

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Lucie Kidlesová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Životní příběhy ředitelek mateřských škol

Life Stories of Preschool Directresses

Lucie Kidlesová

Vedoucí práce: RNDr. Jindřich Kitzberger

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Životní příběhy ředitele mateřských škol vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 25. 6. 2017

.....

podpis

Ráda bych vyjádřila své velké díky vedoucímu mé diplomové práce, panu RNDr. Jindřichovi Kitzbergerovi, za jeho vstřícný a lidský přístup, erudované připomínky, trpělivost a ochotu. Velmi vděčná jsem i ředitelkám, které se do výzkumného šetření zapojily – děkuji jim za jejich čas, ochotu a sdílnost. Bez nich by tato práce nikdy nevznikla. Mé největší díky patří mému manželovi a mé rodině – především za jejich trpělivost a podporu v průběhu celého mého studia.

ABSTRAKT

Předkládaná práce zkoumá život tří vybraných ředitelek mateřských škol. Práce na základě analýzy hloubkových rozhovorů přináší a částečně komparuje abstrahované životní příběhy ředitelek. Hloubkové rozhovory se zaměřují na komplexní pochopení života jedince, abstrahují charakteristické rysy a zlomové okamžiky, přibližují jednotlivé fáze ředitelské funkce a dokumentují vnímání samotných ředitelek jejich role. Ředitelky jsou zkoumány z hlediska jejich profesního vývoje, ale také jakožto lidé. Práce dokumentuje osobní interpretace životních příběhů, pro zkoumané je zdrojem sebereflexe. Slouží také jako inspirativní zdroj pro začínající ředitele.

Práce je formálně dělena na dvě části – v teoretické se zaměřuje na metodu biografického výzkumu a životní příběh jako užitou metodu výzkumu. Dále stručně přibližuje osobu ředitele mateřské školy především z hlediska školského zákona, přináší také dosavadní výsledky výzkumu životních příběhů učitelů a ředitelů. Ve výzkumné části přináší analýzu hloubkový rozhovorů se třemi ředitelkami mateřských škol v souvislosti s dílčími výzkumnými otázkami.

KLÍČOVÁ SLOVA

Životní příběh, ředitel školy, mateřská škola, kompetence ředitele, polostrukturovaný hloubkový rozhovor, určující moment

ABSTRACT

This thesis examines life stories of three chosen preschool directresses. Based on life story interviews it brings and partially compares their life stories, picks out the critical incidents and characteristic features of their lives, gives insight into individual phases of their director's role and document their reflection of the role itself. The in - depth interviews focus on complex understanding of individual's life. The directresses are examined based on both their professional development and personal experiences. This thesis documents own interpretations of life stories; it is a source of self-reflection for the examined directresses. It also serves as an inspiration source for directors newly in the office.

It is formally divided into two parts: the theoretical one gives an overview of life-story interview as a methodological approach applied. Furthermore, it is also devoted to the director as an individual being defined mainly in the Czech School Law. It also represents the existing results of both teachers' and directors' life stories research. The research part represents an analysis of life story interviews with three chosen preschool directresses in connection to the research questions.

KEYWORDS

Life story, director, preschool, director's competencies, life story interview, critical incidents

Obsah

Úvod.....	8
1 Kdo je ředitel školy	10
1.1 Postavení ředitele v současné legislativě	11
1.2 Kompetence vedoucího pracovníka.....	14
1.3 Historický pohled na ředitele	16
2 Mateřská škola a předškolní vzdělávání v České republice	21
2.1 Předškolní vzdělávání a jeho cíle v průběhu času	23
2.2 Kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání	24
3 Životní příběh, životní dráha	27
3.1 Co je životní příběh.....	27
3.2 Životní dráha	29
3.3 Dosavadní výsledky zkoumání životních příběhů učitelů	31
3.4 Dosavadní výsledky zkoumání životních příběhů ředitelů škol.....	33
4 Závěr teoretické části.....	41
5 Analytická část.....	42
5.1 Cíl šetření a dílčí výzkumné otázky.....	42
5.2 Výzkumný vzorek.....	42
5.3 Organizace a realizace šetření	43
5.4 Zpracování a analýza dat.....	46
5.4.1 Ředitelka Tamara.....	48
5.4.1.1 Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Tamary	60
5.4.2 Ředitelka Jitka	63
5.4.2.1 Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Jitky	70
5.4.3 Ředitelka Jarmila	73

5.4.3.1	Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Jarmily	81
6	Závěr.....	85
7	Seznam použitých informačních zdrojů	89

Úvod

Životní příběh, jak říká Roman Švaříček (Švaříček a kol., 2014), je vším, co se člověku přihodilo. Od nepaměti si lidé své životní příběhy vyprávěli, protože měly své velké kouzlo. Jsou - li poutavě vyprávěny, často vzbudí u posluchačů velký zájem – mnohdy bývají osobní, mnohdy přináší veselé historky, mnohdy jsou nostalgickým bilancováním a mnohdy vším zároveň. Motivací pro sdílení životních příběhů je často právě bilancování či jakási reflexe.

V této diplomové práci budou zkoumány životní příběhy tří ředitelek mateřských škol. Ředitelské řemeslo je nesmírně pestré a každý z nás se zajisté několikrát za život s nějakým ředitelem školy setkal. Proto mají právě tyto životní příběhy potenciál vzbudit u čtenáře zájem, možná dokonce sounáležitost. Je pravděpodobné, že se budeme sami sebe ptát, jaký by vlastně ředitel školy měl být, co všechno by měl umět, jaká byla jeho cesta do funkce, kdo ho na ní ovlivnil, zdali ho jeho povolání těší, co je pro něj největší výzvou, jak bychom se v dané situaci zachovali my a jestli bychom my učinili stejná rozhodnutí. Život každého jedince je jedinečný. V prostředí natolik pestrém jakým prostředím mateřské školy beze sporu je, se ředitelé ocitají v nejrůznějších situacích, jsou vystaveni četným nelehkým situacím a jsou nuceni uplatnit nepřehlednou plejádou kompetencí. Požadované kompetence však nebyly vždy stejné. Měnily se v závislosti na politickém režimu a historickém kontextu. Stejně tak se měnila také role ředitele. Z těchto důvodů se museli ředitelé naučit reagovat na nové požadavky a proměny charakteru jejich role.

Cílem této diplomové práce je komplexně postihnout život tří ředitelek mateřských škol, konkrétně abstrahovat charakteristické rysy a zlomové okamžiky jejich životních příběhů, přiblížit jednotlivé fáze jejich ředitelské funkce a zdokumentovat jejich vnímání role ředitele školy.

V první části přiblížíme teoretické ukotvení ředitele školy, konkrétně se zaměříme na legislativní prameny, ředitelovy kompetence a nahlédneme na osobu ředitele historickou optikou. Dále blíže představíme problematiku předškolního vzdělávání. Přiblížen bude také design práce – životní příběh spolu s dosavadními výsledky zkoumání životního příběhu jak učitele, tak také ředitele školy. Praktická část práce bude založena na

analýze dat z komplexních rozhovorů se třemi ředitelkami mateřských škol. V úvodu bude detailně popsána metodika sběru dat a práce s nimi. Následně pak budou data uváděna do kontextu čtyř výzkumných otázek vztahujících se k cíli práce.

Pevně věříme, že tato práce přinese inspiraci jak ředitelům samotným, tak i jiným odborníkům a široké veřejnosti. Doufáme také, že představí zajímavé podklady pro další výzkum.

1 Kdo je ředitel školy

V dnešní době charakteristické změnami a nekonzistentním vedením ze strany státu jsou požadavky kladené na ředitele škol opravdu velké. Ředitelé jsou často postaveni před úkol, jak v podmínkách měnící se legislativy a trendů v očekávání rodičů udržet kontinuitu v chodu a zaměření škol, v tom, jak udržet svou vizi.

V dennodenní praxi se od ředitele očekává takřka nemožné. Má být zkušeným pedagogem, vůdcem, právníkem, diplomatem, motivátorem, soudcem, finančním odborníkem. Sami ředitelé se také shodli na několika dovednostech, které by kvalitní ředitel měl mít, ale označují je za velmi těžko naučitelné: být odborník na obrovsky širokou škálu oborů a témat, být schopný rozhodovat se na základně vlastní intuice bez předepsaných metodických postupů, ochotný riskovat, být sebevědomý, pracovat s velkým osobním nasazením, vybudovat si autoritu a respekt, mediovat vztahy a konflikty a udržet si rovnováhu mezi osobním a pracovním životem (Cimbalnikova, 2009, s. 42).

Kdo tedy vlastně ředitel je? V první řadě je to ten, kdo řídí. Ať už mateřskou, základní, střední nebo jinou školu. Je to vůdčí osobnost školy, která jí udává směr. Je to osoba zodpovědná za kvalitu školy, za provoz školy, za vzdělávací proces a za to, jak je škola vnímána a jak jsou v ní děti, žáci, studenti, ale i zaměstnanci spokojeni. Ředitel nese zodpovědnost za školu vůči úřadům a státním institucím a co je nejdůležitější, vůči žákům a rodičům.

Jak bude popsáno níže, osoba ředitele je upravena zákonem č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). V ustanoveních tohoto zákona se odráží obecné požadavky na ředitele, osoba ředitele z něj vychází jakožto člověk přímo plnící mnoho klíčových manažerských dovedností.

Ředitel školy musí disponovat mnoha kompetencemi. Jednou z nich, explicitně vyžadovaná zákonem, je ta oborová. Ředitel musí disponovat pedagogickými zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi. Další důležitou kompetencí je mimo jiné znalost právních předpisů vztahujících se k řízení školy a školského zařízení. Dále se od ředitele očekává, že bude dobrý ekonom a výkonný lídr, protože také personální činnost zaujímá velkou část

jeho pracovní náplně. Ředitel je garant odborné a pedagogické úrovně vzdělávání a školských služeb. Tohoto je dosaženo, jak bude popsáno dále, kvalifikačními podmínkami, které musí ředitel splnit, za účelem vykonávání své funkce, a které upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

1.1 Postavení ředitele v současné legislativě

Jak již bylo zmíněno výše, činnost ředitele školy je upravena zejména ustanoveními zákona č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), kde je uvedena celá škála činností, kterou ředitel školy vykonává. V § 130 školského zákona je stanoveno, že „*orgánem školské právnické osoby zřízené ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí je ředitel*“ a „*orgány školské právnické osoby zřízené jinou právnickou osobou nebo fyzickou osobou podle § 124 odst. 2 písm. b) jsou ředitel a rada*“. Ředitel je tedy statutárním orgánem školské právnické osoby a rozhoduje v jejích věcech, pokud zákon nestanoví jinak. V praxi to znamená, že ředitel jako statutární orgán mimo jiné zastupuje školu navenek v právních vztazích, spravuje její majetek a vydává vnitřní směrnice k zabezpečení chodu školy.

Nejdůležitějším ustanovením je § 164 školského zákona, kde je uveden výčet činností ředitele školy:

- „a) rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak,*
- b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3,*
- c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,*
- d) vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření,*
- e) vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje,*
- f) zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta,*

g) zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,

h) odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení.“

V § 165 je pak uvedeno, které činnosti vykonává ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí. Dále je v tomto ustanovení uvedeno, v jakých případech rozhoduje ředitel školy a školského zařízení v oblasti státní správy.

V § 166 zákona č. 561 / 2004 Sb., školského zákona je stanoveno, kdo se může stát ředitelem: *„ředitelem školské právnické osoby, ředitelem příspěvkové organizace nebo vedoucím organizační složky státu nebo její součástí může být jmenován pouze ten, kdo splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení stanovené zvláštním právním předpisem.“* Tímto předpisem je myšlen zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Školský zákon dále v § 166 stanoví způsob jmenování ředitele a způsob a podmínky, za jakých může nebo musí být odvolán.

Zmiňovaný zákon č. 563 / 2004 Sb. o pedagogických pracovnících stanoví obecné předpoklady, které musí splňovat pedagogický pracovník a tedy i ředitel školy. Základními předpoklady pedagogického pracovníka podle § 3 jsou způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Předpoklady pro ředitele školy, a tedy i mateřské školy, jsou dále specifikovány v § 5 uvedeného zákona: ředitel školy musí mít praxi v přímé pedagogické práci, či v jiné, v daném paragrafu blíže specifikované, činnosti. Délka této praxe byla v případě ředitele mateřské školy stanovena na tři roky. Ředitel se dále dle odstavce 2 § 5 musí nejpozději do dvou let po jmenování do funkce podrobit dalšímu vzdělávání v oblasti řízení školství, nejde-li o soukromou či církevní školu, kterých se tato povinnost netýká. Výjimku stanovuje odstavec 3 pro ty ředitele, které tyto znalosti již nabyli studiem vysokoškolského oboru školský management nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání.

V souvislosti s potřebnou kvalifikací na ředitele školy je vhodné zmínit také aktuálně tolik diskutovanou novelu zákona o pedagogických pracovnících, neboli kariérní

řád. Novela v době psaní diplomové práce (duben 2017) byla ve třetím čtení schválena poslanci, čeká ji projednávání v Senátu.

Pokud by byl kariérní řád schválen, přinesl by mnohé nové postupy. Primárně stanovuje předpoklady pro výkon učitelské profese a pravidla postupu. V navrhované novele se v § 5 vkládá nový odstavec 2, který zní: *„Ředitelem mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy nebo jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky může být jen učitel zařazený do druhého kariérního stupně.“* Aby byl pedagog zařazen do třetího kariérního stupně, musí úspěšně projít atestačním řízením, které také novela podrobně popisuje (díl 4). Mimo jiné musí alespoň sedm let působit jako učitel ve druhém kariérním stupni, aby se do atestačního řízení mohl přihlásit. Důvodová zpráva k tomuto ustanovení uvádí následující: *„Vykonává-li daná právnická osoba činnost školy, může být ředitelem této školy pouze učitel. Ředitel je podle školského zákona ředitelem všech škol a školských zařízení, jejichž činnost daná právnická osoba vykonává, a může vykonávat svou přímou pedagogickou činnost ve škole i ve školském zařízení. V souvislosti se zavedením kariérního systému učitelů se jeví potřebné, aby ředitelem školy jako osobou, odpovídající především za pedagogické výsledky školy, s významnými úkoly a pravomocemi v kariérním systému učitelů, byl vždy učitel“.* Odstavec 4 Přejícných ustanovení pak umožňuje, aby funkci ředitele školy vykonávala osoba, která nemá odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou práci nejméně po zbytek jejího aktuálního funkčního období, pokud jde o ředitele škol tzv. veřejných zřizovatelů, a nejdéle po dobu šesti let od nabytí účinnosti zákona u škol ostatních zřizovatelů.

Ředitel je statutárním orgánem zaměstnavatele, vykonává tedy jménem zaměstnavatele veškeré právní úkony v oblasti pracovního práva. I proto je dalším předpisem, jehož znalost je pro ředitele mateřské školy nezbytná, zákon č. 262 / 2006 Sb., zákoník práce. Ředitel školy je vedoucím zaměstnancem ve smyslu § 11 zákoníku práce. Ten stanoví, že *„vedoucím zaměstnancem zaměstnavatele se rozumí zaměstnanec, který je na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněn stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práce a dávat jim k tomu účelu*

závazné pokyny. Vedoucím zaměstnancem je nebo se za vedoucího zaměstnance považuje rovněž vedoucí organizační složky státu.“ Vedoucí zaměstnanec má, kromě obecných povinností zaměstnance, dále dle § 302 zákoníku práce za povinnost řídit a kontrolovat práci podřízených zaměstnanců a hodnotit jejich pracovní výkonnost a pracovní výsledky, co nejlépe organizovat práci, vytvářet příznivé pracovní podmínky a zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví při práci, zabezpečovat odměňování zaměstnanců podle tohoto zákona, vytvářet podmínky pro zvyšování odborné úrovně zaměstnanců, zabezpečovat dodržování právních a vnitřních předpisů a zabezpečovat přijetí opatření k ochraně majetku zaměstnavatele.

Je důležité podotknout, že znalost zákoníku práce by měla být pro každého ředitele školy nutností a neměla by se omezit na výše uvedená ustanovení. Ředitel je často také personalistou a ustanovení tohoto předpisu jsou jím užívána takřka na denní bázi.

1.2 Kompetence vedoucího pracovníka

Jaký by měl být ředitel a jaké rysy by měl vykazovat? To je otázka, na kterou hledalo a hledá odpověď mnoho odborníků. S odkazem na citát Lao – C „*Kdo zná druhé, je chytrý. Kdo zná sebe, je moudrý*“ se domníváme, že první řadě je důležité, aby ředitel znal velmi dobře sám sebe. Pícha, Maňáková (2011, s. 57) říkají, že: „*Chcete-li zvládnout své řemeslo skvěle, vybrousit svůj styl, věnujte se sebepoznání. Přijetí sebe sama, se svými dary a nedostatky. Jste to, co jste – nasměrování vaší energie bez složitých zakrývacích her vám dá opravdu sílu*“

Dle Cimbalníkové (2009, s. 30) se manažerské kompetence skládají se tři základních druhů: analytických (identifikace a řešení problémů, selekce informací), interpersonálních (schopnost ovlivnit a vést lidi, motivovat, vzbudit nadšení) a emocionálních (krize = výzva). Pojem kompetence pak označuje schopnost vykonat nějakou činnost. Dle Cimbalníkové (2009, s. 28) jsou kompetence rozděleny do tří skupin:

a) vlastnostmi, kterými je člověk vybaven; b) motivace tyto schopnosti využít; c) možnosti v daném prostředí tyto vlastnosti využít.

Pisoňová definuje kompetenci jako „nároky kladené na výkon funkce ředitele školy, resp. vedoucího pedagogického zaměstnance školy nebo školského zařízení“. Plamínek poukazuje na dvojí vnímání kompetence: „Slovo kompetence se užívá v manažerské praxi ve dvojitým smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze.“ Hroník přidává ještě třetí dimenzi definice, kterou je motivace. Jeho závěrem je tak triáda „mohu – umím – chci“. V jeho pojetí je tedy akcentována také vnitřní motivace osoby. Kompetenci lze chápat jak východisko, předpoklad pro konkrétní činnost.

Kompetenční model ředitele školy má dle autorů publikace *Kompetence řídicích pracovníků ve školství* (2012, s. 62) následující složky:

- 1) „lidrovské (strategické myšlení) – sestavení a naplnění vize, stanovení priorit, prezentace a propagace školy, motivace pracovníků
- 2) manažerské (rozvoj, organizace) – stanovení strategie, personální činnost (výběr, hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)
- 3) odborné (vzhledem k funkci) – znalost právních a ekonomických předpisů,
- 4) osobnostní – time management, seberozvoj, schopnost reflexe, přijímání rozhodnutí, práce se stresem
- 5) sociální – sestavování týmů, řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu, spolupráce s partnery, akceptování podmínek
- 6) řízení a hodnocení edukačního procesu – plánování a vytváření kurikula, evaluace procesu, implementace nových poznatků do edukačního procesu, využití zpětné vazby pro zlepšení procesu“

Kombinace těchto schopností a dovedností pak předurčuje ředitele k potenciálnímu úspěchu. Na základě výše uvedeného můžeme tedy usuzovat, že úspěšný ředitel vzdělávací instituce (potažmo jakýkoli ředitel) nejen že uvažuje strategicky, ale má požadovanou oborovou kvalifikaci, bohaté zkušenosti, profesionální vystupování, je rozhodný a sebejistý, zároveň respektující druhé, ale také sám sebe. Dále je obratný v komunikaci,

dokáže ocenit práci druhých a dokáže je motivovat, ideálně inspirovat. Je klíčové, aby také on sám byl motivovaný, aby byl přesvědčený, že to, co dělá je správné a má smysl.

Zajímavá je také poznámka autorů Kompetence řídicích pracovníků ve školství (2012, s. 18) označující „*schopnost akceptovat realitu*“ jako klíčovou dílčí kompetenci řídicího pracovníka. Lze se domnívat, že je třeba, aby vůdčí osobnost měla optimistický vzhled, čímž velmi inspiruje své podřízené a vzbudí v nich jejich vlastní motivaci.

1.3 Historický pohled na ředitele

Ředitelky mateřských škol, jejichž životní příběhy jsou obsahem práce, zažily ve své funkci složité období společenských změn. Vnímání pozice ředitele mateřské školy, stejně jako očekávání s pozicí ředitele spjatá, prošlo v uplynulých letech zásadní proměnou související s celospolečenskou změnou v roce 1989. Vzhledem k tomu je nutné se alespoň stručně zmínit o rozdílech mezi chápáním pozice ředitele mateřské školy před rokem 1989 a v současnosti.

„Česká společnost prošla od roku 1989 mnoha zásadními změnami, které se odrazily i ve vývoji jejího školského systému. Mnohé z reforem ovlivnily podobu školství, jiné měly dopad jen krátkodobý, někdy se minuly účinkem zcela. Proměna úlohy řídicích pracovníků patřila k těm významným. Ředitelé byli v dřívějším nastavení spíše dohlížiteli nad tím, aby škola plnila poměrně detailně předepsané postupy v pedagogické i jiných stránkách své činnosti, než vedoucími pracovníky či manažery autonomních organizací“ (Švaříček a kol., 2014).

Řízení školy prošlo, stejně tak jako celá společnost, v uplynulých letech bouřlivým vývojem. Přejít společnosti od socialismu a centrálního plánování k demokracii a volnému trhu ovlivnil i české školství a samozřejmě tedy i osobu ředitele školy a to, jak je vnímána, a jaké je její postavení. Je třeba připomenout, že před rokem 1989 byla vzdělávací politika, obsah vzdělávání a průběh pedagogického procesu centrálně stanovovány a prosazovány komunistickou stranou prostřednictvím Ministerstva školství,

mládeže a tělovýchovy a dalších centrálních orgánů. Státní moc byla všudypřítomná, byla realizována prostřednictvím soustavy národních výborů v souladu s usneseními komunistické strany. V oblasti mateřského školství tomu nebylo jinak, mateřské školy byly podřízeny okresním národním výborům, ty také vybíraly a jmenovaly ředitele mateřské školy. Vedle kritérií jako délka praxe, odbornost a bezúhonnost, bylo jedno z hlavních kritérií při výběru ředitele členství v Komunistické straně a oddanost myšlenke budování socialismu. V období socialismu a centrálního řízení byla také úloha ředitele jiná, než je dnes. Ředitel mateřské školy, stejně jako v současné době, zajišťoval výchovně vzdělávací proces, organizaci školy, administrativní úkony a pracovně – právní problematiku (tu však jen velmi omezeně, protože školy neměly právní subjektivitu), zároveň ale, zejména vzhledem k pedagogickým pracovníkům ale i k rodičům, byla jeho funkce také ideově – politická. Systém centrálního řízení minimalizoval prostor pro rozhodování jednotlivých ředitelů a možnost individuálního rozvoje jednotlivých mateřských škol omezoval na minimum. Je nutno uvést, že období od roku 1948 do 1989 nebylo zdaleka obdobím neměnným a jednolitém. Také v rámci tohoto období docházelo k politicko – společenským změnám, které ovlivňovaly všechny oblasti života včetně školství. Počáteční období budování socialismu v padesátých letech minulého století po vzoru Sovětského svazu bylo nahrazeno relativním uvolněním poměrů v letech šedesátých, kdy docházelo k pokusům reformovat stávající politický systém. Po událostech roku 1968 opět došlo k utužení společenských poměrů, k opuštění reformních snah a k nástupu normalizace – jednalo se tedy o návrat k přísně centralistickému státu a k byrokratickému řízení.

Významným právním předpisem z období po roce 1948, který upravoval oblast školství, byl zákon č. 95 / 1948 ze dne 21. 4. 1948 o základní úpravě jednotného školství. Tímto zákonem došlo ke sjednocení soustavy školství a uzákonění jednotného vzdělání pro veškerou mládež. Zákon akcentoval ideologickou stránku vzdělávání, v § 2 bylo mimo jiné stanoveno, že *„školy vychovávají národně a politicky uvědomělé občany lidově demokratického státu, statečné obránce vlasti a oddané zastánce pracujícího lidu a socialismu“*. V ustanoveních § 8 – 12 daného zákona byla také upravena oblast mateřského školství. Podle § 8 *„mateřská škola poskytuje v těsné součinnosti s rodinou dětem ve věku od tří let do doby, kdy začnou docházeti do národní školy, výchovnou péči a zdravotní a sociální ochranu“*. Dále bylo v § 9 stanoveno, že *„mateřská škola se zpravidla zřídí v obci*

nebo v závodě, přihlásí-li se nejméně 20 dětí z jejího předpokládaného obvodu“. Zákon také mimo jiné stanovil, že „předpisy o zřizování a zrušování mateřských škol, o jejich obvodech a o přijímání dětí vydá vláda nařízením.“

Zákon č. 95 z roku 1948 byl nahrazen zákonem č. 31 z roku 1953 o školské soustavě a vzdělávání učitelů. Tento byl významný tím, že mimo jiné upravoval pravidla pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Za tímto účelem se zřizovaly tříleté pedagogické školy a absolventky těchto škol konaly jednoroční řízenou praxi v mateřských školách.

Společným rysem všech předpisů z období 1948 až 1989 upravujících oblast školství bylo akcentování myšlenky socialismu a jeho budování. Posláním vzdělávání bylo vytvořit nového uvědomělého socialistického občana. Dalším společným rysem byla podřízenost řídicích pracovníků nadřízeným orgánům – národním výborům, které plnily funkci zřizovatele jednotlivých škol, a které kontrolovaly a řídily jejich činnost. Národní výbory také zabezpečovaly odborný a politický růst všech učitelů a dalších pracovníků ve školství.

„Přeměnou společnosti se očekávání vztahovaná k ředitelům škol zásadně proměnila. Od škol se očekává, že se budou chovat v mnoha směrech samostatně a přitom budou schopna zkvalitňovat svou práci především vlastními silami“ (Švaříček, 2014, s. 288 – 289).

„Sametová revoluce v roce 1989 vyústila v požadavek odstranit u nás všechny „ideologické příchuti státní moci. Stát by se měl v oblasti vzdělávání stát ochráncem přiměřeného vzdělání pro každého. Uniformita vzdělání (jeho obsahu i výsledků) se ocitla v rozporu s rozmanitostí občanské společnosti a potřeb jejich příslušníků“ (Vomáčka, 1993, s. 99). Změny, které následovaly po událostech roku 1989, postihly i oblast vedení a řízení školy, v našem případě tedy školy mateřské. Demokratizace společnosti a ústup od centrálního řízení ovlivnil nejen pravomoci a oblast působení ředitelů škol, ale změnil také nároky na ně kladené, zároveň umožnil i vznik škol církevních a soukromých. Pozice ředitele jako úředníka, vykonavatele státní moci, se změnila na pozici manažera, který disponuje pravomocemi v celé řadě oblastí souvisejících s řízením školy. Základním znakem je nárůst rozhodovacích pravomocí a s tím spojená nutnost orientace v příslušných právních předpisech. Současný ředitel mateřské školy výrazně zasahuje do ekonomického

fungování školy, zajišťuje provozní a personální činnosti, ovlivňuje výchovně – vzdělávací proces a orientaci a směřování školy. Současný ředitel školy dále může ovlivňovat podobu vzdělávání v rámci školního vzdělávacího programu a směřovat ho podle nejrůznějších specifik. Ředitel podléhá kontrole zřizovatele a kontrole České školní inspekce, ale není zodpovědný centrálnímu orgánu státní moci, tak jako v období před rokem 1989. „Decentralizace a autonomie škol vyžaduje dobrou zpětnou vazbu. Na úrovni škol ji představuje vlastní evaluace škol, která je základem pro korekce vzdělávacích programů na úrovni školy. Další složkou hodnocení školy je školská inspekce. Ve většině zemí převládá týmová inspekce. Intenzivně se pracuje na ukazatelích kvality, které by reflektovaly komplikovanou realitu. Jednotlivé země také hledají prostředky, jak zajistit stejnou kvalitu výuky na školách.“ (Košák, 2006, s. 11)

Je třeba zmínit, že se změnami v oblasti škol, a tedy i v oblasti jejich řízení, úzce souvisí také provedená reforma veřejné správy, kdy v důsledku zákona č. 132 / 2000 Sb. o novém územně správním uspořádání a zákona č. 284 / 2002 Sb., kterým se mění zákon o státní správě a samosprávě ve školství, došlo k přenesení kompetencí v oblasti školství (a nejen toho) na kraje.

K 31. 12. 2000 byly zrušeny školské úřady a jejich kompetence převedeny na dočasně zřízené referáty školství okresních úřadů (do 31. 12. 2002). Byly založeny odbory školství na úrovni kraje. Ty plní především úkoly úřadů směrem ke středním a vyšším odborným školám a vykonávají personální politiku vůči ředitelům. Od 1. 1. 2003 přešla část kompetencí zrušených úřadů v oblasti školství na obce s rozšířenou působností.

Shrnutí

První kapitola teoretické části s názvem Kdo je ředitel definuje postavení ředitele v současné škole. Pro dnešní proměnlivou dobu se od ředitele očekává stále větší rozpětí kompetencí, větší všestrannost. Ředitel není jen vedoucím pracovníkem ve smyslu § 11 zákona práce, je tím, kdo přebírá zodpovědnost za plynulý chod školy ve všech směrech.

Nejen že by měl být zkušeným odborníkem, který splňuje striktně požadovanou oborovou kvalifikaci, měl by být také kompetentním manažerem a lídrem. Obecně se očekává, že má stanovenou vizi pro jím vedenou organizaci, že je rozhodný a sebejistý, ale také obratný v komunikaci. Motivace hraje také velmi důležitou roli.

Kapitola také uvádí legislativní prameny, kterými je funkce ředitele upravená: § 166 školského zákona stanovuje, kdo se může stát ředitelem školy a za jakých podmínek, § 16 téhož zákona uvádí výčet činností ředitele školy. Kromě školského zákona (561 / 2004 Sb.) se osobou ředitele školy zabývá také zákon č. 563 / 2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který upravuje konkrétní předpoklady pro funkci ředitele. Pokud bude schválen tolik diskutovaný kariérní řád, podmínek budou muset potenciální ředitelé škol splňovat ještě více – mj. např. ředitel bude muset vzejít z učitelů ve druhém kariérním řádu.

Závěrečná část této kapitoly se věnuje pohledu na ředitele školy z historické perspektivy. Od dob před rokem 1989, kdy bylo vzdělávání poplatné komunistickému režimu a jednou z funkcí ředitele školy byla také ideově – politická, se nejen celé vzdělávání ale také kompetence ředitele značně změnily. Ředitel už není primárně vykonavatel moci, očekává se od něj jisté vizionářství, strategické myšlení. Tím, že ředitel školy má nyní mnohem větší autonomii, logicky stoupají také požadavky na něj.

2 Mateřská škola a předškolní vzdělávání v České republice

Tím, že ředitel je zodpovědný za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání, cílem této kapitoly je přiblížit oblast vzdělávání, ve které v této práci zkoumané ředitelky působí – předškolní vzdělávání. Mateřské školy jsou institucemi pro předškolní vzdělávání. Dle mezinárodní klasifikace vzdělávání ISCED odpovídá v českém prostředí předškolní vzdělávání nultému stupni vzdělávání. Přímo na něj pak navazuje stupeň první, který je zastoupen primárním školstvím.

Organizaci předškolního vzdělávání stanovuje vyhláška č. 14 / 2005 Sb., o předškolním vzdělávání. Paragraf 1 definuje podmínky provozu mateřské školy – např., že lze zřizovat mateřskou školu s celodenním, polodenním a internátním provozem. Dle § 1 odstavce a má předškolní vzdělávání tři ročníky, kdy do jedné třídy lze zařadit děti z různých ročníků. Vyhláška v § 2 stanovuje kapacitu třídy mateřské školy: „*Mateřská škola s jednou třídou má nejméně 15 dětí, mateřská škola se dvěma a více třídami má nejméně v průměru 18 dětí ve třídě. (...) Třída mateřské školy se naplňuje do počtu 24 dětí.*” Třídy mateřské školy mohou být buď věkově homogenní či heterogenní, přičemž při některých vzdělávacích programech je právě princip heterogenní třídy klíčový (např. montessori třída). Paragraf 6 stanovuje úplatu za předškolní vzdělávání. Vyhláška dále stanovuje např. počty dětí, které připadají na jednoho učitele mateřské školy při pobytu mimo místo, ve kterém se vzdělávání uskutečňuje.

Stejně jako ostatní stupně vzdělávání také předškolní vzdělávání aplikuje současné strategické priority, které jsou podle *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* tři - snižování nerovnosti ve vzdělávání, podporu kvalitní výuky a učitele jako jejího klíčového předpokladu a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. *Audit vzdělávacího systému v ČR* vydaný v prosinci 2015 společností EDUin objektivně poukazuje na rozpory mezi tím, co ministerstvo samo určilo jako priority a tím, jaké konkrétní kroky podniká. Audit zmiňuje např. zákon o dětské skupině a zákon o pedagogických pracovnících prakticky nevedoucí k naplnění priority snížení nerovnosti vzdělávání a zvýšení kvalit učitele. Novela zákona o pedagogických pracovnících, která vstoupila v platnost 1. 1. 2015, stávajícím učitelům na motivaci nepřidává a nové nikterak neláká.

Bez ohledu na záměr zkvalitňování vzdělávání způsobuje odliv zkušených pedagogů, kteří potřebné vzdělání nemají.

Velmi diskutovanou a mediálně sledovanou novinkou v sektoru předškolního vzdělávání je schválení povinného předškolního roku, a to od září 2017. Poslanecká sněmovna přehlasovala veto prezidenta a 24. 5. 2016 tento zákon schválila. Důvodová zpráva MŠMT jako hlavní motivy zmiňuje současnou vysokou míru odkladů nástupu dětí do základní školy, V zákonu je také viditelný záměr otevírání mateřských škol v následujících letech mladším dětem - od září 2017 je zaváděno přednostní přijímání čtyřletých dětí, od září 2018 přednostní přijímání dětí starších tří let, od září 2020 bude zavedeno přednostní přijímání dětí od dvou let. Současná tendence poskytnout rodinám pečujícím o dítě mladší věku 3 let podporu jde ruku v ruce také s doporučením v závěrečné zprávě projektu *OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*.

Tomáš Feřtek (2015, s. 68) zmiňuje, že „školy jsou vystaveny nejen ztrátě vzdělávacího monopolu a vlivu, ale i novým požadavkům, státu a pedagogickým odborníkům a ještě rozmanitějším požadavkům rodičů“. Tento trend může být možná nejznatelněji pozorovatelný právě v předškolním vzdělávání, kdy jsou účastníky vzdělávání děti předškolního věku, které své vzdělávání samy aktivně stěží ovlivní. Dále Feřtek poukazuje na to, že škola není jediným, kdo vyučuje; ale také a především je jím „svět za jejími dveřmi“. Prostředí, ve kterém děti vyrůstají a které tvoří jejich základní bezpečné místo, již mnohdy není tak stabilním, jak kdysi býval nebo se alespoň zdál být; mnoho dětí vyrůstá např. v neúplných rodinách. Feřtek s nadsázkou nahlas pozitivně uvažuje o budoucnosti školy pozitivně a přirovnává ji k „levné hlídací službě“. Je zajisté také pravda, že v dnešní neklidné době již není zvykem vypustit děti na dvorek s jejich ostatními vrstevníky, děti mnohdy tráví čas doma s hračkami či ve starším věku za počítačem. Škola tak opravdu zůstává jednou z mála míst, kde pro děti probíhá sociální interakce s jejich vrstevníky. Právě předškolní věk je klíčový pro vytváření návyků pro interakci s ostatními.

2.1 Předškolní vzdělávání a jeho cíle v průběhu času

Tak jak se měnilo předškolní vzdělávání a jeho cíle v průběhu času, měnila se i role ředitele, a to především v závislosti na politické situaci. Lze se domnívat, že výpovědi respondentek v analytické části práce na tuto proměnu upozorní.

Vize a cíle předškolní výchovy jsou uvedeny v materiálech stanovujících strategii vzdělávání. Konkrétně se jedná o tyto nomenklaturní texty:

- Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, který stanovuje, že *„Předškolní zařízení vytváří základ formování profilu budoucího občana naší socialistické společnosti“* (s. 2). Dále uvádí, že *„Dítě před vstupem do základní školy má poznat a osvojit si základní pravidla a návyky kulturního chování, aby přiměřeně svému věku pochopilo základní rysy a projevy socialistické morálky, kolektivismu, socialistického vlastenectví a internacionalismu“* (s. 3).
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, který se o cíli předškolní výchovy vyjadřuje následovně: *„Cíl předškolní výchovy je dán potřebami a záměry společnosti, proto se všestranný harmonický rozvoj dítěte v socialistické společnosti od útlého věku zajišťuje v duchu ideových principů socialismu v dialektické závislosti na úkolech i podmínkách jeho budování a obrany. Politická a společenská situace si vynucuje a zařazuje do práce s dětmi promyšlené pěstování širšího okruhu postojů, jimiž by se vyznačovali budoucí občané socialistického státu v období zvýšeného boje za zachování míru. Již v mateřských školách se vytváří základ osobnosti socialistického občana, budovatele a ochránce socialistické společnosti“* (s. 8).

Ideologie promítající se do cílů předškolní výchovy je zřejmá. Dítě bylo před rokem 1989 již od útlého věku vystavěno ideologickým vlivům, které silně převládaly také v prostředí předškolní výchovy a vzdělávání. Po roce 1989 tedy přirozeně vyvstala otázka nastolení cílů nových. Pro aktuální podmínky klíčový je zákon č. 561 / 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který nabyl účinnosti 1. ledna 2005 a kterým se předškolní vzdělávání stalo legitimní součástí systému

vzdělávání. V paragrafu číslo 33 jsou definovány aktuální cíle preprimárního vzdělávání: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ Současné strategické prameny tedy akcentují osobnost dítěte před politickými přesvědčeními.

2.2 Kurikulární dokumenty předškolního vzdělávání

Zákon č. 561 / 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání mimo jiné také stanovil vydávání tzv. Rámcových vzdělávacích programů (RVP) Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro každý obor vzdělávání tedy i pro vzdělávání předškolní. V paragrafu 5 se píše o Školním vzdělávacím programu (ŠVP), který vydává ředitel školy. Tento dokument vytváří ředitel dle platného Rámcového vzdělávacího programu. Úkolem každé školy sestavující svůj Školní vzdělávací program je pak pro jednotlivé oblasti stanovit dílčí cíle vzdělávání, vzdělávací nabídku a očekávané výstupy. RVP (2006, s. 42) udává, že „*ŠVP by měl informovat o vnitřním uspořádání školy a jednotlivých tříd (podle jakých kritérií jsou děti přijímány do mateřské školy a zařazovány do jednotlivých tříd, jaká je bližší charakteristika tříd (např. z hlediska počtu dětí, jejich věku a potřeb, z hlediska uplatňování metod a forem práce, zaměření tříd apod.)*.“ Díky ŠVP mohou v současné době školy uplatňovat větší autonomii v plánování a vykonávání svého kurikula.

RVP vymezuje hlavní podmínky a pravidla předškolního vzdělávání dětí. Jako základní principy RVP jsou zmíněny např. respektování individuálních specifíků dětí, rozvíjení klíčových kompetencí či ponechání jednotlivým školám dostatek prostoru na

vlastní kreativitu v rámci vytváření Školních vzdělávacích programů. Předškolní vzdělávání stejně jako ostatní úrovně vzdělávání sleduje jako primární cíle rozvoj klíčových kompetencí a celoživotní učení. V kapitole 3 pak RVP stanovuje, že dalším cílem předškolního vzdělávání je doplnit výchovnou funkci rodiny a zajistit podnětné prostředí, čímž položí základy pro motivaci po nekončícím učení.

Role pedagoga v mateřských školách je definována jako „*průvodce dítěte na jeho cestě za poznáním*“ (RVP, s. 9), v čemž lze pozorovat značný rozdíl od pedagoga v době předchozího režimu. Je zajímavé pozorovat, že toto nedirektivní pojetí role pedagoga se blíží pojetí v alternativním vzdělávání. Pedagog poskytuje dětem dostatek podnětů, aby se rozvíjelo ve všech oblastech, přistupuje k němu integrovaně a vzdělává ho ve své celistvost a nikoli v oddělených vzdělávacích oblastech.

Základní rámcové cíle předškolního vzdělávání jsou následující (RVP, s. 11): „*rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojování základních hodnot, na nichž je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*“ Klíčové kompetence stanovené RVP (RVP, s. 10) jsou „*kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnosti a občanské*“. Dílčí výstupy jednotlivých kompetencí jsou pak v RVP (s. 10) definovány v pěti základních oblastech: „*biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální*“.

Shrnutí

Ředitel školy odpovídá za kvalitu vzdělávání, měl by tedy disponovat odbornými znalostmi – v našem případě z oblasti předškolního vzdělávání. Stejně jako ostatní oblasti vzdělávání prošla síť předškolních zařízení mnoha změnami - po roce 1989 pak obzvláště depolitizací a decentralizací. Cíle předškolního vzdělávání tak byly přirozeně ovlivněny dobovou politickou situací. Před rokem 1989 byly sledovány především záměry společnosti a dítě tak již v předškolním vzdělávání bylo vedeno k tomu, aby se stalo

vzorným socialistickým občanem. V současné době je hlavním cílem předškolního vzdělávání především rozvoj dítěte a jeho vedení k samostatnosti.

Po zavedení kurikulární reformy uplatňuje ředitel svou roli také při sestavování Školního vzdělávacího programu, který mu poskytuje prostor pro aplikaci své vize a školám autonomii v plánování jejich kurikula. Školní vzdělávací program podléhá Rámcovému vzdělávacímu programu, který stanovuje cíle předškolního vzdělávání.

V současné době se předškolní vzdělávání dostalo do povědomí širší veřejnosti schválením povinného předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání dále upravuje vyhláška č. 14 / 2005 Sb., která se mj. věnuje organizace vzdělávání.

3 Životní příběh, životní dráha

3.1 Co je životní příběh

„Životní příběh je esencí toho nejdůležitějšího, co se jedinci přihodilo.“ (Roman Švaříček)

Předkládaná práce se věnuje životním příběhům. Tématu tak pestrému, že shrnout jej do jedné publikace je nereálné. Co je životní příběh? Je to to, co respondent vypráví. Již samotným výběrem obsahu svého vyprávění selektuje momenty, které mu nějakým způsobem utkvěly v paměti. Už samotným výběrem sám svůj příběh interpretuje, protože nelze předpokládat, že po letech si pamatuje události v jejich přesnosti. Lze velmi předpokládat, že každý vyprávěný příběh je velmi subjektivní, každý jedinec vnímá prožité momenty autenticky. Při interpretaci je vhodné mít na mysli, že mezi vyprávěnými příběhy a jejich subjektivním vnímáním existuje jistě velký rozdíl. Zároveň hraje velmi důležitou roli samotný badatel šetření – jeho věk, zkušenosti, domněnky – to vše se do analýzy vyslechnutého příběhu vědomě či nevědomě promítne. Souhlasně se vyjadřuje také Oplatka, který píše, že výzkum je mimo jiné velmi ovlivněn osobností samotného badatele (jeho pohlavím, věkem a vztahem k tématu). V obou případech hraje důležitou roli také jejich momentální psychické rozpoložení. Švaříček (2014, s. 138) odkazuje na Goodsona při srovnání životního příběhu a životní historie: *„Biografie je výsledkem spolupráce a soupeření mezi badatelem a účastníkem zkoumání, a proto je nezbytně nutné pohlížet na rozhovor jako na dialog, nikoli na jednosměrné vyprávění.“*

Důležitý je také u metody životního příběhu princip nesumativnosti (Jarvinem, 2000). Lukas (2006) shodně s ním konstatuje, že *„životní příběh je více než sumou částí novým celkem“*. Lukas (2006) dále zdůrazňuje, že klíčovým aspektem biograficky zaměřených výzkumů není shromažďování faktů a konkrétních informací o životě jedince. Stěžejním je vystižení smyslu a významu, který respondenti jednotlivým událostem přiřkládají. Zdůrazňuje také roli selektivního charakteru lidské paměti, kvůli které jedinec považuje za klíčové události ty, které, dle jeho názoru a mínění, ovlivnily jeho život.

Atkinson (1998, s. 8) se o životním příběhu vyjadřuje následovně: *„Životní příběh je takový příběh, který si jedinec volí k vyprávění o prožitém životě, který je vyprávěn úplně a otevřeně do té míry, jak dovoluje paměť a jedincovo přání ohledně toho, co by o něm měli znát druzí, a který je obyčejně výsledkem rozhovoru vedeného druhým člověkem“*. Atkinson (1998, s. 60) dále považuje za důležité, aby výpovědi respondenta byly interně konzistentní. Částečně v rozporu s ním tvrdí Lukas (2006), že lidský život je plný zvrátů, nerozhodnosti, protikladů a omylů, není jasně strukturován a bylo by mylné se domnívat, že životní příběh ředitele takový bude. Zajímavý je pohled Richmonda (2002), který tvrdí, že životní příběh je současně procesem a produktem. V jeho pojetí se za proces považuje samotné vypravování ředitelů, jejich vzpomínání a přemítání a za produkt pak obraz jejich života spolu se smyslem a váhou, kterou přikládají jednotlivým životním událostem.

Lukas (2006) shrnuje několik teoretických východisek zkoumání životního příběhu: a) kontextualita - životní příběhy je třeba vnímat vždy v kontextu – *„nejsou jen produktem jedince, ale také sociálními konstrukcemi“* (2006, s. 3); b) symbolický interakcionalismus (*„význam, který věcem, lidem, vztahům či událostem přikládáme, nevychází z nějaké jejich podstaty, ale vzniká teprve v průběhu interakcí s nimi“* (2006, s. 4), c) obecná teorie systémů (cirkularita, nesumativnost, diferenciarita) a za d) interpretativní přístup (interpretace vždy odráží značně subjektivní hodnocení skutečnosti, interpretace je neustálá). Dalším důležitým východiskem je narativita (jedinec interpretuje skutečnost tak, jak je pro něj individuálně pravdivá, odráží subjektivní vnímání reality).

Jistě zajímavou proměnou je samotná motivace ředitelů po sdílení svých životních příběhů. Je žádoucí, aby ředitelé byli vnitřně motivováni svůj příběh sdílet, aby ve svém vyprávění spatřovali smysl. Mnoho autorů pak tento smysl nalézají v možné sebereflexi, kterou mnohdy zkoumání na základě účasti v šetření provádí. Nias (1989, s. 392) referuje o velké touze po sdílení příběhů ze strany respondentů; píše že *„Hlad po reflektování svého života jako učitele v přítomnosti neutrální, ale přátelské osoby, byl takřka neukojitelný“*.

Momenty, které při vyprávění respondenti zdůrazňují či se k nim opakovaně vrací, lze považovat za jakési mezníky jejich života. Gavora je označuje jako *„přelomové*

momenty“, Švaříček jako „zlomové události“. Tyto momenty představují hlavní výstup analýzy životních příběhů – bez jejich abstrakce by byl rozhovor jen dlouhým vyprávěním.

3.2 Životní dráha

Životní příběh reflektuje jednotlivé životní dráhy respondentů. Havlová (1996, s. 71) píše o životní dráze jako o „*sledu sociálních pozic a rolí, kterými jedinec prochází během životního cyklu a které tvoří zapojení jednotlivce na sociální vztahy v sociálně historickém prostoru. Rodinný vývoj, psychické a fyzické dozrávání, profesní dráha, sociální a sociálně psychologické dozrávání jsou její součástí.*“

Nový (1989, s. 21) shrnuje jednotlivé životní etapy v přehledném schématu. Pro naše účely na tomto místě zaměříme pouze na etapy, od 21 do 65 let¹.

- Věk 21 – 25 let – Raná dospělost
 - První sociální a ekonomická samostatnost, formulování životních plánů, první zaměstnání. Uzavírání sňatku, narození prvního potomka.
- Věk 26 – 40 – Střední dospělost
 - Sladování sociálních rolí a konflikty rolí, společenská angažovanost, orientace na prožitky. Případná druhá volba povolání, specializace, další vzdělávání.
- Věk 41 – 55 – Pozdní dospělost tzv. krize středního věku
 - Profesionální stabilizace, zhodnocení zkušeností, výkonová exaltace
- Věk 56 – 65 – Důchodový věk
 - Vrchol sociálního postavení a autority, zhodnocování dosavadního života (užívání). Přejít do důchodu či práce v důchodu.

¹ Tento věk byl záměrně vybrán, protože v době psaní textu již autorka znala rámcové životní příběhy zkoumaných ředitelů. Všechny zkoumané ředitelky do této věkové kategorie spadají.

Havlová (1996, s. 76) se vyjadřuje, že „*jestliže pobyt v jednom zaměstnání je delší než tři rok, dá se už hovořit o období relativně stálém*“. Nový (1989) píše, že v první fázi pracovního období života je jedinec mnohdy rozladěn – jeho představy, které si vytvořil v dětství či během studií a získávání praxe na studiu, jsou konfrontovány mnohdy s tvrdou realitou, kdy hledá pomoc a podporu, které se mu nedostává. O to více je touha či spíše potřeba po této pomoci patrná na řídicích pozicích. Cosi jako uvádějící ředitel je v naší realitě stále spíše mýtem, neukotveným termínem.

Největšími determinanty profesní dráhy jsou, beze sporu, rodina a škola. Rodina vštěpuje jedinci základní hodnoty a návyky, velký vliv má také její finanční zázemí. Především v letech minulých byla příslušnost k určité politické straně základním kamenem pro možnost studia. Škola poskytuje jedinci vzdělání. V českém školském systému dochází k první volbě školy a tedy i určitému nastínění profesního působení již v 5. třídě, kdy žáci mají možnost postupovat ve studiu na víceletých gymnáziích.

Zaměříme-li si na profesní dráhy žen, považujeme je za specifické. Nejen tím, že tradičně jsou selektována povolání, která se označují za ryze ženská - Havlová odkazuje na výsledky výzkumů ze 70. let, ve kterých je obor péče o děti hned na prvním místě. Profesní dráha ženy je ve většině případů přirozeně ovlivněna životní funkcí matky. Právě tenká linie, mnohdy dokonce prolínající se pracovní a osobní role je zkušeností mnoha žen. Už samotný výběr povolání je pro ně často ovlivněn úvahou, zdali jim dané povolání umožní skloubit péči o rodinu s každodenní pracovní realitou. Mohly bychom se domnívat, že učitelské řemeslo se v tomto smyslu jeví jako vhodné – v mnohém slučuje obě role ženy a také nabízí určitou časovou vstřícnost. Učitelské povolání je dále dobrým příkladem povolání, které má v rodinách určitou dědičnost a nejednou se vyskytují prvotní impulsy po profesi učitele či učitelky právě po inspiraci z rodiny či nejbližšího kruhu známých a přátel.

3.3 Dosavadní výsledky zkoumání životních příběhů učitelů

„Život učitele je pedagogická laboratoř. Jsou to hledání, pokusy zkušenosti, které se táhnou celým životem“. (Roman Švaříček)

Před samotným šetřením, které bude popsáno v analytické části této práce, považujeme za vhodné zmapovat, co již o životním příběhu ředitele školy píše literatura. Jelikož naprostá většina ředitelů před uvedením do funkce projde dráhou učitele, zaměříme se nejprve na dosavadní výsledky zkoumání životních příběhů učitelů.

Za klíčovou považujeme studii Petera Gavory – *Rozhodnutí stát se učitelem* (překlad autorky). Východiskem pro samotný výzkum mu je idea, že *„učitel není jen odborník, ale je to především člověk; odborné a osobní není možné u učitele oddělit, jeho osobní a profesní život se prolínají, soukromé a odborné se vzájemně ovlivňuje“* (Gavora, 2002, s. 11).

V tomto výzkumu pojednávalo jedenáct učitelů o svých životních příbězích. Gavora se vyjadřuje, že z jejich vyprávění lze pozorovat faktory ovlivňující jejich vývoj, genezi. Mezi dané činitele řadí rodinu učitele – ta tvoří základ pro utváření vztahů s okolím a vštěpuje mu základy pro život, dále pak vlastní osobnost učitele, na příklad jeho vnitřní motivaci, sebevědomí, víru v sama sebe. Dále pak mezi klíčové činitele řadí Gavora cosi, co pojmenovává jako *„učitelskou profesionalitu“* tedy spolehlivost, přesnost, zodpovědnost a usilovnost (Gavora, 2002, s. 11). Dalšími činiteli v genezi učitele jsou normy a zvyky z jeho studií, charizmatičké osobnosti či naopak antivzory, a klíčové události jeho života, mezníky.

Jistě zajímavá je motivace mladých lidí stát se učitelem. Gavora píše, že takové rozhodnutí přichází v etapách – *„inspirace, prekoncept role učitele, identifikace s rolí učitele, prvotní vize, zpřesňování pod vlivem zkušeností, rozhodnutí“* (Gavora, 2002, s. 11). Dále píše, že *„rané rozhodnutí nemá zásadní vliv na to, že mladý člověk se rozhodne stát se učitelem, ale také to, jakým učitelem se stane. Vnímá totiž život školy a činnosti ve vyučování citlivěji a intenzivněji než jiní žáci a tím se naučí o učitelské činnosti také víc než oni. Proto výzkumy zdokumentovaly, že koncept učitele, mnohé postoje, hodnoty a dokonce*

i styl výchovy si budoucí učitel osvojil už během svých školních dob a pedagogické fakulty ho formulovaly pouze částečně.“ (Gavora, 2002, s. 11). Gavora také akcentoval vůli člověka, jeho motivaci. Píše, že *„učitel není jen produktem vysoké školy (...), ale do značné míry i produktem sebe samého“* (Gavora, 2001, s. 366).

Další zajímavou studií je studie *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele* autora Petra Švaříčka. Autor ve studii rekonstruuje procesy budování profesní identity, přičemž se zaměřuje pouze na zlomové události popisující profesní neúspěch učitele experta. Právě tyto negativní zlomové události neúspěchu a poučení označuje v životě učitele za klíčové, neboť *„to jsou jakési zvláštní momenty v čase a prostoru, kdy si učitel vytvoří nový poznatek“* (Švaříček, 2011, s. 268). Další zásadní myšlenkou, kterou Švaříček přináší, je důležitost vlastní identity: *„Klíčové je pro profesní identitu učitele vlastní rozhodnutí zvolit si identitu a pracovat na ní, což je ovlivněno zejména uspokojením z práce (zpětná vazba od žáků) a uspokojením ze sociálních interakcí s ostatními aktéry školy. Profesní identita učitele se vyvíjí po celý život daného jedince, a proto její budování někteří přirovnávají k procesu celoživotního učení. Není to však cesta, která je lineárně vystavěná, ale má mnoho rozcestí, které musí každý individuální učitel řešit“* (Švaříček, 2011, s. 268).

Neméně přínosnou je také studia již zmíněného autora Petera Gavory *Studie životního příběhu: učitelka Adamová*. Jedná se o autentické vyprávění pedagoga o jeho životě. Autor se zaměřil na profesionální dráhu učitele s cílem její rekonstrukce. Definuje také jednotlivé etapy vývoje, cíle, prožité krize a reakce na ně. Gavora na základě biografického designu abstrahoval průřezová témata a tendence, které se prolínají celým životem učitelky Adamové. Jsou jimi rolové vzory (např. bývalí ředitelé učitelky Adamové), všestrannost reflektující širokou profilovost studia, rolové požadavky (zaměřující se zejména na vstup do funkce a požadavky na roli učitele), přijetí komunitou ostatních pedagogů na škole, konstruování učitelské suverenity a lídrovských kompetencí. Gavora dále pozoruje prvky pracovní etiky v celém vyprávění (perfekcionismus, důraznost, úspěšnost, soutěživost, genderové vlivy). Nemalý vliv mají na pedagoga samozřejmě také samotní žáci; autor poznamenává, že *„když se paní Adamová stala ředitelkou, žáci (jí) poskytovaly obraz nejen o jejím vlastním vyučování, ale stali se také*

zdrojem informací o práci učitelů v jejím sboru. Žáky považovala za informátory“ (Gavora, 2001, s. 363)².

3.4 Dosavadní výsledky zkoumání životních příběhů ředitelů škol

S odkazem na Muchmora (2001), který považuje učitelské povolání za osamělé, lze předpokládat, že ředitelské povolání je mnohdy vnímáno jako ještě více osamělé. Pracovníci ve vedoucích pozicích jsou často izolováni. Oproti učitelům je však pro ně zodpovědnost ještě tíživější. Seznámením se s životními příběhy svých kolegů a hledáním obdobných souvislostí a kontextů může být pro ředitele zdrojem inspirace a pomocníkem proti pocitu osamělosti.

Studii o životních příbězích ředitelů škol není v českém prostředí mnoho. Za klíčové považujeme dvě na sebe navazující studie Milana Pola a kolektivu. Studie byly vydány v rámci projektů *Ředitelé českých škol a jejich životní a profesní dráha*, který byl v letech 2007 – 2009 podpořen Grantovou agenturou ČR. Jedná se o studie *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol* a *Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám*.

Pol a kolektiv ve svých studiích rozdělil profesní dráhu na následující etapy:

Předehra – jak se člověk stane ředitelem?

1. fáze – Vstup do ředitelny
2. fáze – Čas osobních zkoušek
3. fáze – Fáze profesní jistoty
4. fáze (přechodové období) – Čas zesílené reflexe chodu školy

² Vlastní překlad autorky.

5. fáze – Fáze nových výzev

Na úplném začátku celého procesu stála motivace ucházet se o ředitelské křeslo. Respondentům výzkumu, který byl předmětem studie, bylo ředitelské místo nabídnuto, a tak se ocitli před nelehkou volbou – setrvat ve své stávající pozici či přijmout výzvu. Nepřímo si tak již vyzkoušeli jednu ze základních manažerských kompetencí – rozhodnost. Autoři (Pol a kol., s. 115, 2009) analýzou výpovědí ředitelů seskupili faktory, které hrály významnou roli během rozhodování: „1) motivy spojené s možností kariérního postupu; 2) motivy vztahující se ke zdokonalení či změně ve škole; a 3) snahu naplnit či nezklamat vnější očekávání“ Před samotným vstupem se tak v ředitelích mísily jejich vlastní očekávání, preference, zároveň také přání jejich okolí. Ač respondenti mnohdy zmiňují náhodu, shodu okolností jako důvod jejich zvolení, Pol se domnívá, že „významnou roli sehrála jejich učitelská autorita, kterou si mezi lidmi ve škole získali“ (2009, s. 117). Tím, že je lidé v jejich okolí, jejich kolegové a nadřízení již znali, domnívali se, že jsou dostatečně kompetentní takovouto funkci vykonávat. Tito lidé k nim měli důvěru, která, na druhé straně, v ředitelích mnohdy vzbuzovala pocit zodpovědnosti. Dle autorů studie pak ředitele v úvodní fázi vykonávání funkce ovlivňovaly dva faktory: „1) stín předchozího ředitele a 2) prestiž, kterou si vybudovali v průběhu předchozí kariéry jako učitelé“ (2009, s. 118 – 119). Pol dále zdůrazňuje velkou specifičnost této úvodní fáze a adaptace v nové pozici; předpokládá, že „má vliv nejen na další vývoj profesní dráhy ředitelů, ale zásadně se promítá i do vlastního řízení školy“ (2009, s. 110).

Pol popisuje styl vedení ředitelů v úvodní fázi jako „intuitivní“ (2009, s. 120). Ředitelé začínají školy vést bez větší systematické přípravy, jsou nuceni důvěřovat především sami sobě, což se ukazuje jako náročné. „Úvodní fázi v dráze ředitelů škol lze hodnotit jako období vnitřní nejistoty, mnoha otazníků, ale i očekávání. Optimismus ředitelům pomáhal také lépe zvládat obtíže a tlak spojený s novou, dosud nezažitou funkcí“ (2009, s. 120).

Zajímavý rozdíl, který se ukazuje ve fázi osobních zkoušek, pozorují autoři mezi profesní dráhou učitelů a ředitelů v tom, že ředitelé se nemohou odvolávat na jakousi „dobu hájení“ (2009, s. 117 – 118). „Zatímco učitelům se v tomto období do jisté míry

tolerují začátečnické chyby a bývá jim obvykle alespoň částečně poskytnuta opora na příklad ze strany zkušenějších učitelů, ředitelé jsou nuceni adaptovat se na novou roli sami a nemají možnost uplatnit „dobu hájení“. Při nástupu do funkce jim není poskytnuta pomoc a navíc ani nemají prostor k adaptaci. V tomto směru lze ředitele označit za začátečníky jenom na papíře“ (2009, s. 117 – 118). Toto souvisí se zodpovědností, která z ředitelské pozice vyplývá na základě právních a jiných norem. „Jádrem (druhé fáze – pozn. autorky) se stalo posilování vlastní sebedůvěry a budování profesní jistoty ředitelů. (...) Význam měly osobní ambice zvládnout a naplňovat stále ještě v mnoha aspektech novou profesní roli a současně snaha nezklamat důvěru druhých“ (Pol a kol, s. 115, 121). Dále hrál roli také vztah ředitele k dané škole. Autoři studie (2010, s. 90) dále hovoří o tzv. „revizi začátečnického entuziasmu“ v období osobních zkoušek.

Autoři studie píší, že pocit sebejistoty ve funkci začíná „třetím až pátým rokem praxe ředitele (2010, s. 90). „Fáze profesní jistoty přináší změnu, jejíž příčinu spatřujeme vedle dalšího i v reformulaci klíčových priorit výkonu funkce ředitele. (...) Prioritou výkonu funkce ředitele se tak stala škola a její úspěch. (...) Zatímco fáze počátku v nové profesní roli je spojena s hledáním vlastních cest a modelů, fáze profesní jistoty symbolizuje již určitá stálost ve stylu řízení“ (Pol a kol, 2010, s. 92). Jinými slovy lze předpokládat, že ředitelé ve fázi jistoty již upřednostňují zájmy školy před těmi svými. Nepřemítají o prosazování svých způsobů ani o svých úspěších, spíše se snaží školu řídit kompetentně jako celek a usilují o její komplexní úspěch. Tato změna ve vedení ředitelů se pak může odrážet v celkovém klimatu školy – ředitelé více delegují, přenechávají kompetence jiným. „Změna přístupu ředitelů znamená posun v profesní dráze. Až ve fázi profesní jistoty můžeme identifikovat systematické uplatňování postupů sdíleného rozhodování a přenášení důležitých kompetencí na spolupracovníky“ (2010, s. 93).

„Získaná data ukazují, že ve fázi profesní jistoty ředitelé svůj další rozvoj a přípravu staví na dvou dominantních pilířích. Prvním z pomyslných pilířů je pro informanty osobní zkušenost. (...) Klíčové pro ně byly nejen zkušenosti z praxe, ale hledali také nové nápady a inspiraci. Zpočátku spíše nezáměrně, postupně však cíleně budovali za tímto účelem pevnější vztahy s kolegy řediteli z jiných škol. Každý z ředitelů si tak budoval ve svém okolí neformální kolegiální síť“ (Pol a kol, 2010, s. 94).

Dle Pola (2010) přichází druhé přechodné období, které nazývá Čas zesílené reflexe

chodu školy kolem desátého roku jejich funkčního období. Ředitelé, ač uspokojeni, že jimi vedená škola má plynulý provoz, reflektují postavení školy a táží se, zdali „*přináší do školy dostatek impulzů; co se jim podařilo a co naopak nesplnilo. (...) Jedním z klíčových východisek reflexe je přesvědčení o významu pozitivního vnímání školy nejbližším okolím*“ (2010, s. 95). Pol jmenuje například zpětnou vazbu od rodičů, dobrou image školy u zřizovatele, školu na první pohled atraktivní a navenek viditelnou. Dle autorů přichází fáze nových výzev zhruba po desátém roku výkonu funkce. Klíčovým je u ředitelů pocit profesní jistoty, pozitivní zpětná vazba zejména od rodičů, schopnost unést tlak, který je na ně ze všech stran vyvíjen, a také pocit osamění ve školním prostředí. Ředitelé jsou po letech výkonu funkce přirozeně unavení, a jelikož škola funguje plynule také bez jejich přítomnosti, dokáží více odpočívat. „*Fáze je primárně o hledání motivace, nových stimulů*“ (2010, s. 98). Ředitelé si definují nové cíle, jak pro sebe samé, tak i pro školu, ve které působí. Pol závěrem píše, že „*ať už se ředitel s novými výzvami vyrovná jakkoli, školu zpravidla neopouští*“ (Pol a kol, s. 101, 2010).

Zajímavou premisou vyplývající z Polových studií je fakt, že ředitelé se s učitelským řemeslem ztotožňují lépe než s tím ředitelským.

Dalším, nám geograficky sice vzdáleným (Filipíny) ale zajímavým zdrojem, je studie *Schéματα ve vývoji kariéry žen ředitelky škol a jejich hodnoty (Career Development Patterns and Values of Women School Administrators*³). Studie autorek Matilde Corazon a Christiny A. Loyoly si klade za cíl popsat schémata kariérních postupů a také hodnoty žen pracujících v managementu vzdělávání ve filipínské provincii Capiz. Výzkumu se zúčastnilo 145 respondentek (žen pracujících v managementu soukromých i veřejných škol). V průběhu výzkumu vyplňovaly ženy dotazník o třech částech: a) jejich demografické informace, b) hodnoty a přesvědčení, c) specifika jejich kariérního vývoje.

Většina účastnic výzkumu byla ve středním věku (36 – 52). Zajímavým výsledkem je fakt, že ač byla většina respondentek ve funkci méně než deset, byly úspěšné. Ve shodě s tímto se vyjadřuje také Hackney (*Women in Transition: A Mission of Service, 1999*),

³ Autorka v textu používá vlastní překlad.

který zdůrazňuje důležitost networkingu. Pravidelná setkávání opravdu ředitelkám pomáhají, jedna druhou inspirují, sdílí své zkušenosti a společně řeší problémy. Na druhou stranu zajisté panuje také určitý „boj o děti“ a konkurence není malá.

Ženy dle výzkumu spojovala vysoká motivace, silná vůle, duchovno („*spirituality*“) a sebeúcta. Respondentky tvrdí, že právě duchovno jim je rádcem, útěchou či jakousi pevnou kotvou, která jim pomáhá překonat těžké situace.

Mentorování, modelování rolí a networking zmiňují ženy jako nejčastější nástroje ve vývoji jejich kariéry. Respondentky se vyjadřují, že mentorováním začínajících učitelů již samy pilovaly dovednosti v roli učitele. Tyto zkušenosti pak dále využívají v roli ředitelky. Ženy coby největší obtížnosti svého povolání jmenovaly náročnost skloubení jejich rodinného a pracovního života. Nicméně s podporou rodiny zvládly tuto výzvu úspěšně.

Další přínosnou studií je *Náhoda, rozhodnutí a šance v kariéře čtyř žen pracujících ve vzdělávání (Chance, choice and opportunity in the careers of four women educators*⁴). Jejím cílem je zjistit důvod nízkého počtu žen ve vedení škol. Výzkum probíhal ve fázích rozhovoru, následného záznamu biografie zkoumaných, přehledu klíčových rozhodnutí a abstrahování dat k analýze. Vzorek respondentek tvořily tři ředitelky. Všechny se narodily mezi roky 1935 a 1945. Co je dle autorů spojuje, je jejich energičnost a pracovitost. Všechny tři ženy úspěšně ukončily doktorské studium v oboru Management vzdělávání (*Educational Administration*).

Autoři uvádí, že dosavadní výzkum se na dané téma náhody nikterak nezaměřuje. Toto samo o sobě může působit překvapivě, obzvláště když tolik jedinců přikládá úspěch či posun v kariéře právě náhodě.

Autoři dále píší, že elementy náhody reprezentují „*šťěstí*“ (1990, s. 7). Autoři kategorizovali příběhy respondentek do tří kategorií: nečekané příležitosti (*unexpected openings*), rozšiřování obzorů (*widening horizons*) a šance (*chance remarks*).

⁴ Autorka v textu používá vlastní překlad.

Nečekané příležitosti: Jean

Po zkušenostech ve vedení programu se Jean stala vedoucí oddělení. Sama praktikovala styl vedení, do kterého zahrnovala ostatní (*participatory management approach*). Osvojila se perspektivu spíše vedoucího než učitele. Více jistá se cítila až v momentě, kdy získala pozitivní zpětnou vazbu od nadřízeného. Jean vykazuje styl, který sama nazývá pospolitost (*connectedness*).

Rozšiřování obzorů: Elaine

Po nástupu Elaine na univerzitu otevřela univerzita nově také letní kurzy. Pro Elaine bylo automatické, že se jejich vedení zhostí právě ona - již měla zkušenosti z vedení programu, mentorování, byla sama zkušenou lektorkou. Motivací bylo pro Elaine to, že její studenti nenaplňovali svůj potenciál. Věřila, že zavedením letní výuky a zkvalitněním přípravy nových studentů se zvýší kvalita celého vzdělávacího procesu. Preferovala takový styl vedení, aby byla často vidět mezi svými podřízenými, aby byla vnímána jako leader. Demonstrovala zaujetí (*commitment*) a erudovanost. Nabídku vnímala jako překvapení. V podstatě pracovala jako dobrovolník – nedostala žádnou finanční kompenzaci, pozici zaujala bez jakéhokoli formálního výběrového řízení – její nadřízený vyzoroval její vlohy a talent.

Šance: Lois

Lois pracovala jako konzultantka, již na této pozici měla velkou zodpovědnost. Cítila ovšem, že je čas jít dál, zkusit novou výzvu. V té době měla už určitou vizi. Přátelé a kolegové jí navrhli, ať se přihlásí do výběrového řízení, do té doby neměla jakékoli vnitřní ambice stát ve vedoucí funkci ve vzdělávání. Lois se však cítila částečně svázaná tím, že v té době bylo velmi málo žen ve vedení škol. Do výběrového řízení se nakonec přihlásila, vyhrála ho ve svých 36 letech. Autoři píší, že se Lois zhostila šance stát se ředitelkou školy v momentě, kdy ji její vlastní děti již tolik nepotřebovaly, kdy byly již dospělé.

Autoři studii uzavírají s tím, že spíše než konzistentní přípravu na funkci či dobře vypracovaný strategický plán potřebují ženy ve vedení školy určitou adaptabilitu na neustálé změny, ochotu riskovat a houževnatost. Nutnost celoživotního vzdělávání byla zmíněna ve všech třech příbězích. Autoři dále zmiňují revizi samotného způsobu hledání

nových vedoucích pracovníků. Cílem strategického výběrového řízení by mělo být hledat osoby, které již disponují určitými řídicími kompetencemi. Ve studii je akcentováno mentorování, reflexe a sebereflexe. Autoři také píší, že během péče o rodinu si vlastně ženy osvojují mnoho dovedností, které zužitkují také ve své manažerské praxi.

Shrnutí

Životní příběh jsou momenty života respondenta, které se vědomě rozhodl vyprávět badateli. Jsou již určitou interpretací mezníků jeho života, přičemž to, jak badatel vyprávění zaznamenává a následně interpretuje je značně ovlivněno vzájemným vztahem a nastolenou důvěrou mezi těmito dvěma účastníky šetření. Sdílení životního příběhu může sloužit jako významná sebereflexe pro vyprávěcího. Další část této kapitoly přináší shrnutí životních etap člověka a poukazuje na spojitosti mezi jednotlivými fázemi a událostmi v profesním životě jedince.

V kapitole jsme shrnuli dosavadní výsledky výzkumu v oblasti životních příběhů učitelů a ředitelů škol. Odkazujeme se na studii Petera Gavory *Rozhodnutí stát se učitelem*, ze které byla zmíněna rodina jakožto primární faktor v genezi učitele; dále zmínil např. sebevědomí a motivaci učitelů a důležité vzory či antivzory, které ředitele v průběhu jejich života ovlivnily. Při volbě učitelského povolání hrají dominantní roli zkušenosti již ze studentských let, jelikož již tehdy se v mladých lidech formulují hodnoty a postoje, které později uplatňují. V další významné studii s názvem *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele* pak Zdeněk Švaříček označuje negativní zkušenosti za klíčové, protože díky nim si učitel osvojuje nové poznatky a dovednosti. Ve studii *Studie životního příběhu: učitelka Adamová* se Gavora zaměřuje na životní příběh jedné učitelky. Autor popisuje prvky pracovní etiky jako je např. perfekcionismus, důraznost, úspěšnost, soutěživost a genderové vlivy.

Za zásadní pak autorka považuje studie Milana Pola a kolektivu autorů - *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol a Profesní dráha ředitelů základních škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám*. V těchto studiích autoři rozdělili profesní dráhu

ředitelů školy do pěti základních období: vstup do ředitelny, čas osobních zkoušek, fáze profesní jistoty, čas zesílené reflexe chodu školy a fáze nových výzev. Autoři studií hledají charakteristiky jednotlivých období: popisují motivaci zkoumaných stát se řediteli, těžkosti, se kterými se potýkají po nástupu do funkce, přibližují tento jejich počáteční intuitivní styl vedení. Po zhruba pěti letech ve funkci pak dle autorů přichází pocit profesní jistoty, kdy ředitelé začínají přenášet své kompetence na kolegy a mnohdy reformulují svou vizi. V konečné fázi jejich profesního života, pak ředitelé často hledají nové stimuly a výzvy.

Jako další přínosnou studii autorka jmenuje *Schémata ve vývoji kariéry žen ředitelek škol a jejich hodnoty* filipínských autorek Matilde Corazon a Christiny A. Loyoly. Ženy ve vedení škol spojovala vysoká míra jejich vnitřní motivace, sebeúcta, silná vůle a jejich víra. Jako nejčastější nástroje ve vývoji svých kariér jmenovaly mentorování a tvoření networkingu, jakési sítě osob ve stejné funkci, se kterými mohly sdílet své zkušenosti a být si tak navzájem rádci.

Kanadské studie *Náhoda, rozhodnutí a šance v kariéře čtyř žen pracujících ve vzdělávání* přináší životní příběhy tří žen, které spojovala vysoká funkce ve vzdělávací instituci, velká energičnost, pracovitost a doktorský titul z oboru Managementu vzdělávání. Autoři zmiňují náhodu jako velmi frekventovaný faktor v příbězích žen. Jejich jednotlivé příběhy pak následně dělí na nečekané příležitosti, rozšiřování obzorů a šance.

4 Závěr teoretické části

V teoretické části práce jsme vymezili cíl šetření a představili teoretický rámec problematiky, do které je šetření zasazeno. Tato část práce pojednává o řediteli školy a jeho postavení v současné české legislativě. Shrnuje kompetence, kterými by měl ředitel disponovat jakožto vedoucí pracovník. Zároveň přináší pohled na ředitele historickou optikou – v průběhu doby se měnila politická situace a s tím přirozeně také role ředitele stejně jako obecné cíle předškolního vzdělávání. Lze předpokládat, že tyto změny se promítnou ve vyprávěných příbězích ředitelek v analytické části.

5 Analytická část

5.1 Cíl šetření a dílčí výzkumné otázky

Cílem této diplomové práce je komplexně postihnout život tří ředitelek mateřských škol, konkrétně abstrahovat charakteristické rysy a zlomové okamžiky jejich životních příběhů, přiblížit jednotlivé fáze jejich ředitelské funkce a zdokumentovat jejich vnímání role ředitele školy. Pro dosažení cíle bylo zvoleno kvalitativní šetření, konkrétně pak hloubkové rozhovory. Lukas (2006) zdůrazňuje, že klíčovým aspektem biograficky zaměřených výzkumů není shromažďování faktů a konkrétních informací o životě jedince. Stěžejním je naopak vystižení smyslu a významu, který respondenti jednotlivým událostem přikládají. Zdůrazňuje také roli selektivního charakteru lidské paměti, kvůli které jedinec považuje za klíčové události a okamžiky ty, které dle jeho názoru a mínění ovlivnily jeho život.

Dílčí výzkumné otázky výzkumného šetření byly následující:

- Výzkumná otázka č. 1 - Co je charakteristické na životním příběhu ředitelky?
- Výzkumná otázka č. 2 – Jaké byly okolnosti vstupu do ředitelské funkce? Čím byly charakteristické jednotlivé fáze ředitelské profese?
- Výzkumná otázka č. 3 – Které jsou zlomové události / mezníky v životě ředitelky?
- Výzkumná otázka č. 4 – Jak je vnímána role ředitele školy?

5.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem předkládané práce byly tři ženy, ředitelky mateřských škol. Jelikož autorka již na začátku šetření tušila, že půjde o časově náročnou spolupráci a ze stran ředitelek, mnohdy velmi osobní, obávala se, že pokud půjde o naprosto náhodný vzorek

respondentek, bude jejich ochota se šetření účastnit nízká. Z tohoto důvodu autorka využila své soukromé zdroje. Ženy ředitelky byly kontaktovány na základě osobní známosti – ve všech třech případech je znal někdo autorce blízký. Autorka sama respondentky osobně neznala, tudíž s nimi neměla žádný vztah. Výběr těchto ředitelek tedy nemůže nikterak ovlivňovat charakter výzkumu.

Autorka šetření kontaktovala všechny tři dámy telefonicky. U všech respondentek předcházela ještě telefonní hovor prostředníka, tj. někoho, kdo zná blíže jak respondentku, tak i autorku. Po svolení respondentek v těchto případech již následoval výše zmíněný telefonický kontakt ze strany autorky. Všechny ženy s účastí v šetření souhlasily, ač některé skromně zaváhaly a nebyly si jisté, zda autorce budou moci nabídnout dostatečně pestré zkušenosti. Po telefonickém souhlasu jim byl zaslán shrnující email uvádějící cíl šetření, přibližnou časovou náročnost a další podrobnosti.

Výběr účastníků šetření podléhal několika kritériím. Jelikož se práce zabývá ředitelkami mateřských škol, bylo nezbytné, aby ženy opravdu zastávaly tuto funkci. Dalším kritériem byla doba výkonu funkce, která byla pro účely tohoto šetření stanovena na dobu deseti let, a to z důvodu co možná největší pestrosti zkušeností ředitelek. Dalším kritériem bylo setrvání ve funkci v době provádění šetření. Všechna tato kritéria byla potvrzena s respondentkami ihned v telefonickém rozhovoru, následně byla opět zopakována v emailové komunikaci. Autorka dále v samém úvodu komunikace s respondentkami zmínila, že rozhovor bude nahráván a následně doslovně přepsán. Respondentkám bylo přislíbeno zachování anonymity a změna identity v samotné práci.

5.3 Organizace a realizace šetření

V předkládané práci autorka aplikuje postup navrhovaný ve studii *Životní příběhy učitelů – od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu* Josefem Lukášem. Šetření mělo následující fáze:

1) Preinterview – oslovování respondentů, seznamování s projektem, selekce vhodných respondentů

Po telefonickém spojení s respondentkami a následné výměně emailů byl domluven termín osobní schůzky. V průběhu této schůzky byl proveden hloubkový polostrukturovaný rozhovor o době trvání zhruba devadesáti minut.

2) Hloubkový, polostrukturovaný rozhovor – určitým vodítkem byla při rozhovoru připravená sada otázek (níže), nicméně rozhovory plynuly mnohdy velmi spontánně a respondentce byl vždy dán dostatečný prostor pro volné vyjádření. Připravené otázky tak sloužily spíše jako jakési vodítko, pokud by rozhovor neplynul zcela přirozeně. Ve shodě se Švaříčkem (2014, s. 131) je primárně akcentován respondent jako takový: „*Badatel, který vede rozhovor, je spíše průvodcem než režisérem v procesu vyprávění*“.

Dvě ze tří setkání proběhly v ředitelně mateřské školy, v obou případech v odpoledních hodinách. Třetí setkání proběhlo v klidné kavárně taktéž v odpoledních hodinách. V úvodu schůzky před samotným rozhovorem došlo ke konverzační výměně, navození příjemné atmosféry a přirozené komunikace. Tato fáze byla velmi důležitá, jelikož si je autorka dobře vědoma toho, že vzájemná důvěra je podmínkou pro otevření respondentek, pro autentické sdílení jejího životního příběhu. Tato úvodní fáze trvala zhruba patnáct minut. Poté autorka pokládá první otázku, která slouží jako „*narativní impuls*“ (Gavora, 2000), jakýsi spouštěcí podnět, na jehož základě začne respondentka vyprávět. Dále už autorka ustupuje do pozadí a do interview přímo vstupuje, je-li potřeba učinit jej plynulejší či verifikovat určité jevy.

Níže jsou připravené otázky (které respondenti neměli k dispozici před samotným rozhovorem):

- Životopis – můžete chronologicky projít svůj profesní životopis?
- Kdy jste si vybrala povolání učitelky? Chtěla jste být vždy učitelkou?
- Lákala vás vedoucí funkce?
- Jaké osobnosti Vás v průběhu vaší kariéry ovlivnily?

- Popište své nadřízené, které jste zažila. Ovlivnili Vás nějak? Udržujete s nimi stále vztahy?
- Jak vzpomínáte na vstup do praxe po škole?
- Jak dlouho jste učila, než jste se dostala do ředitelské funkce?
- Jak jste se ocitla v ředitelské funkci? (Bylo Vám to nabídnuto? / náhoda / atd.)
- Jaký byl pro Vás vstup do ředitelské funkce? Měla jste dostatek informací a podpory? Kdo Vám nejvíce pomohl?
- Měla jste někoho v rodině na obdobné funkci? Jak vás ovlivnil?
- Jaký byl druhý rok od nastoupení?
- V jaké fázi kariéry jste nyní? Jaké máte plány do budoucna?
- Popište ve stručnosti svůj běžný pracovní den.
- Jakých dosažených úspěchů si nejvíce ceníte?
- Zažíváte jako ředitel pocit osamění?
- Co je pro vás atraktivní na pozici ředitele školy? Co je nejvíce náročné?
- Myslíte, že je správné, že má ředitel školy vykonávat přímou pedagogickou činnost?
- Musí být ředitel školy bývalý učitel? Mohl by vést školu člověk bez pedagogické praxe?
- Jaké události Vy považujete jako mezníky Vaší kariéry?
- Je něco, na co jsme zapomněli? Chtěla by ses zeptat na něco ty mě?

Na konci této druhé fáze šetření, rozhovoru samotného autorka poděkovala všem dámám za sdílnost, otevřenost a trpělivost. Přislíbily si zachování kontaktu.

3) Transkripce, analýza dat (tzv. fluidní analýza – Oplatka 2001)

4) Rozhovor zpřesňující (holistické interview⁵)

5) Transkripce, analýza dat

6) Podrobná konečná analýza, komparace, interpretace a zasazení do kontextu

⁵ Pokud bylo potřeba.

5.4 Zpracování a analýza dat

Pro analýzu získala autorka od respondentek tři velmi detailní rozhovory, z nichž každý byl v délce od mezi 1 hodinou a 17 minutami a 1 hodinou a 46 minutami. Tyto zvukové záznamy rozhovorů byly autorkou doslovně přepsány a celkem tak vzniklo 81 stran textu přepsaných rozhovorů. Celý textový soubor byl opatřen čísly řádků.

Jelikož chtěla autorka zachovat anonymitu respondentů, změnila jejich jména a názvy obcí. Dále také neuvádí doslovné přepisy rozhovorů v příloze této práce z důvodu jak zachování anonymity, tak i kvůli přílišné délce rozhovorů.

Autorka se při analýze inspirovala tematickým kódováním tak, jak je popisuje Švaříček v knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, 2007). V tomto přístupu autorka provedla kódování a kategorizaci kódů zvlášť pro každý rozhovor. Při samotné analýze byl zvolen následující postup pro každý z rozhovorů se třemi ředitelkami:

- 1) Detailní pročtení rozhovorů
- 2) Kódování rozhovorů
- 3) Záznam jednotlivých kódů spolu s místem výskytu. Pokud byl jeden kód zaznamenán několikrát, vedle názvu kódu se postupně zaznamenávala čísla jednotlivých řádků nálezu kódu. Tento záznam byl prováděn následovně:

kód + počáteční jméno ředitelky + číslo řádku, na kterém se kód vyskytl, např.

stálost touhy po profesi T82, T1276, kolegalita T875, T957, T302 atd.

- 4) Kategorizace kódů – při opětovném detailním pročítání, opětovném vracení se k jednotlivým kódům hledala autorka nadřazené kategorie.

- Na příklad pro kód *rivalita na velkých mateřských školách, atmosféra školy, vesnice, malotřídky* a *Velikost školy ovlivňuje kompetence ředitele* byla zvolena kategorie *typ školy*.

- 5) Analýza výpovědí v souvislosti k výzkumným otázkám.

6) Pro každou mateřskou školu byly také prostudovány inspekční zprávy veřejně dostupné na webových stránkách České školní inspekce v registru inspekčních zpráv, aby byl zachován alespoň částečný náznak metody triangulace.

5.4.1 Ředitelka Tamara

„Lidskost jako základní kámen.“ a „Nostalgie po starých časech.“

Tamara	
Věk:	60 – 70 let
Počet let ve funkci:	32 let
Poloha školy:	Kraj Vysočina
Velikost školy:	25 dětí

Tabulka č. 1

Ředitelka Tamara již přes 30 let působí jako ředitelka jednotřídní mateřské školy na Vysočině v obci s necelými 250 obyvateli. Tamara, na první pohled čilá, veselá dáma již v důchodovém věku, nás přivítala velmi nadšeně, avšak s obavami, zdali vůbec bude co sdílet. V rozsáhlém, srdečném a přirozeně plynoucím rozhovoru se ochotně rozpovídala. Respondentka vykazovala velkou radost ze sdílení svého životního příběhu.

➤ **Výzkumná otázka č. 1 - Co je charakteristické na životním příběhu ředitelky Tamary?**

- **Lidskost jako základní stavební kámen**

Z Tamařiných výpovědí stejně jako z jejího vystupování a samotného přivítání číší její skromnost a lidskost. To ostatně sama nejvíce obdivovala na své ředitelce. Spolu nebyly dle jejích slov pouze kolegyněmi, svěřovaly se jedna druhé, byla mezi nimi velká důvěra.

Právě takovou atmosféru lze číst v Tamařiném vyprávění o současném stavu mateřské školy, ve které působí. Právě ta osobní rovina je pro ni zřejmě velmi důležitá – zmiňuje ji hned na v úvodu: *„No já jsem měla dobrou. Já jsem měla velice dobrou. My jsme si opravdu padly...my jsme se navštěvovaly. My jsme si rozuměly.“* Sama tuto shodu zdůvodňuje následovně: *„No prostě byla taková...taková lidská. Dokázala mi poradit, jak na ty děti...no, všechno. Nehrála si na žádnou paní ředitelku...prostě taková... Ona měla taky svoje problémy, který mi třeba sdělila...tak jako v její rodině. Ona věděla, co je v mojí. Říkám, ona byla, já nevím, o dvacet let starší než já, no ale rozuměly jsme si. To jsme se ještě potom navštěvovaly, když jsem vlastně už skončila.“*

Skromnost lze pozorovat např. v jejích výpovědích týkajících se změny práce. Jakmile zjistila, po čtyřleté pauze v kanceláři, že její srdce ji stále táhne k dětem, pozice ředitelky byla obsazená, a tak byla nucena pracovat i na jiných pozicích: *„Když jsem se teda chtěla vrátit, tak mi bylo doporučeno... Pod Náspem zrovna hledali uklízečku, tak jsem šla půl roku tam uklízet. No a to si mysleli, že jsem tam nějaká nasazená...že jako ředitelka a teď najednou tady uklízí, ale prostě bylo to tak.“* Tamara o této zkušenosti vypráví bez emocí, jednoduše konstatuje tuto realitu jako fakt, který přijímá. Sama svou skromnost ve výpovědích přímo pojmenovává. Na otázku, zdali ji někdo lákalo prostředí větší mateřské školy, odpovídá: *„To určitě ne. Říkám, já jsem taková spíš skromnější. To ne a říkám, jak jsem si zažila toho půl roku v tom Humpolci jako učitelka, tak mi to bohatě stačilo.“* Také při popisu svých dovedností Tamara upřímně popisuje své vlohly a nedostatky: *„Jo tak dělám, ale ne že bych byla nějaká nadaná. To ne. A chodila jsem na housle, ale ne že bych byla nějaký talent, to ne.“*

Vedle skromnosti je v Tamařině výpovědi často pozorovatelná absence aktivního počínání, spíše pasivní přijímání sledu událostí – *„Jako mně by to nevadilo, že nebudu dělat ředitelku, to vůbec ne. To ne. Když se to ale takhle naskytlo, tak to bylo daný a tady jiná šance nebyla.“* Tamara v rozhovorech několikrát popisuje, že rozhodování o funkci ji nenáleželo, že *„prostě to tak bylo daný. Ty budeš ředitelka a ty budeš to...a je to.“* Určitou pasivitu Tamary můžeme pozorovat i v její výpovědi o výchově dětí: *„No a s těma rodičema, že máme docela fakt jako zase...na to že já je tady haním, že prostě ty děti nevychovej, tak docela jako máme s nima dobrý vztahy. To ne že ne. Tam je to asi ta doba,*

tak já už to tak nějak neřeším. My s tím stejně nic neuděláme...“ V otázkách na budoucnost se také projevuje Tamařina koncentrace na přítomný okamžik a příliš budoucí počínání neplánovat: „No tak říkám ještě rok určitě a pak se uvidí. Jako já to nějak neřeším. Prostě bude záležet...taky třeba zdravotní problémy můžou přijít, leccos. Jako opravdu to neřeším. Až to bude, tak to bude.“

- **Nostalgie**

V rozsáhlém rozhovoru s ředitelkou Tamarou se prolínají také vzpomínky po časech dávných. Tamara mnohdy sklouzává k porovnávání dob minulých a současných – její více než třicetiletá praxe ji k tomu přirozeně svádí. Mnohdy je v jejích výpovědích cítit jakási nostalgie, ač současnou dobu vyloženě nekritizuje. Nejčastěji porovnává postavení ředitele a výchovu dětí.

Oblastí, ve které mnohdy minulé a přítomné porovnává, je na příklad podpora ředitele. Dle jejích slov je nyní vše na jeho bedrech a v porovnání s historií se mu dostává menší podpory. Kontrolní orgán mnohdy kontroluje spíše dokumentaci - z Tamary cítíme určité zklamání nad posunutím výchovného cíle mateřské školy do pozadí: *„Hlavně když máte všechny papíry v pořádku. Ano, ona (inspektorka – pozn. autorky) se mi pak podívá na výchovnou činnost. Jeden den mi prostě všechno podle ... co oni mají nařízeno...tak zákon a už se jede a máš to tam takhle a nemáš. A druhý den je výchovná činnost a to už tak jako přejde a je hotovo. Neříkám, že za totality to bylo všechno v pohodě, to neříkám...zase jsme musely dělat politický nástěnky a takovýdle věci, ale prostě tadle výchovná činnost...bylo ta jasně daný. Je fakt, že zase sledovali, jestli jsme nepřetáhly pět minut a svačinu a takovýdle blbiny. To taky bylo. Věděla jste ale fakt, co s nima jak dělat. Protože dřív Vám dali normálně plán výchovnej. Já je mám dodneška ty starý plány. Tam byly tři věkové skupiny a pěkně hezky rozepsaný – co dělat, co se s tím sleduje a stačilo to.“*

Určité komparaci se Tamara nevyhýbá ani při povídání o účastnících vzdělávání. Přiznává, že dnes je mnoho rodičů starších, což může způsobovat jiný styl výchovy. *„Jinak*

jsme to i vychovávali, ale oni už ty svoje děti zas jinak vedou. Už je to volnější ten režim a všechno. No já když slyším, jak ony chodí spát ty děti večer. Pak ráno je půl devátý a oni mi chodí do školky, protože oni spaly. Oni večer nechtějí spát. Já to u svých dětí neznala. Ty buď šly se mnou ráno do práce, protože já jsem chodila na půl sedmou. Já nevím, v šest když jsem je vzbudila, to už bylo dost pozdě, abysme se vypravili. Prostě po Večerníčku se šlo ležet, přečetla se pohádka a přes to nejel vlak. Dneska oni chodí spát v půl devátý, v deset, v půl jedenáctý. A pak zas tady máme, že třeba v pěti letech nezná barvy. Jo, že ho učíme barvy, učíme ho držet tužku, učíme ho držet všechno. A pak ještě se chluběj, že si o půlnoci hrálo pod peřinou s tabletem“.

- **Předurčenost k profesi**

Z Tamařiných výpovědí velmi číší její láska k učitelskému řemeslu. Zeptáme-li se jí, jak se dostala do funkce, vždy se dostaneme k dětem, zeptáme-li se jí na vedení lidí, opět po čase hovoří o dětech. Sama říká, že od útlého věku měla o budoucím povolání jasno: „*Můj sen bylo pořád od mala, že budu u malých dětí. Já jsem to už měla daný, protože já jsem hlídala všechny děti ve vesnici, všechny děti u babičky, když jsem byla na prázdninách. Byl to takový můj koníček.*“ Z celého rozhovoru číší jistota, stálost, se kterou o své touze pracovat s dětmi vypráví. V její profesní kariéře bylo jen jediné období, které netrávila v mateřské škole. Sama ale říká, že lásku a touhu být s dětmi nikdy neztratila: „*No a po čtyřech letech teda v tý kanceláři jsem zase zatoužila, že bych se vrátila zpátky. Prostě ty děti...mě to táhlo, no.*“ Také při hodnocení současných absolventek, budoucích učitelek mateřské školy se Tamara opětovně dostává k tezi, že základem kvalitního pedagoga je vztah k dětem: „*Říkám, některá tam může bejt deset let a stejně z ní je houby učitelka a některá... prostě musí mít k těm dětem hlavně vztah.*“

• Charakter školy

Samotný začátek ředitelování je u Tamary vlastně spjatý s charakterem školy. Umístění mateřské školy v malé obci na Vysočině nepředstavovalo prostředí dravé, plné rivality; pro Tamaru zde nebyla konkurence: „*Tady žádná jiná učitelka mateřský školy široko daleko nebyla, jen já, takže to bylo tak jako pro mě. Takže jsem tak nějak věděla, že půjdu prostě sem.*“

Tamary skromnější povaha a lidská tvář tak jde ruku v ruce s prostředím, na kterém působí. Sama říká, že jí dané prostředí velmi vyhovuje a neměnila by jej. Především tomu tak je kvůli kolektivu kolegů a jejich vztahům. Svou zkušenost porovnává se svým krátkodobým působením ve větší mateřské škole: „*To byla větší, čtyřtřídní a ty vztahy, to mně nedělá dobře. Takový pomluvy, to ne. To nemám ráda. Tam provozní a pedagogický a ještě pedagogický mezi sebou a ještě provozní mezi sebou. Ted' to tam člověk slyšel. Jsem byla ráda, že jdu. Ne, prostě my jsme si tady vždycky kolektivně nějak vyhověly. Prostě perfektní to tady bylo.*“ Prostředí malotřídní mateřské školy na druhé straně vyžadovalo její velkou flexibilitu – mnohdy se v malém kolektivu stalo, že musela suplovat role více zaměstnanců: „*Dřív jsem tady hodně byla sama, protože ta předchůdkyně pořád marodila. To jsem tady táhla sama. To bylo hrozný, když jsem teda tady neměla někdy ten zástup.*“ Dále vzpomíná, jak na začátku své ředitelské funkce musela suplovat i kuchařku.

Charakter školy dle Tamařiných výpovědí velmi ovlivňuje styl vedení jejího ředitele. Možná lze toto říci i naopak, že určitý charakter školy přitahuje konkrétní typy osobností, pro které je jejich styl vedení typický. Na otázku, zdali je autoritativní přístup ve vedení třeba Tamara odpovídá: „*No tak tady ani snad ne. Možná kdybych byla ve větší. Ani sem bych po tom netoužila. Právě ve větších školkách tam už to asi musí být. Tohle je ale jednotřídní a já si myslím, že je to hodně o tý domluvě.*“

Z Tamařiných výpovědí můžeme chápat, že také spolupráce se zřizovatelem je mimo jiné ovlivněna také lokalitou a velikostí školy. Zřizovatel coby starosta malé obce může vyžadovat specifický způsob spolupráce. Tamara toto kritizuje z několika důvodů: „*Mně třeba mají dělat platy, takže já musím říct: hele, mám třeba platový postup, nebo mění se platy, musíte mi to udělat. Oni to nehlídají a musím jim to spíš tak jako já najít, jak*

to tam mají napsat a tak. Na těchhle malejch vesnicích to v tomhle není dobrý. To nevymysleli dobře, že nám ředitelům mají zřizovatelé dělat platy. To není dobrý. Za prvý je to tady po celý vsi, kolik bere ředitelka a za nic. Za druhý to jde vůbec tak nějak mimo. A je problém prostě tak nějak s těma financema taky. Nechtějí nám moc dávat. Už já nevím, kolik let, no hodně...5, 6 let mám stejný rozpočty, i když, dá se říct, že zdražovalo všechno. A problémy tady...třeba starý kamna. Když se to mění, tak je problém, že na to není. Ono na to je, ale nechce se jim to nějak už dávat do té školky.“ Tamara tak naznačuje negativní vnímání mateřské školy zřizovatelem.

Tamara referuje, že atmosféra její malotřídní mateřské školy je specifické také tím, jak s nimi komunikují rodiče dětí: *„Oni se tady rádi vypovídají. Oni by radši povídali. Já to tak musím vždycky nějak utnout. Některý ne. Ty sem to dítě opravdu dají a jdou. Moc se nevybavují. Většina ale by nejradši povídali a nejvíc odpoledne, když už teda přijdou s úderem, že se má zavírat, tak to by se vypravovali...až do večera. Říkám, taková rodinná školka. Takže my jsme s nima v kontaktu obě každý den“.* Můžeme se tedy domnívat, že velikost a typ školy tak určují kromě stylu vedení ředitele také atmosféru na škole. V případě Tamařiny školy se ukazuje, že čím menší velikost, tím větší tendence k osobnějším přístupu a rodinné atmosféře. Respondentka také přiznává, že styl komunikace s rodiči na její škole by nebyl realizovatelný na větších školách: *„Já už nevím co, protože si myslím, že jak my jsme s nima ve styku, že to v těch velkých školkách takhle vůbec nemůže fungovat. Tady nás berou fakt jako rodinu. Asi tohle je horší, protože...je to v těch větších městech takový neosobní, tak tam si třeba tolik nedovolí jako tady.“* V tomto smyslu tedy vidí nedostatek své školy.

➤ **Výzkumná otázka č. 2 – Jaké byly okolnosti Tamařina vstupu do ředitelské funkce? Čím byly charakteristické fáze ředitelské profese?**

Tamaru to k profesi učitelky táhlo již od dětství. Učitelské řemeslo měli ostatně v rodině - členové rodiny jejího otce působili ve školství. Sama Tamara dokázala svůj entuziasmus

přenést také na vlastní děti – obě se profesně zaměřily na vzdělávání. Ač Tamara neskrývala obavy z povolání učitele pro jejího syna (mj. z finančních důvodů), jeho touha po tomto povolání byla silná. Můžeme předpokládat, že právě díky matčině pojetí profese.

Do funkce ředitelky se dostala ve svých dvaceti třech letech po pouhých, rok a půl dlouhých, zkušenostech v roli učitelky. V útlém věku a navíc těhotná, hozena do vody. *„No jako kolektiv dobrý, ale zas na to... protože jsem nic neznala, nevěděla, navíc tam byly takový provozní problémy. Jako jednou stranou jo, jednou ne...nevím no, jak bych to... Možná i tím, že jsem už byla těhotná, tak už ty hormony ve mně asi...“*

Tamara se do funkce dostala ryze bez svého přičinění, což ostatně v osmdesátých letech nebylo překvapivé: *„No tak prostě to tak bylo daný. Ty budeš ředitelka a ty budeš to...a je to.“* Ostatně ani důvod výběru právě jí nebyl sdělen: *„To vůbec nevím, jak na mě inspektorka přišla. Prostě zavolala do Olešné a že by mě potřebovali. To vůbec nevím, jak na mě přišla.“* Když se po mateřské dovolené opět dostala na post ředitelky mateřské školy, tuto funkci již brala s o poznání větší samozřejmostí. Ve vesnici, ve které žila, vznikala mateřská škola, na jejímž zařizování sama s obcí spolupracovala. *„Ono v tu dobu se tady ta školka začala stavět, takže to bylo tak nějak pro mě dělaný. Tady žádná jiná učitelka mateřský školy široko daleko nebyla, jen já, takže to bylo tak jako pro mě. Takže jsem tak nějak věděla, že půjdu prostě sem. Akorát to tak vyšlo, že jsem z mateřský rovnou mohla přejít.“*

Na své začátky ve funkci vzpomíná Tamara jako na obtížné, ale především z hlediska pedagogického nikoli manažerského: *„No tak ono toho zas nebylo tolik. To spíš bylo kolem tý výchovný činnosti. To spíš s tou učitelkou, ty přípravy, hospitace a takovýhle. To prostě dřív támhle se dojelo na okres, tam vám udělali smlouvy a všechno. Já jsem nemusela dělat nic takového. Když jsem prostě zavolala na okres, že je nějaký problém, tak jsem to potom řešila s nima. Tohle jako nebylo nějak složitý. Výkazy ... teď se dělají. Předtím se tohle nedělalo. Já už si to přesně teda nepamatuju, ale byla to spíš ta výchovná činnost s tou učitelkou.“* V začátcích byla Tamaře podporou její bývalá ředitelka v sousední vesnici, pomáhala jí především s výchovnou činností, inventarizacemi. V porovnání se současnou dobou však nebylo dle Tamary takové administrativy a dostávalo se jí podpory z tehdejšího okresního úřadu: *„To prostě dřív támhle se dojelo na*

okres, tam vám udělali smlouvy a všechno. Já jsem nemusela dělat nic takového. Když jsem prostě zavolala na okres, že je nějaký problém, tak jsem to potom řešila s nima. Tohle jako nebylo nějak složité. Všechno to bylo na okrese, takže nebyl tam jako dneska, když si tady musíte všechno dělat. To zase nebylo.“ Respondentka se emotivně vyjadřuje o samotném začátku své funkce možná také proto, že byl znepríjemněn její nemocí: *„Měla jsem dvě angíny za sebou, takže jsem tady v horečkách začínala.*“, nedostatkem kvalifikovaného personálu a také absencí materiální. *„Takže já jsem tady vlastně začínala s nekvalifikovanou učitelkou a byli jsme bez kuchařky, takže já jsem vařila, a byla u dětí a ta paní, ta nám sem chodila tak něco potajmu radit, co na to jídlo. Jinak jsme tady uklízeli sami.*“ Tamara tedy na úplném počátku ředitelské dráhy prokázala velkou adaptabilitu, což shodně autoři kanadské studie *Náhoda, rozhodnutí a šance v kariéře čtyř žen pracujících ve vzdělávání* vyzdvihují jako jeden z žádoucích rysů manažerů vzdělávání. V Tamařiných vzpomínkách na konci převažuje již nadhled a humorný tón: *„Bylo to veselý, radši nevzpomínat.*“

Ve svých výpovědích vzpomíná Tamara především na pomoc svých kolegyně ředitelky. Na rozdíl od zřizovatele měly ředitelky praktickou zkušenost ze stejné oblasti: *„Prostě telefonovaly ředitelky mezi sebou a takhle se to dělalo. Vždycky každá něco věděla.*“ Přiznává, že některé ředitelky byly sdílnější než ostatní a v této skupině se dokonce vyčlenila jedna s neformální rolí „poradkyně“: *„A ta Kamenice nad Lipou tam je velice šikovná paní ředitelka. Ta učí i na střední škole v Obratani. Ta ví všechno tak nějak, takže vždycky od ní chytáme rozumy.*“ Na druhou stranu pomoci zřizovatele se jí nedostávalo žádné, spíše naopak: *„Jenomže oni (zřizovatelé – pozn. autorky) tomudle nerozuměli. Říkám, to jsou tadyhle lidi, který dělaj, já nevím, třeba dejme tomu jezdí s traktorem. Takže co já jsem po nich mohla zase chtít, aby mi něco, co se týká, já nevím, školství. To oni spíš od nás.*“ Tamara ale zmiňuje i situace, se kterými jí nepomohl nikdo – v takové chvíli je pouze jedno řešení: *„No ale někdy Vám neporadí nikde a musíte si to prostě zase někde hledat.*“

Fáze profesní jistoty, o které píše ve studii *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol* Martin Pol a kolektiv, u Tamary dle jejích slov nikdy nenastala z důvodu stále se měnících požadavků ze strany států. Na otázky, po jaké době se ve funkci cítila

jistěji, odpověděla: „*No to si nejsem ani dneska jistá. To si nejste nikdy jistá.*“ Jako překážku vnímala Tamara také nekvalifikované spolupracovníky, především učitelky, přičemž opět zdůrazňuje důležitost pedagogické stránky v procesu řízení. Po určité době Tamara přiznává, že určitá forma jistoty se přeci jen dostavila – „*Já nevím, dva roky. Tak nějak asi než se to zaběhlo.*“ Shodně tak označuje dobu, kterou označují autoři studie za nutnou k určitému zautomatizování činností.

V současné době je Tamara, která jak sama říká, je „*ve fázi, že může klidně zítra skončit*“, v důchodovém věku a plány do budoucna pevně stanovené nemá. Je otevřená různým možnostem vývoje, nelpí na jednom scénáři. Jako pozitivum vidí příjemný kolektiv a také finanční přivýdělek. Sama říká: „*No tak říkám ještě rok určitě a pak se uvidí. Jako já to nějak neřeším. Prostě bude záležet...taky třeba zdravotní problémy můžou přijít, leccos. Jako opravdu to neřeším. Až to bude, tak to bude. Nám to tady takhle teď vyhovuje.*“ Na odchod ze zaměstnání a klidný odpočinek v důchodu se ale dle jejích slov příliš netěší také kvůli rodinné situaci: „*Tak to se netěším. Protože už mám manžela doma a to se netěším. To teda ne.*“ Opět však Tamara výpověď doprovází svým smyslem pro humor. V současné době na ni mohou také působit přání okolí, především rodičů, aby ve funkci zůstala. Sama o těchto přáních hovoří.

➤ **Výzkumná otázka č. 3 – Které jsou zlomové události / mezníky v životě ředitelky Tamary?**

Při zamyšlení nad přelomovými událostmi svého života se Tamara opět dostává k lásce k dětem. Na otázku, na co je nejvíce pyšná, Tamara bez většího rozmýšlení odpovídá: „*My jsme tady měly dvě integrované děti za tu dobu, tak to jsem pyšná, že jsem přežila to druhý integrované dítě. To teda, to byly tři roky galejí (smích).*“ Ze všech povinností ředitele tak Tamara vyzdvihuje své pedagogické zásluhy. Opět je zde tedy pozorovatelná sebeidentifikace Tamary spíše s pedagogem nežli manažerem.

Tamara je také pyšná na změny v budově, rekonstrukci a vytvoření kvalitního prostředí pro děti. „*Když zase tady přijede někdo cizí...a třeba tydle divadýlka malý nám sem jezdí...tak ti vždycky: ježiš, vy to tady máte takový krásný, takový útulný. I ta inspekce byla nadšená. Mně to nějak nepříjde, ale takhle kdo přijde zvenku, tak nám to chválí. Tak já nevím. Tak na tohle jsem pyšná, že jsme to tady tak nějak vybudovaly.*“

➤ **Výzkumná otázka č. 4 – Jak ředitelka Tamara vnímá roli ředitele školy?**

Tamara silně vnímá požadavek na nekončící vzdělávání ředitele a jeho obrovsky pestrou a širokou škálu povinností: „*To prostě to je ... pořád se vzdělávat, pořád něco ... zákony hlavně a všechno sledovat, ale říkám, ono to nejde ... když je tady člověk do jedné hodiny u dětí, pak už ani nemáte náladu odpoledne fakt udělat jenom to nejnutnější.*“ Naopak administrativní povinnosti ředitele bagatelizuje: „*No ty papíry. Ale ono když člověk není nějaký tupec, tak se to taky naučí. Musí. Máte toho spoustu na starost.*“ Nade vše však vyzdvihuje důležitost role pedagoga nad manažerem. Domníváme se, že Tamara se identifikuje právě s rolí pedagoga více než s rolí vedoucího pracovníka. Sama říká: „*Právě tady ty papíry mě otravujou. Já bych radši opravdu byla u těch dětí.*“ Naši domněnku podporuje také fakt, že při svých vzpomínkách na počáteční období ve funkci pro ni byla klíčová absence praxe s dětmi: „*...zlobivýho hrozně jednoho kluka, kterej mi prostě na vycházkách utíkal. Bylo to takový docela nezvladatelný. Ještě jsem si s nima nevěděla nějak tak rady. Ještě mi ta praxe chyběla.*“ Kvalitním ředitelem musí, dle ní, být dobrý pedagog, který již má zkušenost ze tříd, mimo jiné o pro jeho reálné požadavky vůči svým podřízeným: „*Protože právě zase co slyším, kdy mi žalují na paní ředitelku jaká je, že sama s dětma nic nedělá a sama jenom diktuje. Tak to taky nejde. Člověk musí sám taky.*“ Tamara se v celém svém vyprávění cítí jako právoplatný člen kolektivu, necítí se coby ředitelka zaměstnancům jakkoli nadřazená. Říká, že nepoznala pocitu osamění, kteří ředitelé mnohdy popisují – v jejím kolektivu přistupují k problémům kolektivně. Samozřejmost, se kterou Tamara toto popisuje, je velmi přesvědčivá: „*Když tady budu mít, že jo, nějakýho protivu, tak nemůžu takový věci říkat nebo mě pošle někam*“. Lze

předpokládat, že v malotřídním prostředí vesnické školy je pojetí ředitele jiné než ve velkých městských školách, kde je řediteli dána jen nízká přímá pedagogická činnost. Sama Tamara přiznává, že do každodenního dění musí být sama zapojena také kvůli adekvátním požadavkům na své kolegy: *„To bych pak neuznávala, kdybych po nich něco chtěla. Musím vědět, jestli to je možný udělat, splnit.“* Respondentka vidí výzvu ředitele malé jednotřídní školy v tom, že osoba ředitele zodpovídá za větší škálu povinností než na větší školy, vyžaduje se tedy od ní ještě větší flexibilita a otevřenost: *„Fakt si všechno ale musím sama. Ta jednotřídka je v tomhle horší. Nemůžu si ještě platit účetní. Já jí támhle něco zaplatím, ale ona má dalších, já nevím, pět deset školek. Takže jako musím si určitý věci taky dělat. To ne že ne.“*

Tamary povaha a místo působení se jistě projevuje také na jejím stylu vedení. Tamara pojmenovává svou jakousi „měkkost“, obtíž direktivně vést lidi. Ona měkkost je pro ni vlastnost, se kterou se potýká celý svůj profesní život: *„Tak to mám do dneška s tímhle problémem. Nejsem nějaký autoritativní typ, to určitě ne.“* Zároveň si je vědoma spojitosti prostředí malé vesnické mateřské školy právě s tímto neformálnějším prostředím: *„Právě ve větších školkách tam už to asi musí být. Tohle je ale jednotřídka a já si myslím, že je to hodně o tý domluvě.“*

Tamara sama o sobě přemýšlí jako o člověku, který nevyhledává změny a upřednostňuje již fungující systémy, s přibývajícím věkem pak obzvláště: *„Já zase nejsem takovej typ, abych z toho byla nadšená, honem se všechno učila ráda. To vůbec ne. To já mám ráda takový zajetý svoje koleje. Jak už jsem ve věku, tak už kor se učit zase něčemu novému. Jako nebráním se tomu, ale že bych to nějak vyhledávala, tak to už vůbec ne. Mám ráda takový svoje zajetý...tipťop režim. Moc změn nemám ráda, to ne.“* Její výpověď jde ruku v ruce s jejím životním příběhem, který nám vypovídá – od roku 1981 do současné doby působí ve stejné mateřské škole. Dále ve výpovědích o personálních změnách lze číst jistou nespokojenost – tedy právě personální změny mohly být Tamarou vnímány jako jakési narušení jejích „zajetých kolejí“. Na příběhu své dcery pak naznačuje, jaká vlastnost, dle ní, je pro ředitele školy nevhodná *„Když bydleli ještě v Praze, tak si otevřela mateřský centrum. Takže taky šla dva roky v mých šlápějích, ale tu by to bejvalo zabilo. Ona je taky takovej... prostě všechno musí mít perfektně a to nešlo“*. Perfekcionismus

vnímá Tamara na řediteli jako přítěž. Možné vysvětlení nabízí právě komplexnost ředitelovy role – pokud má obsáhnout vše, co je po něm žádáno, může být sklon k perfekcionismu, dle Tamary, na obtíž. *„Já jsem jí (dceři – pozn. autorky) říkala: takhle to dlouho nevydržíš. Musíš prostě povolit a to ona nedokázala.“*

Obečně Tamara vnímá nevěli veřejnosti podporovat mateřské školy. Dle jejích slov vnímají lidé mateřskou školu a tedy i jejího ředitele jako podružnou: *„Protože ti lidi to mají tak zkreslený...oni si tady hrajou a nic nedělají.“* Nevůli lze, dle Tamary, sledovat také např. na finanční situaci: *„Je problém prostě tak nějak s těma financema taky. Nechtějí nám moc dávat. Už já nevím kolik let, no hodně, ...5, 6 let mám stejný rozpočty, i když, dá se říct, se zdražovalo všechno. A problémy tady ... třeba starý kamna. Když se to mění, tak je problém, že na to není. Ono na to je, ale nechce se jim to nějak už dávat do tý školky.“*

Ve svých výpovědích často užívá humoru, ač konstatuje negativní zkušenost, v závěru rozhovorové vzpomínání humorně uzavírá: *„Bylo to veselý. Radši nevzpomínat.“* Tímto vykazuje Tamara určitý nadhled, který je pro řídicí pracovníky nezbytný.

5.4.1.1 Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Tamary

V případě mateřské školy ředitelky Tamary máme k dispozici tři inspekční zprávy. V té nejstarší z roku **2004** jsou kladně hodnoceny personální podmínky s výtoku nižší úrovně dalšího vzdělávání učitelek. Vzhledem k nízkému personálnímu obsazení (dvě pedagogické pracovnice, z nichž jedna je ředitelka sama) je to však logické. V této inspekční zprávě dále inspektorky hodnotí materiálně – technické podmínky mateřské školy jako velmi dobré. Stejně pozitivně je hodnocen také průběh a výsledky vzdělávání a výchovy; inspektorky zmiňují mj. také zapojení prvků prožitkového učení, realizování vzdělávání v integrovaných blocích apod. Jako závažný nedostatek inspektorky hodnotí způsob předávání dětí při odchodu z mateřské školy. Je zajímavé, že inspektorky samy komentují klima třídy, když píší: „*Atmosféra ve třídě se vyznačovala vzájemnou důvěrou a spoluprací mezi učitelkami a dětmi i mezi učitelkami navzájem*“ (s. 3, 2004). Toto tvrzení je v souladu s tvrzení Tamary, že práce v malotřídní mateřské škole musí být na důvěře založena, že s kolegyní vše sdílí, nepocituje pocit izolovanosti a pro spolupráci je klíčová lidskost.

Druhá inspekční zpráva z roku **2011** kladně hodnotí výsledky vzdělávání ve vztahu ke Školnímu vzdělávacímu programu předškolního vzdělávání stejně jako předpoklady školy ke vzdělávání podle požadavků školského zákona. Dále např. zmiňuje také začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, o kterém ředitelka Tamara vypovídá.

Nejaktuálnější inspekční zpráva mateřské školy ředitelky Tamary je z června **2016**. Jako zásadní klady hodnotí velmi dobrou úroveň řízení školy, výborné personální obsazení a postupné zlepšování materiálních podmínek. Samotnou přestavbu a modernizace budovy školky hodnotí Tamara jako jednu z věcí, na které je v době rozhovoru pyšná. Stejně jako dostupné zprávy předchozí hodnotí i tato zpráva kladně Školní vzdělávací program vytvořený ředitelkou. Inspektorky kladně hodnotí vývoj úrovně personálních a materiálních podmínek mateřské školy od poslední inspekční činnosti. Jako nedostatek shledaly inspektorky míru přímé vyučovací povinnosti ředitelky, která je vyšší než ta stanovená nařízením vlády. Sama ředitelka Tamara v rozhovorech zmiňuje

zaneprázdněnost v pedagogické oblasti: „...*když je tady člověk do jedné hodiny u dětí, pak už ani nemáte náladu odpoledne fakt udělat jenom to nejnnutnější*“. Lze se domnívat, že toto zjištění inspektorek jde ruku v ruce se sebeidentifikací Tamary převážně jako s pedagožkou než jako ředitelkou.

Ředitelka Tamara – shrnutí

Tamara působí ve funkci ředitelky mateřské školy v malé vesnici v kraji Vysočina již 32 let. Samotné umístění a velikost školy má dle jejího vyprávění vliv na styl jejího řízení – škola malé velikosti jí více vyhovuje pro její skromnější povahu. Zároveň vytváří podmínky pro budování důvěrné, až intimní pracovní atmosféry. Plně se tak uplatňuje rys, který Tamara sama pojmenovává jako klíčový – lidskost. Prostředí menší školy vytváří také podmínky pro důvěrnější spolupráci s rodiči. Z Tamařiných výpovědí vyplývá, že ředitel vesnické mateřské školy musí být velmi flexibilní – je zodpovědný za velkou škálu zodpovědností, kterých se také, v případě absence svých kolegů, musí být připraven zhostit. Vedle lidskosti je pro Tamaru význačná její láska k dětem. Tamara již od útlého dětství měla jasno ve svém profesním směřování, čímž potvrzuje velkou stálost své povahy. Ve výpovědích Tamary také identifikujeme nostalgické vzpomínání a komparace s dobou minulou – komparace se týkají např. stylu výchovy dětí či míry administrativních povinností.

Tamara se dostala do funkce v pouhých 23 letech, tedy po roce a půl pedagogické zkušenosti. Ředitelská funkce jí byla přidělena. Na své začátky ve funkci vzpomíná jako na obtížné, především z důvodu absence pedagogické praxe. Toto podporuje naši domněnku, že se Tamara identifikuje spíše jako pedagog než jako manažer. Naše domněnka je dále potvrzena např. Tamařiným sebehodnocením – jako mezník či největší úspěch celé své dlouhé ředitelské kariéry vnímá právě úspěchy pedagogické. Fáze profesní jistoty se u ní dostavila zhruba po dvou letech ve funkci. V současné době je již v důchodovém věku, nicméně školu vede dál, a to kvůli příjemnému kolektivu a finančnímu přivýdělku.

V Tamařině vnímání role ředitele školy je evidentní její kritika neustále se vzrůstajících nároků na ředitele. Ředitelka Tamara je zastánkyní názoru, že kvalitní ředitel by měl vycházet z řad učitelů – výhodou mu pak bude dokonalá znalost role učitele a s ní spjatých zodpovědností. Tamara dále tvrdí, že perfekcionismus není u ředitele školy žádaný pro velkou komplexnost zodpovědností. Dále poukazuje na nelehké podmínky ředitele – veřejnost roli mateřských škol bagatelizuje, alespoň tedy na malém městě.

V samotných inspekčních zprávách hodnotících školu ředitelky Tamary je identifikována atmosféra vzájemné důvěry, kterou vyzdvihuje i respondentka. Dále inspektorky poukazují na příliš vysokou míru přímé pedagogické činnosti ředitelky, která souvisí s charakterem a velikostí školy a zřejmě také s identifikací ředitelky primárně jako učitelkou.

5.4.2 Ředitelka Jitka

„Alfa a omega jsou lidi.“ a „Výzvy nás ženou dál.“

Jitka	
Věk:	55 – 65 let
Počet let ve funkci:	20 let
Poloha školy:	Hlavní město Praha
Velikost školy:	120 dětí

Tabulka č. 2

Jitka, energická sebevědomá dáma, je ředitelkou čtyřtřídní mateřské školy již 20 let. O své práci vypráví pyšně a s nadšením. Nebojí se kritiky a otevřeného vyslovení vlastního názoru. Nejednou přeruší během rozhovorů autorku, aby svou odpověď upřesnila. V několika situacích využije ironie a humoru. Jelikož je Jitka ve funkci již 20 let, několikrát během rozhovoru přiznává, že na situaci už si nevzpomíná.

➤ Výzkumná otázka č. 1 - Co je charakteristické na životním příběhu ředitelky Jitky?

- **Touha po nových výzvách**

U ředitelky Jitky je velmi silně pozorovatelná touha po uznání, pocit uspokojení sama ze sebe – např. když hovoří o impulsu vracet se ve středním věku opět na vysokou školu, říká: „No a pak jsem si nějak řekla, já nevím, v pozdním věku, byť to říkám nerada (smích), že teda jako bych chtěla něco ještě, tak nechci říct, dokázat. Nevím, jestli pocit vyhoření. Já

nevím, ale možná to bylo ... impulz jako ani nebyl z vedení, že by ... Víš, jako takovej impulz ... je to zvláštní, ale začala jsem přijímat holky vysokoškolačky. Já jsem říkala, tak já ji nemám. Je to takový jako divný, trapný.“ Na studia Školského managementu vzpomíná velmi pozitivně – „úplně mě to oslovilo“. Lze říci, že právě pro náročnost studia a neznalost látky, což může značit její velkou motivaci. Jitka samu sebe hodnotí jako člověka s vysokými požadavky: „*Takže šprt, jo. (smích) ... A neměla jsem je (jedničky – pozn. autorky) zadarmo, to přiznám. Já jsem se tady strašně bála, že tu zkoušku třeba neudělám a nebyla jsem na to zvyklá, že třeba něco neudělám.“* Zvládnutí vysokoškolského studia jí přineslo velmi výrazný pocit uspokojení a zadostiučinění.

Jitka sama aktivně hledá nové výzvy, motivace: „*Já chci něco jako víc. Nechci tady další ... že už to jako nějak dojedem ... já chci bejt jako...abych byla, nechci říct nejlepší, ale aby to bylo v něčem jako dobrý.“* Pocit po sebeuspokojení a uznání ostatních se projevuje např. v její touze lépe prezentovat své dobré výsledky, být více na očích veřejnosti: „*Já bych si představovala ještě víc takovou tu prestiž na veřejnosti. Myslím, že to mám jako špatně, že třeba dělám a nikdo to neví. Párkrát byl nějaký pořad v televizi, dobře, ale taky umět to prodat ještě víc. Jo, dobře, lyžujem s dětma, nedělá to každě ... proč nejsme každě rok v novinách nebo v televizi. Tak to je spíš ta prestiž, protože ono se to pak jako ví. Já si myslím, že bych jako chtěla víc prorazit.“* Zároveň sama přiznává, že „*prostě mám jako i radost, když prostě ta jiná kolegyně přijde a říká: no jo, vy máte zase něco ... a já z toho mám úžasnej pocit, prostě hroznou radost. Asi jo, asi je to ve mně. Asi to tak bude.“* Jitka dále zmiňuje rivalitu mezi kolegyněmi ředitelkami.

Jitky touha po nových výzvách se projevila např. také v jejím hodnocení vzniklé právní subjektivity škol – se svou školou se rozhodla projektu zúčastnit již v pilotní fázi, kdy ještě nebyl povinný pro všechny školy. „*My jsme si tak jako hospodařily se vším. Byl tady takový balíček peněz a udělejte si s tím, co chcete. Pak tam musely jít v podstatě všechny školky a to už ta kontrola...“* Přiznává však, že v současné době, je míra kontroly ze strany státu již příliš velká: „*Dneska jako je taková kontrola až moc veliká. Zároveň jste samostatnej subjekt, ale zároveň: todle musíte, todle musíte.“* Jitka zároveň přiznává, že v současné době narůstá objem administrativních požadavků.

Další oblastí, kde můžeme sledovat Jitky touhu dosáhnout svého, je boj za její zaměstnance. Jitka pyšně říká, že její zaměstnanci jsou dobře placeni v rámci státního sektoru, a to z důvodu, že „*umí pro ně sehnat peníze. Mě to i baví se dohadovat někde nahoře a tak jako.*“ Její vůli bojovat za své zaměstnance oni prý velmi oceňují, výsledkem je pak kolektiv, o „*který se fakt absolutně můžu opřít*“.

➤ **Výzkumná otázka č. 2 – Jaké byly okolnosti Jitčina vstupu do ředitelské funkce? Čím byly charakteristické fáze ředitelské profese?**

Učitelkou chtěla být Jitka již od první třídy. Inspiraci pro pedagogické povolání však v rodině neměla, ba možná naopak – toto povolání nebylo velmi podporováno.

Jitka se do ředitelské funkce dostala vlastním přičiněním – přihlásila se do konkurzu, nicméně dle svých slov byla velmi „*naivní a spontánní, nic si neověřovala*“. Ač vlastním přičiněním, ve funkci se ocitla zcela neplánovaně: „*Sehnat práci učitelky bylo ... já jsem byla taková jako ... nechtěla jsem dojíždět, chtěla jsem to s tím dítětem někde blízko a objevil se konkurz na tu ředitelku, tak jsem se tam jako trošku z takovýho popudu kamarádky přihlásila ... říkala: tak to zkus. Tak jsem to tak jako zkusila. Tak jsem šla do konkurzu v těch porevolučních letech a takhle jsem se k tomu dostala. Nebyl to vůbec impulz do nějaký vedoucí funkce. Tenkrát vůbec teda. Není ta učitelka, tak bude ředitelka. Vždyť je to to samý, že jo.*“ Jako učitelka měla v té době zhruba dvanáctiletou praxi. Absolvovala střední pedagogickou školu, vysokou školu pak později během zaměstnání.

Začátek funkce byl pro Jitku dle jejích slov „*tvrdý*“. Dokonce ho označuje za největší mezník své profesní dráhy spolu s osobou první ředitelky, která ji vedla, když začínala jako učitelka, a také s karamboly, které jí na její cestě potkaly. Na začátku své dráhy ředitelky se nejen ocitla v nové pozici, kde bylo třeba se učit mnoho nových věcí, ale ocitla se v této pozici v politicky velmi specifické době, v mladém věku a s malými dětmi. Jitka vzpomíná na kolektiv lidí, který jí nepřijal, z předchozího místa byla zvyklá, že kolegyně byly její kamarádky. „*Tady mi to nechali sežrat. Já jsem pořád chtěla být hrozná kamarádka. Taková ta fajn. Pojdme na kafe a tak to pak nějak vyřešíme. A taky jsem*

neuměla, co už možná teď umím. To mi ale teda trvalo hodně dlouho ... jakoby delegovat.“ Tuto dobu označuje jako silně komunistickou a přiznává, že mezi nové kolegy svým politickým smýšlením nezapadla. Své začátky ve funkci strávila po boku dosluhující ředitelky, což přineslo mnohé nepříjemné situace, které vyvstaly z odlišných politických přesvědčení obou dam. Jitka přiznává, že na začátku své funkce přemýšlela o odchodu. Co jí dle jejích slov pomohlo, byl příchod nového komunistickou dobou nepoznamenaného personálu.

Jakýsi pocit jistoty, ustálení pracovního kolotoče pociťovala Jitka zhruba po deseti letech ve funkci. Toto období má spjaté s věkem svých dětí – už byli starší, a tak nepotřebovali tolik její péče: *„Při těch malejch dětech to moc nejde. Možná to proto tak třeba trvalo dlouho, víš, než se to srovnalo. Je to možný. Teď možná, když si to tak jako promítám, tak je to možná ono. Trvalo dlouho, než jsem to tady nějak dala dohromady.“*

V současné době je v zaměstnání spokojená, *„svou práci mám ráda, neměnila bych“*. Cestu do současné fáze však hodnotí jako velmi složitou, *„nevěděla jsem, do čeho jdu“*. Jitka necítí potřebu vydávat se novou cestou a hledat nové výzvy. Lze se domnívat, že tomu tak je z důvodu nedávného otevření nové mateřské školy: *„Možná tím, já jsem tu výzvu dostala ... je to dva roky zpátky vlastně, tak se jako by, jak bych to tak řekla...dobře Jitka pořád něco chce, tak jí dáme školku a ona se trošičku... Prostě tak nějak jo...museli otevřít školku, jo. Pro mě to jako fakt byla výzva.“* Můžeme se domnívat, že si tímto kompenzovala svou dávnou touhou po otevření vlastní soukromé mateřské školy. V nově vzniklé mateřské škole vyzdvihuje ředitelka Jitka především individuální přístup vzhledem k nízkému počtu dětí ve třídách. Je motivována výbornou spoluprací s rodiči, kteří tuto školku oceňují a dokonce kvůli ní opouští soukromé mateřské školy.

Obecně svou mateřskou školu Jitka prezentuje velmi sebevědomě, velmi kladně hodnotí jejich logopedický program, pestrou nabídku výjezdových akcí (školy v přírodě, lyžování apod.). *„Hlavně jsme nejlepší, chtějí k nám všichni“* (smích).

➤ **Výzkumná otázka č. 3 – Které jsou zlomové události / mezníky v životě ředitelky Jitky?**

Jitka jako zásadní přelomovou událost jmenuje stmelení kolektivu. Lze se domnívat, že tak nepřímou přiznává, že „*alfa a omega jsou lidi*“. Z Jitčina vyprávění je patrné, že tým jejích lidí je pro ni nesmírně důležité. Aktivně se snaží o udržování osobního kontaktu se zaměstnanci obou poboček. Při ranních schůzkách zmiňuje jeden klíčový aspekt – lidskost: „*že se jako popovídá co a jak. Co o víkendu a člověk fakt jako opravdu ... postěžovat si na to doma ... prostě takový to lidský.*“ Každý její den je jiný, flexibilně reaguje na vzniklé situace a velmi kladně hodnotí, že je manažerem svého času právě ona. Nepopisuje žádný pocit osamění, izolovanosti. Říká, že je schopna zorganizovat svůj čas tak, že se s lidmi pravidelně vídá. Je si vědoma toho, že kolektiv utváří celkovou atmosféru a vynakládá tedy jeho budování náležitou pozornost – s některými kolegyněmi se stýká i v nepracovním čase a jednou či dvakrát do roka organizuje mimopracovní aktivity na stmelení kolektivu. S postupem času si vybuodovala tým lidí, kterému může věřit a který i ji podporuje. Říká, že „*prostě je to fajn, že jsou tu lidi tím srdíčkem*“.

Své kolegy si vybírá velmi pečlivě, upřednostňuje mladé absolventky – „*Ty mladý dají něco těm starším, ty starší něco těm mladým.*“ Přípravu absolventek středních pedagogických škol hodnotí jako kvalitnější než tu lidí z vysoké školy, a to především kvůli rozsahu jejich absolvované praxe.

Důležitost lidského aspektu dokládá také jeho spojitost s milníky Jitčiny kariéry – Jitka vyzdvihuje nejen stmelený kolektiv, ale také odborníky na krajském úřadě, kteří ji byli a jsou nápomocní.

Jitka nepopisuje žádný pocit osamění, izolovanosti. Říká, že je schopna zorganizovat svůj čas tak, že se se svými kolegy pravidelně vídá. Je si vědoma toho, že kolektiv utváří celkovou atmosféru a vynakládá tedy jeho budování náležitou pozornost.

➤ **Výzkumná otázka č. 4 – Jak ředitelka Jitka vnímá roli ředitele školy?**

Jitky touha po nových výzvách se projevuje také v její kritice práce ostatních ředitelů, kteří aktivně nevyhledávají zlepšení (např. v podobě finančních prostředků) pro své instituce. Jitka ve svých výpovědích také naráží na to, jak lokalita a velikost školy může ovlivňovat její fungování – např. se setkala s mylnou představou, že „*vy Pražáci přece máte peníze*“.

Jako největší výzvu ředitele mateřské školy a vlastně i školy obecně vnímá míru zodpovědnosti – „*Mně vadí opravdu ta zodpovědnost. Ta je veliká. Opravdu od všeho. Nejenom odevzdat tabulky včas. To není ta pravá zodpovědnost. Opravdu ta zodpovědnost jako taková. Nařízení takový ... třeba na školy v přírodě, že by člověk vůbec nesměl jet. Když by to všechno opravdu dopodrobna atd. To není jenom tohle. Člověk pořád trošku riskuje. Pořád je jednou nohou trošku v tom ohni. Rodiče milujou narozeninový svátky. To by správně nesměli přinést dort. Je to špatně z hygienického hlediska.*“ Ředitelka Jitka dále velmi vyzdvihuje náročnost práce s lidmi, považuje ji za největší výzvu a zároveň základní dovednost dobrého ředitele zároveň. Velký důraz klade také na diplomatické schopnosti. Až v závěsu za těmito požadavky je vhodný přístup k dětem. Zároveň říká, že umění delegovat pracovní úkoly a zodpovědnost je „*alfa a omega týdne práce*“.

S přibývajícím časem ve funkci Jitka řeší některé situace méně striktněji: „*To jsou všechno takový věci, kdy jednou ... ale asi jako tě ten čas jako obrousí. Říkáš no tak, co se stane.*“ Lze se domnívat, že jí v tomto pomáhá také tým jejích zaměstnanců – ty si již vybrala sama a říká, že cítí jejich podporu.

Jitka se vyjadřuje velmi jasně ve smyslu vzdělání ředitele školy. Emotivně odpovídá na otázku, zdali je třeba, aby měl ředitel školy pedagogické vzdělání: „*Stoprocentně. Úplně bez pardonu. To je úplně jako ... samozřejmě to povede taky a možná dobře po ekonomický stránce, že jo. Po ekonomický stránce ano, ale já myslím, že dokonce i ministr školství by měl být učitelem.*“ Na příkladu inspekce ve své škole uvádí, že inspektorka, která prošla dráhou učitelky a ředitelky ihned po vstupu do třídy zhodnotila, co je správně a co nikoli. Sama Jitka tráví dvanáct hodin přímou pedagogickou prací, aktivní pedagogické zapojení ředitele považuje za nezbytné. Pro ni samotnou je to

také radost a pobyt u dětí by jí velmi scházel. Zároveň s úsměvem přiznává, že je u dětí oblíbená: „*Já jsem tam jakoby vzácná, takže relativně mě maj radši než tu druhou.*“

Při identifikaci ve své funkci Jitka hodnotí své působení následovně: „*Myslím, že větší část je ta ředitelská. Možná ze tří čtvrtin. Bohužel, možná bych i řekla bohužel.*“ Jitka otevřeně říká, že „*dobrý učitel, to tady není to gró. Bohužel. Musíš být hlavně dobrý ředitel*“. Dle jejích slov pak u kolegů, kteří tuto pozici nepřijmou, přichází pocit neuspokojení, frustrace, což silně ovlivňuje tým jejich zaměstnanců.

V samotném závěru rozhovoru Jitka přináší zajímavou myšlenku. „*Jako ředitelka školky není nic ... jako nějaký ředitel.*“ Jitka tak nepřímou porovnává postavení ředitele vzdělávací instituce a jiné velké korporátní společnosti, přičemž vyšší postavení dle jejích slov náleží řediteli společnosti. „*Mám pocit, že ředitel fabriky prostě ... já nevím, jestli toho musí dokázat víc ... nevím. Přijde mi to jako někdo ještě nad. Já se považuju jako že je to název ředitelka, ale co to je... To nic není.*“ Lze předpokládat, že je ve své výpovědi ovlivněná obecnou percepcí učitele, která panovala v její rodině, kde byl dle jejích slov vnímán jako běžné povolání. Jitka se zároveň vyjadřuje, že jejím přáním je, aby veřejnost a především rodiče začali vnímat školu jako službu, nikoli jako samozřejmost. Pozici ředitele školy nezlehčuje, naopak je schopná kritické sebereflexe: „*Miluju tu práci, ale nemyslím si, že to je... jako ředitel ... já nevím ...*“.

5.4.2.1 Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Jitky

V případě ředitelky Jitky máme k dispozici celkem tři inspekční zprávy, a to z let **1999, 2003 a 2011.**

Inspekční zprávy hodnotí Jitku jako ředitelku velmi kladně. V poslední zprávě z roku 2011 je stanoveno, že *„Ředitelka školy působí ve funkci již mnoho let a své zkušenosti dokáže dobře využít. Splňuje všechny předpoklady pro výkon funkce a plní svou roli v souladu se zákonem. Daří se jí vytvářet příjemné pracovní klima a motivovat učitelky k dalšímu vzdělávání. Pravidelně sleduje kvalitu vzdělávací práce a je učitelkám metodickou oporou.“* Zpráva z roku 2003 také kladně hodně její umění delegovat úkoly. Můžeme tedy z inspekční zprávy číst, že Jitka svou ambiciózní povahou motivuje také své zaměstnance, a to např. k dalšímu vzdělávání.

Všechny tři dostupné inspekční zprávy hodnotí materiálně – technické vybavení budov jako nadprůměrné, vynikající a nadstandardní. Toto hodnocení jde ruku v ruce s výpověďmi ředitelky Jitky, ve kterých se přiznává, že ji baví shánět finanční prostředky pro svou mateřskou školu, je to pro ni výzva, které má ráda. Poslední inspekční zpráva z roku 2011 dokonce stanovuje, že *„průběžnou rekonstrukcí se celkově zlepšily podmínky provozu. V rámci materiální obnovy škola vybavila každou třídu LCD televizorem s DVD přehrávačem. Pro větší bezpečnost dětí byla na zahradě položena nová dopadová plocha pod prolézačky. Školní zahrada má nové pítka, herní prvky od zřizovatele, ale i ze sponzorských darů rodičů“* (s. 3, 2011). Inspektorky dále zmiňují např. to, že *„Prostředky získané z rozvojových programů přispěly k vyšší motivaci zaměstnanců“* (s. 3, 2011). Shodně s Jitkou tak mohou poukazovat na navýšení mezd pro zaměstnance. Hodnocení inspektorek je tak v souladu s výpovědí Jitky, že opravdu vyhledává aktivní dialog a hledá cesty, jak získat finanční podporu. Sponzorské dary od rodičů dále mohou poukazovat na jejich dlouholetou spokojenost (kterou Jitka také zmiňuje) a aktivní zapojení do školního dění. Toto je jistě podporováno také vypsáními konzultačními hodinami, které má každá třída dle inspekční zprávy z roku 2003 stanovené jednou měsíčně.

Inspektorky také shodně s Jitkou kladně hodnotí širokou nabídku doplňkových činností – ozdravné pobyty, výlety, plavání, pravidelnou logopedickou péči přímo v MŠ a např. kroužek anglického jazyka, který je financovaný zřizovatelem. Pro děti s odloženou

povinnou školní docházkou mateřská škola Jitky pořádá pravidelné přípravy, a to každý týden.

Ředitelka Jitka – shrnutí

Ředitelka Jitka působí již 20 let ve funkci ředitelky mateřské školy v Praze. Jejím nejcharakterističtější rysem je touha po nových výzvách projevující se např. v úspěšném ukončení vysoké školy při zaměstnání či v aktivním dialogu s partnery např. o navýšení finančních prostředků.

Jitka si přála stát se učitelkou již od útlého dětství. Do funkce ředitelky se sice dostala vlastním přičiněním (vyhrála konkurzní řízení), nicméně vedoucí post nebyl jejím cílem – na dané místo se hlásila zkrátka proto, že pozice učitelky volná tehdy nebyla. Jitky začátky ve funkci nebylo jednoduché, vzpomíná např. na její nepřijetí učitelským sborem, přičemž jedním z důvodů bylo politické smýšlení. Určitý pocit ustálenosti, profesní jistoty pociťovala zhruba po deseti letech. V současné době zažívá Jitka příjemné období a říká, že je výzvami nasyčena a aktuálně nové nevyhledává, jelikož v nedávné době jednu takovou výzvu ukončila – otevřela novou pobočku mateřské školy.

Nejvýznamnějším Jitčiným mezníkem jsou lidé, které, jak sama říká, považuje za klíčové. Aktivně pracuje na vytváření a upevňování přátelských vztahů. Jako největší výzvu z ředitelských povinností vnímá komplexní zodpovědnost za provoz školy a samozřejmě za účastníky vzdělávání. Dále Jitka hodnotí jako náročné vedení lidí a komunikaci s nimi. Sama sebe identifikuje spíše jako manažera než pedagoga. Je toho názoru, že aby byl ředitel kvalitním, má nejen nejprve působit jako učitel, ale navíc je žádoucí, aby ho řídicí funkce naplňovala. Zajímavá je Jitky myšlenka, že dobrý ředitel nemusí být dobrým pedagogem.

Inspekční zprávy hodnotí Jitku velmi kladně – vyzdvihují nejen to, že svou ambiciózností a dravostí motivuje kolegy např. k dalšímu vzdělávání, čímž pomáhá

vytvářet lepší podmínky pro vzdělávání dětí, ale také její aktivní dialog se zřizovatelem a jinými partnery, čímž napomáhá zlepšování materiálních podmínek školy.

5.4.3 Ředitelka Jarmila

„Vzdělávání je klíčové, vždy je co zlepšovat.“

Jarmila	
Věk:	45 - 55
Počet let ve funkci:	14
Poloha školy:	Středočeský kraj
Velikost školy:	100 dětí

Tabulka č. 3

Ředitelka Jarmila, vitální, energická dáma, pracuje jako ředitelka v obci ve Středočeském kraji s téměř 16 tisíci obyvateli již čtrnácté funkční období. Jarmila působí velmi profesionálně, což se projevuje také v jejích formálních výpovědích. Vykazuje velkou vyrovnanost a nadhled. Jarmila projevila velký zájem svůj příběh sdílet a sama říká, že díky tomu našla obohacení, další energii a důvěru ve svou práci.

➤ **Výzkumná otázka č. 1 - Co je charakteristické na životním příběhu ředitelky Jarmily?**

- Touha po vzdělávání

U ředitelky Jarmily vnímáme jako nejdominantnější rys dlouhotrvající touhu po vzdělávání – chuť dozvídat se nové věci, účastnit se seminářů, zapojit se do nových výukových projektů – to vše Jarmila zmiňuje. Je přitom pozorovatelné obrovské nadšení, se kterým o

těchto aktivitách hovoří. Na studiu střední pedagogické školy Jarmila preferovala předměty, které ji bavily, což v jejím případě byla především praxe u dětí: *„Moc jsem se neučila a pokud ano, tak jen to, co mne bavilo. A toho moc nebylo. Jen ta praxe, ta mne bavila, i když byla náročná, jsem docela trémistka.“* V době, kdy jako učitelka přešla z menší mateřské školy do větší, vzpomíná Jarmila na odlišné prostředí a atmosféru dané typem školy – v nelehké době, která pro ni byla stresující, však zmiňuje jedno klíčové pozitivum, a to právě možnost navštěvovat vzdělávací semináře: *„První měsíc jsem probřečela, bylo to najednou moc dětí, dospělých ..., ale dostala jsem možnost uplatnit svoje znalosti, možnost se vzdělávat.“*

Jarmila velmi brzy poté, co se dostala do funkce, pocítila další touhu se vzdělávat, možná jakousi nevýhodu pouze středoškolského vzdělání. *„Důležitost a chuť dále studovat jsem si uvědomila už v prvním roce ve funkci ředitelky. Jednak s důvodu platového zařazení, ale i z jakého si pocitu měla bych.“* Z tohoto důvodu se opravdu v prvním roce v ředitelské funkci přihlásila na magisterský obor Pedagogika, který úspěšně a s vyznamenáním ukončila v řádném termínu. Ač sama po absolvování Pedagogiky řekla *„Už nikdy více“* brzy zjistila, že jí vzdělávání chybí, a tak začala studovat Školský management a nyní aktuálně Management vzdělávání. Jarmila přiznává, že v dospělém věku vnímala studium jinak než v dospívání: *„Nedokázala jsem si představit, že bych na nějakou zkoušku přijela nepřipravená, takže jsem se opravdu drtila. V dospělém věku to všechno člověk asi jinak prožívá, a nechce vypadat za hloupého, má více odpovědnosti i k sobě sama.“*

Jarmilina chuť učit se nové věci a přijímat nové výzvy a její obrovská otevřenost je patrná také ze samotného motto její mateřské školy – *„Školka jako místo setkávání“*. Jarmila toto chápe jako místo setkávání nejrůznějších lidí, ale také rozmanitých přesvědčení, možností a potřeb. *„Chceme být otevřeni všemu novému, protože dnes je potřeba reagovat na změny, které nás provázejí a nemůžeme se jen vyhybat a stranit.“*

- Pomoc rodiny

Už samotné rozhodování, zdali se Jarmila zúčastní výběrového řízení na pozici ředitelky, bylo velmi spjato s osobním životem respondentky. Rozhodovala se mezi dalším potomkem či posunem v pracovní sféře. Dále pak především v začátku funkce zmiňuje nesmírnou pomoc a podporu své rodiny. Nejen psychickou, ale i praktickou – v náročné počáteční fázi požádala o pomoc rodinu, protože, přirozeně, existovaly oblasti, ve kterých se nevěděla rady – „*Moje matka mi zajistila jako celoživotní účtařka účetnictví tak, abych se orientovala i já. Dál mi rodina pomohla zajišťovat nezbytné údržbářské práce, samozřejmě dobrovolně a měla pochopení. Táta odřezával staré průlezky, manžel se synem natírali nové průlezky, když bylo potřeba něco převézt nebo odvézt, drobné opravy a tak, někdy sekání zahrady.* V tomto období se tak profesní a osobní život Jarmily velmi prolínaly.

Přes Jarmily pracovní i studijní úspěchy realisticky přiznává, že „*vše ale musí být něčím vykoupeno – nemám čas pro své osobní koníčky... vlastně je ani nemám... a čas pro rodinu. Naštěstí je dítě velké a manžel pracuje v podobné pozici v ziskové sféře.*“

➤ **Výzkumná otázka č. 2 – Jaké byly okolnosti Jarmilina vstupu do ředitelské funkce? Čím byly charakteristické fáze ředitelské profese?**

Pedagogická profese lákala Jarmilu od útlého mládí: „*No samozřejmě. Už od dob, co pamatuju. Myslím, že to bylo tím, že jsem si ve školce jako tříletá oblíbila paní učitelku Miládku, kterou jsem zbožňovala, a ona nás asi také. Byl to asi můj vzor. S Miládkou jsem se pak ještě setkávala od roku ... 1996, kdy jsme byly kolegyněmi dvou sloučených mateřských škol. Nyní už je ve starobním důchodu.*“ Její touha po pedagogickém řemesle byla velká a v Jarmilině výpovědi se opět ukazuje její přání se rozvíjet: „*Vždycky jsem chtěla pracovat s dětmi, tvořit s nimi, být stále učitelkou a jako učitelka na sobě pracovat.*“ Že snad někdy bude ve vedoucí funkci, však nezamýšlela: „*Nikdy mne to ani nenapadlo.*“

Možná i z důvodu percepce tohoto povolání v její rodině - role pedagoga či ředitele školy byla chápána jako „*ten co pořád někoho poučuje*“.

Jarmila se stala ředitelkou po 13 letech pedagogické praxe: „*Dva nebo tři roky jsem vlastně sama vedla třídu dětí od nejmenších. Byla jsem tehdy na třídě s paní ředitelkou. Ta k dětem moc nechodila a když vážně onemocněla, byla jsem tehdy vlastně s dětmi pouze jen já, každý den na ranní směně. Vedla jsem tehdy ještě pěvecký sbor a keramický kroužek. Tehdy mně samotnou nenapadlo, že bych mohla být ředitelkou, a ani mě to nelákalo. Nedokázala jsem si představit ani náplň práce.*“ Její vstup do funkce byl tedy poznamenaný smutnou událostí – úmrtím předchozí ředitelky. Jarmila vysvětluje, jak v této chvíli stál tým při sobě, a shodli se na jednom: „*Nechtěli jsme, aby k nám přišel někdo nový.*“ Jarmilino rozhodnutí do konkurzu vstoupit bylo silně ovlivněno také jejím osobním životem – bylo jí tehdy 32 let a uvažovala o dalším dítěti: „*To by ale do pracovní kariéry z mého pohledu moc nepatřilo. Pokud něco chci, chci to dělat pořádně a vše dotáhnout do konce. A skloubit mateřství a ředitelskou pozici nebyl moc dobrý výhled. Takže rodinné rozhovory se týkaly i tohoto tématu.*“ Jarmila konkurz vyhrála. Na začátky vzpomíná realisticky – náročné období, které trvalo velmi dlouho: „*Nevěděla jsem, jak pracovat s účetními doklady, učila jsem se dávat podklady pro výplaty, dělala pracovní smlouvy, platové výměry ... všechno, co jsem doposud nedělala a nikdo mě to neučil, najednou jsem se ocitla v džungli, kterou jsem se prosekávala minimálně pět let. A kdo pomohl? Nikdo ... do toho jsem byla naplno u dětí.*“ Můžeme se domnívat, že tím, že Jarmila již v té době byla zkušená učitelka, znala danou mateřskou školu stejně jako kolegy, největší výzvou pro ni byla řídicí funkce.

Po zhruba šesti letech ve funkci popisuje ředitelka Jarmila moment, který vnímala jako zásadní: „*Na dětských záchodem sršela voda proudem tak velkým, že jsem byla hned celá mokrá. Tehdy důvod časté havárek – prasklá hadička na přívodu. Co jsem udělala? Nic. Sedla si na schody a brečela, prostě jsem úplně zkolabovala.*“ Jarmila však i na tuto těžkou chvíli vzpomíná s nadšením a říká, že to byl moment, kdy si řekla, že není na vše sama a začala aktivně praktikovat delegování.

V průběhu jedenáctého roku ve funkci procházela Jarmila obdobím, kdy přemýšlela o svém budoucím působení. Dostala zajímavou nabídku práce, zvažovala odchod ze

stávající mateřské školy: „V roce ... 2012 a dál, kdy jsem přemýšlela, zda ještě mám co školce dát a nevrtnout se někam jinam, mě, dá se říci, že mě nakopla nyní moje zástupkyně. Byla nabytá chutí a energií něco stále tvořit a posunovat školu dál. Kdyby jí nebylo, byla bych dnes, nevím kde. Díky ní mně práce baví, dokážeme si ji zpestřit, ať už humorem nebo novými technologiemi.“ Novou výzvu, závan nové energie, představoval pro Jarmilu nový člen týmu. Také v osobním životě Jarmila pracovala na novém projektu – stavěli dům.

V současné době prožívá ředitelka Jarmila dobré a relativně pracovní klidné období. Vykazuje již určitý nadhled a realistický pohled na věc. Přiznává, že je spokojená. Období charakterizovala slovy „úspěch a zdar“ a připojila komentář: „ Asi to je divný ... asi by se to nemělo říkat, ale já to cítím. I když je cesta trnitá a bude i dál, jde o to, jít za svým cílem, tvrdohlavost, vůle, odpovědnost. Ale stojí to teda hodně času.“ V současné době pociťuje Jarmila úspěch své školy a je na něj náležitě pyšná: „Myslím, že škola získala dobré jméno – mezi rodiči je zájem, neprudím, mám snahu komunikovat a pozitivně vyjednávat, mám k nim úctu. V posledních třech letech se podíleli dva sponzoři na rekonstrukci hygienických zařízení ve výši milion korun. Je to o upřímnosti, pravdivosti a vzájemné komunikaci i porozumění. Právě, že jsem jim to ukázala, v čem je problém, a oni ty peníze měli a chtěli je zviditelnit.“ Stále však vidí ve stávající škole místa na zlepšení, nové výzvy. Mluví o nich otevřeně a věcně: „Pokud zůstanu v nynější škole – je tam stále ještě na čem pracovat – vnitřní prostory, personální plánování - úbytek dětí, úbytek pracovníků ... už teď to začíná být aktuální“.

Výzkumná otázka č. 3 – Které jsou zlomové události / mezníky v životě ředitelky Jarmily?

- Nástup do funkce

Jarmila jako největší mezník svého profesního života označuju samotný nástup do ředitelské funkce – daný rok nazývá „rokem chaosu a nadějí“. Vše pro ni bylo nové a

sama přiznává, že její poctivost a důslednost ji situaci nezejednodušily: „*Myslím, že jsem hodně důsledná a odpovědná, a chci prostě všechno dělat na sto procent. Stala jsem se nejen učitelkou, ale také tím, kdo chce přesně rozumět účetnictví, vyznat se v něm, dokonale zajistit všechny opravy, údržbu budovy a ještě k tomu šetřit peníze z rozpočtu, abych pak na vlastní triko mohla organizovat prázdninové rekonstrukce a opravy, a ještě se zapojit do samotného úklidu po řemeslnících.*“ Respondentka po celou dobu rozhovoru vykazuje velké nadšení a elán pro svou práci, sama několikrát přiznává, že v určitých momentech hledala jakýsi nový podnět, impuls. Zřejmě z tohoto důvodu vnímá začátek ředitelského působení jako naději.

- Na vše nejsem sama

Ředitelka Jarmila se jeví jako velmi ambiciózní a aktivní dáma. Sama přiznává, že je velmi zodpovědná. Vzpomíná však na zásadní moment, který ji ve vedení lidí ovlivňuje dodnes - zhruba v sedmém roce ve funkci jednoho dne našla některé třídy její mateřské školy plné vody z prasklého potrubí. Tehdy zkolabovala. Na základě tohoto momentu se však poučila a zjistila, „*že ne všechno musím dělat sama a pro všechny se rozkrájet, každému říci ano. Na to je skvělá asertivita jako prevence syndromu vyhoření.*“

- Studium

Pro Jarmilu je význačné neustálé vzdělávání. Z jejího vyprávění vyplývá, že v momentech, kdy neměla žádné nové stimuly, aktivně je hledala či vytvářela. Nejčastěji pak v podobě právě studia – během zaměstnání úspěšně dokončila dvě vysoké školy a obdržela dva magisterské tituly. Absolvovala také kurz lektorských a mentorských dovedností a aktivně spolupracuje se Vzdělávacím institutem Středočeského kraje.

Výzkumná otázka č. 4 – Jak ředitelka Jarmila vnímá roli ředitele školy?

Ředitelka Jarmila vystupuje po celou dobu rozhovoru velmi diplomaticky, formálně, situace v mateřské škole popisuje věcně a realisticky. Na své profesní dráze sama sleduje posun k realističtějšímu přístupu: „*Jinak jsem si dodávala odvalu, že brzy již budu mít všechno v pořádku. Dnes jsem již naprosto přesvědčená, že se tak nikdy nestane, protože vše se neuvěřitelně rychle mění, než stačím cokoli zaktualizovat, je vše zcela jinak. Takže služebně mladším kolegyním říkám, buď v klidu, nikdy to nebudeš mít úplně ok. To jsou záležitosti, které už mne netrápí. Co mi pomohlo? Asi uvědomění si tohoto stálého cyklu...*“ Ve svých výpovědích sama sebe reflektuje jako osobu lačnou po neustálém vzdělávání, osobu ambiciózní a zodpovědnou: „*Pokud něco chci, chci to dělat pořádně a vše dotáhnout do konce.*“

Na otázku, co je na pozici ředitelky mateřské školy nejnáročnější, odpověděla Jarmila velmi rozhodně, že „*je to čas a práce s dospělými lidmi. Děti mne nerozzlobí, jen někdy udiví, ale náročná je práce s dospělými...*“

Jarmila nepůsobí autorativně, nicméně připouští, že svůj styl vedení musela za dobu působení ve funkci změnit: „*Teď jsem také zjistila, že člověk musí být tvrdý nejen na sebe, ale občas i ke svému okolí. V září jsem zjistila, že jsem někdy příliš měkká na učitelky, a pak se mi to ve zlém vrací. Takže od září jsem trochu změnila taktiku, jak na lidi. Je to totiž mnohdy horší práce, než si pohlídat řemeslníky, účetní, inventarizace a podobné záležitosti, práce s lidmi je strašně těžká – každý je jiný, jinak chápe, má jiné priority, názory, postoje. S lidmi je fajn práce, pokud nečiníš taková rozhodnutí, která nejsou pro ně ohrožující.*“ Jarmila tak v podstatě shrnuje jednu z nejdůležitějších a zároveň nejnáročnějších kompetencí ředitele školy. Respondentka vypovídá, že je velmi důležité mít ve škole jasně vymezené role – obzvláště pro ředitele, který vzešel z řad učitelů na dané škole. Právě takovým ředitelem Jarmile je. Jarmila dále říká, že pro některé lidi je ctění autority přirozené, pro jiné nikoli. V tomto případě se pak Jarmila vyjadřuje, že považuje za vhodné volit participativní styl vedení lidí. Uplatňuje jej i při důležitých rozhodnutích: „*Řekla jsem, co se děje, jaká je příčina, jak se k tomu ony staví, přesto jsem věděla, že stejně rozhodnu já. Ale snažila jsem se je trochu vtáhnout. Dnes to dělám*

podobně, jen je do některých věcí nezatahuji. Zjistila jsem, že někdy přílišné vysvětlování stejně není k ničemu.“

Jarmila považuje za důležité, aby kvalitní ředitel školy uměl delegovat a komunikovat: *„Vyjádřit to, co chceš říci, pochopení, respekt k lidem, jejich názorům, trochu asertivity není marné. Být nad věcí, umět se rozhodovat...“*. Zároveň Jarmila zdůrazňuje důležitost sdílení zkušeností s dalšími řediteli, scházení se s nimi a udržování obecného povědomí trendech ve vzdělávání.

Jelikož ředitelka Jarmila za svou profesní dráhu vystřídala několik typů mateřských škol, říká, že *„typ školy a velikost si, myslím, že vliv na vedení školy má. Ředitelka má sice stejné povinnosti a odpovědnost, ale zcela jiné podmínky – jiný počet dětí, zaměstnanců, mnohdy i materiální zázemí školy se může lišit. Navíc tehdy vesnické školy, vystřídala jsem tři, byly klidné, bezproblémové, tam vše plynulo velmi hladce.“* Můžeme se tedy domnívat, že čím menší škola, tím klidnější prostředí a plynulejší provoz.

5.4.3.1 Analýza inspekčních zpráv ze školy ředitelky Jarmily

V případě mateřské školy, na které působí ředitelka Jarmila, disponujeme celkem čtyřmi inspekčními zprávami. První z nich pochází z roku **1999**, kdy Jarmila působila na škole stále ještě jako učitelka a školu vedla předchozí ředitelka. Inspektorky všechny hodnocené oblasti (materiálně – technické podmínky mateřské školy, psychohygienické podmínky, zajištění provozu, výchovně – vzdělávací výsledky pedagogické práce učitelek) tehdy hodnotily jako nadprůměrné. Vyzdvihují např. velmi aktivní zapojení rodičů do dění mateřské školy, široký výběr doplňkových aktivit – oslav, setkávání, ale také např. zakoupení keramické pece dokládající mj. výborné materiální podmínky. Dále je vyzdvižována pozitivní atmosféra a demokratické vedení dětí, jemuž pravděpodobně napomáhala průměrná sedmnáctiletá délka praxe působícího pedagogického sboru.

Další inspekční zpráva pochází z roku **2004**, tedy z druhého roku po nástupu Jarmily do funkce. Jarmilinu dobrou orientaci ve školském managementu a její koncepční práci zmiňují samy inspektorky. Oceňují, že „*pokračuje v pozitivním vývoji MŠ*“ (s. 9, 2004). Zpráva hodnotí personální a materiálně – technické podmínky jako velmi dobré, přičemž zdůrazňuje také „*dobré vztahy mezi zaměstnanci a vstřícný přístup ředitelky*“ (s. 2, 2004) a, stejně jako předchozí inspekční zpráva, také širokou paletu doplňkových činností (výlety, keramický a výtvarný kroužek, pěvecký sbor, logopedickou prevenci apod.). Součástí inspekční činnosti byla také dotazníková anketa mezi rodiči dětí. Z ankety vyplývá vysoká spokojenost rodičů, a to „*s pedagogickou činností učitelek, nabídkou aktivit rozšiřující formy a prostředky působení na děti, s přístupem učitelek k dětem, za časopis Kvítka a za výbornou stravu*“ (s. 8, 2004). Inspektorky také vyzdvihují prezentování mateřské školy na veřejnosti v dané obci.

Třetí dostupná zpráva pochází z roku **2009**, kdy ředitelka Jarmila studovala čtvrtým rokem magisterský obor Pedagogika. Zpráva opět poukazuje na systematické zlepšování prostředí školy. Můžeme se domnívat, že tato tendence po zlepšování jde ruku v ruce s Jarmilinou touhou hledat nové výzvy a neusínat na vavřínech. Tato tendence aktivně vyhledávat nové impulsy se mohla projevit také např. při realizaci projektu o informační gramotnosti, který byl spolufinancovaný z rozpočtu Evropské unie. Inspektorky také

poukazují na efektivní podílení managementu mateřské školy na zvyšování příjmů – zmiňuje získávání finančních i věcných darů od fyzických i právnických osob. Dále zpráva zmiňuje příspěvek od zřizovatele, který byl použit mj. na modernizaci prostor školy. Zpráva vypovídá o celkově se zlepšujících materiálních podmínkách školy. Oproti předchozím letům je kapacita školy již plně využívána, což nasvědčuje dobrému jménu školy. Také tato zpráva vyzdvihuje aktivní prezentaci mateřské školy na veřejnosti a úzkou spolupráci s rodiči a jejich aktivní zapojování do vzdělávacího procesu od samého počátku – informativní schůzka před zahájením docházky před odborný poradenský servis. Zpráva tak podporuje výpověď ředitelky Jarmily, že *„mezi rodiči je zájem, neprudím, mám snahu komunikovat a pozitivně vyjednávat, mám k němu úctu“*.

Nejaktuálnější zpráva České školní inspekce ze školy ředitelky Jarmily je z roku **2015**. V té době byla mateřská škola plně naplněna, což opět potvrzuje výpověď ředitelky. Opakovaně hodnocení České školní inspekce vyzdvihuje dobré materiální podmínky školy a jejich systematické zlepšování (počítače, tiskárny, digitální fotoaparáty apod.). Taktéž poukazuje na finanční dary od sponzorů, ze kterých se financovaly např. opravy budovy, koupě zahradního domu a didaktických materiálů do tříd. Velmi pozitivně je hodnocena aktivní prezentace školy na veřejnosti a zapojení do českých i mezinárodních projektů (Celé Česko čte dětem, projekt eTwinning – Kamarádi bez hranic). Tyto projekty názorně dokládají Jarmilinu touhu po nových výzvách, její pracovitost a tvořivost. Inspektorky také poukazují na fakt, že pedagogický sbor Jarmiliny školy má výborné podmínky pro další vzdělávání: *„Příkladně podporuje (ředitelka – poznámka autorky) další vzdělávání pedagogických pracovníků (odborné semináře, vysokoškolské studium, lektorská činnost) vycházející ze zájmu pedagogů i potřeb školy, což se příznivě projevilo ve vzdělávacím procesu. V každé třídě působí vždy jedna učitelka, která absolvovala kurz pro logopedické asistenty. Škola má výborné personální podmínky, mezi pedagogy jsou i vysokoškolsky vzdělané učitelky. Ředitelka i učitelky si předávají odborné zkušenosti“* (s. 2, 2015). Z tohoto je zřetelné, že nejen pro Jarmilu samotnou je celoživotní vzdělávání velmi důležité, nicméně vhodné podmínky pro další vzdělávání poskytuje také svému pedagogickému sboru. Inspekční zpráva také zmiňuje, že *„kompetence spojené s řízením školy vhodně delegovala na svou zástupkyni, dílčí úkoly i na pedagogy“* (s. 2, 2015), což

podporuje Jarmilino tvrzení, že v současné době si již uvědomuje, *"že ne všechno musím dělat sama a pro všechny se rozkrájet"*.

Ředitelka Jarmila – shrnutí

Jarmila je ve funkci ředitelky již čtrnáctým rokem. Působí na čtyřtřídní mateřské škole v obci ve Středočeském kraji. Dominantním rysem Jarmily je její touha po vzdělávání. Během zaměstnání úspěšně ukončila dvě vysoké školy, lektoruje a aktivně se účastní mnoha nejrůznějších seminářů. Její otevřenost a přijímání všeho nového se projevuje také na mottu školy – škola jako místo setkávání.

Jarmila milovala děti již od dětství, a tak pedagogická profese byla jasnou volbou. Po roli ředitelky však nikdy netoužila. Stala se jí po 13 letech pedagogické praxe, kdy se po důkladném zvažování zúčastnila konkurzu z důvodu úmrtí ředitelky školy, ve které v té době působila. Pro kolektiv školy bylo důležité, aby roli ředitele převzal někdo, kdo již dobře zná provoz a nebude v kolektivu nový. Samotné rozhodnutí, zda se konkurzu zúčastnit bylo spjato s Jarmilíným rodinným životem, ve hře byl buď potomek či kariérní posun. Toto období Jarmila označuje za jeden ze svých mezníků. Také následně v nelehkých začátcích hrála pro Jarmilu důležitou roli její rodina, která jí vypomáhala. Jarmila vyzdvihuje důležitost delegování a přiznává, že ona sama se toto naučila až těžkou lekcí, kdy po nehodě s vodovodním potrubím ve školce zkolabovala. Tuto událost také pokládá za další mezník svého životního příběhu. Zásadním momentem byl pro Jarmilu jedenáctý rok ve funkci, kdy zvažovala své možnosti a hledala nové výzvy a inspirace. Ty přišly s novým členem týmu, současnou zástupkyní. Nyní je Jarmila spokojená a pyšně jmenuje úspěchy své školy – velký zájem rodičů, aktivní prezentace školy na veřejnosti, účast v mezinárodních projektech. Jarmila také zdůrazňuje partnerský dialog s rodiči dětí.

Největší výzvou je pro Jarmilu práce s dospělými lidmi. Přiznává, že styl vedení lidí musela za svou profesní dráhu změnit. Určitý vliv na styl vedení má zajisté také charakter dané školy.

Inspekční zprávy této školy souhlasně s Jarmilou komentují pestrou škálu doplňkových aktivit, vysokou spokojenost rodičů a prezentaci školy v obci. V nejaktuálnější zprávě jsou velmi kladně hodnoceny podmínky, které má učitelský sbor na další vzdělávání. Můžeme se domnívat, že pro Jarmilu je zásadní vzdělávání nejen sebe samé, ale také jejího týmu.

6 Závěr

Život ředitele mateřské školy je nesmírně pestrý a zajímavý. Ředitelky jsou neustále vystavovány novým požadavkům a měnícím se trendům. Jejich role také odráží aktuální politickou situaci. V průběhu doby výkonu funkce zkoumaných ředitelek se zásadně změnil politický režim – v době minulého režimu, kdy byla vzdělávací politika centrálně plánovaná, zastávaly ředitelky pozici spíše úřednickou. Po roce 1989 se však jejich funkce změnila, a tak se místo vykonavatelů moci staly spíše manažery. S touto změnou přirozeně přichází nárůst jejich rozhodovacích pravomocí a tedy i požadavek na nové kompetence. Analýza získaných rozhovorů pak ukázala, že právě doba, kdy se ředitelky chopily funkce, byla jedním ze zásadních faktorů v jejich pojetí funkce. Práce také potvrdila premisu vyplývající z Polových studií, že ředitelé se s učitelským řemeslem ztotožňují lépe než s tím ředitelským. Nejvíce markantní to pak bylo právě na případě ředitelky, která byla do funkce ředitelky dosazena za minulého režimu.

Překládaná diplomová práce zkoumá životní příběhy tří ředitelek mateřských škol. V teoretické části jsme se zaměřili na postavu ředitele školy, jeho zodpovědnosti a požadavky na něj vyplývající z legislativních pramenů. Na jeho roli jsme nahlédli historickou optikou. Politicko – historickým děním se role měnila stejně jako cíle předškolního vzdělávání, oblasti, ve které zkoumané ředitelky působí. Teoretická část byla uzavřena dosavadními výsledky zkoumání životního příběhu učitele i ředitele školy.

V analytické části byl představen design šetření, kterým je hloubkový polostrukturovaný rozhovor. Detailně popsán byl také sběr dat, jejich kódování a další práce s nimi. Výzkumná část obsahuje analýzu tří hloubkových rozhovorů se třemi ředitelkami mateřských škol, jejichž praxe ve funkci byla dlouhá mezi 14 a 32 lety. Rozhovory s ředitelkami byly dlouhé mezi 1 hodinou a 17 minutami a 1 hodinou a 46 minutami. Jejich doslovným přepsáním získala autorka 81 stran textu, který po detailním přečtení kódovala, kódy kategorizovala a následně vyčlenila několik nadřazených kategorií. Stěžejní částí práce je pak analýza v kontextu výzkumných otázek. Metody

triangulace bylo dosaženo analýzou dostupných inspekčních zpráv. Životní příběh každé ředitelky je ukončen přehledným shrnutím.

Cílem práce bylo komplexně postihnout životy ředitelek mateřských škol, konkrétně abstrahovat charakteristické rysy a zlomové okamžiky jejich životních příběhů, přiblížit jednotlivé fáze jejich ředitelské funkce a zdokumentovat jejich vnímání role ředitele školy. Domníváme se, že cíl práce lze považovat za dosažený.

➤ **Výzkumná otázka č. 1 – Co je charakteristické na životním příběhu ředitelky mateřské školy?**

Všechny tři ředitelky shodně vykazují a také samy definují lidskost jako základní hodnotu. Dalšími charakteristickými rysy životních příběhů jsou na příklad nostalgické vzpomínání na dobu minulého režimu, akcent na lidský faktor – vztahy v kolektivu, aktivní usilování o rozvoj sebe samé i své školy a pozitivní přijímání nových výzev. Velmi markantním byla také touha, předurčenost pro práci s dětmi a jakási stálost této touhy v průběhu velké části života ředitelek. Dalším atributem zkoumaných ředitelek byla často také skromnost.

➤ **Výzkumná otázka č. 2 – Jaké byly okolnosti vstupu do ředitelské funkce? Čím byly charakteristické fáze ředitelské profese?**

Shodně s Gavorou jsme v rozhovorech zaznamenali, že základními činiteli ve vývoji ředitele školy, je jeho rodina a také jeho osobnostní povahové rysy. Stejně jako Pol a kolektiv jsme ve zkoumaných životních příbězích ředitelek identifikovali fázi osobních zkoušek, fázi profesní jistoty, kdy zkoumané ředitelky upřednostňují zájmy celé školy před těmi vlastními, učí se delegovat a mj. vytváří také síť vlastních kontaktů – kolegů na stejných pozicích (což zmiňuje např. také Hackney). V tomto období také ředitelky aktivně pracují na dobré image své školy, což

zaznamenávají také hodnotící inspekční zprávy. Konečně také období nových výzev bylo identifikováno – ředitelky hledali či stále hledají nové výzvy a stimuly.

Dvě ze tří zkoumaných ředitelek o ředitelskou funkci usilovaly, z nichž však jedna netušila, co přesně taková pozice obnáší. Třetí dáma byla do funkce za minulého režimu dosazena bez jakéhokoli vlastního přičinění, a to po pouhé, rok a půl dlouhé, pedagogické praxi. Ani jedna ze zkoumaných ředitelek nevyprávěla, že řídicí funkce je oblastí, po které by toužila. Naopak se všechny tři shodně vyjádřily, že od dětství oplývaly láskou k dětem. Všechny ředitelky se také shodně vyjadřují, že začátky ve funkci byly velmi náročné, pro každou z nich však z jiného důvodu – ať už z důvodu absence potřebných znalostí, kvůli stínu předcházejícího ředitele či kvůli nepřijetí kolektivem.

➤ **Výzkumná otázka č. 3 – Které jsou zlomové události / mezníky v životě ředitelky mateřské školy?**

Každá ředitelka má jedinečné mezníky svého profesního života. Jmenovány jsou ve všech případech lidé – inspirativní vzory či předchozí ředitelé. Dále pak celým životem se stabilně prolínající láska k dětem a v neposlední řadě také osobní kolaps, který dopomohl ředitelce k osvojení nových dovedností (delegování).

➤ **Výzkumná otázka č. 4 – Jak ředitelka mateřské školy vnímá roli ředitele školy?**

Všechny tři ředitelky se shodně vyjádřily, že velikost a sídlo školy více či méně určuje styl vedení jejího ředitele. Na základě výpovědí ředitelek se lze domnívat, že čím menší škola, tím klidnější prostředí a plynulejší provoz. Škola menší velikosti naopak může vyžadovat větší flexibilitu ředitelky, která musí při menším personálním obsazení zastávat více funkcí.

Ředitelky shodně vypovídaly, že komunikace s podřízenými je pro ně neustálou výzvou. Za zásadní považují jasné vymezení rolí a delegování zodpovědnosti.

Analýza rozhovorů přinesla zjištění shodné s tvrzením autorů kanadské studie *Náhoda, rozhodnutí a šance v kariéře čtyř žen pracujících ve vzdělávání*, že ředitelky škol musí, spíše než dobrými stratégy, být především velmi otevřeny změnám a tedy dobře adaptabilní.

Naše doporučení pro další výzkum je zkoumání vlivu velikosti a sídla školy na styl vedení jejího ředitele. Dále považujeme za zajímavou oblast dalšího výzkumu sebeidentifikaci řídicího pracovníka ve vzdělávání. Konkrétně pro oblast managementu vzdělávání navrhuje pro další výzkum zkoumání aspektu lidskosti u manažera vzdělávání.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2014) [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-11-17]. Dostupné z:

http://www.eduin.cz/wpcontent/uploads/2014/10/EDUin_Audit_vzdelavani_2014.pdf

ATKINSON, Robert. *Handbook of Interview Research: Context and Method* [online].

[cit. 2016-06-30]. Dostupné z:

<http://www.history.ucsb.edu/faculty/marcuse/projects/oralhistory/2002AtkinsonLifeStoryInterview.pdf>

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Manažerské dovednosti I.: vybrané manažerské dovednosti + 50 manažerských cvičení a textů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 266 s. Učebnice. ISBN 978-80-244-2281-7.

Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. 2. vyd. Praha: SPN, 1983. Zájmové náklady.

EGER, Ludvík. *Efektivní školský management*. Vyd. 1. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998, 224 s. ISBN 80-708-2430-1.

EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, 224 s. Moderní pedagogika v teorii a praxi. ISBN 80-723-8583-6.

FEŘTEK, Tomáš. *Co je nového ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Nová beseda, 2015. 97 stran. CJN; 002. ISBN 978-80-906089-2-4.

GAVORA, Peter. Rozhodnutí stát se učitelem – pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 54, 2002, č. 3, s. 240 – 256.

GAVORA, Peter. *Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová*. Pedagogika, 2001, roč. LI, č. 3, s. 352-368.

HAVLOVÁ, Jitka. *Profesní dráha ve 20. století: úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4220-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.

HRONÍK, František, Jitka VEDRALOVÁ a Luboš HORVÁTH. *Kompetenční modely: projekt ESF Učit se praxí*. Brno: Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

Inspekční zprávy jednotlivých škol - dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy> (pro zachování anonymity neuvádíme konkrétní odkazy)

KOŠÁK, P. Reformuje celá Evropa. In *Reforma školství v české republice* [online]. Praha: Člověk v tísni. Posl. úpravy červen 2006. [cit. 20.11. 2016]. Dostupné na WWW: <http://www.varianty.cz/reforma-prirucka.pdf>

LAZAROVÁ, Bohumíra, POL, Milan a SEDLÁČEK, Martin. *Mezinárodní šetření TALIS 2013. Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce, 2015. 49 stran. ISBN 978-80-88087-05-2.

LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav a KITZBERGER, Jindřich. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 103 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7357-899-2.

LOYOLA, Matilde Corazon Cristina A. *Career Development Patterns and Values of Women School Administrators* [online]. 2016, 7(5), 6 [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1092384.pdf>

LUKAS, Josef. *Životní příběhy učitelů - od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu* [online]. [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP_ZPM/um/2573513/Lukas_zivotni_pribeh_ucitelu.pdf

MCADAMS, Dan P. *The Life Story Interview* [online]. [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/Interviewrevised95.pdf>

NOVÝ, Lubomír. *Životní dráha jako sociologický problém*. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, c1989. Spisy University J.E. Purkyně v Brně, Filosofická fakulta, 288. ISBN 80-210-0187-9.

OECD – *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy* [online]. 1998, 52 [cit. 2017-06-25]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/school/2476185.pdf>

OPLATKA, Izhar. *Building a typology of self-renewal: reflecting upon - life story research* [online]. [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR6-4/oplatka.html>

PÍCHA M., MAŇÁKOVÁ R., Husa v čele aneb od manažerského řemesla k manažerskému mistrovství, 2011, vyd. 1., TT PUBLISHING, Team Test, s.r.o., ISBN 978-80-260-1082-1

PISOŇOVÁ, Mária. *Kompetenčný profil manažéra výchovno-vzdelávacej inštitúcie*. Bratislava: Lura edition, c2011. Škola (Lura edition), 7. pub. ISBN 978-80-8078-402-7.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK. *Profesní dráha ředitelů škol: od fáze profesní jistoty k novým výzvám* [online]. , 87 - 105 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z:

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/99/202>

POL, Milan, Lenka HLOUŠKOVÁ, Petr NOVOTNÝ a Martin SEDLÁČEK. *Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol* [online]. 110 - 126 [cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74/176>

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1984.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2016-07-20]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Praha, 2014 [cit. 2016-11-17]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/>

ŠNÝDROVÁ, Ivana. *Manažerka a stres*. Praha: Grada, 2006. Pro moderní ženu. ISBN 80-247-1272-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele* [online].

[cit. 2016-06-30]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>

Vládní návrh Zákon, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=959&CT1=0>

VOMÁČKA, J. *Proměny školního vzdělání v našich dějinách*. 1 vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1993. 123 s. ISBN 80-7044-062-7.

Vyhláška č. 14 / 2005 Sb. o předškolním vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2012 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/novela-vyhlasiky-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani>

YOUNG, Beth. *Chance. Choice. and Opportunity in the Careers of Four Women Educators*. [online]. 1990, 36 [cit. 2016-12-14]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED323668.pdf>

Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce. *Centrum.cz* [online]. 2007 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/zakonik-prace>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/19743/download/

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, 2015 [cit. 2017-03-15]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Zákon č. 95/1948 o základní úpravě jednotného školství [online]. [cit. 2017-03-15].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95>

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				