

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Management konfliktu ve školství – Prevence a způsoby řešení konfliktu
Conflict management in education – Prevention and ways to resolve conflict

Andrea Soukupová

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Jiří Trunda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Praha 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Management konfliktu ve školství – Prevence a způsoby řešení konfliktu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 13. 7. 2016

podpis

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá konflikty vyskytujícími se v prostředí školy, možnostmi jejich prevence a způsoby jejich řešení ředitelem školy. První část práce čerpá z odborné literatury a zabývá se v několika kapitolách teoretickým pohledem na konflikt, jeho řešení, prevenci konfliktu a roli vedoucího pracovníka v řešení konfliktu. Druhá část práce přináší výsledky šetření, které mapuje názory ředitelů škol na konflikt v prostředí školy a jejich přístup k této problematice.

KLÍČOVÁ SLOVA

konflikt, řešení konfliktu, prevence konfliktu, manažer, ředitel školy, mediace

ANNOTATION

This Bachelor thesis deals with conflicts occurring in the school environment, their prevention and ways of solving them by the headmaster. The first part of this work draws from specialist literature and engages in several chapters concerning theoretical views on the conflict, conflict settlement, conflict prevention and the role of a top manager in resolving said conflicts. The second part of this thesis presents the results of surveys mapping the school principals views of conflict's in the school environment and their approach to this issue .

KEYWORDS

conflict, conflict resolution, conflict prevention, manager, principal, mediation

Obsah

ÚVOD	6
1 KONFLIKT	7
1.1 Vymezení pojmu konflikt	7
1.2 Možné pohledy na konflikt - negativní a pozitivní stránky konfliktů	7
1.3 Typy konfliktů	9
1.3.1 Typy školních konfliktů	11
1.3.2 Konflikty specifické pro školní prostředí	11
1.4 Příčiny vzniku konfliktů	12
1.5 Vývoj konfliktů	14
1.6 Ukončení a výsledky konfliktů	14
2 ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ	17
2.1 Strategie řešení konfliktů	17
2.2 Spor versus problém	19
2.3 Vyjednávání a vyjednávací styly	20
2.4 Mediace	22
2.4.1 Proces mediace podle Plamínka	22
2.4.2 Využití mediace ve školním prostředí	24
2.4.3 Vhodné mediační postupy při řešení školních konfliktů	25
3 PREVENCE VZNIKU KONFLIKTŮ	27
3.1 Způsob vedení	27
3.2 Společné cíle, kooperace	27
3.3 Komunikace	28
3.4 Rovnocenné partnerství	30
3.5 Přihlídnutí k osobnostním, předpokladům, animozitě	30
4 MANAŽER V PROCESU ŘEŠENÍ KONFLIKTU	32
4.1 Role manažera	32
4.2 Manažerské chyby v přístupu ke konfliktu	33
5 EMPIRICKÁ ČÁST	34
5.1 Cíl šetření, formulace problému, definování otázek	34
5.2 Metody sběru dat a způsob analýzy dat	34
5.2.1 Dotazníkové šetření	34

5.2.2 Rozhovory	35
5.3 Výběrový soubor respondentů	35
5.4 Výsledky šetření	37
ZÁVĚR	58
Seznam použitých informačních zdrojů	59
Příloha 1 Přepis rozhovorů	61

ÚVOD

Konflikt, nebo jinými slovy střet, rozpor či neshoda, je běžnou součástí všech společenských vztahů, je přirozený a všudypřítomný. Tradičním pohledem bývá konflikt vnímán negativně a skutečně negativně ovlivňuje rozpoložení zúčastněných i těch, kterých se nepřímo dotýká. Pluralistický pohled vnímá však zároveň konflikt jako jev pozitivní, za určitých okolností potřebný a žádoucí. Do organizací, v tomto případě do škol, vnášejí konflikty dynamiku, lze je vidět jako hybatele změn a příčinu vývoje. Podmínkou je však konflikt pochopit a poznat, přijmout ho jako proces, který má své fáze a často předvídatelný průběh a nikoliv ho vnímat jako nahodilý a jednoznačně škodlivý jev.

Ředitel školy se ve své praxi manažera setkává s různými druhy konfliktů, které jsou způsobeny rozdílností jednotlivých zaměstnanců a jejich názorů a také charakterem samotné instituce školy, která je místem setkávání rozličných očekávání účastníků vzdělávacího procesu. Cílem této práce je zmapovat způsoby řešení konfliktních situací a jejich prevence ředitelem školy ve specifickém prostředí školy.

První část práce přináší v několika kapitolách přehled teoretických poznatků o konfliktech vycházející z odborné literatury. Úvodní kapitola definuje pojem konflikt, zkoumá jeho pozitiva a negativa, zabývá se příčinami jeho vzniku, průběhem a ukončením, dělí konflikty, i ty specifické pro prostředí školy, z různých hledisek. Druhá kapitola popisuje možné způsoby řešení konfliktu, širěji pojednává o mediaci jako o vhodném způsobu řešení konfliktu a nabízí alternativy pro uplatnění mediace v prostředí školy. Prevencí konfliktu a rolí manažera v řešení konfliktu se zabývají následující dvě kapitoly. Druhá část práce zahrnuje analýzu a výsledky šetření o názorech a přístupech ředitelů škol ke konfliktu a jeho prevenci.

1 KONFLIKT

1.1 Vymezení pojmu konflikt

Slovo konflikt je latinského původu – *cōnfliktus* (srážka, srážení), *cōnfligō* (narážet na sebe, srazit se, utkat se). Chápeme ho jako srážku nebo jinými slovy spor či střet dvou protichůdných tendencí, aktivit či zájmů. Literatura uvádí mnoho definic, které nabízejí širší vysvětlení tohoto pojmu, jako například „*Konflikt lze chápat jako vzájemné zasahování, utkání se s někým, srážku s někým ve vzájemném zápolení.*“ (Čakrt, 2010, str. 11), případně „*Konflikt je náročná životní situace, která v lidech vyvolává stresovou reakci. Jedná se o proces, kdy se dvě či více stran domnívají, že ostatní jednají nebo budou jednat protichůdně.*“ (Bednář a kol., 2013, str. 187). Konflikt školní lze definovat například jako střet mezi „*osobními cíli, představami, názory, postoji, potřebami, zájmy, hodnotami učitelů a žáků*“ (Navrátil, Mattioli, 2005, str. 69), i když se jedná o definici, která zahrnuje sice velkou, ale pouze jedinou kategorii specifických konfliktů ve škole.

Základem konfliktu je *střet*, ostatní faktory (hádky, destruktivní ticho, naschvály, špatná atmosféra) jsou projevy právě tohoto střetu. Konflikt může probíhat otevřeně, ale jeho přítomnost může být stejně tak skrytá, latentní. Má mnoho podob a projevů. Je to určitý *stav*, ale zároveň *proces*. Lze ho předvídat, neobjevuje se nečekaně. Před každým konfliktem nastávají události, které mu předcházejí. Zároveň má vývoj a směřuje k nějakému výsledku. I když většina lidí vnímá konflikt jako negativní jev, nelze se mu zcela vyhnout, přirozeně patří k životu. (Bednář, 2015, str. 15-17).

Mnohá pojetí teorie konfliktu se shodují, že podmínkou pro vznik konfliktu je existence dvou nebo více stran, které usoudí, že jejich cíle jsou antagonistické. Úsudek je v tomto případě podstatný, jelikož existenci konfliktu potvrzuje právě prožitek pocíťovaný účastníky. Naopak situace, která se z vnějšku jeví jako konflikt, nemusí být účastníky takto vnímána a konflikt v takovém případě (zatím) neexistuje.

1.2 Možné pohledy na konflikt - negativní a pozitivní stránky konfliktů

Jak tedy konflikt vnímat? „*Správným postojem podstatně zvýšíme šance, že se nám konflikty povede zvládat, respektive že se nám podaří jim v rámci možností předcházet.*“ (Bednář, 2015, str. 17). Člověk, který se stane přímým účastníkem konfliktní situace,

zažívá řadu nepříjemných pocitů. Z tohoto důvodu bývá konflikt vnímán především negativně.

Tak zvaný *tradiční pohled* označuje konflikt jako jev zcela škodlivý. Chápe konflikt jako dysfunkční faktor negativně ovlivňující pracovní prostředí, na jehož řešení jsou zbytečně vynakládány zdroje a plýtváno energií, která by mohla být využita lépe. Ideálem tohoto pojetí je tedy konflikt potlačit, vyhnout se mu. *Vyvážený pohled* reflektuje, že konflikt je nevyhnutelnou součástí všech vztahů a je ho třeba vnímat nejen jako nutné zlo, ale i jako žádoucí společenský jev. (Čákr, 2010, str. 14-15)

Tabulka 1: Pozitivní aspekty konfliktu (volně podle Bednáře, 2015 a Plamínka, 2012)

VÝVOJ SPOLEČNOSTI, ZRÁNÍ JEDNOTLIVCŮ	- střet alternativ dává vývoji podobu - konfliktními situacemi se učíme, měníme své návyky
UVOLNĚNÍ TVŮRČÍHO POTENCIÁLU	- vybízí k hledání nových a alternativních řešení problémů
VYTVOŘENÍ INOVACE	- umožňuje nový náhled na věci, které jsme dosud dělali daným způsobem
PŘÍLEŽITOST KE ZHODNOCENÍ	- rozpoznání stavu, který ke konfliktu vedl - jasné a zřetelné popsání situace, která panovala, než konflikt nastal - uvědomění situace – první krok ke změně
PŘÍLEŽITOST KE ZMĚNĚ	- vyřešení konfliktu je často ideální možností provést změny (takové, které bychom jinak obtížně prosazovali, nebo neměli dostatečnou argumentační sílu)
PROČIŠTĚNÍ ATMOSFÉRY	- příležitost „začít znovu“ (bohatší o poučení z konfliktu a jeho vyřešení)

Konflikt může být konstruktivním činitelem v mnoha případech: zviditelňuje ty hodnoty, kterých si organizace cení – které jsou natolik žádoucí, aby se stali příčinami konfliktu, ozřejmuje dosud nejasné názory. Jeho pomocí lze vyjádřit nesouhlas a kriticky zkoumat stanoviska. Pomáhá k větší angažovanosti lidí a podporuje otevřenost v komunikaci (v konfliktních situacích se často lidé vyjadřují spontánně). Soupeření posiluje produktivitu

a výměny názorů pomáhají zvyšovat tvořivost. Konflikty mohou být také prostředkem, jak obrátit pozornost k nějakému problému. (Čakrt, 2000, str. 66-67)

Veškeré pozitivní stránky konfliktů by však neměly být motivací pro jejich záměrné vytváření. Důsledky konfliktů ovlivňují organizaci, efektivitu a výsledky práce, mají dopad jak psychologický (na jednotlivce), tak sociologický (na kolektiv, chod společnosti). „Příliš mnoho konfliktů, stejně jako neřízený konflikt skupinám a organizacím škodí. Konflikt je proto potřeba studovat, chápat, zvládnout a umět řídit.“ (Čakrt, 2000, str. 15)

1.3 Typy konfliktů

Podle Čakrta (2000) lze konflikty přehledně rozdělit do dvou kategorií:

- podle psychologických příčin vedoucích ke konfliktu
- podle počtu zúčastněných osob

Schéma 1: Dělení konfliktů z hlediska příčin

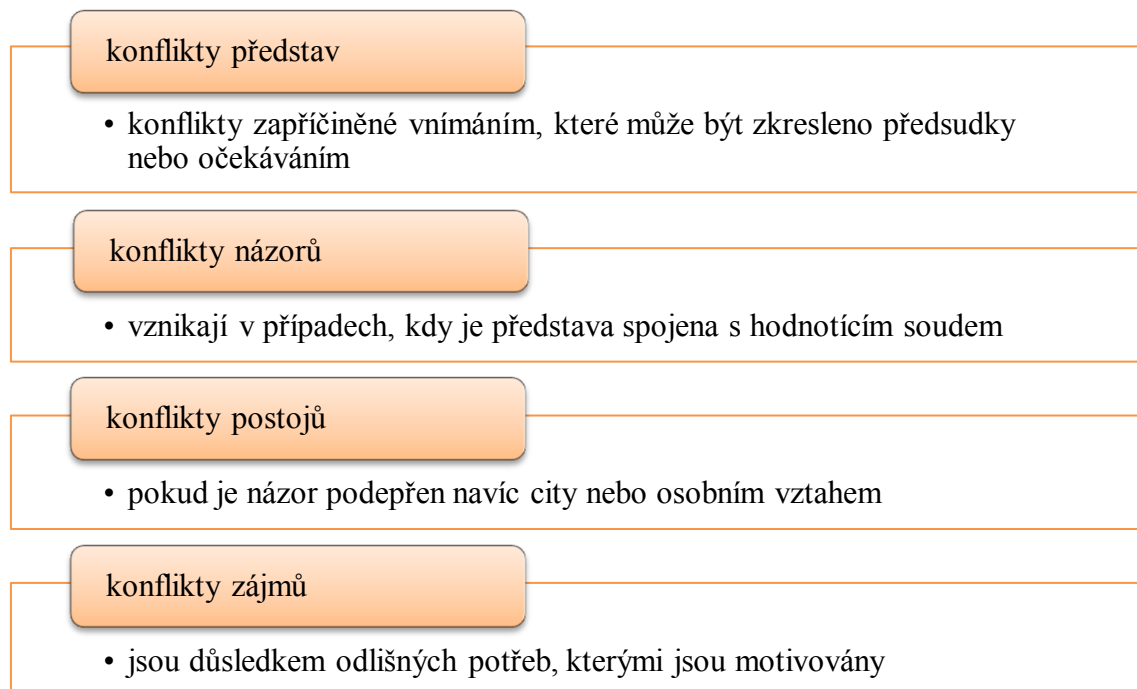
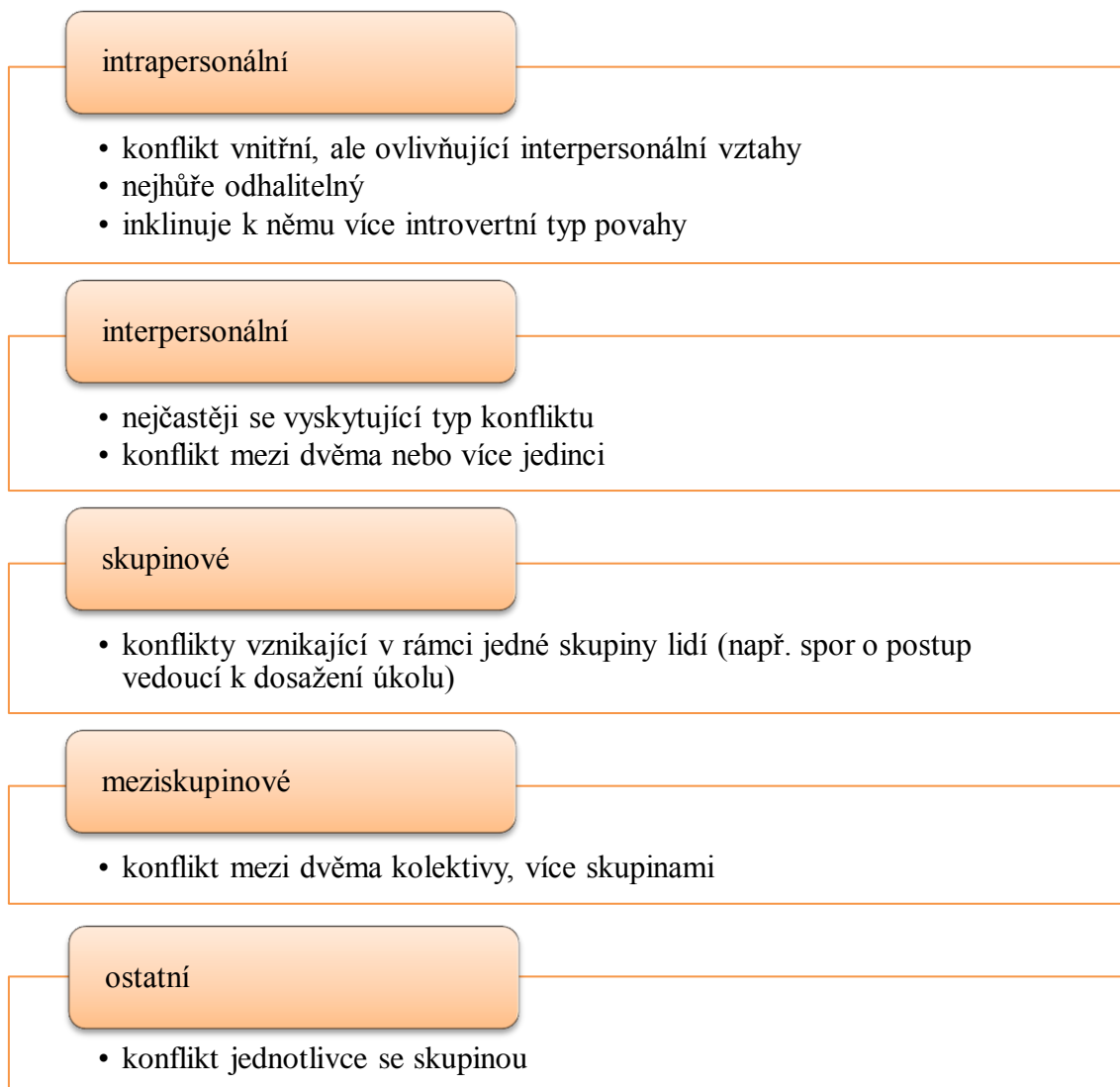


Schéma 2: Dělení konfliktů podle počtu zúčastněných osob



Konflikty je možné kategorizovat i z dalších hledisek:

- konflikty *jednoduché*, které jsou důsledkem nějakého nedorozumění nebo omylu, nebo naopak konflikty *složitě*, které jsou tvořeny celým souborem na první pohled nejasných příčin
- konflikty *osobní*, v nichž převažuje osobní rovina nad věcnou podstatou a racionalita ustupuje do pozadí, nebo *věcné*, v nichž jde protistranám o nalezení dobrého řešení
- konflikty *vztahové* oproti *obsahovým*
- konflikty *intrapersonální* nebo *sociální* atd.

1.3.1 Typy školních konfliktů

Školní konflikty lze podle Navrátila a Mattioliho (2005) členit do dvou hlavních oblastí:

- *konflikty vztahující se k výuce*, tedy konflikty vznikající z příčin jako je hodnocení žáků, metody výuky, obsah a rozsah učiva, organizace výchovně-vzdělávacího procesu apod.
- *mimo-výukové konflikty*, které zahrnují vztahy mezi žáky, financování školství, konflikty vztahující se k majetku školy apod. (Holá a kolektiv, 2013, str. 346)

Pokud bychom školní konflikty dělili tradičně podle počtu zúčastněných osob:

- *interpersonálním* konfliktem je například konflikt mezi učitelem a žákem, dvěma učiteli, dvěma žáky, učitelem a ředitelem školy, rodičem a učitelem atd.
- *skupinový* konflikt je například konflikt učitelů teoretických a učitelů praktických předmětů, nebo konflikt ve skupině žáků
- konflikt mezi třídami, nebo konflikt mezi žáky, rodiči a vedením školy, konflikt učitelů mezi stupni vzdělávání je konfliktem *mezi-skupinovým*
- konfliktem *jedince a skupiny* je například konflikt učitele se třídou, konflikt mezi rodičem a pedagogickým sborem, učitelem a vedením školy

1.3.2 Konflikty specifické pro školní prostředí

Holá a kolektiv (2013) vyjmenovávají druhy konfliktů vyskytujících se v prostředí školy a dělí je podle zúčastněných osob:

- Konflikty mezi žáky

Jsou početnou skupinou školních konfliktů. Nejčastějšími účastníky takového konfliktu jsou žáci odlišní od jiných žáků nebo celé třídy. Nebezpečím je jejich potenciál k vyústění do šikany. Tyto konflikty bývají děleny na konflikty mezi pohlavími (děvčata x chlapci) a uvnitř pohlaví (mezi děvčaty, mezi chlapci).

- Konflikty mezi učiteli a žáky

Mají charakter konfliktu nadřizený – podřizený a mnoho příčin, jako např. rozdílné představy učitele a žáka o vyučování, nechuť žáka ke vzdělávání, komplikovanou osobnost

žáka. Řešení takového konfliktu je ovlivněno a také ovlivňuje atmosféru ve třídě, vede k projevení negativních emocí a je stresujícím faktorem i pro nepřímo zúčastněné.

- **Konflikty mezi učiteli**

Povolání učitele klade vysoké nároky nejen na znalosti, schopnosti, ale i osobnost člověka, množství těchto konfliktů ve škole je tedy ovlivněno i složením kolektivu. Konflikty mezi učiteli vznikají například z odlišných názorů na odborné otázky a hodnocení žáků, z nejednotného postoje k žákům, z rozdílnosti názorů mladších a starších učitelů. Konflikty probíhající mezi pedagogy se nevztahují pouze k pedagogickému sboru, ale negativně ovlivňují celé sociální prostředí školy.

- **Konflikty mezi učiteli a vedením školy**

Jedná se o konflikty způsobené většinou špatným nebo nedostatečným vedením. Ředitel školy by měl být vybaven takovými manažerskými dovednostmi, aby byl schopen tyto konflikty minimalizovat. Příkladem příčin takových konfliktů je například neobjektivní hodnocení učitelů, příliš autoritativní vedení, které znemožňuje aktivní přístup učitelů, ale také nedostatečná osobnost ředitele pro vykonávání této funkce.

- **Konflikty mezi rodiči a učiteli (rodiči a vedením školy)**

Dochází k nim z důvodů mylných představ rodičů o povinnostech žáka a učitele ve školním vzdělávání, z odmítání podílet se na domácí přípravě dítěte, z neopodstatněných očekávání a velkých nároků na děti, z odmítání upozornění školy na výtky k chování a prospěchu dítěte.

1.4 Příčiny vzniku konfliktů

Žádný konflikt nevzniká bez příčiny, každý má konkrétní důvod. Pokud chceme konflikt řešit, musíme se snažit tento důvod vedoucí k jeho vzniku odhalit. Ne vždy je však snadné a možné prvotní a skutečnou příčinu zjistit. Účastníci se za své důvody například stydí, uvědomují si jejich iracionalitu. „*Každý konkrétní konflikt má konkrétní důvod, avšak v pozadí tohoto důvodu mohou být desítky důvodů dalších, nezřetelných.*“ (Bednář, 2015, str. 26-27) Spouštěčem konfliktu pak může být v podstatě cokoliv od jednoduchých a zjevných příčin, jakými jsou například nevyhovující pracovní prostředí – horko nebo zima, přeplněná sborovna, až po ty hůře odhalitelné, jakými může být špatně zorganizovaný čas, osobní problémy atd.

V některých případech může být konfliktní chování formou projevení potlačených negativních emocí, které jsou společensky nepřijatelné. Původní příčiny konfliktů, které jsou skryty za náhradní, společensky přijatelnější chování, zůstávají těžko odhalitelné a konflikt má pak dlouhodobý charakter. (Bednář, 2015, str. 26-27)

Příčiny konfliktů můžeme zařadit do jedné ze tří základních oblastí: střet věcných zájmů, oblast mezilidské komunikace, nebo oblast mezilidských vztahů. Konkrétních příčin konfliktů však existuje nevyčerpatelné množství. Mohou být motivovány obtížnými situacemi i lidskými předpoklady. *„Jako předmět konfliktu mohou sloužit potřeby, zájmy, cíle či úkoly, které se snažíme realizovat.“* (Bednář, 2013, str. 187)

V organizacích může být rizikovým faktorem například vzájemná závislost lidí v pracovním procesu, nejasné rozdělení kompetencí, návaznost na práci jiných a také styl řízení – příliš demokratický, ale i příliš autoritativní. *„Konflikty se rodí v situacích, kdy řízení nadměrně spoléhá na formální pravomoci a direktivní metody, případně na manipulaci se zaměstnanci. Rozhodování ani jeho prosazování nelze totiž založit jen na formálních pravomocích a direktivních postupech. Předjet konfliktům znamená se zaměstnanci trvale osobně komunikovat, důležitá rozhodnutí s nimi konzultovat a využívat metod jejich přesvědčování a motivace.“* (Urban, 2008, str. 126)

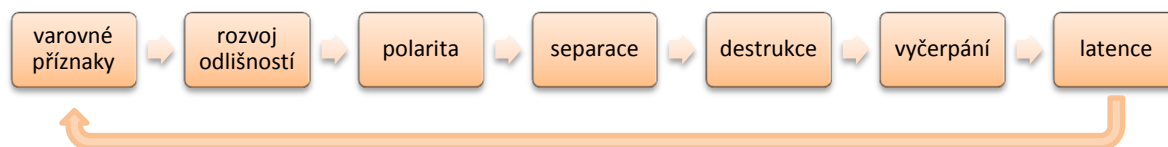
Další příklady rizikových faktorů, které bývají potencionálním zdrojem konfliktu v organizaci (Čákr, 2000):

- pracovníci musí jednat s lidmi, jejichž práce je zásadně odlišná (rozdílná očekávání)
- pracovníci se musí dělit o omezení zdroje (nedostatečný prostor, finanční limity, zařízení)
- lidé musí navzájem spolupracovat komplikovanými způsoby (vzájemná závislost při práci, komplikovaná kooperace)

1.5 Vývoj konfliktů

„Vývoj běžných konfliktů mezi lidmi má určité fáze, v nichž konflikt vzniká, sílí, vrcholí a zase se tlumí a zaniká.“ (Plamínek, 2012, str. 47)

Schéma 3: Vývoj konfliktu (volně podle Plamínka, 2012)



Z klidu před vypuknutím konfliktu se začínají v 1. fázi objevovat varovné příznaky, kterých si však jednotlivé strany budoucího konfliktu nemusí být vědomy. Pokud zůstanou příznaky nepovšimnuty, dále se vyvíjejí se a vznikají odlišná stanoviska (fáze 2.). V tuto chvíli lze ještě řešit konflikt jako problém, ale často se právě v tuto chvíli stává problém sporem, do procesu vstupují emoce a řešení začíná být obtížnější. Ve 3. fázi, polaritě, jsou již věcné problémy více personifikovány a přerůstají do 4. fáze separace, tedy oddělení spolupracujících stran – účastníci konfliktu přerušují kontakty. Tato fáze se může stát fází konečnou a ukončit spolupráci. Pokud spolu účastníci konfliktu musejí dále pracovat, může konflikt vyústit až do 5. fáze – destrukce, nebo se naopak konflikt unaví a přejde do 6. fáze – vyčerpání. Pokud neřešený konflikt nezpůsobí likvidaci systému, stává se konfliktem latentním (fáze 7.) a může se znovu objevit a postupovat od 1. fáze.

1.6 Ukončení a výsledky konfliktů

Výsledky konfliktních situací mohou mít své vítěze a poražené v několika variantách:

- Vítěz – poražený

Pokud mají proti sobě stojící strany čistě protichůdné názory nebo požadavky, výsledkem obvykle bývá vítězství jedné a prohra druhé strany. Stejně tak v případě konfliktu „o něco“, co nelze mezi strany rozdělit (např. získání povýšení). V některých druzích konfliktů se tomuto výsledku nelze vyhnout (vítězná strana získá, co poražená ztratí). V ideálním případě by se měl manažer pokusit řešit i takový konflikt s výsledkem, při kterém obě strany získají.

Podle Bednáře (2015) je možné málokterý konflikt skutečně „vyhrát“. V tomto případě poražená strana vlivem frustrace může k dalšímu konfliktu přistupovat s pocitem nutnosti odplaty, nebo naopak rezignovat. Vítěz může být povzbuzen a napříště agresivněji prosazovat své stanovisko. Pokud má konflikt osobní charakter, skutečným vítězstvím je pouze zničení protivníka. Takové vítězství ale předjímá vznik dalších konfliktů. „*V mnoha případech znamená vítězství jedné strany konfliktu nad druhou ve skutečnosti vytvoření prostředí, v němž budou vznikat další konflikty.*“, (Bednář, 2015, str. 33)

- Vítěz – vítěz

Při takovém výsledku můžeme hovořit o optimálním vyřešení konfliktu, na obou stranách dojde k dosažení požadovaných cílů. Strany získají přijatelné řešení, aniž by došlo ke ztrátě jedné z nich. Ovšem ne v každém konfliktu existuje společné řešení a společný zájem.

- Poražený – poražený

Situace, kdy ani jedna ze stran ve svých požadavcích neuspěje. Je to výsledek nevýhodný, ale poměrně častý. Může být způsoben i nešťastně voleným kompromisem. Někdy je možné této situaci předejít tím, že se manažer aktivně účastní řešení konfliktu a řešení nepřenechává pouze na samotných aktérech. (Čákr, 2000, str. 60-64)

Ekvivalentem výsledku *vítěz - vítěz* podle Bednáře (2015) je *dohoda*. Zúčastněné strany se dohodnou a konflikt zanikne, případně je převeden na problém. Aby byla dohoda dlouhodobě udržitelná, měla by být garantována autoritou. Působení nadřízeného je zároveň prevencí dalších konfliktů.

Zdánlivou variantou zakončení konfliktu může být jeho *utlumení*. Průvodní jevy konfliktu sice nejsou viditelné, ale konflikt žije dál v latentní podobě. Jedná se o variantu nevýhodnou, prvotní příčinu konfliktu se nepodařilo odstranit a v určitém okamžiku se konflikt znovu objeví.

Dalším řešením, které však také nebývá konečné, je *prosazení autority*, která svou mocí konflikt rozhodne – zastaví, přeruší. Aktuálně je tímto způsobem sice konflikt ukončen, pravděpodobnost dalšího a případně i robustnějšího konfliktu je ovšem velká.

Řešením některých zejména věcných konfliktů může být *změna vnějších podmínek*. Jsou to situace, kdy z nějakého důvodu vymizí příčina konfliktu – konflikt ztrácí smysl, problém vyřešil už někdo jiný, nebo se okolnosti natolik proměnily, že strany nemají o co bojovat. Manažersky výhodným řešením konfliktu, jelikož nepřichází „shora“ a má neformální povahu, je *společenský nátlak* na ukončení konfliktu vytvořený kolegy zúčastněných stran. K dosažení kýženého výsledku je nutné, aby byl kolektiv v požadavku jednotný a nepřidával se ani k jedné ze stran. I když tento postup konflikt zcela nevyřeší, motivuje jeho účastníky k rychlému jednání směrem k jeho ukončení. (Bednář, 2015, str. 29-33)

2 ŘEŠENÍ KONFLIKTŮ

„Konflikt je součástí našeho života. Naučit se jej řešit znamená naučit se v něm žít, protože bez konfliktů by nebyla dynamika a bez dynamiky by nebyl možný žádný smysluplný vývoj.“ (Bednář, 2015, str. 43)

Pojem *řešení konfliktu* lze interpretovat dvěma způsoby. Může znamenat výsledek konfliktu, tedy stav, který nastává po vyřešení konfliktu, nebo ho lze chápat jako průběh cesty vedoucí k ukončení konfliktu. Podle Plamínka (2012, str. 19) je tedy „řešení konfliktu“ zároveň produktem i procesem.

2.1 Strategie řešení konfliktů

K řešení konfliktu mohou zúčastněné strany a případně další účastníci procesu přistupovat různými způsoby. Záleží především na míře spolupráce, jakou jsou protilehlé strany ochotny realizovat. Důležité je zvolit správný a pro konkrétní konflikt vhodný druh strategie jeho řešení a neuchylovat se opakovaně k jednomu „zaručenému“ postupu.

Konfrontační strategií se obvykle jedna strana na základě výhody nebo prostřednictvím autority snaží dosáhnout svého cíle bez ohledu na stranu druhou. Jedná se nekooperativní, agresivní styl. Většinou je rozhodováno na základě moci a takový způsob vede obvykle ke krátkodobým řešením a vzniku touhy po odvetě.

Pokud z nějakého důvodu nadřadíme našim zájmům zájmy protistrany, volíme tzv. *přizpůsobení* nebo jinak také *strategii ústupu*. Tohoto postupu je možné využít např. v situaci, kdy ustoupením ze svých požadavků získáme prostor pro výhodnější řešení v závažnějších otázkách, nebo při potřebě posílení přátelských vztahů s protistranou. Úskalím častého přizpůsobování může být dlouhodobé neřešení problémů nebo také oslabení autority nadřízeného.

Oboustranně přijatelného řešení lze dosáhnout pomocí *strategie kompromisní*. I když se na první pohled může tato strategie jevit jako výhodná, často je kompromis zvolen na úkor ideálního řešení a výsledky takového postupu mohou být z dlouhodobého hlediska nevyhovující a nelogické. (Čákr, 2000, 69-75)

Kooperativní styl (strategie spolupráce) klade vysoké nároky na ochotu zúčastněných stran spolupracovat. Nejde o výhru jedné z protilehlých stran, nýbrž o skutečnou snahu najít spravedlivé východisko pro obě strany. „*Strategie spolupráce dosahuje při řešení konfliktu*

optimálních výsledků a současně umožňuje zachovat mezi jeho účastníky dobré vztahy.“ (Urban, 2008, str. 128)

Z touhy jakémukoliv konfliktu se raději vyhnout nebo náročnou diskuzi odložit vychází *strategie úniková*. Tento přístup může být výhodný v případě, že se jedná o konflikt emočně velmi vypjatý a odložením jeho řešení získáme čas pro uklidnění emocí, nebo v případě, že se jedná o konflikt drobný nebo banální a zabývání se jeho řešením by zbytečně bránilo v důležitější spolupráci. Vyloženě špatnou volbou je užívat tuto strategii s předpokladem, že konflikt sám vymizí. (Urban, 2008, str. 127-128)

Příklad 1

„V budově základní školy s 1. stupněm je nutné zajistit dozory v šatně od 15:15 do 16:00. V této době začínají odcházet družinové děti domů, ale vychovatelky jsou ještě ve svých odděleních. Dozory tedy musí zajistit učitelé. Z jejich strany se zvedla vlna odporu a ředitel musel, poměrně výrazně emočně zabarvený, konflikt vyřešit.“ (Trojanová, 2014, str. 66)

Tabulka 2: Použití jednotlivých strategií řešení konfliktu na konkrétním případu ze školní praxe (Trojanová, 2014, str. 66) *a pravděpodobný výsledek takové volby řešení* (Čákr, 2000, str. 73)

Zvolená strategie	Konkrétní řešení ředitele školy	Pravděpodobný výsledek
KONFRONTAČNÍ	Ředitel školy striktně nařídil vykonávání dozorů podle vytvořeného rozpisu. Poukázal na osmihodinovou pracovní dobu a zdůraznil, že v případě nedodržení dozoru se bude jednat o porušení pracovní kázně se všemi důsledky.	Nadřízený pracovník vstupuje do situace s cílem prosadit své. Může mít pocit vítězství a zadostiučinění, druhá strana se však autoritativním nařízením může cítit poražená nebo ponížená.
SPOLUPRÁCE (KOOPERATIVNÍ STRATEGIE)	Ředitel školy si svolal mimořádnou poradu a vysvětlil celou situaci: nutnost zajistit bezpečnost dětí i v šatně a důvody, proč nemohou dozor vykonávat vychovatelky. Projevil porozumění nad tím, že by děti měly být odpovědné, ale zdůraznil legislativu a možné důsledky. Vysvětlil pravidla přidělení dozorů (střídání po dnech) i možnost dozor si s někým vyměnit.	Problém se s největší pravděpodobností podaří uspokojivě vyřešit.

ÚNIKOVÁ	Ředitel na nátlak pedagogů zrušil dozory s nadějí, že se v šatně nic nestane.	Problém se tímto stylem zpravidla nevyřeší, což může působit dlouhodobou frustraci.
ÚSTUP (PŘIZPŮSOBENÍ)	Ředitel podlehl argumentům učitelů, že se v té době musí připravovat na výuku, a nařídil vedoucí vychovatelce, aby každý den rozdělila jedno oddělení do ostatních a „volná“ vychovatelka pak bude vykonávat dozor v šatně.	Taková míra přizpůsobení se požadavkům může v očích druhé strany snížit autoritu nadřízeného a tento přístup druhá strana patrně začne zneužívat.
KOMPROMIS	Ředitel školy přislíbil pedagogům za vykonání dozoru možnost čerpání náhradního volna.	Účastníci sporů budou hledat i příště účelová a přijatelná řešení spíše, než řešení trvalá a účinná.

2.2 Spor versus problém

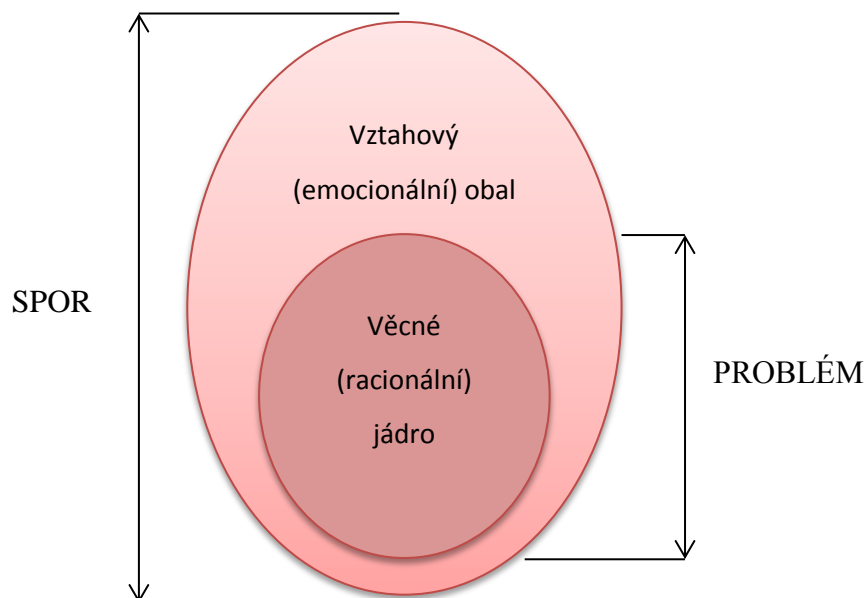
Dvěma modifikacemi konfliktu jsou spor a problém. Určujícím rozdílem je přístup lidí, kteří do konfliktu vstupují. Pokud se strany snaží hledat společnými silami nejlepší možné řešení a neusilují o prosazení svého stanoviska, můžeme konflikt nazývat problémem. V opačném případě, tedy takovém, kdy jedna nebo více stran prosazují své řešení na úkor ostatních, hovoříme o sporu, tedy o konfliktu s personifikovaným problémem. (Plamínek, 2008, str. 13)

V konfliktech, které mají charakter sporu, se vyskytují ve větší míře emoce, které komplikují odhalení věcných příčin konfliktu. K řešení problému je naopak možno přistupovat přímo a racionálně. Z výše uvedeného vyplývá, že oprostit konflikt od emocí, dostat se tak blíže k podstatě konfliktu a přistupovat k němu jako k problému, může být výhodnou a účinnou strategií jeho řešení. Zaměříme-li se na racionální jádro a emoce příliš nedominují nad věcnou podstatou konfliktu, nemusíme se jimi více zabývat. Jsou-li však emoce silné, je třeba jim věnovat pozornost, „v diskusi je pojmenovat“ (Plamínek, 2012, str. 36). Upřímná snaha o pochopení pocitů a emocí a přiznání jejich existence, i když s nimi nesouhlasíme, je cestou k úspěšnému řešení sporu. (Plamínek, 2012, str. 34-37)

Pokud tedy jedna ze stran prosazuje své řešení bez snahy dojít k oboustranně výhodné dohodě a naším cílem je dohodnout se, prvním krokem je pojmenovat emoce, učinit z nich tak samotný *problém*, který je třeba řešit v první řadě, spor tím tzv. depersonifikovat

a až poté přistoupit k hledání možných řešení původního jádra problému. (Plamínek, 2012, 51-54)

Obrázek 1: Rozdíl mezi sporem a problémem (Plamínek, 2012, str. 35)



V některých typech konfliktů můžeme po odstranění emocí zjistit absenci věcné složky, kterou by bylo možné řešit. Jádrem problému v těchto případech bývá komunikace nebo vztahy, jedná se o tzv. *čistý spor*. Ten je tvořen z podstatné části emocemi a při jeho řešení se zaměřujeme tedy na disfunkční komunikaci či vztahy. (Plamínek, 2013, str. 21-22)

Podle Bednáře (2015, str. 21-22) je převedení konfliktu (ve smyslu sporu) na problém nejlepším možným řešením v případě, že existuje společný cíl. Není však příliš účelné a bezpečné spory a problémy zaměňovat (a konflikty tím bagatelizovat), což se může dít ve snaze řešení konfliktu učinit jednodušším

2.3 Vyjednávání a vyjednávací styly

Jedním z mechanismů, jak konflikt řešit, je vyjednávání. Před procesem vyjednávání je třeba věnovat čas přípravě. Shromáždit a posoudit podstatné informace, porovnat zájmy

obou stran a určit strategii jednání. O výsledku, kterým bude zakončeno vyjednávání, rozhodují nejen dovednosti vyjednaváče, ale pro celý proces je důležité zvolit také vhodný styl jednání podle toho, jakého výsledku chceme dosáhnout. „*Vyjednávací styly představují jakési malé vyjednávací subkultury s množstvím specifických zvyklostí a zásad, jejichž neznalost může vést k selhání a neúspěchu.*“ (Plamínek, 2012, s. 71)

Šest stylů vyjednávání podle Plamínka (Plamínek, 2012, str. 56-71)

- Kompetitivní vyjednávání

Základním stylem vyjednávání je tzv. vyjednávání kompetitivní. Podstata kompetice – soutěže spočívá ve výhře, na rozdíl od kooperace – spolupráce je tedy zásadní vyhrát. Pro tento styl je charakteristické neustupování a naplnění vlastních zájmů na úkor druhých.

- Kooperativní vyjednávání

Principem je naplnění zájmů tohoto druhého, aniž bychom ohrozili zájmy vlastní. Tento styl zkoumá zájmy obou stran s cílem najít vzájemně výhodné řešení. Podmínkou je pravdivý přístup obou stran konfliktu, jinak je strana spolupráci pouze předstírající velmi zvýhodněná.

- Principiální vyjednávání

Tento přístup představuje žádoucí styl vyjednávání. Odděluje podstatné od nepodstatného a zdůrazňuje objektivitu. Cíleně a vědomě se nezabývá mezilidskými vztahy, nelze ho tedy využít, pokud věcnou stránku konfliktu překrývají nezpracované emoce.

- Virtuální vyjednávání

Cílem je nedohodnout se, ale tato neochota dobrat se dohody nesmí být zřejmá (principem je tedy pouze vytvořit dojem, že se chceme dohodnout). Styl virtuálního vyjednávání se uplatňuje například v situacích, kdy se formálně jednat musí, ale zájmem je sjednat dohodu s někým jiným. Uplatní se i v případě, že lidé potřebují získat informace nebo nápady na řešení problémů.

- Destruktivní jednání

Pokud za účelem znevýhodnění druhé strany znevýhodníme svým jednáním i sebe (raději ať nemám ani já, než abych dal tobě), můžeme hovořit o destruktivním stylu.

- Obětavé vyjednávání

Bývá obvykle taktikou v rámci strategie. V podstatě vyjednáváme ve svůj neprospěch.

2.4 Mediacce

Mediace, nebo jinými slovy smírné řešení, je alternativní (mimosoudní) metodou řešení sporů za účasti třetí osoby – mediátora. Úkolem mediátora je podporovat konstruktivní komunikaci a tím dovést účastníky konfliktu ke smírnému řešení uzavřením mediační dohody. Výhodou mediačního řízení je kontrola nad výsledkem řešení sporu, kterou si strany zachovávají. (Škutová, 2014, online)

Mediace je upravena Zákonem o mediaci a o změně některých zákonů č. 202/2012 Sb. a Zákonem o probační a mediační službě č. 257/2000 Sb.

„Mediace je alternativním způsobem řešení, který je založen dohodou stran o tom, že jejich spor bude řešen nestrannou a nezávislou třetí stranou (mediátorem), jež však nebude autoritativně rozhodovat daný spor...“ (Holá a kolektiv, 2013, str. 259)

Společným atributem všech definic mediace je nestrannost mediátora. Úkolem mediátora je řídit proces řešení konfliktu, ale nikdy nesmí navrhnout konkrétní řešení, ovlivňovat a zasahovat do sjednávaných dohod, nebo se vyjadřovat k věcné podstatě sporů. Dalšími účastníky mediace jsou strany konfliktu a v některých případech mohou ještě přibýt právní zástupci, poradci mediátora nebo stran, odborníci na řešenou otázku atd. Aby byla mediace efektivním nástrojem řešení konfliktů, zúčastnění musejí skutečně chtít uzavřít dohodu nebo nalézt vhodné řešení a vytvořit tímto svým přístupem vhodnou atmosféru. Mediátor je spoluodpovědný jak za vztahy mezi ním samým a stranami sporu, tak za vztahy mezi protistranami. Strany musejí do procesu mediace vstoupit dobrovolně a svobodně, jelikož účast z donucení podstatně snižuje šanci na dosažení stabilní dohody a realizovatelného řešení. (Plamínek, 2013, str. 50-69)

2.4.1 Proces mediace podle Plamínka

Jeden z postupů, podle kterých může proces mediace probíhat, formuluje Jiří Plamínek (Plamínek, 2013, 99-115):

- Příprava

Před začátkem celého procesu je dobré se přesvědčit, že se strany mediace účastní dobrovolně, znají účel mediace a vědí, že mohou celý proces kdykoliv ukončit. Strany je potřeba seznámit s jejich rolemi a principy mediace, vybrat místo, čas a rozsah sezení.

- Zahájení

Úvodním slovem mediátor zahájí mediaci, přivítá strany konfliktu, představí se a domluví se s účastníky na formě oslovování. Po tomto úvodu připomene vlastnosti jednotlivých rolí: účastníci rozhodují o výsledku, mediátor je nestranný, nerozhoduje, ale řídí proces. Následuje navržení pravidel a ověření, zda budou tato pravidla všemi akceptována. Závěrem zahájení je třeba vyřešit organizační otázky: délka jednání, přestávky, interval mezi dalším setkáním.

- Sběr informací

Podstatou je pochopení situace mediátorem, ale i zjištění, jak konflikt vnímají jednotlivé strany. Zjišťování obvykle probíhá za přítomnosti obou stran, ale s každou stranou jednotlivě. Protistrana naslouchá a případné poznámky vyjádří až ve svém čase. Hodnotu mají jak informace strany, která právě sděluje, tak i strany přisedící. Stává se, že mlčet nevydrží a přeruší komunikaci. V tomto případě mediátor připomíná pravidla, či domlouvá pravidla nová, případně zvolí samostatné jednání s každou ze stran. Netrpělivosti lze částečně předejít střídáním stran po kratších časových úsecích.

- Pojmenování společných témat

Cílem tohoto kroku je uvědomění si společných i rozdílných zájmů, které stranám pomáhá mediátor pojmenovat a pochopit a vytvořit z nich otázky. Témata mohou být oboustranná i jednostranná, to znamená, že s tématem jedna strana nesouhlasí. Stanoví se pořadí, v jakém budou témata probírána.

- Hledání možností

Účastníci hledají nápady, nezávazná řešení pro stanovená témata. Je třeba podporovat vstřícné návrhy a eliminovat ty, které útočí na jednu ze stran. Cílem je shromáždění možných řešení sporu, které zatím nejsou hodnoceny. Strany sporu spolu často nekomunikují prostřednictvím mediátora, ale přímo, a mediátor zasáhne v případě nějaké komplikace.

- Hodnocení možností

V této fázi nastává často náročné vyjednávání. Ve spolupráci s mediátorem strany jednají o jednotlivých možnostech řešení, formulují a vyměňují priority za méně důležité zájmy apod. Pokud se strany dohodnou, fáze je úspěšná a vznikne rámcová dohoda o řešení

sporu. Pokud strany v této fázi nenajdou akceptovatelná řešení, nastupují řešení soudní cestou, nebo konflikt pokračuje.

- Formulace výsledků (sjednání dohody)

Pozitivním výstupem jednání může být dohoda, ale i „pouhá“ spokojenost stran, které pociťují zlepšení vzájemných vztahů. Z předchozí fáze sice existuje již dohoda rámcová, často je však třeba přistoupit k dalšímu vyjednávání o konkrétních formulacích. Nezřídka si v tuto chvíli strany uvědomují veškeré důsledky svých ústupků a dochází znovu ke zjitření emocí. Úkolem mediátora je znovu udržet celý proces v konstruktivní rovině. Cílem je sepsání finální dohody, která bude stvrzena podpisy. Forma písemné dohody je definována zákonem o mediaci.

- Realizace a korekce

Fází sepsání dohody samotná mediace končí, ale někteří mediátoři zpracovávají tzv. realizační plán, podle kterého bude dohoda uskutečňována, protože samotné uskutečňování dohody v praxi je ještě náročným krokem na cestě za vyřešením konfliktu.

Mezi další autory, kteří se zabývají procesem mediace a praktickým využitím mediace v českém kontextu, patří např. Jaroslav Veteška (*Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*, 2015), Magda Janotová (*Mediace*, 2014) a Lenka Holá (*Mediace v teorii a praxi*, 2011). Tato autorka je kromě vlastní publikace podepsána spolu s dalšími autory také pod obsáhlou monografií *Mediace a možnosti využití v praxi* (2013). V roce 2015 vydala s Michalem Malackou a kolektivem autorů knihu mapující aktuální trendy využití mediace u nás i v dalších evropských zemích *Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů*.

2.4.2 Využití mediace ve školním prostředí

Způsob řešení konfliktů mediací se pro školu, jako společenskou instituci a místo, na kterém se setkává mnoho různých názorů a očekávání, velmi dobře hodí. Velice významnou roli může sehrát při řešení složitých konfliktů školy a zákonných zástupců žáků, v interpersonálních konfliktech, sporech mezi žáky, ale i dalších školních konfliktech. „*Mediace stojí na třech základních pilířích, které jsou pro školní prostředí naprosto nepostradatelné. Jsou jimi především způsob komunikace a dodržování pravidel*

procesu vyvážené komunikace, základy vyjednávání a strukturace procesu.“ (Holá a kolektiv, 2013, str. 382)

Problémem mediace ve škole je její financování. V současnosti jsou služby profesionálního mediátora pro většinu škol právě z finančních důvodů nepříliš dostupné. V některých případech však metodu smířčího řešení konfliktů může využívat školený výchovný poradce, školní psycholog, učitel případně i ředitel školy.

Podmínkou takového východiska je, aby prostředník, který se stává „mediátorem“, respektive využívá postupy a metody mediace, udržel nad situací nadhled a jednal neautoritativně. Výchovný poradce pak může touto metodou řešit spory, které vznikají například mezi žáky navzájem, mezi žákem a rodičem, nebo žákem a učitelem. Ředitel školy může užívat mediační strategie v případě sporů mezi učiteli navzájem, rodiči a učiteli apod. Důležitá je znalost postupů mediace a volba vhodného postupu podle konkrétního řešeného sporu a jeho účastníků. (Holá a kolektiv, 2013, str. 351-352)

Úskalím „převzetí“ role mediátora výchovným poradcem a zejména ředitelem školy je jejich možná angažovanost do konfliktu, nebo vztah k účastníkům sporu. Udržet si v roli mediátora nestrannost a nadhled a odhlédnout od osobních zájmů je však naprosto zásadní podmínkou pro fungování mediace. Z tohoto důvodu se ředitel školy ani jiný interní pracovník školy nemůže stát ve sporu skutečným mediátorem, k řešení konfliktu však může využívat strategie a postupy vlastní mediaci.

2.4.3 Vhodné mediační postupy při řešení školních konfliktů

Jednou z podmínek úspěšného mediačního jednání je volba správného postupu. Je potřeba přihlédnout k povaze konfliktu a zejména k jeho aktérům.

V některých případech má velký význam fakt, že mediace umožňuje mediátorovi jednat s každou stranou nejprve samostatně. Takový postup je vhodné využít zejména v případech řešení konfliktu mezi žákem a učitelem, ale příhodné je tento postup využít, i pokud jsou aktéry rodiče a učitelé, případně všechny tři zmíněné subjekty zároveň. Pro žáka je učitel autorita a jeho přítomnost mu zabraňuje v otevřenosti a upřímnosti. Oddělená schůzka umožní lépe vyjádřit, bez obav z reakcí protistrany, pocity a fakta. Když má mediátor všechny potřebné informace, zorganizuje setkání, na kterém už všichni společně jednají o podobě dohody. (Holá a kolektiv, 2013, str. 355)

Současná škola se stává více interkulturní, navštěvují ji jak děti různých sociálních nebo etnických kultur, tak i učitelé a lektori. Jelikož každá kultura přináší svá specifika, ovlivňuje chování jedince, mohou se stát tyto odlišnosti platformou pro vznik určitých problémů. Mediátor by měl především odhalit příčinu takového problému, najít rozdíl v jejich myšlení a vnímání. (Holá a kolektiv, 2013, str. 357-359)

Mediace může být velmi nápomocnou metodou v případě konfliktů, které nastávají v inkluzivním vzdělávání při začleňování žáků s postižením. Často bývají očekávání rodičů odlišná od toho, co může škola dítěti nabídnout a mediace se může snažit takové situace řešit ku prospěchu všech. Mediátor se v tomto případě musí předem pečlivě připravit, znát veškerou zdravotní dokumentaci a všechny potřeby žáka. (Holá a kolektiv, 2013, str. 356-357)

3 PREVENCE VZNIKU KONFLIKTŮ

Úkolem manažera je konflikty nejen efektivně řešit, ale také se jim snažit předcházet. Atmosféra a prostředí, ve kterém lidé pracují, vztah managementu k podřízeným a naopak podřízených k vedení i způsob komunikace, který se na pracovišti uplatňuje, může mít větší, či naopak menší potenciál ke vzniku konfliktů. Pokud je organizace živnou půdou pro vznik a růst konfliktů, lze tento stav vnímat jako manažerský neúspěch.

3.1 Způsob vedení

Příliš autoritativní přístup manažera, využívání direktivních metod a pravomoci vede ke vzniku konfliktů, a to zejména v době, kdy jsou podřízení mimo kontrolu autority. Zvýšený potenciál vzniku konfliktů má ale také až příliš velká míra svobody, kterou manažer podřízeným přenechá. Zlatou střední cestou, která vyrovná přednosti i nedostatky obou extrémů, je tedy možné snižovat riziko vzniku konfliktů. (Bednář, 2015, str. 124)

Ředitel školy, stejně jako každý jiný manažer, je postaven před otázku, jakou míru autonomie má svým podřízeným svěřit. Podle Bednáře (2015) všeobecně použitelný návod neexistuje, jelikož každý kolektiv je individuální. Vedoucí pracovník se tedy musí řídit svou intuicí, zkušenostmi a také osobními předpoklady jednotlivých zaměstnanců. Pro kvalifikované kolektivy, jako je kolektiv vyskytující se v prostředí školy, se doporučuje přenechat pracovníkům co nejvyšší možnou míru samostatnosti. Tedy takovou, která zaměstnance nesvazuje, ale zároveň ještě neohrožuje organizační stránku řízení.

3.2 Společné cíle, kooperace

Srozumitelná formulace společného cíle a upřesnění dílčích cílů jednotlivých pracovníků nebo pracovních skupin vytváří atmosféru, která není příliš nakloněna vzniku konfliktů. Zformulování cílů připomíná vzájemnou provázanost a závislost jednotlivců a tím podporuje spolupráci. Za metodu prevence lze tedy považovat pozitivní způsoby motivace pro dosažení společného výsledku a zdůrazňování přínosu osobních schopností pro týmovou spolupráci. (Urban, 2008, str. 126)

3.3 Komunikace

K základním strategiím, které pomáhají předcházet konfliktům, patří uplatnění vhodné komunikace. „*Komunikace je hlavním nástrojem managementu. Váš postoj rozhodujícím způsobem formuje vaše myšlení. Vaše myšlení ovlivňuje vaše slova a slova mají moc budovat nebo ničit.*“ (Basu, Faust, 2013, str. 26)

Funkce ředitele školy klade na její představitele v oblasti komunikace, a to jak sociální, tak firemní, vysoké nároky. Styl komunikace ve škole nebo jiné organizaci spoluutváří firemní kulturu, měl by účinně distribuovat informace a tvořit atmosféru profesionality, spolupráce a důvěry.

Nepřesné vyjádření myšlenky bývá příčinou nedorozumění, které může vést ke konfliktu, naopak vyjadřovací a rétorické schopnosti, umění argumentace a pestrá slovní zásoba jsou důležitým prostředkem manažera pro jeho prevenci, zmírnění a překonávání. Podstatný tedy není jen obsah sdělení, ale také forma a to, jak druhá strana sdělení vnímá a pochopí. (Štěpaník, 2008, 136-137)

Kvalitní komunikace podle Medlíkové (2012, str. 49) vykazuje následující předpoklady:

- soulad slovního a mimoslovního vyjadřování
- konkrétnost a specifičnost
- otevřenost a autenticita
- jasnost a srozumitelnost
- plynulá komunikace
- vyjádření kladných i záporných pocitů a požadavků bez agrese
- užití popisné, nehodnotící kritiky

Oblast komunikace, respektive firemní komunikace, propojuje verbální i neverbální formy a zahrnuje široký okruh dílčích pravidel a doporučení pro její efektivitu. Podle Tureckiové probíhá efektivní firemní komunikace v následující posloupnosti:

Efektivní firemní komunikace a její posloupnost (Tureckiová, 2004, str. 130):

1. příprava a přenos sdělení – informace je zpracována do podoby, která je srozumitelná, přehledná a přijatelná pro příjemce → komunikovat ne tak, jak „chceme my“, ale tak, aby ostatní chtěli naslouchat

2. příjem informace – zaměstnanci by měli pochopit, proč jim byla informace zprostředkována, a prostřednictvím zpětné vazby se k jejímu obsahu vyjádřit
3. zájem a zapamatování – informace by pro ně měla být významná, aby byli ochotni se jí dále zabývat
4. porozumění a změna vnímání – měla by působit na jejich pracovní postoje a pracovně orientované hodnoty tak, aby bylo možné dojít ke konsensu, nebo přijatelnému kompromisu mezi osobními, respektive skupinovými cíli a cíli firmy
→ potvrzení nebo změna pracovního chování
5. akce – přijetí (zvnitřnění/interiorizace) informace, dosažení efektu komunikace
→ realizace dohodnuté akce, projektu nebo změny
6. monitoring a vyhodnocení efektivity

Příčinou konfliktů může být jak nedostatek informací, tak i jejich přemíra. Vedoucí pracovník může své podřízené informovat v nesprávnou chvíli, způsobem, který není všem dostatečně srozumitelný, podávané informace mohou přinášet sporné nebo nejednoznačné sdělení. Významným faktorem je také způsob, jakým jsou informace šířeny, důležitá je tedy i volba komunikačního kanálu. (Čákr, 2000, str. 21)

Komunikačním činitelem zdaleka ne výjimečně spouštějící konflikt bývají také fámy, šumy, náhodná nedorozumění nebo úmyslně zkreslované informace za účelem vyvolání určitého efektu.

S informacemi je tedy potřeba promyšleně pracovat, pro dostatečnou srozumitelnost jim dávat strukturu a logičnost.

Schéma 4: Příklad dobré struktury prezentace nebo jednání (Medlíková, 2012, str. 50)

1. úvodní rituály	– pozdravit se – popovídat si o osobních nebo neutrálních tématech
2. cíl + záměr	– o čem jednání bude – zvolit srozumitelný jazyk, aby posluchač rozuměl („po jeho“)
3. program	– výčet bodů, o kterých budete mluvit
4. jednotlivá témata	– ověřovat, zda druhá strana vnímá
5. shrnutí závěrem	– rekapitulace

6. diskuze a zpětná vazba	– otázky a odpovědi – prostor pro názory komunikačního partnera
7. následné kroky	– kdy a kde se sejdete příště – které materiály poslat, co dalšího zajistit
8. závěrečné rituály	– poděkovat – rozloučit se

V zájmu utváření bezkonfliktního prostředí by měl manažer s podřízenými komunikovat nejen formálně, ale také neformálně, o věcech, které přímo nesouvisí s pracovními úkoly. „*Je dobře, když přímý nadřízený svým podřízeným dává najevo, že mu na nich záleží, že mu jejich osud není jedno*“. (Bednář, 2015, str. 110) Jednotlivé informace budou mít odlišnou míru relevance, mohou však vedoucímu pracovníkovi pomoci utvořit představu o dění na pracovišti, které by mu jinak zůstalo skryto.

3.4 Rovnocenné partnerství

Pokud vedoucí pracovník jedná s podřízenými jako s rovnocennými partnery a jejich názor přijímá s respektem, umožní mu to lépe svým podřízeným porozumět a vést s nimi efektivnější rozhovory. Takové nastavení může pomoci včas odhalit počátky potencionálních problémů nebo konfliktních situací. (Basu, Faust, 2013, str. 26)

V případě, že už ke konfliktu dojde, je vhodné, v zájmu zachování rovnocenného přístupu, přisuzovat potřebám obou stran stejnou váhu bez ohledu na hierarchii pracovních pozic.

3.5 Přihlídnutí k osobnostním, předpokladům, animozitě

Častými konflikty, které sice nemívají vážné dopady na chod organizace, ale mohou výrazně zhoršovat pracovní atmosféru, jsou drobné konflikty vznikající na základě osobních antipatií nebo animozity. Lidé, kteří se sobě navzájem v mnohém podobají, nebo mají naopak výrazně odlišné způsoby myšlení a jednání, si vůči sobě mohou vytvořit jednostrannou nebo častěji oboustrannou animozitu. Mezi takovými jedinci budou opakovaně vznikat konflikty bez zásadních příčin, které většinou nelze úspěšně řešit, jelikož jim chybí racionální zdůvodnění. Z toho vyplývá, že takoví lidé by spolu pokud možno neměli úzce spolupracovat. (Bednář, 2015, 24-25)

Omezit množství konfliktů vznikajících na základě osobní animozity je v prostředí školy možné například organizační změnou v rozmístění pedagogů v kabinetech nebo upravením rozvrhu společných dozorů.

4 MANAŽER V PROCESU ŘEŠENÍ KONFLIKTU

Neřešené, nepovšimnuté, případně potlačené konflikty mohou postupně narůst až do podoby závažných sporů a problémů a vážně komplikovat chod organizace. Účinné zvládnání konfliktních situací je proto významnou součástí manažerských kompetencí a vědomá kontrola nad jeho průběhem předpokladem pro úspěšné řízení organizace.

Manažer by měl, jako třetí strana vstupující do konfliktu, zohledňovat potenciál účastníků konfliktu, tedy to, zda se jedná o osobnosti ochotné do konfliktu vstupovat a setrvávat v nich, povahy s vysokou mírou prosazování, ochotné dovést konflikt až do jeho destruktivní podoby, zhodnotit celkový charakter osobnosti. Účastníci konfliktu mohou o vzniklé situaci smýšlet rozumně, ovšem konflikt ze své povahy rozumný není a vybízí k chování iracionálnímu. S tímto faktem je třeba počítat a přistupovat k řešení s o to větším důrazem na vlastní racionalitu. (Bednář, 2015, str. 22-24)

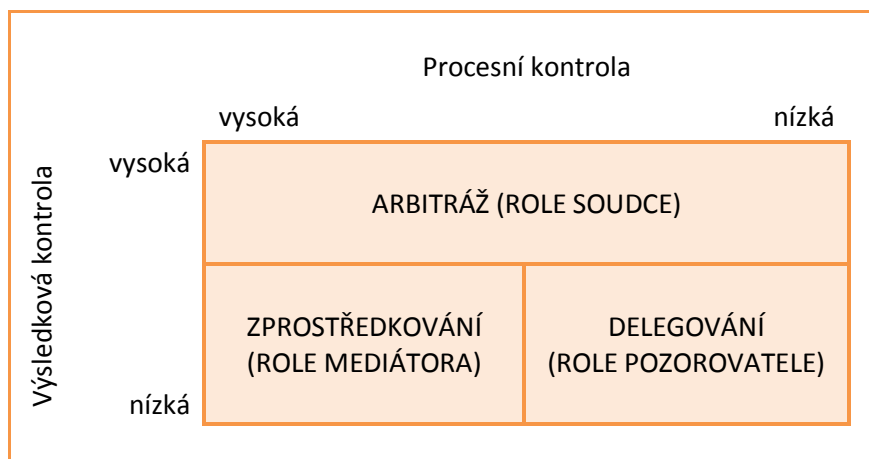
4.1 Role manažera

Podle Čakrta (2000) může manažer jako třetí strana konfliktu volit v podstatě ze tří možností, jak k situaci přistoupit. První možností je tzv. *arbitráž*, tedy manažer vystupující v poměrně jednoznačné roli „soudce“, kdy z pozice své autority rozhoduje na základě jasně daných pravidel nebo dříve ověřených postupů. Tento přístup může být efektivní například v případě, že některá strana jednala proti daným pravidlům. Pokud však nebyly odstraněny příčiny vzniku konfliktu a rozhodnutím autority skončí celý proces řešení, existuje vysoká pravděpodobnost jeho návratu.

Druhou možností je role „pozorovatele“, přístup tzv. *delegační*, kdy průběh a řešení konfliktu manažer nechává na samotných aktérech. Těm ovšem mohou chybět potřebné informace, odstup a dovednosti k nalezení nejlépe vyhovujícího řešení.

Nejvýhodnější možností je přístup *zprostředkovací*, v němž manažer zastává roli „mediátora“ a stává se v podstatě nestranným prostředníkem. Celý proces hledání vhodného řešení tak zůstává pod jeho kontrolou, ale rozhodnutí o výsledku přenechává na protistranách. Manažer však musí disponovat potřebnými dovednostmi pro úspěšné zastání role zprostředkovatele, v opačném případě nebude jeho působení v celém procesu splňovat svůj účel. (Čakrt, 2000, str. 88-89)

Schéma 5: Míra kontroly nad procesem a výsledkem řešení konfliktu v závislosti na roli manažera (Čakrt, 2000, str. 89)



4.2 Manažerské chyby v přístupu ke konfliktu

Nejčastější chybou v přístupu k řešení konfliktu je jeho *odložení*. Bývá spojené s autoritativním zásahem typu „vyřešíte si to později“, ale tím je existence konfliktu pouze uznána a tolerována, ale konflikt neřeší. Bude tedy pravděpodobně probíhat dál, ale mimo dohled manažera.

Nepříliš účinným zásahem do konfliktu je nařízení adresované samotným aktérům konfliktu, jak má řešení vypadat, ovšem bez absence návodu, jak tohoto řešení dosáhnout. Taková *delegace* zdánlivě zbavuje manažera zodpovědnosti nad procesem řešení, ale dosažení uspokojivého výsledku není příliš pravděpodobné.

Pokud manažer existující konflikty *ignoruje* nebo bagatelizuje, konflikty nevyřeší a zároveň sníží svou důvěryhodnost a autoritu.

Nevhodným jednáním je *ventilování konfliktů* vně organizaci, mezi veřejnost nebo zákazníky. Tím se stává konflikt pro organizaci ještě daleko nebezpečnějším.

Pokud manažer nevyslechne obě protistrany konfliktu a rozhodne mocensky o vítězství jedné ze stran, byť by s jejím stanoviskem souhlasil, bude tato *silová podpora jedné strany* vnímána jako nespravedlivé řešení konfliktu nebo prosazování osobního zájmu manažera. (Bednář, 2015, str. 26-35)

5 EMPIRICKÁ ČÁST

5.1 Cíl šetření, formulace problému, definování otázek

Hlavním cílem šetření je zmapovat, jaké metody prevence vzniku konfliktů a způsoby řešení konfliktních situací uplatňují ředitelé škol. Výzkumný problém je tedy definován otázkou: Jaký manažerský přístup k prevenci a řešení konfliktů volí ředitelé škol?

Z výše uvedeného vychází i definování výzkumných otázek:

Jaké metody prevence vzniku konfliktů uplatňují ředitelé škol?

Jaké způsoby řešení konfliktních situací uplatňují ředitelé škol?

Doplňující otázka:

Jaký názor na uplatnění mediace v prostředí školy mají ředitelé škol?

5.2 Metody sběru dat a způsob analýzy dat

Po definici výzkumného problému jsem se rozhodovala, zda získat potřebné informace prostřednictvím dotazníkového šetření, nebo raději rozhovory, tedy v přímé interakci s respondentem. Z charakteru informací, které jsem potřebovala získat, jsem usoudila, že pouhé dotazníkové šetření nebude dostačujícím zdrojem. Předpokládala jsem, že v některých otázkách by bylo lépe reagovat na respondenta, pokládat ještě otázky doplňující, a tím získat detailnější, komplexnější informace. Zrealizovala jsem proto šetření jak pomocí dotazníků, tak v přímé interakci pomocí rozhovorů. Rozhovor bývá nástrojem především kvalitativního výzkumu, já jsem však v tomto případě použila rozhovor pro doplnění kvantitativního šetření.

5.2.1 Dotazníkové šetření

K šetření byl použit strukturovaný dotazník kombinující uzavřené a otevřené otázky. Výsledky dotazníkového šetření byly procentuálně vyjádřeny, znázorněny pomocí grafů a interpretovány v souvislosti s teoretickou částí práce.

5.2.2 Rozhovory

Informace byly získávány v přímé interakci s respondentem individuálním, částečně polo-strukturovaným rozhovorem, který kombinuje pevně stanovené otázky s uvedenými variantami odpovědí (uzavřené otázky), otázky otevřené a otázky doplňující ke sledovanému tématu.

Rozhovory byly zaznamenávány prostřednictvím diktafonu a převedeny do písemné podoby. (Přepisy rozhovorů tvoří Přílohu 1.)

Pro způsob jejich vyhodnocení jsem zvolila univerzální a relativně jednoduchou metodu tzv. otevřeného kódování. (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, str. 211-226)

Kódy jsem k sobě řadila podle souvislosti a sloučila tak, že jsem vytvořila osm kategorií, které úzce navazují na vybrané okruhy dotazů: Negativně nebo pozitivně?, Teorie versus praxe, Delegation, Pocit zodpovědnosti, Méně závažné konflikty, Jakou roli zastávám?, Mediace a Prevence.

5.3 Výběrový soubor respondentů

Základním souborem respondentů je statisticky nereprezentativní skupina tvořená řediteli nebo ředitelkami mateřských, základních, středních a základních uměleckých škol zapsaných v Rejstříku škol a školských zařízení a majících svá působišťe na území Středočeského kraje a hlavního města Prahy. Výzkumný soubor vznikl náhodným výběrem 4% škol a jejich ředitelů z každé výše uvedené kategorie (z počtu 1184 mateřských, 814 základních, 344 středních a 93 základních uměleckých škol). Jedná se o účelově vytvořený soubor, který byl přizpůsoben možnostem výzkumného šetření pro účely bakalářské práce.

První skupina je tvořena respondenty, kteří se účastnili *dotazníkového šetření* a splňovali dvě kritéria - respondent zastává pozici ředitele školy, délka jeho praxe na výše uvedené pozici je minimálně 2 roky.

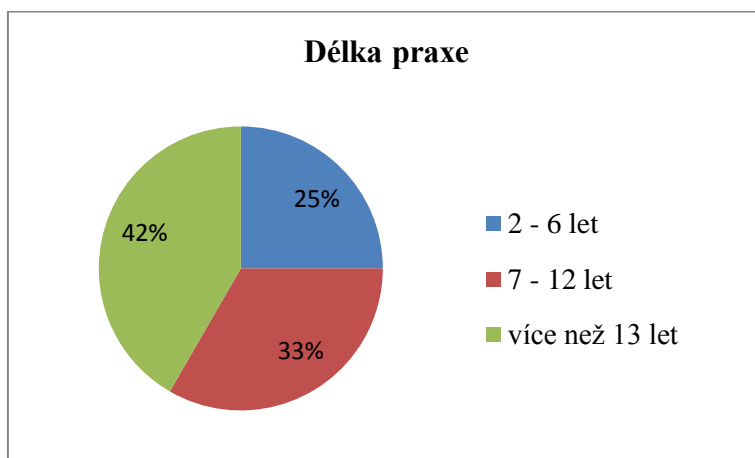
Dotazník s průvodním slovem a prosbou o jeho vyplnění byl rozeslán celkem 96 ředitelům škol. Vyplněných dotazníků se vrátilo 28, návratnost byla tedy 26,9%. K těmto odpovědím jsou ve výsledcích dotazníkového šetření připočítány také odpovědi 8 respondentů, kteří se účastnili šetření pomocí rozhovorů, v jehož rámci zodpověděli i všechny dotazníkové otázky. Celkem tedy byly vyhodnocovány odpovědi 36 účastníků šetření.

Druhou skupinu tvoří respondenti, kteří se účastnili šetření prostřednictvím *rozhovoru*. Také tito respondenti zastávají pozici ředitele školy a délka jejich praxe na výše uvedené pozici je minimálně 2 roky.

Osloveno bylo 9 potencionálních respondentů, všichni souhlasili s poskytnutím rozhovoru na dané téma, nakonec se však jeden z rozhovorů nepodařilo zrealizovat. Odpovědi všech 8 respondentů účastnících se šetření formou rozhovoru jsou zahrnuty i do výsledků dotazníkového šetření. Metodou otevřeného kódování bylo vyhodnocováno 6 vybraných rozhovorů z celkového počtu 8. Dotazovaní jsou ve výsledcích šetření označováni jako respondent A, B, C, D, E a F.

5.4 Výsledky šetření

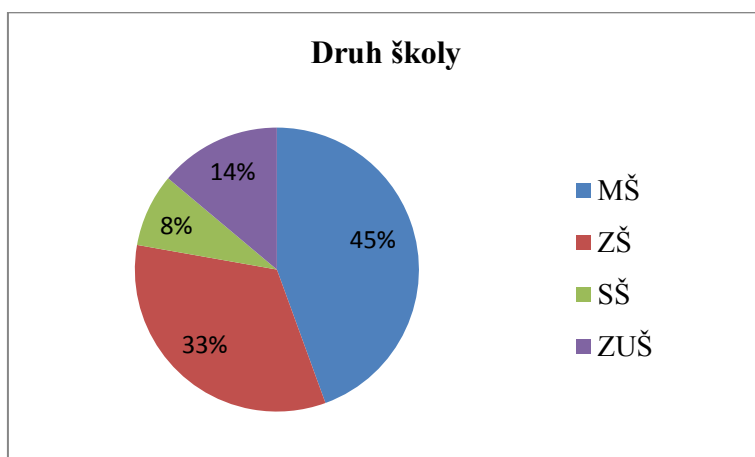
1) Délka praxe na pozici ředitele školy



Dotazníkového šetření a šetření formou rozhovoru se zúčastnilo:

- 42% respondentů s praxí na pozici ředitele školy delší než 13 let
- 33% respondentů s praxí na pozici ředitele školy od 7 do 12 let
- 25% respondentů s praxí na pozici ředitele školy od 2 do 6 let

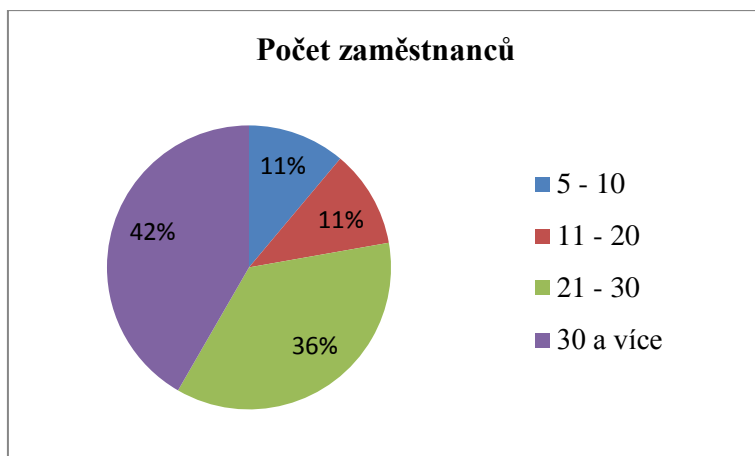
2) Druh školy, na které působím



Respondenti, kteří se zúčastnili šetření se, byli zastoupeni v poměru:

- 45% ředitelů mateřských škol
- 33% ředitelů základních škol
- 14% ředitelů základních uměleckých škol
- 8% ředitelů středních škol

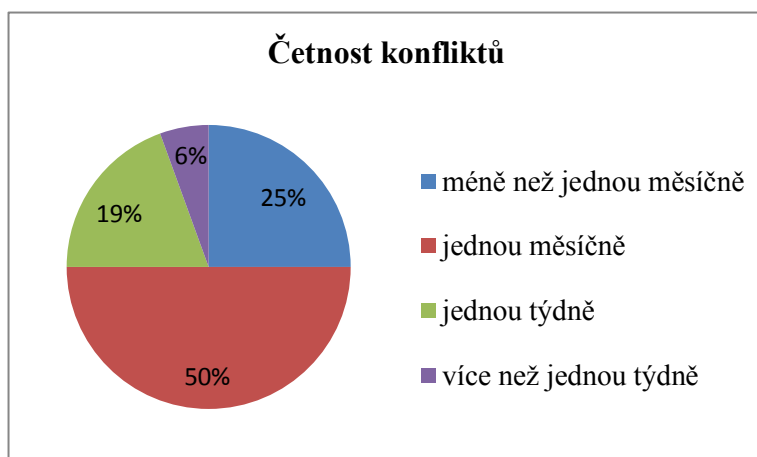
3) Počet zaměstnanců školy, na které působím



- 42% ředitelů, kteří se zúčastnili šetření, působí na škole, která zaměstnává 30 nebo více zaměstnanců
- 36% respondentů působí na škole s 21 až 30 zaměstnanci
- 11% respondentů působí na škole s 11 až 20 zaměstnanci
- 11% respondentů působí na škole s 5 až 10 zaměstnanci

4) Jak často obvykle řešíte konflikty na vašem pracovišti?

- méně než jednou měsíčně
- jednou měsíčně
- jednou týdně
- více než jednou týdně

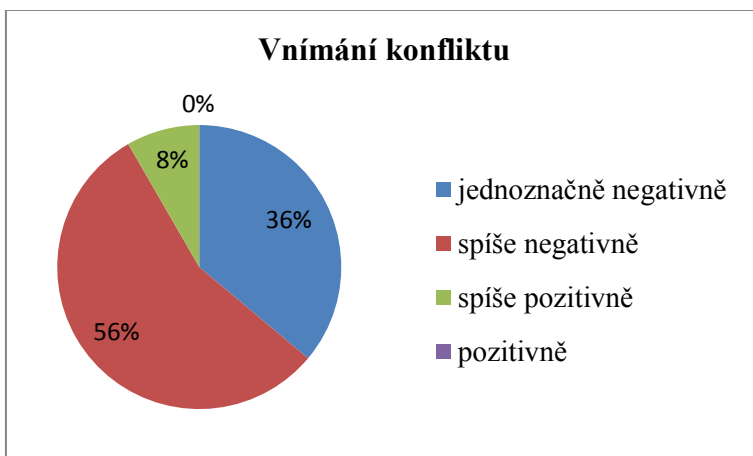


Ředitelé škol měli odhadnout frekvenci, s jakou se zabývají řešením konfliktních situací. Nejvyšší počet respondentů, polovina z nich (50%), řeší nějaký konflikt na pracovišti obvykle jednou do měsíce, 25% respondentů řeší méně než jeden konflikt měsíčně. Jednou týdně obvykle řeší konflikt 19% respondentů, více než jednou týdně pouze 6% respondentů.

Při rozhovorech s respondenty bylo patrné, že odhad četnosti vyskytujících se konfliktů je ovlivněn tím, co respondent vnímá, respektive nazývá konfliktní situací, a co vnímá naopak ještě jako běžnou situaci, součástí vyjasňování pohledu na věc, běžné domlouvání se o provozních záležitostech a podobně. Při formulování otázky jsem tuto eventualitu, která snižuje její výpovědní hodnotu, nepředpokládala, odpovědi však naznačují skutečnost, že respondenti nemají sjednocenou představu o pojmu konflikt a někteří z nich pravděpodobně nedokáží konflikt správně definovat.

5) Jak vnímáte konflikt na pracovišti?

- jednoznačně negativně
- spíše negativně
- spíše pozitivně
- pozitivně



Jednoznačně negativně nahlíží na konflikt 36% respondentů. Více než polovina (56%) respondentů však bere v úvahu i pozitivní stránky konfliktu a vnímá konflikt smířlivěji – jen jako spíše negativní. Spíše pozitivně vidí konflikt 8% odpovídajících, čistě pozitivním jevem konflikt neshledává žádný z respondentů.

Podle teoretických východisek lze konflikt vnímat jak negativně, tak pozitivně, z hlediska vhodného zacházení s konfliktní situací není však nepodstatné, jak manažer na tyto situace nahlíží. Z šetření vyplývá, že i když většina dotazovaných ředitelů vnímá konflikt spíše negativně, připouštějí také pozitivní aspekty konfliktů, což je nezbytný předpoklad pro zhodnocení a využití jeho pozitivních stránek.

Kategorie I – Negativně nebo pozitivně?

Ředitelé odpovídající prostřednictvím rozhovoru vnímají konflikt v úzkém rozpětí od jednoznačně negativního po spíše negativní, případně se nerozhodli pro žádnou z variant a vnímají rovnocenně jak pozitivní, tak negativní stránky konfliktu.

- resp. F „*Úplně fatálně negativně*“

- resp. C „*Konflikt už je pro mě spíš negativní. Protože... jako jednoznačně negativně se říct asi nemůže, ale spíš negativně.*“

- resp. A *„Jak negativně, tak pozitivně. Někdy je to negativní, protože člověk postupuje metodou nějakého vyjednávání, které ho stojí čas...“ ... „Ale pozitivní proto, že se nějakým způsobem třeba vyladí komunikační šum...“.*

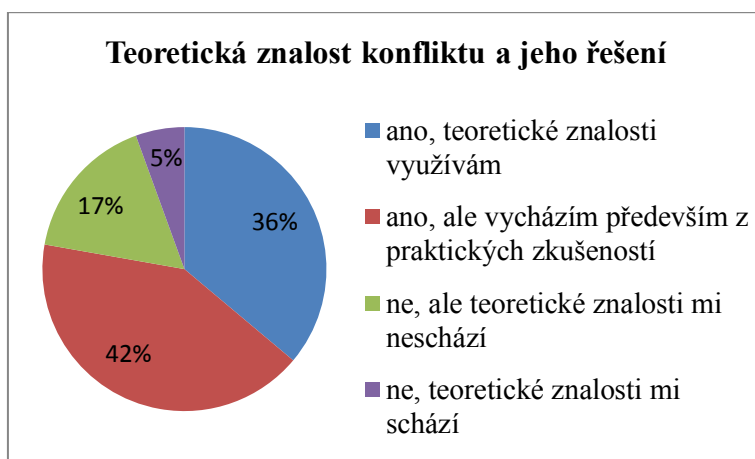
- resp. E *„Nejsem za něj rád, kdo by byl, proto ho vnímám spíš negativně, ale snažím se na všem najít něco, alespoň málo, pozitivního, takže i na tom konfliktu na pracovišti to vidím.“*

Respondentka B pochopila otázku v jiné rovině a v odpovědi nezmínila, jak vnímá existenci konfliktu v souvislosti s prostředím školy, její kulturou, organizací apod., nýbrž řešila otázku existence konfliktů obecně: *„Neřekla bych, že je to pozitivně nebo negativně, prostě se to stává a je to normální a přirozený.“ ... „Když bych tam měla připsat nějakou variantu, připsala bych přirozeně.“*

Mezi negativními stránkami konfliktu respondenti zmínili: časovou náročnost řešení takových situací a zhoršení atmosféry, která se přenáší na děti a vznikají problémy v souvislosti s tím i s rodiči. Pozitivní přínos konfliktu vidí dotazovaní ředitelé zejména ve vyjasnění komunikačních nebo informačních nedorozumění, správném a pozorném vyřešení některých záležitostí, pozitivním posunu ve smyslu pochopení nebo naučení se něčeho nového *„učíme se na tom všichni“* (resp. B), poznání nových postupů, nebo možností řešení některých situací a v pročištění ovzduší.

6) Domníváte se, že jste dostatečně teoreticky seznámen/na s konflikty, zásadami a možnými způsoby jejich řešení?

- ano, tyto znalosti využívám při řešení konfliktních situací
- ano, ale při řešení konfliktů vycházím především z praktických zkušeností
- ne, teoretické znalosti mi schází
- ne, ale teoretické znalosti mi neschází, vycházím z praktických zkušeností



Nejvyšší počet respondentů (42%) se domnívá, že má dostatečné teoretické znalosti o konfliktu a možných způsobech jeho řešení, ale konfliktní situace řeší více na základě svých zkušeností z praxe. O něco málo odpovědí (36%) je také pozitivních a jejich autoři teoretickou znalost dané problematiky využívají i v praxi. Celkem 22% respondentů připouští nedostatek teoretických znalostí – 17% z nich tento nedostatek nepocítuje jako problém, zbývajících 5% vnímá absenci teoretických znalostí negativně. Otázka zkoumá pouze subjektivní názor respondentů na vlastní znalost teoretických východisek konfliktu v návaznosti na potřebu a uplatnění těchto znalostí v praxi, odpovědi tedy nevypovídají o skutečné hloubce znalostí.

Z šetření vyplývá, že většina dotazovaných ředitelů škol sice považuje svou znalost teoretických východisek konfliktu a jeho řešení za dostatečnou, ale zhruba polovina z nich vychází ve své manažerské praxi více z praktických zkušeností. Odborníci však považují znalost konfliktu s jeho předvídatelností a pravděpodobností vývoje, a zároveň znalost strategií, které může manažer v souvislosti s řešením konfliktu využít, jako podstatný faktor úspěšného zvládnání konfliktních situací. Existuje tedy předpoklad, že by ředitelům

škola aktivnější využívání teoretických poznatků umožnilo konflikty snadněji a účinněji zvládat.

Kategorie II – Teorie versus praxe

V rozhovorech všichni ředitelé vyjádřili domněnku, že mají dostatečné teoretické znalosti, ale zároveň využívají svých praktických zkušeností a také osobnostních předpokladů, nebo instinktů.

- resp. A *„V rámci předmětu komunikační dovednosti jsem si tu teorii řešení konfliktu nastudoval, do té doby jsem to moc neřešil. A zároveň vycházím z praktických zkušeností.“*

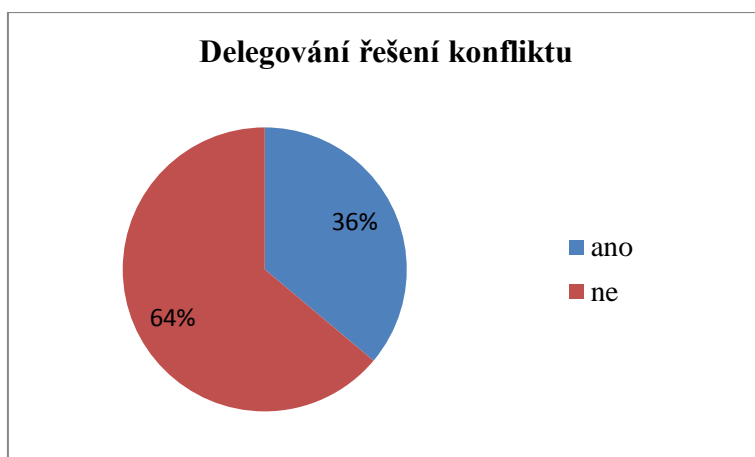
- resp. F *„Mám to z jedné strany z teorie, z druhé strany z praxe a myslím si, že to funguje. Takže obojí. Ale samozřejmě řešení konfliktu chce obrovskou... Člověk to musí osobnostně umět.“*

Někteří se však přiklánějí k praxi a osobní zkušenosti jako k podstatnějším faktorům, které jim pomáhají konfliktní situace zvládat, než znalost teorie, nebo zmiňují absolvování nějakého kurzu, který jim v těchto situacích výrazně pomáhá.

- resp. B *„Nějaká teorie proběhla, nějaká zkušenost taky a taky moje personální... řekněme instinkt. Řekla bych, že spojuju ty tři věci dohromady...“ „...pak je nejlepší ta praxe, kdy si člověk vyzkouší i na osobních konfliktech, zažije to na vlastní kůži.“*

- resp. C *„Snad ano. Ale vycházím z praxe. A co mi pomohlo, byl kurz na jednání s lidmi.“*

7) Delegujete řešení konfliktu na své spolupracovníky?



Téměř dvě třetiny (64%) dotazovaných ředitelů řešení konfliktů nepřenechává na svých spolupracovnících a zabývají se řešením veškerých konfliktů raději sami, 36% respondentů řešení konfliktů deleguje.

Výsledky šetření dokládají, že větší část dotazovaných ředitelů považuje konflikt za příliš významný činitel v chodu organizace, proto řešení konfliktů nedelegují – nechávají ho spíše ve své kompetenci.

Kategorie III – Delegace

Ředitelé zodpovídající tuto otázku v rámci rozhovoru delegují řešení konfliktů, ale pouze některých, a to většinou na své zástupce. Řešení konfliktů s rodiči nechávají někteří ředitelé v kompetenci pedagoga, jiní tento druh konfliktu považují za příliš vážný a řešení přenechávají ve své kompetenci.

- resp. A „*Co lze delegovat, tak se snažím delegovat.*“

- resp. B „*Některé ano, některé ne.*“... „*Pokud se jedná o to, že paní třídní učitelka má nějaký konflikt s rodičem a řeší si to v rámci svých kompetencí, ze své pozice, tak tam to nechávám, protože se nechci neustále zapojovat do všeho toho dění.*“

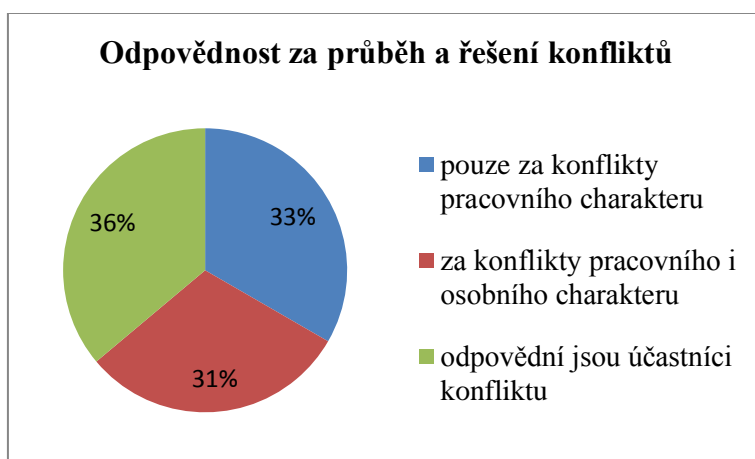
- resp. A „*Nebo nějaké jednání s rodiči. Když je to vážnější, to nemůžou řešit zástupci.*“

- resp. F zastupující soukromé školství deleguje řešení konfliktu netradičně „směrem nahoru“: „*Když je něco opravdu zásadního, co bud' mám pocit, že nezvládnou, nebo že by to měla řešit šéfová.,,*

Jediný z dotazovaných, respondent C, odpověděl, že „*spíše nedeleguje*“, ale z další části odpovědi vyplývá, že i on přenechává řešení některých konfliktů na svém zástupci.

8) Cítíte se odpovědný/á za průběh a řešení konfliktních situací vyskytujících se na vašem pracovišti?

- ano, za konflikty pracovního charakteru
- ano, za konflikty osobního i pracovního charakteru
- ne, zodpovědní jsou účastníci konfliktu



V otázce odpovědnosti za průběh a řešení konfliktních situací se názory respondentů poměrně rovnoměrně rozdělily mezi všechny tři možné odpovědi. Zhruba třetina odpovídajících ředitelů (33%) cítí odpovědnost pouze za konflikty pracovního charakteru, druhá třetina (31%) cítí odpovědnost za veškeré vyskytující se konflikty, tedy konflikty pracovního i osobního charakteru. O něco málo vyšší počet respondentů (36%) odpovědnost za konflikty nepocituje a k odpovědnosti povolává zúčastněné strany konfliktu.

Jelikož manažer z podstaty své funkce zodpovídá za fungování organizace, kterou řídí, má jednoznačně odpovědnost i za konflikty v organizaci se vyskytující. Tato skutečnost nevyklučuje zároveň odpovědnost účastníků konfliktu. Z výsledků šetření však vyplývá, že si více než třetina, respektive více než dvě třetiny dotazovaných ředitelů plně nepřipouští míru této odpovědnosti, což by mohlo v důsledku vést k zanedbávání řešení některých konfliktních situací nebo jejich prevence.

Kategorie IV – Pocit odpovědnosti

Rozhovorem dotazovaní ředitelé se ve svém názoru na míru odpovědnosti za konflikty liší, ale všichni se přiklánějí se k přesvědčení, že je ředitel z popisu své funkce odpovědný.

Pocit jednoznačné odpovědnosti za veškeré konflikty, tedy pracovní i osobní, vyjádřil resp. F, plně odpovědný se cítí také resp. B.

- resp. F „*Ano, úplně stoprocentně. Je to moje práce.*“

- resp. B „*Jakožto hlava té organizace si samozřejmě připadám zodpovědná za to, co se tady děje.*“

Ostatní ředitelé připouštějí odpovědnost částečnou, nebo odpovědnost za konflikty pracovní.

- resp. C „*U toho pracovního si myslím, že cítím odpovědnost, u toho osobního... já nevím... Snažím se pomoci, ale že bych cítila úplně odpovědnost za všechno, to fakt nejde.*“

- resp. E „*Já se zodpovědný sice cítím, ale zodpovědní jsou všichni účastníci konfliktu.*“ ... „*...díl viny vždycky nese i vedení školy.*“

9) Konflikty, které vážně neohrožují chod školy:

- neřeším, často spontánně vymizí
- řešení těchto konfliktů deleguji na své spolupracovníky
- zabývám se řešením i méně závažných konfliktů



Necelá polovina ředitelů účastnících se šetření (47%) považuje za důležité zabývat se i řešením méně závažných konfliktů, které přímo neohrožují chod školy. 28% respondentů tento úkol deleguje na své spolupracovníky a jen o něco menší skupina ředitelů (25%) předpokládá, že méně závažné konflikty spontánně vymizí a jejich řešením se tedy nezabývají.

Odpovědi respondentů v této otázce svědčí o vhodném přístupu většiny z nich k řešení méně závažných konfliktů. Čtvrtina z nich sice očekává, že tyto konflikty samovolně vymizí, ostatní ředitelé se však řešením těchto menších konfliktů zabývají, případně jejich řešení delegují na své spolupracovníky, což je vzhledem k vlastnostem konfliktu také doporučováno.

Kategorie V – Méně závažné konflikty

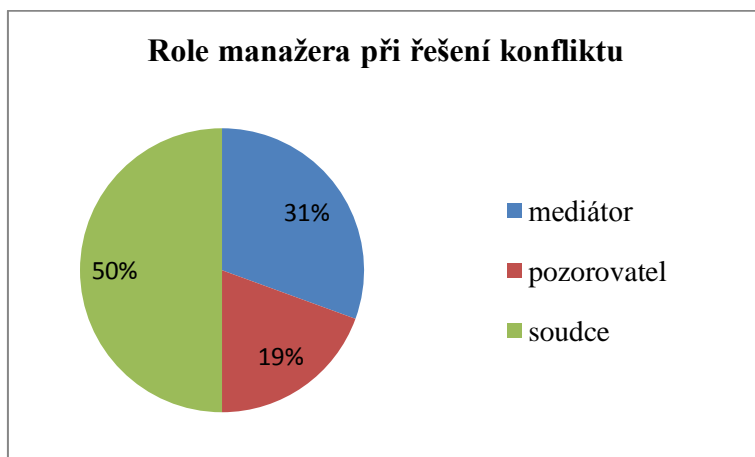
Z odpovědí ředitelů v rozhovorech vyplývá, že ani méně závažné konflikty nepřehlíží a monitorují je, pokud se přímo nezabývají jejich řešením. Pokud se ředitelé řešení těchto méně závažných konfliktů přímo neúčastní, delegují ho na své podřízené, do jejichž kompetence konflikt nějakým způsobem zasahuje.

- resp. E považuje každý konflikt za závažný, ale přesto se setkává i se situacemi, které nepovažuje za nutné řešit. *„Myslím si, že když už je slovo konflikt, tak vážně ohrožuje chod školy. Ale přesto, když je to taková ta situace, konflikt „žabomyší válka“, tak to neřeším.“*

- resp. F nevidí jako strategické rozlišovat konflikty na závažné a méně závažné, jelikož předpokládá, že i nepodstatně vyhlížející konflikt může narůst a stát se pro školu ohrožujícím. *„Nedovedu si představit konflikt, který by neohrožoval chod školky. A řeším všechno úplně od prvopočátku, protože to nenechávám přerůst do chvíle, kdy to nabobtná. A nikdy ze začátku nevíš, jestli to nabobtná nebo ne.“*

10) Jako třetí strana při řešení konfliktu nejčastěji zastáváte roli:

- „pozorovatele“ – průběh a řešení konfliktu necháváte na samotných aktérech
- „soudce“ – rozhodujete podle jasně daných pravidel nebo dříve ověřených postupů
- „mediátora“ – stáváte se nestranným prostředníkem



Polovina respondentů (50%) se jako třetí strana konfliktu cítí být nejčastěji soudcem, to znamená, že rozhoduje o výsledku konfliktu. 31% respondentů častěji vystupuje v roli nestranného prostředníka – mediátora, tedy pomáhá stranám na cestě za nalezením vhodného řešení. Nejnižší počet respondentů (19%) konfliktním situacím většinou pouze přihlíží a jinak nezasahují ani do průběhu konfliktu, ani do rozhodování o jeho zakončení.

Kategorie VI – Jakou roli zastávám?

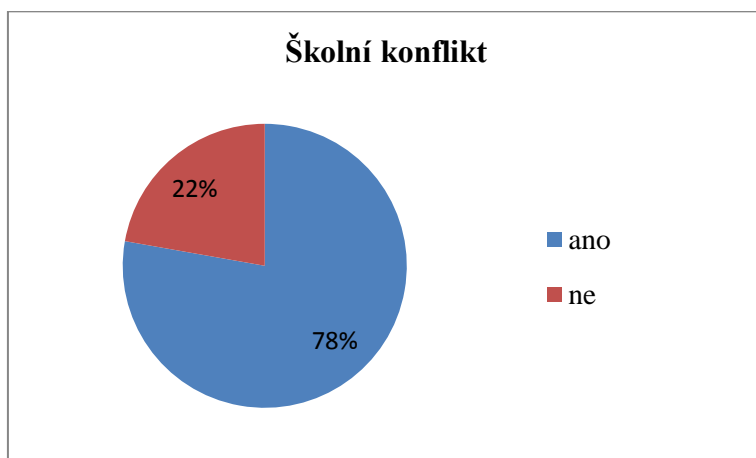
Respondenti vstupují při řešení konfliktu do všech tří nabízených rolí:

- resp. A „Do té role soudce, ale záleží na povaze konfliktu.“ *“Nestranný prostředník nikdy. Ve finále se vždycky musíš rozhodnout, tak spíš ten soudce.“*
- resp. B „Jak v které situaci.“ ... „Jako pozorovatel, že bych jen koukala, jak si to řeší, to asi nedělám.“ ... *“Že bych sama radila, jako soudce... Myslím si, když už bych si měla vybrat, tak jsem ten mediátor.“*
- resp. D „Záleží, o co se jedná. Nestranným prostředníkem bych řekla, že ne. Já bych řekla, že rozhoduji podle pravidel a jasně daných postupů.“
- resp. E „Někdy jsem pozorovatel. V tom předchozím zmíněném případě jsem byl mediátor...“ ... „snažím se vyvarovat pozice soudce...“ ... *„Ale nejčastěji určitě pozorovatel, mediátor, soudce je až někde v pozadí.“*

- resp. F „*Mediátora. A dělám to tady cíleně...*“ „*Nedělám jim soudce, protože tohle nejsou věci, které by se daly podle mého soudcovat.*“

Z doplňujícího šetření formou rozhovorů vyplývá, že ředitelé škol zaujmají roli – volí způsob, jakým budou přistupovat jako třetí strana k řešení konfliktu, zejména podle druhu nebo povahy konkrétního konfliktu. Zároveň je patrné, že volbu role ovlivňuje osobnostní nastavení daného vedoucího pracovníka. Polovina dotazovaných ředitelů se však obvykle staví do role soudce. Úskalím tohoto poměrně autoritativního přístupu, při němž se příliš nepátrá po příčinách konfliktu, je ale hrozící recidiva a další negativa. Jako vhodnější se jeví přístup „mediační“, kdy proces řešení zůstává pod kontrolou, ale nalezení vhodného řešení je na stranách konfliktu.

11) Vnímáte některé druhy konfliktů jako specifické pro prostředí školy? Pokud ano, uveďte jaké.



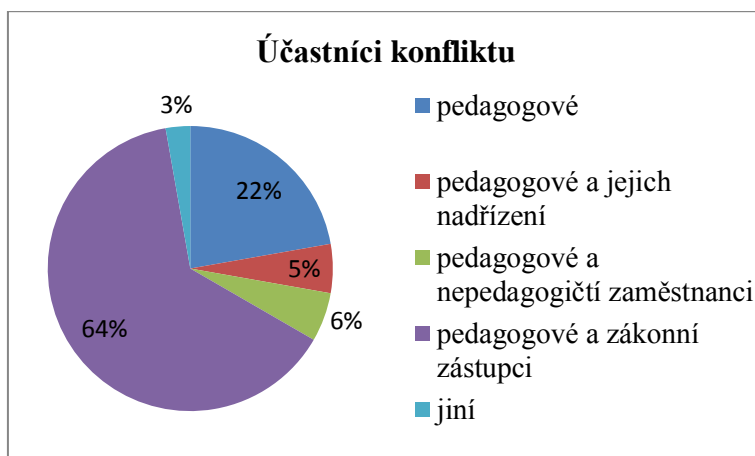
Většina dotazovaných ředitelů (78%) shledává některé konflikty jako specifické pro prostředí školy, zbytek (22%) neshledává školní konflikty ničím specifické.

Jako specifické pro prostředí školy uváděli respondenti v různých obměnách následující konflikty (někteří do této otázky zahrnuli i rizikové faktory pro vznik specifického konfliktu):

- s rodiči
konflikty rodičů se školou, konflikt učitel a rodič, stížnosti rodičů, nesplnění očekávání rodičů, obtížná komunikace s některými rodiči, komunikace s rodiči dětí sociálně znevýhodněných, komunikace s rodiči problémových dětí a žáků, petice rodičů, rodinné zázemí žáků
- pedagog a žák
- skupiny učitelů nebo pedagogických a nepedagogických pracovníků
neshody vyučujících různých stupňů škol (1. stupeň – 2. stupeň apod.), rivalita mezi jednotlivými obory
- ženský kolektiv
konflikty nebo problémy způsobené ryze ženským kolektivem, nebo převážně ženským kolektivem

12) Nejčastěji se ve své praxi setkáváte s konflikty, které se vyskytují:

- mezi pedagogy
- mezi pedagogy a jejich nadřízenými
- mezi pedagogy a nepedagogickými zaměstnanci školy
- mezi pedagogy a zákonnými zástupci dětí nebo žáků
- mezi jinými účastníky



Ředitelé škol se v největší míře setkávají s konflikty, které probíhají mezi pedagogy a zákonnými zástupci dětí nebo žáků. Tato skupina účastníků konfliktu byla označena 64% respondentů. Jako druhé nejčastější aktéry konfliktu označili ředitelé škol pedagogy, kteří vstupují do konfliktů mezi sebou. Tuto možnost zvolilo 22% respondentů. Ostatní ředitelé ve své praxi nejčastěji řeší konflikty mezi pedagogy a jejich nadřízenými (5%), pedagogy a nepedagogickými zaměstnanci školy (6%), nebo mezi jinými stranami konfliktu (3%).

Z odpovědí na otázku 11. a 12. vyplývá, že konflikty se zákonnými zástupci žáků, ať už je druhou stranou konfliktu pedagog, nebo ředitel školy, jsou nejčastějším a zároveň velmi specifickým druhem školního konfliktu. Ředitelé škol by tedy měli hledat metody pro účinné zvládnání těchto situací, případně zprostředkovat vzdělávání v této oblasti pedagogům.

13) Nejčastějšími příčinami konfliktů mezi zaměstnanci na naší škole jsou:

- osobní neshody mezi zaměstnanci
- nedostatečná komunikace, informační šum, nedorozumění
- rozdílné názory na odborné otázky
- organizační záležitosti – pravidla, předpisy
- nejasné kompetence vedoucích pracovníků
- odměňování zaměstnanců

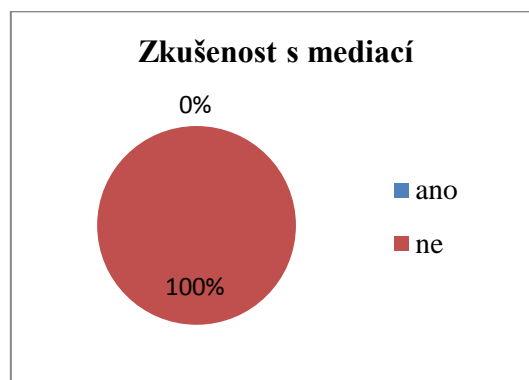
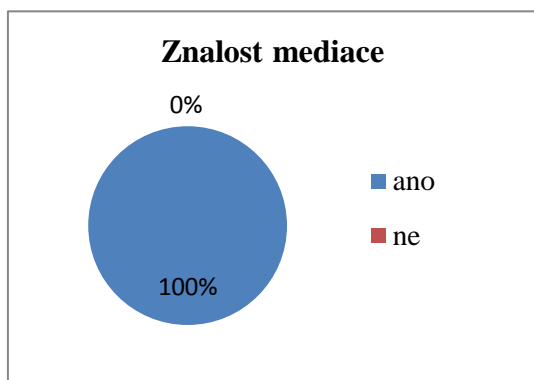


Jako nejčastější příčinu konfliktů vybrali ředitelé škol nedostatečnou komunikaci, informační šum, nedorozumění. O něco méně častou příčinou jsou podle respondentů organizační záležitosti. Osobní neshody a rozdílné názory na odborné otázky jsou ve stejném zastoupení třetí nejčastější příčinou konfliktů, z nabízených možností nejméně často způsobí konflikt odměňování zaměstnanců a nejasné kompetence vedoucích pracovníků.

Z výsledků je patrné, že ke snížení počtu konfliktů je třeba zaměřovat prevenci zejména na oblast komunikace a na oblast organizace práce, jelikož tyto oblasti jsou pro vznik konfliktů nejrizikovější.

14) Znáte způsob řešení konfliktu prostřednictvím mediace?

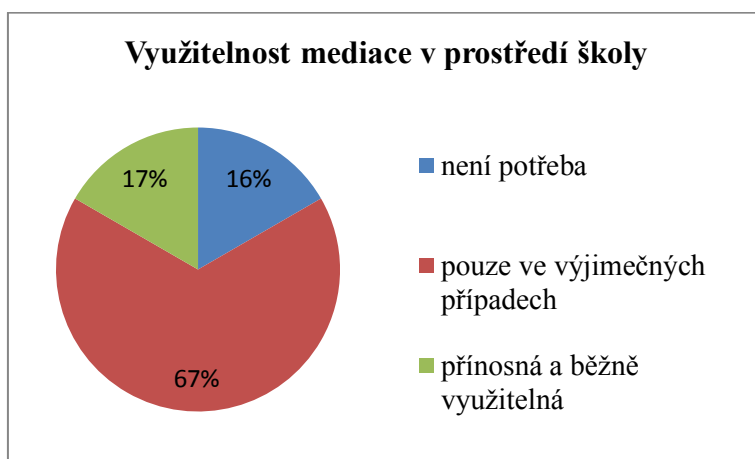
15) Využil/a jste někdy ve své praxi služeb profesionálního mediátora?



Shodné odpovědi na tyto otázky zvolil plný počet respondentů. Ředitelé znají způsob řešení konfliktu prostřednictvím mediace, nikdo z nich však ve své praxi služeb profesionálního mediátora dosud nevyužil.

16) Jaký je váš názor na využití služeb profesionálního mediátora v prostředí školy?

- služeb mediátora není potřeba
- služeb mediátora má smysl využít jen ve výjimečných případech
- služeb mediátora by bylo přínosné běžně využívat



Většina respondentů (67%) vidí pro mediaci ve škole - profesionálního mediátora využitelnost pouze ve výjimečných případech. Podle názoru poloviny zbylých respondentů (17%) služeb mediátora ve škole není vůbec třeba, podobně početné skupině účastníku šetření (16%) se však mediace jeví jako způsob řešení konfliktu přínosný a ve školství běžně využitelný.

Kategorie VII – Mediacce

Některé názory a důvody, které zabraňují ředitelům škol volit vstřícnější postoj k využití mediace v prostředí školy, zazněly v rozhovorech. Jedná se především o pocit ředitelů, že mají o situaci lepší přehled, znají prostředí školy, a proto „někdo zvenčí“ nemůže posoudit vzniklou situaci stejně dobře.

- resp. A „*Přece jen mám profesně větší vhled do toho, jak funguje škola, nebo jak funguje kantor, znám ho. ...*“*ředitel by měl být natolik silný z té své funkce, aby si tohle řešil sám. Protože je za to zodpovědný.*“

- resp. C „*Ono ve školství na to peníze nejsou a neumím si to vůbec představit. ...*“*Vůbec ani nevím, koho bych přizvala*“*...*“*ani nevím, kam bych sáhla, musela bych hledat.*“

- resp. E „*Jako hlavní důvod vidím to, že ta mediace může být pro tu školu za určitých okolností dost časově náročná. ...*“*určitě bude chtít poskytnout podklady pro to jednání, bude se chtít před tím samotným jednáním s někým sejít.*“*...*“*je možné, že by ty zúčastněné strany, vzhledem k tomu, že to pro učitele je dost netradiční, nemají s tím zkušenosti, že by je to mohlo ve výsledku zablokovat. Že by neměli důvěru svěřovat se.*“

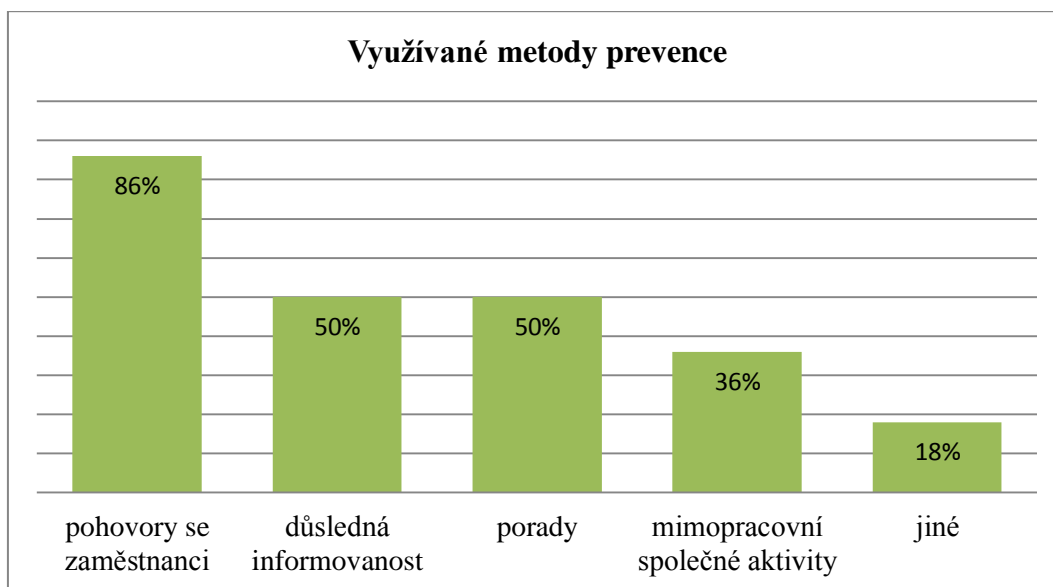
Respondent F mediaci přijímá pozitivně, ale vidí využití spíše pro způsob řešení konfliktu prostřednictvím mediace (strategie, postupy), než pro samotného profesionálního mediátora.

- resp. F „*Profesionálního mediátora ne, ale já tím, že mám... jsem profesní kouč, takže já si to vlastně jakoby dělám sama.*“*...*“*Ne že bychom řekli, že nám tady sedí mediátor, ale stává se, že mívám sezení s konfliktními rodiči, ona tady u toho sedí a dělá toho mediátora.*“*...*“*A jinak si to dovedu představit úplně skvěle v jakékoli škole, kde se řeší konflikt, protože lidi se s tím mediátorem, s tou nezúčastněnou osobou, chovají úplně jinak....*“*Ale když je to takový ten vyhrocený konflikt, považuju mediátora za skvělé řešení.*“

I přesto, že všichni dotazovaní ředitelé připustili znalost mediace, je z odpovědí doplňujícího šetření prostřednictvím rozhovorů patrné, že v některých případech nejsou konkrétní principy mediace zcela správně interpretovány. Tato skutečnost zřejmě způsobuje i poměrně skeptický pohled na využití mediace ve školách spolu se zmiňovanou finanční náročností.

17) Jaké metody prevence vzniku konfliktů uplatňujete?

- pohovory se zaměstnanci
- důsledná informovanost
- porady
- mimopracovní společné aktivity
- jiné



V rámci prevence konfliktů realizuje pohovory se zaměstnanci 86% respondentů. Polovina (50%) účastníků šetření uplatňuje jako metodu prevence důslednou informovanost, stejný počet respondentů realizuje v rámci prevence porady. Mimopracovní společné aktivity zaměstnanců realizuje 36% dotazovaných ředitelů škol.

Mezi další (jiné) využívané metody prevence ředitelé zařadili:

otevřený přístup k podřízeným, otevřenost k názorům a potřebám kolegů, vhodná komunikace, jasná a přístupná pravidla, vzájemná důvěra, rovný přístup ke všem zaměstnancům, komunikace se zaměstnanci při neformálních příležitostech, vzdělávání učitelů v oblasti komunikačních dovedností a osobního rozvoje, vytvoření fungujícího kolektivu, vhodný výběr pracovníků do týmu

Výsledky šetření ukazují, že dotazovaní ředitelé škol v otázce prevence konfliktních situací spoléhají především na komunikaci a informovanost, což by mělo být, i vzhledem k nejvyššímu počtu konfliktů vyskytujících se právě v těchto oblastech (viz otázka 13.) a k doporučeným metodám prevence, účelným opatřením. Jako užívané metody prevence byly zmiňovány i další metody uváděné v teoretické části, lze tedy předpokládat,

že respondenti mají přehled o možných metodách prevence konfliktních situací a také je v praxi uplatňují.

Kategorie VIII - Prevence

Z výsledků doplňujícího šetření pomocí rozhovorů nevyplývá, že by pro způsob, jakým ředitelé přistupují k prevenci konfliktu, byla podstatná délka praxe na pozici ředitele, nebo druh školy, na které respondent působí, jako významný faktor se však ukázal počet zaměstnanců školy, tedy velikost kolektivu, který je ředitelem veden. Respondenti A, C a F, působící na školách větších, s počtem zaměstnanců vyšším než 30, i respondent D s o něco nižším počtem podřízených uplatňují spíše „tradiční“ metody prevence.

- resp. A „*Jako nejdůležitější vnímám informovanost a jasná, dostupná pravidla.*“

- resp. C „*Rovný přístup k zaměstnancům, jasná pravidla, zájem o zaměstnance, vzájemná důvěra.*“ ... „*Jako prevenci děláme občas výjezdy do lázní. Myslím si, že to funguje, společné zážitky.*“

- resp. D „*Pohovory se zaměstnanci dělám, ...*“ ... „*Samozřejmě pohospitační pohovory.*“ ... „*Děláme porady.*“ ... „*Mimopracovní společné aktivity jsme začali dělat. Před vánoci jsme si šli společně posedět do restaurace, na večeři.*“ ... „*A řekla bych, že efektivní jsou řád a pravidla.*“

- resp. E „*Každý týden s někým mluvím, ať už je to na chodbě, na obědě, v ředitelně, cestou z parkoviště.*“ ... „*určitě uplatňuju pohovory se zaměstnanci...*“ ... „*Informovanost, tu беру jako klíčovou.*“ ... „*Vždycky to najdou v písemné podobě. Všechny zápisy, veškerou legislativu, formuláře, směrnice, které mnohdy můžou ulehčit život.*“ ... „*Společenské aktivity využíváme, prostě jsme si koupili gril...*“

Respondenti B a F, kteří působí na malých školách s nepočetným kolektivem, přistupují k prevenci poněkud rozdílným způsobem. Za klíčové považují sestavení stejně naladěného a smýšlejícího týmu a udržení příznivé atmosféry.

- resp. F „*A je to jedna z věcí, na které si tady opravdu hrozně zakládáme. Kolektiv těch lidí. Přes uklízečky po učitelky, po všechny.*“ ... „*Mně se tady teď podařilo udělat takové gró lidí, kteří mají stejnou filozofii, stejná pravidla, stejný systém, jsou stejně osobnostně nastavení. A když musím hledat někoho nového, jdu cíleně za tím, že potřebuju člověka, který sedne do té party.*“ ... „*My jsme tak malý kolektiv, že mám přehled. Jsme tady spolu...I oni chtějí, aby jim tady bylo dobře, takže na tom sami pracují.*“

- resp. B „Mezi pedagogy konflikty téměř nemáme, protože ten tým si vybírám já...“...“To je pro mě velká výhoda a většinou si do týmu vybírám lidi, u kterých cítím, že prostě budeme souznít.“...“kultura jde z vrchu, jak se to nastaví, tak to prostě je“...“Zájem, empatie. Většinou vedu diskuzi, otevřenou komunikaci. Nemám takový direktivní, autoritářský způsob.“

ZÁVĚR

Škola je prostředí naplněné mnoha očekáváními, rozličnými představami o tom, jak má výchova a vzdělávací proces vypadat, místo setkání mnoha individualit. Nevyhnutelně je tedy i vhodným prostředím pro vznik konfliktů a úkolem ředitele školy je těmto situacím pokud možno předcházet a řešit je.

Cílem práce bylo zmapovat způsoby řešení konfliktních situací a jejich prevence ředitelem školy ve specifickém prostředí školy. První část práce shrnuje poznatky získané prostudováním odborné literatury, které slouží jako východisko pro zodpovězení kladených otázek.

Z šetření vyplývá, že ředitelé škol při řešení konfliktů vycházejí často z praktických zkušeností, ale dle svého názoru využívají dostatečně i svých znalostí teoretických. Z některých odpovědí však vyplývá, že důslednější znalost teoretické základny pro konflikt a jeho řešení by se pravděpodobně stala přínosem.

Ředitelé ponechávají řešení většiny konfliktů ve své kompetenci a obvykle se zabývají i řešením méně závažných konfliktů, které přímo neohrožují chod školy. Konflikt vnímají spíše negativně, ale berou na zřetel a oceňují i jeho pozitivní aspekty. Když vstupují do konfliktu jako třetí strana, volí si způsob podle svých osobnostních předpokladů a také charakteru konfliktu. Nejčastěji však zastávají roli „soudce“, což znamená, že o řešení konfliktu z pozice své funkce rozhodují. Na uplatnění mediace v prostředí školy se dívají spíše skepticky a možnost jejího využití spatřuje většina z nich jen ve výjimečných případech.

Prevence konfliktů realizovaná řediteli škol vychází především z oblasti komunikace a informovanosti. Většina ředitelů uplatňuje pohovory se zaměstnanci, porady a důsledně své spolupracovníky informují. Jako další metody prevence volí ředitelé otevřený přístup k podřízeným, jasná pravidla, vzájemnou důvěru, rovný přístup, neformální komunikaci a další.

Každý člověk je jiný, má jiné myšlení, vnímání, jiné zájmy, konflikt je proto nevyhnutelnou součástí interakcí mezi lidmi a vždy bude součástí našich životů. I když v nás slovo konflikt může vzbuzovat mnoho negativních pocitů a dojmů, měli bychom se snažit objevovat a oceňovat jeho pozitivní stránky a učit se je využívat k prospěchu vlastnímu i prospěchu ostatních.

Seznam použitých informačních zdrojů

BASU, A. a FAUST, L. *Umění úspěšné komunikace. Jak správně naslouchat, řešit konflikty a mluvit s druhými lidmi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013, 112 s. ISBN 978-80-247-5032-3.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Sociální vztahy v organizaci a jejich management.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2013, 224 s. ISBN 978-80-247-4211-3.

BEDNÁŘ, Vojtěch. *Konflikty ve firmách. Příčiny, následky, řešení.* Vyd. 1. Praha: Management Press, 2015, 148 s. ISBN 978-80-7261-347-2.

ČAKRT, Michal. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů.* Vyd. 1. Praha: Management Press, 2000, 181 s. ISBN 80-85943-81-6.

HOLÁ, Lenka. *Mediace v teorii a praxi.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2011, 272 s. ISBN 978-80-247-3134-6

HOLÁ, Lenka a kolektiv. *Mediace a možnosti využití v praxi.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2013, 512 s. ISBN 978-80-247-4109-3.

HOLÁ, Lenka, MALACKA, Michal a kolektiv. *Mediace a reflexe jejích aktuálních trendů.* Vyd. 1. Leges, 2015, 416 s. ISBN 978-80-7502-047-5

JANOTOVÁ, Magda. *Mediace.* Vyd. 1. Ústav práva a právní vědy, 2014, 152 s. ISBN 978-80-87974-07-0

MEDLÍKOVÁ, Olga. *Umíme to s konfliktem! Náročné situace a jejich řešení.* Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2012, 136 s. ISBN 978-80-247-4016-4.

NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI Jan. *Školní konflikty: jak jim předcházet? jak je řešit?.* Vyd. 1. Brno: Paido, 2005, 72 s. ISBN 80-7315-106-5.

PLAMÍNEK, Jiří. *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrávat, aniž by někdo prohrál*. 3. upr. a dopl. vydání, Praha: Grada Publishing, 2012, 136 s. ISBN 978-80-247-4485-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Mediace: nejúčinnější lék na konflikty*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2013, 168 s. ISBN 978-80-247-5031-6.

PLAMÍNEK, Jiří. *Řešení problémů a rozhodování. Jak přinutit problémy, aby pracovaly ve váš prospěch*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, 144 s., ISBN 978-80-247-6244-9

ŠTĚPANÍK, Jaroslav. *Umění jednat s lidmi 3. Stres, frustrace a konflikty*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, 168 s., ISBN 978-80-247-6567-9

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2014, 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2004, 168 s., ISBN 80-247-0405-6

URBAN, Jan. *Jak zvládnout 10 nejobtížnějších situací manažera*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008, 208 s. ISBN 978-80-247-6687-4.

VETEŠKA, Jaroslav. *Mediace a probace v kontextu sociální andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2015, 252 s. ISBN 978-80-7478-898-7

Internetové zdroje:

Asociace mediátorů České republiky, 2016 [online]. [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: <http://www.amcr.cz/co-je-to-mediace/>

ŠKUTOVÁ, Markéta. *O mediaci* [online]. 2014, [cit. 2016-05-02]. Dostupné z: http://www.cak.cz/assets/o_mediaci.pdf