



Cesta k pedagogickému leadershipu v mateřských školách

Analýza faktorů determinujících jeho úspěšnou aktivaci v ORP Kutná Hora

LUCIE SOUKENÍKOVÁ, TEREZIE STIBORKOVÁ,
ANASTASIIA YEVDOKIMOVA

Abstrakt: Cíle – Studie identifikuje, které faktory společně iniciovaly pedagogický leadership v MŠ v ORP Kutná Hora v letech 2020–2025. Zkoumá mechanismy jejich vlivu a provazeb.

Metody – Výzkum vychází převážně z kvalitativního designu s prvky metodologické triangulace. Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, pozorování a zpětnovazebních dotazníků. Analýza proběhla metodou otevřeného a axiálního kódování s důrazem na kontextové ukotvení a opakující se vzorce.

Výsledky – Iničiaci pedagogického leadershipu podpořila kombinace tří provázaných faktorů posílená rolí regionálních průvodců škol. Jde o dostupné rozvojové intervence, prostředí podpůrné sítěv infrastruktury a připravenost školy ke změně. 60 % respondentů z řad rodičů zaznamenalo nové příležitosti k rozvoji dítěte a 63 % otevřenější a efektivnější komunikaci se školou.

Závěry – Úspěšná aktivace pedagogického leadershipu není samovolný proces, ale výsledek dlouhodobé a cílené podpory. Rozhodující je synergie tří klíčových faktorů a působení regionálních průvodců škol. Tento rámec má pozitivní dopad na učení dětí a tvorbu učícího se regionálního ekosystému.

Klíčová slova: pedagogický leadership, mateřská škola, instruktivní leadership, regionální průvodce škol, rozvojová intervence

Úvod

Současné vzdělávací prostředí prochází dynamickými proměnami vyvolanými technologickým pokrokem a souvisejícími společenskými změnami. V tomto

kontextu se stále výrazněji ukazuje, že tradiční pojetí školského managementu, založené primárně na administrativním řízení a dohledu, není dostatečné. Místo něj nabývá na významu koncept pedagogického leadershipu (Fullan, 2007; Harris

& Muijs, 2005), který vnímá ředitele¹ a další pracovníky škol jako klíčové aktéry změny – facilitátory vzdělávacích inovací a rozvoje učící se kultury školy.

Pedagogický leadership staví na předpokladu, že kvalitní vedení školy není otázkou pouze organizační efektivity, ale především schopnosti inspirovat a podporovat pedagogický růst učitelů, vytvářet podmínky pro jejich spolupráci a cílený profesní rozvoj, včetně reflexe výukových strategií (Hallinger, 2003; Robinson, 2011). V českém kontextu se tento přístup začíná více rozvíjet v posledních dvou dekadách, a to především díky posilujícímu důrazu na autonomii škol a profesní odpovědnost jejich vedení (Prášilová, Kuchař & Zatloukal, 2021).

Nová očekávání vůči školám se promítají do zvýšeného důrazu na zavádění inovací do vzdělávací praxe (Pol, 2007). Inovace představují nejen zavádění nových technologií či metod učení, ale i hlubší proměnu kultury školy – tedy způsobu, jak škola učí, učí se a rozvíjí – vyžadující změnu myšlení, odklon od zavedených vzorců a ochotu experimentovat. Takové změny nemohou být podle dostupné praxe úspěšně implementovány bez silného a vizionářského vedení školy (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020). Ředitelé škol – jako klíčoví nositelé vize a hodnot školy – mají zásadní roli při vytváření prostředí, které inovacím umožňuje nejen vzniknout, ale i přetrvat. Literatura se shodu-

je, že právě pedagogický lídr je nezbytným prvkem úspěšného zavádění inovací ve škole (Day & Sammons, 2016; OECD, 2019).

Zatímco většina výzkumů a odborné diskuse se zaměřuje na základní a střední školy, pozornost věnovaná lídrovství v mateřských školách (dále MŠ) je stále okrajová. Přitom i v tomto segmentu školského systému hrají ředitelé zásadní roli při formování vzdělávacího prostředí, jeho kvality a nastavování inovačních procesů. Zkušenosti ukazují, že rozvoj pedagogického leadershipu v MŠ může významně přispět ke zvýšení kvality vzdělávání v raném věku a tím i ke zlepšení výsledků celého vzdělávacího systému (Urban, 2009; OECD, 2020).

Příležitost k hlubšímu porozumění rozvoje pedagogického leadershipu přinesl pilotní projekt Nadačního fondu Eduzměna (NFE), založeného v roce 2018 s cílem urychlit systémové změny v českém školství. Od roku 2020 v obci s rozšířenou působností Kutná Hora (dále ORP KH) nabízí ve spolupráci s odbornými partnery komplexní podporu všech stupňů škol, jejich zřizovatelů a rodičů. Umožňuje sledovat jejich proměnu včetně vývoje pedagogického leadershipu jako jevu umožňujícího další návazné inovace.

Výzkumná otázka této studie zní: *Které klíčové faktory ovlivňovaly úspěšnou aktivaci pedagogického leadershipu (PL) v mateřských školách ORP KH v letech*

¹ V textu rozlišujeme mezi jazykem teoretických zdrojů a jazykem empirických dat: maskulinum (ředitel, učitel) používáme v teoretické části, kde navazujeme na anglofonní literaturu; feminativy (ředitelka, učitelka) pak v empirické části, protože pedagožky MŠ byly pouze ženy. Pokud citujeme jiný český text, zachováváme genderové označení, které bylo použito v původním zdroji.



2020–2025 a jak zde tyto faktory v tomto období vzájemně působily?

V textu používáme pojem aktivace pedagogického leadershipu k označení procesu, kdy ředitelky² MŠ přecházejí od intuitivního či administrativního řízení k vědomému, reflektovanému a profesně zakotvenému výkonu lídrovské role. Aktivace neznamená formální jmenování, ale moment, kdy se propojí osobnostní růst, motivace ke změně a profesní kompetence, kontinuálně rozvíjené ve vztazích a v podpůrném prostředí. Nejde o nový teoretický pojem, ale o empiricky zachycený jev podložený kvalitativními daty. Vychází z teoretického rámce tzv. instruktivního leadershipu (Hallinger, 2005) a přístupů zdůrazňujících vliv prostředí na rozvoj lídra (Fullan, 2007; Urban, 2009).

Struktura článku odpovídá standardnímu členění odborné výzkumné studie: nejprve bude představen teoretický rámec, následně metodologie výzkumu, klíčové výsledky analýzy a jejich interpretace. V závěrečné části se článek bude věnovat diskusi nad zjištěními, nabídne doporučení pro praxi i směřování dalšího výzkumu a shrne hlavní závěry studie.

1. TEORETICKÝ RÁMEC

1.1 Postavení MŠ v českém vzdělávacím kontextu

Předškolní vzdělávání označované OECD (2011) za klíčovou fází pro další vzdělávací dráhu a sociální mobilitu, je

v ČR stále podceňováno. A to jak ve veřejném diskurzu, tak v institucionální praxi (Syslová & Najvarová, 2021). Veřejnost je častěji vnímá jako pečovatelské než vzdělávací instituce, což potvrzují i zkušenosti učitelek (Majerčíková & Urbanecová, 2020). V roce 2004 získaly MŠ statut vzdělávací instituce, avšak podle Syslové a kol. (2016) školy tento posun ne vždy přijaly a často nadále akcentují péči před vzdělávací funkcí. To brzdí rozvoj profesní kultury i pedagogického leadershipu.

Organizačně jsou MŠ charakteristické horizontálním řízením, malým kolektivem a těsným propojením vedení s každodenní pedagogickou praxí (Urban, 2009; Syslová & Najvarová, 2021). Role lídra se zde formuje spíše z mezilidských vztahů a autority opřené o sdílené zkušenosti než z formální hierarchie. Tento kontext vytváří jedinečné příležitosti, ale i výzvy pro rozvoj pedagogického leadershipu, odlišné od podmínek základních a středních škol.

1.2 Pedagogický leadership a jeho formy

V odborné literatuře se pro pedagogický leadership (dále též PL) etablovala řada komplementárních přístupů, protože podle Bushe (2008) neexistuje jednotná teorie, která by plně vystihla komplexnost všech jeho forem, kontextů a praktických realizací. Názvosloví přístupů není jednoznačně ustáleno. V této studii používáme pojem PL jako zastřešující pro pedagogické vedení zaměřené na sdílenou vizi,

² Pod pojem „ředitelky“ zahrnujeme také zástupkyně škol ze sloučených subjektů.

kvalitu vzdělávání, profesní rozvoj a spolupráci. Preferujeme ho před termínem „pedagogické vedení“, neboť ten je v ČR často používán jako překlad z zahraničí zavedeného konceptu instruktivního leadershipu, avšak bez jednotného vymezení (Dvořák & Trunda, 2021).

Praxe škol kombinuje různé styly PL; jejich prolínání je běžnější než čisté uplatnění jednoho z nich (Rozkocová & Novotová, 2018). Mezi v literatuře běžně vymezované patří instruktivní, transformativní, distributivní, manažerský, demokratický, autoritativní, vyvážený a liberální styl (např. Hallinger, 2003; Spillane, 2005; Heikka & Waniganayake, 2011, Rozkocová & Novotová, 2018). Rozsah studie limituje možnost věnovat se všem podrobněji. Primární pozornost proto dále soustředíme na koncept instruktivního leadershipu, který svým zaměřením nejlépe vyhovuje specifikům MŠ (viz kap. 1.1). Dobře se uplatňuje v malých vztahově těsných týmech, staví na odhodlání ředitelů a jejich expertíze při práci přímo ve třídách. Analyticky účelně tak umožňuje uchopit dynamiku změny tak, jak se reálně v MŠ v ORP KH odehrála. Dvořák (2011) upozorňuje na prokázaný vliv instruktivního leadershipu na procesy a výsledky učení a na přesto omezenou pozornost, kterou tomuto konceptu věnuje česká teorie i praxe. Ačkoli jsou určité dimenze tohoto modelu kritizované pro svoji „top-down“ logiku ve smyslu změny prosazované shora (Marks & Printy,

2003), jeho konceptuální jádro – cílená podpora obsahu a kvality procesu učení prostřednictvím vedení – není v případě předškolního vzdělávání „přechodným trendem“, ale funkční odpovědí na podmínky MŠ. Alternativní, „měkkí“ přístupy bez jasného ukotvení v kurikulu a didaktice se zde ukazují jako nedostatečné právě proto, že neadresují pilíře, které MŠ potřebují řídit den co den: co, jak a proč se děti učí (interpretace podle Hallinger, 2005; Dvořák, 2011).

Hallinger a Murphy (1985) ve své škále PIMRS³ dělí instruktivní leadership do tří dimenzí – formulování a sdílení školní vize, řízení procesu učení a tvorba podpůrného školního klimatu – a ty dále do 10 specifických funkcí, které představuje tabulka 1.

1.3 Domácí kontext pedagogického leadershipu

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (MŠMT, 2020) vymezuje posilování PL jako jeden z klíčových nástrojů ke zvyšování kvality a rovnosti vzdělávání. Zdůrazňuje zejména orientaci role ředitele na vedení výuky a profesního učení učitelů, snížení administrativní zátěže a budování podpůrných struktur na regionální úrovni. Na tyto cíle navazuje dokument *Systém podpory a vedení ředitelů škol: Priority 2025–2027* (MŠMT, 2025), který směřuje k vytvoření stabilního a předvídatelného systému profesní podpory ředitelů

³ Principal Instructional Management Rating Scale – je k dispozici na <https://philiphallinger.com/old-site/pimrs.html>.



Tab. 1 Dimenze a funkce instruktivního leadershipu

Dimenze instruktivního leadershipu	Funkce
Formulování a sdílení školní vize	Formulování jasných rámcových cílů
	Komunikace jasných cílů školy
Řízení procesu učení	Koordinace kurikula
	Supervize a hodnocení vzdělávacího procesu
	Sledování výsledků dětí
Tvorba podpůrného školního klimatu	Organizace času
	Poskytování podnětného prostředí pro učení
	Poskytování podnětů a pobídek učitelům
	Podpora profesního rozvoje
	Vedení jako viditelný „first learner“

v různých fázích kariéry a ke koherentnímu rámci vedení škol.

Materiály Partnerství pro vzdělávání 2030+ (Partnerství 2030+, 2023, 2024) tuto strategickou orientaci konkretizují s odkazem na mezinárodní srovnání: zatímco v České republice věnují ředitelé pedagogickému řízení průměrně pouze 20 % pracovního času, ve vysoce výkonných vzdělávacích systémech tento podíl dosahuje 50–80 %. Jako řešení doporučují systémová opatření ke zvýšení časové i odborné kapacity pro PL, včetně podpory učitelského leadershipu (Harris & Muijs, 2005; York-Barr & Duke, 2024), kdy učitelé aktivně vstupují do řízení pedagogického rozvoje školy a spolupodílejí se na inovacích.

Kvalitativní rámec pro naplňování těchto cílů poskytují kritéria hodnocení ČŠI v modifikaci pro předškolní vzdělávání (ČŠI, 2025). Ředitel kvalitní školy je podle nich vůdčí osobností pedagogického procesu. V oblasti PL⁴ požadují aktivní řízení a evaluaci pedagogického procesu, přijímání potřebných opatření, zajištění a účelné používání materiálních podmínek, vytváření zdravého školního klimatu, cílenou podporu profesního růstu pedagogů a důraz na vlastní odborný rozvoj.

2. METODOLOGIE

Studie se opírá o výzkum realizovaný od roku 2020 do současnosti v ORP KH. Z širšího celku vybírá data vztahující se

⁴ ČŠI ve svých kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání používá pro PL termín „pedagogické vedení“.



Obr. 1 Nejvyšší dosažené vzdělání pedagožek MŠ v ORHP KH (školní rok 2023/2024)

k tématu aktivace leadershipu MŠ. Opírá se zejména o kvalitativní šetření, kvantitativní data jsou použita pro zpřesnění obrazu zkoumané populace a doplnění pohledu škol a realizátorů intervencí o pohled rodičů.

2.1 Popis zkoumané populace a nabízených intervencí

V ORP KH funguje k dubnu 2025 celkem 36 MŠ, 29 samostatných a sedm ve sloučených subjektech mateřská a základní škola. Devět MŠ má společné ředitelství. Do pilotního projektu podpory je s různou

intenzitou zapojeno 35 škol (tj. všechny kromě jedné nově vzniklé), jejich účast v projektu i výzkumném šetření je dobrovolná a nejsou za ni placeny. K účasti na projektu školy osobně motivují jejich regionální průvodci,⁵ nabídky k účasti jsou paralelně elektronicky rozesílány pomocí newsletterů. Nabídka intervencí pokrývá širokou škálu od společného setkávání vedení škol, inspirativních návštěv, metodických center, neformálních sdílení, vzdělávacího programu speciálně zaměřeného na kolegiální podporu a rozvoj pedagogického leadershipu, po nepedagogickou podporu a individuální podporu

⁵ Regionální průvodce škol je jedním z úhelných kamenů procesu změny. Podporuje školy v jednotce regionu na cestě kontinuálního rozvoje a cílí na prohloubení a udržitelnost dopadu intervencí, do kterých je škola zapojena.



poskytovanou regionálním průvodcem škol. Školy mohou v rámci své individuální podpory využít služby supervizora. Nabízené programy umožňují (opakované) jednorázové zapojení i pravidelnou dlouhodobou účast. Nejdélejší nabízený program je tříletý. Pedagožkami MŠ jsou po celou dobu projektu pouze ženy. Jejich nejvyšší dosažené vzdělání dokládá obrázek 1 (data za školní rok 2023/2024, do šetření se zapojilo celkem 15 škol).

2.2 Popis sběru a zpracování dat

Kombinace metod umožnila hlubší porozumění komplexnímu fenoménu pedagogického leadershipu v rámci realizovaných intervencí. Studie čerpá z ohniskových a individuálních polostrukturovaných rozhovorů s různými skupinami aktérů (15 ředitelky MŠ jednorázově, 17 ředitelky MŠ opakovaně – celkem 38 rozhovorů; 4 lektoři, z toho 1 muž – celkem 8 rozhovorů; 7 mentorek – celkem 2 rozhovory; 10 regionálních průvodců škol, z toho 2 muži – celkem 7 rozhovorů), z nezúčastněných pozorování sedmi intervencí (max. 29 účastníků z řad pedagogů, 10 regionálních průvodců škol), z pěti zpětnovazebních dotazníků pro účastníky vybraných intervencí (max. 39 respondentů z řad pedagogů) a dále kvazi standardizovaného dotazníku pro rodiče MŠ (195 respondentů). Design výzkumu v roce 2020 stanovil každoroční pravidelné skupinové rozhovory s ředitelkami MŠ a mentorkami, individuální rozhovory s lektory (po ukončení intervencí a/nebo na konci školního roku)

a každoroční dotazníky (sběr zpětné vazby rodičů a účastníků čtyř vybraných intervencí). Z výzkumné otázky byly odvozeny konkrétní otázky pro polostrukturované rozhovory a dotazníky – zvlášť pro ředitelky a zvlášť pro lektory, mentory a regionální průvodce škol. Tématy rozhovorů bylo vnímání přínosu a náročných momentů intervencí, osobnostního a profesního růstu a proměny pedagogů v roli lídra, včetně jejich příčin. Dotazníky anonymizované zjišťovaly posun vnímání dobrého učení na straně účastníků a limity zabraňující použití získaných dovedností. Nezúčastněná pozorování a individuální rozhovory byly zvoleny na základě vyhodnocených dat k hlubšímu prozkoumání opakujících se vzorců. Pozorování se zaměřovalo primárně na podmínky učícího se procesu, včetně klimatu intervencí. Všechny rozhovory byly nahrávány a opatřeny doslovným přepisem.

Data byla zpracována metodou otevřeného a následně axiálního kódování. U otevřeného kódování jsme kódy (např. „nejsem na to sám“, „podpurné lešení“, „práce pod povrchem“, „pedagogický střed“) vzájemně porovnávali a třídili do kategorií podle významu a specifikovaly hlavní faktory. Následně jsme pomocí axiálního kódování specifikovaly hlavní dimenze vztahů mezi nimi. Důraz byl kladen na triangulaci zdrojů, která zajistila vyšší validitu a spolehlivost interpretovaných zjištění. Triangulace probíhala jak na úrovni metod (kombinace rozhovorů, pozorování a dotazníků), tak na úrovni zdrojů (různé skupiny respondentů), což umožnilo zachytit rozdílné perspektivy

a kontexty a zároveň identifikovat opakující se vzorce, které poukazují na klíčové faktory úspěšné aktivace pedagogického leadershipu ve školním prostředí.

3. ZJIŠTĚNÍ A ANALÝZA

3.1 Hlavní zjištění

Analýzou empirických dat jsme identifikovali tři klíčové a obousměrně se ovlivňující faktory aktivace pedagogického leadershipu u vedení MŠ v ORP KH v letech 2020–2025: 1. dostupnost rozvojových intervencí, 2. prostředí podpůrné síťové infrastruktury, 3. připravenost školy ke změně. Jejich interakce a dynamika, kterou společně tvoří, je zásadně formována a posilována rolí regionálních průvodců škol a dalších ve školách dlouhodobě působících lektorů/mentorů/metodiků. Ti působí jako hlavní pojivo mezi faktory a zvyšují jejich synergický účinek (obr. 2).

Mechanismy těchto paralelně probíhajících dějů analyzujeme v kap. 3.2. Jejich sdílený dopad projevující se aktivací pedagogického leadershipu v MŠ představujeme v kap. 3.3.

3.2 Identifikované faktory a jejich interakce s rolí regionálního průvodce

3.2.1 Dostupnost rozvojových intervencí

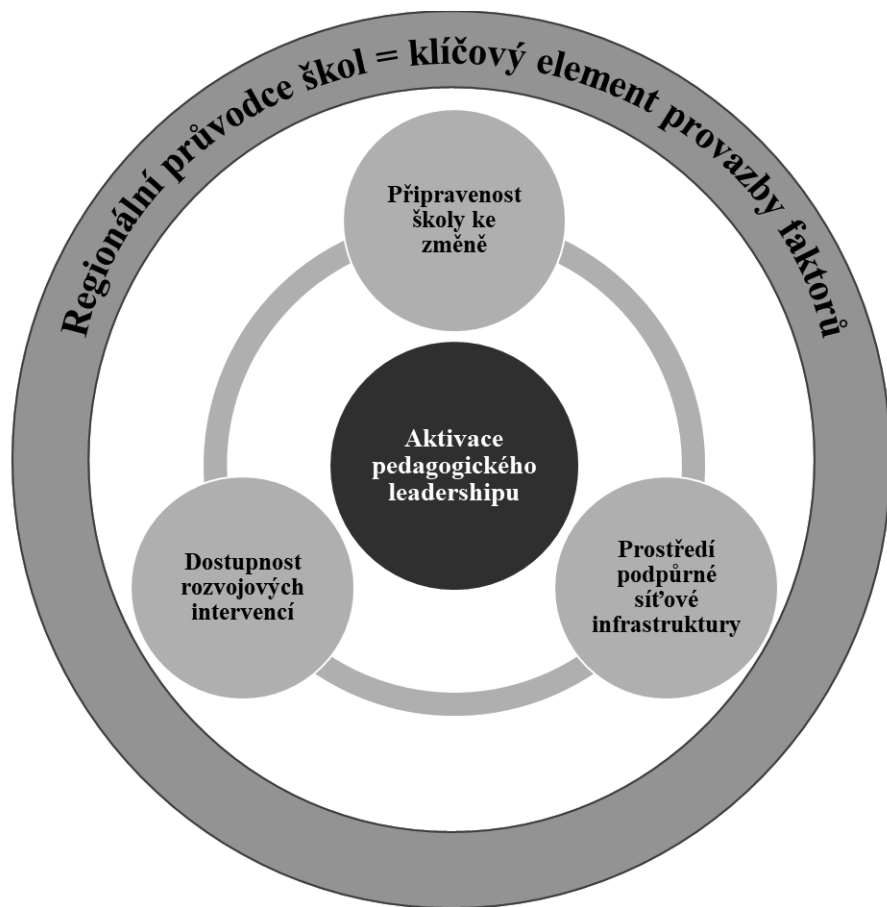
Empirická data ukazují silnou souvislost mezi aktivací pedagogického leader-

shipu a zapojením MŠ do rozvojových intervencí. Vyplynají z nich také klíčové podmínky intervencí, za kterých se tak děje: 1. dlouhodobost a bezpečné prostředí, 2. obsahová kvalita reflektující reálné potřeby účastnic, 3. prožitek a účast dalších pedagožek školy, 4. dostupnost návazné podpory. Závěry se opírají⁶ o výpovědi čtyř lektorů a deseti regionálních průvodců škol během každoročně realizovaných rozhovorů. Jsou triangulovány pohledem výzkumníků (sedm nezúčastněných pozorování realizovaných v letech 2023–2025) a ředitelek (dotazníková šetření realizovaná pravidelně po ukončení intervencí a/nebo každoroční rozhovory na konci školního roku). Hloubka analýzy odpovídá frekvenci, s jakou se jednotlivé podmínky objevovaly ve výpovědích těchto aktérů. Tam, kde se závěry opírají o další doplňková šetření, uvádíme je přímo v textu.

Dlouhodobost a bezpečné prostředí

Pro zapojení škol do nabídky intervencí byla klíčová jejich dostupnost přímo v ORP KH. Znamenala sníženou časovou náročnost a pedagožkám tak umožnila účastnit se nejen jednorázových, ale také dlouhodobých programů. Lektori potvrzují, že pokud pravidelná intervence trvá déle než jeden školní rok, přináší viditelně se rozvíjející otevřenost účastnic s dopadem na jejich lídrovský rozvoj: „Skupiny vykazovaly znatelně rychlejší a hlubší profesní posun, bezpečí zde rostlo s důvěrou a opakováním, vytvořilo se mikroklima skupiny.“

⁶ Stejně je tomu i v kap. 3.2.2 a 3.2.3.



Obr. 2 Faktory s klíčovým vlivem na aktivaci pedagogického leadershipu v mateřských školách v ORP Kutná Hora v letech 2020–2025

Ve dvouletých a delších programech je pak vysledovatelný vyšší dopad u začínajících ředitelk, které z počátečních obav dokázaly výrazně rozvinout svoji dovednost sebereflexe a posílit své rozhodovací schopnosti: „Na začátku byly nejisté samy

sebou, co dělat a jak to dělat. Došlo k posunu ve způsobu uvažování a rozhodování, je viditelné, že roste jejich schopnost dělat rozhodnutí. Jasně vědomí, že jako ředitelka je na mně určité věci řešit.“ Na pozadí za konkrétními pedagogickými tématy jsme tak

během dlouhodobé intervence svědky osobnostního rozvoje. Týká se i ředitelk s delší praxí: „*Přemýšlejí jinak, dělají věci jinak... ubyla obrana, je viditelné mnohem větší přijetí věcí a cítit posun od profesního odstupu k lidskému vztahu. Paní ředitelka rozkvetla a usmívá se, sdílí, co se nedaří, cítí bezpečí.*“ Můžeme tak podpořit hypotézu, kterou ve svém popisu formálního kvalifikačního vzdělávání vedoucích pracovníků škol přináší Lazarová a kol. (2015), když vnímá dlouhodobé vzdělávání za „pravděpodobně podnětější“.

Vztáhneme-li naše pozorování explicitně k lídrovství, pak konstatujeme, že pedagogický leadership se nerodí pouze ve znalostech a argumentech, ale i ve zkušenostech, pochybnostech a vztazích – a právě zde hraje bezpečné prostředí dlouhodobých intervencí a vědomé vedení programů tak, aby pracovaly nejen s obsahem, ale i s emočními bariérami a nejistotami účastníků, zásadní roli. Obecněji, kombinace roviny odborné (zaměřené na pedagogický obsah) a osobnostně sebe-rozvojové (zaměřené na budování důvěry, vztahů a návyků sebereflexe) – kdy druhá rovina výrazně podporuje úspěšné přijetí a aplikaci roviny první – a synergie mezi těmito dvěma rovinami otevírají cestu k aktivaci pedagogického leadershipu účastnic. Inspirativní paralelu poskytují Heath a Heath (2011), kteří mluví o vnitřním „slonovi“ (emoce) a „jezdci“ (rozum) a jejich souhře. U skupin, které měly v lektorovi současně podporu dlouhodobého průvodce a čas budovat důvěru, pozorujeme větší hloubku změny v myšlení a jednání účastnic a to, že výrazně

posunuly vnímání sebe sama jako pedagogického lídra. Bezpečné prostředí tak můžeme považovat za klíčový katalyzátor PL v rovině osobnostního růstu. Je však relevantní zdůraznit, že nevzniká automaticky a jeho budování není vždy snadné. Viděno očima lektora: „*Na začátku je ta nejtěžší část – hrajeme si s tou hranou, jak moc do těch lidí jít, aby viděli, že je to nabíjí. A aby se současně neuzavřeli.*“ Jinými slovy, dovolit si říkat, že nejsem dokonalý, není v praxi českých škol zdaleka běžné.

Paralelně s tím z dat vyplývá další důležitý rozměr, že dlouhodobost je úzce spjata také s časovým prostorem formovat sám sebe v roli lídra: „*A tady jsem si mohla dovolit mít čas na přemýšlení a učení, což se mi fakt ve škole neděje, protože člověk pořád má před sebou nějaké problémy.*“ Aktivace pedagogického leadershipu se neděje v jeden izolovaný okamžik, ale jde o kontinuální proces, pro který je potřeba vytvořit dostatečný časový – a také fyzický – prostor.

Obsahová kvalita reflektující reálné potřeby účastnic

Ve SWOT analýze realizované v únoru 2025 identifikovalo 10 ředitelk MŠ komplexnost dostupné nabídky rozvojových intervencí reflektující vyvíjející se potřeby škol a jejich obsahovou kvalitu jako příležitost pro svůj kontinuální profesní rozvoj – vnímán byl rozvoj samotných ředitelk i školy jako celku. V červnu 2025 pak následující reflexe jedné z ředitelk tento závěr potvrzuje a rozšiřuje: „... *asi se nám všem nějak díky té podpoře přetočilo myšlení od toho, co je to kvalita a co by mělo být pod povrchem. Nejt jenom*



po povrchu a po materiální, ale docenujeme vzdělávání. Už nevidíme další vzdělávání pedagogických pracovníků v tom, že si někde odškrtneme čtyři hodiny, hlavně, abychom zmizely z práce. Ale je to dlouhodobý, intenzivní a zvlášť když si to naplánujeme my a vychází to z našich potřeb, tak se učíme s radostí a napasujeme si to na podmínky naší školy. Tím, že vidíme rozvoj přímé práce [s dětmi – pozn. výzkumníka] i náš seberozvoj, tak nás to naplňuje a děláme to rádi, je to zevnitř z nás a jako u dětí je to vnitřní motivace.“ Ve výpovědi se zřetelně propisuje existující vůle lídra rozhodnout o zdrojích, schopnost individualizovaného zvažování podmínek, akcentace vzdělávací funkce školy a vědomá podpora pedagogického rozvoje (ČŠI, 2025, krit. 2.1, 2.4, 2.5).

Tím, kdo během intervence jako první odemyká potenciál pro rozvoj PL účastnic a **posun od aplikace metod k vědomé reflexi změny**, je lektor rámuující učební obsah do vzájemných souvislostí a modelující proces učení ve třídě: „*Pokud mi lektor dá prostor přemýšlet o sobě, jak to mám já, pak je pro mě setkání užitečné.*“

Z dat dále vyplývá, že akcelerátorem se schopností urychlit viditelné posuny v pedagogickém myšlení i praxi zapojených ředitelk (a jejich učitelek) je intervence zaměřená na implementaci kvalitního vzdělávacího programu více místními školami. V ORP KH to byl **vzdělávací program Začít spolu** (ZaS). Vytvořil síť MŠ, které sdílejí podobné výzvy nebo aspirace na změnu, což posiluje jejich důvěru v její proveditelnost a udržitelnost. Používají-li ředitelky jednotný metodický

rámec a společný jazyk, usnadňují a rozvíjejí svůj profesní dialog a skupinovou reflexi, čímž aktivaci PL urychlují.

Ke zkvalitnění intervencí mohou přispět i samotné ředitelky. Například tím, že pro vzdělávací program otevrou vlastní prostory škol. Umožní tak provázet teoretické poznatky s konkrétním místem a využít školy jako „výukové hřiště“ podnětného prostředí. Přidanou hodnotu využití prostoru škol oproti návštěvě často obecných kurzů ve smyslu efektivního získání potřebných dovedností PL deklaruje také Tort-Moloneyová (1997).

Prožitek a účast dalších pedagožek školy

Přemýšlíme-li do hloubky nad empirickou zkušeností z ORP KH a opíráme-li ji o výpovědi (více než poloviny) ředitelk MŠ a jejich vývoj v čase, dostáváme se k důležitému závěru: **změna nevzniká pouze racionálně, ale je silně ovlivněna emoční zkušeností**, mírou podpory a možností bezpečně sdílet. Vzdělávací intervence mají největší dopad tehdy, když se dotýkají identity pedagožek – a umožňují jim zažít změnu nejen jako formální výstup, ale jako osobní zkušenost se smyslem. Osobní prožitek se zde pak stává přelomovým učícím se momentem. Momenty sdílené společně s kolegyněmi přinášejí navíc autentický prožitek toho, že změna (zažitá v „přímém přenosu“) je možná. Umožňují „tady a teď“ sdílet pohledy, promýšlet cíle a plánovat konkrétní společné kroky, které k nim povedou. Lídrovská praxe tak nevzniká jen činností samotné ředitelky, ale interakcí s dalšími kolegyněmi. Jasnost a konkrétnost zvyšuje

odhodlání, pomáhá ředitelkám motivovat své školní týmy a přenášet na ně odpovědnost nositelů inovací.

Dostupnost návazné podpory

Urban (2009) upozorňuje, že ne vše se lze naučit na odborném semináři, a vnímá učení skrze praxi jako aspekt posilující implementaci inovativních přístupů. Díky svému pravidelnému kontaktu se školou má regionální průvodce⁷ příležitost opakovat a zvědomovat v různých okamžicích každodenního života školy koncepty, se kterými se ředitelky setkávají během intervencí jako s novými. Tím, že staví toto **podpůrné „lešení“**, zvyšuje pravděpodobnost, že u ředitelky dojde k hlubšímu uvědomění, porozumění, udržitelné implementaci a propojení s již existujícími přesvědčeními. Jak popisují Lazarová a kol. (2015), pro skutečnou změnu je třeba změnit myšlení a chování ředitelů, nikoli pouze přidat znalosti. Průvodce v tomto smyslu podporuje proces přechodu od intuitivního k vědomému rozhodování opřenému o vlastní zkušenosti a reflexi toho, z jakého přesvědčení jsem jako ředitelka vyšla a kam chci ve své pedagogické činnosti dále směřovat.

Tím, co umožňuje průvodci identifikovat rozvojové potřeby ředitelky a poskytnout jim vhodnou formu a intenzitu podpory, je jeho **znalost školního kontextu a dlouhodobý vztah s vedením** založený na důvěře. Vede-li průvodce ředitelky k plánování vlastního rozvoje

i rozvoje školy s důrazem na zvládnutelný počet priorit, specifikaci dopadu, pravidelnou vědomou reflexi opřenou o data a její zapracování do dalších plánovacích a rozhodovacích procesů, posiluje tím jejich autonomii, dovednost řízení a monitorování pedagogických procesů a důraz na vlastní profesní rozvoj (ČŠI, 2025, krit. 2.1 a 2.5). Rozvoj lídrovských dovedností zde nastává spíše jako vedlejší produkt rozvoje školy zaměřeného na konkrétní cíl než jako samostatná činnost realizovaná s cílem umožnění inovací v budoucnosti.

3.2.2 Prostředí podpůrné sítěv infrastruktury

Dalším faktorem s robustním vlivem na aktivaci pedagogického leadershipu je podpůrná síťová infrastruktura. Data identifikovala následující parametry ovlivňující sílu tohoto vlivu: 1. rozsah sítě, 2. otevřenost a autenticita členů, 3. odborné vedení a řízení, 4. zaměření na silné stránky, 5. podpora regionálního průvodce.

Rozsah sítě

Fooková a Askelandová (2007) poukazují na to, že k realizaci kritické reflexe je třeba schopnosti sdílet svoje zkušenosti s dalšími „profesionály“. SWOT analýza realizovaná v únoru 2025 s ředitelkami 10 MŠ ukázala, že **příležitost učit se společně, učit se od kolegů a sdílet přímo v praxi je ceněna více než jiné rozvojové intervence**. Stejný závěr potvrdilo dotazníkové šetření provedené v červnu 2025

⁷ Pravidelné dlouhodobé práci se školou se může věnovat také mentor, metodik či supervizor. Regionální průvodce škol často vykonává souběžně také lektorskou/mentorskou činnost.



za účasti 13 ředitelek MŠ. Průměrný počet účastníků rotujících inspirativních návštěv v ORP KH stoupl ze 16 v roce 2022 na 30 v roce 2025 a ilustruje rozšiřování jedné z existujících sítí MŠ v čase. Data tak dokazují, že ředitelky nespolehnají jen na své přímé zkušenosti, ale příběhy kolegyně se pro ně stávají dalším zdrojem pedagogického rozvoje.

Otevřenost a autenticita členů

S narůstajícím počtem setkání a sdílení v rámci učící se sítě stoupá samostatnost účastnic; hostitelé potřebují pro otevření vlastní praxe kolegyňám z dalších škol podporu a pomoc lektora nebo regionálního průvodce, je však patrná snižující se intenzita této potřeby u dané školy v čase, a tím pádem posílení lídrovské role (ČŠI, 2025, krit. 2.3 a 2.5). Mezi účastnicemi sdílecích setkání existuje **oboustranně prospěšný vztah**, kdy jedna strana předává své know-how k danému pedagogickému tématu a obohacuje tím ostatní; sama pak čerpá motivaci a podněty z autentické zpětné vazby kolegyně. Shodují se na tom v individuálních rozhovorech dvě lektorky a ve skupinovém rozhovoru to v červnu 2025 potvrzuje většina ze 13 zúčastněných ředitelek. Autentičnost příběhu, který žije kolegyňe ze školy několik km vzdálené, zvyšuje jeho uvěřitelnost a přináší rovinu ujištění: („Vidím, že nejsem sama, kdo něco podobného řeší, a můj směr je správný.“) a prostor pro čerpání energie („To má neskutečně ozdravný účinek, ta naše skupina.“). Během pěti let se tak podařilo překonat počáteční pocit izolovanosti vůči ostatním, na který v podzim 2020

ve vstupních rozhovorech mapujících potřeby upozorňovaly vesnické a soukromá MŠ. Sít' tak přináší příležitost, aby ředitelky v roli lídrů převzaly odpovědnost nejen ve vlastní škole, ale i v regionálních iniciativách.

Odborné vedení a řízení

Sebelepší snaha o výměnu příkladů nejlepší praxe mezi školami však nepřinese žádoucí výsledky, pokud chybí její **nutné podmínky: koordinace, facilitace, odborné vedení a plnohodnotné řízení**. Bez nich hrozí šíření mylných informací či opakování nevhodné pedagogické praxe. Vertikální učení (od lektora) zde funguje jako ochrana a katalyzátor učení laterálního (od ostatních škol v síti). Lektor / vedoucí pracovní skupiny podporuje spektrum názorů, souběžně působí jako filtr nepodložených argumentů.

Zaměření na silné stránky

Zaměření na silné stránky, které staví na tom, co se již daří, podporuje vnitřní stabilitu a snižuje míru ohrožení účastnic. Ocenění a sebereflexe umožňují vyvolat změnu zevnitř.

Hledání silných stránek však není pro pedagogy zdaleka automatické.

Typická reakce škol v počáteční fázi spolupráce (podzim 2020): „*My nic tak extra neděláme*“ se opakuje i později: „*My jsme vlastně zjistili, že jsme něco dokázali. Pořád jedeme, jedeme – a nějakým způsobem se člověk pořád podceňuje. Bylo oceňující, že některé paní učitelky byly překvapené... A my jsme si říkaly, vždyť to je úplně normální. Ale ono to není asi všude stejné, nor-*

mální“ (duben 2025). Výpověď ilustruje obecný vzorec přísného sebehodnocení ředitelky, které se opakovaně vrací v čase a napříč celým regionem. Ukazuje, že práce se silnými stránkami není pouze metodickým nástrojem, ale hlubokým změnovým principem. Umožňuje ředitelkám v roli lídrů překonat vlastní pochyby, vytvářet podpůrné vztahy a stavět kulturu učení na důvěře a uznání.

Podpora regionálního průvodce

Silné participace v síti lze dosáhnout ve chvíli, kdy více škol nebo aktérů v ní sdílí společné, konkrétně specifikované cíle. Regionální průvodce provází vždy více škol v regionu, zná jejich kontext a potřeby, současně spolupracuje s dalšími regionálními průvodci. V roli „**propojovacího článku**“ tak může urychlit a lépe zacílit šíření nejlepší praxe, stejně jako podpořit navázání individuálních kontaktů, vazeb a bilaterální spolupráce. Z regionálního průvodce se tak stává iniciátor nebo katalyzátor individuálního síťování „na míru“ mezi školami i mezi stupni škol. Přenos know-how může být úzce spjat také s optimalizací zdrojů – program na míru, na který by samotná škola nedosáhla, je realizovatelný při sdílení nákladů mezi více subjekty. Regionální průvodce tak ředitelky vede k péči o účelné využívání zdrojů jako k jedné z neopomenutelných rolí leadershipu obecně (ČŠI, 2025, krit. 2.4).

3.2.3 Přípravenost školy ke změně

Třetím faktorem s robustním vlivem na aktivaci pedagogického leadershipu je

přípravenost školy ke změně. Data identifikovala následující parametry determinující sílu tohoto vlivu: 1. vnitřní a vnější motivace, 2. stabilita a kompetence pedagogického sboru, včetně lidských zdrojů a kapacit.

Vnitřní a vnější motivace

Vedení školy vytváří normy pro chování, zdravé školní klima, školní rutiny a odhodlanost školy ke změně. Bez ohledu na velikost nebo typ školy, dostupná data ukazují ředitelky MŠ jako vůdčí osobnost školy a jejího pedagogického procesu vytvářející pracovní podmínky pro svůj školní tým. **Chování ředitelky je zásadní, protože modeluje žádoucí stav** (ať už ve vztahu ředitelka – učitelka, nebo učitelka – dítě). Ředitelka se tak pro svůj tým stává respektovaným vzorem. V ORP KH nedošlo ani u jedné MŠ k výraznému posunu pedagogického procesu bez toho, že by ho podpořila a aktivně se o něj zasadila ředitelka školy. Potvrzuje se tak, že ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu (ČŠI, 2025).

Empirická data tak přinášejí také další důležitou zkušenost: zajímavým momentem je **rovnováha mezi vnitřní a vnější motivací**. Vnější nabídka podpory motivuje, současně ale u pedagogů se silnou potřebou seberozvoje, kontinuálního učení a spolupráce vytváří pocit velkého tlaku a vnitřních konfliktů pramenících z nutnosti akceptace rozdílné míry motivace uvnitř týmu: „*Na začátku ten elán byl týmově u všech učitelů, pak ale upadal. Mně hrozně trvalo si připustit, že ten zbytek týmu jde pomaleji a že na to mají prostě právo...*“



A začalo to v týmu vytvářet i nějaké třetí plochy, a to jsem zjistila, že se musím hodně posilovat v leadershipu, protože tohle pro mě bylo těžké... Prošla jsem si vnitřně nějakým procesem a museli jsme si vyladit, že moje tempo nebudou držet všichni a je to v pořádku.“ Fullan (2007) popisuje, že změnu zpočátku táhne menšina – úkolem leadershipu je vytvořit prostředí, které umožní připojení většiny. Ne vždy se to v realitě škol daří tempem, které si ředitelky přejí a které očekávají. Aktivace leadershipu a s ní spojený nárůst motivace ke změně tak přirozeně podněcuje potřebu dalšího prohlubování lídrovských dovedností – ochotu naslouchat a uznat odlišnost vidění, myšlení a pojetí inovace u dalších kolegů.

Stabilita a kompetence pedagogického sboru, včetně lidských zdrojů a kapacit

Jako nejsilnější parametr velmi úzce spjatý s tím, že **limituje** jakékoli výraznější rozvojové aktivity školy včetně iniciace pedagogického leadershipu, jsme identifikovali **závažnou rodinnou situaci** vedení školy (vážná nemoc ředitelky nebo rodinného příslušníka). Momentem, který nelimituje samotnou aktivaci lídrovství, a přesto limituje implementaci návazných inovací, je situace, kdy je v týmu vysoký podíl pedagožek pečujících o vlastní rodiče. V tomto směru čistě ženské kolektivy (100 % pedagogů MŠ v ORP KH po dobu projektu byly ženy) přinášejí vyšší riziko oslabení kapacity školy pro intenzivnější rozvoj.

Jednotřídní MŠ jsou díky omezené možnosti zastupitelnosti více limitované v tom, kdy se mohou společně účastnit vzdělávacích aktivit. Současně jsou malé školy obvykle výrazněji zahlcené nepedagogickou činností a klíčová je pro ně možnost využití intervencí zaměřených na nepedagogickou podporu.

V případech sloučených subjektů mohou MŠ narážet na rozdíly v přesvědčení o podobě kvalitního pedagogického procesu.

Dalším zajímavým prvkem se vztahem ke stabilitě školního sboru a jeho připravenosti ke změně jsou rodinné provazy, nejčastěji v podobě „matka – dcera“. Vztahové linky se v každé škole projevují specifickým způsobem; respektující vztah dcery ke své matce může oddálit přijetí inovativních přístupů, myšlenek a rozvoje pedagogického leadershipu.

Ve zpětné vazbě k programu zaměřenému na podporu lídrovství⁸ v lednu 2023 více než polovina z 18 respondentů odpověděla, že hlavní přítomnou překážkou a limitem implementace nově předávaných dovedností je pro ně **čas**. Žádný jiný faktor nebyl zmiňován tak často. Vyjádření jedné z ředitelk „*Jinak funguji v klidu a jinak ve stresu, s nedostatkem času*“ ilustruje, že tento aspekt působí dvojnásobně – determinuje jak samotný prostor k aktivitě, tak míru dopadu.

3.3 Dopady

Skupinové rozhovory s ředitelkami konané od roku 2022 na konci každého

⁸ Program byl určen pro pedagogy z mateřských, základních i středních škol.

školního roku během setkání ředitelů ORP KH a doprovázené nezúčastněným pozorováním těchto setkání přináší důležitý vhled týkající se **posunu ve vnímání společenského statutu MŠ v čase**. Více než třetina kutnohorských MŠ na podzim 2020 v rozhovorech mapujících své potřeby zmiňuje nedostatek zájmu, respektu, úcty a pozitivní zpětné vazby ze strany rodičů: „*Jsme pro rodiče častěji hlídání dětí než vzdělávání.*“ Po pěti letech, v červnu 2025, vnímají během skupinového rozhovoru samy sebe jako plnohodnotnou součást regionálního vzdělávacího systému, s možností opřít se o spolupráci s rodiči a narůstající interakci se zřizovatelem. Dříve nereálná diskuse mezi řediteli a ředitelkami MŠ a ZŠ nad konkrétním pedagogickým tématem nyní probíhá bez puncu výjimečnosti. Další výpovědi, která tento posun ilustruje, je rozhovor s ředitelem jedné ze středních škol (červenec 2025): „*To, co je v mateřských školkách, to je opravdu úžasné, co všechno dokázaly – i ty nejmenší z nejmenších.*“ MŠ podle něj prokázaly největší posun, otevřenost a odvahu sdílet: „*MŠ jsou v tomhle nejsilnější.*“ Pedagogický leadership v MŠ je podle něj propojen s **empatií, sdílením nápadů a aktivizací skrze podpůrnou síť**. Ze strany výzkumníků je třeba dodat, že svou významnou roli jistě hraje i to, že MŠ jsou ze strany rodičů vystaveny nejmenšímu tlaku na vzdělávací výsledky dětí a z ní plynoucí vzájemné konkurenci.

Ve SWOT analýze z února 2025 osm ředitelek MŠ z deseti reflektova-

lo, že jejich **profesní růst je provázen (a často předcházen) růstem osobnostním**. V lídrovské roli se pak **obě tyto roviny potkávají a vzájemně prolínají**. Velmi podobný pohled přináší regionální průvodci škol, lektoři i mentoři.

V tabulce 2 přinášíme konkrétní příklady posunů spjatých s aktivací pedagogického leadershipu v MŠ ORP KH. Jsou kategorizované do tří dimenzí podle PIMRS a vycházejí z průniku sdělení skupiny devíti ředitelek a jejich šesti regionálních průvodců.

Dobrou praxi dokazují školy geograficky rozmanité i strukturálně smíšené (samostatná ředitelství, ředitelství společná se ZŠ, školy sloučené pod jedním ředitelstvím). Některé školy však na cestě rozvoje reflektují větší výzvy nebo překážky související s mechanismy popsány v kap. 3.2.3.

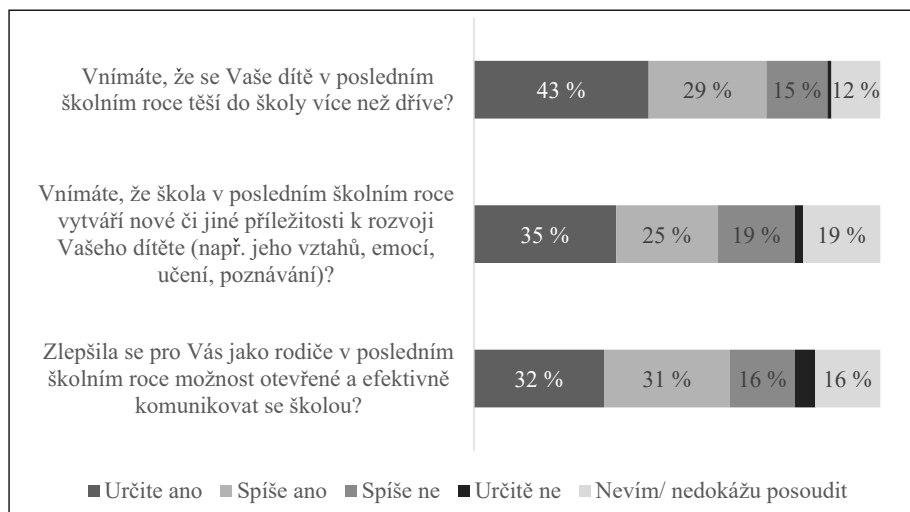
Posuny škol reflektují ve svých výpovědích i rodiče. 195 respondentů z řad rodičů dětí MŠ hodnotilo v prosinci 2024 tři klíčové oblasti: vztah dítěte ke škole, příležitosti k rozvoji a kvalitu komunikace se školou. Výsledky znázorňuje obrázek 3. Jednoznačná většina rodičů vnímala ve všech z nich pozitivní posun.

Rodiče také hodnotili pozitivní posuny v kompetencích dítěte ve třech oblastech (samostatnost, sebereflexe, vyjadřovací schopnosti), které znázorňuje obrázek 4. Ve všech z nich vnímá pozitivní posun nadpoloviční většina rodičů.

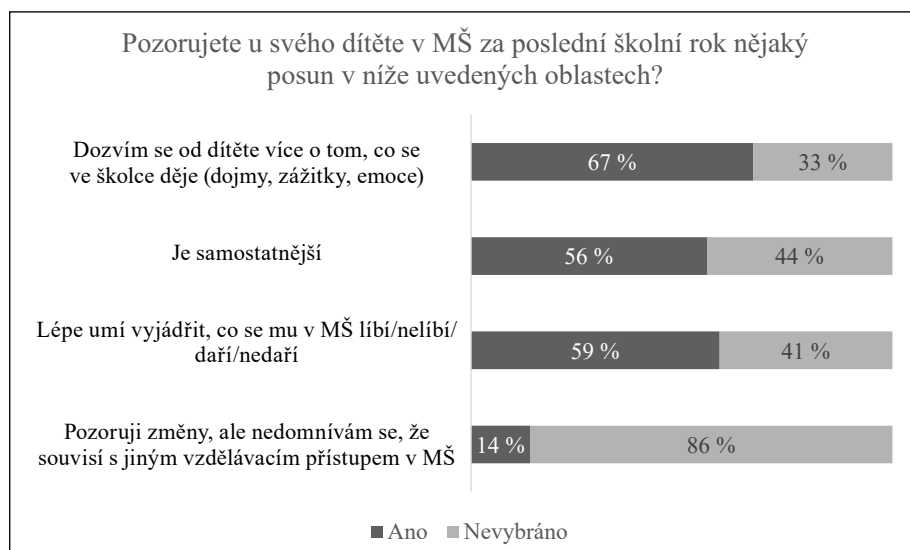


Tab. 2 Příklady posunů škol v oblasti instruktivního leadershipu

Formulování a sdílení vize školy	Ukotvení a koncepční stabilizace
	Profilace ke vzdělávacímu programu Začít spolu
	Schopnost ředitele hodnoty a vizi společně s týmem definovat, komunikovat směrem k rodičům a ke zřizovateli
	Pravidelná tvorba a reflexe rozvojového plánu školy
	Schopnost ředitele motivovat zbytek pedagogického sboru, aby vizi naplňoval v každodenním životě školy
	Pravidelné profesní diskuse týmu
Řízení procesu učení	Výrazný rozvoj sebevědomí a jistoty v tom, jak pedagogové učí
	Přijetí a vstřebání formativního přístupu
	Posílení role učitele v organizování podnětného prostředí pro učení
	Častější sledování důkazů o učení dětí
	Zvnitřnění reflexe, posílení dovednosti identifikovat dopady svého jednání na rozvoj dítěte
	Rozvoj popisného jazyka a práce s portfolii žáků se zapojením rodičů
	Promýšlení efektivního třídního managementu
	Vtažení dětí do plánování výuky
	U dětí rozvoj dovednosti komunikovat své potřeby, poskytovat zpětnou vazbu
Tvorba podpůrného školního klimatu	Důraz na výcvik praktických dovedností a získávání znalostí přímo z bezprostřední zkušenosti
	Modelování vzorového chování a očekávání vysoké kvality práce ze strany ředitele
	Delegování části agendy ředitele a posílení pravomocí dalších pedagogů
	Akcent týmové práce celého sboru – pedagogů i nepedagogů
	Podpora profesně-osobnostního rozvoje díky kvalitním dlouhodobým kurzům
	Zlepšení vzájemného napojení se na sebe s dětmi
	Důraz na efektivní komunikaci a popisný jazyk
	Péče o wellbeing dětí
	Prohloubení dovednosti pojmenovat svoje potřeby a požádat o pomoc
	Vzájemné návštěvy kolegů z dalších škol
	Přenos dovedností do osobního života a sociálních vztahů



Obr. 3 Vnímání posunů ve vztahu dítěte ke škole, příležitosti k rozvoji a kvalitě komunikace (jsou zde zahrnuti všichni rodiče dětí v MŠ a rodiče dětí ve školách typu ZŠ a MŠ, kteří uvedli, že alespoň jedno z jejich dětí navštěvuje MŠ)



Obr. 4 Vnímání posunů v kompetencích, aktivitě a spokojenosti dítěte ze strany rodičů, prosinec 2024



4. DISKUSE A DOPORUČENÍ

Výsledky kvalitativního šetření provedeného v MŠ v ORP KH v období 2020–2025 jednoznačně ukázaly, že neexistuje jediný „ideální“ podpůrný faktor aktivující pedagogický leadership. Identifikované faktory (viz obr. 2) nejsou vzájemně oddělené a nepůsobí izolovaně. Naopak, jejich vzájemné provazby a interakce posilují sdílený dopad a současně jeho dlouhodobou udržitelnost. Hlavní mechanismy interakcí uvádíme pro přehlednost v tabulce 3.

Paralelně působící faktory aktivují PL skrze intelektuální stimulaci, podporu osobnostního růstu a kontinuální oporu pro vlastní odhodlání ředitelek. Posouvají tak jejich původně zažitá přesvědčení a mění ustálené způsoby myšlení a jednání. Efektivita faktorů jako celku spočívá v jejich diverzitě, interakcích a schopnosti 1. reagovat na různé potřeby ředitelek v různých fázích jejich profesní dráhy a 2. poskytovat dlouhodobou podporu jejich rozvoji. Úspěch zapojení ředitelek do hlubší práce a paralelní aktivace PL se v MŠ v ORP KH odehrál díky existenci

Tab. 3 Přehled faktorů determinujících aktivaci pedagogického leadershipu a jejich vzájemných interakcí

Interakce s dalšími faktory / rolí regionálního průvodce škol	Dostupnost podpůrných a rozvojových intervencí	Prostředí podpůrné sítové infrastruktury	Připravenost školy ke změně
Dostupnost podpůrných a rozvojových intervencí	Regionální průvodce škol podporuje a prohlubuje dopad intervencí.	Intervence prohlubují fungování učicích se sítí (nárůst členů a zesílení vazeb mezi nimi).	Intervence budují kompetence a vztahy a posilují tým vnitřní motivaci škol.
Prostředí podpůrné sítové infrastruktury	Sítová infrastruktura zajišťuje propustnost pro šíření inovací z intervencí (uvnitř i mezi stupni škol) a zvyšuje motivaci k jejich přijetí.	Regionální průvodce podporuje tvorbu, fungování, rozšiřování nebo prohlubování učicích se sítí.	Sítová infrastruktura posiluje motivaci škol (dává příležitost představit svůj „úspěch“, posiluje skrze pocit „nejsem v tom sám“).
Připravenost školy ke změně	Připravenost školy ke změně formuje ochotu a časový prostor pro využití nabídky intervencí.	Připravenost školy ke změně formuje otevřenost ředitelů a jejich úsilí při práci v síti.	Regionální průvodce škol kontinuálně mapuje podmínky a potřeby školy i elementy její vnější motivace, posiluje vnitřní motivaci školy ke změně.



Tab. 4 Přehled doporučení pro rozvoj pedagogického leadershipu v MŠ

Oblast podpory	Doporučení	Očekávaný přínos
Systematická podpora profesní identity lídrů a implementace inovací	Kombinovat nabídky plošné intervenční a návazné individuální podpory (regionální průvodci škol, mentoři...) zaměřené na sledování dopadů a vědomou reflexi učení a lídrovské role, společně se stanovením ambiciózních, ale zároveň realistických a uskutečnitelných cílů a s důrazem na zvládnutelný počet priorit.	Zvýšení profesní sebejistoty, vědomé vedení, posun od intuice ke strategii, lepší přenos inovací do praxe.
Systematické budování regionální infrastruktury, síťování a sdílení nejlepší praxe	Budovat regionální učící se sítě jako prostor pro pravidelné setkávání, spolupráci na konkrétním tématu, zajistit jejich expertní řízení.	Posílení: a) vztahů a důvěry, individuálních kontaktů mezi školami, b) spolupracující kultury, c) motivace k přijetí inovací, d) osobnostního růstu a profesních kompetencí, e) schopnosti ředitele vytvářet nejlepší praxi.
Kontextualizace a flexibilita rozvojových programů, vtažení všech potřebných aktérů	Pracovat s různorodostí a reagovat na změny. Podporu přizpůsobit kontextu a potřebám škol a ředitelů v čase, respektovat jejich odlišný vývoj a podmínky. Vytvořit nabídku pro zapojení všech skupin aktérů se zásadním vlivem na vytváření podmínek pro učení dítěte.	Vyšší relevance podpory, efektivnější využití zdrojů, větší zapojení škol, udržitelný dopad, snížení rizika přerušení nastartované změny.
Systematická podpora učící se školy	Podporovat zapojení více pedagogů jedné školy do nabízených podpůrných programů.	Zajištění společného prožitku školního týmu, prostor společně promýšlet a plánovat konkrétní kroky již během intervencí.
Vedení zaměřené na dítě a učení	Ukotvit leadership v hodnotách zaměřených na kvalitu učení dítěte.	Etický rámec rozhodování, lepší srozumitelnost cílů vůči týmu i zřizovateli.
Systematická podpora na úrovni regionu, včetně nepedagogické oblasti	Vytvořit mechanismus podpůrného „vedení ze středu“, budovat kulturu a strukturu učícího se ekosystému, cíleně využívat a podporovat synergický potenciál jeho prvků. Koordinovat podporu vedení škol v nepedagogické oblasti.	Zajištění efektivní podpory všech škol v regionu, vytvoření prostoru pro pedagogické vedení a řízení.



pestré, provázané a stupňovité nabídky profesního rozvoje reflektující reálnou situaci konkrétních škol a pedagožek v nich, doplněné dlouhodobým provázením procesem rozvoje, spojeným s budováním vztahů a důvěry.

Přes svoji důležitost je PL v oblasti předškolního vzdělávání dosud marginalizovaným konceptem. Výpovědi ředitelů potvrdily jednotu v hlubší motivaci lídrů: uvádějí děti a jejich učení jako hlavní smysl svého lídrovství. Tato orientace „dítě v centru“ dává PL směr a etický rámec, který přirozeně podporuje hodnoty koležičtosti, podpory a profesního rozvoje.

Lídři z MŠ tak mohou být v tomto ohledu pozitivním vzorem pro své kolegy a kolegyně ze základních a středních škol.

Na základě výzkumných zjištění proto formulujeme konkrétní doporučení využitelná při realizaci rozvojových iniciativ na podporu pedagogického leadershipu v MŠ, která pro přehlednost uvádíme v tabulce 4.

Možné nástroje k zajištění udržitelnosti nastartovaných změn uvádíme v tabulce 5.

Výzkum byl realizován v omezeném geografickém a institucionálním rámci (ORP KH), což omezuje jeho zobecnění.

Tab. 5 Možné nástroje k zajištění udržitelnosti nastartovaných změn

Strategická oblast	Nástroj	Cíl nástroje	Úroveň řešení
Financování podpory	Víceúrovňové financování s účastí municipalit	Zajistit stabilitu a trvalou finanční podporu inovativních změn	Regionální/národní
Střední článek podpory	Ukotvení činnosti centra podpory vzdělávání v regionu	Systematická podpora na úrovni mezi školou a národní vzdělávací politikou	Regionální
Lidské zdroje	Budování odborných kapacit přímo v regionu	Posílit aktivní vtažení a autonomii regionu jako zdroje udržitelné energie a dynamiky pro kontinuální rozvoj škol	Regionální
Spolupráce a šíření inovací	Budování spolupracující sítě na celorepublikové úrovni	Zaručit efektivní učení, sdílení, přenos nejlepší praxe a zkušeností mezi regiony	Celorepubliková
Systémová pravidla	Vznik kompetenčního profilu ředitele a učitele	Umožnit ukotvení (auto) evaluace a vzdělávání v systémově stanovených a uznávaných rámcích, umožnit poskytování strukturované zpětné vazby pro zefektivnění pedagogického procesu	Systémová

telnost. Vzorek zahrnoval MŠ intenzivně zapojené do nabízených rozvojových programů, což může ovlivnit míru motivace a připravenosti ke změnám. Výzkum rovněž zahrnoval jen v omezené míře pohled dalších cílových skupin, jako jsou zřizovatelé, rodiče nebo širší školní komunity, které mohou sehrávat důležitou roli v implementaci leadershipu.

Další studie by se mohly zaměřit na longitudinální sledování vývoje lídrovství u konkrétních osob nebo na porovnání různých modelů podpory pedagogického leadershipu v předškolním vzdělávání.

ZÁVĚR

K aktivaci pedagogického leadershipu v MŠ ORP KH nedošlo pouhým rozhodnutím, ale vytrvalým úsilím. Lídři se z ředitelek formují postupně, díky zkušenostem a dlouhodobé podpoře. Cílené zaměření na jejich aktivní rozvoj může

umožnit zavádění dalších inovací v MŠ, výrazně podpořit potenciál celého regionu jako učícího se ekosystému a posílit roli MŠ jako aktérů se zásadním vlivem na potenciál budoucího školního úspěchu dítěte v něm.

Ve studii jsme identifikovali soubor faktorů, které ve vzájemné interakci zajistily aktivaci a pozitivní posun úrovně pedagogického leadershipu ředitelek MŠ v ORP KH v letech 2020–2025. Jsou jimi dostupnost účinných rozvojových intervencí, silná podpůrná síťová infrastruktura a připravenost jednotlivých škol ke změně. Podpořeny rolí regionálních průvodců formujících jejich aktivační energii v kontextu jedinečných podmínek škol vytvořily kompaktní celek. Celek dostatečně silný na to, aby aktivoval a rozvíjel lídrové kompetence ředitelek, zvýšil kvalitu pedagogického procesu a vytvořil uvnitř škol i v celém regionu normu spolupracující kultury.

LITERATURA

- Bush, T. (2008). *Leadership and management development in education*. London: Sage.
- ČŠI. (2025). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání: 2025/2026*. Praha: Česká školní inspekce. (Online). Dostupné z www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2025/2025_Kriteria_hodnoceni_25_26/html5/index.html
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2016). *Successful school leadership*. Reading: Education Development Trust.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: Hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5(3), 9–25.
- Dvořák, D., & Trunda, J. (2021). *Pedagogické vedení škol: Analytická zpráva*. Praha: Národní pedagogický institut ČR. (Online). Dostupné z https://projekty.npi.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/znalostni-databaze/analyticke_zpravy/ANALYZA_Pedag-vedeni.pdf



- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of critical reflection: “Nothing ventured, nothing gained”. *Social Work Education*, 26(5), 520–533.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. 4. vyd. New York: Teachers College.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–351.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247.
- Harris, A., & Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University.
- Heath, C., & Heath, D. (2011). *Proměna: Jak věci změnit, když je změna zdánlivě nemožná*. Brno: Jan Melvil.
- Heikka, J., & Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: Česká školní inspekce.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepcce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 43–62.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT. (2025). *Systém podpory a vedení ředitelů škol: Priority pro období 2025–2027*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (Online). Dostupné z https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2025/04/System-podpory-a-vedeni-reditelu-skol_Priority-2025-2027.pdf
- OECD. (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Leading education for innovation*. Paris: OECD.
- OECD. (2020). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris: OECD.
- Partnerství 2030+. (2023). *Návrh na posílení systému vedení a podpory mateřských a základních škol v ČR*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+. (Online). Dostupné z <https://partnerstvi2030.cz>



- Partnerství 2030+. (2024). *Vyhodnocení veřejné konzultace „Návrhu na posílení systému vedení a podpory mateřských a základních škol v ČR*. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+. (Online). Dostupné z <https://partnerstvi2030.cz>
- Pol, M. (2007). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- Prášilová, M., Kuchař, P., & Zatloukal, T. (2021). *Vedení školy: Profesní standardy pro ředitele a ředitelky škol*. Praha: Národní pedagogický institut.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rozkovcová, A., & Novotová, J. (2018). Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol. *Orbis Scholae*, 12(3), 67–84.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150.
- Syslová, Z., et al. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2021). Přehledová studie výzkumů předškolního vzdělávání v České republice v letech 2011–2020. *Pedagogika*, 71(3), 483–504.
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: A Vygotskian theoretical Framework*. CLCS occasional paper no. 48. Dublin: Trinity College.
- Urban, M. (2009). Early childhood education in Europe: Achievements, challenges and possibilities. *European Educational Research Journal*, 8(2), 141–156.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255–316.

Mgr. Lucie Soukeníková, M.A.

Nadační fond Eduzmena;

e-mail: lucie.soukenikova@eduzmena.cz

Mgr. Terezie Stiborková

Nadační fond Eduzmena;

e-mail: terezvavrova@gmail.com

Mgr. Anastazie Yevdokimova

Nadační fond Eduzmena;

e-mail: anastazie.yevdokimova@eduzmena.cz



SOUKENÍKOVÁ, L., STIBORKOVÁ, T., YEVDOKIMOVA, A. Advancing Pedagogical Leadership in Preschools: Factors determining its successful activation in the Kutná Hora district

Objectives: *The study identifies the factors that collectively initiated pedagogical leadership in preschools in the Kutná Hora district (ORP) between 2020 and 2025. It examines the mechanisms of their influence and interconnections.*

Methods: *The research is mainly based on a qualitative design with elements of methodological triangulation. Data were collected through semi-structured interviews, observations, and feedback questionnaires. The analysis was conducted using open and axial coding methods with an emphasis on contextual anchoring and recurring patterns.*

Results: *The initiation of pedagogical leadership was supported by a combination of three interrelated factors: accessible interventions, a supportive network infrastructure, and the school's readiness for change; reinforced by the role of regional education guides. 60% of parent respondents noticed new opportunities for their child's development, and 63% of them noticed more open and effective communication with the school.*

Conclusions: *Successful activation of pedagogical leadership is not a spontaneous process but the result of long-term and targeted support. The synergy of three key factors and the work of regional education guides are crucial. This framework has a positive impact on children's learning and the creation of a learning regional ecosystem.*

Keywords: *pedagogical leadership, preschool, instructional leadership, regional education guide, interventions*