

Klima učitelských sborů v mateřských školách

Bc. Jana Vykoukalová

Diplomová práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Vykoukalová**
Osobní číslo: **H16996**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Klima učitelských sborů v mateřských školách**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice interpersonální komunikace a pracovního klimatu zaměřeného na prostředí mateřských škol.
Vypracování teoretických východisek o měření a analýze klimatu učitelských sborů.
Příprava projektu výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s učiteli mateřských škol.
Analýza získaných výzkumných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DIAMOND, Julie, 2011. Kindergarten: A Teacher, Her Students, and a Year of Learning. New York: The New Press. 272 s. ISBN 978-1-59558-348-2.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klíma školy. Olomouc: Hanex. 209 s. ISBN: 978-80-7409-010-3.

MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARIANA, Ciceu, Manolescu FABIANA a Neagu Evelina ANDREEA, 2016. The Personality of Kindergarten Teachers. In Romanian Journal of Experimental Applied Psychology. vol. 7. no. 1. ISSN 2069-1971.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ a kolektiv, 2014. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál. 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2017


Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

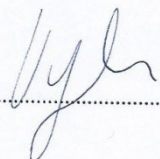
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 12.12.2017

.....


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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou klimatu učitelských sborů v mateřských školách. Jejím cílem je analyzovat problematiku interpersonální komunikace a pracovního klimatu a zmapovat klima učitelských sborů ve vybraných mateřských školách ve Zlínském kraji.

Jedná se o empirickou práci. V teoretické části jsou představena terminologická východiska klimatu učitelského sboru. V centru autorčiny pozornosti jsou specifika učitelského sboru mateřské školy. Nedílnou součástí teoretické části je představení principů a strategií komunikace v učitelském sboru. Výzkumná část práce je věnovaná výzkumu a jeho interpretaci. Ke zjištění výzkumu patří, že ředitelé mateřských škol jsou nejvýraznější činitelé ovlivňující fungování mateřské školy. K dalším zjištěním patří, že stabilitu učitelských sborů nejvíce narušuje komunikace mezi členy učitelského sboru.

Klíčová slova: učitelský sbor, pracovní klima, osobnostní rozdíly učitelů, profesní kvalifikace učitelů mateřských škol, ředitel mateřské školy, interpersonální komunikace.

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of the climate of staff in kindergartens. Its aim is to analyze the issues of interpersonal communication and working climate and chart the climate of staff in selected kindergartens in the Zlín Region.

It is an empirical work. The theoretical part presents the terminological basis of the climate of the staff in kindergartens. In the center of author's attention are also the specifics of the staff in kindergartens. An integral part of the theoretical part is the introduction of principles and strategies of communication in the staff in kindergartens. The findings of the research include that the headmasters of kindergartens are the most significant factors influencing the functioning of kindergarten. Other findings include the fact that the stability of staff in kindergartens most disturbs communication between the members of staff in kindergarten.

Keywords: staff, working climate, personal differences of teachers, professional qualifications of teachers, headmaster of kindergarten, interpersonal communication.

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, cenné rady a připomínky během vedení mé diplomové práce.

Dále bych také chtěla poděkovat své rodině a přátelům za podporu, pomoc a trpělivost během mého studia.

Své poděkování bych chtěla také věnovat učitelkám, které se podílely na mém výzkumném šetření. Bez nich bych nemohla svůj výzkum realizovat.

Na závěr chci poděkovat paní ředitelce Bc. Magdě Zycháčkové za umožnění mého studia na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, vedoucí učitelce Markétě Vítkové a všem kolegyním z Pastelkové školky v Otrokovicích za podporu během mého studia.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že na diplomové práci jsem pracovala samostatně a veškeré zdroje jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Odevzdaná verze diplomové a verze elektronické diplomové práce nahrané do IS/STAG jsou totožné.

.....

Bc. Jana Vykoukalová

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 11 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 13 |
| 1 TERMINOLOGICKÉ OBJASNĚNÍ POJMU – KLIMA UČITELSKÉHO SBORU | 14 |
| 1.1 KLIMA UČITELSKÉHO SBORU | 14 |
| 1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ STABILITU UČITELSKÉHO SBORU..... | 17 |
| 2 SPECIFIKA OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 21 |
| 2.1 DEMOGRAFICKÉ ODLIŠNOSTI U UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL..... | 21 |
| 2.1.1 Rozdílné věkové zastoupení a délka praxe učitelů mateřských škol | 21 |
| 2.1.2 Genderová nevyváženost v mateřské škole..... | 25 |
| 2.2 OSOBNOSTNÍ ROZDÍLY UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL A JEJICH PŘÍSTUPY V UČITELSKÉ PROFESI | 26 |
| 2.3 RŮZNORODÁ PROFESNÍ KVALIFIKACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL..... | 29 |
| 3 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SÍŤ VZTAHŮ TVOŘÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU..... | 32 |
| 3.1 NEFORMÁLNÍ VZTAHY A TÝMOVÁ PRÁCE UČITELSKÉHO SBORU | 32 |
| 3.2 SDÍLENÁ KOMUNIKACE V UČITELSKÉM SBORU | 35 |
| 3.3 EFEKTIVNÍ VEDENÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY JAKO VÝZNAMNÝ ČINITEL OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU..... | 38 |
| 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI..... | 42 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 44 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 45 |
| 5.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE..... | 45 |
| 5.2 TECHNIKA SBĚRU DAT | 45 |
| 5.3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY..... | 46 |
| 5.4 VSTUP DO TERÉNU, VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU A PRŮBĚH VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 47 |
| 5.5 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ (UČITELKY MATEŘSKÝCH ŠKOL)..... | 48 |
| 5.6 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÝCH ŠKOL ZAHRNUTÝCH V RÁMCI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 54 |
| 6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU..... | 56 |
| 6.1 O ŘEDITELCE MÁME SVOJI PŘEDSTAVU | 57 |
| 6.1.1 Klíma ovlivňuje ředitelka..... | 57 |
| 6.1.2 Ředitelka má poslední slovo | 59 |
| 6.1.3 Ředitelka to má v rukou | 62 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 6.2 | ŘEDITELKA ŽIJE MIMO NÁS..... | 64 |
| 6.2.1 | Bez povzbuzení | 65 |
| 6.2.2 | Musíme být samostatní | 67 |
| 6.2.3 | Nezúčastněná komunikace | 71 |
| 6.3 | ŽIJEME VE STRACHU | 75 |
| 6.3.1 | Pracovní smlouva | 75 |
| 6.3.2 | Nepřiměřené jednání | 77 |
| 6.3.3 | Vyhrocené situace | 79 |
| 6.4 | (NE)CHCEME MLADOU KREV | 82 |
| 6.4.1 | Nezkušená učitelka=nezkušené dítě..... | 82 |
| 6.4.2 | Vzájemné porozumění | 86 |
| 6.5 | TY TADY (NE)PATŘÍŠ | 87 |
| 6.5.1 | (Ne)rovnocenný partner | 88 |
| 6.6 | KATEGORIE: JSME KAŽDÁ JINÁ..... | 90 |
| 6.6.1 | Vše je to o lidech..... | 91 |
| 6.6.2 | Zbytečné komunikační neshody..... | 92 |
| 6.6.3 | Důvěra v komunikaci | 94 |
| 6.6.4 | Jsme jeden tým..... | 96 |
| 7 | SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU | 100 |
| 7.1 | SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI | 100 |
| 7.2 | TEORETICKÝ MODEL | 101 |
| 7.3 | LIMITY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 102 |
| 8 | ZÁVĚRY VÝZKUMU | 104 |
| | ZÁVĚR | 108 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 110 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 116 |
| | SEZNAM SCHÉMAT | 117 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 118 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 119 |

ÚVOD

Téma mé diplomové práce jsme si zvolili zejména na základě zajímavé problematiky, která by mohla přinést užitek ředitelům, učitelům a učitelkám mateřských škol. Důvodem je také, že sama jsem učitelkou v mateřské škole. Řešením tohoto tématu jsme chtěli nastínit čtenáři významnost této problematiky.

Profese učitelky mateřské školy je často velmi náročná a pro některé z nás chvílemi stresující a demotivující. Vychází to nejen z tlaku společnosti a širšího okolí, ale i ze strany jednotlivých aktérů učitelského sboru mateřské školy. Naší snahou bylo zachytit činitele a faktory. Jedná se zejména o ty, které se podílí na stabilitě a fungování učitelského sboru a ovlivňují tak klima učitelského sboru.

Za hlavní cíl této diplomové práce jsem si zvolila popsat a přiblížit problematiku klimatu učitelských sborů v mateřských školách. Chtěli jsme tak poukázat na tuto problematiku všem kolegům a kolegyním z mateřských škol ve Zlínském kraji. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretická a praktická část. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o problematice učitelských sborů v mateřských školách. Druhým cílem bylo teoreticky vymezit a popsat specifika a činitele ovlivňující pracovní klima učitelského sboru. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které jsou navzájem propojené. Snahou bylo vytvořit propojenost s praktickou částí. První kapitola se zaměřuje na terminologické objasnění pojmu – klima učitelského sboru. V rámci kapitoly jsou také zmíněny faktory, které ovlivňují stabilitu učitelského sboru. Druhá kapitola se zaměřuje na specifika ovlivňující klima učitelského sboru v mateřské škole. Zde jsou zahrnuty demografické odlišnosti u učitelů, se kterými se v mateřské škole můžeme setkat. Nedílnou součástí jsou také osobnostní rozdíly a různorodá profesní kvalifikace u učitelů mateřských škol. Třetí kapitola se zaměřuje na mateřskou školu jako síť vztahů. Ta je tvořena problematikou týkající se neformálních vztahů a týmové práce v rámci učitelských sborů. V popředí také stojí sdílená komunikace v učitelském sboru (mezi jednotlivými členy mateřské školy). Závěr kapitoly předkládá důležitost efektivního vedení mateřské školy jako významného činitele ovlivňující klima učitelského sboru. Poslední kapitola sumarizuje čtenáři poznatky teoretické části diplomové práce.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na metodologii výzkumu. Její součástí je popis a realizace kvalitativního výzkumného šetření pomocí polostrukturovaného interview. Cílem výzkumu je popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol. Pomocí dat

získaných na základě výzkumného šetření budou zodpovězeny výzkumné otázky a splněny stanovené výzkumné cíle.

Mým osobním cílem je předat odkaz ředitelům, učitelům a učitelkám mateřských škol, aby danou problematiku nebrali na lehkou váhu. Chtěla bych, aby si na základě výsledků výzkumného šetření odnesli co nejvíce do své praxe. Pokud se čtenáři nad touto problematikou (na základě této práce) aspoň z části zamyslí, pak už to je krok k úspěchu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TERMINOLOGICKÉ OBJASNĚNÍ POJMU – KLIMA UČITELSKÉHO SBORU

Kapitola se zaměřuje na terminologické objasnění pojmu klima učitelského sboru a jeho podstatu fungování. Zahrnuty jsou také faktory, které mohou ovlivnit fungování učitelského sboru a narušit tak jeho stabilitu. Je zde nastíněna i myšlenka týkající se zkvalitnění učitelských sborů.

1.1 Klima učitelského sboru

Učitelský sbor představuje skupinu lidí, která má vůči sobě různorodé vztahové vazby. Tyto vztahy se projevují různou mírou a odlišenými projevy chování vůči jednotlivým jedincům. Ti tvoří základ a podstatu tohoto společenství. Odlišují je i rozdílné osobnostní vlastnosti. Každý jedinec má rozdílnou schopnost a hlavně ochotu spolupracovat a podílet se na fungování mateřské školy. V rámci učitelských sborů mateřských škol dochází k míchání těchto osobnostních vlastností. Osobnostní vlastnosti odlišují každého učitele a vypovídají o jeho individualitě, ale i jeho rolích, postojích a i přístupech. To vše se odráží a má vliv na kvalitu učitelského sboru. Kvalita učitelského sboru se pak odráží nejen na kvalitě práce, ale i mateřské škole celkově a všem, co je s učitelským sborem spojeno. Tyto skutečnosti vnímají rodiči, jejich dětmi, ale i veřejnost. Podle toho taky je na učitelský sbor nahlíženo a poukazováno. To může mít celkový odraz na prestiži mateřské školy.

Klima učitelského sboru zahrnuje celkové fungování a spolužití všech aktérů. Podílí se na něm nejrůznější faktory a činitele, kteří charakterizují daný učitelský sbor. Klima v rámci učitelských sborů má dlouhodobější charakter a dobu působnosti, která se odráží na všech učitelích, kteří jsou součástí tohoto společenství. Může ovlivnit nahlížení jednotlivých učitelů na dané kolegy nebo na aktuální pracoviště. Dle autorů Urbánek a Chvál (2012, s. 8) klima učitelského sboru můžeme vnímat jako: „*proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají. Ve školách mohou výsledky šetření sociálního klimatu učitelských sborů přinést užitečné informace o tom, jak většina učitelů vnímá a hodnotí vztahy ve škole, způsoby řízení školy a vedení lidí.*“

Můžeme tak říct, že na klimatu učitelského sboru se podílí i interpersonální komunikace. I ta může určovat jeho kvalitu. Mezi učiteli mateřské školy dochází ke každodenní interakci, která nezahrnuje jen komunikaci. Tyto interakce se podílí i na tvorbě rozmanitých soci-

álních procesů a vztahů. Na klimatu se odráží i ředitelé mateřských škol. Jedná se zejména o jejich způsob řízení mateřské školy a vedení lidí.

Klima učitelského sboru se vztahuje na osoby, které se podílejí a participují v relativně uzavřeném prostoru v rámci určité školy. Klima učitelského sboru nám vyjadřuje a poukazuje na určité specifické kvality profesních, ale i mimoprofesních interakcí. Tyto interakce jsou zejména mezi učiteli. Interakce také vykazují kvalitu sociálních vztahů k vedení mateřské školy. Klima učitelského sboru je součástí klimatu školy, avšak ve srovnání s jinými činiteli a faktory ovlivňuje výrazněji celkové klima školy a jeho vnímání (Urbánek, 2003).

Na kvalitě učitelského sboru se podílí i kvalita společných interakcí učitelů, a to jak profesních, tak i mimoprofesních. Jedná se o kvalitu vztahů mezi jednotlivými učiteli daného sboru. Čím je učitelský sbor větší, tím obtížnější může být klima učitelského sboru zmapovat. Zejména zjistit a definovat možné specifika a limity klimatu učitelského sboru. Na klima učitelského sboru nelze nahlížet z jednoho úhlu pohledu. Je nutné zaměřit se na tuto problematiku z více úhlů pohledu a snažit se ji co nejvíce obsáhnout.

I autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) vnímají, že klima učitelského sboru je součástí celkového klimatu školy. To vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které v dané škole jsou a které zde nějak fungují. Autorka Grecmanová (2008) také uvádí, že se v centru pozornosti je nejen chování, ale i řízení vedení školy a kooperace v kolektivu učitelů. Čapek (2010) zahrnul i podstatu vzájemné komunikace, sociální vztahy, ale i vnímání prostředí, prožitky, emoce a další děje, které jsou v dané škole vyvolány. Dle Koťátkové (2008) **klima na pracovišti** (i v rámci učitelského sboru) může být vnímáno také přes subjektivní stav a osobnosti každého zúčastněného jedince. Můžeme říci, že jedni mohou vnímat klima jako dobré nebo přijatelné, druzí ho mohou vnímat tíživé nebo neuspokojivé. S tím se shodují i autoři Čáp a Mareš (2001), kteří uvedli, že jevy uvedené v tomto smyslu jsou určeny všemi aktéry, kteří se podílejí na procesu fungování dané školy (vedení, učitelský sbor a další zaměstnanci).

Učitelský sbor je různorodá pracovní, ale i sociální skupina. Členy této skupiny odlišuje nejen věk, pohlaví, ale i jejich charakter a temperament. Kvalitu učitelského sboru může ovlivnit i podle uvedených autorů komunikační dovednosti a schopnosti učitele, ale i pracovní a odborné znalosti. Je to zejména z toho důvodu, že v dané skupině dochází k různým interakcím mezi jednotlivými členy. Kvalitu a fungování učitelského sboru může ovlivnit i rozdílný přístup učitelů. Další aspekty ovlivňující kvalitu a fungování učitelského

sboru je psychická stránka a odolnost učitele a jeho vnímání a reakce na zátěžové situace, ale i cíle, vize a ambice učitele. Jedná se o společenství, které se odlišuje nejen osobním, ale i společenským a pracovním životem. Každý učitel je individualita a přináší do tohoto společenství kus sebe.

Klima učitelského sboru mnohdy nepřimo, avšak výraznou mírou ovlivňuje vnímané klima sub-komunit všech dalších účastníků aktérů školy a determinuje tak efektivitu vzájemné spolupráce. Autoři také uvádí, že bylo publikováno i několik dotazníků k měření klimatu (zahrnující školní třídy, učitelský sbor). V devadesátých letech a byly převzaty a přeloženy ze zahraničí, například pro měření klimatu třídy MCI nebo CES; pro měření klimatu učitelského sboru dotazník OCDQ-RS (Urbánek a Chvál, 2012).

Košťátková (2009) zmiňuje, že zkoumání sociálního klimatu, které by mapovalo vztahy v učitelském sboru na mateřských školách, není až tak časté. Příkládá váhu tomu, že důvodem je relativně malý pracovní tým. Dalším důvodem může být, že děti do šesti let nevytvářejí až tak vážné konfliktní situace. Pracoviště se tak může jevit jako klidné a bez mezilidských problémů.

Klima učitelského sboru ovlivňuje zejména vedení mateřské školy a učitelé. Každý se různou mírou podílí na fungování učitelského sboru a jeho klimatu. Klima může ovlivnit i jeden aktér. Tato skutečnost se pak odrazí na spolužití všech zúčastněných. Jde však o to, že každý z nich to vnímá a pociťuje rozdílně. To se pak odráží na následných pocitech a postojích učitele. Souvisí to s otázkou našich predispozic. Ty určují způsoby našeho chování a jednání, naše projevy vůči okolí.

Na vytváření klimatu se podílí ředitel nebo ředitelka mateřské školy. Ředitel (i ředitelka) mateřské školy je důležitou osobou. Je budovatel a strůjce klimatu. Ředitel klima ovlivňuje, vytváří, ale i spoluutváří pravidla soužití v tomto společenství. Pravidla jsou rozděleny do dílčích oblastí. Tyto oblasti tvoří celkové klima školy. Jedná se i o oblast vztahů v rámci klimatu učitelského sboru (Jak vytvářet, 2017). Syslová a kol. (2016) také vnímá, že ředitel mateřské školy by měl podporovat a vytvářet v mateřské škole klima.

Sekera (1994) uvádí, že mezi členy sboru je vymezena i jistá **dělbá práce**. Je zde patrná pozice pracovníka z hlediska jisté hierarchie a moci. Jedná se o jednoduchou strukturu zaměstnanců, a to:

1. vedení školy - zda řadíme ředitele a zástupce ředitele,
2. vedoucí zaměstnanci útvaru,

3. řádoví učitelé,
4. nepedagogičtí pracovníci.

Jedná se sice o starší publikaci, avšak struktura (hierarchie) z hlediska řízení mateřské školy je stejná i v současných podmínkách mateřské školy. Jedná se o strukturu, která nám určuje postavení jednotlivých členů učitelského sboru. Do této struktury se řadí i členové, kteří se do učitelského sboru neřadí. Tito členové se však svým působením a přičiněním podílí na klimatu a mohou ovlivnit i klima učitelského sboru. Jedná se zejména o přebírání pravomocí nepedagogických pracovníků na úkor učitelů mateřských škol. Tuto skutečnost je potřeba eliminovat.

1.2 Faktory ovlivňující stabilitu učitelského sboru

Autoři Rozkovcová a Urbánek (2017) dokonce uvádí, že je snahou v České republice získat pracovníky i z jiných profesí do učitelské profese. Nastiňují myšlenku, že by se tímto zásahem mohlo stabilizovat nebo zkvalitnit učitelské sbory. Autoři také uvádějí, že k odchodům z profese mají sklony spíše začínající učitelé, protože nezvládnou vstup do této reality. Další věkovou kategorií jsou učitelé před-důchodového věku, kteří už nemají již tolik sil odolávat změnám a stresu, které toto povolání mnohdy přináší. Touto myšlenkou se zabývalo i mnoho jiných autorů. Zajímavá je i myšlenka, že vysoká míra fluktuace učitelů může ovlivnit stabilitu sboru a i vlastně může komplikovat kvalitu práce školy. Může mít také vliv na vnitřní fungování učitelského sboru jako sociální skupiny, tak i její vztahy a sociální klima. Autoři také uvádí, že fluktuace znamená pohyb učitelů, a to v rámci systému nebo i mimo něj.

Je však důležité se zaměřit na fungování aktuálních učitelských sborů. Není vždy podmínkou, že přesun nebo přetahování pracovníků z jiných profesí zaručí stabilitu a lepší fungování učitelského sboru. Je potřeba podpořit stávající učitelské sbory a jednotlivé pracovníky. Zejména podpořit začínající učitele a učitele před-důchodového věku. Začínající učitele se setkávají s protichůdnými tendencemi. Dochází zde ke střetu vize a reality. Z tohoto důvodu často dochází k fluktuaci učitelů (i mimo školský systém). Problematika týkající se učitelů před-důchodového věku je náročnější. Zde může hrát roli více faktorů. Tato problematika je velice individuální. Roli zde mohou hrát osobní důvody zahrnující zdravotní problémy a obtíže, které omezují způsobilost vykonávat toto povolání. Významným faktorem může být právě i délka praxe v této profesi. Může být nastíněna i myšlenka syndromu

vyhoření. V rámci vývoje společnosti se mění i projevy a chování dětí, mění se postavení vůči učitelům. Ti musí být odborníci a znalci ve své profesi - tak musí působit i na své okolí. Mnohdy učitelé před-důchodového věku nezvládnou tlak společnosti a narůstající požadavky. Na základě toho se projevují vůči okolí neadekvátně. Nelze však všechny učitele před-důchodového věku vnímat z tohoto úhlu pohledu.

Mezi nejvýznamnější **faktory**, které ovlivňují fluktuaci zaměstnanců je:

- struktura odměňování (compensation structure),
- úroveň administrativní podpory,
- míra konfliktů na pracovišti,
- možnost ovlivnit organizační politiku organizace (Ingersoll, 2001).

Struktura odměňování představuje stránku osobního ohodnocení, příplatků a odměn. Tato skutečnost je v učitelských sborech různorodá. Není žádný univerzální postup a nelze přesně definovat prototyp, který by se využíval. Mezi další významné faktory se řadí administrativní práce učitelů. Nezahrnuje pouze tvorbu kurikulárních dokumentů mateřské školy. Podstatu tvoří i administrativní práce v rámci třídy. Zde dochází ke vzájemné součinnosti obou učitelů dané třídy. Dospělo se také k poznání, jak velký význam má pro fungování a výsledky sociální organizace její **vnitřní uspořádání**. Další důležitost se přikládá kvalitě vztahů mezi jednotlivými členy. Zahrnuta je také koordinace jejich aktivit, ale i jejich počínání a kooperace. Autor Průcha (2002) také uvádí, že klima v určité pracovní skupině má vliv na výkonnost jejich členů, tak i celé skupiny.

Učitelský sbor je skupina lidí, kteří mohou a nemusí sdílet stejné zájmy, hodnoty a priority. I velikost této skupiny může udávat, jakým směrem se bude udávat jejich spolupráce a k jak častému bude docházet kontaktu. Velikost učitelského sboru má vliv, zda půjde pouze o formální setkávání. Jedná se o otázku, zda učitelé spolu komunikují pouze formálně, zprostředkovaně a nepřímě anebo to přeroste i v neformální setkávání. Toto neformální setkávání může mít nejrůznější podobu.

Některé výzkumné šetření ukázaly, že mezi nejpodstatnější **koreláty fluktuace učitelů** jsou jejich i věk a aprobace učitelů, tzn. kvalifikace (Ingersoll, 2001). Tato problematika se v rámci mého výzkumného šetření neprokázala. Nemohu ji ani potvrdit, ani vyvrátit. V současných podmínkách se však otvírá diskuze, která poukazuje na kvalifikaci učitelů (více viz kapitola 2.3 Různorodá profesní kvalifikace učitelů mateřských škol). Na změnách učitelských sborů se podílí také vstup nových učitelů do profese. Jedná se i o učitele,

kterí využívají tento vstup jako tzv. druhou kariérní cestu z jiné profese. Je tak učiněno s využitím možnosti rekvalifikace nebo rozšíření kvalifikace. Autoři Rozkocová a Urbánek (2017) otvírají také myšlenku, že kvalitní učitele potřebujeme v systému udržet. Zdravá fluktuace nekvalitních učitelů (nekvalifikovanost, slabé didaktické dovednosti apod.) může být přínosná a účelná.

Získávat nové učitele do profese, tak je podstatnější zaměřit se na to, jak jsou školy, ale i učitelé řízení. Nastínil důležitost **strategií odměňování** (problematika měřitelnosti výkonu), větší podíl rozhodování a pravomocí učitele, zvýšit podporu vedení školy učitelům a tím získat relativně stálý učitelský sbor (Ingersoll, 2001). Platové výměry vychází ze zákona č. 341/2017 Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě (viz ČESKO, 2017b). Součástí je platový tarif a informace o příplatcích. Učitelé jsou zařazeni do platové třídy a stupně a od toho se odvíjí jejich platový výměr. Platové výměry se odlišují i od toho, kdo je zřizovatel. Podstatným faktorem je, zda se jedná o státní nebo soukromý sektor a zda je mateřská škola uvedena v rejstříku škol a školských zařízení (více viz MŠMT). Opravilová (2016) zmínila, že v roce 1966 byl vypracován mezinárodní dokument s názvem „Doporučení týkající se učitelů“, později označení Charta učitelů. Tento dokument vymezil požadavky, které jsou platné až do dnes a týkají se společenského postavení učitelů, ale i pracovních podmínek, sociálního zabezpečení a odměňování.

Strategie odměňování souvisí s otázkou jisté motivace učitelů. Je to pohnutka, která může ovlivnit setrvání učitelů v dané profesi. Je to jeden z faktorů, který může pomoci vyřešit i nahlížení učitelů na zvyšování kvalifikaci. Zejména, pokud se dosažená kvalifikace učitele odrazí na jeho osobním ohodnocení, příplatcích nebo platovém výměru. Dle mého názoru je to jeden z faktorů, proč učitelé mateřských škol nespátřují potřebu zvyšovat si kvalifikaci. Není zde vidina finančního postupu, aniž by byla potřeba delší doba setrvání v profesi.

Autoři Rozkocová a Urbánek (2017) také vnímají, že vysoká míra fluktuace učitelů přináší vysoké riziko pro stabilitu učitelského sboru, a tím i kvalitu práce školy. Mezi další následky řadíme fungování každé školy, vztahy, ale i sociální klima učitelského sboru, a to jako specifické profesní skupiny. Pohyby učitelů mohou představovat nestabilitu uvnitř sboru, ale i snížit efektivitu práce školy.

Nestabilní učitelský sbor ovlivňuje zejména chod mateřské školy. Dotýká se také sítě vztahů mezi jednotlivými členy učitelského sboru. Tato nestabilita se může také odrazit v efektivitě práce členů učitelského sboru. Z tohoto důvodu je nutné a podstatné postavení se vedení mateřské školy k této problematice a řešení této problematiky co nejefektivněji a s ohledem na členy učitelského sboru. V rámci zkušeností učitelek podílejících se na výzkumném šetření byl nastíněn i jiný úhel pohledu. Jednalo se o to, jak kvalitu a stabilitu učitelského sboru může ovlivnit návrat učitelky z mateřské dovolené. Změna jejich životních priorit a efektivita její práce může ovlivnit spolužití a klima učitelského sboru. Z tohoto důvodu je myslím si i vhodné udržování kontaktu s daným pracovištěm a informováním se o možných změnách. V případě, že se jedná o dlouhodobější odchod z profese, je nutné si uvědomovat, že školství a předškolní vzdělávání se nadále rozvíjí kupředu. To, co bylo předtím, už může být teď jiné. Je pochopitelné, že se změní životní priority učitelky, avšak je nutné si i uvědomit, že učitelský sbor je společenství, které musí fungovat na principu spolupráce, empatie, kompromisu a týmové práce. Je nutné si uvědomit rozdílnost rolí v daném okamžiku.

2 SPECIFIKA OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Kapitola zahrnuje vybrané specifika a činitele ovlivňující klima učitelského sboru v mateřské škole. Jedná se zejména o demografické odlišnosti, které zahrnují rozdílné věkové zastoupení učitelů mateřských škol a rozdílnou délku setrvání v této učitelské profesi. Nastíneny jsou i možné rizika s tím spojené. V rámci kapitoly je také zmíněna genderová nevyváženost v rámci mateřských škol. Nedílnou součástí se stal pohled na začínající učitelky a učitelky před-důchodového věku a jejich působení v mateřské škole. V centru pozornosti také zůstává vnímání pravomocí ředitele mateřské školy jako významného činitele ovlivňující klima učitelského sboru. Významným specifikem se stává také aprobace (kvalifikace) učitelů mateřských škol a pohled na tuto problematiku očima různých autorů. Součástí kapitoly jsou také osobností rozdíly učitelů a jejich přístup k učitelské profesi a síť vztahů v rámci mateřské školy.

2.1 Demografické odlišnosti u učitelů mateřských škol

V rámci kapitoly jsou popsány demografické odlišnosti učitelů mateřských škol, které zahrnují rozdílné věkové kategorie v rámci učitelských sborů. Další odlišností je rozdílná délka praxe v dané profesi. Nedílnou součástí je také genderová nevyváženost dané profese, což je významným specifikem této profese.

2.1.1 Rozdílné věkové zastoupení a délka praxe učitelů mateřských škol

Již deset let upozorňuje Česká školní inspekce (dále ČŠI) na nedostatek, který představuje věkový průměr učitelek. ČŠI upozorňuje, že chybí více mladých učitelek. V procentuálních výpočtech je **věkový průměr učitelek** přibližně **mezi 45-50 lety**. Poukazuje se na to, že tento jev souvisí s celkovým postavením této profese (učitelky mateřské školy) ve společnosti, finančním ohodnocením této práce, které mnohdy je velmi nízké a nedocenené (Průcha a kol., 2016).

Nastiňuje se zde otázka týkající se začínajících učitelů. Je nutnost pomoci těmto učitelům začlenit se do praxe. Otázku zde hrají i již zmiňované faktory, které mohou mít vliv na vnímání a pohled začínajících učitelů vůči dané profesi. Z tohoto důvodu je nutné se dané faktory zaměřit a pokusit se je eliminovat. Snahou by mělo být eliminovat tyto faktory. Díky snížení jejich účinnosti může dojít ke změně pohledu na danou profesi. Pro začínající

učitele by to mohla být pohnutka a motiv vnímat tuto profesi i z jiného úhlu pohledu. Šlo by o zvýšení prestiže tohoto povolání. Mohlo by tak také dojít ke snížení odchodu začínajících učitelů z učitelské profese. Na tuto problematiku poukazují i autoři některých výzkumných studií.

Autoři studie o fluktuaci učitelů Rozkocová a Urbánek (2017) se zmiňují o problematice odchodů začínajících učitelů. Jedná se o tak zvaný „**drop-out**“. Problematika se zaměřuje na příčiny a možné důsledky odchodů učitelů z profese (začínající učitelé, učitelé předdůchodového věku). Mnoho autorů zastává názor, že odchod **začínajících učitelů** z praxe je mnohdy způsobeno jistým **šokem z reality**, který nastává při vstupu do učitelské profese. Zahrnuje to vše, co je s tím spojeno - práce s dětmi předškolního věku, zpracování dokumentů, kolektiv stejného pohlaví apod. Mnoho začínajících učitelů má jistou představu, která je od reality velmi odlišná. Tuto představu často povzbuzuje a živí společnost, která má odlišný pohled na tuto profesi. Eldar a kol. (2003, s. 31) uvádí, že: *„často se používá pojmenování šok z reality, protože existuje propast mezi zajištěnou a bezpečnou pozicí studenta učitelství a pozicí nezávislého učitele, který na sebe přebírá veškerou odpovědnost za své činy.“* Švaříček (2011) uvádí, že tento šok z reality je a může být mnohdy způsoben střetem idealistických vizí. Tyto vize bývají získány během přípravy na učitelskou profesi a následně odlišnou (mnohdy i nevlídnou) situací uvnitř třídy. U učitele se tak mohou objevit pocity, že si nevybral správnou profesi. Může cítit naprosté osamocení nejen uvnitř učitelského sboru, ale i uvnitř systému školství.

Tento šok z reality je způsoben střetem vizí a ideálů s praxí a realitou. Jedná se jistě představy, které bohužel realita nenaplnila. Tento šok z reality nemusí nastat pouze u začínajících učitelů. Setkat se s ním můžeme i u učitelů, kteří přišli do pracovního procesu po delší době. Může se jednat o učitelky po mateřské dovolené. Spojení pracovního procesu s řešením osobních záležitostí může přinést kolizi v nich samotných. Učitelka má dvě role – matka a učitelka. Oddělit tyto role od sebe může být těžké. Můžeme říci, že je to díky jistým predispozicím a osobnostním vlastnostem učitelky. Pokud učitelka má jistou představu, která se nenaplní a je doprovázena osobními problémy, může dojít právě k šoku z reality. To se projevuje na chování, přístupu a postojích dané učitelky. Roli v tom hraje i její povaha a charakter. Tyto již zmiňované přístupy a chování se odráží vůči učitelskému sboru. Můžeme říci, že i tato problematika může ovlivnit jeho stabilitu a odrazit se na celkovém klimatu učitelského sboru.

„Být učitelkou mateřské školy znamená úspěšně a odpovědně plnit všechny požadavky, které toto povolání přináší. Jde přitom o náročnou životní situaci (práce s lidmi je vždy náročná), při níž dochází k tělesné a duševní únavě a vyčerpání. Při dlouhodobém vyčerpání nastává stresová situace s příznaky jevu, který je diagnostikován jako syndrom vyhoření.“ (Opravilová, 2016, s. 190) Obtíže začínajícího učitele začínají hned od prvního dne při nástupu do této profese. Přijímají plnou zodpovědnost za bezpečnost, výchovu, ale vzdělávání dětí. Stává se členem pedagogického kolektivu a učitelského sboru. Přebírá učitelkou roli se všemi právy a povinnostmi - být učitelkou mateřské školy. Na učitelky je vyvinut tlak ze strany rodičů, se kterým se musí učitelky vyrovnat. Musí řešit situace týkajících se nejrůznějších zaměření, musí plnit administrativní práce a úkony. Učitelka se musí seznámit s vnitřními směrnici, právními předpisy i normami. Důležitým ukazatelem je, zda je začínající učitel nebo učitelka schopna upozornit na nejasnosti a nedostatky a vyžádat si pomoc od druhých kolegů (Syslová, 2012).

Začátky začínajících učitelek bývají těžké. Přechází z teoretické roviny do roviny praktické. Vše, s čím se setkali, musí umět aplikovat v praxi. Přebírají tíhu odpovědnosti za své rozhodnutí a zodpovědnost za svěřené děti. Nedílnou součástí plnit povinnosti, které jsou s touto profesí spojené. Tento vyvinutý tlak může mít neblahý vliv na pohled začínající učitelky. Přemíra tlaku může přimět učitelku o sobě a svých schopnostech pochybovat. Z tohoto důvodu je nastíněna potřeba mentora, který uvede začínajícího učitele do pracovního procesu. Je jeho rádce a průvodcem v jeho adaptačním období. Toto období trvá zpravidla dva roky.

Průcha a kol. (2016) také vychází ze správy České školní inspekce, která předkládala souhrn poznatků, které se týkaly toho, že ředitelé si neověřují mnohdy kvalitu a četnost práce **mentora**. Tyto poznatky byly získány na základě provedených inspekcí. Na základě toho bylo zjištěno, že podpora a pomoc začínajícím učitelům je poskytována převážně a pouze formálně, aniž by byl důsledně zjišťován a vyhodnocován jejich odborný růst. Česká školní inspekce také poukazuje na 10% stav nekvalifikovaných pracovníků. Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádí, že mentor je uvádějící osoba, supervizor, a to v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů, ale i s podporou učitelů, kteří zahajují svoji praxi. „Dobrý mentor musí být pro svého „chráněnce“ snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe samotného, nechat se zneužít pro protekci.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151)

Je nutné zabezpečit, aby práce mentora byla kontrolována vedením mateřské školy. Mentor by měl být zvolen vedením mateřské školy. Ředitel (ředitelka) mateřské školy by měl mít představu o jeho schopnostech a způsobilostech vykonávat tuto „funkci“. Zatupující roli v této problematice může převzít vedoucí učitelka. Práce mentora by neměla být poskytována pouze formálně. Měla by být vedena cestou pomoci a podpory začínajícího učitele. Mentor by měl směřovat své působení s vidinou začlenit začínajícího učitele do učitelského sboru a do pracovního procesu. Jedná se i o jistou nápomocnost při zjišťování a vyhodnocování jeho odborného růstu a profesních kompetencí. Osoba mentora by měla být oporou začínajícího učitele.

Autoři také hovoří o **mentoringu v učitelství**, což představuje podporu profesního rozvoje učitele, jedná se o proces jejich profesního učení. Je to dynamický proces, který je dlouhodobý a cílený. Jedná se v podstatě o poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, začínajícímu nebo méně zkušenému učiteli v konkrétní instituci. Tento proces se uplatňuje zejména v adaptačním období přípravného vzdělávání, vstupu do profese a i v dalším průběhu profesní dráhy učitele (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Mentoring v učitelství navazuje na otázku a problematiku práce mentora. Jedná se o proces, který vzniká interakcí mentora a začínajícího učitele. Jedná se o záměrný, dlouhodobý a cílený proces. Tento proces je dynamický a může se měnit s ohledem na okolnosti. Tuto pomoc a podporu poskytuje učitel, jehož délka praxe značně přesahuje adaptační období začínajícího učitele. Mentor nebo také uvádějí učitel disponuje profesními kompetencemi a je způsobilý vyhodnocovat získané profesní kompetence spolu se začínajícím učitelem. Proces trvá po adaptační dobu začínajícího učitele. Uvádějí učitel si vede podrobné záznamy o poskytnuté pomoci. V rámci naší mateřské školy se jedná o arch, kde si uvádějí učitel zaznamenává kdy a v jaké míře byla poskytnuta pomoc začínajícímu učiteli. Veškerá podpora a pomoc je zaznamenávána spolu s hospitačními záznamy. Uvádějí učitel konzultuje všechny postupy a přístupy spolu se začínajícím učitelem. Poskytuje mu zpětnou vazbu a motivuje ho pro další práci.

Rozkocová a Urbánek (2017) uvádí, že čím déle učitelé zůstávají v povolání, tím je méně pravděpodobné, že z profese odejde. Dle nich je kritická hranice 10 let. Učitelé, jejichž profese je 10-25 let v praxi a v dané profesi většinou zůstávají. Změna může nastat v době, která přichází s nadcházejícím odchodem do důchodu (učitelé před-důchodového věku) a s odchodem jejich dětí z domácnosti. Z toho vyplývá, že častěji odcházejí z profese učitelů mladí učitelé. Odchody mohou být také z jiných důvodů jako např. rodičovství a odchod

na mateřskou dovolenou, rodinných nebo zdravotních důvodů. Poté se setkáváme s **přirozenými odchody**, a to je odchod do důchodu nebo právě zmiňovaná rodičovská dovolená nebo úmrtí. Mluví se také o setrvání v profesi učitele, neboli **retenci**, což vlastně souvisí se stabilitou učitelského sboru. Jedná se o pohyby učitele jako je např. zmiňovaný odchod na mateřskou dovolenou, ale je zde předpokládán návrat do profese a trvajícím kontakt učitelky se školou.

Odchody z dané profese mohou mít nejrůznější příčiny. Může dojít ke kolizi dvou úhlů pohledu, a to představy a reality. Tyto dvě skutečnosti se mnohdy někdy rozcházejí. Dalším činitelem může být i konflikty na pracovišti, které tvoří nepříjemnou atmosféru a klima na pracovišti. Tuto skutečnost může každý z nás vnímat odlišně. Otázkou jsou i naše osobnosti vlastností a rysy, které se v těchto situacích mohou odrážet. Stabilitu učitelského sboru může narušit i již zmiňované odchody na mateřskou dovolenou, ale také zpáteční navracení do pracovního procesu. Může dojít k narušení již fungujícího kolektivu.

2.1.2 Genderová nevyváženost v mateřské škole

Učitelská profese v MŠ je **genderově nevyvážená**. V naprosté většině se jedná o ženské kolektivy. Muži se v této profesi objevují výjimečně. Muži se objevují v mateřských školách o něco více zastoupení na pozicích řídicích pracovníků, avšak jejich zastoupení v mateřských školách meziročně stoupá. V roce 2005-2006 tvořili v českých mateřských školách přibližně 0,1% a v roce 2013-2014 to bylo již 0,4% (Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová, 2015).

Učitelský sbor mateřské školy je z velké většiny feminizován. Jedná se tedy převážně o homogenní pracovní skupinu stejného pohlavní. Je zde patrné vyšší procento žen, než mužů. Profese učitelky mateřské školy je dle mého převážně feminizována z toho důvodu, že převážně ženy tíhnou k mladším dětem a je pro ně přirozenější se o ně starat a vnímat jejich potřeby. Daný výrok však není pravidlem. Setkáváme se i se zastoupením mužů v této profesi.

Průcha a Kořátková (2013) uvádí, že v některých zemích jako je Anglie, Irsko a skandinávské země, dosahuje podíl mužů v této profes 10%, kdežto v České republice a v zemích jižní Evropy, ale také jiných střeoevropských zemích je jen 1-5% mužů. Odlišnosti jsou způsobeny jistými specifitami, ale i tradicemi kultury jiných národů.

Dle mého názoru je to i způsobeno „atraktivností“ povolání v očích společnosti (jak dané povolání vidí společnost). Dalším kritériem může být i finanční ohodnocení, prosperita, ale i kariérní růst a postup v pozici. Mnohdy je totiž v očích společnosti tato profese podhodnocována. Hlavním důvodem bývá, že se jedná o profesi v státním sektoru. Je tedy možné se dostat k informacím, které se týkají finančního ohodnocení učitelů mateřských škol. Může tak dojít ke komparaci finančního ohodnocení s jinými profesemi.

2.2 Osobnostní rozdíly učitelů mateřských škol a jejich přístupy v učitelské profesi

Učitelka mateřské školy by měla být profesionálem a odborníkem v tom, co dělá. Tak by měla působit i na společnost. Měla by si být jistá a stát si za svým, dokázat si svoji práci obhájit. Pokud to tak nebude, bude vždy podhodnocována. Tím však bude podhodnocováno i toto povolání. S tím souvisí i otázka kvalifikace učitelů mateřských škol (viz 2.3 Různorodá profesní kvalifikace učitelů mateřských škol).

„Vhodným typem učitele může být sangvinik, protože snadno navazuje kontakty a je obratný v komunikaci. Cholerik je aktivní, má rychlé reakce, ale bývá zbrklý a má problémy se sebeovládáním. Flegmatik má pomalé reakce, ale umí vytvářet kolem sebe pocit klidu. Melancholik je velice citlivý, ale méně aktivní a snadno unavitelný.“ (Opravilová, 2016, s. 187)

Dle mého názoru jsou učitelé mateřské školy vnímáni jako prototyp dokonalosti. Měli by mít všechny pozitivní vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Mnohdy takovým pohledem bývají učitelky mateřské školy vnímány. Opak je však pravdou. Každý z nás je individualita, tíhne k něčemu jinému a je v něčem jiném dobrý. To se projevuje i v této profesi.

Profese učitelky mateřské školy představuje každodenní komunikaci s prostředím, ve kterém se učitelka nachází (sociální prostředí). Jedná se nejen o děti a jejich rodiče, ale i kolegy a nadřízené (vedoucí učitelka, popř. ředitel nebo ředitelka mateřské školy). Toto úskalí sebou nese i důležitost **učitelovy (osobnostní) charakteristiky**, ale i jeho **předpoklady**. Jsou to předpoklady, které by učitel měl mít. Tyto předpoklady zajišťují, aby jeho práce byla úspěšná, ale i efektivní. Osobnost učitele je důležitá při jeho výkonu profese. Některé vlastnosti a charakteristiky učitelovy osobnosti jsou pouze představou, jaký by učitel měl být. Jedná se však pouze o jistý ideál a nelze po pedagogovi chtít, aby všemi těmi vlast-

nostmi a charakteristikami oplýval. Jedná se o vzor, který je určený pro učitele, co je pro danou profesi vhodné (Vašutová, 2004).

Opravilová (2016) také uvádí dělení učitelů na základě jejich **přístupu** a vztahu **k dětem**, a to na učitele, který je přísný, náročný a vyžaduje kázeň, poslušnost a pořádek, jedná se o autokratický typ. Opakem je liberální typ učitele, který má nízké nároky, je zda patrná značná volnost a nedůslednost. Střední cestou je demokratický typ. Jedná se o učitele, který vstřícný, chápavý, laskavý, ale také důsledný a má přiměřené nároky. Tento typ učitele dosahuje dobrých výsledků.

Každý z učitelů má jiný přístup vůči dětem. Tento přístup může ovlivnit i vnímání druhých učitelek na danou kolegy. Odlišný přístup může být i předmětem konfliktů a kolizí ve spolupráci mezi učitelkami. Je potřeba najít „zlatou střední cestu“ formou kompromisu. Tato cesta zahrnuje stejný nebo obdobný přístup a vnímání učitelek. Můžeme říci, že se jedná o jistý respekt mezi kolegy. Tento přístup je ovlivněn i osobnostními vlastnostmi jedince. Řadíme zde i charakterové vlastnosti a temperament učitele. Jedná se o otázku typologie učitele.

Osobnostní rozdíly učitelů nelze zjistit v krátkém časovém úseku. Je na to potřeba dlouhodobější časový úsek. I při vytváření týmu v rámci učitelského sboru jsou **žádané vlastnosti** jako flexibilita, komunikativnost, spolehlivost, ale i odolnost vůči stresu a stresovým situacím. Tyto vlastnosti by měl ředitel nebo ředitelka vnímat a zařadit už i v rámci přijímacího pohovoru. Díky tomu pak dostane pestré osobnostní zastoupení. Příkladem je třeba typologie od autorek Myersové a Briggsové. Tyto autorky vytvořily osobnostní dotazník, který zahrnuje dimenze, jako jsou extroverze a introverze, smysly a intuice. Tyto dimenze mohou být následně využity při budování týmů jako jednoho z opěrných bodů (Crkalová a Riethof, 2007).

Zjistit, kdo jaký je a jak s ním komunikovat a spolupracovat, je náročný proces a dlouhodobý proces. V rámci tohoto zjišťování se můžeme setkat s jistými limity i bariérami, které nám mohou tuto cestu poznání zkomplikovat. Můžeme říci, že tato cesta poznání je založena na vzájemné důvěře, toleranci a empatii. Nelze se na ni dívat pouze z jednoho úhlu pohledu. Není také možné vnímat a odsoudit jedince na základě jednoho chybného kroku nebo rozhodnutí. Je potřeba fungovat na principu týmové práce.

I přes to, že by učitelský sbor (tým) měl fungovat jako celek, ne vždy tomu tak je. Je to i na základě osobnostních předpokladů učitele/učitelky mateřské školy. Rozhodují o tom zdě-

děné faktory a genetické předpoklady jedince. I naše osobnostní rozdíly se promítanou ve vnímání nás samotných okolím. Může dojít i k tzv. **haló efekt**. Hartl a Hartlová (2015) uvádí, že představuje chybu v posuzování lidí podle celkového dojmu. Tento dojem ovlivňuje z 55% vzhled, 38% hlas a 7% obsah sdělení. Zahrnujeme zde i oblečení, barvy a doplňky (šperky). Ovlivnit pohled může i účes, make-up, mimika s gestikulace. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2013) je to jistý vliv získaných očekávání. Tyto očekávání jsou předem získané. Jsou založené na nepřesných a povrchních informacích. Vyjadřují jisté očekávání o jedinci, které jsou později posuzovány.

Snažit se o eliminování haló efektu je náročné a téměř nemožné. Každý z nás vnímá okolí svým způsobem a podle svého úhlu pohledu. Stejně je to i s druhými lidmi. Jedná se o nepatrné části, které nás zaujmou. Je to otázka vkusu, priorit a mnohdy i názorů. Podle těchto částí hodnotíme druhého a podle toho k němu přistupujeme. Máme pak jistá očekávání. Nedílnou součástí je také problematika sympatie a antipatie. Na základě toho mohou vznikat nežádoucí projevy ze strany učitelů. Jedná se o tzv. mobbing.

Mobbing zahrnuje systematické, cílevědomé útoky. Tyto útoky jsou opakované. Mohou být mířeny proti jednotlivci nebo skupiny na určitou osobu. Tato nepřátelská komunikace má za cíl dotlačit daného jedince do defenzivní pozice. Jedná se o velmi neetickou komunikaci. Snahou je vyloučit ho z kolektivu, zesměšnit, ponížit, znevážit, urazit a donutit ho tak k odchodu z pracoviště. Tyto útoky mohou být bez příčiny a nemusí se vztahovat ke konkrétní práci jedince. Tento soustavný tlak je vyvíjen bez ohledu na to, jakou činnost jedinec vykonal nebo jak se projevuje a chová na pracovišti. Avšak tato pozice mu ztěžuje nebo znemožňuje plnění pracovní povinností a úkolů. Odráží se to na efektivitě jeho práce (Svobodová, 2008).

O mobbingu můžeme mluvit i v případě učitelského sboru, kdy členové učitelského sboru míří své útoky vůči jednotlivci. Tyto útoky mohou vycházet i ze strany jednotlivce vůči druhému kolegovi. Jedná se o nepřátelskou komunikaci založenou na neetickém chování. Toto chování má učitele dostat do defenzivní pozice. Snahou iniciátora mobbingu je vyloučit daného jedince z kolektivu, vysmívat se mu, zesměšnit ho, ponížit ho. To vše probíhá se snahou donutit ho odejít z daného pracoviště. Z tohoto důvodu je nutné podporovat spolupráci, neformální setkávání učitelského sboru a mít přehled o tom, co se v rámci učitelského sboru odehrává.

2.3 Různorodá profesní kvalifikace učitelů mateřských škol

Otázkou kvalifikace se zabývá více autorů. Nastiňuje se zde myšlenka potřeby **vysokoškolského vzdělání** už v rámci profese učitelky mateřské školy. V nynějších podmínkách zatím není stanoveno kritérium mít vysokoškolské vzdělání. **Kvalifikaci** mohou učitelky získat **studiem na střední pedagogické škole**, která je zakončena státní maturitní zkouškou.

„Důležitým kritériem v pohledu na osobnost učitele je jeho odborná příprava a vzdělání. Podle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.) lze kvalifikaci pro výkon povolání učitelky mateřské školy získat na úrovni středoškolského odborného vzdělávání nebo na úrovni vzdělání terciárního na vyšší nebo vysoké škole.“ (Opravilová, 2016, s. 188)

Experti z OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) už před 14 lety zmínili ve zprávě stav předškolní výchovy. Vznegli požadavek na vzdělání předškolních pedagogů v terciární sféře. Bylo však doporučeno Národním programem pro rozvoj vzdělávání, aby se zrušila kvalifikace z tohoto stupně studia a kvalifikace učitelek mateřských škol byla získávána na pedagogických fakultách. Tím by došlo k utlumení vzdělávání přes střední pedagogické školy (Kotásek, 2001 in Wiegerová a kol., 2015).

Rozvoj společnosti a neustálý tlak okolí tlačí učitele mateřských škol zvýšit si kvalifikaci. Jedná se zejména o otázku způsobilosti vykonávat dané povolání. Souvisí to i s rozvojem předškolního vzdělávání a aplikování nových trendů a alternativ. Je vyvíjen i tlak ze strany rodičů, kteří vyžadují, aby byli učitelé odborníci a profesionálové ve své profesi.

Jednu z možných příčin této problematiky zmiňuje Košťátková (2014, s. 594), a to, že: *„zřizovatel nepodporuje vzdělávání učitelek v kombinovaném vysokoškolském studiu např. časovou dotací na vzdělávání (učitelky si berou na studium dovolenou nebo musí veškerý čas věnovaný aktivnímu studiu napracovávat), ani možností finančních odměn pro absolventy s vysokoškolskou kvalifikací.“*

Se zvyšováním kvalifikace se potýkají i učitelé z praxe. Ti pociťují tlak okolí a společnosti přímo v pracovním procesu. Zjišťují a pociťují určité nedostatky v oblasti jejich vzdělání. Z tohoto důvodu často učitelé z praxe volí kombinovanou formu studia. Ovšem otvírá se zde problematika časové dotace. Tlak společnosti je neúprosný, avšak chybí zde často podpora a prostor od zaměstnavatele. Učitelé si musí své studium kompenzovat (čerpání

řádné dovolené, nadpracovat si hodiny navíc, studijní volno). Pokud okolí a společnost vyžaduje od učitelů mateřských škol vysokoškolské vzdělání, pak by měla být připravená i půda pro učitele. Měl by jim být poskytnut prostor pro studium. Důležitá je také motivace zaměstnanců. Objevují se zde však i jisté limity, které se týkají strategie odměňování (viz 1.2 Faktory ovlivňující stabilitu učitelského sboru).

Už vstupem České republiky do Evropské unie v roce 1994 byl vyvíjen tlak, aby učitelky mateřských škol získávaly kvalifikaci na vysokých školách, a to v rámci bakalářského studia. Z toho důvodu se zavádělo studium na pedagogických fakultách a souběžně s tím mohly učitelky získat kvalifikace na střední pedagogické škole (Průcha a Kořátková, 2013). Pedagogické fakulty postupně otevřely bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. I přes to, že vysokoškolsky vzdělané učitelky nejsou jak finančně, tak pracovní odměňovány, stále více cítí učitelky, že vzdělání jim bude oporou pro jejich pedagogickou praxi (Kořátková, 2009). Hlavně stále více učitelé mateřských škol pociťují tlak společnosti a jejich požadavky. Tento tlak podněcuje zvýšit si kvalifikaci. Na učitelský sbor, kde učitelky mateřské školy mají vysokoškolské vzdělání, nahlíží jako na větší odborníky. Vypovídá to o jejich způsobilosti vykonávat tuto učitelkou profesi. Kořátková (2014) uvádí, že některé učitelky pociťují nedostatky ve svém vzdělání, a to zejména v oblasti psychologie a i speciální pedagogiky. Projevuje se u nich zájem o nové informace z oblasti výchovy a také zájem o fungování předškolních zařízení i v zahraničí.

Syslová a Hornáčková (2014) díky svému výzkumnému šetření zjistily, že u vysokoškolsky vzdělaných učitelek narůstá schopnost lépe reflektovat svoji činnost, ale také zdůvodnit výběr aktivit a jejich význam pro děti předškolního věku anebo si nestanovovat pouze tzv. „pseudocíle“. Dle Heluse (2014) tento stupeň kvalifikace zabraňuje rutinnosti a neintuitivnosti učitelovy práce. Opravilová (2016) se střetává s názory autorů (Syslová a Hornáčková, 2014; Helus, 2014), že příprava předškolních pedagogů v rámci terciální úrovně, umožňuje učitelkám mateřských škol získat hlubší a profesionální dovednosti specifické odborné znalosti z různých okruhů oborů. Wiegerová a kol. (2015) uvádí, že středoškolsky vzdělané učitelky používají spíše subjektivní a nepodložené, můžeme říci, že intuitivní hodnotící výroky o své práci. Své jednání hodnotily bez vazby na děti, pouze izolovaně a bez propojení vlivů jejich jednání. Nejsou žádné hodnotící výzkumy, které by se srovnáním těchto dvou kvalifikací zabývaly. Je možné porovnat pouze obsah obou forem studia, délku praxe (Průcha a Kořátková, 2013). Myslím si, že tato problematika by byla zajímavá v rámci výzkumného šetření.

Dle mého názoru je vysokoškolské vzdělání přínosem jak pro učitelky, tak i pro děti, se kterými učitelka pracuje. Vysokoškolské vzdělání prohloubí učitelčiny vědomosti a pohled na novodobé trendy a alternativy. To vše pak může učitelka aplikovat v praxi. Limity můžeme pouze spatřit u učitelek před-důchodového věku a učitelky s praxí více jak 15 let praxe. Ve většině případů jsou učitelky této věkové kategorie toho názoru, že jim postačuje středoškolské vzdělání. Dle jejich výpovědí si informace doplní odbornými publikacemi a kurzy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Z tohoto důvodu by bylo vhodné podpořit učitelky při zvyšování kvalifikace.

Otázkou je také kvalifikace ředitelů mateřských škol. V praxi se můžeme setkávat s ředitelkami, které vysokoškolské vzdělání nemají nebo si právě zvyšují kvalifikací. „*Ředitelky začínají být absolventkami vysokoškolského studia školského managementu, aniž absolvovaly příslušný bakalářský pedagogický obor nebo mají v základu pouze středoškolské vzdělání. V praxi se pak často objevuje nesoulad mezi těmito ředitelkami a učitelkami, absolventkami pedagogického oboru učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě.*“ (Koťátková, 2014, s. 594)

Z výroku autorky je patrné, že kvalifikace učitelek může být také předmětem konfliktů mezi učitelkou a vedením mateřské školy. Můžeme říci, že zejména ředitelkou mateřské školy. Dochází tu ke střetu zájmů učitelky a ředitelky, jejichž kvalifikace je odlišná. Toto odlišení je zejména na základě rozdílného oboru (rozdílné zaměření). Může zde docházet ke střetům zájmů, jiným úhlům pohledu na vnímání problematiky a hlavně rozdílné řešení problémů. Tyto protichůdné tendence mohou být příčin neshod.

3 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO SÍŤ VZTAHŮ TVOŘÍCÍ KLIMA UČITELSKÉHO SBORU

Mateřská škola představuje síť vztahů, které jsou různorodé a typické pro danou mateřskou školu. Některé jsou vřelé, jiné odměřené. V rámci kapitoly se zaměřujeme na neformální vztahy v učitelském sboru a podstatu týmové práce. Nedílnou součástí představuje sdílená komunikace, která tvoří základ úspěchu a podílí se na tvorbě klimatu. Kapitulu završuje problematika efektivního vedení mateřské školy jako činitele ovlivňující klima učitelského sboru.

3.1 Neformální vztahy a týmová práce učitelského sboru

Vztahové vazby mezi řediteli a učiteli mateřské školy bývají mnohdy komplikované. Vztahy vytváří klima školy ve dvou rovinách. Jedná se o roviny pozitivní a negativní. **Do pozitivní roviny** řadí Průcha a Kořátková (2013) porozumění, ochota, morální kvalita a spolupráce. Druhou rovinou je **rovina negativní**. Tato rovina se vyznačuje konfliktností, netolerancí, ale i neplněním pracovních povinností, odlišné názory a přístupy na pedagogickou práci, ale také nedůvěra a neinformovanost.

Osobnostní projevy jako porozumění, ochota, morální kvalita a spolupráce řadíme mezi žádané v rámci učitelského sboru. Jedná se zejména o nutnost těchto projevů, a to z toho důvodu, že se podílejí na tvorbě klimatu učitelského sboru. Ovšem i v rámci praxe se setkáváme často s projevy jako konfliktnost, neplnění povinností, odlišnými přístupy a názory. Dle mého názoru je potřeba stanovit pravidla, které budou platit pro celý učitelský sbor. Na vytváření těchto pravidel se podílejí všichni aktéři.

Líbí se mi i náhled autora Sekery (1994), který popisuje **neformální struktura**, která se dle něj vybuduje přirozeně. Tato neformální struktura se vybuduje v každé sociální skupině a tím i v učitelském sboru. Jsou to v podstatě soubory sociálně psychologických vazeb jednotlivých členů skupiny. Tyto vazby se rozvíjí na základě vzájemných vztahů mezi členy navzájem (uvnitř). V podstatě neformální organizace pedagogického sboru může plnit několik funkcí. Řadíme zde například relaxační funkci, která umožní učitelům odreagovat se, překonat stereotyp a jednotvárnost. Jedná se o to, že i skupinové hodnoty, ale i postoje a statusy vznikají nebo i přímo vytvářejí právě v neformálních vztazích. Tyto vztahy mají obrovský podíl na tzv. sociálně psychologickém klimatu učitelského sboru. Jedná se o významnou dynamickou charakteristiku skupiny.

Neformální vztahy vznikají v každém učitelském sboru. Je to proces dlouhodobý a náročný. Tyto vztahy mohou ovlivňovat klima učitelského sboru a jeho stabilitu. Z tohoto důvodu je nutné na těchto vztazích pracovat a podporovat je. Podpora a snaha musí vycházet jak ze strany vedení, tak samotných učitelů mateřských škol. Vztahy je však nutné budovat, nelze je vynutit nebo vytvořit násilím či zastrašováním.

Plánování aktivit a činností společných pro celou mateřskou školu i mimo ni, ale i výměna názorů, která se zaměřuje na jejich obsahovou a organizační část, je důležitou součástí spolupráce učitelek. Je potřeba spolu diskutovat o postupných krocích a jejich zabezpečení. Tuto diskuzi je potřeba vést s předstihem, rozdělit si úkoly a konkretizovat odpovědnost za plnění těchto úkolů. Při přípravě společných akcí na třídě vyžaduje spolupráci učitelek na třídě a otvírají se nové možnosti a náměty, které dovolují, aby se učitelky lépe poznaly. Kromě jiného také dochází ke spolupráci s učitelkami z jiných tříd, je zde patrná možnost poznat se blíže pracovní i lidsky (Průcha a Kořátková, 2013).

Na plánování aktivit a činností mateřské školy musí kooperovat všichni učitelé mateřské školy. Je zde nutné vymezit povinnosti jednotlivých učitelů. Učitelky musí mít jasnou představu o tom, jakou měrou se budou podílet na plánování aktivit a činností. Důležitou roli zde hraje dělba práce. Na plánování akcí tak participují všichni učitelé. Jedná se o otázku společné spolupráce.

Předpokladem, aby tým fungoval, je důležitá **týmová práce** a spolupráce. Spolupráce je potřebným jevem ve všech pracovních týmech. Zajišťuje fungování týmu. Spolupráce přináší benefity a zisk pro všechny zúčastněné strany. Na základě spolupráce nedochází pouze k přinesení zisku a benefitu. Díky spolupráci se zvyšuje se důvěra mezi spolupracujícími členy (Plamínek, 2009). Spolupráce více lidí v jednom kolektivu (v jednom týmu) přináší lepší výkon, než pouze práce jednotlivců samostatně. Je však nutné a nezbytné aktivní zapojení všech zúčastněných. Důležité je i rozvíjet schopnosti jednotlivých členů. Tito členové týmu se ztotožňují s cílem a společnými silami se snaží k němu přiblížit. Potřebnými ukazateli týmové práce je spolupráce a důvěra (Hartl a Hartlová, 2015). Tým, který se skládá různých typů lidí, bude při řešení problémů dosahovat závěrů pomaleji. Z větší pravděpodobnosti však udělají lepší rozhodnutí. Pokryjí více hledisek a přístupů k danému problému. Z tohoto důvodu je užitečné mít různorodý typ lidí v daném kolektivu, v daném týmu (Crkalová a Riethof, 2007).

Spolupráce učitelek na třídě a spolupráce v celé mateřské škole může být pracovní obohacení i inspirace. Učí nás to přirozeně přijímat a vnímat názory druhých a vyslovovat a opravovat své názory. Je to příležitost učit se poskytovat i přijímat pomoc. Tato pracovní skupina může pomoci povzbuzovat pasivní členy, ale může také tlumit a regulovat autoritativní a sebestředné chování. Nedostatečná spolupráce a vzájemné vztahy učitelek může ovlivnit názory veřejnosti. Nefunkční spolupráce může ovlivnit názor na celou mateřskou školu.

Pozitivní vzájemné vztahy tvoří **základ kvalitního pracovního klimatu**:

- ochota vyváženě komunikovat vlastní sdělení, naslouchat;
- ocenit práci kolegyně;
- jednat transparentně, nepřetvařovat se, nepředstírat;
- vnímat druhé bez předsudků;
- řešit problémy konstruktivně (bez větších emocí, zveličování);
- otevřeně řešit problémy - mluvit o nich, naslouchat, vyslechnout názory;
- najít kompromis vhodný pro obě strany (Průcha a Kořátková, 2013).

Pokud je spolupráce v učitelském sboru nefunkční, může se to odrazit na celkovém vnímání dané mateřské školy. Jedná se o vzniklé klima, které ovlivňuje vnímání rodičů, ale i dětí. Je to jeden z důvodů, proč je nutné podporovat spolupráci. Pokud jsou pozitivní vztahy mezi učiteli a probíhá zde spolupráce, pak je i pracovní klima pozitivní. Souhlasím s autory Průchou a Walterovou, kteří uvádí, co vše tvoří základ kvalitního pracovního klimatu. Od ráží se zde zejména otázka komunikace, schopnost vzájemně se ocenit a podpořit. Důležitou roli hraje i vnímání sebe samotných a vnímání okolí, a to zejména kolegů.

S tím se shoduje Sperandio (2008). Uvádí, že lidé dnes chtějí pracovat v pozitivně naladěném prostředí. V rámci komunikace chtějí vyjadřovat, ale i prosazovat svoje nápady. Podstatnou součástí je ocenění a uznání kolegy a vedením. Na to navazuje zpětná vazba ze strany vedení i kolegů. Každý chce vykonávat svoje úkoly a povinnosti v klidném prostředí při solidární atmosféře. Každý chce být respektován a mít vřelé a harmonické vztahy na pracovišti. Jedná se o takové prostředí, kde si všichni pomáhají a neuplatňují jen ostré lokty.

Mnohdy je těžké najít zlatou střední cestu, aby spolupráce fungovala. Nicméně je nezbytné se o to pokusit. Nejvýraznějším specifíkem, které může ovlivňovat spolupráci, je genderová nevyváženost. Učitelský sbor mateřské školy je zastoupen převážně ženami. Toto za-

stoupení genderově homogenní skupiny nese sebou řadu výhod i nevýhod. Podstatou je ovšem společná komunikace a vzájemná interakce jednotlivých členů učitelského sboru.

3.2 Sdílená komunikace v učitelském sboru

Schopnost verbálně komunikovat a řadíme ji mezi specifický proces a jev. Jedná se o jednu z charakteristik lidského jedince. Je také jednou z charakteristik lidského společenství. Jedná se o jistou formu spojení mezi lidmi. Toto spojení probíhá prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů jedince (Janoušek, 2015).

Komunikace tvoří základ úspěchu. Ovlivňuje spolupráci i spolužití v učitelském sboru. Bez ní by učitelský sbor nemohl fungovat tak, jak má. Musí být efektivní a otevřená. Pokud to tak není, dochází ke zbytečným obtížím, problémům a komunikačním šumům. Ty mohou ovlivnit celkovou stabilitu učitelského sboru. Komunikace je tak jedním ze základních kamenů, který tvoří celkový základ úspěchu.

Dle autorů Bedrnová a Nový (2007) probíhá **efektivní komunikace** tehdy, kdy dochází ke vzájemnému respektu obou zúčastněných, kteří se na komunikaci podílejí. Dochází k výměně informací. Zúčastnění osoby jsou schopny věcně a správně kódovat a dekodovat sdělení. Dochází zde jak k akceptování, tak i poskytování zpětné vazby. Aby byla komunikace efektivní, měla by také umožnit i jisté ovlivnění. Kvalitní komunikace, jak uvádí Plamínek (2009) je taková, která se zaměřuje na porozumění v rámci společné interakce. Důležitou roli spatřuje ve specifické formě komunikace. Do těchto forem můžeme i sdílené hodnoty a pravidla.

Efektivní představuje komunikaci, která je založená na vzájemné důvěře, toleranci a respektu mezi zúčastněnými. Ti jsou ve vzájemné interakci. Dochází mezi nimi k výměně informací. Tato interakce se nese v duchu vzájemného pochopení a tolerance. Mezi zúčastněnými dochází také ke kompromisu, ale i zpětné vazbě. Zpětná vazba přináší řešení nebo rozuzlení situace, konfliktu nebo problematiky.

Důležitá je **konstruktivní a pozitivně orientovaná komunikace**. Díky ní vzniká dobrá úroveň vzájemné důvěry. Jedná se o komunikaci, která se vyznačuje jistým zájmem o druhé lidi, a to v rovině pozitivní. Jedná se o to, aby nemanipulovat s druhými, nesnažit se prosadit pouze svůj názor, být ochotný. Důležitou součástí je také najít si čas na neformální přátelskou komunikaci s kolegyněmi. Snahou má být vyvarovat se mluvit o nepříjemné kolegyni v negativních souvislostech, vymýšlet si informace o ní. Je nutné udržet

komunikaci na vyvážené úrovni vlastního sdělování, pozorně naslouchat druhým. Informace o chodu mateřské školy a fungování mateřské školy, plánech školy a potřebné úkoly by se měly dostávat všem učitelkám ve stejnou dobu a ve stejném obsahu a míře. Je nutné se vyvarovat ústnímu předávání postupně „shora dolů“ (Průcha a Kořátková, 2013).

Důležitým znakem týmu je i vzájemná komunikace mezi jednotlivými členy. Jedná se o komunikaci se vzájemným pochopením, porozuměním a respektem. Komunikace by měla být založena na důvěře a toleranci. Dále jsou důležité formy komunikace. Nedílnou součástí je respektování členů a respektovat členy i při vzájemné komunikaci. I ve vzájemné komunikaci je nutné najít kompromis. Je potřeba si stanovit nějaké pravidla společné komunikace. DeVito (2001) uvádí, že komunikace je nevratná. Jakmile člověk něco vysloví nebo odešle elektronickou poštou, nelze to vrátit zpět. Může se jen pokusit zeslabit účinky svého jednání a sdělení.

Učitelská kolegialita může být vnímaná na základě frekvence komunikace. Je dalším významným ukazatelem vzájemné podpory a pomoci je silným ukazatelem úspěchu naplnění možných změn. Z tohoto důvodu je potřeba posilovat učitelskou spolupráci a kolegialitu Fullan (2001).

Komunikace tvoří podstatnou část našeho života. Narušovat ji může několik činitelů i faktorů. Na základě komunikace může selhat veškeré kolegiální působení i týmová práce. Nedostatečná komunikace může narušit celkovou stabilitu učitelského sboru. Na interpersonální komunikaci je nutné pracovat a rozvíjet ji. Je však nutná spolupráce všech zainteresovaných. Jedním z činitelů a strůjců klimatu učitelského sboru je i ředitel mateřské školy. Ten se výraznou mírou podílí na klimatu učitelského sboru a fungování mateřské školy.

Nedílnou podstatnou součástí je vystupování ředitele mateřské školy. Ten by měl být vorem po stránce morální i pracovní. Tato problematika se týká **asertivity**. Asertivita a asertivní komunikace představuje takový způsob chování a komunikace, která se projevuje tak, že si dokážeme prosadit vlastní požadavky, názory a potřeby, nároky. Vše probíhá za přiměřených prostředků. Podstatné je, že vše probíhá bez zbytečného ubližování druhým. Zachováváme si úctu i lidskou důstojnost vůči sobě samé (Vališová, 2002). Asertivita podle Grubera (2005) představuje soubory jednacích technik, ale i soubor pravidel. Jedná se o soubory jednacích technik, ale i pravidel. To vše vede ke zdravému a přeměřenému sebezprosazení v komunikaci s druhými lidmi. Vše probíhá bez ústupků a bez zbytečné ag-

rese vůči sobě samým. Přináší to pocit zodpovědnosti za své činy. Tento férový pocit vychází i od druhých.

Ředitel mateřské školy (i ředitelka mateřské školy) by měl vystupovat jako vůdčí osobnost, profesionál a manažer. Jeho způsoby chování a projevy by měly být založeny na vzájemném pochopení a úctě k druhým – k učitelům. Z tohoto důvodu by měl ředitel vystupovat a projevovat se asertivně. Ředitel hájí své zájmy a názory, avšak s ohledem na druhé lidi. Jedná se o respektování jejich názorů a potřeb. Jedná se o otázku ohleduplnosti vůči sobě samým. Jak uváděl autor Gruber (2005), jedná se sebezprosazení v komunikaci, a to bez agrese, bez zbytečných ústupků. Nutností je však převzít zodpovědnost za své činy.

Dalším způsobem komunikace je **organizovaná komunikace**. Porady mají podobu organizované komunikace a jsou její formou. Jedná se o interní záležitost každé mateřské školy a je jejím komunikačním prostředkem. Důvody porady mohou právě být, pokud chce ředitel upřesnit, zdokonalit a doplnit jeho původní rozhodnutí. Porada může být také svolaná na základě potřeby vyřešit nějaký problém. Navrhnout inovativní a nový způsob jeho řešení. Může se jednat i o problém, který potřebuje širší okruh znalostí a více úhlů pohledu na daný problém. Podporuje to spolupráci, vzájemnou zainteresovanost a participaci jednotlivých členů kolektivu (Střížová, 2001). Podnětným se také stává, že ředitelé mají problém předávat zpětnou vazbu učitelům. Tato zpětná vazba zahrnuje kvality jejich práce a také, že některé mateřské školy nevyužívají podstatu pedagogické rady jako poradního orgánu ředitele školy. Projednávají zde pouze organizační záležitosti a ne záležitosti pedagogické (ČŠI, 2014 in Průcha a kol., 2016).

Tato forma organizované komunikace je často opomíjena a nevyužita tak, jak by měla. Jak uvádí autoři, tak porada je jednou z forem organizované komunikace. Na svolání porady se podílí ředitel mateřské školy nebo zástupce ředitele. V některých případech i vedoucí učitelka. Porady v mateřské škole mají dvě podoby – pedagogická porada a provozní porada. Pedagogická porada zahrnuje učitelský sbor a provozní porada se týká provozních zaměstnanců. Právě porady by ředitelé mateřských škol mohli využívat jako jistý prostor pro komunikaci se svými zaměstnanci. Na základě toho mají ředitelé přehled o fungování mateřské školy, ale i učitelského sboru. Ředitelé by měli být ti, kteří ve svých zaměstnancích budí pocit jistoty a důvěry. To souvisí s efektivitou jejich řízení a vedení lidí. I to ovlivňuje vztahovou rovinu v mateřské škole.

3.3 Efektivní vedení mateřské školy jako významný činitel ovlivňující klima učitelského sboru

K tomu, aby bylo řízení školy efektivní, je potřeba **dodržet řadu důležitých aspektů** a jedním z nejdůležitějších je schopnost smysluplně zorganizovat chod celé mateřské školy. Jedná se i o výběr zaměstnanců a jejich vedení k samostatnosti a zodpovědnosti, ale i plánovat systematicky rozvoj pedagogů, ale i celé mateřské školy. Ředitel by tedy neměl být jen odborníkem na pedagogickou oblast týkající se řízení školy, ale také i ekonomem a právníkem. Nastínila se zde také otázka, že by měl ředitel disponovat manažerskými dovednostmi, a to v celé šíři a všemi funkcemi - plánování, organizování, vedení lidí, personalistika a kontrola (Průcha a kol., 2016).

Jedná se o to, že ředitel mateřské školy by měl mít přehled o tom, co dělá. Měl by disponovat dovednostmi, kterými prokáže způsobilost vykonávat tuto vedoucí funkci. Nejedná se jen o to, že by měl být schopný podílet se na fungování mateřské školy, ale zejména vést i učitelský sbor. To přináší mnoho obtíží a může to představovat i jisté limity pro práci ředitele. Vedení lidí je jedna z nejobtížnějších činností. Můžeme říci, že se jedná i v některých případech o „nevděčnou“ funkci a „mravenčí práci“. Zejména z toho důvodu, že se jedná převážně o feminizovanou profesi. Ředitel (ředitelka) mateřské školy tak musí vést homogenní kolektiv, což může přinášet řadu výhod i nevýhod.

Syslová a kol. (2016) uvádí, že vedení lidí je jednou z nejobtížnějších činností ředitele jakožto manažera, ředitel mateřské školy musí mít **rozvinutou škálu** odborných, organizačních a komunikačních **dovedností**, a to z toho důvodu, aby mohl usměrňovat, ale i stimulovat i motivovat své zaměstnance. Tato motivace by měla motivovat i ke změnám a zvyšování kvality práce. Ředitel mateřské školy by měl podporovat, ale i vytvářet v mateřské škole pozitivní klima a klima školy, která podněcuje týmovou práci. Autor Průcha a kol. (2016) také uvádí, že vedení lidí přineslo v posledních letech změny, a to zejména odklon v preferenci kontroly (70. léta) a naklonění se k preferenci vedení lidí (**leadership**). Došlo tak zejména z důvodu nového pohledu v rámci sociálního vývoje, který vede ke zpochybnění pozice síly, tzn. přijímání a pasivní podřizování se moci nadřízených (ředitelům a ředitelkám mateřských škol). Do centra pozornosti se dostává jistá potřeba seberealizace, ale také jistý důraz na samostatné rozhodování, sebehodnocení, autoregulační činnosti zaměstnanců. Jedná se především i o schopnost týmové práce.

Ředitel mateřské školy je jednou z vůdčích osobností, která by se měla podílet na fungování mateřské školy. Měl by vést svůj tým (učitelský sbor) ke společné vizi. Na tom všem se podílí spolupráce a spolužití jednotlivých členů učitelského sboru. Důležitou součástí je také motivace ze strany vedení mateřské školy. Zejména také poskytovat zpětnou vazbu, která vypovídá učitelům o kvalitě jejich práce. Je to zejména schopnost ocenit se navzájem, podpořit se a povzbudit se při vzájemné práci. Z tohoto důvodu je motivace vnímána jako soubor faktorů, které nám napomáhají usměrnit naše chování a jednání tak, abychom dosáhli vytyčeného cíle. Jedná se o formu povzbuzení vykonávat určitou činnost nebo práci.

Dle mého názoru také odchody učitelů z profese zapříčiní i nedostatečná **motivace** učitelů i ze strany vedení mateřské školy, a to ředitel nebo ředitelka mateřské školy. Tuto skutečnost zmiňovaly i učitelky v rámci výzkumného šetření. Osobně považuji motivaci za důležitou. I motivace učitelů ovlivňuje klima učitelského sboru. Motivaci učitelů (nejen začínajících) může ovlivnit i MŠMT a jeho podmínky a normy, které musí učitelé mateřských škol plnit. Je potřeba odlišit motivaci od stimulace. Autorka Šlapalová (2013) uvádí, že **stimulace** je jednodušší než motivace. Je snadnější zvolit stimul a uplatnit ho. Stimulem je myšlena např. finanční odměna. Doba trvání těchto stimulů bývá ovšem omezená a má kratší dobu trvanlivosti a působnosti. Aby byl stimul účinnější dlouhodobě, je nutné ho aplikovat pravidelně s obměnami. Oproti tomu motivace je náročnější, ale účinnější a má dlouhodobější charakter. Důležitá je výkonová motivace. Bedrnová a Nový (2007) uvádí, že **výkonová motivace** je snaha a úsilí jedince zlepšit se v činnostech. Jedná se o činnosti, ve kterých může jedinec prokázat měřítko kvality a dosáhnout úspěchu či neúspěchu. Oproti tomu Adair (2004) nastiňuje **pracovní motivaci**. Můžeme říci, že se jedná o specifický druh výkonové motivace a vztahuje se k pracovním činnostem. Jedná se o motivaci k pracovnímu výkonu. Vyjadřuje celkový přístup jedince k práci, jeho pracovní ochotu. Důležitá je také **vnější motivace**. Jedná se o motivaci, kdy pracovníky pohání podněty zvenčí. Pokud se ztratí podnět, ztratí se i motivace. Motivace nepůsobí trvale, je nutné ji neustále podporovat dodáváním podnětů. Mezi podněty můžeme ředit peníze, postavení a titul, ale i privilegia, jistotu a pracovní podmínky (Daigeler, 2008).

Motivace má nezastupitelnou roli v životě každého z nás. Pokud jedinec není motivován, snižuje se i kvalita jeho práce. Zejména se to odrazí na jeho postavení vůči dané profesi. Může ho to přivést až k pochybám o sobě samém. Ředitel mateřské školy jako odborník by si měl být této problematiky vědom. Pokud dostatečně nemotivuje svůj učitelský sbor, od-

razí se to na projevu chování jednotlivých členů. Tyto projevy se pak odrazí i na vztahových vazbách mezi jednotlivými členy. I z tohoto důvodu je nutné provádět zpětnou vazbu. Zpětná vazba by měla probíhat oboustranně (interakce ředitele mateřské školy a učitelů mateřské školy). Jak uvádí Mertin a Gillernová (2010), tak **zpětná vazba** představuje sociálně psychologickou dovednost. Jedná se o jednu ze základních profesních kompetencí učitele. Poskytování zpětné vazby v profesních sociálních vztazích je přínosné. Jedná se o jednoho z činitelů, kteří se podílejí na kvalitních dlouhodobých vztazích.

Ředitel mateřské školy by se měl při předávání zpětné vazby vyvarovat nevhodným projevům chování. Je nutné, aby působil jako odborník. Roli zde hrají i sympatie a antipatie vůči svým zaměstnancům a podřízeným. Bohužel se v praxi setkáváme i s touto problematikou. Ředitel by se měl vyvarovat nevhodným projevům, které narušují vzájemnou komunikaci, ale vztahové vazby a spolupráci.

Mezi nevhodné projevy řadíme **autoritativní styl ředitele**, ten se projevuje veškerým rozhodováním ředitele. Mnohdy vykonává činnosti i sám. Autoritativní styl stojí zejména na příkazech ředitele. Učitelky se musí těmito příkazy řídit a plnit je. Tento styl vedení může být i důsledkem vedoucí funkce ředitele mateřské školy. Dle Trojanové (2014) autoritářský styl může vyjít ze stylu autoritativního. Jedná se o takové situace, kdy chování vedoucího pracovníka může hraničit se šikanou podřízených. Jedná se o takové situace, kdy chování vedoucího pracovníka může hraničit se šikanou podřízených. Podle Cejthamra a Dědiny (2010) přirozeně neexistuje žádný nejvhodnější styl vedení. Neexistuje žádný styl vedení, který by zachoval morálku na pracovišti a zároveň vedl k precizním pracovním výkonům.

Ředitel by si měl najít takový styl, který mu vyhovuje, avšak s ohledem na jeho zaměstnance. V rámci své vedoucí funkce by si měl být vědom, že autoritativními projevy chování nedocílí u svých podřízených kvalitních výkonů. Tento projev chování vůči podřízeným bude mít opačný účinek. Některé projevy chování mohou hraničit až s psychickým šikanováním a nátlaku ze strany ředitele vůči učitelům (v některých případech pouze k jednotlivci). To se odrazilo i v rámci výzkumného šetření diplomové práce.

Mezi tyto další nevhodné projevy řadíme **bossing**. Je to označení pro nátlak nebo pronásledování ze strany vedoucího (v našem případě ředitele mateřské školy). Toto šikanování probíhá systematicky ze strany vedoucí osoby. Toto chování dokáže podřízenému ztrpčit práci, odrazit se na jeho práci a změnit mu vnímání pracovního prostředí. Jedinci ve vedoucí pozici mají velké možnosti a pravomoce. Svým chováním mohou zaměstnancům zneprí-

jemnit počínání. To se shoduje s názorem Nováka (2010). Ten označuje bossingem nátlak nebo pronásledování ze strany vedoucího (v našem případě ředitele mateřské školy). Toto šikanování probíhá systematicky ze strany vedoucí osoby. Toto chování dokáže podřízenému ztrpčit práci, odrazit se na jeho práci a změni mu vnímání pracovního prostředí. Jedinci ve vedoucí pozici mají velké možnosti a pravomoce. Svým chováním mohou zaměstnancům znepríjemnit počínání.

V případě bossingu můžeme říci, že se jedná o ředitelovy projevy zahrnující antipatie vůči zaměstnanci. V některých případech to přeroste až v systematické šikanování podřízeného. Mnohdy tyto projevy vůči jeho osobě nesouvisí ani s jeho prací a ani s počínáním v mateřské škole. Může se to však odrazit na kvalitě práce učitele. Roli zde mohou hrát osobnostní rozdíly jak ze strany ředitele, tak i učitele. Je potřeba zachovat profesionalitu. Ředitel mateřské školy by měl zachovat jistou objektivitu a pohlížet na učitele co se týká stránky jeho způsobilosti a profesních kompetencí vykonávat danou profesi. Nelze však zmiňovat pouze nevhodné projevy ředitele.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na klima učitelských sborů v mateřských školách. Snahou bylo uchopit podstatu a fungování tohoto společenství. Zaměřili jsme se také na jistá specifika a činitele typické pro tuto sociální skupinu.

První kapitola se zaměřuje na terminologické objasnění pojmu – klima učitelského sboru. Snahou bylo vyjádřit podstatu a fungování učitelského sboru. Zahrnuty jsou zde také faktory, které mohou ovlivnit jeho stabilitu. Na základě výroků některých autorů se také otevřela myšlenka zkvalitnění učitelských sborů. Kapitola se dělí na dvě části. První část se zaměřovala na objasnění pojmu *klima učitelského sboru* dle různých autorů. Objasnili jsme, co představuje tato problematika. Součástí této části jsme se také snažili přiblížit, co představuje učitelský sbor a jaká je jeho podstata. Můžeme říci, že významnou mírou se na klimatu učitelského sboru podílí ředitelé mateřské školy. Vypovídá o tom i zmíněná hierarchie z hlediska pozic jednotlivých pracovníků. Druhá část se zaměřuje na faktory, které ovlivňují stabilitu učitelského sboru. Tuto problematiku rozebírají Rozkocová a Urbánek (2017) ve své studii. Jedná se zejména o otázku fluktuace učitelů. Autoři vnímají fluktuaci učitelů jako jeden z faktorů podporující nestabilitu učitelského sboru. Mimo jiné se zde otvírá otázka strategie odměňování učitelů.

Druhá kapitola zahrnuje specifika a činitele ovlivňující klima učitelského sboru. První část vypovídá o demografických odlišnostech u učitelů mateřských škol. Zejména se jedná o problematiku vysokého věkového průměru v učitelských sborech a začleňování začínajících učitelů do pracovního procesu. Významným specifikem pro tuto profesi je genderová nevyváženost. Jedná se převážně o feminizovanou profesi. V druhé části je nastíněna problematika osobnostních rozdílů učitelů mateřských škol a jejich přístupy v učitelské profesi. Odkrýváme, jak mohou naše osobnostní vlastnosti ovlivnit učitelský sbor, ale také spolupráci a vztahové vazby mezi učiteli a vedením. Odráží se zde vnímání nás samotných, ale i našeho okolí. Třetí část nám objasňuje různorodou profesní kvalifikaci učitelů mateřských škol. Jedná se zejména o různorodý pohled autorů na danou problematiku. Dochází tu ke komparaci středoškolského a vysokoškolského vzdělání dle různých autorů. Autoři zde předkládají potřebu vysokoškolského vzdělání v rámci profese učitelky mateřské školy. Čtvrtá část se zaměřuje na mateřskou školu jako síť vztahů. Vztahové vazby vznikají mezi všemi členy učitelského sboru. Odkryta je podstata spolupráce a týmové práce. Vý-

znamným se stává komunikace mezi učitelským sborem a vedením, síla motivace a zpětné vazby. Nedílnou součástí jsou také nevhodné projevy a přístupy ředitele mateřské školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci své diplomové práce se zabývám tématem, které se týká problematiky klimatu učitelských sborů v mateřských školách. Sama jsem učitelkou mateřské školy, tak je mi tato téma blízká. Je to problematika, která se týká všech učitelů mateřských škol a jejich učitelských sborů. Cílem výzkumné části je tady zjistit, jak tuto problematiku vnímají a jaké zkušenosti z praxe mají právě ti, kterých se to týká - učitelé mateřských škol. V rámci této kapitoly bude představena metodologie výzkumu zahrnující získávání, zpracování a vyhodnocování dat získaných polostrukturovaným interview s učitelkami mateřských škol. Naší snahou bylo zaměřit se na různé oblasti, které jsou součástí učitelského sboru. Tyto oblasti určitou mírou ovlivňují a i formují učitelský sbor a jeho klima.

5.1 Výzkumná strategie

Pro výzkumné šetření jsme zvolila **kvalitativně orientovaný výzkum**. Snahou bylo co nejhluběji nahlédnout do dané problematiky a získat tak co nejobsáhlejší data k analýze. Tento typ výzkumu je vhodný jak k pochopení a proniknutí do interakcí jedince s okolím, prostředím i jinými jedinci, tak i k popisu jejich jednání a chování, k popsání jejich postojů, přístupů a vnímání dané problematiky. Kvalitativně orientovaný výzkum nám pomůže lépe pochopit a uchopit danou problematiku a najít možné souvislosti s daným tématem. Záměrem bylo zjistit vnímání učitelského sboru každou učitelkou mateřské školy oslovenou v rámci výzkumného šetření a zjistit, co vše se může odrazit na klimatu učitelského sboru. Tuto skutečnost potvrzují i autoři Švaříček a Šed'ová (2010), a to, že kvalitativní výzkum nám umožní široce obsáhlý a definovaný jev prozkoumat, získat a přinést o něm maximální množství informace. Z tohoto důvodu byl zvolen tento typ výzkumného šetření.

5.2 Technika sběru dat

Jako metodu při sběru dat jsme si zvolili **polostrukturované interview**. Autoři Švaříček a Šed'ová (2014) tvrdí, že by si badatel při vytváření a přípravě rozhovoru měl vytvořit **schéma základních témat**. Ty vycházejí z hlavní výzkumné otázky. Badatel si ke každému tématu napíše několik otázek, jak by mohl danou skutečnost zjistit a jak by se na ni mohl ptát. Tato témata pro interview mohou pocházet z více zdrojů (různých druhů), zejména však z odborné literatury, pozorování anebo analýzy dokumentů.

Danou metodu jsem zvolila z toho důvodu, že jsem chtěla odhalit zkušenosti a vnímání této problematiky oslovenými učitelkami mateřských škol (participanty výzkumného šetření). Stanovila jsem si okruhy témat a k nim otázky. Dané okruhy témat a jejich otázky tvořily opěrnou kostru polostrukturovaného interview. Pomocí okruhů otázek jsem chtěla získat cenná data pro výzkumné šetření a splnit tak cíle výzkumu a zodpovědět výzkumné otázky. Naše témata zahrnovala komunikaci s vedením mateřské školy a komunikaci mezi učitelkami. Nedílnou součástí byla také spolupráce, vztahové vazby a vnímání jeden druhého v učitelském sboru. Zajímala nás také problematika zahrnující řešení možných návrhů změn a inovací. Tyto návrhy se týkaly oslovení vedení mateřské školy (ředitele nebo ředitelka MŠ) a jejich možné reakce. Naší snahou bylo obsáhnout tuto problematiku co nejobsáhleji.

5.3 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu:

Hlavní cíl výzkumného šetření je popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol.

Díličí výzkumné cíle:

1. Zjistit věkové rozložení v učitelských sborech vybraných mateřských škol.
2. Odkrýt, jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru začínající učitelka.
3. Odkrýt, jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru učitelka předdůchodového věku.
4. Popsat, jakým způsobem komunikují mezi sebou učitelé v mateřských školách.
5. Popsat, jakým způsobem komunikuje ředitel/ka mateřské školy s učitelským sborem.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké je klima vybraných učitelských sborů mateřských škol?

Díličí výzkumné otázky:

1. VO: Jaké je věkové rozložení v učitelských sborech vybraných mateřských škol?
2. VO: Jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru začínající učitelka?

3. VO: Jakým způsobem je začleňována do učitelského učitelka před-důchodového věku?
4. VO: Jakým způsobem komunikují mezi sebou učitelé v mateřských školách?
5. VO: Jakým způsobem komunikuje ředitel/ka mateřské školy s učitelským sborem?

5.4 Vstup do terénu, výběr výzkumného vzorku a průběh výzkumného šetření

Výběr vzorku byl zcela **záměrný**. Výzkumný vzorek tvořilo **10 učitelek mateřských škol**, které musely **splnit kritéria**:

- profese: učitelka mateřské školy,
- práce na pozici učitelky v mateřské škole nebo vedoucí učitelky v mateřské škole,
- minimálně roční zkušenost a působnost v mateřské škole (státní nebo soukromé),
- učitelka mateřské školy ve Zlínském kraji.

Všechny tyto požadavky byly nutné a pro výzkumné šetření nezbytné. Výsledný výzkumný vzorek tvořilo **10 učitelek mateřských škol ze Zlínského kraje**. Jedná se o učitelky, které pracují v běžné mateřské škole (státní i soukromé). Na tyto mateřské školy se vztahuje Školský zákon a jsou uvedeny v rejstříku škol a školských zařízení. Před výběrem těchto deseti učitelek jsem zvažovala, jak budu výzkumný vzorek vybírat, a proto jsem si stanovila vybraná kritéria. Snahou bylo získat co nejobsáhlejší data. Při prvotním vstupu do terénu jsem si vytipovala učitelky mateřských škol. Objevily se mezi nimi začínající učitelky a učitelky před-důchodového věku. Je zde možná provázanost na již realizovaný výzkum týkající se odchodu začínajících učitelů ze zaměstnání v oboru školství. Jedná se o výzkumné šetření s názvem *Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumní přístupy* od autorů Rozkovcová a Urbánek (2017). V rámci našeho výzkumného šetření může dojít k částečné komparaci studie a výzkumného šetření diplomové práce (hledat možnou podobnost).

Výzkumné šetření, a to včetně stanovení kritérií a oslovení učitelek, probíhalo **od měsíce ledna až do měsíce února 2018**. Během těchto měsíců jsem kontaktovala učitelky, které se zúčastnily mého výzkumného šetření. Interview probíhaly po společné domluvě. Učitelky měla možnost výběru místa i času, kdy jsme se společně sešli. V rámci interview jsem se snažila získat od jednotlivých učitelek jejich životní zkušenosti, názory, postoje a vnímání této problematiky. Z tohoto důvodu byla potřeba navodit před interview vlídnou at-

mosféru mezi výzkumníkem a participantem (mezi výzkumníkem a učitelkou) – tzv. **raport**. Snahou bylo, aby nebyli ovlivněni okolními vlivy. Všem učitelkám bylo řečeno, proč se výzkumné šetření uskutečňuje a za jakým účelem - bude sloužit pouze pro praktickou část mé diplomové práce. Učitelky byly obeznámeny s časovou dotací. Participantům (učitelkám MŠ) bylo také řečeno, že nemusí odpovídat na otázku, která je jim nepříjemná nebo kontraproduktivní.

Snahou bylo osvětlit, jak mohou vypadat učitelké sbory v mateřských školách odlišným pohledem, než je ten můj. Chtěli jsme zjistit, jaké zkušenosti mají i jiné učitelky ve Zlínském kraji a hledat možné souvislosti, příčiny, důsledky a následky. Výzkumné šetření by nám mohlo pomoci pochopit pointu toho, co se v učitelských sborech mateřské školy odehrává a proč tomu tak je. Všechny interview s učitelkami byly proto **nahrávány na záznamové zařízení**. Snahou bylo zachovat autenticitu výpovědi učitelek a jejich postřehy, náměty a zkušenosti. Bylo jim také řečeno, že interview je anonymní, jak dlouho bude interview probíhat (**doba interview přibližně 30-45 minut**) a že **po transkripci bude interview a nahrávka anonymizována** (ukázka transkripce interview v příloze P II). Všichni participanté dostali **podepsat informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření**, který je uveden v příloze (P I). Byla jsem velmi mile překvapená ochotou oslovených participantů a jejich otevřeností při interview. Díky tomu se podařilo získat cenná data pro mé výzkumné šetření.

5.5 Charakteristika participantů (učitelky mateřských škol)

Učitelka Lenka₁

Lenka má 25 let a je učitelka mateřské školy ve Zlínském kraji. Studovala na vysoké škole ve Zlíně na Univerzitě Tomáše Bati. Jednalo se o bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy. Před studiem na vysoké škole studovala víceleté gymnázium (neměla žádnou praxi v mateřské škole). Rok po ukončení studia pracovala jako asistentka pedagoga u chlapce v sedmé třídě. Toto povolání ji nenaplňovalo a vzala ho jen z nouze, chtěla raději pracovat u mladších dětí (dětí předškolního věku). Brala to pouze jako rok praxe k dobru. V mateřské škole pracuje nyní tři roky a začínala zde jako začínající učitelka. Lenka pochází z velmi rozšířené rodiny, kde mají mnoho dětí, se kterými často pomáhala a hlídala je. V aktuální mateřské škole se cítí dobře, jelikož zde mají dobrý kolektiv. Učitelky jsou zhruba všechny stejně staré. Jediné úskalí a problém, který vnímá je končící pracovní

smlouva a strach o pracovní místo. Ráda by se osamostatnila a našla si stálé pracovní místo, které si myslela, že by mohlo být v aktuální mateřské škole. Bohužel je toho názoru, že nebude oceněna její snaha a píle, kterou podávala během tří let v dané mateřské škole. Také si myslí, že nikdo neocení její kvalifikaci. Ráda by zůstala v dané mateřské škole a v původní sestavě učitelek, která zde nyní je. Je toho názoru, že by se nemělo ničit něco, co dobře funguje a s čím jsou spokojeni i rodiče, ale především děti.

Učitelka Marie

Marie má 23 let a je učitelkou mateřské školy ve Zlínském kraji. Studovala střední školu s maturitou. Jednalo se o obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. V rámci brigádní činnosti během střední školy se zúčastnila několika workshopů určených pro děti a volnočasových aktivit, na kterých se podílela. Už v této době zjistila, že ji tato práce baví a že si zvolila správný směr v rámci svého studia. V aktuální mateřské škole pracuje čtyři roky a začínala zde jako začínající učitelka. Předtím pracovala jako pečovatelka v oddělení pro děti ve věku od 1 do 3 let, což jsou vlastně „jesličky“. Z pozice pečovatelky odešla z důvodu, že zde byla jako záskok za dlouhodobě nemocnou paní. V současnosti vede ještě i pohybový kroužek, který je zaměřen pro předškolní děti a děti mladšího školního věku. V aktuální mateřské škole se cítí dobře, vychází s kolegyněmi i vedoucí učitelkou. S kolegyněmi si rozumí jak názorově, tak i stylem přístupu k dětem. Ke všem zaměstnancům mateřské školy si našla cestu a nebojí se říct, že jsou s kolegyněmi přátelé. Jediné úskalí v rámci této mateřské školy vnímá ze strany vedení, které nemá přehled o tom, kdo v mateřské škole pracuje - jak se kdo snaží, kolik vynaloží úsilí. Vnímá i jisté bariéry v komunikaci ředitelky mateřské školy a učitelek. Jejím přáním je, aby vedení se více zajímalo o práci učitelek a věnovalo jim více času. Sama se teď potýká se situací, že jí končí pracovní smlouva. Vedení mateřské školy ji smlouvu přislíbilo a tuto skutečnost během nece lého roku přehodnotilo.

Učitelka Markéta

Učitelka Markéta je před-důchodového věku. Vystudovala Střední pedagogickou školu. V mateřské škole pracuje čtyřicet let. V aktuální mateřské škole pracuje již sedm let. Před touto mateřskou školou pracovala třicet dva let v jiné mateřské škole ve Zlínském kraji a předtím rok v jiné mateřské škole. Do nynější mateřské školy se velmi těšila, protože se jednalo o úplně nové zařízení, kde si učitelky mohly vytvářet mnohé podle sebe. Byl zde taky mladý kolektiv učitelek po škole (absolventky - začínající učitelky), který ji obohatil

o nové zkušenosti a dodal jí novou energii a pohled na práci. V kolektivu se i přes větší věkový rozdíl cítí dobře, vnímá je jako pozitivní závan mládí, což jí dodává sílu a energii do další práce. Postupně k sobě všechny našly cestu a i začínající učitelky získaly zkušenosti. V mateřské škole panuje poklidná atmosféra, všichni si zde rozumí a pomáhají si. Je ráda, že pracuje na tomto pracovišti a s mladými učitelkami, které jí inspirují a také jí ukazují nový náhled na věci. Získává nové poznatky a zkušenosti. Byla by ráda, kdyby v mateřské škole zůstala stejná sestava učitelek, protože si všichni rozumí. Je to skoro jako rodina.

Učitelka Petra

Petra má 24 let a vystudovala Univerzitu Palackého v Olomouci. Studovala bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy. Před vysokou školou studovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Vzor viděla ve své babičce, která byla učitelkou mateřské školy. Toto povolání ji tak zaujalo, že se sama chtěla stát učitelkou mateřské školy. Jako učitelka pracuje tři roky. V aktuální mateřské škole je viditelný vysoký věkový rozdíl mezi učitelkami. Ostatní učitelky jsou v před-důchodovém věku. Tuto skutečnost Petra pocítuje i v námětech a nápadech, které by chtěla realizovat, ale její kolegyně nechtějí a nejsou ochotné realizovat nové věci, mají raději zasetý svůj režim a klid. Petra by je mnohdy přirovnala k vyhořelým učitelkám, které „odstříhují metr do důchodu“. Když nastoupila do zaměstnání, učitelky ji uvedly dobře, avšak musela se naučit, jak s kým komunikovat, aby nebyla za tu „drzou“ (najít si ke každému individuální cestu a přístup). Během své praxe se setkala s tím, že jí bylo ze strany některých starších kolegyň předhazováno, že ještě není matka a tím, že nemá moc zkušenosti s dětmi. Tuto skutečnost vnímá Petra jako absurdní. Jako úskalí v tomto povolání vidí to, že často vážne komunikace ze strany vedení vůči učitelkám, ale i mnohdy mezi učitelkami navzájem. Ona sama má s kolegyní výborné vztahy - řeší spolu vše, co je potřeba, aby každá z nich věděla, co se ve třídě děje. Tvrdí, že vše je v podstatě o vzájemném respektu a důvěře.

Učitelka Iva

Iva má 23 let a pracuje jako učitelka mateřské školy na vesnici ve Zlínském kraji. Vystudovala Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně. Studovala bakalářský studijní obor. V nynější mateřské škole pracuje zhruba půl roku. Jedná se o státní mateřskou školu. Předtím pracovala jako učitelka mateřské školy v soukromé mateřské škole ve větším městě. K odchodu z prvního zaměstnání se rozhodla sama, jelikož jí dlouhodobě trápil přístup vedení mateř-

ské školy. Iva tvrdí, že to byl spíše nepřístup. Vedení se nezajímalo o dění v mateřské škole. Uznává, že se jí lépe pracuje ve státní mateřské škole. V soukromé mateřské škole se setkala s pomluvami i intrikami ze strany chůvy, jelikož zde měli i děti mladší tři let. Vedení mateřské školy po nich chtělo plnit náročné podmínky a vážla i komunikace ze strany vedení. Vedení se nezajímalo o to, co tam učitelky dělají, jak to dělají a proč to dělají. Neřešilo problémy a s ničím jim nepomáhali. Všechno nechávali na ní a její kolegyni. V nynější mateřské škole se cítí lépe, i když je na pracovišti nejmladší. Má zde dvě starší kolegyně zhruba přes 50 let. Jako výhodu vidí, že když je nějaký problém nebo situace, kterou je potřeba řešit, tak se všechny kolegyně domluví a stanoví kompromis.

Učitelka Michaela

Michaela má 31 let a pracuje jako učitelka v mateřské škole ve Zlínském kraji. Má vysokoškolské vzdělání. Studovala na Univerzitě Palackého v Olomouci. Před studiem na vysoké škole studovala na Obchodní Akademii v Kroměříži. Jejím snem bylo jít na Střední pedagogickou školu v Kroměříži, ale neuměla hrát na žádný hudební nástroj a měla obavy z talentových zkoušek, proto šla na OA. Stát se učitelkou mateřské školy chtěla už od mala. Nyní pracuje již 6 let jako učitelka mateřské školy. V nynější mateřské škole pracuje 4 roky. Předtím pracovala 2 roky v mateřské škole na okraji města, byla to spíše taková menší vesnice. Z tohoto zaměstnání odešla z toho důvodu, že jí ředitelka mateřské školy slibovala, že jí zvýší úvazek (pracovala na půl úvazku). Bohužel zůstalo jen u slibů. Michaela měla také problémy s kolegyní na třídě. Byla to učitelka před-důchodového věku. Tato kolegyně chodila do práce jen z povinnosti a odpočítávala v kalendáři dny do důchodu. Z tohoto důvodu si Michaela hledala novou práci. Nelíbil se jí přístup vedení, které jen slibovalo a u slibů zůstalo a také neshody s kolegyní na třídě, která ji mnohdy shazovala i před dětmi. V aktuální mateřské škole se cítí dobře, panuje zde pozitivní a příjemná atmosféra. Její kolegyně je dle ní nejúžasnější kolegyní (mezi Michaelou a kolegyní je také velký věkový rozdíl). Michaela a její kolegyně se stýkají i v soukromém životě, jsou z nich kamarádky. Michaela si myslí, že vše je o kompromisu, důvěře a komunikaci. Hlavní je se spolu domluvit a neponižovat druhé.

Učitelka Barbora

Barbora má 25 let a pracuje v soukromé mateřské škole ve Zlínském kraji. Má vystudovanou vysokou školu - bakalářský titul. Před vysokou školou chtěla studovat Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Před tímto zaměstnáním pracovala jako vedoucí dobrovolnické-

ho centra v Charitě Zlín, kde doučovala děti ze sociálně slabých rodin. V tu dobu se jí vrátil sen zase pracovat jako učitelka mateřské školy. Pracovala také jako instruktorka na táborech pro děti a chůva pro děti v rodinách. Nyní pracuje čtyři roky jako učitelka mateřské školy. Bylo to její první zaměstnání a nastoupila zde jako začínající učitelka. Při nástupu do zaměstnání měla obavy, že nezapadne do kolektivu a nebude umět komunikovat s rodiči. Jedná se o soukromou mateřskou školu, tak zde je i chůva a zdravotní sestra. O vedení Barbora nemluví v moc hezkém světle. Je to dle ní spíše nevedení. Hlavní slovo má ředitelka, která se o jejich odloučené pracoviště nezajímá. Zmiňuje i bariéry v komunikaci. Vedení se nezajímá o fungování mateřské školy a o to, co se tam děje. Ředitelku a celkově vedení mateřské školy vídá jen na besídkách a na akcích pro rodiče. Barbora se musí starat sama o chod mateřské školy. Troufá si říct, že se z ní stala vedoucí učitelka, aniž by ji někdo jmenoval do funkce. Je to taková holka pro všechno. Barbora by chtěla, aby se změnila a hlavně zlepšila komunikace ze strany vedení a hlavně, aby se vedení zajímalo o to, co se v mateřské škole děje. Nejde jen o to, aby mateřská škola fungovala „na oko“. Dle ní je potřeba, aby se ředitelka podílela na chodu mateřské školy a změnila přístup. Tuto situaci ji také znepríjemňují nepříjemné pomluvy ze strany vedení. Dle jejího názoru vše závisí na důvěře, porozumění, kompromisu, spolupráci a hlavně týmové práci učitelek, ale i vedení mateřské školy.

Učitelka Lenka₂

Lenka má 26 let a pracuje v mateřské škole ve Zlínském kraji. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské. Vystudovala bakalářský obor a nyní si zvyšuje kvalifikaci navazujícím magisterským studiem. Její první zaměstnání byl asistent pedagoga. Následně pracovala dva roky jako učitelka mateřské školy. Z této mateřské školy odešla z toho důvodu, že se zde necítila dobře. Práce v této mateřské škole byla pro ni náročná. Ředitelka mateřské školy kladla na ně nepřiměřené nároky. Tyto nároky se stupňovaly. Lenka také uvedla, že zde měla zkušenost i s psychickou šikanou ze strany ředitelky. Nyní pracuje 4 roky v jiné mateřské škole. Je zde věkově smíšený kolektiv, ale nepocituje to jako omezující nebo limitující. I její nejstarší kolegyně je plná elánu a nadšení. Celkově je v mateřské škole příjemná atmosféra a Lenka je zde velmi spokojená. Lenka by si přála, aby ředitelka s nimi více komunikovala a vyslechla si i jejich náměty a nápady, že ne všechny musí být zlé.

Učitelka Denisa

Denisa má 25 let a pracuje jako učitelka mateřské školy. Má vystudovanou vysokou školu. Její zaměření je speciální pedagog (studijní obor: Speciální pedagogiku předškolního věku). Studovala Univerzitu Palackého v Olomouci. Jednalo se o bakalářské studium. Poté si rozšířila kvalifikaci na navazujícím magisterském studiu a vystudovala studijní obor Řízení volnočasových aktivit, tedy volnočasovou pedagogiku. Před vysokou školou studovala Střední pedagogickou školu v Kroměříži. Nyní pracuje třetím rokem jako učitelka mateřské školy, ale vedení ji využívá i jako speciálního pedagoga. V první mateřské škole působila v logopedické třídě, kde neměla k sobě stabilní kolegyni. Musela spoléhat sama na sebe a na to, co udělá a jak si to udělá. Byla tehdy začínající učitelka. Denisa to vnímá jako skvělou zkušenost, ale bylo to pro ni tehdy moc náročné. Sama si dodělávala poslední rok navazujícího magisterského studia. Ředitelku znala již od dětství, jelikož sama do této mateřské školy chodila sama jako dítě. Během studia na vysoké škole ji ředitelka nabídla, aby se po studiu ozvala. Tak získala toto vysněné místo. Se všemi si rozuměla, měli mezi sebou přátelské vztahy. Po dvou letech musela odejít, protože se vracely jiné učitelky z mateřské dovolené. Na nynějším pracovišti je spokojená, ale raději vzpomíná na původní mateřskou školu. Líbilo se jí, že zde byla svým pánem. V této mateřské škole je spokojená, má s kolegyněmi dobré vztahy. S ředitelkou této mateřské školy komunikuje otevřeně a je to vztah založený na společné důvěře, což by přála i jiným učitelkám.

Učitelka Iveta

Iveta je učitelka před-důchodového věku a má vystudovanou vysokou školu. Nyní si zvyšuje kvalifikaci navazujícím magisterským studiem. Iveta má vystudovanou Střední pedagogickou školu v Kroměříži. V poslední mateřské škole pracovala 14 let. Před i po mateřské dovolené pracovala chvíli v detašovaném pracovišti mateřské školy. Ráda by si našla novou pracovní pozici a dělala práci, která ji baví a naplňuje. Ve svém předchozím zaměstnání se setkala i s tím, že ředitelka ventilovala své osobní zájmy a problémy a přenášela tak svou špatnou náladu na učitelky. Závíděla jim, když se jim něco podařilo a i to, když Iveta nastoupila na vysokou školu. Přirovnala by to až k zastrašování lidí a ukazování moc podřízeným. Z tohoto důvodu si i Iveta myslí, že ztratila zaměstnání. Byla pro ředitelku „nepohodlná“. Iveta by ráda našla pracovní místo, kde se bude cítit dobře a sama sebou. Místo, kde spolu učitelky i vedení vychází a kde není problém, že i učitelka v jejím věku má zájem si zvýšit kvalifikaci.

5.6 Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření

V rámci výzkumného šetření bylo osloveno 10 učitelek mateřských škol ze Zlínského kraje. Učitelké sbory těchto participantek jsou velmi individuální a specifické. Rozdílnosti můžeme spatřit především ve věkovém rozmezí jednotlivých učitelských sborů a v kvalifikaci učitelek mateřských škol (viz tab. č. 1 Charakteristika mateřských škol). Celkově bylo ve výzkumném šetření zahrnuto 7 mateřských škol ze Zlínského kraje. Daná charakteristika mateřských škol slouží jako doplněk charakteristiky participantek (viz 4.5 Charakteristika participantů). Z důvodu zachování anonymity zde nejsou uvedeny jména participantů (učitelek mateřských škol).

Tab. č. 1 Charakteristika mateřských škol

| MATEŘSKÁ ŠKOLA | POČET UČITELEK | CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY |
|----------------------------|----------------|---|
| Mateřská škola č. 1 | Dvě učitelky | <ul style="list-style-type: none"> - Soukromá mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitele mateřské školy a vedoucí učitelka mateřské školy (pro odloučené pracoviště); - Personální zajištění: čtyři učitelky, chůva, zdravotní sestra, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 2 vysokoškolsky vzdělané, 2 středoškolsky vzdělané; - Věkové rozmezí učitelek: 23-50+; - Dvě třídy – heterogenní. |
| Mateřská škola č. 2 | Tři učitelky | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy a vedoucí učitelka mateřské školy (pro dané odloučené pracoviště); - Personální zajištění: šest učitelek, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 4 vysokoškolsky vzdělané, 2 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 23-58 let; - Tři třídy – heterogenní. |
| Mateřská škola č. 3 | Jedna učitelka | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy; - Personální zajištění: 14 učitelek, provozní per- |

| | | |
|----------------------------|----------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> sonál; - Kvalifikace učitelek: 4 vysokoškolsky vzdělané, 10 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 20-60 let; - Sedm tříd – homogenní, 1 logopedická třída. |
| Mateřská škola č. 4 | Jedna učitelka | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy; - Personální zajištění: čtyři učitelky, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 1 vysokoškolsky vzdělaná, 3 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 30-56 let; - Dvě třídy – heterogenní. |
| Mateřská škola č. 5 | Jedna učitelka | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy; - Personální zajištění: šest učitelek, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 1 vysokoškolsky vzdělané, 5 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 25-50+ let; - Tři třídy – homogenní. |
| Mateřská škola č. 6 | Jedna učitelka | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské školy; - Personální zajištění: 8 učitelek, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 2 vysokoškolsky vzdělané, 6 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 20-50+ let - Čtyři třídy – heterogenní. |
| Mateřská škola č. 7 | Jedna učitelka | <ul style="list-style-type: none"> - Státní mateřská škola; - Zapsána v rejstříku škol a školských zařízení; - Vedení MŠ: ředitelka mateřské školy, zástupkyně ředitelky mateřské škol; - Personální zajištění: šest učitelek, provozní personál; - Kvalifikace učitelek: 1 vysokoškolsky vzdělaná, 5 středoškolské vzdělání; - Věkové rozmezí učitelek: 30-55 let - Tři třídy – heterogenní. |

6 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Veškeré interview s učitelkami mateřských škol byly přepsány do podoby **transkripce** (psaná podoba rozhovoru). Následně došlo k jejich dalšímu zpracování a práci se získanými daty. Získaná data byla analyzována pomocí **otevřené kódování** za využití kódování v ruce pomocí **metody** označené **papír a tužka**. Pomocí otevřeného kódování jsem do datového záznamu vpisovala názvy kódů. Došlo tak k rozebrání celkového textu na různé velké jednotky. Těmito kódy jsem vytvořila „nálepky nebo označení“, které nejvíce odpovídá a charakterizuje povahu mého datového fragmentu. Všechny transkripce jsem opakovaně několikrát pročetla a snažila jsem se kódy napasovat tak, aby byly co nejvíce charakteristické a výstižné pro daný datový fragment. Kódy se mohou opakovat nejen v jednom, ale i více interview. Abych se v interview orientovala a kódy dobře dohledala, tak jsem jednotlivé řádky analyzovaného textu očíslovala.

Po kódování bylo potřeba jednotlivé kódy kategorizovat (seskupit v celek, který je charakteristicky podobný nebo má jisté vnitřní souvislosti) a vytvořit subkategorie. Tyto kategorie a subkategorie vznikly na základě procházení interview a při jejich kódování. Každá kategorie zahrnuje své subkategorie. Bylo vytvořeno **6 kategorií** (viz tab. č. 2). Tyto kategorie byly vytvořeny na základě získaných dat.

Tab. č. 2 Kategorie výzkumného šetření

| KATEGORIE | |
|--|---|
| 1) O ředitelce máme svoji představu | a) Klima ovlivňuje ředitelka b) Ředitelka má poslední slovo c) Ředitelka to má v rukou |
| 2) Ředitelka žije mimo nás | a) Bez povzbuzení b) Musíme být samostatní c) Nezúčastněná komunikace |
| 3) Žijeme ve strachu | a) Pracovní smlouva b) Nepřiměřené jednání c) Vyhrocené situace |
| 4) (Ne)chceme „mladou krev“ | a) Nezkoušená učitelka=nezkoušené dítě b) Vzájemné porozumění |
| 5) Ty tady (ne)patříš | a) (Ne)rovnocenný partner |
| 6) Jsme každá jiná | a) Vše je to o lidech b) Zbytečné komunikační neshody c) Důvěra v komunikaci d) Jsme jeden tým |

Součástí vyhodnocení výzkumu budou uvedeny zjištění, které vyplývají z výzkumného šetření. Na základě těchto zjištění budou zodpovězeny výzkumné otázky a splněny stanovené výzkumné cíle. Snahou bylo také propojit výsledky výzkumného šetření (kategorie a subkategorie) s teorií a teoretickou částí diplomové práce.

6.1 O ředitelce máme svoji představu

V rámci této kategorie oslovené učitelky vyjadřovaly představu o tom, jaká by ředitelka mateřské školy měla být a jaké by měla mít přednosti. Každá z učitelek měla svoji představu, kterou během interview nadnesla. Byly zde nastíněny jisté bariéry, které představu o ředitelce limitují. Ředitelka mateřské školy je výrazným činitelem v očích učitelek ovlivňující klima.

V představách participantek (o ředitelce mateřské školy) se nejvíce odrazilo: a) klima ovlivňuje ředitelka, b) ředitelka má poslední slovo, c) ředitelka to má v rukou.

6.1.1 Klima ovlivňuje ředitelka

Ředitel (i ředitelka) školy je důležitou osobou v této oblasti. Je strůjcem klimatu, které ovlivňuje, vytváří, ale i spoluutváří. Vytváří pravidla, které jsou rozděleny do dílčích oblastí. Dané oblasti pak tvoří celkové klima školy. Jedná se i o oblast vztahů v rámci klimatu učitelského sboru (Jak vytvářet, 2017).

Ředitelé mateřských škol jsou jedni z činitelů, kteří ovlivňují nejen učitelský sbor, ale i jeho klima. Svým působením se spolupodílí na fungování mateřské školy. Z tohoto důvodu je nutné, aby se ředitelé zaměřili na svůj přístup vůči učitelskému sboru a jednotlivým učitelům mateřské školy. Nejedná se jen o otázku přístupu, ale i chování. To vše má vliv na vnímání vedení mateřské školy učitelským sborem.

„...že se jako fakt nezajímá, že nic neřeší nebo zase naopak třeba ten potom ten člověk v tom vedení je třeba arogantní, takový nepřístupný, neochotný.“ (Iva 149-150)

„...Někdo řeší, že má problémy s vedením, které je nepřístupné, nekomunikuje nebo se prostě povyšuje na podřízené. Je to fakt smutné. Nedokážu si to představit. Člověk se do práce musí těšit. Já se třeba strašně těším. Ale když vám někdo zneprjemňuje život, tak se vám nechce chodit ani do práce. To jste pak otrávení a nervózní ...“ (Denisa 82-87)

Participantky popisovaly, jaký vliv má ředitelka mateřské školy na klima. Popisují také, jaké jsou projevy, když ředitelka mateřské školy klima ovlivňuje. Jedná se zejména o osobnostní vlastnosti ředitele (ředitelky) mateřské školy. Na základě toho může dojít ke změně vnímání vedoucí pozice učitelským sborem mateřské školy. S tím se shodují i autoři Cejthamr a Dědina (2010). Dle autorů efektivní vedení ovlivňuje výkony jednotlivců. Toto ovlivnění jednotlivců se odráží na výkonu celé organizace.

„...nerad tam chodí člověk do té ředitelny, ale jako zas na druhou stranu ve všem vyjde vstříc a je ochotná, když třeba člověk potřebuje volno nebo nějaké pomůcky nebo nějaké nové hračky, tak vždycky se snaží ve všem vyjít vstříc...“ (Lenka₂ 64-66)

„...při hospitačních rozhovorech je jako zas upřímná, že to neuvádí jako chyby a výtky, ale spíše jako rady a zkušenosti do budoucna, čeho se třeba vyvarovat.“ (Lenka₂ 180-181)

Jak jsem již uváděla v teoretické části, tak by ředitel neměl být jen odborníkem na pedagogickou oblast týkající se řízení školy. Měl ředitel disponovat manažerskými dovednostmi, a to v celé šíři a všemi funkcemi. Jedná se jak o plánování, tak i organizování. Zejména však vedení lidí, personalistiku a kontrolu (Průcha a kol., 2016).

S tím se shodují výroky učitelky Lenky₂. Ředitelka mateřské školy by měla být schopná a disponovat manažerskými dovednostmi a obstarat pro danou mateřskou školu, co je potřebné. Zároveň by měla být schopná vést svůj učitelský sbor. Důležité je také motivovat a poskytovat zpětnou vazbu zahrnující kvalitu jejich práce. Zejména by měla být morálním vzorem pro učitelský sbor.

„Jak jsem říkala, je to o lidech a o tom, kdo jaký je. Je jasné, že všichni nemůžeme být stejní, ale můžeme se k sobě aspoň chovat slušně...“ (Denisa 108-109)

„...vyslechla každou učitelku a pak moudře rozhodla, empatická. Byla velmi aktivní, a sama se snažila dát učitelkám dobrý příklad po stránce pracovní a morální...“ (Iveta 92-93)

Učitelky nejvíce zmiňovaly, že klima může ovlivnit nepřístupnost ředitelky mateřské školy. Mezi dalšími vlivy uváděly učitelky také arogantnost a povyšování, neochotu. Mezi žádané vlastnosti upřímnost, vstřícnost a slušnost, což je v dané profesi podstatné. Hlavním důvodem je, že se jedná o profesi, kde jednotliví členové pracují v týmu a tvoří společenství.

Autoři Průcha a Kořátková (2013) řadí do pozitivní vztahové roviny porozumění, ochotu, morální kvalitu a spolupráci. Syslová a kol. (2016) také vnímá, že ředitel mateřské školy

by měl podporovat, ale i vytvářet v mateřské škole pozitivní klima a klima školy. Dle mého názoru by to mělo být jednou z priorit ředitelky mateřské školy. Spolupodílet by se však měli na tom všichni členové učitelského sboru.

6.1.2 Ředitelka má poslední slovo

Hodně učitelek se shodlo na tom, že vnímají ředitelku mateřské školy jako někoho, kdo si často hájí své zájmy. Tato skutečnost může vycházet z vedoucí pozice ředitelky. Pro učitelky je tato skutečnost demotivující. Mnohdy se stává, že postupy ředitele mateřské školy nechápou a nesouhlasí s nimi. Tato skutečnost může vycházet z vedoucí pozice ředitele mateřské školy. Může se však jednat i manažerskou dovednost a nezbytné kroky, které ředitelé musí podniknout. I autorka Syslová a kol. (2016) uvádí, že vedení lidí je jednou z nejobtížnějších činností ředitele.

„...Paní ředitelka se mi zdá, což by měla, že spíše zastupuje zájmy mateřské školy, že se snaží vždycky prosadit jen tu svou, ať se jedná, ať se jedná bohužel o cokoliv.“ (Lenka, 193-195)

„...naopak ta učitelka je téměř neschopná, jsou na ni jen stížnosti, věčně má papírování špatně nebo to za ni musí někdo dodělávat, ale paní ředitelka si ji raději nechá, protože má například nějaké vzdělání v oboru třeba se speciální pedagogikou, místo toho, aby si nechala jinou řádovou učitelku, která toto zaměření třeba nemá, ale naopak, co se týče papírování, práci s dětmi, nápady, ochotnost třeba přijít i dříve do školky, když je nějaká akce, vymýšlet nejrůznější prostě akce a tady toto všechno, tak o ni (důraz) paní ředitelka třeba zájem nemá, protože kdyby měla zaplnit jedno místo, tak tam dá radši paní učitelku se vzděláním...“ (Marie 196-205)

Kvalifikace učitelek mateřských škol je v současné době probíraným tématem. Nastihuje se zde několik úhlů pohledu, které směřují k potřebě vysokoškolského vzdělání. Můžeme říci, že je to na základě neustále vývoje a pokroků v rámci předškolního vzdělávání. Učitelka mateřské školy by měla být odborníkem ve své profesi. Tak by ji mělo vnímat i okolí a rodiče dětí. Jedná se třeba o problematiku hodnocení a reflektování postupů práce. Na základě toho ředitelé mateřské školy začínají uvažovat o kvalifikaci svých zaměstnanců. Začínají v tom spatřovat výhody a benefity.

Už i v rámci teoretické části autorka Wiegerová a kol. (2015) uvádí, že středoškolsky vzdělané učitelky používají spíše subjektivní a nepodložené hodnocení. Je založeno na intuitiv-

ním hodnocení jejich práce. Můžeme tedy říci, že i kvalifikace učitelek je podstatným zájmem ředitelky mateřské školy, a to i přesto, že v dané profesi zatím není stanovena podmínka vysokoškolského vzdělání. Začíná se vyzdvihovat potřeba vysokoškolského vzdělání u učitelek mateřských škol. Dle Heluse (2014) tento stupeň kvalifikace zabraňuje rutinnosti a neintuitivnosti učitelovy práce. Autorka Opravilová (2016), včetně autorů Syslová a Hornáčková (2014) a Helus (2014), uvádí, že příprava předškolních pedagogů v rámci terciální úrovně umožňuje učitelkám mateřských škol získat hlubší a profesionální dovednosti specifické odborné znalosti z různých okruhů oborů. Z tohoto důvodu vyplývá, proč ředitel nebo ředitelka mateřské školy spatřuje benefity v úrovni kvalifikace učitelky a zvažuje i tuto stránku.

Ředitelé mateřských škol by měli mít jasnou představu o tom, co od učitelského sboru chtějí a čekají. Mít jistou vizi a cíle. Jedná se o jistou představu, kam mateřskou školu chtějí směřovat. I toto je jeden z důvodů, proč ředitelé hájí své zájmy. Je to i otázkou jejich dovedností a způsobilostí pro danou vedoucí pozici. Z tohoto důvodu ředitelé často působí jako osoby hájící své zájmy.

„...Prostě hájí jen sebe a své zájmy a tak. Tak prostě, jak to chce jen ona no.“ (Michaela 102)

„...Ta si stále pořád za svým, hájila si své zájmy a své místo.“ (Iveta 107-108)

„Tak řídí nás takovým způsobem, že jako to musíme a tak to máme dělat a ne jinak a prostě takové příkazové nebo jak bych to řekla. Jako, že musíme to dělat podle nich, jak to ony chtějí. Prostě to, co řeknou, tak je správné a jediné, jako jediná nejlepší cesta nebo způsob prostě.“ (Michaela 87-90)

Ředitelé mnohdy přebírají veškerou zodpovědnost za fungování mateřské školy. Nedávají prostor učitelům spolupodílet se. Veškeré pokyny a požadavky jsou založeny na příkazech a rozkazech ředitele. Ředitel je pak ten, kdo má poslední a rozhodující slovo. Je však potřeba jistá dělba práce a přenesení určité míry zodpovědnosti i na učitele mateřských škol.

Autoritativní styl ředitele se projevuje veškerým rozhodováním ředitele. Mnohdy vykonává činnosti i sám. Autoritativní styl stojí zejména na příkazech ředitele (Trojanová, 2014). Podle Cejthamra a Dědiny (2010) přirozeně neexistuje žádný nejvhodnější styl vedení, který by zachoval morálku na pracovišti a zároveň vedl k precizním pracovním výkonům.

„...je strašná perfekcionistka, všechno, co nám zadá, tak si musí sama zkontrolovat a víceméně, to se dá pochopit, ale víceméně je to o tom, že všechno, co ona nám zadá, tak stejně udělá podle sebe, takže v tomto nás vždycky jak kdyby srazí...“ (Lenka₂ 59-62)

Jak uvádí Hartl a Hartlová (2015, s. 405), perfekcionismus je: *„sklon podávat bezchybný, dokonalý výkon, posuzovat se nadměrně.“* I z této citace je pochopitelné, že perfekcionismus ovlivňuje nejen jedince (ředitelky mateřské školy), kterého se to týká, ale i lidí kolem něj (učitelky mateřských škol). Výrok také navazuje na autoritativní styl ředitele, a to v tom ohledu, že ředitelka vykonává zadané úkoly raději sama. Tato skutečnost může učitelský sbor a samotné učitelky demotivovat. Je potřeba vybudovat vztahovou rovinu založenou na důvěře.

„...protože prostě víme, že si vždycky udělá podle sebe. Například třeba, když se objednával nový nábytek do třídy jedné, tak to dala za úkol učitelkám, co jsou vlastně v té třídě a ony vybraly krásný nábytek a naměřily všechno, rozepsaly, jo a přišla paní ředitelka, že toto se jí nelíbí a objednala si to po svém a vůbec se ten nábytek, co si objednala, se nelíbí, jakože ostatním učitelkám, ale jí se líbí, tak prostě přesto vlak nejede...“ (Lenka₂ 80-85)

Troufám si říci, že ředitelky se v očích učitelek projevují jako osoby, které hájí své zájmy, trvají si na svém. Jsou také neoblomné a vnímají většinou to, z čeho mají nějaké benefity a výhody. Mnohdy je to na úkor učitelek. Z toho vyplývá, že je ředitelka často vnímána jako osoba, která snižuje snahu učitelek. Může se jednat o cokoliv, což ovlivňuje pohled učitelek na ředitelku mateřské školy. To vše může ovlivnit i rozpoložení jedinců a jejich náladu.

„...je to vedení, které prostě prosazuje své zájmy, své ego a tak. Jako každý člověk jednou za čas nemá náladu, ale funguje to i tak, že prostě vedení přenáší své mindráky na učitelky...“ (Denisa 92-94)

Nálada je citový stav různého trvání. Souvisí s osobnostními rysy jedince, ale i jeho osobnostními stavy. Vzorec nálad zčásti závisí i na rysu úzkosti. Každý člověk má svůj zvláštní vzorec. Nálada ovlivňuje naše úsudky, informace, hodnocení druhých lidí, ale i naše události. To, jak se v určité chvíli učitelé cítí, závisí na řadě činitelů. Může se jednat např. o jejich vlastní temperament, vztahu s dotyčnými kolegy, na jejich soukromém životě a tak dále (Fontana, 2010).

Nálada ovlivňuje všechny z nás. Souvisí to nejen s osobnostními rysy, ale i s aktuálními stavy jedince. Tento stav může ovlivnit aktuální situace, zkušenost nebo rozpoložení v uči-

telském sboru. Roli může hrát aktuální situace v domácnosti nebo v zaměstnání. Nálada jednotlivce může ovlivnit i učitelský sbor. Nelze jednoznačně definovat jednoho činitele ovlivňující náladu.

6.1.3 Ředitelka to má v rukou

Líbila se mi myšlenka učitelky Marie, která měla myšlenku o ředitelce a jejím silném týmu. Jedná se o to, jak vidí učitelky i ředitelku jako profesionála a odborníka ve své pozici. Ředitelka by si měla budovat k sobě adekvátní tým. Tento tým ji následně reprezentuje a společně se podílí na prestiži dané mateřské školy. Díky tomu mají ředitelé i přehled o svých zaměstnancích.

„...Já bych řekla, že silný ředitel má pod sebou silný tým a ředitel, který není až tak profesionální, nemůže mít nikdy tak silný tým a profesionální, protože mu nevadí, kdo pod ním pracuje. Že se nezajímá vyloženě o to, kdo pod ním pracuje.“ (Marie 187-189)

Aby bylo řízení školy efektivní, je potřeba dodržet řadu důležitých aspektů (Průcha a kol., 2016). Jedná se třeba i o výběr zaměstnanců a jejich vedení k samostatnosti a zodpovědnosti. To vše zabezpečuje ředitel nebo ředitelka mateřské školy ze své vedoucí pozice. Pokud se jedná o odloučené pracoviště, zastupující funkci má i vedoucí učitelka dané mateřské školy.

„...Nějaký ředitel chce, aby to šlapalo, je profesionál a tak si buduje tým k sobě...“ (Denisa 192-193)

Jak uvádí autorka Syslová a kol. (2016), tak ředitel mateřské školy by měl podporovat, ale i vytvářet v mateřské škole pozitivní klima a klima školy, které podněcuje týmovou práci. Předpokladem, aby daný tým fungoval, je důležitá týmová práce a spolupráce. Spolupráce je potřebným jevem ve všech pracovních týmech, aby mohly fungovat. Plamínek (2009) vnímá, že spolupráce přináší benefity a zisk pro všechny zúčastněné strany.

I učitelka Denisa nastiňuje myšlenku jako učitelka Marie (187-189). Vnímá, že si ředitel/ka buduje k sobě tým. Z tohoto důvodu je nutné, aby ředitelé mateřských škol nezapomínali na své podřízené a byli jim oporou.

„...zajímat se o ty své zaměstnance, myslím si, že přece by ten vedoucí neměl být jen takový manažer učitel, který prostě tam jen řeší přípravu akcí a chod školy ...“ (Iva 275-277)

„...takže prostě měl by být fakt oporou pro ty své zaměstnance, prostě naslouchat jim a pomáhat, nezapomínat opravdu na ně, být ten leader a manažer...“ (Iva 281-282)

Učitelka Iva pohlíží na ředitelku mateřské školy nejen jako profesionála a někoho, kdo si je jistý ve své vedoucí pozici. Ředitelka by měla být oporou pro učitelky. Také autor Průcha a kol. (2016) uvádí, že vedení lidí přineslo v posledních letech změny, a to zejména odklon v preferenci kontroly (70. léta) a naklonění se k preferenci vedení lidí (leadership). Toto vedení lidí může někdy narazit na otázku sympatií a antipatií vůči dané učitelce.

„...Jak to bývá, že si prostě ne každý s každým sedne, jde o to být profesionál a ředitelka musí být profesionál a rozlišovat to, jaký je ten člověk povahově, že mi prostě nesedí, ale k dětem je třeba bezvadný a rodiče si ho chválí...“ (Denisa 113-115)

Učitelka Denisa uvádí, že profesionální stránka ředitelky spočívá v tom, že musí umět rozlišovat sympatie a antipatie vůči druhým osobám a tedy zejména učitelkám. Ředitelka by neměla vnímat jen to, jaké sympatie nebo antipatie vnímá vůči učitelce v rámci mateřské školy. Hartl a Hartlová (2015) uvádí, že antipatie představuje nelibost nebo nechut', která bývá často neuvědomovaná. Může se jednat nelibost nebo nechut' k určité osobě, avšak bez rozumového zdůvodnění. Často hraje roli afektivní postoj. Tento postoj může vyústit až k averzi vůči dané osobě.

Tato myšlenka je dle mne zajímavá, avšak je to mnohdy velmi obtížné v praxi realizovat. I ředitel/ka mateřské školy často dává na první dojem např. při výběrovém řízení. Už v rámci výběrového řízení učitelka nějak působí na okolí (zanechává dojmy). Jedná se o jisté stopy, které v nás jedinec zanechává. Je těžké zachovat objektivitu a nenechat se ovlivnit.

Ředitelé by měli být sečtělí. Nejedná se jen o otázku plánování, organizování a fungování mateřské školy. Ředitelé by měli mít jasnou představu o tom, kdo pro něj pracuje a co od něj může čekat. Představuje to jisté dispozice učitele mateřské školy, které může mateřské školy nabídnout. Ředitel by měl být ten manažer, který si dokáže tuto problematiku rozplánovat a rozvrhnout tak, aby to vyhovovalo jemu i mateřské škole.

„...tady ta nynější paní ředitelka je dobrý člověk, ona je úplně úžasná manažerka a strašně moc tu školku vypracovala, fakt jako maká a šlape ta školka tak, jak má. Celkově i vybavení úžasné a všecko...“ (Lenka₂ 55-57)

*„...všemu rozumí, ale je jako naprosto sečtělá ve všem, ví, co kde a jak, má přehled...“
(Lenka₂ 92-93)*

I autor Průcha a kol. (2016) zmiňoval, že ředitel musí disponovat manažerskými dovednostmi. Tyto dovednosti zahrnují plánování, organizování, vedení lidí, personalistika a kontrola. Z výroku učitelky a autora je jasné, že ředitel musí být odborníkem ve své profesi po všech stránkách.

„...Je to ta moje úžasná učitelka z dětství a je to nejlepší ředitelka a manažerka.“ (Denisa 70-72)

Učitelka Denisa zmínila i jiný pohled na ředitelku jako manažera mateřské školy. Vnímá ji jako osobu, která je schopná využít kvalifikace učitelek. Nástin této problematiky zmiňovali autoři výše. Zatím je pouze v řešení, jaká kvalifikace je ta nejvhodnější do mateřské školy.

„...chápu i ředitelku, která má mraky starostí dalších okolo, co musí řešit, proto by měla být ředitelka ten leader a manažer a vést si ten svůj tým, ty učitelky, prostě ten kolektiv a tu školku tak, aby to fungovalo“ (Denisa 174-177)

Ředitelka mateřské školy je v představách učitelek vnímána jako vedoucí osobnost. Jedná se o problematiku zahrnující schopnost vést učitelský sbor, být dobrým manažerem a leaderem. Prioritou ředitele by mělo být vybudovat si k sobě adekvátní tým učitelů, který povede ke společné vizi a naplnění společné představy. Ředitelé by měli být sečtělí a znalí, orientovat se ve vedoucí funkci.

6.2 Ředitelka žije mimo nás

Kategorie vypovídá o vnímání ředitelky mateřské školy pohledem oslovených učitelek mateřských škol. Učitelky zde zmiňují problematiku motivace a ohodnocení ze strany ředitelky mateřské školy. Byla zde nastíněna i otázka nedostatečné účasti ředitelky na fungování mateřské školy. To vše může ovlivnit nejen vztahové vazby, ale i na komunikaci ředitelky mateřské školy s učitelským sborem. Pokud je komunikace narušena, dochází ke komunikačním šumům a problémům. Dle učitelek se může jednat o neochotu, ale i strach a obavy učitelek vyjádřit se před vedením mateřské školy (ředitelkou mateřské školy).

Participantky v rámci kategorie zmiňovaly, že jsou: a) bez povzbuzení, b) musíme být samostatní, c) nezúčastněná komunikace.

6.2.1 Bez povzbuzení

Učitelkám mateřských škol chybí motivace a ohodnocení ze strany ředitele nebo ředitelky mateřské školy. I Syslová a kol. (2016) uvádí, že ředitelé mateřských škol musí mít obsáhlou škálu odborných, organizačních a komunikačních dovedností. Tuto škálu dovedností využívá na usměrňování, stimulování a motivaci svých zaměstnanců. Je potřeba takové motivace, která pracovníky pohání. Může se jednat i o podněty zvenčí. Pokud se ztratí podnět, ztratí se i motivace. Motivace nepůsobí trvale, je nutné ji neustále podporovat dodáváním podnětů. Mezi ně můžeme ředit peníze, postavení a titul, ale i privilegia, jistotu a pracovní podmínky (Daigeler, 2008).

„...Třeba zezáátku moje kolegyně hodně řešila peníze, protože když ji přijímali, tak jí slíbila paní ředitelka nějaké osobní ohodnocení a příplatky za vedení kroužků – to se neudálo...“ (Michaela 101-103)

V současných podmínkách není stanoveno, jakým způsobem by ředitelé mateřské školy měli podněcovat své zaměstnance. Může se jednat jak o slovní ohodnocení, pochvalu nebo finanční stránku (finanční odměny, příplatky, osobní ohodnocení). Je však nutné nezapomínat na tuto problematiku. Ne všechny mateřské školy mají benefity formou osobního ohodnocení. Tato skutečnost je v kompetenci ředitele mateřské školy.

„...určitě bych chtěla osobní ohodnocení, protože žádné nemáme, tudíž ta motivace zaměstnanců celé školky je naprosto nulová a žádná z těch třídní nechtějí dělat žádnou aktivitu navíc, protože nevidí tu zpětnou vazbu k tomu, že by je někdo třeba ocenil nějakou třeba velkou finanční byt' nebo jenom pochvalou, takže určitě tyto dvě věc bych změnila.“ (Petra 185-189)

Stimulace je jednodušší než motivace. Stimul může být právě finanční ohodnocení nebo odměna. Doba trvání a působnosti těchto stimulů je ovšem krátkodobá. Je nutné ho opakovat a obměnit (Šlapalová, 2013).

Ředitelé mateřských škol by měli vnímat sílu motivace a stimulů. Pokud učitelský sbor není motivován, nemůžeme čekat kvalitní výkon a přístup k dané profesi. Podstatná je také zpětná vazba, která vypovídá o kvalitě práce učitelů. Zahrnuje jak silné, tak i slabé stránky profesních kompetencí učitelů mateřské školy.

„...takže já jsem vlastně ani nevěděla zpětnou vazbu, jestli jako bylo něco správně nebo ne-e a pak až jsem odcházela z práce, tak jsem si ji zastavila a zeptala se, chybí i ta motivace...“ (Petra 196-198)

Zpětná vazba je jedna ze sociálně psychologických dovedností. Je také jedna ze základních profesních kompetencí učitele. Autoři tvrdí, že poskytování zpětné vazby v profesních sociálních vztazích je přínosné. Je to dovednost a jeden z činitelů, kteří se podílejí na kvalitních dlouhodobých vztazích (Mertin a Gillernová, 2010).

„...učitelky nejsou motivovány a to se může odrazit i na jejich práci. Pak si myslím, že by to měl být i zájem ze strany vedení, ukázat, že si prostě váží té práce učitelek...“ (Michaela 182-184)

Motivace představuje jistou pohnutku. Může vycházet jako vnitřní nebo vnější podnět z okolí a povzbuzuje nás k vykonávání činnosti nebo práce. Pokud se motivace vytrácí, vytrácí se kvalita práce, přístup a vnímání okolí. Ředitelé se tak mohou stát činiteli zapříčiňující odchody zaměstnanců. Je potřeba vnímat sílu motivace a její vliv na lidskou psychiku.

Jak zmiňuje Bedrnová a Nový (2007), tak výkonová motivace představuje snahu a úsilí jedince zlepšit se v činnostech. Z tohoto důvodu je důležitá výkonová motivace. Oproti tomu Adair (2004) nastiňuje pracovní motivaci. Můžeme říci, že se jedná o specifický druh výkonové motivace a vztahuje se k pracovním činnostem. Jedná se o motivaci k pracovnímu výkonu. Vyjadřuje celkový přístup jedince k práci, jeho pracovní ochotu.

„...Takže měla by se ředitelka zastat učitelek jako, když je potřeba a hlavně je podpořit nějak prostě, motivovat je. I k té práci...“ (Lenka₂ 271-271)

Pokud není člověk motivovaný, vytrácí se jeho zájem a snaha. To se pak odráží na efektivitě jeho práce. Stejně tak to vnímají i participantky. Ty by ocenily pozitivní motivaci ze strany ředitelky mateřské školy. Vnímají, že mnohdy je jejich práce brána jako samozřejmost. Odkrývá se zde i stránka zahrnující schopnost ocenit jeden druhého.

„...je s tím spousty práce jako by vymyslet, připravit, organizovat a ta akce se každoročně moc povede a rodiče to chválí, tak třeba říct na poradě, že "holky, udělaly jste to skvěle vymyšlené, děkuju, bylo to fajn, rodiče chválí, užili jsme si to", no a to chybí prostě. Ona to prostě bere automaticky jako jo, dobré, splněno, hotovo.“ (Lenka₂ 275-279)

Učitelky vnímají ředitele mateřské školy jako hlavního činitele, který by měl poskytovat motivaci svému učitelskému sboru. Otvírá se tu otázka schopnosti ocenit profesní kompetence učitelek a poskytnout jim adekvátní zpětnou vazbu týkající se kvality jejich práce. Ředitelé mateřské školy by měli zvážit možnosti, jakými mohou učitelky motivovat a stimulovat. Prioritou se stává, aby si byli vědomi, jakou sílu motivace má a co znamená pro daný učitelský sbor. Pokud si neuvědomí sílu motivace, může se stát, že se to odrazí na kvalitě práce učitelek a celkové efektivitě učitelského sboru.

6.2.2 Musíme být samostatní

Učitelky zmiňují problematiku týkající se účasti ředitelky na pracovišti (v mateřské škole). Jsou zde nastíněny limity týkající se možnosti domluvit si individuální schůzku s ředitelkou. Vnímají i jistou neochotu a nedostatek času ředitelky pro její zaměstnance. Učitelky by uvítaly častější pedagogické porady a společné setkávání s ředitelkou.

„...ta ředitelka na bývalém pracovišti pokud by u sebe neměla tady tu učitelku, tak absolutně nikdy nedokázala nikdy nic, ona nemá přehled, všechno za ni dělá, veškeré papíry ta druhá...“ (Lenka₂ 98-100)

Průcha a kol. (2016) uvádí, že řízení školy je efektivní, pokud je dodržena řada důležitých aspektů. Jedním z těchto aspektů je schopnost smysluplně zorganizovat chod celé mateřské školy. I z tohoto důvodu je důležité vedení ředitelkou mateřské školy.

Ředitelé mateřských škol by měli podporovat učitelský sbor v samostatnosti a schopnosti rozhodovat se. Nelze však veškerou zodpovědnost přenést na jednu vybranou učitelku. Toto přenesení funkcí a zodpovědnosti přebírá zástupce ředitele nebo vedoucí učitelka působící na daném odloučeném pracovišti. Ředitelé mateřských škol by měli být schopni zorganizovat si chod mateřské školy.

„...V současné době školka funguje už půl roku bez jakéhokoli zásahu vedení – kohokoli z vedení vidím maximálně 2x ročně, a to na besídce vánoční a potom jak je besídka v květnu pro maminky...“ (Barbora 78-80)

„...vlastně jakože se vůbec nezajímalo jako o chod našeho takového odloučeného pracoviště, že se jako vůbec nezajímalo o to, co tam děláme, co jak tam děláme, že máme nějaké problémy, s ničím nám nepomáhali, o nic se nezajímali, všechno nechávali na nás.“ (Iva 22-25)

Práva a povinnosti ředitelky vychází i ze Školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Zde je uveden i vztah ředitele a školského zařízení. Tyto informace se nachází v části patnáct („Ředitel školy a školského zařízení a školská rada“). Nalezneme zde pasáž „Ředitel školy a školské zařízení“, a to § 164 a § 165. Každý z paragrafů zahrnuje jinou problematiku - § 164 zahrnuje část dvě, která udává např. i svolávání pedagogické porady. Součástí je také § 166 (ČESKO, 2017a).

Nucená samostatnost učitelkých sborů může vycházet i z množství odloučených pracovišť, které ředitel nebo ředitelka mateřské školy musí pokrýt. Toto spojení odloučených pracovišť je náročné na časovou dotaci ředitele. Ředitel/ka musí zvládnout zorganizovat fungování mateřských škol pomocí zástupců. Ve většině případů se jedná o vedoucí učitelky. Ty jsou pravou rukou ředitele a zastupují jeho zájmy na dané mateřské škole. Zabezpečují fungování daného pracoviště a učitelského sboru. O každém kroku informují ředitele a konzultují jednotlivé postupy práce.

„...paní ředitelka má tolik pracovišť, že to nemůže pokrýt...“ (Markéta 128-129)

„...Výhoda je to v prvním řadě pro zřizovatele, to bezesporu, nevýhoda je to pro paní ředitelku, která je sice pro to zapálená, ale v tomto velkém množství se jí velice těžko obsáhne všechny zaměstnance, k těm zaměstnancům nemá možnost být blíž, poznat je. Ředitelka, která je na třeba na šesti třídní škole, samozřejmě, že je vidí dnes a denně, ty zaměstnance a může s nimi prostě popovídat, na to paní ředitelka při tomto systému nemá čas, to nelze, to nelze obsáhnout, i kdyby, paní ředitelka se snaží na zařízení jezdit, ale to technicky nelze obsáhnout, komunikuje převážně se zřizovatelem.“ (Markéta 160-166)

Tato úzká symbióza a vztah mezi zřizovatelem a vedením mateřské školy (ředitelkou MŠ), nemusí být vždy ku prospěchu. Může se to odrážet na kvalitě mateřské školy. Dalším rizikem je, že zde bude docházet k rigidní vazbě. Úzká symbióza mezi zřizovatelem a vedením školy však nemusí být vždy ku prospěchu její kvality a může vytvářet rigidní vazbu (Koťátková, 2014). Rigidní v tom smyslu, že je ztuhlý a nepoddajný (Hartl a Hartlová, 2015). To znamená, že ředitelé mateřské školy se musí zřizovateli ze všeho zodpovídat a často i na úkor mateřské školy.

Učitelky také vidí problém v tom, že se ředitelka objevuje v mateřské škole minimálně. V podstatě se s ní během pracovního procesu nesetkávají. Dle Školského zákona je patrné, jaké povinnosti a odpovědnost ředitel/ka má. Může to být jedním z faktorů vytíženosti ře-

ditele nebo ředitelky mateřské školy. Avšak jak jsem již zmiňovala výše, autoři jsou si vědomi, že efektivní vedení se odráží i v kvalitě práce. Stejně tak společné řešení problémů. Motivace a opora ředitelky zde také hraje roli. Důležitá je také osobní komunikace učitelského sboru s ředitelkou mateřské školy.

„...bych jí doporučila, aby si osobně navštívila aspoň občas, řekněme tomu jednou za měsíc své odloučené pracoviště, aby se osobně setkala s těma učitelkama, protože teď to tak není...“ (Lenka₁ 154-155)

Učitelky nastínily potřebu osobní komunikace s ředitelkou mateřské školy. Dle mého názoru se jedná zejména o pocit jakési sounáležitosti. Snahou učitelek je, aby ředitelé vnímali jejich kvality. Je pro ně důležité, aby vedení mateřské školy vnímalo úroveň jejich profesních kompetencí. Vypovídá to o jakémsi zájmu ředitelů o fungování mateřské školy a učitelském sboru.

„...nestalo se mi ještě za celé ty čtyři školní roky, že by se přišla na mě podívat paní ředitelka, tudíž já nevím, jak to je v jiných školkách nebo u jiných kolegyně ...“ (Marie 210-212)

„Tak jak jsem říkala, jelikož se vůbec nevidáme, tak ne. V minulosti, když jsme na paní vedoucí tlačily i s kolegyní, že jsme třeba chtěly s ní něco řešit nebo se na něco poptat a podobně, tak nás vždycky odbyla nebo slíbila, že dojde a nakonec nikdy nedošla...“ (Barbora 98-101)

Podstatnou roli hrají i osobnostní vlastnosti jedince. Stejně tak i osobnostní vlastnosti ředitele mateřské školy. Odráží se zde také vedoucí postavení ředitele. Od toho se odvíjí jeho povinnosti a práva. Je potřeba, aby i ředitelé dospěli k jistému uvědomění, co jejich vedoucí pozice obnáší. Pracovat na tom, aby jej učitelky vnímali jako přirozenou autoritu. Zejména se poukazuje na problematiku komunikace s ředitelem mateřských škol. Jedná se převážně o osobní komunikaci.

„...Jako domluvit si schůzku s ředitelkou je nemožné, ona vždycky řekne, že leda po telefonu a věčně spěchá nebo není dostupná. A já zas toto třeba po telefonu řešit nechci, přijde mi to takové nevhodné. A vedoucí ta vůbec – ta tuší, že to vím, a proto se mi ještě víc vyhýbá, jak dřív, protože se mnou nechce nic řešit prostě. Je ráda, že školka funguje více, než dobře a vlastně kompletně bez jejího přičinění, tečou jim peníze a víc je nezajímá.“ (Barbora 175-180)

„...mnohdy se mi stalo, že jsem několikrát žádala o individuální schůzku s mým zaměstnavatelem, ale nebylo mi vyhověno s tím, že na mě nebyl čas, tak řešila po svém. (Marie 76-78)

Učitelky zde nastínily problematiku, která zahrnuje nedostatek času ředitelky na své pracovníky. Učitelky nemají dostatek prostoru sejít se s ředitelkou. Není vymezen prostor, kdy by se s ní mohli sejít. Učitelky vidí zásadní chybu v tom, že tato skutečnost vypadá jako nezáměr vedení projevující se neochotou a nezájmem o své zaměstnance. To může vést až k tomu, že ředitelé sice vyhlásí výběrové řízení, zvolí si zaměstnance, kterého potřebují, ale v závěru nemají přehled, jak který zaměstnanec pracuje. Problematika výběrového řízení je řešena i ve Školském zákonu.

„...aby si ředitelka vyloženě udělala alespoň půl hodiny každý týden pro nějaké individuální schůzky pro své zaměstnance, kteří budou vědět, že vždycky, když po paní ředitelce něco mohou chtít, tak že třeba plácnu ve čtvrtek od dvanácti do půl jedné tam kdykoliv bude k dispozici při samozřejmě dejme tomu při dřívější telefonické domluvě, ale že by opravdu alespoň nějaký ten čas aspoň jednou týdně by pro ty své zaměstnance měla mít nebo být prostě ochotná si ten čas najít (důraz) kdykoliv jako v průběhu týdne pokud to takto nemá nastavené, což naše paní ředitelka nemá.“ (Marie 141-148)

Byla nastíněna nutnost častějších pedagogických porad. Touto problematikou se zabývá i Česká školní inspekce (viz níže). Svolávání pedagogických porad je v kompetenci ředitelky mateřské školy. Je na jeho zvážení, jakým cílem se porada bude ubírat. Ředitelé určují, jakou roli v mateřské škole bude sehrávat tato organizovaná komunikace.

„...by bylo dobré častější setkávání se. Jako jak jen třeba učitelky, tak i učitelky s vedením. Častější porady pedagogické a tak, teď to tak nemáme, řešíme vše samotní...“ (Michaela 163-164)

„...vždycky jsme to teda nějak vyřešili za pochodu, ale spíš je to takové, že jak kdyby my nemáme ten společný čas spolu, tak je to spíš tak bez ředitelky...“ (Iva 103-104)

Podnětným se také stává, že ředitelé mají problém předávat zpětnou vazbu učitelům, co se týká kvality jejich práce a také, že některé mateřské školy nevyužívají podstatu pedagogické rady jako poradního orgánu ředitele školy (ČŠI, 2014 in Průcha a kol., 2016). Porady mají podobu organizované komunikace a jsou její formou. Jedná se o interní záležitost každé mateřské školy a je jejím komunikačním prostředkem. Důvody porady mohou právě

být, pokud chce ředitel upřesnit, zdokonalit a doplnit jeho původní rozhodnutí (Střížová, 2001).

6.2.3 Nezúčastněná komunikace

Učitelky v dané části popisují, jakým způsobem komunikují s ředitelkou mateřské školy. Dle jednotlivých výroků je patrné, že převládá komunikace skrz komunikační prostředky. Můžeme říci, že v učitelských sborech vážně osobní komunikace s řediteli mateřských škol. Tato skutečnost je velmi alarmující. Komunikace tvoří důležitou součást života nás všech. Zejména je potřeba vnímat její důležitost na pracovišti. Zajišťuje fungování spolupráce a spolužití v dané mateřské škole.

„Prostřednictvím e-mailu, telefonátu nebo mé vedoucí učitelky.“ (Marie 64)

„Já většinou využiju toho, že první jdu za mou vedoucí učitelkou s tím, že se jí zeptám, zda mám kontaktovat paní ředitelku sama, třeba tím e-mailem nebo telefonátem nebo zda stačí i jenom vzkázat nebo poslat papír, listinu nebo jiné věci přes ni při její cestě na ředitelství...“ (Marie 68-71)

Komunikace prostřednictvím komunikačních prostředků přináší řadu výhod i nevýhod. Mezi výhody komunikace přes mobilní telefon (nebo pevnou linku) řadíme, že se jedná o relativně rychlý prostředek komunikace. Dochází zde také k opětovné zpětné vazbě druhého člověka. Výhodou mobilního telefonu v organizaci je možnost neustálého kontaktu v různých prostorách organizace. Mezi nevýhody ovšem lze zařadit, že zde není možné sledovat neverbální projevy komunikace. Jedinec nemá možnost sledovat neverbální projevy druhé osoby a jeho postoje. Často dochází ke komunikačním šumům a nejasnostem. Určité situace vyžadují osobní kontakt (nelze je řešit prostřednictvím komunikačních prostředků). Komunikace prostřednictvím e-mailu má také výhody a nevýhody. Je zde možné vyjádřit doslovné požadavky a myšlenky, avšak tato psaná podoba může čtenáři evokovat něco jiného. Může dojít k vzájemnému nedorozumění. Psaná podoba nezahrnuje neverbální komunikaci. Vyjádření autora nemusí být čtenáři jasné. Může mu evokovat jiný pohled a jiné myšlenky, které nebyly záměrem autora.

„...třeba e-maily, elektronickou poštou, telefonem, osobně, všemi dostupnými prostředky, které jsou možné. Odvíjí se to i od toho, co je zrovna potřeba a jak rychle je to potřeba vyřídit.“ (Markéta 34-36)

„...většinou komunikujeme přes e-maily...“ (Lenka₁ 132)

„...Samozřejmě pokud je potřeba, tak spolu komunikujeme i přes telefon. Jakože si vyměníme informace...“ (Denisa 80-81)

Stejně tak autor Janoušek (2015) vnímá, že schopnost verbálně komunikovat řadíme mezi specifický proces a jev. Jedná se o jednu z charakteristik lidského jedince. Je také jednou z charakteristik lidského společenství. Představuje formu spojení mezi lidmi. Toto spojení probíhá prostřednictvím předávání a přijímání verbálních významů jedince.

Učitelka Denisa zde nastínila i otázku toho, jak probíhá komunikace v genderově nevyváženém kolektivu. Toto povolání je převážně feminizováno. Touto problematikou se např. zabývají autorky Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová (2015) v rámci teoretické části. Zde je nastíněna problematika genderové nevyváženosti v rámci dané profese.

Problémy v komunikaci se objevují velmi často, a to nejen v této profesi. Učitelky vnímají zejména nezájem ředitelky o osobní kontakt s učitelkami. Učitelky si uvědomují vedoucí pozici ředitelky a i možné limity s tím spojené. Poukazují však na to, že komunikace s vedením neprobíhá tak, jak by měla. Jedná se o dlouhodobý problém.

„...potom nemá čas řešit nějaké třeba komunikační problémy, že my někdo s ní nějaký máme a jí to asi ani nepřijde a ani nedochází, tak se nad tím ani nepozastavuje a bere to tak nějak automaticky.“ (Lenka₂ 101-103)

„...paní ředitelka se mi k tomu nějak nevyjádřila, anebo spíš není schopná se mnou osobně o těchto věci komunikovat...“ (Lenka₁ 122-124)

„...No a určitě může být taky problém, když to vedení nekomunikuje...“ (Iva 147-148)

Učitelky nastínily, jakou měrou probíhá komunikace ze strany ředitelky mateřské školy. Míra u jednotlivých učitelek je různá. Dle výroků učitelek vyplývá, že komunikace ze strany ředitelky je nedostačující. Podle mého názoru je komunikace stěžejní, a to zejména při tomto povolání. Ředitelka, která zastupuje vedoucí pozici a řídí celou mateřskou školu, by měla adekvátně předávat i přijímat informace. Učitelky by měly mít možnost setkávat se s vedením za účelem vzájemné komunikace. Vedení by zase mělo být přístupné a v jisté interakci s učitelkami, zejména při vzájemné komunikaci. Mělo by poskytovat zpětnou vazbu. Už i v rámci předchozích informací bylo zmíněno, že ředitel mateřské školy by měl mít rozvinutou škálu komunikačních dovedností. I tyto dovednosti se spolupodílí na chodu a vedení mateřské školy. Touto problematikou se zabývala autorka Syslová a kol. (2016).

Zejména je podstatná vzájemná komunikace a poskytování oboustranné zpětné vazby, která jde ruku v ruce s efektivní komunikací.

„Nemám problém vznést připomínky, pouze mi přijde, že vedení má problém ty připomínky přijímat, že nestojí o názory svých zaměstnanců, není to efektivní ta společná komunikace...“ (Marie 75-76)

Dle autorů Bedrnová a Nový (2007) probíhá efektivní komunikace tehdy, kdy dochází ke vzájemnému respektu obou zúčastněných, kteří se na komunikaci podílejí. Dochází k výměně informací. Zúčastnění osoby jsou schopny věcně a správně kódovat a dekódovat sdělení. Dochází zde jak k akceptování, tak i poskytování zpětné vazby. Aby byla komunikace efektivní, měla by také umožnit i jisté ovlivnění.

„Tak jak jsem říkala, že mi přijde, že paní ředitelka nemá moc zájem nebo potřebu kontaktovat ty své zaměstnance, pokud opravdu to není v jejím zájmu vyloženě.“ (Marie 175-176)

Učitelky znovu nastínily problematiku, kterou předkládají, že si je ředitelka vědoma své vedoucí pozice. To se odráží v projevech jejího chování a postavení vůči učitelkám. Její práva a povinnosti jsou zmíněny i ve Školském zákonu. Dle mého názoru nelze určovat, v čem ředitelka hájí své zájmy. Ředitelka mateřské školy se zaměřuje na zájmy daného zařízení. Je to nejen otázkou prestiže, ale i požadavků a tlaku společnosti. Dochází tu však ke střetu toho, jakou osobností je ředitelka mateřské školy. Nedílnou součástí je, jak jsou rozvinuty její dovednosti (zejména komunikační) a jaký je styl vedení a řízení mateřské školy. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, je to o efektivitě její práce.

„...tak jsme měli vždycky sepsaný seznam požadavků, nebo nějakých jako dotazů našich nebo třeba nápadů na nějaké akce nebo tak a ona to vůbec nechtěla řešit...“ (Barbora 107-108)

„...Prostě to, co řeknou, tak je správné a jediné, jako jediná nejlepší cesta nebo způsob prostě.“ (Michaela 91-92)

Autor Plamínek (2009) uvedl, že díky spolupráci se zvyšuje se důvěra mezi spolupracujícími členy. Dle mého názoru je to zejména o důvěře ve svého zaměstnance. V této důvěře se odráží postavení a projevy chování ředitelky, které jsou mnohdy i odrazem jejich osobnostních vlastností (viz teoretická část).

Každý z nás si je vědomý toho, že ředitelka mateřské školy by měla být přirozenou autoritou. Je to někdo, komu se zodpovídáme v rámci pracovního procesu. Učitelky zmiňovaly

již i nevhodné přístupy vůči jejich osobě. V některých případech to dojde až tak daleko, že se postavení učitelek vůči ředitelce otočí takovým stylem, že mají obavy, strach a ostych se vyjádřit.

„...jako z těch učitelek si nedovolí říct jako, že její komunikace prostě...,to je takový ten respekt a autorita, že člověk je radši potichu a je to tak prostě, že to tak bude lepší...“ (Lenka₂ 71-74)

„...je určitý ostych, protože přece jen většinu času, když se jedná o velmi závažné věci a vedení vznesl dotaz nebo, ať se k tomu vyjádříme, tak učitelky mlčí a jak vedení odejde, tak oni začnou mluvit...“ (Petra 164-166)

„Paní ředitelka většinou dává prostor na poradě, abychom se vyjádřily nebo tak, pokud však má ale někdo jiný názor, než ona, tak si stále stojí za svým, je neoblomná, stojí si za svým, neudělá ani kompromis, vše smete ze stolu...“ (Michaela 101-103)

Z některých výroků vyplývá, že ředitelka často využívá komunikaci prostřednictvím třetí osoby. V tomto případě může docházet ke komunikačním šumům. Mnohdy se k učitelkám nedostanou kompletní informace. Tyto informace mohou být také zkreslené díky osobě, která je předává. Problematika se netýká pouze učitelek, které se zúčastnily výzkumného šetření. Setkáváme se s tím v běžné praxi. V některých případech se nejedná o záměrné předávání informací od ředitele mateřské školy nebo vedoucí učitelky. Jedná se pouze o přenos informací, které provozní personál zaslechl v průběhu chodu mateřské školy.

„...U nás jako hodně vážne komunikace, třeba některé důležité věci se vlastně vzkazují po uklízečkách, pak se to k nám donese nějak už nesmyslně zkomolené, pak je problém, protože nikdo nic neví, pak se vyvolává ředitelce, co je za informace jako a ta se pak jako zlobí, že jako už nám to vzkazovala, ale tím, že to neřekne přímo nám, takové důležité informace řekne jako uklízečkám...“ (Lenka₂ 283-287)

Učitelka Lenka₂ zde nastínila problematiku předávání informací prostřednictvím uklízečky mateřské školy. Už autor Sekera (1994) nastínil hierarchickou strukturu, ve které znázorňuje pozice v mateřské škole. Odlišené postavení v tomto systému má ředitelka, učitelka i uklízečka. I z tohoto důvodu byla v rámci teoretické části zmíněna nutnost častějších pedagogických porad a jejich důležitost (např. Střížová, 2001).

„...školního asistenta mám u sebe, tak často se stává, že ona mi jako zprostředkovává nějaké třeba nové informace, že se třeba jakože něco dozvídám od ní, že oni třeba něco řešili nebo si o něčem vykládal...“ (Iva 113-115)

Všechny úkoly a požadavky by se měly dostávat všem učitelkám ve stejnou dobu a ve stejném obsahu a míře. Je nutné se vyvarovat ústnímu předávání přes třetí osobu (Průcha a Kořátková, 2013). Není vhodné důležité a podstatné informace určené pro učitelky mateřské školy vzkazovat po uklízečkách nebo jiném provozním personálu. Předejde se tak mnoha komunikačním šumům a nejasnostem.

V rámci teoretické části bylo několikrát zmíněno, jak by se ředitel mateřské školy měl projevovat. I již zmínění autoři Crkalová a Riethof (2007) uvedli, že v rámci učitelského sboru jako celku je nutné mít vlastnosti jako je spolehlivost, komunikativnost, jistou flexibilitu, ale i odolnost vůči okolním vlivům.

Můžeme říci, že tyto vlastnosti by se měly odrazit i u ředitelky mateřské školy. Zejména se jedná o otázku přístupu ředitele, který může mít vliv na komunikaci mezi vedením mateřské školy a učitelským sborem. Je potřeba zaměřit se na tuto problematiku. I přístup může ovlivnit vnímání ředitele mateřské školy. Zejména v případě, kdy se jedná o takový přístup, který zamezuje učitelům možnost se na něco zeptat.

„...takový direktivní přístup a většinou bohužel nedávají zaměstnancům, jako ani učitelkám prostor se vyjádřit nebo i mnohdy na cokoli zeptat.“ (Michaela 86-87)

6.3 Žijeme ve strachu

Kategorie se zaměřuje na vyslovený strach učitelek z pracovní smlouvy. Zmiňují také nevhodné projevy ředitelky mateřské školy vůči zaměstnancům a konflikty na pracovišti. Některé projevy chování hraničí až s psychickou šikanou zaměstnanců. Jsou zde zmíněny i aspekty bossingu a mobbingu.

Součástí kategorie jsou zmíněny zejména: a) pracovní smlouva, b) nepřiměřené jednání, c) vyhocené situace. Jsou to nejvýraznější „strašáci“ ve vnímání participantek.

6.3.1 Pracovní smlouva

Participantky zmiňují jistý strach o zaměstnání. Tento strach pramení z pracovních smluv. Pracovní smlouvy jsou v kompetenci ředitele mateřské školy. Ředitel mateřské školy zajišť-

ťuje přijímání nových zaměstnanců, prodlužování smluv stávajícím zaměstnancům. Ředitel má také na bedrech rozvázání pracovního poměru i neprodloužení pracovní smlouvy. Kompetence ředitele mateřské školy jsou omezeny zřizovatelem, kterému se ředitel mateřské školy zodpovídá. Všechny tyto aspekty působí i na učitelky mateřské školy. Je to jistá nejistota, která z toho pramení.

„...vlastně v téhle situaci a co teďka nastane, tak určitě strach, strach nějaký je nebo obavy tam jsou, protože člověk si chce udržet zaměstnání, o které stojí, které ho naplňuje, které ho baví, takže tam určitě strach je...“ (Lenka₁ 141-143)

„...setrvala, protože přece jenom ta kolegyně už má 58 let a má strach o to, že by už nenašla žádnou práci před odchodem do důchodu.“ (Petra 131-132)

Rozkovcová a Urbánek (2017) nadnesli otázku fluktuace učitelů před-důchodového věku. Participantka Petra nastínila jiný pohled na problematiku. Tato problematika zahrnuje obavy učitelek před-důchodového věku a jejich strach o ztrátu zaměstnání. Učitelky před-důchodového věku nemusí být pro zaměstnavatele atraktivní a přínosem. Zejména nezaměstnané učitelky před-důchodového věku. Nemusí to však být pravidlem. Důležitou roli hrají profesní kompetence učitelky, kvalita a efektivita její práce. Častým kritériem při prodlužování smluv může být kvalifikace učitelek. Touto problematikou se zabývá více autorů (více viz kap. 2.3 Různorodá profesní kvalifikace učitelů mateřských škol).

„...neprodloužili jsme smlouvu paní učitelce jedné, protože jí končila smlouva, potřebovali jsme logopedku, kterou paní učitelka nesplňovala vzděláním...“ (Markéta 72-73)

„...jak prostě fungují při práci s dětmi, jestli je ta vedoucí s nimi spokojená, ale paní ředitelka už potom nebere ohledy například při rozdávání dalších smluv, nebere ohled na to, jak je ta učitelka schopná, jak je s ní vedoucí spokojená, ale například dle toho, jaké má vzdělání...“ (Marie 193-196)

V současné době je otázka kvalifikace učitelek mateřských škol velmi řešena. Kvalifikací učitelek se zabývali i někteří autoři jako např. Wiegerová a kol. (2015), Kotásek (2001), Průcha a Kořátková (2013). Autor Kotásek (2001) vyjádřil potřebu terciárního vzdělání. Oproti tomu Wiegerová a kol. (2015) zase uvádí limity středoškolsky vzdělaných učitelek. Průcha a Kořátková (2013) nastínil, že vstupem do Evropské unie byl vyvíjen tlak, aby byly učitelky vysokoškolsky vzdělané, a to v rámci bakalářského studia. Mezi další autory kvitující vysokoškolské vzdělání řadíme Opravilovou (2016), Syslovou a Hornáčkovou (2014) a Heluse (2014).

Podle mého názoru je řešení této situace oprávněné. Učitelé mateřských škol by měli být podporováni v dalším studiu a ve zvyšování kvalifikace. Už jen na základě tvrzení autorů výše je potřeba nad touto problematikou uvažovat. Dalším kritériem při prodlužování smluv můžeme uvést návrat učitelek po mateřské dovolené.

„V této mateřské škole jsem pracovala 2 roky. Bohužel se vracely paní učitelky z mateřské, takže jsem chtě nechtě musela hledat místo jinde...“ (Denisa 74-76)

„...nám trvalo dost dlouho, abychom si vybudovali kolektiv, se kterým se pracuje dobře a v kterém se cítíme dobře a podle toho ty výsledky odpovídají. Je škoda, že musí dva zaměstnanci odejít z rovna z tohoto důvodu, že jim končí pracovní smlouva a vrací se druhé paní učitelky z mateřské dovolené...“ (Markéta 97-100)

Rozvržení pracovních smluv a otázka pracovních poměrů jsou v kompetenci ředitelky mateřské školy. Ředitelka mateřské školy musí zohlednit zpáteční nástupy učitelek z mateřské dovolené. Na základě toho musí mít promyšlenou strategii prodlužování a neprodužování smluv, které jsou na dobu určitou. Ředitelka musí zohlednit učitelky se smlouvami na dobu neurčitou.

„...dvěma učitelkám z našeho pracoviště končí pracovní smlouva a dle zákona po vlastně paní ředitelka jim třikrát už prodloužila smlouvu a podle zákona (učehtnutí) jim musí buď neprodloužit smlouvu anebo je přijmout na neurčito, ale z důvodu možná organizačních nebo jiných, tyhle dvě učitelky už u nás asi pracovat nebudou.“ (Lenka₁ 116-120)

6.3.2 Nepřiměřené jednání

Uvedené výroky jsou vázány na projevy ředitelky mateřské školy. Tyto projevy chování jsou vázány vůči učitelkám. Dalo by se brát jako neprofesionální a nepřístupné. Zejména pokud se jedná o vedoucí pozici ředitele, který by měl být profesionál a být morálním příkladem pro učitelský sbor.

„...Postupně už jsem to ani ředitelka neříkala, že to třeba fakt bylo náročné a tak, protože mi bylo nepříjemné, jak nás vždycky zesměšnila a když byla blbě naladěná, tak zrovna odfrkla něco ve stylu – „a co sis myslela? Tady nejsi ve školce, toto je prostě firma, tady se musí makat“...“ (Barbora 149-152)

Systematické „šikanování“ ze strany vedoucího dokáže všem jeho podřízeným velmi ztrpčit práci i pracovní prostředí. Každý vedoucí i ředitel mateřské školy má velké množství

možností, jak podřízeným ztížit jejich počínání. Jedním z možných způsobů je například zesměšňování (Novák, 2010).

„...paní ředitelka tehdy reagovala jako velice podrážděně slovy „jestli se ti nelíbí a jestli tu práci děláš pro prachy a ne z lásky k dětem, tak se můžeme raz dva rozloučit“. Od vedení jsme se vždy dočkali akorát výhružek nebo ponižování...“ (Barbora 103-106)

Tento projev chování není adekvátní ani k postavení ředitele mateřské školy a ani k celkovým projevům chování mezi lidmi. Stejně tak nelze brát mateřskou školu jako firmu. Vznikají zde vztahové vazby, které jsou důležité pro spolužití v daném společenství. Aby toto společenství mohlo fungovat, musí se dodržovat jistá pravidla společného soužití, na kterých se domluví učitelský sbor spolu s vedením mateřské školy. Tudiž by se jednotliví členové učitelského sboru a vedení mateřské školy mělo vyhnout neadekvátním projevům chování. Tyto projevy chování mohou mít nejrůznější příčiny vzniku. Může se jednat o osobní problémy, problémy se zřizovatelem nebo vnitřní konflikty zapříčiněné osobnostními vlastnostmi, charakterem a temperamentem jak u učitelů, tak i ředitelů mateřských škol.

„...Ta poslední často osobní problémy ventilovala v zaměstnání, záviděla svým podřízeným, byla nespravedlivá, používala moc a násilí k zastrašení lidí a k zavedení pořádku na pracovišti. Z takového jednání vzniká pocit bezmoci...“ (Iveta 94-96)

Autoři hovoří o mobbingu, který zahrnuje systematické, cílevědomé útoky. Tyto útoky jsou opakované. Mohou být mířeny proti jednotlivci nebo skupiny na určitou osobu. Tato nepřátelská komunikace má za cíl dotlačit daného jedince do defenzivní pozice. Snahou je vyloučit ho z kolektivu, zesměšnit, ponížít, znevážit, urazit a donutit ho tak k odchodu z pracoviště. Tyto útoky mohou být bez příčiny a nemusí se vztahovat ke konkrétní práci jedince (Svobodová, 2008).

„.... Myslím si, že určitě, když prostě ředitelka nemá někoho v oblibě a tak mu to dá velmi pocítit.“ (Petra 116-117)

Učitelky popisovaly útoky ředitelky vůči jiné osobě. Mezi další nevhodné projevy ředitele mateřské školy můžeme uvést zasednutí si na někoho z učitelského sboru. Ředitel/ka mateřské školy atakuje osobu učitelky, probíhá zde častá výměna názorů, vyčítání a předhazování chyb. Můžeme hovořit o snižování sebevědomí učitele nebo učitelky a jeho profesních kvalit.

„...neměla žádný důvod, že neudělala nic špatného, ale to vedení se prostě k ní takhle chovalo nebo naše vedoucí a bohužel, tam se muselo zasáhnout, už jako zastali jsme se všechny kolegyně...“ (Petra 124-126)

S tím se shoduje autorka Trojanová (2014). Autorka popisuje autoritářský styl. Tento styl může vyjít ze stylu autoritativního. Jedná se o takové situace, kdy chování vedoucího pracovníka může hraničit se šikanou podřízených. To se shoduje s názorem Nováka (2010). Ten mluví o bossingu. Je to označení pro nátlak nebo pronásledování ze strany vedoucího (v našem případě ředitele mateřské školy). Toto šikanování probíhá systematicky ze strany vedoucí osoby. Toto chování dokáže podřízenému ztrpčit práci, odrazit se na jeho výkonu a změní mu vnímání pracovního prostředí.

„...vždycky si na někoho jako by zasedla a tlačila na dotyčné lidi a v podstatě tam probíhala psychická šikana, pokud si na někoho takhle zasedla, tak nepřestala, dokud se člověka v podstatě nezbavila, takže lidi vlastně dobrovolně odcházeli...“ (Lenka₂ 21-24)

„...v minulosti i svědkem tomu, jak s ní jiné kolegyně z jiného oddělení měly konflikty a vždy to dopadlo blbě hlavně pro ty zaměstnance, že třeba neprodloužili smlouvu, ošidili je o peníze, o dovolenou nebo je pak pomlouvali, kde se dalo...“ (Barbora 154-157)

V rámci těchto projevů autoři mluví i o kontrole zaměstnance. Tato kontrola je však přehnaná a mířená vůči osobě jedince. Ředitel kontroluje každý krok a práci daného zaměstnance. Tato situace je zaměstnanci nepříjemná. Může se také jednat o projev šikanování ze strany zaměstnavatele (ředitele MŠ). Je zde spíše vyvíjen psychický nátlak, který učitelce může znepríjemnit život a působení v dané mateřské škole. Z tohoto důvodu uvedli autoři, že je nutný jednotný přístup, který by měl vycházet z dovedností, kterými by měl ředitel mateřské školy disponovat.

„...bych chtěla změnit to, aby byl jednotný systém přístupu ke všem, protože u nás ve vedení jde vidět, že někdo někomu víc nadržuje a někdy někomu víc tak jako peskuje. Třeba já jsem si všimla, že moje kolegyně na třídě může daleko víc věcí, než třeba já. Já jsem tak víc kontrolovaná a nejsme stejným metrem měřeni...“ (Petra 135-138)

6.3.3 Vyhočené situace

Nevhodné přístupy a chování ředitele mohou vyústit k rozporům a konfliktům. Tyto rozpory a konflikty vznikají ze strany vedení (ředitelky mateřské školy). Jedná se o situace, kterým by se dalo předcházet a eliminovat je. Avšak je nutná změna chování a postoje ředitele

mateřské školy. V předchozích výpovědích a v teoretické části je zmiňováno, čím vším by měl ředitel disponovat. Vedoucí pozice s sebou však nese i strasti. Mnohdy si je ředitelé neuvědomují anebo vychází z jejich osobnostních projevů, charakteru a temperamentu.

„Tak po prvním roce odešla učitelka – moje kolegyně, která měla velké konflikty s vedoucí. Ona byla právě ten typ, co si nenechá nic líbit a často ředitelku urgovala, aby jí některé kroky vysvětlila, aby něco řešila s ní, a to se vedení nelíbilo. Také hodně řešila peníze, kterých bylo opravdu málo. Takže první odešla tato kolegyně, po dalším roce odešla druhá kolegyně – ta zdravotní sestra vlastně. Hlavní důvod byl opět vedení – měla averzi na naši ředitelku, štvál ji, že se o nás nezajímá, že nemáme žádné vzdělávání, že se nijak nerozvíjí. Bála se, že tam tak nějak zbytečně zatrpne a také se chtěla vrátit do zdravotnictví – hlavně kvůli penězům teda. Pak odešla další kolegyně – to byla chůva za tu zdravotní sestru, ta odešla po mnoha konfliktech a pak také ze zdravotních důvodů, pak odešla další chůva – ta to vzala ještě ve zkušební době – po týdnu. Bylo jí divné, že vůbec neviděla nikoho z vedení, nikdo z vedení s ní nekomunikoval, neřekl jí nic k náplni práce, neměla připravenou smlouvu nic a vlastně vůbec nevěděla, kdo je její nadřízený a jaké jsou její povinnosti. A pak odešla moje další kolegyně učitelka – opět především kvůli konfliktům z vedení. Opakovaně ji vedení nařklo z nesmyslných pochybení, pomlouvali ji, stalo se, že nám ředitelka o víkendu ve školce prolézala naše osobní šuplíky, věci a hledala tam na nás něco. Kolegyně tento psychický nátlak spojený s velkým vyčerpáním už nechtěla dál trpět...“ (Barbora 185-201)

Celkový výrok je podstatný tím, že jsou zde uvedeny informace a skutečnosti, kterým by se dalo dle mého názoru předcházet. Jedná se o odchody zaměstnanců mateřské školy. Tyto odchody jsou z nejrůznějších důvodů, kterým by se dalo zabránit. Učitelka zmiňovala i odchod zaměstnanců z důvodu dalšího vzdělávání. Tato problematika je řešena v Zákonu o pedagogických pracovnících - zákon č. 563/2004 Sb. (viz MŠMT). Učitelka Barbora dále nastínila i problematiku finančního ohodnocení zaměstnanců.

„...Třeba poslední čerstvá zkušenost – za tu ten přístup vedení, příliš práce a málo peněz. Se všema dobu, co tam jsem, mám už 4. kolegyni – všechny odešly a primární důvod bylo vedení a peníze...“ (Barbora 160-162)

Nynější platové výměry vychází ze zákona č. 341/2017 Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Zde jsou zahrnuty kvalifikační předpoklady učitelů. Součástí je také platový tarif a informace o příplatcích. Učitelé jsou

zařazení do platové třídy a stupně a od toho se odvíjí jejich platový výměr. Platové výměry se odlišují i od toho, kdo je zřizovatel. Podstatným faktorem je, zda se jedná o státní nebo soukromý sektor a zda je mateřská škola uvedena v rejstříku škol a školských zařízení (více viz MŠMT).

„Taky to tak dopadlo, že jsem ze zaměstnání musela odejít, protože to tak paní ředitelka chtěla...“ (Iveta 89-90)

„...nastoupil zas někdo jiný a potom zas někdo jiný, ale potom tam zas nebyl vůbec nikdo a jak kdyby v té chvíli jsem se vlastně rozhodla jako, že prostě jako v takových podmínkách nedokážu prostě pracovat a když jsem potom odcházela, tak jakože jim to bylo v podstatě jedno, jakože odcházím, zajímali se, jestli mám někoho místo sebe, že jako jestli jsem našla nějakou náhradu za sebe.“ (Iva 172-176)

Učitelky nastínily problematiku ukončení pracovního poměru, který se uskutečňuje podle Zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce). V rámci tohoto zákoníku je uveden pracovní poměr, pracovní smlouva a vznik pracovního poměru (nalezneme v části dvě, hlava druhá). Vše musí být sjednáno písemně (ČESKO, 2006). Tato teoretická část se týká i části „Pracovní smlouva“.

„...neptali, nikdy se o to nezajímali, a když náhodou třeba někdo chtěl ředitelce blíže říct, že třeba odchází kvůli vedení nebo prostě nějakou kritiku skrz peníze nebo tak, tak vždycky řekla „stop, tohle nebudu poslouchat. Utneme to.“ a v podstatě ani s nikým si nepodala na konci ruku, nebo že by poděkovala za tu práci nebo něco, vůbec nic, žádná asertivita a servítky...“ (Barbora 207-211)

Asertivita představuje chování, které se projevuje tím, že si dokážeme prosadit vlastní požadavky, názory a potřeby, nároky, a to pomocí přiměřených prostředků. Podstatným je, že vše probíhá bez zbytečného ubližování druhým a zachováním úcty a lidské důstojnosti vůči sobě samému. Je to dovednost plného sebevyjádření (Vališová, 2002). Podle Grubera (2005) představuje asertivita soubory jednacích technik, ale i soubor pravidel. Tyto soubory jednacích technik a pravidel vedou ke zdravému a přeměřenému sebeprosazení v komunikaci s druhými lidmi. Bez ústupků a bez zbytečné agrese. Je to pocit zodpovědnosti za své činy, avšak doprovázející férový pocit, který vychází i od druhých.

Každá negativní zkušenost je k něčemu dobrá a nějak nás obohatí a posune v životě určitým směrem. Nelze dávat všechny ředitelky mateřské školy do jednoho povědomí a tak je vnímat v globálním měřítku. Každý jsme jiný, každý se jinak projevuje. Uvedené zkuše-

nosti vypovídají o zkušenostech oslovených učitelek v rámci výzkumného šetření. Tvoří však podklad toho, co je potřeba změnit a zlepšit v rámci klimatu učitelských sborů.

6.4 (Ne)chceme mladou krev

Participantky během výsledné kategorie zmiňovaly, jak je vnímána a začleňována začínající učitelka do učitelského sboru a mezi ostatními kolegy na pracovišti. Tato problematika může mít odraz na jejich následný pohled na profesi a ovlivnit jejich profesní vývoj. V rámci teoretické části jsou zmiňovány i dopady, které mohou mít těžké začátky začínajících učitelů a následný dopad na stabilitu učitelského sboru (nejen odchody začínajících učitelů).

V rámci kategorie participantky uváděly: a) nezkušená učitelka=nezkušené dítě, b) vzájemné porozumění.

6.4.1 Nezkušená učitelka=nezkušené dítě

V rámci teoretické části je již uvedeno, že obtíže začínajícího učitele začínají hned od prvního dne při nástupu do této profese. Začínající učitelky přijímají plnou zodpovědnost za bezpečnost, výchovu, ale vzdělávání dětí. Stává se členem pedagogického kolektivu a učitelského sboru. Přebírá učitelkou roli se všemi právy a povinnostmi - být učitelkou mateřské školy (Syslová, 2012).

Tato profese je krásná, ale velmi náročná. Z tohoto důvodu je již i v rámci teoretické části zmiňovaný jistý „šok z reality“ (viz kap. 2.1 Demografické odlišnosti u učitelů mateřských škol). Začínající učitelka přebírá veškerou zodpovědnost za svěřené děti a musí plnit veškeré požadavky, které jsou s touto profesí spojené. Realita bývá jiná než naše představa. Začínající učitelky se také setkávají s problematikou týkající se začleňování do učitelského sboru. Zejména pokud se jedná o již zasetý učitelský sbor a je zde různorodá věková kategorie učitelek.

*„...ale přišlo mi, že se mnou jednají jako s dalším "děckem", že jakoby že nebrali, že jsem kolegyně jakožto další pedagog, ale že něco jak kdy dítě učilo děti, a taky mi to i říkali...“
(Marie 48-49)*

Učitelka Marie nastínila otázku různého věkového zastoupení. Věk může být jedním z činitelů, který může ovlivnit pohled na učitelku v rámci učitelského sboru. Tento činitel mů-

že také ovlivnit spolužití a vzájemné vnímání jednotlivých členů učitelského sboru. Zejména se to může odrazit při vzájemném vztahu.

*„...ono nezáleží na tom, kolik je člověku let, ale jak se ten člověk chová k ostatním. Jestli mě přijmou jako, že jsem mladá a jsou povýšení, tak se tam nikdy nebudu cítit dobře...“
(Petra 213-215)*

Je potřeba, aby i starší kolegyně vnímaly začínající učitelku jako sobě rovnou, i přes to, že nemá tolik profesních zkušeností. Můžeme říci, že je potřeba jistá dávka empatie, porozumění a tolerance. Každá učitelka má svoje profesní začátky. Tudiž je potřeba k tomu tak i přistupovat.

„...Práce pro tyto začínající učitelky je to těžká - veškeré papírování, plánování a tak dále...“ (Markéta 87-89)

Začínající učitelky musí získávat postupně profesní kompetence na základě praxe v mateřské škole. Dle mého názoru přístup uvádějící učitelky ovlivní i následný pohled začínající učitelky. Ten ji bude to nadále ovlivňovat v jejím profesním vývoji. V některých případech je učitelkám nezkušenost předhazována v podobě, že ony samotné nejsou matky.

„...ale pak jsou tam právě kolegyně, které právě ten věk zdůrazňují právě, i to, že třeba nemám děti.“ (Petra 219-220)

Mnohdy se však začínající učitelky setkávají s podceňováním. Nese to podobu těžkých začátků začínajících učitelek (viz Markéta 87-89), které vnímají i ony samotné, ale mnohdy i okolí. Zejména na základě těchto těžkých začátků dochází k tzv. „drop-outu“. Tuto problematiku zmiňují autoři Rozkocová a Urbánek (2017) ve své studii.

Vstup do této profese nese i povinnosti s tím spojené. Učitelky si uvědomují náročnost plánování a práci s dokumenty, které jsou pro mateřskou školu podstatné a nezbytné. I toto může být jeden z faktorů, který může ovlivnit pohled začínající učitelky na danou profesi. Je potřeba zajistit pomoc začínajícím učitelkám a podpořit je v jejich profesním vývoji. Zejména je vnímat jako sobě rovné v učitelském sboru.

„...ten věk, že jsem jako začínající nebo v uvozovkách začínající, ale taky s myslím, že moje kolegyně je taková víc tvrdá a spoustu věcí si nenechá líbit a ona to řekne, ona si to vyjasnila, ale bohužel já ze své pozice nemůžu si to k vedoucí toto dovolit, že bych byla potom byla nazývána třeba, že jsem drzá a nebo, nevím, jak to mám teďka popsat, ale prostě není

to vhodné z mé strany jako mladá holka bych měla spíš vedoucí poslouchat a dělat to, co říká a než jako.“ (Petra 145-150)

Začínající učitelka může mít obavy vyjádřit své myšlenky, představy nebo názory, které by nemuselo vedení přijmout. Pramení to z obav, že se tato skutečnost obrátí vůči osobě učitelky. Dle mého názoru je to i jistá forma ústranní a obrany, kdy je snahou učitelky začlenit se do učitelského sboru. Začínající učitelka nechce v kolektivu vyčnívat a být středem pozornosti v negativním slova smyslu. Toto vnímá i autorka Syslová (2012). Dle autorky je důležitým ukazatelem, zda je začínající učitel (nebo učitelka) schopen upozornit na nejasnosti a nedostatky a vyžádat si pomoc od druhých kolegů.

„...ale spíš se tak já jak kdyby možná chovám, že se tak možná chovám jak kdyby taková ta mladší, nezkušená třeba nebo tak, že možná já to tak dávám najevo...“ (Iva 71-73)

„...pořád jsem začínající učitelka a pořád jako poznávám jako spoustu věcí, tak ze začátku jsem to brala tak hodně, že to jsou jako starší kolegyně, zkušenější, ony prostě ví, jak se to nejlíp dělá a ony to umí správně, ale tak s postupem času mi došlo, že vlastně je to spíše mířeno proti mně...“ (Iva 208-211)

Učitelka Iva poukázala na limity mentoringu a mentora v pedagogické praxi. Stejně tak autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) vnímají, že dobrý mentor by tu měl být pro svého „chráněnce“ kdykoliv. Měl by si pro něj najít čas a poskytnout mu pomoc. Nemělo by se to odrážet na jeho vlastních sympatiích. Mentor by se měl vyhnout upnutí začínající učitelky vůči své osobě.

Mentor představuje uvádějícího učitele, který začínajícího učitele uvádí do pracovního procesu. Seznamuje ho s organizací a fungováním mateřské školy. Předává mu informace a podporuje ho v získávání profesních kompetencí. Tato podpora probíhá v rámci adaptačního období učitele. Není stanovena jednotná doba trvání tohoto adaptačního období.

„...jsem začínající, neznám to tam pořádně, neznám pořádně ani ty děti a neznám ani jejich rodiče, nevím, co od nich čekat, oni mě tak ani nevnímají a neberou jakože prostě a je to jakože přes noc ... takhle jsme se prostě dohodli na tom, že já jsem jim nabídla zas něco, že můžu udělat a ony tak jakože chtěly, ony chtěly si odpočinout, ty učitelky jakože prostě, že je to pro ně takové nepohodlné tam spát ve spacáku a prostě pořád taková akce jakože přes noc, že ony pokaždé každý rok to prostě mají a tak to...“ (Iva 244-257)

Ukázku tohoto výroku jsem zde dala zejména z toho důvodu, že zde sedí známé pořekadlo „nové koště dobře mete“. Může se jednat o jisté využívání nového člena učitelského sboru. Zejména, pokud se jedná o začínajícího učitele. Ti nemají v učitelském sboru ještě své postavení. V některých případech to může hraničit s využíváním a zneužitím. Mezi členy takového společenství by měla být dělba práce. Každý by se měl podílet na fungování. I autor Sekera (1994) uvádí, že mezi členy sboru by měla být vymezena i jistá dělba práce. Dělba práce je ovlivněna pozicí pracovníka z hlediska jisté hierarchie a moci.

„...my jsme byly všechny úplně nové. Nebyl zde žádný zajatý kolektiv, prostě posledního srpna jsme se všechny poprvé uviděly, seznámily se a od 1. září jsme společně začaly pracovat a poznávat se a zjišťovat, co máme dělat a jak to vše funguje, v podstatě všechny začínající jsme byli...“ (Barbora 65-68)

„...Ten první rok ještě jakš takš fungovala, protože nikdo z nás neměl vlastně praxi, tak jsme vůbec nevěděly ohledně akcí, jak co uspořádat zajistit a podobně...“ (Barbora 91-92)

Z výroku učitelky Barbory vyznívá, že zde nefungoval proces mentoringu. Nebyl zde mentor, který by uvedl začínající učitelky do pracovního procesu. Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) také představují nutnou podporu profesního rozvoje učitele, jedná se o proces jejich profesního učení. Tento proces se uplatňuje zejména v adaptačním období přípravného vzdělávání, vstupu do profese.

Problematikou začínajících učitelů a proces mentoringu je zmíněn a nastíněn v teoretické části diplomové práce. Je zde uvedena tato problematika a možné limity, příčiny a důsledky (více viz kap. 2 Specifika a činitelé ovlivňující klima učitelského sboru v mateřské škole). Otázka mentoringu je stále řešenou problematikou.

„Byla jsem z toho v rozpacích, ale byla jsem zapálená a věděla jsem, že to je to, co chci dělat. Začátek to byl ale těžký, někdy jsem si říkala, že asi na to nejsem stavěná a asi na to nemám, jako dělat tuto práci. Jako začínající učitelka jsem zjistila, co vlastně ta práce obnáší.“ (Michaela 41-44)

Učitelka Michaela nastínila již zmiňované pocity z profesního selhání, zejména „šok z reality“. Tento šok z reality je a může být mnohdy způsoben střetem idealistických vizí. Tyto vize bývají získány během přípravy na učitelkou profesi a následně odlišnou (mnohdy i nevlídnou) situací uvnitř dané instituce (Švaříček, 2011). Navazují na již zmíněný „šok z reality“ v rámci teoretické části.

„...pracuji vlastně už dýl, tak mě neberou jako dítě, které učí děti.“ (Marie 60-61)

Se získáním profesních zkušeností a získáváním profesních kompetencí může dojít i ke změně pohledu učitelského sboru vůči začínající učitelce. Můžeme říci, že se jedná i o začlenění do učitelského sboru. I autorka Podlahová (2004) uvádí, že zkušený učitel pomáhá absolventovi. Tento zkušený učitel sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky.

6.4.2 Vzájemné porozumění

Dle mého názoru je potřeba velká dávka trpělivosti, pochopení a také vcítění se do druhých. Každý z nás začínal a každý z nás má nějaké profesní zkušenosti. Tyto zkušenosti si neseme v rámci naší profesní kariéry. I učitelky vnímají potřebu empatie se začínajícími učitelkami.

„Já když jsem tady nastoupila, tak jsem tady šla s vědomím, že ty děvčata jsou po škole a tuto samou situaci jsem zažila před pětatřiceti lety, když jsem nastupovala na novou školku C. Také jsme byli po škole...“ (Markéta 133-136)

Učitelka Markéta potvrzuje výrok, že začínající učitelky bývají plně nadšené a plně elánu. Líbí se mi i spojení s její praxí a v podstatě vcítění se do začínajících učitelek. Tyto profesní začátky jsou odrazovým můstkem v našem profesním vývoji. Pokud je nepodpoříme pravým směrem a demotivujeme jejich snahy a očekávání, odrazí se to ve vnímání jich samotných, ale i dané profese.

„...aby byly i starší učitelky i mladší, aby prostě každá do toho dává něco jiného a měly by se tak vzájemně doplňovat a pomáhat, ty starší těm mladším...“ (Iva 213-215)

„...já jsem jako začínající učitelka první rok v mateřské škole potřebovala hodně pomoci i co se týká praxe a organizačních věcí, tak i papírových a musím říct, že všechny kolegyně i z ostatních tříd i s tou, co jsem byla ve třídě, mi pomáhaly...“ (Lenka₁ 76-79)

I v rámci teoretické části je zmíněno, že spolupráce učitelek na třídě (i spolupráce v celé mateřské škole) může být pracovním obohacením i inspirací. Učí nás to přirozeně přijímat a vnímat názory druhých. Dokážeme vyslovovat a opravovat své názory. Je to příležitost učit se poskytovat i přijímat pomoc (Průcha a Kořátková, 2013).

„...Moje kolegyně, tehdy uvádějící v té školce byla vlastně starší, tehdy měla padesát pět let a moc sympatická, hned jsme si potykali, úplně v pohodě, domluvili jsme se na všem a chápala, že začátky jsou těžké...“ (Lenka₂ 45-47)

Nedílnou součástí, aby mohl učitelský sbor se začínající učitelkou fungovat a spolužití bylo na adekvátní úrovni, je nutná zapálenost začínajících učitelek pro danou profesi. Pokud neprojeví snahu, nadšení a chuť poznávat a získávat informace, pak se to odrazí ve vnímání jich samotných v rámci učitelského sboru. Jedině svou snahou mohou podporovat získávání svých profesních kompetencí.

„...byly tam mladé učitelky, pracovité učitelky, celkově ty začínající učitelky jsou zapálené...“ (Markéta 25-26)

„...Vnímala jsem to jako výhodu, protože byly - je to ale všechno o lidech, není to tak vždy, ale tyto učitelky ze školy nabité vědomostmi a byly nadšené, plné elánu, zapálené pro práci...“ (Markéta 147-149)

Učitelka Markéta byla jediná, která zmínila i jistou výhodu začínajících učitelek. Jedná se o to, že začínající učitelky mají krátce získanou kvalifikaci. Mají v živé paměti vědomosti a poznatky, které získaly v rámci studia. I z tohoto důvodu je možné podpořit začínající učitelky. Otvírá se tu však otázka kvalifikace středoškolské a vysokoškolské (více rozebírání v teoretické části) v oblasti získání a následného využití a aplikování do praxe.

Jde o to, aby ostatní členové vnímali začínající učitelku jako sobě rovnou. I když to bývá mnohdy boj na dlouhou trať, je důležitý vzájemný respekt mezi členy učitelského sboru. I autorka Podlahová (2004) uvádí, že velkým specifickým začátkem začínajících učitelů je, že od samého začátku (tzn. od prvního dne nástupu do školy) musejí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce. Můžeme říci, že to zahrnuje i pozici a místo v učitelském sboru a podílení se na jeho klimatu.

6.5 Ty tady (ne)patříš

V rámci kategorie vyšlo na základě výroků učitelek, jaký pohled mají na učitelky před-důchodového věku a jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru. Nedílnou součástí je, jaké vnímají limity při práci s učitelkami před-důchodového věku. Došlo tu ke komplotu dvou úhlů pohledu.

Součástí kategorie dochází ke kolizi dvou úhlů pohledu. Participantky vnímají učitelku před-důchodového věku jako: a) (ne)rovnocenný partner.

6.5.1 (Ne)rovnocenný partner

Autoři Rozkovcová a Urbánek (2017) uvádí, že čím déle učitelé zůstávají v povolání, tím je méně pravděpodobné, že z profese odejde. Kritická hranice je 10 let. Učitelé, jejichž praxe je 10-25 let, v dané profesi většinou zůstávají.

„...moje bývalá kolegyně, tak ta už stříhala metr před důchodem a to se odráželo i v náladě a postavení vůči mně a dětem a i v komunikaci mezi námi. Byla na mě dost ostrá a asi to už moc nezvládala...“ (Michaela 58-60)

V současných podmínkách mateřských škol se můžeme setkat převážně s vyšší věkovou kategorií. Avšak je to velmi individuální. Tuto skutečnost potvrzují i mateřské školy, jejichž učitelky se staly součástí výzkumného šetření. V rámci charakteristik mateřských škol je uvedený popis, který vypovídá, že v daných mateřských školách se nachází věkově rozmanité kategorie. Věkové kategorie daných učitelkých sborů zahrnují i učitelky předdůchodového věku.

„...ta věková kategorie, věkové složení je už v roli babiček. Bohužel já ještě nejsem ani matka, takže opravdu ty společné zájmy jsou velmi těžké, jako najít. I prostě vytvoření toho vztahu. Oni řeší třeba vnoučata a přestování na zahradě a já prostě jiné. Řešíme teda jen pracovní věci.“ (Petra 109-111)

V procentuálních výpočtech je věkový průměr učitelek přibližně mezi 45-50 lety. Poukazuje se na to, že tento jev souvisí s celkovým postavením této profese - učitelky mateřské školy (Průcha a kol., 2016). Z tohoto důvodu je možné vnímat, proč dochází k odlišným zájmům jednotlivých učitelek. Jedná se o různé věkové kategorie sdílející určitý prostor.

„...učitelky fakt třeba pět roků do důchodu jsou takové, jakože už nemůžou se nebo třeba jen křičí po dětech a takhle toto, že třeba v tomto bych nechtěla být, věřím, že tohle by dělalo nepořádek a že by to dělalo v něčem peklo...“ (Iva 225-227)

„...má už padesát šest let a do práce chodí jen z povinnosti a je to taková ta typická učitelka před důchodem, co si odpočítává v kalendáři. Velmi jí vadí, že já pracuji s nasazením a snažím se vymýšlet něco nového a inovativního. Měla také problémy v rodině, což přenášela i do práce, bohužel...“ (Michaela 22-26)

Učitelkám také vadí přístup k práci a ventilování problémů do pracovní sféry a na pracovišti. Můžeme říci, že se jedná o profesionální stránku učitelky, kterou by měla učitelka zvládat. Dle mého názoru jde o to, aby dokázala učitelka oddělit práci od soukromého ži-

vota. Nemělo by docházet k přenášení osobních problémů na pracoviště. Je zachovat jistou profesionalitu.

S tím se shoduje i autor Čakrt (2006), který uvádí, že na zaměstnancovi pracovní výkony můžou mít vliv i faktory, které nesouvisí s pracovním procesem. Může se jednat o zaměstnancovi těžké životní situace a události. Tyto situace a události se pak odráží v pracovním výkonu a na pracovišti. Jsou doprovázeny nejrůznějšími projevy chování a reakcemi.

„Byl tam mladší kolektiv a ta komunikace byla ze všech stran lepší, shovívavější a tady jsou prostě všechny učitelky před důchodem a prostě pocítuji, že to není úplně to pravé ořechové. Nemají už tolik energie a prostě, nevím, už prostě se vidí v tom důchodě.“ (Petra 91-93)

Učitelka Petra podává pohled z jiné perspektivy. Porovnává práci jak v mladším kolektivu, tak i v kolektivu učitelek před-důchodem. Z její výpovědi vychází, že se cítí být víc jistá v kolektivu své věkové kategorie. Jedná se zejména o otázku zájmů a možných společných aktivit.

Do opozice se staví učitelky, jejichž zkušenost je jiná. Vnímají, že starší kolegyně není problém. Dle mého názoru je toto vnímání velmi individuální. Získaná data nám mohou posloužit ke komparaci úhlů pohledu jednotlivých učitelek.

„... mám nejúžasnější kolegyni, se kterou se dokážu na všem, ale fakt na všem domluvit, a to i když je mezi námi velký věkový rozdíl. Velmi si spolu rozumíme a tak a i když máme čas, tak zajdeme třeba na takové neformální sezení spolu do cukrárny...“ (Michaela 51-54)

I autor Sekera (1994) popisuje neformální struktura, která se dle něj vybuduje přirozeně. Vybuduje se v každé sociální skupině a tím i v učitelském sboru. Jedná se o soubory sociálně psychologických vazeb jednotlivých členů skupiny. Tyto vazby se rozvíjí na základě vzájemných vztahů mezi členy navzájem (uvnitř). Učitelé se mohou odreagovat, překonat stereotyp a jednotvárnost. Tyto vztahy mají obrovský podíl na tzv. sociálně psychologickém klimatu učitelského sboru.

„...akorát jedna učitelka je teda starší, má dlouholetou praxi, ale do kolektivu zapadá, myslím si, že úplně geniálně, protože má hodně energie a chuť do práce.“ (Lenka₁ 36-38)

Učitelka Lenka₁ nevnímá učitelku před-důchodového věku jako někoho, kdo nezapadá do kolektivu. Dle jejího názoru nenarušuje stabilitu učitelského sboru. Z výpovědi učitelky

vnímám, že je to spíše o lidech a o jejich přístup k práci a vůči kolektivu. Roli hrají i osobnostní vlastnosti učitelky. Osobnostními vlastnostmi se zabýváme více v teoretické části diplomové práce.

„...tady ta starší má zas stále plno elánu a je nadšená z každých nových věcí, není to taková ta typická vyhořelá důchodkyně, ale je to ta učitelka, která je neskutečně vitální a je úplně úžasná.“ (Lenka₂ 34-36)

Participantka zmiňuje vitalitu učitelky. Vitalita sebou může nést také fyzickou, ale i psychickou stránku osobnosti učitelky a možné předpoklady zdravotních obtíží. Nemusí se víceméně jednat o odolnost vůči stresu a stresovým situacím nebo konfliktu. Nelze však předpokládat, že projevy všech učitelek před-důchodového věku budou stejné.

„... k sobě mám kolegyni důchodového věku na výpomoc, která slouží pouze odpolední. Takže jí říkám co je potřeba dodělat, udělat a tak. Ale je to veselá kopa, takže se hodně nasmějeme...“ (Denisa 132-134)

„...pokud teda jakože to nejsou staré vyhořelé učitelky, které jsou už prostě před důchodem a už jenom děckám pouští jen televizi a už si odpočítávají dny do důchodu, takže pokud jsou prostě pořád takové aktivní, takže si jako myslím, že to je, jakože takové fajn.“ (Iva 220-222)

Z výroku vyplývá, že všichni kolegové a kolegyně si musí k sobě najít určitou cestu a způsob, jak spolu komunikovat a vycházet. Nelze někoho eliminovat z kolektivu jen na základě věku. Tato separace by mohla přinést řadu konfliktů. Zejména by se jednalo o odraz vnímání společnosti.

6.6 Kategorie: Jsme každá jiná

Kategorie vypovídá o odlišnostech učitelského sboru jednotlivých participantek. Ty vnímají vlastní odlišnosti, ale i odlišnosti svého okolí. Jsou si vědomy zbytečných komunikačních neshod, které bývají relativně banální a zbytečné. Otvírá se zde také otázka komunikace a spolupráce. Jedná se o jistou sounáležitost společenství.

V rámci kategorie se odrazilo: a) vše je to o lidech, b) zbytečné komunikační neshody, c) styl komunikace mezi učitelkami, d) jsme jeden tým.

6.6.1 Vše je to o lidech

Jedná se o odraz vnímání učitelek sebe navzájem, a co ovlivňuje jejich pohled na danou kolegyni. Vnímání kolegyně může být odrazem nejrůznějších příčiny a důsledků. Nedílnou součástí je, čeho je potřeba se vyvarovat, aby daná kolegiální fungovala. Někdy se jedná o náš prvotní dojem.

„... Hodně na to dám na ten prvotní dojem, a když si třeba s někým nesednu hned, tak si řeknu "ne, jakože to není dobré"...“ (Iva 63-64)

„...já dávám hodně na první dojem a tak. Víím, že to není moc dobře, ale prostě to tak mám...“ (Michaela 80-81)

Učitelky uváděly tzv. haló efekt. Haló efekt představuje chybu v posuzování lidí podle celkového dojmu, který učinil pozorovatel nebo hodnotitel. V našem případě učitelka mateřské školy (Hartl a Hartlová, 2015). Je to jistý vliv získaných očekávání. Tyto očekávání jsou předem získané. Jsou založené na nepřesných a povrchních informacích. Vyjadřují jisté očekávání o jedinci, které jsou později posuzovány (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Problematika haló efektu je bohužel častým jevem. Neobjevuje se pouze v této profesi a u učitelů mateřských škol. Je to jev, který se může objevit i v každodenním životě. Prioritou je vyvarovat se předsudkům vůči druhým lidem. Nejedná se jen o předsudky, ale i o přehnané očekávání. Naše vize a vnímání druhých musí vycházet čistě z osobnostních vlastností a projevů daného učitele nebo učitelky mateřské školy.

„...je to jenom o lidech a jejich zapálenosti o tu práci, kterou dělají...“ (Markéta 149-150)

„...je to vážně o lidech a o tom, kdo jaký je...“ (Michaela 58)

„...je to o lidech. Prostě to, jaký kdo je. Někdo je takový, jiný zase makový...“ (Denisa 61-62)

Osobnostní rozdíly učitelů nelze zjistit v krátkém časovém intervalu. Je na to potřeba dlouhodobější časový úsek. Žádané vlastnosti jako flexibilita, komunikativnost, spolehlivost, ale i odolnost vůči stresu a stresovým situacím (Crkalová a Riethof, 2007). Z výroků učitelek je pochopitelné, že každá učitelka je jiná. Je těžké najít soulad. Nutností je však najít společnou cestu pomocí kompromisu. Podstatnou částí je podobnost některých projevů chování, přístupu a pocitu sounáležitosti.

„...Důležité být naladěni na stejnou vlnu...“ (Markéta 45)

„Tak určitě je to, aby byly učitelky naladěny na stejné vlně...“ (Michaela 120)

Je patrné, že učitelky vyžadují, aby kolegyně na pracovišti byly stejného nebo podobného rázu. Nejen co se týká přístupu k práci, ale zejména k přístupu k dětem. Pokud je přístup učitelek hodně odlišný jako „voda a oheň“, nemusí to dělat dobrotu a dochází pak ke kolizím. Tyto kolize se mohou odrážet na klimatu učitelského sboru. I z tohoto důvodu může docházet k odchodům ze zaměstnání

„...vnímání stejného přístupu k dětem...“ (Michaela 125)

„...Pak samozřejmě aby obě měly stejný přístup k dětem. Nemůže být jedna taková a druhá maková, to už pak ta třída nešlape...“ (Lenka₂ 146-147)

Učitelky také vnímají, že by se kolegyně měly navzájem respektovat. Respektem je myšleno akceptovat a přijímat druhého se vším, co je pro něj typické. Zejména akceptovat osobní zónu jedince a jeho individuální projevy.

6.6.2 Zbytečné komunikační neshody

Zbytečné komunikační neshody představují neshody, kterým se dá předcházet. Jsou to neshody, které ovlivňují klima a vztahy mezi jednotlivými učitelkami. Pokud se učitelky vyhnou těmto komunikačním neshodám, předejdou z velké části neshodám a problémům na pracovišti. Je však nutné, aby se na tom spolupodíleli všichni učitelé z učitelského sboru.

„...Vím, že se sice hodně zlobila, protože si myslela, že má své jisté, což i tak ventilovala ostatním učitelkám...“ (Markéta 80-81)

„...Tento typ povyšování nad ostatní je hrozná vlastnost, přitom ona nesplňovala podmínky...“ (Markéta 85-86)

Povyšování patří k negativním projevům chování jedince. Je nutné udržet jistou míru pokory a vybudovat vzájemnou důvěru. To uvádí také autoři Průcha a Koťátková (2013). Dle autorů je důležitá konstruktivní a pozitivně orientovaná komunikace. Díky ní vzniká dobrá úroveň vzájemné důvěry.

Povyšování se řadí mezi negativní projevy chování, které se projevuje zejména v oblasti komunikace. Jedinec vyzdvihuje sebe nebo své kvality na úkor druhých. Na základě chování očekává jisté benefity a priority u vedení mateřské školy. Dochází však ke snížení sebedůvěry a vnímání kvalit druhých učitelů. I takové projevy narušují stabilitu učitelského sboru. Od povyšování je to krok ke slovním konfliktům a napadením.

„...ona mi před dětmi mně tak vynadala, ..., ale příště budu ráda, když si to řekneme mezi čtyřma očima. Brala jsem to jako snížení mé přirozené autority před dětmi.“ (Michaela 29-34)

Při řešení konfliktu je nutné využívat takové strategie, které nám pomohou konflikt řešit a pomoci nám vztah vylepšit. Ideální je strategie vítěz-vítěz. Hledáme řešení, které vyhrají oba zúčastnění (DeVito, 2001).

V podstatě se jedná o kompromis, kdy se situace vyřeší pro dobro obou stran. Jedná se o cestu nejmenšího odporu. Nalézá se řešení, které vyhovuje oběma stranám. I toto je náročná a složitá cesta. Mnohdy dochází i k ustoupení jedné ze stran „pro vyšší dobro“. Jedná se o umění kompromisu.

„...Nebo prostě pomluvy a intriky...“ (Iveta 64)

„...Pak určitě intriky, pomluvy nebo tak. Neupřímnost, ponižování se mezi kolegyněmi, jak třeba mi ta kolegyně nadávala před dětmi...“ (Michaela 148-150)

„Podle toho v jakém slova smyslu. Negativně určitě neupřímnost, faleš, pomluvy, zamlčování informací, naschvály, zmatky a taky komunikační šumy...“ (Denisa 149-150)

Dle autorů Hartl a Hartlová (2015) je intrika využití cizích sil, kdy dotyčnému nahrává v jeho prospěch. V negativně laděném prostoru by nechtěl pracovat nikdo z nás. Totéž vnímají autoři Průcha a Koťátková (2013). I dle autorů by mělo být naší snahou vyvarovat se mluvit o nepřítomné kolegyni v negativních souvislostech, vymýšlet si nepravdivé informace.

Intriky jsou využívány zejména, pokud chce dotyčný získat výhody ve svůj prospěch. Může se třeba jednat o chtíč získat vedení mateřské školy na svoji stranu. Na základě intrik může dojít ohrožení stability učitelského sboru. Tato situace může přerůst až v konflikt. Pokud bude situace přetrvávat, odrazí se to na klimatu v rámci učitelského sboru.

„...Dochází pak zbytečně ke komunikačním šumům, stoupání nervozity, napětí, nejistoty a tím hrozí riziko, že se prostě učitelky pohádají. Hold ženský kolektiv. A ne jen učitelky, ale pak se učitelky zlobí i na vedení a bortí se to jak domeček z karet a je to škoda, protože takovým věcem se dá prostě předcházet, si myslím...“ (Denisa 170-174)

Učitelka Denisa zmiňuje jisté riziko daného povolání. Jde zejména o to, že se jedná o převážně ženský kolektiv. Úskalí genderové nevyváženosti je zmíněno v kapitole 2.1 Demografické odlišnosti u učitelů mateřských škol. Problém v případě genderové nevyváženosti

může nastat, pokud se sejde učitelský sbor, který se vyznačuje znatelnými osobnostními rozdíly.

6.6.3 Důvěra v komunikaci

Výroky participantek popisují způsob vzájemné komunikace mezi učitelkami. Učitelky vypovídají o tom, co vše je dle jejich názoru nutné sdělovat. Nedílnou součástí je, jakým způsobem si informace předávají. Každý z nás má i stěžejní prvek, který je pro něj v komunikaci důležitý, stejně tak i oslovené participantky.

„...důležité je předávat si informace o dětech, předávat si informace od rodičů a od vedení...“ (Iveta 82-83)

„...sdělovat prostě ihned všechno, co se děje, odehrálo, ať člověk prostě a víceméně to je asi to nejdůležitější...“ (Lenka₂ 145-146)

„Tak určitě je to zlepšení organizačních záležitostí, větší informovanost o změnách, akcích, slučování tříd a další podobné věci ze strany vedení... (Denisa 169-170)

Je nutné sdělovat si informace o chodu mateřské školy a fungování mateřské školy, plánech školy a potřebných úkolech. Ty musí dostávat všechny učitelky. Z tohoto důvodu by se měly informace dostávat všem učitelkám ve stejnou dobu a ve stejném obsahu a míře. Je nutné se vyvarovat ústnímu předávání postupně „shora dolů“ – prostřednictvím třetí osoby (Průcha a Kořátková, 2013).

Komunikace tvoří podstatnou část úspěchu. Pokud je tato stránka narušena, pak je narušena i spolupráce učitelského sboru. Komunikace mezi kolegy na pracovišti (i na třídě) je stěžejní. Mělo by docházet ke každodennímu předávání informací, aby se předešlo dezorientaci a komunikačním šumům. To samé můžeme říci i o schopnosti vyjádřit se k tomu, co se nám nelíbí nebo nám není jasné. Vztahové vazby v učitelském sboru by měly být založeny na důvěře, toleranci, empatii a vzájemném respektu. Pokud to tak není, může dojít k narušení stability učitelského sboru. Tím pak může být narušeno celkové klima tohoto společenství.

„...Když kolegyni něco štve nebo i mě, vždycky chci, abychom si vše říkaly zrovna a na rovinu, někdy je to těžké přijmout samozřejmě, ale jde to...“ (Barbora 248-249)

„...Mám ráda, když se vše řeší na z očí do očí a napřímo. Nemám ráda, když někdo má nějaký problém a říká to jiným za zády a neřekne to tomu dotyčnému...“ (Denisa 136-138)

Učitelky také uvedly, jakým způsobem komunikují s ostatními kolegyněmi z mateřské školy. Není překvapením, že převažuje komunikace přes komunikační prostředky. V době moderních technologií je to často nejrychlejší přenos informací a způsob komunikace. Vše má však své pro a proti, které byly již osvětleny v přechozích částech (Nezúčastněná komunikace). Na rozdíl od komunikace s řediteli mateřských škol, učitelky využívají i osobní komunikace.

„...s kolegyněmi se vlastně denně vidáváme, máme na sebe i osobní kontakt, komunikujeme přes veškeré (smích) internetové sítě a komunikační prostředky a co se týká práce, tak komunikujeme a řešíme hlavně teda věci v práci, ústně, řešíme je hned, aby prostě ten problém nebo to, co potřebujeme, aby se vyřešilo. Ostatní věci nebo papírové záležitosti se řeší přes e-mail, popřípadě přes Messenger.“ (Lenka₁ 68-73)

„...nemám problém jim napsat e-mail, zprávu na Messengeru nebo jim zavolat pokud to není nějaká pozdní hodina (uculení), abych je nerušila, ale nemám problém jako kdykoliv při potřebě je kontaktovat jakkoliv...“ (Marie 106-108)

Důvěra jde ruku v ruce s tolerancí, empatií a spoluprací. Stejně je vnímání i autorů. Spolupráce učitelek může být pracovní obohacení i inspirace. Je to příležitost učit se poskytovat i přijímat pomoc (Průcha a Kořátková, 2013).

Učí nás to spolužití v jednom kolektivu, které tvoří jedno společenství. Každé společenství by mělo mít pravidla. Tyto pravidla by držely hranice, aby spolužití na daném pracovišti fungovalo co nejlépe. Jedná se o jistá pravidla společné komunikace, které by si každá sociální skupina měla stanovit. Představují domluvu, jakým způsobem budou kolegové komunikovat mezi sebou, ale i s vedením mateřské školy. Komunikace je stěžejním prvkem, aby dané společenství mohlo fungovat.

I autor Fullan (2001) se shoduje s tím, že učitelská kolegiální může být vnímaná na základě frekvence komunikace. Je dalším významným ukazatelem vzájemné podpory a pomoci. Můžeme ji brát jako silný ukazatel úspěchu k naplnění možných změn. Z tohoto důvodu je potřeba posilovat učitelskou spolupráci a kolegiální.

„Vzájemný respekt, prostě i před dětmi v té komunikaci. Když něco dětem zakážu nebo dovolím, měla by to moje kolegyně respektovat a neporušovat to. To platí samozřejmě oboustranně. Kromě respektu i důvěra, svoji kolegyni potřebuji věřit v té společné domluvě...“ (Barbora 244-246)

„...Takže pro mě je důležité si s kolegyní věřit, být k sobě upřímné, nemluvit o sobě za zády a nedělat žádné podrazy...“ (Denisa 134-135)

„...myslím, že určitě důvěra, tolerance...“ (Michaela 125)

Důvěra patří mezi sedm základních emocí (Hartl a Hartlová, 2015). Důvěru nelze získat hned. Jedná se o dlouhý proces. Stejně tak lze rychle důvěru ztratit. Důvěra je stěžejním prvkem při vzájemné spolupráci a komunikaci na pracovišti. Díky důvěře může fungovat týmová práce učitelského sboru.

Důvěra je emoce, která se těžko buduje a snadno ztrácí. Můžeme zmínit několik činitelů a faktorů, které důvěru v rámci učitelského sboru může narušit. Jedná se zejména o již zmiňované komunikační neshody, jako jsou intriky, pomluvy, povyšování nebo vymyšlení nepravdivých informací o druhých lidech. Z tohoto důvodu si myslím, že by byly dobré team buildingy na podporu neformálních vztahů učitelského sboru.

6.6.4 Jsme jeden tým

Jsme jeden tým - toto vnímání je důležité a nezbytné v rámci učitelského sboru. I autorka Syslová a kol. (2016) vnímá, že ředitel mateřské školy by měl podporovat vytváření pozitivního klimatu a klimatu školy. To pak podněcuje týmovou práci.

Nedílnou součástí týmové práce je schopnost rozdělit si úkoly a činnosti. Hovoříme o tzv. dělbě práce. Tato dělba práce zabezpečuje stabilní fungování mateřské školy. Každý člen učitelského sboru má představu o tom, co je jeho povinností. Zabraňuje se tak tomu, aby na někoho byly kladeny nepřiměřené nároky a jiný z učitelů se nepodílel na fungování a organizaci. Důležité je řešit vše formou kompromisu.

„být schopná se domluvit o rozdělení činnosti, vždy kompromisem...“ (Marie 118-119)

„...Ochota spolupracovat, ochota rozdělit si společnou práci nebo úkoly po vzájemné domluvě...“ (Barbora 247)

Kompromis představuje najít společné řešení situace nebo problému. Je to zlatá střední cesta. Kompromis je závislý na domluvě všech zúčastněných. Vyžaduje to mít i jisté komunikační dovednosti a strategie ve společném jednání. Umění kompromisu je nedílnou součástí každého učitelského sboru, aby mohl daný kolektiv fungovat a spoluvytvářet společenství. Zabezpečuje optimální fungování učitelského sboru. Vypovídá to i o tom, že učitelky jsou schopné domluvit se na řešení určitých situací.

„...když je vlastně nějaký problém, tak se jde na tom prostě domluvit, můžeme se o tom prostě pobavit...“ (Iva 45-46)

„...být schopná se domluvit o rozdělení činností, které jsou nutné vykonat jakožto učitelky...“ (Marie 119-120)

Aby daný tým fungoval, je důležitá týmová práce a spolupráce. Spolupráce je potřebným jevem ve všech pracovních týmech, aby mohly fungovat. Přináší výhody pro všechny v daném kolektivu (Plamínek, 2009). Spolupráce více lidí v jednom kolektivu (v jednom týmu) přináší lepší výkon, než pouze samostatná práce jednotlivců. Je však nutné a nezbytné aktivní zapojení všech zúčastněných. Důležité je i rozvíjet schopnosti jednotlivých členů. Tito členové týmu se ztotožňují s cílem a společnými silami se snaží k němu přiblížit. Potřebnými ukazateli týmové práce je spolupráce a důvěra (Hartl a Hartlová, 2015).

„...Učitelky na třídě musí fungovat jako tým...“ (Iveta 84-86)

„...Já jsem řešila hlavně, jak se tady budu cítit a záleželo mi na tom, abychom si sedly s kolegyněmi. Jakože, abychom spolu vycházeli a spolupracovali. Prostě byli takový tým.“ (Denisa 43-45)

„...jsou velmi vstřícné, a když je jakýkoliv problém, tak se snažíme jako všichni společně zapojit jako tým...“ (Petra 100-101)

Učitelky vnímají svůj učitelský sbor jako tým. Týmová práce pro ně představuje jistotu, která by se měla v rámci učitelského sboru odrazit. Je to tým, který má stejné zájmy a měl by hájit stejné zájmy. Každý členek týmu by se měl spolupodílet na chodu daného zařízení. Podstatou týmu je prosperita, vytyčení společného cíle a společnou silou dojít až k vytyčenému cíli.

„...taková ta týmová práce, protože v podstatě učitelky na třídě jsou tým, který má pracovat v součinnosti a pomáhat si.“ (Michaela 130-131)

„...pokud ten kolektiv spolu vychází, pokud jsou ty lidi aktivní spolu, doplňují se, pomáhají si, tak si myslím, že se dá jako zvládnout spousta věcí, že prostě můžou se zvládnout náročné úkoly, ale musí se prostě být spolu ve vzájemné součinnosti...“ (Iva 288-291)

Autoři uvádí, že tým, který se skládá z různých typů lidí, bude při řešení problémů dosahovat závěrů pomaleji. Z větší pravděpodobnosti však udělají lepší rozhodnutí. Pokryjí více hledisek a přístupů k danému problému. Z tohoto důvodu je užitečné mít různorodý typ lidí v daném kolektivu, v daném týmu (Crkalová a Riethof, 2007).

Neformální setkávání napomáhají vzniku vztahovým vazeb mezi členy učitelského sboru. Jednotliví členové mají možnost se lépe a blíže poznat. I zmiňovaný autor Sekera (1994) popisoval strukturu neformálních vztahů. Ty vznikají v každé sociální skupině (i v rámci učitelského sboru). Jedná se o vazby jednotlivých členů skupiny. Tyto vazby jsou vázány na vztahy mezi jednotlivými členy. Snahou je překonat stereotyp a jednotvárnost. Dochází k vytváření skupinových hodnot, postojů i statusů.

I přesto, že se jedná o starší publikaci, význam je stejný i v dnešních podmínkách. Neformální setkávání buduje vztahové vazby mezi jednotlivými členy. Mají možnost se tak seznámit i při jiných příležitostech a dozvědět se tak o sobě něco. Tyto vazby pak mohou napomoci při pracovním procesu. Snadněji pak dojde ke spolupráci.

„Tak myslím si, že by bylo dobré častější setkávání se. Jako jak jen třeba učitelky...“ (Michaela 163-164)

„...a určitě by nebyly špatné nějaké neformální setkání, nějaké jakože neformální nějaké prostě, že jak někde bývá team building a takové, i když jsme v té školce spolu pořád...“ (Iva 193-195)

Otázkou jsou i jisté team buildingy, jak zmiňovala učitelka Iva (193-195). Ty napomáhají seznamování jednotlivých učitelů na jiné půdě, než je mateřská škola. Jedná se o jistou snahu spojit jednotlivé členy učitelského sboru a vytvářet tak mezi nimi harmonické vztahové vazby. Jsou to aktivity s nejrůznějším zaměřením. Mají však stejný cíl, a to zlepšit společenské vztahy mezi jednotlivými členy a pracovat jako tým. Můžeme říci, že se jedná o budování mezilidských vztahů. Zaměření team buildingu může vycházet ze zájmů jednotlivce nebo celé skupiny.

„...i to neformální setkávání a i někde bývá i taková jakože prevence nebo, že někdo dochází do školy, že řeší to tam, jak to říct, s každým člověkem nějaký preventista nebo někdo dochází do té školy a řeší to tam prostě s druhými lidmi co a jak a kdo, takže třeba vyhodnocuje ty vztahy jako že určitě na to by se nemělo zapomínat a mělo by se to prostě řešit, když je nějaký problém, aby prostě věděli ty lidi i ti zaměstnanci i to vedení, že mají tu možnost jakože si spolu sednout, povykládat si, zeptat se na cokoliv, nebát se...“ (Iva 196-202)

Učitelka Iva také nastínila jistou myšlenku ve formě preventisty, který by docházel na jednotlivé zařízení. Jeho úkolem by bylo zaměřit se na vztahové vazby jednotlivých členů učitelského sboru. Ty by následně vyhodnocoval a pomohl by hledat danému učitelskému

sboru společné řešení. Poskytoval by jim podporu, pomoc a rady. Tím by se mohla vrátit stabilita učitelského sboru, ve kterém se objevily problémy. Učitelé by tak měli možnost probrat nejen svůj problém, ale i problém učitelského sboru a získat tak nestranný názor jiného pozorovatele. Na základě toho by se předešlo možným konfliktům, které vznikají, když učitelský sbor chce řešit problémy samostatně. Je však otázkou, jak moc by tomu byl daný učitelský sbor nakloněný a ochotný takto spolupracovat. Mnoho z nich si raději řeší konflikty na půdě mateřské školy.

7 SHRNUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI A LIMITY VÝZKUMU

Součástí kapitoly je shrnutí praktické části a limity výzkumu. Tímto shrnutím chceme sumarizovat získané informace a výzkumné zjištění. Z tohoto důvodu byl vytvořen i teoretický model klimatu učitelského sboru v mateřských školách. Nedílnou součástí tvoří limity výzkumu, ke kterým jsem dospěla na základě realizace výzkumného šetření.

7.1 Shrnutí praktické části

Před započítím výzkumného šetření jsem se snažila nastudovat **problematiku** týkající se **klimatu učitelských sborů**. Informace jsem čerpala z dostupných zahraničních i tuzemských zdrojů. Stala jsem se také pozorovatelem vlastního učitelského sboru a hledala možné podobnosti a odlišnosti v rámci jiných učitelských sborů (**první vstup do terénu**). Došlo tak ke komparaci těchto sociálních skupin. Na základě tohoto pozorování jsem pak dospěla k závěrům, na které části této problematiky se můžu zaměřit.

Aby byla data co nejobsáhlejší a vycházela přímo od zdroje, zvolili jsme cestu **kvalitativně orientovaného výzkumu**. Výzkumnou metodou se pak stalo **polostrukturované interview**. Nejprve jsme si však stanovili okruhy témat a k nim příslušné otázky - opěrná kostra interview. Další následující otázky vznikaly v průběhu interview a dle odpovědí participantek.

Na základě těchto skutečností jsme definovali **hlavní výzkumný cíl**: „*Popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol*“. Na základě hlavního výzkumného cíle byla zvolena **hlavní výzkumná otázka**. Od hlavního výzkumného cíle a hlavní výzkumné otázky se odvíjely dílčí výzkumné cíle a dílčí výzkumné otázky. Vzniklo nám **5 dílčích výzkumných cílů** a tím i **5 dílčích výzkumných otázek**.

Data výzkumu a podrobnější informace byly získány na základě výpovědí jednotlivých participantek, které se zúčastnily výzkumného šetření. **Výzkumný vzorek** tvořilo **10 učitelů mateřských škol** (viz 4.5 Charakteristika participantů), které působí v **7 mateřských školách ve Zlínském kraji** (viz 4.6 Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření). Učitelky byly **vybrány záměrně** na základě stanovených **kritérií**:

- profese: učitelka mateřské školy,
- práce na pozici učitelky v mateřské škole nebo vedoucí učitelky v mateřské škole,
- minimálně roční zkušenost a působnost v mateřské škole (státní nebo soukromé),

- učitelka mateřské školy ve Zlínském kraji.

Oslovené učitelky byly seznámeny s průběhem výzkumného šetření, které **probíhalo od měsíce ledna do měsíce února roku 2018**. Během této doby byly učitelky oslovovány a domlouvali jsme si společné schůzky. Místo a čas schůzky byly v režii participantek. Snahou bylo, aby je ale nerušily okolní vlivy. Na společných schůzkách bylo osvětleno, za jakým účelem vzniká toto výzkumné šetření (praktická část mé diplomové práce) a seznámila jsem participanty s tématem mé diplomové práce. Byly jim zodpovězeny jejich dotazy a připomínky. Nastíněna byla také **časová dotace výzkumného šetření - interview**, které trvalo přibližně **30-45 minut**. Během výzkumného šetření participantky nemusely odpovídat na otázky, které jim přišly kontraproduktivní. Všechny interview byly **nahrávány na záznamové zařízení. Po transkripci** byla všechna **interview a nahrávky anonymizovány**. Z tohoto důvodu dostali participanty **podepsat informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření**, který je uveden v příloze (P II). Byla jsem mile překvapená ochotou oslovených participantek, která se projevila otevřeností v rámci jejich výpovědí. Před započítím samotného interview je nutné vytvořit tzv. **raport**. Jedná se o atmosféru, při které by se participanty cítili příjemně a která navodí prostředí podnětné pro interview.

Po získání jednotlivých interview nastává **proces zpracování dat a jejich analýza**. Všechny interview byly přepsány do psané podoby, tzv. **transkripce**. Získaná data byla analyzována pomocí **otevřené kódování** za využití kódování v ruce pomocí **metody označené papír a tužka**. Otevřené kódování představovalo vpisování kódů do datového záznamu. Těmito kódy byly vytvořeny „nálepky nebo označení“, které nejvíce odpovídaly povaze datového fragmentu.

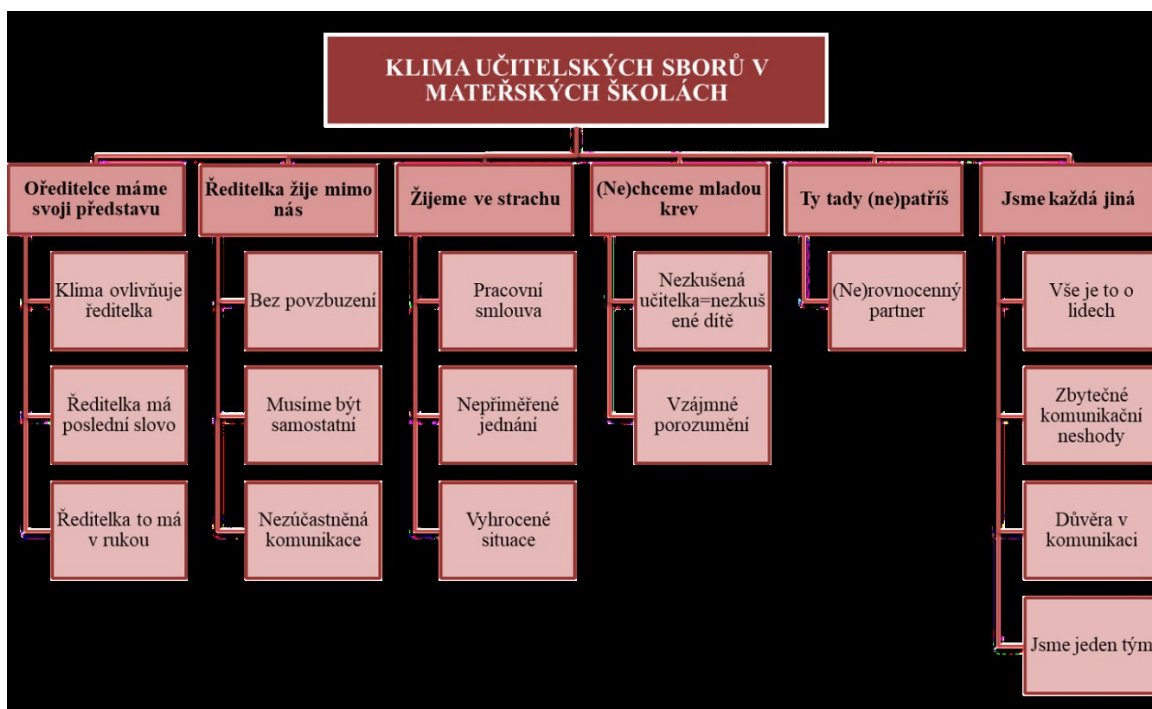
Po procesu otevřeného kódování jsme jednotlivé **kódy kategorizovali**. Tyto kategorie vznikly na základě procházení jednotlivých interview a při jejich kódování. Každá kategorie zahrnuje své subkategorie. Bylo vytvořeno **6 kategorií** (viz tab. č. 2). Ty nám pomohou odpovědět na stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky. Kategorie byly vytvořeny na základě výroků jednotlivých participantů (10 učitelek mateřských škol), kteří působí v 7 mateřských školách ve Zlínském kraji.

7.2 Teoretický model

Daný teoretický model nám pomohl shrnout praktickou část, zejména však výsledky výzkumného šetření. Pomáhá nám tak doplnit již zmíněné informace a skutečnosti o výzku-

mu týkající se klimatu učitelských sborů v mateřských školách. Teoretický model slouží pro lepší přehlednost čtenáře.

Schéma č. 1 Teoretický model klimatu učitelských sborů v mateřských školách



7.3 Limity výzkumného šetření

Součástí každého výzkumného šetření jsou i jisté limity, které jsou s danou prací a tématem spojeny. Tyto limity mohou být vnímány jako **silné a slabé stránky výzkumného šetření**. V těchto limitech se může odrážet celkový průběh výzkumného šetření.

Za **silnou stránku** považuji otevřenost jednotlivých participantů. Žádný z nich neodmítl odpovědět na jakoukoliv otázku. Díky tomu se podařilo získat cenná data pro následnou analýzu dat. Pomohlo nám to nastínit problematiku z více úhlů pohledu. Měli jsme tak možnost nahlédnout do jednotlivých učitelských sborů 7 mateřských škol ve Zlínském kraji. S touto silnou stránkou je také spojena ochota participantů zúčastnit se výzkumného šetření. Zejména na základě toho, že se jedná o velmi interní záležitosti mateřských škol.

Osobně silnou stránku spatřuji v tom, že já sama jsem mohla nahlédnout do učitelských sborů jiných mateřských škol. Provedla jsem tak komparaci svého učitelského sboru právě s těmito 7 zmiňovanými. Zjištěním bylo, že učitelský sbor mé mateřské školy vykazuje stabilitu a relativně běžné problémy spojené s fungováním mateřské školy. Troufám si tvr-

dit, že tyto zjištění dokážou změnit úhel pohledu některých čtenářů. To, co vidíme mnohdy černě, není zas tak černé, jak jsme si mysleli.

Za další silné stránky považuji možnost nahlédnout do této problematiky a možnost ji přiblížit čtenářům. Myslím si, že již samotné téma je přínosné pro učitele mateřských škol. Jedná se o problematiku, která se týká každé mateřské školy. Některé postřehy by mohly dopomoci jiným učitelským sborům v tvorbě jejich klimatu. Zejména mohou přinést mnoho užitečných postřehů pro ředitele mateřských škol.

Mezi **slabé stránky** bych uvedla obsáhlost jednotlivých transkripcí, které však jsou i silnou stránkou. Na základě toho byla získána cenná data. Z důvodu této obsáhlosti bylo získáno mnoho kódů, které prošly dlouhým procesem kategorizace. Tento proces byl velmi zdoluhavý. Doprovázela ho také řada úprav a změn v rámci názvů kategorií a jejich rozvržení. Tato slabá stránka je také spojena s tím, že analýza dat probíhala metodou „papír a tužka“, tudíž výzkumné šetření bylo náročné na časovou dotaci.

Mezi další limit vypořádající o slabé stránce výzkumného šetření je počet výzkumného vzorku. Získaná data tak vypořádají pouze o 7 učitelských sborech Zlínského kraje, a to na základě interview s 10 učitelkami mateřských škol. Zmínila bych také obsáhlost, kterou nese tato problematika a toto téma. Projevit se zde může více faktorů, činitelů a specifik, které tvoří úskalí této problematiky. Z tohoto důvodu bylo obtížné vytvořit opěrnou kostru pro polostrukturované interview.

Na závěr shrnutí těchto limitů bych však chtěla říct, že práce pro mě byla přínosem. Vyzkoušela jsem si něco nového a mohla jsem nahlédnout do problematiky, která se týká mé profese. I přes všechny strasti a obtíže si z toho mnoho odnáším. Tutéž zkušenost přeji i čtenářům práce.

8 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Na závěr výzkumného šetření je potřeba říci, co bylo našimi cíli – odpovědět na dílčí výzkumné otázky a tím splnit dílčí výzkumné cíle. Tyto dílčí výzkumné cíle a otázky jsou vázány na hlavní výzkumný cíl a hlavní výzkumnou otázku. Pro lepší orientaci byl vytvořen teoretický model (viz schéma č. 1 Teoretický model klimatu učitelských sborů v mateřských školách)

Během výzkumného šetření jsem měla na paměti hlavní výzkumný cíl: „*Popsat klima učitelských sborů vybraných mateřských škol*“. Abych daný hlavní výzkumný cíl naplnila, stanovili jsme si 5 dílčích výzkumných cílů. Od těch se odvíjelo 5 dílčích výzkumných otázek. Na základě zodpovězení těchto 5 dílčích výzkumných otázek dojde ke splnění 5 dílčích výzkumných cílů. Tak se nám podařilo splnit hlavní výzkumný cíl a zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: „*Jaké je klima vybraných učitelských sborů mateřských škol?*“.

První dílčí výzkumný cíl se vztahuje k učitelským sborům: „*Zjistit věkové rozložení v učitelských sborech vybraných mateřských škol*“. Na jeho základě byla stanovena dílčí výzkumná otázka: „*Jaké je věkové rozložení v učitelských sborech vybraných mateřských škol?*“. Dle výpovědi jednotlivých participantek jsou učitelské sbory věkově rozmanité. Vypovídá o tom i praktická část č. 4.6 Charakteristika mateřských škol zahrnutých v rámci výzkumného šetření. Odráží se to i ve vzniklých kategoriích. Jedná se o kategorii č. 4 (Ne)chceme „mladou krev“ a kategorii č. 5 Ty tady (ne) patříš (viz část 5.4 a 5.5 praktické části). Můžeme tedy potvrdit, že věkové rozložení ve vybraných učitelských sborech je rozmanité. Zahrnuje jak začínající učitelky, tak učitelky před-důchodového věku. Na základě výše uvedených skutečností se nám podařilo splnit první dílčí výzkumný cíl.

Druhý dílčí výzkumný cíl se váže na začínající učitelky v učitelském sboru a jejich začleňování: „*Odkrýt, jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru začínající učitelka*“. Na tento cíl se váže dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru začínající učitelka?*“. Tento dílčí výzkumný cíl jsme naplnili pomocí uvedené dílčí výzkumné otázky, na kterou nám odpovídá kategorie č. 4 (Ne)chceme „mladou krev“ (viz část 5.4 v praktické části diplomové práce). V rámci této kategorie vypovídají učitelky o vnímání a začleňování začínající učitelky v rámci učitelského sboru. Nastínily se zde dva různé úhly pohledu. Jeden úhel pohledu vypovídá o začínajících učitelkách jako nezkušených dětech. Tento úhel pohledu může učitelky provázet po dobu jejich profesního růstu. Druhý úhel pohledu se zaměřuje na vzájemné pochopení učitelek. Jedná se o otázku

veítěná se do začínajících učitelek. Vychází to z toho, že i učitelky jsou si vědomy, co tato profese obnáší a že každá z učitelek bývala dříve taktěž začínající. Začleňování začínající učitelky do učitelského sboru je náročný proces. Zejména se tu otvírá otázka mentora a mentoringu ve školství. Dle výpovědí participantek můžeme soudit, že tento proces je potřeba kontrolovat vedením mateřské školy. Celkově je nutné se zaměřit na tuto problematiku a nastavit lepší podmínky. Zmiňovaný je i „šok z reality“ a odchod začínajících učitelů z profese na základě tohoto šoku. Tomu by se mělo předcházet na základě adekvátního mentoringu, což můžeme potvrdit na základě vzniklé kategorie. Na základě výše uvedené kategorie se nám podařilo splnit druhý dílčí výzkumný cíl.

Třetí dílčí výzkumný cíl se vztahuje na začleňování učitelek před-důchodového věku do učitelského sboru: „*Odkrýt, jakým způsobem je začleňována do učitelského sboru učitelka před-důchodového věku*“. Na tento dílčí výzkumný cíl se váže dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem je začleňována do učitelského učitelka před-důchodového věku?*“. Tato problematika je řešena i v rámci teoretické části. Průměrné věkové zastoupení v mateřské škole je 45-50 let. Odborníci upozornili na problematiku, která se týká nízkého zastoupení učitelek pod uvedenou věkovou kategorií. Kategorie č. 5 Ty tady (ne)patříš vypovídá o vnímání a začleňování učitelky před-důchodového věku v rámci učitelského sboru. Učitelky se shodly na limitech, které přináší práce s učitelkami této věkové kategorie. Ve většině výroků se učitelky shodly, že učitelky před-důchodového věku nemají již takovou trpělivost. Tuto problematiku charakterizuje část výroku jedné z učitelek, která to označila jako „stříhání metru před důchodem“. To se odráželo v chování, v komunikaci, v projevu a přístupu vůči dětem i učitelkám. V menší míře se provil opačný pohled na tuto problematiku. Odráží se tu však osobnostní stránka učitelek. Začleňování učitelky před-důchodového věku do učitelského sboru vychází zejména z nich samotných. Odráží se zde jejich chování, přístup a postoj vůči kolegyním. Na základě vzniklé kategorie byl splněn třetí dílčí výzkumný cíl.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl vypovídá o způsobu komunikace učitelek mezi sebou: „*Popsat, jakým způsobem komunikují mezi sebou učitelé v mateřských školách*“. Na tento dílčí výzkumný cíl navazuje dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem komunikují mezi sebou učitelé v mateřských školách?*“. Komunikace tvoří podstatnou část, která zajišťuje stabilitu a fungování učitelského sboru. Díky komunikaci mezi učitelkami vznikají vztahové vazby, spolupráce a týmová práce učitelek. Na stanovenou dílčí výzkumnou otázku odpovídá kategorie č. 6 Jsme každá jiná (viz Analýza dat a interpretace výsledků výzkumu). Součástí

této kategorie je vypovídající část 5.6.3 Důvěra v komunikaci. Tato část kategorie vypovídá o způsobech komunikace mezi učiteli mateřských škol. Učitelky se shodly, že využívají jak komunikační prostředky, tak i osobní kontakt s kolegy. Komunikují společně na pracovišti i mimo něj. Jedná se zejména o otázky týkající se organizace na pracovišti, sdělování informací o dětech nebo událostí v rámci mateřské školy. Komunikace tak tvoří podstatný pilíř vzájemného fungování. Pokud tento pilíř je narušený, pak je narušena i vzájemná komunikace mezi učitelkami. Nastíněn je i nevhodný způsob komunikace mezi kolegy. Jedná se zejména o problematiku pomlouvání za zády, intriky, donášení a falešné projevy chování. Těmto způsobům komunikace se dá předcházet. Roli může hrát genderová nevyváženost v rámci této profese. Výslednou kategorií jsme splnili čtvrtý dílčí výzkumný cíl.

Pátý dílčí výzkumný cíl se zaměřuje na způsob komunikace učitelského sboru a ředitele/ředitelky mateřské školy: „*Popsat, jakým způsobem komunikuje ředitel/ka mateřské školy s učitelským sborem*“. Na základě tohoto dílčího výzkumného cíle byla zvolena dílčí výzkumná otázka: „*Jakým způsobem komunikuje ředitel/ka mateřské školy s učitelským sborem?*“. Učitelky se ve větší míře shodly na tom, že komunikace s ředitelem mateřské školy probíhá prostřednictvím komunikačních prostředků (e-mail, elektronická pošta, mobilní telefon apod.). O této skutečnosti vypovídá i část 5.2.3 s názvem Nezúčastněná komunikace, která je součástí kategorie č. 2 Ředitelka žije mimo nás. Komunikace prostřednictvím komunikačních prostředků přináší řadu výhod i nevýhod. Jedná se zejména o relativně rychlý prostředek komunikace, který sebou ovšem může přinášet i řadu nevýhod. Tyto nevýhody mohou být představovat komunikační šумы, nejasnosti, nepochopení obsahu sdělení a absence možnosti sledovat neverbální projevy druhého. Učitelky také uváděly, že ředitelka mateřské školy neprojevuje zájem o osobní kontakt s učitelkami a nevyhledává možnost osobního kontaktu s učitelkami. Díky vzniklé kategorii se nám podařilo splnit pátý dílčí výzkumný cíl.

Na základě těchto dílčích výzkumných otázek jsme se snažili dodržet dílčí výzkumné cíle. Jednotlivé cíle a výzkumné otázky nám pomohly zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: „*Jaké je klima vybraných učitelských sborů mateřských škol?*“ a splnit tak hlavní cíl výzkumu: „*Popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol*“. Z výpovědí učitelů je patrné, že klima učitelských sborů mateřských škol je velmi křehké společenství, které může mít snadno narušenou stabilitu. Na základě vzniklých kategorií můžeme říci, že nejvýraznějším činitelem, který ovlivňuje učitelský sbor je ředitelka mateřské školy a také interpersonální komunikace. Od toho se odvíjí klima učitelského sboru. Klima vybraných

učitelských sborů je ovlivněno ředitelkou mateřské školy a jejím přístupem, chováním a komunikací s učitelkami. Z výroků jednotlivých učitelek můžeme soudit, že klima ve vybraných mateřských školách není moc příznivé a stabilní. Je potřeba eliminovat faktory a vymežit činitele narušující stabilitu učitelských sborů.

Na základě vzniklých kategorií jsme sestavili doporučení pro praxi mateřských škol (ředitel a učitele mateřských škol):

- Asertivní jednání a komunikace v rámci učitelského sboru,
- Podpora vzájemné efektivní komunikace,
- Zavedení osobního ohodnocení učitelek mateřských škol,
- Častější pedagogické a provozní porady,
- Team buildingy a neformální setkávání učitelů a vedení mateřské školy,
- Pravidelné konzultační hodiny ředitele mateřské školy.

ZÁVĚR

Naší snahou bylo uvést i čtenáře do problematiky klimatu učitelských sborů mateřských škol. Zaměřili jsme se zejména na mateřské školy ve Zlínském kraji. Tuto problematiku jsme chtěli obsáhnout z různých úhlů pohledu. Snahou bylo zaměřit se důležité aspekty a provázat teoretickou část s praktickou částí. Cílem teoretické části bylo sumarizovat poznatky o problematice učitelských sborů v mateřských školách. Druhým cílem teoretické části bylo teoreticky vymezit a popsat specifika a činitele ovlivňující pracovní klima učitelského sboru. Cíle teoretické části jsme naplnili v rámci teoretické části diplomové práce. Naší snahou bylo terminologicky objasnit pojem klima učitelského sboru. Definovali jsme, co pojem přináší a jaký má význam. Nedílnou součástí jsou také faktory, které ovlivňují stabilitu a fungování učitelského sboru. Zmínili jsme i jisté specifika a činitele ovlivňující klima učitelského sboru v mateřské škole. Tyto specifika představovaly demografické odlišnosti u učitelů mateřských škol. Zaměřovaly se na otázku rozdílného věkového zastoupení a různorodé délky praxe u učitelů mateřských škol. Nedílnou součástí je také problematika genderové nevyváženosti v mateřské škole. Mezi další specifika řadíme osobnostní rozdíly u učitelů mateřských škol a rozdílné přístupy v jejich učitelské profesi. Hodně probíraným tématem se stává různorodá profesní kvalifikace. Otvírá se diskuze na téma, zda je potřebné vysokoškolské vzdělání v této profesi. Tyto specifika uzavírá vnímání mateřské školy jako sítě vztahů. Vznikají zde rozmanité a různorodé vztahové vazby. Ty tvoří a podporuje komunikace, spolupráce, dělba práce a týmová práce. Vše musí být doprovázeno vzájemnou důvěrou, empatií, vstřícností a porozuměním.

Mým hlavním cílem bylo však předat ředitelům mateřských škol, učitelům a učitelkám mateřských škol povědomí o tom, jak je důležité, aby učitelský sbor fungoval a aby měli povědomí o tom, co vše jeho stabilitu a fungování může narušit. Je potřeba, aby si jednotliví členové učitelského sboru uvědomili své kroky dříve, než by mohlo být pozdě. Učitelský sbor je relativně křehké společenství, jehož stabilitu je snadné narušit. Klima mateřské školy je důležitou součástí tohoto společenství.

Dle mého názoru přináší tato práce přínos zejména díky tomu, že máme možnost zaznamenat, jaké je klima učitelských sborů ve vybraných mateřských školách. Sama jsem tak získala povědomí o tom, jak se odlišují jiné učitelské sbory. Mohla jsem tak komparovat vlastní učitelský sbor a učitelské sbory jednotlivých participantek. Naší snahou je poukázat na tuto problematiku a změnit možné vnímání čtenářů. Záměrem je, aby jednotliví členové

učitelských sborů a ředitele mateřských škol pohlédli na tuto problematiku i z jiného úhlu pohledu. Podle mého názoru je zde hodně podnětů k zamyšlení, které chceme nastínit i čtenářům práce.

Cílem výzkumu bylo popsat klima učitelských sborů u vybraných mateřských škol. Tento cíl jsme naplnili pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu, a to pomocí polostrukturovaným interview. Hlavní výzkumnou metodou bylo polostrukturované interview. Na začátku výzkumného šetření byly sestaveny okruhy témat. Každý okruh obsahoval otázky. Tyto okruhy témat a jejich otázky tvořily opěrnou kostru interview. Další otázky se odvíjely od výpovědí jednotlivých participantů. Všichni participanté byli obeznámeni s náležitostmi výzkumu – význam výzkumného šetření, časová dotace, zpracování získaných dat, anonymita participantů aj. Všichni participanté podepsali písemný souhlas a bylo jim řečeno, že nemusí odpovídat na otázky, které jsou pro ně kontraproduktivní.

Tvoření diplomové práce bylo časově náročné (na časovou dotaci), a to zejména díky realizování interview. Vyšší časová dotace byla potřeba i při zpracovávání, analyzování a interpretování těchto dat a výsledků. Výzkum se realizoval v měsíci leden 2018 až únor 2018. Tvoření opěrné kostry polostrukturovaného interview však probíhalo od října 2017 až do prosince 2017.

Diplomovou práci bych ráda věnovala všem ředitelům, učitelům a učitelkám mateřských škol jako poděkování za jejich odvedenou práci. Je to profese, která přináší strasti, ale ve většině případů nás obohacuje a učí něčemu novému. Mým přáním je, aby si ředitelé, učitelé i učitelky mateřských škol vzali z výsledků výzkumného šetření ponaučení do dalších let. Nikdo nechce pracovat na pracovišti, kde vládne strach, ostych a nevlídné klima. Z tohoto důvodu je potřeba podpořit stabilitu a fungování jednotlivých učitelských sborů. Mateřská škola je síť vztahů, kterou je nutné budovat, podporovat a udržovat. Tím jsme naplnili hlavní cíl diplomové práce, a to popsat a přiblížit problematiku učitelských sborů v mateřských školách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ADAIR, John Eric, 2004. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-868-5100-1.
2. ARNOLD, John, 2007. *Psychologie práce: pro manažery a personalisty*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1518-3.
3. BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ, 2007. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. ISBN 978-80-7261-169-0.
4. CEJTHAMR, Václav a Jiří DĚDINA, 2010. *Management a organizační chování*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3348-7.
5. CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF, 2007. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1624-4.
6. ČAKRT, Michal, 2006. *Typologie osobnosti pro manažery: Kdo jsem já, kdo jste vy?* 4. dotisk. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-12-3.
7. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2742-4.
8. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
9. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR. Výsledky TALIS 2008: *Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby*. Česká školní inspekce ČR - Home [online]. Copyright © 2017 Česká školní inspekce [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Informace-o-setreni/Vysledky-TALIS-2008-Hodnoceni-ucitelu-a-poskytovani
10. ČESKO, 2006. Zákon č. 262 ze dne 21. dubna 2006, zákoník práce. In *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 84, s. 3146 – 3241. Dostupný také z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262
11. ČESKO, 2017a. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání* [online]. MŠMT, ©2013-2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018

12. ČESKO, 2017b. *Zákona č. 341/2017 Sb. Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě* [online]. ©2017-2018 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341
13. DAIGELER, Thomas, 2008. *Vedení lidí v kostce. Techniky vedoucí k úspěchu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2158-3.
14. DEVITO, Joseph A., 2001. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o. ISBN 80-7169-988-8.
15. DIAMOND, Julie, 2011. *Kindergarten: A Teacher, Her Students, and a Year of Learning*. New York: The New Press. ISBN 978-1-59558-348-2.
16. ELDAR, Eiten a kol., 2003. Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research* [online]. roč. 45, č. 1, s. 29-48 [cit. 2018-03-08]. Dostupné z: eitaneldar.com/wp-content/uploads/2011/08/Anatomy-of-success.pdf
17. FONTANA, David, 2010. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
18. FULLAN, Michael, 2001. *The New Meaning of Educational Change*. Vyd. 3. New York: Teachers College Press. ISBN 9781134510276.
19. GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
20. GRECMANOVÁ, Helena a kol., 2012. *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
21. GRUBER, David, 2005. *Zlatá kniha komunikace*. Ostrava: Repronis. ISBN: 80-7329-092-8.
22. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.
23. HELUS, Zdeněk, 2014. K psychologii láskyplného vztahu: pedagogické inspirace se zaměřením na předškolní výchovu. *Pedagogická orientace* [online]. 24(4), s. 468–487 [cit. 2018-03-30]. Dostupné z: dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-468
24. HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ, 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5467-7.
25. INGERSOLL, Richard, 2001. Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal* [online]. 38(3), s. 499-534 [cit. 2018-04-06]. Dostupné z: journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312038003499

26. Jak vytvářet a podporovat kvalitní klima školy?, 2017. Řízení školy online: Aplikace pro řízení školy. *rizeniskoly.cz* [online]. Copyright © 2018 Wolters Kluwer, a.s. [cit. 2018-04-02]. Dostupné z: online.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/jak-vytvaret-a-podporovat-kvalitni-klima-skoly.a-2263.html
27. JANOUŠEK, Jaromír, 2015. *Psychologické základy verbální komunikace: projevy psychických funkcí ve verbální komunikaci, významová dynamika a struktura komunikačního aktu, komunikace písemná, ženská, mužská, virtuální, vnitřní kooperace a vnitřní řeč ve verbální komunikaci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4295-3.
28. KOTÁSEK, Jiří (ed.), 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0372-8.
29. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1568-1.
30. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2009. Kvalita sociálního klimatu a potřeby učitelek mateřských škol. *Studia paedagogica*. roč. 14, č. 2, s. 69-84. ISSN 1803-7437.
31. KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. Jak se mateřských škol dotýkaly transformační a kurikulární změny?. *Pedagogická orientace* [online]. 24(4), s. 583–597 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-583.
32. KROPÁČKOVÁ, J., 2003. Školní klima v současných mateřských školách. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7203-064-5.
33. MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Předškolní edukace a dítě. Výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-554-2.
34. MAREŠ, Jiří, 2001. Sociální klima školy. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X.
35. MAREŠ, Jiří, 2003. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy I*. Brno: FSS MU, s. 87-98. ISBN 80-86633-13-6.
36. MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

37. MARIANA, Ciceu, Malolescu FABIANA a Neagu Evelina ANDREEA, 2016. The Personality od Kindergarten Teachers. In *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*. vol. 7, no. 1. ISSN 2069-1971.
38. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
39. NOVÁK, Tomáš, 2010. *Sám sobě psychologem 2*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80247-2956-5.
40. OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5107-8.
41. PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ, 2016. *Začínající učitelé a drop-out*. *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova. roč. 66, č. 4, s. 386-407. ISSN 0031-3815. Dostupné z: pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547&lang=cs
42. PLAMÍNEK, J., 2009. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2796-7.
43. PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
44. POL, Milan, 2007. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
45. PRÁŠILOVÁ, Michaela, Eva ŠMELOVÁ a Dana TOMANOVÁ, 2003. Současné vlivy na klima MŠ. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7203-064-5.
46. PRŮCHA, Jan, 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica*. roč. 50, č. 7, s. 63–76. ISSN 1803-7437.
47. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
48. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
49. PRŮCHA, Jan a kol., 2016. *Předškolní dítě a svět vzdělávání. Přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-7552-323-5.

50. ROZKOVCOVÁ, Andrea a Petr URBÁNEK, 2017. Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*. roč. 22, č. 3, s. 25–40. ISSN 1803-7437.
51. SEKERA, Julius, 1994. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Vyd. 83. Ostrava: Pedagogické fakulta Ostravské univerzity. ISBN 80-7042-072-3.
52. SPERANDIO, Sylvie, 2008. *Účinná komunikace v zaměstnání: organizování, rozhodování, ovlivňování*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3673-604.
53. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert. ISBN 808583460X.
54. STRÍŽOVÁ, Vlasta, 2001. *Manažerská komunikace*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze. ISBN 80-245-0174-0.
55. SVOBODOVÁ, Lenka, 2008. *Nenechte se šikanovat kolegu: Mobbing - skrytá hrozba*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2474-4.
56. SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace mateřské školy. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.
57. SYSLOVÁ, Zora a Vladimíra HORNÁČKOVÁ, 2014. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace* [online]. 24(4), s. 535–561 [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535
58. SYSLOVÁ, Zora a kol., 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.
59. ŠLAPALOVÁ-ČEMPELOVÁ, Zuzana, 2013. Jak nastavit systém efektivní motivace. *Moderní řízení*. roč. XLVIII, č. 2, str. 54-57. ISSN 0026 – 8720.
60. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2010. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
61. ŠVARÍČEK, Roman, 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA. SK* [online]. roč. 2, č. 4, s. 247-274 [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: www.casopispedagogika.sk/studie/svaricek-roman-zlomove-udalosti-pri-vytvareni-profesni-identity-ucitele.html

62. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
63. TROJANOVÁ, Irena, 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
64. URBÁNEK, Petr, 2003. Měření klimatu školy a učitelského sboru v českém prostředí základní školy (Příprava aplikace dotazníku OCDQ-RS). In: *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. [cit. 2018-03-05]. Dostupné z: www.ped.muni.cz/capv11/1sekce/1_capv_urbanek.pdf
65. URBÁNEK, Petr, 2008. Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*. roč. 2, č. 3, s. 87–106. ISSN 1802-4637 .
66. URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL, 2012. *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-59-0.
67. VALIŠOVÁ, Alena, 2002. *Asertivita v prostředí rodiny a školy*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN: 80-86642-03-8.
68. VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-082-2.
69. WIEGEROVÁ, Adriana a kol., 2015. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-555-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|---------|--|
| CES | Classroom Environment Scale |
| ČŠI | Česká školní inspekce |
| OCDQ-RS | Organizational Climate Description Questionnaire for Secondary Schools |
| OECD | Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj |
| MCI | My Class Inventory |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |

SEZNAM SCHÉMAT

| Číslo | Popis | Strana |
|-------|---|--------|
| 1 | Teoretický model klimatu učitelských sborů v mateřských školách | 102 |

SEZNAM TABULEK

| Číslo | Popis | Strana |
|-------|---------------------------------|--------|
| 1 | Charakteristika mateřských škol | 54-55 |
| 2 | Kategorie výzkumného šetření | 56 |

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I Informovaný souhlas o účasti na výzkumném šetření

PŘÍLOHA P II Ukázka transkriptu interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

INFORMOVANÝ SOUHLAS O ÚČASTI NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ

zaznamenaného pro účely praktické části diplomové práce

Klima učitelských sborů v mateřských školách

Diplomová práce vedena na: Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Obor: Pedagogika předškolního věku.

Studentka: Bc. Jana Vykoukalová (*e - mail: vykoukalova.j@seznam. cz, telefon: +420 605 803 ****).

Cílem tohoto výzkumu je zjistit a popsat klima učitelských sborů vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji. Pro výzkum je zásadní získat informace o situaci, postojích, názorech a zkušenostech učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji.

- pro výzkumné účely nejsou důležité Vaše osobní údaje, máte právo kdykoli na cokoli odmítnout odpovědět.
- nahrávka interview bude ihned po přepsání transkripce anonymizována.
- všechny veřejně přístupné výstupy z výzkumu budou citovány se smyšlenými jmény nebo označeny zkratkou a bude s nimi nakládáno bez vazby na Vaši osobu či organizaci, ve které pracujete.

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Bc. Janě Vykoukalové pro účely výše popsaného výzkumného projektu k diplomové práci.

V

dne

Podpis účastníka

Podpis výzkumníka
Bc. Jana Vykoukalová

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW

J: Souhlasíte s nahráváním?

P: Ano, souhlasím.

J: Můžete mi říct něco o sobě? Třeba Vaše nejvyšší vzdělání?

P: Tak v současné době mám ukončené vysokoškolské vzdělání – bakalářský stupeň a pokračuji v navazujícím magisterském programu. Obor je přímo Učitelství pro mateřské školy a nyní pedagogika předškolního věku.

J: A jak dlouho už pracujete jako učitelka mateřské školy a co Vás vedlo k tomuto zaměstnání?

P: Jako učitelka pracuji čtvrtým rokem. Byla to práce, kterou jsem chtěla dělat odmalička, ale když jsem se rozhodovala, kam půjdu na střední, nezvládla bych na pedagogickou školu přijímačky, páč jsem úplně levá na sport, kreslení a nehraju na žádný hudební nástroj. Takže jsem se toho snu tehdá vzdala a šla jsem na hotelovku, bohužel. Potom po maturitě jsem si s tou myšlenkou znovu začala pohrávat. Nějaký čas jsem pracovala jako dobrovolník v charitě, kde jsem právě doučovala děti ze sociálně slabých rodin a tehdy se mi ten sen úplně vrátil a věděla jsem, že je to opravdu to, co chci dělat. A tak se zadařilo, dostala jsem se na vysokou školu a po 1. ročníku na škole se mi podařilo sehnat už i přímo zaměstnání na pozici učitelky ve školce. Tehdy mi vlastně bylo i umožněno si školu postupně dál dodělávat kombinovaně. Ale jako práci s dětmi mám ráda opravdu odjakživa, jezdila jsem jako vedoucí nebo instruktorka na tábory, hlídala jsem děti v naší rodině posléze i jako brigádu cizím lidem. Mamka pracovala chvílku v družině, takže jsem tam za ní často chodívala a pomáhala ji vymýšlet různé hry a aktivity pro nejmenší děti. Takže tak nějak přirozeně jsem k tomu tíhla.

J: Teda, to jste si prošla docela dlouhou cestou ke svému snu, klobouk dolů. A jak dlouho pracujete v aktuální mateřské škole? Nebo pracovala jste ještě v nějaké jiné?

P: V mateřské škole, kde nyní pracuji je moje první zaměstnání v tomto oboru a jsem tam čtvrtým školním rokem.

J: Dobře, můžete mi třeba ještě říct něco o tom, kde jste pracovala předtím? Zmiňovala jste něco o charitě.

P: No nebylo to asi přímo jako v tomto oboru. Pracovala jsem v charitě jako vedoucí Dobrovolnického centra, kde jsem pracovala sice taky s dětmi, ale jen na jednorázových akcích – třeba když se organizoval nějaký den dětí nebo mikulášská nadílka nebo tak něco. Spíš to byla práce s dobrovolníky či rodiči dětí, popřípadě prezentační činnost na školách o dobrovolnictví a tak. Předtím jsem měla ještě jiné brigády, ale to bylo mimo obor.

J: A když to vše zhodnotíte, kde jste se cítila být více jistá?

P: Tak vzhledem k tomu, že můj sen bylo pracovat ve školce, tak jsem ráda, že se to podařilo a jsem tam.

J: A můžete mi říct, jak jste se cítila, když jste nastoupila do této mateřské školy?

P: Tak určitě hrozně nervózně, měla jsem strach, všechno pro mě bylo nové, neznala jsem kolegyně, děti, prostředí, vůbec nic. Neměla jsem žádnou praxi a bála jsem se, jak mi to půjde. Největší strach jsem měla z komunikace s rodiči, protože v té naší školce jsou všichni rodiče vysokoškolsky vzdělání – jsou to doktoři nebo zdravotní sestry a občas je s nimi velmi složitá komunikace. Také jsem se bála, že nezapadnu mezi své tehdejší kolegyně, které byly obě jakoby už maminky kolem třicítky, které měly obě děti už a rodinu a tak a já se bála, že si s nimi ani nebudu mít co vykládat nebo říct, že prostě budu úplně mimo. Naštěstí to byly obě úplně úžasné holky, které mě mezi sebe vzaly. Nakonec jsme zjistily, že jsme na tom byly všechny podobně. Nikdo z nás neměl doposud žádnou praxi ve školce, tak jsme si hodně pomáhaly a vzájemně se podporovaly. Bohužel postupem času obě odešly. Místo nich pak přišla další kolegyně, která byla věkově o rok mladší ode mě, s tou jsem si také skvěle rozuměla.

J: A můžete uvést, jaké věkové zastoupení učitelek zde máte?

P: No, abych pravdu řekla – hodně se to u nás střídá. My jsme jakoby detašované pracoviště a ten rok, kdy jsem tam začínala pracovat začínala i ta školka. To znamená, že všechno bylo úplně nové pro všechny. Vždycky jsem na pracovišti byla nejmladší, měla jsem kolegyně kolem třicítky. Postupně se však personální obsazení hodně proměnilo a aktuálně jsem tam nejstarší. Moje druhá kolegyně má 19 let, je to holčička čerstvě po maturitě na střední pedagogické škole.

J: A když bych se ještě trochu i vrátila, jak na Vás působila krom kolegyně a tak dále, tak jak na Vás působila mateřská škola vzhledově?

P: Hrozně maličká. Zdálo se mi to fakt malinké. Tak ono je to školička s kapacitou max. těch dvacet dětí, takže ty prostory jsou fakt nic moc. Ale na druhou stranu to tam byl takové útulné, domácí prostředí skoro bych řekla.

J: Uváděla jste, že se tam hodně kolegyně střídaly. Můžete uvést, jak na Vás působil kolektiv svým chováním na začátku?

P: Jak jsem řekla, my jsme byly všechny úplně nové. Nebyl zde žádný zajatý kolektiv, prostě posledního srpna jsme se všechny poprvé uviděly, seznámily se a od 1. září jsme společně začaly pracovat a poznávat se a zjišťovat, co máme dělat a jak to vše funguje, v podstatě všechny začínající jsme byly. Na pracovišti jsem byla já, pak kolegyně jakoby učitelka a potom zdravotní sestra, která plnila takovou funkci jako chůvy pro ty nejmenší děti. Chování kolegyně bylo super, vzaly mě mezi sebe a brzy jsme zjistily, že máme úplně stejný smysl pro humor i pro práci. Skvěle jsme se doplňovaly a hodně věcí jsme viděly stejně.

J: Tak to je skvělé! Muselo se Vám dobře začínat. A co třeba vedení? Jak se Vám komunikuje s ním?

P: Vedení nebo spíš nevedení v naší školce je od začátku otřesné. My jsme škola a tři školky dohromady. Všemmu šéfuje vlastně ředitelka, která má jednu vedoucí učitelku pro školky a ta funguje pouze na tom největším odloučeném pracovišti. Od začátku byly velké problémy v komunikaci. V současné době

školka funguje už půl roku bez jakéhokoli zásahu vedení – kohokoli z vedení vidím maximálně 2x ročně, a to na besídce vánoční a potom jak je besídka v květu pro maminky. To jakože dojdou se podívat, dát si nějaké občerstvení a nic víc. Veškeré provozní záležitosti si řeším sama z pozice obyčejné učitelky – řeším všechno – od přijímání nových dětí, pohovory s novými zaměstnanci – podotýkám v běžném provozu školky, zajištění nákupů čisticích prostředků pro uklízečku, zajištění drobných oprav – třeba, když se pokazí myčka, pračka nebo rupne žárovka – všechno řeším sama. Totéž platí o schůzkách s rodiči – vedení není nikdo přítomno. Totéž platí o prezentaci na webu nebo Facebooku. Vedení je u nás vlastně spíše nevedení, nic neřeší a dokáže jen vyhrožovat. Když jsou nějaké konflikty s rodiči nebo s kolegyní, když jsou situace, kdy bych opravdu ocenila náhled vedoucí, není to možné. Nekomunikuje se mnou, nedochází zde. Vedoucí učitelka mě přijala, aniž by mě viděla pracovat s dětmi – doposud u mě nebyla na jediné hospitaci a nikdy jsme zde neměli nějakou poradu třeba, jak někde bývá. Ten první rok ještě jakš takš fungovala, protože nikdo z nás neměl vlastně praxi, tak jsme vůbec nevěděly ohledně akcí, jak co uspořádat zajistit apod. Ale postupem času to došlo do tohoto stádia, kdy nás prostě neřeší. Ta školka funguje, rodiče jsou spokojeni a platí – jsme totiž soukromé zařízení. A víc je nezajímá.

J: A jak je toto Vůbec možné?

P: To se ptám stále dokola i já sama, bohužel odpověď neznám. Smutné, co?

J: A máte vůbec nějakou možnost a prostor k prezentaci svých dotazů nebo názorů vedení?

P: Tak jak jsem říkala, jelikož se vůbec nevidáme, tak ne. V minulosti, když jsme na paní vedoucí tlačily i s kolegyní, že jsme třeba chtěly s ní něco řešit nebo se na něco poptat a podobně, tak nás vždycky odbyla nebo slíbila, že dojde a nakonec nikdy nedošla. Třeba ze začátku moje kolegyně hodně řešila peníze, protože když ji přijímali, tak jí slíbila paní ředitelka nějaké osobní ohodnocení a příplatky za vedení kroužků – to se neudálo, a tak to kolegyně nevydržela a po půl roce se chtěla na to přeptat. A

paní ředitelka tehdy reagovala jako velice podrážděně slovy „jestli se ti nelíbí a jestli tu práci děláš pro prachy a ne z lásky k dětem, tak se můžeme raz dva rozloučit“. Od vedení jsme se vždy dočkali akorát výhružek nebo ponižování. Když jsme se ze začátku s paní vedoucí třeba 2x do měsíce viděli, tak jsme měli vždycky sepsaný seznam požadavků, nebo nějakých jako dotazů našich nebo třeba nápadů na nějaké akce nebo tak a ona to vůbec nechtěla řešit. Skoro na všechno reagovala podrážděně, během toho, co jsme jí dané věci říkaly, se vždy dívala do mobilu a vypadalo to, že nás snad ani nevnímá a většinou to zakončila tím, že to promyslí a dá vědět a už se k tomu pak nikdy nevracela. Tak jsme postupně přišli na to, že asi nemá cenu s ní nic moc řešit.

J: A jiné příležitosti ke komunikaci nebo k možnosti se vyjádřit?

P: Maximálně když je nějaká větší besídka a víme, že někdo z vedení přijde. Ale je to blbé, protože je prostor jedině po besídce, a to je doba, kdy je v té školce hrozný šrumeč, rodiče si chtějí vykládat i s námi – často nám děkují za vystoupení a tak dále. My vaříme kafe rodičům, připravujeme občerstvení a do toho se bavit s vedením je takové blbé, i když tam je. Navíc ta školka je fakt malá, takže když tam člověk takhle po té besídce začne něco řešit s ředitelkou nebo tak, tak každý poslouchá a je to takové nepříjemné – hlavně, když člověk potřebuje řešit něco, co třeba ne úplně musí rodiče slyšet, že jo. Několikrát jsme prosili vedení, jestli by nemohli počkat, až rodiče odejdou a bude klid, ale většinou si dojdou vyloženě na občerstvení, podívat se na besídku a zdrží se třeba půl hodiny, hodinu.

J: Tak podle Vašich odpovědí - uváděla jste nějaké výhružky ze strany vedení. Měla jste tedy i někdy pak obavy nebo strach vyjádřit svůj názor, dotaz nebo připomínku?

P: No, to jsem měla mnohokrát. Na mé práci mi záleží, třeba dřív, když jsem věděla, že nemám ještě ani dodělanou školu a na tom příjmu jsem závislá a bála jsem se, že by mě třeba ani jinam nevzali, tak jsem fakt jako držela hubu a krok, jak se říká. Stalo se to vícekrát, že jsem nesouhlasila s názorem ředitelky, ale nakonec jsem to raději spolka, protože ona často vyhrožovala opravdu stylem „jestli se ti

nelíbí, tak jdi“. Třeba příklad – ten první rok jsme měli ve třídě deset dvouletých dětí a ještě jednoho kluka rok a půl, prostě fakt maličké děcka. Téměř 70% bylo plenovaných a měly jsme co dělat s kolegyní, fakt to bylo náročné ten první půlrok, než děti povyroستly a zvykly si. No a paní vedoucí má takovou jako teorii, že všechno musí vypadat dobře hlavně naoko, jak se říká, takže furt, aby jako rodiče viděli, kolik skvělých akcí a besídek pořádáme pro děcka a tak. A vůbec ji nezajímalo, že to ty děti nezvládají, že to je pro ně náročné! Třeba nám udělala plán exkurzí a akcí, které jsme měly jako povinnost si domluvit a uskutečnit to, vycházelo to 1-2 akce týdně. Třeba nám domluvila exkurzi v muzeu – přednášku o léčivých bylinách. Věkově to bylo směřováno pro děti na prvním stupni ZŠ, sám ten pán v muzeu mi to říkal, ale my jsme tam prostě museli jít s těma malýma dětma a byl to děs. Bylo to i dost nebezpečné, protože velký úsek jsme šli kolem silnice, děti byly hrozně unavené, brečely. Na tom programu pro ně vůbec nic nebylo! Bylo to totálně mimo a my jsme s kolegyní byly úplně vy-stresované a hotové z toho. Pak, že to té naší vedoucí řekneme, že prostě takhle to nejde. Jenže ona se nám vždycky smála a vlastně to tak jako zlehčila, že jsme se aspoň nenudily a že hlavně rodičům máme odpoledne říct, že si to děcka skvěle užily. Takže tak třeba. A totéž se opakovalo třeba s exkurzí v čističce odpadních vod s těma malýma nebo ve sběrném dvoře, každý měsíc jsme chodili do divadla, kde děcka celou dobu spaly a nic z toho neměly, hlavně to chválit před rodiči. Postupně už jsem to ani ředitelka neříkala, že to třeba fakt bylo náročné a tak, protože mi bylo nepříjemné, jak nás vždycky zesměšnila a když byla blbě naladěná, tak zrovna odfrkla něco ve stylu „a co sis myslela? tady nejsi ve školce, toto je prostě firma, tady se musí makat“. Oni to tak prostě brali a berou, že ta soukromá školka je prostě firma – nebo byznys, jak říkají. Právě jsem byla v minulosti i svědkem tomu, jak s ní jiné kolegyně z jiného oddělení měly konflikty a vždy to dopadlo blbě hlavně pro ty zaměstnance, že třeba neprodloužili smlouvu, ošidili je o peníze, o dovolenou nebo je pak pomlouvali, kde se dalo a tady je to město jak velká dědina, všichni si všechno řeknou. Takže postupem jsem došla k tomu, že je lepší se věnovat práci a to vedení prostě překousnout. Ale vtipné je, že nakonec ani toto mi často nepomůže.

Třeba poslední čerstvá zkušenost – za tu ten přístup vedení, příliš práce a málo peněz. Se všema dobu, co tam jsem, mám už 4. kolegyni – všechny odešly a primární důvod bylo vedení. Prostě jsem si skvěle rozuměla, byly jsme sehrané a do teď se vlastně vidáme i v osobním životě, děláme pravidelné srazy a tak. A když odcházela teď ta poslední kolegyně moje, se kterou jsme si rozuměly, tak už to i rodičům bylo podezřelé a začali se v tom rýpat a psát ředitelce, proč jako všichni odcházejí. Některé matky do toho hodně viděly a věděly, třeba co všechno musíme dělat a že za to vlastně nejsme vůbec oceněné, tak to jako ředitelce podotkly a ona to celé otočila proti mně a vyjádřila se rodičům, že všichni odcházejí právě jako kvůli mně. Že nejsem týmový hráč a že je těžké se mnou vyjít. To se mě opravdu dotklo, protože to byla asi největší lež, s jakou mohli přijít. Jako rodiče tomu samozřejmě snad nevěří, ale naštvalo mě, že to začala ta vedoucí i ředitelka všude rozhlašovat ve škole i těch ostatních školkách, že prostě je nemožné ke mně na třídu někoho sehnat, že tam se mnou nikdo nevydrží. Sranda je, že v těch ostatních školkách, co mají na starost, se každý školní rok kompletně mění personál, protože všichni po roce dobrovolně odcházejí pryč. Ale to už nějak vedení nevidělo no. Nejvíce mě štve, že vlastně jsem neměla ani možnost to nějak s tím vedením pořešit a zeptat se jich, proč to o mně vykládají a proč lžou. Jako domluvit si schůzku s ředitelkou je nemožné, ona vždycky řekne, že leda po telefonu a věčně spěchá nebo není dostupná. A já zas toto třeba po telefonu řešit nechci, přijde mi to takové nevhodné. A vedoucí ta vůbec – ta tuší, že to vím, a proto se mi ještě víc vyhýbá, jak dřív, protože se mnou nechce nic řešit prostě. Je ráda, že školka funguje více, než dobře a vlastně kompletně bez jejího přičinění, tečou jim peníze a víc je nezajímá.

J: Takže se mi teda hodně nabízí otázka, zda jste se tedy setkala s problémem nebo situací, která si vyžádala změnu v rámci pracovního kolektivu. Máte ještě nějakou zkušenost?

P: Tak po prvním roce odešla učitelka – moje kolegyně, která měla velké konflikty s vedoucí. Ona byla právě ten typ, co si nenechá nic líbit a často vedoucí urgovala, aby jí některé kroky vysvětlila, aby něco řešila s ní, a to se vedení nelíbilo. Také hodně řešila peníze, kterých bylo opravdu málo. Takže

první odešla tato kolegyně, po dalším roce odešla druhá kolegyně – ta zdravotní sestra vlastně. Hlavní důvod byl opět vedení – měla averzi na naši vedoucí, štvál ji, že se o nás nezajímá, že nemáme žádné vzdělávání, že se nijak nerozvíjí. Bála se, že tam tak nějak zbytečně zatrpkuje a také se chtěla vrátit do zdravotnictví – hlavně kvůli penězům teda. Pak odešla další kolegyně – to byla chůva za tu zdravotní sestru, ta odešla po mnoha konfliktech a pak také ze zdravotních důvodů, pak odešla další chůva – ta to vzala ještě ve zkušební době – po týdnu. Bylo jí divné, že vůbec neviděla nikoho z vedení, nikdo z vedení s ní nekomunikoval, neřekl jí nic k náplni práce, neměla připravenou smlouvu nic a vlastně vůbec nevěděla, kdo je její nadřízený a jaké jsou její povinnosti. A pak odešla moje další kolegyně učitelka – opět především kvůli konfliktům z vedení. Opakovaně ji vedení nařklo z nesmyslných pochybení, pomlouvali ji, stalo se, že nám vedoucí o víkendu ve školce prolézala naše osobní šuplíky, věci a hledala tam na nás něco. Kolegyně tento psychický nátlak spojený s velkým vytížením už nechtěla dál trpět, v té době jsme totiž ve školce fungovaly jenom já a ona ve dvou lidech skoro 4 měsíce a na směně byla každý z nás úplně sama, takže péče o děcka, nějaká výchovně vzdělávací činnost, výtvarka, jídlo, servírování jídla, umývání nádobí, praní, výdej oběda, přebalování, prostě jeden člověk na 3 různé pracovní funkce, to byl opravdu náročné a vůbec se jí nedívám.

J: Páni a zajímalo vedení třeba důvod odchodu těch učitelek, chův a dalších?

P: Ne, neptali, nikdy se o to nezajímali, a když náhodou třeba někdo chtěl ředitelce blíže říct, že třeba odchází kvůli vedení nebo prostě nějakou kritiku skrz peníze nebo tak, tak vždycky řekla „stop, tohle nebudu poslouchat. Utneme to, jako slušní lidé.“ a v podstatě ani s nikým si nepodala na konci ruku nebo že by poděkovala za tu práci nebo něco, vůbec nic. Mnohým kolegyním pak ještě dělala peklo, třeba s výběrem nebo proplacením dovolené nebo tak.

J: A zůstaly tyto kolegyně nadále v oboru? Víte něco o nich?

P: Jo, tak já jsem vlastně se všema v kontaktu. Pravidelně se setkáváme, vídáme se. Všechny odešly do státní školky, kde jsou velmi spokojené. Akorát ta zdravotní sestra ta šla jakoby do nemocnice pracovat, zpátky do zdravotnictví a je spokojená úplně 100%. Všechny si chválí nové vedení, více peněz a méně práce nebo spíše čistou hlavu, méně těch starostí a toho stresu.

J: Bavili jsme se o tom, jak komunikujete s vedením. Můžete uvést, jakým způsobem komunikujete s kolegyněmi z jiných tříd a jak třeba spolupracujete?

P: Žádným. U nás je to tak, že s kolegyněmi s ostatních školek vůbec nejsme v kontaktu. Popravdě ani nevím, kdo tam aktuálně učí, hrozně se to tam střídá. Je to škoda, my jsme jakoby tři oddělené pracoviště. V jedné školce jsou tři třídy, v druhé jenom jedna a pak jsme my. Ale některé ty učitelky trochu znám, některé jenom od vidění a většinu vůbec, protože se to tam hodně mění to obsazení a nemáme vlastně příležitost se někde vidět nebo potkat. Každý si jede to svoje. A jak jsem řekla, ta spolupráce tam není vůbec. Vidíme se jenom 1x ročně na konci školního roku na vystoupení v divadle, kde vystupují všechny školky i škola, ale každý má to svoje vystoupení a maximálně se potkáme v zákulisí, jinak nic.

J: A jak to na Vás působí?

P: Tak, jako celé to vedení. Je to hrůza!

J: A co třeba ještě může dle Vás ovlivnit vztahy na pracovišti?

P: No tak asi hodně vedení – to, jakým způsobem funguje, jak to nastaví. Pak osobnost učitelek, možná i společná vize učitelek nebo alespoň podobný pohled na věc, podobný styl. Měla jsem i kolegyni, která byla silně autoritativní a občas se to hodně bilo s mým kamarádským přístupem. Děti to brzy začaly dávat najevo a třeba na té její ranní hrozně plakávaly, někdy bez důvodu, jen tak, že věděly, že tam ráno je ona. A ji to švalo a časem byla jakoby na mě naštvaná, že to mám prostě jinak. Pořád mě upozorňovala, že mi ty děcka přerostou přes hlavu, ale nikdy jsem s nimi žádný problém je ukáznit nebo

usměrnit neměla. My jsme si jako rozuměly spolu s tou kolegyní a tak, ale po čase jsem cítila, že byla věčně taková nabručená asi skrz ten můj učitelský styl, že to s ní nekorespondovalo.

J: A jaké jsou pro Vás stěžejní prvky při vzájemné komunikaci s kolegyní na třídě?

P: **Vzájemný respekt, prostě i před dětmi. Když něco dětem zakážu nebo dovolím, měla by to moje kolegyně respektovat a neporušovat to. To platí samozřejmě oboustranně. Kromě respektu i důvěra, svoji kolegyni potřebuji věřit, že mě nepotopí před vedením nebo před rodiči. Ochota spolupracovat, ochota rozdělit si společnou práci nebo úkoly. Když kolegyni něco štvete nebo i mě, vždycky chci, abychom si vše říkaly zrovna a na rovinu, někdy je to těžké přijmout samozřejmě, ale jde to. Myslím, že důležité je pro mě i schopnost ocenit se vzájemně, když už to neudělá to naše vedení, tak aspoň my. Snažím se kolegyni pochválit nebo ocenit, když se jí třeba podaří něco dobře vymyslet nebo dobře vyřeší nějakou situaci a tak. Důležité je pro mě i to, abychom si rozuměly i jako lidé i kamarádky než jenom jako kolegyně. Taky mám ráda, když je společný smysl pro humor, pak je v té třídě takové uvolněné klima a pohodová atmosféra, to se prostě přenáší i na děti. Já jsem třeba v minulosti s mojí první kolegyní měla po prvním půlroce takový konflikt, kdy mi začalo vadit, jak mě neustále úkolovala a brala mě jako svoje dítě. Jednoho dne se to vyhrotilo a já jí to narovinu řekla, pohádaly jsme se i byl křik docela, pak jsme se týden nebavily a po týdnu došla s tím, že se o tom bavila s manželem a že jí řekl, ať si na to dává pozor, že k němu se taky tak občas chová a že mu to taky není příjemné. Tak to nás obě nakonec pobavilo, ona uznala tu chybu, uviděla ten problém, nakonec jsme se tomu zasmály, vyčistil se vzduch a ta komunikace v vztah se posunul velice pozitivním směrem.**

J: Tak to je skvělé, že jste si to tak vyjasnili. A jak se cítíte v mateřské škole s odstupem času?

P: **Není to dobré. Kolegyně, kterou nyní mám je mi velmi vzdálená, mentálně i názorově. Ona o tu práci zájem nemá, dodělává si vysokou školu a úplně jiný obor a nebaví ji to s těmi dětmi, takže hodně věcí neřeší, na nějaké akce rezignuje, prostě jen potřebuje peníze a tohle se jí naskytlo, tak to vzala.**

Chybí mi u ní zápal, snaha, nadšení, prostě tak trochu bych asi čekala, že bude právě nadšená mladá holka po škole do té praxe, že bude mít zájem se to všechno naučit a tak a vůbec. Do práce chodí znechucená, vůbec se nebavíme a ani spolu nekomunikujeme, my se hodně míváme. Strávíme spolu hodinu denně během oběda a většinou se jen pozdravíme. Občas, když je potřeba jí řeknu ohledně nějaké akce nebo besídky, aby věděla průběh, ale jinak se nezajímá. Druhá kolegyně, chůva je zase holka po škole, má zdravotku a ta to vzala jako práci po škole, jako nouzovku, ale pořád se poohlíží po nějaké práci jiné ve svém oboru, takže taky vlastně jenom čeká, kdy z toho vyjde. A tady s těma tam jako jsem. No, většinu času trávím s dětmi a asi to tak není dobře, že vlastně si nemám s kým probrat ty odborné věci nebo tak, protože to tam nikoho nezajímá. Vedení nefunguje vůbec, a tak většinou mám pocit, že funguju za čtyři různé lidi a jsem na to sama. Cítím se vyčerpaná, frustrovaná a opouští mě motivace do práce. Do práce se těším vždycky jenom na děcka. Až dodělám školu, ráda bych se poohlédla po jiné práci, protože cítím, že tohle mě opravdu vysiluje.

J: Tak to Vám držím palce! Kdyby jste měla možnost navrhnout nějakou změnu ke zlepšení vztahů nebo chodu té mateřské školy vedení, co by to bylo? Co by jste třeba chtěla vedení i takto vzkázat?

P: Asi bych jim řekla, že vím, že mi to asi neuvěří, ale mateřská škola není byznys, práce s dětmi ani nemůže být byznys, není to firma. Je to velmi živá síť vztahů, do které vstupuje mnoho a mnoho lidí a okolností a je potřeba tu síť vyživovat a věnovat se tomu. Upřímně a s rozumem. Měli byste si uvědomit, že to učitelé dělají vaše školky tím, čím jsou. Především oni. Takže by pro vás mělo být hlavní se o ty učitele taky začít zajímat, a nejenom o ně. Ale i o děti, o to, co by chtěli rodiče, co by se mohlo změnit, udělat jinak. Prostě začít víc naslouchat.

J: Moc děkuji za rozhovor a otevřenost! Rozhovor je anonymní, bude sloužit jen pro výzkumné účely k mé diplomové práci:

P: Také děkuji!