

Specifika učitelského sboru v mateřské škole

Klára Kujalová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Klára Kujalová**
Osobní číslo: **H17823**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Specifika učitelského sboru v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o problematice učitelských sborů a klimatu v mateřských školách.

Vymezení teoretických východisek o spolupráci učitelů mateřských škol a řízení mateřských škol.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím případové studie ve vybrané mateřské škole.

Zpracování a interpretace získaných dat.

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

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

Diamond, J. (2011). *Kindergarten: A Teacher, Her Students, and a Year of Learning*. New York: The New Press.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (2., nezměn. vyd). Praha: Karolinum.

Příšová, M., & Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* (2., rozš. vyd). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

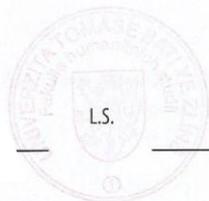
Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490-515.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020



děkan

ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 27.4.2020

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

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

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

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

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-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). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifík učitelských sborů mateřských škol s cílem popsat tato specifika a konkrétní učitelský sbor. Dílčím cílem je analýza specifík daného učitelského sboru v mateřské škole v kraji Vysočina pomocí empirické studie. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. První část je zaměřena na teoretické charakteristiky učitelských sborů a jejich porovnání napříč vzdělávacími stupni. Druhou částí je praktický výzkum, kde pomocí empirické studie byla získána data a dochází k jejich interpretaci. Výzkumná část práce je vypracována jako kvalitativní případová studie. Výsledkem práce je interpretace specifík daného učitelského sboru, jako jsou například organizace komunikace, vztahové uspořádání, strach se změny.

Klíčová slova: učitelský sbor, klima učitelského sboru, kolegiální podpora, hospitace, mentoring, mezigenerační učení, edukační prostředí,

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with issues of kindergarten staff members specifics. The aim is to describe the specifics, as well as the teaching staff. The goal of this thesis is to analyze the specifics of the given kindergarten staff in the Vysočina region using empirical studies. The work is divided into two parts - theoretical and practical. The theoretical part is ocused on the teaching staff characteristics, especially the clarification of the concept and its incorporation into theory, as well as the teaching staff specifications in the kindergarten environment. The second part consists of practical research, where empirical study was used to obtain data. This part also includes data interpretation. The research is developed as a qualitative case study. The result of this bachelor's thesis is to interpret the specifics of the given teaching staff with a focus on the organization of communication and in-house relationships.

Keywords: Teaching staff, work atmosphere, collegial support, observation, mentoring, intergenerational learning, educational environment

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za to, že mě metodicky směřovala správným směrem, za trpělivost, její čas, odbornou pomoc a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich drahocenný čas a ochotu. V neposlední řadě děkuji rodině a blízkým za podporu během studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITELSKÝ SBOR - POJEM NOVÝ NEBO STARÝ?	13
2 UČITELSKÝ SBOR Z POHLEDU TEORIE	15
2.1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU	15
2.2 VEDENÍ A ŘÍZENÍ	17
2.3 SPOLUPRÁCE A KOLEGIALITA V UČITELSKÉM SBORU	20
2.3.1 Hospitace, peer pozorování a peer review	20
2.3.2 Mentoring a koučink	21
2.3.3 Týmová spolupráce a mezigenerační učení v učitelských sborech	23
2.3.4 Workplace learning – učení pro pracoviště	25
3 UČITELSKÝ SBOR V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	26
3.1 CHARAKTERISTIKY UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÝCH ŠKOL	26
3.2 STRUKTURA UČITELSKÝCH SBORŮ	29
3.3 KLIMA V ROZDÍLNÝCH STRUKTURÁCH VEDENÍ	31
4 SPECIFIKUM UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
5.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE A METODY SBĚRU DAT	36
5.2 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
5.3 VÝBĚR ZVOLENÉHO PŘÍPADU	37
5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK	39
5.5 SBĚR DAT	41
5.6 ZPŮSOB ANALÝZY A INTERPRETACE	41
6 INTERPRETACE	43
6.1 JEDNA ZA VŠECHNY, VŠECHNY ZA JEDNU	44
6.1.1 Sbor jako prostor pro spletnost vztahů	44
6.1.2 Třída jako oddělená část celku	46
6.1.3 Jsme stejné, a to je nevýhoda	48
6.2 PEVNÉ A SRDEČNÉ VEDENÍ	50
6.2.1 Ředitelna je příliš daleko	50
6.2.2 Vedoucí učitelka jako komunikační most	51
6.2.3 Nové vedení, hodně práce navíc	52
6.3 UČITELSKÝ SBOR JAKO PROSTOR K VZÁJEMNÉMU UČENÍ A SPOLUPRÁCE	54
6.3.1 Neformální podoby kolegiální podpory	54
6.3.2 Formální podoby kolegiální podpory	55

6.3.3	Tvorba vzdělávacích programů jako cesta ke spolupráci	56
6.4	Každodenní rutina.....	58
6.4.1	Každodenní problémy	58
6.4.2	Nepsaná pravidla	59
6.5	Shrnutí výzkumu a jeho limity	61
7	ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ.....	65
8	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	68
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

Učitel'ský sbor je často skloňovaným pojmem v učitel'ském světě a propojenost je velmi logická, neboť každý učitel se s ním setkává dennodenně. Nad fungováním takové skupiny, jako je učitel'ský sbor, je vhodné se zamyslet a prozkoumat ji hlouběji, jak taková skupina pracuje. Mezi důvody, proč bylo zvoleno dané téma, patří nastínění problematiky učitel'ských sborů pro začínající učitele, a to se zaměřením na pochopení fungování prostředí, ve kterém se učitel'ský sbor pohybuje a na jeho rozdílnostech a odlišnostech od učitel'ských sborů jiných stupňů vzdělávání.

Hlavním cílem bakalářské práce je analýza a deskripce vybraného specifického učitel'ského sboru. Důraz je kladen na upozornění vlivu jedinečnosti každého učitel'ského sboru a na specifické problematické oblasti učitel'ských sborů mateřských škol. V návaznosti na hlavní cíl práce vyvstává velké množství otázek týkajících se učitel'ského sboru v mateřských školách - např. jaká je interakce mezi učitelkami, jak učitel'ský sbor funguje a mnohé další.

V první - teoretické části jsou sumarizovány poznatky o problematice učitel'ských sborů mateřských škol a porovnání učitel'ského sboru mateřské školy s ostatními stupni vzdělávání. Teoretická část je rozdělena do čtyř částí, které jsou velmi úzce propojeny. První kapitola polemizuje o samotném pojmu učitel'ský sbor. Druhá kapitola popisuje učitel'ský sbor napříč teoriemi, kde jsou definovány pojmy: kolegiální podpora, vedení, řízení, klima. Ve třetí části jsou uvedené pojmy vtaženy do kontextu mateřských škol, kde již dostávají nový rozměr. Tato kapitola vystihuje odlišnosti i stejnorodosti. Poslední část teoretické základny shrnuje největší rozdíly učitel'ského sboru obecně a učitel'ského sboru v mateřských školách.

Druhou částí práce je praktická část. Ta se zaměřuje se na konkrétní případovou studii na základě zvoleného cíle. Metodicky je studie zpracována kvalitativním výzkumem založeným na polostrukturovaném interview a pozorování. V rámci specifík učitel'ského sboru jsou popsány specifika komunikační, specifika ve struktuře vztahů, specifika v každodenním fungování učitel'ského sboru.

Osobním přínosem práce je předání informací studentům a zájemcům o problematiku učitel'ských sborů, aby měli možnost nahlédnout pod pokličku praxe. Osobním přáním je vyvolání odborné diskuze za účelem hlubších studií učitel'ských sborů, jejich fungování a vzájemné spolupráci. Jakýkoli učitel'ský sbor by se poté mohl stát otevřeným místem nejen

pro rozvoj a pomoc, ale i hlubší seberealizaci jeho členů. Práce poukazuje na jedinečnost učitelských sborů a jejich problematiku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITELSKÝ SBOR - POJEM NOVÝ NEBO STARÝ?

Pojem učitelský sbor je velice široký a může být i sporný. Pro pochopení je důležité objasnit tento pojem a zaměřit se na jeho vývoj. Ve slovníku Stručném pedagogickém z roku 1900 nelze nalézt přesnou definici pojmu učitelský sbor, neboť obsahuje pouze zmínku a nastínění. Dle autora lze učitelský sbor chápat jako tzv. *sbor učitelský*, do kterého spadají učitelé, mladší učitelé a vedlejší učitelé. Nutno upozornit na faktor doby vzniku slovníku. Autor dále poukazuje na tzv. *porady místní*, které svým charakterem lze přirovnat k pedagogickým poradám dnešní doby. V kontextu doby se autor také zaměřuje a poukazuje na pravidla a podmínky, za jakých se rady schází. Porady místní jsou datovány od roku 1870, od této doby je správce školy povinen pravidelně svolávat učitelský sbor. Úkolem těchto rad je řešit problémy, didaktické a pedagogické strategie.

Posuneme-li se do doby šedesátých let minulého století, pojem učitelský sbor se zcela ztrácí. Nejbližším pojmem se stává pedagogický kolektiv učitelů, a to ve Slovníku (Kujal, 1967). Uvedený kolektiv se podílí na řízení školy, tvoření plánů a reži mu školy.

V současnosti učitelský sbor lze vnímat z několika úhlů pohledu: psychologického, sociologického, ekonomického, pedagogického. Pro tuto práci je nejvhodnější pohlízet na učitelský sbor jako na sociální skupinu. Učitelský sbor lze objasnit jako skupinu jedinců, která má vůči sobě určité vztahové vazby. Projev jednotlivých vazeb spočívá v různorodosti míry a projevu mezi jednotlivými členy skupiny. Jednotlivé osoby jsou základem a podstatou tohoto společenství. Každá osoba v učitelském sboru je jedinečná svými charakteristickými vlastnostmi, kterými disponuje. Mezi tyto vlastnosti můžeme zařadit schopnost spolupráce a podílení se na fungování daného učitelského sboru a zároveň i fungování a kvalitu dané školy. Toto fungování a kvalita se dále odráží a je vnímána okolím, dětmi a rodiči (Urbánek a Chvál, 2012).

Lze tedy konstatovat, že tato skupina lidí bude mít díky svému uspořádání vztahů mezi aktéry – učiteli určitá svá daná specifika. I s pojmem učitel je v kontextu specifík nutno pracovat. Průcha (2017) ve svém slovníku definuje učitele jako osobu řídící a podněcující ke vzdělávacímu procesu, dále jako hlavního z aktérů vzdělávacího procesu. Je důležité též zmínit, že v kontextu mateřské školy, hovoříme o tak zvaném výchovně vzdělávacím procesu. Učitel musí mít adekvátní vzdělání dle školského zákona.

Zásadní je uvedení pojmu učitelství do širšího prostředí, které nám umožní vhlédnout do specifik této sociální skupiny. Prostor školy, a to i mateřské, můžeme označit jako edukační prostředí. Uvedené prostředí má své chápání ukotvené u Průchy, který v knize *Moderní pedagogika* (2017) pojednává o edukačním prostředí.

Průcha navazuje na J. A. Komenského, který vnímá edukační prostředí jako prostředí ideální pro vzdělávací procesy. Je to místo, kde se tyto edukační/výchovně vzdělávací procesy odehrávají. Jedná se především o fyzické (prostorové) faktory edukačního prostředí a psychosociální podmínky.

Edukační prostředí se tedy skládá z těchto vnějších elementů:

- demografické,
- etnické,
- sociokulturní,
- ekonomické,
- vnitřních – např. fyzikálních – osvětlení,
- psychosociálních – vztahy. (Průcha, 2017)

Propojíme-li všechny tyto informace, dojdeme k závěru, že specifik lze najít velké množství, a to od vztahů mezi aktéry – učiteli, tak i specifickostí prostředí. Tato specifika lze rozdělit do kategorií:

- demografická,
- vycházející s osobností učitele,
- ve vedení a řízení,
- vycházející z klimatu školy,
- vycházející s kolegiální podporou.

Nelze ovšem pojem plně pochopit bez pohledu teorie a objasnění pojmů, které s ním velmi souvisí.

2 UČITELSKÝ SBOR Z POHLEDU TEORIE

Učitelství mateřských škol je velmi specifický svým složením. Na rozdíl od dalších vzdělávacích stupňů má výraznou homogenitu v oblasti věku a dosaženého vzdělání učitelů. Naopak pro učitelství je skrze celý obor shodná míra feminizace. Výjimkou jsou vyšší stupně vzdělávání, kde je možné shle dat vyšší zastoupení mužů.

V oblasti mateřských a základních škol dochází k zastoupení mužů především ve vedoucích pozicích. Na těchto stupních vzdělávání můžeme sledovat určitou neatraktivitu pro muže. Jedním z důvodů jsou jak biologické předpoklady žen, tak i finanční ohodnocení a karierní postup.

Další oblastí, kde by byla patrná určitá homogenita, je věková struktura. Tato část je však příliš neprůkazná v oblasti zobecnění na učitelství, je však důležité zaměřit se i na tuto oblast a vytvořit si povědomí o věkové struktuře učitelů v České republice. Je zároveň spekulativní, zda se jednotlivé věkové skupiny prolínají či se navzájem samy sobě straní.

Je patrné, že v učitelství se vyskytuje nejvíce učitelů ve věku kolem 50 let. Lze konstatovat, že pro mladé lidi je tato profese nepříliš atraktivní. Dále sledujeme, že převažuje největší zastoupení začínajících učitelů na půdě středních škol. Je zde problém se stárnutím učitelů a nejsou zde jedinci, kteří by je nahradili. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) však koná kroky pro větší atraktivitu těchto oborů. Nejvíce je mladších učitelů pod hranicí 30 let na půdách mateřských škol. Průcha (2017) upozorňuje na stoupající průměrný věk učitelů. Tento věk se pohybuje mezi 45- 50lety a je zde silné zastoupení učitelů ve středním až předdůchodovém věku. Česká školní inspekce upozorňuje na tuto problematiku a poukazuje na chybění mladší generace v této profesi. MŠMT však činní určité kroky pro zvýšení atraktivnosti tohoto oboru.

Dosažení vzdělání učitelů je v důsledku homogenní. Možnosti vzdělání k výkonu učitelství profese stanovuje školský zákoník zákon. Učitel pro svůj výkon musí mít vysokoškolské pedagogické vzdělání. Jedinou výjimkou jsou učitelé mateřských škol, což je náplní dalších kapitol.

2.1 Klima učitelství sboru

Slovo klima má mnoho významů a lze jej spatřit napříč všemi vědními obory. Pojem klima v psychologii či sociologii je poměrně nejasný. Klima učitelství sboru a školy je jedním z klíčových pojmů k pochopení celkového kontextu této sociální skupiny. Kořátková (2009) označuje klima v prostředí škol jako prosociální klima.

Prvně je zapotřebí se zaměřit na klima školy a následně na klima učitelského sboru. Ke klimatu školy Kořátková (2009) přetváří pojem na sociální klima školy. Autorka konstatuje, že obsáhnout daný pojem není příliš jednoduché. Důležité je klást důraz na všechny aktéry, kteří vstupují do fungování školy nebo se na něm podílejí – vedení, učitelský sbor, řáční a ostatní zaměstnanci.

Urbánek (2012) poukazuje na definici od Průchy a Wágnerové:

„...vnímá sociální klima školy jak sociálně psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí všichni její aktéři“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 124-5 in Urbánek, Chvátal 2012)

Tato definice je vhodná jako vysvětlení a pochopení podstaty klimatu školy. Nutno se zamyslet nad exaktním definováním s ohledem na určité atributy.

Mezi tyto atributy lze zařadit:

- relativní stabilitu,
- subjektivní charakter,
- kolektivní vnímání,
- kontinuální povahu jevu.

Relativní stabilita je vnímána jako ustálená, stabilní kvalita svých charakteristik. Je závislá na změnách klíčových charakteristik školy, na zásazích do struktury fungování školy i učitelských sborů. Druhým atributem je *subjektivní charakter*. Uvedený atribut je propojen velmi úzce s učitelským sborem, jelikož je to klíčový znak, který je úzce spjatý se vztahy mezi jednotlivými aktéry. Urbánek (2012) poukazuje na Halpina a Crofta, kteří se domnívají, že reálné chování je méně důležité jako vnímání reality – to řídí jednotlivcovy reakce. Kolektivní vnímání je výsledkem celkového vnímání, lze hovořit o sledování tzv. *kolektivního názoru* všech aktérů dané školy. Nutno pozorovat i hledisko shody, souladu s odpověďmi. Kontinuální povaha jevu je vnímána jako realita ovlivněná minulostí a právě probíhající současností a následně i očekávanou budoucností probíhající v komunitě jak učitelského sboru, tak i školy jako celku.

Dané atributy jsou důležité pro pochopení skutečnosti, že nelze exaktně vyjádřit pojem *sociálně-psychologické klima* školy a u všech autorů lze poukázat na diferenciaci

terminologie. Z důvodu uvedené různorodosti byl zvolen pro další výzkum pojem definovaný dle Průchy a Waltrové, který podmiňuje klima učitelského sboru klimatem školy a dalšími rozmanitými faktory.

Učitelství sbor jsme již definovali v první kapitole: Jedná se o seskupení učitelů jedné školy. Jednotkou tohoto uskupení osob je tedy učitel. Je však důležité dát důraz na spletnost faktorů, které mají podstatný vliv. Urbánek poukazuje na souvislost s definováním klimatu školy a klimatu učitelského sboru. Klima učitelského sboru vnímá takto:

„Na jedné straně vnímá a spoluvytváří klima uvnitř sboru; svým pedagogickým působením je může ovlivňovat také ve školní třídě atd. Nevyplývá z toho přirozeně, že klima celé školy je totožné s klimatem, které lze identifikovat v rámci užší society učitelského nebo pedagogického personálu.“ (Urbánek 2012, str. 8)

V kontextu klimatu učitelského sboru lze pozorovat proměnu v interpersonální oblasti. Dále v oblasti mezilidských i profesních vztahů. Je možné pozorovat i změnu v profesní orientaci. Lze vnímat i určité propojení klimatu učitelského sboru a vedení školy.

2.2 Vedení a řízení

Ve spojitosti s pojmem učitelství sbor nelze opomenout i jeho vedení. Hlavním úkolem vedení školy je obstarat samotné fungování školy, a tím i učitelského sboru. Zde je nutno upozornit na rozdílnost pojmů *vedení* a *řízení*. Hlavním důvodem pro rozlišení uvedených termínů je důvod spolupráce vedoucího pracovníka a podřízeného.

Vedení školních zaměstnanců

Pojmem vedení se zabývá mnoho autorů. Trojanová (2014) upozorňuje na používání pojmu od poloviny 20. století. Vedení bylo v tuto dobu součástí řízení školy. Hlavním důvodem proč je nutné pojmy rozlišit, je důvod spolupráce vedoucího pracovníka a podřízeného. Tato spolupráce je v současnosti podle Trojanové aktuální a došlo zde k velkému posunu právě od poloviny 20. století. (Trojanová, 2014) Yukl definuje vedení jako proces, ve kterém je cíleně využito sociálního vlivu. Lze říci, že jedna osoba nebo skupina působí na další osoby či skupinu osob. Tímto sociálním vlivem se vytváří struktura v činnostech, a také vztahy v dané skupině nebo organizaci. Další autoři vnímají vedení jako proces tvoření a prezentování vizí, motivací podřízených, získávání jejich loajality

a aktivity ze strany podřízených. Pol (2007) dodává ve svých definicích kromě výše uvedeného i to, že vedení je spjato i se směřováním a naplňováním vizí.

S pojmem vedení školních zaměstnanců nutno určit vedoucího pracovníka, za kterého je běžně považován ředitel školy. Ředitel by měl mít schopnost zabezpečit plnění hlavního poslání školy. Podle Trojanové (2014) by ředitel měl být lídr, který poukazuje na vizi organizace a vede své podřízené k dosažení cíle. Ředitel má být v neustálé komunikaci s podřízenými a být informován o zpětné vazbě. Je nutné, aby kladl důraz na rozvoj podřízených pracovníků. Ředitel je i vzorem v chování pro své podřízené.

Styly vedení

Styl vedení je způsob, jakým je funkce vedení prováděna. Lze ji popsat chováním a postojem manažera/ředitele k podřízeným a ostatním členům pracovního týmu (Cejthamr, 2010). Jednotlivé styly mají dopad jak na organizaci školy, tak i na sociální klima, je tedy nezbytné zmínit se o jejich základních charakteristikách.

Vedení může mít různé podoby. Styly vedení lze rozdělit následovně:

- autokratický,
- participativní,
- autoritářský,
- konzultativní,
- demokratický,
- delegativní.

Autokratický styl vedení je typický ukládáním příkazů od vedení školy. Na příkaz je očekáváno jeho plné plnění podle představ ředitele. Rozhodování a řízení organizace je pouze v rukou ředitele. Ředitel neposkytuje profesní rozvoj pedagogů v rozsahu samostatné volby podřízených. Uvedený způsob vedení má charakteristický vztah mezi ředitelem a řadovým učitelem. Vztah lze označit jako přímo direktivního charakteru. Je vhodný v kritických okamžicích, kdy není prostor k přesvědčování. Riziko tohoto typu vedení je okamžik, kdy není vedení ředitel přítomen, pak dochází k poklesu výkonosti a efektivitě procesu. Za zápornou vlastnost autokratického způsobu vedení lze považovat, že učitelé nemají možnost rozhodovat a může docházet k potlačení jejich potencialu a vnitřní motivace k rozvoji (Kasíková a Vališová, 2011).

Protipólem od autokratického způsobu vedení je participativní vedení. Tento styl vedení je typický začleněním podřízeného do vedení. Rozhodování není pouze v rukou vedení - ředitele, ale je zde vkládána určitá zodpovědnost i ostatním podřízeným. Vedení rozhoduje na základě neustálé komunikace s podřízenými. Díky této komunikaci má každý člen příležitost spolurozhodovat a podílet se na vedení. Profesionální rozvoj učitelů je s ohledem na individuální zaměření a potřebu jednotlivého učitele. Jako hlavní nevýhoda je autorkou zmíněná časová náročnost a nutnost určité důvěry mezi vedením a podřízenými. Není zde okamžitý efekt, jedná se o dlouhodobý charakter. Vztah mezi vedením a podřízenými je založen na podpůrném vztahu, objevuje se důvěra, spolehlivost a loajalita (Kasíková a Vališová, 2011).

Autoritářský styl, který je často označován i jako vykořisťovatelský, je typický pojem bossing¹. Tento pojem je velmi často skloňován v souvislosti s šikanou od nadřízeného směrem k podřízenému.

Konzultativní styl je typický tím, že ředitel rozhoduje sám, však rozhodnutí probíhá v přítomnosti podřízených. Podřízení mají funkci poradců.

Demokratický styl vedení pojímá Trojanová (2014) jako takový styl, ve kterém ředitel konzultuje, přijímá návrhy ostatních, podporuje angažovanost a nápady podřízených, také dochází k motivaci.

Delegativní styl lze chápat, jako styl, ve kterém se dává nejvíce odpovědnosti podřízeným. Učitelům je dána velká míra pravomoci, ale také zodpovědnosti (Trojanová, 2014).

Řízení lidí ve škole

Pojem řízení lze definovat jako soubor činností, které mají souvislost s plánováním, zabezpečováním, hodnocením celkového fungování školy a pozorováním kvality vzdělávacího procesu. Tento komplex činností je propojen vnějším prostředím a vztahů školy. V souvislosti s řízením je hlavní zodpovědnost a pravomoc na pozici ředitele školy (Průcha, Mareš, Walterová, 2008). Lze se také setkat se dvojím pojetím tohoto pojmu.

První pojetí je v užším slova smyslu – zabezpečení potřebných podmínek a zdrojů pro chod a fungování školy. Pol (2007) vymezuje užší smysl jako každodenní provoz, spjatý s plynulým provozem školy. Zároveň autor poukazuje na administrativní provoz školy. V širším slova smyslu chápeme řízení jako ucelený systém všech stránek a aspektů řízení.

¹ Boosing = lze označovat jako šikanu

Mezi toto řízení řadíme řízení pedagogických procesů, materiálních a finančních zdrojů, potřeb vzdělávacích služeb – marketing, právní rámec, personální funkce, vedení lidí. Pol (2007) poukazuje v rámci tohoto pojetí i na sdílení dlouhodobých vizí. Školu lze chápat i za velmi speciální prostředí a zahrnuje specifické činnosti (Bacík, 1999).

2.3 Spolupráce a kolegiální v učitelství

Spolupráci a kolegiální podporu lze chápat jako běžnou součást každého učitelství. Pod pojmem kolegiální podpora si lze představit pojmy jako: hospitace, peer pozorování, peer review, mentoring, koučink, týmové a mezigenerační učení a workplace learning. Není zcela definováno zapojení všech těchto kolegiálních spoluprací v praxi, avšak je velmi důležité zamyslet se nad podstatou a cílem této spolupráce.

2.3.1 Hospitace, peer pozorování a peer review

Nejvíce známou formou spolupráce a formou kolegiální podpory mezi učiteli řadíme hospitaci. V prostředí mateřských škol lze hospitaci popsat jako kontrolu a dohled nad pedagogickou prací, lze ji však vnímat jako prostředek profesionálního rozvoje učitele, a to jako pomoc (Lazarová & Cpinová, 2006). Hospitaci lze pozorovat pedagogický proces a lze konstatovat, že tento nástroj nám umožňuje nahlížet a vnímat celkové řízení pedagogického procesu (Trojan, 2014). Syslová (2013) poukazuje na hospitaci v kontextu kontrolního nástroje, který je využití především vedením školy. Ředitel se snaží pomocí hospitace nahlédnout na práci podřízených, a to za účelem identifikovat rezervy v pracovní náplni učitele. Dalším přínosem je možnost určit oblasti, ve kterých by se měl učitel dále rozvíjet. Ředitel je schopen stanovit silné a slabé stránky v práci učitele. Učitele vhodně informuje a případně se zaměřuje na jeho profesní rozvoj. Nejčastěji používanými metodami jsou: pozorování, rozhovor a rozbor dokumentace. Po ukončení hospitace je sepsán hospitační záznam, který je stěžejní k hospitačnímu rozhovoru (Palán, 2002). Hospitaci lze pojmut jako zpětnou vazbu od kolegy, či vyžadovat návštěvu s cílem zpětné vazby na vlastní práci. Často je tento postup využíván u začínajících učitelů, nebo při řešení problému. Zároveň dochází k předání metod práce (Lazarová & Cpinová, 2006).

V případech, kdy dochází ke zpětné vazbě od kolegy, hovoříme o tzv. peer pozorování. Roberson (2006) chápe peer pozorování jako proces, kdy dochází ke zpětné vazbě mezi dvěma pedagogy s nabídkou flexibilního posouzení výuky a její efektivity. Peer

pozorování je přínosné i pro pozorovatele. Pozorovatel a pozorující jsou v rovnocenném vztahu. Dochází k vzájemné výměně zkušeností a společné práci.

V případě spolupráce mezi partnerskými školami lze hovořit o tzv. peer review. Prostředí je založené na rovném postavení pozorujícího a pozorovaného. Hlavním cílem je zpětná vazba, nejde o hodnocení. Zpětná vazba má nehodnotící charakter. Uvedený pojem objasňuje Gutknecht – Gmeiner následovně:

...formu externího hodnocení s cílem podpořit přezkoumání vzdělávací instituce v zajišťování jejich kvalit a úsilí o její vývoj.“ (Gutknecht-Gmeiner 2007, s. 1)

2.3.2 Mentoring a koučink

Mentoring je v dnešní době velmi skloňovaným pojmem ve spojitosti s kolegiální podporou. Dále je tento pojem spojován i s pojmem kariérní řád. Často se s tímto pojem setkáváme i v souvislosti s délkou praxe a stádiem profesního vývoje učitele. Broumovská a Málková (2010) chápe tento pojem jako individuální vztah mezi mladým dospívajícím člověkem a pečujícím dospělým. Dospělý dospívajícímu asistuje při dosahování cílů, a to v oblastech akademických, sociálních i osobních. Autorky označují mladšího a méně zkušenějšího aktéra jako menteeho². Opačného názoru je Pitton (2006), který uvádí, že vztah mezi oběma aktéry je důvěrný vztah mezi jednotlivci, jedná se o předávání poznatků a zkušeností zkušeným jedincem s cílem přispět k rozvoji méně zkušenému. Vymezení cílů mentoringu není jednoznačné. V širším pojetí chápeme cíl mentoringu jako kompetenční rozvoj (odborný a specifický). Tyto kompetence umožňují učitelům dobře vykonávat svou práci, a tím dochází k profesionalizaci učitelské profese (Lazarová, 2011). S tímto souhlasí také Kratochvílová a kol. (2015, s. 17) podle kterých mentoring:

„spojuje složku expertní znalosti, tj. oborovou či metodologickou připravenost a složku procesní znalosti, tzn. znalosti procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“

Autorky zároveň dodávají, že efektivní mentoring je založen na vzájemném respektu, důvěře, porozumění a empatii. Cílem mentorské spolupráce je tedy rozvoj vědomostí, dovedností, posílení profesionálních kompetencí, ale také dosažení emoční pohody, sebevědomí nebo rozvoje školního klimatu. Mentoring má mnoho podob a v základní rovině lze rozdělit na formální a neformální mentoring.

² Mentee = méně zkušený aktér mentoringu

Formální mentoring se zabývá vztahy, a to vztahy, které mohou být řízené. Řízení je dáno třetí stranou – vybraní jednotlivci, účastníci mentorického programu (Brockbank & McGill, 2006). Neformální mentoring je založen převážně na vzájemné loajalitě, důvěře, respektu, zájmu. Tato podoba je charakteristická v tom, že nemá strukturu. Není zde vstup třetího elementu (Brumovská & Málková, 2010).

Mezi další formy lze zařadit například individuální mentoring, který lze dále dělit na peer mentoring a revers mentoring. Peer neboli vrstevnický mentoring se uskutečňuje v rámci jedné generace. V souvislosti s ním nedochází mezi aktéry k mezigeneračnímu rozdílu. Není zde výrazný věkový rozdíl. Aktéři mají společné zájmy, sdílené znaky, dovednosti, schopnosti (Gilmann, 2006). Reverse mentoring je taková podoba mentoringu, při které dochází ke spolupráci staršího kolegy s mladším. Mladší je nápomocný staršímu v oblasti například ICT.³ Mezi další podoby lze zařadit podpůrné skupiny - jedná se o setkání několika mentee s mentorem (Jonson, 2008). Opačným pólem je multiple mentoring. V tomto případě lze chápat mentoring jako obrácení se na více mentorů, odborníků. Tato podoba mentoringu patří mezi nejnovější a nejmodernější podoby (Brumovská & Málková, 201; Zachary, 2005).

Jak již bylo uvedeno výše, jedním z aktérů mentoringu je mentor. Mentorem lze označit osobu, která *„poskytuje poradenství v rámci sebevzdělávání, vedení v tom, jak získat znalosti, a dovednosti potřebné pro výkon nové práce atd.“* (Průcha & Veteška, 2012, s. 171).

Lze konstatovat, že mentor může být označen jako zkušený odborník pomáhajícího méně zkušeným jedincům na cestě k profesnímu růstu, za určitých předpokladů – vhodné schopnosti, dovednosti a znalosti. Právě tyto předpoklady mu dávají základ pro adekvátní vykonávání této podpory. Mentor se stává mentorem dobrovolně a bere tuto funkci vážně (Lošťáková, 2013). Při mentoringu mentoři využívají strategie, při kterých podporují menteeho. Jonson (2008) uvádí jako strategie pozorování, přímou pomoc, ukázkovou hodinu, zpětnou vazbu, akční plán profesního růstu a neformální kontakt. Jako přímou pomoc chápeme:

- podporu emocionální – posilování sebedůvěry,
- fyzickou – poskytování materiálů,
- organizační – vnitřní organizace školy,

³ ICT = informační a komunikační technologie

- vzdělávací – sdílení zkušeností (Lipton & Wellman, 2005).

Ukázková hodina je vedena mentorem. Mentee hodinu pozoruje. Při pozorování se zaměřuje na různé strategie k vedení třídy a problémové oblasti. Pozorování a zpětná vazba dává menteemu reflexi vlastní práce. Zpětná vazba by měla mít pravidelný charakter, trvalý charakter, vést ke zdokonalování a měla by upozornit jak na kvalitu, tak na nedostatky. Akční plán je plánem vedoucím k vytvoření vlastní cesty k profesní autonomii. Mentee si stanovuje za pomoci mentora cíle. Tyto cíle jsou přesně nadefinované. Mentor sleduje průběh jejich naplňování (Jonson, 2008).

Koučink

Koučink je zaměřován za mentoring a je nutno tento pojem řádně definovat. Koučink má s mentoringem společné to, že podporují jedince, a to jeho dovednosti, schopnosti, praktické znalosti, sebeuvědomování. Lze i jako podobnost označit vztah mezi dvěma jedinci, kde se vyskytuje zkušený a méně zkušený. V případě koučinku, lze hovořit o vztahu mezi dvěma osobami – kouč a koučovaný. Koučovaný je veden k nalezení a dosažení organizačního, profesionálního a osobnostního rozvoje cílů. Hlavní role je zastoupena v kouči. Kouč je průvodce, který má profesionální působení. Spočívá v napomáhání a doprovázení jedince – koučovaného, nebo skupiny celým procesem hledání vlastního potencialu (Průcha, 2013). Horská (2009) vnímá koučink jako nejvyšší úroveň vztahu mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, můžeme označit i mezi ředitelem a učitelem. Koučink má více podob, a to podobu koučinku individuálního a kolegiálního. Kolegiálním koučováním (peer koučováním) označujeme vzájemný vztah mezi dvěma kolegy. Tito kolegové mají společné úsilí. Individuální koučink je na úrovni kouče a koučovaného, ve školství je patrný z profesního rozvoje učitelů. Koučink se od mentorigu výrazně liší ve funkci zkušeného – mentor přenáší své know how, jak obstat v praxi. U koučinku si cestu volí sám koučovaný. Kouč pouze dohlídí a doprovází koučovaného. Vlastností mentora je jeho odbornost v oboru. Kouč je odborník v koučování (Horská, 2009).

2.3.3 Týmová spolupráce a mezigenerační učení v učitelských sborech

Týmové vyučování/spolupráce můžeme charakterizovat jako vyučování, kde skupinu dětí vyučuje více pedagogů/učitelů najednou. V případě sdílené výuky lze hovořit o tzv. párovém/tandemovém vyučování. Pro tento typ je charakteristická kooperace, sociální interakce mezi učícími se subjekty. Základem je, aby se všichni podíleli na tvorbě

vzdělávacího obsahu, časovém harmonogramu a samotné organizaci. Dochází však i ke zpětné vazbě. Nevýhodou je náročnost jak časová, tak klade nároky na osobnosti učitelů a schopnost spolupracovat, ale také vytvořit kompromis (Zormanová, 2012).

Týmové působení na skupinu je velice zajímavé, ovšem je i závislé na přímě spolupráci a ochoty učitelů. V prostředí základních a následných stupňů vzdělávání je poněkud neobvyklé působení více jak jednoho učitele na skupinu. V prostředí mateřských škol je působení dvou učitelů v určitou část dne běžné a pravidelné. Otázkou zůstává, zda dochází ke splnění všech podmínek týmového působení na dítě.

Mezigenerační učení

Jedním ze způsobů rozvoje učitele lze chápat i mezigenerační učení. Mezigenerační učení lze definovat jako určitý proces učení, ke kterému dochází při styku zástupců dvou odlišných generací. Příkladem tohoto styku lze určit kontakt mezi rodiči a dětmi, prarodiči a vnuky, mezi nepříbuznými dospělými a dětmi nebo mezi dvěma dospělými (Průcha & kol., 2013). Rabušicová uvádí obecnější vysvětlení tohoto pojmu. Chápe toto učení jako soubor výzkumných, aplikačních a teoretických znalostí a aktivit orientované na tvorbu přínosů mezi danými generacemi. Autorka poukazuje na oboustranné přenesení informací a na oboustranný vliv (Rabušicová & kol., 2011). Cílem mezigeneračního učení je přivést zúčastněné osoby k vzájemně prospěšným a cílevědomým aktivitám. Přičemž také přispívají ke vzájemnému obohacení a vytváření spolupráce a jednoty dané skupiny (Fisher, 2008). V případě mezigeneračního učení v kontextu se školstvím, je důležité představit koncept uvádějícího učitele, dále hospitace, formalizované struktury a organizaci, nově také mentoring (Rabušicová & kol., 2016).

Častým obsahem jsou vyučovací metody, přístupy k práci a ti votu, technické záležitosti a samotná organizace školy. U těchto jednotlivých prvků lze říct, že jsou šířeny směrem od starších k mladším. Problematika s vlivem generačního učení je chápána oboustranně. (Rabušicová, Kamanová & Pevná, 2011; Rabušicová & kol., 2016).

Jedním z největších problémů, které zmiňuje Jirásková (2005) je předpojatost mladých učitelů vůči staršímu a zkušenějšímu kolegovi. Jestliže tuto předpojatost vzájemně pocítují, dochází k riziku, že mladší učitel pojímá jednání a profesní postupy starších kolegů jako neinovativní, ba dokonce vyhaslé. Tento přístup může mít důsledek v podobě odmítání zkušeností a rad. Ovšem k odmítání může dojít i z důvodů provádění zastaralých metod, nepružnosti a uzavřenosti starší generace.

Protipólem tohoto problému se staví výhoda mezigeneračního učení. V mezigeneračním učení může dojít i k předání vědomostí, zkušeností a znalostí. Například dochází i k lepšímu a rychlejšímu zaběhnutí začínajícího učitele do pracovního procesu, a tím i usnadnění chodu školy (Hipp & kol., 2012). Mezigenerační učení je učení, kde je nezbytná míra vzájemné solidarity a úcty k sobě samému, tak i k druhým. Jestliže dojde k vzájemnému předání informací a postojů a jedinci jsou schopní se pozitivně ovlivnit, došlo k úplnému naplnění podstaty mezigeneračního učení.

2.3.4 Workplace learning – učení pro pracoviště

Castletonová (2004) tento pojem pojímá jako komplexní proces, který je tvořen mnoha faktory, zahrnujícími to, co lidé na pracovišti vědí, k čemu tuto znalost potřebují, kolik úsilí věnují dosažení cílů své organizace, jaké hodnoty a postoje vyznávají a jak se projevují v jejich pracovní aktivitě. V neposlední řadě - prostředí a kultura pracoviště přispívají nebo nepřispívají k učení pro pracoviště. Evansová (2006) označuje pojem učení pro pracoviště jako širší pojem, a to jako komplex skládající se z učení na pracovišti – learning in workplace, pro pracoviště – learning for workplace a prostřednictvím pracoviště - learning through the workplace. Jedním ze znaků je spontánnost, a to v rámci společenských interakcí. Učení pro pracoviště má typické formy učení, a to například specifické zaměření tréninku nebo obecné vzdělávání. Tento typ kolegiálního vzdělávání lze chápat jako střed tří rovin učení: formální učení, neformální učení a informální učení (Novotný, 2009).

Fenwick (in Cacciattolo, 2015) popisuje učení na pracovišti jako závislost ze tří čtvrtin na neformálním učení – sebevzdělávání, mentoring a předávání si informací. Do formálního učení řadíme učení v organizovaných a strukturovaných podmínkách. Jako informální učení chápeme nezáměrnost, která vychází hlavně s vlastní iniciativy (Novotný, 2009). Workplace learning – učení pro pracoviště je velice komplexní proces. Jedná se o neúplně běžně využívanou formu kolegiální podpory a možnosti posunu. Je důležité si uvědomit, jaký vliv má prostředí na člověka. Je také důležité v souvislosti s tímto pojmem spojit i sebevzdělávání, mentoring (Novotný, 2009).

Je otázkou, jak tyto podoby kolegiální podpory fungují v prostředí mateřských škol.

3 UČITELSKÝ SBOR V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola je zaměřena na užší pohled učitelského sboru, a to v kontextu mateřských škol. Je důležitě té popsat tento sbor, zabývat se jeho strukturou a klimatem.

3.1 Charakteristiky učitelského sboru mateřských škol

Pohlavní homogenita

Jednou z hlavních homogenit je pohlaví. Obrátíme-li se na data přístupná na Českém statistickém úřadu (dále jen ČSÚ), lze dle ročenky z roku 2019 spatřit zastoupení žen vedení v mateřských škol v 99,4 %. V celkovém počtu jsou muži – učitelé mateřských škol zastoupeni v 0,6 % k roku 2018. Tato data jsou až alarmující, o jak homogenní prostředí se v rámci učitelského sboru mateřských škol jedná (ČSÚ, 2019). Pohlavní homogenita je dána především biologickou predispozicí ženského pohlaví, avšak není to zcela jediný důvod, proč právě ženy volí toto povolání. Jedním z neméně důležitých důvodů je finanční ohodnocení a možnost kariérního růstu, který není příliš atraktivní. Je však k zamyšlení, proč v zahraničí je tato profese více u mužů populární. Kupříkladu v Anglii, Irsku a ve Skandinávii se procentuální zastoupení mužů šplhá k 10 % (Průcha, Kořátková 2013). V oblasti pohlavní homogenity lze konstatovat, že zastoupení mužů ve výkonu profese učitele mateřských škol je stále nízká, však za poslední desetiletí došlo k nepatrnému nárůstu, a to v rozmezí jedné třetiny procenta. V učitelském sboru se setká středoškolský absolvent s vysokoškolským, a to na stejné pozici a za stejných či podobných podmínek. Proto i věková rozmanitost by byla očekávána. Realita o věkové rozmanitosti však není v praxi tak pestrá, jak by se na první pohled zdála. Nejvíce učitelů je zastoupeno v předdůchodovém a středním věku.

Délka praxe

Délka praxe má patrnou souvislost s věkovou rozmanitostí. Setkávají se v jednom prostředí vysokoškolský absolvent jednak bakalářského oboru s absolventem magisterského oboru, ale také je zde střet pracovníka s odbornou maturitou či nekvalifikovaným učitelem. Všechny tyto možnosti vzdělání umožňuje školský zákon, a proto je možné se setkat s nepoměry ve věku začínání kariéry. Další nerovnost je dána i množstvím rodičovských dovolených, kdy je nutné zdůraznit pohlavně homogenní prostředí. Jako první problémový okamžik spjatý s profesní praxí můžeme chápat první den zaměstnání. Hovoříme-li o začínajících učitelích, Janík (2017) označuje vstup do profese jako klíčové období. Janík toto období charakterizuje takto:

„Dochází v něm k sebezpevnění v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod. V tomto období dochází rovněž k počáteční profesní socializaci začínajících učitelů a seznamování se s kulturou školy.“ (Janík, 2017 str. 4)

Začínající učitelé čelí mnohým výzvám, jako je:

- tlak rodičů,
- tlak vlastní zodpovědnosti za výchovu a vzdělání dětí,
- tlak nutnosti socializace se v učitelském sboru,
- tlak ze strany vedení.

Tyto všechny faktory mohou vést k frustraci a pocitu bezbrannosti. Janík (2017) upozorňuje na riziko vyhoření. Je tedy patrné propojení s průměrným věkem učitelů a náročností vstupu do zaměstnání. Tento vstup označujeme jako šok z reality. Pro zmírnění šoku z reality je vhodné zavádět mentoring (uvedeno výše). Mentor dohlíží a pomáhá začínajícímu učiteli po dobu 2 let a je jeho konzultant. Česká školní inspekce konstatuje fakt, že v praxi bývá mentor pouze formálně. Mentora ze školního sboru jmenuje ředitel a dává mu tím i tuto „funkci“. Druhým nejrizikovějším obdobím odchodu učitelů dochází kolem desátého roku praxe. Rozkovcová a Urbánek (2017) uvádějí, že v období mezi 10–25 léty praxe učitelé zůstávají u profese učitele. V souvislosti s odchody od profese učitele je nutné zmínit i tzv. přirozený odchod. Do tohoto odchodu řadíme odchod na rodičovskou dovolenou a odchod do starobního důchodu. V souvislosti s odchodem na rodičovskou dovolenou hovoříme o tzv. retenci. I tyto odchody mají výrazný vliv na stabilitu a klima daného učitelského sboru.

Vzdělání členů sboru

Prostředí mateřských škol je jedinečné ve vzdělanosti učitelů. Zmiňovali jsme již v předchozí části tento střet, však nyní se hlouběji zaměříme na tuto problematiku. *„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)*

První možností kvalifikace pro vykonávání práce učitelky v mateřské škole je ukončení střední odborné pedagogické školy. Vzdělávací program těchto škol je vytvořen tak, aby absolvent měl uplatnění v mateřských školách, mimoškolních zařízeních, či mohl vykonávat pozici vychovatele školních zařízení. Při takto široké možnosti uplatnění Spilková (2004) poukazuje na určitou povrchnost oboru a jeho předimenzování. Dále poukazuje na vyhlášku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) č. 139 o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o kvalifikaci výchovných poradců, kde se autorka domnívá, že tento typ kvalifikace je nedostatečný, ovšem nebyl proveden dostatečně průkazný výzkum. Určitým paradoxem je, že absolventů středních pedagogických škol pracuje na pozici učitele mateřských škol 95 %. Učitelé, kteří dokončí tento typ škol, mají dokončené čtyřleté studium, poskytující úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou a dosahují třetí vzdělávací úrovně podle mezinárodní standardní klasifikace ISCED 3 A (Spilková 2004).

Druhým typem kvalifikace je vyšší odborná škola. Vyšší odborné školy (dále jen VOŠ) s nepříliš vyjasněnou koncepcí - tento problém vzdělávání vychází ze státu experimentálních škol. Školy byly zřizovány středními školami a mají prvky vysokých i středních škol. Odbornou – vědeckou stránkou byla podoba se střední školou a ve formě vzdělávání a organizace je patrná podoba se školou vysokou – organizace roku na semestry, zkuškové období. Aktuálně je v české republice 75 VOŠ. Absolventi těchto škol ukončují absolutoriem a klasifikaci mají ISCED 5 B. Jedním z problémů je nejasné postavení absolventů, a to z pohledu legislativy i konceptu celého studia – především ve stránce obsahu (Spilková 2004).

Třetím a posledním typem kvalifikace pro práci učitele je ukončené vysokoškolské studium, a to v oborech, které můžeme řadit pod tyto kódy: 7501 pedagogika, 7531 předškolní pedagogika a mimoškolní pedagogika, 7507 specializace v pedagogice. Vysokoškolské obory připraví absolventa intenzivní teoretickou přípravou k výkonu profese. Obor je tříletý ukončený státní závěrečnou zkouškou. Lze po ukončení bakalářského studia pokračovat na navazující studium ukončené státní závěrečnou zkouškou a udělení magisterského titulu (Spilková 2004). Experti z Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) se vyjádřili ke stavu předškolního školství. Konstatovali, že je důležité, aby byl navýšen počet věk na vzdělávání, a to v oblasti předškolního pedagoga na terciální stupeň vzdělání. Bylo doporučeno,

aby postupně bylo umožněno dojít k plnému vysokoškolskému vzdělání. Učitelé mají získávat vzdělání na pedagogických vysokých školách. Tím by došlo k utlumení vzdělávání přes střední pedagogické školy (Kotásek, 2001 in Wiegerová a kol., 2015). Dalším tlakem na vzdělání učitelů mateřských škol byl vstup do Evropské unie. Tento tlak byl kladen na to, aby učitelé mateřských škol měli vysokoškolské bakalářské studium. Došlo i k přizpůsobení pedagogických fakult, které otevřely bakalářské obory (Průcha a Kořátková, 2013). Lze tedy konstatovat, že v rámci vnějších faktorů by se toto specifikum mělo do budoucna potírat.

3.2 Struktura učitelských sborů

Struktura učitelských sborů mateřských škol z pohledu hierarchického postavení se skládá z pravidla z ředitele mateřské školy, zástupce a učitelů. Díky vzniku sloučených mateřských škol došlo k vytvoření funkce tzv. vedoucí učitelky. Každý člen učitelského sboru má zásadní vliv na jeho fungování. Vedení učitelského sboru lze chápat jako jádro, které má zásadní vliv na veškeré fungování, a to v oblasti komunikace i výkonu.

Komunikace a její struktura

Komunikaci v rámci mateřské školy je možno dělit podle formálnosti na formální a neformální, dále lze komunikaci dělit podle prostředí, a to na uvnitř systému (učitelského sboru) a komunikaci v okolí. Komunikace má i svůj směr, a to směr horizontální a diagonální. V rámci učitelského sboru dochází k různým způsobům předání informací, a to k verbálnímu a písemnému (Střížová, 2001). V rámci struktury je nutné zajistit dostatečné komunikační propojení. Komunikaci lze chápat i jako vzájemnou sociální interakci, je samozřejmostí v rámci sociální skupiny. Jako komunikaci v učitelském sboru vnímáme více způsobů předávání informací. Komunikačních kanálů může být více. Je důležité, aby komunikace v rámci učitelského sboru byla efektivní (Střížová, 2001). Vedení školy je zodpovědné za dostatečné informování podřízených. Je důležité, aby docházelo ke sdělování informací hromadně. Informace musí mít stejný charakter – provedení, ale také časový horizont. Komunikační kanály mohou být například schůze i elektronická komunikace. V rámci učitelského sboru má organizovanou formu, hovoříme o dvou rovinách, o rovině formální a neformální komunikace.

V rámci formální roviny hovoříme o poradách, buď pedagogických či učitelských. Střížová (2001) uvádí jako hlavní důvod organizací těchto způsobů komunikace důvod plošného upřesnění, nastínění problémů a jejich řešení, návrhy nových řešení. Výhodou takových

setkání je možnost získání přímé interakce s celým učitelským sborem, předání vzájemných úhlů pohledu na danou problematiku. Je nutná organizace porady, navrhnutí obsahu a programu schůze. Porada má i prvek participace vedení. Ovšem v prostředí mateřských škol nebývá tato skutečnost příliš využitvána, porada nemá prvky poradního orgánu ředitele školy, ale jako prostředek ke sdělení informací (Střížová, 2001).

Pedagogické rady nemusí mít předem plánovaný charakter, dlouhodobou organizaci. Pedagogické rady jsou svolány i za mimořádných okolností pro vyřešení aktuálního problému. Porady lze označit jako operativní a mají cíl se záměrem (Vykoukalová, 2019).

V rámci formální komunikace je možné využití i moderních technologií, zavádění informačních systémů jako prostředků pro komunikaci. V této oblasti hovoříme o používání počítačů, telefonů, komunikačních aplikací a systémů. Uvedené technologie umožní rychlou komunikaci, která je efektivní a ve stejném časovém horizontu pro všechny informované (Vykoukalová, 2019). Jako neformální komunikaci lze označit komunikaci na základě společenského styku. Zde je patrné propojení s osobními kontakty a vztahy. Neformální komunikace má svá rizika, a to je především zkreslení informací (Střížová, 2001).

Vztahy a jejich struktura v rámci sborů

Vztahy v rámci učitelských sborů mateřských škol vnímáme na dvou úrovních – formální a neformální. Vykoukalová (2019) zmiňuje nemožnost vytvoření obecného modelu vztahů v rámci učitelských sborů. Model je pro každý učitelský sbor specifický. Podobnosti ve struktuře vztahů lze nalézt v nepatrných rysech. Vytvoření pevné sítě vztahů vede k neformální komunikaci, ale také k hlubšímu porozumění. Stabilitu a vzájemné vztahy lze vytvořit a vybudovat i pomocí *team buildingu*. Teambuilding nejen vytváří vzájemné vztahy, ale měl by i napravovat vztahy již narušené. Teambuilding má své limity, a to v oblasti finanční, tak i v oblasti lidského elementu – kolegové nejsou ochotni se scházet. Státní mateřské školy pro tvorbu takových programů využijí především fondů kulturních a sociálních potřeb. Vztahy jsou v oblastech učitelských sborů velice komplikované. Zmiňována byla jejich nestrukturovanost. Dále je nutné vnímat i povahu v rámci rovin – ochota, porozumění a roviny negativní vs. konfliktnost, neplnění úkolů, nespolupráce, neschopnost komunikace (Vykoukalová, 2019). Kromě team buildingových akcí podporuje pozitivní rovinu přítomnost pravidel, která se neliší a jsou pro všechny členy stejná. Dále pozitivní rovinu podporuje i ředitel v rámci objektivního chování a spravedlivého rozdělování pracovních úkonů. Nerovnost pravidel může vést k vytváření skupin v týmu.

Tyto skupiny mohou být separovány od sebe a může dojít i k problémům v oblasti komunikace či narušení rovnováhy jak klimatu, tak i k výkonu celého sboru (Vykoukalová, 2019). Oblasti neformálních vztahů nelze příliš zabránit. Dále je důležité konstatovat vliv určitých předsudků a preferencí v oblasti osobnosti učitelů a v oblasti neformální struktury. Neformální strukturu má i učitelský sbor, a to i z důvodu, že jde o sociální skupinu. Díky neformálním vztahům vzniká neformální struktura. Mezi její funkce lze řadit funkci rekreační. Tato struktura má dopad na sociálně psychologické klima sboru (Vykoukalová, 2019).

Vztahy v prostředí učitelského sboru jsou velice komplikovaná problematika. Formální vztahy mají daná pravidla a jednotlivým aktérům jsou dány pravomoci a povinnosti. Neformální vztahy jsou v této sféře mnohem komplikovanějším typem vztahů. Přinášejí zajisté výhody, ale i nevýhody spjaté s negativitou neformálního vztahu.

3.3 Klima v rozdílných strukturách vedení

O klimatu jako takovém hovoříme v předešlé kapitole. Důležité je podotknout, že mateřské školy prošly během devadesátých let minulého století velkou proměnou, a to z důvodů snižování počtů mateřských škol. Tímto spojováním docházelo k opakovaným změnám ve vedení školy, ke spojování mateřských škol v rámci jednoho města. Slučování probíhalo ve dvou typech. První možnost sloučení bylo sloučení více mateřských škol pod jeden právní subjekt. Druhou možností bylo spojení mateřské školy se školou základní. Poměrně násilné spojování vedlo k zásadnímu narušení klimatu mateřských škol. V posledním desetiletí se stav a klima uklidnily, ale stále je patrné narušení klimatu v mateřských školách (Kořátková, 2009).

Nové modely vedení vzniklé po sloučení mateřských škol

Jak již předchozí text napovídá, slučování dalo vzniknout třem rozdílným vedením. První typem je samostatné vedení. Mateřská škola má svoji řídicí osobu – vedoucího pracovníka mateřské školy. Tyto školy měly poměrně velkou výhodu a velké změny ve struktuře se jich takřka nedotýkaly. Druhým typem bylo spojení více mateřských škol pod jednu organizaci. Zde bylo sloučení poněkud problematické. Hierarchie byla taková, že v čele organizace je ředitelka mateřské školy. Každá sloučená mateřská škola má zvolenou novou funkci – hlavní/vedoucí učitelku. Tato pozice má některé pravomoci a je jakýsi prostředník mezi ředitelkou mateřské školy a řadovou učitelkou. Model je poněkud složitý a právě zde

docházelo ke změnám v klimatu. Třetím typem je sloučení mateřské a základní školy. Zde docházelo k mnohým problémům. Vedení je z pravidla ze sféry základních škol.

O klimatu v mateřských školách se Kořátková (2009) zmiňuje ve svém výzkumu. Zde pokládá zásadní otázky učitelkám ze všech těchto modelů vedení. Ve výzkumu bylo prokázáno, že nejčastější problémy v rámci klimatu mateřské školy vznikají v mateřských školách sloučených pod jeden právní subjekt. Jako nejzásadnější vnímá Kořátková při tvorbě klimatu vzájemné vztahy, dále vztahy učitelek k osobnosti každého dítěte, vzájemnou spolupráci učitelek ve škole. Na klima mateřských škol má také zásadní vliv velikost mateřské školy. Je-li mateřská škola jednotřídní, je dle Kořátkové (2009) spolupráce vedení s ostatními velice vyvážená. U větších mateřských škol je podílení a dělba práce obtížnější a tím i méně vyvážená. Na velikosti jsou závislé i styly vedení. Lze konstatovat, že s velikostí mateřské školy je i větší nárůst autoritativního způsobu vedení. Protipólem jsou samostatné malotřídní mateřské školy, kde převažuje demokratický typ vedení.

Propojení klimatu a typem vedení je patrný, ovšem na klima ve škole jako takové má vliv nemálo faktorů, které nelze opomíjet. Sloučení vytvořilo tři modely, které lze označit jako specifikum právě pro mateřské školy.

4 SPECIFIKUM UČITELSKÉHO SBORU MATEŘSKÉ ŠKOLY

V následující kapitole je zkoumána otázka: „V čem ale vyniká učitelský sbor mateřské školy, co je pro něj specifické?“ Velice důležité je analyzovat data a nalézt rozdílnosti, které učitelský sbor mateřské školy má.

Tabulka č.1: Porovnání ukazatelů mateřských škol s ostatními stupni vzdělávání

Ukazatel	Mateřská škola a její stav	Porovnání s ostatními školami
Zastoupená pohlaví	<p>V mateřských školách je největší feminizace prostředí.</p> <p>Hlavním důvodem je předsudek k práci a vnímání ženských jako přednosti k výkonu práce.</p> <p>Profesní neatraktivnost v oblasti karierního růstu a finančního ohodnocení.</p> <p>Procentuální zastoupení 0,6 % mužů, kteří se v roce 2016 vyskytovali v prostředí učitelských sborů v mateřských školách.</p>	<p>V porovnání mateřské a základní školy by se zastoupení lišilo o celých 15 %.</p> <p>Učitelský sbor základních škol pojmáme jako celek.</p> <p>Porovnáme-li data se střední školou, bude rozdílnost až 39,4 %.</p> <p>U středních škol nám vstupují parametry i odbornosti škol, a tím i vstup odborných učitelů do učitelských sborů.</p>
Vzdělání učitelů	<p>Velice zajímavé a různorodé.</p> <p>V prostředí učitelských sborů se mohou setkávat tři typy vzdělání - učitel (absolvent střední pedagogické školy, absolvent vyšší odborné školy, absolvent vysoké školy).</p> <p>Velice spekulativní střet s tzv. <i>nekvalifikovaným učitelem</i>,</p> <p>Lze konstatovat, že učitelský sbor v mateřské škole může být velice rozdílná skupina v ohledu na vzdělání.</p>	<p>V prostředí učitelských sborů základních, středních škol, můžeme konstatovat, že vzdělání učitelů jsou vysokoškolské.</p> <p>Stupeň vysokoškolského vzdělání se však liší.</p> <p>Nejnižší stupeň je magisterský vysokoškolský.</p>

<p>Struktura vedení</p>	<p>Samostatná mateřská škola, zde je vedení přímo na jedné škole s celým učitelským sborem. Toto vedení je v úzkém kontaktu a proto má velký vliv jak na klima, tak i na fungování sboru jako celku.</p> <p>Sloučení více mateřských škol pod jeden právní subjekt. Zde je vedení mateřské školy velice specifické a náročné. Celý učitelský sbor je rozdělen na menší celky. Tyto celky reprezentují jedno pracoviště MŠ.</p> <p>Sloučení mateřské a základní školy. V tomto typu sloučení docházelo k problému, z důvodu, že vedení sloučené školy bylo většinou ze sféry školy základní.</p>	<p>Vedení ostatních škol nepodlehlo velkým změnám slučování v 90 letech minulého století.</p> <p>Jedno sloučení bylo pro základní a mateřské školy společné.</p> <p>Další otázkou je slučování středních škol v nepříliš vysokém počtu.</p>
--------------------------------	---	---

Z tabulky je patrné, že učitelský sbor mateřské školy je v mnoha ohledech zásadně odlišný. Lze tedy konstatovat, že učitelský sbor má svá určitá specifika. Nutno objasnit i pojem specifikum, které můžeme chápat jako něco odlišného, specifického, charakteristického. Slovník cizích slov (Petráčková & Kraus, 2006) definuje pojem specifikum takto jednoznačnost či jedinečnou vlastnost.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části této práce je řešena problematika specifík učitelského sboru. Téma je obohacující nejen pro začínající předškolní pedagogy, ale také jako náhled do fungování mezilidských vztahů a profesních vztahů. Výzkum popisuje fungování zvolené mateřské školy v kraji Vysočina.

Cílem výzkumu je analyzovat specifika. Dalším cílem je zodpovědět výzkumné otázky a konstatovat fungování učitelských sborů v dnešním modelu mateřských sloučených škol.

5.1 Výzkumná strategie a metody sběru dat

Pro empirickou část své práce bylo zvoleno kvalitativní šetření. Šetření je voleno z důvodu co největšího proniknutí do dané problematiky a co nejvíce podrobného popisu získaných dat. Dalším důvodem volby je zjištění nových poznatků o fungování učitelského sboru a jeho specifík k lepšímu pochopení celé problematiky. Zvoleným designem byla případová studie. Tento přístup je nejvýhodnější, když se výzkumník snaží zjistit, jak nebo proč se dějí určité jevy či procesy (Švaříček & Šedřová, 2007).

Na případovou studii pohlíží Chrastina (2019) jako na autonomní či komplementární výzkumnou metodu. V této metodě lze využít kvalitativní data či kvantitativní. Pro případ této práce se vychází z kvalitativních dat. Jako přístup byl vybrán idiografický přístup, který se věnuje jedinému případu. Přístup je ideální pro zachycení jedinečností a tzv. originality případu.

V průběhu výzkumného šetření byla data sesbírána pomocí hloubkových rozhovorů a zúčastněného pozorování. Pozorování bylo zvoleno z důvodu proniknutí do fungování a každodenních starostí učitelského sboru a toto bylo vykonáno pomocí zápisů v pravidelných intervalech. Pozorování obohatilo výzkum o každodennost fungování učitelského sboru, a také pomohlo při pronikání do důvěry jednotlivých členů učitelského sboru. Pozorování proběhlo i na každotýdenní radě.

Metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu je nejčastěji používán rozhovor, v tomto případě jsme využili polostrukturované rozhovory. V rámci přípravy na jednotlivé rozhovory byla vytvořena struktura, která zaručovala držení struktury. Zároveň byla natolik pružná, aby bylo možné reagovat a rozvíjet reakci a odpovědi účastníka. Bylo vytvořeno schéma otázek (Švaříček & Šedřová, 2007).

Schéma otázek bylo vytvořeno ve dvou podobách, a to v podobě určené pro ředitelku a vedoucí učitelku, dále pro učitelky. Každý účastník byl informován o nahrávání

rozhovoru či o záznamu pozorování. Po provedení prvních dvou rozhovorů byla struktura upravena z důvodů nedostatečného prostoru k vyjádření participantů. Oba rozhovory byly doplněny. Jména participantů jsou v dalším textu smyšlená, údaje o participantech jsou pravdivá. Data dále byla triangulována a pomocí metody karet byla interpretována.

5.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Jako hlavní cíl tohoto výzkumu je popis specifík učitelského sboru mateřské školy.

Do dílčích cílů lze zařadit:

1. Popis klimatu vnímaného učitelkami v mateřské škole.
2. Popis vztahů ve vybrané mateřské škole.
3. Popis interakcí mezi učitelkami s generačním věkovým rozdílem ve třídě.
4. Popis komunikace v učitelském sboru.

K výzkumným cílům byly zvoleny výzkumné otázky, které lze rozdělit na otázku hlavní a otázky dílčí. Jako hlavní výzkumná otázka byla zvolena: Jaká specifika má daný učitelský sbor? Dílčí výzkumné otázky:

1. VO: Jaké klima vnímají učitelky ve sboru mateřské školy?
2. VO: Jaké jsou vztahy mezi učitelkami?
3. VO: Jaká je interakce mezi učiteli s mezigeneračním věkovým odstupem?
4. VO: Jaké jsou způsoby komunikace?

5.3 Výběr zvoleného případu

Výběr mateřské školy byl zcela záměrný. Zkoumaná mateřská škola byla vybrána na základě těchto kritérií:

- Pohlavní homogenita – v mateřské škole se vyskytují pouze učitelky – ženy.
- Jedna učitelka vyniká výškou dosaženého vzdělání.
- Ve sboru se nachází alespoň jeden třídní tým, kde je generační rozestup.
- Škola se nachází v obci do 15 000 obyvatel.
- Škola je školou sloučenou pod jeden právní subjekt (sloučeno více mateřských škol).

Mateřská škola byla vybrána na základě uvedených kritérií. Úkolem bylo najít mateřskou školu, která splňuje všechny vlastnosti a bylo splněn termín „běžná mateřská škola.“ Mateřská škola také nabízí určité nerovnosti v kolektivu - nerovnost ve sféře vzdělání a věku. Kritérium pohlavní homogenity je zásadní v obecném kontextu učitelských sborů. Další kritérium: jedna učitelka s vysokou školou. Toto kritérium poukazuje na fakt střetu

středoškolského vzdělání a vysokoškolského vzdělání. Tento střet je velmi dobré sledovat. Dalším zajímavým poznatkem je generační střet. Zde je možné sledovat i to, zda dochází ke generačnímu učení, ale také k určitým předsudkům. Je velmi důležité té vymezit mateřskou školu i ve sféře demografické - poloha v obci do 15000 obyvatel. V těchto obcích jsou často školy sloučené pod jeden právní subjekt. Tento typ škol je též zajímavý v oblasti vedení, řízení a vztahů.

Sběr dat započal v prosinci 2019, kdy došlo k prvnímu kontaktu se dvěma mateřskými školami. Osloveni byli vedoucí pracovníci, kteří mě následně odkázali na jednotlivé vedoucí učitelky. Vedoucí učitelka a třídní učitelky souhlasily s výzkumem.

Jako vhodnou mateřskou školu pro výzkum jsme zvolili právě tu, která splňovala všechna kritéria. Mateřská škola se nachází v kraji Vysočina ve městě do 15 000 obyvatel. Spadá do celku 4 mateřských škol. V průběhu měsíce ledna bylo provedeno pozorování – volné pozorování chodu učitelského sboru.

Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola se nachází v kraji Vysočina. Mateřská škola je umístěna v okrajové části města v prostředí sídliště. V okolí školy se nachází nemocnice, které má vliv na pracovní příslušnost rodičů. Škola spadá do sloučeného celku 4 mateřských škol.

Mateřská škola disponuje dvěma budovami. V každé budově jsou dvě patra, v každém patře je jedna třída. Mateřská škola disponuje vlastní jídelnou a zahradou s vybavením pro děti – prolézačky, prostor pro externí aktivity.

Mateřská škola má 4 aktuálně otevřené třídy, které jsou heterogenního charakteru. Třídy jsou rozdělené na dvě části/křídla. Vybavení tříd je standardní, jedna třída je vybavena interaktivní tabulí. Ve třídě jsou umístěny děti od dvou do sedmi let, jejich počet je mezi 22 – 24 dětmi.

Mateřská škola je tedy školou čtyřtřídní, v každé třídě jsou dvě učitelky. Ve třech třídách je další pedagogický personál, a to dva asistenti a jedna chůva. Jedna třída má pouze dvě učitelky, protože ve třídě není žádné dítě integrované a všechny děti mají tři a více let. Tým učitelek se po dobu 4 let významně neměnil, pouze docházelo ke změně ve vedení, a to zcela zásadní. Změna proběhla pro tento školní rok 2019/2020. V srpnu roku 2019 odstoupila dlouholetá ředitelka mateřské školy. Nová ředitelka byla zvolena z jiného pracoviště řádným přijímacím řízením. Změna vedení proběhla také v rámci pozice vedoucí učitelky, která v mateřské škole působila již třicet sedm let. Pracovní místo,

kteřé odchodem vzniklo, bylo obsazeno učitelkou, která zastupovala a pro stávající učitelský sbor nebyla novou osobou.

5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo určeno jako idiografický. Proto je zvolena jedna mateřská škola, která je vybrána záměrně a jako výzkumný vzorek je určen její učitelský sbor. Učitelský sbor sestává se sedmi řadových učitelek, jedné vedoucí učitelky a ředitelky celé organizace. Jak již bylo zmiňováno, jedná se o učitelský sbor, který má určité charakteristiky a je nezbytné, aby byl učitelský sbor popsán jako celek. Je tět nutné popsat i jednotlivé třídy a charakterizovat jednotlivé učitelky.

Charakteristika učitelského sboru mateřské školy

Tým učitelek se po dobu 4 let významně neměnil. Došlo ke změně ve vedení, a to zcela zásadní. Změna proběhla pro tento školní rok 2019/2020. V srpnu roku 2019 odstoupila dlouholetá ředitelka mateřské školy. Ředitelka byla zvolena z jiného pracoviště na základě řádného přijímacího řízení. Změna vedení proběhla i v rámci pozice vedoucí učitelky.

Vedoucí učitelka byla již učitelkou ve škole po dobu 37 let, kdy zde působí. Pracovní místo, které vzniklo po odchodu předchozí učitelky, bylo obsazeno učitelkou, která zde zastupovala a pro stávající učitelský sbor nebyla novou osobou. V učitelském sboru se setkáváme s výše uvedenými charakteristikami. Charakteristiku jednotlivých tříd a učitelek shrnuji do tabulky. Označení tříd a jména učitelek jsou smyšlená a nekorespondují s realitou.

Tabulka č.2 Mateřská škola – učitelský sbor rok 2019/2020

Označení třídy + další personál ve třídě	Charakteristika učitelky	Charakteristika učitelky
<p>Thludá + as stent</p>	<p>Magdalena (56 let) působí v mateřské škole 5 let a její délka praxe je 33 let. Pracovat v oboru začala hned po ukončení vzdělání – střední škola pedagogická. Je zastávkyní zaběhnutých postupů. K vedení má velice pokorný přístup. Magdalena je při práci s dětmi důsledná, sama označuje tuto vlastnost jako velice důležitou. V učitelském sboru je oblíbená a vytváří klidnou atmosféru. Práci vykonává se značnou zkušeností. S kolegyní Renátou ve třídě není patrný výrazný problém. Respektuje její rozhodnutí.</p>	<p>Renáta (53 let) je v kolektivu „staronová“. Tento rok poprvé působí v této mateřské škole na pozici třídní učitelky. Má však předešlou dlouholetou praxi (34 let). Renáta má vystudovanou střední školu pedagogickou. Je zastávkyní pravidel a nezbytnosti je dodržívat. V mateřské škole je spokojená a vedení respektuje. V kolektivu je Renáta nová, proto se prvotně začleňuje.</p>
<p>Hnědá Bez personálu</p>	<p>Vlasta (59 let) působí v mateřské škole 10 let. Její vzdělání je středoškolské. Mateřská škola je jejím prvním působištěm. K vedení má negativní postoj. K tomuto postoji přispívají časté změny a hospitace ze strany vedení. Vlasta je v kolektivu výrazná osoba.</p>	<p>Jana (60 let) působí v mateřské škole 8 let. Celková praxe je 35 let. Jana má vystudovanou střední pedagogickou školu. Jana klade důraz na vzdělávací kurzy jako obohacení své praxe, a také pro seznámení s novými trendy ve vzdělávání.</p>
<p>Modrá + chův</p>	<p>Zdeňka (61 let) je v kolektivu nejstarší. Je to paní učitelka, která je v předdůchodovém věku. Praxi má 42 let a má středoškolské vzdělání. Celou svou praxi působila v jedné mateřské škole. Zdeňka je na svůj věk velmi moderní učitelka, je proškolená v mnoha moderních metodách. Zdeňka je v kolektivu velice oblíbená. Ve třídě je patrná souhra učitelek. Zdeňka i Monika o sobě mluví jako o funkčním týmu.</p>	<p>Monika (55 let) je stálou členkou pedagogického sboru a v této mateřské škole působí 36 let. Má vysokoškolské magisterské vzdělání, které získala na univerzitě v Hradci Králové. V kolektivu svým vzděláním vyniká. Je jediná učitelka s vysokoškolským titulem v mateřské škole. V kolektivu je oblíbená. Se Zdeňkou vytváří funkční tým, toto tvrzení sama uvádí.</p>
<p>Fialová + as stent</p>	<p>Miroslava (56 let) je současně i vedoucí učitelka. Působí v této pozici od začátku školního roku. V pozici třídní učitelky působí 37 let. Miroslava má absolvovanou střední pedagogickou školu. Miroslava působí po celou dobu v jedné mateřské škole. V týmu je kolegyňmi opěvována. Označují ji jako pracovitého člověka na svém místě.</p>	<p>Eva (38 let) je nejmladší učitelka v celé škole, působí zde 3 roky. Je zde patrný věkový a zkušenostní rozdíl mezi ní a Miroslavou. Má vystudovanou střední pedagogickou školu. Mateřská škola je jejím třetím působištěm v oboru. V kolektivu je oblíbená a sama se označuje jako spokojený člověk.</p>

5.5 Sběr dat

Prvním krokem sběru dat bylo oslovení vedení několika mateřských škol na základě daných podmínek. Ze tří oslovených mateřských škol byla získána pouze jedna zpětná vazba. Komunikace o spolupráci na počátku proběhla elektronickou poštou s ředitelkou mateřské školy, poté již došlo k telefonickému spojení a následné osobní informativní schůzce s vedoucí učitelkou a celým učitelským sborem této mateřské školy.

Na schůzce bylo učitelkám představeno téma práce a konkrétní představa průběhu výzkumu. Následně byl vytvořen harmonogram pozorování a harmonogram rozhovorů. Všechny učitelky souhlasily a byly velmi otevřené. Šest rozhovorů proběhlo v tváři v tvář. Jednalo se o rozhovory s hlavní učitelkou a pěti učitelkami. Zbývající rozhovory kvůli vyhlášení nouzového stavu v České republice a dlouhodobé nemoci jedné z učitelek, proběhl rozhovor v rámci telefonátu. S ředitelkou mateřské školy proběhl telefonní rozhovor z důvodu jejího vytížení.

Pozorování proběhlo v měsíci lednu 2020, proběhlo v každé třídě a pro výzkum bylo zásadní a velmi přínosné. Druhá série pozorování byla naplánována na začátek měsíce března z důvodů probíhajících změn. Bohužel jedna z učitelek byla dlouhodobě nemocná, tak akci v tomto případě nebylo možné provést. Pozorování probíhalo za pomoci zapisování v pravidelných intervalech. Následně dle stanoveného harmonogramu probíhala jednotlivá setkání s učitelkami. Učitelky jako místo volily prostor třídy a čas po ukončení pracovní směny. První dvojice rozhovorů proběhla na začátku měsíce února. Tyto rozhovory byly později doplněny a celková podoba pak v detailech upravená. Celkový záznam rozhovorů měl 5, 4 hodiny, pozorování po přepsání 19 normostran.

5.6 Způsob analýzy a interpretace

Po přepsání dat z rozhovorů a z pozorování bylo nutné data integrovat a došlo k triangulaci⁴ dat. Dále bylo postupováno pomocí metody otevřeného kódování. Otevřené kódování je metoda založená na rozbití textu na jednotky. Těmto jednotkám postupně výzkumník přiděluje jména a dále s nimi pracuje. Pod jednotkou si lze představit slovo, větu, odstavec. Je k prospěchu volit jednotky podle významu. Každé jednotce je přidělen tzv. kód - výstižné slovo nebo fráze. Během procesu se neustále vracíme ke kódu a je možné ho přejmenovávat a pozměnit (Švaříček, Šedivová 2007).

⁴ Triangulace se v případové studii používá z důvodu použití více výzkumných metod – pozorování a hloubkový rozhovor.

Během šetření se objevují stovky kódů. Následuje proces otevřeného kódování. Jedná se o shromažďování kódů na základě podobnosti. Je nutné dbát na seskupování na základě stejného jevu. Právě toto seskupování lze označit jako fázi kategorizování. Vytváří se postupně hierarchický systém. Pro analýzu dat byla zvolena metoda papír a tužka. Později pomocí Microsoft Office Excel, kde byla kopírována část rozhovoru a vytvořen popis pasáže – označení participanta, strany a čísla řádku. V této části jsme označili odlišně rozhovory a pasáže vedení mateřské školy. Postupně byly vytvářeny kategorie na základě podobnosti významu. Dále bylo také nezbytné vytvořit podkategorie. Po rozdělení všech kódů jsme vytvořili kategorie a podkategorie. V rámci tohoto výzkumu vznikly čtyři kategorie.

Posledním krokem bylo vytvoření kostry příběhu. V kostře příběhu byly kategorie sloučeny do jedné linie. Vznikl základní analytický příběh. Kostra se vytváří z důvodu formulace klíčových tvrzení, které výzkumník odhalil (Švaříček, Šed'ová 2007). V kapitole interpretace dat je příběh prezentován. Byl vytvořen text, ve kterém se nacházejí odpovědi na výzkumné otázky. Pomocí kategorií jsou tvořeny názvy kapitol, které vystihují hlavní podstatu interpretační části.

6 INTERPRETACE

Pomocí techniky vyložení karet došlo k interpretaci dat, poté k popisu, a tím i k interpretaci každé s kategorie. Tato technika je velmi využívaná v rámci otevřeného kódování. V rámci zpracování dat vznikly tyto kategorie:

- Jedna za všechny, všechny za jednu.
- Pevné či srdečné vedení.
- Učitelství jako prostor k vzájemnému učení.
- Každodenní rutina.

V první kategorii se poukazuje na celkovou jednotu učitelství sboru. Pod kategorií – *Jedna za všechny, všechny za jednu* reflektujeme vztahy na pracovišti, strukturu vztahů. Popisujeme řešení krizových situací. Tato kategorie obsahuje tyto podkategorie:

- *Sbor jako prostor pro spletitost vztahů.*
- *Třída jako oddělená část celku.*
- *Jsme stejné, a to je nevýhoda.*

V kategorii *Pevné či srdečné vedení* jsou popsány postupy a možnosti i nelibosti vedení a reflektuje se zde názor učitelky na změnu vedení. Důležitou součástí je i vnímání nové organizace práce zavedené díky změně na pozici vedoucí učitelky a ředitelky. Do této kategorie jsou vytvořené tyto podkapitoly:

- *Ředitelna je příliš daleko.*
- *Vedoucí učitelka jako komunikační most.*
- *Nové vedení, hodně práce.*

Učitelství jako prostor k vzájemnému učení je název třetí kategorie. Tato kategorie popisuje učitelství jako skupinu, kde existuje mnoho způsobů vzájemného učení. Zde je popis jednotlivých příkladů kolegiální podpory, podkategorie jsou určeny následovně:

- *Neformální podoby kolegiální podpory.*
- *Formální podoby kolegiální podpory.*
- *Tvorba vzdělávacích programů jako cesta ke spolupráci.*

Čtvrtá kategorie je nazvána *Každodenní rutina*. V rámci této kategorie je popsán každodenní chod sboru v mateřské škole a způsoby řešení problémů. Došlo k otevření otázek nepsaných pravidel. Podkapitoly jsou:

- *Každodenní problémy.*
- *Nepsaná pravidla.*

6.1 Jedna za všechny, všechny za jednu

Každý učitelský sbor je skupina lidí, mezi kterými se vytváří rozmanité formální i neformální vztahy. Učitelský sbor, ve kterém byl proveden výzkum, má velmi specifické vztahové uspořádání. V této kapitole je zřejmý jeden názorový střet. V pozorování byl zjištěn určitý rozkol v navazování vztahů. Učitelky tento rozkol nepřímo potvrdily, toto bylo zjištěno v poslední části sběru dat.

6.1.1 Sbor jako prostor pro spletnost vztahů

Učitelský sbor v této mateřské škole byl rozdělen na dvě skupiny učitelů. Tyto dvě skupiny dělilo delší působení v mateřské škole. Trojice učitelek se stále obrací do minulosti, hodnotí a srovnává. Do tzv. jádra se začleňují Monika, Miroslava a Zdeňka. Tuto problematiku vystihuje Monika:

„My jsme ty tři od prvopočátku, tak říkáme, že jsme takové zdravé jádro, ne že by ty druhé kolegyně byly nemocné nebo neměly by dobré vztahy. Ale my jsme zažily tu zlatou éru toho začátku. Těch prvních 20 let co jsme se stýkaly a strašně moc jsme společně prožívaly, zájezdy atd. Jako my tři máme k sobě hodně blízko.“

Monika dále popisuje neformální vztahy. Dále poukazuje i na délku a hloubku vztahů. Popisuje zlatou éru. Tato skupina je poněkud uzavřená. Na toto upozorňuje Monika:

„A ti přichází to měli horší, možná je to i trochu nespravedlivé. Oni už se těžko dostávali do té naší skupiny.“

Toto vztahové rozpoložení vnímají i ostatní učitelky. Vlasta se ke vztahům na pracovišti vyjádřila velice negativně:

„...nikdo vám neřekne, jak to doopravdy je, ale je tu skupinka, co třeba se mnou moc nekomunikuje.“

Eva nevnímá vztahy na pracovišti negativně. Skupinu, která se vyčleňuje, tzv. Zdravé jádro, vnímá spíše jako skupinu, od které se učí a inspiruje se. Āádná negace, naopak hodnotí svůj vztah s ostatními jako velice pozitivní a přátelský. Zdeňka se často označuje jako inventář před důchodem. Vztahy nehodnotí negativně, ale na poradách byla zjevná nelibost vůči jedné kolegyni. Zdeňka poukázala na problematiku předešlého sporu. Avšak bere předchozí problém jako vyřešený a vztahy hodnotí pozitivně:

„Až na jednoho člověka, ale i ten se prostě v krizových situacích zachovává velice férově a vstřícně.“

Jako další vztahové specifikum tohoto sboru je začlenění nové kolegyně Renáty.

„Máme novou učitelku, ale zapadla, nemáme problém.“

Na problém s jednou kolegyní upozorňuje i Monika. Renáta v mateřské škole již zastupovala minulý rok, ale pozice třídní učitelky je pro ni v této mateřské škole nová.

„Jsem tu první rok a jsem tu maximálně spokojená. Přešla jsem sem po mnoha letech. Já jsem zde spokojená. Kolektiv mě dobře přijal. To je důležité. Paní vedoucí je úžasná a skvělá, a to jak profesně, tak i lidsky. Já jsem tu spokojená.“

Monika poukázala na formálnost vztahu s Renátou. Je zde patrná i Renátina dotaženost od ostatních kolegyně. Monika s poněkud lítostí v hlase poukazuje na tento Renátin způsob:

„kolegyně co se s námi nechce moc přátelit, družít. Nechce prozrazovat nic ze svého soukromí.“

O udržování pracovního vztahu se vyjádřila Renáta velice pozitivně. Vnímá tento vztah jako prozatím pozitivně pracovní.

„Nestýkám se s nikým po pracovní době. Je to i tím, že dojíždím, ale všechny ráda vidím. Když se potkáme na poradě nebo tak, tak jsem s nimi ráda a prohodíme pár slov.“

Vedoucí učitelka vnímá svůj tým velmi pozitivně a poukazuje i na to, že se často vytváří i skryté vztahy, které jsou nové.

„Jsem se nedávno dozvěděla, že i dvě naprosto rozdílné paní učitelky jdou spolu na kafe. Ty dvě bych rozhodně spolu nedávala, ale je to tak.“

Vyzdvihuje ochotu se scházet, o čemž svědčí i čas strávený na společných akcích – vánoční večírky, společná školení.

„Jsme sice ženský, co v tomto věku máme moresy, chyby, zaběhlé věci, ale jsme kolektiv dobrý. Jak někde jsou ženský uhádaný, nemožný. My se umíme domluvit, i když malinké chybičky na kráse jsou. Ale umíme se domluvit. Myslím si, že je můžu jen chválit, chválit a chválit“.

Jako celek hodnotí vedení velkou pracovní jednotu. Pracovní vztahy nejsou narušeny. Vedoucí učitelka poukazuje na respekt k její pozici. Dále je zde i patrný velký respekt k Monice jako k člověku, který má vysokou školu.

„Holky mě respektují, a za to jsem ráda, je to dobře. A vnímají mě jako vedoucího a všechno klape“.

Osobní vztahy nemají přesah do pracovních vztahů, často jsou to rozpory, které se dají zvládnout na pracovišti. Eva na otázku vztahů poučila velice výstižné tvrzení.

„Co si upečeme ve školce, si tu i sníme. Netaháme problém jinam. Vyřešíme ho většinou i v klidu, jsem sice ženský, občas se nepohodneme, ale to je vše. To nikdo nebude prát na veřejnosti.“

Výzkum prokázal strukturu vztahů. Dále také poukazuje na kolegiálnost a na schopnost reagovat na aktuální situaci. Dále poukázal na respektování vedoucí učitelky.

6.1.2 Třída jako oddělená část celku

Třídy a jejich rozdílné klima

V oblasti objasnění fungování učitelského sboru je nutné konstatovat, že učitelský sbor je rozdělen do jednotlivých tříd. Učitelky zde pracují po dvou.

„Většinu času trávíme ve své třídě a jsou dny, že se nevidíme.“

Toto rozdělení vnímají učitelky i z pohledu klimatu. Renáta vnímá klima v mateřské škole takto:

„Klima ve školce jako celku lze takto shrnout jako fajn, dobré, příznivé, ale když nad tím přemýšlím, klima ve třídách neznám. Nemůžu je posoudit, já se v těch třídách nepohybuji tolik, abych je mohla hodnotit“

A i Magda ve spojitosti s tím, jak vnímá klima v mateřské škole, zmiňuje i to, že nezná a nedokáže posoudit, jak by ohodnotila klima jiné třídy.

„Nedá se říct, že vím, jaké je klima jinde. S nějakou třídou se nepotkáme i několik dní.“

Oddělenost tříd má dle Miroslavy dopad i na rozdílné klima ve třídách. Poukazuje na vnější faktory a popisuje rozdílnosti.

„Klima v každé třídě v něčem vyniká, u nás chůvou. Je u nás klidné klima. Šest dvouletých je u nás ve třídě, a je klid. Tam, kde jsou dvouleté, bývá mazec. Ale tím, že máme tu chůvu ve třídě, tak jsme klidná třída. Ale když se přijde nahoru, kde je asistent. Tam je málo dětí, kolem 15. A tam je ještě klidnější klima. Jak mám třídu a tam těch 20, tak je tam klid, ale plná třída dětí.“

Miroslava dále popisuje i rozdílné již zmiňované personální zastoupení a je si vědoma i názorů Jany. Však krom učitelek je přítomna buď asistentka, nebo chůva. Ať na jednu třídu. Učitelky v hnědé třídě tuto skutečnost nesou velice špatně. Vnímají ji jako nevýhodu.

„Až na naši třídu mají všichni asistentku nebo chůvu. U nás jsou jen dvě učitelky.“

Tato věta byla často zmiňována Janou. Jana tento postoj brala velice vážně. Výzkum prokázal, že vnější i vnitřní faktory, které mají vliv na klima a vztahovou strukturu. Jeden z faktorů je i personální rozdělení.

Komunikační propasti

Krom personálního rozdělení je důležité zdůraznit i směnové rozdělení. V souvislosti s různým nástupem do práce je patrná separace učitelek mezi třídami. Monika na tuto problematiku upozorňuje. Poukazuje na to, že v rámci směn se nesetkávají všechny učitelky.

„Nebo zaleží i na tom, kdo je na vaší směně. To je zcela zvláštní důvod, protože na té vaší směně se s někým setkáváte často. Ale ty, co ji se mnou nemají, se třeba týden nevidím.“

Dalším faktorem, že se učitelky mezitřídně nesetkávají, je administrativní zatížení. Na tento faktor upozornila Zdeňka. Zdeňka vnímá veliký nárůst administrativy, a to i v souvislosti s elektronizací komunikace mateřské školy (viz níže).

„Nápor informací a požadavků je strašně velký. Dřív jsem skončila a šla jsem navštívit kolegyni do vedlejší třídy a prohodit pár slov na pět, deset minut. Ale teď je toho tolik.“

Posledním důležitým faktorem jsou již zmiňované vztahy. Monika otevřeně popisuje své postupy a mezitřídní komunikaci.

„Jsou učitelky, se kterými se víc domlouváme, předáváme mnohem víc. S těmi si mám co říct a co předat. Učitelka co mi nemívá dvakrát co dát, ale ani ona by o to asi ani nestála. Je to i o náklonosti.“

Oddělenost a samostatnost jednotlivých tříd je s ohledem na již zmiňované faktory patrná. Ale i přes tato tvrzení učitelky popisují i jednotu a určitou propojenost. Na tu upozorňuje Zdena.

„My jsme hodně propojené, pomáháme si i po pavilonech.“

Jako pavilon chápe Zdenka školní budovu. Zdenka dále uvádí propojenost v rámci spojování tříd.

Zdena poukazuje i na propojení tříd v rámci porad. A podobné tvrzení sdílí i Eva.

„My na těch poradách probereme vše důležité a já osobně už pak nemám potřebu letět někam do třídy a na něco se ptát a něco řešit.“

Třídy spolu jsou v každodenní komunikaci pomocí telefonu, emailu. Dále při řešení komplikací vedoucí učitelka obchází mateřskou školu a navštěvuje každou třídu. Vedoucí učitelka vnímá rozdělenost na třídy. Však nehodnotí nic v zásadě špatně.

Třídy vzhledem ke směnám, rozdělení učitelů do tříd jednoduše vytváří jednotky. Z těch jednotek skládají celek - funkční učitelský sbor. Miroslava poukazuje na jeden problém, který je na lidské vztahové bázi.

„Někde to malinko cítím, že je třída, se kterou nechce nikdo spolupracovat. Ale nemůže být všichni ti nej. Ale i tady v té třídě, když já jako vedoucí pracovník se na ně obrátím a chci

po nich něco, tak ochotně a vstřícně tu svoji práci udělají. Já ze své pozice nevidím problém.“

Separace tříd se projevuje i v každodenním fungování mateřské školy. Vytvářejí se nepsaná pravidla. Nelze ovšem konstatovat, že by nedocházelo ke komunikaci a byla by zásadně narušená.

6.1.3 Jsme stejné, a to je nevýhoda

V učitelském sboru jsou patrné určité dva střety. První je střet věkový. Setkává se zde učitelka v předdůchodovém věku s učitelkou středního věku. V jedné třídě vidíme věkový rozdíl skoro jedné generace – 20 let. Na tuto skutečnost upozornila Miroslava.

„Ale teď jsme nastejno, ale je tam i kolegyně, která je o 20 let mladší. To už je přece více.“ Druhým patrným střetem je střet dosaženého vzdělání - středoškolské vzdělání se vzděláním vysokoškolským.

Zdeňka je v přímé spolupráci s Monikou. Zdeňka popisuje rozdílnost vzdělání jako velkou výhodu pro ni. Z její strany, jak sama říká, je patrný obdiv k Monice. Popisuje rozdílnost vzdělání takto:

„Je pravda, že obzory vysoká škola rozšiřuje. Co se týče především mluvy. Zná pojmy, hloubku a přece jen tomu všemu víc rozumí. Ona si ji dodělávala deset roků zpátky a jsme rády, že tam takového člověka máme. Ona se nejvíce orientuje.“

Monika je Zdence velkou oporou. Zdena vnímá Moniku informovanější v oblastech o tvorbě různých programů i v oblasti výchovně vzdělávací. Zdeňka i konstatovala, že kdyby byla mladší, školu by si na základě Moniky i mořná dodělala. Monika se však nestřetává jen se Zdenkou. Ostatní kolegyně hodnotí rozdílnost v souladu s Magdalenou.

„Jestli mám říct, co vím z doslechu a zda bych porovnávala s tím, jak mají kolegyně vysokou školu, ještě navíc. Ta střední škola nám dala co nejvíce do praxe. Ta vysoká škola je více do teorii.“

Učitelský sbor jako celek neshledává tento střet jako podstatný a nedává mu hlubší význam. Vedoucí pracovníci však toto oceňují.

„Je pravda, že přinesla novinky. Ví víc než my, co jsme měly školu už za sebou dávno. Přinesla novinky a dala jí hodně.“

Miroslava hodnotí Moniku jako velmi významný členek týmu. Její význam je dán i právě vysokou školou. Monika sama hodnotí své vzdělání pozitivně.

„Nesetkala jsem se s tím, že by mi to nějak uškodilo. Pomáhá mi to v oblasti znalostí a dovedností, které v praxi používám. Každému bych doporučila, já jsem si vysokou školu dodělávala až po 30 letech praxe, tak to si myslím, že je to strašně fajn.

Tento první střet přinesl do sboru mnoho pozitiv. V rámci pozorování bylo patrné, že Monika přináší velkou část své invence do fungování učitelského sboru, a to v oblasti tvorby vzdělávacích plánů. Konkrétním příkladem je působení na poradě a vysvětlování podstaty tvorby vzdělávacích cílů kolegyním. Dalším příkladem je její specializace v rámci školy na integrované třídy. V této oblasti její práce je přesah vysoké školy patrný – tvorba individuálních plánů, komunikace s rodiči, komunikace s ostatními zařízeními.

Druhým již zmiňovaným střetem je generační střet v rámci učitelského sboru. V oblasti věku je důležité poukázat na třídu Evy a Miroslavy. Eva aktuálně není zcela začínající učitel, ale věkový rozdíl mezi nimi je jedna generace. Eva sama věkový rozdíl vnímá, ale ne negativně.

„Ty, co jsou tam 30 let ví, kam šlápnu a já se od nich učím. Můžu se jim koukat pod ruce, ledaco odkoukat. Je to pro mě výhodou i nevýhodou.“

Jako nevýhodu spatřuje především málo zkušeností a jiný pohled na problematiku. Miroslava pojímá rozdílnost věku ve třídě jako pozitivum.

„Ale mně se takto i lépe pracuje. Je to změna. Je to inspirující.“

Dále Miroslava vnímá mladší věk jako určitou výhodu.

„I pro děti, děti mají rády mladé učitelky. Myslím, že když si vzpomenu na moje začátky, jako ne že by mě teď nemilovaly, ale tenkrát to bylo něco. Člověk v mládí je otevřenější, blbne. Ale teď si protiřečím, blbnu i teď v tomto věku. Ale na věku moc nezáleží. My jsme sehraný tým.“

Miroslava rozdílnost vnímá jako výhodu.

Učitelský sbor jako celek popisuje věk jako něco, co určuje množství zkušeností a mládí jako množství energie. Tádna z učitelek neprojevila preferenci nějaké věkové skupiny.

Monika popisuje stejnorodý věk takto:

„My jsme docela starý kolektiv, zkušenosti no, ale není to výhodou. Výhodou může být to, že jsme tři, které tam jsme od začátku. A my jsme tam tak nastejno a lišíme se tak rokem nástupu do školky. Tady v tomto je to fajn, velice dobře se známe, můžeme si věřit. To je výhoda. Ale stáří výhoda určitě není.“

Monika popisuje podstatu vytvoření pevných vztahů. Vztahů, které byly popsány v předchozí podkapitole.

6.2 Pevné a srdečné vedení

V této kapitole budou prezentovány výsledky, které souvisejí s výkonem funkce ředitelky a pozicí vedoucí učitelky. V souvislosti s její výměnou a nástupem nové ředitelky došlo v učitelském sboru ke změnám, a to především v oblasti předávání informací, nových organizačních záležitostí – např. třídní schůzky, informační systém, systém v poplatcích. Do této kapitoly spadají tyto podkapitoly: **Ředitelna je příliš daleko, ale kancelář je blízko; vedoucí učitelka jako komunikační most; nové vedení hodně práce navíc.**

V úvodu bych ráda demonstrovala postoje učitelů k nadřízeným. Učitelský sbor jednotně vzhlítl k vedoucí učitelce. Příkladem je vyjádření Evy:

„Máme moc fajn vedoucí, jsme úplně nadšené. Je lidská, spravedlivá, prostě fajn. Já jsem ve školce hrozně spokojená. Vedoucí se pro školku narodila, kdo jiný by tam měl být než ona. Ona chodí pracovat mimo pracovní dobu. Je to prostě o lidech, když jsou fajn a lidští, je tam dobře. Je s ní prostě fajn. Ráda bych tam s ní zůstala co nejdéle.“

Monika vnímá Miroslavu jako člověka na svém místě, který se pro školu mnohokrát obětoval a je dobrým vzorem pro učitelský sbor. Učitelský sbor se také velmi hojně vyjadřuje na téma ředitelství.

„Ředitelka je hodně moderní, všude jezdí, vzdělává se. Hodně věcí mění. Kolegyně hodně nadávaly. Já to беру optimisticky. Všechno je k něčemu dobré. Vyhledky do budoucna jsou ty, že na tom budeme lépe, než jsme byli. Je hodně snaživá, paní ředitelka, pracuje od nevidím do nevidím a snaží se. Všechno předělávala, směrnice. Vše chce nejlépe, jak má být. Do budoucna budeme školka nej.“

Změna ve vedení mateřské školy vedla k jiné organizaci práce. A toto postupné zavádění změn se projevilo i určitými obavami v zaběhnutém stereotypu a zvyklostí u učitelského sboru.

6.2.1 Ředitelna je příliš daleko

V rámci uspořádání sloučených mateřských škol se setkáváme s oddělením ředitelny do jiné sloučené mateřské školy. Mohlo by být tedy předsudkem, že v rámci zkoumaného mateřského sboru bude podobná problematika. Ředitelna se nachází ve vzdálenosti tří kilometrů na jiné sloučené mateřské škole.

To je důvodem, proč pozice ředitele je velice náročná. Učitelský sbor zkoumané mateřské školy není v přímém kontaktu s ředitelkou. Setkávají se prostřednictvím tzv. velkých porad. Velké porady jsou z pravidla na začátku školního roku, v lednu a na konci školního

roku. Případně se učitelky setkávají s ředitelkou v rámci hospitací. Setkání s ředitelkou popisuje Renáta.

„S vedením, jako s paní ředitelkou se vidím úplně minimálně. Jen když jsou velké porady, nebo když tu byla u nás přímo v naší třídě. To jsem měla možnost s ní hovořit, a potom v přípravném týdnu. A to byly opravdu možnosti minimální.“

Monika také vnímá velmi negativně způsob komunikace s vedením.

„To je z mé strany velký problém. Strašně špatně vedení uchopilo tu situaci. Jsou zde ženský, co jsou v praxi 30, 35 let, bylo by dobrý s nimi úplně jinak jednat. Bylo by dobrý vtáhnout je do té spolupráce ve vedení, domlouvání se na postupech, co se jak bude dělat, tady my cítíme obrovskou rezervu. Z toho plyne, my cítíme i nedůvěru v nás, že prostě vedení ví všechno nejlíp, my nevíme nic. V tomto duchu je to těžké to nějak shrnout. Zatím to přineslo jen negativa. Na prstech jedné ruky bych spočítala pozitiva. Ale všechno to vede z té špatné komunikace.“

Vedení nastoluje nový způsob vzájemné komunikace a vzniká nový komunikační systém.

6.2.2 Vedoucí učitelka jako komunikační most

V rámci nového vedení je zaveden nový komunikační systém. Vedení využítí vá vedoucí učitelku jako prostředníka ke komunikaci s ostatními pracovníky. Systém funguje tak, že ředitelství předá informace vedoucí učitelce a ta je pak předává svým podřízeným. Další možností je také hromadný e-mail. Eva vnímá komunikaci takto:

„Vedení komunikuje e-mailem. Většinou přijde e-mail, který oběhne školku. Nebo přes sdílené prostředí.“

V rámci nutnosti a nejasností ze strany řadových učitelek probíhá komunikace v obráceném pořadí - učitelka informuje vedoucí učitelku. Ta dále kontaktuje ředitelku a řeší s ní konkrétní záležitosti. Monika vylučuje přímou komunikaci s ředitelkou.

„Na vedení se přímo obrátit nemůžeme.“

S tímto systémem má zásadní problém Monika. Monika problematiku systému popisuje.

„Máme vyloženě nařízené, že to jde systémově. Já musím informovat vedoucí učitelku o tom, co potřebuji řešit. Vedoucí učitelka informuje ředitelku. Tento kanál je něco, na co jsem nebyla zvyklá. Strašně dlouhá léta jsem řešila soustu věcí přímo s ředitelkou, hlavně to, co se týče integrovaných dětí. Veškeré problémy v této sféře jsem si řešila přímo

s ředitelkou, to tak, že jsem jí zatelefonovala. Hodinu jsme mluvily a problém vyřešily. Ovšem teďka toto nové spojení je nula. Takže když teď vedoucí učitelka jde řešit něco mého s paní ředitelkou. Takže ona neví jak reagovat, když je potřeba něco okomentovat, připomínkovat. Tak ona nezná tu moji problematiku. V tomto mně systém přijde nedokonalý. Je to špatné, moc špatné řešení.“

Nový systém komunikace je zaveden od začátku školního roku, vedoucí učitelka poukazuje, že veškeré z měny jsou v procesu.

„Ze strany vedoucí učitelky je komunikace pořádku. Občas nás motivuje dobrým slovem - chválí nás, motivuje a pohání dopředu.“

Takto hodnotí Renáta komunikaci s vedoucí učitelkou. Komunikace v rámci vedoucí učitelky a učitelek je na každodenní bázi. Proto je více popsána v kapitole Každodenní rutina. Renáta a Magdalena nemají s komunikačním systémem problém. Magdalena uvedla, že systém respektuje a nikterak jí nenáleží ho hodnotit.

6.2.3 Nové vedení, hodně práce navíc

S příchodem nového vedení (kromě nového způsobu komunikace) byl zaveden v listopadu i nový sdílený prostor. Tento prostor slouží jako informační systém celé sloučené mateřské školy. Učitelé zde dostávají hromadné emaily, dále navzájem hodnotí akce školy. Je tu prostor pro vkládání zpráv z hospitací. Další funkcí informačního systému je i možnost sdílení některých informací s rodiči. Rodič má např. přehled v oblasti e-mailů od vedení školy i od učitelek. Dále zde může vkládat finanční prostředky na aktivity dítěte. Zdeňka poukazuje na přehlednost pro rodiče.

„Vidí i to, kolik je zbytek a vše se automaticky zaplatí a ten kdo nemá zaplacen má mínus, to co tam neměl.“

Rodič má přehled nad plánovanými akcemi konané v mateřské škole. Eva se vyjádřila kladně.

„To vnímám kladně, je to zlepšení komunikace s rodiči. I mezi učitelkami. Dá to práci, než se to naučí. Někdo to vnímá, že je to práce navíc. Já bych to hodnotila jako přínos.“

V rámci informačního systému došlo k tomu, že učitelky nepracují s penězi. Zdeňka hodnotí tuto změnu jako velice pozitivní.

„Nevybíráme peníze. To tedy kvitujeme. To nám šetří čas a nejsou s tím starosti. Je tabulka, děti a akce a ti co tam jsou, tak napíšeme kolik, co stálo a vidíme i to, kolik je zbytek a vše se automaticky zaplatí a ten, kdo nemá zapláceno, má mínus to, co tam neměl.“

Přijetí systému bylo poněkud rozporuplné ze strany sboru. Pozitiva nejvíce zmiňuje Eva.

„Práce s počítačem. Na to si zvykáme. Ale pro mě je to snadné, dobrá věc. Pro kolegyně je to těžší, musí si zvyknout, ale je to dobrá věc. Začalo to fungovat dobře. A je to snazší.“

U Zdeňky byl patrný strach se změny. V rámci sebezdokonalení jevila snahu se vše naučit i přes svůj věk a nepříliš dobrou znalost práce na počítači. Období, kdy se učí práci s informačním systémem, popisuje:

„...odejít, když mně skončí pracovní doba, je málo kdy. Více méně tam zůstáváme déle, třeba i hodinu dýl.“

V rámci dalších změn docházelo ke změně i ve sdrůžení rodičů. Došlo tak k většímu zapojení rodičů do chodu školy. Příkladem je organizování přednášek, setkání. Aktuální akcí, která byla zmiňována na poradě, byl turistický pochod z vedlejší vesnice k mateřské škole a následné opékání párků. Tímto způsobem se vytváří prostor ke spolupráci rodiny a školy. Na tuto problematiku upozorňuje především nejvyšší vedení.

„Máme třídní schůzky s rodiči, vždycky to máme od nejmenších po největší. Ted' byla schůzka s předškoláky, to je taková dobrá novinka.“

Tuto změnu zavádějí postupně od září. Změny jsou stále v procesu a dotýkají se každodenní práce učitelek. Vedoucí učitelka hodnotí změny pozitivně.

6.3 Učitelství sbor jako prostor k vzájemnému učení a spolupráce

V oblasti spolupráce a vzájemnému obohacení lze použít i pojem kolegiální podpora. Daný učitelství sbor je místem, kde se setkává neformální a formální podoba kolegiální podpory. Dále je důležitě té popsat i spolupráci při vytváření vzdělávacích programů. Na tvorbu vzdělávacích programů dochází v diskuzích nad podmínkami vzdělávání, také se vytváří společně kutikulární program, který je jedním ze zásadních třídních dokumentů. Nejčastější podobou kolegiální podpory ve škole je hospitace. V oblasti neformální podpory vyniká Monika, která vystihuje tuto podobu podpory.

6.3.1 Neformální podoby kolegiální podpory

V rámci neformální podoby kolegiální podpory řadíme vzájemné sdílení informací a novinek. Monika při studiu na vysoké škole předávala své poznatky svým kolegyním.

„Když jsem studovala tu vysokou školu, tak jsem hodně kolegyně informovala, co bylo zajímavé. To jsem jim ukazovala, techniky do výtvarky, materiály do hudebky, pokusy. To jsem se snažila předávat na poradách.“

Toto obohacení ocenila především Zdeňka, která do svého vzdělávacího působení začala vkládat například projektovou výuku. Projektová výuka je jedním z příkladů, které obohatily Zdeňku v případě neformální podpory. Dále pro ni bylo obohacující v oblasti metodiky.

Monika dále upozorňuje i na neformální předávání informací.

„Předáváme si i informace, třeba co jsme pro děti našly na internetu. Co se dětem líbilo.“

K předání těchto informací dochází především neformálně při odchodu domů, nebo nad kávou.

V rámci zavádění změn byla patrná i interakce mezi učitelkami. Nejstarší z učitelství sboru Zdeňka, měla počáteční problém s proniknutím do práce s informačním systémem (viz výše). Monika napomohla kolegyni v orientaci v systému. Trávila s ní nadstandardní čas ve svém volnu a Zdeňce tak umožnil a rychlejší proniknutí do jeho fungování. Tuto interakci mezi Zdeňkou a Monikou lze označit jako spolupráce s prvky peer mentoringu.

Eva jako nejmladší učitelka se nesetkala s mentoringem, ani se zavádějícím učitelem. Eva v rámci svého věku vnímá ostatní učitelky jako vzor a má možnost se od nich učit.

Umístění mateřské školy hraje výraznou roli v oblasti tohoto učitelského sboru. Každá členka sboru určuje polohu a umístění jako inspirující.

„Naše školka je dobře umístěná. Máme blízko do přírody. To má vliv i na nás. Vkládáme to do výuky, zážitkového učení. Jsme hodně do té přírody. Využíváme této polohy každý den a má to na nás vliv.“

Polohou mateřské školy je nadšená i Renáta, která má k přírodě blízko a vnímá ji jako inspiraci pro každý den.

Monika se setkala i s interakcí s praktikantkou, studentkou střední školy. Během praxe docházelo k vzájemné inspiraci. Studentky bývají rozděleny zpravidla do tříd nejzkušenějších učitelek. Praxe studentek mají již formální podobu, lze je však vnímat i jako most a propojení těchto dvou forem kolegiální podpory – neformální a formální.

6.3.2 Formální podoby kolegiální podpory

V oblasti formální podoby kolegiální podpory je nejčastější podobou v daném učitelském sboru hospitace. V rámci hospitací dochází ke kolegiální podpoře ze strany ředitelky, vedoucí učitelky, ale také dochází k hospitacím ze strany kolegyň.

V rámci hospitace od ředitelky je postup následující.

„To se paní ředitelka nahlásí, že někdy přijde. Člověk přesně neví kdy, a tak čeká, kdy přijde.“ (Eva).

Ředitelka hospitaci nahlašuje na týden či delší období, časové rozpětí informování učitelek není blíže určeno. Ředitelka navštíví danou třídu, a to od brzkého rána. Jana popisuje hospitaci od šesté do jedné. Na každé hospitaci má část náslechu, hodnocení, poté proběhne diskuze.

Ředitelství dává zpětnou vazbu, kterou opírá o fakta. Tato zpětná vazba se týká jak obsahu výchovně vzdělávacího programu, tak také celkového působení během průběhu pozorování. Je dále taky komentována spolupráce učitelek. Hospitace může vést k rozporu v názorech. Jako protipól vnímá hospitaci Zdeňka. I když je v kolektivu nejstarší, je v rámci vzdělávání proškolená v mnoha moderních metodách. Tyto metody jsou vedením podporovány. To je i důležitý kontext.

Musím říct, že byla úžasná na její obhajobu. Měla jiný přístup než předešlé vedení. Přivítala se s dětma. Neseděla komisně, že prostě já jsem se šla s dětma přivítat a ona šla s námi. Navštívila je i v koutcích. Třeba v kuchyňce jí uvařily děti kafe, donesly jí ho ke stolečku. Já jsem tedy dopadla velice dobře a závěrečné hodnocení jsem si udělala v kruhu.

Mám kamínek a na něm srdíčko. Kdo chce a má kamínek, mohl říci, co se mu líbilo,

nelíbilo. A ona byla pracovně oblečená, měla elastáky a sedla si mezi nás a zapojila se.

Nejen pozorovala, ale i se zapojila.“

Při hospitace je důležité, aby pozorující zapadl do třídy. Na Zdeňku zapůsobila především přirozenost a nepovyšování se - bylo to patrné i v neverbální komunikaci – úsměvy i oblečení ředitelky.

V rámci hospitací se setkávají učitelky také s hlavní učitelkou. Miroslava má systém, učitelky přesně ví den, kdy k hospitaci dojde.

„Mám v tom rád – rozpis, kde si vyberou. Hospitaci dělám rychlou, nezdržuji se. Přijdu, kouknu, odejdu, vrátím se na jinou část. Mají ze mě strach, ale berou mě a myslím si, že s tím nemají problém.“

O strachu z hospitace Miroslava povídá s úsměvem. Je u ní patrný respekt k vedoucí učitelce. Ale zároveň i větší otevřenost v rámci sdělení negativních informací.

Třetí podobou je hospitace mezi sebou navzájem. Zdeňka upozorňuje na určitou neformálnost a využití překryvů.

„Já si to dělám v rámci naší třídy mezi sebou. Překrýváme se. Máme všechny na devátou.

Což je hrozně fajn.“

Monika poukazuje i na neformálnost sdělení informací, hospitacím mezi sebou neklade velký význam. Chápe ho jako jiný pohled na věc.

„Mezi sebou si hospitujeme pouze tak, že si to řekneme – třeba já bych to udělala jinak, nebo to bylo hezký. Mezi sebou to jo, ale dřív i mezi třídami. To jsem si vybrala, kam půjdu, minulý rok.“

Hospitace je přínosná a je jedním z možností, jak pohlížet na práci učitele a jak učitele posouvat dále. Jedná se i o proniknutí do práce jak na bázi nadřízený podřízený, tak i v rámci jedné hierarchické úrovně. Pomocí hospitace odhalujeme i to, co často učitel sám nevidí. Množství hospitací je dána i délkou praxe.

„Vedoucí u mě byla taky, chodí jednou za rok, na mladší více.“

Na počátku kariéry jsou hospitace časté. Na konci, u starších učitelek s delší praxí, jsou pouze jednou za rok, nebo podle individuální potřeby.

6.3.3 Tvorba vzdělávacích programů jako cesta ke spolupráci

Spolupráce v rámci tvorby vzdělávacích plánů je nezbytná. Jejich proces vytváření má však určité postupy. V oblasti tvorby školního vzdělávacího programu nové vedení nespokojeno s jeho aktuální podobou. Proto je tedy aktuálně v procesu tvoření. Ředitelka zadala tvorbu jedné z učitelek, která je v této oblasti proškolená. K prezentování

vzdělávacího programu prozatím nedošlo. Předěšlý vzdělávací program byl vytvořen také jednou z proškolených učitelek, byl zaveden do praxe a tři roky byl po aktualizacích obnovován.

Magdaléna a Zdeňka vítají tyto aktualizace. Vycházejí ze vzájemné výměny názorů a obvykle se probírají na velké poradě, která tvá někdy i několik hodin.

„Bylo před dvěma, třemi lety jsme se scházeli za minulého vedení a řekli jsme si, jaké témata bychom tam chtěli nechat a jaké změnit, co rozšířit, co nám vyhovuje. Udělali jsme si schůzku na 3, 4 hodiny a vše jsme to tam probrali a potom se to opravilo.“

Školní vzdělávací program byl v minulém školním roce dílem celé organizace. Nyní prochází celkovou proměnou a následné aktualizace nelze nyní posoudit. Monika však chápe zadání tvorby jedné učitelce jako neefektivní.

„Myslím si, že kdyby to vykonávali všichni společně, lépe by se jim na tom pracovalo.“

Na základě školního vzdělávacího programu se vypracovává třídní vzdělávací program. Tyto programy už si dělají učitelky samy spolu.

„...je to tam hodně o tvořivosti, jak to ty učitelky pojmu. V rámci tvorby dochází k přerozdělení témat.“

Většina témat je jednotýdenních, a proto je snadné rozdělit témata podle sympatií.

„Dalo by se říct, že cokoli jsme dělaly do třídních vzdělávacích plánů společně a diskutovaly jsme nad tím, ona byla ta, co to dala do počítače.“

Tvorba třídních vzdělávacích programů bývá i první zkušenost v rámci spolupráce učitelek v jedné třídě. Renáta vstoupila do tohoto procesu, ale nejprve se musela seznámit s tématem, aby později na tvorbě mohla spolupracovat. V tom jí Magdalena byla nápomocná.

„Třídní vzdělávací plán, se přiznám, ve větší míře vypracovala paní učitelka druhá, protože já jsem přišla do úplně nového.“

V každé třídě docházelo k vzájemným diskuzím. Vznikaly návrhy jak k vzdělávacímu obsahu, tak dělení úloh o zpracování jednotlivých částí. Během tvorby si učitelky navzájem sdělovaly své postřehy a preference. Tvorba vzdělávacího programu byl krokem k jednotné a ucelené společné práci a možnost i nalezení vzájemných kvalit.

6.4 Každodenní rutina

Každodenní rutina popisuje chod učitelského sboru, a to jak jeho dennodenních problémů i postupů práce. V této oblasti se zaměříme i na komunikaci v rámci běžného dne. K tomu je nutné zahrnout i týdenní porady a problematiku předávání informací.

6.4.1 Každodenní problémy

Mezi každodenní problémy řadíme především: nemocnost učitelek nebo jiný důvod absence, malý počet dětí ve třídách, všepřítomná každodenní komunikace a každotýdenní malé porady.

Nepřítomnost učitelek je problém, a to z mnoha důvodů. Je nutné zajistit provoz, ale také není vhodné přetěžovat své zaměstnance. Proto je důležité vytvořit takový systém, který je schopný splnit obě podmínky. Tyto situace je nutné řešit hned a efektivně. Zdeňka uvádí, že k řešení dochází.

„Pomůžeme si i při krizových situacích. Když nás bylo pět, tři, dokonce jednou i čtyři kolegyně byly nemocny. Zvládly jsme zajistit provoz.“

Situace se nejčastěji řeší dvěma způsoby. A to pomocí spojování tříd a zastupováním. Jako prvotní řešení dochází v rámci jedné budovy. Později v rámci mateřské školy. Jestliže si škola není schopná pomoci sama, pomůte jí jiná ze sloučených škol. Tato situace je běžná. Vzniká na pracovištích, kde není velký počet tříd.

V mnoha pohledech opačný problém je nízký počet dětí. V tomto případě není nezbytné, aby ve třídě byly učitelky dvě, a proto má možnost jedna z učitelek vzít si dovolenou. V případě zjištění malého počtu dětí dochází k informování všech učitelek.

Komunikační kanál v rámci každodenních problémů

Každodenní komunikace se realizuje v rámci sdělení informací ústní formou. E-mail je využit v rámci komunikace s rodiči, vedoucí učitelkou i ředitelkou – pouze jednostranná - viz kapitola Vedoucí učitelka jako most. Vedoucí učitelka několikrát za den projde celou mateřskou školou. Při této obchůzce je možno se ptát. Komunikace v rámci jakékoliv změny je rychlá. Jako nejvíce intenzivní komunikační kanál jsou malé porady.

„My máme radu každý týden a té se účastní ta, která má ranní směnu.“

Tyto porady jsou místem a časem, kdy učitelky dostávají informace od ředitelky prostřednictvím vedoucí učitelky. Dále dostávají úkoly a zpětnou vazbu své práce.

Jsou zde otvírány provozní otázky – GDPR a popsání ložního prádla, změna značek. Práce se sdružením rodičů. Dále dochází k dotazování ohledně nejasností v oblasti administrativy.

Toto jsou příklady jednotlivých problematik. Porady trvají z pravidla 45–90 minut. Ranní směna bývá přítomná po pracovní době.

„... já končím ve čtvrt na jednu a porada začíná v 12:10, trvá do půl druhé do dvou.“

Odpolední směna se účastní v rámci své pracovní doby.

Zdeňka vnímá některé případy jako neodkladné, a tak bývají i rychlé neplánované porady.

Když je potřeba, tak se sejdeme po pracovní době, anebo když je někdo nemocný, nebo je problém. Uděláme pěti, desetiminutové porady.

Případné nejasnosti nebo připomínky řeší vedoucí učitelka individuálně. Jde i o připomínání zadaných úkolů. K tomuto však nedochází často.

„Jsou někteří, kteří nepotřebují připomínat. Pak jsou tu i ti, kterým se musí něco připomenout.“

Každodenní problémy vyžadují flexibilní řešení a dobrou a rychlou komunikaci. Učitelky uvádějí, že komunikace je dobrá a je mnoho způsobů, jak se domluvit. Komunikace je v rámci budov otevřená.

6.4.2 Nepsaná pravidla

Učitelský sbor funguje podle psaných a zákonem nebo dle ředitelství daných pravidel či nařízení. V učitelském sboru se objevuje několik nepsaných pravidel, se kterými se setkávají učitelky každý den. V rámci výzkumného šetření byly analyzovány.

Pravidlo ranní směny

Učitelka na ranní směně má na starosti krom samotného výchovně vzdělávacího bloku i organizaci pohybu venku. Sama vybírá, kde s dětmi bude trávit čas, jak bude trávit čas. Dále také určuje pravidla v rámci venkovního pobytu. S touto skutečností se setkáváme v rámci konkrétních aktivit.

„Dneska, děti půjdeme na zahradu. Na zahradě je kopeček a tam se budeme klouzat na pekáčích. Situace se poněkud změnila. Pekáče byly již půjčené. Učitelka ranní směny udělala rozhodnutí: neklouzejte se, budete mokří. Reakce druhé učitelky. Já bych to dovolila, ale ty máš ranní směnu.“

Magdalena popisuje toto rozdělení jako spravedlivé.

„Já plně respektuji rozhodnutí ranní směny. Myslím si sice, že bych sama řešila konkrétní situaci jinak, ale v tento okamžik mně to nepřísluší. Renáta mi do mého působení taky nezasahuje a je to dobře dodržovat taková jednoduchá pravidla.“

Pravidlo pomoci

Další zajímavostí je překryv ranní a odpolední směny již v devět hodin. Zdeňka a Monika si vytvořily pomocné pravidlo.

„Udělám řízenou se všema, a pak už je dám asistence nebo kolegyni a řeknu jí, co s nimi mám připravené, vezmu si předškoláky a jdu si s nimi individuálně pracovat.“

Situace je i v případě opačném. Toto pravidlo má i dosah na výchovně vzdělávací působení.

Pravidlo odpolední směny

Jestliže má pravidlo ranní směna, má jedno i směna odpolední. Toto nepsané pravidlo se týká doby odpočinku. Předčítání či výběr začátku odpoledního odpočinku je v režii odpolední směny. Dalším pravidlem je kontrola e-mailu. E-mail a komunikaci s rodiči obstarává vždy odpolední směna.

Sektorové pravidlo

V rámci organizace je rozdělena zahrada na 5 sektorů. Každá třída má jeden z těchto sektorů. Hranice jsou nepsané, nevyznačené, ale jsou striktní.

„Málokdy se stává, že bychom využívaly jiný než náš prostor na zahradě. Já jsem nám donesla krmítka. A mají tu děti vše, co potřebují. Tady už je jiná třída. My jsme buď tu, nebo jdeme ven mimo školku. Ale náš prostor už nám nikdo neobsazuje. Každý ať je na svém. Ostatní si donesli také hodně věcí z domu, a tak je to fér.“ (Magdalena)

Jsou však věci a místa, která jsou všech - jako je prostor, tzv. kopeček a společná prolézačka – hrad. Tato místa jsou pro všechny a jsou neutrální.

Nepsaných pravidel je v každé skupině mnoho. Ale tato tři mají zásadní vliv na každodenní fungování.

6.5 Shrnutí výzkumu a jeho limity

V rámci výzkumu bylo zodpovězeno na výzkumné otázky. Přesná formulace odpovědí je čitelná z předešlé interpretace. Pro snazší orientaci je vše uvedeno v přehledu. Kapitola shrnutí je souhrnem celé interpretace. V části výzkumných otázek jsou zvoleny tyto výzkumné otázky: hlavní výzkumná otázka - **Jaká specifika má daný učitelský sbor?** Dále jsou formulovány otázky dílčí:

- *Jaké klima vnímají učitelky ve sboru mateřské školy?*
- *Jaké jsou vztahy mezi učitelkami?*
- *Jaká je interakce mezi učiteli s mezigeneračním věkovým odstupem?*
- *Jaké jsou způsoby komunikace?*

V rámci hlavní výzkumné otázky se ve výzkumu setkáváme s těmito specifiky. Jako první lze určit specifikum struktury vztahů. V této oblasti bylo identifikované tzv. zdravé jádro. Toto specifikum je popsáno v rámci kapitoly Jedna za všechny, všechny za jedu - zde je vystihnuta struktura vztahů. Jádro je tvořeno třemi učitelkami, které působí na mateřské škole po celou dobu existence mateřské školy. Dalším specifikem ve sféře vztahů je příchod staronové učitelky do kolektivu a její formální vztahy, které jsou na této úrovni udržovány. V rámci vztahů vznikají i určité antipatie vůči jednomu členu, tyto však nejsou zcela vyostřené. V rámci vztahů nevznikají aktuálně výrazné konflikty. Je však patrné, že ke konfliktům docházelo, ale nemají přímý dopad na fungování sboru. Participanti zmiňují schopnost si pomáhat.

Mateřská škola má systém v komunikaci, tento systém lze označit jako určité specifikum. Systém, přístup a názor na něj je popsán v kapitole Pevné a srdečné vedení, Vedoucí učitelka jako komunikační most. Komunikace s ředitelkou probíhá v rámci všeobecné komunikace pouze přes vedoucí učitelku. Není možné kontaktovat přímo ředitelku s otázkou či dotazem. Tento systém u učitelek měl i záporný ohlas. Další komunikace probíhá formou schůzí, porad, e-mailem, telefonem, osobně. Učitelky mezi sebou komunikují každodenně a dle potřeby. Je zde také patrná komunikace v rámci směn. Zde je patrná propojenost s kapitolou předešlou – třída jako oddělená část celku.

Mateřská škola a její učitelský sbor je prostředí, které participanti často zmiňují, výjimečné, charakteristické. Proto je nutno brát specifikum prostředí pro práci jako jedno z předních specifík učitelského sboru. Prostor má podle participantek vliv na pracovní náplň. Dále vnímají umístění jako pozitivum - velká prostorná zahrada, kde vznikají prostory pro každou třídu. Zmiňují vliv okolí na strukturu povolání rodičů – nemocnice.

Je zde výrazný i vztah k budově a jejího dostatečného vybavení. Vedoucí učitelka popisuje mateřskou školu jako druhý domov.

Specifikum vytváření nepsaných pravidel je jedním z velice úzce souvisejících specifíků. Mezi učitelkami se vytváří nepsaná pravidla, která mají vliv na celkové fungování učitelského sboru. Tato pravidla jsou popsána v kapitole Každodenní rutina v podkapitole nepsaná pravidla. V této souvislosti je výrazné pravidlo dělby práce v rámci ranní a odpolední směny. Další výrazné pravidlo je rozdělení zahrady na jednotlivé třídní sektory.

V rámci školního roku 2019/2020 došlo k několika změnám a modernizaci školy. Vedení provedlo mnoho změn. Systém komunikace, informační systém, tvorba nového školního vzdělávacího plánu jsou pouze příklady daných změn. Změny stále probíhají na základě pozorování, bylo by vhodné tento vývoj nadále pozorovat. Však v rámci vyhlášení nouzového stavu nebylo možné přímo zachytit vývoj vnímání změn. V rámci výzkumného šetření byl pozorován určitý strach ze změny – informační systém. Kolektiv však změnu jako celek zvládnul. Byly zde pozorovány prvky mezigeneračního učení v rámci práce na PC, a také vzájemná pomoc a kolegiální podpora. V rámci komunikačního mostu byla změna vnímána negativně. Problém při výzkumném šetření byl u členů sboru poměrně velký, docházelo však k přijetí změny jako faktu a k jeho respektování. Učitelský sbor jako celek respektuje dané změny a vyrovnává se s nimi. Je zde snaha vnímat změnu jako cestu ke zlepšení.

Učitelský sbor má dle výzkumného šetření velkou schopnost vzájemné pomoci. Touto oblastí se zabývá kapitola Jedna za všechny, všechny za jednu a Každodenní rutina, podkapitola každodenní problémy. Sbor je schopný reagovat na aktuální potřebu a vytvořit plán pro problémové situace. Je zde patrný i respekt k vedoucím pracovníkům a vzájemná kolegiálnost.

V rámci dílčích otázek jsou zodpovězeny i oblasti specifíků, protože jak vnímané klima, tak i vztahy jsou právě jedním ze specifíků. Je však nutné zodpovědět tyto otázky. Všechny odpovědi jsou součástí předešlých kapitol v interpretaci dat. V rámci vnímaného klimatu participantky často popisují mateřskou školu jako klidné místo s přátelskou atmosférou. Je nutné upozornit na určitou separaci tříd a rozdílné dílčí klima v oblasti tříd. Tato problematika je popsána v kapitole Jedna za všechny, třída jako oddělená část celku. Problematika vztahů bylo již zmiňována. Však vztah ve třídě s mezigeneračním rozdílem je poněkud specifický. V tomto případě dochází k mezigeneračnímu učení, a to z obou stran. Toto působení je popsáno v kapitole Jedna za všechny, všechny za jednu

v podkapitole jsme stejné, a to není výhoda. Výzkum prokázal, že učitelky vnímají učitelku s VŠ jako odborníka v oblasti tvorby vzdělávacích plánů. Uvědomují si důležitost mít člověka s vysokou školou v týmu. Na tuto skutečnost poukazuje podkapitola - jsme stejné, a to není výhoda. V rámci výzkumu byly zodpovězeny všechny tyto výzkumné otázky. Ale také výzkum otevřel otázky nové.

Limity výzkumu

Každé výzkumné šetření má své limity. Limity lze chápat i jako úskalí, které lze s prací spojovat. Limity lze chápat jako slabé i silné stránky výzkumného šetření. Limity mění průběh výzkumného šetření, mají dopad na jeho vývoj.

Jako silnou stránku výzkumu lze vnímat ochotu participantů na výzkumné práci. Zejména u některých participantů byla otevřenost ať nad očekávání velká. Participantky hovořily velice otevřeně i na poněkud citlivé téma. Pouze jedena participantka se nechtěla vyjádřit na jednu z otázek. Díky ochotě bylo možné získat velké množství dat.

Další silnou stránkou je umožnění pozorování během směn jednotlivých participantek. Tato možnost byla dána díky velké vstřícnosti ředitelství mateřské školy.

Dle mého názoru je silnou stránkou výzkumu i samotné nahlédnutí do fungování učitelských sborů jako celku. Tento pohled je velice výhodný pro studenty či začínající učitele. Práce podhaluje realitu a uvádí konkrétní specifika jednoho z učitelských sborů mateřských škol. Právě osoby bez praxe nemají vhled a ani střet s realitou učitelského sboru. Proto by tato práce mohla být velkým přínosem a zároveň i velkou negací.

Jednou z negativních stránek je právě zobecnění výsledků. Případová studie jako výzkumná strategie je těžko zobecnitelná, proto je i jejím velkým limitem právě nemožnost zobecnění. V této oblasti je nutné, aby k tomuto nedocházelo.

Jedním z negativních limitů je i časová náročnost práce, a to především ve dvou oblastech. První oblastí je proniknutí do teoretických znalostí. Učitelský sbor je velice obsáhlé téma a ve spojitosti s ním je nutné orientovat se v mnohých problematikách. Časová náročnost pro jejich pochopení je velká. Druhou oblastí je samotný výzkum a sběr dat. Je nezbytný k proniknutí do problematiky dlouhodobý sběr dat. Případová studie je studií, která proniká hluboko do problematiky. Proto by nemělo docházet k povrchním závěrům. Sběr dat byl plánován a rozvržen. Sběr dat byl plánován a probíhal ve třech fázích. První fáze pozorování proběhla v měsíci lednu. Druhá fáze, fáze rozhovorů v měsíci únoru. V měsíci březnu byla naplánována druhá série pozorování. Důvodem rozestupu bylo mapování

vnímání změn, které probíhaly. Jedním z velkých limitů výzkumu byl nečekaný nouzový stav vyhlášený Vládou České republiky. Z tohoto důvodu druhá série pozorování neproběhla.

Dalším limitem byla i dlouhodobá nemoc jedné z učitelek mateřské školy.

Nezkušenost výzkumníka vnímáme v oblasti plánování a časové náročnosti studia, které bylo nezbytné do proniknutí dané problematiky a lze ho označit jako jeden z limitů.

Závěrem je možné říci, že tvorba výzkumu a celé práce byla výzkumníka velká zkušenost. Nejen z pohledu učitele, ale také z pohledu studenta a výzkumníka. Byla dána možnost nahlédnout do fungování učitelského sboru, a to jak z pohledu mezilidských a profesních vztahů, tak i z pohledu zkušeností, jejich předávání a sdílení napříč učitelským sborem. I přes všechny překážky bylo možné si odnést si cenné nové informace a zkušenosti.

7 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ

Cílem výzkumu bylo popsat specifika učitelského sboru mateřské školy. V rámci výzkumu byla zjištěna tato specifika: specifická struktura vztahů, komunikační specifika, specifikum prostředí na práci, specifikum vytváření nepsaných pravidel, specifické vnímání změn, specifikum schopnosti spolupráce nejen v krizových situacích.

V rámci dílčích výzkumných cílů je: popsat klima, jak je vnímané učitelkami v mateřské škole, popsat vztahy ve vybrané mateřské škole, popsat interakci mezi učitelkami s generačním věkovým rozdílem ve třídě, popsat komunikaci v učitelském sboru. V rámci výzkumu došlo ke splnění všech dílčích cílů.

Klima, které učitelky popisují, je na první pohled klidné a pracovně příznivé. Je zde však poměrně pevně stanovena vztahová síť. Učitelky komunikují v rámci školky stanoveným systémem. V mateřské škole mezi sebou probíhá komunikace díky několika komunikačním kanálům. V rámci učitelského sboru dochází ke spolupráci na úrovni formální i neformální kolegiální podpory. Jsou zde prvky například mezigeneračního učení, dále je zde provádějí hospitace atd.

V oblasti propojení s teorií je nutné zmínit i výzkum Kořátkové z roku 2009. Kořátková v oblasti učitelských sborů provedla kvantitativní výzkum v oblasti prosociálního klimatu mateřských škol. V rámci tohoto výzkumu došlo k výsledkům popisujícím rozdílnosti v oblasti prosociálního klimatu v kontextu jednotlivých typů vedení – sloučených mateřských škol, sloučených mateřských a základních škol, samostatných mateřských škol. Dále je možné zmínit Urbánka a jeho vnímání klimatu či Sekeru (1994), který ve své definici sboru zahrnuje jeho charakteristiku jako celek. V oblasti výzkumné došlo k celkovému průniku a prolínání oblastí.

Doporučení pro praxi

Na základě výzkumu bylo sestaveno doporučení pro praxi mateřských škol (řediteli a učitelkám):

- Vytvořit efektivní komunikační systémy, které předchází vzniku dezinformací.
- Vytvářet prostor k diskuzím o změnách.
- Vytvářet prostředí pro sdílení informací, a to v rámci celého učitelského sboru.
- Podpořit neformální setkávání učitelského sboru – teambuildingové akce.
- Podpora zvyšování kvalifikace napříč celým sborem.
- Vytvářet mezitřídní projekty, aby docházelo k propojení tříd.

8 ZÁVĚR

Učitelství sbor je pojem, který v praxi je často skloňovaným slovním spojením. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o učitelství sboru a popsat rozdílnost učitelství sboru mateřských škol od ostatních škol. V první kapitole je ukotven pojem učitelství sbor. Pro ukotvení bylo nutné najít i historické prameny a polemizovat nad novostí pojmu. Druhá kapitola ukotvuje pojem do teorií s tímto pojmem spjatých. Třetí kapitola dává učitelství sbor do kontextu prostředí mateřské školy. V závěru teoretické části jsou popsány největší rozdílnosti mezi učitelství sborem mateřské školy a ostatními školami. Zjištění v teoretické části bylo pomyslným základním kamenem pro část praktickou/výzkumnou.

Hlavním cílem výzkumné části je analýza a deskripce specifík vybraného učitelství sboru. Důraz je kladen na upozornění vlivu jedinečnosti každého učitelství sboru a na specifické problémové oblasti. V závislosti na hlavní cíl vznikly i cíle dílčí. Vybraný učitelství sbor byl vybrán na základě přesně definovaných kritérií. Příkladem je vzdělání učitelů, věková struktura. V rámci výzkumu byla aplikována strategie případové studie. V rámci případové studie bylo použito metody hloubkového polostrukturovaného interview a zúčastněného pozorování. V rámci výzkumu byla zjištěna specifika v mnohých oblastech. Příkladem je specifikum v oblasti vztahů, komunikace, spolupráce.

Výzkum má své limity, a to především v oblasti časové náročnosti. Časová náročnost byla dána především délkou sběru dat. Dalším negativním limitem bylo vyhlášení nouzového stavu v ČR, který zamezil třetí fázi sběru dat. V oblasti negativních limitů je důležité zmínit i dlouhodobou absenci jedné z učitelek. Jedním z významných limitů je vybraná výzkumná strategie. Proto bylo vhodné zaměřit se na výzkum v rámci kvalitativního výzkumu. Pozitivním limitem je chápána otevřenost participantek, které otevřeně hovořily o fungování a problematice učitelství sboru.

Osobním cílem práce bylo odhalit realitu učitelství sboru. V této oblasti vznikla otázka možnosti komunikace, další zásadní otázkou je využití více formálních podob kolegiálních podpor jako třeba koučink, či párové vyučování. Bylo by zajímavé více zapojovat tyto podoby kolegiální podpory. Dále byla nastíněna elektronizace práce učitele, kde vzniká otázka v rámci počítačové gramotnosti učitelů mateřských škol. Dalším cílem bylo i nastínění problematiky učitelství sborů začínajícím učitelům a studentům. Začínajícím učitelům a studentům tento výzkum umožní nahlédnutí do specifík jedné mateřské školy.

Domnívám se, že tento pohled pod pokličku může pomoci i učitelům jako nestranný pohled, který odhaluje budoucí úskalí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Bacík, F., Kalous, J., & Svoboda, J. (1998). *Kapitoly ze školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- [2] Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. London: Kogan Page.
- [3] Brumovská, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.
- [4] Cacciattolo, K. (2015). *Defining workplace learning*. University of Malta: European Scientific Journal, Dostupné z: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/5559/5354>.
- [5] Castleton, G., Gerber, R., & Pillay, H. (2004). *Improving Workplace Learning: Emerging International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers.
- [6] Český statistický úřad. (2019). *Věková struktura učitelů regionálního školství bez řídicích pracovníků v roce 2018*. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelavani>
- [7] Fischer, T., (2008). *Intergenerational learning in Europe – policies, programmes, practical guidance*. Final report. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/final-report.pdf/view>.
- [8] Gillman, D. (2006). *The Power of Peer Mentoring. A Series of Materials Supporting Youth with Special Health Care Needs*. WCDD. Dostupné z: <http://www.waisman.wisc.edu/cedd/pdfs/products/family/PPM.pdf>.
- [9] Gutknecht-Gmeiner, M. (ed.) (2007). *European Peer Review Manual for initial VET*. Vienna. Dostupné z: <http://www.peer-review-education.net/calimero/tools/proxy.php?id=12387>.
- [10] Hipp, Ch., Lange, A. & Williams, K. (2012). *Project SILVER. 2.1.2: StAP-Design*. Dostupné z: http://www.intergenerationalllearning.eu/wp-content/uploads/2013/12/2.1.2_StAP-design.pdf
- [11] Horská, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada.
- [12] Chrastina, J. (2019). *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- [13] Janík, T. & Wildová R., & Uličná, K. & Minaříková, E., & Janík M. & Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení*. Pedagogika. 67 (1), 4-26.
- [14] Jonson, K. F. (2008). *Being an Effective Mentor*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- [15] Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- [16] Košťátková, S. (2009). *Kvalita sociálního klimatu a potřeb učitelek mateřských škol*. Studia Pedagogika. 14 (2), 69 -87.
- [17] Kratochvílová, J., Horká, H., & Škarková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [18] Kujal, B. (Ed.). (1967). *Pedagogický slovník*. SPN. Praha
- [19] Lazarová, B. & Cpinová, S. (2004). *Kolegiální učení. K možnostem rozvoje hospitačních a supervizních setkávání učitelů*. Učitelství. 2004, 12(3), 4.
- [20] Lipton, L., & Wellman, B. (2005). *Cultivating Learning – Focused Relationships Between Mentors and Their Protégés*. In Portner, H. (ed.), *Teacher Mentoring and Induction The State of the Art and Beyond*. (s. 149-165). Thousand Oaks: Sage Publication.
- [21] Lošťáková, O. (2013) *Mentorské dovednosti a jejich využití v organizaci*. In J. Veteška. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. (s. 81 -108.) Praha: Česká andragogická společnost.
- [22] Novotný, P. (2009). *Učení pro pracoviště: prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
- [23] Petráčková, V., & Kraus, J. (2006). *Akademický slovník cizích slov A-Ť*. Academia. Dostupné z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:86a26870-98d4-11e9-859f-5ef3fc9bb22f>
- [24] Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr: Učitelství profesně v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [25] Pitton, D. E. (2006). *Mentoring Novice Teachers: Fostering A Dialogue Process*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- [26] Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

- [27] Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.
- [28] Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD
- [29] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika (Šesté, aktualizované a doplněné vydání)*. Portál.
- [30] Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- [31] Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [32] Rabušicová, M., et al. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masaryková univerzita.
- [33] Rabušicová, M., et al. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masaryková univerzita.
- [34] Robertson, J. (2005). *Coaching leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships*. Wellington, New Zealand: NZCER Press.
- [35] Sokol, J., & Klika, J. (1900). *Stručný slovník pedagogický (Díl 5, Pokračovací školy dívčí - Selekce)*. Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách.
- [36] Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido.
- [37] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [38] Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). *Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu*. *Pedagogická orientace*, 22(4),490-515.
- [39] Švaříček, R., & Šed'ová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [40] Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
- [41] Trojanová, I. (2014a). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.

- [42] Trojanová, I. (2014b). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál.
- [43] Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Národní ústav pro vzdělávání.
- [44] Václavíková, E. (2001). *Kolegiální podpora práce učitele jako předpoklad rozvoje kvality školy. Řízení kvality ve vzdělávání*.
- [45] Vališová, A. & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- [46] Vykoukalová, J. (2019). *Klima učitelských sborů v mateřských školách pohledem ředitelů mateřských škol*. (Disertační práce). Univerzita Tomáše Bati, FHS.
- [47] Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [48] Zachary, L. J. (2005). *Creating a Mentoring Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Tab. Tabulka

Tzn. To znamená

ŠVP Školní vzdělávací plán

TVP Třídní vzdělávací plán

ICT Informační a komunikační technologie

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Porovnání ukazatelů mateřských škol s ostatními stupni vzdělávání...33

Tabulka č. 2: Mateřská škola – učitelský sbor rok 2019/2020.....40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas o účasti na výzkumu

Příloha P II: Ukázka vybraných rozhovorů

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

Pro účely praktické části bakalářské práce – Specifika učitelských sborů v mateřské škole.

Práce je vedena: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: učitelství pro mateřské školy

Studentka: Klára Kujalová (e - mail: kaky.kujalova@seznam. cz)

Cílem tohoto výzkumu je zjistit a popsat specifika učitelských sborů vybrané mateřské školy v kraji Vysočina.

Pro výzkum je zásadní získat informace o komunikaci, vztazích, fungování v prostředí sloučené mateřské školy.

- 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 a pozorování Kláře Kujalové pro účely výše popsaného výzkumného projektu k bakalářské práci.

V/e dne

.....

Podpis participanta

.....

Podpis výzkumníka

Klára Kujalová

.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VYBRANÉHO ROZHOVORU

Participantka: Monika

Datum záznamu: 12. 3. 2020

Délka záznamu: 40 minut

Označení: M – Monika, V – výzkumník

V: U vás MŠ je učitelský sbor poměrně stejnorodý a to i v oblasti vzdělání učitelů, vy jste výjimka potvrzující pravidlo, vnímáte to?

M: Ano, v mnoha směrech ano. Nesetkala jsem se s tím, že by mi to nějak uškodilo. Pomáhá mi to v oblasti znalostí a dovedností, které v praxi použít vám. Každému bych doporučila, já jsem si vysokou školu dodělávala až po 30 letech praxe, tak to si myslím, že je to strašně fajn. Setkala jsem se ve škole s předměty, které mě fakt hodně daly. Určitě jsem si rozšířila teorii, ta se nesmí podceňovat, je vážně hodně důležitá, na tom se dá hodně stavět v praxi. Zvýšilo mi to i prestiž co se týče rodičů. Každý k vám přistupuje trochu jinak, když jste se specializovala v tom oboru. Já jsem nemusela, bylo to dobrovolné. No a určitě i setkání s kolegyněmi co se týče na té VŠ. Dodnes máme skupinu, kde sdílíme zase další věci, zkušenosti, nápady. Tady v tom všem. Musím říct i ve vztahu k dětem. Prostudování dalších i psychologických věcí, materiálů. Moc mě to dalo. Já mám to srovnání s vš a bez, dodělávala jsem si to po 30 letech, v 47 letech svých, bylo to fajn.

V: Všimla jsem si i věková stejnorodost, jak to to vnímáte?

M: Není to vůbec výhoda. To mládí přináší to svoje. Mladá učitelka přináší zase to svoje, struhu, invenci. Jde i o to, že školu mladá končila nedávno a má i v tomto jiný řekla bych element. My jsme docela starý kolektiv zkušenosti no, ale není to výhodou. Výhodou můžete být to, že jsme tři, které tam jsme od začátku. A my jsme tam tak nastejně a lišíme se tak rokem nástupu do školky. Tady v tomto je to fajn, velice dobře se známe, můžete mě si věřit. To je výhoda. Ale stáří výhoda určitě není.

V: Jaká cesta vás sem vedla?

M: Po škole jsem si dala řádky na okres a bylo místo v nedaleké vesnici. Ta jsem byla rok a pak se uvolnilo místo tady a vzhledem k tomu, že můj plot je plot školky, tak nebylo co řešit. Byla to nová školka s novým zařízením. Celkem to byla jasná volba.

S některými jste tam od začátku, jaké tedy jsou celkové vztahy?

Vztahy, my jsme ty tři od prvopočátku, tak říkáme, že jsme takové zdravé jádro, ne že by ty druhé kolegyně byly nemocní, nebo neměly by dobré vztahy. Ale my jsme zažily tu zlatou éru toho začátku. Těch prvních 20 let co jsme se stýkaly a strašně moc jsme společně prožívaly, zájezdy atd. Jako my tři máme k sobě hodně blízko. A tí přichází to měli horší, možná je to i trochu nespravedlivé. Oni už se těžko dostávali do té naší skupiny. Jedna nám narušuje náš kolektiv, to je problém. To je u nás problém. Pak máme kolegyni co se s námi nechce moc přátelit, družít. Nechce prozrazovat nic ze svého soukromí. Pak já jako nemůžu říct, ale má tam problém s jednou kolegyní. Ale to není jen o mě.

V: Již jste nastínila změnu vedení, jaké změny přineslo vedení?

M: To je z mé strany velký problém. Strašně špatně uchopilo tu situaci. Jsou zde ťenský, co jsou v praxi 30, 35 let, bylo by dobrý s nima úplně jinak jednat. Bylo by dobrý vtáhnout je do té spolupráce ve vedení, domlouvání se na postupech co se jak bude dělat, tady my cítíme obrovskou rezervu. S toho plyne, my cítíme i nedůvěru v nás, že prostě vedení ví všechno nejlíp, my nevíme nic. V tomto duchu, je to těžké to nějak shrnout. Zatím to přineslo jen negativa. Na prstech jedné ruky bych spočítala pozitiva. Ale všechno to vede z té špatné komunikace.

V: A komunikace na školce, jak ta probíhá?

M: Na školce spolu komunikujeme zastaralýma způsobama. Komunikujeme v momentech mezi prací. Hlavní problémy probíráme na poradách. Ta komunikace, zase se tam vyčleňujeme my tři, co umíme komunikovat. Jsme ochotné a rády spolu komunikujeme. Ale s ostatními jen na pracovní bázi.

V: Jak se komunikuje mezi třídami?

M: Jsou učitelky, se kterými se víc domlouváme, předáváme mnohem víc. S těmi si mám co říct a co předat. Učitelka co mi nemívá dvakrát co dát, ale ani ona by o to asi ani nestála. Je to i o náklonosti. Snadněji se s někým povídá o to, co se povedlo, nepovedlo. Nebo zaleží i na tom kdo je na vaší směně. To je zcela zvláštní důvod, protože na té vaší směně se s někým setkáváte často. Ale ty co ji se mnou nemají, se třeba týden nevidím. Potkáme se na vycházce. To asi i důvod proč je občas ta komunikace nepravidelná. Mezi třídami je komunikace dostačující, ale je to hodně i o čase. Předáváme si i informace, třeba co jsme pro děti našli na internetu. Co se dětem líbilo. Ale s někým o tom i nerada mluvím, s někým ráda.

V: A vedení vás o nějakých novinkách jak informuje?

M: Většinou nařízením. Když to řeknu stručně. Pomocí porad je nám to řečené i emailovou cestou. Přes vedoucí učitelku. Na vedení se přímo obrátit nemůžu. Nyní existuje taková struktura. Máme vyloženě nařízené, že to jde systémově. Já musím informovat vedoucí učitelku s tím, co potřebuji řešit. Vedoucí učitelka informuje ředitelku. Tento kanál je něco na co jsem nebyla zvyklá. Strašně dlouhá léta jsem řešila soustu věcí přímo s ředitelkou a to hlavně co se týče integrovaných dětí. Veškeré problémy v této sféře jsem si řešila přímo s ředitelkou, to tak, že jsem jí zatelefonovala. Hodinu jsme mluvily a problém vyřešily. Ovšem teďka toto nové spojení je nula. Takže když to teď vedoucí učitelka jde řešit něco mého s paní ředitelkou. Takže ona neví jak reagovat, když je potřeba něco okomentovat, připomínkovat. Tak ona nezná tu moji problematiku. V tomto mi systém přijde nedokonalý. Je to špatné, moc špatné řešení.

V: Jak funguje kolegiální podpora v praxi?

M: Já jsem několikrát měla praktikantku na třídě. Takže touhle cestou, že přijde student a dochází k interakci mezi námi. To ano to znám. Jako s přednáškovou formou jsem na nikoho nepůsobila. Mentoring jsem neměla komu. Když jsem studovala tu vysokou školu, tak jsem hodně kolegyně informovala, co bylo zajímavé. To jsem jim ukazovala, techniky do výtvarky, materiály do hudebky, pokusy. To jsem se snažila předávat na poradách. A hospitace z mého pohledu. Vedoucí učitelka má stanovené a obchází tu školku. Teď nás navštěvuje i paní ředitelka.

V: Jak vznikají na vaší škole vzdělávací programy?

M: Jo, tak školní vzdělávací program dělala za minulého vedení jedna. Udělala ho výborně, ale nemyslím si, že je to dobře, když to dělá jeden člověk. Myslím si, že kdyby to vykonávali všichni společně, lépe by se jim na tom pracovalo. Nemyslím si, že nebyl špatný.

Na základě to švp se vypracovává třídní vzdělávací programy a ty už si dělají učitelky sami spolu. Takže, je to tam hodně o tvořivosti, jak to ty učitelky pojmu. Je docela důležité, aby učitelky spolupracovaly. Vždycky jsme se nad tím domluvily, neměla jsem problém. Ale nevím, jak by to bylo, kdybych si s kolegyně nerozuměla a měla jsem to s ní tvořit. Je to vše o spolupráci.

V: Kromě změny ředitelky došlo i ke změně vedoucí učitelky?

M: Jo určitě a myslím si i k lepšímu. My máme stejnou netu, postejnavé myšlení. To se zlepšilo. Paní vedoucí učitelka má vřelejší vztah k dětem a je ochotná obětovat té práci nesmírně času, málo kdo z nás je ochoten. Ona to dělala vždycky. To je její velkým plus a je vzorem i ostatním. Já jsem ráda. Ona má své slabiny, je patrné, že nemá výškou školu,

takže bojovala s počítačem. Nemá tu základnu teoretickou, ale není to tak u ní na škodu, ona to vykompenzuje tou zapáleností, odevzdaností, tím časem co tomu věnuje. Je ochotná se to doučit, přijít tomu na kloub. Já mam obrovskou výhodu, že po těch pěti letech toho studia je brnknu a vím. Jí to dá více práce. Ona bude dohánět takové to řízení vedení. Já to měla dva roky na magisterském, management a vedení. A to cítím, že tam má mezeru. Tím, že to nestudovala, spoustu věcíh tápe a je zoufalá. V tom jí je mě líto. Nechává se různě manipulovat, ale naučí se praxí.

V: Jak se Vás dotkla elektronizace?

To vnímám kladně, je to zlepšení komunikace z rodiči. I mezi učitelkami. Dá to práci, neť se to neučí. Někdo to vnímá, že je to práce navíc. Já bych to hodnotila jako přínos.

V: Některé z vás zde pracují po většinu své praxe v této mš, proč?

M: Mnoho let jsme mely úřas ný kolektiv. Nikdo jsme se nezamýšlel, že by jsme odcházeli. Nám tam bylo dobře. Mořná dneska je to pohodlnost a setrvačnosti. Je tu i jiná skladba lidí. Jsou tam i určité střety. Jsem sama zvědavá, jak to bude pokračovat i srze změnu vedení. I to je zásah do pohody. Začínají být středy. Drřme pusu a krok, někdo vidí, že něco není dobře, ale musí se dělat, tady bude zajímavé, jak se t bude vyvíjet. Sama nevím, jak se s tím poperu.

V: To by bylo z mé strany všechno, moc Vám děkuji.

M: Není za co.

Participantka: Miroslava

Datum záznamu: 10. 3. 2020

Délka záznamu: 42 minut

Označení: M – Miroslava, V – výzkumník

V: Jak byste charakterizovala Mš?

M: Já mam budovu ráda, mám k ní vřelí vztah. Je to pro mě druhý domov. Protože bydlím blízko. Kdykoli můřu do školky zajít. Je pravda, že budova už není jedna z nejmladších, tak potřebuje rekonstrukci. Fasáda je špatná. Ale pozemek patřil kdysi dávno někomu ze zahraničí. A tak se nesmělo na něj moc sáhnout až do roku 2020, což je teď. Kdy se teprve teď můřte se školkou něco dělat. Teď snad se nám tu bude ještě líp pracovat, když bude budova opravena. Jinak trošičku je zmatečné, že má školka dva vchody. Tak je to pro

rodiče složitě. Ten to kdo to zná, tak nemá problém. V letech kdy jsme začínaly, byla nad námi jen paní ředitelka a byly jsme pány všeho a byly jsme všichni poměrně stejně staří. A navázaly jsme zde pevné vztahy. A teď my starší na ty začátky, kdy nám bylo nejlépe, rády vzpomínáme. Kdy jsme se nad něčím domluvily a ono bylo. Teď to je podobné, ale je jiná doba. Patříme po jedno ředitelství a je jasné, že to nebylo ono. Teď jsme pod jedním vedením a děláme to tak, jak si to ředitelství přeje. Ale zase s odstupem času jsme si na to zvykly. A jak se říká, pesto nejede vlak. Zase přišla jiná doba a je to tak asi správný.

V: Jaká cesta Vás vedla?

M: To byla doba, kdy se dávaly žádosti. Dostala jsem se do Pak jsem otěhotněla a přesunuli mě na drobného. Pak jsem šla na mateřskou. Pak jsem se vracela na místo na ..., zde bylo místo po paní na mateřské. Tak jsem šla za ní. A pak jedna paní učitelka rozvázala pracovní poměr. Tak jsem zde zůstala. Ráda na to vzpomínám. Bylo to tak, a jsme byly přiděleny. A vřady jsme se hlásily. A oni na okres se o nás postaraly, byly jsme tam, kde bylo místo a potřeba. Dneska si to každý zajišťuje sám. Ale nám to úřad zajistil sám.

Jak jste říkala, že dřív jste byly všichni stejně staří. Jak je to dneska? Jste stejnorodí?

Dřív to bylo rozmezí plus mínus pěti let. Ať na ředitelku, ale ta tu nebyla od začátku. Předtím, úplně na začátku to taky tak nebylo, ale pak paní ředitelka po revoluci odešla, tak to zase bylo vyrovnané.

Ale teď jsme nastejnavo, ale je tam i kolegyně, která je 20 let mladší. To už je přece více. Ale mě se takto i lépe pracuje. Je to změna. Je to inspirující. Jako v této práci každá brbláme, že je to rozdíl. Ale je to i přínosem vidím, jak jinou práci odvádí, jinou motivaci. Ukazuje mi, jak tu práci dělat jinak, je to pro mě motivace a zároveň inovace. Je to fajn, když přijde mladá. Ale úplně třeba mladá po škole tu není.

V: Je to výhoda?

M: Ano, je to výhoda. I pro děti, děti mají rády mladé učitelky. Myslím, že když si vzpomenu na moje začátky, jako ne že by mě teď nemilovaly, ale tenkrát to bylo něco. Člověk v mládí je otevřenější, blbne. Ale teď si protiřečím, blbnu i teď v tomto věku. Ale na věku moc nezáleží. My jsme sehraný tým. Ať mladý, nebo staří. Občas je strach ze změny, občas něco přináší objeti. Ale ty moc nemáme. Máme novou učitelku v jeřkách, ale zapadla, nemáme problém. Jsme sice ženský, co v tomto věku máme moresy, chyby, zaběhlé věci, ale jsme kolektiv dobrý. Jak někde jsou ženský uhádaný, nemožný. My se umíme se domluvit, i když malinké chybičky na kráse jsou. Ale umíme se domluvit.

V: Vy jste teď nově v pozici hlavní učitelky, jak se v ní cítíte?

M: Musím říct, že v počátku, ještě před změnou v ředitelství. Tak už jsem věděla, do čeho jdu. Ale tady nová paní ředitelka to dělá jinak, takže můžu říct, že začátky nebyly nejlépejší. Protože v určitém věku začínat s novou funkcí je náročnější. Byla jsem tu od nevidím do nevidím. Ale jsem člověk, co se snaží, aby věci byly v pořádku, takže teď už se cítím dobře, ale půl roku jsem z toho byla ne na vátkách, ale nerada bych odcházela z boje, ale bylo to trochu krutější. Před dvěma rukama jsem tuto práci dělala. Vedoucí učitelka byla hodně nemocná a dlouhodobě. Ale dělala jsem ji tak, že jsem byla u dětí a doma a po večerech jsem dělala práci hlavní učitelky. To jsem si vážně sáhla na dno. A teď se mi ta práce líbí. A po roce, když jsem zjistila to mam dělat tak, to tak. Měla jsem i kontrolu paní ředitelky, papíry a tak. A člověk se díky tomu ujistil, že to dělá správně a je mi dobře a zvládla jsem to. Holky mě respektují a to jsem ráda a je to dobře. A vnímají mě jako vedoucího a všechno klape.

V: Jaké máte vzdělání?

M: Střední pajdák s maturitou.

V: Ve vašem týmu je vysokoškolačka, co přinesla vysoká škola do vašeho týmu?

M: Je pravda, že přinesla novinky. Ví víc než my co jsme měli školu už za sebou dávno. Přinesla novinky a dala jí hodně. A teď je to i trend. I když je pravda, že věci, co ví, někde najdu. Je pravda, že je na vyšší úrovni. Ví co se má jak dělat. Měla návrh v oblasti práci s RVP a ŠVP. Je v tom více zběhlá a věděla co a jak. Mít takového člověka ve sboru má plusy.

V: Jaký je Váš tým z vašeho pohledu?

M: Je někde chybička. A i když se nepohodneme, je to tým, který si plní své úkony. Jsou někteří, kteří nepotřebují připomínat. Pak jsou tu i ti, kterým se musí něco připomenout. Ale myslím si, že je můžu jen chválit, chválit a chválit.

V: Co na to má vliv, na takovéto fungování?

M: Každá se snaží dělat práci co nejlépe. Každá se může obrátit na druhou s prosbou radou.

V: Je rozdílné klima v jednotlivých třídách od celkového klimatu?

M: Někde to malinko cítím, že je třída, se kterou nechce nikdo spolupracovat. Ale nemůžu být všichni ti nej. Ale i tady v té třídě, když já jako vedoucí pracovník se na ně obrátím a chci po nich něco, tak ochotně a vstřícně tu svoji práci udělají. Já ze své pozice nevidím problém. Je možné, že když si mezi sebou povídají, tak někdo se má víc rád, někdo míň. Ale to je normální. Nemůžeme být všichni na nejvyšší úrovni.

Klima v každé třídě v něčem vyniká. U nás chůvou. Je u nás klidné klima. 6 dvouletých je u nás ve třídě a je klid. Tam, kde jsou dvouleté bývá mazec. Ale tím, že máme tu chůvu ve třídě tak jsme klidná třída. Ale když se přijde nahoru, kde je asistent. Tam je málo dětí, kolem 15. A tam je ještě klidnější klima. Jak mám třídu a tam těch 20, tak je tam klid, ale plná třída dětí. Už na první dobrou je tam rozdíl. Ale pracujeme jako tým podobně, tak nic není úplně rozdílné.

V: Jak vnímáte vztahy?

M: Jsou i mimo pracovní vztahy. Jsem se nedávno dozvěděla, že i dvě naprosto rozdílné paní učitelky jsou spolu na kafe. Ty dvě bych rozhodně spolu nedávala, ale je to tak. Já mám letitý vztah se školnicí. A s ní jsem dělala i prvky na zahradě po odpolednech. Pořád se udržuje v ztaz po pracovní době. Nejsme líné se setkat.

V: Jak probíhá komunikace v MŠ?

M: Komunikace je otevřená. Můžeme si říci cokoliv. Samozřejmě bez urátek a já mezi vedením. Já se s ředitelkou znám i z dřívější doby. Ale to hodně dávno. Já mám k vedení respekt. Sice jí znám, ale více s ní nekomunikuji. Základní sdělení, nebo c potřebuju. Ale po půl roce je komunikace otevřenější a zdá se mi lepší. Vše je k něčemu dobré. Já jsem spokojená.

V: Jaké změny přišli s novým vedením?

M: Ředitelka je hodně moderní, všude jezdí je, vzdělává se. Hodně věcí mění. Kolegyně hodně nadávaly. Já to beru optimisticky. Všechno je k něčemu dobré. Vyhledky do budoucna jsou ty, že na to m budeme lépe, než jsme byli. Je hodně snažit vá, paní ředitelka pracuje o nevidím, do nevidím a snažit se. Všechno předělávala, směrnice. Vše chce nejlépe, jak má být. Do budoucna budeme školka nej.

V: Jak jsme již hovořily o týmu a jeho složení, říkáte jste, že se leda co od sebe učíte. Probíhá nějaká podoba i kolegiální podpory? Jako je například: hospitace, mentoring...

M: Začínající nemáme. Jen praktikantky a ty dávám ke zkušeným učitelkám. Na hospitace chodím. Mám v tom řad – rozpis, kde si vyberou. Hospitaci dělám rychlou, nezdržují se. Přijdu kouknu, odejdu, vrátím se na jinou část. Mají ze mě strach, ale berou mě a myslím si, že s tím nemají problém.

V: Kdyby jste měla popsat funkci vedoucí učitelky?

M: Nemůžu si užit směnu dál. Když mám vycházku, tak si s dětmi více rozvinu na vycházce, uť vám si tu práci ve třídě. Když nejdu na vycházku, tak je to takové naráz ukončeno a já bych chtěla dál pokračovat. A tak cítím, že je to takové usekli. Děti se pak

ptají: A proč jdeš do kanceláře a nejdeš s námi na vycházku. Občas je mi to i líto, že nejdu s nimi a je to líto i dětem. Ale už jsme si zvykli. Já mám ráda takové ty chvílky, když se došlo z venku a čekalo se na oběd. A to mi chybí. Nebo přijdu až po obědě, ale to mě čeká jiná práce, tak na to rychle zapomenu. Mám toho tolik.

V: Děkuji Vám za odpovědi a přeji krásný den.

M: Taky děkuji a doufám, že Vám to pomůže.

.....