Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Konflikty mezi pedagogickými pracovníky z pohledu ředitelky mateřské školy

Conflicts within teaching staff from the point of view of kindergarten's headmaster

Bc. Jitka Krupičková

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Konflikty mezi pedagogickými pracovníky z pohledu ředitelky mateřské 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.

Praha, 23. července 2020

Děkuji Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DBA za odborné vedení, ochotu, vstřícnost, motivaci a poskytování cenných rad při zpracovávání této práce. Děkuji ředitelkám mateřských škol za vstřícnost a spolupráci při realizaci výzkumu. Kamarádce a kolegyni Zuzaně děkuji za chápající a podporující zázemí. Velký dík patří manželovi Jirkovi za trvalou a pevnou oporu, trpělivost, obětavost a pochopení nejenom po celou dobu mého studia, ale zejména v jeho závěru. Babičce a dětem Jirkovi, Vojtovi, Madle, Johance, Šárce a Ele děkuji za jejich trpělivost a stálé povzbuzování.

ABSTRAKT

Ač je gender tématem stále aktuálnějším, což potvrzuje i množství populárně naučné literatury věnované tomuto tématu, erudovaný materiál zabývající se souvislostmi mezi genderem a konflikty v prostředí pedagogických sborů chybí jak v domácí, tak i v zahraniční odborné literatuře. Ke zpracování této práce vedla úvaha, jakým způsobem by ovlivnil větší podíl mužů české feminizované školství. Práce se zabývá tím, zda má genderové složení pedagogických sborů vybraných mateřských škol vliv na to, jaké konflikty se v nich vyskytují a případně jak je jejich charakter genderovým složením ovlivněn. První kapitola na základě odborné literatury teoreticky vymezuje pojem konflikt, uvádí různé druhy dělení konfliktů, zabývá se jejich příčinami, zdroji i způsoby, kterými je lze řešit. Druhá kapitola se zabývá pojmem gender a uvádí současné přístupy a postoje k jeho problematice. V další části této kapitoly jsou uvedeny některé pohledy na rozdílnost mezi mužským a ženským mozkem, vnímáním, uvažováním a vyhodnocováním vjemů, ženskou a mužskou komunikací a odlišnými přístupy ke konfliktu. Třetí kapitola přibližuje funkci, hlavní činnost a prostředí mateřských škol v České republice. Výzkumný problém je řešen pomocí případové studie na základě hloubkového nestandardizovaného rozhovoru s dvěma ředitelkami mateřských škol s genderově homogenním a dvěma ředitelkami mateřských škol s genderově heterogenním složením pedagogického sboru.

KLÍČOVÁ SLOVA

konflikt, gender, mateřská škola, pedagogický sbor

ABSTRACT

Even though the topic of gender is ever more present, as confirmed by the large amount of popular scientific literature on the topic, well-informed scientific papers on the topic of relationship between gender and conflicts within the environment of teaching staff are lacking both in domestic and foreign literature. The impetus for the creation of this thesis was the contemplation of the idea of how a larger proportion of males within teaching staff would influence the feminized Czech education system. The thesis investigates whether the gender makeup of teaching staff of selected kindergartens influences the types of conflicts that arise and how their characteristics depend on the gender makeup. The first chapter defines the notion of conflict from a theoretical point of view based on published literature and enquires into their causes and sources, as well as approaches to solutions. The second chapter deals with the notion of gender and presents current approaches and attitudes to this issue. In the second part of this chapter, we present several views on the difference between the male and female brain, perception, ways of thinking and assessment of sensory input, male and female communication and differing approaches to conflicts. The third chapter elucidates the function, core business and environment of kindergartens in the Czech Republic. The research problem is approached using a case study based on non-standardized in-depth interviews with two principals in kindergartens that are homogeneous in terms of gender and two principals in kindergartens with staff that is heterogeneous gender-wise.

KEYWORDS

conflict, gender, kindergarten, teaching staff

Obsah

Úvod **9**

1 Konflikt **11**

1.1 Koncepce a teorie konfliktu 12

1.1.1 Teorie konfliktu 12

1.1.2 Konflikt v teorii řízení 13

1.2 Dělení konfliktů 15

1.3 Příčiny konfliktů 17

1.3.1 Zdroje konfliktů v pracovním prostředí 18

1.4 Přístup ke konfliktu 20

1.4.1 Konflikt a vitalita systému 21

1.4.2 Využití tvůrčího přístupu ke konfliktu 22

1.4.3 Postoj manažera 23

1.5 Řešení konfliktů 23

1.5.1 Vývoj konfliktu 24

1.5.2 Způsoby řešení konfliktů 25

1.5.3 Prevence vzniku konfliktů 30

1.5.4 Manager a konflikt 32

2 Gender **34**

2.1 Ženský a mužský mozek 36

2.1.1 Kognitivní procesy u žen a mužů 40

2.1.2 Přístup k řešení konfliktů 43

2.2 Gender v učitelské populaci 43

2.2.1 Gender a školství v ČR ... 44

3 Rané vzdělávání v Evropě ... 47

3.1 Předškolní vzdělávání v ČR ... 48

3.2 Pedagogický sbor mateřské školy ... 50

3.3 Shrnutí – specifika pedagogické práce v mateřské škole ... 51

4 Metodologie výzkumného šetření ... 52

4.1 Kvalitativní výzkum ... 52

4.2 Výzkumná otázka ... 55

4.3 Sběr dat ... 56

4.4 Analýza dat ... 57

4.5 Analýza dokumentů škol vztahujících se k prevenci a řešení konfliktů ... 58

4.5.1 Analyzované dokumenty ... 58

4.6 Výzkumný vzorek ... 60

4.6.1 Identifikace organizací ... 61

4.6.2 Amélie a mateřská škola A ... 61

4.6.3 Blažena a mateřská škola B ... 66

4.6.4 Cecílie a mateřská škola C ... 70

4.6.5 Debora a mateřská škola D ... 73

4.7 Pohled respondenta na konfliktnost pedagogického sboru ... 79

4.7.1 Shrnutí ... 82

4.8 Konflikty v pedagogickém sboru ... 82

4.8.1 Příčiny vzniku a účastníci konfliktů ... 82

4.8.2 Spouštěče konfliktu ... 85

4.8.3 Reakce doprovázející konflikt ... 85

4.8.4 Shrnutí ... 86

4.9 Řešení konfliktu ... 87
4.9.1 Přístup ke konfliktu ... 87
4.9.2 Nástroje řešení konfliktů ... 89
4.9.3 Shrnutí ... 91
4.10 Dopady konfliktu ... 92
4.10.1 Negativní dopady konfliktu ... 93
4.10.2 Pozitivní dopady konfliktu ... 95
4.10.3 Shrnutí – dopady konfliktů ve sledovaných školách ... 97
4.11 Manažerské nástroje využívané k prevenci konfliktů v organizaci ... 98
4.11.1 Shrnutí – manažerské nástroje využívané k prevenci konfliktů v organizaci 105
4.12 Konflikty a gender v prostředí pedagogického sboru mateřské školy ... 106
4.12.1 Konflikt dvou učitelů ... 106
4.12.2 Zkušenosti respondentek s genderově heterogenním složením pedagogického sboru 107
Závěr ... 110
5 Seznam použitých informačních zdrojů ... 115
6 Seznam příloh ... 123

Úvod

Mateřská škola představuje potenciálně velmi bohaté konfliktní prostředí. Konflikty zde vznikají na všech úrovních. Od dětského dohadování o modru lopatku na straně jedné ke stížnosti rodičů nebo zaměstnanců adresované zřizovateli, České školní inspekci, Inspektorátu práce či jiným institucím na straně druhé. Za vytvoření podmínek i za působení a výsledky činnosti školy je zodpovědný její ředitel. Při řízení školy vychází z legislativních požadavků a řady dalších závazných dokumentů. Ačkoli například Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání řediteli ukládá konkrétní kroky v oblasti vytváření psychohygienických podmínek školy, a tím také ošetření problematiky konfliktů na pracovišti, jedná se stále o obecný rámec požadavků a doporučení, které je nutné aplikovat ve specifickém prostředí konkrétní školy. Jen tak je možné zajistit jejich efektivitu a funkčnost. Konkrétní podmínky v konkrétním prostředí utvářeném konkrétními jednotlivci vytvářejí konkrétní situace, reakce a děje včetně podmínek pro vznik konfliktu. Zda se bude jednat o faktory, které budou vývoj školy brzdit či dokonce ohrožovat nebo školu naopak posunou a dále rozvinou záleží na znalostech ředitele v oblasti problematiky konfliktů a také na jeho schopnosti tyto poznatky uplatňovat při vedení zaměstnanců, zejména v procesu řešení konfliktů i při nastavování prevence jejich vzniku.

Ačkoli současná společnost usiluje o změnu genderově stereotypního nahlížení na jednotlivé oblasti života, stále je působení muže – pedagoga v našich mateřských školách výjimkou. Důvodů je mnoho. Vzájemně se kombinují a prolínají. Společným jmenovatelem mnoha z nich je pak genderově stereotypní nahlížení společnosti či jednotlivců na pedagogickou práci v mateřské škole, potažmo na práci muže jako pedagoga mateřské školy. Na základě vlastní praxe i v rámci přípravy výzkumu bylo zjištěno, že ředitelky, které s působením muže v pedagogickém sboru zkušenost nemají, se k možné změně jeho genderového složení staví s různými obavami, právě například z konfliktů ve sboru, zatímco ředitelky, které tuto zkušenost učinily, vidí v působení mužského elementu jednoznačný přínos. Zdroj, který by poskytoval poznatky o tom, zda a jakým způsobem se genderově heterogenní složení sboru pedagogů promítá do jeho konfliktnosti se v dostupné české ani zahraniční literatuře dohledat nepodařilo.

Cílem této práce bylo popsat a blíže porozumět tomu, zda a jakým způsobem ovlivňuje gender výskyt a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část zahrnuje stručný přehled vývoje přístupu ke konfliktu v organizaci, přiblížení současného chápání konfliktů, způsoby jejich dělení a práce s nimi v pracovním prostředí. Další kapitoly teoretické části přibližují současné nahlížení na gender a genderové role, specifika prostředí mateřských škol a jejich pedagogických sborů. Pro výzkum zvolená kvalitativní metodologie nehledá obecně platná tvrzení, snaží se porozumět podstatě jevů, o kterých toho ještě mnoho nevíme. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 11) Taková ambice je v souladu s cílem této práce. Je též nutné poznamenat, že získané výsledky se vztahují pouze ke zkoumanému vzorku, jejich interpretaci tedy nelze vztahovat jako obecně platnou. (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 25) Pro výzkum byl zvolen design případové studie. Výzkumný problém představovalo vyskytování a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol. Problematika byla zkoumána v kontextu genderového složení sboru a pohledu ředitelky mateřské školy na studovaný jev. V empirické části jsou popsány zvolená metodologie a postupy, představeni jednotliví respondenti a školy, které řídí. V závěru práce jsou uvedena výzkumná zjištění a zodpovězeny hlavní i dílčí výzkumné otázky.

1 Konflikt

Lidské potřeby a jejich uspokojování jsou neodmyslitelnou součástí života každého z nás a mohou mít mnoho podob. Neuspokojení či odepření potřeb představuje psychickou zátěž, se kterou se každý jedinec vyrovnává po svém. Nenaplněná potřeba tak může vést ke stresu, frustraci, deprivaci, vzniká intrapsychický nebo vnější konflikt, a to většinou tehdy, jedná-li se o působení tlaků *„opačného směru a přibližně stejné síly.“* (Pavlovský a kol., 2012, s. 217) Konflikt může vzniknout v důsledku rozdílného vnímání osob, hodnot, očekávání, názorů. Jeho původcem bývá mnohdy i obyčejné nedorozumění. (Čakrt, 2012, s. 163) Povahu a podobu konfliktu ovlivňuje řada faktorů. Jako konflikt lze označit **stav**, ale i **proces**, který má své jednotlivé fáze. (Bednář, 2015, s. 16). Dobře volený zásah ve správné fázi může konflikt odvrátit. (Medlíková, 2012, s. 18).

Výraz **konflikt** pochází z latinského conflictus/confligere – srážka. Předpona *con* označuje vzájemnost. *Flictus* pak náraz, úder. *Confligere* tedy znamená vzájemně se zasahovat, souboj. *„Konflikt pak znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.“* (Křivohlavý, 2008, s. 17-18) Podobně konflikt charakterizují Basu a Faust (2013): *„Je to situace, v níž nedochází k uspokojení alespoň dvou potřeb, a zvolené způsoby jednání, jež mají vést k jejich naplnění, jsou vzájemně neslučitelné.“* (Basu, Faust, 2013, s. 19) Brokl definuje konflikt pomocí citace L. A. Cosera: *„… boj, zápas o hodnoty, vyšší status, moc a zdroje, v němž je cílem oponentů neutralizovat, postihnout nebo likvidovat soupeře.“* (A. L. Coser, 1956 in Brokl, online) McConnon charakterizují konflikt pomocí vystižení interakce protistran: *„Jestliže vnucujete své hodnoty někomu jinému, odmítáte jeho hodnoty a popíráte jeho potřeby, vytváříte tím konflikt. Jestliže vám někdo jiný vnucuje své hodnoty, odmítá vaše hodnoty a popírá vaše potřeby, vytváří tím konflikt.“* (McConnon, 2009, s. 46)

Konflikt studuje řada vědních disciplín - např. sociologie, etologie, psychologie, pedagogika, filosofie, historie, teorie řízení, vedení lidí, matematika a další.

1.1 Koncepce a teorie konfliktu

Následující kapitola nastiňuje historický vývoj teorie konfliktu a vnímání konfliktu v teorii řízení.

1.1.1 Teorie konfliktu

Historie **teorie konfliktu** odráží vývoj společnosti a její proměny. Znebejánek (2015) nabízí **tři základní koncepce** sociologie konfliktu**.** Uvádí, že pohledy sociologů na konflikt jsou různé, a dokonce ani mezi teoriemi autorů, jejichž tvorba vychází ze stejné koncepce, nepanuje naprostá shoda. (Znebejánek, 2015, s. 7 - 28)

K představitelům teorie vycházející z **Marxovy koncepce** patří kromě Karla Marxe například Ralf Dahrendorf a Alanin Tourene. Marxova koncepce je založena na dialektice rozporů. Základem sociálního vývoje je podle Marxe konflikt společenských tříd. (Znebejánek, 2015, s. 27 - 28) Další sociologickou perspektivou je **strukturální funkcionalismus**. V období mezi dvěma světovými válkami vycházejí autoři z holistického pohledu na společnost. Jejich teorie se soustřeďuje spíše na sociální statiku než dynamiku a sleduje přizpůsobení se a adaptaci jednotlivce do existující struktury. Typickými představiteli teorie vycházející ze strukturálního funkcionalismu jsou Talcott Parsons, Robert King Merton a Kingsley Davis. Teorie Lewise Alfreda Cosera se pojetí typických představitelů strukturálního funkcionalismu poněkud vymyká, avšak na konflikt nahlíží jako na adaptivní mechanismus, proto ji Znebejánek (2015) zahrnuje do *„… široce vymezeného rámce strukturálního funkcionalismu.“* (Znebejánek, 2015, s. 73) Cosera, stejně jako Dahrendorfa, inspiroval německý filosof a sociolog Georg Simmel. Ten se zabýval konfliktem ve své analýze sociálních procesů jako formou **interakce**. *„Vzájemné střetávání, konflikt, mají pro společnost progresivní význam, jsou podstatou dynamiky sociálního systému, sociální diferenciace a hrají důležitou roli v procesu socializace.“* (Jirková, Sociologická encyklopedie, online) Představitelé třetí skupiny – teorie **směny – jsou** James Coleman a Randal Collins. Základem, ze kterého je teorie rozvinuta je přesvědčení, že proces směny probíhá všude. Teorie vychází z předpokladu, že snahou jednotlivce je maximalizovat své zájmy, proto uskutečňuje transakce a může se dostat do konfliktu s ostatními. Prostřednictvím transakcí pak proměňují lidé vzájemné vztahy. Zatímco dohody vedou ke stabilitě společnosti, konflikty ji narušují. (Znebejánek, 2015, s. 73 - 127)

Lze shrnout, že zatímco starší teorie a tradiční názory akcentují potlačování konfliktů, zdůrazňují pořádek a disciplínu v organizaci, **moderní přístupy na konflikty pohlížejí jako na příležitost.**

Znebejánek (2015) uvádí, že v české sociologické literatuře se první informace o pohledu na konflikt v západní, tzv. buržoazní sociologii objevují v publikaci Jaroslava Klofáče a Vojtěcha Tlustého pod názvem Soudobá sociologie v polovině 60. let 20. století. (Znebejánek, 2015, s. 25-26)

1.1.2 Konflikt v teorii řízení

Podobně se odráží vývoj společnosti i v historii přístupu ke konfliktu **v teorii řízení**. **Klasické pojetí** teorie řízení pohlíží na konflikty jako na momenty, které je potřeba odstraňovat a vyhýbat se jim. Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2001) zmiňují, že podle Taylora není existence konfliktu při dodržování zákonů a pravidel opodstatněná. Dodávají, že klasické pojetí teorie řízení akcentuje při řešení konfliktů kontrolní roli managementu. Představiteli klasického přístupu v teorii řízení jsou například již zmíněný Frederick Winslow Taylor a Max Weber. (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s.70) **Škola humen relations** vnímá konflikt jako nedílnou součást života, a přestože není vítaným, je třeba jej přijmout. Jeho průběh by měl být kultivovaný, aby se předešlo ohrožení výkonnosti organizace a je možné, že bude-li dobře zvládnut, může být pro organizaci přínosem. (Čakrt in Kocianová, 2012, s. 30-31) Významným představitelem školy human relations je Elton Mayo. Mayo klade důraz na manažerský přístup a vedení. Při řízení organizace je podle něj nutné, aby manažer rozvíjel svoje dovednosti v oblasti práce s lidmi, utváření a rozvíjení jejich vztahů a situací v důsledku nich vznikajících. Za důležité pro působení manažera považuje Mayo dovednosti diagnostické – pro porozumění lidskému chování a vztahům a dovednosti v oblastech poradenství, vedení, motivace a komunikace. (Business and management, online, vlastní překlad) **Vyvážený pohled** vnímá konflikt jako zcela běžný jev v životě společnosti, který zajišťuje organizacím dynamiku a může být i žádoucí. Dokonce je někdy třeba jej vyvolat. Nutná je vysoká strukturovanost konfliktu a jeho dobré pochopení a řízení, v některých případech i jeho využití. (Čakrt, 2000 in Kocianová, 2012, s. 30-31) Jako jednoho z teoretiků **moderních názorů** představují Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2001) Browna a jeho pohled na přínos konfliktu pro organizaci: *„Konflikt má několik pozitivních*

funkcí: energizuje, povzbuzuje sebehodnocení, podněcuje přizpůsobení, podněcuje inovace, zlepšuje kvalitu rozhodování, uvolňuje napětí.“ (Brown in Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 71).

Současná odborná literatura pohlíží na konflikt jako na všudypřítomný jev a proces, které jsou nevyhnutelnou součástí života člověka. Plamínek (2016) na konflikty pohlíží jako na důkaz existence vitality systému. V případě rychlého a stálého řešení konfliktů jsou změny, které s sebou konflikty přinášejí plynulé – dochází k evoluci systému. Řešení konfliktů označuje Plamínek (2016) dokonce jako **podstatu jeho vývoje**. (Plamínek, 2016, s. 81-82) Podobně přistupují ke konfliktům Cejthamr a Dědina (2010). Podle nich představují konflikty v organizaci kvalitativní posun znalostí a dovedností, zdroj inovací a vyšší produktivity. *„Konflikt se stává žádoucím a ceněným prvkem dynamického rozvoje moderních organizací.“* (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 265) McConnonovi (2009) jsou v pohledu na konflikt zdrženlivější. Uvádějí, že na většinu lidí působí konflikt negativně. Podle nich je přínosným pouze tehdy, je-li jeho výsledkem *„posílení vztahu, lepší vzájemné porozumění, větší ochota splnit potřeby druhého člověka, posílení důvěry, odstranění zdroje budoucích konfliktů, získání širšího pohledu na problém.“* (McConnon, 2009, s. 40-41) I když takovéto vyjádření konflikt zcela neoslavuje, přesto přiznává konfliktu pozitivní potencialitu. Plamínek (2012) označuje konflikt za zdroj ohrožení či narušení ustáleného stavu, tudíž potentní faktor – nositele změny stavu. (Plamínek, 2012, s. 15) Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2001) varují, že přílišný výskyt konfliktů či jejich vysoká intenzita mohou mít pro organizaci fatální důsledky. Avšak dodávají, že úplná absence konfliktů v organizaci s sebou nese riziko její stagnace. Lze tedy, a je žádoucí, na konflikt nahlížet jako na potenciál, ve kterém lze nacházet impulzy a možný přínos pro její potřebný a žádoucí rozvoj. (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 71).

Je možné shrnout, že současné pojetí přistupuje ke konfliktu jako k jevu přinášejícímu pro organizaci efekty negativní i pozitivní. Konflikt v organizaci představuje rizika, hrozby, ale i příležitosti. Aby byl při řízení organizace vytěžován jeho pozitivní potenciál a zároveň byly eliminovány jeho negativní dopady je nezbytné, aby byl manažer schopen při řízení a vedení organizace dobře vyhodnotit situaci a správně zvolit, jakým způsobem s konfliktem pracovat.

1.2 Dělení konfliktů

Zvládání konfliktů patří mezi nepostradatelné manažerské kompetence. Správná identifikace typu konfliktu pomáhá manažerovi zvolit potřebné nástroje a správné postupy při práci s ním. Ne každý konflikt je třeba okamžitě vyřešit, ne do každého konfliktu je vhodné a nutné zasahovat. Autoři odborné literatury rozdělují konflikty různě.

Křivohlavý (2008) ovšem upozorňuje na to, že konflikt z psychologického hlediska nemá v reálném životě **nikdy pouze jednu charakteristiku**. Konflikty obsahují celou škálu parametrů, nuancí a složitostí, a proto se jedná vždy o konflikty smíšeného typu. Často extrémně dominuje určitá konkrétní psychologická charakteristika, která ostatní charakteristiky překrývá či zcela potlačuje. Podle dominantního psychologického aspektu pak Křivohlavý vytváří kategorie konfliktů **představ; názorů; postojů; zájmů**. Opět ale připomíná, že málokdy lze o konfliktu tvrdit, že jednoznačně a zcela spadá do jedné konkrétní kategorie. (Křivohlavý, 2008, s. 21-22)

Jedním ze základních dělení konfliktů je podle počtu zúčastněných osob. To rozlišuje konflikty intrapersonální, interpersonální, skupinové a meziskupinové. (Křivohlavý, 2008, s. 20) **Intrapersonální** konflikty se odehrávají v psychice jedince a mohou vznikat v důsledku jeho různých rolí, životních úloh nebo svědomí, se kterým se mohou rozcházet. (Plamínek, 2012, s. 17) Zatímco **interpersonální** konflikt označuje Křivohlavý (2008) jako konflikt mezi pouze dvěma osobami, Plamínek (2012) do interpersonálních konfliktů řadí též kategorii skupinových a meziskupinových konfliktů. Ty naopak Křivohlavý (2008) kategorizuje samostatně. Skupinové a meziskupinové konflikty je pak možné dále rozdělovat podle toho, zda se jedná o skupinu malou nebo skupinu velkou. Jako malou skupinu lze přitom označit takovou, ve které se lidé setkávají tváří v tvář. (Křivohlavý, 2008, s. 20 - 21) Konflikty, jichž lidé nejsou přímými účastníky pak lze označit jako extrapersonální – například konflikty mezi živočichy nebo „*...vpád horkého magmatu do chladné vody oceánů…*“ (Plamínek, 2012, s. 17)

Rozdělení konfliktů z manažerského pohledu nabízí **Bednář** (2015). Konflikty rozděluje na konflikty uvnitř řízené skupiny, konflikty mezi úrovněmi řízení a konflikty na úrovni řízení. Konflikty **uvnitř řízené skupiny** dále autor dělí na konflikty situační, typové a systémové.

Manažer má při řešení konfliktů uvnitř skupiny jistou výhodu. Nachází se v nadřízeném postavení a má oprávnění, ba dokonce povinnost, k nim přistupovat. Manažer při jejich řešení vystupuje jako formální autorita, a proto by měl být samozřejmým i formální respekt podřízených. Přínosem zdařilého zvládnutí konfliktu manažerem je růst jeho neformální autority *„… člověk, který má schopnost zvládat konflikty je obvykle ostatními vysoce ceněn."* (Bednář, 2015, s. 25) Konflikt **mezi úrovněmi řízení** je sice méně častý než konflikt uvnitř řízené skupiny, ale je nepříjemnější v tom, že ohrožuje organizaci jako celek. De facto se jedná o konflikt nadřízeného s podřízeným, který nerespektuje nadřízenou autoritu. Bednář (20015) uvádí, že v těchto případech je strůjce konfliktu dokonce přesvědčen, že jeho jednání je v zájmu prospěchu firmy. Jedná se o nebezpečný konflikt, a je nutno vypořádat se s ním co nejdříve. Podobně nebezpečné dopady může mít také konflikt **na úrovni řízení** – konflikt managementu. Ačkoli tento druh konfliktu většinou bezprostředně nezasahuje do výkonné složky organizace, není-li řešen, aktivně nabourává důvěru všech zaměstnanců na všech úrovních. V první fázi nemusí být tento konflikt viditelný, avšak vyvstává v okamžiku, kdy je zapotřebí zaměstnance aktivně zapojit, například když je nutné, aby zaměstnanci přijali či akceptovali změnu, zapojili se při řešení problému, adaptovali se na nové situace a situace, které jsou pro ně náročné, nepříjemné. Tento typ konfliktu snižuje funkčnost lidského kapitálu, akceschopnost organizace a vyčerpává její prostředky. (Bednář, 2015, s. 24-26) *„Pro efektivní řešení konfliktu by měla platit zásada, že jeho průběh je potřeba udržet „uvnitř" firmy. Jakmile váš konflikt začne poškozovat zákazníka, dodavatele, spolupracující organizaci nebo jiného stakeholdera či dokonce veřejnost, stává se tento konflikt pro vás vražedně nebezpečným, a to naprosto bez ohledu na to, jak závažné je jeho jádro."* (Bednář, 2015, s. 26 - 27)

Lauková (2018) uvádí, že **Christofer W. Moore** (1989) rozlišuje konflikty vztahů, hodnot, zájmů, strukturální konflikty a konflikty informací**.** (Lauková, 2018, s. 17 – 19) Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2001) uvádějí **Filleyho rozdělení** (1989) konfliktů do tří skupin – konflikty vnímané, prožívané a konflikty chování. (Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 71)

Při identifikaci konfliktu a volbě přístupu k němu může manažerovi napomoci znalost odlišností mezi horkým a studeným konfliktem. Horké konflikty bývají otevřenější, emotivnější, viditelné, a proto čitelnější. V případě, že jádro horkého konfliktu přetrvá

a konflikt je znovuotevřen, graduje a jeho konec může být až destruktivní. Oproti tomu studené konflikty jsou tiché, neverbalizované. Jejich forma napětí může vygradovat až k sabotáži. Studené konflikty končívají většinou výbuchem, po němž následuje konflikt horký s možnými fatálními důsledky. (Basu, Faust, 2013, s. 20-21) Pro management organizace a péče o její rozvoj lze využít při práci s konflikty také interakční přístup Dědiny, Odcházela (2007), který konflikty rozděluje na **funkční** a **dysfunkční**, kdy funkční konflikty jsou pro život organizace přínosné, zatímco dysfunkční konflikty ji ohrožují. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 274)

1.3 Příčiny konfliktů

Dříve však, než začne vedoucí pracovník pátrat po důvodech konfliktu, měl by si uvědomit, že za vznik jsou zodpovědné obě konfliktní strany. *„Žádný konflikt by nikdy nevznikl, v žádném bychom se nikdy neocitli, pokud bychom do něj nepřijali pozvání. Je to jenom na nás, do jakého konfliktu vstoupíme a jeho vznik připustíme.“* (Čakrt, 2012, s. 165 - 166)

Miller a **Kadlec** (2018) upozorňují na skutečnost, že současné konflikty vznikají v odlišných vrstvách Maslowovy pyramidy než konflikty, které vznikaly v historii lidstva dříve. Přežití, uspokojení potřeb k životu a zajištění potřeb do budoucna v současném světě nepředstavují problémy většiny lidí. Ty vznikají z důvodů budování si postavení ve skupině, uhájení si pozice a z dalších podobných příčin. Jedná se o jedinou oblast Maslowovy pyramidy, ve které současní lidé zkušenost s konflikty mají. I na nejvyšším stupni pyramidy se však lidé mohou seberealizovat různými způsoby. Ne vždy taková seberealizace musí korespondovat se zásadami etiky a obecně uznávanými hodnotami. Jako bezpečnostní odborníci upozorňují výše jmenovaní autoři na fakt, že v násilí mohou vyústit konflikty na kterékoli úrovni Maslowovy pyramidy. Sociální konflikty podle Millera a Kadlece (2018) sledují vytváření a udržování společenských skupin jako odraz potřeby dané evolucí – být součástí skupiny a udržovat ji. (Kadlec, Miller, 2018, s. 20-31)

Cejthamr a Dědina (2010) uvádějí, že konflikt je v současné době považován za známku zdravé organizace. (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 266) Ne každý konflikt je však pro organizaci zdravý, ne každý musí vzniknout. Aby mohl manažer s konflikty efektivně pracovat, je nutné znát jejich potenciální či momentální zdroje a s nimi spjatá rizika, která mohou vznik konfliktu zapříčinit. *„…pouze na úrovni příčiny je zásah dlouhodobě*

smysluplný.“ (Medlíková, 2012, s. 21). Při řízení organizace Koubek (2007) zvlášť zdůrazňuje, že zdroj konfliktů mohou představovat i nedostatky v personální práci organizace. (Koubek, 2007, s. 336)

Koubek (2011) označuje jako možné zdroje konfliktů osobnost a sociální chování jednotlivce; nedorozumění; nedostatky personální práce; styl vedení lidí; způsob formování pracovních skupin; změny techniky a technologie práce; organizaci práce a jejích struktur; umístění pracoviště a pracovní podmínky; příčiny nacházející se mimo organizaci. (Koubek, 2011, s. 232 – 234) Obdobně určují zdroje konfliktu další autoři odborné literatury. (například Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2001, s. 72; Cejthamr a Dědina, 2010, s. 267; Lauková, 2018, s. 12) V důsledku výrazné odlišnosti či podobnosti osobností či jejich preferencí může dojít ke vzniku specifického druhu vztahu – animozity, která bývá nejčastěji oboustranná. Právě výrazná odlišnost či naopak podobnost v sobě nesou konfliktní potenciál. (například Čakrt, 2012, s. 166; Bednář, 2015, s. 24) *„Z pohledu manažera je podstatné to, že lidé, kteří vůči sobě cítí animozitu, by neměli bezprostředně spolupracovat.“* (Bednář, 2015, s. 23 – 24) Jako **spouštěče konfliktů** označuje Medlíková (2012) situace - náročné děje, přílišný hluk, nedostatek zdrojů apod.; jednotlivce (příliš mnoho lidí pohromadě, zcela jiné osobnostní typy apod.) a naše „já“ – například málo pohybu, malé sebevědomí, momentální zdraví. (Medlíková, 2012, s. 18)

1.3.1 Zdroje konfliktů v pracovním prostředí

V organizaci se scházejí lidé, kteří jsou odlišní nejenom typem vlastní osobnosti, ale přinášejí s sebou i určitou kulturu, ve které prožívají svůj osobní život, ve které byli vychováváni. Na pracovišti se tak potkává pestrá směsice priorit, názorů, postojů, vnímání, vyhodnocování, zájmů, potřeb, cílů, zkušeností …. Čím je organizace větší, tím se počet odlišností násobí a tím více vzrůstá pravděpodobnost potenciálních střetů. Armstrong a Taylor (2015) uvádějí, že *„…konflikty v organizacích jsou nevyhnutelné, protože organizace fungují na základě přizpůsobování a kompromisů mezi konkurujícími si prvky ve struktuře organizací a mezi členy organizací. Konflikty také vznikají, když dochází ke změnám, protože změny mohou být vnímány jako hrozba, které je třeba vzdorovat, nebo když se projevuje frustrace, která může vyvolat agresivní reakci – spíše útok než útěk.“* (Armstrong a Taylor, 2015, s. 3362 – 3367, online) Cejthamr a Dědina (2010) takový pohled potvrzují. Říkají, že

organizace je místem, kde zdaleka ne všichni spolupracují v harmonickém souladu. Je to místo, kde vznikají a probíhají konflikty skryté i otevřené. *„Z hlediska teorie konfliktu je každá organizace arénou, kde se střetávají protikladné zájmy.“* (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 264)

Příčiny konfliktů v pracovním prostředí podle různých autorů odborné literatury spočívají:

- v nedorozumění (špatném vyložení si či pochopení výroku nebo chování či jednání druhého),
- v nevhodné a nepřiměřené komunikaci,
- v nevyřešeném či potlačeném konfliktu a zklamání,
- v typu osobnosti a odlišných hodnotových žebříčcích,
- ve způsobu organizace práce (pracovní povinnosti dvou stran se nečekaně protnou nebo se tyto strany musí podělit o omezené zdroje nebo je výsledek strany jedné závislý na výkonu strany druhé, stresu v důsledku složitého uspořádání pracovních úseků, nejasného či komplikovaného zadání pracovního úkolu, času, termínu)
- nebo mohou nastat v případě, že pracovníci nejsou schopni se domluvit, a tak může i jejich snaha o dosažení konsensu naopak skončit jako spor.

(Čakrt, 2012, s.164; Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 72; Cejthamr, Dědina, 2010, s. 267)

Další příčiny konfliktů v organizaci mohou představovat:

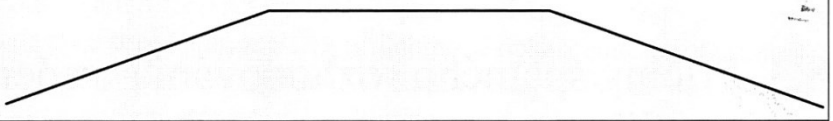
- *„konflikt rolí (významný zdroj konfliktu, neočekávané chování, rozdílné chování);*
- *nespravedlivé zacházení;*
- *narušení teritoria (lidé považují své místo, hrneček, počítač atd. za nedotknutelné).“* (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 267)

Bednář (2015) uvádí, že pravděpodobně nejčastěji se vyskytující konflikty ve firmách představují **konflikty v řízené skupině**. Jedná se o konflikty pracovníků a zaměstnanců, jejichž pracovní pozice se v organizačním schématu podniku nacházejí na stejné úrovni a jsou nedílnou součástí jeho života. Autor zvládání těchto konfliktů označuje jako jádro manažerského zvládání konfliktů. Rozlišuje přitom tři základní typy: **konflikty situační, typové** a **systémové.** Situační konflikty vyplývají z účasti lidí v konkrétní pracovní situaci. Někdy se navíc můžou sejít rozdílné či naopak velmi podobné typy lidí, kteří mají

kooperovat. Charakterové vlastnosti těchto lidí jsou pak příčinami vzniku typového konfliktu. Konflikty systémové jsou konflikty vznikající v důsledku nevhodného, nedostatečného či nevyhovujícího způsobu nastavení podmínek či organizace práce, jejího prostředí. Nedojde-li k úpravě, hrozí vznik konfliktu persistentního, který dokáže přetrvávat dokonce i po odstranění jeho příčiny. Vyřešení persistentního konfliktu pak představuje velkou náročnost i nákladnost. (Bednář, 2015, s. 67 - 77)

1.4 Přístup ke konfliktu

Základní přístupy ke konfliktu – unitaristický, pluralistický, interakční a radikální – určují vnímání jejich funkce v organizaci. **Unitaristický** pohled konflikt odmítá, poněvadž ohrožuje jednotu organizace. Konflikt musí být vyřešený a odstraněný. Oproti tomu pohled **pluralistický** vnímá konflikt jako přirozený jev v důsledku prosazování zájmů skupin v organizaci. Interakční přístup konflikt označuje jako potřebný prostředek vývoje organizace. Přístup **radikální** na konflikt pohlíží jako na nezbytnou součást tržního hospodářství. Příznivci **interakčního** přístupu prosazují uplatňování cílené regulace optimálního množství funkčních konfliktů v organizaci. Důvodem je jejich přesvědčení, že výskyt malého množství funkčních konfliktů ohrožuje organizaci stagnací, zatímco jejich vysoká míra přináší riziko, že se z funkčních konfliktů stanou konflikty dysfunkční. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 274) Obrázek č. 1. znázorňuje postupy doporučované jednotlivým typům organizací na základě interakčního přístupu ke konfliktům. Zajímavé jsou však i charakteristiky organizací, se kterými je výskyt konfliktů spojován.

Počet konfliktů	Nízký	Optimální	Vysoký
Výkon organizace (Vysoký / Nízký)			
Charakteristika organizace	• Apatie • Stagnace • Nízký výkon • Demotivace • Málo změn • Pomalá adaptace na okolní změny	• Soudržnost • Produktivita • Spolupráce • Zaměření na organizační cíle • Inovativní změny • Hledání řešení	• Chaos • Rozklad • Roztržitost • Politikaření • Nefungující spolupráce • Nepřátelství vůči ostatním skupinám
Doporučené akce vedení	Stimulace konfliktů	Udržování současného stavu	Redukce konfliktů

Obrázek 1 Interakční přístup ke konfliktům – doporučované akce; Zdroj: Dědina, Odcházel, 2007, s. 274

1.4.1 Konflikt a vitalita systému

Konflikty v organizaci ovlivňují vitalitu systému tím, že porušují její rovnováhu či stabilitu. Zatímco porušení rovnováhy je jevem přirozeným, porušením stability organizace dochází ke krizi, a ta omezuje schopnost systému řešit svoje problémy. Systém, který neobsahuje konflikty nemá vnitřní důvody pro změnu, stagnuje, a v důsledku své stagnace se postupem času nakonec dostává do konfliktu s vnějším, měnícím se okolím. Systém, který konflikty obsahuje a neřeší, umožňuje vznik revoluce, zásadní změny podstaty systému či dokonce jeho zánik. Systémy, které však dokáží konflikty řešit, se vyvíjejí, dochází k jejich evoluci. (Plamínek, 2011, s. 100) Cejthamr a Dědina (2010) uvádějí charakteristiky organizací, které nejsou schopny najít a využít pozitiv konfliktu. Konflikt vnímají jako hrozbu a lze v nich najít: *„Vleklé a neřešené konflikty. Časté osobní spory a stížnosti. Nezájem o společné cíle. Rezignace na řešení problémů“.* (Cejthamr, Dědina, 2010, s. 265) Takováto charakteristika odpovídá prostředí, které Bělohlávek, Košťan a Šuleř (2001) označují jako prostředí s vysokou konfliktností, ve kterém není prostor pro vlastní kreativitu. Stejně tak postrádá kreativitu organizace jejíž konfliktnost je nízká. Pro takovou organizaci je typická její stagnace (žádná pravidla ani procesy nejsou zpochybňovány, organizace se drží v zaběhnutých kolejích). Prostředí se střední konfliktností umožňuje diskusi, pozitivní

a častější prosazování alternativ, stimuluje a je přínosné. (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 71 – 72) Z hlediska žádoucího vývoje a vitality organizace lze považovat pozitivní přínos konfliktů zejména v **rozvoji kreativity** – nacházejí se nová, lepší řešení, nové nápady, přístupy; odhalí a pojmenují se latentní nebo vleklé, dlouhodobé problémy a mohou se začít řešit; vyjasní se postoje a názory; mohou se odhalit hodnoty, kterých si pracovníci nejvíce cení; konflikty podněcují angažovanost a zájem, vytvářejí příležitosti k experimentům a posilují produktivitu. (Čakrt, 2012, s. 163; Cejthamr, Dědina, 2010, s. 266) Jakkoli současný přístup ke konfliktům pracuje s jejich pozitivním potenciálem, neměl by manažer podceňovat jejich možné dopady negativní. Měl by být vybaven znalostmi z oblasti teorie konfliktu. *„…od jejich vzniku přes vývoj, způsob řešení i prevenci, ale aby s nimi také počítal a neodsunoval je do pozadí, nýbrž je řešil.“* (Trojanová, 2014, s. 60)

1.4.2 Využití tvůrčího přístupu ke konfliktu

Armstrong a Taylor (2015) zdůrazňují, že konflikty v organizaci by měly být konstruktivně využívány a při střetech nad projekty a úkoly by nemělo docházet k potlačování nesouhlasných projevů. Otevřené vyjádření nesouhlasu je podle nich jediným prostředkem zajišťujícím cestu k odhalení a řešení problémů a konfliktů. (Armstrong a Taylor 2015, online, s. 3346) Podobně na možnost vyjádření názorů zaměstnanců a její potřebnost upozorňují i jiní autoři (například Koubek, 2012, s. 339; Basu a Faust, 2013, s. 23) Armstrong a Taylor (2015) pracují s pojmem tvůrčí konflikt. Tento pojem označuje konflikt, jehož výsledkem jsou nové myšlenky vzešlé z objektivní komparace pohledů a informací. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 3348 - 3354) Lze tedy říci, že Armstrongův a Taylorův tvůrčí konflikt (2015) má charakter problému – prvotní konflikt je odstraněním emocí převeden do věcné roviny, tudíž je pak dále řešen jako problém – věcná záležitost. Při práci s konfliktem je nutné pečlivě uvážit rozdíly ve vnímání a interpretaci jednotlivých stran konfliktu. Stejně tak je nezbytné počítat i s tím, že do vnímání i interpretace konfliktu se promítají osobní specifika jednotlivce (frustrace, starostlivost, přecitlivělost). (Dědina, Odcházel, 2007, s. 273 - 277)

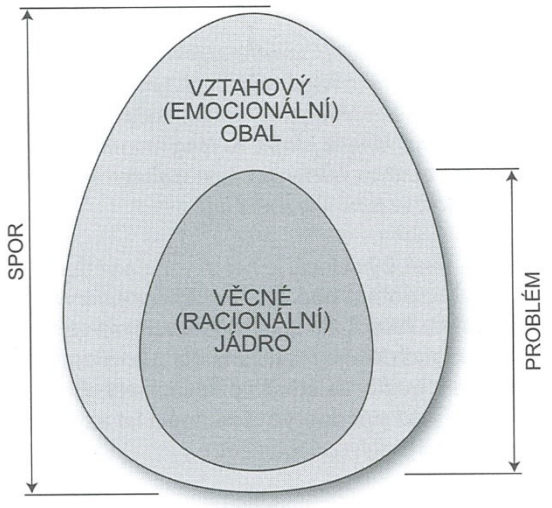
1.4.3 Postoj manažera

Přístup manažera ke konfliktům hraje v jejich zvládnutí nezastupitelnou roli. Jeho správná volba zvyšuje manažerovu šanci na úspěšnost jeho vyřešení. Naopak podceňování, přehlížení, násilné potlačování konfliktu, pasivita, silové udržování disciplíny a eliminace konfliktu za každou cenu jsou postoje, před kterými odborníci zabývající se konflikty v pracovním prostředí varují. (Bednář, 2015, s. 17-18; Cejthamr, Dědina, 2010, s. 264) *„Ignorování konfliktů, i když je schováme za jakékoli „vysvětlení“, je vždy vrcholně nezodpovědná věc.“* (Bednář, 2015, s. 18) Podle Goodbreada (2018) zůstávají zanedbané a potlačené konflikty skryty pod povrchem, a tím způsobují stav nejistoty, který může mít škálu podob, od špatného rozpoložení až po studenou válku. (Goodbread, 2018, s. 8 - 9) Bednář (2015) varuje i před rizikem zasažení osob, kterých by se konflikt v případě aktivního zakročení managementu nedotkl. (Bednář, 2015, s. 17) Při práci s konfliktem je vždy třeba respektovat osobnostní specifika lidí nacházejících se v něm. Za vznikem konfliktní situace mohou dva různí lidé vidět zcela odlišné důvody a zcela odlišně ji mohou vnímat, spatřovat rozdílné priority a rozdílně se v konfliktech chovat. *„Konflikty dávají vyniknout spíše našim horším stránkám, nepreferencím …“* (Čakrt, 2012, s.165) Podobně je tomu i při práci s konflikty v organizaci. Každá organizace má svá specifika, každý konflikt v té které rovněž. Kocianová (2012) připomíná kontingenční přístup - dle Donnellyho, Gibsona a Ivanceviche (1997) řešení konfliktů univerzálně platné pro všechny organizace neexistuje. (Kocianová, 2012, s. 32)

1.5 Řešení konfliktů

Proces řešení konfliktu je třeba uzpůsobit tomu, zda se jedná o **problém** či **spor/ konflikt** (například Bednář, 2015, používá výrazu „konflikt“ jako významového synonyma výrazu „spor“.) Na řešení **problému** mají zájem obě strany. Oproti tomu při řešení **sporu/konfliktu** běží nikoli o společné hledání, ale **o prosazení** řešení. *„…alespoň jedna protivná strana prosazuje své řešení.“* (Plamínek, 2012, s. 51) Aby bylo možné vyřešit spor, je zapotřebí odstranit jeho emoční složku. Emoce brání v řešení věcného jádra sporu. Emocionálními projevy sporu jsou nelogičnost, citově zabarvená argumentace, zkreslený popis i nerespektování autority. (Trojanová, 2014, s. 60) Převedení sporu na problém pomocí odstranění emocí a lidského faktoru pomůže hledat řešení racionálního jádra sporu.

(například Medlíková, 2012, s. 27; Bednář, 2015, s. 21; Plamínek, 2012, s. 34 - 35). Jakmile se podaří emoce odstranit, lze postupovat dále jako při řešení problému. Základním faktorem úspěšnosti řešení problému je strukturovaný postup: definovat, co se řeší; rozdělit úlohy; získat informace (pravidla, postup, podoba výsledku, o který strany usilují). Poté lze přistoupit k vlastní realizaci řešení problému. (Plamínek, 2012, s. 50 - 51)



Obrázek 2 Rozdíl mezi sporem a problémem

Zdroj: Vedení lidí, týmů a firem, 2008 in Plamínek, 2012, s. 35

Při práci s konfliktem je potřeba odlišovat **konflikt jako takový** – tedy střet pohledů, cílů, principů, hodnot – a **projevy konfliktu**. Jak uvádí Bednář (2015) *„… vše ostatní, všechny projevy konfliktu, ať už jde o schválnosti, otrávenou atmosféru, hádky nebo naopak destruktivní ticho, kdy lidé spolu nemluví, ač by měli, jsou projevy tohoto střetu.“* (Bednář, 215, s. 16)

1.5.1 Vývoj konfliktu

Dokáže-li manažer zasáhnout do konfliktu v pravý čas a správným způsobem, může jeho vývoj i podobu ovlivnit. *„Zásah ve fázi spouštěčů může odvrátit konflikt.“* (Medlíková, 2012, s. 18) *„Každý konflikt má své počátky, předpoklady, vývoj a vyústění.“* (Bednář, 2012, s. 42) Plamínek (2012) popisuje sedm fází konfliktu. Stav klidu představuje nultou úroveň.

Před pozorovatelným začátkem konfliktu se objevují varovné příznaky – fáze první. V případě, že nepřijde žádná reakce na tyto příznaky, nastává fáze druhá – odlišnosti. Druhou fázi Plamínek popisuje jako fázi zlomovou, kde lze ještě řešit problém, avšak bez řešení se pak rychle přemění na spor, otázku vztahovou. V následné fázi polarity se přidává osobní rozměr a snaha zničit soupeře. Ve fázi čtvrté – separaci jsou přerušeny kontakty účastníků, nastává krize. Ta může v některých případech být konečným stádiem konfliktu. Do destrukce, fáze páté, se vyvíjí konflikt osob, kterým okolnosti nedovolují ukončit konflikt separací, váže je k sobě povinnost či nutnost. V této fázi se konflikt vyhrocuje a důsledkem může být kolaps či likvidace systému. Následuje šestá fáze – vyčerpání. V případě, že konečným stadiem vývoje konfliktu byla separace, přechází do fáze vyčerpání. Fáze latence – sedmá fáze, představuje stav, kdy nedošlo ke zhroucení systému a konflikt zůstal neřešený. Tato fáze časem přechází zpět do stavu klidu. (Plamínek, 2012, s. 47 – 48) Manažeři podle Bednáře (2015) chybují často tím, že do konfliktů vstupují až ve fázi, kdy se jeho charakter změní na osobní, avšak oni jej chtějí řešit jako konflikt věcný. (Bednář, 2015, s. 29)

1.5.2 Způsoby řešení konfliktů

Řešením konfliktů, které nemají žádný přínos stráví manažer až 25 % času. Nejenom, že řešení zabere čas ;manažerovi, ale představuje i časovou ztrátu pro zúčastněné zaměstnance, představuje jejich pracovní absenci a potažmo dochází k ohrožení kvality týmové práce. Z toho vyplývá, že pro manažera je schopnost zvládat konflikty a konfliktní situace **nepostradatelnou kompetencí**, která se zdaleka neprojevuje pouze v oblasti vztahů na pracovišti, ale má dopad i do produktivity organizace, což se na první pohled nemusí jevit jako zřejmé. (McConnon, 2009, s. 17 - 18) Následující část práce se zabývá možnými řešeními konfliktů v organizaci. Vzhledem k šíři problematiky a rozsahu práce je následující text zaměřen zejména na řešení konfliktů, které jsou předmětem výzkumného šetření této práce.

Konflikt priorit řadí Bednář (2015) do skupiny konfliktů situačních. Spočívá ve snaze jedné strany **porazit stranu druhou**. Je způsoben omezeným zdrojem či vzniká v důsledku omezení přístupu ke zdroji. Tento konflikt je nebezpečný v tom, že nemusí být vždy managementem jako konflikt identifikován, a to proto, že může být dočasně vyřešen ustoupením jedné ze stran. Bednář (2015) se shoduje s Armstrongem a Taylorem (2015, s.

3352 – 3365, online), že strana která byla nucena ustoupit se s velkou pravděpodobností bude snažit o „odplatu“ i za cenu konfliktu uměle vyvolaného. Postup řešení konfliktu priorit podle Bednáře (2015) je následující:

- Uzavření hrdla či exkluzivní kontrola zdroje
- Vstup nadřízeného do věci
- Využití a připomenutí pravidel daných pro užití zdroje či průchod hrdlem
- nebo
- Určení a objasnění, která ze stran má přednostní nárok na zdroj či průchod hrdlem, což bude v budoucnu pravidlem

nebo

- Využití řešení, které je pro obě strany přijatelné-morálních principů (přednost dámě), náhody, kterou vykoná řídící pracovník (např. los)

Po nalezení způsobu řešení by měl manažer požadovat po zaměstnancích proaktivní přístup pro nalézání řešení konfliktu v případě, že obdobná situace vznikne v budoucnu. Tím lze také preventivně ošetřit vznik animozity představující pro funkčnost organizace rizika. (Bednář, 2015, s. 71-73) Dalším možným řešením situačních konfliktů může být řešení pomocí **kompromisu.** Většinou se ale jedná o dočasné řešení. Není-li toto řešení stabilizované, může mít velmi krátké trvání, a nemusí být vždy organizaci ku prospěchu. (Urban, 2008, s. 128, online) Trojanová (2014) o kompromisu říká: *„V rámci kompromisního stylu se obvykle dávají sliby, které se pak zapomínají, protože sloužily pouze pro momentální uklidnění emocí.“* (Trojanová, 2014, s. 66)

Další skupinu konfliktů podle Bednáře (2015) představují **konflikty typové**. Při konfliktech způsobených pracovníky se sklony prosazovat **se na úkor druhých** nebo osobami **manipulujícími** je důležité zasáhnout již při zaznamenání prvních signálů. Je zapotřebí získat zpětnou vazbu od skupiny pracovníků, ale i od pracovníka, který je zdrojem konfliktu, jasně a neutrálně zopakovat, vymezit či upřesnit roli, kterou v pracovní skupině zastává a kompetence i limity s ní související, případně objasnit kompetence pracovníka jemu přímo nadřízeného. Současně je zapotřebí pracovat i se skupinou, jíž je tento pracovník členem a apelovat na její způsobilost pracovníka korigovat. Korekce spočívá v pomoci uvědomění si

vlastní role pracovníka, ve zdůrazňování týmové práce a případném neutrálním odmítnutí vynucování si jiných postupů. Potřebné je uplatňování zdravé asertivity i v případě projevů agrese pracovníka. Situaci je nutné kontrolovat a v případě potřeby využít osobního pohovoru či potrestání. V případě, že takové uplatněné postupy nepřinesou řešení, je třeba hledat cestu k ukončení působení pracovníka v organizaci. Zvládnutí konfliktu tohoto typu vyžaduje silnou a vyzrálou osobnost manažera a jeho nekompromisní zakročení. Nezvládnutí této situace může mít pro organizaci katastrofální důsledky. (Bednář, 2015, s. 81 - 84) V případě, že zaměstnanec špatně chápe či **chybně interpretuje pokyny** a sdělení, chybí mu potřebná edukace nebo inteligence, je vhodné využít instruktáží, konzultací, porad či vzdělávání pracovníků. (Koubek, 2011, s. 232) Koubek (2012) doporučuje pro případ, kdy má pracovník povahové **vlastnosti** nebo návyky, které narušují klima pracoviště, obtěžují zaměstnance nebo mají negativní dopad na pracovní výkon a pracovník není schopen se přizpůsobit požadavkům manažera, je lépe se s ním rozloučit. *„Řešením je v tomto případě nejprve snaha o usměrnění, ale spíše lze doporučit jejich vyčlenění z kolektivu.“* (Koubek, 2012, s. 337) Dalším z možných řešení konfliktu je podle Armstronga a Taylora (2015) **osobní poradenství**. Osobní poradenství se nezaměřuje na samotný konflikt, ale na reakce účastníků konfliktu. Jeho cílem je zejména uvolnění napětí.(Armstrong, Taylor, 2015, s. 3355 - 3360) Při práci s **konfliktním pracovníkem** je důležitá důkladná kontrola jeho práce. Bednář (2015) doporučuje využívat ke kontrole manažerské nástroje – jasné a jednoznačné zadání práce, stanovení termínu jejího odevzdání, jasné vymezení prostředků, které využije, stanovení místa práce, ideálně stálého pracovního místa, kde bude minimalizován kontakt s ostatními pracovníky. Řešení může představovat i umístění pracovníka na odloučené pracoviště. Při jednání s konfliktním pracovníkem by měl manažer zachovávat emocionální neutralitu, asertivní přístup, využívat motivace i trestů. (Bednář, 2015, s. 90 - 91) Začlenění nového člena týmu je proces, který klade nároky jak na nového člena, tak na skupinu, do které nováček přichází. Rizikem nezvládnutí procesu začlenění nováčka je **socializační konflikt**. Při řešení socializačního konfliktu je nutný citlivý, avšak jednoznačný přístup. Vhodnými nástroji při jeho řešení pak vyjádření pochopení a podpory vedení a kolegů, vstřícnost, pomoc, jasně definovaná pozice a úkoly, které by bez ohledu na schopnosti nováčka neměly být příliš náročné. Využít lze i přidělení mentora. Bednář (2015) doporučuje pracovníkovi sdělit spolu s ujištěním o jeho podpoře

pozitivní, avšak jasnou formou, že další konflikty nebudou akceptovány. (Bednář, 2015, s. 87-89)

Příčinami typových konfliktů bývají neslučitelné charakteristiky osobnostní, dochází ke střetnutí nekompatibilních pracovníků, může mezi nimi vzniknout animozita. Protože není pravděpodobné, že by nekompatibilní pracovníci byli schopni spolupráce, je řešením jejich pracovní místa oddělit, v případě nutnosti pouze na omezenou dobu jejich spolupráci korigovat pomocí neutrálního protokolu či třetí osoby v konfliktu nezúčastněné. (Bednář, 2015, s. 75-76) Výzvu pro manažera v oblasti práce s konfliktem pak představuje situace, kdy je zapotřebí, aby spolu nekompatibilní pracovníci spolupracovali delší čas. Bednář (2015) pro tuto situaci doporučuje přirozenou korekci situací ostatními pracovníky nebo eliminaci vzniku konfliktů působením neformální autority. Cílem je přimět nekompatibilní pracovníky ke vzájemné komunikaci o podstatě konfliktů, ke kterým mezi nimi dochází a stanovení si vymahatelných pravidel pro spolupráci. Lze také na základě vytvořených pravidel stanovit „garanta“ spolupráce. Na dodržování pravidel je nutné dohlížet a kontrolovat je. Je pravděpodobné, že vzhledem k jisté nepohodlnosti dojdou obě strany k tomu, že začnou hledat cestu, jak takový element nahradit jiným řešením. (Bednář, 2015, s. 84-87) Pro dlouhodobé řešení konfliktu s výsledkem vyřešení vztahu dvou osob, podstaty konfliktu, doporučují Armstrong a Taylor (2015) **konstruktivní konfrontaci**. V ní hraje důležitou úlohu třetí strana, jejíž jednou z rolí je omezit nepřátelský přístup. Dalšími úkoly třetí strany jsou dovedení stran konfliktu k definici problému, nalezení jeho skutečné příčiny a možných variant řešení. (Armstrong a Taylor, 2015, s. 3355 - 4113) Podobně hodnotí využití třetí strany pro řešení konfliktu na pracovišti Koubek (2012). Tuto stranu může představovat poradenská instituce a odborníci z řad psychologů nebo sociálních pracovníků. Kromě samotného řešení může jejich zapojení působit zároveň jako prevence výskytu konfliktů. *„Možnost sdělit své názory, připomínky, obavy, nespokojenost někomu, koho považujeme za kompetentního k odstranění či zmírnění problémů, a vědět, že budeme pozorně vyslechnuti, to patří k velmi efektivním nástrojům eliminování konfliktů.“* (Koubek, 2012, s. 338) Trojanová (2014) uvádí, že využití mediace je ve školství méně využívaným řešením konfliktů. Je založena na principu dobrovolnosti, a tudíž ji ředitel nemůže nařídit (Trojanová, 2014, s. 68)

V důsledku chyby či selhání v organizačním systému dochází ke **konfliktům systémovým.** Jejich příčinami bývají například selhání zdroje, chybně či nedostatečně nastavená pravidla a jejich selhání, překrývání kompetencí. Nutným řešením systémového konfliktu je jeho úprava či změna. Neřešené systémové konflikty mohou mít pro organizaci fatální důsledky. Manažer by je měl zodpovědně vyhodnotit a být si vědom skutečnosti, že u tohoto typu konfliktů je pracovník nikoli původcem, ale spíše obětí konfliktu. Pro řešení systémového konfliktu lze posupovat následujícím způsobem:

- Zastavit aktivní konflikt a zahájit komunikaci
- Najít racionální jádro konfliktu
- Stanovit pravidla a přesvědčit se o tom, že jim všichni rozumí
- Najít případně nový reálný cíl dosažitelný pro obě strany (Bednář, 2015, s. 91 - 99)

Příčinami konfliktů v organizaci může být i nedostatečná **personální práce** – chybný výběr pracovníků či jejich chybné zařazení, nedostatečné hodnocení zaměstnanců, jejich vzdělávání, nejasná pravidla, nízká či absentující péče o pracovníky. Zde je třeba změnit personální politiku a praxi. V případě, že zdroj konfliktu tkví ve **stylu vedení pracovníků**, je zapotřebí tento styl změnit a zařadit či doplnit vzdělávací aktivity pro manažery. Konflikty způsobené stylem vedení vyplývají zejména z direktivního stylu, který přehlíží práva pracovníků nebo samotné pracovníky a jejich potřeby, byrokracie, neustálé či neúměrné navyšování povinností zaměstnanců, kastování. (Koubek, 2011, s. 232 - 234) Při konfliktu **podřízeného s nadřízeným** doporučuje Bednář (2015) zachovat asertivní přístup. V žádném případě nejsou na místě výsměch ani invektivy či podlehnutí emocím a vztažení si problému na sebe. Je také třeba ujistit se o tom, že za konfliktem či odmítavým postojem zaměstnance nestojí jiná příčina, například psychický problém. Důležitým nástrojem pro řešení konfliktu je komunikace, citlivá práce s pochvalou a kritikou. I ve vyhrocených a vysoce nepříjemných situacích je nutné zachovat klid. Použít racionální varování a následně případný trest. V úvahu přichází i intervence. U konfliktního jedince v podřízeném pracovním postavení je nutné okamžitě zastavit pokus o útok, věcně vysvětlit pravidla a jasně a kategoricky odmítnout případné další pokusy. Jestliže se situace opakuje a nelze uplatnit ukončení pracovního vztahu, je možné pokusit se negativní energii

zaměstnance vhodným pracovním vytížením převést na energii pozitivní a využít ji. (Bednář, 2015, s. 47 – 57)

Autoři odborné literatury v oblasti vedení lidí odlišují pojmy kolektiv a tým. Zatímco v týmu jsou členové vzájemně závislí na práci každého z nich, každý zastává svoji konkrétní roli a za výsledek zodpovídají všichni, pro kolektiv takto pevné pracovní vazby neplatí. (např. Bednář, 2015, s. 46; Plamínek, 2011, s. 94; Trojanová, 2014, s. 87) Logicky se tak lze i při hledání řešení konfliktů v odborné literatuře setkat se speciální kategorií pro řešení konfliktů, tedy **řešení konfliktů v týmu**. Basu a Faust (2013) uvádějí: *„Týmy, které dlouhodobě úspěšně fungují, se vyznačují mimo jiné tím, že jejich členové si jsou vědomi, že kromě věcných záležitostí je potřeba řešit také neustále vznikající horké i studené vztahové problémy. Vždy jednou či dvakrát do roka si proto vyhradí čas na to, aby si tyto problémy pojmenovali a společně prodiskutovali.“* (Basu, Faust, 2013, s. 23) K tomu doplňují, že vyhodnocením jejich seminářů zjistili, že až 90 % neshod v oblasti podnikání tvoří studené konflikty. Studené konflikty se objevují zejména v podnicích s nedefinovanými pravidly, kde vládne nejistota a strukturální moc. Nebezpečí těchto konfliktů spočívá v jejich tabuizaci, zúčastněné strany o nich nehovoří. Postupem času narostou do nezvladatelného objemu. Realizace uvedených podnikových setkání může plnit funkci preventivní a také přináší příležitost k případnému odvrácení konfliktu. Armstrong a Taylor (2015) doporučují v případě řešení konfliktu v týmu získat přehled o dění a zapojení účastníků a poté s nimi pohovořit a získat od každého jeho verzi. Následuje diskuse s ostatními členy týmu s cílem získat jejich názor. Po vyhodnocení získaných poznatků je potřeba poskytnout účastníkům konfliktu prostor, aby se vyjádřili. Následně se hledá pro všechny přijatelné řešení. V případě, že se nepodaří takové řešení najít, provádí se pokus o urovnání konfliktu. Poslední variantou je pak přistoupení k formálnímu postupu (varování, disciplinární řešení). (Armstrong, Taylor, 2015, s. 3358 – 3367)

1.5.3 Prevence vzniku konfliktů

Jedním z úkolů managementu je vytváření podmínek pro plnění cílů organizace. Pracovní prostředí utvářejí nejenom materiální podmínky a systém organizace práce, ale i způsob přístupu k zaměstnancům. Jen stěží lze dosahovat výborných pracovních výsledků tam, kde se necítí zaměstnanci dobře. Při vytváření pracovních míst je proto nezbytné zohlednit jejich

potřeby. *Zaměstnavatelé, kteří se zabývají pohodou zaměstnanců, tím zvyšují pravděpodobnost, že zaměstnanci budou organizaci oddáni a budou organizaci vnímat jako „nejlepší místo pro práci“.* (Armstrong, Taylor, 2015, s. 2245) Prevence vzniku konfliktů podporuje vytváření potřebných pracovních podmínek tím, že eliminuje vznik konfliktů v organizaci a jejich případné negativní dopady. *“Úkolem manažera není potlačování konfliktů, ale udržování jejich přiměřené míry a zabránění jejich eskalaci.“* (Dobrušová, 2012, s. 53)

Jeden ze základních preventivních nástrojů předcházení vzniku konfliktů v organizaci představuje **personální politika** – její nastavení, využívané metody výběru zaměstnanců, vyhodnocování osobnostních profilů, umístění pracovníků v organizaci a péče o ně. (Koubek, 2012, s. 337) **Vztah mezi pracovníky a managementem**, vzájemná důvěra a otevřenost umožňují manažerovi poznat a číst chování svých zaměstnanců natolik, aby dokázal včas identifikovat změny v něm a vhodným způsobem na ně reagovat (například zadáním konkrétního úkolu, nabídnutím pomoci apod.). (Koubek, 2011, s. 232 - 234) Některé **změny** v organizaci mohou způsobit, že se zaměstnanci ocitnou v konfliktu v důsledku situace, kterou nemohli ovlivnit. Management by měl předem počítat s tím, že změny v obsazení pracovních pozic, odchod/příchod zaměstnance, změna v managementu, ve vykonávání či kvalifikovanosti práce, v kooperaci zaměstnanců, kteří spolu dosud nepracovali, změny technik, technologií, umístění pracoviště a podobné změny mají konfliktní potenciál. Takové situace vyžadují pozornost a přehled manažera o dění v organizaci a je nezbytné, aby byly v potřebné míře a včas se zaměstnanci **komunikovány**. (Koubek, 2012, s. 337 – 338; Bednář, 2015, s. 116 – 119) Koubek (2012) doporučuje i jistou míru kompenzace negativních dopadů změn na pracovníky. (Koubek, 2012, s. 337 – 338) Nezbytný nástroj pro slaďování cílů organizace s cíli pracovníků představuje **komunikace**. Dostatečným a včasným informováním je posilována loajalita zaměstnanců k organizaci. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 48) „*Interpersonální komunikace má důležitou funkci ve vytváření zdravého klimatu na pracovišti, při udržování příznivých mezilidských vztahů a při zabraňování mezilidských konfliktů.“* (Průcha, Veteška, 2014, s. 159) Důležitým nástrojem prevence konfliktů je též **asertivita a práce s emocemi**. Obzvlášť významná je v oborech, kde pracovník přichází do kontaktu s partnery a klienty organizace. *„Emoční prací chápeme takové vyjadřování emocí, které je v souladu s organizačními cíli. Bývá*

většinou od pracovníků organizací vyžadováno." (Dědina, Odcházel, 2007, s. 279) Zvládnuté emoce a vhodné využití emoční práce představují faktory, které výrazně omezují konflikty nejen mezi zaměstnanci, ale i mezi zaměstnanci a okolím organizace. Jejich snížení ovlivňuje spokojenost klientů, a v důsledku toho navyšuje organizační výkonnost. (Dědina, Odcházel, 2007, s. 279) Zodpovědný management existenci konfliktů nepopírá. Rozlišuje mezi jejich signály a odpovídajícím způsobem na ně reaguje. Zásahy do konfliktních situací by měly být přiměřené a adekvátní a v souladu s utvářenou **kulturou organizace**. Průcha a Veteška (2014) specifikují kulturu školy: *„Společné hodnoty, postoje, normy, přesvědčení a názory, které sdílejí a zároveň spoluvytvářejí jednotliví aktéři školního života (učitelé, ředitelé, žáci, rodiče a další. Kultura je relativně trvalý fenomén, jenž představuje jedinečnost každé školy."* (Průcha, Veteška, 2014, s. 165) Kultura organizace se tak promítá i do kultury vedení sporů. (Basu, Faust, 2013, s. 23-24) Dalším nástrojem uplatňovaným při prevenci vzniku konfliktů jsou **organizační pravidla**. Ta by měla být srozumitelná, předvídatelná a čitelná. Zejména v náročných a vypjatých situacích je to právě čitelnost organizace, která ovlivňuje důvěru zaměstnanců v ni a v její management. V prostředí škol představují oporu pro stanovování a dodržování pravidel interní dokumenty školy. Konkrétně se jedná zejména o pracovní náplně, školní řád, školní vzdělávací program, strategické dokumenty a další interní dokumenty školy. Trojanová (2014) zdůrazňuje, že efektivními jsou tyto dokumenty tehdy, jsou-li s nimi pracovníci prokazatelně seznámeni. (Trojanová, 2014, s. 68)

Smyslem prevence vzniku konfliktů není jejich úplné odstranění, není to ani reálné ani žádoucí. *Připravené prostředí, atmosféra důvěry a spolehliví nadřízení jsou tím nejlepším, co pro prevenci v tomto směru dokážeme udělat."* (Bednář, 2015, s. 110 - 126)

1.5.4 Manager a konflikt

Jedinečným faktorem, který přímo ovlivňuje prevenci i řešení konfliktů je osobnost manažera organizace. Mezi jeho nezbytné schopnosti potřebné k efektivní prevenci vzniku konfliktů náleží včasná identifikace jejich vzniku, práce se situacemi, které s sebou nesou konfliktní potenciál, vnímání materiálních podmínek organizace, jejich uzpůsobování a optimalizace, adekvátní míra poskytování autonomie zaměstnancům, důvěra v ně a bdělost. Včasná identifikace konfliktu mezi pracovníky vyžaduje **sociální inteligenci**

manažera. Ze sociální inteligence pak vyplývá schopnost vnímat a číst vznikající situace a probíhající interakce mezi pracovníky. (Bednář, 2015, s. 110 – 116) Empatii jako nástroj eliminace negativního dopadu konfliktu zdůrazňuje také Trojanová. (Trojanová, 2014, s. 68) Chování a jednání manažera by pro zaměstnance mělo být čitelné, vyplývající z **předvídavého řídícího stylu**. Důvěru a vztah mezi pracovníky a managementem upevňuje uplatňování stejného přístupu ke všem zaměstnancům, **projevování zájmu** o ně i o jejich postoje k pracovnímu prostředí. Manažer by měl respektovat, že ne do každého konfliktu je zapotřebí nutně vstupovat, zatímco ale ignorování zjevného konfliktu si zaměstnanci mohou vyložit osobně či jako manažerovu slabost. Je důležité si též zároveň uvědomovat, že prostředí jednoznačně přátelské atmosféry není zárukou nízkého výskytu konfliktů ani jejich snadného řešení. Eliminaci vzniku konfliktů a jejich negativních dopadů daleko více napomáhá profesionální atmosféra utvářená respektovanými a vymahatelnými pravidly, která jsou přísně dodržována i managementem. Výjimky z těchto pravidel by měly být zcela minimální. Při vytváření důvěry zaměstnanců ve vyšší vedení a jeho kontrolu je proto důležité, aby si nepřímý nadřízený pracovník udržoval od podřízených zaměstnanců jistý **odstup**. (Bednář, 2015, s. 110 – 116) Důležitými charakteristikami manažera jsou dále schopnost srozumitelné a jasné komunikace, bohatá slovní zásoba, komunikativnost, nerutinní přístup – kreativita, schopnost akceptování diverzity, zpětné a dopředné vazby, odhad a důslednost. (Medlíková, 2012, s. 19 - 20) Dobrušová (2012) odkazuje na Khellerovou (2006) a doplňuje manažerovy kompetence o odolnost vůči stresu a frustraci a schopnost odhadnout lidi, jejich zájmy a potřeby. (Dobrušová, 2012, s. 59) *„V současnosti se ukazuje, že vést lidi je nejobtížnější činností manažera, které je potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Vedení lidí představuje proces sociálního vlivu v kultuře školy, kterým manažeři dosahují dobrovolné účasti podřízených na plnění cílů skupiny nebo organizace. Ředitel MŠ potřebuje ke zvládnutí vedení svého týmu rozvinutou schopnost vést lidi, mít nadhled a osobní zralost, chuť brát na sebe zodpovědnost, rozhodnost a také širokou škálu odborných, organizačních a komunikačních dovedností.“* (Syslová, 2015, s. 46)

Ač může být konflikt přínosný, přináší **riziko** a v řízení a vedení lidí představuje **komplikaci**. *„Dělá totiž prostředí, ve kterém se pohybujeme,* ***nepředvídatelným****,* ***konzumuje zdroje****,* ***zvyšuje a exponuje rizika****,* ***narušuje výsledky*** *naší společné práce a v nejhorším případě* ***otevřeně vyvolává chaos****.“* (Bednář, 2015, s. 24-25)

2 Gender

Výraz **gender** pochází z řečtiny. V překladu znamená rod – živočišný i gramatický. Do češtiny byl výraz přenesen z angličtiny. V oblasti společenskovědních oborů označuje gender rozdíly mezi kulturní příslušností jedinců odlišných biologických pohlaví, některé prameny vykládají význam pojmu jako sociální pohlaví. Genderová politika sleduje rovné příležitosti a práva mužů a žen. Společnost ani odborná veřejnost v chápání genderu není jednotná. V posledních letech se jedná o téma velmi diskutované. Kromě laické a odborné veřejnosti se genderu ujímají s oblibou i politici, což chápání jeho významu poškozuje. *„Genderová problematika se snadno devalvuje v očích veřejnosti. Velmi dobře a velmi populisticky se o ní dá lhát, nebo alespoň neříkat celá pravda.“* (Skálová, 2019, idnes, online) Kritici a odpůrci genderu kritizují ohrožování tradičního pojetí rodiny a likvidaci rozdílů mezi pohlavími. Zastánci genderu prosazují rovné příležitosti, práva a možnosti mužů i žen. Genderové stereotypy pak vnímají jako riziko, které dosažení takové rovnosti ohrožuje. (Skálová, 2019,idnes, online) Prosazování rovnosti žen a mužů jako jednu ze strategických priorit zakotvuje řada dokumentů Evropské unie (Evropský pakt pro rovnost žen a mužů 2011–2020, Strategie pro rovnost žen a mužů na období 2020–2025 a další). Výhradně problematikou rovnosti žen a mužů se zabývá Evropský institut pro rovnost žen a mužů (EIGE). *„Zlepšení v oblasti rovnosti žen a mužů v EU by vytvořilo do roku 2050 až 10,5 milionu dalších pracovních míst. Míra zaměstnanosti by dosáhla téměř 80 % a hrubý domácí produkt (HDP) EU na obyvatele by do roku 2050 mohl vykázat růst o téměř 10 %. Tyto odhady vycházejí z našeho výzkumu.“* (EIGE, online) Evropský institut pro rovnost žen a mužů měří pravidelně pokrok evropských zemí v genderové rovnosti v několika kategoriích – práce, zdraví, čas, finance, znalosti a podíl na moci pomocí Indexu genderové rovnosti. Česká republika se sice k rovnosti přibližuje, avšak v pořadí členských zemí se nachází v poslední třetině. (Válková, 2019, online) Zajištění genderové rovnosti ve strategických dokumentech České republiky vychází z Listiny základních práv a svobod, zákonů České republiky a dalších norem. Příprava a tvorba celostátní koncepce, strategie, priorit a postupů pro dosahování rovnosti žen a mužů jsou na státní úrovni v ČR v kompetenci Odboru rovnosti žen a mužů Úřadu vlády ČR. (Vláda ČR, online) Cíle a strategie jsou zakotveny v řadě dokumentů - Vládní strategie pro rovnost žen a mužů v České

republice na léta 2014 – 2020, dokument Ministerstva vnitra Resortní strategie podpory rovnosti žen a mužů na léta 2016 – 2020 nebo Akční plán pro rovnost žen a mužů na léta 2019 – 2020, který navazuje na Vládní strategii pro rovnost žen a mužů v ČR na léta 2014 – 2020.

Studiem genderu jako mezioborové vědní disciplíny se věnuje obor gender studies (genderová studia), který lze studovat na vysokých školách v rámci studijních programů či samostatných seminářů a kurzů. Vzdělávací a osvětové činnosti v oblasti genderu se věnuje i řada neziskových organizací (Gender Studies o. p. s., Nesehnutí, Nora, Fórum 50 %). Kromě edukačních projektů jsou v evropském i celosvětovém měřítku realizovány projekty obsahující konkrétní aktivity a osvětu podporující politiku genderové rovnosti. Příkladem je projekt GE Academy - Akademie pro rovnost žen a mužů - financovaného z prostředků Evropské unie, jehož ambicí je vytvořit a implementovat kvalitní program umožňující tvorbu kapacit pro rovné příležitosti žen a mužů ve výzkumu, inovacích a ve vysokoškolském vzdělávání. Akademie usiluje o vytvoření celoevropské sítě školitelů, kteří budou realizovat vzdělávací aktivity v otázkách rovnosti žen a mužů pro pracovníky v oblastech výzkumu, vývoje a inovací a v prostředí vysokých škol v Evropě i mimo ni. (Gender Equality Academy, online) Genderová expertní komora vznikla jako projekt České ženské lobby podpořený Nadací Open Society Fund Praha prostřednictvím Norských fondů a sdružuje genderové expertky a experty z řady vědních oborů. Cílem komory je podporovat organizace při tvorbě a implementaci opatření vedoucích k rovnému přístupu a aktivně zajistit jejich zahrnutí do institucionálních agend. (Genderová expertní komora, online) Na řešení nerovného odměňování žen a mužů je zaměřen systémový projekt Ministerstva práce a sociálních věcí ČR 22 % k rovnosti. (22 % k rovnosti, online)

Klasické, tradiční genderové vidění chápe gender jako sociální konstrukt společnosti, která působí odlišně na muže a ženy a očekává od nich také odlišné chování a jednání – maskulinní či feminní způsoby a charakteristiky jednotlivců. Rozlišuje dva typy rolí: *„Od každého jedince společnost očekává určité chování, postoje, hodnoty apod. na základě jeho genderu. Existují mužské a ženské genderové role. Očekávání od mužů a žen se liší.“* (Česká asociace vzdělávacích institucí, online) Prototypy ženy a muže jsou z pohledu genderu označovány jako genderové stereotypy. *„Genderové stereotypy jsou zjednodušující představy a popisy*

„skutečné ženy“ a „skutečného muže“. Tyto stereotypy jsou založeny na předpokladu, že osoba nemá žádné charakteristiky opačného pohlaví, tzn. je ryze mužská/ženská. Osoby, které nejsou považovány za konformní s touto představou, jsou často stigmatizovány.“ (Česká asociace vzdělávacích institucí, online) Na to poukazují příznivci přístupu liberálního. Vycházejí z konstruktu současné liberální společnosti, která jeho chápání a význam rozšiřuje, posouvá a pohlíží na genderovou problematiku v širším pojetí – zahrnuje například společenské nerovnosti mezi heterosexuální většinou a homosexuální menšinou. Avšak společenský vývoj a liberalizace přístupu k životu je rychlejší než tempo, kterým se mění společenské konvence. I toto je důvodem, proč, ač se v současnosti prosazují a uplatňují demokratické a antidiskriminační normy a opatření, se někteří jedinci – ženy, homosexuálové a příslušníci menšin setkávají s konfrontací, stigmatizací, tendencemi k segregaci a různými formami přístupů porušujících lidská práva. (Česká asociace vzdělávacích institucí, online) To potvrzuje například výzkum sociálních rolí profesorek Kimberly A. Clow a Rose Ricciardelli. Vyplývá z něj, že ačkoli vyspělé společnosti prosazují antidiskriminační politiku, stále se setkáváme s předjímáním projevů a chování jednotlivců na základě konceptu maskulinity a femininity. (Clow a Ricciardelli, 2011, online) „*Svobodně budovat svoji genderovou identitu a svou pozici ve společnosti znamená kriticky se střetávat s genderově zatíženými institucemi, normami, hodnotami a očekáváními i křesťansko-historickými tradicemi společnosti.“* (Valdrová, 2010, online) Účelem této práce není posoudit ani objektivizovat jeden z uvedených přístupů. Výběr teoretických přístupů a poznatků slouží jako náhled do problematiky, o které se vede řada diskusí, píše mnoho odborných statí a jejíž vývoj i praktické uchopení je ohroženo mocenskými a populistickými zájmy politiků.

2.1 Ženský a mužský mozek

Rozdílné mužské a ženské nahlížení na jednu a tutéž věc bývá častým tématem hovorů i námětem různých zábavných pořadů. Příkladem je řada lidových anekdot a humorných příběhů sdílených ústní formou, prostřednictvím literatury, sdělovacích prostředků i sociálních sítí. Velmi úspěšné a oblíbené bylo například zpracování řady scének s tímto tématem v televizním pořadu Televarieté dvojicí L. Dvořák a J. Bohdalová.

Odlišnosti mezi ženským a mužským mozkem jsou zkoumány mnoha odborníky a výzkum v této oblasti velmi pokročil díky rozvoji technologií. Z důvodu rozsahu práce byl vybrán pouze malý zlomek z publikovaných poznatků za účelem umožnění sledování a zkoumání možných souvislostí s chováním a jednáním lidí.

Lidský plod se zakládá s ženskými znaky, avšak v samém začátku po dobu asi 6 – 8 týdnů má podobu pohlavně neutrální zárodečné žlázy. Poté se u geneticky mužského zárodku vlivem řídících hormonů začnou množit buňky, které produkují testosteron. V orgánech plodu, včetně mozku, pak současně s tím vznikají na základě genetické informace receptory pro androgeny (kdy testosteron je androgenem primárním). V důsledku těchto současných procesů dochází ke vzniku genitálií a druhotných sexuálních znaků, a to i v mozku. (např. Vyskočil, online; Karsten, 2006, s. 11 – 12) Karsten (2006) dodává: „*...jestli-že v kritické fázi nepůsobí androgeny (mužské hormony zárodečných žláz), které by podnítily vývoj mužského vnějšího genitálu (penisu), vzniká vnější genitál ženský (vagina). Pokud tedy nepůsobí žádné transmitery, vyvíjejí se genitálie ženské.“* (Karsten, 2006, s. 12) Vyskočil říká, že v mozku pak androgeny *„...způsobují naprogramování mužských vlastností a způsobů chování; například dobrou schopnost vidět na dálku a prostorové schopnosti potřebné pro lov a útěk.“* (Vyskočil, online)

Vyskočil (2006) doplňuje, že v plodu se tvoří testosteronu minimum a působí zejména na vývin párových pohlavních orgánů. Z důvodu jeho malého množství pak ostatní systémy včetně systému nervového nemusí testosteron ovlivnit plně. V případě, že byl mozek ovlivněn testosteronem zcela, narodí se chlapec s mužskými genitáliemi s mozkem převážně mužským. To však nevylučuje, že jeho mozek nemůže produkovat i ženské schopnosti a ženské vzorce myšlení. V případě, že byl mozek ovlivněn menším množstvím testosteronu, bude uspořádání mozku spíše ženské. (Vyskočil, 2006, online) „*Je-li plod ženského pohlaví (XX), je zaléván jen malým či žádným množstvím (mužských) androgenů, především testosteronu. Pod vlivem (ženského) estrogenu se tedy vyvinou ženské genitálie a typ mozku zůstane ženský, předurčený pro ochranu potomstva, se schopností citlivě rozpoznávat verbální i neverbální signály. Občas se ale v XX plodu vytváří více testosteronu a narodí se dívka, jejíž mozek je víceméně mužský.“* (Vyskočil, 2006, online) Po narození dochází k další tělesné i psychické diferenciaci jedince. Karsten (2006) říká, že následný psychosexuální

vývoj determinují individuální biografie, průběh procesu učení, výchovy a působení na jedince, avšak pro jeho mužskou či ženskou pohlavní identitu jako rozhodující faktory označuje faktory biologické. (Karsten, 2006, s. 23 – 29) Podobně nahlíží i Vyskočil (2006) a říká, že způsob výchovy v rodině a okolí jedince má vliv na posílení či oslabení vrozených dispozic jedince ke spíše ženskému či mužskému modu chování. (Vyskočil, 2006, online) *„Nejnovější výzkumy poukazují na to, že biologické a tělesné pohlaví na jedné straně a psychosexuální pohlavní identita na straně druhé se nemusí nutně překrývat.“* **(**Karsten, 2006, s. 23) Současný pohled nehledá čisté prototypy s absolutními kategoriemi chování pro jedno či druhé pohlaví. Každý jedinec nezávisle na jeho biologickém pohlaví může mít maskulinní – mužské i femininní – ženské znaky. Cestou vývoje od genetického určení k individuální pohlavní identitě totiž dochází na každém vývojovém stupni k množství variabilit, a tak není možné sociální pohlaví vnímat jako „buď (mužské) anebo (ženské)“. *„Spíše musíme „zevnitř“ (od genetického znaku) „ven“ (k určitému pohlavně specifickému chování) předpokládat komplikovanou a spletitou cestu plnou rozmanitých interakcí a zpětných vazeb.“* (Karsten, 2006, s 28) Individuální pohlavní identitu současní sociologové proto navrhují posuzovat pomocí dvou stupnic – podle mužských znaků a podle znaků ženských. K tomu lze využít například duálního modelu Spenceova Dotazníku k měření pohlavně specifických znaků. Stupnice Ž obsahuje v našem kulturním prostředí od žen očekávané typické a žádoucí vlastnosti, stupnice M pak vlastnosti, které společnost spojuje s žádoucím a typickým profilem mužské osobnosti. Kromě toho, že příslušníci žen a mužů se popisují v řadě případů jako „typický muž“ či „typická žena“ však mnohé realizace průzkumů pomocí tohoto dotazníku ukázaly, že **řada žen se vyhodnocuje instrumentálněji než mnohý muž a mnoho mužů se oceňuje jako daleko expresivnější než mnoho žen**. (Karsten, 2006, s. 25 – 30)

Tabulka 1 *– Stupnice instrumentálnosti a expresivnosti (upraveno podle Karsten, 2006, s. 26)*

„INSTRUMENTÁLNOST“ (M)	„EXPRESIVNOST“ (Ž)
je aktivní	vnímá pocity druhých
lépe snáší tlak	je schopná navazovat vztahy
je soutěživý	je laskavá
snadno se rozhoduje	je srdečná ve svých vztazích
jen tak se nevzdává	pomáhá druhým

je sebejistý	je vlídná a něžná
je nezávislý	má vůči ostatním porozumění
cítí svou převahu	

Mužský mozek má zhruba o 10% větší hmotnost než ženský. Rozdíly váhy i velikosti jsou způsobené anatomií. Ženský mozek má větší množství šedé hmoty, kterou tvoří nervové buňky a dendrity, zatímco v mozku muže je větší množství bílé mozkové hmoty a mozkomíšního moku. (Karsten 2006, s. 22) Neurovědec, neurofyziolog, neurobiolog a zoolog Roger W. Sperry, držitel Nobelovy ceny odhalil specifické role mozkových hemisfér. Levá mozková hemisféra ovlivňuje vnímání a motoriku pravé strany těla, analytické, matematické a verbální schopnosti, logiku, praktické činnosti, řád, paměť na texty, jemné detaily. Pravá mozková hemisféra převážně kontroluje senzoriku a motoriku levé strany těla, tvořivost, umělecké nadání, intuici, vizuální vnímání, nápaditost, představivost, víceúrovňové vnímání světa, procesů, melodií, prostorové vnímání a komplexní chápání. Zda má jedinec předpoklady pro danou činnost lze pak zjistit identifikací aktivity v konkrétní oblasti pomocí zobrazovací techniky. (Vyskočil, 2006, online) „*Většina mužů má například zrakovou týlní kůru propojenu se čtyřmi oblastmi v levé laterální prefrontální kůře, kde je lokalizováno trojrozměrné vnímání prostoru. Ženy ve svém mozku zřejmě žádné takové jasně vymezené oblasti pro prostorové vnímání směru nemají.* (Vyskočil, 2006, online)

Lze shrnout, že ženský a mužský mozek se odlišují ve velikosti, hmotnosti, struktuře a konektivitě a jedná se o funkční i anatomické odlišnosti. (např. Koukolík, 2013, online; Vyskočil, 2006, online). *„Neurobiologické a genderové rozdíly mezi ženami a muži se projevují ve strukturální a funkční konektivitě mozku, v průběhu životních fází od dětství do stárnutí, v paměti, jazyce, emotivitě, sexuálním chování, zpracovávání prostoru, v empatii i sociálním chování. Přitom je nutné mít na mysli, že jde o kontinua.“* (Koukolík, 2019, online) *„Rozdíly endokrinologické (vliv hormonů) a neurofyziologické (jiná stavba a naprogramování mozku) vedou k tomu, že v průměru ženy a muži vnímají vnější svět různě, a to jak* ***na úrovni příjmu informací*** *(smysly, receptory), tak* ***na úrovni jejich vyhodnocení****. Mohou se tedy lišit i výslednými reakcemi.“* (Vyskočil, 2006, online) Koukolík (2013) dodává, že „*Existují však i rozdíly autobiografické a emoční paměti, emoční reaktivity*

a regulace jakož i empatie. Některé běžné bolestivé stavy, například temporomandibulární poruchy, revmatoidní artritida, fibromyalgický syndrom, migréna a tenzní bolest hlavy postihují ženy častěji než muže. Povahu a rozdíl míry agrese pravděpodobně lépe, než sociokulturní vlivy vysvětlují biologické příčiny.“ (Koukolík, 2013, online)

2.1.1 Kognitivní procesy u žen a mužů

Muži oproti ženám zvládají lépe **úlohy prostorové**. Ženy naopak lépe zvládají **úlohy slovní**. (Koukolík, 2013, online) *Mužům nadaným trojrozměrným vnímáním směru nečiní většinou potíže činnosti ani zaměstnání, v nichž se něco honí, zasahuje a vede se pátrání. Vynikají v orientačních hrách, navigaci a imaginárním otáčení předmětů (architekti, piloti, jezdci formule 1 nebo kombajnisté).“* (Vyskočil, 2006, online) Karsten (2006) ale upozorňuje na to, že prostorovou představivost lze celkem rychle, dokonce i v řádu dní, tréninkem zlepšit. V případě, že by se jednalo o geneticky danou zhoršenou schopnost, by tréninkem ke zlepšení nedošlo. (Karsten, 2006, s. 19) Mužský mozek je podle Vyskočila (2006) naprogramován k **soustředění** na jednu činnost. „*Muži například „neslyší“ ženu, jestliže čtou noviny.“* (Vyskočil, 2006, online) Oproti mužům ženy dokáží dělat několik činností najednou a často přesně a obratně intuitivně posuzovat osoby i situace, což je dáno tím, že využívají obě hemisféry. Vyskočil (2006) uvádí jako zajímavost: „*…a je legrační, že pro mnohé z nich je obtížné okamžitě na požádání odlišit svou pravou a levou ruku.“* (Vyskočil, 2006, online) Při **řešení úkolů** ženy často přemýšlejí nahlas, což muži v pracovním procesu vyhodnocují mnohdy jako nedisciplinovanost, roztržitost či se o ženě domnívají, že není dostatečně inteligentní. Chce-li žena udělat dobrý dojem na muže v zaměstnání, musí přemýšlet potichu a hovořit pouze o závěrech a výsledcích (Vyskočil, 2006, online) A. a B. Peasovi (2002) to vysvětlují: *„Mozek muže je orientován na výsledek. Mozek ženy je orientován na proces.“* (A. a B. Peasovi, 2002, s. 190) Muži mají tendence k samostatnému rozhodování a realizaci svých nápadů, nevyptávají se, spíše oznamují, a to přímočarým způsobem. O pomoc či podporu žádají až v případě, že nedokážou najít řešení. (Annisová, Gray, 2017, s. 130) *„Pokud mají muži v úmyslu dosáhnout toho, co chtějí, použijí dobře naplánovaného a přímého postupu. Ženy dávají přednost citovému vydírání.“* (A. a B. Peasovi, 2002, s. 106) V důsledku většího počtu synaptických spojů v mozku jsou ženy lépe disponovány ke **komunikaci a využívání řečových prostředků,** k plynulejší

i dokonalejší řeči. (Vyskočil, 2006, online) Odlišnosti lze pozorovat i ve využívání komunikace. Zatímco komunikace žen sleduje udržování vztahů a navazování přátelství, muži často mluví z prostého důvodu sdělení faktů. „*Je to patrné z telefonování. Muži využívají telefon jako komunikační prostředek pro přenos faktů a informací; ženy jej nadto chápou jako prostředek k udržování vztahů.*“ (Vyskočil, 2006, online) Přestože muži mívají větší slovní zásobu, většinou ji nevyužijí. Během dne použije muž 2 - 4 tisíce slov, žena 6 - 8 tisíc; dále muž použije 1 - 2 tisíce zvuků, žena 2 tisíce a muž za den použije ještě 2 - 3 tisíce signálů řeči těla, zatímco žena 8 - 10 tisíc. Denní skóre využití komunikačních prostředků je tedy v poměru mužů k ženám 7 tisíc ku 20 tisícům. „*Snad proto mají ženy podle statistik problémy s čelistmi čtyřikrát častěji než muži.*“ (Vyskočil, 2006, online) Úspornost ve využívání komunikačních prostředků mužů lze pozorovat v charakteru jejich řeči. Jejich sdělení je jasné, stejně jako jeho závěr. Používají kratší a strukturovanější věty než ženy. Medlíková (2012) shrnuje: „*Komunikace mužů je charakteristická: silným zacílením na problém (tunelové vidění); jasným vědomím priorit; potřebou plánu činnosti-napřed obraz, potom detail; nasloucháním s cílem sebrat informace; námitky vyjadřují muži přímo; používají často výčty a kvantifikace; na otázku chtějí slyšet fakta, pak názory; berou slova v nominálním významu, málo umí „dešifrovat“ skrytý význam.*“ (Medlíková, 2012, s. 37) Vyskočil (2006) odkazuje na historický kontext charakteristických prvků mužské komunikace. Při lovu byli muži nuceni dlouhé chvíle tiše čekat a k dorozumívání používat gesta. „*Když spolu dnes jdou dva muži na ryby, také prosedí celé hodiny téměř mlčky. Jsou v milé společnosti, ale nemají potřebu vyjadřovat potěšení slovy. Pokud by ženy trávily nějaký čas pospolu a nemluvily, svědčilo by to o sociálním konfliktu.*“ (Vyskočil, 2006, online) Ženská komunikace je s **konstruktivním** charakterem té mužské v kontrastu. Ženy při komunikaci projevují péči a loajalitu prostřednictvím kladení otázek, oproti mužům jsou schopny vybavovat si události do větší hloubky a více registrovat dění okolo. Tyto faktory dokáží navíc vzájemně propojovat, což je vybavuje větší schopností pro odhad následků, a z toho důvodu mají sklon také ke zpochybňování řešení. (Annisová, Gray, 2017, s. 131) Vyskočil (2006) dodává, že ženy v průběhu komunikace střídají různé výrazy v obličeji. Při komunikaci u nich dochází k zrcadlení emocí osoby, se kterou hovoří, čímž na ni působí. (Vyskočil, 2006, online) „*Komunikace žen je charakteristická: nepřímou nebo narážkovou mluvou; vymáhavým tónem; postupem hodně zeširoka, k jádru se dostávají později;*

občasnou nejasností v prioritách; naslouchají s cílem navázat kontakt; věnují pozornost podrobnostem; na otázku chtějí slyšet fakta a pocity; často ověřují, než začnou reagovat; nabízejí hodně informací bez rozlišení, co jsou primární a sekundární data. (Medlíková, 2012, s. 38) Pro ženy je při interakci důležitým vodítkem intonace hlasu a řeč těla, podle kterých vyhodnocují význam řečeného. (Vyskočil, 2006, online) Vzájemná komunikace žen a mužů naráží proto mnohdy na potíže, které vyplývají nikoli z podstaty problému, ale z nepochopení a chybného „přečtení" sdělovaného. Při sledování řeči žen se muži často rychle ztratí, poněvadž ženy mnohdy hovoří o několika tématech najednou. (Vyskočil, 2006, online) Mylné či špatné vzájemné chápání a čtení sdělení dokladují Annisová a Gray (2017) na již zmíněném rysu ženské komunikace - pokládání otázek. Muži je někdy pokládají za bezpředmětné, nespatřují v nich žádnou souvztažnost s probíraným tématem. Orientují se ve stylu, který je typický pro jejich způsob komunikace - v jasně formulovaných a věcných otázkách, které zřetelně definují problém. Víceznačné pojetí položené otázky nebo otázka nepřímá či případný osobní kontext mužům znesnadňují orientaci v komunikaci, což v důsledku může vést právě k její chybné interpretaci, může být vyložena mužem jako osobní výzva, či dokonce zpochybnění jeho kompetentnosti. (Annisová, Gray, 2017, s. 132 - 133) Z psychobiologických důvodů Vyskočil (2006) doporučuje ženám komunikovat s muži logicky, nepoužívat nepřímou řeč a komunikovat vždy jen jednu myšlenku. (Vyskočil, 2006, online) Vyskočil (2006) uvádí příklad: „*Řekne-li například: „Jestli bude dneska ten nízkokalorický jogurt vyprodaný, tak to nepřežiju," nemyslí to doopravdy, ale muž výrok pochopí doslova a může reagovat takto: Ale neumřeš – na světě se dějí i horší věci, což žena chápe jako sarkazmus."* (Vyskočil, 2006, online) Před náchylností žen k vnímání mužské přímočaré a věcné zpětné vazby varují také Annisová a Gray: *„Ženy mají často sklon vykládat si jejich přímočarou asertivitu jako agresivní chování, zatímco muži si myslí, že jsou při podávání zpětné vazby prostě jen neutrální a přímočaří."* (Annisová, Gray, 2017, s. 133-134) Vyskočil (2006) jako příklad věcné a bezproblémové komunikace ženy a muže uvádí požadavek, jehož úspěšné splnění spočívá právě v jeho konstruktivní a jasné formulaci: *„Bude fajn, když dneska vyměníš tu prasklou žárovku na záchodě do šesti hodin. To se už stmívá…" si muž zařadí do časového plánu nezbytných akcí a úspěšně ho vykoná."* (Vyskočil, 2006, online)

2.1.2 Přístup k řešení konfliktů

K řešení konfliktů přistupují obě pohlaví různě, což se promítá i do schopnosti kooperace. Křivohlavý (2008) shrnuje jeden z výsledných poznatků získaných pokusem na Michigenské univerzitě: *„U žen je veliké nebezpečí, že upadnou do oboustranné „pasti" vzájemné nekooperace. U mužů je naopak značná naděje, že upadnou do „pasti" oboustranné kooperace."* (Křivohlavý, 2008, s. 87) Koukolík (2016) uvádí tyto závěry metaanalýzy:

- *„V interakcích smíšených skupin žen a mužů kooperovaly ženy víc než muži.*
- *V interakcích skupin stejného pohlaví kooperovali muži víc než ženy.*
- *...v případě smíšených dvojic kooperovaly ženy víc než muži, v případě dvojic stejného pohlaví kooperovali muži víc než ženy.*
- *Míra, v jaké muži spolupracují roste s počtem opakování hry víc, než je tomu u žen.*
- *... čím větší skupina, tím lépe spolupracovali muži s muži, u žen tomu bylo opačně."*

(Koukolík, 2016, s. 181 – 182)

Protože konflikty vznikají v důsledku narušení rovnováhy, vychylují a vytvářejí chaos, vzniká zátěž. I **reakce na zátěž** jsou u žen a mužů odlišné. Muži reagují změnou chování, potřebují čas pro zorientování, změní se jejich projev. Uzavírají se, jsou nevrlí a odtažití. Žena na zátěž reaguje změnou postoje, potřebuje se svěřit, což jí umožní, aby se zorientovala. V jejím chování lze pozorovat přetížení, vyčerpání a přehnané reakce. (Medlíková, 2012, s. 37 - 38)

2.2 Gender v učitelské populaci

Podíl žen v učitelské profesi začal vzrůstat v Evropě v 50. letech 20. století (55 %). Český statistický úřad uvádí k datům z roku 2014, že „*Ve všech členských státech EU vzdělávalo nastupující mladou generaci 5,8 milionu pedagogů, z toho 4,2 milionu žen (72 %). Nejvíce žen učilo v Lotyšsku (87 %), Litvě (85 %), dále v Bulharsku, Estonsku a Slovinsku (shodně 83 %)."* (Český statistický úřad, online) Nejvíce mužů pracovalo ve školách v Dánsku a Lucembursku, dále ve Španělsku a Řecku, Francii a Nizozemsku. Podle ukazatelů OECD ve studii Genderová nerovnováha v učitelském povolání je v zemích OECD v preprimárním vzdělávání podíl žen 97 %. S rostoucím stupněm poskytovaného vzdělávání se procento žen

- učitelek snižuje. Zatímco v předškolním a základním vzdělávání jsou procenta žen vysoká, v terciárním vzdělávání je účast zaměstnaných žen již pouze 43 %. Z 31 sledovaných zemí má pouze Japonsko menší počet učitelek než učitelů napříč všemi vzdělávacími stupni (48 %). Studie uvádí, že na výši zastoupení může mít vliv i celkově nižší podíl japonských žen na trhu práce. Jinak ale studie ukazuje, že počet žen učitelek v zemích OECD stoupá (Slovinsko a USA o méně než 1 %, ale Německo, Řecko a Japonsko o více než 15 %). V platových poměrech žen a mužů ve školství trvají stále odlišnosti – učitelky dosahují významně vyšší relativní mzdy než učitelé, což představuje jistě jeden z důvodů nevyváženého zastoupení žen a mužů v učitelské profesi. (OECD, 2017, online)

2.2.1 Gender a školství v ČR

V českém školství působí více žen než mužů, feminizace představuje jednu z jeho charakteristik. Podobná situace, zejména v primárním a sekundárním vzdělávání, je i v ostatních zemích Evropy, a to i přes uplatňování politiky genderové rovnosti. Jak již bylo uvedeno, v ČR je aktivní prosazování genderové rovnosti ve shodě s mezinárodními normami zakotveno v řadě strategických dokumentů. V oblasti vzdělávání mapuje a plánuje aplikování přístupu genderové rovnosti MŠMT. *„Činnost v dané oblasti rámcuje především Vládní strategie pro rovnost žen a mužů ČR na léta 2014-2020 a každoročně aktualizované Priority a opatření vlády pro prosazování rovnosti žen a mužů“* (MŠMT, online) Na webových stránkách MŠMT dokument s názvem Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu MŠMT zmiňuje situaci zastoupení žen a mužů v jednotlivých typech a druzích škol ve školním roce 2012/2013. Pro uvedený školní rok dokument zaznamenal podíl mužů v předškolním vzdělávání 0,3%, zatímco ve středním školství udává hodnotu 36%. Hodnoty doprovází komentář: *„Svou roli hraje také představa o povaze pedagogické práce s různě starými dětmi. Zatímco u mladších dětí se předpokládá, že práce učitelky/učitele se podobá více péči rodičů/matky (odkazuje k tomu i název mateřská škola), u starších dětí a mládeže se důraz přesouvá na instrumentální transfer informací a ubývá péče, která je tradičně spojována s femininitou.“* (Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu MŠMT, online) Zajímavé informace nabízí Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015. (Česká ženská

lobby, online) Kromě informace o stavu zastoupení mužů učitelů v učitelské populaci (od roku 2008 nenastaly žádné výrazné změny, mezi vyučujícími v předškolním a základním vzdělávání stále výrazně převažují ženy - 99 % na úrovni mateřských škol a 94 % na úrovni 1.stupně základních škol), je zde také uvedeno, že „*Pro zvýšení podílu mužů v učitelství vyhlásilo MŠMT v roce 2009 program Muži do škol, na němž spolupracovalo s Ligou otevřených mužů. V rámci programu se uskutečnila vstupní konference, ale žádné další aktivity se již nerealizovaly.*“ (Smetáčková, 2015, online)

S výsledky údajů uváděných Českým statistickým úřadem korelují i data zveřejněná MŠMT uvádějící procentuální zastoupení mužů – učitelů v oblasti regionálního školství do roku 2018. Aktuální situaci mapuje Mimořádné šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, jehož výsledky MŠMT zveřejňuje ve své zprávě. *„Pro **regionální školství současně platí genderová nevyváženost** (pouze 19,2 % úvazků mužů), která se naprosto dominantním způsobem projevuje **u mateřských škol (0,7 % úvazků mužů)** a na 1. stupni základních škol (6,5 % úvazků mužů).“* (pedagogicke.info., online) Důvodů, proč ve většině škol převažují ženy - učitelky a proč se situace nijak výrazně nezlepšuje ve prospěch vyššího zastoupení mužů je více a odrážejí genderově stereotypní postoj společnosti. *„Jde i o muže, na které dnešní doba klade ještě pořád spoustu nároků. Předpokládá se, že budou fungovat jako živitelé a do určitých profesí, třeba k dětem, se nehodí. Když bude muž chtít pracovat jako učitel ve školce, může to na okolí působit divně, protože „muži přece k dětem blízko nemají.“ Tohle jsou ohromné stereotypy a ty pak vedou k tomu, že nemáme téměř žádné učitele ve školkách. Na základních školách jsou v menšině a ani na dalších stupních školství to není žádná sláva (ačkoli vedoucí místa si muži i tady zpravidla pohlídají). Důležitou součástí celého příběhu je pak i platové ohodnocení.“* (Genderová expertní komora, 2019, online)

V Čechách v učitelské profesi zpočátku působila, oproti současnosti, většina mužů. Ženy začaly více vykonávat učitelskou práci až ve 20. století, kde jejich mateřská a pečovatelská role byla považována za jeden ze základních kvalifikačních předpokladů. S takovýmto postojem se setkáváme i dnes. Větší možnost míry mocenského rozhodování, kariérního postupu a výše mzdy jsou konkrétní důvody, proč v moderní společnosti muži, stále vnímaní jako živitelé rodin, opouštějí učitelské pozice. Oproti tomu ženy pohlížejí na učitelské

povolání jako na možnost lepšího skloubení péče o rodinu, domnívají se, že pro takovou práci mají vhodné dispozice, což může představovat důsledek vlivu přetrvávajícího mínění společnosti. Protože ve většině případů se jedná o práci ve státním sektoru, představuje učitelská profese pro ženy jednak určitou sociální jistotu a jednak relativně vysokou pravděpodobnost dosažení určité pozice na pracovním trhu bez narušení genderových vzorců. „*Nejnižší vzdělávací stupně jsou dominantně spojeny především s představou výchovy, která je v rámci genderových stereotypů silně spjata s ženským elementem. Od žen se očekává, že budou citlivé, trpělivé a dovedné v zacházení s dětmi. S tím je spojeno například i používání názvu „mateřské školy“ a oficiální označování povolání ženským rodem „učitelky MŠ“.* (Smetáčková, 2007, s. 39, on-line)

Nevyváženost ženského a mužského elementu v pracovním prostředí může nicméně vést k určitému vyčerpání a rutinnímu přístupu k povolání, komunikačním nesouladům či pracovním rozporům. A to zvláště tehdy, pokud se genderové otázky života v pedagogickém sboru netematizují. Gender ovlivňuje vzájemná očekávání a interakce mezi učitelkami a učiteli. S ženami - učitelkami je často zacházeno pod dojmem stereotypů s jistým despektem. Učitelé - muži mohou být vnímáni jako trochu jiní, zvláštní muži, když se pustili do tohoto „ženského“ povolání. Pokud pak neprojevují zájem o vedoucí funkce, jsou vnímáni často ještě problematičtěji. „*Doporučujeme proto vedení škol, aby o genderových aspektech vztahů a komunikace mezi vyučujícími se svým učitelským sborem hovořilo.“* (Smetáčková, 2007, s. 42)

Tabulka 2, *Počet učitelů MŠ celkem v jednotlivých školních letech;*
Zdroj: Statistické ročenky školství - výkonové ukazatele, MŠMT, vlastní úprava

Školní rok	**2015/16**	**2016/17**	**2017/18**	**2018/19**	**2019/20**
Celkem	30.864	31.002	32.024	32.233	34.469
Počet žen	30.690	30.821	31.821	32.032	34.236
Počet mužů	174	181	203	201	233

3 Rané vzdělávání v Evropě

Terminologie označující péči a vzdělávání dětí raného věku v České republice a zahraničí je odlišná. *„V zahraničí se vzdělávání a péče o děti raného věku (Early Childhood Education and Care – ECEC) vztahuje i na děti mladší než tříleté.“* (Syslová a kol., 2014, s. 27) Raný věk dítěte je chápán jako období od narození dítěte až po vstup do primárního vzdělávání, téměř všude ve věku šesti let. Mezi tyto země, ve kterých je institucionální péče koncipovaná pro děti od jednoho roku věku se řadí například Dánsko, Švédsko, Bulharsko a Rakousko. (Syslová a kol., 2014, s. 27 - 28) České termíny „předškolní pedagogika“ a „předškolní vzdělávání“ označují výchovu a vzdělávání dětí od tří do šesti, v případě odkladu povinné školní docházky sedmi let věku, kdy ve většině případů navštěvují tyto děti mateřskou školu. Takové vzdělávání je v České republice označováno jako vzdělávání předškolní. Jazykový ekvivalent pre – school/pre – primary education je ale v řadě zemí termínem označujícím konkrétní rok, který předchází nástupu dítěte do primárního vzdělávání. (Syslová a kol., 2014, s. 27 - 28) Současný světový vzdělávací trend přistupuje k předškolnímu vzdělávání jako k nezbytnému základu pro vzdělávání celoživotní. Návratnost investic do kvality raného vzdělávání je vnímána jako velmi vysoká nejen pro jedince, ale také pro společnost. *„Rostoucí objem výzkumných poznatků dokazuje, že ECEC prokazuje široké spektrum prospěšnosti, jako sociální a ekonomické aspekty, lepší pocit pohody dítěte, jeho učební výsledky, základy celoživotního učení, vyrovnání spravedlivosti, snížení chudoby a zvýšení mezigenerační sociální mobility. Tento přínos má přímý vztah ke kvalitě ECEC.“* (Litjens, Taguma in Syslová a kol., 2014, s. 15) Preprimárnímu vzdělávání je věnována značná pozornost celosvětových organizací UNESCO, OECD i Evropské unie, které pro něj užívají již výše uvedený termín Early Childhood Education and Care – ECEC a realizují řadu studií a projektů zaměřených na podporu a rozvoj kvality ECEC. Ve státech EU žije v současné době přes 30 milionů dětí ve věku do šesti let. V roce 2017 navštěvovalo v zemích Evropské unie předškolní zařízení v průměru 80 % dětí starších tří let. V České republice to bylo 88 % těchto dětí a 7 % dětí, které byly mladší než tříleté. Umístění dítěte do předškolního zařízení je v polovině evropských zemí garantováno státem. Předškolní vzdělávání představuje výchozí, nultou úroveň Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED. Kvalifikace zahrnuje

do kategorie ISCED 0 všechny vzdělávací instituce pečující o děti od narození po vstup do vzdělávání primárního. (Syslová a kol., 2014, s. 15 - 28)

V předškolním vzdělávání se podle procentuálního podílu mužů v něm řadí k zemím s nejlepšími výsledky Norsko. Norský vzdělávací systém má pevné finanční zázemí. Vzdělání je společensky vysoce ceněno. Norské obecní samosprávy mají vysokou zodpovědnost za kvalitu vzdělávání a podíl veřejnosti na spolupráci se školami je značný. Většina škol je státních (asi jen 5 % soukromých). Předškolní vzdělávání má v porovnání se zahraničím progresivní charakter. Zákon o mateřských školách zakládá všem dětem právo na předškolní péči a vzdělávání již od jednoho roku života. Mateřské školy mají celodenní či polodenní provoz. Muži přestavují 10 % pedagogického personálu. Všichni pedagogové musejí mít kvalifikaci, kterou lze získat pouze tříletým bakalářským studiem na univerzitách. Každoročně mateřská škola vypracovává individuální program činnosti ve spolupráci s rodiči. (Syslová a kol., 2014, s. 51 – 53)

Politika země uplatňuje cílený genderový mainstreaming. *„Matkám při návratu do práce pomáhají i zdánlivé maličkosti. Když je například na rodičovské s dítětem do jednoho roku otec a matka stále kojí, má nárok na placené „kojící“ přestávky – každý den minimálně na hodinu. Na pracovišti kromě toho musí být zajištěny podmínky pro kojení, případně odstříkávání mléka a jeho ukládání.“* (idnes.cz, 2016, online) Ředitelka Gender Studies říká, že by se Česká republika mohla Norskem inspirovat. *„U nás často vládne genderová slepota, kterou vydáváme za genderovou neutralitu. V Norsku je ale genderový mainstreaming (strategie, jejímž cílem je dosažení rovného postavení žen a mužů, pozn. red.) skutečně velké téma, které řeší všechny složky státního systému od vlády po obce,“* (Skálová, 2016, online) Děti v Norsku nastupují do mateřské školy kolem 10. – 12. měsíce věku. V případě, že rodiče chtějí zůstat s dítětem doma déle, ztrácí nárok na příspěvek státu. Rodiče však mateřským školám důvěřují a vnímají je jako přirozenou součást života dítěte, navíc vítají možnost výdělku obou z nich. „*…rodiče věří, že dítěti prospívá pobyt s ostatními dětmi pod dohledem dospělých.“* (Haugová a Störe, 2016, online)

3.1 Předškolní vzdělávání v ČR

Předškolní vzdělávání představuje první z celkem čtyř stupňů formálního vzdělávacího systému ČR. „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let,*

nejdříve však pro děti od 2 let.“ (§ 34 odst. 1, zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon) Nejzákladnějšími závaznými právními normami vztahujícími se k předškolnímu vzdělávání v mateřských školách financovaných státem jsou již výše citovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon, zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a vyhláška č. 14/2005 Sb., vyhláška o předškolním vzdělávání. Tyto normy spolu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání stanovují minimální úroveň jeho požadované kvality. (Syslová a kol., 2014, s. 70) Od školního roku 2017/2018 je pro děti v posledním roce před nástupem do základní školy předškolní vzdělávání povinné. Povinné předškolní vzdělávání zajišťují přípravné třídy základních škol, přípravný stupeň základních škol speciálních a mateřské školy. Předškolní vzdělávání je kromě mateřských škol uskutečňováno také v mateřských školách při zdravotnických zařízeních. Pomocí předškolního vzdělávání si dítě osvojuje poznatky, schopnosti a dovednosti pro další institucionální vzdělávání, ale předškolní vzdělávání zároveň utváří a formuje základy pro vztah dítěte ke vzdělávání celoživotnímu, jeho vztah ke společnosti a hodnotám. „*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.“* (§ 33, zákon č. 561/2004 Sb., školského zákona, online)

Vzdělávání v mateřské škole se řídí školním vzdělávacím programem, který škola vypracovává na základě programu rámcového. Kromě vymezení obsahové stránky vzdělávání i kvalitativních ukazatelů řízení program vymezuje a stanovuje parametry materiálních podmínek pro realizaci vzdělávání, podmínek pro životosprávu, podmínek organizačních, psychohygienických i personálních.

Legislativní změny posledních let (zavedení povinného předškolního vzdělávání od školního roku 2017/2018, nárok na předškolní vzdělávání dětí tříletých od roku 2018) se promítly i do kapacity mateřských škol, která je zejména v Praze, Brně a ve Středočeském kraji

nedostatečná. Tuto nedostatečnost připisuje Eurydice zejména zřizovatelům škol – obcím a městským částím. (Eurydice, online) Ve školním roce 2018/2019 bylo celkem do mateřských škol zapsáno 364 tisíc dětí. (ESFCR, 2020, online)

„*Předškolní vzdělávání v mateřské škole má dlouhou a specificky národní tradici.*“ (Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, 2009/2010, s. 15, online)

3.2 Pedagogický sbor mateřské školy

Vymezení působnosti pedagoga a podmínek pro splnění kvalifikačních předpokladů k výkonu pedagogické profese vymezuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogický pracovník vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného a je zaměstnancem právnické osoby vykonávající vzdělávací činnost, zaměstnancem státu nebo ředitelem školy. Pedagogickým pracovníkem je učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník. (§ 2, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících) Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro vykonávanou přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 3, odst. 1) Podmínky pro získání odborné kvalifikace konkrétních typů pedagogických pracovníků jsou stanoveny v díle 2 zákona č. 563/2004 Sb. Pedagogické sbory mateřských škol jsou složeny většinou z učitelů a asistentů pedagoga. Mateřské školy s internátním provozem zaměstnávají vychovatele, kteří zajišťují noční pracovní směny. V mateřských školách a třídách zřízených podle § 16 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona jsou členy pedagogického sboru i další pedagogové, například speciální pedagogové. Rozsah hodin přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků jsou dány nařízením vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Pro získání kvalifikace učitele mateřské školy požaduje většina evropských zemí vysokoškolské vzdělání získané většinou v bakalářském či vyšším studijním programu. V České republice jako jedné z mála zemí Evropy (zhruba jedna čtvrtina) dosud pro získání této kvalifikace postačuje vzdělání středoškolské v příslušném oboru. Stejně je tomu v České republice i s požadavky na dosažené vzdělání řídících pracovníků – pouze v několika dalších evropských zemích postačuje pro řízení předškolní instituce vzdělání nižší než bakalářské. Vysokoškolské vzdělání jako kvalifikační předpoklad pro výkon práce asistenta pedagoga. Pouze v několika evropských zemích jsou stanoveny požadavky na kvalifikaci asistentů pedagoga. Většinou pro výkon není vyžadováno vysokoškolské vzdělání. (Poradce ředitelky, 2020, s. 42 - 43) V České republika jsou stanoveny kvalifikační požadavky pro asistenty pedagoga stanoveny již výše uvedeným zákonem o pedagogických pracovnících. Pedagogickým pracovníkem je i ředitel školy. Snížení jeho přímé pedagogické činnosti je stanoveno v nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

3.3 Shrnutí – specifika pedagogické práce v mateřské škole

Na závěr kapitoly jsou uvedena některá specifika práce pedagogů v podmínkách současných mateřských škol. Pro úplnost je namístě upřesnit, že se vztahují k mateřským školám zapsaným v rejstříku škol MŠMT, tzv. veřejným mateřským školám.

- zcela či převážně ženský kolektiv
- početné složení tříd a vysoký počet dětí na jednoho pedagoga – zejména ve větších městech
- rozmístění školy do více pracovišť
- možnost přijetí dětí 2 - 3 letých, se kterými nemají školy dostatek zkušeností (stoupající tendence) (Chodounská, Česká televize, 2019 online)
- absence kariérního řádu (kariérní postup)
- nižší platové ohodnocení
- nedostatečné podmínky pro realizaci inkluze
- špatná situace na trhu práce (učitelé, asistenti pedagoga)
- práce v pedagogickém tandemu ve společné třídě – nutnost úzké spolupráce
- intenzivní kontakt s rodiči

4 Metodologie výzkumného šetření

Motivací pro realizaci výzkumu v oblasti genderové otázky v prostředí pedagogických sborů mateřských škol byla snaha poznat, zda a jakým způsobem se tato prostředí odlišují v případě jejich jiného genderového složení. Genderově stereotypní vnímání veřejnosti a s ním související stigmatizace pedagogů mateřských škol, se kterými se ve své praxi setkávají pak byla důvodem pro výzkum této problematiky v oblasti konfliktů. Právě ženské kolektivy bývají v očích veřejnosti spojovány s častým výskytem konfliktů, opakovanými hádkami a problémy a řada lidí pro jejich označení používá některé vžité nelichotivé výrazy. K otázce souvislosti výskytu konfliktů v genderově odlišných pedagogických sborech mateřských škol se nepodařilo dohledat v dostupných pramenech žádný odborný zdroj. Konflikty jsou přítomny v každém prostředí, tedy ve sborovnách mateřských škol. Práce si klade za cíl blíže porozumět tomu, zda jejich výskyt může genderové složení pedagogických sborů, a jakým způsobem, ovlivňovat.

Výzkumným problém, který práce studuje je **vyskytování a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru** vybraných mateřských škol. Problematika je zkoumána **v kontextu genderového složení sboru** a **pohledu ředitelky mateřské školy** na studovaný jev. Výzkumným **cílem práce** je popsat a blíže porozumět tomu, zda a jakým způsobem ovlivňuje gender výskyt a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol.

4.1 Kvalitativní výzkum

Vzhledem k tomu, že práce nesleduje sestavení výčtu či přehledu o konfliktech v pedagogických sborech mateřských škol a nemá ambici kvantifikovat, ale naopak, hledá parametry kvalitativní, byla v souladu s cílem práce zvolena pro výzkum kvalitativní metodologie. Kvalitativní výzkum umožňuje získat podrobný, hloubkový popis fenoménu, zkoumat s ním související procesy a zjišťovat příčiny, proč se fenomén vyskytl. (Hendl, 2005, s. 53)

Cílem této práce je **popsat a blíže porozumět** tomu, zda a jakým způsobem ovlivňuje gender výskyt a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol. Popisem je zde míněno nikoli statické popisování vývoje konfliktu, ale objevování

souvislostí a vztahů figurujících v popsaných událostech, a sestavení co možná nejkomplexnějšího obrazu o konkrétních konfliktních situacích, které mají konkrétní kontexty, do jejichž vzniku, průběhu i konečného výsledku vstupují konkrétní faktory. Pomocí takto zpracovaného popisu a uvedených teoretických poznatků hledá práce bližší **porozumění** zkoumané problematice. *„Cílem je získat popis zvláštností případů, generovat hypotézy a rozvíjet teorie o fenoménech světa.“* (Hendl, 2005, s. 63) Výsledkem kvalitativního výzkumu je formulování hypotézy nebo teorie. Teorie vzešlé z kvalitativního výzkumu je však platná a vztahuje se pouze ke zpracovanému vzorku, ze kterého byla získána a zpracována data výzkumu. (Švaříček a Šeďová, 2014)

Výzkum se opírá o design **případové studie**, kterou metodologická literatura pro zkoumání jevů doporučuje. Například Švaříček a Šeďová (2014) představují Besseyho (1999) uvedení konkrétních možných objektů studovaných pomocí případové studie v prostředí škol: *„…události nebo výskyt určitého jevu – studie se zaměřují na rozkrývání kontextu mimořádných situací či jevů spojených se vzděláváním či školou, jde například o konflikt školy s okolní komunitou, výskyt šikany, syndromu vyhoření u učitelů …“* (Švaříček a Šeďová, 2014, s. 102). Při výzkumu je též částečně využito i analytických postupů **zakotvené teorie**, především při hledání vztahů mezi zkoumanými kategoriemi. (Corbinová a Strauss, 1999, s. 14) Pro lepší znázornění uvažování vztahů mezi kategoriemi a jejich vlivu na jev centrální, kterým je konflikt, bylo využito znázornění pomocí paradigmatického modelu. (Corbinová a Strauss, 1999, s. 72) Případem realizovaného výzkumu je výskyt konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol.

Výzkum vychází z teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury publikované v tištěné či elektronické podobě včetně zahraničních zdrojů, adekvátních dokumentů, statistických údajů, informací získaných z některých zdrojů popularizujících a dat získaných z terénu pomocí polostrukturovaného rozhovoru doplněných analýzou školních dokumentů.

Výzkumné šetření probíhalo v etapách. V přípravné fázi byl stanoven výzkumný problém a prostudována dostupná literatura včetně zdrojů ze zahraničí vztahujících se k problematice konfliktu a genderu. K problematice konfliktu v prostředí pedagogického sboru mateřské školy se nepodařilo dohledat odborný zdroj žádný. Na základě průzkumu v terénu byli vybráni respondenti – ředitelé mateřských škol - tak, aby byly ve výzkumném šetření

zastoupeny dvě mateřské školy s genderově homogenním složením pedagogického sboru a dvě mateřské školy se složením heterogenním. V další fázi byl stanoven cíl výzkumu, hlavní výzkumná otázka a otázky dílčí. Pomocí předvýzkumu pak bylo ověřeno, zda mají stanovené otázky dostatečný potenciál pro splnění výzkumného cíle, zjistit přibližnou podobu průběhu rozhovoru, odhadnout případné potřebné interakce mezi respondentem a tazatelem, případnou potřebu využití doplňujících otázek. Předvýzkum byl uskutečněn ve spolupráci s dvěma ředitelkami mateřských škol. Získané poznatky byly zapracovány do přípravy na realizaci výzkumu. Data získaná z předvýzkumu nebyla dále zpracovávána. Následovalo sestavení plánu výzkumu a zahájeny fáze sběru dat a fáze analytická. Tyto fáze se časově vzájemně překrývaly. Při zpracovávání dat a jejich analýze byly dohledávány a zapracovávány poznatky z dalších odborných zdrojů, byla doplňována některá získaná data pomocí následných zpřesňujících rozhovorů.

Tabulka 3, Harmonogram práce

Období	Aktivity
Jaro 2019	Zvolení tématu, vyhledávání a studium odborných zdrojů, vypracování rešerší, konzultace s vedoucím práce, vypracovávání ideového plánu
Léto 2019	Odevzdání ideového plánu práce, vyhledávání a studium dalších zdrojů Výběr a oslovení respondentů
Listopad, prosinec 2019	Zpracovávání teoretické části práce, konzultace s vedoucím práce
Leden 2020	Odevzdání 1. verze diplomové práce, příprava případové studie, polostrukturovaného rozhovoru, realizace předvýzkumu
Únor, březen 2020	Realizace rozhovorů, analýza rozhovorů a dokumentů, průběžné vyhodnocování a zpracovávání, zpracování výzkumné části práce
Duben 2020	Odevzdání práce

4.2 Výzkumná otázka

Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jaké konflikty probíhají v genderově homogenním a genderově heterogenním pedagogickém sboru vybraných mateřských škol?

Na základě metodologie kvalitativního výzkumu byla základní výzkumná otázka dále rozpracována do **otázek dílčích**:

1) Kdo je účastníkem konfliktů?
2) Co konflikty vyvolává?
3) Jaké typy konfliktů ve sboru probíhají?
4) Jaký mají konflikty průběh a výsledek?
5) Jakým způsobem ovlivňuje konflikt ve sboru atmosféru a kvalitu práce?
6) Jaké nástroje škola využívá pro prevenci a řešení konfliktů v pedagogickém sboru?

První otázka zjišťuje specifika pedagogů, jejichž osob se konflikt týkal či jej přímo vyvolali. Cílem bylo získat informace o jejich charakterových vlastnostech, roli a postavení v kolektivu, pracovních výsledcích, ambicích, postojích, motivaci, povaze, o délce jejich působení ve škole, o událostech v osobním životě, které přesahují do života pracovního. Příčiny a souvislosti vzniku konfliktů pak zkoumá podrobněji otázka druhá. S její pomocí byly sledovány vzájemné souvislosti mezi charakteristikami jednotlivých pedagogů, jejich životními příběhy a zkušenostmi, momentálními stavy, vztahovými vazbami, situacemi, okolnostmi a událostmi, které do konfliktu ve výsledku vedly a proč. Po seznámení s tématem rozhovoru měli respondenti dojem, že se u nich ve sboru vlastně konflikty ani neodehrávají. Informace o tom, jaké typy konfliktů ve škole vznikají byly získávány nepřímo, z popisu různých událostí, vypravování a rozvádění jednotlivých příběhů respondenty. Záměrem získat informace o průběhu a výsledku konfliktu bylo postřehnout interakce, reakce, použité nástroje, možné vlivy, stavy a emoce, které průběh konfliktů provázejí a v jejichž důsledku nastávají. Pozornost byla věnována i tomu, co respondent nezmínil.

Další otázka zkoumá, jaký efekt a dopad mají konflikty na další život pedagogického sboru, pracovní atmosféru, jak byl konflikt a jeho výsledek pedagogy vnímán, jaká pozitiva či

negativa přinesl, zda byla či nebyla očekávaná, jestli bylo potřeba realizovat některé následné kroky či opatření. Na tuto otázku pak navazuje otázka šestá. Jejím cílem je zjistit, zda a jaké nástroje využívají ředitelé pro prevenci vzniku a řešení konfliktů a také jaké nástroje používají a jaká řešení v konfliktních situacích volí pedagogové. Výpovědi k šesté otázce doplňují i informace získané z některých školních dokumentů. Výzkum sleduje, zda má škola zakotvena pravidla týkající se ošetření konfliktních situací v dokumentech školy a co ji k tomu vedlo.

Odpovědi na všechny otázky byly vyhodnocovány průběžně – ve fázi sběru dat i ve fázi analytické. Všechny fáze byly zpracovávány v kontextu genderového složení pedagogického sboru a pohledu respondenta. Zapracovávány byly zároveň poznatky získané analýzou dokumentů škol.

4.3 Sběr dat

Hlavní metodou pro získávání dat byl zvolen jeden ze dvou hlavních typů hloubkového rozhovoru – rozhovor **polostrukturovaný**. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje pomocí předem připravených otázek získat nejenom potřebný objem dat, ale, a to zejména, jejich hloubku, která je pro kvalitativní výzkum nezbytná. Metoda rozhovoru umožňuje navození atmosféry podporující a povzbuzující důvěru, otevřenost, a tím také oboustrannou interakci mezi tazatelem a respondentem. Kvalitu získaných dat lze právě mírou otevřenosti a důvěry silně ovlivnit. (Švaříček, Šeďová, 2014) Při přípravě polostrukturovaného rozhovoru byly využity poznatky z odborné literatury (Hendl, 2005; Švaříček, Šeďová, 2014; Zich, Roubal, 2014). Struktura rozhovoru umožňovala klást otázky v libovolném pořadí tak, aby měl rozhovor co nejpřirozenější charakter a spolu s otevřeně formulovanými otázkami umožňoval respondentovi autentickou výpověď i možnost uvedení popisů a informací, které respondent vnímal jako podstatné a které by jinak zůstaly tazateli skryté. (Švaříček, Šeďová, 2014) Rozhovory byly vedeny na „neutrální půdě“ v klidném prostředí malé kavárny. Při rozhovoru byly kromě otázek připravených dle situace využívány i otázky doplňkové, které sledovaly upřesnění postoje respondenta nebo dokreslení popisovaných situací. V souladu s etickými zásadami byli respondenti seznámeni s tím, že výzkumník bude při práci se získanými daty postupovat v souladu s principy důvěrnosti, data budou anonymizována. Respondenti byli dále dotázáni, zda souhlasí s pořízením audiozáznamu rozhovoru

a požádáni o stvrzení svého dobrovolného souhlasu s výzkumem podpisem formuláře, který je obsažen v příloze práce. S každým respondentem byl realizován jeden rozhovor. Časové rozpětí rozhovorů trvalo mezi 35 – 75 minutami. Rozhovory byly zaznamenávány na digitální diktafon, následně přepsány jejich stěžejní části. Jeden rozhovor byl přepsán komplexně. Pro přepis byla zvolena transkripční konvence dle A. E. Leix (2006). Přepis rozhovoru dle této konvence je přílohou práce. Záznamy byly postupně analyzovány pomocí práce s jejich textovou podobou i opakovanými poslechy. V některých případech byly rozhovory doplňovány pomocí komunikace prostřednictvím sociálních sítí a telefonních hovorů. V případě, že bylo využito další komunikace pro doplnění výpovědí, byly dodatečné výpovědi zaznamenány do přepisu rozhovorů s poznámkou o doplnění. Sestavení rozhovoru vycházelo z cíle práce, výzkumných otázek a v práci uvedených teoretických poznatků. Rámcová struktura rozhovoru je přílohou této práce.

Na základě výroků bylo postupně definováno šest kategorií.

- Pohled respondenta na konfliktnost pedagogického sboru a její příčinné souvislosti
- Konflikt v pedagogickém sboru
- Řešení konfliktu
- Dopad konfliktu na organizaci
- Manažerské nástroje využívané k prevenci konfliktů v organizaci
- Gender v prostředí pedagogického sboru mateřské školy

4.4 Analýza dat

Data získaná v jednotlivých oblastech byla následně kodifikována a poté kategorizována. V důsledku postupného rozkrývání souvislostí byly v průběhu analýzy kódy přeskupovány a vytvářeny nové. Pro získání komplexnějšího pohledu a možnosti ověření zkoumaných jevů a získávaných poznatků bylo při výzkumu současně využito analýzy školních dokumentů jako doplňkové výzkumné metody. Účelem využití techniky analýzy dokumentů bylo dokreslení a zpřesnění popisovaných situací, získání vhledu do problematiky konkrétního uchopení konfliktu v jednotlivých mateřských školách, do kultury, klimatu a zvyklostí školy a vhledu do oblasti vztahů v pedagogickém sboru. Použití další metody sleduje zajištění triangulace jako procesu *„…použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu*

pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.“ (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 205) Dokumenty pro analýzu poskytli respondenti při realizaci rozhovoru či následně.

Při procesu analýzy dat postupně vystupovaly mezi jevy vzájemné souvislosti a vztahy. Jsou zhodnoceny v závěru této práce a zachyceny pomocí paradigmatického modelu v její příloze.

Z odborných poznatků vyplývá, že pohled na jednu a tutéž situaci různými osobami může být odlišný. Proto by pravděpodobně událost, kterou respondent popisuje, jiný člen pedagogického sboru nebo přímo účastník konfliktu popsali odlišně. Účelem práce však není porovnávání odlišných pohledů pedagogů ani hledání oprávněnosti či pohnutek účastníků konfliktu. Takové ambice by si spíše kladla práce v jiných studijních oborech. Z pohledu managementu vzdělávání právě pohledy respondentů – ředitelek mateřských škol mohou být zdrojem poznatků o tom, jaké konflikty v prostředí těchto škol probíhají a zda lze v jejich kontextu pozorovat souvislosti s genderovým složením sboru pedagogů. Z toho důvodu jsou tedy záznamy jednotlivých situací popsány právě optikou respondentů – ředitelek mateřských škol.

4.5 Analýza dokumentů škol vztahujících se k prevenci a řešení konfliktů

Z důvodu plnějšího a komplexnějšího vhledu do zkoumané problematiky a v zájmu zajištění triangulace metod byla jako doplňková metoda výzkumu zvolena analýza dokumentů škol zúčastněných ve výzkumu. (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 204) Sledovaným účelem bylo získání vhledu do problematiky konkrétního uchopení konfliktu v jednotlivých mateřských školách, dokreslení a zpřesnění popisovaných situací. Dokumenty mají vypovídající hodnotu pro získání vhledu do zvyklostí, kultury a klimatu a školy a do oblasti vztahů v pedagogickém sboru. Dokumenty pro analýzu poskytli respondenti při realizaci rozhovoru či krátce po něm. Respondenti byli seznámeni s etickými zásadami použití dokumentů v rámci Poučeného souhlasu (v příloze práce). Bylo získáno několik typů interních dokumentů škol. Jednalo se o formuláře pracovní náplň, školní řád, organizační řád, vnitřní organizační řád pro pracovníky mateřské školy.

4.5.1 Analyzované dokumenty

K analýze bylo možno nahlédnout celkem do tří pracovních náplní (školy A, B, C), dvou provedení školního řádu (školy A, B) a jednoho vnitřního řádu pro pedagogické pracovníky (škola B).

Pracovní náplně_pedagogických pracovníků se lišily podle typu pedagogické pozice – učitel/ka, asistent/ka pedagoga. Všechny dokumenty obsahují základní údaje o zaměstnavateli a zaměstnanci, jeho zařazení podle katalogu prací a stručnou charakteristiku činnosti jím danou. Stanovují i odpovědnost zaměstnance - ředitelce školy. Dále jsou dokumenty členěny do bloků dle jednotlivých oblastí činnosti pedagoga. Většinou se jedná o kategorie typu organizační záležitosti/činnosti, vzdělávací činnost/proces, pedagogický rozvoj/DVPP, BOZP, péče o vybavení/materiální zabezpečení, případně komunikace s rodiči/partnery školy. Ve všech třech dokumentech jsou taxativně vymezeny požadavky zaměstnavatele: důslednost, spolehlivost, péče/udržování dobrých vztahů na pracovišti, kolegialita/schopnost spolupráce, loajalita k zaměstnavateli, slušné vystupování. Případně podpora šíření dobrého jména školy, otevřenost při řešení problémů, proaktivní přístup.

Školní řád obou škol má podobnou strukturu. V první části uvádí základní informace o vzdělávací činnosti školy. Následují práva a povinnosti účastníků a aktérů vzdělávání a samostatně jsou stanovena práva a povinnosti zaměstnanců. V jednom případě jsou práva a povinnosti zaměstnanců rozděleny dle kategorií na práva a povinnosti zaměstnanců pedagogických a práva a povinnosti ostatních pracovníků školy. Školní řád dále obsahuje danosti vztahující se k přijímání a docházce dětí včetně pravidel pro přístup ke vzdělávání cizinců, dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a údaje vztahující se k plnění povinného předškolního vzdělávání a odkladu povinné školní docházky. Obšírněji jsou zpracovány oblasti týkající se podmínek provozu a vzdělávání ve škole a platby. Velmi obsáhlé jsou kapitoly o zajištění bezpečnosti a zdraví dětí. Stanovena jsou pravidla předávání dětí, pohybu osob po škole, navštěvování dětí, pohybu mimo prostory školy, definice školního úrazu a postupy, onemocnění a náhlý výskyt onemocnění, akceptování fyzického kontaktu a jeho účelu. Ošetřeno je zacházení s majetkem. Škola B má navíc v řádu ošetřenu i kapitolu vztahující se k pobytu dětí na zahradě školy a pravidla pro

podávání informací o průběhu vzdělávání dítěte. V závěru jsou uvedena závěrečná ustanovení (způsob zveřejnění, legislativa, účinnost).

Organizační řád obsahuje stanovení organizačního členění, kompetence při řízení školy, organizační řídící normy, systémové členění (strategie řízení, finanční řízení, personální řízení, materiální vybavení, řízení výchovy a vzdělávání a externí vztahy.

Žádné z uvedených dokumentů neobsahovaly žádná genderová specifika. Práva a povinnosti zaměstnanců vyplývala z příslušných legislativní a závazných dokumentů (zákon o pedagogických pracovnících, školský zákon, zákoník práce, vyhláška č. 75/2005 Sb., Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání apod.) Obsah a způsob zpracování dokumentů školy B pak plně potvrzuje výpovědi ředitelky a koresponduje i s nastavenou kulturou školy.

4.6 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek v kvalitativní studii musí reprezentovat problém – tedy nikoli populaci, jako je tomu v kvantitativním výzkumu (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 72 – 73). Pro zajištění potřebné výpovědní hodnoty a správného výběru výzkumného vzorku byla stanovena kritéria. Prvním kritériem bylo najít dvě mateřské školy s pedagogickým sborem složeným výlučně z žen a dvě se sborem genderově smíšeným. V souladu s cílem práce pak bylo zapotřebí ředitele těchto škol získat pro účast na výzkumu. Další kritérium sledovalo zajištění kvality a výpovědní hodnoty, zejména v podobě odborného nadhledu při výpovědích respondentů. Vhodnými respondenty se proto určili ředitelé, kteří již mají s vedením školy na pozici ředitele zkušenost alespoň pět let, případně kratší s tím, že před nástupem do funkce působili ve stejné škole na pozici zástupce ředitele či vedoucího učitele. Dalším kritériem bylo průběžné a aktivní doplňování odborných poznatků ředitelů v oblasti vedení lidí. Výběr respondentů dle uvedených kritérií tak výzkumu zajistil možnost pracovat s výpověďmi ředitelů, kteří mají s vedením lidí zkušenost, v této oblasti se nadále vzdělávají a svůj pracovní kolektiv dobře znají. Ředitelé vybraných škol byli přímo osloveni s žádostí o účast ve výzkumu. Všichni respondenti byli poučeni o principu dobrovolnosti, etických

principech a zásadách výzkumu a svůj souhlas s poskytnutím dat potvrdili podpisem formuláře Poučený souhlas respondenta, který je přílohou této práce.

4.6.1 Identifikace organizací

V následujících odstavcích jsou stručně představeni respondenti výzkumu. S ohledem na povahu této práce je namístě upřesnit, že se jedná ve všech případech o respondentky, tedy ředitelky mateřských škol – ženy. Dále jsou uvedeny informace o školách. V rámci anonymizace dat a pro lepší přehlednost jsou školy označeny jednotlivými písmeny abecedy a k fiktivním jménům ředitelek přiřazeny podle abecedního klíče. Záměrem následující části je poskytnutí vhledu do konkrétních podmínek jednotlivých mateřských škol, přiblížení způsobu a stylu jejich vedení a klimatu školy, nastínění nároků na jejich řízení, případných rizik a možných výhod, které mohou vstupovat do oblasti utváření pracovních vztahů, a ovlivňovat tak vznik a průběh konfliktů.

Práce používá slovní spojení „pedagogický tandem“, event. „tandem“. Z hlediska vedení lidí lze tandem pedagogů působících společně v jedné třídě mateřské školy považovat za tým. V reálném životě mateřských škol jsou výrazy tandem, případně tým nahrazovány vžitým „školkovým“ slangovým výrazem „spolu na třídě“. Pedagogové „spolu na třídě“ – tedy týmoví pracovníci jsou svými pracovními výsledky vzájemně vázáni, nesou za ně společnou odpovědnost, jejich činnosti jsou úzce provázané. (např. Trojanová, 2014, s. 86, Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2001, s. 531)

4.6.2 Amélie a mateřská škola A

Amélii je 55 let. Po střední pedagogické škole nastoupila jako učitelka v mateřské škole, kde působila po celou dobu svojí kariéry. Dvanáct let byla zástupkyní ředitelky mateřské školy, kterou po jejím odchodu do důchodu před deseti lety ve funkci nahradila. Do konkurzu na ředitelku této školy se kromě Amélie přihlásila i její kolegyně, která po neúspěchu v konkurzu ze školy odešla a v souvislosti s jejím odchodem i někteří, zejména provozní, zaměstnanci. Amélie po nástupu do funkce absolvovala bakalářské studium v oboru školský management. Po dokončení studia dále aktivně vyhledává a zúčastňuje se vzdělávacích akcí týkajících se vedení lidí a získané poznatky i zkušenosti sdílí se svojí zástupkyní, ale i s jinými ředitelkami škol, což chápe jako nutnou kooperaci. To jí přináší mimo jiné

potřebnou zpětnou vazbu, pomoc a podporu při řešení některých situací i při hledání cest dalšího rozvoje školy.

Škola A, kterou Amélie řídí, je mateřskou školou s internátním provozem. Jedná se o pětitřídní školu sídlící ve velké městské vile. Ke škole náleží i velká zahrada, vlastní školní jídelna, keramická dílna a kotelna. Škola má čtyřiadvacet zaměstnanců, z toho patnáctičlenný tým pedagogů – deset učitelek včetně ředitelky, tři asistenty pedagoga a dvě vychovatelky zajišťující večerní a noční služby. V současné době je personál školy výhradně ženský, ale ještě v nedávné minulosti byl členem pedagogického sboru pan učitel, s jehož působením byla Amélie jako ředitelka spokojená. V souladu s filozofií školy A přivádí rodiče děti do školy v kteroukoli denní dobu. Není výjimkou ani přivádění dítěte ve večerních hodinách. Škola pořádá řadu akcí pro děti, ale i pro děti – absolventy školy a jejich rodinné příslušníky. Patří mezi ně výlety do přírody, aktivity k podpoře komunitního života, slavnosti pro děti a rodiče vyplývající z lidových tradic, bramborové slavnosti, projekt Jak se peče chléb, masopustní slavnost, loučení se zimou, vánoční setkávání, slavnosti jara a jiné. Škola úzce spolupracuje s blízkou základní školou v řadě projektů včetně společně organizovaných osvětových aktivit pro rodičovskou veřejnost. Výsledkem harmonického propojení možností objektu školy a uplatňované filozofie vzdělávání včetně věkově smíšené skladby dětí ve třídách je fakt, že rodiče tuto školu vnímají jako školu rodinnou a z pohledu uchopení a pojetí vzdělávání je pro ně školou velmi atraktivní. Škola proto patří mezi jednu z nejvyhledávanějších mateřských škol ve své lokalitě.

Na otázku, zda by se Amélie znovu přihlásila do konkurzního řízení na obsazení pozice ředitelky mateřské školy odpověděla: *„Ani za nic! Zůstala bych učit! Měla bych denně čistou hlavu, netknutý nervy a fůru času!“* Amélie dodává, že osobní vklad, který škole věnovala, a stále věnuje, je časově a energeticky nevyčíslitelný. Mnohdy se již potýkala s vypětím, které se odrazilo na jejím zdravotním stavu. Konflikty, jejich průběh a přítomnost označuje Amélie jako to, co ji při práci nejvíce vyčerpává. Zaberou čas a energii a ohrožují chod školy, negativně ovlivňují atmosféru, a tím je ohrožena podoba i kvalita vzdělávacího procesu. Přiznává, že z konfliktů má strach. I přes časovou a psychickou náročnost si však Amélie nedokáže představit, že by tuto práci opustila, naplňuje ji. V posledních dvou letech Amélie kvituje ustálení kolektivu zaměstnanců. Zejména v provozní oblasti byla jeho optimalizace

náročná. V důsledku dlouhodobého onemocnění hlavní kuchařky čelila Amélie mnoha problémům. *„Úplně nejhorší na tom všem bylo, že není, kde ty lidi vzít. Prostě nejsou!“*

Konflikt ve škole A

Amélie přijala novou kolegyni, paní učitelku Stáňu. Při výběru z mála uchazečů byla volba poměrně jednoznačná. Paní učitelka Stáňa vyhovovala zejména splňovanými kvalifikačními předpoklady. Její vystupování při pohovoru bylo pozitivní, dynamické a působilo otevřeně. Amélie uvádí, že místy Stánina otevřenost a dynamika působily až příliš suverénně. Amélie přiřadila Stáně uvádějící zkušenou učitelku a dala věcem prostor. Vše se začalo vyvíjet standardním způsobem. Avšak po čase kdy, již byla Stáňa na pracovišti zadaptovaná, dynamika její osobnosti začala vystupovat do popředí. Stániny reakce a styl komunikace s kolegyněmi nebyly často adekvátní situacím, Stánino chování vůči kolegyním působilo nadřazeně. Navíc s ohledem na její stále krátké dosavadní působení ve škole a doposud bezproblémové chování bylo pro ostatní nepochopitelné a zarážející. Amélie to zpětně vyhodnocuje jako signály skrytého konfliktu. Podle Amélie začal konflikt tím, že na pedagogické radě Amélie Stáňu usměrnila.

Amélie: „Říkala sem si, kdo je tady teda ředitelka, úplně. Vzala si slovo a bylo to samý já, já, já. Já sem udělala, já si totiž myslím, já, já. A nebralo to konce. Prostě normální sebestředná samochvála. A už sem to viděla i na děvčatech, že jako nechápou, proč to říká. Že mluví pořád a nebere to konce. Navíc to nic neřešilo, nemělo žádnou souvislost.“

Amélie: „Tak sem jí řekla: Stáni, děkuji, vrátíme se teď zpátky tam, kde jsme skončili. No a vod tý doby to bylo jasný.“

Od tohoto okamžiku Stáňa zaujala bojovou pozici. Příležitostně se vymezovala vůči spolupráci v rámci pedagogického sboru či vůči kolegyni na třídě, a to zejména v přítomnosti ředitelky. Nevynechala žádnou z příležitostí k poznámkám a výhradám vůči pokynům či postojům vedení školy. Amélie se snažila zpočátku o věcné řešení, avšak o to Stáně evidentně nešlo.

Amélie: „Když jsem jí vyzvala, ať mi poví, co budou dělat na Maminky, tak mi na to řekla, že Majka ať si dělá, co chce, ona, že si bude dělat podle sebe.“

Amélie: „Když jsme měnili plán akcí, tak ona byla jediná, která s ním odmítala pracovat a říkala, že bude pracovat jedině s tím starým. A spoustu takových věcí."

Amélie: Dokonce mi jednou řekla, když nám někdo vypad, že by to natáhnout nemohla, že „no to teda ne, já jdu s holkama na koupaliště, já už jsem domluvená." Takovej sobeček bezohlednej."

Amélii Stánino chování dělalo starosti. Podobné situace se opakovaly stejně jako její neúspěšné snahy o vyřešení konfliktu domluvou a rozhovorem.

Amélie: „Několikrát jsem v kanceláři měla s ní jednání, že takhle ne."

Amélie se proto rozhodla změnit taktiku. Rozhodla se, že zvýší svoji kontrolu nad Stániným chováním a přístupem tím, že od začátku dalšího školního roku bude se Stáňou a paní učitelkou Anežkou na třídě také ona. Od úzkého charakteru spolupráce v jednom tandemu společně očekávala mimo jiné eliminaci Stánina odmítavého přístupu, demonstrování individualismu a projevů revolty, zjištění jejich skutečných příčin, a tím nalezení řešení. Opak byl ale pravdou.

Amélie: „Teď začala chodit po třídách a začala Anežku pomlouvat, a to dělala celou dobu a prostě vůbec, nepředávala jí informace, nemluvila s ní, prostě dělala si všechno podle sebe."

Amélie opakovala pokusy o domlouvání a vysvětlování. Jako již několikrát, ani tentokrát neměly kýžený efekt. Kontrolu nad situací měla nakonec vždy Stáňa.

Amélie: „Vždycky musela mít poslední slovo. Na všechno měla odpověď."

Avšak při jednom z dalších rozhovorů v ředitelně Amélie přímo konfrontovala Stáňu. K tomu použila její přímá zjištění ze spolupráce ve společném tandemu.

Amélie: „Řekla jsem jí, že jako kolegyně z jedné třídy ani jako ředitelka nemám k Anežčině práci žádné výhrady a její stížnost nevidím jako odůvodněnou. Naopak bych jí doporučila, aby věnovala pozornost a kritický pohled svojí práci. Že ještě pořád nedodala podklady, o které ji zástupkyně žádala."

Stáňa tak ztratila svoji obvyklou převahu v hovoru. Proto se rozhodla k úderné akci.

Amélie: „Pak na mě Stáňa napsala stížnost na úřad, že na ní vyvíjím stalking. Do stížnosti uvedla, že si zvu do kanceláře lidi individuálně a vyhrožuju jim tam."

Vzniklá situace a vyhrocení konfliktu přimělo Amélii k razantnímu kroku. Svolala pedagogy, seznámila je se Stáninou stížností a požádala je o vyjádření.

Amélie: „Takže jsem svolala poradu a na jejím konci jsem oznámila všem: žádám Vás, abyste se vyjádřily ke stížnosti, kterou Stáňa poslala na úřad ohledně toho, že si vás jednotlivě zvu do kanceláře a tam vás zastrašuju."

Amélie: „Některý seděli jak zařezaný, protože prostě tohle vůbec nedokázali pochopit. Všichni řekli, samozřejmě, že ne. No a pak se do ní pustili. Jak jí tohle napadlo?!A ona, že prostě to nebude jako řešit."

Stáňa nebyla na takovou situaci vůbec připravena. Pokusila se o odmítnutí kolegyním něco vysvětlovat, ale nebylo to ostatními akceptováno.

Amélie: „Hlavně Katka se do ní pustila. Že co dělá takovýhle rozbroje v kolektivu!"

Amélie: „Pak jí Soňa říkala, já si nepřeju, abys mě měla jako rukojmí, já jsem nic takovýho, co ty říkáš, neviděla!"

Stáňa se pokoušela několikrát odvést pozornost směrem k jinému tématu, avšak kolegyně ji vraceli zpátky k předmětu jednání.

Amélie: „… že už to nemůže psychicky vydržet a že Anežka je prostě bordelářka."

Drželi se věcné linie, nenechali se vtáhnout do Stániny hry.

Amélie: „…že už to nemůže psychicky vydržet, že děti jsou nevychovaný a furt a furt a pořád."

Zástupkyně Stáňu znovu vrátila zpátky ke stížnosti zřizovateli.

Amélie: „Pak zástupkyně říkala: Teď mi řekni, Stáňo, proč takhle lžeš, proč si takhle vymejšlíš?! Já se tě ptám, proč lžeš! To bylo snad pětkrát, co se jí takhle ptala."

Na výzvy Stáňa nedokázala odpovědět nic. Její zástupné problémy ostatní neakceptovali. Amélie si vzala slovo. Uzavřela pedagogickou radu konstatováním, že se pedagogický sbor rozchází se Stáninym tvrzením, které ve stížnosti stojí. Požádala zástupkyni, aby

vypracovala s ostatními pedagogy oficiální stanovisko a určila další postup. Stáňu vyzvala, aby svůj postoj k celé věci ještě jednou zvážila a do dvou dnů oznámila vedení školy, k jakému závěru došla.

Amélie: „No a vona pak přišla a ukončila pracovní poměr. Že když teda viděla, jak se k ní chovaj, tak že to teda nemá cenu. Zase, způsobem jí vlastním. Já ti tadyhle nesu výpověď dohodou, já když sem to viděla, tak to nemá cenu. Já už jsem byla v jedný mateřský škole a tam mě hned vzali, ani nechtěli už vidět další uchazeče, protože jsem pro ně byla úplně perfektní… Vona byla hvězda vždycky."

4.6.3 Blažena a mateřská škola B

Blaženě je 49 let. Vystudovala střední pedagogickou školu a poté začala působit jako učitelka v mateřské škole. Ve škole B pracuje již dvaadvacet let a třináctým rokem je její ředitelkou. Do účasti v konkurzu na ředitelskou pozici ji přemluvily kolegyně v době, kdy Blaženina předchůdkyně odcházela do důchodu. Škola má v současné době dvaatřicet zaměstnanců, z toho sedmnáct učitelek včetně ředitelky a šest asistentů pedagoga. Blažena se nepřetržitě vzdělává. Využívá k tomu různých forem, osvědčené i nové, zcela cíleně a vědomě se neuzavírá do zajetých kolejí. *„To si, myslím, by byl konec. Musím se držet v obraze. To je prostě naprostá nutnost.",* říká.

Blaženou řízená škola sídlí v budově školy základní a v nedávné době byl počet jejích tříd zredukován z devíti na osm. K tomu došlo v důsledku vyhlášení inkluze. Blažena byla nucena zrušit speciální třídu, která mnoho let zajišťovala vzdělávání dětí s poruchami autistického spektra. Škola v práci s těmito dětmi měla bohaté zkušenosti, působili zde speciální pedagogové a o vzdělávání dětí v její speciální třídě byl ze strany rodičů vždy velký zájem. Již před vyhlášením inkluze zde byly navíc vzdělávány v běžných třídách i děti s mírnějšími poruchami autistického spektra. Škola se vždy těšila dosahování výborných vzdělávacích výsledků všech dětí. Zrušení speciální třídy bylo pro Blaženu smutnou zkušeností. Je zklamaná ze špatného nastavení a nedostatečného vnímání složité problematiky vzdělávání dětí se specifickými potřebami a z deformity vnímání inkluze

veřejností v důsledku nedostatečného uchopení a ukvapených kroků ve složité a náročné problematice odpovědných činitelů. Těm podle ní chybí potřebná hlubší znalost kontextu a selhává jejich odborná, ale i lidská zodpovědnost. Jako velké zlo označuje politizaci školství a populismus. Zklamání rodičů i dětí, frustrace zaměstnanců, řešení nadbytku speciálních pedagogů s dlouholetými úspěšnými pracovními výsledky v pedagogickém týmu. To vše bylo potřeba ustát a doslova uřídit. Blažena vzpomíná, že *„… jsme to nakonec společně dali, i když to bylo fakt strašný, hrozně smutný a já se cítila bezbranná. Nemohla jsem vůbec nic. Ani pro děti, ani pro holky, ani pro ty rodiče! To je pro mě snad uplně nejhorší, když pro ně nemůžu nic udělat!“*

Přestože se jedná o školu s velkým počtem tříd umístěnou v objektu velké základní školy, spolupráce s rodiči i dalšími partnery školy je úzká a vzájemné vazby pevné. Jedná se o výsledek cíleného úsilí. Blažena si uvědomuje, že rozlehlost prostor a vysoký počet dětí a rodičů jsou faktory, které přinášejí riziko jisté anonymity a nekonkrétnosti. Cíleně se proto zaměřuje na spolupráci s rodiči dětí, partnery školy i pravidelné získávání a vyhodnocování zpětné vazby. Škola má zpracovaný sportovně ekologický program a získala certifikaci Ekoškolka. Do projektu byli zapojeni i rodiče. Kromě řady akcí pořádaných školou pro rodiče a děti škola organizuje setkávání rodičů ve škole například v rámci schůzek školního Ekotýmu nebo Stravovací komise. Ta se podílí například i na přípravě jídelníčků, komunikuje s ostatními rodiči, zajišťuje sdílení receptur a dochází pravidelně do školy na domluvenou ochutnávku jídel.

Blažena úzce spolupracuje se svojí zástupkyní, s níž se vzájemně dobře doplňují, což platí i v případě řešení konfliktů na pracovišti. Pracovní kolektiv Blažena popisuje jako ustálený a dobře sehraný. Ačkoli je ředitelkou školy s velkým počtem zaměstnanců, uvádí, že si nemůže stěžovat na potíže či konflikty zásadní povahy. Mezi řadou zaměstnanců jsou za léta společného působení vytvořeny přátelské vztahy, a proto spolu tráví často i volný čas. Blažena se péči o vztahy na pracovišti vědomě věnuje. V rámci péče organizuje vedení školy různé akce pro zaměstnance – vzdělávací, sportovní či teambuildingové. Některé z nich jsou již tradiční součástí školního roku. Pomocí „Dne naruby“ pak mají zaměstnanci možnost vyzkoušet si pracovní roli jiného zaměstnance školy, což se Blaženě velmi osvědčilo jako funkční preventivní nástroj v oblasti práce s konflikty. Poctivě realizované a pravidelné

hospitace, videotréninky, průběžné kontroly a pravidelné vedení autoevaluačních dotazníků jsou samozřejmou součástí života školy a pedagogy jsou všechny tyto aktivity přijímány obdivuhodně samozřejmě. Sama Blažena při zavádění videotréninku ukázala, že je součástí kolektivu: *„No, to víš, že ze začátku to bylo těžký a byly řeči a obavy. No, tak sem řekla: Holky, nenutim Vás. Je to dobrovolný. A začnu já.“ Tak sem šla s kůží na trh. A pár se jich přidalo. Některý měly fakt trému, ale na ty rozbory chodily. A v dalším roce se už zapojily i ty.“* Blažena má smysl pro humor, avšak umí si udržovat svoji autoritu. Dokáže jednat asertivně a rázně. *„Někdy ředitelka musí ukázat, že je Ředitelka.“*

Konflikt ve škole B

Blažena na konci školního roku potřebovala sestavit nově dva učitelské tandemy pro rok následující. Tato potřeba vycházela ze skutečnosti, že škola musela eliminovat počet tříd, a tím došlo ke změně v personální situaci. Všichni zaměstnanci byli s okolnostmi seznámeni. Naštěstí pracovníci, kteří školu v souvislosti se situací museli opustit, neměli zájem na jejich dalším setrvání, ani s ním nepočítali, a tak ve škole nepanovala nepříjemná atmosféra, která by za jiných okolností byla pochopitelná. Kolegyně, kterých se nové uspořádání spolupráce na třídách týkalo, byly s rozhodnutím ředitelky seznámeny.

Paní učitelka Věra pracovala ve škole již řadu let. Její působení ve škole nebylo problematické, ale ani nebylo ničím výjimečné. Pracovní připomínky jí vždy Blažena sdělovala s citlivostí, protože je Věra hůře snášela, byla lítostivá. I přes snahu vedení školy posilovat Věřin odborný profil se kvalita její práce posouvala pomaleji, než bylo z pohledu vedení žádoucí.

Blažena: „Věra byla učitelka, která u nás byla dlouho. Byla fajn, byla šikovná, oblíbená, ale jelikož neměla klasickou pedagogickou školu, ale jednu soukromou, tak i po těch letech měla určitý rezervy. Z toho důvodu jsem jí chtěla dát k tý zkušený kolegyni.“

Věra ale Blaženě řekla, že s kolegyní pracovat v třídním tandemu nechce.

Blažena: „Nechtěla bejt s tou druhou, kterou já jsem jí vybrala. Já jsem jiný třídy trhat nechtěla, protože tam to všechno fungovalo a tak dále. “

Blažena: „Prostě, vždycky jsou tyhle změny nepříjemný. A já jsem je postavila tak, jak jsem je postavila proto, že jsem byla přesvědčená, že takhle je to správně. Z mnoha důvodů. Na

základě svého rozhodnutí a na základě jejich schopností, toho, že jsem věděla, že ta jedna tu druhou povede, potáhne, že jí jako dopomůže, v druhým případě taky. "

Blaženino vybrané řešení sestavy tandemů měla několik pozitiv. K těm patřila i příležitost podpořit Věřin profesní rozvoj pomocí spolupráce s vynikající a zkušenou kolegyní ve společném tandemu. Navíc obě učitelky spolu vycházely standardně, nikdy mezi nimi nevznikl žádný spor ani problém. Blažena byla rozhodnutá, že s ohledem na Věřinu povahu jí nesdělí hlavní důvod, který za rozhodnutím stál.

Blažena: „Ale nechtěla jsem jí ublížit v tom, že bych jí to takhle natvrdo řekla."

I přes Věřino naléhání Blažena na svém rozhodnutí trvala.

Blažena: „Takže jsem si prostě trvala na svým. A ona mi řekla, že jestli to nezměnim, takže dá výpověď. "

Blažena na Věřiny nátlaky reagovala věcně a bez emocí. Vždy vyjádřila přesvědčení, že spolupráce učitelek na třídě bude úspěšná a vždy dodala, že pro svoje rozhodnutí má své důvody.

Blažena: „Protože ona se pořád dožadovala, proč jí s tou kolegyní dávam. Řekla jsem jí, že mám pro to svoje důvody, že jsem přesvědčená, že jim to spolu pude, že to prostě zvládnou."

Blažena se snažila zjistit, co je příčinou Věřiny odmítavé reakce. Pátrala i po problémech v osobním životě.

Blažena: „Nedokázala mi říct, proč s ní nechce na třídě bejt. Žádný ani osobní problémy nebo něco, co by vysvětlovalo ten zásek…"

Blažena: „A já skutečně jenom z toho důvodu, že jsem jí nechtěla ublížit, protože jsem si říkala, ona půjde někam zase dál učit nebo něco a já třeba to v ní tim úplně zabju. Nechtěla jsem jí prostě ublížit."

Věra se s Blaženiným rozhodnutím nedokázala vyrovnat ani s odstupem času.

Blažena: „Ona ještě o prázdninách mi volala, říkala, že jestli to nezměnim. Ať jí dám ke komukoliv jinýmu, jenom ne k týdletý, takže jinak tu výpověď… a nakonec skutečně tu výpověď dala."

Ačkoli Blažena není s vyřešením konfliktu zcela spokojená, je přesvědčená, že její vytrvání v rozhodnutí bylo pro školu prospěšné.

Blažena: „Stálo mě to jednu paní učitelku.“

Blažena: „Nechtěla jsem jí prostě ublížit. Takže jsem jí to neřekla a ve finále odešla s takovým, jakože, ne úplně v dobrym. Nebyl z toho dobrej pocit jako na obou stranách. “

Blažena: „Nicméně, to, že já jsem to takhle ustála a to, že ty druhý dvě zůstaly tak, jak byly, se mi po roce potvrdilo a jsem strašně ráda, že jsem udělala dobře.“

Blažena: „To bylo prostě dobrý rozhodnutí – tadleta holka, která tak mohla s tou kolegyní zůstat, začala mít zájem, rozkvetla. Nechodí tam jenom do práce, má o tu práci úplně jinej zájem. V sebehodnocení mě prosí, ať je s kolegyní nedávám hlavně od sebe, že jim to takhle vyhovuje. Takže prostě stálo mě to učitelku, ale věděla jsem, že jsem se prostě rozhodla dobře.“

4.6.4 Cecílie a mateřská škola C

Cecílie po střední pedagogické škole vystudovala magisterský obor se zaměřením na předškolní vzdělávání. Je jí 55 let a je ředitelkou mateřské školy šestým rokem. V této škole dříve nepůsobila a ani na ni neměla žádnou vazbu. Do jejího čela nastoupila na základě konkurzního řízení po odchodu své předchůdkyně do důchodu. Škola je čtyřtřídní, umístěná ve vilové zástavbě v části velkého města. K vile přináleží malá, ale dostačující zahrada a vlastní školní kuchyně. Škola patří mezi několik málo mateřských škol, které disponují ložnicemi dětí, ačkoli se nejedná o školu internátní. Škola má osmnáct zaměstnanců, z toho osm učitelek včetně ředitelky a tři asistentky pedagoga.

Po svém nastoupení začala Cecílie hledat možnosti, jak obnovit a zmodernizovat materiální vybavení školy, které bylo značně zastaralé, nemoderní a mnohdy i nevyhovující. Podařilo se jí rychle vyřešit otázku zajištění bezpečnosti budovy včetně bezpečného a komfortního užívání vstupního systému pro rodiče a zajistit modernizaci ložnic, jejichž stav byl hygienicky téměř rizikový. Kromě materiálního vybavení však bylo zapotřebí provést kompletní revizi školního vzdělávacího programu, u nějž Česká školní inspekce před nástupem Cecílie identifikovala nesoulad s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Okamžitě s nástupem tak zahájila Cecílie potřebné kroky. Přesto, že

měla svoji jasnou představu, jak by program mohl vypadat, dala prostor pedagogům k tomu, aby vyjádřili představu svoji. Zjistila, že pro ně bylo překvapení nejenom to, že se mohou do přípravy zapojit, ale také to, jaké závěry inspekční zpráva uvádí. Vyplynulo také, že nikdy předtím nebyli pedagogové s inspekčními zprávami seznamováni. Protože společně vytvořený školní vzdělávací program vznikl během prázdnin, krátce po Cecíliině nástupu, od nového školního roku vykročila škola v novém hávu. Že se jedná o cestu správným směrem Cecílie věděla, ale bylo velmi ji i všechny zaměstnance potěšilo, když zanedlouho po začátku školního roku posun školy včetně nového vzdělávacího programu konstatovala i inspekční zpráva na základě následné inspekce. Cecílie říká: *„To byl takovej prubířskej kámen, celá ta věc. Ale už nad tim školnim programem sem viděla, že ty holky sou fajn a že to viděj, jako, hodně podobně. Tak sem si taky oddychla, že to asi bude dobrý. No, a bylo.“*

Pracovní kolektiv školy není početný a v současné době je ustálený a přátelský. Cecílie upřednostňuje participativní přístup, který poskytuje všem zaměstnancům dostatek prostoru a pocit platné součásti kolektivu. Nemá ráda kastování a s radostí kvituje, že mezi zaměstnanci není nikdo, kdo by k němu měl sklony. Oceňuje kreativitu a nápaditost pedagogů a poctivou práci provozních zaměstnanců. Klima školy charakterizuje jako rodinné a kreativní. Spolupráce s rodiči představuje jednu z priorit. *„Nikomu to nedělá potíže. Je fajn, že s rodiči se tu spolupracovalo už předtím, takže na to byli všichni zvyklý, a tak se můžeme soustředit na rozvíjení. Asi by to bylo jiný, kdyby to bylo třeba jako u tebe, že tam prakticky ty rodiče vůbec nepřišli.“* Škola pořádá kromě obvyklých akcí i výjezdy s rodiči mimo školu s programy zaměřenými na ekologické či sportovní aktivity, Dny kultur, pomocí kterých se děti i rodiče mohou nejenom účastnit společného programu, aktivit, ale sami je aktivně připojují a poznávají se tak mezi sebou. Cecílie je aktivní i v oblasti dalšího vzdělávání. Škola byla jednou z prvních, která se zapojila do projektu SRP a Cecílie na základě získaných zkušeností podporuje nyní jako certifikovaná lektorka několik ředitelů mateřských škol v oblasti strategického plánování.

Konflikt ve škole C

Cecílie přijala do kolektivu novou paní učitelku. Ačkoli s výsledkem výběrového pohovoru nebyla spokojena tak, jak by si přála a měla jisté pochybnosti, rozhodla se nakonec, mimo

jiné z důvodu dlouhodobého personálního oslabení sboru školy, pro její přijetí. První náznaky toho, že pochybnosti byly namístě na sebe nenechaly dlouho čekat.

Cecílie: Napřed jako dobrý, ty první dny. Ale pak jsem pozorovala, že jako by mi ty holky chtěly jako něco říct a nevěděj kudy do toho, že jako jsou nervózní... "

Protože Cecílie uplatňuje pravidla otevřené komunikace, reagovala na svoje zjištění přímým dotazem.

Cecilie: „Řikala sem, koukejte mi to říct, já to na vás vidim. Co se děje? No, a pak to teda, stejně jako vopatrně řekly, že s ní asi nejni všechno uplně v pořádku, že jako je divná. "

Chování nové kolegyně se opravdu vymykalo obvyklým způsobům. Přestože pracovala ve škole pouze tři dny, její až příliš otevřené a familiární vystupování přivádělo ostatní zaměstnance do rozpaků.

Cecilie: „No, je fakt, že mě to uzemnilo, když mi holky řekly, jaký má nápady. Jako třeba, že by mohly mezi sebou zorganizovat bazar spodního prádla…? "

Cecílie se rozhodla, že ještě Iloně poskytne čas na adaptaci na nové prostředí, ale zároveň byla na místě opatrnost, chtěla mít o dalším vývoji přehled a být na pozoru.

Cecilie: „Domluvily jsme se s holkama, že jí dáme šanci. Že i když má takovýhle divný nápady a je taková jako dost jiná, že je to třeba z nervozity, i když jsme už tušily, že to asi nervozitou nebude. V každym případě sme se domluvily, že si jí budou holky samy regulovat, dáme jí šanci a uvidíme. "

Cecílie zatím u Ilony nerealizovala žádné oficiální hospitace. Prováděla pravidelné návštěvy třídy, o kterých Ilonu informovala při jejím nástupu. Zdůraznila jí při tom také cíl, kterým byla zejména pomoc a podpora v adaptaci učitelky na nové prostředí. Ačkoli v rámci těchto návštěv měla Cecílie k Ilonině práci některé i zásadnější připomínky, měla Ilona potřebu dávat najevo kolegyním, že práce, kterou s dětmi odvádí, je vynikající. Když jí Cecílie upozornila na časté používání stejné formy práce s dětmi, která by se měla používat spíše okrajově, měla Ilona hned jasno.

Cecílie: „Řekla, že to tak dělá celou dobu, a že se jí to takhle osvědčuje. Že jako, proč to řešim."

Přesto se Cecílie i pedagogický sbor snažily poskytnou Iloně nějaký čas na to, aby se sžila s novým prostředím a mohla pochopit a zpracovat si zdejší zvyklosti a způsob práce. Ilona však neměla potřebu přizpůsobovat svoje zvyky a chování nikomu a ničemu. Jiné než vlastní nápady a názory odmítala brát na zřetel a začala na ně postupně reagovat nepříjemným až neadekvátním způsobem. Kolegyním se dařilo reagovat na Iloniny ataky asertivně, nešly do konfliktu a držely se domluvených pravidel. To bylo důvodem, že se frekvence výpadů zvýšila, a přesáhla únosnou mez. Cecílie začala kolegyně slovně napadat, ponižovat a urážet. Pravidlem bylo, že to nikdy neodehrálo v době, kdy byla Cecílie ve škole.

Cecílie: „Já jsem u toho nebyla, vždycky se to odehrálo v době, kdy já jsem ve školce nebyla."

Ataky a jejich intenzita začaly nabývat na četnosti i síle. Cecílie se rozhodla zasáhnout.

Cecílie: „Svolala jsem mimořádnou poradu. Ostatní to dopředu věděli a věděli, co se bude projednávat. Jí jsem to neřekla, protože já jsem chtěla vidět, vidět tu její reakci. Okamžitou. Dala jsem jim prostor pro to, aby se mohli vyjádřit. A sotva začali, tak ona se hrozně nabubřela. Tak jsem jí řekla, v klidu, tak se k tomu vyjádřete. A už vlastně to začalo. Byla evidentně podrážděná a řekla, že mi nic říkat nebude a když se mi to nelíbí, tak já můžu jít."

Cecílie se nenechala vyvést z míry. Ilonina reakce ji utvrdila v jejím rozhodnutí, že s Ilonou ve spolupráci pokračovat nebude. Odmítla její pokus o manipulaci.

Cecilie: „V naprostým klidu jsem jí řekla dobře, od zítřka nejste naším zaměstnancem."

Silně agresivní reakce Ilony byla okamžitá.

Cecilie: „A to jí tak strašně rozzlobilo, že vlastně dostala psychickej záchvat. Začala házet knížkama, strkat do mejch zaměstnanců a tak dále. Na to konto já jsem jí řekla, že okamžitě mi odevzdá klíče a odchází. Takže ty knížky, a to strkání bylo ze vzteku, že jsem ji vlastně vyhodila, na což si ona sama naběhla..."

4.6.5 Debora a mateřská škola D

Deboře je 47 let a je druhým rokem ředitelkou šestitřídní mateřské školy, ve které předtím působila devatenáct let jako učitelka. Před svým nástupem na pozici ředitelky zde vykonávala šest let funkci zástupkyně ředitelky. Do konkurzu se přihlásila proto, že ji

kolegyně požádaly a také z toho důvodu, že měla zájem na tom, aby mohla kolegyním i sobě dokázat, že renomé školy lze změnit. Debořina předchůdkyně prosazovala autoritativní styl vedení, byla striktní a direktivní, a to nejenom vůči zaměstnancům, ale i vůči rodičům. Debora říká, že jádro kolektivu školy přesto, či právě proto, mělo vždy pevné a kvalitní pracovní i osobní vazby. Pracovní výkony všech zaměstnanců byly vždy velmi kvalitní. Neosobní, direktivní a chladný přístup Debořiny předchůdkyně k rodičům však pedagogickou práci zastiňoval. Debora ze své formální pozice zástupkyně neměla žádnou možnost, jak to změnit. Škola neměla dobré renomé, avšak v důsledku nedostatku míst v lokalitě byla vždy uvolněná místa opakovaně zaplňována. Debora si tak předsevzala, že bude-li do funkce jmenovaná, jednou z jejích priorit bude změna vnímání školy rodičovskou veřejností. Vzhledem k tomu, že Debora znala velmi dobře kladné i záporné stránky školy, je empatická, praktická, pozitivní, komunikativní a má letité zkušenosti, dokázala se svým nástupem okamžitě začít realizovat potřebné kroky ke změně. Škola se otevřela rodičům i veřejnosti, rozšířily se možnosti vzájemné komunikace s rodiči – Debora kromě modernizace webových stránek založila profil školy na sociálních sítích. Zmizela přežitá a zbytečná pravidla, která svazovala a přeorganizovávala děti, zaměstnance i rodiče. Právě ti pocítili, že jejich potřeby, názory i náměty chce vedení školy slyšet a chce s nimi diskutovat jako s partnery. Nejenom změna stylu vedení, ale velkou měrou i zpětná vazba, která se zaměstnancům začala od rodičů vracet byly velkou satisfakcí pro všechny. Škola D má v současné době jednadvacet zaměstnanců, z toho jedenáct učitelek včetně ředitelky, dva učitele a tři asistenty pedagoga. Debora si nemohla zpočátku vybavit konflikt, který by mohla popsat z pozice ředitelky.

Tazatel: „Znamená to, že s odchodem Vaší předchůdkyně, bývalé ředitelky, se žádné konflikty v prostředí pedagogického sboru neodehrály? “

Debora: „No, jako, závažné vůbec ne. Vlastně nejzávažnější byl jeden. A ten vznik mezi dvěma chlapama — učitelema. “

Konflikt ve škole D

Kolektiv školy D označuje Debora jako dlouhodobě stabilní. Do kolektivu přibyli během školního roku dva noví učitelé. Starší učitel Milan měl ke škole vazbu z předchozích období, kdy v rámci civilní vojenské služby, i po ní, pro školu zajišťoval technické práce. Ve volném

čase se Milan řadu let věnoval divadlu, hudbě a literatuře. V průběhu let pak získal kvalifikaci pro učitelství v mateřské škole a Debořina předchůdkyně ho přijala na pozici učitele. V té době měl již Milan částečnou praxi z působení v jiné mateřské škole.

Debora: „Takže ho tam jako by ředitelka bejvalá ho znala, spousta těch, i, učitelek znala, a v podstatě mu tadytim vyšla vstříc, v jeho jakoby náročný životní situaci... Že se rozvádí, neměl stabilní práci, potřeboval stabilní práci kvůli dceři, že jo, aby jakoby vo ní moh, moh bojovat, aby jí měl u sebe ...“

Debora: „... ještě jakoby píše knížky, točí cédéčka, hraje divadlo pro děti, jo ...“

Právě umělecká činnost byla důvodem, proč měl Milan ve škole zkrácený pracovní úvazek. Více se v pracovním životě věnoval umělecké činnosti. I proto jeho doménou při práci s dětmi byly hudební a literárně dramatické činnosti. Debora se záhy po svém nástupu do funkce ředitelky přesvědčila, že Milan má rezervy v práci s dětmi v ostatních oblastech vzdělávání. Došla k závěru, že Milan je spíše umělec než učitel.

Debora: „[... takže to je jeho svět spíš, než ta pedagogická profese...]

Debora: ... Milan, nebyl to, prostě to nebyl, pro mě to nebyl pedagog ...byl by to výbornej vedoucí ňáký dětský skupiny, dělal výborný divadla, uměl ty děti zaujmout, ale to bylo všechno.“

Debora i její kolegyně se snažily Milanovi ukázat cestu k tomu, jak s dětmi úspěšněji pracovat i v dalších vzdělávacích oblastech. Avšak to nemělo žádný efekt.

Debora: „...a kdykoliv sem tam přišla, tak dělal s dětma to samý. Pořád dokola dvě stejný písničky. Pořád dokola jeho vymyšlený básničky, který byly teda některý naprosto příšerný.“

Milan předškolní vzdělávání dětí realizoval i přes upozorňování ředitelky a kolegyň po svém.

Debora: „... [jako ne, ne, nehodlal se jakoby zařadit] do našeho běhu, našeho systému...“

Debora: „Zalez si s dětma do herny, třískal tam na kytaru, k, ty děcka to zbožňovaly, ale učitelky z toho byly šílený. Protože nic jinýho nedělal.“

Debora „: ...nerespektoval nějaký naše pravidla, jako na, na blbnutí s dětma <u>byl skvělej.</u> To jako jo, jo. Ale když si vezmeš, že jsme vzdělávací nějaká instituce, tak to absolutně...

absolutně! Ňáká # výtvarka smysluplná, # s nějakym postupem, nějakou přípravou, nějakym výsledkem, vůbec ne! Grafomotorika vůbec né, # nějaký jiný rozeznávání barev a takovýhle … vůbec tadyty pedagogický věci absolutně nebyly!

Ředitelka se dál snažila systematicky Milanovu práci sledovat, vyhodnocovat a Milana motivovat ke spolupráci na jeho dalším rozvoji. Oporu měla také u ostatních kolegyň.

Debora: „Nikdy se s nikým nehádal nikdo …. Ale samozřejmě jsme se mu to snažily # vysvětlit, co teda by moh' a co by nemoh', jo, von prostě byl na ty děti někdy až tak strašně milej, že jim říkal vy moje prdelky a pupíčci a furt někoho chtěl chovat a …a učitelky chtěl chovat na klíně jako @prostě to bylo @ strašně zvláštní."

Po půl roce Milanova učitelského působení ve škole D nastoupil pan učitel Adam. Byl o dost mladší než Milan a jednalo se o čerstvého absolventa střední pedagogické školy.

Debora: „Byl vlastně věkovej rozdíl ňákejch jednadvacet, dvaadvacet let, ale on byl spíš praktik než ten starší učitel. Ten mladší spíš to měl jakoby naštudovaný, eště byl jakoby z tý školy i takovej nad, nadšenej …"

Dokud každý z učitelů pracoval ve třídě s kolegyní, paní učitelkou, žádné konflikty ani výraznější problémy nenastávaly.

Debora: „Toho mladšího sem měla na třídě já, to bylo naprosto, naprosto v pohodě..."

Adam byl v začátcích učitelské praxe a bylo nutno jej uvést jako začínajícího učitele. K připomínkám ke své práci se stavěl s pochopením a bylo patrné, že je dokáže a chce zpracovávat.

Debora: „Byl začínající, #, je to chlap, není to ženská, takže nemá, plácnu, voči vzadu, musela jsem mu spoustu věcí řikat, #, že nemůže jít první před skupinou dětí, že by spíš teda když de s ní sám, měl jít vzadu, aby na ně viděl, že nemůže zalízt do třídy a nechat ty děti prostě v šatně si dělat, co chtěj… Ale to sou věci, který zase jakoby nabývá tou praxí, že jo, to sem mu prostě řekla jednou, dvakrát a už to věděl… […a už…]"

Tazatel:"… [takže to přijímá bez] nějakejch jako ohrazení…"

Debora: „Áno."

Debora: „…ten byl úplně v pohodě."

Tazatel: &

Debora: „… ten byl spíš za každou radu rád.“

Pak nastala situace, kdy bylo nutné z organizačních důvodů změnit složení pedagogů na třídách. V důsledku toho se sešli Milan s Adamem v jedné třídě, kterou měli společně vést. Tím začaly problémy. Milan odmítal Adamovy pracovní náměty a návrhy, spolupráce vázla, přístupy mladšího Adama a staršího Milana byly zcela odlišné.

Debora: „… oproti tomu staršímu, kterej to měl jakoby # na háku a ten vůbec teda vlastně nechtěl s nima nic dělat! Takže tam jako vznikaly neshody, protože se ani navzájem nerespektovali.“

Debora: „Ten mladej učitel si chtěl psát ňáký plány, aby v podstatě společně pokračovali v nějakym # jednotnym duchu s těma dětma # a ten starší učitel prostě to nikdy neudělal! On ho v podstatě ani jako by moc neposlouchal, když mu tadyto ten # mladší učitel řikal, když mu to vysvětloval, co je potřeba s těma dětma dělat a proč…“

Tazatel: „# Máš pocit, že by se mohlo jednat, že on nechtěl přijmout to, že by měli rovnocenný postavení, že on je jen mladej cápek?“

Debora: „Tak, tak, určitě. To si myslim, že byl ten hlavní problém.“

Milan svými postoji opakovaně vyjadřoval odmítání spolupráce s mladším kolegou. Adam se snažil ho ke spolupráci přimět a domluvit se s ním. Připravovaný konflikt vyvstal v okamžiku, kdy byla jejich spolupráce nezbytná.

Debora: „…my vlastně jsme se chystali ještě na nějaký vystoupení hudební #, měli jsme loučení s předškoláky, takže si chtěl ten mladší učitel s tim staršim domluvit nějakej program, sestavit si prostě nějakej plán, básniček, …“

T: &

Debora: „= písniček, tanečků, no a ten starší učitel mu prostě řek', že prostě to nebude dělat, že von si tam dá nějaký svoje čtyři písničky a v podstatě ho poslal do háje. S ňákejma jeho nápadama, toho mladýho.“

Tazatel: & „A ten na to reagoval jak?

Debora: „No a ten se prostě s nim pohádal. Že prostě to takhle nejde, že by spolu měli spolupracovat, že on by si ho měl vyslechnout a pak se o tom teprve můžou společně pobavit, pokud on s něčim nebude souhlasit nebo bude zásadně proti.“

Adam chtěl přistupovat ke své práci zodpovědně a smysluplně. Hádka a Milanovo odmítnutí spolupráce v důležitém projektu i jeho arogantní přístup představovaly pro Adama překážku, kterou se rozhodl oznámit Deboře a požádal ji o pomoc.

Debora: „Řek, že žádnej dvacetiletej fracek mu nebude diktovat, co on má dělat. To řek přímo tomu kolegovi do očí. Ale zase u toho já sem nebyla. Takhle mi to popsal ten mladší. Ale jako docela bych tomu jako věřila. Dokážu si představit, že tohle by on řek. “

Debora si vyžádala, aby jí Milan popsal, jak vidí situaci on.

Debora: „Postoupilo se to ke mně do ředitelny, ale přišel ke mně jenom ten starší, ale v podstatě to se mnou ani nechtěl řešit. Pouze mi řek, že nejspokojenější byl ve třetí třídě, méně spokojenej byl ve druhé třídě a absolutně nespokojenej byl v šestý třídě s panem učitelem. To bylo všechno, co mi řek. Jakmile jsem se s ním chtěla o tom bavit, tak mi řek, že to se mnou řešit nebude. Že takhle to je a že stejně bude končit, takže...“

Debora: „On nebyl přístupnej jakýkoliv diskusi. On má prostě pravdu, a tak to je.“

Debora: “ Já jsem prostě furt s ním chtěla to vyřešit. Vyřešit to slovně. Ptala jsem se ho na to, jak ten problém vznikl, ale on: To já jako nebudu, to by vypadalo, jako, že donáším...Takže v podstatě jsem z něj nic nedostala. Takže sme se v podstatě rozloučili s naprosto nedořešenym problémem. Ale tim, že jsem už věděla, že jakoby bude už vodcházet, tak se to v podstatě nedořešilo.“

Při hledání důvodů, o kterých si Debora myslí, že stály za odmítavým postojem Milana, vylučuje s určitostí strach či nedostatek sebevědomí.

Debora: „Spíš taková jako arogance. Takový to skrytý, víš, jako za ten úsměv a za tu ironii, víš.... Takže on nebyl jako arogantní — takovej jako zlej, no. To jako zase ne. Víš, co já si totiž myslim? Já si myslim, že von byl jako překvapenej, že jako my s nim máme vůbec problém, jako takovej.“

Podle Debory byl Milan zaskočený tím, že jeho působení v učitelské pozici se nesetkává s úspěchem, na který byl zvyklý ve svém uměleckém působení. Nebyl připraven na to, že by se měl a mohl přizpůsobovat. Navíc mladšímu kolegovi.

Debora: Hele já jako nevim. Ale tim, že von hraje ty divadla a jezdí s těma skupinama a hraje pro ty děti, což je hodinková záležitost, takže ho všude zbožňujou. Von jezdí mimo Prahu, pořád dává na facebook ty fotky těch spokojených učitelek, ředitelek a všichni ho zbožňujou a všichni mu tam pořád píšou, jakej je skvělej. Protože ho mají jenom tam chvilku. To von na tu chvilku je vopravdu dobrej. Von dokáže ty děti zabavit a je s nim zábava. Ale jakmile ho tam mám dýl a chci vlastně po něm něco jako víc než skotačit s dětma s kytarou, tak to prostě on nedal.... A byl překvapenej, že my sme jako proti němu něco vůbec měli nebo že se nám nelíbilo, jak třeba pracuje nebo jeho přístup k dětem. S tim jako vůbec nepočítal…Von si myslel, že prostě von je drahokam, kterej nám tam přišel…Já si totiž myslim, že on byl dřív všude obletovanej. A on si myslel, že on příde do toho samýho…a nepřišel...

4.7 Pohled respondenta na konfliktnost pedagogického sboru

Záměrem první části analýzy bylo zjistit, jak respondenti vyhodnocují **konfliktnost pedagogického sboru**, který vedou. Zároveň bylo zkoumáno, v jakých souvislostech o ní uvažují a zda se v konfliktnosti pedagogických sborů odráží, případně jakým způsobem, jejich genderové složení.

Všechny respondentky zpočátku označily svůj pedagogický sbor jako bezkonfliktní. Lze z toho usuzovat, že v současné době ani v nejbližší minulosti ve školách, jichž jsou ředitelkami, žádný konflikt, který by vnímaly jako významný či zásadní neprobíhal, což se ve všech případech potvrdilo.

Cecílie: „Já nevim, vlastně, co bych ti tak měla popisovat, u nás se vlastně nic zlýho neděje.“

Blažena: „Moc u nás teď konflikty nejsou. Když, tak mezi jednotlivci a nezasahují do celkové atmosféry.“

Debora: „Hele, celkově atmosféra byla vždycky tam dobrá, v tý školce. Mezi, mezi učitelkama, teď teda i mezi učitelema…“

Všechny ředitelky výpověď o konfliktech mezi pedagogy vztahovaly k atmosféře a klimatu školy. Z toho lze vyvodit, že vztahy mezi pedagogickými pracovníky ředitelky považují za podstatný faktor ovlivňující **klima**, potažmo podmínky školy, a konflikty tak za jednoznačné riziko, které je ohrožují.

Amélie: „V těch posledních letech, co odešli ti poslední rušitelé, tak někdy ani nevim, jestli mezi sebou něco řešej."

Cecílie: „Ale pak jsem pozorovala, že jako by mi ty holky chtěly jako něco říct a nevěděj, kudy do toho, že jako jsou nervózní... "

Zároveň respondentky **rozlišují** mezi konflikty, které mohou pro školu riziko představovat a konflikty, které jsou běžnou součástí života a vyplývají z práva každé osoby na vlastní názory a postoje, jež mohou být odlišné. V případě, že konflikt mezi pracovníky neohrozí klima a chod školy, **nemají tendenci do něj ředitelky vstupovat**, či jej řešit. Oceňují schopnost pedagogů se s konflikty mezi sebou vypořádat.

Amélie: „Někdy ani nevim, jestli mezi sebou něco řešej…"

Debora: „Evidentně si drobný věci řešej tak jako spolu a jsou u toho rozumný, tak jakoby nic…"

Amélie: „Nejsou to rozhodně věci zásadní, že by si nějak ostře vjely do vlasů a nebo tak…"

Amélie: „… je to takový spíš jako žabomyší a zůstává to mezi jednotlivci, nezasahuje to do celkové atmosféry."

Debora: „Nikdy to nebyl konflikt vážnej…"

Jedním z faktorů ovlivňujících nízký výskyt konfliktů ve sborech mateřských škol je podle ředitelek **styl vedení**, přičemž všechny respondentky uplatňují demokratický a participativní styl, zejména využívají prvky kooperace, delegování pravomocí, spolurozhodování a partnerského přístupu.

Blažena: „I si myslim, že vědí, že můžou kdykoli s čímkoli přijít a vždycky se hledá řešení…"

Blažena: „Nejsou pro mě kusy materiálu."

Cecílie: „Zároveň si myslím, že to souvisí i s tím, že se snažím maximálně delegovat co můžu a troufnu si."

Debora: „Když sháníme zaměstnance, snažím se, aby se všichni moji zaměstnanci o tom dozvěděli a zapojili se do shánění…"

Cecílie: „Volím vždy jednu z pedagogů a zeptám se, jestli si na to troufne a když souhlasí, veškerá organizace je jí svěřená a holky se pak obracej na ní. A příště zase zvolím někoho jiného. A zase, zeptám se…"

Jak vyplynulo z rozhovorů, ředitelky si nechávají a využívají zároveň **prostor pro svoje manažerská rozhodnutí**.

Blažena: „a hlavně jsem potřebovala a cejtila jsem, že už musim udělat ten druhej krok, že už jako, to už si to tady plácám někam jako do větru. Tak jsem se rozhodla a řekla: Holky, teď to takhle bude."

Je pravděpodobné, že styl vedení se odráží nejenom v dobrých **vztazích ředitelek s pedagogy, ale i mezi pedagogy navzájem**, což potvrzuje i poměrně **stálé složení** pedagogických sborů sledovaných škol s **ustálenými a kvalitními vztahy,** které ředitelky označují jako činitele ovlivňující výskyt konfliktů.

Blažena: „My už máme jako i hodně osobní, dobré vztahy."

Cecílie: „Řeknou mi – Vždyť víš, že tě máme rádi. Toho já si strašně vážím."

Blažena: „Takže vlastně oni vědí, že jako co ode mě můžou čekat, já vim, co můžu čekat od nich…Tak si myslim, že možná i todleto to je…"

Cecílie: „Snažím se jim vycházet nějakým způsobem vstříc. Třeba i když potřebují v zimě na hory, tak jim řeknu, víš, že bysme neměli. No, tak jeď…"

Blažena: „Je to asi i tim, že je tam kolektiv jakoby stálej, dlouholetej…je tam klid.

Z výpovědí a zkušeností ředitelek vyplývá, že přítomnost **muže – pedagoga** ve sboru školy vzniku konfliktů nezabraňuje, ale pozorují jeho preventivní efekt.

Amélie: „Nedrbaly. Ani před nim, ale ani když tam nebyl. Jako by měly najednou až sportovní přístup k některým věcem."

Blažena: „… protože ony si uvědomovaly nějakým způsobem, že by se to k němu pak doneslo. Jako, že celkově to bylo mírnější, tydlety projevy.“

Blažena: „To víš, že jsem si říkala, že s nim na třídě nikdo nebude chtít bejt. No, a nakonec se mi tam o něj div nepopraly!“

4.7.1 Shrnutí

Ředitelky existenci konfliktů považují za běžnou součást života a pracovní prostředí vnímají jako potenciálně konfliktní. Uvědomují si, že konflikty mohou mít různou intenzitu a odlišují, které by mohly pro pedagogický sbor představovat rizika. Všechny ředitelky jako riziko spojené s konfliktem označují ohrožení atmosféry či klimatu školy. Ukázalo se, že v případě, že konflikty mezi pedagogy neohrožují sbor, činnost školy či její výsledky, nemají ředitelky potřebu do nich zasahovat nebo je řešit. Přiznávají pracovníkům právo na různost názorů a pohledů, jejich vzájemnou konfrontaci a řešení konfliktů po svém. Schopnost pedagogů samostatně se s konflikty mezi sebou vypořádat, oceňují. Jako jeden z faktorů podílející se na podobě a charakteru vztahů v pedagogickém sboru a jeho nízké konfliktnosti považují respondentky styl vedení zaměstnanců, konkrétně uplatňují styl partnerský a demokratický, zároveň si však ponechávají prostor pro prosazení svých manažerských rozhodnutí. Důležitost přikládají i vztahům mezi pedagogy, které posiluje i ustálenost sborů. Ředitelky, které mají zkušenost s genderově heterogenním složením týmu pedagogů nevnímají, že by přítomnost muže – pedagoga ve sboru nějakým způsobem přímo zabraňovala vzniku konfliktů, avšak vyhodnocují mužský prvek ve sboru jako účinnou prevenci vzniku konfliktů.

4.8 Konflikty v pedagogickém sboru

4.8.1 Příčiny vzniku a účastníci konfliktů

Analýzou bylo zjištěno, že ve sledovaných školách vznikla většina konfliktů mezi jednotlivci (školy A, B, D) a mezi jednotlivcem a skupinou ve škole C. Příčin vzniku těchto konfliktů bylo ve všech případech více, ale vždy byly spojeny s osobností pedagoga. Do konfliktů se promítaly charakterové vlastnosti (potřeba se prosadit, ambice), hodnotové orientace (na sebe sama), neschopnost přijmout změnu, frustrace a intrapersonální konflikt (já-role).

Konflikt ve škole A byl konfliktem mezi úrovněmi řízení – nadřízené s podřízenou. Jeho příčinou byly Stániny charakterové vlastnosti a hodnotová orientace - soustředění na sebe sama.

Amélie: „Když jsem jí vyzvala, ať mi poví, co budou dělat na Maminky, tak mi na to řekla, že Majka ať si dělá, co chce, ona, že si bude dělat podle sebe."

V důsledku prodlevy způsobené opakovaným neúspěšným řešením se konflikt rozšířil do konfliktu jednotlivce se skupinou. Ke konfliktu ve škole B přispěly také Věřiny povahové rysy. Věra se cítila chystanou organizační změnou – vytvořením nového tandemu ohrožená, měla z ní obavy a nebyla schopna se jí přizpůsobit. Tomu, že Věře činilo problém přijímání změn, nedokázala s nimi pracovat, že se hůře orientovala v nových podmínkách pak nasvědčuje i její pomalý posun v profesním rozvoji, kterým se Blažena snažila systematicky podněcovat a rozvíjet jej.

Blažena: „… i po těch letech měla určitý rezervy."

Ačkoli Věra tvrdila, že tomu tak není, nelze vyloučit, že se na konfliktu nepodílely i příčiny, které se nacházely ve vnějším prostředí školy, ve Věřině osobním životě. Protože měl konflikt spíše věcný charakter a byl veden kulturně, nerozšířil se o ostatní účastníky. Ve škole C vznikl konflikt uvnitř řízené skupiny mezi učitelkou Ilonou a pedagogickým sborem. Příčiny konfliktu spočívaly v osobnosti nově příchozí učitelky Ilony. Její styl komunikace s novými kolegyněmi nebyl úměrný tomu, že ve škole pracovala teprve velmi krátce. Její kulturní zvyky byly výrazně odlišené od kultury školy a vžitých zvyklostí včetně způsobu vlastní práce s dětmi. Ilona nebyla schopna svoje chování přizpůsobit prostředí, do kterého vstoupila. Navíc odmítala akceptovat, že její způsob nahlížení se nesetkává u kolegyň s ochotou jej přijmout za své. Vzhledem k tomu, že kolegyně se nenechaly vyvést z míry, chovaly se asertivně a Iloně se nedařilo je vyprovokovat, začala je urážet a ponižovat. A tak konflikt rychle získal osobní rozměr. V mateřské škole D se konflikt uvnitř řízené skupiny (Milan – Adam) rozšířil do konfliktu mezi úrovněmi řízení (učitel Milan – ředitelka). Konflikt vznikl mezi dvěma učiteli v důsledku organizační změny, kdy se ocitli oba ve společném pedagogickém tandemu. Konflikt měl několik příčin. Mezi nimi lze identifikovat osobní problémy Milana, jeho frustraci ze špatné rodinné situace:

Debora: "Hodně moc upřednostňoval jako svý osobní problémy. V tý práci, jo? Já teď musim mluvit s právníkem, protože mi teď volá. Tak jasně, chápu, byly to vážný potíže, ale hodně se to přenášelo do zaměstnání."

Debora: „Kdyby mu bejvalá manželka nebrala dceru a nečekala dítě s někym jinym, takže by to mohlo bejt, možná jiný." ;

vnitřní konflikt mezi rolemi úspěšného umělce a pedagoga, který má ve své práci viditelné rezervy:

Debora: „A byl překvapenej, že my sme jako proti němu něco vůbec měli nebo že se nám nelíbilo, jak třeba pracuje nebo jeho přístup k dětem. S tim jako vůbec nepočítal…Von si myslel, že prostě von je drahokam, kterej nám tam přišel…Já si totiž myslim, že on byl dřív všude obletovanej. A on si myslel, že on příde do toho samýho…a nepřišel…";

a ohrožení srovnáním s konkurentem:

Debora: „V podstatě ho napomenul dvacetiletej gay.".

Z rozhovoru však vyplynulo, že Milan Adama pro jeho sexuální orientaci nijak nenapadal ani se k tomuto tématu nevyjadřoval.

Debora: „Ne, to jako nikdy nic nahlas neřek, ale to poznáš, jako, že s tim nesouhlasí. Nikdy neřek žádnej dvojsmyslnej vtip nebo tak…"

Z analýzy vyplývá, že pro Milana představoval komplikací hlavně fakt, že v konfrontacích s Adamem nemohl uplatnit obvyklý nástroj, který používal v situacích, kdy ho konfrontovaly kolegyně s jeho způsobem pedagogické práce.

Debora: „Protože když mu takhle něco vytkla třeba ňáká učitelka, nebo mu něco třeba připomněla, tak von šel a vobejmul jí nebo jí dal pusu a byl to prostě takovej ten chlap, kterej tam ty ženský láme, že jo. Kdežto tady von s tim v podstatě nemoh dělat vůbec nic…"

Debora: „Vlastně by ho, ale, vlastně, i kdyby gay nebyl, tak by ho nevobejmul."

Milanovi také chyběla motivace z důvodu blížícího se ukončení pracovního poměru.

Příčinou rozšíření konfliktu ve škole D bylo přetrvání konfliktu mezi Milanem a Adamem v důsledku opožděného a neúčinného zásahu Debory.

4.8.2 Spouštěče konfliktu

Stánino ego utrpělo, když byla svojí nadřízenou usměrněna před ostatními, což jí znemožnilo kontrolovat situaci. Měla silnou potřebu být nepostradatelná a nejlepší. Ztráta prostoru pro sebeprezentaci a přiznání autority nadřízené před ostatními kolegyněmi pro ni představovaly potupu, na kterou musela reagovat.

Amélie: „Tak sem jí řekla: Stáni, děkuji, vrátíme se teď zpátky tam, kde sme skončili. No a vod tý doby to bylo jasný."

Eskalaci konfliktu pak vyvolala změna způsobu jeho řešení prostřednictvím věcné konfrontace, čímž konflikt dospěl do jeho destruktivní fáze a vrostl jeho destruktivní potenciál. Konflikt ve škole A přerostl do konfliktu jednotlivce se skupinou v důsledku jeho vynesení vně školy.

Amélie: „Pak na mě Stáňa napsala stížnost na úřad, že na ní vyvíjím stalking. Do stížnosti uvedla, že si zvu do kanceláře lidi individuálně a vyhrožuju jim tam."

Podobně tomu bylo i v případě školy C. Konflikt vyvrcholil konfrontací Ilonina chování v pedagogické radě jako reakce na její výpady a urážky směřované na ostatní kolegyně. Eskalaci konfliktu (útok) spustila asertivní a klidná reakce ředitelky na Iloninu výhrůžku odchodem. Výsledkem byl Ilonin agresivní výpad, a následně fyzický útok na ostatní pedagogy.

Ve škole B bylo spouštěčem konfliktu Blaženino záměrné zamlčení důvodu, na který se Věra ptala. Zamlčení pro ni představovalo osobní odmítnutí, které umocnily Blaženino neměnné stanovisko a trvání na jejím rozhodnutí.

Situace, kdy měli Adam s Milanem společně zpracovat projekt prezentace výsledků svojí pedagogické práce byla okamžikem, kdy konflikt získal osobní rozměr, přešel do fáze polarity, a vznikla hádka.

Debora: „No a ten se prostě s nim pohádal. Že prostě to takhle nejde, že by spolu měli spolupracovat, že on by si ho měl vyslechnout a pak se o tom teprve můžou společně pobavit, pokud on s něčim nebude souhlasit nebo bude zásadně proti."

4.8.3 Reakce doprovázející konflikt

Stánino vymezování se vůči pokynům a potřebám vedení školy, jasná neochota přizpůsobovat se rovněž zejména požadavkům nadřízeného byly jejími prostředky boje a signalizovaly blížící se nebezpečí. Améliiny neúspěšné pokusy o Stánino usměrnění pak způsobily to, že konflikt trval dlouho a rozvíjel se do jeho dalších fází a přešel z latentní do pozorovatelné podoby. Ve škole B se Blaženě nepodařilo získat Věřino zdůvodnění, proč odmítá pracovat v tandemu, který Blažena stanovila. Pravděpodobně se Věra uchýlila k revoltě v podobě podobného mlčení. Projevy konfliktu u Ilony byly nepříjemné chování, provokace, které se stupňovaly a také pokus o zpochybnění autority ředitelky, čemuž Cecílie udělala rázný konec.

Cecílie (o Iloně): „Řekla, že to tak dělá celou dobu, a že se jí to takhle osvědčuje. Že jako, proč to řešim."

V případě Milana se projevoval konflikt zpočátku odmítavým postojem ke spolupráci s kolegou. Adamovy návrhy a nápady odmítal a neuznával ani jeho rovnoprávné postavení. Vznikaly dohady a neshody značící počáteční konfliktní fáze (varovné příznaky, odlišnosti).

4.8.4 Shrnutí

Analýzou bylo zjištěno, že ve sledovaných školách vznikla většina konfliktů mezi jednotlivci (školy A, B, D). V jednom případě se jednalo o konflikt jednotlivce se skupinou – škola C. Příčin vzniku těchto konfliktů bylo ve všech případech více, ale vždy se týkaly osobnosti pedagoga – charakterových vlastností (potřeba se prosadit, ambice), hodnotové orientace (na sebe sama), neschopnosti přijmout změnu, frustrace a intrapersonálního konfliktu (já-role). Jako spouštěče konfliktu lze označit omezení formální autoritou (zásah), trvání na svém rozhodnutí (z pozice autority) a nároky spojené se společnou zodpovědností tandemu (za společný projekt). V jednom případě (škola A) se konflikt rozšířil do konfliktu jednotlivce se skupinou. Příčinou jeho rozšíření byla reakce ředitelky na vynesení konfliktu vně školy (stížnost zřizovateli) konfrontací jednání Stáni v pedagogické radě. Podobně tomu bylo i v případě konfliktu, který měl původ v osobnosti nově příchozí učitelky se sklony k agresi, kde spouštěčem vyvrcholení konfliktu byl zásah formální autority (svolání rady ředitelkou), následná konfrontace jednání učitelky pedagogickým sborem a asertivní jednání ředitelky jako reakce na snahu učitelky o nátlak. K dalšímu případu rozšíření konfliktu mezi

dvěma učiteli o konflikt učitele a ředitelky došlo v důsledku neúspěšného a pozdního řešení původního konfliktu ředitelkou.

Mezi studovanými případy se vyskytují dva konflikty, v jejichž průběhu došlo ke změně složení účastníků – konflikty **se rozšířily**. Bylo zjištěno, že v obou případech byl **průběh konfliktů delší, složitější a náročnější**. Z hlediska genderového složení účastníků konfliktu nebyly zjištěny rozdíly mezi konflikty s účastí žen a s účastí mužů.

4.9 Řešení konfliktu

Následující část práce analyzuje to, jakým způsobem jsou konflikty v pedagogických sborech řešeny, jak k nim ředitelky přistupují, jaké volí postupy a nástroje k jejich zvládnutí a zda je možné zpozorovat genderový vliv při řešení konfliktů ve sledovaných školách.

4.9.1 Přístup ke konfliktu

Ve všech sledovaných případech ke konfliktu ředitelky přistoupily aktivně s cílem konflikt zvládnout. Bylo zjištěno, že v případech, kdy v počátečních fázích konfliktu ředitelky opakovaně k jeho řešení použily nástroj, který se předtím nejevil jako účinný (domluva, rozhovor) a zásah do konfliktu přišel později, konflikt přetrval, a následně se rozšířil o další účastníky. Tím se navýšil jeho rizikový potenciál (vznik konfliktu meziskupinového, vynesení konfliktu vně školy, pocit převahy protistrany), který se v jednom případě také naplnil (vynesení konfliktu vně školy)

Amélie: „Několikrát jsem v kanceláři měla s ní jednání, že takhle ne.“

Počáteční laxní přístup Amélie k řešení konfliktu umožňoval protistraně výhodu kontroly situace. Opožděný a neúčinný zásah Amélie posiloval Stánino přesvědčení, že má navrch. Protože byla konfliktním typem osobnosti, nečinilo jí problémy vyhledávat a rozdmýchávat další a další půtky, které vždy končily podle jejího scénáře v ředitelně, kde si pak opakovaně vychutnávala pocit vítězství. Zpočátku by bylo bývalo možné řešit konflikt jako věcný, avšak opakovanou volbou neúčinného řešení konfliktu se nepodařilo Amélii udržet si odstup a konflikt personifikoval a přešel do fáze polarity – „otázky kdo s koho“. Podobně se zásahem do konfliktu zaváhala Debora. Vzhledem k blížícímu se konci školního roku i plánovanému Milanovu odchodu ze školy měla navíc Debora málo prostoru pro práci s konfliktem mezi učiteli i následným problémem mezi ní a Milanem. Možnost úspěšného

řešení tím byla omezena. Tím, že nezakročila z pozice formální autority a ani svoji autoritu do řešení konfliktu nepromítla později, opakovaně používala stejný, neúčinný nástroj se vystavila jejímu dalšímu ohrožení. Navíc, rozhovory, které s Milanem vedla ve snaze konflikt vyřešit, byly spíše v režii Milana (podobně jako ve škole A).

Debora: „Jakmile jsem se s nim chtěla o tom bavit, tak mi řek, že to se mnou řešit nebude. Že takhle to je a že stejně bude končit, takže…“

Zatímco váhání a oddalování zásahu ředitelek vedlo k protahování (v případě školy D i k nevyřešení) a nabývání nebezpečnosti konfliktů, včasný zásah, pevný a rozhodný postoj ředitelek se jevil jako účinný. Konflikty byly vyřešeny, nedospěly do destruktivních fází. Rychlé dořešení konfliktu, navíc ve prospěch školy, nastalo po změně Améliina přístupu a dynamické změně nástroje jeho řešení.

Nástup nového zaměstnance vnímá Cecílie jako riziko vzniku konfliktu. Jakmile zaznamenala, že se mezi kolegyněmi něco děje, okamžitě zareagovala. Vědomě sledovala situaci a uvědomovala si riziko i skutečnost, že o Iloně měla pochyby již při pohovoru.

Cecílie: „„Nebyla při pohovoru, ten prvotní dojem až tak, že by se mi kdovíjak líbila, ale jednak do lidí nevidíš a jednak učitelky nejsou. Takže přijmeš v podstatě kohokoliv.“

Cecílie vypozorovala také, že Ilona se vždy pokoušela atakovat kolegyně pouze tehdy, když Cecílie nebyla ve škole.

Cecílie: „Já jsem u toho nebyla, vždycky se to odehrálo v době, kdy já jsem ve školce nebyla.

V okamžiku, kdy však Ilona začala kolegyně ponižovat a urážet, Cecílie zasáhla.

Cecílie: „Protože ona je pak ale začala ponižovat a urážet. “

I Amélie změnou přístupu dokázala konflikt vyřešit a oddálit tím tak hrozbu, která byla v důsledku průtahů velká. V okamžiku, kdy Stáňa podala stížnost zřizovateli, Amélie ihned zareagovala. Využila veřejného odhalení a následného společenského nátlaku kolegů v pedagogické radě. Jednalo se o riskantní krok, avšak Amélie svému pedagogickému sboru věřila a situaci dobře vyhodnotila a odhadla.

Amélie: „Jsem přesvědčená, že tím, že jsem šla do rizika a otevřela to před všemi, aniž bych měla jistotu, jak to vezmou, jak budou reagovat, jenom jsem věděla, že jsem se nijak

neprovinila a nikomu neublížila a neudělala nic špatnýho, se mi nakonec vrátilo v tom, že se to vyčistilo.“

4.9.2 Nástroje řešení konfliktů

Konflikt ve škole B měl spíše věcnou povahu. Lze se domnívat, že jedním z důvodů jeho podoby byla i skutečnost, že mu předcházela jasná představa Blaženy a připravený plán, který odrážel možnosti a potřeby školy a jasně definoval její priority. Další nástroje pro řešení konfliktu představovaly trvání na rozhodnutí – vyjádření autority, věcná komunikace bez emocí, motivace.

Blažena: „Takže jsem si prostě trvala na svým.“

Blažena: „Řekla jsem jí, že mám pro to svoje důvody, že jsem přesvědčená, že jim to spolu pude, že to prostě zvládnou.“

Manipulace pomocí vyhrožování odchodem představovala Věřin nástroj pro prosazení svého. Blažena se rozhodla jít do rizika. Zachovat u Věry motivaci k pokračování v pedagogické práci pro ni představovalo prioritní metu. Zároveň věděla, že jiné řešení by školu brzdilo v dalším rozvoji. Citlivým, avšak jasným stanoviskem Věřinu manipulaci odmítla.

Blažena: „Ale nechtěla jsem jí ublížit v tom, že bych jí to takhle natvrdo řekla.“

Blažena: „A já skutečně jenom z toho důvodu, že jsem jí nechtěla, protože jsem si říkala, ona půjde někam zase dál učit nebo něco a já třeba to v ní tim úplně zabiju.“

I Cecílie odmítla snahu Ilony o manipulaci. Poprvé tím, když se snažila Ilona zpochybnit její autoritu a podruhé v situaci, kdy vyhrožovala Ilona odchodem. I když byl žádoucí, zachovala Cecílie věcný přístup, a to v obou případech.

Cecílie: „Byla evidentně podrážděná a řekla, že mi nic říkat nebude a když se mi to nelíbí, tak já můžu jít.“

Cecilie: „V naprostým klidu jsem jí řekla dobře, od zítřka nejste naším zaměstnancem.“

Při řešení konfliktů, ve kterých byla účastníkem konfliktní učitelka (sklony k prosazování se, k agresi, psychicky labilní) se jako účinné nástroje ukázaly asertivní jednání, odhodlanost a pevný postoj ředitelky, připomenutí rolí i kompetencí pracovníka.

Cecílie: „Já jí na to povidám. Já neříkám, že jste s tím neměla úspěch. Ale jsem tady ředitelkou, a za to, jak se tady pracuje a jak to tady vypadá zodpovídám já. Proto to budete dělat tak, jak jsme se domluvily.“

Amélie: „Řekla jsem jí, že jako kolegyně z jedné třídy ani jako ředitelka nemám k Anežčině práci žádné výhrady a její stížnost nevidím jako odůvodněnou. Naopak bych jí doporučila, aby věnovala pozornost a kritický pohled svojí práci. Že ještě pořád nedodala podklady, o které ji zástupkyně žádala.“

Napomohla i asertivita ostatních pedagogických pracovnic, která umocnila účinnost společenského nátlaku.

Amélie: „Takže jsem svolala poradu a na jejím konci jsem oznámila všem: žádám Vás, abyste se vyjádřily ke stížnosti, kterou Stáňa poslala na úřad ohledně toho, že si vás jednotlivě zvu do kanceláře a tam vás zastrašuju.“

Amélie: „Pak jí Soňa říkala, já si nepřeju, abys mě měla jako rukojmí, já jsem nic takovýho, co ty říkáš, neviděla!“

Amélie: „Pak zástupkyně říkala: Teď mi řekni, Stáňo, proč takhle lžeš, proč si takhle vymejšlíš?! Já se tě ptám, proč lžeš! To bylo snad pětkrát, co se jí takhle ptala.“

Dobrá znalost chování a reakcí jednotlivých pedagogů a Cecíliina schopnost je vnímat a vyhodnocovat pomohly včas zachytit signály, že se něco děje, Blaženě pak umožnily zorientovat se v konfliktní situaci a zvolit řešení. Debora na základě vývoje situace a svého odhadu pro zvládnutí situace využila možnosti změn v systému rozvrhu služeb v závěru roku, a tak zamezila nutnosti úzké spolupráce obou znesvářených učitelů.

Cecilie: „Řikala sem, koukejte mi to říct, já to na vás vidim. Co se děje? No, a pak to teda, stejně jako vopatrně řekly, že s ní asi nejni všechno uplně v pořádku, že jako je divná. “

Cecilie: „Domluvily jsme se s holkama, že jí dáme šanci. Že i když má takovýhle divný nápady a je taková jako dost jiná, že je to třeba z nervozity, i když jsme už tušily, že to asi nervozitou nebude. V každym případě sme se domluvily, že si jí budou holky samy regulovat, dáme jí šanci a uvidíme. “

Cecílie: „Svolala jsem mimořádnou poradu. Ostatní to dopředu věděli a věděli, co se bude projednávat. Jí jsem to neřekla, protože já jsem chtěla vidět, vidět tu její reakci. Okamžitou. Dala jsem jim prostor pro to, aby se mohli vyjádřit. A sotva začali, tak ona se hrozně nabubřela. Tak jsem jí řekla, v klidu, tak se k tomu vyjádřete. A už vlastně to začalo. Byla evidentně podrážděná a řekla, že mi nic říkat nebude a když se mi to nelíbí, tak já můžu jít."

Práce s autoritou a společenský nátlak se potvrdily rovněž jako účinné nástroje pro řešení konfliktu s manipulátorem či agresorem.

Amélie: „Takže jsem svolala poradu a na jejím konci jsem oznámila všem: žádám Vás, abyste se vyjádřily ke stížnosti, kterou Stáňa poslala na úřad ohledně toho, že si vás jednotlivě zvu do kanceláře a tam vás zastrašuju."

Amélie: „No a vona pak přišla a ukončila pracovní poměr. Že když teda viděla, jak se k ní chovaj, tak že to teda nemá cenu. Zase, způsobem jí vlastním. Já ti tadyhle nesu výpověď dohodou, já když sem to viděla, tak to nemá cenu. Já už jsem byla v jedný mateřský škole a tam mě hned vzali, ani nechtěli už vidět další uchazeče, protože jsem pro ně byla úplně perfektní… Vona byla hvězda vždycky."

4.9.3 Shrnutí

Všechny ředitelky přistoupily k řešení konfliktů aktivně. Rozdíly byly pozorovány ve včasnosti zásahu a úspěšnosti výběru řešení. Bylo zjištěno, že v případě opakovaného použití neúčinného nástroje v počátečních fázích konfliktu (domluva, rozhovor) a pozdního zásahu konflikty přetrvaly a následně se rozšířily o další účastníky. Vzrostl také jejich destruktivní potenciál. Váhavé kroky v přístupu ke konfliktu s sebou nesou také riziko ohrožení vnímání autority ředitelky, oddalují šanci na jeho vyřešení ve fázi problému a posilují protistranu. Naopak asertivní reakce ředitelek, včasný zásah a dostatečně účinné nástroje pro řešení konfliktů zabránily jejich vývoji do dalších fází, rozšíření o další účastníky a byly rychle vyřešeny. V případě, že je zaznamenáno podezření, využily ředitelky cíleného monitorování situace a přehledu o vykonávání pracovních povinností a chování zaměstnance i s pomocí ostatních pedagogů. Důvěra a spolupráce ostatních při řešení konfliktů posiluje účinnost zvolených nástrojů. Z výzkumu vyplynulo, že zodpovědné plánování vycházející z vyhodnocení potřeb, možností a cílů školy představuje účinný

nástroj při práci s konfliktem. Výzkumem byly zjištěny také souvislosti mezi úspěšnějším průběhem řešení konfliktu a vnímáním autority osobnosti ředitelky jednotlivými pedagogy. Z výzkumu dále vyplynulo, že v případě konfliktů způsobených konfliktním typem osobnosti, osobou se sklony k agresi, prosazování se na úkor druhých nebo osobou psychicky nestabilní jsou účinnými nástroji asertivní přístup ředitele, pevnost a rozhodnost, připomenutí rolí a kompetencí (vykonáváte svoji práci, já za ní zodpovídám), asertivní, avšak razantní zásah ve správný okamžik. Účinným nástrojem je v takových případech i použití společenského nátlaku. Předpokladem jeho úspěšnosti je však nutnost jednotného postoje členů skupiny. Při práci s riziky pracovaly ředitelky s eliminací negativního dopadu konfliktu (monitorování situace, vyhodnocování, využití zpětné vazby, vymezení mantinelů a pravidel) i s vědomým vystavením se riziku. Lze konstatovat, že kvalitní vztahy v pedagogickém sboru, vzájemná důvěra a otevřenost mezi ním a vedením školy jsou významným faktorem, který ovlivňuje vývoj i výsledek řešení konfliktu. Společně s kulturou školy se pak odrážejí v kultuře řešení sporů a konfliktů. Z hlediska genderového složení účastníků konfliktu nebyly zjištěny rozdíly mezi přístupy ke konfliktům s účastí žen a s účastí mužů, avšak v otázce využití nástrojů k jejich řešení nebylo možné na základě poskytnutého vzorku případný genderový vliv určit. Srovnatelné konflikty (škola A a D) s odlišným genderovým složením účastníků byly svými projevy podobné, provázelo je opakované odmítání spolupráce, vymezování se, odmítání dohody a potřeba sebeprosazování. V obou případech také došlo k rozšíření konfliktu o jeho další účastníky. Z výzkumu dále vyplynulo, že úspěšnost vývoje i řešení konfliktu ovlivňují komunikace a komunikační schopnosti ředitelky. (asertivní komunikace, vedení rozhovoru, kladení otázek, formulace sdělení, vyhodnocování informací).

Z analýzy vyplynulo, že schopnostmi, které ředitelce napomáhají při práci s konflikty jsou včasné zaznamenání konfliktu, analýzu jeho příčin, vyhodnocení rizik situací a vědomou práci s nimi, předvídavost, správné nastavení kontroly situace, práci se specifiky osobnosti, empatii a schopnost jednat asertivně.

4.10 Dopady konfliktu

Cílem této části analýzy je určit, jak se konflikt odrazil do prostředí pedagogických sborů sledovaných škol, jaká pozitiva či negativa s ním byla spojena a zda ovlivnil, případně jak, kvalitu činnosti školy a zda lze vypozorovat souvislosti s genderovým složení sboru.

4.10.1 Negativní dopady konfliktu

Bez ohledu na fázi konfliktu, ve většině případů konflikt dopad na okolí jeho účastníků měl. Výjimkou byla pouze škola B, kde se podařilo udržet konflikt ve věcné rovině, a tím předejít jeho negativním dopadům na ostatní, potažmo na pracovní podmínky zaměstnanců. Výzkum dokládá, že konflikty s sebou nesou psychickou zátěž. Stánino nadřazené chování a neustálé poznámky nebyly nikomu příjemné. Anežka a Majka byly opakovaně Stáňou, byť nepřímo, konfrontovány a pomlouvány.

Amélie: „Když jsme měnili plán akcí, tak ona byla jediná, která s ním odmítala pracovat a říkala, že bude pracovat jedině s tím starým a spoustu takových věcí."

Debora: „On nebyl přístupnej jakýkoliv diskusi. On má prostě pravdu, a tak to je."

Amélie: „Vždycky musela mít poslední slovo. Na všechno měla odpověď."

Debora: „Spíš taková jako arogance. Takový to skrytý, víš, jako za ten úsměv a za tu ironii, víš.... Takže on nebyl jako arogantní — takovej jako zlej, no. To jako zase ne. Víš, co já si totiž myslim? Já si myslim, že von byl jako překvapenej, že jako my s nim máme vůbec problém, jako takovej."

Přesto se Cecílie i pedagogický sbor snažily poskytnou Iloně nějaký čas na to, aby se sžila s novým prostředím a mohla pochopit a zpracovat si zdejší zvyklosti a způsob práce. Ilona však neměla potřebu přizpůsobovat svoje zvyky a chování nikomu a ničemu. Jiné než vlastní nápady a názory odmítala brát na zřetel a začala na ně postupně reagovat nepříjemným až neadekvátním způsobem. Cecílie začala kolegyně slovně napadat, ponižovat a urážet. Pravidlem bylo, že to nikdy neodehrálo v době, kdy byla Cecílie ve škole.

Cecílie: „Já jsem u toho nebyla, vždycky se to odehrálo v době, kdy já jsem ve školce nebyla."

Uvedené reakce a projevy ve sborech způsobovaly napětí, stres a ohrožovaly celkově atmosféru i motivaci některých kolegů.

Amélie: „Teď začala chodit po třídách a začala Anežku pomlouvat a to dělala celou dobu a prostě vůbec, nepředávala jí informace, nemluvila s ní, prostě dělala si všechno podle sebe.“

Blažena: „Stálo mě to jednu paní učitelku.“

Pro Amélii byl konflikt vyčerpávající a vleklý. Přiznává, že ve chvíli, kdy Stáňa oznámila své rozhodnutí ukončit pracovní poměr ve škole, pocítila úlevu, a zároveň velkou únavu.

Amélie: „…já už šetřila energii, tím, že jsem věděla, že už skončí.“

Debora Milanův odchod vnímá jako úlevu od psychické zátěže. Zatěžoval nejenom ji a Adama, ale dotýkal se celého pedagogického sboru, který jej vnímal. Na chování vůči kolegovi i na Milanovu pedagogickou práci pohlíželi členové sboru kriticky. Milanův odchod uvítali.

Debora: „V podstatě mně se fakt ulevilo.“

Debora je přesvědčená, že i kdyby se konflikt vyřešit podařilo, bylo by otázkou času, než by vznikl další.

Debora: „Protože si myslim, že tam by docházelo k rozporum, tam by docházelo k hádkám… a že by to prostě nedělalo dobrotu a že by tam stejně jakoby nevydržel.“

Podle Debory je pravděpodobné, že by v případě Milanova setrvání ve škole konflikty začaly vyvstávat i mezi Milanem a učitelkami. Vzhledem k trvalé neochotě Milana pracovat na zkvalitnění své pedagogické práce by dříve či později konflikt vyvstal.

Debora: „*Zalez si s dětma do herny, třískal tam na kytaru, &, ty děcka to zbožňovaly, ale učitelky z toho byly šílený. Protože nic jinýho nedělal.“*

Z analýzy vyplývá, že přetrvávající konflikt brání zkvalitňování pedagogické činnosti. Milan předškolní vzdělávání dětí realizoval i přes upozorňování ředitelky a kolegyň po svém. V důsledku konfliktu a hádky došlo i k ohrožení školního projektu.

Debora: „… [jako ne, ne, nehodlal se jakoby zařadit] do našeho běhu, našeho systému...“

Debora: „…a kdykoliv sem tam přišla, tak dělal s dětma to samý. Pořád dokola dvě stejný písničky. Pořád dokola jeho vymyšlený básničky, který byly teda některý naprosto příšerný.“

Debora: „…my vlastně jsme se chystali ještě na nějaký vystoupení hudební #, měli jsme loučení s předškoláky, takže si chtěl ten mladší učitel s tim staršim domluvit nějakej program, sestavit si prostě nějakej plán, básniček,"

Debora: „No a ten se prostě s nim pohádal. Že prostě to takhle nejde, že by spolu měli spolupracovat, že on by si ho měl vyslechnout a pak se o tom teprve můžou společně pobavit, pokud on s něčim nebude souhlasit nebo bude zásadně proti."

Odchodem Milana ze školy se ukončil konflikt mezi Milanem a Adamem i mezi Milanem a Deborou, avšak oba konflikty zůstaly nevyřešeny. To by mohlo v budoucnu Debořinu autoritu u ostatních pedagogů ohrozit.

4.10.2 Pozitivní dopady konfliktu

Úspěšné vyřešení konfliktu pomocí společenského nátlaku ve školách A a C posílilo vazby v pedagogickém sboru i vazby mezi vedením školy a pedagogy. Ačkoli zpočátku se konflikt nedařilo účinně vyřešit, čímž byla ohrožena autorita ředitelky, Améliiny následné razantní zásahy (změna složení pedagogického tandemu, svolání mimořádné pedagogické rady) riziko eliminovaly a její autoritu naopak posílily.

Amélie: „Jsem přesvědčená, že tím, že jsem šla do rizika a otevřela to před všemi, aniž bych měla jistotu, jak to vezmou, jak budou reagovat, jenom jsem věděla, že jsem se nijak neprovinila a nikomu neublížila a neudělala nic špatnýho, se mi nakonec vrátilo v tom, že se to vyčistilo a moje postavení ještě posílilo."

Podobně jako Amélie, i Cecílie zaznamenala posílení své autority, vzájemné jednoty pedagogického týmu a loajality pracovníků, upevnění vztahů. Odstraněním stresu se zlepšily se pracovní podmínky školy. Prověřeny a posíleny byly sdílené hodnoty a kultura školy, důvěra a vazba mezi vedením školy a pedagogickým sborem i mezi jeho členkami navzájem.

Cecílie: „A vlastně na to konto, vlastně si myslím, že ty holky ocenily to, že jsem se jich zastala, že jsem to nenechala jen tak a že neargumentuju tím, že si musej zvyknout a nějak jí snášet, protože prostě učitelky nejsou a tak. Naopak ještě byly tak ochotný, že se střídaly ve službách, který pak byly neobsazený a všechno, byly připravený to vykrýt."

Cecílie: „Dokonce začaly bránit i mě, sebe navzájem. A i kdybych já se rozhodla jí tam nechat, ty holky by jí vyštvaly samy. A bylo to evidentní, bylo to jasný."

Lze vyvodit, že v důsledku konfliktu došlo ke zlepšení podmínek a kvality vzdělávání. Ačkoli Blažena říká, že na obou stranách zůstal na konci ne zcela dobrý pocit, je přesvědčená, že zvolené řešení přineslo škole výsledky, kterých chtěla dosáhnout.

Blažena: „Nicméně, to, že já jsem to takhle ustála a to, že ty druhý dvě zůstaly tak, jak byly, se mi po roce potvrdilo a jsem strašně ráda, že jsem udělala dobře."

Blažena: „Nechodí tam jenom do práce, má o tu práci úplně jinej zájem. Začala mít zájem, rozkvetla."

Zlepšení kvality vzdělávání a odstranění rizika ohrožení křehce nabývaného renomé pozorovala i Debora. Právě s ohledem na historii vnímání školy rodičovskou veřejností,

kvalitnímu potenciálu pedagogického sboru a jeho úsilí o změnu vnímání školy je pravděpodobné, že další setrvání Milana ve škole by s sebou riziko vzniku konfliktu skutečně přinášelo.

Debora: „No, já si myslim, že všechny ty učitelky zastávaly ten samej názor, že prostě je dobrej do party, dobrej udělat představení pro děti, ale není dobrej učitel."

Debora: „Je to teďko takový klidnější. Je to zase jako dřív to bylo vždycky, teda mezi zaměstnancema. A taky ta práce s dětma zase byla v pohodě. Takovej to byl vlastně stres."

Odchody konfliktních pedagogů odvrátily také riziko demotivace a potažmo odchodu jiných kolegů. Učitel Adam ve škole zůstal a jeho působení se těší dobrým výsledkům. Úlevu od stresu pocítily i Anežka s Majkou. Pro Anežku postoj ředitelky i kolegyň, které se za ní při konfliktu postavily, představoval motivaci a ujištění, že je vnímána jako součást sboru školy, a tím bylo posíleno její sebevědomí. Paradoxně může působit méně obvyklá cesta řešení konfliktu pomocí konfliktu v případě Blaženy a Věry. Blaženě se tak podařilo uchránit Věru před konfrontací, jejíhož fatálního důsledku se ve Věřině případě obávala. Jako pozitivní lze také považovat skutečnost, že Věra se pro odchod rozhodla sama, jednalo se o její rozhodnutí, a její volbu. Nebyl vyvíjen nátlak.

Přínos konfliktů vnímají ředitelky v možnosti získání zpětné vazby. Rozhodování a riziko, se kterým Blažena v procesu konfliktu pracovala byly psychicky náročné a přinášely s sebou i pochybnosti. Výsledek konfliktu i skutečnost, že nepodlehla, a za cenu rizik spojených

s dopadem konfliktu trvala na svém rozhodnutí, Blaženu povzbudil, prověřil a potvrdil její manažerské schopnosti.

Blažena: „To bylo prostě dobrý rozhodnutí – tadleta holka, která tak mohla s tou kolegyní zůstat, začala mít zájem, rozkvetla. Nechodí tam jenom do práce, má o tu práci úplně jinej zájem. V sebehodnocení mě prosí, ať je s kolegyní nedávám hlavně od sebe, že jim to takhle vyhovuje. Takže prostě stálo mě to učitelku, ale věděla jsem, že jsem se prostě rozhodla dobře.“

Také pro Amélii poskytl konflikt zpětnou vazbu k její schopnosti vyhodnocovat a odhadovat situace a lidi a odhalil její rezervy při práci s konfliktem. Opakované spory mezi pedagogy, které vznikají v důsledku jejich neúspěšného řešení mohou ohrožovat vnímání autority ředitelky, a tím komplikovat případná řešení podobných situací v budoucnu. Ve škole D nejsou vypracovány interní dokumenty, které by plnily preventivní úlohu a představovaly oporu při řešení konfliktů. Po zkušenosti s vleklým řešením konfliktu uvažuje ředitelka o jejich doplnění. Konflikty ve školách A, B a C lze označit jako funkční. Odchodem konfliktních učitelek (škola A a C) byla eliminována rizika vzniku konfliktů i jejich vynášení vně školy. Ačkoliv byly velmi nebezpečné, měl pozitivní dopad. Cecílie i Amélie jako přínosné uvádějí zklidnění atmosféry, stabilizaci sboru, odstranění příčiny možných dalších konfliktů s destruktivním potenciálem a ohrožením procesu vzdělávání. Z manažerského přístupu Blaženy i výsledku konfliktu je možné vypozorovat vyspělou organizační i manažerskou kulturu. Ta se podílela nejenom na procesu řešení konfliktu, ale i na jeho dopadu. Protože problém Blaženy a Věry měl kulturní charakter, nedotkl se ostatních pedagogů – učitelek ani učitelů, a neohrozil tak atmosféru ve sboru.

4.10.3 Shrnutí – dopady konfliktů ve sledovaných školách

Respondenti se shodují, že konflikty v pedagogickém sboru jsou vyčerpávající a představují značnou psychickou zátěž. Jejich vznik ohrožuje stabilitu sboru, narušení vztahů mezi pedagogy, atmosféry či klimatu školy. Konflikty v pedagogickém sboru považují za ohrožení vzdělávacího procesu a jeho kvality. Dalším negativním dopadem konfliktů je časová náročnost zasahují do realizace plánů, mohou je omezovat, měnit či komplikovat jejich realizaci a ohrožují i personální situaci ve sboru (ohrožení motivace zaměstnanců, jejich odchod). Jako přínos konfliktu označují respondentky uvolnění poznamenané

atmosféry, odstranění překážek pro spolupráci, odstranění rizik spojených se vznikem dalších konfliktů, zkvalitnění vzdělávacího procesu, posílení autority ředitelky. Dalšími pozitivy, která konflikty přinášejí ve sledovaných školách jsou prověření vztahů a vazeb mezi pedagogy, prověření hodnot a kultury školy. Posíleny jsou vazby a loajalita pedagogů ke škole i mezi sebou navzájem. V jednom případě ředitelka konflikt zvolila cíleně. Vědomě a citlivě s ním pracovala jako s prostředkem sledujícím budoucí pracovní kariéru učitelky.

4.11 Manažerské nástroje využívané k prevenci konfliktů v organizaci

Odborná literatura upozorňuje na skutečnost, že přístup k práci s konflikty v organizacích nelze unifikovat. (např. Kocianová, 2012, s. 30; Cejthamr, Dědina, 2010 s. 265) Výzkum potvrzuje, že nástroje, které ředitelky ve sledovaných školách při práci s konflikty využívají se různí podle specifik organizací, zaměstnanců a v neposlední řadě je jejich výběr ovlivněn též osobností každé z nich. V kapitole jsou zpracovány poznatky získané pomocí rozhovorů s respondentkami a také z analýzy poskytnutých interních dokumentů škol.

Lze konstatovat, že ve všech sledovaných školách představuje oporu ředitelek pevné a kvalitní zázemí pedagogického sboru. Do kvality **vztahů mezi pedagogy a ředitelkou** se promítá historie sboru (společné pracovní zážitky, úspěchy, nepříjemné okamžiky), péče o zaměstnance, styl vedení a kultura školy.

Blažena: „My už máme jako i hodně osobní vztahy, hodně se scházíme i mimo školku.“

Debora: „Prostě tam docházelo k takovym – že na nás řvala před rodičema, že jo, před dětma a před kolegyněmi. Jednoznačně a stoprocentně to bylo stylem jejího vedení, jako ředitelky. Byla pouze autoritativní a nepříjemná, ten přístup prostě byl, já sem ředitelka a ty jen nějaká úča pitomá… bylo to vždycky ředitelka – učitelka. “ “

Cecílie: „Dřív byly vedeny pomocí zastrašování. Nebyl tam vysloveně konflikt sboru a vedení, ale o podpoře se mluvit taky nedá.“

Blažena: „Kolektiv je poměrně stálej a už dlouholetej, tak přesně vědí, co ode mě můžou čekat, já vim, co já můžu od nich čekat, takže si myslím, že možná i todleto je důvodem, proč to tam tak je.“

Vztahy se zaměstnanci i mezi nimi navzájem ředitelky bedlivě sledují a vědomě o ně pečují.

Blažena: „Plus samozřejmě se snažím, co mi čas dovolí i bejt v tý školce a zajít a popovídat si.

V oblasti prevence vzniku konfliktů ředitelky využívají také cílený přístup k zaměstnancům a styl vedení.

Cecílie: „Snažím se jim vycházet nějakým způsobem vstříc. Třeba i když potřebují v zimě na hory, tak jim řeknu, víš, že bysme neměli. No, tak jeď."

Debora: „Protože mně nejde o to je nějak stíhat nebo jim to kontrolovat."

Blažena: „Nejsou pro mě kusy materiálu."

Pro podporu loajality a upevňování kolektivních vztahů využívají ředitelky nejčastěji společného setkávání pedagogických pracovníků mimo pracoviště – teambuildingové akce, návštěvy kulturních představení s následným posezením, sportovní aktivity (výlety, lyžování). Ředitelky se shodují, že tato setkávání jsou pro ně v oblasti prevence konfliktu velmi přínosnými. Mnohdy se vysvětlí a odstraní příčiny nedorozumění, objasní některé souvislosti, vyjasní postoje jednotlivých pedagogů a zkvalitní vzájemné vztahy.

Amélie: „Je to strašně důležitý. Ve školce za běžnýho provozu to prostě ne vždycky jde. Není na to takovej klid a ty lidi nejsou na todle nikdy dost uvolněný."

Debora: „Je to uplně něco jinýho. Ty holky si u těch dětí, co si stihnou říct. Furt jako musej mít voči i uši u těch dětí. Nakonec zjistíme, že to vidíme vlastně hodně stejně nebo podobně, jen nebyl čas nebo možnost to mezi sebou takhle si říct."

Zpětnou vazbu od pedagogů ředitelky získávají také pomocí využití za tím účelem nastavených evaluačních procesů (autoevaluace pedagogů, osobní rozhovory). Shodují se na tom, že efektivní práce s autoevaluací a zpětnou vazbou od pedagogů se neobejde bez vzájemné důvěry.

„Vzdělávání pedagogického pracovníka: Pedagogický pracovník se dále vzdělává. Využívá k tomu organizované formy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků i samostudia. Samostatně studuje pedagogickou literaturu, právní předpisy a vnitřní předpisy školy.

Za účelem nastavení dalšího vzdělávání a profesního rozvoje využívá pravidelné autoevaluace.“ (Pracovní náplň, škola C)

Blažena: „Myslim si, že i hodně pomáhá to, že dostávaj jednou za pololetí prostor v tom sebehodnocení, kde se moc hezky naučili, protože vědi, že je to opravdu jenom pro mě, tak dokážou jako tam dobře popsat to, jak se tam cejtěj. Situaci, i případný jako třeba neshody, co maj s kolegyní.“

Amálie: „Postupně se s tim učej pracovat. Je to rozdíl, když jsme s tím začínali a teď. Museli se přesvědčit, že to zůstane jen u mě.“

Informace získané na základě takové zpětné vazby pak zohledňují ředitelky v nastavení podmínek další práce, kterou poté cíleně sledují.

Blažena: „Takže já na tom potom můžu dobře stavět. Že třeba si s těma holkama promluvim, že to nějakým způsobem zasdílíme a vyřešíme, jak by se k tý situaci mohla postavit. Nebo třeba když mají problém v komunikaci s rodičema, tak je třeba rovnou objednám na nějaký školení, takže to mi taky hodně pomáhá, že se snažím dost o nich vědět a poznat je.“

Amélie: „A zase, zeptám se…“

Všechny respondentky využívají delegování kompetencí, uplatňují princip participace a poskytují pedagogům v rámci možností školy potřebnou autonomii.

Blažena: „Snažim se, aby měli hodně volnosti, hodně mi záleží na tom, aby měli možnost participovat na všem, co se ve školce děje.

Cecílie: Takže každá zažije takovej ten pocit určitý důležitosti v určitým období, ale nejni to, že by se povyšovala, protože ví, že jednou je to ta…“

Debora: Máme to rozdělený. Každej má něco, co jako zastřešuje. Třeba kulturní pořady a všechno kolem toho má na starosti jedna. Další třeba plavání a tadyty sportovní aktivity. Taky někdy koukaj, kolik vlastně to zabare času, ta starost vo to.“

Cecílie: „Když sháníme zaměstnance, snažím se, aby se všichni moji zaměstnanci o tom dozvěděli a zapojili se do shánění…“

Všechny zúčastněné ředitelky pedagogické pracovníky včas a dostatečně informují o záležitost potřebných pro jejich působení. Oporu pro ně představují plány vycházející

ze školního vzdělávacího programu, plánu rozvoje pedagogů a zaměstnanců, plánu technických prací a nákupů. V dokumentech (plán práce, plán akcí, přehled aktivit, plán školy) jsou zaznamenány chystané činnosti a pracovníci jsou s nimi pravidelně seznamováni včetně jeho aktualizací (zástupce ředitelky). Informování pedagogů probíhá také prostřednictvím dalších obvyklých prostředků (řádné pedagogické rady, mimořádné rady, informační schůzky, rozhovory, schůzky pracovních týmů, osobní rozhovory). V dostatečném časovém předstihu však nelze většinou informovat pedagogy o nutnosti neplánovaného zastoupení kolegyně či kolegy. Většina škol má postup v takových případech ošetřený v interním dokumentu či jej určují domluvená a dodržovaná pravidla (suplovací pohotovost, systém krátkého a dlouhého týdne, pravidla zastupování). Z výzkumu vyplynulo, že ústně domluvená pravidla však nepředstavují pro ředitelku zcela spolehlivý, účinný nástroj pro prevenci a řešení konfliktu (školy A, D).

Amélie: „Dokonce mi jednou o prázdninách řekla, když nám někdo vypad, že by to natáhnout nemohla, že „no to teda ne, já jdu s holkama na koupaliště, já už jsem domluvená.“

Debora: „Takže v podstatě jsem z něj nic nedostala. Takže sme se v podstatě rozloučili s naprosto nedořešenym problémem.“

Ředitelky se shodují na poznatku, že při práci se zaměstnanci (včetně pracovníků pedagogických) je v rámci předcházení konfliktům nezbytné zohledňovat a citlivě pracovat s principem spravedlnosti. K tomu využívají též zejména psaná pravidla v podobě interních dokumentů školy. Respondentky uvádějí, že dbají na to, aby samy pravidla neporušovaly a byly tak pro ostatní příkladem.

Blažena: „Samozřejmě se snažím jít vlastním příkladem. Takže jako vždycky včas na pracovišti, plně připravená a tak dále. Když jsem byla svědkem, že jde kolegyně pozdě do školky tak jsem tak jako přátelsky a žertovně: vyvyvyvyvy a příště nenenene…a takhle. Ale pak nastala ta chvíle, že ředitelka musela ukázat, že je ředitelka.“

Cecílie: „Jako je jasný, že já to musim taky dodržovat. To si nemůžu myslet, že by mě pak braly vážně.“

Z výzkumu vyplývá, že ve školách (A a D), kde jsou písemně zachycena pouze některá pravidla, byl průběh konfliktů náročnější a jeho proces byl delší. V jednom případě (škola A) nabyl konflikt destruktivního potenciálu a ve škole druhé (D) se jej nepodařilo vyřešit.

Z rozhovorů a analýzy dokumentů škol byly také zjištěny rozdíly v množství i obsahu interních dokumentů stanovujících pravidla, dané postupy a předpisy, které představují nástroje prevence a řešení konfliktů (pracovní náplň, popis pracovního místa, organizační řád pro pedagogické pracovníky, směrnice k ochraně bezpečnosti a zdraví pracovníků, směrnice k ochraně zdraví a bezpečnosti dětí). Blažena působí na pozici ředitelky nejdéle a škola B má nejvyšší počet zaměstnanců. Je respondentkou, která ve své praxi opakovaně tyto dokumenty při řešení problémů a konfliktů využila. Pravidelně interní dokumenty aktualizuje, a to nejen v souladu s legislativními úpravami, ale i v případě, že vedení školy identifikuje riziko, které je třeba tímto způsobem eliminovat.

Blažena: „…jsem se k tomu takhle postupně dopracovala. Je to prostě na základě zkušeností. A taky nemůžeš mít voči všude, že jo.“

Blažena: Využívám to, už jsem to i využila. Dost často se dá obrátit na nějakej pracovní řád. V popisu pracovního místa mám náplň práce a zároveň jsou tam požadavky zaměstnavatele. Kde teda mám tu loajalitu vůči zaměstnavateli a tak dále. Skutečně jsem to využila v případě, že jsem se skutečně cítila velice být poškozovaná ze strany jedné paní učitelky. Velice nevhodně manipulovala s rodičema a poškozovala jak mě, tak dobré jméno školky. Takže jsem se s pani učitelkou rozloučila, a hlavně jsem jí upozornila na to, že tadyhle k tomu došlo a že to předám ke zvážení advokátní kanceláři, protože to už bylo přes čáru. Takže todleto jsem jako vyloženě použila. Ona dala nakonec výpověď sama.

„5. požadavky zaměstnavatele:

1. Důslednost a spolehlivost.

2. Udržování dobrých vztah na pracovišti.

3. Kolegialita, ochota spolupracovat.

4. Otevřenost při řešení problémů.

5. Loajalita vůči zaměstnavateli.

6. Podpora šíření dobrého jména školy na veřejnosti.

7. Slušné vystupování a jednání s rodiči, kladný vztah k dětem.“

(Pracovní náplň a zařazení pracovníka, mateřská škola B)

Blažena: „Pak jsem jednou musela použít i zákoník práce. Paní učitelka kradla. Použila jsem vytýkací dopis s odkazem na vnitřní předpisy. Nakonec odešla sama.

Méně úspěšný proces či výsledek řešení konfliktu byl zjištěn ve školách, které při prevenci a řešení konfliktu nevyužívají opory psaných pravidel (směrnice, řády apod.), případně jim takové dokumenty chybí (škola A a D).

Amélie: „Loajalitu a způsoby spolupráce jsou ošetřeny v PS a v náplni práce.“

Debora: „Hele, nic takovýho tam nikdy nebylo. Když já sem přišla, nic tam nebylo. Žádnej takovej dokument jsem nenašla, nikde.“

Z rozhovorů byly dále zjištěny odlišnosti v práci ředitelek s identifikací a předvídáním situací s konfliktním potenciálem i v dynamice a razantnosti nutných zásahů. Opakované používání stejného a neúčinného nástroje řešení konfliktu v jeho počáteční fázi vedlo k rozvoji konfliktu a jeho vynesení vně školy (škola A) nebo k tomu, že konflikty nebyly vyřešeny (škola D).

Amélie: „Několikrát jsem v kanceláři měla s ní jednání, že takhle ne.“

Debora: „Jakmile jsem se s nim chtěla o tom bavit, tak mi řek, že to se mnou řešit nebude. Že takhle to je a že stejně bude končit, takže…“

Ve školách, kde nedošlo v popisovaných případech k rozšíření konfliktu o další účastníky a jeho vyřešení nebylo časově náročné (škola B a C) bylo zjištěno, že ředitelky uplatňují včasný zásah do vývoje některých situací a v případě potřeby reagují razantněji.

Blažena: „a hlavně jsem potřebovala a cejtila jsem, že už musim udělat ten druhej krok, že už jako, to už si to tady plácám někam jako do větru. Tak jsem se rozhodla a řekla: Holky, teď to takhle bude.“

Cecílie: „V naprostým klidu jsem jí řekla dobře, od zítřka nejste naším zaměstnancem.“

Blažena: Aby už jsem vymezila ty mantinely, kam teda už moje trpělivost nesahá. A hlavně sem cejtila tu zodpovědnost za ty, který choděj do tý práce včas a dodržujou pracovní dobu. Abych je ochránila, protože mi to nepřijde fér v takhle velkým kolektivu, aby třeba polovina lidí si s tim dělala třeba, co chce. Takže jsem zavedla elektronickou docházku pro zaměstnance."

Všechny ředitelky se shodují, že zavedení změny dosud zaběhlých zvyklostí a postupů s sebou přináší velmi často nechuť a vyhýbání se jejímu přijetí. Jedná se o citlivé situace, které je třeba pečlivě vysvětlovat a připravovat a mohou se velmi snadno otočit proti dobrému úmyslu. Ze zkušeností ředitelek vyplývá, že v rámci prevence konfliktů vyžaduje práce se změnou dostatečnou informovanost, rozhodnost a pevný postoj vedení.

Amélie: „Musim jim to vždycky říct, aby to pochopily. Protože se už mockrát ukázalo, že voni to prostě neviděj. Když bych jim to neřekla, mysleli by si určitě, že je chci jenom strašit. Nemůžou to ani vidět, protože ty souvislosti neznaj, když jim je neřeknu."

Blažena: Zavedení videotréninku interakcí provázela ze začátku ale velká nevůle. Ale protože jsme dělali to sdílení hned zezačátku společně a viděli, že je zaměřený na kladné posílení kompetencí, tak ve finále se mi toho účastnili všichni a naučili se to brát jako běžnou součást svojí práce. Ale tak dva tři roky jsem si to před nima musela obhajovat. A nebylo to dobrý. Byla jsem za to určitě silně nepopulární.

Shodně také vnímají všechny ředitelky příchod nového kolegy či kolegyně. Vyhodnocují jej jako rizikový faktor. Při příchodu nového zaměstnance proto využívají postupů, které jim umožňují mít přehled o jeho adaptaci na prostředí školy a začleňování se do kolektivu.

Cecílie: „Přestože s novým rokem nastoupili dva noví pedagogičtí zaměstnanci, nevznikají ve sboru žádné konfliktní situace. Je to pro mne vzácnost, který si strašně vážím."

Blažena: „V přípravným tejdnu jsme brali tři nové zaměstnance. Já jsem z toho měla hroznou obavu, protože do zajetýho kolektivu přistupovali jakoby tři vetřelci. Já jsem to tak vyloženě cejtila."

Ze zjištěných poznatků lze usuzovat, že potencialita vzniku konfliktu zapříčiněného příchodem nového zaměstnance stoupá v důsledku rezerv, které jsou v jeho profilu ředitelkami identifikovány (školy C, A, D). V souvislosti se situací na trhu práce v době

realizace tohoto výzkumu jsou ředitelky často při přijímání nových pedagogů vystaveny rozhodovacímu dilematu: dlouhodobé personální oslabení sboru – existující možnost, že se nenaplní obavy plynoucí ze zjištěných rezerv v profilu uchazeče. Tato skutečnost představuje v prevenci vzniku konfliktů pro ředitelky škol významnou překážku.

Cecílie: „Nebyla při pohovoru, ten prvotní dojem až tak, že by se mi kdovíjak líbila, ale jednak do lidí nevidíš a jednak učitelky nejsou. Takže přijmeš v podstatě kohokoliv."

Amélie: „… byla chvílema suverénní až jako moc."

Debora: „Je spíš překvapilo, že byl vůbec přijatej jako k pracovnímu poměru."

Ve všech mateřských školách, které se zúčastnily výzkumu, byla vždy novému členu pedagogického sboru přidělena uvádějící učitelka. Ředitelky se shodují, že kromě pedagogického vedení představuje role uvádějícího učitele také nástroj pro prevenci vzniku konfliktů (z nedorozumění, nedostatku informací, špatnému výkladu informací).

Z analýzy dále vyplývá, že účinným preventivním nástrojem při předcházení konfliktů ve zkoumaných mateřských školách je komunikace – nastavení funkční, oboustranné komunikace v prostředí pedagogického sboru, vyjadřovací a komunikační dovednosti ředitelek – schopnost naslouchat a jasně sdělit informace, ověřovat pochopení sdělení druhými, číst správně nonverbální signály a řeč těla, porozumět chování druhých.

Cecílie: „Ale pak jsem pozorovala, že jako by mi ty holky chtěly jako něco říct a nevěděj, kudy do toho, že jako jsou nervózní... "

Debora: „… nic nahlas neřek, ale to poznáš, jako, že s tim nesouhlasí."

Blažena: „Oni jsou nucený, že já vidim, v kolik odešli, takže oni mě to přijdou říct – třeba přišla jsem o pět minut pozdě…. V pořádku. Vlastně je to donutilo k zodpovědnější komunikaci."

Blažena: „… snažim se bejt čitelná pro ně. Aby oni věděli, co ode mě můžou čekat."

4.11.1 Shrnutí – manažerské nástroje využívané k prevenci konfliktů v organizaci

Nástroje, které ředitelky k prevenci vzniku konfliktů využívají, odrážejí specifika jednotlivých škol, jejich pracovníků i osobností ředitelek. Ve všech sledovaných školách se do kvalitních vztahů v jejich pedagogických sborech a vztahů mezi pedagogy a ředitelkou

promítají historie vývoje sboru, péče o pracovníky, kultura školy a styl vedení zaměstnanců. Dalšími nástroji, pomocí nichž je ve sledovaných školách realizována prevence vzniku konfliktů jsou zjišťování potřeb zaměstnanců a uzpůsobování podmínek na základě jeho vyhodnocení, zájem o zaměstnance, umožňování výměny a sdílení názorů, společné aktivity. Všechny ředitelky využívají delegování kompetencí a participaci pedagogů na životě školy a pedagogům poskytují dostatečné množství autonomie. Předcházení vzniku konfliktů podporuje ve všech školách zavedený funkční informační systém, pedagogové mají včas dostatečné množství potřebných informací. V rámci prevence konfliktů využívají školy při nástupu nového pedagoga institut uvádějícího učitele, monitorování, spolupráce ostatních pedagogů, pozorování. Jako komplikaci při práci s riziky vzniku konfliktu spojeného
s nástupem nového zaměstnance uvádějí ředitelky špatnou situaci na trhu práce. Výzkum potvrdil, že v obou případech, kdy ředitelka nebyla zcela spokojena s profilem nového pedagoga, došlo následně ke konfliktu způsobeného tímto zaměstnancem. Z výzkumu nevyplynula žádná specifika, která by se vztahovala k preventivním opatřením vzniku konfliktů v souvislosti s genderovým složením pedagogických sborů mateřských škol.

4.12 Konflikty a gender v prostředí pedagogického sboru mateřské školy

Tato část analýzy zjišťuje, zda v prostředí pedagogických sborů sledovaných mateřských škol lze určit rozdíly v konfliktech a konfliktnosti pedagogických sborů, které by vyplývaly z jejich genderového složení. Tři ze čtyř respondentek během svojí pracovní kariéry vedly pedagogické sbory mateřské školy s genderově heterogenním i genderově homogenním složením. Z nich pouze jedna uvedla zkušenost s konfliktem, jehož účastníkem byli muži (Debora, škola D). Pro posouzení vlivu genderového složení pedagogického sboru na vznik a vývoj konfliktů v něm lze tak využít dvou typů poznatků. Prvním typem jsou poznatky o konfliktu mezi dvěma učiteli (škola D). Druhý typ představují zkušenosti a pohledy ředitelek škol, které mají zkušenosti s vedením sboru genderově smíšeného i sboru genderově homogenního, složeného výhradně z žen. (Amélie, Blažena, Debora).

4.12.1 Konflikt dvou učitelů

Jak vyplývá z předchozích částí analýzy, Milan byl ve složité životní situaci. Jeho pozornost byla zaměřena na řešení rodinné situace a na činnost uměleckou, která představovala

Milanovo hlavní pracovní uplatnění. Problémy v osobním životě a Milanův intrapersonální konflikt (já-role konflikt) byly hlavními příčinami vzniku konfliktu mezi ním a kolegou. Skutečnost, že Milan zaujal striktně nekooperativní přístup při řešení jak konfliktu s kolegou (mužem), tak při řešení konfliktu s nadřízenou (ženou) ukazují, že genderové hledisko v konfliktu nefiguruje jako příčina vzniku konfliktu a není ani determinujícím prvkem jeho průběhu či výsledku.

Debora: „Já si myslim, že když by nebyl pod takovym tlakem, tak třeba by to bylo jiný, kdyby měl svůj osobní život v pořádku…. To tak má asi spousta lidí, když má svůj osobní život v háji, tak samozřejmě, řešíš situace jinak…"

4.12.2 Zkušenosti respondentek s genderově heterogenním složením pedagogického sboru

Všechny respondentky, které získaly zkušenost s vedením sboru složeného z pedagogů a pedagožek mají zároveň zkušenost i s vedením sboru genderově homogenního, složeného výhradně z žen. Shodně vypovídají, že heterogenní složení pedagogů ve sboru je pro školu přínosné v řadě oblastí, včetně oblasti práce s konfliktem. Respondentky se shodují, že působení pedagoga v mateřské škole obohacuje samotný vzdělávací proces i spolupráci s rodičovskou veřejností.

Amélie: „Sice mám šikovný pani učitelky, ale žádná z nás nejni moc technickej typ. Prostě on dokázal s těma dětma ty stavby fakt rozvinout ještě někam dál, nemluvě o tom, že my vždycky složitě studujeme ty návody, hlavně teď ty techničtější prvky. Von šel, řek, jasně, a bylo zapojeno. No, a ty kluci, prostě, ty mu zobali z ruky."

Debora: „= von prostě ty děcka ano, byly s nim spokojený"

Blažena: „Je to určitě velký přínos, je to oživení. Je to taková jiná invence do tý práce. Spoustu věcí pojme jinak než by pojala paní učitelka."

Blažena: „Je to zpestření, je to i vůči rodičům něco úplně jinýho, protože obzvlášť maminky pana učitele daleko víc vnímají, když jim něco říká a berou si to jakoby víc k srdci."

Ředitelky se shodují, že i v praktických otázkách školního života uvítaly ony i ostatní zaměstnankyně pomoc od muže, zaměstnance školy.

Blažena: „Ať už to bylo v tom, že jsme potřebovali připojit hadici a zrovna nebylo komu říct, protože máme školnici. Přivezli nám těžký bedny – v tu chvíli má člověk komu říct."

Amélie: „Když to třeba byla menší oprava, se kterou by ale paní školnice bojovala, nebo byl utaženej moc zahradní kohout na vodu, tak Michal to vyřešil. Protože než bysme tam dostali někoho, tak by se muselo všechno přeorganizovávat."

Respondentky uvádějí, že přítomnost muže v pedagogickém sboru působila kladně také na atmosféru a klima školy.

Blažena: „Když tam ten mužskej element nebyl, tak prostě bylo znát, že tam ta mužská stránka chyběla. Asi kdybychom neměli tu zkušenost, tak si to člověk neuvědomí. Ale tim, že máš to srovnání…"

Debora: „…a myslim, že i ty rodiče, který byli spokojený taky, protože on byl opravdu veselej, komunikativní, jo, zpíval s těma dětma, to ty rodiče viděli…"

Přítomnost muže v pedagogickém sboru má podle respondentek v oblasti vzniku konfliktů preventivní účinek.

Amélie: „Nedrbaly. Ani před nim, ale ani když tam nebyl. Jakoby měly najednou až sportovní přístup k některým věcem."

Blažena: „… že jsem zaznamenala v obou případech, kdy byl v kolektivu mužský element, tak se tak jako méně drbalo, takový ty holčičí manýry, když se třeba bylo na zahradě, takový to hele, koukni na ní a vona přišla tak a tak a tohle, to ty holky před tim chlapem nedělaj. Že si to před ním prostě nedovolej, potvrdit takový to, ty ženský jako specifika."

Blažena: „… protože ony si uvědomovaly nějakým způsobem, že by se to k němu pak doneslo. Jako, že celkově to bylo mírnější, tydlety projevy."

Ředitelky si uvědomují, že konfliktům zabránit nelze a objevují se v obou typech sborů.

Amélie: „Vždycky se něco odehraje. Ale jednak ten Marek nikdy nezpůsobil žádnej problém, to nemůžu vůbec říct a jako zase, že by, když u nás učil, úplně všechny učitelky byly svatý a nikdy se na sebe nemračily, tak to taky ne."

Blažena: „Konflikty probíhaly ve sboru bez ohledu na to, jestli tam ten chlap je nebo není."

Samotné pedagožky pak příchod muže do pedagogického sboru vítaly.

Blažena: „To víš, že jsem si říkala, že s nim na třídě nikdo nebude chtít bejt. No, a nakonec se mi tam o něj div nepopraly!“

Debora: „Jak jsme byly vždycky jednotný, tak nás ani nenapadlo vidět v tom ňákej problém. A Adama, i když s Milanem to nebylo kdovíjaký, tak jsem se nebála s nim bejt na třídě. Nakonec jsme si ho všechny chválily.“

Heterogenní složení pedagogického sboru mateřské školy ředitelky, které mají s jeho vedením zkušenost vyhodnocují celkově jako značně přínosné.

Blažena: „Takže já to hodnotim jednoznačně kladně. A protože už i dřív jsme měli pana učitele, tak můžu říct, že je to jednoznačně kladná záležitost. Dvakrát potvrzeno.“

Shrnutí

Na základě analýzy konfliktu ve škole D nelze potvrdit, že konflikt učitele byl ovlivněn genderovým složením pedagogického sboru ani genderovým složením třídního tandemu, ve kterém konflikt vznikl. Tři ředitelky mateřských škol, které mají zkušenosti s vedením obou typů sborů se shodují, že přítomnost muže v pedagogickém sboru je pro školu přínosná ve více oblastech – v oblasti edukační, v oblasti spolupráce s rodičovskou veřejností i v oblasti prevence konfliktů. Přidanou hodnotou je také možnost technické výpomoci v oblasti provozu školy, což představuje eliminaci problémů, které jsou nuceny mateřské školy často řešit. Přítomnost muže v pedagogickém sboru mateřské školy podle ředitelek pozitivně působí na vztahy mezi pedagogy, podporuje sebekontrolu a seberegulaci chování pedagožek, ohleduplnost a vstřícnost, čímž se opět eliminuje možnost vzniku konfliktů. Výhodou je, že se jedná o přirozený prvek vycházející přímo z podstaty složení sboru. Respondentky se shodují, že v jejich školách ženy mužský prvek v kolektivu pedagogů vnímají pozitivně a přijímají jej bez výhrad. Respondentky se shodují, že ač konflikty vznikají v obou typech sborů, domnívají se, že na jejich výskyt i podobu má přítomnost muže jako jejich člena redukční, preventivní efekt.

Závěr

Otázka feminizace školství v naší republice je diskutovaným tématem odborníků, vládních činitelů i laické veřejnosti. Statistiky ukazují, že kromě vysokého školství se týká všech stupňů škol, nejvíce pak škol základních a mateřských. Role pedagoga v mateřské škole je stále ještě spojována spíše s výkonem role výchovné než role vzdělávací. Takové vnímání posiluje právě zejména skutečnost, že personál mateřských škol bývá z drtivé většiny výhradně ženský. Ženskému kolektivu pak bývá připisována vysoká konfliktnost. Cílem práce bylo popsat a blíže porozumět tomu, zda a jakým způsobem ovlivňuje gender výskyt a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol. Výzkumný vzorek byl vybrán na základě předem stanovených kritérií tak, aby byla zajištěna možnost práce s daty získanými od respondentů, kteří mají v oblasti vedení lidí zkušenost a na základě praxe a dalšího vzdělávání v oboru též potřebný nadhled. Výzkumný problém práce představovalo vyskytování a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru vybraných mateřských škol, kdy problematika byla zkoumána v kontextu genderového složení sboru a pohledu ředitelky mateřské školy na studovaný jev. Pro výzkum byl zvolen design případové studie. Výzkum zjišťoval, jaké konflikty probíhají v genderově homogenních a genderově heterogenních pedagogických sborech mateřských škol pomocí hledání odpovědí na otázky dílčí. Ty zjišťovaly, kdo je účastníkem konfliktů, co konflikty vyvolává, jaké typy konfliktů ve sboru probíhají, jaký mají konflikty výsledek, jakým způsobem ovlivňuje konflikt ve sboru atmosféru a kvalitu práce a jaké nástroje škola využívá pro prevenci a řešení konfliktů v pedagogickém sboru.

Lze konstatovat, že výzkumné otázky byly zodpovězeny. Mezi zkoumanými oblastmi bylo také možné nalézat vzájemné souvislosti a vztahy. Tyto vztahy bylo možné zaznamenat pomocí paradigmatického modelu. Ten je přílohou práce. Užití paradigmatického modelu podpořilo vyhodnocování získaných dat systematickým způsobem a ve vzájemných souvislostech a propojeních. (Corbinová a Strauss, 1999, s. 72)

Bylo zjištěno, že v prostředí pedagogických sborů vybraných mateřských škol probíhají konflikty nejčastěji mezi jednotlivci, výjimečně mezi jednotlivcem a skupinou a z manažerského pohledu se jedná o konflikty uvnitř řízené skupiny a konflikty mezi úrovněmi řízení. Účastníky konfliktu byly zejména ženy, muži pouze v jednom ze

sledovaných případů. Příčin vzniku konfliktů je často více, vznikají v důsledku neuspokojení potřeb pedagogů a vyplývají z jejich charakterových a osobnostních specifik, hodnotového žebříčku (ambicióznost, orientace na sebe sama, neschopnost přijmout změnu), kvality jejich psychických stavů (frustrace, konflikt rolí, psychická labilita). Též mohou přicházet se změnou (nutnost úzké spolupráce na společném úkolu, změna tandemového složení).

Spouštěči konfliktů jsou situace a reakce protistrany (prosazení autority, omezení, asertivní reakce, zásah). Výzkum ukazuje, že pozdní zásah do konfliktu a volba neúčinného nástroje řešení jsou příčinami jeho přetrvávání, vleklého průběhu, náročnosti a složitosti. Navíc se v takovém případě konflikt rozšířil o další účastníky a zvýšil se jeho destruktivní potenciál. Včasný zásah, vhodně zvolené nástroje, věcný a asertivní přístup a pevnost postoje ředitelek zabránily rozvoji konfliktů do dalších fází. Konflikty byly vyřešeny rychle a účinně. Velkou hrozbou bylo vynesení konfliktu vně školy. Její naplnění se podařilo odvrátit pomocí změny přístupu a dostatečnou dynamikou zásahu ředitelky. Výzkum odhalil také následky konfliktu v případě opačném, kdy ke změně dynamiky a přístupu ředitelky nedošlo. Konflikty pak zůstaly nevyřešeny, a s tím je spojeno riziko jejich přetrvání.

Z výzkumu vyplývá, že konflikty se netýkají pouze jejich účastníků. V prostředí mateřské školy konflikty mezi pedagogy ohrožují stabilitu sboru a ovlivňují atmosféru v něm. Mohou poznamenat klima školy, a tím ohrožovat vzdělávací proces, jeho kvalitu, snižovat motivaci pedagogů a konflikty mohou způsobit i personální ohrožení školy. Kromě stresové zátěže a z ní plynoucí únavy představují konflikty časovou náročnost a zasahují do plánovaných činností, které mohou omezovat či měnit. Mohou mít za následek změnu složení pedagogického sboru, třídního tandemu, ohrožovat plánování školy, kvalitu vzdělávání, komunikaci školy s partnery a rodičovskou veřejností. Velké riziko představuje vynesení konfliktu vně školy. Z výzkumu vyplývá, že pozitivy konfliktů byly nejenom odstranění překážek a komplikací, které způsobily (uvolnění atmosféry, stabilizace sboru, odstranění překážek pro spolupráci a odvrácení rizika vzniku dalších konfliktů). Konflikt přinesly zejména hodnoty, které sbor a školu obohatily a dále posunuly. Jednalo se zejména o prověření vztahů mezi pedagogy, mezi pedagogickým sborem a ředitelkou, prověření hodnot a kultury školy, vyjasnění některých otázek, zkvalitnění vzdělávacího procesu,

posílení autority ředitelky a loajality pedagogů ke škole. Citlivá práce s konfliktem také vedla k pozitivnímu využití jeho regulačního potenciálu v oblasti personálního složení sboru (konfliktní a nemotivovaní odešli, motivovaní zůstali). Pozitivním dopadem konfliktů bylo také získání zpětné vazby jeho účastníkům i vedení školy. Ředitelky pomocí zpětné vazby prověřily nastavená pravidla prevence vzniku konfliktů, případně mohly provést jejich úpravu. To udělaly pouze některé z nich. Pravidla a aplikování prevence vzniku konfliktů vyplývají z kultury školy a vyhodnocení jejich potřebnosti ředitelkou. Konkrétní preventivní nástroje v prostředí sborů mateřských škol představovala psaná pravidla (interní dokumenty školy) společně s pravidly nepsanými danými kulturou organizace. Z výzkumu vyplynulo, že účinnost preventivních opatření se zvyšuje jejich faktickou aplikací do života školy, vymáháním jejich dodržování včetně jejich respektování managementem školy. V opačném případě, tam, kde byla pravidla pouze formální záležitostí a nebylo vyžadováno jejich dodržování, neplnila pravidla svoji funkci preventivní ani podpůrnou. Ve výzkumu byl pak vyhodnocen průběh konfliktů jako náročný, vyčerpávající a nebezpečný. V jednom případě dokonce nebyly konflikty vyřešeny vůbec. Do konfliktnosti prostředí sborů mateřských škol se promítala řada faktorů. Výzkum zjistil, že ve sledovaných školách konfliktnost sboru ovlivňovaly zejména vztahy mezi pedagogy a mezi pedagogickým sborem a ředitelkou, péče a zájem o pracovníky, styl vedení. Ředitelky jako nutný prvek předcházení konfliktů označily funkční plánování a informační systém. V případě přijetí nového zaměstnance lze jako prevenci konfliktů z pohledu ředitelek jmenovat i efektivní práci se systémem pro uvádění nových zaměstnanců. Naopak, situace na trhu práce představovala ve výzkumu pro ředitelky značnou komplikaci v úspěšné prevenci konfliktů spojených s nástupem nového pedagoga. Z výzkumu vyplynulo, že uchazeči, u kterých ředitelky identifikovaly nedostatky v jejich osobnostních profilech, a přesto je přijaly, byli těmi, kteří konflikty ve školách vyvolali.

Významným vliv na vznik, průběh i výsledek konfliktů měla osobnost ředitelky školy. Její kompetence, znalosti, styl vedení lidí a péče o vztahy mezi zaměstnanci byly určujícími prvky úspěšné práce s konflikty. Schopnost komunikace a komunikační dovednosti (verbální komunikace, schopnost naslouchání, kladení otázek, vyhodnocování informací, nonverbálních projevů, asertivní komunikace, empatie) se prolínaly napříč všemi oblastmi výzkumu. Komunikační dovednosti ředitelky tak lze v rámci tohoto výzkumu označit jako

prvek v práci s konfliktem velmi podstatný. Výzkum poukázal zejména na souvislosti mezi uvedenými schopnostmi ředitelek a včasnou identifikací změny v chování pedagogů, asertivním vedením komunikace, efektivním vyhodnocování informací, včasnými a vhodnými reakcemi. Kreativita ředitelkám při práci s konflikty usnadňovala vyhodnocování rizik, hledání alternativ postupů a řešení i tvorbu preventivních opatření.

Ve zkoumaných školách bylo možné jako účinné nástroje při řešení konfliktů označit zejména asertivní a věcný přístup, pevnost, rozhodnost, předvídání, využití formální autority a kontrolního mechanismu, připomenutí rolí a kompetencí. Výzkum dále ukázal, že vysoce účinným nástrojem při řešení konfliktů vyvolaných osobou se sklony k sebeprosazování bylo využití společenského nátlaku. Jako významný faktor ovlivňující vývoj i výsledek konfliktu výzkum vyhodnotil kulturu školy, vztahy v pedagogickém sboru i vztahy mezi sborem a ředitelkou - vzájemná důvěra a podpora, styl vedení lidí.

Výzkum nepotvrdil, že by se přístup ředitelek ke konfliktům odlišoval podle toho, zda se jednalo o konflikt v prostředí sboru genderově homogenního či heterogenního. U zkoumaného vzorku nebylo zjištěno, že by na vznik, průběh či řešení mělo genderové složení sboru zásadní vliv. Konflikty probíhaly v obou typech sborů. Avšak ředitelky, které měly srovnání s vedením obou typů sborů vyhodnotily heterogenní sbor jako prostředí, kde přítomnost muže – pedagoga působí jako preventivní nástroj. Z výzkumu bylo zjištěno, že z pohledu ředitelek přítomnost muže – pedagoga ve sboru posiluje vztahy mezi pedagogy, podporuje sebekritiku a sebekontrolu členů sboru, čímž pozitivně ovlivňuje psychohygienické pracovní podmínky a eliminuje potenciální výskyt konfliktů – má preventivní účinek. Heterogenní složení pedagogického sboru navíc obohacovalo podobu vzdělávání a bylo rodičovskou veřejností i samotnými členkami sborů přijímáno a vítáno. V ojedinělém případě, kdy se účastnili jednoho konfliktu dva učitelé výzkum nepotvrdil vliv genderu ani na jeho vznik ani na jeho průběh. Ředitelky se shodly, že heterogenní složení pedagogických sborů výskytu konfliktu nezabraňuje, avšak vnímaly je jako jednoznačně přínosné. S ohledem na výzkumný design je ovšem toto zjištění nutné brát spíše jako možnou tendenci, protože nejsou k dispozici data z většího množství heterogenních pedagogických sborů. Tento fakt by se mohl stát podnětem pro další zkoumání v této oblasti. Jak upozorňuje Švaříček a Šeďová (2014), *„Hypotézy či teorie vzniklé na základě*

kvalitativního výzkumu však není možné zobecňovat. Jsou platné právě jen pro vzorek, na kterém byla data získána.“ (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 25)

Účelem výzkumu bylo popsat a blíže porozumět tomu, zda, a jakým způsobem, ovlivňuje gender výskyt a charakter konfliktů v prostředí pedagogického sboru mateřské školy. Práce přiblížila prostředí škol s odlišným genderovým složením pedagogických sborů a pomocí vhledu do problematiky nabídla odpovědi na výzkumné otázky. Přínosem práce je ověření teoretických poznatků v oblasti práce s konflikty přímo v prostředí heterogenních a homogenních pedagogických sborů mateřských škol. Práce může poskytnout začínajícím ředitelkám pomoc při práci s konflikty, poukázat na vhodná řešení konfliktů a na úskalí, se kterými je nutné při práci s konflikty počítat. Práce může představovat také oporu při plánu dalšího profesního rozvoje vedoucích pracovníků v mateřských školách. Rovněž nabízí inspiraci těm ředitelkám a ředitelům, kteří se rozhodují nad tím, zda by nestálo za úvahu obohatit prostředí sboru o nový potenciál, který respondentky výzkumu v pedagogovi – muži spatřují.

5 Seznam použitých informačních zdrojů

ANNISOVÁ, B.; GRAY, J., 2017. *Spolupracujeme.* Práh. 278 s. ISBN 978-80-7252-714-4.

BASU, A.; FAUST, L., 2013. *Umění úspěšné komunikace.* Grada Publishing, a.s. 112 s. ISBN 978-80-247-5032-3.

BEDNÁŘ, V., 2015. *Konflikty ve firmách. Příčiny, následky, řešení.* Management Press, s. r. o. 148 s. ISBN 978-80-7261-347-2.

BĚLOHLÁVEK, Fr.; KOŠŤAN, P.; ŠULEŘ, O., 2001. *Management.* Rubico. 641 s. ISBN 80-85839-45-8.

BURÁK, E., 2017. *Komunikácia v konflikte a kríze.* Ján Šindléry - TESFO Ružomberok, 208 s. ISBN 978-80-89253-86-9.

BUSINESS AND MANAGEMENT. *Elton Mayo.* [online]. The British Library. [cit. 2019-27-10]. Dostupné z: https://www.bl.uk/people/elton-mayo

BROKL, L. *Konflikt a teorie konfliktu*. [online]. Sociologická encyklopedie. [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Konflikt_a_teorie_konfliktu_(MSgS)

CEJTHAMR, V.; DĚDINA, J., 2010. *Management a organizační chování.* 2., aktualizované a rozšířené vydání. Grada Publishing, a. s. 352 s. ISBN 978-80-247-3348-7.

CLOW, K.; RICCIARDELLI, R. Journal of Social Issues. *Women and Men in Conflicting Social Roles: Implications from Social Psychological Research, 2011*. [online]. Society for the Psychological Study of Social Issues. [cit. 2020-01-08] Dostupné z: https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1751-2409.2011.01030.x

ČAKRT, M., 2012. *Typologie osobnosti pro manažery. Manažerské styly, rozhodování, komunikace, konflikty, týmová práce, time management a změny.* Vydání 2., rozšířené a přepracované (dotisk). Management Press, s. r. o. 306 s. ISBN 978-80-7261-201-7.

ČESKÁ ASOCIACE VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ, z. s. *Co je to gender.* [online]. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: http://cavi.cz/projekt_gender.html

ČESKÁ TELEVIZE. *V mateřských školách přibývá dvouletých dětí.* [online] 28. 8. 2018. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2908394-v-materskych-skolach-pribyva-dvouletych-deti-zjistili-statistici

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Evropské školy v rukou stárnoucí populace učitelek?* [online] ČSÚ. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/evropske-skoly-v-rukou-starnouci-populace-ucitelek

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Gender: Základní pojmy.* [online]. 2016. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/gender/gender_pojmy

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení školní rok 2018/2019*. [online]. [cit. 2019-05-31]. https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-20182019

DANOVÁ, D., 2018. *Kl'úč od konfliktu.* Dodka Danová. 224 s. ISBN 978-80-973053-0-7.

DAŇKOVÁ, M., 2018. *Prokoukněte komunikační styly druhých.* Grada Publishing, a. s. 264 s. ISBN 978-80-271-0635-6.

DĚDINA, J.; ODCHÁZEL, J. 2007. *Management a moderní organizování firmy.* Grada Publishing, a. s. 328 s. ISBN 978-80-247-2149-1.

DOBŠOVIC, L'., 2015. *Naučte se riešiť konflikty.* PsychoConsulta, Dlhá nad Váhom. 151 s. ISBN 978-80-972008-0-0.

EIGE. *O Evropském institutu pro rovnost žen a mužů.* [online] Evropský institut pro rovnost žen a mužů. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. 2018. [cit. 2020-06-02]. Dostupné z: https://eige.europa.eu/cs/in-brief

EVROPSKÁ KOMISE. *Doporučení Rady o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče*. [online]. ec.europa.eu. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-high-quality-early-childhood-education-and-care-systems_cs

ESFCR. *Analýza dostupnosti zařízení péče o předškolní děti (se zaměřením na mateřské školy a dětské skupiny)* [online]. ecfcr.cz [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/vyhledavani?p_p_id=PortalSearchPortlet_WAR_esfportalportletapplication&p_p_lifecycle=0&_PortalSearchPortlet_WAR_esfportalportletapplication_searchQuery=Anal%C3%BDza+dostupnosti+za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+p%C3%A9%C

4%8De+o+d%C4%9Bti+v+p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%ADm+v%C4%9Bku&_PortalSearchPortlet_WAR_esfportalportletapplication_implicitModel=true

EURYDICE. *Česká republika: Obyvatelstvo: Demografická situace, jazyky a náboženství.* [online]. europa.eu. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/population-demographic-situation-languages-and-religions-21_cs

FÓRUM 50%. *Kdo jsme.* [online] Fórum 50% o. p. s. . [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://padesatprocent.cz/cz/o-nas/kdo-jsme

GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Paido. 207 s. 80-85931-79-6.

GOODBREAD, J., 2018. *Jak se spřátelit s konflikty.* Praha: Maitrea. 165 s. ISBN 978-80-7500-406-2.

GENDER EQUALITY ACADEMY. *The project.* [online] Gender Equality Academy. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://ge-academy.eu/the-project/

GENDEROVÁ EXPERTNÍ KOMORA ČR. *Gender? Vyplatí se investovat energii i do diskusí v kavárně nebo baru.* [online] Genderová expertní komora ČR. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://gekcr.cz/gender-vyplati-se-investovat-energii-i-do-diskusi-v-kavarne-nebo-baru/

GENDEROVÁ EXPERTNÍ KOMORA ČR. *Mise a hodnoty*. [online] Genderová expertní komora ČR. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://gekcr.cz/o-nas/mise-a-hodnoty/

GÜRKY, E.; HÜSNE, D. *Job and Life Satisfaction of Teachers and the Conflicts They Experience at Work and at Home.* Journal of Education and Training Studies. [online]. Redfame Publishing, 2016. [cit. 2019-06-09]. E – ISSN 2324-8068. Dostupné z: http://redfame.com/journal/index.php/jets/issue/view/64

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace.* Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

IDNES.CZ. *Ženy do vlády, muži k dětem. Norské rodiny přirozeně volí rovnost.* [online] iDNES.cz, Zpravodajství. 3. 12. 2016. [cit. 2020-07-02]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/zahranicni/norsko-rovnost-pohlavi gender.A161129_094402_domaci_zt

JIRKOVÁ, M. *Škola formalistická.* Sociologická encyklopedie. [online]. Sociologický ústav AV ČR. [cit. 2019-27-10]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Škola_formalistická_(MSgS)

KARSTEN, H., 2006. *Ženy – muži.* Vyd. 1., Praha: Portál. 184 s. ISBN 80-7367-145-X.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2008. *Konflikty mezi lidmi.* Vyd. 2., Praha: Portál. 192. s. ISBN 978-80-7367-407-6.

LAUKOVÁ, N. , 2018. *Konflikty v škole.* Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o.. 100 s. ISBN 978-80-8140-318-7.

LEIX, A. E. Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém (Disertační práce). Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, 136 s.

KOCIANOVÁ, R., 2012. *Personální řízení. Východiska a vývoj.* 2. přepracované a rozšířené vydání. Grada Publishing. 147 s. ISBN 978-80-247-3269-5.

McCONNON, S. a M., 2009. *Jak řešit konflikty na pracovišti.* Grada Publishing. 139. s. ISBN 978-80-247-3003-5.

MEDLÍKOVÁ, O., 2012. *Umíme to s konfliktem.* Grada Publishing, a. s. 136 s. ISBN 978-80-247-4016-4.

KADLEC, J; MILLER, R., 2018. *Komunikace v konfliktu.* Mladá fronta, a. s. 176 s. ISBN 978-80-204-4815-6.

KOUBEK, J., 2011. *Personální práce v malých a středních firmách.* 4., aktualizované a doplněné vydání. Grada Publishing, a. s. 288 s. ISBN 978-80-247-3823-9.

KOUKOLÍK, Fr., 2016. *Rozhodování.* Karolinum. 278 s. ISBN 978-80-246-3364-0.

KOUKOLÍK, Fr. *O ženách a mužích.* [online] Medical Tribune CZ, Tribuna lékařů a zdravotníků. 18/2019. 23. 9. 2019. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.tribune.cz/clanek/44936-o-zenach-a-muzich

KOUKOLÍK, Fr. *Ženský a mužský mozek.* [online] pro Lékaře.cz. MeDitorial. ISSN 1803-6597 [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.prolekare.cz/casopisy/prakticky-lekar/2013-4/zensky-a-muzsky-mozek-41492

LEIX, A., E. *Transkripce audionahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém.* (Disertační práce) [online] Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/q5dpu/

MARX, K.; ENGELS, B. *Manifest komunistické strany.* [online] Marxistický internetový archiv. [cit. 2019-06-02]. Dostupné z: https://www.marxists.org/cestina/marx-engels/1848/manifest/ch01.htm

MŠMT. *Genderová rovnost.* [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/genderova-rovnost

MŠMT. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ.* [online] Pedagogicke.info.cz. 21. 5. 2019. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: http://www.pedagogicke.info/2019/05/msmt-hlavni-vystupy-z-mimoradneho.html

MŠMT. *Projekt genderová rovnost na MŠMT.* . [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/ministerstvo/projekt-genderova-rovnost

MŠMT. *Stav genderové rovnosti a návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti v resortu MŠMT.* . [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/31791?highlightWords=stav+genderov%C3%A9+rovnosti

MŠMT. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě. Česká republika.* 2009/2010. MŠMT. [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/system-vzdelavani-v-cr

NESEHNUTÍ. *O nás.* [online] NEzávislé Sociálně Ekologické HNUTÍ. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: http://nesehnuti.cz/o-nas/

NORA. *Co děláme.* [online] Genderové informační centrum NORA, o.p.s. 2013. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.gendernora.cz/

OECD. *Gender imbalances in the teaching profession*. [online] OECDiLibrary. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/gender-imbalances-in-the-teaching-profession_54f0ef95-en

OECD. *Starting Strong V.* [online] oecd.org. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: http://www.oecd.org/education/school/starting-strong-v-9789264276253-en.htm

PAVLOVSKÝ, P. a kol., 2012. *Soudní psychiatrie a psychologie.* 4., aktualizované vydání. Grada Publishing, a. s. 240 s. ISBN 978-80-247-4332-5.

PEASE, B. a A., 2002. *Proč muži lžou a ženy pláčou.* Euromedia Group, a.s. 360 s. ISBN 978-80-7549-410-8.

PLAMÍNEK, J., 2012. *Konflikty a vyjednávání. Umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál.* Grada Publishing, a.s. 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8.

PLAMÍNEK, J., 2016. *Průvodce lidským myšlením a chováním.* Argo. 157 s. ISBN 978-80-257-1995-4.

PODRACKÝ, Vl. *Esej: Argumenty proti genderové teorii chybí*. 2019. Neviditelný pes a Mafra, a. s. [online]. [cit. 2020-01-10] ISSN 1212-673X. Dostupné z: https://neviditelnypes.lidovky.cz/spolecnost/esej-argumenty-proti-genderove-teorii-chybi.A191024_102912_p_spolecnost_wag

POTTS, C. a S., 2014. *Asertivita - umění být silný v každé situaci.* Dotisk 2017, 2018. Grada Publishing, a. s. 208 s. ISBN 978-80-247-5197-9.

PRCHLÍKOVÁ, P.; PAVLÍKOVÁ, H. Předškolní vzdělávání napříč Evropou: Co máme společného? *Poradce ředitelky mateřské školy*. Nakladatelství Forum. Ročník IX, číslo 8, duben 2020. ISSN 1804 – 9745.

SARGENTOVÁ, E; FEARON, T., 2012. *Jak sebejistě mluvit s kýmkoli v každé situaci.* Grada Publishing, a. s. 192 s. ISBN 978-80-247-4268-7.

SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol.* [online] Otevřená společnost, o. p. s. 2007. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/old/gender-ve-skole

SMETÁČKOVÁ, I. *Stínová zpráva o stavu genderové rovnosti v České republice v roce 2015.* [online] Česká ženská lobby. 2015. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://czlobby.cz/cs/dokumenty/stinova-zprava-o-stavu-genderove-rovnosti-v-ceske-republice-v-roce-2015

SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AKADEMIE VĚD ČR. *Gender Equality Academy.* [online]. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.soc.cas.cz/en/project/gender-equality-academy

STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* 1.vyd. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-858-3460X.

SÜLEYMAN, G., TÜRKAN, A. Conflicts at Schools and Their Impact on Teachers. Journal of Education and Training Studies [online]. Redfame Publishing, 2016. [cit. 2019-06-02]. E – ISSN 2324-8068. Dostupné z: http://redfame.com/journal/index.php/jets/issue/view/57

SYSLOVÁ, J. *Gender na odstřel? Boj za rovnoprávnost pohlaví je stále vnímán negativně.* iDNES.cz. Magazíny/Ona. [online]. [cit. 2020-05-31]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/vztahy/gender-feminismus-rovnopravnost-muzi-zeny.A190526_133946_spolecnost_abr

SYSLOVÁ, Z.; BORKOVCOVÁ, I.; PRŮCHA, J., 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku; komparace české a zahraniční situace.* 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. 216 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

SYSLOVÁ, Z., 2015. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu.* Vydání druhé, doplněné a aktualizované. Praha: Wolters Kluwer, a s. 344 s. ISBN 978-80-7478-859-8.

ŠVAŘÍČEK, R. et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* . 2. vyd. Portál. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TEMPLAR, R., 2012. *107 zlatých pravidel úspěšného manažera.* 2., rozšířené vydání. Grada Publishing, a. s. 248 s. ISBN 978-80-247-4176-5.

TROJANOVÁ, I., 2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních.* Praha: Wolters Kluwer, a. s. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3.

VALDROVÁ, J. *Žena, muž a sociální pohlaví*. 2010. Mgr. Jana Valdrová, PhD. [online]. [cit. 2020-01-11] Dostupné z: http://www.valdrova.cz/2010/11/zena-muz-a-socialni-pohlavi/

VÁLKOVÁ, H. *V prosazování rovnosti žen a mužů máme co zlepšovat.* [online] Vláda ČR. 15. 10. 2019 [cit. 2020-05-28]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=176968&tmplid=50

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Rada vlády pro rovnost žen a mužů. . [online] Vláda ČR. [cit. 2020-05-30]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/rada-vlady-pro-rovnost-zen-a-muzu-121632/

VYSKOČIL, Fr. *Rozdíly mezi mužem a ženou.* [online]. Vesmír [cit. 2019-06-09]. ISSN ISSN 0042-4544. Dostupné z: https://vesmir.cz/cz/casopis/serialy/rozdily-mezi-muzem-zenou.html

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. [cit. 2019-05-31]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich

ZICH, Fr.; ROUBAL, O., 2014. *Úvod do sociologického výzkumu.* Druhé upravené a rozšířené vydání. Praha: Vysoká škola finanční a správní. Edice EUPRESS. 122 s. ISBN 978-80-7408-093-7.

ZNEBEJÁNEK, Fr., 2015.*Sociologie konfliktu.* Sociologické nakladatelství (SLON), Praha. 176 s. ISBN 978-80-7419-177-0.

22% K ROVNOSTI. *O projektu.* [online] Ministerstvo práce a sociálních věcí. [cit. 2020-06-30]. Dostupné z: https://www.rovnaodmena.cz/o-projektu

6 Seznam příloh

Příloha 1 – Poučený souhlas respondenta

Příloha 2 – Transkripční záznam rozhovoru dle Leix

Příloha 3 – Přepis rozhovoru

Příloha 4 – Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 5 – Seznam analyzovaných dokumentů

Příloha 6 – Paradigmatický model