

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

MICHAL KLÍČ

VI. ročník – kombinované studium

Obor: Pedagogika – správní činnost

**KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE
PŘI ZVLÁDÁNÍ KONFLIKTNÍCH SITUACÍ
Diplomová práce**

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Holá, PhD.

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 31. března 2011

Michal Klíč

Děkuji PhDr. Lence Holé, PhD., za odborné vedení diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
1 Komunikační kompetence jako sociální kompetence.....	8
1.1 Vývoj komunikačních kompetencí	9
1.2 Rozdíly komunikačních kompetencí mezi muži a ženami.....	12
1.3 Sociální dovednosti	13
1.4 Emoční inteligence.....	16
2 Konfliktní situace	20
2.1 Sociální situace.....	21
2.2 Konfliktní situace podle prostředí.....	23
2.2.1 Konfliktní situace v rodině	23
2.2.2 Konfliktní situace ve škole	25
2.2.3 Konfliktní situace v pracovním prostředí.....	27
2.2.4 Konfliktní situace ve vrstevnické skupině.....	28
2.2.5 Mezigenerační konflikty.....	29
2.3 Konfliktní situace podle účastníků.....	30
2.4 Konfliktní situace podle předmětu sporu	31
2.5 Reakce člověka na konfliktní situaci.....	33
3 Komunikační kompetence při zvládnání konfliktních situací	36
3.1 Sociální dovednosti uplatňované v konfliktech	36
3.2 Strategie při zvládnání konfliktů.....	38
3.3 Rozhovor, dialog, diskuse a argumentace při řešení konfliktů	39

3.4 Hledání kompromisu a dohody	41
4 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí.....	44
4.1 Nezáměrné způsoby rozvoje komunikačních kompetencí.....	45
4.2 Záměrné způsoby rozvoje komunikačních kompetencí.....	46
4.3 Organizace poskytující vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí	49
5 Průzkum vzdělávacího kurzu Komunikační dovednosti	52
5.1 Cíl průzkumu.....	53
5.2 Metody průzkumu	53
5.3 Popis průběhu vzdělávacího kurzu.....	54
5.4 Zhodnocení vzdělávacího kurzu	69
Závěr	73
Seznam použité literatury	74
Přílohy.....	80

Úvod

Lidé podvědomě vnímají konfliktní situace jako něco ohrožujícího, co je většinou psychicky zraňuje, a neuvědomují si, že konflikty obsahují i pozitivní vlastnosti. Během jejich řešení se totiž dovídáme informace nejen o vztahu a postojům ostatních vůči nám, ale také poznáváme spoustu věcí o sobě. Proto považuji za důležité, aby se lidé konfliktů nebáli a načerpali o nich dostatek informací, které jim mohou poskytnout určité vodítko, jak se v konfliktních situacích zachovat a nenechat se přitom přemoci negativní emoční zátěží, která může způsobit například to, že v hádce slovně ublíží pro ně důležitému člověku a už to nepůjde napravit.

Jak se tedy v těchto situacích zachovat, aby nám myšlení nezatemnil příval negativních emocí či agrese, a my neučinili špatné rozhodnutí? Mohou průběh konfliktní situace příznivě ovlivnit naše osvojené komunikační kompetence? Existují postupy a návody, jež nám dokážou poradit? Dají se vhodné komunikační techniky naučit?

Tyto otázky mě vedly k tomu, že jsem si vybral zvolené téma diplomové práce, jejíž cílem je analýza vlivu komunikačních kompetencí na průběh konfliktních situací.

Diplomová práce je rozčleněna do pěti kapitol. První kapitola se věnuje komunikačním kompetencím, jejich rozdílům mezi pohlavími a vývojem během života. Druhá kapitola popisuje konfliktní situace v různých prostředích lidské komunikační interakce, dále příčiny a druhy konfliktů. Třetí kapitola nabízí konkrétní komunikační kompetence uplatňující se při řešení sporů. Tématem čtvrté kapitoly jsou způsoby a prostředky možného rozvoje komunikačních dovedností. A v páté kapitole naleznete popis průběhu a zhodnocení vzdělávacího kurzu, jež je zaměřen na rozvoj komunikačních dovedností jedince. Tato poslední kapitola tvoří praktickou část práce, pro jejíž téma jsem se rozhodl při průzkumu velice široké nabídky vzdělávacích kurzů komunikačních dovedností a řešení konfliktů. Tyto kurzy se lišily dobou trvání, cenou, cílovou skupinou a zaměřením. Naše způsoby komunikace se rozvíjejí po celý život, tak jakým

způsobem nám může daný kurz krátkého trvání pomoci? Může nás nějak nasměrovat nebo je to jen další z mnoha cest, jak na našich pocíťovaných nedostatcích vydělat? Absolvoval jsem vzdělávací kurz s názvem *Komunikační dovednosti*, který nabízejí společnosti Tutor, s.r.o. a Top Vision, s.r.o., s cílem posoudit, zda jeho účastníkům přinese jimi očekávanou hodnotu.

Diplomová práce je určena pro všechny, kteří chtějí zhodnotit vlastní komunikační kompetence a přístupy k řešení konfliktních situací a nalézt možné podněty pro jejich zlepšení.

1 Komunikační kompetence jako sociální kompetence

Každý člověk přichází skoro denně do interakce s jinými lidmi. Někomu nečiní potíže začít ihned rozhovor s ostatními, sdělovat jim své potřeby či hájit své zájmy. Pro někoho je třeba i banální komunikace zdrojem zátěžových situací. Kvalitu vztahů mezi lidmi podmiňuje úroveň sociálních a komunikačních kompetencí jedince.

Obecně termín kompetence vymezujeme jako soubor základních předpokladů (Vybíral, 2000, s. 55). Tondl (1996, s. 183) definuje kompetenci jako „*schopnost účastníka komunikace v dostatečné míře zvládat příslušné soustavy pravidel a tyto soustavy využít v procesech tvorby sdělení...*“

Komunikační kompetence vyjadřují předpoklady jedince ke komunikaci a definují se jako „*schopnost utvářet a předávat sdělení tak, aby je adresát přijal v souladu se záměrem sdělovatele.*“ (Plaňava, 2005, s. 74).

Vybíral (2000, s. 54) dodává, že „*psychologicky je kompetentním účastníkem komunikace ten, kdo disponuje sumou znalostí (včetně jazykového systému), má dostatek informací a umí (může) je využít.*“ Komunikační kompetence ovlivňuje zvyšování a snižování sebepojetí a sebevědomí člověka (Vybíral, 2000, s. 54).

Plaňava (2005, s. 74) pak doporučuje rozlišovat mezi kompetencí jazykovou (lingvistickou) a komunikační. Jazyková kompetence je schopnost správně tvořit věty a rozumět jim. Komunikační kompetence pak vyjadřuje schopnost přiměřeně tyto věty používat v sociálních interakcích.

Vymezení sociální kompetence je složitější. Existuje mnoho jejích definic. Sociální kompetence můžeme vnímat například jako „*určitou obratnost, povolanost či kvalifikovanost v oblasti interpersonálního styku.*“ (Jarošová, Komárková a kol., 2001, s. 9), nebo podle Baumgartnera, Orosové a Výrosta (In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 206), kteří svoji definici

utvořili na základě prací dalších autorů, jako: *„kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů...jako schopnost jedince k nacházení vzájemných souvislostí mezi myšlením, cítěním a chováním, které vedou k dosažení sociálních úloh a očekávaných výsledků.“*

Tito autoři dále sociální kompetence pojí s pojmem sociální způsobilost, kterou definují jako *„situačně specifické formy chování, které maximalizují pravděpodobnost zajištění nebo udržení posílení a snížení pravděpodobnosti ublížení v procesu sociálního chování jedince.“* (In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 207). Sociální způsobilost jedince pak vymezuje jeho popularita a akceptace vrstevníky. V rámci sociální způsobilosti tvoří sociální kompetenci komfort v sociálních situacích, spokojenost s vrstevnickými vztahy, komunikace, kooperace, asertivita, zodpovědnost, sebekontrola a zvládání konfliktních situací.

Sociální kompetence má velmi blízko k sociální inteligenci. Významný rozdíl mezi těmito dvěma pojmy spočívá v tom, že sociální inteligence v sobě zahrnuje i negativní rozměr. Může být jak pozitivní (prosociální), tak negativní (antisociální). Sociální kompetence se používá výhradně v prosociálním kontextu.

1.1 Vývoj komunikačních kompetencí

Komunikační kompetence nejsou neměnné, ale rozvíjejí se po celý život. Na jejich vývoj má velký vliv prostředí, kde člověk žije (prostředí v rodině, ve škole, v práci, mezi přáteli), a role, které si během života osvojuje (dítě, sourozenec, žák, student, přítel, partner, rodič, zaměstnanec, prarodič).

Člověk komunikuje již od narození, ještě než se naučí říkat první slova. Do období zhruba tří let je hlavní metodou dorozumívání nonverbální komunikace. Výrazy, gestikulace, blízkost to vše hraje roli při kontaktu s dospělými a hraní si s ostatními dětmi (Lewis, 1989, s. 193). Vzájemnost mezi rodičem a dítětem se rozvíjí od narození a pro rozvoj komunikace je velmi

důležitá. Podle Plaňavy (2005, s. 94) lze kolem deseti měsíců věku dítěte chápat jeho chování jako intencionální komunikaci (oboustranně zaměřenou). Dítě po dospělém požaduje podávání různých předmětů, pochování, pomazlení, pohrání si.

Velkým krokem v rozvoji komunikačních kompetencí je počátek řeči, která se objevuje zhruba po dosažení jednoho roku dítěte. Dítě sice ještě nemluví, ale sbírá slovní materiál (Bacusová, 2003, s. 13), rozumí tomu, co mu rodiče říkají, a reaguje na jednoduché pokyny. Pugnerová (In. Čížková Šimíčková a kol., 2005, s. 56) poukazuje na důležitost doby mezi 6. a 9. měsícem, která je pro vývoj řeči „obzvláště významná“. Dítě potřebuje velký počet osobních kontaktů, oslovování a příznivé citové prostředí. Pokud se mu tomuto nedostává, tak je nepříznivě ovlivněn nástup prvních slov. S rostoucím věkem pak roste i jeho slovní zásoba. Dítě se učí novým slovům tak, že opakuje to, co slyší, dokud se mu je nepodaří vyslovovat (Bacusová, 2003, s. 32).

V období předškolního věku se komunikační kompetence nejvíce rozvíjejí při hře s ostatními dětmi, když se mezi nimi učí dítě nestydět se, prosadit se a seznámit se.

Ve školce se jedinec učí být součástí kolektivu, většinu času tráví s ostatními dětmi. Poprvé se tu střetává s lidmi rozdílných povah a zájmů. Učí se tu trpělivosti, toleranci, spolupráci, rozdíly mezi pohlavími. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 96) zdůrazňují důležitost styku dítěte s ostatními dětmi v předškolním věku. Pouze v jejich společnosti se dítě učí důležitým sociálním dovednostem jako je spolupráce, pomáhaní slabším, kompromisu, soupeření se stejně schopnými jedinci, vedení a podřizování se apod.

Následuje nástup dítěte do základní školy, kde si dítě osvojuje pro něj novou roli žáka a spolužáka, využívá a rozvíjí různé komunikační strategie a sociální chování. V období mladšího školního věku narůstá schopnost seberegulace, emočního porozumění a chápání celé škály citů (Petrová In. Čížková Šimíčková, s. 2005, s. 97). Dítě v období školní docházky si více uvědomuje rozdíly mezi lidmi, navazuje nové pevné kamarádké vztahy s vrstevníky a

v pozdějším období pubescence (okolo 15. roku) se začíná více zajímat o opačné pohlaví a prožívá první lásky. V pubescenci jedinec nabírá sociální zkušenosti ve vrstevnických skupinách (partách), které jsou nejprve zdatně rozděleny na chlapecké a dívčí. Pubescenti v nich tráví spoustu času. V partách se vyměňují názory, pocity, zkoušejí se a testují vzorce chování.

Významným prvkem v rozvoji komunikačních kompetencí je četba. Jejím prostřednictvím si člověk obohacuje slovní zásobu celý život a díky různým druhům literatury načerpává informace, které pak využívá v mezilidském styku.

Období adolescence (15. – 20, 22 let) přináší do života člověka řadu dalších vývojových změn. Adolescent hledá svoji identitu, volí si zaměření svého dalšího studia, stává se více nezávislý na rodičích a vstupuje do sexuálních vztahů. Adolescent si vytváří vědomí vlastní hodnoty, přijímá normy a morální principy společnosti, čímž získává charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, což ovlivňuje jeho interakce s prostředím (Binarová In. Čížková Šimíčková, 2005, s. 111).

Macek (2003, s. 52) k tomu dodává, že způsobilost obstát v oblasti mezilidských vztahů je pro adolescenta zdrojem jeho sebedůvěry, pocitu autonomie, vědomí vlastní účinnosti a kritériem samostatnosti při jeho rozhodování. Při zvládnutí komunikačních dovedností jako je zdvořilost, vyslovení vlastního názoru, naslouchání druhým, otevřeně vyjadřování přání, přijmutí a poskytnutí pochvaly nemá adolescent velké problémy s vnitřním napětím a agresivitou, protože ji často ventiluje ve styku se svými vrstevníky a nedostává se tak často do sporu s autoritami.

V dospělosti člověk rozvíjí své komunikační kompetence hlavně v práci a v rodině. V pracovním prostředí komunikuje s kolegy, s nadřízenými, podřízenými, popř. s klienty, zákazníky. V rodině se učí komunikovat se svými rostoucími dětmi a pomáhá řešit jejich problémy.

Ve stáří člověk musí přijmout další řadu změn – jak biologických, tak společenských. Musí se vyrovnat s častějším odchodem svých přátel a známých. Klesá odolnost vůči zátěžovým

situacím. Člověk se ve stáří více zaměří na svoji osobu a přestává se orientovat na budoucnost. Změní se některé jeho povahové rysy. Přesto je i v tomto období lidského života velmi důležitá hodnota mezilidských vztahů. Starým lidem pomáhá pravidelná konverzace udržovat pocit sebeúcty a potřebnosti.

1.2 Rozdíly komunikačních kompetencí mezi muži a ženami

Téma rozdílů mezi muži a ženami se stalo těžištěm různých úvah, článků a knih od šedesátých až sedmdesátých let minulého století (Plaňava, 2005, s. 29). Tento autor dále dodává, že i dodnes nejde pouze o objektivní popis. Některé práce tyto rozdíly tak zveličují, že „*až by se jeden mohl divit, jak je možné, že muž se ženou vůbec mluví, někdy si i rozumí, dokonce spolu žijí a třeba se tihle úplně odlišní tvorové mohou mít rádi...Některé vyostřené, více i méně vtipné formulace lze chápat jako karikování v zájmu komerce.*“ (Plaňava, 2005, s. 32).

Přesto můžeme vyzorovat rozdílné chování a komunikování mužů a žen v rozličných sociálních interakcích. Záleží však na druhu těchto interakcí, na počtu a složení komunikujících a individuálních sociálních zkušenostech, které mohou pramenit z rodinného prostředí (např. způsob výchovy, sourozenecké konstelace), ze školního prostředí (např. vztahy se spolužáky, styl výuky učitele) a z vrstevnických skupin.

Rozdíly panují hlavně v užití nonverbální komunikace – v gestikulaci, mimice, postojových konfiguracích apod.

V oblasti verbální komunikace vyjmenovává Latko (2009, s. 169–170) následující odlišnosti mezi muži a ženami: ženy používají vyšší hlasové polohy, pečlivěji artikulují, zřetelněji vyslovují. Muži upřednostňují klesavé (oznamovací) intonace, ženy stoupavé (tázací). Ženy citlivěji reagují na mezilidské vztahy a mají sklon používat nepřímé řečové prvky (například otázky místo přímých odpovědí), ale méně často používají rozkazovací způsob, jsou výmluvnější

a řečově pohotovější. V rozhovoru mezi mužem a ženou se žena více přizpůsobuje a muži často řeč žen přerušují.

Pokud jde o obecně rozšířený názor, že ženy hovoří více, že jsou upovídanější než muži, lze toto považovat za předsudek. Ženy jsou při komunikaci *„obratnější, iniciativnější a přizpůsobivější ... mají větší potřebu komunikace a též toho napovídají více než jejich partneři. Nicméně když se při povídání v malé skupině spočítalo, kolik komunikačního času okupovali muži a kolik ženy, buď se nezjistily žádné významné rozdíly, nebo jen rozdíly mírné – a to ve prospěch mužů: pánové toho namluvili více než dámy.“* (Plaňava, 2005, s. 30).

Odborníci nejen z oblasti komunikace a psychologie si vždy pokládaly otázku, zda jsou rozdíly dané více biologicky, nebo vlivem výchovy chlapců a děvčat. V některých rozdílech hraje větší roli genetika (např. anatomicko-funkční struktura mozku, naučení se mateřského jazyka), u jiných je dominantnější zase vliv výchovy (např. osvojení si vhodných komunikačních technik). V současnosti panuje *„všeobecně přijímaný názor zdůrazňující interakci obou faktorů, čili obousměrné komplexní vlivy mezi biologickými a společenskými činiteli.“* (Wyrobková, 2007, s. 142).

Důležitý faktor komunikačních rozdílů představuje společenský tlak, jež způsobují očekávané společenské role mužů a žen. U mužů se očekává aktivita, dominance, až dravost u žen zase naopak větší pasivita, spolupráce a empatie.

1.3 Sociální dovednosti

Sociální dovednosti jsou souborem společenských a kulturních dovedností, které si každý člověk osvojuje během svého života. Mezi sociální dovednosti řadíme například umění jednat s lidmi, dovednosti důležité a potřebné pro přijetí člověka do skupiny, navázání a udržení kontaktu, porozumění mezilidským vztahům, dosažení svého záměru a cíle, užití nonverbální komunikace, seberegulaci, naslouchání, asertivitu, takt, empatii, ovlivňování a i manipulaci.

Sociální dovednosti si osvojujeme prostřednictvím sociálního učení (pozorováním, identifikací apod.). Jedná se o trvalý a celoživotní proces.

Na tomto místě si nyní vybrané složky sociálních dovedností více přiblížíme.

Naslouchání je „*vnímání s porozuměním, aktivní a mnohdy namáhavá činnost v roli komunikanta. Je taky vyjadřováno jako psychologické slyšení, kdy se jedná o interpretaci toho, co slyšíme.*“ (Schneiderová, Schneider, 2010, s. 39).

DeVito (2008, s. 103) naslouchání definuje jako „*soubor dovedností, který zahrnuje pozornost a soustředění (příjem signálů), dešifrování (porozumění), paměťové zvládnutí (zapamatování), kritické myšlení (hodnocení) a zpětnou vazbu (reakce).*“ Při aktivním naslouchání se komunikant nesnaží vyprávějícímu pouze porozumět, ale i se do něj vcítovat (Plaňava, 2005, s. 83). Aktivní naslouchání ověřuje, zda příjemce pochopil, co mluvčí řekl, a co tím mínil (DeVito, 2008, s. 115).

Schneiderová, Schneider (2010, s. 39) rozlišují tyto způsoby naslouchání:

- Aktivně přemýšlíme, rozebíráme, srovnáváme
- Sledujeme hlavní myšlenku a oddělujeme podstatné věci od nepodstatných
- Oddělujeme slyšené věci od domyšleného (svých zkušeností, postojů, předsudků)

Asertivita se stala v dnešní době hojně frekventovaným pojmem. Věnuje se jí, podobně jako nonverbální komunikací, řada příruček pro efektivní komunikaci nebo umění jednat s lidmi. Asertivita je „*chápána jako umění přiměřeně se prosadit nebo bránit.*“ (Schneiderová, Schneider, 2010, s. 54). Ekvivalenty k pojmu asertivity mohou být „zdravé sebeprosazení“, „přiměřené sebeprosazení“, „přímé sebeuplatňující jednání“.

Praško (2005, s. 28) asertivitu chápe jako „*přímé, poctivé, přiměřené a citlivé vyjádření vlastních citů, dojmů, potřeb a postojů s tím, že je zachována úcta k partnerovi i k sobě.*“

Asertivita „*prohlubuje mezilidské vztahy, jejich otevřenost, jasnost a přímost, vytváří vhodnou atmosféru pro efektivní spolupráci a umožňuje předcházet konfliktům, ale také je efektivně řešit.*“ (Vykopalová, 2000, s. 160). Asertivita rozvíjí zdravé sebevědomí, samostatnost v rozhodování, odpovědnost za vlastní chování, sebeúctu a umožňuje člověku být sám sebou. V rámci asertivity byla vymezena práva, která má každý člověk, a jenž mají zabránit manipulativnímu chování vůči němu. Existují rovněž asertivní techniky, které pomáhají jedinci ke zdravému sebeprosazení. Asertivní práva a techniky je možno nalézt v každé publikaci věnující se tomuto tématu.

Takt je schopnost porozumění, vcítění se do druhého, nebo do situace, která umožňuje se na základě tohoto pochopení také chovat. Takt, coby schopnost empatie, je částečně vrozený. K taktnímu chování je třeba mít určité dispozice, není dané každému. Takt nemají lidé egocentričtí, narcističtí, ti co jsou zaujati sami sebou, a kteří se snaží nejvíce prosadit na úkor jiných.

Empatie je vcit'ování se do prožívání druhého člověka. DeVito (2008, s. 111) rozlišuje dva typy – myšlení a cítění. V prvním případě jde o pochopení významu toho, co druhý říká. Ve druhém případě o vycítění toho, co pociťuje druhý. Úroveň empatie je podmíněna temperamentovými a charakterovými vlastnostmi, vývojovém stavu osobnosti, množstvím zážitků, vztahů a vzorech chování (Mikuláščík, 2003, s. 104). Empatie se dá projevit hlasem, posturikou, změnou proxemické zóny, haptikou, pohledy atd. (Latko, 2009, s. 92). Empatie není trvalá dovednost, ale v průběhu života se mění.

Ovlivňování znamená vzájemné působení člověka na člověka. V komunikaci nemůžeme neovlivňovat (Schneiderová, Schneider, 2010, s. 45). Při kontaktu s druhým člověkem dochází k výměně nejenom informací, ale i názorů, postojů, pohledů na věc, jev nebo osobu.

Dochází k němu verbálně (např. vysvětlováním, objasňováním, argumentací) a nonverbálně (např. pohledy, fyzickým postojem, úpravou zevnějšku).

Manipulace se vyznačuje přesunutím odpovědnosti či viny na někoho jiného. Jde o jednání ve svůj prospěch, bez ohledu na potřeby druhého.

1.4 Emoční inteligence

Emoční inteligence tvoří významnou složku mezilidského styku. Porozumění a interpretace širokého spektra emocí umožňuje regulovat vlastní reakce během komunikace. Emoční inteligence úzce souvisí se sociální inteligencí a někdy se uvádí jako doplněk k obecné (akademické) inteligenci.

Termín emoční inteligence prvně užíli P. Salovey a J. D. Mayer v roce 1990, kteří ji definovali jako „*schopnost monitorovat emoce (své vlastní i jiných lidí), rozlišovat mezi nimi a využít tyto informace v regulaci svého myšlení a konání.*“ (Baumgartner, Orosová a Výrost In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 202). Do té doby byla část jejího konceptu obsažena v teorii sociální inteligence.

Salovey a Mayer navrhli první formální pojetí emoční inteligence jako „*řídícího prvku integrujícího ohromné, ale roztržité množství výzkumů individuálních rozdílů ve schopnosti zpracovávat emoční informace a přizpůsobovat se jim.*“ (Schulze, Roberts, 2007, s. 55). Podle jejich systému (Salovey, Mayer, 1990 In. Schulze, Roberts, 2007, s. 55) tvoří podstatu emoční inteligence čtyři duševní procesy:

- Vnímání a posuzování emocí (příjem a rozpoznávání emocí u sebe a u ostatních),
- Emoční podpora myšlení (užití emocí k lepšímu usuzování),
- Porozumění emocím a jejich analýza (kognitivní zpracování emocí),
- Promyšlená regulace emocí (schopnost zvládat vlastní emoce a emoce ostatních).

Jedním z dalších konceptů emoční inteligence je Bar-Onův smíšený model emoční inteligence. Bar-On emoční inteligenci vymezuje jako „*celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince úspěšně se vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí.*“ (Bar-On, 1997 In. Schulze, Roberts, 2007, s. 63).

Emoční inteligence však bývá nejvíce spojována se jménem Daniela Golemana. Ten zastává názor, že pro život je stejně důležitá emoční inteligence jako ta kognitivní.

Goleman (2000, s. 36-37) v rámci emoční inteligence rozlišuje tyto prvky:

- **Sebeuvědomění** - schopnost orientovat se ve vlastních duševních pochodech a stavech, znalost vlastních možností
- **Sebeovládání** - schopnost zvládat okamžité impulsy a emoce
- **Motivace k vyšším cílům** – emoční tendence přímo vedoucí k vzestupu, nebo ho přinejmenším usnadňující
- **Kompetence v oblasti mezilidských vztahů** – schopnost správně se v nich orientovat
- **Empatie** (vcítění) – uvědomování si pocitů, potřeb a zájmů ostatních lidí
- **Obratnost ve společenském styku** – flexibilita, schopnost docílit žádoucí reakce ze strany ostatních

Podobně jako u obecné inteligence, tak i u emoční inteligence existuje řada nástrojů pro její měření. Problémem u těchto testů je však subjektivita emoční inteligence a objektivní hodnocení odpovědí, protože na ni neexistují doposud jasná kritéria.

Předmětem dalšího výzkumu emoční inteligence, podle Schulzeho a Robertse (2007, s. 342-343), může být její závislost na věku, její proměnlivost v průběhu života, existence rozdílů mezi rasami a pohlavími.

Pro mnoho autorů je jednou z nejdůležitějších funkcí emoční inteligence „*zlepšit psychické fungování v reálném životě.*“ (Schulze, Roberts, 2007, s. 46). Člověk může mít plnější a bohatší život, když lépe rozumí svým emocím a emocím ostatních lidí. Společnost se zbavuje problémů pramenících z nedostatku dovedností zvládat emoce (násilné zločiny, zneužívání drog, některé formy duševních emocí). Podle Golemana (1995 In. Schulze, Roberts, 2007, s. 47) mohou vzdělávací systémy posilováním sebeuvědomění, sebeovládáním, řešením konfliktů, empatie a spolupráce vychovávat lepší občany.

Shrnutí

Komunikační kompetence vyjadřují předpoklady jedince ke komunikaci. Komunikační kompetence můžeme vymezit jako schopnosti utvářet a předávat sdělení tak, aby je adresát přijal v souladu se záměrem sdělovatele. Sociální kompetence je kapacita jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů.

Komunikační kompetence si rozvíjíme po celý život. Na jejich vývoj má velký vliv prostředí, kde člověk žije (v rodině, ve škole, v práci, mezi přáteli), a role, které si během života osvojuje (dítě, sourozenec, žák, student, přítel, partner, rodič, zaměstnanec, prarodič). Důležitými prvky rozvoje jsou počátek řeči, dětská hra, četba, kontakty s vrstevníky a autoritami.

Mezi muži a ženami existují rozdíly ve způsobech komunikace. V komunikaci volí jiná slova a věty, dávají jim mnohdy jiný emotivní význam. Rozdíly panují i v užívání nonverbální komunikace. Muži a ženy používají odlišná gesta, postoje, mimiku. Autoři se však shodují, že v některých směrech se rozdíly zbytečně zveličují.

V mezilidském styku jsou podstatné i sociální dovednosti, které si člověk během života osvojuje. Sociální dovednosti jsou souborem společenských a kulturních dovedností, které si každý z nás osvojuje během svého života. Mezi sociální dovednosti řadíme například umění jednat s lidmi, navázání a udržení kontaktu, porozumění mezilidským vztahům, užití nonverbální komunikace, seberegulaci, naslouchání, asertivitu, takt, empatii, ovlivňování a i manipulaci.

Úspěšnost v komunikaci zajišťuje i porozumění emoční inteligenci, která se vymezuje jako schopnost monitorovat emoce (své vlastní i jiných lidí), rozlišovat mezi nimi a využívat tyto informace v regulaci svého myšlení a konání. V rámci emoční inteligence se rozlišují tyto prvky: sebeuvědomění, sebeovládání, motivace k vyšším cílům, kompetence v oblasti mezilidských vztahů, empatie a obratnost ve společenském styku.

2 Konfliktní situace

Konflikt pochází z latinského slova *conflictus* – srážka. Literatura nabízí spoustu definic, konceptů a typologií konfliktů, ale jejich podstata zůstává stejná – střetnutí dvou sil (cílů, názorů, postojů nebo hodnot).

Křivohlavý (2007, s. 17): „*Konflikt...znamená střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí.*“

Plamínek (1994, s. 13): „*Konflikt je destabilizující aspekt systému.*“ Přitom pojmem „*destabilizující aspekt*“ autor rozumí „*jakýkoliv vztah v systému, který může způsobit podstatnou změnu jeho stavu.*“

Čakrt (2000, s. 12): „*Konflikt je proces, v němž jedna strana vynakládá vědomé úsilí ve formě blokačních činů na zmaření snahy jiné strany, s cílem znemožnit dosažení jejich záměrů nebo sledování jejich zájmů.*“

Wilmot, Hockerová (2004, s. 68): „*Konflikt je vyjádření neshody mezi nejméně dvěma vzájemně závislými stranami, které vnímají nekompatibilní cíle, nedostatky, zdroje a zasahování druhých při dosahování svých cílů.*“

Kriesberg (2003, s. 2): „*Konflikty nastávají mezi dvěma a více osobami nebo skupinami, kteří projevují názor, že mají mezi sebou neslučitelné cíle.*“ Kriesberg konflikty rozebírá ze sociologického hlediska.

Konflikty zkoumá mnoho vědeckých disciplín (např. psychologie, sociologie, filozofie, historie).

Většinou konflikty vnímáme jako něco negativního. Je potřeba si však uvědomit, že obsahují i pozitivní prvky (Gillernová In. Komárková, Slaměník, Výrost Eds., 2001, s. 80).

Belz, Siegrist (2001, s. 270) rozlišují pozitivní a negativní funkce konfliktů. Mezi pozitivní funkce řadí: upozornění na příčiny, vedení k inovacím, podporu komunikace, zabraňování nečinnosti, probouzení zájmů, odstartování změn, stimulování kreativity, upevňování skupiny, vedení k sebepoznání a vyžadování řešení. Negativní funkce: zakrývání příčiny, vedení k regresi, zatěžování komunikace, vedení k rezignaci, ztráta motivace, blokáce procesu učení, urážení a bránění adekvátnímu řešení.

Konfliktní situaci můžeme vymezit jako situaci, kterou její aktéři vnímají jako náročnou, nepříjemnou, napjatou, ohrožující, nestabilní, jako situaci vyjednávací, ve které jsou možnosti jedné strany ovlivněny druhou (Frankovský, Kentoš In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 307). Tito autoři nabádají přistupovat k sociálním konfliktům jako k sociálním situacím, jež jsou přirozenou součástí života a představují prvky interakce jedince s prostředím. Konfliktní sociální situace lze pak také chápat jako situace, které „*aktéři vnímají jako složité, jejichž zvládnutí klade na člověka zvýšené požadavky, ale zároveň je položený zvýšený důraz na přítomnost vzájemných vztahů sociálních objektů (osob, skupin, sociálních objektů)...*“ (Frankovský, Kentoš In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 307-308).

Gillernová (In. Komárková, Slaměník, Výrost Eds., 2001, s. 77) vnímá konfliktní situace jako každé situace, ve které si musí jedinec zvolit jednu možnost z několika dalších variant.

V konfliktních situacích dochází k prolínání a vzájemnému ovlivňování tří složek – rozumové, emocionální a hodnotové. Na průběh konfliktních situací má vliv řada činitelů (např. sociální dovednosti, zájmy a vztahy účastníků konfliktu, prostředí sporu, situační kontext).

2.1 Sociální situace

Člověk žije ve stálém vztahu s prostředím. Denně se dostává do různých druhů situací při komunikaci s lidmi nebo konfrontaci s předměty a jevy.

Pojmem situace nejobecněji označujeme přítomný stav, podmínky, poměry, postavení, systém vztahů (Hlavsa, Langová, Všetečka, 1987, s. 9). Společenské vědy pak dle těchto autorů používají termínu situace v užším smyslu: kromě předešlého výčtu vyjadřuje ještě „*konkrétní spojitosti, vyhrocení či zauzlení nějakého děje.*“ (Hlavsa, Langová, Všetečka, 1987, s. 9). V obou případech hraje důležitou roli lidská činnost. Ve struktuře situace můžeme rozlišovat tyto prvky: subjekty, objekty, prostředky, podmínky, činnosti jiných subjektů, informace, čas a prostor. Každá situace má svůj vývoj, kde můžeme rozlišovat fáze nástupu, růstu, zvolnění, deprese a zanikání (Hlavsa, Langová, Všetečka, 1987, s. 161).

Životní situace představuje „*souhrn všech vztahů člověka k prostředí, které ho obklopuje.*“ (Holá, 2003, s. 14). Tyto vztahy se týkají sociálních interakcí a i přírodních jevů.

Pojmem sociální situace se rozumí situace, kdy člověk navazuje nebo přichází do vztahů a interakcí s druhými lidmi. Podle toho, jaký náboj tyto vztahy a interakce mají, lze určit kvalitu a druh těchto situací. Lidé v sociální situaci mohou projevovat přátelské a kooperativní chování, a nebo do ní vstupují s důvodem ochrany či prosazení svých zájmů a cílů, čímž vzniká konflikt. Sociální situaci člověk vnímá subjektivně. Holá (2003, s. 61) v rámci sociálních situací vyjmenovává tyto znaky: subjektivitu, objektivitu, veřejnost, provázanost a časovost. Subjektivita je ovlivněna temperamentem, charakterem, inteligencí, zkušenostmi a momentálním stavem jedince. Objektivita znamená, že se člověk do situace dostává působením věcí a lidí. Veřejnost vyjadřuje, že situaci charakterizuje sounáležitost s druhými lidmi. Provázanost v situaci určuje stav společnosti, který ovlivňují ekonomické, sociální, kulturní a další prvky. Časovost je zastoupena minulostí. Každá lidská reakce obsahuje předchozí zkušenost, osvojené vzorce chování a předchozí řešení situací. Časovost zahrnuje i budoucí čas, protože je situace nerozhodná a čeká se na její vyřešení.

Konfliktní situace jako druh sociální situace

Konfliktní situace představují specifický druh sociální situace. Je to proces (nikoliv stav). Jedná se o „*systém interakcí, kdy účastníci konfliktu vystupují otevřeně a přímo proti sobě, nepřátelsky si zasahují do svého jednání.*“ (Holá, 2003, s. 14). Každý účastník usiluje o získání svého cíle na úkor druhého, dává přednost vlastním zájmům, potřebám a hodnotám. Ve vystupňovaném konfliktu může jít až o zničení soupeře.

Konfliktní situace řadíme mezi náročné životní situace.

2.2 Konfliktní situace podle prostředí

Konfliktní situace vznikají ve všech prostředích lidské existence, kde se užívá sociální komunikace. Ke konfliktům dochází v rodinném prostředí, ve školním prostředí, v pracovním prostředí, mezi vrstevníky a mezi generacemi.

2.2.1 Konfliktní situace v rodině

Rodina je nejzákladnější jednotkou společnosti a definuje se jako „*malá, primární, neformální sociální skupina, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy.*“ (Klapilová, 1996, s. 27). Ideálně by měla být zdrojem lásky, klidu, ochrany a bezpečí. Představuje základní prostředí, kde se učíme soužití s jinými lidmi, osvojujeme si umění dialogu s druhými (Trélaunová, 2005, s. 13). Přesto zde dochází ke konfliktním střetům například mezi matkou a otcem, mezi sourozenci, nebo širším rodinným okruhem (strýcové, tety, dědové, babičky). Příčiny konfliktních situací v rodině jsou různorodé – rozdílné představy plnění si povinností, trávení volného času, užití finančních prostředků či porušení rodinných pravidel.

Vyhrocené konfliktní situace se mohou vyskytovat u rodin, ve kterých figurují sociálně patologické jevy jako například alkoholismus, gamblerství, násilí, sexuální obtěžování. V těchto rodinách bývá problematické uspokojování základních lidských potřeb.

Matějček a Dytrych (2002, s. 8-16) uvádějí tyto oblasti rodinného života, které jsou předmětem nejběžnějších sporů:

- **Ekonomika:** problémy kolem financí se mohou vyostřit mnoha způsoby, od vyčítání, že někdo z partnerů utrácí více, že podporuje své příbuzné, až po těžkou finanční situaci rodiny vlivem nezaměstnanosti nebo dluhů.
- **Nezájem o rodinu:** v prvních měsících života dítěte se mu matka zcela věnuje, kdežto otec si ponechává své zájmy, přátele i nadále a věnuje jim svůj čas – to může být později pohnutkou matky k výtkám, že otec se jí a dítěti dostatečně nevěnuje, že raději tráví volný čas s přáteli.
- **Konflikty s prarodiči dítěte:** příčinnou konfliktu můžou být zásahy do výchovy, rozdílné názory na výchovu, na vedení domácnosti apod.
- **Výchova a prosperita dítěte:** rozdílné názory matky a otce na to „co je pro dítě nejlepší“ .
- **Citové odcizení a ztráta společných zájmů:** tato oblast konfliktů může v nejkrajnějším případě vést k rozvodu rodičů.

Tito autoři rovněž poukazují na nevhodnost konfliktů a hádek před dětmi. Rodiče většinou podceňují vnímavost dítěte. Již velmi malé dítě je velice citlivé k rodinné atmosféře, dokáže rozpoznat emoční naladění matky i otce. Hrubé řešení konfliktů, kdy jeden z rodičů druhého uráží, hádají se, může vést k obtížené identifikaci dítěte s rodiči a k rozvoji úzkostných poruch, protože nejsou v dostatečné míře uspokojeny základní potřeby bezpečí a jistoty dítěte. Helus (2007, s. 155) dokonce uvádí, že některé rodiny mohou být tzv. konfliktogenní – to znamená, že mají snížené schopnosti předcházet konfliktům, nebo snahu je řešit.

Podle toho, jak rodiny přistupují k řešení konfliktních situací, rozlišují Wilmot a Hockerová (2004, s. 23–24) spolupracující rodiny a vyhýbající se rodiny. Spolupracující rodiny se vyznačují těmito znaky:

- Při rodinných setkáních si členové povídají o svých problémech.
- Má-li některý z členů starosti, ostatní ho poslouchají.
- Hovoří se otevřeně o pocitech a názorech, urážky jsou zakázané.

Vyhýbající se rodiny pak naplňují tyto znaky:

- Konflikty neexistují, pokud ano, tak si jich nevšímají.
- V konfliktní situaci musí každý člen přijít sám na to, jak ji vyřešit.
- Členové těchto rodin se nikomu nesvěřují se svými problémy.

V konfliktních situacích vznikajících mezi dětmi doporučuje Trélaunová (2005, s. 66-71) zaujmout tyto výchovné postoje: ignorovat hádky nebo nevhodné chování, upravit prostředí sporu (přidat nebo odebrat předměty konfliktu – např. hračky), být rozhodný a zakročit, navrhnout více řešení sporu a podporovat jeho vyřešení. Za chybné postoje považuje překřížení dětí rodiči, postavení se rodiče na stranu jednoho dítěte, zaujmutí role oběti u rodiče nebo je-li rodič lhotejný či zcela v této situaci rezignuje.

2.2.2 Konfliktní situace ve škole

Konfliktní situace ve školním prostředí vzniká mezi dvěma a více žáky, učitelem a žákem, učitelem a učitelem, učitelem a rodičem. Mezi nejčastěji jmenované důvody neshod mezi žáky a pedagogy patří omezení volného času, nadměrný rozsah učiva, nepravidelný denní režim a povinnost plnit nepřiměřené úkoly v malém časovém rozmezí (Čáp, Dytrych, 1968, s. 8). Žáci pak reagují nekázně, neposlušností, záškoláctvím a v krajním případě šikanou.

Pedagogický pracovník sám zažívá náročné životní situace v práci (ve vztahu ke kolegům a nadřízeným) a ve vlastní rodině.

Může se objevovat i rozkol mezi rodinným a školním prostředím, který bývá zapříčiněn odlišnými představami rodičů o způsobech výuky a schopnostech svého dítěte.

Nastává i situace, kdy vzniká názorový a citový konflikt, pokud dítě přichází z domácího prostředí, které mu vštěpuje odlišné normy než škola. Domácí prostředí může tvořit rodina, která patří k etnické menšině, k sociálně-ekonomicky slabým obyvatelům, nebo jde o rodinu agresivní s násilnickými sklony. Školní normy *„kladou důraz na spornost, sebeovládání, ambice, pracovitost, na odkládání bezprostředního uspokojení v zájmu dlouhodobých cílů, respekt k autoritě, na slušné chování a nenásilí. To může být dítěti z prostředí s odlišnou soustavou hodnot velmi vzdálené. Jestliže se dítě přizpůsobí a školní hodnoty přenáší domů, může zjistit, že v nejlepším případě mu nejsou nic platné a v nejhorším případě za ně sklídí výsměch nebo trest.“* (Fontana, 1997, s. 42). Se stejnou reakcí se může dítě setkat, i pokud přenáší normy své kultury či rodiny do školy.

Fontana (1997, s. 42-43) dále konstatuje, že konflikt mezi domácími a školními normami může dítě vyřešit dvěma způsoby: buď se bude chovat jinak ve škole a jinak doma, nebo jednu z institucí zavrhne. Škola by měla takový to konflikt včas rozpoznat a zmírnit jeho účinky. Učitelé by se měli seznámit s prostředím, ze kterého jejich žáci pocházejí, neměli by jim vštěpovat neslučitelné normy a zároveň by takovéto žáky měli vést k dodržování bezpodmínečně nutných pravidel. Rodiče by pak mohla škola vybídnout k pomoci se školními činnostmi (provozními, vyučovacími, s přípravou společenských akcí, soutěží apod.).

Extrémní případ konfliktní situace ve školním prostředí představuje šikana, což je úmyslné jednání, které je namířeno proti jinému subjektu a které útočí na jeho lidskou důstojnost. Na šikanu mohou navazovat trestné činy jako např. omezování osobní svobody, vydírání, krádeže, znásilnění, sexuální obtěžování, ublížení na zdraví.

Agresorem může být dítě z dysfunkční rodiny, autoritářské rodiny. Dítě ponižované a izolované. Obětí může být odlišující se dítě. Obecně však může být obětí šikany kdokoliv.

Úkolem školy je pomocí výchovy připravit člověka, aby si pěstoval odolnost vůči náročným životním situacím. Správnou cestou jistě je, že škola požaduje po žácích náročné výkony a klade jim do cesty různé překážky, ale není správné, že reakce a pocity žáků na náročné situace ve škole jsou občas v pozadí zájmů pedagogů.

2.2.3 Konfliktní situace v pracovním prostředí

Konfliktní situace v pracovním prostředí nastávají mezi členy pracovní organizace. Podstatou je střetávání osobních cílů mezi pracovníky, nebo osobních cílů a organizačních cílů (Nakonečný, 2005, s. 156). Ke konfliktu dochází mezi dvěma nebo více pracovníky, mezi podřízeným a nadřízeným, nebo mezi členy dvou pracovních skupin.

Čakrt (2000, s. 64) uvádí, že pro organizaci mohou mít mírné konflikty (např. přátelské soupeření, nesobecká rivalita, drobné rozdílnosti v názorech) pozitivní důsledky. Problém představují vážné konflikty, které mají dva znaky, jež je od mírných konfliktů odlišují. Vážné konflikty překážejí v pracovní činnosti – protivníci se nesoustředí na práci, a jsou naplněny nekalými praktikami zhoršujícími pracovní vztahy.

Konfliktní situace v pracovním prostředí přináší do organizace řadu pozitivních a negativních důsledků (Čakrt, 2000, s. 64-65; Nakonečný, 2005, s. 97).

Za pozitivní důsledky považujeme vyjasnění postojů, tvorbu předpokladů pro konstruktivní změny v organizaci, zlepšování vnímání sebe sama, zvyšování kvality rozhodování (konflikty stimulují tvořivost a myšlení, zvyšují vnitřní soudržnost skupiny).

Do negativních důsledků řadíme vyplývání energie špatným směrem, vznik stresového prostředí, nedůvěryhodného a podezřívavého ovzduší, nestabilitu pracovních skupin a nárůst afektivního jednání.

Belz a Siegrist (2001, s. 268) za symptomy konfliktu v pracovním prostředí považují například zhoršení komunikace (hovoří se více formálně), vznik hádek kvůli maličkostem, hledání viníků místo řešení problémů.

Extrémní případ konfliktu na pracovišti je mobbing – šikana na pracovišti. Pracovník je zesměšňován, urážen, dělají se mu schválnosti, je na něj vyvíjen psychický nátlak.

Řešení konfliktů mezi pracovníky je úkolem personálního řízení (ovlivňování organizačního chování specifickými sociálně-psychologickými prostředky) a úzce souvisí s motivováním pracovníků, jelikož neřešené konflikty způsobují demotivaci vytvářením nepříznivého klimatu na pracovišti. Řešení pracovních konfliktů zabírá až čtyřicet procent pracovní doby personálních manažerů (Nakonečný, 2005, s. 206).

Základním předpokladem pro řešení každého konfliktu je komunikace. Proto by každý personální manažer a nadřízený měl dbát na rozvoj svých komunikačních kompetencí.

2.2.4 Konfliktní situace ve vrstevnické skupině

Za vrstevnické skupiny se považují skupiny kamarádů, sportovní družstva, zájmové kroužky, skupiny dětské organizace. Konfliktní situace nastávají buď mezi dvěma či více členy nebo mezi členem a vůdcem skupiny. Ve vrstevnických vztazích, jak píše Macek (2003, s. 57), se často střídají pozice soupeře a spoluhráče.

Příčinnou vrstevnických konfliktů bývá rozdílné vnímání skupinových hodnot, norem a cílů. Skupina vrstevníků působí na své členy dvěma způsoby: první způsob je uspokojení důležitých potřeb členů a druhý způsob je nátlak - kladení požadavků, napomínání, posměch, hrozba vyloučení a v některých skupinách se užívá i tělesných trestů a šikanování (Čáp, Mareš, 2007, s. 278-279). Vztah jedince ke skupině často kolísá vlivem různých okolností – např. konfliktů,

zklamání se v ní nebo změnou zájmů. Často dochází ke konfliktům mezi požadavky dospělých a vrstevníků (např. otázka oblékání, trávení volného času).

Čáp a Mareš (2007, s. 280) píše, že *„dítě potřebuje získat zkušenosti v řešení takovýchto konfliktů, aby se dovedlo později orientovat a adekvátně rozhodovat i v zásadních morálních konfliktech.“*

2.2.5 Mezigenerační konflikty

Příčinnou mezigeneračních konfliktů bývá konfrontace rozdílných názorů, postojů, hodnot starší a nové generace vlivem vědeckých a společenských změn. Starší generace vyrůstaly za jiných podmínek a čerpaly z jiných zkušeností (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 158-159). Starší generace vyznává tradiční a konzervativní hodnoty, jež *„se pro ni staly jediné platným měřítkem.“* (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 159). Nová generace nabírá vlastní zkušenosti a odmítá hodnoty starších jako brzdu v pokroku.

Určité konfliktní situace mezi mladými a starými *„mohou vyplývat z určité unavenosti, podrážděnosti, případně dokonce jakési zavidlosti starých lidí, jež mnohé z nich ženou do nejrůznějších otevřených střetů a sporů.“* (Bedrnová, 1990, s. 38). Stárnutím se zvýrazňují negativní povahové rysy, postupem času dochází k opotřebování nervové soustavy a u lidí slábnou mechanismy sociální kontroly. Bariéru může způsobovat i vzpomínkový optimismus starší generace. Staří lidé často podceňují souvislosti a přikládají nadměrný význam maličkostem.

Macek (2003, s. 53) uvádí, že mezigenerační konflikt byl v dřívějších dobách nezbytný předpoklad pro získání nezávislosti na rodičích a pocitu vlastní samostatnosti. V současnosti se ukazuje, že ho nelze generalizovat vlivem individuálních rozdílů, kulturních a historických podmínek. Vysoký počet konfliktů byl spíše charakteristický pro dospívající s rizikovým chováním (útěky z domova, nedokončení vzdělání, užívání drog), tam, kde dospívající takové

chování neuplatňovali, mezigeneračních konfliktů ubývalo. Autor tvrdí, že současní adolescenti častěji vypovídají, „že si se svými rodiči rozumí, než že se s nimi dostávají do konfliktu. *Dospívající, kteří zmiňují konflikty a spory s rodiči, je často měli už v dětství.*“ (Macek, 2003, s. 15).

Mezigenerační konflikty nejsou nevyhnutelné. Záleží na porozumění, toleranci a názorové pružnosti (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 159).

2.3 Konfliktní situace podle účastníků

Konfliktní situace můžou být charakterizovány a děleny podle jejich účastníků. Aspekty pro třídění konfliktních situací v této kategorii jsou věk, počet a vztah účastníků.

Konfliktní situace **podle věku** účastníků zahrnuje konflikty v jednotlivých obdobích lidského vývoje. Jedná se o konflikty dětské, dospívání, dospělosti a stáří. Křivohlavý (2002, s. 83) zmiňuje zajímavý poznatek z experimentu McClintocka a Messicka, ze kterého vyplývá, že věk hraje „závažnou roli“ při způsobu řešení konfliktních situací. „*Ochota ke spolupráci u dětí ubývá tím více, čím více se dostávají do období puberty.*“ (Křivohlavý, 2002, s. 83). Studie zaměřené na dospělé osoby zase ukazovaly opačný trend než u dětí: s rostoucím věkem rostla i ochota ke spolupráci.

V dětství okolo třetího roku nastává období tzv. prvního vzdoru, který zapříčiňuje omezující vlivy prostředí. Dítě se dostává do konfliktu s prostředím. Míra této vzdorovitosti závisí na temperamentu, tělesném a psychickém vývoji a výchově (Plevová In. Čížková Šimíčková, 2005, s. 66).

Konflikt v období dospívání bývá nejčastěji spojován se vzdorem proti rodičům a autoritám, který bývá projevem snahy po nezávislosti. Jedinec se chce samostatně rozhodovat a prosazovat své názory.

V dospělosti se jedinec dostává do konfliktních situací v rodině a v pracovním prostředí.

Konfliktní situace **podle počtu** účastníků lze rozdělit do čtyř tříd (Křivohlavý, 2002, s. 20):

- **Intrapersonální** – týkají se vnitřního prožívání jedince, jedná se o konflikty motivů, hodnot, potřeb, zájmů.
- **Interpersonální** – tyto konflikty vznikají mezi dvěma lidmi
- **Skupinové** – konflikty vznikají uvnitř nějaké skupiny (kamarádké, pracovní apod.)
- **Meziskupinové** – střet mezi dvěma skupinami lidí

Poslední dvě jmenované skupiny konfliktů lze rozlišit ještě podle toho, zda se jedná o malé sociální skupiny nebo velké sociální skupiny. Specifický případ představuje konflikt jedince se skupinou (Křivohlavý, 2002, s. 21). Intrapersonální konflikty se mohou dále dělit na vědomé a nevědomé (Mentzos, 2000, s. 48).

Vztahy mezi lidmi mohou být přátelské, nepřátelské, manželské, rodinné, sousedské, pracovní, obchodní, politické apod. Extrémní spory v sousedských, obchodních a dalších vztazích jsou řešeny zpravidla za pomoci třetí strany (mediátor, arbitr, soud).

2.4 Konfliktní situace podle předmětu sporu

V konfliktní situaci hrají důležitou roli cíle, zájmy a motivace účastníků. Jednotlivý aspekt může přitom převládat nad ostatními. Tento typ dělení konfliktní situace lze také nazvat dělení podle psychologické charakteristiky (Křivohlavý, 2002, s. 21). Je potřeba si uvědomit, že konflikt nemá pouze jednu psychologickou charakteristiku, vždy se jedná o konflikty smíšeného typu (Křivohlavý, 2002, s. 22). Je proto lepší hovořit o převládající psychologické charakteristice. V rámci tohoto třídění rozlišujeme konflikty představ, názorů, postojů a zájmů.

Představy tvoří základní materiál našeho uvažování (Křivohlavý, 2002, s. 23). Spolu s počitky a vjemy jsou prvkem lidského poznávání. Každý člověk ovšem vidí reálný svět

odlišně. Platí zde pravidlo tvarové psychologie, že „když se dva dívají na stejnou věc, tak každý z nich vidí něco jiného“. Základním stavebním kamenem představ jsou vjemy, ty se dále zpracovávají a dochází ke zkreslování. Buď vlivem očekávání (pak můžeme při pozorování světa hledat potvrzení či vyvrácení našeho očekávání), a nebo fantazie.

Křivohlavý (2002, s. 25) dále píše, že „*existence odlišnosti v představách lidí o stejných věcech je jevem zcela normálním.*“

Při řešení těchto konfliktů autor navrhuje nejprve si uvědomit, že druhý člověk nemusí mít o věci stejnou představu, říci jasně, co si představuji a ověřit si, jak druhý člověk rozumí, a nebát se zeptat druhého, co řečeným myslel.

Názor je představa spojená s hodnotícím soudem. Na vznik názoru o nějaké věci mohou mít vliv například hodnoty účastníků, informace o věci, hlediska věci, kterým jednotlivý aktéři mohou dávat odlišné významy a priority.

Při řešení názorových konfliktů (Křivohlavý, 2002, s. 28) lze využít například hlasování, různých norem, pravidel nebo existuje možnost obrátit se na služby experta.

Postoj je názor spojený s osobním citovým vztahem (líbí se nám to, nelíbí se nám to, je to příjemné nebo nepříjemné) k nějaké skutečnosti. Obsahuje buď pozitivní, nebo negativní ohodnocení daného jevu. Postoje vyjadřují vztah člověka k hodnotám (to k čemu člověk přikládá osobní význam). Postoje jsou hodnotícím vztahem. Zvláštní druh představují předsudky (většinou jsou to iracionální soudy).

Při řešení postojových druhů konfliktů Křivohlavý (2002, s. 31) nabádá brát v potaz právě jejich emotivní složku a dávat pozor na nonverbální signály, kterými můžeme podvědomě vyjadřovat nesouhlas s protivníkem. Ten může naši argumentaci vnímat jako útok nejen na jeho názor, ale hlavně na jeho sebevědomí a sebehodnocení.

Zájem vypovídá o trvalém zaměření člověka na určité cíle. Jde o zvláštní druh motivačních sil, jejichž základem jsou potřeby. Formování zájmů je mnohostranné. Jejich okruhy se vytvářejí především v období dětství a dospívání, výjimečně i později. Ke konfliktu zájmů dochází mezi lidmi usilujícími o uspokojení svých potřeb. Tyto konflikty patří mezi nejsložitější druhy s nejtěžšími důsledky pro jedince a skupiny (Křivohlavý, 2002, s. 32-33).

2.5 Reakce člověka na konfliktní situaci

Konfliktní situace může představovat pro organismus člověka stresovou zátěž, se kterou se obtížně vyrovnává. Konfliktní situace se proto řadí mezi náročné životní situace. Reakce člověka se rozděluje do oblasti fyzických, psychických a sociálních projevů (Holá, 2003, s. 15). Tělesně se tyto reakce projevují zvýšenou teplotou, zrychleným tepem, dechem, zrudnutím, pocením, třesem rukou apod.

V oblasti prožívání člověka bývá konflikt spojován s působením emocí. Je zřejmé, že v průběhu konfliktu působí převážně negativní emoce – strach, úzkost, smutek, rozčilení, hněv, nespokojenost. Pozitivní pocity jako je uvolnění, uspokojení, aktivizace sil, radost se objevují při úspěšném vyřešení konfliktu (Gillernová In. Komárková, Slaměník, Výrost Eds., 2001, s. 77). Konfliktní situace často poskytuje řadu podnětů, které u jedince mohou vést k afektivní reakci (např. k výbuchu hněvu). Dlouhodobě neřešené konflikty se mnohdy stávají zdrojem úzkosti. Ke zvládnutí emocí slouží emoční regulace, sebekontrola a seberegulace.

„Emoční regulace se vztahuje k procesům, kterými jedinec ovlivňuje to, jaké emoce má, kdy je má a jak je prožívá a vyjadřuje ... procesy emoční regulace mohou být automatické nebo kontrolované, nevědomé nebo vědomé a mohou mít vliv v jednom nebo v několika okamžicích v průběhu utváření emoce.“ (Stuchlíková, 2002, s. 175).

Křivohlavý (2004, s. 172-173) doporučuje emoce aktivně přijmout (pozitivní i negativní), ve sporu své pociťované emoce sdělit a snažit se je pozitivně přehodnotit, brát věci s nadhledem a nezapomínat na humor.

V sociální sféře může jedinec volit neadekvátní reakce a chování v různých druzích zátěžových situací v závislosti na míře podnětu. Čím silnější podnět, tím silnější reakce (Holá, 2003, s. 15).

Čáp a Dytrych (1968, s. 60-90) uvádějí tyto techniky, které člověk používá při vyrovnávání se s náročnými životními (konfliktními) situacemi: agrese, únik, upoutání pozornosti, egocentričnost, projekce, identifikace, kompenzace, sublimace, izolace, racionalizace, trestání a „vykupování“ sebe sama. Mezi specifické formy úniku tuto autoři řadí regresi, fixaci, potlačení, popření, opačné reagování a negativismus. Podle těchto autorů ovšem jedinec nepoužívá techniky izolovaně, ale vytváří si z nich celý soubor, v němž se navzájem tyto techniky doplňují (Čáp, Dytrych, 1968, s. 91).

Člověk je v případě zasažení konfliktu vybaven větší či menší mírou konfliktní tolerance, což je schopnost „*vyrovnávat se s náročnými (konfliktními) situacemi bez maladaptivních reakcí.*“ (Holá, 2003, s. 16). Tato schopnost je ovlivněna vrozenými vlastnostmi, věkem, zkušenostmi jedince a osvojenými technikami vyrovnávání se s náročnými situacemi.

Náročná životní (konfliktní) situace nejsou však zcela nežádoucím jevem. V kladném smyslu „*mobilizují organismus, podněcují člověka k učení, k hledání nových cest, vede ho k vyšším výkonům ... podněcují rozvoj osobnosti.*“ (Čáp, Dytrych, 1968, s. 25).

Pokud člověk zátěž nezvládne sám, měl by se obrátit na odbornou pomoc.

Shrnutí

Konfliktní situaci vymezujeme jako situaci, kterou její aktéři vnímají jako náročnou, nepříjemnou, napjatou, ohrožující, nestabilní, jako situaci vyjednávací, ve které jsou možnosti jedné strany ovlivněny druhou. Účastníci v konfliktní situaci ji vnímají jako složitou a její zvládnutí klade na člověka zvýšené požadavky. Konfliktní situace je zvláštním druhem sociální situace, jelikož je procesem, nikoli stavem.

Konfliktní situaci zapříčiňuje konflikt, který můžeme například definovat jako jednu z náročných životních situací, kde jde o střetnutí protichůdných sil na cestě k cíli. V konfliktech se střetávají hodnoty, cíle, názory, představy, zájmy a postoje.

Konflikt vnímáme zpravidla jako něco negativního, má však i své pozitivní funkce (zabraňování stagnace, podněcování k řešení problému, příležitost ke změně, upevňování skupiny a sebepoznání).

Konfliktní situace můžeme dělit podle prostředí (v rodině, ve škole, v pracovním prostředí, mezi generacemi), podle účastníků (konflikty v různých obdobích lidského života), podle počtu účastníků a jejich vzájemném vztahu.

Konfliktní situace klade na člověka zvýšené nároky. Reakce člověka na konflikt spadá do oblasti fyzických, psychických a sociálních projevů. Člověk je vybaven určitou mírou konfliktní tolerance, která mu pomáhá odolávat zátěži bez maladaptivních reakcí. Tato schopnost je ovlivněna vrozenými vlastnostmi, věkem, zkušenostmi jedince a osvojenými technikami vyrovnávání se s náročnými životními situacemi.

3 Komunikační kompetence při zvládání konfliktních situací

Při zvládání konfliktních situací se uplatňuje celá řada komunikačních kompetencí. Je třeba zdůraznit, že komunikace představuje nejzákladnější způsob řešení problémů v mezilidských vztazích. Řešení konfliktů v sobě zahrnuje „širokou škálu postupů a technik, jejichž cílem je zvrátit nepříznivý vývoj konfliktu.“ (Frankovský, Kentoš In. Výrost, Slaměník Eds, 2008, s. 309). Tito autoři uvádějí rovněž předpoklady, které mohou potenciálně způsobovat konflikty. Jsou to nekompatibilní osobnostní charakteristiky, zájmy, potřeby, hodnoty, soutěžení o omezení zdrojů (materiálu, financí), dysfunkční komunikace, nejasná pravidla, extrémní časový tlak, nesplněná očekávání a neřešené a potlačené konflikty.

Určité potíže mohou při řešení konfliktů způsobovat komunikační bariéry. Bednaříková (2006, s. 61) vyjmenovává například tyto bariéry v komunikaci: uzavřenost partnera, nekomunikabilita partnera, nedůvěra, antipatie, rozdílné vnímání, emoce, informační šum, jazykové rozdíly, strach a špatně zvolený způsob komunikace.

Nevhodné komunikační techniky při zvládání sporů jsou různé komunikační manévry, znevažování druhého, mystifikace a sugerování.

3.1 Sociální dovednosti uplatňované v konfliktech

Mezi nejvíce ceněné a uplatňované sociální dovednosti při řešení konfliktních situací patří asertivita, takt, empatické porozumění, aktivní naslouchání, empatické naslouchání a vyjednávání.

Empatické porozumění pomáhá vcítovat se do prožívání druhých lidí. Používá se při něm nonverbální komunikace (např. výraze tváře, gestikulace, pozice těla) a přitakávání.

Podle Mikuláščíka (2003, s. 104) probíhá empatické porozumění v těchto fázích:

- **identifikace emocí** (svěřující dává najevo své pocity, tíseň, zoufalství),
- **vyslechnutí všech faktů se snahou porozumět souvislostem** (svěřující se podělí o své pocity vypověděním celého svého příběhu, tím se mu uleví, posluchač nedělá žádné závěry – pouze vyjadřuje sympatie, aby svěřující odhalil jádro problému),
- **nechat člověka vyřešit svůj problém** (lidem někdy stačí ventilovat své problémy, aby se cítili lépe, podle autora je nutné nechat rozhodnutí na nich, tím získají sebejistotu zvládat obtížné životní situace).

Mezi způsoby nevhodného reagování naslouchajícího patří popírání pocitů svěřujícího se, hodnotící reagování (vede k vyhnutí se problému než jeho řešení), vyjádření soucitu, rady, jak situaci řešit a nevhodné nonverbální projevy (sledování hodinek, uhýbání pohledem, mžourání atd.).

Při aktivním naslouchání je důležitý oční kontakt, sledování výrazu sdělujícího, vnímání ostatních nonverbálních signálů. Naslouchající by měl být pozorný, autentický a bezprostřední. Neměl by se vyhýbat pohledům, měl by poskytovat verbální podporu, střídat přístupy k naslouchání, občas se podívat na situaci s odstupem, aby si zachoval objektivitu.

Rozdíl mezi empatickým nasloucháním a aktivním nasloucháním spočívá převážně v tom, že aktivní naslouchání nepoužívá empatické ztotožnění a udržuje si racionální nadhled.

Vyjednávání považuje mnoho autorů (např. Plaňava, 2005, s. 65) za významnou a náročnou komunikační dovednost. Předpokladem je, aby strany byly ve stejné mocenské pozici, aby si byly rovny. Schneider, Schneiderová (2010, s. 9) definují vyjednávání jako „*strategické jednání, je to prostředek k získání cíle.*“ Vyjednává se tehdy, když jedinec chce něco získat, v situacích, kdy jednající strany mají rozdílné zájmy. Vyjednávání je cestou k dohodě mezi zainteresovanými stranami.

V literatuře se objevuje celá řada nejrůznějšího dělení a stylů vyjednávání. Plaňava (2005) rozlišuje vyjednávání z komunikační pozice na tvrdé, měkké a alternativní. Mikuláščík (2003) rozeznává vyjednávání tvůrčí a konkurenční (kompetitivní). Plamínek (1994) píše o vyjednávání kompetitivním, kooperativním, principiálním a virtuálním.

V rámci vyjednávání vymezuje Plaňava (2005, s. 67-71) čtyři jeho fáze:

- Utvoření atmosféry: stanoví se téma vyjednávání, dojde k vyladění na neutrální citové prožívání.
- Diskuse připomíná konverzační styl: každá strana hovoří přibližně stejnou dobu, poskytují si vzájemně zpětnou vazbu.
- Metody řešení, hledání možností: kompromis, losování, varianty a kompenzace, vyjednávání pomocí třetí strany.
- Shrnutí závěrů a ukončení.

3.2 Strategie při zvládání konfliktů

Strategie se řadí mezi jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje rozhodování lidí v konfliktních situacích (Křivohlavý, 2002, s. 141).

Křivohlavý (2002, s. 142) strategii vymezuje jako „*plánování a řízení prostředků k dosažení svého cíle.*“ Což konkrétněji znamená znát všechny možnosti své a protistrany, které se mohou v průběhu setkání vytvořit, a mít připraven přesný plán (předpis, algoritmus), jenž stanovuje, co se v jednotlivých případech má dělat.

V literatuře se objevuje mnoho typů strategií a jejich rozdělení. Za nejzákladnější můžeme považovat boj (aktivní přístup ke konfliktu) nebo útek (pasivní přístup). Již zmiňovaný Křivohlavý (2002) je dělí na statické (v nichž rozlišuje nepodmíněné a podmíněné strategie) a dynamické (strategické přede hry, strategické mezihry, cyklické strategie a strategie s plynule probíhající změnou programu).

DeVito (2008, s. 233) píše, že volba konkrétního typu strategie závisí na cílech, emočním stavu, kognitivním posouzením situace, osobnosti, komunikačních schopnostech, rodinném zázemí a historii. Jeho dělení strategií spočívá na protikladných aspektech: vyhýbání se konfliktu x aktivní boj; násilí x rozhovor; obranný postoj x loajalita; oslabování x posilování sebeobrazu druhého; obviňování x empatie; verbální agresivita x polemičnost.

Plamíek (1994) zase rozlišuje strategie v oblasti vyjednávání na: otevřené hry, přesilové hry, falešné hry a zrcadlové hry.

Obecným požadavkem strategie (postupu) při řešení konfliktní situace je oddělení člověka od problému (nejprve pojmenovat emoce a uvolnit je), zaměřit se na příčinu konfliktu, navrhnout možná řešení a požadovat, aby se zvolená varianta shodovala se zájmy všech stran.

Čakrt (2000, s. 167) navrhuje řídit se při zvládnání konfliktů tímto postupem:

- Nejprve získat informace o zdrojích konfliktu (zda se jedná o konflikt osobnostní, komunikační nebo jde o důsledek vlivu okolí).
- Zvážit možnost kooperativního přístupu. Pokud podmínky takovému přístupu nepřejí je možno použít konfrontační přístup, a to hlavně v případě velké důležitosti projednávaných otázek, v jistotě, že některé řešení je nejlepší a jediné možné, obětování trvalého bližšího vztahu s oponentem, jedná-li se v krajní časové tísní.
- Zvolit ústup, pokud podstata problému není důležitá, není jiná možnost, zachování trvalého vztahu s oponentem je důležitější.
- Zvolit kompromis, je-li problém složitý a oběma stranám na něm příliš nezáleží.

3.3 Rozhovor, dialog, diskuse a argumentace při řešení konfliktů

Rozhovor je nejzákladnější formou verbální komunikace. Dochází v něm k výměně rolí mluvčího a naslouchajícího (Schneider, Schneiderová, 2010, s. 33). Může sloužit podle Vykopalové (2000, s. 23) i jako výzkumná a diagnostická metoda.

V odborné literatuře nalezneme mnoho způsobů a typologií dělení rozhovoru. Pro ukázkou uvádíme typy rozhovorů podle Křivohlavého (1988, s. 146), jež rozlišuje interview, konverzaci, debatu, diskusi, rozpravu, pohovor, popovídání, hádku, při, výslech atd.

V rozhovoru se používají uzavřené otázky (ano, ne, nevím), otevřené otázky, sugestivní otázky a alternativní otázky. Rozhovor se skládá z úvodu (vstupní část), kde se sděluje motivace (například vyřešení společného konfliktu) a ladí se vzájemná atmosféra, dále z vlastního obsahu rozhovoru a závěru.

Rozhovor představuje nejzákladnější nástroj komunikace při řešení sporů. S jeho pomocí dochází k výměně názorů, postojů, cílů a pocitů účastníků konfliktu. Rozdílný způsob vedení rozhovoru spočívá v prostředí vzniklého konfliktu (jinak se rozhovor vede při rozepři v rodině, ve škole, nebo v pracovním kolektivu) a ve vzájemné pozici účastníků konfliktu (rodič-dítě, učitel-žák, nadřízený-podřízený). Prostřednictvím rozhovoru se hledá cesta k vyřešení konfliktní situace mezi stranami. Při řešení sporu je ideální cestou nejprve nalezení vhodného místa k rozhovoru, následně sdělení vlastního názoru a postoje na vzniklou situaci, zvažování společných a odlišných stanovisek, po té podání vlastních návrhů možného řešení konfliktu a pokračování rozhovoru s cílem nalezení přijatelného řešení pro obě strany.

Dialog je „nejkvalitnější formou rozhovoru, která předpokládá rovnoprávné postavení obou účastníků.“ (Mikuláščík. 2003, s. 142). Podstatou je nalezení pravdy, porozumění a dohody. Dialog vyžaduje respekt a úctu k partnerovi. Nejde v něm jen o mluvení, ale i o naslouchání a pochopení druhého partnera, což je při řešení konfliktů nesmírně důležité. Základem je sdělit si vzájemně své pocity, rozebrat problém ze svého pohledu. Určit možné následky vyvolaného konfliktu. Poté začnou partneři rozhovoru řešit konflikt společně. Verbalizují a ujasňují si své postoje a fakta. U odlišností se hledá cesta kompromisů a ústupků na obou stranách. Závěrem dialogu se zhodnotí řešení a posoudí se míra uspokojení potřeb a zájmů obou stran.

Diskuse je typem rozhovoru několika osob nad určitým tématem, jehož cílem není rozhodovat, nýbrž věc pečlivě rozebrat z různých stránek, shromáždit argumenty a případně připravit materiál pro racionální rozhodnutí. Diskuse je vhodný nástroj při řešení konfliktů ve větším kolektivu (např. ve školním nebo pracovním prostředí). Mírnější formou diskuse je debata. Člověk přijme snadněji jiný názor, který vyplynul z diskuse, jíž se zúčastnil, než názor před nějž je rovnou postaven Klapetek (2008, s. 122).

Argumentace je zdůvodnění. Rozumí se jí podle Latka (2009, s. 131) „*takový myšlenkový postup, při kterém chceme prokázat pravdivost / nepravdivost nějakého tvrzení na základě jiných tvrzení.*“ Argumenty nabízejí soubor důvodů na podporu nějakého tvrzení (Weston, 2000, s. 11). Z hlediska cíle se rozlišuje dokazování (prokazuje se pravdivost výroků) a vyvracení (prokazuje se nepravdivost výroků oponenta).

Argumenty se používají, chce-li se člověk v něčem ujistit, zdůvodnit svůj postoj, něco vysvětlit, podpořit, doporučit, proti něčemu protestovat, něco namítnout, někomu odpustit nebo ho odmítnout (Jelínek, Švandová a kol., 1999, s. 101). Rozmanitost komunikačních situací při použití argumentů je široké. Při nesprávném řešení konfliktu strany zneužívají argumenty ke zmatení a znemožnění oponenta. Argumenty tak působí hlavně na city, lítost, soucit, hrdost nebo ješitnost protistrany a ostatních účastníků konfliktu. V krajním případě se strany mohou uchýlit k zastrašování a vyhrožování při nesplnění některých požadavků. Argumenty by však více měly působit na racionální stránku jedinců než na jejich emoce. Měly by se zaměřit na fakta a podstatu problému konfliktní situace.

3.4 Hledání kompromisu a dohody

Kompromis je cesta k dohodě na základě ústupků zúčastněných stran. Není ideálním způsobem řešení konfliktní situace, protože nemusí naplnit očekávání ani jedné strany.

Dohoda by měla být cílem vyjednávání. Podle Frankovského, Kentoše (In. Výrost, Slaměník Eds., 2008, s. 313) se jí dosahuje pomocí těchto strategií:

- **Změnou vlastních požadavků:** ustoupení, posun k požadavkům protistrany, nebo snížením úrovně vlastních požadavků
- **Změnou požadavků protistrany:** cílem je ustoupení nebo změna požadavků druhé strany
- **Vyjednávání je založené na zájmech:** strany se zaměří na možnosti, které naplní požadavky obou.

Plamínek (1994) rozlišuje tyto druhy dohody: kolaps (rezignace na vyjednávání), nedohoda (dohoda není možná, nevylučuje však návrat k jednání), dohoda o odkladu nebo přerušení, neúplná dohoda (vyjednávání vyřeší pouze část problému), špatná dohoda (podmínky jsou zavádějící), dobrá dohoda (uskutečnitelná, konsensuální, uspokojuje všechny účastníky a nevyvolává nebezpečí jiného konfliktu).

Požadavkem dohody je, aby uspokojila všechny účastníky konfliktní situace. Zároveň musí být uskutečnitelná a měla by předcházet znovuobjevení téhož konfliktu. Špatnou cestou je absolutní přizpůsobení se protistraně. I když se přizpůsobující jedinec snaží zachovat stávající dobré vztahy na úkor svých názorů či zájmů, přesto je tento vztah narušen, a pro protistranu již nemusí mít žádnou váhu.

Shrnutí

Komunikace je nejzákladnější způsob řešení problémů v mezilidských vztazích. Při zvládnutí konfliktních situací se uplatňuje celá řada komunikačních kompetencí. Mezi nejvíce ceněné sociální dovednosti při řešení konfliktních situací patří asertivita, takt, empatické porozumění, aktivní naslouchání, empatické naslouchání a vyjednávání. Rozdíl mezi empatickým

nasloucháním a aktivním nasloucháním spočívá převážně v tom, že aktivní naslouchání nepoužívá empatické ztotožnění a udržuje si racionální nadhled.

Vyjednávání je strategické jednání, prostředek k dosažení cíle. Důležitým předpokladem je rovnost zúčastněných stran. Strategie se řadí mezi jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje rozhodování lidí v konfliktních situacích. Strategie se vymezuje jako plánování a řízení prostředků k dosažení svého cíle.

Za nástroje verbální komunikace pro zvládnání konfliktních situací se považují rozhovor, dialog, diskuse a argumentace. Rozhovor představuje nejzákladnější způsob komunikace při řešení sporů. S jeho pomocí dochází k výměně názorů, postojů, cílů a pocitů účastníků konfliktu. Jeho nejkvalitnější formou je dialog. Ten vyžaduje respekt a úctu k partnerovi. Diskuse je typ rozhovoru několika osob nad určitým tématem, jehož cílem není rozhodovat, nýbrž věc pečlivě rozebrat z různých stránek, shromáždit argumenty a případně připravit materiál pro racionální rozhodnutí konfliktní situace. Argumentace je zdůvodnění. S jeho pomocí konfliktní strany hájí své důvody na podporu svých tvrzení. Měli by více působit na fakta a podstatu konfliktní situace než na emoce.

Cílem řešení konfliktní situace je dohoda zúčastněných stran, která by měla uspokojit všechny účastníky konfliktní situace. Musí být uskutečnitelná a měla by předcházet znovuoobjevení se téhož konfliktu.

4 Možnosti rozvoje komunikačních kompetencí

Komunikační kompetence se rozvíjejí různými způsoby po celý život. Vyskytují se názory, že se člověk nemusí učit komunikovat. Podle těchto stanovisek se umění komunikace chápe jako něco, s čím se člověk již narodí a výchovné působení nemá na její utváření velký vliv. Tyto názory se jeví však nanejvýš polopravdivé, protože jak poznamenává Plaňava (2005, s. 83-84): „*Komunikačním dovednostem se lze naučit do té míry, do jaké člověk chce a ví jak.*“ Genetické předpoklady hrají důležitou roli v osvojení si jazyka, ale k tomu, aby se z jedince stal výborný komunikátor nestačí ani nadprůměrné předpoklady. Člověk se musí naučit „*verbálně i neverbálně přijímat a vysílat, to jest komunikovat díky včasným a přiměřeným podnětům ze sociálního prostředí.*“ (Plaňava, 2005, s. 82).

Nyní se tedy podíváme blíže na ty mechanismy a faktory, jejichž prostřednictvím dochází k rozvoji komunikačních kompetencí. Jedná se o osobnost jedince, prostředí, socializaci a učení.

Osobnost jedince zahrnuje naši motivaci, potřeby, zájmy a v neposlední řadě osvojené způsoby řešení různých situací, které určují naše další činy a formují naši osobnost. Některé zkušenosti učí člověka být úzkostným, jiné ho učí být agresivním.

Prostředí, zvláště společnost (rodina, přátelé, školní a pracovní kolektiv...), má rovněž důležitou roli, jelikož se člověk vyvíjí především v interpersonálních (mezilidských) vztazích k blízkým a dobře známým lidem (Říčan, 2003, s. 30). Tyto vztahy mohou být přátelské i nenávistné.

Základním mechanismem rozvoje člověka je však učení. V psychologii má tento pojem daleko širší význam než v běžném životě. Kulič (1992, s. 32) uvádí tuto komplexní definici: „*učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz*

sama sebe i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti.“ Smyslem učení je přizpůsobování se novým podmínkám.

Podstatným druhem učení v rozvoji komunikačních kompetencí je sociální učení, jehož produktem jsou sociální role, kompetence, postoje a sociální interakce (Nakonečný, 2005, s. 29). Sociální učení vyjadřuje podle Nakonečného (2005, s. 38) vliv sociálních zkušeností (prožívání a chování) na utváření psychiky. Tento vliv vychází z mezilidských vztahů jedince – interakcí s druhými lidmi, z pozorování druhých lidí, vlivu masmédií a dalších činností v sociálním prostředí.

V rámci rozvoje komunikačních kompetencí a užitých forem učení rozlišujeme nezáměrné a záměrné způsoby rozvoje těchto kompetencí.

4.1 Nezáměrné způsoby rozvoje komunikačních kompetencí

Nezáměrné způsoby rozvoje vyplývají z učení se vlastní zkušeností, která pramení z každodenního života člověka. Zde se rozlišují nápodoba, identifikace a zkušenost.

Nápodoba neboli imitace je učení se na základě modelů. Těmito modely jsou lidé v našem nejbližším okolí (rodina, přátelé) nebo lidé, které považujeme nějakým způsobem za autority. Jak píše Nakonečný (2005, s. 42): *„Takovíto lidé nám poskytují svým úspěšným chováním klíč k tomu, jak být také úspěšní, stávají se pozitivními modely, zatímco jiní se stávají negativními modely, když pozorujeme, že jejich chování vedlo k důsledkům, kterých se sami obáváme.“* Modely ovšem mohou být nejen fyzické osoby, ale i filmoví, literární či televizní hrdinové. V rámci komunikace se jedinec může přiučit pozorováním dobrých moderátorů, řečníků či vypravěčů. Nejčastěji však přejímá komunikační vzorce svých rodičů a přátel.

Nakonečný (2005, s. 42) dále uvádí, že *„psychická účinnost (nápodoby)... spočívá v tzv. zástupném zpeřňování: učíme se nejen na základě přímého zakoušení odměn a trestů, ale i na základě pozorování, jak odměny a tresty získávají svým chováním druzí lidé.“*

K prvotní **identifikaci** dochází v dětství, kdy se jedinec ztotožní se svými rodiči, a následně pak s rodičem stejného pohlaví. Dítě začne napodobovat chování rodičů, chce být jako otec/matka. Ti jeho napodobování hodnotí kladně, dochází k zpevnování. Zvláštním typem je tzv. obranná identifikace. Setkáváme se s ní u vězňů, kteří se identifikují se svými strážci. Subjektem identifikace tedy může být i člověk, který má pro jedince negativní význam.

Vlastní **zkušenost** jedince představuje zřejmě nejhodnotnější osvojení si dovedností. Ideální způsob je zažití nějaké situace a její následné myšlenkové zpracování. Na základě toho, pak jedinec může zvážit další sebezdokonalení se. Zkušenost je výsledek předcházejících činností, které se přeměňují na systémy znalostí (na vědění) a uplatňuje se u těch situací, které jsou pro člověka něčím nové a předtím nezažité. Jedinec sám v různých druzích sociálních situací využívá širokou paletu komunikačních technik a na základě vlastního poznání volí pro sebe a pro konkrétní situaci tu nejúčinnější a nejvhodnější. Na druhou stranu je nutné upozornit, že zkušenosti nemusejí přinášet jedinci pouze pozitivní hodnoty, mohou jeho chování i poškodit, pokud si osvojuje dovednosti v nevhodném (např. patologickém) prostředí nebo pokud zažívá opakovaně neúspěch v určitých sociálních situacích (např. při navazování partnerských vztahů).

4.2 Záměrné způsoby rozvoje komunikačních kompetencí

Záměrné způsoby rozvoje spočívají v tom, že proces učení je řízen uvědoměle. A to buď vzdělavatelem či vychovatelem nebo si jej člověk řídí sám, pak hovoříme o autoregulaci neboli sebeučení (Bednaříková, 2008, s. 12).

V rámci záměrného učení můžeme rozlišovat tyto fáze: motivační, poznávací, aplikační a diagnostickou. Motivační fáze spočívá v motivaci jedince k učení. Motivace může pramenit z potřeby osvojení si nebo doplnění svých komunikačních kompetencí. Člověk například cítí potřebu, že jeho komunikace je v některých směrech nedostatečná a chce si ji v rámci organizovaného výukového procesu či sebeučení zdokonalit.

Poznávací fáze znamená přijímání informací, poznatků (například o komunikaci, jejích druzích), porozumění a pochopení látky. Jde o utváření vědomostí.

Aplikační fáze je důležitá pro využití a uplatnění vědomostí. Jedinec může například procvičovat navázání, průběh a ukončení rozhovoru, využívání intonace, zkoušení si různých mimických výrazů, gestikulace, postoje, hledat řešení v interpersonálních vztazích pomocí hraní rolí apod.

Diagnostická fáze podává informaci o zpětné vazbě (čili výsledcích učení). Jedinec si uvědomuje správnost či nesprávnost řešení některých situací a své chyby v komunikaci.

U záměrného rozvoje komunikačních kompetencí rozlišujeme výchovu, sebevzdělávání a ostatní formy rozvoje.

Výchova patří, vedle dědičnosti a prostředí, k základním faktorům rozvoje člověka. K výchově dochází v rodině a ve škole. Sociální nutnost výchovy spočívá v přípravě jedince pro plnění společenských úkolů a pro jeho zapojení do společnosti, kterým může ovlivňovat její celkový charakter (Grecmanová In. Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 43).

Výchova se vymezuje, podle Grecmanové (2002, s. 50), jako *„záměrné, cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost.“* Záměrnost a cílevědomost určuje cíl a směr výchovy. Všestranné formování znamená požadavek rovnoměrného rozvoje každé složky osobnosti (rozumové, tělesné, postojové). Adaptační charakter vyjadřuje nutnost zaměření výchovy na současnost. Anticipace je „vychovávání pro budoucnost“, předvídaní dalšího vývoje lidského poznání, aby se jedinec uplatnil i v budoucnu. Permanentní působení znamená trvalé působení výchovy na jedince.

Rodina a škola by měla prostřednictvím výchovy rozvinout ty dovednosti, které se uplatňují v mezilidských vztazích. Jedná se právě o rozličné způsoby komunikace mezi různými lidmi,

vytváření důvěry, řešení konfliktů, kooperace při různých aktivitách, vyjednávání a v neposlední řadě asertivní chování. Vhodnými nástroji rozvoje řečových dovedností ve škole mohou být např. rétorické, básnické nebo dramatické kroužky a v neposlední řadě vedení žáka k četbě kvalitní literatury. Na tomto místě chceme podotknout, že v současné době jsou komunikační a sociální kompetence považovány za klíčové kompetence, které vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní (a střední) vzdělávání. Povinností školy je tyto dovednosti rozvíjet v jakémkoliv školním předmětu.

Se **sebevzděláváním** souvisejí pojmy jako sebepoznání a seberozvoj. Sebepoznání je „*uvědomění si specifík v průběhu vlastního prožívání a chování (hlavně kladů a nedostatků)*.“ (Grecmanová (2002, s. 58). Podle této autorky člověk poznává sám sebe analýzou vlastního chování, jednání a činnosti. Důležitost představují krizové situace nabízející možnosti volby. Jarošová, Komárková a kol. (2001, s. 24-26) uvádějí učební styly, které slouží jako nástroje k sebepoznání a seberozvoji. Tyto styly vycházejí z teorie učebních stylů a jedná se o aktivní styl učení, reflektivní styl učení, teoretický styl učení a pragmatický styl učení.

Smyslem aktivního stylu učení je vyzkoušení si dané činnosti nebo vyřešení problému. Tento styl se může rozvíjet překonáváním životních stereotypů, návyků a případně strachu ze situací, kterých se člověk vyhýbá (člověk se rozhodne někoho oslovit na společenské akci, vystoupí s projevem na veřejnosti).

Reflektivní styl učení charakterizuje reflektivní pozorování, při němž se později hodnotí prožitky a zkušenosti z různých úhlů pohledu. Tento styl vyžaduje hodně času na přemýšlení a hodnocení druhých. Reflektivní styl se rozvíjí pomocí systematického a trpělivého přístupu k životu. Využívá se rozbor projevů, jednání a způsobu komunikace druhých lidí. Jako pomůcka systematického pozorování může sloužit deník.

Teoretický styl se zabývá zkoumáním vztahů, principů a předpokladů věcí okolo nás. Používají se abstraktní pojmy a generalizace. Uživatelé tohoto stylu mohou mít problémy

v komunikaci a úsudku. Při řešení konfliktů se spoléhá především na intuici a improvizaci, proto jsou k jeho rozvoji nutné prostředky využívající racionálně logické myšlení (např. naplánovat a připravit společenskou akci, vedení diskusí, analýza a řešení nějakého problému, a dokonce i četba literatury).

Pragmatický styl se využívá při praktickém ověřování a testování hypotéz. Uživatelé tohoto stylu dávají přednost experimentům před teoretickými debatami. Lze ho rozvíjet na řešení praktických problémů v každodenním životě. K rozvoji slouží praktické návody a rady.

Autoři nabádají využívat přednosti těchto stylů a snažit se nalézt optimální přístup k učení na cestě k vlastnímu sebevzdělávání. Doporučují rovněž vyzkoušet a rozvíjet ty styly učení, které jedinec zatím nepoužívá nebo se jim z nějakého důvodu vyhýbá.

Nedostatky v sebepoznání vedou k tomu, že si člověk vytyčuje nepřiměřené cíle nebo cesty k nim, zbytečně se obává překážek, které fakticky nejsou nepřekonatelné, a závažné překážky naopak nedocení.

Jedinec může využít k sebepoznání, sebevzdělání a sebevýchově dále speciální literaturu, přednášky, besedy, výcvik v autogenním tréninku nebo jiných autoregulačních technikách, sociálněpsychologický výcvik, služby poraden apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 301).

Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se jedinec stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení po stránce činnostní a motivační a snaží se dosáhnout určitých cílů – znalostí, dovedností, společenského uplatnění a uznání (Čáp, Mareš, 2007, s. 506). Autoregulace výrazně ovlivňuje úspěšnost jedinců nejen ve škole, ale především v dalším životě.

4.3 Organizace poskytující vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí

Mezi organizace, které poskytují vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí, patří školy, různé neziskové subjekty, komerční agentury a vzdělávací firmy.

V základních, středních a vyšších odborných školách je zvyšování úrovně komunikačních dovedností zařazeno v podstatě do všech vyučovacích předmětů, kde je kladen důraz na prezentaci vlastních úkolů, na spolupráci mezi žáky, na skupinové práci nebo v předmětu, jenž je zaměřen na rétorické dovednosti. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2007, s. 36-46), který se zabývá rozvojem klíčových kompetencí žáků ve všech vyučovacích předmětech, se v oblasti komunikativních a sociálních kompetencí zaměřuje například na tyto dovednosti: práci s informacemi, způsoby vyjadřování a řečového projevu, naslouchání a navazování kontaktu při komunikaci, práci ve skupině a upevňování vztahů s druhými.

Na vysokých školách se pořádají semináře a kurzy s tematikou komunikace výhradně pro studenty těchto škol (např. na Filozofické fakultě Masarykovy Univerzity v Brně), výjimečně se takovéto programy nabízejí i širší veřejnosti z řad nestudentů.

Pokud si běžný člověk potřebuje zvýšit úroveň svých komunikačních schopností (např. kvůli svému povolání), tak se nejčastěji zaměřuje na vzdělávací agentury a firmy (např. Tutor, Sokrates, Edux, Larra), jež své vzdělávací programy nabízejí za úplatu.

Nejčastějším typem vzdělávání v těchto agenturách bývá kurz, což je samostatná vzdělávací forma, nejčastěji složená z více jednotek (lekcí, přednášek, cvičení, úkolů). Kurz poskytuje účastníkům utříděný okruh poznatků v ohraničeném časovém rozpětí (Bednaříková, 2008, s. 53). Kurzy, zabývající se komunikačními dovednostmi, se zaměřují například na rozvoj potenciálu osobnosti, náplní jiných je zlepšování techniky mluveného projevu, další kurzy propojují nácvik komunikace a asertivity, ostatní zase komunikaci spojují s prezentačními dovednostmi. Každý zájemce si proto musí nejdříve uvědomit, co vlastně od takového kurzu očekává a jaké si od něj klade cíle.

Spousta vzdělávacích firem nabízejí své kurzy i jakoby „ušité na míru“ zvláště potřebám zaměstnavatelů. Jde například o zdokonalení prodejních dovedností, komunikace s podřízenými,

jednání s klienty nebo řešení konfliktů. Tyto kurzy probíhají většinou v prostorách zaměstnavatele nebo formou teambuildingových akcí.

Shrnutí

Komunikačním dovednostem se lze naučit to takové míry, do jaké člověk chce a ví jak. Hlavními faktory rozvoje jsou osobnost jedince, prostředí, socializace a učení. Nejvýznamnější je však učení. Podstatným druhem učení v rozvoji komunikačních kompetencí je sociální učení, jehož produktem jsou sociální role, kompetence, postoje, sociální interakce.

Za nezáměrné způsoby rozvoje komunikačních kompetencí se považuje nápodoba, identifikace a zkušenost. Nápodoba je učení se pomocí modelů. Identifikace je ztotožnění se s modelem. Zkušenost je výsledek předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí.

Záměrné způsoby rozvoje v sobě zahrnují výchovu, sebevzdělávání a ostatní formy rozvoje. K výchově dochází v rodině a ve škole, kde by se měl jedinec naučit těm dovednostem, které se uplatňují v mezilidských vztazích (např. různé způsoby komunikování, vytváření důvěry, kooperace, asertivní chování).

Sebevzdělání v sobě zahrnuje aktivní činnost jedince při svém vlastní sebepoznání a seberozvoji v komunikačních dovednostech. Jedinec může dále využít speciální literaturu, besedy, přednášky, sociálněpsychologický výcvik apod.

Vzdělání v oblasti rozvoje komunikačních kompetencí nabízí řada organizací: školy, neziskové subjekty, komerční agentury a vzdělávací firmy. Základní, střední a vyšší odborné školy mají rozvoj komunikačních dovedností zařazený do svých předmětů. Vysoké školy nabízejí semináře a kurzy pro své studenty, výjimečně pro širokou veřejnost. Vzdělávací firmy a agentury své programy nabízejí veřejnosti většinou za úplatu. Nejčastější vzdělávací formou v těchto agenturách bývá kurz.

5 Průzkum vzdělávacího kurzu Komunikační dovednosti

Nejběžnější možností záměrného rozvoje komunikačních kompetencí bývá účast na některém ze vzdělávacích kurzů, které poskytují vzdělání v tomto směru. V současnosti působí na trhu spousta vzdělávacích firem a agentur nabízejících mnoho kurzů či seminářů zaměřených na komunikační dovednosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o soukromé společnosti, a tyto programy bývají placené, zajímalo nás, jakým způsobem je zajištěna určitá kvalita ve výuce, a zda přinese absolvování kurzu účastníkům nějaké zlepšení jejich dosavadní úrovně komunikačních dovedností.

V tabulce uvádíme poskytovatele vzdělávacích kurzů, které jsme kontaktovali e-mailovou formou, a jimi nabízené kurzy, o nichž jsme projevíli zájem:

Tabulka – Poskytovatelé kurzů a jejich nabídka

Poskytovatel kurzu	Název kurzu
Edux, s.r.o.	<i>Konflikty v komunikaci</i> <i>Řešení konfliktních situací</i>
Kariérní centrum Masarykovy Univerzity v Brně	<i>Konflikty ...a co s nimi?</i> <i>Rozvoj komunikačních dovedností</i>
Česká cesta, s.r.o.	<i>Asertivní komunikace</i> <i>Řešení konfliktů</i>
Larra, s.r.o.	<i>Řešení konfliktních situací</i> <i>Efektivní komunikace</i>
Tutor, s.r.o.	<i>Komunikační dovednosti</i> <i>Komunikace s problémovými osobami</i>

Od společností Edux a Larra nám nepřišla žádná odpověď. Zástupce z České cesty poslal zamítavou zprávu a jednatelka za Kariérní centrum Masarykovy Univerzity zaslala informaci, že jimi nabízené kurzy jsou určeny pouze pro studenty jejich vysoké školy. Jediná kladná odpověď došla ze společnosti Tutor, kde autorovi této diplomové práce nabídli možnost zúčastnit se jejich kurzu *Komunikační dovednosti* za drobnou organizační výpomoc.

5.1 Cíl průzkumu

Cílem průzkumu, který tvoří praktickou část této diplomové práce, je zhodnocení vzdělávacího programu *Komunikativní dovednosti* společnosti Tutor, který se uskutečnil 16. 2. – 17. 2. 2011. Průzkum se zaměřil na cíle programu, organizaci kurzu, strukturu a složení vzdělávaných, na použité metody výuky, zvolené pomůcky a práci lektora. Dále se zaměřil na problematiku konfliktů: jaké zaujímá místo v tematickém členění výuky, jaké prostředky k řešení jsou lektorem nabízeny.

5.2 Metody průzkumu

Studium dokumentů (rozbor písemných podkladů k uvedenému vzdělávacímu programu),

Případová studie (popis způsobu proběhnutí kurzu, reakce účastníků),

Zúčastněné pozorování (cílem pozorování je poznávací, aplikační a diagnostická fáze učení: jakou cestou jsou prezentovány informace, zda a jakým způsobem mají účastníci možnost si osvojené komunikační dovednosti procvičit, jakou dostává lektor od účastníků zpětnou vazbu).

Rozhovor, dotazník (spokojenost účastníků s kurzem, zda došlo k naplnění jejich představ, kde nabyté vědomosti nejčastěji využijí, jejich důvod přihlášení se do kurzu).

5.3 Popis průběhu vzdělávacího kurzu

Poskytovateli vzdělávacího kurzu jsou společnosti Tutor, s.r.o. a Top Vision, s.r.o. Vzdělávací společnost Tutor, s.r.o. vznikla v roce 2000 a do roka se stala největší vzdělávací společností ČR v oblasti přípravných kurzů k přijímacím zkouškám na vysoké školy.

V roce 2009 se Tutor spojil se společností Top Vision, působící na našem trhu od roku 2001, a která se specializuje na vzdělávání manažerů. Top Vision získala v listopadu 2006 na některé své vzdělávací kurzy certifikaci od mezinárodní společnosti IES (International Education Society). V současnosti jsou vzdělávací společnosti Tutor a Top Vision součástí Edua group (Tutor + Top Vision + Caledonian school).

V současné době tyto společnosti nabízejí okolo sedmi seti vzdělávacích kurzů určených pro veřejnost. Jde o kurzy jazykové, přípravné, profesní a zájmové. Dále nabízejí pomaturitní studium v akreditovaných vzdělávacích programech, pak komplexní vzdělávací programy pro jednotlivce a firmy, coaching a on-site tréninky.

V oblasti soft skills rozlišuje společnost Top Vision svoji nabídku na standardní a značkové kurzy. V nabídce standardních kurzů pro rozvoj komunikačních dovedností to jsou například: *Prezentační dovednosti, Asertivita v pracovní praxi, Komunikační dovednosti, Emoční management v interpersonálních vztazích.*

V nabídce značkových kurzů nabízí: *Umění přesvědčit a získat druhé na svoji stranu, Neverbální komunikace v každodenní praxi, Mediační technika řízení konfliktů, Trénink vyjednávání a komunikace s komplikovanými osobami* apod.

Kurz Komunikační dovednosti

Kurz *Komunikační dovednosti* probíhal v Praze 16. 2 - 17. 2. 2011 v rozsahu 12 hodin. Společnost Top Vision tento kurz poskytuje v rámci své standardní nabídky. Cena kurzu byla Kč 5990,--.

Vzdělávací kurz byl určen managerům, obchodníkům, projektovým pracovníkům a široké veřejnosti. Z propagačních materiálů vyplivalo, že absolvováním daného kurzu zvedne účastník výrazně svoji hodnotu na trhu práce. Každodenně využije získané dovednosti a zkušenosti. Bude se realizovat ve vlastní komunikaci. Naučí se zvládat námítky oponentů a pochopí konflikty vznikající z komunikace. Bude pozitivně komunikovat a zvládne fungování komunikačních technik. Po ukončení kurzu obdrží účastník certifikát o jeho absolvování.

Osnova kurzu

- Druhy komunikace
- Principy fungování komunikačních kanálů
- Způsoby pozitivní komunikace
- Význam komunikačních dovedností v profesní komunikaci
- Zvládání námitek od oponentů
- Zvládání konfliktů
- Asertivita a asertivní jednání v procesu komunikace
- Techniky zpětné vazby v komunikaci

Lektor kurzu

Mgr. Eva Bobková, lektorka komunikačních a manažerských dovedností, prodejních a prezentačních technik a pedagog VŠ.

Vystudovala FAMU – obor Stříhová skladba ve filmu a televizi. V letech 1975 – 1991 působila jako střihačka celovečerních filmů ve filmovém studiu Barrandov. V letech 1991 – 1995 působila jako šéfredaktorka české verze německého časopisu Mädchen (Dívka). Od roku 1995 pak pět let působila na postu ředitelky vydavatelství Quatro Plus, s.r.o. (Časopisy Dívka, Pop Life, Face to Face, Hair and Beauty).

V současné době externě působí na Filmové akademii Miroslava Ondříčka v Písku a na Provozně ekonomické fakultě ČZU v Praze, kde vede přednášky rétoriky a prezentačních dovedností. Zde působí i jako tisková mluvčí.

Ve společnosti Top Vision vede dále i tyto kurzy: *Time management, Asertivita v pracovní praxi, Manažerské dovednosti.*

Účastníci kurzu

Kurzu se zúčastnilo celkem osm osob. Čtyři ženy, čtyři muži. Rozdílný věk, rozdílná povolání (např. produkční divadla, IT specialista, studentka mediálních věd, manager investičního oddělení, podnikatelka). Pro potřeby diplomové práce si je pojmenujeme, v závorce uvádíme jejich přibližný věk: Eva (32), Mirek (35), Pavel (34), Hana (23), Roman (36), Lucie (24), Lenka (35) a autor diplomové práce (25).

Průběh kurzu

Podle e-mailové komunikace s koordinátorem kurzu jsem se měl této vzdělávací akce zúčastnit původně jako asistent lektora a měl jsem vypomáhat s drobnými organizačními úkony. Nakonec jsem tento kurz po dohodě s lektorkou absolvoval jako plnohodnotný účastník, protože bylo nutné kvůli prováděným cvičením, aby byl ve skupině sudý počet účastníků. Tak jsem dostal možnost sám si vyzkoušet způsob výuky a použité metody na vlastní kůži.

Ve výukové místnosti byly stoly uspořádány do tvaru U. Zasedací pořádek jsme zvolili následující: z pohledu lektora jsme seděli podle směru hodinových ručiček takto: Mirek, Eva, Pavel, Hana, Roman, Lucka, Lenka a já.

K výuce byly k dispozici vytištěné materiály, psací potřeby, tabule, notebook, promítací plátno, dataprojektor a kamera.

První den na začátku kurzu se lektorka představila, po té zadala úkol, aby každý účastník napsal fixem na velký papír a následně odprezentoval svoji představu o cílech kurzu a svoje silné a slabé stránky v komunikaci. Tento papír se pak připevnil na zeď, aby byl každému z účastníků neustále na očích. Nedostatky v komunikaci účastníků kurzu byly tyto:

- Obavy při mluvení před více lidmi
- Pamatování si jmen obchodních partnerů
- Řešení krizí
- Jednání s podřízenými
- Snadno se nechat zahrnout do kouta
- Nervozita při komunikaci
- Zčervenání se
- Hovoření s menšími lidmi
- Nevhodné poznámky při rozhovoru ostatních
- Zbavit se vycpávkových slov
- Jednání s problémovými klienty

I když se sešla profesně dost rozčleněná skupina, tak většina komunikačních nedostatků byla stejná (nervozita, řešení krizí apod.). Jiné nedostatky byli kuriózní (hovoření s menšími lidmi či nevhodné poznámky při hovoru jiných). Účastník Roman, který tyto nedostatky uvedl, měl metr devadesát a z rozhovoru vyplynulo, že se občas cítí nesvůj při komunikaci s menšími lidmi,

že neví jakou pozici má vůči nim zaujmout a občas se před nimi cítí i trapně. Já jsem mezi své nedostatky uvedl řešení konfliktů a občasné tápání v interpretaci neverbálních signálů.

Lektorka, kromě uvedených komunikačních nedostatků, hodnotila i zvolený postoj přednášejících. Já jsem při prezentaci stál mírně rozkročený s rukama v bok a příležitostně jsem pravou rukou ukazoval na připevněný papír na zdi. Můj postoj lektorka vyhodnotila jako mírně nejistý s prvkem agrese. Po mně přednášela Hanka, která si při prezentaci projížděla rukama ve vlasech a nepatrně červenala. Roman zase zaujal rozkročený postoj s levou rukou v kapse u kalhot. Jeho postoj byl rovněž označen za mírně agresivní. Lenka byla při prezentaci lehce nervózní a mluvila příliš rychle. Pavel prezentoval s klidem a s rukama podél těla. Lucka si také projížděla nervózně rukou ve vlasech, ale její projev byl klidný a vyrovnaný. Všichni jsme pak uznali, že největší obtíže nám při prezentování činilo zabavení rukou. Lektorka poradila pár známých tipů jako například držení pera, listu papíru či brýlí. Dokonce uvedla i zajímavost, že spousta řečníků má brýle pouze k tomuto účelu a někteří nosí složky s prázdnými papíry, aby v případě výpadku slova nebo položení dotazu získali chvíli času na promyšlenou podíváním se do této složky.

Jako cíle kurzu účastníci většinou uváděli odstranění některých svých slabých stránek v komunikaci, dále pak získání větší sebedůvěry při komunikaci a jednáních, seznámení se s novými lidmi, oddych a zábavu.

Jak jsme již uvedli, každý účastník svůj papír s napsanými nedostatky a očekáváními připevnil na zeď místnosti, aby následující den sám posoudil, zda kurz naplnil jeho cíle či nikoliv.

Poté následovalo cvičení na neverbální komunikaci. Obdrželi jsme papír se šesti okýnky, ve kterých byly různě založené ruce. Měli jsme určit, který z obrázků působí více agresivně a který

ustrašeně. V tomto cvičení byli hodně iniciativní Lenka s Romanem. Lenka velice zajímavě popisovala své dojmy z jednotlivých obrázků.

Následovalo praktické cvičení na rozpoznávání emocí. Každý účastník si vybral jednu ze sedmi emocí (radost, strach, nervozitu, štěstí, spěch, klid, agresi), měl ji předvést a ostatní ji museli uhodnout. Nejlépe rozpoznatelné byly emoce radosti, nervozity a agrese. Radost předváděl Mirek, nervozitu Lenka a agresi Roman. Já jsem si vybral strach, který ostatní zaměňovali se spěchem nebo nervozitou. Při výběru emocí dominovali většinou negativní emoce než ty pozitivní.

Kolem dvanácté hodiny jsme se odebrali na společný oběd do restaurace. Lektorka nás nedoprovázela. Oběd byl hrazený z ceny kurzu. Během cesty a následně u stolu před podáváním jídel jsme vedli nezávaznou konverzaci o tom, co kdo dělá a proč se do kurzu přihlásil. Trochu více jsme se seznámili.

Po obědě byla na pořadu dne první hraná scénka. Jejím tématem byl rozkol mezi lékaři a úředníky ministerstva zdravotnictví. Tato scénka se natáčela na kameru, což v mnohých z nás vyvolalo trošku nervozity. Nejvíce obav z natáčení projevovala Hanka. Rozdělili jsme se do dvojic. Dvě dvojice představovaly lékaře, a další dvě ministerské úředníky. Dostaly jsme pět minut na přípravu, abychom si nachystali argumenty. Já jsem patřil mezi skupinu lékařů. Moji kolegyní byla Lenka. Scénku jsme předváděli s Mirkem a Evou, kteří představovali úředníky. S Lenkou nám scénka příliš nesesedla, jelikož jsme nesympatizovali s nároky lékařů. A těžko se obhájí názor, se kterým se neztotožňujete. Mezi naše argumenty na zvýšení mezd lékařům patřily: náročnost povolání, jeho prestiž, obtížnost studia (i finanční), noční služby. Mirek s Evou protiargumentovali nedostatkem peněz v rozpočtu. Já jsem vyjednávání začal výčtem faktů, Lenka pak pokračovala jejich zdůvodňováním. Mirek s Evou nám plynule odpovídali. Mirek na mě působil klidným dojmem. Při rozhovoru se vždy k tázajícímu naklonil a s příjemným úsměvem odpovídal. Naproti tomu z Evy na mě vyzařoval přísnější dojem a měl

jsem pocit, že hovořila trochu odměřeně, což pak vysvětlila lehkou nervozitou. Nakonec jsme se dohodli na tom, že souhlasíme s Mirkovým návrhem, aby se platy postupně zvyšovaly o deset procent ročně.

V druhé „lékařské“ scéně Lucie s Romanem hráli lékaře a Pavel s Hanou úředníky. Zástupci lékařů začali vyjednávání tím, že jim současná situace ve zdravotnictví vadí, je již neúnosná, a tohle setkání vidí jako poslední možnost. Lucie působila přirozeně a příjemně. Seděla s nohou přes nohu a komunikovala s naproti sedícím Pavlem. Roman se přidával do diskuse, ale občas se díval na podklady na stole místo do obličeje protistrany. Za úředníky hovořil Mirek, který se při hovoru s Luckou taky často díval do svých materiálů. Hanka se do diskuse nezapojovala. Ke konci scénky, kdy jí Pavel předal slovo, namítl, že o této problematice nic neví a to ji dovedlo do úzkých. Lektorka kontrovala, že vědomosti zde nebyly důležité (ty dle jejího názoru nejsou nikdy, pokud se nejedná o odborný výklad či přednášku), cílem bylo posouzení způsobu komunikování.

Následně se záběry analyzovaly. Hodnotily se způsoby hovoření, argumentace, neverbální komunikace a pohotovost reakcí účastníků. Mě lektorka zkritizovala za rozvalené sezení v křesle, které prý pramenilo z nervozity a na ostatní působilo lehce arogantně. Lenka působila uvolněněji. Mirek byl pochválen za klidný a uvolněný projev. Eva seděla příliš strnule opřená v křesle, což působilo uzavřeně. Lucka s Pavlem byli pochváleni za přirozené vystupování. Roman při poslechu svého hlasu ze záznamu usoudil, že musí mluvit více nahlas a lépe vyslovovat. Hanka působila rozpačitě a přílišnou nervozitu skrývala úsměvem.

Po předvedení scének lektorka navázala výkladem o pyramidě potřeb Abrahama Maslowa. Smyslem bylo uvědomit si důležitost úcty a sounáležitosti mezi lidmi a proč pro některé jedince od určitého bodu už nepředstavují peníze optimální motivační nástroj.

Další scénka *prodej brojleru důchodkyni a muži v produktivním věku* se zaměřila na analýzu potřeb mezi různými lidmi. Scénka byla pouze cvičná, takže se nenatáčela. Tuto modelovou situaci prezentovali čtyři účastníci. Lenka s Romanem nabízeli brojler a Lucka představovala paní v důchodě a Mirek mladého muže. Důležitý byl poznatek, že ať se jedná o jeden produkt, tak lidé mají k jeho užití a koupi jiné důvody. Lenka ho Mirkovi nabízela pomocí argumentů o vyšším objemu ohřevu vody, což se Mirkovi líbilo, protože se mu s manželkou narodilo dítě a zvýší se mu tudíž spotřeba teplé vody. Dále dlouhou zárukou a snadnou údržbou. Roman se zase zaměřil na Lucku coby důchodkyni, té brojler nabízel se snadnou a minimální údržbou a garantovaným servisem specializované firmy.

Závěr prvního dne jsme završili cvičením, kdy lektorka kladla otázky, na které jsme si na papír psali odpovědi. Cílem bylo uvědomit si, jak nás mnohdy naše naučené postupy omezují a jak je důležité skutečně dobře poslouchat. Tady se Hanka opět utvrdila v tom, že nedostatek vědomostí netvoří překážku v komunikování. Příklady otázek:

- *K polovině z osmdesáti přičtete dvě. Co vyjde za číslo?*
- *Netopýr, sova, kočka. Které z těchto zvířat vidí lépe v absolutní tmě?*
- *Jaká byla nejvyšší hora v České republice než byla změřena Sněžka?*
- *Mám dvě mince. Hodnota mincí je třicet korun. V jaké hodnotě mince mám, když jedna z nich není desetikoruna.*
- *Kolik zvířat od každého druhu vzal Mojžíš na svoji Archu?*

Druhý den jsme začali rétorickým cvičením. Každý účastník dostal kousek textu, který měl ostatním přečíst. Zde se lektorka zaměřila na správné dělení slov a čtení čárek a teček.

Příklady textu:

- *Já vám to tedy řeknu. Vypracoval jsem si takovou taktiku. Chodím s hůlkou a jak se ta tramvaj rozjede a trošku je možnost zabalancovat, tak tou hůlkou do některého z těch sedících vrazím a přitom mu bolestivě šlápnu na nohu.*
- *Pane kolego, víte, že jsem vůči všem experimentům velmi tolerantní a nikdy jsem nikoho nijak neomezoval, ale jsou zásady, které se dodržovat prostě musí. Není možné, aby se děti místo uklízení povalovaly, zdobily si pokoje podivnými plakáty, a navíc aby se jim soustavně zhoršoval školní prospěch.*
- *Tentokrát bychom vás nejprve rádi pozvali na komediální onemanshow o osudech básníka Blisse. Scénický komiks s názvem Bliss originálně spojuje postupy pantomimy a klasické klauniády se střihovou skladbou moderního komiksu, zvukovými efekty i živým hudebním doprovodem.*

Po tomto cvičení lektorka zadala úkol, aby si každý účastník připravil nějaké kontroverzní téma k diskusi. Rozdělili jsme se do dvojic a jeden z této dvojice téma vylosoval. Scénky se natáčely. Zde bylo důležité vyslovení svého jakéhokoliv vlastního názoru na dané téma, o kterém jsme my, jako účastníci rozhovoru mezi přáteli, měli jen povrchní vědomosti.

Modelové situace rozhovoru na kontroverzní téma navrhnuté účastníky:

- *Dýchání bránicí*
- *Adopce dětí homosexuály*
- *Vegetariánská strava u dětí*
- *Kontrola lístků revizory*

Dýchání bránicí

Toto téma napsal Roman na základě rozhovoru Lucky s lektorkou během rétorických cvičení. Lucka, coby poloprofesionální zpěvačka, nám popisovala výhody dýchání bránicí a následného mluvení. Paradoxně si toto téma Lucka vylosovala. Její partnerkou jí byla Lenka, která ji při rozhovoru jakoby dvou kamarádek požádala, jestli by jí nezasvětila do dýchání bránicí. Lucka pak rozhovor, kde převládal její výklad a nácvik, vedla. Lenka přikyvovala a pokládala dodatečné a upřesňující otázky.

Adopce dětí homosexuály

Rozhovor na toto téma předváděli Roman s Evou. Eva se šibalsky zeptala, jaký je Romanův názor. Roman odpověděl, že s tím problémem nemá a lehce hovor přesunul do komické roviny úvahou, zda dva muži adoptují spíše chlapečka nebo holčičku.

Vegetariánská strava u dětí

V této situaci jsem účinkoval já a Hanka. Setkali jsme se jakoby na ulici a po zběžné přátelské konverzaci se mě Hanka zeptala, co si myslím o vegetariánské stravě u dětí, že o tom zrovna před chvílí četla v časopise cestou tramvají. Já jsem odpověděl, že toto téma je pro mě zrovna aktuální, jelikož se mi narodil potomek. Ale vyslovil jsem postoj, že se s vegetariánstvím neztotožňuji, protože si myslím, že v mase je rovněž spousta potřebných látek důležitých pro lidský organizmus.

Kontrola lístků revizory

Na toto téma rozmlouvali Mirek s Pavlem. Pavel oznámil Mirkovi, že ho zrovna cestou do práce kontroloval revizor, cítil se nepříjemně a přišlo mu to jako narušování jeho práv. Mirek s Pavlem souhlasil, ale pak kontroval, že na druhou stranu je to potřeba, protože spousta cestujících jezdí bez lístku a dopravní společnost tak přichází o peníze.

Záznamy rozhovorů se následně rozebíraly. Všímal se opět nonverbální komunikace a způsobu rozhovoru. Zde již bylo znát, oproti prvnímu dni kurzu, že již zmizel počáteční ostych účastníků. Rozhovory probíhaly přirozeně. Pár výtek zaznělo jen kvůli rozmáchlé a nepřiměřené gestikulaci, která byla způsobena opět problémem „co s rukama“. Někteří z nás stáli nejprve s rukama v bok (Roman, Mirek, Lucka), další se je snažily mít podél těla (Eva, Hanka, Lenka). V průběhu konverzace jsme však nad nimi ztráceli kontrolu. Během rozhovorů měla proxemická zóna vzdálenost zhruba 1 -1,5 metru.

V poledne jsme šli všichni na oběd, tentokrát i s lektorkou. Během této doby jsem měl možnost si s ní více popovídat. Ptal jsem se jí na její další kurzy, způsob volby témat, na její kariéru u filmu. U stolu nám pak vyprávěla zajímavé historky z natáčení filmů Zdeňka Trošky.

Po obědě následovalo předvádění dalších modelových situací, jejichž témata měla již lektorka připravena. Scénky se vybíraly losem. Na přípravu bylo vymezeno 5 – 10 min.

Témata těchto situací:

- *Zvýšení platu*
- *Vedoucí má upozornit šetrně svého podřízeného, že zapáchá*
- *Žádost o další slevu na zboží*
- *Propuštění zaměstnance za hrubé porušení pracovní kázně*
- *Nesplnění dodávky včas kvůli pozdě dodaným podkladům*
- *Snížení platu o 5 %*
- *Kamarádka má spoustu práce, že si nemůže najít čas na oběd s přáteli*
- *Bratr žádá svoji sestru o hlídání svých zlobivých dětí*

Scénky se prováděly po dvojicích. Každý z účastníků vystupoval dvakrát. Nejprve jako hlavní aktér svojí vylosované scénky, a po druhé jako postava scénky svého souseda sedícího po jeho pravé ruce. Převedení jedné scénky trvalo v průměru 3 minuty.

Zvýšení platu

Hlavní aktér scénky představoval zaměstnance žádajícího o zvýšení mzdy, vedlejší aktér hrál vedoucího, který zvýšení peněz posuzuje. Vedoucího hrála Lenka, podřízeného jsem představoval já. Svoje argumenty jsem vystavěl na tom, že ve firmě pracuji pět let a poslední dva roky se mi mzda nezvýšila. Dále, že kolegyně odešla na mateřskou dovolenou a většina její práce přešla na mě, tím nestíhám svoje úkoly a pracuji tudíž přesčas. Jako hlavní motivaci pro zvednutí platu jsem uvedl zvýšení mých nákladů na živobytí a narození potomka. Vedoucí jsem však nepřesvědčil. Jako nouzi jsem začal vyhrožovat odchodem s firmy, což mi pak lektorka při rozboru záznamu scénky vytkla. Při rozhovoru jsem se snažil dívat Lenku, ale když mi něčím protiargumentovala, tak jsem znejistěl a pohledem uhnul stranou. Lenka na mě působila velice přísným dojmem. Ze začátku jsem se snažil přátelsky usmívat, Lenka se naopak neusmála vůbec.

Vedoucí má upozornit šetrně svého podřízeného, že zapáchá

Roman hrál vedoucího, který má upozornit svého podřízeného, že zapáchá. Tuto informaci mu sdělili kolegové, kteří si na to u něj stěžovali a požádali ho, aby to vyřešil. Podřízeného hrála Hana. Předvedení této modelové situace bylo nejdelší – okolo pěti minut. Aktér, hrající vedoucího, se snažil upozornit podřízenou oklikou a docela se do toho zamotával. Neřekl jí rovnou, o co mu vlastně jde. A nakonec oznámil, že mu to vlastně nevadí, ale ostatní její kolegové si na to stěžují. Roman při hraní působil uvolněně. Seděl s rukou opřenou o koleno a občas se při konkrétních výtkách díval na stůl místo na Hanku. Hanka se na Romana dívala přímo a držela oběma rukama plastovou láhev, což vysvětlila jako pomůcku pro odčerpání nervozity.

Žádost o další slevu na zboží

V této scénce šlo o to, aby si odběratel vymohl od dodavatele další slevu na zboží. Argumenty odběratele stavěly na množstevní slevě a předchozí dobré spolupráci. Dodavatel

oponoval, že již poskytnutou slevu nemůže zvýšit a že již k dodanému zboží dostávají zdarma podklady a jiné materiály. Dodavatele hrál Mirek, odběratele Eva. Oba pracují u stejné společnosti, tak se zde snažili využít zkušenosti ze své praxe. Tato scénka ovšem začala zmatečně. Nejprve jsme nevěděli, o co se v ní vlastně jedná. Eva zde ukázala, jak se dá snadno zahnat do úzkých, tím že zvedla ruky vzhůru a prohlásila, že je v koncích, když ji došly argumenty. Na druhou stranu si myslím, že žádat další slevu na zboží při již uzavřené zakázce a kupní smlouvě je trochu neprofesionální a lehce drzé a někdo se nemusí s odběratelem v této pozici ztotožnit.

Propuštění zaměstnance za hrubé porušení pracovní kázně

Vedoucího hrála Hana, zaměstnance Pavel. Důvodem propuštění zaměstnance byla konzumace alkoholu na pracovišti. Scénka skončila patovou situací, pracovník konzumaci alkoholu popřel, tvrdil, že je to lež a v případě propuštění by se domáhal svého práva u soudu. Lektorka upozornila, že Hanka udělala chybu tím, že od zaměstnance žádala vysvětlení jeho chování. Pokud ho chtěla propustit, měla mu to sdělit rovnou. Její zvolený způsob odpovídal spíše napomenutí.

Nesplnění dodávky včas kvůli pozdě dodaným podkladům

V této scénce hráli dva obchodní partneři. Představitelem zadavatelské firmy byl Roman, druhým Lucka. Šlo o to, že jedna firma nemůže splnit včas požadavek druhé, jelikož jí poslala pozdě potřebné písemné materiály. Představitel zadavatelské firmy se hájil tím, že materiály poslaly včas. Argumenty druhé strany byly položeny na důkazech e-mailové komunikace s asistentkou zadavatelské firmy. Situace skončila tím, že se zadavatel omluvil a dohodly se na posunutí termínu zakázky. Roman nejprve striktně odmítal posunutí termínu zakázky, i když mu Lucka několikrát opakovala, že vina je na jejich straně. Roman povolil, až když ho Lucka

pochválila za předchozí dobrou spolupráci a oznámila mu, že jeho firmu vnímají jako svého významného klienta.

Snížení platu o 5 %

Zde měl vedoucí oznámit podřízenému, že mu je nucen snížit plat o pět procent kvůli menší krizi ve firmě. Tuto situaci předváděli Pavel s Mirkem. Vedoucí nejprve pochválil podřízeného za dobře odvedenou práci z minulého týdne, a pak mu snížení oznámil. Podřízený se samozřejmě domáhal vysvětlení a nechápal, proč by se mu měla snížit mzda. Vedoucí však odargumentoval tím, že dostal na výběr: buď někoho propustí, nebo sníží všem plat o pět procent. Můžu říct, že tohle byla jedna z mála profesionálně předvedených scének.

Kamarádka má spoustu práce, že si nemůže najít čas na oběd s přáteli

Tuhle situaci předváděly Lenka s Luckou. Scénka se zahrála tak, že hlavní aktérka byla povýšena a měla teď spoustu práce a kolegyně jí vytýkala, že si nemůže najít čas na oběd s přáteli. Pracovně vytížená kamarádka se hájila tím, že ze začátku je nová práce pro ni dost náročná a že na adaptování potřebuje více času a navrhla, že by místo oběda mohli uspořádat grilování na její chatě. Kamarádka Lucka oponovala, že na víkend už mají všichni jiný program. Scénka skončila tak, že povýšená kamarádka požádala, zda by jí kamarádka nepomohla s určitými pracovními úkoly a druhý den, že zajdou na ten oběd. Lenka se při předvádění situace neustále dívala do papírů a dělala si poznámky, Lucka seděla s nohou přes nohu a dívala se směrem k Lence. Při rozboru scénky Lucka uvedla, že ji Lenčin postoj rozčiloval. Sotva se jí podívala do očí. Až když Lenka předložila Lucce svůj návrh, tak odložila pero a díval se na ni.

Bratr žádá svojí sestru o hlídání svých zlobivých dětí

V této modelové situaci jsem vystupoval opět já. Představoval jsem bratra, který žádá svojí sestru, kterou hrála Eva, o pohlídání zlobivých dětí. Argumentoval jsem tím, že jedu na důležitou

pracovní cestu do zahraničí a chci s sebou vzít svoji manželku. Sestra se však vehementně bránila. Hájila se, že mé děti jsou nezvladatelné a má žena by ji zase pomluvila. Neuspěl jsem. Lektorka mi pak doporučila, že jsem měl začít nejprve přátelskou konverzací se sestrou a následně ji požádat o hlídání mých dětí. Při rozboru této nahrávky jsem jasně viděl, jak Eva při mém naléhání udělala obranné gesto. Vypadalo to, jako by mě chtěla rukama odstrčit.

Předvádění a analýza těchto modelových situací zabralo nejvíce času druhého dne vzdělávacího kurzu. Tentokrát jsme tyto situace hodnotili sami s minimální pomocí lektorky, ta vždy doporučila, co se dalo udělat jinak. Jak je možné vyčíst z přehledu témat situací, tak většina scének byla umístěna do pracovního či obchodního prostředí, kde se střetávaly protichůdné zájmy. Žádná scénka nebyla rozvinuta do takové fáze, že by vznikl konflikt.

Nespornou výhodou hraní modelových situací bylo jejich zažití a jejich rozbor. Člověk poznal sám na sobě, jaké pocity mu to přináší a jak v určitých momentech reaguje. Samozřejmě nejprve musel odečíst jistou míru nervozity při vystupování před ostatními účastníky a nahráváním kamerou.

Na závěr celého kurzu jsme měli posoudit, zda naplnil naše očekávání a cíle. A poslední úkol spočíval v tom, abychom každého účastníka za cokoliv pochválili. Všichni jsme se shodli, že kurz byl jistě přínosem, ale nedostatek byl hlavně v jeho krátkém trvání. Ne všechny cíle účastníků byly jistě naplněny. Jeho hlavní význam byl v tom, že poskytl směr, jakým se komunikace každého z nás může lépe ubírat a nabídl mnoho podnětů k dalšímu rozvíjení. Pochvaly směřovaly hlavně k spoluvytváření dobré nálady a pohodový průběh kurzu.

Výstup vzdělávacího kurzu

Po skončení vzdělávacího kurzu obdrželi účastníci certifikát o jeho absolvování. Tento certifikát vydává společnost Tutor a nemá žádnou mezinárodní platnost ani neobsahuje schvalovací doložku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (Příloha č. 1).

5.4 Zhodnocení vzdělávacího kurzu

Jak jsme již uvedli, největším kladem tohoto kurzu bylo předvádění modelových situací. Jako účastníci jsme dostali možnost komunikační případ zažít, sebereflektovat naše pocity a získat hodnotící zpětnou vazbu při rozboru scének a zvažování toho, co se dalo udělat jinak. Samozřejmě teď po skončení kurzu záleží, jak a kdo se získanými informacemi a podněty naloží. Lektorka místo teoretického výkladu pojmů volila praktické příklady a historky ze života. Neustále jsme se mohli vyptávat. Problematika konfliktů byla načrtnuta spíše okrajově. Kurz v teoretické rovině řešil více jejich prevenci. Praktické příklady rozporů nabídly některé modelové situace, kdy se účastníci sice do konfliktů dostávali, ale v tom okamžiku byla scénka ukončena. Ve výkladu komunikace se lektorka zaměřila více na neverbální složku než verbální. Způsoby fungování komunikačních kanálů a pozitivní komunikace se názorně vyložily a předvedly na příkladech. Na principu zvládání námitek od oponentů byly postaveny všechny scénky, takže tento bod z osnovy kurzu se dokonale procvičil.

Největším záporem byla krátká doba trvání kurzu. Určitě by stálo za zvážení rozšířit výuku o minimálně třetí den nebo navázat na kurz jeho pokračováním. V těchto případech je však nutné přehodnotit cenu kurzu a jeho následnou dostupnost.

Cíle

Cíle nebyly lektorkou nijak stanoveny. Každý účastník napsal svoji představu o náplni kurzu a posoudil, jaké má silné a slabé stránky v komunikaci. Na základě toho lektorka upravila obsah a průběh kurzu. Podle jejích slov jsou dvě třetiny kurzu její improvizace a třetina je připravená ve formě bodů, které chce, aby s účastníky probrala.

Organizace kurzu

Kurz byl rozdělen na dva dny v celkovém rozsahu dvanácti hodin. Začátek byl vždy v 9.00. 10.30 – 10.45 byla přestávka, 12.00 – 13.00 přestávka na společný oběd v restauraci, 14.30 – 14.45 přestávka, 16.00 ukončení kurzu.

Výuka probíhala v učebně s názvem *Berlin* v hlavním sídle společnosti Tutor v Praze.

Metody výuky

- Výklad – obeznámení s pojmy, příklady ze života
- Inscenační metody – tematické hry, velký důraz byl kladen na aktivitu účastníků, náměty komunikačních scének měla lektorka připraveny, u modelového rozhovoru na kontroverzní téma si námět volili sami účastníci
- Cvičení z písemných materiálů – úkoly z oblasti neverbální komunikace, rétoriky, z logiky, asertivity, zkoumání atraktivity u portrétů lidí s rozšířenými zornicemi.
- Rozbor natočeného materiálu.

K dispozici měla lektorka tabuli, notebook, kameru, dataprojektor a promítací plátno.

Rozbor dat z hodnotících dotazníků

Dotazníky se předkládaly k vyplnění po skončení kurzu. Obsahovaly celkem dvacet otázek, na které se odpovídalo buď křížkováním výroků, nebo přiřazováním známek k souhlasným tvrzením.

Z analýzy údajů hodnotících dotazníků vyplynulo, že účastníci byli s průběhem a výsledky kurzu celkově spokojeni. Jediná vada spočívala v délce trvání. Většinou jsme se shodli, že ideální délka kurzu by měla být v rozsahu minimálně tří dnů, nebo by na kurz mělo navázat jeho pokračování.

Všichni účastníci v dotazníku uvedli, že kurz naplnil jejich očekávání a cíle. Většina (5) pak získané poznatky využije při náplni svého zaměstnání. Pouze dva si myslí, že délka kurzu byla adekvátní k probíranému tématu, zbylých šest (včetně mě) v dotazníku vyznačila opak. Všichni uvedli, že by kurz dále doporučili svým kolegům a že byli s prací lektorky spokojeni.

Nepodařilo se mi zjistit, zda si účastníci myslí, jestli je cena kurzu adekvátní. Dva si jej hradili z vlastních finančních prostředků, ostatním kurz platil zaměstnavatel.

Dvěma účastníkům tento kurz vybral jejich zaměstnavatel, dalším dvěma jej doporučili jejich známí a ostatní si jej zvolili sami.

Dotazníky nebyly anonymní. V případě zájmu jsou k dispozici k nahlédnutí u autora této práce. V příloze č. 2 na ukázkou přikládáme vzor tohoto hodnotícího dotazníku.

Shrnutí

Absolvování vzdělávacího kurzu z důvodu zlepšení svých komunikačních kompetencí je určitě vhodnou volbou pro ty jedince, kteří potřebují získat směr a podněty pro další rozvoj v této oblasti. Nelze samozřejmě očekávat od dvoudenního kurzu výrazné zlepšení. Existují však kurzy i s delší dobou trvání. Cenné jsou hlavně impulzy, pocity a míra úspěšnosti ze simulovaných scének a konstruktivní připomínky lektora. To, co si člověk z kurzu odnese a jak dále tyto zkušenosti využije, záleží hlavně na něm. Ale je potřeba začít zlepšovat své komunikační techniky ihned po skončení kurzu, protože po určité době dochází ke stagnaci a opadnutí dychtivosti změnit na základě doporučení svůj komunikační styl. Během trvání kurzu má účastník možnost kdykoliv se lektorky zeptat na odstranění svého pocíťovaného komunikačního nedostatku. Ta mu poskytne rady a návody na co se zaměřit a jakou metodou dosáhne potřebné změny.

Při výběru kurzu si jedinec musí hlavně určit své cíle a reálná očekávání. Je možno si zjistit i reference o úspěšnosti a spokojenosti účastníků vybraného kurzu. Vzdělávací firmy poskytnou zájemcům informace o své nabídce.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo posouzení vlivu komunikačních kompetencí na řešení konfliktních situací. Komunikace představuje základní nástroj pro řešení neshod mezi lidmi. Na pozitivní průběh konfliktu působí převážně úroveň emoční inteligence účastníků, taktní jednání, empatické poslouchání a naslouchání, aktivní naslouchání a vyjednávání s cílem oboustranně prospěšné dohody. Naopak nepříznivý vliv mají různé komunikační manévry, znehodnocování druhého, mystifikace, manipulace a sugerování. Obecným postupem řešení konfliktní situace je sdělit si v rozhovoru své názory a pocity protistran na zdroj konfliktu bez výraznějšího emočního náboje, vyslechnout si k tomu stanoviska s argumenty a navrhnout možná řešení situace s cílem všestranně přijatelné dohody nebo kompromisu. Pokud dohoda není možná, tak je nutné zvážit hodnotu vztahu s protistranou. Je-li vztah důležitější, tak zvážit ústup. Pokud je námi navržený postup řešení podstatnější, tak zhodnotit obětování vztahu s oponentem.

Své komunikační kompetence si rozvíjíme po celý život, velkou roli na osvojování přitom hraje interakce s ostatními lidmi (ve školce, ve škole, v zaměstnání, ve vrstevnických skupinách). Určité rozdíly v úrovni komunikačních kompetencí panují mezi pohlavími, které jsou dány převážně genderovou výchovou a náplní společenských rolí. Komunikační kompetence si osvojujeme nezáměrným (nápodoba, identifikace, zkušenost), nebo záměrným (výchova, sebevýchova, ostatní formy rozvoje) způsobem. Mezi ostatní formy rozvoje můžeme zařadit přednášky, semináře, výcvik v autogenním tréninku nebo jiných autoregulačních technikách, sociálněpsychologický výcvik, služby poraden apod.

Rozvoj komunikačních kompetencí nabízí řada vzdělávacích firem, jejichž kurzy či semináře se zabývají asertivními a komunikačními technikami, zlepšováním mluveného projevu, prezentačními dovednostmi nebo řešením konfliktů. Při jejich výběru je tedy důležité si uvědomit, co od daného kurzu požadujeme a jaké si klademe cíle.

Seznam použité literatury

- BACUS, A. *Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let*. Přel. L. Hučínová. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 176 s. Přel. z: *Votre enfant de 1 an a 3 ans*. ISBN 80-7178-743-4.
- BACUS, A. *První rok vašeho dítěte*. Přel. H. Prousková. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 160 s. Přel. z: *Votre bébé de 1 jour à 1 an*. ISBN 80-7367-029-1.
- BAUMGARTNER, F. Sociální inteligencia vo vzťahu k interpersonálnym črtám. *Československá psychologie*, 2009, roč. 53, č. 2, s. 172-183.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Sociální komunikace*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 79 s. ISBN 80-244-1357-4.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 1*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 77 s. ISBN 80-244-1192-X.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 2*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 80 s. ISBN 80-244-1193-8.
- BEDRNOVÁ, E. *Cesty k lidem*. 1. vyd. Praha : Horizont, 1990. 240 s. ISBN 80-7012-025-8.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Přel. D. Lisá. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. Přel. z: *Kursbuch Schlüsselqualifikationen*. ISBN 80-7178-479-6.
- ČAKRT, M. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. 1. vyd. Praha : Management Press, 2000. 181 s. ISBN 80-85943-81-6.
- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1968. 116 s. ISBN 14-028-68.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DeVITO, J. A. *Základy mezilidské komunikace*. Přel. J. Rezek. 6. vyd. Praha : Grada, 2008. 512 s. Přel. z: *Essential of human communication*. ISBN 978-80-247-2018-0.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Přel. K. Balcar. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. Přel. z: *Psychology for teachers*. ISBN 80-7178-063-4.

GOLEMAN, D. *Práce s emoční inteligencí*. Přel. R. Loulová. 1. vyd. Praha : Columbus, 2000. 370 s. Přel. z: *Working with emotional intelligence*. ISBN 80-7249-017-6.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2002. 232. s. ISBN 80-85783-20-7.

HELUZ, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HLAVSA, J., LANGOVÁ, M., VŠETEČKA, J. *Člověk v životních situacích*. 1. vyd. Praha : Academia, 1987. 208 s. ISBN Neuvedeno.

HOLÁ, L. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. 1. vyd. Praha : Grada, 2003. 190 s. ISBN 80-247-0467-6.

JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. 1. vyd. Praha : Management Press, 2001. 224 s. ISBN 80-7261-048-1.

JELÍNEK, M., ŠVANDOVÁ, B. a kol. *Argumentace a umění komunikovat*. 1. vyd. Brno : Masarykova Univerzita, 1999. 328 s. ISBN 80-210-2186-1.

KLAPETEK, M. *Komunikace, argumentace, rétorika*. 1.vyd. Praha : Grada, 2008. 247 s. ISBN 978-80-247-2652-6.

KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 1996. 63 s. ISBN 80-7067-669-8.

KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds). *Aplikovaná sociální psychologie III*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

KRIESBERG, L. *Constructive conflicts: from escalation to resolution*. 2nd ed. Lanham, Md. : Rowman & Littlefield Publishers, 2003. 428 s. ISBN 0742520463.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Já a ty. O zdravých vztazích mezi lidmi*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1986. 256 s. ISBN 08-042-86.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. 1. vyd. Praha : Svoboda, 1988. 240 s. ISBN 25-095-88.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie: odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 200 s. ISBN 80-7178-835-X.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 192 s. ISBN 80-7178-642-X.

KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. 1. vyd. Praha : Academia, 1992. 188 s. ISBN 80-200-0447-5.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

LEWIS, D. *Tajná řeč těla*. Přel. J. Rezek. 1. vyd. Praha : East Publishing, 1989. 230 s. Přel. z: *The Secret Language of Success*. ISBN 80-7219-004-0.

LOTKO, E. *Kapitoly ze současné rétoriky*. 3. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2009. 204 s. ISBN 978-80-244-2309-8.

MACEK, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. 1. vyd. Praha : Grada, 2002. 128 s. ISBN 80-247-0332-7.

MENTZOS, S. *Rozumíme sami sobě? Neurotické zpracování konfliktů*. Přel. M. Korbělík 1. vyd. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2000. 231 s. Přel. z: *Neurotische Konfliktverarbeitung*. ISBN 80-7106-366-5.

MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd. Praha : Grada, 2003. 368 s. ISBN 80-247-0650-4.

NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšířené vydání. (v Akademii 1.). Praha : Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. 1. vyd. Praha : Academia, 2000. 336 s. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie organizace*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 228 s. ISBN 80-247-0577-X.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NELEŠOVSKÁ, A. *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. 1. vyd. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2003. 159 s. ISBN 80-7182-167-5.

OROSOVÁ, O., SARKOVÁ, M., MADARASOVÁ GECKOVÁ, A., KATRENIÁKOVÁ, Z. *Sociálna inteligencia, sociálna kompetencia – definície a prístupy v ich skúmaní*. *Československá psychologie*, 2004, roč. 48, č. 4, s. 306-315.

PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. 1. vyd. Praha : Argo, 1994. 198 s. ISBN 80-85794-14-4.

PLAŇAVA, I. *Manželství a rodiny. Struktura – Dynamika – Komunikace*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2000. 296 s. ISBN 80-7239-039-2.

PLAŇAVA, I. *Průvodce mezilidskou komunikací – přístupy – dovednosti - poruchy*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858-2.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 89 s. ISBN 80-244-1413-9.

PRAŠKO, J. *Asertivita v partnerství*. 1. vyd. Praha : Grada, 2005. 235 s. ISBN 80-247-1246-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2007. ISBN 80-87000-02-1.

ROBSON, M. *Skupinové řešení problémů*. Přel. L. Hlinovský. 1. vyd. Praha : Victoria Publishing, 1995. 113 s. Přel. z: Problem Solving in Groups. ISBN 80-85865-32-7.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: (vývojová psychologie)*. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti – obor v pohybu*. 5. vyd. Praha : Grada, 2007. 200 s. ISBN 978-80-247-1174-4.

SCHNEIDEROVÁ, A., SCHNEIDER, M. *Komunikační dovednosti*. 2. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2010. 86 s. ISBN 978-80-7368-268-2.

SCHULZ, R., ROBERTS, R. D. *Emoční inteligence*. Přel. P. Le Roch, 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 367 s. Přel. z: Emotional Intelligence. ISBN 978-80-7367-229-4.

STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.

ŠIMÍČKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

- TONDL, L. *Mezi epistemologií a sémiotikou*. 1. vyd. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1996. 224 s. ISBN 80-7007-076-5.
- TRÉLAÛN, B. *Překonávání konfliktů v rodině*. Přel. A. Kozlíková. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 144 s. Přel. z: *Conflits dans la famille*. ISBN 80-7178-935-6.
- VYBÍRAL, Z. *Lži, polopravda a pravda v lidské komunikaci*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-812-0.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 320 s. ISBN 80-7178-998-4.
- VYKOPALOVÁ, H. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie v kontextu komunikace*. 1 vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. 198 s. ISBN 80-244-0084-7.
- VYMĚTAL, Š. *Krizová komunikace a komunikace rizika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009. 176 s. ISBN 978-80-247-2510-9.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds). *Aplikovaná sociální psychologie II*. 1. vyd. Praha : Grada, 2001. 260 s. ISBN 80-247-0042-5.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds). *Sociální psychologie. 2 přepracované a rozšířené vydání*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- WESTON, A. *A Rulebook for Arguments*. 3rd ed. Cambridge : Hackett Publishing Company, 2000. 95 s. ISBN 0-87220-552-5.
- WILMOT, W. W., HOCKEROVÁ, J. L. *Interpersonální konflikt*. Přel. V. Čavojová. 1. vyd. Bratislava : Ikar, 2004. 496 s. Přel. z: *Interpersonal Conflict*. ISBN 80-551-0832-3.
- WYROBKOVÁ, A. Genderový vývoj: nejvýznamnější teorie a výzkum. *Československá psychologie*, 2007, roč. 51, č. 2, s. 141-152.

Přílohy

Příloha č. 1 – Certifikát

Příloha č. 2 – Hodnotící dotazník




CERTIFIKÁT

Michal Klíč

Absolvoval/a vzdělávací kurz:
Komunikační dovednosti

V rozsahu 12 hodin

Kurz lektoroval/a:
Mgr. Eva Bobková


Michal Sedláček
Manažer profesního vzdělávání



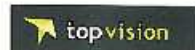
V Praze dne 17. 2. 2011

Příloha č. 2 – Hodnotící dotazník



Kompletní vzdělávání

Datum: 17. února 2011



Název kurzu: Komunikační dovednosti Kód kurzu:

Prosím, oznámte jednotlivé výroky pomocí škály 1-4:

1 – naprosto souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – naprosto nesouhlasím

Kurz	Známka
1. Naplnil moje očekávání a cíle.	1
2. Školící prostory jsou moderní, upravené a čisté. Cítím se v nich příjemně.	1
3. Poznátky a dovednosti z tohoto školení můžu využít ve velké míře ve své práci.	1
4. Délka kurzu je adekvátní ke školenému tématu.	3
5. Organizačně byl kurz dobře zajištěn (občerstvení, oběd, technika...).	1

Lektor	Známka
6. Jsem s lektorem a jeho vedením kurzu spokojen/-a.	1
7. Lektor vysvětlil problematiku jasně a srozumitelně.	1
8. Lektor kromě teorie použil i praktické příklady a nácvik.	1
9. Lektor využil čas výuky efektivně.	1
10. Množství a kvalitu předaných materiálů hodnotím užitečně.	2

Klient	ANO	NE
11. Kurz bych dále doporučil/-a svým kolegům / oddělení lidských zdrojů.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Kontakt na osobu, která zodpovídá za vzdělávání:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Co byste na kurzu změnil/-a? (je-li něco):

Délka kurzu

14. Co je pro Vás při výběru kurzu rozhodující? Očíslujte 3 nejdůležitější faktory podle důležitosti (1 = nejdůležitější):

- 1 aktuálnost tématu (potřeba)
- reference
- cena
- kvalita poskytovaných služeb
- jiné (uvedte):
- místo konání
- předchozí zkušenost
- čas konání
- jméno přednášejícího

15. Vaše účast v kurzu je hrazena:

- společností, kde jsem zaměstnaný/á
- hradím si sám/-a jako soukromá osoba
- hradím si jako podnikatel/-ka

16. Jestliže Vám kurz hradí Vás zaměstnavatel, co popisuje nejlépe situaci:

- kurz mi můj zaměstnavatel taktéž vybral
- zaměstnavatel mi kurz hradí, ale já si ho vybral/-a
- mohl/-a jsem si vybrat z jakéhokoliv vzdělávání (nejen profesní semináře)
- vzdělávání je jeden z benefitů, který jsem si vybral/-a (mezi jinými benefity – pojištění, sport, kultura aj.)

17. Co nejlépe popisuje Vaši motivaci k účasti na tomto semináři:

- potřebuji vzdělávání v současném zaměstnání
 - bezpodmínečně aplikovat co nejdříve ve své stávající pozici
 - abych mohl povýšit nebo získal jinou pozici, o kterou stojím
 - je vynucené změnou pozice v současném zaměstnání
- využívám možnosti vzdělávání ve firmě
- obecně se neustále vzdělávám
- potřebuji využívat profesní dovednosti v soukromém životě
- baví mě a naplňuje neustále e vzdělávat
- chci se seznámit novými lidmi
- jiné -

18. Tento seminář/trénink:

- mi zajistila firma (zaměstnavatel)
- jsem si našel/-a sám/-a:
 - na základě doporučení
 - na základě své zkušenosti (u společnosti Tutor/top vision jsme již kurz absolvoval/-a)
 - na základě reklamy (internet, tisk, leták apod.)
 - hledal/-a jsem na internetu (vyhledávání)
 - využívám marketingové akce Tutoru/top visionu
 - vybíral/-a jsem si mezi ostatními společnostmi, pro Tutor/top vision jsem se rozhod/-la, protože:

19. Pokud si budete hledat další kurz profesního vzdělávání, vyberete si, na základě své zkušenosti, opět naši společnost?

- ano ne

20. základní údaje:

- Pohlaví** žena muž
- Věk:** 18 - 24 25 - 34 35 - 44 45 - 54 55 a více
- Zaměstnání:** studující podnikatel pracující v domácnosti
- Pracovní zařazení** (pro zaměstnance firem):
- asistenční, referenční, sekretářské
 - manažerské
 - vedoucí provozu, odborného oddělení
 - střední management
 - vyšší management, vedení firmy
 - jiné

Další připomínky, náměty a komentáře:

Zhodnoťte prosím jednou větou absolvovaný kurz:

- Souhlasím s uveřejněním svého komentáře (včetně jména a společnosti) v propagačních materiálech společnosti Tutor.
- Souhlasím s uveřejněním svého komentáře v propagačních materiálech společnosti Tutor, avšak pouze anonymně.

Podpis:  **Uved'te, prosím, své jméno a společnost:** Michal Klíř

Děkujeme za Váš čas

Anotace diplomové práce

Příjmení a jméno: Klíč Michal

Katedra: Ústav pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Název práce: Komunikační kompetence při zvládání konfliktních situací
Communication competency for managing of conflict situations

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Holá, PhD.

Počet stran: 79

Počet znaků: 113 133

Počet příloh: 2

Klíčová slova: konflikt, mezilidské konflikty, pracovní konflikty, řešení konfliktů, urovnání konfliktů, komunikační dovednosti, sociální komunikace, verbální komunikace, nonverbální komunikace, vyjednávání, naslouchání

Key words: conflict, interpersonal conflicts, labor conflicts, conflict solving, conflict resolving, communication skills, social communication, verbal communication, nonverbal communication, negotiation, listening

Resumé

Diplomová práce pojednává o vlivu komunikačních kompetencí na zvládání konfliktních situací. Zabývá se vývojem těchto kompetencí, jejich rozdíly mezi pohlavími a možnými formami jejich rozvoje. Popisuje různé druhy konfliktních situací, jejich příčiny a způsoby řešení. Praktická část práce rozebírá průběh vzdělávacího kurzu z oblasti komunikačních dovedností.

Summary

Diploma thesis deals with influence of communication competency for managing of conflict situations. It specifies development of these competency, their differences between genders and eventual forms of their advancement. It describes various sorts of conflict situations, theirs cause of formation and ways of solving. Practical part of the thesis analyses procedure of education course from field of communication skills.