

Postavení vedoucích učitelek v řízení z hlediska klimatu mateřských škol

Bc. Kateřina Novotná

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Novotná**
Osobní číslo: **H21074**
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Postavení vedoucích učitelek v řízení z hlediska klimatu mateřských škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se distribuovaným leadershipem a rolí vedoucích učitelek mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek o postavení vedoucích učitelek při řízení mateřských škol.

Formulace výzkumného problému, výzkumných cílů a návrh metodologického postupu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím metod interview a fokusové skupiny.

Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.

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

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

Seznam doporučené literatury:

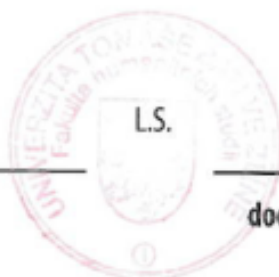
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2020). *Middle Leadership in Schools: A practical guide for leading learning*. New York: Routledge.
- Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43–56. Dostupné z: <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019>
- Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Trojanová, I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Petra Fenyková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne **18. listopadu 2022**

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.4.2023

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se věnuje vedoucím učitelkám a jejich specifickému postavení v řízení z hlediska klimatu mateřských škol. Teoretická část se zaměřuje na vztah mezi vedoucími učitelkami, řízením a klimatem mateřských škol. Pro realizaci empirické části byl zvolen kvalitativní design výzkumu s použitím metod polostrukturovaného interview a fokusové skupiny s pedagogickými pracovníky. Výzkumná data byla analyzována a interpretována. V závěru práce jsou diskutovány výsledky výzkumu a je zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: vedoucí učitelka, klima mateřské školy, management mateřské školy, leadership, distribuovaný pedagogický leadership

ABSTRACT

The present thesis focuses on middle leaders and their specific position in management in terms of the kindergarten climate. The theoretical part focuses on the relationship between the position of middle leaders and kindergarten climate. To carry out the empirical part, a qualitative research design was chosen using semi-structured interview methods and a focus group with teaching staff. The research data was analyzed and interpreted. The paper concludes with a discussion of the research findings and a recommendation for kindergarten practice.

Keywords: middle leader, kindergarten climate, preprimary management, leadership, distributed pedagogical leadership

Chtěla bych zde poděkovat prof. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D., za to, že mi svěřila tak jedinečné a doposud nezkoumané téma. Současně bych chtěla poděkovat také PhDr. Petře Fenykové, Ph.D., že mě vzala pod své křídla odborníka a byla mým mentorem. Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se do výzkumu zapojili s chutí a ochotou, neboť bez nich by tato práce nevznikla. Nakonec patří dík také mé rodině a přátelům za podporu a motivaci.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 MANAGEMENT & LEADERSHIP V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	13
1.1 MANAGEMENT MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.2 LEADERSHIP V MATEŘSKÉ ŠKOLE	14
1.3.1 Teorie distribuovaného leadershipu	15
1.3.2 Teorie pedagogického leadershipu.....	16
1.4 VZTAH MEZI LEADERSHIPEM A MANAGEMENTEM.....	17
1.5 SHRNUÍ KAPITOLY	18
2 TEORETICKÝ KONCEPT KLIMATU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	19
2.1 KLIMA MATEŘSKÉ ŠKOLY	19
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.3 TYPY KLIMATU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	22
2.4 SHRNUÍ KAPITOLY	23
3 VEDOUCÍ UČITELKA JAKO SPECIFIKUM STŘEDNÍHO MANAGEMENTU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	24
3.1 VEDOUCÍ UČITELKA NEBOLI MIDDLE LEADER.....	24
3.2 ROLE VEDOUCÍ UČITELKY	26
3.3 KOMPETENCE VEDOUCÍ UČITELKY	27
3.4 SHRNUÍ KAPITOLY	29
4 PŘEHLEDOVÁ STUDIE VÝZKUMŮ K PROBLEMATICE VÝZKUMU.....	30
5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	33
II EMPIRICKÁ ČÁST	34
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
6.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	35
6.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	36
6.3 VÝZKUMNÉ METODY A POSTUP PŘI ZPRACOVÁNÍ DAT	38
6.3.1 Polostrukturované interview	38
6.3.2 Fokusová skupina.....	39
6.3.3 Analýza dat.....	39
6.4 ETIKA VÝZKUMU	40
7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	41
7.1 VEDOUCÍ UČITELKA JAKO MALÁ ŘEDITELKA.....	41
7.1.1 Pozice vedoucí učitelky – volba nebo nutnost	43
7.1.2 První dojem	45

7.1.3	Důležitost pedagogické praxe a zkušeností.....	46
7.1.4	Kvalifikace vs. Sebevzdělávání	47
7.1.5	Kompetence jako nezbytný základ.....	48
7.2	MULTIROLE VEDOUCÍ UČITELKY	51
7.2.1	Motivující leader	52
7.2.2	Schopná manažerka.....	53
7.2.3	Stále jako učitelka	56
7.2.4	Mediátor problémů a sporů	57
8	ZÁVĚRY VÝZKUMU	64
8.1	DISKUSE	67
8.2	LIMITY VÝZKUMU	69
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	78
	SEZNAM SCHÉMAT	79
	SEZNAM TABULEK.....	80
	SEZNAM PŘÍLOH.....	81

ÚVOD

Vedoucí učitelky. Každý, kdo se pohybuje na poli preprimárního vzdělávání tento pojem velmi dobře zná a operuje s ním, a také v běžné praxi je používán na každodenní bázi. Vedoucí učitelky tvoří důležitý mezičlánek mezi vedením mateřských škol a dalšími pracovníky, a přestože je jejich postavení v řízení zásadní pro chod sloučených mateřských škol, oficiálně vlastně neexistují.

Postavení vedoucích učitelek v řízení je velmi specifické, neboť nemají plnou rozhodovací pravomoc jako ředitelka, ale zároveň mají na starost zajišťování plynulého a efektivního chodu mateřských škol. S tím se pojí mnoho různých rolí a povinností, které zastávají, ale především mají díky svému postavení unikátní možnost zásadně ovlivňovat klima mateřských škol. Cílem teoretické části je proto sumarizovat poznatky o vedoucích učitelkách a současně systematizovat poznatky o managementu a leadershipu v mateřských školách a jeho vlivu na klima těchto institucí.

První kapitola je blíže zaměřena na management a leadership v mateřské škole, neboť tyto dva pojmy spolu velmi úzce souvisí a stojí na nich hlavní poslání vedoucích učitelek. Na tuto kapitolu navazuje část věnovaná klimatu mateřských škol, jelikož právě z hlediska řízení a vedení dalších pracovníků může být klima mateřských škol ovlivňováno. Poslední kapitola je poté věnovaná vedoucím učitelkám, které jsou článkem, který stojí v řízení sloučených mateřských škol a mají tedy možnost ovlivnit klima nejvíce.

V empirické části, která je orientována kvalitativně, je cílem především odkrýt vztah mezi postavením vedoucích učitelek v řízení a klimatem mateřských škol. V souvislosti s tímto cílem je předmětem zájmu také objasnění postavení vedoucích učitelek v řízení, popis náplně jejich práce, objasnění vlivu vedoucích učitelek na klima mateřských škol a popis stylu vedení vedoucích učitelek ve vztahu ke klimatu. Vzhledem k feminizaci učitelské profese (Zormanová, 2020; Deng et al., 2023) je v této práci uváděn pouze ženský rod. Z hlediska metodologie byly využity dvě metody. Polostrukturované interview s pedagogickými pracovníky, které bylo hlavní metodou, a metodou doplňující byla fokusová skupina s učitelkami vybrané mateřské školy. Získaná data byla následně analyzována a byla interpretována výzkumná zjištění. V závěru byly shrnuty a diskutovány výsledky výzkumu a uvedeny také jeho limity.

Problematika vedoucích učitelek je ve své podstatě tabula rasa výzkumů, neboť dosud byla zkoumána pouze minimálně, a to především v zahraničí. Jejich postavení

v řízení mateřských škol je přitom velmi specifické nejen pro chod mateřských škol, ale i jejich klima. Přesto jejich práce nemá jasně stanovený a jednotně ucelený rámec. Jaké tedy mají postavení v řízení? Co je vlastně jejich práce? Jaká je jejich role? A především, jak mohou ovlivnit klima mateřských škol? Na tyto otázky se pokusím odpovědět v této práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MANAGEMENT & LEADERSHIP V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Management a leadership, dva na první pohled jednoduché termíny, které se běžně používají nejen v pedagogickém prostředí. Při bližším prozkoumání jsou však mnohem složitější a jeden bez druhého nemůžou existovat, neboť jsou spolu úzce spjaty a ovlivňují dění v mateřské škole. Proto bude tato kapitola zaměřena na vymezení těchto pojmů a vztahu mezi nimi.

1.1 Management mateřské školy

Škola, ať už mateřská, či jakákoli jiná je především organizace komplexních aktivit, které vykonávají lidé v ní a které jsou koordinovány různými osobami. Právě z tohoto důvodu je pro školu důležité její řízení neboli management, v jehož rámci jsou tyto různé činnosti koordinovány k naplnění stanovených a požadovaných cílů či potřeb (Allen, 2015). To znamená, že úkoly řízení školy jsou stanoveny v souladu s charakteristikami a potřebami samotné školy. Proto mají její členové mnohem větší autonomii a odpovědnost za užívání dostupných zdrojů k řešení problémů a provádění efektivních vzdělávacích činností v zájmu dlouhodobého rozvoje školy (Cheng, 2022). Na management školy můžeme tedy nazírat jako na **řídící proces**, který dané školské instituci umožňuje využívat různé zdroje ke kvalitnímu dosahování předem vymezených cílů, za účelem dalšího rozvoje školy a naplňování potřeb jejích účastníků. S tímto pohledem na management školy částečně koresponduje i Zarotis (2020), který uvádí, že řízení vzdělávací organizace je proces koordinace lidí, činností a také existujících nástrojů, jehož účelem je efektivnější poskytování vzdělávání.

Jak bylo zmíněno, hlavními aktéry managementu školy jsou **lidé a jejich činnost**. Dle Shibuya (2022) jsou to činnosti jako administrativní řízení, které je vedené ředitelkami nebo odborné řízení vedené učiteli. Konkrétně je **management školy utvářen**:

- **vedením školy** – ředitelka, potažmo zástupce ředitelky,
- **středním managementem** – článek představující větší skupinu jedinců, avšak s absencí konečné odpovědnosti za řízení školy. Patří sem například vedoucí školní jídelny, koordinátoři či vedoucí učitelky.
- **a dalšími učiteli a pracovníky** (Trojan, 2014).

Pro tuto práci je zásadní zejména role středního managementu školy, respektive jednoho jejího specifika, kterým jsou vedoucí učitelky (viz. Kapitola 3). Jak již ovšem bylo

zmíněno výše, k managementu se úzce pojí také leadership jinak řečeno vedení, neboť tyto dva procesy jsou na sobě závislé.

1.2 Leadership v mateřské škole

Vedení neboli leadership je pojem obsáhlý a těžko uchopitelný. Definice, které se jej pokoušení objasnit je mnoho. Některé jej označují jako koncept (Rodd, 2013; Northouse, 2021), jiné jako proces (Vroom & Jago, 2007; Storey et al., 2016). Vymezují jej úzce i široce a je tedy náročné vybrat jen jednu. Poměrně jednoduchou definici předkládá Moloney a Petersen (2017), který definuje leadership jako proces vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a nabývání jejich závazku a angažovanosti. Oproti tomu Malik a Azmat (2019) definují leadership obšírněji jakožto proces interaktivního ovlivňování, ke kterému dochází v případě kdy někteří lidé přijmou někoho jako vedoucího, aby dosáhli společných cílů. O něco přesnější definici poté předkládá Northouse (2021), dle kterého je leadership nějaká transakční událost odehrávající se mezi leaderem (vedoucím) a jeho podřízenými. Je to tedy interaktivní událost a zabývá se tím, jak vedoucí ovlivňuje své podřízené a jakým způsobem probíhá komunikace mezi těmito dvěma stranami. Vedoucí podle tohoto autora směřují svou energii k jednotlivcům, kteří společně usilují o dosažení určitého cíle.

V této práci je jakožto top leader (hlavní vedoucí) mateřské školy chápána její ředitelka, neboť nese i konečnou odpovědnost za její řízení. Každá ředitelka však k vedení lidí přistupuje jiným způsobem a může mít jiný „**leadership style**“ neboli styl vedení. Ten je možno chápat jako vnímaný vzorec chování, který vedoucí projevuje při udávání směru a ovlivňování svých podřízených. Z výzkumů, které byly v nedávné době provedeny, byly zdůrazněny dva, jež jsou uváděny jako jedny z nejvstřícnějších stylů vedení. Jedná se o Instruktivní leadership a **distribuívaný leadership** (Bellibas & Liu, 2018), přičemž právě leadership distribuovaný je součástí distribuovaného pedagogického leadershipu, který je v prostředí mateřských škol, přesněji řečeno těch sloučených, zásadní.

1.3 Distribuovaný pedagogický leadership

Distribuovaný pedagogický leadership je **koncept leadershipu**, který zahrnuje prvky leadershipu distribuovaného a pedagogického. Kombinace těchto dvou stylů vedení spočívá v tom, že pedagogické vedení je uskutečňováno samostatně jak formálními vedoucími (ředitelky), tak i těmi neformálními (middle leaders), přičemž jsou na sobě

vzájemně závislí prostřednictvím organizačního kontextu. Tento styl vedení je běžně praktikován ve finských preprimárních zařízeních, konkrétně v dětských centrech, kde jedna ředitelka obvykle vede 2-3 dětská centra. Důvodem je geografická roztržitost dětských center (Heikka & Suhonen, 2019). Tento styl leadershipu zmiňují z toho důvodu, že i v našem českém prostředí se objevuje podobný princip vedení mateřských škol. Přesněji řečeno princip mateřských škol sloučených, ať už v podobě sloučení více mateřských škol či v podobě sloučení mateřské a základní školy. Pavlopoulos (2021) dodává, že v takovém případě ředitelka školy deleguje některé odpovědnosti na middle leadery (vedoucí učitelky), jejichž rolí je:

- Na jedné straně **řízení** dané mateřské školy (ale jen do určité míry),
- na straně druhé **vedení** dalších pracovníků školy
- a na straně třetí **vzdělávání** dětí.

1.3.1 Teorie distribuovaného leadershipu

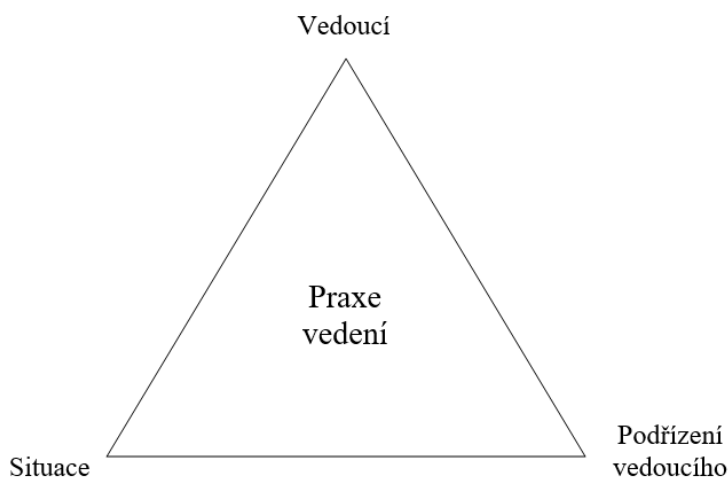
Distribuovaný leadership je jedním ze stylů vedení a je charakterizován jako určitá forma kolektivního a sdíleného vedení, která zahrnuje všechny osoby ve škole podle jejich odborných znalostí (Shava & Tlou, 2018). Jedná se o poměrně proměnlivý koncept, který ovšem obsahuje určité základní prvky jiných stylů vedení, jenž jej vymezují. Zahrnuje některé prvky stylu sdíleného vedení, také týmového vedení a v neposlední řadě i prvky vedení demokratického. Tam (2018) tyto charakteristiky a prvky distribuovaného leadershipu shrnula do **pěti dimenzí**:

1. **Zapojení lidí** – více vedoucích plní úlohu vedení společně
2. **Kultura** – resp. aspekty koordinace, spolupráce, paralely a kolektivismu
3. **Cíl** – proces distribuovaného vlivu
4. **Forma** – koexistence různých forem vedení (individuálního, kolektivního, formálního i neformálního)
5. **Organizační struktura** – heterarchická – která dle Nguyen, Ng a Yap (2017) zajišťuje horizontální vazby, jež umožňují spolupráci různých prvků organizace a zároveň individuálně optimalizovat různá měřítka úspěchu.

Jedním z prvků distribuovaného leadershipu je také důraz na vedení jako na praxi, a ne pouze jako roli či odpovědnost. Teorie distribuovaného leadershipu z této perspektivy

objasňuje realitu školy prostřednictvím praktického modelu, který je založený na definování a interpretaci reálného vedení v praxi.

Schéma 1 Distribuovaný leadership v praxi (vlastní tvorba, inspirováno Spillane, 2012)



Z výše uvedeného schématu vyplývá, že distribuovaný leadership vzniká v praxi jakožto výsledek vzájemných interakcí mezi třemi aspekty. Těmito třemi aspekty jsou – **vedoucí**, kterým je v tomto případě ředitelka školy; **podřízení vedoucího** (většinou učitelé a střední management) a **situace**. Zde je důležité zmínit, že aspekt „situace“ jednak praktické vedení ovlivňuje, ale je jím také ovlivňován. Spillane (2012) dodává, že se v ní neměří jen výkon leadera, ale i výkon middle leaderů (viz. Kapitola 3), jelikož tvoří společný celek.

1.3.2 Teorie pedagogického leadershipu

Pedagogický leadership znamená ve zkratce vedení odborné práce k dosažení organizačních cílů. I tento koncept leadershipu je však těžko definovatelný, jelikož může být vysvětlen mnoha způsoby. Na jednu stranu jej lze popsat jako „**vedení k učení**“, na stranu druhou jako „**vedení instruktivní**“ (instructional leadership), které je v posledních letech často vyzdvižováno (Seiser, 2020). Oproti tomu v užším smyslu jej chápe Atkinson a Beigun (2017) jako práci lidí, kteří zastávají manažerské pozice a kteří jsou odpovědní za stanovování cílů vzdělávání.

Teorie pedagogického leadershipu zahrnuje nejen vedení každodenních pedagogických aktivit a práce v zařízeních pro preprimární vzdělávání, ale také vedení pedagogické reflexe, hodnocení, či posilování rozvoje jak z pohledu pedagogického, tak z pohledu profesního (Sakr & O’Sullivan, 2022). Pedagogický vedoucí poté nese

odpovědnost za podporu a inspiraci pedagogů a za formování školy jako učící se organizace, což může dělat například úpravami kurikulárních dokumentů.

1.4 Vztah mezi leadershipem a managementem

Každý proces v mateřské škole, i ten řídicí, je závislý na pracovnících a na správném fungování pracovníků této organizace. To, jak je tato skupina lidí **vedena** bývá často jedním z hlavních determinantů míry úspěchu manažera dané instituce (Moloney & Petersen, 2017), ale také jejího klimatu. Úzký vztah mezi leadershipem a managementem je tedy patrný už na první pohled, což potvrzuje i koncepce tzv. **manažerské mřížky** (ang. managerial grid). Tato mřížka slouží k definování stylů vedení na základě míry zaměření leadera na výsledky, potažmo řízení, a na pracovníky, respektive jejich vedení (Alonzo, 2018). Přestože se jedná o poměrně starý koncept, neboť byl vyvinut okolo roku 1964 Robertem Blakem a Jane Moutonovou (Ronald, 2014), je v posledních letech stále častěji využíván.

Schéma 2 Manažerská mřížka (vlastní tvorba, inspirováno Carlson & McKee, 2001)

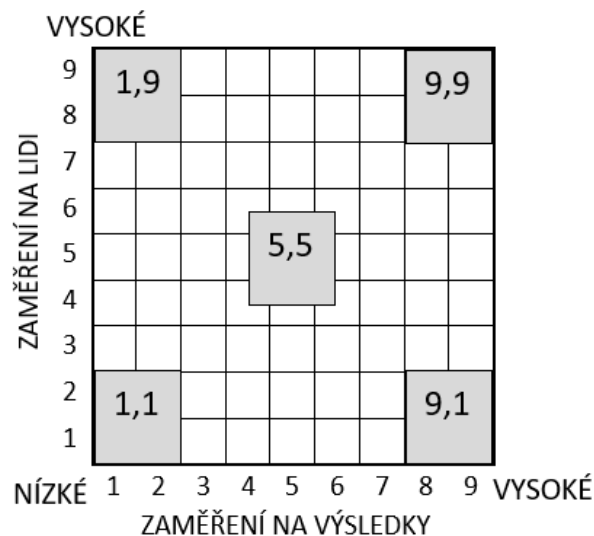


Schéma naznačuje, že je mřížka rozdělena na dvě osy – zaměření na výsledky a zaměření na lidi. Na základě míry těchto dvou zaměření popsali autoři pět stylů vedení. První z nich s mírou 1,9 označuje tzv. **Country club leadera**. Jedná se o vedoucího se vstřícným stylem vedení, který klade důraz na spokojenost lidí, ale míra zaměření na výsledek je malá. Druhý, s mírou 1,1, je označován jako **Laisses-faire leader**, tedy někdo, kdo má přímo lhostejný přístup jak k vedení lidí, tak i k řízení. Jako **Middle of the road leader** je

označován vedoucí s mírou 5,5. V tomto případě je styl vedoucího někde uprostřed řízení i vedení a snaží se obě strany balancovat. Jedná se tedy o status quo. V pořadí čtvrtý, s mírou 9,1, je označován **Autoritarian leader**, tedy leader, který se zaměřuje především na výsledky a řízení. A jako poslední je uváděn, s mírou 9,9, **Participative team leader**. V tomto případě se jedná o skutečného vůdce, který se maximálně zaměřuje nejen na řízení a výsledky, ale také na lidi, kteří se na výsledcích podílejí (Ronald, 2014; Mirčetić, 2019).

1.5 Shrnutí kapitoly

Tato kapitola se zabývá managementem školy a jeho vztahem s leadershipem. Management školy je proces řízení, jehož hlavními účastníky je ředitelka potažmo její zástupce, střední management, ostatní učitelé a pracovníci a činnosti všech těchto lidí. Aby však tento proces fungoval efektivně je zapotřebí nejen řízení školy jako instituce, ale také vedení všech pracovníků, kteří se na tomto procesu podílejí. Důležité ovšem není jen vedení samo o sobě, nýbrž i způsob, jakým vedoucí osoba k vedení přistupuje. Právě vybraný styl vedení totiž určuje směr vývoje školy a ovlivňuje jeho účastníky i klima celé instituce. Distribuovaný pedagogický leadership, který je předmětem této kapitoly je koncept složený ze dvou různých stylů vedení a jeho principy jsou často uplatňovány ve vedení mateřských škol sloučených s jinou vzdělávací institucí (MŠ, ZŠ), které jsou podstatou této práce.

2 TEORETICKÝ KONCEPT KLIMATU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Každá mateřská škola má svou fyzickou hmotnou podobu, kterou můžeme vidět, ale také své specifické klima. Klima sice vidět nemůžeme, nicméně tam je a má své určité charakteristiky, které mateřskou školu odlišují od ostatních. Dalo by se tedy metaforicky popsat jako osobnost mateřské školy. V této kapitole bude vymezen teoretický koncept klimatu mateřské školy spolu s faktory, které jej utvářejí a charakterizují. Také budou nastíněny typy klimatu, neboť mohou být rozpoznány podobně jako různé typy osobnosti.

2.1 Klima mateřské školy

Školní klima je mnohými autory přirovnáváno k osobnosti školy. Ačkoli je jeho koncept podobně jako osobnost složitý, a přestože po několika desítkách let jeho studií neexistuje jasná shoda mezi výzkumníky, mají všechny definice něco společné. Všechny jej pojí především se vztahem k jeho účastníkům.

Například Bear (2020) definuje klima školy jako kvalitu a charakter života v ní, který zahrnuje očekávání, normy a hodnoty podporující pocit fyzického, sociálního i emocionálního bezpečí. Poměrně obecně definuje školní klima Marshall (2004 in Kılınc, 2014), dle něj se jedná o mocný a vícerozměrný organizační koncept, který silně ovlivňuje nejen členy vzdělávací instituce, ale také samotné vzdělávací prostředí. Oproti tomu Hadiyanto a Pransiska (2017) uvádějí o poznání konkrétnější definici. Podle nich školní klima označuje sdílené názory, hodnoty a postoje, které určují interakci mezi dětmi, učiteli a správci. Také upravuje přijatelné parametry a normy chování, které ve škole existují. Výstižnou definici lze najít také v českém prostředí, konkrétně u Čapka (2010), který klima školy vymezuje jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání.“ (s. 134) Zahrnuje vzájemnou komunikaci, sociální vztahy, vnímání prostředí, a také prožitky, emoce a jiné sociální či psychické procesy.

Na základě výčtu těchto širokých i úzce vymezujících definic, může být tedy klima školy jednoduše sumarizováno jako soubor vlastností, které školu obklopují, odlišují ji od ostatních a vyskytují se v důsledku interakcí sociálního a fyzického prostředí se všemi jeho účastníky.

2.2 Faktory ovlivňující klima mateřské školy

Klima každé školy je tvořeno a ovlivňováno různými faktory, kterých existuje poměrně velké množství. Bylo zjištěno, že prvky, které jej tvoří jsou složité a rozmanité. Navíc pak sahají od kvality interakcí mezi jeho účastníky až po fyzickou strukturu budovy dané vzdělávací instituce a úroveň fyzického i psychického pohodlí jednotlivců v ní (Moro et al., 2019). Je tedy zřejmé, že klima školy není určováno pouze jedním, či několika málo faktory, ale mnoha, neboť je závislé na vzájemné interakci mezi nimi.

Často zmiňovanými faktory, které klima školy ovlivňují jsou například leadership neboli vedení, také manažeři a zaměstnanci, či externí podmínky vzdělávací instituce jako je například ekonomická situace. Dalšími faktory jsou odměny a tresty, struktura úkolů, rozhodování, tlak na úspěch a rozvoj, bezpečnost a riziko úkolů nebo také flexibilita ve vztahu k dosahování organizačních cílů (Agustina et al., 2021). Mezi autory z různých zemí panuje určitý konsenzus v tom, který z prvků patří k těm nejzásadnějším, které se na klimatu školy podílejí. Jsou jím **manažeři/vedoucí, jejich styl vedení a vztahy s ostatními členy školy**. Dokladem tohoto tvrzení je například nedávný výzkum Karademira a Orzena (2020), kteří zkoumali klima mateřských škol z pohledu ředitelů a učitelů. Zjistili, že role vedoucích pracovníků a jejich stylu vedení je ve vztahu s dalšími pedagogickými pracovníky signifikantní pro tvorbu pozitivního klimatu. Výsledky jejich výzkumu tak odkazují právě na výše zmíněnou tezi.

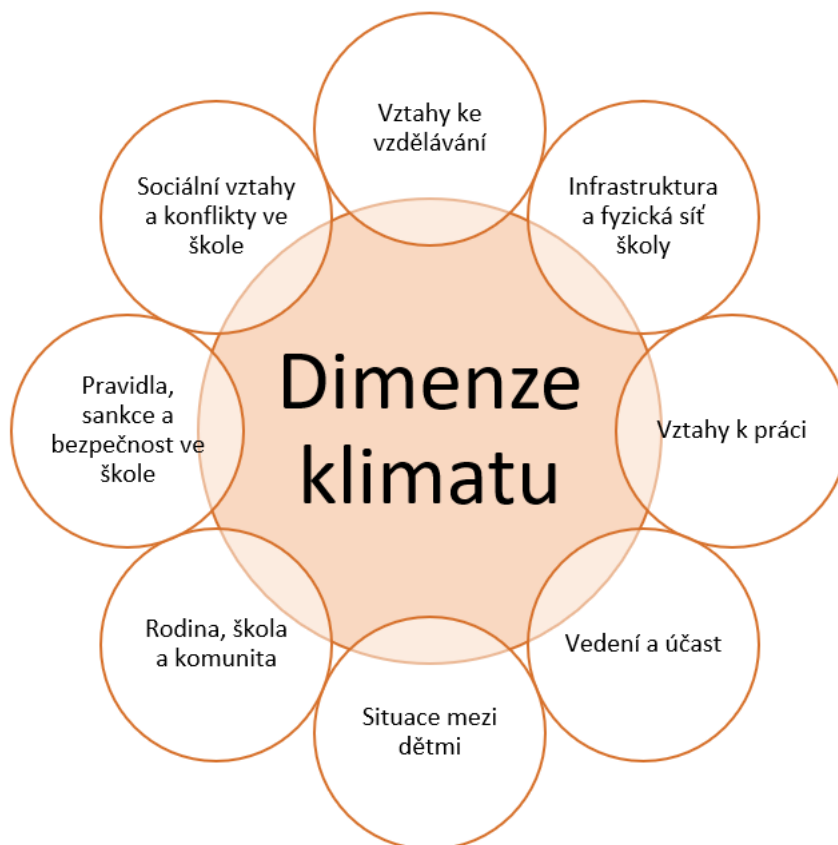
V případě mateřské školy je ovšem potřeba počítat také s jistými specifiky, kterými se odlišuje od dalších školských institucí a která se podílejí na ovlivňování jejího klimatu. Mezi těmito specifickými prvky je:

- Více pedagogických pracovníků, pracujících současně pouze s jednou skupinou dětí.
- Práce vykonávaná ve směnách (ranní/odpolední).
- Přímý každodenní kontakt s rodiči dětí.
- Spojení více pracovišť jedné mateřské školy či spojení mateřské školy se školou základní.

Vinha, Morais a Moro (2017) vytvořili **rámec školního klimatu**, který sestavili z osmi dimenzí, ve kterých jsou jednotlivé faktory obsaženy. Těchto osm dimenzí je vzájemně propojeno a jsou považovány za složky tvořící klima školy. Přestože je jejich

rámec vytvořen pro klima základních škol, lze se jím inspirovat a aplikovat jej i na mateřské školy.

Schéma 3 Dimenze klimatu mateřské školy (vlastní tvorba, inspirováno Vinha et al., 2017)



Výše uvedené schéma znázorňuje všech osm dimenzí, které tvoří a ovlivňují klima mateřské školy. Lze spatřit **dimenzi vztahů ke vzdělávání**, jež je založena na vnímání školy jakožto efektivního místa pro práci se znalostmi. Místa, kde je investováno do úspěchu, motivace, a účasti dětí. Tato dimenze také předpokládá efektivní výkon učitelů a přítomnost diferencovaných strategií, upřednostňujících učení každého jednotlivce. Druhou dimenzi tvoří **sociální vztahy a konflikty ve škole**, která se už podle jejího názvu týká vztahů a konfliktů, ale také vnímání kvality vztahů mezi účastníky školy a konflikty mezi zaměstnanci. Základem této dimenze je teze, že dobrá kvalita vztahového klimatu je výsledkem především pozitivních vztahů, vyskytujících se v tomto prostředí. Další, v pořadí třetí dimenzí je dimenze zahrnující **pravidla, sankce a bezpečnost ve škole**. Ta souvisí s intervencemi v mezilidských konfliktech ve škole a zabývá se obsahem a zpracováním pravidel a sankcí, stejně jako pořádkem, spravedlností, soudržností, bezpečím a pohodou v prostředí mateřské školy. Následující dimenze se týká různých **situací mezi dětmi**,

a to ve smyslu jejich chování k ostatním dětem. Pátou dimenzi tvoří **rodina, škola a komunita**, respektive vnímání kvality vztahů mezi těmito třemi prvky, a to včetně respektu, důvěry, podpory a sdílení společných cílů. V pořadí šestá dimenze se dotýká **infrastruktury a fyzické sítě školy**. Jedná se tedy o kvalitu infrastruktury a fyzického prostoru školy, využití tohoto prostoru a o péči o něj. Do této dimenze můžeme zařadit veškerý nábytek, zařízení, knihy, materiály všeho druhu a jejich organizování, které by mělo vytvářet příjemné, bezpečné a podnětné prostředí. Předposlední dimenze je **dimenze vztahů k práci**. V tomto případě se jedná o pocity vedoucích a učitelů ve vztahu k jejich pracovnímu prostředí a instituci jako takové. Tato dimenze obsahuje také vnímání profesní kvalifikace, studijní postupy, různá ocenění a spokojenost pojící se s motivací a podporou od vedoucích pracovníků pro roli, kterou zaměstnanci školy vykonávají. Poslední z osmi dimenzí je **vedení a účast**. Tato dimenze zahrnuje vnímání kvality procesů používaných k identifikaci potřeb mateřské školy a k evaluaci jejich výsledků. Patří sem mimo jiné i organizace a spojení s různými sektory tvořícími školní komunitu, ve smyslu podpory pro participaci a efektivní spolupráci na společných cílech (Vinha et al., 2017). Jak je tedy možné vidět, dimenze se dotýkají všech, kteří se v mateřské škole nacházejí – vedoucích pracovníků, učitelů, dalších zaměstnanců i dětí a jejich zákonných zástupců. Utvářejí tak klima školy, jak jej vnímají lidé uvnitř i mimo ni.

2.3 Typy klimatu mateřské školy

Jak již bylo zmíněno, klima každé mateřské školy je velmi specifické, což se odvíjí od různých faktorů, které jej utvářejí a ovlivňují. Přesto lze na základě určitých převažujících hledisek, přiřadit dané klima školy k některému z **teoretických typů klimatu**. Hledisek, podle kterých je možné tyto typy rozlišovat je nepřeberné množství. Odborná literatura předkládá poměrně rozsáhlou nabídku různých klasifikací klimatu, které vznikly v průběhu posledních desetiletích a dělí se například podle výchovného stylu apod.

Při rešerši literatury o různých klasifikacích, mě ovšem zaujala jedna, která dělí **typy klimatu podle interakcí mezi jeho účastníky**. Na tuto klasifikaci odkazují ve svých článcích Rapti (2015) a také Akudo (2021). Daná klasifikace vymezuje klima – otevřené, řízené, autonomní, otcovské, všední a uzavřené. **Otevřené klima školy** reflektuje podporující, přátelské, důvěrné a vstřícné prostředí. V takovém klimatu jsou vztahy mezi jednotlivci a skupinami pozitivní, což přispívá k rozvoji školy. Oproti tomu **klima uzavřené** je přesným opakem toho otevřeného. Jeho hlavní prvky tvoří neangažovanost, nedůvěra a nezájem jak ze strany vedení školy, tak ze strany učitelů. Rozvoj školy

v takovém klimatu je všem lhostejný. Dalším z typů je **klima řízené**, ve kterém se klade důraz především na plnění úkolů a cílů, proto zbývá jen malý prostor pro vzájemnou interakci. **Klima autonomní** symbolizuje školu, kde mají učitelé svobodu v jednání a vedoucí jsou „zapálení“ do své práce. Ve škole s takovým klimatem existuje velmi úzký vztah mezi všemi jeho účastníky (od vedoucích přes učitele a děti až po rodiče). **Otcovský typ klimatu** definuje klima školy jako takové, ve kterém je vedení sice pracovité, nicméně na ostatní učitele nepůsobí a styl vedení inklinuje k autokracii. Posledním z typů je **klima všední**. Jeho popis je velmi podobný stylu „laissez-faire“, které lze velmi jednoduše s trochou nadsázky popsat jako „ať si každý dělá co chce“.

V souvislosti s touto klasifikací upozorňuje Varlı (2015 in Dursun et. al, 2022) na existenci úzkého vztahu mezi typem klimatu a stylem vedení (leadership style) v dané instituci. Dle jeho teze se například ve školách, jež vykazují známky autokratického vedení, utváří spíše klima uzavřené, zatímco ve školách s demokratickým přístupem k vedení vzniká klima otevřené.

2.4 Shrnutí kapitoly

Tato kapitola se věnovala především vymezení teoretického konceptu klimatu mateřské školy. Klima tvořící podstatu této práce je nedílnou součástí každé mateřské školy a je utvářeno prakticky vším, co ji obklopuje, čímž danou mateřskou školu odlišuje od ostatních. Jeho hlavní složkou jsou vzájemné interakce mezi mnoha rozmanitými faktory, které jej ovlivňují a které jsou na sobě závislé. Velký význam přitom hrají všichni lidé, kteří se v tomto prostředí pohybují – od rodičů přes děti a učitele až po vedoucí učitele a ředitelku. Z tohoto důvodu je možné klasifikovat klima v každé mateřské škole na základě interakcí mezi všemi jeho účastníky, a také na základě stylu vedení v dané mateřské škole, neboť vztah mezi těmito dvěma prvky je velmi úzký.

3 VEDOUcí UČITELKA JAKO SPECIFIKUM STŘEDNÍHO MANAGEMENTU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vedoucí učitelka je nejen v českém, ale i ve slovenském pedagogickém prostředí všemi akceptovaný pojem, nicméně nikde není jasně definován a ukotven. Nespadá do školské ani do právní terminologie, neboť v legislativě je skrytý pod pojmem „vedoucí organizačního útvaru“. Dokonce ani v pedagogickém slovníku, který obsahuje přibližně 1700 hesel o něm není ani zmínka. Přesto se jedná o známý, zažitý a každodenně používaný termín. Co jej, dle mého názoru, činí natolik specifickým, je pravděpodobně skutečnost, že je používán pouze v rámci sloučených mateřských škol anebo sloučení mateřské a základní školy. Tato kapitola bude tedy věnována vedoucím učitelkám, jejich roli a kompetencím, kterými by měly disponovat.

3.1 Vedoucí učitelka neboli middle leader

Vedoucí učitelka je nadřízeným i podřízeným, učí, ale zároveň má na starost i určité administrativní záležitosti, týkající se chodu a organizace školy. Stojí tedy takřkajíc mezi mlýnskými kameny. S tímto metaforickým, přesto výstižným výrazem se shoduje kupříkladu Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012), kteří vedoucí učitelky řadí do **oblasti středního managementu školy** a jejichž tvrzení navíc koresponduje zahraniční literatura. V zahraničí se však pojem střední management (ang. Middle management) ve spojitosti se školstvím nevyužívá příliš často, neboť v poslední době bývá nahrazován termínem middle leadership neboli „střední vedení“. Tento terminologický transfer objasňuje Bufalino (2017), podle kterého se v tomto posunu odráží především aktuálně přijímaný dominantní diskurz, jenž přikládá větší důraz na vedení lidí než na management instituce. Dodává však, že právě tito middle leaders mohou mít velmi zásadní vliv na kvalitu vzdělávání ve školách i jejich řízení.

Middle leaders jsou v odborném pedagogickém prostředí označováni jako pracovníci s vedoucí pozicí ve vzdělávací instituci, kteří mimo jiné mají také významnou pedagogickou roli (Gurr, 2019). Od ředitelek se odlišují hlavně tím, že nenesou organizační odpovědnost za všechny složky zajišťující plynulý chod školy. Jejich postavení jim navíc umožňuje věnovat se i přímé učitelské činnosti (Lipscombe, 2021). Jsou to tedy vedoucí pracovníci středního managementu, s určitou poziční odpovědností na realizování změn ve svých školách, kteří jsou zároveň úzce propojeni se třídou, kde dochází ke vzdělávání dětí (Grootenboer, Edwards-Groves & Rönnerman, 2014, podle

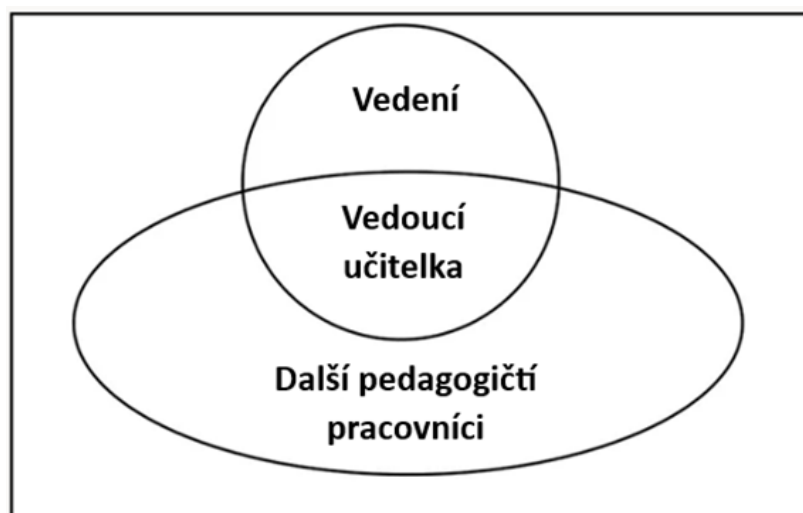
Grootenboer, 2020). Mezi middle leaders tedy do **úrovně středního managementu** v mateřské škole mohou být řazeni:

- Vedoucí učitelky.
- Vedoucí školní jídelny.
- Koordinátoři – kurikula, rozvoje atd. (Lhotková et al., 2012).

V této práci je však jako middle leader specificky označována pouze vedoucí učitelka. Do této skupiny bývají někdy nesprávně zařazováni zástupci ředitelky, kteří ovšem tvoří samostatnou kategorii, neboť jak uvádí Trojan (2014) taková osoba musí být schopna plně zastoupit ředitelku – tedy celou její funkci.

Pozici v managementu školy, na které se middle leader (v tomto případě vedoucí učitelka) nachází vystihuje níže uvedeným diagramem Grootenboer, Edwards-Groves a Rönnerman (2020). Ve schématu zahrnují vedení, vedoucí učitelku i další pedagogické pracovníky.

Schéma 4 Diagram pozice middle leader (vlastní tvorba, inspirováno Grootenboer et al., 2020)



Grootenbergerovo schéma ilustruje pozici vedoucí učitelky tak, že ji neodděluje ve zvláštní samostatné skupině, ale její pozici vnímá spíše se spojením formálního vedení školy (ředitelkou) i s dalšími pedagogickými pracovníky. Vedoucí učitelky jsou tudíž dle tohoto schématu nedílnou **součástí obou skupin** a mají tudíž možnost ovlivnit rozvoj školy i jejich účastníků. Podobně jako Buffalino nebo Grootenboer, také Shaked a Schechter (2017) podotýkají, že postavení vedoucích učitelek je klíčové pro celkový příznivý vývoj vzdělávací instituce. Neopomíjejí však jeho důležitost i pro vedení týmu učitelů z hlediska

plánování, organizování a vyhodnocování edukační činnosti. Dle nich je však náplň práce těchto vedoucích pracovníků do značné míry závislá na konkrétním definování jejich role ředitelkou školy, a především na míře jejich dovedností a schopností umožňujících jim vykonávat profesní úlohu.

3.2 Role vedoucí učitelky

Role vedoucí učitelky jsou velmi podobné rolím zástupce ředitelky nebo přímo ředitelky mateřské školy, avšak s rozdílem, že konečnou odpovědnost má vždy ředitelka. Trojanová (2017) specifikovala konkrétně **tři hlavní role**, které vedoucí pracovníci vykonávají v rámci jejich funkce. Nicméně tyto tři role odpovídají i náplni funkce vedoucích učitelek – Leader, manažer a vykonavatel, přičemž pod pojem vykonavatel je myšlena vyučovací činnost. Tímto rozdělením rolí jsem se nechala inspirovat a na jeho základě jsem vytvořila následující **schéma znázorňující role vedoucí učitelky**.

Schéma 5 Role vedoucí učitelky (vlastní tvorba, inspirováno Trojanová, 2017)

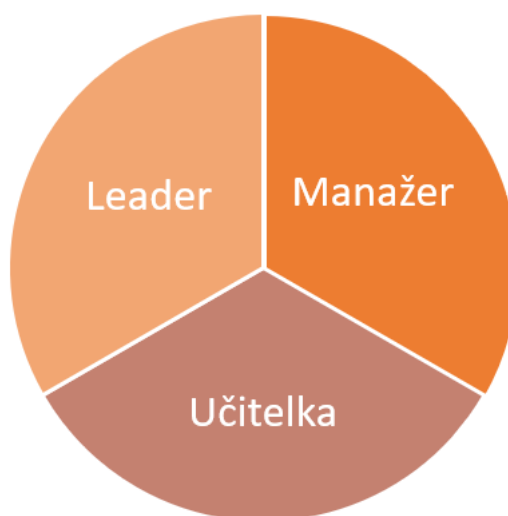


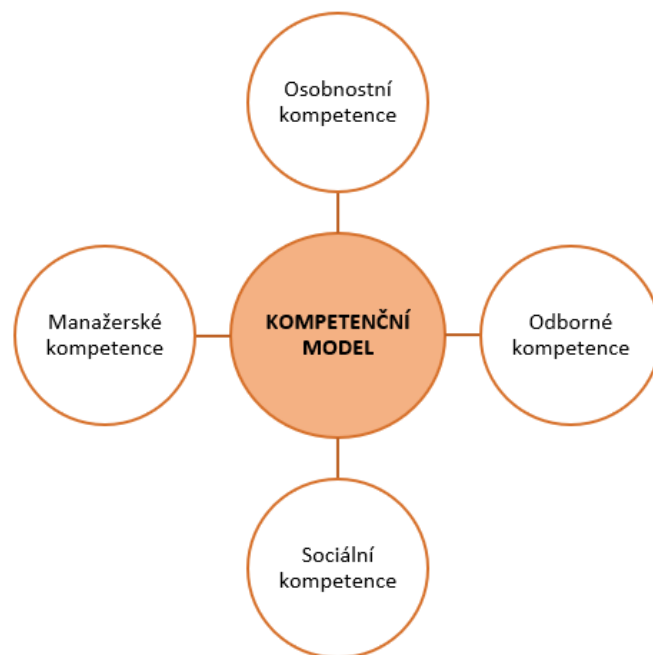
Schéma znázorňuje **tribridní roli** vedoucích učitelek sloučených mateřských škol, která by se ve zkratce dala popsat jako **LMU – leader, manažer, učitelka**. Jakožto **leader** vedoucí učitelka vede tým pracovníků dané mateřské školy, řeší konflikty, komunikuje a také motivuje své podřízené. V rámci role **manažer** vedoucí učitelka plánuje, organizuje, kontroluje či hodnotí procesy v mateřské škole a jako **učitelka** se přímo podílí na vzdělávacím procesu, tedy na výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. K tomu, aby však mohla všechny role plynule a efektivně vykonávat, potřebuje vedoucí učitelka také určitý soubor kompetencí.

3.3 Kompetence vedoucí učitelky

Jak již bylo zmíněno výše, vedoucí učitelky spadají do oblasti středního managementu, která se nachází na pomezí učení a vedení. Aby ovšem tato úroveň mateřských škol mohla fungovat, je zapotřebí určitých kompetencí neboli způsobilostí, kterými by vedoucí učitelky měly disponovat. Měli by tedy mít osvojený jistý komplexní soubor znalostí, dovedností, postojů a hodnot, odrážejících se v jejich návycích, myšlení a jednání při plnění jejich pracovních povinností (Asmarani et al., 2021).

Lhotková et al. (2012) tyto podstatné a nezbytné kompetence uspořádala do **kompetenčního modelu** tvořeného čtyřmi hlavními oblastmi.

Schéma 6 Kompetenční model středního managementu (Lhotková et al., 2012)



Zmíněný kompetenční model je tvořen oblastí **osobnostních kompetencí**, oblastí **kompetencí sociálních**, dále oblastí **manažerských kompetencí** a poslední oblast se vztahuje na **kompetence odborné**. Do první z oblastí – **osobnostní** – spadá například zvládání emocí, schopnost sebereflexe, iniciativa, loajalita, seberozvoj. Zmíněné dílčí kompetence symbolizují manažera jakožto vzor pro děti i pro kolegy, ale také se promítají do preferovaného stylu řízení a autority manažera. Další, v pořadí druhá oblast – **sociální** – obsahuje kompetence jako je řešení problémů, efektivní komunikace, asertivní jednání, kooperace a empatie. Ty tedy tvoří soubor sociálních kompetencí, které manažer potřebuje k řešení každodenních situací, vztahujících se k náplni jeho práce. Oblast **manažerských kompetencí** v sobě zahrnuje plánování, kontrolu a hodnocení, vedení týmů, vedení porad či

motivování podřízených. Tyto dílčí kompetence jsou pro vedoucí učitelku důležité především z hlediska řízení a vedení. Poslední ze zmíněných oblastí je **oblast odborná**. Do ní se řadí například pedagogika a didaktika, odborný obsah předmětů, práce se ŠVP, individuální přístup k dětem anebo znalost práce s ICT. Jedná se o kompetence známé z profesního standardu Vašutové a jsou důležité, neboť jak uvádí Lhotková et al. (2012) vedoucí pracovník by měl rozumět práci svých podřízených (v případě vedoucích učitelek i svojí práci).

Přestože kompetenční model zdůrazňuje potřebu všech oblastí kompetencí, dodatečný průzkum, který Lhotková et al. (2012) provedla odhalil důležitost jednotlivých oblastí kompetencí. Na základě těchto výsledků vytvořila **pyramidu důležitosti zmíněných kompetenčních oblastí**. Jak sama dodává, hierarchie této pyramidy „představuje chápání funkce středního managementu školy – od odborníka v oblasti vzdělávání k manažerovi, který je vzorem pro ostatní a který dokáže řešit vzájemné pracovní vztahy.“ (s. 85–86)

Schéma 7 Pyramida důležitosti kompetencí středního managementu (Lhotková et al., 2012, s. 85)



Čtyři úrovně pyramidy představují čtyři výše zmíněné oblasti kompetencí, kterými by vedoucí učitelky měly disponovat. Nejdůležitější úroveň tvoří **oblast odborných kompetencí**, tedy kompetence, které dělají vedoucí učitelku odborníkem ve svém oboru. Druhé v pořadí jsou kompetence z **oblasti manažerské**, jež vedoucí učitelka potřebuje k efektivnímu vedení týmu. Jako třetí byly zvoleny **osobnostní kompetence**, tedy schopnost sebereflexe či zvládnutí emocí a poslední úroveň je tvořena **oblastí sociálních**

kompetencí, které vedoucí učitelka potřebuje k řešení různých problémů a ke spolupráci s ostatními účastníky vzdělávací instituce.

3.4 Shrnutí kapitoly

Předmětem obsahu této kapitoly jsou vedoucí učitelky neboli middle leaders, které jsou specifickým a základním prvkem této práce. Vedoucí učitelky jsou podstatnou součástí spousty mateřských škol v České republice, a přesto dosud nebyly příliš zkoumány. Ve své podstatě jsou vedoucími pracovníky mateřských škol, které mají určitou manažerskou roli stejně jako odpovědnost za vedení učitelů, ale zároveň se podílejí na přímém vzdělávacím procesu. K tomu, aby takovou funkci mohly plnohodnotně vykonávat, by však měly disponovat kompetencemi z různých oblastí včetně té manažerské či odborné. Vedoucí učitelky stojí tedy někde mezi ředitelkou a učitelkami, což jim ve velké míře dává možnost ovlivňovat nejen dění v mateřské škole, ale také její klima.

4 PŘEHLEDOVÁ STUDIE VÝZKUMŮ K PROBLEMATICE VÝZKUMU

Výzkumů, které se věnují této specifické problematice je poměrně malé množství. Přesto však existují a pokud se problematice postavení vedoucích učitelek v řízení z hlediska klimatu mateřských škol netýkají přímo, tak alespoň nepřímo.

Tabulka 1 Přehled výzkumů

PŘEHLED VÝZKUMŮ

PŘEHLED VÝZKUMŮ			
Urbánek	2008	Klima učitelského sboru v případové studii základní školy	Případová studie
Ahmad & Tajasom	2011	Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia	Kvantitativní výzkum
Cavrini et al.	2014	School Climate: Parents', Students' And Teachers' Perceptions	Kvantitativní výzkum
Kılınç	2014	Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate	Kvantitativní výzkum
Orzea	2016	Teachers' perspective on school climate	Případová studie
Ozen	2018	A Qualitative Study of School Climate According to Teachers' Perceptions	Kvalitativní výzkum
Bellibas & Liu	2018	The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate	Kvantitativní výzkum
Rozkovcová & Novotová	2019	Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol	Kvalitativní výzkum
Karademir & Oren	2020	Okul İklimi: Anaokulu Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla Karşılaştırmalı Bir Araştırma	Smišený výzkum
Harari Paltiel	2022	Understanding the leadership perceptions of ECE leaders in Israel	Kvalitativní výzkum

Dohledané výzkumy mají různorodý charakter, od případové studie přes kvalitativní a kvantitativní výzkum až po výzkum smíšený. V letech 2008–2016 se výzkumy opíraly převážně o kvantitativní šetření prostřednictvím dotazníků. V posledních 5 letech však výzkumy mají spíše kvalitativní charakter realizovaný v podobě interview.

Urbánek (2008) se v případové studii zabýval klimatem učitelských sborů na základní škole a jeho významem pro fungování, rozvoj a změny ve škole. Získaná data z celkem 47 základních škol byla zpracována clusterovou analýzou z níž jako klíčový aktéři pro změnu ve škole vyplynuli učitelé. Charakteristiky klimatu učitelského sboru byly doplňujícím indikátorem.

Ahmad a Tajasom (2011) uskutečnili kvantitativní šetření v rámci středních škol v Malajsii s cílem prozkoumat vztah mezi pohledem učitelů na styl vedení ředitelek (specificky transformativní a transakční) a školním klimatem. Do výzkumu se zapojilo 141 učitelů prostřednictvím dotazníku, z něhož vyplynulo, že transformativní styl vedení má dopad hned na čtyři aspekty klimatu školy (př. inovace nebo profesní zájem), zatímco transakční styl vedení ovlivňuje pouze participativní rozhodování.

Carvini et al. (2014) provedli kvantitativní výzkum zaměřený na klima školy v jedné italské provincii. Výzkumu se účastnilo celkem 13 500 rodičů, studentů a učitelů z mateřských, základních, středních a vysokých škol. Data získaná z vyplněných dotazníků vykazovala významné rozdíly mezi jednotlivými stupni škol, a to hlavně ve významu osobního přístupu mezi dítětem a učitelem a ve významu profesní spokojenosti, spolupráce a integraci ve škole i mimo ni.

Kılınc (2014) se ve svém kvantitativním výzkumu, snažil zkoumat vztah mezi leadershipem učitelů a školním klimatem. Výzkumu se účastnilo 259 učitelů základních škol, kteří se nacházeli na vzdělávací konferenci v Barfě, přičemž získaná data naznačují negativní a významné vztahy mezi restriktivním školním klimatem a leadershipem učitelů. Oproti tomu direktivní klima školy, se ukázalo být jediným pozitivním prediktorem leadershipu vedení.

Orzea (2016) se zabývala klimatem školy z pohledu učitelů. Případové studie se zúčastnilo 83 učitelů základních škol prostřednictvím dotazníkového šetření. Z výsledků vyplynulo, že pro mladé učitele je školní klima méně příznivé než pro učitele starší, neboť nemají dostatečnou podporu ve své práci a považují se tak za méně výkonné.

Rozkovcová a Novotová (2018) se v kvalitativní případové studii, realizované ve třech českých základních školách, zabývala styly vedení školy a jejich dopadem na klima učitelských sborů. Data byla sesbírána formou rozhovorů s učiteli a s vedením škol. Dále skrze fokusovou skupinu s některými žáky, a také rozbořením výročních zpráv a dalších dokumentů škol. Z výsledků vyplynula rozmanitost užívaných stylů vedení a jako významným faktorem při tvorbě klimatu se ukázaly být ředitelky a jejich vztah k učitelům.

Ozen (2018) zpracoval kvalitativní výzkum, který se zabýval školním klimatem z pohledu učitelů, a to prostřednictvím polostrukturovaných interview s 18 učiteli základních škol v tureckém městě Kutahya. Z výzkumu vyplynulo, že klima v Kutahya není příliš pozitivní, především kvůli nadměrnému množství administrativních činností. Výsledky odhalily i negativní přístup učitelů ke kreativním a novým nápadům a poukázaly na favorizující a striktně formálně komunikující ředitele, s jejichž prací mnoho učitelů nebylo spokojeno. Stejně tak získaná data prokázala téměř neexistující týmovou práci.

Bellibas a Liu (2018) zkoumali do jaké míry styly vedení určují klima školy za účelem identifikovat, zda existuje nějaký vztah mezi řediteli uplatňovaným stylem vedení a jejich pohledem na klima školy. Výsledky, které byly získány ze souboru dat o ředitelích z TALIS (2013) ukazují, že ředitelé kladou důraz na instruktivní a sdílený leadership, což může hrát roli v podpoře důvěry, kolegiality a respektu.

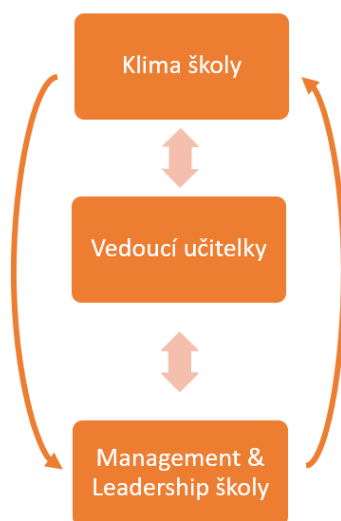
Karademir a Oren (2020) uskutečnili smíšený výzkum s cílem prozkoumat klima mateřských škol a odhalit faktory, které jej ovlivňují. Jejich výzkum měl dvě fáze, přičemž v první určovalo 115 učitelů a 34 ředitelů pracovní klima školy (podle škály), zatímco ve druhé fázi byly provedeny polostrukturované interview s učiteli a řediteli těch škol, které měly podle škály nejvyšší a nejnižší skóre, aby tak bylo možné zjistit důvody rozdílů v klimatu školy. Získaná data poukázala na signifikantní roli ředitelů škol a jejich stylu vedení a vztah s ostatními učiteli při tvorbě pozitivního klimatu.

Harahi Paltiel (2022) se ve svém kvalitativním výzkumu zabýval vedoucími učitelkami s cílem prozkoumat vývoj vnímání vedoucích učitelů 5 let po zavedení jejich role v Izraeli. Jeho výzkum byl proveden pod záštitou většího projektu, který se zaměřoval na různé aspekty vedoucí role. Z výsledků vyplynulo, že se vedoucí učitelé vnímají v první řadě jako kolegové učitelů a až poté jako zástupci nadřízených. Často se však také potýkají s dvojími závazky – vůči učitelům a vůči vedení. Přestože těmto participantům role vedoucích rozšířila praxi a motivovala je k postupu v oboru, přispěla také negativními dopady jako jsou frustrace či vyhoření.

5 SHRNU TÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Smyslem shrnutí teoretické části je ucelení vztahu mezi jednotlivými kapitolami, jejichž obsah vymezuje teoretický podklad celého výzkumu. Pro větší přehlednost lze tento vztah mezi managementem, leadershipem, klimatem a vedoucími učitelkami znázornit pomocí níže uvedeného schématu.

Schéma 8 Vztah mezi kapitolami (vlastní tvorba)



Zatímco management se týká spíše řízení mateřské školy jakožto organizace určené ke vzdělávání, leadership je orientován na vedení těch, kteří se na procesu řízení podílejí. Koexistují tedy v těsném vztahu a jeden bez druhého nemůže fungovat. To, jakým způsobem jsou pracovníci vedeni, tedy jaký styl vedení využívá vedoucí osoba (ať už ředitelka nebo vedoucí učitelka), ovlivňuje nejen samotný chod mateřské školy, ale také její klima. Neboť klima je tvořeno především vzájemnými interakcemi mezi na sobě závislými faktory sociálního i fyzického prostředí a všech jejích účastníků. Zároveň je ovšem nutné podotknout, že ovlivňování je obousměrné, tím pádem klima může ovlivňovat všechny jeho účastníky stejně jako oni mohou ovlivňovat jej. Jedná se o velmi úzce provázaný vztah a vedoucí učitelky, jak naznačuje schéma, stojí v jeho středu. Jak totiž podotýká mnoho autorů, vedoucí učitelky mohou mít zásadní vliv na kvalitu řízení školy, tedy na její management. Mohou ovlivnit také její klima, neboť podobně jako ředitelky i ony mají určitý styl vedení, který uplatňují při práci s dalšími učiteli a pracovníky. Nicméně nestojí přímo v čele školy a nenesou tudíž konečnou odpovědnost za její řízení. To znamená, že i ony jsou ovlivňovány řízením a leadershipem ze strany jejich nadřízeného, stejně tak jako jsou ovlivňovány klimatem školy, které je utvářeno na základě jejich práce a jejich stylu vedení.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se věnuje postavení vedoucích učitelek v řízení, a to především z hlediska klimatu mateřských škol. Je koncipována do kvalitativního designu výzkumu, jehož prostřednictvím může výzkumník získat obsáhlejší množství informací (Švaříček & Šedřová, 2014). Tento typ výzkumu navíc umožňuje ponořit se hlouběji do dané problematiky a blíže spolupracovat s jednotlivými participantkami. V rámci výzkumu byly zvoleny dvě metody (hlavní a doplňující). Hlavní metodou je polostrukturované interview. Metodou doplňující je fokusová skupina. V této kapitole jsou nejprve formulovány cíle výzkumu spolu s výzkumnými otázkami. Následně byly strukturovány podkapitoly o výzkumném souboru, o výběru metod a postupu zpracování dat a o etice výzkumu. Další kapitoly jsou poté zaměřeny na interpretaci výzkumných zjištění, která jsou poté shrnuta v závěrech a diskutována s jinými výzkumy.

6.1 Výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem empirické části je odkrýt vztah mezi postavením vedoucích učitelek v řízení a klimatem mateřských škol. K tomuto cíli se váže také hlavní výzkumná otázka, na kterou by mělo být odpovězeno v závěrech výzkumu spolu s dílčími otázkami.

Dílčí výzkumné cíle:

- Objasnit postavení vedoucích učitelek v řízení mateřských škol.
- Popsat práci vedoucích učitelek.
- Odhalit vliv vedoucích učitelek na klima mateřských škol.
- Popsat styl vedení vedoucích učitelek ve vztahu ke klimatu.

Hlavní výzkumná otázka: Jaký je vztah mezi postavením vedoucích učitelek v řízení a klimatem mateřských škol

Výzkumné otázky:

- Jaké mají vedoucí učitelky postavení v řízení mateřských škol?
- Co je náplní práce vedoucích učitelek?
- Jaký vliv mají vedoucí učitelky na klima mateřských škol?
- Jak se styl vedení vedoucích učitelek vztahuje ke klimatu mateřských škol?

6.2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkumný soubor byl tvořen 8 participantkami z vybraných mateřských škol ve Zlínském a Olomouckém kraji. Konkrétně se jednalo o bývalou ředitelku vybrané mateřské školy, dvě vedoucí učitelky vybraných mateřských škol, čtyři učitelky vybraných mateřských škol a jednu asistentku. Níže je uvedena charakteristika jednotlivých participantek, která vznikla na základě neformálního rozhovoru.

Participantka Ř

Participantkou Ř je bývalá ředitelka mateřské školy s odloučenými pracovišti, která dosáhla vysokoškolského magisterského vzdělání v pedagogickém odvětví. Jako učitelka působila celkem 23 let a dalších 20 let byla ve funkci ředitelky mateřské školy. Za celkovou dobu 46 let praxe tak získala bohaté zkušenosti s vedoucími učitelkami.

Participantka V1

Druhou participantkou V1 je vedoucí učitelka, která se v oboru učitelství pohybuje již 16 let a dosáhla vysokoškolského bakalářského vzdělání. K pozici vedoucí učitelky ji vedla zvědavost a do funkce nastoupila krátce před mateřskou dovolenou v roce 2015, po které se plně vrátila zpět na podzim minulého roku.

Participantka V2

Další participantkou V2, která se účastnila výzkumu, je vedoucí učitelka, která dosáhla středoškolského vzdělání a v mateřské škole působí už 17 let. Na pozici vedoucí učitelky nastoupila z důvodu sloučení mateřské školy se základní školou v roce 2013. V této funkci působí tedy už 10 let.

Participantka U1

Učitelka mateřské školy, která je participantkou U1, pracuje v dané mateřské škole už 16 let, během kterých získala rozsáhlou paletu zkušeností. Vystudovala střední pedagogickou školu, kterou zakončila maturitou a v posledních letech také krátce zastupovala pozici vedoucí učitelky.

Participantka U2

Další participantkou U2 je učitelka vybrané mateřské školy, která dosáhla středoškolského vzdělání v oboru předškolní pedagogiky, zakončeného maturitou. Od té doby působí na pozici učitelky už 6. rokem.

Participantka U3

Participantkou U3 je učitelka vybrané mateřské školy, která studovala středoškolský pedagogický obor, po jehož dokončení působí jako učitelka aktuálně již 3. rokem. Současně však pokračuje ve studiu bakalářského studijního programu pedagogického zaměření.

Participantka U4

Další participantkou U4 je učitelka mateřské školy, která vystudovala středoškolský pedagogický obor zakončený maturitou. Do mateřské školy nastoupila ihned po studiu a aktuálně působí na pozici učitelky už 4. rokem.

Participantka A

Poslední participantkou A je asistentka ve vybrané mateřské škole, která ve své pozici působí už 3. rokem. Vystudovala vysokou školu v jiném oboru a do mateřské školy nastoupila v době pandemie (COVID-19). Nyní dostudovává vyšší odbornou školu v oblasti předškolní pedagogiky.

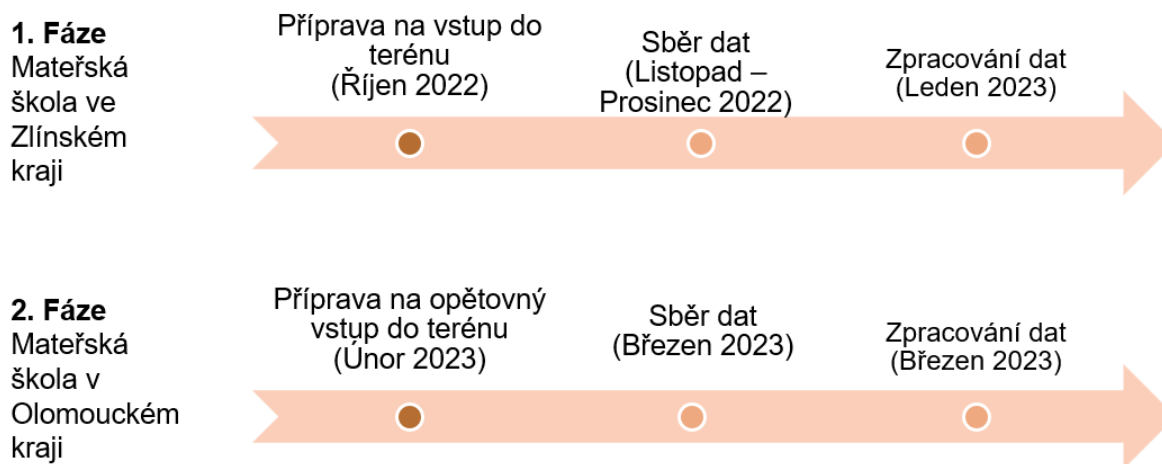
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru

	Participantky	Nejvyšší dosažené vzdělání	Délka praxe	Výzkumná metoda
Mateřská škola ve Zlínském kraji	Ř	Vysokoškolské magisterské	46 let	Polostrukturované interview
	V1	Vysokoškolské bakalářské	16 let	Polostrukturované interview
	U1	Středoškolské s maturitou	16 let	Fokusová skupina
	U2	Středoškolské s maturitou	6 let	Fokusová skupina
	U3	Středoškolské s maturitou	3 roky	Fokusová skupina
Mateřská škola v Olomouckém kraji	V2	Středoškolské s maturitou	17 let	Polostrukturované interview
	U4	Středoškolské s maturitou	4 roky	Polostrukturované interview
	A	Vysokoškolské bakalářské	3 roky	Polostrukturované interview

6.3 Výzkumné metody a postup při zpracování dat

K získávání dat v rámci kvalitativního výzkumu této diplomové práce, byla zvolena metoda polostrukturovaného interview a metoda fokusové skupiny. Samotné sbírání dat bylo realizováno ve dvou fázích.

Schéma 9 Fáze realizace výzkumu (vlastní tvorba)



První fáze byla realizována v průběhu měsíce listopadu a prosince roku 2022, během kterých proběhla první polostrukturovaná interview s bývalou ředitelkou a vedoucí učitelkou. V této době se uskutečnila i fokusová skupina s učitelkami vybrané mateřské školy ve Zlínském kraji. V průběhu měsíce března roku 2023, byla zrealizována další interview pro rozšíření výzkumu a obohacení dat, která proběhla s vedoucí učitelkou, učitelkou a asistentkou vybrané mateřské školy v Olomouckém kraji.

6.3.1 Polostrukturované interview

Rozhovor neboli interview je metoda sběru dat, která se řadí mezi nejčastěji používané metody ve výzkumech kvalitativního charakteru. Tuto metodu můžeme vysvětlit jako dotazování prostřednictvím otevřených otázek, které badatel klade jednomu participantovi výzkumu. (Švaříček & Šed'ová, 2014). Konkrétně to byla varianta polostrukturovaného rozhovoru, který je založen na předpřipravených tématech a otázkách, ovšem současně je flexní a volný. Tím dává prostor pro hlubší porozumění problematice daného fenoménu v realitě, což byl jeden z primárních důvodů, proč byla zmíněná metoda vybrána do této diplomové práce.

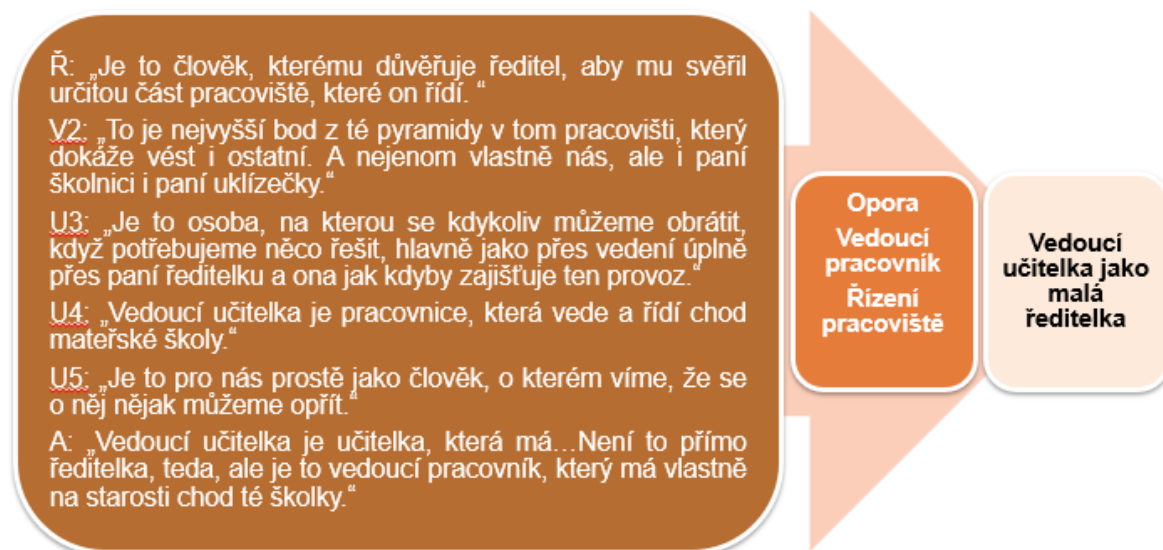
6.3.2 Fokusová skupina

Fokusová neboli ohnisková skupina (ang. focus group) je jednou z metod, využívaných v kvalitativních typech výzkumu, která je založená na skupinových interakcích, vnikajících spontánně na stanovené téma v průběhu debaty. Její podstatou je tedy konkrétní téma, odvíjející se od problematiky výzkumu, přičemž taková skupina může vzniknout přirozeně v průběhu každodenních situací, se kterými se výzkumník setkává (Švaříček & Šed'ová, 2014). I tato metoda je v posledních letech jednou z nejčastěji používaných, neboť umožňuje shromáždit různorodé postoje, názory, znalosti i přesvědčení od participantů výzkumu (Gavora, 2015). Právě z toho důvodu, byla fokusová skupina zvolena jako sekundární metoda do kontextu této diplomové práce.

6.3.3 Analýza dat

Audio záznamy získané prostřednictvím diktafonu, byly přepsány do textové podoby, čímž vznikl transkript jednotlivých interview a fokusové skupiny. Tyto transkripty byly následně opakovaně pročitány, přičemž v rámci tohoto procesu proběhlo otevřené kódování a byly vytvářeny významové kategorie.

Schéma 10 Tvorba kategorií (vlastní tvorba)



Během výše zmíněného procesu byly jednotlivým částem transkriptů přiděleny kódy, které poté byly seskupené do vynořujících se kategorií, interpretovaných v jedné z následujících kapitol této diplomové práce. Na základě těchto analýz a interpretací výsledků byly finálně

zpracovány závěry celého výzkumu, týkajícího se problematiky vedoucích učitelek a jejich postavení v řízení z hlediska klimatu mateřských škol.

6.4 Etika výzkumu

Před začátkem realizace výzkumu byl vyhotoven protokol o informovaném souhlasu (příloha), jehož prostřednictvím byly participantky výzkumu ujistěny o anonymitě a ochraně osobních údajů. Informovaný souhlas byl podepsán každou z participantek a výzkum byl tudíž zrealizován v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu.

7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole diplomové práce jsou interpretována data, která byla získána realizací polostrukturovaných interview a fokusové skupiny. Kapitola je rozdělena do podkapitol reprezentujících celkem 3 významové kategorie a několik dalších subkategorií:

Tabulka 3 Významové kategorie

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Vedoucí učitelka jako malá ředitelka	<ul style="list-style-type: none"> • Důležitost praxe a zkušeností • Pozice vedoucí učitelky – volba nebo nutnost • První dojem • Kvalifikace vs. Sebevzdělávání • Kompetence jako nezbytný základ
Multirole vedoucí učitelky	<ul style="list-style-type: none"> • Motivující leader • Schopná manažerka • Stále jako učitelka • Mediátor problémů a sporů
Vedoucí učitelka mezi „mlýnskými kameny“	<ul style="list-style-type: none"> • Spolupráce s učitelkami • Spolupráce s vedením

Výše uvedené kategorie a jim přidružené subkategorie vznikly na základě interpretační analýzy získaných dat z obou výzkumných metod. Výzkumná data jsou popsána níže.

7.1 Vedoucí učitelka jako malá ředitelka

To, jak participantky výzkumu vnímají samotný pojem vedoucí učitelka je důležité, neboť tento termín nemá jasné vymezení ani v legislativě ani v odborné literatuře na českém trhu. Zatímco někdo vnímá pod pojmem vedoucí učitelka někoho, komu může ředitel svěřit pracoviště, jiný jej chápe jako osobu, na kterou se může obrátit pro pomoc při různých problémových situacích. Může se ale jednat i o někoho, kdo se snaží vést danou mateřskou školu a zařizuje její organizaci a plynulý chod. Co však mají všechny výroky společné, je fakt, že jde vždy o popis člověka, na nějž je spolehnutí.

Ř: „*Je to člověk, kterému důvěřuje ředitel, aby mu svěřil určitou část pracoviště, které on řídí...je to taková malá ředitelka.*“

V2: „*Vedoucí učitelka je pracovnice, která vede a řídí chod mateřské školy.*“

U4: „*Je to pro nás prostě jako člověk, o kterém víme, že se o něj nějak můžeme opřít.*“

A: „*Vedoucí učitelka je učitelka, která má...Není to ředitelka, teda, ale je to vedoucí pracovník, který má vlastně na starosti chod té školky.*“

Z výroků participantek také vyplývá, že se jedná o důležitou pozici, přičemž největším úkolem vedoucí učitelky je řídit chod mateřské školy i když není přímo ředitelkou. O tom, kdo tuto pozici bude zastávat rozhoduje v konečném výsledku čistě ředitelka mateřské školy. Ta si určuje nejen, zda je vedoucí učitelka vůbec potřeba, ale také si rozhoduje o tom, kdo se na tuto pozici hodí. Při výběru tak hrají roli různá kritéria, která si ředitelka mateřské školy stanovuje sama dle vlastního uvážení. Mezi nimi se mohou vyskytnout například pracovní zkušenosti, či předpoklady pro danou funkci, neboť dobrá učitelka nemusí být dobrou vedoucí učitelkou.

Ř: „*Samozřejmě rozhoduje o tom ředitelka. Měla jsem stanovená kritéria a samozřejmě vedoucí učitelky prošly přijímacím pohovorem. Ze začátku to bylo tak, že se, že se vedoucí učitelky transformovaly z původních ředitelk. Takže to byly původní ředitelky, které postupně odešly a ostatní jsem si vybírala vlastně už podle pracovních zkušeností a taky jaké ony mají předpoklady, protože já jsem s nimi pracovala, tak jsem si vybírala. Ale nikdy to není směrodatné, protože nemusí to...dobrá učitelka nemusí být dobrou vedoucí učitelkou, což se mnohdy potvrdilo.*“

Nevyřčenou otázkou tedy v konečném důsledku zůstává, jak by měla dobrá vedoucí učitelka vypadat. Jinak řečeno, čím by měla disponovat, aby danou funkci mohla vykonávat efektivně, odborně a smysluplně. Z následujících výroků vyplývají subkategorie, které jsou dle participantek pro práci vedoucí učitelky důležité. Jedná se o praxi, vzdělání či kompetence z různých oblastí. Jedna ze subkategorií se týká také začátků ve funkci vedoucí učitelky a s tím spojených obtíží, neboť i připravenost vedoucí učitelky do funkce je signifikantní pro vykonávání povinností vztahujících se k jejich postavení.

7.1.1 Pozice vedoucí učitelky – volba nebo nutnost

Důležitost zkušeností se odráží už na samotném začátku ve funkci vedoucí učitelky s čímž se pojí i všechna negativa i pozitiva. Mou snahou při realizaci rozhovorů bylo zjistit, co může být podnětem pro učitelky, k tomu, aby se zhostily funkce vedoucí učitelky. Podnětů k této volbě může být poměrně velké množství, ať již se jedná o ambice nebo prostou zvědavost, jak ukazuje následující výrok.

V1: *„No asi zvědavost, já si myslím, že to byla zvědavost a že jsem docela ráda i jak to nikdo nemá rád. Jak se říká, že nikdo nesnáší papírování, tak s tím asi úplně problém nemám.“*

V2: *„Sama jsem říkala, že vůbec nevím, co to obnáší, že jako ano nějaké zkušenosti člověk nasleduje třeba od ředitelky a nastuduje to, co se během toho celého roku děje jako nějaké věci jo odkouká a víceméně. Já jsem do toho šla, že to zkusím a uvidím, jaké to bude, jestli to vůbec zvládnou nebo nezvládnou v tu dobu.“*

Zatímco pro někoho může být funkce vedoucí učitelky zajímavá a lákavá čistě ze zvědavosti, pro někoho to může být přesně naopak a funkci vedoucí učitelky je v tomto případě vnímána pouze povinnost, kterou někdo musí udělat. Zde lze spatřit rozporuplný boj kontrastů jednotlivých osobností, neboť každý k funkci přistupuje jiným způsobem. Z druhého výroku vyplývá také poznatek, týkající se ochoty to zkusit i když vlastně nevíte, co tato práce obnáší. Už tedy prvopočátek volby této funkce se může zdát nelehkým úkolem, při kterém je potřeba zvážit pozitiva i negativa s tím spojená. Nicméně mým úsilím bylo odhalit také, jak vedoucí učitelky vnímají své začátky ve funkci, neboť k dané pozici se nepojí žádná příručka či průvodce, který by vedoucí učitelky zasvětil do všech povinností.

V1: *„Hlavně jsem nevěděla časově jakoby harmonogram, co se kdy odevzdává, jak se co dělá. Bylo to takové zmateční. Musím říct, že pro mě to byl šok, teda trošku, ale postupně asi spíš...Myslím, že jsem byla zbytečně z toho, když to řeknu lidově vyklepaná, že stačilo se jakoby více ozvat. Třeba si víc říkat o tu pomoc, takže myslím si, že tady z této strany, když jsem si řekla o pomoc to mi vždycky bylo pomoheno, tak ano.“*

V2: *„Nejtěžší bylo skloubení chodu MŠ a představ řídicích pracovníků ZŠ.“*

První výrok naznačuje, že největší obtíží je v prvopočátcích funkce vedoucí učitelky čas a organizování chodu mateřské školy. Z výroku také vyplývá problém nedostatečné

podpory pro nové vedoucí učitelky, mohou mít sice oporu v ředitelkách mateřských škol, avšak ne vždy se jim může dostat pomoci. Druhý výrok také poukazuje na skutečnost, že záleží na typu spojení, neboť vedoucí učitelka ve spojení dvou či více mateřských škol má svou práci nastavenou trochu jinak než například vedoucí učitelka ze spojené mateřské a základní školy. Je tedy na nich zaučit se a najít si svůj styl časové organizace, který by jim umožnil plnit všechny požadavky. Následující výroky ukazují nejen, jak dlouho může trvat doba zaučení do funkce, ale ukazují, že není vhodné brát si toho příliš moc nýbrž nabalovat to postupně.

V1: *„No myslím si, že tak ty 4 měsíce to byly, že teda jsem nastupovala, nastupovala v září a myslím si, že až kolem těch Vánoc jsem si začala být jistá v určitých věcech.“*

V2: *„Nebrat si s organizací chodu toho na sebe moc, spíš do toho jít pozvolna a postupně přidávat.“*

Ačkoli je z prvního výroku patrné, že doba zaučení je poměrně dlouhá, což může souviset právě s neznalostí časového harmonogramu mateřské školy, z rozhovorů vyplynulo, že vedoucí učitelky by uvítaly i delší dobu zaučení, přičemž zaučování by mělo proběhnout ještě před samotným nástupem do funkce.

V1: *„Jednoznačně si zjistit, co všechno to obnáší a zaučovat se alespoň půl roku dopředu. Podívat se na ten chod, co se děje, neděje, podívat se i do toho počítače, do složek, mluvit s účetní. Zeptat se na harmonogram, co je kdy potřeba, udělat si nějaký plán jakoby plán na alespoň na půl roku dopředu, aby věděla, aby nebyla pod stresem, co má, nemá.“*

Z výše uvedeného výroku vyplývá, že doba na zaučení by měla být přibližně půl roku, během kterého by se budoucí vedoucí učitelka seznámila se vším, co bude k práci potřeba od časového harmonogramu až po jednotlivé složky s dokumenty. To samo o sobě však nestačí, a dat je patrná také sociální stránka adaptace v roli vedoucí učitelky, což dokládá níže uvedený výrok.

V1: *„Pokud v té školce nepracuje, tak seznámit se s lidmi, podívat se na chod a asi je fajn, kdyby tam ta učitelka chvíli aspoň učila, aby věděla, jak to tam chodí. Aby ty lidi poznala, aby nepřišel cizí člověk k cizím lidem.“*

Před nástupem do funkce vedoucí učitelky, by tedy bylo vhodné, kdyby vybraná učitelka prošla několika měsíčním adaptačním obdobím, které by zlehčilo začátky nejen jí samotné, ale také všem pracovníkům v dané mateřské škole.

7.1.2 První dojem

Z rozhovorů a fokusové skupiny tedy vyplynul ještě jeden vcelku významný detail, související s výše vedeným výrokiem, a to ten, že ony začátky nejsou náročné pouze pro vedoucí učitelky, ale jejich vstup do řízení mateřských škol může být náročný také pro ostatní učitelky. Pokud se jedná o vedoucí učitelku, která před svým nástupem v mateřské škole nepůsobila, může první dojem ovlivnit klima mateřské školy ať už pozitivně nebo negativně. Zatímco někteří mohou pociťovat radost z nové vedoucí učitelky, jiní mohou mít spíše opačné emoce.

U1: *„Jo teda já jsem se těšila, protože jsem chvíli byla v té vedoucí pozici ...jsem ji vlastně zastupovala. A upřímně, já jsem se těšila, že mi odpadnou vlastně tady ty veškeré starosti, které jsou spojené s tím vedením.“*

Výše uvedený výrok je ukázkou toho, že pro někoho může být příchod nové vedoucí učitelky radostný, neboť ví, co tato práce obnáší. Nicméně níže uvedený výrok nastiňuje také druhou stranu, tedy tu, která se pojí s obavami různého charakteru.

U3: *„Já teda trošku jo, protože je to moji rodina, je to moje švagrová vlastně, takže jsem nevěděla vůbec, co od toho mám čekat, protože ju znám spíš tady z toho rodinného prostředí. Takže jsem nevěděla, jak se tady bude chovat nebo takhle, protože já jsem tady vlastně předtím, když ona byla ta vedoucí, nebyla.“*

U4: *„Asi to bylo takové, že člověk měl ten největší respekt z ní, protože prostě byla tam ta vedoucí a jakoby jo, no asi jsem měla jako pocit, že mě hlídá.“*

A: *„Já jsem vůbec nevěděla, že je to vedoucí učitelka. Protože já, když jsem vlastně nastupovala, bylo to v době covidu a vlastně ta třída, do které jsem nastupovala, tak ty paní učitelky a většina té třídy tam nebyly, protože byly zrovna v karanténě. Bylo tam jen pár dětí a zrovna tam byla právě ta vedoucí učitelka a mě s tím nějak ani nikdo jako neseznámil, že ona je ta vedoucí učitelka. Mě tam vlastně uvedla zástupkyně ředitele, která mi to tam vlastně šla ukázat, když mě teda jako nabírali. Takže pak když jsem to zjistila, tak jsem přemýšlela a říkala si, tak doufám, že jsem neřekla něco jako nevhodného, když jako ona je ta vedoucí učitelka.“*

Kromě strachu z neznámého to může být kupříkladu také obava z hlídání a kontroly či chování vedoucí učitelky, což uvádí v realitu to, že první dojem nemusí být vždy pozitivní. Stát se může také situace kdy vedoucí učitelka a nový pedagogický pracovník nejsou formálně oficiálně představeni z čehož poté mohou plynout lehce nepříjemné pocity, jak uvádí třetí výrok. Tato skutečnost tak předkládá další faktor, který se potažmo může odrazit v klimatu mateřské školy.

7.1.3 Důležitost pedagogické praxe a zkušeností

Jak již naznačuje název subkategorie, která vyplynula z analýzy dat, praxe v oboru a zkušenosti jsou pro práci vedoucí učitelky nezbytné. Rozhovory s jednotlivými participantkami ukázaly, že vedoucí učitelka by měla být před nástupem do funkce nejprve několik let učitelkou, aby nabyla dostatečné množství zkušeností a vypracovala se nejprve jako učitelka. Během této prvotní doby by si také měla ujasnit svou filozofii a směr, kterým chce vést nejen děti, ale i svěřenou mateřskou školu a zároveň je to prostor kdy se může případně dále vzdělávat v oblastech důležitých pro pozici vedoucí učitelky, jako je například manažerská oblast či legislativa.

V1: *„Rok je málo, 3 roky mi přijde taky málo. Tak těch 5 let to mi přijde tak ideální jako. No. Jo no protože 1 rok se zaučujete, to se seznamujete se vším okolo, to je 2 rok v podstatě rok a půl.“*

V2: *„Alespoň 5 let praxe.“*

U4: *„Já bych řekla aspoň těch 10 let ve školství. Aspoň 10 let, protože jako už si něčím prošla, už si zkusila prostě mít pár tříd, ví, co a jak. A za těch 10 let si myslím, že už jako si i tak nějak určí ten svůj směr a tu vizi, kterou chce ty děti vzdělávat a že to si myslím, že těch 10 let, plus minus 7 až 10.“*

Z výše uvedených výroků participantek vyplývá, že délka praxe, před nástupem do funkce vedoucí učitelky by měla být minimálně 5 let. Pět let se tak jeví jako ideální doba, během které se učitelka nejen zaučí, ale seznámí se také s prostředím mateřské školy a okrajově i s povinnostmi, které obnáší práce vedoucí učitelky. Zároveň také získá zkušenosti, které potom může předávat dalším učitelkám a dostane se do situací, které později sama může řešit. V takovém případě už bude mít určitou představu o tom, jak v různých situacích zareagovat.

U1: *„Měla by mít už nějakou praxi ta paní vedoucí, která vám potom řekne, když nastoupí někdo jako po té střední škole...tak vám řekne co a jak,*

a vlastně vás do toho tak nějak jakože dostane a rozvede vás potom v těch přípravách.“

Jedním z důvodů, proč by měla mít vedoucí učitelka nejdříve praxi jako učitelka, je tedy také určitý respekt, neboť by měla působit pro ostatní jako vzor a odborník v oblasti vzdělávání, který dokáže poradit nejen ostatním pedagogickým pracovníkům, ale třeba i studentům učitelství.

7.1.4 Kvalifikace vs. Sebevzdělávání

Že je vzdělání pro funkci vedoucí učitelky důležité, je jasné. Nicméně názory o tom, jaký typ vzdělání by to měl být se velmi různí. Zatímco pro některé se zdá dostačují středoškolské vzdělání, pro někoho je podstatnější to vysokoškolské, které vedoucí učitelku lépe připraví na administrativní a řídicí část její funkce v mateřské škole.

Ř: „Já si myslím, že vedoucí učitelka by měla mít vysokoškolské magisterské vzdělání, přičemž bych uvítala, kdyby měly pedagogické vzdělání středoškolské. A vysokoškolské bakalářské by mohli mít v oblasti managementu a dále by mohli pokračovat buď ve speciální pedagogice nebo ve specializaci v pedagogice.“

V1: „Nemusíte mít nutně vysokou školu, takže takhle si myslím i v rámci těch seminářů DVPP si myslím, že je super, pokud ten člověk má zájem se v tomto vzdělávat, ale nebudu říkat... Bakalář mi dal hodně i co se týče pracování na počítači jo i v rámci vlastně bakalářské práce.“

V2: „Já, když to srovnám, třeba já mám střední i výšku, a když jsem šla tady ze střední, tak si myslím, že jsem byla jako suprově nebo dobře připravená na tu práci s dětma, ale třeba vůbec jsem neznala TVP, ŠVP...RVP jo, ale to bylo jediné...“

A: „Vzdělání si myslím, že asi tak ani potřebné není, jako spíš ta praxe, protože kdyby to se mělo odvíjet jenom od vzdělání, tak to by klidně kterákoliv holka, která sotva dodělá výšku.“

Jako nejadekvátnější se jeví vzdělávání postupné, v jehož případě si vedoucí učitelka projde středoškolským i vysokoškolským studiem, doplněným o sebevzdělávání a praxi v oboru. Zatímco středoškolské vzdělání připraví učitelku primárně na práci s dětmi a obeznámí ji s Rámcovým vzdělávacím programem, vzdělání vysokoškolské ji připraví více na práci s dalšími nezbytnými pedagogickými dokumenty a případně i administrativními záležitostmi, které se týkají práce vedoucí učitelky. Ačkoli je tento

názorový rozkol nepřehlédnutelný a těžce se posuzuje, nelze přehlédnout ani jednotnost ve výrociích, které se týkají sebevzdělávání vedoucích učitelek.

Ř: „...a určitě nejdůležitější je tam to, aby vedoucí učitelka byla ochotna se sebevzdělávat...“

U3: „...abysme i my viděli, že i ona se furt vzdělává a snaží se ...třeba nějaké ty kurzy, to je důležité.“

A: „...Určitě by se měla nějak dále sebevzdělávat. Nemusí to být jako vyloženě studium, ale veškerý ten vývoj a všechno jde prostě dopředu a ty metody jsou úplně jiné, pomůcky jsou úplně jiné, takže myslím si, že určitě by se měla vzdělávat...“

Oblast sebevzdělávání se prokazuje jako ta nejzásadnější pro práci vedoucí učitelky a staví se nad vše ostatní, neboť bez ochoty sebevzdělávat se, nemůže vedoucí učitelka vést mateřskou školu kupředu ve směru využívání nových pomůcek a inovování vzdělávacích strategií při práci s dětmi. Zároveň je dalším vzděláváním a ochotou se dále vzdělávat jako vzor a motivace pro ostatní učitelky.

7.1.5 Kompetence jako nezbytný základ

V této subkategorii se odráží kompetenční model Lhotkové (2012), která vymezila oblasti kompetencí, jimiž by vedoucí učitelky měly disponovat. Z výroků participantek vyplývá, podobně jako v kompetenčním modelu, že nejdůležitější jsou kompetence odborné, avšak nejsou to jen odborné kompetence, které jsou potřeba. Získaná data ukázala, že je potřeba aby vedoucí učitelky měly od každého tak trochu.

Odborné

Vedoucí učitelka by dle výroků participantek měla disponovat určitou mírou odbornosti ve svém oboru. Primárně jsou pro její práci tedy nejdůležitější stejné kompetence, které by měla mít jakákoli učitelka mateřské školy.

Ř: „Vedoucí učitelka by měla mít určitě kompetence pedagogické kompetence, odborné. a dále by měla mít kompetence i technické.“

Z prvního výroku vyplývá, že tyto kompetence by měly zahrnovat také ICT oblast, která se stále více stává součástí každodenní práce v mateřské škole, ať již v podobě komunikace s rodiči či ředitelkou anebo práce s dětmi.

V1: „*No jednoznačně by se měla orientovat v pedagogických dokumentech ...a všechny tady ty věci, které se toho týkají. A určitě v oblasti pedagogické. A poslední dobou si myslím, že ta speciální pedagogika vůbec není od věci. Je čím dál více dětí, vlastně se speciálními vzdělávacími potřebami, s nějakým individuálním přístupem.*“

U3: „*Všeobecně přehled popsat to, aby ti aj třeba k tomu dítěti řekla, on, třeba se mi zdá, že tam má nějaké poruchy, nebo takhle...*“

Z dalších výroků je patrná také potřeba kompetence a znalosti v oblasti speciální pedagogiky, neboť vedoucí učitelka byla měla umět zahrnout děti se speciálními vzdělávacími potřebami jak do pedagogických dokumentů, jako je například Školní vzdělávací program, tak i do běžného života v mateřské škole.

Manažerské

Další z oblastí kompetencí, by měly být kompetence manažerské. Z výroků některých participantek vyplývá, že tyto kompetence jsou pro vedoucí učitelku nezbytné z důvodu organizace a udržení plynulého chodu mateřské školy.

Ř: „*Měla by mít kompetence organizační to nesporně.*“

U1: „*V malé školce je důležité právě, aby zvládala tu organizaci, protože jsme tady 4 učitelky máme tady 1 školnici a je to vlastně, že když prostě vypadne jedna z nás, tak se musí doplňovat.*“

U3: „*Aby udržovala nějak ten kolektiv a aby prostě zvládla tu organizaci tady.*“

Výše uvedené výroky poukazují na skutečnost, že manažerské kompetence souvisí také s vedením celého kolektivu pracovníků mateřské školy, od učitelek přes uklízečky až po školnici. Pro vedoucí učitelky je tedy důležité umět organizovat nejen dokumentaci a další dílčí prvky související s řízením mateřské školy, ale také především kolektiv, který chod mateřské školy zajišťuje.

Osobnostní

Obdobně jako kompetence manažerské či odborné, jsou podle výpovědí z rozhovorů značně významné také kompetence osobnostní, tedy jak bylo již výše zmíněno, určité předpoklady, pro funkci vedoucí učitelky. Osobnostní kompetence, jako je například zvládání emocí hrají podstatnou roli v pozici vedoucí učitelky a snadno ovlivňují i atmosféru v mateřské škole.

U4: *„A je to vidět i v tom, kolik tomu obětuje ta vedoucí učitelka času, takže je to na je to na přístupu k práci. Musíš to dělat asi srdcem i jako tady tu věc, protože můžeš být vedoucí učitelka a může to strašně nebavit a odnesou to vlastně úplně všichni.“*

A: *„Určitě by měla umět odolávat stresu, protože tady na té funkci je hodně toho stresu.“*

Z výše uvedených výroků jasně vyplývá, že vedoucí učitelka by svou práci měla vykonávat s chutí a ráda. Zároveň by také měla umět odolávat stresu, kterého může být opravdu hodně, neboť vedoucí učitelka stojí mezi několika stranami a zastává tak kromě role vedoucí a učitelky také mnoho dalších funkcí. Opačný případ se může lehce promítnout do celého chodu mateřské školy, a tedy i do přístupu k dětem. Tuto skutečnost podporují i následující výroky.

U2: *„Je důležité, aby její soukromý život s osobními problémy nenarušovaly vztahy v té práci, prostě aby někomu nestraničila třeba.“*

A: *„Určitě tady ta měla by být samozřejmě spravedlivá, to to je taky dost podstatné. Být objektivní a nemít jen vyvolené oblíbenec.“*

Vedoucí učitelka by tedy měla být především upřímná, objektivní a nestranná, avšak zároveň empatická. To, jaká je osobnost vedoucí učitelky i to, jaký je její přístup k práci, povinnostem a zaměstnancům se tak vykresluje jako jeden z faktorů ovlivňujících klima mateřské školy. Práce vedoucí učitelky by se tedy spíše, než prací dala vhodněji nazvat životním stylem – musí vás bavit nehledě na to, kolik času tomu obětujete.

Sociální

Poslední oblastí kompetencí, kterou zmiňuje kompetenční model jsou kompetence sociální. Avšak na rozdíl od jejich postavení v modelu, v praxi jsou dle informací vylupných ze zrealizovaných rozhovorů, tyto kompetence jedny z nejdůležitějších pro pozici vedoucí učitelky, jelikož jedná s lidmi na různých úrovních. Ať už se jedná o rodiče, učitelky, další pracovníky či spolupráci s paní ředitelkou, vedoucí učitelka potřebuje mít dobré sociální kompetence.

V1: *„Tak měl by to být i vyrovnaný člověk, který je nekonfliktní, umí jednat s lidmi. Umí jednat s rodiči a umí taky být trošku diplomatický. Jo, protože je potřeba zachovat v situaci, chladnou hlavu, a ne každý to umí.“*

U3: *„No za mě jako já si myslím, že u té vedoucí tady jako je nejdůležitější, aby byla ke všem spravedlivá a aby nám prostě vycházela vstříc. My pak*

budeme vycházet vstříc jí a aby jako nějak udržela, aby udržovala nějak ten kolektiv.“

U4: *„Vedoucí učitelka se musí umět prosadit, prosadit si to své, protože to si myslím, že je to nejdůležitější, ať už prosadit něco, co chtějí ty učitelky, nebo co je prostě v zájmu té školky a ano, být jako otevřená určitě upřímná, říct to tak, jak to je... Protože musí dokázat, i když jsme kamarádky, tak nám musí prostě dokázat říct holky, tak teď to bude takhle a takhle a prostě přes to nejede vlak, protože to takhle teď prostě musí být. No, takže i tak jako rázná.“*

Jak poukazují výše uvedené výroky, vedoucí učitelka by měla mít jasně stanovenou rovnováhu mezi povinnostmi a lidským přístupem. Tedy aby uměla, a především byla ochotná vyjít ostatním vstříc, avšak zároveň ve chvíli, kdy dojde na povinnosti, aby se měla umět chopit své funkce vedoucí učitelky, jejíž cílem je zajistit chod svěřené vzdělávací instituce. Z následujících výroků však vyplývá také potřeba motivace a podpory ze strany vedoucí učitelky vůči ostatním pracovníkům.

U1: *„Aby se taky zapojila do těch akcí, že samozřejmě už prostě jsou akce, takže to je pro nás i motivace, když vidíme, že i to vedení třeba funguje. Aby to nebylo, jenom že zadám úkol a prostě teďka si to vymyslete, nebo něco takového jo. Takže prostě, aby tam byla ta spolupráce s ostatními.“*

U3: *„Že aby to nebylo jako ne, nemůžete to, nemůžete to, nemůžete to, ale aby nás podporovala.“*

Je tedy zásadní, aby uměla podpořit ostatní a motivovat je k práci i jiným aktivitám, které se týkají práce s dětmi. Stejně tak je důležité také to, aby nezůstávala jen ve funkci vedoucí, ale aby se dokázala zapojit do jednotlivých akcí pořádaných danou mateřskou školou a spolupracovala se všemi členy podílejícími se na chodu mateřské školy.

7.2 Multirole vedoucí učitelky

Druhá ze stanovených kategorií více přibližuje oblast náplně práce vedoucích učitelek a s tím spojené role, které mohou ve své pozici zastávat. Na rozdíl od Trojana (2015), který vyčlenil pouze tři důležité role vedoucí učitelky (učitel, leader a manažer), vyvstalo ze získaných dat rolí více. Nevztahují se pouze k samotné práci uvnitř mateřské školy, ale také k práci spadající do vnějšího prostředí. Je tedy potřeba zahrnout mezi role vedoucí učitelky také z jedné strany spolupráci s dalšími účastníky. Nutné je ovšem podotknout, že

všechny tyto role stojí ve stejné úrovni důležitosti pro práci vedoucích učitelek v řízení mateřských škol.

7.2.1 Motivující leader

Jednou z mnoha rolí vedoucí učitelky je role leadera. Vedoucí učitelka může být dobrým manažerem pro jí svěřené pracoviště mateřské školy, nicméně pokud nebude také dobrým leaderem nebude její práce efektivní. To se obratem může podepsat i na klimatu mateřské školy. Být leaderem pro vedoucí učitelku znamená nejen to, že by měla vést ostatní pracovníky daného zařízení, ale měla by je také motivovat a spolupracovat s nimi ve všech oblastech života mateřské školy.

Ř: *„Ale hlavně vedoucí učitelka tohoto zařízení musí mít v sobě tu dávku obětavosti, prostě kdy sama musí být leaderem pro ty svoje pracovníky, aby chápali filozofii jejího zařízení a byli ochotni na tom spolupracovat. Takže tak, jak jsem říkala, že to má dělat i ředitelka – všechny pozdravit a umět všechny vyslechnout. A ne teda jenom prostě vést to příkazy, ale tak by to měla na této úrovni vedoucí učitelky mít i ona, aby ti pracovníci byli ochotní prostě pracovat na tom zařízení, protože to je vlastně její zařízení.“*

V2: *„Já si myslím, že nějakým asi být pozitivním příkladem, že jako vždycky se snažím tu práci i třeba na těch poradách, když se bavíme, tak opravdu to nějak rozdělovat. Spousty věcí máme tak, že se jako točíme, že začínáme 1., 2., 3., 4. třída a zase se točíme. Takže vlastně třeba za ty 4 roky ta akce vyjde vlastně na to oddělení třeba jednou nebo na tu třídu. Abych byla spravedlivá, jo, takže víceméně máme třeba takové ty společné věci, kdo co udělá a snažím se to tak nějak rozdělovat, aby to bylo fér.“*

Z výše uvedených výroků, které vzešly v rámci polostrukturovaných interview, vyplývá, že být leaderem je pro vedoucí učitelku velmi zásadní pro chod mateřské školy. Vedoucí učitelka by ovšem měla začít primárně u sebe a sama jít příkladem pro ostatní, a to nejen v rámci slušného chování, ale také například v chápání filozofie mateřské školy a jasně stanovených vizích a misích, které by měla přijatelnou formou předávat i ostatním pracovníkům a upevňovat tak mezilidské vztahy na pracovišti. Výzkumy prokazují, že v rámci vedení lidí a přístupu k nim má vedoucí učitelka signifikantní vliv na klima mateřské školy, a to především stylem, kterým své pracovníky vede. Mou snahou proto

bylo zjistit, jaký styl by měla volit, pro vedení ostatních. Následující výroky předkládají překvapivou shodu v názorech jednotlivých participantek na styl vedení vedoucí učitelky.

V1: „*No asi by ta vedoucí měla být vždycky nějakým vzorem aspoň v určité v určité věci. Určitě by neměla být snadno ovlivnitelná osoba. Měla by být spravedlivá a férová ennm, taková od každého něco.*“

U2: „*Od každého stylu trochu, aby měl prostě ten pod ní trošku respekt a aby byla jako empatická.*“

U4: „*Takový lidský styl. Lidský přístup, takže de facto může ovlivnit i klima, tím, jak se ona bude chovat, jak se k tomu postaví jo, jak bude vést ty lidi.*“

Z výroků je patrné, že ideálním styl, který by měl být pro vedoucí učitelku typický, je trocha od každého ze základních stylů. Měla by mít respekt, ale zároveň dát pracovníkům volnost a naslouchat jim a jejich názorům. Ve své podstatě by to měl být, jak nastiňuje následující výrok, styl demokratický ovšem za stanovení určitých pravidel.

Ř: „*On ten styl není pojmenovaný. Je samozřejmě styl autoritativní, liberální anebo demokratický a jako, řekla bych styl demokratický, ale za nastavení určitých pravidel. Jo, protože vždy tak, jak se nastavují pravidla pro děti ve třídě, vždy je nutné nastavit pravidla a pak se to dá teda demokraticky řídit jo. Všichni musí vědět, kam až můžou jít, a to jim, a to jim vlastně umožňují ty pravidla, protože i ti lidi jsou si pak jistí.*“

Onen nepojmenovaný styl je právě tím, co by z vedoucí učitelky mělo dělat toho správného leadera pro své pracovníky. A přece jen jeho název již nějakou dobu existuje. Tento styl, který kombinuje různé prvky jiných stylů se až příhodně podobá distribuovanému pedagogickému leadershipu, který se většinou vztahuje k ředitelkám vzdělávacích institucí jako ten nejpřijatelnější. Nicméně jak vyplývá ze získaných dat, tento koncept vedení lze chápat také v souvislosti s vedoucími učitelkami, které mají koneckonců postavení jako vedoucí daného pracoviště.

7.2.2 Schopná manažerka

S rolí vedoucí učitelky jakožto leadera je úzce souvislá také role manažera. Tedy role, které je spjatá převážně s řízením daného pracoviště, které má na starosti. Obě tyto role jsou nezbytné pro udržení chodu mateřské školy, a proto by se vedoucí učitelka měla snažit naplňovat jejich potenciál na maximum a věnovat se nejen vedení lidí, ale také řízení mateřské školy. Jelikož však jedná pod záštitou ředitelky, která má konečné slovo ve většině případů rozhodování, její rozhodovací pravomoc nezasahuje příliš daleko.

Ř: „*To, o čem rozhoduje vedoucí učitelka, aby to bylo nastavené v náplni práci. Co všechno může rozhodnout ona a co rozhoduje ve spolupráci s ředitelkou tak, aby v tom byl nastavený systém. Aby nepřekračovala svoje pravomoce, ale zase, aby se nebála přistoupit k tomu, kdy rozhodování je svěřeno jí a může o tom rozhodnout.*“

Z prvního výroku je patrné, že o obsáhlosti rozhodovací pravomoci rozhoduje ředitelka, která tyto specifika musí uvést i v náplni práce vedoucí učitelky a je tedy čistě na ní, do jaké míry dá vedoucí učitelce volnou ruku. Jedním z mých cílů tedy bylo zjistit, co všechno spadá do rozhodovací pravomoci vedoucí učitelky.

Ř: „*Určitě si rozhoduje o zaměření vlastně toho pracoviště, kde je vedoucí učitelka. To znamená, že zpracovává školní vzdělávací program pro to zařízení, které samozřejmě může mít své specifika. Protože mateřská škola u sloučených mateřských škol má svůj zastřešovací vzdělávací program, který je obecný. A tato vedoucí učitelka zpracovává samozřejmě v souladu s RVP a se zastřešovacím ŠVP mateřské školy zpracovává svůj ŠVP a ve spolupráci s učitelkami tak, aby byl přesně šitý na tu mateřskou školu, kterou řídí jako vedoucí učitelka.*“

V1: „*Tak určitě organizace mateřské školy jakoby zajištění provozu rozhodování o těchto věcech. Jo i tady ty ekonomické věci, objednávky se dělají, a tak.*“

Dva výše uvedené výroky objasňují základní práci vedoucí učitelky jakožto manažera daného pracoviště. V rámci řízení mateřské školy tak vedoucí učitelky rozhodují o zaměření konkrétní instituce, zpracovávají ŠVP a samozřejmě rozhodují i o několika oblastech týkajících se zajištění provozu. Nicméně, přestože se může na první pohled zdát tato pravomoc dostačující, ze získaných dat vyplynula jedna oblast, v rámci, které mají vedoucí učitelky poměrně svázané ruce, a to je oblast financování, neboť s jakýkoli finanční požadavek musí být schválen ředitelkou.

U1: „*Myslím, že by měli ke každé školce dát nějakou určitou částku peněz...to je hrozně důležité, protože mě přijde, že tam na vedení, kdo si co víc prosadí, nebo tak, tak ten to dostane jo.*“

V oblasti financování tak dochází z hlediska rozhodovací pravomoci vedoucích učitelek k problému, neboť se může lehce vyskytnout v mateřské škole nějaký problém, který je

potřeba vyřešit v krátkém čase, nicméně samotné rozhodování o tom, zda vůbec na vyřešení problému budou finance je zdoluhavé. Rozhodovací pravomoc této konkrétní oblasti práce vedoucí učitelky se tak v konečném důsledku jeví jako problém, ovlivňující i klima daného pracoviště. Vedoucí učitelka však kromě těchto prvotních, byť důležitých oblastech rozhoduje i o dalších věcech, které se týkají řízení lidí.

Ř: *„Potom jsou to kompetence udělovat, udělovat dovolené a studijní volno učitelkám, zajišťovat provoz, takže rozdělovat učitelky na třídy, měnit směny, zajišťovat směny a takovéto věci.“*

V1: *„Rozhoduje kde, jaká paní učitelka bude, s jakou paní učitelkou, co se bude během roku dít informativní schůzky s rodiči. Rozdělování odměn nebo i komunikace s rodiči, informativní schůzka, vlastně celkově komunikace s rodiči i co se týče jakoby organizace.“*

V2: *„Takže víceméně jakoby zajišťovat plynulý chod té mateřské školy tak, abych to asi pojmenovala a potom určitě komunikovat se zaměstnanci a řešit jakoby ten provoz jako v případě nemoci, kdo nahradí. Jak se budou organizovat prázdniny, kdo bude na směnách, kdo bude, ve které třídě. Musíte v podstatě znát všechny ty učitelky, abyste věděla právě jako které si sednou, a které by si nemusely sednout.“*

Z uvedených výroků je tedy patrné, že vedle vedení lidí je stejně důležité také jejich řízení. Vedoucí učitelky tak z hlediska organizace zajišťují plynulý chod jim svěřeného pracoviště a součástí jejich práce je organizačně naplánovat průběh roku od rozdělení pracovníků na třídy až po organizační komunikaci s rodiči. V souvislosti s rozdělováním pracovníků by však měla brát v potaz také případné neshody mezi některými pracovníky a jejich vlastnosti, je tedy podstatné, aby své pracovníky znala. Opět se tak do role manažera prolíná i role leadera. V rámci řízení mateřské školy může vedoucí učitelka rozhodovat také o různých akcích a projektech, které jsou součástí této práce, a to jak z organizačního hlediska, tak i z hlediska spolupráce s ostatními kolegy, což potvrzují i následující výroky.

Ř: *„Obsahem náplně práce je samozřejmě podílet se v rámci řízení mateřské školy na společných projektech realizovaných mateřskou školou, kdy mají samozřejmě nějaké společné projekty. Mohou to být i šablony, ale mohou to být i nějaké regionální projekty anebo i projekty mateřské školy, když je to třeba speciální projekt.“*

V1: *„Určitě, co se týče akcí tady na této konkrétní mateřské škole.“*

Práce vedoucí učitelky se tedy týká nejen plánování a realizace různých akcí, ale může se jednat i projekty v rámci spolupráce s městem či projekty v rámci mateřské školy, které na ni může delegovat ředitelka. Co je ovšem podstatné, je to, že kromě plánování a realizace má vedoucí učitelka na starost také kontrolu těchto činností, za kterou se poté zodpovídá ředitelce.

Ř: *„Samozřejmě je jí daná i kompetence kontroly nebo vlastní řízení kontroly, kdy vykonává hospitace a kontroly. Za to se zodpovídá ředitelce školy.“*

U2: *„Chodí na hospitace, takže to je součást práce.“*

Mimo hodnocení jednotlivých akcí a projektů vedoucí učitelka kontroluje také pracovníky, a to prostřednictvím hospitací. Kromě nich má však na starost také zpracování evaluace daného pracoviště, které se později promítá do možných výročních zpráv.

V1: *„Asi určitě i sledování pracovníků, jak hospitace, potom nějaké řešení a určitě zpracovávání evaluace výročních zpráv.“*

Přestože nikde není přímo zmíněno „papírování“, většina z těchto oblastí tvoří administrativní záležitosti, kterých opravdu není málo a kterým se vedoucí učitelky musí každodenně věnovat. Tohle „papírování“ však v rámci role manažera daného pracoviště ubírá vedoucím učitelkám čas v jiných oblastech jejich práce, jako je například učení.

7.2.3 Stále jako učitelka

Náplní práce vedoucí učitelky je totiž mimo řízení mateřské školy a vedení lidí v ní, také učení. Vedoucí učitelka má v roli učitelky stanovený určitý počet hodin přímé pedagogické činnosti, tedy práce s dětmi, což potvrzují i následující výroky.

Ř: *„Ona má funkci, že učí, takže ona má zákonem nebo vyhláškou stanovený úvazek u dětí.“*

V2: *„No vzhledem k tomu, že nikde není popsáno, nebo úplně kolik má mít vedoucí učitelka přímé a nepřímé práce, tak nevím, jak to mají ostatní, nebo jak tomu přichází jiní ředitelé a pověřují. Já nemám žádnou jakoby zvlášť pracovní dobu na to, abych mohla vykonávat vlastně ty věci, co se týkají vedoucí učitelky, takže já si jedu svojí pracovní dobu v rámci dětí. A všechno ostatní musím dělat v nepřímé práci po pracovní době nebo před ní.“*

Je tedy samozřejmé, že učí, avšak jak vyplynulo z jednotlivých rozhovorů a fokusové skupiny, práce s dětmi bývá často narušována především velkým množstvím administrativní činností, i přestože se počet přímé pedagogické činnosti v nedávné době o něco navýšil.

U3: *„Je to těžké pro tu druhou učitelku, která s ní je na třídě, protože fakt je tam sama a jako ta vedoucí, jako když to takhle řeknu...ona má být v kanclu hodinu, ale nikdy tam hodinu není...je tam prostě 2-3 hodiny, bere si vlastně počítač ke spaní k dětem jo, aby prostě vůbec něco stihala.“*

Jak výše uvedený výrok naznačuje, nepoměr mezi jednotlivými složkami náplně práce vedoucí učitelky vytváří poměrně závažný problém, který může ovlivnit především děti i další pedagogické pracovníky v mateřské škole. Zároveň tato skutečnost podtrhuje náročnost práce vedoucí učitelky. I když by tento poměr mezi učením a administrativou měl být 50:50, často se dle výpovědí stává, že převažují administrativní činnosti, na úkor práce s dětmi v poměru 70:30 a tato nerovnováha nejde vždy přímo vyřešit, především kvůli absenci potřebného času, vedoucí učitelce tak mnohdy nezbývá nic jiného než dělat administrativní práci doma mimo pracovní dobu nebo v jakékoli volnější chvíli u dětí.

7.2.4 Mediátor problémů a sporů

Jedna z rolí vedoucí učitelky, která se vztahuje k vnější straně práce v mateřské škole, jak již bylo zmíněno v úvodu této podkapitoly, se týká spolupráce s rodiči. Vedoucí učitelka komunikuje s rodiči v různých úrovních ať už prostřednictvím schůzek, emailů nebo telefonní komunikace, což je bezpochyby nezbytné pro udržení chodu mateřské školy.

Ř: *„Samozřejmě po stránce pedagogické komunikuje s rodiči, teda toho daného vedoucího zařízení.“*

V1: *„Komunikace s rodiči, informativní schůzka, vlastně celkově komunikace s rodiči i co se týče jakoby organizace.“*

Komunikace s rodiči, jak dokládají dva výše uvedené výroky, jež vyplynuly z rozhovorů s participantkami, se většinou zakládá na bázi informativní anebo organizační, kdy vedoucí učitelka informuje rodiče o akcích či jiných organizačních potřebách anebo se týká dětí a jejich vzdělávání či problémech. Nicméně může se také stát, že tyto problémy se netýkají ani tak dětí, jako rodičů a mají daleko závažnější charakter, jak dokládá následující výrok.

Ř: „Musí řešit dokonce i spory mezi jednotlivými rodičema v rodině. Jo se stává, že se řeší spory mezi rodiči – střídavá péče a takové. Takže tam to řeší vedoucí učitelka.“

V2: „Ted'ka jako dostat se do opravdu obrovského konfliktu, kdy rodiče se rozvádí, když se hádají o děti, kdy řešíme děti s podpůrnými opatřeními, kdy se řeší asistenti a tohle všechno. To se těžko řeší.“

A: „Když prostě celkově řeší, jak kdyby konflikty s těma rodičema, protože zase ona je prostředník nejen mezi vedením a personálem, ale je prostředníkem potom při nějakých konfliktech. Měla by myslím si, že při každém konfliktu nějakém větším, který nastane mezi učitelkami a rodiči, by ona měla být přítomná, aby prostě byla fakt tím nestranným nějakým rozhodčím. Korigovat to vlastně celkově nějak tu komunikaci mezi těma dvěma stranami, pokud ty dvě strany se nedovedou shodnout.“

Je patrné, že vedoucí učitelka se tak může lehce a nechtěně dostat do role mediátora, urovnávajícího různé spory mezi rodiči. Tyto spory se však mohou odehrávat i mezi rodiči a učitelkami. V takovém případě působí jako nestranný a objektivní rozhodčí, který se snaží problém na obou stranách urovnat. Vedoucí učitelka se však může dostat také do situace, kdy je mediátorem sporů mezi jednotlivými pracovníky.

V2: „Ve školní třídě tak tam vznikají trošičku třecí plochy. Tam se to nesešlo moc lidsky. Ale je poznat, že jinak se musí jednat s těma učitelkama před důchodem, protože velmi těžko si jakoby zvykají na nějaké změny. Velmi těžko přijímají nové věci, třeba pro i pro zviditelnění školky nebo pro nějaké zpestření pro rodiče akcí. Jako velmi opatrně se jim to musí říkat tak, aby na to přistoupili, aby se toho zúčastnili, aby vůbec dělali.“

A: „Myslím si, že do jisté míry by měla zasahovat, a to se třeba jako moc neděje, že mnohdy jako si myslím, že by bylo vhodné, aby ona zasáhla. A to je třeba, co mi trošku vadí. Ona to jako tak nechává, že to si musí vyřešit mezi sebou, což myslím tím, že když už ty konflikty jsou prostě větší a už to prostě celkově nějak ovlivňuje chod té třídy, tak si myslím, že by měla zasáhnout.“

Z výše uvedeného výroku vyplývá, že vedoucí učitelka neřeší pouze spory mezi rodiči, ale mnohdy také mezi učitelkami nebo mezi třídami. Tato role „mediátora“ rozhodně není jednoduchá, avšak vedoucí učitelka by na ni měla být dobře připravená a měla by umět

tyto problémy řešit asertivně a s klidnou hlavou. Z druhého výroku také vyznívá, že tento zásah vedoucí učitelky do sporu by se měl objevit v případě, že už má konflikt větší charakter, protože to může ovlivnit ostatní v mateřské škole. Řešení sporů a celková spolupráce s rodiči a učitelkami, respektive hlavně přístup vedoucí učitelky k této oblasti její práce, tak může velmi ovlivnit klima mateřské školy.

7.3 Vedoucí učitelka mezi „mlýnskými kameny“

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí participantek výzkumu, které jako podstatnou část práce vedoucí učitelky spatřují také v její spolupráci nejen s dalšími pracovníky konkrétní mateřské školy, ale především také s vedením (ředitelka), které jim dané pracoviště svěřuje. Spolupráce na obou stranách může probíhat formou schůzek na bázi informačního sdělení anebo prostou komunikací nad povinnostmi a dotazy, avšak tato komunikace není vždy jednoduchá, a právě v důsledku své jedinečné pozice se vedoucí učitelka často ocitá tzv. mezi mlýnskými kameny.

7.3.1 Spolupráce s učitelkami

Jak již bylo řečeno výše, spolupráce vedoucí učitelky probíhá na dvou různých stranách – s učitelkami na jedné a s vedením na straně druhé. Tato subkategorie se věnuje především spolupráci vedoucí učitelky s dalšími učitelkami v mateřské škole, přičemž forma této spolupráce, zahrnující například i delegování úkolů, ovlivňuje do jisté míry klima v mateřské škole.

U2: „Ještě mě tak napadlo, že si myslím, že jsou aj docela dobré ty porady, třeba jednou za měsíc...My si sedneme, když děcka spí, a tak si něco řekněme jako k akcím. A každý prostě něco řekne, co ho zajímá. Takže to je taky dobré, že se konečně sejdem všichni a každý řekne na to nějaký názor.“

U3: „No, jak už jsem říkala, určitě taky tou komunikací prostě, že si budem rozdělovat ty důležité informace ohledně všeho provozu. Že se bude podílet na vytváření těch pozitivních vztahů na pracovišti, že se ty konflikty prostě budou řešit. Prostě nějaká nástěnka, tam jí všechno psát, co vlastně máme tam dole a vyvěsí nám tam vždycky i záznam z porady a my to musíme podepsat. A všechno nám posílá na maily, když jsou nějaké informace anebo do toho chatu, co máme společně.“

A: „*Je i otevřená, když přijdu s nějakým nápadem. Nemám strach to prezentovat a mnohdy ona ty nápady použije, že prostě třeba řekne jako jo, to je dobrý nápad, uděláme to tehdy a tehdy.*“

První dva výše uvedené výroky nastiňují, jak může probíhat spolupráce mezi vedoucí učitelkou a dalšími pedagogickými pracovníky. Silným faktorem se zdá být komunikace ať už v rámci porad nebo řešení nějakých konkrétních akcí a jiných povinností či běžných každodenních záležitostí. Komunikace v rámci spolupráce a utužování vztahů na pracovišti tak může ovlivnit klima mateřské školy. Důležitou roli přitom hraje otevřenost vedoucí učitelky vůči názorům ostatních pracovníků, jak naznačuje poslední výrok, ale také její podíl na tvorbě pozitivních vztahů na pracovišti.

U2: „*...nebo dělat nějaké společné akce. Třeba nevím mimo pracovní dobu.*“

U3: „*Takové stmelovací posezení.*“

Tvorba pozitivních vztahů, které klima ovlivňují může být realizována i akcemi mimo mateřskou školu či team buildingem, jak ukazují výše zmíněné výroky. Jak vyplynulo z některých výroků, vedoucí učitelka tvoří takový mezičlánek zprostředkovávající komunikační kanál mezi vedením a dalšími pracovníky v rámci jí svěřeného pracoviště, přičemž tato zprostředkovaná komunikace funguje oboustranně, tedy nejen od pedagogických pracovníků k vedení, ale také od vedení k pracovníkům.

U3: „*Ona je prostě taková spojka, víš. Takže my, co jsme řekli paní vedoucí, tak ona to přetlumočila paní ředitelce, ta to přetlumočila pak zas zpátky.*“

Právě zde je velmi patrná důležitost jejího stylu vedení a přístupu k dalším pracovníkům.

U4: „*No tak ona se snaží, že jo jít vstříc oběma stranám. Nebýt jakoby... nemůže si úplně dovolit být jakoby za zlé s vedením. Ale my jsme tam jako myslím si dobrý kolektiv, tak fakt jako jsme kamarádky a když něco je, tak ona nám to prostě řekne na rovinu, holky, je to takhle a takhle, jo, tak jakože je k nám jako hodně otevřená. A myslím si, že jako hodně pravdomluvná.*“

A: „*Samozřejmě může to přednést nějak mírně už tím způsobem, že prostě pokud nás vedení za něco vyloženě, takzvaně vyplýsní, tak ona to nemusí, jak kdyby to špatně úplně přenášet na nás. Jakože víte, jak je takový ten řetězec toho, kdo začne rvát a vy máte potřebu seřvat někoho dalšího. Tak ona tohle může udělat, že prostě, když to vedení, jako jí to podá jako dost škaredým způsobem, tak ona jako už dál nemusí to předávat tím škaredým, ale nějak jemněji.*“

Jak tyto výroky ukazují, vedoucí učitelka se mnohdy dostává do situací, kdy musí předávat informace, které mohou ovlivnit klima v mateřské škole, avšak záleží na ní, jakým způsobem takové informace předá ostatním. První z výroků přitom naznačuje onen postoj mezi mlýnskými kameny, kdy se vedoucí učitelka snaží vyjít vstříc oběma stranám, což není vždy jednoduché, neboť obě strany mají jistá očekávání.

7.3.2 Spolupráce s vedením

V předchozí subkategorii bylo nastíněno, jak může probíhat spolupráce na jedné straně, tedy s učitelkami a dalšími pracovníky. V této subkategorii je naopak představena spolupráce na straně druhé – s vedením, jelikož i tato spolupráce má svá specifika a liší se nejen formálností. Zatímco formu spolupráce s dalšími učitelkami si vedoucí učitelka volí sama, dle vlastního uvážení či po vzájemné shodě, ve spolupráci s vedením si určuje formu komunikace ředitelka potažmo v některých případech její zástupce.

V1: *„Ted' se bavíme zejména na poradách vedení, které máme jednou za 2 týdny. My se vlastně dozvíme, co ona se zase dozví na městě, nám to předá a tam to jakoby společně nějak zhodnotíme. A řekneme si ty postupy do dalšího roku do dalších měsíců.“*

V2: *„Máme to zavedené, že jednou týdně máme porady s tou nadřízenou, kde víceméně projednáváme chod školky, protože ona je navíc zástupkyně pro 1. stupeň. Pokud to neprojde ten jeden týden, tak následující týden už zase musíme shrnout jako to, co bylo v minulém týdnu, jaké akce nás čekají, co máme naplánované, aby ona věděla, jak jsme na tom. Vlastně odevzdáváme třeba ty naše týdenní přípravy, ač nejsou povinné, tak je to pro ni, aby ona měla přehled.“*

Výše uvedené výroky ukazují, jakými formami může spolupráce s vedením vypadat. Lehce je přitom naznačený také obsah této spolupráce, kterým je řešení aktuálních problémů či akcí a dalších povinností, ale také jak často tato komunikace může probíhat, přičemž někdy může být velmi intenzivní, zatímco v případě jiné mateřské školy méně častá. Spolupráce a komunikace s vedením ovšem nemusí být vždy jednoduchá, neboť právě v těchto situacích se vedoucí učitelky snaží vykomunikovat problémy z jejich strany a ze strany učitelek, což se může jevit jako problém, především v případech, kdy vedení tzv. stojí za zavřenými dveřmi.

V1: *„Možná ted'ka je trošku problém, že dřív za paní ředitelky to bylo takové, že kdykoli člověk něco potřeboval, tak měl dveře otevřené. Ted' už je*

to trochu jiné jsou tam nějaké hodiny a člověk nemůže jen tak přijít a zeptat se, nebo zavolat.“

V2: „Za tu dobu vlastně musím říct 10 let, co zhruba už dělám vedoucí učitelku a máme to tak ve školce, a to nechci být jako zlá na vedení já si říkám, že jsem mezi mlýnskými kameny. Protože jakmile se spustí nějaká debata od učitelek, že by něco chtěly nebo vedení přišlo s nějakýma novýma věcmi. To třeba byla polední pauza jako obědová, což jako učitelky jsme nikdy předtím neměli. A teď jsme s tím strašně bojovali.“

A: „To vedení, jak kdyby má prostě zkušenosti s těmi dětmi, ale s tou základní školou a ty děti jsou tam prostě starší, fungují jiným způsobem, prostě než v té mateřské škole. Takže si myslím, že spoustu těch věcí, o kterých vlastně to vedení rozhoduje, tak oni vlastně usuzují na základě toho, jak to funguje na té základní škole. Ale ono je to úplně jiné. Prostě ta školka funguje úplně jinak a podle mě si myslím, že to je i třeba docela problém jako na co občas i ta vedoucí učitelka jako naráží. Protože to vedení, prostě to třeba nedokáže úplně pochopit, proč to ona chce takhle nebo takhle, protože u nich to prostě funguje.“

Z prvního výroku vyplývá, že spolupráce s vedením má svá úskalí, což se potom může odrazit i v klimatu mateřské školy. Z výše uvedeného také vyplývá, že kolize může nastat už v samotném sloučení dvou naprosto rozdílných pracovišť, kdy vedení základní školy vnímá mateřskou školu ze stejné perspektivy jako chod školy základní. S tím následně souvisí i řešení různých drobných banálních situací jako například potřeba tisknout barevné materiály či papírově zavedená obědová pauza, které však se však v praktickém měřítku zavést nedá. Na stranu druhou však spojení se základní školou má i svou výhodu.

V2: „Na druhou stranu, co si po konzultaci jakoby prosadíme, protože ty návrhy zase předkládám... já to sbírám zase od holek a na základě toho já to předkládám vedení... a vedení jako buď na to kývne nebo nekývne. Ale vesměs většinou kývne, že ty peníze pan ředitel zase dokáže sehnat, dokáže je použít pro tu školku, hlavně z materiálů a tak. Tak to zas je třeba fajn, jo to zas nemůžu říct že ne. Jako on je dobrý manažer, ale ne tak dobrý leader.“

A: „Jako zas na druhou stranu tím, že asi jsme při té škole tak si myslím že zas ta školka má větší finanční budget. Že je prostě víc těch peněz, co se třeba dávají na Vánoce, jakože na nákup, hraček a podobně.“

Je patrné, že minimálně po stránce finanční má spojení základní a mateřské školy jistá pozitiva, což může sehrát roli při řešení materiálních požadavků pro děti i další pracovníky. To že však vedení školy dokáže sehnat finance a ředitelka je dobrý manažer ještě neznamená, že je i dobrým leaderem, zvláště pokud má dveře zavřené. Z těchto výroků vyplývá, že styl vedení ředitelky a spolupráce s ní je dalším z faktorů, ovlivňujících klima mateřské školy. Vedoucí učitelky však při této spolupráci mají ještě jednu úlohu a to hodnotící, neboť na poradách s ředitelkou mohou hodnotit předané informace a další aktuální situace.

Ř: „Pokud vedoucí učitelky pracují tak, jak mají, tak jsou určitě přínosem, ale nejen pro pracovníky a pro rodiče na té školce, ale samozřejmě i pro ředitelku. Protože mohou vnášet do toho společného řízení i nové impulsy, které může ta školka použít pro ostatní odloučené pracoviště a může se to posunout zase dál.“

Poslední z výroků tak ukazuje, že postavení vedoucí učitelky v řízení mateřské školy může být nejen z hlediska klimatu přínosem jak pro samotnou mateřskou školu, tak i pro vedení, neboť jejich názory mohou přinést nový vhled a inspiraci do různých situací. Tyto impulsy pak může využít nejen konkrétní pracoviště, ale i další pracoviště což může zvýšit jejich kvalitu. Záleží však na ředitelce, zda bude otevřená novým nápadům a tyto impulsy využije, anebo jim naopak zůstane uzavřená a bude vést daná pracoviště dle vlastních představ.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Výzkumná zjištění, vyplývající z analýzy záznamů polostrukturovaných interview a fokusové skupiny ukazují, že vedoucí učitelky jsou osoby s mnoha rolemi, které jsou především velmi spolehlivé.

Jejich postavení v řízení mateřských škol je velmi specifické tím, že nemají plnou rozhodovací pravomoc jako ředitelky. Přesto jsou zodpovědné za plynulý chod a směr vývoje mateřských škol, které jim byly svěřeny. V první řadě jsou tedy manažerkami daných vzdělávacích institucí. S manažerskou rolí se však pojí také role leadera, neboť pro efektivní chod mateřské školy je zapotřebí vést další pracovníky, delegovat povinnosti a spolupracovat při snaze dosáhnout vytyčených cílů. Jak již bylo uvedeno výše, vedoucí učitelky mají velmi specifické postavení v řízení, neboť jsou nadřizené dalším pracovníkům, ale současně i podřízené ředitelce mateřské školy. Díky tomu tvoří mezičlánek mezi vedením a dalšími pracovníky, přičemž touto pozicí mohou ovlivnit nejen rozvoj daného pracoviště a pracovníky v něm. Svými nápady a novými impulzy mohou být přínosné i příslušné ředitelce, která se jimi může inspirovat a použít je v dalších pracovištích, čímž může posunout kupředu všechna pracoviště dané mateřské školy. Je tedy patrné, že postavení vedoucích učitelek není vždy jednoduché a vyžaduje velkou míru obětavosti, neboť vedoucí učitelky stojí tak řečeně mezi mlýnskými kameny.

Na otázku, jaké je postavení vedoucích učitelek v řízení, která byla položena v rámci výzkumu už odpověď známe. Avšak jedna z dalších otázek se týkala také jejich konkrétní náplně práce. Ve stručnosti řečeno vedoucí učitelky zastávají všechny typy pracovních povinností. Tato skutečnost platí především v malých mateřských školách, kde vedoucí učitelky mohou v případě potřeby a nouze zastat i práci uklízečky například umýváním podlahy. Nicméně hlavní náplní práce vedoucích učitelek je zajištění provozu daných pracovišť, které jim byly svěřeny ředitelkou dané mateřské školy a vedení dalších pracovníků. Z toho důvodu její práce zahrnuje různorodé činnosti počínaje administrativními záležitostmi jako je vyplňování cestovních příkazů, přes přímou pedagogickou činnost až k hodnocení výsledků a evaluaci v daném období. Vedoucí učitelka má také jistou míru rozhodovací pravomoci, a to například při tvorbě Školního vzdělávacího programu či organizování akcí pro mateřskou školu. V rámci rozhodování je do jejich pravomocí zahrnuta i ekonomická stránka a organizace chodu mateřské školy.

Důležitou součástí práce vedoucích učitelek je ovšem také oblast spolupráce a zprostředkování komunikace s dalšími stranami:

- Mezi rodiči a mateřskou školou
- Mezi mateřskou školou a ředitelkou
- Mezi pracovníky v dané mateřské škole

V rámci této komunikace vedoucí učitelka může čelit různému řešení problémů, které se mohou týkat banálních záležitostí, ale také záležitostí serióznějšího charakteru, mezi nimiž se může objevit například řešení problémů v rodině dítěte.

Další otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumu, se obecně zaměřovali na vedoucí učitelky ve vztahu ke klimatu mateřských škol. Z hlediska klimatu mateřských škol jsou vedoucí učitelky (a jejich specifické multifunkční postavení) signifikantní zejména proto, že všemi výše zmíněnými různorodými rolemi, činnostmi a povinnostmi zajišťují plynulý chod mateřských škol a jejich organizaci, což se následně v klimatu odráží. Tento vztah mezi klimatem a vedoucími učitelkami je znázorněn následujícím schématem, které vzniklo na základě kategorií a subkategorií.

Schéma 11 Vztah mezi postavením vedoucí učitelky v řízení a klimatem MŠ (vlastní tvorba)

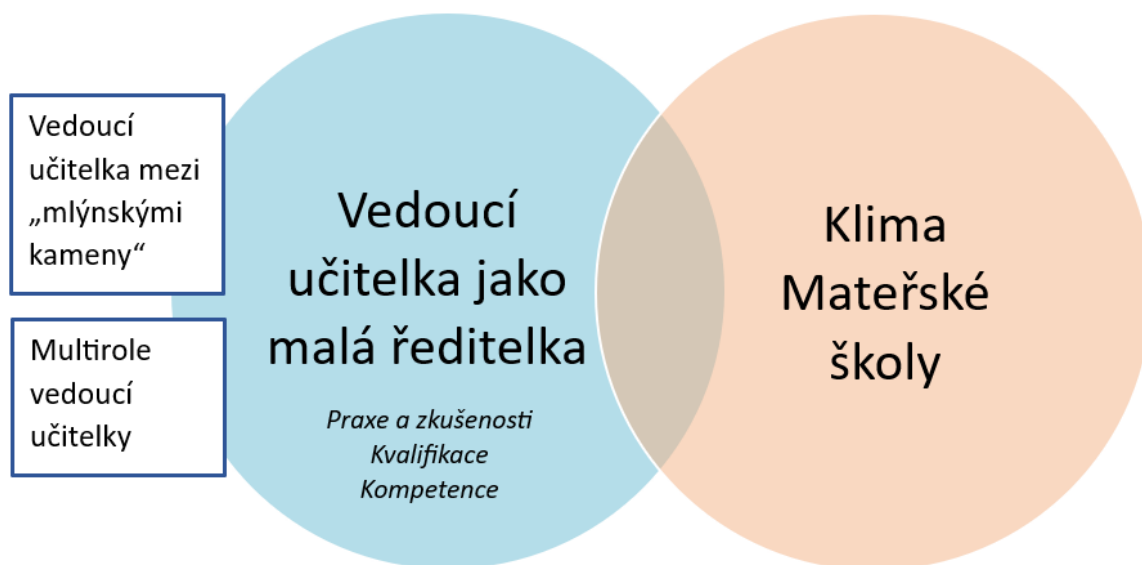


Schéma názorně ukazuje, že vnitřní faktory – **Vedoucí učitelka jako malá ředitelka** – jako je praxe vedoucí učitelky, její vzdělání či kompetence kterými disponuje mohou do jisté míry ovlivnit způsob, jakým bude rozhodovat o důležitých věcech, řešit problémy či vést ostatní pracovníky. Například praxe vedoucí učitelky může klima mateřské školy

ovlivnit v tom smyslu, že vedoucí učitelky, které mají praxi krátkodobou či žádnou nebudou respektovány ostatními pedagogickými pracovníky, což se promítne i do dalších oblastí jejich práce a celkově i do klimatu. Z hlediska jejího postavení jsou důležité také její role – **Multirole**. Vedoucí učitelka je stále učitelkou což znamená, že by měla jít příkladem ostatním učitelkám a podílet se na společných projektech, což může vést k jejich motivaci do další práce a k příznivému klimatu v mateřské škole. Z hlediska jejího postavení hraje důležitou roli také její rozhodovací pravomoc, tedy to, o čem může sama v rámci jí svěřeného pracoviště rozhodovat. Jestliže je rozhodovací pravomoc v nižší míře, může to významně ovlivnit klima v celé mateřské škole. Pokud například nemůže zajistit rychlé řešení zdánlivě banálního problému, kterým může být třeba problém s kunami v podkroví školy, může tato situace nabýt na vážnosti a promítnout na všech, kteří se na klimatu mateřské školy podílejí. Nicméně to, jak se tyto zmíněné činnosti a rozhodnutí vedoucích učitelek v klimatu odrazí, ať už negativně nebo pozitivně velmi úzce souvisí nejen s tím, že je budou realizovat. Souvisí také s formou komunikace a spolupráce se všemi stranami – pracovníky, dětmi, rodiči i ředitelkou. To má význam i při řešení problémů, jelikož vedoucí učitelka má mimo jiné také roli mediátora problémů nejen na pracovišti mezi učitelkami, ale také například mezi rodiči, přičemž tyto spory mohou mít velmi seriózní charakter. Taková situace může nastat třeba v případě, kdy se rodiče rozvádějí a vedou spor o péči o dítě. Vedoucí učitelka zkrátka často stojí tzv. **Mezi mlýnskými kameny** a komunikace s každou stranou probíhá jiným způsobem stejně jako předávání informací od učitelek k vedení a zpětně od vedení k učitelkám. Poslední otázka se váže právě ke stylu vedení a jeho vztahu ke klimatu. Aby tedy byla zodpovězena je nutno uvést, že leadership style, jaký v rámci svého postavení v řízení vedoucí učitelky uplatňují, hraje poměrně velkou roli ve vztahu ke klimatu mateřských škol. To, jakým stylem vedoucí učitelka přistupuje k ostatním zaměstnancům, jak s nimi komunikuje, jak deleguje povinnosti a jak zajišťuje organizaci mateřské školy má velký vliv především na další pracovníky, což se dále může odrazit i na dětech. Data nastiňují, že pokud je styl vedoucí učitelky založen na vstřícném a lidském přístupu vedoucí učitelky k ostatním pracovníkům, je také klima mateřské školy pozitivní. Z výsledků však také vyplynulo, že nezáleží pouze na stylu vedoucí učitelky, ale také na stylu vedení ředitelky. Pokud má vedení tzv. zavřené dveře a není ochotné diskutovat návrhy či je příliš striktní nebo naopak laxní k potřebám mateřské školy, může to klima v mateřské škole ovlivnit negativním směrem, což se může projevit například stresem a demotivací pracovníků. Vedoucí učitelka však tím, že stojí mezi mlýnskými kameny může tento negativní dopad alespoň

zmírnit svým stylem vedení, neboť je to právě ona, kdo zprostředkovává informace mezi ředitelkou a učitelkami. Záleží tedy hlavně na ní, jakým stylem předává informace a jak přistupuje k vedení dalších pracovníků ona. Styl vedení je ve vztahu ke klimatu mateřské školy důležitý tedy nejen z pozice vedoucí učitelky v rámci jednoho pracoviště, ale také v z pozice ředitelky. Vedoucí učitelky a jejich specifické postavení ve středu mezi oběma stranami jsou tedy důležitými činiteli ovlivňující klima mateřských škol ať už příznivým nebo nepříznivým směrem.

8.1 Diskuse

Problematika vedoucích učitelek, které jsou fenoménem sloučených mateřských škol, a jejich postavení v řízení je poměrně těžce vysvětlitelná a také uchopitelná. Jedním z přínosů této práce je proto upozornění na terminologický problém, neboť vedoucí učitelky jako pojem oficiálně neexistují. Mimo to, se v České republice výzkumy podobného konceptu i tématu prakticky neobjevují a pokud ano, tak spíše jen okrajově anebo na úrovni základní školy v rámci učitelských sborů. Je proto obtížnější určit vliv postavení vedoucích učitelek v řízení na klima mateřských škol.

Jako velký přínos této práce tedy vidím především nastínění vlivu, který můžou vedoucí učitelky ve svém postavení mít, přičemž nejdůležitějším faktorem, kterým vedoucí učitelka může ovlivnit klima mateřské školy je styl vedení. K podobným závěrům došli ve svém výzkumu také Karademir a Oren (2020), kteří se obdobně zabývali klimatem mateřských škol a faktory, které jej mohou ovlivnit. Pokud je tedy vedoucí učitelka laxní ke své práci, k vedení ostatních pracovníků a stojí tak řečeně za zavřenými dveřmi, přičemž organizace chodu mateřské školy je díky tomu chaotická, může to mít na klima mateřské školy spíše negativní dopad. Stejně tak jako příliš autoritativní styl vedení, v jehož případě mohou být ostatní pracovníci demotivováni přílišnými požadavky a pravidly. Anebo styl vedení, v jehož rámci vedoucí pracovníci rozlišují další pracovníky dle oblíbenosti a postrádají tedy smysl pro spravedlnost a profesionalitu. Tento styl vedení nazývá Ozen (2018) ve svém výzkumu jako „cheap“ leadership, tedy mizerný. Oproti tomu pozitivní dopad na klima může mít vedoucí učitelka, která je komunikativní, participující, otevřená novým nápadům, avšak se stanovenými pravidly a spravedlivá v distribuování povinností. Tento „lidský“ styl vedení, se prakticky jednoduše promítl také v odpovědích participantek a v tomto směru se tak rozcházejí s výsledky výzkumu Rozkovcové a Novotové (2018), které našly spíše kombinace několika stylů. Přestože se tyto autorky zabývaly styly vedení a sociálním klimatem učitelských sborů na základní

škole, jeden z jejich objevených stylů částečně koresponduje s „lidským“ stylem vedení, a to je styl distributivní. V tomto ohledu bych ráda zmínila Bellibase a Liu (2018), kteří dokládají, že sdílení vedení, tedy jeho distribuování, může hrát významnou roli při podpoře důvěry, kolegiality a respektu mezi zaměstnanci. Dodávají však, že pro vytvoření bezpečného a spořádaného školního prostředí může být zapotřebí více než jen styl vedení, s čímž naprosto souhlasím.

Jednou ze skutečností, která může mít vliv na klima stejně jako styl vedení je samotné postavení vedoucích učitelek, které se často ocitají mezi mlýnskými kameny, mezi ředitelkou na jedné straně a mezi učitelkami a dalšími pracovníky na straně protější. Tím, že se snaží vyhovět co nejlépe oběma stranám se často dostávají do komplikovaných situací, které mohou mít dopad také na jejich psychiku, což se může odrazit i v klimatu daných mateřských škol. Mou tezi potvrzuje také Harrari Paltiel (2022), jehož zjištění v rámci výzkumu vedoucích učitelek v Izraeli 5 let po zavedení jejich role ukázala, že ono potýkání se s dvojitými závazky přispívalo k pocitům frustrace i vyhoření vedoucích učitelek. Nicméně dodává také, že pozice ve vedení také významně rozšířila praxi těchto učitelek a motivovala je k postupu ve vzdělávání. Tento fakt, je poměrně zajímavý, neboť zatímco postavení učitelek do pozic vedoucích učitelek v Izraeli fungovalo jako katalyzátor motivace k jejich dalšímu vzdělávání, z výzkumu této diplomové práce vyplynul přesný opak. Prvotní chuť k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání se zde jeví jako nutnost pro budoucí efektivní vykonávání funkce vedoucí učitelky. Jinými slovy řečeno, zatímco v Izraeli postavení do pozice vedoucí učitelky funguje jako motivace k dalšímu vzdělávání, v České republice funguje další vzdělávání a sebevzdělávání jako motivace k nastoupení do pozice vedoucí učitelky. Tak jako tak, obě tyto motivace mají své místo v pozitivním ovlivňování klimatu mateřské školy, neboť vedoucí učitelky v obou případech působí jako vzory pro ostatní pracovníky.

Jak již tedy bylo výše zmíněno, tato práce odhalila hned několik velmi zajímavých skutečností ať už se jedná o vliv postavení vedoucích učitelek v řízení na klima mateřských škol, či problém s jejich postavením mezi „mlýnskými kameny“. V každém případě jsou tyto poznatky přínosem do nezaplňených stran o vedoucích učitelkách a alespoň lehce dávají konstrukci rámci jejich práce v řízení mateřských škol, který doposud nebyl koncipován. Mimo jiné tak bylo odkryto bílé místo v oblasti výzkumů a v průběhu výzkumu se vynořilo velké množství dalších potenciálních témat vztahujících se k problematice vedoucích učitelek. Otázkou tedy zůstává, zdali bude tato práce

katalyzátorem motivace, podobně jako další vzdělávání vedoucích učitelek k jejich postavení a toto prázdné místo se začne v budoucnosti zaplňovat anebo zůstane i nadále, s výjimkou této práce, prázdné.

8.2 Limity výzkumu

Nejnáročnější úlohou byl samotný vstup do problematiky výzkumu, neboť o tomto tématu bylo doposud napsáno jen velmi málo a taktéž výzkumů je pouhá hrstka. Bylo tedy obtížné nejen ponořit se hlouběji do problematiky postavení vedoucích učitelek v řízení, ale také neodklánět se od hlavní myšlenky výzkumu, vztahující se ke klimatu a nepopisovat vše co se vedoucích učitelek týká. Nicméně, tento limit se zároveň jeví taktéž jako velká příležitost, neboť jak vyplývá z této práce, vedoucí učitelky jsou taková „tabula rasa“ ve výzkumech. Z dlouhodobého hlediska se tak otevírají dveře k dalším možným výzkumům vztahujícím se k problematice vedoucích učitelek a jejich práce, přičemž námětů pro další výzkumy vyvstalo v průběhu sbírání dat hned několik.

Jako jeden z dalších limitů této práce bylo také získání participantek do výzkumu, jelikož mnoho z dotazovaných účast odmítlo. Důvodem tohoto negativního postavení byla především obava o ztrátu pracovní pozice, pokud by dotazovaní řekli svůj názor. A to i přes skutečnost, že jsou všechny informace, získané prostřednictvím polostrukturovaného interview a fokusové skupiny, anonymní. Na druhou stranu zvolený charakter výzkumu a malý vzorek participantek umožnil proniknout hlouběji do podstaty celku a podařilo se zjistit o vedoucích učitelkách, jejich práci i postavení z hlediska klimatu mateřských škol poměrně velké množství podrobných informací.

Mezi limity výzkumu je však nutno zařadit také rozdíl v postavení vedoucích učitelek v mateřské škole sloučené s jinou mateřskou školou a v postavení vedoucích učitelek v mateřské škole, která je sloučena se základní školou. Jejich pozice v řízení se v určitých ohledech odlišuje, což komplikovalo především tvorbu kategorií, neboť bylo obtížnější najít průřezové role v jejich postavení v řízení mateřských škol. Zároveň se však i tato skutečnost jeví jako další potenciální příležitost pro budoucí zkoumání rozdílů mezi těmito dvěma na první pohled stejnými, avšak v konečném důsledku lehce rozdílnými subjekty.

ZÁVĚR

Vedoucí učitelky, které jsou klíčovým prvkem této práce, jsou nepochybně velmi důležité pro efektivní chod sloučených mateřských škol. Jejich práce je velmi bohatá a mají unikátní možnost být v přímém kontaktu se všemi účastníky preprimárního vzdělávání v mateřských školách. Díky této skutečnosti mohou vnímat věci z různých úhlů pohledu, což může zkvalitnit nejen celkový chod mateřských škol, ale také jejich klima, neboť jsou v postavení, kdy mají prostor pro interakce se všemi stranami. Nezáleží tedy pouze na tom, jak dobrými jsou manažery, ale především na tom, jak dobrými jsou leadery.

Závěrem je také potřeba zhodnocení vytyčených cílů a primárních zjištění. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o vedoucích učitelkách a systematizovat poznatky o managementu a leadershipu a jeho vztahu ke klimatu mateřských škol, k čemuž byla použita jednak tuzemská, ale především pak zahraniční literatura z různých koutů země. Cílem empirické části práce bylo poté odkrýt vztah mezi postavením vedoucích učitelek v řízení a klimatem mateřských škol. S tím bylo spojeno taktéž několik dílčích cílů, které byly sestaveny od obecnějšího cíle, kterým bylo popsat postavení vedoucích učitelek v řízení či popsat náplň jejich práce, ke konkrétnějším jako objasnit jejich vliv na klima mateřských škol a popsat styl vedení ve vztahu ke klimatu. Cíle byly zjišťovány prostřednictvím polostrukturovaného interview a fokusové skupiny s pedagogickými pracovníky. Tyto dvě metody poskytly velké množství podrobných dat, ze kterých vyplynulo několik kategorií, objasňujících postavení vedoucích učitelek, které jsou ve své podstatě malými ředitelkami, avšak bez konečné pravomoci. Náplň jejich práce je tedy jednak řízení mateřských škol, a jednak i vedení pracovníků. Styl vedení, který uplatňují přitom může velmi ovlivnit klima dané mateřské školy. Pokud jsou vedoucí učitelky nepřístupné a nekomunikativní, nedelegují a neparticipují klima může být ovlivněno negativně, zatímco v opačném případě, kdy jsou vedoucí učitelky vstřícné, komunikativní a s otevřenými dveřmi, tedy mají, jak se ukázalo „lidský“ styl vedení, klima je ovlivňováno spíše pozitivně. V rámci jejich postavení navíc stojí tak řečeně mezi mlýnskými kameny (mezi ředitelkou a mezi učitelkami a dalšími pracovníky) což může mít vliv na jejich psychiku, jelikož se snaží vyhovět oběma stranám, a i z tohoto hlediska mohou klima ovlivnit.

Vedoucí učitelky mají v mateřské škole opravdu unikátní postavení, nicméně by bylo potřeba dát jejich práci určitý rámeček, neboť se často stává, že jejich práci není možné časově stihnout v běžné pracovní době. Celkově by si však zasloužily více pozornosti i na

poli výzkumném, neboť zkoumání jejich práce, práce s jednotlivými stranami, styly vedení či mnoho dalších oblastí může být velmi přínosné nejen z hlediska teorie, ale také pro praxi a pro přípravu budoucích učitelů či motivací pro budoucí vedoucí učitelky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Agih, A. A. (2015). Effective school management and supervision: Imperative for quality education service delivery. *African Research Review*, 9(3), 62–74. doi:10.4314/afrev.v9i3.6.
2. Agustina, M., Kristiawan, M., & Tobari, T. (2021). The influence of principal's leadership and school's climate on the work productivity of vocational pharmacy teachers in Indonesia. *International Journal of Educational Review*, 3(1), 63–76. doi:https://doi.org/10.33369/ijer.v3i1.11858.
3. Akudo, F. U. (2022). Relationship between paternal school climate and teachers' job commitment in public secondary schools in anambra state. *Unizik Journal of Educational Research and Policy Studies*, 10, 68–76. Dostupné z <https://unijerps.org/index.php/unijerps/article/view/256>.
4. Alonzo, M. L. M. (2018). The Relationship Between Managerial Grid Model Position and Job Satisfaction of Regular Employees of Bank X. *The Reflective Practitioner*, 3, 9–18. Dostupné z <http://cas.upm.edu.ph/journals/index.php/the-reflective-practitioner/article/view/42>.
5. Asmarani, A., Sukarno, & Widdah, M. El. (2021). The relationship of professional competence with teacher work productivity in madrasah aliyah. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 6(2), 220–235. doi: <https://doi.org/10.31538/ndh.v6i2.1365>.
6. Atkinson, K., & Biegun, L. (2017). An uncertain tale: Alternative conceptualizations of pedagogical leadership. *Journal of Childhood Studies*, 61–68. doi:10.18357/jcs.v42i4.18104.
7. Bear, G. (2020). *Improving School Climate (1st ed.)*. Dostupné z <https://www.perlego.com/book/1546861/improving-school-climate-practical-strategies-to-reduce-behavior-problems-and-promote-social-and-emotional-learning-pdf>.
8. Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International journal of leadership in education*, 21(2), 226–244. doi:https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1147608.

9. Bufalino, G. (2017). Leading schools from the Middle. Middle leadership in a context of distributed leadership. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 149–162. Dostupné z <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2633>.
10. Cavrini, G., Chianese, G., Bocch, B., & Dozza, L. (2015). School climate: Parents', students' and teachers' perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2044–2048. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.641>.
11. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
12. Deng, X., Tang, Y., Wang, L., & Zhou, F. (2023). Gender Stereotypes of Male Preschool Teachers: Taking the Investigation of Changsha International Kindergarten as an Example. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 541–548. doi:<https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4303>.
13. Dursun, I. E., Yildiz, B. B., & Yüksel, S. (2022). The Effect of School Principals' Critical Leadership Behaviors on School Climate According to Teacher Perceptions. *OPUS Journal of Society Research*, 19(April), 528–537. doi:<https://doi.org/10.26466/opusjsr.1098233>.
14. Forssten Seiser, A. (2020). Exploring enhanced pedagogical leadership: An action research study involving Swedish principals. *Educational action research*, 28(5), 791–806. doi:<https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1656661>.
15. Gavora, P. (2015). An analysis of interaction patterns in the focus group interview. *Acta Educationis Generalis*, 5(3), 11–23. doi:<https://doi.org/10.1515/atd-2015-0068>.
16. Grootenboer, P., Edwards-Groves, C., & Rönnerman, K. (2020). *Middle Leadership in Schools: A practical guide for leading learning*. New York: Routledge.
17. Gurr, D. (2019). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership and Management*, 39(3–4), 278–296. doi:<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1512485>.
18. Hadiyanto, H., & Pransiska, R. (2017). *Kindergarten Climate in Padang*. 169(ICECE 2017), 128–130. doi:<https://doi.org/10.2991/icece-17.2018.32>.
19. Harari Paltiel, Y. (2022). Understanding the leadership perceptions of ECE leaders in Israel. *Early Years*, 1–13. doi:<https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2111408>.

20. Heikka, J., & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in Early Childhood Education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 8(2), 43–56. doi:<https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019>.
21. Cheng, Y. C. (2022). *School Effectiveness and School-Based Management (2nd ed.)*. Dostupné z <https://www.perlego.com/book/3533933/school-effectiveness-and-schoolbased-management-pdf>.
22. Karademir, A., & Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206–236. doi:<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m>.
23. Kiliç, A. Ç. (2014). Examining the Relationship between Teacher Leadership and School Climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729–1742. Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050494>.
24. Larry, M. (2020). Leadership, contexts, and learning-Part 1. Leadership definitions and themes. *School of Continuing and Professional Studies Faculty Papers*. Paper 4. Dostupné z <https://jdc.jefferson.edu/jscpsfp/4>.
25. Lhotková, I., Trojan, V., & Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
26. Lipscombe, K., Tndall-Ford, S., & Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration and Leadership*. doi:<https://doi.org/10.1177/1741143220983328>.
27. Malik, M. A., & Azmat, S. (2019). Leader and Leadership: Historical Development of the Terms and Critical Review of Literature. *Annals of the University of Craiova for Journalism, Communication and Management*, 5(1), 16–32. Dostupné z <https://EconPapers.repec.org/RePEc:edt:aucjcm:v:5:y:2019:i:1:p:16-32>.
28. Mirčetić, V. (2019). Determination of the Adapted Leadership Grid. In M. Stanković & V. Nikolić (Eds.), *Proceedings of the International Conference, PAKSOM* (s. 205–210). Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/339107729_Innovative_Strategy_Entrepreneurial_Management.

29. Moloney, M., & Pettersen, J. (2017). *Early childhood education management: Insights into business practice and leadership*. New York: Routledge.
30. Moro, A., Vinha, T. P., & de Morais, A. (2019). School climate evaluation: Designing and validating measurement instruments. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312–334. doi:<https://doi.org/10.1590/198053146151>.
31. Nguyen, D. T., Ng, D., & Yap, P. S. (2017). Instructional leadership structure in Singapore: a co-existence of hierarchy and heterarchy. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 147–167. doi:<https://doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0060>.
32. Northouse, P. G. (2015). *Leadership: Theory and Practice*. USA: SAGE Publications.
33. Orzea, I. E. (2016). Teachers' perspective on school climate. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series VII: Social Sciences and Law*, 9(2-Suppl), 147–152. Dostupné z http://webbut2.unitbv.ro/BU2016/Series%20VII/FIS/16_Orzea.pdf.
34. Ozen, H. (2018). A qualitative study of school climate according to teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 81–98. Dostupné z <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42528/512434>.
35. Pavlopoulos, E. (2021). How to make a difference as a middle leader. *Management in Education*, 35(3), 153–155. doi:<https://doi.org/10.1177/0892020620973038>.
36. Rapti, D. (2015). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8(69), 110–125. doi:<https://doi.org/10.7336/academicus.2013.08.06>.
37. Rodd, J. (2013). *Leadership in Early Childhood (4th ed.)*. New York: Routledge.
38. Ronald, B. (2014). Comprehensive leadership review-literature, theories and research. *Advances in Management*, 7(5), 52–66. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/331564071_Advances_in_Management_-_Comprehensive_Leadership_Review_-_Literature_Theories_and_Research.
39. Rozkovcová, A., & Novotová, J. (2019). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů. *Orbis scholae*, 12(3), 67–84. doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.8>.

40. Sakr, M. & O'Sullivan, J. (2022). *Pedagogical Leadership in Early Childhood Education* (1st ed.). Dostupné z <https://www.perlego.com/book/3471275/pedagogical-leadership-in-early-childhood-education-pdf>.
41. Shaked, H., & Schechter, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4), 699–718. doi:<https://doi.org/10.1177/1741143215617949>.
42. Shava, G. N., & Tlou, F. N. (2018). Distributed Leadership in Education, Contemporary Issues in Educational Leadership. *African Educational Research Journal*, 6(4), 279–287. doi:10.30918/AERJ.64.18.097.
43. Shibuya, K. (2022). *Community Participation in School Management* (1st ed.). Dostupné z <https://www.perlego.com/book/3724272/community-participation-in-school-management-pdf>.
44. Spillane, J. (2012). *Distributed Leadership* (1st ed.). Dostupné z <https://www.perlego.com/book/1006324/distributed-leadership-pdf>.
45. Storey, J., Hartley, J., Denis, J., Ulrich, D., & Hart, P. (2016). *The Routledge Companion to Leadership*. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315739854>.
46. Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (2. vyd). Praha: Portál.
47. Tajasom, A., & Ahmad, A. Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314–333. doi:<https://doi.org/10.1108/17479881111194198>.
48. Tam, A. C. F. (2019). Conceptualizing Distributed Leadership: Diverse Voices of Positional Leaders in Early Childhood Education. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 701–718. doi:<https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1513156>.
49. Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer.
50. Trojanová, I. (2017). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních* (2. vydání). Praha: Wolters Kluwer.

51. Urbánek, P. (2018). Klima učitelských sborů v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2(3), 87–106. doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.257>.
52. Vinha, T. P., Morais, A. D., & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Dostupné z <https://www.fe.unicamp.br/noticias/manual-de-orientacao-para-a-aplicacao-dos-questionarios-que-avaliam-o-clima-escolar>.
53. Vroom, V. H., & Jago, A. G. (2007). The role of the situation in leadership. *American psychologist*, 62(1), 17–24. doi:<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.1.17>.
54. Zarotis, G., Ntalossis, D., & Koukoli, M. (2020). *Organization & Management of School Units (1st ed.)*. Dostupné z <https://www.perlego.com/book/3211366/organization-management-of-school-units-pdf>.
55. Zormanová, L. (2020). Changes in Some Aspects of Teachers' Work in the Czech Republic Since 1989. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 23(3), 87–108. doi: 10.12775/SPI.2020.3.004.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ICT Information and communication technologies

MŠ Mateřská škola

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

ZŠ Základní škola

SEZNAM SCHÉMÁT

<i>Schéma 1 Distribuovaný leadership v praxi (vlastní tvorba, inspirováno Spillane, 2012)</i>	16
<i>Schéma 2 Manažerská mřížka (vlastní tvorba, inspirováno Carlson & McKee, 2001)</i>	17
<i>Schéma 3 Dimenze klimatu mateřské školy (vlastní tvorba, inspirováno Vinha et al., 2017)</i>	21
<i>Schéma 4 Diagram pozice middle leader (vlastní tvorba, inspirováno Grootenboer et al., 2020)</i>	25
<i>Schéma 5 Role vedoucí učitelky (vlastní tvorba, inspirováno Trojanová, 2017)</i>	26
<i>Schéma 6 Kompetenční model středního managementu (Lhotková et al., 2012)</i>	27
<i>Schéma 7 Pyramida důležitosti kompetencí středního managementu (Lhotková et al., 2012, s. 85)</i>	28
<i>Schéma 8 Vztah mezi kapitolami (vlastní tvorba)</i>	33
<i>Schéma 9 Fáze realizace výzkumu (vlastní tvorba)</i>	38
<i>Schéma 10 Tvorba kategorií (vlastní tvorba)</i>	39
<i>Schéma 11 Vztah mezi postavením vedoucí učitelky v řízení a klimatem MŠ (vlastní tvorba)</i>	65

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled výzkumů	30
Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru	37
Tabulka 3 Významové kategorie	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu rozhovoru

Příloha P II: Ukázka tvorby kategorie

Příloha P III: Běžný den vedoucí učitelky

Příloha P IV: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU ROZHOVORU

V: Jak ten pojem vedoucí učitelka vlastně vůbec chápete, co to pro vás znamená?

Ř: *„Vedoucí učitelka, je to pro mě pojem takový, že je to člověk, kterému důvěřuje ředitel, aby mu svěřil určitou část pracoviště, které on řídí. Samozřejmě, aby to byl, aby to byl člověk schopný, aby to byl člověk vzdělaný, zejména co se týče komunikace s lidmi, jak ze školky ven, tak ve školce vevnitř a je potřeba samozřejmě, aby tento člověk nebo vedoucí učitelka, aby měla přesně stanovené své kompetence a vlastně to, o čem rozhoduje vedoucí učitelka, aby to bylo nastavené v náplni práci. Co všechno může rozhodnout ona a co rozhoduje ve spolupráci s ředitelkou tak, aby v tom byl nastavený systém, aby nepřekračovala svoje pravomoce, ale zase, aby se nebála přistoupit k tomu, kdy rozhodování je svěřeno jí a může o tom rozhodnout.“*

V: Jaké vzdělání by podle vás měla mít? Aby mohla vykonávat tu funkci.

Ř: *„Já si myslím, že vedoucí učitelka měla by mít vysokoškolské magisterské vzdělání a tak, jak to říkám já, že i ředitelky mateřských škol by měly mít vysokoškolské magisterské vzdělání, přičemž bych uvítala, kdyby měli pedagogické vzdělání středoškolské a vysokoškolské bakalářské by mohli mít v oblasti managementu a dále by mohli pokračovat buď ve speciální pedagogice nebo ve specializaci v pedagogice.“*

V: Ještě bych se teda zeptala a jaké ty kompetence... vy jste mluvila trošku o kompetencích, které by měla mít..., tak, jakými kompetencemi by měla disponovat?

Ř: *„Vedoucí učitelka by měla mít určité kompetence pedagogické kompetence, odborné. Měla by mít kompetence, organizační to nesporně, dále potom kompetence komunikativní a dále by ji měla mít kompetence i technické. Vlastně protože v dnešní době digitálního světa, aby uměla prostě komunikovat i s ředitelkou a kýmkoliv i s rodiči. Ale co se týče na bázi ICT techniky, takže určitě i tyto kompetence, kdybych vzala kompetence pro učitelky mateřské školy, tak ředitelka nebo vedoucí učitelka by měla mít všechny.“*

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TVORBY KATEGORIE

<p>Ř: <i>„Je to člověk, kterému důvěřuje ředitel, aby mu svěřil určitou část pracoviště, které on řídí. “</i></p>	<p>Řízení pracoviště</p>	
<p>V2: <i>„Vedoucí učitelka je pracovnice, která vede a řídí chod mateřské školy. “</i></p>	<p>Řízení pracoviště</p>	
<p>U3: <i>„To je nejvyšší bod z té pyramidy v tom pracovišti, který dokáže vést i ostatní. A nejenom vlastně nás, ale i paní školnici i paní uklízečky. “</i></p>	<p>Vedoucí pracovník</p>	
<p>U4: <i>„Je to pro nás prostě jako člověk, o kterém víme, že se o něj nějak můžeme opřít. “</i></p>	<p>Opora</p>	<p>Vedoucí učitelka jako malá ředitelka</p>
<p>U5: <i>„Je to osoba, na kterou se kdykoliv můžeme obrátit, když potřebujeme něco řešit, hlavně jako přes vedení úplně přes paní ředitelku a ona, jak kdyby zajišťuje ten provoz. “</i></p>	<p>Opora</p>	
<p>A: <i>„Vedoucí učitelka je učitelka, která má...Není to přímo ředitelka, teda, ale je to vedoucí pracovník, který má vlastně na starosti chod té školky. “</i></p>	<p>Vedoucí pracovník</p>	

PŘÍLOHA P III: BĚŽNÝ DEN VEDOUCÍ UČITELKY

Jak vypadá Váš běžný pracovní den?

„No, takže přijedu do školky...chcete to detailně?“

„Já vlastně přijedu (když mám ranní směnu) tak přijedu do mateřské školy a rovnou už jsem u dětí, protože mi začíná rovnou přímá práce. Před obědem těsně už bych měla mít vlastně právo (kolem té 11 hodiny) už mohu být v kanceláři a většinou si udělám, co potřebuji, pak je oběd, to jsem s dětmi. Mýváme ještě logopedii individuální, takže když zrovna to jde a jsou ty dny, kdy je ta logopedie, protože nemám každý den, tak si je беру nahoru do té logopedické učebny tam provádím individuální logopedii. Děti se vrátí zpátky odpočívát a já jdu zase do kanceláře kolem... do 3 hodin tady sedím a vlastně si dělám, co potřebuju. A někdy i déle, ale to už je potom můj problém.“

„A odpolední směna zase je tak, že přijedu kolem té 9 hodiny. Jsem vlastně v kanceláři, dělám si zase papíry všechno, co potřebuju, nebo pořádek v šanonech prostě pořádek je co dělat. Neexistuje, že by nebylo co dělat. A u těch dětí vlastně nastupuju až po pobytu venku, a to už jsem jenom u dětí do půl paté jo, takže vlastně ten čas na tu, na ty papíry mám, když přijedu dříve před odpolední směnou, což musím, to mám nepřímou pracovní činnost a při ranní směně je to po obědě jakoby, když nemám logopedii jo anebo když jdou děti ven, když je málo dětí jsou spojené, tak většinou toho využiji a třeba když je něco akutního, tak jdu sem ale hodně věcí, co se týče na notebooku, dělám, když děti spí to tak, jako je. Dětem se přečte pohádka, děti usnou a sedím tam s notebookem a dělám, co potřebuju. Takže i tak, pokud mě někdo nepotřebuje.“

PŘÍLOHA P IV: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Protokol o informovaném souhlasu

Já, níže podepsaná, souhlasím s účastí na interview a se sdělením dat pro účely diplomové práce Bc. Kateřiny Novotné, studentky 2. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě Humanitních studií, Ústavu školní pedagogiky, oboru Předškolní pedagogika. Vedoucí diplomové práce je PhDr. Petra Fenyková, Ph.D.

- Byla jsem obeznámena s názvem diplomové práce: *Postavení vedoucích učitelek v řízení z hlediska klimatu mateřských škol* a s cílem výzkumu.
- Byla jsem informována o průběhu interview, jeho účelu a o formě zpracování poskytnutých dat.
- **Souhlasím s audio nahráváním interview prostřednictvím tabletu.**
- Souhlasím se zpracováním audio záznamu prostřednictvím transkriptu (doslovného přepisu) pro účely výzkumného zpracování.
- Byla jsem seznámena, že na základě **Obecném nařízení o ochraně osobních údajů** (GDPR) bude zachována anonymita mé osoby a citlivé údaje, které budou zmíněny při interview nebudou v transkriptu uváděny. Případně pro nezbytné účely budou nahrazeny pseudonymem.
- Souhlasím s uvedením citované ukázky transkriptu z interview, která bude uvedena a zveřejněna v diplomové práci, která bude online dostupná veřejnosti.
- Souhlasím s poskytnutím celého transkriptu interview na vyžádání komise u Státní závěrečné zkoušky při obhajobě diplomové práci. Jiným třetím stranám nebude transkript poskytnut.

Podpisem potvrzuji výše popsané náležitosti pro účely diplomové práce.

V....., dne.....

Podpis.....