

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Centrum školského managementu

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Komunikační kompetence ředitelů při řešení konfliktních situací

Director's communication competencies when solving conflict situations

Milena Svobodová

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Komunikační kompetence ředitelů při řešení konfliktních situací vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. dubna 2016

.....

podpis

Poděkování patří zejména paní PhDr. Romaně Lisnerové za poskytnuté připomínky a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce. Děkuji také své rodině za podporu a trpělivost.

## **ANOTACE**

Teoretická část této bakalářské práce obsahuje vymezení pojmů souvisejících s komunikací, komunikačními kompetencemi, konflikty<sup>1</sup> a další související informace autorů odborných publikací zabývajících se těmito oblastmi. Praktická část práce v rámci kapitoly metodologie poskytuje informace ke zvolené metodě techniky sběru dat, a to dotazníkovému šetření, a dále se zaměřuje na výsledky tohoto šetření, směřující k určení nejčastěji využívaných komunikačních kompetencí ředitelů segmentu základních škol při řešení různých druhů konfliktních situací, počty a druhy konfliktů a jejich vliv na komunikační kompetence ředitelů.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

komunikace, verbální, neverbální, kompetence, konflikt

## **ANNOTATION**

The theoretical part of this thesis contains the definition of concepts related with communication, communication competencies, conflicts and other related information of the authors of professional publications dealing with these areas. The practical part of the work in the context of the chapter, the methodology provides information to the chosen method of data collection techniques, and questionnaire investigation, and further focuses on the results of this investigation, seeking to determine the most frequently used communication competencies of directors the segment of primary school students in resolving different kinds of conflict situations, the numbers and types of conflict and their effect on communication competencies by the directors.

## **KEYWORDS**

communication, verbal, nonverbal, competencies, conflict

---

<sup>1</sup> Pro účely této práce jsou pojmy „konfliktní situace“ a „konflikt“ považovány za významově stejné.

## **Obsah**

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	6
	<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	7
<b>2</b>	<b>Kompetence</b> .....	7
2.1	Kompetentní pracovník a kompetenční model .....	7
2.2	Klíčové kompetence .....	10
2.3	Komunikační kompetence .....	11
<b>3</b>	<b>Komunikace a komunikační proces</b> .....	12
3.1	Členění komunikace .....	14
3.1.1	Verbální komunikace .....	14
3.1.2	Neverbální (mimoslovní) komunikace .....	16
3.2	Komunikační styly .....	18
3.3	Osobnostní faktory ovlivňující komunikaci .....	19
3.3.1	Komunikace mužů a žen při konfliktu .....	20
<b>4</b>	<b>Konflikty</b> .....	21
4.1	Příčiny konfliktů .....	23
4.2	Typy konfliktů .....	25
4.3	Techniky řešení konfliktů podle Plamínka .....	25
4.4	Pravidla a řešení konfliktů .....	27
4.5	Prevence konfliktů .....	29
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	29
<b>5</b>	<b>Metodologie</b> .....	29
5.1	Stanovení cíle a výzkumného problému .....	29
5.2	Stanovení výběrového souboru respondentů .....	30
5.3	Technika sběru dat .....	31

5.3.1	Dotazník .....	31
5.3.2	Tvorba dotazníku.....	31
5.3.3	Pilotáž dotazníku .....	32
5.3.4	Distribuce dotazníků.....	33
<b>6</b>	<b>Výsledky dotazníkového šetření .....</b>	<b>33</b>
6.1	Tematický okruh – demografické údaje o respondentovi.....	34
6.1.1	Dílčí závěr tematického okruhu 6.1.....	35
6.2	Tematický okruh – konfliktní situace .....	36
6.2.1	Četnost a druhy konfliktních situací.....	36
6.2.2	Přístupy k řešení a prevence .....	37
6.2.3	Dílčí závěr tematického okruhu 6.2.....	40
6.3	Tematický okruh – komunikační kompetence při řešení konfliktních situací.....	41
6.3.1	Užívané komunikační kompetence.....	41
6.3.2	Úroveň a rozvoj komunikačních kompetencí.....	43
6.3.3	Dílčí závěr tematického okruhu 6.3.....	45
6.4	Tematický okruh – vliv konfliktních situací na komunikační kompetence.....	45
6.4.1	Dílčí závěr tematického okruhu 6.4.....	47
<b>7</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	50
<b>8</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>52</b>
	Příloha 1 – Dotazník pro účely zpracování bakalářské práce.....	52

# 1 Úvod

*„Největší nedorozumění vznikají z nedostatku komunikace*

*- a ta pak vázne v důsledku vzniklých nedorozumění.“*

(Reinhard K. Sprenger)

Komunikace, komunikační kompetence a konflikty – na první pohled se jedná o různá slova, která jsou ovšem v praktickém životě velmi úzce spojena. Komunikace je činnost, která nás provází celým životem a je jeho nezbytnou součástí. Současná moderní společnost by bez výměny informací, tedy komunikace, s největší pravděpodobností přestala v té podobě, jak ji známe, existovat. A právě proto, že komunikace je prakticky denní potřebou, je nutné zdokonalovat si své komunikační kompetence. Komunikační kompetence nejsou vyhrazeny jen manažerům, přestože právě pro ně jsou kompetencemi klíčovými a na ně je zaměřena tato bakalářská práce, ale jsou zásadními dovednostmi pro každého člověka.

A konflikty? Ty jsou neodmyslitelnou součástí naší existence, nutí nás se zamýšlet nad jejich příčinami a následky a využívat co nejlépe našich komunikačních kompetencí, abychom dosáhli požadovaného stavu.

Cílem této bakalářské práce je vymezit nejčastější přístupy ředitelů k řešení konfliktních situací. Prakticky to znamená, že se zabýváme zejména zjišťováním, jaké konfliktní situace řeší ředitelé základních škol a kterých komunikačních kompetencí k tomu využívají nejčastěji, a dále jaký vliv má řešení konfliktů na jejich komunikační kompetence. Teoretická část práce vymezuje pojmy „komunikace, komunikační kompetence, konflikt“ a souvisejícími termíny, ale také vztahy mezi těmito pojmy. V praktické části práce je popsáno zjištění nejčastěji vyskytujících se druhů konfliktů a využívaných komunikačních kompetencí k jejich řešení v genderovém porovnání, včetně vyhodnocení vlivu řešení konfliktů na tyto kompetence. Zdrojem dat, jejichž analýza přispěje k naplnění cíle práce, je dotazníkové šetření ve výběrovém souboru ředitelů základních škol.

Tato bakalářská práce se tedy zabývá aplikací komunikačních kompetencí při řešení konfliktních situací v manažerském prostředí ředitelů základních škol a vlivem procesu řešení konfliktů na tyto kompetence.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 2 Kompetence

Kompetence je pojmem poměrně novým a v běžné komunikaci se využívá jako nahrazení termínů dovednost či znalost. V počátcích užívání tohoto termínu si jej lidé často spojovali s pojmem kompetentní pracovník, což byl ten, který měl „ty správné dovednosti“ pro výkon dané činnosti.

Veteška a Tureckiová definují pojem kompetence jako: *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“* (Veteška a Tureckiová 2008, s. 27). Hroník ve svém vymezení pojmu kompetence hovoří o *„trsu znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle.“* Tento trs pozorujeme ve vzorku chování, který je definován časově a logicky ohraničenou částí chování. Kompetence nepovažuje jen za dovednosti a znalosti, nýbrž za pozorovatelný způsob, který vede k dosažení efektivního výkonu (Hroník 2007, s. 61). Dále se Hroník ve své knize Rozvoj a vzdělávání pracovníků zabývá rozlišením pojmů „competence“ a „competency“. Hroník u pojmu „competence“ uvádí, že se jedná o: *„...směřování k formulaci standardů práce. V nich jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez nich je výkon práce v dané funkci nestandardní.“* Pojem „competency“ překládá jako: *„způsobilosti, tedy způsoby, kterými dosahují výkonu. Tyto způsoby jsou přístupné pozorování.“* (Hroník 2007, s. 62-63).

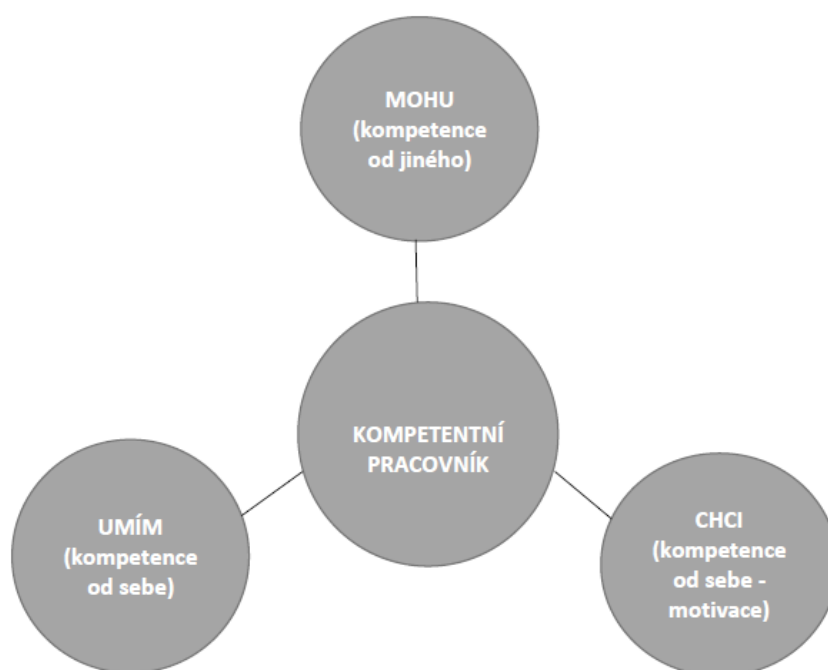
### 2.1 Kompetentní pracovník a kompetenční model

#### Kompetentní pracovník

Lhotková k vymezení pojmu kompetence uvádí: *„V anglicky psané literatuře se objevují dva výrazy, překládané do češtiny jako kompetence: kromě competence, které je překládáno většinou jako znalost či dovednost, se objevuje výraz competency, jenž vymezuje činnosti pracovníka určené organizační strukturou, tedy jeho pravomoci a odpovědnost. Jedná se tedy o následující dvě roviny termínu kompetence: kompetence*



*od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost).“* Lhotková dále uvádí významové rozšíření slova kompetence, dle Hroníka, o další rovinu, a tou je kompetence od sebe – motivace, s tím, že tyto tři významové položky slova kompetence charakterizují kompetentního pracovníka, viz obr. č. 1 (Lhotková a kol. 2012, s. 22-24).



**Obr. č. 1** Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková a spol. 2012, s. 23).

### **Kompetenční model**

Vytváření souhrnu požadovaných kompetencí nutných k výkonu činností, vážících se na konkrétní pracovní pozici, prostřednictvím účastníků procesu výběru vhodného kandidáta, lze považovat za tvorbu kompetenčního modelu pro tuto pozici.

K této problematice Lhotková uvádí, že: *„Kompetenční model je souborem požadavků a předpokladů pro danou pracovní pozici, a proto je využíván jako nástroj při výběru nových pracovníků“* (Lhotková a spol. 2012, s. 29).

<p><b>lídrové (strategické myšlení)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sestavení a naplňování vize</li> <li>▪ stanovení priorit</li> <li>▪ prezentace a propagace školy</li> <li>▪ motivace pracovníků</li> </ul>
<p><b>manažerské (rozvoj, organizace)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ stanovení strategie</li> <li>▪ personální činnosti (výběr hodnocení, týmy, kritéria hodnocení)</li> <li>▪ zajištění zdrojů (projekty, granty)</li> <li>▪ chod systému (výkon manažerských funkcí)</li> </ul>
<p><b>odborné (vzhledem k funkci)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ znalost právních a ekonomických předpisů</li> <li>▪ znalost školského kontextu</li> <li>▪ komunikační schopnosti</li> <li>▪ jazykové vybavení</li> </ul>
<p><b>osobnostní</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ time management</li> <li>▪ seberozvoj, schopnost sebereflexe</li> <li>▪ přijímání rozhodnutí</li> <li>▪ práce se stresem</li> </ul>
<p><b>sociální</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ sestavování týmů</li> <li>▪ řešení problémů a konfliktů, zvládání odporu</li> <li>▪ spolupráce s partnery</li> <li>▪ akceptování podmínek</li> </ul>
<p><b>řízení a hodnocení edukačního procesu</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ plánování a vytváření kurikula</li> <li>▪ evaluace procesu (srovnávací šetření žáků)</li> <li>▪ implementace nových poznatků do edukačního procesu</li> <li>▪ využití zpětné vazby pro zlepšování procesu</li> </ul>

**Obr. č. 2** Kompetenční model ředitele školy (Lhotková a spol. 2012, s. 62)

Hroník považuje za funkční kompetenční model ten, který obsahuje takové kompetence, jejichž rozvojem dochází k následnému zvýšení výkonnosti (Hroník 2007, s. 62). Charakteristiku funkčního kompetenčního modelu lze dle Hroníka vystihnout následujícími body:

- „propojující ve smyslu výkladového rámce pro personální činnosti,
- uživatelsky přátelský – jednoduchost vystihující podstatu věci,
- jednotný v duchu stejného základu pro celou společnost,
- široce využitelný, sloužící nejen pro výběr pracovníka, ale také pro hodnocení, rozvoj, vzdělávání a popř. i odměňování
- sdílený – uživateli není překládán jako hotový“ (Hroník 2007, s. 71-72).

## 2.2 Klíčové kompetence

Belz a Siegrist popisují klíčové kompetence jako: „spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí za spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod.“

**Sociální kompetenci** se rozumí:

- schopnost týmové práce,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním situacím,
- komunikativnost.

**Kompetenci ve vztahu k vlastní osobě** se rozumí:

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu,
- schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet.

**Kompetenci v oblasti metod** se rozumí:

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat (postupovat systematicky),
- vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení (jít mimo vyšlapané cesty),
- strukturovat a klasifikovat nové informace,

- dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací,
- zvažovat šance a rizika (Belz a Siegrist 2015, s. 166-167).

### **2.3 Komunikační kompetence**

Jak je uvedeno v předchozí kapitole 2.2, jsou komunikační kompetence resp. komunikativnost, součástí sociálních kompetencí, nad nimiž v pomyslné hierarchii stojí termín „klíčové kompetence“. Komunikační kompetence lze považovat za dovednost používání slovní zásoby a výrazových prostředků těla v různých situacích.

Vymětal popisuje komunikační kompetence jako: *„soubor všech mentálních předpokladů, které činí člověka schopným komunikovat, realizovat komunikační procesy a hodnotit na nich účast jiných. Jedná se o souhrn sociálních, psychických, semiotických (pragmatických, sémantických, gramaticko-výrazových) hodnot, norem, pravidel a operací, které umožňují aktivní účast v komunikačních procesech.“* (Vymětal 2008, s. 25).

Mikuláščík rozděluje základní komunikační dovednosti do čtyř kategorií následovně: mluvení, čtení, psaní a poslouchání (Mikuláščík 2010, s. 85). Komunikační dovednosti považuje Vymětal za pojem zabývající se úrovní mluvení, emocemi a poznáním sebe sama i partnera v komunikaci (Vymětal 2008, s. 25).

Tato bakalářská práce je, v části zabývající se vymezením pojmů, nejvíce zacílena na komunikační kompetence a dovednosti, jejichž využití bezprostředně souvisí s řešením konfliktních situací. Zaměříme se tedy na základní komunikační dovednosti v oblasti mluveného projevu a dále na oblast poslouchání a naslouchání.

#### **Poslouchání a naslouchání**

Jak uvádí Vymětal, je poslouchání a naslouchání časově nejpoužívanější součástí komunikaci a zaujímá až 53 % v rámci celého komunikačního procesu (Vymětal 2008, s. 25). Z pohledu běžného člověka se jeví tento proces zcela automatickou a běžnou věcí. Mnohdy se však sami přesvědčíme o tom, že poměrně velké množství lidí neumí naslouchat druhým, což je často příčinou vzniku nedorozumění a konfliktů. Vymětal považuje poslouchání za: *„proces vnímání sdělení odesílatele zprostředkovaný mluvením,*

*který vyžaduje od posluchače sdělení komplexní reakci, založenou především na rozumu a emocích.*“ (Vymětal 2008, s. 46).

Vymětal člení poslouchání následovně:

- poslouchání pro zábavu – lze považovat za relaxační činnost jako např. poslech hudby;
- poslouchání pro získání informací – provází nás běžným životem s cílem získání informací např. při různých formách vzdělávání;
- kritické poslouchání – tato forma zahrnuje hodnotící přístup k získaným informacím. Informace jsou kritizovány, vyvraceny a jsou také ověřovány jejich zdroje;
- aktivní naslouchání – jedná se o vrchol poslouchání, jehož cílem je „*získat maximum informací, maximálně pochopit sdělované a poskytnou odpovídající zpětnou vazbu*“. Předpokladem je být vnímavý a pozorný k mluvčímu;
- empatické naslouchání – v tomto způsobu poslouchání převládá snaha vcítit se do pocitů mluvčího (Vymětal 2008, s. 46-49).

## **Mluvení**

Mluvení, jako komunikační dovednost, je dle Jiřincové „*schopnost přesně používat slova, která budou mít význam v mapě druhého člověka*“ (Jiřincová 2010, s. 105). Této komunikační dovednosti se detailněji budeme věnovat v následujících kapitolách.

## **3 Komunikace a komunikační proces**

Jedinou obecně platnou definici pojmu komunikace není možné uvést, protože ji lze definovat z několika různých hledisek a v odborné literatuře je uvedena celá řada definic. Slovo komunikace vzniklo z latinského *communicare* - radit se s někým, dorozumívat se, termín označuje i styk, spojení, souvislost. Z pohledu českého jazyka lze dle Vymětala vysledovat tři hlavní významy: „*výměna informací - mezi lidmi, mezi živočichy, mezi neživými mechanizmy, v informatice, jako součást teorie matematické informace; veřejná doprava, respektive veřejné spojení - doprava letecká, železniční, vodní, silniční, telekomunikační, potrubní atd.; prostor vymezený pro spojení dopravními prostředky, respektive dopravní cesta*“ (Vymětal 2008, s. 22). Ke komunikaci dále tento autor uvádí,

že: „hraje velmi významnou úlohu při určování a uspokojování sociálních požadavků jednotlivců i skupin. Ještě významnější, až rozhodující roli má komunikace v pracovním procesu, kdy se používá pro sdělování informací s cílem podpory rozhodovacího procesu, k motivaci spolupracovníků, k vysvětlování úkolů, řešení problémů, určování cílů, hledání optimálních variant strategií, poskytování kontrolní zpětné vazby, k řízení týmů, k manažerskému řízení na všech stupních atp.“ (Vymětal 2008, s. 26).

### **Komunikační proces tvoří:**

- komunikátor – ten, kdo sděluje informace,
- komunikant – příjemce sdělení,
- komuniké – vyslaná zpráva, sdělení,
- komunikační kanál – cesta, kterou je informace přenášena.

Jiřincová komunikaci definuje jako: „proces, který se odehrává mezi zdrojem (komunikátorem) a příjemcem (komunikantem) jako „vysílání a přijímání vzkazů“. Důležité je také to, kdy dochází ke sdělení, zda má aktuální informační hodnotu z hlediska současné situace. Neméně důležité je s jakým efektem komunikujeme“ (Jiřincová 2010, s. 35).

### **Feedback v procesu komunikace**

Jedná se o jakousi formu ujištění, že informace byla přenesena a smysl sdělení pochopen. Plamínek ke zpětné vazbě uvádí: „Za možná trochu podivným termínem „zpětná vazba“ se v komunikaci uhnízдила informace o tom, jak na nás něco nebo někdo působí. Protože tato informace bezpochyby ovlivňuje partnera, označení zpětná vazba, které pro ni používáme, je v zásadě na místě.“ (Plamínek 2012a, s. 27). Vymětal rozlišuje vědomé (slovní vyjádření k nějaké záležitosti) a nevědomé (např. výraz obličeje v dané situaci) poskytování zpětné vazby a dále uvádí, že: „Je třeba zdůraznit, že zpětná vazba by měla mít průběžný a trvalý charakter, bezprostředně podávat informace o důsledcích všech významnějších aktivit a měla by reagovat výhradně na tyto aktivity“ (Vymětal 2008, s. 281).

### 3.1 Členění komunikace

V samém základu dělíme komunikaci na tři druhy: ústní, písemnou a vizuální. Komunikaci ovšem také můžeme rozdělovat z hlediska použití komunikačních prostředků na: verbální - mluvení, komunikaci slovem; neverbální - mimoslovní komunikaci, komunikaci tělem a pomocí smyslů a realizovanou činy a skutky (Vymětal 2008, s. 23).

#### 3.1.1 Verbální komunikace

V rámci komunikace dle Jiřincové využíváme verbálního a neverbálního signalizačního systému a komunikace probíhá výměnou informací prostřednictvím jazyka a jazykových znaků. O mluvené a psané řeči píše Jiřincová jako o digitální komunikaci podpořené analogovými komunikačními prostředky: „*k mluvené a psané řeči si vytváříme obrazy*“ (Jiřincová 2010, s. 23).

Verbální komunikace zahrnuje celou řadu oblastí a způsobů komunikace a Vymětal je člení následovně:

- dotazování – významně upřesňuje správnost a úplnost přenášené informace, existuje velké množství typů otázek např. otevřené, uzavřené, přímé, nepřímé, uvozující, průzkumné, nápomocné, agresivní, nevhodné atd.;
- rozhovory – jedná o formu komunikačního procesu spojenou s přenosem nejen informací, ale také pocitů, které mohou být vyjádřeny mimo jiné např. formou neverbálních signálů, což lze považovat za velkou výhodu tohoto způsobu komunikace. Rozhovory mohou mít různou formu např.: pracovní, běžnou, řízenou, telefonickou a další;
- pozitivní komunikace – abychom zvládli pozitivně komunikovat, je nutné být asertivní a kreativní. Asertivita vyžaduje otevřené jednání s respektem ke slušnosti a taktu, přičemž kreativita podporuje tvořivost a fantazii. Další součástí pozitivní komunikace je komunikační pohotovost, která v podstatě znamená schopnost okamžité reakce na jakékoliv sdělení;
- negativní a problémová komunikace – do této oblasti Vymětal zahrnuje celou řadu způsobů komunikace. Jde např. o kritiku, konflikty, agresivitu, manipulaci, fámy, pomluvy a lhaní, zkreslení přenosem a dezinformaci, diskriminaci, mobbing, bossing a mnoho dalších. Tento způsob komunikace je charakteristický odmítáním,

atakováním a odporem a často může docházet k přechodu od problémové komunikace ke komunikaci konfliktní nebo krizové;

- komunikace v týmu – pro tento typ komunikace je velmi důležité vzájemné naslouchání a respekt k názorům všech členů týmu. Další podstatnou součástí správné týmové komunikace je zpětná vazba a Vymětal píše, že: „*komunikace v týmu je založena na kombinaci zásad rozhovoru a komunikace na veřejnosti*“ (Vymětal 2008, s. 185);
- komunikace na veřejnosti – Vymětal považuje tuto komunikaci za: „*jednu z nejobtížnějších komunikačních kategorií*“ (Vymětal 2008, s. 186). Do této oblasti řadíme: prezentaci, přednášku, intelektuální projev a diskuzi.

(Vymětal 2008, s. 118-198).

Vymětal o verbální komunikaci píše jako o „*vyjadřování pomocí slov prostřednictvím příslušného jazyka*“ a člení ji na:

- „*dvě úrovně komunikační roviny – racionální a emocionální,*
- *dva druhy komunikace – formální a neformální,*
- *a řadu komunikačních stylů – koncepční, konverzační, operativní, vyjednávací, vylákávací a ostatní.*“

Pro **racionální komunikace** je typické užití rozumové části komunikace, oproštěné od emocí, vedoucí k rychlému dosažení cíle.

**Emocionální komunikace** – v rámci této formy komunikace je posuzována spíše forma či způsob sdělení. Komunikace v této rovině poskytuje informace o člověku z pohledu psychologie.

**Formální komunikace** je často směřována k hierarchicky výše postaveným osobám nebo je využívána zejména při pracovních jednáních. Obvykle probíhá neveřejně a příprava na ní je nutná.

**Neformální komunikace** je forma nahodilé komunikace nevyžadující přípravu. Může se jednat o prostý rozhovor mezi kolegy, telefonní hovory nebo nezávaznou společenskou komunikaci (Vymětal 2008, s. 112-113).



### 3.1.2 Neverbální (mimoslovní) komunikace

Neverbální komunikaci jako „řeč těla“ Vymětal začleňuje do kategorie sociální komunikace. Dále k neverbální komunikaci uvádí, že: „*Člověk tedy mluví, i když mlčí, protože komunikační signály vysílá jeho tělo. Pokud se setkáme s neverbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát vyšší!*“ Prostřednictvím „řeči těla“ lze získat informace, které nám komunikující vlastně sdělit nechtěl (Vymětal 2008, s. 54). Vymětal člení neverbální komunikaci dle částí těla, jimiž komunikujeme, takto:

- kinezika
- mimika
- gestika
- proxemika
- posturologie
- vizika
- haptika

Dále pak uvádí, že významově nejdůležitější neverbální projevy se váží k oblasti obličeje a hlavy, které jsou následovány pohyby rukou a paží (Vymětal 2008, s. 56).

**Kinezika** – zabývá se pohyby těla, způsoby stání a chůzí. Z těchto parametrů lze odvozovat aktuální stav člověka, jeho charakter a temperament. Rozvážné pohyby mohou signalizovat člověka klidného a rozvážného, rychlé pohyby zase člověka temperamentního a razantního (Vymětal 2008, s. 57).

**Gestika** – vyjadřování probíhá formou gest resp. pohybů prstů, rukou, nohou a hlavy. Vymětal gesta rozděluje do tří základních skupin, podle jejich vypovídající schopnosti:

- gesta ilustrativní – ukázání směru, růstu, poklesu apod.,
- gesta regulační – ukazování prstem, poklepání na hodinky apod.,
- gesta znaková – např. gesto vyjadřující OK (Vymětal 2008, s. 58 – 59).

**Mimika** – zjednodušeně řečeno výraz obličeje (mimo oblast očí), jehož nejčastěji využívaným prostředkem je úsměv (srdečný, a nikoliv ironický či zesměšňující) mající jednoznačný pozitivní dopad na probíhající komunikaci. (Vymětal 2008, s. 61 – 62).

**Vizika** – zabývá se jedněmi z nejčastějších signálů neverbální komunikace, a to pohyby očí a okolí a očním kontaktem. Důležitým faktorem je možnost využití očí jako přijímače, ale také jako vysílače informací. Zásadní je délka očního kontaktu, přičemž nejdelší pohled věnujeme autoritám a lidem, kterých si vážíme (Vymětal 2008, s. 64 – 65).

**Haptika** se zabývá doteky různých částí lidského těla. Doteky mají řadu významů od formálního, přátelského až po nepřátelský. Často však bývají projevem přátelství a náklonnosti. Vymětal rozděluje zóny doteků do následujících pásem:

- „*pásma společenské, profesionální a zdvořilostní – ruce a paže*“
- *pásma osobní a přátelské – paže, ramena, vlasy, obličej*
- *pásma intimní, erotické a sexuální – kterákoliv část těla“*

V lidské společnosti patří mezi nejčastější formu doteků podání ruky, které lze posuzovat podle různých parametrů: „*síly a délky stisku, natočení dlaně, pokrčení nebo napnutí loktu podávané ruky, frekvence rozkmitu potřesu a místo uchopení*“ (Vymětal 2008, s. 66).

**Proxemika** – posuzuje vzdálenosti mezi komunikujícími a jejich vliv na ně. Každý člověk vyžaduje určitou míru osobního prostoru, aby se cítil komfortně. Vymětal dále uvádí rozdělení horizontálních vzdáleností mezi komunikujícími do čtyř základních skupin:

Intimní zóna – je vymezena od úplného dotyku do vzdálenosti 30 až 60 cm a do této zóny by měli vstupovat jen členové rodiny, intimní partner a děti.

Osobní zóna – je vzdálenost od 30-60 cm do 1,2 až 2 m. V této zóně probíhá většina osobních a pracovních jednání.

Společenská, sociální, skupinová zóna – je definována vzdáleností od 1,2 m do 3,6-10 m. Tato zóna je typickou pro služební styk, obchodní jednání, přednášky apod.

Veřejná zóna – jedná se o vzdálenost nad 3,6 m. Jedná se např. o vystoupení herců na pódiu, politiků atd. (Vymětal 2008, s. 68-69).

**Posturologie** – zabývá se držením těla a hlavy, postojem a různými způsoby posezu, což může být náповědou v jakém emočním stavu či postoji k partnerovi a jeho sdělení se člověk nachází. Vymětal uvádí, že: „*Posturologie vychází ze základního poznatku, že lze nemluvit, ale nelze nezaujmout žádnou polohu těla a žádný postoj!*“ (Vymětal 2008, s. 70).

### **Porovnání verbální a neverbální komunikace**

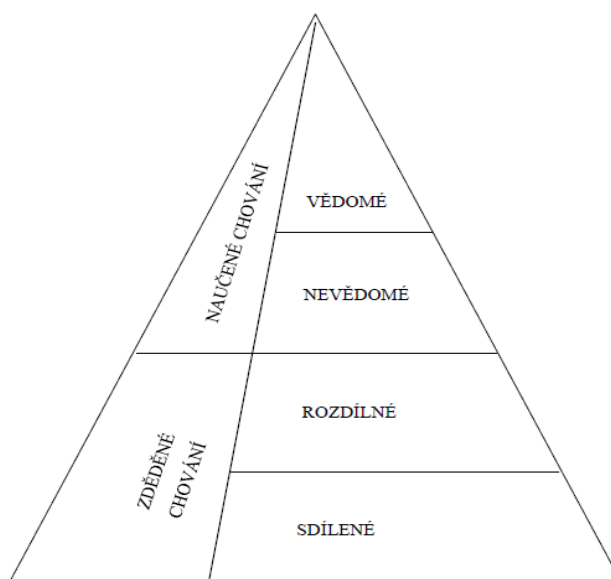
Rozdíly mezi verbální a neverbální komunikací popisuje Gruber takto: „*Mimoslovní komunikace je: vývojově starší, bohatší a košatější, bez jazykových bariér, emočnější,*

*pravdivější, více ovlivněná vedlejšími vlivy, má méně tabu, je výraznou doménou žen, většinou se na školách soustavně neprobírá, při standardní situaci „face to face“ představuje většinu (až 85%) výměny informací, je méně kontrolovatelná a kontrolovaná“ (Gruber 2015, s. 28-29).*

### **3.2 Komunikační styly**

Komunikační styl je typický pro každou osobnost. V průběhu života ho doplňujeme, pozměňujeme či aktualizujeme díky informacím získaným z reálných komunikačních situací.

Jedinečný styl komunikace každého člověka lze považovat za identifikační znak každé osoby. Jeho vývoj je ovládán dvěma zdroji – zděděným a naučeným chováním. Plamínek dále uvádí, že: *„Prvním zdrojem jsou naše zděděné vlastnosti, zejména archetypální vzorce komunikace a způsob, jakým reagujeme na podněty. Druhým vzorem jsou vlastnosti, postoje a schopnosti naučené, ať již jsme se jim učili záměrně nebo nevědomě.“*



**Obr. č. 3** Pyramida osobnosti (Plamínek 2012a, s. 16)

Plamínek o vývoji komunikačního stylu uvádí, že jeho specifika vznikají již v dětství, nicméně v průběhu života dochází k dalšímu rozvoji komunikačního stylu, protože jsme vystaveni různým situacím, ze kterých si vytváříme komunikační návyky. Dále tento autor uvádí, že znalost komunikačních stylů je velkým přínosem zejména pro zvládnutí konfliktů

mezi lidmi. Ve své knize *Komunikace a prezentace* Plamínek definuje čtyři komunikační styly, a to dle stylu komunikace v různých situacích a prostředích:

- Kazatelský styl komunikace – tento člověk se snaží být středem pozornosti, je akční a je těžké ho nevnímat. Jeho snahou je tedy informace spíše předávat, proto kazatelé nebývají příkladem pozorného posluchače.
- Soudcovský styl komunikace – vyznačuje se zejména tím, že dbá na kvalitu sdělení nikoliv na množství informací. Přestože jsou nositelé tohoto komunikačního stylu spíše uzavření a brání se změnám, překvapí razantností a důsledností svých činů. Jak popisuje Plamínek, působí lidé tohoto komunikačního stylu „*jako jakési setrvačníky*“.
- Programátorský styl komunikace – pro tento styl je typická ochota se přizpůsobit, flexibilita a pozorné naslouchání. Přestože se jedná o lidi spíše nemluvné, dokáží být akční a velmi důležitou součástí „*i motorem týmu*“. Díky propracovaným myšlenkám, nápadům a charisma mají velký vliv na okolí.
- Moderátorský styl komunikace – nositel tohoto komunikačního stylu jakýmsi vyrovnávacím prvkem mezilidských vztahů a z tohoto důvodu je ideálním řešitelem konfliktů. Jeho komunikační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni, a proto se bez potíží začleňuje do diskuzí. Pro současnou společnost je tento komunikační styl velmi ceněný.

(Plamínek 2012a, s. 178 - 193).

### **3.3 Osobnostní faktory ovlivňující komunikaci**

Typologii účastníků komunikace považuje Vymětal za významný faktor. Lidi rozděluje následovně:

- „*sangviniky, choleryky, melancholiky a flegmatiky,*
- *introverty a extroverty,*
- *jedince dominantní a submisivní,*
- *jedince zaměřené na věci, osoby atp.*“

Dále Vymětal uvádí, že: „*Základním kritériem v komunikaci je dělení na muže a ženy. Obě tyto skupiny mají nejen odlišnou tělesnou konstrukci a metabolismus, ale i rozdílnou citovou výbavu a zcela odlišnou mozkovou činnost. I když je žádoucí, aby si muž a žena byli společensky ve svých právech a příležitostech rovni, biologicky se významně liší jak měřitelnými vrozenými schopnostmi, tak vlastnostmi získanými v raném věku výchovou v rodině a v kulturním prostředí, do něhož se narodili. A právě znalost základních fyziologických rozdílů mezi mužem a ženou a rozdíly v jejich citění a uvažování je nutno brát trvale v úvahu při vzájemné komunikaci*“ (Vymětal 2008, s. 39).

### **3.3.1 Komunikace mužů a žen při konfliktu**

Rozdílnost mezi muži a ženami z pohledu potřeb a projevů v konfliktních situacích považuje Medlíková za markantní. Komunikace mužů je tedy z jejího pohledu charakteristická:

- *„silným zacílením na problém;*
- *jasným vědomím priorit;*
- *potřebou plánu činnosti – napřed obraz, potom detail;*
- *naslouchání s cílem sebrat informace;*
- *námítky vyjadřují muži přímo;*
- *používají často výčty a kvantifikace;*
- *na otázku chtějí slyšet fakta, pak názory;*
- *berou slova v nominálním významu, málo umí “dešifrovat” skrytý význam“.*

A pro chování mužů v konfliktních situacích je typické:

- *„reakce na zátěž: změna chování, projevu, potřebují čas, aby se orientovali;*
- *projevy: odtazitost, nevrlost, uzavření se“.*

Komunikace žen je dle Medlíkové definována:

- *„nepřímou nebo narážkovou mluvou;*
- *vymáhavým tónem;*
- *postupem hodně zeširoka, k jádru se dostávají později;*
- *občasnou nejasností v prioritách;*

- *naslouchají s cílem navázat kontakt;*
- *věnují pozornost podrobnostem;*
- *na otázku chtějí slyšet fakta a pocity;*
- *často ověřují, než začnou reagovat;*
- *nabízejí hodně informací bez rozlišení, co jsou primární a sekundární data“.*

Chování žen v konfliktních situacích se vyznačuje:

- *„reakce na zátěž: změna postoje, potřebují se svěřit, aby se orientovaly;*
- *projevy: přetíženost, přemrštěné reakce, vyčerpanost“ (Medlíková 2012, s. 37-38).*

## **4 Konflikty**

Konflikty – pro některé nechtěná a stresující forma komunikace. Přesto si mnozí lidé až s odstupem času uvědomí, že je paradoxně právě řešení konfliktu obohatilo, a to jak ve smyslu řešení konfliktu jako procesu, tak řešení ve smyslu výsledku tohoto procesu.

Medlíková o konfliktu uvádí, že: *„je všudypřítomný, přirozený a potřebný. Systém bez konfliktů, ať už vztah, firma nebo státní zřízení, by byl mrtvý nebo stagnující, nevyvíjel by se. Konflikty patří k běžnému životu a většinou jsou dány různorodostí“* (Medlíková 2012, s. 17). Vymětal používá definici konfliktu dle Akademického slovníku cizích slov, kde je tento pojem využíván ve smyslu rozporu, neshody, nesouhlasu, srážky, utkání, střetnutí a války. Dále uvádí, že konfliktní komunikace, přestože umožňuje vývoj a pokrok, je vnímána často jako negativní (Vymětal 2008, s. 156).

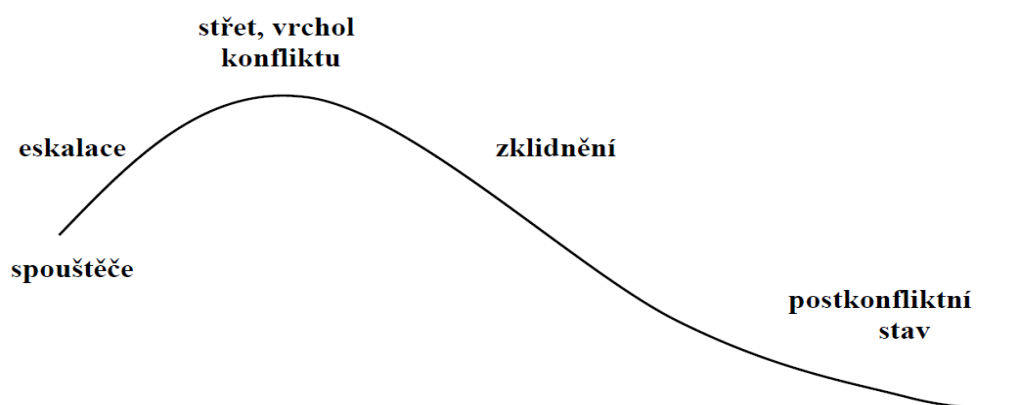
Mikuláščík o problémové komunikaci uvádí, že: *„nastává tehdy, když je narušena forma porozumění a shody. Takové situace vyžadují okamžité reakce managementu“* (Mikuláščík 2010, s. 227). Rovněž Vymětal považuje konflikty za druh problémové komunikace (Vymětal 2008, s. 156).

Čákrť je své knize Typologie osobnosti pro manažery uvádí: *„Do značné míry se nelze zabývat konflikty a nemluvit přitom o komunikaci a naopak. Konflikt často vyvěrá z nedorozumění. Komunikace je jedním z prostředků, jimiž se konflikty vedou, ale také nástrojem, jímž je můžeme zvládnout a vyřešit, ale i prodlužovat“* (Čákrť 2009, s. 163).

Lhotková píše o konfliktech ve školském prostředí a uvádí, že: „*patří k životu, leckdy posunují vývoj organizace rychle dopředu, jejich zvládnání, a tím pádem využití je v zájmu školy. Ředitel by měl mít schopnost konfliktům předcházet včasným pojmenováním problému, nesmí odkládat jeho řešení, musí jednat otevřeně, rozhodně a nekompromisně. Včasným pochopením příčin možného odporu proti změnám by měl dokázat alespoň částečně eliminovat nejruznější negativní situace. Zřizovatel by naopak měl vytvářet řediteli vhodné podmínky, být připraven mu pomoci zejména v situacích, kdy vzhledem k nedokonalým zákonům má ředitel školy velmi malý manévrovací prostor (ukončení pracovního poměru, okolnosti pracovního řádu apod.)*“ (Lhotková a spol. 2012, s. 72).

O obtížných konfliktech Plamínek říká, že podporují naši kreativitu. Dále uvádí, že: „*konfliktními situacemi se učíme, jejich řešením si osvojujeme určité postupy a případně je měníme v návyky nebo jiné postupy, zamítáme a nahrazujeme je dalšími, u nichž jsme shledali příznivější výsledky*“ (Plamínek 2012b, s. 24-25).

Belz a Siegrist spatřují počátek konfliktu ve stavu, kdy jedna strana pociťuje, že není možné dosáhnout shody. K nemožnosti shody musí přibýt další podmínka, a to interaktivní jednání jedné strany, ve kterém bude druhá strana spatřovat omezování vlastních cílů, zájmů, pocitů a představ (Belz a Siegrist 2015, s. 269-270). Medlíková jednotlivé fáze konfliktu znázorňuje graficky na níže uvedeném obr. č. 4.



**Obr. č. 4** Křivka konfliktu (Medlíková 2012, s. 17).

Spouštěče konfliktu jsou podle Medlíkové: „*situace (např. hluk, zima, horko...), lidé (nepříjemní, velké množství...) a naše „já“ (zdravotní stav, emocionalita, špatný time*

*management ...*). *V této fázi lze konflikt ještě odvrátit*". Ve fázi eskalace (vliv více spouštěčů) je možné ovlivnění, ale je nutné racionální jednání alespoň jedné strany. Vrchol konfliktu – zásah je možný jen vstupem třetí osoby do konfliktu, neboť obě strany jsou ve fázi souboje. Fáze zklidnění – uklidnění konfliktu a rekapitulace situace s definováním výstupu – vhodný čas na zpětnou vazbu (Medlíková 2012, s. 18-19).

Oproti Medlíkové Plamínek popisuje vývoj konfliktu v celkem osmi fázích:

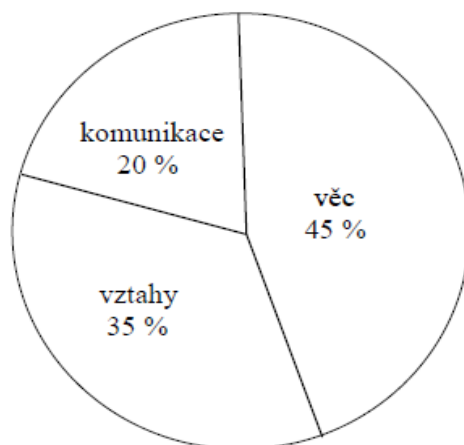
0. fáze – stav klidu.
1. fáze – varovné příznaky, které se vyvíjejí do další fáze.
2. fáze – odlišnosti. Stále je možné řešit konflikt jako problém. Pokud není řešen, nastává další fáze.
3. fáze – polarita: věcné problémy jsou personifikovány – jednání „kdo z koho“.
4. fáze – separace: kontakty účastníků jsou přerušeny (může to být i konečné stádium vývoje konfliktu).
5. fáze – destrukce: dochází k likvidaci systému popř. jeho kolapsu.
6. fáze – vyčerpání: rozvoj únavových symptomů (lze se do této fáze dostat i mimo fázi destrukce).
7. fáze – latence: jedná se o fázi neřešeného konfliktu, který nezpůsobil zhroucení systému a účinkem času se vrací do fáze stavu klidu (Plamínek 2012b, s. 47-48).

#### **4.1 Příčiny konfliktů**

Vymětal definuje příčiny konfliktů jako: *„přehlížení a nedoceňování jedince nebo části společnosti v důsledku nevyjasněných rolí a sledovaných priorit, z nedostatku jednotlivých principů nebo cílů, nedostatečného nebo nepřesvědčivého vedení, v důsledku chování a postojů neslučitelných s dohodnutými nebo přijímanými konvenčními nebo etickými principy, sledování separátních cílů nezávislých na společných cílech kolektivu apod. Mezi další příčiny konfliktů můžeme řadit osobnostní rozdíly, stres prostředí, vzájemnou závislost úkolů, chybnou informovanost, nejasné vymezení kompetencí a rolí, neslučitelnost cílů komunikace (prestiž, moc ...), stereotypy, haló efekt a řadu dalších příčin“* (Vymětal 2008, s. 157).

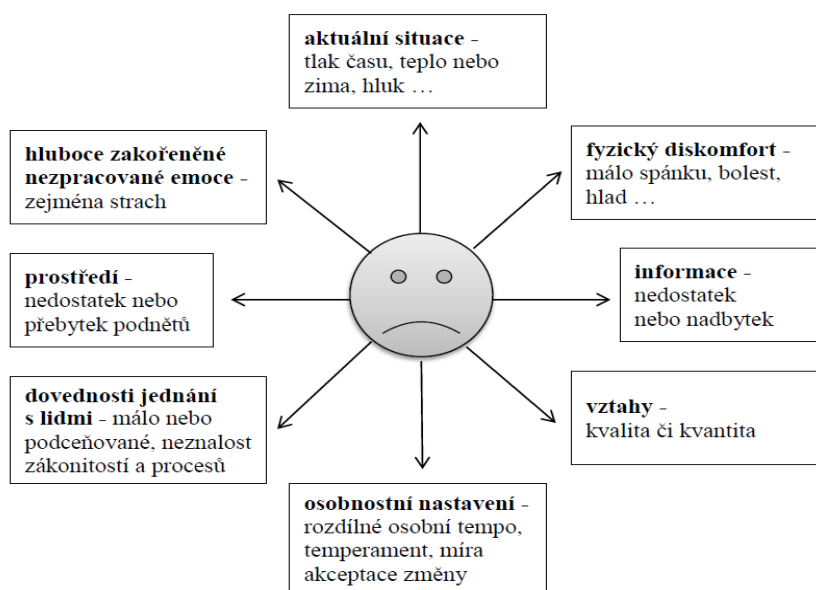


Plamínek se v knize *Konflikty a vyjednávání* zabývá mimo jiné příčinami konfliktů, kdy za období let 1991 až 2009 shromáždil údaje o souboru konfliktů podle jejich příčin, které jako profesionál řešil. Obrázek č. 5 graficky znázorňuje výsledky jeho šetření (Plamínek 2012b, s. 45).



**Obr. č. 5** Příčiny konfliktů (Plamínek 2012b, s. 45)

Medlíková ve své knize *Umíme to s konfliktem!* uvádí, že: „*I konflikty mají příčinu a následek. Zasahovat je možné na obou úrovních, ale pouze na úrovni příčiny je zásah dlouhodobě smysluplný*“ (Medlíková 2012, s. 21). Obrázek č. 6 obsahuje grafické znázornění příčin konfliktů dle Medlíkové.



**Obr. č. 6** Příčiny konfliktů (Medlíková 2012, s. 21)

## **Funkce konfliktů**

Belz a Siegrist rozdělují funkce konfliktů dle negativní a pozitivní charakteristiky následovně:

1. „*negativní charakteristiky – konflikty mohou: bránit adekvátnímu řešení, vést k urážkám, rozložit skupiny, blokovat procesy učení, degenerovat v ignoranci, vyvolat ztrátu motivace, vést k rezignaci, ztěžovat komunikaci, vést k regresi, zakrývat příčiny;*

2. *pozitivní charakteristiky – konflikty mohou: upozornit na problémy, vést k inovacím, podporovat komunikaci, zabránit nečinnosti, probudit zájmy, odstartovat změny, stimulovat kreativitu, upevnit skupiny, vést k sebepoznání, vyžadovat řešení“* (Belz a Siegrist 2015, s. 270).

## **4.2 Typy konfliktů**

Konflikty jsou běžnou součástí života a je jich co do typů či druhů poměrně velké množství, a proto v jejich vymezení soustředíme pouze na základní typy.

Plamínek rozděluje konflikty do třech základních typů z pohledu účasti lidí následovně: „*Extrapersonální konflikt je takový konflikt, jehož přímými účastníky nejsou lidé. Této definici vyhovují například konflikty mezi ostatními živočichy, ale i situace zcela „anorganické“ například vpád horkého magmatu do chladné vody oceánu nebo tlak louskáčku na ořechy a odpor, který vůči tlaku klade ořechová skořápka. Interpersonální konflikty se odehrávají mezi lidmi nebo skupinami lidí. Spadá sem většina situací, které za konfliktní běžně považujeme - spory manželské, generační, komunitní, politické, obchodní, sousedské, mezinárodní a další. Intrapersonální konflikt působí v prostředí psychiky jednotlivého člověka“* (Plamínek 2012b, s. 17). Gruber členění konfliktů ještě dále zjednodušil, a to na konflikty: „*vnitřní – uvnitř jedince anebo vnější – mezi dvěma či více lidmi“* (Gruber 2015, s. 134).

## **4.3 Techniky řešení konfliktů podle Plamínka**

Za motto této kapitoly lze považovat následující dvě věty z Plamínkovy knihy Mediace. Nejúčinnější lék na konflikty: „*Konflikty jsou palivem do motoru vývoje. Vlastním motorem vývoje je potom řešení konfliktů“* (Plamínek 2013, s. 15).

Plamínek v další své knize Konflikty a vyjednávání dělí základní techniky řešení konfliktů podle dvou parametrů:

- míry, do jaké účastníci konfliktu rozhodují o výsledku,
- způsobu řešení (Plamínek 2012b. s. 41).

Dále se tedy budeme zabývat přístupy k řešení konfliktů podle Plamínka, a to: pasivitou, delegací, náhodou, mediací a facilitací, vyjednáváním a projednáváním a nakonec násilím.

**Pasivita** – existují konflikty, pro které může být nečinnost řešením. Jsou to ty, které pod vlivem času ztrácejí na důležitosti. Tento přístup však má své nevýhody jak je patrné z obrázku č. 7: nemáme pod kontrolou ani proces, ani výsledek řešení.

Kontrolují účastníci proces řešení konfliktu?	ANO	<b>náhoda</b> <b>násilí</b>	<b>vyjednávání</b> <b>projednávání</b>
	NE	<b>delegace</b> <b>pasivita</b>	<b>mediace</b> <b>facilitace</b>
		NE	ANO
		Kontrolují účastníci výsledek řešení konfliktu?	

**Obr. č. 7** Metodické menu řešení konfliktů (Plamínek 2012b, s. 41).

### **Delegace**

Při řešení některých druhů můžeme postupovat tak, že proces řešení delegujeme na jinou osobu, jedná se např. o soudní jednání, využití expertů apod. Ani v tomto případě však nemáme možnost kontrolovat proces ani výsledek řešení konfliktu.

### **Náhoda**

Náhodná volba je jednou z forem přístupu k řešení konfliktů, která umožňuje oběma stranám konfliktu kontrolovat proces řešení nikoli však jeho výsledek. Výhoda náhodného řešení spočívá v jeho rychlosti a v zásadě nenapadnutelné spravedlnosti.

## **Mediace a facilitace**

V případě těchto dvou přístupů k řešení konfliktů dochází k zapojení nestranných odborníků zabývajících se problematikou řešení konfliktních situací, kteří vedou proces jednání, nicméně právo rozhodnutí o výsledku zůstává stranám konfliktu. Tyto přístupy jsou formou usnadnění dohody mezi stranami. Plamínek uvádí, že: *„Pokud má řešený konflikt povahu sporu, mluvíme o mediaci, jde-li o problém, příslušný proces bývá označován jako facilitace.“*

## **Vyjednávání a projednávání**

V tomto případě mají strany konfliktu možnost kontroly procesu i výsledku řešení, a proto se tento přístup jeví jako ideální způsob řešení, jehož podstatou je přímá komunikace. Plamínek pojem vyjednávání vztahuje k řešení sporů, zatímco termín projednávání spojuje s řešením problémů.

## **Násilí**

Ve slušné společnosti řešitelů konfliktů je násilí (fyzické a psychické) považováno za zapovězené a násilně dosažené výsledky za nelegitimní. Pro legitimní řešení konfliktů Plamínek definuje dvě zásadní omezení a tato se týkají právě násilí:

1. Způsob řešení nesmí být násilný, tj. výsledku musí být dosaženo mírumilovnou cestou, všichni účastníci s ním musí svobodně souhlasit.
2. Ani výsledek řešení nesmí být násilný a nesmí poškozovat nikoho, kdo se řešení nezúčastnil (“třetí stranu”).

(Plamínek 2012b, s. 41-43).

## **4.4 Pravidla a řešení konfliktů**

V knize *Konflikty a vyjednávání* Plamínek uvádí, že: *„Pojem „řešení“ vstupuje do teorie zvládnání konfliktů ve dvou smyslech - jako proces, který má vést k výsledku, a také jako výsledek, k němuž proces směřuje. Řešení je tak zároveň cílem i cestou, což v běžných situacích nečiní vážnějších potíží, protože z kontextu bývá jasné, v jakém smyslu se termín užívá. Řešení (proces) představuje posloupnost aktivit, která má vést k eliminaci konfliktu, tedy k nastavení rovnováhy nebo stability v systému. Jedná se o děj, jeho výsledkem je*

*jedno z možných vyústění konfliktu, například dohoda. Řešení (produkt) je eliminace konfliktu, tedy nastavení rovnováhy nebo stability v systému. Jde o stav, ve který vyústil úspěšný proces řešení konfliktu. Měl-li proces řešení podobu vyjednávání nebo mediace, bývá zvykem takový výsledek řešení konfliktu označovat slovem dohoda“ (Plamínek 2012b, s. 19). Vymětal popisuje tři základní strategie využívané při řešení konfliktů v komunikaci: pasivní a nepřímé strategie – diskuze o problému neprobíhá přímo; individuálně zaměřené strategie – jde o potvrzení střetu s očekávanými ústupky partnera; integrační strategie – rovnocenná diskuze o konfliktu se snahou dosáhnou oboustranně akceptovatelného řešení (Vymětal 2008, s. 158-159).*

Plamínek považuje za nejdůležitější pro zvládnutí konfliktů zjištění jejich příčiny (Plamínek 2012b, s. 44-45).

Belz a Siegrist uvádějí, že: *„K pozitivnímu řešení konfliktů můžeme dospět jen tehdy, když každý jednotlivec vidí, že jsou uskutečňovány jeho oprávněné zájmy“ (Belz a Siegrist 2015, s. 271).*

Rovněž Mikuláščík považuje řešení konfliktů je jednu z forem problémové komunikace a zároveň navrhuje níže uvedený postup při řešení konfliktní situace v případě, že mají obě strany zájem na řešení k oboustranné spokojenosti:

*„Především v první fázi by měl účastník konfliktu rozebírat problém ze svého pohledu. Jaký to má dopad na něj, jak se cítí v důsledku jednání opozičníka. Jaká jsou fakta z jeho pohledu. Je důležité neplést fakta s vyvozovanými závěry.*

*V další fázi oba účastníci posuzují problém společně, uvědomují si rozdílné vnímání. Toto rozdílné vnímání je třeba brát v úvahu, je tedy nezbytné pozorně poslouchat partnera, využívat parafrázování, dávat opozičníkovi zpětnou vazbu o tom, jak chápe to, co slyšel. Při konfliktech jsou velmi důležité pocity. I tyto pocity je nezbytné sdělovat partnerovi. Tam, kde jsou odlišnosti, je třeba hledat cestu k možným ústupkům na jedné i na druhé straně. Znovu se zaměřit na to, jaká jsou přání a potřeby každého z účastníků a v tomto smyslu hledat možnosti při kompromisech.*

*V poslední fázi by mělo jít o zhodnocení řešení a posouzení míry spokojenosti obou stran. Tato fáze se může opakovat po nějaké době znovu, s odstupem času, zda není nutné*

*přehodnocení, aby vyřešení konfliktu nebylo jen zdáním, aby nepřežíval v latentní podobě“* (Mikuláščík 2010, s. 234-235).

## **4.5 Prevence konfliktů**

Předcházení konfliktům není jednoduchou záležitostí a vyžaduje velmi dobré komunikační schopnosti. Zde je uveden výčet některých pravidel prevence konfliktů: jasně nastavená pravidla komunikace, respekt k názorům a postojům ostatních a přiznání vlastní chyby, nenahlížet na druhého jako na nepřítele a leckdy i smysl pro humor.

Plamínek píše, že: *„včasné řešení konfliktů je prevencí jejich neřízeného rozvoje. Konflikt mezi lidmi nebo lidskými skupinami, který se mohl dlouhou dobu rozvíjet bez snahy o rozumné řešení, se často rozvine do fází a podob, které nahrávají řešením násilným“* (Plamínek 2013, s. 18).

K prevenci konfliktních situací Medlíková uvádí, že: *„významně přispívá dostatek informací“* (Medlíková 2012, s. 24). Jiřincová uvádí jako možnost předcházení vzniku konfliktů ochotu každé osoby podívat se na věc očima toho druhého a akceptovat tento pohled jako rovnocenný svému vlastnímu názoru (Jiřincová 2010, s. 28).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 Metodologie**

#### **5.1 Stanovení cíle a výzkumného problému**

Cílem této bakalářské práce je vymežit nejčastější přístupy ředitelů k řešení konfliktních situací a v návaznosti na uvedený cíl je stanoven výzkumný problém následovně: „Jaké konfliktní situace řeší ředitelé<sup>2</sup> základních škol, a kterých komunikačních kompetencí k tomu využívají nejčastěji?“

Pro stanovený výzkumný problém je nutné vymežit, co znamená pojem „přístupy“. Tento pojem je ve významovém smyslu pojat jako zaujetí postoje ředitele k řešení konfliktních situací z několika aspektů:

- osobní přístup;

---

<sup>2</sup> Termín „ředitel“ pro účely této práce označuje pracovní pozici bez genderových rozdílů

- druhové vymezení a četnost konfliktů;
- užívané komunikační kompetence a techniky;
- vliv procesu řešení konfliktů na komunikační kompetence;
- prevence konfliktů.

Výše uvedené aspekty hodnotíme také z pohledu genderové odlišnosti respondentů v návaznosti na rozdílnost komunikace mužů a žen, která je definována v rámci kapitoly 3.3.1 této práce. Významem zkoumání těchto aspektů, pojících se s řešením konfliktů, je zjištění v praxi nejčastěji užívaných postupů ve spojitosti s genderovou odlišností.

Pro konkretizaci zaměření prováděného šetření jsou stanoveny tři výzkumné otázky následujícího znění:

1. Jaké jsou nejčastější přístupy ředitelů základních škol k řešení konfliktních situací?
2. Jaké druhy konfliktů jsou v segmentu základních škol nejčastější?
3. Jak působí řešení konfliktů na komunikační kompetence ředitelů?

O výzkumných otázkách Punch uvádí, že: „*nám poskytují orientační mapu pro sestavení dotazníku*“ (Punch 2008, s. 46).

## 5.2 Stanovení výběrového souboru respondentů

Výběrovým souborem respondentů jsou ředitelé základních škol v Ústeckém kraji. Zdrojem dat je Rejstřík škol a školských zařízení MŠMT (<http://rejskol.msmt.cz>), prostřednictvím kterého je vyhledáno celkem 282 subjektů, jako základní soubor. Jak uvádí Reichel: „... je nutné – v souvislosti s konceptualizací problému, zvolenými hypotézami a znaky – zvážit míru homogenity základního souboru, neboť větší heterogenita ve sledovaných znacích vyžaduje rozsáhlejší výběr“ (Reichel 2009, s. 86). Z tohoto důvodu jsou ze základního souboru dále separovány veškeré subjekty, které vykonávají mimo činnost základní školy ještě další činnosti (jako např. dětský domov, střední škola, speciální škola, výchovný ústav atd.), a to proto, aby nedošlo k ovlivnění výsledků dotazníkového šetření v segmentu základních škol specifickými situacemi, které se váží na činnosti odlišných zařízení. Po provedení výše popsané separace obsahuje výběrový

soubor 138 ředitelů základních škol v 7 okresech Ústeckého kraje, kteří jsou osloveni v rámci dotazníkového šetření.

### **5.3 Technika sběru dat**

#### **Typ šetření**

Ke strategii získání dat Punch uvádí, že: „*Pro typ šetření, o kterém uvažujeme – malé šetření, kvantitativně zaměřené na vztah mezi proměnnými – se používá jako nástroj pro sběr dotazník vyplňovaný respondentem.*“ (Punch 2008, s. 57)

Pro tuto práci je, vzhledem k předmětu stanoveného deskriptivního (popisného) výzkumného problému, v rámci kterého je popisován stav a výskyt jevu – řešení konfliktních situací řediteli základních škol v Ústeckém kraji, použita technika sběru dat ve formě dotazníkového šetření.

#### **5.3.1 Dotazník**

Gavora definuje pojem dotazník takto: „*...je to soubor položek, které u osob zjišťují faktografické informace, názory, postoje, motivy apod. Název tohoto výzkumného nástroje je odvozený od slova dotazovat se; je to tedy nástroj, který osobám klade otázky, a ony na ně odpovídají. Proto se také nazývají respondenti, tedy odpovídající*“ (Gavora 2012, s. 42).

O tomto způsobu sběru dat Reichel uvádí, že dotazník, stejně jako rozhovor, je technikou v sociálních výzkumech velice rozšířenou a v některých vědních oborech přímo tradiční a používá se jak při kvalitativních, tak kvantitativních akcích. V rámci kvantitativního šetření se užívá standardizovaný dotazník, který je souborem převážně uzavřených, několika polouzavřených a pouze výjimečně několika málo otevřených, volných otázek (Reichel 2009, s. 118-119).

#### **5.3.2 Tvorba dotazníku**

Tvorba dotazníku je zahájena stanovením účelu a dále vymezením tematických okruhů v návaznosti na stanovený výzkumný problém a výzkumné otázky. Pro toto dotazníkové šetření jsou stanoveny následující čtyři tematické okruhy:



- konfliktní situace – druhy, četnost, tendence, techniky řešení konfliktních situací
- komunikační kompetence při řešení konfliktních situací – četnost, úroveň
- vliv konfliktních situací na komunikační kompetence
- demografické údaje o respondentovi.

### **Typologie otázek**

Podle Reichela lze v typologii otázek rozeznat dvojí dělení, a to:

#### 1. do jaké míry je otázka standardizovaná

- volné (otevřené) otázky – respondent má pro vyjádření zcela volný prostor, není nabízena žádná varianta odpovědi,
- polouzavřené (polotevřené) otázky – nabízí soubor odpovědí a kromě toho ještě možnost odpovědět vlastní variantou,
- uzavřené otázky – odpověď je formou výběru z nabízených variant,

#### 2. podle počtu variant odpovědí a způsobu práce s nimi

- dichotomické – dvě varianty odpovědí,
- polytomické – více variant odpovědí

(Reichel 2009, s. 102).

V rámci dotazníkového šetření pro tuto bakalářskou práci je využit standardizovaný dotazník, který celkem obsahuje dvacet tři otázek, z toho sedm polouzavřených a šestnáct uzavřených otázek.

### **5.3.3 Pilotáž dotazníku**

V rámci přípravné fáze dotazníkového šetření je provedena pilotáž dotazníků (včetně průvodního dopisu) prostřednictvím jedné ředitelky pražské základní školy a jednoho ředitele základní školy a gymnázia v Ústeckém kraji, který není součástí výběrového souboru respondentů. Oba ředitelé se vyjadřují pozitivně k délce dotazníku, jeho prostorovému rozvržení a obtížnosti, které shledávají jako vyhovující. K oblasti formulace, obsahu a jednoznačnosti jednotlivých otázek paní ředitelka uvádí k otázce č. 9, která se týká používání neverbálních komunikačních signálů při řešení konfliktních situací,

že nedokáže posoudit, zda ona sama těchto signálů využívá. Z tohoto důvodu je ke třem možnostem odpovědí v rámci uzavřené otázky přidána čtvrtá varianta odpovědi: „nevím, nedokáži posoudit“. Pan ředitel nemá žádné připomínky k dotazníkovým otázkám, které jsou dle jeho názoru snadno zodpověditelné, srozumitelné, rovněž kompletní vyplnění dotazníku nepovažuje za časově náročné. Poté je provedeno testování dostupnosti online formy dotazníku s velmi pozitivním výsledkem – po aktivaci zasláného elektronického odkazu je prakticky okamžitá odezva serveru, který shromažďuje data od respondentů.

K tomuto tématu Punch uvádí: „*Pokud nebyl celý váš dotazník již použit při jiném terénním šetření, je nutné provést jeho pilotní přezkoušení.*“ (Punch 2008, s. 50).

#### **5.3.4 Distribuce dotazníků**

V rámci zajištění vyšší míry návratnosti dotazníků je formulář dotazníku pilotován a uveden do souladu s připomínkou, na uživatelsky vstřícnou formu. Pro co nejsnazší vyplnění dotazníku respondenty je distribuce prováděna prostřednictvím online dotazníku ve dvou fázích, které jsou popsány v následující kapitole. S rozesláním elektronického odkazu na online dotazník na e-mailové adresy jednotlivých ředitelů základních škol Ústeckého kraje je distribuován průvodní dopis s účelem dotazníkového šetření, názvem a cílem zpracovávané bakalářské práce a kontakty na zpracovatele. Tento průvodní dopis obsahuje v závěru poděkování za poskytnuté údaje a spolupráci a dále formulaci, která respondenty ujišťuje o anonymním zpracování jimi poskytovaných údajů. Vždy dva dny před uplynutím lhůty pro odevzdání vyplněných dotazníků jsou v obou fázích distribuce rozesílány e-maily s připomenutím blížícího se termínu ukončení dotazníkového šetření a znovu s poděkováním těm, kteří se již šetření zúčastnili.

První fáze rozeslání online dotazníku je uskutečněna v okresech Děčín, Chomutov, Litoměřice, Louny, Most a Ústí nad Labem dne 31. ledna 2016 s termínem odevzdání do 5. února 2016. Druhá fáze distribuce pro okres Teplice je realizována z důvodu termínu jarních prázdnin dne 7. února 2016 s termínem odevzdání do 12. února 2016.

## **6 Výsledky dotazníkového šetření**

Punch uvádí, že: „*Základní strategie pro prezentaci výsledků tedy spočívá v tom, že vezmeme každou specifickou otázku a uvedeme pro ni relevantní statistickou evidenci*

*a výsledky a následně tuto evidenci využijeme pro zodpovězení dané otázky.*“ (Punch 2008, s. 92).

### **Metody sběru dat**

Data jsou separována a sumarizována prostřednictvím elektronického online nástroje. Celkový počet doručených vyplněných online dotazníků od respondentů činí 86, což je vzhledem k počtu oslovených respondentů 138 návratnost ve výši 62,32 %. K návratnosti dotazníků Punch uvádí, že v případě nízké návratnosti mohou být výsledky nerepresentativní a za reprezentativní je lze považovat v případě návratnosti nad 60 % (Punch 2008, s. 59). Gavora k návratnosti dotazníků píše, že nelze dosáhnout 100 % návratnosti, nicméně za velmi dobrou lze považovat návratnost 75 %, ale i té je možno dosáhnou jen velmi těžko, proto se připouští i návratnost nižší (Gavora 2008, s. 132).

### **Analýza dat**

V této podkapitole se na základě shromážděných dat vracíme zpět k výzkumným otázkám, které nám ukazují, jaká data potřebujeme a co je třeba s nimi udělat, abychom si zodpověděli výzkumné otázky (Punch 2008, s. 61). Získaná data jsou analyzována a popisována procentním a početním vyjádřením a dále ve vztahu k proměnným – respondenti-muži a respondenti-ženy. Punch dále uvádí, že: *„Analýza se nejdříve zaměřuje na skóry proměnných u jednotlivých osob, za druhé ukáže rozložení všech hlavních proměnných a za třetí rozhoduje vztahy mezi proměnnými. Tabulky a grafy jsou důležité při shrnování a prezentování výsledků analýzy.*“ (Punch 2008, s. 92).

## **6.1 Tematický okruh – demografické údaje o respondentovi**

**Otázka č. 20:** Jste: muž – žena?

**Otázka č. 21:** Jaké je Vaše věkové zařazení?

**Otázka č. 22:** Jak dlouho působíte ve funkci ředitel-e/ky základní školy?

**Otázka č. 23:** Jaké velikosti je škola, na níž působíte?

Demografické údaje o respondentech jsou ověřeny prostřednictvím odpovědí na dotazníkové otázky č. 20 až 23. V rámci dotazníkového šetření je zjištěno, že z 86 ředitelů, kteří odevzdali vyplněný online dotazník, je 48 žen a 38 mužů.

Všechny ženy jsou ve věkové kategorii nad 35 let; přičemž 29 z nich je ve věkové kategorii 35 až 50 let a 19 žen je ve věkové kategorii nad 50 let. 1 muž je ve věku do 35 let a 37 mužů spadá do kategorie věku nad 35 let. Z tohoto počtu 37 mužů jich 13 patří věkově do rozpětí 35-50 let a 24 mužů ne ve věku nad 50 let.

Celkově je tedy 42 respondentů ve věkovém rozpětí 35-50 let, 43 respondentů je ve věku nad 50 let a 1 respondent věkově spadá pod 35 let.

#### Další údaje za respondenty - ženy

<b>ŽENY</b>	<b>Počet</b>	<b>V % z počtu 86 odevzdaných dotazníků</b>	
	<b>48</b>	<b>55,81 %</b>	
<b>Ve funkci ředitele:</b>	<b>méně než 6 let</b>	<b>6-12 let</b>	<b>více než 12 let</b>
	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>14</b>
Procentní vyjádření (z počtu 48 žen)	18,75 %	52,08 %	29,17 %
<b>Působí na škole o velikosti:</b>	<b>s méně než 100 žáky</b>	<b>se 100-300 žáky</b>	<b>s více než 300 žáky</b>
	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>29</b>
Procentní vyjádření (z počtu 48 žen)	10,41 %	29,17 %	60,42 %

#### Další údaje za respondenty – muže

<b>MUŽI</b>	<b>Počet</b>	<b>V % z počtu 86 odevzdaných dotazníků</b>	
	<b>38</b>	<b>44,19 %</b>	
<b>Ve funkci ředitele:</b>	<b>méně než 6 let</b>	<b>6-12 let</b>	<b>více než 12 let</b>
	<b>5</b>	<b>15</b>	<b>18</b>
Procentní vyjádření (z počtu 38 mužů)	13,16 %	39,47 %	47,37 %
<b>Působí na škole o velikosti:</b>	<b>s méně než 100 žáky</b>	<b>se 100-300 žáky</b>	<b>s více než 300 žáky</b>
	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>32</b>
Procentní vyjádření (z počtu 38 mužů)	0 %	15,79 %	84,21 %

### 6.1.1 Dílčí závěr tematického okruhu 6.1

Zpracovávána jsou data z dotazníkového šetření z genderově vyváženého prostředí od respondentů spadajících z naprosté většiny do věkové skupiny nad 35 let se zkušenostmi z pracovní pozice ředitele v takřka polovině případů delší než 12 let a ve čtvrtině případů se zkušenostmi v rozmezí 6-12 let.

Z těchto údajů lze tedy dovodit, že se jedná o data poskytnutá školskými manažery s dlouhodobými praktickými zkušenostmi ve zkoumaných oblastech.

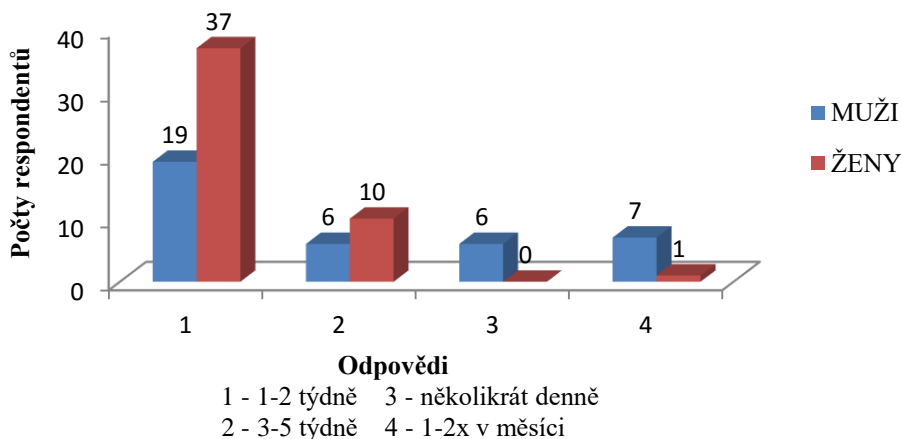
## 6.2 Tematický okruh – konfliktní situace

### 6.2.1 Četnost a druhy konfliktních situací

**Otázka č. 3:** Jaká je tendence počtu konfliktních situací na vaší škole za období posledních 5 let?

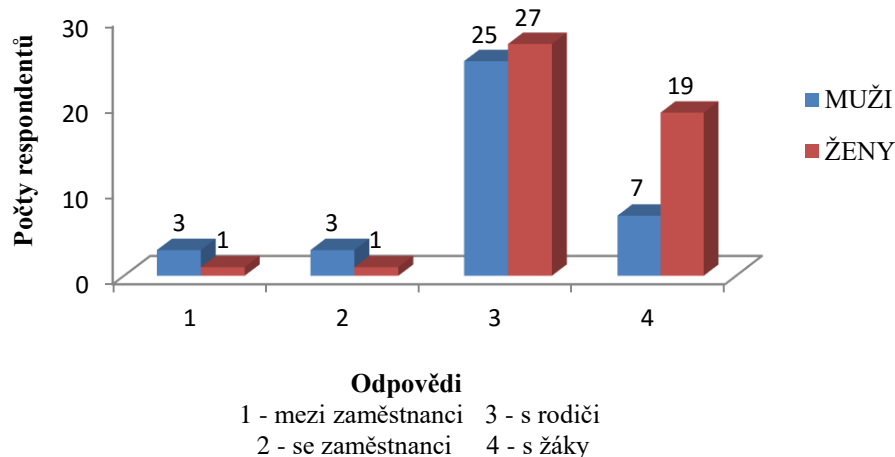
Vývojová tendence počtu konfliktních situací na základních školách má dle 40 respondentů (tj. 46,51 % z celkového počtu) stoupající tendenci. 34,88 % respondentů (tj. 30 z celkového počtu) se však domnívá, že počet konfliktních situací na základních školách má setrvalý stav a 15,12 % respondentů (tj. 13 respondentů) hodnotí tendenci konfliktů jako klesající. Část respondentů (3,49 %, tj. 3) tuto otázku nemůže posoudit.

**Graf č. 1 k otázce č. 1:** Jak často jste v rámci pracovní pozice vystaven/a nutnosti řešit konfliktní situaci?



Výsledky šetření prokazují, že ředitelé základních škol jsou nejčastěji vystavováni řešení konfliktních situací v intervalu 1-2 týdně, což potvrdilo 65,12 % respondentů. Frekvenci řešení konfliktů 3-5 týdně je vystaveno 18,60 % ředitelů a denně konflikty řeší 6,98 %. Jednou až dvakrát měsíčně se touto problematikou zabývá 9,30 % ředitelů.

**Graf č. 2 k otázce č. 12: Jaké konfliktní situace řešíte nejčastěji?**



Výsledky dotazníkového šetření ukazují, že nejčastěji se na základních školách řeší konfliktní situace s rodiči. Tuto variantu odpovědi volí 60,47 % respondentů. Konflikty s žáky řeší 30,23 % ředitelů, přičemž více konfliktů s žáky vykazují ženy (39,59 % z počtu 48 žen oproti 18,42 % z počtu 38 mužů). Menší počet respondentů (9,30 %) přiznává, že řeší konflikty se zaměstnanci nebo mezi nimi.

**Otázka č. 19:** Vyústila některá z Vámi řešených konfliktních situací v soudní spor?

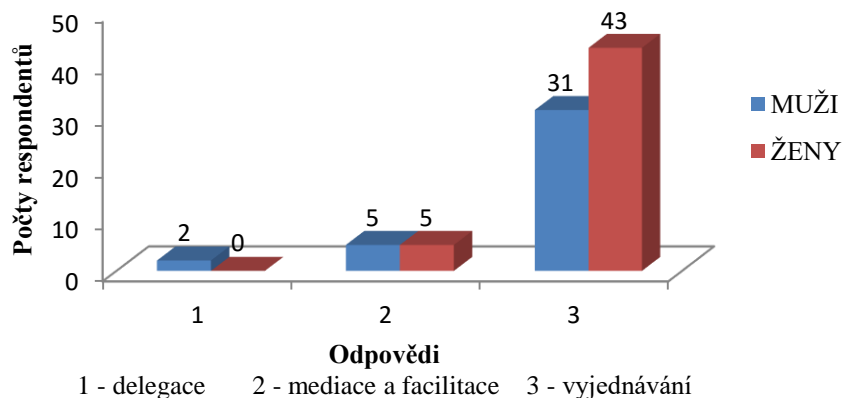
Pouze 4 respondenti z celkového počtu 86, tj. 4,65 % uvádí, že jimi řešené konfliktní situace přešly v soudní spor.

### 6.2.2 Přístupy k řešení a prevence

**Otázka č. 2:** Řešíte konfliktní situace vždy osobně?

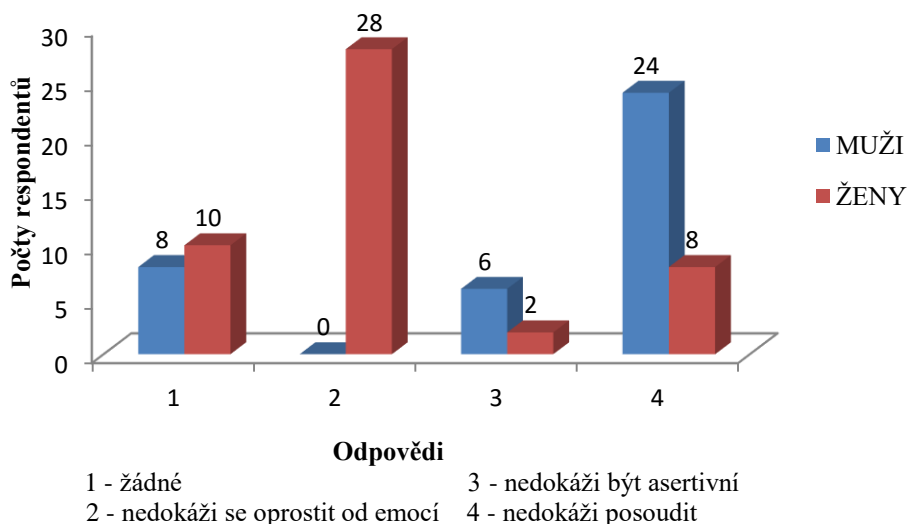
Respondenti v počtu 50 (tj. 58,14 % z celkového počtu 86 respondentů) preferují delegování řešení některých konfliktních situací na jinou osobu. Rozdílně se však jeví postoje mužů a žen k této problematice. Muži (28 což je 73,68 % z počtu 38 odpovídajících) favorizují delegování řešení konfliktů na svého zástupce či jinou pověřenou osobu, ženy v počtu 26 (tj. 54,17 % ze 48 odpovídajících) raději řeší konflikty osobně.

**Graf č. 3 k otázce č. 5:** Kterou základní techniku řešení konfliktních situací využíváte nejčastěji?



Nejčastěji využívanou technikou řešení konfliktních situací je vyjednávání (86,05 % ze všech zúčastněných 86). Stejně jako v otázce č. 18 určuje 10 respondentů (11,63 % ze zúčastněných 86) mediaci a facilitaci jako způsob řešení konfliktů.

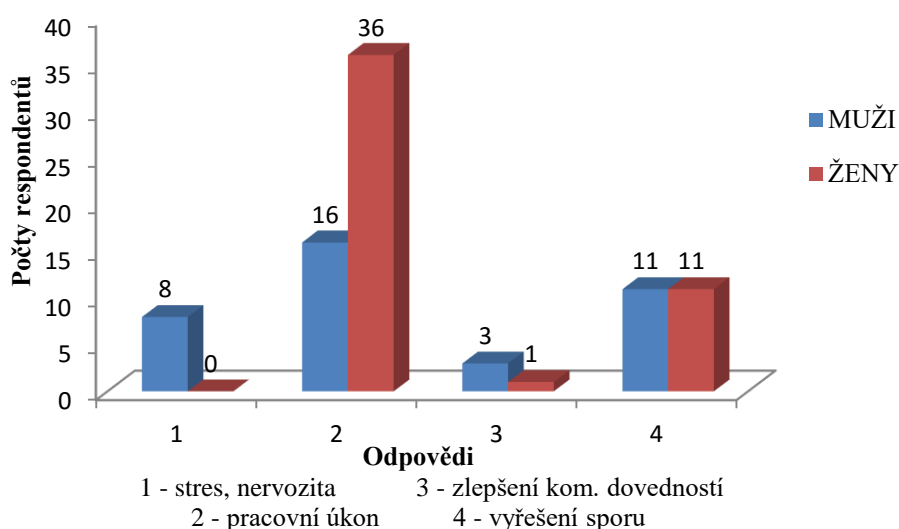
**Graf č. 4 k otázce č. 6:** Jaké nejčastější chyby se dle Vašeho názoru dopouštíte při řešení konfliktních situací?



V preferenci odpovědí v rámci této otázky se respondenti dle pohlaví velmi odlišují. 24 respondentů-mužů (což je 63,16 % z 38 zúčastněných) nedokáže posoudit, jakých chyb

se při řešení konfliktů dopouštějí nejčastěji. Respondenti-ženy v počtu 28 (tj. 58,33 % ze 48 zúčastněných) konstatují, že nejčastější chybou, které se při řešení konfliktů dopouštějí je, že se nedokáží oprostít od emocí. 18 respondentů bez rozdílu pohlaví (tj. 20,93 % ve všech 86 zúčastněných) uvádí, že se žádných chyb nedopouští a konfliktní situace řeší bez potíží.

**Graf č. 5 k otázce č. 13: Co pro Vás znamená řešení konfliktní situace?**



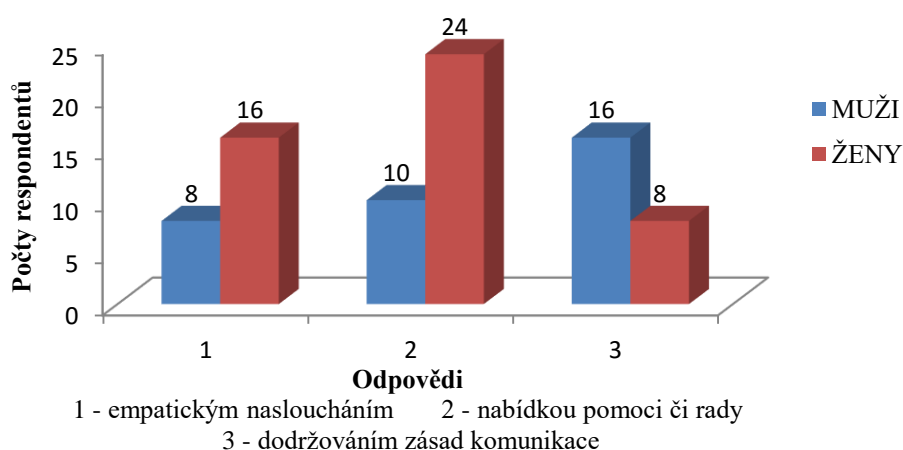
Respondenti ve většině (v počtu 52 z celkového počtu respondentů 86, tj. 60,46 %) považují řešení konfliktních situací za pracovní úkon. Ženy tento názor podporují více (ze 75 % zúčastněných 48 žen) než muži (42,11 % ze zúčastněných 38 mužů). 8 mužů (21,05 %) však přiznává, že řešení konfliktních situací je pro ně zdrojem nepříjemných pocitů např. nervozity, stresu apod. Více než čtvrtina (25,58 % z 86 odpovídajících) respondentů vidí v řešení konfliktů vyřešení sporu.

**Otázka č. 16: Snažíte se konfliktním situacím předcházet?**

Naprostá většina respondentů (82 tj. 95,35 % z celkového počtu 86) se snaží konfliktním situacím předcházet. Touto problematikou se dle vyhodnocených odpovědí k této otázce nezabývají 4 respondenti (tj. 4,65 % z celkového počtu).



**Graf č. 6 k otázce č. 17:** Pokud je odpověď na předchozí otázku ano, pak vyberte nebo doplňte, jakou formou prevence předcházíte vzniku konfliktních situací. Vy konkrétně?



Z celkového počtu 82 respondentů vyjadřujících se k této otázce, jich 34 (tj. 41,46 %) volí jako prevenci vzniku konfliktních situací nabídku pomoci či rady. Ve formách prevence vzniku konfliktních situací se odpovědi mužů a žen velmi různí. Respondenti-muži však tento způsob prevence řadí na druhé místo své volby, přičemž nejvíce mužů (47,06 % z počtu 34 mužů odpovídajících na tuto otázku) preferuje prevenci konfliktů ve formě dodržování zásad komunikace. Respondenti-ženy se v 50 % (tj. v počtu 24 ze 48 žen odpovídajících na tuto otázku) vyjadřují pro prevenci vzniku konfliktů nabídkou pomoci či rady na druhou pozici své volby dávají prevenci konfliktů formou empatického naslouchání (33,33 %, tj. 16 žen ze 48). Možnost výběru vlastní odpovědi respondenti nevyužívají.

### 6.2.3 Dílčí závěr tematického okruhu 6.2

Ředitelé základních škol řeší konfliktní situace nejčastěji v intervalu 1-2x týdně. Nejvyšší frekvenci konfliktních situací mají ředitelé s rodiči, typově se jedná o konflikty interpersonální. Přístupy k řešení konfliktů se významně liší dle pohlaví respondentů – muži preferují delegování této činnosti na jinou osobu, zatímco ženy řeší konfliktní situace spíše s využitím vlastních komunikačních kompetencí. Ze základních technik řešení konfliktů respondenti nejčastěji vybírají vyjednávání.

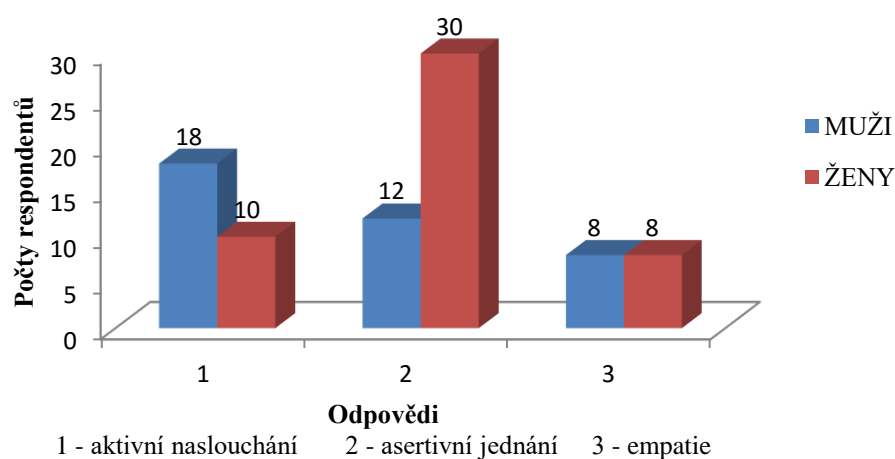
Samotný proces řešení konfliktních situací považují ředitelé převážně za pracovní úkon, při kterém se ženy nejčastěji dopouštějí té chyby, že se nedokáží oprostít od emocí, zatímco muži své chyby z větší části nedokáží posoudit.

Naprostá většina ředitelů se zabývá prevencí vzniku konfliktních situací, přičemž ženy více dbají na prevenci formou nabídky rady či pomoci, zatímco muži preferují více jako formu prevence vzniku konfliktů dodržování zásad komunikace.

### 6.3 Tematický okruh – komunikační kompetence při řešení konfliktních situací

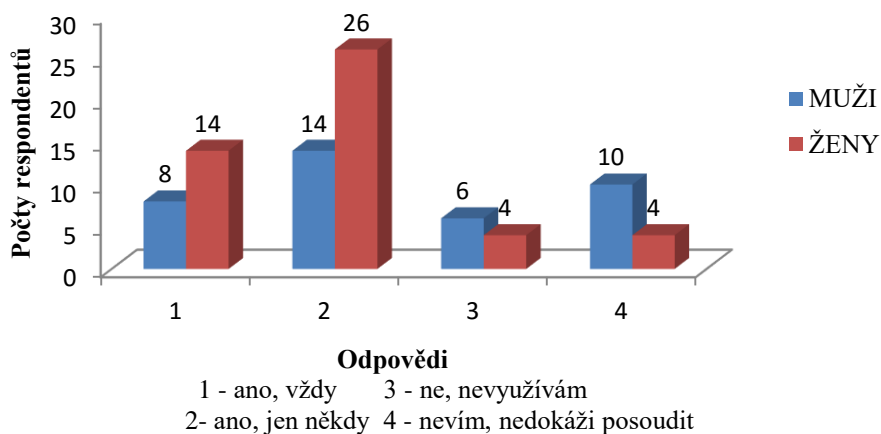
#### 6.3.1 Užívané komunikační kompetence

**Graf č. 7 k otázce č. 4:** Jakou komunikační dovednost nejčastěji využíváte při řešení konfliktních situací?



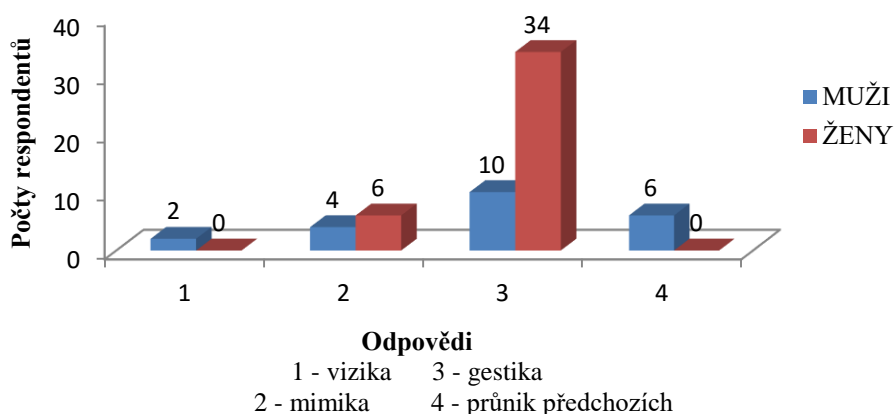
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že 48,84 % respondentů nejčastěji využívá při řešení konfliktních situací asertivní jednání. Tuto komunikační kompetenci preferují ve vyšší míře ženy (62,50 % z počtu 48 žen) než muži (31,58 z počtu 38 mužů). Respondenti-muži (47,37 % z počtu 38 mužů) volí jako nejčastěji využívanou kompetenci v konfliktních situacích aktivní naslouchání. Empatie pro řešení konfliktních situací je zvolena 18,60 % respondentů.

**Graf č. 8 k otázce č. 9:** Používáte při řešení konfliktních situací také neverbálních komunikačních signálů?



Většina respondentů (72,09 % z celkového počtu) se vyjadřuje tak, že při řešení konfliktních situací používá neverbální signály komunikace, přičemž 25,58 % respondentů je používá vždy. Neverbálních signálů nevyžívá 11,63 % respondentů a 16,28 % respondentů nedokáže posoudit, zda těchto signálů využívá či nikoliv.

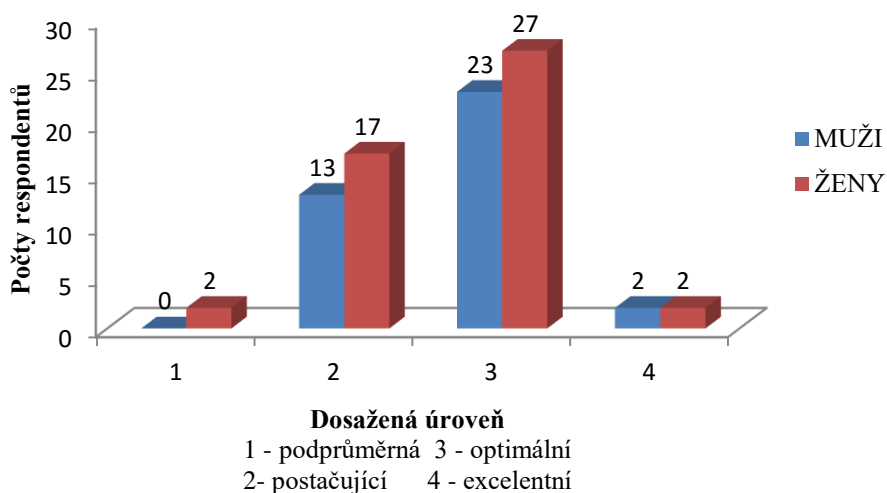
**Graf č. 9 k otázce č. 10:** Pokud je odpověď na předchozí otázku ano, pak vyberte nebo doplňte, kterou oblast neverbálních signálů využíváte v konfliktních situacích nejvíce?



Za nejvíce využívané neverbální signály v konfliktních situacích považují respondenti signály z oblasti gestiky.

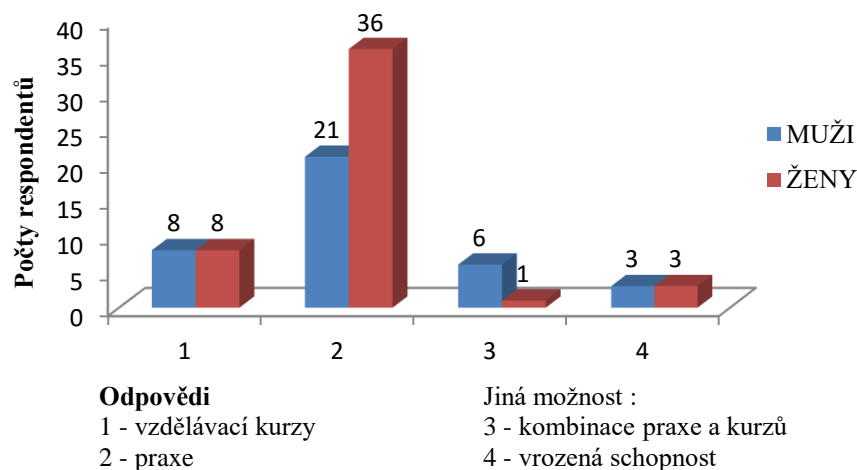
### 6.3.2 Úroveň a rozvoj komunikačních kompetencí

Graf č. 11 k otázce č. 7: Jak hodnotíte úroveň Vašich komunikačních kompetencí?



55,14 % respondentů považuje své komunikační kompetence za dostačující a hodnotí je jako optimální a 33,88 % respondentů hodnotí úroveň svých komunikačních dovedností jako postačující, tedy průměrně zvládnutou.

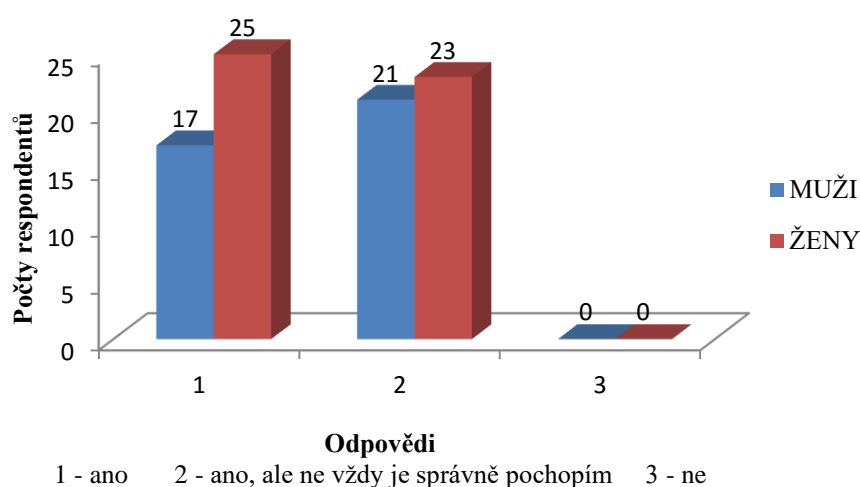
Graf č. 12 k otázce č. 8: Co je z Vašeho pohledu vhodnější pro rozvoj komunikačních dovedností:



Pro rozvoj komunikačních kompetencí považuje 67,44 % ze všech respondentů za vhodnější praktické využívání komunikačních kompetencí při běžných aktivitách,

přičemž více tento způsob preferují ženy (75 % z celkového počtu 48 žen) než muži (55,26 % z celkového počtu 38 mužů). 16 respondentů (tj. 18,60 % z celkového počtu 86 respondentů) považuje za efektivnější pro rozvoj komunikačních kompetencí absolvování vzdělávacích kurzů. V rámci možnosti vypsání vlastní odpovědi vybírá 13 respondentů dvě varianty: kombinaci nabízených předchozích dvou odpovědí a jako další vrozené schopnosti.

**Graf č. 13 k otázce č. 11:** Domníváte se, že jste schopen/a porozumět signálům neverbální komunikace?



V odpovědích k otázce č. 11 se respondenti vyjadřují k problematice schopnosti porozumění signálům neverbální komunikace. 100 % respondentů uvádí, že má schopnost porozumět signálům neverbální komunikace, nicméně 51,16 % ředitelů přiznává, že ne vždy neverbální signály správně pochopí (toto týká se většího počtu mužů než žen).

**Otázka č. 18:** Využil/a jste někdy služeb profesionálního mediátora nebo facilitátora?

Většina respondentů (76 tj. 88,37 % z celkového počtu 86 zúčastněných) dosud nevyužívá služeb profesionálního mediátora či facilitátora a řeší konfliktní či problémové situace v rámci vlastních kompetencí. 10 respondentů (5 mužů a 5 žen - 11,63 %) uvádí využití služeb mediátora či facilitátora.

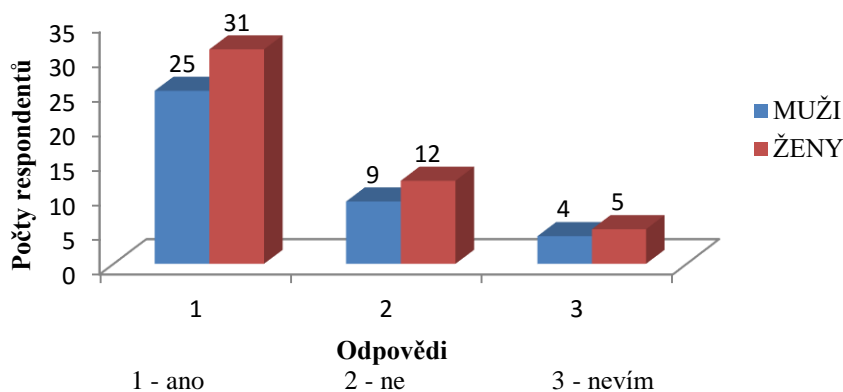
### 6.3.3 Dílčí závěr tematického okruhu 6.3

Úroveň komunikačních kompetencí ředitelů lze, na základě výsledků šetření, považovat za optimálně dostačující s poměrně velmi dobrým porozuměním neverbálním signálů a podpořenou schopností využití vlastních komunikačních kompetencí k řešení konfliktních či problémových situací. Pro rozvoj komunikačních kompetencí považují především ženy za nejdůležitější jejich uplatňování v praxi. Absolvování vzdělávacích aktivit zaměřených na rozvoj komunikačních kompetencí preferuje pouze menší část respondentů. Za nejčastěji využívanou komunikační kompetenci při řešení konfliktních situací považují respondenti asertivní jednání, nicméně v této části šetření se projevuje významný rozdíl v hodnocení mezi ženami a muži. Toto šetření svými výsledky potvrzuje prezentovaný názor Medlíkové v knize *Umíme to s konfliktem!* ve smyslu, že je komunikace mužů a žen zejména v konfliktních situacích odlišná. Medlíková ke komunikaci mužů uvádí, že je charakteristická mimo jiné: „*nasloucháním s cílem sebrat informace*“, což prokazuje vyhodnocený výsledek za respondenty-muže, kteří při řešení konfliktních situací preferují aktivní naslouchání. Respondenti-ženy považují za nejčastěji využívanou kompetenci při řešení konfliktních situací asertivní jednání. Medlíková uvádí, že pro ženy jsou charakteristické mimo jiné: „*vymáhavý tón a naslouchání s cílem navázat kontakt*“ (Medlíková 2012, s. 37-38).

Výsledky šetření prokazují, že využívání neverbálních signálů při řešení konfliktních situací je velmi důležité. Při vyhodnocení otázky č. 9 se zcela jasně projevila kladná hodnota provedené pilotáže dotazníku, prostřednictvím které jsou nabízené odpovědi rozšířeny právě o odpověď „nevím, nedokáži posoudit“, což umožňuje relevantní volbu odpovědi všem respondentům.

## 6.4 Tematický okruh – vliv konfliktních situací na komunikační kompetence

**Graf č. 14 k otázce č. 14:** Myslíte si, že řešením konfliktních situací jsou ovlivňovány Vaše komunikační kompetence?



Vyhodnocením odpovědí na otázku č. 14 online dotazníku je zjištěno, že 56 respondentů, což je 65,12 % z celkového počtu zúčastněných si myslí, že řešení konfliktních situací ovlivňuje jejich komunikační kompetence. Naopak takřka čtvrtina respondentů (21 respondentů tj. 24,42 %) se domnívá, že jejich komunikační kompetence nejsou řešením konfliktních situací ovlivňovány a 9 respondentů (tj. 10,47 %) neví, zda k ovlivňování jejich komunikačních kompetencí dochází. Z výše zobrazeného grafu vyplývá, že odchylky v odpovědích mezi respondenty dle pohlaví nejsou významného rázu.

**Otázka č. 15:** Pokud je odpověď na předchozí otázku ano, pak vyberte, jeden z níže uvedených výroků:

- řešení konfliktních situací má pozitivní vliv na mé komunikační kompetence, které se tím zdokonalují;
- řešení konfliktních situací působí negativně na mé komunikační kompetence; zvyšuje se nechuť komunikovat a řešit konfliktní situace.

Odpovědí na související otázku č. 15 online dotazníku, která je podmíněna kladnou odpovědí na otázku č. 14 tedy, že řešení konfliktních situací ovlivňuje komunikační kompetence respondentů je, že 52 respondentů (což je z 56 kladně odpovídajících na předchozí otázku 92,86 %) se domnívá, že řešení konfliktních situací má pozitivní vliv na jejich komunikační kompetence, které se touto formou zdokonalují. Pouze 4 respondenti (tj. 7,14 %) uvádějí, že řešení konfliktních situací má negativní vliv na jejich

komunikační kompetence s tím, že následkem je nechuť komunikovat a řešit konfliktní situace.

#### **6.4.1 Dílčí závěr tematického okruhu 6.4**

Na základě vyhodnocení odpovědí na otázky č. 14 a 15 dotazníku lze konstatovat, že komunikační kompetence ředitelů jsou pozitivně ovlivňovány prostřednictvím procesu řešení konfliktních situací, a to ve smyslu jejich zdokonalování. Tuto odpověď preferují ženy i muži ve funkci ředitelů ve stejné míře.



## 7 ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce je vymežit nejčastější přístupy ředitelů k řešení konfliktních situací. K praktickému naplnění stanoveného cíle práce prostřednictvím provedeného šetření, je definován výzkumný problém následovně: Jaké konfliktní situace řeší ředitelé základních škol, a kterých komunikačních kompetencí k tomu využívají nejčastěji? Ke konkretizaci výzkumného problému jsou stanoveny výzkumné otázky, jejichž zodpovězení nám umožní naplnit stanovený cíl bakalářské práce.

Teoretická část bakalářské práce je věnována vymezení pojmů používaných v oblasti komunikace, komunikačních kompetencí a konfliktů a definování některých souvztažností a vazeb mezi nimi.

Stěžejním úkolem praktické části bakalářské práce je tedy realizace dotazníkového šetření ve výběrovém souboru respondentů – ředitelů základních škol Ústeckého kraje a analyzování získaných dat, která poskytují odpovědi na výzkumné otázky.

Při analýze dat dotazníkového šetření směřujících k naplnění hlavního záměru této práce - vymezení nejčastějšího přístupu ředitelů k řešení konfliktních situací, je potvrzeno zjištění, že se přístupy odlišují dle pohlaví ředitelů. Muži preferují řešení konfliktních situací jejich delegováním na jiného, zatímco ženy raději řeší konflikty osobně. Také v oblasti používaných komunikačních kompetencí k řešení konfliktů potvrzujeme analýzou zjištěné rozdíly – muži raději aktivně naslouchají a ženy konflikty řeší asertivním jednáním. K procesu řešení konfliktů přistupují ředitelé bez rozdílu nejčastěji jako k pracovnímu úkonu a jako základní techniku řešení konfliktních situací nejčastěji využívají vyjednávání.

Konflikty řeší ředitelé základních škol nejčastěji ve frekvenci 1-2x týdně a nejpočetnější jsou konflikty s rodiči, které typově spadají do kategorie interpersonálních konfliktů. Zajímavým zjištěním je, že žádný z respondentů neuvádí, že by se zabýval řešením konfliktů se zřizovatelem, což je neočekávané z pohledu autorky práce, která deset let pracovala na Odboru školství, kultury a tělovýchovy Městského úřadu v Rumburku a řešením konfliktních situací mezi řediteli základních škol a zřizovatelem se zabývala.

Dále je šetřením zjištěno, že komunikační kompetence ředitelů základních škol jsou prostřednictvím procesu řešení konfliktních situací pozitivně ovlivňovány, a to ve smyslu jejich zdokonalování. Tuto odpověď preferují ženy i muži v pozici ředitelů ve stejné míře.

Z uvedených závěrů tedy vyplývá, že v odborné literatuře popsaná rozdílnost v přístupech mužů a žen k řešení konfliktních situací se v manažerské praxi ředitelů základních škol týká zejména aspektů užívaných komunikačních kompetencí a osobního přístupu. Také v oblasti prevence vzniku konfliktních situací se projevuje tato rozdílnost v přístupu - muži preferují dodržování zásad komunikace a ženy raději uplatňují nabídku rady či pomoci. Lze konstatovat, že zjištěné rozdíly ve výše uvedených oblastech, způsobené genderovou odlišností v manažerských pozicích ředitelů základních škol, jsou ovlivňujícím faktorem řešení konfliktních situací. Je tedy vhodné aplikovat tato zjištění v praktickém přístupu k procesu řešení konfliktních situací.

**V kontextu výše uvedených závěrů jsou vymezeny nejčastější přístupy ředitelů k řešení konfliktních situací včetně genderových specifik, a tím je naplněn stanovený cíl této bakalářské práce.**

Díky vymezeným teoretickým pojmům z oblastí komunikace, komunikačních kompetencí a konfliktů, a dále zjištěním v rámci praktické části, by tato bakalářská práce mohla být dobrým informačním zdrojem pro začínající ředitele základních škol z pohledu přípravy na praktický výkon tohoto manažerského povolání. Výsledky této práce se mohou stát podkladem dalšího šetření či práci zabývající se konflikty v prostředí základních škol s detailnějším zaměřením na účelnost postupů a metod při řešení konfliktů směřující k adekvátnímu výsledku a v souvislosti se zevrubnější orientací na osobnostní typy účastníků konfliktních situací.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. 3. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015. 376 s. ISBN 978-80-262-0846-4
- ČAKRT, Michal. Typologie osobnosti pro manažery. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Management Press, s.r.o., 2009. 306 s. ISBN 978-80-7261-201-7
- GAVORA, Peter. Tvorba výzkumného nástroja pre pedagogické bádanie. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o., 2012. 120 s. ISBN 978-80-10-02353-0
- GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výskumu. 4. rozšířené vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave vo Vydavateľstve UK, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8
- GRUBER, David. Zlatá kniha komunikace. 6. vydání. Ostrava: Gruber – TDP, 2015. 280 s. ISBN 978-80-856-2497-7
- HRONÍK, František. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8
- JIŘINCOVÁ, Božena. Efektivní komunikace pro manažery. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 144 s. ISBN 978-80-247-1708-1
- LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav a KITZBERGER, Jindřich. Kompetence řídicích pracovníků ve školství. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-1
- MIKULÁŠTÍK, Milan. Komunikační dovednosti v praxi. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2339-6
- MEDLÍKOVÁ, Olga. Umíme to s konfliktem! Náročné situace a jejich řešení. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 136 s. ISBN 978-80-247-4016-4
- PLAMÍNEK, Jiří. Komunikace a prezentace. 2. doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012a. 200 s. ISBN 978-80-247-4484-1
- PLAMÍNEK, Jiří. Konflikty a vyjednávání. 3. upravené a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012b. 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8
- PLAMÍNEK, Jiří. Mediace. Nejúčinnější lék na konflikty. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 168 s. ISBN 978-80-247-5031-6

PUNCH, Keith F. Základy kvantitativního šetření. 1. vydání. Praha: Portál,s.r.o. 2008. 152 s. ISBN 978-80-7367-381-9

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

VYMĚTAL, Jan. Průvodce úspěšnou komunikací. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 328 s. ISBN 978-80-247-2614-4

## **8 Seznam příloh**

**Příloha 1 – Dotazník pro účely zpracování bakalářské práce**