

Obsah

Úvod	4
1. Profesní dráha	5
1.1. Kariéra.....	5-5
1.2. Plánování kariéry	6
1.3. Rozvoj - kariéry	6-6
1.4. Rozvoj profesní kariéry	7
1.5. Profesní dráha ředitelů škol	7-9
2. Manažer je především člověk.....	100
2.1. Osobnost manažera	111
2.2. Kompetence manažera	11-11
2.2.1. Znalosti.....	12
2.2.2. Povahové rysy	12-12
2.2.3. Postoje	133
2.2.4. Dovednosti	13
2.2.5. Zkušenosti	14
2.2.6. Kompetence technické a kompetence v jednání s lidmi	14
2.3. Vztahová odpovědnost.....	14-14
2.4. Řízení sebe sama.....	15-15
3. Problémy a potřeby ředitele školy	17
3.1. Stávající role ředitele školy.....	18-18
3.2. Specifika práce ředitele školy	19
3.3. Vysoká míra autonomie ředitele školy	19-19
4. Jak úspěšně řídit mateřskou školu	21
4.1. Proměny pohledu na vedení a řízení	22-22
4.2. Důsledky pro vedoucí pracovníky škol	23-23

4.3. Co je mým přínosem.....	24-24
4.4. Nároky na vedení školy	25-25
4.5. Druhá polovina života.....	26-268
5. Vzdělávání manažerů	29
5.1. Proces vzdělávání manažerů	30
5.2. Proč se učíme	31
5.3. Čemu se učíme.....	32-33
5.4. Jak se manažeři učí	33
5.5. Učení manažerů po 5-10 letech zkušeností na vyšším stupni řízení.....	35
5.6. Celoživotní vzdělávání „lídrů“	36-39
6. Motivace	40-41
6.1. Motivace k výkonu	41-42
6.2. Motivace k řídicí činnosti	42
6.3. Sebemotivace manažerů	42-43
7. Shrnutí teoretické části	44-45
8. Výzkumná část	46
8.1. Vzorek respondentů	46-47
8.2. Sběr dat	47
8.3. Vlastní výzkum	48-49
Vybrala jsem	48
8.4. Předmět výzkumu	49
8.5. Cíl výzkumu.....	49
8.6. Základní výzkumné otázky	49-50
9. Analýza dokumentace školy.....	51-52
9.1. Analýza získaných dat	52-53
9.1.1. Výzkumná otázka č. I.....	54
9.1.2. Výzkumná otázka č. II.	58

9.1.3. Výzkumná otázka č. III.	61-65
9.1.4. Výzkumná otázka č. IV.	66
10. Shrnutí výzkumné části	69
Závěr.....	71-75
Doporučení.....	76
Literatura.....	77-78
Seznam zkratk.	79
Seznam příloh.....	80

Úvod

V diplomové práci jsem zaměřila svoji pozornost na profesní dráhy ředitelek mateřských škol dále jen (MŠ), které ve funkci ředitelky pracují 20 let. Můj pocit, že je práci ředitelek MŠ ze strany výzkumníků věnováno nedostatek pozornosti, byl důvodem pro výběr tématu, protože sama mám 23 let praxe jako ředitelka MŠ. Inspirací pro mě byly osobní dlouhodobé zkušenosti ve funkci ředitelky MŠ, a také zájem o to, jak vnímají svůj profesní růst po 20 letech ve funkci, ředitelky na jiných MŠ.

V teoretické části se snažím charakterizovat co je to profesní dráha, popisují osobnost manažera s jeho potenciálem potřebným pro řízení organizace, kompetence, které by dobrý manažer v dnešní turbulentní době měl mít. Ředitelky MŠ mají velkou autonomii a z ní vyplývající role, pro jejíž zvládnutí je potřeba se dobře orientovat nejen v oblasti pedagogického procesu a vedení lidí, ale také v ekonomice, v právu, také v technických věcech v souvislosti s údržbou budov a okolí školy a s tím vším spojenou odpovědností. Tyto povinnosti se ředitelky musely učit za provozu a reagovat okamžitě bez přípravy, protože v době jejich začátků před 20 a více lety vstupovaly do funkce ředitelky s potřebou úplně jiných kompetencí, než je po nich vyžadováno v dnešní době. Snažím se popsat problémy, které ředitelky MŠ mají a jak se s nimi vypořádávají. Aby si udržely přehled o probíhajících změnách ve společnosti a mohly na ně flexibilně reagovat, snaží se o další vzdělávání. Éra 21. století přináší rychlé změny, které kladou na manažery vyšší nároky v oblasti znalostí, získávání aktuálních informací, ale také více zkušeností a poznatků. Ve své práci také popisuji, jaký vliv má motivace na další práci jedince.

Cílem této diplomové práce je popsat a analyzovat dráhy ředitelek MŠ po 20 letech ve funkci a vyhodnotit, co se jim dařilo v dosavadní práci, kde jsou jejich silné a slabé stránky, s čím měly potíže a odkrýt, co je motivací pro jejich další práci, jakou mají představu o svém dalším profesním růstu. Pro výzkumné šetření byla použita metoda kvalitativního výzkumu, kde jsem se snažila polostrukturovanými rozhovory s vybranými respondentkami - ředitelkami MŠ, a jejich analýzou, analýzou dostupné dokumentace škol (analýza inspekčních zpráv z posledních deseti let, vlastní hodnocení školy, výroční zprávy, vnitřní řád) hledat odpovědi na to, jak vnímají svůj další profesní rozvoj ředitelky MŠ po 20 letech ve funkci.

1. Profesní dráha

Profesní dráha patří do oblasti profesní kariéry, která je součástí rozvoje pracovníků v organizacích obecně. Profesní dráhu zde vnímáme jako sled událostí prožívaných ředitelem, které ovlivňují výkon funkce ředitele v čase.¹ Takto profesní dráhu popsala skupina výzkumníků ve svém šetření zaměřeném na ředitele základních škol (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, 2009). Dělí profesní dráhu ředitele školy na tři fáze. Samotnému momentu vstupu ředitele do ředitelny a fázi počátku v nové profesní roli říkají 1. fáze období osobních zkoušek. 2 fáze profesní jistoty může být vyjádřena výrokem, že prioritou výkonu funkce ředitele se tak stala škola a její úspěch² a 3. fáze, fáze nových výzev. Symbolicky lze říci, že ředitelé, kteří se dostali až do této fáze, se ocitli na pomyslném vrcholu kopce. I přes dílčí nezdary úspěšně zdolali řadu překážek. Zároveň však vidí i další vrcholy, které symbolizují nové, ale i oprášené počáteční cíle a vize. I proto fázi zkušeného ředitele doplňujeme přízviskem nové výzvy. I zkušený ředitel, nyní možná trochu paradoxně, tedy opět stojí před rozhodováním, zda a o jaké výzvy či cíle obohatí svou další profesní dráhu.³

1.1. Kariéra

Aby ředitel mohl úspěšně projít výše zmíněnými fázemi, musí na sobě pracovat a budovat tak svoji kariéru. Pojmem kariéra se běžně označuje ta část životní dráhy (života) člověka, která je spojena s jeho pracovními aktivitami a s jeho zařazením do činností (procesů) organizace nebo více organizací, respektive s jeho prací pro takové organizace. V této souvislosti se proto hovoří také o pracovní kariéře a obvykle se ztotožňuje s pracovním postupem, nejčastěji vzhůru ve vertikálním směru. Taková donedávna typická kariéra (více či méně lineární, postupná a nepřetržitá) souvisí s prací pro firmy s „pyramidálním“ uspořádáním organizační struktury (vícestupňové organizační hierarchie). Jak již bylo výše naznačeno, týká se tento typ rozvoje jen určitých skupin zaměstnanců a s

¹ <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202> s.86

² <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202> s.91

³ <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202> s.97

tím jak se mění strategické zaměření i věcné (strukturální) uspořádání firem, je stále větší důraz kladen také na horizontální rozvoj pracovníků, respektive na obohacování a rozšiřování jejich práce a na rozvoj jejich rozhodovacích kompetencí (v obou uvedených významech). V takových firmách jsou lidé obecně vedeni k větší míře samostatnosti v myšlení i konání a zároveň s tím také k využívání všestranně výhodné týmové spolupráce.

1.2. Plánování kariéry

K dosažení pracovní kariéry jedinci pomáhá plánování. Plánování kariéry, v níž se jedná spíše o aktivitu jednotlivce, směřující k nalezení „vlastní cesty životem“ a uskutečnění z toho vyplývajících kroků; tato aktivita respektive její konkrétní naplňování může být podpořeno firmou, která ve formě řízení kariéry - umožňuje pracovníkovi rozvinout jeho potenciál (viz také Bělohlávek, 1996).⁴

1.3. Rozvoj kariéry

Díky potřebám jedince dochází k rozvoji schopností a dovedností, které mu umožňují kariérní růst. Rozvoj - dosažení žádoucí změny pomocí učení (se). Rozvoj obsahuje záměr, který je podstatnou částí ohraničených (diskrétních) a neohraničených (difuzních) rozvojových programů⁵. Učení lze definovat jako rozvoj, který vede k přetrvávající a efektivní změně v duševní činnosti a konání. Učení tedy zahrnuje nejen vědění, ale i konání. Učení se je úsilí o dosažení změny, jež má nastolit novou rovnováhu, která je však nemožná nebo trvale neudržitelná. Přesto není možné se změny vzdát. Nelze se neučit. Kdo se neučí, není. Jde spíše o to, jestli se učíme dostatečně rychle. Člověk nebo firma, která zaostává v učení, upadá.⁶

⁴ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6. s.97-98

⁵ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8. 31

⁶ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 233 s. ISBN 978-80-247-1457-8. 30

1.4. Rozvoj profesní kariéry

Rozvoj profesní kariéry tak lze nazírat jak v kontextu jednotlivce, který na základě svých osobních motivů (zájmů, preferencí, potřeb) a hodnot, ale také svých schopností (talentu nebo nadání) plánuje svoji kariéru v určitých typech profesí, respektive ve spojení s určitými organizacemi - v této souvislosti se hovoří také o kariérových kotvách (Schein, 1978), tak v kontextu firemním. Ve shodě s výše uvedeným lze definovat také cíle řízení kariéry, kterými jsou: a) na úrovni jednotlivce - rozvoj pracovní motivace zaměstnanců, kteří mohou dobře odhadovat svoji „perspektivu“ v podniku a cílevědomě se soustředit na rozvoj osobního (lidského) potenciálu; b) na úrovni firmy - trvalý rozvoj jejího „lidského kapitálu“ a zajištění kontinuity řídicích procesů (plánováním a zajišťováním nástupnictví v manažerských funkcích).⁷

1.5. Profesní dráha ředitelů škol

Mnozí se shodují, že v kariérové dráze ředitelů škol je možné, ba žádoucí rozlišovat specifické období, resp. fáze, ve kterých lze předpokládat různé potřeby ředitelů škol. Z toho lze usoudit, že na místě je snažit se tyto potřeby poznávat a vycházet z nich při volbě adekvátního způsobu přípravy a podpory ředitelů škol (srov. Earley, Weindling, 2004; Peterson, 2002; aj.). Poznání typických fází může být cenné i pro ředitele, pro jejich reflexi vlastní práce v různých fázích jejich kariérové dráhy. Pokusů o členění kariérové dráhy ředitelů škol je celá řada. Jednotlivé pohledy pochopitelně vycházejí z reality nastavení práce ředitelů škol v konkrétních zemích, což přináší již předem pravděpodobnost jistých odlišností (srov. také Daresh, 2001; Hart, 1993; Cheng et al., 1997; Ribbins, 1999 aj.). Někde je třeba obvyklé, že ředitel školy, pokud se osvědčí v prvním období, setrvává ve funkci na téže škole poměrně dlouhou dobu (např. v zemích střední Evropy). Jinde není zcela výjimečné, že ředitel, i v případě úspěšné práce, po několika letech ze školy odchází na místo ředitele v jiné škole (např. Anglie a Wales). To samozřejmě může specificky ovlivňovat dynamiku kariérové dráhy v této roli. Na jedné straně se tedy ví, že ředitelé

⁷ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6. s.98

většinou procházejí obvykle podobným procesem profesní a organizační socializace (srov. Hobson et al., 2003), ale současně se také má za to, že mají individuální potřeby v různých fázích svého profesního rozvoje. Z toho se vyvozuje potřeba diferencovat podpůrné strategie - příprava i podpora by měly být flexibilní, individualizovaná a měly by být pokud možno, předmětem dohody mezi poskytovateli a příjemci.⁸ Významnou socializační teorii, která se vztahuje i k ředitelům škol, nabídl již počátkem 60. let Merton (1963). Zdůrazňuje v ní vzájemnou interakci mezi novým ředitelem a školou (každá strana se snaží mít vliv a měnit druhou stranu). Jde při tom o dvě vzájemně se překrývající fáze socializace: profesní socializaci a organizační socializaci. Řada studií ukazuje (Hobson et al., 2003; Mac Beath, 2006; aj.) že ať už má ředitel jakékoliv předchozí zkušenosti, největší přeměna probíhá, když přebírá novou formální vedoucí roli a musí reagovat na konkrétní situaci v konkrétní škole. Z toho se vyvozuje potřeba věnovat v programech přípravy vedoucích pracovníků více pozornosti právě procesu vstupu do funkce - vždy jde o období potenciálně problematické, které si žádá důkladnou analýzu a také ohled na místní podmínky. O'Mahony a Matthews (2003) ve studii 54 ředitelů škol v australském státě Victoria provedli detailnější rozčlenění fází, v nichž se člověk postupně seznamuje s funkcí ředitele školy a vstupuje do ní. Ve všech fázích poznávání a vstupu do ředitelské funkce autoři zdůrazňují význam mentorů a dalších osob podstatných pro učení se nových ředitelů. Podtrhují také kontextuální podmíněnost učení nových ředitelů. V jejich pohledu jde o čtyři fáze: 1. Idealizace: Pohled na roli zvenčí. Tato fáze probíhá do doby, než se člověk ujme ředitelské role. 2. Vstup do role: seznámení se základními aspekty role. 3. Ustavení: Definování role. 4. Konsolidace: pocity přijetí v roli, člověk své roli postupně stále více rozumí. Další práce jsou zaměřeny na celek kariérové dráhy ředitele školy. Reeves et al., (1997) rozlišují osm fází. V některých ohledech nacházíme analogie s členěním, které nabídli již zmínění O'Mahony a Matthews (2003). Podle autorů tohoto členění se v prvních třech fázích ředitel snaží dohodnout se školou, zatímco škola se pokouší poznat ředitele. Ve čtvrté až šesté fázi se ředitel typicky odhodlává ke změnám. Nejdříve jde o relativně povrchní změny, které slouží k vytvoření základního východiska, později o změny podstatnější, které vycházejí z pedagogických hodnot a přesvědčení ředitele. V posledních dvou fázích již ředitel a škola dosáhli vzájemně přijatelných způsobů práce. Poté se ředitel nezávadně více obrací k vnějšímu světu, často se u něj

⁸ POL, Milan. *Škola v proměnách 1. vydání, Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80-210-4499-9 s.153-.154*

dostavuje určitá ztráta původního zájmu a touha po něčem novém, uvádějí Reeves et al., (1997). Je jasné, že různé fáze kladou na ředitele škol různé požadavky. Ředitel v průběhu své dráhy reaguje zejména na měnící se kontext, v důsledku se pak může měnit i styl jeho práce. Dokládají to i nálezy těch výzkumů, podle nichž ředitelé v ranějších fázích svého působení byli častěji označováni okolím jako vizionářští, plní inspirace, jako činitelé změny, zatímco v pozdějších fázích je okolí vnímalo již jako facilitátory, mentory - ředitelé prostě časem projevovali tendenci nechat věci vyvíjet se volněji, snížit kontrolu apod. (srov. Reeves, Moos, Forrest, 2002; aj.) A konečně, vyznačují i vlnu, jejíž součástí je na jedné straně vrcholný výkon školy a úspěch ředitele (pokud se věci daří), ale někdy - po dosažení úspěchu - i myšlenky na budoucnost, na určitou, leckdy i zásadní změnu. Je zřejmé, že každá fáze si žádá specifickou pozornost i pokud jde o přípravu a podporu ředitelů.⁹

⁹ POL, Milan. *Škola v proměnách I.* vydání, Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80-210-4499-9 s.154-

2. Manažer je především člověk

Pokud vycházíme z definice, že manažer je především člověk, který vykonává práci a dosahuje firemních cílů skrze jiné lidi, pak se jeho práce dotýká zejména organizování práce a působení na lidi okolo něj. Je tím myšleno například řešení interpersonálních záležitostí, komunikování s okolím, dovednost řešit problémy a rozhodovat, plánovat, organizovat, vést lidi, motivovat je atd. To vše jsou role manažera, to vše jsou role, ve kterých musí dobře organizovaný manažer umět vystupovat. Efektivita zvládnutí těchto manažerských rolí odpovídá úrovni skutečných kompetencí manažera. Manažerské kompetence jsou vlastně nároky kladené na manažera, jejichž naplňováním dochází k úspěšnému vykonávání jeho práce. Základem pro vznik skutečných kompetencí manažera je jeho osobní potenciál, který je vymezen individuálními stránkami jeho osobnosti. Aby tedy manažer mohl rozvíjet své znalosti a dovednosti, aby mohl lépe vykonávat své manažerské role a organizovat práci svou i druhých, měl by se v první řadě soustředit na rozvoj svého osobního potenciálu.¹⁰

¹⁰ SYSLOVÁ, Zora a HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*

2.1. Osobnost manažera

Lidé se od sebe liší svými individuálními stránkami, které nazýváme rysy osobnosti. Tyto rysy ovlivňují efektivní výkon manažerských a odborných činností. Manažerovi jeho osobnost pomáhá vymezit si svůj pracovní model, který určuje způsob využívání času a organizování vlastní práce. Každý manažer by se měl proto pokusit poznat stránky vlastní osobnosti jako základu svého dalšího rozvoje a zaměřit se na odstranění problematických znaků svého pracovního typu. Základem pro vznik kompetencí je osobní potenciál manažera. Osobní potenciál je schopnost vykonávat v budoucnu určitou práci nebo funkci. Potenciál manažera je předpokladem dosažení manažerských kompetencí. Jeho rozvojem dochází k naplňování požadavků na úspěšný výkon manažerské pozice. Každý manažer by se měl snažit posoudit vlastní úroveň kompetencí a uvědomit si potřeby svého dalšího rozvoje. Osobním rozvojem jsou postupné změny v jeho osobním potenciálu, jeho narůstání a přeměna v kompetence. Aby tyto změny byly trvalé a úspěšné, je zapotřebí, aby byly systematicky řízené.¹¹

2.2. Kompetence manažera

Žádná klasifikace a seznam profesních kompetencí nemůže postihnout komplexnost činností řídicího pracovníka. Jeden z pramenů (Švec, 2005) uvádí, že stát se učitelem nelze podle návodu nebo příručky, u řídicího pracovníka můžeme uvažovat totožným způsobem.¹² Specificky pro školský management jsme používali vymezení pojmu od anglických autorů Everard, Moris (1996), kteří uvádějí, kompetence chápeme jako kombinaci znalostí a dovedností se schopností jejich využití v konkrétní situaci v praxi. Mohou obsahovat motivy, očekávání a hodnoty jako aspekty sebeřízení a vztahují se k výkonnosti člověka i jeho možného úspěšného nasazení či uplatnění pro řešení určité činnosti, úkolu či problému. Dle Vetešky a Tureckiové (2008) pojem kompetence můžeme

¹¹ ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout* s.17.,20.,24

¹² 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 978-807-3578-992. s.17

definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Veteška a Tureckiová zdůrazňují, že kompetence jsou kontextualizované a multidimenzionální. Lze je standardizovat a pojímat i v rámci úvah o potenciálu k rozvoji vedoucího pracovníka. Chceme-li k pojetí manažera vzdělávací instituce přistoupit zodpovědně, je potřebné vyjít z relevantního popisu (analýzy jeho činností atd.) nebo standardu, který by problematiku manažera jasně a vhodně prezentoval. Nejobvyklejší definice kompetence manažera je vyjádřena popisem jeho znalostí, povahových rysů, postojů a dovedností.¹³

2.2.1. Znalosti

Znalosti jsou získané a v paměti uchované informace o určitých jevech, pojmech a jejich vztazích. Pro naše potřeby budeme znalosti chápat jako soubor znalostí o ekonomickém, podnikatelském a manažerském prostředí, technologiích, konkrétní organizaci, její struktuře a organizační kultuře, manažerských koncepcích, systémech, zásadách a metodách a o faktorech společenských, psychologických, kulturních, politických a dalších.

2.2.2. Povahové rysy

Povahové rysy a postoje představují složitou a často choulostivou oblast. Je jasné, že určité povahové rysy jsou nezbytné pro určitý druh práce. Je však zcela nemožné vypracovat univerzální model osobnosti a prokázat, že osobnost, splňující požadavky tohoto modelu, zaručeně dosáhne úspěchu v konkrétní řídicí funkci. V praxi se však přesto často osvědčuje vybírat vhodné osobnosti pro určité práce podle konkrétních povahových rysů, talentů a postojů. Povahové rysy můžeme definovat jako charakteristické způsoby, kterými osobnost reaguje na stejné skupiny podnětů. Povahové rysy určují, jak bude osoba

¹³ EGER, Ludvík. *Management rizik vzdělávacích projektů*.s.9-11

reagovat na jakýkoliv obecný soubor událostí. Způsobem reakce se tyto rysy projevují. Povahové rysy jsou tedy definovány charakteristickým vzorcem myšlení, jehož výsledkem je určitý charakteristický způsob chování osobnosti v různých situacích. Příkladem povahových rysů jsou: sklon k přebírání iniciativy, pružnost, přizpůsobivost, sebedůvěra, plachost, agresivita, vytrvalost, trpělivost a podobně.

2.2.3. Postoje

Postoje odrážejí měřítko hodnot, které určitá osoba uznává. Hodnoty a z nich vyplývající postoje jsou formovány celoživotními zkušenostmi člověka a kontakty v prostředí rodiny, školy, společnosti, národní skupiny, kultury a zaměstnání. Základní otázkou při posuzování postojů je, zda mohou být ovlivněny výchovou a vzděláním. Pokud by nebylo možné dosáhnout změny postojů, mohli bychom je popsat jako soubor požadavků, uplatňovaný při výběru manažerů vhodných pro vykonávání určité funkce. Mohli bychom je však zcela ignorovat při formulování potřeb vzdělávání. Na tuto otázku neexistuje jednoduchá a jednoznačná odpověď. Zkušenosti ukazují, že postoje lze měnit jen velice obtížně, ale za určitých okolností je možné i postoje změnit na základě nabytých osobních zkušeností a zpětné vazby od ostatních jedinců. Lze toho dosáhnout, pokud daný jedinec má dostatek vůle, nadání a zájmu své postoje pochopit a změnit.

2.2.4. Dovednosti

Dovednosti jsou schopnosti dělat určité věci, aplikovat znalosti, osobní předpoklady a postoje v pracovním prostředí. Obecně řečeno, mezi dovednosti zastávat manažerské funkce patří dovednosti odborně - technické, obecné manažerské a organizační, analytické a koncepční, společensko - kulturní, komunikační, vůdcovské a politické.

2.2.5. Zkušenosti

Zkušenosti jsou někdy považovány za ukazatele kompetence. Velmi rozšířený je názor, že se kvalifikace zvyšuje úměrně s délkou praxe. Tento předpoklad nemůžeme akceptovat bez důkladného ověření, neboť praktické výsledky závisí jednak na příležitosti něčemu se v určité praxi naučit, jednak na schopnosti a vůli manažera učit se na základě v praxi získaných zkušeností. Klasická otázka zní: „Má tento manažer dvacetileté zkušenosti, nebo má dvacetkrát stejnou jednoroční zkušenost?“

2.2.6. Kompetence technické a kompetence v jednání s lidmi

Popisujeme-li výše zmíněné složky kompetence manažera, můžeme je rozdělit na dvě větší skupiny: Technickou kompetenci a chování a vystupování. Technická kompetence zahrnuje technické znalosti, dovednosti, talent a postoje, které se týkají technologických, ekonomických, finančních, strukturálních a procedurálních aspektů práce. Oblast chování a vystupování zahrnuje všechny složky týkající se práce s lidmi, které ovlivňují komunikaci a jednání manažera s jednotlivci a skupinami, to jak v rámci organizace, tak mimo ni. Tyto dvě skupiny se někdy označují „hard“ (tvrdé) a „soft“ (měkké) stránky managementu. Toto rozdělení je velmi účelné, protože vyjadřuje dvě základní stránky práce každého manažera, tj. stránku technickou a stránku mezilidských vztahů.¹⁴

2.3. Vztahová odpovědnost

Dalším aspektem v profesní dráze manažera je samostatnost při rozhodování a s tím spojená odpovědnost za všechna rozhodnutí za jednání. Je jen velice málo lidí, kteří pracují zcela samostatně a zcela samostatně dosahují výsledků - patří k nim několik špičkových

¹⁴ PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. s.25

umělců, několik špičkových vědců, několik špičkových sportovců. Většina lidí spolupracuje s jinými lidmi a jejich prostřednictvím uplatňuje svou efektivitu. Platí to bez ohledu na to, zda jsou členy nějaké organizace, nebo zda jsou z právního hlediska nezávislí. Chce-li tudíž někdo řídit sám sebe, musí na sebe vzít vztahovou odpovědnost. Tato odpovědnost má dvě stránky. Za prvé je třeba se smířit se skutečností, že ostatní lidé jsou právě takoví individualisté jako my sami. Nedají si říci a chovají se jako lidé. To znamená, že i o ni mají své přednosti. Znamená to, že i o ni mají své vlastní pracovní metody. Znamená to, že i o ni mají své hodnoty. Chceme-li tedy být efektivní, musíme znát přednosti, pracovní návyky a hodnoty těch, s nimiž spolupracujeme. Zní to zcela evidentně, ale jen málokdo na to bere ohled. Dosahování cílů organizace je snadnější, když manažer zná nebo díky nabytým zkušenostem odhalí tajemství v řízení zaměstnanců. Každý z nich má právo na to, aby pracoval svým způsobem. Důležité je jen to, zda odvádí dobrý výkon a jaké jsou jeho hodnoty. Pokud jde o to, jak pracuje, bude každý k práci nejspíš přistupovat jinak. Prvním tajemstvím efektivnosti je rozumět lidem, s nimiž pracujeme a na nichž jsme závislí, a využívat jejich předností, jejich pracovních metod a jejich hodnot. Pracovní vztahy jsou totiž tak závislé na lidech, jako na práci samé. Druhou nutností za řízení sama sebe a odvádění efektivního výkonu je převzetí odpovědnosti za komunikaci. Poté, co si lidé důkladně promyslí, v čem jsou jejich přednosti, jak pracují, jaké jsou jejich hodnoty a zejména co by mělo být jejich přínosem, je třeba, aby si položili otázku: „Kdo to potřebuje vědět? Na kom jsem závislý? A kdo je závislý na mně?“ A pak musejí jít a všem těmto lidem to sdělit. Základním kamenem organizací už není moc. Stále více se jím stává důvěra. Důvěra neznámá, že lidé v sobě mají navzájem zalíbení. Znamená to, že si vzájemně mohou věřit. A to vyžaduje, aby si lidé vzájemně rozuměli. Je tudíž absolutně nezbytné, aby na sebe brali vztahovou odpovědnost.¹⁵

2.4. Řízení sebe sama

V době turbulentních změn lidé začínají přemýšlet o svém pracovním životě v budoucím čase. Co bude, až budu na vrcholu svých schopností, dovedností, pracovních sil?

¹⁵ DRUCKER, Peter Ferdinand. *Výzvy managementu pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 187 s. ISBN 80-726-1021-X. s.173-174;176

Budu se schopen uplatnit na trhu práce? Bude o mě zaměstnavatel stát? Stále větší počet příslušníků armády pracovních sil (a mezi nimi většina pracovníků disponujících znalostmi) bude muset řídit sama sebe. Budou si muset najít místo, na němž budou schopni největších přínosů; budou se muset naučit sami sebe rozvíjet. Budou se muset naučit, jak po padesát let pracovního života zůstat mladí a duševně aktivní. Budou se muset naučit, jak a kdy měnit to, co dělají, jak to udělají a kdy to udělají. U pracovníků disponujících znalostmi je pravděpodobné, že svou zaměstnavatelskou organizaci přežijí. I v případě, že svůj vstup do armády pracovních sil odloží na co nejpozdější dobu - kdy například chodí do školy téměř do třiceti let, aby získali doktorát - je při současné průměrné délce života ve vyspělých zemích pravděpodobné, že se dožijí osmdesáti i více let a budou nejspíš muset pracovat, byť třeba jen na částečný úvazek, do nějakých pětasedmdesáti či více let. Řečeno jinými slovy, průměrný pracovní život bude zejména u pracovníků disponujících znalostmi pravděpodobně činit padesát let. Průměrná životnost úspěšného podniku však činí pouze třicet let - a v období velké turbulence, jaké například prožíváme dnes, nedosáhne pravděpodobně ani této délky. Dokonce i v organizacích, které mohou za normálních okolností počítat s dlouhou životností, ne-li s věčnou existencí (na školách a univerzitách, v nemocnicích a státních institucích), bude v onom období turbulence, do něhož jsme již vstoupili, docházet k rychlým změnám. I v případě, že přežijí - a mnohé z nich nepochybně nepřežijí, alespoň ne ve své současné podobě - se změní jejich struktura, práce, kterou vykonávají, znalosti, které vyžadují, a lidé, které zaměstnávají. Zaměstnanci a zejména pracovníci disponující znalostmi budou proto stále častěji přežívat své první zaměstnavatele a budou muset být připraveni na víc než jednu práci, víc než jedno poslání, víc než jednu kariéru. Lidé, kteří dosáhli skutečně velkých úspěchů, jako Napoleon, Leonardo da Vinci či Mozart, vždy řídili sami sebe. Právě to jim do značné míry k oněm úspěchům dopomohlo. Dnes se budou muset naučit řídit sami sebe i lidé obdařeni jen skromným nadáním, tedy lidé naprosto průměrní. Pracovníci disponující znalostmi tudíž čelí radikálně novým poznatkům: 1. Musejí se sami sebe ptát: Kdo jsem? V čem jsou mé přednosti? Jak pracuji? 2. Musejí se ptát: Kam patřím? 3. Musejí se ptát: Co je mým přínosem? 4. Musejí na sebe brát vztahovou odpovědnost. 5. Musejí plánovat druhou polovinu svého života.¹⁶

¹⁶ DRUCKER, Peter Ferdinand. *Výzvy managementu pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 187 s. ISBN 80-726-1021-X. s.155-156

3. Problémy a potřeby ředitele školy

Současné pohledy na vedení a řízení i představy o adekvátní činnosti vedoucích pracovníků škol, zejména ředitelů se tedy mění. Jaká je však situace těch, kteří praxi vedení a řízení škol realizují - ředitelů škol? Je jistě na místě ptát se, jak vidí svou práci a její okolnosti sami ředitelé škol, co se jim daří, v čem případně pociťují problémy a jaké mají potřeby ve vztahu ke své práci. Zahraniční výzkumy ukazují, že práce ředitele školy je stále komplexnější a složitější, bývá nezdědkou zdrojem stresu, ředitelům se ne vždy dostává dostatečné podpory, aby ji dobře zvládali, časově je velmi náročná a často má dokonce neblahý dopad i na soukromý život. Srovnávací studie ukázala, že vnitřní problémy (hlavně zvládání času a široké škály úkolů) měly na ředitele větší dopad než problémy vnější, a to i přesto, že ředitelé sami považovali důsledky zvenčí vedených reforem na jejich práci za velmi výrazné.¹⁷ Přestože je český kontext samozřejmě specifický a o mnoha jevech a procesech nemáme zatím empirická data, lze usuzovat na určité podobnosti s vývojem v zemích tzv. rozvinutého světa. Nezvalová (1998) na základě dotazníkového šetření mezi řediteli škol dochází k závěru, že ve druhé polovině 90. let mají ředitelé problémy především v práci s financemi a s nedostatečnými finančními zdroji, s rostoucí byrokracií ve školství, s nedostatečnou připraveností v oblasti ekonomické a právní, s rozvíjením dobrých pracovních vztahů ve škole, s orientací v oblasti akontability ve školství. Prášilová (2001) ukazuje mimo jiné na to, že ředitelé škol nevěnují dostatek času výchově a vzdělávání, vyčerpávají se administrativou a provozními problémy. Poměrně pozitivně vyznívají poznatky (Pol et al., 2003) o snahách nemalé části ředitelů škol pracovat s vizí - přes obtíže tradice a některé další okolnosti řada ředitelů již doceňuje zásadní význam této kategorie pro vedení a řízení školy. Dílčích příkladů by bylo možné uvést více. Ucelený obraz však zatím nevytvářejí. Bylo by jistě dobré znát podstatně víc o ředitelích škol a jejich práci - dostali k dispozici poměrně značné pravomoci, ale s nimi i nemalou odpovědnost za rozvoj škol a v určitém smyslu lze považovat za klíčové aktéry změny.¹⁸

¹⁷ POL, Milan. *Škola v proměnách 1. vydání, Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80-210-4499-9 s.151*

¹⁸ POL, Milan. *Škola v proměnách 1. vydání, Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80-210-4499-9 s.153*

3.1. Stávající role ředitele školy

Ředitelka MŠ je v českých poměrech osoba, která zvládá vést kolektiv učitelek, provozních zaměstnanců, spravuje technické zázemí školy, ví jaký je normativ na dítě, vytváří pracovní podmínky pro zaměstnance, pro děti, je vždy na telefonu, když zřizovatel potřebuje informaci o provozu školy, zajišťuje bezpečné a funkční prostředí, chystá rozpočty,... Ve výčtu toho co ředitelka MŠ musí všechno zvládat by se dalo pokračovat. Musí to být „holka pro všechno“ bez časového omezení, téměř nonstop k dispozici. Podle tradičního rozdělování rolí (např. Veteška, Tureckiová, 2008) budeme uvažovat ve třech rovinách. Verbálně vyjádřeno budeme uvažovat a hovořit o lídrovi, manažerovi a vykonavateli procesu. V tzv. ziskovém sektoru a vůbec ve větších organizacích jsou tyto role odděleny a vykonávány různými pracovníky. Má to svoji logiku, neboť by se tyto osoby měly věnovat jiným oblastem činností, jde o jinou práci a jiný pohled na problematiku. Zajímavý pohled je na ředitele škol, který v českém prostředí v jedné osobě musí zvládat všechny tři role. Podle Trojana, 2014 na nejvyšším patře pomyslné pyramidy můžeme vidět lídra. Osobu, která přináší vize, nastavuje strategie a dlouhodobé plány, formuluje strategické cíle, zkrátka vidí skutečně daleko. Každá organizace potřebuje optimální zajištění této role, ačkoli se někdy může zdát, že nelze v turbulentní době správně budoucnost odhadnout. Zejména v současné době lze cítit právě u ředitelů škol obrovské znejistění směrem k budoucnosti dané různými faktory a tím pádem snižující se ochotu strategicky uvažovat. Dále Trojan, 2014 popisuje roli manažera a zmiňuje, že role lídra a manažera není totéž. Manažer má jinou úlohu a pochopitelně musí být vybaven jinými kompetencemi. Jeho základní úlohou je kontinuální přenášení vizí a myšlenek lídra přímo do organizace. Musí zajišťovat každodenní chod v souladu se základními manažerskými funkcemi, správně komunikovat s lídrem i svým celým týmem, vyhodnocovat stav cesty a přinášet nahoru lídrovi reflexe a impulsy. Jde o velice komplikovanou a důležitou roli, jde o plastický prostor neustálých změn a interakcí. Vykonavatel procesu proměňuje vstupy na výstupy. Ředitel podle Trojana, 2014 během jediného pracovního dne přechází z jedné role do druhé, je zároveň nositelem vize (tedy alespoň měl by být), zároveň jejím každodenním nositelem i vykonavatelem procesu.

Dosud nikoho nenapadlo, že jej nutíme do nereálných situací, do komunikace sama se sebou a do vyhodnocování neřešitelných dilemat.¹⁹

3.2. Specifika práce ředitele školy

Ředitel je stále pedagogickým pracovníkem. Zřizovatelé škol převážně jmenují ředitele na určitou dobu v maximální délce šesti let. Tato změna zavedená před poměrně krátkou dobou na jedné straně moderně řeší dynamické vedení škol, na druhé straně neskutečným způsobem znejistila ředitelský terén. Politické ovlivňování výkonu funkce - je to záležitost velmi smutná ve vztahu k ředitelům škol a školských zařízení. Školu zřizují převážně obce či kraje, tedy lidé vzeší z voleb. Politik má zcela jiné cíle než odborník na školskou problematiku a krátkozraký pohled daný voličskou přízní, může systému škodit.

Osamělost profese - ředitel je obklopen velikým množstvím lidí, avšak na klíčové rozhodovací procesy je sám, on se musí rozhodnout pro jednu či druhou variantu.

Aktuální problémy - často jsou aktuální problémy ventilovány sdělovacími prostředky dříve, než se k nim mohou vyjádřit školy a jejich ředitelé. Na nich potom zůstává nelehká komunikační práce směrem k učitelům, žákům a rodičům, kteří mohou být znejistěni nejednoznačnými informacemi ministerstva.

3.3. Vysoká míra autonomie ředitele školy

Ředitelé českých škol mají vysokou autonomii, ale jsou bez podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), zřizovatele. Jsou na všechno sami, přitom odpovídají za vzdělávání budoucích osobností, které mají řídit naši zemi. Je vůbec v silách jednoho člověka, aby unesl takovou odpovědnost? Podíváme-li se na autonomii české školy a jejího ředitele, potom můžeme najít jednu výjimečnost. Stejně jako např. ředitel nizozemský či anglický má český ředitel školy plnou odpovědnost v obou základních

¹⁹KOLEKTIV AUTORŮ *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. NAKLADATELSTVÍ Dr. Josef Raabe s.r.o., Praha 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.s.15-16

oblastech - kurikulární a ekonomické. Kurikulární autonomie znamená odpovědnost za školní vzdělávací program. Ekonomická autonomie znamená poměrně volnou ruku při rozhodování o použití finančních zdrojů školy. Vysoká míra autonomie v obou oblastech je do jisté míry správná, vzpomeňme na vývoj škol od nesamostatných jednotek k právním subjektům. Odvrácenou stránkou mince ovšem zůstává zvyšující se počet činností, které ředitel musí vykonávat a tím pádem snižující se možný objem času, který věnuje řízení pedagogického procesu, řízení kvality výuky a sledování výsledků žáků.²⁰ Dobrý manažer vlastně v podstatě ani tak neřídí, jako spíše vytváří podmínky pro to, aby lidé mohli efektivně pracovat.²¹

²⁰ KOLEKTIV AUTORŮ Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi COPYRIGHT Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., Praha 2014 ISBN 978-80-7496-168-7 s.19-22

²¹ KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2004, 209 s. ISBN 80-726-1116-X s.15

4. Jak úspěšně řídit mateřskou školu

Osoby stojící v čele českých mateřských škol mají specifické postavení mezi ostatními řídicími pracovníky ve školství. Jejich přímá vyučovací povinnost je poměrně vysoká a přitom často řeší stejně složité manažerské situace jako ředitelky a ředitelé na základních a středních školách. Bohužel jejich práce je často nedoceňována nejen veřejností, ale i pedagogy z jiných typů škol. Zvyšování kvality školního vzdělávání je jedno z nejčastějších témat vzdělávací politiky řady zemí Evropské unie, ale také například USA a Austrálie. Důkazy lze nalézt v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD, apod. Podle výzkumů, které se zabývají kvalitou vzdělávání, je důležitým faktorem kvalita práce učitele. Neméně důležitým faktorem kvality je však také ředitel školy. Je tím, kdo vytváří tým a podporuje jej v dosahování co nejvyšších výsledků, nebo naopak. Svým způsobem může řízením negativně ovlivnit pracovní výkony zaměstnanců. Ředitel je tedy určujícím prvkem, který svým příkladem, nasazením a stylem řízení vymezuje celkovou úroveň školy, její image. Současné decentralizované řízení všech typů a stupňů škol položilo před ředitele řadu úkolů, na které nebyl v průběhu svého vzdělávání připraven. Školám, respektive řediteli, přinesla reforma školství daleko větší samostatnost a rozhodovací pravomoci, ale také zodpovědnost za průběh i výsledky vzdělávání. Do školství proniká konkurenční a tržní prostředí, proto se do řízení škol postupně dostávají způsoby a zásady řízení managementu ze ziskových organizací. Ředitel se tak stává nejen odborníkem na pedagogickou oblast řízení školy, ale také ekonomem a právníkem. Očekává se tedy, že bude disponovat manažerskými dovednostmi v celé jejich šíři a se všemi jejich funkcemi. K efektivnímu řízení školy může přispět řada důležitých aspektů. Jedním z nejdůležitějších je schopnost umět si efektivně zorganizovat nejen svůj osobní čas, ale umět smysluplně zorganizovat chod celé mateřské školy. Smysluplnou organizací je myšlen výběr zaměstnanců a jejich vedení k samostatnosti a zodpovědnosti delegováním úkolů. Patří sem také promyšlené a systematické plánování rozvoje mateřské školy a pravidelné vyhodnocování jejích pokroků. To vše s podporou, zapojením rodičů a také vhodnou motivací ke spolupodílení se na výchově a vzdělávání jejich dětí.²²

²² SYSLOVÁ, Zora a HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. s.16-17

4.1. Proměny pohledu na vedení a řízení

V době, kdy dochází k zásadním změnám ve společnosti a z toho plynoucí požadavky na výchovu a vzdělávání dětí, je potřeba, aby ředitelky MŠ samy měly zájem o zavádění změn a tím vytvářely podmínky pro flexibilně se vyvíjející prostředí. Pokud jde o vývoj pohledů na vedení a řízení ve výzkumu, teorii a praxi, řada autorů se v rekapitulaci shoduje především na několika výrazných etapách - jejich dílčí akcenty se však objevují i v jiných časových obdobích. Dlouhou dobu převládal zájem o osobní kvality a charakteristiky úspěšného vedoucího, což vedlo k teoriím, které zdůrazňovaly význam osobnosti, resp. význam povahy či charakteru vedoucího - šlo tedy o personalistické přístupy (Stogdill, 1969; aj.). Posléze se pozornost přesunula spíše k tomu, co vlastně vedoucí pracovníci dělají - hlavní otázka zněla, zda lze identifikovat nějaké chování, které by bylo možné spojit s úspěšným vedením a řízením. Dominovaly teorie behaviorální (Getzels, Guba, 1957; aj.). Postupně se začalo docenovat, že různá chování mohou různí lidé realizovat různě ve vztahu k situaci. Zdůrazňován byl konkrétní a jedinečný kontext jako faktor, který je spolu s obecnou teorií vedení a řízení nutno brát v potaz. To vedlo ke vzniku a preferencím řady situačních přístupů (Hersey, 1985; aj.). Poměrně nedávno pak začal být kladen důraz na vztahy mezi stylem vedení a řízení a kulturou organizace: vedení přestalo být vnímáno jen jako proces, v jehož rámci probíhá určitá transakce mezi vedoucími a vedenými (Burns, 1978; Miller, 2001; aj.), ale začalo se zdůrazňovat jako transformační aktivita s potenciálem měnit kulturu, ve které lidé pracují - šlo tedy o svého druhu systémové přístupy (Bass, Avolio, 1994; Leithwood, Jantzi, 1999; aj.) Robertson a Webber (2002) na základě analýzy řady zdrojů literatury, demonstrují proměny práce vedoucími pracovníky škol, které označují jako lídry včerejška, dneška a zítřka. Činnost prvně uvedených zasazuje do 50.-70. let minulého století, do doby, kdy panovala, jak uvádějí, obecnější shoda v tom, jak by měla fungovat škola. Úkolem včerejších lídrů bylo udržovat v chodu model školní výchovy a vzdělávání, který byl v nemalé míře založený na principech teorie podnikového a administrativního managementu. Šlo tedy hlavně o zaměření na účelnost, dělbu práce a standardizaci. Včerejší lídři měli jednoznačně hlavní slovo v rozhodování ve školách, učitelé se do aktivit vedení zapojovali minimálně, rodiče a žáci se rozhodování prakticky neúčastnili. Úkolem lídrů dneška, pokračují Robertson a Webber, je zvládnout přechod od tradičních očekávání vztahovaných na školy k těm, která

se objevují nově. Jsou tak nuceni vyrovnávat se s tlaky, napětím, dilematy a paradoxy v rozmanitém, rychle se měnícím kontextu, kde neexistují jasné hranice a kde dřívější způsoby práce přestávají již stačit. Dnešní lídři již vědí, že vedení a řízení potřebné pro zítřek není čímsi fixním, jednou pro vždy daným, ale je flexibilní a vyvíjí se. Stojí před nimi obtížný úkol podporovat zavádění změn, které významně přesahují to, co se považovalo ještě celkem nedávno za úspěšné. Přitom se má za to, že pokud by o takové změny neusilovali, školy, které vedou a řídí, by mohly brzy přestat být pro rozhodující skupiny společnosti zajímavé. Lídři zítřka jsou podle uvedených autorů lidmi schopnými vyrovnávat potřeby stability ve školách a orientace na budoucnost. Příprava vedoucích pracovníků škol by měla proto být koncipována s ohledem na dnešní i budoucí realie. V tomto kontextu se zdůrazňují jak schopnosti, tak činnosti vedoucího, především flexibilita, schopnost pracovat s lidmi, podporovat jejich zapojování do širších školních záležitostí, schopnost aplikovat teorii do pedagogické praxe, řešit skutečně důležité problémy, rozhodovat v součinnosti s ostatními ve škole i mimo ni, rozvíjet pozitivní pracovní prostředí ve škole, využívat příležitosti, které nabízejí školám informační a komunikační technologie, rozumět sociálním a politickým trendům ve školství apod. (srov. Fullan, 1998; Hallinger, Bridges, 1997; Webber, 2000; aj.). I když bývá míra radikálnosti úvah o proměnách vedení a řízení různá, celkový posun je zřejmý.²³

4.2. Důsledky pro vedoucí pracovníky škol

Ředitelky MŠ musí samovyhodnotit danou situaci ve prospěch všech zúčastněných dětí, zaměstnanců, rodičů. Vyrovnat se s tím, že jsme všichni nahraditelní a s důvěrou ke svým zaměstnancům delegovat část svých povinností, aby se na fungování školy podíleli všichni zainteresovaní. Diskuze o tom, co v naznačeném směru obsahuje nové zadání pro vedoucí pracovníky škol, je poměrně bohatá. Nový důraz na decentralizaci vedoucí a řídicí práce ovšem nesnižuje zásadní význam činností ředitele školy stojícího v čele organizace, naopak. Součástí jeho úkolu se stává rozdělení či rozprostření pravomocí a odpovědností v rámci školy, podpora společného učení žáků i dospělých zaměstnanců školy a vytváření podmínek pro to, aby mohli odvádět co nejlepší práci. To se obecně považuje za schůdnou

²³ POL, Milan. *Škola v proměnách s.153 2. dotisk 1.vydání, Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80-210-4499-9 s.147-148*

strategii zkvalitňování práce školy. Řada autorů přitom shodně vyzdvihuje především dva principy práce vedoucích pracovníků škol: (1) veškerá rozhodnutí ve škole činit s ohledem na blaho žáků; (2) pracovat na rozvoji školy (zejména vizi), tedy věnovat se aktivitám vedení a současně zvládat každodenní úkoly řízení.²⁴

4.3. Co je mým přínosem

V době, kdy každý jedinec bude sám plánovat svůj profesní život a bude přemýšlet o využití svých zkušeností a dovedností při zapojení do pracovního procesu je na místě zeptat se „co je mým přínosem?“ To znamená přejít od znalostí k aktivnímu jednání. To je v dějinách lidstva otázka nového typu. Tradičně všichni své pracovní úkoly dostávali. Tyto úkoly byly určeny buď charakterem práce samé, jako tomu bylo v případě rolníka či řemeslníka, nebo rozhodnutím pána či paní, jako tomu bylo v práci domácího služebnictva. A ještě zcela nedávno se považovalo za zcela samozřejmé, že většina lidí je v podřízených funkcích, kde dělají, co se jim nařídí. Příchod člověka disponujícího znalostmi tuto situaci mění, a mění ji rychle. „Plánování kariéry“ byl termín, jímž se označovalo to, co mělo personální oddělení, zejména ve velké organizaci, v 50. a 60. letech dělat pro „organizačního člověka“, tedy pro nového zaměstnance typu pracovníka disponujícího znalostmi. S výjimkou Japonska se ovšem „organizační člověk“- a také personální oddělení, plánující jeho kariéru - dávno stal minulostí. A spolu s ním zmizel i názor, že jeho kariéru může - a měl by - „plánovat“ kdokoli jiný, jen ne on sám. Lidé disponující znalostmi reagovali v 60. letech tím, že se ptali: „Co chci dělat?“ A dostávalo se jim odpovědi, že chtějí něčím přispět, měli by dělat to co jim „vyhovuje“. Brzy jsme však zjistili, že je to odpověď stejně nesprávná jako organizační člověk. Jen velice málo lidí, kteří věřili, že budou-li dělat to, co jim „vyhovuje“, budou přínosní, sebenaplnění a úspěšní, stěží skutečně dosáhlo alespoň jednoho z těchto tří cílů. Přesto však není možno vrátit se k předchozí odpovědi a dělat jen to, co vám někdo nařídí nebo zadá. Zejména pracovníci disponující znalostmi se budou muset naučit zeptat: „Co by mělo být mým osobním přínosem?“ A teprve pak by se měli dál ptát: „Odpovídá to mým přednostem?“

²⁴ POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s.149

Shoduje se to s tím, co chci sám dělat?“ a „Nacházím v této činnosti odměnu a motivaci?“. Při rozhodování o tom, „co by mělo být mým přínosem“, je třeba položit si ještě jednu otázku: „Kde a jak dosáhnu nějakých významných výsledků?“ Odpověď na tuto otázku musí respektovat vyváženost celé řady věcí. Dosažení výsledků by mělo být obtížné. Mělo by vyžadovat pořádnou „makačku“, máme-li použít momentálně oblíbeného termínu, nemělo by však být nereálné. Usilovat o výsledky, které jsou nedosažitelné, nebo dosažitelné jen za maximálně nepravděpodobných okolností, neznamená být „ambiciózní“. Znamená to být pošetilý. A dosažené výsledky by zároveň měly mít nějaký smysl. Měly by přinést nějakou změnu. A měly by být viditelné a pokud možno měřitelné. Po celou dosavadní historii mělo jen málo lidí na vybranou. O jejich pracovních úkolech rozhodovala buď příroda, nebo jejich pán. A stejně se do značné míry rozhodovalo o tom, jak měli tyto úkoly plnit. Totéž ovšem platilo i pro očekávané výsledky; ty byly také předem dané. Dělat to co nám „vyhovuje“, však neznamená svobodu. Znamená to závazek. Samo o sobě to nepřináší výsledky a není to žádným přínosem. Začneme-li ovšem otázkou „Co by mělo být mým přínosem?“, pak svobodu získáme. Získáme svobodu, protože získáme odpovědnost.²⁵

4.4. Nároky na vedení školy

Pro ředitele škol tato doba přináší nové situace, kdy pro mladé, aktivní, kreativní učitele musí vytvářet podmínky, vedoucí k moderní výuce. Podobně jako učitelé i lidé ve vedení škol byli původně přijati do zaměstnaneckého poměru obsahujícího jiný popis práce, jiné úkoly, než jaké přináší pojednávána změna. Ta ve zvýšeném rozsahu znamená pro vedení školy úkol vést a řídit podstatně více heterogenní celek školy, ale také účinně komunikovat s podstatně větší a různorodější skupinou vnějších subjektů. Ve vztahu k práci učitelů se nové nároky pravděpodobně projeví v potřebě delegovat, posilovat střední články řízení, koordinovat aktivity skupin i jednotlivců. Bude kladen větší důraz na dovednosti lidí z vedení školy vyjednávat, motivovat, zvládat konflikty, ale také plánovat, provádět dílčí změny, reflektovat je, hodnotit a na tomto základě znovu iniciovat konkrétní

²⁵ DRUCKER, Peter Ferdinand. *Výzvy managementu pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 187 s. ISBN 80-726-1021-X. s.170-172

kroky vedení a řízení tvorby, realizace a evaluace vzdělávací nabídky, která by měla být velmi různorodá a poměrně flexibilní. Více samostatní, odpovědní, ale dost možná také sebevědomí učitelé budou mít patrně větší a různorodější nároky (na vzdělávání, vybavení apod.) plynoucí na jedné straně ze složitějšího úkolu, ale také například z faktu, že jejich práce s dospělým bude zřetelně spojena s komerční stránkou chodu školy (viditelný přítok peněz do školy z kurzů celoživotního učení). Vedení školy bude muset nejen nově nahlížet na potenciál učitelů a ještě lépe vyvažovat jeho využívání a oceňování, ale také se poohlížet po externích spolupracovnících - např. odbornících, kteří by svým specifickým odborným zaměřením pomohli naplňovat obohacené cíle školy: lektorech specifických kurzů, marketingovém či projektovém pracovníkovi, dobrém ekonomovi, konzultantovi a supervizorovi apod.²⁶

4.5. Druhá polovina života

Zaměstnanci škol včetně ředitelů, nastupovali na svoji pracovní pozici s tím, že větší část profesního života prožijí na jednom, maximálně dvou pracovištích. Jakási jistota práce ve školství v předešlých dobách vedla zaměstnance k tomu, že myšlenky na častější střídání zaměstnavatele nebo změnu povolání si vůbec nepřipouštěli. V době, kdy se prodlužuje věk odchodu do důchodu je potřeba řešit také druhou polovinu života. Poprvé v historii lidstva mohou lidé počítat s tím, že přežijí organizaci. Z toho vyplývá zcela nová výzva. *Co dělat s druhou polovinou svého života?* Nelze už počítat s tím, že organizace, pro kterou pracujeme ve věku třiceti let, tu ještě bude, až se dožijeme šedesátky. Navíc je čtyřicet nebo padesát let práce stejného druhu pro většinu lidí příliš dlouhá doba. Jejich výkonnost se zhorší, začnou se nudit, ztratí veškeré potěšení z práce, začnou své pracovní povinnosti „flákat“ a stanou se přítěží sami pro sebe i pro všechny kolem. Hodně se dnes u manažerů mluví o „krizi středního věku“. Její hlavní příčinou je nuda. Ve věku pětáctýřiceti let většinou manažeři dosáhnou vrcholu své pracovní kariéry a jsou si toho vědomi. Po dvaceti letech prakticky stále stejné činnosti jsou ve funkcích, které zastávají, dobří. Málokterý z nich se však ještě učí něčemu novému, málokterý z nich něčím novým přispívá a málokterý z nich ještě čeká, že se jeho práce stane výzvou pro jeho schopnosti a

²⁶ POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9. s.121

zdrojem jeho uspokojení. Manuální dělníci, kteří za sebou mají čtyřicet let práce, například v ocelárně nebo v kabině lokomotivy, jsou fyzicky i duševně vyčerpaní dlouho předtím, než dospějí do věku, který je v jejich zemích označován za průměrnou délku života, to znamená dokonce dlouho před dosažením tradičního důchodového věku. Jsou „odepsaní“. Zůstanou-li na živu - a průměrná délka jejich života se také zvýšila na nějakých pětasedmdesát let - úplně se spokojí s tím, že deset nebo patnáct let stráví nečinností, golfem, rybařením, nějakým nenáročným koníčkem a podobně. Pracovníci disponující znalostmi však „odepsaní“ nejsou. Navzdory všemožným bezvýznamným stížnostem jsou dokonale schopni fungovat dál. Jejich původní práce, která pro ně byla ve třiceti letech výzvou, je však v padesáti k smrti nudí; a přitom čelí perspektivě, že ji budou vykonávat dalších patnáct, ne-li dvacet let. Řízení sebe sama bude tudíž ve stále větší míře vyžadovat přípravu na druhou polovinu života. Odpovědět je možno třemi způsoby. Prvním z nich je skutečně zahájit druhou odlišnou kariéru. To často znamená pouze přechod z organizace jednoho typu do druhé. V mnoha případech se ujímají práce stejného druhu jako dřív. Zároveň však neustále roste počet lidí, kteří se věnují úplně jiné práci. Ve spojených státech je poměrně velké množství žen středního věku, které dvacet let pracovaly v podnikové sféře nebo v místních orgánech státní správy, vypracovaly se do nižších manažerských funkcí a dnes se ve věku pětáctičet let a s dospělými dětmi zapisují na právnickou fakultu. O tři nebo čtyři roky později si ve svých místních komunitách otevírají malé právnické praxe. Budeme potkávat mnohem víc těchto lidí, kteří si budují druhou kariéru poté, co ve své první práci dosáhli celkem slušných úspěchů. Tito lidé disponují značnými praktickými dovednostmi. Vědí jak k práci přistupovat. Potřebují společnost - a poté, co děti odešly, zeje jejich dům prázdnotou. Potřebují i příjem, který jim nová práce přináší. Především si však potřebují otestovat svoje schopnosti. Další možnou odpovědí na otázku, co udělat s druhou polovinou života, je vybudovat si paralelní kariéru. Značný a neustále rostoucí počet lidí, zejména lidí, kteří ve své první kariéře dosahují vynikajících úspěchů, zůstává u práce, kterou vykonávali, dvacet nebo pětadvacet let. Mnozí z nich ve svém hlavním placeném zaměstnání pokračují čtyřicet nebo padesát hodin týdně. Někteří přestanou pracovat na plný úvazek a stanou se jen příležitostnými zaměstnanci či konzultanty. Pak si však najdou paralelní zaměstnání, obvykle v nějaké neziskové organizaci, a to často zaměstnání, které od nich vyžaduje dalších deset hodin práce týdně. Konečně pak dospíváme k třetí odpovědi; to jsou takzvaní „sociální podnikatelé“. Jsou to obvykle lidé, kteří byli ve své první profesi podnikatelů, lékařů, konzultantů či

univerzitních profesorů nesmírně úspěšní. Milují svou práci, ta už však není žádnou zkouškou jejich schopností. V mnoha případech v práci, kterou vykonávali celý život, pokračují i nadále, věnují jí však stále méně času. Zároveň se ovšem *začínají* zabývat nějakou jinou, a to obvykle neziskovou aktivitou. Lidé, kteří řídí „druhou polovinu“ svého života, budou možná vždy v menšině. Většina si bude počínat stejně, jako si počíná dnes, to znamená, že začnou svou práci flákat, nechají se jí nudit, budou pokračovat ve stále stejné rutině a počítat léta do důchodu. Bude to však právě zmíněná menšina - tedy lidé, kteří svou práci a svůj dlouhý pracovní život považují za příležitost pro sebe i pro společnost - z nichž stále častěji budou vyrůstat vůdčí osobnosti a příklady pro ostatní. Budou to tito lidé, o nichž budou kolovat „jejich příběhy úspěchu“. Řízení druhé poloviny vlastního života je podmíněno jedním předpokladem: musíme ji začít vytvářet dlouho předtím, než do ní dospějeme.²⁷

²⁷ DRUCKER, Peter Ferdinand. *Výzvy managementu pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 187 s. ISBN 80-726-1021-X. s.177-179

5. Vzdělávání manažerů

Aby ředitelé obstáli v měnící se společnosti, aby uměli flexibilně reagovat na přicházející změny, být v obraze a snažit se sledovat trendy a zavádět je do škol, musí se stále vzdělávat. Hlavním problémem mnoha manažerů bývá, že se domnívají, že učení je pro ně už zbytečné a že nejvíce se naučili a naučí praxí. Jsou to obvykle zkušené lidi, kteří už mají něco za sebou. Proto je důležité jim dokázat, že právě učení mimo jejich běžné pracovní prostředí je mnohem efektivnější, především proto, že nejsou zatíženi svými pracovními povinnostmi a mohou se plně soustředit jen na samotné učení. Dále je potřeba je přesvědčit, že se skutečně ještě mají co učit. To je obvykle hlavní úskalí, protože manažer je člověk s vysokým sebevědomím. Pokud se toto nepodaří, nemůže mít vzdělávání dobré výsledky. Paradoxní je, že ti nejlepší si dobře uvědomují důležitost neustálého učení a naopak ti průměrní budou vzdělávání arogantně odmítat jako něco zbytečného. Při výběru vzdělávání a při personální práci s manažery je důležité si uvědomit, že ne všichni jsou stejní co do způsobu chování, stylu práce i stylu učení. Proto je vždy důležité nebrat manažery jako jednu celistvou skupinu. To platí obecně u všech, ale právě u této skupiny se setkáváme s nejnápadnějšími individualitami.

Jedním z prvních teoretiků, který se zasloužil o změnu v přístupu vzdělávání manažerů, byl Malcolm Knowles. K jeho hlavním myšlenkám patří, že dospělí jsou si navzájem nejbohatším zdrojem poznání, vzhledem k jejich rozdílným zkušenostem, dále že jednotlivci jsou připraveni se učit, jestliže cítí potřebu dosáhnout lepších výsledků v některých oblastech svého života a že dospělí se zpravidla neučí, aby se učili, ale učí se proto, aby dovedli něco udělat, vyřešit problém nebo zlepšit svůj život. Reginald Revans, další teoretik, zdůrazňuje rozdíl mezi dvěma druhy učení a to programovými znalostmi, neboli učením něčeho, co se už někdo jiný naučil prostřednictvím knih a kladením otázek, neboli učením z vlastní činnosti. Podle něj se manažeri zajímají především o vyřešení reálných problémů než o výklad, tudíž je pro ně přínosnější „učení akcí“.

5.1. Proces vzdělávání manažerů

Každý ředitel má jiné potřeby v oblasti vzdělávání, preferuje odlišné způsoby a přístupy ke vzdělávání, proto by i nabídka vzdělávacích organizací měla vycházet z průzkumu trhu, a podle toho aktuálně vytvářet své vzdělávací „menu“. Jako u všech činností i zde je důležité plánování. Poté, co definujeme potřebu vzdělávání, je nutné stanovit si cíl, kterého chce manažer dosáhnout, způsob, jak cíle dosáhnout a časový úsek, po jehož uplynutí budou kontrolovány a vyhodnocovány výsledky. Je třeba mít na paměti, že manažeři se budou učit efektivněji, bude-li učení zaměřeno na obsah jejich práce. Důležitá je motivace, ať už je jakákoli. Mohou být do učení motivováni např. samotným profesním růstem, různými benefity, či pouze uznáním nadřízeného pracovníka. Koncepce vzdělávání manažerů musí vycházet z toho, že každá osobnost je individualitou, proto i vzdělávání musí být individuálním procesem. Koncepce manažerského vzdělávání a rozvoje je složitým procesem, který vychází především z následujících oblastí:

- a) Plánování kariéry
- b) Školení v kurzech
- c) Učení
- d) Sebevzdělávání
- e) Podnikového poradenství

Pro rozvoj managementu podniku je nezbytné, aby jeho vedení považovalo vzdělávání za důležitou podnikovou činnost. Koncepce programů a učebních metod musí vycházet z povahy manažerského rozvoje a vzdělávání musí být chápáno jako nepřetržitý proces prolínání pracovních zkušeností a využívání příležitostí k učení. Vzdělávání musí být také soustavně vyhodnocováno, aby bylo zřejmé, že vynaložené prostředky nebyly utraceny zbytečně, a že veškeré úsilí mělo nějaký smysl.²⁸

²⁸BÁBEK, Jiří. *Vzdělávání manažerů*. DOI: VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ <http://www.bosston.cz/clanek/vzdelavani-manazeru>.

5.2. Proč se učíme

Proč se učíme? Mohla by to být řečnická otázka, ale v dnešní době je to otázka na zamyšlenou pro každého jednotlivce, který se chce uplatnit na trhu práce a ještě být úspěšný. Abychom přežili, musíme reagovat na podněty. Za tímto účelem neustále monitorujeme a vyhodnocujeme kvalitu stavu, ve kterém se nacházíme. Výsledek tohoto v zásadě intuitivního procesu si uvědomujeme ve formě aktuálního pocitu. Pocity můžeme vnímat na široké škále od nejpříjemnějších až po nejméně příjemné. Pocit vyvolává potřebu - příjemný pocit potřebu svého zachování, nepříjemný pocit potřebu změny. Tyto potřeby jsou příčinami našeho chování a můžeme jim říkat motivy. Prožívání příjemných a nepříjemných pocitů je v pozadí procesu učení. Podněty k prožívání pocitů a vzniku potřeb mohou pocházet z našeho nitra i z našeho okolí. Výsledkem souhry zmíněných faktorů je určité motivační pole a jeho důsledkem je určité chování. Stav naplnění potřeb, spojený s příjemným pocitem, bývá označován jako spokojenost, případně štěstí. Abychom se nepřestali vyvíjet, může stav spokojenosti trvat jen omezenou dobu. Pokud nekončí změnou vnějších podmínek, ukončíme jej „sami“ tím, že prožívání příjemných pocitů odeznívá. Naše chování je tedy výsledkem působení podnětů, pocitů, potřeb a motivů, přičemž do tohoto kauzálního řetězce jsou opakovaně vsunuty procesy zpracování článku předchozího (příčiny) v článek následující (důsledek). Někdy na sebe jednotlivé články navazují tak, že proces zpracování nemůže svou vůlí ovlivnit (často to bývá při akutním nebezpečí). Zpracování podnětů stojí na začátku kauzálního řetězce. Už víme, že s preferováním a zpracováním podnětů úzce souvisejí vlastnosti. Jakmile je podnět přeměněn v pocit, dostáváme se do oblasti lidských zdrojů, které již nemusí být jen zděděné, ale jsou zčásti nebo úplně naučené a proto snadněji přístupné našemu vědomí. V procesu zpracování pocitů a potřeb se prostě můžeme lépe učit novým kouskům.²⁹

²⁹ PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládní*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 192 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4. s.56

5.3. Čemu se učíme

V našem chování se tedy prolínají prvky zděděné a naučené, které si postupně osvojujeme na základě zkušeností s používáním určitých způsobů zpracování podnětů, jež jsme buď napodobili, nebo vytvořili. Zdá se, že rozmanitý původ chování je výhodný pro přežití a vývoj. Zřejmě se vyplatí, když některé složky chování jsou nám v zásadě nadiktovány a jiné se vyvinou podle podmínek, do kterých se narodíme. Nemá smysl se tomu příliš divit. Nadiktována jsou nám řešení situací, jejichž podobu lze předvídat. Část z nich, kde by rozmanitost byla spíše na škodu, je vývojem stanovena všem podobně (vztah rodič-dítě), kdežto tam, kde diverzitu potřebujeme (volba mezi užitečností a efektivitou, přijímání podnětů), se naše dědictví liší podél vývojem určených škál. Učením v interakci s prostředím naopak vznikají vzorce chování, jejichž váha v životě je úzce propojena s proměnlivou povahou prostředí a nelze ji na počátku života dostatečně kvalitně předpovědět. Ke kterým lidským zdrojům a k jakým vzorcům chování se tedy dostáváme učením? Vědomě se můžeme učit postojům a schopnostem. Především jde o naše vztahy k hodnotám a lidem a důležité je i naše chování v malé skupině lidí. Dále se učíme tomu, kdy a jak rychle budeme reagovat na potenciální a působící podněty a situace. Tato dimenze naší osobnosti se pohybuje na škále od aktivního zaměření, tedy návyku nečekat na působení podnětu, ale jednat s předstihem, případně pod vlivem vnitřních popudů až k zaměření pasivnímu, tedy návyku jednat teprve v reakci na působení podnětu a s aktivitou vyčkávat do doby, než přijde vnější popud.³⁰ Život až příliš mnoha lidí je naplněn obavami a strachem. Mají strach z budoucnosti. Obávají se ztráty zaměstnání a toho, že nebudou schopni zaopatřit svoji rodinu. Tato vnitřní nejistota u nich často posiluje, a to jak v zaměstnání, tak i v rodinném životě, pocit odevzdanosti, oslabuje ochotu využívat příležitosti, které se jim nabízejí (a nesou s sebou určité riziko), a napomáhá udržovat vztahy nezdravé vzájemné závislosti. Tvrdě pracovat dnes už nestačí. Závratná rychlost technologických změn a rostoucí konkurence, poháněná globalizací trhů a technologií, nás nutí nejenom mít potřebné vzdělání, ale neustále se dál průběžně vzdělávat v souladu s požadavky vyvolanými probíhajícími změnami. Musíme rozvíjet svůj intelekt a způsob myšlení. Musíme neustále zvyšovat svoji kvalifikaci a investovat do jejího rozvoje, jinak zastará. Skutečnou mantrou úspěchu je ale dlouhodobý rozvoj a růst. Vyvažovat potřebu

³⁰ PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládní*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 192 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4. s.60

uspokojit dnešní požadavky s potřebou investovat do potenciálu zajišťujícího úspěch v budoucnu je principem, před kterým nemůžeme strkat hlavu do písku.³¹

5.4. Jak se manažeři učí

Jak bylo již řečeno výše, každý jedinec tedy i manažer má jinou představu o vzdělávání a o tom co by se chtěl dozvědět, naučit, získat. Tady je nevyužitý potenciál vzdělávacích organizací, které nabízí něco, co není očekáváno. Na uspokojení potřeb manažerů se nikdo neptá. Pak dochází k nahodilému vytváření vzdělávací nabídky, která se mnohdy nesetká se zájmem. Tady by byla na místě otázka, na základě čeho je vytvářena nabídka vzdělávání, z jakých potřeb dané vzdělávací organizace vychází, na základě čeho plánují a vybírají témata. Většina manažerů tvrdí, že se vše naučili „získáváním zkušeností“ nebo „tvrdou prací“. Pedagogové tato tvrzení velmi dobře znají. Je to častý argument, proč se nezúčastnit nebo jak se vyhnout určitému vzdělávacímu kurzu. Manažeři zastávají tato stanoviska z několika důvodů. Jedním z důvodů je, že mnoho manažerů se pro výkon své funkce nepřipravovalo v kurzech a má s touto formou přípravy malé zkušenosti. Většina manažerů má proto zcela pravdu, když tvrdí, že jejich školou byla jediné praxe. Dalším důvodem je samotná podstata manažerské práce. Je to práce složitá, interaktivní a rozkouskovaná. Dochází v ní k častým zvrátům a neustálým změnám. Výklad manažerských procesů, který se podává v kurzech, považují manažeři často za nedostatečný a realitě vzdálený.³² V institucích dalšího vzdělávání se snaží vytvářet a nabízet programy, které manažerům mohou pomoci v jejich práci. Ale tyto programy jsou převážně zaměřeny na začínající manažery. Problémy, se kterými se pedagogové tradičně setkávají, spočívají v tom, že manažeři, zastávající myšlenku učení se ze zkušeností, si neuvědomují, jak neúčinné a neefektivní ve skutečnosti je učit se pouze v pracovním procesu. Přírozenou vlastností manažerů je, že dávají přednost bezprostřednímu plnění úkolů. Nechtějí se učit, jak by se měly pracovní úkoly plnit. Snahou manažerů je problémy vyřešit. Nechtějí kolem nich obcházet a diskutovat o tom, jak je řešit a jak úspěšné by jejich řešení mohlo být a jak by se vše dalo zlepšit. Soustředění na plnění úkolů by tolik

³¹ COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změni váš život*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2011, 342 s. ISBN 978-80-7261-241-3. s.10,

³² PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. S.39

nevadila, kdyby se přitom na učení úplně nezapomínalo. Protože pedagogové si uvědomují nízkou účinnost učení při plnění specifických pracovních úkolů a chápou, kolik příležitostí k učení se při práci promarní, snaží se tento proces uměle stimulovat a nahradit. Velice pečlivě proto vybírají modelové situace, na kterých se manažeři učí. Vzdělavatelé i účastníci si ovšem vytvořili určité problémy tím, že od sebe oddělili učení při práci a mimo ni. Za posledních 20 let proto neustále narůstá úsilí o přiblížení stimulované práce manažera reálným podmínkám. Dochází rovněž k zařazování plnění konkrétních pracovních úkolů do vzdělávacích kurzů. Pro vzdělavatele z toho vyplývají dva závěry. Za prvé je to potřeba navrhovat a organizovat takové vzdělávací procesy, které jsou obsahem metodicky co nejbližší činnosti manažera ve skutečném podnikatelském prostředí. Druhý závěr je požadavek, aby každá významnější akce (t.j. více než jednodenní přednáška nebo seminář) obsahovala příležitosti a procesy, umožňující všem účastníkům v učení pokračovat i po ukončení formální části této vzdělávací akce.³³ Zatímco většina manažerského vzdělávání byla jednoznačně postavena na kognitivní teorii učení, dynamičtější manažerské školy a většinou i centra pro školení manažerů - praktiků vyznávají (ať již vědomě nebo nevědomě) zkušenostní teorie učení. Bohužel, někteří zastánci zkušenostní teorie si dostatečně neuvědomují, do jaké míry tato teorie zahrnuje též kognitivní procesy.

Prvním teoretikem, který se zasloužil o změnu v přístupu vzdělávání manažerů, byl Malcolm Knowles. Přestože jeho knihy pojednávaly o vzdělávání dospělých a ne o vzdělávání manažerů jako takových, jejich přístup byl natolik realistický, že ovlivnil vzdělávání manažerů. Jeho hlavní teze jsou následující: Učící se řídí sám sebe nezávisle. Má však podmíněnou představu, že bude závislý a že bude učen. Jednotlivec přichází s určitými zkušenostmi, což znamená, že v mnoha případech jsou si dospělí navzájem nejbohatším zdrojem poznání. Ve většině skupin dospělých se proto nachází široká škála zkušeností. Jednotlivci jsou připraveni se učit, jestliže cítí potřebu dosáhnout lepších výsledků v některých oblastech svého života. Dospělí se zpravidla neučí, aby se učili; učí se proto, aby dovedli něco udělat, vyřešit problém, nebo zlepšit svůj život. Dva hlavní teoretické příspěvky Reginalda Revanse spojují v jistém smyslu učení Knowlese s dalším teoretikem, Davidem Kolbem. Revans upozornil na rozdíl mezi dvěma druhy učení - programovými znalostmi (programmed knowledge) a kladením otázek (questioning).

³³ PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. S.39-40

Programové učení je učení z něčeho, co se už někdo jiný naučil, a této informace se nám dostává prostřednictvím knih, referátů, článků nebo přednášek. Kladení otázek je učení z vlastní činnosti a vlastního uvažování. Revans říká, že manažeři se mnohem více zajímají o vyřešení reálných problémů a o to, co se přitom naučí, než o výuku, kde jim někdo něco vykládá. Proto vytvořil vzdělávací systém, který nazval „učení akcí“.³⁴

5.5. Učení manažerů po 5-10 letech zkušeností na vyšším stupni řízení

Manažeři na vyšším stupni řízení s podstatně většími zkušenostmi mají zásadně odlišné potřeby vzdělávání než ti, kteří dosud stoupají po žebříčku na vyšší funkce. Za hlavní je třeba považovat možnost „vytrhnout je z práce“ a umožnit jim nový pohled na manažerskou problematiku, nebezpečí a možnosti, které pravděpodobně budou podstatným způsobem ovlivňovat budoucnost. Na tomto stupni se rozvoj managementu ubírá směrem k téměř výhradní výměně myšlenek a zkušeností o hlavních tématech, která jsou často opomíjena a odsouvána stranou v důsledku každodenních úkolů. Jedná se o široký okruh témat politických, ekonomických, otázek společenských a vztahu k prostředí, nových pohledů na strategické a organizační problémy a na přehodnocení vlastní role vedoucího. Často se tvrdí, že vrcholoví manažeři organizací a členové správních rad nenavštěvují programy rozvoje manažerů. Je to pravda pouze částečně. Pravdou je, že je na to zpravidla málo času a zájmy a potřeby jsou značně odlišné. Charakteristické rysy rozvoje manažerů na tomto stupni řízení jsou následující:

- Kurzy trvají několik hodin až několik dnů.
- Podstatná část doby je věnována výměně zkušeností a diskusí se „sobě rovnými“.
- Zájem se soustřeďuje na vyslechnutí skutečně nových a moderních myšlenek, týkajících se managementu - nebo se soustřeďuje na významné osobnosti.
- Je žádoucí věnovat pozornost situaci konkrétního účastníka a nevěnovat se příliš přednášení obecných problémů. Zásadní změny nastávají v manažerských funkcích tehdy,

³⁴ PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. s.43-

když se firmy podřizují trhu, stávají-li se podnikavější nebo mezinárodní. Ve většině firem se potom úkoly všeobecného řízení přesouvají na nižší řídicí stupně, což je reakce na zvýšenou segmentaci trhu, větší diverzifikaci a potřebu uvolnit manažerskou energii na nižších stupních řízení prostřednictvím decentralizace a předání zodpovědnosti. Vedení firmy je v důsledku toho rozprostřenější, vykonává se na větším počtu vhodných míst o několik stupňů řízení pod vrcholovým managementem. To vyžaduje více lidí s širokým rozhledem, integračními schopnostmi a způsobilostí přebírat iniciativu. Požadavkem je nejen samotný růst rozsahu podnikání, ale také zvyšování konkurenceschopnosti, rozvoj nových technologií, přizpůsobení se prolínání odvětví a reagování na časový tlak. Úspěšní manažeři a vedoucí pracovníci jsou předurčení pro rozvoj firmy na rozdíl od správců a úředníků. „Staré podniky“ byly běžné v časech menší konkurence. Řada z nich dosud existuje, ale zanikne, pokud se nezmění. „Nové podniky“ jsou relativně vzácné, ale mnoho firem se snaží v tomto směru změnit. Mají mnohem větší naději na úspěch v dnešním podnikatelském prostředí tvrdé konkurence, rychlých změn, nestability rozvoje celosvětového obchodu. „Nové“ firmy se zásadně liší z hlediska struktury, forem, postupů a vitality od svých předchůdců. Změna „staré“ organizace v „novou“ je jednou z největších výzev manažerů v současné době.³⁵

5.6. Celoživotní vzdělávání lídrů

Co by mělo být obsahem kvalifikační přípravy současných i budoucích pracovníků, aby zvládali pružně reagovat na neustálé změny vnitřního i vnějšího prostředí organizace? Základem by měla být tvůrčí osobnost, která je schopná a ochotná nést odpovědnost za výsledky organizace a lidí, kteří jsou její součástí. Potřebuje k tomu nejen silnou motivaci, ale i určité schopnosti, znalosti, dovednosti a užitečné návyky, které by měly být „up to date“ po celou dobu jeho životní kariéry „lídra“ v organizaci. Mluvíme pak o potřebě celoživotního vzdělávání koncepčních pracovníků, kteří stojí v čele organizačních jednotek nebo jejich důležitých součástí a chtějí se vyrovnat s potřebami „lídrovské“ práce v

³⁵ PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6. s.29-31

současném období přechodu od informační společnosti ke společnosti založené především na znalostech. Úspěšná osobní kariéra je závažnou strategickou výzvou cílevědomých, tvůrčích a koncepčních vedoucích pracovníků, resp. „lídru“. Nezbytnost včasné a obsahově účelné inovace kvalifikace „lídru“ a dalších cílevědomých vedoucích pracovníků platí dnes více, než dříve. Jejich řídicí práce probíhá totiž nejen v období stálých a kritických změn, ale i dramatické době přechodu od informační společnosti k společnosti založené na znalostech. Vedle řady příležitostí nových a zajímavých zaměstnání je nutné uvažovat i o možných negativních stránkách nestabilní práce. Zodpovědný koncepční pracovník („lídru“) má dnes svým profesním i kvalifikačním profilem odpovídat osobnosti znalostního pracovníka. Jeho dobré znalostní zázemí a zájem o další systematický rozvoj kvalifikace přestaly být jenom jeho osobní záležitostí. Jsou též otázkou jeho spoluodpovědnosti za další úspěšný rozvoj kolektivu, který vede, popř. kde pracuje. V české a zejména v zahraniční manažerské literatuře je k dispozici obsahově bohatá a názorově pestrá směs doporučených postupů, jak výzvu kariérního rozvoje „lídru“ řešit. Jde především o práce odborníků z oblasti manažerského vzdělávání a psychologie řídicí práce. Tito odborníci se shodují v tom, že soustavný rozvoj kvalifikačního profilu tvůrčích vedoucích pracovníků je dnes nezbytností. Rozmanitost jejich názorů se pak projevuje v tom, co je obsahem kariérního rozvoje a jak ho účelně i účinně uskutečňovat.³⁶ V ČR není pevně stanovena povinnost dalšího vzdělávání ředitelek mateřských škol. Pouze u začínajících ředitelek je do dvou let po nástupu do funkce stanoveno, že musí absolvovat funkční školení - to je jediná povinnost, kterou musí ředitelka MŠ absolvovat. Pak už bez ohledu na to, jak dlouho ve funkci je, další vzdělávání záleží jen na její potřebě a chuti se dále vzdělávat. Nikde není definováno, jestli by se měla ředitelka dále vzdělávat, v čem by se měla vzdělávat, s jakou pravidelností by mělo další vzdělávání probíhat, aby byla schopná vést školu v souladu s požadavky měnící se společnosti. Ve světě je situace v oblasti dalšího vzdělávání ředitelů škol rozlišná.

Většina zemí nabízí specifické školící programy pro ředitele škol, ale délka, obsah a poskytovatelé se liší. Ve Slovinsku byla v roce 1995 zřízena Národní škola vedení v rámci vzdělávání (National School of Leadership in Education/Šola za ravnateljje), byla zřízena vládou za účelem školení a profesního rozvoje ředitelů škol a kandidátů na ředitele. Ve Finsku funguje Institut vedení ve vzdělávání (Institute of Educational Leadership), Institut

³⁶ VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013, 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1. s.299-300

funguje v rámci jedné univerzity a nabízí školení jak před nástupem do funkce, tak i v rámci funkce pro ředitele škol i pro ředitele místních vzdělávacích odborů.³⁷ Celoživotní profesní rozvoj je považován za profesní povinnost ve 23 zemích nebo regionech. Ve Spojeném Království (Anglie, Wales a Severní Irsko) například toto vzdělání poskytuje National College for School Leadership. Zde je široké spektrum programů, které zahrnují „Head Start“ Program pro čerstvé absolventy Národní profesní Kvalifikace pro ředitelství (National Professional Qualification for Headship). Program trvá po dobu prvních dvou let ve funkci. Dalším programem je Regionální vedoucí vzdělávání (Local Leaders for Education). Program má za cíl zlepšit výsledky žáků skrze partnerství mezi řediteli škol. Národní vedoucí vzdělávání (National leaders of education) je program kde se sdružují výjimeční ředitelé, kteří společně se svými zaměstnanci ve škole využívají své schopnosti a zkušenosti k tomu, aby podpořili školy, které čelí náročným podmínkám. V Bulharsku všichni ředitelé škol musí navštěvovat několik školení v průběhu roku zaměřených na různá vzdělávací témata, tato školení zajišťuje Národní institut pro kvalifikaci a školení zřízený ministerstvem školství, mládeže a vědy. Na Maltě jsou nově jmenovaní ředitelé vyzváni k účasti na 6 denním uváděcím kurzu, který organizuje ředitelství vzdělávání (Directorates of Education) – měli by se jej účastnit v průběhu prvního roku ve funkci. Poté jsou pravidelně zváni centrální vzdělávací autoritou na školení v oblasti vzdělávání a nových národních iniciativ. Navíc Rada ředitelů (Council of Heads) se pravidelně schází a poskytuje neformální školení pro ředitele skrze sdílení dobré praxe a networking.

Některé země definují minimální množství času, které musí ředitel věnovat profesnímu rozvoji. Ve frankofonní části Belgie například ředitelé musí projít 6 půldenními aktivitami zaměřenými na profesní rozvoj za rok. V Lotyšsku je profesní rozvoj ředitelů složen z 36 hodin za 3 roky. Podobně jako je to u učitelů ve Španělsku, Litvě, Portugalsku, Rumunsku a Slovensku je účast na aktivitách profesního rozvoje nejen profesní povinností, ale také podmínkou pro kariérní postup a zvýšení mzdy. Ve Slovinsku je kariérní rozvoj dobrovolný, ale nezbytný pro povýšení. Ve 14 zemích je kariérní rozvoj dobrovolný pro ředitele škol. Nicméně jsou dobře podporováni k účasti na profesním rozvoji. Ve vlámské části Belgie mají například školy speciální fond určený na školení profesního rozvoje ředitelů škol (jedná se o 1500 EUR na celou kariéru ředitele). Prioritně

³⁷ KEY DATA ON TEACHERS AND SCHOOL LEADERS IN EUROPE. ISSN 928-92-9201-412-4. s.114-115

je fond využíván ke školení začínajících ředitelů. V Irsku funguje služba pro profesní rozvoj ředitelů škol³⁸, který nabízí programy pro nově jmenované ředitele škol a pro zkušenější ředitele, kteří spolupracují ve školních týmech. Navíc školní manažerské orgány poskytují relativně krátké kurzy (trvající 3-5 dní) zaměřené na finance, rozvoj politik, záležitostí týkajících se zaměstnání a ochrany dětí, což umožňuje nově jmenovaným ředitelům, aby se rychleji zaběhli na novém postu.³⁹

³⁸ Leadership Development for Schools Service

³⁹ KEY DATA ON TEACHERS AND SCHOOL LEADERS IN EUROPE. ISSN 928-92-9201-412-4. s.127

6. Motivace

Zatímco v hospodářské sféře věnuje řada firem v případě svých pracovníků velkou pozornost pracovní motivaci a spokojenosti v zaměstnání, ve školství se tato důležitá součást vnitřního marketingu velmi často přehlíží. Je věčným problémem vedoucích pracovníků najít univerzální způsob, kterým by přiměly své spolupracovníky vykonávat činnosti naplňující poslání a cíle organizace aktivně, samostatně a efektivně.⁴⁰ Umění manažera motivovat spolupracovníky znamená vytvořit u nich zájem, ochotu a chuť aktivně se angažovat při plnění činností odpovídajících poslání a cílům organizace, resp. její části. Jde o spojení osobního zájmu a úsilí účastníka pracovního procesu s potřebami organizační jednotky, a to cílevědomým působením vedoucího pracovníka. Motivace pomáhá vytvářet určité myšlení a chování vedených lidí tak, aby odpovídali cílově orientovaným záměrům manažerů. Motivem pak je pohnutka, která podněcuje chování spolupracovníka. V české manažerské praxi se obvykle motivace chápe jen ve směru pozitivním. Znamená to, že se motivací rozumí vytváření podmínek, které jsou pro spolupracovníky atraktivní, vyvolávají u nich ochotu a zájem na kvalitním řešení úkolů či tvůrčí aktivitě apod.⁴¹ Na základě Vroomovy teorie můžeme říci, že průběh procesu motivace je podmíněn individuálně založenými osobními preferencemi lidí a subjektivním oceněním možnosti dosáhnout cíle těchto preferencí. Za klíčový předpoklad motivace zaměstnanců chovat se určitým způsobem považoval to, aby viděli i sdíleli cíl takového jednání a byli přesvědčeni či věřili, že právě toto chování je k jejich požadovanému cíli přivede. Znamená to, že věří nejen ve schopnost dosáhnout cíle, k němuž jsou motivováni, ale věří i slovům manažera, že za dosažení tohoto cíle dostanou slíbenou a jimi očekávanou odměnu. Obrazně lze říci, že síla pozitivní či negativní motivace k určitému jednání je úměrná symbolickému „součinu“ individuální hodnoty, kterou člověk připisuje očekávanému cíli (výsledku), a intenzitě víry v úspěšnost tohoto úsilí. Když člověk nevěří v to, co má dělat, nemůže být motivován. Stejně tak, když nevěří, že by jeho úsilí mohlo vést k úspěšnému konci. A kde tato „víra“ sice existuje, ale je slabá, je i málo motivace. Míra ztotožnění se s cíli akce, k níž je zaměstnanec motivován, a míra důvěry v pozitivní

⁴⁰ SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009, 328 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-494-9. s.278

⁴¹ VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Oľga. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013, 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1. str.123

efekt svého úsilí cíle dosáhnout předurčují i intenzitu této jeho motivace. Když zaměstnanec s akcí, ke které se ho snaží manažer motivovat, vnitřně nesouhlasí a přisoudí jí tedy negativní ocenění, místo manažerem očekávané hnací síly pozitivní motivace vznikne retardační síla motivace negativní. Na základě uvedeného symbolického vzorce lze simulovat různé vztahy předpokladů motivace a jejich vliv na očekávaný výsledný motivační efekt. Cenné je, že manažer si může udělat základní představu o podmínkách úspěšnosti svého motivačního snažení ve vazbě na individuální preference, sklony a názory jednotlivého zaměstnance. V motivačním procesu by manažer měl odhadnout, ocenit i sledovat osobní cíle, pohnutky a zájmy spolupracovníků a jejich změny. Manažer dosáhne motivačního usměrnění nalezením můstku mezi podmínkami uspokojení těchto cílů a nároky na realizaci svých záměrů. Předpokladem účinnosti uvedeného postupu je, aby zaměstnanec slovu vedoucího věřil, a ten naopak své sliby důsledně a včas plnil.⁴²

6.1. Motivace k výkonu

Tak jako je (pracovní) motivace situačně podmíněná a proměnlivá, tak na druhé straně platí, že motivační ladění a zaměřenost osobnosti jeví určitou stabilitu a je vnitřně konzistentní. V této souvislosti se hovoří o motivačním profilu člověka, který je vyjádřením relativně trvalé nebo dlouhodobé orientace a preference určitých potřeb a hodnot a to v kontextu celkového zaměření (profilu) osobnosti. Takovou relativní konstantou může být například potřeba a hodnota práce jako takové (intrinsická motivace), respektive vyjádření míry, v níž práce je (vs. není) pro člověka hodnotou a potřebou. Také ostatní potřeby, jako například potřeba sociálního kontaktu, ocenění, tendence prosazovat se, kooperativnost či nezávislost, jsou v motivačním profilu vyjadřovány mírou, v níž je jednatel upřednostňuje. Vztaženo nejen k pracovnímu prostředí je obecně sdílenou tendencí dosažení úspěchu, respektive vyhnutí se neúspěchu. Jde o tendenci natolik významnou, že se dokonce stala měřítkem pro určení výkonové motivace, kterou lze „vypočítat“ podle vzorce:

⁴² VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013, 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1. str.132-134

Výkonová motivace = potřeba úspěchu: potřeba vyvarování se neúspěchu

Tento termín poprvé použil německý psycholog H. Heckhausen (1965), který výkonovou motivaci definoval jako snahu či úsilí jedince zlepšovat se ve všech činnostech, ve kterých je možné uplatnit měřítko kvality a v nichž může jedinec dosáhnout úspěchu, či naopak neúspěchu (in Bedrnová, Nový a kol., 1998).⁴³

6.2. Motivace k řídicí činnosti

Specifickým fenoménem vztahujícím se k výkonové motivaci je motivace k řídicí činnosti, kterou se rozumí takový stav psychiky jehož příznačným rysem je motiv (přání, touha, potřeba, zájem,...) rozhodovat a vést lidi. Vysoká výkonová motivace ještě nemusí znamenat motivaci k řídicí činnosti. Nicméně motivace k řídicí činnosti předpokládá rozvinutou výkonovou motivaci svého nositele. Být motivován, ať už zvnějšku systémem nejrůznějších pobídek, nebo zevnitř (sebemotivace) k řídicí činnosti je významnou, nikoliv však jedinou komponentou řídicí práce manažera. Z hlediska efektivity výkonu manažerských funkcí (nebo rolí) jsou stejně významné také proměnné týkající se znalostí a dovedností v oblasti metod a technik managementu, které jsou obvykle součástí kvalifikace manažera („tvrdé“ kompetence), a podmínky, které manažerům pro jejich práci vytváří organizace. Nicméně význam vlastní motivace k řídicí činnosti, a zejména „umění motivace“, projevované v praxi efektivním vedením ostatních lidí (spolupracovníků), se v současnosti stává jedním z klíčových faktorů úspěchu organizace.⁴⁴

6.3. Sebemotivace manažerů

Pro náročnou práci manažera se často zdůrazňuje i potřeba sebemotivace. Znamená to tedy nejen motivovat své spolupracovníky, ale dokázat si vytvořit podmínky, které jsou příznivé

⁴³ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6. s.68-69

⁴⁴ TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6. s.69-70

pro vlastní zainteresovanost na manažerské práci, na dosahovaném výkonu, na potřebě překonávat rizika své namáhavé a zodpovědné činnosti apod. I když by manažera měli motivovat vlastníci organizace či jeho nadřízení v organizační struktuře, praxe ukazuje, že tomu tak nemusí být. Proto je sebemotivace důležitá pro vykonávání namáhavé, obvykle časově náročné i rizikové manažerské práce. Tak jako pro motivaci spolupracovníků i pro sebemotivaci manažerů existuje řada doporučení.

- a) Stanovte si pro sebe cíl a neztrácejte ho ze zřetele.
- b) Doplněte své dlouhodobé cíle cíli krátkodobými a postupy realizace. Říká se, že něčeho dosáhnout znamená začít.
- c) Každý rok si osvojte nějakou novou náročnou oblast znalostí.
- d) Měňte své pracovní zařazení. Stanovte si cíle pro vaši funkční pozici.
- e) Staňte se v některé oblasti výrazným odborníkem.
- f) Využijte principu zpětné vazby a sebeodměňování.

Další autoři k rozvoji sebemotivace doporučují pracovat v náročném, ale přátelském prostředí, soutěživost, možnost spolupráce s vynikajícími odborníky a manažerskými osobnostmi, zapojení v odborných manažerských klubech či podobných zájmových společnostech s příležitostí výměny názorů s vynikajícími kolegy apod. Většinou je zdůrazňován dobrý systém vlastní práce a plán kvalifikačního rozvoje s postupným plněním dílčích kroků dlouhodobé, někdy i celoživotní strategie osobního růstu.⁴⁵

⁴⁵ VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Oľga. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013, 359 s. ISBN 978-80-7261-232-1. str.138-139

7. Shrnutí teoretické části

V dnešní turbulentní době jsou na ředitelky mateřských škol kladeny daleko větší nároky než v době, kdy ve funkci začínaly. Aby v této měnící se společnosti obstály a zvládly na změny ve společnosti flexibilně reagovat, měly by se zabírat myšlenkou jak dál ve funkci ředitelky pokračovat a co je k tomu zapotřebí. Nabízí se varianta neustálého získávání nových informací o trendech a jejich implementaci do praxe. Vzdělávání, ať se jedná o zprostředkované na školeních, seminářích, samostudiem nebo dalším studiem na vysoké škole, je tou cestou, jak trendům stačit a nepokulhávat za nimi.

Hlavní roli tady hraje osobní potenciál každého jedince, který je určujícím faktorem pro nastavení osobních kritérií při plánování a organizování vlastní práce a zároveň je předpokladem pro naplňování kompetencí potřebných pro výkon kvalitního manažera. Dle Vetešky a Tureckiové (2008) pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. 21. století vyžaduje od lidí sebeřízení, seberozvíjení, aby v celoživotní profesní dráze obstáli a zůstali duševně aktivní a mladí. Školy patří k organizacím, které tady budou fungovat dlouho, ale musí se změnit jejich struktura, myšlení lidí, kteří zde budou pracovat, přístup k práci a musí mít znalosti. Ředitelé škol získali v 90. letech vysokou míru autonomie a s tím souvisí vysoká zodpovědnost a z toho plynoucí stresové situace, se kterými se musí ředitelé vypořádávat po svém a bez podpory. Přesto, funkce ředitele je v českých podmínkách trojrole - lídr, manažer a vykonavatel procesu, která vyžaduje nadlidské úsilí; jak říká Trojan,⁴⁶ během jediného pracovního dne přechází z jedné role do druhé, je zároveň nositelem vize (tedy alespoň měl by být), zároveň jejím každodenním nositelem i vykonavatelem procesu. Dosud nikoho nenapadlo, že jej nutíme do nereálných situací, do komunikací sama se sebou a do vyhodnocování neřešitelných dilemat. Přesto všechno co je na ředitele naloženo, jsou ještě také pedagogickými pracovníky, kteří si musí splnit svoji část práce ve třídě s dětmi, žáky a studenty.

Podle období, kterým ředitel právě prochází, potřebuje uspokojovat své potřeby. Začínající ředitel by potřeboval vzdělávání a pomoc ještě před nástupem do funkce a

⁴⁶ *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. NAKLADATELSTVÍ Dr. Josef Raabe s.r.o., Praha 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7 s.16

ředitel, který je ve funkci více jak 20 let má své potřeby také, ale diametrálně odlišné. Ani jedné straně se zatím nedostává potřebné podpory. Jednou z potřeb je vzdělávání, jak bylo řečeno výše, ale odlišné jsou formy vzdělávání. Začínající ředitel potřebuje vzdělávání prostřednictvím výkladu a zkušený ředitel nehledá vzdělávání, kde stráví spoustu času a nevidí žádný efekt. Podle Reginalda Revansja se manažeři zajímají především o vyřešení reálných problémů, než o výklad, tudíž je pro ně přínosnější „učení akcí“. Turbulentní změny ve společnosti, které prožíváme, nutí ředitele nečekat co nastane, a neustále se dále vzdělávat, aby rozvíjeli své kompetence a stačili tak flexibilně reagovat na potřeby nastávajících změn. Nabídka vzdělávání by měla odpovídat potřebám ředitelů škol a určujícím prvkem by mělo být prostředí, ve kterém ředitelé pracují. Se změnou přístupu ke vzdělávání dospělých přišel Malcolm Knowles, který říká, že „Jednotlivec přichází s určitými zkušenostmi, což znamená, že v mnoha případech jsou si dospělí navzájem nejbohatším zdrojem poznání.“ Většina zkušených ředitelů, vyhledává neformální příležitosti, kde dochází k výměně zkušeností se stejně zkušenými řediteli, k řešení situací z reálného života. V ČR chybí systematické vzdělávání ředitelů, kde by mohli získávat zkušenosti od kolegů jiných škol, případně předávat zkušenosti svoje. Aby ředitelé škol mohli dosahovat dobrých výsledků, měla by je jejich práce bavit, jimi stanovené cíle by měly být dosažitelné, měly by mít nějaký význam, měly by přinášet potřebné změny, měly by být měřitelné a viditelné. Zájem o práci by měl být na výsledcích znát - když se manažerovi daří vykonávat práci, která jej baví je to pro něj svoboda, která je ale podmíněna velkou zodpovědností. I přesto na dnešní manažery jsou kladeny nároky v oblasti vedení školy, kdy manažer musí zapojit všechny spolupracovníky tím, že na ně deleguje část povinností. Jeho schopnosti komunikovat, motivovat, vyhodnocovat, atd. jsou důležitým aspektem ve vedení lidí. Po 20 a více letech se začíná práce pro manažery stávat rutinou, proto by měli začít plánovat další část svého pracovního života a aktivně se na něj připravovat. K dosahování stanovených cílů potřebuje manažer motivaci, která je pro něj hnacím motorem, potřebuje věřit tomu co dělá, svým schopnostem a cílům, kterých chce dosáhnout.

8. Výzkumná část

Výzkumné části předcházela část teoretická, která nahlíží na ředitelku mateřské školy jako na člověka se svými potřebami, problémy, snahou o seberealizaci, s potřebou uznání a dalšími pracovními plány. Pokusila jsem se popsat a analyzovat profesní vývoj ředitelek mateřských škol po 20 letech ve funkci. Pro téma mé diplomové práce „Profesní dráhy ředitelek mateřských škol " jsem se rozhodla danou problematiku popsat s využitím kvalitativní výzkumné metody. Pro definování kvalitativního přístupu jsem zvolila definici Švaříčka, který ve své publikaci nabízí definici kvalitativního přístupu, která zohledňuje všechny důležité rysy. Její znění je následující: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“⁴⁷

8.1. Vzorek respondentů

Pravidla pro výběr respondentů jsou v kvalitativním výzkumu specifická. Cílem není, aby reprezentoval určitou populaci, ale určitý problém. Není tedy konstruován náhodně, ale teoreticky - záměrně jej vytváříme s ohledem na náš problém. To znamená, že se výběr případů odvozuje od toho, jak je definován náš výzkumný problém a naše výzkumné otázky.⁴⁸ Pro výběr respondentek jsem si stanovila kritéria: délka praxe ve funkci ředitelky - 20 a více let, velikost školy 2 - 5 tříd, okolí mého bydliště. Vybrala jsem 3 respondentky - ředitelky mateřských škol, které znám ze školení a porad ředitelek. Výzkumné šetření jsem začala předvýzkumem a to tak, že jsem provedla telefonický rozhovor se třemi ředitelkami, které odpovídaly mým stanoveným kritériím. Předvýzkumem jsem si ověřila správnou formulaci svých otázek a zda-li jim respondentky

⁴⁷ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.17

⁴⁸ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.72-73

dostatečně rozumí. Pozměnila jsem formulaci některých otázek, protože jejich znění respondentkám nebylo úplně jasné a musela jsem vysvětlovat jak je daná otázka míněna.

8.2. Sběr dat

Pro sběr dat jsem využila metodu hloubkového rozhovoru. Švaříček podotýká, že ho můžeme definovat „jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ Dále pak tuto definici rozšiřuje dle Pattona a uvádí, že „prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumány členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.“ V rámci hloubkového rozhovoru můžeme rozlišit dva typy. První bývá označován jako polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, druhý je nazýván nestrukturovaný, neboli narativní rozhovor, který může být založen na jedné jediné dopředu připravené otázce a dále se pak tazatel dotazuje na základě informací získaných od zkoumaného účastníka.⁴⁹ Pro svoji diplomovou práci jsem provedla sběr dat polostrukturovanými rozhovory s jednotlivými respondentkami a rozborem dokumentů jako jsou výroční zprávy školy, které jsem získala od jednotlivých ředitelek a ze zpráv ČŠI, které jsou dostupné na stránkách www.csicr.cz. Pracovala jsem se slovy a texty. Tedy jak říká zjednodušeně Dismanova definice, provedla jsem nenumerické šetření (Disman, 1998).⁵⁰

⁴⁹ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.159-160

⁵⁰ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.15

8.3. Vlastní výzkum

Vybrala jsem 3 ředitelky, které jsem oslovila telefonicky a společně jsme se domluvily na vhodném místě pro rozhovor, aby místo splňovalo základní podmínky pro vedení rozhovoru, jako je klid, soukromí, pohodlí. Každá z respondentek získala během prvního kontaktu mé telefonní číslo a e-mail. Všechny rozhovory byly zaznamenány na diktafon za účelem následného přepisu a analýzy dat. Přestože účast respondentek na výzkumném šetření byla dobrovolná, vždy jsem na začátku rozhovoru respondentky informovala o zachování anonymity, dále pak o tom, jak bude zacházeno se získanými daty a znovu jsem se zeptala na souhlas s nahráváním. V průměru rozhovor trval 75 minut. Po skončení rozhovoru jsem znovu respondentky ujistila o anonymitě a zopakovala jim, jak bude s daty zacházeno. Na konci rozhovoru jsem se každé z respondentek zeptala, jestli mají na mě nějakou otázku, případně by mi chtěly sdělit něco, na co jsem se nezeptala. Získané záznamy rozhovorů, vždy ihned po provedení každého jednoho rozhovoru, jsem nejdříve převedla do písemné podoby. Zjistila jsem pravdu popsanou Švaříčkem, kdy říká „Přepis je činnost velmi snadná, o to více časově náročná.“⁵¹ Čas mnou strávený nad přepisem byl v průměru dva a půl dne intenzivní práce na jednu respondentku. Neustále jsem se vracela zpět z důvodů opomenutí nebo přehození slov, kdy pak odpověď dostala i jiný význam, než respondentka zamýšlela. Přepisy jsem si vytiskla a snažila se o jejich kódování. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.⁵² Analyzovala jsem jednotlivé opisy a popisovala je slovy nebo krátkými větami. Pak jsem hledala podobnosti v odpovědích jednotlivých respondentek a ty jsem si barevně označovala. Tak jsem získala několik skupin podobných vyjádření respondentek, které se vztahují k výzkumným otázkám. Doposud nasbíraná data jsem dále analyzovala pomocí techniky „vyložení karet“ o které Švaříček říká, že „je tou nejjednodušší nadstavbou nad

⁵¹ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.181

⁵² ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.211

otevřené kódování,...⁵³ Následně jsem se snažila vytvořit kostru analytického příběhu, která mi byla osnovou při psaní výzkumné zprávy.

8.4. Předmět výzkumu

Předmětem výzkumu je zjištění, jak vnímají svůj další profesní rozvoj ředitelky mateřských škol po 20 letech ve funkci.

8.5. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je popsat a analyzovat profesní vývoj ředitelek mateřských škol v období, kdy jsou ve funkci ředitelky 20 a více let. Vyhodnotit co se jim dařilo a nedařilo v dosavadní práci, kde jsou jejich silné a slabé stránky, s čím měly potíže a odkrýt co je motivací pro jejich další práci, jakou mají představu o svém dalším profesním rozvoji.

8.6. Základní výzkumné otázky

Vytvoření struktury diplomové práce předcházelo formulování výzkumných otázek, které byly vodítkem jak pro sepsání teoretické části, tak také pro realizaci výzkumného šetření.

Znění výzkumných otázek je:

- I. Jaké potřeby má ředitelka MŠ po 20 letech ve funkci v oblasti profesního rozvoje?
- II. Jsou pro ředitelky mateřských škol získané schopnosti, dovednosti a zkušenosti po 20 letech ve funkci dostačující pro další vedení školy?
- III. Jaké způsoby a metody profesního rozvoje upřednostňují ředitelky mateřských škol pro svůj další profesní rozvoj po 20 letech ve funkci?

⁵³ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.s.226

IV. Co je motivací pro další práci ve funkci ředitelky mateřské školy po 20 letech a setrvání v ní?

Otázky jsou koncipovány tak, aby se jejich prostřednictvím zdařilo dosáhnout cíle diplomové práce.

9. Analýza dokumentace školy

Abych měla na školy, s jejichž ředitelkami jsem prováděla rozhovory více pohledů, seznámila jsem se nejdříve s dokumentací jednotlivých škol. O výroční zprávy a hodnocení škol jsem ředitelky požádala emailem, školní řády jsou přístupné na webových stránkách jednotlivých mateřských škol a inspekční zprávy jsou dostupné na stránkách ČŠIČR.

Školám jsem přiřadila pořadová čísla pro lepší orientaci v textu.

Na prostudování jsem měla k dispozici tyto dokumenty:

MŠ 1 - inspekční zprávy z let 2003, 2014, výroční zprávy 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13, školní řád

MŠ 2 - inspekční zprávy z let 2013/14 inspekční zprávy z let 2000, 2005, 2010, výroční zprávy 2011/12, 2012/13, hodnocení školy 2011/12, 2013/14, školní řád **MŠ 3** - inspekční zprávy z let 2002, 2010, školní řád

Porovnáním dokumentů - inspekčních zpráv, výročních zpráv, hodnocení školy, školních řádů byly zjištěny tyto informace: ve sledovaných mateřských školách došlo v posledních deseti letech k rekonstrukcím a opravám budov, modernizaci vybavení a zařízení, které tak vytvořilo lepší podmínky pro vzdělávání v daných MŠ.

Pedagogické kolektivy na všech sledovaných mateřských školách jsou minimálně 10 let podle dostupné dokumentace škol plně kvalifikované a stabilní. Dosažené vzdělání je u většiny učitelek a ředitelky středoškolské, pouze na jedné sledované MŠ jsou 2 vysokoškolsky vzdělané pracovnice. Pedagogičtí zaměstnanci na všech sledovaných MŠ mají po celou dobu nejméně deseti let zájem se vzdělávat a mají velkou podporu ze strany vedení. Ředitelky se neustále vzdělávají hlavně v oblasti legislativy a v posledních 5 letech také v oblasti environmentální a sociální pedagogiky. Pro další vzdělávání sledované školy využívají nabídky vzdělávacích organizací v jihomoravském kraji.

Všechny tři sledované MŠ mají zpracované vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP) na dobu tří let, podle kterých dále plánují výchovně vzdělávací činnost v jednotlivých třídách.

V MŠ 1 z hodnocení České školní inspekce (ČŠI) vyplývá, že zajišťuje nadstandardní výchovně vzdělávací proces, škola má systematicky vedenou dokumentaci školy,

prokazatelnou sounáležitost s životem obce, některé prvky výchovně vzdělávacího procesu jsou hodnoceny jako příklady dobré praxe.

MŠ 2 - podle ČŠI, která navštívila tuto školu 3x v desetiletém období, z hodnocení vyplývá, že tato škola ušla velký kus cesty za sledované období, kdy od práce s programem výchovné práce přešla k zavádění současných trendů ve vzdělávání do praxe, dává dětem větší prostor pro samostatnou práci. Další vzdělávání ředitelky i pedagogických pracovníků této školy shledala ČŠI jako prokazatelné v praxi. Vyhodnotila velmi dobře organizační schopnosti ředitelky a vyzvedla příkladnou prezentaci školy na veřejnosti a výbornou spolupráci s rodiči.

MŠ 3 - tato škola má ještě podle ČŠI rezervy v dalším vzdělávání celého kolektivu v oblasti zavádění moderních pedagogických metod a forem práce do praxe. Nefunkční zpětnou vazbu, nedostatky v individualizovaném vzdělávání a pedagogické diagnostice. Ocenila vynikající spolupráci se zřizovatelem a rodiči.

9.1. Analýza získaných dat

Nejdříve přiřadím fiktivní jména ředitelkám, se kterými jsem prováděla rozhovory a ve zkratce seznámím s jejich profesní kariérou ve funkci ředitelky MŠ. Ředitelky mám pojmenovány náhodným výběrem jmen a jejich pořadí je určeno pořadím provedených rozhovorů s nimi. V textu jsou použity citace respondentek. Na konci každé kategorie následuje shrnutí a interpretace dat.

1. Jana - je ve funkci 24 let. Jako učitelka MŠ pracovala 7 let. Do konkurzu na pozici ředitelky se přihlásila z důvodů rušení mateřských škol v devadesátých letech, kdy přišla o práci. Před konkurzem na ředitelku měla půlroční zkušenost, kdy zastupovala nemocnou ředitelku. Pracuje na dvoutrídni MŠ v menším městě. Do důchodu má 17 let.

2. Ema - je ředitelkou 29 let. Jako učitelka MŠ pracovala 4 roky. Do konkurzu se přihlásila na doporučení inspekce, ještě za totality. Žádné zkušenosti s ředitelskou prací neměla. Pracuje na pětileté MŠ, v menším městě, kde má 2 třídy na odloučeném pracovišti a má školní jídelnu. Do důchodu odejde za rok.

3. Zuzka - funkci ředitelky převzala po předcházející ředitelce, ve dvoutřídní vesnické MŠ, jejíž součástí je školní kuchyň. Zde pracovala 11 let jako učitelka. U konkurzu měla podporu obce. Ve funkci ředitelky je 23 let. Do důchodu odejde za 10 let.

9.1.1. Výzkumná otázka č. I.

Jaké potřeby má ředitelka MŠ po 20 letech ve funkci v oblasti profesního rozvoje?

Aby mohla ředitelka MŠ i po 20 letech ve funkci ředitelky dále vést spolehlivě MŠ, musí být uspokojovány její potřeby a to jak v osobním, tak v profesním životě. Prostředí, ve kterém pracuje, které se snaží léta vytvářet ke spokojenosti dětí, rodičů, zaměstnanců a dalších zúčastněných je tím, co ředitelky povzbuzuje do další práce a co je pro jejich práci jednou z důležitých potřeb. Pohoda na pracovišti, spolehlivost a zájem zaměstnanců o práci a „život“ školy, ale také aktivní podílení se ostatních zúčastněných, kteří nějakým způsobem ovlivňují chod školy.

Jana to vyjádřila slovy *„Potřebuji mít vztahy v pohodě, aby byli lidi spokojeni, děcka musí být spokojená, kvůli nim tady jsme, samozřejmě rodiče. Myslím, že mám priority pořád stejné. Vztahy pro mě byly a jsou velmi důležité.“* Jednou z důležitých potřeb ředitelky MŠ je, aby ráda chodila do prostředí, kde tráví poměrně hodně času.

Zuzka popisuje, své pocity při vstupu do budovy školy *„mám dobrý pocit, přijdu do tepla, voní to tady, přemyslím, co budeme dnes dělat. Těším se.“*

Ema má smíšené pocity, *„Těším se na to, co mám naplánované, těším se mezi děti. Velmi mě zatěžuje a unavuje administrativa. Mám pocit, že to ředitelky v MŠ nemají jednoduché. Ve škole má ředitel hospodárku, školníka. My jsme na všechno v mateřinkách samy.“*

I když jsou podmínky v MŠ nelehké, ředitelky s úspěchem modernizují a rekonstruují prostory jim svěřené. Zažívají pocity úspěchu z dobře vykonané práce.

Jana s radostí v očích popisuje svou rekonstrukci MŠ. *„Podařilo se mi zrekonstruovat celou školku, což bylo hrozně důležité, protože prostředí v té staré školce bylo pro všechny demotivující. Viděla jsem to i na učitelkách, mohly jsme dělat, co jsme chtěly, protože bylo vše nevyhovující, jak zařízení, pomůcky, prostory udušené - neuspokojovalo nás to. Podařilo se to v roce 2006 a byl to velký úspěch, protože zbyly jen obvodové zdi - všechno je nové.“*

O svých pracovních úspěších mluví také Ema s nadšením *„Podařilo se mi dostat školku na úroveň ve vybavení ve všech třídách, podařilo se mi zvelebit zahradu, všechny staré prvky byly vyměněny, podařil se nám projekt zahrada v přírodním stylu.“*

Ředitelky potřebují podporu také od svého zřizovatele, který ovlivňuje svými požadavky a finančním zajištěním fungování MŠ.

Zuzka mluví o svém zřizovateli jen v superlativech: „.....přístup obce - finance z obce. Hodně nám vždycky vycházela obec vsťříc, fakt máme hodně dobré vztahy. Hledí si školky i školy.“

Uspokojení z rekonstrukce a modernizace MŠ je důležitou potřebou pro práci ředitelky MŠ, ale neméně důležitou roli hraje zpětná vazba od kontrolního orgánu jako je ČŠI, která navštěvuje mateřské školy velmi sporadicky, ale přesto její pohled na fungování škol je velmi očekávaným a důležitým prvkem v hodnocení práce mateřských škol.

Jana uvádí: „.... návštěva inspekce po 13 letech, která mě dala zpětnou vazbu, že těch 13 let jsem vedla školku správným směrem. Za jejich účasti jsme necítily žádnou kontrolu, vše běželo přirozeně, děti reagovaly přirozeně. Inspekce nás hodnotila kladně, což bylo motivací do další práce pro celý kolektiv. Což bylo pro mě známkou, že jdeme dobrým směrem. Takže i pedagogická práce bez inspekční kontroly je tápání ve tmě. Je to uspokojení z práce, že všechno co jsme dělali a práci obětovali, nebylo marné.“

Zpětnou vazbou od dětí a rodičů na spokojenost s danou MŠ je reklama ve prospěch školy, návrat v podobě návštěv dětí, kdy se přichází pochlubit s vysvědčením, nebo jen tak zajdou pozdravit paní učitelky a personál. Noví rodiče přichází na doporučení a dobré reference jiných rodičů, apod.

Ema říká: „...chodí emaily od rodičů a ze školy, jak jsou děti dobře připraveny, tak je to pro mě zpětná vazba, že dělám věci dobře a hlavně pro dobro dětí.“ Ale přesto, že se ředitelky snaží, aby všechno fungovalo ke spokojenosti všech, jsou i situace, které jsou někdy neřešitelné a znepříjemňují práci ředitelce, ale i celému kolektivu.

Ema konstatuje: „Úplně nejvíc se mi nepovedla práce s mladými učitelkami. Já za ty roky chci, aby to bylo pro děti, aby neměly ve škole problémy a ty nové učitelky to berou jinak. Měly přístup, že to dítě k tomu vývojem přijde. Nepřijde musíme s ním pomaloučku dělat přípravu, dětem pomoci, tam jsem narazila na nepochopení.“

Jana vzpomíná na problémy lidského charakteru: „Jsou to věci, které neovlivním svojí pílí a prací. Jsou to překážky, které nemůžu zdolat. Problémy byly třeba s učitelkou, která nechtěla pracovat, jak jsem si představovala, alkohol na pracovišti, byly to věci nepříjemné, které zasahovaly možná trochu do mé rodiny, protože to člověk nosil v hlavě, ale jak se to všechno vyřešilo, tak už je zase pohoda.“

Potřeba porozumět změnám a realizovat je v praxi tak, aby byly funkční a měly smysl, je někdy stresující a vede k nejistotě a obavám z neznalosti věci.

Zuzka popisuje svoji snahu o pochopení změn: *„Roky se mi nedaří prokousat se hodnocením práce, hodnocením dětí. Dát to do funkčního tvaru, který by nám pomohl a moc nás nezatěžoval. Aby to nebylo jen nesmyslné papírování a nic. Není nám to dostatečně jasné, neumíme využít záznamů v papírech, zdá se mně, že pořád nevíme co s tím. Pomohlo by nám, kdyby nás někdo někam šupl, že by nám řekl, co máme dělat. My jezdíme na školení, ale stejně se vracíme s pocitem, že nevíme, že nás to neposunulo. Tak to je taková berlička, která se za mnou táhne.“*

V neposlední řadě stojí také uspokojování potřeb jako je kreativita kolektivu, nabídka kvalitního vzdělávání ale také pomoc s administrativou.

Zuzka mluví o tom, co jí ve školce chybí: *„přivítala bych ve školce paní učitelku, která by přinášela nové postupy a věci, protože my jsme tady stálý kolektiv a už jsme tady dlouho stejně a ty nápady - pořád dokola. Já jsem teď přijala novou paní učitelku Mgr., od které jsem očekávala, že přinese ze školy nové nápady a změny a není tomu tak. Někdy se stane, že se vybere špatně. Tak uvidím, kdo přijde po ní. Tak to jsem očekávala, že nás to někam posune - nový člověk a neposunulo nás to nikam“.*

Ema: *„Pomohlo by mně, kdybych měla účetní, to by mně velice pomohlo.“*

Janě by pomohlo do další práce: *„Jedině vzdělávání, kvalitně nastavené semináře, ať nestrávím spoustu času na cestách a nic z toho.“*

Když se respondentky v myšlenkách vrátily do minulosti, hodnotily své pracovní počínání takto. Zuzka sebejistě říká: *„Jsem spokojená s tím, jak jsem to vedla, nevím, jestli bych dělala něco jinak. Nic asi.“*

Jana si myslí o uběhlých letech, že by nedělala nic jinak. *„Možná dřív studovat, protože je pravda, že mě to posunulo někam úplně jinam. Mám čisté svědomí, že jsem nikomu neublížila, že jsem řešila některé situace snad podle nejlepšího mého svědomí - při řešení nepříjemných situací kolektiv stál za mnou. Nemyslím si, že bych něčeho litovala, že bych něco dělala špatně. V těch podmínkách, které byly asi bych nedělala jinak nic.“*

Ema se zpět nedívá. *„Nikdy jsem o tom takhle nepřemýšlela. Možná jsem měla s mladými učitelkami více komunikovat, více vysvětlovat, ale to fakt nešlo, byly nepřístupné, i když jsem vysvětlila, že je to ve prospěch dětí. Možná jsem je měla nechat chodit do jiných tříd na náslechy.“*

Shrnutí

Z výpovědí respondentek je patrné, že přístup, který mají k vedení školy je průběžně ovlivňován různými faktory, které ředitelky mohou ovlivnit, ale také situacemi, které svým vynaloženým úsilím neovlivní a přesto působí na uspokojování jejich potřeb. Pocit uspokojení z dobře vykonané práce hlavně při opravách a rekonstrukcích budov škol, potřeba vytvořit moderní prostředí pro práci, lidem kolem sebe věřit a cítit jejich podporu, mít dobré vztahy na pracovišti a přitom zvládat administrativu, která je někdy vysilující. Prášilová (2001) ukazuje mimo jiné na to, že ředitelé škol nevěnují dostatek času výchově a vzdělávání, vyčerpávají se administrativou a provozními problémy. Což respondentky potvrdily. Neméně důležitá je potřeba uznání ze strany obce, rodičovské veřejnosti, zpětná vazba od kontrolních orgánů, ocenění snahy porozumět novým věcem a jejich zavádění do praxe. Všechny respondentky dokážou zvládat svoji práci a překonávat překážky díky tomu, že je i po letech práce baví, mají spolehlivý kolektiv, výbornou spolupráci s rodiči, oporu u zřizovatele. Uspokojování těchto potřeb ředitelky MŠ potřebují pro další práci.

9.1.2. Výzkumná otázka č. II.

Jsou pro ředitelky mateřských škol získané schopnosti, dovednosti a zkušenosti po 20 letech ve funkci dostačující pro další vedení školy?

Každá začínající ředitelka prožívá okamžiky, kdy má obavy z neznámých věcí, ze zodpovědnosti, z toho, jestli novou roli zvládne a jak ji zvládne. Ředitelky MŠ po dvaceti letech ve funkci zvládají vedení školy dobře.

Jana: *„Bez problému. Asi si dobře umím zorganizovat čas, baví mě to, nezatěžuje mě to.“*

Zuzka říká: *„Mám pocit že to zvládám, jinak bych to nemohla dělat kdybych byla unavená, znechucená.“*

Mají ale také obavy, ty však vyplývají z dlouhodobých zkušeností a změn ve společnosti. Jsou to obavy z jejich nedostatečné flexibilní reakce na potřeby měnící se společnosti, z nedostatku vzdělání, obavy ze zdravotních potíží.

Jana popisuje své pocity z vedení školy: *„Nemám problém s kontrolním orgánem, nemám problém odpovědět učitelkám na nějakou otázku, samozřejmě nevím všechno, ale co nevím dokážu dohledat. Bojím se, že jde všechno rychle dopředu a že nebudu stačit za pět let zvládat programy v počítači.“*

Ředitelky v MŠ zodpovědně vedly a vedou školy samostatně bez pomoci a i po letech žádná z oslovených respondentek necítí nutnost se dělit o část svých povinností se svými zaměstnanci.

Ema nedeleguje povinnosti na učitelky, jak uvádí, proto, že *„stejně za to zodpovídám já, nemám čas věci po někom kontrolovat.“* Přesto dále popisuje své pocity, že ani po letech si v pozici ředitelky moc nevěří: *„Nestačí mi dneska to, co dříve stačilo. Jezdím na semináře, snažím se doučovat na počítači. Pořád mám pocit že nemám systém, administrativa mě hodně unavuje, dělám hodně práce, která mě zatěžuje“.*

Všechny oslovené respondetky vzpomínají na dobu, kdy jim k vedení školy stačilo vypsát soupisku, vyřídit poštu. Nároky kladené na funkci v dnešní době jsou mnohem větší. Vysoká míra autonomie mateřských škol vyžaduje kompetence ředitele, které jsou potřeba v oblasti řízení.

Zuzka konstatuje: *„Teď bych potřebovala ekonomické vzdělání a právní taky. Na pedagogické se vůbec nedostává a není to dobře.“*

Ema si posteskla, že dříve byla práce ředitelky v mateřské škole snadnější: *„Dřív, když byly školské úřady, tak jsme měli všechno připravené, věděli jsme o změnách, o*

vyhláškách, zákonech a jejich změny, teď si musíme hledat všechno sami, je to spíš nevýhoda, protože jsme na všechno sami. Měli jsme vypracované plány, byly už vypracované od nejjednoduššího ke složitějšímu - navazovaly, věděly jsme přesně, co ty děti ve 3 letech ve 4 letech musí znát, co mají dělat. Děti měly daný režim, učitelky měly všechno systematicky naplánováno - dáno. Dneska si to všechno učitelky dělají samy. Změny mi daly dost práce si na to zvyknout,....“

Každá doba má své pro a proti, ale vždycky pozice ředitelky MŠ vyžadovala kompetence, které jsou potřeba pro vedení organizace.

Jana vidí situaci takto: „Kompetence se až tak nezměnily, možná jejich kvalita. Vždycky jsme musely řídit lidi, vždycky jsem vedla finance, to se až tak nezměnilo. Akorát se to prohlubuje, jinak se nastavují pravidla, kvalitativně se bavíme o diametrálně odlišném vedení školky. Úkony se zdají stejné - kompetence k řízení, ale kvantitativně i kvalitativně je to úplně jinak. Vždycky ses zabývala vedením lidí, vždycky šlo o kolektiv o pedagogickou práci.“

Ředitelky své povinnosti zvládají, necítí se být unavené, díky vztahu ke své práci - práce je stále baví a to je pro ně zásadní, přesto zažila každá z nich období, kdy přišla krize a myšlenky co dál. Práce se začala stávat rutinou a obtížně se hledala motivace do další práci.

Jana prožívala období krize před 7 lety, kdy přemýšlela o odchodu ze školství vůbec.

„Měla jsem pocit, že zakrňuju - na nějaké dvojtřídce. Ale vrátila jsem se do reality a dnes su ráda, kde su. Za první jistota hlavně finanční, což teď je pro mě důležité s hypotékou, a za druhé úžasný kolektiv stabilizovaný pracovní. Jsme teď nastaveni tak, že mě to zase baví, znovu všechno funguje. Ale ta krize byla.“

Ema o sobě říká: *„Jsem velmi energický člověk a práce ve školce mě dobíjí. Já jsem cítila krizi, když jsem měla ve školce problémovou mladou učitelku před 3 lety, ona přišla z Waldorfské školy a chovala se takovým způsobem - jako my jsme se to tak učili ve škole a přenášela své názory na ostatní učitelky. Jinak jsem krizi necítila nikdy, fakt nikdy. Mě to baví. Víc mě baví práce s dětmi než ta kancelářská práce. Dokážu relaxovat - posledních 5, 6 let dokážu odpočívat.“*

Dokladem toho, že respondetky zvládají řízení MŠ, jsou mimo jiné i jejich silné, ale i slabé stránky. Jana říká: *„moje silné stránky jsou empatie, rozhodnost, organizační schopnosti, flexibilita.“*

slabé stránky: *„Neumím být moc autoritativní, neumím být tvrdá.“*

Silnou stránkou Emy jsou: „*organizační schopnosti.*“

Slabou stránkou: „*přístupovat ke každé učitelce podle jejích schopností.*“

Zuzka o sobě říká: „*Jsem dobrá v zodpovědnosti.*“

Její slabou stránkou je: „*z obavy, aby to bylo v pořádku, radši si vše dělám sama. Asi nevěřím moc lidem, i když né že bych jim nevěřila, ale radši si to udělám sama a vím, že je to v pořádku.*“

Shrnutí

Z výpovědí respondentek vyplývá, že po 20 letech ve funkci ředitelky vedení školy zvládají. Přesto, že mají letité zkušenosti s vedením a řízením mateřské školy, neubrání se obavám, které v nich vyvolávají změny ve společnosti a z těchto změn plynoucí změny ve školství. Zjištění ukázalo, že ředitelky MŠ zvládají své povinnosti samostatně i po více jak 20 letech praxe ve funkci ředitelky přesto, že je velmi zatěžuje administrativa. Žádná z respondentek nedeleguje část svých povinností na své podřízené. Šetření ukazuje, podle vyjádření respondentky Emy a Zuzky, že centrální řízení škol bylo pro ředitelky snadnější, více jim tento systém vyhovoval díky pomoci školských úřadů. Jana zmiňuje, „*že vždycky šlo o lidi a pedagogickou práci*“. Ani jedna z respondentek se necítí být unavená, protože je práce neustále baví a dobíjí je. Ředitelky překonaly krizi po určitých letech a vedou svěřené MŠ ke spokojenosti všech zúčastněných také díky svým silným stránkám jako jsou organizační schopnosti, empatie, rozhodnost, ale také slabé stránky ovlivňují práci ředitelek např. že neumí být autoritativní, nedelegují, nepřístupují k mladým učitelkám individuálně.

9.1.3. Výzkumná otázka č. III.

Jaké způsoby a metody profesního rozvoje upřednostňují ředitelky mateřských škol pro svůj další profesní rozvoj po 20 letech ve funkci?

V době, kdy respondentky byly v řadách začínajících ředitelek, absolvovaly funkční vzdělávání pro ředitele, které je povinností až do dnešní doby. Pak už v průběhu praxe záleží na každé z ředitelek, má-li zájem se dále vzdělávat a v jaké oblasti.

Jana za svou praxi ředitelky absolvovala, jak říká „*Funkční vzdělávání, bakalářský studijní obor - Školský management, magisterský studijní obor Sociální pedagogiku. A využívám nabídky vzdělávacích institucí.*“

Zuzka po chvíli přemýšlení konstatuje: „*Kdysi dávno funkční, a pak semináře zaměřené jak na pedagogickou práci tak na zákony. Chystám se znovu přihlásit na to funkční.*“

Ema říká o svém vzdělávání za celou praxi: „*Funkční kdysi před 27 lety, a pak hodně hlavně využívám semináře v oblasti pedagogické a legislativní.*“

System v dalším vzdělávání pro ředitelky MŠ není v ČR vytvořen. Je ponechán na zájmu a potřebách jednotlivých ředitelek.

Zuzka neví a ptá se: „*Co by se mělo v systematickém vzdělávání vzdělávat? Každý má asi jinou potřebu - nevím.*“

Ema si myslí: „*měly by se ředitelky vzdělávat, měly by se systematicky vzdělávat po 3 letech a mělo by to být ukončeno nějakým výstupem.*“

Jana si o tom myslí: „*Jestli bude, mělo by být kvalitní. Myslím si, že po 20 letech nezměníš svůj styl vedení, co by nám měli přednášet? Jak by mělo být nastavené, aby něco přineslo, myslím, že jsme už tak nastavené, že nevím, jak by to mělo vypadat, aby tě to neotravovalo a něco ti to přineslo.*“

I když další vzdělávání pro ředitelky MŠ není systematicky nastaveno, mají respondentky zájem se vzdělávat a každá má své oblasti, které ve vzdělávání vyhledává. Když by si mohly vybrat vzdělávání jenom pro svoji potřebu, Ema by si vybrala jak říká „*seminář - v oblasti účetnictví, kde bych potřebovala poradit.*“

Janě vyhovuje „*Samostudium, semináře s komentářem a výkladem*“, ale necítí v nějaké oblasti mimořádné nedostatky. „*Nenapadá mě nic zásadního, legislativní změny a jejich dopad do praxe, to jsem vyhledávala i doposud, možná i metodiky začít spolu, školní zralost. Ale nemám pocit, že v něčem plavu.*“

Zuzka konstatuje: „*Já raději poslouchám výklad, jsem lenoch v tomto, ale když je dobrý seminář formou dílny tak to mám ráda taky a odnesu si odtud víc než z přednášky. Mám problém s hodnocením - tak formou zapojení se do činnosti, abych to pochopila, jak se to má dělat.*“

Na můj dotaz, aby respondentky označily svůj profesní růst na škále 1-10 Jana označila 8, Ema označila 7, Zuzka 5-6 .

Pak jsem měla dotaz: „*co je mezi jimi označenou úrovní a 10*“.

Jana odpověděla: „*Už mám něco za sebou, myslím si - přehled mám, ale resty mám v té oblasti psychologické. Nestačím učitelkám.*“

Potenciál by byl, ale nedělám nic proto, abych se posunovala dál, určitě bych mohla být dál třeba i schopnější v psychologii - třeba čtením, ale protože pro to nic nedělám tak - v psychologické oblasti nemám zatím větší motivaci."

Ema s rezignací v hlase říká: *„Nevím, co mi chybí, nestačím to sledovat.“*

Zuzka uznale konstatuje: *„Chybí mi vysokoškolské vzdělání, i když původně jsme byly učitelky. Tolik ekonomických a právních věcí co máme za krkem, co musíme znát.“*

V dnešní době je široká škála nabídek vzdělávání od státních, ale i soukromých vzdělávacích agentur, někdy je obtížné vybrat ten správný seminář, školení. Kvalita vzdělávacích nabídek je různá a ne vždycky s potřebnou úrovní. Zkušenosti z jednotlivých vzdělávání si ředitelky předávají osobně mezi sebou a tak se výběr zužuje na kvalitní lektory a jejich vzdělávací nabídku. Zuzka o vzdělávací nabídce pro ředitelky po 20 letech ve funkci říká: *„Nabídka mi nevyhovuje, dál jako do Prahy se mi nechce už jezdit a tady na Moravě mám pocit, že je to pořád - pro nás dokola stejné.“* Zuzka dále uvádí, že jí chybí: *„...možná asi souhrn všech potřebných informací za 10 let - ne jen pro ředitelskou práci, ale i pro pedagogickou.“*

Jana své vzdělávací potřeby uspokojuje po svém: *„Vyhledávám hlavně legislativní novinky, na některé jdu i 2x, abych slyšela více názorů. Nabídka je široká od státních přes soukromé vzdělávání, myslím si, že už máme tolik zkušeností, že nic překotného asi už nám nikdo nedá. Ale každý seminář něco málo přinese. Vybírám si semináře, které mi něco dají - v oblasti řízení, ale zaměřila jsem se i na semináře v sociální oblasti.“*

Aby byla ředitelka v obraze, co nového se děje v oblasti vzdělávání, měla by se zajímat a sledovat připravované změny.“ Na otázku kde a jak získávají informace o trendech a vývoji předškolního vzdělávání odpověděly respondentky shodně že: *„na internetu.“*

Jana říká: *„zákony mám nastavené ve sbírkách, abych věděla co je nového, výběrem školení, v literatuře, v odborných časopisech, z jiných MŠ, na internetu.“*

Jednou z potřeb ředitelek MŠ je profesně růst, svěřenou MŠ vést v souladu s potřebami společnosti a umět reagovat na její změny. Profesní růst vidí každá jinak. Tento pohled je ovlivněn prostředím, ve kterém pracuje a to jak prostředí v MŠ - zaměstnanci a jejich požadavky na manažera, tak nároky klientů-rodíčů, zřizovatele, ale také potřeby a schopnosti manažera dále se vzdělávat a rozšiřovat svůj obzor.

Jana vidí profesní růst takto: *„Jedině dál se vzdělávat i v oblastech, které mě až tak nebaví, jako jsou počítače, tak jít třeba do psychologie. Toto jsou mé nastavené priority, že se musím věnovat zpátky nejen věcem ředitelským, ale metodickým věcem. Díky tomu, že jsem*

více vyhledávala informace, které jsem potřebovala pro práci ředitelky, tak jsem za učitelkama pokulhávala v oblasti psychologie, školní zralosti, sociálních dovedností a tak. Mé předsevzetí - do budoucna se chci vzdělávat dál, ale nejen v oblasti řízení.“

„Chtěla bych si po letech ještě jednou udělat funkční - novodobé. Dělala jsem ho před 23 lety a od té doby nastalo tolik změn. Chodila jsem na semináře, ale chtěla bych ty informace slyšet všechny najednou, abych si to sama mohla urovnat - v sobě.“ říká Zuzka. Ema utvrzuje mě i sebe: *„Nemám zájem už růst, ale jezdím na semináře, které si myslím že potřebuji.“*

V posledních letech je očekáván ve školství připravovaný kariérní řád, který by měl nejen ředitele, ale i učitele motivovat k dalšímu vzdělávání a profesnímu růstu. Respondentky mají na něj skeptický pohled, jak říká Ema: *„nedokážu posoudit něco, co tady nikdy nebylo a přesto všechno šlapalo.“*⁵⁴

Zuzka kariérní řád vidí podobně, když říká k jeho zavádění: *„ne, není důvod, je to zbytečnost, když je člověk šikovný nepotřebuje školu žádnou a když je poleno“*⁵⁵ *nepomůže mu žádná škola. To mám teď zkušenost.“*

Jana: *„To je zas otázka, jak bude nastavený. Určitě potřeba je, aspoň bude motivovat všechny se dál vzdělávat a tudíž se bude práce zkvalitňovat, ale je otázka jak bude nastavený, protože co jsem četla nevím, jestli to nesklouzne k paušálnímu, že si odkroutím 30 hod. na semináři a posunu se dál. Takže ano, určitě potřeba je, ale aby ta kvalita díky těm krokům byla dosažitelná. Kdo bude posuzovat kvalitu vzdělávání, jestli to budou odborníci nebo komise z úředníků. Velké očekávání. A s tím ruku v ruce jde ohodnocení. Řekla bych, že je nás ředitelů hrozně moc, nemůžeme dosáhnout dostatečného ohodnocení jako v jiných oborech. Je nás moc a jsme roztrženi do malých subjektů.“*

Protože zkušenosti respondentek po více jak 20 letech ve funkci ředitelky jsou velké, bylo by dobré a z pohledu státu určitě také ekonomické využít takového potenciálu, položila jsem ředitelkám otázku. Jak by se dalo využít Tvých zkušeností mimo školu?

Ema zareagovala okamžitě: *„výborná jsem myslím - dobrá jsem v organizován“* ale pak se zalekla této otázky: *„Už ne, v tomto věku ne! v oblasti RVP, řízení školy, ne-nevěřím si v této oblasti dostatečně. To jsou teda otázky, nevím, která ředitelka po 29 letech ve funkci bude ještě jezdit někde a dělat semináře pro druhé. Ale možná - můj šálek kávy je folklór tak možná v této oblasti, možná.“*

⁵⁴Výraz „šlapalo“ použila respondentka v rozhovoru. Chtěla vyjádřit, že vše dobře fungovalo.

⁵⁵ Výraz „poleno“ lidově označila v rozhovoru respondentka nešikovného člověka.

Jana by ráda využila svých nemalých zkušeností „*ve spolupráci se zřizovatelem - ve školské komisi, kde bych ráda zastupovala mateřinky, ať nejednají a nerozhodují bez nás. Předávání zkušeností formou lektorování.*“

Jaké doporučení, radu by předala zkušená ředitelka, potenciální nebo začínající ředitelce.

Jana by doporučila: „*tak půlroční praxi s ředitelkou - sedět vedle mě na židli v ředitelně. Neumím si dneska představit, že bych musela začínat.*“

Ema: „*Nevím, asi by měla mít hlavně informace o legislativě.*“

Zuzka: „*Nevím co by měla znát, ale měla by mít manažerské schopnosti.*“

Na otázku, co bys mohla nabídnout začínajícím ředitelkám, podle zjištění z šetření vyplynulo, že respondentky jsou ochotné pomoci, poradit začínajícím ředitelkám.

Jana by mohla: „*Umožnit jim trávit čas se mnou v kanceláři, aby sledovaly jak se co vypisuje, jak se co dělá. Dělat chvíli zástupkyni a pak se může přihlásit do konkurzu.*“

Ema: „*na zavolání, když za mnou přijde tak poradím určitě.*“

Zuzka by nabídla: „*konzultace nové ředitelky u mě i mě u ní, s ekonomikou i právními věcmi bych jí poradila.*“

Po 20 a více letech praxe ředitelky prošly změnami, kterým se učily za provozu. Jak tyto změny vnímaly? Co se změnilo a co se vůbec nezměnilo, byla další otázka.

Jana: „*Určitě se změnilo. Dříve se nikdo nezabýval vedením lidí, byly jsme vedeny - centrálně vzdělávány hlavně v oblasti čerpání mzdových prostředků a vedení pedagogického procesu. Dnes je vzdělávání zaměřeno více na manažerské funkce. A vybíráme si ho podle potřeb sami.*“

Ema nevnímá změny a sděluje mi, že: „*Vše je stejné, ale je to ovlivněno dobou.*“

Zuzka vnímá změny a říká: „*Přibýlo hodně zodpovědnosti, administrativy, ekonomické věci. A ředitelka v mateřince je na všechno sama.*“

.

Shrnutí

Šetření ukázalo, že po absolvování nařízeného funkčního vzdělávání ředitelek MŠ po nastoupení do funkce, se dalšího vzdělávání respondentky zhostily po svém a podle vlastních potřeb. Od seminářů až po magisterské vzdělání. Respondentky mají odlišný názor na další systematické vzdělávání ředitelek MŠ. Od názoru, že je systematické

vzdělávání ředitelek zbytečné (Zuzka), až po souhlas s pravidelným systematickým vzděláváním každé tři roky, které by mělo být ukončeno nějakým výstupem (Ema). Respondentky se shodly na tom, že mají zájem se dále vzdělávat a vyhovuje jim vzdělávání na seminářích s výkladem, ale také samostudium. Ne vždy jim však nabídka vzdělávání naplní jejich očekávání, přesto, jak uvedla Jana, se do budoucna chce vzdělávat dál, ale nejen v oblasti řízení, ráda by svůj profesní růst směřovala do oblasti lektorování a tímto způsobem předávala zkušenosti dále třeba začínajícím ředitelkám MŠ. Ředitelky po 20 letech ve funkci se orientují v připravovaných změnách díky internetu nebo také díky seminářům. Z šetření vyplynuly odlišné názory respondentek na zavádění kariérního řádu. Podle Zuzky je zbytečný, Jana vidí smysl v kariérním řádu, pokud bude promyšlen do všech důsledků. Ema hodně věcí nestíhá z časových důvodů sledovat. Všechny respondentky jsou ochotny předávat své zkušenosti začínajícím ředitelkám MŠ. Poradily by potencionální nebo začínající ředitelce, aby absolvovala půl roční stáž u zkušené ředitelky v kanceláři, aby se seznámila s legislativou a měla manažerské schopnosti.

9.1.4. Výzkumná otázka č. IV.

Co je motivací pro další práci ve funkci ředitelky mateřské školy po 20 letech a setrvání v ní?

Po 20 a více letech ve funkci ředitelky MŠ, musí ředitelky hledat sebemotivaci pro další práci a osobní rozvoj. V době, kdy mají nově zrekonstruované budovy, zvládají administrativní agendu, mají stabilizované kolektivy, je obtížné nacházet cestu dál, aby člověk nezůstal stát na místě, rozvoj školy nebrzdil a nebyl jí na obtíž. Z šetření vyplynulo, že ředitelka musí věřit ve výsledky své práce a hledat cesty seberealizace. Pro Janu je velkou motivací do další práci jak říká: *„že máme dobré jméno jako školka, odměny jsou už dnes také motivační, a pro mě hlavně je to, že mě práce zatím stále baví.“* Pro Zuzku je důležité: *„aby to tu všechno fungovalo, aby byli děti, rodiče spokojeni, taky obec aby se mnou byla spokojena.“* Také Emu motivuje, když jsou *„spokojené děti a spokojení rodiče. To mě nabíjí.“* Povzbuzení a motivace by se mělo ředitelkám dostávat také od nadřízených případně od zřizovatele, ale na to žádná z nich nečeká, protože každé volební období se zástupci zřizovatele mění a než se seznámí s problematikou obce, zase odchází. Každá z respondentek se snaží vést svěřenou MŠ ke spokojenosti všech zúčastněných a snaží se, aby dlouhodobý pobyt ve funkci ředitelky byl výhodou pro fungování školy. Jana si myslí, že její dlouhodobé setrvání ve funkci ředitelky je výhodou, protože: *„stále držím krok, co bude za 5 roků nevím, nebudu umět dělat s technikou, nebudu stačit tempu, je to zatím ovlivněno vnějšími okolnostmi, to už bude asi nevýhoda, může se stát, že budu brzdit školu ve vývoji. Zatím to zvládám, ale to je zatím.“* Zuzka se zamýšlí nad položenou otázkou: *„Snažím se pracovat tak, aby to nebyla nevýhoda pro školku, ale je fakt že po 20 letech je člověk docela vyšťavený a nové nápady už taky chybí, ale zase se orientuje v dané problematice, zná provozní záležitosti. Snad převažují ty výhody.“* Pracovní přístup považuje Ema za důležitý a vidí své dlouhodobé působení ve funkci tak, že je: *„určitě výhodou, pořád mě to baví, jsem hodně energický člověk a mám ráda nové věci, které realizuji u dětí, ale i ve školce - v celé školce. Je to na ředitelce, na jejím elánu a schopnostech.“* Zuzka: *„já mám pořád dost elánu, ale umím také relaxovat, necítím se unavená - zatím. Je to individuální.“* Aby byla ředitelka schopna vést efektivně MŠ a flexibilně reagovat na změny ve společnosti na požadavky rodičů a obce, měla by si stanovovat cíle, které ji budou posunovat dopředu a nejen ji, ale také školu, kterou řídí. Jana by ráda ještě dosáhla ve svém profesním životě posunu někam dále, *„možná je trošku*

vhozená rukavice jít do mentorinku, s kámoškou jsme se na to téma bavily, ona je hodně zaměřená na sociální pedagogiku, zatím je to tak jako, že možná jenom máme nějakou představu, že by to třeba nějak šlo – nevím, teď možná znovu v zákoně to bude nějak nastavené, ty kvalifikační předpoklady a co a jak dál, nevím, třeba až to bude jasnější, tak bych se třeba dala touto cestou. Ale mentálně upadám, takže vůbec nevím, jestli budu schopná něco dělat. Možná budu ráda, že čučím na dvojtřídce a doklepávám to do důchodu, protože opravdu mám pocit, že zapomínám. Takže nevím, jestli budu schopná něco kvalitativního vyprodukovat.“

Na otázku, jestli se nějak změnil priority za léta praxe ve funkci ředitelky, Zuzka říká: *„Vždycky jsem měla práci, rodinu, své zájmy. Nemám pocit, že jsem změnila své priority, myslím, že ne.“* Stejně tak tvrdí Ema: *„ne, nevím v čem by se měly měnit, já jsem já a to mluví za všechno.“* Úvaha o tom nezůstávat na jedné školce byla v době krize zásadní otázkou pro Janu, potřebovala motivaci pro další práci a svoji spokojenost: *„...jsem fakt chtěla odejít, ale nebyly příležitosti místní, dokonce jsem začala studovat jiný obor, abych trochu uhla mimo školství. Pak jsem ale začala zvažovat změnu kolektivu, dojíždění, sžívání se s novým kolektivem a z toho plynoucí neshody, strach z nového prostředí. Utvrdila jsem se v tom, že je v mém věku zbytečné experimentovat a začínat znovu a raději vypilovat ve své škole nedostatky, nastudovat v literatuře a na seminářích nové trendy a zavádět je v prověřeném kolektivu. Změna by byla motivací do další práce a života, ale to byl ten jazýček vah, jestli jít do toho za cenu možná už i zdraví, psychického vypětí. Ale zvolila jsem snadnější cestu pro sebe. Neměla jsem nakonec dostatek odvahy odejít a jsem ráda, kde jsem a s tímto pohledem jsem se opět našla a práce mě opět začala bavit.“*

Jestli po více jak 20 letech ve funkci ředitelky MŠ, mají ředitelky ještě motivaci se seberealizovat, něco budovat nebo jak se staví ke své práci do budoucnosti, mi Jana řekla: *„Neztratit krok s trendama, s vývojem ve školství, s okolníma MŠ, vize mimořádné nemám a myslím, že s přibývajícimi lety jich bude čím dál méně.“*

Zuzka: *„Vzhledem k tomu, že jsem školu celou opravila, tak už nic většího, udržovat školku ve stavu v jakém je..“* Ema: *„ještě bych chtěla zkusit získat peníze na logopedický projekt a zrealizovat ho, jinak už nic, ani toho už víc nestihnu.“*

Shrnutí

Šetření ukázalo, že po všech pracovních úspěších i nezdarech jsou ředitelky mateřských škol stále motivovány prací, která je baví a dobíjí. Záleží jim na dobrém jménu školy, na spokojenosti dětí, rodičů a ostatních zúčastněných. Mají zájem držet krok se změnami ve školství a být pro školu přínosem. Vidí výhodu v tom, že mají dlouholeté zkušenosti a neustálou snahu být v obraze v legislativní oblasti, vidí budoucnost mateřské školy, ve které pracují více jak 20 let, v udržování tempa s trendy škol okolních. Respondentky také připouštějí, že jim dochází invence a vývoj techniky se zrychluje. Ale pracovní elán je neopouští a jsou schopny a ochotny si doplňovat chybějící nebo nové dovednosti. Jana by se ráda profesně posunula dále, pokud to zdravotní stav dovolí a chtěla by nahlédnout do lektorských skript. O změně pracoviště nebo své profesní pozici nikdy respondentky nepřemýšlely, i když by to byla výzva a motivace do další práce. Přednost daly jistotě, stabilní práci, spolehlivému a prověřenému kolektivu, který svojí aktivitou motivuje ředitelky MŠ k dalším změnám v dosavadních pracovních postupech. Do dalších let mají v plánu školu vést na stejné úrovni jako doposud a udržet krok se změnami a trendy ve společnosti.

10. Shrnutí výzkumné části

Mými respondenkami, byly ředitelky mateřských škol, které mají více jak 20 let praxe. Toto období ve funkci ředitelky mateřské školy nebylo v odborné literatuře dosud zmapováno. Z rozhovorů s respondentkami jsem přišla k závěru, že potřeby ředitelek MŠ po 20 letech ve funkci jsou specifické v tom, že jsou ředitelky zkušené v oblasti řízení školy, zvládají funkce potřebné pro svoji práci, ví si rady s rekonstrukcemi a opravami škol, ale chybí jim podpora a opora u zřizovatele a z toho plynoucí situace, které ani svým vynaloženým úsilím nemohou ovlivnit. Vzdělávací organizace na ředitelky MŠ po 20 letech ve funkci svojí vzdělávací nabídkou pozapomněly - podle respondentek se vzdělávací nabídka v jejich kraji neustále opakuje a nepřináší žádné nové poznatky. Autonomie, která byla mateřským školám přiznána, je podle respondentek velmi náročnou a zodpovědnou prací, která způsobila, že jsou ředitelky zahlceny administrativou a nemají dostatek času věnovat se pedagogické práci. Důležitou potřebou ředitelek po 20 letech je zpětná vazba ČŠI, která bývá velmi sporadická, ale ředitelkami považována za potřebnou, aby je ujistila v tom, že vedou školu správným směrem. Potřebu uspokojení z dobře vykonané práce ředitelky MŠ zažívají po rekonstrukcích a opravách svěřených budov škol, školních zahrad, při modernizaci zařízení a vybavení škol, které motivuje do další práce nejen je, ale i kolektivy škol, které jsou u vybraných respondentek stabilní a spolehlivé.

Respondentky se shodly, že řízení školy zvládají, ale zmínily také obavy z příchozích změn ve společnosti a z toho plynoucích požadavků na změny ve školství. Přestože, jak mi potvrdily respondentky, je práce ředitelky mateřské školy velmi náročná, žádná z respondentek nedeleguje část povinností na spolupracovníky. Zuzka a Ema se zmínily, že jim vyhovovalo více centrální řízení, které bylo podle jejich názoru pro práci ředitelky snadnější. Únavu necítí žádná z respondentek, Jana vše zvládá díky tomu, že si umí rozplánovat čas, Zuzka a Ema umí relaxovat.

Ředitelky překonaly krizi po určitých letech a vedou svěřené MŠ ke spokojenosti všech zúčastněných také díky svým silným stránkám jako jsou organizační schopnosti, empatie, rozhodnost, ale také slabé stránky ovlivňují práci ředitelek např. že neumí být autoritativní, nedelegují, nepřístupují k mladým učitelkám individuálně a neustálému zájmu o práci v mateřské škole. Všechny respondentky se shodly na tom, že je práce stále baví a dobíjí.

Šetření ukázalo, že ředitelky jsou si vědomy toho, že absolvováním povinného funkčního školení, které absolvovaly ve svých začátcích ve funkci ředitelky, není žádné další vzdělávání pro ředitele povinné, proto výběr dalšího vzdělávání realizují podle potřeb vycházejících z praxe. Vzdělávání absolvují na seminářích, školeních, samostudiem, studiem na vysoké škole. Ředitelky se shodly na tom, že mají zájem se neustále vzdělávat, aby byly připraveny flexibilně reagovat na změny ve společnosti a potřeby školy. Odlišný názor měly na zavádění kariérního řádu, kde si Zuzka myslí, že je zbytečný, Jana si myslí, že má své opodstatnění v případě, že bude promyšlen do všech důsledků. Na základě svých zkušeností, by respondentky doporučily potenciálním a začínajícím ředitelkám před konkurzem absolvovat aspoň půl roku v ředitelně se zkušenou ředitelkou, znalost legislativy a manažerské schopnosti.

Ředitelky mateřských škol ze vzorku respondentek se shodly na tom, že přesto, že je jejich práce náročná, jsou neustále motivovány do další práce. Jednou z hlavních motivací jsou spokojené děti, rodiče, spolupracovníci a další zúčastnění. Dále se shodly na tom, že délka období ve funkci ředitelky je pro školu výhodou nebo se snaží, aby to tak bylo. Ředitelka po 20 letech ve funkci má zkušenosti, přehled, zná a rozumí provozním záležitostem. Zuzka přiznává, že po těch letech jí schází invence a jejím spolupracovnícům také. Motivací pro Janu je posunout se dál v profesním rozvoji a zkusit lektorování, ale také říká, že pro ni je motivací stabilní a jistá práce, dobré vztahy na pracovišti. Chybí jí odvaha, aby se těchto jistot vzdala a začala něco nového jinde. Zuzka má v plánu absolvovat po letech ještě jednou funkční školení, aby si ujednotila praxí nasbírané informace. Ema už profesní rozvoj neplánuje.

Závěr

Vzhledem k tomu, že v ČR nebyla věnována dostatečná pozornost profesní dráze ředitelkám MŠ, bylo obtížné vyhledat odbornou literaturu, která by byla zaměřena na problematiku ředitelek MŠ. Použita byla odborná literatura pro velké firmy, kde je oblast profesní dráhy více popsána a propracovaná. Autorka této diplomové práce se domnívá, že je aplikovatelná i na školskou problematiku.

V teoretické části jsem se snažila popsat co je to profesní dráha a co v dnešní době turbulentních změn obnáší pro ředitelky MŠ, které vstupovaly do funkce před 20 a více lety. Snaha obstát a být flexibilní v zavádění změn, vede ředitelky k myšlence, co pro to udělat. Jednou ze zásadních věcí je neustálé získávání informací o trendech a jejich implementace do praxe. Jak trendům stačit a nepokulhávat za nimi? Tuto otázku je nutno si položit čím dál častěji a začít hledat způsob dalšího vzdělávání, jak na seminářích, školeních, studiem na vysoké škole. Tak získávat aktuální informace o trendech a potřebách škol se změnami souvisejících. Určujícím faktorem je profesní rozvoj závislý na potenciálu jedince, který vymezuje jeho individuální stránky osobnosti a je základem pro vznik skutečných kompetencí úspěšného manažera. Dle Vetešky a Tureckiové (2008) pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.

Aby ředitelé škol obstáli v trendech 21. století a zůstali duševně aktivní a mladí, měli by se podle dostupných zdrojů zabývajících se rozvojem manažerů učit sebeřízení a seberozvíjení. Se získáním vysoké autonomie, dostaly ředitelky MŠ velké rozhodovací pravomoci a z toho plynoucí zodpovědnost, která vyvolává stresové situace, se kterými se musí ředitelky MŠ vypořádat samy bez jakékoliv podpory. Jak řekl Trojan (2014) během jediného pracovního dne přechází ředitelka z jedné role do druhé, je zároveň nositelem vize (tedy alespoň by měla být), zároveň je jejím každodenním nositelem i vykonavatelem procesu. Dosud nikoho nenapadlo, že je nutíme do nereálných situací, do komunikací sama se sebou a do vyhodnocování neřešitelných dilemat.

Podle období, kterým ředitel právě prochází, potřebuje uspokojovat své potřeby. Začínající ředitel by potřeboval vzdělávání a pomoc ještě před nástupem do funkce. Ředitel, který je ve funkci více jak 20 let má své potřeby také, ale diametrálně odlišné. Ani jedné straně se zatím nedostává potřebné podpory. Jednou z potřeb je vzdělávání. Začínající ředitel potřebuje vzdělávání například prostřednictvím výkladu. Zkušený ředitel nehledá vzdělávání, kde stráví spoustu času a nevidí žádný efekt. Podle Reginald Revansj se manažeři zajímají především o vyřešení reálných problémů, než o výklad, tudíž je pro ně přínosnější „učení akcí“. Turbulentní změny ve společnosti, které prožíváme, nutí ředitele nečekat co nastane, a neustále se dále vzdělávat, aby rozvíjeli své kompetence a stačili tak flexibilně reagovat na potřeby nastávajících změn. Nabídka vzdělávání by měla odpovídat potřebám ředitelů škol a určujícím prvkem by mělo být prostředí, ve kterém ředitelé pracují. Se změnou přístupu ke vzdělávání dospělých přišel Malcolm Knowles, který říká, že: „Jednotlivec přichází s určitými zkušenostmi, což znamená, že v mnoha případech jsou si dospělí navzájem nejbohatším zdrojem poznání.“ Většina zkušených ředitelů, vyhledává neformální příležitosti, kde dochází k výměně zkušeností se stejně zkušenými řediteli, k řešení situací z reálného života. V ČR chybí systematické vzdělávání ředitelů, kde by mohli získávat zkušenosti od kolegů jiných škol případně předávat zkušenosti svoje. Aby ředitelé škol mohli dosahovat dobrých výsledků, měla by je jejich práce bavit, jimi stanovené cíle by měly být dosažitelné, měly by mít nějaký význam, měly by přinášet potřebné změny, měly by být měřitelné a viditelné. Zájem o práci by měl být na výsledcích znát - když se manažerovi daří vykonávat práci, která jej baví, je to pro něj svoboda, která je ale podmíněna velkou zodpovědností. I přesto nároky na dnešní manažery jsou kladeny v oblasti vedení školy, kdy manažer musí zapojit všechny spolupracovníky tím, že na ně deleguje část povinností. Po 20 a více letech se začíná práce pro manažery stávat rutinou, proto by měli začít plánovat další část svého pracovního života a aktivně se na něj připravovat. K dosahování stanovených cílů potřebuje manažer motivaci, která je pro něj hnacím motorem, potřebuje věřit tomu, co dělá, svým schopnostem a cílům, kterých chce dosáhnout.

Cílem výzkumu je popsat a analyzovat profesní vývoj ředitelek mateřských škol v období, kdy jsou ve funkci ředitelky 20 a více let. Vyhodnotit, co se jim dařilo a nedařilo v dosavadní práci, kde jsou jejich silné a slabé stránky, s čím měly potíže a odkrýt, co je motivací pro jejich další práci, jakou mají představu o svém dalším profesním rozvoji.

Z výpovědí respondentek v nereprezentativním výzkumném šetření bylo zjištěno, že přístup, který mají k vedení školy, je průběžně ovlivňován různými faktory, které ředitelky mohou ovlivnit, ale také situacemi, které svým vynaloženým úsilím neovlivní, a přesto působí na uspokojování jejich potřeb. Pocit uspokojení z dobře vykonané práce zažívají hlavně při opravách a rekonstrukcích budov škol, protože mají potřebu vytvořit moderní prostředí pro práci, jak říká Koubek: „Dobry manažer vlastně v podstatě ani tak neřídí, jako spíše vytváří podmínky pro to, aby lidé mohli efektivně pracovat.“ Důležitou potřebou pro ředitelky MŠ je, aby mohly lidem kolem sebe věřit a cítit jejich podporu, mít dobré vztahy na pracovišti a přitom zvládat administrativu, která je někdy vysilující. Prášilová (2001) ukazuje mimo jiné na to, že ředitelé škol nevěnují dostatek času výchově a vzdělávání, vyčerpávají se administrativou a provozními problémy. Což respondentky potvrdily a uvítaly by pomoc s administrativou, Ema říká: „*Pomohlo by mně, kdybych měla účetní, to by mně velice pomohlo.*“ Neméně důležitá je potřeba uznání ze strany obce, rodičovské veřejnosti, zpětná vazba od kontrolních orgánů, o které Jana říká: „*...návštěva inspekce po 13 letech, která mně dala zpětnou vazbu, že těch 13 let jsem vedla školku správným směrem. Takže i pedagogická práce bez inspekční kontroly je tápání ve tmě. Je to uspokojení z práce, že všechno, co jsme dělali a práci obětovali, nebylo marné.*“ Další z potřeb, které respondentky uvedly, je ocenění snahy porozumět novým věcem a implementovat je do praxe. Ředitelky uvedly, že dokážou zvládat svoji práci a překonávat překážky, protože je práce v MŠ i po 20 letech praxe stále baví.

Šetření prokázalo, že i po 20 a více letech ve funkci, ředitelky vedení školy zvládají dobře. Přesto, že mají letité zkušenosti s vedením a řízením mateřské školy, neubrání se obavám, které v nich vyvolávají změny ve společnosti a z těchto změn plynoucí změny a jejich zavádění ve školství. Zjištění ukázalo, že ředitelky MŠ zvládají své povinnosti samostatně i po více jak 20 letech praxe ve funkci ředitelky přestože, jak zmiňují v rozhovoru, je velmi zatěžuje administrativa. Žádná z respondentek nedeleguje část svých povinností na své podřízené, protože nevěří, že by delegovanou činnost odvedli dobře. Pouze Jana říká: „*zvládám to sama, na té dvojtřídce toho není tolik a nemám ani kuchyň.*“ Šetření ukazuje, podle vyjádření respondentky Emy a Zuzky, že centrální řízení škol bylo pro ředitelky snadnější, více jim tento systém vyhovoval díky pomoci školských úřadů. Jana zmiňuje: „*že vždycky šlo o lidi a pedagogickou práci.*“ Ani jedna z respondentek se necítí být unavena, protože je práce neustále baví a dobíjí je. Ředitelky překonaly krizi po

určitých letech a vedou svěřené MŠ ke spokojenosti všech zúčastněných také díky svým silným stránkám, jako jsou organizační schopnosti, empatie, rozhodnost, ale také slabé stránky ovlivňují práci ředitelek, např. neumí být autoritativní, nedelegují, nepřístupují k mladým učitelkám individuálně.

Šetření ukázalo, že po absolvování nařízeného funkčního vzdělávání ředitelek MŠ po nastoupení do funkce, se dalšího vzdělávání respondentky zhostily po svém a podle vlastních potřeb. Od seminářů až po magisterské vzdělání. Respondentky mají odlišný názor na další systematické vzdělávání ředitelek MŠ. Od názoru, že je systematické vzdělávání ředitelek zbytečné (Zuzka) až po souhlas s pravidelným systematickým vzděláváním každé tři roky, které by mělo být ukončeno nějakým výstupem (Ema). Respondentky se shodly na tom, že mají zájem se dále vzdělávat a vyhovuje jim vzdělávání na seminářích s výkladem, ale také samostudium. Ne vždy jim však nabídka vzdělávání naplní jejich očekávání. Přesto, jak uvedla Jana, se do budoucna chce vzdělávat dál, ale nejen v oblasti řízení, ráda by svůj profesní růst směřovala do oblasti lektorování a tímto způsobem předávala zkušenosti dále třeba začínajícím ředitelkám MŠ. Ředitelky po 20 letech ve funkci se orientují v připravovaných změnách díky internetu nebo také na seminářích. Z šetření vyplynuly odlišné názory respondentek na zavádění kariérního řádu. Podle Zuzky je zbytečný, Jana vidí smysl v kariérním řádu pokud bude promyšlen do všech důsledků. Ema hodně věcí nestihá z časových důvodů sledovat. Všechny respondentky jsou ochotny předávat své zkušenosti začínajícím ředitelkám MŠ a poradily by potenciální nebo začínající ředitelce absolvovat půl roční stáž u zkušené ředitelky v kanceláři, znalost legislativy a manažerské schopnosti.

Šetření prokázalo, že po všech pracovních úspěších i nezdarech jsou ředitelky mateřských škol stále motivovány prací, která je baví a dobíjí. Záleží jim na dobrém jménu školy, na spokojenosti dětí, rodičů a ostatních zúčastněných. Mají zájem držet krok se změnami ve školství a být pro školu přínosem. Vidí výhodu v tom, že mají dlouholeté zkušenosti a neustálou snahu být v obraze v legislativní oblasti, v trendech měnící se společnosti. Respondentky také připouštějí, že jim dochází invence a vývoj techniky se zrychluje. Ale pracovní elán je neopouští a jsou schopny a ochotny si doplňovat chybějící nebo nové dovednosti. Jana by se ráda profesně posunula dále, pokud to zdravotní stav dovolí a chtěla by nahlédnout do lektorských skript. O změně pracoviště nebo své profesní pozici nikdy respondentky nepřemýšlely, i když by to byla výzva a motivace do další

práce. Přednost daly jistotě stabilní práce, spolehlivému a prověřenému kolektivu, který svojí aktivitou motivuje ředitelky MŠ k dalším změnám v dosavadních pracovních postupech. Budoucnost mateřské školy, ve které pracují více jak 20 let, vidí v udržování tempa s trendy škol okolních, mají v plánu školu vést na stejné úrovni jako doposud a udržet krok se změnami a trendy ve společnosti.

Doporučení

- Zpracovat literaturu k profesní dráze ředitelek MŠ po 20 letech praxe
- Zřídit pozici administrativní pracovnice do mateřských škol
- Zaměřit se na kategorii ředitelek MŠ po 20 letech ve funkci a jejich potřeby v oblasti vzdělávání (téma- delegování , mentoring, učení se ze zkušeností ředitelek MŠ,
- Využít zkušených ředitelek MŠ při zavádění kariérního řádu
- MŠMT zřídit garantovaný informační portál pro ředitelky MŠ
- Rozšířit popis fází profesní dráhy ředitelek MŠ o fázi po 20 letech ve funkci

Literatura

1. BÁBEK, Jiří. *Vzdělávání manažerů*. DOI: VZDĚLÁVÁNÍ MANAŽERŮ <<http://www.bosston.cz/clanek/vzdelavani-manazeru>>.
2. COVEY, Stephen R. *7 návyků skutečně efektivních lidí: zásady osobního rozvoje, které změní váš život*. Vyd. 2. Praha: Management Press, 2011, 342 s. ISBN 978-80-7261-241-3.
3. DRUCKER, Peter Ferdinand. *Výzvy managementu pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 187 s. ISBN 80-726-1021-X.
4. EGER, Ludvík. *Management rizik vzdělávacích projektů*. Vyd. 1. Plzeň: NAVA, 2013, 158 s. ISBN 978-807-2114-535.
5. *Key data on teachers and school leaders in Europe*. 2013 ed. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice and Policy Support, c2013, 140 s. Eurydice report. ISBN 978-929-2014-124.
6. KOUBEK, Josef. *Řízení pracovního výkonu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2004, 209 s. ISBN 80-726-1116-X.
7. PLAMÍNEK, Jiří. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 192 s. Management (Grada). ISBN 978-80-247-4751-4.
8. POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.
9. PROKOPENKO, Joseph. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. 1.vyd. Praha: Grada, 1996, 631 s. ISBN 80-716-9250-6.
10. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-717-8029-4.
11. SVĚTLÍK, Jaroslav. *Marketingové řízení školy*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2009, 328 s. Řízení školy (Wolters Kluwer ČR). ISBN 978-80-7357-494-9.
12. SYSLOVÁ, Zora a HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 340 s. Řízení školy. ISBN 978-807-3579-760.

13. *Školská politika, finance a leadership v ředitelské praxi*. NAKLADATELSTVÍ Dr. Josef Raabe s.r.o., Praha 2014. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-168-7.
14. ŠULEŘ, Oldřich. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. 1. vyd. Praha [i.e. Brno]: Computer Press, 2008, x, 240 s. ISBN 978-80-251-2316-4.
15. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-802-6206-446.
16. TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 168 s. ISBN 80-247-0405-6.
17. VODÁČEK, Leo a VODÁČKOVÁ, Olga. *Moderní management v teorii a praxi*. 3. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013, 359 s. ISBN 978-80-726132-1.
18. <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/99/202>

Seznam zkratk

ČŠI ČR Česká školní inspekce České republiky

ČŠI Česká školní inspekce

MŠ Mateřská škola
MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP Rámcový vzdělávací program

Seznam příloh

1. Rozhovor č. 1 s ředitelkou MŠ Janou, str. 81 - 90
2. Rozhovor č. 2 s ředitelkou MŠ Emou, str. 91 - 98
3. Rozhovor č. 3 s ředitelkou MŠ Zuzkou, str. 98 - 105

Přepis rozhovoru č. 1. ze dne 17. 12. 2014

Respondentka Jana

Co Tě přivedlo k tomu, že jsi se stala ředitelkou?

Jana Neměla jsem místo, dělala jsem půl roku zastupující ředitelku za nemoc, takže jsem trošku pronikla do té problematiky, takže jsem na ten konkurz šla. Zástup jsem vzala. Během půl roku zastupování jsem se seznámila s problematikou práce ředitelky školy a když byl na tuto MŠ vyhlášen konkurz, přihlásila jsem se. Jinak bych neměla práci.

Připravovala ses nějak na konkurz?

Jana Připravovala jsem se. Tehdá se přestávalo plánovat podle programu výchovné práce a chtělo se, aby se školky nějak profilovaly. Takže jsem si šla obhlédnout školku, trošku se zaměstnanci jak to chodí, odkud vozí jídlo, jak jsou třídy uzpůsobené, seznámila jsem se s plánováním školy a přehodnotila na své představy plus legislativa. Možná mi trošku pomohlo to, že jsem měla inspekci v době, kdy jsem zastupovala nemocnou ředitelku, kde jsem vlastně zjistila, co je po ředitelkách vyžadováno a co asi očekávají. Požadavek inspekce na nové trendy ve výchově a vzdělávání v MŠ mě nasměrovalo určitým směrem. Ale hodně jsem začala jezdit na semináře a studovala jsem legislativu z dostupných materiálů, které v té době nebyly dostatečně dostupné.

1. Jak hodnotíš celkově uběhlých 20 let? po pracovní stránce, v osobním životě

Jana 20 let uteklo jak mávnutím proutku, to že se valí spousta tabulek nemusím vykládat, práce mě u dětí pořád baví, což беру do plusu, pořád se něco u nás ve školce děje, něco nového, snažíme se zavádět nové trendy, nejsou pořád ještě otrávená z prostředí a z těch věcí, které dělám otrocky dokola, nebaví mě, ale musí to být, díky tomu nevnímám, jak ten čas letí. V osobním životě - nevím. Samozřejmě krizi jsem prožívala, kdy jsem chtěla odejít úplně ze školství, nebo aspoň na větší školku, měla jsem pocit, že zakrňuju na nějaké dvojtřídce. Ale vrátila jsem se do reality a dnes su ráda kde su, za prvé jistota hlavně finanční, což teď je pro mě důležité s hypotékou, a za druhé úžasný kolektiv stabilizovaný pracovní. Jsme teď nastaveni tak, že mě to zase baví, znovu všechno funguje. Ale ta krize byla. Sedm roků zpátky jsem měla krizi, kdy jsem fakt chtěla odejít, ale nebyly příležitosti místní, dokonce jsem začala studovat jiný obor, abych trochu uhla mimo školství. Pak jsem

ale začala zvažovat změnu kolektivu, dojíždění, sžívání se s novým kolektivem a z toho plynoucí neshody, strach z nového prostředí. Utvrdila jsem se v tom, že je v mém věku zbytečné experimentovat a začínat znovu a raději vypilovat ve své škole nedostatky, nastudovat v literatuře a na seminářích nové trendy a zavádět je v prověřeném kolektivu. Změna by byla motivací do další práce a života, ale to byl ten jazýček vah, jestli jít do toho za cenu možná už i zdraví, psychického vypětí. Ale zvolila jsem snadnější cestu pro sebe. Neměla jsem nakonec dostatek odvahy odejít a jsem ráda, kde jsem a s tímto pohledem jsem se opět našla a práce mě opět začala bavit.

2. Co se Ti obzvlášť povedlo a považuješ to za svůj největší úspěch?

Jana Podařilo se mi zrekonstruovat celou školku, což bylo hrozně důležité, protože prostředí v té staré školce bylo pro všechny demotivující, viděla jsem to i na učitelkách, mohli jsme dělat, co jsme chtěli, protože bylo vše nevyhovující, jak zařízení, pomůcky, prostory udušené, neuspokojovalo nás to. Podařilo se to v roce 2006 a byl to velký úspěch, protože zbyly jen obvodové zdi - všechno je nové. Dále to byla nedávná návštěva inspekce po 13 letech, která mně dala zpětnou vazbu, že těch 13 let jsem vedla školku správným směrem. Za jejich účasti jsme necítili žádnou kontrolu, vše běželo přirozeně, děti reagovaly přirozeně. Inspekce nás hodnotila kladně, což bylo motivací do další práce pro celý kolektiv. Což bylo pro mě známkou, že jdeme dobrým směrem. Takže i pedagogická práce bez inspekční kontroly je tápání ve tmě. To víš, že nějaký nedostatek hlavně v papírech se našel, ale dopsala jsem a vše opravila za jejich účasti. Ale měla jsem velkou radost z toho, že po všech změnách, které probíhaly v souvislosti s tvorbou školních programů podle rámcáku a s tím souvisejících změn v přístupu k dětem, v plánování, v komunikaci s rodiči, jsme uspěli k naší spokojenosti velmi dobře. Je to uspokojení z práce, že všechno co jsme dělali a práci obětovali nebylo marné. Tím, že je školka malá, necítím žádné časové vytížení, když je potřeba, tak v práci zůstávám déle, když není potřeba, tak dělám staré resty, jako jsou příprava dotazníků pro rodiče, apod., relaxuji.

3. Co Ti pomohlo, že jsi toho dosáhla?

Jana Asi to, že dokážu oddělit práci od osobního života a že dokážu relaxovat.

4. Co se Ti povedlo méně nebo vůbec?

Jana To jsou věci, které mě štve, ale já je neovlivním, třeba malé prostory zahrady, nevyužitá půda, kterou statik nedovolí obydlet. Jsou to věci, které neovlivním svojí pílí a prací. Jsou to překážky, které nemůžu zdolat. Problémy byly třeba s učitelkou, která nechtěla pracovat, jak jsem si představovala, alkohol na pracovišti, byly to věci nepříjemné, které zasahovaly možná trochu do mé rodiny, protože to člověk nosil v hlavě, ale jak se to ale všechno vyřešilo, tak už je zase pohoda.

5. Je něco, co bys dneska dělala úplně jinak?

Jana Asi ani nic. Možná dřív studovat, protože je pravda, že mě to posunulo někam úplně jinam. I inspekce při hodnocení konstatovala, že je poznat když ředitelka studovala management, že kvalitativně je ta ředitelka někde jinde, než holky s maturitou, které se plácají na jednom místě a nikam se neposouvají. Možná dřív začít studovat management, ale ten dřív nebyl otevřen. Mám čisté svědomí, že jsem nikomu neublížila, že jsem řešila některé situace snad podle nejlepšího mého svědomí - při řešení nepříjemných situací kolektiv stál za mnou. Nemyslím si, že bych něčeho litovala, že bych něco dělala špatně.. V těch podmínkách, které byly, asi bych nedělala jinak nic.

6. Je něco, čeho chceš ještě dosáhnout v profesním životě?

Jana Nevím, možná je trošku vhozená rukavice jít do mentorinku, s kámoškou jsme se na to téma bavily, ona je hodně zaměřená na sociální pedagogiku, zatím je to tak, jako že možná jenom máme nějakou představu, že by to třeba nějak šlo, nevím, teď možná znovu

v zákoně to bude nějak nastavené ty kvalifikační předpoklady a co a jak dál, nevím, třeba až to bude jasnější tak bych se třeba dala touto cestou. Ale mentálně upadám takže vůbec nevím jestli budu schopná něco dělat, možná budu ráda že čučím na dvojtřídce a doklepávám to do důchodu, protože opravdu mám pocit, že zapomínám. Takže nevím, jestli budu schopná něco kvalitativního vyprodukovat.

7. Co by Ti pomohlo do další práce?

Jana Jedině vzdělávání, kvalitně nastavené semináře. Ať nestrávím spoustu času na cestách a nic z toho.

8. Popiš své pocity při vstupu do budovy školy?

Jana Uvědomuji si, mám silný pocit odpovědnosti, jsem ta, která za všechno zodpovídá. Třeba jsem zaměstnala kamarádku, 30 let se známe a v práci s ní jako s kamarádkou nemůžu mluvit, v začátku měla pocit, že se něco děje a proč to tak je. To já tak cítím, nedokážu - vykecávání se o osobních věcech, profesně samozřejmě ano, ale osobní věci netáhám do práce a nechci, aby to dělali ostatní. Já jsem ta, co tu za to odpovídá. Do práce se těším, nechodím ve stresu, ale osobní věci nechávám za dveřmi školky.

9. Deleguješ povinnosti na učitelky a ostatní zaměstnance?

Jana zvládám to sama, na té dvojtřídce toho není tolik a nemám ani kuchyň.

10. Jsou Tvoje doposud získané schopnosti, dovednosti, zkušenosti, dostačující pro výkon funkce ředitelky?

Jana No jakoby status quo ano, zatím to zvládám, tak ano. Ale zas je otázka, co bude dál. Bojím se, že jde všechno rychle dopředu a že nebudu stačit za pět let zvládat programy v počítači. Pokud se ptáš teď, tak ano, nemám problém s kontrolním orgánem, nemám problém odpovědět učitelkám na nějakou otázku, samozřejmě nevím všechno, ale co nevím dokážu dohledat. Tak teď můžu říct ano.

11. Jaká je tvoje představa budoucího profesního růstu?

Jana Jedině dál se vzdělávat i v oblastech, které mě až tak nebaví, jak počítače, tak jít třeba do psychologie. Toto jsou mé nastavené priority, že se musím věnovat zpátky nejen věcem ředitelským, ale metodickým věcem. Díky tomu, že jsem více vyhledávala informace, které jsem potřebovala pro práci ředitelky, tak jsem za učitelkama pokulhávala v oblasti psychologie, školní zralosti, sociálních dovedností a tak. Mé předsevzetí - do budoucna se chci vzdělávat dál, ale nejen v oblasti řízení.

12. Máš potřebu se dále vzdělávat - v čem?

Jana Teď nevím, myslím, že jen doplňovat informace ve změnách legislativy.

13. Označ Svůj profesní růst na škále 1-10, kde jsi dnes.

Jana 8

Podle čeho myslíš, že právě na (8) ?

Jana Už mám něco za sebou, myslím si přehled mám, ale resty mám v té oblasti psychologické, a tak jak jsem říkala výše.

Co je mezi 8-10?

Jana Potenciál by byl, ale nedělám nic proto, abych se posunovala dál, určitě bych mohla být dál třeba schopnější v psychologii, třeba čtením, ale protože pro to nic nedělám, tak - v psychologické oblasti nemám zatím větší motivaci.

14. Myslíš si, že je potřeba zavést v českém školství kariérní řád - jak by měl podle tebe vypadat?

Jana To je zas otázka, jak bude nastavený. Určitě potřeba je, aspoň bude motivovat všechny se dál vzdělávat a tudíž se bude práce zkvalitňovat, ale je otázka jak bude nastavený, protože co jsem četla, nevím, jestli to nesklouzne k paušálnímu, že si odkroutím 30 hod. na semináři a posunu se dál. Takže ano, určitě potřeba je, ale aby ta kvalita díky těm krokům byla dosažitelná. Kdo bude posuzovat kvalitu vzdělávání, jestli to budou odborníci nebo komise z úředníků. Velké očekávání. Řekla bych, že je nás ředitelů hrozně

moc, nemůžeme dosáhnout dostatečného ohodnocení jako v jiných oborech. Je nás moc a jsme roztrženi do malých subjektů.

15. Jakou nejvyšší pozici by mohla ředitelka MŠ získat ve svém kariérním růstu?

Jana Podle toho jaké má vzdělání, když má střední školu tak asi žádný vyšší post, možná po absolvování kurzu mentoringu dělat lektora, ředitelky s vysokoškolským vzděláním do ČŠI.

16. Je dostačující nabídka vzdělávání pro ředitelky po 20 a více letech ve funkci?

Jana Vyhledávám hlavně legislativní novinky, na některé jdu i 2x, abych slyšela více názorů. Nabídka je široká od státních přes soukromé vzdělávání, myslím si, že už máme tolik zkušeností, že nic překotného asi už nám nikdo nedá. Ale každý seminář něco málo přinese. Vybírám si semináře, které mi něco dají - v oblasti řízení, ale zaměřila jsem se na semináře v sociální oblasti.

17. Porovnej požadavek na kompetence ředitelky v době Tvých začátků a dnes?

Jana Ty kompetence se až tak nezměnily, možná jejich kvalita. Vždycky jsme musely řídit lidi, vždycky jsi vedla finance, to se až tak nezměnilo, akorát se to prohlubuje, jinak se nastavují pravidla, kvalitativně se bavíme o diametrálně odlišném vedení školky. Když jsem začínala, kdy jsem měla v pokladně limit 500 Kč a jediné, co jsme měly, byla pracovní smlouva a platové výměry a jinak je to teď, kdy potřebuješ pro přijetí zaměstnance plno papírů včetně potvrzení od lékaře. Úkony se zdají stejné - kompetence k řízení, ale kvantitativně i kvalitativně je to úplně jinak. Vždycky ses zabývala vedením lidí, vždycky šlo o kolektiv, o pedagogickou práci.

18. Jak zvládáš po 20 letech svoji pozici ředitelky?

Jana Bez problému. Asi si dobře umím zorganizovat čas, baví mě to, nezatěžuje mě to.

19. Myslíš, že je potřeba pravidelné, systematické vzdělávání ředitelek MŠ?

Jana Jestli bude, mělo by být kvalitní. Myslím si, že po 20 letech nezměníš svůj styl vedení, co by nám měli přednášet? Jak by mělo být nastavené, aby něco přineslo, myslím, že jsme už tak nastavené, že nevím, jak by to mělo vypadat, aby tě to neotravovalo a něco ti to přineslo.

20. Jaké vzdělávání potřebné pro funkci ředitelky jsi za 20 let praxe absolvovala?

Jana Funkční vzdělávání, Školský management, Vzdělávání v sociální oblasti, využívám nabídky vzdělávacích institucí.

21. Jak získáváš informace o trendech a vývoji předškolního vzdělávání v ČR?

Jana Zákony mám nastavené ve sbírkách, abych věděla, co je nového, výběrem školení, v literatuře, v odborných časopisech, z jiných MŠ, na internetu.

22. Které jsou Tvoje silné stránky?

Jana Empatie, rozhodnost, organizační schopnosti, flexibilita.

23. Které jsou Tvoje slabé stránky?

Jana Neumím být moc autoritativní, neumím být tvrdá.

24. Jaké formy vzdělávání upřednostňuješ?

Jana Samostudium, semináře s komentářem a výkladem.

25. Jak by vypadal kurz nebo školení pro Tebe na míru?

Jana Nenapadá mě nic zásadního, legislativní změny a jejich dopad do praxe, to jsem vyhledávala i doposud, možná i metodiky začít spolu, školní zralost. Ale nemám pocit, že v něčem plavu.

26. Jak by se dalo využít Tvých zkušeností mimo školu?

Jana Ve spolupráci se zřizovatelem - ve školské komisi, kde bych ráda zastupovala mateřinky, ať nejdou a nerozhodují bez nás.

27. Je něco, co by měly absolvovat potencionální nebo začínající ředitelky jako první?

Jana To určitě, tak půlroční praxi s ředitelkou - sedět vedle mě na židli v ředitelně. Neumím si dneska představit, že bych musela začínat.

28. Co bys mohla nabídnout, doporučit začínajícím ředitelkám?

Jana Umožnit jim trávit čas se mnou v kanceláři.

29. Co se po 20 letech ve funkci ředitelky změnilo nebo naopak vůbec nezměnilo ve vzdělávání ředitelek MŠ?

Jana Určitě se změnilo. Dříve jsme byly vedeny - centralismus fungoval. Dnes?

30. Je něco, co je pro tebe demotivující po 20 letech ve funkci?

Jana nesmyslné tabulky

31. Co si myslíš o 6 letém funkčním období ředitelek?

(přihlásíš se do konkurzu, pokud bude vyhlášen, přemýšlela jsi o tom, co bys dělala v případě neúspěchu v něm)

Jana Je to demotivující situace. Při neúspěchu - dočasně bych zůstala jako učitelka pokud by to šlo, ale hledala bych vzhledem ke svým zkušenostem jiné místo jako ředitelka. Ale

hledala bych i pozici mimo obor. Nepočítala jsem nikdy s tím, že bych opustila pozici ředitelky.

32. Je výhodou nebo nevýhodou setrvání ve funkci ředitele déle jak 20 let v jedné škole?

Jana Výhodou je že stále držím krok, nevýhody, může se stát, že bude brzdit školu ve vývoji.

33. Kolik let by bylo optimální zůstat ve funkci ředitele na jedné škole?

Jana Neomezovala bych lety pozici, je to o schopnosti člověka, pokud bude schopna přijímat nové informace a vstřebávat je.

34. Jak dlouho vydrží ředitel vysoké pracovní nasazení?

Jana Maximálně 20 let v produktivním věku mezi 35 - 55 rokem.

35. Změnily se Tvé priority v profesním a osobním životě po 20 letech?

Jana Nikdy jsem takto o tom nepřemýšlela. Potřebuji mít vztahy v pohodě, děcka musí být spokojené, finančně nás to nikam neposunulo. Vztahy pro mě byly a jsou důležité.

36. Co je pro tebe motivací do další práce?

Jana Že máme dobré jméno jako školka, odměny jsou už dnes motivační, a pro mě hlavně je to, že mě práce zatím stále baví. Stálost práce a zajištění jistoty. Seberealizace tam hraje roli také.

37. Jaké výzvy ve své práci vidíš do budoucna? Je něco čeho chceš ještě dosáhnout, zrealizovat?

Jana Neztratit krok s vývojem ve školství, s okolníma MŠ, vize mimořádné nemám a myslím, že s přibývajícimi lety jich bude čím dál méně.

Děkuji za rozhovor.

Přepis rozhovoru č. 2. ze dne 19. 12. 2014

Respondentka Ema

1. Co Tě přivedlo k tomu, že jsi se stala ředitelkou?

Ema Byla jsem oslovena inspektorkou, přihlásila jsem se a vyhrála jsem. Bylo to ještě za totality.

Porovnej změny: - měli jsme vypracované plány, byly už vypracované, které od nejjednoduššího ke složitějšímu navazovaly, věděli jsme přesně co ty děti ve 3 letech, ve 4 letech musí znát, co mají dělat, děti měly daný režim. Učitelky měly všechno systematicky naplánováno - dáno. Dneska si to všechno učitelky dělají samy. Změny mi daly dost práce si na to zvyknout, protože tenkrát měly režim a dneska když nechtějí pracovat, tak nepracují, my máme smíšené třídy v uvozovkách, protože předškoláky máme zvlášť. My děti nenásilně připravujeme už od tří let, protože ve škole se jich nikdo nebude ptát, jestli chce nebo nechce pracovat.

Takže ti více vyhovoval systém v totalitní době: - pro ty děti to bylo lepší, šly do školy a měly už zažitý nějaký řád. Ale samozřejmě dnešní doba má taky něco do sebe, protože zase ty děti můžou ovlivnit svoji činnost podle zájmu v době her.

Připravovala ses na konkurz nějak?

Ema Nijak zvlášť.

2. Jak hodnotíš celkově uběhlých 20 let?- po pracovní stránce, v osobním životě

Ema Velký problém byl v tom, že jsem začínala v době, kdy tahle školka byla podniková a personál patřil pod podnik, kde měl svoji vedoucí a učitelky po denně a v tom byl problém, protože paní vedoucí měla jinou představu, než já a to byl tak 3 roky velký kámen úrazu. My jsme se nedokázaly domluvit. Další problém bylo vybavení školky, bylo to moc špatné přesto, že to byla podniková školka, nic tady nebylo, musela jsem hodně roků na tom pracovat, shánět penízky a sponzory abych tu školku vybavila.

Začátky jsem měla hodně těžké, potom se změnou vedení v podniku dali provozní pod moje vedení, tak pak už to bylo lepší, ale začátky jsem měla hodně těžké.

3. Co se Ti obzvlášť povedlo a považuješ to za svůj největší úspěch?

Em Podařilo se mi dostat školku na úroveň ve vybavení, ve všech třídách, podařilo se mi zvelebit zahradu, všechny staré prvky byly vyměněny, podařil se nám projekt zahrada v přírodním stylu, podařilo se mně proškolit zaměstnance v oblasti logopedické prevence, podařilo se mi spolupracovat s klinickou logopedkou, protože rok od roku vidím, že je to horší a horší, na tuto oblast jsem se hodně zaměřila, ale záleží to na rodičích, kteří s dětmi necvičí a to je problém, už nevíme co bychom měly dělat, ale rodiče jsou nezodpovědní, neprocvičují s dětmi, vypíchla bych spolupráci s rodiči která je na velmi dobré úrovni. Pořádáme hodně akcí pro rodiče, děvčata byly vždycky proti tomu, proč by měly děti vystupovat a předvádět se, ale já jim říkám, že je to všechno pro dobro těch dětí, rodiče jsou nám za to vděční. Já nechcu, aby je drezúrovaly, vždyť je to jejich každodenní práce, vždyť to není nic jiného. Učitelkám vadí prezentace vlastní práce. Rodiče chtějí vidět každý to svoje dítě. V tomto vidím kus práce na těch učitelkách.

4. Co Ti pomohlo, že jsi toho dosáhla?

Em To že jsem hodně rodiče svolávala, dělala jsem s nimi schůzky, kde jsme spolu povídali o tom, co škola dělá, chystá. Důležitá byla komunikace s těmi rodiči.

5. Co se Ti povedlo méně nebo vůbec?

Pořád vidím nedostatky, co se týká záznamových listů, diagnostiky dětí, záznamových listů, evaluace, pořád v tom tápeme. Prošly jsme hodně školení a měly jsme z toho hlavu jak, hrůza, ale musely jsme si všechno podrobně vysvětlit a pochopit co je RVP, co je to integrovaný blok, dneska už je to si myslím v pořádku. Průměrný věk 45 let. Letos mi odešly 2 mladé učitelky a vrátila se mi učitelka, která tady už pracovala.

Úplně nejvíc se mi nepovedla práce s mladými učitelkami. Já za ty roky chci, aby to bylo pro děti, aby neměly ve škole problémy a ty nové učitelky to berou jinak, měly přístup -že to dítě k tomu vývojem přijde. Nepřijde, musíme s ním pomalounky dělat přípravu, dětem

pomoct, tam jsem narazila na nepochopení a potom odešly jedna po 2 letech a druhá po 5 letech odešla také. Ta jedna tu druhou stáhla. To nejde jenom sedět a hrát si s dětmi. Když pak chodí emaily od rodičů a ze školy, jak jsou děti dobře připraveny, tak je to pro mě zpětná vazba, že děláme ty věci dobře a hlavně pro dobro dětí. Toto jsem nezvládla ty mladé učitelky.

6. Je něco co bys dneska dělala úplně jinak?

Ema Nikdy jsem o tom takhle nepřemýšlela. Možná jsem měla s mladými učitelkami více komunikovat, více vysvětlovat, ale to fakt nešlo, byly nepřístupné, i když jsem vysvětlila, že je to ve prospěch dětí, možná jsem je měla nechat chodit do jiných tříd na náslechy.

7. Je něco čeho chceš ještě dosáhnout v profesním životě?

Ema Ne. Chci odejít do důchodu za 2 roky, myslím, že ne, udržet tu úroveň, kterou naše škola má, ještě jsme šly do výzvy, co se týká logopedického projektu, to bych chtěla ještě dotáhnout.

8. Co by Ti pomohlo do další práce?

Ema Pomohlo by mně, kdybych měla účetní, to by mně velice pomohlo.

9. Popiš své pocity při vstupu do budovy školy?

Ema Těším se na to, co mám naplánované, těším se mezi děti. Velmi mě zatěžuje a unavuje administrativa. Mám pocit, že to ředitelky v mateřských školách nemají jednoduché a nikoho to nezajímá. Ve škole má ředitel hospodářku, školníka. My jsme na všechno v mateřinkách samy.

10. Deleguješ povinnosti na učitelky a ostatní zaměstnance?

Ema Ne, stejně za to zodpovídám já, nemám čas věci po někom kontrolovat.

11. Jsou Tvoje doposud získané schopnosti, dovednosti, zkušenosti dostačující pro výkon funkce ředitelky?

Ema Nejsou dostačující. Nestačí mi dneska to, co dříve stačilo. Jezdím na semináře - snažím se doučovat na počítači.

12. Jaká je Tvoje představa budoucího profesního růstu?

Ema Nemám zájem už růst, ale jezdím na semináře, které si myslím že potřebuji.

13. Máš potřebu se dále vzdělávat - v čem?

Ema Nevím, ani ne.

14. Označ Svůj profesní růst na škále 1-10, kde jsi dnes?

Ema 7

Doplňující otázka - co je mezi 7 -10 Nevím, co mi chybí, nestačím to sledovat.

15. Myslíš si, že je potřeba zavést v českém školství kariérní řád - jak by měl podle tebe vypadat?

Ema nedokážu posoudit

16. Jakou nejvyšší pozici by mohla ředitelka MŠ získat ve svém kariérním růstu?

Ema nevím, už asi nic vyššího neexistuje

17. Je dostačující nabídka vzdělávání pro ředitelky po 20 a více letech ve funkci?

Ema Ani nevím, snad jo.

18. Porovnej požadavek na kompetence ředitelky v době Tvých začátků a dnes?

Ema Dřív když byly školské úřady, tak jsme měli všechno připravené, věděli jsme o změnách, o vyhláškách, zákonech a jejich změny, teď si musíme hledat všechno sami, je to spíš nevýhoda, protože jsme na všechno sami.

19. Jak zvládáš po 20 letech svoji pozici ředitelky?

Ema Mám pocit, že to dostatečně nezvládám, pořád mám pocit že nemám systém, administrativa mě hodně unavuje, dělám hodně práce, která mě zatěžuje.

20. Myslíš si, že je potřeba pravidelné vzdělávání ředitelů? Mělo by být systematické? Jak často by je měl ředitel absolvovat?

Ema měli by se vzdělávat, ale na to nemají moc čas, měli by se systematicky vzdělávat - tak po 3 letech a mělo by to být ukončeno nějakým výstupem.

21. Jaké vzdělávání potřebné pro funkci ředitelky jsi za 20 let praxe absolvovala?

Ema funkční kdysi před 27 lety, a pak hodně hlavně využívám semináře v oblasti pedagogické a legislativní

22. Jak získáváš informace o trendech a vývoji předškolního vzdělávání v ČR?

Ema Na internetu- hlavně

23. Které jsou Tvoje silné stránky?

Ema organizační schopnosti

24. Které jsou Tvoje slabé stránky?

Ema přistupovat ke každé učitelce podle jejích schopnosti

25. Jaké formy vzdělávání upřednostňuješ?

Ema semináře

26. Jak by vypadal kurz nebo školení pro Tebe na míru?

Ema Já možná v oblasti účetnictví bych potřebovala poradit

27. Jak by se dalo využít Tvých zkušeností mimo školu?

Ema Už ne, v tomto věku ne!, semináře v oblasti RVP, řízení školy ne-nevěřím si v této oblasti dostatečně, ale možná můj šálek kávy je folklór tak možná v této oblasti možná. V oblasti RVP, řízení ne, jezdit nikam nebudu. To jsou teda otázky, nevím, která ředitelka, po 29 letech ve funkci, bude ještě jezdit někde a dělat semináře pro druhé, výborná jsem myslím, že dobrá jsem v organizování.

28. Je něco, co by měly absolvovat potencionální nebo začínající ředitelky jako první?

Ema Nevím, asi by měly mít hlavně informace o legislativě.

29. Co bys mohla nabídnout, doporučit začínajícím ředitelkám?

Ema Na zavolání když za mnou přijde tak poradím určitě

30. Co se po 20 letech ve funkci ředitelky změnilo nebo naopak vůbec nezměnilo ve vzdělávání ředitelek MŠ?

Ema Vše je stejné, ale je to ovlivněno dobou.

31. Je něco, co je pro tebe demotivující po 20 letech ve funkci?

Ema Je to krátká doba, proč by nemohla být ve funkci, 10 let nebo 15 let. Když se bude vzdělávat. já to už neřeším, jdu za 1,5 roku do důchodu.

32. Je výhodou nebo nevýhodou setrvání ve funkci ředitele déle jak 20 let v jedné škole?

Ema určitě výhodou, pořád mě to baví, jsem hodně energický člověk a mám ráda nové věci, které realizuji u dětí, ale i ve školce - v celé školce.

33. Kolik let by bylo optimální zůstat ve funkci ředitele na jedné škole?

Ema Já jsem cítila krizi, když jsem měla ve školce problémovou mladou učitelku před 3 lety, Ona přišla z Waldorfské školy a takovým způsobem jako my jsme se to učili ve škole a přenášela své názory na ostatní učitelky. Jinak jsem krizi necítila nikdy, fakt nikdy. Mě to baví. Víc mě baví práce s dětmi než ta kancelářská práce. Dokážu relaxovat posledních 5, 6 let dokážu odpočívat.

34. Jak dlouho vydrží ředitel vysoké pracovní nasazení?

Ema je to na ředitelce, na jejím elánu a schopnostech

35. Změnily se Tvé priority v profesním a osobním životě po 20 letech?

Ema NE, nevím, v čem by se měly měnit, já jsem já a to mluví za všechno

36. Co je pro tebe motivací do další práce?

Ema Spokojené děti a spokojení rodiče to mně nabíjí.

37. Jaké výzvy ve své práci vidíš do budoucna? Je něco čeho chceš ještě dosáhnout, zrealizovat?

Ema Ještě bych chtěla zkusit získat peníze na logopedický projekt a zrealizovat ho, jinak už nic, ani toho už víc nestihnu.

38. Je něco co bys mi chtěla sdělit a já se na to nezeptala?

Ema -Měla jsi mi to říci dopředu, poslat předem otázky, já tak neumím mluvit. Já o těch věcech tak nikdy nepřemýšlím, ale promyslela bych si to, kdybych se mohla připravit předem.

Děkuji za rozhovor.

Přepis rozhovoru č. 3. ze dne 6. 1. 2015

Respondentka Zuzka

1. Co Tě přivedlo k tomu, že jsi se stala ředitelkou?

Zuzka Pracuji tady od školy a odchod ředitelky do důchodu byla pro mě výzva, a tak jsem to zkusila a obec mě chtěla.

2. Přípravovala ses na konkurz nějak?

Zuzka No v rámci možností jsem si našla dostupné zákony, ale ono toho moc nebylo k sehnání.

3. Jak hodnotíš celkově uběhlých 20 let?- po pracovní stránce, v osobním životě

Zuzka Docela dobře. Měly jsme s bývalou ředitelkou dobré vztahy. Ona mně hodně pomáhala a tak mi to ani nepřípadlo tak náročné. Mohla jsem se na ni obrátit vždycky, když jsem nevěděla co a jak udělat. V tomto byla dobrá a já fakt nemůžu říct, (jak jiné holky ředitelky říkají, že to bylo těžké) já jsem ten pocit fakt nikdy neměla. Ona za námi ráda chodila pořád.

4. Co se Ti obzvlášť povedlo a považuješ to za svůj největší úspěch?

Zuzka No povedlo se mi opravit celou budovu školky, zateplit, udělat fasádu, taky jsme měnili kotelnu, v posledních letech jsme opravili zahradu a ještě mě čeká voda, ale to už nebude tak náročné. Hodně nám vždycky vycházela obec vstříc, fakt máme hodně dobré vztahy. Hledí si školky i školy. V pedagogické práci jsme se v posledních dvou letech zaměřily na ekologii, protože je to v dnešní době potřeba.**5. Co Ti pomohlo, že jsi toho dosáhla?**

Zuzka Asi mi nejvíc pomohlo, že mě ta práce baví. Musím říct, že i po tolika letech pořád, jako mě to baví, chodím, jsem ráda, teď jak jsme byli ty dva týdny doma, tak už jsem se

těšila do práce, prostě tak to je. Druhá věc, pohodový kolektiv dá se říct, i když já je moc nezatěžuji, i když bych mohla, ale ten pohodový kolektiv je pro mě důležitý. Když něco, vždycky mi vyjdou vstříc, na všem jsme se vždycky domluvily a třetí věc, asi ty finance, bez kterých bych toho moc taky neudělala. Takže přístup obce - finance z obce. Já se snažím zajistit učitelkám celé úvazky, aby byla spokojenost i na jejich straně.

6. Co se Ti povedlo méně nebo vůbec?

Zuzka Roky se mi nedaří prokousat se hodnocením práce, hodnocením dětí. Dát to do funkčního tvaru, který by nám pomohl a moc nás nezatěžoval. Aby to nebylo jen nesmyslné papírování a nic. Není nám to dostatečně jasné, neumíme využít záznamů v papírech, zdá se mně to, že pořád nevíme co s tím. Pomohlo by nám, kdyby nás někdo někam šupl, že by nám řekl, co máme dělat. My jezdíme na školení, ale stejně se vracíme s pocitem, že nevíme, že nás to neposunulo. Tak to je taková berlička, která se za mnou táhne.

7. Je něco, co bys dneska dělala úplně jinak?

Zuzka Ne. Jsem spokojená s tím, jak jsem to vedla, nevím jestli bych dělala něco jinak. Nic asi.

8. Je něco čeho chceš ještě dosáhnout v profesním životě?

Zuzka Pořád tu školku vést jak to bude nejlépe možné. Poslední roky jsme se zaměřily na ekologickou výchovu, to nás posunulo, tak tady v tom pokračovat je teď aktuální. A co se mě samotné týká, jestli bude vyhlášeno školení pro ředitele – funkční, tak se znovu přihlásím. Já jsem byla ve svých začátcích, byla jsem na nějakém školení, ale to nové nemám. Přece jen po těch letech bych se ráda dozvěděla něco nového.

9. Co by Ti pomohlo do další práce?

Zuzka Přivítala bych ve školce paní učitelku, která by přinášela nové postupy a věci, protože my jsme tady stálý kolektiv a už jsme tady dlouho stejné a ty nápady - pořád dokola.

Já jsem teď přijala novou paní učitelku Mgr., od které jsem očekávala, že přinese ze školy nové nápady a změny a není tomu tak. Někdy se stane, že se vybere špatně. Tak uvidím, kdo přijde po ní. Tak to jsem očekávala, že nás to někam posune - nový člověk a neposunulo nás to nikam.

10. Popiš své pocity při vstupu do budovy školy?

Zuzka Dobrý mám pocit, přijdu do tepla, voní to tady, přemýšlím, co budeme dnes dělat. Těším se.

11. Deleguješ povinnosti na učitelky a ostatní zaměstnance?

Zuzka Něco málo mají děvčata na starost, ale moc toho nemají. Stačím na to sama.

12. Jsou Tvoje doposud získané schopnosti, dovednosti, zkušenosti dostačující pro výkon funkce ředitelky?

Zuzka Nestačí. Ale mám záprah i doma, ale chtěla bych to funkční absolvovat. Ale léta se sama vymlouvám na jiné povinnosti a teď už jsem stará.

13. Jaká je Tvoje představa budoucího profesního růstu?

Zuzka Chtěla bych si po letech ještě jednou udělat funkční - novodobé. Dělala jsem ho před 23 lety a od té doby nastalo tolik změn. Chodila jsem na semináře, ale chtěla bych ty informace slyšet všechny najednou, abych si to sama mohla urovnat - v sobě.

14. Máš potřebu se dále vzdělávat - v čem?

Zuzka Mám podle potřeby.

15. Označ Svůj profesní růst na škále 1-10, kde jsi dnes.

Zuzka 5-6,

chybí mi vysokoškolské vzdělání, i když původně jsme byly učitelky. Tolik ekonomických a právních věcí co máme za krkem, co musíme znát.

16. Myslíš si, že je potřeba zavést v českém školství kariérní řád - jak by měl podle Tebe vypadat?

Zuzka. Ne není důvod, je to zbytečnost, když je člověk šikovný, nepotřebuje školu žádnou a když je poleno nepomůže mu žádná škola. To mám teď zkušenost.

17. Jakou nejvyšší pozici by mohla ředitelka MŠ získat ve svém kariérním růstu?

Zuzka Asi ani nic.

18. Je dostačující nabídka vzdělávání pro ředitelky po 20 a více letech ve funkci?

Zuzka Nabídka nám nevyhovuje, dál jako do Prahy se nám nechce už jezdit a tady na Moravě mám pocit, že je to pořád dokola stejné pro nás.

- **co Ti chybí úplně, co je nedostatečné vzhledem k Tvé praxi:** nechybí nic, nevím co mi chybí, možná asi souhrn všech potřebných informací za 10 let - nejen pro ředitelskou práci, ale i pro pedagogickou.

19. Porovnej požadavek na kompetence ředitelky v době Tvých začátků a dnes?

Zuzka No to se porovnat nedá, to je tak propastný rozdíl, co jsem dřív potřebovala vypsát soupisku něco kolem pošty - její vyřízení. Teď bych potřebovala ekonomické vzdělání a právní taky. Na pedagogické se vůbec nedostává a není to dobře. Je to smutné. Je to neporovnatelné.

20. Jak zvládáš po 20 letech svoji pozici ředitelky?

Zuzka Mám pocit že to zvládám, jinak bych to nemohla dělat, kdybych byla unavená, znechucená.

21. Myslíš, že je potřeba pravidelné, systematické vzdělávání ředitelek MŠ?

Zuzka Nevím. Co by se mělo v systematickém vzdělávání vzdělávat. Každý má asi jinou potřebu-nevím.

22. Jaké vzdělávání potřebné pro funkci ředitelky jsi za 20 let praxe absolvovala?

Zuzka Kdysi dávno funkční, a pak semináře zaměřené jak na pedagogickou práci, tak na zákony. Chystám se znovu přihlásit na to funkční, jak jsem ti říkala na začátku.

23. Jak získáváš informace o trendech a vývoji předškolního vzdělávání v ČR?

Zuzka Odebírám pedagogické časopisy, a na internetu. Tam hodně.

24. Které jsou Tvoje silné stránky?

Zuzka Jsem dobrá v zodpovědnosti

25. Které jsou Tvoje slabé stránky?

Zuzka Z obavy, aby to bylo v pořádku, radši si vše dělám sama. Asi nevěřím moc lidem, i když ne, že bych jim nevěřila, ale radši si to udělám sama a vím, že je to v pořádku.

26. Jaké formy vzdělávání upřednostňuješ?

Zuzka Já raděj poslouchám výklad, jsem lenoch v tomto, ale když je dobrý seminář formou dílny, tak to mám ráda taky a odnesu si odtud víc než z přednášky.

27. Jak by vypadal kurz nebo školení pro Tebe na míru?

Zuzka Mám problém s hodnocením - tak formou zapojení se do činnosti, abych to pochopila, jak se to má dělat.

28. Jak by se dalo využít Tvých zkušeností mimo školu?

Zuzka To teda fakt nevím, nevím.

29. Je něco co by měly absolvovat potencionální nebo začínající ředitelky jako první?

Zuzka Nevím, co by měla znát, ale měla by mít manažerské schopnosti.

30. Co bys mohla nabídnout, doporučit začínajícím ředitelkám?

Zuzka Konzultace nové ředitelky u mě i mě u ní, s ekonomikou i právními věcmi bych jí poradila.

31. Co se po 20 letech ve funkci ředitelky změnilo nebo naopak vůbec nezměnilo ve vzdělávání ředitelek MŠ?

Zuzka Přibylo hodně zodpovědnosti, administrativy, ekonomické věci. A ředitelka v mateřince je na všechno sama.

32. Je něco, co je pro Tebe demotivující po 20 letech ve funkci?

Zuzka Přístup některých rodičů, když se snažíš a kvůli blbosti se všechno zkazí. Myslím jako, že dobré jméno školky poškozují malichernosti některých rodičů.

33. Co si myslíš o 6 letém funkčním období ředitelek?

(přihlásíš se do konkurzu, pokud bude vyhlášen, - přemýšlela jsi o tom, co bys dělala v případě neúspěchu v něm)

Zuzka Je to vyložená blbost, mě to uráží, když tě po 6 letech odvolají, nemůžeš si naplánovat nic v životě a v práci toho také moc nestihneš. Do konkurzu bych se asi

přihlásila a kdybych neuspěla, nevadilo by mi, vrátit se učit i dneska někdy když je toho moc - těch papírů před koncem roku a tak, tak si říkám, že už bych šla raději i učit, ale pak mě to přejde. Baví mě i práce v té kanceláři.

34. Je výhodou nebo nevýhodou setrvání ve funkci ředitele déle jak 20 let v jedné škole?

Zuzka Snažím se pracovat tak, aby to nebyla nevýhoda pro školku, ale je fakt že po 20 letech je člověk docela vyšřavený a nové nápady už taky chybí, ale zase se orientuje v dané problematice, zná provozní záležitosti. Snad převažují ty výhody.

35. Kolik let by bylo optimální zůstat ve funkci ředitele na jedné škole?

Zuzka Nevím, já mám pořád dost elánu, ale umím také relaxovat necítím se unavená - zatím. Je to individuální. Nedokážu to posoudit.

36. Jak dlouho vydrží ředitel vysoké pracovní nasazení?

Zuzka Co je to plné nasazení - když je konec roku, nebo kontrola ČŠI, z města, tak člověk dělá, jak je potřeba.

Ono to bez odpočinku nejde dělat dlouho, ale já si myslím, že pracuju naplno. Nemám čas ani jít za holkama na pokec, pracovní dobu mám vytíženou. Cítím se izolovaná od holek. To mě mrzí. Ráda relaxuju na zahrádce.

37. Změnily se Tvé priority v profesním a osobním životě po 20 letech?

Zuzka Vždycky jsem měla práci, rodinu, své zájmy. Nemám pocit že jsem změnila své priority, myslím, že ne.**38. Co je pro Tebe motivací do další práce?**

Zuzka Aby to tu všechno fungovalo, aby byli děti, rodiče spokojeni, taky obec aby se mnou byla spokojena.

39. Jaké výzvy ve své práci vidíš do budoucna? Je něco čeho chceš ještě dosáhnout, zrealizovat?

Zuzka Vzhledem k tomu, že jsem školu celou opravila, tak už nic většího, udržovat školku ve stavu v jakém je.