

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Prevence vzniku konfliktů**

#### **v prostředí sloučené mateřské a základní školy**

Conflict prevention in the environment of the  
combined kindergarten and elementary schools

Jaroslava Cvejnová

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Zuzana Svobodová, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2019

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Prevence vzniku konfliktů v prostředí sloučené mateřské a základní školy** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Děčíně dne 31. 3. 2019

Děkuji touto cestou **Mgr. Bc. Zuzaně Svobodové, Ph. D.**, která se ujala odborného vedení mé bakalářské práce, za její vysokou profesionalitu, vynikající komunikaci a cenné rady. Ráda bych poděkovala i své rodině za její trpělivost a shovívavost, kamarádce a kolegyni Mirce za její nekonečnou podporu a také ředitelům škol a jejich zástupkyním za účast a upřímnost ve společně vedených rozhovorech.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou konfliktů ve specifickém prostředí školské příspěvkové organizace, která vznikla sloučením školy základní a mateřské. Přináší pohled na konflikty nejen jako na určitý stav v dané chvíli, ale také jako na proces, který začal podnětem, má svůj vývoj, události a směřuje k určitému výsledku, k řešení. Vzhledem k tomu, že se jedná o školy různého stupně vzdělávání, s odloučenými pracovišti, s odlišnou problematikou a nároky, lze předpokládat, že příčiny vzniku konfliktů jsou různé povahy, rozsahu a řešení.

První část této práce je zaměřena na teoretická východiska z dosavadních poznatků o podstatě konfliktu, jeho průvodních znaků, reakcí okolí na konflikt a také styl jeho řešení. Postupy vedoucí k řešení konfliktu tvoří základ pro stanovování vhodných preventivních opatření k zamezení jejich vzniku.

Druhá část zobrazuje skutečný stav teoretických poznatků v reálném prostředí konkrétních sloučených škol. Zjišťuje přístupy managementu školy ke konfliktům, styly uplatňované při řešení konfliktu nebo k prevenci jejich vzniku či zmírnění důsledků konfliktu.

Cílem této bakalářské práce je pomocí **výzkumné sondy opírající se především o metodologické postupy případové studie a konkrétně o polostrukturované rozhovory** s respondenty ze dvou škol obdobného typu určit nejčastější příčiny střetů názorů, zájmů, cílů a priorit vedoucích pracovníků v prostředí specifické školské organizace vedoucí ke vzniku konfliktu a nalézt managementem využívaná preventivní opatření k eliminaci jejich vzniku.

## KLÍČOVÁ SLOVA

konflikt, management školy, mateřská škola, prevence konfliktů, styl řešení, základní škola

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis deals with the issue of conflicts in the specific environment of the school contributory organization, which was created by merging the elementary and maternal school. It looks at conflicts not only as a certain state at a given moment, but also as a process that has started with a stimulus, has its own development, events, and leads to a certain outcome, to the solution. Since these are schools of varying degrees of education, with segregated workplaces, with different issues and demands, it can be assumed that the causes of conflict are of different nature, scope and solution.

The first part of this thesis focuses on the theoretical basis of the previous knowledge about the nature of the conflict, its accompanying characters, the reaction of the neighborhood to the conflict and the style of its solution. Conflict resolution procedures form the basis for setting appropriate preventive measures to prevent them from occurring.

The second part shows the real state of theoretical knowledge in the real environment of particular merged schools. It identifies school management approaches to conflicts, styles applied in conflict resolution, or to prevent or mitigate conflict consequences.

The aim of this bachelor thesis is to identify the most frequent causes of conflicts of opinions, interests, goals and priorities of the managers in the environment of a specific school organization leading to the conflict by means of a research probe based on methodological procedures of a case study and specifically on semi-structured interviews with respondents from two schools of a similar type and to find management used preventive measures to eliminate them.

## **KEYWORDS**

conflict, school management, kindergarten, conflict prevention, solution style, primary school

## Obsah

Úvod .....	7
1 Konflikty.....	9
1.1 Charakteristika zkoumané problematiky .....	9
1.2 Podstata konfliktů .....	9
1.3 Funkce konfliktů .....	11
1.4 Typy konfliktů .....	12
1.5 Příčiny konfliktů .....	14
1.6 Vývoj konfliktů.....	15
1.7 Styl řešení konfliktu.....	15
1.7.1 Výsledky a důsledky řešení konfliktu .....	18
2 Prevence konfliktů v organizaci .....	21
2.1 Kultura a klima organizace .....	21
2.2 Osobnost manažera, jeho chování a styl vedení .....	23
2.3 Efektivní komunikace .....	25
2.4 Současná mateřská a základní škola .....	26
2.4.1 Mateřská škola.....	26
2.4.2 Základní škola .....	27
2.4.3 Specifika sloučených škol .....	28
3 Výzkumná část .....	32
3.1 Stanovení výzkumného problému .....	32
3.2 Cíl práce.....	32
3.3 Výzkumné otázky .....	32
3.4 Časový harmonogram .....	33
3.5 Případová studie.....	34

3.5.1	Techniky sběru dat.....	34
3.5.2	Návrh třídění rozhovorů .....	35
3.5.3	Výzkumný vzorek šetření.....	35
3.5.4	Identifikace a základní údaje vybraných organizací.....	36
3.5.5	Charakteristika vybraných respondentů .....	37
3.6	Průběh rozhovorů.....	40
3.6.1	Okruh č. 1 - Pohled respondenta na spojení školy mateřské a základní.....	41
3.6.2	Okruh č. 2 - Management školy a její řízení .....	44
3.6.3	Okruh č. 3 - Konflikty v organizaci.....	48
3.6.4	Okruh č. 4 - Prevence konfliktů v organizaci .....	55
3.6.5	Okruh č. 5 - Význam konfliktů.....	59
4	Závěr.....	62
	Seznam použité literatury .....	65
	Seznam příloh.....	68

## Úvod

*„Má-li smysl mluvit o nějakém motoru vývoje, ve kterém se generuje síla vedoucí svět směrem od starého k novému, potom řešení neustále vznikajících konfliktů je procesem, který v tomto pomyslném motoru probíhá. A konflikty jsou palivem tohoto motoru.“*  
(Plamínek, 1994, s. 17)

Pokud slyšíme slovo konflikt, evokuje to v nás hlavně nepříjemné pocity. Neradi jimi procházíme, protože jsou složité k řešení a zatěžují nás. Konflikty mohou být v nás samých, doma, v práci či blízkém okolí. Nepopíratelnou skutečností však zůstává fakt, že nás konflikty prostě ovlivňují a nutí nás ke změnám. A změny jsou přirozenou součástí lidského života stejně jako života různých organizací, kde k vzájemné spolupráci lidí dochází.

Takovým místem spolupráce a setkávání lidí je i škola. *„Škola je složitý organismus, je to instituce a změny v instituci nejsou snadnou záležitostí“* (Čáp, Mareš, 2007, s. 593). To se ostatně zásadně projevilo, již v roce 2003, kdy školy povinně přešly do právní subjektivity a zároveň došlo rozhodnutím zřizovatelů k jejich slučování. Výsledkem bylo i spojení škol zcela odlišného typu poskytovaného vzdělávání, jako je škola základní a mateřská. Pro ředitele škol nastal čas zásadních a nevratných změn, které s sebou přinášely i novou problematiku.

Každá škola je ve své podstatě velmi složitá, působí na ni množství vnitřních i vnějších faktorů, které ji jako celek ovlivňují. Má své tradice, kulturu a zvyklosti. Je centrem nejen vzdělávání, ale i místem setkávání lidí různého věku, kultur, sociálních kořenů, názorů, zaměření. Spojení škol různého typu či stupně vzdělávání je dnes běžně přijímanou skutečností, nad kterou se již málokdo pozastavuje. Škola vždy byla a je místem, kde *„lidé organizovaně spolupracují na dosažení společných cílů“* (Bednář, 2015, s. 12). A ani ona nezůstává ušetřena různých střetů, sporů a konfliktů, které pohánějí její další rozvoj a směr.

Cílem bakalářské práce je, pomocí výzkumné sondy opírající se především o metodologické postupy případové studie a konkrétně o polostrukturované rozhovory s respondenty ze dvou škol obdobného typu, **určit nejčastější příčiny střetů názorů, zájmů, cílů a priorit vedoucích pracovníků v prostředí specifické školské organizace vedoucí ke vzniku konfliktu a nalézt managementem využívaná preventivní opatření**



**k eliminaci jejich vzniku.** Pro dosažení tohoto cíle jsou využívány teoretické poznatky i vlastní výzkumné šetření.

První část práce se opírá o teoretické zarámování tématu na základě odborné literatury a uvádí čtenáře do problematiky konfliktů. Obsahuje v literatuře již ustálená pojetí konfliktů, včetně jejich typů, příčin, stylů řešení, přístupů ke konfliktům i podmínky, které je ovlivňují.

Výzkumná část práce se zaměří na problematiku konfliktů v konkrétních školách. Přinese odpovědi na otázky, s jakými konflikty se management škol nejčastěji potýká a je-li možné v organizaci nastavit účelně a zcela záměrně preventivní systém vzniku konfliktů.

V závěrečné části práce dojde ke shrnutí poznatků výzkumného šetření o konfliktech v prostředí sloučené školy mateřské a základní. Tyto poznatky budou základem pro stanovení nejběžnějších managementem prakticky využívaných opatření, která lze považovat za prevenci vzniku konfliktů.

# 1 Konflikty

## 1.1 Charakteristika zkoumané problematiky

Konflikty provází lidstvo již od nepaměti, jejich základní rysy jsou odlišné stejně jako jejich povaha. Vyskytují se tam, kde dochází k soužití nebo spolupráci lidí, tedy i v různých organizacích a firmách. V případě této bakalářské práce se jedná o organizaci vytvořenou sloučením školy mateřské a základní. K publikování odborné literatury přímo se zabývající problematikou sloučených škol a navíc odlišného stupně vzdělávání dosud nedošlo, tedy si musí vedoucí pracovníci „poradit sami“. V prostředí sloučených škol je problematika konfliktů složitější o skutečnost, že management školy působí většinou na jednotlivých odloučených pracovištích, a přesto spolu musí nacházet „společnou řeč“. Lze tedy předpokládat, že právě v této oblasti bude docházet k různým rozporům a odlišným postojům jednotlivých aktérů.

## 1.2 Podstata konfliktů

Konflikty jsou přirozenou součástí společnosti. Ovlivňují mnohá rozhodnutí, postupy, přispívají k učení skupin i jednotlivců a staly se předmětem zájmu mnoha oborů. Přesto, že se pohledy na význam konfliktů liší, je jejich význam nesporný.

*„Konflikty se přirozeně zaslouhují o vývoj lidské společnosti, stejně jako o zrání jednotlivých lidí. Konfliktními situacemi se učíme, jejich řešením si osvojujeme určité postupy a případně je měníme v návyky nebo jiné postupy zamítáme a nahrazujeme dalšími, u nichž jsme shledali příznivější výsledky“* (Plamínek, 2012, s. 24).

Také Čakrt (2000) pohlíží na konflikt jako na zcela přirozenou, a hlavně nevyhnutelnou součást vztahů ve společnosti. Každá společnost a vztahy v ní, jsou ovlivňovány vzájemným působením jednotlivých jejích členů a mírou naplňování jejich individuálních potřeb. A právě *„nenaplňování těchto individuálních potřeb je příčinou emocí“* (Baum, 2009, s. 24). *„Emoce, cit, je psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu. Může být v rozporu s racionálním hodnocením téhož vztahu či s objektivní skutečností“* (Průcha, 2013, s. 57). Emoce provázejí člověka ve všech jeho životních fázích a jejich nepřeborné množství značně ovlivňuje lidské chování, jednání a rozhodování. Jedinec či skupina pak zcela logicky upřednostňuje své zájmy, potřeby, cíle a snaží se je prosadit na úkor druhé skupiny či jedince. Je zcela přirozené, že pak naráží

na odpor, a pokud se přidají ještě emoce každé ze zúčastněných stran, potom situace přeroste v konflikt. I Křivohlavý (2008) poukazuje na skutečnost, že konflikt vznikne tehdy, pokud dojde ke střetu dvou nebo více protichůdných snah, sil nebo tendencí, které se zcela nebo pouze určitou měrou vzájemně vylučují.

Trojanová (2014, s. 101) upozorňuje na možnou záměnu termínu problém s termínem konflikt a naopak. Jejich vymezení je však zcela jasné: „*oba termíny sice označují nějaký střet něčeho s něčím a jsou přirozenou součástí života každé organizace, tedy i školy, ale konflikt je daleko složitější tím, že do něj vstupují emoce. Po odstranění emocí vznikne problém, který se řeší snáz, protože jeho účastníci mají chladnou hlavu*“.

Samotné slovo **konflikt** je odvozeným slovem latinského původu „*conflictus*“ (Čákr, 2000, s. 11) neboli srážka. Český jazyk je dostatečně barvitý a má další synonyma ke slovu konflikt, například nesvár, boj, konfrontace, střet nebo rozpor. Tato slova zní v češtině sice záporně, avšak konflikt samotný za pouze negativní jev výslovně označit nelze. Svým působením může vnést do konkrétní situace nebo stavu také pozitiva a být užitečný a prospěšný.

Konflikty mohou být nejen viditelné, ale i skryté. Rovněž mohou ovlivnit své okolí. Ke konfliktům je třeba přistupovat a vnímat je jako běžnou součást života. S tímto pohledem se ztotožňují Bednář (2015), Plamínek (2012) i Čákr (2000).

„*V původním významu konflikt označuje střet dvou a/nebo více aktivit, snah, zájmů, tendencí, které jsou zcela, nebo alespoň do určité míry, protichůdné v tom smyslu, že za daných okolností není možné, aby byly všechny v plné míře naplněny. Každá z nich se o to pochopitelně snaží, a protože je to na úkor těch ostatních, vede to k jejich poškozování*“ (Bednář, 2015, s. 15).

Plamínek (2012) považuje konflikty za podnětné pro vývoj nejen samotné lidské společnosti, ale i jednotlivců. Také vyzdvihuje fakt, že **konflikty stimulují k dalšímu učení, osvojování postupů** a případnému nahrazování původních postupů novými. Tyto nové postupy budou pak mít příznivější výsledky, a v některých případech dojde k proměně těchto postupů v návyky.

Konfliktům lze předcházet, ale není možné je zcela eliminovat. Naší snahou by mělo být včasné rozeznání konfliktu, jeho správné vyhodnocení a následné zvládnutí tak, aby co nejméně poškodil nás nebo ovlivnil okolí, které není jeho přímým účastníkem.

Všechny tyto názory a pohledy na konflikt lze shrnout do následující definice: „**Konflikt vzniká, když dvě nebo více stran, z nichž jedna je obvykle silnější tvrdí, že mají právo na omezené zdroje nebo jistý způsob jednání a jejich jednání může zmařit touhy ostatních**“ (Eggert, 2005, s. 8).

### 1.3 Funkce konfliktů

Konflikty jsou našimi celoživotními průvodci. Záleží na individuálním přístupu jednotlivce ke konfliktům, na jeho schopnosti vyrovnávat se s konflikty nebo s nimi dále pracovat. Čím větší skupina lidí společně pracuje, tím vyšší je pravděpodobnost vzniku konfliktů a zároveň je náročnější i způsob jejich řešení. K úspěšnému zvládnutí konfliktů v organizaci je nezbytné, aby vedoucí pracovník, manažer, měl o této problematice určité teoretické znalosti.

Teorií konfliktů se zabývají různé obory, ať už politologie, ekonomie, psychologie, sociologie či teologie. Je přirozené, že se jejich úhel pohledu na konflikty liší. Je podstatné zaměřit se na skutečnost, že jednotlivé teorie vykazují společné rysy a vzájemné souvislosti.

Pro tuto práci je stěžejní pohled na konflikty očima manažera, vedoucího pracovníka, ředitele, který je odpovědný za fungování jemu svěřené organizace, systému, který se skládá z více částí.

Plamínek (2012, s. 15) uvádí, že „*konflikt je faktor, který ohrožuje nebo porušuje rovnováhu nebo stabilitu systému. Konflikt má tedy tendenci vychylovat systémy ze stavů blízkých rovnováze a tím podněcovat jejich změny. Je-li ohrožována či porušována pouze rovnováha a stabilita systému zůstává navzdory konfliktu zachována, je konflikt činitelem, který dává systému dynamiku a umožňuje mu měnit se a vyvíjet*“. Významné pro další vývoj organizace je v konfliktu hledat jeho pozitivní přínos pro budoucnost. Bednář (2015) spatřuje v konfliktech nové možnosti pro další fungování organizace. Za velmi podnětný považuje nový pohled na věc a uvědomění si situace, která ke konfliktu vedla. Je to zároveň příležitost k realizaci změny, která by za běžných okolností byla obtížná. Konflikt může být také příčinou negativní atmosféry v organizaci, ale po zklidnění celé situace je zde možnost, že dojde k jejímu zklidnění až přímo k „pročištění“ atmosféry. Pokud je vedoucí pracovník schopen následně nejen zrekapitulovat, ale i vyhodnotit případné chyby z minulých událostí, může to pro další práci znamenat nový a lepší začátek.

## 1.4 Typy konfliktů

Základní znalost typů konfliktů je pro vedoucí pracovníky přínosná ve všech organizacích, kde dochází k setkávání, spolupráci či kontaktům více lidí, ať už jednotlivců, skupin či týmů. Za takovou organizaci musíme považovat i školu, zvláště takovou, která je složena ze škol různého stupně poskytovaného vzdělávání. Pojmenujeme-li správně typ konfliktu, je snadnější i jeho následné reálné vyhledávání v organizaci. Pro všechny typy konfliktů je společná skutečnost, že vedoucí pracovník je právě ten, kdo musí konflikty rozpoznat, zabývat se jimi, včasně do nich vstoupit, zasáhnout a řešit je. Ovšem je třeba podotknout, že ne všechny situace zásah vedoucího pracovníka nutně vyžadují (Radilová, Chmelová, 2014).

Křivohlavý (2008) dělí konflikty do skupin na základě určitých psychologických rysů, které převažují v jejich příčinách:

- konflikty představ, které se dotýkají počátečních vjemů nebo představ,
- konflikty názorů, kdy počáteční vjem je doplněn úsudkem, hodnocením,
- konflikty postojů, kde je úsudek zasažen emocí, názorem podloženým osobním citovým vztahem,
- konflikty zájmů, v tomto případě se k emotivně zabarvenému úsudku připojí ještě vnitřní motivace jedince nebo skupiny. Tato skupina konfliktů patří mezi nejsložitější.

Dále je dělí podle míry zapojení nebo počtu lidí do základních skupin:

- intrapersonální konflikt,
- interpersonální konflikt,
- skupinový konflikt,
- meziskupinový konflikt.

Intrapersonální konflikt se odehrává uvnitř lidského jedince. Jedná se o vnitřní rozpor člověka, jeho nutnou volbu, soulad s vlastním svědomím při řešení určité úlohy nebo vnitřní přijetí své životní role. V interpersonálním konfliktu je zapojen více než jeden člověk. Do této skupiny spadá právě většina konfliktů, s kterými se běžně mezi jednotlivci nebo i skupinami lze setkat. Při skupinovém konfliktu se jedná o konflikty uvnitř jedné

určité skupiny lidí. Meziskupinový konflikt se odehrává již mezi dvěma nebo více skupinami lidí.

Pokud k typologii konfliktů přistoupíme manažerským náhledem, jak uvádí Bednář (2015), potom vyplyne ještě následující kategorizace interpersonálních konfliktů:

- konflikt uvnitř řízené skupiny,
- konflikt mezi úrovněmi řízení,
- konflikt na úrovni řízení.

Pro manažera je tím nejlépe uchopitelným konflikt uvnitř řízené skupiny, a to právě z důvodu pozice vedoucího pracovníka, jeho formální i neformální autority s daným respektem podřízených vzhledem k postavení ve skupině.

Konflikt mezi úrovněmi řízení nebývá sice tak častý, o to hůře je ale řešitelný. Tento typ konfliktu se může objevovat právě u sloučených škol. Podstatou tohoto konfliktu může být nerespektování autority organizací určeného vedoucího pracovníka. Charakteristickým jevem takového konfliktu je jeho vliv na organizaci jako celek. Pro zmírnění negativního dopadu je třeba tento konflikt řešit v co možná nejkratším čase, aby bylo eliminováno nebezpečí nesouladu v organizaci a nežádoucího vlivu na její další vývoj.

Konflikt na úrovni řízení (managementu) může být v případě jeho ignorování pro organizaci zásadní, protože „*aktivně nabourává důvěru zaměstnanců na všech úrovních vedení firmy*“ (Bednář, 2015, s. 26). Mohlo by vést až k vnitřnímu rozkladu organizace, narušení potenciálu jejích lidských zdrojů, ke snižování operativnosti organizace a nadbytečnému odčerpávání prostředků. Pokud by konflikt následně směřoval ven z organizace, tedy k vnějším spolupracovníkům, zákazníkům a jiným subjektům, potom by mohl být nedozírné následky pro další život organizace.

Čakrt (2000) rozděluje pracovní konflikty na dvě základní skupiny, a to na konflikty osobní a meziskupinové. Přičemž následující typologii osobních konfliktů považuje v literatuře za ustálenou:

- konflikt cílů – pokud je více cílů, mezi kterými je nutno volit mají negativní i pozitivní vlastnosti,
- konflikt rolí – kdy dojde k rozporu mezi očekávanou reakcí a skutečnou reakcí,
- konflikt institucionalizovaný – jeden útvar organizace nadřazuje své potřeby nad potřeby celku.

## 1.5 Příčiny konfliktů

Dokážeme-li správně určit typ konfliktu, pak je jednodušší stanovit i jeho příčinu, skutečnosti či okolnosti, které k jeho vzniku vedly. Řešení konfliktu bez znalosti okolností a příčiny se může jevit jako kontraproduktivní a je více než pravděpodobné, že se za nějaký čas konflikt objeví znovu a s jinou, vyšší intenzitou. Vyhledávání příčin je důležité právě ve velkých organizacích, kde může být konflikt dlouho skrytý. Baum (2009) poukazuje na skutečnost, že právě při konfliktech mezi lidmi je **důležité rozlišení příčin a spouštěčů**. Lépe rozpoznatelný je spouštěč konfliktu, ale vlastní příčina zůstává často skryta. Pokud poznáme příčinu, je možné konflikt řešit.

V současné rychle se měnící době i společenské struktury není o konflikty nouze. Základními příčinami konfliktů jsou již výše zmiňované odlišné zájmy, názory, rozdílné představy nebo protichůdné postoje účastníků konfliktu. Pokud bychom se zaměřili pouze na základní okruhy příčin konfliktů, pak podle Bednáře (2015) se zpravidla jedná o příčiny plynoucí ze střetu věcných zájmů, z mezilidských vztahů a samozřejmě z mezilidské komunikace.

Okruhy příčin konfliktů je možné dále rozšířit podle situací, které ovlivňují jejich vznik. O velké škále takových příčin konfliktů hovoří jak Bednář (2015), Eggert (2005), Baum (2009), tak i Plamínek (2012) či Trojanová (2014). Příčinou může být rychle se měnící prostředí, vnímané individuální rozdíly, velikost skupin nebo organizace, nejasně vymezené kompetence, styl vedení, nedostatečný osobní prostor jedince, vzájemná závislost na pracovních výsledcích ostatních, společné zdroje (fondy, materiál, nástroje, aj.), chyby v komunikaci, osobnostní proměnná (vlastní já), ale i pouhé biologické sklony plynoucí z poznatků o přežití nejsilnějších.

V konfliktech v pracovním prostředí převažují zpravidla **konflikty osobní**. „*Osobní, mezilidský konflikt se odehrává mezi nejméně dvěma jedinci, kteří vnímají své činy jako navzájem se vylučující soupeření o jedny a tytéž nedostatkové cíle*“ (Čakrt, 2000, s. 39). I tyto mají své příčiny. Nejčastěji se jedná o různá nedorozumění, lež nebo neupřímnost, nedbalost, odlišné záměry nebo úmysly, postoj jedince nebo jeho přesvědčení, nejasný prostorový vztah jedince, strach nebo postranní úmysly účastníka.

Osobní konflikty mohou být příčinou konfliktů meziskupinových. Podle Čakrta (2000) vznik meziskupinového konfliktu ovlivňují i další faktory. Takovým faktorem může být

identifikovatelná skupina, kdy lidé již k nějakému útvaru nebo skupině patří. Dále i zřetelný a pozorovatelný rozdíl mezi skupinami, anebo dojem skupiny, která již určitého cíle dosáhla, že druhá nemůže dosáhnout stejného a z toho vyplývá frustrace skupiny.

Z uvedeného výčtu příčin konfliktů je patrná určitá podobnost, ne-li shoda. A zamyslíme-li se nad uvedenými skutečnostmi, pak zjistíme, že s konflikty se denně setkává každý člověk ať už v pracovním nebo soukromém životě. Konflikty spolu vzájemně souvisí a prolínají se.

## 1.6 Vývoj konfliktů

Každá událost, která se odvíjí od určité příčiny nebo původu, má svůj směr nebo vývoj. Tou událostí může být i konflikt. „Každý konflikt má dvě složky, stavovou a dynamickou. Stavem je střet, aktuální konflikt, ke kterému dochází právě tady a teď. Dynamikou je jeho vývoj. Každý konflikt má své počátky, předpoklady, vývoj a vyústění“ (Bednář, 2015, s. 42). Konflikty se prostě vyvíjí. Za svého trvání projdou několika vývojovými fázemi.

Podle Plamínka (2012) má konflikt těchto fází sedm. Výchozím bodem je stav klidu (tzv. klid před bouří), poté se mohou začít objevovat první příznaky, avšak mohou proběhnout zcela nepovšimnuty a tento stav odlišnosti může přetrvat do doby, než dojde k určité polaritě a tím i zosobněním věcných problémů. Následující fáze se může stát závěrečnou, dojde-li k separaci účastníků konfliktu, tedy ke stavu bez jakékoliv spolupráce účastníku nebo k úplnému vyloučení ze společného dění. Pokud jsou ovšem strany konfliktu okolnostmi nuceny k další spolupráci nebo soužití, může nastat fáze destrukce. Ta může zapříčinit celkovou únavu a vyčerpání účastníků. Po čase, který vše zklidní, nastává fáze latence a v případě, že nedojde k celkovému a trvalému narušení systému, pak se vše vrátí do původního klidového stavu.

Po definování a specifikaci konfliktu a poznání jeho příčiny a průběhu, můžeme zvolit vhodný přístup k jeho řešení, který bývá vždy specifický a v podstatě nepřenositelný.

## 1.7 Styl řešení konfliktu

Každý člověk je osobnost, s určitými vlastnostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlohami, charakterem a zkušenostmi, proto i přístup k řešení konfliktů je jedinečný a osobitý. Eggert (2005) uvádí tři zásadní strategie řešení konfliktu. V případě, že silnější strana zvítězí, konflikt zůstává, protože prohrávající pociťuje zlobu, křivdu nebo zášť. Obě strany



v podstatě prohrají, lze hovořit o uplatňování moci. Dojde-li k rozhodnutí podle práva nebo zvyků, jedná se o strategii uplatňování práv. I v tomto případě nemusí dojít žádná ze stran plného uspokojení. Jsou-li ale obě konfliktní strany na sobě závislé životně nebo pracovně, pak je třeba uplatnit zájmy obou stran, aby každá strana něco získala a došlo k uspokojení všech zúčastněných.

Styl řešení konfliktu většinou odpovídá typu osobnosti, zkušenosti a preferencím zúčastněného jedince. **Jeden styl řešení na všechny situace aplikovat nelze.** Každý styl má své výhody i nevýhody, jak dále rozvádí Eggert (2005). Může dojít k situaci, že jedna strana konfliktu je ve výrazné převaze, pak se jedná o styl nadvlády. Není nezbytné v tomto případě vyjednávat. Je to sice výhodné, ale konflikt vyřešen nebyl a čeká na svou novou příležitost k ataku.

Ustoupí-li jedna strana raději ze svých požadavků, v podstatě kapituluje. Vhodný je tento styl řešení v okamžiku, kdy není v našem zájmu požadavek protistrany, nebo na něj zrovna není příhodná doba. Úskalím takového řešení je, že jedna ze stran je nepřímo povzbuzována k vyšším požadavkům a lze očekávat další konflikt. Styl vyjednávání nastává v okamžiku, kdy jsou strany na sobě závislé, mají odlišné cíle a může dojít k vzájemnému poškození. Toto může přinést výhody oboustranně. Je zájmem obou stran dojít vyjednáváním ke společné dohodě (Eggert, 2005). Vyjednávání s sebou přináší vyšší časovou náročnost, úsilí a nutnost usměrňovat tendence k uplatnění pozice síly.

Dohoda však nemusí vždy jednoznačně znamenat soulad v dlouhodobých vztazích. V okamžiku, kdy se obě strany snaží konfliktu usilovně vyhnout v přesvědčení, že možná pomine sám, dojde k pouhému odkládání řešení. K tomuto stylu řešení lze přistoupit v případě náhodného konfliktu a je někdy lepší nechat ho prostě bez povšimnutí. Je ale dobré předpokládat, že neřešený konflikt může zůstat skrytý a jeho další nápor bude o to razantnější.

**Ideálním stylem** řešení je **spolupráce**, při které dojde ke spolupráci obou zainteresovaných stran. Ty se soustředí na výsledky, potřeby a společné úsilí. Konflikt je vyřešen, a to bezesbytku. K tomuto stylu však nelze přistoupit, pokud spolupráce není možná, chybí dobrá vůle, úcta a poctivé úmysly z obou stran (Eggert, 2005).

Možná východiska pro řešení konfliktu nabízí Bednář (2015), důraz klade hlavně na přístup ke konfliktu jako k přirozené součásti života. Za velmi důležité považuje včasné

rozpoznání možných „*třecích ploch*“, jejich analýzu a následnou snahu o optimální řešení s přihlédnutím k povaze konfliktu. Je nutné také přijmout skutečnost, že konflikt nemá vítěze a může dojít k poškození všech účastníků konfliktu, ať už přímých nebo nepřímých. Zároveň nelze opominout i možný pozitivní účinek konfliktu.

Styl řešení konfliktu se odvíjí od ochoty účastníků konfliktu ke spolupráci na jeho řešení. Řešení konfliktu podle Trojana et al. (2016) vychází z jeho správného definování, analyzování a hledání vhodných variant řešení. Varianty řešení je nutné vyhodnotit a vybrat odpovídající styl řešení konfliktu. Následně je teprve možné řešení realizovat. Je dobré využít zpětnou reflexi celého způsobu řešení k poučení se z možných chyb a následné prevenci před jejich opakováním.

Plamínek (2012) přistupuje k řešení konfliktu ve dvou smyslech, a to jako **k procesu** a jako **k výsledku**, ke kterému právě proces směřuje. Toto řešení je zároveň cestou i cílem. „*Řešení (proces) představuje posloupnost aktivit, která má vést k eliminaci konfliktu, tedy k nastavení rovnováhy nebo stability systému. Jedná se o děj, jehož výsledkem je jedno z možných vyústění konfliktu, například dohoda. Řešení (produkt) je eliminace konfliktu, tedy nastavení rovnováhy nebo stability systému. Jde o stav, ve který vyústil úspěšný proces řešení konfliktu. Měl-li proces řešení podobu vyjednávání nebo mediace, bývá zvykem takový výsledek konfliktu označovat slovem dohoda*“ (Plamínek, 2012, s. 19).

Pokud komparujeme postoj Plamínka (2012), Bednáře (2015) i Trojana et al. (2016), nalezneme shodu v názoru, že právě samotné **řešení konfliktu je procesem, který zahrnuje řadu posloupných kroků s cílem konflikt vyřešit.**

McConnonovi (2009) vidí úspěšné řešení konfliktu ve skutečném naslouchání a uznávání názoru protistrany za účelem zjištění potřeb druhé strany, ve zjišťování skutečných potřeb skrytých za požadavky a ve snaze přenechat iniciativu samotného návrhu řešení na partnerovi. Podstatou je navazovat takové spoje, aby obě strany nabyly pocitu vítězství.

Prvotním krokem při řešení konfliktu je podle Trojanové (2014, s. 60) odstranění emocí: „*konflikt je charakteristický přítomností emocí, které se obvykle projevují nelogickou, citově zabarvenou argumentací, zkresleným popisem událostí, popř. nerespektováním autority. Pokud se emoce odstraní, konflikt se změní v problém, který je vzhledem ke klidnější atmosféře jednodušeji řešitelný*“.

Plamínek (2012) pak uvádí **základní techniky**, které lze uplatňovat při řešení konfliktu. Jednou z nich může být pasivita. Jde o spoléhání se na skutečnost, že konflikt v podstatě není až tak zásadní a pohled na něj se s odstupem času změní. Další technikou, delegováním, lze převést řešení konfliktu na někoho jiného, např. soud nebo nadřízeného. A v některých případech může být uplatněna technika náhody, kdy je řešení uskutečněno čistě náhodnou volbou, např. losováním.

Má-li konflikt povahu sporu, je vhodné využít odborníka na tento proces, který zajistí dohodu mezi stranami, určí způsob řešení, je využita mediace. Pokud konflikt změní svou podobu na problém, pak opět externí odborník nabízí vhodný postup řešení ve formě facilitace. **Optimálním řešením** však je, když spolu obě strany spolu komunikují a může dojít k přímému **vyjednávání a projednávání**.

### 1.7.1 Výsledky a důsledky řešení konfliktu

Vhodně použitou technikou řešení konfliktu lze zajistit výsledek celého procesu. Podle Bednáře (2015) je výsledků řešení konfliktu několik. Výsledkem může být **dohoda**, která je jedním z nejvíce pozitivních způsobů řešení konfliktu racionálního charakteru. U výsledného **vítězství pouze jedné ze stran** lze předpokládat nový konflikt (odvetný), a to od poražené strany. Za nejsnadněji dosažitelný výsledek řešení vidí v jeho **utlumení**. Je třeba však mít na paměti, že konflikt není zcela vyřešen, jen byly potlačeny jeho průvodní znaky. Konflikt může vyplynout na povrch při nejbližší možné příležitosti s jinou intenzitou. Pokud je nutné rychlé řešení konfliktu, pak Bednář (2015) hovoří o **prosazení autority**, která příčinu konfliktu eliminuje nebo zcela odstraní. Jako možný výsledek uvádí i **posunutí podmínek** v případě, že konflikt přestal existovat nebo ztratil smysl. Upozorňuje i na **společenský tlak**, kdy třetí strana vyvine efektivní nátlak s důrazem na nezbytné ukončení konfliktu a přiměje účastníky k jeho vyřešení.

### Důsledky konfliktů pro organizaci

Ať už je výsledek řešení konfliktu jakýkoliv, vždy musíme počítat s důsledky, které mohou v organizaci přetrvávat a mohou být opravdu závažné. Proto je třeba se připravit nejen na samotný konflikt v organizaci, ale také na jeho dopad a na základě teoretických poznatků eliminovat možné důsledky na únosnou míru z hlediska dalšího fungování organizace.

Pokud je organizace sama o sobě složitá, je nutné myslet na fakt, že v takovéto organizaci vstupuje do konkrétních konfliktů a dění více faktorů, a právě důsledky konfliktů ovlivňují nejen jednotlivce a celé skupiny, ale organizaci samotnou. „*Vážné konflikty představují skutečný problém. Rozdíl spočívá v tom, že vážné konflikty mají dva znaky, které neshledáváme u konfliktů mírných: překážejí činnosti, protože soupeři se více soustředí na své protivníky než na práci, a vedou k nekalým praktikám zhoršujícím vztahy na pracovišti*“ (Čakrt, 2000, s. 64).

Mezi **negativní důsledky** pro organizaci Čakrt (2000) řadí skutečnost, že konflikty odčerpávají čas a energii špatným směrem. Může dojít k vychýlení nebo zkreslení úsudků, které vyplývají z přisuzování chyb okolí a ne sobě, skupině nebo organizaci. Za velice závažné Čakrt (2000) považuje psychologické následky, kdy prohrávající strana popírá nebo překrucuje skutečnost a hledá viníky kolem sebe. A dále nedostatky v koordinaci a kooperaci, kdy skupiny sunou do popředí své vlastní cíle bez ohledu na ostatní. Účastníci konfliktu v konečném důsledku mohou zaujmout apatický postoj nezájmu o okolní dění a ve svém chování nejsou zodpovědní. Pokud v organizaci dojde ke vzniku atmosféry plné nedůvěry a podezřívání, pak i sebelépe míněná snaha je předem odsouzena k zániku a je velmi obtížné v takovém prostředí pracovat. Dochází ke ztrátě koncentrace, ke stresu, k pocitu zmaru, osočování a dalším negativním projevům.

Čakrt (2000) zároveň vyzdvihuje **pozitivní důsledky konfliktů**, které mohou tvořit základ dalších úspěchů. Dojde-li k jednoznačnému zviditelnění hodnot, které jsou organizací ceněné, i když byly dosud skryté, pak se mohou stát motivací pro další činnost organizace i zaměstnanců. I vyjasnění postojů účastníků konfliktu má zcela jasně pozitivní dopad, dojde tak k vyšší kvalitě rozhodování, k tvořivosti nebo k vyššímu zájmu o samotnou organizaci a její činnost. Pozitivním důsledkem je určitě vyšší míra zapojování účastníků konfliktu, který má dopad na všechny přímé i nepřímé účastníky a nějak na ně působí. Během konfliktů lidé příliš nedbají na to, co a jakým způsobem sdělují, jejich komunikace je tedy přímější a otevřenější. V případě, že si účastníci konfliktu konkurují a tato konkurence je v rozumných a zdravých hranicích, pak může dojít ke zvyšování produktivity a podpoře kreativity.

## **Důsledky konfliktů pro jednotlivce**

Nezbytnými činiteli v konfliktech jsou jeho účastníci, pracovníci, lidé. Důsledky konfliktů se odrážejí i na nich. Pohled člověka na konflikt bývá obvykle ve znamení skutečnosti, že někdo musí vždy vyhrát, ale ne vždy tomu tak opravdu bývá. Čakrt (2000) rozděluje důsledky působení pracovních konfliktů na jednotlivce do tří skupin.

První skupina potvrzuje fakt, že v konfliktu je vítěz a poražený. Jsou to hlavně ty konflikty, v nichž jsou v hlavní roli nesporné skutečnosti a je jasné, že jedna strana ztrácí a druhá získává. Vhodným příkladem může být nově obsazená pozice vedoucího pracovníka v organizaci.

V druhé skupině se k řešení některých konfliktů dá přistoupit i tak, že v konečném důsledku vyhrávají oba účastníci a obě strany získají pocit, že dosáhly svého. U účastníků nedojde k pocitu ztráty nebo ústupku.

Třetí skupinu tvoří důsledky, na jejichž konci ztrácí obě strany a žádná z nich není spokojena. Tato varianta nepřináší výhodu nikomu.

Každá organizace, pokud chce co nejvíce zamezit negativním důsledkům působení konfliktu, jak na jednotlivce, tak na organizaci jako celek, si přirozeně vytváří **vlastní systém preventivních opatření**. Těmi pak může ovlivnit četnost vzniku konfliktů nebo zmírnit jejich dopad.

## 2 Prevence konfliktů v organizaci

Z obecné znalosti o konfliktech je možné vycházet a vhodně nastavit prevenci vzniku konfliktních situací. Lze tak včas, a hlavně vhodným způsobem konfliktům zcela předejít nebo alespoň omezit jejich vznik v organizaci. V případě, že se jedná o tak specifickou organizaci jako je sloučená škola mateřská a základní, lze předpokládat jisté odlišnosti i v preventivních postupech a opatřeních, která jsou využívána k eliminaci konfliktů. Proto je tato kapitola zaměřena na prolínání všeobecně aplikovatelných preventivních opatření vzniku konfliktu s těmi, které by mohly být směřovány a uplatňovány již přímo v prostředí organizace složené ze škol odlišného typu.

*„Prevence je soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům“* (Průcha, 2013, s. 178). Úkolem preventivních opatření vzniku konfliktů je vytvořit účinný systém, kterým je reálné jejich vznik a výskyt dostatečně zmírňovat. *„Konfliktům se nikdy nelze zcela vyhnout, lze však snížit jejich frekvenci, intenzitu a lze minimalizovat škody, které působí. Připravené prostředí, atmosféra důvěry a spolehlivý nadřízení jsou tím nejlepším, co pro prevenci v tomto směru dokážeme udělat“* (Bednář, 2015, s. 126). Prevencí je možné budovat takové prostředí, aby se v něm konfliktům prostě nedařilo. Pokud ke vzniku konfliktů přeci jenom dojde, pak je možné jejich efektivní zvládnutí právě dobře nastavenou a systematickou prevencí. *„Vytváření a zavádění preventivních opatření bývá většinou velmi obtížné a tam, kde se to daří, se dosahuje dlouhodobě vynikajících výsledků“* (Čákr, 2000, s. 58).

Nedílnou součástí prevence vzniku konfliktů je osobnost manažera, styl vedení, nastavený způsob komunikace a také skryté kurikulum organizace, jehož součástí je i její kultura a klima.

### 2.1 Kultura a klima organizace

Každá organizace má utvářenou svou vlastní **vnitřní kulturu**. Tuto kulturu *„vytvářejí sdílené názory a uznávaná pravidla chování a z toho vyplývající vztahy v podnikové rodině“* (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 52). Je třeba zdůraznit, že prvky kultury jsou velice odlišné právě podle typu samotné organizace. I škola jako organizace s mnoha proměnnými má svou charakteristickou kulturu a pro vedoucího pracovníka je důležitá její znalost.

Průcha a Walterová (2013) vidí kulturu školy jako obtížně definovatelný, ale relativně stálý faktor, který zahrnuje specifické rysy školy, jako jsou sdílené hodnoty, postoje, normy, symboly, rituály a preferování všech účastníků školního života. Součástí kultury školy jsou však i vztahy školy k okolí, sociálním partnerům a rodičům. Kultura školy je ovlivňujícím faktorem klimatu školy. Prášilová (2006) uvádí, že pro klima školy je charakteristické prožívání kultury jejími členy a poskytuje tak zpětnou vazbu. V případě sloučení dvou různých typů škol dojde i ke spojení dvou různých kultur, které je třeba neustále ladit v jeden celek a vytvářet tak zcela novou, jednotnou, kulturu celé organizace, která ovlivní i její klima.

**Klima** organizace je součástí možných preventivních opatření konfliktů. „*Sociální klima, tedy vnímaná kvalita personálních vztahů a procesů, má v každém pracovním společenství určitý vliv na výsledné efekty jeho působení a na vytvářené hodnoty. Platí to ale především v těch organizacích, kde se výsledek činnosti principiálně opírá o personální faktory a o intelektuální dimenzi vytvářených hodnot, které jsou spojeny s nutnou profesní kooperací pracovníků, případně se součinností všech aktérů dané society*“ (Urbánek, Chvál, 2012, s. 5). Je to pocit, jakým organizace působí na své zaměstnance uvnitř.

Samotná škola je organizací v mnoha ohledech atypickou, proto její sociální klima kromě výsledků vypovídajících o výkonu s sebou přináší ještě „*přidanou hodnotu, která je vlastní samému smyslu výchovy: příznivě vnímané sociální vztahy a procesy ve výchovné instituci představují totiž pro všechny její aktéry, vhodný a pro edukaci žádoucí model fungující komunity*“ (Urbánek, Chvál, 2012, s. 5).

Prášilová (2006) vidí klima školy jako sociálně-psychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících v dané škole, které vnímají a prožívají učitelé, žáci a zaměstnanci školy. Klima školy ovlivňují dva faktory. Objektivní, vyplývající z podstaty školy jako instituce a subjektivní, tedy ovlivněné lidským faktorem.

**Klima školy** je součást přirozeného života organizace se schopností působit i na své vnější okolí. Budování klimatu organizace je dlouhodobou záležitostí každé organizace a odráží její vnitřní i vnější život. V ideálním případě se na tvorbě příznivého klimatu školy podílejí také její zaměstnanci.

Klima a kultura školy jsou součástí jejího **skrytého kurikula**. „*Skryté kurikulum je vymezováno jako souhrn procesů, obsahů, efektů atp., které nejsou plánovány a postiženy v kurikulu formálním. Patří sem např. působení klimatu a kultury školy a školní třídy, architektury školní budovy, převládajícího stylu školní práce, časového rámcování školního života, interakce mezi učiteli a žáky*“ (Maňák et al., 2008, s. 54).

Podle Walterové (1994) se jedná o další skutečnosti z běžného života školy, které nejsou nikde formálně vyjádřeny. Nedílnou součástí tohoto kurikula jsou skryté hodnoty školy, jako je etika, vzdělávací hodnoty, vztahy přímých účastníků vzdělávání, vztahy mezi školou a vnějšími činiteli, nepsaná pravidla chování, samotná povaha školního prostředí nebo sociální struktura školy.

Každá organizace, aby byla funkční a profesionální, vytváří **psaná pravidla**, která jsou srozumitelná, aktuální a přirozeně respektovaná. S těmito pravidly jsou prokazatelně seznámeni všichni zaměstnanci, kteří jsou povinni se jimi řídit a tím se tato pravidla stávají pravidly vymahatelnými. V sociálních skupinách jsou však i **pravidla nepsaná**, a právě tato jejich nepsanost by mohla být problémem nebo příčinou konfliktu.

## 2.2 Osobnost manažera, jeho chování a styl vedení

Důležitým činitelem v prevenci konfliktů je samozřejmě i osoba, která je klíčovou pro úspěšnost celé organizace, tou osobou je její vedoucí pracovník, ředitel, manažer. Je třeba zdůraznit, koho manažerem lze nazývat. Vodáčkovi citují P. F. Druckera, který zdůrazňuje „*že manažer je vedoucí pracovník zodpovědný za dosahování cílů jemu svěřených organizačních jednotek (útvářů, kolektivů). Zpravidla se na tvorbě těchto cílů a zajištění podmínek jejich plnění významně podílí*“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 13). Kromě nezbytných manažerských činností je důraz kladen na vlastnosti manažera, jeho odborné vedení, chování, příkladné jednání a vztah k podřízeným (Veber, 2000).

Výhodou pro manažera, jak uvádí Bednář (2015), je znalost podřízených, jejich postavení ve skupině, znalost jejich charakterových a pracovních vlastností. Také správné podchycení neformální autority ve skupině může manažerovi zjednodušit poznávání situací hrozících konfliktem. Na základě těchto znalostí spojených se správným „*citem pro věc*“ a s využitím neformální autority v kolektivu a jejího zapojení, může jako manažer včas vyhodnotit situaci, která ohrožuje stabilitu organizace.



Vytváření bezkonfliktního prostředí záleží na schopnostech i chování manažera. Ve školství pozici manažera vykonává ředitel školy. Trojanová (2014) uvádí, že ředitel školy v rámci své funkce zastává hned tři role, a to role manažera, lídra a vykonavatele. Podle Trojana (2015, s. 12) je *„ředitel školy základním faktorem rozvoje kvalitní školy, je klíčovým hráčem ovlivňujícím pedagogický proces i výsledky žáků a je bezesporu rozhodující a nezastupitelnou osobou.“*

Bednář (2015) míní, že jednou z důležitých manažerských schopností je umění naslouchat svým podřízeným, dávat jim pocit, že na nich skutečně záleží a při řešení věcí citlivé povahy vždy zachovávat diskrétnost. Nastane-li problém v organizaci, měl by ze své pozice dávat najevo, že je s touto skutečností srozuměn. Vedoucí pracovník musí být schopen se ke všem chovat stejně, bez preferencí jedné strany. To je důležité obzvlášť v případě řešení konfliktu. Pokud dokáže zachovat od svých podřízených jistý, ale přiměřený odstup, pak obtížné situace budou lépe zvladatelné.

Určitý podíl na vytváření pracovního prostředí bez konfliktů má jistě i styl vedení nebo řízení, který *„představuje způsob činnosti manažera charakterizující postupy jeho rozhodování a zvolené metody dosahování vytyčených cílů v konkrétních podmínkách“* (Veber, 2000, s. 260). Styl vedení se podle Trojanové (2014) odráží i na způsobu jednání vedoucího pracovníka s lidmi. Pro co největší efektivitu je nutné využívat ten styl vedení lidí, který je úměrný k podřízeným a konkrétní situaci. Stejný názor zastává i Syslová (2015), která ještě poukazuje na nutnou flexibilitu stylu vedení lidí vzhledem k probíhajícím změnám. Syslová (2015) dále hovoří o stylu vedení jako o míře autority, kterou vedoucí pracovník působí na ostatní. Také podotýká, že právě v managementu školy *„se zohledňuje, nakolik důvěřuje vedoucí pracovník svým podřízeným, jakou roli jim ponechává v procesu plnění cílů a jakým stylem je vede“*.

Podle Syslové (2015) má **styl vedení** vliv na konflikty, a to podle míry zapojení podřízených a také podle povahy dané situace. Vhodně zvolený styl vedení lidí může přispět **k prevenci konfliktů** v organizaci, protože *„vždy vychází z předpokládaných dvou hlavních záměrů: dosáhnout výsledku (cílová orientace) a udržovat dobré vztahy na pracovišti (orientace na lidi)“* (Syslová, 2015).

### 2.3 Efektivní komunikace

Také jasná komunikace s využitím zpětné vazby může být podle Trojanové (2014) dalším možným **nástrojem prevence konfliktů**.

*„Komunikace patří k základním životním potřebám lidí i zvířat. Je to silný potenciál umožňující přežít, být úspěšný, prosadit se, porozumět a pomáhat jiným. Pomocí komunikace získáváme i předáváme informace, popisujeme, vysvětlujeme, vyjadřujeme své pocity, nálady, jsme schopni vést jiné lidi, můžeme je ovlivňovat a nechat se ovlivňovat, vytvářet a ničit vztahy“* (Mikuláščík, 2010, s. 15). Pokud je komunikace narušena, stane se problémovou, a i ona může zapříčinit konflikt.

Umění komunikace je pro manažera náročné, ale velmi cenné. Komunikace by měla být vždy upřímná a opravdová. *„Komunikování se spolupracovníky patří k typickým aktivitám každého manažera“* (Veber, 2000, s. 266). Také Plamínek (2012) zdůrazňuje, že kvalita úspěšné komunikace musí mít pro svou úspěšnost určité předpoklady.

Základním předpokladem je schopnost manažera kvalitní komunikaci vést a porozumět nejen sobě samému, ale i ostatním a přirozeně je respektovat. Manažer by měl být schopen nestranně myslet, jednat a také pravdivě mluvit. *„Cílem komunikace je ovlivňování chování jiných lidí prostřednictvím předaného sdělení. Velmi důležitá je u komunikace zpětná vazba“* (Trojanová, 2014, s. 105).

Aby komunikace mohla být úspěšná, je potřeba si neustále uvědomovat *„následující pravidla*:

**1. „Myšlené“ ještě neznamená „řečené“**

*Nikdo nás nemůže znát natolik, aby přesně věděl, co si myslíme. Musíme proto umět své myšlenky jasně zformulovat.*

**2. „Řečené“ ještě neznamená „slyšené“**

*Příležitost k rozhovoru zejména o věcech významných bychom měli volit v situaci a čase, kdy se dá předpokládat, že bude skutečně možno jej pozorně a nerušeně vyslechnout.*

**3. „Slyšet“ ještě neznamená „rozumět“**

*Pozorné naslouchání ještě nezajišťuje správné pochopení. Shrnutí, zopakování nejdůležitějšího a prostor k otázkám tomu může napomoci.*

#### 4. „Rozumět“ ještě neznamena „souhlasit“

*I přes správné porozumění může mít váš protějšek odlišný názor. Buďte připraveni jej přesvědčit jasnými fakty a logickými argumenty.*

#### 5. „Souhlasit“ ještě neznamena „dodržet“

*Spontánní souhlas je často s časovým odstupem zapomenut. Ověřte si proto, zda stále platí.*

#### 6. „Dodržet“ ještě neznamena „provést“

*Ne vždy vede záměr k realizaci. Žádná dohoda se neuskuteční sama od sebe. Bez kontroly není možné dojít k výsledkům.*

#### 7. „Provést“ ještě neznamena „změnit“

*Realizace dohody ještě nemusí vést k trvalé změně, k definitivnímu vyřešení problému. Každé trvalé změně je zapotřebí poskytnout podporu“ (Šuleř, 2009, s. 75).*

## 2.4 Současná mateřská a základní škola

### 2.4.1 Mateřská škola

*„Mateřská škola je školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let“ (Průcha et. al., 2013, s. 118). Podle § 33 odst. Školského zákona č. 561/2004 Sb., v platném znění, „předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami“.*

Další úkoly kladené na současnou mateřskou školu přišly s novelizací Školského zákona č.561/2004 Sb., konkrétně v § 34 a, b, kde je stanovena **povinnost předškolního vzdělávání** pro děti pětileté od školního roku 2017/2018, možnost a podmínky **individuálního vzdělávání** těchto dětí a také v § 179 odst. 3 Školského zákona, který ukládá obcím stanovit **spádové obvody** i pro mateřské školy obecně závaznou vyhláškou.

Na stále se zvyšující nároky kladené na mateřskou školu poukazuje Opravilová (2011) v dalších souvislostech, jako je **různorodost dětské populace** a její **sociální struktury**. Mateřské školy současnosti hledají optimální způsoby práce s dětmi z různých etnik, náboženského vyznání, kulturních menšin a také s dětmi cizinců, jejichž mateřským jazykem není čeština.

Nároky na mateřskou školu stupňuje nejen rodičovská veřejnost, ale i zřizovatelé. **Podmínky jednotlivých mateřských škol** se značně liší, a to v závislosti na kraji, zaměstnanosti v něm, na demografickém vývoji porodnosti, migraci obyvatel a také na spolupráci se zřizovatelem. Samozřejmě velký vliv mají i nově určené spádové oblasti. Mateřská škola hraje důležitou roli i v oblastech, do kterých spadají lokality sociálně vyloučené. Právě zde mateřské školy napomáhají vyrovnávat případná znevýhodnění a svým působením na děti i jejich rodiny usnadňují dětem vstup do základního vzdělávání. Podle statistických údajů je pro volbu mateřské školy těchto rodin důležitá vzdálenost školy od místa bydliště. Pokud je však stanovena spádová oblast školám striktně podle obvodů, potom lze předpokládat i vyšší koncentraci dětí ze sociálně vyloučených lokalit v jednom místě, a tedy i větší rozdíly, které jsou dané sociálně ekonomickou situací rodiny (Čada et al., 2015). I tento faktor může do určité míry ovlivnit podmínky školy stejně jako míra zaměstnanosti.

#### **2.4.2 Základní škola**

*„Základní škola v České republice označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku (ve věku 6let). Má v současnosti devět ročníků, které jsou rozděleny na první stupeň a druhý stupeň“* (Průcha et al. 2013, s. 306). V životě školy přichází změny současně s měnícími se podmínkami jejího okolí a také zde jsou zvyšovány požadavky ze stran zřizovatele, rodičů a také z oblasti legislativy. I základní škola prochází náročným obdobím změn za působení vnějších faktorů. Na nejaktuálnější z nich upozorňuje Trojan (2015), který na prvním místě uvádí velice rychle se měnící podmínky pro školy. Další ze změn je inkluzivní vzdělávání nebo i stále se zvyšující imigrace obyvatel z jiných zemí. Stejně i neočekávané události mohou zasáhnout do vzdělávání, příkladem těchto událostí mohou být rychle se měnící požadavky trhu práce. *„Od školy se očekává, že připraví děti na budoucnost, to je v pořádku do té doby, než si uvědomíme, že budoucnost bude vždy ovlivňována neočekávanými událostmi; v jiných oborech*

*s nahodilostí počítáme, naproti tomu školu obviňujeme, že predikovat budoucnost neumí“* (Trojan, 2015, s. 90). Dochází tak i k narušení a snížení míry důvěry ve školu a školský systém. Narůstá množství legislativních i čistě byrokratických požadavků ohrožujících ředitelovu autonomii. Ruku v ruce s těmito faktory dochází i k nárůstu počtu anonymních stížností. Podpora a změna tohoto stavu ze strany politiků není zatím zřejmá. S tím samozřejmě souvisí chybějící kariérový systém pro resort školství.

Neustále se zvyšující tlak vyžaduje **vyšší míru zapojování všech** členů pedagogického sboru, samozřejmě ředitele školy a dalších osob, které mají se školou nějakou spojitost. Opět je třeba poukázat na skutečnost, že ne všechny školy mají stejné startovací pozice, stejné možnosti a stejné příležitosti. Jiné jsou podmínky školy v prostředí se sociálně vyloučenými lokalitami, s vysokou mírou nezaměstnanosti a migrací obyvatel než školy s podporou a aktivním zapojením veřejnosti v prosperujícím městě nebo lokalitě. Přes tato úskalí je škola právě tím činitelem, který má možnost ovlivňovat a do jisté míry i vyrovnávat tyto rozdíly. Ale ať se jedná o jakoukoliv školu, je naplňování základních funkcí školy těžší, čím vyšší jsou požadavky okolí. Je třeba si občas připomenout, co je hlavní úlohou školy. *„Úlohou školy je podpora rozvoje lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, výchova k udržitelnému rozvoji, posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti, příprava žáků na partnerství v evropské společnosti a příprava na život po škole s cílem zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a zaměstnatelnosti“* (Trojan, 2015, s. 90).

### 2.4.3 Specifika sloučených škol

K 1. 1. 2003 bylo na základě zákona č. 284/2002 Sb. (novela zákona č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství) povinností škol přejít do právní subjektivity. Nastalé situace využili mnozí ze zřizovatelů a v rámci optimalizace došlo ke slučování škol do jednoho právního subjektu. O tom, jaké školy budou sloučeny, rozhodoval zřizovatel. Nebyly tedy slučovány pouze školy stejného stupně vzdělávání, ale i rozdílného. Takovým případem jsou právní subjekty vzniklé spojením základní a mateřské školy. Pro lepší představu alespoň dva příklady za všechny. V Ústeckém kraji je v Adresáři škol a školských zařízení v současné době uváděno 94 sloučených škol základních s mateřskou (Poupalová, 2018) a ve Výroční zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Jihočeském kraji za školní rok 2017/2018 (Waicová, 2018) kraje bylo k 1. 9. 2017 uvedeno dokonce

142 organizací tohoto typu. Z uvedených statistik vyplývá, že tento model spojení není rozhodně ojedinělý a výjimečný.

Optimalizace sítě škol však byla a je záležitostí velmi komplikovanou a složitou. Politika, ekonomika, ale hlavně lidský faktor, jsou hlavními hybnými silami v tomto zásadním kroku. Převažující příčinou uskutečnění procesu slučování škol byl celkový pokles porodnosti v jednotlivých krajích a s ním postupné nedostatečné využívání kapacity škol. Účelem slučování bylo zkvalitnění a zefektivnění fungování škol, optimální využití jejich prostorových kapacit i technického vybavení. Pro zřizovatele měl být výsledek jednoznačný: zjednodušení finanční a materiální stránky a jednodušší mechanismus řízení (Kropáčková, 2004). Došlo tedy i ke sloučení škol odlišujících se stupněm poskytovaného vzdělávání. Vznikla zcela nová organizační struktura a s ní i nová problematika.

Klady a zápory spojení základní školy a mateřské popisuje Kropáčková (2004) nebo i Provázková, Janu (2015). Podle nich je velmi přínosná pro fungování společné organizace daleko **užší spolupráce** mezi základní a mateřskou školou, jejich **společné financování** a vytvoření společného ekonomického vedení jako je jedno účetnictví, jedny mzdové a personální činnosti a bankovní účet. Jako výhodná se zdá i **komunikace** zřizovatele s pouze jedním ředitelem, samozřejmostí je i **úspora** provozních nákladů při provozu budov (společná budova, prázdninový provoz) a možnost realizace větších oprav a investičních akcí (škola hospodaří s větším objemem finančních prostředků).

Také **pravomoc ředitele je větší**. Pro vedení mateřské školy může sám vybrat vhodnou osobu a některé činnosti na ni spolehlivě delegovat jako na vedení odloučených pracovišť. Ředitel má možnost a podmínky vytvářet další pracovní týmy. Pokud se daří sjednotit působení obou škol, usnadní se i přechod dětí z preprimárního do primárního vzdělávání. Pozitivem je i zjednodušení a **zrychlení toku informací** v organizaci a možnosti vzájemného vykrývání při řešení zástupů během absence zaměstnanců. Takovéto spojení může vytvořit vhodné prostředí pro vzájemnou **inspiraci pedagogů a vzájemné sdílení** dobré praxe mezi různými stupni vzdělávání. Jednodušší je i společné organizování akcí a jejich pedagogické zajištění. Velmi kladné je **navazování a prohlubování vazeb** mezi dětmi z mateřské školy a žáky základní školy (Kropáčková, 2004).

Ovšem nedílnou součástí sloučení škol jsou i některé průvodní negativní jevy, které ovlivňují chod organizace. I tyto blíže specifikují Kropáčková (2004) nebo Provázková, Janu (2015). Do jejich výčtu lze zařadit **zvýšené nároky na správu budov**, pokud jich má

organizace více, **nedostatek financí** nebo nevhodně stanovený **normativ** pro větší školy. V zásadě jsou nejvíce citelné dopady na lidský faktor. Pro ředitele sloučených škol znamená rozhodně **větší časové nároky, nárůst legislativní a administrativní zátěže**. Ředitelovi nedostatečné zkušenosti a znalosti v problematice předškolního vzdělávání mohou být také limitující, rovněž i skutečnost, že nemůže dostatečně rychle a neodkladně řešit problém vzniklý na odloučeném pracovišti. Zaměstnanci mohou mít pocit, že jim je ze strany ředitele věnováno málo času i prostoru, že je rozdílné jejich finanční ohodnocení a také, že jsou **upřednostňovány potřeby školy** základní před školou mateřskou. To může u pracovníků mateřské školy navodit pocit méněcennosti. Dalším možným úskalím může být nesourodost kolektivů, jejich odlišné přístupy ke vzdělávání i problémová komunikace s odloučenými pracovišti na všech úrovních a tím hrozba vzniku komunikačních šumů. Rozhodně negativní je i **nadměrné delegování** činností na vedení mateřské školy bez snížení hodin přímé pedagogické činnosti vedoucímu zaměstnanci, zužování personálního zajištění v oblasti správních zaměstnanců nebo k nuceným přechodům zaměstnanců mezi jednotlivými budovami. Je nutné také přihlížet k odlišnostem v denních režimech i potřebách jednotlivých škol v organizaci a respektovat je. Nespokojenost však mohou pociťovat i rodiče, pokud není vyhověno jejich požadavkům při umístování dítěte a je v rámci optimálního naplnění tříd převedeno na jiné pracoviště (Provázková, Janu, 2015).

Z výše uvedených poznatků vyplývá, že změnou nutně prošel i management školy. Vzhledem k vysokým nárokům na vedení takového typu školy došlo k jeho rozšíření. Za členy managementu školy lze zcela jistě považovat ředitele, zástupce ředitele, statutárního zástupce ředitele a po sloučení škol i zástupce ředitele pro mateřskou školu nebo, v jiném označení, vedoucí učitelku mateřské školy.

Povinnosti a odpovědnost **ředitele školy** zcela jasně vymezuje Školský zákon, konkrétně §164 a § 165. Trojan et al. (2015) konstatují, že pozice **zástupce ředitele**, takto přímo upraven ve Školském zákoně není. Rovněž žádný právní předpis nestanovuje povinnost zřízení funkce zástupce ředitele ani případný počet zástupců. „*Možnost vytvoření této pozice na škole je dána zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (§ 2 odst. 2), a nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti*“ (Trojan et al., 2015, s. 13). Dále Trojan et al. (2015, s. 16) uvádí, že „*zástupce ředitele by měl být schopen za nepřítomnosti lídra, tedy ředitele školy, udržovat organizaci*

v bezchybném chodu směřujícím k naplňování sdílené vize za optimálního využití dostupných zdrojů lidských, finančních, materiálních, prostorových a jiných“. Trojan et al. (2015) považuje za nutné určit mezi zástupci jednoho, který je zcela kompetentní osobou zastupovat právnickou osobu (školu) ve všech záležitostech, včetně právních úkonů, v době nepřítomnosti ředitele, potom hovoříme o **statutárním zástupci ředitele školy**.

Právní ukotvení ve Školském zákoně však vůbec není pro pozici **vedoucí učitelky** nebo **zástupkyně ředitele pro mateřskou školu**. Štefflová (2003) se opírá o vyjádření JUDr. Michala Spirita, který se v této problematice vyjadřuje jako o pouhých dvou možných zákonných variantách pojetí této pozice. Může se jednat o pozici „učitelky mateřské školy nebo zástupkyně ředitele sloučeného pracoviště pro činnost mateřské školy“. Také podotýká, že „Zákoník práce nezná pojem **POVĚŘEN FUNKCÍ**, a protože jde o obcházení zákona, je stanoveno, že pokud byl někdo pověřen funkcí, pak je „de facto“ jmenován se všemi z toho plynoucími výhodami a nevýhodami“. Vzhledem k těmto skutečnostem bude v této práci nadále pracováno již pouze s poněkud zkráceným termínem zástupkyně ředitele pro mateřskou školu.

Zástupce ředitele, jak zdůrazňuje Trojan et al. (2015, s. 13) „*musí s ředitelem tvořit nerozlučný tandem. Jen tak jsou schopni v současných podmínkách skutečně rozvíjet školu. Ředitel školy musí mít vedle sebe někoho, na něhož je spolehnutí*“. Toto tvrzení nabývá na váze i v případě ne příliš typického sloučení škol základní a mateřské a jeho vedoucích pracovníků.

Je velice těžké stanovit, zda sloučení odlišných typů škol bylo tím správným krokem pro činnost organizace. Záleží na mnoha faktorech, jako je osobnost ředitele, jeho styl vedení a výběr užšího týmu spolupracovníků, jakým směrem se sloučené školy budou ubírat. Všechna výše uvedená negativa, ale i pozitiva, jsou však jistě živnou půdou pro vznik konfliktů v prostředí sloučených škol.



### 3 Výzkumná část

#### 3.1 Stanovení výzkumného problému

Teoretická část práce vymezila poznatky o mezilidských konfliktech na základě prostudované literatury a poskytuje ucelený přehled o této problematice. Tyto poznatky budou ověřeny v kontextu organizace složené ze sloučených škol základní a mateřské. Na základě komparace teoretických znalostí a praktických poznatků budou následně **stanoveny nejvíce využívané způsoby prevence vzniku konfliktů** v organizaci. Výzkumná část je sondou do života školské organizace složené ze školy základní a mateřské. Jejím účelem je zjistit nejčastější konflikty, jejich řešení a metody, které management využívá jako preventivní opatření zamezující dalšímu vzniku konfliktů.

#### 3.2 Cíl práce

Cílem této bakalářské práce je na základě teoretického vymezení **určit nejčastější příčiny střetů názorů, zájmů, cílů a priorit vedoucích pracovníků v prostředí specifické školské organizace vedoucí ke vzniku konfliktu a nalézt managementem využívaná preventivní opatření či postupy k eliminaci jejich vzniku.**

Součástí práce je i několik dílčích cílů:

- Zmapovat nejčastější příčiny konfliktů ve školských organizacích typu sloučené základní a mateřské školy.
- Polostrukturovanými rozhovory s respondenty z uvedeného typu škol stanovit preferované způsoby řešení konfliktu v organizaci.
- Na základě výzkumných zjištění vytvořit ucelený přehled preventivních opatření využívaných ve zkoumaných organizacích, zkomparovat je s teoretickým vymezením problematiky a stanovit jejich účinnost.
- Doporučit další možné postupy.

#### 3.3 Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky této práce byly stanoveny následující:

- „Jaké konkrétní formy nebo nástroje využívá management školy v rámci spolupráce vedoucích pracovníků obou typů škol?“
- „Jak je management mateřské školy zapojován do práce managementu školy?“

- „Jaké jsou nejčastější „třecí plochy“, které zapříčiňují konflikt mezi jednotlivými školami, respektive jejich vedením?“
- „Jaké jsou nejčastější příčiny konfliktů, které jsou důsledkem sloučení různých typů škol?“
- „Jaký způsob řešení konfliktu je preferován z pohledu respondenta?“

### 3.4 Časový harmonogram

Bakalářská práce měla svůj časový sled, který je vyznačen v tabulce č. 1. Poskytuje ucelený přehled postupu práce v roce 2018, kdy byla práce zahájena, až k finálnímu zpracování v roce 2019.

Tabulka č. 1 Harmonogram práce

Aktivita	2018							2019			
	VI	VII	VII	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV
Stanovení cíle bakalářské práce	X										
Ideový plán			X								
Shromažďování, studium literatury	X	X	X	X	X	X					
Oslovení respondentů					X	X					
Zpracování teoretické části						X	X				
Odevzdání 1. verze BP								X			
Shromažďování pokladů k případové studii						X	X	X			
Příprava rozhovoru							X	X			
Realizace rozhovoru I, škola A								X			
Realizace rozhovoru II, škola B								X			
Vyhodnocování shromážděných dat a psaní případové studie									X		
Zpracování výzkumné části bakalářské práce										X	
Odevzdání bakalářské práce											X

Zdroj: autor

### 3.5 Případová studie

Pro dosažení stanoveného cíle se v praktické části práce opírám o kvalitativní metodologii, konkrétně o případovou studii. „*Případová studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Základní výzkumnou otázkou je, jaké jsou charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti*“ (Hendl, 2016, s. 101). Podle Hendla (2016) je možné důkladným zkoumáním jednotlivého případu lze lépe porozumět jiným, obdobným případům. Na závěr je zkoumaný případ zasazen do širšího kontextu. Jednotlivé případy je možné komparovat za účelem ověření platnosti výsledků zkoumaného jevu. Podstatou případové studie je komplexně porozumět případu v jeho přirozeném prostředí a následně interpretovat interakci mezi případem a okolím. Na základě provedeného sběru dat, bude provedena jejich analýza a interpretace. Smyslem analýzy je osvětlení skutečností a souvislostí, následně je interpretovat a dokládat k nim případná zjištění.

#### 3.5.1 Techniky sběru dat

Samotné téma konfliktů není mezi managementem organizací příliš oblíbené, manažeři o nich neradi nejen hovoří, ale i připouští jejich přítomnost. Slovo konflikt evokuje v lidech nepříjemné pocity, proto i dotazník za účelem sběru potřebných dat není tomuto tématu příliš adekvátní. „*Papír*“ je pouze neosobní záležitostí a často vede ke zkreslení zodpovězených údajů. V této výzkumné práci byl preferován ryze osobní přístup za účelem porozumění zkoumanému jevu a zvoleny techniky postavené na vzájemné interakci mezi tazatelem a respondenty. „*Zároveň platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat*“ (Švaříček, Šed'ová et al., 2014, s. 76).

V případové studii byly využity následující techniky sběru dat:

**Rozhovor** – „*systém verbálního kontaktu mezi tazatelem a dotazovaným, s cílem získat informace prostřednictvím otázek, které klade tazatel. Prostřednictvím rozhovoru zkoumáme mínění názory či postoje lidí*“ (Zich, Roubal, 2014, s. 33). Osobní rozhovor s cíleně vybranými respondenty byl zvolen za účelem získání údajů vzhledem k řešené tematice. Při osobním rozhovoru lze předpokládat vysokou spolehlivost a autenticitu relevantnosti získávaných dat. Konkrétně byl využit **polostrukturovaný rozhovor** se stanoveným základním obsahem a stěžejními otázkami, které byly doplněny o otázky

volně vyplývající během rozhovoru (Gavora, 2010), tedy otázkami doplňujícími. Rozhovor byl veden přímo ve školách zvolených respondentů, tzv. „na jejich území“ a podle časových možností dotazovaných. Získané údaje byly ověřeny zpětnou verifikací zjištění. V rámci dodržení etických zásad byl respondentům předložen informovaný souhlas s vedením výzkumu. Úkolem tazatele bylo i projevit zájem o respondenta, nechat ho hovořit a využít tak příležitosti k pozorování (Gavora, 2010). Po souhlasu respondentů bylo využito audionahrávání. Hlavní části audionahrávky byly následně přepisovány. Po provedené transkripci došlo k jejich vizualizaci. Následně byla vybrána stěžejní část rozhovoru a podle zvolených tematických okruhů byla barevně vyznačena. Kódování bylo provedeno barvením s ohledem na výzkumné otázky bakalářské práce. Tento materiál vytvořil základ pro následnou analýzu. Účelem analýzy je přinést „*přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev skutečně existuje a je určitým způsobem, strukturován*“ (Švaříček, Šedřová et al., 2014, s. 210). Přirozené prostředí respondentů vytvořilo tazateli vhodné podmínky pro spontánní pozorování.

**Pozorování** – v tomto případě se jednalo o **nestrukturované pozorování**. Tato technika byla použita za účelem získání následujících doplňujících dat: popis prostředí, řeči a chování respondentů a případných vztahů k okolí. Byl také tvořen průběžný doplňující záznam k rozhovoru, který samotný rozhovor nijak narušoval, ale bylo i využito vlastní paměti a některé části záznamu byly učiněny později (Gavora, 2010).

### 3.5.2 Návrh třídění rozhovorů

Po transkripci rozhovorů byly odpovědi na otázky rozčleněny do tematických okruhů podle výzkumných otázek práce. Jednotlivým okruhům byla přidělena příslušná barva a došlo k jejich kódování. Kódování umožnilo analyzování výsledků, průběžně byla prováděna opakovaná komparace s hledáním podobností nebo rozdílů (Švaříček, Šedřová et al., 2014).

### 3.5.3 Výzkumný vzorek šetření

Jako objekt šetření, vzhledem k tématu bakalářské práce, byli cíleně osloveni ke spolupráci představitelé dvou příspěvkových organizací shodného typu. Obě organizace vznikly sloučením školy mateřské a základní, obě v tomto modelu působí po stejnou dobu. Odlišují se však dobou, po kterou ředitel i zástupkyně pro mateřskou školu vykonávají svou funkci

a také v genderovém obsazení pozice ředitele. Vybrané školy i jejich představitelé byly anonymizovány a jména změněna.

### **3.5.4 Identifikace a základní údaje vybraných organizací**

#### **Organizace A**

Jako první byla pro účely této studie vybrána škola v sídlištní části města Ústeckého kraje. Do spádové oblasti této školy patří i část sociálně vyloučené lokality a s ní spojená problematika.

Samotný název „Základní škola a Mateřská škola, příspěvková organizace“ předesílá, že se jedná školu vzniklou sloučením škol různého stupně poskytovaného vzdělávání. Celá organizace je rozložena do dvou různých budov s poněkud netradičním uspořádáním. V jedné budově je základní škola, školní jídelna, školní družina a dvě třídy mateřské školy. O vybudování těchto tříd mateřské školy bylo rozhodnuto zřizovatelem v době nedostatečné kapacity mateřských škol ve městě a byly zřízeny v původních prostorách školní družiny.

Odloučené pracoviště, mateřská škola, se nachází v blízkosti základní školy a má celkem čtyři třídy, vlastní školní jídelnu a zahradu, které k této budově náleží. Mateřskou školu lze tedy považovat za 6 -ti třídní.

Podle údajů vyplývajících z Rejstříku škol a školských zařízení byl samotný zápis proveden v roce 2005. Kapacita základní školy byla stanovena na 750 dětí a kapacita mateřské školy na 150 dětí. Od těchto počtů se odvíjí i počet zaměstnanců organizace. V základní škole působí celkem 31 učitelů, 13 asistentů pedagoga, 1 ekonom, 1 mzdová účetní, 1 tajemnice, 1 školník a 5 uklízeček. Ve školní družině je 1 vedoucí a 4 vychovatelky a ve školní jídelně 1 vedoucí stravování, 1 hlavní kuchařka, 3 kuchařky a 1 uklízečka.

V mateřské škole je celkem 10 učitelek, 4 asistenti pedagoga a 1 chůva. Pro školní jídelnu pracuje 1 vedoucí školní jídelny a kuchařky. I mateřská škola má pro své potřeby vlastní správní zaměstnance, a to školnici a 2 uklízečky.

Celkem organizace zaměstnává 85 osob rozličného stupně dosaženého vzdělání. Z těchto ryze statistických údajů je očividná rozsáhlost organizace s vysokými nároky na její vedení

a také velká oblast potenciálních podnětů ke vzniku konfliktů. Nárokům řízení organizace byla přizpůsobena i její organizační struktura, která je vyznačena v příloze č. 1.

## **Organizace B**

I druhá škola zvolená k výzkumnému šetření se nachází v Ústeckém kraji a jedná se také o organizaci vzniklou sloučením základní a mateřské školy. Rovněž je to sídlištní škola, a i ona má ve své spádové oblasti sociálně vyloučenou oblast. Základní škola se nachází ve středu sídliště, v dolní části sídliště je odloučené pracoviště trojtřídní mateřské školy a v horní části sídliště je odloučené pracoviště s pěti třídami mateřské školy. Mateřská škola s nižším počtem tříd bude dále v práci označována jako MŠ 1 a MŠ 2 bude označována pětitřídní mateřská škola.

I u této organizace byl zápis do Rejstříku škol a školských zařízení proveden v roce 2005, také pod názvem Základní škola a Mateřská škola, příspěvková organizace. Shodná je i kapacita škol, která je stanovena na maximální povolený počet 750 žáků. Pro obě mateřské školy je kapacita stanovena na 234 dětí.

V této základní škole je celkem 30 učitelů, 4 asistenti pedagoga, 1 školní asistent, 1 ekonom, 1 mzdová účetní, 1 tajemnice. Školník je zároveň správcem všech budov a správce počítačové sítě školy, zároveň koordinuje práci 5 uklízeček. Součástí školy je školní družina s 1 vedoucí vychovatelkou a třemi dalšími vychovatelkami a školní jídelna. Ve školní jídelně jsou 2 hlavní kuchařky a 3 kuchařky pomocné. Specifikem je, že pro celou organizaci je pouze 1 vedoucí školního stravování, která zajišťuje provoz 3 kuchyní.

V MŠ 1 působí 6 učitelek, 2 asistenti pedagoga, 1 školní asistent, 2 kuchařky, 2 uklízečky. MŠ 2 má učitelek 10, 3 asistenty pedagoga, 1 školního asistenta, 2 kuchařky, 1 školníka a 3 uklízečky. U mateřských škol je pro každou zvlášť jmenována zástupkyně ředitele pro konkrétní mateřskou školu. Celkem organizace zaměstnává 82 lidí.

Schéma organizační struktury školy je zobrazeno v příloze č. 2.

### **3.5.5 Charakteristika vybraných respondentů**

Respondenty v případě školy A je ředitelka a její zástupkyně pro mateřskou školu, v případě školy B je to ředitel školy a jeho dvě zástupkyně pro mateřskou školu. Vybraní respondenti byli nejprve osloveni telefonicky. Téma a základní okruhy otázek jim byly

sděleny předem. Následně byl domluven termín a místo společného setkání k rozhovoru. Charakteristika jednotlivých respondentů vznikla na základě úvodních otázek rozhovoru.

### **Ředitelka školy A – Milena**

Na pomyslném vrcholu hierarchie organizace je ředitelka školy, v tomto konkrétním případě paní Milena. Žena středního věku, která má tuto školu má podle svých slov „*za svou srdeční záležitost*“. Učila tu už její maminka, ona sama zde prošla odbornou praxí a po dokončení studia začala na této škole vyučovat matematiku. S jinými školami nemá žádnou zkušenost a vždy působila pouze na této. Celková délka Mileniny praxe je 24 let. V období slučování škol byla oslovena nabídkou ředitelky organizace, která byla také původně učitelkou na stejné škole, k vykonání funkce zástupkyně. Tato spolupráce trvala 6 let. Poté se stávající ředitelka rozhodla k rezignaci z důvodu ztráty motivace a v podstatě syndromu vyhoření.

Paní Milena neměla v úmyslu stát se ředitelkou školy, ale měla již určité zkušenosti s vedením a problematikou řízení. Ve fázi rozhodování, zda se do konkurzu přihlásit, ji přesvědčil stávající kolektiv školy, který nechtěl nikoho nového tzv. „*zvenčit*“. Nyní, již ve funkci ředitelky, působí čtvrtým rokem. Zajímavá byla Milenina odpověď na otázku: „*V současné době a se současnými zkušenostmi, šla byste do funkce znovu?*“ Milena jasně odpověděla „*To ani náhodou, ale teď vydržím, co to půjde.*“

### **Zástupkyně ředitelky pro mateřskou školu A – Eva**

Eva ve školství působila jako učitelka mateřské školy od svých 18 ti let. Po narození dětí se do školství nevrátila a pracovala po dobu přibližně 6 ti let ve zcela jiných oborech, než našla zpáteční cestu do školství. Její délka praxe ve školství je 20 let a s paní Milenou jsou si věkově blízké. O funkci ve vedení školy se nikdy nezajímala a ani jí nikdy nenapadlo, že by k něčemu takovému mohlo dojít. Nabídku přijala až po mnoha urputných telefonátech Mileny, která si ji prostě vybrala. Jak Eva říká „*byly to pro mě noci hrůzy, vždyť jsem se k tomu nikdy nedostala, nic takového jsem nedělala, co tam budu dělat...?*“ Sama o sobě prohlašuje „*nejsem ani kariérní typ a ani ten typ, který by měl vést lidi a rozhodně nemám za své životní motto být ve vedoucí pozici.*“ Při nástupu do funkce musela realizovat mnoho změn, aby došlo ke zmodernizování nejen práce mateřské školy, ale i myšlení stávajícího kolektivu. Eva tvrdí, že od této funkce nic neočekávala a rozhodně by do této pozice znovu

prý nešla, „*pořád před sebou vidím tu hrůzu z odpovědnosti, ale když se mi něco povede, jsem v obrovské euforii, říkála jsem si, že vydržím do prvního průšvihů a pak jdu. Jsem člověk, který chce všechno dělat poctivě a zodpovědně a zatím mě to stojí spoustu úsilí i času na úkor rodiny, ale když už jsem se na to dala, tak s plným nasazením.*“ Eva je ve své funkci 3,5 roku. Je stále přesvědčená o tom, že není na funkci tou pravou osobou. Že jí práce spíše více bere, než dává a opravdu zvažuje své další setrvání na této pracovní pozici.

### **Ředitel školy B – Pavel**

Pavel má v současné době za sebou dvě funkční období. Má tedy dvanáct let zkušeností s vedením školy a k tomu ve školství působí přes 30 let. V momentě, kdy došel k tomuto číslu, se sám upřímně vyděsil. I on na škole začínal jako praktikující student. Po dokončení studia zde nastoupil jako učitel 1. stupně, následně vyučoval tělesnou výchovu a pracovní vyučování. Poté byl ředitelem školy osloven k převzetí funkce zástupce ředitele pro 1. stupeň, kde získal zkušenosti s vedením lidí. V této pozici byl čtyři roky až do odchodu stávajícího ředitele do důchodu. Mezi jeho sny zrovna ředitelování nepatřilo, ale jako jeden z malého množství mužů ve škole, byl ženským kolektivem umluven a do konkurzu se nakonec přihlásil. Jak sám říká: „*kdybych to byl všechno věděl..... A když ptáčka lapají...*“. Také tvrdí, že i po těch letech je stále překvapován, v poslední době více v negativním smyslu. Ale také on je odhodlaný vydržet a dělat svou práci poctivě.

### **Zástupkyně pro mateřskou školu B - (MŠ 1) Iva**

Iva je v této funkci devátým rokem. Nabídku dostala po odvolání předchůdkyně ředitelem školy. Byla to prý pro ni zajímavá nabídka, kterou vůbec nečekala, ale i ona říká: „*netušila jsem, do čeho se to vlastně pouštím a kolik problémů budu muset řešit hned na začátku. Když se zpětně ohlédnu, tak být pouze učitelkou, je vlastně nekonečná paráda*“. Ve školství působí přes 26 let. Má zkušenosti jako vychovatelka i jako učitelka mateřské a základní školy. Prošla si různými školami, s odlišným přístupem vedení. Má tak možnost srovnávat. I jí si ředitel na tuto pozici vyhlédl a oslovil jí s nabídkou: „*Potřeboval bych tě, půjdeš do toho?*“ Práce jí stále naplňuje a snaží se v ní zdokonalovat. Jako velké úskalí vidí v práci s lidmi, které si nemohla vybrat.



### **Zástupkyně pro mateřskou školu B - (MŠ 2) Dana**

Dana se učitelkou mateřské školy chtěla stát vždy. I její praxe ve školství je již 24 let. Líbila se jí i možnost budoucího kariérního postupu, protože původní zástupkyně pro mateřskou školu se chystala odejít do důchodu a o této variantě spolu často hovořily. Tato možnost byla navržena řediteli školy, kterému přišel návrh jako vhodný a po odchodu původní zástupkyně nastoupila Dana na její místo. V této pracovní pozici je nyní sedmým rokem. Čím dál tím víc je však přesvědčena o tom, že spojení škol odlišného stupně vzdělávání není zrovna šťastné. A v rozhovoru uvedla, že poslední dobou často podléhá pocitu beznaděje.

V další části výzkumného šetření, v polostrukturovaném rozhovoru, budou respondenti označováni již pouze křestním jménem bez opakování jejich pracovního zařazení.

### **3.6 Průběh rozhovorů**

Plánované rozhovory se uskutečnily v organizaci A v mateřské škole, v organizaci B v kanceláři ředitele školy a následně v jednotlivých mateřských školách. V organizaci A obě ženy projevíly zájem o společně vedený rozhovor a podle toho sladily svůj pracovní program. Jak se v průběhu rozhovoru ukázalo, tento záměr rozhodně nevznikl proto, aby na sebe něco náhodou neprozradily, ale proto, že jsou opravdu dobře sladěné, shodují se v názorech, ale i v humoru, který v náročném pracovním prostředí je velmi milým zpestřením.

V organizaci B se nepodařilo z pracovních a také ze zdravotních důvodů sladit čas ke společnému setkání, a proto byly rozhovory vedeny jednotlivě. Zajímavé je, že v organizaci B jsou kompetence spojené s vedením mateřských škol delegovány na další dvě osoby. Je to dáno i tím, že mateřské školy jsou od sebe poměrně vzdálené a vedení školy se tento model osvědčil.

U respondentů jsem občas zaznamenala odlišení názvů objektů škol. Hovoří o mateřské škole jako „o školce“ nebo jako o „mateřině“ a základní škola je prostě „škola“. Tyto jimi zažité pojmy nebudou v této práci přepisovány, aby autenticita rozhovoru zůstala zachována.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o rozhovory polostrukturované, měli respondenti možnost více hovořit volně bez svazování cílenými otázkami. Všichni respondenti se dokázali

otevřít a hovořit zcela upřímně s jistou dávkou humoru, což bylo velmi příjemné. Občas bylo samozřejmě nutné koordinovat rozhovor tak, aby se příliš neodkláněl od zvoleného hlavního tématu. Rozhovory ve všech případech byly velice zajímavé a obohacující.

### **Osnova rozhovorů**

Osnova samotného průběhu rozhovorů byla rozdělena do několika okruhů zkoumaných jevů. Tyto okruhy vycházely z teoretické části práce a následně z nich vyplynula řešená problematika bakalářské práce:

- **1. okruh – Pohled respondenta na spojení školy mateřské a základní**
- **2. okruh – Management školy a její řízení**
- **3. okruh – Konflikty v organizaci**
- **4. okruh – Prevence konfliktů v organizaci**
- **5. okruh – Význam konfliktů**

Každý okruh je uzavřen stručným shrnutím, které vycházel z odpovědí respondentů.

#### **3.6.1 Okruh č. 1 - Pohled respondenta na spojení školy mateřské a základní**

Všichni respondenti mají ve školství dostatečně dlouhou praxi, během které prošli obdobím samostatných škol základních a mateřských a také následně obdobím po jejich sloučení. Mají tak možnost srovnání. Nyní v časovém odstupu je jejich názor dostatečně upevněný, a tak respondenti sami mohli posoudit, zda se jednalo o krok správným směrem a jakým způsobem funguje spolupráce škol různého stupně vzdělávání.

**Jaký je váš současný pohled na spojení školy základní a mateřské?** Eva, která ve své kariéře ve školství prošla více organizacemi obdobného typu, tedy porovnávala. *„Strašně záleží na tom konkrétním člověku, který takovou organizaci vede. Já jsem to zažila v protipólech. Jednou jako totálně negativně a jednou jako totálně pozitivně. Je to jenom o lidech, jakým způsobem to funguje. Stejný názor má i Milena. „Já už jsem věděla, že mateřská škola je naší součástí a s tím jsem i do toho šla, že se budu muset postarat o všechny, pokud možno rovným dílem“.* Pavel přistupuje k této problematice s nadhledem. *„Organizačně je to náročné, ale jde to. U nás to funguje už 15 let.“* Iviným názorem je, že pokud lidé chtějí a umí spolupracovat, pak to může fungovat i v tomto spojení. *„Nemám pocit, že by to v zásadních věcech chod mateřské školy ovlivňovalo nebo omezovalo, někdy*

*je to právě naopak. Možnosti jsou více otevřené, a pokud funguje spolupráce s ředitelem, máme jako mateřiny dost velký prostor pro vlastní rozhodování a seberealizaci.*“ Pouze Dana není ze sloučení mateřské a základní školy nadšená. Podle ní *„je toto spojení nešťastné“*. Nabízí se tedy otázka: **Proč nešťastné?** *„Mám pocit, že jsme prostě na obtíž. Nejprve se řeší škola a pak školky, a to ve všem, od financí počínaje, údržbou konče. Jako samostatné mateřině by nám, myslím, bylo líp.*“ Asi se nelze divit, že **v odpovědi na otázku negativ a pozitiv sloučení školy** mateřské a základní se všichni respondenti vyjádřili nejprve právě k negativům. Pavel jednoznačně za negativní označuje správu a údržbu všech budov náležících organizaci, ale ani *„financování není žádná velká sláva“*. Domnívá se, že škola občas na školky více doplácí. Dana, Iva, i Eva největší problém vidí hlavně v přerozdělování financí. Dana s Ivou se navíc shodují, že pokud se hledají někde úspory, pak je to skoro vždy právě v mateřinách. Všechny zástupkyně mají možnost tuto problematiku konzultovat s jinými ředitelkami samostatných mateřských škol a jejich možnosti jsou pro ně údajně nesrovnatelné. Milena se také přiklání k finanční stránce věci. *„Nerozumím tomu, proč jsme v tomto spojení v podstatě finančně znevýhodněni. Stále mi přijde, že tu školku prostě finančně šidím, pořád musím přemýšlet, jak to udělat, abych jim mohla něco přidat. Zřizovatel se ohání krajem a kraj zas tabulkami. Nemám přehled o tom, jak si vedou samostatné školky, jestli jsou na tom finančně o tolik lépe, ale z útržků na společných setkání mi vychází, že prostě ano.*“ Dana však k finanční stránce věci přidává ještě znevažování samotné práce učitelek v mateřských školách, která vyplývá z neznalosti nebo nepochopení specifik školy s odlišným stupněm vzdělávání. Prý často slychá větu: *„No tkaničku naučí zavazovat děti snad každý, ne?“* S touto větou se setkala i Iva, která to však bere jako součást ředitelského humoru a vzájemného špičkování. *„Někdy je potřeba si věci moc nebrat, naštěstí máme s ředitelem stejný humor, takže si to trochu vracíme“*. Evě prý ředitelka vychází maximálně vstříc a nemá pocit, že je na druhé koleji. **Negativ jsme našli poměrně velké množství, jaká jsou ale pozitiva tohoto spojení?** Všichni respondenti se jednoznačně shodují, že největším přínosem je plynulý přechod dětí z mateřské školy do školy základní. Eva zdůrazňuje, že je výhodné pro všechny *„u nás se učitelky ze školy přijdou na děti podívat, aby měly přehled, kdo bude nastupovat do 1. třídy a co je čeká a na co se mají připravit.* V tomto okamžiku se upřímně smála. *Obzvláště když se jedná o školu s problematickou spádovostí. Tohle vnímám jako velice pozitivní krok.*“ Iva a Dana velice kladně hodnotí pravidelné návštěvy školy s dětmi ze škol mateřských. Iva poznamenala, že *„dětem se tam líbí, nemají strach z neznámého a těší se“*. Pavel

považuje za výhodnou možnou vzájemnou personální výpomoc v rámci celé organizace, hlavně u správních zaměstnanců škol. Milena k podobnému řešení ještě nikdy nepřistoupila a v případě učitelek o tom ani neuvažuje. Zástupkyně vítají možné personální zastoupení na jednotlivých budovách v případě potřeby, ale i ony preferují zastupování jen u provozních zaměstnanců. Vzhledem k úvazkům učitelek na základních školách a k jinému režimu ve školách mateřských není vzájemné zastupování učitelek dost dobře možné. Zástupy vykrývají **z vlastních personálních zdrojů jednotlivých školek. Jak vůbec funguje vzájemná spolupráce odloučených pracovišť?** „*Snažím se vyjít školce vstříc, alespoň tam, kde můžu. Při sestavování rozvrhu jim nechám volné hodiny na využívání tělocvičny nebo mají společné akce, plavání, Den dětí a jiné*“ (Milena). I Pavel přizpůsobuje rozvrh školy i potřebám obou mateřských škol, konkrétně při propůjčování tělocvičen na pravidelná cvičení nebo počítačové učebny. Také v jeho případě školy vzájemně spolupracují na akcích a projektech, zapůjčují si materiální vybavení, techniku, sdílí společně nápady. Rovněž zápis do mateřských škol probíhá za vzájemné spolupráce obou mateřských škol. Eva, Dana a Iva o této spolupráci říkají, že je obousměrná a pro rozvoj dětí i žáků přínosná. Funguje zcela bezproblémově. Iva k tomu dodává, že „*jednou přijde s nápadem někdo ze školy, jindy zase ze školky. Třeba podle námětu společného projektu nebo probíraného učiva. Skvělá je spolupráce v rámci projektu Celé Česko čte dětem.*“ Vzájemná spolupráce funguje a bez větších problémů. **Domníváte se, že záleží na konkrétním řediteli, jakým způsobem bude spolupráce více škol v jedné organizaci probíhat?** Eva má na tuto otázku jednoznačnou odpověď: „*Určitě. Byla jsem v organizaci, kdy byla školka pro ředitele nepříjemnou přítěží a dost se to na ní projevilo.*“ I obě zástupkyně z druhé školy se plně shodly, že ředitel je pro školu ústřední postavou. Iva myslí, že „*školu dělá ředitel, jeho přístup, postoje a samozřejmě jeho osobnost.*“ Ředitelé tuto otázku přešli lehkým pokývnutím a stručným sdělením „*no, asi ano*“, přiznávají, že se nad tím nikdy nezamýšleli.

### **Shrnutí okruhu č. 1**

Kromě Dany vidí všichni respondenti toto spojení jako dnes už běžně zaběhnutý a fungující organizační model. Dana se ve svém postoji odlišuje a preferovala by samostatnost mateřské školy. Jako značně negativní a velmi zatěžující v tomto spojení se Pavlovi jeví hlavně správa a údržba budov celé rozsáhlé organizace a její finanční rozpočet. Stejně tak i Milena, Dana, Iva a Eva se shodly na problému v přidělování

finančních prostředků. Dana ještě k negativům přidává podhodnocování a znevažování práce učitelek v mateřských školách. Žádný z respondentů negativa sloučení nepřenesl do konfliktu, je to prostě jenom názor. Pozitivně však všichni respondenti vnímají plynulý přechod dětí z mateřské školy do školy základní. Pavel k pozitivům ještě přiřazuje možnou personální výpomoc mezi školami, všichni ostatní respondenti se k této možnosti také přiklánějí, ale pouze v oblasti správních zaměstnanců. Dana, Iva a Eva jsou názoru, že základem dobré spolupráce je osobnost ředitele školy a jeho přístup k tomuto spojení odlišných škol. Pavel a Milena se nad touto stránkou fungování organizace nikterak nepozastavovali. Z odpovědí respondentů vyplývá, že spojení škol odlišného stupně vzdělávání **vidí v současné době již převážně pozitivně.**

### **3.6.2 Okruh č. 2 - Management školy a její řízení**

I problematika řízení školy v případě organizace vzniklé spojením mateřské a základní školy má svá specifika. Proto druhý okruh otázek byl zacílen na spolupráci managementu jednotlivých škol ve společné organizaci a zjišťování postupů, které vedení školy využívá, aby školy působily, a hlavně fungovaly jako kompaktní celek.

Otázky ohledně výběru spolupracovníků byly položeny ředitelům škol. **Je pro vás výběr vhodného člověka pro vedení mateřské školy důležitý a proč?** „*To určitě, na sto procent. Já si jednu ze zástupkyň vybral sám a u druhé to nějak vyplynulo. Pro můj výběr byla důležitá spolehlivost, důvěra a dobrá spolupráce. Musím vědět, že se mnou potáhne za jeden provaz. Mám rád týmové hráče a chci mít jistotu, že ji nemusím vodit za ručičku nebo ji stát za zády. Když něco neví, zeptá se nebo si to zjistí a přijde s hotovým návrhem řešení. De facto tu školu vede, tak na to musí mít. Znamená to pro mne velkou úlevu v mých pracovních povinnostech. Vím, že když na takového člověka převedu část povinností, můžu se spolehnout, že to udělá tak, jak si to představuju a já už to dál řešit nemusím*“, říká Pavel. I Milena je se svým výběrem spokojena. „*Společně nám to klapě a důvěra je tady zásadní a loajálnost samozřejmá, a to nemluvím o samostatnosti v rozhodování a dostatečné kreativě.*“

V případě zástupkyň byla obdobná otázka položena směrem k osobě ředitele školy. **Je pro vás osoba ředitele a jeho přístup důležitá pro spolupráci?** „*Já bych ani nemohla spolupracovat s člověkem, se kterým bych se v zásadních názorech rozcházela. Nefungovalo by to*“, říká Iva. V podstatě stejné odpovědi byly zaznamenány i u Dany a

Evy. Tedy i ony pro svou spolupráci preferují člověka, se kterým si rozumí pracovní i lidsky. **A co konkrétně u svého ředitele oceňujete?** Iva si cení nezměrného optimismu, humoru a mužského nadhledu a důrazu v jednání. Také říká: „*nenechá člověka ve štychu a totéž očekává zpětně*“. Eva si cení preciznosti, důkladnosti, pracovitosti a vstřícnosti. Ovšem podotýká, že „*někdy je té vstřícnosti příliš*“. Dana se k této otázce nevyjadřuje. **Považujete zástupkyni ředitele pro mateřskou školu za člena užšího managementu školy? Pokud ano, jaké úkoly jsou na tuto osobu delegovány?** Pavel pokyvuje „*určité do užšího managementu patří. Děvčata mají na starost kompletně řízení mateřské školy, to znamená od přijímání dětí, přes BOZP, vzdělávání, ekonomiku, personalistiku, porady se zřizovatelem a samozřejmě jednání s rodiči. Jasně jsem vymezil kompetence a odpovědnost. Hodně společně konzultujeme. Obě mají podle možností snižený úvazek, ale nemyslím, že to je dostatečné.*“. U Mileny je situace takřka stejná, i když ona deleguje činnosti pouze na jednu osobu a s ní také jedná. „*Já vše nechávám zcela na Evě, od zápisů přes jednání s rodiči nebo i výběr nových spolupracovníků. Není důvod do toho vstupovat, pouze když se objeví nějaký větší problém, pak teprve společně konzultujeme. Spolu jsme si stanovily, za co zodpovídá a co po ní vlastně chce. Má mou plnou důvěru, proto jsem si ji vybrala*“. K otázce delegování se vyjádřily i zástupkyně pro mateřské školy. **Jaké úkoly na vás ředitel/ka školy deleguje a máte pocit, že jste rovnocenným členem managementu?** Dotazované respondentky jednotně a nutno podotknout, že i s úsměvem, odpověděly na první část otázky. Iva to vystihla: „*Všechno, co je spojené s řízením školy, je na mě. Od vzdělávání přes opravy, personalistiku, bezpečnost, školení, hospodaření prostě všechno kromě závěrečného podpisu.*“ Daniným názorem je, že zkrácený úvazek není dostačující na všechny povinnosti, které jsou na ni kladeny. A vzápětí na druhou část otázky právě Dana vrtí záporně hlavou. Zbývající dotazované, Eva a Iva, odpovídají kladně. **V jakých momentech vstupujete jako ředitel/ka do rozhodování?** „*Já určité ve financích, při rozdělování rozpočtu a přidělování peněz na odměňování*“, říká Milena. Eva přitakává. „*Zásadní otázky kolem financování řeší hlavně ředitelka, stejně tak i odměňování zaměstnanců, ale na můj návrh.*“ Pavlův postoj je obdobný. Snaží se se svými zástupkyněmi plánovat potřebné finanční investice, konzultují rozpočet a také odměňování. Konečné rozhodnutí o směřování financí je na něm. Přidělování odměn jednotlivým zaměstnancům nechává v kompetenci zástupkyň, které nejlépe mohou posoudit pracovníky, s kterými jsou právě ony v denním kontaktu. Hospodaření společně konzultují, ale i v tomto směru mají dostatečnou volnost. Jen k tomu se smíchem dodává:

„musím holky trochu krotit, někdy chtějí všechno hned, prostě ženské“. Dana by do přidělování finančních prostředků ráda více viděla a Iva podotýká: „musím vyjít s tím, co mám a správně si určit priority, ale na všem se dá rozumně domluvit. Od toho se spolu setkáváme a řešíme. Je důležité mít pro své požadavky správné argumenty.“ Pavel i Milena se shodují, že do ostatní problematiky běžného provozu mateřské školy nezasahují, ale jsou o podstatných věcech rádi informováni. Mají tak stálý přehled o dění v organizaci, protože jak řekl Pavel velice trefně „konečný průšvih jde za mnou“. Toto jejich právo všechny zástupkyně plně respektují a chápou.

**Jakou konkrétní podobu má spolupráce vedoucích pracovníků škol?** Pavel: „U nás jsou to určité společné porady, věcné diskuse, společné plánování, stálý telefonický a emailový kontakt nebo sjednocování postupů a dokumentů. Důležitá je vzájemná komunikace a informovanost. Určitě potřebuju vědět, když se objeví nějaký problém a co mě bude čekat. Mám pak prostor pro zvážení dalších kroků řešení. Někdy funguju třeba jen jako poradce.“ Pro Ivu je vzájemná komunikace a informovanost také podstatná. „Když spolu lidé nemluví, vznikají zbytečné šumy a spolupráce vážne, takže oboustranná komunikace je nezbytná.“ Společné porady a konzultace vyzdvihuje jako výbornou formu společného sdílení zkušeností a přenosu informací. Pro Ivu je důležité vědomí, že při zásadních věcech, může kdykoliv zvednout telefon a řediteli zavolat nebo za ním zajít osobně a najít společné optimální řešení. „Nikdy jsem neslyšela – nemám čas. Řeší se opravdu důležité věci.“ S úsměvem dodává: „Taky je fajn, že on jako mužský řeší některé věci prostě jinak, nepitvá. A někdy mě přesvědčí, že žádný problém není a ono to nějak dopadne. Uznávám, že má občas i pravdu. Radu uvítám hlavně v technických věcech kolem správy budovy, to je někdy složité.“ S tímto názorem souhlasí i Dana, i když se prý ukazuje rozdílnost priorit. Tato odpověď si samozřejmě vyžádala doplňující otázku, **co je prioritami myšleno?** Dana odpovídá, že se jedná třeba o čas, v kterém potřebuje daný problém řešit. Pro ni je třeba zásadní řešit, co nejdříve, ale z pohledu ředitele situace není natolik akutní. Jako příklad uvedla jedno rozbité pískoviště, ale dodala, že má k dispozici další 3. Nakonec nás tato odpověď rozesmála, Dana pokrčila rameny se slovy „no jo, vždyť má pravdu, to jsem zrovna nevybrala nejlepší příklad“. Milena s Evou považují komunikaci za zásadní pro řízení školy. A současný systém komunikace, v rámci managementu školy vyhodnocují, jako plně funkční. K tomu Eva dodává: „Samozřejmě máme společné porady každý týden, kdy probíráme, co týden dal a vzal, ale je pravdou, že

*pokud něco tzv. hoří, nečekám a mohu volat kdykoliv, bez odkladu, což je moc fajn“.*

### **Hovoříte o vzájemné informovanosti, co si tedy pod tím představujete konkrétněji?**

Milena hovoří o situacích, kdy je potřeba se na nějaký problém připravit, mít v záloze podklady a případnou pádnou argumentaci. *„Nemusím u všeho být, ale musím o tom vědět.“* Jako příklad uvádí komunikaci s problémovými rodiči, zřizovatelem nebo kontrolními orgány. Pavel je zcela stejného názoru, i on je rád připravený. *„Nemám rád, když se dozvídám věci od někoho jiného, než mám. To mě fakt štve. Když se mnou někdo neprobere zásadní věc, něco si řeší po své lajně a já pak jen zírám“.* Eva i Iva se svými řediteli řeší vše velice otevřeně a nebojí se říkat i opačný názor. Dana se ve svém postoji odlišuje, ráda si některé věci řeší po svém, ale podle jejího sdělení to není vždy ideální postup. *„Někdy prostě narážím“.* Takže dnes více směřuje k názoru: *„to vlastně není můj problém, ať si to vyřeší ředitel, jak chce“.* Všechny zástupkyně zdůrazňují potřebu sdílení informací směrem od ředitele k nim. Hlavně v otázkách legislativních změn, výsledných zpráv kontrol, šetření nebo spolupráce s jinými subjekty. Někdy je však zjišťování uplatňování těchto změn v praxi ponechána na nich a ony musí přijít s vlastní iniciativou. Jediná Dana důrazně trvá na tom, že by informace měly přijít právě od ředitele a ona by si samostatně zjišťovat nic neměla. **Jste tedy včas informováni? A naopak i vy včas informujete?** Pavel říká, že se snaží podávat informace, co nejdříve, ale ne vždy se mu to daří. *„Moje děvčata se občas dozvídají věci s předstihem od svých kolegyně z jiných škol, protože mají hodně kontaktů a já jim to vlastně už jen potvrdím a upřesním. Ale někdy jsem i první (směje se). Nevadí mi to, je to dobré i proto, že si i já můžu sám ověřit, že jsem všechno pochopil správně a kolegové z ostatních škol reagují podobně.“* Zpětně to prý funguje lépe *„Iva konzultuje a informuje dostatečně, Dana jak kdy“.* Dana a Iva si myslí, že informovanost občas vážne a že by její včasnost i obsáhlost předešla nedorozuměním. Samy se snaží informovat svého nadřízeného včas a věcně. Eva s Milenou považují vzájemnou obousměrnou informovanost za dostatečně rychlou a obsahově ucelenou.

### **Shrnutí okruhu č. 2**

Všichni respondenti se shodují, že **správný výběr užšího kruhu spolupracovníků** je pro management důležitý a nezbytný pro chod organizace. Oba dotazovaní ředitelé považují své zástupkyně za členy užšího managementu školy. Oceňují u nich samostatnost, rozhodnost, kreativitu, loajalitu a smysl pro týmovou spolupráci. Zástupkyně u svých ředitelů si pro změnu cení nadhled, pracovitost, vstřícnost, důraznost, důslednost a



optimismus spolu s humorem. Pouze Dana se k této otázce nevyjádřila vůbec. Stejná osoba má také pocit, že není v užším managementu školy a její kompetence nejsou dostatečné. Ohledně míry delegovaných kompetencí na zástupkyně ředitele pro mateřskou školu je jasné, že delegováno je opravdu vše, co je maximálně možné a jejich odpovědnost je poměrně obsáhlá. Všechny dotazované mají zkrácený úvazek přímé pedagogické činnosti na úroveň zástupce ředitele školy. Ředitelé, si ponechávají finální rozhodování v zásadních otázkách, a to hlavně v oblasti hospodaření a nakládání s přidělenými finančními prostředky školy. Vzájemná spolupráce managementu škol spočívá především ve společných pravidelných poradách, neomezené emailové a telefonické komunikaci a ve vzájemném sdílení informací. Tuto **potřebu vzájemné informovanosti a komunikace** jednotně zdůrazňují všichni dotazovaní, ale přesto tři respondenti uvedli, že ne vždy je včasná.

### 3.6.3 Okruh č. 3 - Konflikty v organizaci

Přímé otázky na konflikty v organizaci jsou i podle odborné literatury nepříjemným tématem pro účastníky rozhovoru. Již při oslovení zástupkyně Evy ke spolupráci na rozhovoru s tématem konfliktů prohlásila, „*ale my žádné konflikty nemáme.*“ Obě oslovené respondentky z organizace A svorně tvrdily, že se opravdu spolu shodují takřka ve všem anebo společnou komunikací nalézají ideální cestu optimálního řešení pro obě strany. Bylo zajímavé sledovat, zda se opravdu nějaká situace, kde shoda nebude tak jednoznačná, přeci jenom objeví. V organizaci B bylo již z předchozích odpovědí jasné, že zde se vždy o shodu jednat nebude.

**Myslíte, že špatné nebo opožděné předávání informací by mohlo být příčinou konfliktů?** Zde se všichni respondenti shodují. Pavel: „*to jako určitě, alespoň z mojí strany, prostě chci problém vědět co nejdřív a ne stylem, až tam půjdu, tak mu to řeknu.*“ Iva a Dana shodně říkají prosté „ano“. Milena s Ivou souhlasí, že by v případě pozdního nebo zkresleného podání informací mohlo ke konfliktu dojít. **Které další situace, v rámci managementu školy, byste nazvali konfliktem?** Pavel poněkud zmírňuje obsah otázky. „*Já bych to konfliktem přímo nenazval, u nás je to spíš výměna názorů s operativním řešením. Ono strašně záleží na situaci a jejím podání. Je fakt, že obě děvčata za své školky strašně bojují, chtějí pro ně to nejlepší, mají na to svůj pohled. Já jim zase vysvětluju ten svůj a pak se prostě uprostřed musíme sejít.*“ **Jedná se tedy o rozdílný úhel pohledu na konkrétní situaci?** „*Přesně tak.*“ Milena s Evou se do rozdílného pohledu na věc prý

zatím nedostaly. Eva k tomu dodává, že její zkušenosti nejsou tak velké, aby mohla protiargumentovat a zatím pro to ani neměla důvod. Iva potvrzuje, že oboustranná dohoda u nich zatím vždy fungovala. „*Je přece jasné, že nemůže být ve všem shoda, to je nesmysl. Důležité je se zamyslet nad názorem druhého a pak se normálně lidsky domluvit.*“ Dana se svým ředitelem rozchází v názoru poměrně často. Hlavně se vracela k tématu financování, které považuje za jednu ze zásadních rozporných situací. „*Jestliže mám pět let stejný rozpočet, tak to tedy pardon, ale to určitě není správně při všech těch změnách, ne? Nebo když se dozvím, že ve škole měli odměny a pro nás na ně při plné kapacitě není? Asi nikdo nemůže čekat, že mě to nechá klidnou. My se názorově moc nepotkáváme, ale já většinou ustoupím. Prostě to nehodlám dál řešit, to je věc ředitele.*“ **V jakých otázkách dochází mezi členy managementu k častým diskusím?** Pavel, Iva a Dana hodně diskutují o potřebě přijímání dětí mladších tří let do mateřských škol, o inkluzi a s ní spojeném přidělování finančních prostředků a vyhledávání vhodných asistentů pedagoga. Milena s Evou také hodně diskutují o inkluzi. Dalším předmětem nesouladu je podle Pavla regulace počtu správních zaměstnanců, kdy v posledních letech došlo k jejich snížení, což právě není přijímáno pozitivně. **Co z těchto diskusí vyplývá?** Podle Mileny je důležité o věcech mluvit a diskutovat. „*Díky tomu, že o problémech debatujeme, jsme vždycky řešení našly*“. I Pavel se vyjadřuje, že jde o hledání společného řešení. „*Víc hlav, víc ví.*“ S tímto souhlasí i Iva a Dana. Připouští, že právě díky rozdílným názorům lze zvažovat více variant řešení, a tak nalézt to optimální. Podle všech respondentů ani v jednom případě diskuse nedospěla k zásadnímu konfliktu a zcela určitě se nejedná o konflikt mezi jednotlivými úrovněmi řízení. Podle Ivy „*jde opravdu jen o diskuze a všichni dokážeme držet své emoce na uzdě, takže se vždycky dohodneme*“. Milena s Evou občasně diskuse rovněž připustili, ale spíš i ony je považují jako směr k řešení problému. Z názorů respondentů lze vyvodit, že konflikty mezi jednotlivými úrovněmi řízení ve školách nejsou, vzhledem k vhodně vybraným spolupracovníkům, příliš častým jevem. Jak říká Pavel: „*Proč bych si ke spolupráci měl vybrat někoho, s kým budu neustále v konfliktu? To by zrovna věci moc neprospívalo a rozhodně by se mi to nelíbilo!*“ **A co rivalita mezi jednotlivými pracovišti, zaznamenali jste v organizaci něco takového?** Odpověď je jednoznačná u všech respondentů: „*Ne, žádný důvod k ní není.*“ **Jaké jiné situace by v konflikt mohly přejít?** Pavel: „*Já bych to viděl spíš na konflikty na jednotlivých odloučených pracovištích, protože se spolu všichni dohromady zase tolik nepotkáváme.*“ S tímto názorem se opět ztotožňují i zbývající respondenti a rozhovory se dál ubíraly již

k jednotlivým školám organizace. Milena je zcela přesvědčena o faktu, že „*je přeci jasné, že se vždycky najde někdo, komu se něco nelíbí.*“ Nejpravděpodobnější konflikt bývá v případě zásahu do volného času učitelů, jak vyplynulo z odpovědí. Milena k tomu dodává: „*u nás ve škole je třeba problém s dalším vzděláváním. Když jim to naplánuju na odpoledne, není to dobře, když se mají vzájemně zastupovat, tak to taky není dobře a když jim to dám celodenně v rámci ředitelského volna, tak je to zase špatně*“. K tomuto názoru se připojila i Eva, s praktickou poznámkou, že na mateřské školy se ředitelské volno v rámci společné organizace nevztahuje, takže pro ně jsou vhodné jen první dvě varianty. Dana i Iva se také potýkají s negativní odezvou v případě odpoledních akcí školy. Ale podle všech se nejedná o konflikt samotný. Eva to nazývá: „*zákulisní hušky, šušky*“, které časem odezní. Iva připojuje k příčinám konfliktů i změny v tandemu učitelek na třídách mateřské školy. Říká, že není vždy jednoduché najít k sobě správnou dvojici a „*bohužel má každá škola svého Černého Petra, se kterým nikdo nechce nebo jde pouze nerad pracovat. Tento problém vybalancovat je opravdu velice složité.*“ Všichni se v podstatě shodli na skutečnosti, že změny všeobecně jsou přijímány s velkou nelibostí, přestože dojde k dostatečnému zdůvodnění jednotlivých kroků. Vedoucí pracovníci podle svých slov už dopředu počítají s tím, že ač je změna směřována k lepšímu, vždy předvídají, že se prostě najde někdo, kdo je v záporné pozici ke změně. Ke konfliktům na škole Pavel dodává: „*Já si sám pro sebe rozděluju školní rok na krizové třetiny, kdy se nějaký konflikt pravděpodobně objeví. První nastává hned zkraje roku při rozdělení třídnictví a úvazků, druhá při zvýšené nemocnosti, kdy prostě chybí lidi a s tím je spojené suplování a třetí, fakt krizová, je ke konci školního roku, když už toho mají všichni akorát a stačí kapka a je oheň na střeše. Ale naštěstí se jedná o inteligentní a vzdělané lidi, takže se to zase uklidní*“.

**Výskyt konfliktů mezi vedením školy a učiteli byste označili jako běžné?** Všichni uvádí, že víceméně ano. „*Jsou čtenější, ale není to na denním pořádku. Někdy se toho sejde prostě jen víc najednou*“ (Pavel). Milena k tomu dodává, že „*signálem, že asi něco přijde, je takové to vnitřním brblání v kolektivu, a to samozřejmě postřehnete*“. Oba ředitelé shodně uvádí, že se poslední dobou setkávají i s častou migrací, hlavně mladých kolegů, mezi školami. Příčinou bývá, že vedení školy nevyhovuje jejich představám a oni ve výsledku raději zvolí jinou nabídku, nežli by se pokusili o rozumnou dohodu. Podle Pavla na to zatím nemají dostatečné pracovní a životní zkušenosti. Je názoru, že se nejedná pouze o nezkušenost mladších kolegů, ale o celkovou nestabilitu sboru. Učitelský sbor je často obměňován, a i zde je možné najít příčinu vzniku konfliktu. „*Lidem prostě trvá, než*

*se dají dohromady a než si na sebe zvyknou a přijmou se.*“ Pavel dále pokračuje *„a tím se zase dostáváme dnes už k celkem zásadnímu problému, a tím je nedostatek učitelů“*. Právě v nestabilitě, v nezkušenosti některých učitelů a také v nedostatku učitelů vidí ředitelé škol počátek možného konfliktu. Respondenti z mateřských škol se s tímto problémem setkali pouze ojediněle, není u nich rychlé střídání učitelek běžné, kolektivy jsou většinou stabilní, ale jisté míře nezkušenosti u mladších kolegyně lze možný vznik konfliktů jistě připsat. Více se podle nich jedná případy neadekvátního jednání s rodiči díky nezkušenosti. Iva ale neopomine připomenout, že netaktnost není výsadou pouze mladších nebo začínajících kolegyně. *„Já třeba preferuju jednání s rodičem jako s partnerem a to samé vyžaduju od kolegyně. Ovšem mám tam i takovou hvězdu, která si myslí, že ze své pozice má právo rodičům radit a určovat, co mají dělat. Někdy to hraničí až s nařizováním. Když k tomu připočtu ještě notnou dávku nadřazenosti, kterou je schopná dát najevo, tak je konflikt hned. Jsem nucena do něj vstoupit a není to příjemné.*“ Někdy se respondenti setkávají s konfliktem, který si pojmenovali jako *„mezigenerační“*. Ačkoliv se tento druh konfliktu neobjevuje příliš často, nesmí být podceňován. Iva takový konflikt již na pracovišti řešila a musela udělat radikální změnu. *„Jedna z nejstarších kolegyně, která se neustále ohání čtyřiceti lety praxe, valila na svou mladší kolegyni veškerou činnost, kterou navíc ještě vydávala za svou. Pohovor s ní se úplně minul účinkem. Ve výsledku bylo nutné tento tandem učitelek rozdělit. Prostě to nefungovalo. A v podstatě to bylo nejjednodušší řešení“*. S obdobnými vynucenými změnami na základě vzájemného nepochopení se běžně setkávají i na ostatních mateřských školách. Také musí většinou přistoupit ke změně. Vždy se ale nejedná pouze o konflikt mezi různými generacemi. Někdy je prostě *složitě „namíchat správný koktejl učitelů“*, alespoň podle Ivy. Dana i Eva se také potýkají s vhodnou kombinací učitelek, najít ji je podle nich opravdu složité. Tato problematika je zcela jistě jedním ze specifíků mateřské školy a všechny zástupkyně ji označují jako velmi zatěžující. Ve škole je to podle Mileny i Pavla jednodušší, protože když se vyhnou nucené spolupráci osob neslučitelných povah, pak je situace poměrně dobře zvladatelná. Milena jako příklad uvedla spolupráci na projektech nebo v předmětové komisi. Všichni dotazovaní také již přišli do styku s konfliktem mezi skupinami, který uvádějí jako spíše okrajový, a ne zcela zásadní. Jedná se spíše o neshodu mezi jednotlivými skupinami osob. Jako aktuálně řešený uvádí Pavel příklad konfliktu uklízeček s učiteli. *„Učitelé si stěžují na narušování výuky a uklízečky, že učitelé odvádí děti ze tříd pozdě a oni pak nestíhají.*“ Milena zase poukazuje na konflikt učitelek prvního stupně s angličtinářem, kdy se jim jeho

nároky přišly jako neadekvátní věku. „*Nejradši by měly děti pořád pod svými křídly*“, konstatuje s úsměvem. I v mateřské škole se meziskupinové konflikty objevují. „*Určitě vzájemné reptání učitelek vůči uklízečkám a naopak. Uklízečky málo uklízí a učitelky se málo věnují dětem. Prostě taková běžná denní nebo týdenní půtka nebo popichování*“, uvádí Iva. Dana se také nesetkala se zásadním rozporem mezi skupinami, jsou to spíš problémy, které se podle ní vždy vyřeší. Eva konstatuje: „*jsou jiné věci, které jsou zásadnější než tyhle jejich žabomyší spory.*“ Zatím se žádná ze zástupkyň do těchto konfliktů vstupovat nemusela. Tvrdí, že dospělí lidé si musí někdy věci vyříkat a vyjasnit sami. **Pokud vyhodnotíte konflikty, které byste označili za nejvíce zatěžující?** „*Rozhodně ty s rodiči. Bohužel tady se to bez mojí účasti při jednání obejde málokdy. Ale musí říct, že se to nikdy zatím netýkalo školek. Ty si to vždycky pořešily samy. Naše spádová oblast je taková, jaká je, takže co bych asi čekal*“, konstatuje Pavel. I Milena se s konflikty s rodiči setkává takřka denně. I ona považuje problematickou spádovou oblast za jednu z příčin konfliktů. „*Máme tu hodně sociálně nepřizpůsobivých a s nimi je těžké vůbec promluvit, natož něco po nich chtít nebo se dohodnout.*“ S konflikty s rodiči mají všichni respondenti své zkušenosti a označují je za nejčtetnější, vyčerpávající, někdy zbytečné, obtížně řešitelné a skoro vždy nepřijemné. Většinou k řešení chybí odezva druhé strany. Emoce na straně rodičů jsou těžce kontrolovatelné. Situaci dokresluje Eva „*Ve školce je to teď komplikovanější, protože je předškolní vzdělávání nastavené jako povinné, což někteří stále nechápou a vůbec nějakou povinnost pochopit nechtěj. Taky nerozumí tomu, že musí u nás platit stravné a ve škole ne. Je vysilující to vysvětlovat dokola. Nejhorší je, že když se takový rodič náležitě rozohní, vyřve a odkráčí středem. A já se z toho zbytek dne oklepávám.*“ **Jaká je podle vás podstata konfliktů s rodiči?** „*Víte, ono, kdyby obě strany respektovaly daná pravidla, informace si předávaly včas, a ne když je průšvih, bylo by to o moc jednodušší*“ myslí si Milena. Pavel k tomu přidává, že „*dneska má každý patent na učitelování, každý by to zvládnul líp a my to děláme špatně a jinde je to lepší a další argumenty. Oni si chtějí říct svůj názor a nechtějí slyšet ten váš. To jsou výjimky.*“ V mateřských školách je to víceméně o, jak říká Dana, „*nekonečném naslouchání a trpělivém vysvětlování*“. Vtipná byla Ivina poznámka o výdrži úsměvu do doby zavřených dveří zvenčí. Iva, Eva a Dana k tomu přidávají „*že v mateřské škole oproti škole základní, jsou učitelky v denním kontaktu s rodiči. Má to své výhody, ale i nevýhody, ale nespornou výhodou je, že mnoho událostí nebo nepřijemností lze řešit bez odkladu*“. **Společně jsme našli několik druhů konfliktů, které se běžně v organizaci**

**vyskytují, jakým způsobem je řešíte? Máte nějaký osvědčený způsob?** Respondenti se shodli, že řešení vychází z povahy a podstaty konkrétního konfliktu. Konflikty mezi vedením mateřské a základní školy v podstatě vyloučili, a to díky vhodné volbě spolupracovníků. Při konfliktech mezi vedením školy a zaměstnanci je preferováno společné projednávání. Jak uvádí Milena a Dana „*musí se to probrat*“. „*Já s kolegy opravdu hodně mluvím, zvu si je na pohovory, kde společně rozebíráme, co je trápí a jak jim já, ze své pozice, můžu pomáhat, nebo co od nich očekávám. I společné sezení ve sborovně bývá dobré. Nemám na to tedy moc času, ale někdy se tam člověk dozví víc než z celého pohovoru. Jednak je tam víc názorů najednou a najednou se i víc věcí prostě semele. Někdy vyplave na povrch, co by třeba v budoucnu mohl být problém, i když se to zatím nezdá*“, myslí si Milena. Také Pavel využívá scházení ve sborovně o přestávkách jako místo pro neoficiální setkávání a řešení aktuálního dění na škole, jak sám říká: „*nejsem příznivcem oficiálních pohovorů, ne všem jsou příjemné, dávám přednost neoficiálním diskusím a otevřeným dveřím, když někdo potřebuje, přijde. V zápalu diskuse mě berou spíš jako kolegu a víc se otevrou*.“ Všichni vedoucí pracovníci se přiklání k tomu, že spíš řeší problémy než konflikty. Dochází i k situacím, že po společných hovorech se objeví nečekané a pro všechny přívětivé řešení. Podle Mileny je dobré dopřát všem zúčastněným čas a nechat je i přijít s vlastními návrhy. V mateřských školách je situace opět odlišná, přestávky neexistují, a aby se sešli všichni dohromady, je nutné svolat schůzku po provozní době školy. Podle všech zástupkyň se nejvíce informací dozvídají při společných pobytech s dětmi venku na zahradách škol. Také jsou k dispozici všem svým zaměstnancům v případě potřeby, k osobním hovorům i telefonickým. Nikdo toho prý nezneužívá k řešení zbytečností. Ivé se osvědčily náhodné vstupy do třídy. Slouží nejen jako způsob kontroly, ale také na řešení některých problémových situací, „*prostě se probere, co je v ten okamžik aktuální. Když je v něčem potřeba jít do hloubky, domluvíme se na setkání mimo třídu. Nepsanou zásadou je – neřešit komplikované nebo nepříjemné věci před dětmi ve třídě, a to je respektováno*.“ Takto postupuje i Dana. Eva však využívá více pohovory s jednotlivci na základě připravených otázek a upřednostňuje předem domluvené schůzky. „*Podle mě není nic tak zásadní, aby se si tu schůzku každý nemohl domluvit. Mám toho sama hodně, takže i já si to potřebuju naplánovat*.“ **A jsou situace, kdy diskusi nejste ochotni vůbec připustit?** Pavel: „*Já zásadně trvám na respektování vnitřních pravidel školy, dodržování pracovních povinností a bezpečnosti. Tady není pro diskusi prostor*.“ Milenin postoj je stejný, ještě však přidá poznámku: „*pokud je někdo*

nespokojený natolik, že se mnou nemůže pracovat, respektovat moje rozhodnutí a vnitřní pravidla organizace, potom nezbyvá než spolupráci ukončit. Nikomu nebráním ve změně, i když je učitelů málo. Někdy to za změnu stojí.“ S tím souhlasí i jejich zástupkyně. Také uznávají, že do některých konfliktů z pozice vedoucího pracovníka nevstupují, ačkoliv o nich vědí. Příklad uvedla Eva: „nehodlám řešit, jestli jedna uklízečka umyla o okno víc než druhá nebo jestli je ve třídě o jedno dítě víc než v jiné.“ U konfliktů s rodiči je situace jiná. Všichni vedoucí pracovníci jsou raději na tento druh konfliktu připraveni předem. „Když k vám vpadne našlápnutý rodič a začne na vás chrlit, čím ho někdo z kolegů naštvál, radši udělám první nárazovou zónu. To znamená, že prostě vydržím, co je v mezích slušnosti a když se dotyčný uklidní, pak si můžeme promluvit. Nechám si ale čas na zjištění názoru druhé strany a konečné resumé odložím na jindy. Ale už jsem i v některých případech opravdu nekompromisně otevřel dveře a vyprovodil dotyčného rázně ven. Párkrát dokonce volala sekretárka policii, protože rodič byl agresivní a zjevně pod vlivem. Tahle zkušenost už dnes není ojedinělá“, vyprávěl Pavel. I Milena si myslí, že v současné době „atmosféra houstne a agresivní rodič není ojedinělým jevem.“ V mateřských školách se s takovým jednáním začínají učitelky a zástupkyně setkávat až po zavedení povinného předškolního vzdělávání. Svou zkušenost popsala Dana, která má svou kancelář v provozní části areálu školy a přiznala: „já se snad už i bála. Najednou se rozrazily dveře a v nich rozlícená matka, která mě hned pokropila sprchou hodně ostrých nadávek. Zjevně se jí nelíbilo, což jsem později zjistila, že učitelka odmítla převzít dítě, které mělo vlasy plné vši. Jak vletěla, tak vyletěla. Druhý den dítě do školky už nepřišlo, zůstal dluh na stravném a jednání se sociálkou. To dávám k dobru jako místní perličku a snad to nebude moc často“, doufá Dana. S konflikty se setkáváte zcela běžně. **Ale měli jste možnost nebo důvod v průběhu své praxe osvojit si nějaké odborné teoretické poznatky k problematice konfliktů? Myslíte, že by vám tato teorie mohla při řešení konfliktů nebo jejich prevenci pomáhat?** „Upřímně? Ne. Vůbec by mě to nenapadlo. Na kvalifikačním studiu se to přešlo okrajově a v tom fofru stejně nevíte, co dřív. Já spíš dám na zdravý rozum a instinkt, někdy se poradím s kolegy řediteli. Ale když o těch souvislostech mluvíme, tak kdyby bylo něco přímo ke školám nebo z jejich praxe, tak bych po tom asi šáhnul rád“ (Pavel). Svými instinkty, a hlavně praktickými zkušenostmi se řídí i ostatní respondenti. Zástupkyně občas na nějaký zajímavý článek narazí. „Většinou se tomu věnuje kapitola tady, článek tam, ale aby byl kompletně poskytnut nějaký přehled jen pro školy, tak s tím jsem se nesečkala“ (Iva). Milena si k tomu povzdychla, že přímo pro školy toho zase tolik není. „Stačil by jen

*základ teorie a hodně praktických příkladů ze škol. Na příkladech se toho každý naučí víc než na suché teorii. Myslím, že by se toho našlo dost a dost.“*

### **Shrnutí okruhu č. 3**

Respondenti svorně tvrdí, že mezi jednotlivými úrovněmi řízení ke konfliktu nedochází. Také se shodují, že vzájemná rivalita mezi jednotlivými školami v organizaci není. Jasným výstupem tohoto okruhu rozhovoru je, že ke konfliktům dochází až přímo v jednotlivých školách, respektive v jednotlivých odloučených pracovištích. Na základě specifikace místa, kde se konflikty nejvíce odehrávají, bylo možné blíže najít nejčastější příčiny konfliktů, se kterými se vedoucí pracovníci setkávají. Mezi tyto příčiny patří špatná informovanost, nepřehlednost finančních toků všem vedoucím pracovníkům, inkluze, nedostatek učitelů, regulace počtu správních zaměstnanců, zásah do volného času učitelů, rozdělení úvazků a třídnictví, suplování, nestabilita učitelského sboru, nedostatek zkušeností, generační rozdíly, jiný úhel pohledu, odlišný názor, a hlavně jakékoliv realizované změny. Většina konfliktů je řešitelná. Převážně se jedná o konflikty mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli, mezi učiteli a správními zaměstnanci a také časté jsou konflikty mezi různými skupinami učitelů, občas se vyskytne také konflikt mezi jednotlivcem a skupinou. Respondenti uvádí příklad konfliktů, které nechávají plynout bez svého zásahu. Za nejvíce zatěžující a takřka denní jsou považovány konflikty s rodiči, které více převažují na škole základní. K těmto konfliktům byla přidána doplňující informace, že se v některých případech jedná o konflikty bez výsledného řešení, protože jedna ze stran nemá o řešení zájem. V ostatních případech dávají respondenti přednost otevřené přínosné diskuzi, vysvětlování, vyjednávání a projednávání. Tento postup je všemi preferován jako nejvhodnější cesta k řešení. Diskuse není připouštěna v případě konfliktů vyplývajících z porušování pracovně právních předpisů, vnitřních nebo bezpečnostních předpisů. Všichni respondenti se shodli, že teorii o konfliktech znají pouze okrajově nebo vůbec a nějakou praktickou literaturu cílenou přímo na konflikty ve školách by jistě přivítali.

#### **3.6.4 Okruh č. 4 - Prevence konfliktů v organizaci**

Po vymezení nejběžnějších konfliktů, jejich příčin a řešení bylo cílem tohoto okruhu otázek rozhovorů zmapovat, zda je ve školách nastaven nějaký systém prevence vzniku



konfliktů. Důležité bylo vystihnout, jedná-li se o opatření cílená, spontánní nebo taková, která vychází z vnitřních předpisů směrnic nebo jiných dokumentů školy.

**Lze, podle vašeho názoru, konfliktům předejít nebo alespoň možnosti jejich vzniku nějakým vhodným postupem omezit?** „*O nějakém předcházení můžu mluvit v případě, že předpokládám, že by k nějakému konfliktu dojít mohlo. A to asi přichází v úvahu hlavně u konfliktů uvnitř školy a konkrétně při očekávané realizaci změn. Tam mám pocit, že to ovlivnit jde. A samozřejmě se o to i snažím*“ (Milena). Podle Pavla jsou také konflikty uvnitř školy snáze podchytilelné a ovlivnitelné. Vychází z vlastních zkušeností životních i pracovních. „*Troufám si říct, že za ty roky se mi už celkem daří odhadnout, kde a u koho bych mohl narazit. Vyhodnotím si nejdřív pro sebe, co asi bude hůř přijímaný a pak to musím navlíknout tak, aby to prošlo bez větších problémů. Nedělám unáhlená rozhodnutí. Nechávám si čas na manévrování, obzvlášť v zásadních věcech. A když změna, tak po malých dávkách.*“ I Dana, Iva a Eva své kroky pečlivě zvažují nebo i konzultují právě s ředitelem. Respondenti se shodují, že „*je důležité předvídat*“. Všichni mají zavedenou povinnou dokumentaci školy, jako jsou směrnice, řády, školní vzdělávací program a další písemnosti, a zaměstnanci jsou s nimi pravidelně, hlavně na začátku nového školního roku seznamováni, což stvrzují svým podpisem. Totéž platí i při změnách v průběhu roku. Pavel se zamýšlí nad důležitostí vnitřních předpisů a pravidel školy psaných i nepsaných. „*I starým kozákům musím občas připomenout, že je to tak dané a hotovo. Ale mladšům to nejen musím většinou polopaticky říct, ale taky je to musím naučit respektovat. Trendem dneška je volné myšlení a přístupy, ale já si stojím za tím, že i dospělí pravidla potřebují. V otázkách pracovně právních vztahů, jako je pracovní doba, domluvený úvazek, včasné příchody a jiné, to docela ještě jde, protože je to pevně stanovené pracovní smlouvou a pracovní náplní. Ale taková ta nepsaná pravidla školy, to, co vychází zevnitř školy, se noví zaměstnanci učí za pochodu. Mám na mysli způsob předávání informací, komunikace s kolegy, uspořádání kabinetů, pravidelné čtení intranetu, dodržování pohotovosti, včasné odevzdání požadovaných materiálů, práce s pomůckami a jejich vracení nebo poskytování důležitých informací kolegům nebo nadřízenému. Musím sem přidat i respektování starších kolegů, jejich neshazování před žáky a rodiči a samozřejmě spoustu dalších podobných situací. Myslím, že když je vše vysvětleno, pravidla se nemění podle toho, jak se to zrovna hodí, všichni to respektují a dodržují. Taky je dobře vědět, že když něčemu nerozumím, tak se radši přece zeptám, ne?! Totéž samozřejmě platí i u starších kolegů, i oni musí*

*respektovat ty mladší. Prostě respekt a vzájemná tolerance. A já si musím dávat bacha, abych ke všem přistupoval stejně, měl na ně stejné nároky“.* V tomto se respondenti jednotně shodují. Zbývající respondenti také odkazují na potřebu pravidel na základě vnitřních předpisů a dokumentace a je pro ně důležitá nejen tradice vlastní školy, ale také její nepsané zákonitosti. *„Jako vyloženě systematická prevence konfliktů u nás není, ale já se domnívám, že neustálá komunikace a diskuze o problémech, jejich nezametání pod koberec a odkládání je tou správnou cestou. Lidé to potřebují slyšet, potřebují znát důvody, proč tak ano nebo ne, když jim to nevysvětlím, vzniknou zbytečné dohady a na jejich základě možné spory. Ovšem do nekonečna také vysvětlovat nejde. Nesáhám k radikálním řešením, ale opravdu hledám tu cestu, jak by to jít mohlo.“* Iva považuje za vhodně a účelně nastavená pravidla jako jednu z možných prevencí, ale na rozdíl od Mileny a Evy se nebojí sáhnout i k radikálnějšími krokům. *„Pokud něco vysvětlím několikrát a trvám na tom, je to pro věc důležité a dotýčný stále chce o věci diskutovat, pak ať se na mě zlobí nebo ne, je čas říct, že to bude prostě tak a ne jinak. To bych taky mohla jen vysvětlovat a nic z toho. I proto si myslím, že součástí prevence je důslednost nadřízeného, to, co platí u jednoho, platí taky u druhého a pak mám zásadu, že když chci, aby ostatní dodržovali nějaká pravidla, pak je musím dodržovat především já sama.“* V otázce dodržování a respektování určitých i specifických pravidel na pracovišti jsou respondenti jednotní a trvají na jejich důsledném dodržování. *„Nemůžu třeba přeci jednomu dovolenou dát ve školním roce a druhému to odmítnout nebo tolerance k pozdním příchodům jednoho a netolerance k druhému. To jsou přece ta nepsaná pravidla a vstřícný přístup obou stran. Je ti špatně a chceš mimořádně dovolenou? No ano, to se může stát, ale ne každý měsíc v pátek nebo v pondělí tomu samému, ne?!“*(Dana) Respondenti také uvedli, že znalost jednotlivých zaměstnanců, jejich zájmů, názorů a priorit alespoň do určité míry pomáhá v odhadu, co od konkrétní osoby lze očekávat v běžném školním dění, ale i v krajní situaci. Do jaké míry je na konkrétní osobu spolehnutí, jaký jí svěřit úkol a jak náročný, jaké má silné nebo slabé stránky, s kým je předpoklad, že si porozumí a s kým ne. Znalost podřízených a poměrů mezi jednotlivci v rámci organizace respondenti uvedli jako přínosnou součást prevence konfliktů, aniž by před společným rozhovorem nad touto souvislostí vůbec kdy uvažovali. Iva: *„Je přeci logické, že k sobě na třídu nedám dvě učitelky, které mají problém ukočírovat samy sebe. Nebo se mezi sebou dohadují absolutně o všem a mají zcela rozdílné přístupy k výchově a vzdělávání.“* S tímto souhlasí i ostatní respondenti. Pavel: *„Nemůžu dát do kabinetu dvojici, kde ani jeden z nich není*

*schopen chodit včas nebo zásadně neodevzdávají dokumentaci.*“ Milena zase uvedla příklad dvou osobně rozhádaných učitelek na prvním stupni, kdy jediným možným řešením setrvání obou na stejném pracovišti bylo, že je prostě rozdělila do různých pavilonů školy. Potkávají se tak minimálně a bylo to výhodné řešení pro všechny. Žádná z učitelek nemusela měnit školu a škola naopak nepřišla o kvalitní učitelky. *„Někdy i ředitelova schopnost kombinace je součástí prevence konfliktů, ne?“*, směje se Milena. **Máte tedy ve své organizaci úmyslně nastavený systém prevence konfliktů?** *„Nikdy jsem nepřemýšlela, že by něco takového mohlo jako prevence konfliktů existovat. Spíš to jako volně vyplývá. Ale když o tom teď mluvíme, tak ho nastavený máme, jen jsme to nevěděli“*, říká Milena. Ani Pavel nepřemýšlel při stanovování pravidel uvnitř organizace nad tím, že jsou vlastně prevencí konfliktů. Eva nyní uvažuje nahlas. *„Můžete mít stokrát nastavený systém, ale vždycky vás něco překvapí a vy na to musíte pružně reagovat i třeba tím, že nepsané pravidlo se stane psaným a striktně daným.“* Iva prevenci konfliktů otočila. Pohlíží na již zavedená pravidla jako na součást běžné prevence konfliktů, protože pravidla vznikala právě díky konfliktům. *„Jestliže se lidé dostanou do sporu z nevědomosti, špatného výkladu informace, je na vedoucím pracovníkovi, aby nastavil jednotný výklad nebo požadavek, který nejde přetočit a obejít, proto vznikají pravidla nová a některá stará je prostě nutné přehodnotit, změnit nebo zrušit. Prevence je účinná, když je pružná.“* Konflikt je podle Dany skutečně specifická záležitost, spousta toho mění a změny jsou přirozenou součástí života a je třeba k nim i tak přistupovat. Také se domnívá, *„že do prevence konfliktů by bylo možné zahrnout obrovské množství věcí a úkonů, které všichni podvědomě děláme, ale jejich význam oceníme až v konkrétní situaci.“*

#### **Shrnutí okruhu č. 4**

Okruh otázek směrem k prevenci konfliktů byl respondenty zpočátku přijímán poněkud rozpačitě. V podstatě bylo pro respondenty nejtěžší stanovit, co všechno by se do této kategorie dalo zařadit. V konečném výsledku jsme se společně k preventivním opatřením dopracovali. Mnohokrát v rozhovorech zaznělo, že prevenci tvoří psaná i nepsaná pravidla školy a vnitřní předpisy. Mezi nepsanými pravidly se objevovala informovanost, komunikace, vzájemný respekt a tolerance. Jedním z preventivních opatření byly označeny i schopnosti vedoucího pracovníka školy, mezi které patří důslednost, rovný přístup k podřízeným, předvídání situace, znalost podřízených a podmínek školy, komunikační schopnost, neodkládání řešení problému a další. Rozhovory ukázaly, že u všech

respondentů není systém prevence konfliktů nastaven úmyslně, ale po zamýšlení nad danou problematikou, jsou vlastně všechny úkony spojené s pravidly, komunikací a lidskými schopnostmi a vlastnostmi přirozenou součástí prevence konfliktů.

### 3.6.5 Okruh č. 5 - Význam konfliktů

Poslední okruh otázek byl shrnutím celého tématu rozhovoru samotnými respondenty. Úkolem doplňujících otázek bylo zjišťování vlivu konfliktů na organizaci i jednotlivce a na vyhodnocení pozitivního nebo negativního přínosu.

**Když si rozhovor promítnete zpětně, co myslíte, že je pro řešení konfliktů nebo jejich prevenci důležité?** V tomto okamžiku se všichni respondenti opravdu zamysleli nad probíraným tématem. Také neskrývali překvapení, co jim společný rozhovor odhalil a k čemu dospěli. „*Já myslím, uvažuje nahlas Eva, že důležitá je prostě komunikace, mluvit spolu, táhnout za jeden provaz a umět to vždycky podat tak, aby to i ti ostatní vzali za své, mít pro všechny jasná pravidla. A určitě je to osobnost toho ředitele nebo vedoucího pracovníka, aby pro své lidi byl dobrým vzorem, uměl pochválit i vynadat a stát si za svým.*“ K jasně stanoveným a rovným pravidlům se přiklánějí i zbývající respondenti. V komunikaci, Iva vyzdvihuje důležité prvky komunikace, tedy jasný nehraný zájem, upřímnost, bezodkladnost, věcnost, ale také cílenost „*a ne přes tři lidi a někdy je dobrá i větší spontánnost*“. Osobnost vedoucího pracovníka, ředitele, je pro všechny respondenty základním stavebním kamenem celé organizace. Dana třeba zdůrazňuje jeho profesionalitu, znalosti a upřímnost a otevřenost v jednání. „*Aby něco mohl řídit, musí tomu sám rozumět, to je jako ve výuce. Neumím anglicky, nemůžu angličtinu kvalitně učit. I ten ředitel musí stále získávat nové znalosti a informace. Otázkou je, jak je pak umí použít.*“ Pavel by k tomu ještě byl rád, kdyby se podařilo stabilizovat učitelský sbor a vybudovat z něj tým, ale je prý spokojený už nyní, „*když mám už vytvořený základ týmu, tak se občas k němu přichytí někdo další a tým se postupně rozrůstá a funguje, ale i tak je to pořád o nějakých změnách*“. **A dá se v konfliktech najít vůbec něco pozitivního?** I tady zaznamenávám shodu z odpovědí. Vyplývá z nich, že konflikt vlastně otvírá někdy skrytý, někdy přecházený krátkodobý nebo i dlouhodobý problém. Pavel si myslí, že „*někdy je prostě fajn, když k tomu třesku dojde. Občas to vede k potřebné změně a není třeba se každého konfliktu bát. Ono, když už nic jiného, tak se tím aspoň pročistí vzduch a je klid*“. „*Konflikt ráda nemám, je to pro mě stres, říká Eva, ale je fakt, že mi i otevře oči,*

*a já najednou objevím, že to není tak na pohodu, jak to naoko vypadá. A učím se být ne tolik tolerantní.“ Iva se smála. „Určitě mě drží ve střehu. Ale taky musím říct, že mě, a vlastně i školu, posouvají, pracovní i osobně. Jako, jak to myslím, jo? („to byla reakce na mé tázavě zvednuté obočí). No, řekla bych, že díky nim líp odhaduju lidi a jdu na ně jinak a taky když přijde konflikt, tak se asi něco děje, ať v dobrém nebo špatném a je čas něco změnit. A pracovní? To nějak souvisí, jestli chci něco změnit, nečekám, že mi to všichni radostně odkývou, hledám cestu, aby to bylo co nejschůdnější. A když chci něco prosadit, tak si musím být sakra jistá v kramflecích co, proč a jak. Lidi chtějí znát důvod, ptají se a já jim na to musím být schopná odpovědět. Takže to souvisí možná i s vlastním průběžným vzděláváním.“ Mileně a Daně konflikt také evokuje změnu, se kterou je nutné počítat. Podle Mileny je dobré naučit se s konflikty pracovat a nebát se jich. „Někdy využiju toho, že ke konfliktu došlo a prosadím si svou, což by za jiných okolností nebylo až tak jednoduchý.“ „Já mám teď konfliktů tak jako akorát. Prostě se toho sešlo najednou dost, až mě to přivádí do konfliktu sama se sebou, jestli pořád něco řešit a vysvětlovat vlastně vůbec chci. Takže pozitivum? No, uvažuju nad svojí vlastní cestou, kam, jak a kudy“, míní Dana. **Konflikty jsou zatěžující, o tom není pochyb, máte nějaký vlastní osvědčený rituál, který vás zase nabije novou energií?** „Mně pomáhají procházky se psy, co jsem ale ve funkci, se prodlužují. Tak doufám, že ty dva neuštvu“, směje se Milena. Eva ráda relaxuje s knihou, s rodinou a taky „se rejpu v záhonech.“ Dana také relaxuje s rodinou na výletech, které má velmi ráda. „Já se s fajn partou vymlátím do míče, vyběhám to na pásu nebo vyletím se psem a s rodinou“, říká Iva. A Pavel? Ten buď relaxuje s vnoučaty, nebo „vemu pruty a jdu na ryby“. Z odpovědí vyplývá, že všichni rozhodně nějaké odreagování potřebují a mají. Je důležité, aby si po náročném dni, našli způsob obnovy vlastních sil a s odhodláním a nadhledem zvládali další náročné dny. A jak říká Pavel: „tak na tohle jsou konflikty vlastně dobrý, naučily mě, že se taky musím postarat sám o sebe. Protože s čistou hlavou se všechno řeší líp.“*

## **Shrnutí okruhu č. 5**

Při shrnutí rozhovoru závěrečnými otázkami všichni respondenti opět poukázali, že při konfliktech v organizaci je důležitá komunikace, jasná pravidla, stabilní kolektiv, profesionalita ředitele a jednotný postup vedoucích pracovníků. Respondenti se také zaměřili na možný pozitivní přínos konfliktů v organizaci. Mezi tato pozitiva respondenti zařadili otvírání skrytých problémů, pročištění atmosféry v organizaci, posun pracovní

nebo osobní, stálá pozornost pracovníků a předvídání vývoje situace, sebevzdělávání, příležitost ke změně, umění s konflikty pracovat a také schopnost vlastní psychické regenerace pracovníků.

## 4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo, pomocí výzkumné sondy opírající se především o metodologické postupy případové studie a konkrétně o polostrukturované rozhovory s respondenty ze dvou škol obdobného typu, určit nejčastější příčiny střetů názorů, zájmů, cílů a priorit vedoucích pracovníků v prostředí specifické školské organizace vedoucí ke vzniku konfliktu a nalézt managementem využívaná preventivní opatření k jejich eliminaci.

Z výsledné analýzy rozhovorů vyplývá několik zásadních příčin vzniku konfliktů v organizaci složené ze školy mateřské a základní. V oblasti konfliktů mezi jednotlivými úrovněmi řízení připustila pouze Dana, že ke konfliktům skutečně dochází. Za příčiny konfliktů označila nedocenění významu mateřské školy, znevažování práce učitelek mateřských škol, jejich finanční podhodnocení, počet hodin přímé pedagogické činnosti neúměrné povinnostem vedoucího pracovníka, velká odpovědnost oproti množství delegovaných kompetencí a špatná informovanost. Ostatní respondenti se v této oblasti konfliktů přiklání spíše k diskusím o problémech, a to díky vhodnému výběru spolupracovníků, kteří zvládají své emoce natolik, že k rozhoření konfliktu nedochází. I problémy mají však své příčiny a do jejich výčtu jistě patří prodleva ve vzájemné informovanosti, jiný úhel pohledu nebo názoru na diskutovanou problematiku, rozdělování finančních prostředků nebo regulace počtu správních zaměstnanců na školách.

Respondenti jednotně uvedli, že **k většině konfliktů dochází až v jednotlivých odloučených pracovištích** a jejich řešení je převážně na vedoucím pracovníkovi konkrétní školy. Zde jsou příčiny už rozsáhlejší a někdy způsobují i opakující se konflikty. V první řadě se jedná o zásah do volného času učitelů, jako jsou odpolední akce školy a celodenní školení, rozdělení úvazků, třídnictví, vzájemné zastupování učitelů v období zvýšené nemocnosti nebo o dovolených a při změnách v personálním obsazení tříd. Také nestabilita kolektivu, nedostatek zkušeností jednotlivců, generační rozdíly či nevhodné jednání s rodiči nebo s kolegy může konflikt zapříčinit. Jako však nejhůře řešitelný a nejvíce zatěžující uvádí respondenti konflikty s rodiči.

Při řešení konfliktů dávají respondenti jednotně přednost projednávání, vyjednávání a diskusím o problému. Žádný z nich není zastáncem radikálních řešení, ale pokud není zbytlí, pak se tomuto kroku nebrání. Nikdo z vedoucích pracovníků však nepřipouští

diskusi v oblasti plnění pracovních povinností, dodržování předpisů a bezpečnosti, zde platí striktní nařízení. Při řešení konfliktů na pracovišti se také všichni spoléhají na empatii a vzdělanost svých spolupracovníků.

Na konflikty samotné respondenti nepohlíží pouze negativně, ale umí v nich nacházet pozitiva. Mezi pozitiva řadí otvírání skrytých problémů, pročištění atmosféry v organizaci, posun pracovní nebo osobní, udržená pozornost pracovníků, předvídání vývoje situace, sebevzdělávání, příležitost ke změně, umění s konflikty pracovat a také schopnost vlastní psychické regenerace pracovníků.

V otázce úmyslně nastaveného systému preventivních opatření vzniku konfliktu se všichni respondenti nejprve shodli, že takový systém na své škole zavedený nemají. Avšak po společné analýze rozhovoru dospěli k poznání, že právě tento systém je na každé ze škol zpracovaný a pevně ukotvený, pouze nyní si uvědomili, že slouží i k prevenci konfliktů.

**Základní prevencí konfliktů** tvoří stávající psané dokumenty, vnitřní předpisy a směrnice školy, s kterými jsou všichni zaměstnanci prokazatelně seznámeni. Také dokumentace v oblasti pracovně právních vztahů slouží jako prevence konfliktů. Tím jsou míněny hlavně pracovní smlouvy a náplně práce. Význam v prevenci konfliktů však hraje i skryté kurikulum školy, tedy její nepsaná pravidla, která jsou předávána pouze ústně a vychází z tradic školy, z kolektivu zaměstnanců a z přirozeného vzájemného respektování. Při zpracovávání strategických dokumentů školy, jejich vnitřních směrnic, řádů, ustanovení a smluv je dobré mít na mysli skutečnost, že každé zavedené pravidlo má své opodstatnění a není to pouze povinný dokument. Poskytují nejen zaměstnancům, ale i vedoucím pracovníkům potřebnou oporu pro své nároky a požadavky. Pokud jsou s nimi zaměstnanci prokazatelně a někdy i opakovaně seznamováni, pak lze předpokládat, že dojde k eliminaci konfliktů, které by vznikaly z nevědomosti nebo špatné informovanosti. Pro praxi je však vhodné tyto **předpisy aktualizovat a měnit** podle nastaveného vývoje legislativy i organizace samotné. Stejně doporučení platí i v případě **skrytého kurikula školy**. Léty zavedený systém by mohl ztrácet účel a význam, pokud by i zde nebyly respektovány nastalé změny. Ve školách dochází k obměnám kolektivů, změny jsou i ve složení obyvatel v okolí školy a tím i dětí, žáků a rodičů. Škola spolupracuje s více partnery, a tedy se mění i tradiční pojetí školy. Je na každém vedoucím pracovníkovi, aby byl schopen změny včas zachytit a pružně na ně zareagovat. I **příznivé klima** školy nabízí prostor k prevenci



konfliktů. Pokud ve škole panuje atmosféra důvěry a otevřenosti, lidé se nebojí zeptat na nejasné, jsou více přístupní i činnostem nad rámec svých povinností i nepopulárním opatřením či změnám. A právě ve skrytém kurikulu školy **se skrývá velký potenciál prevence konfliktů**, na kterém je vhodné stále pracovat. Pokud jsou do tvorby pravidel aktivně zapojováni i zaměstnanci školy, pak **společně vytvářená a přijímaná pravidla nabývají významu, jsou více respektována a také kontrolována** i právě zaměstnanci samotnými. Vedoucí pracovník by měl zaměstnancům umožnit, aby byly součástí své školy, a k tomu patří i společné hledání řešení nepříjemných nebo nepopulárních situací.

Mezi preventivní opatření konfliktů respondenti zařazují i schopnosti a zkušenosti vedoucího pracovníka, jeho způsob rozhodování, předvídání, důslednost a rovný přístup k zaměstnancům a také jeho schopnost obnovy vlastních psychických sil. Jako nejzásadnější součást prevence respondenti uvádí **vzájemnou informovanost a komunikaci**. V oblasti komunikace je podstatné vždy dodržet její obousměrnost a zpětnou vazbu. Tím je myšlen tok informací směrem od vedení školy k zaměstnancům, ale i k rodičům nebo opačně. Aby komunikace plnila svůj účel, je dobré sdělovat jasné informace, a následně si ověřit, že informace se dostala ke všem, kterých se týká, a že byla pochopena správně. Vedoucí pracovníci by přenos informací neměli podceňovat a měli by se zaměřit i na vhodný výběr způsobu jejich sdělování.

Z výsledné **komparace výzkumné části s teoretickým ukotvením** v odborné literatuře vyplývá vzácná shoda. Výzkumná část nejen potvrzuje, ale v podstatě prakticky dokresluje teoretické poznatky o problematice konfliktů. Je třeba zdůraznit, že vedoucí pracovníci příliš povědomí o teorii konfliktů nemají, více se řídí vlastním instinktem a shodují se na nedostatku ucelené odborné literatury cíleně zaměřené na konflikty ve školách. Poukazují na potřebu příkladů skutečných konfliktů ve školním prostředí a reálně uplatněných postupů aplikovaných při jejich řešení, jež by byly obsahem této literatury. Zde se ukazuje nevyplněný prostor v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, který by nabízel příležitost k doplnění potřebných znalostí o konfliktech a práci s nimi nejen pro vedoucí pracovníky, ale také pro učitele.

## Seznam použité literatury

BAUM, Tanja. *Umění přátelského řešení konfliktů*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-525-7.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Konflikty ve firmách: příčiny, následky, řešení*. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-347-2.

ČAKRT, Michal. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-85943-81-6.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

EGGERT, Max a Wendy FALZON. *Řešení konfliktů*. Praha: Portál, 2005. Management do kapsy. ISBN 80-7367-011-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana. Pozitiva a negativa optimalizace sítě předškolních zařízení. *Učitelské noviny*. Praha: GNOSIS, 2004, 2004(08). ISSN 0139-5718.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-642-X.

MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.

MCCONNON, Shay a Margaret MCCONNON. *Jak řešit konflikty na pracovišti*. Praha: Grada, 2009. Manažer. ISBN 978-80-247-3003-5

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2012. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-4485-8.

- PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1415-5.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RADILOVÁ, Eva a Martina CHMELOVÁ. *Konflikty v týmu. Poradce ředitelky mateřské školy*. Forum, 2014, č. 4, s. 48-49. ISSN 1804-9745
- ŠULEŘ, Oldřich. *100 klíčových manažerských technik: komunikování, vedení lidí, rozhodování a organizování*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2173-3.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TROJAN, Václav. *Ředitel současné školy: pět aktuálních situací a jejich řešení*. Praha: Raabe, [2015]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-211-0.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.
- TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer), 60 – 91 s. ISBN 978-80-7478-656-3.
- URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.
- VEBER, Jaromír. *Management: základy, prosperita, globalizace*. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-029-5.
- VODÁČEK, Leo a Oľga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZICH, František a Ondřej ROUBAL. *Úvod do sociologického výzkumu*. 2., upr. a rozš. vyd. Praha: Vysoká škola finanční a správní, 2014. Eupress. ISBN 978-80-7408-093-7.

## Jiné zdroje

ČADA, Karel. GAC SPOL. S. R. O. *Analýza sociálně vyloučených oblastí ČR: Vzdělávání*. 2015. Praha, 2015, s. 99 Dostupné také z: [https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza\\_socialne\\_vyloucenych\\_lokalit\\_gac.pdf](https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_gac.pdf)

*Krajský úřad Jihočeského kraje: Výroční zpráva – Jihočeský kraj* [online]. České Budějovice, 2018 [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: [https://www.kraj-jihocesky.cz/iusneseni\\_files/Zastupitelstvo/2019-02-14/Navrhy/37-ZK-19\\_Vyrocní\\_zprava\\_-\\_zastupitelstvo.pdf](https://www.kraj-jihocesky.cz/iusneseni_files/Zastupitelstvo/2019-02-14/Navrhy/37-ZK-19_Vyrocní_zprava_-_zastupitelstvo.pdf)

POUPALOVÁ, Ludislava, ed. *Adresář škol a školských zařízení zřizovaných Ústeckým krajem* [online]. Ústí na Labem: Krajský úřad, 2019 [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://www.kr-ustecky.cz/adresare-skol-a-skolskych-zarizeni-usteckeho-kraje/d-1703377/p1=204451>

*Krajský úřad Ústeckého kraje: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji* [online]. Ústí nad Labem, 2018 [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: [https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id\\_org=450018&id\\_dokumenty=1724690](https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1724690)

STOLINSKÁ PROVÁZKOVÁ, Dominika a Miroslav JANU. *Klady a zápory strategie partnerství mateřských a základních škol* [online]. 2015 [cit. 2018-12-18]. Dostupné z: <https://tvv-journal.upol.cz/pdfs/tvv/2015/01/16.pdf>

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Když chybí znalost zákoníku práce. *Učitelské noviny* [online]. Praha: GNOSIS, 2003, (8) [cit. 2019-04-04]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2719>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Schéma organizační struktury školy A

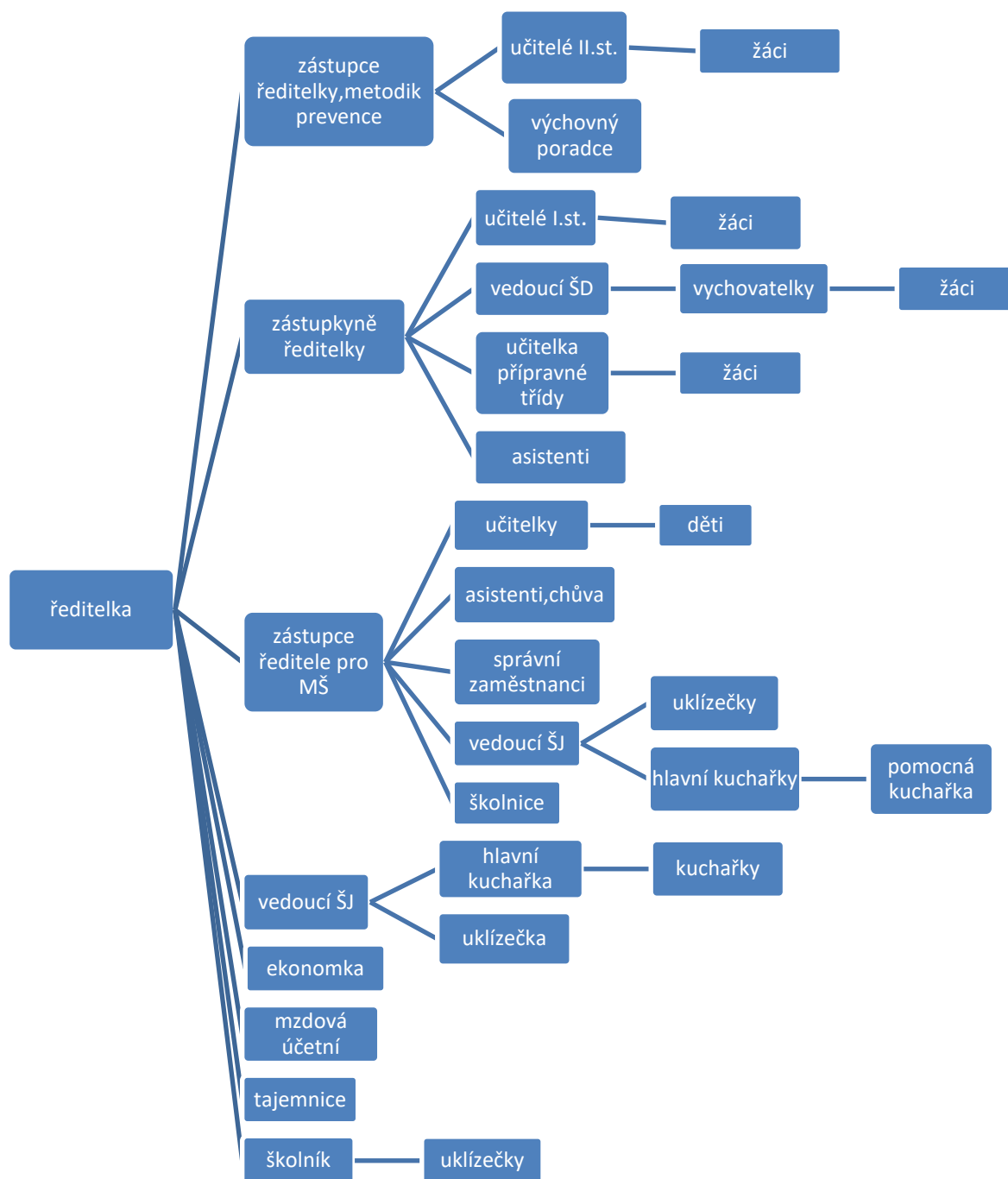
Příloha 2 – Schéma organizační struktury školy B

Příloha 3 - Informovaný souhlas

Příloha 4 - Polostrukturovaný rozhovor

## Příloha č. 1

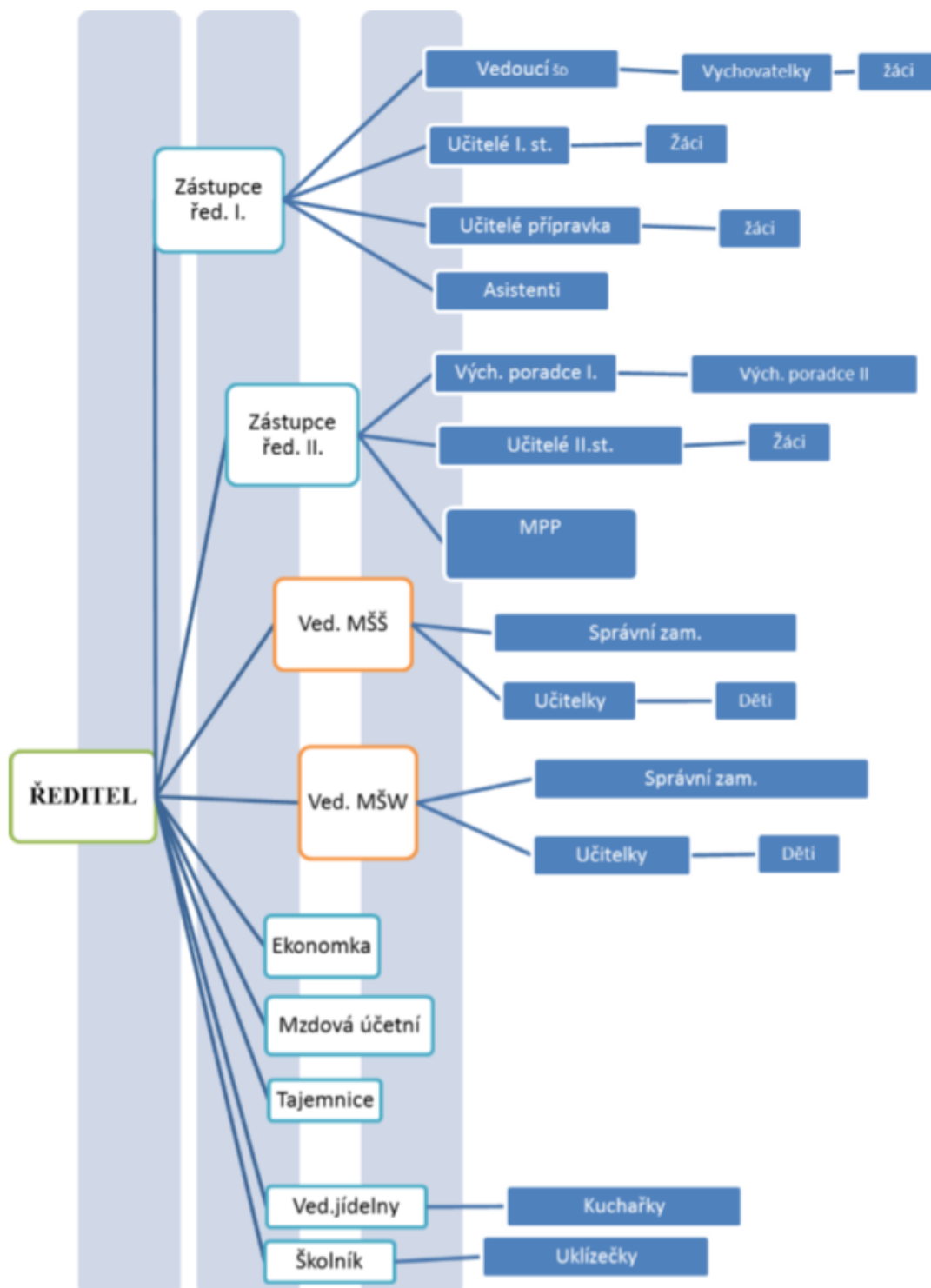
Obrázek č. 1: Schéma organizační struktury školy A



zdroj: autor

## Příloha č. 2

Obrázek č. 2: Schéma organizační struktury školy B



zdroj: organizace B

### **Příloha č. 3**

#### **Informovaný souhlas pro účastníky rozhovoru**

Název práce:

**„Prevence vzniku konfliktů v prostředí sloučené mateřské a základní školy“.**

Hlavní řešitel a tazatel: Jaroslava Cvejnová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph. D. (Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta)

#### **Prohlášení:**

Já, níže podepsaná/ý jsem byl seznámen/a s podmínkami, cílem a obsahem výzkumného projektu bakalářské práce na výše uvedené téma a rozumím jim. Dávám svůj souhlas s účastí v tomto výzkumném šetření a rozhovor poskytuji za účelem sepsání bakalářské práce na výše uvedené téma. Souhlasím s audionahrávkou rozhovoru, jeho následným přepisem, analýzou a s případnou citací částí rozhovoru v bakalářské práci.

Rozumím tomu, že mohu odmítnout odpovědět na otázky, které by mi byly nepříjemné, mohu rozhovor kdykoliv ukončit a také mám právo od své účasti v projektu odstoupit.

Vzhledem k poskytnutým údajům bude věnována zvýšená pozornost etické oblasti práce, tedy bude zachována anonymita respondenta, identifikující informace nebudou uváděny ani během výzkumu ani po jeho skončení, ke všem informacím bude přístupováno jako k informacím důvěrným a s poskytnutými údaji bude pracovat pouze výše uvedená řešitelka.

Informovaný souhlas je zhotoven ve dvou kopiích, jednou pro respondenta a jednou jako součást dokumentace řešeného výzkumu tazatele.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Jaroslava Cvejnová

Podpis: .....

**Udělují souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.**

Dne 28. 1. 2019

Podpis: .....



## **Příloha č. 4**

### **Polostrukturovaný rozhovor**

Rozhovor tvořily jednotlivé okruhy, které vytvořily základní strukturu. Následně byly doplněny o otázky, zamýšlené i doplňující v rámci plynoucího rozhovoru.

#### **1. okruh – Pohled respondenta na spojení školy mateřské a základní**

- Jaký je váš současný pohled na spojení školy základní a mateřské?
- Proč nešťastné?
- Jaká jsou negativa a pozitiva sloučených škol?
- Negativ jsme našli poměrně velké množství, jaká jsou ale pozitiva tohoto spojení?
- Jak funguje vzájemná spolupráce odloučených pracovišť?
- Domníváte se, že záleží na konkrétním řediteli, jakým způsobem bude spolupráce více škol v jedné organizaci probíhat?

#### **2. okruh – Management školy a její řízení**

- Je pro vás osoba ředitele a jeho přístup důležitá pro spolupráci?
- A co konkrétně u ředitele oceňujete?
- Považujete zástupkyni pro mateřskou školu za člena užšího managementu školy? Pokud ano, jaké úkoly jsou na tuto osobu delegovány?
- Jaké úkoly na vás ředitel/ka deleguje a máte pocit, že jste členem užšího managementu školy?
- V jakých momentech vstupujete jako ředitel/ka školy do rozhodování?
- Jakou konkrétní podobu má spolupráce vedoucích pracovníků škol?
- Hovoříte o vzájemné informovanosti, co si tedy pod tím představujete konkrétněji?
- Jste informováni včas? A naopak i vy včas informujete?

#### **3. okruh – Konflikty v organizaci**

- Myslíte, že špatné nebo opožděné předávání informací by mohlo být příčinou konfliktů?
- Jedná se o rozdílný úhel pohledu na konkrétní situaci?
- V jakých otázkách dochází mezi členy managementu k častým diskusím?
- Co z těchto diskusí vyplývá?
- A co rivalita mezi jednotlivými pracovišti, zaznamenali jste něco takového?

- Jaké jiné situace by v konflikty mohly přejít?
- Výskyt konfliktů mezi vedením školy a učiteli byste označili jako běžné?
- Pokud vyhodnotíte konflikty, které byste označili jako nejvíce zatěžující?
- Jaká je podle vás podstat konfliktů s rodiči?
- Našli jsme několik druhů konfliktů, které se v organizaci vyskytují, jakým způsobem je řešíte? Máte nějaký osvědčený způsob?
- A jsou situace, kdy diskusi nejste vůbec ochotni připustit?
- Ale měli jste možnost nebo důvod v průběhu své praxe osvojit si nějaké odborné teoretické poznatky k problematice konfliktů? Myslíte, že by vám tato teorie mohla při řešení konfliktů nebo jejich prevenci pomáhat?

#### **4. okruh – Prevence konfliktů v organizaci**

- Existují nějaká opatření, aby se vzniku konfliktů předešlo nebo se možnost jejich vzniku alespoň omezila?
- Bylo by pro vás přínosné uvažovat nad vytvořením nějakého preventivního systému zaměřeného přímo na konflikty?

#### **5. okruh – Význam konfliktů**

- Když si rozhovor promítnete zpětně, co myslíte, že je pro řešení konfliktů nebo jejich prevenci důležité?
- Dá se v konfliktech najít i něco pozitivního?
- Máte nějaký vlastní osvědčený rituál, který vás dokáže vracet do psychické pohody?
- Měli jste možnost nebo důvod v průběhu své praxe osvojit si nějaké odborné teoretické poznatky k problematice konfliktů? Myslíte, že by vám tato teorie mohla při řešení konfliktů nebo jejich prevenci pomáhat?