mateřských škol, kde vím, že to funguje velmi dobře, přišly nadšené, že opravdu to jakoby funguje. Potom jsme i na poradě probírali, co se jim tam třeba líbilo, nelíbilo, co by se dalo přenést k nám a podobně a byla to vlastně iniciativa těch pedagogů ne jenom...“ (Lenka 490-949)*

#### **6.4 Práce ředitelky a její úskalí**

Daná subkategorie vypovídá o vnímání a subjektivních pocitech daných participantek. Jejich výroky odráží zejména malou časovou dotaci na jejich práci i přes míru požadavků. To se odráží v tom, že ředitelky musí pracovat nad rámec své pracovní doby. Dále vyjadřují i jistou zátěž od státního systému, která se následně odráží v malé angažovanosti ředitelky v rámci určitých oblastí mateřské školy. Můžeme říci, že to zahrnuje i učitelský sbor, vzájemnou komunikaci mezi jednotlivými členy i s vedením mateřské školy. Jako jedno

z úskalí vnímají ředitelky minimální možnost pracovat s dětmi, a to díky sníženému úvazku u dětí. Ředitelky také vnímají svoji zodpovědnost a tlak toho, co vše musí nést na svých bedrech a s čím se musí popasovat. Jako další úskalí vnímají zejména zprostředkovanou komunikaci mezi vedením mateřské školy a učitelským sborem. Za negativní zkušenost vnímají, jít dělat vedoucího pracovníka vlastnímu kolektivu, se kterým jako učitelka prošla nějakou dekádu své profesní dráhy.

Participantky v rámci kategorie zmiňovaly úskalí jako:

- a. Už jsem tu víc, než doma,
- b. Vše je na mých bedrech,
- c. Zprostředkovaná komunikace,
- d. Nikdy víc ředitelovat kolegyním!

#### 6.4.1 Už jsem tu víc, než doma

Participantky v rámci subkategorii nastínily problematiku časové dotace na své pracovní povinnosti. Zejména nízkou časovou dotací, která je jim poskytnutá na náležitosti týkající se jak provozu mateřské školy, tak i komunikace se zřizovatelem, s širší veřejností, tak i s učitelským sborem. I přes snahu participantek zorganizovat si čas, předkládají skutečnost, že v rámci mateřské školy tráví čas nad rámec své pracovní doby a mnoho úkolů a povinností si nosí s sebou domů. Bohužel tato problematika není ojedinělá. Tato skutečnost se může pak následně odrazit nejen na zdravotním stavu ředitelů, ale i rodinné situaci a zázemí. Z tohoto důvodu musí ředitelé vnímat i toto úskalí dané pracovní pozice.

*„...protože tady trávíme pomalu více času, než ve své rodině...“ (Marie 222-223)*

*„Je to dobře, není to dobře, protože su tady pořád...“ (Hana<sub>2</sub> 326-327)*

*„..., ale v určitém ohledu jsme na tom pracovišti strašně dlouho dobu, a když to vezmu takhle, skoro víc, než doma.“ (Martina 785-786)*

*„Musíme si totiž uvědomit, že v mateřské škole trávíme velkou část dne a je to vlastně druhý náš domov.“ (Andrea 195-196)*

*„..., takže často jsem tady hodně dlouho, spoustu času tady strávím, spoustu věcí si nosím domů, spoustu věcí řeším z domu, zůstávám déle v práci.“ (Lenka 24-25)*

Ředitelé se věnují řízení kvality výuky pouze z 21% své pracovní doby. Výuka však tvoří stěžejní funkci školy! Pokud se touto problematikou nezabývají ředitelé, pak jsou možná

dva důsledky. Buď je daná problematika v kompetenci zástupce ředitele, nebo daná kvalita není řízena v plném rozsahu (Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení, 2010).

*„..., takže prostě ředitel, když chce pracovat tak, aby všechno stihl, tak rozhodně to nestihne ve svojí normální pracovní době. A nemůže, legislativně nemůže odsunout na druhou kolej tady tyto administrativní věci, protože ty jsou samozřejmě postihnutečné a tak co udělá každý ředitel, ...“ (Magda 224-227)*

*„...odsunuje komunikaci s pracovníkama, což je špatně prostě, anebo když to nechce odsunout, tak musí pracovat nad rámec svojí pracovní doby, což si myslím, že se děje všude.“ (Magda 227-229)*

*„Já si myslím, že dostatek času, to je důležité, najít opravdu, že když přijdou domluvit se, nerada řeším věci ve spěchu. Občas přijde paní učitelka „já bych potřebovala to a to“ a když vím, že mám 5 minut a za 5 minut musím odcházet na město, snažím se domluvit s ní, jestli je možné domluvit se následující den, aby jsme měli čas, pokud to není něco úplně akutního, co je nutné vyřešit hned. Samozřejmě se jim snažím věnovat co nejdřív, ale ne vždy to jde, takže ten čas je velice důležitý.“ (Lenka 327-332)*

Přímá pedagogická činnost ředitelů mateřských škol se odvíjí od velikosti dané mateřské školy (počet tříd). To potvrzuje i autor Plamínek (2008). Ředitel má přímou vyučovací povinnost legislativně danou, a to na základě podle počtu tříd a oddělení. Odrazit se můžeme u Nařízení vlády č. 195/2019 Sb. - Nařízení vlády, kterým se mění c o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů a nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí (Nařízení vlády č. 195/2019 Sb.). Ředitelé mateřských škol se zařazují do 10. nebo 11. platové třídy. Platová třída se pojí s náplní jejich práce. To obnáší i množství administrativy a legislativy, která je pro ředitele závazná. To potvrzují o participantky Hana<sub>2</sub>, Magda a Lenka.

*„Tak je pravda, že ta ředitelská funkce obnáší opravdu velké množství administrativy, což je velké si myslím mínus, protože tady opravdu trávím 10 hodin denně a pořád mám co dělat.“ (Hana<sub>2</sub> 21-22)*

*„... ,ale státní systém na nás valí takové požadavky, kdy je nutnost splnit fúru administrativních věcí, které jsou zbytečné, které třeba nemají dopad na učitelky, vůbec ne a na vedoucí učitelky málo, ale na toho ředitele mají dopad a je to škoda a protože jsou kolikrát zpracovány věci jenom kvůli statistice, které se vyhodnocují prostě, a řekla bych, že to není ani objektivní toto vyhodnocování, ale ti učitelé jsou tím prostě zatíženi a samozřejmě se mění legislativa a legislativa se neustále mění k horšímu pro ředitele, tak pro zaměstnavatele.“ (Magda 218-223)*

*„Tak, samozřejmě taky spoustu papírování.“ (Lenka 28)*

Jako další úskalí vnímají ředitelky, že se v rámci vedoucí profese dostanou minimálně k dětem. To je však úskalí dané pozice. Ředitelky mateřské školy mají stanovený úvazek u dětí na týden. Další úvazek tvoří kancelářská práce ředitelek obnášející tvoření potřebných dokumentů a legislativou dané závazky, které v případě jejich neplnění mohou být postihnutebné. Ředitel musí zabezpečit celkový chod a fungování mateřské školy - např. ŠVP, IVP, PLPP, výroční zprávy, školní řád, směrnice a tak dále. Z toho důvodu by měl být ředitel mateřské školy lídr, ale i manažer a oplývat kompetencemi adekvátními pro ředitele mateřské školy. V tomto bodu se můžeme obrátit ke školskému zákonu. Mezi další předpisy je zákoník práce aj.

*„...a málo se dostanu k těm dětem.“ (Hana<sub>2</sub> 26)*

*„..., ale mohla jsem se víc věnovat těm dětem, což jako ředitelka se do té praxe dostanu velmi málo a chybí mi to.“ (Magda 20-22)*

*„Nevýhodou té pozice ředitelské je to, že u těch dětí jsem málo. Jsem na čtyřtřídní školce a mám úvazek jen 15 hodin týdně u dětí, což není mnoho a chybí mi to.“ (Lenka 28-30)*

*„Jako učitelka jsem samozřejmě více času věnovala dětem a méně dokumentacím a legislativě, což mi velmi vyhovovalo.“ (Andrea 24-25)*

*„Z pozice ředitelky je pro mě velkým „handicapem“ čas, o který jsem ochuzena při práci s dětmi. Mám velmi málo času na projekty, které bych chtěla s dětmi realizovat a do hloubky prožít, rozvíjet jejich dovednosti, upevňovat znalosti a tak dále.“ (Andrea 29-31)*

Participantky Hana<sub>2</sub>, Magda, Lenka a Andrea nastínily svůj subjektivní pohled na danou vedoucí pozici. Jako v každé profesi, tak i tady spatřují určitá úskalí. Být ředitelem mateřské školy, přináší plnění řady úkolů, na které nebyl pedagogický pracovník v rámci svého vzdělání připraven. Očekává se od něj, že bude disponovat manažerskými dovednostmi,

ale také, že bude informovaný o základních právních předpisech. Musí být i ekonomem, jelikož finance organizace tvoří rozvojový, ale i omezující faktor činnosti mateřské školy. Výčet můžeme najít v 15. části školského zákona - Ředitel školy a školského zařízení a školská rada (Poláková, 2015).

#### 6.4.2 Vše je na mých bedrech

Participantky si uvědomují náročnost dané vedoucí funkce. Hodně se střetávají ve výrocích týkající se zodpovědnosti. Tato zodpovědnost se týká zejména chodu a fungování mateřské školy, ale i personálního zajištění a péče o děti. Hartl & Hartlová (2015) uvádí, že zodpovědnost představuje odpovědnost a pohotovost jednat podle požadavků a norem. Ty mají charakter povinností. Souvisí také se soustavou přesvědčení a hodnot daného jedince.

*„Padla na mě obrovská zodpovědnost. Žila jsem s tímto pocitem ve dne i v noci... Byla jsem „plná“ širokého záběru povinností, které tato pozice zahrnuje.“ (Andrea 70-71)*

*„...tak i ředitelé nesou tu velikou zodpovědnost za celý chod mateřské školy a i za ty své zaměstnance.“ (Michaela 444-445)*

*„...tak si uvědomuju obrovskou zodpovědnost jakou má ředitelka, která se od učitelky liší tím, že učitelka jenom zodpovídá za ty děti ve své třídě, zodpovídá za bezpečnost, zdraví své i těch dětí, ale ředitelka opravdu má na bedrách vlastně kompletně celou tu školku. Takže se mi někdy opravdu z toho až někdy úplně sevře jakoby srdce, jaká je to neskutečná neskutečná zodpovědnost nejen za ty děti, ale za celý ten kolektiv, prostě sama za sebe, jo že to opravdu ta zodpovědnost obrovská.“ (Hana<sub>1</sub> 16-21)*

*„..., samozřejmě cítím rozdíl v daleko větší zodpovědnosti za ty lidi, což jsem neměla, když jsem byla učitelka.“ (Magda 82-83)*

Mateřská škola nese zodpovědnost za kvalitu a poskytování vzdělávání. To znamená týmovou práci na společných cílech. Plnění těchto cílů je potřeba kontrolovat, sledovat práci jednotlivců, ale i celého učitelského sboru. Ředitelovým úkolem je tedy kontrolovat jak plnění cílů, tak i úkolů. Mezi další řadíme konstruktivní zpětnou vazbu a poskytovat učitelům pocit vzájemné odpovědnosti. Můžeme říci, že ředitel pomocí nástrojů řízení definuje úkoly a zodpovědnost, deleguje pravomoce. Následně za to vše přebírá zodpovědnost. V případě problémů bude ředitel postihován a sankcionován. *„Zodpovědnost souvisí s osobností člověka, zda věří, že „co chce, to dokáže“, nebo hledá chyby kolem sebe a zodpovědnost necítí.“ (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016) Ředitel je ochoten odpovědnost,*

ale i pravomoce předat, jak ukazují výzkumy. Jenže ne vždy se střetává s ochotou je přimout (Trojanová, 2014).

*„Ehm, jo, jako určitě z pozice paní učitelky prostě ona si udělá to svoje, že jo, odpracuje si svou přímou nepřímou práci a přípravy a jak kdyby tu hlavu prostě vypne. Jo, prostě vypne nebo se jen připravuje na další den, ...“ (Hana<sub>1</sub> 23-25)*

*„Z pozice učitelky je určitě výhoda, kterou řekne každá paní učitelka – kratší pracovní doba, odchází člověk s čistou hlavou.“ (Lenka 21-22)*

Participantky porovnávají zkušenost z pozici učitelky a ředitelky mateřské školy. Vyzdvihují větší zodpovědnost v nynější pozici, což si neuvědomují podřízení a zaměstnanci ředitele (učitelé mateřských škol). Je to zase otázka zkušenosti, ale i částečné informovanosti učitelek o dané vedoucí pozici. Např. vysokoškolsky vzdělané učitelky, které si prošly přednáškami a semináři o řízení vzdělávacích institucí nebo financováním mateřské školy, mají alespoň minimální povědomí o tom, co daná vedoucí pozice znamená a jaké úskalí přináší. Zejména, pokud ředitel mateřské školy má i částečný úvazek u dětí.

### 6.4.3 Zprostředkovaná komunikace

Vedoucí pozice má mnoho úskalí. Jedno z nich je komunikace s učitelským sborem. Ředitel nebo ředitelka mateřské školy si musí umět zorganizovat čas. Tento čas věnuje nejen svému možnému částečnému úvazku u dětí, ale i chodu a fungování mateřské školy a svým podřízeným. Na základě toho se ve výrocích participantek střetáváme s využíváním technologií a komunikačních prostředků pro usnadnění komunikace s učitelským sborem. Zejména, co se týká usnadnění práce a předložení nutných informací, které určené pro celý učitelský sbor. Jedná se o otázku informovanosti učitelského sboru. Participantky si uvědomují svoji zodpovědnost v dané pozici, jejich snahou ale je zachovat kontakt s učitelkami a komunikovat s nimi. Schopnost verbálně komunikovat představuje osobitý proces a jev. Představuje jednu z podstatných charakteristik lidského jedince, ale i lidského společenství. Je to forma spojení mezi lidmi probíhající prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů od jedince k jedinci nebo jedincům (Janoušek, 2015).

*„Nejradši mám komunikaci osobní. Na té mateřské škole, co učím, tak nejradši mám komunikaci osobní...“ (Magda 86-87)*

*„Osobní komunikace každodenní, další komunikace je každé pondělí. Míváme takové krátké porady, my tomu říkáme desetiminutovky, kde se vlastně řeší chod v nejbližším týdnu nebo čtrnácti dni školky, organizační záležitosti.“ (Hana<sub>1</sub> 149-151)*

Participantky Hana<sub>1</sub> a Magda uvádí, že preferují osobní komunikaci s učitelkami. Participantka Magda však podotýká, že upřednostňuje osobní komunikaci s učitelským sborem na mateřské škole, kde sídlí i vedení mateřské školy. Tudíž můžeme konstatovat, že s ostatními učitelskými sbory převažuje komunikace zprostředkovaná pomocí jiných komunikačních prostředků, s čím se střetávají následné výroky participantů, a to včetně participantky Magdy.

*„S ostatními teda komunikuju většinou elektronicky,...“ (Magda 94-95)*

*„..., potom máme zřízený mail, ke kterému mají přístup pedagogové, kam přeposílám různé nabídky akcí, které jsou z města, nebo posílám informace, které potřebuji, termín focení, nebo i když potřebuji nějakou zpětnou vazbu, tak komunikujeme takto, protože obcházet opravdu všechny čtyři třídy, to bych nedělala nic jiného a teďka od nového školního roku nově, jsem pořídila software Správa mateřské školy, se to jmenuje, kde je možnost udělat elektronickou matriku, komunikovat elektronicky, budou mít paní učitelky i přístup ke kontaktům na rodiče, nebudou to muset vyhledávat papírově, protože matriky musím mít zamčené u sebe já. Je možnost tam zpracovávat docházku, budeme mít elektronické třídní knihy, takže tady bude taky vlastně takový systém komunikace.“ (Lenka 250-254)*

*„Tak určitě využívám e-mail, kde vlastně rozesílám e-maily jako například informace...“ (Michaela 133)*

*„ Jinak používáme služební mobily či elektronickou komunikaci prostřednictvím emailů.“ (Andrea 92-93)*

*„Další komunikační kanál je, že mají všechny paní učitelky ve třídách počítače, kde máme nástěnku, kde já když teda opravdu chci určité věci jakoby termínově, tak tam dostanou ode mě informace, kdy, co a jak anebo jsou tam různé věci, které já chci, aby oni plnili v rámci TVP nebo v rámci schůzek s rodiči a tak dále a tak dále, takže to je další kanál, jinak asi tak jako ty hlavní cesty.“ (Martina 148-152)*

*„Potom ještě komunikujeme přes mobilní aplikaci EduPage spolu, kdy vlastně posílám komunikaci jak tedy s rodičema, tak i s učitelkama, že jim to pošlu všem všechno a vím, že mají možnost si to přečíst a jsou s tím seznámeny.“ (Hana<sub>1</sub> 153-155)*



Participantky zmiňují, že jejich komunikace s učitelským sborem probíhá především pomocí e-mailu, mobilních telefonů a nově zaváděných technologií zahrnující mobilní aplikace nebo počítačové softwary. To potvrzuje i autorka Syslová (2016 in Syslová a kol., 2016). Autorka uvádí, že je hodně využívána jak písemná, tak i elektronická komunikace. Významným komunikačním nástrojem se také stávají informační letáky, brožury, nástěnky, webové stránky, e-maily a tak dále.

Dle mého názoru není zprostředkovaná komunikace vhodnou volbou ke komunikaci s učitelským sborem. Ředitelé tak nemají možnost vybudovat pevné vztahové vazby a nemají informovanost o daném učitelském sboru (zájmy, záliby, priority jednotlivých učitelů a tak dále), což tvoří podstatnou část k podněcování pracovní motivace. S tím jsem se setkala i v rámci výpovědí učitelek v rámci výzkumného šetření v diplomové práci (Vykoukalová, 2018). Díky tomu se stávají nutností neformální setkávání, což ne vždy učitelky kvitují (viz 5.2.2 Budování vzájemných vztahů). Vzhledem k časové vytíženosti a množství administrativy však chápu krok participantek a jejich snahu zachovat kontakt s učitelským sborem alespoň touto cestou. Komunikace v rámci školy se stává neodmyslitelnou součástí dané školy a její kultury. Její vliv se odráží při naplňování jejich funkcí, ale také posláním a stanovených cílů. Komunikace představuje oboustranný proces vedoucí k cíli vzájemnému dorozumění (Mikuláščík, 2010; Vybíral, 2009). Tuto skutečnost si uvědomují i participantky, kterým každodenní konfrontace s učitelkami chybí, a to i přesto, že si uvědomují důležitost komunikace (viz 5.5.3 Komunikace je základ všeho).

*„Bylo to, byť jsem ty lidi vybírala, tak prostě ta každodenní konfrontace s nimi mě chyběla na to, abych mohla hodnotit nějak, jak to tady funguje.“ (Marie 393-395)*

*„Především je to osobní slovné kontakt, který dle potřeb je možný každodenně.“ (Andrea 92)*

Syslová (2016 in Syslová a kol., 2016, s. 21) uvádí, že *„komunikace uvnitř školy souvisí s požadavkem na informovanost všech zaměstnanců o podmínkách, za jakých by v ní mělo probíhat vzdělávání, ale také informovanost o všech činnostech spojených s jejím chodem. S efektivitou řízení školy se proto vždy spojuje budování a funkčnost vnitřního informačního systému školy, tedy dostupnost informací, rychlost a úplnost jejich předání.“* Autorka také uvádí, že komunikace v mateřské škole může mít několik rovin. Jedna z rovin představuje komunikaci směřující od vedení mateřské školy k učitelům a dalším zaměstnancům. Dochází také k opačnému procesu – od zaměstnanců k vedení. Světlík (2006) ozna-

čuje tuto rovinu jako vertikální. Druhou rovinou je rovina horizontální – komunikace mezi zaměstnanci navzájem. Vnitřní komunikace v mateřské škole většinou probíhá formou osobní, písemnou nebo elektronickou (Syslová, 2016 in Syslová a kol., 2016). S tím se střetáváme i u výroků participantek. „*Pro účinnou komunikaci je nutné stanovení základních kroků, které mohou určit nejlepší komunikační nástroj pro její naplnění. Mezi základní kroky komunikace můžeme zařadit určení příjemce zprávy, stanovení cílů komunikace, struktury a sestavení předávané zprávy, výběr komunikačních cest, koordinace a řízení samotného procesu komunikace, kontrola účinnosti komunikace.*“ (Horká, 2011, s. 25)

#### 6.4.4 Nikdy víc ředitelovat kolegyním!

Participantky ve svých výrocích zmiňují zkušenost, která předcházela nástupu do vedoucí pozice. Zejména, že podnět a podpora vyšla ze strany bývalého vedení nebo kolegyň. Některá forma podnětu může vyznívat jako nátlak na osobu učitelky, nynější ředitelku. S tím se setkáváme u participantky Hany<sub>2</sub> a Martiny. Na základě této podpory a podnětů současné ředitelky a participantky výzkumného šetření, svolily zkusit výběrové řízení na danou pozici. V rámci subkategorie ale také ředitelky zmiňují, že vyšly ze stejného kolektivu, ve kterém působily samy jako učitelky mateřské školy. Tuto zkušenost vnímají však negativně. Jedná se zejména o otázku autorit a očekávání od bývalých kolegyň vůči nynější ředitelce (očekávání ze staré známosti).

„*Tak hlavní impuls asi byl podpora zaměstnanců nebo kolegyň bývalých...*“ (Hana<sub>1</sub> 6)

„*Pocházela jsem jako učitelka z jedné ze sloučených MŠ a zde jsem měla velkou podporu svých kolegyň.*“ (Andrea 87-88)

„*(smích) já jsem do toho byla přímo jako vtlačena. V tom 87. roku jsem vlastně pracovala tady, byla jsem asi 2 roky po škole a pracovala jsem tady v mateřské škole a paní ředitelka opustila vlastně, vzhledem ke svému zdravotnímu stavu svoje místo. Dá se říct, že velmi narychlo a vznikla vlastně taková mezera, neměl to kdo přebrat a jako mladá perspektivní síla jsem byla do toho jako takhle vtlačena.*“ (Hana<sub>2</sub> 8-12)

„*No, tak ony mě tak do toho trošku natlačily taky, protože měly obavy, kdo přijde z toho venku, že? Takže, to byla taková varianta, co se nabízela, kór když jsem na to svolila.*“ (Martina 61-62)

Participantka Hana<sub>1</sub> a Andrea, které v následujících výrocích uvádí, že i přesto, že šly dělat ředitelky mateřské školy kolektivu, ze kterého vyšly, pociťovaly, že budou muset změnit své jednání, ale i vystupování. Vyplývalo to z toho, že se změnila jejich pozice z učitelky mateřské školy na nadřízeného a zaměstnavatele daných kolegyně. Totéž popisuje autorka Trojanová (2014), která uvádí, že vedení často zapomíná, že s nástupem do vedoucí pozice a s novou funkcí musí změnit i svůj úhel pohledu na dané kolegy, a to z toho důvodu, že se stávají jeho podřízenými a kterým musí i v průběhu něco vytknout.

*„...a pak jsem to cítila, jakože budu malinko muset změnit své jednání, své vystupování, protože jsem najednou v pozici vedoucího.“ (Hana<sub>1</sub> 108-110)*

*„Zejména však změnit svůj postoj a jednání s nimi, protože jsem byla již ve vedoucí funkci.“ (Andrea 90)*

Participantka Michaela v následujícím výroku popisuje skutečnost spojenou s tím, že šla dělat ředitelku učitelkám-kolegyním. Otvírá otázku závisti a pomluv ze strany učitelek vůči její osobě. Tento „slovní útok“ vnímala jako křivdu. Můžeme říci, že se jedná o mobbing ve smyslu „útoků“ učitelek vůči ředitelce mateřské školy. Jednou z technik jsou právě slovní útoky. Ty se projevují pomlouváním, zesměšňováním, ironií, kritizováním a ironií (Svobodová, 2008).

*„No, některé kolegyně mi začaly i svým způsobem házet klacky pod nohy, že začaly proti mně, jakože šířit o mně jako nějaké pomluvy, ostatním kolegyním i novým kolegyním, které nově nastoupily, třeba o mně navykládaly různé věci, které byly třeba víc ve školce a cítila jsem to od nich jako takovou velkou křivdu. Takže takové jakože, že některé kolegyně opravdu jak kdyby mi to záviděly a začaly proti mně zbrojit.“ (Michaela 21-25)*

Následující výroky participantek Michaely a Martiny vypovídají o jejich subjektivním pohledu na problematiku týkající se vedoucí funkce vůči bývalým kolegyním. Participantky jsou toho názoru, že je to negativní zkušenost a už by ji nepodstoupily. Obě participantky se shodly, že by šly raději dělat ředitelku jinému kolektivu. Autor Fisher (2008) uvádí, že když se z učitele stane nadřízený svých kolegů po určité době společné práce, tak to není rozhodně jednoduchá situace (Trojanová, 2014).

*„No, to určitě nedělá dobrou krev jako, jak jsem říkala na začátku. U některých kolegyně to bylo horší, ze začátku to nechtěli respektovat, pak to přijali, ale ten vztah je opravdu jiný a myslím si, že je asi, asi určitě je lepší, když jde ta učitelka ředitelovat třeba na jinou školku no.“ (Michaela 212-215)*

*„Ano, ředitelovat jinému kolektivu, který ji nezná, je to určitě lepší.“ (Michaela 217)*

*„Tak bych nebyla v tom kolektivu, ze kterého jsem vyšla.“ (Martina 178)*

Díky tomu se participantky setkávají s očekáváním ze strany učitelek. Ty se v některých případech snaží využívat této „staré známosti“ ve svůj prospěch. Můžeme říci, že chtějí profitovat z předchozích vztahových vazeb a z předchozí společné minulosti, kdy byla ředitelka v pozici učitelky mateřské školy. Nastíněna by mohla být i problematika „citového vydírání“. Vypovídající jsou i manipulační komunikační strategie nebo i jistá manipulace v interpersonálních vztazích. Můžeme říci, že učitelky se snaží s ředitelkou manipulovat. Autor Klimeš (2005) uvádí manipulaci nepřímou neboli taktizující. Manipulátor (v našem případě učitelka) používá metody, díky kterým obchází vědomí druhého člověka. Manipulace představuje pokus ovládat, zavázat, zneužívat nebo i využívat pomoci od lidí nečestnými prostředky (McClung, 1991). Manipulace v komunikaci, ale i procesy přesvědčování jsou ovlivněny motivací, potřebami, ale o postoji jedince (Nakonečný, 1997). Je však na participantkách, ale i jiných ředitelkách nebo ředitelích, jak se k dané problematice postaví a jaký subjektivní pohled na tuto problematiku mají a jaké zaujmou stanovisko. To, co se někdy jeví jako negativní zkušenost, může být u jiného ředitele zkušenost pozitivní.

*„Ano, ano, asi tak, asi tak. To bych řekla, že zkouší, ale mají ta očekávání ze staré známosti.“ (Martina 185)*

*„...,kdy opravdu se stává to, že některé paní učitelky jako to zkouší, zkouší třeba na mě jak na mě působit tak, že jsou tam už dlouho, že třeba bych jim mohla kvůli tomu vyhovět. Například u dovolených, kdy chtějí třeba víc volna v létě a prostě zkouší na mě takové nějaké kličky, kterými si myslí, že mě jako obměkčí, abych jim vyhověla,...“ (Michaela 203-207)*

*„Jo, že to, i když zkouší někdo na mě něco, že jako z takového bývalého kamarádství,...“ (Hana 116-117)*

Participantky přes to, že nekvitují dělat vedoucího nebo nadřízeného (v našem případě ředitele mateřské školy) bývalým kolegyním na dané mateřské škole, tak mají představu o tom, co od svých učitelek očekávat - jaké jednotlivé učitelky mají priority, co je motivuje, v čem se realizují nebo mohou realizovat, s kým si lidsky sednou a jak daná třída bude fungovat. Mají tu možnost vědět, na co si dát pozor, čeho se vyvarovat a i v podstatě, na koho si dávat pozor, kdo může být ten „podrývač autority“ a tak dále. Samozřejmě je to proces oboustranný. Totéž mají jako možnost i učitelky. Proto některé participantky v přechodných výrocích zmiňují, že jejich nástup podpořily kolegyně, které nechtěly nikoho

zvenčí, ale osobu, která danou mateřskou školu a učitelský sbor zná. I v rámci kategorie 5.3 Každý jsme jiný a její subkategorie 5.3.1 Je to o lidech bylo zmíněno, že budování vztahů a poznání člověka je dlouhodobý proces, který může trvat i několik let. Záleží také na dané osobnosti, zda se otevře a poskytne ostatním tu možnost ho poznat, poznat jeho zájmy a priority, poznat jeho život, poznat oblast vlastního realizování a tak dále. Také bylo již zmíněno, že ředitel by měl znát své podřízené, aby dokázal adekvátně pracovníka odhadnout (silné a slabé stránky), jak ho motivovat, jak ho podpořit a tak dále.

*„Tak určitě, jelikož už jsem tam pracovala předtím jako učitelka, tak tu představu mám možná až velkou, protože když člověk tam dělal nějakou delší dobu předtím, než šel na tu ředitelskou pozici, tak ví, jaké vztahy mají mezi sebou ty učitelky, jak spolu vychází, jak spolu komunikují, jak třeba pracovně, tak samozřejmě některé, jakože v osobním životě.“*  
(Michaela 259-264)

*„..., že já jsem opravdu tady byla jako učitelka, tudíž spoustu těch kolegyně jsem znala, jakoby z té éry, když jsem byla jejich kolegyně a jako teď, tak si troufnu trošku říct, že každou tu paní učitelku, tu její povahu, ty její osobní zaměření, k čemu má blíž, k čemu má dál, tak tak trošku dokážu odhadnout.“* (Martina 494-498)

## 6.5 Náš společný zájem

Subkategorie „Náš společný zájem“ vypovídá o spolupráci učitelek na akcích a aktivitách v mateřské škole. Nedílnou součástí tvoří subjektivní výpovědi participantek týkající se spolupráce ředitelky mateřské školy a osvětlení míry jejího zapojení do spolupráce s učitelským sborem. Participantky také nastínily problematiku delegování úkolů a otázku, co vyžadují od učitelek v rámci jejich práce. Zejména, jaká míra jejich zainteresovanosti je potřeba a zda učitelky musí dělat práci navíc (to znamená nad rámec pracovní náplně). Participantky se také vyjádřily k vypracovávání důležitých dokumentů mateřské školy, kdo se na nich podílí a jakou mírou, ale také, jestli mají učitelky možnost se projevit (vyjádřit svou podstatu, osobnost). Nadnesena byla i problematika týkající se vzájemné zpětné vazby a potřeba zpětné vazby i vůči vedení mateřské školy. Participantky přednesly, že jejich učitelky mají představu o tom, co si ředitelky mateřských škol myslí a jak to vnímají. Další zmíněnou problematikou je komunikace. Participantky jsou si vědomy důležitosti komunikace, její otevřenosti a důvěry v rámci ní. Jsou si vědomy, jak důležitá komunikace je. Jako poslední se otevřela otázka budování prestiže a kvality mateřské školy, což by mělo vychá-

zet z úsilí všech aktérů učitelského sboru. Participanty také nastínily problematiku úzkého pohledu učitelek mateřských škol. Tento pohled se týká zavádění nových trendů a přístupů v předškolním vzdělávání. Můžeme říci, že se jedná o zatvrzelý pohled učitelek, které jsou již delší dobu v dané profesi. Tato problematika je však subjektivním pohledem daných ředitelů mateřských škol.

Participantky v rámci kategorie zmiňovaly společné zájmy jako:

- a. Každý dělá dle svých možností,
- b. Vzájemná zpětná vazba,
- c. Komunikace je základ všeho
- d. Jít s dobou a budovat povědomí!

### 6.5.1 Každý dělá dle svých možností

Subkategorie vypovídá o spolupráci učitelek mateřských škol v rámci učitelského sboru, a to z pohledu ředitelů mateřských škol. Participantky předkládají subjektivní názory a zkušenosti o dané problematice. Participantky vnímají danou spolupráci na základě společně pořádaných akcí mateřské školy. Jedná se o výlety, divadla, akce s tematikou pro rodiče a děti. Participantky také vypovídají o zapojování a delegování učitelek v rámci chodu mateřské školy. Dle výroků participantek jsou učitelky zapojovány a delegovány dle jejich možností a nedělají práci navíc (nad rámec jejich pracovní náplně). Participantky také podaly problematiku týkající se nízké časové dotace na to, aby mohly ředitelky realizovat vše, co chtějí. To se odráží i ve výrociích, kdy ředitelky uvádí, že se do spolupráce zapojují na nižší bázi. Jak již bylo řečeno výše, učitelky nejsou delegovány a přetěžovány úkoly ze strany vedení a vedení je neúkoluje prací, která přísluší vedoucí funkci. Spolupracují pouze společně na dokumentech, které se týkají nejen práce ředitelky, ale i učitelského sboru (např. ŠVP). Participantky také vyjádřily, že učitelkám dávají šanci projevít se, vyjádřit a předvést své profesní kompetence a zároveň je podněcovat v rozvoji profesních kompetencí.

*„Určitě ano. Jedná se především o velké akce v rámci celé MŠ a to i ve spolupráci s rodiči jako na podzim je to „Drakiáda“ a „Když padá listí“- uspávání zahrad MŠ. V zimě pak „Čertovské radovánky“, kdy provozní zaměstnanci jsou v součinnosti s učitelkami a nadělují v jednotlivých třídách.“ (Andrea 133-136)*

*„Chodíme třeba navzájem na divadla, když třeba jedna paní učitelka má připravené divadlo, že zahraje dětem, tak řekne „nechcete přijít za náma?“.“ (Lenka 356-358)*

*„..., aby je to jak kdyby i víc bavilo to vymýšlet ty akce a ještě k té spolupráci mezi třídami. Máme 6 tříd ve školce a ty třídy jsou, jak kdyby, máme 2 budovy. Druhá budova je dvoutrídni, takže tam ty třídy musí spolu spolupracovat, tam jako spolu hodně kooperují a potom na hlavní budově máme 4 třídy a ty dvě třídy jsou vždycky nad sebou a spolupracují jak kdyby spolu ta třída, která je dole a ta, která je v tom prvním patře.“ (Michaela 279-284)*

Plánování a příprava společných akcí na třídě vyžadují spolupráci učitelek. Otvírají se nové náměty a možnosti. Ty dovolují učitelkám se lépe poznat. Dále dochází ke spolupráci s učitelkami i z jiných tříd. To poskytuje možnost poznat se blíže pracovní i lidsky (Průcha & Košťátková, 2013). Spolupráci zvyšuje důvěru mezi spolupracujícími členy (Plamínek, 2009).

Dle mého názoru právě spolupráce na akcích nebo společných činnostech učitelského sboru, vede k podpoře vzájemné důvěry a otevřenosti, empatii a vzájemnému respektu, a to jedinců i odlišných názorů. Zejména mají možnost se vzájemně poznat z různých úhlů pohledu, poznat vzájemnou kreativitu, zájmy, priority a tak dále. Participantky Lenka, Marie a Michaela vypovídají o tom, že se učitelky v rámci příprav společných akcí a činností realizují více, než vedení mateřské školy. Můžeme říci, že je to zejména na základě nižšího úvazku u dětí a množství legislativní a administrativní práce.

*„Ano, zapojuju, samozřejmě paní učitelky chystají tady ty věci ve větší míře,...“ (Lenka 364)*

*„Funguji s nimi, samozřejmě na nějaké nižší bázi než ony,...“ (Marie 245)*

*„A ty akce teda ve směr dělávají ty kolegyně, ale samozřejmě to řeší všechno se mnou, takže když se vyskytne i jakýkoliv problém nebo, když cokoliv potřebují, tak vždycky to řešíme společně, že se potom v konečné fázi zapojuju také do těch akcí.“ (Michaela 301-303)*

V následujících výrocích participantek Marie, Hany<sub>1</sub> a Andrey je patrné, že ředitelky potvrzují časovou vytíženost vyplývající z jejich povinností. I přes všechny snahy se participantky snaží zorganizovat čas. Tento čas se snaží rozprostřít nejen mezi fungování a chod mateřské školy, ale i učitelský sbor. Otvírají otázku jiné pomoci. Může se jednat o výpomoc sekretářky, zástupce ředitele, vedoucí učitelky a tak dále. Bohužel financování mateř-

ské školy je neúprosné a rozpočet bývá napnutý, tudíž není v mnoha případech tato pomoc vyslyšena. Ovšem ne vždy tato pomoc zaručí úspěšnost, jakou by vedení očekávalo. Financování zabezpečuje MŠMT, zřizovatel a další možné zdroje.

*„Bojujeme s časem, bojujeme s tím, abychom se setkávali jako takto, na ty společné akce školky, to je trošku to, co to z mé strany myslím si, že pokulhává...“ (Marie 349-350)*

*„No, prostě tady toto se nedá změnit, museli by jste přijmout zas někoho dalšího a tak, představovala bych si ten čas třeba trochu líp,...“ (Marie 354-355)*

*„..., ale docela těžké bylo pro mě to, že jsem musela zorganizovat ten čas, jo,...“ (Hana<sub>1</sub> 271-272)*

Participantky také nastínily problematiku týkající se delegování učitelek. Dle výroků všechny požadavky kladené ředitelkou vychází z jejich pracovní náplně, a pokud je potřeba něco vytvořit, zpracovat, zařídit nebo zorganizovat, vychází to vždy z možností dané učitelky. Delegování však představuje přenesení zodpovědnosti na daného učitele. Delegování však nese i jisté přínosy, a to podporu a rozvoj profesních kompetencí učitelů, motivace učitelů, ale i testování učitelů. Pro vedení mateřské školy to představuje úsporu času, ale také možnou kontrolu a hodnocení práce pracovníků. Delegovány by však neměly být aktivity, činnosti, administrativa důvěrného charakteru nebo záležitosti, které mají být v kompetenci ředitele (Miča, 2009). Participantky vypovídají, že učitelky dělají pouze to, co mají v náplni práce a co je dle jejich možností zvládnout, a to na základě jejich profesních kompetencí. Delegování neznamena vzdát se určité práce ředitele, na kterou nemá čas. V dnešních podmínkách předávání pravomocí a odpovědnosti odpovídá trendu zapojení pracovníků do řízení školy. Konečná odpovědnost však zůstává na řediteli školy (Trojanová, 2014). Ředitel deleguje pravomoce, aby zajistil plynulý a bezproblémový chod školy. Může se jednat o příklad fungující komunikace a zodpovědnosti v rámci kolektivu (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). *„Efektivní delegování vyžaduje na manažerovi analyzování své práce, plánování, výběr vhodných pracovníků, správný způsob zadávání a zpětnou vazbu.“ (Šuleř, 2009, s. 153)*

*„To, co mají kolegyně ve svých pracovních náplních, vyžadují plnit beze zbytku...“ (Andrea 119)*

*„..., za jejichž organizaci a průběh odpovídá. Vychází to dle jejich možností.“ (Andrea 152-153)*



„To znamená, že si myslím, že spoustu věcí, které já po těch paních učitelkách chci. Jsou věci, které vychází z jejich pracovní náplně. Nechci po nich žádné nad pracovní výkony.“ (Martina 252-254)

„..., jednak jim nedeleguju tak strašné úkoly, které by bylo pro ně nějak náročné v tom smyslu, že by museli trávit víc času mimo školku někde, nebo museli někdy s někým něco řešit, jo, jsou to úkoly v rámci jejich možností, ...“ (Martina 413-415)

„Takže ty akce se snažím přidělovat tak, jak cítím, jak kdyby těm lidem sednou.“ (Michaela 276-277)

„..., že se vlastně snažím prostě delegovat a snažím se prostě dávat i ty kompetence jako těm učitelkám, čímž vlastně vím, co kdo zvládne.“ (Hana<sub>1</sub> 135-136)

„Učitelky určitě pomáhají, ale ne s mojí prací. Jako to, co mám za úkol, jako ty svoje kompetence, nerozděluju mezi učitelky. Ony dělají jen svoje.“ (Hana<sub>2</sub> 366-367)

Na druhou stranu participantky uvádí, že na tvorbě dokumentů školy se podílí jak vedení mateřské školy, tak i učitelský sbor. To potvrzují participantky Hana<sub>2</sub>, Michaela i Magda. „Program by měl tedy zajímat všechny, kteří se nějakým způsobem účastní vzdělávání v konkrétní mateřské škole nebo kterých se nějakým způsobem dotýká. Tvorba ŠVP by proto měla být týmová práce.“ (Váchová, 2010 in Svobodová a kol., 2010, s. 32) Autorka také podotýká, že to poskytuje příležitost pro vzdělávání všech učitelů, získávání dovedností, ale také naslouchat, respektovat a vnímat druhé učitele a jejich názory, přesvědčovat, ale i schopnost dohodnout se. Zejména mají možnost se lépe poznat.

„...prostě dáme nějakou tu osnovu, vymyslíme to spolu...“ (Hana<sub>2</sub> 370-371)

„Jako, to si, domlouváme se na tom, co teda bude obsahovat tady ten plán, ale nikdy jsem neúkolovala učitelky, aby toto udělaly. Vždycky na té pedagogické radě vždycky prostě dáme nějakou tu osnovu a to si všechno zpracovávám sama, učitelky tady toto ne, nedělají.“ (Hana<sub>2</sub> 369-371)

„..., tak to zpracováváme všichni. To se snažím zapojovat celý ten učitelský sbor, ...“ (Michaela 297-298)

„...a na tom teda spolupracujem nejenom s vedoucíma učitelkama, ale i s ostatníma učitelkama, ...“ (Magda 179-180)

I přes výroky participantek, které vypovídají o delegování a požadavcích, které vyžadují po učitelském sboru plnit, předkládají skutečnost, že jednotlivým učitelkám dávají možnost

a šanci projevit se. Jsou si vědomy, že každý z učitelů začínal a potřebuje si projít tím koloběhem profesního startu a profesní adaptace. Jednotlivé výroky vypovídají o subjektivním pohledu participantek.

*„..., nechávám to skutečně projít celým tím rokem. Protože každý potřebuje nějaký ten čas,...“ (Martina 231-232)*

*„..., jo nebo tomu pedagogickému sboru, a aby je nechal projevit kreativitu...“ (Hana<sub>1</sub> 284-288)*

*„Měli by jim dát prostor vyjádřit svůj názor a hlavně vyjádřit sebe sama, protože každý má prostě jiný učitelský styl a měli tady tohle opravdu brát na zřetel a nechat prostor té své kolegyni.“ (Michaela 459-461)*

*„..., protože jak to říkám, musí mu dovolit se naučit učit,...“ (Magda 238-239)*

Participantka Martina překládá, že učitelkám dává šanci rok, aby se projevíly. Oproti tomu participantka Hana<sub>1</sub> podporuje projevení ve smyslu předvést svoji kreativitu. Participantka Michaela vnímá jako důležité poskytnout prostor pro sebevyjádření. Dle participantky Magdy je nutné dovolit učiteli učit. Pokud shrneme jednotlivé výroky, tak ředitelky jsou si vědomy, že každá učitelka potřebuje určitý čas, aby dokázala předvést své profesní kompetence, svoji kreativitu a ukázat tak vlastní sebevyjádření a naučila se učit, zejména realizovat adekvátně výchovně-vzdělávací proces.

### 6.5.2 Vzájemná zpětná vazba

Jako podstatnou formu spolupráce předkládají vzájemnou zpětnou vazbu na jejich práci. Tato zpětná vazba by měla být dle participantek oboustranná, avšak vedení mateřské školy se zpětná vazby nedostává v takové míře, jak by ředitelky chtěly. Dle jejich názoru každý potřebuje zpětnou vazbu, která by jim řekla, zda práci odvádí dobře nebo ne a co si o ní myslí ostatní. Oproti tomu participantky jsou přesvědčeny, že poskytují adekvátní zpětnou vazbu učitelkám na jejich práci, a to jak formou hospitací, tak i v rámci rozhovoru. Participantky také osvětlují, že učitelky mají možnost vyjádřit svůj názor. Zejména již v rámci výše zmiňovaných operativní porad (viz Vítěčková, 2017 in Svobodová & Vítěčková a kol., 2017). Učitelky mají možnost se vyjádřit ve smyslu zpětné vazby pro vedení mateřské školy.

*„Určitě, každá paní učitelka má možnost vyjádřit svůj názor. Oceňuji aktivitu i názor každé z nich.“ (Andrea 98-99)*

„Můžou se vyjadřovat k chodu, můžou se vyjadřovat k dokumentaci, kterou tady máme dělat a děláme...“ (Marie 239-240)

„Můžou se vyjádřit na desetiminutové, kde vlastně jsou pedagogičtí pracovníci i včetně asistentek, takže můžou kdykoliv během toho cokoliv řešit,...“ (Hana<sub>1</sub> 160-161)

„..., probereme to všichni, ať se k tomu můžou vyjádřit všichni“. Do porady jsem to samozřejmě vypustila z hlavy a až po poradě jsem si uvědomila, že i když jsem se ptala, jestli má ještě někdo něco, nějaký dotaz, tak nikdo to neřekl.“ (Lenka 298-301)

„..., ale že to probereme společně na poradě, ať to tam nadnese, což se nestalo. Za jakého důvodu, nevím, nevím, proč se pak nevyjádřila.“ (Lenka 306-307)

Dle výroků participantek mají učitelky prostor vyjadřovat svůj názor a je jim tato možnost poskytována. Zejména v rámci operativních porad, pedagogických rad mají možnost se vyjadřovat jak k dokumentaci, tak ke všemu, co se týká chodu mateřské školy a jeho fungování. Hroník (2006) uvádí, že v rámci zpětné vazby se nevyhneme hodnocení, které je objektivní součástí lidských interakcí. Zpětná vazba však představuje „informaci upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě.“ (Reitmayerová & Broumová 2007, s. 9)

„Protože je to moje první zkušenost v této pozici, tak samozřejmě se učím, poznávám, chci nějakou zpětnou vazbu, za kterou budu velmi ráda.“ (Marie 93-94)

„...,tak i zpětná vazba ke mně jako k vedení, všechno se to sepisuje, nějakým způsobem hodnotí...“ (Marie 108-109)

„...,to samé však očekává i ředitel. Potřebuje cítit podporu zaměstnanců a jejich zpětnou vazbu na svoji práci, což se ne vždy daří.“ (Andrea 166-167)

„...a ta zpětná vazba je taková, že vlastně, že i když toto všechno děláte, tak ty lidi mají pocit, že to neděláte, nic neřeknou a já to potřebuju.“ (Martina 174-175)

„No, velmi ráda bych očekávala tu zpětnou vazbu, která je ale, jak bych to řekla, která je, dotýká se jak kdyby té pracovní činnosti.“ (Martina 251-252)

„..., očekávám zpětnou vazbu, dávám jim k tomu prostor a na závěr vždycky se ptám, jestli chtějí ještě oni něco říct, navrhnout, mít nějakou připomínku, dotaz, vždycky na to prostor je. Bohužel to příliš nevyužívají (smích).“ (Lenka 280-283)

V rámci předchozích výroků se střetáváme s autorkami Reitmayerová & Broumová (2007). Stejně, jak popisují autorky, tak i participantky potřebují zpětnou vazbu týkající se jejich práce, a to ať už vedení, řízení, ale i organizování, plánování, hodnocení a tak dále. Zpětná vazba jim poskytne možnost zjistit, zda se jejich práce a snaha ubírá správným směrem nebo ne. Jak popisuje participantka Marie, která potřebuje zpětnou vazbu, protože „se učí a poznává“, co daná vedoucí funkce obnáší. Participantka Andrea potřebuje zpětnou vazbu na její práci. Zpětná vazba se však týká i návrhů ředitelky a jejich organizačních postupů v rámci chodu mateřské školy. Oproti tomu jsou participantky přesvědčeny, že poskytují adekvátní zpětnou vazbu učitelkám na jejich práci. Tuto skutečnost potvrzují participantky Andrea, Michaela, Martina i Marie.

*„Takže určitě jim poskytují jim zpětnou vazbu na jejich práci, ...“ (Andrea 165-166)*

*„Takže tu zpětnou vazbu mají jak ode mě, ...“ (Michaela 318)*

*„No, víte co, určitě to dělám na těch našich pedagogických radách, to si myslím, že 100% ano, tím, že dělám hospitace, tak vidím, jestli v těch třídách nebo v těch šatnách, jakým způsobem ty děti pracují a tak dále. Tím, že vidím ty programy, které chystají ty paní učitelky, tím, že vidím, jak rodiče reagují hlavně, že jo, na ty třídy. Tak si myslím, že tu zpětnou vazbu dostávají, i když oni si sami myslí, nebo mají pocit, že jí mají málo.“ (Martina 446-450)*

*„...a informuji je během roku, jak ten tým funguje a jak vypadá, ...“ (Marie 320)*

Zpětná vazba se podílí i na ovlivňování pracovního výkonu jedince. Dochází tak v případě, kdy je pracovní výkon jedince stimulován. Zaměstnanec cítí osobní zodpovědnost, že je jeho práce užitečná a hodnotná a následně získá o kvalitě své práce zpětnou vazbu (Schenkova, 2016 in Syslová a kol. 2016). Zpětná vazba poskytuje nejen učitelům, ale i vedení mateřské školy jistý podnět k tomu, zda zvolené způsoby, návrhy a inovace se ubírají vhodným a správným směrem a zda naplňují představy všech zúčastněných a aktérů učitelského sboru. Na druhou stranu také poskytuje možnost něco změnit, inovovat nebo přetvořit. Pomůže nejen jednotlivci, ale i skupině lidí/pracovnímu týmu/učitelenskému sboru nahlédnout na problematiku z jiného úhlu pohledu. Říká se, že „víc hlav, víc ví“. Poskytuje možnost zjistit názory druhých a získat tak i objektivní pohled na danou věc či problematiku. Otázkou však je, jak tuto zpětnou vazbu od poskytovatele vezme příjemce, kterému je poskytována. Vychází to z osobnostních a charakterových vlastností jedince, jeho priorit, zájmů, představ a vizí. V některých případech, jak dokáže přijmout radu nebo i jistou for-

mu kritiky. Vítečková (2017 in Svobodová & Vítečková a kol., 2017) uvádí, že je důležité se zaměřit na to, o jaký druh kritiky jde. Zde je oprávněná nebo neoprávněná. Zejména, zda je vhodně sdělená a není nevhodně podaná, útočná nebo záměrně nepravdivá. Je důležité naslouchat obsahu sdělení a následně reagovat na základě všech sdělených informací a na danou situaci. Vališová (2005) zase zmiňuje, co je nutné si uvědomit, abychom na kritiku adekvátně reagovali a přijali ji. Jedná se například o to, zda se skutečně jedná o kritiku naší osoby, co je motivem této kritiky, nespíchat hned s obranným mechanismem, odložit emoce a výbušnost na stranu. Mezi další, co musíme mít na paměti je uvědomění, zda jsme již tyto informace neslyšeli i od někoho jiného. Důležité je asertivní jednání a komunikace. Odráží se na tom i vztahová vazba s osobou, která nám poskytuje dané sdělení. Pak záleží na jedinci, zda tuto kritiku bude chtít konstruktivně využít.

Podnětným faktorem podporující sdílení je zpětná vazba od kolegů. Pravidelné trénování oceňovat sebe i druhé je potřebné a užitečné. Podílí se na klimatu školy, ale i podporuje cestu k dosahování lepších výsledků rámci rozvoje školy (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Zpětná vazba je důležitá i u komunikace. Během této interakce se jak mluvčí, tak příjemce přesvědčí, že informace byla adekvátně předána. Následně, zda vyvolává žádoucí chování. Autorka Schenkova (2016 in Syslová a kol., 2016) také uvádí, že „*aby mohli učitelé účinně sdílet a poskytovat si podporu kolegy, je třeba systematicky rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti aktivně naslouchat, klást vhodné otázky, poskytovat zpětnou vazbu. To je možné trénovat v rámci porad nebo formou dalšího vzdělávání.*“ (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016, s. 38)

V následujících výrocích participantky uvádějí, že zpětnou vazbu poskytují i na základě hospitací. Zejména díky společné diskuzi nad realizovanou hospitací. Hospitaci představuje formu kolegiální podpory s využitím pozorování a zpětné vazby (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Hospitace představují pro ředitele možnost komplexně vyhodnotit kvalitu práce učitelského sboru, ale i pozorovat jeho vývoj a následně stanovení cíle a práce. Hospitace nemusí být realizovány v interakci vedoucí/ředitel a pracovník/učitelé, ale i mezi učitelkami navzájem. Daná forma hospitace bývá uváděna jako jedna z nejeftivnějších nástrojů na základě reflexe a napomáhá tak profesnímu rozvoji (Syslová, 2013). Závěry hospitací by měly být objektivní, a to i v rámci argumentace. Tyto závěry a argumentace by také měly být oproštěny o subjektivní názory a postoje. Hospitace by měla být zakončena diskuzí mezi hospitující a hospitovaným. Zejména bez zaujetí a neměla by zahrnovat aspekty osobní prestiže. Výsledky a závěry hospitace se zaznamenávají

a slouží jako reflexe pro další plánování výchovně-vzdělávacího působení. Sloužit může také pro zjišťování možných změn. Hospitace by neměly mít jen funkci hledat nedostatky. Cílem hospitací by mělo být pozitivní zaměření a zkvalitnění edukační činnosti (Rys, 1975). Dle autora by se na závěr hospitace měla proběhnout diskuze mezi hospitujícími a hospitovaným. Totéž potvrzují participantky Lenka a Hana<sub>2</sub> v následujících výrocích. Ty potvrzují skutečnost, že po hospitaci společně diskutují a probírají objektivní pohled hospitujícího vůči hospitovanému. Vše by mělo probíhat objektivně, a to bez subjektivního zaujetí nebo osobních sympatií a antipatií. Participantka Martina uvádí, že učitelky dostávají zpětnou vazbu. Ředitelky mohou pozorovat práci učitelek i mimo hospitaci, a to případné reakce dětí předškolního věku a projevy učitelek vůči nim na zahradě, šatně a tak dále. Ředitelka má možnost pozorovat i každodenní běžné činnosti v rámci mateřské školy.

*„Plus průběžně dělám hospitace u každé paní učitelky a společně diskutujeme, co je správně, co by chtělo zlepšit. Potom ty výsledky těch hospitací jednotlivých globálně rozebereme ještě na poradě.“ (Lenka 61-63)*

*„Takže toto je pro mě zpětná vazba. Samozřejmě i ty hospitace dělám, hospituji každý měsíc, takže se tak obtočím tak v každé té třídě zhruba kolem 3x, pak s nimi proberu.“ (Hana<sub>2</sub> 140-141)*

*„...ano, tím, že dělám hospitace, tak vidím, jestli v těch třídách nebo v těch šatnách, jakým způsobem ty děti pracují a tak dále. Tím, že vidím ty programy, které chystají ty paní učitelky, tím, že vidím, jak rodiče reagují hlavně, že jo, na ty třídy. Tak si myslím, že tu zpětnou vazbu dostávají, i když oni si sami myslí, nebo mají pocit, že jí mají málo.“ (Martina 447-450)*

Kromě hospitací vedení mateřské školy probíhají i hospitace učitelů navzájem. Díky nim aktivně spolupracují, ale i poskytují vzájemnou podporu a zpětnou vazbu (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Tuto skutečnost ovšem participantky nezmiňují, avšak je nutné podotknout, že i hospitace představuje jistou formu spolupráce učitelského sboru, vzájemné poznání a ocenění učitelů a jejich práce. Nemusí mít funkci kontrolní, ale poznávací. Pozorování druhého učitele nám může o něm vypovědět, jaké má zájmy a priority, jak komunikuje s dětmi, jak na něj děti reagují, jak si dokáže poradit v organizačně složitějších činnostech. Toto pozorování může druhému učitele rozšířit jeho profesní poznatky, zkušenosti a dovednosti, které se mohou odrazit v rámci jeho profesních kompetencí.

### 6.5.3 Komunikace je základ všeho

V rámci subkategorie se odráží pohled participantek na vzájemnou komunikaci v učitelském sboru. Zejména podstatné stěžejní prvky, které by měly být součástí sdílené komunikace mezi jednotlivými aktéry. Jedná se o otevřenou komunikaci a důvěru v rámci komunikace mezi aktéry učitelského sboru. Participantky jsou si vědomy, že neotevřená komunikace nebude prospěšná v rámci vytváření vzájemných vztahových vazeb a spolupráce, ale také, že komunikace je základ všeho. To považují za zajímavé zjištění, protože i přes to, že si uvědomují důležitost vzájemné komunikace, participantky využívají převážně zprostředkovanou komunikaci (viz 5.4.3 Zprostředkovaná komunikace). Participantky také vypovídají o tom, že mají přehled, jak komunikují učitelky mezi sebou navzájem a při jaké příležitosti.

*„Opět jsem nějakým způsobem zdůrazňovala to, že se tady na sebe můžeme spolehnout a že si teda budeme říkat všechno anebo bych je o to chtěla poprosit, ...“ (Marie 178-180)*

*„Hodně otevřená komunikace je základ.“ (Hana<sub>1</sub> 112-113)*

*„Přesně tak, otevřenost komunikace.“ (Lenka 315)*

*„Otevřeně všechno řešit, řešíme všechno otevřeně.“ (Hana<sub>2</sub> 95)*

*„Jaká by měla být, tak určitě otevřená, co nejvíc to jde, by se mi nebála říct, co si myslí, svůj názor, i když nemusí být vždy kladný ten názor. Aby prostě jsme se bavili opravdu otevřeně...“ (Michaela 254-256)*

*„Něco, co je k té komunikaci? Otevřenost, důvěra, vzájemná důvěra, otevřenost, asi toto, hmm.“ (Hana<sub>1</sub> 194-195)*

Otevřená komunikace je základ, aby fungovala spolupráce a byly navozeny adekvátní vzájemné vztahové vazby mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru a vedení mateřské školy. Otevřená komunikace jde ruku v ruce s důvěrou. Dovoluji si konstatovat, že otevřená komunikace také souvisí s efektivitou komunikace. Participantky jsou si vědomy, že otevřenost v rámci komunikace je důležitá, avšak dle následujících výroků se spíše setkávají s neotevřeností komunikace. Učitelky mají obtíže a možná i strach vyjádřit, co si myslí, jak to vidí a jak to cítí. Můžeme se jen domnívat, co je k tomuto postoji vede. Jeden z důvodů může být třeba právě styl vedení ředitele, nezainteresovanost daných pracovníků, neochota spolupracovat nebo strach vyjádřit svůj názor bez postihu. Dle mého názoru je to také

otázka autorit, kdy jedinec má obavy vyjádřit svůj rozdílný postoj vůči nadřízenému. Otevřenost jde však ruku v ruce s asertivním jednáním a komunikací.

*„..., je vyzývat k tomu, aby řekli svůj názor, svůj způsobem řešení, svůj přístup nebo něco, co by chtěli, ale to jsou potom všichni spokojeni a nikdo jakože neřekne otevřeně, co by změnil, jak by to chtěl, jak by to mohlo být a tak dále.“ (Martina 122-124)*

*„..., tak ať mi to řeknou a samozřejmě se jich ptám, ne všechno vám lidé řeknou.“ (Marie 95-96)*

*„...a myslím, že se to tam pročistilo tím, že jsme si to hodně otevřeně vykomunikovali, což se tam třeba předtím nedělo. Jo, že tam nebyla diskuze žádná přípustná, jo.“ (Hana<sub>1</sub> 126-128)*

*„..., nebyla tam otevřenost, vlastně tam nebylo nic z toho, co teď prožívám tady. V takovém pracovním prostředí se dle mě nedá dlouhodobě fungovat bez toho, aniž by to mělo nějaké dopady na zdravotní stav člověka.“ (Marie 259-261)*

*„Jo, jakože není taková ta komunikace otevřená, vstřícná, že jsem se musela o všechno zajímat sama, vyptávat, jo, že to bylo jakoby uzavřený kolektiv.“ (Hana<sub>1</sub> 78-79)*

Důvěra tvoří podstatnou část otevřené komunikace. Důvěra zastupuje jednu ze sedmi základních emocí (Hartl & Hartlová, 2015). Získat důvěru je obtížné a nelze ji získat hned. Jedná se o dlouhodobý proces. Stejně tak získanou důvěru můžeme ztratit. Důvěra je nezbytná při vzájemné spolupráci i komunikace na pracovišti. Stejně tak je i stěžejním prvkem v rámci komunikace, ale i vzájemných vztahových vazeb. Důvěra tvoří podstatnou část týmové práce učitelského sboru. Nedílnou část tvoří i upřímnost. To uvádí participantky Marie, Lenka i Hana<sub>2</sub>. Být upřímný je jedna z žádaných vlastností jedince a také vedení mateřské školy a učitelského sboru. Upřímnost musí vycházet ze všech stran a od všech zúčastněných. Jakmile upřímnost od některého z členů pokulhává, odrazí se to na vztahových vazbách, spolupráci, ale i klimatu mateřské školy.

*„Upřímnost, tu беру jako velmi důležitou.“ (Marie 219)*

*„...to a upřímnost. Jo, že opravdu se setkávám s tím, že ti zaměstnanci neříkají vždy úplně pravdu a potom se nedobereme zdárného konce, protože bez toho to nejde.“ (Lenka 335-337)*

*„...prostě se domluvit musí vzejít ze všech stran, že musíme prostě opravdu spolu jednat upřímně...“ (Hana<sub>2</sub> 301-302)*



Upřímnost v komunikaci se odráží v její efektivitě. Aby byla komunikace efektivní, musí docházet k respektu všech aktérů, kteří se na dané komunikaci podílejí. Jedná se o otázku vzájemného respektu, správného kódování a dekódování sdělení. Dochází jak k akceptování toho sdělení, tak i poskytování zpětné vazby. Efektivní komunikace by měla umožnit i jisté ovlivnění (Bedrnová & Nový a kol., 2007).

Můžeme však říci, že každý z nás vnímá otevřenost a upřímnost na základě vlastního subjektivního pohledu. Ten může vycházet z našich životních zkušeností, priorit a tak dále.

*„To právě spíše se chci vždycky domluvit, nechci jim jenom rozkazovat a dávat úkoly a tak. A lepší je to o té vzájemné komunikaci,...“ (Michaela 197-198)*

*„Já si myslím, že komunikace především,...“ (Lenka 402)*

*„A vždycky je to o té komunikaci, vždycky je to o tom umět si spolu popovídat,...“ (Hana<sub>2</sub> 311-312)*

*„Já si myslím, že je to o té komunikaci...“ (Martina 315)*

*„Je to jak říkám o té komunikaci,...“ (Marie 322)*

Participantky Michaela, Lenka, Martina a Marie předkládají výroky, že důležitá je komunikace. Ta zahrnuje nejen otevřenost, důvěru a upřímnost, aby byla efektivní. Podstatnou část tvoří i asertivní jednání a komunikace. Na základě vzájemné komunikace dochází ke spolupráci, budování vzájemných vztahových vazeb. Otevřenost a upřímnost se odráží i ve vzájemné diskuzi po hospitaci nebo na pedagogické radě. Jsou to jedny z žádaných vlastností lidí. Pokud učitelé a vedení mateřské školy k sobě nebudou otevření a upřímní, nemůže fungovat vzájemná spolupráce, efektivní komunikace, plánování, rozhodování a vše, co ovlivňuje chod a fungování mateřské školy. Odraz spatříme i na klimatu učitelského sboru i klimatu školy jako celku.

*„Vzájemná komunikace učitelek probíhá v brzkých ranních a pozdějších odpoledních hodinách, kdy z organizačních důvodů dochází ke slučování tříd, dále na operativních pondělních poradách a také na zahradě MŠ při spontánních pohybových aktivitách dětí.“ (Andrea 129-131)*

*„Ano, mám třeba možnost to pozorovat při pobytu venku, na zahradě, jako neposlouchám, ale vidím, že jakože se běžně baví, jo, o běžných věcech, o provozu školky, no, o chodu, takže jako mám tu možnost to zpozorovat nebo vidět.“ (Hana<sub>1</sub> 197-199)*

*„Vesměs na zahradě si povědí všechno (smích). Nejvíce komunikují na té zahradě, protože tam se sejdou opravdu všechny paní učitelky. Jinak na třídách spolu komunikují vlastně denně a není vůbec problém a vzájemně i v to poledne, když potřebuje něco vyřešit, poradit se, tak vzájemně přijdou na třídu. Vesměs ten osobní kontakt.“ (Lenka 340-343)*

Participantky Andrea, Hana<sub>1</sub> a Lenka také uvádí, že mají přehled o svém učitelském sboru a jejich vzájemné komunikaci. Ve vyšší míře probíhá zejména v rámci pobytu venku, kdy se sejde učitelský sbor na zahradě mateřské školy a má tak prostor pro vzájemnou komunikaci. Můžeme dedukovat, že je to z toho důvodu, že zde není vedení mateřské školy a učitelky mají mezi sebou vzájemné vztahové vazby a mohou tak vzájemně sdílet své názory a myšlenky.

#### **6.5.4 Jít s dobou a budovat povědomí!**

V rámci subkategorie se odráží problematika vývoje a trendů v předškolním vzdělávání. Taktéž zavádění nových přístupů v rámci mateřské školy. Tato problematika se odráží ve výrociích participantek, které uvádí, že je potřeba jít s dobou a ne fungovat na základě toho, co fungovalo několik let a potlačovat inovace a vývoj v mateřské škole. Participantky také zmiňovaly budování prestiže mateřské školy. Zejména vyzdvihnout renomé mateřské školy. Otvírá se zde problematika, kdy veřejnost vidí mateřskou školu jako místo, kde si rodiče dítě odloží a učitelky pohlídají. Může to mít souvislost s tím, jak společnost a širší okolí mateřskou školu vnímá a jaké povědomí o své práci budují a podporují samotné učitelky. Pokud jsou učitelky toho názoru, že to, co fungovalo dvě desítky let předtím, může fungovat i teď, pak společnost vnímá toto potlačení pokroků a inovací jako krok zpět a v tomto světle se bude nahlížet jak na učitele mateřských škol, tak i na funkci mateřských škol.

*„..., není to tak, že tak jsme to dělávali vždycky, že to je teda správné dělat tak, že dělali jsme to dvacet let, tak proč by jsme to nedělali dál.“ (Magda 37-39)*

*„Dnešní doba si žádá rozvoj a inovaci, nemůže fungovat pořád jen to, co fungovalo před 10, 15 nebo 20 lety.“ (Andrea 61-62)*

*„S tím nic neuděláte, lidi totiž nezměníte a ona zase ve finále byla korektní v tom smyslu, že jí jakoby nestálo za to, tak nějak to hrnout, ale je pravdou, že mít tady víc takových paní učitelek, tak by nastala asi nějaká těžká krize, protože mě vždycky vadí takový ten strašně úzký pohled na tu věc. Paní učitelky mají svoji práci a vidí to jenom takhle. Mají někdy problém se jakoby trochu podívat na to ze široka nebo z toho jiného pohledu toho jiného*

*člověka, protože to takhle mají zajaté, jsou o tom přesvědčené, a proč by, jak by, a co.“*

*(Martina (291-297))*

*„..., že prostě ten vyšší zájem, když to takto řeknu obecně jako o školce, je prostě nadřazený tomu malému úzkému pohledu té jedné paní učitelky, která je zamrzlá v tom vývoji.“*

*(Martina 532-534)*

Participantky Magda, Andrea a Martina popisují pohled na problematiku, a to úzký pohled na předškolní vzdělávání ve smyslu neochoty/nezájmu některých učitelek otevřít se novým přístupům, inovacím a trendům v předškolním vzdělávání. Můžeme říci, že se jedná o „zamrnutí ve vývoji“. Schenková (2016 in Syslová a kol., 2016) uvádí, že se jedná o tzv. „sociální lenost“. Což podle autorky představuje to, co děláme, je dobré, nám to vyhovuje, děláme to tak řadu let. Autorka také podává možnou příčinu této „sociální lenosti“, která dle jejího názoru může vzniknout na základě nedostatku motivace a zpětné vazby.

*„Ano, snažím, mojí snahou je, aby na tom pracovali společně všichni učitelé mateřské školy. V dnešní době je nutnost, aby každá mateřská škola budovala svou image a prestiž v širší veřejnosti. Vychází to i z toho, aby v podstatě rodiče byli rádi, že jejich dítě dochází na naši mateřskou školu. Takže je nutné jít s trendy a tím, co je aktuální, protože když se nejde s dobou, tak samozřejmě rodič hodnotí a vybírá.“* (Andrea 39-43)

*„Tak, tak, tak nějak, přesně tak. Vyzdvihnout společně prestiž školky.“* (Martina 442)

Ve výročí účastnic je patrné, že ředitelky mateřských škol chtějí vyzdvihnout prestiž mateřské školy. Jejich záměrem však je, aby se na tomto procesu podílel i učitelský sbor. Zejména, aby pochopil záměr jejich jednání a konání. Tato prestiž má být prezentována nejen rodičům, ale i širšímu okolí a společnosti. Prestiž mateřské školy se odráží i v očích potencionálních rodičů jako klientů, kteří přihlásí své dítě do dané mateřské školy. Tito rodiče potřebují a chtějí vědět, co jim může daná mateřská škola nabídnout, v čem je „kovavá“ a typická. Odraz hraje i učitelský sbor a jeho přístup k inovacím a novým trendům. Ředitelky chtějí, aby učitelé podněcovali a ukazovali veřejnosti jejich práci a zejména její kvalitu.

*„..., že opravdu se snažím jenom s jejich pomocí tu školku posunout zase někam dál...“*

*(Lenka 213-214)*

*„Z tohoto důvodu je nutné se prezentovat a organizovat společné akce s rodiči, informovat veřejnost a dění v MŠ.“* (Andrea 174-175)

*„To, že paní učitelky pracují ve třídě s dětmi, je jedna věc, ale to, že by tu svoji práci měli umět prodat, když to řeknu takto, to znamená ti rodiče, viděli, že ty děti jsou skutečně v rámci školky spokojené a že ta školka jako ty děti dokáže někam dovést i jakoby odprezentovat na veřejnosti.“ (Martina 254-257)*

Ředitelky určitě nechtějí podněcovat „sociální lenost“ a zatvrzelost některých aktérů (učitelů mateřských škol). Jak uvádí autorka Strakatá (2016 in Syslová a kol., 2016), tak učitelky by měly předávat dostatek informací rodičům, aby si mohli udělat o zaměření dané mateřské školy představu. Rodič chce pro své dítě zpravidla to nejlepší, tak aby nedošlo ke zkreslenému názoru. Autorka také poskytuje náhled na problematiku informovanosti o dění v mateřské škole. Vyzdvihuje, že mateřské školy se prezentují na webových stránkách, kde si rodiče, ale i širší veřejnost má možnost najít informace týkající se jak personálního, materiálního zajištění, tak vše podstatné, co zajišťuje chod a fungování mateřské školy. Další zdroj informací představují nástěnky v mateřské škole a osobní rozhovor s ředitelem nebo učitelem, telefon nebo e-mail. Mezi další prostředky můžeme zařadit tištěné informační letáky (při zápisu do MŠ a mají informační charakter týkající se možností a nabídky dané MŠ), bulletiny (zprávy již o proběhlých akcích, další plány školy, probíhající projekty apod.) a zpravodajů (články v místních zpravodajích, novinách). Jako další problematiku participantky zmiňují pohled společnosti na mateřské školy jako instituce, kde rodič odloží své dítě a kde ho někdo „pohlídá“.

*„..., ale hlavně si myslím, že by to vedení mělo podněcovat ty pedagogy k tomu, aby s těma dětma pracovaly, aby dělaly nástěnky, aby předávaly rodičům informace o tom, co se ve školce děje, aby ta práce byla a by to opravdu nebylo o tom hlídání dětí, jak si mnoho veřejnosti myslí, ale aby to bylo opravdu a vzdělávání.“ (Lenka 174-178)*

*„..., protože dneska jsou ty nároky na to, aby jste vy a zvláště ve společnosti, která vnímá jakoby mateřskou školu tak, že to je prostě zařízení, kde se o děti starají, kam ty děti odloží a to je všechno. Myslím si, že tu práci je potřeba jakoby prezentovat i navenek tak, aby ti rodiče byli spokojeni, i když je to jakoby velice povrchní pohled, ale bohužel bez toho to nejde.“ (Martina 258-262)*

To potvrzují i autoři, kteří uvádí, že učitelé často uvádí, že je společnost považuje za „lepší variantu hlídání dětí“, a to dříve, než „půjdou do školy“. To vypovídá o pojetí a náhledu rodičů na mateřskou školu a profesi učitele mateřské školy a jejich označení mateřské školy jako „školky“ a oslovení učitelky jako „tety“. Autoři také nastiňují problematiku, zda to

nejsou právě učitelé, kteří podporují obraz své práce jako nečitelské. Profese je definována jako prestižní činnost, která si i zaslouží společenské ohodnocení, na druhé straně však existuje sumář profesních standardů a kompetencí, které v sobě nesou potenciál posílit práci učitele (Wiegerová a kol., 2015).

Dle mého názoru učitel musí vystupovat jako odborník a profesionál ve své profesi, musí mít přehled o tom, co se děje na pedagogické scéně v předškolním vzdělávání a i o něco širší záběr. Není to jen otázka DVPP a rozšiřování kvalifikace. Předškolní vzdělávání se neustále obohacuje o nové výzkumné šetření, inovace a přístupy. To se týká nejen výchovně-vzdělávací práce s dětmi, ale legislativy, administrativy a tak dále. Učitelé musí podporovat povědomí rodičů o tom, v čem tkví podstata předškolního vzdělávání u jejich dětí. Zejména, že je to počáteční krok a jeden z mezníků na cestě ve vzdělávání jejich dětí.

## 7 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU

Kapitola je věnována shrnutí praktické části a limitům výzkumného šetření. Zejména však předkládá sumarizaci získaných dat výzkumného šetření. Na základě zjištění výzkumného šetření byl vytvořen i teoretický model výzkumného šetření - klimatu učitelského sboru v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Podstatnou část kapitoly tvoří limity výzkumného šetření vycházející z realizovaného výzkumného šetření. Daná kapitola tedy předkládá čtenáři práce celkovou sumarizaci výzkumného šetření – metodologii výzkumu (výzkumná strategie, technika sběru dat, cíle výzkumu a výzkumné otázky, vstup do terénu, a to včetně výběru výzkumného vzorku a výzkumného šetření, charakteristika participantů a jejich mateřských škol), analýzu a interpretaci výsledků výzkumného šetření a následné shrnutí a limity výzkumného šetření.

### 7.1 Shrnutí praktické části

Dané výzkumné šetření je **rozšířením výzkumu**, který byl **realizován v roce 2018** (Vykoukalová, 2018). Výzkum se **zabýval problematikou klimatu učitelských sborů v mateřských školách**. Daného výzkumného šetření se tehdy zúčastnilo 10 učitelů mateřských škol. Na základě zjištěných výsledků výzkumného šetření bylo zvoleno téma rigorózní práce. **Participanty** výzkumného šetření jsou **ředitelé mateřských škol – Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol**. Informace jsem čerpala z předchozího výzkumného šetření, z dostupných zahraničních i tuzemských zdrojů a z vlastní zkušenosti. Chtěla jsem poskytnout možnost vyjádřit se k dané problematice i ředitelům mateřských škol a poskytnout čtenáři i jejich úhel pohledu. Na základě toho byli osloveni ředitelé mateřských škol, kteří souhlasili s účastí ve výzkumném šetření. Při **prvotním vstupu do terénu** jsem měla možnost nahlédnout do jejich učitelských sborů a vnímat zejména pohled, postoje a projevy chování ředitele vůči učitelskému sboru (a naopak) a jeho postavení v něm. Na základě toho jsem se zaměřila na jisté úhly dané problematiky, které se odrazily a jsou součástí daného výzkumného šetření.

Jelikož jsem chtěla stejně jako v předchozím výzkumném šetření získat co nejširší, nejpřesnější a co nejvíce autentická data, rozhodla jsem se pro **kvalitativně orientovaný výzkum**. Výzkumnou metodou se stalo **polostrukturované interview**. Na počátku výzkumného šetření jsem si stanovila **schéma témat** a k nim **příslušné otázky**, na které jsem se chtěla participantů ptát. Schéma témat a k nim příslušné otázky tvořily **opěrnou kostru**

**interview.** Dle průběhu a vývoje interview jsem také využívala **doplňkové otázky.** Ty vznikaly na základě podnětů a impulsů od participantů.

V rámci výzkumného šetření jsem definovala **hlavní výzkumný cíl:**

1. Popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol pohledem ředitelů mateřských škol.

Na základě hlavního výzkumného cíle byla stanovena **hlavní výzkumná otázka.** Od hlavního výzkumného cíle a hlavní výzkumné otázky se odvíjely dílčí výzkumné cíle a dílčí výzkumné otázky týkající se výzkumného šetření rigorózní práce. Vzniklo tak **8 dílčích výzkumných cílů a 8 dílčích výzkumných otázek.**

**Výzkumný vzorek** tvořilo **8 ředitelů mateřských škol** (viz 4.5 Charakteristika participantů – ředitelé mateřských škol). Dané mateřské školy sídlí **ve Zlínském kraji** (viz Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření). Jedná se jak o mateřské školy státní, soukromé nebo firemní. Na dané mateřské školy se vztahuje jak Školský zákon, tak jsou i uvedeny v rejstříku škol a školských zařízení. Ředitelé mateřských škol byli **vybráni záměrně** na základě **splnění stanovených kritérií:**

- pozice: ředitel mateřské školy, popř. zástupce ředitele mateřské školy,
- délka praxe/působnost v MŠ: minimálně roční zkušenost a působnost v dané mateřské škole (státní, soukromé nebo firemní),
- oblast výzkumného šetření: Zlínský kraj.

**Prvotní vstup do terénu** mi umožnil stanovit si daná kritéria a oslovit ředitelé mateřských škol, kteří by byli ochotní zúčastnit se výzkumného šetření. **Výzkumné šetření zahrnující stanovení daných kritérií, oslovení participantů, sestavování schématu témat** a k nim příslušných **otázek** probíhalo **od měsíce března až do měsíce dubna 2019.** Během tohoto období jsem kontaktovala ředitelky mateřských škol a skládala koncepci a pojetí výzkumného šetření. Ředitelky, které projevíly zájem o výzkumné šetření a podílení se na něm, splňovaly daná kritéria. Bohužel v průběhu oslovování ředitelek došlo také k pár změnám participantů a zmenšení počtu participantů (na 8 ředitelů mateřských škol). Tato situace vznikla na základě časové vyčíženosti a díky pracovním povinnostem ředitelů mateřských škol. Na základě toho jsem musela **změnit** organizaci a **časový harmonogram výzkumného šetření** (realizace interview). Jednotlivé **interview probíhaly v měsících červen a červenec 2019.** V tuto dobu probíhaly po společné domluvě **schůzky** s jednotlivými **řediteli mateřských škol** za cílem **realizovat polostrukturované interview.**

Schůzka se realizovala na základě požadavků participantů (místo a čas byl v jejich režii). Mým cílem bylo, aby byla zachována jejich komfortní zóna. Před samotným interview je nutné navodit vřelou, vřelou a otevřenou atmosféru a komunikaci mezi výzkumníkem a participantem (tzv. **raport**). Snahou bylo získat co nejvíce cenných dat – životní zkušenosti, postoje a názory, vnímání problematiky, pohled na inovace a alternativy, profesní dráhu ředitele a tak dále. Úkolem badatele je i zajistit, aby vnější prostředí a podmínky neovlivňovaly participanta. Ředitelům bylo řečeno, za jakým účelem se výzkumné šetření realizuje. Účel výzkumného šetření byl jednotlivých ředitelům osvětlen již při prvotním vstupu do terénu a oslovování ředitelů mateřských škol – zjistit, jak danou problematiku vnímají ředitelé mateřských škol, kteří mají možnost popsat a vyjádřit svoje postoje, názory a vnímání vlastního učitelského sboru.

Zejména mně (jako výzkumníkovi) se naskytla možnost prozkoumat problematiku i z jiného úhlu pohledu, získat nové poznatky a najít možnou pointu a řešení toho, co se v učitelském sboru odehrává a pokusit se definovat negativní vlivy a činitele, které je nutné potlačit nebo eliminovat. V první řadě jsem však chtěla dát prostor ředitelům obhájit své postavení (prostor vyjádřit se, v čem tkví postavení ředitele mateřské školy – limity a úskalí, jejich povinnosti apod.). Mým hlavním osobním záměrem však bylo komparovat výzkumné šetření realizované v diplomové práci s realizovaným výzkumným šetřením v práci rigorózní.

Ředitelé byli také seznámeni s časovou dotací pro dané interview. **Časová dotace byla stanovena na 30 – 60 minut** (dle průběhu interview a sdílnosti participantů). Také jim bylo řečeno jejich **právo neodpovídat na otázku**, kterou vnímají jako **nepříjemnou nebo kontraproduktivní**. Posléze jim byl dán **k nahlédnutí a podpisu informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření (PŘÍLOHA P I)**. Všechny interview byly **nahrávány na záznamové zařízení** (se souhlasem participantů). Díky tomu byla zachována autenticita výpovědi ředitelů a jejich reakce, postřehy, náměty a zkušenosti. Participantům bylo znovu řečeno, že je interview anonymní, byla jim osvětlena přibližná časová dotace (doba interview přibližně 30 - 60 minut).

**Po transkripci** (přepisu interview do písemné podoby) bude **interview a nahrávka anonymizována** (ukázka transkriptu interview v PŘÍLOZE P II). Na konci každého výzkumného šetření byly participantům sumarizovány poznatky z diplomové práce pro lepší představu, proč se dané výzkumné šetření realizuje – jejich pozice byla často negativně zmiňována ve výzkumném šetření realizovaném v diplomové práci. Dané poznatky jim byly po-



skytnuty po realizaci interview, aby nedošlo k ovlivnění jejich objektivitu k dané problematice.

Tímto bych chtěla zmínit, že jsem byla překvapená ochotou, vstřícností a pochopením ze strany ředitelů mateřských škol. Vážím si ochoty a vstřícnosti každého z nich. Zejména za jejich věnovaný čas díky jejich časové vytíženosti během měsíců v době letních prázdnin, kdy docházelo k realizaci interview. Vážím si společné spolupráce na mém výzkumném šetření. **Každý z ředitelů je popsán v charakteristice participantů** – ředitelů mateřských škol (viz 4.5 Charakteristika participantů – ředitelé mateřských škol). Mojí snahou bylo čtenáři práce představit daného ředitele a vytvořit tak povědomí o jeho osobnosti, jeho zájmech, pohnutkách a seznámit čtenáře s jeho profesní dráhou. **Zaměřila jsem se především:**

1. O ředitelce MŠ – věk, studium (profesní kvalifikace), důvod výběru zaměstnání aj.,
2. Dřívější pozice: učitelka MŠ – profesní zkušenosti, zkušenosti s mentorem, zkušenosti s bývalým vedením MŠ, vztahy na pracovišti, komunikace na pracovišti aj.,
3. Současná pozice: ředitel MŠ – důvod výběru a projevení zájmu pracovat v dané pozici, osobní styl řízení, zkušenosti z praxe s bývalým vedením (možný vzor chování, projevů a postojů), projevy a postoje podřízených (vztahové vazby, komunikace, spolupráce) aj.,
4. Představy ředitelky MŠ – vize ředitelky, supervize ředitelky, očekávání od učitelů a podřízených, jistá očekávání od sebe samotných aj.,
5. Pokračování v rámci profesní dráhy ředitele MŠ – osobní motto ředitele, předání poselství a zkušeností kolegům a kolegyním (nejen ředitelům, ale i učitelům MŠ), návrhy inovací a alternativ, osobní pohled na profesi aj.

Kromě charakteristiky participantů je zde uvedena i **charakteristika mateřských škol** pro lepší přehled čtenáře práce (viz 4.6 Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření). Chtěla jsem, aby měl čtenář práce možnost alespoň z části participanty poznat a získat o nich částečný přehled. Zejména, aby si vytvořil povědomí o jejich dosavadní profesní dráze a jeho zkušenostech.

Po časovém úseku, kdy byla navržena strategie výzkumu a technika sběru dat, nastal časový úsek analýzy a interpretace dat. Všechna získaná data v rámci interview **prošla proce-**

**sem zpracování a analýzy dat.** Všechna sesbíraná data byla přepsána do psané podoby (tzv. **transkripce**). U každého interview bylo zvoleno řádkování 2,5 a každý řádek textu (interview) byl označený číslem pro lepší orientaci a dohledávání kódů. Získaná data jsem analyzovala pomocí **otevřeného kódování** za využití kódování v ruce, a to **pomocí metody „papír a tužka“**. Otevřené kódování je proces, kdy dochází k **vpisování kódů** do jednotlivých interview – jejich datového záznamu (z tohoto důvodu řádkování 2,5). Tyto kódy představují „nálepky nebo označení“ odpovídající danému datovému fragmentu. Délka fragmentu může být různá. Některé kódy se mohou v průběhu interview opakovat na základě obdobných výpovědí participantů. Všechny transkripce jsem procházela opakovaně. Jednotlivé kódy jsem si značila i s číslem řádku daného textu pro lepší orientaci.

Po procesu otevřeného kódování **prošly kódy kategorizací**. Jedná se o celky a seskupení na základě své charakteristické podobnosti nebo dle vnitřních souvislostí a spojitostí mezi jednotlivými kódy. Transkripce byly opakovaně procházeny. Dané kategorie vznikly na základě procházení jednotlivých transkriptů interview a při jejich kódování. Bylo vytvořeno **5 kategorií** (viz tab. č. 2). Každá **kategorie zahrnuje subkategorie**. Kategorie nám pomohou splnit výzkumné cíle a zodpovědět výzkumné otázky. Kategorie a k nim příslušné subkategorie byly vytvořeny na základě výroků jednotlivých participantů (ředitelů mateřských škol) v rámci 8 mateřských škol ve Zlínském kraji. Popis postupu při analyzování získaných dat viz schéma č. 2.

## 7.2 Teoretický model

Teoretický model (viz schéma č. 3 Teoretický model výzkumného šetření) je shrnutím praktické části rigorózní práce. Jsou zde zahrnuty výsledky výzkumného šetření. Teoretický model slouží pro lepší přehlednost a orientaci čtenáři práce. Předkládá mu sumarizaci a doplnění informací, skutečností a výsledků výzkumného šetření zaměřující se na klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Díky teoretickým modelům může dojít ke snadnější komparaci výsledků výzkumu. Na základě teoretického modelu má čtenář práce možnost komparace výsledků výzkumu práce diplomové (Vykoukalová, 2018) s výsledky výzkumu práce rigorózní.

Schéma č. 3 Teoretický model výzkumného šetření



### 7.3 Limity výzkumného šetření

Každé výzkumné šetření má i své jisté limity a tím i teda úskalí, které jsou s danou prací a problematikou spojeny. Limity jsou vnímány jako **slabé a silné stránky výzkumného šetření** (viz schéma č. 4 Limity výzkumného šetření – silné a slabé stránky výzkumu), se kterými se výzkumník (badatel) setkal v průběhu výzkumného šetření. Díky těmto limitům (úskalím) se může změnit průběh výzkumného šetření – jak výběr participantů (počet, kritéria výběru), časový harmonogram oslovování participantů, časový harmonogram realizace výzkumu a interview, průběh procesu otevřeného kódování atd. Můžeme říci, že je to něco, na co výzkumník (badatel) narazí v průběhu výzkumného šetření a jedná se o to, co by mu mohlo průběh výzkumu zkomplikovat, prodloužit nebo naopak usnadnit, podpořit, poskytnout cennější data apod.

Za **silnou stránku výzkumu** považuji ochotu participantů zúčastnit se výzkumného šetření. Zejména však jejich otevřenost, což se odrazilo na obsáhlosti jednotlivých interview. Žádný z participantů neodmítl nahrávání interview na záznamové zařízení a neodmítl odpovědět na jakoukoliv otázku. Díky tomu jsem získala obsáhlá data pro následné zpracování.

vání a analyzování. Měla jsem tam možnost nahlédnout do problematiky z jiných úhlů pohledu – z pohledu ředitele mateřské školy. Za další silnou stránku vnímám jejich vstřícnost nahlédnout do interních záležitostí mateřské školy. Zejména však možnost nahlédnout do jejich profesního života a vytvořit si představu o jejich profesní dráze. Cením si každého z nich, díky nim mohlo být výzkumné šetření realizováno. Troufám si říci, že v neposlední řadě i jistá kolegalita v rámci naší profese, a to ve smyslu spolupráce, empatie a vstřícnosti.

Osobně silnou stránku vnímám v tom, že jsem mohla nahlédnout do jiných učitelských sborů a zaměřit se na nový úhel pohledu dané problematiky. Výzkumné šetření se pro mě stalo osobní výzvou, a to na základě předchozího výzkumného šetření a jeho získaným výsledkům. Díky tomu vzniklo dané téma a pojetí rigorózní práce. Zejména však výzkumné šetření. Chtěla jsem mít možnost komparovat pohledy této problematiky (z úhlů pohledu učitelů, ale i ředitelů mateřských škol). Každý problém a problematika má „rub a líc“ a každý z aktérů by měl mít možnost vyjádřit se. To bylo mým cílem a snažením při tvorbě dané práce.

Troufám si tvrdit, že další silnou stránkou je možnost nahlédnutí do této problematiky čtenáři práce. Zejména si z ní mohou odnést obě strany (jak učitelé, tak ředitelé MŠ) jisté poznatky, postřehy, myšlenky, rady, inovace, názory a postoje. Myslím si, že dané téma (i problematika) je přínosné do pedagogické praxe (pro obě strany). Často se setkáváme nejen z doslechu, ale i na základě osobních zkušeností a výpovědí učitelů a ředitelů MŠ s danou problematikou. Jak zjistit, že daný sbor funguje? Jak zjistit, kdy je učitelský sbor stabilní? Jak se takový učitelský sbor vyznačuje? Proč učitelky vypověděly, co vypověděly a proč svoji pozornost zaměřily i na ředitele MŠ? Proč se ředitelé chovají, jak se chovají a proč to učitelky vnímají jako hrozbu nebo zastrasování? Je mnoho otázek typu proč a jak. Najít však správné odpovědi a řešení není vždy jednoduché. Z tohoto důvodu vznikla i tato práce, aby byla čtenáři přiblížena problematika i z úhlu pohledu jiného aktéra učitelského sboru – ředitele mateřské školy. Troufám si říci, že i mě samotnou v roli výzkumníka zajímalo vnímání dané problematiky řediteli mateřských škol. Byla to i pro mě velká zkušenost a čest mít možnost danou práci zpracovat.

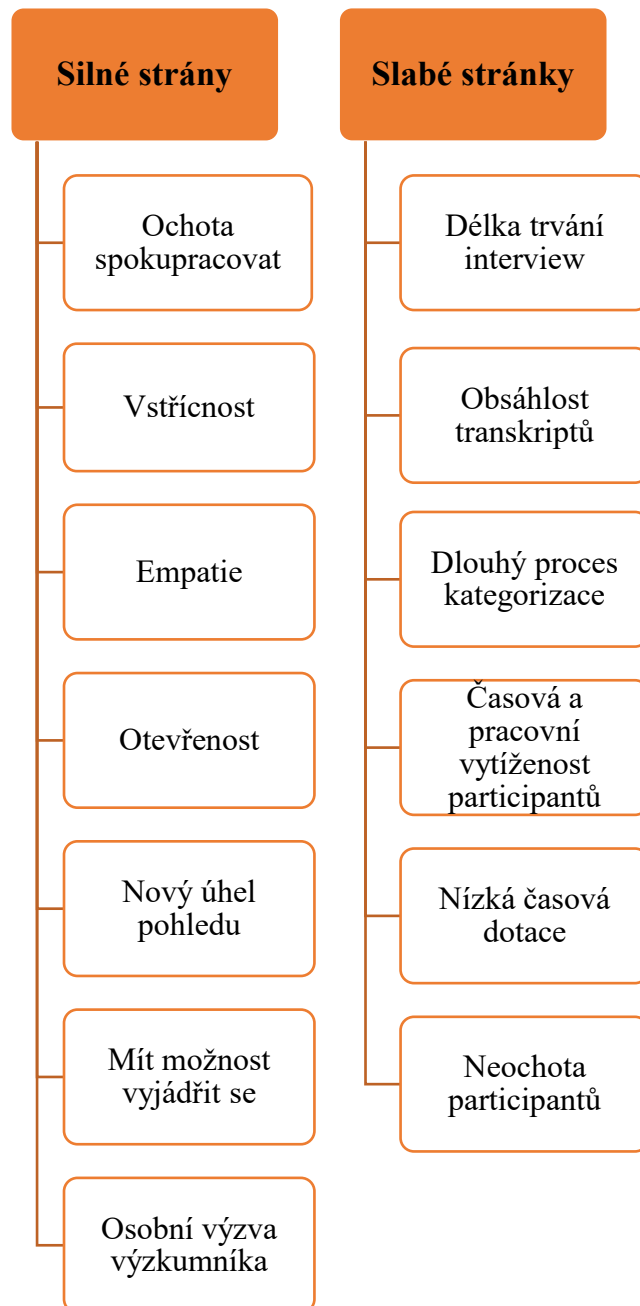
Za jednu ze **slabých stránek** bych zvolila obsáhlost jednotlivých transkriptů a délku trvání jednotlivých interview. Přepis interview do psané podoby (transkriptů) představoval několikahodinovou práci, a to zejména i proto, že jsem chtěla zachovat autenticitu výpovědí jednotlivých participantů. Tato slabá stránka je však zároveň i stránkou silnou. Získala

jsem tak cenná data pro výzkumné šetření. Na základě obsáhlosti daných transkriptů vzniklo mnoho kódů a ty procházely zdoluhavým procesem kategorizace. Díky tomu docházelo k úpravám a změnám v rámci názvů kategorií, jejich rozložení nebo ke změnám posloupnosti. Daná slabá stránka je způsobena tím, že analyzování dat probíhalo pomocí otevřeného kódování pomocí metody „papír a tužka“. Tato skutečnost způsobila, že výzkumné šetření bylo náročné na časovou dotaci.

Za další slabou stránku bych uvedla počet participantů – 8 ředitelů mateřských škol. Původní záměr bylo získat 10 participantů pro výzkumné šetření. Počet participantů byl snížen na základě časové a pracovní vytíženosti ředitelů mateřských škol v době realizace výzkumného šetření. Měla bych tak možnost nahlédnout do dalších učitelských sborů pohledem hlavního aktéra učitelského sboru ve vedoucí pozici. Zejména však získat i nový úhel pohledu. Časová i pracovní vytíženost se odrazila i v chování některých participantů, kteří razantně odmítli účast na výzkumném šetření. I to však bylo pro mě výzvou.

Na závěr těchto shrnutí bych chtěla říci, že pro mě samotnou to byla velká a cenná zkušenost. Nejen z pohledu učitelky mateřské školy, ale i výzkumníka. Měla jsem možnost nahlédnout do dalších učitelských sborů a komparovat pohledy učitelů a ředitelů. I přes všechny překážky (od nízké časové dotace, ochoty a neochoty participantů, obsáhlosti transkriptů atd.) si z toho odnáším cenné rady, zkušenosti a poznání. Totéž prozření přeji i čtenáři mé práce.

Schéma č. 4 Limity výzkumného šetření – silné a slabé stránky výzkumu



## 8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Mým cílem bylo splnit hlavní výzkumný cíl a zodpovědět hlavní výzkumnou otázku pomocí dílčích výzkumných cílů a dílčích výzkumných otázek. Dané dílčí výzkumné cíle a dílčí výzkumné otázky navazovaly na hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumnou otázku. Pro lepší orientaci čtenáře práce byl vytvořen teoretický model (viz schéma č. 3 Teoretický model výzkumného šetření).

Během výzkumného šetření jsem se řídila hlavním výzkumným cílem: „*Popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol pohledem ředitelů mateřských škol.*“ Abych mohla hlavní výzkumný cíl splnit, stanovila jsem si 8 dílčích výzkumných cílů. Na tyto dílčí výzkumné cíle navazovalo 8 dílčích výzkumných otázek (odvíjející se od hlavní výzkumné otázky). Po zodpovězení těchto 8 dílčích výzkumných otázek dojde ke splnění 8 dílčích výzkumných cílů a tím ke splnění hlavního výzkumného cíle a zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „*Jaké je klima vybraných učitelských sborů mateřských škol pohledem ředitele mateřské školy?*“.

První dílčí výzkumný cíl se týká samotných ředitelů mateřských škol a jejich stylů vedení učitelského sboru: „*Zjistit, jaký styl vedení učitelského sboru ředitelé mateřských škol nepreferují*“. Na tento dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jaký styl vedení učitelského sboru ředitelé mateřských škol nepreferují?*“. Dle výpovědí participantek nesouhlasí s tím, že by jejich styl vedení lidí byl autoritativní a chtějí zajistit rovný přístup pro všechny učitelky (viz 5.1.3 Chci stejný přístup pro všechny). V rámci praktické části o tom vypovídá kategorie 5.1 Předchozí zkušenosti jsou mým „strašákem“. Toto tvrzení se odráží v rámci vytvořených subkategorií. V rámci subkategorie 5.1.1 Jako ona být nechci participantky předkládají své zkušenosti, které ovlivnily jejich styl vedení. Samy participantky se střetly s autoritativním a direktivním vedením, které jim přineslo životní zkušenost a ukázalo jim, jak svoji vedoucí pozici vést nechtějí. Subkategorie 5.1.2 Nehájím se rozkazy a zastrašováním předkládá výpovědi participantek, které uvádějí, že nepreferují autoritativní styl vedení, nehájí se zastrašováním zaměstnanců nebo ovlivněním pracovních smluv v neprospěch učitelek.

Druhý dílčí výzkumný cíl se týká taktéž ředitelů mateřských škol a jejich motivace učitelů mateřských škol: „*Zjistit, jakým způsobem ředitelé mateřských škol motivují učitelský sbor.*“. Na daný dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem ředitelé mateřských škol motivují učitelský sbor?*“. Danou dílčí výzkumnou otázku nám

pomůže zodpovědět subkategorie 5.2.1 Povzbuzení učitelek. Participantky uvádí, že k motivování učitelů mateřských škol využívají především finanční ohodnocení a finanční odměnu. Někteří autoři uvádí, že často se zaměřuje motivace za stimulaci. Mezi další prvky motivování patří slovní hodnocení – ocenění a pochvaly učitelek za jejich práci. Participantky vnímají i jako jistou formu povzbuzení a motivování učitelek mateřských škol umožnění vysokoškolského studia a podporu ve zvyšování kvalifikačních předpokladů.

Třetí dílčí výzkumný cíl se týká ředitelů mateřských škol a jejich podpory vztahů na pracovišti: „*Odkrýt, jakým způsobem podporuje ředitel mateřské školy vztahy na pracovišti.*“. Na to navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem podporuje ředitel mateřské školy vztahy na pracovišti?*“. Odpověď na danou dílčí výzkumnou otázku můžeme najít v rámci subkategorie 5.1.3 Chci stejný přístup pro všechny. Participantky vypovídají o tom, že chtějí zajistit rovný přístup pro všechny učitelky, být spravedlivé a nepodporovat otázku oblíbenců/neoblíbenců, což dle mého názoru může ovlivnit vztahové vazby učitelského sboru. Další odpověď nám poskytuje subkategorie 5.2.2 Budování vzájemných vztahů, kde participantky poskytují náhled na neformální setkávání (i společné akce financovány z FKSP - návštěva divadelního představení, kino atd.) a komunikaci. Zejména však setkávání mimo prostory mateřské školy. Zmíněny byly i společné oslavy narozenin. Otevřela se zda také problematika team buildingů.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl se týká pohledu ředitelů na středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané učitele: „*Odkrýt, jak ředitelé mateřských škol vnímají středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané učitelky.*“. Na tento dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem ředitelé mateřských škol vnímají středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané učitelky?*“. Odpověď na danou dílčí výzkumnou otázku můžeme najít v subkategorii 5.3.2 Praxe versus vzdělání. I přes výpověď participantů v subkategorii 5.2.1 Povzbuzení učitelů, kde participantky uvedly, že povzbuzují a podporují zvyšování kvalifikační předpokladů svého učitelského sboru, tak v subkategorii 5.3.2 Praxe versus vzdělání uvádí, že vysokoškolsky vzdělané učitelky, které jsou i „čerstvě“ po škole, představují pro mateřskou školu přínos. Učitelé mají nové poznatky, mají přehled o nových trendech a požadavcích. Participantky uváděly, že i co se týká vypracovávání dokumentů školy, vysokoškolsky vzdělané učitelky jsou více informovány a mají větší přehled v odborné terminologii. Nastínil se zde také pohled na problematiku týkající se praxe versus vzdělání. Některé participantky nastínily pohled na to, že praxe vše nevyváží, pokud ji učitelky nemají čím podložit (podložit odbornými poznatky). U některých participantek převládá stále pohled, že to není o vzdělání



a středoškolsky vzdělaná učitelka může být kvalitnější pedagog, než vysokoškolsky vzdělaná učitelka. Podle výroků však ředitelky kvitují vysokoškolsky vzdělané učitelky.

Pátý dílčí výzkumný cíl se týká pohledu ředitelů mateřských škol na otázku týkající se mentora a mentoringu v mateřské škole: „*Popsat, jak vnímají ředitelé mateřský škol úlohu mentora a mentoringu v mateřské škole.*“. Na tento dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jak vnímají ředitelé mateřský škol úlohu mentora a mentoringu v mateřské škole?*“. Odpověď na dílčí výzkumný cíl nalezneme v subkategorii 5.3.3 Důležitá úloha mentora. Participantky nastínily problematiku důležitosti mentora v profesních začátcích a v rámci profesní adaptace začínající učitelky (mentee). Podstatným se stává jeho role a projevy chování vůči začínající učitelce. Ta přichází do praxe s nějakými představami a je na mentorovi, jak jí pomůže tyto představy sladit s realitou a předejít případnému „šoku z reality“ a fluktuaci učitelky. Participantky také vypovídají, že často bývá právě začínající učitelka na třídě se služebně starší kolegyní, která má delší praxi. Mezi úlohami mentora je i začlenit začínající učitelku do učitelského sboru, chodu a fungování mateřské školy. Participantky si uvědomují důležitost úlohy mentora.

Šestý dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na ředitele mateřských škol a jejich komunikaci s učitelkami v mateřské škole: „*Popsat, jakým způsobem komunikují ředitelé mateřské školy s učiteli mateřských škol.*“. Na daný dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem komunikují ředitelé mateřské školy s učiteli mateřských škol?*“. Odpověď na danou dílčí výzkumnou otázku najdeme u subkategorie 5.4.3 Zprostředkovaná komunikace. Participantky uvádějí, že využívají především komunikačních technologií zahrnující e-maily, mobilní telefony, mobilní aplikace nebo softwary. Důvodem je zejména časová a pracovní vytíženost ředitelů mateřských škol i přesto, že participantky v subkategorii 5.5.3 Komunikace je základ všeho uvádí, že důležitá je slovní komunikace a od komunikace se vše odvíjí. Jedná se například o vzájemné plánování, rozhodování, diskuze, společné řešení problémů, vzájemnou zpětnou vazbu a tak dále. Participantky také vnímají problematiku otevřenosti, upřímnosti a důvěry v rámci vzájemné komunikace.

Sedmý dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na spolupráci ředitelů mateřských škol s učitelským sborem: „*Popsat, jakými způsoby spolupracuje ředitel mateřské školy s učitelským sborem.*“. Na tento dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakými způsoby spolupracuje ředitel mateřské školy s učitelským sborem?*“. Na danou výzkumnou otázku nalezneme odpověď v rámci subkategorie 5.2.3 Na hledání řešení jsme spolu, zde participantky zmiňují participaci na důležitém rozhodnutí společně s učitelským sborem (v rámci

možných možností). Také si uvědomují, že je nutné problémy řešit hned a ne je hromadit, což ovlivňuje také spolupráci jednotlivých aktérů učitelského sboru. Tímto krokem se snaží ředitelé podpořit vztahy na pracovišti. Mezi další řadí participace na chodu a fungování mateřské školy (v rámci možností). Ředitelky zajímá názor učitelského sboru, nechtějí ho distancovat. V případě potřeby jsou ředitelky ochotné svolat poradu a řešit problém společně, neodkládat ho. Učitelský sbor má dveře otevřené, aktéři učitelského sboru se mohou kdykoliv na ředitelky obrátit. Ředitelky také uvádí, že jsou ochotné změnit názor a diskutovat nad věcmi s učitelkami. Další spolupráce se odráží v subkategorii 5.2.4 Vzájemná dohoda, která popisuje vstřícnost ředitelky vůči učitelkému sboru a ochotu pracovat na základě kompromisu. Subkategorie 5.5.1 Každý dělá dle svých možností vypovídá o spolupráci ve smyslu spolupráce učitelek na aktivitách a zapojení ředitelky na těchto aktivitách, která je na nižší bázi, a to díky časové vytíženosti ředitelky i sníženému úvazku u dětí. Participantky zde také popisují delegování učitelek jako formu projevené důvěry a snahy spolupracovat na otázkách mateřské školy. Participantky také popisují, že učitelky dělají pouze svoji práci, kterou mají v rámci pracovní náplně. Jako další formu spolupráce uvádí, že dávají učitelkám prostor vyjádřit se, předvést se a projevit svoji kreativitu. Poslední spolupráci popisuje subkategorie 5.5.2 Vzájemná zpětná vazba. V rámci subkategorie participantky popisují zpětnou vazbu, kterou učitelkám poskytují formou hospitací a rozhovorů nad nimi. Spolupráce také probíhá na základě možností a prostoru vyjádřit svůj názor.

Osmý dílčí výzkumný cíl se zabývá řediteli a úskalími vycházející z dané vedoucí pozice: „Zjistit, jaké úskalí přináší vedoucí pozice z pohledu ředitelů mateřských škol.“. Na daný dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „Jaké úskalí přináší vedoucí pozice z pohledu ředitelů mateřských škol?“. Na danou výzkumnou otázku participantky odpovídají v rámci subkategorie 5.3.4 Učitelky, běžte si to zkusit jinak! V rámci subkategorie participantky popisují, že učitelky by potřebovaly získat i jinou zkušenost, aby si vážily toho, co mají. Participantky vnímají jistou nevděčnost ze strany učitelek - nevděčnost za vedení, jaké mají. Tato skutečnost představuje jedno z úskalí, které participantky vnímají. Mezi další patří 5.4.4 Nikdy víc ředitelovat kolegyním! Tato subkategorie přináší úskalí zaměřené na vedení mateřské školy, které dříve na dané mateřské škole působilo v pozici učitelky mateřské školy. Ředitelky jsou si vědomy, že to není vhodné a mnohdy jim to přináší strasti – házení klacků pod nohy, závist, očekávání ze staré známosti, pomluvy a tak dále. Já bych zařadila i jako úskalí vyplývající z dané vedoucí profese ze subkategorie

5.5.4 Jít s dobou a budovat povědomí! Participantky zde popisují práci s učitelkami, které nejsou otevřené novým možnostem, inovacím, přístupům. Někteří autoři to označují za „sociální lenost“ (Schenkova, 2016 in Syslová a kol., 2016). Participantky jsou toho názoru, že by celý učitelský sbor měl budovat prestiž a image mateřské školy a budovat povědomí o své práci a její kvalitě, aby mateřská škola nebyla brána jako instituce, kam rodiče „dítě odloží“ a učitelka alias „teta“ pohlídá.

Díky výše uvedeným skutečnostem byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka a splněn hlavní výzkumný cíl.

Na základě vzniklých kategorií jsem sestavila **doporučení pro praxi mateřských škol** (ředitelů a učitelek mateřských škol):

- Praktikování asertivního jednání a komunikace,
- Podpora vzájemné efektivní komunikace,
- Poskytování vzájemné zpětné vazby v rámci učitelského sboru,
- Poskytnutí financí na další pracovní sílu všem ředitelům mateřských škol (zástupkyně ředitele, ekonomický pracovník, administrativní pracovník atd.) zřizovatelem,
- Neformální setkávání a team buildingy ředitelů mateřských škol s učiteli mateřských škol,
- Podpora zvyšování kvalifikačních předpokladů vysokoškolským studiem u učitelů mateřských škol,
- Zaměřit se na motivaci učitelů mateřských škol (nevyužívat pouze stimuly),
- Stanovit si kritéria při výběru mentora k začínající učitelce,
- Využití sdílené praxe v jiných zařízeních mateřských škol a síťování mateřských škol,
- Využití supervize a supervizora v učitelském sboru mateřské školy.

## ZÁVĚR

Záměrem rigorózní práce bylo poukázat na danou problematiku, avšak z pohledu ředitelů mateřských škol. Rigorózní práce navazuje na diplomovou práci a její získaná data, ze kterých jako významní činitelé ovlivňující klima učitelských sborů v mateřských školách vyšli právě ředitelé mateřských škol. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na ředitele mateřských škol ve Zlínském kraji. Snahou bylo kontinuální propojení teoretické a praktické části. Prvním cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o problematice učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol. Druhým cílem teoretické části bylo teoreticky vymezit a popsat specifika a činitele ovlivňující pracovní klima učitelského sboru z pohledu ředitelů mateřských škol.

Cíle teoretické části byly splněny na základě teoretické části rigorózní práce. Snahou pisatele práce bylo terminologicky objasnit pojmy klima, učitelský sbor a klima učitelského sboru. Součástí teoretické části byla zmíněna i problematika fluktuace učitelů jako jedna z možností ovlivňující stabilitu učitelských sborů. Zejména byly zmíněny koreláty fluktuace a možné faktory ovlivňující fluktuaci. Zmíněny byly i rizikové věkové kategorie, které ohrožuje fluktuace. Významné místo měla i otázka mentora, mentoringu ve školství a možná úloha supervizora ve školství a v rámci učitelských sborů. S tím souvisí otázka odchodu začínajících učitelů z praxe („drop out“), „šok z reality“ a „profesní náraz“. V rámci teoretické části jsme se dotkli problematiky strategie odměňování a finanční motivace jako stimulu podporující kvalitu a efektivitu práce učitele. Významnou se stává problematika týkající se demografických odlišností učitelských sborů – věková kategorie, délka praxe, feminizace a genderová nevyváženost dané profese. Mužské zastoupení v rámci učitelských sborů je spíše ve vedoucích pozicích. V centru pozornosti se také objevuje zdravotní stav a nálada/naladění učitelů mateřských škol v rámci dané pracovní skupiny. Zaměřila jsem se také na rozdílnosti typické pro učitelské sbory. Ty vycházejí i z osobnostních a charakterových vlastností a rozdílných kvalifikačních předpokladů. Zmíněna byla stanoviska týkající se středoškolského a vysokoškolského vzdělání. Na to navazuje otázka prestiže dané profese ve společnosti a širší veřejnosti. S tím se otvírá otázka potřeby budování povědomí o práci učitelů mateřských škol. Další významnou problematikou se stává neformální setkávání a team buildingy učitelů mateřských škol. Díky tomu se střetáváme s limitem, který se týká financování neformálních aktivit zaměstnanců a využití fondu FKSP při neformálním setkávání učitelského sboru. Ve spletených vztazích učitelského sboru se můžeme setkávat s otázkou „oblíbenců“ a „neoblíbenců“, mobbingem

a bossingem. Podstatným se tak stává tým a týmová práce, efektivní komunikace, spolupráce a společné plánování organizace a chodu mateřské školy. Do popředí se dostává problematika týkající se komunikace a zpětné vazby mezi jednotlivými aktéry učitelského sboru. Zpětná vazba zahrnuje nejen vzájemné slovní hodnocení, diskuze nad prací, ale i hospitace. Zmínit můžeme vzájemnou kolegiálníitu. Nastíněna byla potřeba efektivní komunikace, která je konstruktivní a pozitivní i přesto, že převažuje zprostředkovaná komunikace ze strany vedení mateřské školy. Součástí komunikace je také organizovaná komunikace – operativní porady, pedagogické rady a provozní porady atd. Ředitelé mateřských škol jsou významní činitelé ovlivňující klima učitelského sboru, avšak stejný podíl na tom nesou i učitelé. Zmíněna byla problematika stylu vedení učitelského sboru, otázka motivování a finančního ohodnocení/odměn. Za významnou problematiku vnímám otázku delegování učitelského sboru. Jako další můžeme zmínit dělat vedoucího pracovníka bývalým kolegyním, limity a úskalí tohoto profesního rozhodnutí. Nastíněna byla možnost sdílené praxe a možnost vyzkoušet si dočasnou praxi v rámci jiného učitelského sboru. Získání dané zkušenosti by mohlo podnítit efektivní a kvalitnější fungování učitelského sboru (získání nových poznatků, dovedností a zejména nový úhel pohledu na vlastní učitelský sbor).

Mým hlavním cílem stejně jako v práci diplomové, bylo předat nejen učitelům mateřských škol, ale i vedoucím pracovníkům a ředitelům mateřských škol povědomí o tom, jak důležité je fungování a stabilita učitelského sboru. Zejména přednést možné činitele a faktory, na které se zaměřit v rámci vlastních učitelských sborů - na čem je možné zapracovat a společnými silami/týmovou prací změnit. Ve většině případů se jedná o velmi různorodou pracovní a sociální skupinu. Proto je nutné k této skupině přistupovat jako ke křehkému společenství, na jehož stabilitu může mít vliv i chování a přístup nás samotných. Narušené klima učitelského sboru se odrazí v mnoha oblastech. Může se jednat o nevratný proces.

Významnost této práce vnímám zejména na základě možnosti nahlédnout do jiných učitelských sborů mateřských škol, avšak z pohledu ředitelů mateřských škol. Měla jsem tak možnost komparace pohledů na danou problematiku, a to z pohledu učitelů mateřských škol a ředitelů mateřských škol. Rigorózní práce navazovala na práci diplomovou, a proto jsem měla možnost komparace získaných dat z obou výzkumných šetření. Za zajímavé zjištění pokládám rozdílné pohledy na danou problematiku. V případě učitelů se jednalo zejména o působení ředitele mateřské školy. Oproti tomu se ředitelé stavěli do opozice a předložili nevoli ze strany učitelů vůči jejich osobě. Můžeme říci, že sdílená praxe může

poskytnout učitelům širší úhel pohledu a možné změny jejich postojů vůči danému řediteli i učitelскому sboru. Podle mého názoru z výzkumného šetření vyšlo hodně zajímavých podnětů, které jsem chtěla nastínit i čtenářům práce.

Cílem výzkumného šetření bylo popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol pohledem ředitelů mateřských škol. Na základě daného cíle byly stanoveny dílčí výzkumné cíle a dílčí výzkumné otázky. Aby byly zodpovězeny výzkumné otázky a splněny výzkumné cíle, byl využitý kvalitativně orientovaný výzkum. Hlavní výzkumná metoda bylo polostrukturované interview. Na začátku výzkumného šetření bylo stanoveno schéma základních témat a k nim adekvátní otázky – opěrná kostra interview. Další doplňkové otázky vyplynuly z interview s participantkami. Participantky byly seznámeny s náležitostmi výzkumného šetření zahrnující význam výzkumu, časovou dotaci, zpracování získaných dat a jejich interpretace, anonymita participantů, informovaný souhlas s výzkumným šetřením aj. Všechny participantky podepsaly informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření. Bylo jim sděleno stanovisko, že se interview bude nahrávat na záznamové zařízení a mají možnost neodpovídat na otázku, kterou budou vnímat jako nevhodnou nebo kontraproduktivní.

Rigorózní práce byla náročná na časovou dotaci. Tato náročnost se odrážela v rámci délky trvání jednotlivých interview a přepisu transkriptů. Od toho se odvíjel i dlouhodobý proces zpracování dat, jejich analyzování a následná kategorizace a interpretace výsledků výzkumu. Výzkumné šetření (stanovení kritérií, oslovení participantů, sestavení schématu témat a otázek aj.) probíhalo od měsíce března až do měsíce dubna 2019. Díky časové vytíženosti participantek a jistým změnám se časový harmonogram výzkumného šetření (realizace interview) posunul na měsíc červen a červenec 2019. V tuto dobu probíhaly schůzky a polostrukturované interview s jednotlivými řediteli mateřských škol.

Rigorózní práci bych stejně jako diplomovou práci věnovala zejména všem ředitelům, ředitelkám, učitelům a učitelkám mateřských škol za jejich důležitou a podnětnou práci, kterou daná profese bezpodmínečně je. Mým přáním je, aby si jak ředitelé, tak i učitelé mateřských škol odnesli z daných výzkumných šetření jisté ponaučení a možné podněty, co by bylo vhodné změnit a na co se zaměřit v rámci jejich praxe. Nikdo nechce pracovat ve společenství, kde vládne nevlídná a nepřívětivá atmosféra, kde na sebe lidi útočí a nespolupracují, kde vedení mateřské školy jedná autoritativně a despoticky atd. Je nutné zaměřit se na problematiku, co může ovlivňovat fungování a stabilitu učitelského sboru a případné negativní vlivy, faktory a činitele eliminovat. Mateřská škola představuje síť spleťtých vztahů,

na kterých je potřeba pracovat, podporovat je a udržovat je v chodu. Na základě všech skutečností jsme naplnili hlavní cíl rigorózní práce.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Adair, J. E. (2004). *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing.
2. Adair, J. E., & Thomas, N. (2004). *The Concise Adair on Teambuilding and Motivation*. London: Thorogood Publishing .
3. Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* (10. vyd.). Praha: Grada.
4. Bednář, V. a kolektiv (2013). *Sociální vztahy v organizaci a jejich management*. Praha: Grada.
5. Bedrnová, E., Nový, I., a kol. (2007). *Psychologie a sociologie řízení* (3. rozšířené a doplněné vydání). Praha: Management Press.
6. Bělohlávek, F. (2005). *Jak řídit a vést lidi: testy, případové studie, styly řízení, motivace a hodnocení* (4. vyd.). Brno: CP Books.
7. Brooks, I. (2003). *Firemní kultura*. Brno: Computer Press.
8. Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562-582.
9. Cejthamr, V., & Dědina, J. (2010). *Management a organizační chování* (2., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Grada.
10. Crkalová, A., & Riethof, N. (2007). *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada.
11. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
12. Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
13. Čermáková, M. (2015). Sociální klima školy II., vliv školního klimatu na pedagogickou praxi [online]. In *clanky.rvp.cz*. [cit. 2019-08-06]. doi: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/PS/19407/SOCIALNI-KLIMA-SKOLY-II-VLIV-SKOLNIHO-KLIMATU-NA-PEDAGOGICKOU-PRAXI.html/>
14. *Česká školní inspekce*. (2012). Výsledky TALIS 2008: Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby [online]. [cit. 2019-08-16]. doi: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/Vysledky-TALIS-2008-Hodnoceni-ucitelu-a-poskytovan>
15. Daigeler, T. (2008). *Vedení lidí v kostce. Techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada.
16. DeVito, J. A. (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada.
17. Dušková, I. (2007). Supervize není jen kontrola [online]. In *nadaceneziskovky.cz*. [cit. 2019-08-15].doi:



- [https://www.neziskovky.cz/clanek/954/projekty\\_530\\_533/\\_nezobrazovane-clanku\\_knihovna\\_archivcz/042007-supervize-neni-jen-kontrola/](https://www.neziskovky.cz/clanek/954/projekty_530_533/_nezobrazovane-clanku_knihovna_archivcz/042007-supervize-neni-jen-kontrola/)
18. Eldar, E., a kol. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
  19. Fisher, P. (2008). *Prvních 100 dní v šéfovském křesle*. Brno: Computer Press.
  20. Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele* (Vyd. 3). Praha: Portál.
  21. Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (Vyd. 3.). New York: Teachers College Press.
  22. Gavora, P., & Braunová, J. (2010). Adaptácia Dotazníka organizačnej klímy školy (OCDQ-RS). *Pedagogická orientace*, 20(1), 39–59.
  23. Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 14(2), 83-94.
  24. Gillernová, I. (2010). Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení. In Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd.) (23-38). Praha: Portál.
  25. Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
  26. Gregar, A. (2007). *Řízení lidských zdrojů: vybrané kapitoly*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
  27. Gruber, D. (2005). *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis.
  28. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (3. aktualizované vydání). Praha: Portál.
  29. Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál.
  30. Helus, Z. (2014). K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 468–487. doi: dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468
  31. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
  32. Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada.
  33. Horká, I. (2011). *Vnitřní komunikace školy* (Bakalářská práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
  34. Hroník, F. (2006). *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada.

35. Chvál, M., & Urbánek, P. (2014). Klima učitelského sboru: úprava dotazníku OCDQ-RS pro podmínky českých škol. *Pedagogická orientace*, 24(5), 778-803. doi: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-5-778>
36. Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. doi: [journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312038003499](http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312038003499)
37. Janoušek, J. (2015). *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada.
38. *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. (2010). Veřejně prospěšná studie McKinsey & Company. Praha.
39. Klimeš, J. (2005). *Partneři a rozchody*. Praha: Portál.
40. Kohoutek, R. (1985). *Výchova ke správnému sebehodnocení*. Brno: Pedagogicko psychologická poradna.
41. Konečný, J., & Urbanovská, E. (2002). *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
42. Kotásek, J. (Ed.). (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
43. Kořa, J. (2007). Učitelství jako povolání. In Vališová, A., & Kasíková, H., a kol., *Pedagogika pro učitele* (49-67). Praha: Grada.
44. Kořátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
45. Kořátková, S. (2009). Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia Paedagogica*, 14(2), 69-84.
46. Kořátková, S. (2014a). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
47. Kořátková, S. (2014b). Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny? *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 583-597.
48. Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
49. Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3-4), s. 59-69. doi: [file:///C:/Users/vykou/Downloads/P\\_2010\\_3\\_4\\_06\\_Mentoring\\_59\\_69%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/vykou/Downloads/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69%20(1).pdf)

50. Lazarová, B. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.
51. Majerčíková, J., Kasáčová, B., & Kočvářová, I. (2015). *Předškolní edukace a dítě. Výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
52. McClung, J. F. (1991). *Otče, sjednot' nás*. Praha: LOGOS.
53. Meier, R. (2009). *Úspěšná práce s týmem. 25 pravidel pro vedoucí týmu a členy týmu*. Praha: Grada.
54. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy (2., rozš. a přeprac. vyd.)*. Praha: Portál.
55. Miča, P. (2009). *Delegování*. Zlín: NIDV. Seminář DVPP.
56. Mikuláščík, M. (2007). *Manažerská psychologie (2., aktualizované a rozšířené vydání)*. Praha: Grada.
57. Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
58. *MŠMT*. (2013-2017). *Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2019-08-22]. doi: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
59. Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
60. *Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.*, Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě [online]. [cit. 2019-08-24]. doi: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>
61. *Nařízení vlády č. 263/2018 Sb.*, Nařízení vlády, kterým se mění některá nařízení vlády v oblasti odměňování zaměstnanců ve veřejných službách a správě a státních zaměstnanců [online]. [cit. 2019-08-24]. doi: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-263>
62. *Nařízení vlády č. 195/2019 Sb.*, Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, a nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřízovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí [online]. [cit. 2019-08-24]. doi: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-195>
63. Newton, R. (2008). *Úspěšný projektový manažer. Jak se stát mistrem projektového managementu*. Praha: Grada.

64. Novák, T. (2010). *Sám sobě psychologem 2*. Praha: Grada.
65. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
66. Paprštejnová, M., Smejkalová, J., Hodačová, L., & Čermáková, E. (2011). Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol [online]. In *PEDAGOGIKA. ČASOPIS PRO VĚDY O VZDĚLÁVÁNÍ A VÝCHOVĚ*. [cit. 2019-08-10]. doi: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=827&lang=cs>
67. Pártlová Garabiková, M., & Podhárzská, D. (2017). Učitel mateřské školy a jeho profesní kompetence. In Svobodová, E., & Vítečková, M. a kol., *Osobnost předškolního pedagoga* (26-37). Praha: Portál.
68. Pisoňová, M. (2008). *Leadership jako součást manažérských funkcí: Teória a prax riadenia ziskových a neziskových organizácií*. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa, Pedagogická fakulta.
69. Pišová, M. (2009). Nový termín: mentoring [online]. In *ucitelskenoviny.cz*. [cit. 2019-08-10]. doi:<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1904&PHPSESSID=8f819ad3035f%20e727e0c74ff3cb8bc6f7>
70. Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
71. Plamínek, J. (2008). *Vedení lidí, týmů a firem: Praktický atlas managementu* (3., aktualiz. a přeprac. vyd.). Praha: Grada.
72. Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada.
73. Plamínek, J. (2011). *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu* (4., zcela přeprac. vyd.). Praha: Grada.
74. Poláková, H. (2015). Práva a povinnosti ředitele mateřské školy a jeho odpovědnost [online]. In: *skolaprofi.cz*. [cit. 2019-08-10]. doi: [https://www.skolaprofi.cz/33/prava-a-povinnosti-reditele-materske-skoly-a-jeho-odpovednost-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkPDsGuj4L1\\_\\_VRYFLS2WAvA/?uri\\_view\\_type=5](https://www.skolaprofi.cz/33/prava-a-povinnosti-reditele-materske-skoly-a-jeho-odpovednost-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkPDsGuj4L1__VRYFLS2WAvA/?uri_view_type=5)
75. Porvazník, J., & Ladová, J. (2010). *Celostní management* (4., přeprac. a dopl. vyd.). Bratislava: IRIS.
76. Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
77. Průcha, J. (2002b) Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál.
78. Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.

79. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd.). Praha: Portál.
80. Průcha, J., a kol. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
81. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
82. Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.
83. Rozkocová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40.
84. Rys, S. (1975). *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN.
85. Řízení školy. (2017). *Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?* [online]. In: *rizeniskoly.cz*. [cit. 2019-08-25]. doi: [online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html](https://online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html)
86. Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech* (Vyd. 83.). Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity.
87. Sekera, J. (2001). *Mikrořízení a interpersonální vztahy v organizacích ústavní výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
88. Schenková, H. (2016). Týmová práce v mateřské škole. In Syslová, Z., a kol., *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (23-44). Praha: Wolters Kluwer ČR.
89. Sperandio, S. (2008). *Účinná komunikace v zaměstnání: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Portál.
90. Stanković, D. (2009). Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 53-66.
91. Strakatá, M. (2016). Zapojení rodiny do vzdělávání dětí předškolního věku. In Syslová, Z., a kol., *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (45-81). Praha: Wolters Kluwer ČR.
92. Střížová, V. (2001). *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze.
93. Světlík, J. (2006). *Marketingové řízení školy*. Praha: ASPI.
94. Svobodová, L. (2008). *Nenechte se šikanovat kolegou: Mobbing - skrytá hrozba*. Praha: Grada.

95. Svobodová, R. (2013). Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací [online]. In Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů. [cit. 2019-08-21]. doi: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html/>
96. Svobodová, E. (2017). Když je pedagogem mateřské školy muž. In Svobodová, E., & Vítečková, M. a kol., *Osobnost předškolního pedagoga* (161-171). Praha: Portál.
97. Svobodová, E., & Vítečková, M. a kol. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál.
98. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
99. Syslová, Z., & Hornáčková, V., (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. [cit. 2019-08-12]. doi: [dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535](https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535)
100. Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
101. Syslová, Z. (2016). Postavení mateřské školy ve společnosti. In Syslová, Z., a kol., *Proměna mateřské školy v učící se organizaci* (17-22). Praha: Wolters Kluwer ČR.
102. Syslová, Z., a kol. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.
103. Šlapalová-Čempelová, Z. (2013). Jak nastavit systém efektivní motivace. *Moderní řízení*, 48(2), str. 54-57.
104. Štětovská, I. (2010). Jak přežít aneb Duševní hygiena jako součást profesní kompetence. In Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (2., rozš. a přeprac. vyd.). Praha: Portál.
105. Šuleř, O. (2009). *100 klíčových manažerských technik: Komunikování, vedení lidí, rozhodování a organozivání* (39-52). Brno: Computer Press.
106. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
107. Švaříček, R. (2011) Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika. sk*, 2(4), 247-274.
108. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd.). Praha: Portál.
109. Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.

110. Tureckiová, M. (2007). *Klíč k účinnému vedení lidí: Odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada.
111. Urbánek, P. (2003). Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS) [online]. In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 2019-08-20]. doi: [www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1\\_capv\\_urbanek.pdf](http://www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_urbanek.pdf)
112. Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
113. Úlehla, I. (2005). *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe* (Vyd. 3., V Sociologickém nakl. 2). Praha: Sociologické nakladatelství.
114. Vališová, A. (2002). *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV nakladatelství.
115. Vališová, A. (2005). *Komunikace a vzájemné porozumění: Hry pro dospívající*. Praha: Grada.
116. Vališová, A., & Kasíková, H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
117. Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
118. Váchová, A. (2010). Školní kurikulum a školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. In Svobodová, E., a kol., *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
119. Váchová, A., & Vítečková, M. (2017). Být učitelem mateřské školy. In Svobodová, E., & Vítečková, M., a kol., *Osobnost předškolního pedagoga (13-25)*. Praha: Portál.
120. Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. [cit. 2019-08-15]. doi: 10.3102/00346543054002143
121. Vítečková, M. (2017). Učitel mateřské školy a jeho kolegové. In Svobodová, E., & Vítečková, M., a kol., *Osobnost předškolního pedagoga (131-142)*. Praha: Portál.
122. Voda, J. (2012). Charakteristiky učitelských sborů [online]. In *rizeniskoly.cz*. [cit. 2019-08-20]. doi: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/charakteristiky-ucitelskych-sboru.m-918.html>
123. Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál.
124. *Vyhláška č. 114/2002 Sb.*, Vyhláška Ministerstva financí o fondu kulturních a sociálních potřeb [online]. [cit. 2019-08-18]. doi:

114?text=FOND+KULTURN%C3%8DCH+A+SOCI%C3%81LN%C3%8DCH+POT  
%C5%98EB

125. Vykoukalová, J. (2018). *Klima učitelských sborů v mateřských školách* (Diplomová práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
126. Wiegerová, A. a kol. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
127. Wiegerová, A. a kol. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČŠI	Česká školní inspekce.
DDM	Dům dětí a mládeže.
FKSP	Fond kulturních a sociálních potřeb.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
KPPP	Krajská pedagogicko-psychologická poradna.
MŠ	Mateřská škola.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
PLPP	Plán pedagogické podpory.
SPC	Speciální pedagogické centrum.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
TVP	Třídní vzdělávací program.

**SEZNAM SCHÉMÁT**

Číslo	Popis	Strana
1	Shrnutí počátečního procesu výzkumného šetření	70
2	Postup při analyzování získaných dat interview	89
3	Teoretický model výzkumného šetření	171
4	Limity výzkumného šetření – slabé a silné stránky výzkumu	174

**SEZNAM TABULEK**

Číslo	Popis	Strana
1	Charakteristika mateřských škol	86-88
2	Kategorie výzkumného šetření	90

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I      Informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření

PŘÍLOHA P II     Ukázka transkriptu interview

# **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ**

## **INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ**

zaznamenaného pro účely praktické části rigorózní práce

### **Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol**

Rigorózní práce vedena na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: Pedagogika předškolního věku.

Studentka: Mgr. Jana Vykoukalová (*e - mail: vykoukalova.j@seznam. cz, telefon: +420 605 803 \*\*\**).

Cílem tohoto výzkumu je zjistit a popsat klima učitelských sborů vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji pohledem ředitelů mateřských škol. Pro výzkum je zásadní získat informace o situaci, postojích, názorech a zkušenostech ředitelek mateřských škol ve Zlínském kraji.

- pro výzkumné účely nejsou důležité Vaše osobní údaje, máte právo kdykoli na cokoli odmítnout odpovědět.
- nahrávka interview bude ihned po přepsání transkripce anonymizována.
- všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény nebo označeny zkratkou a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Mgr. Janě Vykoukalové pro účely výše popsaného výzkumného projektu k rigorózní práci.

V/e

dne

---

Podpis participanta

---

Podpis výzkumníka

Mgr. Jana Vykoukalová

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW**

J: Jaké je Vaše dosavadní nejvyšší vzdělání a obor?

**P: Bakalářské, Učitelství pro mateřské školy.**

J: A jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy na této mateřské škole?

**P: Od roku 2013.**

J: A co Vás vedlo projevit zájem o tuto pozici nebo vzít pozici ředitelky mateřské školy?

**P: Nespokojenost v bývalé práci a tato šance přišla, že jsem hledala jiné učitelké místo a viděla jsem, že hledají i ředitelkou pozici, tak jsem to zkusila.**

J: A co bylo v té pozici, jakože za takový problém, že jste byla nespokojená?

**P: Ředitelka matka a učitelka dcera. Vyústilo to ve velké finanční problémy, za které byla ředitelka pak následně postihovaná.**

J: Takže to jsme vlastně shrnuli, že jste předtím pracovala jako učitelka mateřské školy. A dokážete teda shrnout nějaké rozdíly mezi těmito dvěma pozicemi, nějaké úskalí pozic, když jste byla jako učitelka a teď jako ředitelka? Co Vám více vyhovovalo u jedné pozice a co Vám třeba vyhovuje u této pozice, být v ředitelské funkci?

**P: Nemám vystudovanou střední pedagogickou školu, mám gymnázium a následně Učitelství pro mateřské školy a vždycky mě k tomuto oboru vedla jakoby nějaká touha pracovat s dětmi, ale zároveň jsem u učitelké pozice narazila na to, že mi chyběla papírová práce. Chyběla mi, chyběla mi ta část toho moct něco ovlivnit a ta učitelká práce jako taková mě úplně nenaplňovala tak, jak bych si představovala. Byť z mé strany bylo všechno v pořádku, myslím si, že i ze strany zpětné vazby od rodičů, ale vedla mě k tomu, k té změně ta nespokojenost prostě s tou danou, s tím daným místem. Nebylo to kvůli tomu, že bych vyloženě toužila něco vést, to spíš přišlo tak náhodou a teď zpětně to můžu říct, že jsem ráda, že vlastně mám nějakou tu část v kanceláři a nějakou část toho dne u dětí.**

J: Takže bývala ředitelka Vám neumožňovala se vyjadřovat k nějakým věcem jako...?

**P: Ne, ne, ony to tam vedly s tou dcerou a všechno řešili si tak jakoby spolu a učitelky vyloženě jenom fungovaly s dětmi. Nezasahovali do chodu jako takového.**

J: Takže tam nefungovala kooperace mezi pozicemi ředitelka a učitelky?

**P: Ne, dokonce paní ředitelka měla i zástupkyni, se kterou nic neřešila. Zástupkyně fungovala jenom na oko a všechno prostě řešila s tvou svojí, která tam byla jako by učitelka.**

J: A teďka, když se vrátím k nynější mateřské škole, můžete říct, jaké máte věkové zastoupení v učitelském sboru, jakože ty učitelky v rozmezí od kolika do kolika roků?

**P: Docela se nám ten kolektiv obměňuje z důvodu mateřských dovolených, protože jsme začínali s velmi mladým týmem a nebyl to účel, ale je velmi těžké najít zkušenou učitelku, která by byla opravdu dobrá, protože tu většinou si ve svém místě každý nějakým způsobem jako by drží a takový učitel odchází jenom z důvodu nějaké nespokojenosti s tím, kde pracují. Málo kdy se vám stane, že by vám na pohovor přišel někdo takový. To nám bylo vytýkáno i českou školní inspekcí, když tady byla, že ten kolektiv je mladý, spíše začínající učitelky a aktuálně máme jednu kolegyni 68 ročník, pak máme další dvě začínající učitelky a jedna kolegyně, a to vám ten ročník přesně neřeknu, ale má kolem 30 a ta už pracuje nějakým čtvrtým – pátým rokem.**

J: A ty začínající učitelky mají k sobě nějakého mentora?

**P: Mají, právě tu učitelku, která má vlastně přes 50 let a dělala a má praxi přes nějakých 25 let a z toho dělala i zastupující učitelku pod základní školou, takže vlastně ředitelku, takže má zkušenosti i tímto směrem.**

J: A jaké dosavadní nejvyšší vzdělání mají Vaše učitelky?

**P: Magisterské.**

J: A je tady i někdo středoškolsky jenom vzdělaný?

**P: To je tady tato kolegyně, o které jsem mluvila, ta nejstarší ta má klasicky střední pedagogickou školu a pak tady máme tři magistry a jednoho bakaláře.**

J: A kolik tříd tady máte v mateřské škole?

**P: V mateřské škole dvě.**

J: A jsou homogenní nebo heterogenní?

**P: Jsou heterogenní.**

J: A jak jste se cítila, když jste zde nastoupila do zaměstnání poprvé? Jak na Vás třeba působila ta mateřská škol vzhledově, jak na Vás působil kolektiv svým chováním?

**P: Když jsem nastoupila, tak školka nestála. Pracovala jsem ve firmě. Školka se budovala během dvou měsíců, protože je to kontejnerová výstavba. Takže jsem si vzpomněla na první dojem, když jsem viděla louku po pohovoru a školka je velice krásná. Máme výhodu tu, že jsme si ji mohli vlastně to prostředí vybrat sami, co se týká nábytku a tady těchto dalších věcí. Nábytek je čistý, vidíte tady tu linii bílé a toho jemného dřeva a není to nic divokého. Mně vadí na klasických školkách, že jsou úplně kromě barevných hraček, tak je tam hodně**

barevného nábytku a na mě to působí místy až kýčovitě, neesteticky. Dokonce tady to prostředí chválila i hygiena, takže ta školka je velice hezká a působí na mě velmi dobře a díky tomu, že jsem měla možnost si ten tým vytvořit a do dneška jí mám, že si vybírám vlastně k těm stávajícím, kteří zůstávají a jsou tím základem, tak k nim dovybírám lidi, tak je tady velice dobře a myslím si, že ty kolegyně se tady cítí, nechci říct úplně jako doma, ale že sem chodí rády.

J: Já už jsem tady měla zrovna i otázku, že jestli se měnily i za Vaší působnosti ten kolektiv?

P: Měnil se několikrát, měnil se z důvodu mateřských a musela jsem, co se týká školky, protože tady mám i dětský koutek, tak co se týká jen školky, tak jsem vyhazovala dvě kolegyně zrovna letošní školní rok ve zkušební době, což se doposud do toho roku 2013 nestalo. Většinou odcházeli s tím, že šli na tu mateřskou dovolenou.

J: Tady mám zrovna i otázku, jak třeba reagovali na případný odchod, který byl na Váš podnět, když byli v té zkušební době, ty učitelky byly z toho...?

P: Ta jedna reagovala, reagovala. Byly obě dvě velmi zaskočené, protože to nevěděly a bylo to na můj podnět v tom, že něco říkaly mě a něco pak za zády a vadilo mi, že tu nespokojenost nebo respektive věci, se kterými asi nebyly spokojené, předemnou předkládaly jako, že není žádný problém, všechno je v pořádku a já se snažím, protože tady je to malá školka, je tady 42 dětí celkem. Třídy školek mají 32 dětí na dvě třídy, což je po 16 – ti a tady, když máte v šesti-člený, sedmi-člený tým a z toho budou dvě, které nezapadnou, tak vám to rozloží úplně celý zbytek, což se tady třeba během dvou měsíců stalo, že a já jsem nevěřila svým očím, co všechno sem pak následně zpětně zjišťovala.

J: A víte, kde pracují nyní? Třeba jestli zůstali potom v oboru?

P: Jedna, jelikož dojížděla od Přerova někde, tak říkala, že hledá práci tam a druhá byla, měla už více let, pracovala ve Zlíně a během roku odešla z jedné školky, a když jsme spolu tady si povídali, tak mi říkala, že neví, jestli v tom oboru učitelském zůstane nebo půjde podnikat, protože ona to vystudovala, pak podnikala a pak se do toho oboru následně vrátila nějakých pár let, ale ta odcházela, tamto zrovna vyšlo tak, že kolegyně se musela vrátit kvůli ukončenému těhotenství, takže tam to nakonec vyústilo v rozvázání ve zkušební době z důvodu návratu tady té kolegyně.

J: A odrážela se třeba někdy Vaše pozice jako ředitelky v chování toho kolektivu? Jestli jste pociťovala nějaké postoje těch učitelek vůči pozici? Třeba v komunikaci, spolupráci.

P: Protože je to moje první zkušenost v této pozici, tak samozřejmě se učím, poznávám, chci nějakou zpětnou vazbu, za kterou budu velmi ráda. Vždycky jim říkám, že když se jim objevím na telefonu a přestane jim být dobře, tak ať mi to řeknou a samozřejmě se jich ptám, ne



všechno vám lidé řeknou. Myslím si, že už ten vztah máme takový, že opravdu se nebojí přijít a říct. Já vím, jaké mám přednosti, ale také vím, jaké mám, nevím, jestli chyby, ale slabá místa. Naštěstí má slabá místa zase vykryvá moje kolegyně, která je v těch mých slabých místech zase dobrá. Bohužel do teďka fungovala jakoby jenom v pozici pečovatelka v dětském koutku, ale letošní rok si dodělala Učitelství pro mateřské školy, takže už bude od září učitelka pravomocná, tak se těším, že to můžeme oficiálně v rámci zástupkyně ředitele spustit, tak jak to má být, že už ty zkušenosti nebo, že už má i tu teorii k těm zkušenostem, které tady nabyla v rámci práce s dětmi.

J: A můžete třeba uvést, jakými způsoby a formy komunikace mezi učitelkami?

P: To samozřejmě máme pravidelné porady, máme individuální hodnotící pohovory. Každý se rok se vlastně scházíme individuálně někde na jiné půdě, než je naše školka, aby se ten zaměstnanec cítil dobře. Někakým způsobem hodnotíme celý rok práce, co do splnění cílů, které si dali, tak co do chování k ostatním, tak i zpětná vazba ke mně jako k vedení, všechno se to sepisuje, nějakým způsobem hodnotí a vychází z toho, jak plán na další školní rok, stanovují se další cíle, tak i vlastně podmínky pro vzdělávání, jakým směrem by se člověk chtěl vzdělávat, případně, jak my cítíme, že bychom potřebovali, aby se vzdělával. Tak i k nějakému navázání bližšího kontaktu a nějakého přátelského ocenění zaměstnance jako takového.

J: Takže komunikujete převážně slovně?

P: Převážně slovně. Zpětná vazba, co se týká nějakých třeba nějakých dotazníků a tak dále, je nás málo, je nás málo, je nás tady opravdu těch 6 – 7. Takže nějaké anonymní dotazníky nemáte šanci, ledaže bychom je psali na počítači, vyloženě, aby jste nepoznali, kdo to psal, tu vazbu, kdo to psal. Ale neměla jsem k tomu ani důvod. Doposud jsem nepocítovala, že by to takto mělo být a když přišly konflikty z důvodu těch dvou učitelek, které sem nastoupily v září, tak jsem si opět svolala, řešili jsme to všichni spolu, takže tak.

J: A byli schopné ty kolegyně v rámci toho učitelského sboru konfrontovat ty dvě? Nebo držely se spíše v ústraní?

P: Drželi se v ústraní, protože ty věci, které věděly, tak byly spíše o tom, že to vyslechli. Nebylo to oficiální vyjadřování těch lidí. Takže jak říkám, že se k tomu stavěli tak, že něco říkali, ale zároveň když byli konfrontováni s tím, že to měli říct, tak to neřekli.

J: A mají třeba jako učitelky samy prostor k prezentaci dotazů nebo názorů? Že by samy vznesly nějaký požadavek, že chtějí nějakou schůzi a chtějí něco řešit a tak dále?

P: Samozřejmě, pokud mají pocit, že je něco takového, tak se svolává vlastně porada. V případě, že chtějí něco řešit v menších skupinkách, tak přicházejí za mnou. Většinou si

hodně věci pořeší paní učitelky na třídě a když potřebují, když zjistí, že došly do bodu, kdy to dál nejde, tak chodí za mnou, abychom se poradili co a jak, ale opravdu klepu, my ten tým máme velmi dobrý a ta komunikace tam funguje, a i když někde komunikace vázla v dřívějších dobách, tak se to vyřešilo natolik, aby učitelky nějakým způsobem spolu fungovaly, a snažím se na to myslet i ve chvílích jako je třeba ta, kdy se rozdělují učitelky na září, aby se prostě doplňovaly a abych věděla, že to bude fungovat a když hledám v případě odpadnutí nějaké kolegyně, hledám někoho nového do týmu, tak samozřejmě sleduju to, co nám tady chybí a co potřebujeme, aby ten dotyčný, co projde výběrovým řízením měl.

J: Aby doplnil ten stávající kolektiv a to co vám chybí.

**P: Přesně tak.**

J: A setkala jste se třeba někdy, že by učitelka měla obavy se na Vás obrátit s nějakým problémem nebo dotazem?

**P: Setkala, setkala jsem se, ale ne z důvodu toho, že by se bála, co bych na to řekla, ale spíše jsem to tak nějak vykomunikovala s ní následně, že se nechtěla plést do toho kolektivu jako takového, že tam něco nefunguje, to se týkalo zase těchto dvou kolegyně nových, které pak následně odešly. Takže svůj postoj zaujala tak, že se zavře v té svojí třídě a tu vedlejší třídu, kde právě tady tyto kolegyně byly, že říkat nebude. Ale pak následně na to dopadala celková spolupráce tříd, spolupráce kolektivu a ty třídy prostě spolu nefungovaly. A ona to nechtěla řešit, jakože nějak donášet, protože ta třída, co se týká provozu a dětí, tak fungovala. Nefungovalo to jenom pouze na bázi té spolupráce jako by těch kolegyní a celkově toho týmu jako takového.**

J: A ty dvě kolegyně, které vlastně odešly, ony byly spolu na té třídě?

**P: Ano, ony byly spolu z důvodu toho, že nám vlastně odpadly během prázdnin, vlastně nám otěhotněla kolegyně a já jsem moc chtěla, abychom vzali někoho zkušenějšího, což se nám podařilo a pak následně ještě nevím, jak ta situace byla, za koho byla ta druhá, ano, taky za těhotnou kolegyni. A z důvodu toho, že byly obě zkušené a měli jsme tady k ním mít jednu začínající učitelku, takže jsem je dala spolu do třídy.**

J: A ty dvě kolegyně, co měly ten problém, byl ten problém vyloženě mezi nimi nebo nějaký problém mezi vámi?

**P: Ony spolu fungovaly, ale nefungovaly jako s kolegyněmi jako tady a když už s nimi nějakým způsobem komunikovaly, tak je spíše nabádaly k tomu, aby tady řešili nějaké věci, jako jestli jsou tady s tímto spokojené, proč to tady funguje tak a že by spokojené být neměly a že takto jak kdyby podrývaly ten systém, který tady nějakým způsobem funguje. Ony přišly ze**

státního systému, a který se snažily na ten náš systém, který tady funguje, protože jsme firmní školka, tak je jiný, tak se ho snažily navázat, ale myslím si, že velmi nešťastně.

J: Takže se chovali jako stát ve státě? V podstatě.

P: V podstatě, že ony ví, že ony chtějí a že ony to tady nějakým způsobem změn prostě, ale nedošly rovně, tak jak tady sedíme u očí do očí. Prostě řešili si to spolu a pak následně podrývali prostě, naváděli ty ostatní.

J: A nechal se ten kolektiv stáhnout?

P: Nenechal, ale uzavřel se. Uzavřel se v těch svých třídách, nebyl spokojen s tím, kdo přišel, ale nechtěli mi to říct z důvodu, že jako třída jako takto provozně funguje, takže vlastně ten nějaký klid toho kolektivu a tu svou práci jakoby odložili na druhé místo, což mě tehdy velice překvapilo. To jsem nečekala.

J: Takže tam potom nefungovala vlastně ani ta spolupráce?

P: Ne, ne, úplně se rozpadl, úplně se ten kolektiv rozpadl, ale díky tomu, že vlastně jsem udělala ten krok a odešly tady ty dvě, vrátila se kolegyně, která tady pracovala předtím z důvodu toho těhotenství. Prostě se zachovali tak, jak bych to nečekala, což mě překvapilo, ale zase jsem to brala jako dobrou zkušenost, o které jsme si promluvili. Opět jsem nějakým způsobem zdůrazňovala to, že se tady na sebe můžeme spolehnout a že si teda budeme říkat všechno anebo bych je o to chtěla poprosit, samozřejmě, protože já se snažím, aby to tady fungovalo ne na bázi nějakého „já jsem král“, já tady rozhoduju, ale na bázi té spolupráce. Ale opravdu jsem nečekala, že jsme na tom tak špatně, že za mnou ty učitelky nedokážou přijít a tak potom, co my to vysvětlily, tak to bylo tak plus mínus logické, takže fungujeme...

J: A jak by jste tu situaci řešila, kdyby nebyli ve zkušební době? Když by měli po zkušební době, jak by to bylo?

P: Myslím si, že to bylo na tolik závažné, že bychom to museli řešit i za cenu toho, že by se navýšily náklady a dostali by prostě výpověď, ale my dáváme na první rok na dobu určitou, nedává se na dobu neurčitou hned prvním rokem a až potom roku z důvodu toho, že během těch pár měsíců nemáte šanci toho člověka poznat. Není to cílem, že bychom se zbavovali učitelů, jak říkám, že od toho roku 2013 se to stalo poprvé, kdy jsem musela takto ukončovat poměry, jak po tom roce, tak i...prostě většinou koho jsme vybrali, tak tady pak následně zůstal do teď.

J: A Vy jste třeba měla někdy obavy nebo strach vyjádřit svůj názor nebo dotaz vůči učitelkám? Třeba při těch zásadních situacích, když se měly řešit? Třeba z jejich reakcí, jak budou reagovat?

**P:** Hmm, když jsem začínala, tak to bylo samozřejmě těžší, teď když se známe a nějakým způsobem víme, co od sebe máme čekat a tak s tím problém nemám. Samozřejmě ty počátky byly takové otřukávací, protože člověk nevěděl, co svým způsobem očekávat od sebe v této pozici, nevěděl co čekat úplně od cizích nových lidí, kteří přicházeli taky ze státního školství, ze kterého jsem vzešla i já a bylo to nové, byla nová škola, bylo nové prostředí, byli noví lidé a byli nové děti. Navíc ty děti byly opravdu věkově velice malé, ten věk, když jsme začínali, byl třeba tři roky. Měli jsme tady velice malinko dětí a nebylo to jak ve státních školkách, že máte třeba čistě třídu předškoláků, prostě fakt ta věková skupina tady byla v rámci celé školky nízká.

**J:** A pociťovala jste někdy strach nebo obavy učitelek vůči Vaší pozici? Že by Vy jste chtěla po nich, já nevím co, vypracovat, změnit nebo něco, co se týkalo pracovních smluv?

**P:** Ne, my máme velké zázemí ve firmě, takže my cokoliv, co se týká HR personálního oddělení, financí a všechny tady tyto podklady nám vytváří oni, že já jsem vůči té firmě na stejné pozici v uvozovkách jako oni, co se týká tady těchto požadavků, když něco potřebuju z personálního oddělení, když se vybírají lidi, pomáhá i personální oddělení. Nejsem statutárním orgánem školky, tím pádem, když se něco řeší, tak to řešíme jak kdyby s tím, s kým to potřebujeme řešit. Možná to jde přes mě, to ano, ale nejsou odkázané jako v tom státním systému pouze na mě. Protože přece jen když máte ředitelku ve státní školce, tak je ředitelka a ta má na starosti všechno, zároveň má zodpovědnost za všechno. Od personálních věcí, až po finanční.

**J:** A my jsme tady víceméně řekli a vyznělo, že všechno je hodně o té komunikaci, co je teda pro Vás takové ty „stěžejní prvky“ při té vzájemné komunikaci s těmi učitelkami? Co považujete za důležité v rámci té Vaší komunikace?

**P:** Upřímnost, tu beru jako velmi důležitou. Pak to, co jsem zmiňovala o tom telefonu, že pokud budu blikat na displeji a budou mít strach, tak ať s tím přijdou. Zažila jsem si to v bývalé práci a vím, jaké to je a to byl jeden z mých cílů, udělat pracovní prostředí takové, že ti lidi si budou opravdu věřit, budou fungovat a protože tady trávíme pomalu více času, než ve své rodině, tak aby sem chodili rády a nebáli se. Takže to je ten strach, upřímnost, aby neměli strach a pak následně samozřejmě otevřenost, což k tomu napomáhá i to, že to tady máme trochu posazené i do té přátelské atmosféry, aniž by tím, si myslím, utrpěla nějaká pozice toho ředitele, že by ho neposlouchali nebo něco.

**J:** A máte Vy jako ředitelka představu, jak komunikují ty učitelky mezi těmi kolegy z různých tříd mezi sebou?

**P:** My se scházíme, dokonce můžu říct, že i kolegyně, které jsou aktuálně na mateřské dovolené, tak se sem vrací, chodí na návštěvy. Komunikujeme spolu i mimo práci, známe se. Ně-

kteří i z života, který je mimopracovní. Takže po této stránce ta komunikace si myslím, že je dobrá a že tady ty kolegyně jsou spíše kamarádky.

J: A spolupracují ty třídy mezi sebou navzájem? Můžete uvést nějaké příklady, jak spolupracují?

P: My spolupracujeme na všem z důvodu toho, že máme na těch třídách 16 dětí, takže 32 dětí celkem. Fungujeme, spolupracujeme na tvorbě celkově školního roku, spolupracují na akcích a my všechny akce děláme společně. Většinou je zaštituje jeden ten učitel, ale jenom z důvodu toho, aby někdo pohlídal, že bude všechno tak, jak má být. Ostatní mají nějaké dílčí úkoly. Můžou se vyjadřovat k chodu, můžou se vyjadřovat k dokumentaci, kterou tady máme dělat a děláme to všechno společně na nějaké zpětné bázi na základě toho, na co narazíme, co bychom měli změnit, co bychom neměli změnit a když se i vytváří, zmíním třeba, vánoční besídka, besídku nacvičují všechny třídy dohromady. Tady ta spolupráce díky tomu individuálnímu přístupu k malému počtu dětí je fakt na prvním místě.

J: A zapojujete se i Vy jako ředitelka s tím učitelským sborem do této spolupráce?

P: Funguji s nimi, samozřejmě na nějaké nižší bázi než ony, protože mám nějakou administrativní práci nejen vůči státnímu systému jako takovému, ale i vůči firemnímu systému, který je vlastně nademnou a oficiálně spadám do dětského koutku a do tříd chodím na určitý úvazek, chodím tam suplovat, chodím tam vlastně na hospitace a chodím tam některé dny v týdnu, třeba odpolední nebo ranní, abych viděla, jakým způsobem ta třída funguje a co se týká výsledků dětí.

J: Když mě tak napadla otázka, když jste řešila tu bývalou práci, že se to snažíte udělat tady nějak, protože už máte nějaké zkušenosti z té bývalé práce. Myslíte si, že to chování ředitelky vycházelo z toho, že je v pozici ředitelky nebo v tom hrálo roli něco jiného?

P: Myslím si, že po stránce výsledků ta školka byla výborná, pracovali tam učitelé, kteří byli schopní. Ředitelka byla, jakože po pracovní stránce velice schopná, její dcera byla velice schopná, ale nefungovalo to tam z toho důvodu, že tam nebyly lidské vztahy, je to o lidech, nebyly vůbec nastavené. Lidé měli strach, kdyby se neuskutečnilo to, co se uskutečnilo, ona nebyla odvolaná, včetně té dcery, tak myslím, že by chodili opravdu jenom se strachem, kdy se bude zase co řešit, jak se bude řešit, nebyla tam upřímnost, nebyla tam otevřenost, vlastně tam nebylo nic z toho, co teď prožívám tady. V takovém pracovním prostředí se dle mě nedá dlouhodobě fungovat bez toho, aniž by to mělo nějaké dopady na zdravotní stav člověka.

J: A pociťují tady začínající učitelky nějaké, jakože ze strany těch starších kolegyň, že by byly něco podřadného a méněcenného? Jak spolu fungují, spolupracují? Ta práce mezi začínajícím učitelem a mentorem.

**P:** Můj názor je, že se to odvíjí od toho, jaký je ten mentor. Pokud je mentor vyzrálá osobnost, tak nemá důvod se ten dotyčný, který přichází, tak cítit méněcenný. Ba naopak já jsem za ty lidi, co přichází z nově po škole vděčná z toho důvodu, že vnáší věci, které se zavádí nově, přichází s novými tématy, nemají třeba tolik zkušeností, co se týká práce s dětmi, ale zase mají informace, které těm, co ty zkušenosti mají, protože jsou dlouhodobě mimo ten vzdělávací systém, samozřejmě, když nepočítám vzdělávání tady ty dílčí věci, co probíhají v systému škol jako takovém, že dávají nám nové informace k RVP, nové informace k ŠVP, takže já jsem za ty mladé lidi vděčná a navíc jsem hrozně moc vděčná za to, když se nám podaří vybrat člověka, který opravdu tuto práci chce dělat a který jí žije a je to ten učitel, který je ve vnitř učitelem. Je velice těžké najít lidi, nevím, čím to je. Dříve to bylo, že to učitelé nechtěli dělat z důvodu toho, že bylo málo peněz. Ted' mám pocit, že se peníze navýšily a zase jsme spadli do nějaké druhé pozice a to, že ty peníze jsou natolik atraktivní, že to chce dělat každý, aniž by ty schopnosti měl a měl to dáno ve vnitř a velice brzy poznáte, že to prostě není dobré a můžu říct, že mám problém aktuálně, neřeknu problém, nemám to slovo ráda, ale i komplikované třeba, když vám přijde 40 lidí na pohovor, tak vybrat třeba 2.

**J:** A čím myslíte, že to je? Že je něco špatně nastavené někde?

**P:** Nevím, jestli je něco špatně nastaveného. Ti lidi přichází, jsou sebevědomí, vědí, co chtějí dělat, chtějí hodně slyšet, co jim nabídneme. Navíc, když přichází do soukromé sféry, tak mají pocit, že za to dostanou ještě mnohonásobně víc, než ve státním systému. My tady máme jinak položený peníze. Máme prostě rozdělané dvě složky na nějaký základ a pak následně odměny. Není to o tom, že tady máte balíček, který díky tomu, že máte dva roky praxe, tolik a tolik a takový stupeň, platovou třídu, prostě tady to nefunguje. Peníze se odvíjí od toho, jak fungujete a jak jste šikovní, co se týká té práce. Takže ty oči mají velké po financích a když pak následně se ptám, co by nám mohli nabídnout, tak už tam prostě nejsou ty věci jako dřív. Už se asi nedbá ani na nějaké hudební vzdělání, hudební nástroje a ve většině případů vůbec, když se zeptám, tak v čem se nacházíte jakoby v nějakém odvětví, tak prostě neví, nenachází se, ale každý tu práci prostě chce dělat, protože si myslí, že je to jenom o tom, že prostě pohlídáte 20 dětí, že. Nevím, kde se to bere, nevím, kde to vzniklo, ale najít dobrého učitele je velmi náročné.

**J:** A jakým způsobem třeba Vy motivujete k práci ty Vaše učitelky?

**P:** Tak samozřejmě je tady nějaká motivace finanční, která ale pro mě, myslím si, že je dobrým zpříjemněním pro toho člověka. Samozřejmě se musíme zamyslet i nad tím, že nějakým způsobem toho člověka znáte a víte, co pro něj je důležité a v jakém odvětví ho motivovat chcete. Někdo potřebujete pro motivaci to prostředí, že už pro něj není nic jiného důležitého než to, aby se cítil v práci dobře, pro někoho je důležitá ta finanční stránka, takže zase bude

slyšet na to, že když bude dělat tady ty věci, tak prostě bude mít nějaké finanční ohodnocení, že základem je poznat člověka, najít věc, co ho potáhne a na tu se zaměřit. Není to, že bych mohla říct, tady tento, dám jim vše tady toto a budou všichni spokojeni, tak to není, tak to nefunguje.

J: A setkala jste se třeba s problémem, kdy měly ty učitelky problém, že já vím, že by se neměly dozvídat mezi sebou ty finanční odměny, ale že by někdo měl nějaký problém s tím, že by se cítil ukřivděný?

P: Nevím, do jaké míry si to říkají, oficiálně se to samozřejmě nesmí. Já na tom hodnotícím pohovoru většinou se bavíme i o financích. Já jim nějakým způsobem vysvětluju, jak to tady je, jak to máme my, jak to má státní systém. Samozřejmě to srovnáváme, k tomu prostě dochází, je to logické. Každý se snaží do té rodiny přinést co nejvíce a ty finance ho zajímají. Byly tady i kolegyně, s kterými ty vztahy máme dobré, které řešily finance a hodně srovnávaly a v případě nějaké dlouhodobější nespokojenosti to prostě dopadlo tak, že jsme se rozloučili v dobrém a jak říkám, tak do teďka se vidáme s tím, že jsme se s kolegyní rozloučili v dobrém a prostě tady je nějaký systém a do toho systému přicházíte s tím, že jste informované, jak ten systém funguje a buď v tom systému zvládnete pracovat a jste typ, který to dokáže, anebo jste typ, který to nezvládne a jdete jinou cestou.

J: A Vy když jste ta firemní školka, nedělá Vám třeba, jakože ta firma problémy, že když ten člověk má nějakou smlouvu, tak s odstupným?

P: Ne, já stejně jako funguji směrem k učitelkám, tak si myslím, že se můžu obrátit i na svoji nadřízenou a informuji je během roku, jak ten tým funguje a jak vypadá, taky mám nějaké hodnotící pohovory, na kterých tady toto řešíme, a když cítím, že se může stát, že se s někým rozloučíme, tak to automaticky ví i ten můj nadřízený. Je to jak říkám o té komunikaci, opravdu, musím klepat, že díky tomu, že nebojujeme s nějakým kolosem, kde máte 8 učitelek přes 20 let, další 3 úplně nové, další nějaké 3-4 roky a vy vlastně tam přijdete jako nový člověk, který s tímto kolektivem má dělat zázraky. Je to velice těžké. Tady byla čistá půda, nepopsaná půda a myslím si, že se lehčeji začínalo, než by se začínalo, kde by mě dávali někam, kde jsou všichni stávající a já jsem ten nový.

J: A co ještě podle Vás může ovlivnit vztahy na pracovišti jiného? Co jsme tady třeba ještě neřešili...

P: Já mám zkušenosti s tím, že vztahy na pracovišti ovlivňuje i soukromý život. Pokud člověk má problémy nebo prostě nějaké starosti v soukromém životě a není ochoten to nějakým způsobem, není ochoten, není typ, který by to konzultoval, řešil, případně svěřoval v práci a jeho chování se mění, aniž by jste věděli, co je za tím, tak se to velmi špatně jako ordinuje nějakým způsobem, toleruje, že bych řekla, že soukromý život velice zasahuje a jinak nevím, jestli mě

něco napadá, zdravotní stav samozřejmě. To jsou další věci. Automaticky, když člověk začíná zdravotně pokulhávat, potřebuje více péče, tu péči řeší a dopadá to na ty ostatní v tom, že musí samozřejmě mít ten výkon za něj.

J: Takže nějaké zaskakování?

P: Přesně tak, my dovolené máme během celého roku, my nemáme zavřeno přes prázdniny, takže to je další věc, že se nezavře školka a všichni jsme doma. Ty dovolené si vybírají prakticky zase na úkor těch ostatních, a pokud ty vztahy nemáte dobré, tak vám můžou vlastně tady tyto věci způsobovat nějaké konflikty na pracovišti.

J: A máte třeba nějaké návrhy na změny nebo něco, co by jste ještě chtěla zlepšit v rámci tady těchto vztahů, chodu té mateřské školy?

P: Já hodně bojuju s tím, že díky tomu, že fungujeme aktuálně, poslední otvírací v tomto školním roce byla od půl 6 do půl 6 a je velice těžké se scházet. My máme jednu paní uklízečku, která je tady celý den, na odpoledne chodí druhá, takže jenom porada znamená, že musíte tu poradu mít v 6 večer. Když přes oběd, tak samozřejmě je to komplikovanější, do tří tříd nedáte jednu uklízečku, že? Bojujeme s časem, bojujeme s tím, abychom se setkávali jako takto, na ty společné akce školky, to je trošku to, co to z mé strany myslím si, že pokulhává a navíc hodně těch učitelek dojíždí, že to není o tom, že by 50 minut jeli do práce, pak jeli domů na 3 hodiny a zase se 50 minut vraceli, že? S tím my tady bojujeme, ale jinak...

J: Takže nějakou tu časovou, změnit tu časovou dotaci na tu mateřskou školu?

P: No, prostě tady toto se nedá změnit, museli by jste přijmout zas někoho dalšího a tak, představovala bych si ten čas třeba trochu líp, že se začne ve 3 hodiny, dejme tomu, ale to by jsme museli zavřít, což nejde.

J: Kdyby jste se třeba měla vrátit k té staré mateřské škole, je tam něco, co jste teď získala z té pozice ředitele, co Vy by jste jim tam navrhla, aby tam změnili jiného? V tom chodu?

P: Nevím, jak to tam funguje teď, mají jiné vedení, ale pokud by tam to stávající vedení zůstalo, možná, i kdybych toho člověka potkala nyní, potom, co tam už nepracuje, tak bych v první řadě mu poděkovala, protože kdyby to nebylo tak, jak to bylo, tak bych nikdy nebyla tady. Takže už to trochu vnímám jinak a možná bych se vyjádřila k tomu, nějakému falešnému vedení, když to vezmu a k těm vztahům jako takovým, myslím si, že celý ten kolektiv si oddechl, když se ta změna stala, což už je na pováženu, že v tomto pracují a neozvou se, neřeší, neřeknou.

J: Takže v podstatě jste získala ty zkušenosti, které jste aplikovala teď do praxe? Co jste nechtěla...



**P:** Já díky tomu, co člověku prostě nějakým způsobem ubližovalo a na co neustále narážel, tak jsem opravdu věděla, co nechci a kolegyně, které tady s námi začínaly by vám řekly, že to slyšely i na úplně první schůzce, když jsme měli a team building, než se školka otevřela, abychom se nějakým způsobem poznali a abychom si stanovili nějaké cíle, které chceme v té školce uskutečnit během toho roku, že to byla jedna z věcí, které jsem říkala a říkala jsem jim je na základě těch zkušeností. Paní učitelka, která tady pracuje a patří vlastně k těm starším, odcházela z práce vlastně taky z tohoto důvodu, že už to nevládala, co se týká vedení, protože dali školku pod školu a to vedení ji nevyhovovalo, nebudu hodnotit, jak jestli je to dobré nebo špatné, prostě nevyhovovalo a díky tomu, že to bylo takto, já jsem získala úplně nenahraditelného člověka za mě. Takže i ty negativní zkušenosti, které třeba máme si myslím, že nás velice posunují a kdo si je chce nějakým způsobem rozebrat a přemýšlí o nich, tak si myslím, že ho to může posunout někam dál.

**J:** A Vy ty team buildingy teď třeba máte pravidelně, když se Vám obměňuje kolektiv?

**P:** Máme je každý rok. Máme je bez ohledu, jestli se obměňují nebo neobměňují, prostě každý rok na podzim jedeme, teď už samozřejmě většinou na dvoudenní, s tím, že tam spíme jednu noc, tak máme pořád na utužování toho kolektivu.

**J:** A myslíte si, že to pomáhá? Že je to ku prospěchu?

**P:** Určitě, když společně trávíte čas, mluvíte a víte, tak jste tomu člověku blíž a když jste k tomu člověku blíž a nemáte nějaké nekalé úmysly, řeknu to takto, tak si myslím, že nějakým způsobem k němu ten vztah vybudujete a chováte se k němu jinak, než k někomu koho třeba neznáte a nevíte proč to chování je takové, jaké je, co za tím je.

**J:** A jak se v té mateřské škole teď cítíte v tom kolektivu s odstupem času? Byť se ten kolektiv měnil. Jak jste se cítila na začátku a jak se cítíte teď?

**P:** Byla jsem, byť jsem byla fungující při mateřské, tak mám tříletou dceru, vracela jsem se loňský rok, když měla dva roky. Dojížděla jsem pravidelně sem, pořád jsem za tu školku zodpovídala, ale nebyla jsem tady na místě. Bylo to, byť jsem ty lidi vybírala, tak prostě ta každodenní konfrontace s nimi mě chyběla na to, abych mohla hodnotit nějak, jak to tady funguje. Nicméně musím říct, že malinko mi bylo líto to, že se vracím do prostředí, v kterém už nebyli lidé, se kterými já jsem začínala. Dvě kolegyně šly na mateřskou během půl roku kolem mě. Takže vlastně 3 odešli. Zůstali tady 3 stávající, a když jsem se tady vrátila, tak tady byl vlastně nový tým lidí, ale měla jsem štěstí při tom vybírání, takže si myslím, že zase ty vztahy jsou zase navázané a je nám tady dobře. Zrovna, než jste přišla, tak jsme plánovali překvapení pro kolegyni, která má narozeniny v pondělí.

**J:** Tak to je hezké!

**P:** Takže my opravdu, holky spolu ten čas tráví a není to o tom, že by to bylo falešné, je to o tom, že ten člověk, jak jste s ním denně, tak vám dává prostě něco víc. Neříkám, že si bereme práci všichni na dovolenou, když máme dovolenou, tak se snažíme toho člověka nekontaktovat, neřešíme, ať si odpočine, ale teď nám po třech týdnech přišla tady kolegyňka, zrovna jde zalévat květiny, paní uklízečka a říkala, že už se jí stýskalo a já když jsem ráno vešla do kuchyně a ona tam ty tři týdny nebyla, byl tam záskok, tak jsem jí taky říkala, že jsem ráda, že už je zpět, že i to, že spolu prohodíme něco ráno, tak, že mi to chybělo.

**J:** A máte třeba nějaké rady a zkušenosti, co by jste chtěla vzkázat učitelkám nebo ředitelům, co Vám se osvědčilo v praxi, co by třeba oni měli zavést, aby měli takový fungující kolektiv? Jako nějaké takové...

**P:** Já bych,...neuděláte fungující kolektiv, pokud ten kolektiv nechce a pokud tam nepracují všichni prostě. Pokud vám ten člověk nebude tahat za stejný provaz, tak prostě ho nikdy do toho nevtáhnete, prostě můžete dělat cokoli, můžete ho motivovat, můžete se snažit, ale pokud on nebude chtít, tak to prostě nikdy, myslím si, že jako...nevím, já nevím, co by se mělo stát, aby jste ho nějakým způsobem namotivovali. Namotivujete ho finančně na práci, ale do toho týmu jako velice těžko ho zapracujete. Ale asi bych jim řekla, „proboha, je to jen práce, je to jen práce“, protože mám pocit, že si neuvědomují ti lidé, že to, co je důležité, je doma pro toho člověka a hodně často si hodně z těch vedoucích pozic si léčí nějaké své věci na těch zaměstnancích a dělají těm zaměstnancům z toho života pracovní peklo.

**J:** A myslíte si, že to nemůže být i obráceně?

**P:** Samozřejmě, já to беру teď z té pozice toho vedení, že bych to vzkázala tady těm kolegyním a co se týká učitelů tak úplně to samé. Pokud víte, že tu práci prostě dělat nechcete a není vám v ní dobře, tak ji prostě nedělejte. Pokud ji chcete dělat, ale není vám dobře na tom místě, kde děláte, tak to změňte, protože to má neskutečné dopady na lidi. Zás ale kdyby nebyly takové dopady, tak by se nestmeloval ten tým, který je na té druhé straně toho břehu, takže všechno má své pro a proti, ale myslím si, že je největší problém těch lidí ten, že se chovají, jak kdyby, když se cokoli děje, jak kdyby se zbořil svět a všechno končilo a že je to závažné, že se to nedá řešit. Jsou k sobě velmi, chovají se k sobě velmi zvláštně. My to tady máme nastavené tak, že to nejdůležitější je doma a to, co je v práci se dá všechno řešit. Nejde prostě o život, nejde o zdraví, pokud teda se řeší nějaké pracovní věci, ano, jsou nepříjemné věci, jsou těžce řešitelné věci. Nikomu není příjemné, když se stane nějaký průšvih to vykomunikovat a napravovat. Průšvihy mívají i nějaké dopady, možná i finanční, ale pořád jsou to jen peníze, pořád je to jen práce...

**J:** Tak já Vám moc děkuji za rozhovor!

**P:** Také děkuji! Doufám, že Vám to pomůže!