



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

## **Vztahy mezi zaměstnanci v mateřské škole**

Vypracovala: Kristýna Zvejšková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková Ph.D.

České Budějovice 2021

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce doc. PhDr. Miluši Vítěčkové Ph.D. za cenné rady, trpělivost a odborné vedení bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným mateřským školám a jejím zaměstnancům za ochotu a věnovaný čas.

V neposlední řadě děkuji Mgr. Ondřeji Dokulilovi za vstřícnost a užitečné informace, které mi při zpracování poskytl.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku vztahů mezi zaměstnanci v mateřské škole. Cílem práce je zjistit, jaké jsou vztahy na pracovištích mateřských škol mezi jejich zaměstnanci a s jakými problémy se pracovníci potýkají. Teoretická část se zabývá pracovními pozicemi v mateřské škole, jako jsou ředitel, pedagog a asistent pedagoga. Další kapitoly se věnují pracovnímu kolektivu, především kolektivu v mateřské škole, řízením a vedením lidí. Závěr teoretické části je zaměřen na klima, zejména na klima školy, třídy a učitelského sboru. Praktická část zkoumá prostřednictvím kvantitativního a kvalitativního šetření, jak funguje kolektiv a vztahy mezi zaměstnanci ve vybraných mateřských školách. Dále se zaměřuje na problémy, s nimiž se pracovníci setkávají. Výzkumné šetření naznačuje, že jedním z největších problémů v kolektivu mateřských škol je špatná komunikace, která způsobuje většinu konfliktů a neshod. Dalšími problémy na pracovištích mateřských škol jsou malá spolupráce, nedostatečná podpora či nadřazenost. I přes tyto problémy se ale zaměstnanci ve svých mateřských školách cítí dobře.

**Klíčová slova:** vztahy, mateřská škola, zaměstnanci, problémy

## **Abstract**

The bachelor thesis focuses on the issue of relations between employees in kindergarten. The aim of the thesis is to find out what are the relations at the workplaces of kindergartens between their employees and what problems the employees face. The theoretical part deals with jobs in kindergarten, such as director, teacher and teaching assistant. Other chapters focus on the work team, especially the team in kindergarten, management and leadership of people. The conclusion of the theoretical part is focused on the climate, especially on the climate of the school, classroom and team of teachers. The practical part of thesis examines through quantitative and qualitative research, how the team works and relations between employees in selected kindergartens. It also focuses on the problems that workers face. The practical part suggests that one of the biggest problems in the kindergarten team is bad communication, which often takes place through conflicts and disagreements. Other problems in kindergarten workplaces are low cooperation, insufficient support or superiority. Despite these problems, however, the staff in their kindergartens feel good.

**Keywords:** relationships, kindergarten, employees, problems

# Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ ZAMĚSTNANCI.....	9
1.1 Ředitel mateřské školy .....	9
1.2 Učitel mateřské školy .....	11
1.3 Asistent pedagoga.....	16
2 PRACOVNÍ KOLEKTIV A MEZILIDSKÉ VZTAHY NA PRACOVIŠTI .....	18
2.1 Komunikace v kolektivu mateřské školy .....	19
2.2 Spolupráce mezi zaměstnanci mateřské školy.....	20
2.3 Řízení a vedení lidí.....	21
3 KLIMA .....	25
3.1 Klima školy.....	25
3.2 Klima třídy .....	26
3.3 Klima učitelského sboru .....	28
3.3.1 Šetření klimatu učitelského sboru.....	29
PRAKTICKÁ ČÁST .....	31
4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
4.1 Cíl práce a popis výzkumného šetření.....	31
4.2 Výzkumný soubor .....	32
4.3 Použité metody .....	32
5 VÝSLEDKY .....	33
5.1 Výsledky dotazníkového šetření .....	33
5.2 Výsledky na základě rozhovorů.....	49
5.3 Odpovědi na výzkumné otázky .....	54
6 Diskuze .....	55

ZÁVĚR .....	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

## ÚVOD

Každý z nás by si přál chodit do zaměstnání, kde funguje dobrý kolektiv a ví, že ho kolegové podpoří a při nesnázích mu pomohou. I já bych si přála ve své budoucí profesi učitelky mateřské školy, najít pracoviště s dobrým kolektivem a bez vztahových konfliktů. Dobrý kolektiv by měl být také v mateřské škole, neboť všichni zaměstnanci spolu komunikují, spolupracují, řeší různorodé problémy a měli by si být navzájem oporou. Dobré klima v pedagogickém kolektivu je důležité i pro děti, které mateřskou školu navštěvují. Děti jsou vnímavé a špatné vztahy mezi jejich dospělými „vzory“ by mohly v dětech předškolního věku mnohé zanechat. Nepříznivé vztahy neovlivňují pouze děti, které mateřskou školu navštěvují, mají vliv i na celkové fungování školy a nemusí vést k dobrým výsledkům.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaké jsou podle zaměstnanců mateřských škol vztahy na jejich pracovišti. Zajímat se budu i to, s jakými problémy či konflikty se pracovníci potýkají a jak celkovou náladu v rámci vztahů na pracovišti hodnotí.

V teoretické části se budu zaměřovat na mateřskou školu a její zaměstnance, mezi které patří ředitel, pedagogové a asistenti pedagogů. Dále se v práci budu zabývat pracovním kolektivem a vztahy v mateřské škole a vedením a řízením lidí. Důležitým tématem v této problematice je i klima školy, které bude také součástí bakalářské práce.

Praktická část bude kombinací kvantitativního a kvalitativního sběru dat. Do výzkumu bude zapojeno 5 mateřských škol vesnického a městského typu a zaměstnanci, kteří v těchto mateřských školách pracují. Výzkumné šetření bude probíhat pomocí dotazníků a rozhovorů s pracovníky vybraných škol.



## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 MATEŘSKÁ ŠKOLA A JEJÍ ZAMĚSTNANCI

#### 1.1 Ředitel mateřské školy

Paragraf 5 Zákona č. 563/2004. Sb., zákon o pedagogických pracovnících uvádí: *Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle §3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo řídicí činnosti nebo činnosti ve výzkumu a vývoji v délce*

*a) 3 roky pro ředitele mateřské školy (...)*

*(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).*

Zákon nám dále udává, že pro ředitele školy je povinností absolvovat studium určené pro ředitele, které je zřizované ministerstvem, krajem či obcí. Nevztahuje se ale na ředitele, kteří se vzdělávali na vysoké škole v akreditovaném programu v oblasti řízení školství, školského managementu, nebo se vzdělávají v programu celoživotního vzdělávání, který je uskutečňován vysokou školou a zaměřen na organizaci a řízení školství.

Požadavky, které jsou kladeny na ředitele mateřských škol, nejsou malé. Co se týká vzdělání, jak bylo mj. uvedeno výše, mělo by být nejlépe vysokoškolské a k tomu i manažerské a odbornou kvalifikací by měla být předškolní výchova. Další povinností, která je požadována po ředitelích mateřských škol, je občanská bezúhonnost a zdravotní způsobilost. Je také důležité znát problematiku řízení školství a znát znalost školských předpisů, mít organizační a řídicí schopnosti, ale také představu o koncepci rozvoje školy. To nařizuje samotný zákon.

Ředitel mateřské školy by také měl být výborným pedagogem, který dobře ovládá svou profesi. Jeho úkolem je motivovat, metodicky vést a kontrolovat řadové učitele. Je důležité, aby se ve svém oboru neustále vzdělával a sledoval nové trendy. Tím si aktualizuje získané akademické vzdělání (Petrů-Kicková, 2012).

*Organizace (ředitelka mateřské školy) podporuje a povzbuzuje jednotlivce a týmy k tomu, aby získávali nové kompetence. Zkouší si a realizují nové myšlenky, sledují průběh a výsledky experimentování. Primárně se učí od sebe navzájem. Učí se také prostřednictvím porozumění tomu, jak fungují ostatní organizace, a tuto zkušenost přenášejí do vlastního prostředí a adaptují se (Syslová, 2012, s. 46).*

Na druhou stranu by měl být i lídrem, který vede správně svůj tým, mít svou vizi vzdělávání a rozvoje mateřské školy. Pro tuto vizi musí umět získat kolegy a přesvědčit je o ní, a to jak pedagogy, tak i provozní zaměstnance (Petrů-Kicková, 2012).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) uvádí:

- Ředitel při vedení zaměstnanců vytváří atmosféru vzájemné důvěry a tolerance. Zapojuje do řízení mateřské školy i spolupracovníky, nechává jim dostatek pravomocí a respektuje jejich názory. Ředitel spolupracovníky podporuje a motivuje společnou účast všech členů týmu na rozhodování o hlavních otázkách školního programu.
- Ředitel mateřské školy hodnotí práci všech zaměstnanců. Pozitivně zaměstnance motivuje a povzbuzuje jejich vzájemnou spolupráci.

Pro ředitele mateřské školy je také velice důležité, vyhledávat a získávat kvalitní zaměstnance a zároveň být schopný si je udržet. *Ředitelky oponují, že si nemohou učitelky nijak vybírat nebo je jen tak pro neshodu propouštět. Jistě je v tom hodně pravdy, ale právě tato podmínka přirozené a fungující spolupráce učitelek v jedné třídě je jedna z nejpodstatnějších pro utvoření kvalitního klimatu ve třídě* (Koťátková, 2008, s. 121).

Podle Petrů-Kickové (2012) by měl ředitel mateřské školy zvládat:

- Ekonomické záležitosti – Ředitel mateřské školy jako statutární zástupce příspěvkové organizace bere odpovědnost za hospodaření instituce (státní dotace, mzdy, odvody, obecný rozpočet na provoz školy).
- Legislativní a právní záležitosti – Důležitá je znalost školských zákonů, zákoníku práce, správního řádu a ostatních zákonů a předpisů spojených s hygienou a stravováním. Správné sepisování smluv a dohod je samozřejmostí.
- Ovládání bezpečnosti práce – Další povinností pro ředitele je také ovládání bezpečnosti práce nebo požární a zdravotnické předpisy.
- Odborník na komunikaci – Ředitel mateřské školy by měl být odborníkem na komunikaci, a to jak s dětmi, tak se zaměstnanci, rodiči, ale i se zřizovatelem, nadřízenými orgány a se všemi ostatními subjekty ze svého okolí. (Petrů-Kicková, 2012)

## 1.2 Učitel mateřské školy

Průcha et. al. (2013, s. 327) považují učitelku za *ženu, příslušnici učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele*. Ve školství České republiky převažují v učitelské profesi ženy. V mateřské škole je nejvíce učitelek, téměř 100 %.

*Učitel je aktivním členem školního společenství, spolupodílí se na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy* (Syslová, 2017, s. 239).

Šmelová (2006, in Šmelová a Nelešovská, 2009, s. 12) definuje učitele mateřské školy jako *kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*

Cílem práce učitele mateřské školy neboli předškolního pedagoga je připravit dětem co nejlepší výchovné prostředí a prakticky zvládnout vzdělávací proces. Jeho úkolem je provádět všechny činnosti, které obstarají mnohostrannou, přiměřenou, úměrnou, výchovnou a vzdělávací stimulaci dětí. Dále také jejich zdravý fyzický, psychický a sociální rozvoj, osobnostní růst a učení. Aby mohla učitelka vykonávat všechny tyto činnosti na patřičné profesionální úrovni, vyžaduje se od ní široká škála profesních kompetencí (Mertin a Gillernová, 2010).

Učitel, zejména začínající, se může setkat s několika profesními obtížemi a dopouštět se mnoha chyb a omylů. Ty není radno podceňovat ani přehlížet, nicméně by se neměly drammatizovat a zveličovat (Šimoník, 1994).

Průcha et al. (2013, s. 183) pojem osobnost z psychologického hlediska vysvětlují následovně: *každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Důraz je položen na jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.*

Pokud jde o kompetence učitele, Průcha et al. (2008, s. 107) je definují jako *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*

Mezi hlavní kompetence řadíme osobnostní a profesní. Do osobnostních kompetencí patří zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Naopak profesní se týkají obsahové složky výkonu profese neboli „znalosti předmětu“ (Průcha et al., 2008).

Kompetence k učitelské profesi dle Vašutové (2007):

Kompetence předmětová/oborová

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetence pedagogická

Kompetence diagnostická a intervenční

Kompetence sociální, psychosociální a intervenční

Kompetence manažérská a normativní

Kompetence profesně a osobně kultivující

Problematikou kompetencí učitele se zabývá mnoho odborníků. Například Švec (1999, in Vašutová, 2007) popisuje kompetence k vyučování a výchově založených na dovednostech:

1. Psychopedagogická kompetence – např. dovednost analyzovat učivo, formulovat učební úlohy apod.
2. Komunikativní kompetence – např. dovednost žáky motivovat, komunikovat s rodiči apod.
3. Diagnostická kompetence – např. dovednosti analyzovat žákův výkon, klima ve třídě apod.
4. Osobnostní kompetence – např. dovednosti empatického a asertivního chování
5. Rozvíjející kompetence – např. dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií apod.

Náplní práce učitele mateřské školy není jen chystání si přípravy doma a následně její univerzální použití v jakékoliv třídě. V každé třídě jsou jiné děti a vztahy mezi nimi jsou různorodé, vytváří jakousi sociální síť. Učitel by tudíž měl pracovat dle situací a brát v potaz sociální, kognitivní, pocitovou, zdravotní nebo například i psychomotorickou situaci dětí a dle toho svou činnost naplánovat a aktualizovat (Burkovičová, 2008).

Učitel mateřské školy provádí ve své práci mnoho pestrých činností. Tyto aktivity jsou v komplikované síti sociálních vztahů a jsou navzájem ovlivňovány. Dovednosti, které jsou různě zaměřeny, podporují profesní kompetenci (Mertin a Gillernová, 2010).

Podle Syslové (2017) jsou profesní kompetence chápány jako souhrn postojů, dovedností, znalostí, ale také hodnot a osobních charakteristik.

Z nichž do popředí vystupují sociálněpsychologické profesní dovednosti. Osvojování a rozvíjení profesních dovedností je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve prospěch rozvoje dítěte, spolupráce rodiny a mateřské školy a ve prospěch profesní spokojenosti učitele. I když učitelé mateřských škol mají více volnosti při práci s dětmi, berou na sebe ale velkou míru odpovědností, a to i za vývoj dítěte. Koneckonců právě měnící se systém předškolního vzdělávání, nyní konkretizovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, je toho zřejmým projevem a důkazem.

Mateřská škola je důležitou společenskou institucí, jejíž hlavní činností je vzdělávání předškolních dětí. Pro práci mateřské školy jsou určeny obecné cíle, úkoly a vytyčeny určité činnosti. Při vývoji společnosti jsou ovlivňovány vztahy mezi lidmi, a to jak mezi dospělými, tak i mezi dětmi. V mateřské škole se také můžeme setkat s měnícími se vztahy nejen mezi pedagogy a dětmi, ale i mezi pedagogy a rodiči, společností nebo dalšími institucemi (Mertin a Gillernová, 2010).

Jak vysvětluje Svobodová (2010, s. 66), učitelka *by měla přijmout rodiče jako partnera a odborníka. Respektovat ho, radit se s ním, naslouchat jeho názorům, a to ne proto, aby ho vzápětí pokárala a poradila mu, jak správně dítě vychovávat, ale proto, aby společně hledali optimální cestu pro vzdělávání dítěte.*

V mateřské škole se děje nemálo činností různých druhů a forem. Při jejich uskutečňování vstupují děti, učitelé, rodiče i další aktéři mateřské školy do vzájemně se ovlivňujících společenských i mezilidských vztahů a interakcí. Tento přístup napomáhá k rozvoji profesních dovedností pedagogů. Pomáhá také k optimalizování působení mateřské školy na rozvoj dítěte.

Když se zamyslíme nad tím, co všechno učitel v mateřské škole vykonává za činnost, čím se při práci s dětmi zabývá, nebo které činnosti jsou spojeny s touto profesí, vytvořili bychom si rozsáhlý seznam činností. Byly by v něm zastoupeny činnosti:

- spojené s odborností – např. tělesná, výtvarná a hudební výchova, rozvoj řeči dětí či jednotlivého dítěte apod.;
- činnosti vyplývající z metodických nároků – rozvíjení jemné motoriky u tříletých dětí atd.;
- činnosti, které souvisejí se sociálněpsychologickými, speciálněvýchovnými, nebo diagnostickými profesními dovednostmi – naslouchání dítěti, porozumět adaptačnímu problému dítěte, zvládnutí agresivity dítěte, komunikace s rodiči aj.

Tento seznam činností ukazuje, že učitel v mateřské škole nestačí jen umět dobře zpívat, malovat, cvičit. Nestačí ani metodicky zvládat jednotlivé „výchovy“ a ani vývojové a pedagogicko-psychologické specifčnosti dětí, aby uspěl při práci s předškolními dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své celkové jak profesní, tak osobní spokojenosti. Učitelé v mateřské škole často stojí před řešením několika různých problémů, jako například pomoc dítěte při adaptaci a začlenění, zvládnutí nezkrotných projevů, komunikace s kolegy, rodiči apod. (Mertin a Gillernová, 2010).

Syslová (2017) píše, že děti, se kterými učitel v mateřské škole pracuje, přicházejí s nejrůznějšími zkušenostmi, mají odlišné schopnosti nebo i kulturní zázemí. Mateřská škola se pro dítě stává prvním a velice důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo jeho nejbližší, kterými jsou většinou rodina. Každé dítě sem přichází se svými osobnostními charakteristickými rysy a s rozdílným chováním z domova. Většinou dítě v mateřské škole zažívá první sociální a emoční těžkosti, při kterých potřebuje účinnou podporu učitele.

I Svobodová (2010) uvádí, že učitel v mateřské škole se pro dítě stává jedním z dospělých, se kterými se kromě vlastní rodiny dítě setkává. Chování, komunikace i názory učitele dítě vnímá. Učitel se stává pro dítě vzorem, který mu poskytuje možnost vytvářet si hodnotovou orientaci ve světě.

### **1.3 Asistent pedagoga**

Smyslem práce asistenta pedagoga je podpořit efektivitu vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Během několika minulých let se měnily podmínky pro poskytování této podpory, celková koncepce vzdělávání těchto žáků a došlo i ke změně v profesi asistenta pedagoga. Charakteristika asistenta pedagoga může být tato:

1. Asistent pedagoga by měl mít schopnost navozovat pro dítě pocit bezpečí, přátelskou atmosféru, měl by uplatňovat prvky asertivity a být empatický, aby se dokázal vžít do různých situací.
2. Do své práce by měl být ponořen, mít z ní radost, být aktivní a mít schopnost pro pomoc při vytváření dobrého prostředí pro práci s dětmi.
3. Důležité je, aby uměl spolupracovat pod vedením učitelů a byl vybaven schopnostmi týmové práce.
4. Měl by být také samostatný a rozvíjet své odbornosti.
5. Umět se rychle rozhodovat, zvládat náročné situace a umět přijít s náhradním řešením, pokud je to třeba.



Pro ředitele i pedagogy mateřských škol je důležité, aby asistent splňoval kvalifikační podmínky, které udává zákon, ale také aby měl schopnosti a dovednosti, které potřebuje pro práci s předškolními dětmi. Je také podstatné, aby vycházel dobře s učiteli ve třídě. Asistent pedagoga by měl i správně komunikovat s rodiči dětí (NPI ČR, 2020).

Pokud má učitel ve třídě k dispozici asistenta, je to pro něj velká pomoc. Asistent pracuje s dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami, pedagog se tak může plně věnovat ostatním dětem. Spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga je založena na flexibilitě a pohotovém jednání. Aby se dítě se speciálně vzdělávacími potřebami dobře zapojilo do všech činností a do kolektivu třídy, je velice důležitá naprostá souhra mezi asistentem pedagoga a učiteli, kteří působí ve stejné třídě (Boháčová et al., 2019).

Existují jistá rizika, se kterými se mohou asistenti pedagoga v mateřské škole potkat. Jedním z těchto rizik může být i učitel. Učitel se může začít cítit ohrožen ve svém postavení, a to například kvůli asistentově silné osobnosti, větší odbornosti, nebo i pouhou přítomností asistenta. Učitel může začít rezignovat na svou vedoucí úlohu ve třídě. Dětem to může způsobit potíže poznat, kdo má ve třídě vlastně vedení. Setkat se můžeme i s případem, kdy učitel asistenta odmítne, skoro s ním nekomunikuje a dává asistentovi najevo, že je ve třídě zbytečný. Začne tak vznikat napětí, které výrazně ovlivní sociální klima třídy. Ve většině případů ale učitelé s asistenty dobře spolupracují bez nějakých větších konfliktů. (NPI ČR, 2020)

## 2 PRACOVNÍ KOLEKTIV A MEZILIDSKÉ VZTAHY NA PRACOVIŠTI

Naše chování na pracovišti ovlivňujeme jak my sami, tak i lidé kolem nás. Jsou to lidé, se kterými přicházíme do přímého kontaktu, jako například spolupracovníci, ředitelé a vedoucí, obchodní partneři a další. Existuje zde vzájemné působení, kde je každý člověk ovlivňován jinými lidmi a svým jednáním způsobuje změny v jejich chování (Pauknerová, 2006).

*Význam sociálních vztahů na pracovišti je dán především tím, že právě v těchto vztazích dochází k uspokojování sociálních potřeb člověka. K nim patří zejména:*

- *potřeba sociálního kontaktu;*
- *potřeba poskytovat a přijímat pomoc;*
- *potřeba někoho ovládat, někomu se podřizovat;*
- *potřeba být přijímán, akceptován, náležet k určité skupině lidí;*
- *potřeba nalézt osoby blízké vlastní hodnotové orientaci;*
- *potřeba sociálních jistot (Pauknerová, 2006, s. 196).*

Mateřská škola na rozdíl od základní školy působí jako přirozenější prostředí pro setkávání rodiny a učitelů. V mateřské škole na dítě působí více dospělých lidí, kteří mají odlišné povahové vlastnosti, a panují mezi nimi různorodé vztahy. Dítě je tudíž začleňováno do širší společnosti a velmi silně vnímá chování nových dospělých. Mimo jiné také vnímá jejich komunikaci, řešení situací a citovou oporu, která je nutná pro ochotu přizpůsobit se a něčemu novému se učit (Koťátková, 2008).

Syslová (2012, s 45) tvrdí, že *pokud je mezi spolupracovníky napětí, sílí riziko neproduktivnosti vztahů a rezignace.*

Nadmíru homogenní skupina, kterou často bývá i kolektiv mateřské školy, může přinášet řadu nevýhod. V takových kolektivech nabývají na významu vzájemné vztahy, které se při větším rozporu mohou promítat do míry a intenzity spolupráce (Mertin a Gillernová, 2010).

Pracovní skupina není v mateřských školách příliš velká. Může mít totiž zhruba jen 12–13 učitelů, ale častěji to bývá spíše 6–8 učitelů. Nejvhodnější je, když se všichni dobře znají, dokážou spolu komunikovat a zajímat se i o svoji práci. Je také důležité, aby si byli vzájemně oporou. V každé pracovní skupině se ale mohou objevovat různé typy chování jednotlivců. Ty vedou až k přijetí určité role ve skupinovém dění (Koťátková, 2008).

Kratochvíl (2005) popisuje čtyři vyskytující se skupinové role podle Schindlera (1957):

- **Alfa** – je označení pro vůdce, který skupinu podporuje a iniciuje pro výkon a aktivitu a dodává skupině odvalu.
- **Beta** – představuje experta, který je pro skupinu důležitý pro své speciální schopnosti a znalosti, které skupina potřebuje; expert zvažuje situaci ze všech stran, posuzuje věci neutrálně, má kritický přístup a zajímá se o další možná řešení.
- **Gama** – je označení pro člena, který je přizpůsobivý, méně aktivní a většinou se ztotožňuje s vůdcem skupiny (většinou s alfou).
- **Omega** – je přizpůsobivý a nevýrazný člen na okraji skupiny; někdy se na základě svého postavení situuje do role protivníka, to může skupinu provokovat, především členové „gama“ se spojují proti němu.

*Soužití v pracovních skupinách často obsahuje různé namixování těchto rolí a převaha určitého typu rolí může mít pro kvalitu společné práce a produkování příznivých komponentů klimatu zásadní roli (Koťátková, 2008, s. 122).*

## 2.1 Komunikace v kolektivu mateřské školy

Průcha et. al. (2013, s. 130) definují komunikaci jako *sdělování informací, myšlenek, pocitů (...). Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči).*

Prostřednictvím komunikace můžeme druhému člověku vyslovit své pocity a informovat ho o tom, co se nám líbí a nelíbí (Svobodová, 2010).

Zelinková (2003, s. 150) k této problematice dodává, že *komunikace je životním principem. Znamená výměnu informací, tj. předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací.*

Jeden z problémů, který se týká kvality komunikace v pracovní skupině, *spočívá v udržování tradiční hierarchie toku informací shora dolů, který dovoluje jejich nejrůznější pozměňování, upravování a zdržování* (Koťátková, 2008, s. 123–124).

**Schéma komunikační pyramidy** v mateřské škole může vypadat následovně: Na vrcholu pyramidy stojí ředitelka a směrem dolů sympatizující učitelka. Dalšími jsou vybrané učitelky a někdo ze zaměstnanců. Jako poslední se informace dozvídají zbylé učitelky a zbytek personálu. Dopadem této komunikace může být, že se informace vědomě zkreslí při jejím kolování. Může docházet k zdůrazňování toho, co danou osobu, která informaci přináší, nejvíce zajímá a dojde k nevědomému vynechání jiných faktů. Je logické, že poslední dvě skupiny zaměstnanců se o informaci dozvídají jako poslední, a tudíž mají na splnění úkolu méně času.

**Kruhové schéma je dalším z efektivních způsobů komunikace.** To znamená, že se všichni účastníci pracovní skupiny dozvědí informaci najednou, vzniká tak diskuse, při které se všichni zúčastnění vyjadřují k názorům, vysvětlují nedorozumění a můžou se podílet na změnách. Představené schéma přináší větší uspokojení všech.

Dalšími nedostatky komunikace může být nedostatek času a ochoty vést rozhovor, kritika k práci a názoru, neochota a obava říct svůj názor, emoce a jiné. (Koťátková, 2008)

## **2.2 Spolupráce mezi zaměstnanci mateřské školy**

Důležitá pro dobré vztahy na pracovišti je schopnost být ochotný ke spolupráci. I to se přenáší do povědomí rodičů a jejich dětí. Pro dvě učitelky nemusí být spolupráce vůbec lehká, především ve prospěch dvaceti pěti dětí v jedné třídě. Učitelky by se ale měly mezi sebou shodnout v nahlížení na volbu přístupů jak výchovných, tak i vzdělávacích. Měly by být podobné povahy, aby si dobře rozuměly a byly schopny se doplňovat a správně spolu fungovat (Koťátková, 2008).

Horváthová (2008) uvádí, že tolerance a důvěra je základem spolupráce jednotlivých členů týmu. Důležité je i chápání odlišností mezi členy týmu, snaha dobře mezi sebou vycházet a navzájem se od sebe učit.

Nejen výzkumy, ale také praxe ukazuje, že spolupráce učitelů je velmi důležitou podmínkou profesionálního růstu jak učitelů, tak i rozvoje školy jako celku. Učitelé často mluví o týmu i tam, kde při bližším zjištění tým není, nebo jde jen o malou formu spolupráce. Týmová práce se řadí do nejvyšší formy spolupráce. Není pro ni ale snadné vytvářet podmínky na škole tak, aby přispívala k jejímu rozvoji (Vališová a Kasíková, 2007).

### 2.3 Řízení a vedení lidí

Armstrong a Stephens (2008, s. 17) rozlišují procesy řízení a vedení následovně:

**Řízení** se týká dosahování výsledků pomocí efektivního získávání, rozdělování, využívání a kontrolování všech potřebných zdrojů, tedy lidí, peněz, zařízení, budov a vybavení, informací a znalostí.

**Vedení** se zaměřuje na nejdůležitější zdroj, tj. na lidi. Je to proces vytváření a sdělování vize budoucnosti, motivování lidí a získávání jejich oddanosti a angažovanosti.

Řízení se často charakterizuje jako zajištění toho, aby se pomocí lidí něco udělalo. Tento obrat definuje řízení jako účelovou činnost. Základní definicí by také mohlo být tvrzení, že řízení se týká rozhodování o tom, co dělat, a pak zabezpečování toho, aby se to prostřednictvím lidí udělalo. Tato slova nám definují, že lidé jsou nejdůležitějším zdrojem, jaký může mít manažer k dispozici. Prostřednictvím lidského zdroje jsou poté řízeny a využívány zdroje další. Manažer je ale zodpovědný za řízení všech zdrojů včetně sebe. Konečná definice by pak mohla znít: *Rozhodovat o tom, co dělat, a pak zabezpečit, aby se to udělalo pomocí efektivního využití všech zdrojů* (Armstrong a Stephens, 2008, s. 16).

Řízení jako celkový proces můžeme rozdělit na řadu jednotlivých procesů. Jednotlivé procesy jsou metody řízení, které nám pomáhají k dosahování cílů. Jejich smyslem je vnést do úkolu řízení velké množství systému, řádu, předvídatelnosti, logiky apod., jaké je jen možné v rychlém a opakovaném měnícím se prostředí, ve kterém manažeři pracují.

Hlavními procesy řízení jsou **plánování, organizování, motivování, kontrolování**.

**Plánování** – Základní manažerskou funkcí je plánování. Principem je stanovení cílů, určování, jakými způsoby dosáhneme těchto cílů a co k jejich dosažení budeme potřebovat. Důležité je zajistit, aby pracovníci věděli, co mají dělat a čeho je potřeba dosáhnout (Cimbálníková, 2009).

**Organizování** – Záměrem organizování je stanovování nejvhodnějšího uspořádání, aby se pomocí lidí dosáhlo cíle.

**Motivování** – Účelem motivování je vedení lidí k tomu, aby správně spolupracovali v týmu dle svých nejlepších schopností.

*Motivovaní spolupracovníci pracují s nadšením, kvalitně, samostatně a včas plní svěřené pracovní úkoly (Syslová, 2012, s. 21).*

**Kontrolování** – Pojem kontrolování se rozumí měření a monitorování práce ve srovnání s plánem. Jestliže je potřeba nápravy, je nezbytné si k tomu určit patřičné kroky (Armstrong a Stephens, 2008).

Když se zaměříme na dnešní firmy nebo instituce z hlediska jejich funkce a naplňování cílů, zjistíme, že je velice důležité, aby přijaly týmový přístup k vytváření tvorby služeb a jejich uskutečňování. Je patrné, že se na tento způsob práce dbá málo a mohou z toho vznikat výrazné ztráty kvůli nerespektování principů týmové práce. Týmová práce je hlavní konkurenční výhodou kvůli její účinnosti, ale také proto, že je velice vzácná. Návod na správnou týmovou práci vypadá teoreticky velmi jednoduše, složitá je však jeho realizace (Lencioni 2002, in Bělohlávek 2008). Vacínová (2007, s. 55) zmiňuje, že *manažer by se měl chovat tak, aby vyvolal v lidech zdravý respekt a odpovědnost, projevovat shovívavost k chybám a omylům svých podřízených, je tedy nutné, aby uměl naslouchat.*

Bělohlávek (2008) popisuje dva typy týmové práce:

- Součinnost – Všichni členové skupiny společně pracují na určitém úkolu a jsou odpovědní za výsledek.
- Koordinaci – Úkol je plněn postupně každým jedincem tak, že po skončení jedné části následuje část druhá.

V součinnosti stojí výsledek práce na nejproduktivnějších lidech, naopak v koordinaci je výsledek limitován schopností nejméně příslušným jedincem, který záporně ovlivní rychlost i kvalitu práce.

Vacínová (2007, s. 54) uvádí: *To, že umíte vést lidi, poznáte podle toho, že:*

- *vaši podřízení dělají to, co dělat chtějí a zároveň to, co od nich očekáváte vy;*
- *to, co dělají, dělají rádi, z vlastního přesvědčení a ve vlastním zájmu;*
- *snáží se dělat co možná nejlépe svou práci a mají ze svých dosažených výsledků dobrý pocit.*

### **Styly vedení**

V dnešní době nejde úplně přesně říct, který ze stylů vedení a řízení lidí je ten nejlepší. Styl řízení bychom měli zvážit dle povahy úkolu, charakteristiku firmy, odlišnosti jednotlivců apod.

Mezi tři základní styly vedení patří:

- 1) Autokratický styl** – Manažer rozhoduje sám, využívá sílu své osobnosti a autoritu. Jedná formou příkazů a vše je v jeho rukou. Členové skupiny mají málo svobody a jsou manažerem ovlivňováni, ale při kvalitním vedení zajistí dobré plnění úkolů. V autokratickém stylu vedení může docházet ke většímu počtu konfliktů, nebo i odchodů zaměstnanců. Vedoucí si nechává všechny důležité informace pro sebe, tudíž může docházet ke komplikacím při jeho nepřítomnosti.

- 2) Liberalistický styl** – Vedoucí nechává věcem volný průchod a může být přezdíván jako „styl na volné noze“ nebo „vedení bez vedení“. Manažer nechává řízení plně na svých spolupracovnících, do práce příliš nezasahuje. Pracovní skupina se sama rozhoduje a řeší pracovní úkoly. Tento styl je nejméně efektivní a nemusí přinášet spokojenost pracovníků.
- 3) Demokratický styl** – Může být označován i jako participativní, jelikož se spolupracovníci více podílejí na rozhodování. Je založený na vzájemném respektování všech účastníků. Manažer málo přikazuje, dává zaměstnancům zpětnou vazbu, informuje je, komunikuje s nimi a podporuje je. Tento styl bývá označován za nevhodnější, neboť působí pozitivně na motivaci zaměstnanců, jejich výkonnosti a atmosféře na pracovišti. Vztahy bývají více přátelské a nenucené (Vacínová, 2007).



### 3 KLIMA

Klima je všeobecný rozšířený jev, se kterým se můžeme setkat jak ve společenském prostředí, tak i v prostředí přírodním. Klima je s prostředím pevně spjata, proto se stává, že se oba pojmy mylně ztotožňují. *Vycházíme z toho, že prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně* (Grecmanová, 2008, s. 9).

Každé prostředí má svůj vlastní potenciál a na člověka působí silou, která může být pozitivní, nebo destruktivní. Člověk je jeho aktivní součástí a spolu s ostatními činiteli z okolního prostředí ovlivňují jeho celkovou spokojenost. Jedinec prostředí nejenom vytváří, ale je také aktérem při jeho posuzování. Pojem klima tudíž nemůžeme vysvětlovat pouze jako prostředí, je kvalitou, která z daného prostředí vyplývá a dostává se navíc do kontaktu se zkušeností člověka, zasahuje do interpretační roviny. Proto považujeme lidského jedince za rozhodujícího činitele při chápání klimatu (Grecmanová, 2008).

*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a na lidském vnímání.* (Grecmanová, 2008, s. 9)

#### 3.1 Klima školy

Klima školy je pojem, který může vyvolávat velké množství představ. Pod tímto termínem si každý vybaví něco jiného, známý je ale jak mezi odborníky, tak i mezi veřejností. Klima školy bývá často doplňováno i různými přívlastky, jako například „sociální“, „psychosociální“, „sociálněpsychologický“, „demokratický“ apod. Všechny tyto přívlastky většinou vyjadřují onu „vztahovost“, která je velice důležitá pro pochopení celého jevu (Čapek, 2010).

Existuje několik definic od odborníků a vzniká tak i mnoho různých názorů a vysvětlení. Dle Mareše (2005, in Čapek, 2010, s. 133) je klima školy *produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy.*

Další definici, se kterou se můžeme v literatuře setkat, uvádí Čapek (2010, s. 134): *Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*

Účastníky, které ve své definici Čapek (2010) zmiňuje, jsou myšleni hlavně žáci, studenti a pedagogický sbor. Tito aktéři jsou hlavními tvůrci a konzumenty klimatu. Není dle autora důležité, co se v prostředí „opravdu“ děje, ale zajímá nás, jak je dění vnímáno.

Klima školy může představovat mnohé. Klima třídy nebo výuky, ale také například klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima apod. (Grecmanová, 2008). Klima školy tudíž může znamenat prakticky cokoliv ve školním prostředí, co je nehmotné a prostupuje celou školou (Ježek, 2003). Školní klima se dá „změřit“ a dozvědět se o něm více hlavně z výpovědí aktérů, a to pomocí rozhovoru, odpovědí na otázky nebo po vyplnění dotazníku. Dalšími technikami měření klimatu může být i pozorování, účast na životě třídy nebo školy, hry nebo projektivní techniky. Při zkoumání školního klimatu převládá, a pravděpodobně i v budoucnu bude, šetření názorů ředitele, jeho styl vedení, zkoumání dovedností a jeho vnímání školy (Čapek, 2010).

### **3.2 Klima třídy**

*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010, s. 13).*

Každý, kdo někdy stál před třídou plnou žáků či studentů, by se dokázal shodnout s ostatními na jeho rysech a na tom, co zahrnuje a co ho ovlivňuje. Termín klima třídy se často objevuje v odborných textech, ale velmi málo je tento pojem vysvětlen (Čapek, 2010).

Obvykle se v této problematice rozlišují tři termíny:

**Prostředí třídy** – Do prostředí třídy patří jak žáci, tak učitelé, ale i vybavení nebo například výzdoba.

**Atmosféra** – Atmosféra třídy je spíše krátkodobý a situační jev. Třída může během dne prožít i několik atmosfér.

**Sociální klima** – Je označováno jako jev dlouhodobý a méně proměnlivý. Je pro danou třídu typický (Holeček, 2014).

Průcha et. al. (2013, s. 125) uvádějí, že klima třídy je *sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrávat. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupina žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, která danou třídu vyučuje.*

Třídní klima se neutváří pouze ve výuce, ale také o přestávkách nebo třídních akcí, kterými mohou být i výlety (Grecmanová, 2008).

Lašek (2007) hovoří o klima třídy jako o užším pojmu, které ztělesňuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáku ve třídě. V interakci jej tvoří a zároveň prožívají učitelé a žáci.

Koťátková (2008, s. 120) tvrdí, že *klima školy/třídy je vnímáno prostřednictvím pocitů z vřelosti, zájmu a dobrých vztahů, nebo naopak ze spěchu, neklidu, netrpělivosti nebo dokonce odmítavých postojů či lhostejnosti, které produkují pracovníci školy, především učitelé. Jsou to velmi subjektivní pocity a z toho důvodu je i kvalita klimatu vnímána různými lidmi různě.*

### 3.3 Klima učitelského sboru

Klima učitelského sboru se stává významnou složkou sociálního klimatu. Kromě sociálně pedagogického či pedagogicko-psychologického přístupu se při studiu a výzkumu tohoto fenoménu nabízí také pedeutologický úhel pohledu. Při zkoumání pedagoga a jeho profesních charakteristik je problematika interpersonálních vztahů učitelů a sociálního klimatu sboroven zatím spíše přecházena. Špatné vztahy mezi pedagogy jsou označovány jako jedna z primárních příčin stresu učitelů, který je problémem pedagogů všech stupňů a druhů škol (Ježek, 2003).

Ve školství funguje osobitá sociální skupina, která je typická pro danou školu, a tou je učitelský sbor. *Také sbor má své sociální klima, také on má své vůdčí osobnosti, své vnímání, prožívání, hodnocení a reagování na to, co se ve škole a kolem ní odehrává. Zkušenosti praktiků i výzkumy psychologů ukazují, že sociální klima učitelského sboru ovlivňuje jak sestava učitelů, tak osobností zvláštnosti ředitele školy* (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 157).

Objevují se dva protiklady sociálního klimatu uvnitř učitelského sboru. Sociální klima je rozlišováno:

- 1) **otevřené** – panuje zde vzájemná úcta a důvěra, typické jsou také kooperace; Pravidla jsou jasně daná a ředitel je pro ostatní příkladem;
- 2) **uzavřené** – je opakem otevřeného sociálního klimatu; každý je sám ve svém kabinetu, bez jakékoliv kooperace; ředitel vyvolává buď apatii, nebo nepříjemné pocity frustrace (Holeček, 2014).

Je důležité věnovat pozornost učitelským kolektivům, které svými charakteristikami činností, ale také specifícností své sociální funkce, vyžadují těsnější vazby a efektivní spolupráci mezi členy profesní komunity. Je tedy jasné, že klima sboroven různých stupňů škol se bude lišit, jako například klima sboroven základních škol od sboroven středoškolských. Rozdíly můžeme očekávat například v napětí, četnosti výskytu a rozsahu, ve variabilitě či v dalších dimenzích sociálních vztahů a vazeb mezi účastníky školní komunity. Můžeme je očekávat také v působení kvality sociálního klimatu učitelského sboru na žáky různých stupňů škol s ohledem na specifikum sociálních funkcí stupně školy a na věkové a další charakteristiky subjektů vzdělání (Ježek, 2003).

I když nahlížíme na sociální klima různými pohledy, je vždy nejbližší spojeno s působením pedagogů a dalších pedagogických pracovníků v určité škole. A to jak směrem k možnostem řízení organizace a vedení lidí, tak ve vztahu k práci se třídou a s dítětem i směrem k vnějším účastníkům jako jsou například rodiče. *Učitel poměrně „univerzálně“ a „intenzivně“ propojuje všechny články existence a fungování školy. Domnívá se proto, že učitel je v rovině klimatu školy zcela zásadní komponentou: na jedné straně vnímá a spoluvytváří klima uvnitř sboru; svým pedagogickým působením je může ovlivňovat také ve školní třídě atd.* (Urbánek a Chvál, 2012, s. 8)

### **3.3.1 Šetření klimatu učitelského sboru**

Když nahlédneme do české a slovenské literatury, zjistíme, že než aby se zabývala celkovým klimatem školy, zajímá se spíše o problematiku klimatu školní třídy. Zkoumání klimatu školy je více rozvíjeno spíše v zahraničí. V České, ale i Slovenské republice jsou popisovány za posledních pár let různé aspekty tohoto tématu. Jsou prezentovány i některé výzkumné nálezy o klimatu školy, mezi které řadíme například (Ježek, 2003):

- charakteristiku přístupů ke zkoumání a chápání klimatu školy;
- kategorizaci typů klimatu školy;
- diagnostiku klimatu školy;
- vlivy působící na klima školy jako je prostředí;
- vyučovací metody;
- management školy apod.

Toto sociálně pedagogické téma má kromě přínosu v teoretickém propracování i výrazně pragmatické výstupy. Jedním z příkladů je oblast pedagogické evaluace školních institucí. Klima školy je tudíž chápáno jako důležitý determinant efektů školního vzdělání (Ježek, 2003). Průcha (1995, in Ježek, 2003, s. 123) uvádí, že *řada konstruovaných modelů efektivnosti škol také považuje příznivé klima školy jako jeden z významných faktorů, který k efektivnosti přispívá.*

Když se podíváme na metody a nástroje, kterými lze klima školy zjišťovat, mohou to být různé druhy pozorování, jako jsou například standardizované, nestandardizované a zúčastněné. Tyto druhy pozorování ale nepodchycují subjektivní charakter klimatu a jsou spíše doporučovány jako doplňkové nástroje k jiným metodám. Další metodou může být rozhovor. Rozhovor sice pracuje s osobním vnímáním respondenta, ale je časově náročný a ukazuje nám pouze vlastní výpověď respondenta, tudíž je problematické zajistit srovnatelnou, společnou výpověď všech účastníků. Užívá se i metoda analýzy specifických školních dokumentů, zde jsou ale problémem velké nároky na znalost metod jejího vyhodnocování a na jeho odbornosti. Optimálním nástrojem pro diagnostikování klimatu se zdá být standardizovaný dotazník, který využívá posuzovacích škál. *Respektuje subjektivní charakter zjišťovaných dat, má povahu nástroje pro sběr hromadných (srovnatelných) výpovědí a škály dovolují kvantifikaci získaných dat, které lze dále podrobovat statistickým procedurám.* (Urbánek a Chvál, 2012, s. 7) Proto je tento dotazník také nejfrekventovanější. Mnoho dotazníků, které sloužily k měření klimatu školní třídy či učitelského sboru, bylo v minulých letech převzato ze zahraničí a následně přeloženo. Jedním z nich je i například dotazník OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary), který je určen k měření klimatu učitelského sboru na základních a středních školách. Rozbor výsledků tohoto dotazníku s následným šetřením ale ukázal, že některé části nevyhovují prostředí českých učitelských sborů, proto byl namísto něj vytvořen nový nástroj, a to dotazník KUS (Klima učitelského sboru) (Urbánek a Chvál, 2012).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

#### 4.1 Cíl práce a popis výzkumného šetření

Bakalářská práce se zabývá mateřskou školou, jejími zaměstnanci, vedením zaměstnanců a celkovými dlouhodobými vztahy v mateřské škole mezi všemi pracovníky. Do výzkumného šetření byl zapojen personál mateřských škol, jako jsou ředitelé/vedoucí mateřské školy, pedagogové, asistenti pedagogů, uklízečky, kuchařky aj.

Ve výzkumu se zabývám tématem vztahů mezi zaměstnanci ve vybraných mateřských školách. Zaměřuji se především na to, jak se pracovníci mateřských škol cítí ve svém zaměstnání. Dále budu zjišťovat, zda se v jejich pracovním kolektivu objevují problémy či konflikty, které respondenti přiblíží a konkretizují.

Motivací k vybraní tématu byla osobní návštěva mateřské školy při praxi na vysoké škole. Zde jsem si všimla, že některé vztahy mezi pracovníky mateřských škol nejsou asi takové, jaké se na první pohled zdají. Tato problematika mi přišla zajímavá a chtěla jsem jí více prozkoumat a dozvědět se, jaké vztahy mezi zaměstnanci mateřských škol skutečně jsou.

Cílem bakalářské práce je tedy zjistit, jaké jsou vztahy mezi zaměstnanci v mateřských školách, a jak se celkově zaměstnanci v mateřské škole cítí v rámci vztahů se svými kolegy.

Dle stanovených cílů jsem zvolila tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou dlouhodobé vztahy mezi zaměstnanci v konkrétních mateřských školách?
2. Co by zaměstnanci zlepšili ve své mateřské škole v kontextu vztahů?
3. S jakými vztahovými problémy se zaměstnanci mateřské školy na pracovišti setkávají?

## 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumné šetření je zaměřeno na pět mateřských škol ze tří regionů. Mateřské školy jsou různých velikostí a s odlišným počtem zaměstnanců. Do výzkumného šetření byla vybrána jedna mateřská škola vesnického typu a čtyři mateřské školy městského typu. Dotazníkového šetření se účastnilo 41 zaměstnanců z vybraných mateřských škol. Rozhovory byly vedeny se šesti účastníky na těchto pozicích: čtyři učitelky, jedna ředitelka a jeden provozní zaměstnanec.

## 4.3 Použité metody

K výzkumnému šetření byl použit smíšený výzkum, tedy kvantitativní a kvalitativní přístup.

Kvantitativní šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníku, který byl elektronicky rozeslán do pěti mateřských škol. Dotazník byl určen všem zaměstnancům mateřské školy.

Samotným dotazníkem se rozumí systém předem připravených a důkladně formulovaných otázek. Otázky jsou promyšleně seřazené a respondent na ně odpovídá písemně (Chráska, 2016).

Kvalitativní šetření se konalo formou rozhovorů. Z každé školy byli vybráni jeden až dva zaměstnanci, se kterými jsem vedla rozhovor.

Jedná se o interview, pomocí kterého se shromažďují data o pedagogické realitě. Spočívá v přímé verbální komunikaci mezi výzkumným pracovníkem a respondentem. *Někdy se v podobném významu používá také obsahově širšího českého termínu „rozhovor“* (Chráska, 2016, s. 176).



## 5 VÝSLEDKY

### 5.1 Výsledky dotazníkového šetření

V následující kapitole budou uvedeny výsledky dotazníkového šetření. Na dotazník odpovědělo 41 respondentů z pěti vybraných mateřských škol. I když se jednalo o elektronický dotazník, tak byla návratnost dotazníku velmi vysoká, okolo 90 %. Gavora (2010) definuje návratnost jako stav počtu dotazníků, které byly odeslány, k počtu vyplnění a vrácení. Návratnost zasílaných dotazníků není nikdy 100 %. Důvodem je vliv nejrůznějších činitelů.

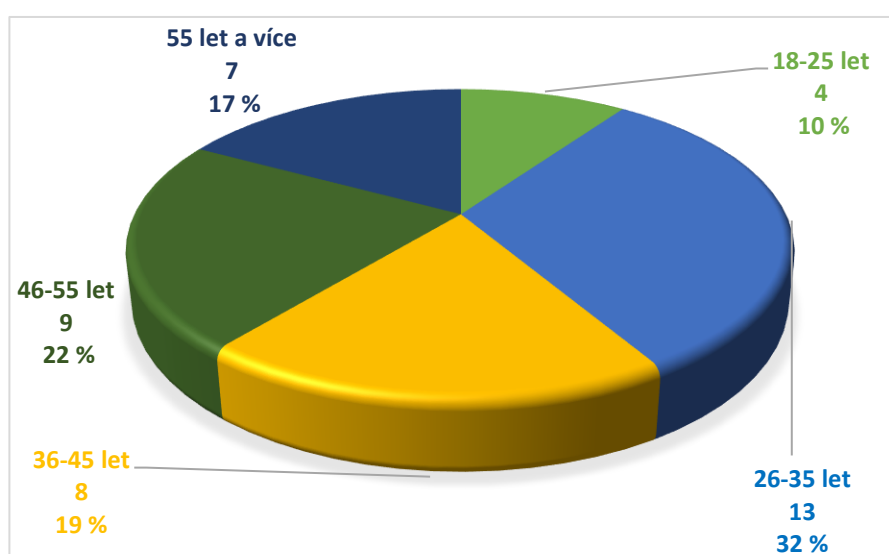
Úkolem bylo zjistit odpovědi na tři výzkumné otázky bakalářské práce. Do dotazníku jsem zahrnula 18 otázek, z toho tři otázky nepovinné. Otázky byly uzavřené, polouzavřené, otevřené a škálované. Výsledky každé položky (otázky) jsou okomentovány a doplněny grafem.

## Věk respondentů

Položka č. 1: *Uvedte svůj věk*

Dotazníku se zúčastnilo nejvíce respondentů ve věku 26–35 let, a to 13 (32 %). Další početnou věkovou skupinou byli účastníci ve věku 46–55 let (9 respondentů – 22 %). V menším počtu odpovídali zaměstnanci ve věku 36–45 let (8 respondentů – 19 %) a 55 let a více (7 respondentů – 17 %). Nejmenší věkovou skupinu tvořili dotázaní ve věku 18–25 let, byli zde pouze čtyři (10 %) respondenti.

Obr. 1: Věk respondentů



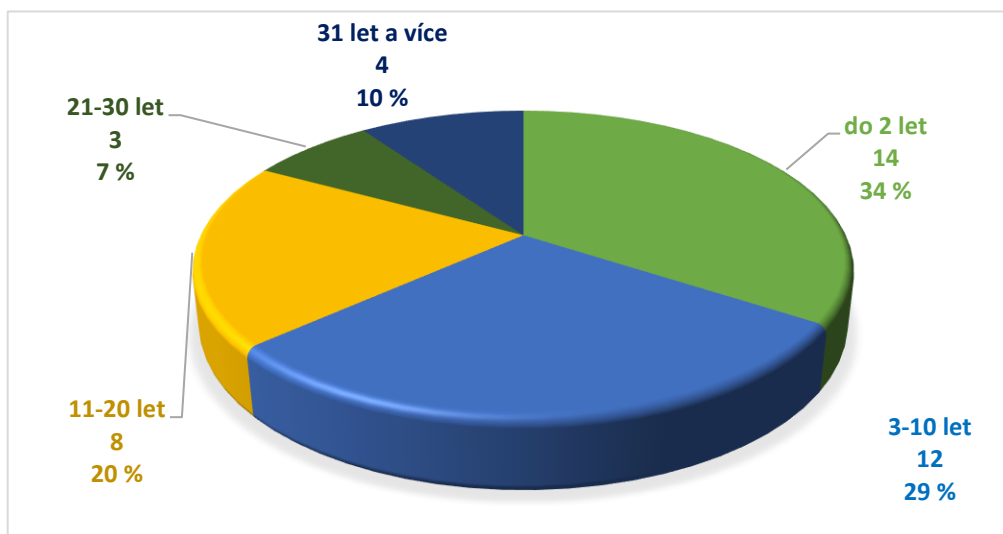
## Délka působení

Položka č. 2: *Jaká je délka působení na Vašem současném pracovišti (mateřské škole)?*

Otázka číslo dvě přinesla zajímavý výsledek, jelikož se průzkumu zúčastnilo nejvíce respondentů, kteří na současném pracovišti mateřské školy působí krátce, tedy do dvou let (14 respondentů – 34 %). Podobný počet respondentů (12, 29 %) odpovědělo, že v mateřské škole pracují 3–10 let. Menší skupinu tvoří zaměstnanci, kteří jsou na pracovišti 11–20 let (8–20 %) a 31 let a více (4–10 %). Pouze tři zaměstnanci (7 %), kteří se šetření zúčastnili, pracují v současné mateřské škole 21–30 let.

Největší procento výzkumného souboru tvoří zaměstnanci s kratším působením na aktuálním pracovišti.

Obr. 2: Délka působení



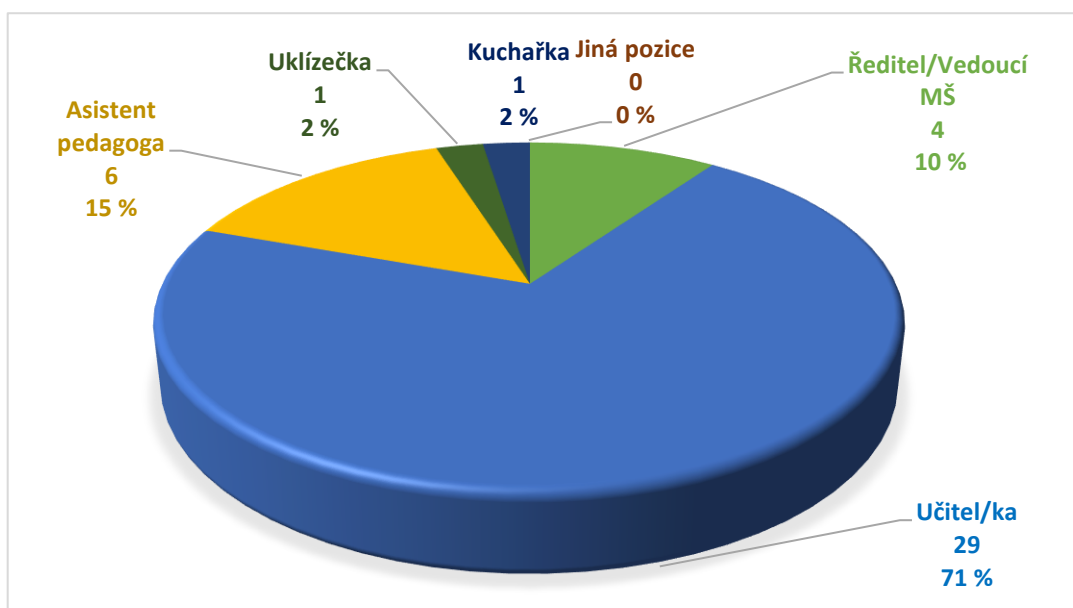
### Pracovní pozice

Položka č. 3: Jakou máte pracovní pozici v mateřské škole?

Nejvíce zastoupeny byly učitelky mateřských škol, a to v 71 % (29 učitelek). Další početnou skupinou zaměstnanců byli asistenti pedagogů (6 respondentů – 15 %).

Na dotazník odpověděli 4 ředitelé/vedoucí MŠ z pěti mateřských škol, tedy 10 % dotázaných. Výzkumu se dále zúčastnila jedna uklízečka (2 %) a jedna kuchařka (2 %).

Obr. 3: Pracovní pozice



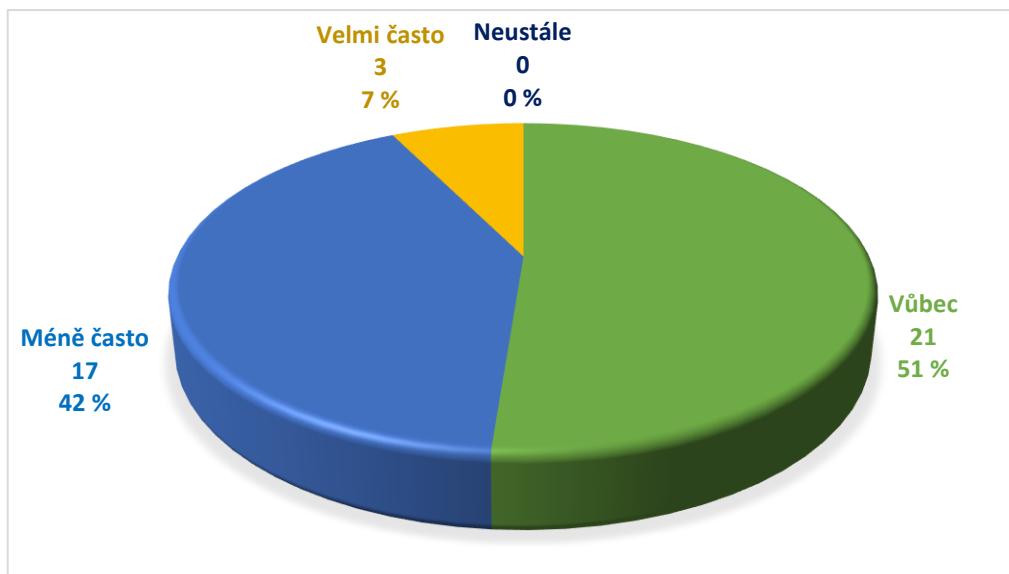
## Obtěžující chování

Položka č. 4: *Chování některých zaměstnanců mě obtěžuje.*

Předchozí otázky si kladly za cíl definovat respondenty výzkumu. Nyní se dostáváme ke klíčovým položkám, které jsou již zaměřeny na výzkumné otázky. Jednou z nich je i tvrzení „*Chování některých zaměstnanců mě obtěžuje.*“ Respondenti měli na výběr možnosti „vůbec“, „méně často“, „velmi často“ a „neustále“.

Odpověď „vůbec“ byla nejpočetnější a označilo ji 21 zaměstnanců (51 %). Další odpovědí byla možnost „méně často“, kterou označilo 17 dotázaných (42 %). Tvrzení „velmi často“ potvrdili pouze tři respondenti (7 %) a možnost „neustále“ nevedl nikdo (0 %).

Obr. 4: *Obtěžující chování*

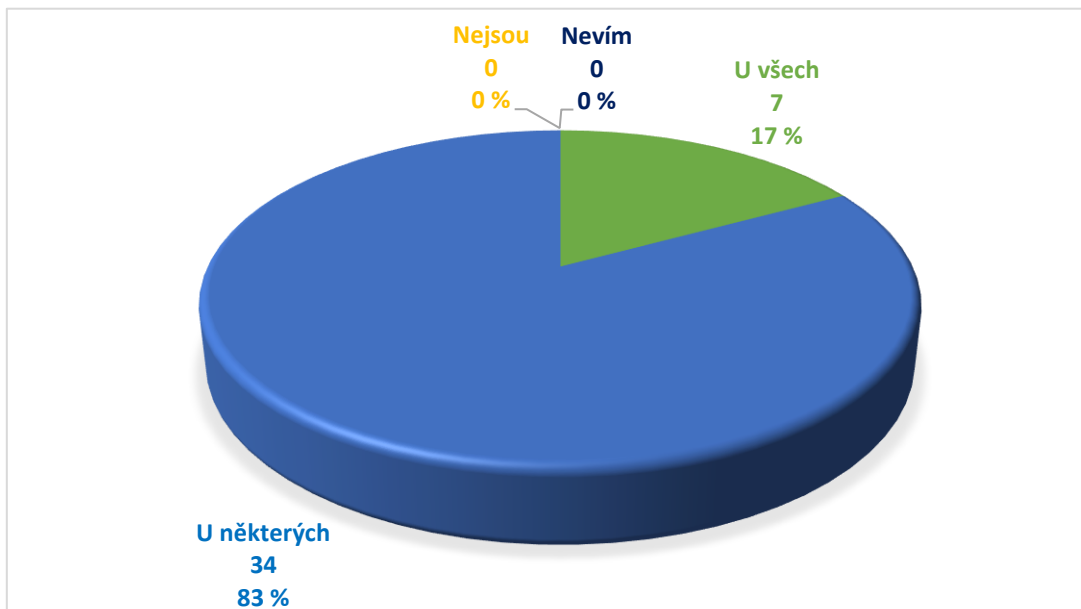


## Přátelské vztahy

Položka č. 5: *Mezi zaměstnanci jsou přátelské vztahy v osobním životě.*

Dalším tvrzením, které se v dotazníku objevilo, bylo „*Mezi zaměstnanci jsou přátelské vztahy i v osobním životě*“. Většina respondentů (34–83 %) odpovědělo „u některých“, což se zdá jako vysoké procento. Zbylí respondenti (7–17 %) uvedli, že přátelské vztahy v osobním životě jsou u všech zaměstnanců. Tvrzení nevyvrátil formou odpovědi „nejsou“ nikdo z dotázaných, tudíž ve všech školách přesahují vztahy mezi zaměstnanci rámec pracoviště. Další neoznačenou odpovědí byla možnost „nevím“.

Obr. 5: Přátelské vztahy



## Pocit na pracovišti

Položka č. 6: *Jakým výrazem/zy byste popsal/la Váš pocit na pracovišti?*

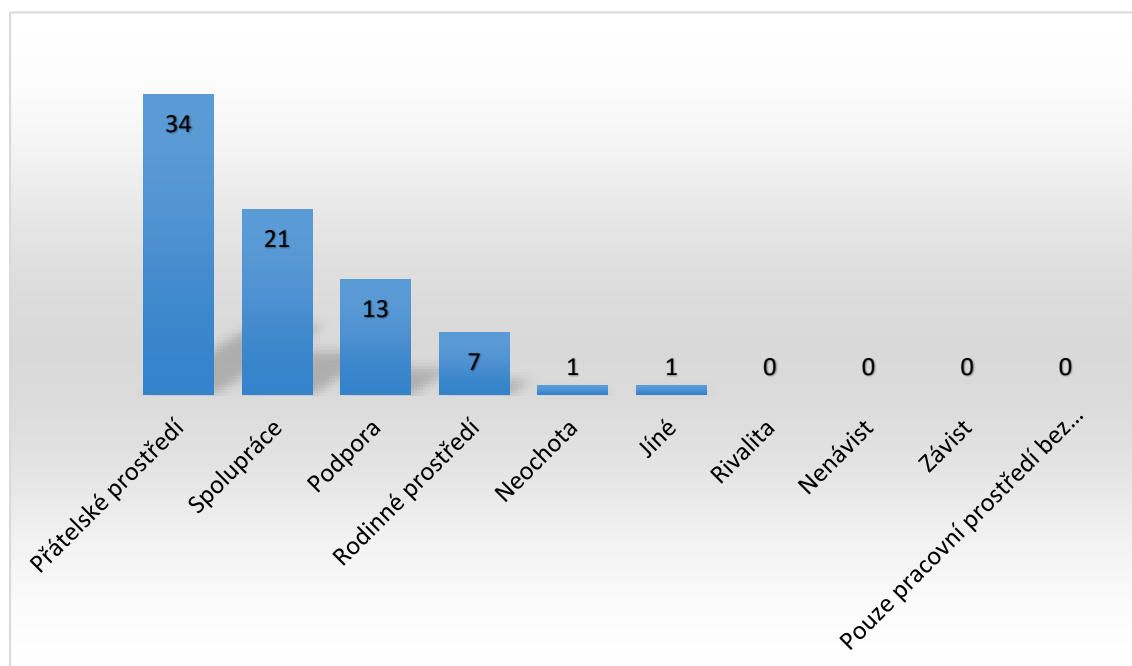
Respondenti v otázce č. 6 mohli vybrat více odpovědí. Otázka se týká toho, jak zaměstnanci mateřské školy pocitově vnímají prostředí na pracovišti v rámci vztahů.

Nejvíce odpovědí získala odpověď „přátelské prostředí“, kterou zvolilo 34 dotázaných. Mezi další často označované odpovědi patřily „spolupráce“ (21) a „podpora“ (13). Poměrně málo respondentů označilo pracoviště mateřské školy výrazem „rodinné prostředí“ (7). Pouze jeden respondent označil svůj pocit na pracovišti výrazem „neochota“. Polootevřenou odpověď „jiné“ označil jeden zaměstnanec a definoval ji výrazem „jistota“.

Slova „rivalita“, „nenávist“, „závist“ a slovní spojení „pouze pracovní prostředí bez jakýchkoliv vztahů“ neoznačil žádný z dotázaných respondentů.

Z odpovědí vyplývá, že ve vybraných mateřských školách panuje přátelské prostředí, které je podpořeno spoluprací a podporou. Důkazem toho jsou i neoznačené negativní výrazy, které nikdo z respondentů nezvolil.

Obr. 6: *Pocit na pracovišti*



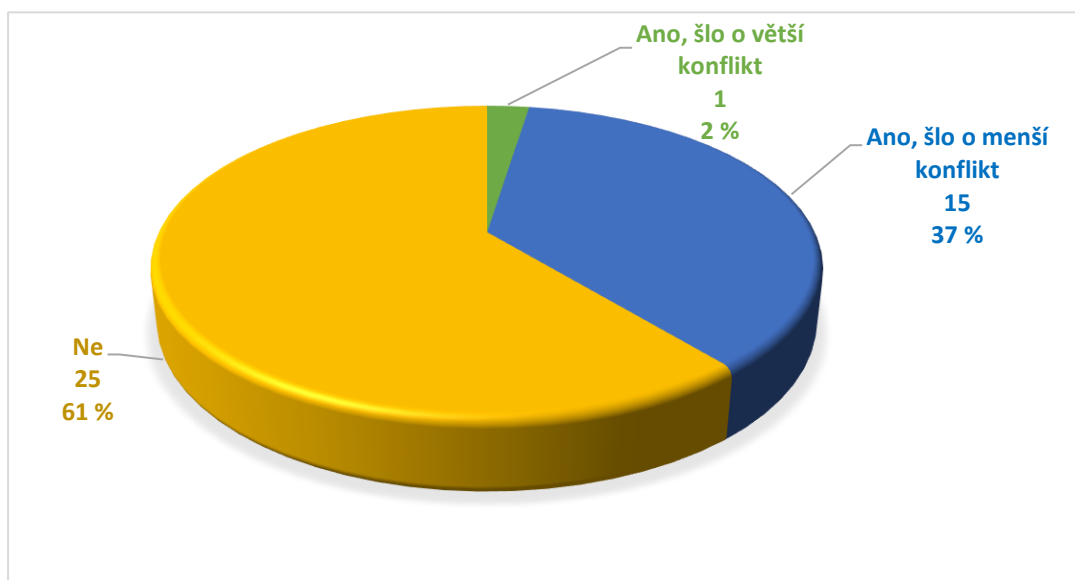
## Konflikt na pracovišti

Položka č. 7: *Dostal/a jste se někdy na Vašem pracovišti (mateřské škole) do konfliktu s někým ze zaměstnanců?*

Otázka č. 7 zjišťovala, zda se zaměstnanci někdy dostali do nějakého konfliktu se svým kolegou. Menší polovina (39 %) dotázaných, označila, že se někdy dostali s někým z kolegů do konfliktu. Z toho jeden respondent (2 %) odpověděl, že šlo o větší konflikt. Ostatních 15 respondentů (37 %) tvrdilo, že se jednalo pouze menší konflikt.

Zbýlých 25 dotázaných (61 %), odpovědělo, že se nikdy s nikým z kolegů nedostalo do konfliktu. Z toho vyplývá, že se zaměstnanci na svém pracovišti s konflikty spíše nesetkávají, což značí pozitivní výsledek a nahrává lepším vztahům.

Obr. 7: Konflikt na pracovišti



## Konflikt

Položka č. 8: *Pokud jste v předchozí otázce odpověděla „Ano“, popište, o jaký konflikt šlo.*

Položka č. 8 je otevřená a navazuje na tu předchozí. Zde respondenti popsali konflikt, do kterého se s některým ze zaměstnanců dostali. Z 27 respondentů, kteří v předchozí otázce (č. 7) odpověděli „ano“, na otevřenou otázku reagovalo pouze 13, což nenaplnilo očekávání a interpretace se tím ztěžuje.

Čtyři respondenti v otevřené otázce popsali konflikt, který se týkal chování někoho ze zaměstnanců (např. nevhodné chování ke své kolegyni).

Odpovědi dvou respondentů zahrnovali situaci, která se týkala lží (např. rozšiřování nepravdivých informací).

Dva respondenti se shodli na aroganci a nadřazenosti a další dva na nepochopení.

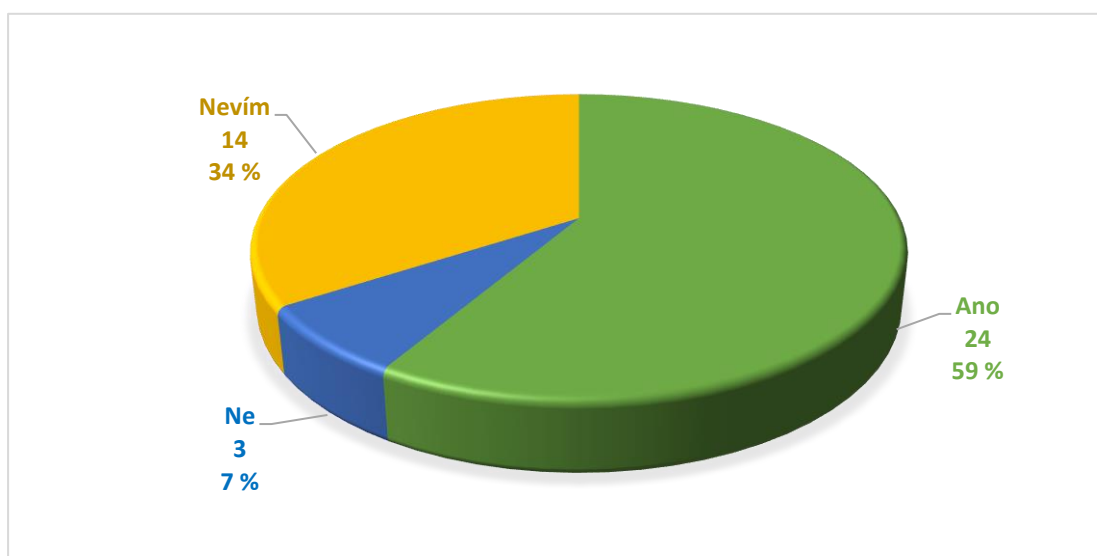
Ostatní respondenti uvedli naprosto odlišné konflikty od ostatních (např. vši v mateřské škole).

### **Odchod ze zaměstnání**

Položka č. 9: *Odešel/a byste ze svého zaměstnání (mateřské školy) kvůli špatným vztahům na pracovišti?*

Položka č. 9 se respondentů ptá, jestli by kvůli špatným vztahům na pracovišti odešli ze svého zaměstnání. 24 (59 %) dotázaných odpovědělo, že by ze svého zaměstnání kvůli špatným vztahům odešlo. Dalších 14 (34 %) respondentů sdělilo, že neví, zda by zaměstnání opustili, dá se předpokládat, že by záleželo na konkrétní situaci. Pouze 3 (7 %) respondenti označili odpověď „ne“, což znamená, že by ze svého zaměstnání kvůli špatným vztahům neodešli.

*Obr. 8: Odchod ze zaměstnání*



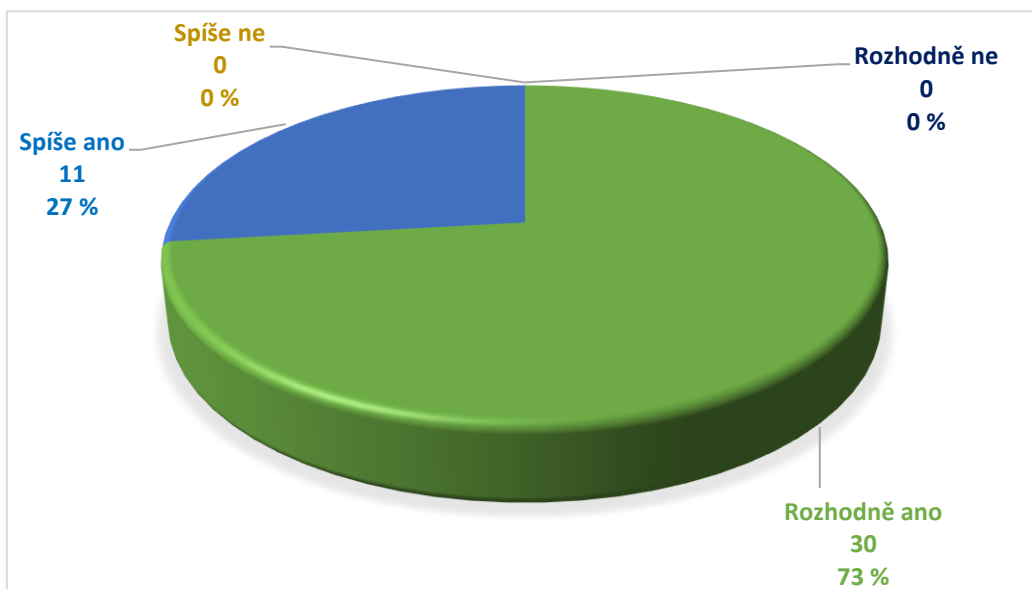


## Důležitost kolektivu

Položka č. 10: *Je pro Vás dobrý kolektiv v zaměstnání (mateřské škole) klíčový?*

Položka č. 10 korespondovala s předchozí. Potvrdila, že pro všechny účastníky kvantitativního výzkumu je kolektiv v mateřské škole klíčový. Pro 30 respondentů (73 %) je dobrý kolektiv na pracovišti mateřské školy rozhodně klíčový. Zbylých 11 dotázaných (27 %) označilo, že klíčový spíše je. Nikdo ze 41 respondentů neodpověděl slovy „ne“, že by pro něj dobrý kolektiv klíčový nebyl.

Obr. 9: Důležitost kolektivu

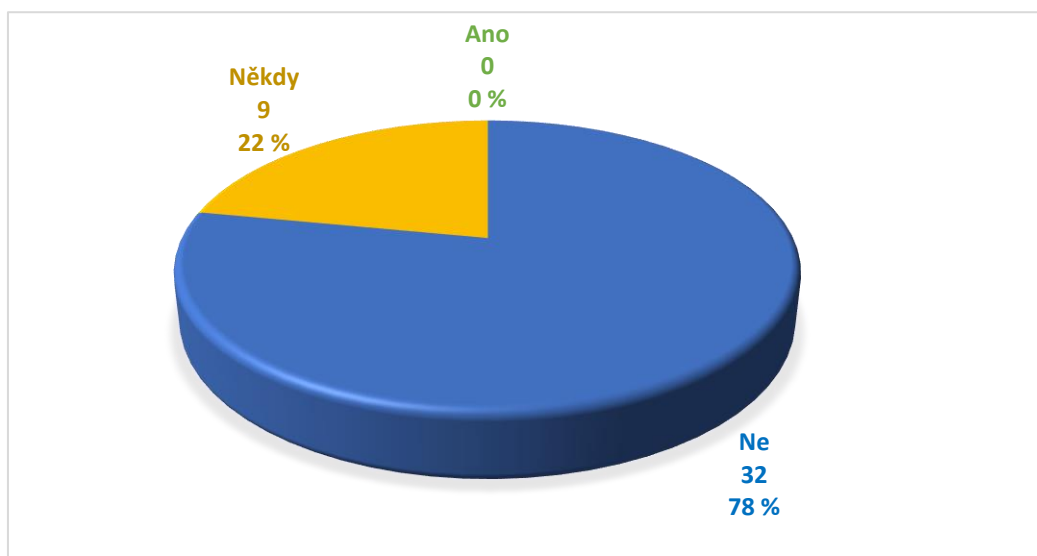


## Nespokojenost na pracovišti

Položka č. 11: *Jste na svém pracovišti (mateřské škole) nespokojený kvůli pracovním vztahům?*

Jedenáctá otázka se týká nespokojenosti zaměstnanců na jejich pracovišti. Odpovědi poukazují na to, že nikdo z respondentů není na pracovišti mateřské školy nespokojený. Pouze devět (22 %) účastníků výzkumu přiznalo, že jen někdy na pracovišti nespokojení jsou. Zbýlých 32 respondentů (78 %) uvedlo, že ve své mateřské škole nespokojeni nejsou. Položku č. 11 může ovlivňovat i to, že nejvíce respondentů působí v současné mateřské škole pouze krátce (viz otázka č. 2). I tak ale čelí velice kladným výsledkům, neboť je na pracovišti spokojená poměrně velká část zaměstnanců.

Obr. 10: Nespokojenost na pracovišti



## Důvod nespokojenosti

Položka č. 12: *Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/a „Ano“ nebo „Někdy“, uveďte prosím důvod.*

Dvanáctá položka byla opět otevřená a navazující na předchozí. Na tvrzení odpovědělo slovem „někdy“ devět respondentů a šest z nich ji odůvodnilo.

Tři zúčastnění označili jako důvod občasné nespokojenosti špatnou komunikaci.

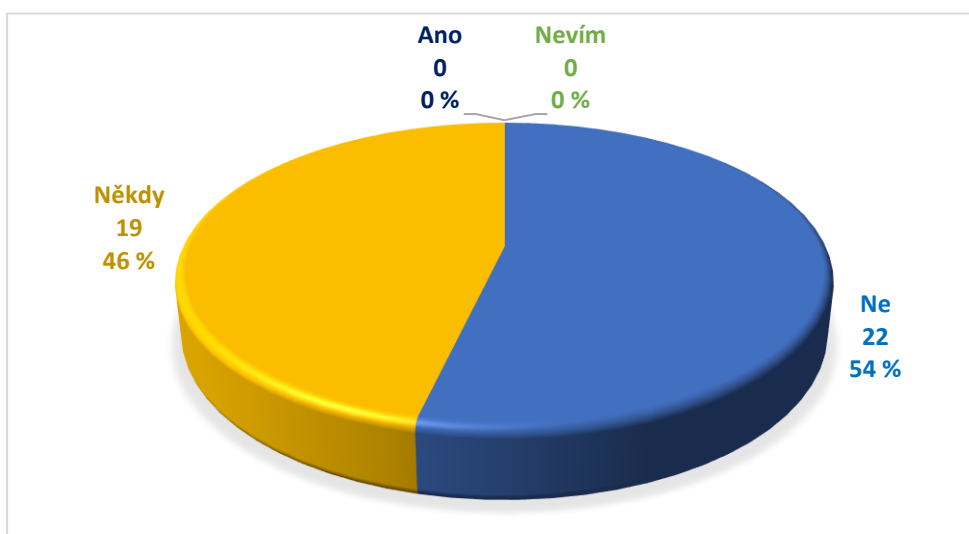
Dalšími důvody byly například neshody, chybějící pochvala nebo malá snaha něco změnit.

## Špatné vztahy

Položka č. 13: *Myslíte si, že na Vašem pracovišti (mateřské škole) jsou špatné vztahy mezi zaměstnanci?*

Na třináctou otázku v dotazníkovém šetření, zda si respondenti myslí, že jsou na pracovišti špatné vztahy mezi zaměstnanci, odpovědělo nejvíce dotázaných tvrzením „ne“, a to v 54 % (22 respondentů). Devatenáct respondentů (46 %) si myslí, že vztahy na jejich pracovišti jsou „někdy“ špatné. Odpověď „nevím“ nebo „ano“ neuvedl žádný z dotázaných.

Obr. 11: Špatné vztahy



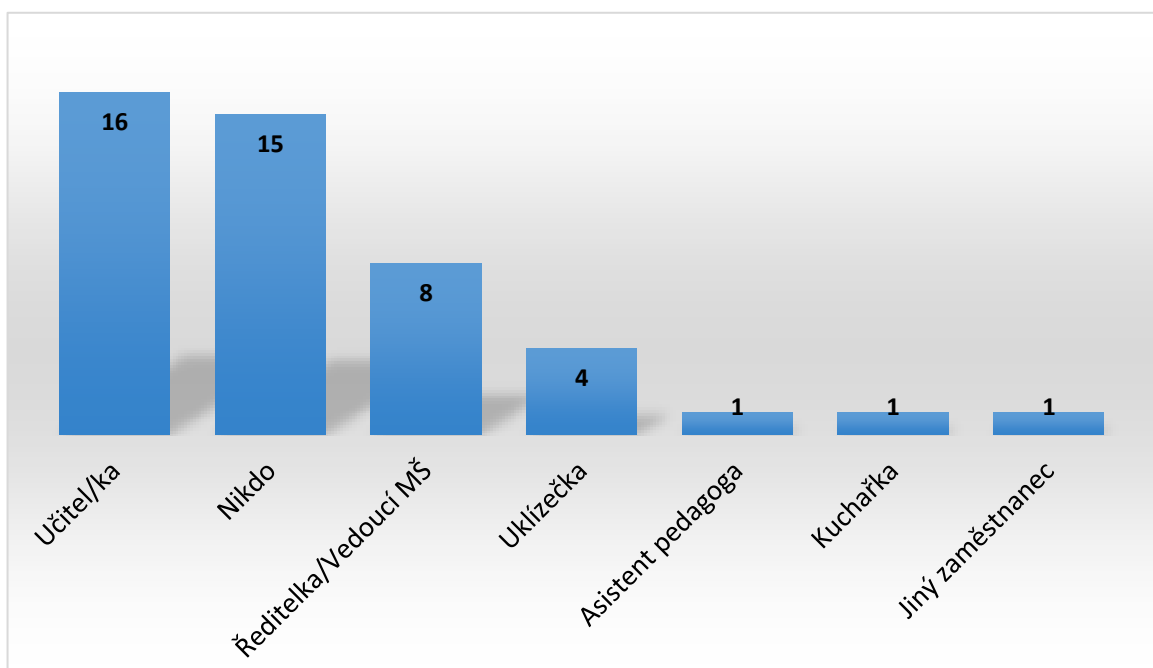
## Narušování vztahů

Položka č. 14: *Kdo na Vašem pracovišti (mateřské škole) nejvíce narušuje pracovní vztahy?*

V této otázce respondenti mohli označit více odpovědí. Nejvíce dotázaných označilo jako největšího „narušitele“ „učitele/ku“. Vybralo ji 16 respondentů. Tato nejpočetnější odpověď se dala předpokládat, neboť učitelů/ek je většinou na pracovišti mateřských škol jako pozic nejvíce. Další odpovědí byla možnost „nikdo“ a stala se druhou nejčastější odpovědí, jelikož ji zvolilo 15 respondentů. Poměrně vysoké procento respondentů (osm) zvolilo „ředitel/vedoucí MŠ“.

Dalšími označenými možnostmi byly pozice „uklízečka“ (čtyři respondenti). Pozice „asistent pedagoga“ a „kuchařka“ byly označeny jedním respondentem.

Obr. 12: *Narušování vztahů*



## **Problémy na pracovišti**

Položka č. 15: *S jakými problémy ohledně vztahů s kolegy se na pracovišti setkáváte?*

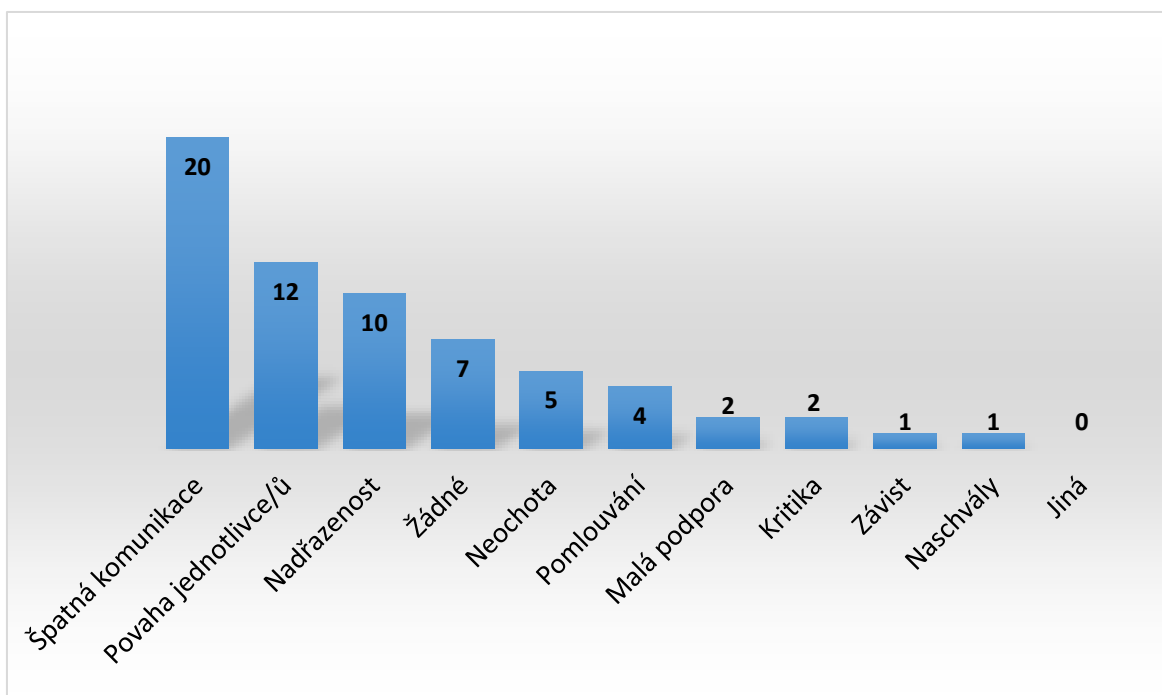
Zde opět respondenti mohli označit více odpovědí. Nejvíce respondentů, a to 20, označilo odpověď „špatná komunikace“. Dvanáct dotázaných zvolilo jako jeden z problémů povahu jednotlivce/ů. Další často označovanou odpovědí byla možnost „nadřazenost“, kterou označilo 10 respondentů. Čtvrtou nejpočetnější skupinou byla odpověď „žádný“, označilo ji sedm respondentů.

Mezi méně volenými problémy byly „neochota“ (pět), „pomlouvání“ (čtyři), „malá podpora“ (dva) a „kritika“ (dva). Možnosti „závist“ a „naschvály“ byly voleny vždy pouze jedním respondentem.

Špatná komunikace se objevila již v otevřené otázce č. 12, kdy byla zmiňována nejvíce. I v grafu níže si můžeme povšimnout, že ji zvolilo nejvíce respondentů. Dalším častým problémem se stala „nadřazenost“, která byla rovněž zmíněna v jedné z otevřených otázek (č. 8).

Tato dotazníková položka byla pro výzkum důležitá, neboť odpovídá na jednu z výzkumných otázek. Z odpovědí vyplývá, že špatná komunikace je největším problémem a důvodem špatných vztahů či konfliktů ve vybraných pěti mateřských školách. Jako druhým největším problémem dle kvalitativního výzkumu je nadřazenost a povaha jednotlivců.

Obr. 13: Problémy na pracovišti



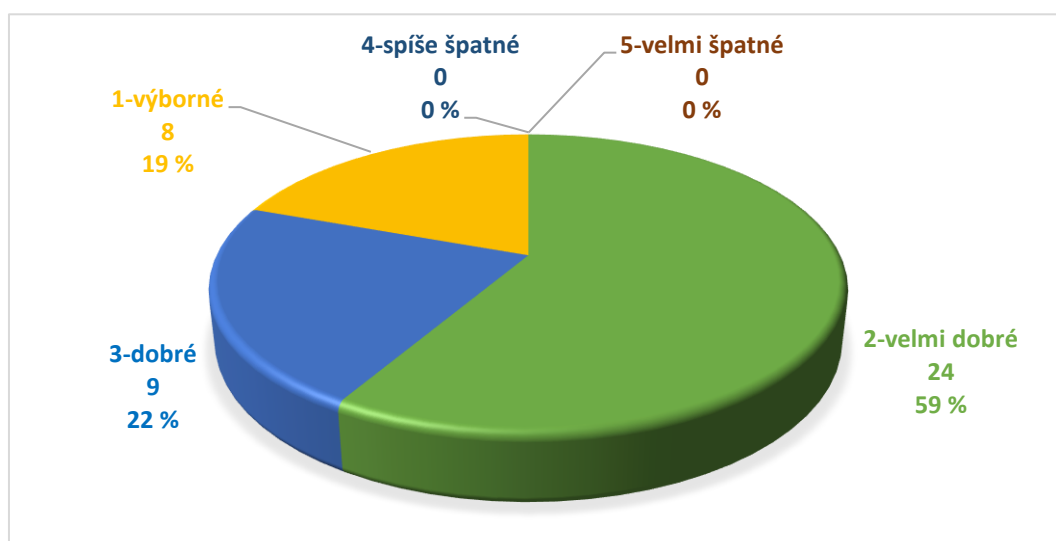
### Hodnocení dlouhodobých vztahů

Položka č. 16: *Jak byste na škále 1–5 zhodnotil/a dlouhodobé vztahy ve Vaší mateřské škole?*

Otázka číslo 16 je škálovaná a vybízí respondenty ke zhodnocení dlouhodobých vztahů na jejich pracovišti pomocí škály 1–5. Nejpočetnější odpovědí se stalo hodnocení 2, tedy „velmi dobré“. Tuto odpověď zvolilo 24 respondentů. Druhým nejčastějším hodnocením bylo 3 – „dobré“, kterou vybralo devět zaměstnanců mateřských škol. Poslední zvolenou odpovědí bylo hodnocení 1 – „výborné“. Pro tuto možnost se rozhodlo osm dotázaných. Špatné vztahy, tedy 4 (spíše špatné) a 5 (velmi špatné), nezvolil žádný zaměstnanec.

Respondenti jejich dlouhodobé vztahy na pracovišti zhodnotili jako velmi dobré a dobré. Z této výpovědi je zřejmé, že vztahy jsou sice dobré, ale vždy je prostor pro zlepšení.

Obr. 14: Hodnocení dlouhodobých vztahů



### Zlepšení ve vztazích

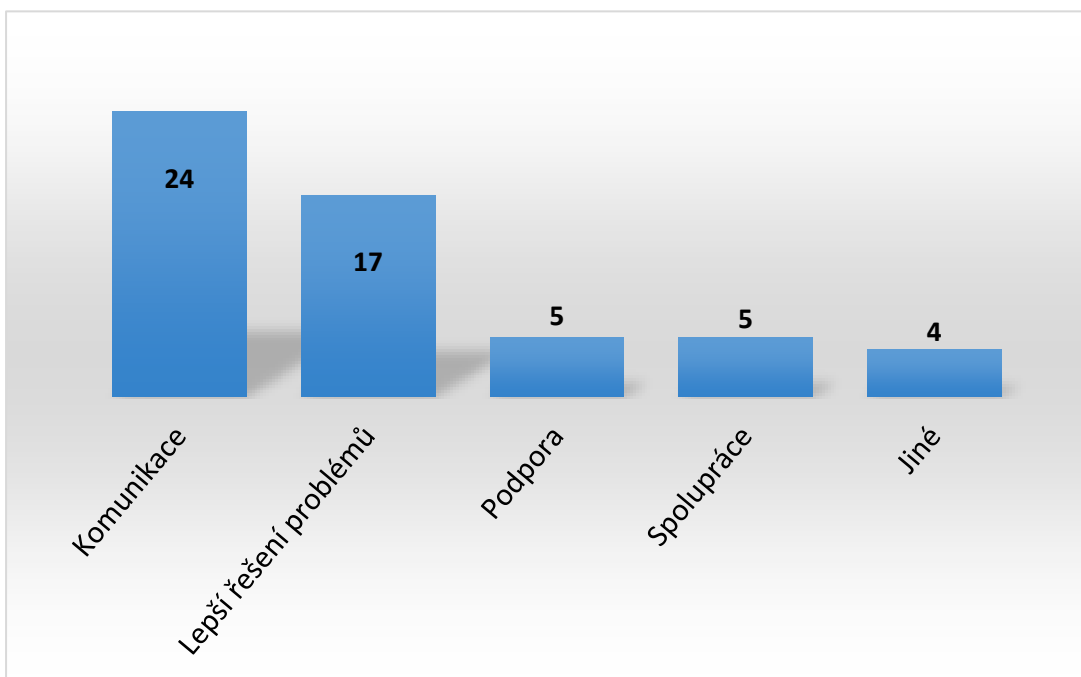
Položka č. 17: *Co byste zlepšil/a ve své mateřské škole v kontextu vztahů?*

V sedmnácté otázce měli respondenti možnost výběru z několika variant a označit mohli více odpovědí. Nejvíce dotázaných (24) označilo, že by ve své mateřské škole zlepšili komunikaci. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „lepší řešení problémů“. Pro tuto položku se rozhodlo 17 účastníků. Pět respondentů by chtělo více podpory a spolupráce.

Čtyři respondenti označili možnost „jiné“. Jeden z nich ji definoval tak, že by nic nezlepšil. Otevřené odpovědi ostatních se týkaly komunikace. Jeden z respondentů odpověděl, že je důležité na vztazích pracovat.

Opět se na prvním místě objevuje komunikace, jako již v několika předchozích otázkách. Komunikace je tudíž největším problémem a nedostatkem na většině oslovených pracovišť mateřských škol.

Obr. 15: Zlepšení ve vztazích



### Názory a připomínky

Položka č. 18: *Prostor pro Vaše názory, připomínky, zkušenosti apod.*

Poslední položkou v dotazníku byl prostor pro respondenty na vyjádření názoru, popřípadě svých zkušeností. Prostor byl dobrovolný a využilo jej 10 účastníků výzkumu.

V této položce se nejvíce respondentů shodlo na tom, že je důležité se navzájem respektovat, být k sobě ohleduplní a „držet za jeden provaz“. Dotázaní potvrzují, že je pro ně důležité se v mateřské škole cítit dobře a snažit se jedna druhou pochopit.

Tři respondenti uvedli, že jsou na pracovišti šťastní.

Velmi zajímavou připomínkou bylo tvrzení respondentky: *„Když je na pracovišti větší ženský kolektiv, tak už jen z principu to nemůže být úplně klidné. Každá máme své dny, problémy a je důležité si nepodkopávat nohy a stát při sobě.“*



## 5.2 Výsledky na základě rozhovorů

Cílem rozhovorů bylo proniknout hlouběji do prostředí oslovených mateřských škol a zjistit, jaké jsou vztahy na těchto pracovištích a jak se v nich zaměstnanci cítí. Dále byla snaha zjistit, s jakými problémy se zaměstnanci ve své škole potýkají a jak by popřípadě problémy řešili.

Rozhovor se skládal ze čtyř otázek, které doplňovaly odpovědi na výzkumné otázky. Všechny dotázané byly ženy a pracovaly v oslovených mateřských školách na různých pozicích (čtyři učitelky, jedna ředitelka a jeden provozní zaměstnanec). Z jedné větší mateřské školy městského typu se kvalitativního výzkumu zúčastnily dvě pracovnice.

Dotazované byly seznámeny s nahráváním rozhovorů a byly ujištěny, že jejich výpovědi nebudou nikde zveřejněny a budou použity pouze k výzkumu bakalářské práce. Všechny účastnice jsou v bakalářské práci uvedeny anonymně. Rozhovor s jednou dotázanou je ukázán v příloze č. 3.

Dotazované byly seznámeny s otázkami kvalitativního výzkumu:

- 1) *Vyprávějte mi o své profesní dráze, jak dlouho jste na tomto pracovišti, jaké máte předchozí zkušenosti apod.?*
- 2) *Jak se ve škole, ve které pracujete, cítíte? Jaké máte zkušenosti, pokud máte, z jiného zaměstnání?*
- 3) *Jaké vztahy na Vašem pracovišti panují? Řešíte nějaké konflikty? Jaké konflikty to jsou? S jakými problémy ohledně vztahů se ve škole potýkáte?*
- 4) *Řešila byste nějak dlouhotrvající špatné vztahy na Vašem pracovišti? Jak byste je řešila? A co byste popřípadě ohledně vztahů zlepšila?*

Kvůli špatné epidemiologické situaci se rozhovory konaly přes mobilní hovory a videohovory a byly nahrávány prostřednictvím mobilního telefonu na diktafon. Poté došlo k doslovnému přepsání rozhovorů a k jejich analýze.

*První otázka: Vyprávějte mi o své profesní dráze, jak dlouho jste na tomto pracovišti, jaké máte předchozí zkušenosti apod.?*

Na tuto otázku v rozhovorech odpověděly dvě dotázané, že ve školství působí méně než dva roky, další dvě participantky jsou ve školství do patnácti let a zbylé dvě pracují v mateřské škole už více jak 30 let. Předchozí zkušenosti z oblasti školství měly pouze dvě dotázané (ředitelka, učitelka). Jedna pracovala ve školní družině a druhá pracovala ve více mateřských školách. Pro ostatní dotázané je současná mateřská škola jedinou školkou, ve které byly zaměstnání.

Provozní zaměstnanec: *„Ve školce pracuji 13 let, neměnila bych v žádném případě. Je to moje první školka. Ze začátku bylo vše super, postupem času začneš zjišťovat povahy všech lidí, a jak se kdo chová, kdo ti pomůže.“*

Ředitelka: *„V současné mateřské škole jsem 17 let. Já jsem tam šťastná!“*

*Druhá otázka: Jak se ve školce, ve které pracujete, cítíte? Jaké máte zkušenosti, pokud máte, z jiného zaměstnání?*

Všechny dotázané se shodly na tom, že se v práci cítí dobře a jsou tam spokojené. Tři z nich definovaly prostředí jejich mateřské školy jako přátelské až rodinné. Většina účastnic se shodla na tom, že se na svém pracovišti cítí dobře, i když to občas „skřípe“. Skoro všechny účastnice se dále shodly, že jakmile se jedná o výhradně ženský kolektiv, nemůže to být bez problému. Sdělily mi, že se v ženském kolektivu občas objevují pomluvy, závist a jiné problémy. Zároveň tvrdí, že se nejedná pouze o mateřskou školu, ale skoro o všechny zaměstnání, kde pracují jen ženy.

Provozní zaměstnanec: *„Myslím si, že největším problémem je, že jde pouze o ženský kolektiv, a to je vždy problém. To je tak všude, kde je ženský kolektiv, tak tam se ženský někdy nedomluví.“*

Ředitelka: „Ty kolektivy, kde jsou ženský, nejsou vždy přející, zažila jsem i závist mezi učitelkama, například kdo má lepší nástěnku, a to už není vůbec normální, ale to už je hrozně dávno. V tý naší školce je to prostě boží a já se odtud nehnu ani náhodou. U nás je ženský kolektiv v pohodě, protože ty holky jsou na sebe hodný a jsou přející a možná tam jde o to i, že ty učitelky jsou nastavený hodně prosociálně.“

Učitelka 4: „Neznám žádný ženský kolektiv, ve kterém by vše fungovalo tak, jak má.“

Žádná z účastnic neodpověděla ani nenaznačila, že by ve své mateřské škole byla nespokojená, nebo nešťastná natolik, aby plánovala odchod ze zaměstnání.

*Třetí otázka: Jaké vztahy na Vašem pracovišti panují? Řešíte nějaké konflikty? Jaké konflikty to jsou? S jakými problémy ohledně vztahů se ve školce potýkáte?*

Všechny účastnice se shodly, že vztahy na jejich pracovišti jsou dobré, ale občas se objeví nějaký problém, který je vždy vyřešen. Opět odkazují i na to, že v jejich mateřské škole je pouze ženský kolektiv a ten nemůže být bez problémů.

Učitelka 2: „Co se týče vztahů, ty máme na pracovišti dobré. Vždy se na věcech dokážeme domluvit a najít společný kompromis. Svou kolegyni si nemohu vynachválit, opravdu si rozumíme, a to je pro mě velice důležité natolik, že jsem odmítla nabídku na lepší pracovní pozici ve více materiálně vybavené školce, a také blíž bydlišti.“

Učitelka 3: „Myslím si, že vcelku dobré, není vždycky všechno zalité sluníčkem, ale kde je?“

Všechny účastnice rozhovoru mi potvrdily, že žádné závažné konflikty v jejich mateřské škole neřešily. Občas se sice nějaký konflikt objevil, ale většinou byl hned vyřešen nebo se jednalo pouze o nedorozumění. Všechny dotázané se ale jednoznačně shodly na tom, že největším problémem, i důvodem konfliktů či nedorozumění, je špatná komunikace. Dvě účastnice z rozdílných školek mi sdělily, že k lepší komunikaci používají facebookovou skupinu, ve které je většina zaměstnanců. Velice si tento nápad pochvalovaly a přiznaly, že jim tato komunikace velmi vyhovuje.

Ředitelka: „Máme i facebookovou skupinu, kam si sdílíme nápady a komunikujeme spolu.“

Učitelka 1: „Ředitelka se o to snaží, aby ta komunikace probíhala i například prostřednictvím facebooku a tak.“

Komunikace je pro účastníky kvalitativního i kvantitativního výzkumu velmi důležitou schopností k dosažení lepších vztahů a celkové spokojenosti na pracovišti. Dalším velmi zásadním problémem, který byl opět zmiňován v obou částech výzkumu, je nadřazenost, se kterou se setkaly i některé účastnice rozhovoru.

Provozní zaměstnanec: „Panuje u nás i nadřazenost, někteří dávají nadřazenost víc najevo.“

Ředitelka: „Setkala jsem se ve školce i s nadřazeností. Je důležitý nebýt nadřazená, ale být partnerem, to je neuvěřitelný, co to dokáže, to slovo umí ublížit, ale i pohladit. Stačí, jak to řekneš, když to řekneš hezky anebo to stejné slovo řekneš přátelsky něžně. Fakt jako. Dá se slovem velmi ublížit.“

Jedna z účastnic mi řekla, že komunikace je důležitá mezi všemi aktéry v mateřské škole, a to mezi zaměstnanci, rodiči i dětmi.

Čtvrtá otázka: *Řešila byste nějak dlouhotrvající špatné vztahy na Vašem pracovišti? Jak byste je řešila? A co byste popřípadě ohledně vztahů zlepšila?*

Na tuto otázku všechny účastnice odpověděly, že pokud by na pracovišti nastal nějaký problém, nebo by se objevovaly špatné vztahy, určitě by se pokusily situaci řešit. Buď by hledaly kompromis, nebo cestu, jak vztahy zlepšit. Důležité pro účastnice je, řešit vše na rovinu a být upřímný. Dle dotázaných se všechno dá vyřešit, pokud o to má jedinec zájem.

Učitelka 1: „Určitě bych to řešila. Většinou jsou ve školce ženský a myslím si, že by pomohla porada, aby si všichni vyslechli názory a řekli si upřímně věci do očí a hlavně všichni dohromady, aby se každý vyjádřil.“

Provozní zaměstnanec: „Já nevím, jestli jsem typ na řešení vztahů. Jsem taková, že se do věcí moc nemontuju. Možná kdyby mě něco hodně naštvalo, tak bych to řekla, ale záleželo by na situaci. Pokud by někdo provokoval mě, tak bych si to nenechala líbit.“

Učitelka 2: „Když se jedná o to, že si lidé na pracovišti po osobní stránce nerozumí, není to asi zas tak hrozné a důležité, pokud spolu dokáží v práci vyjít a spolupracovat. Pokud by se jednalo o záměrnou šikanu, kterou nelze odstranit nějakým rozumným jednáním, je podle mého lepší změnit pracoviště.“

Učitelka 3: „Určitě ano! Vždycky existují způsoby, jak vše řešit, jenom člověk musí chtít a mít snahu, aby vše fungovalo, jak má! Myslím si, že je důležité komunikovat, umět jednat s lidmi a říct i nepříjemné věci lidským způsobem. Vždycky je to o přístupu a o lidech!“

Učitelka 4: „Jednala bych na rovinu, to si myslím, že je velice důležité, nedusit to v sobě a říct vše narovinu, nebát se to hlavně říct. Tím se také řídíme v naší školce, jakmile máme nějaký problém, hned je dobré ho vyřešit, protože držet to v sobě, to nemá smysl a člověk se akorát zbytečně pak trápí.“

Ředitelka: „Je potřeba o tom mluvit, zkusit najít nějaký řešení (...), ale musí se o tom mluvit, když se to nechá, když se to zazdí, tak z malého problému je balvan, kterej to prostě rozbije a rozbije i vztahy, které jsou v pohodě a rozbije to dál. Je důležitá komunikace a zkusit hledat nějaký vstřícný krok, jak tomu pomoci a když o tom nemluví, tak jsou třeba naštvaní, ale to vše se dá zvládnout a vyřešit, když se o tom mluví.“

Všechny zúčastněné mi potvrdily, že pokud by se špatnými vztahy nedalo nic dělat a nebyla snaha a zájem vztahy zlepšit, radši by své pracoviště opustily.

Učitelka 1: „Pokud by se vztahy nezlepšily, tak bych to nejspíše řešila s vedením. Jestliže by ani to nepomohlo, radši bych odešla a našla si jinou pracovní pozici, kde budou vztahy dobré.“

Učitelka 1: „Asi bych byla schopná odejít, kdybych byla opravdu nespokojená a nikdo by s tím nechtěl nic dělat, tak bych asi odešla, protože mi dobré vztahy přijdou důležitý.“

Učitelka 3: „Jednou jsem kvůli určitým důvodům ze školství málem odešla! Díky kolegyni a možná i shodě náhod jsem zůstala a jsem za to moc ráda, že to všechno takhle dopadlo! Nedokážu si představit, že bych dělala něco jiného!“

### **5.3 Odpovědi na výzkumné otázky**

#### ***Jaké jsou dlouhodobé vztahy mezi zaměstnanci ve vybraných mateřských školách?***

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že vztahy mezi zaměstnanci se dají hodnotit jako dobré a všichni účastníci výzkumu tuto skutečnost potvrdili. Většina dotázaných se shodla na tom, že vztahy jsou sice dobré, ale vždy se dají zlepšovat. Nikdo z dotázaných nevedl, že by vztahy na pracovišti vybraných mateřských škol byly tak špatné, že by se v práci cítil nešťastně, nebo plánoval odchod ze zaměstnání.

Kdyby se situace na pracovišti v rámci vztahů mezi zaměstnanci mateřské školy zhoršila a snahy o nápravu by neuspěly, většina dotázaných by raději své pracoviště opustila.

#### ***Co by zaměstnanci zlepšili ve své mateřské škole v kontextu vztahů?***

Poměrně velká část respondentů uvedla, že by na pracovišti mateřské školy zlepšila komunikaci. Ta byla často hodnocená jako špatná a způsobuje na pracovišti řadu problému či neshod. Dalšími volenými problémy se staly spolupráce a malá podpora. Dotázaní se shodovali, že spolupráce a podpora je velmi důležitým faktorem pro lepší vztahy a celkový správný chod mateřské školy.

#### ***S jakými vztahovými problémy se zaměstnanci mateřské školy na pracovišti setkávají?***

Odpověď poslední výzkumné otázky se lehce shoduje s odpovědí té předchozí. Výsledky obou částí výzkumného šetření poukazují na fakt, že největším problémem je opět již zmiňovaná špatná komunikace, a to jak mezi zaměstnanci, tak i vedením mateřské školy.

Dalším často zmiňovaným problémem se stala nadřazenost, se kterou se již několik zaměstnanců v mateřské škole setkala.

Ženský kolektiv byl v kvalitativní i kvantitativní části zmiňován mnohokrát. Respondenti uváděli, že právě ryze ženský kolektiv způsobuje občasné problémy. S těmi jsou spojeny například závist a pomlouvání. I tyto výrazy byly již několikrát ve výzkumu zmíněny.

## 6 Diskuze

Když se zamyslíme nad problematikou vztahů v mateřské škole mezi jejími zaměstnanci, měli bychom si uvědomit, jak jsou důležité, i když se to na první pohled nemusí zdát. Pro dobrý rozvoj školy a fungování všech aktérů mateřské školy, a to především dětí, jsou dobré vztahy na tomto pracovišti neopomenutelnou součástí každodenního života. Jak již bylo zmiňováno v teoretické části (Svobodová, 2010). Jak vedení, pedagogové, tak i provozní personál mateřské školy se každý den dostávají do společného kontaktu, kde je žádoucí vzájemná komunikace a spolupráce, která dle výzkumného šetření této bakalářské práce vztahy ovlivňuje.

Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou dlouhodobé vztahy v prostředí mateřských škol a jak probíhá komunikace a celková spolupráce mezi zaměstnanci vybraných mateřských škol (jde o vícepřípadovou studii). Dle smíšeného výzkumu bylo zjištěno, že problémem, který ovlivňuje vztahy mezi pracovníky vybraných mateřských škol je právě špatná komunikace. Tento problém se v kvantitativní i kvalitativní části vyskytoval mnohokrát. Zaměstnanci mateřských škol by ocenili lepší komunikaci, díky které by se v mnoha případech předešlo ke konfliktům či nedorozuměním. Jak bylo uvedeno v teoretické části (Kořátková, 2008).

Existuje mnoho způsobů pro lepší komunikaci a společné řešení problémů jako například již zmiňovaná sociální síť Facebook, nebo společné porady se všemi zaměstnanci mateřské školy. Celý problém nestojí pouze na řediteli školy, ale na celém kolektivu. Jak zmínila jedna účastnice výzkumu: *„Vždycky existují způsoby, jak vše řešit, jenom člověk musí chtít a mít snahu, aby vše fungovalo, jak má!“*

Dalším problémem na pracovišti, který se ve výzkumu vyskytoval, byla spolupráce a nadřazenost. I spolupráce je v mateřské škole velice důležitou součástí pro profesní růst učitelů a celkového rozvoje školy. Tento názor koresponduje s odbornou literaturou z teoretické části práce (Vališová a Kasíková, 2007).

V praktické části bakalářské práce byla shoda i v názoru respondentů na ženský kolektiv, který byl často označen jako problémový. I to je v souladu s odbornou literaturou (Mertin a Gillernová, 2010). Jak potvrzují statistiky, v mateřských školách ve velké míře převládají ženy. Muži jako pedagogové se v předškolním vzdělávání v roce 2015/2016

objevovali pouze v 0,6 % (Šmídová a Maříková, 2017). Můžeme proto mluvit o výhradně ženském kolektivu mateřských škol. To potvrzuje i Průcha (2013) v teoretické části.

Účastníci výzkumu bakalářské práce uváděli, že se ve svém zaměstnání cítí dobře a jsou na pracovišti spokojeni, pokud by se ale jejich pocit náhle zhoršil, raději by zaměstnání opustili a našli si jinou mateřskou školu.



## ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala vztahy mezi zaměstnanci mateřské školy, konflikty a problémy, které se na tomto pracovišti vyskytují. Jejím cílem bylo zjistit, jaké panují dlouhodobé vztahy na pracovištích vybraných pěti mateřských škol. Další zkoumanou problematikou bylo, jaké problémy se v prostředí mateřských škol vyskytují a zda mezi zaměstnanci funguje vzájemná komunikace a spolupráce.

Práce je rozdělena na teoretickou část, ve které jsou popsána klíčová témata této problematiky, a praktickou část s výsledky výzkumného šetření.

Teoretická část se zabývala zaměstnanci mateřské školy, jako jsou ředitel, pedagog a asistent pedagoga. Popisuje povinnosti pro správné vykonávání jejich profese a naplň práce.

Dalšími kapitolami první poloviny práce byly pracovní kolektiv a mezilidské vztahy na pracovišti. Zde byl popsán kolektiv mateřské školy, řízení a vedení lidí či osobnost manažera.

Poslední obsáhlou kapitolou teoretické části je klima. To zahrnuje i klima školy, třídy nebo klima učitelského sboru

Praktická část je zaměřená na problematiku dlouhodobých vztahů, která byla zjišťována prostřednictvím kvantitativního a kvalitativního sběru dat. Do kvantitativního výzkumu bylo zapojeno 41 zaměstnanců vybraných mateřských škol, kteří formou dotazníku odpovídali na klíčové otázky výzkumu. V kvalitativní části výzkumu byly uskutečněny s šesti zaměstnanci vybraných mateřských škol (čtyři učitelky, jedna ředitelka a jeden provozní zaměstnanec) rozhovory, které doplňovaly odpovědi na zvolené výzkumné otázky bakalářské práce.

Ze závěru práce vyplývá, že vztahy mezi zaměstnanci mateřských škol jsou hodnoceny jako dobré, ale pracovníci se často setkávají s různými vztahovými a kolektivními problémy. Jedním z těchto problémů je špatná komunikace, malá spolupráce či nedostatečná podpora. Konflikty, které v těchto mateřských školách vznikají, jsou často způsobeny i výhradně ženským kolektivem, který účastníci výzkumu často zmiňovali.

Zaměstnanci se ale ve svých mateřských školách i přes tyto nedostatky cítí dobře a do svého zaměstnání chodí rádi.

Práce najde uplatnění při vykonávání mé budoucí profese učitelky v mateřské škole. Zejména se zaměřím na vztahy s kolegy a vzájemnou komunikaci.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS. *Management a leadership*. Praha: Grada, 2008. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2177-4.

BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada, 2008. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1975-7.

BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe, [2019]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-422-0.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy* [online]. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008 [cit. 2021-02-17]. ISBN 978-80-7368-538-6.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Manažerské dovednosti I.: vybrané manažerské dovednosti + 50 manažerských cvičení a textů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2281-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

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

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.

HORVÁTHOVÁ, Petra. *Týmy a týmová spolupráce*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-390-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

Inkluze v praxi – Asistent pedagoga v mateřské škole. *NPI ČR* [online]. 2020 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: [http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole?fbclid=IwAR3H3qn5\\_UYccY1b9x4jR8nqrg3QM9u7WypWBCjWE9Mq2Gyi7gVh\\_qznFEO](http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-asistent-pedagoga/2084-asistent-pedagoga-v-materske-skole?fbclid=IwAR3H3qn5_UYccY1b9x4jR8nqrg3QM9u7WypWBCjWE9Mq2Gyi7gVh_qznFEO)

JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-13-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 978-80-7262-347-1.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1706-9.

PETRŮ-KICKOVÁ, Pavla. *Ředitelka mateřské školy je profese, ne funkce*. Učitelské noviny [online]. 2012, 2012(5) [cit. 2021-02-13]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6427&fbclid=IwAR0FYiyV4LYFH5GIkRGqkval3uKaNXdRu6wFv738cRx2YOI8i2VVp4jpDOI>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

SPLAVCOVÁ, Hana, VATALOVÁ, Jaroslava. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha, 2018.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠMÍDOVÁ, I., MAŘÍKOVÁ H. *Muži v systému vzdělávání*. Policy paper [online], 2017. [cit. 2021-03-15].

URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.

VACÍNOVÁ, Marie. *Osobnostně sociální rozvoj manažera a manažerských dovedností: modul Vedení lidí*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7044-895-3.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Dotazník — Vztahy mezi zaměstnanci mateřských škol

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru se zaměstnancem mateřské školy

**Příloha č. 1:**

Dotazník k bakalářské práci

**Vztahy mezi zaměstnanci mateřské školy**

Krásný den.

Jmenuji se Kristýna Zvejšková a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Chtěla bych Vás požádat, o vyplnění dotazníku pro výzkum k mé bakalářské práci na téma "Vztahy mezi zaměstnanci v mateřské škole". Ve své práci se zabývám tím, jaké jsou vztahy mezi zaměstnanci mateřských škol, s jakými problémy se zaměstnanci v mateřských školách potýkají a jak se celkově v mateřské škole cítí.

Dotazník je anonymní, tudíž Vás prosím o pravdivé odpovědi. Vaše odpovědi budou automaticky zařazeny mezi odpovědi ostatních respondentů tohoto dotazníku.

Děkuji Vám za ochotu a Váš čas.

**1. Uveďte svůj věk**

- a) 18–25
- b) 26–35
- c) 36–45
- d) 46–55
- e) 55 a více

**2. Jaká je délka působení na Vašem současném pracovišti (mateřské škole)**

- a) do 2 let
- b) 3–10 let
- c) 11–20 let
- d) 21–30 let
- e) 31 let a více

**3. Jakou máte pracovní pozici v mateřské škole?**

- a) Ředitel/ Vedoucí MŠ
- b) Učitel/ka
- c) Asistent pedagoga

- d) Kuchařka
- e) Uklízečka
- f) Jiná pozice (Uveďte)

**4. Chování některých zaměstnanců mě obtěžuje**

- a) Neustále
- b) Velmi často
- c) Méně často
- d) Vůbec

**5. Mezi zaměstnanci jsou přátelské vztahy i v osobním životě**

- a) U všech
- b) U některých
- c) Nejsou
- d) Nevím

**6. Jakým výrazem/zy byste popsal/a Váš pocit na pracovišti?**

(Jedna nebo více odpovědí)

- |                        |   |
|------------------------|---|
| a) Rodinné prostředí   | g) Závist   |
| b) Přátelské prostředí | h) Neochota   |
| c) Podpora             | i) Pouze pracovní prostředí<br>bez jakýchkoliv vztahů |
| d) Spolupráce          | j) Jiné (Uveďte)                                      |
| e) Rivalita            |   |
| f) Nenávist            |   |

**7. Dostal/a jste se někdy do konfliktu s někým se zaměstnanců?**

- a) Ano, šlo o větší konflikt
- b) Ano, šlo o menší konflikt
- c) Ne



**8. Pokud jste v předchozí otázce odpověděla „Ano“, popište, o jaký konflikt šlo.**

---

---

**9. Odešel/a byste ze svého zaměstnání (mateřské školy) kvůli špatným vztahům na pracovišti?**

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

**10. Je pro Vás dobrý kolektiv v zaměstnání (mateřské škole) klíčový?**

- a) Rozhodně ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Rozhodně ne

**11. Jste ve Vašem zaměstnání (mateřské škole) kvůli pracovním vztahům nespokojený/á?**

- a) Ano
- b) Někdy
- c) Ne

**12. Pokud jste v předchozí otázce odpověděl/la „Ano“ nebo „Někdy“, uveďte prosím důvod**

---

---

**13. Myslíte si, že jsou na Vašem pracovišti (mateřské škole) špatné vztahy mezi zaměstnanci?**

- a) Ano
- b) Ne

- c) Někdy
- d) Nevím

**14. Kdo na Vašem pracovišti (mateřské škole) nejvíce narušuje pracovní vztahy**

(Jedna nebo více odpovědí)

- a) Ředitel/Vedoucí MŠ
- b) Učitel/ka
- c) Asistent pedagoga
- d) Kuchařka
- e) Uklízečka
- f) Jiná zaměstnanec (Uveďte)

**15. S jakými problémy ohledně vztahů s kolegy se na pracovišti (mateřské škole) setkáváte?**

(Jedna nebo více odpovědí)

- a) Špatná komunikace
- b) Malá podpora
- c) Kritika
- d) Neochota
- e) Povaha jednotlivce/ů
- f) Pomlouvání
- g) Závist
- h) Naschvály
- i) Nadřazenost
- j) Žádné
- k) Jiné (uveďte)

**16. Jak byste na škále 1-5 zhodnotila dlouhodobé vztahy ve Vaší mateřské škole?**

- 1 - výborné
- 2 - velmi dobré
- 3 - dobré
- 4 - spíše špatné
- 5 - velmi špatné

**17. Co byste zlepšil/a ve své mateřské škole v kontextu vztahů?**

(Jedna nebo více odpovědí)

- a) komunikaci
- b) lepší řešení problémů
- c) spolupráci
- d) podporu
- e) jiné (uved'te)

**18. Prostor pro Vaše názory, zkušenosti, připomínky apod.**

---

---

---

### **Příloha č. 3:**

#### **Ukázka rozhovoru se zaměstnancem mateřské školy**

**Tazatel:** Souhlasíte s nahráváním rozhovoru na mobilní zařízení? Rozhovor je anonymní a nebude nikde uvedeno vaše jméno ani vaše školka.

**Zaměstnanec X:** „*ano, nevadí mi nahrávání*“

**Tazatel:** Vyprávějte mi o své profesní dráze, jak dlouho jste na tomto pracovišti, jaké máte předchozí zkušenosti apod.?

**Zaměstnanec X:** „*Ve školce pracuji 13 let, neměnila bych v žádném případě. Je to moje první školka. Ze začátku bylo vše super, všichni se chovali hezky, ale postupem času začnete zjišťovat povahy všech lidí, a jak se kdo chová, kdo ti pomůže. Já třeba s nikým problém nemám to jako ne, ale jak už to ve mně začne vřít tak vybuchnu a dokážu se s ním pohádat. Zatím se mi ale nestalo, že bych se s někým pohádala na delší dobu než dva dny. V naší školce je potřeba občas zavřít oči a neplést se do toho anebo se do toho plést, ale bude z toho konflikt. Myslím si, že největším problémem je, že jde pouze o ženský kolektiv a to je většinou vždy problém. To je tak všude, kde je ženský kolektiv, tam se většinou ženský nedomluví. Za druhé by ve školce měla vládnout pevná ruka, což u nás ve školce vládne jen někdy.*“

**Tazatel:** Jak se ve školce, ve které pracujete, cítíte? Jaké máte zkušenosti, pokud máte, z jiného zaměstnání?

**Zaměstnanec X:** „*Tady v té školce se mi ze všech zaměstnání líbí nejvíc. Má to své výhody i nevýhody, ale spíše výhody. Jak říkám, neměnila bych. Já nemám důvod měnit, nejsem konfliktní člověk, ktorej by u všeho vybuchl. Má to své mouchy, ale nechodím z práce naštvaná.*“

**Tazatel:** Jaké vztahy na Vašem pracovišti panují? Řešíte nějaké konflikty? Jaké konflikty to jsou? S jakými problémy ohledně vztahů se ve školce potýkáte?

**Zaměstnanec X:** „*Co mi vadí, je špatná komunikace, to je hlavní důvod problémů. Ta je na prvním místě a věřím, že by to potvrdili i ostatní zaměstnanci v naší školce. Špatná komunikace je hlavně mezi vedením a námá ostatníma. Ředitelka je taková, když jí něco neřekneš tak si stěžuje, že jí nic neřekneme. Ona nám ale vůbec nic neřekne, například*

*nám nepředstavila novou kolegyni, s kterou jsme se museli seznámit sami. Konflikty nějaké řešíme, ale není to nic vážného. Naposledy jsem řešila konflikt v době korony, šlo o neshody při rozdělování dětí do tříd a opět špatná komunikace. Panuje u nás i nadřazenost, někteří dávají nadřazenost víc najevo.“*

**Tazatel:** Řešila byste nějak dlouhotrvající špatné vztahy na Vašem pracovišti? Jak byste je řešila? A co byste popřípadě ohledně vztahů zlepšila?

**Zaměstnanec X:** *„Já nevím, jestli jsem typ na řešení problémů. Jsem taková, že se do věcí moc nemontuju. Možná kdyby mě něco hodně naštvalo, tak bych to řekla, ale záleželo by na situaci. Pokud by někdo měl něco proti mně, tak bych si to nenechala líbit. Hlavně bych tu změnila komunikaci, a abychom byli víc kolektiv, nepřijde mi, že jsme nějaké extra kolektiv. Mimo práci spolu nikam nechodíme. Hodně se objevuje i pomlouvání, jak říkám, ženský kolektiv. Jako s žádnými jinými vážnými problémy se nesetkáváme, závist, naschvály nebo tak něco. To ne. Žádné velké konflikty ve školce nemáme. Není to nejhorší, ale je tam toho hodně co zlepšovat. I tak jsem v práci spokojená. Jak říkám, neměnila bych. (smích)“*