

Mentoring začínajících ředitelů MŠ

Bc. Veronika Prostináková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Prostináková**
Osobní číslo: **H21078**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Mentoring začínajících ředitelů mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se profesionalizací ředitelů mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek o mentoringu v počátcích profesního rozvoje ředitelů mateřských škol.

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

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview a retrospektivního interview s řediteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

- Clutterbuck, D., Kochan, F. K., Lunsford, L. G., Dominquez, N. & Haddock-Millar, J. (2017). *The SAGE handbook of mentoring*. London: SAGE Publications.
- Lacina, L., Rozmahel, P., & Komináčká, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování o vyvažování života ředitelů škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika*, 65(2), 177–192.

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

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 1.3.2023

.....

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

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

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

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

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

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

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce je zaměřena na zkušenosti začínajících ředitelek mateřských škol s mentoringem. Hlavním cílem diplomové práce je odhalit, jak prožívá začínající ředitelka mateřské školy vstup do nové funkce. Záměrem práce je představit zkušenosti s mentoringem očima ředitelek mateřských škol. Teoretickou část zastřešují témata, jež souvisejí s adaptací a mentoringem v počátcích profesního rozvoje začínajících ředitelů mateřských škol. Na teoretickou část navazuje praktická část, která představuje kvalitativně orientovaný výzkum, realizovaný prostřednictvím metody interview s ředitelkami mateřských škol. V závěru diplomové práce jsou vyhodnocena a interpretována výsledná zjištění, která poskytují ucelenou představu o tom, jakou zkušenost mají začínající ředitelky mateřských škol s mentoringem. Vybrané výsledky prezentují, že se začínající ředitelky mateřských škol necítí být dostatečně připraveny na tuto náročnou profesi. Postrádají podporu od zkušených ředitelek, která se jim nedostává. V závěru výzkumu jsou popsány možné příčiny toho, proč tato podpora chybí.

Klíčová slova: mentoring, ředitel mateřské školy, adaptační období

ABSTRACT

The presented master's thesis is focused on the experiences with mentoring of novice nursery principals. The main aim of the thesis is to reveal how the aspiring nursery principal feels when entering the new job. The intention of the thesis is to present the experience with mentoring based on feelings of nursery principals. The theoretical part consists of topics related to adaptation and mentoring in the early professional development of novice nursery principals. The theoretical part is followed by practical part as quality-oriented research, which uses the interviewing method with nursery principals. In the end of the thesis, the findings are evaluated and interpreted to provide a comprehensive picture of the experience with mentoring of aspiring nursery principals. The selected results show that the aspiring nursery principals do not feel adequately prepared for this challenging profession. They really miss the support from experienced nursery principals. In the end of the thesis the research describes possible reasons why there is lack of support.

Keywords: Mentoring, Kindergarten principal, Adaptation period

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat především mé vedoucí diplomové práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování práce. Chtěla bych také poděkovat participantům, za sdílení svých zkušeností a za to, že mi věnovali svůj čas. Velké díky věnuji také mé rodině za jejich podporu během mého studia.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 POČÁTKY VE FUNKCI ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 ADAPTACE ZAČÍNAJÍCÍCH ŘEDITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	14
1.2 PRÁVA A POVINNOSTI ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
2 ŘÍZENÍ A VEDENÍ LIDÍ VE ŠKOLE	18
2.1 ŘEDITEL ŠKOLY JAKO LÍDR	20
2.2 ŘEDITEL ŠKOLY JAKO MANAŽER	21
3 MENTORING JAKO JEDEN ZE ZPŮSOBŮ VEDENÍ LIDÍ	24
3.1 MENTOR, MENTEE A JEJICH VZTAH	26
3.2 TECHNIKY MENTORINGU	28
3.3 PŘEHLED VÝZKUMNÝCH STUDIÍ K MENTORINGU VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	30
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
5.2 METODA SBĚRU DAT	38
5.3 ETIKA VE VÝZKUMU	39
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	40
5.4.1 Charakteristika participantů ve výzkumu.....	40
5.5 ANALÝZA DAT	41
6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	43
6.1 TÉMATA: PARTICIPANT Ř1	43
6.2 TÉMATA: PARTICIPANT Ř2	47
6.3 TÉMATA: PARTICIPANT Ř3	49
6.4 TÉMATA: PARTICIPANT Ř4	52
6.5 TÉMATA: PARTICIPANT Ř5	55
6.6 KOMENTÁŘ VÝZKUMNÍKA K INTERPRETACI PARTICIPANTŮ	58
6.7 INTERPRETACE SPOLEČNÝCH TÉMAT	59
7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	66
8 DISKUSE A LIMITY	69
8.1 REFLEXE VÝZKUMNICE	70
ZÁVĚR	71

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	76
SEZNAM TABULEK.....	77
SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na zkušenosti ředitelek mateřských škol s mentoringem. Záměrem práce je poskytnout lepší proniknutí do prožité zkušenosti očima ředitelek mateřských škol. Tato diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou – aplikační. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o mentoringu v počátcích profesního rozvoje ředitelů mateřských škol a vymezit faktory ovlivňující adaptaci začínajících ředitelů mateřských škol. V teoretické části budou představeny tři hlavní kapitoly, které jsou pro tuto diplomovou práci významné.

První kapitola se zaměřuje na počátky ve funkci ředitele mateřské školy. Jsou zde objasněny předpoklady pro výkon činnosti ředitele mateřských škol a také jeho práva a povinnosti, spolu se zákonným ukotvením. Součástí této kapitoly bude rovněž představení procesu adaptace začínajícího ředitele mateřské školy na novou funkci. Druhá kapitola se týká oblasti řízení a vedení lidí ve škole, se kterou se začínající ředitel zpravidla setkává ve své nové funkci poprvé. Úspěšný ředitel by měl být zastávat roli dobrého manažera i lídra, proto si v této kapitole vymezíme také tyto dva pojmy a jejich specifika. Ve třetí kapitole bude představen mentoring jako jeden ze způsobů vedení lidí. Budou zde popsány základní teoretická východiska k pojmu mentoring. Mentoring je založen na spolupráci mezi mentorem a mentorovaným, představeny budou tyto dva pojmy, jejich vztah a pravidla jejího fungování. Součástí této kapitoly bude přehled a představení výzkumných studií v kontextu s mentoringem.

Praktická část této diplomové práce představuje výzkum kvalitativní, jejímž hlavním cílem je odhalit, jak prožívá začínající ředitelka mateřské školy vstup do nové funkce. Pro získání potřebných dat byla využita metoda interview s ředitelkami mateřských škol. Pro analýzu dat byla zvolena technika IPA, která poskytne hlubší porozumění zkušeností ředitelek mateřských škol s mentoringem. V praktické části budou popsány také etické zásady, které je nutné při kvalitativním výzkumu dodržovat, a blíže budou představeni také účastníci výzkumu.

V závěru práce budou interpretována závěrečná shrnutí výsledků výzkumu, a to na základě dílčích otázek a hlavní výzkumné otázky. Na závěr bude popsána reflexe výzkumnice a také limity, které výzkum provázely.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POČÁTKY VE FUNKCI ŘEDITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V roce 2004 vstoupil v platnost Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tento kurikulární dokument přinesl zásadní změny, které se promítly do práce ředitelů mateřských škol. Ředitel školy tímto převzal nové role, úlohy a povinnosti. A tak v současné době jsou na ředitele mateřské školy kladeny velmi vysoké nároky. Ředitel by měl disponovat znalostmi z oblasti ekonomiky, práva, komunikace, řešení problémů či vztahů na pracovišti. Dále by měl být dobře obeznámen se zákoníkem práce či s tvorbou Školního vzdělávacího programu podle zásad stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Z velké části se jedná o značné administrativní a legislativní zatížení, které na ředitele dopadají.

Předpoklady pro výkon činnosti ředitele mateřské školy nalezneme podrobně popsány v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a to přímo v § 5. Podle Trojana (2021) je dané zákonné vymezení o vstupu do ředitelny relativně benevolentní, a to z následujících důvodů:

- ředitelem školy se v České republice můžeme stát v brzkém věku (před třicátým rokem života),
- je vyžadováno pedagogické vzdělání i pedagogická praxe, avšak pro vstup do ředitelny není vyžadována žádná ředitelská příprava.

Polášková (2022) uvádí, že ředitel mateřské školy musí být svéprávný, splňovat odbornou kvalifikaci pro výkon funkce ředitele školy, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a mít prokázané znalosti v českém jazyce. Konkurzní řízení na funkci ředitele mateřské školy obvykle vyhlašuje zřizovatel. Ten například na webových stránkách nebo na své úřední desce zveřejní následující:

- popis pracovního místa (název a sídlo právnické osoby),
- předpoklady k výkonu pro funkci ředitele mateřské školy,
- adresu a název zřizovatele pro zaslání přihlášky,
- termín podání a obsahové náležitosti přihlášky.

Trojan (2021) uvádí, že ředitelem školy se nejčastěji stává pedagogický pracovník s příslušným pedagogickým vzděláním a praxí. Pro ředitele mateřských škol se v České republice jedná o tříletou praxi v oboru.

Při výběru nového ředitele mateřské školy se během konkurzu jako zásadní faktor jeví nejenom odborné a kvalifikační splnění kritérií, ale rovněž i manažerské kompetence, organizační schopnosti a schopnost afektivní komunikace. Měl by mít zdravé sebevědomí a dokázat nejenom vyhledávat a třídit informace, ale také s nimi vhodně pracovat. Vhodný uchazeč pro tuto pozici by měl být propojením manažera a lídra a měl by mít jasně stanovenou vizi. Dále by měl dokázat hodnotit a motivovat své zaměstnance (Polášková, 2022).

Další oblasti kompetencí ředitelů škol stanovuje Trojan (2021), a to následovně:

- **Lídrovské kompetence** – Ředitel školy sestavuje a naplňuje vize školy, propaguje a prezentuje školu v široké veřejnosti a motivuje pracovníky školy.
- **Manažerské kompetence** – Stanovuje cíle a strategie v souladu s vizí školy, zastává personální činnosti (provádí výběr, adaptaci či hodnocení zaměstnanců školy) a zajišťuje finanční zdroje pro školu.
- **Odborné kompetence** – Řídí chod školy v souladu se znalostmi z právních a ekonomických předpisů, disponuje dobrými komunikačními schopnostmi a jazykovým vybavením a sleduje nejnovější trendy ve školství.
- **Osobnostní kompetence** – Ovládá time management, zajímá se o seberozvoj, pravidelně se vzdělává, je schopen sebereflexe a zvládá práci pod tlakem.
- **Sociální kompetence** – Dokáže sestavit tým a pracovat s jeho členy, dokáže řešit problémy a konflikty a zajímá se o spolupráci s partnery školy.
- **Řídící a hodnotící kompetence** – Plánuje a vytváří kurikula, využívá zpětnou vazbu pro zlepšení edukačního procesu a implementuje nové poznatky do edukačního procesu.

Nový ředitel školy pak vstupuje do pedagogického procesu jednak jako leader, který je odpovědný za vizi školy, tedy určuje, jakým směrem se bude škola ubírat, a vytváří školní vzdělávací program. Dále do pedagogického procesu vstupuje jako manažer, který zastupuje roli rádce a mentora pro učitele (Trojan, 2021).

Pisoňová (2017) popisuje, že při výkonu své funkce je ředitel školy jednak školským manažerem, a současně je také pedagogickým pracovníkem. Od ředitele se tedy očekává, že bude nejenom schopným manažerem procesů ve výchově a vzdělávání ve škole, rovněž bude také učitelem s kvalitními pedagogickými kompetencemi. Ředitel školy dále

představuje autoritu ve třídě, chápe podstatu výchovy a vzdělávacích problémů ve škole a disponuje schopností koordinovat úsilí členů pedagogického sboru během dosahování strategických úloh ve škole. Výše zmíněné můžeme považovat za očekávání, která se spojují s pojetím ředitele školy.

V práci ředitele se překrývají dvě pracovní činnosti, ty klasifikuje *Národní soustava povolání* (podle Voda, 2015), následovně:

- **Výchova a vzdělávání** – ředitel jako pedagogický pracovník. Musí splňovat kvalifikační předpoklady učitele a ve své práci naplňovat standart profesních kvalit učitele.
- **Management** – ředitel jako manažer, řídicí pracovník. Podstatou je způsobilost pro celkové řízení a koordinaci školy a převzetí zodpovědnosti za tvorbu rozvojových strategií školy.

I když je ředitel školy obecně považován za učitele, tedy vedoucího pedagogického pracovníka, těžištěm jeho práce se nově stává problematika řízení. Jedná se o disciplínu, pro kterou učitelé nejsou v rámci pregraduálního studia nijak připravováni. Převzetí manažerských rolí tak představuje zásadní profesní výzvu. Důležité je, zda má ředitel promyšlené strategie budoucího postupu, zda je jeho vedení školy ukotveno v jasné vizi. Ředitel by měl vědět „co chce, jak to chce a proč to chce.“ Podstatná je i ředitelova sebereflexe, pomocí které rozpozná, kde je problém a co s ním má dělat (Voda, 2015).

1.1 Adaptace začínajících ředitelů mateřských škol

V procesu stávání se ředitelem mateřské školy je vstup do profese klíčovým obdobím. Je třeba poukázat na to, že adaptace začínajících ředitelů mateřských škol nebývá v jejich počátcích vůbec snadná. Po nástupu do ředitelny čekají na ředitele nové povinnosti a výzvy, na které nebyl v průběhu své učitelské profese dostatečně připravený. V roli učitele zpravidla nemá šanci nahlédnout na všechno, co musí ředitel ve své funkci dělat. V důsledku minimálních zkušeností mohou na začínajícího ředitele dopadnout pocity nejistoty a stresu. Což může být velmi náročné, a to zejména po psychické stránce. Začínající ředitel tak může nabýt přesvědčení, že tato práce je nad jeho síly.

V adaptačním období dochází k sebezpotvrzení v roli ředitele a k realizaci poznatků ze studia při výkonu profese. V tomto období také dochází k prvotní profesní socializaci začínajících ředitelů a seznamování se s kulturou školy. Jedná se také o velmi citlivé období, jelikož se

začínající ředitel nachází na začátku profesní dráhy a je vytížen novými povinnostmi. Často se musí vypořádat s těžkými situacemi, ve kterých si může připadat bezradný a je zde patrné riziko vyhoření (Janík et al., 2017).

Pariente a Tubin (2021) upozorňují na to, že s nárůstem povinností a odpovědnosti se zvyšuje náročnost profese ředitele školy. Poukazují na to, že rozsah a složitosti úkolů ředitele zapříčiňují pocity tlaku, stresu a napětí, které mohou vyvolat nespokojenost a neochotu převzít tuto funkci nebo snižují vytrvalost na pozici ředitele školy.

Voda (2015) se ve svém výzkumu zaměřuje právě na otázky adaptace začínajících ředitelů na nové profesní odpovědnosti a výzvy. Cílem studie bylo přispět k poznání specifického profesního postavení pedagogického pracovníka – učitele v procesu stávání se ředitelem školy. Pozornost byla soustředěna na potenciální zdroje profesního rozvoje ředitele. Studie se zaměřuje na problematiku řízení, která pro začínajícího ředitele představuje první profesní výzvu. Ředitel musí nově převzít role manažera, se kterými se dříve na pozici učitele neseťkal. Výsledky výzkumu nám poskytují lepší představu o tom, jak začínající ředitel reaguje na vstup do nové funkce:

- **Reakce na změnu pozice** – šok, vše leží na jednom člověku, cítí, že je na vše sám a potýká se s minimálními zkušenostmi.
- **(Ne) zkušenost** – ta přichází s nástupem do funkce ředitele → předtím jsou profesní zkušenosti omezeny. Tato nezkušenost je však brána jako určitý stav v profesním životě učitele → jedná se o záležitost odhodlání, přesvědčení a postojů.
- **Nepřístupnost informací** – Nástup do pozice bývá spojen s novým, úplně jiným náhledem z jiné perspektivy. Učitelé zkrátka nevidí, co všechno musí ředitel dělat, až ve funkci se může podívat na školu seshora.
- **Získávání informací, budování zkušeností** – to je významný moment v adaptaci začínajícího ředitele. Otázka je, jak rychle se podaří novému řediteli dorovnat informační a zkušenostní deficit.
- **Vzory** – jako důležitý zdroj učení a nápodoby. Patří zde lidské charakteristiky, příkladem může být: úcta, vážnost člověka ve společnosti, respekt, vstřícné mezilidské chování, čest, spravedlivost.
- Důležité je **sebevzdělávání a chtít na sobě pracovat.**

Ve svém výzkumu Voda (2015) poukázal na to, že v adaptační fázi ředitele školy je velmi důležité klást důraz nejenom na manažerské a technické dovednosti, ale také na měkké dovednosti jako jsou komunikace, sebeřízení či psychická odolnost. Po průběžném osvojení si těchto dovedností můžeme sledovat významný přechod ze začínajícího ředitele na zkušeného ředitele školy.

1.2 Práva a povinnosti ředitele mateřské školy

Funkce ředitele školy obnáší celou řadu úkolů, na které obvykle není v průběhu svého pedagogického působení dostatečně připravený. Od ředitele se očekává, že bude disponovat z oblasti ekonomiky a financování, práva a právních předpisů, komunikace, řešení problémů či vztahů na pracovišti. Ve zmíněných oblastech však ředitel mateřské školy nese rovněž určitou právní zodpovědnost. Tato práva a povinnosti ředitele školy jsou popsány v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, přesněji v § 164 – §165.

Nejenom ze školského zákona (č. 561/ 2004 Sb. zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) vyplývají práva a povinnosti ředitele mateřské školy. Unikátní postavení nese ředitel, pokud je statutárním orgánem organizace, díky které jedná jejím jménem v pracovněprávních vztazích. Současně totiž představuje zaměstnance a zaměstnavatele. Díky této pozici může například sám sebe poslat na pracovní cestu nebo si určit řádnou dovolenou. Ředitel školy uzavírá jednak pracovní smlouvy a dohody v závislosti na ustanovení zákoníku práce, dále je povinen řídit se v souladu s ustanoveními obchodního a občanského zákoníku. Během své praxe ředitel školy mnohdy naráží na spoustu protichůdných právních předpisů, jenž představují komplikace, a to zejména v administrativě ve spojení s řízením mateřské školy (Polášková, 2022).

Syslová (2015) uvádí, že ředitel mateřské školy určuje podmínky a organizaci provozu mateřské školy. Ředitel vydává školní řád, který je základním dokumentem, jenž se zabývá právě organizací a provozem mateřské školy. Školní řád vydává ředitel mateřské školy podle §30 (školský zákon). Zásadní je pak seznámení dotčených osob se školním řádem. Je proto důležité, aby byl dostupný a zveřejněný na veřejných místech. Díky školnímu řádu pak ředitel mateřské školy stanovuje časovou, finanční či personální zabezpečení ve vzdělávání.

Polášková (2022) rozlišuje práva a povinnosti ředitele školy, který zodpovídá za podmínky a organizaci provozu následovně:



Schéma 1 Práva a povinnosti ředitele školy

Syslová (2015) doplňuje, že ředitel školy zodpovídá také za finanční prostředky ze státního rozpočtu. Tyto prostředky bývají řediteli poskytnuty dle §160 - § 163 (Školský zákon). Finanční prostředky jsou přiděleny účelně k poskytnutí např. platům, náhrady platů nebo mezd a náhrad mezd, odměnám za pracovní pohotovost, výdajům k dalšímu vzdělávání pedagogickým pracovníkům nebo výdajům na činnosti související s rozvojem mateřské školy.

Polášková (2022) podotýká, že je důležité dokázat rozlišit práva a povinnosti ředitele soukromé instituce a práva a povinnosti ředitele školy zřizované krajem, obcí či městem. Právní postavení školy a ředitele představuje důležitý element. U soukromých institucí je zásadní, zda je ředitel školy jednatelem. Není podmínkou být jednatelem, ale i tak nese velkou právní zodpovědnost.

2 ŘÍZENÍ A VEDENÍ LIDÍ VE ŠKOLE

V odborné literatuře se nachází celá řada definic, které se zabývají pojmy řízením (management) a vedením (leadership) školy. Drucker (2002, podle Pilařová, 2016) definuje řízení školy (school management) jako děláni věcí správně a vedení školy (school leadership) jako děláni správných věcí.

Barták (2021) uvádí, že personální řízení bude časem mnohem více založené na vzdělávání, rozvoji a motivaci jedinců, což jim rozvine schopnost nejenom dělat věci správně, ale osvojit si schopnost dělat správné věci.

I když je ve své podstatě řízení a vedení rozdílné, přesto spolu souvisejí. Je potřeba si uvědomit, že obě tyto funkce jsou důležité a je nezbytné, aby byly v rovnováze. „Řízení bez vedení je jako rozkládání lehátek na palubě Titaniku“ (Covey, 2004, podle Pilařová, 2016, s. 19). Na rozdíly mezi řízením a vedením v moderním managementu poukazují Váchal a Vochozka (2013) následovně:

Tabulka 1 Rozdíly mezi řízením a vedením

ŘÍZENÍ	VEDENÍ
Zaměřuje se na zvládnání situací pomocí plánování s cílem dosahovat výsledků, nikoliv změny.	Zaměřuje se na dosahování změny pomocí vytváření vize budoucnosti.
Zaměřuje se na plnění plánů pomocí kontroly, porovnávání výsledků se stanoveným plánem a zjišťování odchylek a následné řešení problémů.	Zaměřuje se na motivování lidí, nejsou nucení ze strany kontroly, ale zabezpečuje se uspokojování lidských potřeb (úcta, seberealizace, pocit sounáležitosti).
Zaměřuje se na dosahování cílů pomocí vytvoření personálních systémů, které budou přesně a efektivně plnit plány.	Zaměřuje se komunikaci směrem k pracovníkům tak, aby pochopili vizi a byli odhodláni ji uskutečnit.

Management (řízení) se formoval již v průběhu 2. poloviny 20. století jako vědecká disciplína, nejvíce pak začátkem 21. století. Důvodem jsou nové metody a formy, které je potřeba přizpůsobit změnám, které již nastaly a které dále probíhají ve světové ekonomice. S tímto procesem jsou spjaty i změny v požadavcích na kvalifikaci vedoucích pracovníků (Váchal & Vochozka, 2013).

Dále lze management (řízení) definovat jako:

Proces, jenž probíhá mezi řídicím subjektem a řízeným objektem. V rámci tohoto procesu řídicí subjekt vytyčuje cíle a prostřednictvím vzájemného působení řídicího subjektu a řízeného objektu je z variety disponibilního chování řízeného objektu vymezeno takové chování, kterým jsou vytyčené cíle efektivně dosahovány (Blažek, 2014, s. 12).

Váchal a Vochozka (2013) popisují řízení jako proces systematického plánování, organizování, vedení a kontrolování, který vede k dosažení stanovených cílů. Polášková (2022) dále uvádí, že při řízení výkonu v organizaci je při dosahování stanovených cílů a vizí důležitým faktorem výkon pedagogického týmu. Jedná se o soustavný systém, který je řízený a provozovaný lidmi. Důležité je jak cílené řízení pedagogického týmu, tak i motivace.

Teambuilding je jak přínosem pro tým, tak i pro jednotlivce v týmu. V průběhu týmové práce zjišťuje své klady a zápory, na kterých může následně pracovat (Bláha, Čopíková, & Horváthová, 2015). Plamínek (2018) doplňuje, že základem týmu jsou sdílené myšlenky, které mohou mít podobu cílů a hodnot. Členové týmu se často podotýká s konflikty, které však daný tým popohání vpřed. Nechceme, aby členové týmu byli ve svých osobnostech a dovednostech jednotvární, důležité je rozvíjet a využívat rozmanitosti lidí v týmu.

Armstrong a Taylor (2015, podle Polášková, 2022) vytyčují prvky, které je možné využít jako pomůcku při kontrole řídicích procesů v praxi školy. Jedná se o následující prvky:



Schéma 2 Prvky pro kontrolu řídicích procesů ve škole

Leadership (vedení) se zaměřuje na lidský kapitál. Je to proces, ve kterém se formují vize budoucnosti, motivování zaměstnanců a získávání jejich spolehlivosti a angažovanosti (Váchal & Vochozka, 2013).

Vize je významný faktor, který rozlišuje manažera od lídra (Marques & Dhiman, 2017). Tyto vize, které lídr formuje, mají pracovníky motivovat, měly by být atraktivní a přesvědčivé. Tato přesvědčivost se pojí s důvěryhodností lídrů, která vyžaduje: stanovení jasných pravidla, otevřenou komunikaci, podporu a poskytnutí zpětné vazby (Kuchař, Schneider, Trojan, Urban, & Zeman, 2014).

Pojmy manažer a lídr, které se s tímto textem pojí, nejsou synonymní, jejich role se promítají v jiných časových intervalech. Lídr se zaměřuje na budoucnost a manažer se pohybuje spíše v přítomnosti, proto je potřeba si v následujících podkapitolách rozlišit tyto dvě odlišné role.

2.1 Ředitel školy jako lídr

Pilařová (2016) uvádí, že lídr je osoba, která stanovuje strategické cíle a pravidla. Mezi jeho role patří tvorba strategie a prodej strategie. Do obsahu strategie zahrnujeme např. mise, vize, záměry, strategické cíle. Role manažera potom spočívají v naplnění strategických cílů, a to prostřednictvím podřízených zaměstnanců. Manažer má klíčové úlohy v řízení lidí, procesů, rozpočtů a projektů.

Lídr by měl dokázat vidět do budoucnosti, jelikož přináší vize, dlouhodobé plány a vytváří strategické cíle. V dnešní době lze u ředitelů vycítit nejistota s ohledem na plánování budoucnosti, což snižuje schopnost strategicky uvažovat (Kuchař et al., 2014).

Úspěšný lídr věnuje čas a úsilí tomu, aby pochopil a ocenil schopnosti každého pracovníka a aby je dokázal co nejlépe využít a sladit s posláním organizace. Toto sladění je úspěšné, když pracovník cítí, že vykonává smysluplnou práci, která posouvá organizaci vpřed (Tarallo, 2021).

Goleman (2015) popisuje, že dobrý lídr nevydává pouze rozkazy, ale vede, pracuje spolehlivě, objevuje, inspiruje a důvěřuje svým spolupracovníkům, zároveň je pro ně vzorem a snaží se v nich povzbuzovat to nejlepší.

Lídři by se měli snažit o to, co nejlépe sloužit lidem, které vedou. Úspěšní lídři by měli mít na paměti, že to, co říkají svým pracovníkům, může v jejich hlavách doznívat někdy i měsíce, což může mít ničivý účinek (Tarallo, 2021).

Kuchař et al. (2014) přirovnává činnosti, které lídr plní k ledovci. Většina těchto činností se totiž neodehrává jen navenek (např. prezentace vizí), ale jsou skryty hluboko pod povrchem. Jelikož tyto činnosti jsou spjaty zejména se schopností lídra povzbuzovat, inspirovat a podporovat své zaměstnance.

Role lídra spočívá v utváření strategického rámce. Definuje a zahrnuje myšlenky do fungování školy, a to ve smyslu usměrňování ostatních pracovníků o správnosti realizace tohoto strategického rámce. V prostředí školy mluvíme o tzv. vizi. Od lídra se vyžadují následující kompetence: schopnost formulovat myšlenky, schopnost analýzy a vyhodnocování informací, rozeznávání lidských osobností, naslouchání a schopnost motivování pracovníků (Trojan, 2021).

Kuchař et al. (2014) k rolím lídra připisuje také schopnost sledovat vztahy v týmu. Lídr by měl být schopen řešit osobní konflikty mezi členy týmu, především ty, které narušují jeho výkonnost. Je vhodné, aby lídr zavedl sebehodnocení týmu a naučil tak jeho členy brát v potaz případnou kritiku za součást týmové diskuse.

2.2 Ředitel školy jako manažer

Role manažera je ukotvena v dosažení strategických cílů a pravidel, které stanovil lídr. Těchto cílů je dosaženo prostřednictvím jiných lidí. Od manažera se vyžadují kompetence rozhodovací, komunikativní, dále schopnost zásadového vyjednávání, definování úloh, řízení lidských zdrojů nebo zpracování zpětné vazby (Trojan, 2021).

Hlavním úkolem manažera je přenášet myšlenky a vize lídra do dané organizace. Zajišťuje každodenní chod organizace, a to v souladu se základními manažerskými funkcemi (Kuchař et al., 2014).

V odborné literatuře se setkáváme s nejrůznějšími teoretickými koncepty, které se zabývají manažerskými funkcemi. Mezi osobnosti podílející se na vývoji managementu a vymezení úloh pro manažery spadá: H. Fayol, H. Ford, M. Weber nebo T. Baťa. Manažerské funkce tak představují specifické činnosti, pomocí kterých ředitel školy dosahuje předem stanovených cílů ve své organizaci. Váchal a Vochozka (2013) uvádějí následující manažerské funkce:



Schéma 3 Manažerské funkce

Pilařová (2016) ve své knize popisuje model čtyř úloh, které jsou spojené s rolí manažera. Jedná se o následující úlohy:

- **Řízení procesů** – manažer musí procesy definovat, inovovat, aktualizovat a vyhodnocovat. Určuje také pořadí jednotlivých kroků a definuje konkrétní pracovní pozice, jenž budou mít za úkol vykonávat jednotlivé kroky procesu.
- **Řízení lidí** – obsahem je: výběr a zácvik zaměstnanců, motivace zaměstnanců, odměňování, zadávání a hodnocení úkolů. Manažerovo využití znalostí motivačních teorií a typologií osobnosti mu umožňuje využít pro motivaci jedince správné nástroje a metody.
- **Řízení rozpočtu** – manažer musí znát pravidla čerpání rozpočtu, vhodně jej naplánovat a hlídat tak, aby rozpočet nepřekročil.
- **Řízení projektů** – projekt prochází několika kroky:
 - 1. Inicializace (proč projekt vznikl, jeho cíle a přínos),
 - 2. Definování strategie (určení zodpovědnosti, kdo se projektu zúčastní),
 - 3. Plánování (co, jak, s kým, kdy, za kolik),
 - 4. Realizace projektu (analýza problémů, řešení, testování),
 - 5. Vyhodnocení projektu (bylo/nebylo dosaženo cíle, slabé/silné stránky projektu, poučení z chyb).

Dříve byla za manažera považována osoba, která byla autoritativní, vyzařovala z něj disciplína a byla velmi důsledná. Prostřednictvím svých podřízených manažeři vyžadovali, aby byly dané úkoly splněny včas a v požadované kvalitě. Současní manažeři musí adekvátně a včas reagovat na změny, naučit se hledat v nich příležitosti, učit se od druhých lidí a nacházet tak nové přístupy k práci (Barták, 2021).

Manažeři uplatňují svou kontrolu prostřednictvím formální moci, zatímco vůdci využívají svou vizi, čímž inspirují a motivují své pracovníky. Vyvážení těchto dvou rolí je zásadní pro úspěch celé organizace. Abyste se stali úspěšnými manažery, je nezbytné zároveň pracovat jako lídři (Wajdi, 2017).

Pariante a Tubin (2021) uvádí, že první roky ve funkci ředitele školy jsou považovány za zásadní při formování odborných znalostí, vedení lidí, jednání a myšlení. Během tohoto období se začínající ředitelé chtějí učit a rozvíjet tyto odborné znalosti a dovednosti. A jedním z nejúčinnějších způsobů, jak pomoci začínajícím ředitelům čelit této výzvě, je právě mentoring. A tak v následující kapitole již budou blíže popsána základní teoretická východiska k pojmu mentoring v kontextu školství. Významnou součástí této kapitoly bude také představení výzkumných studií v kontextu s mentoringem, které umožní přehled toho, jak je v posledních letech problematika mentoringu ve školství zkoumána.

3 MENTORING JAKO JEDEN ZE ZPŮSOBŮ VEDENÍ LIDÍ

Podstatou diplomové práce je zkoumání mentoringu v počátcích profesního rozvoje ředitelů mateřských škol. V literatuře se však nejčastěji popisuje mentoring mezi učiteli. Jelikož se jedná o stejné prostředí, ve kterém se nachází i ředitel, rozebereme si zde základní teoretická východiska k této problematice, se kterými budeme dále pracovat.

Jedná se o jednu z nejstarších forem učení, kterou lze přirovnat ke vztahu Merlina ke králi Artušovi, dále ke vztahu filozofa Sokrata k Platonovi nebo k Aristotelu k Alexandru Velikému (Petrášová, Prausová, & Štěpánková, 2014).

Samotné kořeny mentoringu nalezneme v Homérově spisu zvaném *Odyssea*. V daném příběhu byl Mentor muž, jenž měl na starost syna *Odyssea*, a to po celou dobu, co bude *Odysseus* na cestách. Mentor měl za úkol jeho syna řádně vychovávat a starat se o něj. Jméno daného muže se později aplikovalo jako synonymum pro určitý druh péče o druhé a daný pojem přetrvává až do dnes. V současnosti stále vnímáme mentoring jako metodu k rozvoji jedince způsobem předávání zkušeností zkušenou osobou (Veteška, 2013).

Ve školním prostředí je mentoring určitým druhem kolegiální spolupráce, ve které dochází k podpoře zkušeného učitele méně zkušenému. Cílem mentoringu je jednak zvyšovat kvalitu pedagogické práce, její efektivitu a pracovní výkon a dále poskytovat cenné rady, informace a osobnostní podporu. Dané cíle jsou v úzké souvislosti s rolemi, kterými by měl mentor disponovat vzhledem k mentorovanému učiteli. Jedná se o role poradce a pozorovatele, který hospituje a kontroluje vzdělávací činnost, dále by měl být dobrým modelem, rovnocenným partnerem a poskytovatelem zpětné vazby (Syslová, 2013).

Mentorská kolegiální spolupráce podporuje začínající učitele a učitele, kteří jsou vystaveni určité změně, dále mentory, konkrétní školy a školství obecně. Právě učitelství představuje profesi, do které začínající učitelé vstoupí bez kolegiální podpory a ve své třídě se musí často spolehnout pouze sami na sebe. V první řadě je u začínajícího učitele důležitá metodická podpora ze strany zkušenějších učitelů. U nich naleznou jak odbornou podporu, tak útěchu od pocitů osamělosti či bezmoci (Hrbáčková, Suchánková, Lukášová, & Duhárová, 2014).

Aravena (2018) ve svém výzkumu uvádí, že mentoring lze použít jako přístup k řešení problémů začínajících ředitelů. Je brán jako strukturovaný přístup, ve kterém se mentorovaná osoba a mentor dohodnou na důvěrném vztahu, jehož cílem je poskytovat profesionální rozvoj s mírou osobní podpory. Mentoring zlepšuje reflexi, komunikační dovednosti, poskytuje emocionální podporu a snižuje pocit izolace.

Za efektivní mentoring považují Lacina, Rozmahel a Komická (2016) takový, během kterého si mentorovaný sám uvědomí nové možnosti, jak se vypořádat s nově vzniklým problémem jiným způsobem a nalézt další, dříve neviděná řešení. Mentoring je formou kolegiální, kterou lze vymežit pomocí tří fází, ve kterých je potřeba:

- ⇒ Identifikovat problém spolu s jeho příčinou,
- ⇒ změnit způsob nahlížení na daný problém tak, aby mentorovaný získal nový pohled na věc,
- ⇒ pomoci mentorovanému, aby problém sám vyřešil.

Pro fungování kolegiální podpory v mateřské škole zastupuje důležitou roli kultura školy. Kultura školy se projevuje ve vybraných formách komunikace, v realizaci personálních činností, ve způsobu vedení školy, v sociálním klimatu školy nebo v jednotném náhledu lidí ve škole na dění uvnitř instituce (Syslová, 2015).

Syslová (2013) dále uvádí, že pro začínajícího učitele jsou nejobtížnější právě první měsíce v praxi, během kterých hraje mentoring nezastupitelnou roli. S rychlejší adaptací začínajícího učitele na nové prostředí může pomoci uvádějící učitel (mentor), který svými radami zmírňuje začínajícímu učiteli střet s realitou.

Mentoring si nese za cíl zefektivnit a usnadnit proces adaptace učitele v nových podmínkách tak, aby během tohoto procesu učitel neztratil svou motivaci a nadšení. Jedná se například o zavádění nových metod či přístupů, které se naučil na univerzitě (Lacina et al., 2016).

Hrbáčková et al. (2014) uvádí, že hlavním cílem ve smyslu zavádění mentoringu do školství je pochopení, jak efektivně využít mentorské kolegiální spolupráce. Učitel by měl být poskytnut čas a prostor k tomu, aby se mohl na svých rozhodnutích sám podílet a vzdělávat se. Jestliže škola učiteli poskytuje vhodné podmínky k jeho seberozvoji a učitel je dobře motivován k tomu, aby na sobě chtěl sám pracovat, pak je mentoring vhodnou příležitostí k rozvoji jeho seberegulace. Učitel z této kolegiální podpory těží tak, že se posunuje a směřuje vpřed ve svých kvalitách a stává se ve své profesi expertem. To vše se potom odráží na kvalitě výuky a celkové kvalitě školy.

3.1 Mentor, mentee a jejich vztah

Základním principem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným. Jejich vztah je rovnocenný, založený na vzájemné důvěře s jasně vymezenými pravidly fungování. Mentor zastupuje roli průvodce a pomáhá mentorovanému odhalit jeho potenciál a je mu oporou na cestě k sebepoznání. Mentorovaný tak může lépe poznat sám sebe a rozvíjet své schopnosti a svůj potenciál (Veteška, 2013).

Mentorský vztah prochází několika fázemi, které blíže popisuje Zachary (2009, podle Hrbáčková et al., 2014):

- První fází je „**příprava**“, která zahrnuje jednak přípravu mentorovaného na mentoring a rovněž i přípravu samotného vztahu. Oba účastníci mentoringu zde definují svá očekávání od mentorského vztahu, ověřují svou motivaci a snaží se o sebereflexi. Poté mezi účastníky probíhá dialog, ve kterém společně rozebírají vše potřebné.
- Druhou fází je „**dojednávání**“, ve které účastníci probírají společné cíle a stanovují si pravidla. Společně se zde domlouvají na detailech ohledně setkávání jako je četnost, místo a délka trvání.
- Třetí fáze se nazývá „**aktivace**“, která pojednává již o samotné pracovní fázi, je to tzv. „střed procesu mentoringu“, ve které účastníci pracují na úspěšném dosahování vytyčených cílů, pravidelně komunikují o svém rozvoji a překonávají výzvy.
- Poslední fází je „**ukončení**“, jedná se o fázi posunu a integrace. Pokud byl proces úspěšný, tak je třeba úspěchy ocenit a oslavit. V této fázi se rovněž ohodnocuje vztah a upevňují se zde všechny nabyté zkušenosti.

Mentorem se může stát osoba, která bude dostatečně motivovaná tuto roli přijmout a má zkušenosti v určité oblasti, které by nadále předávala. Motivace mentora je velmi důležitá, pokud by tuto roli dostal příkazem, mohl by negativně ovlivnit mentorovaného a odradit jej od vlastního seberozvoje. Mentor by měl svou roli brát vážně a přijmout dané závazky, s níž se pojí. Pokud by mentor od mentorovaného odešel v půli cesty, může u něj vyvolat nechuť v účasti na další cestě s jiným mentorem. Mentor by měl disponovat vlastnostmi, které jsou zásadní pro efektivní mentoring. Mentor by měl umět znát své silné a slabé stránky z pozice

komunikace, naslouchat druhým, být empatický, motivovat, poskytovat zpětnou vazbu, efektivně řídit čas, dopředu stanovovat cíle (Veteška, 2013).

Úspěšný mentor by měl skvěle ovládat svou profesi, být zkušeným učitelem, otevřeně a efektivně komunikovat, naslouchat, být empatický k potřebám učitele, zohledňovat, že učitelé využívají více stylů učení a neměl by je soudit (Hrbáčková et al., 2014).

Aby byl člověk efektivním a úspěšným mentorem, tak musí být autentický, projevovat silnou emoční inteligenci, být dobrý v komunikaci a oddaný rozvoji ostatních. Tzv. supervize posiluje a výrazně zlepšuje kompetence mentorů a poskytuje jim nezbytnou podporu (Clutterbuck, Kochan, Lunsford, Dominguez, & Haddock-Millar, 2017).

Lacina et al. (2016) popisuje, že dobrý mentor by měl kromě profesních kompetencí disponovat i odpovídajícími osobnostními kompetencemi. Měl by mít velkou míru empatie a psychické odolnosti. Mezi osobnostní kompetence mentora řadí např. otevřenost, sebevědomí, důvěru, spolehlivost. Úspěšný mentor by měl být přátelský a pozitivní, ale také předvídavý a cílevědomý. Mentor by měl dále disponovat určitou sociální inteligencí, při níž je výhodou dobrý smysl pro humor.

Hrbáčková et al. (2014) uvádí základní charakteristika pojmu mentor, pomocí které lze lépe porozumět, na jakých principech mentoring stojí:

- M = Modeling (utváření),
- E = Encourage (podpora),
- N = Nurturing (péče),
- T = Teaching (učení),
- O = Opportunity (příležitost),
- R = Relationship (vztah) (s. 38).

Osoba vhodná mentoringu – mentee musí být v první řadě motivovaná. Pokud by do procesu vstoupila demotivovaná s nedostatkem energie a chuti, pak by byla účast v mentoringu zcela zbytečná. Mentor nemá povinnost vzbudit u menteeho zájem. Mentee se připravuje na plnění závazků a dodržení pravidel stanovených mentorem, proto je zde klíčová právě motivace ke změně (Veteška, 2013).

Roli mentorovaného lze definovat pomocí následujících činností, které má v procesu mentoringu plnit:

- Umožnit mentorovi plně sledovat jeho, např. v průběhu vyučování,
- vyhradit si čas pro rozhovory s mentorem,
- být otevřený ke zpětné vazbě, kterou mu mentor poskytuje,
- měl by respektovat důvěru mentorského vztahu,
- podílet se na vymezení profesních cílů,
- vnímat a přijímat nové strategie. (Hrbáčková et al., 2014).

Mentorský vztah umožňuje pocit sounáležitosti (naše třída, naši žáci apod.) a posiluje hlubší vzájemné poznání. Význam samotné instruktáže poté přesahuje dané individuální potřeby a podstatně ovlivňuje prostředí a vztahy spolupráce ve škole (Lazarová et al, 2011 podle Hrbáčková et al., 2014).

Efektivita a kvalita daného mentorského vztahu je ovlivněna délkou vztahu. Znatelně pozitivní vliv mají zejména dlouhodobé vztahy, které trvají déle než jeden rok. Krátkodobé vztahy, jež jsou ukončeny předčasně mají negativní vliv z hlediska nenaplnění potřeb a zapříčiňují snížení sebevědomí v oblasti mezilidských vztahů. Během realizace podpory profesního růstu je významné zejména vytvoření vzájemně otevřeného vztahu mezi mentorem a mentorovaným, tj. podporovaný učitel. Klíčem ke kvalitnímu mentoringu je zejména vzdělání mentora (Syslová, 2013).

3.2 Techniky mentoringu

Můžeme rozlišovat mentoring přirozený, tj. neformální a mentoring formální. V přirozeném mentoringu je vztah mezi aktéry mentoringu vyznačený jako vztah, ve kterém funguje přirozené vzájemné propojení dvou osob, a to v jakékoli fázi života. Není potřeba, aby mentor procházel nějakým výcvikem nebo by musel být za mentorování placen. Není zde přítomna žádná třetí strana, a tak mentor formuje vztah přirozeně. Ve formálním mentoringu je naopak na základě mentorských programů vytvořený formální vztah, jež zastupuje nedostatek přirozeného mentorského vztahu. Formální mentoring stojí na principech, které vyznačují kvalitu vztahu podle pravidelnosti, dlouhodobosti a odolnosti, dalšími ukazateli je subjektivní pocit blízkosti, empatie či důvěra (Brumovská & Seidlová, 2010, podle Hrbáčková et al., 2014).

Lacina et al. (2016) uvádí definice různých přístupů mentora k procesu poskytování kolegiální podpory. Dané techniky rozlišujeme z hlediska stanovených cílů v mentoringu.

Jedná se o následující techniky:

- Řízený rozhovor – jedná se o zásadní a základní metodu využívanou v mentoringu. Komunikace mezi mentorem a menteeem je zásadní, řízený rozhovor napomáhá menteeho motivovat, usměrňovat a poskytuje mu zpětnou vazbu.
- Aktivní naslouchání – v rámci řízeného rozhovoru by měl být dobrý mentor schopen uplatňovat techniku aktivního naslouchání. Tuto techniku uplatňujeme zejména v prvních fázích mentoringu, ve kterých identifikujeme určitý problém. Využíváme zde techniku cílených otázek, tj. focusing, dále povzbuzování, parafrázování, reflektování nebo sumarizování.
- Stanovení cílů za pomoci metody SMART – efektivní mentoring cílí k tomu, že si mentorovaný sám uvědomí nové možnosti, jak se vypořádat s nově vzniklým problémem a nalézá další, dříve neviděná řešení. Anglický výraz „SMART“, v překladu „chytrý“, představuje počáteční písmena slov, které odkrývají samotný cíl dané metody. Měl by být:
 - Specific – specifický,
 - Measurable – měřitelný,
 - Acceptable – akceptovaný,
 - Realistic – realistický,
 - Timed – časově ohraničený.
- Kolegiální náslechy – přichází ve fázi, kdy si mentor a mentee již stanovili cíle a identifikovali problémové situace. Jedná se o tzv. „akci“, ve které řízený rozhovor a aktivní naslouchání ustupuje do pozadí. Kolegiálních náslechů se účastní jak mentor, tak mentorovaný. Je podstatné vyvarovat se slovu „hospitace“, která u pedagogů vyvolává nepříjemné pocity spojené s kritikou ze strany externího kontrolora. Proto je před kolegiálním náslechem zásadní uvědomit si, že cílem není kritická evaluace, ale oboustranné profesní obohacení.

- Konstruktivní zpětná vazba – oba aktéři mentoringu si uvědomují, že se nejedná o hodnocení typu, co se povedlo a co se nepovedlo. Ze zpětné vazby si odnáší přínosy pro svůj vlastní profesní rozvoj.
- Reflektivní deník – jedná se o písemné shrnutí do deníku, ve kterém si mentorovaný příp. mentor zapisuje své postřehy a zhodnocuje naplnění stanovených cílů. Tato shrnutí napoví, zda byla práce efektivní a aktivity smysluplné. Do reflexního deníku se zapisují rovněž milníky a plány pro další období.

Píšová a Duschinská (2011) řadí mezi techniky mentoringu také virtuální hospitace a video studie, které dobře propojují východiska klasického pozorování v rámci hospitací a možnosti poskytované analýzou videozáznamů výuky.

3.3 Přehled výzkumných studií k mentoringu ve školním prostředí

V této kapitole je představen přehled výzkumných studií k mentoringu ve školním prostředí. V Tabulce 2 jsou zpracovány výzkumy, které umožňují náhled na aktuální zkoumání dané problematiky. Tyto výzkumy, zejména jejich výzkumná zjištění, budou nadále využity v praktické části této práce a budou sloužit jako podpora ke zhodnocení vlastních dosažených výsledků.

Tabulka 2 Přehled výzkumných studií v kontextu s mentoringem

Novice principal mentoring and professional development (Pariente & Tubin, 2021)		
Výzkumné cíle	Metodologie	Hlavní výzkumná zjištění
<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, jak začínající ředitelé škol vnímají a interpretují přínos mentoringu pro svůj profesní život. 	<p>Kvalitativní výzkum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interview <p>Výzkumný soubor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 15 ředitelů škol v prvních 4 letech ve funkci. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring ředitelům poskytuje podporu pro intervenční dovednosti, zatímco zastiňuje dovednosti diagnostiky a vyvozování. • Mentoring se orientuje spíše na výkon, než na systémové myšlení a porozumění širšímu obsahu.

		<ul style="list-style-type: none"> • Mentor interpretuje své vlastní dojmy a předává zkušenosti, což ředitelům poskytuje úlevu od nátlaku, ale oslabuje jejich intervenční dovednosti potřebné k efektivnímu řízení školy.
Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy (Voda, 2015)		
Výzkumné cíle	Metodologie	Hlavní výzkumná zjištění
<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, jaká je situace učitelů při vstupu do funkce ředitele školy a v její počáteční fázi. • Zjistit, jak se učitelé adaptují na roli ředitele školy. 	<p>Kvalitativní výzkum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Skupinový rozhovor <p>Výzkumný soubor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studenti a studenty 2. ročníku navazujícího studia v oboru Management vzdělávání, kteří jsou již aktivní ředitelé na různých typech škol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Začínající ředitelé se podotýkají s velkou nezkušeností, která přichází hned po vstupu do ředitelny. Teprve ve funkci si zkušenosti ředitel začíná postupně budovat. Toto získávání informací a budování zkušeností je bráno jako významný moment v adaptaci na novou funkci ředitele školy. • Nástup do pozice bývá spojen s novým, úplně jiným náhledem z jiné perspektivy a většina ředitelů reaguje na změnu pozice šokem. Mají pocit, že vše leží na jednom člověku. Učitelé předtím nevidí, co všechno musí ředitel dělat, zjištění přichází až ve funkci.

Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? (Aravena, 2018)		
Výzkumné cíle	Metodologie	Hlavní výzkumná zjištění
<ul style="list-style-type: none"> Zkoumat prvotní zkušenosti mentorů s touto prací v rámci mentorského programu podporující začínající ředitele škol. Zjistit, jaké poznatky si osvojili mentoři během mentorování začínajících ředitelů škol. 	<p>Kvalitativní výzkum:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexní listy – analýza otevřených otázek <p>Výzkumný soubor:</p> <ul style="list-style-type: none"> 8 ředitelů různých typů škol 	<ul style="list-style-type: none"> Mentoři v praxi zjišťují, že je velmi důležité být nejenom zdrojem znalostí, ale zejména dobrým posluchačem, kritickým přítelem, průvodcem a podporovatelem. Ředitelé škol jsou klíčovou součástí zlepšování a efektivity škol, proto potřebují podporu. Je důležité, aby mentoři mezi svými chráněnci vytvořili bezpečné prostředí, které je založeno na důvěře, a usnadní tak další spolupráci mezi řediteli, jakmile už mentor není ve škole k dispozici.
Mentoring jako prostředek podpory profesního růstu učitelství a učitelů (Spilková & Zavadilová, 2021)		
Výzkumné cíle	Metodologie	Hlavní výzkumná zjištění
<ul style="list-style-type: none"> Porozumět vnímání, prožívání a zkušenostem jak u mentorů, tak u podporovaných studentů učitelství a učitelů – mentee. 	<p>Kvalitativní výzkum:</p> <ul style="list-style-type: none"> Vícečetná explorační případová studie (umožňuje spolehlivější výstupy díky možnosti srovnání mezi více případy a lepší 	<ul style="list-style-type: none"> Pro kvalitu mentorského procesu mají vliv specifické profesní dovednosti a osobnostní předpoklady mentorů (schopnost poskytovat zpětnou vazbu, schopnost vést mentorský rozhovor nebo rozvoj důvěry).

<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, v čem vidí obě strany (mentor a mentee) hlavní přínosy mentoringu. 	<p>schopnost identifikace obecných charakteristik jevů).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polostrukturované interview <p>Výzkumný soubor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 12 mentorů a 12 mentee 	<ul style="list-style-type: none"> • Většina mentorů ve výzkumu měla tendenci poskytovat osvědčené zkušenosti a řešení problémů. Mentor by měl u menteeho naopak posilovat samostatnost, seberealizaci a odpovědnost za jeho profesní růst. • Výzkum poukazuje na to, že mentoring se odráží také v širším kontextu školy, v její kultuře či managementu. • Kvalitu mentoringu ovlivňuje kultura školy, nastavení mezilidských vztahů ve škole a její celkové klima. Vedení školy tvoří kulturu školy, a tak do jisté míry ovlivňuje i úspěšnost mentoringu.
<p>Assistant principal's perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities (Barnett, Shoho, & Okilwa, 2017)</p>		
<p>Výzkumné cíle</p>	<p>Metodologie</p>	<p>Hlavní výzkumná zjištění</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, jaké rady dostali asistenti ředitelů od mentorů během přípravy na tuto funkci. • Zjistit, jaké zkušenosti pomohly profesnímu růstu 	<p>Kvalitativní výzkum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polostrukturované interview <p>Výzkumný soubor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 69 asistentů ředitelů různých typů škol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Asistenti ředitele oceňují příležitosti k učení a rady, které jim byly poskytnuty, zejména tedy možnost zkoušet nové úkoly a diskutovat o různých způsobech řešení. Mentori varují, že vše vyžaduje čas, zdůrazňují tedy

<p>asistentů ředitelů před nástupem do zaměstnání a v jeho průběhu.</p>		<p>důležitost trpělivosti, flexibility a otevřené mysli.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mentoři pomáhají asistentům hledat výzvy, vytrvat při konfrontaci s překážkami. V důsledku těchto zkušeností získali asistenti důvěru ve vlastní schopnosti, převzali tak iniciativu při řešení problémů a začali více reflektovat své jednání a postoje.
---	--	--

Výše představené výzkumy zejména upozorňují na to, že po vstupu do nové funkce se ředitelé škol potýkají s velkou zátěží a nezkušeností. Přichází „šok z reality“, podle Průchy (2013) může být pro daného jedince tak intenzivní, že může zapříčinit pohrdání danou profesí nebo dokonce i předčasný odchod z dané profese.

Výzkumy také odráží daný fakt, že ředitelé škol jsou klíčovými pro správné fungování školy a kvalita mentoringu je z velké části ovlivněná kulturou školy a nastavením mezilidských vztahů ve škole. Mentoři zjišťují, že jako problematické se jeví jejich tendence poskytovat zkušenosti a řešení problémů. Mentor by měl být zdrojem znalostí, ale zároveň by měl rozvíjet samostatnost a seberealizaci. Je důležité, aby pro ředitele byli oporou a průvodcem. Hrbáčková et al. (2014) dále uvádí, že úspěšný mentor by měl skvěle ovládat svou profesi, otevřeně a efektivně komunikovat, naslouchat a měl by být empatický.

4 SHRnutí TEoretické Části

V teoretické části diplomové práce byla představena tři hlavní témata, která jsou stěžejními pro tuto práci.

V prvním tématu byla popsána specifika, kterými si prochází ředitel školy v prvotní fázi po vstupu do nové profese. V rámci tohoto tématu byly představeny nároky, které se v posledních letech kladou na ředitele školy ať už administrativní nebo legislativní. V rámci tohoto tématu jsme si rovněž popsali oblasti kompetencí ředitele školy a upřesnili jsme si zákonné ukotvení pro předpoklady pro výkon funkce ředitele školy. Součástí tohoto tématu bylo také představení výzkumu od Vody (2015), který je zaměřený právě k otázkám adaptace začínajících ředitelů na nové profesní odpovědnosti a výzvy. Tato studie významně přispívá právě k poznání specifického postavení učitele v procesu stávání se ředitelem školy. Funkce ředitele školy obnáší celou řadu úkolů, na které obvykle není v průběhu svého pedagogického působení ředitel dostatečně připravený. Proto bylo součástí tohoto tématu představení možných povinností a práv ředitele školy, které nám blíže popisuje jednak zákon č. 561/2004 (Školský zákon) a dále Polášková (2022), která se ve své publikaci blíže zabývá stejnou problematikou.

Významná byla také druhá kapitola, kde jsme si vymezili rozdíly mezi vedením (leadership) a řízením (management) lidí ve škole, jelikož úlohy ředitele školy zastávají nároky, které souvisejí jak s řízením, tak vedením. Od ředitele školy se očekává, že bude stejně tak dobrým manažerem jako lídrem. Tyto dva pojmy mnozí lidé považují za synonymní, avšak není tomu tak. Tyto dvě role se promítají v jiných časových intervalech – lídr se zaměřuje na budoucnost a manažer se pohybuje spíše v přítomnosti. Proto součástí této kapitoly bylo také bližší představení a rozlišení těchto dvou rolí.

Třetí a zároveň poslední téma zastřešoval samotný mentoring v kontextu školství. Byla zde popsána základní teoretická východiska k pojmu mentoring. Současně jsme si vylíčili také techniky mentoringu a hlavní cíle ve smyslu zavádění mentoringu do školství. Jelikož základním principem mentoringu je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným, bylo potřeba si také vymezit tento mentorský vztah a blíže se seznámit s jeho účastníky. Významnou součástí tohoto tématu bylo představení výzkumných studií v kontextu s mentoringem. Byly zde představeny výzkumy, které umožňují přehled toho, jak je v posledních letech problematika mentoringu ve školství zkoumána. Tyto výzkumy, zejména některá jejich výzkumná zjištění, budou nadále využity v praktické části této práce a budou sloužit jako podpora k zhodnocení vlastních dosažených výsledků diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následující kapitole bude nastíněn výzkum předkládané diplomové práce. V první části budou představeny výzkumné cíle a výzkumné otázky. Následně bude popsána metoda sběru dat. Věnovat se budeme také náležitostem pro dodržení etiky ve výzkumu, která ke kvalitativně orientovanému výzkumu neodmyslitelně patří. Další nemálo významnou součástí této kapitoly bude představení výzkumného souboru, a to včetně charakteristiky jednotlivých participantů ve výzkumu.

5.1 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Jako první byl stanoven **hlavní výzkumný cíl**:

- Odhalit, jak prožívá začínající ředitelka¹ mateřské školy vstup do nové funkce.

Z hlavního cíle práce byly vytvořeny následující **dílčí výzkumné cíle**:

- Zjistit, jaké změny přináší vstup do nové profese pro začínající ředitelku mateřské školy.
- Zjistit, jaká je zkušenost začínající ředitelky s podporou zkušené ředitelky mateřské školy.
- Popsat změny, které začínající ředitelce mateřské školy přinesl mentoring pro její profesní růst.

Z hlavního výzkumného cíle vychází **hlavní výzkumná otázka**:

- Jak prožívá začínající ředitelka mateřské školy vstup do nové funkce?

Z hlavní výzkumné otázky byly vytvořeny následující **dílčí výzkumné otázky**:

- Jaké změny přináší vstup do nové profese pro začínající ředitelku mateřské školy?
- Jaká je zkušenost začínající ředitelky s podporou zkušené ředitelky školy?
- Jaké změny začínající ředitelce mateřské školy přinesl mentoring pro její profesní růst?

¹ V praktické části již pracuji s pojmem ředitelka, jelikož výzkumný soubor se skládal pouze z ředitelek mateřských škol.

5.2 Metoda sběru dat

Pro získání potřebných dat byla zvolena metoda interview s ředitelkami mateřských škol. Jednalo se o začínající ředitelky mateřské školy (do tří let praxe na pozici ředitelky) a zkušené ředitelky (s praxí na pozici ředitelky více než 10 let). Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí, že pomocí rozhovoru může výzkumník zachytit výpovědi participanta v jeho přirozené podobě, což se považuje také za jeden ze základních principů kvalitativně orientovaného výzkumu.

Před zahájením rozhovorů s ředitelkami mateřských škol jsem si nastudovala zásady pro vedení efektivního interview, které uvádí Hendl (2016). Dodržovala jsem následující zásady:

- důkladně jsem se připravovala a nacvičovala provedení rozhovoru,
- otázky jsem formulovala srozumitelně tak, aby jim participant porozuměl,
- kladla jsem vždy jenom jednu otázku, kterou jsem případně doplnila sondážními otázkami,
- na odpověď jsem ponechala dostatek času, pozorně jsem naslouchala a odpovídala se zájmem,
- udržovala jsem si neutrální postoj ke sděleným informacím, tak abych nikoho neodsoudila,
- brala jsem v potaz časové možnosti participantů,
- po každém rozhovoru jsem se snažila být sebekritická a zpětně se ohlédla na to, co se povedlo a co naopak potřeba v dalším rozhovoru zlepšit,
- po rozhovoru jsem kompletovala své poznámky, jejich úplnost a také kvalitu.

Rozhovory, které byly vedeny s ředitelkami mateřských škol, probíhaly následovně:

Ještě před samotným rozhovorem jsem se snažila o navození příjemné atmosféry v podobě neformálního rozhovoru, během kterého jsme se se zkoumanou osobou představily a přivítaly. Poté jsem jí předala informovaný souhlas a dále jsem vysvětlovala podobu výzkumu mé diplomové práce. Gavora (2010) uvádí, že výzkumník je povinen připravit informovaný souhlas, který podepíše zkoumaná osoba, a to ještě před začátkem rozhovoru. Tento podpis signalizuje, že zkoumaná osoba je obeznámena se všemi údaji, a souhlasí tak na účasti v daném výzkumu.

Dále jsem zkoumanou osobu informovala o následovném rozhovoru. V rámci vysvětlování podoby rozhovoru jsem ji obeznámila s etikou nahrávání rozhovoru na diktafon a předpokládanou dobou rozhovoru. Vysvětlila jsem, že ihned po přepisu rozhovoru bude nahrávka smazána. Poté přišel na řadu samotný rozhovor. Během prvních dvou rozhovorů jsem zjistila, že se mi nepodařilo zachytit potřebné informace k jádru tohoto výzkumu. Po druhém rozhovoru jsem udělala sebereflexi, která byla pro mě velmi důležitá a pomohla mi zlepšit následující rozhovory. Rozhovorů jsem realizovala dohromady devět. Z těchto rozhovorů jsem následně vybrala pět rozhovorů, ve kterých se mi podařilo nejlépe zachytit informace důležité pro tento výzkum.

Rozhovor jsem se snažila vždy přizpůsobit dané osobě. Některý rozhovor probíhal v podobě volného a plynulého vyprávění, jiný si žádal doplňující otázky. Během rozhovoru jsem se soustředila hlavně na samotné vyprávění a zkušenosti ředitelek. Na konci rozhovoru jsem dala každému z účastníků ještě příležitost k tomu, aby se na cokoli doptal nebo zda je ještě něco, co by si přál doplnit. Po skončení rozhovoru následovalo poděkování, rozloučení a odchod.

5.3 Etika ve výzkumu

Před zahájením interview byli participanté patřičně seznámeni s výzkumem a jeho cíli. Dále jim byly poskytnuty informace o tom, jak bude výzkum probíhat. Dostali tedy informace o průběhu interview, o jeho přibližné délce trvání a o tom, jak budou zpracována získaná data. Před začátkem každého interview jsem participantům poskytla informovaný souhlas, který je blíže obeznámil s právy a povinnostmi daného výzkumu. Informovaný souhlas si participanté přečetli a následně podepsali (viz Příloha 1).

Participanté byli obeznámeni s tím, že účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a mají právo na to kdykoliv odstoupit od výzkumu bez jakéhokoliv důvodu. Od participantů se vyžadovaly pouze takové údaje, které nebyly v rozporu s etikou společenského chování. V případě, kdy se výzkumník během interview dotkl citlivých nebo osobních témat, tak jej participant mohl přerušit. S informacemi z rozhovorů se zacházelo důvěrně a byly zpracovány korektně. Byla zachována anonymita participantů, kterým jsem přidělila patřičné kódy Ř1–Ř5, pomocí kterých nelze zjistit jejich pravá identita.

5.4 Výzkumný soubor a jeho výběr

Výzkumný soubor je v této diplomové práci složen z pěti participantů. Tvoří jej ředitelky mateřských škol ze Zlínského kraje. Jedná se o začínající ředitelky mateřských škol s praxí do 3 let a zkušené ředitelky mateřských škol s praxí nad 10 let. S ohledem na daná kritéria a na cíle výzkumu, pro které byla zásadní zkušenost s mentoringem u začínajících ředitelů mateřských škol, se pro výběr výzkumného souboru zvolil tzv. záměrný výběr.

V listopadu roku 2022 jsem začala oslovovat ředitelky mateřských škol v okolí Zlínského kraje, o kterých jsem věděla, že by splňovaly výše uvedená kritéria. V té době jsem začala realizovat první interview. Se všemi participanty jsem před samotným interview navázala prvotní kontakt, a to prostřednictvím emailu nebo telefonu, ve kterém jsem se představila a krátce popsala výzkum, kterým se tato diplomová práce zabývá. Interview bylo prováděno nejčastěji v prostředí mateřské školy v kanceláři ředitelky. Rozhovory se pohybovaly v časovém rozmezí od 35 do 50 minut. Výzkum se odehrával v období od listopadu 2022 do ledna 2023. Pro zajištění anonymity byly participantům přiděleny kódy Ř1–Ř5.

5.4.1 Charakteristika participantů ve výzkumu

Ř1 (začínající ředitelka): Ř1 má 49 let, na pozici ředitelky mateřské školy je třetím rokem. Celková délka pedagogické praxe je 13 let. Nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské bakalářské. Má dodělané certifikované funkční studium a v současnosti si dodělává magisterské navazující studium v oboru předškolní pedagogika. Pracuje v městské mateřské škole ve Zlínském kraji. Tato mateřská škola má šest tříd, z toho jsou 3 běžné třídy a 3 speciální třídy (dvě logopedické a jedna pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami – autismus a kombinované vady). Přáním ředitelky je vytvořit v mateřské škole třídu i pro nadané děti.

Ř2 (začínající ředitelka): Ř2 má 42 let, pracuje na pozici ředitelky třetí měsíc. Celková délka pedagogické praxe je 15 let. Nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské v oboru speciální pedagogika, z tohoto důvodu si plánuje dodělat vzdělání v oboru management řízení školy. Pracuje v městské mateřské škole ve Zlínském kraji. Paní ředitelka vede sedm pracovišť s téměř sto zaměstnanci. Snaží se být v neustálém kontaktu se zaměstnanci z těchto pracovišť, často dané mateřské školy objíždí a snaží se tak udržovat kontakt a komunikaci, která je podle ní v její funkci zásadní.

Ř3 (zkušená ředitelka): Ř3 byla ve funkci ředitelky mateřské školy po dobu dvaceti let. Jako učitelka působila dalších 23 let. Má 62 let a nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské magisterské. Podle zákona realizovala i funkční studium pro ředitele. Jako ředitelka vedla několik pracovišť a působila v mateřské škole ve Zlínském kraji. Nyní vyučuje a předává své rady a zkušenosti budoucím ředitelkám na místní univerzitě.

Ř4 (zkušená ředitelka): Ř4 je zkušená ředitelka základní a mateřské školy ve Zlínském kraji. Má 59 let a ve funkci ředitelky je již po dobu 10 let. Celková doba pedagogického působení je 21 let. Pracovat jako učitelka byl její sen od útlého věku. Nikdy neuvažovala o změně povolání a podle jejích slov byla vždy poměrně ambiciózní, proto se stala ředitelkou. Její nejvyšší dosažené vzdělání je magisterské. Disponuje dvěma vysokoškolskými tituly v oboru Speciální pedagogika a Učitelství pro 1. stupeň.

Ř5 (Zkušená ředitelka): Ř5 má 56 let. Její nejvyšší dosažené vzdělání má středoškolské. Vystupovala střední pedagogickou školu, ukončenou maturitou. S udělenou výjimkou učila nějakou dobu na základní škole. Tuto práci ale musela kvůli nedodělanému patřičnému vysokoškolskému vzdělání opustit. Práci ve školství si oblíbila, a tak nastoupila jako učitelka do mateřské školy. V roce 2011 se uvolnilo místo ředitelky v mateřské škole. Chtěla zúročit své zkušenosti, a tak se této šance chopila. Nyní je již 12 let ve funkci ředitelky mateřské školy.

5.5 Analýza dat

Pro analýzu dat byla zvolena technika interpretativní fenomenologické analýzy (IPA). Řiháček et al. (2013) uvádí, že tento přístup slouží k lepšímu porozumění zkušenosti daného jedince. IPA mi tak poskytla více prostoru pro kreativitu, svobodu a pomáhala mi odkrýt pravý význam zkušenosti participantů. V této práci budu usilovat o propojení tří zdrojů, které tvoří základ pro interpretativní fenomenologickou analýzu. V rámci fenomenologie se budu snažit skrze rozhovor o hlubší proniknutí do individuálních zkušeností zkoumaných osob. V rámci hermeneutiky se pokusím o hledání a utváření smyslu a významu, který mu osoba přisuzuje. V rámci ideografického přístupu se pokusím co nejvíce zaměřit na unikátní pohled zkoumané osoby. Je však potřeba podotknout, že v rámci IPA je tato analýza vždy ovlivněná i osobností výzkumníka. Smith in Řiháček et al. (2013) toto popisuje skrz tzv. dvojitou hermeneutiku, kdy se zkoumaná osoba snaží porozumět své zkušenosti a stejně tak

se snaží i výzkumník porozumět tomu, jak k tomuto porozumění zkoumaná osoba přišla. Z toho vyplývá, že výsledek analýzy výzkumníka pochází ze společného úsilí.

Zaměříme se nyní na jednotlivé kroky, jimiž jsem se řídila při analýze dat:

Krok 1 – Záznamy rozhovorů jsem si nahrávala na diktafon do telefonu, které jsem následně přepsala do textového procesoru Word. Na začátku jsem se snažila o to, co nejvíce proniknout do jednotlivých rozhovorů, proto jsem je opakovaně procházela a několikrát četla. Snažila jsem se zachytit vše, co bylo v rozhovoru významné a zajímavé. Kromě toho jsem si znovu pustila a poslechla si jednotlivé nahrávky rozhovorů. Díky tomu jsem byla znovu vztažena do rozhovoru.

Krok 2 – Jednotlivé rozhovory jsem převedla do tištěné podoby a začala jsem tvořit první poznámky k textu. K datům jsem tedy tvořila detailní poznámky, které jsem rozdělila do tří kategorií: deskriptivní, lingvistické a konceptuální. V kategorii deskriptivní jsem se zaměřila na obsah (myšlenky a zkušenosti) toho, co zkoumaná osoba říká. Kategorie lingvistická se zaměřuje na specifický jazyk (metafory). V poslední kategorii – konceptuální jsem více zaměřila na interpretaci. Tvořila jsem otázky, které mi vyvstaly z opakovaného čtení textu.

Krok 3 – Následně jsem začala psát první vynořující se témata, která vycházela z prvotních poznámek k textu. Tyto témata jsem psala naopak na levou stranu textu. Řiháček et al. (2013) uvádí, že v předchozích krocích byla centrem zájmu zkoumaná osoba, nyní se jí stává výzkumník. Názvy témat jsem tvořila na vyšší úrovni abstrakce, mohla jsem zde využít např. citace či metafory daného respondenta.

Krok 4 – Poté, co jsem zformulovala témata, sepsala jsem je na papír a hledala v nich souvislosti. Jednotlivá témata jsem si napsala zvlášť na papírky a rozložila na stůl. Témata, která se mi ve své podstatě zdála stejná, jsem položila na sebe. Poté jsem k těmto seskupeným tématům hledala témata nadřazená.

Krok 5 – Po dokončení analýzy prvního rozhovoru jsem pokračovala k dalšímu a znovu se opakovaly kroky 1 až 4.

Krok 6 – Poslední krok se týkal hledání vzorů napříč tématy → zde jsem hledala společná témata, která jsem pojmenovala přímo z citací participantů nebo jsem jednotlivé názvy sama vytvořila. Do přílohy č. 2 jsem pro lepší představu vložila tabulku s ukázkou analýzy rozhovoru s Ř5.

6 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole se zaměřím na interpretaci dat získaných z interview s ředitelkami mateřských škol. V interpretaci se budu věnovat nadřazeným a vedlejšími tématům, které vychází buď to z citací od participantů, anebo jsem názvy sama vytvořila. Pro lepší kontinuitu následujícího textu se budu blíže věnovat tématům nadřazeným, které v sobě ponosou návaznost na témata vedlejší. Pořadí témat je určeno chronologicky, tedy v pořadí, v jakém se objevovala v rozhovoru.

6.1 Témata: Participant Ř1

„Když mělo něco dobrý výsledek, zjistila jsem, že takovým podobným způsobem mohu pokračovat dál.“

Vlastní zkušenost je nejlepší učitel	Šok z reality	Nezakrňt	Předávání a přijímání zkušeností
<ul style="list-style-type: none"> • Metoda pokus-omyl • Praxe vítězí nad teorií • Aktuální problémy 	<ul style="list-style-type: none"> • Zápal střídá realita • Psychická zátěž • Řešit i nepříjemné situace 	<ul style="list-style-type: none"> • Protlačit nové věci • Moje nápady a vize • Co mě brzdilo 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzájemná podpora ředitelů • Setkání u kávička • Konkurence vs. spolupráce • Vědět kam hrábnout

1. Vlastní zkušenost je nejlepší učitel

Ř1 je začínající ředitelka mateřské školy, která je v této funkci třetím rokem. Během své pedagogické praxe působila pět let jako zástupkyně ředitelky. V této době začala uvažovat nad prací ředitelky, jelikož vnitřně pociťovala, že by se chtěla posunout dále ve svém profesním životě: „...po těch pěti letech jsem potřebovala jít dál, to odhodlání bylo fajn.“ Díky této práci získala větší povědomí o tom, co je v kompetenci ředitelky: „...musím říct, že velká výhoda byla, že jsem dělala už tu zástupkyni, takže do spousty věcí jsem už viděla.“ Rozšířilo se jí tak zorné pole ohledně organizace a provozu mateřské školy: „...co se týkalo organizace a provozu a zaměstnanců, do toho jsem už viděla.“ I přes tuto výhodu přicházela rychle do kontaktu s novými informacemi a čelila novým výzvám spjatých s novou profesí: „...co se týkalo financí a personálních věcí, do toho jsem neměla šanci moc nahlédnout.“

Ředitelka hovořila velmi pozitivně o kvalifikačním studiu pro ředitele, které absolvovala. S nadšením popisovala, že se jí zde dostalo spousta cenných, a hlavně praktických rad do nové profese: „...nebyla to jenom teorie, ale probírali jsme hodně praxi a aktuální problémy

z praxe. “ Avšak navzdory tomu nebylo vzdělání dostačující, a tak mnohé informace si ze začátku musela vyhledávat sama: „...co bylo potřeba, i na internetu jsem si dohledávala nějaké informace ze začátku.“ V následujícím tématu „Šok z reality“, kterému se budeme věnovat později, si rozebereme problematiku nepřipravenosti spjatou s nedostatečnými zkušenostmi, se kterými se začínající ředitelka snažila vyrovnat.

Postupně se na sebe nabalovalo množství úkolů a povinností, které musela ve své nové funkci plnit: „...administrativa mi zabrala cca tři týdny, a to jsem tam byla od 7 do 16 a nezastavila jsem se.“ Pomoc od druhých ředitelek se jí dostávala pouze zřídka, a tak největší podporu nacházela právě ve svém personálu: „...mám skvělou zástupkyni a taky skvělou ekonomku, které můžu úplně věřit, musím s ní vše probrat, ona mi to spočítá a zjistí, v tomto mám skvělou podporu.“ Z vlastních zkušeností pak popisovala, že nejvíce se učila tzv. metodou pokus-omyl: „...hodně jsem fungovala metodou pokus-omyl, když mělo něco dobrý výsledek, zjistila jsem, že takovým podobným způsobem mohu pokračovat dál.“

2. Šok z reality

Už jako učitelka byla Ř1 plná odhodlání, vizí a nápadů. Chtěla do mateřské školy protlačit nejruznější inovace, na které ji bývalá ředitelka nedopřávala prostor: „...já potřebovala jet dál, aby šly věci dopředu a vždy, když jsem s něčím přišla, tak ona reagovala negativně se slovy, ať nejsem naivní, takto se to nedělá, takto nám to stačí a tohle mně rvalo nervy.“ S důchodovým věkem bývalé ředitelky přišel konkurz, do kterého šla s jasnou vizí a nápady, co a jakým způsobem by chtěla posunout dál v mateřské škole: „...já tou ředitelkou chtěla být, protože mám pocit, že už bych tam trpěla, protože zas by mi někdo šéfoval a zas bych nemohla uskutečňovat ty vize svoje.“

Jako začínající ředitelka přišla tedy do této nové funkce plná očekávání a motivace, která ji hnala kupředu. Jenomže brzy tento zápal a odhodlání vystřídaly pocity nejistoty a obav. S čím ředitelka bojovala, byla nedostatečná podpora od druhých ředitelů a neustále zjišťování si informací spojených s náplní práce: „...ze začátku to byly určitě ty informace, co všechno, koho musím všechno obeslat, co potřebuju k tomu, abych mohla administrativně fungovat.“ Následně, s hlasem sklíčeným, ředitelka hovoří o psychické podpoře, kterou právě v těžkých začátcích potřebovala nejvíce. A tak vedle velkého administrativního zatížení, kterým si v té době také procházela, potřebovala ze všeho nejvíce slyšet slova útěchy od druhých ředitelů: „...nejvíce jsem potřebovala psychickou podporu od jiných ředitelů ze začátku. Potřebovala jsem podpořit, říct, že to bude dobré.“

Je důležité podotknout, že jako ředitelka ve svých začátcích fungovala hlavně metodou pokus-omyl. Vedle psychické podpory od ředitelů, rovněž potřebovala ujištění, zda ve své práci postupuje správným směrem: „...volala jsem a zjišťovala, zda ona tohle dělala taky stejným způsobem jako já. Třeba jsem ji přečetla nějaký dopis a ptala se, jestli to nezní divně.“ Psychickou podporu nacházela také v koučinku, o kterém hovořila velmi pozitivně. Společně s koučem řeší záležitosti jak pracovní, tak osobní a hledají problém, který zrovna potřebuje řešit: „...člověk si zde hrábne do hloubky, tak problém chytanu u kořene a nezlikviduji jenom rostlinku. Jakmile ten problém pojmenuju, tak už není síly, která by mě zastavila, abych ho nevyřešila.“ Díky tomu si postupně v sobě vytvořila i větší sebedůvěru a naučila se řešit i nepříjemné situace.

V danou chvíli jsem zpozorovala, jak z ředitelky vychází jistá nervozita a nepokoj, když se zmínila o problematické situaci, se kterou se potýkala: „...rozloučit se se zaměstnancem, je hodně nepříjemné. Prostě když to nějakým způsobem nefunguje, tak to jsem musela zakročit.“ Nejspíše ji nejvíce tížila velká míra zodpovědnosti za rozhodnutí, které leží na jejím rameni: „...s kolegyňami to řešíme, ale závěrečné rozhodnutí je na mně. Někdy je to holt nepříjemné, ale je to moje odpovědnost.“

3. Nezakrnět

Začínající ředitelka popisuje, že ji v její snaze přinést do školy nové nápady a inovace brzdily zejména starší kolegyně – učitelky. Odmítaly veškeré inovace a svůj již zaužívaný systém nechtěly opustit: „...co jsem potom podědila pracovnice, tak jsem tam ve svém věku byla druhá nejmladší. Byly tam ženy v důchodovém věku, takže ani tam se mi moc nedařily ty nové věci protlačit.“ To ji velmi frustrovalo, jelikož do funkce nastoupila hlavně z toho důvodu, aby mohla uskutečnit své vize a vytvořit tak lepší školu pro všechny: „...jsem šla do konkurzu s jasnou vizí, jak to chci dělat a jakým způsobem to chci dále posouvat, abych mohla uskutečnit ty své nápady a vize.“ S podobně nelehkou situací se setkala, když do nedaleké mateřské školy nastoupila zkušená ředitelka, se kterou se snažila navázat na spolupráci. U participanta jsem zaznamenala pocity rozhořčení, když hovořila o tom, jak se tato ředitelka snažila protlačovala jedině své způsoby práce: „...ta nová ředitelka, co nastoupila, tak taky chce být ta první, ta nejlepší, že ona to má nejlíp nastavené a my to máme horší.“ Domnívám se, že tyto situace zanechaly v začínající ředitelce pocity frustrace a deprivace.

Ředitelka se zmínila, že ji v práci velmi brzdil také fakt, že není nikde ustálený seznam dokumentů a úkonů, kterými by měla disponovat: „...kdyby byla nějaká taková metodika

pro začínajícího ředitele, tak by to bylo super, ono je všeho možného dost, ale co člověk reálně potřebuje, nikde není.“ Kvůli tomu věnovala spoustu času, úsilí i peněz do hledání a třídění informací, všechno ve snaze utřídit si veškeré administrativní úkony: „... jsou různé aplikace, kde jsou někdy až takové zbytečnosti, že si řekneš – a toto je na co? Mám i něco předplatného, kde je CD, kde jsou různé dokumenty a aktualizace, do kterých když se dívám, tak to je trošku k ničemu.“ S pocity mírné beznaděje se vyjádřila k tomu, jak by si přála, aby se více pozornosti ze strany školství věnovalo začínajícím ředitelům přímo pro mateřskou školu: „...tyto materiály vydávají pro školství a my v mateřské škole si z toho musíme vybrat, co a jak, čímž strávím spoustu času.“ Bylo by možné tyto materiály vytříbit pro ředitele mateřské školy vzhledem k neustálým aktualizacím?

4. Předávání a přijímání zkušeností

Ředitelka popisuje své zkušenosti z předchozí práce, když ještě pracovala jako zástupkyně ředitelky: „...bývalá ředitelka, než šla do důchodu, tak mě tak různě brávala na nějaké porady a semináře a tak.“ Díky tomu tak měla možnost seznámit se s řediteli z města, což ji v začátcích velmi pomohlo: „...mám spoustu nových kontaktů, vím, kam se obrátit, když musím něco zjistit a zajistit.“ S řediteli se tak blíže znala, a tak když se naskytl nějaký problém, věděla, na koho se má obrátit: „...ředitelka, která má logopedickou třídu, tak něco jsem se ji potřebovala zeptat, tak to mi vždycky ona poradila.“ Tato výpomoc probíhala vzájemně: „...a naopak třeba já jsem si načetla nějaký nový zákon, novou vyhlášku nebo nové znění, a naopak jsem ji radila zase já.“ Dalo by se říct, že spolupráce ředitelky byla dobře nastavená: „...všechny čtyři ředitelky jsme byly takto nastavené hodně na tu spolupráci.“ Co se změnilo?

Situace nabrala obrátky, když z funkce odešly dvě ředitelky a vystřídaly je nové. Ze slov ředitelky vnímám, že se výrazně změnilo vztahy mezi nimi: „...ted' jsme dvě na dvě.“ Vnímám také, že prostředí, které se jevílo jako spolupracující, se rychle změnilo na prostředí konkurenční. Z hlasu ředitelky se vytrácí nadšení, když hovoří o snaze opět zavést spolupráci mezi ředitelkami: „...s tou kolegyní, se kterou jsme nastaveny spíše na tu spolupráci, tak nám to dá víc práce ty druhé na to naladit.“ Jednou do měsíce se všechny potkávají „u kávičky“, kde se společně snaží řešit pracovní záležitosti. Znělo mi to jako skvělá příležitost pro vzájemnou pomoc a spolupráci. Avšak ředitelka znovu slovy naráží na konkurenční prostředí, které nastalo s příchodem nových ředitelky: „...si stojí za tím, jak oni to mají lepší a musíme vše vyslechnout, ale ano, nějak se snažíme spolupracovat.“ Spolupracující prostředí se tak stává jakousi vzdálenou realitou.

6.2 Témata: Participant Ř2

„Je to nové a pořád to nové bude, ale té práce je tolik, že o tom nemám ani čas přemýšlet. V této funkci člověk musí jet naplno, nejde to ošidit.“

Nejít do neznáma	Když práce přeroste přes hlavu	Moře problémů
<ul style="list-style-type: none"> • Důležitost vzdělání • Předchozí práce a její náplň • Moje zkušenosti • Kontakty s řediteli 	<ul style="list-style-type: none"> • Rozmanitost každodenních zkušeností • Tíha zodpovědnosti • Důslednost práce • Vedení a řízení lidí • Řešení problémů 	<ul style="list-style-type: none"> • Nevyzpytatelnost ředitelské profese • Oblasti vyžadující podporu • Potřeba rychlé adaptace

1. Nejít do neznáma

Participant Ř2 je začínající ředitelka mateřské školy, která je na této pozici teprve třetím měsícem. Rozhodnutí stát se ředitelkou pramenilo z rozhodnutí udržet již zavedený, fungující systém a zamezit tak nežádoucím změnám, které by do mateřské školy mohl přinesl cizí člověk: *„...když jsem přemýšlela nad tím, že sem přijde úplně cizí člověk z venku, který tu školku nezná, tak jsem měla takový vnitřní pocit tu školku zachránit.“* Hned po nástupu do ředitelny zúročila veškeré své zkušenosti, které získala, když v předešlých letech zastávala funkci vedoucí a zástupkyně: *„...díky tomu, že jsem dělala jak už tu zástupkyni, tak i 5 let vedoucí učitelku jednoho odloučeného pracoviště mateřské školy, tak víceméně takovou tu legislativu už jsem měla možnost si osahat a věděla jsem, co to obnáší.“* Díky této práci získala nejenom bohaté zkušenosti, ale v průběhu také absolvovala různá sezení, během kterých se setkávala s dalšími řediteli. Postupně si tak shromažďovala důležité kontakty, o kterých věděla, že se na ně může v případě nouze obrátit: *„...s jinými řediteli jsem byla v kontaktu už rok před svojí funkcí, takže jsme se tak nějak vzájemně ořukali a věděli o sobě, což mi hodně pomohlo v začátku ředitelské funkce.“*

Se vstupem do nové funkce přichází pro začínajícího ředitele plno výzev a změn, na které se musí naučit rychle reagovat. Ředitelka popisuje, že právě tyto zkušenosti a kontakty, které v práci zástupkyně získala, jí byly tou největší oporou, dodaly jí pocitu jistoty a potřebnou dávku sebevědomí: *„...dobře mě to připravilo, ta práce je hodně podobná a bylo také příjemné, že jsem nešla úplně do neznáma.“*

2. Když práce přeroste přes hlavu

Začínající ředitel vstupuje do této funkce s minimálními zkušenostmi a většinu věcí se učí tzv. za pochodu. Jelikož mu nebylo umožněno připravit se na různorodé situace, se kterými denně přichází do styku, často tak netuší, co na něj po vstupu do ředitelny čeká. Ředitelka popisuje rozmanitost každodenních situací, které dělají tuto práci tak náročnou: „...*ředitelská funkce je nevyzpytatelná, nikdy nevíte, co se přihodí, jak už mezi zaměstnanci, tak veřejností a zákonnými zástupci.*“ Ředitel školy musí bezpochyby zvládat pracovní zátěž a umět pracovat pod tlakem. Po vstupu do ředitelny cítila největší tíhu a tlak v zodpovědnosti, která se na ni se změnou z vedoucího pracovníka na ředitelku školy okamžitě navalila: „...*za všechno zodpovídáte, když to u té vedoucí, ano taky zodpovídáte, ale pořád nad sebou máte tu ředitelku, která to v uvozovkách může zachránit.*“ I když jako vedoucí pracovník měla možnost nahlédnout do toho, co se skrývá v kompetenci ředitelky školy, tak potom, co se stala ředitelkou, narážela denně na nové situace a problémy. Spoustu věcí tak uviděla úplně v novém světle: „...*měla jsem tu výhodu, že jsem do hodně věcí ze světa ředitele už viděla, ale i tak je tam tolik úkonů a práce, že v této funkci člověk musí jet naplno.*“

Ředitelka dále popisovala tři hlavní oblasti, se kterými v začátcích nejvíce zápolila. Mezi tyto oblasti řadí personální oblast, výkaznictví a financování školy. V personální oblasti bojovala nejvíce s tím, jak co nejlépe a nejefektivněji vést lidi, které má pod sebou: „...*naráz zjistíte, že opravdu je pod vámi sto zaměstnanců a vy je musíte nějak vést, nějak je motivovat.*“ Výkaznictví bylo pro začínající ředitelku dle jejích slov „*naprosté tabu*“: „...*výkaznictví, to byla zrovna oblast, která pro mě byla úplně nepředstavitelná, protože s výkazy jsem se setkala pouze, když jsme vykazovali počty dětí.*“ S financováním se již setkala na pozici vedoucího pracovníka, ale pouze na běžné úrovni, která se pojila s vybíráním poplatků za školné a stravné, avšak brzy se musela seznamovat s komplexnějšími úkony: „...*je to hospodaření, mzdy a plno důležitých věcí, takže s tím rozpočtem jsem se musela seznámit, s platy apod.*“ Skutečností dle ředitelky je, že tato funkce je na úkor volného času: „...*když už se člověk na to dá, tak musí bojovat, je to na úkor volného času a osobního života, rodinného života, ale chce to vydržet.*“

3. Moře problémů

Se vstupem do ředitelské funkce se často mění vztahy na pracovišti, což je způsobené změnou postavení z učitele – kolegy, na ředitele – šéfa. Ředitelka hovoří o tom, jak po nástupu do ředitelny hledala vhodný směr a cestu, jak nastavit správnou míru odstupu od

svých ještě nedávných kolegů a udržet si tak svou přirozenou autoritu: „...*po nástupu, ať chcete nebo ne, tak se vztahy na pracovišti změní, a já musela najít správný balanc mezi kolegyní – kamarádkou, kterou jsem byla, a tím, že jim nyní šéfuji.*“ Je potřeba podotknout, že zrovna v podobně nesnadné situaci se nachází rovněž začínající ředitel, který přichází zvenku. Pro tohoto ředitele je obtížné najít oporu u svých nových kolegů pedagogů, jak jsme si již uvedli v tématu „Nezakrňt“ u participanta Ř1. Snaha získat potřebný odstup se pak odráží v pocitech osamění a separace, kterými si začínající ředitel prochází, což mě přivádí k dalšímu tématu „Sama na vlastní pěst“, kde se této problematice budeme blíže věnovat.

Správnou cestu se ředitelka pokoušela najít, když narazila na problém týkající se oblasti vedení a řízení lidí. Vzápětí měla pod sebou několik desítek zaměstnanců, které se musela naučit vést, aby dobře odváděli svou práci: „...*naráz zjistíte, že opravdu je pod vámi sto zaměstnanců a vy je musíte nějak vést, nějak je motivovat a musíte se postarat o to, aby ti zaměstnanci fungovali.*“ Od problematiky týkající se vztahů na pracovišti se ředitelka vzápětí snažila slovy popsat pocity, které na ni popadly potom, co se po vstupu do ředitelny cítila jako „*ryba hozená do rybníka*“. Přestože ji práce jakožto zástupkyně odhalila mnohá pole působení, denně přicházela do kontaktu se situacemi, se kterými se dříve nesetkala: „...*financování školy, to pro mě bylo tabu, protože vedoucí sice pracují s financemi, ale jenom na takové běžné úrovni vybírání poplatků, školné a stravné, ale v této funkci už je to hospodaření a mzdy.*“

6.3 Témata: Participant Ř3

„Není možné vycházet jenom z toho, co se člověk naučí bez praxe a je pravda, že nejvíce mi pomohlo samostudium, protože já jsem v podstatě ke všemu došla sama.“

Střet s realitou	Ke všemu dojít sama	Nalezení podpory
<ul style="list-style-type: none"> • Teorie vs. praxe • O čem se moc nemluví • Touha změnit věci • Vytvoření systému • Budování dobrých vztahů 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostudium • Nekonečné hledání informací • Mizivý kontakt se zkušenými řediteli 	<ul style="list-style-type: none"> • Týmová práce • Pomoc od zřizovatele • Poskytnutí prostoru jiným odborníkům

1. Střet s realitou

Ř3 je zkušená ředitelka mateřské školy, která na této pozici působila celých 20 let. Ředitelkou se stala, aby mohla mateřskou školu někam posunout: „...*chtěla jsem být ředitelkou, protože jsem chtěla změnit věci v systému školství.*“ Zprvu cítila, že díky funkčnímu studiu a bakalářskému studiu zaměřeného na management byla dobře připravená na vstup do ředitelny. Měla také bohaté zkušenosti s účetnictvím, což považovala za své velké plus: „...*účtovala jsem firmy, takže jsem měla znalosti, co se týče vedení účetnictví, což pro mě bylo ze začátku velmi dobré.*“ Ale po nástupu do ředitelské funkce přišel těžký střet s realitou, kde zjistila, že to vůbec nebude tak jednoduché, jak se domnívala: „...*i když jsem si myslela, že jsem byla dobře připravená, na to, co přišlo, když jsem nastoupila jako ředitelka, jsem připravená nebyla.*“

Teoretický základ je pro ředitele důležitý, jelikož mu pomůže dodat potřebnou sebedůvěru v začátcích jeho fungování v nové profesi. Avšak na kolik je teorie pro začínajícího ředitele přínosná, pokud postrádá zároveň praxi? Po tom, co se Ř3 stala ředitelkou mateřské školy, brzy pochopila, že teorie bez praxi je silně nedostačující: „...*Není možné vycházet jenom z toho, co se člověk naučí bez praxe.*“ Kromě profesních záležitostí, které byly zapotřebí rychle se naučit ovládat, nyní vnímá, že stejně tak důležité je hned ze začátku nastolit dobré klima ve škole. Ředitelka cítila, že proto, aby mohla dobře vykonávat svou práci, je zapotřebí mít silnou podporu ve svém pracovním týmu: „...*není možné, aby ředitelka byla genius a všechno ví a nejednala dobře s lidmi, protože v tom případě nikdy nebude dobrý lídr.*“

2. Ke všemu dojít sama

Ředitelka vzpomíná na své náročné začátky, když nastupovala do funkce ředitelky mateřské školy. Do této funkce nastoupila s velkými očekáváními, které však byly velmi vzdálené od reality. Nejdříve musela dohnat veškeré zkušenosti a znalosti, které doháněla samostudiem: „...*nikdo za mnou velice nestál, já jsem si prostě ke všemu musela přijít sama*“. Což bylo výsledkem právě nedostatečného metodického vedení a znamenalo to pro ni velkou časovou ztrátu: „...*ze začátku člověk tráví spoustu hodin sháněním literatury, vyhlášek a studováním a tahá si práci domů.*“ Teprve potom, co si nastudovala potřebné informace, se mohla věnovat více svým vizím a věcem, které si přála v mateřské škole změnit.

Dále popisuje, že ji tato práce stála hodně v cestě v jejím osobním životě: „...*dalo by se říct, že tato práce v začátcích byla za cenu osobního života.*“ Zajímavým momentem v rozhovoru

s Ř3 nastalo, když ze svých zkušeností dokázala srovnat ředitelování dříve (tj. do roku 2004 – zavedení RVP PV) a ředitelování po zavedení RVP PV – v dnešní době. Přirovnala tak dnešního ředitele školy k ředitelovi firmy: „...od roku 2004 jsme nastoupili do právní subjektivity a už to jelo a z nás se stala víceméně firma.“ K tomuto závěru došla z toho důvodu, že ředitel školy obstarává obrovský balík úkonů (hlídá rozpočty a revize, rozhoduje o plánu práce, o akcích, výplatách apod.). Ředitelka popisuje, jak se s ní všechno to, co je v nyní v mateřských školách nějakým způsobem zavedeno, teprve budovalo: „...od toho roku 2004 se pak zavedlo RVP PV, takže se měnilo úplně celé gró a s námi se tohle všechno budovalo.“ To může být příčinou toho, proč dnešní začínající ředitelé mají značné problémy s podporou od zkušených ředitelů. Tito ředitelé si chrání své know-how, které si těžce vybudovali, jelikož se změnou legislativy byli nuceni si na všechno přijít sami.

3. Nalezení podpory

Největší podporou a pomocí, na kterou Ř3 vzpomíná, byla kvalitní týmová práce: „...měla jsem podporu velkou od pracovníků, kteří byli ochotní se spolupodílet na tom vedení, protože ředitel by neměl řídit školu sám.“ Nastavení dobrých vztahů na pracovišti je pro začínajícího ředitele klíčem k tomu, aby disponoval kvalitním pedagogickým týmem, který bude vždy stát po jeho boku, což mu nabízí velkou podporu: „...nejdůležitější je ze startu nastavit si dobré vztahy, aby ti pracovníci vám věřili, že ten ředitel je tam pro ně, a ne že oni tam jsou pro to, co si ten ředitel vymyslí.“ Obstarávání právních služeb byl pro Ř3 oříšek, stejně tak jako i pro mnohé další začínající ředitele, a proto vyjádřila svůj vděk směrem ke zřizovateli: „potřebovala jsem zejména podporu právní, a našla jsem velkou podporu u zřizovatele, který vám může poskytnout nějaké právní služby.“

Dále zdůrazňuje, že velkou podporu našla také v uvědomění, že ředitel zkrátka nemůže vidět do všeho, proto je důležité ponechat prostor i dalším odborníkům: „...ředitel prostě nemůže vědět všechno, ale může být takový, že dá prostor lidem i více znalým než ředitel, aby on z toho pak vycházel, a ve spolupráci s tímto odborníkem to použil k řízení školy.“ Podle Ř3 pro ni byla velkou pomocí změna v myšlení, kdy si musela uvědomit, že chyba není totéž, co překážka, jak je do nás od dětství vtoukáno: „...chybami se člověk učí a pokud byla nějaká chyba, prostě jsem ji opravila a udělala to příště lépe.“ Proto je potřeba nalézt i vnitřní podporu v sobě samém a uvědomit si, že dělat chyby je naše lidská přirozenost, díky které sbíráme zkušenosti a skrze které se učíme.

6.4 Témata: Participant Ř4

„Když jsem něco potřebovala jako začínající ředitel, tak oni mi řekli – toto já nedělám, to dělá moje sekretářka, toto já nedělám, to dělá můj zástupce, a to know-how vám prostě nikdo neprozradí.“

Všichni proti jednomu	Sama na vlastní pěst	Mít o koho se opřít	Místní vs. vzdálení ředitelé
<ul style="list-style-type: none"> • Šlápnutí na cizí teritorium • Boje na pracovišti • Odmítání inovací 	<ul style="list-style-type: none"> • Samostudium • Neochota pomoci od druhých • Střežení vlastního know-how 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní intuice • Pracovní kolektiv • Podpora obce • Krajský úřad • Ostatní ředitelé 	<ul style="list-style-type: none"> • Antipatie ředitelů • Míra ochoty při sdílení zkušeností • Mužský a ženský přístup k věci

1. Všichni proti jednomu

Je tomu již deset let, co je Ř4 ve funkci ředitelky mateřské školy. Když poprvé nastoupila do nové funkce přišla jako ředitelka zvenku do cizí mateřské školy. Následkem toho vznikly boje na pracovišti: *„...já jsem dostala takovou čochku od těch holek, protože ony mě nechtěly jako ředitelku, aby jim někdo cizí kecal do práce.“* Jako začínající ředitelka přišla do mateřské školy s vizemi, plány a inovacemi s cílem posunout tuto instituci. Nadšení ředitelky vyprchalo v moment, kdy zjistila, že se to pro pracovníky jeví jako velký problém, který hromadně omítaly: *...chtěly si to tam samy šéfovat, naráz jim tam došla nějaká baba, která jim do toho začala kecat a diktovat jim něco, co se jim nelíbilo.“* I když se podle slov ředitelky, jednalo o naprosto běžné věci, které fungovaly na jiných mateřských školách, mnozí pracovníci je silně odmítali: *„...navrhla jsem věci jako, že děti nemusí spát po obědě, nemusí dojídat jídlo, které doma běžně nejí, no ale to byl obrovský problém.“* Ředitelka vzpomíná na to, jak frustrovaná byla z toho, že ji mezi sebe nepřijímaly a nemohla naplnit své vize. Cítila se odstrčeně a měla pocit, že je na všechno sama: *„...byly chvíle, kdy jsem uvažovala nad tím, že odejdu, necítila jsem se tam dobře.“* Vnitřně ale cítila, že tam pro ty děti chce být a chce jim pomoci, proto neustupovala: *„...pak viděly, že já neustoupím a pochopily, že boj, který vedou, je marný, takže dvě učitelky odešly a já měla volné ruce.“* Poté si mohla sestavit svůj vlastní pedagogický tým, který splňoval její požadavky: *„...konečně jsem si do své školky mohla dát člověka, který bude naplňovat moje představy a škola bude moct vzkvétat.“*

Když se ředitelka ohlíží zpátky, vnímá, že podpora v personálu je pro žádajícího ředitele úplně ta nejdůležitější, bez podpory svých kolegů se nepohnete z místa: „základ pro začínajícího ředitele je mít dobrý pracovní kolektiv, mít o koho se opřít a toto vám poradí hlavně vaše intuice.“ Nevýhodou začínajícího ředitele, který přichází zvenku do mateřské školy, se jeví, že nevidí, jakým personálem tato instituce disponuje. Paradoxně tak největší boj ředitelka vedla s lidmi, kteří měli být její největší oporou, což ji stálo hodně času a energie: „...první dva roky pro mě byly opravdu náročné a nejtěžší bylo dát dohromady ten kolektiv.“

2. Sama na vlastní pěst

Brzy potom, co Ř4 nastoupila jako ředitelka do mateřské školy, ji obklopily pocity osamění, které ji doprovázely po celou dobu v začátcích v nové profesi. Stalo se to v momentu, kdy zjistila, že se musí z velké části naučit spolehnout jenom sama na sebe. V těchto nelehkých začátcích neměla nikoho, kdo by ji pomohl: „...mně žádná ředitelka, a to mám i kamarádky dvě, které ředitelují školám, tak mi nikdo nepomohl.“ Když Ř4 promluvila o tom, jak ji do praxe uvedla předchozí ředitelka mateřské školy, byla jsem v šoku. Její uvedení do praxe proběhlo dle jejích slov následovně: „...bývala paní ředitelka mi ukázala, jak se kopírují dokumenty, a to bylo vše.“ Ř4 pociťovala z bývalé ředitelky silné antipatie, příčinou bylo to, že tato ředitelka byla nucena z funkce odejít. Z jejího vyprávění jsem zaznamenala, že se ji tato zkušenost se zkušenými řediteli nemile dotýká: „...bohužel u ředitelů se pomoci člověku nedostane“. Narážela zde taky na problematiku toho, že si každý ředitel své léty nabyté zkušenosti pevně střeží: „...zjistila jsem, že to know-how vám prostě nikdo neprozradí.“

Začínající ředitel je brán jako konkurence, což může být dalším faktorem, proč jim není věnována větší náklonost k podpoře ze strany zkušených ředitelů. Takto mnohokrát narazila na neochotu ze strany zkušených ředitelů, kteří ji odmítali poskytnout pomocnou ruku: „...když jsem potřebovala něco, tak oni mi řekli – toto já nedělám, to dělá moje sekretářka.“ Zkušení ředitelé byli ochotní sdílet informace jedině v případě, že se jednalo o jednoduchou informaci, zbytek byla nucena si dohledat a nastudovat sama: „...na každý problém jsem si musela dojít a řešit vše sama na vlastní pěst.“

3. Mít se o koho opřít

Jak už potvrzují i výpovědi jiných participantů, podporující pracovní kolektiv je pro začínajícího ředitele asi tou největší oporou. Když Ř4 nastoupila jako ředitelka do mateřské

školy, neměla ani zdaleka takový pracovní tým, který by si přála: „...měla jsem nějaké vize a požadavky, které ty učitelky odmítaly plnit.“ Pro Ř4 bylo velkou výzvou poskládat si dobrý pracovní tým, o který by se mohla opřít. Ze svých požadavků neustoupila, a tak po nějaké době se jí podařilo získat pod sebe lidi, kteří jsou jí nyní oporou: „...první dva roky jsem si dávala dohromady kolektiv, se kterým jsem nyní spokojená.“ Z hlasu ředitelky jsem zaznamenala, že by si přála, aby tomu tak bylo už dříve, jelikož si kvůli těžkým vztahům na pracovišti prošla těžkým obdobím. Jelikož přišla jako začínající ředitelka tzv. zvenku, tak se na ni pracovníci dívali skrze prsty: „přišla jsem tam jako člověk zvenku, který jim diktoval podmínky, což se těm učitelkám nelíbilo.“ Ř4 projevovala velký vděk směrem k obci, která za ni a za mateřskou školu vždy stála a vytvořila skvělé podmínky pro rozvoj této instituce: „tady je fantastická paní starostka, která bojovalo za mě a za to, aby se mateřská škola rozvíjela.“

Velkou podporu vždy našla na zasedání ředitelů, kde přišla do styku s fundovanými lidmi, kteří jsou odborníci na školskou legislativu: „...tam se člověk dozví informace, které potřebuje znát k veškeré administrativě.“ Ř4 se vždy potýkala s neochotou ostatních ředitelů, kteří ji brali spíše jako konkurenci: „...ředitelé občas něco poradí, ale řekla bych, že tak max 10 %, na zbytek musíš přijít sama.“ Ředitelka se snažila vyhledat pomoc, kde se dalo, obracela se i na krajský úřad, kde ve většině případů našla odpovědi na své otázky: „...krajský úřad, školský úřad, tam jsem věděly, že mi pomůžou a tam jsem našla vždycky pomoc.“ Podle zkušeností ředitelky je důležité nebát se říct si o pomoc i v těchto sektorech, jelikož ředitel zkrátka nemůže vědět všechno: „...člověk není vševědoucí a vždycky jsem šla ke kováři.“ Závratný moment, co se týče sdílení informací, nastal na zasedání ředitelů, což si blíže rozebereme hned v následujícím tématu.

4. Místní vs. vzdálení ředitelé

Na své začátky, kdy poprvé Ř4 nastoupila do funkce ředitelky, vzpomíná těžce. Hned po nástupu do ředitelny se střetla s antipatiemi bývalé ředitelky, která ji kvůli sesazení z funkce odmítla s čímkoliv poradit: „... neměla jsem žádné uvedení do praxe, protože bývalá ředitelka měla antipatie z toho, jak se k ní obec zachovala, že musela odejít a já to dostala sežrat.“ Brzy na to zjistila, že v jejím blízkém okolí nemá nikoho, na koho by se mohla obrátit: „...žádná ředitelka, a to mám i kamarádky dvě, které ředitelují školkám, tak mi nikdo nepomohl.“ Stejně tak si všimla, že ředitelé z blízkého okolí si pevně střeží své know-how, aby tak zamezili případné nové konkurenci: „...v okolí jsem zaznamenala tu konkurenci a rivalitu, žádný ředitel nebude ochotný s vámi sdílet, to, co si sám vytvořil.“ Prožívala

úzkosti, a dokonce byly chvíle, kdy přemýšlela nad odchodem: „...začala jsem si říkat, že od toho půjdu.“

Když poprvé absolvovala zasedání ředitelů, zaznamenala, že míra ochoty, co se týče sdílení zkušeností od jiných ředitelů, vzrostla: „...dochází zde ke sdílení, ale to je tak jediná možnost, kdy se můžete s ředitelkami poradit.“ Ze své zkušenosti Ř4 popisuje, že na tomto zasedání se potkala se zkušenými řediteli i s řediteli začínajícími, kteří řešili podobné problémy, což ji poskytlo i velkou podporu psychickou: „...byli jsme na stejné lodi, vzájemně jsme si poradili a já se konečně cítila lépe, že nejsem v tom sama.“ Důvodem, proč na tomto místě není taková rivalita mezi řediteli, je to, že tyto ředitelé nejsou z blízkého okolí, a tak sebe nevnímají tolik jako konkurenci, a proto jsou sdílnější.

Velkou míru neochoty u některých ředitelů si Ř4 vysvětluje i tak, že jsou ředitelky mateřských škol, které nedisponují vysokoškolským vzděláním. Důsledkem toho si tyto ředitelky více hlídají své zkušenosti a znalosti: „...některým ředitelkám chybí další rozměr, a to je ta vysoká škola, chybí jim ten nadhled a o to víc si chrání ty zkušenosti, které mají.“ Ř4 tvrdí, že je taky velký rozdíl mezi sdílností u mužů a u žen. Podle jejich zkušeností jsou muži zpravidla sdílnější: „...muži se o zkušenosti více dělí, ženy ti řeknou – udělej si to sama, já si na to musela taky přijít.“ V českém školství je však velmi značná převaha žen. I když by si Ř4 přála, aby se to změnilo, tak faktem je, že muži tuto profesi neshledávají za atraktivní.

6.5 Témata: Participant Ř5

„Já jsem věděla, že to nebude jednoduché, byla jsem připravená na to, že to bude náročné, ale bylo to opravdu horší, než jsem čekala.“

Nádrž takřka prázdná	Záchranné lano	Tíha zodpovědnosti
<ul style="list-style-type: none"> • Bez podpory ředitelů • Rivalita mezi řediteli • Práce na úkor rodinného života • Na všechno sama 	<ul style="list-style-type: none"> • Pracovní tým • Školení ředitelů • Podpora rodiny a okolí 	<ul style="list-style-type: none"> • Změna kolektivu • Sledování aktualizací • Důležitost samostudia

1. Nádrž takřka prázdná

Ř5 je ředitelka mateřské školy, která je již dvanáct let v této funkci. Když nastupovala jako začínající ředitelka, tak věděla, že to pro ni bude velká výzva, ale realita pro ni byla ještě těžší: „...byla jsem připravená na to, že to bude náročné, ale bylo to opravdu horší, než jsem čekala.“ Ředitelka vzpomíná na dobu, když po okolních mateřských školách sháněla informace a pomoc od ředitelů: „...první tři roky jsem se snažila dát si věci dohromady“. Tuto dobu označuje Ř5 za „krizovou“, a to z toho důvodu, že zjistila, že není vůbec tak jednoduché najít u jiných ředitelů pomoc: „...taková ta rivalita a vlastní know-how, které si vytvoří, tak se neradi o to dělí.“ V té době na ni dopadl stres a doprovázely ji pocity, se kterými se ještě nesetkala: „...to jsem ještě nezažila, jak vyčerpaná jsem byla“. Přišly i chvíle, kdy přemýšlela, že tuto funkci opustí: „...chtěla jsem to ukončit“.

První tři roky označuje za „vysilující“, trávila spoustu času vyhledáváním informací, které byly roztržité a nebyly nikde ucelené: „...měla jsem v tom guláš, potřebovala jsem alespoň nějakou kostru, čeho se chytit.“ Zprvu nevěděla, kde vyhledávat důležité informace a hledala pomoc, kde se dalo. Velkou podporou jí byla krajská metodička, která jí dokázala nasměrovat: „...krajská metodička mi řekla, co je potřeba a jak to udělat.“ Domnívám se, že ze všeho nejvíce Ř4 tížilo to, že si práci a starosti nosila domů, což se odrazilo na jejím osobním životě: „...bylo toho tolik, že kdybych mohla, tak v té školce i spím, ta práce zpočátku byla hodně na úkor rodinného života.“ Navštěvovala nejrůznější kurzy, školení a porady, na kterých se dle jejích slov: „vyplatí jezdit“. Na těchto akcích má začínající ředitel jedinečnou příležitost získat nebo si rozšířit nové kontakty.

2. Záchranné lano

Když Ř5 vzpomíná na své náročné začátky, během kterých několikrát přemýšlela nad odstoupením z funkce, popisuje věci, které jí pomohly vytrvat a přečkat tyto chvíle. Od vstupu do ředitelny se na ni kupila spousta úkolů a povinností, na které se necítila dostatečně připravena: „...musela jsem se naučit, jak delegovat a organizovat práci, a to bylo neskutečně těžké.“ Prvním významným faktorem je kvalitní pracovní tým, ve kterém našla okamžitou podporu: „...mám kvalitní tým lidí, na které se mohu spolehnout a díky kterým mě ta práce baví.“ Což pro ni znamená velkou motivací pokračovat v její práci. Ř5 je toho názoru, že nastavení dobrých vztahů ve škole je první věc, co by měl ředitel udělat: „...ono ty vztahy jsou důležitější než ty papíry.“ Příznivé je pro ředitelku období května, kdy se pravidelně koná setkání ředitelů: „...bývají tam velmi zajímavé přednášky a hosté, co se týče i vedení týmu nebo osobnostního rozvoje.“ Na tomto místě se setkávají

ředitelé a různí další odborníci, díky tomu má ředitel možnost rozšířit si nové kontakty: „...*máme tam možnost navzájem se poznat, jsou tam i starší zkušené ředitelky, které vám poradí.*“ Ř4 se zmínila, že ji tyto akce pomohly i po psychické stránce: „...*člověk tam i načerpá sílu.*“

Po psychické stránce měla také velkou oporu ve své rodině a blízkém okolí lidí, kteří ji v její práci velmi podporovali: „...*bez podpory mé rodiny a přátel bych nedošla tak daleko.*“ Ředitel v jeho práci čelí velkému náporu na psychiku. Ř5 připomíná, že právě psychohygienu je velmi důležitá v životě každého pedagogického pracovníka: „*pomohlo mi dobře si rozvrhnout čas na práci a rodinu nebo si vyjít na chvíli do přírody.*“ Time management je pro ředitelku skvělým pomocníkem, který ji přináší do života pořádek a zabraňuje nadměrným stresům: „...*plánováním a vytvořením nějaké rutiny jsem si vyškrtla chaos ze života.*“

3. Tíha zodpovědnosti

Se změnou pozice z řádového na vedoucího pracovníka – ředitele, Ř5 nejvíce pocítovala zodpovědnost, kterou najednou měla za chod celé mateřské školy: „...*nejvíce mě tížila ta zodpovědnost.*“ Bylo pro ni těžké přijmout fakt, že na ní spoléhá a závisí velká spousta lidí: „...*nechtěla jsem nikoho zklamat, své pracovníci, rodiče nebo děti.*“ Nejtěžší pro ni bylo najít cestu, jak správně vést lidi, které má pod sebou: „...*chodila jsem na školení pro manažery a sbírala knížky o vedení lidí.*“ Ředitelka přiznává, že to pro ni bylo velmi náročné, tak ji tato zkušenost ve výsledku velmi posílila: „...*řekla bych že mě to v mnoha ohledech velmi posílilo a posunulo, jako třeba v komunikaci.*“

I když ve svém pracovním týmu měla ředitelka velkou podporu, jak už jsme si uvedli v předchozím tématu, přišly i chvíle, kdy se musela naučit vypořádat i s případnou změnou kolektivu: „...*jedna učitelka odejde, druhá se odstěhuje, a to vlastně hodně narušuje.*“ Za „*ubíjející*“ označuje ředitelka období, ve kterém zápolila s neustálým hledáním a ověřováním informací: „...*pořád se muselo něco aktualizovat a předělávat, a to mi přišlo, že to odčerpává hrozně moc energie.*“ Díky tomu, že svou snahu nikdy nevzdala, za sebou nyní vidí kus práce: „...*škola má dobré jméno a ohlasy rodičů při dotazníkovém šetření jsou velmi pozitivní a dobré.*“ Nutnost samostudia je pro ředitele nevyhnutelná, opačnou stranou mince je pak velká časová zátěž, která na začínající ředitele padá, snažením se dohnat potřebné zkušenosti a znalosti.

6.6 Komentář výzkumníka k interpretaci participantů

Vidět tak silné odhodlání a snahu začínajících ředitelek přinést do mateřské školy své inovativní vize a plány s cílem ji někam posunout bylo velmi inspirativní. Zároveň jsem však přihlížela tomu, jak se jejich motivace a odhodlání s postupem jejich vyprávění rozplývá do ztracena. V praxi se tyto pocity proměnily na nejistotu, stres a obavy, což pro mě bylo velmi znepokojující slyšet.

Pro začínajícího ředitele může být velkou výhodou, jestliže v předešlých letech zastával roli vedoucího pracovníka. Do nové funkce vstupuje sice s minimálními, ale přesto alespoň nějakými zkušenostmi, které může v ředitelně zúročit. Přestože na něj po vstupu do ředitelny čeká spousta nástrah, díky předešlým zkušenostem a znalostem se může cítit více sebevědoměji a mít větší víru ve své schopnosti. Problém je, že brzy po nástupu do funkce ředitelé na věci nazřou úplně v jiném světle. Nově se před začínající ředitele otevírá problematika řízení a vedení lidí, se kterou se často setkávají právě až ve funkci ředitele školy. Zjišťují, že jim chybí dostatek zkušeností a znalostí. Vynořují se před nimi problémy, se kterými se dříve nesetkali, a přemýšlí nad tím, zda tato práce není nad jejich síly.

Kámen úrazu přichází v době, kdy zjistí, že je těžké najít někoho, o koho se mohou opřít. V tu chvíli se ve svých povinnostech začínají ještě více utápět. Byla jsem překvapená, když jsem zjistila, jak složité musí být nejprve si utříbit veškeré informace, které ředitel potřebuje znát k chodu mateřské školy. Samostudium tak úzce doprovází začínajícího ředitele mateřské školy v jeho snaze dohnat veškeré znalosti, které postrádá. Je to také důvod, proč mají začínající ředitelé pocit, že jsou na všechno sami?

Zamýšlím se zde nad tím, proč zkušení ředitelé odmítají spolupracovat s řediteli, kteří jsou ještě v adaptační fázi. Právě začínající ředitelé potřebují nejvíc ze začátku pomocnou ruku. Možná tomu přikládá skutečnost, že i oni si před lety své zkušenosti a své know-how budovali sami, proto si ho nyní tak pečlivě chrání. Z toho mi vyvstává otázka, jak dlouho bude trvat začínajícímu řediteli, než nabude znalostí a zkušeností, které mu chybí?

Začínající ředitelky často předpokládaly, že je předchozí práce na pozici vedoucí pracovníka dobře připraví na práci ředitele, avšak realita pro ně byla úplně jiná. Často jsou nuceny shánět si informace a své rozhodnutí dělat metodou pokus-omyl, což pro ně může být v nové funkci velmi stresující. U ředitelek jsem pociťovala nepokoj a rozhořčení nad celou touto situací. Polemizuji zde nad tím, zda větší angažovanost zkušených ředitelů by mohla pomoci začínajícím ředitelům udržet si svůj mimořádný zápal pro věc.

Mnohé ředitelky zažívaly velkou zátěž i po psychické stránce. Kdy se proměnila i jejich pracovní doba a jejich práce se tak najednou stala na úkor rodinného a osobního života. Je tedy podpora psychická stejně důležitá a potřebná od zkušených ředitelů, tak jako podpora pracovní, profesní? Na tuto otázku by mnohé ředitelky odpověděly jednoznačně ano. Některé ředitelky po psychické stránce nalézají podporu v koučinku, mohla by to být jedna z cest? Jiné zase popisují nastavení dobrého time managementu jako záchranu od chaosu a zmatku. Dodržování zásad správné psychohygieny se jeví jako důležité, jelikož může předejít až předčasnému odchodu z funkce.

6.7 Interpretace společných témat

V následující kapitole budou prezentována společná témata participantů, která vyvstala během analýzy.

1. Konkurenční boje

Napříč rozhovory, které jsem s participanty absolvovala, mnohokrát zazněla slova jako „*rivalita*“ nebo „*konkurence*“ ve spojitosti s přicházejícím novým ředitelem do mateřské školy. Ředitel je brán jako konkurence od doby, kdy poprvé vstoupí do ředitelny. Zkušenost s tím má Ř4, která si všimla toho, že ředitelé, a to hlavně z blízkého okolí, si své znalosti pevně střeží: „...*v okolí jsem zaznamenala tu konkurenci a rivalitu, žádný ředitel nebude ochotný s vámi sdílet to, co si sám vytvořil.*“ První sdílení zkušeností Ř4 zaznamenala až během zasedání ředitelů, na kterém byli ředitelé z jiných měst a krajů: „...*dochází zde ke*

sdílení, ale to je tak jediná možnost, kdy se můžete s ředitelkami poradit. “ Začínající ředitel je v očích druhých ředitelů brán jako konkurence a výsledkem toho se mu od nich nedostává potřebná pomoc, kterou ve svých začátcích tolik potřebuje. Ř5 označuje své první tři roky ve funkci ředitele za „krizové“, jelikož zjistila, že je na spoustu věcí sama a potřebné rady od jiných ředitelů, není vůbec tak jednoduché získat: „...vlastní know-how, které si vytvoří, tak se neradi o to dělí.“

Některé ředitelky, které jsou ve funkci už od roku 2004, si během svého působení prošly výraznou reformou, když vznikl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Celý systém, který je nyní už běžně zaužívaný, si ředitelky byly nuceny vybudovat od kořenů samy. Jak popisuje Ř3: „...od toho roku 2004 se pak zavedlo RVP PV, takže se měnilo úplně celé gró a s námi se tohle všechno budovalo.“ To může být příčinou toho, proč dnešní začínající ředitelé mají značné problémy s podporou od zkušených ředitelů. Jsou mezi nimi ředitelé, kteří si prošli touto změnou legislativy. Tehdy to byli právě oni, kteří byli nuceni si na všechno přijít sami a toto břemeno přenechávají i začínajícím ředitelům.

Konkurence může pramenit i z nepoměru dosaženého vzdělání, která je mezi řediteli mateřských škol znatelná. Někteří ředitelé mohou tuto funkci zastávat i bez příslušného vysokoškolského vzdělání. Důsledkem toho si tyto ředitelky o to více hlídají své zkušenosti a znalosti, jak popisuje i Ř4: „...některým ředitelkám chybí další rozměr, a to je ta vysoká škola, chybí jim ten nadhled a o to víc si chrání ty zkušenosti, které mají.“ Z těchto výpovědí participantů nám byly osvětleny potenciální možné důvody, proč k rivalitě mezi řediteli dochází. Rivalita se však významně promítne i do psychiky zatínajícího ředitele, který se následkem toho vypořádává s pocity úzkosti a osaměním. To může mít fatální následky, jak vypověděla Ř3, která dokonce zvažovala odstup z funkce: „...začala jsem si říkat, že od toho půjdu.“ Těmto pocitům by se dalo předejít s větší angažovaností zkušených ředitelů, která ale stále chybí.

2. Osamělost profese

Pro začínajícího ředitele jsou pocity izolace a osamělosti typické, a to hlavně v prvních letech v nové funkci, během kterých prochází adaptací na toto nové postavení. Jak už jsme si uvedli v předchozím tématu, začínající ředitelé ve své nové funkci hledají někoho, o koho se můžou opřít. Někoho, kdo jim poskytne rady a zkušenosti, které samy neměly čas a šanci získat. Participantů se shodují na tom, že někoho takového je velmi těžké najít, avšak velmi potřebné.

Ř4 zažívala v začátcích v nové profesi pocity osamění, které na ni dopadly v momentu, kdy zjistila, že se musí z velké části spoléhat hlavně sama na sebe: „...*mně žádná ředitelka, a to mám i kamarádky dvě, které ředitelují školcům, tak mi nikdo nepomohl.*“ Krušné začátky prožívala i ředitelka Ř1, která rovněž bojovala s nedostatečnou podporou ředitelů. Tato ředitelka vypověděla, že kromě podpory pracovní, potřebovala zejména podporu psychickou: „...*nejvíce jsem potřebovala psychickou podporu od jiných ředitelů ze začátku. Potřebovala jsem podpořit, říct, že to bude dobré.*“ Ř2 pociťovala, jak se se vstupem do ředitelny a změnou jejího postavení z učitele – kolegy, na ředitele – šéfa, proměnily vztahy na pracovišti. Za následek se u ní projeví pocity izolace, které ještě více prohlubovaly pocity osamění: „...*po nástupu, ať chcete nebo ne, tak se vztahy na pracovišti změni, a já musela najít správný balanc mezi kolegyní – kamarádkou, kterou jsem byla, a tím, že jim nyní šéfuji.*“ Se stejným problémem se potýkala Ř4, pouze s tím rozdílem, že do mateřské školy vstoupila jako ředitelka zvenku a nové kolegyně ji mezi sebe nepřijímaly: „...*já jsem dostala takovou čochku od těch holek, protože ony mě nechtěly jako ředitelku, aby jim někdo cizí kecal do práce.*“

Práce začínajícího ředitele je také z velké části na úkor volného času, jak potvrzuje i Ř2: „...*když už se člověk na to dá, tak musí bojovat, je to na úkor volného času a osobního života, rodinného života, ale chce to vydržet.*“ Kvůli nedostatečné podpoře pracovní i psychické ze strany zkušených ředitelek jsou začínající ředitelky nuceny trávit dlouhé hodiny v ředitelně doháněním zkušeností a znalostí, které ještě neměly šanci nabýt. Kvůli tomu si často berou práci domů, což se odráží na jejich osobním životě. Přetrvat toto těžké období je pro začínající ředitelku ve velká profesní i osobní výzva. Podobnou zkušenost zažila také Ř4, která uvedla: „...*bylo toho tolik, že kdybych mohla, tak v té školce i spím, ta práce zpočátku byla hodně na úkor rodinného života.*“ To se pak podepíše jak do pracovního, tak osobního života ředitelky.

3. Touha po podpoře

Začínající ředitel zpravidla nemá žádné předchozí zkušenosti, na kterých by mohl stavět. Některé ředitelky vypověděly, že dříve před vstupem do ředitelny pracovaly na pozici vedoucí učitelky. Tato práce jim umožnila nahlédnout do toho, co se skrývá pod rouškou práce ředitele školy. Participantů se shodli na tom, že se jim díky této práci odkryly nové zkušenosti, které pak mohli zúročit v práci ředitele. Tyto zkušenosti a znalosti se však pohybovaly na základní úrovni, které ani zdaleka nestačily.

Některé zkušenosti zúročila Ř2, která v předešlých letech zastávala funkci vedoucí učitelky a zástupkyně: „...*díky tomu, že jsem dělala jak už tu zástupkyni, tak i 5 let vedoucí učitelku jednoho odloučeného pracoviště mateřské školy, tak víceméně takovou tu legislativu už jsem měla možnost si osahat.*“ Ř2 doplňuje, že se dříve zabývala například i financováním, ale pouze na úrovni vybírání poplatků za školné, stravné apod. V oblasti financování se pak jako začínající ředitelka musela seznamovat s mnohem komplexnějšími úkony: „... *hospodaření, mzdy a plno důležitých věcí, takže s tím rozpočtem jsem se musela seznámit, s platy apod.*“ Pro Ř3 by bylo nepředstavitelné, pokud by do funkce nastoupila bez zkušeností z účetnictví, kterých nabyla, když dříve pracovala ve firmě: „...*účtovala jsem firmy, takže jsem měla znalosti, co se týče vedení účetnictví, což pro mě bylo ze začátku velmi dobré.*“ Stejně tak i Ř1 předpokládala, že ji práce zástupkyně poskytne lepší perspektivu a vzhled na práci ředitele školy. Realita pro ni byla jiná. Ř1 byla nucena shánět si informace a z vlastních zkušeností popisovala, že se v nové funkci užila tzv. za pochodu: „...*hodně jsem fungovala metodou pokus – omyl, když mělo něco dobrý výsledek, zjistila jsem, že takovým podobným způsobem mohu pokračovat dál.*“ S ohledem na zodpovědnost, která na ní spadala, se jako začínající ředitelka cítila pod velkým stresem.

Napříč všemi rozhovory se participanti shodují, že prožívali podobně ubíjející pocity ve svých začátcích v ředitelské profesi. Pro Ř5 byly první 3 roky ve funkci tak vysilující, že dokonce zvažovala odchod: „...*to jsem ještě nezažila, jak vyčerpaná jsem byla*“; „...*chtěla jsem to ukončit*“. Stejně tak i Ř4 pohltily pocity osamění, když zjistila, že ji ostatní ředitelé odmítají předat zkušenosti a poskytnout rady. Ke svému údivu zjistila, že se nemůže spolehnout ani na své blízké kolegyně: „...*mně žádná ředitelka, a to mám i kamarádky dvě, které ředitelují školkám, tak mi nikdo nepomohl.*“ Po dlouhou dobu se potýkala s neochotou ostatních ředitelů, kteří ji brali spíše jako konkurenci: „...*ředitelé občas něco poradí, ale řekla bych, že tak max 10 %, na zbytek musíš přijít sama.*“

Práce začínajícího ředitele je práce osamění. V ředitelně tráví nespočet hodin prací, ve snaze co nejrychleji nabýt znalostí a zkušeností, ve kterých jim chybí praxe. Tato zkušenostní propast by nebyla tak hluboká s větší angažovaností zkušených ředitelů, která ale chybí. Práci a starosti si často berou i domů, což se odráží i na jejich psychickém zdraví. Proto je důležité upozornit také na to, že začínající ředitelky mateřských škol postrádají nejenom pomoc pracovní – profesní, ale i psychickou podporu, kterou by potřebovaly zejména od svých zkušených kolegů. Na tuto problematiku upozorňuje i Ř1: „...*nejvíce jsem potřebovala psychickou podporu od jiných ředitelů ze začátku. Potřebovala jsem podpořit,*

řít, že to bude dobré.“ Psychická podpora od zkušené ředitelky je tak stejně důležitá, jako podpora metodická.

4. Úskalí adaptace

Nástup do ředitelny a adaptace na novou funkci je našimi participanty často spojován s problémy, kvůli kterým mají pocit, že tato práce je nad jejich síly. Jednou z příčin jsou minimální zkušenosti a znalosti, které si tato práce vyžaduje. Ř3 ze svých zkušeností popisuje těžký střet s realitou, na který vzpomíná, když nastoupila jako začínající ředitelka: „...i když jsem si myslela, že jsem byla dobře připravená, na to, co přišlo, když jsem nastoupila jako ředitelka, jsem připravená nebyla.“ Po teoretické stránce si začínající ředitelé připadají dostatečně připravení, ale praxe je v této profesi silně nepostradatelná. Jak Ř3 brzo pochopila, když se stala ředitelkou mateřské školy: „...Není možné vycházet jenom z toho, co se člověk naučí bez praxe.“ Podobný šok z reality popisuje také Ř5, která své první tři roky v nové funkci ředitelky mateřské školy označuje za „krizové“. V té době na ni dopadly těžké pocity osamění, nejistoty a stres: „...to jsem ještě nezažila, jak vyčerpaná jsem byla“. Další problematikou se jeví oblast řízení a vedení lidí, se kterou mají začínající ředitelé rovněž minimální zkušenosti.

Participanti popisují, že pro ně bylo nejtěžší nastavit si správnou míru odstupu od ještě nedávných kolegů – kamarádů, se kterými byli na stejné lodi. Najednou se nachází v nové pozici – jejich šéfa, kvůli které si musí zachovat jistý odstup ve snaze nastavit si přirozenou autoritu. Když Ř2 nastoupila jako začínající ředitelka, nejtěžší pro ni bylo najít správný balanc mezi tím být kolegyní – kamarádkou a šéfem: „...po nástupu, ať chcete nebo ne, tak se vztahy na pracovišti změny, a já musela najít správný balanc mezi kolegyní – kamarádkou, kterou jsem byla, a tím, že jim nyní šéfuji.“ Stejně tak i pro Ř5 byla výzva přijít na to, jak vést lidi, za které najednou pobrala veškerou zodpovědnost: „...chodila jsem na školení pro manažery a sbírala knížky o vedení lidí.“ Ř2 se rovněž vypořádávala s převzetím odpovědnosti za pracovníky: „...naráz zjistíte, že opravdu je pod vámi sto zaměstnanců a vy je musíte nějak vést, nějak je motivovat.“ I kvůli této zodpovědnosti, která se na ně se změnou profese uvalila, se často začínající ředitelé cítí špatně po psychické stránce, kdy popisují, že prožívají stresy, pochybnosti a nejistotu.

Zodpovědnost je také jedna z věcí, které dělají tuto profesi natolik náročnou. Ř5 uvedla, že právě toto břemeno zodpovědnosti, které vláčela za celý chod mateřské školy, za její pracovníky, rodiče a děti, ji tížilo nejvíce: „...nechtěla jsem nikoho zklamat, své pracovníci, rodiče nebo děti“. Tato práce se také vyznačuje obrovskou rozmanitostí v každodenních

povinnostech, situacích a úkonech ředitele školy, které rovněž stěžují adaptační období. Ř2 se v souvislosti s tímto vyjádřila následovně: „...ředitelská funkce je nevyzpytatelná, nikdy nevíte, co se přihodí, jak už mezi zaměstnanci, tak veřejností a zákonnými zástupci.“ Uvedené faktory mohou natolik negativně ovlivnit proces adaptace, což může vést k odchodu z funkce.

5. Vlastní angažovanost

Společným jevem napříč rozhovory s participanty se jeví potřeba vysoké míry angažovanosti začínajících ředitelů k nejrůznějším úkonům a situacím, se kterými přichází denně do styku. Začínající ředitelé nejsou připraveni na to, co je po vstupu do ředitelny čeká. Popisuje to i Ř3: „...i když jsem si myslela, že jsem byla dobře připravená, na to, co přišlo, když jsem nastoupila jako ředitelka, jsem připravená nebyla.“ S tímto se ztotožňuje také Ř5: „...byla jsem připravená na to, že to bude náročné, ale bylo to opravdu horší, než jsem čekala.“ Začínajícím ředitelům chybí, jak zkušenosti, tak důkladnější uvedení do praxe. Ř4 promluvila o tom, jaká byla její zkušenost s úvodem do praxe: „...bývala paní ředitelka mi ukázala, jak se kopírují dokumenty, a to bylo vše.“ S nedostatečnou podporou bojovala také začínající ředitelka Ř1, která ze zkušenosti popsala, jaké informace potřebovala nejprve zjistit: „...ze začátku to byly určité ty informace, co všechno, koho musím všechno obeslat, co potřebuji k tomu, abych mohla administrativně fungovat.“ Přáním všech účastníků by byla větší míra podpory od zkušených ředitelů, a to hlavně v začátcích této profese.

S velkou mírou neochoty ze strany zkušených ředitelů popisuje svou zkušenost i Ř4: „...když jsem potřebovala něco, tak oni mi řekli – toto já nedělám, to dělá moje sekretářka.“ A tak byla nucena si dohledat a nastudovat veškeré informace sama: „...na každý problém jsem si musela dojít a řešit vše sama na vlastní pěst.“ Ř5 hovoří o svých prvních třech letech ve funkci jako o „vysilujících“, trávila spoustu času vyhledáváním informací, které byly roztržité a nebyly nikde ucelené: „...měla jsem v tom guláš, potřebovala jsem alespoň nějakou kostru, čeho se chytit.“ Což pro začínající ředitelé představuje obrovskou ztrátu času. O tomto problému hovoří také Ř3: „...ze začátku člověk tráví spoustu hodin sháněním literatury, vyhlášek a studováním a taháním si práce domů.“ Což jednak narušuje jejich osobní a rodinný život, a také výrazně zpomaluje možnost ředitele věnovat se svým vizím, se kterými vstupuje do mateřské školy s touhou něco změnit.

6. Překážky a bariéry

Participantů se shodují na tom, že do funkce ředitelky nastoupili s plány a vizemi, jak zlepšit danou mateřskou školu. Do ředitelny vstupovali s velkým odhodláním a motivací posunout věci k lepšímu. Tak jako Ř1, která se stala ředitelkou, aby do mateřské školy protlačila své vize a inovace, kterými se bývalá ředitelka odmítala zabývat: „...já tou ředitelkou chtěla být, protože mám pocit, že už bych tam trpěla, protože zas by mi někdo šéfoval a zas bych nemohla uskutečňovat ty vize svoje.“ Rovněž i Ř3 si svým příchodem do ředitelny přála docílit určitých změn v mateřské škole: „...chtěla jsem být ředitelkou, protože jsem chtěla změnit věci v systému školství.“ Tento zápal brzy vystřídaly pocity nejistoty, stresu a obav, protože tyto představy vystřídala realita. Ř5 uvedla: „...byla jsem připravená na to, že to bude náročné, ale bylo to opravdu horší, než jsem čekala.“

Participantů vypovídají, že po teoretické stránce cítili připravenost, ale brzy si uvědomili, že praxe je nepostradatelná. Na tuto problematiku poukázovala i Ř3: „...není možné vycházet jenom z toho, co se člověk naučí bez praxe a je pravda, že nejvíce mi pomohlo samostudium.“ Ku příkladu Ř1 pozitivně hodnotila kvalifikační studium pro ředitele: „...nebyla to jenom teorie, ale probírali jsme hodně praxi a aktuální problémy z praxe.“ Přesto si brzy po vstupu do nové funkce byla jako Ř3 vědoma toho, že bez praxe a budování si vlastních zkušeností se v začátcích této práce neobejde: „...co bylo potřeba, i na internetu jsem si dohledávala nějaké informace ze začátku.“ Začínající ředitelé jsou často odkázáni jenom sami na sebe a poprvé zaznamenávají, že na nich leží veškerá zodpovědnost: „...za všechno zodpovídáte, když to u té vedoucí, ano taky zodpovídáte, ale pořád nad sebou máte tu ředitelku, která to v uvozovkách může zachránit.“

Ředitelky dále popisují, jak se v této práci poprvé setkávají a vyrovnávají s nepříjemnými situacemi a řeší problémy, se kterými se ještě nesetkaly. Ř1 se snažila najít diplomatický způsob, jak se „rozloučit se zaměstnancem“. Ř4 si musela najít způsob, jak se poprat s nespolečnickým prostředím, ve kterém učitelky odmítaly pracovat podle jejich požadavků: „...navrhla jsem věci jako, že děti nemusí spát po obědě, nemusí dojídat jídlo, které doma běžně nejí, no ale to byl obrovský problém.“ Participantů dále popisují svoji zkušenost s rivalitou a konkurencí mezi mateřskými školami, jejímž důsledkem se začínajícímu řediteli nedostává žádoucí podpora. Ř5 uvedla: „...ne všichni jsou ochotni vám pomoci. Taková ta rivalita a vlastní know-how, které si vytvoří, tak se neradi o to dělí.“ Následkem toho jsou pak začínající ředitelky odkázány samy na sebe.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující kapitole budou interpretována závěrečná shrnutí výsledků výzkumu. A to nejdříve na základě dílčích výzkumných otázek, které vychází ze stanovené hlavní výzkumné otázky, kterou si taktéž rozebereme v závěru této kapitoly. Pro výzkum bylo využito interview jako hlavní výzkumná metoda. Z analýzy dat jsem pak získala ucelenou představu o tom, jak prožívá začínající ředitel mateřské školy vstup do nové funkce.

VO 1: *Jaké změny přináší vstup do nové profese pro začínající ředitelku mateřské školy?*

Z výzkumu vyplynulo, že začínající ředitelka ve své nové funkci prochází řadou změn. Jako první se snaží vyrovnat s novou rolí, se kterou se mění dřívější vztahy na pracovišti. Mění se role z učitele – kolegy, na ředitele – šéfa, a pro začínající ředitelku je těžké najít správnou míru odstupu, ve snaze udržet si tak svoji přirozenou autoritu. Před začínající ředitelku se tak nově otevírá oblast týkající se řízení a vedení lidí, se kterou nemá dřívější zkušenosti. Snaží se najít nejlepší možné způsoby, jak efektivně vést pracovníky, které má pod sebou. S tím úzce souvisí zodpovědnost, tedy největší změna, kterou si začínající ředitelka po vstupu do ředitelny prochází. S přebíráním zodpovědnost za celý chod mateřské školy se často cítí pod velkým tlakem, stresem a mají pocit, že jsou na všechno samy. Ve výzkumu jsem přišla ke zjištěním, že začínající ředitelka teprve až po vstupu do ředitelny vidí, co se dříve skrývalo pod rouškou práce ředitelky školy. Cítí, že je hozena do neznámé vody a postrádá důležité zkušenosti. Tím se pro ni výrazně mění pracovní doba, na kterou byla dříve zvyklá. Snahou dohnat veškeré znalosti a zkušenosti tráví v ředitelně nespočet hodin. Mnozí participanti v našem výzkumu se shodli na tom, že práce začínající ředitelky je na úkor rodinného života. Tato zkušenostní a znalostní propast by nebyla tak hluboká s větší angažovaností a podporou od zkušených ředitelek, která jak z našeho výzkumu vyplývá, stále chybí.

VO 2: *Jaká je zkušenost začínající ředitelky s podporou zkušené ředitelky školy?*

Ze zkušeností našich participantů ve výzkumu plyne, že těžce a zřídka nalézají podporu u jiných, zkušených ředitelek mateřských škol. Z tohoto výzkumu vyplývají mnohá zjištění, která poukazují na možné příčiny, proč tomu tak je. Ukázalo se, že ve střediskovém bodě této problematiky jsou zejména zkušené ředitelky z blízkého okolí, které nerady předávají své znalosti a zkušenosti své „konkurenci“. Z výzkumu plyne, že tyto ředitelky jsou ochotny sdílet pouze základní, jednoduché informace a zbytek je začínající ředitelka nucena si

dohledat nebo nastudovat sama. Při bližším zaměření jsem zjistila, že mezi tyto ředitelky spadají zejména zkušené ředitelky s praxí nad 20 let, které si od roku 2004 prošly výraznou reformou. V této době se do školství zavedl Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a celý systém, který je nyní běžně zaužívaný, se s nimi budoval. Tyto ředitelky byly v té době nuceny si na všechno přijít samy, a tak stejné břemeno ponechávají i druhým. Míru neochoty u některých ředitelek lze vysvětlit i tak, že jsou mezi námi stále ředitelky mateřských škol, které nedisponují vysokoškolským vzděláním. Tyto ředitelky postrádají další rozměr a nadhled, nerady sdílí své zkušenosti a více si hlídají své vlastní know-how. Práce začínající ředitelky je práce osamění, ve které postrádá podporu pracovní – profesní, ale i psychickou, kterou by potřebovaly zejména od svých zkušených kolegů. Práci a starosti si často berou i domů, což se odráží i na jejich psychickém zdraví.

VO 3: Jaké změny začínající ředitelce mateřské školy přinesl mentoring pro profesní růst?

Z výzkumu vyplynulo, že na začínající ředitelku mateřské školy jsou kladeny velmi vysoké nároky v oblastech osobnostních i profesních kompetencí, důsledkem toho čelí velkému náporu na psychiku. Ředitelky se po vstupu do ředitelny ocitají ve vůdčí roli, se kterou je spjatá zodpovědnost za chod celé mateřské školy. Otevírá se zde před ně zcela nová oblast vedení a řízení lidí. V souvislosti s tím usilovně hledají oporu ve zkušených ředitelkách, které je mohou navést na správnou cestu. Z výzkumu plyne, že je velmi nedostačující podpora od zkušených ředitelů, a z toho důvodu si na většinu vynořujících se problémů a situací musí začínající ředitelky najít řešení samy. Od začínající ředitelky se tak vyžaduje velká míra motivace, zájmu a ochoty chtít na sobě pracovat, což vyžaduje usilovné samostudium, navštěvování různých školení, porad a kurzů apod. Zároveň jsou to však i roky, které ředitele nejvíce posunuly, jak v profesním, tak osobnostním růstu. Naučily se, jak si účelně nastavit time management, který začínající ředitelce do života přináší pořádek a zabraňuje nadměrným stresům. Z důvodu, že byly nuceny od počátku pohotově jednat, se naučily, jak rychle a efektivně řešit problémové situace a osvojily si základy asertivní komunikace. Z výzkumu dále plyne, že začínající ředitelky ve svých začátcích často pracují metodou pokus–omyl. Tímto způsobem vyhodnocovaly své kroky, díky čemuž se zlepšily také v sebehodnocení, a tím rozvíjely své sebevědomí.

Hlavní VO: *Jak prožívá začínající ředitel mateřské školy vstup do nové funkce?*

Začínající ředitelka mateřské školy vstupuje do ředitelny s vizemi, plány a odhodláním, jak někam posune danou mateřskou školu. Brzy po nástupu však přichází tzv. šok z reality a tento zápal vystřídají pocity nejistoty, stresu a obav. Z výzkumu vyplývá, že se začínající ředitelky necítí být dostatečně připravení na tuto náročnou a nevyzpytatelnou profesi. Postrádají podporu od zkušených ředitelek, které se jim nedostává. Výzkum poukazuje na následující možné příčiny toho, proč tato podpora chybí:

- ⇒ Jednou z příčin je antipatie od bývalé ředitelky mateřské školy, která byla ze své pozice nucena odejít, z toho důvodu odmítá poskytovat své rady a zkušenosti.
- ⇒ Další příčinou jsou konkurenční boje a rivalita, kterou mezi sebou vedou ředitelé z blízkého okolí, hlídají si své know-how a neposkytují rady své tzv. konkurenci.
- ⇒ Konkurence může pramenit i z nepoměru dosaženého vzdělání, která je mezi řediteli mateřských škol znatelná. Někteří ředitelé mohou tuto funkci zastávat i bez příslušného vysokoškolského vzdělání. Důsledkem toho si tyto ředitelky o to více hlídají své zkušenosti a znalosti.
- ⇒ Některé ředitelky, které jsou ve funkci už od roku 2004, si během svého působení prošly výraznou reformou, když vznikl RVP PV. Nový systém, který je dnes běžně zaužívaný, si musely ředitelky od kořenů vybudovat samy. Byly nuceny si na všechno přijít bez pomoci a toto břemeno přenechávají i začínajícím ředitelkám.

S nedostačujícím mentoringem se ukázalo, že první tři roky jsou v práci začínající ředitelky mateřské školy ty nejnáročnější, jelikož si samy budují vlastní zkušenosti a poznatky. Přitom jsou typické pocity izolace a osamělosti, které toto období doprovází. Přišla jsem ke zjištění, že po teoretické stránce se ředitelky mateřských škol cítí daleko připravenější než po stránce praktické. Postrádají hlavně zkušenosti a pevné vedení od zkušené ředitelky. Ukázalo se, že kvůli nedostatečné podpoře, rozmanitosti a náročnosti této profese si začínající ředitelky často myslí, že je tato práce nad jejich síly. Začínající ředitelky se cítí, že jsou na všechno samy a jsou vyčerpané, jak po fyzické, tak i po psychické stránce. Tráví spoustu času dohledáváním informací, sháněním literatury a studováním vyhlášek, což je výrazně zpomaluje na cestě k realizaci jejich vizí s cílem zlepšit mateřskou školu. Toto nekonečné vyhledávání informací pak narušuje nejenom jejich práci, ale také jejich osobní a rodinný život. Toto jsou zásadní zjištění, které mohou natolik negativně ovlivnit období adaptace začínajícího ředitele, že mohou vést až k odchodu z funkce.

8 DISKUSE A LIMITY

Náročnost profese a stupňující se požadavky na ředitele školy výrazně ovlivňuje proces adaptace na novou profesi, kterou doprovází pocity nejistoty, obav a stresu. S měnící se rolí z učitele na ředitele školy přichází i velké změny. Na začínajícího ředitele spadá veškerá zodpovědnost za jeho pracovníky a za chod celé mateřské školy. Nově se před něj také otevírá problematika řízení a vedení lidí. Kvůli nedostatečným zkušenostem může začínající ředitel zvažovat, zda tato práce není nad jeho síly. Pariente a Tubin (2021) upozorňují na to, že tyto pocity mohou zapříčinit i předčasný odchod z funkce.

To, co začínající ředitel prožívá ve svých začátcích v nové profesi, můžeme označit také jako „šok z reality“. Trojan (2021) popisuje, že poté, co se učitel stane ředitelem, přichází tzv. šok z reality, který doprovází pocity nejistoty, jelikož jeho první kroky bývají vedeny metodou pokusu a omylu. Podrobným výzkumem se došlo ke zjištění, že začínající ředitelé nemají mnohdy jinou možnost, než svá rozhodnutí dělat na základě metody pokus-omyl. Přesto, že si tímto způsobem začínající ředitelé snaží vyšlapat si svoji cestu a získat tak další zkušenosti, zde polemizují nad tím, zda je toto ten správný směr.

Výsledky výzkumu od Vody (2015), který je zaměřený právě k otázkách adaptace začínajících ředitelů, poukazují na nepřístupnost informací, kdy učitelé nevidí, co všechno musí ředitel dělat. Až ve funkci zjistí, co vše se skrývá v náplni práce ředitele školy. Dále je to záležitost odhodlání, přesvědčení a postojů, jak se s tímto nedostatkem znalostí a zkušeností začínající ředitel vypořádá. Voda popisuje, že právě toto získávání zkušeností je významným momentem v adaptaci začínajícího ředitele. S těmito zjištěními se shoduje i můj výzkum, který rovněž upozorňuje na nedostatečnou profesní připravenost začínajících ředitelů. V důsledku zmíněné připravenosti je nevyhnutelná vlastní angažovanost a samostudium ve snaze dohnat veškeré zkušenosti, které ředitel postrádá.

Aravena (2018) ve svém výzkumu přišel ke zjištěním, že mentoři v praxi zjišťují, že je velmi důležité být nejenom zdrojem znalostí, ale zejména dobrým posluchačem, kritickým přítelem, průvodcem a podporovatelem. Podobně se i v našem výzkumu potvrdilo, že pro začínající ředitele je profesní podpora od zkušených ředitelů stejně tak důležitá a žádaná, jako podpora psychická. V rámci zachování zdravé psychohygieny se v našem výzkumu osvědčilo nastavení dobrého time managementu, který může začínajícímu řediteli zefektivnit řízení času a do práce přinést větší řád. Ovládání time managementu řadí Trojan (2021) také do osobnostních kompetencí ředitele školy.

Diskuzi zjištěných dat uzavírám konstatováním, že jsem si vědoma limitů vlastního subjektivního vnímání, které mi bylo dáno metodou IPA. Zvolená metoda je předností vzhledem pro povahu našeho výzkumu, ale zároveň i její slabinou. V interpretaci dat jsem vynaložila úsilí zachytit zkušenosti a pocity druhého člověka. Vzhledem k tomu, že jsem neměla možnost nahlédnout do těchto zkušeností v celém kontextu, bylo pro mě obtížné porozumět pádnosti některých pasáží v rozhovorech. Vnímám tak, že pokud by analýzu dat dělal jiný výzkumník, závěry výzkumu by se mohly lišit.

Výsledky našeho výzkumu jsou závislé na výzkumném souboru a na tom, v jakém mentálním rozpoložení se nachází výzkumník. Což mě přivádí k dalšímu limitu, kterým je charakteristika výzkumného souboru, ve kterém hraje roli jedinečnost každého participanta. Jedinečnost ve smyslu věku, délky ředitelského působení a individuálního psychického rozpoložení participantů ve výzkumu. Tyto faktory následně hrály zásadní roli v interpretaci dat.

8.1 Reflexe výzkumnice

Přestože tuto reflexi vkládám na konec mé diplomové práce, doprovázela mě po celou dobu v průběhu jejího zpracování. Během sběru a analýzy dat jsem se snažila nastudovat si další výzkumy a teoretické základy k dané problematice. Důsledkem toho jsem pak tyto vědomosti neuvědoměle soustředila na rozhovor a přenášela do interpretace dat. Nejtěžší pro mě bylo rozlišit to, jak k problematice nahlížím já a jakou realitu vnímá participant. Ve snaze, co nejlépe promítnout zkušenosti participantů, jsem se snažila pracovat s textem opakovaně. Opakovaně jsem si pustila i nahrávky, ve kterých jsem mohla slyšet emoční zabarvení hlasu participanta. Díky tomu jsem věděla, na které pasáže se mám znovu zaměřit.

Participantů ke mně byli vstřícní a kromě toho, že mi poskytli souhlas s nahráváním, tak mě někteří pobídli i k dalšímu setkání. Setkala jsem se s pozitivní zpětnou vazbou k rozhovoru. Potěšující bylo zejména, když mi po skončení rozhovoru sdělili, že pro ně samotné byl rozhovor obohacující, v tom smyslu, že se mohli zamyslet nad svým působením, životem a prací. Naplnilo mě to dávkou radosti a má práce nabyla dalšího rozměru a smyslu.

Nahlédnutí do zkušeností a příběhů začínajících a zkušených ředitelky mateřských škol mi přiblížilo jejich svět a vnímání. Obohacující pohledy poskytly obě strany (začínající a zkušené ředitelky), jejichž výpovědi se vzájemně doplňovaly. Věřím, že díky tomu je tato diplomová práce ucelenější a poukazuje na konkrétní problémy spjaté s mentoringem z pohledu zkušených a začínajících ředitelky mateřských škol.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce se skládala ze dvou částí, a to teoretické a praktické části. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o mentoringu v počátcích profesního rozvoje ředitelů mateřských škol a vymežit faktory ovlivňující adaptaci začínajících ředitelů mateřských škol. Poznatky z teoretické části mi pomohly rozklíčit zkušenosti participantů a poskytly mi tak lepší vhled do jejich prožité zkušenosti. V teoretické části práce byly také představeny výzkumné studie k mentoringu ve školním prostředí, které mi umožnily náhled na aktuální zkoumání dané problematiky. Tyto výzkumy pak byly dále využity v praktické části této diplomové práce.

Výzkum byl veden v kvalitativním designu a jeho cílem bylo odhalit, jak prožívá začínající ředitelka mateřské školy vstup do nové funkce. V předkládané diplomové práci byly představeny zkušenosti ředitelek mateřských škol s mentoringem. Jak již bylo nastíněno, tato diplomová práce se na problematiku mentoringu ve školství dívá očima ředitelek mateřských škol, proto byla zvolena kvalitativní metoda analýzy dat IPA, která mi poskytla více prostoru pro kreativitu, svobodu a pomáhala mi odkrýt pravý význam participantovi zkušenosti.

V závěru práce byly shrnuty výsledky výzkumu, které byly porovnány s výsledky vybraných odborných výzkumných studií. Z výsledků vyplynulo, že první tři roky jsou v práci začínajícího ředitele školy ty nejnáročnější, a to jak po psychické stránce, tak i z hlediska množství času, který stráví nad prací, než nabude nezbytných zkušeností. Faktem je, že v důsledku nedostačující podpory zkušených ředitelek si na většinu vynořujících se problémů a situací musí začínající ředitelka najít řešení sama.

Popsány byly také limity výzkumu, které jsem v procesu tvorby diplomové práce vyzorovala. Zvolená metoda IPA byla velkou předností pro výzkum vzhledem pro jeho povahu. Pro mě však byla i jistou slabinou, vzhledem k mému vlastnímu subjektivního vnímání, které mi bylo dáno touto metodou a promítlo se do interpretací dat, kde jsem vynaložila velké úsilí zachytit zkušenosti a pocity daného participanta.

V závěru práce jsem se věnovala také vlastní reflexi, která mě doprovázela po celou dobu v průběhu zpracování tohoto výzkumu. Tato reflexe mi pomohla utřídit si nové zkušenosti a zhodnotit vlastní postup při zpracování výzkumu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 219–230.
- Barnett, B. G., Shoho, A. R., & Okilwa, N.S.A. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(4), 285–301.
- Barták, J. (2021). *Osobnostní management*. Praha: Grada.
- Bláha, J., Čopíková, A., & Horváthová, P. (2016). *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press.
- Blažek, L. (2014). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Grada.
- Bréda, J., Dandová, E., & Prokop, F. (2019). *Alfa a omega ředitele školy*. Praha: Raabe.
- Clutterbuck, D., Kochan, F. K., Lunsford, L. G., Dominguez, N., & Haddock-Millar, J. (2017). *The SAGE handbook of mentoring*. London: SAGE Publications.
- Gavora, P. et al. (2010). *Elektroická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>
- Goleman, D. (2015). *Jak se stát skutečným lídrem: proč je emoční inteligence tak důležitá: výběr prací z nejvýznamnějších podnikatelských časopisů*. Praha: Metafora.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hrbáčková, K., Suchánková, E., Lukášová, J., & Duhárová, D. (2014). *Mentoring jako metodická podpora vzdělávání učitelů*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně: Nakladatelství s vědeckou redakcí.
- Janík, T, Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 67(1), 4–26.
- Kuchař, F., Schneider, P., Trojan, V., Urban, J., & Zeman, P. (2014). *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. Praha: Raabe.
- Lacina, L., Rozmahel, P., & Komická, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.

- Marques, J., & Dhiman, S. (2017). *Leadership today: practices for personal and professional performance*. Switzerland: Springer.
- Pariante, N., & Tubin, D. (2021). Novice principal mentoring and professional development. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(3), 370–386.
- Petrášová, M. A., Prausová, I., & Štěpánková, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál.
- Pilařová, I. (2016). *Leadership & management development: role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. Praha: Grada.
- Pisoňová, M. (2017). *Školský management – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Plalínek, J. (2018). *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. Praha: Grada.
- Polášková, L. (2022). *Kompetence leadera školy: marketingová komunikace v praxi škol*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis České pedagogické společnosti*, 31(1), 4–34.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitelů mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2015). *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

- Tarallo, M. (2021). *Modern management and leadership: best practice essentials with CISO/CSO applications*. Boca Raton: CRC Press.
Dostupné z: <https://doi.org/9781000412062>.
- Trojan, V. (2021). *Ředitel školy: uvažování a vyvažování života ředitelů*. Praha: Wolters Kluwer.
- Váchal, J., & Vochozka, M. (2013). *Podnikové řízení*. Praha: Grada.
- Veteška, J. (2013). *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*, 65(2), 177–192.
- Wajdi, B. N. (2017). *The differences between management and leadership*. Sinergi: Jurnal Ilmiah Ilmu Manajemen.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

%	Procentuální zastoupení
Č.	Číslo
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
RVP PV	Rámový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Tj.	To jest
Tzv.	Takzvaně
UTB	Univerzita Tomáše Bati
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma 1 Práva a povinnosti ředitele školy	17
Schéma 2 Prvky pro kontrolu řídicích procesů ve škole	19
Schéma 3 Manažerské funkce.....	22

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdíly mezi řízením a vedením	18
Tabulka 2 Přehled výzkumných studií v kontextu s mentoringem.....	30

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka analýzy dat

Příloha P III: Ukázka interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Diplomová práce: Mentoring začínajících ředitelů MŠ

Fakulta: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně (Předškolní pedagogika, 2. ročník)

Jméno studentky: Bc. Veronika Prostináková

Vážená paní ředitelko,

tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas k Vaší účasti na mém výzkumu k diplomové práci.

Cíle diplomové práce jsou následující:

Hlavní výzkumný cíl:

- Odhalit, jak prožívá začínající ředitelka mateřské školy vstup do nové funkce.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jaké změny přináší vstup do nové profese pro začínající ředitelku mateřské školy.
- Zjistit, jaká je zkušenost začínající ředitelky s podporou zkušené ředitelky mateřské školy.
- Popsat změny, které začínající ředitelce mateřské školy přinesl mentoring pro její profesní růst.

Důležité:

- *Účast bude zaznamenána na diktafon.*
- *Veškerá data budou zpracována anonymně.*
- *Nahrávka interview bude po přepsání ihned anonymizována.*
- *Participant ve výzkumu bude označen pod symbolem Ř.*
- *Vaše osobní údaje nejsou potřebné k realizaci tohoto výzkumu.*
- *Je možné od výzkumu kdykoliv odstoupit bez udání důvodu.*

Bc. Veronika Prostináková

Podpis _____

Tímto potvrzuji, že jsem byl/a seznámen/a s výzkumem v diplomové práci Bc. Veroniky Prostinákové a souhlasím s účastí na tomto výzkumu.

V _____ Dne _____

Podpis _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ANALÝZY DAT

Ukázka analýzy dat se vztahuje k rozhovoru s participantem Ř5. (Poznámka: Modrá: Deskriptivní; Červená: Lingvistické; Zelená: Konceptuální).

Tabulka 1 Ukázka analýzy dat k rozhovoru s Ř5

Vznikající témata	Ukázka rozhovoru	Počáteční komentáře
Přípravenost na novou profesi	Zkuste mi popsat, jaké byly Vaše začátky, když jste se stala ředitelkou.	Náročnost profese
Adaptace	Já jsem věděla, že to nebude jednoduché, byla jsem připravená na to, že to bude náročné, ale bylo to opravdu horší, než jsem čekala. Bylo tam daleko víc věcí. Nejvíce mě tížila zodpovědnost, druhá věc byla sestavit si kolektiv lidí, na které se můžete spolehnout. Je důležité nebát se obrátit se na pomoc a samozřejmě jsem si hledala informace i po okolí. Po okolních školkách a zkušených ředitelkách. Ne všichni jsou ochotni vám pomoci. Taková ta rivalita a vlastní know-how, které si vytvoří, tak se neradí o to dělit. Takže jsem tu oporu hledala i na youtube, knížky jsem si nakoupila a hledala jsem informace a chodila jsem hodně na školení jako pro manažery a chodila jsem i na školení co se týče financování škol a management , protože to pro mě	Vyjádření důrazu Co zapříčinilo tyto pocity? Komplexnost požadavků na ředitele Vyjádření pocitu „tíseň“ Zodpovědnost Kvalitní kolektiv Důležitost ohlasu Hledání informací Míra shovívavosti druhých Převládá rivalita u ředitelů nad spoluprací? Podotýká sebevzdělávání
Podpora okolí		
Rivalita mezi řediteli		
Důležitost sebevzdělání		

<p>Prvotní problémy</p>	<p>bylo velmi těžké, a to vedení lidí mi dělalo taky problémy. Nedokázala jsem si zorganizovat práci. Potom, když přišla nabídka z národního pedagogického institutu, tak to bylo strategie řízení a plánování, což bylo nějakých 50 hodin a dojíždělo se tam. To bylo ucelené a perfektně udělané a opět jsem se tam potkala s lidmi, kteří byli ve stejné situaci jako já, a hlavně sdíleli jsme. Tady už ta rivalita vůbec nebyla, protože jsme byli ze Vsetína, z okolí Zlína, z různých částí. Takže tam ta rivalita nebyla. V blízkém okolí ta rivalita je. Tam si všichni hlídají to svoje.</p>	<p>Jedná se o hlavní těžiště zátěže ředitelů?</p> <p>Problémové situace</p> <p>Zmíněno další sebevzdělání</p> <p>Pozitivně hodnotí</p> <p>Sdílení zkušeností mezi začínajícími řediteli</p>
<p>Sdílení zkušeností</p>		<p>Jaké pocity to může u ředitelů vyvolat?</p> <p>Opět zdůrazňuje střežení vlastního know-how u ředitelů</p>

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA INTERVIEW

Dobrý den, jako první bych se Vás chtěla zeptat, kolik je Vám let a jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Ř1: *„Dobrý den, je mi 49 let a mé nejvyšší dosažené vzdělání je bakalářské.“*

Kolik let jste pracovala jako učitelka v MŠ a jak dlouho jste ředitelkou této MŠ?

Ř1: *„Jako ředitelka v mateřské škole začínám třetí rok a předtím jsem dělala 5 let ve státní škole zástupkyni. Plus 5 let v soukromé MŠ.“*

Realizovala jste nějaké doplňující studium pro ředitele? Pokud ano, považujete jej za nutné?

Ř1: *„Ano, to byla podmínka nastoupení do funkce. Dělala jsem funkční vzdělávání, což je certifikované a byla to podmínka, abych vlastně ředitelku vůbec mohla dělat.“*

Vnímáte to tak, že jste díky tomuto doplňujícímu studiu byla dostatečně připravená na funkci ředitelky?

Ř1: *„Jo, já si myslím, že super. Oproti tomu, že jsem vloni začínala magisterské navazující studium, tak tohle bylo hotové za rok a více praktické. Dostala jsem spoustu informací a materiálů, které byly pak potřebné. Dostala jsem i spoustu praktických věcí a rad. Nebyla to jenom teorie, ale probírali jsme hodně praxi a aktuální problémy z praxe.“*

Zkuste mi popsat, co Vás motivovalo k rozhodnutí stát se ředitelkou?

Ř1: *„No, protože já jsem dělala už tu zástupkyni, a tak nějak jako mě to bavilo ta organizace lidí. Akorát mám pocit, že paní ředitelka, protože už byla v důchodovém věku. A já potřebovala jet dál a dál, aby šly věci dopředu a vždy, když jsem s něčím přišla, tak ona reagovala negativně se slovy, ať nejsem naivní, takto se to nedělá, takto nám to stačí a tohle mě rvalo nervy. Když jsem chtěla cokoli nového, tak mi tohle v tom brzdilo. Plus, co jsem potom podědila pracovnice, tak jsem tam ve svém věku byla druhá nejmladší. Byly tam ženy v důchodovém věku, takže ani tam se mi moc nedařily ty nové věci protlačit. No a potom, když se blížil závěr kariéry bývalé paní ředitelky, který hodně odkládala... tak pak jsem šla do konkurzu s jasnou vizí, jak to chci dělat a jakým způsobem to chci dále posouvat, abych mohla uskutečnit ty své nápady a vize. Tak tohle mě motivovalo a nejvíce hnalo.“*

Cítíte, že jste byla na novou funkci dostatečně připravená?

Ř1: *“ Velká výhoda byla, že jsem dělala už tu zástupkyni, takže do spousty věcí jsem už viděla. Ne do všeho, co se týkalo financí a personálních věcí, do toho jsem neměla šanci moc nahlédnout. Ale co se týkalo organizace a provozu a zaměstnanců, do toho jsem už viděla. Plus díky tomu funkčnímu vzdělávání se mi osvětlily další věci. Jako kdybych měla nastupovat už ten třetí rok ve funkci učitelky, tak to bych měla obavy ještě, to bych si nevěřila. Ale po těch pěti letech jsem potřebovala nezakrýt a chtěla jsem jít dál. To odhodlání bylo fajn. Hodně mi pomohla skvělá zástupkyně, která dělala hodně věcí za tu bývalou ředitelku, takže mi v hodně věcech radila a něco jsem si zjistila od kolegyň, od těch druhých ředitelk, když byla potřeba. Zřizovatel mi hodně radil, holky z toho školského oboru mi taky poradily, co bylo potřeba, i na internetu jsem si dohledávala nějaké informace ze začátku. Jak člověk musí například datovou schránku zřídit na svoje jméno, to trvá dlouho. Potom zápis do všech rejstříků, u krajského soudu, to vše trvalo dlouho... tato administrativa mi zabrala cca tři týdny, a to jsem tam byla od 7 do 16 a nezastavila jsem se. “*

Zkuste mi, prosím, popsat, jaké byly Vaše začátky, když jste se stala ředitelkou mateřské školy? Jak například probíhaly kontakty s jinými řediteli?

Ř1: *„Já už jsem se s nimi znala předtím, protože jsem dělala zástupkyni na detašovaném pracovišti, takže bývalá ředitelka, než šla do důchodu, tak mě tak různě brávala na nějaké porady a semináře a tak... takže tady u nás ve městě jsem se s řediteli znala i s jinými aspoň od vidění a s některými jsem se znala i osobně. Vlastně potom, jak jsem nastoupila do funkce, tak ten kontakt byl intenzivnější. U nás ve městě jsem čtyři ředitelky, každá má pod sebou dvě školky. Já mám dvě největší školky, pod sebou mám cca 45 zaměstnanců a 230 dětí a 11 tříd, z čehož jsou tři speciální (dvě logopedické a jednu speciální pro děti s autismem a kombinovanými vadami). V ostatních školkách jsou běžné třídy plus v jedné mají logopedickou třídu. Paní ředitelka, která má logopedickou třídu, tak něco jsem se ji potřebovala zeptat, co se týkalo organizačních věcí, tak to mi vždycky ona poradila. A naopak třeba já jsem si načetla nějaký nový zákon, novou vyhlášku nebo nové znění, a naopak jsem ji radila zase já. Informovala jsem ji, že už daná věc neplatí, že už nyní je to jinak a takto vzájemně jsme si pomáhaly, což bylo fajn. A všechny 4 ředitelky jsme byly takto nastavené hodně na tu spolupráci. Ale jedna po necelém roce končila, bylo toho na ní moc, ona nastupovala asi rok přede mnou a říkala, že to nezvládá. Pak nastoupila jiná ředitelka a řekla bych, že teď je to trošičku složitější. Protože jsme byly tři nastavené tak nějak na spolupráci a ta čtvrtá, která je služebně nejstarší, byla zvyklá na ty konkurenční boje od*

bývalých ředitelk, co tady bývaly. Ona se s tou spoluprací s námi svezla, jelikož jsme tak byly nastavené. No ale teď jsme dvě na dvě. Ta nová ředitelka, co nastoupila, tak taky chce být ta první, ta nejlepší, že ona to má nejlíp nastavené a my to máme horší... takže je teď nyní u nás takové spíše konkurenční prostředí než to spolupracující. Mám pocit, že s tou kolegyní, se kterou jsme nastaveny spíše na tu spolupráci, tak nám to dá víc práce ty druhé na to naladit, když máme setkání např. u kafička. Jednou za měsíc, za dva se všechny čtyři potkáme a probíráme, co je potřeba, co po nás zřizovatel chce a máme udělanou i na facebooku skupinu, takže když je něco potřeba operativně, ať nemusíme obvolávat jedna druhou, tak si to napíšeme do skupiny. Což je malinko náročnější, ale funguje to, když člověk pomine to, že si stojí za tím, jak oni to mají lepší... a musíme vše vyslechnout, ale ano nějak se snažíme spolupracovat. Zřizovatel nám hodně pomáhá a podporuje v této spolupráci.“

V jakých oblastech a činnostech je důležité, aby začínající ředitel měl podporu ředitele?

Ř1: „Ze začátku to byly určité ty informace, co všechno, koho musím všechno obeslat a kde všude mám napsat, že jsem nová ředitelka a tak. Co všechno potřebuji k tomu, abych mohla administrativně fungovat. Protože původně nemám střední pedagogickou, ale mám obchodku. Práci na počítači, psaní všemi deseti, tak to já ovládám a nemám s tím problém. Ale v čem mi hodně radila například ta zástupkyně, tak to bylo, co ještě musíme všechno napsat a poslat. Ona měla na starosti všechny šanony a ukázala mi, co je všechno potřeba znát. Dělalý jsme v šanonech velké pořádky. Ale nejvíce jsem potřebovala psychickou podporu od jiných ředitelů ze začátku. Potřebovala jsem podpořit, říct, že to bude dobré. Například jsem volala jsem a zjišťovala, zda ona tohle dělala taky stejným způsobem jako já. Třeba jsem ji přečetla nějaký dopis a ptala se, jestli to nezní divně. A ona mě podpořila, řekla, že je to dobrý a takto to můžu poslat. Třeba s komunikací s krajem, když něco, jestli to vadilo nebo ne nebo jak je ústřední sběr dat, co se tam píše za všechny ty statistické výkazy a tak. Ale hodně jsem fungovala metodou pokus – omyl. Většinou to ani omyl nebyl a bylo to správně. Mám taky skvělou ekonomku, které můžu úplně věřit a která je spoustu věcí mi schopná vyrobit, co se týká peněz. Musím s ní vše probrat a říct ji požadavek, ale ona mi to vyrobí a spočítá a zjistí, v tomto mám skvělou podporu. Jiná ředitelka měla šílenou ekonomku, vše si musela řešit sama, bylo to pro ni moc složité a bylo toho na ni opravdu hodně, z hlediska ekonomického úseku. Já mám ekonomku skvělou, což bylo pro mě velkou oporou. Mám skvělou zástupkyni a ekonomku, takže je tohle pro mě super.“

Vy sama za ty tři roky působení jako ředitelka, v čem si myslíte, že jste se nejvíce posunula?

Ř1: „*To, co jsem ze začátku dělala poprvé, tak trvalo déle a teď už vím, kam mám hrábnout, kam se mám podívat, kam mám zavolat. Mám spoustu nových kontaktů, vím, kam se obrátit, když musím něco zjistit a zajistit. Získala jsem větší sebedůvěru. Když mělo něco dobrý výsledek, zjistila jsem, že takovým podobným způsobem mohu pokračovat dál. Případně, když mělo něco špatný výsledek, tak já nemám problém si říct, takto to bylo blbě, tak nic musím to zkusit jinak. Co jsem se hodně naučila je řešit i nepříjemné situace.*“

Zmínila jste nepříjemné situace, co konkrétně máte na mysli?

Ř1: „*No tak například rozloučit se zaměstnancem, což je hodně nepříjemné. Prostě když to nějakým způsobem nefunguje, tak to jsem musela zakročit. Na začátku druhého roku jsem dostala vytykáací dopis. Na jednu kolegyně, se kterou jsem pracovala na detašovaném pracovišti byly neustále stížnosti, ale bývalá ředitelka neměla nikdy žaludek na to ji vyhodit. Ale když jsem já pak zažila, jakým způsobem tam řvala na jednoho dodavatele a byla jsem toho osobně svědkem, tak jsem řekla a dost. Potom jsem požádala o pomoc paní doktorku, která nás učila právo na funkčním vzdělávání. Ta mi s tím hodně pomohla a napsala jsem vytykáací dopis, který byl právně správně. Bylo ji pak řečeno, že je zbytečné prodlužovat tuto agónii, že se trápíme všichni – rodiče, děti a my všichni. Což bylo zbytečné a řekla jsem jí, že buď mi podepíše dohodu, nebo odejde s paragrafem. Když se totiž dává vytykáací dopis, tak už stačí jen dva drobné prohřešky a můžu ji na hodinu s paragrafem ji vyhodit. Což se ji nelíbilo, několik měsíců pak byla na neschopence a dala nakonec výpověď sama. Z toho teda byl i zřizovatel nadšený, jakým způsobem jsme to vyřešily. Takže jo i takové tyto nepříjemné situace, je potřeba naučit se. S kolegyněmi to řešíme, ale závěrečné rozhodnutí je na mně. Někdy je to holt nepříjemné, ale je to moje odpovědnost.*“

Co byste si přála, aby bylo připraveno pro další začínající ředitele, aby pro ně byl vstup do nové profese snazší?

Ř1: „*Já bych řekla nějaký seznam toho, co je potřeba udělat. Jasně jsou dané nějaké dokumenty, co potřebuje ta škola mít, ale k tomu jsou ještě dalších tisíc věcí, ke kterým člověk dochází postupně. Jo aha, ještě toto jsme neudělali... a pak někdo se zeptá a už máš hotovou tu věc? A ty si uvědomíš, aha to ještě nemám. Takže jo nějaký seznam věcí.*“

Bylo něco, co Vám přímo pomohlo vyznat se v tomto informačním chaosu?

Ř1: „Jsou různé aplikace, kde jsou někdy až takové zbytečnosti, že si řekneš a toto je na co? Mám i něco předplatného, kde je CD, kde jsou různé dokumenty a aktualizace, do kterých, když se dívám, tak to je trošku k ničemu... často je to totiž spojené pro školství a ve školce je něco jiného než třeba na základce nebo na střední škole, protože to už je navíc i jiný zřizovatel. Střední školu zřizuje kraj a základku a mateřskou školu zřizuje obec. Takže to je úplně o něčem jiném. A oni tyto materiály vydávají pro školství a my v mateřské škole si z toho musíme vybrat co a jak, čímž strávím spoustu času. Takže tyto administrativní úkony. Co je potřeba. Kdyby byla nějaká taková metodika pro začínajícího ředitele, tak by to bylo super. Protože ono je všeho možného dost, ale co člověk reálně potřebuje nikde není. Já třeba řeším už třetí rok, a to řeší i kolegyně ředitelky ostatní – směrnice. To jsou dokumenty, jako školní řád, provozní řád, organizační řád... těch je spousta a plus další finanční, co se týká FKSP, cestovného, minimální mzdy. Prostě mám plný šanon toho, ale spousta jich je už k ničemu, spousta je toho ještě po bývalé ředitelce. Mně se tím nechce prokousávat, protože nikdo v podstatě neví ani zřizovatel, jak by to teda mělo být. Když jsme měli teď audit, protože každý rok máme audit a z města přijdou a kontrolují nám účetnictví, a ona říká, no ale ty vaše směrnice, a to vytykají všem 4 ředitelkám. Ano, my víme, co máme tam mít, co po nás přesně chcete. Dejte nám seznam nebo nějaký mustr, jak to má vypadat a my to zpracujeme a napasujeme na naši školku. Ale oni na to: to ale my nevíme, dívejte tady je taková knížka směrnice ve školství. A opět jsme ve školství a ne v mateřských školách, protože pro nás je třeba školní řád něco jiného než pro základku. Toto bych přála, aby začínající ředitelé měli a nejlépe taky s nějakým vzorem. Protože to, z čeho mám nějaký vzor, tak jsem si podle toho dělala třeba školní řád, ale tři nebo čtyři dny jsem se s tím zasekala, a to opravdu celé dny, protože to je tak dlouhé a spoustu se toho musí promazat a přeformulovat, takže v podstatě jsem to dělala celé znovu. Mít řečeno takhle to úplně stačí a pokud máte potřebu tam něco přidat okay přidejte. Protože školní řád si člověk sestavuje sám, to není nějak dané přesně, toto tam musí být a toto tam musí být. Někde nadpisy jo ty tam jsou, ale plus tam může být dalších několik věcí a jakým způsobem to má být ošetřeno, to už tam není.“

A jak se cítíte ve funkci ředitelky nyní?

Ř1: „Je to super, mě to baví. Jedna kolegyně, co tam byla rok a půl přede mnou, tak to chtěla někdy v květnu vzdát, že na to už nemá nervy. Řešila tam spor s rodičem, který šel přes zřizovatele. Opravdu nejtěžší na té práci je práce s rodiči. Tato situace ji semlela, ale my

ostatní ředitelky jsme se s ní o tom snažily hodně bavit a podporovat ji. I zřizovatel do nás tlačil, ať s ní promluvíme, ať toho nenechá. Tak jsme se ji snažili pomoci s čímkoliv potřebovala. Dávala jsem jí i kontakt na paní, ke které chodím na coaching. Radila jsem jí, ať si s ní jde o tom promluvit. Řekla jsem jí, že tam má nějaký blok v hlavě, nějaký problém, který si potřebuješ zpracovat. A opravdu ji to pomohlo a zůstala ředitelkou. Mě osobně ta funkce opravdu baví. Furt další a další věci, jako nové digitalizace ve školkách, což jsme taky rozjeli. Když jsem chodila ještě na magisterské navazující studium, tak v rámci jednoho předmětu moje spolužačka před třídou nadhodila iSophi – digitální diagnostiku, no a tak jsem to zavedla do mateřské školy a zřizovatel je z toho nadšený tak, že tohle chce do všech školek. Mě to baví, chci kromě speciálních tříd pro postižené děti, tak bych chtěla postupně pracovat i s nadanými dětmi. Takže já mám pořád nějaké vize, tak vím, za čím mám jít a mám podporu od zaměstnankyň a myslím si, že je i umím namotivovat.“

Zmínila jste coaching, můžete mi to více popsat či specifikovat, jak to probíhá?

Ř1: „Ve školce jsme vlastně párkrát měli i super vizi, to bylo zaplaceno přes MAP – místní akční plán. Vlastně zaplatili dva psychology. No a přes coaching jsem si řešila i svoje osobní věci předtím, než jsem se stala ředitelkou. Člověk potřebuje občas tak něco si posunout v sobě. No a třeba, než jsem šla do toho konkurzu na ředitelku, tak jsem si k ní potřebovala zajít a něco pořešit v hlavě. Dám konkrétní příklad. Měla jsem třeba pocit, že i když do toho dám fakt všechno a byla jsem maximálně připravená, tak pořád jsem nějak u sebe uvnitř vnímala, že no ale co když to nedopadne. Nedokázala jsem se zbavit pocitu, že jako můžu skončit až jako druhá, třeba o fous, ale druhá. A to už pak nebudu ředitelkou, ale já tou ředitelkou chtěla být, protože mám pocit, že už bych tam trpěla, protože zas by mi někdo šéfoval a zas bych nemohla uskutečňovat ty vize svoje. No a tak nějakým způsobem jsem to tam řešila a hledala jsem, kde mám v sobě ten problém. A přišla jsem na to a posunulo se to a to je super. Samozřejmě pořád to není na 100 %, že teď jsem si to vyřešila a budu úžasná ředitelka. To ne. Je to něco podobného jako supervize, ale ten coaching je takový, že si člověk hrábne hlouběji než na supervizi. Na té supervizi možná nebylo dost času, na to byly dvě hodinky. I ten coaching, tam jsem taky dvě hodinky, ale ten kouč už zná můj osobní příběh, takže už jdeme cíleně po tom problému a už hrábeme hodně do hloubky. I špičkoví manažeři mají své osobní kouče, a to je vlastně taková forma rozhovoru, tak pojd', řekni mi, kde je problém, co potřebuješ řešit. A já tam často jdu nejenom s pracovníma, ale i osobníma věcmi, že si potřebuji pořešit vztahy třeba. Já nehledám, kde je problém u druhých, ale kde já mám ten problém. U druhých bych to v životě nenašla. Takže já hledám, kde mám ten

problém a jak ho můžu řešit. Protože jakmile ten problém pojmenuju, tak už není síly, která by mě zastavila, abych ho nevyřešila. Někdy tam jdu s konkrétní věcí, co potřebuju řešit a často se dostaneme i do oblastí, které člověk ani nečeká, že se dostane. Člověk si řeší nějaký princip, který v tom životě tak nějak pokulhává. Někdy tam přijdu s tím, že ani nevím, co potřebuju řešit, ale cítím nějakou nespokojenost a vnitřní neklid a naštvání a ani nevím na co, co se děje a postupně to leze, leze a leze... je to super pro pracovní i osobní život.“

Je i coaching, stejně tak jako supervize proplacená, nebo jste si tuto službu financovala sama?

Ř1: „Ne, to si platím sama. Akorát tu supervizi, tam jsme měli tu možnost, že to zaplatil ten MAP. To jsme měli proplacené 4x po čtyřech hodinách. To nebyli jenom 4 hodiny pro mě, ale pro všechny i pro tu učitelku. Například tu učitelku, kterou jsem musela propustit, jsem posílala na supervizi, ať si to tam nějakým způsobem zpracuje, což se ukázalo, že bylo úplně zbytečné, protože na toto vůbec neslyšela. Pro někoho, kdo není ochoten na sobě pracovat, tak může projít deseti supervizemi a nic. Třeba když jsem tu supervizi měla, tak to bylo fajn, člověk si nějaké věci pořeší, ale ten coaching je více pro mě. Možná je to tím, že mi ta koučka vyhovuje víc, protože si ten člověk s ní hrábne do větší hloubky. S ní ten problém chytne až u kořene a nezlikviduje jenom tu rostlinku. Tohle bych opravdu doporučovala všem ředitelům, protože člověk si vyčistí hlavu. Člověk se díky tomu i podívá na věci z jiného úhlu pohledu. Opravdu tohle podporuje člověka v tom jeho osobním růstu a pomáhá řešit problémy, se kterými z nějakého důvodu nemůže hnout sám.“

Tak já vám opravdu moc děkuji za rozhovor a za Váš čas. Přeji hezký den.

Ř1: „Doufám, že jsem pomohla a nemáte vůbec za co. Mějte se.“