

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ

ANTROPOLOGIE

Profesionalizace jako kategorie vzdělávání

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Sociologie – Andragogika

Autor: Bc. Aneta Leimig Břusková

Vedoucí práce: doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma Profesionalizace jako kategorie vzdělávání vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18. 4. 2021

Podpis

Tímto děkuji doc. Mgr. Miroslavu Dopitovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady při zpracování této práce, ale hlavně za neskutečnou trpělivost.

Velké díky náleží také komunikačním partnerkám, ředitelkám mateřských škol, které si na mě vyhradily čas ve svých plných pracovních i nepracovních dnech a probraly se mnou své zkušenosti.

Ich würde gerne meinem Mann für seine Geduld, Unterstützung und stundenlange Unterhaltungen über diese Masterarbeit danken.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Aneta Leimig Břusková
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie – Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Miroslav Dopita, Ph.D.
Rok obhajoby	2021

Název práce:	Profesionalizace jako kategorie vzdělávání
Anotace práce:	Magisterská práce se zaměřuje na téma profesionalizace jako kategorie vzdělávání se zaměřením na ředitele mateřských škol. Cílem práce je charakterizovat a porozumět procesu profesionalizace u ředitele/ředitelky mateřské školy a poskytnout tak kontext pro plánování vzdělávacích (zaškolovacích) aktivit pro uvedenou pracovní pozici. K dosažení cíle práce je postupováno ujasněním teoretických východisek v rámci české a zahraniční literatury a následně kvalitativním šetřením s biografickým designem, které se zaměřuje na čtyři komunikační partnerky – ředitelky mateřských škol. Z analýzy a následné interpretace dat vyplývá, že u vybraných ředitelky mateřských škol dochází sebeadaptaci, u které se mohou opřít o samostudium literatury, dochází k formám meziředitelské pomoci a ředitelky se také hodnotově orientují směrem ke své učitelské kariéře.
Klíčová slova:	profesionalizace, učitel mateřské školy, ředitel mateřské školy, řídicí pracovník ve školství, předškolní vzdělávání
Title of Thesis:	Professionalization as an Educational Category
Annotation:	The master thesis discusses professionalization as an educational category with a focus on the kindergarten principals. Its objective is to characterise and understand the process of professionalization of the kindergarten principals

	and to offer a context for planning educational (adaptational) activities for a given job position. An analysis of Czech and other foreign language literature provides the theoretical background as to reach this objective. Additionally, the thesis presents qualitative research with biographical design as it introduces the four communication partners - kindergarten principals. According to data analysis and interpretation results principals generally rely on self-adaptation strategy. Thus, they engage in various forms of support systems between principals, independently look up information and use available literature. The principals are value-oriented towards their teaching career.
Keywords:	professionalization, kindergarten teacher, kindergarten principal, leadership in schools, pre-primary education
Počet literatury a zdrojů:	102
Rozsah práce:	97 s. (125 345 znaků s mezerami)

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	8
1 Profese, profesionalizace, profesionalismus.....	10
1.1 Práce, zaměstnání, povolání	10
1.2 Profese.....	13
1.3 Profesionalizace	17
1.4 Profesionalismus	18
1.5 Profesionální rozvoj a profesionální vzdělávání	21
2 Učitelé mateřských škol.....	24
2.1 Profesionalizace učitele mateřské školy.....	24
2.2 Požadavky na učitele mateřské školy.....	30
2.3 Další vzdělávání učitelů mateřských škol	35
3 Ředitelé mateřských škol.....	37
3.1 Proměny funkce pracovní pozice ředitele mateřské školy.....	37
3.2 Úlohy, pravomoci a odpovědnosti ředitele školy.....	40
3.3 Požadavky na ředitele mateřské školy.....	43
3.4 Obsazování pozice ředitele mateřské školy.....	49
3.5 Další vzdělávání ředitelů mateřských škol.....	54
4 Metody a postupy	55
4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	55
4.2 Metoda výzkumu	55
4.3 Technika výzkumu.....	56
4.4 Výzkumný soubor.....	57
4.5 Výzkumný terén	59
4.6 Průběh sběru dat.....	60
4.7 Etika a bariéry výzkumu	61
5 Analýza a interpretace	63
5.1 Kódování a analýza dat.....	63
5.2 Výsledky výzkumu	64
5.3 Diskuze	75
Závěr	79

Literatura a zdroje	81
Seznam zkratek.....	92
Seznam tabulek, schémat a příloh	93
Přílohy.....	94
Příloha č. 1 Scénář rozhovoru.....	94
Příloha č. 2 Ukázky z kódování a analýzy dat.....	96

Úvod

Zdrojem pro vytvoření práce byla otázka, jak dochází k profesionalizaci u ředitelů mateřských škol, konkrétně, jak se vyvíjely nároky na profesionalizaci ředitelů mateřských škol a jakým způsobem se tedy učitelé stávají řediteli. Cílem práce je charakterizovat a porozumět procesu profesionalizace u ředitele/ředitelky mateřské školy a poskytnout tak kontext pro plánování vzdělávacích (zaškolovacích) aktivit pro uvedenou pracovní pozici. Téma profesionalizace a přípravy ředitelů nejen mateřských škol je oblastí vědeckého zájmu již delší dobu a v aktuální Strategii vzdělávací politiky České republiky do 2030+ (MŠMT, 2020b) je právě efektivní způsob přípravy ředitelů akcentován jako jedna z důležitých oblastí. Právě učitelé a ředitelé mateřských škol jsou jediní učitelé, u kterých není vyžadováno vysokoškolské vzdělání. V rámci empirické části je formulována hlavní výzkumná otázka s cílem porozumět procesu profesionalizace ředitele mateřské školy: *Jak se z učitele/učitelky mateřské školy stává ředitel/ředitelka mateřské školy?* Z této otázky jsou dále odvozeny dílčí otázky zaměřené na vstup do pozice před rokem 2005, kdy se měnil školský zákon, po roce 2005 a na proměnu nároků v působení ve funkci ředitele/ředitelky.

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol, které směřují k dosažení cíle práce. První kapitola představuje obecný začátek tématu profesionalizace, vymezuje klíčové pojmy a naznačuje optiky, kterými je možné vymezit stěžejní pojem této práce, tedy proces profesionalizace. Druhá kapitola se zabývá učiteli mateřských škol a jejich profesionalizací, protože s ohledem na současnou legislativu jsou ředitelé mateřských škol považováni za pedagogické pracovníky a před vstupem do funkce ředitele byli zpravidla sami učitelé. Poslední kapitola teoretické části se věnuje řediteli mateřské školy, analyzuje proměny funkce ředitele mateřské školy, pravomoci a úlohy, které k této pozici náleží, požadavky z nich vyplývající. Kapitola je završena způsobem

obsazení pozice ředitele. Zbývající kapitoly práce jsou zaměřeny empiricky a obsahují deskripci metodologického postupu a výzkumného šetření. Získaná data jsou analyzována použitím otevřeného kódování a interpretována technikou vyložených karet.

V práci je využito 102 zdrojů v českém, anglickém a německém jazyce a mezi hlavní opěrnou literaturu můžeme zařadit Evetts (2013, 2014, 2018), Spilkovou, Vašutovou a kolektiv (2008), Syslovou (2017), Slavíkovou (2003), Pola a kolektiv (2009) a Trojana (2019).

V celé teoretické části jsou z důvodu přehlednosti a srozumitelnosti používány pojmy učitel a ředitel mateřské školy jako generická maskulina. V empirické části je ve vztahu ke komunikačním partnerkám pojednáváno o učitelkách/ředitelkách mateřských škol, protože všechny respondentky používají ženské oslovení.

1 Profese, profesionalizace, profesionalismus

První kapitola se věnuje vymezení klíčových pojmů diplomové práce a pojmů, které se k nim vztahují. Nejprve jsou charakterizovány pojmy práce, zaměstnání a povolání (Friedmann, 1967; Pichňa 1978, 1980; Šimek, 1996; Havlová, 1996; Matejko, 1967; Watson, 2017), na které klíčové pojmy diplomové práce navazují. Dále kapitola pokračuje charakteristikou profese, z pohledu několika autorů (Volti, 2012; Havlová, 1996; Šimek, 1996; Watson, 2017; Evetts, 2014), profesionalizace a profesionalismu (Pichňa, 1980; Havlová, 1960; Watson, 2017; Evetts, 2013, 2014, 2018). Kapitola je zakončena souvislostí profesionalismu, resp. profesionalizace s profesním rozvojem, vzděláváním a jeho ukotvením (Hoyle, 1982; Koubek, 2015; Mužík 2011, 2012; Palán 2002, 2003; Dvořáková a Šerák, 2016).

1.1 Práce, zaměstnání, povolání

„Práce je společný jmenovatel a podmínka veškerého lidského života ve společnosti“
(Friedmann, 1967: 13).

V průběhu let a vývoje sociologického paradigmatu, byla práce vykládána různými způsoby. Na práci můžeme také nahlížet z různých úhlů, např. technického, fyziologického, psychologického, sociálního (srov. Friedmann, 1967; Šimek, 1996).

Miloš Večeřa a Miroslav Gregor (1991: 15) vycházejí z hypotézy, že veškeré podoby práce, přinejmenším ty ve formě zaměstnání, mají důležité společenské aspekty. Uvádějí široké vymezení práce jako *„záměrné činnosti směřující k vytvoření předpokladů pro uspokojování lidských potřeb“*, a jedním dechem dodávají, že takovým vymezením samozřejmě nelze odlišit práci od nepráce. O to se snaží Ján Pichňa (1978: 16), který ukazuje stejné lidské činnost, které mohou, ale nemusí být prací (jezení, pití X činnost

degustátora/degustátorky; česání, mytí vlasů X činnost kadeřníka/kadeřnice, aj.). Podle Aleksandra Matejka (1967: 9-12) je práce založena na vzájemné součinnosti lidí a má společenský charakter (společenské prostředí, kultura, kolektivní výkon prací, používání společenských prostředků k práci. Pichňa (1978: 15-16) dále odvozuje pohled na práci z definice činnosti, která je funkčně zaměřená (získání potravy, stavba příbytků atd.) a, na rozdíl od zvířat, není činnost člověka instinktivní, ale záměrná a cílevědomá. Práce je ovšem specifická forma lidské činnosti, a to závisí na několika faktorech. Zde se opírá o definici Karla Marxe (1959), kdy je práce charakterizována jako vzájemné působení člověka a přírody, kdy člověk cílevědomě ovlivňuje a mění určité přírodní jevy a uzpůsobuje je k uspokojení lidských potřeb. Pichňa zároveň podotýká, že Marx chápe práci jako užitečnou činnost, jako nevyhnutelnost, bez které by lidský život nebyl možný. Podle Šimka (1996: 7-8) je tento přístup ekonomizující, přebíraný strukturálně funkcionalistickou školou a dalšími. Poukazuje na kontroverznost teze „přisvojování si přírody pro lidskou potřebu“, která je problematická na určité úrovni ekologického poznání, a to i přes preferenci ekonomických hodnot v dnešní společnosti.

Podle Tonyho Watsona (2017: 4) je „práce založena na vykonávání úkolů, které lidem umožňují obstarání živobytí v sociálním a ekonomickém kontextu, ve kterém se nachází.“ Ve frázi *make a living* je zahrnuta nejen ekonomická odměna práce, nýbrž také úzké vztáhnutí k vlastním životům a identitám. Podotýká, že životy lidí bývají značně formovány pracovními podmínkami a práce, kterou lidé vykonávají, se blízce spojuje s pochopením sebe samotných.

Dalším pojmem, který se na studium práce těsně váže, je zaměstnání. Zaměstnání se dá považovat, jak ve své publikaci uvádí Pichňa (1980: 9-10), za nerozvinutou formu pracovní činnosti, která se ještě nepřetvořila v povolání.

Jitka Havlová (1996: 9) specifikuje zaměstnání jako institucionalizované povolání, systém rolí v tržní ekonomice, legislativně vymezený pracovní

úvazek. Odděluje ho od povolání na základě vztahu ke klasifikaci a profesní přípravě. Podle Dušana Šimka (1996: 30) je zaměstnání „*právním vyjádřením vztahu jedince, který prodává svoji práci, k zaměstnavateli*“. Havlová (1996: 9) se vyjadřuje podobně: „*Zaměstnání je smlouvou mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem, je výkonem povolání v konkrétní organizaci*“ (Havlová, 1996: 9).

Charakteristiky povolání, jak zmiňuje Pichňa (1980: 10), jsou ještě diferenciovanější než charakteristiky zaměstnání a uvádí tři kategorie koncepcí:

- Povolání jako způsobilost pracovníka k vykonávání specifické oblasti pracovní činnosti. Pracovník je schopen vykonávat určitý druh činnosti na základě určitého stupně všeobecného nebo odborného vzdělání a ovládnutím praktických dovedností k tomu potřebných.
- Povolání jako druh vymezené oblasti pracovní činnosti. Z tohoto hlediska není povolání závislé na způsobilosti pracovníka jako v předchozím bodě, nýbrž na existenci různých druhů práce. Pichňa zde zmiňuje Jana Szczepańskieho (1965), který vymezuje povolání jako soubor systematicky vykonávaných činností, které jsou založeny na kvalifikacích k jejich výkonu, jsou zaměřeny na tvorbu předmětů nebo služeb a jsou základem obstarání obživy lidí, kteří tuto činnost vykonávají.
- Jako poslední kategorii uvádí povolání jako druh činnosti, který vyplývá z hierarchizované diferenciaci pracovní činnosti (z vertikální diferenciaci vyplývá určité postavení v podniku), kde cituje Jaroslava Koláře (1976), který upozorňuje na problematiku diferenciaci příkladem odlišení povolání ekonoma a vedoucího hospodářského pracovníka.

Havlová (1996: 10) podotýká, že povolání je základem pro sociální status a má dynamiku, která vyplývá z vývoje vědeckotechnického pokroku a změnami ve společnosti v různých časových obdobích. Prostřednictvím povolání se realizuje určitá společenská aktivita, je mu připisována určitá společenská role. Dlouhodobě vykonávané povolání ovlivňuje člověka natolik, že určité skupiny povolání mohou mít svou subkulturu, stereotypy chování – v běžné komunikaci bychom mohli říct „chová se jako učitelka“, „pochází z doktorské rodiny“.

1.2 Profese

Dalším pojmem, který dále na povolání navazuje, a který souvisí s profesionalizací, je profese. Podle Dušana Šimka (1996: 30) se mezi profesí a povoláním běžně nečiní rozdíl a jako možnost rozlišení navrhuje rozlišení ve smyslu širšího a užšího významu na základě Jednotného katalogu prací. Kupříkladu z povolání soustružníka kovů mohou být vyděleny profese jako karuselář, vyvrtávač, aj. na základě rozdílných pracovních prostředků.

Pichňa (1980: 12) uvádí model profese od Ronalda M. Pavalka (1971), který obsahuje osm znaků:

1. teoretický základ,
2. manifestovaný vztah ke společenským hodnotám,
3. delší, specializovaná příprava na profesi, s vlastní subkulturou,
4. motivace realizátora, která má mít základ ve společenské prospěšnosti,
5. autonomie (kompetenční hranice, kontrola přístupu k profesi),
6. závaznost realizátora vůči profesi (setrvání v jedné profesi po dobu profesionálního života),
7. vysoký společenský význam profese,

8. etický kodex k zabezpečení kvality práce, samoregulaci a ochrany realizátorů vůči posuzování od nekompetentních lidí.

Rudi Volti (2012: 154) profesi zakládá na specializovaných znalostech (jsou hlubší, sofistikovanější, ukotvené v obecně přijímaných teoriích a konceptuálních schématech, kterými je poskytována intelektuální soudržnost specifickým faktům a procedurám), které ale nejsou příliš úzce specializované, aby je bylo možné získat v krátkém čase. Volti profesi přiřazuje několik vlastností:

1. profese je spojena s procesem získávání znalostí, který má trvat určitou dobu, vyžadovat úsilí a je formálně ukotveno – univerzitní programy jsou zásadní pro rozvoj a udržení profesí, protože legitimizují určité druhy znalostí, a zároveň výběrovým řízením určují, kdo se těchto programů může účastnit;
2. práce profesionála je považována za hodnotnou, jak pro společnost, tak pro jednotlivce, který profesionálních služeb využívá;
3. charakteristické role a specializované dovednosti profesionálovi je propůjčují značnou moc (aby nebyla zneužita nebo špatně užita, často existuje etický kodex);
4. etické standardy profesionálů se vztahují na interakci s dalšími členy dané profese;
5. profese je spojena se schopností samostatně a sebe řízeně fungovat.

Podle Havlové (1996: 26) je profese intelektuálním povoláním, charakterizuje ji, podobně jako Šimek (1996), jako podskupinu povolání. Profese je založená na teoretickém vědění, které je základem profesionální aktivity. Specifikuje několik kritérií odlišujících profesi od jiných skupin povolání:

1. nutnost vyšší kvalifikace, při výkonu užívání organizovaného vědění, vnitřně strukturovaného a systematicky zvládnutého, nutnost neustálého studia inovací;

2. profese požívají respektu veřejnosti, na základě charakteru služby klientovi, kdy je ovšem určována prospěšnost na základě odborného mínění profesionála, klient zná cíl, rámcově zná současný stav a je považován za laika, profesionál se řídí etickým kodexem, nevyužívá své pozice a autority pro osobní účely;

3. profese jsou kontrolovány komunitou, formálně i neformálně, formálně – univerzity/střediska přípravy – regulují počet studentů, program výuky, udělují titul na základě splnění přísných požadavků;

4. profese zahrnuje etický kodex, formální i neformální, formální: psaná část, obvykle součástí akademického slibu před praxí, neformální: vytváří se uvnitř profesí, jedná se o profesionální závazek zaměřený na starost o veřejné blaho, „výrazně altruistický rys v orientaci na službu veřejnost“ (Havlová, 1996: 28), tlak veřejnosti a kolegů na dodržování neformálního kodexu.

6. jedinečný komplex sociální kultury, jedná se o subkulturu, se specifickými hodnotami, normami a symboly, jako např. základní služba veřejnosti, na které závisí společenské blaho, racionalita, odvozená z objektivní vědy a individualismu – služby individuálnímu klientovi.

„Profese jsou povolání, které byly relativně úspěšné v získání vysokého statusu a autonomie v určitých společnostech na základě získané expertízy specialisty, skrz kterou získali určitý stupeň monopolní kontroly“ (Watson, 2017: 263). Domnívá se, že podstatou ideje profese je autonomie – udržení kontroly nad pracovními úkoly těmi, kteří tyto úkoly vykovávají.

Podle Julie Evetts (2014) můžeme profesi charakterizovat různými způsoby:

1. jako kategorii povolání ve službách založenou na vědění a znalostech, které jsou běžně získány prostřednictvím terciárního vzdělávání, zkušeností a praxe. Podobnou charakterizaci jsme mohli vidět výše u Havlové (1996) a Voltiho (2012).

2. Profese jsou viděny jako strukturní, profesní a institucionální opatření pro práci spojenou s nejistotou moderních životů v rizikových společnostech. Profesionálové se vypořádávají s riziky, hodnocením rizik a použitím odborných znalostí umožňují klientům vypořádat se s nejistotou. Laici musí profesionálům (právníkům, lékařům, ale i elektrikářům a instalatérům) důvěřovat. Evetts (2014) dále uvádí, že podle Olgiati and Colleagues (1998) jsou profese zapojeny do narození, přežití, fyzického a psychického zdraví, řešení sporů a právně založeného sociálního řádu, finančních informací, dosažení vzdělání a socializace, ad.¹

Když výše uvedená vymezení porovnáme s Pavalkovým modelem profese, můžeme vidět, že se prakticky překrývají. Ovšem závaznost realizátora vůči profesi, kterou podle Pichni (1980) Pavalko vysvětluje tím, že odstup od profese je kvalifikován jako zrada jak ze strany veřejnosti, tak profesní skupiny, již není v „novějších“ definicích zmíněn. Jedním z důvodů, proč by tomu tak mohlo být je, že změny v kariéřních drahách jsou v dnešní době běžným jevem na pracovním trhu, a to v různých profesích, které jsou předmětem řady výzkumů. Může se jednat jak o odchod z profese (Druschke & Seibt, 2016; Ryan et al., 2017; Lloyd & Sullivan, 2012) nebo naopak příchod (Williams, 2009) či návrat (Izaguirre, Schneider & Steihauser, 2020).

¹ ...stavební konstrukce a prostředí, ozbrojených střetů, udržování míru a bezpečí, zábavy, umění a volného času, náboženství a vyjednávání s dalším světem (pro posmrtný život).

1.3 Profesionalizace

Na pojem profese navazuje pojem profesionalizace. Hoyle (1982) zjednodušeně uvádí, že profesionalizace je procesem, kdy povolání dosáhnou určitých kritérií a vykazuje dva komponenty – vylepšení statusu a vylepšení dovedností. Pichňa (1980: 36) charakterizuje profesionalizaci jako dlouhodobý proces přetváření určitého druhu prací na profesi. Jedná se o cílevědomý a plánovaný proces, který napomáhá tvorbě materiálně-technické základny rozvoje společnosti. Jak dále uvádí, je možné sledovat důsledky tohoto procesu dvěma optikami:

1. pomáhá společensko-hospodářské praxi – zvýšení produktivity práce pomocí kvalifikačních požadavků, zvýšením prestiže racionálněji rozmisťovat pracovní síly, prosazování koncepce „profese širokého profilu“, integrace společenského systému práce pomocí profesních organizací, rozvoj samotné profese jako druhu pracovní činnosti,
2. realizátorům profese zabezpečuje společenskou prestiž, zvýšení kvalifikační úrovně, možnost kariéry či možnost autonomie („osvobození se od laické kontroly“).

Podle Watsona (2017: 266) je profesionalizace proces, kterým prochází určitá povolání za účelem zvýšení statusu svých členů, relativní autonomie a odměn a vlivu. K tomu mohou být využity aktivity jako založení profesní organizace, který kontroluje vstup a provozování profese, stanovení pravidel chování a klíčová role při službě společnosti. O profesionalizaci jako způsobu kontroly, mluví Volti (2012) a specifikuje tři různé oblasti: 1) komu je dovoleno práci vykonávat; 2) jak jsou připravováni k výkonu práce; 3) kdo může jejich výkon hodnotit.

Profesionalizace povolání je důsledkem vědeckotechnického vývoje a jejího společenského dopadu, dodává Havlová (1996). Stejně jako Watson (2017)

uvádí znaky jako etický kodex, profesní sdružení, samokontrola a autorita, a uvádí i další jako je: systematická znalost teorie (podmiňována dodatečnými osvědčeními, kvalifikačními zkouškami, atestacemi) a vznik subkultury. Spolu s tímto procesem se profesionalizuje i životní dráha jedince a úspěch je mnohdy spojován s povoláním než s jinými okolnostmi.

Evetts (2014: 34) podotýká, že interpretace profesionalizace jako procesu k dosažení statusu profese, byla prominentní v sedmdesátých a osmdesátých letech a byla spojena s kritikou profesí jako ideologických konstruktů. Koncept profesionalizace je ale nadále důležitý pro další povolání (IT konzultace, management lidských zdrojů, sociální práce, aj.), které se snaží dosáhnout uznání za důležitost své práce, často standardizací vzdělávání.

Domnívá se, že pokud se posuneme se od konceptu profese jako oddělené kategorie povolání a profesionalizace jako procesu k dosažení, vývoji a udržení uzavřenosti profesní skupiny směrem ke konceptu profesionalismu, objeví se jiné druhy teorií.

1.4 Profesionalismus

Profesionalismus podle Evetts (2014) prošel třemi fázemi, a to

1. Profesionalismus jako normativní hodnota – v tomto období Evetts zmiňuje příspěvky z první poloviny dvacátého století, kdy byl důraz kladen na důležitost profesionalismu k udržení stability sociálních systémů.

2. Kritická fáze: profesionalismus jako ideologie (srov. Pichňa, 1980: 38) – v období sedmdesátých a osmdesátých let bylo na profesionalismus nahlíženo jako na úspěšnou ideologii a na profesionalizaci jako na proces uzavření trhu a udržení monopolu kontroly práce. Profesionalizace byla zaměřena na podporu vlastních profesních zájmů profesionála, tak aby disponoval větším výdělkem, statusem či mocí.

3. Definice profesionalismu jako diskurzu – jedná se o kombinaci předchozích dvou fází – zahrnuje jak normativní hodnotu, tak ideologické elementy.

Evetts (2013) se domnívá, že v dnešních společnostech můžeme pozorovat vývoj dvou forem profesionalismu v sektoru znalostně založených služeb:

1. organizační profesionalismus a 2. profesní profesionalismus.

Ad. 1. Ideální typ organizačního profesionalismu je projevem kontroly v pracovních organizacích. Zahrnuje racionálně právní formy autority a hierarchické struktury při rozhodování a zodpovědnosti. Evetts jej spojuje s pokročilou standardizací pracovních postupů, a také závisí na externalizovaných formách regulace a opatření jako jsou stanovování cílů a hodnocení pracovního výkonu.

Ad. 2. Ideální typ profesního profesionalismu, je podle Evetts diskurzem konstruovaným v oblasti profesních skupin a zahrnuje kolegiální autoritu, vztahy důvěry k realizátorovi, jak ze strany zaměstnavatele, tak klienta. Je založen na autonomii, možnosti vlastního úsudku a rozhodnutí v komplexních případech. Závisí na systému vzdělání, odborném vzdělání a socializaci, a také na rozvoji silných profesních identit a pracovních kultur. Kontrola je uplatňována samotnými realizátory profese, kteří se řídí etickým kódem sledovaným profesními orgány či sdruženími.

Evetts (2018: 48-49) uvádí, že tak dochází ke vzniku obrazu nebo ideologii profesionalismu jako profesní hodnoty, která zahrnuje různé aspekty:

- kontrola pracovních systémů, procesů, procedur, priorit určovaných primárně odborníky,
- profesní instituce, asociace jako hlavní poskytovatelé etických kódů, jako tvůrci diskurzu profesionalismu, jako poskytovatelé licenčních a přijímacích procedur, jako kontroloři kompetencí a jejich získávání a udržování, jako

dozor nad disciplinovaností, řádným vyšetřováním stížností a vhodné sankce v případech profesního pochybení,

- kolegiální autorita, legitimita, vzájemná podpora a kooperace,
- dlouhé (možná finančně nákladné) období společného vzdělávání a odborné přípravy,
- rozvoj silných profesních identit a pracovních kultur,
- silný smysl účelu, důležitosti, funkce, významnosti a přínosu práce,
- možnost volného úsudku, evaluace a rozhodování se, často ve velmi komplexních případech a poskytování důvěrného poradenství a péče,
- vztah mezi vykonavatelem profese a klientem, vykonavatelem profese a zaměstnavatelem charakterizuje důvěra a sebejistota.

Na tyto aspekty se podle Evetts (2018) nemá nahlížet jako na charakteristiky profese, ale spíše jako na možné aspekty obrazu a ideologie profesionalismu, které mohou objasnit atraktivitu profesionalismu jako profesní hodnoty a jako manažerský nástroj v organizaci. Diskurz profesionalismu tedy může být analyzován jako mocný nástroj profesní změny a sociální kontroly na makro, meso a mikro úrovních a v široké řadě povolání ve velmi odlišné práci, organizačních a zaměstnaneckých vztahů, kontextů a podmínek (Evetts, 2013).

Profesionalizace tedy může souviset jak s profesí a jejími parametry, jejím vymezení vůči povoláním, jak bylo rozebráno výše v podkapitole 1.2., tak se profesionalizace může odehrávat také jako jeden z procesů v rámci organizace, jako vstupování pracovníka do konkrétní organizace a jeho stávání se profesionálem. Právě takto pojatý proces profesionalizace je spojen jak s profesním vzděláváním, jak bude rozebráno níže, tak s nástupem pracovníka do organizace a s jeho dalším profesním rozvojem.

1.5 Profesní rozvoj a profesní vzdělávání

Náhledem na proces profesionalizace jako jeden z procesů v organizaci je zahrnuta také oblast profesního rozvoje. Jedná se o proces, kdy realizátor profese a zlepšuje své kompetence a schopnosti nutné pro efektivní vykonávání profese (srov. Hoyle, 1982). O oblasti rozvoje při formování pracovních schopností člověka se vyjadřuje Koubek (2015: 257), přičemž se domnívá, že rozvoj je orientován na získání rozsáhlejší palety znalostí a dovedností, zaměřením je na pochopení komplexních problémů přesahujících do různých oborů. Mužíkovo (2011) pojetí profesního rozvoje zahrnuje oproti Koubkově v zásadě širší oblast než profesní vzdělávání. Znárodnuje jej jako model pavoučí sítě zahrnující pět prvků. Porozumění vyplývá z pracovní pozice a rolí účastníka výuky. Znalosti a dovednosti jsou požadovány z hlediska individuální kariéry a z hlediska dosahování cílů organizace. Profesní rozvoj je limitován dosaženým vzděláním a zkušenostmi v profesní praxi. Je proto těžké evaluovat dopad profesního rozvoje. Jako příklady uvádí procesy rozvoje manažerů zaměřené na zvýšení efektivity či nácvik optimálního manažerského chování. Mužík uvádí, že je profesní rozvoj spojován spíše s rozvojem kompetencí.

Profesním vzděláním rozumíme dle Palána (2003: 9) veškerou přípravu na povolání, jak školskou, tak všechny formy vzděláním dospělých spjaté s výkonem pracovní činnosti. Profesní vzděláním je podle Mužíka (2012: 9-22) zahrnuto v pojmu celoživotního vzděláním a stejně jako Palán jej pojímá s přípravou na povolání. Je realizováno na středních odborných učilištích, středních odborných školách, vyšších odborných školách a vysokých školách. Na profesní vzděláním, jako přípravu na povolání v rámci celoživotního vzděláním navazuje vzděláním dospělých. Vzděláním dospělých Mužík (2012) dělí na tři skupiny – formalizované, ucelené studium na školách

v různých formách; další profesní vzdělávání a občanské a zájmové vzdělávání.

Další profesní vzdělávání, nebo také profesní vzdělávání dospělých, další odborné vzdělávání (srov. Novotný, 2012) je úzce propojeno s profesí, pracovní pozicí a soustředí se primárně na podporu pracovního výkonu. Podstatou je udržení optimálního souladu mezi požadavky na výkon určité profese, tedy objektivní kvalifikací a subjektivní, reálnou kvalifikací jedince (Mužík, 2012).

Dvořáková a Šerák (2016) uvádějí tři oblasti dalšího profesního vzdělávání.

Povinné (normativní) vzdělávání – často bývá upraveno právní normou. Patří zde například školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP), odborná způsobilost k provozování některých živností nebo normativně stanovené kvalifikační požadavky pro výkon rozličných povolání (např. pedagogičtí pracovníci, úředníci, lékaři, nelékařský personál nebo pracovníci v sociálních službách) (srov. Mužík, 2012).

Vzdělávání v průběhu adaptace a orientace, které je realizováno při nástupu pracovníka do zaměstnání. Organizace často nezíská nové pracovníky, kteří jsou okamžitě a v plné míře schopni danou práci vykonávat, ale je třeba je doškolovat, přeškolovat, adaptovat na zvláštnosti, mechanismus a kulturu organizace, tedy zprostředkovat všechny potřebné informace pro řádný výkon práce (Koubek, 2015: 254-256). Při adaptaci člověka do nových životních podmínek dochází ke třem antropogenetickým procesům: enkulturaci (vrůstání do kultury), socializaci (vrůstání do společnosti) a resocializaci a personalizaci (vytváření jedinečné osobnosti) (Palán, 2002). Když se podíváme na adaptaci člověka při nástupu do zaměstnání, probíhá obdobným způsobem – enkulturace se vztahuje k rozvoji kulturních kompetencí dané organizace, socializace se váže k přejímání vzorců chování

pracovní skupiny a jako poslední uvádí Bartoňková se Šimkem (2002) profesionalizaci, postupné zařazování člověka do sociálně ekonomické struktury společnosti, která může člověka zasáhnout ve kterémkoliv období života.

Kvalifikační vzdělávání, kde jsou zařazeny všechny edukační aktivity, které souvisí s kvalifikací jedince. Kvalifikační vzdělávání zahrnuje několik oblastí, a to: prohlubování kvalifikace (člověk se vzdělává ohledně nových poznatků či technologií apod., či si znalosti udržuje, v rámci aktuálního pracovního zařazení); zvyšování/rozšiřování kvalifikace (vzdělávání směřující například k vyšší pracovní pozici), změna kvalifikace/rekvalifikace (vzdělávání souvisejících se získáním nových pracovních schopností pro jiné povolání).

Další profesní vzdělávání má podle Dvořákové a Šeráka (2016) utilitární a účelnou charakteristiku a je zaměřeno na okamžitou využitelnost. Jedná se o oblast vzdělávání dospělých, která je nejvíce podporována, jak ze strany státu, organizací, tak i jedinců (srov. Novotný, 2012).

Vzhledem k cíli práce byly naznačeny optiky, kterými je možné vymezit stěžejní pojem této práce, tedy proces profesionalizace. Kromě něj byly teoreticky ukotveny také další klíčové pojmy s ním související, jako je povolání, profese, profesionalismus, profesní rozvoj a profesní vzdělávání.

2 Učitelé mateřských škol

Cesta k pozici ředitele mateřské školy, pokud se nejedná o mateřské školy sloučené se základními, či zařízení soukromá, vede zpravidla přes pozici učitele mateřské školy, nakolik je výkon pozice ředitele mateřské školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí v současné době zákonně ukotven a zahrnuje také přímou pedagogickou činnost.

Podle Národní soustavy povolání (dále NSP), spravované Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV), který rozdělení na profese, povolání, aj. nesleduje, je učitel mateřské školy charakterizován následovně: *„Učitel mateřské školy provádí vzdělávací a výchovnou činnost v předškolním vzdělávání dětí v mateřské škole, popřípadě ve třídách a v mateřských školách zřízených pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, v rámci školního vzdělávacího programu.“*

2.1 Profesionalizace učitele mateřské školy

Počátek rozvoje předškolní institucionální výchovy v českých zemích je na přelomu 18. a 19. století. Nejprve se jednalo spíše o instituci zaměřenou hlídání dětí, když byly matky v zaměstnání a postupně se z ní stala výchovně-vzdělávací instituce. První česká mateřská škola pro chudé děti vzniká v roce 1889, a jen o tři roky později, v roce 1872, jak uvádí Věra Kuchařová s Kamilou Svobodovou (2006), je mateřským školám ministerským výnosem uloženo připravovat děti ve věku od tří do šesti let na školu. S vývojem předškolních institucí se mění také profese učitele a přesouvá se od pěstounky – opatrovnice, která měla děti hlídat, k učitelce mateřské školy (Šmelová & Nelešovská, 2009). Postupným zvyšováním nároků na pedagogickou připravenost učitelek mateřských škol, dochází v roce 1946 k požadavku přípravného vzdělávání na vysokoškolské úrovni. Studium mělo být čtyřleté,

ale kvůli akutní potřebě kvalifikované pracovní síly pro nově zřizované mateřské školy bylo studium omezeno jen na jeden rok a v roce 1950 bylo přípravné vzdělávání navraceno na středoškolskou úroveň, kdy byly učitelky MŠ připravovány tři roky na pedagogických gymnáziích (srov. Šmelová, 2006, Šmelová & Nelešovská, 2009; Rýdl & Šmelová, 2012). Od roku 1960 začaly být učitelky mateřských škol vzdělávány ve čtyřletém studiu na střední pedagogické školy. Vzhledem k vysoké zaměstnanosti a vysoké porodnosti docházelo k rozšiřování institucí předškolní výchovy a Rýdl a Šmelová (2012) uvádějí, že tak narostla potřeba nejen kvalifikovaných učitelek, ale i těch, které by úsek předškolní výchovy odborně a metodicky vedly, což vede k znovuoobnovení vysokoškolského studia učitelek mateřských škol, které se dále provozuje v tzv. duálním systému. Stěžejním bylo vzdělávání středoškolské (srov. Šmelová, 2006, Šmelová & Nelešovská, 2009).

Jak bylo rozebráno v předchozí kapitole, profese je možné vyznačit souborem znaků. Vladimíra Spilková, Jaroslava Vašutová a kolektiv (2008) představují teoretický model vymezující znaky profesionality.

1. Soubor expertních, profesních znalostí a dovedností

Podle Vašutové (2004) profesi učitele schází aspekt vytváření vlastních poznatků (provádění výzkumu a publikování), který vnímá jako všeobecný předpoklad. Když se podíváme na znaky profesí uváděné v první kapitole je nutnost teoretického poznání na vysoké úrovni zjevná, jak je zmíněno u Havlové (1996), Voltiho (2012), či jak je rozebíráno Pichňou (1980) dle Pavalka (1971). Havlová se zmiňuje o nutnosti neustálého studia inovací, a zároveň o stálém používání vědeckých metod – což se vztahuje k výtce Vašutové. V novější publikaci Spilková, Vašutová a kol. (2008) naopak nutnost používání vědeckých metod samotnými vykonavateli profese nezmiňuje. Dodávají ovšem, že je nutné, aby byl kladen důraz na expertní znalosti a učitelé neustrnuli ve vývoji a nepřestali přijímat nové poznatky (Spilková,

Vašutová & kol., 2008). Podle RVP (MŠMT, 2018) však vykonává učitel mateřské školy řadu odborných činností: kompletní plánování vzdělávací činnosti pro děti (od analýzy, přes samostatné projektování, využití oborové metodiky, výběr vhodných strategií a metod, až po provádění evaluace). Provádí pedagogickou diagnostiku, jejíž výsledky uplatňuje při plánování. Dále odborně vede další zaměstnance (chůva, asistent, ...), poskytuje poradenskou činnost rodičům v oblasti výchovy a vzdělávání, a v neposlední řadě analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a sebevzdělává se.

2. Dlouhá doba speciálního výcviku

Jako nejvhodnější přípravu na tuto pozici je v NSP (MPSV ČR) uveden magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, jako další vhodné bakalářský studijní program; vyšší odborné vzdělání a střední vzdělání s maturitní zkouškou (bez vyučení) v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika a magisterský studijní program v oboru speciální pedagogika. Jana Kohnová (2004) s ohledem na vysokoškolské vzdělání učitelů zmiňuje, že ačkoliv vzdělání učitelů všech stupňů je od r. 1945 ze zákona na vysokoškolské úrovni, vzdělávání učitelů předškolního vzdělávání není dořešeno. Otázku, zda je a bude dostačující pouze středoškolské vzdělání jako příprava na tuto profesi, si klade Zora Syslová (2017). Syslová (2017) uvádí, že podle studie Mícha a kol. (2014) dochází u vysokoškolských studentů k rozvoji objektivních teorií, více než u středoškolských – jsou tedy schopni opřít svá tvrzení spíše o teoretické znalosti, než o zkušenosti a intuici. Zde se nabízí doplnit domněnku Wiegerové a kol. (2015), kteří podotýkají, že potřeba kvalifikace předškolního pedagoga na úrovni terciárního vzdělávání jako část profesionalizačního procesu musí být zdůvodněna nutností teoretické báze. Pak musí být akceptováno, že výuka na univerzitě nemusí být praktická a pedagogové na univerzitě nemusí mít praktické zkušenosti.

Vysokoškolské vzdělání učitele mateřské školy musí být expertní a teoretické, stejně tak i filozofické či kulturní.

3. Smysl pro službu veřejnosti, celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům

Učitelé by měli být schopni vysvětlit svůj příspěvek pro společnost tak, aby nestavěli jen na tradičním poslání, ale byli schopni argumentovat třeba svou odborností jako jiné profese (Vašutová, 2004).

4. Etický kodex

Existence učitelské etiky vychází z tradice učitelství, etický kodex však učitelé podle Vašutové (2004) nedefinují jednoduše. Kvůli případům porušování etických zásad v oblasti mezilidských vztahů, objektivnosti v hodnocení žáků, aj., bývá veřejnost učiteli zklamána. Je nutno uvést, že např. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT, 2018: 34), dále RVP, specifikuje způsoby jednání a chování pedagogických pracovníků: „Zaměstnanci jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem (v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání předškolních dětí)“ či „Zaměstnanci školy chrání soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost v jejich svěřených vnitřních záležitostech. Jednají s rodiči ohleduplně, taktně, s vědomím, že pracují s důvěrnými informacemi. Nezasahují do života a soukromí rodiny, varují se přílišné horlivosti a poskytování nevyžádaných rad.“ Daly by se najít i další – např. podle bodu 7.3 psychosociální podmínky (MŠMT, 2018). Některé asociace, jako například Asociace lesních mateřských škol, si stanovily vlastní etický kodex pedagoga (Asociace lesních mateřských škol, 2014).

5. Existence profesních komor, které pečují o profesní etiku, udržují „stavovskou“ čest

Skutečná profesní organizace učitelů neexistuje – důvodem může být hierarchizace učitelství, či protože učitelé čekají iniciativu shora (Vašutová, 2004). Vladimíra Spilková a Helena Hejlová (2010) ve své novější publikaci uvádí založení Asociace profesí učitelství v ČR v roce 2008, tedy čtyři roky po publikaci Vašutové (2004). Asociace má za cíl pomoci profesionalizaci učitelství, podporovat kvalitu učitelů, a další. Na předškolní vzdělávání se zaměřuje Asociace předškolní výchovy, Moravský svaz předškolní výchovy či výše zmíněná Asociace lesních mateřských škol. V ČR také působí Světová organizace pro předškolní výchovu (OMEP – Organisation Mondiale Pour l'Éducation Préscolaire), u jejíhož založení v roce 1948 stála Česká republika (Syslová, 2017).

6. Kontrola nad licenčními standardy nebo požadavky na výkon profese

7. Autonomie rozhodování o vybraných sférách činnosti

8. Odpovědnost za výkon činnosti

Body 6., 7. a 8. jsou těsně spjaty s regulací ze strany státu. Určitá míra autonomie spočívá ve výběru a strukturování učiva, strategii vyučování, způsobech hodnocení či, jak uvádí Syslová (2017), u učitelů mateřských škol v možnosti volit vzdělávací strategie pro dosažení cílů třídních vzdělávacích programů. Jako paradox vnímá Vašutová (2004) nezájem učitelů o dosažení alespoň částečné autonomie. Učitelé se musí naučit sebehodnocení a sebereflexi, které profesní autonomii podporují. Učitel profesionál vnímá autonomii jako prostor pro odborné rozhodování (Spilková, Vašutová & kol., 2008).

9. Vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže

Prestiž učitelského povolání (ZŠ, VŠ) se během posledních patnácti let proměnila jen o několik bodů a drží se kolem čtvrté pozice (Tuček, 2019). Situace učitelů MŠ se dá vyvozovat pouze z každodenních zkušeností, ale

obecně směřuje k nízké prestiži učitelství v MŠ, jak uvádí Majerčíková a Urbaniecová (2020) na základě článku Vujičiče a kol. (2015). Ve vnímání společenské prestiže ze strany učitelek samotných panuje skepse a deklarují spíše své nízké společenské sebezařazení (Majerčíková & Urbaniecová, 2020).

Spilková, Vašutová a kol. (2008) se domnívají, že současný stav v České republice s porovnáním zahraničí spíše ukazuje, že učitelství je na úrovni semiprofese.² Jako problematické oblasti uvádějí nedostatečnou míru přijetí profesní autonomie a odpovědnosti, neexistenci profesního standardu, etického kodexu a profesní komory. Také Andrea Wiegerová s kolektivem (2015) se k učitelství jako profesi vyjadřuje také spíše rezervovaně a uvažuje možnost postupu učitelství k profesi procesem profesionalizace. Profesionalizace učitelství se tak může dít jak zevnitř, komunikací a spoluprací mezi členy odborné komunity, tak zvenčí, podmínkami, které jsou vytvořeny společností. Důvody nenaplnění všech znaků profese je možné nacházet v postupném vývoji – učitelé pracovali v modelu „omezené profesionality“, byli chápáni jako realizátoři, vykonavatelé, kteří museli vyučovat podle osnov a na základě doporučených metod (Spilková, Vašutová & kol., 2008).

Nástrojem profesionalizace učitelů může být mimo jiné také kariérní řád. MŠMT se v roce 2017 snažilo o novelu zákona o pedagogických pracovnících, na něž byl navázán kariérní řád, který se zaměřoval na cestu rozvoje profesních kompetencí a ustanovoval adaptační období začínajícího učitele, kterému měl být přiřazen uvádějící učitel. Novela ovšem nebyla přijata.

V současné době tak vyhláška o dalším vzdělávání 317/2005 Sb. (ČR, 2014) vymezuje „pouze“ kariérní systém pedagogických pracovníků, kteří jsou do jednotlivých stupňů zařazováni podle charakteru činnosti (složitost,

² Tento stav, kdy nejsou naplněny všechny znaky profese, je také nazýván paraprofesi (Volti, 2012). Pichňa (1980) jako semiprofesi označuje podskupinu v rámci profese. Semiprofese je na tomto místě pouze přebrána z publikace, a je jí vyjadřována nedostačivost na pojem profese.

odpovědnost, namáhavost), specializace činnosti a na základě odborné kvalifikace a dalších kvalifikačních předpokladů. Učitel mateřské školy se tak může během své kariéry posouvat v pěti stupních. V *prvním stupni* se zaměřuje na vzdělávací a výchovnou činnost podle vzdělávacího programu. V *druhém stupni*, na který musí mít rok praxe, už sám vykonává tvorbu vzdělávacího programu třídy a aplikuje vzdělávací a výchovné metody, včetně individualizované práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Posouvá se také z osmé na devátou platovou třídu. Pro *třetí stupeň* je vyžadováno studium k výkonu specializovaných činností podle § 9, popis základní činnosti zůstává stejný, platově se stále řadí do deváté třídy. Ve *čtvrtém stupni* se zvyšuje nutná praxe na 3 roky, předpoklad studia podle § 9 zůstává, a popis činnosti se zaměřuje spíše na koncepční činnosti – tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu MŠ nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Platově už se opět posouvá o třídu výš. *Pátý stupeň* zahrnuje, mimo předchozích předpokladů, i nutnost studia pro vedoucí pedagogické pracovníky podle § 7 a čtyřletou praxi. Posouvá se nejen s platem, opět o třídu výše, ale také v úrovni činnosti. Pro tuto pozici má stanovovat koncepci rozvoje školních vzdělávacích programů MŠ, včetně jejich koordinace v regionu.

2.2 Požadavky na učitele mateřské školy

Jak již bylo uvedeno v první kapitole, profesní vzdělávání zahrnuje veškerou přípravu na povolání, resp. profesi. Podle Databáze regulovaných povolání a činností (MŠMT) spadá pozice učitele mateřské školy pod státem regulovaná povolání a činnosti, což jsou povolání nebo činnosti, pro jejichž výkon je nutné splňovat požadavky dané právními předpisy.

Zákonné požadavky pro výkon činnosti učitele mateřské školy

Požadavky jsou ukotveny v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ČR, 2016). Obecné předpoklady pro výkon činnosti zahrnují:

1. plnou způsobilost k právním úkonům;
2. odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou má pedagogický pracovník vykonávat;
3. bezúhonnost;
4. zdravotní způsobilost;
5. znalost českého jazyka (pokud je příslušná odborná kvalifikace získána v jiném vyučovacím jazyce, je třeba znalost českého jazyka prokázat zkouškou, výjimky jsou v případě budoucího působení na škole s jiným vyučovacím jazykem, v případě složení maturitní zkoušky z českého jazyka a literatury a u osoby, která vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce).

Učitel mateřské školy může podle § 6 (ČR, 2016) získat odbornou kvalifikaci na sekundární a terciární úrovni vzdělávání.

A. sekundární

1. střední vzdělání s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na: přípravu učitelů mateřské školy; přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky zaměřené na pedagogiku předškolního věku

B. terciární úroveň

1. vysokoškolské vzdělání získané v akreditovaném studijním programu v oboru pedagogiky; pedagogických věd zaměřených na: přípravu učitelů mateřské školy; na přípravu učitelů prvního stupně základní školy; vychovatelství; pedagogiku volného času nebo speciální pedagogiku (v případě vykonávání přímé pedagogické činnosti ve třídě nebo škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami);

2. vyšší odborné vzdělání z akreditovaného vzdělávacího programu v oboru vzdělání zaměřeném na: přípravu učitelů mateřské školy; přípravu vychovatelů; speciální pedagogiku (v případě vykonávání

přímé pedagogické činnosti ve třídě nebo škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami);

3. vzdělání v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole a zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, v případě práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba zaměřením na speciální pedagogiku.

V České republice nabízí podobně zaměřené programy k listopadu 2020 dle Registru vysokých škol (MŠMT, nedat.) celkem 10 vysokých škol (Ostravská univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Masarykova univerzita, Univerzita Karlova, Univerzita Hradec Králové, Technická Univerzita v Liberci, Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích), poskytující vzdělání na úrovni ISCED 640, 740 a 840; dle Rejstříku škol a školských zařízení (MŠMT, nedat.) 10 vyšších odborných škol (ISCED 650) a celkem 43 středních škol (ISCED 354).

Při reflektování návrhu Wiegerové a kol. (2015), který představuje vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol jako jednu z cest k jejich profesionalizaci, je možné se podívat do aktuálních dat. Podle statistik MŠMT (2020a) je možné vidět, že učitelů v mateřských školách zřizovaných MŠMT, krajem nebo obcí s vysokoškolským vzděláním narůstá, v roce 2020 se jednalo o 14,6 % s bakalářským stupněm, 9,3 % s magisterským stupněm a 0,1 % s doktorským stupněm vzdělání. Oproti tomu v roce 2011 dosáhlo bakalářského stupně 6,2 %, magisterského 5,6 % a doktorského 0,0 %. Vzhledem ke změně metodiky vykazující kategorii pracovníků nejsou předchozí řady rozděleny na jednotlivé úrovně vysokoškolského studia. Pro porovnání současného stavu s rokem 2006 se musíme zaměřit na vysokoškolské studium obecně. V roce 2006 se jednalo o celkem 3,5 % učitelů

mateřských škol s vysokoškolským vzděláním, v současných datech z roku 2020 se jedná o 24 %.

	2006	2012	2020
bakalářský stupeň	(neuvedeno)	6,2 %	14,6 %
magisterský stupeň	(neuvedeno)	5,6 %	9,3 %
doktorský stupeň	(neuvedeno)	0,0 %	0,1 %
VŠ celkem	3,5 %	11,8 %	24 %

Tabulka 1: Učitelé v mateřských školách zřizovaných MŠMT, krajem nebo obcí podle úrovně dosaženého vysokoškolského vzdělání (vlastní zpracování podle MŠMT, 2020a)

Tento nárůst je možné si vysvětlit mimo jiné i platovými reformami, přičemž zařazení do platových stupňů je odvozeno od počtu let praxe v oboru požadované práce (a náhradních dob, jako je péče o dítě či vojenská služba). Z celkové započitatelné praxe se provádí odpočty, čímž jsou odlišováni zaměstnanci se vzděláním na různých úrovních zařazení do stejné platové třídy. Právě vyšší platové ohodnocení i možnost kariérního růstu může být také pro budoucí učitele MŠ motivujícím faktorem. Např. začínající učitelka může být zařazena do osmé platové třídy, ale učitelka, která již tvoří vzdělávací program pro třídu mateřské školy, je zařazena do třídy deváté. Devátá třída již vyžaduje vzdělání na úrovni vyššího odborného vzdělání, příp. vysokoškolského, a pokud má učitelka vzdělání středoškolské, jsou jí odečteny dva roky (MŠMT, 2019a). Minimální vzdělání vyžadované pro výkon této pozice na středoškolském stupni hodnotí Syslová (2017) jako ztěžující faktor na cestě k profesionalizaci učitelů mateřských škol oproti jiným učitelským profesím.

Povinnosti učitele mateřské školy i odborné činnosti, které má vykonávat, jsou stanoveny v RVP (MŠMT, 2018). Učitel odpovídá za zpracování třídního vzdělávacího programu, za cílevědomost a plánovanost programu pedagogických činností, pravidelné sledování průběhu předškolního

vzdělávání a hodnocení jeho podmínek i výsledků. Odborné činnosti se zaměřují na tři oblasti:

a) k dětem – analýza věkových a individuálních potřeb dětí, samostatné projektování výchovných a vzdělávacích činností, jejich realizace, hledání strategií a metod pro individualizované vzdělávání dětí, provádí evaluační činnosti, pedagogickou diagnostiku

b) k rodičům, spolupracovníkům a širšímu okolí – reagování na názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodiče, spolupracovníci, základní škola, obec), odborné vedení ostatních zaměstnanců, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí (asistenti, chůvy, ...);

c) k sobě – analýza vlastních vzdělávacích potřeb a jejich naplnění sebevzdělávacími aktivitami (MŠMT, 2018).

Další požadavky pro výkon činnosti učitele mateřské školy

V rámci RVP (MŠMT, 2018: 32) je definována řada psychosociálních podmínek pro vzdělávání dětí, ze kterých vyplývají nároky na přístupy a didaktický styl, které učitel používá. *„Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi.“* *„Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.).“* Syslová (2017) podotýká, že o sestavení standardu učitele, souboru charakteristik kvalitního učitele, se snaží řada odborníků z řad pedagogů i politiků (srov. Spilková, Vašutová & kol., 2008; Šmelová & Nelešovská, 2009). Syslová vedle sebe staví učitele-experta a zkušeného učitele ne-experta. Právě učitelé-experti podle ní dosahují vysoce kvalitních, dlouhodobých a konzistentních výsledků v odborných činnostech. *„U vysoce kvalitních učitelů dochází k vysoké míře shody mezi výstupy z profesního hledu (znalosti teoretické a praktické) a výstupy v podobě*

jednání ve vzdělávacích situacích a uvažování o vzdělávacích situacích.“ (Syslová, 2017: 96). Kvalita učitele mateřské školy podle Syslové spočívá primárně v psychosociálních (učitel je vzorem respektujícího chování, vyzývá k pomoci, vyčkává na odpovědi, oceňuje, aj.) a psychodidaktických (např. schopnost vhodně konkretizovat cíle za účelem integrace více vzdělávacích oblastí) aspektech jednání.

2.3 Další vzdělávání učitelů mateřských škol

Další vzdělávání je podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (ČR, 2016) možné uskutečňovat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních s akreditací udělenou ministerstvem a samostudiem. Pro účely samostudia přísluší pedagogickým pracovníkům 12 pracovních dnů volna.

Další vzdělávání je také upraveno vyhláškou 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (ČR, 2014) a je rozděleno do tří oblastí:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů,
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů,
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů rozčleňuje dále vyhláška na: Studium v oblasti pedagogických věd (v rámci programu Celoživotního vzdělávání, dále CŽV, na vysoké škole); Studium pedagogiky; Studium pro asistenty pedagoga; Studium pro ředitele škol a školských zařízení; Studium k rozšíření odborné kvalifikace (také v rámci CŽV na vysoké škole); Doplnující studium k rozšíření odborné kvalifikace (taktéž CŽV na vysoké škole) a Doplnující didaktické studium příslušného cizího jazyka.

Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů je dále vyhláškou specifikováno na tři druhy: Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky (v rámci CŽV na vysoké škole), Studium pro výchovné poradce (v rámci CŽV na vysoké škole), Studium k výkonu specializovaných činností.

Poslední oblastí, kterou vyhláška uvádí, je Studium k prohlubování odborné kvalifikace. Zde je uveden pouze jeden druh, a to Průběžné vzdělávání, které je prováděno zejména formou účasti na kurzu a semináři. Vyhláška také stanovuje jako nejkratší délku trvání takového kurzu 4 hodiny.

Další profesní vzdělávání, jak bylo vymezeno v podkapitole 1.5 podle Dvořákové a Šeráka (2016), zahrnuje mimo normativní vzdělávání a kvalifikační vzdělávání, také vzdělávání v průběhu adaptace a orientace. Ke dni 16. 4. 2021 není zákonně ustanoven způsob uvedení učitele do praxe. Od 13. 4. 2021 je projednávána novela zákona o pedagogických pracovnících (ČR, 2016), kde je zakotveno adaptační období učitele, které má trvat dva roky, přičemž začínající učitel má být průběžně a pravidelně hodnocen, metodicky veden a seznamován s provozem školy a jeho dokumentací. Toto adaptační období se ovšem nemá vztahovat na učitele mateřských škol, což je možné hodnotit jako ztěžující faktor na cestě profesionalizaci, podobně jako postačující středoškolské vzdělání.

Vzhledem k tomu, že ředitelé mateřských škol mají povinnost přímé pedagogické činnosti, je jen logické, pokud se nejedná o mateřské školy sloučené se základními, či školy soukromé, že nejprve začínali sami jako učitelé mateřských škol. S ohledem na cíle práce tak byla postupně vyjasněna proměna a současná podoba vzdělávání učitelů mateřských škol v souvislosti s proměnou funkce mateřských škol. V kapitole byla také probrána profesionalizace učitelů z pohledu různých autorů a zákonné požadavky na učitele mateřských škol.

3 Ředitelé mateřských škol

V případě vedoucích pracovníků ve školství hovoříme podle Watsona (2017: 270) o hybridních profesně-manažerských rolích, což jsou pozice, které se nacházejí na pomezí profesní skupiny (učitelé) a širší organizace (škola), kde tito profesionálové přebírají manažerské a administrativní úkoly. Jak ovšem uvádí Václav Trojan (2019), ředitel je sice učitelem, ale zároveň je i svébytným řídicím pracovníkem a je stále více zřejmé, že se nejedná jen o vyšší stupeň v kariérovém vývoji učitele. Jako příklad z praxe je možné citovat novinový článek Pavly Petruš-Kickové (2012), jedné z ředitelek mateřských škol, publikovaný v týdeníku Učitelské noviny: „...ředitelka mateřské školy by měla být vynikající učitelka (...) lídr (...) měla by mít vizi vzdělávání a rozvoje (...) personalista (...) legislativec a právník (...) ekonom (...) ovládat bezpečnost práce, požární a zdravotnické předpisy (...) odborník na komunikaci s dětmi, zaměstnanci a rodiči (...) musí umět jednat se zřizovatelem (...)“. Takový popis se může zdát až trochu přehnaný. Ale jak bude rozebráno níže, i takhle nadnesený popis ředitele mateřské školy se vlastně opírá o legislativní úpravu úloh, pravomocí a povinností ředitele.

3.1 Proměny funkce pracovní pozice ředitele mateřské školy

Jak již bylo vymezeno v podkapitole 2.1, předškolní instituce byly na úplném počátku zaměřeny na hlídání dětí, přičemž později došlo k proměně na výchovně vzdělávací instituce. Pozice ředitele byla nejprve pozicí správce, který měl na starost pedagogické vedení školy. Roku 1948 byla existující soukromá zařízení zestátněna, mateřské školy byly prohlášeny za součást školské soustavy a obsah výchovně-vzdělávací práce byl podle Průchy, Janíka a Rabušicové (2009) ideologizovaný. Pokud ovšem existoval soulad mezi ideologickými cíli a obsahem, nebyla předškolní výchova režimem nějak zvlášť omezována (Rýdl & Šmelová, 2012). Zařazením mateřských škol do

školského systému je dále pozice ředitele mateřské školy specifikována jako pozice ředitele škol. Ředitel školy musel získat učitelskou kvalifikaci – až na krátkou výjimku mezi lety 1946-1960, kdy byly učitelé mateřských škol vzdělávány vysokoškolsky (Rýdl & Šmelová, 2012), tak postačovalo středoškolské vzdělání. Vysokoškolské studium pro předškolní vzdělávání bylo obnoveno po roce 1970, zaměřeno bylo na pracovníky, kteří v oblasti předškolní výchovy plní úkoly řídicí, koordinační, aj. (srov. Šmelová, 2006).

Marie Píchová (1985) popisuje fungování předškolních zařízení, z něhož vyplývají pravomoci a úlohy ředitele mateřské školy. Ředitel byl zodpovědný za přijímání dětí (ovšem při nedostatku míst se tato rozhodující povinnost přesouvala na Národní výbor), provozní dobu (opět se souhlasem Národního výboru), kterou měl za úkol upravit podle pracovní doby většiny zaměstnaných matek (Československá lidově demokratická republika, 1948). Dále sestavoval roční plán výchovy dětí v mateřské škole, stanovoval optimální organizaci života v mateřské škole („denní režim“) a spolupracoval se školním lékařem a hygienickou službou. V mateřské škole bylo také nutné vést dokumentaci: pracovní plán, vnitřní řád, jednací protokol, zápisy o jednání pedagogických rad, zápisy o kontrolách a inspekcích, rozvrh pracovní doby všech pracovníků, osobní výkazy a hodnocení pracovníků, školní kronika a pro každou třídu – přehled výchovné práce, přehled docházky, evidenční lístek.

Jak uvádí Trojan (2019) podle Kujala (1967: 114): *„Ředitel školy řídí výchovně vzdělávací proces na základě zásad a metod socialistického řízení. Předpokladem k tomu, aby ředitel školy plnil správně řídicí funkci, je vysoká ideově politická, pedagogická a odborná úroveň a vlastnosti, kterými se má vyznačovat vedoucí socialistický pracovník.“* Ředitelé, jejich zástupci a kádrové rezervy škol a školských zařízení museli také absolvovat funkční studium ředitelů, které

trvalo zpravidla dva roky a uchazeč o studium se k němu musel přihlásit nejpozději do dvou let od nástupu do funkce (ČSR, 1985).

Rokem 1989 začíná období transformace a demokratizace školství a jeho řízení. V období po revoluci byl odmítnut direktivní přístup a ideologická podřízenost MŠ a MŠ tak prochází procesem transformace v souladu s principy uplatňovanými v celém školském sektoru (Průcha, Janík & Rabušicová, 2007). Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), od novely zákona č. 29/1984, přijatého v roce 1990 jako zákon č. 171/1990 Sb. (ČSFR, 1990), začínají postupně mateřské školy přecházet do režimu právní subjektivity. Právní subjektivita zvyšuje odpovědnost ředitelů škol, kterým je přesunuta řada pravomocí z vyšší úrovně řízení na úroveň řízení školy (srov. Marinková, 1991). Do přerodu mateřských škol v samostatné právní subjekty, vykonávala samosprávu u předškolních zařízení z velké části obec, která dané zařízení zřizovala, příp. kraj, pokud se jednalo o předškolní zařízení s jiným než českým jazykem (ČSR, 1990). Ředitelské pravomoci se podle Vyhlášky MŠMT č. 35/1992 Sb. (ČR, 1992) vztahovaly převážně na zajištění výchovně-vzdělávací péče. Přímá pedagogická činnost ředitele mateřské školy se pohybovala v rozpětí 13-24 hodin týdně podle velikosti mateřské školy (MŠMT, 2000). Současná úprava je uvedena níže v tabulce 2. Pozice ředitele školy začala podle Lenky Slavíkové (2003) vystupovat do popředí s proměnami výchovně vzdělávacího systému po přijetí Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílé knihy), který podle Kitzbergera (2016) předpokládal poskytnutí nižším stupňům řízení *„tolik možností, kolik je zapotřebí k rozvinutí jejich iniciativy, rozmanitosti přístupů, forem a metod organizace a řízení“* (MŠMT, 2001: 22).

Od ledna 2005 pak začíná platit nový školský zákon (ČR, 2004a), ve kterém jsou zahrnuty mateřské školy jako školy, nikoliv jen školská zařízení, čímž je stanoven hlavní cíl, vzdělávací a výchovná činnost, přičemž jsou také nově

vymezeny povinnosti vedoucích pracovníků podle zákona č. 563/2004 Sb. (ČR, 2004b). K práci řídicího pracovníka se tak přidávají nové činnosti a samotná funkce se stává komplexnější a různorodější (srov. Rýdl & Šmelová, 2012; Slavíková, 2003). Dochází tak k obohacení práce prostřednictvím posílení pravomocí, čímž se zvyšuje míra její autonomie (srov. Koubek, 2015).

Marinková (1991) uvádí, že tak nastala paradoxní situace, kdy školství sice připravuje řídicí pracovníky do různých oblastí, ale neexistuje pracoviště takto připravující ředitele škol. Práce ředitele školy by dle Marinkové měla být brána jako samostatná pedagogická profese, pro kterou musí být jedinec vzdělán. Jak bude rozvedeno níže, vykonávání činnosti ředitele školy je již v dnešní době legislativně upraveno i s ohledem na potřebné vzdělání – ale samozřejmě je otázkou, nakolik je možné považovat ředitele školy za samostatnou pedagogickou profesi, když tato činnost není specifikována ani v Národní soustavě povolání (MPSV), ani v Databázi regulovaných povolání (MŠMT).

3.2 Úlohy, pravomoci a odpovědnosti ředitele školy

Jak bylo uvedeno, Národní soustava povolání (NSP) pozici ředitele školy nespécifikuje. Jako povolání tomu nejbližší, které je v NSP (MPSV, nedat.) uvedeno, bychom mohli považovat povolání Ředitel malé organizace, který *„...řídí a koordinuje veškeré činnosti uvnitř organizace, zodpovídá za tvorbu a implementaci celkové strategie směřující k naplnění cílů organizace a udržuje vztahy s klíčovými partnery.“* Tato charakteristika je samozřejmě určitou částí práce ředitele školy.

Úlohy, pravomoci a odpovědnosti ředitele školy a školského zařízení jsou stanoveny ve školském zákoně, v paragrafu 164 a 165 (ČR, 2020). Jedná se o:

a) rozhodování v záležitostech poskytování vzdělávání a školských služeb,

- b) zodpovědnost za poskytování těchto služeb za souladu se zákonem,
- c) zodpovědnost za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb,
- d) tvorba podmínek pro výkon činnosti České školní inspekce a aplikuje následná opatření,
- e) tvorba podmínek pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- f) zajištění informací zákonným zástupcům,
- g) zajištění spolupráce při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem,
- h) odpovědnost za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení,
- i) stanovení organizace a podmínek provozu školy a školského zařízení,
- j) odpovědnost za použití finančních prostředků, které byly škole přiděleny,
- k) práva a povinnosti v oblasti státní správy (přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, jeho ukončení; individuální vzdělávání dítěte).

Trojan (2019) je rozčleňuje z hlediska charakteru vykonávané činnosti na úlohy, pravomoci a odpovědnosti ředitele jako:

- a) statutárního zástupce organizace,
- b) zástupce zaměstnavatele, tedy v pracovně-právních vztazích,
- c) vzdělávací instituce (i výkon správy ve školství).

Další částí činností ředitele školy je pedagogická činnost. Ředitelé mateřských škol mají určenou určitou dobu přímé pedagogické činnosti (viz tabulka 2 níže), která může být u některých i polovinou jejich týdenní pracovní doby.

Rozsah přímé pedagogické činnosti je stanoven nařízením vlády (ČR, 2019a). Ředitel stanovuje týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogickým pracovníkům v daném školském zařízení, a zároveň nařízení stanovuje rozsah i řediteli samotnému. Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti je nastaven podle počtu tříd, oddělení, studijních skupin, kurzů, výchovných skupin nebo dětí, žáků nebo studentů ve škole (viz Tabulka 2) a odlišuje se i v závislosti na typu mateřské školy. Přímá pedagogická činnost tak může řídícímu pracovníkovi zabrat až polovinu pracovní doby v závislosti na počtu tříd, přičemž je otázkou, nakolik se časová náročnost činností v oblasti správy a řízení s přibývajícím třídami proměňuje.

Pedagogičtí pracovníci	Počet tříd, oddělení, studijních skupin, kurzů, výchovných skupin nebo dětí, žáků nebo studentů ve škole	Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti (v hodinách)
ředitel mateřské školy	1-2	20
	3-4	15
	5-6	12
	7-10	9
	11 a více	6
ředitel mateřské školy s internátním provozem	1	16
	2	14
	3-6	12
	7-10	9
	11 a více	6
ředitel mateřské školy s internátním (nepřetržitým) provozem nebo mateřské školy s internátním provozem a se speciálním pedagogickým centrem		5

Tabulka 2: Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti (část tabulky podle Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ČR, 2019a)

V RVP (MŠMT, 2018) jsou charakterizovány podmínky předškolního vzdělání, mimo jiné i v oblasti řízení a personálního a pedagogického zajištění,

kteře navazují na zákonné normy rozvedené výše. Uvedené podmínky si můžeme rozdělit do čtyř souborů, podle jejich směřování:

- a) směrem k pedagogickému sboru – vedení zaměstnanců, hodnocení, motivace, podpora spolupřáce, autonomie, společné vypracovávání školního vzdělávacího programu, sebevzdělávání, ředitel zabezpečuje další systematické vzdělávání pedagogů (včetně sebe);
- b) směrem k dětem – funkční plánování pedagogické práce, vyhledání odborníků při řešení individuálních výchovných a vzdělávacích problémů dětí;
- c) směrem k rodičům – zapojení rodičů do spolupřáce, případně i do přípravu školního vzdělávacího programu;
- d) směrem k okolí (zřizovatel, odborníci, další organizace, aj.) – spolupřáce v místě mateřské školy.

Právě tyto úlohy, pravomoci a odpovědnosti ředitele mateřské školy v rámci současných regulací a všechny činnosti na ně navázané rozebírá podrobně např. publikace Zory Syslové a kol. (2015), které mohou nastupující ředitelé využít pro svou orientaci.

3.3 Požadavky na ředitele mateřské školy

Na úlohy, pravomoci a odpovědnosti se vážou požadavky, které jejich vykonávání vyžaduje. Na ně je možné se dívat ze dvou oblastí – oblasti formální, které jsou spojeny s profesním vzděláváním (kap. 1.5) a oblasti neformální, které se vážou spíše s profesním rozvojem.

Zákonné požadavky pro výkon činnosti ředitele mateřské školy

Obecné předpoklady pro výkon činnosti jsou totožné s těmi pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. S ohledem na nutnost vykonávání přímé

pedagogické činnosti, je nutné také odborné vzdělání, tak jak je vymezeno výše v kap. 2.2.

Zákon (ČR, 2016) dále specifikuje odbornou kvalifikaci pro výkon této pozice. Je třeba, aby měl ředitel mateřské školy, dle § 5 (Předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy), praxi ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou je třeba znalostí stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce tří let.

Školy a školská zařízení mohou být dle § 124 Zákona 561/2004 Sb. (ČR, 2020) zřízeny:

- a) ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí
- b) jinou právnickou nebo fyzickou osobou.

To, jakého má škola zřizovatele, je nutné odlišovat, protože se nároky a povinnosti pro ředitele (s ohledem na vzdělání, aj.) dále také liší. Pro účely této práce jsou dále rozváděny školy se zřizovatelem podle bodu a).

Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo svazkem obcí může být jen ten, kdo kromě předpokladů uvedených výše, získal nejpozději do 2 let od počátku vykonávání činnosti ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle §24 odstavce 4 písmene a). Pokud ovšem ředitel získal znalosti v oblasti řízení školství vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu školský management nebo vzděláním uskutečňovaném vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na organizaci a řízení školství, tato povinnost se na něj nevztahuje (ČR, 2016). Ředitel nastupující na danou pozici tedy pro její výkon nemusí být vzdělán, má ovšem povinnost si vzdělání doplnit. Jako pedagogický pracovník tak plní celou řadu úkolů, na které není v průběhu svého vzdělávání nachystán (Syslová, Z. a kol., 2015).

Podle zprávy České školní inspekce z roku 2018 mělo celkem 39,6 % účastníků řízených rozhovorů (v rámci konkurzního řízení) absolvováno studium pro ředitele škol a školských zařízení (ČŠI, 2018).

Jako jednu z organizací, které poskytují služby dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení, je možné uvést Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV). Jedná se o přímo řízenou organizaci MŠMT s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení. NIDV má jedno centrální a 13 krajských pracovišť. Za rok 2019 absolvovalo celkem 375 účastníků kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení. Studium pro ředitele škol a školských zařízení mělo 4 moduly – základy práva, pracovní právo, financování školy, organizace školy a pedagogického procesu (NIDV, 2019). Mimo NIDV organizují kvalifikační studium i univerzity (Univerzita Palackého v Olomouci, aj.) a řada dalších organizací v ČR.

Podle statistik MŠMT (2020a) je možné vidět, že narůstá počet ředitelů v mateřských školách zřizovaných MŠMT, krajem nebo obcí s vysokoškolským vzděláním, v roce 2020 se jednalo o 19,5 % s bakalářským stupněm, 23,3 % s magisterským stupněm a 0,4 % s doktorským stupněm vzdělání. Oproti tomu v roce 2011 dosáhlo bakalářského stupně 8,2 %, magisterského 14,3 % a doktorského 0,1 %. Oproti procentuálním hodnotám u učitelů mateřských škol, uvedeným v kapitole 2.1, můžeme vidět, že mezi řídicími pracovníky je častěji dosahováno vyššího stupně vzdělání. Stejně jako u učitelů mateřských škol je možné s vysokoškolským vzděláváním spojovat také profesionalizaci ředitelů mateřských škol.

Další požadavky pro výkon činnosti ředitele mateřské školy

Vedoucí pracovník se tak pohybuje mezi několika vzájemně se protínajícími oblastmi – němečtí autoři Nentwig-Gesemann, Nicolai a Köhler (2016) uvádějí možné diskrepance mezi strukturními podmínkami (ze strany zřizovatele, státu, ...), vnějšími nároky na profesionalitu (co se od nich očekává, jaké jsou požadavky na jejich pozici), obvyklými způsoby vedení (částečně vědomé vzorce přemýšlení a chování) a profesním sebe porozuměním (subjektivní ocenění, jací jako vedoucí jsou, příp. jací by chtěli být, jaké nároky s sebou pozice přináší). Tyto oblasti a body tření, kde se oblasti protínají, tak souvisí s požadavky, které jsou na vedoucí pracovníky kladeny. Slavíková (2003) rozděluje základní požadavky na řídicí pracovníky ve školství do 4 rovin:

- a) odborné požadavky – jaké má znalosti, dovednosti;
- b) manažerské požadavky – aby byl schopen řídit školu po všech stránkách (organizační, administrativní, ekonomické, pedagogické, legislativní);
- c) vedení lidí – ovládání oblasti personalistiky, stylů řízení, motivace pracovníků;
- d) sociální – schopnosti sebehodnocení, komunikace, řešení konfliktů, empatie.

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012) přichází s kompetenčním modelem řídicího pracovníka ve školství a uvádí 6 kompetencí³:
 lídrovské (strategické myšlení), manažerské



³ Ačkoliv je pojem kompetence velmi široký a dalo by se o něm napsat mnohé, pro účely této práce bude používán ve smyslu dovedností, znalostí a schopností (způsobilostí) a chování z nich vycházející, tak jak je specifikován v dané publikaci.

(rozvoj, organizace),
odborné (vzhledem
k funkci), osobnostní,
sociální, řízení
a hodnocení edukačního
procesu.



Tyto oblasti překrývají se základními požadavky dle Slavíkové (2003). K tomu,

Obrázek 1: Kompetenční model ředitele školy (Lhotková, Trojan & Kitzberger, 2012: 62)

jak dané požadavky může ředitel naplňovat, a tak úspěšně řídit školu, přispívá také jeho charakteristika, která se kompetenčním modelem prolíná. Slavíková (2003) specifikuje pět základních oblastí charakteristik úspěšného řídicího pracovníka:

A. Osobnostní kvality řídicího pracovníka	D. Monitorování a zvyšování kvality školy
Sebedůvěra	Analytické myšlení
Profesionalita	Iniciativa
Respektování ostatních	Transformační vedení
Čestnost	Týmová práce
B. Vytvoření vize	Rozvoj lidských zdrojů
Strategické myšlení	Empatie
Stanovení náročných cílů	Čitelnost, zodpovědnost za vykonanou práci
C. Motivace	E. Získávání informací
Motivace a vliv	Vyhledávání informací
Pozitivní přístup	Pochopení okolního prostředí

Tabulka 3: Charakteristika úspěšného řídicího pracovníka, přejato ze Slavíkové (2003:40).

A. Řízení školy vyžaduje dle Slavíkové (2003) značnou sebedůvěru ve vlastní schopnosti a postoj „já to zvládnu“. Ředitel působí v prostředí, kde je kritizován, měl by tedy jednat podle svých hodnot a pevných zásad, aby byl

schopen dosáhnout svého cíle – dávat žákům (v MŠ se spíše hovoří o dětech) to nejlepší. Ředitel respektuje ostatní, je důsledný, čestný a drží dané slovo, tak vytváří pocit společenství a podporuje vzájemnou důvěru všech stran.

B. Ředitel je schopen vidět věci v souvislostech, propojovat je a je schopen tvořit koncepce tak, aby byla se škola posouvala a inovovala. Tvoří výzvy tak, aby mohli zaměstnanci i žáci (děti) dosáhnou i dříve nepředstavitelných cílů a s tím spojenou zpětnou vazbu.

C. Snaží se motivovat všechny strany – vyučující, žáci (děti), rodiče, zřizovatel, aby dosáhli společné vize. Snaží se vytvářet takové podmínky, aby mohli být všichni úspěšní.

D. Analytické myšlení umožňuje řediteli stanovit si priority svého jednání a přípravu realizovatelného plánu. V krizových situacích by měl být ředitel rozhodný a měl by se snažit předvídat možné problémy či příležitosti. Měl by se ujmout role leadera, budovat konsenzus a angažovanost, vyhledávat talentované učitele, budovat a podporovat tým. Ředitel musí využít příležitostí k podpoře dlouhodobého rozvoje lidských zdrojů, tak, aby se rozvíjela profesionalita pedagogického sboru a delegovat skutečné pravomoci. Zodpovědnost za tyto úkoly je jasně vymezena a je vyžadováno jejich plnění. Ředitel disponuje schopností chápat druhé i důvody jejich chování.

E. Vnímá sociální a kulturní otázky ve škole i v širší komunitě. Je tak schopen porozumět dané organizaci a komunitě a uvědomuje si její možnosti a limity. Ředitel se snaží získávat další informace a rozvíjí „svou“ školu z pohledu konkrétního prostředí, ve kterém se nachází, tak i v kontextu státní vzdělávací politiky (Slavíková, 2003).

3.4 Obsazování pozice ředitele mateřské školy

Obsazování pozice řídicího pracovníka je také stanoveno legislativou. Podle školského zákona § 129 zřizovatel odvolává a jmenuje ředitele školské právnické osoby (podle § 166) a stanoví jeho plat, popř. mzdu (ČR, 2020).

Paragraf 166 (ČR, 2020) stanovuje, že je ředitel školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí jmenován zřizovatelem na základě konkursního řízení, které vyhlásí. Může být jmenována pouze osoba, která splňuje předpoklady pro výkon činnosti ředitele školy nebo školského zařízení, které jsou uvedeny v podkapitole výše.

Zřizovatel může vyhlásit konkurs na dané pracovní místo v období od 6 do 8 měsíce během šestého roku vykonávání činnosti ředitele, v tomto případě je ředitel odvolán k poslednímu dni šestiletého období. Zřizovatel konkurs vyhlásí vždy, když obdrží návrh na vyhlášení od České školní inspekce nebo školské rady.

Školský zákon uvádí dva případy odvolání ředitele školské právnické osoby zřizované ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí. U jednoho souboru důvodů zřizovatel ředitele odvolat může: při porušení nebo neplnění pracovních povinností, návrhu ČŠI, a když soud rozhodl o neplatnosti odvolání předchozího ředitele z funkce nebo o neplatnosti rozvázání pracovního poměru s ředitelem.

U druhého souboru důvodů je stanoveno, že zřizovatel ředitele odvolá v případě, že pozbude předpokladů pro výkon činnosti (jak bylo uvedeno výše), nesplní podmínku zahájení a úspěšného ukončení studia k získání odborné kvalifikace, či nesplní podmínku nabytí znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol, anebo při organizačních změnách, kdy pracovní místo ředitele zanikne.

Náležitosti průběhu konkursního řízení jsou stanoveny ve Vyhlášce č. 54/1005 Sb. (ČR, 2019b). Od roku 2019 je v platnosti nová podoba vyhlášky, která zvyšuje počet členů komise, je možné jmenovat i personalistu nebo psychologa, novela také počítá s možností jiných nástrojů výběru, jako jsou psychodiagnostické nebo personalistické metody výběru a jsou zavedena témata řízeného rozhovoru s uchazečem (MŠMT, 2019b). Před touto vyhláškou měli pozvaní odborníci pouze poradní hlas. V roce 2018 bylo podle ČŠI (2018) podobných objektivizujících nástrojů využíváno poměrně málo (18 z 1325 konkurzních řízení za období od května do července 2018) a odborníci s poradním hlasem, kteří byli přítomni u 19,4 % konkurzních řízení, měli pouze zřídka (5 % z nich) odbornost vztahující se ke vzdělávání. Bohužel na webových stránkách ČŠI nebylo možné dohledat zprávu o průběhu konkurzních řízení po vydání dané vyhlášky.⁴

Pro posuzování uchazečů musí být zřizovatelem jmenován předseda a další členové konkursní komise nejpozději 30 dní před konáním konkursu na dané vedoucí pracovní místo. Konkursní řízení musí být vyhlášeno na úřední desce nebo jiném obvyklém místě, kde musí být také uvedeny předpoklady pro výkon činnosti, název a adresa zřizovatele pro zaslání přihlášek a obsahové náležitosti spolu s termínem podání přihlášek.

Podle zřizovatele školského zařízení se členové komise odlišují, viz Tabulka 4.

Zřizovatel MŠMT	Zřizovatel kraj	Zřizovatel obec nebo svazek obcí
2 členové určení zřizovatelem	2 členové určení zřizovatelem	2 členové určení zřizovatelem
2 členové určení ČŠI (odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství, personalista nebo psycholog)	1 člen určený krajským úřadem	1 člen určený krajským úřadem

⁴ ke dni 16.4.2021

1 pedagogický pracovník dané školy zvolený tajnou volbou pedagogické rady (všichni pedagogičtí pracovníci)	2 členové určení ČSI (odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství, personalista nebo psycholog)	2 členové určení ČSI (odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství, personalista nebo psycholog)
1 člen – školní inspektor ČSI	1 pedagogický pracovník dané školy zvolený tajnou volbou pedagogické rady (všichni pedagogičtí pracovníci)	1 pedagogický pracovník dané školy zvolený tajnou volbou pedagogické rady (všichni pedagogičtí pracovníci)
1 člen školské rady, pokud je zřízena	1 člen – školní inspektor ČSI	1 člen – školní inspektor ČSI
	1 člen školské rady, pokud je zřízena	1 člen školské rady, pokud je zřízena

Tabulka 4: Členové konkursní komise – vlastní zpracování podle Vyhlášky 54/2005 Sb. (ČR, 2019b)

Jednání komise je neveřejné. Po obdržení přihlášek komise posoudí, zda splňují požadavky a nejpozději 14 dní přede dnem konkursu pošle uchazeči pozvánku. Komise posuzuje ředitele na základě:

1. přihlášky;
2. řízeného rozhovoru zaměřeného na pedagogické aspekty práce ředitele školy, který trvá nejméně 15 minut a nejdéle 60 minut;
3. pedagogickou koncepci uchazeče, představy o vedení pedagogického sboru;
4. znalosti v oblasti trendů o výchově a vzdělávání;
5. schopnosti koncepční práce v oblasti školství, výchovy a vzdělávání; a příp.;
6. podle doplňkového hodnocení, pokud je použito.

Komise se hlasováním usnese na pořadí uchazečů a vyhlásí pořadí. Pořadí uchazečů má ovšem pro zřizovatele doporučující charakter. Zřizovatel se tedy může rozhodnout i pro uchazeče, který pro komisi nebyl na prvním místě. Zde

by bylo možné si položit otázku, zda tak tedy komise nepozbývá svého smyslu. Podle zprávy o průběhu konkurzů v roce 2018 od České školní inspekce ale 93,8 % zřizovatelů doporučení komise respektovalo.

S obsazením pozice úzce souvisí i uvedení ředitele na novou pozici, podle Koubka (2015) se jedná o nezbytnou součást přijímání pracovníků. Uvedení na pozici ředitele, či jeho orientace (adaptace) nejsou zákonně nijak ukotveny. Na webových stránkách MŠMT je možné nalézt „Průvodce pro ředitele mateřské školy“ z roku 2016, jedná se však o dokument shrnující informace a doporučení v souvislosti se změnami podporujícími společné vzdělávání, které v daném časovém úseku nastaly. Jakýkoliv uváděcí materiál do funkce nebylo na stránkách MŠMT možné nalézt⁵, a jak bylo uvedeno v podkapitole 3.3, více než polovina účastníků řízených rozhovorů od března do července 2018 studium pro ředitele škol před nástupem neabsolvovala (ČŠI, 2018). Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012:24) si kladou otázku, jestli by dané vzdělání pro ředitele škol nemělo být povinné už před nástupem do funkce. Právě přechodem na ředitelskou pozici totiž dochází k největší přeměně, k potenciálně problematickému období, kterému by měla být podle Milana Pola (2007) věnována největší pozornost v přípravných programech. Jedná se o období nejen po nástupu, kdy je ředitel seznamován s tím, co se od něj v dané škole očekává a musí reagovat v nových situacích, ale i v období před vstupem, kdy by měl mít adept na pozici řadu znalostí, schopností a zkušeností (Pol, 2007). Zahraniční i české studie tuto zkušenost popisují jako „nutnost plavat po skoku do studené vody“ (Nentwig-Gesemann, Nicolai & Köhler; 2016), „...nemají možnost uplatnit ‚dobu hájení‘“ (Pol, Hloušková, Novotný & Sedláček, 2009), „Ředitelé – úplní začátečníci nevěděli, do čeho jdou.“ (Voda, 2015).

⁵ ke dni 16.4.2021

Vedoucí pracovníci se mohou pokusit o kompenzaci nedostatku adaptační podpory ze strany zřizovatele či státu jinými způsoby. Ať už samostudiem dostupné literatury (např. výše zmíněnou publikací Zory Syslové a kol. z roku 2015), příp. jinou literaturou, tak i např. na sociální síti Facebook vznikla již v prosinci 2013 skupina „Ředitelky a ředitelé mateřinek“ (2013), do které je uživatel přijat pouze po zaslání naskenované pověřovací listiny, příp. doložení jiného oprávnění. Ve skupině je k 29. 3. 2021 více než 1200 členů. Podle tiskové zprávy ISEA (2020) se jedná o virtuální platformu, která si klade za cíl virtuální networkingu mateřských škol a propojení vedoucích pracovníků za účelem sdílení zkušeností. Jednou z forem vzájemné spolupráce je síťování škol, které umožňuje setkávání se s kolegy z jiných mateřských škol z různých oblastí za účelem výměny zkušeností. Právě síťování škol, spolupráce a pojetí společného vedení vede od individuální ke společné odpovědnosti, který je důležitá třeba v případě personálních změn (srov. Syslová a kol., 2016; Trojan & Svobodová, 2019).

V různých zahraničních státech se k přípravě na vstup do pozice vedoucího pracovníka ve školství využívá mentoring, koučink či různé typy výukových programů probíhající v období před nástupem do pozice (Schleicher, 2012; Berry & Townsend, 2019). V České republice můžeme v rámci Strategie 2030+ (MŠMT, 2020b) vidět směřování k profesionalizaci ředitele školy. Jako jeden z cílů je vymezeno definování kompetenčního profilu ředitele, na jehož základě bude reformován systém vzdělávání a podpory vedení škol. Podle Klíčové aktivity 3.2 má být analyzován záměr zvýšení požadavků na kvalifikaci ředitelů mateřských škol na úroveň bakalářských a magisterských studijních programů, čímž se ukazuje směřování k profesionalizaci této pozice.

3.5 Další vzdělávání ředitelů mateřských škol

Během období po nástupu do pozice je možné zvážit různé metody dalšího vzdělávání, jako jsou semináře a workshopy, odborná fóra, resp. pravidelné setkávání profesní skupiny, supervize či koučink (Strehmel & Ulber, 2014). Na ředitele mateřských škol se vztahuje vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (ČR, 2014). Nutnost dalšího vzdělávání ředitelů v oblasti managementu, vedení školy, aj. není vyžadována. Nabídka ovšem existuje – např. již zmíněný NIVD (2019) uvádí přímo samostatnou kategorii zaměřenou na řízení škol: Průběžné vzdělávání řídicích pracovníků, kde jsou jako cílová skupina uvedeni řídicí pracovníci škol a školských zařízení, a kde v roce 2019 nabízeli několik možných kurzů: Management škol a školských zařízení, Předškolní vzdělávání, Informační a komunikační technologie a DVPP v oblasti podpory nadání. V současné době pod NIDV probíhá projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích (SRP, od 1. 3. 2016 do 30. 11. 2021), který se, mimo jiné, zaměřuje na vzdělávání vedení škol v oblasti strategického řízení a plánování, vedení a řízení změny, kultura školy a nabízí individuální formy profesního rozvoje jako jsou mentoring pro začínající ředitele, koučink pro zkušené ředitele a supervizi (NIDV, nedat.). V rámci NIDV probíhají také další projekty zaměřené na podporu profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projekt SYPO, od 1. 1. 2018 do 31. 10. 2022) či nabízející koučink pro ředitele škol, poradenské a konzultační služby (projekt APIV B, od 1. 4. 2017 do 31. 3. 2022, pro vybrané školy).

V kapitole byla s ohledem na cíle práce postupně vyjasněna proměna pracovní pozice ředitelů mateřských škol, požadavky kladené legislativou i oblast schopností, dovedností, která na dané legislativní požadavky navazuje. V další části kapitoly byl rozebrán způsob obsazení pozice ředitelů mateřských škol a následné možné způsoby přípravy a vzdělávání pro tuto pozici.

4 Metody a postupy

Empirická část práce vychází z poznatků a závěrů popsaných a diskutovaných v teoretické části. V kapitole je zopakován cíl práce a představeny hlavní a dílčí výzkumné otázky, je popsán výběr metody a techniky výzkumu, na základě Švaříčka a Šedové (2014), Hendla (2005), Miovského (2006) a Scheibelhofer (2008). V další části kapitoly je popsán výzkumný soubor, terén, průběh sběru dat a kapitola je zakončena podkapitolou zaměřenou na etiku a bariéry výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Cílem práce je charakterizovat a porozumět procesu profesionalizace u ředitele/ředitelky mateřské školy a poskytnout tak kontext pro plánování vzdělávacích (zaškolovacích) aktivit pro uvedenou pracovní pozici.

V rámci teoretické části práce byl nastíněn vývoj nároků na profesionalizaci ředitele/ředitelky mateřské školy, na jehož základě byla vybrána následující výzkumná otázka:

„Jak se z učitele/učitelky mateřské školy stane ředitel/ředitelka?“

Z hlavní výzkumné otázky byly vymezeny dílčí výzkumné otázky:

„Jak vstoupila do funkce ředitelky učitelka nastupující před rokem 2005?“

„Jak vstoupila do funkce ředitelky učitelka nastupující po roce 2005?“

„Jak se proměňovaly nároky na působení ve funkci ředitelky?“

4.2 Metoda výzkumu

Jako výzkumný přístup bylo dle cíle práce a výzkumné otázky zvoleno kvalitativní šetření s biografickým designem. Jak uvádí Švaříček a Šedová (2014), ve výzkumu s biografickým designem se snažíme o „...zachycení

komplexnosti určitého jevu, který je nepřehledný a nepredikovatelný, a přitom chceme zachytit jeho vývoj.“ V rámci kvalitativního výzkumu s biografickým designem je sledována vertikální linie života jedince a je možné se zaměřit na vývoj různých oblastí, jako jsou kariérní vývoj či osobnostní rozvoj.

Podle členění Švaříčka a Šedřové (2014) je možné dělit biografický design na tři typy – realistická biografie, neopozitivistická biografie a narativní biografie. Vzhledem k výzkumné otázce byla zvolena **realistická biografie**, která se zaměřuje na získání nové teorie z empirických dat a je založena na předpokladu získání objektivního náhledu na realitu skrz život jedince. Podle Hendla (2005) rozlišuje Denzin (1989) tři přístupy: úplnou biografii, která se snaží zachytit celou životní zkušenost jedince, epizodickou biografii, soustředující se na určitou fázi života jedince a komentovanou biografii, která může být jak epizodická, tak úplná a její součástí jsou obsáhlé komentáře, doplňující informace a vysvětlivky. V rámci tohoto dělení byla vybrána **epizodická biografie**, protože se šetření zaměřuje na určitou část kariérní dráhy komunikačních partnerek. V souladu s cílem práce a výzkumnou otázkou byla vybrána část kariérní dráhy související s jejich působením ve funkci ředitele mateřské školy.

4.3 Technika výzkumu

Jako výzkumná technika byl použit hloubkový nestrukturovaný rozhovor, který se zaměřoval na výsek kariérní dráhy a života komunikačních partnerek v tomto výseku. Pro rozhovor byl připraven scénář (Příloha 1) s možnými doplňujícími otázkami, který bylo možné použít v případě, že komunikační partnerka o určitém tématu začala sama hovořit (srov. Scheibelhofer, 2008). Jako doprovodná technika bylo zvažováno použití životní křivky, která je projektní výzkumnou metodou a je jí možné sledovat změny, subjektivně významné události komunikačního partnera v určitém časovém období, příp.

v celém životě (Miovský, 2006). Během prvního videohovoru se ovšem ukázalo, že je pro komunikační partnerku a autorku složité s křivkou pracovat, když rozhovor neprobíhá ve stejné místnosti, ale v online prostředí. Protože už samotný videohovor mohl být vnímán jako náročné prostředí, nebyla životní křivka jako metoda použita.

Vzhledem k časové vyčerpání komunikačních partnerek byl realizován jeden delší rozhovor, přičemž délka byla určena výřečností komunikačních partnerek a všechny souhlasily s možností následného kontaktu pro případné upřesnění. Během rozhovorů si autorka psala podrobné zápisky, pro možnost doptání se během rozhovoru samotného, a aby byly zaznamenány případné reakce, které nemohly být audiozáznamem zachyceny – gesta, výrazy, aj. Po rozhovoru u sebe výzkumnice provedla sebereflexi. Další triangulace byla provedena formou telefonického rozhovoru, kdy byly komunikačním partnerkám představeny výsledky analýzy, ke kterým měly možnost se vyjádřit.

4.4 Výzkumný soubor

Pro účely práce byli vyhledáni ředitelé (v realizovaného výzkumu případně ředitelky) mateřských škol. Jako typ vzorkování byla využita metoda „sněhové koule“ (srov. Hendl, 2005). Nejprve byla oslovena první potenciální komunikační partnerku (KP4), na kterou dostala autorka kontakt od svých kontaktů, a od ní obdržela kontaktní informace dalších pěti potenciálních komunikačních partnerek. Na rozhovoru a následném použití pro výzkum se autorce kromě první partnerky podařilo domluvit s dalšími třemi komunikačními partnerkami. Ostatní z osobních důvodů participaci odmítly. Ačkoliv jedna z komunikačních partnerek aktuálně na pozici ředitelky z důvodu odchodu do důchodu nepůsobí, vzhledem k tomu, že se jedná o relativně nedávný odchod, a protože působila na stejné školce jako další

komunikační partnerka, byla také do výzkumu zařazena. Samotná komunikační partnerka bývá z více stran (veřejností obce, „novou“ paní ředitelkou atd.) stále označována za „paní ředitelku“, příp. „bývalou paní ředitelku“.

Komunikační partnerky byly celkem čtyři, všechny měly pedagogické vzdělání na sekundární úrovni. Jedna z partnerek (Jana) pokračovala studiem na vyšší odborné škole (DiS.) a pedagogickým vzděláním na terciální úrovni nižšího stupně (Bc.). Dvě (Marie a Zora) navázaly na středoškolské vzdělání studiem školského managementu (Bc.). Nejstarší z komunikačních partnerek (Karolina) si po střední škole doplnila kvalifikaci pro ředitelku MŠ funkčním vzděláním pro ředitele. Marie a Karolina demonstrují ředitelské následnictví a působí ve stejné mateřské škol, přičemž bývalá ředitelka této mateřské školy působí pod stávající ředitelkou jako pedagogická výpomoc (zástupy, asistentka pedagoga). Všechny ředitelky působí v mateřské škole zřizované obcí nebo částí obce.

Karolina a Zora začaly působit jako na pozici ředitelky předtím, než mateřské školy nabyly právní subjektivitu. Marie a Jana začaly působit na pozici ředitelky v posledních třech letech.

Vzhledem k tomu, že se některé ze školek jsou velmi specifické, považují za nutné anonymizovat nejen jejich osobní jména, v možné míře i věk, ale i kraj(e), ve kterých působí.

	věková skupina	délka působení ve funkci ředitelky	dosažené vzdělání	velikost MŠ	umístění MŠ
Jana	25-35	5 měsíců (k datu rozhovoru)	SŠ + VOŠ + VŠ předškolní pedagogika + dodělává	3 třídy	MŠ ve městské části

			si funkční vzdělávání pro ředitele		
Zora	55-65	29 let (s dvouletou pauzou mimo školství)	SŠ předškolní pedagogika + funkční vzdělání pro ředitele + VŠ školský management	3 třídy	MŠ ve městské části
Karolina	65+	28 let	SŠ předškolní pedagogika + funkční vzdělání pro ředitele	2 třídy ve dvou pracovištích	MŠ v malé obci
Marie	40-50	2,5 roku	SŠ předškolní pedagogika + VŠ školský management	2 třídy ve dvou pracovištích	MŠ v malé obci

Tabulka 5: Profily komunikačních partnerek

Marie působila jako učitelka a zástupkyně ředitelky v MŠ, kde nyní Jana působí jako ředitelka. Zora a Marie spolu vystudovaly bakalářské studium školského managementu. Karolina je předchůdkyní Marie.

4.5 Výzkumný terén

Komunikační partnerky byly předem telefonicky kontaktovány a byla s nimi domluvena schůzka podle jejich časových preferencí. Vzhledem k současné situaci s nutností omezení kontaktů byly rozhovory uskutečněny online videohovorem. Bylo jim nabídnuto několik možností komunikačních aplikací, ze kterých si mohly samy zvolit jim tu nejpříjemnější, případně měly možnost navrhnout jinou aplikaci, aby se cítily pohodlně a byly znalé uživatelského prostředí.

Dvě komunikační partnerky byly v době rozhovoru na pracovišti, samy v uzavřené místnosti. Druhé dvě komunikační partnerky byly v době rozhovoru u sebe doma. Všem byla ponechána volnost ve výběru prostředí, jediným požadavkem bylo, aby se cítily v prostředí dobře a mohly otevřeně hovořit.

Z autorčiny strany bylo prostředí sjednocené – samozřejmostí byla naprosto tichá místnost s dostatečným osvětlením, internetové připojení bylo stabilní a kamera snímala vždy ze stejného úhlu.

4.6 Průběh sběru dat

Komunikační partnerky, které s rozhovorem předběžně souhlasily, byly telefonicky kontaktovány pro bližší seznámení, potvrzení jejich zájmu a domluvení schůzky.

V průběhu rozhovoru byly komunikační partnerky povzbuzovány k volnému vyprávění. Rozhovory byly započaty představením tématu, požádáním komunikačních partnerek o faktické informace týkající se jich samotných, jejich vzdělání, věku a mateřské školy, kde působí. Poté byly komunikační partnerky požádány, aby vyprávěly o době před jejich nástupem na pozici ředitelky, o době jejich nástupu a jejich působení na této pozici. Během rozhovoru byly pokládány dodatečné otázky k vyprávění, aby bylo možné si ujasnit správné porozumění vyprávění.

Po skončení všech rozhovorů u sebe výzkumnice provedla písemnou sebereflexi. Všechny zápisky byly prováděny ručně. Rozhovory byly ze strany výzkumnice realizovány pomocí chytrého telefonu, jehož zvuk byl nahráván mikrofonem v programu Audacity, ve kterém byl poté odstraněn přebytečný šum generovaný reproduktorem telefonu.

Rozhovory byly přepsány v programu Microsoft Word technikou komentované transkripce, podobně, jako ji popisuje Hendl (2005), aby byly případné významy vyjádřené tónem hlasu, pauzami a další projevy, které by transkripce jako taková nezachytila.

4.7 Etika a bariéry výzkumu

Všechny komunikační partnerky byly před započítím samotného rozhovoru požádány o informovaný souhlas s participací na výzkumu, nahráváním našeho rozhovoru a následným zpracováním a použitím dat, který proběhl v ústní podobě. Byly jim představeny cíle práce, způsoby zpracování, použití, uložení a dostupnosti nahrávky a samotné práce. Komunikační partnerky byly také ujištěny o anonymizaci a možnosti od výzkumu odstoupit. Byla jim také připomenuta možnost kdykoliv v průběhu rozhovoru požádat o vymazání určité části, resp. její nezahrnutí do zpracování dat. Toto upozornění směřovalo k nastolení emočního bezpečí (Hendl 2005: 156), protože se výzkum mohl dotýkat i emočně citlivých záležitostí, jako jsou potíže v práci, osobní problémy, vztah práce a osobního života a další. Žádná z komunikačních partnerek nepožádala o vymazání nějaké části, jedna komunikační partnerka požádala během rozhovoru o obezřetnost a vyšší anonymizaci při používání části dat, které se vztahovaly ke komplikované pracovní situaci. Veškerá výzkumná data byla zašifrována a uložena v osobním počítači výzkumnice, který je chráněný heslem a zálohována na zašifrovaném externím disku. Nahrávky byly již během přepisu anonymizovány. K anonymizaci docházelo při zmínění jmen osob, obcí, firem, aj., pokud byly tyto zmíněny. Některé údaje o mateřských školách nejsou a nemohou být z důvodu anonymity zahrnuty do popisu mateřské školy, ve které komunikační partnerky působí.

S výzkumem může souviset také řada bariér, jako jsou nedostačující zkušenost badatele při vedení rozhovorů, sebereflexi nebo analýze dat či nedostatečná důvěra komunikačních partnerů, která závisí na interakci výzkumníka a komunikačních partnerů a může vést k uzavřenosti komunikačního partnera a limitovaným datům. V souvislosti s nutností vedení rozhovoru online se ukázalo jako problematické použití přímky života a jako bariéra by potenciálně mohl být vnímán také videohovor samotný.

5 Analýza a interpretace

5.1 Kódování a analýza dat

Kódování a analýza dat byla provedena v programu MAXQDA 10. Kódování bylo provedeno technikou otevřeného kódování podle Strausse a Corbinové (1999), jak je popsána v publikaci Švaříčka a Šedové (2014). Podle nich, ačkoliv byla technika původně vyvinuta pro zakotvenou teorii, je možné ji použít napříč kvalitativním výzkumem, neboť je jednoduchá a účinná. Tuto techniku používá ve svém biografickém výzkumu profesních drah ředitelů základních škol také Milan Pol s kolektivem (2009). Podobně postupovala také Elizabeth Scheibelhofer (2008), která dodává, že právě otevřené kódování na narativních částech rozhovorů pomohlo odhalit hlavní orientace jejich komunikačních partnerů.

Prvním krokem analýzy bylo rozčlenění textu na významové jednotky, kterým byly přiřazeny jména, popisy, kódy, viz příloha 2. Některé kódy byly formulovány ad hoc, které jsou vytvořeny tak, aby vypovídaly o části dat vztaženým k výzkumné otázce, jiné in vivo, přičemž se jednalo o výrazy, které komunikační partneři sami užívali. Po vytvoření kódů se začíná se systematickou kategorizací, během které jsou kódy slučovány a spojovány podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Systém, který je takto vytvořen je provizorní a je podroben dalším revizím, jedná se ale o důležitou část analýzy, protože systém je prvotním stádiem analytického příběhu nebo teorie (srov. Švaříček & Šedová, 2014).

Dále byla použita technika „vyložení karet“, kdy použit seznam kódů, kategorie jsou sestaveny do určité linky a na nich je postaven text, který obsahy kategorií převypráví (Švaříček & Šedová, 2014). Pro lepší přehlednost byla z příběhů sestavena časová osa nástupů a odchodů z funkce komunikačních partnerek.



Schéma 1 Časová osa nástupů a odchodů z funkce u všech komunikačních partnerek

5.2 Výsledky výzkumu

Celkem bylo identifikováno 6 kategorií – cílený vstup nebo dílo náhody, setkání s realitou, (ne)zaučovány, osobní život versus funkce, strategie zvládnání, hledání vlastní cesty, které budou dále vyloženy. V textu jsou vyznačeny jednotlivé kódy. Příběhy všech čtyř ředitelky jsou vyloženy dohromady podle společných témat, jednotlivé příběhy jsou ale částečně odděleny.

Různorodé začátky – cíl kariérní dráhy nebo náhoda?

Kariérní dráha všech vybraných ředitelky mateřských škol započala působením na pozici učitelky. Jak bylo rozebráno v kap. 3., ředitelky MŠ musely mít vždy pedagogické vzdělání, a stejně tomu tak bylo u komunikačních partnerek. Jak se ovšem rozhodly pro pozici ředitelky?

Zora a Karolina začaly působit jako učitelky za socialismu. Obě byly viděny jako perspektivní učitelky. Karolina se stala zástupkyní ředitelky a předpokládalo se, že v roce 1989, kdy původní ředitelka odejde do důchodu, ona nastoupí na její místo. Těsně před převratem se ovšem rozhodla místo nepřijmout, což plynulo z nejistoty ohledně majetkových restitucí, které by se týkaly budovy mateřské školy. „Já jsem si říkala, tak to mě přijde, že to opravdu

zřejmě tak bude, tak jsem do toho nešla, zůstala jsem ještě tam chvíli jako učitelka.“ S nabídkou na další místo ředitelky v nedaleké obci, kterou se rozhodla přijmout, ji kontaktoval odbor školství jen o pár měsíců později. Novou pozici vnímá jako **zkoušku**, výzvu a vokalizuje možnost svobodné volby – je jen na ní, jestli na pozici zůstane. *„Já jsem si říkala, tak to není řečeno, kdybych byla nešťastná, že nemůžu odejít, to mi nikdo nezakáže, že. Takže jsem se tak nějak chytla té výzvy a dobrý no. Super.“*

Když se Zora po rodičovské dovolené vrátila jako učitelka zpátky do práce, byla vytipována svou nadřízenou, jako tzv. kádrová rezerva, že by se mohla v budoucnu osvědčit jako vedoucí zaměstnanec. Po nátlaku ředitelky na její účast na komunistických schůzích utíká pracovat mimo školství. Po revoluci se do školství zpět vrátila, ale MŠ, kde učila, se měla zavírat, a z obav před umístěním do školky v jiném městě a nutností dojíždění, se rozhodla pokusit o místo ředitelky. *„Ten okres mě mohl dát třeba do K., tam, kde bylo třeba zrovna volné místo, že.“* Kandidaturou na ředitelku se vlastně snaží ovládat svůj vlastní osud. Zora si ovšem procesem nastupování do funkce prochází ještě jednou. Po 15 letech působení ve funkci odchází za rodinou do zahraničí a s návratem do funkce ředitelky nepočítá. *„(...), věděla jsem, že když se budu chtít kdykoliv vrátit, tak se vrátím jako řadová učitelka. Vůbec jsem neuvažovala nad tím, že bych šla ještě někdy šla dělat ředitelku.“* Působení ve funkci ředitelky je něco navíc k profesi učitelky, která tím základem, ke kterému je možné se vrátit.

Když s manželem uvažují o návratu, dostává nabídku účasti na konkurzu přímo přes zřizovatele, zpracovává si koncepční plán a jde do konkurzu **s cílem uspět**, což se jí podaří. Kvůli legislativním změnám si musí ihned po nástupu doplnit vzdělání funkčním vzdělání pro ředitele škol, přepracovává povinnou dokumentaci podle nové legislativy, kterou se musí doučit. O pár let později se rozhoduje pro studium školského managementu, k doplnění

znalostí. „(...) jsem si asi trošku chtěla rozšířit obzory, a za tolik let co to člověk dělá, tu práci, zase získat trochu jiné zkušenosti a náměty (pousmání)“.

Jana a Marie nastupují jako učitelky, a později i ředitelky, za úplně jiných okolností. Mateřské školy už se tou dobou proměnily v právní subjekty a rozsah úloh a pravomocí ředitelek je odlišný, než tomu bylo na začátku u Zory a Karoliny.

Marie má za sebou dlouholetou praxi jako učitelka, která se postupně dostala do pozice zástupkyně ředitelky. Během práce začala, kvůli plánované změně legislativy, která by ovlivnila její platové ohodnocení oproti nově nastupujícím učitelkám s VŠ vzděláním, na popud své ředitelky, studovat vysokou školu. „*To abych byla oceněná jako učitelka. Já jsem neměla vizi být ředitelkou.*“ Prvně chtěla studovat obor předškolní pedagogika, kde ovšem nebyla přijata a přijali ji na studium oboru školský management. „*To manžel tenkrát našel, tady to máš, dívej, toto, není to pajdák, je to hlavně, abys splňovala tu praxi ve školství, a abys byla ve vedoucí pozici, což ty si... a oni mě vlastně vzali.*“ Když se změna legislativy neuskutečnila, Marie plánovala ukončení studia. Zadržely ji spolužačky, v té době již ředitelky. „*Tak už jsem tam zůstala. Říkám, no dobré, tak už tu jsem, tak tu zůstanu.*“ Marie uvádí, že s ní začalo být počítáno jako s nástupkyní ředitelky. S ohledem na kariérní postup zaujímá spíše pasivní postoj – pro ni je **být učitelkou** to hlavní. Podněty na kariérní změny a posuny jí přichází zvenčí – od nadřízené, od rodiny, od spolužaček – a ona je akceptuje jako přirozený posun. Když se ale začíná na pracovišti více projevovat a snaží se o změny, pocituje nesouhlas ze strany své nadřízené a prochází tak pracovní krizí. Podnět ke změně jí přichází zvenčí. „*...takže manžel mě, (...), takže on mě na to přivedl, a tenkrát se trefil úplně do perfektní chvíle.*“ Rozhodne se zkusit zúčastnit se výběrového řízení, které probírá i s nadřízenou, a ta ji v účasti povzbudí, protože jej vidí jako příležitost, aby si Marie vyzkoušela výběrového řízení pro „svou“ mateřskou školu. Výhru

v konkurzu své nadřízené sděluje, která ji podle Marie nepřijímá lehce. V tomto bodě vyprávění se projevuje blízký pracovní vztah mezi Marií a bývalou nadřízenou a způsob podpory Marie ze strany bývalé nadřízené je možné interpretovat jako určitý způsob **plánovaného nástupnictví**. „*Ona se ve mně shlédla a říkala, budeš přínosem pro školku, protože mi ukážeš, co vy se tam učíte, vzděláváte, jak nás tu školku, jak to můžeme posunout dál... jo a jednou budeš stejně ty ta nástupkyně.*“ I přes to se rozhoduje se nabídku nové práce přijmout, protože cítí, že má zázemí, kam by se mohla vrátit, kdyby to nevyšlo. „*A vždycky tu cestu zpátky...mám otevřené dveře, takže šla jsem to prostě zkusit a už v tom nějak jedu.*“

Jana je svých ambicích cílevědomá a sama uvádí, že „...*věděla, že paní ředitelka končí a já jsem si říkala, že bych to někdy chtěla zkusit.*“. Ke konkurzu šla s tím, že to pro ni bude taková generální zkouška, příprava na konkurz, ke kterému by šla až po rodičovské dovolené, kterou u sebe bere jako samozřejmost. V jejím vyprávění se silně prolíná **vztah mezi osobním životem a funkcí**. Když konkurz vyhrává, je to pro ni šok. „...*a stalo se to, že jsem to vyhrála a já jsem v tu chvíli nevěděla, jestli mám brečet, anebo se smát, protože jako jsem na to jakože...ne, chtěla jsem to, ale nečekala jsem, že tak brzo.*“ I když jí přijetím pozice vyvstává spousta otázek pojící se s jejím osobním životem, pozici přijímá. Zde se projevují její **vlastní hodnoty**, kdy ona pociťuje za MŠ, kde už několik let učí a děti, které tam jsou vzdělávány, zodpovědnost. „*Mě ani nenapadlo, že bych to nevzala, když nebyla ta jiná možnost...*“ „*Kdyby mi do toho nešlo to srdce, tak já bych to v životě nedělala.*“

Všechny ředitelky vnímají **vstup do pozice „na zkoušku“**. Vnímají se jako učitelky, to je to jejich zázemí, kde jsou si jisté a do nové pozice tak vstupují s určitou nejistotou. Aby se oprostily od litování možného neúspěchu, interpretují svůj přechod jako zkoušku – která buď vyjde nebo ne. „...*vždycky tu cestu zpátky, mám otevřené dveře, takže šla jsem to prostě zkusit a už v tom nějak*

jedu.“ (Marie) „Já jsem si říkala, tak to není řečeno, kdybych byla nešťastná, že nemůžu odejít, to mi nikdo nezakáže, že.“ (Karolina) Zázemí, které jim poskytuje jistota v pozici učitelky (**být učitelkou**), je podpírá během celé kariéry. „Takhle, když se mě někdo zeptá na cokoli z učitelství, tak po těch šesti letech jako jsem si jistá, jo, už mě moc nějaká otázka nevykolejí, jako může se stát, ale většinou už jako vím, co a jak.“ (Jana)

„Já, čím jsem si byla vždycky jistá, tak to byla moje pedagogická práce, kterou vím, že jsem dělala vždycky poctivě a svědomitě.“ (Zora)

„...tu práci s dětmi, to byla ta moje hlavní, tu jsem měla vždycky ráda...“ „...já to dělám strašně ráda a teprve teď (zdůrazněno) si je doslova a do písmene užívám.“ (Karolina)

Setkání s realitou a (ne)zaučování

Při vstupu do kanceláře musí v různých obdobích řešit odlišné věci. Když začínaly ředitelky Zora a Karolina, rozsah jejich pravomocí a úloh a s tím související administrativy byl značně menší než v dnešní době. „Pro srovnání řeknu, že jsem měla dva šanony ve skříni tehdy. Jeden šanon byl městský úřad a jeden okresní národní výbor, a to bylo všechno co jsem měla jo? (trpký smích) Dneska, když byste přišla ke mně do ředitelny tak nepochopíte. Já mám dvě plné skříně šanonů a vedle v kanceláři paní účetní totéž.“ (Zora) Zora uvádí, že se hlavně zaměřovala na zkvalitňování pedagogické práce a vedení pedagogického týmu.

Jak tedy do funkce vstupovaly? Z hlediska znalostí tuto oblast obě víceméně přechází, dochází u nich k **přirozené adaptaci**. „Tak já jsem tam v podstatě ani nepotřebovala moc nikoho k ruce, protože jsem tak nějak do toho zapadla přirozeně, protože to byl můj obor.“ (Zora)

„Ty roky, kdy to nebylo jako příspěvková organizace, tak to šlo v pohodě. Já jsem tolik práce vlastně neměla, té kancelářské a tak...“ (Karolina)

Místo toho řeší druhou oblast nástupu do pozice – přijetí autority, zodpovědnosti, být nadřizená lidem, kteří jsou starší než ony samy. *„Bylo mi 29 let, když jsem tam začala ředitelovat, takže jsem se jako necítila úplně komfortně.“* (Zora) Karolina se ke svému věku při vstupu do pozice nijak nevyjadřuje. Jako možná interpretace se nabízí, že kombinací vstupu do pozice ředitelky v pozdějším věku a delší předcházející kariérou, přičemž určitou vedoucí pozici již vykonávala, se zmírňuje tato druhá oblast nástupu do pozice. S ohledem na předchozí pozici si je tak jako nová ředitelka jistější i v komplikovaných situacích.

Podobně můžeme uvažovat i u Marie a Jany. Jana sama sebe označuje přímo jako **„mladou ředitelku“**, která je ze všech stran zkoušena. Potýká se s nízkou sebejistotou vzhledem k věku a schopnostem v ředitelské oblasti a bojí se, že bude posuzována okolím negativně kvůli svému věku. *„...zase jsem se s tím hodně setkala ze strany starších lidí, že řekli, aha, tak co si myslíš, že jsi frajerka nebo takhle, tak jsem se nechtěla cítit trapně.“* Domnívá se, že paní ředitelky, které nastoupí ve vyšším věku, jsou sebejistější. *„Když je člověk starší, třeba když je mu 40, tak získá jakoby tu jistotu jako celistvou.“* Tato úvaha může také vyplývat z její osobní zkušenosti v konfliktní situaci po nástupu do funkce. *„ještě mě viděl, jako mladou ředitelku a říkal, vy jste jako paní ředitelka, takový sopel?“* K tomuto kódu je nutno dodat, že se tato oblast u Jany během výzkumu proměnila a v současné době už nemá pocit, že ji *„okolí zkouší“*. Tato proměna může mít různá východiska – uklidnění konfliktní situace, stmelení týmu, získání zkušeností či větší důvěra ve své schopnosti zvládat výkon náročné pracovní pozice.

Marie téma věku při nástupu do funkce vůbec neotvírá. Hned po nástupu řeší složitou personální situaci, necítí se v ní komfortně a jedná se o první zatěžkávací zkoušku. *„Já jsem opravdu byla... (povzdechnutí) já jsem byla postavena před hotovou věc, kdy já jsem musela disponovat s nějakým rozpočtem,*

*nějakým limitem počtu zaměstnanců, to byl prostě určený počet, limit, určený limit zaměstnanců od toho září 2018. Proto já jsem musela dát výpověď té jedné paní učitelce.“ Naopak si uvědomuje zodpovědnosti, které jí náleží, **sžívá se s novou pozicí**, a když se mateřská škola skrz personální změny dostává do těžké finanční situace, popisuje to jako stresovou situaci, kterou musí ona sama vyřešit. „Takový šok pro mě. Už jsem uvažovala, aha, tak to budu asi muset zaplatit ze svého. Takové myšlenky, jo, i když víš, že to není normální. Samozřejmě, že nemůžeš z vlastních zdrojů. (...) Musela jsem hodně komunikovat s úřady.“ I u Jany, Zory a Karoliny dochází k podobnému přebírání odpovědnosti a sžívání se s funkcí ředitelky. „Já potřebuju mít jistotu, že když tu nebudu, protože jsem věděla, že každý čtvrtek budu ve škole, tak jsem potřebovala vědět, že ta školka prostě pojede dál, a hlavně to bude fungovat úplně stejně, jako kdybych tam byla, jo...“ (Jana) „Moc se jim nechtělo do konkurzu, já jsem zase taky... Tady byla jedna učitelka, nedobrá...“ (Karolina – reakce na to, proč zůstala ředitelkou o tři roky déle)*

Jako přelomový bod můžeme u Zory a Karoliny sledovat jejich vnímání přechodu školek do právního subjektu, kdy obě uvádí, že se musely úplně přeorientovat na „pozici manažera“. Vzhledem k velkému množství administrativní práce, je pro ně problematické věnovat více pozornosti přímé pedagogické činnosti. U dětí jsou, protože je jim to nařízeno legislativou, ale na větší angažovanost se jim nedostává sil. Karolina, která ve funkci působila celou dobu, popisuje, že proměnu funkce ředitelky mateřské školy doprovází neustávající další vzdělávání, které si doplňuje „za pochodu“. Spolu se Zorou se musí **readaptovat** na proměněný obsah funkce ředitelky mateřské školy. Obě jsou ale určitým způsobem z přibytí úkolů v oblasti správy a řízení zklamané. V této oblasti se také projevuje jejich orientace na zázemí, které jim poskytuje učitelská profese.

„Tak už jsem začala být smutná, že už nejsem učitel... Ale že jsem vlastně kancelářský pracovník. To mě... Toto mě zaskočilo. A to trvalo dlouho.“ (Karolina)

„Vždycky jsem si připadala víc jako učitelka (...) Teď už si fakt připadám jako úředník, vyloženě, který úřaduje v té své kanceláři“ (Zora)

Jak již bylo vyloženo v teoretické části, uvedení do funkce legislativně upraveno není a v zásadě vše stojí jen na ředitelkách a ředitelích, jak si funkci předají – jedná se o neorganizovanou **meziředitelskou pomoc**, kdy se z výpovědí všech ředitelek ukazuje, že s některými ostatními ředitelkami zůstávají v kontaktu, tvoří určitou „sít“ a vzájemně si předávají informace (srov. Voda, 2015:187). Ředitelky si často budují kontakty při vzdělávání – např. Karolina se s ostatními ředitelkami spojila během doplňujícího vzdělávání a kurzů, které musela absolvovat při přechodu mateřských škol do právního subjektu. Tato kolegiální síť je pro ně důležitá, protože jim v osamocené vedoucí funkci poskytuje určitou podporu a ujištění o správném postupu v řešení nových situací.

Jana a Marie nastupují oproti Zoře a Karolině rovnou do současné podoby funkce ředitelky mateřské školy. Jako začínající ředitelky prochází diametrálně odlišnými zkušenostmi, ačkoliv obě nastupují jako následnice ředitelek, které odchází do důchodu, a které by mohly mít čas jim funkci předat spíše než ředitelka, která odchází na jinou školku.

Marie se od odcházející ředitelky Karoliny dostává velké podpory. Bývalá ředitelka se jí v podstatě stává **mentorkou** a je jí vždy dostupná, pokud potřebuje poradit. Má možnost se také obrátit na své bývalé spolužačky, které poznala během studia. Právě to je jeden ze způsobů **meziředitelské pomoci**, který byl nastíněn výše.

Jana naopak zůstává na začátek sama a uvádí, že *„...začala jsem se v tom nějak plácát“*. Protože na pozici nastupuje bez absolvovaného studia pro ředitele, není si moc jistá, kde má vůbec začít. *„Začala jsem se jako dívat, co je tak v té kanceláři. No ale já jsem ničemu nerozuměla, nic jsem nechápala.“* Vyhledává si

informace na internetu, snaží se vyhledat pomoc u ostatních ředitelk a konzultuje ve skupině Ředitelk a ředitelů na sociální síti Facebook (viz podkapitola 3.4). Během svého začátku silně pociťuje nedostatek strukturální podpory. *„Ale nikdo vám prostě neřekne, jako co máte dělat, ale všichni vám nadávají, jaktože to nemáte hotové.“*

U všech ředitelk často dochází k vyjádření nepoměru mezi očekáváním, čím funkce ředitelky vlastně je, a realitou, kterou zažívají. *„Úplný šok. Takové jako... To je prostě... To jsem nevěděla vůbec, do čeho jdu. Kdybych to věděla, tak...nevím, jestli bych do toho šla podruhé.“ (Marie) „Několikrát jsem si řekla, kdybych tušila, co to všechno bude obnášet, tak do toho nejdu.“ (Karolina) „Myslela jsem, že tady budu pro děti a zatím jsem půl roku tady. Ne pro děti. Vůbec.“ (Jana)*

V rámci nové pozice pociťují ředitelky časovou a obsahovou náročnost práce, která se z určité části těžko plánuje. Hlavně Jana, která se nachází ve svých prvních měsících na pozici ředitelky, vše vnímá jako extrémně náročné, jako by byla **ředitelka na roztrhání**. *„Já jsem si naplánovala nějakou tu práci, a jak jsem přišla do práce, tak vám někdo tu práci vždycky navalí. Ať je to paní učitelka, nebo rodič, který zuřil.“ (Jana)* Jako problematické se ukazuje i propojování s přímou pedagogickou činností. *„Defacto ta pedagogická stránka jde úplně stranou. Protože na to není absolutně čas.“ (Marie) „Protože já jsem sice byla u dětí, třeba sama, měla jsem směnu, jeden telefon, teď někdo z kraje, krajského úřadu, kteří zabezpečovali mzdy, nebo nám přeposílali mzdy, prosím vás, běžte k počítači a tak dál, a já byla u dětí.“ (Karolina)* Jak bylo demonstrováno v teoretické části, právě ředitelky mateřských škol s malým počtem tříd mají jeden z nejvyšších rozsahů přímé pedagogické činnosti, a zároveň může být u malotřídních MŠ problematická oblast zastupitelnosti.

Strategie zvládání nároků

Kategorie strategie zvládání úzce navazuje na témata obsahového rozsahu práce, nutnosti neustálé dostupnosti, které ředitelky vnímají. U každé z ředitelek se objevují jiné způsoby, jakými se snaží částečně odpoutat od časové náročnosti a odpovědnosti, kterou jim jejich funkce do života přináší.

Jako jeden ze způsobů používají **delegování** – ale uvědomují si i omezené možnosti, protože ačkoliv učitelce přidají pravomoci, pokud není oficiálně jmenována jako zástupkyně, stále jí zůstává stejný pracovní úvazek. Jana tvrdí, že je velmi důsledná v zapojování své zástupkyně do veškeré agendy. Snaží se tak o určité odmaskování toho, co se děje za oponou, co ona samotná jako učitelka neměla šanci vidět. Právě delegování se ale ukazuje jako problematické v menším kolektivu, kde není tolik pedagogického personálu, na který je možné činnosti delegovat, což zmiňuje naopak Marie.

Další strategií související s delegováním, kterou některé z ředitelek vnímají, je **podpora týmu**. Jana doslova říká, že *„Já bych tu práci bez nich neudělala. Bez nich bych to nezvládla.“* Také Zora si uvědomuje podporu, kterou jí tým může poskytnout. *„To si myslím, že je největší úspěch a největší jistota v té práci ředitelky, když ten kolektiv jde za ním...“* (Zora)

Strategií, kterou používá Jana i Marie, je **únik od odpovědnosti**. Ačkoliv jsou si vědomy svých povinností, v určitých okamžicích je toho příliš a zaujmají strategii úniku, která se projevuje např. vynecháváním určité části agendy. *„Vím, co dokážu v případě, že by se třeba hlásila kontrola nebo něco, tak že to dokážu dohnat.“* (Marie) *„Říkala jsem si, že to vyřeší moje druhé já ráno, když vstane.“* (Jana)

Poslední strategií je snaha o to, **být pánem svého času**. Některé dny tak ředitelka kvůli naléhavým záležitostem pracuje delší dobu, aby další den měla možnost skončit dříve a také se snaží oddělit jednotlivé oblasti působení

v rámci pracovní doby. S rozvržením času Jana i Marie jako začínající ředitelky bojují. „Už se snažím se tomu vyhýbat, abych pracovala ve svém volném čase.“ (Jana)

Přesto se u všech objevovalo téma být **neustále dostupná**. Nejen během pracovní doby, kdy může být pro ředitelku problematické propojení s přímou pedagogickou prací zmiňované výše, ale i během dovolené, nemocenské či volného času, který tráví mimo práci. „Já to jenom vypnu (zvoní telefon), takže on mě na to přivedl, a tenkrát se trefil úplně do perfektní (telefon stále zvoní), počkejte, já to jenom zvednu, chvilinku, (hovoří se zaměstnankyní) Takže...o čem jsem to mluvila...“ (Marie) „Já jsem mezi teplotou a peřinou řešila důležité věci.“ (Karolina) „Člověk musí mít ten mobil v pohotovosti, protože i za tu budovu máte zodpovědnost, takže se třeba kolikrát stalo, že mi zvonil ve tři ráno, že tady je alarm“ (Jana)

Hledání vlastní cesty

Zora, Marie i Jana se snažily po nástupu přizpůsobit si mateřskou školu ke svému obrazu. Všechny podotýkají, že si předělávaly veškeré směrnice a „nezůstal tam kámen na kameni v té školce“ (Zora). Snaží se o určité vymezení vůči předchozí ředitelce. Právě začátek, přepracování dokumentů a organizace administrativy je podle Zory nejnáročnější. „Takže přepracovat to k obrazu svému, předělat tam všechny ty.... Vždycky orientovat se v tom, abych tam měla dobře zanesené vyhlášky, paragrafy, zákony a tak. To je vždycky nejhorší na tom no. A tak když si to člověk tak nějak navede, tak jen sleduje změny a už jenom dopracovává změny a je to.“ (Zora) Další oblastí je změna v rámci personálních vztahů, chodu mateřské školy či jejího dalšího rozvoje. Marie řeší změny v týmu, když mění rozdělení pracovního kolektivu a vyžaduje jiný způsob práce než předchozí ředitelka. Jana vymezuje vůči bývalé ředitelce odkrýváním toho, co se děje za ředitelskými dveřmi, aby její tým viděl, v čem její práce spočívá.

5.3 Diskuze

Cílem práce bylo charakterizovat a porozumět procesu profesionalizace u ředitele/ředitelky mateřské školy a poskytnout tak kontext pro plánování vzdělávacích (zaškolovacích) aktivit pro uvedenou pracovní pozici. Z teoretické části práce vyplynulo směřování profesionalizace ředitelů jako následný krok učitelské kariérní dráhy, zároveň se ale ukázalo široké rozpětí požadavků, které k výkonu této funkce váží, a ke kterým nastupující ředitel často není vzdělán. Ačkoliv se na ředitele škol v českém prostředí zaměřuje řada výzkumů a publikací (Pol, 2007; Pol a kol., 2009; Voda, 2015; Trojan & Svobodová, 2019; Trojan, 2019 aj.), právě Voda (2015) podotýká, že sami ředitelé škol jsou ve svých funkcích diferenciováni podle různých kritérií a mezi náplní práce ředitele integrované střední školy, dvoutřídní mateřské školy či ředitele sloučených subjektů mateřské a základní školy jsou evidentní rozdíly. Na základě interpretace dat je možné se pokusit odpovědět na výzkumné otázky, které byly na základě cíle práce stanoveny.

Jako první se nabízí odpovědět na dílčí otázku, vztahující se k nástupu do funkce ředitelky předtím, než mateřské školy nabyly právní subjektivitu: „*Jak vstoupila do funkce ředitelky učitelka nastupující před rokem 2005?*“. Nastoupení do funkce u komunikačních partnerek ovlivňovala snaha ovládat svůj vlastní osud, zajistit si jistou pozici. Zároveň byl ale vstup vnímán jako zkouška, která buď vyjde nebo ne a ke vstupu do pozice ředitelky docházelo v období, ve kterém se necítily v osobním životě časově vytíženy. Po nástupu do funkce docházelo k procesu přirozené adaptace, kdy se obě komunikační partnerky cítily spíše jako vedoucí učitelky a rozdíl mezi pravomocemi přisuzovanými učitelům a ředitelům mateřských škol nevnímaly jako natolik zásadní, aby cítily potřebu být na začátku působení obzvláště podpořeny.

S touto částí souvisí dílčí otázka: „*Jak se proměňovaly nároky na působení ve funkci ředitelky?*“. Z výpovědí komunikačních partnerek vyplynulo, že u nich došlo

ke změně vnímání sebe samotné, z pozice ředitelky jako vedoucího pedagogického pracovníka, do pozice ředitelky, manažerky organizace. Karolina i Zora zažívají během své pracovní kariéry proměnu nároků na působení ve funkci, ke kterému dochází v rámci legislativních změn. Obě popisují nutnost neustálého vzdělávání, doplňování si znalostí, informací. Nároky, znalostní i osobnostní, které na ně klade působení ve funkci ředitelky, se během postupující kariéry zvyšují. U přerodu funkce ředitelky do spíše úřednické pozice, jak je popisována komunikačními partnerkami, se dá nahlédnout na oblasti největších problémů, kterým podle výzkumu Simonové, Potužníkové a Strakové (2012) současné ředitelky MŠ čelí: oblast administrativy (vysoká administrativní zátěž, narůstající agenda spojená s řízením školy), kapacitní problémy (vysoké počty dětí ve třídách, nadbytky žádostí o přijetí) a problémy ve finanční oblasti (omezený rozpočet přímých výdajů, nemožnost vyššího osobního ohodnocení zaměstnanců, aj.). Zora, která v období mezi 2006 a 2008 ze školství odešla, tento nárůst interpretuje jako propast (srov. Trojan & Svobodová, 2019). Tento nepoměr mezi působením jako učitelka a působením jako ředitelka po roce 2005 se ředitelky snaží překlenout pomocí různých způsobů meziředitelské pomoci, konzultací s ostatními ředitelkami, nabídkou pomoci jiným, jako když Karolina nabídla Marii pomoc při zaučování se do pozice ředitelky.

Tímto se dostáváme k poslední dílčí otázce: „*Jak vstoupila do funkce ředitelky učitelka nastupující po roce 2005?*“ Jana i Marie mají při svém prvním nástupu do pozice ředitelky úplně jiné zkušenosti. Právě u nich dochází spíše k seadaptaci než k přirozené adaptaci, jakou zažívaly Karolina a Zora. Seadaptace, jak ji komunikační partnerky popisují, spočívá v tom, že ony samy si musí vyvinout a naplánovat strategie a způsoby, jak se se vstupem do pozice vyrovnat. U obou se projevuje silný nepoměr mezi tím, co očekávaly a jaká byla realita. Právě na tento komplikovaný start jako ředitel školy

poukazuje řada dalších autorů (Pol, 2007; Pol a kol., 2009; Voda, 2015; Trojan & Svobodová, 2019; Trojan, 2019).

V tomto bodě se už nabízí zodpovězení hlavní výzkumné otázky, a to: „*Jak se z učitele/učitelky mateřské školy stane ředitel/ředitelka?*“. Ředitelé mateřských škol jsou vybíráni konkurzním řízením, přičemž při současném nastavení zpravidla dochází k přesunu z práce učitelské na práci ředitelskou, na kterou je třeba se profesionalizovat a absolvovat předepsané vzdělání. Předepsané vzdělání může být absolvováno jak před nástupem, tak i po nástupu do pozice ředitelky. U ředitelek dochází při nástupu k seadaptaci, vyrovnat se se vstupem do pozice musí vlastně samy. V rámci adaptace v organizacích se primárně řeší adaptace zaměstnanců, ředitelka je ale současně zaměstnanec i manažer, který je v rámci dané organizace (mateřské školy) tou nejvyšší osobou. Ředitelka samotná je tak za svou adaptaci zodpovědná. Tento aspekt odpovědnosti popisuje také Pol s kolektivem (2009). Ředitelky se musí vyrovnat jak s nástupem do nové funkce, s navýšením pravomocí a úloh, posunem do vedoucí pozice v rámci týmu, tak některé z nich i s nástupem do nového prostředí. Ředitelky si proto hledají svou vlastní cestu a mění oblast svého působení, tedy mateřskou školu, ke svému obrazu.

Právě změna z pozice učitelky do pozice ředitelky s sebou přináší přijetí velké odpovědnosti za mateřskou školu, její zaměstnance a děti, které vzdělávají. U všech komunikačních partnerek se silně projevovala profesní identita učitelky, ke které vztahovaly i své působení ve funkci ředitelky a vystupování v rámci týmu i rodičů. K podobným výsledkům se dopracovává také Pol s kolektivem (2009) či Voda (2015), podle kterých reputace, jakou si ředitel vybudoval v průběhu předchozí učitelské kariéry, jej v období ředitelských začátků nejvíce ovlivňuje a posiluje jeho autoritu. V tomto ohledu je také důležité vzít v potaz, že ředitelky mateřských škol, které byly v této práci komunikačními partnerkami, mají 15 či 20 hodin přímé pedagogické činnosti

týdně. Oproti tomu ředitelé základních či středních škol se pohybují ve znatelně menším rozsahu – do 6 hodin týdně. Tímto je také možné si vysvětlit, proč se Pol s kolektivem (2009) oproti v této práci zjištěným poznatkům k „pocitu z přehlčení ve funkci“ nevyjadřuje.

Kvalitativní šetření, jaké bylo v rámci této práce provedeno, samozřejmě nelze považovat za obecně platné a lze jej vztáhnout na právě dané ředitelky, které působí v malotřídních školách a pohybují se v dané části své kariéry. Jako nadějnou je možné ohodnotit zkušenost z konání rozhovorů pomocí videohovoru, ačkoliv má samozřejmě své limity, např. v aplikaci variace výzkumných metod. Jako kladný aspekt videohovoru je možné uvést míru kontroly prostředí ze strany komunikačních partnerů, které přispívá k jejich komfortu a uvolněnosti, či např. snížení časové náročnosti a dostupnosti místa setkání, které mohou být na obě strany kladeny. V rámci dalšího výzkumu by bylo možné aplikovat smíšenou výzkumnou strategii, která by mohla přinést více zobecnitelné výsledky a zaměřit se téma plánovaného následnictví v řídicích pozicích v mateřských školách či meziředitelské spolupráce, které komunikační partnerky využívaly.

Závěr

Tématem práce byla profesionalizace jako kategorie vzdělávání. Cílem práce bylo charakterizovat a porozumět procesu profesionalizace u ředitele/ředitelky mateřské školy a poskytnout tak kontext pro plánování vzdělávacích (zaškolovacích) aktivit pro uvedenou pracovní pozici. V rámci empirické části práce byla s ohledem na cíl formulovaná hlavní výzkumná otázka s cílem porozumět, jak se z učitele/učitelky mateřské školy stává ředitel/ředitelka mateřské školy.

Pro naplnění cíle byla nejprve představena teoretická východiska práce. První kapitolou byl ujasněn vztah pojmů práce, zaměstnání, povolání, které navazují na klíčové pojmy diplomové práce, tedy pojmy profese, profesionalizace a profesionalismu. Bylo ukázáno, že profesionalizace souvisí jak s profesí a jejími parametry, tak se také může odehrávat jako jeden z procesů v rámci organizace, při vstupování pracovníka do konkrétní organizace, přičemž takto pojatý proces profesionalizace byl propojen s nástupem pracovníka do organizace a jeho dalším profesním rozvojem. Druhá kapitola řešila pozici učitele mateřské školy jako výchozí bod na cestě ke stávání se ředitelem mateřské školy. Byla představena proměna funkce mateřských škol, na kterou byla navázána proměna učitelského působení a představení teoretického modelu učitelské profese. Učitelská profese, a zvláště profese učitelů mateřských škol, u kterých je z hlediska legislativy dostatečné středoškolské vzdělání, je tak vnímána na úrovni semiprofese. Kapitola dále pokračuje specifikací požadavků na učitele mateřských škol, jejich vzdělávání a dalšího vzdělávání. Třetí kapitola se zabývala řediteli mateřských škol, kteří jsou zároveň učiteli, ale i samostatnými řídicími pracovníky. V návaznosti na proměnu funkce mateřských škol a učitelského působení byla v rámci kapitoly představena proměna funkce ředitele mateřské školy, která se v důsledku legislativních změn posunula od pozice

správce, přes vedoucího pedagoga, po současnou podobu ředitelské pozice zahrnující množství pracovních činností. V podkapitolách byly představeny úlohy, pravomoci a odpovědnosti, na ně navazující požadavky na ředitele mateřské školy a způsob obsazování pozice ředitele mateřské školy. Jako problematický bod se ukázala nedostatečnost legislativního ukotvení vstupu do pozice, ačkoliv je toto období vnímáno jako potenciálně problematické.

Empirická část práce nejprve představila metody a postupy kvalitativního šetření s biografickým designem, které bylo pro tuto práci vybráno. Podkapitoly byly zaměřeny na podrobný popis komunikačních partnerek, výzkumného terénu, průběhu sběru dat a nebyly opomenuty ani etika a bariéry výzkumu. Závěrečná kapitola se věnovala analýze a interpretaci dat, došlo k představení výsledků výzkumu technikou vyložených karet a v poslední podkapitole byly výsledky práce diskutovány v návaznosti na teoretická východiska a současné výzkumy.

V pohledu na příběhy čtyř ředitelk mateřských škol bylo možné vidět, že k pozici ředitele mateřské školy vedou rozdílné cesty, které se v některých oblastech shodují. U ředitelk v tomto výzkumu docházelo k určitému způsobu sebeadaptace, vlastnímu a osamocenému vyrovnávání se s nároky pozice, které jsou na ně kladeny. Byly popsány strategie, které ředitelky při dané sebeadaptaci využívaly a popsány tendence hledat kolegyně-ředitelky, se kterými si mohou poskytovat meziředitelskou pomoc. Ředitelky se také hodnotově orientovaly na svou učitelskou kariéru, která jim poskytuje profesní zázemí, a ke které se vztahují i v rámci vystupování před rodiči, či v týmu. V souvislosti s výše uvedeným výsledky a závěry je možné usoudit, že stanovený cíl práce byl naplněn.

Literatura a zdroje

- Asociace lesních mateřských škol. (2014). Etický kodex pedagoga lesní mateřské školy. Citováno dne 10. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=56].
- Bartoňková, H. & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Berry, J., & Townsend, A. (2019). Peter's Transition to Headship: What Can We Learn From His Experience About How to Prepare to Make the Transition From Assistant Principal, or Deputy, to Principal or Head Teacher? *Journal of Cases in Educational Leadership*, 22, 28–42. Citováno dne 12. 4. 2021. Dostupné z: [https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1555458919848131].
- Česká školní inspekce. (2018). Konkurny na ředitele škol a školských zařízení v období od 1.3.2018 do 31.7.2018. Citováno dne 29.3.2021. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za/Konkurzy-na-reditele-informace.pdf].
- Československá lidově demokratická republika. (1948). Nařízení vlády č. 195/1948 Sb. Vládní nařízení, kterým se provádějí ustanovení školského zákona o školách mateřských. Citováno dne 10. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-195].
- ČR. (1992). Vyhláška č. 35/1992 Sb. Vyhláška ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky o mateřských školách. Citováno dne 6. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-35].
- ČR. (2004a). Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Citováno dne 15. 11. 2020 Dostupné z: [https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-0].

- ČR. (2004b). Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-0>].
- ČR. (2014). Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Citováno dne 6. 12. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317/zneni-20141125>].
- ČR. (2016). Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších zákonů. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/souvislosti>].
- ČR. (2019a). Nařízení vlády 75/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. a, nařízení vlády č. 293/2015 Sb. a nařízení vlády č. 195/2019 Sb. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>].
- ČR. (2019b). Vyhláška č. 54/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005 o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích ve znění vyhlášky č. 107/2019 Sb. Citováno dne 6. 12. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-54/zneni-20190501>].
- ČR. (2020). Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Citováno 15. 11. 2020. Dostupné z: [<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>].
- ČSFR. (1990). Zákon č. 171/1990 Sb. Zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon). Citováno dne 10. 12. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-171>].

- ČSR. (1985). Vyhláška 61/1985 Sb. ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 18. července 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Citováno dne 10. 12. 2020. Dostupné z: [<https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1985/61/>].
- ČSR. (1990). Zákon č. 564/1990 Sb. Zákon České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství. Citováno dne 6. 12. 2020. Dostupné z: [<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1990-564>].
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Thousands Oaks, CA.: SAGE.
- Druschke, D., & Seibt, R. (2016). Einmal Lehrer – immer Lehrer?: Eine qualitative Studie zum Prozess des Berufswechsels und alternativen Karrierepfaden im Lehrerberuf. *Prävention Und Gesundheitsförderung*, 11(3), s. 193-202. Citováno dne 3. 11. 2020. Dostupné z: [<https://doi.org/10.1007/s11553-016-0546-1>].
- Dvořáková, M. & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Karolinum.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology Review*. 61(5-6), s. 778–796. Citováno dne 1. 11. 2019. Dostupné z: [DOI:10.1177/0011392113479316].
- Evetts, J. (2014). The Concept of Professionalism: Professional Work, Professional Practice and Learning. In S. Billett et al. (eds.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 29–56). Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Evetts, J. (2018). Professions in turbulent times: changes, challenges and opportunities. *Sociologia, Problemas e Práticas* [Online]. (88), s. 43-59. Citováno dne 11. 12. 2020. Dostupné z: [<http://journals.openedition.org/spp/4955>].
- Friedmann, G. (1967). *Sociológia práce: sborník vybraných statí*. Bratislava: Práca.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století. Úvod do sociologie povolání*. Praha: Karolinum.

- Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál.
- Hoyle, E. (1982). The Professionalization of Teachers: A Paradox. *British Journal of Educational Studies*. 30(2), s. 161-171.
- ISEA – institut pro sociální a ekonomické analýzy, z.s. (2020). Tisková zpráva Platformy „Ředitelé a ředitelky mateřinek“. Praha. Citováno dne 29.3.2021. Dostupné z: [<https://www.isea.cz/wp-content/uploads/2020/11/TZ-Platforma-reditelky-a-reditele-materinek.pdf>].
- Izaguirre, A.-L. D., Steinhäuser, J., & Schneider, D. (2020). Determinants of Leaving and Resumption of Medical Profession: A Qualitative Study with Former Participants in a Re-Entry Seminar. *Gesundheitswesen*, 82(4), s. 306–312. Citováno dne 3. 11. 2020. Dostupné z: [<https://doi.org/10.1055/a-0839-4283>].
- Kitzberger, J. (2016). Právo jako nástroj vzdělávací politiky. In V. Trojan, *Přístupy k efektivitě z pohledu managementu vzdělávání* (s. 97-114). Praha: PedF UK.
- Kohnová, J. (2004). Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kolář, J. (1976). Sociologická problematika povolání. *Sociologický časopis*, 12(2), 144-154.
- Koubek, J. (2015). Řízení lidských zdrojů. Praha: Management Press.
- Kuchařová, V. & Svobodová, K. (2006). Síť zařízení denní péče o děti předškolního věku v ČR. Praha: VÚPSV.
- Kujal, B. (1967). *Pedagogický slovník* (Sv. 2). Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Lhotková, I., Trojan, V., Kitzberger, J. (2012). *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer.
- Lloyd, M., & Sullivan, A. (2012). Leaving the Profession: The Context behind One Quality Teacher's Professional Burn Out. In *Teacher Education*

- Quarterly, 39(4), s. 139-162. Citováno dne 3. 11. 2020. Dostupné z: [http://www.jstor.org/stable/23479656].
- Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51-77. Citováno dne 12.12.2020. Dostupné z: [http://dx.doi.org/10.5817/SP2020-1-3].
- Marx, K. (1959). *Kapitál I*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo politickej literatúry.
- Matejko, A. (1967). *Nástin sociologie práce*. Praha: Práce.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Mischo, Ch., Wahl, S., Strohmer, J., & Wolf, C. (2014). Does early childhood teacher education affect students' cognitive orientations? The effect of different education tracks in teacher education on prospective early childhood teachers' cognitive orientations in Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 193–206.
- MPSV ČR. (nedatováno). *Národní soustava povolání. Ředitel malé organizace*. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [https://nsp.cz/jednotka-prace/reditel-male-organizace]. Marinková, H. (1991). Profesionalizace řízení školství. In *Pedagogická orientace*. Vol 1, no 1. Citováno dne 22. 11. 2020. Dostupné z: [https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11394/10128].
- MPSV ČR. (nedatováno). *Národní soustava povolání. Učitel mateřské školy*. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly].
- MŠMT ČR. (2000). *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v ČR z roku 2000*. Praha: Fortuna.
- MŠMT ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha*. Citováno dne 20. 11. 2020. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-

vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-
vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-
podnety-k-praci-skol].

MŠMT ČR. (2016). Průvodce pro ředitele mateřské školy. Citováno dne 22.3.2021. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/38975?highlightWords=pr%C5%AFvodce+pro+%C5%99editele+M%C5%A0].

MŠMT ČR. (2017). Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Citováno dne 4. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad].

MŠMT ČR. (2018). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/45304/].

MŠMT ČR. (2019a). Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací Č.j.: MSMT- 22101/2019-1. Citováno dne 11. 12. 2020. Dostupné z [https://www.msmt.cz/file/51119/].

MŠMT ČR. (2019b). Od května bude platit nová podoba konkurzní vyhlášky. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/reditel-skoly-by-mel-byt-predevsim-odbornik].

MŠMT ČR. (2020a). Statistické údaje o genderové problematice zaměstnanců ve školství. Citováno dne 11. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi].

MŠMT ČR. (2020b). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Citováno dne 3.4.2021. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030].

MŠMT ČR. (nedatováno). Databáze regulovaných povolání. Učitel mateřské školy. Citováno dne 15. 11. 2020. Dostupné z: [https://uok.msmt.cz/uok/ru_detail.php?id=488&dl=cz&flet=&forg=&ftype=&fpg=1&ftxt=u%E8itel].

- MŠMT ČR. (nedatováno). Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů. Citováno dne 17. 11. 2020. Dostupné z: [https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/csplist.aspx].
- MŠMT ČR. (nedatováno). Rejstřík škol a školských zařízení. Citováno dne 17. 11. 2020. Dostupné z: [https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/].
- Mužík, J. (2011). Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer.
- Mužík, J. (2012). Profesní vzdělávání dospělých. Praha: Wolters Kluwer.
- Národní institut pro další vzdělávání. (2019). Výroční zpráva Národního institutu pro další vzdělávání 2019. Citováno dne 3. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.nidv.cz/o-nas/vyrocnizpravy?task=reports.download_pdf&id=33].
- Národní institut pro další vzdělávání. (nedat.). Strategické řízení a plánování ve školách a v územích. Citováno dne: 4. 12. 2020. Dostupné z: [https://projekty.nidv.cz/strategicke-rizeni].
- Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K. & Köhler, L. (2016). KiTa-Leitung als Schlüsselposition. Erfahrungen und Orientierungen von Führungskräften in Kindertageseinrichtungen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Dostupné z [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_WB_KiTa-Leitung_als_Schlusselposition_2016.pdf].
- Novotný P. (2012). Profesní vzdělávání dospělých. In Rabušicová, M. & Rabušic, L. (Eds.), Učíme se po celý život. (s. 113-143). Brno: MUNI Press. Citováno dne 11. 12. 2020. Dostupné z: [https://munispace.muni.cz/book?id=548].
- Olgati, V., Orzack, L. H. & Saks, M. (Eds.). (1998). Professions, identity and order in comparative perspective. Onati: The International Institute for the Sociology of Law.
- Palán, Z. (2002). Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.

- Palán, Z. (2003). *Profesní vzdělávání 2002*. Praha: Katedra andragogiky a personálního řízení, Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta v MJF Praha.
- Pavalko, R. M. (1971). *Sociology of occupations and professions*. Itasca, Ill.: F. E. Peacock.
- Petrů-Kicková, P. (2012). Ředitelka mateřské školy je profese, ne funkce. *Učitel'ské noviny*, 5/2012. Citováno dne 25. 11. 2020. Dostupné z: [<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6427>].
- Pichňa, J. A. (1978). *Sociológia práce*. Bratislava: Práca, vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH.
- Pichňa, J. A. (1980). *Sociologické problémy povolania*. Bratislava: Práca, vydavateľstvo a nakladateľstvo ROH.
- Píchová, M. (1985). *Péče odborů o předškolní dětská zařízení*. Praha: Práce.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Sedláček, M. (2009). Úvodní fáze profesní dráhy ředitelů základních škol. *Studia Paedagogica*, 14(1), 109-126. Citováno dne 30.3.2021. Dostupné z: [<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/74>].
- Průcha, J., Janík T. & Rabušicová, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Ryan, S. V., Pendergast, L. L., Schwing, S., von der Embse, N. P., Saeki, E., & Segool, N. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, s. 1–11. Citováno dne 3. 11. 2020. Dostupné z: [<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>].
- Rýdl, K. & Šmelová, E. (2012). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Ředitelé a ředitelky mateřinek. (2013). in Facebook [Soukromá skupina]. Citováno dne 16. 4. 2021. Dostupné z: [https://www.facebook.com/groups/625534510837123/].
- Scheibelhofer, E. (2008). Combining Narration-Based Interviews with Topical Interviews: Methodological Reflections on Research Practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 10(5), 403-316. Citováno dne: 5. 12. 2020. Dostupné z: [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13645570701401370].
- Schleicher, A. (ed.). (2012). „Developing effective school leaders“ In *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. [https://doi.org/10.1787/9789264174559-en.].
- Simonová, J., Potužníková, E. & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelk mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-91. Citováno dne: 5. 4. 2021. Dostupné z: [https://karolinum.cz/data/clanek/4865/OS_11_1_0071.pdf].
- Slavíková L. (2003). *Systém přípravy řídicích pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková V., Vašutová, J. & kol. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická Fakulta.
- Spilková, V. & Hejlová, H. (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku – vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Strehmel, P. & Ulber, D. (2014). *Leitung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Citováno dne 12. 4. 2021. Dostupné z: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/WiFF_Expertise_39_Leitung_in_Kitas_01.pdf].

- Syslová, Z. (2017). Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. a kol. (2015). Jak úspěšně řídit mateřskou školu - 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. a kol. (2016). Proměna mateřské školy v učící se organizaci. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Szczepański, J. (1965). Czynniki kształtujące zawód i strukturą zawodową. Socjologia zawodów. Warszawa.
- Šimek, D. (1996). Otevřená práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E. & Nelešovská, A. (2009). Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šmelová, E. (2006). Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Švaříček, R. & Šedřová, K. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.
- Trojan, V. (2019). Ředitel školy jako základní faktor pedagogického procesu. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Trojan, V., & Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy a obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29(2), s. 203–222. [<https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-203>].
- Tuček, M. (2019). Tisková zpráva. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Prestiž povolání – červen 2019. Citováno dne 12. 12. 2020. Dostupné z: [https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf].
- Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.

- Večeřa, M. & Gregor, M. (1991). *Sociologie práce*. Brno: Vysoká škola zemědělská.
- Voda, J. (2015). Nové profesní výzvy učitele po jmenování ředitelem školy. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 65 (2), 177-192. Citováno dne: 30.3.2021. Dostupné z: [http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11268&edmc=11268].
- Volti, R. (2012). *An Introduction to the Sociology of Work and Occupations*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Vujičić, L., Bonte, Ž., & Ivkovič, Ž. (2015). Social status and professional development of early childhood and preschool teacher profession: Sociological and pedagogical theoretical frame. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 49–60. Citováno dne 12. 12. 2020. Dostupné z: [<https://hrcak.srce.hr/137695>].
- Watson, T. (2017). *Sociology, Work and Organization*. New York: Routledge.
- Wiegerová A. a kol. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Williams, J. J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), s. 639–647. Citováno dne 3. 11. 2020. Dostupné z: [<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.016>].

Seznam zkratek

Ad. – a dále

Aj. – a jiné

ČR – Česká republika

ČŠI – Česká školní inspekce

kol. - kolektiv

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. – například

nedat. - nedatováno

NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

NSP – Národní soustava povolání

Popř. – popřípadě

Resp. – respektive

RVP – Rámcový vzdělávací plán

Srov. – srovnej

Seznam tabulek, schémat a příloh

Obrázek 1: Kompetenční model ředitele školy přežato z Lhotkové, Trojana a Kitzbergera (2012: 62)

Příloha 1: Scénář rozhovoru

Příloha 2: Ukázky z kódování a analýzy dat

Schéma 1: Časová osa nástupů a odchodů z funkce u všech komunikačních partnerek

Tabulka 1: Učitelé v mateřských školách zřizovaných MŠMT, krajem nebo obcí podle úrovně dosaženého vysokoškolského vzdělání (vlastní zpracování podle MŠMT, 2020a)

Tabulka 2: Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti (část tabulky podle Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ČR, 2019a)

Tabulka 3: Charakteristika úspěšného řídicího pracovníka, přežato ze Slavíkové (2003:40)

Tabulka 4: Členové konkursní komise – vlastní zpracování podle Vyhlášky 54/2005 Sb. (ČR, 2019b)

Tabulka 5: Profily komunikačních partnerek

Přílohy

Příloha č. 1 Scénář rozhovoru

Etická otázka – souhlas, nahrávání, následná publikace v diplomové práci, anonymizace, ujištění o soukromí v místnosti, možnost odstoupit, psaní poznámek během rozhovoru

A. Faktické informace – identifikace komunikační partnerky

1. věková skupina
2. velikost MŠ (+ zřizovatel)
3. má pedagogické vzdělání? a jaké? kde/kdy absolvovala?
4. jak dlouho je ve funkci
5. kdy absolvovala funkční vzdělání – před nástupem, v rámci práce; a proč – účelově, jen tak („pro strýčka Příhodu“)
6. jaké/kde funkční vzdělání absolvovala – vysokoškolské/program celoživotního vzdělávání/další vzdělávání pedagogických pracovníků
jaké:
kde:
další info:
7. působení na jiné MŠ jako učitelka a pak konkurz v jiné MŠ nebo postup v rámci organizace? Působení jako ředitelka v jedné nebo více MŠ?

B. doplňující otázky (podle toho, o čem bude povídat, abych se případně mohla doptat)

1. Před nástupem
 - a. Uvažovala jste dlouhodobě o funkci ředitelky?/Jak jste k tomu došla? – náhodou/kariérní postup/... Byla jste dlouhodobě připravována ze strany MŠ?
 - b. Proč a jak jste se pro účast na konkurzu rozhodla? Proč jste se rozhodla přijmout nabídku funkce ředitelky? Jak probíhalo vaše rozhodování?
 - c. Jak jste se připravovala na konkurs? Šla jste do konkursu proti stávající ředitelce nebo ředitelka odcházela do důchodu/z funkce/ze školství?
2. Během nástupu
 - a. Co vás překvapilo po nástupu?
 - b. Co jste očekávala/neočekávala?
 - c. Které situace vám zabraly nejvíce času při jejich řešení?
 - d. Jak probíhalo uvedení do funkce?
 - e. Jak jste vyrovnávala s nástupem do funkce?
 - f. Jak jste se adaptovala na novou organizaci/novou pozici?

3. Ve funkci
 - a. Jednání se zřizovatelem
 - i. Jaké situace jste řešila se zřizovatelem?
 - b. Jednání s krajem
 - i. Jaké situace jste řešila s krajem?
 - c. Jednání s podřízenými (techničtí pracovníci i učitelé)
 - i. Jaké situace jste řešila s podřízenými?
 - ii. Jak probíhalo/probíhá vedení/řízení? Delegujete nějaké činnosti/pravomoci?
 - d. Jednání s rodiči
 - i. Jaké situace jste řešila s rodiči?
 - e. Okolí MŠ
 - i. Zapojení do aktivit obce/okolí?
 - ii. Prezentování školy na veřejnosti? J
 - f. Administrativa
 - i. Jaké směrnice a jiné normy jste musela ve funkci vydat? Přebrala jste je po minulé ředitelce/Sepsala nové/Získala odjinud? Odměňování zaměstnanců?
 - ii. Kdo zaštiťuje BOZP a PO?
 - iii. Ekonomické řízení? Jaké situace jste musela řešit v rámci finančního řízení? Tvorba rozpočtu/ Jak řešíte účetnictví? Majetek/Fondy/Zdroje financování školy/Kontrola
 - iv. Provoz MŠ – budovy/opravy/revize? Zabezpečujete vše sama?
 - v. Dotace?
 - g. Česká školní inspekce
 - i. Proběhlo během vašeho působení ve funkci inspekční šetření? Jak probíhalo?
 - h. Operativa
 - i. Dlouhodobé plánování
 - i. Nastupovala jste s nějakou vizí vzdělávání a rozvoje? Daří/dařilo se vám ji naplňovat/směřovat k ní?
 - j. Přímá pedagogická činnost
 - i. Jak se vyvinula vaše pedagogická činnost od nástupu do funkce?
 - ii. Jaký je váš postoj k výkonu pedagogické činnosti?
 - iii. Spolupráce s „kolegyní“ učitelkou na třídě?
 - iv. Slučování pedagog. činnosti u dětí a „ředitelování“
 - k. Doplnění si vzdělávání
 - i. Jak se sebevzděláváte/jak jste se sebevzdělávala? Podle plánu nebo „jen tak“? Jaké činnosti? Oblasti?
 - ii. Jakých vzdělávacích kurzů jste se zúčastnila?
 - iii. Které byste potřebovala, ale v nabídce nejsou?

1. „Kolegyně“ ředitelky
 - i. Jaký máte kontakt k jiným ředitelkám?
 - ii. K jaké vzájemné výpomoci/inspiraci/... dochází?
4. *Odchod (pokud odešla) – příp. – plánujete odchod z funkce?*
 - a. *proč jste odešla? plánovala jste odchod?*

Příloha č. 2 Ukázky z kódování a analýzy dat

The screenshot displays the MAXDictio interface. On the left, the 'Code System' is visible, showing a hierarchical tree of codes. The 'Document Browser' on the right shows a document titled 'prepis_roz2' with several segments highlighted and coded. The codes include 'KP1', 'NÁSTUP DO', and '(ne)zaučování'. The text in the document browser discusses the author's experience as a headteacher, mentioning a competition in 1990 and the challenges of the role.

Kategorie a kódy.

- Cílený vstup nebo dílo náhody?
 - být učitelkou – všechny
 - předurčeny k nástupu – Z, M, K
 - s cílem uspět – Z
 - konkurz na zkoušku – všechny
- Setkání s realitou
 - Sžívání se s novou pozicí – J, Z, M
 - Nová ředitelka a zaměstnanci – Z, M, J
 - Ředitelka na roztrhání – všechny
 - Proměněné ředitelování – Z, K
- (Ne)zaučovány – všechny
 - Přirozená adaptace – Z, K

- Sebeadaptace – všechny
- Meziředitelská pomoc – obecně v kontaktu a pomáhající si – všechny, cíleně – zaučení na začátku – M (ředitelka jako mentorka), kontrast s J – býv. ředitelka byla ráda, že je pryč
- Readaptace – Z, K
- Osobní život versus funkce – všechny
 - Mladá ředitelka – Z, J
 - Být neustále dostupná – všechny
- Strategie zvládnání
 - delegování – všechny
 - podpora týmu – J, Z
 - únik od odpovědnosti – J, M
 - být pánem svého času – J, M, Z
- Hledání vlastní cesty
 - změny ve školce po nástupu Z, J, M (K ne, ta byla v jedné školce od začátku)