

Bariéry v práci začínajícího ředitele mateřské školy

Bc. Monika Křivdová

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE **(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

Jméno a příjmení: Bc. Monika Křivdová
Osobní číslo: H19099
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Bariéry v práci začínajícího ředitele mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na řízení mateřské školy.
Vymezení teoretických východisek vztahujících se k práci začínajícího ředitele mateřské školy.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu formou interview s řediteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (Eds.). (2019). *Principles of educational leadership and management*. Los Angeles: SAGE.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85-105.
- Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), 203-222.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177-192.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 8.3.2021

.....

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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či 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). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Nemí-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít 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 přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem bariér v práci začínajícího ředitele mateřské školy.

V teoretické části práce jsou sumarizovány poznatky o podstatě řízení mateřské školy a také je zde představena role ředitele mateřské školy se zaměřením na začínajícího ředitele mateřské školy. V praktické části je prezentován kvalitativně orientovaný výzkum, který byl realizován pomocí interview se začínajícími řediteli mateřských škol a analýzou koncepcí rozvoje mateřské školy. Výsledky práce pak odhalují bariéry prvotní, neočekávatelné a bariéry vyžadující zkušenosti, se kterými se setkávají začínající ředitelé mateřské školy.

Klíčová slova: začínající ředitel mateřské školy, řízení školy, vedení školy, styl vedení lidí, self efficacy

ABSTRACT

This thesis deals with the Barriers in Novice Kindergarten Principal's Work.

The theoretical part summarizes knowledge about the basics of Kindergarten management and introduces the role of a Kindergarten Principal focusing on a novice Kindergarten Principal. The practical part presents a qualitatively oriented research realized in the form of an interview with novice Kindergarten Principals and kindergarten development analysis. Results of this thesis reveal barriers; initial, unexpected as well as barriers requiring experience, which novice kindergarten principals encounter.

Keywords: novice Kindergarten Principal, school management, school leadership, people leadership style, self efficacy

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Barboře Petřů Puhrové za odborné vedení mé diplomové práce, za poskytnutí cenných rad, věcných připomínek, a také ochotu a trpělivost, se kterou se mi v průběhu zpracovávání mé práce věnovala. Dále bych poděkovala začínajícím ředitelkám mateřských škol, které mi věnovaly svůj čas pro realizaci rozhovorů a také mi poskytly koncepci rozvoje mateřské školy. V neposlední řadě patří poděkování také mé rodině za veškerou pomoc a podporu při mém studiu.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ELEMENTY ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 VIZE, FILOSOFIE A POSLÁNÍ ŠKOLY	14
1.2 CÍLE ŠKOLY	14
1.3 KULTURA ŠKOLY	15
1.4 ŘÍZENÍ A VEDENÍ ŠKOLY	16
1.5 LEADERSHIP NEBOLI VŮDCOVSTVÍ	18
2 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2.1 NÁPLŇ PRÁCE ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
2.2 ROLE ŘEDITELE ŠKOLY	24
2.2.1 Ředitel jako lídr	25
2.2.2 Ředitel jako manažer	25
2.2.3 Ředitel jako vykonavatel	26
2.3 KOMPETENCE ŘEDITELE ŠKOLY	26
3 PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELE ŠKOLY	30
3.1 FÁZE POČÁTKU V NOVÉ PROFESNÍ ROLI	31
3.1.1 Zátěžové oblasti začínajících ředitelů škol	32
3.1.2 Self efficacy začínajících ředitelů	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 CÍL VÝZKUMU	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	37
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	41
4.5 SBĚR A ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	41
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	42
5.1 NEPŘIPRAVENOST NA ROLI ŘEDITELE	42
5.2 ZVLÁDÁNÍ NEČEKANÝCH SITUACÍ	49
5.3 JSEM UČITEL NEBO ŘEDITEL?.....	52
5.4 ČAS JAKO PROBLÉM.....	54
5.5 SELF EFFICACY V OBLASTI VEDENÍ LIDÍ.....	57
5.6 ANALÝZA KONCEPCE ROZVOJE MATEŘSKÉ ŠKOLY	59
5.6.1 Výchova a vzdělávání	60
5.6.2 Personální podmínky	61

5.6.3	Organizační a řídicí podmínky	63
5.6.4	Ekonomické a materiální podmínky	64
5.6.5	Spolupráce mateřské školy	65
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	68
6.1	DISKUSE A LIMITY	71
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	74
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Bariéry v práci začínajícího ředitele mateřské školy“. Mateřská škola je první institucí, kde dítě přichází a kde se socializuje. Jsem přesvědčena, že k tomu je zapotřebí kvalitního vzdělávacího prostředí mateřské školy a také lidí, kteří v instituci pracují a kteří ji řídí. Ředitel školy je člověk, který stojí v čele organizační struktury a je hlavní představitel školy, který je zodpovědný za řízení mateřské školy. Na jeho odborných znalostech a dovednostech závisí celý chod mateřské školy. Začínající ředitelé mateřských škol se často po svém nástupu musí vyrovnat s různými problémy a situacemi, které na ně v ředitelně čekají. Proto jsem se rozhodla pro toto téma, samotnou mě zajímalo, s jakými bariérami v práci se začínající ředitelé školy setkávají a jak se s nimi dokážou vyrovnat a jestli vůbec nějaké bariéry v práci začínajících ředitelů mateřských škol můžeme identifikovat.

Hlavními cíli teoretické části je sumarizovat poznatky o procesech řízení mateřské školy a také představit roli ředitele mateřské školy, jako klíčového aktéra v procesu řízení školy s akcentem na začínajícího ředitele. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je věnována podstatě řízení mateřské školy. Jsou zde vymezeny vize, cíle, kultura školy a také rozdíly mezi vedením a řízením školy. Je zde také věnován pohled na leadership neboli vůdcovství. V druhé kapitole jsem se zaměřila na samotného ředitele mateřské školy a představila jsem legislativní požadavky na funkci ředitele školy a také role ředitele školy a jeho klíčové kompetence. Třetí kapitola teoretické části je věnována profesní dráze ředitelů škol se zaměřením na fázi po vstupu do funkce ředitele školy. Je zde také zaměření na zátěžové oblasti v práci ředitelů škol a také self efficacy ředitelů škol.

Výzkumná část diplomové práce vychází z interview se začínajícími řediteli mateřských škol a také z analýzy koncepce rozvoje mateřské školy. Cílem praktické části je odhalit bariéry v práci, se kterými se setkávají začínající ředitelé mateřských škol. K tomu mi posloužily právě rozhovory s řediteli mateřských škol a také jejich koncepce rozvoje mateřské školy. Ve výzkumné části postupně popisují metodologii, interpretaci dat z interview a také interpretaci dat z koncepcí rozvoje mateřské školy. Výsledkem mého šetření je snaha odhalit bariéry, se kterými se setkávají začínající ředitelé mateřských škol. Na závěr práce jsou zařazeny také diskuse a limity a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ELEMENTY ŘÍZENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola je institucí, jejíž funkcí je poskytovat vzdělání dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let v organizovaných formách a podle příslušných vzdělávacích programů. Škola je místem socializace a enkulturace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj, připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský.

Na školu se dá pohlížet různými způsoby. Mateřská škola jako **instituce** je součástí školského systému dané země, podléhá zákonům, normám, splňuje požadavky, které jsou na ni legislativně kladeny. Školu lze chápat také jako **organizaci**, jejímž cílem není vytvářet zisk, ale poskytovat kvalitní služby za co nejefektivnější využití poskytnutých prostředků. V oblasti výchovy a vzdělávání jde o cílevědomou činnost, jejímž smyslem je vzájemné působení lidí – subjektů a objektů vzdělávání. Škola je také chápána jako **pospolitost**, která zahrnuje vzájemnou spolupráci, společné vize a cíle. Podstata této pospolitosti spočívá ve vzájemné podpoře všech jejích členů s pravidly vzájemné péče, respektu a zájmu o druhého (Pol, 2007b).

V každé mateřské škole se užívá nějaký styl řízení, strategie výchovy a vzdělávání, způsoby komunikace s rodiči dětí, ale i se všemi aktéry, kteří jsou součástí školního života. Od školy se tedy očekává nejenom každodenní řízené fungování, ale také stanovení dlouhodobé koncepce a cílů. Nejdůležitějším cílem mateřské školy je naplňování smyslu, pro který byla zřízena. Základním úkolem školy je totiž vzdělávat a vychovávat (Majerčíková & Rebendová, 2016).

Podoba současné mateřské školy je ovlivněna politickými, ekonomickými, ale také společenskými změnami posledních let. Po roce 1989 se tyto změny ve společnosti zobrazily také do pojetí předškolního vzdělávání a ovlivnily je jak v oblasti cílů, tak i v rovině obsahu, metod, podmínek a prostředků. Předškolní vzdělávání se proměňuje především na základě vnitřní reformy. Snaha postupně zvyšovat kvalitu a efektivitu předškolního vzdělávání vyvolala potřebu řešit otázku národního kurikula. V roce 2001 vznikl Národním program vzdělávání tzv. Bílá kniha a také byl v souladu s požadavkem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v roce 2001 vytvořen Rámcový program pro předškolní vzdělávání, který byl v roce 2004 upraven a pod názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vydán. Cíle stanovené v Bílé knize byly postupně naplňovány a 1. 1. 2005 vstoupil v platnost zákon č. 561/2004Sb., Zákon o předškolním, základním, středním

a jiném vzdělávání (školský zákon), který přinesl do škol svým požadavkem na tvorbu školního vzdělávacího programu značnou autonomii (Bečvářová, 2010).

Přijetím školského zákona byla posílena vlastní autonomie škol a školy se také mohly otevřít evropskému rámci ve společných cílech ve vzdělávání. Postupně tak došlo k poměrně široké autonomii škol a veškerá pravomoc a odpovědnost přešla na samostatné ředitele škol. Ředitel musel rozšířit znalosti svých činností jako právo, ekonomika, personalistka, ale také mnohé dovednosti v oblasti řízení a tím se stal manažerem a do školy se dostal management (Trojanová, 2014).

Řízení mateřské školy má přinést potřebné výsledky za co nejlepšího využití lidských, materiálních a finančních zdrojů, které má škola k dispozici. Řízení školy by mělo procházet následujícími fázemi: analýza (nalezení, pojmenování, popsání problémů), konstrukce (stanovení koncepce, cílů i organizace), realizace (provedení) a evaluace-hodnocení (včetně kontroly a sebehodnocení). Shrňme-li tyto činnosti v souvislosti s moderním pojetím řízení, můžeme se zabývat fázemi: plánování, organizování a přikazování, vedení a motivace, kontrola, hodnocení a evaluace. Provázanost a podmíněnost jednotlivých fází zvyšuje účinnost a kvalitu samostatného řídicího procesu (Bečvářová, 2003).

Řízení mateřské školy je také ovlivňováno otázkami, kdo školu řídí, jak ji řídí, co řídí a také za jakých podmínek školu řídí. Školu řídí hlavně politika státu, MŠMT, kraj, zřizovatel a ředitel. V otázce, jak mateřskou školu řídí, jde především o kvalitu plánování, motivování, organizování, vedení, oblast spolupráce, kontroly, hodnocení, sebehodnocení, evaluaci i autoevaluaci. Pokud se jedná o to, co se řídí, je to hlavně činnost všech částí školy, jak organizace uvnitř i vně, vzdělávací procesy, ale také pedagogy a další pracovníky školy. Odpověď na otázku o podmínkách řízení školy se vztahuje na podmínky personální, materiální, bezpečnostní, psychohygienické v souvislosti se vztahy k nadřízeným orgánům i rodičovské veřejnosti. Základním činitelem, který ovlivňuje celkový charakter školy, je právě povaha řízení školy. Základní kvalitou úspěšného řízení školy je nejenom úroveň řídicích pracovníků, ale také kvalita podřízených. Předpokladem úspěšnosti řídicího procesu jsou manažerské vlastnosti řídicího pracovníka, které jsou jednak vrozené znalosti a dovednosti (touha řídit, empatie), ale také získané vlastnosti a dovednosti (odborné znalosti, právní ekonomické, organizační, administrativní atd.) Úspěšnost řídicího procesu ovlivňuje také znalost řízené organizace, zákonitosti jejího vývoje, její poslání (Bečvářová, 2003).

Předpokladem úspěšnosti řízení mateřské školy je také neustále se zvyšující účinnost a efektivita. Zjednodušeněji řečeno jde o nalezení odpovědi na otázky: Co budeme dělat, proč to budeme dělat, za jakých podmínek to budeme dělat a jakým způsobem dosáhneme cílů, jak zjistíme, že jsme jich dosáhli a jaké závěry z tohoto zjištění vyplývají. Podporou úspěšného řízení je kvalitní tým spolupracovníků, kvalita prostředí, a i kvalita vnitřních předpisů a organizačních dokumentů. V předškolním vzdělávání ovlivňuje kvalitu řízení také kvalita činnosti a spolupráce s nadřízenými orgány (Bečvářová, 2003).

1.1 Vize, filosofie a poslání školy

Pro řízení školy je důležité stanovení samostatné vize školy, jako hlavní myšlenku existence školy. Vize neodpovídá na otázku, co škola dělá, ale zabývá se tím, co by škola měla činit. Ředitel školy, by měl být především vizionář – člověk, který vidí do budoucnosti a ví, jak k ní svoji školu přivést. Vize odhaluje dlouhodobý směr činnosti školy a formuluje její představu, zaměření a hlavní cíle nejméně na pět let do budoucnosti. Vize školy tedy jasně pojmenuje, v čem bude daná mateřská škola jedinečná a jak bude tuto jedinečnost podporovat a rozvíjet (Kratochvíl, 2010).

Jedinečnost školy a také její vnitřní kulturu vytváří její filosofie. Filosofie školy je souhrnem podnikových zásad, které ovlivňují chod školy. Je tvořena základními hodnotami a aspiracemi školy, filosofickými prioritami, které jsou společné všem rozhodnutím a také etickými paradigmaty a cíli. Vychází a respektuje filosofii společnosti, její hodnoty a cíle, proto, aby byla škola pro společnost žádoucí a efektivní. Respektuje také očekávání pracovníků školy i jejího okolí (Kratochvíl, 2010, s. 36).

V souvislosti s vizí a filosofií školy, je potřebné definovat také poslání školy. Poslání vymezuje hranice, ve kterých se má škola pohybovat. Vymezuje současný profil školy a její nejbližší budoucnost, na rozdíl od vize, která jak už bylo zmíněno, směřuje do budoucnosti. Poslání se přizpůsobuje externímu vzdělávacímu prostředí a obsahuje informace o současném i perspektivním zaměření školy při budování své jedinečnosti. Jejím úkolem je hlavně sdělit veřejnosti a komunitě, jaké specifika škola poskytuje a v čem spočívá její jedinečnost (Kratochvíl, 2010, s. 37).

1.2 Cíle školy

Vizi a poslání školy je potřeba proměňovat do strategických cílů. Strategický cíl je celkový cíl školy, pokud jde o její postavení na trhu ve střednědobém a dlouhodobém

horizontu. Strategické cíle školy vychází ze strategických dokumentů vlády, MŠMT ČR, Krajských úřadů, z potřeb regionu, podnikatelské a veřejné sféry, žáků, rodičů.

Strategické cíle školy jsou očekávané budoucí stavy výchovně-vzdělávacích procesů, technologií, vnitřní kvality, styku s veřejností (public relations) a materiálního rozvoje, kterých chce škola dosáhnout. Pro tyto cíle platí pravidlo SMART. Cíle školy by měly být specifické, měřitelné, přijatelné, reálné a termínované (Kratochvíl, 2010). Každý cíl musí mít měřítko, které stanovuje, jestli byl splněn a také do jaké míry byl splněn. Cíle můžeme rozlišovat krátkodobé, které mohou být dosaženy během jednoho roku, ale převážně jsou na měsíc, týden, den. Střednědobé cíle jsou realizační, taktické a vznikají většinou na dobu 1–3 let. Mezi dlouhodobé cíle patří strategický plán rozvoje, který většinou vzniká na 5 let. Posledním druhem cílů jsou vize, mezi které patří dlouhodobé strategie na 15 - 20let (Syslová, 2015).

Pro řízení školy je důležité také stanovení koncepce rozvoje školy. Je to dokument, který obsahuje základní informace pro učitele, rodiče a žáky. Tento dokument popisuje profil školy a určuje její nejbližší budoucnost. Cílem tohoto dokumentu je sdělit v čem je škola specifická, jedinečná, výjimečná a kvalitní. Mezi základními principy koncepce rozvoje školy patří orientace na konkurenční postavení školy a na její jedinečnost, realizovatelnost poslání, motivace týmů, specifikace cílů (Petrů Puhrová, 2017).

1.3 Kultura školy

Kultura je definována jako souhrn očekávání, přístupů, uznávaných hodnot, deklarovaných norem a vzájemných vztahů, který se dlouhodobě projevuje v individuálním i skupinovém chování lidí v organizaci (Lazarová, Pol, & Tomancová, 2012).

Kultura školy je tvořena souborem charakteristik, kterými lze popsat tzv. duši školy. Kultura vychází z tradice dané školy a její důležitou součástí jsou příběhy školy. Kultura každé školy se mění v pomalém tempu. Kultura školy vytváří pracovní, demokratickou a motivující atmosféru, ale také zdravou soutěživost s týmovou prací. Kulturu školy mohou tvořit symboly (logo, podnikové barvy, vzájemné oslovování, udělování vyznamenání, výročí založení firmy), pravidla jednání (sociální normy a standardy jednání, zásady, pravidla, ideologie atd.) a základní životní představy (Kratochvíl, 2009).

Kultura školy se projevuje ve formách komunikace, v realizaci jednotlivých personálních činností, ve způsobech rozhodování vedení školy, v sociálním klimatu školy,

ve shodném náhledu lidí ve škole na dění uvnitř škol. Za kulturu školy se považuje to, jak se škola prezentuje, jaký obraz o škole vytváří, jakou má pověst u odborné i rodičovské veřejnosti, jaké má škola osobnosti a jaké má cíle a hodnoty (Lazarová et al., 2012, s. 30).

1.4 Řízení a vedení školy

V důsledku vyšší autonomie škol, po roce 1989 se postupně objevovala část škol vedená a rozvíjená silnými vizionáři, kteří byli schopni se vyrovnat s vnějšími požadavky a byli schopni táhnout školu určitým směrem. Na druhé straně zde ale byly také školy, které reagovaly na vnější podmínky a snahu uspět v „každodennosti“. Teprve až postupně se vyvíjí jednotlivé požadavky, aby školy byly zevnitř rozvíjejícími organizacemi s dlouhodobou koncepcí i vizí. Obsah konceptu řízení, který byl dlouho dobu chápán jako koncept, který obsahuje vše, co se ve škole děje, byl zúžen a postupně se z něj oddělil koncept vedení, který byl dlouhou dobu vnímán jako koncept řízení (Pol, 2007a). Manažeři musejí být lídři. Lídři jsou často, ale ne vždy manažery. Procesy řízení a vedení lze rozlišovat a následující části popíšu základní rozdíly mezi nimi.

Řízení je zaměřeno na účinné fungování a na krátkodobější plánování pro školu. Jeho činnosti směřují k vytváření řádu v organizaci. V řízení má důležitý význam vytváření a udržování dohodnutých struktur a systémů, které mají vhodné podmínky pro učení, vyučování. Řízení je tedy hlavně práce se žáky a zaměstnanci školy ve smyslu dosahování směru, respektive cíle, který byl již dopředu vytyčen. Řídící činnosti můžeme dělit do čtyř základních oblastí. Prvním z nich je **plánování**, strategické plánování je jednou z hlavních činností vedoucího pracovníka. Vytváření strategií (konceptů a vizí) závisí na rozhodovacích schopnostech manažera, jeho ochotě riskovat a také schopnosti poznat podstatné jevy a jevy druhotné. Plánování je východiskem pro všechny manažerské funkce. Další řídicí činností je **organizování**, jedná se o stanovení nejvhodnějšího postupu k dosažení cíle, včetně stanovení personálního obsazení a věcného zabezpečení. Ředitel školy má vytvářet takovou strukturu organizace, v níž se mají připravovat a plnit stanovené cíle. **Vedení, motivování** je další řídicí činností. Jedná se hlavně o vedení a motivování samostatným příkladem vedoucích pracovníků, díky znalosti dané problematiky a také znalosti svých podřízených a nepřetržitých kontaktů s nimi. Poslední řídicí činností je **kontrola, hodnocení, evaluace**. Jedná se o průběžnou kontrolu, monitorování, měření, vyhodnocování postupu práce v porovnání s programem (plánem). Pro efektivní řízení musí kontrola probíhat neprodleně a obsahovat náležitá právní opatření (Bečvářová, 2003).

Vedení je typicky spojováno se zaměřením na změny a pohyb v organizaci, na vizi, misi, hodnoty, strategické záležitosti, transformaci, orientaci na výsledky, cíle a lidi. Jde tak o snahu „činit správné věci“, které jsou poté uváděny do praxe prostřednictvím řízení (Pol, 2007a).

Pol chápe vedení jako soubor formativních aktivit. Jedná se o proces vlivu, o inspirování a o podporu druhých přibližovat se nebo dosahovat ke společné vizi. Vedení tedy zdůrazňuje budoucí směřování. Vedení závisí na vzájemné důvěře mezi vedenými a vedoucími a také na přesvědčení vedených. Vedení nemusí vycházet jen od ředitele školy, ale může vycházet od učitelů, i jiných lidí ve škole. „*Vedení může vycházet odkudkoli, odvozuje se z kontextu a myšlenek jednotlivců, kteří se navzájem ovlivňují. Je to akt, který zmocňuje a zároveň umožňuje stát se zmocnitelem.*“ (Pol, 2007b, s. 29-30). Vedení je také závislé na povaze sociální organizace, na cílech, které jsou sledovány na jednotlivcích, na zdrojích a časovém rámci a mnoha dalších faktorech.

Základním rozdílem mezi vedením a řízením školy je hlavně to, že řízení se zaměřuje na udržování organizační struktury, následování již předem stanovené cesty. Hlavním jeho zájmem je dosahování cílů tady a teď. Zatímco vedení je zaměřeno na tvorbu a udržování organizační kultury, jedná se o hledání správné cesty, zaměřuje se na tvorbu vize, která se týká budoucího stavu. Řízení znamená „dělání věcí správně“, manažer zde věci udržuje, pokračuje, spoléhá se na kontrolu, vytváření a plnění plánu. Pracuje se hlavně na tom, aby věci fungovaly. Vedení, jak už bylo řečeno, znamená „dělat správné věci“, lídr hlavně rozvíjí, inspiruje důvěrou, stanovuje také poslání a dává smysl směru vývoje. Řízení také zachovává nízké hladiny emotivní angažovanosti. Manažeři jsou učeni organizací, zatímco vedení prokazuje empatie ve vztahu k druhým lidem, učí se z organizace (Světlík, 2009).

Jak už bylo zmíněno, řízení lze chápat jako „dělání věcí správně“, jde hlavně o rutinní práce jako je efektivní práce se zdroji, informacemi, znalostmi. U ředitele školy se to vztahuje na vedení porad, budování sítí, vypracování provozních dokumentů, statistických výkazů a mnoho dalších. Vedení lze chápat jako „schopnost vybrat činnosti, které nám zabezpečují prosperitu.“ U ředitele školy se jedná hlavně o zaměření školy, o investicích, získávání zdrojů, budování image školy atd. Oddělovat od sebe vedení a řízení není zcela bez problémů. Hlavně v praxi školního života se jednotlivé aktivity vedení a řízení překrývají a je mezi nimi mnoho souvislostí. Vedení a řízení mají mezi sebou daný vztah: „*Vedení by mělo poskytnout hnací sílu a směr pro lepší výkony, zatímco řízení by mělo co nejlépe využívat zdroje a procesy k dosažení těchto výkonů. Součástí aktivit řízení je také*

účinná evaluace, plánování, řízení zaměřené na dosahování výkonů a rozvoj zaměstnanců.“ (Pol, 2007b, s. 31).

Ředitel školy by měl být tedy nejen dobrým manažerem, ale také skvělým vedoucím, který je schopný pečovat o kulturu a lidi ve škole. Vedení a řízení jsou tedy odlišné, ale stejně spolu související přístupy.

1.5 Leadership neboli vůdcovství

Leadership je slovo, o kterém se v dnešní době hodně diskutuje a vzrůstá zájem o leadership u spotřebitelů. Leadership je schopnost vést a inspirovat lidi k tomu, aby poskytly své největší síly a schopnosti k dosažení vytoužených výsledků a jejich motivování k dosažení stanovených cílů.

Úspěšní vůdci rozvíjejí vizi svých škol na základě svých osobních a profesních hodnot. Tuto vizi formulují při každé příležitosti a ovlivňují její zaměstnance a další zúčastněné strany, aby sdíleli tuto vizi. Filozofie, struktura a činnosti školy jsou zaměřeny na dosažení této společné vize (Bush, Bell & Middlewood, 2019).

P. F. Drucker (in Kratochvíl, 2009, s. 7) říká, že *„Základ úspěšného leadershipu tkví v práci s posláním – v jeho definici a jasné a pravidelné komunikaci. Lídr stanovuje cíle, volí priority, určuje a udržuje standardy.“*

Charakteristiky vůdce

Hodnoty, které se od lídrů očekávají, se mohou v různých situacích měnit, ale existuje řada charakteristik a schopností, které by dobří lídři měli mít.

Jo Owen (2006 in Kratochvíl, 2009) popisuje hlavní rysy lídrů na vrcholové úrovni organizace takto: schopnost motivovat jiné lidi, mít vizi, čestnost, upřímnost a poctivost, rozhodnost, schopnost zvládat krize.

Armstrong & Stephens (2008) popisují, že mezi základní schopnosti lídra patří schopnost adaptace, schopnost dosahovat angažovanosti druhých lidí ve společné věci, čestnost a také podmanivý hlas. Základní indikace schopnosti vést je smysl najít východisko v nepříznivých situacích, učit se a nacházet poučení z existujících okolností. Mezi základní kvality lídra patří nadšení pro plnění stanovených cílů, sebedůvěra, houževnatost a vytrvalost, čestnost a poctivost, laskavost a srdečnost a také pokora, skromnost. Podle různých šetření lídři vytváří správný prostor pro lidi, aby mohli dobře pracovat bez dozoru. Základní složkou schopnosti vést je také emoční inteligence, která je definována jako

schopnost orientovat se ve svých vlastních pocitech a citech a také v pocitech a citech druhých lidí. Dále se doplňuje, že na základě emoční inteligence fungujete, když znáte své emoce, umíte je usměrňovat a také když citlivě přistupujete k tomu, co cítí jiní lidé a podle toho utváříte vztahy s nimi. Emoční inteligentní osoba zná své slabé a silné stránky a ví, že je vhodné emoce usměrňovat a zvládat je než se jimi nechat vést.

Úspěšní lídři mají také své následovníky, kteří ale potřebují vědět, že se vydali správným směrem. Na své lídry mají 3 základní požadavky. Prvním požadavkem je, že lídři musejí odpovídat očekáváním. Následovníci očekávají, že lídr bude upřímný a otevřený, spolehlivý a férový. Druhým požadavkem je, že lídři musejí ukazovat, že jsou odborníci v úkolech, kterým čelí. Nemusí být odborníky úplně ve všem, ale měli by být schopni vést pracovníky ve skupině tak, aby došlo k naplnění úkolu. Lídři také mohou spojit různé odborné znalosti svých pracovníků k dosažení nejlepšího výsledku. Posledním požadavkem je to, že lídři musí být chápáni jako většina z nás. To znamená, že musejí být hlavně vtělením norem a hodnot, které jsou pro skupinu nejdůležitější (Armstrong & Stephens, 2008).

Pro lídra jsou následovníci velkým přínosem. Směřují k předem stanovené vizi, snaží se a obětují se pro skupinu, jsou loajální a respektují stanovené normy. Lídr musí být schopen svým následovníkům nabídnout vizi, pocit uznání, bezpečí a možnost někam patřit (Procházka, Vaculík & Smutný, 2013).

Styly vedení

V literatuře se můžeme seznámit s řadou teorií vedení. Jedná se hlavně o teorie založené na rysech vedoucího, osobních kvalitách, způsobu chování a podobě. Styl vedení představuje způsob jednání s lidmi a jejich ovlivňování.

Blažek (2014) ve své knize popisuje tři základní styly vedení, a to styly autoritativní, participativní a liberální. Pro autoritativní styl vedení je typické, že vedoucí rozhoduje sám a rozhodnutí sděluje formou příkazů. Komunikace je jednoznačná, vedoucí podává příkazy a podřízení vydávají hlášení o jejich plnění. Podřízení mají minimální a zcela jasně vymezenou autonomii. Motivace je založena na autoritě. U participativního stylu vedení vedoucí formuje úkoly a postupy k jejich řešení za účasti svých spolupracovníků. Kooperace spočívá v tom, že vedoucí předloží problém, shromáždí návrhy na řešení tohoto problému, a nakonec sám rozhodne. V současnosti dosahuje značné míry uplatnění. U liberálního stylu jde o velkou autonomii spolupracovníků. Vedoucí pracovník rozhoduje pouze o základních

cílech, o řízení kolektivu jako celku, jeho role zahrnuje hlavně podporu spolupracovníků, předávání či zprostředkování klíčových informací.

Tureckiová (2007) popisuje více druhů stylů vedení. První styl vedení je autoritářský styl vedení, který bývá označován také za „vykořisťovatelský“, kdy vedoucí nejen sám rozhoduje, ale také zneužívá své pravomoci. U autoritativní stylu vedení manažer rozhoduje sám, dává příkazy a očekává jejich plnění. Konzultativní styl bývá označován také jako demokratický. Vedoucí rozhoduje sám na základě konzultací se všemi členy skupiny. U participativního stylu vedení líder rozhodující proces usměrňuje nebo ho usnadňuje. Přijato je rozhodnutí, které je nejlepší bez ohledu na to, kdo je jeho autorem. U delegativního stylu vedení je velká důvěra mezi lídrem a pracovníkem. Líder deleguje část svých úkolů, které vedou k dalšímu rozvoji schopností a motivace svých pracovníků. U stylu vedení zmocňování jde o rozšířenou formu delegování. Kompetentní je ten pracovník, který danému problému nejlépe rozumí.

V organizacích, kde se uplatňuje leadership jsou převážně používány styly s vyšší mírou participace a nižší mírou direktivnosti řízení. Pouze styl s vyšší mírou participace (spoluzodpovědnosti a odpovědnosti za rozhodnutí) umožňuje výchovu nových lídrů.

Zahraniční styly vedení

V zahraničí existuje mnoho konkurenčních a alternativních modelů vedení školy na ukázkou zde uvádím čtyři „klasické“ modely vedení. Další styly poté kombinují tyto prvky vedení.

Instruktivní vedení (instructional leadership) je nejdéle zavedený koncept propojující vedení a učení. Zaměřuje se hlavně na tvorbu kurikula, koordinaci, kontrolu a rozvíjení kvalitního vyučování ve škole. Toto vedení je považováno za silné a direktivní, protože změny ve škole určují vedoucí shora. Je funkční, pokud jsou školy zaměřeny na zlepšování výsledků žáků a na zkvalitňování procesu učení a vedení. Transformativní vedení (transformational leadership) je určeno komponentami týkajícími se několika oblastí – určování směru organizace, pomoc lidem, proměny organizace a management organizace. Lídři jsou ohleduplní ke svým zaměstnancům, dokážou naslouchat, uznávají odlišnost názorů a pojetí a jsou schopni se z nich učit. Manažerské vedení (managerial leadership) je založeno na přísném dodržování pravidel a na jasném stanovování úkolů a cílů. Vedoucí pracovníci využívají své pozice a uplatňují někdy i moc, aby se opřeli o své rozhodnutí. Chybí zde vize, hodnoty a expertizy vedení školy. Distributivní vedení (distributed leadership) je chápáno také jako sdílené vedení, kdy každý člen vedení nebo vedoucí tým

má své pravomoci, které uplatňuje samostatně. Distributivní vedení se řídí myšlenkou, že vedení může být kdekoliv v organizaci a není omezeno jen na jednu osobu (Rozkocová & Novotová, 2018).

Volba vhodného stylu vedení závisí na kvalitě a množství podřízených a jejich ochotě spolupracovat, dále závisí také na osobních vlastnostech a dovednostech lídra. Styly vedení se mění a přizpůsobují se také dané situaci.

2 ŘEDITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

„Obklopený mnoha lidmi, a přesto sám. Zodpovědný za množství procesů, a přesto často váhající, rozvažující důsledky svého konání. Radící a pomáhající mnoha lidem, a přesto toužící po radě, pomoci, zastavení“ (Lhotková, Trojan & Kitzberger, 2012, s. 11).

Stěžejní postavou školského managementu je právě ředitel školy. Ten je klíčovou a také nezastupitelnou osobou v každodenním životě školy. Na jeho pedagogických, odborných, řídicích schopnostech závisí celkový chod mateřské školy.

Ředitel mateřské školy je odpovědný za všechny složky řízení školy a tuto pozici nelze vykonávat bez náležitých kvalifikačních předpokladů a splnění zákonných podmínek pro výkon činnosti ředitele mateřské školy. Ředitel mateřské školy je statutárním orgánem školské právnické osoby. Postavení ředitele mateřské školy, jeho práva a povinnosti jsou dány zákonem č. 561/2004 Sb., Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ředitel školy odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělávání a služby v souladu se zákonem a vzdělávacími programy. Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, vytváří podmínky pro výkon činnosti České školní inspekce, vytváří podmínky pro další rozvoj pedagogických pracovníků, odpovídá za zajištění pedagogického dohledu nad dětmi ve škole. Dále stanovuje podmínky provozu školy, odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu. Ředitel školy také rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v daných případech (školský zákon, 2012). Ředitel školy také vystupuje na pozici zaměstnavatele školy a z této pozici jedná sám se sebou jako se zaměstnancem (Syslová, 2015).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů může ředitelem mateřské školy být fyzická osoba, která splňuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka a dále splňuje délku pedagogické praxe nejméně tři let. Předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka se rozumí odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Ředitel mateřské školy musí do dvou let od nástupu do funkce absolvovat studium pro ředitele škol a školských zařízení. Za studium pro ředitele škol se považuje také studium pro vedoucí pedagogické pracovníky. Rozsah studia pro ředitele škol a školských zařízení je vymezen 100 hodin přímé výuky včetně třídní stáže v rozsahu minimálně 15 hodin. Cílem studia je obeznámit zúčastněné se základními znalostmi školského a pracovního

práva, ekonomiky a financování škol, řízení a rozvoje lidských zdrojů, rámcových a školních vzdělávacích programů, organizační struktury škol, evaluace a autoevaluace škol, bezpečnosti a ochrany zdraví. Studium je ukončeno závěrečnou zkouškou před komisí.

Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky v rozsahu 350 hodin se uznává jako studium pro ředitele škol a školských zařízení. Studium by mělo probíhat pouze na úrovni vysokých škol a seznamuje účastníky se znalostmi školského managementu, řízení pedagogického procesu, vedení lidí, práva, ekonomiky, pedagogiky, psychologie, financování školství, týmového řízení, bezpečnost a ochrana zdraví při práci (BOZP), ale také s oblastí informačních technologií. Toto studium se ukončuje obhajobou závěrečné práce a závěrečnou zkouškou před komisí.

Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení nemusí absolvovat ředitelé, kteří vystudovali akreditovaný vysokoškolský vzdělávací program v oboru školský management (Trojan, 2011).

Ředitel školy nemá povinnost dalšího ředitelského vzdělávání, má pouze danou povinnost dalšího vzdělávání jako pedagogický pracovník.

2.1 Náplň práce ředitele mateřské školy

Ředitel mateřské školy je povinen postupovat podle obecně platných a závazných právních norem České republiky i právních norem přijatých naším státem. Náplň práce ředitele mateřské školy jde rozdělit do několika oblastí, jako je oblast řízení, pracovněprávní, finančněprávní, bezpečnostní, výchovně-vzdělávací, obchodně závazková a oblast externích vztahů.

Oblast řízení mateřské školy, jde ještě rozdělit do několika podoblastí, jako jsou strategické dokumenty, vize a kultivace kultury. V rámci podoblasti strategické dokumenty je ředitel školy povinen vypracovávat koncepci a roční plán školy, je povinen naplňovat koncepci, plánované záměry a cíle RVP PV i Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Provádí evaluaci vzdělávacích programů. Je odpovědný za vedení povinné dokumentace školy podle zákona. Je odpovědný i za vedení další dokumentace, mezi kterou patří hospodářská dokumentace a účetní evidence, evidence majetku, personální dokumentace, zřizovací listina, dekret o jmenování do funkce ředitele školy, zakládání inspekčních zpráv, výsledků kontrol a další dokumenty, které by si měla škola sama zpracovat. Je také odpovědný za odbornou úroveň vzdělávací práce školy a její plnění. V rámci podoblasti vize

je ředitel mateřské školy povinen vést, motivovat a koordinovat celý kolektiv zaměstnanců. Svým příkladem vede pedagogické pracovníky k sebehodnocení. V rámci podoblasti kultivace kultury ředitel mateřské školy průběžně vyhodnocuje svoji práci, ale i práci pedagogických i dalších pracovníků. Zajišťuje informovanost o výchovně-vzdělávací práci dětí směrem k zákonným zástupcům dětí. Zabývá se spoluprací s rodiči, veřejností, zřizovatelem a dalšími partnery školy.

V oblasti pracovněprávní nese odpovědnost za pracovní poměry, pracovní dobu, nástup na dovolenou, péči o zaměstnance, zařazování do platových tříd stupňů, odpovědnost na škodu u zaměstnanců, stanovuje výši příplatků a nenárokových složek platu.

V oblasti finančněprávní nese odpovědnost za daňové odvody, odvody sociálního, zdravotního a nemocenského pojištění a příspěvku na nezaměstnanost. Nese také odpovědnost za hospodaření školy s rozpočtovými prostředky a vlastními finančními fondy.

Ředitel mateřské školy také vykonává přímou výchovně vzdělávací práci s dětmi ve výchovně vzdělávací oblasti. V této oblasti plní všechny povinnosti učitele mateřské školy.

V rámci oblasti obchodně závazkové vztahy nese ředitel odpovědnost za uzavírání kupních smluv, nájemní smlouvy, smlouvy o kontrolní činnosti, smlouvy o inkasu, o běžném účtu, pojistné smlouvy a podobně.

V rámci oblasti externích vztahů zajišťuje styk s nadřizenými složkami a dalšími odborníky, jako je základní škola, Pedagogicko-psychologická poradna a podobně. Informuje rodiče o koncepci rozvoje školy, vzdělávacím programu včetně všech akcí, aktivit a také o výsledcích výchovně-vzdělávací práce u dětí. Ředitel mateřské školy seznamuje rodiče s organizačními opatřeními, personálními podmínkami a také s podmínkami materiálními, bezpečnostními a psychohygienickými. Ředitel mateřské školy zajišťuje také prezentaci školy na veřejnosti.

V oblasti bezpečnostní odpovídá ředitel školy za plnění všech úkolů v agendě bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, požární ochrany (Bečvářová, 2003).

2.2 Role ředitele školy

Ředitel mateřské školy stojí na vrcholu organizační struktury školy, je nezastupitelnou a rozhodující osobou každé školy, jejího rozvoje a výsledků. Po jmenování do funkce ředitele se pravděpodobně změní hodně věcí. Mění se jeho společenské zařazení i hodnocení, protože najednou je reprezentantem celé školy a také v sobě nese obraz vzdělávací politiky

uplatňované ministerstvem školství. Je vnímán jako odpovědný činitel a oficiální představitel školy a také jako osobnost, která má značnou autoritu.

Úspěšnost ředitele bývá ztotožňována s úspěšností školy, kterou řídí a uznávaný ředitel zvládá skvěle veškeré činnosti související s funkcí ředitele školy. Jednotlivé role pomáhají řediteli zorientovat se ve všech úkolech, které plní po nástupu do funkce. Ředitel mateřské školy plní roli lídra, manažera a vykonavatele. Ani jedna z těchto rolí nemůže být u ředitele opomenuta, ale záleží na osobnosti ředitele, která role u něj bude převažovat.

2.2.1 Ředitel jako lídr

V rámci role lídra určuje ředitel školy svoji vizi organizace, určuje strategie, dlouhodobé plány, formuluje strategické cíle a motivuje ostatní pracovníky k naplnění této vize. Jako lídr vidí ředitel dlouho do budoucnosti. Ředitel také neustále komunikuje s pracovníky škol a zajišťuje jejich rozvoj, průběžně řeší konflikty, které na pracovišti nastanou a vybírá vhodný styl vedení.

Udává se také, že v rámci této role vychovává ředitel své následovníky, kdy ředitel vyvolává u zaměstnanců činnost svým pouhým příkladem a nikoliv příkazem (Trojanová, 2017).

O řediteli jako o lídrovi mluví také zákon § 165 č. 563/2004 Sb., předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů:

„Ředitel školy a školského zařízení

a) Rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak.“

Právě tato část zákona dává řediteli možnost stanovit vizi školy a naplňovat ji.

2.2.2 Ředitel jako manažer

Základní úlohou ředitele jako manažera je přenášení vizí lídra přímo do organizace, zajišťování každodenního chodu školy. Jako manažer vykovává ředitel spoustu manažerských činností jako plánování, organizování, rozhodování, kontrolování, vedení lidí, analýza a implementace. Všechny tyto činnosti mají svá specifika, která jsou nezbytná se naučit, osvojit, přijmout za své a neustále se v nich zdokonalovat ve spojitosti s praxí.

O řediteli jako o manažerovi se také mluví ve školském zákoně § 164 č. 563/2004 Sb.,

„Ředitel školy a školského zařízení

- b) *odpovídá za to, že škola školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*
- c) *odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.“*

2.2.3 Ředitel jako vykonavatel

Ředitel školy, jak již bylo zmíněno, je pedagogický pracovník, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Ředitel mateřské školy je přímým kolegou učitelovi na třídě, ve které vykonává svoji přímou pedagogickou činnost. Jako učitel třídy je ředitel mateřské školy povinen spolupracovat v plánování vzdělávacích aktivit, akcí třídy, spolupracuje s rodiči. Také si s kolegou na třídě předává informace ohledně zdravotního stavu dětí, ohledně jednotlivých změn v chování a pokroků dětí a informací od rodičů.

Rozsah jeho přímé pedagogické činnosti je dán nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické, a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. Kromě vyučovací činnosti plní každodenní povinnosti vzhledem ke zřizovateli školy v rámci plnění směrnic a předpisů. Ředitele jako vykonavatele můžeme také chápat v ohledu na výkon státní správy v rámci správního řízení. Podle zákona č. 500/2004 Sb., zákon správní řád ředitel školy jako vykonavatel rozhoduje o přijímání dětí do mateřské školy.

Tato trojjedinnost ředitelských rolí patří ke specifickým vedoucím pedagogického pracovníka ve školství a značným způsobem komplikuje práci i pojetí funkce jako takové. Ředitel často během jednoho pracovního dne bezprostředně přechází z jedné role do druhé (Trojan, 2021).

2.3 Kompetence ředitele školy

S rolemi ředitele školy jsou provázány také jejich kompetence, tzn., že pro každou roli jsou potřebné určité kompetence. Termín kompetence se v české odborné literatuře začal používat v devadesátých letech minulého století, kdy začal postupně nahrazovat termíny znalost a dovednost. První význam slova souvisí s rozsahem pravomocí a druhý jako způsobilost k úloze. V obou případech se se vyjadřuje k tomu, zda je člověk kompetentní něco udělat (Lhotková et al., 2012).

Pisoňová (2011) ve své knize popisuje kompetence jako požadavky kladené na výkon funkce ředitele školy. Podle ní nejde jen o oblasti pravomoci a odpovědnosti ale především

o osobnostní požadavky, které by měl mít ředitel školy. Slavíková (2008) vysvětluje kompetence jako schopnost, způsobilost, pravomoc a moc. U vedoucích pracovníků škol používá termín manažerské kompetence, který obsahuje dva základní přístupy:

1. **Kompetence od jiného** – obsahují soubor rozhodovacích pravomocí, které vyplývají z funkce ředitele školy. Tyto kompetence jsou dány především od zřizovatele a z nich pak plyne odpovědnost za rozhodování. Lze je spojit i s termíny moc, vliv a poziční autorita.
2. **Kompetence od sebe** – obsahují obecnou schopnost adekvátně zhodnotit situaci a dané situaci přizpůsobit své jednání, eventuálně na danou situaci zareagovat zásahem do systému, který se důsledkem jednání může žádoucím způsobem proměnit. Tedy obsahuje schopnost a způsobilost.

Význam slova kompetence dále ještě rozšiřuje Hroník (2008 in Lhotková et al., 2012) o třetí dimenzi, kterou je motivace, a ta je součástí kompetence od sebe. Mluví tedy o triádě „mohu – umím – chci“. Kompetentní pracovník tedy může použít chování v daném prostřední (kompetence od jiného – mohu), je vybaven znalostmi, schopnostmi, vlastnostmi, které k danému chování nutně potřebuje (kompetence od sebe – umím), je motivovaný k tomu, aby dané chování použil (kompetence od sebe – chci).

Kompetence, které ředitelům škol udávají právní předpisy lze rozdělit do několika skupin. Trojan (2021) dělí kompetence ředitele školy podle charakteru vykonávané činnosti a rozděluje je na kompetence ředitele jako statutárního zástupce organizace, který za organizaci vystupuje navenek, kompetence ředitele jako zástupce zaměstnavatele v pracovně právních vztazích a kompetence ředitele školy jako vzdělávací instituce ve smyslu školských předpisů.

Základní předpis, který řeší kompetence ředitele školy ve smyslu školských předpisů je školský zákon, o kterém jsem se už zmiňovala výše. Ze školského zákona vyplývá řediteli školy určitá odpovědnost. Z této odpovědnosti mu plyne kompetence odborně vést učitele, kontrolovat jejich práci z odborného hlediska, zasahovat jim do odborných postupů. Školský zákon řediteli školy také stanovuje odpovědnost za zajištění dohledu nad dětmi, z toho je vyvozena kompetence ukládat v této oblasti konkrétní úkoly pracovníkům, vydávat podrobnější směrnice k zajištění dohledu apod. Ze školských předpisů plyne také řediteli školy kompetence stanovit výši úplaty za předškolní vzdělávání a také možnost rozhodnout o případném snížení nebo prominutí úplaty. Některé další kompetence ředitele školy

vyplývají také ze zákona o pedagogických pracovnících. Důležitou kompetencí je stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti každému pedagogickému pracovníkovi. Ředitel školy má také kompetenci organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků a stanovit jeho plán vzdělávání. Řediteli vyplývá také kompetence, která umožňuje na přechodnou dobu, aby ve škole působili pedagogičtí pracovníci bez předepsané kvalifikace. Tato poslední kompetence souvisí také s jeho rolí zástupce zaměstnavatele.

Mezi kompetence ředitele školy jako zástupce zaměstnavatele vyplývá řediteli školy možnost výběru osob ucházející se zaměstnání. Musí ovšem dbát na dodržení některých podmínek a právních předpisů. Důležitá kompetence ředitele školy je stanovení výše platu nebo mzdy. Jde o kompetenci velmi náročnou, jejíž uplatňování vyžaduje nemalou dávku znalostí a dovedností. Ředitel školy může uplatňovat také další kompetence, mezi které patří vysílání pracovníků na pracovní cesty, stanovení práce přes čas, určuje dobu čerpání dovolené a vydává vnitřní předpisy.

Kompetence ředitele školy jako statutárního zástupce organizace vyplývají hlavně z obchodního zákoníku, ze zákona o účetnictví, ze zákona o finanční kontrole, ze zákonů týkajících se BOZP a ze zákonů týkajících se správy majetku. Řediteli školy vyplývají z těchto předpisů kompetence v rozhodování o smluvních partnerech, ve vyhlašování, organizování veřejných zakázek, v rozhodování o majetku a jeho správě a také v rozhodování o kompetencích druhých osob (Trojan, 2021).

Kompetenční model ředitele školy by podle Bedrnové a Nového (1998 in Pisoňová, 2011) měl zaujímat pracovní, osobní a sociální kompetence, pozitivní myšlení, pochopení a toleranci, ochotu pracovat, schopnost sebekontroly, pochopení a toleranci k ostatním pracovníkům. Ředitel školy by také měl být tvořivý, měl by mít smysl pro humor a také by měl mít rozvinuté etické a estetické cítění. Důležité také je, aby na sobě byl ochoten pracovat.

Lhotková et al. (2012) sestavili kompetenční model ředitele školy, který obsahuje kompetence:

- lídrovské (strategické myšlení) – sestavení vize školy a jejího naplňování, propagace a prezentace školy na veřejnosti, stanovení priorit, motivace pracovníků školy
- manažerské (rozvoj organizace) – stanovení strategie, pojmenování cílů v souladu s vizí školy, personální činnosti, zajištění finančních zdrojů, správné vykonávání manažerských funkcí

- odborné – znalost platných právních a ekonomických předpisů, znalost současných trendů ve vývoji školy, komunikační schopnosti, znalost cizích jazyků
- osobnostní – Time-management, seberozvoj, schopnost sebereflexe, práce se stresem, přijímání rozhodnutí
- sociální – sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, spolupráce s partnery, akceptování podmínek
- řízení a hodnocení edukačního procesu – plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do vzdělávacího procesu, využití zpětné vazby pro zlepšování procesu.

Při práci s kompetencemi je důležité uvážení k čemu práce s kompetencemi směřuje a jaký je skutečný cíl využití kompetenčního modelu. Jedna z velice důležitých kompetencí ředitele školy je schopnost sebereflexe, vlastního hodnocení a vyvození důsledků.

Celkově jde říct, že na ředitele školy je kladeno tolik, že je nutné se ptát, zda jsou schopni to všechno zvládnout. Jak už bylo zmíněno, jsou to lidé na vrcholu organizační struktury školy se značnou mírou odpovědnosti za práci druhých. U ředitele škol se počítá s tím, že všechno zvládne a postará se o chod školy, o finance, budovu a vybavení školy, o učitele, bude komunikovat s rodiči se zřizovatelem, radními pro školství a také bude školu adekvátně reprezentovat a propagovat její vizi. Česká republika je ale jednou z mála zemí, s tak vysokou mírou odpovědnosti ředitelů škol (Lhotková et al., 2012).

Ředitel mateřské školy je tedy odpovědný za všechny oblasti života školy. Vzhledem k velkému množství obsahu jeho kompetencí se předpokládá, že všechny požadavky na něho kladené beze sporu zvládne. Nepřemýšlí se o tom, že by ředitel školy něco nezvládl. Jsem přesvědčena, že to platí i o začínajících ředitelích, kteří jsou chápáni jako ti nejvyšší v instituci, kteří všechno ví a zvládnou, je to právě dost často ale ředitel školy, kdo potřebuje nějakou pomoc a radu od zkušenějších ředitelů.

3 PROFESNÍ DRÁHA ŘEDITELE ŠKOLY

Budoucí ředitel školy by měl dopředu vědět, že se vydává na odlišnou, tedy ředitelskou dráhu. Svět učitele a svět ředitele se v mnohém prolíná, nacházejí se ve stejném prostoru, ale u ředitele školy přijde odpovědnost, jednání, přesvědčování a vyjednávání.

Profesní dráha je v pedagogickém slovníku definována jako průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled života (Průcha, Mareš & Walterová, 2003).

V profesní dráze ředitele školy je možné rozlišovat jednotlivé fáze, které souvisí s různými potřebami ředitelů škol. Na místě je tyto potřeby poznávat a vycházet z nich při volbě adekvátního způsobu přípravy a podpory ředitelů škol. Poznání jednotlivých fází je vhodné i pro samotné ředitele školy, protože může docházet k reflexi jejich práce. Profesní dráha ředitelů není lineární, je nerovnoměrná, přerušovaná a hlavně nepředvídatelná. Jedná se o proces, ve kterém probíhají vzájemné interakce mezi ředitelem a okolím, ať už se jedná o okolí uvnitř nebo vně školy (Pol, 2007b).

Jak tedy vypadá profesní dráha ředitele školy? U ředitelů škol stejně tak i u každého jiného povolání lze najít určité momenty a vývojové mezníky v profesní dráze, které ji určují a ovlivňují. Existuje mnoho různých hledisek a možností pro členění, porozumění a zachycení profesní dráhy. Jednotlivé členění této dráhy vychází také od jednotlivých autorů a souvisí s nastavením práce v jednotlivých zemích. Na ukázkou uvádím dvě členění.

O'Mahony a Matthews (2003 in Pol, 2007b) rozlišují 4 fáze profesní dráhy ředitelů škol. První fáze profesní dráhy se nazývá **Idealizace**, ve které se jedná o pohled na roli ředitele ještě předtím, než se jím člověk stane. Je to fáze plná očekávání, nejistot a obav. Za ní následuje fáze **Vstupu do role**, která bývá označována jako fáze „přežití“, jde o zvládnutí mnoha požadavků na vstup do role. Po ní nastupuje nejkratší fáze, kdy je čas na rozvíjení struktur a procesů ve škole. Tato nejkratší fáze bývá označována jako **Ustavení** a za ní následuje poslední fáze profesní dráhy nazvaná **Konsolidace**. Kdy se člověk již sžil se svou rolí ředitele školy a stále více ji rozumí.

Pol, Hloušková & Novotný (2010) ve svém výzkumu popisují čtyři fáze profesní dráhy ředitele školy. První fáze se nazývá **Před vstupem do ředitelny**, v této první fázi se mluví o učitelovi, který zvažuje přihlášení do funkce ředitele školy. Ať už z vlastního odhodlání nebo je ovlivněn svými kolegy. Hlavními motivy jsou pro něj hlavně možnost kariérního postupu, možnost změnit a zdokonalit chod školy, přivést do ní něco nového a jiného.

Posledním motivem je naplnění nebo nezklamání očekávání od druhých. Po ní následuje fáze **Počátku v nové profesní roli**, ve které ředitelé pociťují nepřípravenost na ředitelskou funkci. Začínají se seznamovat s odpovědností, kterou jako ředitelé mají. Řízení je převážně intuitivní, objevují se pocity osamocení. Noví ředitelé se musí vyrovnat se stínem předchozího ředitele. Následuje fáze **Profesní jistoty**, ve které ředitel dostává pocit, že vše zvládá, dochází k revizi prvním optimistických představ. Ředitel se již v této fázi nebojí riskovat a delegovat svoje pravomoci. Prvotní pocit osamění nahrazuje vytvořením kolegiálních sítí s jinými řediteli škol. Poslední následující fáze se nazývá fáze **Nových výzev**. V této fázi je již ředitel zkušený a zvládá řízení školy, která se pro něj stává každodenní rutinou. Ředitel se rozhoduje co dál a přichází několik možností. Vrací se ke svým původním vizím a snaží se je realizovat nebo se snaží uplatit v oblastech souvisejících se školstvím nebo zůstává na pozici ředitele školy v aktuálním stavu.

3.1 Fáze počátku v nové profesní roli

Tato fáze bývá považována za jednu z nejnáročnějších fází, ředitel se ocitá ve funkci a začíná se seznamovat se všemi požadavky a povinnostmi, které leží na jeho bedrech. Podle výzkumů spousta začínajících ředitelů škol mluví o vstupu do ředitelny jako o nepřípravenosti a nevybavenosti na podstatnou část nové práce a úkolů. Souvislost vidím hlavně v tom, že ředitelé při nástupu nemusí mít absolvované studium pro ředitele škol, ale mohou ho absolvovat do dvou let od nástupu do funkce.

Každá počáteční fáze je spojena s profesním učením manažera na pracovišti a z toho odvozených konkrétních akcí. Tuto počáteční fázi můžeme ještě rozdělit na fázi zabydlení, kdy se ředitel začíná orientovat a hodnotit. Následuje fáze ponoru, kdy ředitel přichází s relativně malými změnami. Po ní se vyskytuje fáze přetváření, kdy dochází k relativně velkým změnám, k nimž vedoucí přistupuje na základě vhledu do problému získaného v předchozích fázích. Po ní následuje fáze konsolidace, kdy dochází k upevnění změn. Končí se fází vytříbení, jedná se o období doladování. Pokud ředitel dosáhne finálního stádia, osvojil si již důkladnou znalost organizace. Nástup do ředitelské funkce a adaptace na novou profesní roli představují specifické fáze v kariéře každého ředitele školy (Trojan, 2021).

Slavíková (2002 in Adamová, 2012) uvádí, že po nástupu do funkce dochází v ředitelově osobě k mnoha změnám. Mění se jeho společenské zařazení a hodnocení. Jednotlivec je více chápán jako osoba s autoritou a s tím souvisí i to, že se začíná cítit více osamocen a mění se jeho dosavadní vztahy s kolegy. Ředitel také získává více informací, ke

kterým je vázán mlčenlivostí. Vstup do funkce přináší řediteli větší odpovědnost, a to jeden sám za sebe ale i za práci všech jeho spolupracovníků.

Skutečnost, že se jedná o nejnáročnější období, potvrzují i polští výzkumníci „*První rok v postavení ředitele školy je určitě jedním z nejtěžších v pracovní kariéře, a to z mnoha důvodů*“ (Elsner & Bednarek, 2009, str. 1). Mezi hlavní důvody podle nich patří sžití s každodenními problémy a úkoly ředitele školy. Dalším důvodem je smíření se s očekáváním učitelů, dalších pracovníků školy, rodičů ale i studentů školy, smíření se s tím, že se ředitel dostává do izolace od ostatních (Elsner & Bednarek, 2009).

Ředitelé po svém nástupu do funkce teprve odhalují skutečnou práci ředitele školy. Podle uváděných výzkumů, spousta ředitelů nevěděla, do čeho jdou, učitelé totiž nevidí pravou podstatu práce ředitele školy.

3.1.1 Zátěžové oblasti začínajících ředitelů škol

Často se setkáváme s tím, že vedoucí pracovník zůstává kompetentní, jen pokud jde o odbornou stránku jeho profese. Jeho účinnost působení na lidi je ale minimální až žádná, protože zatím nemá osvojené potřebné sociální znalosti a dovednosti, zatím tedy ještě nezískal odpovídající sociální kompetenci (Trojan, 2021, s. 23).

Zátěžové oblasti začínajících ředitelů škol jsou dvojího charakteru. Jedná se o oblasti vnější a oblasti vnitřní, které působí na samostatného ředitele školy. Podle výzkumu jsou nejtěžšími zátěžovými oblastmi vnitřního charakteru v práci začínajících ředitelů technické a manažerské dovednosti, socializace a sebeuvědomění.

Začínající ředitelé mají nedostatek manažerských a technických dovedností, které jsou později zdrojem stresu a frustrací. Patří sem hlavně správa rozpočtu školy, práce s neefektivními podřízenými (Voda, 2015). Socializace znamená porozumění sociálnímu prostředí školy ale také schopnost vést lidi. Socializace v sobě zahrnuje také enkulturaci, tedy vzrůstání do komunity lídrů, nabývání nových profesních kontaktů a osvojování si nových významů. Právě v této oblasti začínají ředitelé vidět školu jinak než předtím. Sebeuvědomění souvisí hlavně s přijetím nové funkce ředitele školy a proměnou vztahů s kolegy. Začínající ředitelé postupně začínají pociťovat osamocenenost. Höningová (2013 in Voda, 2018) vysvětluje tuto skutečnost takto: „*Manažeři na všech úrovních jsou v podstatě osamělí lidé. S nadřízenými si moc nepovídají, často jim nemohou sdělit své problémy, konzultovat připravovaný projekt, poradit se o zamýšleném postupu. S podřízenými je to*

ještě komplikovanější. Doma to také často nejde, rodinu nechceme zatěžovat pracovními problémy (...).“

Mezi zátěžové oblasti vnějšího charakteru, které působí na ředitele školy, patří hlavně nově nabyté skutečnosti, které jsou jinak učiteli skryty. Jedná se hlavně o skutečnosti se zjištěním ekonomické a materiální situace školy. Jde zejména o činnosti, které vyžadují řešení sociálních situací (stavební práce, opravy budovy, stravování, právní otázky). Ředitelé musí často rozdělovat svou pozornost mezi zdánlivě nesouvisející úkoly a činnosti. Patří sem také vztahy s rodiči a zřizovatelem školy. Problémové můžou být pro nové ředitele také časté změny v prioritách školské politiky. Jsou unaveni nutností stále reagovat na nové požadavky a změny a také na zavádění předpisů z nadřízených orgánů (Lazarová, Pol & Sedláček, 2015).

3.1.2 Self efficacy začínajících ředitelů

S profesní dráhou ředitelů škol souvisí také koncept self efficacy tzn. sebeúčinnost, vnímaná zdatnost. Zakladatelem konceptu self efficacy je psycholog Albert Bandura, který s konceptem pracoval ve své sociálně kognitivní teorii. Self efficacy je definována jako úsudek člověka o svých schopnostech navrhnout a vykonávat činnost a prostřednictvím ní dosáhnout stanoveného cíle. Nebo také jako víra lidí v jejich schopnost uspět v konkrétní situaci (Fisher, 2014).

Pojem self efficacy byl převážně zkoumán s vnímanou zdatností učitele nebo studentů školy. V self efficacy ředitelů škol došlo v posledních letech také k mnoha změnám, protože se mění požadavky na role a větší povinnosti ředitelů. To, jak se ředitelé škol cítí a jak se chovají, jak sebe sami motivují, určuje přesvědčení o vlastní vnímané zdatnosti.

Vnímané přesvědčení má různé důsledky, na které působí čtyři hlavní procesy – kognitivní, motivační, afektivní a selektivní. Lidé, kteří se vnímají jako velmi zdatní, chápou obtížné úkoly jako výzvu, kterou je třeba přijmout. Nechápu to jako problém, kterému je potřeba se vyhnout. Stanovují si náročné cíle a projevují odhodlání a vytrvalost, případné neúspěchy připisují nedostatečnému úsilí nebo nedostatečné schopnosti. Naopak lidé, kteří se vnímají jako málo zdatní, pochybují o svých schopnostech, vyhýbají se úkolům, které považují za obtížné, jsou pro ně hrozbou. Tito lidé také při svých prvních obtížích, snižují své úsilí a po několika neúspěšných pokusech se vzdávají. Nedostatečný výkon spojují se

svými malými schopnostmi a s tím se podle nich nedá nic dělat (Gavora, Mareš, Svatoš, & Wiegerová, 2020, s. 17).

Redmond, & Slaugenhoup (2016 in Gavora et al., 2020, s. 18) popisují, že ve vlastní vnímané zdatnosti člověka, je možné rozlišovat několik dimenzí. Jedná se o míru zdatnosti, s jejíž pomocí lze identifikovat úroveň obtížnosti úkolu (úkol snadný, těžký, obtížný), na který si jedinec troufne. Dále se jedná o vnitřní jistotu o své zdatnosti, vnitřní přesvědčení, zda je jedinec schopný úkoly různé obtížnosti zvládnout. Poslední dimenzí je obecnost, která říká nakolik se vnímaná zdatnost týká rozdílných typů úkolů, natolik je trans-situační.

Friedman (2011 in Fisher, 2020) definuje self efficacy ředitelů jako úsudek o jejich schopnostech chovat se tak, aby i za obtížných podmínek došlo k požadovaným výsledkům. Tento úsudek se opírá o jejich víru, že mají vysokou úroveň osobních a strategických vlastností a také i dovedností v oblasti řízení a vedení školy.

Self efficacy ředitelů škol je sebehodnocení profesionálních schopností v pěti oblastech, které jsou zásadní a zahrnují řízení školy (management), vedení (leadership), mezilidské vztahy, řízení vnějšího prostředí školy a řízení pedagogických úkolů školy. Fisher se ve svém výzkumu v roce 2014 zabýval vztahem mezi pracovními zkušenostmi a self efficacy na pozici ředitele školy. Fisher zjistil, že nejvyšší úroveň self-efficacy identifikovali ředitelé v prvním roce po nástupu do funkce, poté dochází k poklesu a nejnižší úroveň bylo dosaženo mezi šesti a deseti lety pracovních zkušeností. Self efficacy ředitelů znovu začala stoupat až po deseti letech zkušeností ve funkci, ale nevrátila se na úroveň zjištěnou v prvním roce po nástupu do funkce. Tento výzkum lze vysvětlit tak, že se ředitelé hned po svém jmenování cítili velmi schopní, ale poté většinou nastanou nějaké stresující události, které slouží jako „budíček“, díky kterému pochopí, že nemají úplnou kontrolu. Toto „probuzení“ by mohlo vysvětlit pokles jejich pocitu vlastní účinnosti (Fisher, 2020).

V souvislosti s tím, že ke zvyšování self efficacy ředitelů dochází až po 10 letech je důležité zajištění dalšího nepřetržitého profesního rozvoje ředitele. Ředitelé by měli absolvovat profesionální mentoring poskytovaný zkušenými řediteli školy. Fisher také uvádí, že self efficacy ředitelů nebyla ještě dostatečně prozkoumána a je důležité se tomu více věnovat (Fisher, 2020).

Self efficacy začínajících ředitelů mateřských škol nebyla dostatečně prozkoumána, ale myslím si, že vnímaná zdatnost ředitelů mateřských škol může být podobná právě vnímané zdatnosti ředitelů jiných škol.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V teoretické části diplomové práce jsem se věnovala základnímu vymezení elementů řízení mateřské školy. Popsala jsem vizi, filosofii a také cíle školy, které souvisí s řízením mateřské školy a určují směr školy do budoucnosti. Zaměřila jsem se také na kulturu mateřské školy, která vytváří pracovní, demokratickou a motivující atmosféru a posiluje týmovou spolupráci. Popsala jsem se také rozdíly mezi vedením a řízením školy. Je vhodné znovu zmínit, že koncept vedení vzešel z konceptu řízení školy. Nakonec jsem se v této kapitole zaměřila na leadership, který je v poslední době hodně diskutovaný a ředitelé mateřských škol by měli být dobrými lidry a popsala jsem jednotlivé styly vedení.

Pro navazující empirickou část jsem popsala funkci ředitele mateřské školy, popsala jsem předpoklady pro výkon funkce ředitele mateřské školy a zaměřila jsem se na obsáhlou náplň práce, kterou ředitel vykonává. Samotnou mě překvapilo, co všechno ředitel školy musí zvládnout. Vymezila jsem také základní role ředitele školy a jeho klíčové kompetence, které vyjadřují způsobilosti k úloze.

V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřovala na profesní dráhu ředitele školy. Stručně jsem popsala jednotlivé fáze profesní dráhy ředitele školy a více jsem se zaměřila na fázi vstupu do funkce, protože empirická část se zaměřuje na začínajícího ředitele mateřské školy. Podle dosavadních výzkumů zaměřujících se na ředitele školy jsem se také zaměřila na zátěžové oblasti, které vnímají ředitelé škol. Nakonec jsem se zaměřila na self efficacy ředitelů škol.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve své diplomové práci se zabývám bariérami v práci začínajících ředitelů mateřských škol. Samotnou mě zajímá, s jakými bariérami a v jakých oblastech práce začínající ředitelé pocítují bariéry a zda nějaké můžeme vůbec u začínajících ředitelů identifikovat.

Pro diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkumný design. Postupně jsou v této kapitole popsány stanovené cíle výzkumu a výzkumné otázky, je zde popsán vzorek výzkumu a použité metody výzkumného šetření.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním výzkumným cílem je odhalit bariéry v oblasti řízení školy, se kterými se setkávají začínající ředitelé mateřských škol.

Dílčí výzkumné cíle

Popsat, jak začínající ředitelé vnímají svou novou roli ředitele školy.

Odhalit problematické oblasti práce začínajícího ředitele mateřské školy.

Popsat, jak začínající ředitelé vnímají zvládnutí vedení lidí.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázku jsem definovala takto: S jakými bariérami v práci se setkávají začínající ředitelé mateřských škol?

Dílčí výzkumné otázky

Jak začínající ředitelé vnímají svou novou roli ředitele školy?

Jaké oblasti práce vnímají začínající ředitelé jako problematické?

Jak začínající ředitelé vnímají zvládnutí vedení lidí?

4.3 Výzkumný vzorek

Základním vzorkem pro mou výzkumnou práci byli začínající ředitelé mateřských škol v České republice. Jako začínajícího ředitele zde rozumím ředitele ve funkci do tří let od jmenování. Výběrový vzorek poté tvořilo celkem 16 začínajících ředitelů mateřských škol. Z důvodu toho, že se výzkumu účastnily samé ženy, budu nadále v práci používat termín ředitelka. Výzkumný vzorek nakonec tvořilo 10 začínajících ředitelk mateřských škol z Jihomoravského kraje, 5 začínajících ředitelk mateřských škol ze Zlínského kraje a 1

začínající ředitelka mateřské školy z Pardubického kraje. Způsob výběru výzkumného vzorku k účelům mého výzkumu byl dostupný.

Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku

Označení	Délka praxe ředitele	Délka ped. praxe	Studium	Velikost MŠ	Umístění MŠ
Ř1	2 roky a 3 měsíce	13 let	VŠ	3 třídy	městská
Ř2	1 rok	7 let	SŠ	2 třídy	městská
Ř3	1 rok a 3 měsíce	3 roky	VŠ	2 třídy	městská
Ř4	2 roky 4 měsíce	28 let	VŠ	3 třídy	městská
Ř5	2 roky	28 let	VŠ	2 třídy	městská
Ř6	2 a půl roku	36 let	VŠ	2 třídy	městská
Ř7	2 roky	7 let	VŠ	2 třídy	městská
Ř8	2 a půl roku	14 let	SŠ	3 třídy	městská
Ř9	2 roky	3 roky	VŠ	1 třída	městská
Ř10	1 a půl roku	14 let	SŠ	1 třída	vesnická
Ř11	1 a půl roku	7 let	VŠ	1 třída	vesnická
Ř12	7 měsíců	10 let	VŠ	2 třídy	vesnická
Ř13	2 roky a 7 měsíců	4 roky	VŠ	1 třída	vesnická
Ř14	5 měsíců	4 roky	VŠ	4 třídy	městská
Ř15	7 měsíců	10 let	VŠ	1 třída	vesnická
Ř16	2 roky 10 měsíců	14 let	VŠ	6 tříd	městská

*SŠ – Středoškolské vzdělání s maturitou

VŠ – Vysokoškolské vzdělání

Nyní, pro představu uvedu charakteristiku jednotlivých ředitelky mateřských škol. Z důvodu zachování anonymity budu ředitelky uvádět pod názvem, který se skládá z velkého

písmena Ř a následným číslem, které značí pořadí jednotlivých ředitelk. V přehledu dále uvedu věk ředitelů, nejvyšší dosažené vzdělání, umístění a velikost mateřské školy.

Ř1 má 44 let, ve funkci ředitelky mateřské školy je 2 roky a 3 měsíce. Její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské z oboru Speciální pedagogika. Pracuje v městské mateřské školce v Jihomoravském kraji. Velikost této mateřské školy je třítřídní.

Ř2 pracuje ve dvoutrídni městské mateřské škole v Jihomoravském kraji. Ředitelka má 29 let a na pozici ředitelky mateřské školy pracuje půl roku, do konkurzního řízení se přihlásila potom, co ji přesvědčila její babička-ředitelka. Ředitelka má vystudovanou střední pedagogickou školu.

Ř3 má 50 let, v 45 letech si šla splnit svůj sen a vystudovala střední pedagogickou školu a začala pracovat jako učitelka mateřské školy, nyní je ve stejné školce na pozici ředitelky mateřské školy rok a 3 měsíce. Nejvyšší dosažené vzdělání této paní ředitelky je inženýrské, ale z oblasti pedagogiky má dodělanou maturitu na střední pedagogické škole. Mateřská škola je dvoutrídni městská v Jihomoravském kraji. Tato paní ředitelka mi také poskytla koncepci rozvoje mateřské školy, dále jen koncepce č. 2.

Ř4 je ve funkci ředitelky mateřské školy 2 roky a 4 měsíce. Pracuje v městské třítřídní mateřské škole v Jihomoravském kraji. Ředitelka má 50 let. Do konkurzního řízení se přihlásila až po dokončení bakalářského studia Učitelství pro mateřské školy, důvodem bylo naučit se něco nového. Paní ředitelka mi poskytla koncepci mateřské školy, dále jen koncepce č. 3.

Ř5 má 46 let, ve funkci ředitelky mateřské školy pracuje 2 roky. Její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské z oboru Speciální pedagogika. Mateřská škola, ve které pracuje, je městská dvoutrídni v Jihomoravském kraji.

Ř6 je ředitelka s dvou a půl letou praxí na pozici ředitelky mateřské školy. Ředitelka má 55 let a pracuje ve dvoutrídni městské mateřské škole v Jihomoravském kraji. Vystudovala magisterské studium v oboru Sociální pedagogika.

Ř7 pracuje ve funkci ředitelky mateřské školy 2 roky. Ředitelka pracuje ve dvoutrídni městské mateřské škole v Jihomoravském kraji. Ředitelka má 40 let a její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské z oboru Speciální pedagogika. Paní ředitelka byla také ochotná a poskytla mi koncepci rozvoje mateřské školy, dále jen koncepce č. 4.

Ř8 pracuje ve třířídni městské mateřské škole v Jihomoravském kraji. Funkci ředitele mateřské školy vykonává třetím rokem. Ředitelka má 57 let, vystudovala střední pedagogickou školu.

Ř9 má 31 let, ve funkci ředitelky mateřské školy pracuje 2 roky. Má vystudovaný magisterský studijní obor Speciální pedagogika. Mateřská škola je městská jednotřídni v Jihomoravském kraji.

Ř10 pracuje ve vesnické jednotřídni mateřské škole v Jihomoravském kraji. Funkci ředitelky mateřské školy vykonává rok a půl. Ředitelka má 35 let a vystudovala střední pedagogickou školu.

Ř11 má 34 let, pracuje v jednotřídni vesnické mateřské škole ve Zlínském kraji. Funkci ředitelky mateřské školy vykonává rok a půl. Její nejvyšší dosažená vzdělání je magisterské z oboru Pedagogika předškolního věku. Paní ředitelka byla také moc ochotná a poskytla mi koncepci rozvoje mateřské školy, dále jen koncepce č. 1.

Ř12 je ředitelkou se sedmiměsíční praxí na pozici ředitelky mateřské školy. Pracuje ve dvouřídni vesnické mateřské škole v Jihomoravském kraji. Ředitelka má 43 let, vystudovala bakalářský obor Speciální pedagogika.

Ř13 pracuje v jednotřídni vesnické mateřské škole ve Zlínském kraji. Ředitelka má 47 let a na pozici ředitelky mateřské školy je 2 roky a 7 měsíců. Ředitelka vystudovala magisterský studijní obor Speciální pedagogika.

Ř14 má 24 let, pracuje ve čtyřřídni městské mateřské škole ve Zlínském kraji. Funkci ředitelky mateřské školy vykonává 5 měsíců. Vystudovala bakalářské studium v oboru Učitelství pro mateřské školy.

Ř15 pracuje v jednotřídni vesnické mateřské škole v Pardubickém kraji. Ředitelka má 24 let a momentálně dokončuje magisterské studium. Jako ředitelka pracuje 7 měsíců.

Ř16 má 39 let, ve funkci ředitelky mateřské školy pracuje 2 roky a 10 měsíců. Mateřská škola, ve které pracuje, je šestitřídni městská ve Zlínském kraji. Její nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské z oboru Učitelství pro mateřské školy.

4.4 Výzkumná metoda

Pro účely mého kvalitativního výzkumu jsem jako metodu zvolila metodu polostrukturovaného interview.

Jako doplňující metoda byla zvolena analýza čtyř koncepcí rozvoje mateřské školy. Koncepce rozvoje mateřské školy vypracovaly začínající ředitelky, které mi také poskytly interview k diplomové práci.

4.5 Sběr a způsob zpracování dat

Rozhovory s ředitelkami škol byly prováděny v jejich ředitelně nebo skrz aktuální situaci proběhlo 6 rozhovorů online formou. Paní ředitelky byly vždy nejdříve seznámeny se záměrem práce a poskytly mi svůj informovaný souhlas. Rozhovory byly realizovány od prosince 2020 do konce února 2021. Rozhovory jsem realizovala také dokud nebyla data nasycená natolik, abych mohla odpovědět na výzkumné otázky. Rozhovory trvaly většinou 20 – 30 minut. Ředitelky svými odpověďmi postupně popisovaly, jak se dostaly do funkce ředitelky, jakým situacím musely čelit a co pro ně je ve funkci obtížné. Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a poté proběhl transkript do psané podoby. Nejprve jsem v přepsaných rozhovorech tvořila kódy, kterým jsem přiřazovala významy, kódovala jsem otevřeným způsobem. Z množství kódů, které jsem získala, jsem seskupila ty, které se vyznačovaly svou podobností, a následně z nich vytvořila celkem 5 hlavních kategorií.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V otevřeném kódování jsem získala kódy, které jsem následně rozdělila do skupin, ze kterých vznikly kategorie. Níže uvádím seznam kategorií a postupně tyto kategorie představím a popíšu.

- Nepřípravenost na roli ředitele
- Zvládání nečekaných situací
- Jsem učitel nebo ředitel?
- Čas jako problém
- Self efficacy v oblasti vedení lidí

5.1 Nepřípravenost na roli ředitele

Začínající ředitelky mateřských škol až po vstupu do ředitelny začínají pociťovat nedostatečnou připravenost na roli ředitele mateřské školy. Postupně se seznamují s provozem školy a veškerou dokumentací školy. Některé začínající ředitelky dokonce přemýšlí, zda udělaly dobře, když se do konkurzního řízení přihlásily.

Impuls stát se ředitelem

Ředitelky mateřských škol vysvětlují, že do konkurzního řízení na pozici ředitelky mateřské školy se hlásí po prosbách a po ovlivnění od předchozí paní ředitelky. Většinou byly požádány, aby to šly zkusit, samy nad tím většinou do té doby nepřemýšlely. Nástup do funkce jako vlastní rozhodnutí to zkusit, se u participantek také objevuje, ale ne v takové míře jako nástup ovlivněný. Ovlivněné přihlášení do konkurzního řízení dokazuje následující replika. Ředitelka Ř3 popisuje: „...*tak jsem v 45 letech vystudovala střední pedagogickou školu a šla jsem do školky učit. A proto, že ta školka byla taková příjemná, tak jsem paní ředitelce slíbila, že když ona bude chtít odejít do důchodu, tak že to vezmu za ni.*“

To stejné potvrzují další začínající ředitelky. Ředitelka Ř5 uvádí: „... *protože ředitelka odcházela a znala mě, tak mě více méně ukecala, abych to po ní zkusila.*“ Ř15: „*Bývalá paní ředitelka říkala, že by chtěla končit a říkala, že by bylo dobrý, abych se přihlásila já, tak jsem to zkusila.*“

Objevují se také participantky, které byly ovlivněny nástupem do funkce jinými osobami. To dokazují následující vyjádření, Ř2: „*Tak trochu mě na to navedla moje babička*

... takže ta mě spíš jako k tomu tak postrčila a já jsem si řekla, že to zkusím a ono to vyšlo.“ Ředitelka Ř11 říká: „sama jsem byla požádána vlastně ze strany pana starosty, jestli bych neměla zájem se o to místo ucházet a zúčastnit se konkurzu a ten konkurz jsem jednoznačně vyhrála.“

Jak je vidět z provedených interview ředitelky se dostaly na pozici, převážně díky tomu, že byly někým ovlivněny, ať už se jednalo o předchozí paní ředitelky nebo o jiné osoby.

Neznalost náplně práce ředitelky mateřské školy

Z provedených rozhovorů vyplývá, že začínající ředitelky mateřských škol nevěděly, co práce ředitele mateřské školy obnáší. To potvrzuje také Trojan (2021), který popisuje, že běžný člověk si kolikrát ani nedovede představit, z čeho všeho se ředitelská práce skládá, jak je rozmanitá a jak obrovská odpovědnost leží jen na jednom člověku.

Začínající ředitelky mateřských škol se v podstatě nechaly přesvědčit, ovlivnit předchozí ředitelkou a dalšími osobami, aby se do konkurzního řízení přihlásily. Bylo jim řečeno, že všechno zvládnou, se vším jim někdo poradí, tak ať to jdou alespoň zkusit. Jako učitelky si předtím tak úplně nedokázaly představit, co všechno na ně v ředitelně čeká a jaké veškeré požadavky budou muset zvládnout. Učitelky měly idealizované představy o náplni práce ředitelky mateřské školy. Celkově ředitelky o nástupu do funkce mluví jako o šoku. Voda (2015) dokonce poukazuje na to, že někteří autoři mluví o počáteční fázi profesní dráhy ředitelů škol doslova jako o „přežití“ (survival) a dále popisuje vstup do funkce ředitele školy jako odhalování skutečností, které jsou řádovému učiteli skryty.

Ředitelka Ř7 uvádí: „No, on celkově ten nástup byl šok, musím říct, protože to je neuvěřitelný množství a obsáhle náplň práce. Na jednu stranu mě to jakoby naplňuje, že se dozvím plno nového, ale úplný šok jako, co všechno musí ředitelka dělat, čichnout k účetnictví a nevím k čemu všemu...“ To stejné potvrzuje ředitelka Ř16, která také přirovnává nástup do funkce k šoku: „Takže takový ten první šok toho, co když jsem vlastně tady vešla do ředitelny, co mě vlastně čeká.“ Ředitelky vysvětlují, že jako učitelky měly opravdu malé vědomí toho, co všechno ředitelka mateřské školy musí zvládnout a jaká je vlastně její skutečná náplň práce. Učitelky se věnují přímé pedagogické práci a nevidí, co všechno paní ředitelka v ředitelně dělá a za co všechno sama zodpovídá a ručí.

Ředitelka Ř11 udává: „Nejvíce mě překvapilo, jak vlastně učitelky mají hodně malé podvědomí toho, co ta ředitelka vlastně všechno dělá.“ Ředitelka Ř11 sama vysvětluje, že toto malé podvědomí také měla a nástup do funkce byl pro ni překvapující. Uvádí také, že

zpočátku pocívala velký psychický nápor, než se dokázala vyrovnat s veškerou odpovědností, kterou získala. Neznalost toho, co je v ředitelně čeká, potvrzuje také ředitelka Ř7: „Protože to jsem nečekala, že ředitelka toho, tolik dělá opravdu. To člověk vůbec nevidí.“ a ředitelka Ř14 konstatuje: „No překvapená jsem byla ze začátku asi úplně ze všeho.“

Na neznalost náplně práce poukazují také začínající ředitelky, které se rozhodly přihlásit do konkurzního řízení vlastní volbou. Příkladem je ředitelka Ř4, která uvádí: „No po vysoké škole jsem se začala nudit. (smích) Tak jsem to šla vlastně zkusit, já jsem dělala vysokou až kolem čtyřiceti ... to, co všechno musí všechno ředitelka znát. Ať se to jedná o účetnictví, financování, paragrafy prostě fakt je toho šíleně moc. Takže celkově asi veškerá ta náplň práce.“ Tvrzení potvrzují i další začínající ředitelky, které se do konkurzního řízení přihlásily samy.

Ředitelky školy jsou také zahlceny rozsáhlou administrativou, kterou si začínající ředitelky nedokázaly vůbec předtím představit. Ředitelka Ř1 se k tomu vyjadřuje: „Zaskočila mě rozsáhlost těch papírů, když to takhle řeknu, té agendy všech, veškeré. Protože já jsem to dělala v roce 2011 za paní ředitelku tři měsíce, když byla v pracovní neschopnosti. A pak při mém nástupu, bych řekla, že to narostlo, těch papírů tak o polovinu. Takže jako by množství těch úřednických věcí mě zaskočilo nejvíc.“ S tím souzní také ředitelka Ř7: „...zorientovat se v tom a papírování...Papíry jsou nejhorší, že jak jsou někdy ty obrázky, jak se leží pod těma papírama, tak tak si jakože připadám.“ Ředitelka Ř3 dokonce konstatuje: „Já, když to tak vezmu, tak jsem spouště těch papírů nerozuměla, nevěděla jsem, kam je zařadit, takže jsem to třídila podle podobnosti jenom (smích).“

Takže nejenom, že jsou začínající ředitelky mateřské školy zaskočeny množstvím papírování, ale mnohdy ani nevěděly, co dělají, musely se nejdříve zorientovat a seznámit se s pedagogickou dokumentací, což dokazuje participantka Ř3, která papíry ze začátku třídila jen podle podobnosti.

Na všechno jsem sama

Začínající ředitelky mateřských škol také popisují, že očekávaly nějaké zaučení a sdílení zkušeností s předchozí paní ředitelkou, která jim kolikrát byla slibována a které se nakonec nedočkaly. Očekávaly, že s nimi někdo v ředitelně pár dní bude, všechno jim ukáže a vysvětlí, ale realita byla pro ředitelky úplně jiná. Ztotožňují se s výrokiem Wright et al. (2009 in Voda, 2015 s. 181) „noví ředitelé prostě dostanou klíče od budovy, jsou požádáni

o podpis několika formulářů, obdrží balík papírů a zpráv a příručku s metodikou místní politiky a je jim popřáno hodně štěstí.“

Začínající ředitelka Ř11 vysvětluje: *„musím říct, že předchozí paní ředitelka říkala, jak se mi bude věnovat celý ten srpen, že mi bude postupně všechno předávat, a nakonec byla v mateřské škole hodinu a odjela a už se neukázala.“* To stejné potvrzují další ředitelky Ř16 a Ř10, které také více očekávaly nějaké zaučení a základní předání informací *„protože nikdo mně nic nepředal, musela jsem si všechno přijít sama.“* (Ř16), *„Něméně veškerou dokumentaci a podobně, mně předala stylem, tady to máte a na shledanou. Takže ve všem jsem se musela tak sama prodrat, všechno prostudovat...“* (Ř10). Nástup do funkce byl pro začínající ředitelky velmi náročný a stresující. Některé participantky také poukazují na to, že když vstoupily do kanceláře, tak vlastně ani nevěděly, co mají začít dělat. S tím souvisí také to, že ředitelky musely po nástupu do funkce kromě funkčního studia pro ředitele škol absolvovat také různá školení a semináře. To uvádí ředitelka Ř3: *„Že budu muset opravdu spoustu seminářů a všeho možného absolvovat, abych vůbec byla schopná aspoň něco dělat z části dobře.“* Z rozhovorů tedy vyplývá, že začínající ředitelky by ocenily, kdyby se jim po nástupu do funkce někdo věnoval a alespoň trochu jim vše vysvětlil a zaučil je.

Participantka Ř7 také říká, že nástup do funkce byl pro ni tak stresující, že celé dny ani nedokázala jíst a dále se vyjadřuje: *„No je strašně náročný, v podstatě někdy jsem smutná, protože jsem byla zvyklá mít na pracovišti jakoby to, jak jste jeden tým a všichni na tu ředitelku nadávají a najednou já jsem ta ředitelka, ocitla jsem se úplně někde jinde...“* Tato začínající paní ředitelka dokonce popisuje, že ji mrzí, že se ocitla na druhé straně a nemá takový pěkný a vřelý vztah s kolegyněmi jako předtím, když byla jen na pozici učitelky mateřské školy. Začínající ředitelky mateřských škol tedy často po nástupu do funkce pocítují, že v tom jsou samy a musí momentálně spoléhat jen samy na sebe. To potvrzuje také Voda (2015), podle něho si ředitelé až po vstupu do ředitelny uvědomují, že od teď stojí na druhém břehu.

Jiná začínající ředitelka, také poukazuje na to, že ještě před nástupem do funkce už musela shánět novou účetní, protože dopředu věděla, že původní paní účetní bude odcházet a nechtěla být nějakou dobu bez účetní. Ředitelka Ř6 vysvětluje: *„...je pravdou, že tu účetní jsem už začala shánět předtím, než jsem nastoupila do funkce, protože jinak bych to asi nedala. Už jsem věděla, že ta bývalá bude odcházet, takže jsme vlastně sháněli už předtím, aby ona od toho prvního to mohla převzít.“* S touto situací, se také musela vyrovnat sama ještě před nástupem do funkce, předchozí paní ředitelka se o změnu účetní nestarala.

Z provedených rozhovorů vyplynulo, že začínající ředitelky mateřských škol, si předtím nepředstavovaly, že najednou budou na všechno samy a budou se muset se vším seznámit samostatně.

Neorientace v oblasti řízení ekonomiky školy

Ředitelky mateřských škol mají také odpovědnost za ekonomickou stránku školy, zodpovídají za veškeré daňové od a také hospodaření s rozpočtem a vlastními finančními prostředky. (Bečvářová, 2003)

Začínající ředitelky mateřských škol vysvětlují, že hlavně ta ekonomická stránka řízení školy je pro ně velmi náročná. Začínající ředitelky uvádí, že se v této oblasti neorientují a ani ji kolikrát nerozumí. Ředitelka Ř4 konstatuje: „*No asi nejhorší pro mě je účetnictví, protože prostě tomu asi nikdy neporozumím a ani se nesnažím, protože prostě to bych musela být účetní.*“ To potvrzuje také Ř3: „*Nepouštěla bych se sama více po té ekonomické stránce, nechávám to hlavně na té účetní. I když jsem za to zodpovědná, bohužel ale fakt člověk tomu nerozumí.*“ Jsou to tedy hlavně jejich účetní, na které spoléhají a plně jim důvěřují, což potvrzují následující výroky ředitelek. Ředitelka Ř7 vysvětluje: „*To spoléhám na paní účetní, vždycky jakoby podepisuji, že já to chápu, ale já to upřímně nechápu. Mám hodnou paní účetní, takže na ní spoléhám.*“ Stejně se zamýšlí ředitelka Ř9: „*...já mám skvělou paní účetní, takže co, se týče účetních věcí, tak mě zachraňuje a dělá mi jako takového anděla strážného...*“ Ředitelka Ř6 poukazuje na to, že také spolupracuje s paní účetní, které důvěřuje: „*...zvládneme za pomoci její, protože nemám ekonomické vzdělání, to by nešlo... za což jsem ráda, protože jak říkám nemůžeme mít veškeré vzdělání. Samozřejmě můžeme jít na seminář, ale další školu už studovat nebudeme.*“

Také ředitelka Ř8 popisuje, že je důležité mít dobrou paní účetní, na kterou se může obrátit, ale také se vyjadřuje k tomu, že nějakým ekonomickým věcem nerozumí a ani se nesnaží, protože podle jejich slov, by se z toho všeho už zbláznila.

Začínající ředitelky jsou tedy omezeny ne orientací v oblasti řízení ekonomiky školy, a jak dokazují dané výroky, jsou závislé na pomoci od paní účetní, která tady pro ně je. Samy jí totiž plně důvěřují a ani kolikrát nevědí, co přesně vykazují.

Přínosnost studia pro ředitele škol

Z provedených rozhovorů vyplynulo, že začínající ředitelky mají odlišné názory na přínosnost absolvování studia pro ředitele škol a školských zařízení.

Začínající ředitelky Ř3 a Ř14 se vyjadřují k tomu, že se domnívají, že by bylo podle nich lepší absolvovat funkční studium ještě před nástupem do funkce. Samy ho absolvovaly až po nástupu do funkce a jsou přesvědčeny, že by jim to ten nástup usnadnilo. Ředitelka Ř3 uvádí: *„Myslím si ale, že pro člověka by bylo asi lepší, kdyby to absolvoval před přihlášením do konkurzu. Určitě by mu to usnadnilo spoustu věcí.“* Ředitelka Ř14 se k tomu zamýšlí: *„... že bylo by to přínosnější pro mě, kdybych teprve se hlásila do konkurzu, kdybych do té funkce teprve měla, jakože nastoupit, protože teďka už těch věcí jsem si ohmatala sama a vlastně více méně, už to jen opakujeme to, co už vím sama.“* Objevují se ale také opačné názory, kdy se začínající paní ředitelky domnívají, že absolvování studia před nástupem do funkce není vhodné, protože podle nich se budoucí paní ředitelka ve studiu zatím nebude orientovat. K tomu se zamýšlí začínající ředitelka Ř8, která říká, že studium studovala ještě před nástupem do funkce a uvádí, že pro ni nebylo v té době dostatečně zajímavé a dále konstatuje: *„Ale kdybych ho dělala už jako ředitelka, tak to bezesporu pomůže ty informace.“* To stejné potvrzuje začínající ředitelka Ř13, která uvádí: *„Mně tehda bývalá paní ředitelka poslala, jakože řádovou učitelku a možná kdybych to šla studovat až po půl roce ve funkci, tak už bych věděla víc, o čem je tam vlastně řeč. Spíš tak, spíš to bylo špatně načasované z mého hlediska.“* Ředitelka Ř16 se zamýšlí: *„Ne, myslím si, že ta ředitelka, která to absolvuje před, tak absolutně neví, o co se jedná.“*

Objevují se také názory, že studium pro ředitele škol bylo pro některé začínající paní ředitelky nepřínosné, a to hlavně skrz to, že studium absolvovali dohromady ředitelé základních a mateřských škol a více se studium zaměřovalo na základní školy. Příkladem je ředitelka Ř5: *„...vzhledem k tomu, že je tohle studium koncipovaný tak, že to studují ředitelé škol dohromady tzv. základek i mateřských škol a 99 procent informací je cíleno na základku, tak musím říct, že x hodin z těch, co jsou tam nařízeny, prostě pro mě byly úplně zbytečný. Jo, protože řízení mateřské školy a řízení základky je úplně někde jinde, nehledě na to, že my jsme příspěvkovky, oni ne.“* To potvrzuje také ředitelka Ř9, která říká: *„...některé ty věci, jakože co se týká jakoby právních věcí a organizace školy, tak to nebylo to studium přímo zaměřené pro mateřiny, ale měli to ti lektori zaměřené jakoby pro základky a nás se to úplně netýkalo...“*

Některé začínající paní ředitelky považují studium za velmi náročné z časového hlediska, protože se přihlásily ke studiu hned po nástupu do funkce a studium jim bralo čas, který potřebovaly a chtěly věnovat práci. Na to poukazuje ředitelka Ř16: *„Hm, tak určitě, ale s odstupem času můžu říct, že bych ho raději absolvovala ne hned, ale třeba alespoň po roce... můj pocit je ten, že si myslím, že možná to, kdybych to absolvovala po půl roce, tak*

nebylo by to tak hektické. Jo tím, že člověk začal fungovat jako ředitelka a do toho ještě tady tohle, tak to bylo hodně náročné. Ale kdybych se trošičku rozjela, a pak začala jako tady to studium, tak by to bylo asi lepší.“ K tomu se zamýšlí také ředitelka Ř9, která říká, že během studia stejně musela odbíhat a řešit pracovní záležitosti: „...bylo to mnohdy dlouhé, jako sedět tam třeba od 9 do 3 a během toho ještě jakoby vyřizovat záležitosti a telefony z práce a odpovídat na maily, protože někdy třeba něco hořelo, takže odbíháte telefonovat, do toho vám volají rodiče a je blbé to nezvedat, protože nevíte, co se vlastně děje. Tak to bylo takové...“

Další paní ředitelky se také vyjadřují k tomu, že v současné době studují online studium pro ředitele škol a školských zařízení, a že to pro ně není úplně vhodné. Povídají, že je nebaví jen sedět u počítače a dívat se na obrazovku, ale chtěly by nějaký větší kontakt se školitelem a ostatními studenty a potom by to pro ně bylo přínosnější. Na to poukazuje ředitelka Ř2: *„Možná by bylo, kdyby nebylo online. Protože pro mě to je teda strašný, sedět u toho počítače a poslouchat někoho, koho ani nevidím, protože tam je puštěná prezentace. Takže koukáte do prezentace a jenom slyšíte ten hlas. Jo je to takový.“* To stejné potvrzuje také ředitelka Ř11, která také absolvuje online studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Začínající ředitelky se ale shodují v tom, že funkční studium jim bylo přínosné v zákonech, vyhláškách, pracovněprávních věcech, v bezpečnosti. K přínosnosti funkčního studia se vyjadřuje ředitelka Ř6: *„Určitě bylo, protože tam to bylo vlastně ze všech oblastí, které v té funkci jsou, ať se to týče pracovně právních vztahů, potom co se týče papírů jako je školní vzdělávací program nebo vytváření směrnic a tak dále.“* a také ředitelka Ř7 se k tomu vyjadřuje: *„Úplně ve všem jakoby v právní problematice, bezpečnosti, v oblasti těch zaměstnanců je ta bezpečnost a právní nejvíc...“* Začínající ředitelky také poukazují na to, že jim studium dalo možnost, poznat další začínající paní ředitelky, se kterými jsou kolikrát v kontaktu do dnes a navzájem si pomáhají. Příkladem je ředitelka Ř10: *„Nicméně přínosné to bylo i v tom, že jsme ta navázaly vazby s ředitelkami mateřských školek. Do dneška jsme v kontaktu, do dneška si vzájemně pomáháme a povzbuzujeme se, radíme si spolu, když jedna něco neví, ví to ta druhá.“*

Celkově jde říct, že začínající ředitelky mají na dobu absolvování studia různé názory, liší se hlavně v tom, kdy je vhodné studium pro ředitele škol a školských zařízení absolvovat, ale celkově se dá říct, že aspoň nějaké nové a podstatné informace a kontakty začínající ředitelky mateřských škol získaly.

5.2 Zvládání nečekaných situací

Začínajícím ředitelkám mateřských škol stěžují nástup a sžití se s funkcí ředitele mateřské školy mnohdy neočekávané situace k řešení, které se postupně a nárazově objevují. Jsou to situace, se kterými opravdu nemohly počítat, a najednou jsou před nimi a na nich stojí, aby všechno nějak vyřešily a situaci zvládly.

Náhlé personální změny

Mezi tyto nečekané a náhlé změny situace může patřit nečekaný nástup do funkce, nebo náhlá personální změna, kdy má paní ředitelka všechno naplánované, rozdělené učitelky do tříd a nejednou se začínající ředitelce všechny představy „zboří jako domeček z karet“ a musí operativně situaci řešit, protože právě na ni se teď spoléhá a ona za všechno odpovídá.

Nečekaný nástup do funkce popisuje, ředitelka Ř3, která nastoupila do funkce neplánovaně před letními prázdninami a také v době, kdy v mateřské škole začala rekonstrukce: „...paní ředitelka si těsně před začátkem prázdnin zlomila páteř, takže jsem nastoupila ještě v průběhu toho školního roku. Do toho nám přes to léto dělali rekonstrukci školky, zastřešení a oplocení, takže... to bylo hodně náročné.“ Paní ředitelka popisuje, že pro ni to byl rychlý a nečekaný nástup a také náhlá personální změna, která se týkala jí samotné.

Další paní ředitelky se hned na začátku školního roku, musely vyrovnat s personálními změnami v mateřské škole. Příkladem je ředitelka Ř4: „Prvního září mi oznámila paní učitelka, že jde na rizikové těhotenství, takže jde na neschopenku. Takže jsem okamžitě musela zajistit učitelku... navíc, nebyly vůbec žádné paní učitelky na výběr a já přijala tu, co se prostě přihlásila.“ Tak nejenom, že paní ředitelka musela řešit náhlou personální změnu, ale dokonce kvůli nedostatku uchazečů, musela přijmout první uchazečku, která se přihlásila, což byla začínající učitelka, která ji přidávala ještě další starosti.

Náhlé řešení personálních změn také konstatuje ředitelka Ř6: „...končila mi k tomu ještě vedoucí školní jídelny, které končila smlouva, a musela jsem si vlastně hledat novou, takže se tady měnili lidi a za ředitelku jsem potřebovala na měsíc najít učitelku k sobě do třídy.“ Tato začínající ředitelka hned po svém nástupu musela řešit, více personálních změn najednou.

Objevují se ale také situace a problémy, kdy ředitelka musí rozvázat pracovní poměr. A to jsou situace, na které nebyly začínající ředitelky připravené a je to pro ně velmi stresující. Přímo vyhocenou situaci chvíli po nástupu do funkce řešila ředitelka Ř3: *„Napoprvé jsem musela rozvázat pracovní poměr už ve zkušební době. To bylo hodně náročné už z toho, že pro paní učitelku si dokonce přijela policie. Takže to bylo takový velice nepříjemný, měnili jsme zámky na celé školce. Takže to byl hodně nepříjemný zážitek.“* Paní ředitelka, dále popisuje, že tento zážitek byl pro ni velmi psychicky náročný a nečekaný.

Podobně odpovídá ředitelka Ř15, která taky musela krátce po nástupu do funkce rozvázat pracovní poměr kvůli krádežím a sama s tímto rozhodnutím bojovala, nechtěla nikoho připravit o práci, ale věděla, že ten člověk ve školce nemůže dál zůstat pracovat.

Jak vyplývá z rozhovorů, začínající ředitelky se potýkají také s operativní změnou personálu mateřské školy. Jsou to problémy, které předtím nepředpokládaly a nejedná se jenom o to, že musí shánět nové pracovníky, ale musí také vyřešit zástup, dokud nepřijme nového pracovníka.

Kostlivci ve skříni

Po nástupu do funkce se začínající ředitelky musely také vyrovnávat s nastaveným vedením od bývalé ředitelky a musely také řešit nějaké její převzaté nedořešené problémy, které najednou vyvstaly. Participatka Ř3 uvádí, že byla hlavně překvapená z toho, co všechno našla v kanceláři za papíry a informace, které nejdříve musela probrat a protřídit: *„No já byla překvapená hlavně z té hromady papírů, všude samé papíry, věci i v archivu strašně moc starých věcí. My jsme vyvezli 300 kilo papíru. Takže jsem musela odnést spoustu papíru, než jsem byla schopná v té ředitelně vůbec fungovat.“*

Ředitelka Ř12 poukazuje na to, že musela přijímat a vracet objednanou poštu od bývalé paní ředitelky: *„...co mi přijde za věci, který jsem ani nevěděla, že někdo objednal. Zjistit, že na to nejsou peníze, takže se je snažit vrátit, jakože hodně hektický byl ten začátek.“*

Další začínající ředitelky poukazovaly na to, že musely nastavovat nové způsoby komunikace s rodiči dětí, protože podle nich předtím komunikace s rodiči dětí nefungovala a předechozí paní ředitelky se ji ani nesnažily změnit. K tomu se vyjadřuje Ř1: *„Problém byl hlavně v komunikaci s rodiči. Ono to bylo, vlastně už za původní paní ředitelky, která úplně nekomunikovala. S nadřízeným a zřizovatelem ano, ale s rodiči to nepovažovala za tak důležité, což si já myslím, že je to důležité. Takže já jsem vlastně jakoby, nastavovala nový způsob komunikace.“* Podobně se k tomu zmiňuje ředitelka Ř8: *„...jsem chtěla posunout*

to, co jsem věděla, že tady nefunguje úplně ideálně, a to byla hlavně komunikace s rodiči a vztahy s rodiči.“ Paní ředitelky se hned po svém nástupu snažily změnit tu komunikaci, snažily se nastavit nějaký ideální způsob komunikaci tak, aby byly obě strany spokojené. Obě tyto paní ředitelky potvrzují, že se jim to postupně daří a jsou s momentální situací v komunikaci spokojené.

Participantka Ř9 řešila naopak jiný problém v komunikaci s rodiči a konstatuje hlavně to, že musela vyrovnat se stínem předchozí paní ředitelky. Bylo na ni znát, že ji mrzí, že ji rodiče zpočátku nepřijali a chtěli zavedené zvyky předchozí paní ředitelky: *„Tam byl jako hodně vliv bývalé paní ředitelky, která ty rodiče měla jako kamarády a ti kamarádi jakoby, hodně těžce nesli, že odešla a ti rodiče co jejich děti tady zůstali, tak mi přišlo, že jí třeba jako by donášeli, co se tady děje. Takže to bylo takové nepříjemné...“* Tato paní ředitelka se tedy dostala do nelehké situace, kdy se snažila naopak rodiče přesvědčit, že chce pro ně jen to nejlepší, i když třeba oproti bývalé paní ředitelce provedla nějaké změny. Podle jejich slov se situace zlepšuje a je za to velmi ráda.

Ředitel jako uvádějící učitel, kuchař a dál?

Začínající ředitelky také narážejí na situace, kdy si vlastně nejsou jisté, jaké povolání to vykonávají. Nejenom, že jsou ředitelky školy a učitelky na třídě, ale často musí ještě k tomu zvládnout být uvádějící učitelkou pro začínající paní učitelky, stavebním technikem, účetní, a dokonce občas i kuchařkou.

K tomu, že najednou jsem ředitelka, ale zároveň i uvádějící učitelka se vyjadřuje ředitelka Ř12: *„Jelikož mám začínající paní učitelky a není tady žádná uvádějící paní učitelka, tak to musím, jakože dělat já. Je to menší školka, a když člověk má mladý paní učitelky po škole, tak je to náročnější.“*

Stejně odpovídá také ředitelka Ř4: *„Já jsem první dva roky tady k sobě měla holčiny, co začínaly, u sebe na třídě, takže jsem dělala i třídnický věci, jako to jsem si fakt mákla... protože to nezvládaly organizačně, co se týká papíru a takové té větší přípravy, takže to jsem vlastně všechno ještě dělala a učila je to.“* Ředitelky tudíž, aniž by to očekávaly, musely zároveň být uvádějícím učitelkami, aniž by to bylo z jejich dobrovolné volby. Zaměstnanec buď vybírala ještě předchozí paní ředitelka, nebo prostě neměly jinou možnost, protože se na místo nikdo nehlásil jako u ředitelky Ř4: *„...ten rok nikdo nebyl, takže jsem přijala první, co jsem potkala, nezkušenou holčinu...“*

Další participantky k tomu říkají, že cítí jako by najednou vykonávaly více povolání než jen to, že jsou ředitelkou v mateřské škole. K tomu se zamýšlí ředitelka Ř7: *„Já jsem*

jako pedagožka a najednou jsem k tomu právnička, účetní a já nevím stavební technik a všechno to možný dohromady a nevím, je toho moc.“ K tomu se ředitelka Ř7 dále dodává, že nemít kolegyni a kamarádku ředitelku, na kterou se mohla s čímkoliv obrátit a která ji poradila a podpořila, tak už by to dávno vzdala a odešla by.

K úsměvné situaci poukazuje také začínající ředitelka Ř13, která kvůli nemocnému personálu musí mezi řídicí a pedagogickou činností pomáhat v kuchyni, aby měli pro děti nachystaný oběd. Paní ředitelka popisuje, jak v kuchyni musí škrábat brambory a mezitím si odskočí do kanceláře dodělat závěrečnou zprávu k dotacím, a tak dále.

Je vidět, že začínající ředitelky mateřských škol toho mají na svých bedrech opravdu hodně a při vstupu do ředitelny se nestávají jen ředitelkou, ale musejí získat znalosti z různých oblastí jako je ekonomika, právo, technika, bezpečnost a další.

5.3 Jsem učitel nebo ředitel?

Začínající paní ředitelky si po svém nástupu do funkce postupně připouští, že jim chybí práce s dětmi a chtěly by se právě práci s dětmi více věnovat, ale skrz ředitelské povinnosti nemají na práci s dětmi tolik času.

Potřeba být více s dětmi

Z rozhovorů vyplývá, že začínající ředitelky hodně často pociťují nedostatečný čas na přímou pedagogickou práci s dětmi. Rozsah jejich přímé pedagogické práce je dán nařízením vlády, a i ředitelky malých školek si stěžují na nedostatečný čas na práci s dětmi. Ředitelka Ř3 to vysvětluje: *„Člověk přijde na to, že to hrozně šidí a že ho to mrzí, že by hrozně chtěl víc být u těch dětí a víc dělat...ted' bych chtěla více pracovat s těma dětma.“* K tomu se zamýšlí ředitelka Ř5, která před nástupem do funkce absolvovala spoustu seminářů na práci s badatelskou činností a momentálně pociťuje nedostatek času k realizaci: *„...vyžaduje čas a ten čas, kdy nemůžete odejít od dětí uprostřed pokusu ve stylu kolegyně, tady je máš a dodělej to, protože je to má práce, a i já chci výsledek vidět, chci vidět, jak děti reagují. Takže s tím mám osobní problém, že chci být víc u dětí.“* Stejný požadavek na více času na práci s dětma by požadovala také ředitelka Ř13, které také chybí různé činnosti, aktivity s dětmi. Ředitelky také popisují, že u dětí zůstávají i déle, než je jejich přímá pedagogická povinnost, protože se jim zrovna nechce od dětí odejít. Čas navíc strávený u dětí si pak musí kompenzovat prací doma.

Ředitelka Ř16 také odpovídá, že jí chybí vycházky s dětmi a ředitelka Ř3 poukazuje na to, že na vycházky s dětmi sice občas chodí, ale kompenzuje si to tím, že další dny má

kratší pedagogickou práci s dětmi. Ředitelka Ř12 dále konstatuje: „...*když chci prostě dýl s těma dětma a potom když je potřeba, tak dodělávám věci doma i o víkendu, jak je potřeba.*“

Je vidět, že začínajícím ředitelkám opravdu chybí víc práce s dětma a jsou ochotny si to vynahrazovat tím, že zůstávají u dětí, ale potřebnou práci potom dohání po večerech nebo i o víkendech. Narazila jsem také na paní ředitelky, které se zamýšlí nad tím, zda udělaly dobře, že se do funkce ředitele mateřské školy přihlásily. Ředitelka Ř7 uvádí: „...*když si to jako vezmu tak jestli bych do toho bývala šla...*“. Nad tím se zamýšlí také Ředitelka Ř12: „*Každý druhý den, bych se vrátila na své učitelké místo všemi deseti.*“ Paní ředitelka Ř5 na závěr našeho rozhovoru konstatuje: „*No, obecně bych asi byla radši jen učitelka.*“

Začínající paní ředitelky jsou podle mě ve stavu, kdy se ještě nepřenesly přes to, že jsou ředitelkami škol a mají jinou práci, než na jakou byly zvyklé z pozice učitelky mateřské školy. Pořád se vidí v tom, že jsou hlavně učitelky a mají přímou pedagogickou povinnost s dětmi. Znovu zde také narážíme na problém toho, že začínající ředitelky si náplň práce ředitele školy a strávený čas s dětmi představovaly jinak.

Celkově můžu říct, že některé začínající ředitelky se pořád více chápou jako učitelky mateřské školy a je nutné, aby si uvědomily, že už nejsou jenom učitelky, ale posunuly se na místo ředitelky a musí se s tím srovnat a chápat sama sebe více jako ředitelku mateřské školy.

Neschopnost oddělit řídicí a pedagogickou činnost

V provedených rozhovorech se začínajícími ředitelkami narážím také na to, že se začínající ředitelky nedokážou odpoutat od řídicí činnosti a často v přímé pedagogické práci, myslí na řídicí činnost více, než by měly.

Příkladem je ředitelka Ř10: „...*protože jsem se neuměla odpoutat od té kancelářské práce, že jsem pořád v hlavě měla jen tu kancelář, co všechno jsem ještě neudělala, co všechno ještě musím udělat...*“ Podobně je na tom ředitelka Ř6: „...*je to náročnější v tom, že když mě někdy honí ty kancelářské věci, tak člověk to nemůže úplně oddělit a jde mi to hlavou a není třeba úplně soustředěný na tu práci, ale nejde to úplně odčlenit a člověk přemýšlí, co má všechno udělat až mi to trošku ta kancelářská práce honí...*“

Ředitelky popisují, že přemýšlí nad tím, co všechno na ně v kanceláři čeká a co jim chybí, aby mohly dokončit nějakou činnost právě v kanceláři, a nedokážou kancelářskou práci při práci s dětmi vypustit z hlavy.

5.4 Čas jako problém

Začínající ředitelky mateřských škol se také potýkají s nedostatkem pracovního času, protože v běžné pracovní době nestíhají plnit svoji veškerou práci. Setkala jsem se také s ředitelkami, které by si přály, aby den měl více než jen 24 hodin. Rooney (2000 in Voda, 2015) používá zajímavou formulaci „práce ředitele není nikdy hotová.“

Kdy zvládnou Time-management?

Začínající ředitelky se potýkají s tím, že ještě nejsou schopny si rozvrhnout svůj pracovní čas. Ředitelky většinou mají nějakou představu toho, co by za určitý den chtěly zvládnout, ale většinou se jim to úplně nedaří. Ředitelka Ř2 říká: „*Ne nezvládám, většinou si naplánuji víc věcí, než stihnu.*“ Dokonce si musely zvyknout na nějaký nový režim, kdy si činnosti předem naplánují, aby věděly, co za daný den chtějí všechno zvládnout. To dokazuje začínající ředitelka Ř5: „*...celej život jsem se obešla a pamatovala jsem si, co mám udělat a po nástupu do funkce jsem si pořídila takovej ten diářík, byť malý ale tam si opravdu vpisuju, některé věci, abych je nezapomněla, což pro mě bylo šokem teda.*“ Příkladem jsou i další začínající paní ředitelky, které mají seznam činností předem nachystaný například v mobilním telefonu.

Začínající ředitelky mateřských škol, které už jsou ve funkci alespoň druhým rokem, odpovídají, že pociťují pomalé zlepšování v rozvržení si pracovního času. Příkladem je ředitelka Ř4 konstatuje, že první rok po nástupu do funkce pro ni byl s rozvržením času nejhorší: „*První rok to bylo krizovka, to jako 10-12 hodin denně, to jsem ještě jako i doma to řešila, a prostě hledala jsem co a jak.*“ Skoro to stejné vyjadřuje také ředitelka Ř3, která podobně odpovídá, že rozvržení času je pro ni v druhém školním roce už daleko lepší než první školní rok.

Začínající ředitelky mateřských škol, také uvádí, že hodně práce dodělávají ještě doma po večerech nebo o víkendu, prostě kdykoliv podle potřeby. Ředitelka Ř7 potvrzuje: „*... když nestíhám, tak holt musím někdy i doma a o víkendu pracovat. No snažím se, jak nejlépe mohu...*“ To stejné dokazují také ředitelky Ř2 a Ř13 která si taky práci odnáší sebou domů.

Ředitelka Ř11 také vysvětluje, že problém s Time-managementem má do teď: „*No to mám problém doted'. Nosím práci domů a o víkendech trávím čas v práci, protože tam nikdo není, tak já tam mám klid... Takže zatím u mě ještě ne. Zatím Time-management u mě opravdu nefunguje.*“

Jak dokazují interview, začínající ředitelky mateřských škol, zatím nejsou schopny rozvrhnout si svůj pracovní čas tak, aby všechno zvládly ve své pracovní době, ale potřebují práci dodělat i doma. Pozitivní je, že ředitelky druhým rokem ve funkci, již pocítují zlepšování v rozvržení Time-managementu.

Nedostatek času na pedagogickou přípravu

Začínající ředitelky mateřských se také potýkají s tím, že je kancelářská práce honí natolik, že nemají dostatek času na pedagogickou přípravu. A uvádějí také, že pedagogický příprava šla po nástupu do funkce často na druhou kolej a že si to plně uvědomují. To ve svém výzkumu popisuje také Voda (2015), který říká, že povinnosti ředitele vytěžují jeho kapacitu natolik, že už se jako učitel nemůže dál hledat, ale musí v podstatě „přepnout na autopilota“.

To dokazuje ředitelka Ř14: *„No... je to takové slabší, já jako se přiznám na ty děti a na ty přípravy už není takový čas. Víím o tom, že není ta práce s dětmi takové pestrá, a tak asi promyšlená a připravená tak, jak bývala, ale tam prostě spoustu času vyžaduje to řízení a potom ty přípravy, to už je taková druhá kolej.“* Podobně konstatuje také ředitelka Ř9: *„...zpočátku šlo jakoby ta příprava stranou ale teď už se, jakože snažím tu přípravu...“*

Začínající paní ředitelky se často kolikrát setkaly také s tím, že při práci s dětmi musely improvizovat. Většinou konstatují, že se snaží připravovat, ale čas jde proti nim. Ředitelka Ř1 konstatuje: *„No je to náročný najít čas na tu přípravu třeba, protože ne vždy to vyje úplně tak, jak bych chtěla. Jakože občas musím sahat a pouze improvizovat a tak dále, ale snažím se připravovat.“* Další začínající paní ředitelky povídají, že se snaží také vycházet ze svých předchozích zkušeností a kolikrát přípravu jen kvůli nedostatku času lehce pozmění, nebo si pomůžou přípravami z internetu. Příkladem je ředitelka Ř3: *„Jo ale už třeba nehledám si sama na Pinterestu tak, jak jsem třeba dřív hledala nějaký nápady a využívám webovou stránku Učitelnice, kde mají již úplně hotové ty přípravy...“* Další ředitelka Ř4 uvádí: *„No to už moc nestíhám, já většinou šáhnu do toho, co už mám...“*

Potvrzuje to také ředitelka Ř5, které na přípravy také nezbývá čas, a dokonce konstatuje, že s časem má velké problémy a mnohdy dodělavá práci doma: *„Ne, musím říct, že tady vycházím jednoznačně jako z praxe ze své zkušenosti. Protože ještě kdybych měla doma psát přípravy tak to nevím, protože to už místo mých pěti hodin spánku by byly jen dvě.“*

Další začínající paní ředitelky uvádí, že se snaží si pedagogické přípravy chystat, ale kolikrát musí kvůli tomu obětovat víkend. Příkladem je ředitelka Ř7: *„Snažím se, protože ta práce s dětmi mě baví a snažím se na to připravovat, ale na to teda padají ty víkendy, že o víkendu fakt dělám si jakoby přípravy. Dělám si to většinou tak, že o víkendu se připravím na celý týden a rozvrhnu si to, abych se už jednotlivý dny nemusela tím zabývat, protože mě zaměstnává tady to papírování.“*

Celkově lze říct, že začínajícím ředitelkám chybí čas na chystání si svých pedagogických příprav pro práci s dětmi. Uvádějí ale, že se snaží na pedagogickou práci s dětmi chystat, i když se jim to kolikrát kvůli času nepodaří.

Nezvládnuté hospitace

Začínající paní ředitelky mateřských škol také uvádí, že po nástupu do funkce nestíhají kontrolní a hospitační činnost. Většinou uvádějí, že je to hlavně z nedostatku času a současné situace spojené s vládními opatřeními spojenými s COVID – 19.

Ředitelka Ř6 o kontrolní činnosti konstatuje: *„...myslím si, že doteď jsem to úplně nezvládla, třeba ta kontrolní činnost, protože co se týče v době koronaviru, tak mám to nějak odsunutě bokem a vůbec nezvládám...“*

Ředitelka Ř2 také poukazuje: *„To jsem ještě nestihla, na to jsem jako neměla úplně ještě prostor. To plánuji po novém roku. Tak jako samozřejmě mám nějaký roční plán, podle kterého se řídím. Tak ten mám vypracovaný a podle toho se teda jede, to jsme probrali, jakože na poradě. Ale jako by čistě jen hospitace, tak ty jsem ještě nezvládla.“* Ředitelka Ř9 se také ke kontrolní činnosti vyjadřuje: *„Takovou tu hospitaci, co se týče, že bych tam seděla, to jsem jako neměla. Jako chystám se na to, ale ještě jsem to nezvládla.“*

Paní ředitelka Ř8 si dokonce stěžuje na to, že kontrolní činnost nestíhá, a přitom by ji ráda provedla: *„No pro mě je asi úplně nejhorší to, že nestíhám hospitace. Já to honím prostě, snažím se to, snažím se to prostě zvládat, ale pravda je, že mnohdy bych potřebovala hospitovat a přijde mi do toho, něco jiného, co musí mít přednost. A to mi vadí, že se můžu tolik věnovat výchovně vzdělávací práci a vedení učitelek, tak jak bych chtěla.“*

Ředitelka Ř11 říká, že pro ni je ze všech řídicích činností nejhorší právě kontrolní činnost: *„Tak musím říct, že asi to kontrolování, protože mám pocit, že na to mám strašně málo času...“* a na otázku, zda je to opravdu jen kvůli nedostatku času, nebo se do kontrolní činnosti ještě nechtěla pouštět, odpovídá Ř11: *„Ne to ne, to já se opravdu snažím, aby opravdu naše mateřská škola měla dobré jméno a aby prostě měla určitou kvalitu.“*

Jak vyplývá z rozhovorů, začínající ředitelky mateřských škol pocítují nedostatek času pro kontrolní činnost, protože mnohdy musí řešit nějaké jiné věci a na kontrolní činnost nezbývá čas.

5.5 Self efficacy v oblasti vedení lidí

Z rozhovorů také vyplývá, že začínající paní ředitelky mají problémy s vedením svých zaměstnanců. Autorka Syslová (2015) říká, že ředitelka mateřské školy potřebuje ke zvládnutí vedení svého týmu rozvinutou schopnost vést lidi, mít nadhled a osobní zralost, chuť brát na sebe zodpovědnost, rozhodnost, ale také širokou škálu odborných, organizačních a komunikačních dovedností. U participantek vidím zatím neosvojené vedení lidí, je to hlavně díky tomu, že se najednou dostaly do vedoucí pozice a mají udělat nějaké rozhodnutí a také kontrolovat své zaměstnance, se kterými kolikrát byly předtím kolegové. Zatím to úplně nezvládají.

Participantky postupně popisovaly vnímanou zdatnost v oblasti vedení lidí, ředitelka Ř1 říká: „*No, nejobtížnější pro mě byly ty personální vztahy a v tom, že jsem se přeměňovala z funkce, jako že jsem předtím byla s nimi učitelka tím, že jsem byla na stejný školce, ale že jsem nadřízená, která kontroluje a řídí...*“ Tato začínající ředitelka popisuje, že pro ni byla náročná ta změna vztahů s kolegy, s tím, že se najednou dostala do vedoucí pozice a měla by vést své zaměstnance.

Na vnímanou zdatnost v oblasti vedení lidí poukazuje také ředitelka Ř2: „*Pro mě je nejtěžší asi diktovat starším kolegyním, jak si to já představuji. Takže to vedení pracovníků to je asi nejtěžší momentálně pro mě. Obzvlášť když vím, že jsou tady učitelky, které mají jako daleko víc praxe než já ... No ještě jsem se s tím nevyrovnala, tady to vedení těch lidí, je pro mě velmi obtížné.*“ Pro tuto paní ředitelku je to vedení lidí obtížné hlavně proto, že je mladá a s kratšími zkušenostmi než její zaměstnankyně na pozici učitelky mateřské školy, Obtížné je to pro ni i přesto, že nastoupila do mateřské školy, kterou předtím neznala.

Začínající paní ředitelka Ř4 odpovídá, že měla problém udělat rozhodnutí: „*No, pro mě po nástupu do vedení to bylo nejhorší, protože nejsem člověk, který by to striktně rozhodl a řekl, já se s nimi snažím neustále se domlouvat a teď jsem najednou musela říct své vlastní rozhodnutí, abych nebyla, jakože za měkejše. Jakožto ředitelka musím mít autoritu, a to hlavní slovo.*“ Paní ředitelka poukazuje na to, že měla ze začátku problém s tím, že přišla na jinou školku, kde byly kolegyně zaměstnané několik let, a paní ředitelka přišla s jinou představou školy, než na kterou byly učitelky zvyklé.

V podstatě to stejné potvrzuje ředitelka Ř16: „*Tak ze začátku ano, určitě, to byl ze začátku celkem nepříjemný pocit, jakože že jsem měla najednou já dávat takové ty pokyny k něčemu a já kontrolovat někoho, tak jako nebylo to pro mě příjemné...*“

Začínající paní ředitelky se hned po nástupu do funkce musejí vyrovnat s vedením lidí v mateřské škole, je to pro ně nová a neznámá situace, která je pro ně těžká.

Nevyhraněný styl vedení

Začínající ředitelky mateřských škol mohou mít neosvojené vedení lidí díky tomu, že se v tom vedení ještě stále hledají a nemají dostatečně vyhraněný styl vedení.

Nevyhraněný styl vedení vidím ve výroku ředitelky Ř1, která k vedení pracovníků uvádí: „*Ano a pořád jsou, mě to dělá prostě problém vnitřně, že to řeším v sobě, abych nikomu neublížila, nekřivdila nebo na někoho nebyla příliš tvrdá, až je to i naopak občas.*“ Tato začínající ředitelka v sobě hodně řeší chování ke svým kolegům, aby nikoho nezranila.

Hledání stylu vedení pozoruji také u ředitelky Ř2, která konstatuje: „*Bojuju s tím. Třeba i při vedeních těch porad, ze začátku je to takových 5-10 min v nervozitě, ale pak se jakoby rozjedu a přestanu myslet jakoby na tu nervozitu, ta nervozita mě opustí.*“

S nenastaveným vedením lidí se potýká také ředitelka Ř12: „*No, pro mě to nebylo problém, já jsem jim řekla, co chci, ale jde o to, že někteří to prostě nedodrží, že si to prostě přeonačí a rozmyslí si, že se to bude dělat jinak a pak to člověk jenom zjistí, že to dělají jinak, než jsem třeba říkala, nebo než jsme se třeba společně domluvili. Takže to právě jsou tady ty nedorozumění a poslední dobou je jich trošku víc, než by bylo zdrávo.*“ Tato začínající ředitelka se podle mě také stále hledá, zaměstnanci ji moc neposlouchají a ona si musí vytvořit svůj styl vedení tak, aby na to na pracovišti fungovalo podle ní.

Také ředitelka Ř11 se setkala se situací, kdy musela zaměstnancům nastavit určitá pravidla a byla si ve vedení nejistá. Ředitelka Ř11 říká: „*...musela jsem si nastavovat mantinely ve vztahu k těm zaměstnancům, takže jsem s tímto jako ze začátku ale musím říct, že jako navenek prý jsem působila, jakože sebevědomě, ale v duchu jsem opravdu vlastně každý krok zvažovala několikrát.*“

Problémy s vedením lidí vidím také u ředitelky Ř7: „*...je to hrozný právě že jsem musela přehodnotit ten vztah, protože já jsem paním učitelkám ani třeba nechtěla jít na hospitace, abych je nějak jako by nestresovala nebo tak, ale já pak třeba nevím, jako jak pracují.*“ Tato ředitelka má po nástupu do vedoucí pozice vnitřní problémy s hodnocením

svých pracovníků, vnitřně řeší, aby pracovníky nestresovala nebo jim neublížila, ale pak ani neví, co se přesně ve třídě odehrává.

Z provedených rozhovorů je také patrné, že začínající ředitelky mateřské školy se snaží se svými zaměstnanci domlouvat a snaží se společně přijít na určitý kompromis, který by všem vyhovoval. Ředitelka Ř3 vysvětluje: *„Ze začátku to pro mě bylo stresující, hlavně to, když jsem se je snažila navést na svoji myšlenku a představit jim ji. A teď si myslím, že s tím nemám velký problém, jsme tu dobrý kolektiv a snažím se s nimi vše dohodnout, případně udělat kompromis, aby to vyhovovalo nám všem.“* Na domluvu se zaměstnanci poukazuje také ředitelka Ř9: *„Takže se snažím se s učitelkami domlouvat. Jakože ono víc hlav, víc ví.“* Ředitelka Ř5 dokonce vysvětluje: *„My participujeme v podstatě na všem a na všechno.“* U těchto začínajících ředitelek mateřské školy, je trochu naznačen demokratický styl vedení.

Z provedených rozhovorů ale vyplývá, že začínající ředitelky mateřských škol si postupně zvykají na novou roli ředitele jako lídra a je potřeba, aby se postupně našly a byly dobrými lídry pro své pracovníky.

5.6 Analýza koncepce rozvoje mateřské školy

Jako doplňující metodu v kvalitativním designu jsem zvolila analýzu koncepcí rozvoje mateřské školy.

Podle Gavory (2010) patří analýza dokumentů ke klasické metodě, která se využívá při studii textů, které jsme sami nevytvořili.

Poskytnuté koncepce rozvoje mateřské školy jsem si nejprve několikrát důkladně přečetla a prostudovala. Následně je více rozeberu v jednotlivých kategoriích:

- Výchova a vzdělávání
- Personální podmínky
- Organizační a řídicí podmínky
- Ekonomické a materiální podmínky
- Spolupráce mateřské školy

Ke každé kategorii jsem dále vybrala vhodnou pasáž z koncepcí rozvoje mateřské školy a zasadila ji pro přehlednost do tabulky. Pod tabulkou bude přidána interpretace.

5.6.1 Výchova a vzdělávání

Tabulka 2 - Výchova a vzdělávání

Výchova a vzdělávání	Podmínky	Projekty a programy	Individuální péče
Koncepce č. 1	Vytváření podmínek, aby každé dítě mělo příležitost zažít úspěch, vytváření bezpečného prostředí a pozitivního sociálního klima.	Zapojení do programu Ekoškolka, Občanské sdružení Tereška.	Poskytování individuální péče a vytváření vhodných podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané.
Koncepce č. 2	Podporování stávajících dobrých vztahů mezi rodiči a školou.	Autorské čtení, logopedická prevence, sauna, plavecký výcvik a keramika.	Není obsahem koncepce.
Koncepce č. 3	Vhodné, podnětné prostředí. Veškeré aktivity budou obsahovat prvky tvořivosti a hry.	Projekty z oblasti ekologie, dopravní výchovy, předčtenářské gramotnosti a výchovy ke zdraví.	Vytváření podmínek pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí dvouletých, dětí ze sociálně slabých rodin a dětí cizinců.
Koncepce č. 4	Vytváření prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a spokojeně.	Adaptační program Budulínek.	Vstřícné přistupování k dítěti a respektování jeho individuality.

Jak je zřejmé z této tabulky, v rámci kategorie výchova a vzdělávání jsem se zaměřovala na podmínky vzdělávání, individuální péči pro děti a také projekty a programy, do kterých je mateřská škola zapojena nebo se do nich chce zapojit.

Začínající ředitelky mateřské školy se v podkategorii podmínek zabývají vytvářením bezpečného a podnětného prostředí pro dítě a vhodných podmínek pro jeho vzdělávání viz Koncepce č. 1, 3 a 4. Jen Koncepce č. 2 se v oblasti podmínek zaměřuje na podporování dobrých vztahů mezi rodiči a školou.

Začínající paní ředitelky se už ve své koncepci také zaměřují na péči pro děti speciálně vzdělávacími potřebami, dvouletých dětí, dětí nadaných, ale také pro děti ze sociálně slabých rodin a pro děti cizinců. Pouze koncepce č. 2 oblast individuální péče neobsahuje.

V podkategorii programy a projekty se začínající ředitelé ve všech koncepcích snaží zapojit do široké škály programů a projektů.

5.6.2 Personální podmínky

Tabulka 3 – Personální podmínky

Personální podmínky	DVPP	Pracovní vztahy
Koncepce č. 1	Zejména vzdělávání prohlubující vlastní odbornost učitelů a jejich osobnostní rozvoj, vzdělávání v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, s dětmi nadanými a s dvouletými dětmi, vzdělávání podporující týmovou spolupráci učitelů, vzdělávání v oblasti ICT.	Upevňování kolegiálních vztahů prostřednictvím společných neformálních akcí.
Koncepce č. 2	Nové trendy, metody, způsoby vzdělávání (především doplnit vzdělání v oblasti cizojazyčných dětí, pedagogickou diagnostiku, logopedickou prevenci a dětí se	Využívání týmové práci všech zaměstnanců školy jako prostředek k dosahování kvalitních

	specifickými vzdělávacími potřebami). Zaměřit se také na sebereflexi, podporu osobnostního rozvoje a komunikaci s rodiči.	výsledků ve všech oblastech vzdělávání.
Koncepce č. 3	Podporování prohlubování odbornosti zaměstnanců (účast na seminářích) a samostudium (odběr odborné literatury, publikací).	Podporování komunikační souhry v týmu učitelek, týmové spolupráce, upevňování kolegiálních vztahů, které jsou pro sociální klima školy nezbytností.
Koncepce č. 4	Podporování profesního růstu pedagogických pracovníků, využití různých vzdělávacích nabídek.	Zachování znovunabytého pozitivní klima v pracovním kolektivu, vycházení si vstříc, spolupráce, pomoc, vzájemná inspirace.

V tabulce č. 3 je vidět, že kategorii jsem rozdělila do dvou podkategorií – další vzdělávání pedagogických pracovníků a pracovní vztahy.

Začínající se ředitelky se hodně ve svých koncepcích zabývají podporováním odbornosti pedagogických pracovníků ať již formou samostudia, seminářů nebo vlastní sebereflexí. Je pro ně velmi důležité, aby se pedagogičtí pracovníci dále vzdělávali a měli možnost se účastnit vzdělávání, které je pro ně povinné.

Začínající ředitelky se také zaměřují na vztahy na pracovišti. Všechny koncepce se zamýšlí nad pracovním klimatem a pracovními vztahy na pracoviště, které je potřebné upevňovat a rozvíjet spolupráci pracovníků.

5.6.3 Organizační a řídicí podmínky

Tabulka 4 – Organizační a řídicí podmínky

Organizační a řídicí podmínky	Dokumentace školy	Akce MŠ
Koncepce č. 1	Průběžná aktualizace školního, organizačního a provozního řádu na základě analýzy aktuálních potřeb školy, zjištěných například v průběhu autoevaluace.	Není obsahem koncepce.
Koncepce č. 2	Postupná aktualizace dokumentace školy (Školní řád, směrnice atd.)	Pokračovat v tradici konání společných akcí pro rodiče a děti.
Koncepce č. 3	Pružně organizovat denní řád školy, ve všech činnostech přihlížet k věkovým i individuálním zvláštnostem dítěte, vycházet z potřeb a zájmů dětí.	Podporovat projekty zpracované učitelkami, vytvářet podmínky pro jejich úspěšnou realizaci.
Koncepce č. 4	Není obsahem koncepce.	Uspořádat např. Pohádkový les, vrátit adaptační program Budulínek.

Tabulka popisuje, že oblast řídicí a organizační byla rozdělena do dvou kategorií, které vyplynuly z koncepcí, a to dokumentace školy a akce školy.

Jak vyplývá z tabulky koncepce č. 1, 2 a 3 se zabývají postupnou aktualizací dokumentace mateřské školy, ať se jedná o školní, provozní a denní řád, směrnice školy a další dokumenty. Jen koncepce č. 4 se touto dokumentací nezabývá.

V podkategorii akce školy se začínající ředitelky mateřské školy zaměřují na pokračování akcí ve škole, nebo na nové projekty. Koncepce č. 1 se touto podkategorií nezabývá.

5.6.4 Ekonomické a materiální podmínky

Tabulka 5 – Ekonomické a materiální podmínky

Ekonomické a materiální podmínky	Finance MŠ	Vybavení MŠ
Koncepce č. 1	Efektivní využívání zdrojů. Získávání finančních prostředků z grantů a dotací, oslovování sponzorů.	Zajištění vhodných materiálních podmínek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané, vytvoření vhodných materiálních podmínek pro dvouleté děti. Modernizace vnitřních prostor, dovybavení zahrady herními prvky. Vybudování nadstřešní terasy se vstupem na školní zahradu.
Koncepce č. 2	Efektivní a hospodárné používání finančních prostředků ze státního rozpočtu, z rozpočtu obce, ze Šablon pro MŠ.	Vytvoření zázemí pro učitelky. Vymalování jídelny a třídy.
Koncepce č. 3	Není obsahem koncepce.	Postupné obnovování a doplňování vybavení školy.
Koncepce č. 4	Není obsahem koncepce.	Rekonstrukce umýváren a sociálního zařízení. Změna herních prvků na zahradě, umístění nových.

V tabulce č. 5 je vidět, že kategorii jsem rozdělila do dvou podkategorií – finance MŠ a vybavení MŠ. Z koncepcí č. 1 a 2 vyplývá, že začínající ředitelky se snaží efektivně využívat dostupných finančních zdrojů a v koncepci č. 1 se začínající paní ředitelka snaží

také sehnat finanční prostředky z grantů, dotací a sponzorů. Koncepce č. 3 a 4 se o finančních zdrojích a o jejich získávání nezmiňují.

V podkategorii vybavení MŠ je vidět, že začínající paní ředitelky ve všech koncepcích se snaží zlepšit materiální vybavení mateřské školy. Koncepce č. 1, 2 a 4 se zaměřuje na modernizaci nebo rekonstrukci vnitřních prostor. Koncepce č. 3 se zabývá jen vybavením školky. Vybavením herními prvky na zahradu se zabývají koncepce č. 1 a 4.

5.6.5 Spolupráce mateřské školy

Tabulka 6 – Spolupráce mateřské školy

Spolupráce MŠ	s rodiči	se zřizovatelem	s organizacemi
Koncepce č. 1	Příprava a realizace Dětského karnevalu, realizace dnů otevřených dveří. Organizace seminářů a besed pro rodiče s odborníky z oblasti předškolní výchovy a vzdělávání. Zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu – rodičovské čtení knih, oslavy narozenin dětí.	Příprava a realizace vystoupení dětí z mateřské školy na kulturních akcích obce i v jejím okolí. Ve spolupráci se zřizovatelem projednání a realizace rozšíření školní zahrady o navazující obecní pozemek pod lesem.	Navázání spolupráce s Mysliveckým sdružením, s Kulturní komisí, s Klubem maminek, se Zahrádkáři, Sportovci a případně dalšími organizacemi. Pokračování spolupráce se základní školou.
Koncepce č. 2	Podporování stávajících dobrých vztahů rodiče x škola, využití potenciálu rodičů, včetně kvalitních	Není obsahem koncepce.	Navázání spolupráce s univerzitou – praxe studentů.

	informací a nápadů. Přidat do připravovaných akcí další společné aktivity.		
Koncepce č. 3	Naslouchání přáním a názorům rodiny, snažit se rodičům vyjít vstříc, umožnit jim zapojit se do aktivit mateřské školy.	Základní priorita je pěstování dobrých vztahů mezi mateřskou školou a zřizovatelem, které vedou k důvěře a vzájemné pomoci.	Spolupráce s okolními školami – návštěvy předškolních dětí v ZŠ.
Koncepce č. 4	Spolupráce s rodiči na základě partnerství. Rodiče mají možnost podílet se na dění v MŠ, účastnit se různých programů.	Není obsahem koncepce.	Spolupráce se základní školou – návštěva a prohlídka ZŠ s budoucími školáky, edukativně stimulační skupinky. Navázání spolupráce s Městskou policií, Policií ČR.

Z tabulky č. 6 jasně vyplývá, že jsem spolupráci rozdělila do tří podkategorií – spolupráce s rodiči, se zřizovatelem a s dalšími organizacemi.

Všechny koncepce se zaměřují na zkvalitnění spolupráce s rodiči dětí, a to zapojením rodičů ro různých aktivit mateřské školy. Koncepce č. 1 se také zaměřuje a nabídnutí rodičům různých seminářů a besed s odborníky. Koncepce č. 2 se také zaměřuje na využití potenciálů rodičů a jejich nápadů a informací.

Koncepce č. 1 a 3 se také zaměřují na zkvalitnění spolupráce se zřizovatelem mateřské školy. Koncepce č. 1 se zabývá také realizací vystoupení na kulturních akcích obce a také má snahu rozšířit pozemek mateřské školy. Koncepce č. 2 a 4 se spolupráci se zřizovatelem školy nezabývají.

Všechny poskytnuté koncepce se také zaměřují na spolupráci s dalšími organizacemi. Koncepce č. 1, 3 a 4 se zaměřují na spolupráci se základní školou. Koncepce č. 2 chce navázat spolupráci s univerzitou a přijímat studenty na praxi. Koncepce č. 1 a 4 se také zaměřují na spolupráci s jinými organizacemi. Koncepce č. 1 se zaměřuje na spolupráci s Klubem maminek, zahrádkáři a dalšími organizacemi. Koncepce č. 4 chce navázat spolupráci s policií jak s městskou, tak se státní.

Je vidět, že začínající ředitelky mateřské školy myslí hlavně na navázání dobrých vztahů s rodiči a dalšími organizacemi. Všechny koncepce rozvoje školy se snaží navázat spolupráci se školami.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

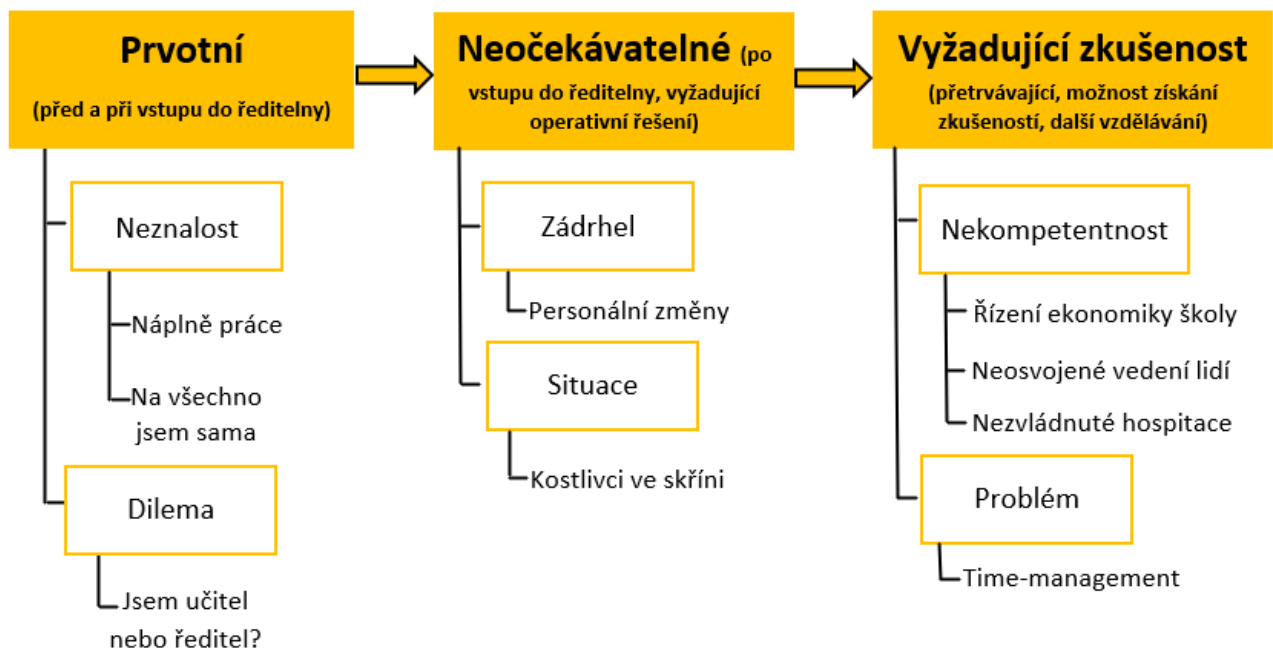
Diplomová práce se zabývá bariérami v práci začínajícího ředitele mateřské školy, v návaznosti na název práce byl stanoven hlavní výzkumný cíl takto: „*Odhalit bariéry v oblasti řízení školy, se kterými se setkávají začínající ředitelé mateřských škol.*“ Abych mohla hlavní výzkumný cíl zodpovědět, stanovila jsem si 3 dílčí výzkumné cíle a od nich se odvíjejí i 3 dílčí výzkumné otázky, které mi pomohou můj hlavní výzkumný cíl zodpovědět.

První dílčí výzkumný cíl zněl „*Popsat, jak začínající ředitelé vnímají svou novou roli ředitele školy.*“ Na základě výsledků výzkumů můžeme říct, že začínající ředitelky mateřské školy hned po svém nástupu vnímají nedostatečnou připravenost na novou roli, a to se prokazuje v subkategoriích Neznalost náplně práce a Na všechno jsem sama. Začínající ředitelky mateřské školy také pocítují dilema, kdy se přou v tom, jestli jsou vlastně ředitelkami nebo učitelkami v mateřské škole. Na základě analýzy koncepcí rozvoje mateřské školy můžeme vidět, že začínající ředitelky nahlízejí na svou novou roli, jako na možnost změnit chod a provoz mateřské školy, v koncepcích se zaměřují hlavně na vytvoření různých akcí pro děti, zapojení do různých výukových programů a projektů, ale také na možnost navázání nové spolupráce s různými institucemi, která může obohatit každodenní chod mateřské školy.

Mým druhým výzkumným cílem bylo „*Odhalit problematické oblasti práce začínajícího ředitele mateřské školy.*“ Z rozhovorů vyplynulo, že mezi problematické oblasti v práci patří hlavně oblast řízení ekonomiky školy. Začínající ředitelky potvrzují, že hlavně ekonomická stránka řízení školy je pro ně problematická a spoléhají se hlavně na účetní. Mezi další problematickou oblast můžeme definovat zvládnutí Time-managementu. Začínající ředitelky vnímají nedostatečný čas na hospitační činnost a také nedostatečný čas na pedagogickou přípravu na práci s dětmi. Z analýzy koncepcí rozvoje mateřské školy můžeme jako problematickou oblast vidět koncepční plánování. Začínající ředitelky mateřských škol se v koncepcích snaží navázat spolupráci s různými organizacemi, ale přímo se nezabývají tím, co všechno by tato spolupráce měla obsahovat a jak by měla vypadat. Koncepce mateřské školy by také měly být specifické a jedinečné pro jednotlivou mateřskou školu a tuto jedinečnost také v koncepcích mateřské školy postrádám. Připadá mi, že se koncepce zaměřují na to stejné. Jako problematická oblast na základě interpretací dat, se mi jeví také oblast vedení lidí, ale to už se dostáváme k zodpovězení třetího posledního dílčího výzkumného cíle.

Poslední dílčí výzkumný cíl zní „Popsat, jak začínající ředitelé vnímají zvládnání vedení lidí.“ Z vytvořené kategorie vyplývá, že začínající ředitelky mají neosvojené vedení lidí. Začínající ředitelky vnímají ve vedení lidí nejistotu, mají kolikrát problémy vést své kolegyně učitelky nebo starší učitelky s více zkušenostmi, protože ony samy nemají tolik zkušeností a také jim chybí počáteční úroveň self efficacy – vnímaná zdatnost toho, že to zvládnou. U začínajících ředitelek je možné také vyzorovat nevyhraněný styl vedení, kdy se začínající ředitelky stále hledají. To, že začínající ředitelky nemají ještě osvojené vedení lidí, se také odráží v koncepcích rozvoje mateřské školy. Začínající ředitelky v koncepcích spíše směřují k řízení, k materiálním a finančním záležitostem, které jsou v rámci jejich operativního řízení typické. Podstatná část koncepcí je věnována materiálnímu zabezpečení a vybavení mateřské školy a méně se zaměřují právě na systematický rozvoj pracovníků, i přesto, že koncepce obsahuje další vzdělávání pedagogických pracovníků, domnívám se, že zde chybí také zaměření na hospitační činnost a pedagogické vedení lidí.

Stanovení dílčích výzkumných cílů a otázek mi pomohlo zodpovědět hlavní výzkumný cíl a z ní vyvozenou hlavní výzkumnou otázku „S jakými bariérami v práci se setkávají začínající ředitelé mateřských škol?“ Z interpretace dat jsem odhalila tři druhy možných bariér, se kterými se potýkají začínající ředitelky mateřských škol. Pro přehlednost uvádím vizualizaci bariér.



Obrázek 1: Zjištěné výsledné bariéry

Jak je vidět z obrázku bariéry v práci začínajících ředitelky jsou rozděleny do tří druhů podle časového hlediska a také v návaznosti, jak se u začínajících ředitelky projevují. Celkově jde říct, že se jedná o bariéry prvotní, neočekávatelné a bariéry, které vyžadují zkušenost.

Do prvotních bariér patří neznalosti a dilemata, které vyvstanou ředitelce před a při vstupu do ředitelny, tedy úplně na začátku její profesní dráhy. Ředitelky se po vstupu do ředitelny začínají seznamovat se svou novou rolí. Jedná se tedy úplně prvotní bariéry, které vychází z neznalosti, kdy si začínající ředitelky škol uvědomí, že nevěděly, co všechno práce ředitelky školy obnáší a že momentálně jsou už na všechno samy. Patří sem také dilema, kdy začínající ředitelky po nástupu do funkce řeší situaci, zda jsou učitelkami nebo ředitelkami v mateřské škole, a to hlavně na základě toho, že jim chybí čas strávený s dětmi. Jejich přímá pedagogická činnost je pro ně v jejich začátcích ve funkci ředitelky mateřské školy nedostačující a začínající ředitelky často nad rámec svého pracovního úvazku zůstávají s dětmi.

Po zjištění prvotních bariér na začínající ředitelky školy mnohdy čekají neočekávatelné bariéry, které se objevují po vstupu do ředitelny a vyžadují okamžité řešení. Do těchto neočekávatelných bariér patří nečekané zádrhly a situace, které se postupně objevují. Mezi základní problémy patří hlavně náhlé personální změny, kdy začínající ředitelka musí shánět nový personál nebo dokonce s někým rozvázat pracovní poměr. Objevují se tady také neočekávatelné situace, kdy začínající ředitelka školy musí řešit převzaté problémy předchozí paní ředitelky. Ať se jedná o přijímání a vracení objednaných zboží nebo zavádění nových způsobů komunikace s rodiči, protože předchozí paní ředitelka s rodiči nekomunikovala.

Poslední druh bariér, které se dají identifikovat u začínajících ředitelky, jsou bariéry, které vyžadují zkušenost. Jedná o bariéry přetrvávající, které se nedají jednoduše vyřešit. Jsou podmíněny hlavně časem a zkušenostmi. Jsou to oblasti, které potřebují získávání dalších zkušeností, aby je začínající ředitelky mohly překonat. Jedná se o to, že začínající ředitelky mateřských škol ještě nejsou kompetentní k tomu, aby zvládly vedení lidí, hospitace nebo také orientaci v řízení ekonomiky školy. Je to něco, co je vnitřně v jejich osobnosti, začínající ředitelky ještě nezískaly potřebné osobnostní kompetence a nejsou na to ještě dostatečně způsobilé. Začínající ředitelky se v těchto oblastech musí nadále vzdělávat například absolvováním nějakého kurzu nebo semináře, který jim postupně pomůže tuto nekompetentnost překonat. V oblasti bariér, které vyžadují zkušenosti se

začínající ředitelky mateřské školy také potýkají s problémem se zvládnutím Time-managementu. Také tady jim může pomoci absolvování různého školení nebo semináře.

Z výpovědi jednotlivých ředitelek, je možné zjistit, jaké bariéry v práci lze u začínajících ředitelů identifikovat. Proto je dobré se zamyslet nad tím, jak zmírnit oblasti bariér, aby práce začínajících ředitelek mateřských škol byla v jistých směrech usnadněna.

6.1 Diskuse a limity

Na konci každé práce se můžeme zaměřit na to, jaké výsledky se nám v práci objevily a jestli je možné je porovnávat s jinými výzkumnými šetření. Domnívám se, že by bylo potřeba více se zabývat začínajícími řediteli škol. Výzkumy týkající se přímo začínajících ředitelů jsou v České republice opomíjeny. Pouze autor Voda (2015) vytvořil výzkumnou studii, která se zabývala profesními výzvami učitele po jmenování ředitelem školy. Výsledky jeho výzkumu se v podstatě shodují s mými výsledky. Ředitelky škol stejně jako Vodův výzkum naráží na nepřipravenost na funkci, poukazují na nedostatečnou pedagogickou přípravu a také poukazují na nedostatečné ekonomické znalosti a na nutnost dalšího vzdělávání.

Lazarová, Pol & Sedláček (2015) v Souhrnné zprávě mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR uvádí, že ředitelé škol jsou nuceni orientovat se v řadě různých oborů a témat. Podle jejich provedeného výzkumu metodou ohniskových skupin ředitelé uvádějí, že musí zvládat úkoly, které vyžadují kompetence, které nezískali a povětšinou nemohou získat ani dalším vzděláváním. Podle nich se jedná hlavně o činnosti, které vyžadují řešení situací, jako jsou například stavební, práce, opravy budovy, stravování, právní otázky při jednání s rodiči. Ředitelé podle uvedeného výzkumu musí každodenně rozdělit svou pozornost mezi nesouvisející úkoly a činnosti. To se prokazuje i ve výsledcích mého výzkumu, kde začínající ředitelky uvádějí, že kolikrát se během dne kromě ředitelky a učitelky mateřské školy také stávají právníčkou, účetní nebo také stavebním technikem. V tomto výzkumu také vyšlo najevo, že školy usilují o komunikaci a spolupráci s rodiči dětí, která se ne vždy daří. To vychází také z mého výzkumného šetření, kdy začínající ředitelé se již ve svých koncepcích zabývají spoluprací s rodiči dětí a také z interview vyšlo najevo, že se začínající ředitelky na komunikaci také zaměřují a kolikrát se snaží zavádět nové způsoby komunikace s rodiči.

V této souhrnné zprávě mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR vyšlo také najevo, že ředitelé škol by ocenili individuální podporu ve formě koučování, která

by byla dobrovolná ve chvíli, pokud by ředitelé škol potřebovali pomoc. Ředitelé v tomto výzkumu také zmiňují, že pro začínající ředitele by doporučovali mentoring. Na základě mého výzkumu bych mentoring pro začínající ředitele také doporučila.

Souhlasím také s výsledky výzkumu Kılınç & Gümüş (2021), kteří po provedení analýzy několika výzkumů doporučují, že ředitelé škol by před nástupem do funkce měli projít školením, tato školení by ale také měla být nepřetržitým procesem. Jsem přesvědčena, že pro začínající ředitelky mateřských škol, by bylo takové školení před nástupem od funkce vhodné. Nesetkávaly by se potom s prvotními bariérami, které vycházejí hlavně z neznalosti.

Limity práce

Na konci každého výzkumného šetření je také dobré si uvědomit limity, které daný výzkum doprovází. První limit, který vidím z mé strany je hlavně to, že jsem předtím neměla žádnou zkušenost s prováděním kvalitativního výzkumného šetření. Bylo pro mě ze začátku obtížné se ve všem zorientovat a najít vhodnou cestu k dosažení stanovených cílů.

Jsem si také vědoma toho, že participantky byly většinou z malých mateřských škol. Většinou se jednalo o jednotřídní a dvoutřídní mateřské školy, myslím se, že by bylo potřeba zkoumat i začínající ředitelky větších mateřských škol. Bylo by zajímavé zjistit, jestli se výpovědi začínajících ředitelek větších mateřských škol liší od výpovědí začínajících ředitelek menších mateřských škol. Já měla ve výzkumném souboru jen jednu ředitelku z velké šestitřídní mateřské školy.

Další limit vidím v tom, že s některými participantkami byl skrz aktuální situaci spojenou s vládními opatřeními spojenými s COVID - 19 prováděn rozhovor přes online platformu Messenger. Osobní setkání je pro provádění kvalitativního výzkumu mnohem lepší, mohlo by tak dojít k lepšímu navození atmosféry na interview. V průběhu online interview jsme byly rušeny nedostatečným signálem, nebo zvuky z okolí a některé otázky a odpovědi bylo někdy třeba zopakovat, abychom se dobře slyšely.

Další limit vidím také v množství získaných koncepcí rozvoje mateřské školy od začínajících ředitelek. Mohla jsem získat větší množství koncepcí rozvoje mateřské školy a obsáhnout tak větší množství dat. Bylo by také možné se zeptat přímo začínajících ředitelek mateřské školy, jaké bariéry ony samy vnímaly. Já jsem se snažila ty bariéry v jednotlivých interview postupně odhalit a úplně přímo jsem se neptala.

Posledním limitem mé práce je také to, že je zde nemožnost zobecnit výsledky kvalitativního výzkumu. Tento limit je ale obecný a týká se všech kvalitativních prací.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tato diplomová práce přinesla pohled na to, s jakými bariérami v práci se setkávají začínající ředitelky mateřské školy po svém nástupu do funkce. Podle výsledků výzkumu se často objevují bariéry z neznalosti. Začínající ředitelky uváděly, že si předtím nedokázaly představit, co všechno ředitelka dělá, proto se domnívám, že by pro začínající ředitele škol měl být nastaven jiný systém vzdělávání. Podle provedeného výzkumu se začínající ředitelky mateřských škol staví různě k přínosnosti a době, kdy je podle nich nejlepší absolvovat studium pro ředitele škol a školských zařízení. Na základě této nejednoznačnosti bych doporučila to, aby začínající ředitelky při svém nástupu do funkce měly alespoň na začátku k ruce nějakého zkušeného mentora, který by pro začínající ředitelku školy mohl být takovým průvodcem, který by ji obeznámil s dokumentací školy s finanční a ekonomickou situací školky a také další potřebami.

Budoucím ředitelům škol bych také doporučila to, aby se snažili ještě před nástupem do funkce zjistit, co všechno na ně v ředitelně čeká a snažili se na to již dopředu připravit, aby se již nemuseli potýkat s bariérami, které plynou z neznalosti. Na základě analýzy koncepce rozvoje mateřské školy bych budoucím ředitelům škol také doporučila, aby se snažili v koncepci zaměřit na to, čím by daná škola měla být specifická a jedinečná. Také by se podle mě měli zaměřit na to, aby koncepce rozvoje školy obsahovala návod, jak stanovených cílů dosáhnout.

Myslím si, že oblast začínajícího ředitele mateřské školy a také celkově začínajících ředitelů škol nebyla dostatečně prozkoumána. Existuje mnoho výzkumů, které se věnují začínajícím učitelům škol, ale na začínající ředitele se podle mě zapomíná. Proto bych doporučila, aby se na začínající ředitele škol více myslelo a tato oblast byla více prozkoumána. Domnívám se, že by to mohlo být přínosné nejen pro samotné začínající ředitele škol, ale také pro vzdělávací politiku, která by se více mohla zamyslet nad podporou pro začínající ředitele škol.

ZÁVĚR

V představené diplomové práci jsem se zaměřila na začínajícího ředitele mateřské školy a cílem práce bylo odhalit bariéry v práci, se kterými se setkávají začínající ředitelé škol. V teoretické části jsem se zaměřila na podstatu řízení mateřské školy a také jsem popsala funkci ředitele mateřské školy, jeho role a také klíčové kompetence. Protože se diplomová práce věnuje začínajícím ředitelům, představila jsem také profesní dráhu ředitelů škol a zaměřila jsem se více na fázi v počátku nové profesní roli, kterou jsem postupně popsala.

Empirická část byla kvalitativního charakteru, pro dosažení cíle jsem zvolila dvě výzkumné metody. Nejdříve proběhlo interview s 16 začínajícími ředitelkami mateřských škol, do tří let od jmenování do funkce ředitelky školy. Participantky byly vždy nejdříve seznámeny se záměrem mé práce a poskytly mi informovaný souhlas s nahráváním interview. Jednotlivá interview byla nahrávána na diktafon a poté proběhla transkripce do psané podoby. Následně jsem získaná data kódovala otevřeným způsobem a ze vzniklých kódů se mi postupně vynořilo 5 hlavní kategorií, které vždy obsahovaly aspoň jednu subkategorii. Následně jsem prováděla analýzu koncepcí rozvoje mateřské školy, které jsem získala od začínajících ředitelky, které mi také ochotně poskytly interview. Také v analýze vyvstalo 5 hlavních kategorií, které jsem postupně popisovala a pro lepší přehlednost jsem je zasadila do tabulky. Následně jsem data vyhodnotila.

Domnívám se, že stanovené cíle se mi za pomoci interview a koncepce rozvoje mateřské školy podařilo naplnit. Nejdříve jsem zodpověděla stanovené dílčí výzkumné cíle a na jejich základě se mi podařilo odhalit tři druhy bariér, se kterými se setkávají začínající ředitelky mateřských škol. Jedná se o bariéry prvotní, neočekávatelné a bariéry vyžadující zkušenost, které jsem postupně vysvětlila.

Volba tématu a jeho zpracování mě obohatila a sama jsem měla možnost více nehlédnout na funkci ředitelky mateřské školy. Pro mě samotnou bylo také překvapující zjištění, co všechno ředitelka mateřské školy dělá a za co všechno zodpovídá. Jsem ráda, že jsem si pro diplomovou práci zvolila toto téma a mohla jsem více seznámit s prací začínajících ředitelky mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Armstrong, M., & Stephens, T. (2008). *Management a leadership*. Praha: Grada.
- Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- Bečvářová, Z. (2010). *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál.
- Blažek, L. (2014). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
- Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (Eds.). (2019). *Principles of educational leadership and management*. Los Angeles: SAGE.
- Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals. *Journal of Educational Administration* 52(1), 58-83.
- Gavora, P. (2010). *Úvod od pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Kılınc, A. Ç., & Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 54–75.
- Kratochvíl, O. (2009). *Leadership*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.
- Kratochvíl, O. (2010). *Strategický management*. Kunovice: Evropský polytechnický institut.
- Kuchař, F., Schneider, P., Trojan, V., Urban, J., & Zeman, P. (2014). *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe.
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Pisoňová, M. (2011). *Kompetenčný profil manažera výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Pol, M. (2007a). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213-226.

Pol, M. (2007b). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia pedagogica*, 14(1), 109–126.

Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2010). Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám. *Studia paedagogica*, 15(1), 85-105.

Prášilová, M. (2010). *Školský management: studijní texty pro distanční vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Procházka, J., Vaculík, M., & Smutný, P. (2013). *Psychologie efektivního leadershipu*. Praha: Grada.

Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rozkovcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis scholae*, 12(3), 67-84.

Sedláček, M. (2011). Pedagogické vedení školy v pojetí ředitelů základních škol. *Orbis scholae*, 5(3), 27-43.

Slavíková, L. (Ed.). (2003). *Řízení školy a pedagogického procesu*. Brno: Paido.

Slavíková, L. (2008). Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae*, 2(3), 37-51.

Světlík, J. (2009). *Marketingové řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer

Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer.

Syslová, Z. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Trojan, V. (2011). Vzdělávání řídicích pracovníků v českém školství: programy a hodnocení jejich obsahu účastníky. *Orbis Scholae*, 5(3), 107-123.

Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Trojan, V. (2021). *Ředitel školy – Uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.

Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace* 29(2), 203-222.

Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ A SŠ*. Praha: Portál.

Trojanová, I. (2017). *Veden lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.

Tureckiová, M. (2007). *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada.

Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*. 65(2), 177-192.

Elektronické zdroje:

Adamová, J. (2012). *Souvislost profesního rozvoje ředitelů škol s fázemi jejich kariérové dráhy (z pohledu ředitelek, ředitelů mateřských škol Plzeňského kraje)* (Diplomová práce). Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/46447>

Elsner, D., & Bednarek, K. (2009). *První rok ředitelem školy*. [online]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/06/danuta-elsner-krzysztof-bednarek-prvni.html>

Fisher, Y. (2020). *Self-efficacy of School Principals*. [online]. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/342637745_Self-efficacy_of_School_Principals

Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha. [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-TALIS-2013>

Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Mezinárodní šetření TALIS 2013*. Praha. [online]. Dostupná z <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Navazujici-aktivity/TALIS-2013-Souhrnna-zprava-mapujici-pedagogicke-ve>

Lazarová, B., Pol, M., & Tomancová, J. (2012). Kapitoly ze školského managementu. [online]. Dostupné na https://is.muni.cz/el/1451/jaro2012/nk1021/um/skolsky_managementstudijni_materialy.pdf

Narizení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahů přímé vyučující, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/>

Petrů Puhrová, B. (2017). *Základy školského managementu a řízení školy*. Studijní opora. [online]. Dostupné z <https://fhs.utb.cz/mdocs-posts/zaklady-skolskeho-managementu-a-rizeni-skoly/>

Voda, J. (2018). *Úděl začínajícího ředitele (otevřený článek)*. [online]. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/udel-zacinajiciho-reditele-otvreny-clanek.a-5181.html>

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>

Zákon č. 500/2004 Sb., zákon správní řád. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. [online]. Dostupné z <https://zakonyprolidi.cz/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
BOZP	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Ř	Ředitelka
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzn.	to znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Zjištěné výsledné bariéry.....	69
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	38
Tabulka 2 Výchova a vzdělávání.....	60
Tabulka 3 Personální podmínky.....	61
Tabulka 4 Organizační a řídicí podmínky.....	63
Tabulka 5 Ekonomické a materiální podmínky	64
Tabulka 6 Spolupráce mateřské školy.....	65

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Příloha P II: ROZHOVOR S ŘEDITELKOU ŠKOLY

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím interview

Vážená paní ředitelko,

jsem studentkou navazujícího magisterského programu Pedagogika předškolního věku
Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

V rámci mé diplomové práce zaměřené na práci začínající ředitelky mateřské školy jsem
Vás požádala o poskytnutí interview, které je součástí výzkumu, vztahující se k mé
diplomové práci. Vaše účast na tomto interview je zcela dobrovolná. Pro potřeby výzkumu
budu rozhovor nahrávat, rozhovor nebo jeho části budu přepisovat do textové podoby. Po
přepsání bude smazán. Rozhovor i nahrávání můžete kdykoli přerušit nebo ukončit. Vámi
poskytnuté informace a Vaše názory budu považovat důvěrné a budou použity pouze pro
potřeby mé diplomové práce. Zápis a případné citace v mé práci budou plně
anonymizovány.

Bc. Monika Křivdová

Svým podpisem uděluji souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho využitím jako
výzkumného materiálu v rámci výše uvedené diplomové práce.

Datum rozhovoru:

Vaše jméno:

Váš podpis:

PŘÍLOHA P II: ROZHOVOR S ŘEDITELKOU ŠKOLY

Nejdříve proběhlo přivítání s paní ředitelkou. Paní ředitelka se zajímala o mé studium a diplomovou práci. Paní ředitelce jsem poskytla informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru a poté jsem přešla již k samostatnému rozhovoru a zapnula jsem diktafon.

Já se Vás hned zeptám, jak dlouho jste na pozici ředitelky mateřské školy?

Takže... já jsem nejdřív byla statutární zástupce, protože tady náhle odešla paní ředitelka, a to jsem byla zhruba půl roku a od roku 2017 jsem tady ředitelka, ale byla jsem jen jeden rok, protože jsem si odskočila na mateřskou dovolenou a teď jsem jakoby od března. Takže když to tak vezmu tak jen 2 roky maximálně.

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Já mám vystudovanou magisterský obor speciální pedagogiku.

A váš věk?

40 let.

Mohu se zeptat, jak velkou máte školku?

V současné chvíli jsme dvoutřídní mateřská škola.

Mohu se zeptat, jak dlouho jste předtím učila, než jste se stala paní ředitelkou?

No od roku 2010, takže nějakých 7 let.

Říkáte, že jste přebrala místo po bývalé paní ředitelce, takže jste učila tady na této školce?

Byla jsem v několika školkách, tady jsem byla vlastně 2 roky a vystřídal se tady mezitím dvě paní ředitelky.

A bylo to z Vaší volby, že jste se přihlásila do konkurzu, nebo vás někdo navedl?

No byla jsem požádána. Účastnila jsem se konkurzu po paní ředitelce v důchodu, ale byla jsem na druhém místě, ale vyhrála to paní ředitelka, která tady měla trošku problémy jakoby s rodiči, nějak to tady neklapalo celkově, tak ona potom nakonec jako by odešla, protože u nás byla inspekce a byla jsem požádána, abych převzala školu, že jsem jako skončila na druhém místě a jsem tady jakoby znalá situace.

Změnil se tady nějak Váš vztah s kolegyněmi? Zůstaly tady stejné paní učitelky?

No v současné chvíli už je tady jen jedna.

A předtím když jste nastoupila?

Předtím si myslím, že to bylo celkem v pohodě, jak kdo. Učitelky v pohodě, provozní tak jsem měla takový trošku problémový provozní, takže tam to tak v pohodě nebylo.

Takže hlavně s těmi provozními se Vaše vztahy změnilly?

No ono, když je člověk šéf, tak najednou musí opravdu něco chtít a oni ti lidi to nechápu pořád jakoby z té pozice kamarádky a některé věci musely jakoby vzhledem k tomu, že jsem tady vedoucí já a odpovídám za všechno, tak to muselo být podle mě.

A ty paní učitelky tam nebyl nějaký problém?

S paními učitelkami, to nebyl problém, s těma jsem byla v pohodě.

Mohu se zeptat, co Vás po nástupu do funkce nejvíce překvapilo?

No, on celkově ten nástup byl šok, musím říct, protože to je neuvěřitelný množství a obsáhlá náplň práce. Na jednu stranu mě to jakoby naplňuje, že se dozvím plno nového, ale úplný šok jako, co všechno musí ředitelka dělat, čichnout k účetnictví a nevím k čemu všemu a taky mi přislíbena velká pomoc od zřizovatele, ale ve výsledku, když jsem s něčím volala, tak jsem byla trošku odbytá, ne škaredě, to nechci říct, ale bylo mně jasné, že budu muset bojovat spíš sama, ale mám teda kamarádku ředitelku a ta mně strašně pomohla. Protože s ní jsem hodně komunikovala a bez ní bych to vzdala a odešla bych. Protože to jsem nečekala, že ředitelka toho tolik dělá opravdu. To člověk vůbec nevidí.

A teď už jste se s tím nějak sžila s těmi všemi požadavky na ředitelku?

No, sžila samozřejmě, jako člověk se do plno věcí dostane, mám se kam obrátit, pořád mám jakoby tu kamarádku ředitelku, která je jakoby vzorem. Takže teď už jako ano, vždycky je horší období, lepší období, to záleží prostě na tom, co zrovna potřebuji za tabulku a tak.

No a vzpomenete si třeba úplně na těch prvních pár dní, když jste vešla do ředitelny?

No to bylo hrozný. (smích)

To si ani nechci připomínat, to vím, že jsem ani celej den nejedla prostě, jsem tady tak chodila od ničeho k ničemu, že člověk věděl, co všechno teda, který oblasti no bylo toho hrozný a strašně stresující. Nejedla jsem, doma jsem pak snědla tři čokolády a nabrala jsem tenkrát hrozně moc kilo.

A jak se teď cítíte v té roli ředitelky školy?

No... Jako teď celkem v pohodě, ale když si to jako vezmu tak jestli bych do toho bývala šla, ale to člověk už nemůže, už to tak prostě je. No, je to tak náročný no. Chtěla bych víc prostoru na děti, třeba, což třeba nejde. Já jsem jako pedagožka a najednou jsem k tomu právnička, účetní a já nevím stavební technik a všechno to možný dohromady a nevím, je toho moc.

Mohu se zeptat, jak zvládáte Time-management? Dokážete si rozvrhnout svůj pracovní čas?

Hmm. Asi docela dobře, když nestíhám, tak holt musím někdy i doma a o víkendu pracovat. No snažím se, jak nejlépe mohu.

A stává se Vám to často, že doděláváte nějakou práci doma?

No snažím se, že ne, protože mám malé dítě, teď bude mít tři roky. Takže se snažím spíš zůstat tady o hodinu dýl a doma se práci už moc nevěnovat, ale ne vždy se mi to podaří.

Můžete mi popsat Váš běžný pracovní den? Co třeba děláte tady v té kanceláři?

Tak jednak mám přímou vyučovací povinnost hodiny a některý dny mi to vychází, že třeba dneska mám míň jak jenom dvě a půl a jednak teda bývám u dětí....

No, tak pak většinu vyřizuji jakoby nějaký požadavky od zaměstnanců jakoby na úplně běžný chod, co je potřeba koupit, co není, jestli jde někdo na dovolenou, jestli je někdo v neschopnosti. Takže to řeším hodně nebo so prostě vyvstane, prostě já přijdu do té školky a většinou hodinu řeším jenom, co vlastně kdo potřebuje, co se událo a co je potřeba udělat. A potom jdu do kanceláře a tady se věnuji různé té agendě, tabulky.

No tak jednak určitě co se týká mzdy, to vlastně zpracovávám poklady pro paní účetní, pak jednak co se týká fondu FKSP, prostě taky čerpání i vlastně jakoby ten konkrétní měsíc jo, to jsou ty mzdy, takže i vlastně i hodinovou dotaci co ty zaměstnanci chodí, jejich evidence pracovní doby to taky všechno vlastně kontroluji já, co se týká zaměstnanců. Potom samozřejmě komunikuji se zřizovatelem a zpracováváme furt nějaký finanční věci, to spolupracuji s účetní, a to děláme nějaké tabulky furt dokola. Potom co se týká mezd tak to ještě s Jihomoravským krajem komunikuju a tam jsou zase peníze z Jihomoravského kraje a zase s účetní a z toho Jihomoravského kraje zase X tabulek a různých věcí. Účetní mě vypracovává ještě nějaký účetní uzávěrky a já nevím hlavně hodně s účetní komunikuji s to je všechno v elektronické podobě, pak to chtějí v tištěné podobě, pak to tisknu všechno třikrát, bohužel máme šéfy nejenom na městské části, ale i na hlavním jakoby Brno. Takže mám dva šéfy jakože, je to takový unikát a já musím všechno posílat dvakrát a pak to všechno zase obíhám fyzicky, protože pošty nemám ráda, takže to neposílám.

A co ještě tak mě napadá. Pak samozřejmě přijímání nových zaměstnanců, teď mám těhotnou jednu paní učitelku, tak to je velká jakoby časová dotace na to. Abych se setkala vybrat správného, někdy s tou slečnou třeba hodinu a čtvrt jsem, abych ji vůbec trochu poznala nějaký sympatie a tak. Pak řeším bezpečnost, tak to je obrovská hodinová dotace to furt, něco nějaký papíry vyplňujeme a podepisujeme, směrnice musím mít v pořádku, to je tisíce směrnic ohledně účetnictví, bezpečnosti ohledně úplně všeho. Jo pak samozřejmě řeším faktury a pokladnu, to je šílená agenda, proplácení banky, že pak to zase všechno připravit účetní, máte tady, jakože předběžný kontroly a takový kraviny, takže musí furt někdo něco podepisovat, těch faktur mám třeba 25 za měsíc, pokladnu mívám tak 10, ke všemu je papír ke všemu je razítko a nějaký podpis.

K tomu všemu prostě připravuji porady, kde probíráme jednotlivé děti a problémy s nimi prostě rodiče. Ty porady děláme jakoby podle potřeby, teď furt ještě Covid, tak to je obrovská skupina problémů, neustálé papíry furt z ministerstva nějaký omezení, samozřejmě komunikace s rodiči to je taky hodně, že něco potřebují a na něco se furt dotazují, a ještě k tomu mám projekt šablony, ten je z Evropské Unie a ten zabírá hodně času. Jsme teď současně šablony tři, naštěstí už jsem si vzala nato firmu, protože šablony jedna a dvě mně vzaly kus života, protože jsem o víkendech furt něco dodělávala, a to už bych řekla, že jsem asi vyčerpala úplně snad celkově takový ten základ.

No, a ještě se Vás zeptám, jsou třeba nějaké činnosti, které odkládáte, a nechce se Vám do nich?

No to asi do všech ale (smích)

nebo do podstatné části, protože jak člověk do toho zabředne, tak prostě to nemám tak jak bych si to představovala a prostě tomu věnuji strašně moc času. To máte strašně moc oblastí, třeba teďka hospitace nemám třeba vůbec zvládnutý a prostě já to nemám a vím, že to musím udělat, nechce se mi do toho a furt to odkládám. Přednostní jsou pro mě teď hlavně obstarat rodiče a daněmi, zaměstnanci a výplaty samozřejmě a teďka takový stěžejní věci. A teď co jsou jakoby navíc, dlouho časové, tak ty teda bohužel dlouho odkládám a odsouvám jakoby dál a dál ž to pak je v krizi a pak až je to zase jakoby v krizi, tak se tomu pověnuji dál.

Já se zeptám, vy jste říkala, že hledáte novou učitelku, je to pro Vás třeba náročný vybrat si z těch uchazečů?

No, jednak jsem samozřejmě nějak zavázána tím zákonem o pedagogických pracovnících, že musím vlastně přijmout někoho kvalifikovaného, takže to už je první takový výběr a je to pro mě náročné, protože samozřejmě z té jedné schůzky není moc poznat, to až pak v práci je poznat a spíš nějaký takový vzájemný sympatie vyjadřování třeba i a musím říct, že noví zaměstnanci to mi sebere hodně energie a času a je to pro mě velmi náročné abych se jako by trefila. Protože to, že se netrefím a zase to budu celé znova a třeba na provozní bylo 18 zájemkyň, a to je šílený, Jako odradí plat teda, to je první, protože ve školce není moc.

A už se Vám to stalo, že jste musela rozvázat pracovní poměr?

Naštěstí ne, nebylo to takový stěžejní jakoby, bych řekla, třeba paní kuchařka to tady byla stěžejní, ale když to řeknu na rovinu, tak když tady byla nějaké paní asistentka a byla tady jen na rok, tak jsme to prostě třeba nějak s výhradami dodržely, bych řekla, že se to dalo jako by vydržet, ale už jsem jí třeba neprodloužila tu smlouvu.

Vy už máte splněné studium pro ředitele škol a školských zařízení?

Já jsem si ho zadala hned, jak jsem se stala statutárním zaměstnancem a moc mně to pomohlo, musím říct.

Mohu se zeptat, v čem pro vás bylo přínosné?

Úplně ve všem jakoby v právní problematice, bezpečnosti, v oblasti těch zaměstnanců jo ta bezpečnost a právní nejvíc, účetnictví jsem tam vůbec nepochopila.

A to jste se pak snažila nějak více pochopit nebo spolupracujete víc s paní účetní?

To spoléhám na paní účetní, vždycky jakoby podepisuji, že já to chápu, ale já to upřímně nechápu. Mám hodnou paní účetní, takže na ní spoléhám. Prostě nemohu porozumět všemu a tomuto asi nikdy neporozumím nevím no.

A celkově seznámení i s právními věcmi bylo pro Vás náročné?

Jo to jde, to my máme navíc tady na Brno středu právničku a já teda furt mám tu paní ředitelku, ona je teda sečtělá, že opravdu jako umí poradit, ještě spolupracuji ohledně práva s DAS, to je taková pojišťovna, za kterou sice platíme, ale ti mi teda dávají velkou oporu a poradu.

A vy už jste předtím naznačovala komunikaci se zřizovatelem, jak se Vám teď daří ta komunikace?

No já jsem se tady v té komunikaci hodně naučila se ptát zřizovatele na ty hodně podstatné věci a ty nepodstatné věci se ptát jiných jakoby těch mých kamarádek třeba a pak to třeba nějak přetlumočit zřizovateli. No to jsou jako takové vztahy zvláštní. Oni jsou jako samý úsměv a toto a takhle to jakoby funguje, nemůžu si na někoho stěžovat, ale zase na druhou stranu nevím, jestli ve výsledku by se za mě rvali, kdyby se něco stalo, tím si nejsem vůbec jistá. Spíš tak.

A komunikace s rodiči zvládáte?

No, s rodiči bych řekla, že dobře. Mám tzv. rodiče s vykřičníkem, u kterých vím, že se musí opravdu velice opatrně našlapovat, a to já takový rodiče umím odhadnout a snažím se si všechno nějak vykomunikovat. Zatím musím klepat, ale už samozřejmě nějaký scény byly to spíš dřív a bylo to jakoby etnikem, a tak různě, ale musím říct, že dobrý teď.

A jak se Vám daří vedení svých pracovníků?

No, je strašně náročný, v podstatě někdy jsem smutná, protože jsem byla zvyklá mít na pracovišti jakoby to, jak jste jeden tým a všichni na tu ředitelku nadávají a najednou já jsem ta ředitelka, ocitla jsem se úplně někde jinde a opravdu zrovna teď jsem prodělala takovej přerod, že jsem si i poplakala, jakože nemůžu mít tady přátele. Můžu mít, jakože pěkné vztahy jakoby přátelské, ale nemůžu být s nikým přítel, že bych se mu jakože svěřovala, popovídat to jo ale nejde to. Bohužel to nejde, protože ten odstup tam nějaký musí být, jinak

to až tak nefunguje. Myslím, že jsem jakoby vstřícná a že toto, ale prostě některý věci prostě musí být tak, že já to rozhodnu.

A mrzí vás to?

No zrovna jsem teď ve fázi, kdy jsem se s tím vyrovnala, Zrovna bych řekla, že teď nastala ta fáze, kdy jsem se s tím vyrovnala. Je to tak, mám jiný přátele a rodinu, a to je důležitý.

A třeba vedení porad a určování vize a směru školy, daří se vám to jakoby předat těm zaměstnancům?

No zrovna mám teďka i školení strategie a plánování, kde tady toto všechno je, a to mi docela pomáhá to školení, to je fajn a já doufám, že ano ale úplně stoprocentně si s tím jistá nejsem, protože samozřejmě někdy mají mé kolegyně na něco jiný názor, a to je pak takový, že vlastně proto nemůžu být ta kamarádka, že prostě budou tady moje pravidla, nedá se nic dělat, přijde inspekce a mě bude popotahovat ne paní učitelku, že něco tam udělala špatně.

Ještě se Vám zeptám, že při vstupu do ředitelny jste se musela seznámit se všemi těmi řídicími činnostmi jako je plánování, organizování, kontrolování, hodnocení. Co třeba z toho, bylo pro Vás nejtěžší?

Hmm... to hodnocení to je pro mě asi úplně nejtěžší, přitom by to měl být základ všeho, ale je to hrozný právě že jsem musela přehodnotit ten vztah, protože já jsem paním učitelkám ani třeba nechtěla jít na hospitace, abych je nějak jako by nestresovala nebo tak, ale já pak třeba nevím, jako jak pracují. Takže teďka jsem s tím už nějak souzněná, že půjdu na to.

A co se týká organizačních věcí, tak to mi velmi pomohla ta předchozí paní ředitelka, místo které já jsem nastoupila, protože ona tady spíš nebyla, než byla a udělala mě svojí zástupkyní a nechala mě v tom úplně vymáchat, že jsem musela organizovat třeba jakoby lidi já, jako že hodně z těch běžných organizačních prací jsem dělala díky ní. Jako to jsem jí pak vlastně tak v duchu poděkovala, jsem byla vděčná, protože to už jsem pak měla jakoby natrénovaný. A ostatní tak nějak přišlo a myslím si, že se mám pořád v čem zdokonalovat, hlavně jak říkám v tom hodnocení, to musím. To já mám jako samozřejmě vypracovaný ty kontrolní plány ale právě, že jsem ve fázi, kdy teoreticky bych fiktivně sepsala hospitace jo, tak to dělá plno ředitelek, že na to jako nemám čas tam trůnit, ale že na nějaké věci bych se jako by k těm kolegynkám podívala, ale spíš teda přátelskou formou, spíš jako abychom to doladily, inspekce nás čeká za dva roky, aby to bylo jako podle mých představ.

Zajišťujete také Hospodaření s finančními zdroji školy? Myslíte, že se vám to daří efektivně využívat?

No, to já mám velkou výhodu, že tady máme velkou zásobu, což se nám podařilo, takže to je jako příjemný, ale až budeme dělat taky koupelny, které máme starý, tak se nám ta zásoba

sníží. Zatím nám zřizovatel klidně nechává i tu rezervu. On třeba potom řekne jen tak, vy jste to nevyužili tak mi vám to vezmeme, to našťěstí náš zřizovatel nedělá takže, snad ano, snad se i to daří podle svého nejlepšího svědomí bych řekla, hospodařit, snažím se.

Do konkurzního řízení jste vstupovala s určitou vizí, kam byste chtěla školku posunout, podařilo se vám ji už nějak zrealizovat?

No musím říct, že jsem do konkurzního řízení vstupovala s jedinou vizí a mou jedinou vizí bylo, aby se sem do ředitelny nedostal nikdo praštěnej, jehož příkazy zase budou. No je to blbý jít tady s touto vizí do konkurzu ale já, když jsem viděla ty zájemkyně, když jsme tady měli paní, co chtěla všude kamery a že vyžaduje řád zaměstnanců a takovýto věci. Takže mojí hlavní vizí bylo, aby to nevyhrál nikdo jinej a jestli to tak má být ať to vyhrajú já a aby se mi to dařilo co nejlépe vést.

Jinak určitě co z hlavních vizí, tak tady ta školka byla šedej plot, šedá školka, nebyla vůbec vidět, absolutně hrůza z mého pohledu. Nikdo neviděl, že tady ta školka je, takže to se mi snad podařilo trošku zviditelnit pak, zaměstnancům, aby se trošku zlepšily prostory, takže jsme tady udělaly kuchyňku, protože na ty se moc nemyslí, to je furt starej nábytek tady 50 skoro 60 let a trošku to tady zvelebovat samozřejmě po té stránce materiální a co se týká takové té vize jakoby nějakého filosofie školky, tak tu mám jasně danou tak, jakou já chci, aby to byla taková rodinná školka, máme dvě třídy po 20 dětech maximálně 23 dětí. Takže všechny děti znají všechny paní učitelky, paní učitelky se znají navzájem, setkáváme se, abychom o sobě prostě všichni věděly, protože v osmitřídní školce toto nelze, u nás ano. Takže na to my jakože sázíme nebo tak i individuálně se věnujeme nejen dětem ale i rodičům a rodinám, že všechny jakoby známe tak, to je naše jakoby hlavní motto.

Ještě se Vás zeptám na Vaši pedagogickou práci, daří se vám to skloubit s tou řídicí činností?

Snažím se, protože ta práce s dětmi mě baví a snažím se na to připravovat, ale na to teda padají ty víkendy, že o víkendu fakt dělám si jakoby přípravy. Dělám si to většinou tak, že o víkendu se připravím na celý týden a rozvrhnu si to, abych se už jednotlivý dny nemusela tím zabývat, protože mě zaměstnává tady to papírování. No snažím se jakoby, tak snad se mi to daří, musím říct, že někdy je to horší, jo teďka leden je hrozně náročnej, furt chcou po nás nějaký tabulky ale snažím se prostě. Někdy to není jako úplně super, mohlo by to být lepší ale, doufám, že snad jako, nikdo si nestěžuje nebo tak.

A na závěr se zeptám, jste spokojená s funkcí ředitelky, nechtěla byste třeba znovu jen učit?

No, to je otázka, to nevím. Na jednu stranu mě to jakoby baví, že je to takový veliký záběr těch možných oblastí, to se mi líbí, líbí se mi studovat nové věci. Líbí se mi být paní svého času, že když jsem měla covid, tak v podstatě jsem si nevzala ani neschopenku, nebylo to ani možný, já jsem furt neustále pracovala i z domu, brala jsem si jen nějaké dny dovolené, kdy jsem nepracovala. Je to jakoby takový, že když nad vámi někdo je a když je to někdo rozumnej jako třeba ta moje kamarádka, u které jsem začínala, tak to byla paráda pod ní pracovat, ale když pak mají paní ředitelky nějaký manýry jakoby chodit pozdě. (smích).

A můžete mi teda shrnout, co pro vás bylo jako nejtěžší?

Určitě ta kancelářská agenda, zorientovat se v tom a papírování, a to ostatní ani ne. Papíry jsou nejhorší, že jak jsou někdy ty obrázky, jak se leží pod těma papírama, tak tak si jakože připadám. (smích)

Tak já vám moc děkuji za spolupráci.

Nemáte zač, snad jsem Vám nějak pomohla.