

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**



## **Řešení konfliktů dospívajícími**

**V porovnání s metodou nenásilné komunikace Marshalla  
Rosenberga**

Bc. Adéla Moravcová

**Diplomová práce**

Studijní program: Psychologie

Vedoucí diplomové práce: PsLic Jan Vyhnálek, Ph.D.

**Praha 2022**

**Prague College of Psychosocial Studies**



**Resolution of conflicts by adolescents**

**Compared to the nonviolent communication method of Marshall  
Rosenberg**

Bc. Adéla Moravcová

**The Diploma Thesis**

The Diploma Thesis Work Supervisor: PsLic Jan Vyhnálek, Ph.D.

**Prague 2022**

## **Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci napsala samostatně a výhradně za použití citovaných zdrojů, literatury a dalších odborných textů. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vzdělání, či získání jiného, nebo stejného titulu. Tímto dávám svůj souhlas k možnosti zpřístupnit a použít tuto práci k jiným studijním, projektovým, nebo výzkumným účelům.

V Praze dne .....

Podpis .....

## **Anotace**

V diplomové práci jsem se zaměřila na zjištění, jakým způsobem řeší konflikty dospívající jedinci v porovnání s tím, jak je řeší Marshall Rosenberg ve svém modelu nenásilné komunikace a zda by měli zájem o vzdělávání se v komunikaci. V práci jsou představeny hlavní myšlenky a model komunikace M. Rosenberga, projekt NVC do škol a co je jeho cílem. Práce obsahuje i výzkumy, zabývající se efektivitou NVC modelu. Následně je obsahem výzkumná část se všemi potřebnými náležitostmi, včetně analýzy získaných dat, kde porovnávám témata nenásilné komunikace s tématy objevujícími se v datech. Z výsledků práce vyplývá, že dospívající 9. třídy mají předpoklady pro nenásilnou komunikaci a jsou schopni ji sami aplikovat v běžném životě. Je jen potřeba je v tomto stylu komunikace podpořit, protože používají zároveň také styly hodnotící a kritizující komunikace.

## **Klíčová slova**

Nenásilná komunikace, komunikace, konflikt, potřeby, pocity, hodnocení druhých, dospívající.

## **Abstract**

The present diploma thesis aims to determine the manner in which adolescents resolve conflicts compared to how conflicts are resolved by Marshall Rosenberg in his nonviolent communication model, and whether adolescents would be interested in communication training. The thesis presents the main ideas and the communication model of Marshall Rosenberg, the NVC to Schools project and objectives of the project. The thesis further includes research on the efficacy of the NVC model. Subsequently, the research part provides all necessary details, including the analysis of the data obtained, where themes of nonviolent communication are compared with those emerging from the data. Adolescents fulfill conditions for nonviolent communication and they can apply NVC in daily life. We should support them in nonviolent communication, because they also use evaluating and criticizing communication styles.

## **Keywords**

Nonviolent communication, communication, conflict, needs, feelings, judge others, teenage.

# Obsah

1	Úvod .....	9
2	Teoretická část.....	11
2.1	Seznámení s autorem .....	11
2.2	Projekt NVC (Nonviolent Communication) do škol .....	12
2.3	Jak nenásilná komunikace probíhá? .....	12
2.3.1	Rozdíl mezi pozorováním a hodnocením.....	14
2.3.2	Pocity a jejich uvědomění a vyjádření .....	14
2.3.3	Odpovědnost.....	15
2.3.4	Prosba .....	16
2.3.5	Empatie.....	17
2.4	Styly komunikace přispívající k odcizení lidí .....	18
2.4.1	Moralizování druhých .....	18
2.4.2	Porovnávání.....	19
2.4.3	Zodpovědnost .....	19
2.5	Výzkumy o efektivitě vzdělávání v NVC.....	20
2.5.1	Zvyšování empatie a dovedností řešení konfliktů prostřednictvím školení nenásilné komunikace (NVC) u latinskoamerických přistěhovalců dospělých a dospívajících.....	20
2.5.2	Výcvik nenásilné komunikace a empatie u podmíněně propuštěných mužů.....	21
2.5.3	Účinky zavedení programu nenásilné komunikace na příčiny a četnost konfliktů mezi studenty.....	22
2.5.4	Zkušenost účastníků workshopu Nenásilné komunikace a promítání této zkušenosti do běžné mezilidské komunikace .....	22

2.5.5	Svobodný projekt: nenásilná komunikace a trénink mindfulness ve vězení.....	23
2.5.6	Trénink nenásilné komunikace zvyšuje empatii u ošetřujících studentů: kombinovaná studie.....	24
2.5.7	Zlepšení spolupráce v profesionálních vztazích: efekt školení nenásilné komunikace .....	24
3	Praktická část.....	26
3.1	Stanovení cílů, záměru výzkumu a výzkumné otázky.....	26
3.2	Popis realizace výzkumného šetření.....	27
3.3	Popis výzkumného vzorku respondentů .....	28
3.4	Popis technik a nástrojů sběru dat .....	29
3.5	Popis analýzy získaného materiálu.....	31
3.5.1	Kvalitativní přístup.....	31
3.5.2	Tematická Analýza.....	32
3.6	Etika výzkumu.....	34
3.7	Analýza dat a jejich interpretace.....	35
3.7.1	Kritéria .....	35
3.7.2	Porovnání témat z dotazníků a kritérií .....	36
3.7.3	Shrnutí analýzy dat.....	73
4	Diskuse .....	75
5	Doporučení .....	80
6	Závěr.....	81
7	Literatura .....	84
8	Seznam tabulek .....	87
9	Přílohy .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

10 Bibliografické údaje .....	1
-------------------------------	---



# 1 Úvod

Komunikace je součástí naší každodennosti. Její původ je z latinského slova *communicatio* tedy *sdělení*, nebo také *spoj* (dostupné na webových stránkách Latinský slovník. latinsky.cz). Díky ní máme možnost se spojit s ostatními lidmi. Stejně jako pro lidi, je komunikace nedílnou součástí i životu zvířat. Jako lidé nekomunikujeme jen slovy, ale především gesty, intonací, mimikou a pohledem. Na komunikaci bychom se jistě mohli dívat z mnoha různých úhlů pohledu. Moje práce je však zaměřena na jeden konkrétní přístup ke komunikaci, a to nenásilnou komunikaci Marshalla Rosenberga.

Co kdybychom se mohli naučit lépe komunikovat a efektivněji řešit konflikty? A co když už to umíme, jen o tom nevíme? Proto se ve své práci zaměřuji na zjištění toho, jakým způsobem řeší konfliktní situace dospívající jedinci. Odpověď na tuto otázku by mohla přinést důležité podněty projektu, pro který tuto diplomovou práci píšu. Tento projekt má za cíl dostat předmět *Nenásilná komunikace* do osnov škol. Studenti by se tak mohli učit, jak lépe naslouchat lidem a jak lépe porozumět tomu, co jim sdělují, jejich potřebám a pocitům. To lze využít v konfliktní situaci, ale také kdykoliv jindy. Myslím si, že by toto mohlo být pro dospívající velmi přínosné, pro jejich každodennost a osobní i profesní život. Celkově by to poté mohlo být i prospěšné pro naši společnost. Proto považuji toto téma za důležité.

To je také důvodem, proč jsem si vybrala právě téma *Nenásilná komunikace*. K napsání této diplomové práce mě přivedl již zmíněný projekt, který chce nenásilnou komunikaci dostat do osnov škol, jako vyučovací předmět. K projektu jsem se dostala díky mému otci a jeho kolegům, jimž patří vize projektu a kteří ho chtějí uskutečnit. Oslovili mě ohledně toho, že pro projekt potřebují získat data, tak jsem tuto nabídku přijala s tím, že mohu získat pro jejich projekt data svou diplomovou prací. Vize projektu se mi líbí a myslím, že by mohl být do budoucna velmi přínosný. Navíc v metodě nenásilné komunikace vidím smysl a vím, že funguje a může nám přinést mnoho dobrého ve vztazích s ostatními lidmi. Sama se ji snažím praktikovat ve svém životě, i když to někdy není lehké.

Teoretická část práce shrnuje základní a důležité myšlenky Marshalla Rosenberga a nenásilné komunikace. Poskytuje tedy představu o tom, jak nenásilná komunikace vypadá a zároveň jaké způsoby a styly komunikace vedou k nedorozumění, nebo až k násilnému jednání.

V této části nalezneme také informace o projektu *NVC do škol*, představení autora nenásilné komunikace a výzkumy, které potvrzují a ověřují účinnost tohoto stylu komunikace.

Praktická část obsahuje všechny základní náležitosti, jako je seznámení se s výzkumným vzorkem, definování cílů výzkumu a výzkumných otázek, odborný popis analýzy dat, kvalitativního přístupu atd. Tato část nabízí především analýzu získaných dat. V podkapitole analýzy dat najdeme popsaná kritéria, vytvořená na základě nenásilné komunikace M. Rosenberga a poté především samotnou analýzu a interpretaci dat z dotazníků v porovnání s definovanými kritérii. Pod každou částí analýzy dat navíc najdeme tabulky s kódy a čísly dotazníků, které se k dané analýze vztahují. Dále práce obsahuje diskusi o podobných výzkumech jako je tento, také zamyšlení se nad kvalitou a nedostatky získaných dat. Následuje kapitola s doporučeními, na co by bylo nejspíše vhodné se ve výuce žáků zaměřit. Text práce ukončuje závěr obsahující odpověď a srovnání, jak řeší dospívající 9. třídy konflikty v porovnání s tím, jak je řeší M. Rosenberg a také odpověď, jestli by dospívající stáli o předmět *Nenasilná komunikace*.

## 2 Teoretická část

Abychom mohli porozumět datům a výsledkům práce, musíme nejdřív porozumět myšlenkám a termínům M. Rosenberga. V této části práce se kromě seznámení s nenásilnou komunikací také dozvíme, kdo byl Marshall Rosenberg a setkáme se s výzkumy, které ukazují pozitivní efekt nenásilné komunikace na různé skupiny jedinců.

### 2.1 Seznámení s autorem

Kdo byl Marshall Bertram Rosenberg?

Marshall Rosenberg se narodil roku 1934 ve městě Ohio v Americe. Tento muž byl klinickým psychologem, učitelem a napsal mnoho knih. Jednou z nich je i kniha *Nenásilná komunikace*. Zajímal se a zkoumal příčiny, které stojí za násilným chováním lidí (dostupné z webových stránek The Center for Nonviolent Communication a Československá bibliografická databáze). Upozorňoval také na 20. století, ve kterém se odehráli světové válečné konflikty, které by pro nás měly být probuzením a důvodem ke změně (dostupné z YouTube Vision of the Future – Marshall Rosenberg).

Jeho cílem bylo zjistit, co můžeme udělat pro to, aby se redukovalo násilí. V roce 1984 založil vzdělávacího středisko s názvem *Centrum pro nenásilnou komunikaci* a stal se jeho ředitelem. Učení nenásilné komunikace se osvědčilo a pomohlo lidem na mnoha různých úrovních ve vztazích, ať už osobních, profesionálních či politických. Vzdělávací program se rozšířil do 60 zemí včetně České republiky a účastnili se ho nejrůznější lidé, včetně právníků, vězňů, členů vlády i manažerů. M. B. Rosenberg aktivně nabízel tento program i v zemích zasažených válkou, nebo špatnou ekonomickou situací jako možné řešení jejich situace (dostupné z webových stránek The Center for Nonviolent Communication a Československá bibliografická databáze).

V roce 1999 vydal svou první knihu s názvem *Nenásilná komunikace*. V knize je popsáno, jak by měla probíhat nenásilná komunikace a jak naopak vypadá komunikace vedoucí k násilí. Kniha navíc obsahuje cvičení, jež nám umožní si vyzkoušet nenásilnou komunikaci. Marshall B. Rosenberg zemřel roku 2015 (Dostupné z webových stránek The Center for Nonviolent Communication).

Rosenberg (2008) píše ve své knize „svůj život bych chtěl naplnit především vcítěním, plynulým proudem mezi mnou a druhými lidmi, založeným na vzájemném dávání ze svého nitra“ (s. 34).

## **2.2 Projekt NVC (Nonviolent Communication) do škol**

Moje diplomová práce by měla v budoucnu sloužit jako podklad pro projekt *NVC do škol*. K projektu jsem se dostala skrze mého otce, který je jedním z tvůrců projektu.

Na základě konzultace s J. Moravcem jedním ze zakladatelů projektu jsem získala tyto informace. Již z názvu je patrné, co je cílem tohoto projektu. Cílem je dostat předmět nenásilné komunikace do osnov škol. Učení se komunikaci by tak byl povinný předmět, který je součástí povinné školní docházky. Předmět by byl nejspíš vyučován v 9. třídách na základních školách i na osmiletých gymnáziích. Víze projektu je dvou koučů a koučky, kteří vycházejí i ve svých praxích z Marshalla Rosenberga. Jeden z nich má dokonce výcvik přímo u něho. V těchto hodinách by se mohli děti/dospívající učit, jak lépe komunikovat a jak lépe zvládat konfliktní situace s lidmi. Učili by se, jak lépe porozumět svým pocitům a potřebám, jak je identifikovat, pojmenovat a formulovat. Taktéž by se učili naslouchat pocitům a emocím druhých lidí, včetně jejich potřeb. Navíc by si mohli osvojit efektivní způsob, jak formulovat prosby směřující k druhým lidem, tak aby byly prosby co nejvíce konkrétní, jasné a uskutečnitelné. Zároveň by se dozvěděli víc o tom, jakou moc a dopad na nás má hodnocení, kritika a srovnávání.

Než by se toto mohly začít učit děti, je důležité, aby se tak naučili komunikovat nejdříve učitelé, kteří by tento předmět učili. Ve výsledku by toto mohlo být velkým přínosem nejen pro děti, ale také pro učitele, rodiny a tím i pro celou společnost. Projekt je zatím v začátcích, svou práci ho chci podpořit a získat pro něj potřebná data. Data mé práce jsou pro něj důležitá z důvodu, aby zakladatelé projektu věděli, na co se mají ve výuce zaměřit, s čím mají studenti problémy, kde naopak nepotřebují příliš pomoci a zda je o takový předmět zájem (osobní sdělení, 2021-2022).

## **2.3 Jak nenásilná komunikace probíhá?**

Při nenásilné komunikaci komunikujeme ze svého nitra. Jde nám o mluvení a naslouchání, o vcítění se do druhých lidí. Uvnitř nás ani v našich slovech by nemělo být násilí.

Svámi slovy bychom neměli zraňovat. Bohužel někdy svými slovy zraňujeme, aniž bychom to věděli a chtěli (Rosenberg 2016, s. 15-17).

Tento způsob komunikace neodhaluje nic nového. Podle knihy *Nenásilná komunikace* Marshalla Rosenberga ho velmi dobře známe a umíme používat. Jen to někdy zapomínáme a měli bychom si to připomenout. Místo toho abychom reagovali automaticky, kritikou a hodnocením, pojmenujeme jen to, co vnímáme, chceme a cítíme. Díky tomu se poté vyjadřujeme upřímně, srozumitelně a konkrétně. Poté co se takto zaměříme na naslouchání nám i druhým a na potřeby nás i druhých, zvyšujeme tím vzájemnou empatii a respekt. Navíc potlačujeme násilné chování či již zmíněné hodnocení a kritizování, kterým si vzájemně ubližujeme. Rosenberg v knize opakovaně upozorňuje na to, že tento způsob komunikace přispívá k vzájemnému dávání ze svého nitra. Tedy vzájemně se respektovat, být empatický a pozorovat. Tento způsob vzájemného obohacení přispívá jak nám, tak i druhým lidem. (str. 17–20). Dále také Rosenberg (dostupné z YouTube 2 Self Empathy, by Marshall Rosenberg) říká, že bychom neměli mít obavy z toho, co nám řeknou druzí lidé. Měli bychom se starat o to, co řekneme my druhým lidem.

Model M. Rosenberga (2016, s. 20-21) má čtyři hlavní kroky:

1. **Pozorování** – pozorujeme danou situaci. Co ostatní říkají, co dělají a co říkáme a děláme my. Důležité je, abychom to co vnímáme, popsali a vyjádřili tak, aniž bychom to nějak hodnotili či kritizovali. Sdělujeme lidem jen to, co jsme skutečně vnímali, nic víc nic míň. Měli bychom tedy sdělit druhému, co konkrétně dělal.
2. **Pocity** – následně, potom co jsme pojmenovali konkrétní chování, řekneme, jak se v situaci a přítomnosti tohoto určitého chování cítíme. Co v nás tato situace probouzí za pocity. Sdělíme tedy druhému své pocity. Cítíme se smutní, šťastní, či naštvání atd.
3. **Potřeby** – jaké naše potřeby se v nás objevují v souvislosti s pocity, které cítíme.
4. **Prosba** – žádáme druhého v konkrétní situaci o změnu konkrétního chování.

Aby tyto kroky byly jasnější, uvedu nyní příklad. Představme si, že náš partner nechává opakovaně špinavé nádobí na lince, místo toho, aby jej uklidil. Sdělit své vjemy, potřeby a pocity bychom mohli takto: „Miláčku, to špinavé nádobí, které odkládáš po snídani na linku, mě rozčiluje. Potřebovala bych, abych sis ho po sobě uklízel.“ A jak by mohla vypadat prosba?

„Mohl bys to nádobí po sobě umýt, nebo dát do myčky?“ Takovou prosbou sdělujeme konkrétní činnost, kterou od druhého požadujeme. Přesná a konkrétní formulace toho, co po druhém chceme, je velmi důležitá. Důvodem proč tomu tak je, je to, že druzí potřebují jasně říct, co od nich žádáme. Kdybychom totiž někomu řekli: „Chci, abys na mě měl víc času.“ Může to pro něho být matoucí. Co si má takový jedinec představit pod pojmem *víc času*? Chceme po něm, aby s námi strávil jedno odpoledne z celého týdne, víkend, či každý večer v týdnu? Pokud tedy druhý přesně neví, co po něm chceme, neví, co má dělat, co má změnit. Proto je moc důležité, být konkrétní (Rosenberg 2016, s. 20-21).

Toto však není pouze jednostranné, jak jsem již zmínila v předchozím textu. Vcítění by mělo být oboustranné, měli bychom tedy přijímat vjemy, pocity a potřeby i prosby druhých lidí. Uvedené čtyři body nemusí proběhnout přesně takto, je třeba je přizpůsobit situaci (Rosenberg 2016, s. 21). Rosenberg (2016) uvádí toto: „Podstata této metody spočívá v uvědomění si těchto čtyř jednotlivých komponent, ne ve vlastní výměně slov“ (s. 21).

### **2.3.1 Rozdíl mezi pozorováním a hodnocením**

Měli bychom umět popsat co skutečně vnímáme, tedy: vidíme, slyšíme, nebo cítíme, a to bez hodnocení. Pokud totiž spojíme hodnocení a pozorování, je pravděpodobné, že ostatní neuslyší pravý význam našeho sdělení. Namísto toho uslyší kritiku. Kvůli hodnocení si často vytváříme mnoho zbytečných problémů a nedorozumění v komunikaci s druhými. Je to důvod, proč si vzájemně nerozumíme a opravdu se neslyšíme. Vzhledem k tomu, v jakých způsobech užívání jazyka jsme byli vychováváni, může pro nás být těžké, do pozorování nepřidat kritiku, posuzování či klasifikování atd. (Rosenberg 2016, s. 44-49).

### **2.3.2 Pocity a jejich uvědomění a vyjádření**

Vyjádření toho, co cítíme. Ptají se vás lidé často, jak se cítíte? Nejspíš ne, že? Jako by pocity nebyly důležité. Ve školách se spíše zaměřují na to, jak přemýšlíme, jak se chováme a co říkáme. Jestli je to správně či nikoliv. A jsme opět u toho, hodnocení, co je správné a co špatné. Příkladem, jak jsou společností pocity zapomínány, může být i fráze *kluci nepláčou*. Přitom je to takový nesmysl. Vzhledem k tomu, že své pocity považujeme za nedůležité, je pro nás častým problémem si je uvědomit, rozpoznat je a následně je vyjádřit (Rosenberg 2016, s. 55-56).

Je důležité, abychom své pocity uměli pojmenovat. Sdílením pocitů a emocí se totiž přibližujeme ostatním lidem. Je to totiž projev naší lidské a přirozené zranitelnosti. Zranitelnost nám může pomoci i při řešení konfliktu s druhými (Rosenberg 2016, s. 57-58).

Pokud své emoce a pocity neumíme pojmenovat, ostatní nám nejspíše neporozumí. Namísto našich pocitů mohou potom slyšet kritiku a cítit se ublíženě a zraněně. Problémem je, že nemáme takovou slovní zásobu na sdělení našich pocitů. Je to tak, protože jsme ji během života příliš nerozvíjeli, když jsme považovali své pocity za nedůležité. Někdy se můžeme vyjadřovat o tom, co si myslíme, namísto svých pocitů. Například místo toho abychom řekli: „Jsem smutný.“ řekneme: „Cítím se jako hlupák.“ Tím jsme druhému nesdělili, že jsme smutní, sdělili jsme, že se považujeme za hlupáka. Náš výrok tedy nepojmenovává naše pocity, nýbrž hodnotí, kdo jsme (Rosenberg 2016, s. 56-61).

### 2.3.3 Odpovědnost

Je důležité, abychom si uvědomovali, z čeho pramení naše pocity a že každý z nás je zodpovědný za své pocity. To, co druzí dělají, nebo říkají, není příčina našich pocitů (Rosenberg 2016, s. 67). Naše pocity vznikají z toho, jak přijímáme slova a činy druhých lidí a také z toho, jaké máme v tu chvíli potřeby a očekávání (Rosenberg 2015, s. 37).

Rosenberg popisuje čtyři možnosti, jak přijímáme negativní sdělení:

- 1. Obvinění ostatních** – obviňujeme toho, kdo nám výrok sdělil a útočíme na něho. V takové situaci se často objevují pocity vzteku.
- 2. Obvinění sebe** – slyšíme kritiku a bereme si výrok osobně. Následně obviňujeme sami sebe, cítíme kvůli tomu například: vinu, stud atd. Snižujeme tím své sebevědomí.
- 3. Být si vědom svých pocitů a potřeb** – zaměříme svou pozornost na své potřeby a emoce a jsme schopni je druhému sdělit. Zároveň si uvědomujeme, že naše pocity vycházejí z naší nenaplněné potřeby, jež se ozvala v návaznosti na jeho slova. Je důležité mluvit o svých pocitech jako o vlastních a nepřisuzovat zodpovědnost za ně jiným. Například: „Rozesmutnil jsi mě, protože jsi zapomněl na naši schůzku.“ Namísto toho bychom řekli: „Jsem smutná, protože jsi zapomněl na naši schůzku.“

**4. Být si vědom pocitů a potřeb druhých lidí** – v každém chování hrají důležitou roli podpovrchová přání a potřeby (Voss & Raz 2016, s. 58). Zaměřujeme se na potřeby a pocity toho druhého. Nebereme si výrok osobně. Přemýšlíme o tom, jaké potřeby a pocity má asi ten druhý, že nám toto sděluje (Rosenberg 2016, s. 68-70). Pokud neslyšíme, co si ten druhý myslí, ale slyšíme, co potřebuje, předcházíme tím konfliktům a násilnému chování (dostupné z YouTube Nonviolent Communication with Marshall Rosenberg – a Brief Introduction).

Když necháme odpovědnost za naše pocity na druhých lidech, motivujeme je ke změně chování pocitem viny. Druzí jsou poté přesvědčeni, že se musí změnit, jinak nám způsobí utrpení. Změna tedy vychází z jejich pocitu viny, nikoliv z toho, že opravdu chtějí něco sami změnit. Stejně jako my máme odpovědnost za své pocity, ostatní mají odpovědnost za ty své. Pokud někdo není šťastný, není to naše chyba (Rosenberg 2016, s. 70-79).

V partnerských vztazích se může stávat, že partneři vzájemně přebírají zodpovědnost za to, jak se ten druhý cítí a trápí se tím. Například se trápí tím, že ten druhý není šťastný. Ovšem není jejich povinností, dělat toho druhého šťastným, nebo se zodpovídat z pocitů toho druhého. Když kritizujeme a hodnotíme chování druhých, jsou to naše nenaplněné, nevyřčené potřeby (Rosenberg 2016, s. 70-79).

Aby druzí porozuměli našim potřebám, měli bychom je zformulovat tak, aby je slyšeli. Pokud uslyší kritiku, pravděpodobně si vzájemně neporozumíme. Do kritiky se totiž nelze vcítit, zatímco do potřeb a emocí ano. Naše potřeby jsou významné, to bychom si měli uvědomovat a otevřeně je přiznat. Pokud jsme přesvědčeni o tom, že jsou bezvýznamné, potlačujeme je a nebereme je vážně, ostatní je také nebudou brát vážně (Rosenberg 2016, s. 70-79).

#### **2.3.4 Prosba**

Jak požádat druhé o činy, aby se naplnily naše potřeby? Prosby bychom měli formulovat pozitivně. Pokud něco žádáme a formulujeme věty se zápory, vyvolá to v lidech často odpor, nebo vnitřní zmatení. Může se nám podařit úspěšně sdělit co nechceme, namísto toho, co chceme. Ostatní potom mohou být zmatení, protože vědí, co po nich nechceme, ale nevědí, co chceme, aby dělali. Je také důležité svou žádost formulovat co nejkonkrétněji a nejpřesněji. Jednak je takovou prosbu pro druhé jednodušší přijmout a také je pro něj zřetelné, co od něho



chcete. Obecné formulace vyvolávají obranné reakce a pocity, že jsme kritizováni. V neurčitém a obecném jazyku se může skrývat také manipulace. Uvedu nyní příklad pro představu, jak může vypadat jasně formulovaná prosba: „Chtěla bych dnes jít do kina.“ A nejasná prosba: „Jsem smutná, že jsi mě dnes nevzal do kina.“ (Rosenberg 2016, s. 87-92).

Prosby je nutné sdělovat, protože kdybychom sdělovali jen své pocity, ostatní by věděli, jak se cítíme, ale nevěděli by, co mají dělat. A na druhou stranu vyřčená prosba by sama o sobě také nefungovala. Vyřčené přání bez vysvětlení svých emocí a potřeb totiž může působit jako příkaz. Čím více byli někteří lidé trestáni za to, že nesplnili něčí prosbu, tím spíše je pravděpodobné, že na naši prosbu budou reagovat jako na příkaz. Na příkaz se dá reagovat buď uposlechnutím, nebo vzepřením se rozkazu. Rozpoznat, jestli šlo o rozkaz, nebo o prosbu můžeme také tím, jak ten kdo nás o něco žádal, zareaguje, když mu nevyhovíme. Pokud bude respektovat naše rozhodnutí, šlo skutečně o prosbu, v jiném případě šlo o příkaz (Rosenberg 2016, s. 93-102).

Nenásilná komunikace nemá sloužit ke změně a přizpůsobení chování lidí k obrazu svému. Je to nástroj pro ty, kteří si přejí, aby se druzí změnili, ale jen pokud sami chtějí a sami se tak rozhodnou (Rosenberg 2016, s. 102).

### **2.3.5 Empatie**

V nenásilné komunikaci najdeme dvě podstatné věci. Je to upřímné vyjádření, které jsem popsala na předcházejících řádcích a druhou klíčovou složkou je naslouchání druhým a empatie. Respektujeme a snažíme se porozumět tomu, co ostatní lidé prožívají. Podle Rosenberga jsme opravdu empatictí ve chvíli, kdy vyprázdníme svou mysl a oprostíme se od domněnek a představ o jiných lidech (Rosenberg 2016, s. 111-124).

Každá situace je jedinečná a je třeba k ní tak přistupovat. A to i v případě, že můžeme mít pocit podobnosti této situace s jinou situací. Než začneme dávat rady a ujištění, měli bychom se nejdřív zeptat, jestli o ně ten druhý stojí. Nejspíš budeme mít pocit, že v takové chvíli musíme něco říct, nebo něco udělat. Někdy je ale nejlepší, se posadit na své ruce a nedělat nic, jen naslouchat. Když s druhými sdílíme pocity, sympatizujeme, ale nedáváme empatii. Za útoky, výčitkami a kritikou je stále jen lidská bytost se svými potřebami a pocity. Někdy se stane, že nám nejde se vcítit a být empatický. Je to chvíle kdy většinou my sami potřebujeme empatii a aby se někdo jiný vcítil do nás (Rosenberg 2016, s. 111-124). Empatii, naslouchání a otevřenost

ve své knize podporuje i Pondělková (2019, s. 27), podle které jsou tyto prvky pro vztah klíčové, a i ona sama vychází z učení M. Rosenberga.

Podle Rosenberga (2019, s. 83) navíc s empatií souvisí náš tělesný stav. Empatie tak může mít vliv na lepší uzdravení, zotavení se a naši celkovou fyzickou pohodu.

## 2.4 Styly komunikace přispívající k odcizení lidí

V knize jsou popsány i druhy komunikace, jež nás vedou k násilnému chování a ubližování nám samým i druhým lidem. Podle Rosenberga (dostupné z YouTube How to Express Anger Compassionately) je problém v tom, že jsme se naučili používat jazyk, který je odpojený od našich potřeb. Na místo toho jsme se naučili přijímat násilí jako něco příjemného.

Jestliže budeme vše pojmenovávat slovy a všemu přidělovat nálepky, ztratí náš život hloubku (Tolle 2018, s. 105).

### 2.4.1 Moralizování druhých

Srovnáváme jednání druhých s našimi hodnotami. Následně dané chování soudíme, kritizujeme, haníme, srovnáváme, odsuzujeme, nebo obviňujeme. Označujeme chování ostatních za *dobré* chování, nebo *špatné* chování. Co je ale dobré a co špatné? Co je normální a co ne? Ve světě soudů nás však tato odsuzující a klasifikující komunikace pohlcuje. Zaměřujeme se na rozebírání a klasifikování toho, kdo je dobrý a kdo špatný. Jaký kdo je a není? A kdo je co a kdo co není? Konkrétní příklad takového morálního soudu: „Je líná, protože má doma bordel.“ (Rosenberg 2016, s. 31-33).

Rosenberg (2016) uvádí, že „analyzování druhých je ve skutečnosti vyjádřením našich vlastních potřeb a hodnot“ (s. 32). Lidé, kteří takto analyzují a hodnotí druhé lidi, jen vyjadřují své vlastní hodnoty a nenaplněné potřeby. Bohužel tímto jednáním vzbuzují v ostatních lidech potřebu se bránit a odporovat, nebo v nich vyvolávají strach a pocity viny, které je donutí nám dát za pravdu, či se omluvit. Pokud nutíme ostatní svým chováním k takovýmto pocitům, bude u nich stále klesat schopnost se do nás vcítit a chuť reagovat na naše potřeby a prosby (Rosenberg 2016, s. 33). Rosenberga nepřímo podporuje také Gallwey (2009, s. 85) myšlenkou, že mezi naším vnímáním a chováním, dochází k interpretaci vnímaného. Zapomínáme na deformované vnímání a hodnotíme věci, které pozorujeme. Mohli bychom pozorovat fakta, aniž bychom je začali hodnotit.

Jak vede moralizující komunikace k násilnému chování? Základem pro komunikaci je myšlení. Pro moralizující způsob komunikace je to myšlení, kdy jsme přesvědčeni, že příčinou konfliktu je chyba v druhém člověku. Ten druhý tedy za to může, nikoliv my. To nám znemožňuje uvažovat o druhých jako o bytostech s vlastními pocity a potřebami. Nevidíme lidskou bytost, vidíme padoucha, špatného člověka, kterého je třeba potrestat – zničit. Takovéto myšlení se v nedávné historii typicky projevovalo během Studené války, zdůrazňující například trest. Tento důraz byl jedním z nástrojů odcizující komunikace. Podporovalo to způsob myšlení, směřující k představě, že lidé zasluhují potrestat za to, co dělají. Myslíme si totiž, že se změní a budou litovat svých činů. Jsou tedy motivováni se změnit proto, aby se vyhnuli trestu. Lidé by se měli měnit kvůli sobě, nikoliv kvůli strachu z trestu (Rosenberg 2016, s. 34, 39).

#### **2.4.2 Porovnávání**

Srovnávání s druhými lidmi ať už se jedná o fyzický vzhled, úspěch, výkon apod. vede k tomu, cítit se mizerně a k pocitům méněcennosti a závisti. Tyto pocity nám navíc opět blokuji schopnost vcítit se do druhého, a to nejen vůči ostatním lidem, ale i vůči sobě (Rosenberg 2016, s. 34, 35).

To podporuje i myšlenka Pondělikové (2016), která píše „souzením situací či lidí posilujeme tu naši egočást, která věří, že jsme něco víc než ostatní. Že víme více a lépe. Už ta samotná myšlenka nás izoluje od druhých“ (s. 47).

#### **2.4.3 Zodpovědnost**

Pomocí jazyka se můžeme zbavovat a odmítat zodpovědnost za naše myšlenky, pocity a činy. To například může vypadat takto: „Člověk by to nemohl udělat.“ Místo toho abychom mluvili konkrétně a řekli: „Já bych to nemohl udělat.“ Začneme zobecňovat a přestaneme být konkrétní, protože ve chvíli, kdy používáme slova jako: musím, člověk, nikdo, všichni, kdykoliv, nikdy, nic, se zbavujeme odpovědnosti. Měli bychom se tedy zobecňování vyhnout. Další možností, jak se zbavit zodpovědnosti je, udělat zodpovědným někoho jiného, například: autoritu, své dítě, diagnózu, sociální roli, skupinu atd. (Rosenberg 2016, s. 35-38, 49).

Slovo *musím* mi přijde mezi všemi těmito slovy navíc speciální v tom, že díky němu sdělujeme, že jsme neměli možnost volby. Museli jsme to tedy udělat, protože jsme neměli na výběr. My ovšem máme na výběr. Naším vyjadřováním tedy nechceme přiznat naši

zodpovědnost za to, co si myslíme, děláme, nebo cítíme. Když se ohlédneme do naší historie, není to tak dávno, co lidé vykonávali hrůzné příkazy svých nadřízených vůdců. Když se jich poté ptali, proč to dělali, řekli: „Já jsem musel.“ Nejenom že nás tento způsob komunikace odcizuje, ale je taky opravdu nebezpečný (Rosenberg 2016, s. 35-38, 49).

Používat tyto styly komunikace je pro většinu z nás běžné a jsme v nich vychováni. Jsme společností vedeni ke škatulkování, hodnocení, souzení a porovnávání. Bohužel to potlačuje naši přirozenost. A mnoho z nás si pak pokládá otázku: „Není na mě něco špatného?“ „Není něco špatného na tom, jak se cítím, nebo co potřebuji?“ (Rosenberg 2016, s. 40).

Myšlení je zdrojem emocí a emoce zase mají vliv na naše myšlenky. Hodnocení vede k emocím a ty se potom mohou stát naším nepřítelem (Jelínek 2019, s. 65).

## **2.5 Výzkumy o efektivitě vzdělávání v NVC**

Efektivnost NVC dokládají empirické studie, z nichž vybírám následující.

### **2.5.1 Zvyšování empatie a dovedností řešení konfliktů prostřednictvím školení nenásilné komunikace (NVC) u latinskoamerických přistěhovalců dospělých a dospívajících**

Výzkum Nosekové a Durána (2017, s. 275-283) byl součástí tréninku zvyšování empatie a dovedností řešení konfliktů prostřednictvím školení nenásilné komunikace u latinskoamerických dospělých a dospívajících přistěhovalců. NVC zde měla řešit mezilidské konflikty pomocí empatických komunikačních dovedností a byla navržena jako efektivní metoda pro mezilidské řešení konfliktů a jako most mezi lidmi z různých kultur.

Vzorek participantů byl vybrán metodou sněhové koule a byly vytvořeny dvě skupiny. V jedné skupině byli dospělí v druhé byli dospívající a děti ve věku od 9 až do 17 let. Před zahájením školení byl všem účastníkům rozdán demografický dotazník. Následně byly vedeny dva samostatné intenzivní tréninky s oběma skupinami, které trvaly po dobu 4 týdnů. Poté byly analyzovány zaznamenané diskuse ze skupin a vyplněné dotazníky ještě před zahájením školení. Data byla analyzována narativní a tematickou analýzou.

Po absolvování tréninku vyjádřily obě skupiny vděčnost za možnost přerušit své naučené cykly násilí. A za to že se mohli naučit nové způsoby, jak řešit problémy se svými partnery, dětmi, širší rodinou, přáteli a dalšími. Jedna z žen uvedla: „Myslím, že se všichni

musíme naučit nové strategie, abychom obohatili naše životy i životy druhých.“ Byla zdůrazněna touha, prolomit zakořeněné vzorce neefektivní komunikace, a to nejen pro jejich vlastní prospěch, ale také pro prospěch ostatních lidí. Jiná žena sděluje, že ji NVC pomohlo vidět věci klidněji, zejména v práci a nesoudit druhé lidi. Obě skupiny prožily celkovou vnímavost při tréninku a dospěli navíc vyjádřili vděčnost za tuto možnost (Nosek & Durán 2017, s. 275-283).

### **2.5.2 Výcvik nenásilné komunikace a empatie u podmíněně propuštěných mužů**

Cílem výzkumu Marlowa, Nyamathi, Grajeda, Baileyho, Webera & Youngera (2012, s. 8-19) bylo určit vliv nenásilné komunikace na rozvoj empatie a komunikační dovednosti. To bylo zkoumáno u vzorku mužů podmíněně propuštěných do léčby, kvůli zneužívání návykových látek. U jedinců páchajících kriminální činnost, je velmi vysoká pravděpodobnost, že se opět vrátí do vězení. Podle statistik je to 60-70 % jedinců propuštěných z vězení. Jsou to jedinci, kteří páchají trestnou činnost v souvislosti se závislostí na návykových látkách. Nenásilná komunikace by jim mohla pomoci, aby se již do nápravných zařízení znovu nevraceli. NVC učila jedince, jak zvládnout společenský život a pomohla jim se úspěšně reintegrovat do komunity a společnosti.

Do výzkumu byli vybráni muži nad 18 let z rezidenčního zařízení pro léčbu zneužívání návykových látek. Do výzkumu se přihlásilo 30 podmíněně propuštěných mužů, avšak celým programem prošlo pouze 19 z nich. Školení nenásilné komunikace zahrnovalo po sobě 8 jdoucích tréninkových hodin. Každé sezení mělo 1 hod. Školení bylo uzpůsobeno a zaměřeno na témata a životy podmíněně propuštěných mužů. Následně byl udělán skupinový rozhovor se všemi 19 muži a s některými z mužů i individuální rozhovor. Před začátkem výzkumu a po ukončení participanti vyplnili test, který potom poskytoval informace o možném zvýšení jejich úrovně empatie.

K interpretaci a analýze dat byla využita narativní a tematická analýza. Zvýšení a nárůst empatie u participantů se potvrdil. Účastníci také popsali, že používali dovednosti NVC ve svém každodenním životě. Nejčastěji využívanými dovednostmi bylo naslouchání a ptaní se na pocity a potřeby druhé osoby. Muži sdělovali, že se snížila četnost konfliktů mezi nimi a jejich rodinou, přáteli a dalšími členy komunity, včetně agentů pro podmíněně propuštění. Výsledky naznačují, že školení NVC může být užitečným doplňkem k programům léčby zneužívání

návykových látek pro podmíněně propuštěné a také, že může pomáhat propuštěným jednotlivcům při budování a udržování pozitivních sítí sociální podpory (Marlow, Nyamathi, Grajeda, Bailey, Weber & Younger 2012, s. 8-19).

### **2.5.3 Účinky zavedení programu nenásilné komunikace na příčiny a četnost konfliktů mezi studenty**

Cílem Džaferovićové (2018, s. 57-74) bylo prozkoumat efekt programu založeného na nenásilné komunikaci a jeho vliv na frekvenci a příčiny konfliktního chování dětí mladšího školního věku. Byl proveden kvaziexperimentální výzkum, kterého se zúčastnilo 180 žáků ze čtyř tříd základní školy. Třídy byly rozděleny na kontrolní a experimentální skupinu pomocí randomizační metody. Studenti prošli workshopem, který měl celkem 15 setkání. Data byla získána z dotazníků se 14 otázkami, vytvořenými tak, aby posuzovaly modalitu nenásilné komunikace. Oběma skupinám byly předloženy dotazníky před workshopy a poté znovu potom, co jedna ze skupin prošla workshopem. Experimentální skupina workshopy absolvovala, zatímco kontrolní skupina nikoliv. Výsledky poukázaly na pozitivní efekt nenásilné komunikace u respondentů z experimentální skupiny, jež dosáhli nižšího skóre u tendencí ke konfliktnímu chování. Jako nejčastější příčiny konfliktu byly identifikovány urážky a hanlivé nadávky, směřující na vlastní rodinu či jiné blízké osoby.

### **2.5.4 Zkušenost účastníků workshopu Nenásilné komunikace a promítání této zkušenosti do běžné mezilidské komunikace**

Výzkum Dostálové (2019, s. 11, 98) byl zaměřen na zjištění, co respondentům přinesla účast na workshopech NVC a co jim tato zkušenost přinesla do života. Výzkumu se zúčastnili tři respondenti, kteří absolvovali jeden semestr školení *Komunikace v krizových situacích*. Toto školení stojí na principech NVC. Jako metoda sběru dat byl použit rozhovor. V závěru je uvedeno, že školení NVC mělo na respondenty vliv. Díky této zkušenosti si účastníci školení uvědomují své potřeby, pocity a více se na ně zaměřují i u ostatních lidí. Navíc nemají již takový problém s potlačováním svých vlastních potřeb a naučili se je vyjadřovat a pojmenovávat. Všichni respondenti se shodli na tom, že jejich zkušenost s NVC je pozitivní, a navíc jsou schopni ji i používat ve svém každodenním životě.

### 2.5.5 Svobodný projekt: nenásilná komunikace a trénink mindfulness ve vězení

Suarezová, Lee, Rowe, Gomez, Murowchicková a Linnová (2014, s. 1-10) uvádí v úvodu svého výzkumu, že počet uvězněných lidí ve spojených státech za poslední desetiletí výrazně vzrostl. V roce 1980 bylo uvězněno cca 330 000 lidí a do konce roku 2010 bylo ve federálních a státních věznicích přes 1 600 000 lidí. Bylo tedy nutné vytvořit a vypracovat program, který pomůže propuštěným, aby se snížila recidiva.

V návaznosti na to byl tedy vytvořen *Svobodný projekt*, který je kombinací nenásilné komunikace a meditačních technik. Byl zaveden jako dobrovolný program v některých nápravných zařízeních ve státu Washington. Tento projekt poskytuje úvodní a pokročilé školení NVC, podpůrné skupiny pro vězně a několikadenní workshopy na téma empatie, usmíření, partnerství a rodičovství. Ve spojení s tímto projektem byl proveden výzkum, který byl rozdělen na dvě části.

První část zjišťovala rozdíl četnosti recidivy mezi propuštěnými vězni, kteří prošli školením *Svobodného projektu* a vězni, kteří jím neprošli. Do výzkumu bylo zahrnuto 885 vězňů. Všichni byli muži s průměrným věkem 37 let. Ze skupiny vězňů, která byla propuštěna a neprošla školením, se vrátila zpátky do vězení více jak jedna třetina z nich. Zatímco ze skupiny vězňů, která prošla školením, se do vězení vrátila méně jak jedna čtvrtina vězňů.

Druhá fáze výzkumu zjišťovala, jaké změny mohlo přinést vězňům školení v rámci *Svobodného projektu*. Této části se zúčastnilo 26 vězňů. Do těchto účastníků byli zahrnuti muži, kteří podstoupili školení projektu a také muži, kteří ho nepodstoupili. Ke sběru dat byly použity tyto metody: screeningová metoda SCL-90-R, škála všímavosti, stupnice sebe soucitu a dotazník mapující míru hněvu a agrese. Poté účastníci výzkumu absolvovali modelovou, obtížnou konfliktní situaci, kterou museli vyřešit. Situace byla vytvořena na základě modelu Rosenbergovi nenásilné komunikace. Screeningový test neodhalil žádné významné rozdíly mezi skupinami. Potvrdilo se však, že školení mělo významný vliv na složku sebe soucitu a všímavosti. Změny byly také zaznamenány ve snížené míře hněvu mezi vězni. Při řešení obtížné modelové situace používali vězni, kteří podstoupili školení, častěji dovednosti nenásilné komunikace v porovnání s vězni, kteří tímto školením neprošli (Suarez a kol. 2014, s. 1-10).

### **2.5.6 Trénink nenásilné komunikace zvyšuje empatii u ošetřujících studentů: kombinovaná studie**

Noseková, Gifford a Koberová (2014, s. 1-15) uvádí, že neúčinná komunikace mezi členy zdravotnického týmu má za následek snížení úsilí o vzájemnou spolupráci a také má nepříznivý vliv na pacienty. Navíc na sebe berou ošetřovatelé víc zodpovědnosti a jejich empatie postupně klesá. Před tímto výzkumem nebyl zjištěn vliv NVC na empatii u ošetřujících zdravotníků, proto vznikla tato studie.

Tato studie tedy zkoumá vliv nenásilné komunikace na ošetřující sestry a bratry, kteří docházejí na katolickou univerzitu ve spojených státech a studují bakalářský program ošetřovatelství. Mají však již ukončený profesionální ošetřovatelský kurz. Míra empatie u nich byla měřena pomocí multidimenzionálního inventáře (Index mezilidské reaktivity). Metoda byla použita předtím, než absolvovali školení NVC a také potom co školením prošli.

Výsledky odhalily, že se empatie po školení zvýšila. Nenásilná komunikace tedy měla pozitivní vliv na empatii studujících ošetřovatelů, a to jak na vcítění se do druhých, tak do sebe samých (Nosek a kol. 2014, s. 1-15).

### **2.5.7 Zlepšení spolupráce v profesionálních vztazích: efekt školení nenásilné komunikace**

Museuxová, Dumont, Careau a Milot (2016, s. 427-439) ve své práci zkoumají vliv nenásilné komunikace na vztahy a spolupráci uvnitř dvou týmů, které poskytují zdravotní a sociální péči. V každém týmu bylo 9 žen třech různých profesí: speciální pedagožka, sociální pracovnice a psychopedagožka. Jedna ze skupin byla vybrána jako výzkumná skupina a absolvovala školení v NVC. Cílem bylo zjistit, jestli dojde ke zvýšení individuální a skupinové kompetence a také zlepšení spolupráce ve skupině.

Ke sběru dat byla použita smíšená metoda. Nejdříve bylo použito strukturované pozorování. Výzkumníci sledovali oba týmy během simulovaného setkání. Poté byla měřena individuální kompetence pomocí nástroje Team Observed Structured Clinical Encounter a skupinová výkonnost pomocí nástroje Observed Interprofessional Collaboration. Konkrétně se ve sledování soustředili na tyto schopnosti: asertivita, vyjadřování se s respektem a používání efektivních komunikačních strategií.



U výzkumné skupiny se prokázalo zlepšení v individuálních kompetencích, co se týče spolupráce zaměřené na klienta, nebo rodinu. Zlepšení se také ukázalo ve skupinové kompetenci, neboť výzkumná skupina dokázala společně lépe spolupracovat. Po školení se zdálo, že jsou členové skupiny schopni lépe porozumět mechanismům empatie.

Pokrok jednotlivců ve skupině nebyl rovnoměrný, skupina se zlepšila jako celek v oblasti rozhodování a spolupráce. Ačkoliv byl výcvik zaměřený především na komunikaci, získaná data ukazují, že k významnému zlepšení v oblasti komunikačních schopností nedošlo. Naopak došlo ke zvýšení otevřenosti, empatie a důvěry ve vztazích mezi kolegy v týmu (Museux a kol. 2016, s. 427-439).

## 3 Praktická část

V této části práce bych chtěla čtenáře seznámit s cílem výzkumu, výzkumnými otázkami, průběhem výzkumného šetření, popisem vzorku respondentů, nástroji sběru dat, analýzou získaného materiálu a s etickým ošetřením výzkumu. Poté následuje kapitola obsahující analýzu získaných dat a jejich interpretaci.

### 3.1 Stanovení cílů, záměru výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je získat představu o tom, jak řeší konflikty dospívající 9. třídy. Jakým způsobem ke konfliktním situacím přistupují, čeho si jsou vědomi, nebo naopak nejsou a jak takové situace řeší. Dalším cílem je také zjistit míru zájmu o předmět nenásilné komunikace, pokud by ho studenti měli ve vyučovacích osnovách. Následně také zmapovat, co dělá dospívajícím v komunikaci problém, co by si přáli změnit, nebo v čem by se přáli zlepšit. Dalším záměrem je zjištění s kým, nebo s čím mají v kontaktu s lidmi problém. Tato získaná data chci porovnat s myšlenkami Marshalla Rosenberga a jeho přístupem, jak komunikovat.

#### **Znění první výzkumné otázky:**

Jak řeší konflikty dospívající 9. třídy v porovnání s nenásilnou komunikací Marshalla Rosenberga?

První výzkumná otázka je tvořena pěti podotázkami, které na ni přináší odpověď. Níže těchto pět otázek rozvádím, aby bylo jasné, z jakých podotázek se první výzkumná otázka skládá a zároveň abychom věděli na jaké informace se otázky zaměřují.

Jednotlivé podotázky jsem zformulovala tak, aby získaná data poskytla odpovědi na jednotlivá témata v nenásilné komunikaci. Například první podotázka má poskytnout odpověď na to, zdali jsou studenti schopní odlišit své myšlení od chování druhého člověka. Jestli si je tedy daný student vědom toho, že to, co si myslí o tom, jak se daný jedinec chová, s tím jedincem nesouvisí a nemusí o něm nic vypovídat. V druhé podotázce chci zjistit, zdali dokážou studenti reflektovat a pojmenovat svoje pocity a emoce. Ve třetí podotázce se zaměřuji na to, zdali dokážou studenti identifikovat své potřeby a říct si o ně. Čtvrtá podotázka má zjistit, zdali se dokážou vcítit do druhého a pojmenovat jeho pocity a emoce. A poslední pátá podotázka

zjišťuje, s kým nebo s čím mají v komunikaci problém a co by si přáli změnit, nebo se naučit, aby uměli lépe komunikovat s lidmi.

### **Znění druhé výzkumné otázky:**

Chtěli by mít studenti 9. třídy nenásilnou komunikaci Marshalla Rosenberga jako vyučovací předmět?

Na zodpovězení této výzkumné otázky, se zaměřuje jedna otázka z dotazníku, jinak tato otázka nemá žádné podotázky.

Po vyhodnocení dat, bych tedy měla získat informace o tom, v čem se komunikace studentů liší od myšlenek a přístupu M. Rosenberga, v jakých oblastech by potřebovali podpořit a pomoci a ve kterých naopak nemají problém a s přístupem M. R. se shodují. Pokud se budou v některých oblastech lišit a já předpokládám že ano, pak je mým cílem zmapovat v čem je tento rozdíl, jak vypadá a jaká témata se ukazují jako důležitá. Díky tomu může i projekt získat představu o tom, na co se u dospívajících zaměřit, co jim dělá největší problém, jaká témata se často ukazují a potřebují být oslovena.

## **3.2 Popis realizace výzkumného šetření**

Během června roku 2021 jsem kontaktovala paní ředitelku gymnázia, kde jsem chtěla uskutečnit svůj výzkum. Dohodly jsme se, že v září proběhne jak podepsání informovaných souhlasů, tak vyplnění dotazníků. Pro září jsme se rozhodly, protože v červnu již končil školní rok a učitelé, děti i rodiče byli unavení ze školního roku. Vstřícnost a motivace k vyplnění souhlasů a dotazníků by byla tedy pravděpodobně nižší než po prázdninách. V září jsme se tedy opět zkontaktovaly, aby se mohlo šetření uskutečnit. Dohodly jsme se, že studenti vyplní dotazníky a v případě zájmu jim sdělím cíl mé práce a myšlenku projektu, pro který práci píšu.

Šetření proběhlo 21.9 2021 na gymnáziu v Českých Budějovicích v kvartě (9. třídě) během třídnické hodiny. Celkově má třída 28 dětí, informovaný souhlas mělo podepsaný 21 z nich. Zbylé děti byly nemocné a jen jednomu odmítli souhlas podepsat rodiče. Byla to poslední vyučovací hodina, kterou studenti ten den měli. Věděla jsem, že je musím povzbudit, aby byli co nejvíce motivovaní a nechtěli jen co nejrychleji vyplnit dotazník a odejít domů. Po příchodu do třídy už tam byly děti i třídní učitel. Pan učitel řekl dětem, že se mnou vyplní dotazníky a poté mohou odcházet domů, následně třídu opustil.

Potom jsem se třídě představila, řekla jsem kdo jsem, co dělám a že jim k mé práci a výzkumu sdělím více potom, co vyplní dotazník, aby mým výkladem nebyli ovlivněni. Také jsem jim poděkovala za to, že se výzkumu účastní a že je to pro mě moc důležité, protože bez nich bych nemohla práci napsat. Zopakovala jsem, že účast je dobrovolná a zcela anonymní. Nabídla jsem jim, že pokud by je zajímaly výsledky a závěry mé práce, ať mi napíší na papír email a já jim pošlu poté odkaz na práci k přečtení. Následně jsem jim už jen sdělila, že kdo bude mít zájem, aby po vyplnění dotazníku zůstal ve třídě a až ho odevzdají všichni, že jim k tomu něco řeknu, nebo i k čemukoliv jinému co se týká psychologie, či jejího studia.

Rozdala jsem každému dotazník a nechala je ho vyplnit. Přitom jsem se je snažila povzbudit, že čím více otevření a upřímní budou, tím lépe. Vyplnění zabralo nejdéle cca 20 minut. Studenti dotazníky postupně odevzdávali a odcházeli. Ve třídě nakonec zůstali jen tři studenti. Když všichni odevzdali, mluvila jsem se zbylými třemi studenty o tom, co je náplní mé práce a také o projektu pro nějž je podkladem. Potom jsme se rozloučili.

### **3.3 Popis výzkumného vzorku respondentů**

Pro výzkum jsem zvolila výzkumný vzorek dospívajících dívek a chlapců, kteří docházejí do kvarty na osmiletém gymnáziu v Jihočeském Kraji. Věkový rozptyl je tedy 14 až 15 let. Vybrala jsem tento vzorek, protože projekt, pro který tuto práci píšu chce, aby se s předmětem nenásilné komunikace setkaly všechny děti, ať už na základních školách v 9. třídě, nebo v kvartě na nižším stupni gymnázia. Pokud by se vyučoval v 9. třídách a kvartě, prošly by jím všechny děti, což je cílem. Tento věk jsem zvolila, neboť je to věk, ve kterém by dospívající měli být dostatečně zralí pro takový předmět a zároveň ještě nepříliš staří na to, aby si tyto dovednosti mohli osvojit či připomenout a pracovat s nimi. Navíc se v tomto věku nacházejí v období puberty a v takovém období jsou konflikty časté a tento předmět by jim mohl pomoci toto období lépe zvládnout.

Osloveno bylo 28 studentů kvarty. Výzkumu se zúčastnilo 21 studentů a vzhledem k průběhu šetření a mé přítomnosti u vyplnění dotazníků se mi vrátily od všech respondentů. Použila jsem všechny dotazníky, neboť ve všech se nacházela pro mě užitečná data. Vynechala a nepoužila jsem jen několik málo vět a jednu otázku. Přesněji jsem vynechala odpověď číslo 3 u dotazníku D2. Nepoužila jsem tato data proto, neboť pro mě byla nesrozumitelná, nebo

odpovídala na zcela jinou otázku, než byla uvedena v dotazníku a vymykala se tak rámci mé práce.

Jak jsem pracovala s daty a jejich obsahem? V dotaznících se objevovaly odpovědi na jisté otázky u jiných otázek, ke kterým nepatřily. Utřídila jsem tedy kódy a data v analýze tak, aby byly pod částí analýzy, ke které se tematicky i logicky vztahují. Například pocity a emoce objevující se u první otázky dotazníku, jsem zpracovala jako součást druhé části analýzy, neboť ta se na ně zaměřuje. Stejně tak jsem hodnocení objevující se u jiných otázek připojila k první části analýzy, neboť je na hodnocení zaměřená. V textu analýzy lze nalézt citace dat z dotazníku s odkazem na daný dotazník a konkrétní kód, příklad odkazu na konkrétní dotazník: (D16).

Na začátku analýzy jsou popsána kritéria vycházející z Rosenbergova textu. Následně jsem z nich vytvořila témata a dala je společně s jejich popisy do tabulek. Tyto tabulky se nacházejí před každou částí analýzy dat a jsou roztříděny podle toho, ke které části se vztahují. Slouží jako přehled toho, s čím srovnávám témata objevující se v dotaznících vyplněných respondenty. Následně jsem vytvořila tabulky s kódy, tématy a citacemi vycházejících z dotazníků. Pod každou částí analýzy v kapitole *Analýza dat a jejich interpretace*, jsou tabulky, které se k dané části analýzy vážou. Každá tabulka je pojmenovaná jako téma, nad kterým se v textu zamýšlím.

### **3.4 Popis technik a nástrojů sběru dat**

Ke sběru dat jsem použila dotazník s otevřenými otázkami. Metodu dotazníku jsem zvolila z důvodu, že sběr dat probíhal ještě v době vysokých přírůstků jedinců nakažených koronavirovým onemocněním, a ve školních institucích platila různá opatření. Můj vzorek respondentů byla školní třída a já chtěla mít jistotu, že nepřijdu o možnost získat data. Navíc svou přítomností jsem mohla respondenty více motivovat při vyplnění dotazníku. Šlo tedy o sběr dat pomocí vyplnění dotazníku s tazatelem.

Dotazník jsem navrhla podle okruhů, které jsou v NVC obsaženy a zároveň tak, aby odpovídal otázkám, které potřebuji zjistit pro projekt *NVC do škol*. Zároveň jsou také jednotlivé otázky dotazníku navrženy tak, aby dávaly společně odpověď na mou výzkumnou otázku. Součástí NVC je několik hlavních témat, kterými je možné se zabývat. Každému z těchto témat

jsem věnovala jednu otázku v dotazníku, aby mapování u respondentů pokrylo vše důležité z NVC.

Dotazník obsahuje šest otázek. Původně měly být jen čtyři, nebo pět. Chtěla jsem jich v dotazníku co nejméně, aby vyplnění pro respondenty nebylo příliš náročné vzhledem k energii a potřebnému času k vyplnění. A také aby neztratili během vyplňování pozornost a motivaci, pokud by byl dotazník příliš dlouhý. To by mohlo mít následně dopad na kvalitu dat. Nakonec bylo všech šest otázek nezbytných. I přes to bylo jejich vyplnění možné stihnout v krátkém časovém úseku 10-20 minut.

Otázky jsem konzultovala s členy a vedoucími projektu *NVC do škol*, aby pro ně mohla data později přinést potřebné informace a abychom se zaměřili na to, co je opravdu důležité zjistit.

#### **Přesné znění otázek v dotazníku:**

1. Představ si situaci, že na tebe cizí člověk křičí na ulici. Co ti přitom prolétne hlavou a jak budeš reagovat?
2. Jak se cítíš, když se hádáš se svým rodičem?
3. Co by měl tvůj rodič umět, aby vaše komunikace byla snazší? Co by si od něj potřeboval/a?
4. Jak se podle tebe cítí tvůj rodič, když se hádáte? A co myslíš, že by od tebe potřeboval/a on/a pro lepší komunikaci?
5. Chtěl/a bys mít předmět, ve kterém by ses učil/a, jak se lépe domluvit s lidmi? Jak moc to považuješ za důležité?
6. S kým máš problém v komunikaci? Co bys potřeboval/a umět, aby se to zlepšilo? (viz příloha č. 1)

První čtyři z šesti otázek dotazníku mají zkoumat a přinést informace o schopnostech studentů.

První otázka má získat informace o tom, jak se respondent postaví ke konfliktní situaci, jaká témata se v této chvíli budou objevovat a zdali je schopný rozlišit chování druhého jedince

od svého myšlení a případně hodnocení jednání druhé osoby. Současně je to jediná otázka, kde jsem záměrně použila pro modelovou situaci cizí osobu, se kterou nemá respondent žádný vztah a citové vazby. Důvodem bylo, aby nebyl respondent ovlivněn vztahem s druhou osobou a aby popsal svou reakci a své myšlenky bez jakéhokoliv zaujetí a přístupu k druhému jedinci.

Naopak v dalších otázkách jsem již používala jako příklad rodiče studentů. Předpokládala jsem, že konfliktní situace s vlastními rodiči jim budou známé, snáze představitelné a lépe se do nich vžijí. Cíleně jsem použila pouze dvě osoby pro účel otázek, protože jsem se obávala příliš širokého záběru otázek a také možných, příliš neohrazených a různorodých odpovědí a získaných dat.

Druhá otázka zjišťovala, zdali je respondent schopný identifikovat své vlastní emoce. Třetí otázka je zaměřená na schopnost jedince rozpoznat své vlastní potřeby a umět je pojmenovat. Čtvrtá otázka mapuje, zdali si je respondent vědom prožívání a potřeb u svého rodiče a zdali je dokáže také formulovat do slov. Pátá otázka zjišťuje, zdali by studenti stáli o předmět nenásilné komunikace a jak moc ho považují za důležitý. Tato informace je pro budoucí projekt NVC jedním z nejdůležitějších faktorů a zjištění. Poslední šestá otázka se ptá dospívajících, s kým mají problém v komunikaci a co by chtěli změnit, aby se jejich komunikace s lidmi zlepšila. V této otázce mají studenti možnost, aby popřípadě zmínili i jiné osoby, se kterými mají problém v komunikaci a které v dotazníku zmíněny nejsou.

Vyplněné dotazníky jsou k nahlédnutí v přílohách.

## **3.5 Popis analýzy získaného materiálu**

V této podkapitole popisují kvalitativní přístup a tematickou analýzu, jež jsem použila k analýze získaných dat ve výzkumné části práce.

### **3.5.1 Kvalitativní přístup**

Na kvalitativní výzkumy v metodologii je nahlíženo různými způsoby. Kvalitativní výzkum byl dlouho vnímán jako doplňková část výzkumu kvantitativního, kterému byla připisována větší hodnota (Reichel 2009, s. 30). Postupem času však získal v sociálních vědách stejné postavení jako jiné formy výzkumu. Definic, jak vymežit tento přístup, je mnoho. Neexistuje pouze jedna jediná (Hendl 2005, s. 49).

Kvalitativní přístup můžeme popsat z hlediska metody sběru dat, nebo podle metody usuzování, podle typů dat, nebo podle způsobu analýzy dat. Pro kvalitativní výzkum je typické použít rozhovor. Použití dotazníku je spíše typické pro výzkum kvantitativní. Rozhovor ale můžeme také použít u kvantitativního výzkumu. U kvalitativního přístupu má rozhovor spíše detailní a hloubkový charakter a je polostrukturovaný (Švaříček & Šedřová 2007, s. 13-17).

Co se týče metodologie a zamyšlení nad daty, využívá tento přístup indukce neboli usuzování. Závěry, které z těchto dat usoudíme přesahují informace obsažené v datech. Data, která jsou nejvíce v tomto přístupu používána, jsou data z rozhovoru, pozorování, nebo z dokumentů. Pracujeme se slovy a s textem nikoliv s čísly. Co se týče analyzování dat, hlavní rozdíl v tom, jak se liší kvalitativní a kvantitativní přístup, je takový, že data analyzujeme a interpretujeme jinými způsoby. Díky tomu z nich dostaneme jiné výstupy. V kvalitativním přístupu hledáme vztahy mezi jednotlivými kódy a snažíme se je spojit do kategorií a celků, které dávají smysl (Švaříček & Šedřová 2007, s. 13-17).

K výsledku tohoto přístupu nelze dojít skrze statistiku a kvantifikaci. Při analýze dat je důležité, data opakovaně procházet, pročitat, transformovat a interpretovat. Celkově bychom mohli shrnout definici kvalitativního přístupu takto: Je to proces, při kterém zkoumáme jevy v jejich přirozeném prostředí a chceme o nich získat celkový obraz (Švaříček & Šedřová 2007, s. 13-17).

V tomto přístupu nemáme předem dané základní proměnné ani hypotézy. Jde o to přinést maximální množství informací a co nejdetailněji a hloubkově prozkoumat jev, na který se v práci zaměřujeme. V datech potom hledáme vzorce a určitou pravidelnost a zároveň se opíráme o získaná data. Výsledkem je tedy vytvořit novou hypotézu nebo teorii (Švaříček & Šedřová 2007, s. 23, 24).

### **3.5.2 Tematická Analýza**

Je to metoda kvalitativní analýzy dat. Tematická analýza slouží k identifikaci organizace a nabízení vhledu do vzorců témat v rámci souboru dat. Umožňuje výzkumníkovi vidět a porozumět sdíleným významům a zkušenostem. V jakémkoliv souboru dat lze identifikovat mnoho vzorců, ale účelem analýzy je identifikovat ty, které jsou podstatné pro zodpovězení konkrétní výzkumné otázky. Nalezený společný vzor v datech nemusí být nutně smysluplný, nebo důležitý. Je to flexibilní metoda, která nám umožňuje zaměřit se na data mnoha různými



způsoby. Pomocí tematické analýzy se můžeme zaměřit na analýzu významu celého souboru dat, nebo můžeme prozkoumat do hloubky jen jeden konkrétní aspekt jevů. Díky tomu, že má tematická analýza více podob, vyhovuje široké škále výzkumných otázek a výzkumných témat (Braun & Clarke 2021, s. 57, 58).

Průběh tematické analýzy rozdělujeme na 6 fází.

První fáze slouží k seznámení se s daty. V této fázi se noříme do dat opakovaným čtením textu, například kvalitativních průzkumů. Během toho si píšeme poznámky. To nám pomůže číst a vnímat slova kriticky a analyticky a začít o nich více přemýšlet. Cílem této fáze je důvěrně se seznámit s obsahem našeho souboru dat a začít si všimnout věcí, které by mohly být relevantní pro naši výzkumnou otázku (Braun & Clarke 2021, s. 60, 61).

Fáze dvě je zaměřena na generování počátečních kódů. Tato fáze začíná analýzu dat pomocí kódování. Kódy identifikují a poskytují označení pro data, která jsou důležitá pro výzkumnou otázku. Kódy mohou poskytovat shrnutí části dat, nebo popisovat obsah dat. Kódy jsou stručné a fungují jako zkratky. Kódování má být komplexní, důkladné a systematické (Braun & Clarke 2021, s. 61, 62).

Třetí fáze je o hledání témat. V této fázi přecházíme od kódování k hledání témat. Témata spíše vytváříme, než abychom je objevovaly (Braun & Clarke 2021, s. 63).

Cílem čtvrté fáze je kontrola potenciálních témat. Dochází znovu k přezkoumání dat ve vztahu ke kódovaným datům a celému souboru dat. Tato fáze se týká kontroly kvality. Především u výzkumu, kde je soubor dat tak velký, že ho není možné udržet v paměti. Důležité je prozkoumat, zda témata fungují ve vztahu k našim datům. Případně můžeme některé kódy vynechat, či je přemístit pod jiná témata (Braun & Clarke 2021, s. 63-68).

V páté fázi definujeme a pojmenováváme témata. Jasně uvádíme, co je na každém tématu jedinečné a specifické. Také vybereme úryvky, které mají být prezentovány a analyzovány. Poté vytvoříme příběh každého tématu s těmito úryvky, nebo kolem nich. Naše analytické vyprávění musí čtenáři sdělit, co je v extraktu zajímavé a proč (Braun & Clarke 2021, s. 63-68).

Poslední, šestá fáze obsahuje vypracování zprávy. Účelem zprávy je poskytnout přesvědčivý příběh o našich datech na základě naší analýzy. Zpráva by měla obsahovat argumenty, které odpovídají na naše výzkumné otázky (Braun & Clarke 2021, s. 69).

### 3.6 Etika výzkumu

Podobně jako v psychologické praxi je i ve výzkumu dodržování etiky důležité.

Vzhledem k tomu, že se můj výzkumný soubor skládá z nezletilých respondentů, získala jsem podpis informovaného souhlasu jak od studentů zúčastňujících se šetření, tak jejich zákonných zástupců. Před sběrem dat i během něj jsem respondenty upozornila na anonymitu dotazníků, které vyplnili. Také jsem kladla důraz na dobrovolnost vyplnění dotazníků a možnost kdykoliv od zúčastnění se šetření odstoupit i v případě, že je již podepsaný informovaný souhlas. Tyto informace jsou také v samotném souhlasu uvedeny. Respondenti dostali v emailu kopii informovaného souhlasu s mým podpisem. Nabídla jsem respondentům možnost, že pokud je budou zajímat výsledky mé práce, mohou mi napsat na papír svůj email a já jim práci po dokončení pošlu k přečtení.

V hlavičce informovaného souhlasu jsou uvedené kontakty na mě a název mé práce. Následně je uveden odstavec informující o cíli mé práce, jak bude šetření probíhat a kolik času bude potřeba. Dále je v souhlasu sděleno, že nebudu nikde zveřejňovat, ani jinak využívat soukromé a citlivé údaje účastníků výzkumu, proto v mé práci neuvádím jména ani název školy, kam studenti docházejí a ve které šetření proběhlo. Je to z důvodu ochrany účastníků. Všechna data jsou tedy zcela anonymní. Dotazníky nejsou podepsány a před jejich vyplněním jsem respondenty vícekrát upozornila na to, aby je nepodepisovali.

List obsahuje úryvek zákona o ochraně osobních údajů a popis, jak má výzkumník pracovat s daty a s citlivými a osobními údaji. Dále je uveden seznam sdělení s čím účastník výzkumu souhlasí, pokud souhlas podepíše. Včetně sdělení, že za účast v tomto výzkumu není poskytnuta žádná finanční odměna. Na konci souhlasu je datum a místo podepsání souhlasu, podpis zákonného zástupce, účastníka výzkumu a můj podpis. (Více k nahlédnutí informovaného souhlasu v příloze č. 2)

Ošetření těchto náležitostí proběhlo následovně. Po domluvě s paní ředitelkou jsem poslala informované souhlasy emailem třídnímu učiteli třídy, kde se sběr dat uskutečnil. Třídní

učitel rozdal žákům 17. 9 2021 na své hodině vytištěné informované souhlasy k podepsání. Následně jim sdělil informace, které jsem mu zaslala emailem o výzkumu a také o informovaném souhlasu. Dohodli se se studenty, že ti kteří se budou chtít zúčastnit předají informované souhlasy k podepsání rodičům, sami je také podepíší, v pondělí 20. 9 2021 je přinesou zpět a pan učitel je od nich zpětně vybere na své hodině. Vše proběhlo dle domluvy. Informované souhlasy se vrátily podepsané od 21 žáků.

### 3.7 Analýza dat a jejich interpretace

Podkapitola začíná definicemi čtyř kritérií, se kterými porovnávám data z dotazníků. Druhá a zároveň největší částí této podkapitoly je část *Porovnání témat z dotazníků a kritérií*. Tvoří ji analýza a interpretace dat z dotazníků v porovnání se stanovenými kritérii. Každá část analýzy obsahuje tabulky, které se přímo k ní vztahují.

#### 3.7.1 Kritéria

Definuji dle M. Rosenberga *Nenásilná komunikace* (2016, s. 20-21, 44, 56–61, 67, 68, 111-124)

1. **KRITÉRIUM – Nehodnotící pozorování:** Oddělení chování druhého od toho, co si myslím a oddělení hodnocení od pozorování. Schopnost popsat co pozorujeme. Popsat tedy co vidíme, slyšíme, čeho se dotýkáme, ale bez hodnocení. Cílem je, se co nejupřímněji vyjádřit tak, aby druhý jedinec neslyšel kritiku v tom, co říkáme. Snažíme se předejít zobecňování. Používáme jazyk k označení konkrétní situace. Neinterpretujeme cizí chování. Být si vědom toho, že chování druhého není o mě nýbrž o něm samotném a se mnou nemá nic společného. Používání k popisu situace slov: vždycky, nikdy, někdy, kdykoliv, všichni, nikdo atd. vede opět k zobecňování a hodnocení.
2. **KRITÉRIUM – naše pocity:** Je podstatné umět rozpoznat a pojmenovat své pocity a emoce. Jejich sdílením se přibližujeme druhým lidem. Mohou nám pomoci při konfliktu s druhými a dáváme skrze ně najevo naši zranitelnost. Neumíme-li své emoce a pocity pojmenovat, ostatní nám nejspíše neporozumí. Někdy místo pocitů hodnotíme svými výroky své myšlení, situaci, či okolí. To nás k druhým lidem nepřiblíží, naopak nás to od nich oddálí.

3. **KRITÉRIUM – naše potřeby:** Měli bychom být schopni rozpoznat, jaké potřeby se v nás ozývají vzhledem k našim pocitům a emocím jež prožíváme. Následně bychom je měli umět pojmenovat, abychom je mohli sdělit druhým lidem.
4. **KRITÉRIUM – emoce a potřeby druhých:** Empatie a naslouchání druhým je důležité. Měli bychom respektovat a snažit se porozumět tomu, co ostatní lidé prožívají. Někdy se ale stane, že my sami potřebujeme empatii a v takové chvíli ji nemůžeme dát. Každý z nás je zodpovědný za své potřeby a je důležité, abychom si byli vědomi z čeho pramení. Pramení z toho, jaké máme v tu chvíli pocity a očekávání. Zaměřme se na pocity a potřeby druhých. Zamýšlejme se nad tím, co asi potřebuje ten druhý, co asi cítí.

### 3.7.2 Porovnání témat z dotazníků a kritérií

#### Analýza témat z dotazníku na základě 1. kritéria – nehodnotící pozorování

Témata vycházející z 1. kritéria – nehodnotící pozorování. Jsou to témata oddělení chování druhého od toho, co si myslím a také oddělení pozorování od hodnocení. Dále jsou to témata popisu jen toho, co skutečně vnímáme, vyjadřování se bez kritiky a používání konkrétního jazyka bez zobecňování. Tato témata souvisí s následující částí analýzy. (viz tabulka č. 1 a tabulka č. 2)

#### Tabulka č. 1 – Popis situace bez hodnocení – K1

TÉMA	POPIS
Bez interpretace	Oddělení chování druhého od toho, co si myslím.
Bez hodnocení	oddělení hodnocení od pozorování.
Popis vjemu	Schopnost popsat co pozorujeme. Popsat tedy to co vidíme, slyšíme, čeho se dotýkáme.
Nekritizovat	Cílem je se co nejupřímněji vyjádřit tak, aby druhý jedinec neslyšel kritiku v tom, co říkáme.

**Tabulka č. 2 – Označení konkrétní situace – K1**

<b>TÉMA</b>	<b>POPIS</b>
Nezobecňovat	Snazíme se předejít zobecňování. Používáme jazyk k označení konkrétní situace. Používání k popisu situace slov: vždycky, nikdy, někdy, kdykoliv, všichni, nikdo atd. vede opět k zobecňování a hodnocení.

U první otázky se objevuje několik témat. Většina z nich se střetává s tématy nenásilné komunikace a je s ní v konfliktu. Jsou to témata zobecňování, chování druhého se mnou souvisí, popis situace/jedince s hodnocením, hra na pravdu (dostupné z YouTube „Everyone Taught this Game, But It’s Not Making Anyone Happy“ Marshall Rosenberg) a únik, odmítnutí a lhostejnost ke konfliktu. Zároveň se také ukazují témata, které jsou naopak s NVC v souladu a označila bych je jako naši přirozenost, která se projevuje, protože je nám vlastní a je v nás stále přítomná, jen jsme na ni zapomněli. Jsou to tato témata: označení konkrétní situace, čistý popis situace, popis situace bez hodnocení a otevřenost a naslouchání.

Mezi tématy respondentů se objevuje hra na pravdu (dostupné z YouTube „Everyone Taught this Game, But It’s Not Making Anyone Happy“ Marshall Rosenberg). Jeden z respondentů ve své odpovědi píše, že ten muž, který na něj křičí na ulici, nemá pravdu. „Hlavně si řeknu, že ten člověk nemá pravdu.“ (D8) Je to hra o tom, kdo má pravdu a kdo ne. V takové hře není místo pro pomoc a pochopení toho druhého. Důležité v takovou chvíli je to, kdo je v právu. Není zde tedy prostor pro to, aby se respondent zamyslel nad potřebami a pocity toho druhého. Nenahlíží na druhého, jako na člověka, který potřebuje pomoc, ale jako na soupeře. Jde o to, kdo tuto hádku vyhraje. Zdá se málo důležité, co druhý člověk potřebuje. Do popředí vystupuje to, co je dobře a co je špatně, tedy hodnocení. A zde se objevuje hodnocení. Hodnocení toho, co je dobře a co je špatně. To respondentovi brání v zachování odstupu a v možnosti vidět situaci nezájatě a následně danou situaci popsat tak, jak ji vnímal. V takové chvíli je pro něho důležité to, čí názor je ten správný a čí ten špatný.

Hra na pravdu se objevovala v odpovědích často, a to i v odpovědích, kde by vlastně vůbec být nemusela. I když by vlastně nemusela být nikde. Například: „Dokážu si silně stát za svými názory, a to i když nejsou správné.“ (D12) Najdeme ji také ve spojení s emocemi. Například jedna z respondentek odpovídá na otázku: jak se cítíš, když se hádáš se svým rodičem? Takto: „Určitě hádka není žádné řešení, ale v době hádky si chci prosadit svůj názor.“ (D7) Je zmiňováno, že chtějí mít pravdu, dokázat ji, a i si ji při konfliktu obhájit. Respondenti tvrdí, že si svou pravdu dokáží v hádce prosadit vždy. (D21, D17, D7, D4) Stejně tak je pro ně důležité prosadit svůj názor, a to někdy i v případech, že jsou přesvědčení o tom, že není správný. Někteří jsou si jisti, že jsou v právu a druhá strana ne. Např.: „Vím, že já mám pravdu.“ (D13) Jedna z respondentek se dostala i k pravdě druhé strany, k tomu, že si rodiče stojí za svými názory a jejich úhlem pohledu, ale že se někdy i mýlí a přiznají svůj omyl. „Někdy se ale mýlí a přiznají svoji chybu.“ (D4) Myslím, že studenti vidí jako důležité prosadit si své, ale nevidí, co je za tím. Nenahlíží, že to vlastně není o tom, kdo tu pravdu má. „Vždy si myslí, že má pravdu a svůj vlastní názor si prosazuje.“ (D4) Samozřejmě to pro ně může být v tu chvíli důležité, protože jsou tam jiné potřeby, které se naplňují a to jak ze strany studentů, tak ze strany rodičů. Pravděpodobně jsou naučeni žít v této hře, která nad námi má moc, proto může být tak těžké se z ní vymanit. Co je v této hře může ještě více utvrzovat je to, že obě strany potřebují, aby je ta druhá strana slyšela. Podle Rosenberga (dostupné z YouTube „Everyone Taught this Game, But It's Not Making Anyone Happy“ Marshall Rosenberg) se díky tomu poté překřikují a vzájemně se neslyší, protože tento jazyk jim neumožňuje si naslouchat.

Domnívám se, že za hrou na pravdu se skrývají potřeby studentů, jako je například: vymezení se, nastavení hranic, prosazení sebe, nebo uznání vlastní osoby jako dospívajícího člověka. Možná by si studenti přáli uznání od rodičů, nebo přijetí jejich úhlu pohledu, akceptaci. Mám dojem, že v odpovědích chybí náhled na to, že to o té pravdě není. „Dokážu si stát za svými názory, i když nejsou správné.“ (D12) Moje úvaha k tomuto tématu je taková, že nastavení mysli respondentů na tuto hru je od malička vede k tomu, tuto hru hrát a nezamýšlet se nad tím, proč tu pravdu vlastně chtějí mít, co jim to přináší a že ji hrát ani nemusí. Domnívám se, že zjištění a vystoupení z této spirály hraní her by jim přineslo úlevu. Nemyslím si však, že by nahlíželi na to, co se při hraní této hry vlastně děje a zdrželi se jí. Což je naprosto pochopitelné.

Co může hra přinést a objevilo se to i v dotazníku (D3), je hledání viníka. Kdo udělal chybu a kdo ne? „Jestli je to hádka kvůli mojí chybě.“ (D3) Myslím, že tyto zmíněné myšlenky mohou přinést pocity viny, selhání, zklamání a vítěze, který chybu neudělal. Studenti poukazují na hledání chyb v hádkách s rodiči, kdy je také tématem, jestli svou chybu oni uznají, či nikoliv a jestli ji uznají jejich rodiče. „Někdy se ale mýlí a přiznají svoji chybu.“ (D4)

Jak jsem již popisovala v teoretických kapitolách podle Rosenberga (2016), zobecňování není úspěšnou cestou k vzájemné domluvě. I v odpovědích dotazníků se objevovala slova jako je: nikdy, každý a nic. „Protože jsme se nikdy moc nehádali.“ (D10) Respondenti je zmiňovali především ve spojení s tím, že nemají žádné problémy a konflikty s rodiči, že je jejich komunikace hladká a dokáží se domluvit s kýmkoliv a jsou si jisti, že to tak mají i ostatní lidé. „Vyhovuje mi, jak spolu komunikujeme a mluvíme.“ (D5) „Problém nemám a jsem schopná se domluvit s kýmkoliv.“ (D3) „S nikým problém nemám a myslím, že lidé kolem mě také ne.“ (D2) Rozumím, že nad tím mohou takto přemýšlet, pokud nad komunikací s lidmi a nad vzájemnými konverzacemi příliš neuvažují, nebo všem vyhoví. Nevěřím, že nemívají s lidmi konflikty. Konflikty jsou přece přirozené a velice důležité. Navíc si právě prochází obdobím dospívání, a to je myslím fáze plná střetání a konfliktních situací, a to nejen s rodiči. Díky konfliktům a vztahovým krizím se můžeme posouvat dál a růst jak ve vztazích s ostatními lidmi, tak my sami.

Právě v zobecňování se od Rosenbergovi nenásilné komunikace (2016) studenti odchylují, protože jejím cílem je konkrétnost a to, co je jasné a zřejmé. Studenti spíše zůstávají v obecné rovině. „Také by bylo dobré, aby se mě snažil pochopit.“ (D18) Myslím, že v takové rovině se dá obtížně něco změnit, nebo na něčem pracovat. Možná pro ně může být jednodušší mluvit obecně a nebýt přímí. Někdy je totiž těžké se zamyslet, nebo si něco připustit a vyjadřovat se konkrétně. Určitě to zabere více času a více práce než obecné výroky. Možná proto k takovému vyjadřování a přemýšlení inklinují, protože je snazší.

Na druhou stranu, většina respondentů mi přišla velmi konkrétní anebo byla na dobré cestě k tomu být. Sdělovali konkrétní prosby a požadavky, které mají na druhé lidi, na sebe a na své rodiče. Příklad: „Vcítit se do určité situace, která mě zrovna tíží, nebo kterou zrovna prožívám.“ (D7) Těmto prosbám by se chtělo pravděpodobně ještě více věnovat a dotáhnout je do přesného znění, ale myslím si, že respondenti vědí, co chtějí, a dokáží to i formulovat. Bylo

by potřeba nejspíš jen více zapracovat na konkrétních sděleních, aby pro jejich okolí bylo jasnější, co po nich žádají.

Myslím si, že na téma zobecňování se hladce napojuje téma úniku, odmítnutí a vyhýbání se konfliktu. Tato možnost, jak reagovat na konflikt, se totiž vyskytla u většiny respondentů v první otázce. „Budu se snažit jít co nejrychleji dál.“ (D16) Tato reakce je pro mě pochopitelná, pokud vyhodnotili situaci s jedincem, co na ně křičí jako nebezpečnou. „Asi bych se začala trochu bát, otočila bych se.“ (D4) Reakce, kterou by také kromě odchodu ze situace zvolili, je ignorování a přehlížení. Někteří zvažovali, že by se člověka nejprve zeptali, proč křičí, ale vzápětí stejně zmínili, že by utekli či odešli. „Snažím se poslechnout proč na mě křičí a potom raději odejdu.“ (D8) Objevila se i možnost, že pokud by potřeboval pomoc, pak by mu pomohli. „Pokud je to nějak důležité, začnu s daným člověkem jednat.“ (D12) Většina respondentů se ale nad možností, že by mohl něco potřebovat, nezamýšlela. Bylo také uvedeno, že záleží, zdali jedince znají či nikoliv. „Znám ho? Jestli ne tak ho ignoruji a co nejrychleji se chci dostat z jeho pohledu.“ (D9) Přemýšlím, jestli je pro studenty jednoduší pomoci člověku, kterého znají. Rozumím tomu tak, že se nejspíše raději konfliktu vyhnou, protože je to jednoduší než jej řešit, natož s cizím člověkem. Objevily se také odpovědi, že se doma nehádají a nemají konflikty a že mají nekonfliktní rodinu. „U nás v rodině nikdo moc není konfliktní typ.“ (D14) Vnímám tato sdělení tak, že konflikt je respondenty označován za něco špatného. U respondentů, co zmiňovali, že se v rodině nehádají, u těch tomu rozumím tak, že vidí konflikt jako něco nežádoucího, co by se nemělo dít. „S rodiči se nehádám.“ (D14) Domnívám se, že si z tohoto důvodu potřebují obhájit, že se nehádají. Jiní respondenti zmiňovali, že jsou pro ně konflikty nepříjemné. „Není mi to příjemné.“ (D1) To vnímám jako srozumitelné vysvětlení toho, proč by chtěli z konfliktní situace uniknout, aniž by se ji pokusili řešit, nebo se zajímali o to, co se děje.

Některým studentům by byl křičící jedinec lhostejný, nezamýšleli by se nad tím, co se děje, proč křičí a odešli by. „Tak bych si ho vůbec nevšimal a zkusil ho ignorovat.“ (D2) Pokud by v danou chvíli zareagovali odchodem a ignorováním, udělali by pravý opak toho, co by udělal Marshall R. Mezi dotazníky byly i odpovědi, kde se objevovala nabídka pomoci. „Pokud je to důchodce, který potřebuje pomoc, tak ihned přiběhnu na pomoc.“ (D9) Někteří studenti by se zajímali o to, jestli ten člověk něco nepotřebuje a pokud by zjistili, že ne, šli by pryč. Nebo by se snažili vyhodnotit vážnost situace, jestli křičí jen tak, nebo jestli má důvod. „Budu



se snažit zjistit, jestli má dobré odůvodnění.“ (D17) A v tom je další rozdíl mezi přístupem Rosenberga a přístupem studentů. Z Rosenbergovo knihy (2016) vyplývá, že není potřeba, abychom posuzovali, jestli má ten člověk dobrý důvod křičet. Neboť ve chvíli, kdy člověk křičí, vždy potřebuje pomoc. Takový člověk volá o pomoc, ať už o jakoukoliv. Volá po naší empatii. Pokud by se k němu většina studentů otočila zády, křičel by dál. Domnívám se, že respondenti jsou ochotni a schopni pomoci, jen neví, že někdo pomoc potřebuje, protože neslyší volání o pomoc. „Co asi potřebuje?“ (D13) Studenti vidí jedince, který křičí a někteří z nich to hodnotí, mají strach, nechtějí to řešit, nebo tomu nerozumí. „Že je nejspíš opilý, nebo zdrogovaný.“ (D16) Odpovědi na mě působí tak, že je pro ně tato situace nepříjemná a náročná v tom, že neví, co po nich ten druhý chce.

Respondenti se možná domnívají, že s nimi chování druhých souvisí a že oni jsou důvodem, jak se k nim ostatní lidé chovají. V dotazníku jsem popsala, jako vzorovou situaci člověka, který na respondenta křičí na ulici. Několikrát se objevila otázka, proč křičí zrovna na mě? „Proč na mě křičí?“ (D10) Z toho usuzuji, že respondenti nejspíš nepřemýšleli nad tím, že s nimi chování tohoto jedince vůbec nesouvisí a že se týká jen jeho samého. Podle Rosenberga (2016) totiž křik a jakékoliv jiné chování druhých souvisí s jejich potřebami. Domnívám se, že studenti spojují chování druhého se svojí osobou a s tím, že je to reakce druhého na ně. To jim pak může znemožňovat napojení se na druhého, protože si to mohou brát osobně a přemýšlet nad tím, jakou to má s nimi spojitost. Pokud by věděli, že to s nimi nijak nesouvisí, mohlo by to pro ně být osvobozující. Když vezmu navíc v úvahu, že někteří i přemýšlejí nad tím, kde udělali chybu, co udělali špatně, že se ten druhý takhle chová. „Proč na mě křičí? Jakou chybu jsem udělala?“ (D3) Vztahování cizího chování vůči sobě, dospívajícím může zablokovat vidění neštěstí ostatních, ale také by to v nich mohlo vzbuzovat pocity viny, pochyb a výčitek. V takové chvíli nemáme prostor pro druhé. V jednom dotazníku zazněla i věta, že ten člověk nemá důvod na respondenta křičet. „Nemá proč na mě křičet.“ (D8) Já se domnívám, že když křičíme, máme pro to důvod a důvodem je ona nenaplněná potřeba a neštěstí, které nedokážeme v tu chvíli řešit jinak než křikem.

Zaměříme se nyní na téma hodnocení a popis situace. U respondentů se v jejich výrocích setkávám s hodnocením chování i dojmu člověka z modelové situace. Píší například, že je jedinec nejspíš opilý, zdrogovaný, divný. „Že je nejspíš opilý, nebo zdrogovaný.“ (D16) Další z respondentů píše: „Proč to neřekne jako člověk?“ (D17)

Studenti v dotaznících hodnotí chování ostatních lidí, ale hodnotí i to, jací jsou oni sami. „Že jsem jen drzá.“ (D8) Myslím, že nepřemýšlí nad tím, že to, co si o druhém myslí s ním nesouvisí a že nemusí být takový, jaký si myslí, že je. Anebo je naopak možné, že ví, že je to jen pouhá domněnka o druhých lidech. Respondenti také zmiňovali hodnocení sebe, a to jak je vidí rodiče. Co si rodiče myslí o nich a o jejich chování. „Myslí si, že se hádám zbytečně a nemám důvod.“ (D13) Myslím, že by toto mohlo být překážkou v jejich vztazích. Hodnocení nás zraňuje a uzavírá nás vůči ostatním lidem a ostatní vůči nám.

Také je zde možnost, že tyto o sobě hodnotící informace skutečně ví, protože jim to rodiče řekli. Řekla bych, že v takovém případě to může být příklad toho, co s námi udělá hodnocení ve vztahu, když nás hodnotí někdo druhý. Nedivila bych se, kdyby potom studenti nechtěli sdílet své pocity a potřeby, když nebudou vyslyšeny a dostane se jim jen kritiky a hodnocení. Studenti také sdělili opakovaně a různými způsoby, že jim rodiče nerozumí, že nechápou jejich stranu, jejich pohled na věc. „Nechápou moji stranu věci.“ (D8) To by se dalo interpretovat jako hodnocení myšlení, ale mohla bych tomu také rozumět tak, že studenti chtějí, aby si je rodiče opravdu vyslechli.

Někteří respondenti ukazují, že umí popsat situaci bez hodnocení. Dokazuje to několik popisů, co se v dotaznících objevilo, aniž by k tomu byli vyzváni. „Často mi rodiče zabaví telefon a řeknou mi, ať se jdu bavit ven s přáteli.“ (D19) Domnívám se, že neví, že je důležité situace pouze popisovat a nehodnotit. Umí například popsat, jak probíhá jejich hádka s rodiči, aniž by v tom bylo hodnocení. Příkladem je, když studentka popisuje, že po hádce je v pokoji a nemluví s rodiči. Zde nenajdeme žádné hodnocení. „Jsem v pokoji nebo někde a nebavím se s nimi.“ (D16) Na druhou stranu byly dotazníky také plné různých hodnocení. „Jsem na ně byla třeba zbytečně hnusná.“ (D16) Myslím si, že kdyby měli respondenti zkusit konfliktní situace a chování druhých pouze popsat a nehodnotit je, že by to většina zvládla.

K předešlému tématu se váže i problematika porovnávání, ta se prolnula více otázkami. Respondenti se setkávají s tím, že jsou porovnáváni se sourozenci, nebo i s jejich rodiči. „Občas neporovnával se sourozenci.“ (D8) „A dokázal si uvědomit, že nejsem tak dobrý v matematice jako oni.“ (D15) Ani v jednom z těchto případů si nepřejí, aby toto porovnávání jejich rodiče dělali. Jak jsem již zmínila v teorii podle Rosenberga (2016), porovnávání nám nepřinese nic

dobrého, jen se roztočí nekonečná spirála, kdy se porovnáváme s ostatními. To nás trápí a pokud se to sami nerozhodneme vědomě zastavit, tak toto bolestné srovnávání bude stále pokračovat.

Pozitivním zjištěním je, že jsou studenti otevřeni naslouchání. Někteří se zajímali o křičícího člověka v otázce číslo jedna. „Co asi potřebuje?“ (D13) Navíc se opakovaně objevovaly nabídky pomoci a myšlenky ohledně pomoci druhému. „Potřebuje pomoc, tak to ihned přiběhnu na pomoc.“ (D9) Myslím tedy, že jsou ochotni pomáhat a jsou otevřeni této možnosti, jen možná někdy neví, jak pomoci. Navíc se i ukazuje, že dokáží popsat konfliktní situaci bez hodnocení. „Třeba, že chci jít ven s kamarádkou.“ (D7) To je dobrý předpoklad k tomu komunikovat Rosenbergovo modelem. Myslím, že by to zvládla většina, nebo každý z nich, jen pravděpodobně neví, jak důležité a přínosné to může být.

**Tabulka č. 7 – Únik, odmítnutí a lhostejnost**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nedostat se do kontaktu	„Přála bych si, aby už nenavazoval žádný kontakt.“	D19
Výmluva	„Reagovat budu tak, že jsem nerozuměl.“	D21
Útěk ze situace	„Budu se snažit jít co nejrychleji dál.“	D16, D11, D20, D6, D1, D14, D8, D13, D18, D9, D12, D5, D3, D7
Přehlížení	„Ignoruji ho, pokud ho neznám.“	D11, D15, D2, D13, D9, D12, D4
Nejdu do konfliktu	„Rozhodně se nezačnu hádat.“	D1, D14, D2
Je mi to jedno	„Nic si z toho nedělám.“	D13, D12, D4, D2, D15, D11
Odmítám konflikt	„Když nějaká vznikne, snažím se nepokračovat.“	D3, D14, D2, D1, D7

Nemám ráda hádky	„Nerada se s nimi hádám.“	D8
------------------	---------------------------	----

**Tabulka č. 8 – Popis situace/jedince s hodnocením**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Pozorování spojené s hodnocením	„Jak vypadá, jestli vypadá udržovaně, udělám si o něm obrázek.“	D21
Hodnocení	„Že je nejspíš opilý, nebo zdrogovaný.“	D16, D7, D8,
Hodnocení situace	„Otočím se na něj a podle chování posoudím.“	D20, D19, D9, D18
Nemluví jako člověk	„Proč to neřekne jako člověk?“	D17
Nerozumí mi	„Že mi nerozumí a nevidí můj pohled na věc.“	D19
Hodnocení sebe	„Že jsem jen drzá.“	D8, D16

**Tabulka č. 9 – Otevřenost a naslouchání**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Omluva a ochota řešit problémy	„Potřebuje pomoc, hned přiběhnu na pomoc.“	D9, D12, D17, D20
Potřeby	„Co asi potřebuje?“	D13

**Tabulka č. 10 – Chování druhého se mnou souvisí**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Stala se chyba	„Jakou chybu jsem udělala.“	D3
Patří to mě	„Můžu si být jistý, že křičí na mě?“	D21
Jak to souvisí se mnou	„Proč na mě křičí?“	D17, D21, D10, D8, D12, D3

**Tabulka č. 11 – Zobecňování**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nikdy se moc nehádáme	„Protože jsme se nikdy moc nehádali.“	D10

**Tabulka č. 12 – Hra na pravdu**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nemá pravdu	„Hlavně si řeknu, že ten člověk nemá pravdu.“	D8, D17, D20
Prosadit svůj názor	„Vím, že já mám pravdu.“	D13, D21, D17, D7, D4
Pravda za každou cenu	„Dokážu si stát za svými názory, i když nejsou správné.“	D12

Přizná chybu	„Někdy se ale mýlí a přiznají svoji chybu.“	D4
Čí je to chyba	„Jestli je to hádka kvůli mojí chybě.“	D3
Nemá důvod	„Nemá proč na mě křičet.“	D8
Nechápou mou stranu	„Nechápou moji stranu věci.“	D8
Co je správně	„Vím, když udělám něco špatně.“	D14, D21

**Tabulka č. 13 – Čistý popis situace**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Jsem v pokoji	„Jsem v pokoji, nebo někde.“	D16
Nebavíme se	„Nebavím se s nimi.“	D16
Zabavení telefonu	„Často mi rodiče zabaví telefon a řeknou mi, ať se jdu bavit ven.“	D19
Kamarádka	„Třeba, že chci jít ven s kamarádkou.“	D7

### **Analýza témat z dotazníku na základě 2. kritéria – naše pocity**

Témata vycházející z 2. kritéria – naše pocity. Jsou to témata zaměřující se na schopnost identifikovat, zformulovat a popsat naše emoce, pocity. Také se zaměřují na nepojmenování vlastních pocitů, jež nás může oddálit od druhých lidí. Emoce nás přibližují k druhým lidem. Tato témata souvisí s následující částí analýzy. (viz tabulka č. 3 a tabulka č. 4)

**Tabulka č. 3 – Identifikace a sdílení pocitů – K2**

<b>TÉMA</b>	<b>POPIS</b>
Rozpoznání emocí	umět rozpoznat své pocity a emoce.
Pojmenování emocí	pojmenovat své pocity a emoce.
Blízkost	sdílením se přibližujeme druhým lidem.
Zranitelnost	dáváme skrze ně najevo naši zranitelnost.

**Tabulka č. 4 – Podstata pocitů a emocí – K2**

<b>TÉMA</b>	<b>POPIS</b>
Nepojmenuje pocity	To nás k druhým lidem nepřiblíží, naopak nás to od nich oddálí.
Neporozumění	Neumíme-li své emoce a pocity pojmenovat, ostatní nám nejspíše nerozumí.

Byť jsem nabyla dojmu, že odpovědět na tuto otázku je jednoduchá, témata, která se ukázala, mi přinesla jiný pohled.

Zdá se, že studenti si jsou vědomi svých emocí a také jich prožívají v těchto situacích celou, pestrou škálu. Nepřekvapivě se jedná o negativní emoce. Byly jimi například lhostejnost, smutek, zrada, vina, vztek, lítost, strach, úlek a další. „Je mi to líto.“ (D12) „Je to pocit viny.“ (D3) „Pak mám občas i do toho smutek.“ (D3) „Asi bych se začala bát.“ (D18) Mezi odpověďmi byl vzpomenut respondentkou jen jeden pocit, který byl pozitivní. Pojmenovala jsem tento pocit jako lehkost. Studentka popisovala, že se snaží řešit konflikt s humorem. „Někdy se dokážu nad hádkou zasmát.“ (D3) Zamýšlím se nad tím, že kdyby respondentka zlehčovala cizí potřeby během konfliktu, nejspíše by to nevedlo k vzájemnému pochopení. Na druhou stranu, když se umí takové situaci zasmát a předpokládám, že mít nad ní i nadhled, mohla by snadněji pracovat s emocemi v takové situaci. Když jsme v emocích, tak není prostor pro racionální myšlení.

Nejdřív musíme pracovat s našimi emocemi, abychom byli připraveni naslouchat druhému a také, abychom dokázali sdělit naše prosby a potřeby. Odhaduji, že zpracování takové situace půjde lépe se smíchem, než když prožíváme silné emoce jako například vztek či smutek. Emoce můžeme přirovnat k teploměru. Nemá smysl řešit věci racionálně, když jeden z nás má na teploměru 100 stupňů celsia. Musíme počkat, až se dostane na nulu.

Objevuje se i hodnocení emocí, v podstatě tedy hodnocení myšlení. „Cítím se většinou špatně.“ (D4) Hodnocení emocí a pocitů není to samé, jako říct někomu, jak se cítíte. V odpovědích se objevuje minimálně, ale přece jen objevuje. Místo pocitu respondenti napsali, že je to špatný pocit, že to není dobré apod. „Není to dobrý pocit.“ (D2) Tím nevyjadřují emoci, nýbrž hodnotí pocit, který mají, nebo také hodnotí situaci, ve které se nacházejí. S odkazem na Rosenberga (2016) popsali, jak si myslí, že se cítí, ale tím popsali, jací si myslí, že jsou oni, nebo ta situace. Používají jako popis svých emocí, že se cítí špatně, nebo nepochopeně. „Nepochopeně.“ (D9) Na druhou stranu, až na těchto několik výjimek studenti popsali velké množství různých pocitů a emocí co prožívají. „Potom mě to vždy mrzí.“ (D4) „Cítím se trochu zrazeně.“ (D8)

Pro mě je osobně zajímavé, že někteří respondenti zmiňují v dotazníku pocity a emoce, které přicházejí až po konfliktu, tedy potom co hádka skončí. Jeden z respondentů zmiňuje, že o pocitech při hádce nepřemýšlí a přicházejí k němu až potom, co hádka skončí. Je si jich vědom až po hádce. „V té chvíli nad tím nepřemýšlím, spíše potom všem přijde smutek.“ (D1)

Již u analýzy předešlé otázky jsem zmiňovala, že se domnívám, že konflikty jsou studenty vnímány negativně, jako něco špatného. Někteří se raději konfliktům vyhýbají či tvrdí, že je nemají. „Rozhodně se nezačnu hádat.“ (D1) „Nerada se s nimi hádám.“ (D8) Ve spojení s tím byl zmíněn opakovaně pocit viny a špatné svědomí z toho, že se s rodiči respondent hádá. „Mám výčitky svědomí.“ (D12) Bylo také zmíněno, že by bylo dobré, řešit konflikty v klidu. „Zachovat klid a nenaštvat se po jednom slově.“ (D11) To si myslím, že by mohlo být obtížné. Konflikt s sebou většinou přináší emoce a mohou být i velmi silné, to je přirozené. Po opadnutí emocí by to nejspíš možné bylo. Myslím tedy, že toto přání studentů, řešit konflikty v klidu a bez emocí, není příliš realistické. Ukazuje se, že někteří respondenti se hádat nechtějí. U jednoho ze studentů je to z důvodu, že ví, jak se bude po konfliktu cítit, a tak se cítit opravdu



nechce. „Špatně už při té hádce, ještě hůř potom. Uvědomím si, co bude poté. Určitě se mi přestane chtít hádat.“ (D1)

Trochu jiným tématem je hledání toho, kdo udělal chybu. V jednom z dotazníků studentka napsala, že pokud je z něčeho neprávem obviněna, je našťvaná. „Pokud je to něco, za co nemohu, pak sama v pokoji budu našťvaná.“ (D3) Myslím, že zde můžeme vidět, co nám způsobuje boj o to, najít viníka a někoho označit jako viníka. V tomto případě to dívce přineslo vztek.

Zmíněné emoční prožitky strachu o bezpečí a šoku v nestandardních situacích jsou přirozené. „Jsem trochu v šoku.“ (D8) „Pro případ, že by mi chtěl něco udělat.“ (D18) Považuji tedy reakci úleku a útěku studentů za logickou a pochopitelnou. „Budu se snažit jít co nejrychleji dál.“ (D16)

Téměř ve všech odpovědích u této otázky se objevily emoce spojené s konflikty, ale také je téměř vždy doprovázelo hodnocení rodičů či situace. „Většinou mám pocit, že nechápou moji stránku věci a cítím se trochu zrazeně.“ (D8) Jen dvakrát byly zmíněny čistě pocity bez hodnocení, nebo popisu situace. „Smutně, chci abychom spolu vycházeli.“ (D15) Našlo se i pár odpovědí, kde se o pocitech vůbec nezmínili. „Nepochopeně. Občas mi přijde, že je ta hádka zbytečná.“ (D9) Uvažuji nad tím, že si studenti možná potřebují své pocity obhájit. Nebo je možné, že je jejich kritické a hodnotící myšlení natolik silné, že nemohou zmínit čistě jen samotné emoce. Nebo je možná tento styl myšlení u respondentů tak silný, že zůstanou jen u něho. Studenti si pravděpodobně myslí, že sdílí své emoce a prožívání, ale místo toho hodnotí situaci. Myslím, že si toho nejsou vědomi, což je pochopitelné. Domnívám se na základě dat, že jsou si vědomi mnoha pocitů, které prožívají, ale používají formulace hodnocení k jejich sdělení. Podle Rosenberga (2016) je důležité, aby sdělili druhým jen své pocity, protože kdyby sdíleli své pocity jako hodnocení, ostatní neuslyší, jak se cítí, uslyší kritiku.

V dotaznících zaznívaly emoce a pocity rodičů respondentů, i v otázkách, kde jsem se na ně neptala. „Mrzí mě, že jsou na mě našťvaní a že jsem na ně byla zbytečně hnusná.“ (D16) Považuji to za známku toho, že empaticky přemýšlejí nad tím, jak se druzí cítí a co prožívají sami od sebe.

Má poslední otázka a myšlenka k tomuto tématu je následující. Respondenti, kteří své pocity vůbec nezmínili a místo toho uvedli hodnocení. „Není to dobrý pocit a nikdy se nechci

do této situace dostat a spíše se jí vyvarovat.“ (D2) Neumí rozpoznat své pocity, když je nepojmenovávají, nebo je jen neumí pojmenovat? Může to být tak, že neví, co cítí a proto neví, jak odpovědět. Také to ale může být tak, že neví, jak své pocity popsat. Namísto svých pocitů tedy poté sdělují, co si myslí a ani neví, že nemluví o svých pocitech. „Nepochopeně. Občas mi přijde, že je ta hádka zbytečná.“ (D9)

**Tabulka č. 14 – Vlastní pocity**

KÓD	PŘÍKLAD TEXTU	VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH
Strach o Bezpečí	„Pro případ, že by mi chtěl něco udělat.“	D18
Šok	„Dostanu šok.“	D3, D8
Zaleknu se	„Ve většině případů se asi zaleknu.“	D7
Strach	„Asi bych se začala bát.“	D18, D4, D5, D11
Leknu se	„Samozřejmě se leknu.“	D12, D14, D6
Lhostejnost	„Budu ho ignorovat a půjdu dál.“	D13, D12, D4, D2, D15, D1, D11
Lítost	„Je mi to líto.“	D12, D17, D1, D6, D11, D16
Výčitky	„Mám výčitky svědomí.“	D12, D5
Vina	„Je to pocit viny.“	D3, D21, D20
Vzteky	„Sama v pokoji budu naštvaná.“	D3, D13, D10, D16
Mrzí mě to	„Potom mě to vždy mrzí.“	D4, D13
Zrazená	„Cítím se trošku zrazeně.“	D8

Smutek	„Pak mám občas i do toho smutek.“	D3, D15, D1, D16
Lehkost	„Někdy se dokážu nad hádkou zasmát.“	D3

**Tabulka č. 15 – Hodnocení emocí**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Cítím se špatně	„Cítím se většinou špatně.“	D4, D5
Divně	„Cítím se divně.“	D11
Není to dobrý pocit	„Není to dobrý pocit.“	D2, D6
Je to nepříjemné	„Není mi to příjemné.“	D18, D8, D19
Nepochopený	„Nepochopeně.“	D9

### **Analýza témat z dotazníku na základě 3. kritéria – naše potřeby**

Témata vycházející z 3. kritéria – naše potřeby. Jsou to témata týkající se schopnosti umět pojmenovat a rozeznat naše vlastní potřeby. Tato témata souvisí s následující částí analýzy. (viz tabulka č. 5)

**Tabulka č. 5 – Pojmenování potřeb – K3**

<b>TÉMA</b>	<b>POPIS</b>
Potřeby	Měli bychom je umět pojmenovat, abychom je mohli sdělit druhým lidem.
Uvědomění	Schopni rozpoznat, jaké potřeby se v nás ozývají vzhledem k našim pocitům.

Jak formulujeme své prosby založené na svých potřebách je důležité. Mám zde jako příklad formulaci respondentky, která formulovala svou žádost negativně. Přeje si, aby ji rodiče neporovnávali se sourozenci. „Občas neporovnával se sourozenci.“ (D8) Myslím, že je pro mne srozumitelné, co si studentka přeje. Nepřeje si, aby jí její rodiče porovnávali s jejími sourozenci. Je však možné, že kdyby studentka tuto prosbu sdělila rodičům, nebyli by si jisti, co po nich vlastně žádá. Navíc by z jejích slov mohli slyšet kritiku, a to by nepřineslo v jejich komunikaci posun, naopak by se cítili ranění. Jak zmiňuje Rosenberg (2016), je důležité, aby svůj požadavek formulovala pozitivně, aby bylo jasné, co přesně chce po rodičích, aby dělali. Tato prosba je důkazem k jednomu důležitému poznatku Rosenberga (2015), a to k tomu, že porovnávání nám ubližuje. Domnívám se, že respondentku nejspíše zraňuje, když je srovnávána se svými sourozenci a proto si nepřeje, aby v tom rodiče pokračovali. Výpověď této respondentky tedy považuji za důkaz, že srovnávání může ostatní opravdu zraňovat a že rozhodně nepatří do nenásilné komunikace.

Objevila se i podobná přání jako nebyt srovnáván. Několikrát bylo zmíněno, že si nepřejí být souzeni anebo že nechtějí, aby rodiče soudili ostatní lidi. „Méně soudit lidi a někdy i mě.“ (D20) Myslím tedy, že si studenti přejí, aby nebyli hodnoceni. Jeden z respondentů by si přál, aby mu více naslouchali. „Aby lépe vyslechli můj názor a neodsuzovali ho.“ (D12)

Jedním z velkých přání dospívajících je empatie a pochopení. Chtějí, aby se rodiče vcítili do jejich situace a zkusili se podívat na věc jejich očima. Snažit se více porozumět a proniknout do jejich světa. Vcítit se do situace, která je zrovna tíží, nebo již v ten moment prožívají. „Aby se do mě dokázal vcítit.“ (D15) Také si přejí, aby si rodiče vyslechli jejich názor a pokusili se pochopit jejich úhel pohledu. „Aby lépe vyslechli můj názor.“ (D12) Věnovat jim více zájmu. „Zajímala se o mě.“ (D4) Jeden z respondentů si přeje, aby se do něho rodiče vcítili a uvědomili si, že není stejně dobrý v matematice jako jsou oni. „Aby se do mě dokázal vcítit a dokázal si uvědomit, že nejsem tak dobrý v matematice jako oni.“ (D15) Předpokládám, že by chtěl, aby ho přijali takového, jaký je a neměli nereálná očekávání.

Byla zmíněna prosba jedné respondentky, že by si přála více mluvit s rodiči. „Taky by se s námi měli hodně bavit.“ (D16) Chtěla by, aby se jí rodiče snažili víc porozumět. „Měl by nám rozumět.“ (D16) Také si někteří přejí, aby se o ně více zajímali. Například jedna respondentka sděluje, že by si v minulosti přála, aby se o ni víc zajímala její matka, dnes nemá

pocit, že by měly něco společného. Navíc už ani nemá zájem s ní mluvit. „Od mamky bych potřebovala, aby se se mnou v minulosti více bavila a zajímala se o mě.“ (D4)

Některé potřeby vyžadují dle mého názoru větší specifikaci, aby se daly splnit. Například prosba, aby rodiče dopřáli respondentce větší soukromí a více svobody, nebo aby se o ni příliš nebáli. „Aby se o mě tolik nebáli.“ (D11) Kdyby toto sdělila rodičů, nejsem s jistá, jestli by věděli, co od nich očekává. Pravděpodobně by bylo vhodné, být v prosbě více konkrétní. Například sdělit, že potřebuji více soukromí a to znamená, že chci, aby před vstupem do mého pokoje rodiče vždy zakleпали apod.

Jedno z přání studentek bylo velmi specifické. Chtěla by, aby měli rodiče více přehled, co je právě v módě, co je IN a pochopili, že se svými vrstevníky chce komunikovat online. „Vědět trochu víc o době, v jaké žiju já, jak komunikuji s přáteli, co je v módě atd.“ (D19) Prý jí rodiče často zabavují telefon a říkají, ať se jde bavit ven s přáteli. Ona se s nimi baví online a říká, že tomu rodiče nerozumí. „Často mi rodiče zabaví telefon a řeknou mi, ať se jdu bavit ven s přáteli, ale už neví, že jsem se s nimi bavila, ale ne venku, ale online.“ (D19) Byť se takové přání objevilo v dotaznících jen jednou, myslím si, že by tato prosba nemusela být mezi dospívajícími nijak speciální, ale v celku častá. Řekla bych, že to také patří, pod již zmíněnou prosbu, aby rodiče více nahlédli a pronikli do světa teenagerů.

Někteří respondenti sdělují, že jim v komunikaci s rodiči nic nechybí a nic nepotřebují. Situace jim vyhovuje tak, jak momentálně probíhá. Tvrdí, že je pro ně komunikace s většinou lidí, nebo dokonce s každým snadná. „Vyhovuje mi to, jak spolu komunikujeme a mluvíme.“ (D5) Věřím, že někdo se neseťkává s častými konflikty, nebo se jim vyhýbá, aby se do nich nedostal. Nevěřím ale, že se domluví se všemi a s nikým se nehádá. Pokud tomu tak je, tak si myslím, že konflikt dřív, nebo později přijde. Bylo i zmíněno jednou respondentkou, že konflikt není řešením. „Určitě hádka není žádné řešení.“ (D7) Domnívám se, že bez konfliktu není možné se v některých případech posunout a konfrontace je tedy nevyhnutelná.

Studenti také zmínili prosby tykající se způsobu komunikace během hádky. Dospívající by chtěli, aby se na ně při hádkách nekřičelo a řešili se věci co nejvíce v klidu. „Případně aby po mě neřval, protože nemám rád řvaní.“ (D21) Zároveň, aby rodiče lépe vysvětlili své stanovisko, které zastávají. „A lépe odůvodnil své zastání.“ (D17) Jedna studentka si přeje, aby byli rodiče více otevření tomu se na věcech domlouvat. „Skoro na všem se s námi domlouvat.“

(D16) To podle mě vyžaduje od studenta zodpovědnost a vzájemné jednání rodiče se studentem, jako se sobě rovným.

Co je pro mě zajímavé, je to, že mnoho z těchto výše zmíněných potřeb respondentů potvrzují funkčnost a přínosnost Rosenbergova modelu komunikace. Potřeby, kterých mají studenti nedostatek a které by si přáli naplnit, jsou totiž zmíněny v modelu nenásilné komunikace, jako prostředky nezraňující a vcit'ující se komunikace. Naopak to, co označili studenti jako nežádoucí a co si nepřejí, aby se opakovalo, je zmíněno ve formách komunikace, které vedou k násilí, neshodám a psychickým újmám.

**Tabulka č. 16 – Potřeby studentů**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Vyslechnutí	„Aby lépe vyslechli můj názor.“	D12, D18
Nebát se o mě příliš	„Potřebovala bych, aby se o mě tolik nebáli.“	D11
Nemít očekávání	„Uvědomit si, že nejsem tak dobrý v matice jako oni.“	D15
Být v klidu	„Vše by měl řešit v klidu.“	D16, D11, D17
Nechat mě mluvit	„Nechat mě mluvit a zvážit co říkám.“	D9
Neodsuzovat	„Méně soudit lidi a někdy i mě.“	D20, D12
Naslouchání	„Aby si nejdříve plně vyslechl můj názor.“	D14
Pochopit můj svět	„Vědět víc o době, v jaké žiju já.“	D19

Víc spolu mluvit	„Taky by se s námi měli hodně bavit.“	D16
Mít o mě zájem	„Zajímala se o mě.“	D4
Pochopení	„Chtít pochopit toho druhého.“	D1, D8, D18, D7
Vcítit se (empatie)	„Aby se do mě dokázal vcítit.“	D15, D21, D13, D7
Neporovnávat mě	„Občas neporovnával se sourozenci.“	D8, D15
Vyslechnout bez křiku	„Případně aby po mě neřval, protože nemám rád řvaní.“	D21, D18, D9
Naslouchání bez komentářů	„Potřebovala bych, aby si mě vyslechli bez narážek.“	D18
Porozumění	„Měl by nám rozumět.“	D3, D16
Domluvit se	„Skoro na všem se s námi domlouvat.“	D16
Víc mluvit spolu	„Aby se se mnou více bavila.“	D4
Svoboda	„Potřebná je nějaká svoboda.“	D16
Soukromí	„Potřebné je nějaké soukromí.“	D16

**Tabulka č. 17 – Všechno je v pořádku**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nic nepotřebuji	„Takže bych nic dalšího nepotřebovala.“	D10, D5

Nic mi nechybí	„Jinak mi nic u mých rodičů nechybí.“	D14
Vyhovuje mi to	„Líbí a vyhovuje mi to tak, jaký jsou.“	D6, D5
Snadná komunikace	„Komunikaci máme už teď hodně snadnou.“	D10, D12

#### **Analýza témat z dotazníku na základě 4. kritéria – emoce a potřeby druhých**

Témata vycházející ze 4. kritéria – emoce a potřeby druhých. Jsou to témata týkající se schopnosti empatie a přebírání zodpovědnosti za své potřeby. A jsou to také témata zamyšlení se a pojmenování toho, co podle nás cítí a potřebuje ten druhý. Tato témata souvisí s následující částí analýzy. (viz tabulka č. 6)

#### **Tabulka č. 6 – Pocity a potřeby druhých – K4**

<b>TÉMA</b>	<b>POPIS</b>
Empatie	Měli bychom respektovat a snažit se porozumět tomu co ostatní lidé prožívají.
Zodpovědnost za sebe	Každý z nás je zodpovědný za své potřeby.
Potřeby druhých	Zaměříme se na pocity a potřeby druhých.
Co cítí ten druhý	Zamýšlejme se nad tím, co asi potřebuje ten druhý, co asi cítí.

Chtěla bych upřesnit, že následující text pojednává pouze o analýze a interpretaci dat týkajících se identifikace pocitů a potřeb rodičů studentů, nikoliv vlastních pocitů studentů.

Studenti pojmenovávají emoce i potřeby svých rodičů, někdy se objevilo navíc hodnocení anebo jen čistý popis situace, který spojují s konflikty, které se jim při otázce vybavily. „Určitě ho to také mrzí. Většinou se s rodiči hádám o naprosto zbytečných věcech, že si nechci uklidit



pokoj atd.“ (D7) Bylo málo odpovědí, kde nezmínily ani emoce, ani potřeby rodičů. „Vždy si myslí, že má pravdu a svůj vlastní názor si prosazuje. Někdy se ale mýlí a přiznají svoji chybu.“ (D4)

Přijde mi zajímavé, že když respondenti sdělují pocity svých rodičů, popisují je někteří z nich tak, že je pouze odhadují. Zatímco když píšou o jejich potřebách, tak o nich píší s jistotou. Př.: „Myslím, že je pak smutný.“ (D6) a naproti tomu potřeba „Ode mě, abych nebyla drzá.“ (D6) Myslím totiž, že dokáží velmi dobře odhadnout, jak se cítí ten druhý, a i co potřebuje. Myslím, že se v odpovědích ukazuje, že znají potřeby svých rodičů. Jen jsou tyto potřeby formulovány někdy nejasně a byť se zdají srozumitelné, neumím si představit, jak by je studenti měli naplnit. Například „Abych byla méně tvrdohlavá.“ (D20) Myslím, že by měli být více konkrétnější v takové prosbě. Potřeba rodiče je, aby studentka nebyla tolik tvrdohlavá. Jak by si tedy představovali to, aby nebyla tolik tvrdohlavá a jak tomu rozumí sama studentka? Co by měla dělat jinak, aby příliš tvrdohlavá nebyla? Myslím, že zde studentka nejspíš uvedla toto tvrzení, protože ho slyší od rodičů a považuje ho za jejich přání a potřebu.

Některé potřeby druhých se také mohou střetávat s těmi našimi, což vidíme na situaci respondentky, kdy její rodiče chtějí, aby si ona vzala bundu, když jim je zima. „Ať si obleču bundu, když jim je zima, ale mě zima není.“ (D19) Rodiče mají potřebu, aby si ona vzala bundu. Ať už je to z důvodu, že mají obavu o její zdraví, teplo, pohodlí, nebo protože naplňují potřebu rodičovství. Studentka také zmiňuje, že pro ni chtějí jen to nejlepší. Sama ovšem také zmiňuje, že jí zima není a bundu tedy nepotřebuje. „Ale mě zima není a oni to často nechápou.“ (D19) Domnívám se, že si je respondentka vědoma toho, že nejde o naplnění její potřeby, ale o naplnění potřeby jejích rodičů. Řekla bych, že takové uvědomění je podstatné. Být si vědom co je má potřeba a co je potřeba někoho jiného, protože my jako dospělí, nebo téměř dospělí lidé nemáme za úkol naplňovat cizí potřeby. Každý je zodpovědný za své potřeby i za své pocity.

„Abych nebyla po menší hádce protivná.“ (D11), nebo „Potřebovali by ode mě, abych byl klidnější a nechal si to vysvětlit.“ (D13) To jsou podle některých studentů potřeby jejich rodičů, které mají naplnit. Takové požadavky mi přijdou jako obtížně splnitelný úkol. Ve vztahu k výše zmíněným citacím, pokud ve studentech konflikt zanechá silné emoce, které je třeba zpracovat, nemůžeme po nich přeci chtít, aby předstírali, že se tak necítí. Některé požadavky a potřeby mohou být ve střetu opět s jinými potřebami.

A co by tedy podle studentů jejich rodiče od nich potřebovali? Podle několika respondentů je to, aby byli klidnější, nebo aby nebyli sarkastičtí. „Nebýt tolik sarkastická.“ (D9) Jak jsem již zmiňovala, takový požadavek by podle mě bylo vhodné více rozebrat a zaměřit se konkrétně na to, co si přejí změnit a co považují za sarkastické a klidnější. Takto je to totiž prosba, která je za mě velmi nejasná. Do této problematiky bych zařadila i prosbu, aby se jeden z respondentů arogantně neusmíval při konfliktech a neměl poznámky. „Možná méně arogantních úsměvů.“ (D21) Co si představit pod pojmem arogantní úsměv, jak takový úsměv vypadá? Jaké konkrétní poznámky rodičům tohoto respondenta vadí? Na druhou stranu se objevují i konkrétnější a reálnější potřeby. Jedna z nich je, aby student neodcházel při hádce z místnosti. To je již konkrétní. „A neodcházet z místnosti.“ (D21)

Mezi další potřeby patří, aby studenti byli více otevření svým rodičům. Jedná se především o mluvení a sdílení. „Měla bych se jim asi více otevřít.“ (D14) Studenti sdělují, že jejich rodiče stojí o to, aby s nimi více sdíleli, trávili s nimi více času a byli více přístupní. „Trávili s nimi více času.“ (D16) Tato přání se opakovala. „Nejspíše by pomohlo, abych byla víc otevřenější.“ (D10) Dále prý rodiče požadují, aby respondenti nebyli vztahovační, nesmáli se vážným situacím, lépe komunikovali a nebrali si věci příliš osobně. „Nesmát se ve vážných situacích.“ (D9) Nabízí se opět otázka, jak by si takový požadavek rodiče představovali?

Byla zmíněna potřeba, že by si měl student zachovat větší odstup při konfliktu a zůstat v klidu. „Potřebovali by ode mě, abych byl klidnější a nechal si to vysvětlit.“ (D13) Jak jsem již zmínila, při konfliktu je přítomnost emocí normální. Chtěla bych ve vztahu s tímto poukázat na to, že je velmi důležitá také neverbální komunikace. Respondent se může snažit zůstat v klidu, ale pokud se tak opravdu nebude cítit, nebude se tak ani chovat. Bude svou nepohodu dávat najevo jak mimikou a gestikou, tak intonací svého hlasu. Vzhledem k tomu, že při kontaktu s druhými pracujeme především s neverbální stránkou naší komunikace. Myslím, že rodiče by jistě vycítili, že projev není upřímný. Některé věci považuji přirozené za takové, jaké jsou a myslím, že je budeme obtížně měnit a nejspíš není ani potřeba je měnit. Měli bychom jednat v souladu s tím, co cítíme. Svou úvahu chci podpořit myšlenkou Vybírala (2000, s. 64), že pokud naše neverbální sdělení nesouhlasí s naším verbální sdělením, je pětkrát větší šance, že uvěříme neverbálnímu sdělení.

Do sdělení pocitů a emocí rodičů studenti někdy přidávají i hodnocení sami sebe a svého chování a myšlení. Jak si myslí, že je rodič vidí. „Myslí si, že má nevychované dítě.“ (D16) Když se zaměřím na emoce, respondenti píšou, že jejich rodiče pocítují při hádce zklamání, vztek, lítost a smutek. „Myslím, že jsou trochu smutní.“ (D8) „Někdy je ale taky naštvaný.“ (D16)

Dalším pro mě zajímavým a důležitým zjištěním je, že studenti si často přejí stejné věci a mají stejné potřeby jako jejich rodiče. Jejich potřeby popsali stejně jako ty své. Byla to například potřeba naslouchání, zůstat v klidu a nekřičet, vyslechnout si toho druhého a více spolu mluvit. Jako příklad potřeba rodičů: „Asi by potřebovali, abych lépe naslouchala.“ (D7) a pro porovnání potřeba jedné studentky: „Když už, tak aby si nejdříve plně vyslechl můj názor.“ (D14) Napadá mě otázka, jestli si studenti všimli, že ostatní od nich někdy potřebují stejné věci, jako chtějí oni od nich?

Myslím, že jsem zaznamenala i empatii. Respondent popisuje, že rodiče mají hodně práce a hádkami jim přidělává další starosti. „Špatně – mají dost práce.“ (D15) Považuji to za známku toho, že na ně myslí a že je empatický a ohleduplný k jejich pocitům a situaci. Současně si myslím, že jsou určitě cesty, jak svým rodičům pomoci a ulehčit jim náročný den. Zároveň bych však chtěla podpořit myšlenku, že konflikty jsou přínosné a díky nim rosteme společně s našimi vztahy.

Jedna z respondentek napsala, že by její rodiče potřebovali, aby s nimi více komunikovala, ale brání jí v tom strach se svěřit. „Není to tak jednoduché, když se člověk bojí se jim svěřit.“ (D18) Rozumím tomu tak, že by si potřebovala ke svým rodičům vybudovat větší důvěru.

V dotaznících se objevilo i téma, co vlastně stojí za chováním druhého člověka? Jaké jsou jeho úmysly a důvody k jeho činům? „Co asi potřebuje? Jaký má důvod?“ (D13) Myslím, že pokud by měl být člověk otevřený naslouchání druhým a jejich potřebám, považuji tyto myšlenky za významné. Tím, že se jedinci v odpovědích zajímají o to, proč se druhý chová, tak jak se chová, ukazují dle mého názoru zájem o pochopení a porozumění důvodům, které jsou zdrojem chování ostatních lidí. Řekla bych tedy, že jsou nakloněni Rosenbergovo přístupu v komunikaci s lidmi a v tom vnímat a vyslyšet jejich potřeby.

**Tabulka č. 18 – Pocity druhých**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Zklamaný	„A zároveň může být i zklamaný.“	D12
Naštvaný	„Když hádka probíhá, tak se cítí naštvaně.“	D17, D11, D10, D5, D12, D9, D16
Lítost	„Nebo je mu to líto.“	D6, D17, D2, D14, D18, D7, D16
Smutek	„Myslím si, že jsou z toho smutní.“	D11, D6, D8, D3, D16

**Tabulka č. 19 – Potřeby druhých lidí**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nebrat si věci osobně	„Nebrat si věci tak moc osobně.“	D3, D12
Nebýt protivná	„Abych nebyla po menší hádce protivná.“	D11
Vyslechnout	„Nechat si to vysvětlit.“	D13
Otevřenost	„Nejspíše by pomohlo, abych byla víc otevřenější.“	D10, D14
Nebýt drzá	„Ode mě abych nebyla drzá asi.“	D6

Lépe komunikovat	„Asi bych měla komunikovat lépe, ale není to tak jednoduché, když se člověk bojí jim svěřit.“	D18
Sdílení více informací	„Abychom jim říkali víc věcí.“	D16
Více času spolu	„Trávili s nimi více času.“	D16
Být klidnější	„Abych byl klidnější.“	D13, D2, D13
Lépe naslouchat	„Asi by potřebovali, abych lépe naslouchala.“	D7
Bez arogance	„Možná méně arogantních úsměvů.“	D21
Neodcházet	„A neodcházet z místnosti.“	D21
Nesmát se vážným věcem	„Nesmát se ve vážných situacích.“	D9
Bez sarkasmu	„Nebýt tolik sarkastická.“	D9
Nebýt tvrdohlavá	„Abych byla méně tvrdohlavá.“	D20, D5

### Analýza témat u páté otázky dotazníku

Z 21 studentů jich má 17 zájem o předmět nenásilné komunikace a 4 studenti předmět nechtějí.

Jeden z těchto 4 studentů sděluje: “Takovýto předmět nepotřebuji, protože s lidmi komunikuji dobře a bez problémů.” (D2) Pokud to tak cítí, je to v pořádku. Osobně si myslím, že každý člověk má někdy problém s někým v komunikaci. Možná si to student neuvědomuje, nebo nechce jít do konfliktu. Myslím, že nějaký střet zájmů ve vztazích vždy přijde a pak bude třeba ho nějak řešit. Další student napsal: “Asi spíš ne, domluva je určitě důležitá, ale je dobré,

když si to člověk sám uvědomí.” (D13) Rozumím tomu tedy tak, že o předmět zájem nemá. Myslí si, že je komunikace důležitá, ale zároveň, že by si měl každý sám přijít na to, v čem se může zlepšovat, nebo je to myšleno tak, že by si měl každý uvědomit, že je to důležité? Studentovo sdělení je pro mě nejednoznačné. Třetí studentka zmiňuje, že se většina lidí domluví a díky tomu je tento předmět zbytečný a pokud by byl dobrovolný, tak by na něj nechodila. Navíc také souhlasí s ostatními, že umět se domluvit, je důležité. Cituji: „Myslím, že to není potřeba.“ (D16) „Většina lidí se domluvit zvládne.“ (D16) a také: „Kdyby byl předmět dobrovolný, nechodila bych na něj.“ (D16) Poslední ze čtyř respondentů píše: “Upřímně bych na takový předmět asi nechodil, ale lidé, co mají velké problémy, by ho asi využili.” (D12) Rozumím, že studenti nejspíš nemají motivaci něco měnit, když jsou si jistí, že jim komunikace funguje. Předmět NVC je však pro každého, kdo chce svou komunikaci zlepšit, nebo se třeba jen dozvědět něco nového. A byť studenti říkají, že by tento předmět nepotřebovali, myslím, že by jim tento předmět mohl přinést úplně nový pohled na komunikaci a řeč.

Jedna ze studentek možnost předmětu neodmítá, ale má podobný názor jako výše zmíněný respondent, cituji: “Jinak z mého pohledu to pro mě není tolik potřeba, ale lidem, kterým dělá problém komunikace by to třeba pomohlo.” (D9) Předmětu by dala šanci, ale jen v případě, že by se vyměnil za jiný předmět. “Kdyby se tato hodina vyměnila za jinou hodinu tak klidně.” (D9) Domnívám se, že už takto mají respondenti hodně předmětů, které musí splnit a další předmět by pro ně mohl být svým způsobem zatěžující. I když vzhledem k tomu, že by byl předmět NVC hlavně praktický a ze života, by pro ně nemusel být tak náročný. Jiná respondentka přichází s jinou možností a to, že by tento předmět mohl být nepovinný: “Myslím si, že by měl být, ale neměl by být povinný.” (D11) Vnímám to jako ochranu sebe a hlídání svých hranic, aby nebyli příliš zatíženi. Podle mě je to i známka toho, že se nebojí říct co potřebují a pečují o sebe. Na druhou stranu si myslím, že by bylo lepší, kdyby byl tento předmět povinný. Pravděpodobně by bylo nejlepší vytvořit kompromis, aby tento předmět absolvovalo co nejvíce studentů, ale zároveň aby nebyli přetěžováni.

Nyní se zaměřím na studenty, co by tento předmět chtěli. Téměř většina se shodne na tom, že je komunikace důležitá a předmět vyučující NVC také. Jeden ze studentů píše: „Považuji ho za nejdůležitější předmět.“ (D17), další zmiňuje toto: „Myslím si, že je to hodně důležité.“ (D4), „Považuji to za důležité.“ (D1), nebo „Důležité dost.“ (D3) Bylo také zmíněno jedním z respondentů, že již komunikaci probírali jako součást učiva v občanské výchově.

„Komunikaci už máme jako součást učiva v Občanské výchově.“ (D17) Dohledala jsem náplň a obsah učiva komunikace spadající do toho předmětu ve školních osnovách. Zjistila jsem, že se učivo týká zcela jiných poznatků a informací, než jakými je nenásilná komunikace. Myslím, že v občanské výchově jde spíše o předání základních informací o komunikaci, jako například, že máme verbální, neverbální a paraverbální způsob komunikace a podobně (dostupné ze stránek Metodický portál RVP.CZ). Považuji tyto informace spíše za teoretické, byť jsou součástí praxe, ale učení se NVC by bylo jiné. Hodiny by byly hlavně v praktickém duchu, žáci by si mohli poté zkusit techniky Rosenberga v každodenním životě.

Jedna z respondentek píše, že by ji tento předmět bavil, ale že by nejspíše nebyl pro každého. Považuje ho za užitečný spíše pro rodiče, učitele a lidi, kteří pracují s dětmi. „Asi by to nebylo pro každého, ale např.: pro rodiče, učitele a lidi, kteří pracují s dětmi.“ (D18) Považuji za pozitivní, že slečna tento předmět vnímá jako zábavný a bavil by jí. „Mě by to bavilo.“ (D18) V tom, že tento předmět není pro každého s ním nesouhlasím. Naopak si myslím, že tento předmět je pro každého, kdo si přeje více porozumět lidem a umět se s nimi lépe domluvit. Aby se mohli tento předmět učit studenti, měl by v něm být vyškolen také pedagog, který ho bude přednášet. Myslím ovšem, že by bylo vhodné školení v nenásilné komunikaci pro celý učitelský sbor na školách, a nejen pro studenty. NVC totiž může přinést něco užitečného každému z nás.

Třikrát se objevilo přání, že by tento předmět mohl pomoci s pocity studu a dodání odvahy, nebát se mluvit a projevit se. Mít nad tímto pocitem větší kontrolu. „Často se před lidmi stydím, i když nechci.“ (D6) „Pro lidi, co jsou stydliví o těchto věcech mluvit.“ (D4) „Většinou se s lidmi stydím mluvit.“ (D5) Myslím, že stydlivost a pocity studu jsou přirozené a patří ke komunikaci a kontaktu s jinými lidmi. Zároveň si také myslím, že by mohlo být řešením, tyto pocity pojmenovat ve chvíli, kdy je studentky cítí a tím uvolnit napětí a možná tím dát danému pocitu průchod. Jak píše ve své knize Pacovský (2006) „pojmenovaný démon ztrácí sílu“ (s. 232). Když něco řekneme nahlas, může nám to pomoci, abychom se cítili lépe. V momentě, kdy se stydí, by mohly jen říct: „Já se teď stydím.“ Jsem si jistá, že by se jim ulevilo. Tyto dvě studentky považují návrh na předmět za dobrý nápad a uvítaly by ho. „Tento předmět bych uvítala.“ (D4) „Byl by to dobrý nápad.“ (D6)

Další studenti zmiňují, že by chtěli umět jednat s lidmi, považují tento nápad za dobrý návrh a rádi by se předmětu zúčastnili. „Umět správně jednat s lidmi.“ (D20) „Je to dobrý návrh.

Ráda bych se tohoto předmětu zúčastnila.“ (D7) Sdílejí také, že by měli být schopni vyjádřit své pocity a že je komunikace každodenní součástí našeho života. Někteří dokonce považují komunikaci za důležitější než jiné předměty, jako je například matematika, nebo český jazyk. „Lidé by měli umět vyjádřit, co v tu chvíli cítí.“ (D7) „Je to každodenní záležitost.“ (D3) „Celý život jsme mezi lidmi a je důležité umět s nimi komunikovat.“ (D8) Vnímám jako důležité, že si studenti uvědomují přítomnost komunikace v naší každodennosti a i to, že má význam se jí proto věnovat.

„Vzorečky z matematiky, nebo pravidla češtiny, protože ani jedno v reálném životě potřebovat moc nebudeme, zatímco s lidmi komunikujeme denně.“ (D21) Nedovolím si a ani nechci srovnávat, zdali je nějaký předmět důležitější. Dle mého názoru je český jazyk a matematika velmi důležitá pro náš každodenní život stejně jako komunikace. Proto si myslím, že by na komunikaci a její vzdělávání měl být kladen větší důraz. Respondent také zmínil, že by tento předmět vyučoval pouze na základních školách. „Vyučoval bych to pouze na základních školách, protože by si to potom pamatovali celý život.“ (D21) To je i plánem NVC projektu, ale nejen vyučování v základních školách, ale i na nižších gymnáziích, aby se s tímto předmětem setkalo, pokud možno, co nejvíce žáků (osobní sdělení J. Moravce).

„Vyučoval bych to pouze na základních školách, protože by si to potom pamatovali celý život.“ (D21) Jestli by si to studenti pamatovali celý život, to je otázka. Nenásilnou komunikaci se však naučíme především praxí a zkoušením uplatňovat myšlenky Rosenberga v běžném životě. Z vlastní zkušenosti vím, že je těžké takto komunikovat a nevracet se zpět k naučeným a zažitým modelům komunikace plné hodnocení a kritiky. Někdy se jim nejspíš nevyhneme, ale to je v pořádku. Naučit se komunikovat jinak, vyžaduje čas a opakované zkoušení a trénování v běžném životě. Například prodavačka v supermarketu, která pokřikuje, zlobí se na vás, nebo nepozdraví. Můžete si myslet, že je otrávená, nepříjemná, nebo zlá. Nebo se jí můžete zeptat, jaký měla den a snažit se pochopit, jak se cítí a zamyslet se nad tím, co by potřebovala.

Jedna z respondentek považuje komunikaci za důležitou, protože je součástí obrazu nás samých a podle ní má i vliv na naše sebevědomí. „Považuji to za důležité, už jen kvůli sebevědomí, nebo pro celkový obraz sebe.“ (D1) Myslím, že učení se komunikaci by mohlo sebevědomí pomoci, protože si v ní může být respondentka jistější a bude se lépe orientovat i v rozhovorech, které by mohly být matoucí a složité na uvědomění si toho, co se to vlastně děje.



Poslední myšlenka, která se opakovaně objevovala, je tato: jakým způsobem komunikujeme, vypovídá o tom, jací jsme. „To, jak s lidmi komunikujete, pak o vás tvoří určitý obrázek.“ (D14) „Podle toho, jak s lidmi umí kdo komunikovat, často ukazuje i jaký je člověk.“ (D19) Myslím, že bychom neměli hodnotit druhé. Díky NVC však můžeme ze způsobu komunikace poznat, co nám ten druhý sděluje o sobě, svých citech a potřebách a co je za tím. Díky tomu, že budeme schopni rozpoznat co nám ten druhý říká, se už nenecháme lehce zmást ani zasáhnout cizí kritikou, hodnocením či manipulací.

**Tabulka č. 20 – Zájem o předmět a jeho potřebnost**

KÓD	PŘÍKLAD TEXTU	VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH
Komunikace je nejdůležitější	„Považuji ho za nejdůležitější předmět.“	D17
Ano (chci tento předmět)	„Ano.“	D17, D4, D8, D7, D19, D9, D18, D5, D3, D14, D10, D21, D15, D1, D6, D20, D11
Ne (nechci/nepotřebuji tento předmět)	„Nepotřebuji.“	D16, D13, D12, D2
Součást jiného předmětu	„Komunikaci máme jako součást učiva v Občanské výchově.“	D17
Je to důležité	„Myslím si, že je to hodně důležité.“	D4, D19, D8, D13, D5, D3, D14, D10, D21, D15, D1, D20
Zajímavé	„Bylo by to určitě zajímavé.“	D14
Dobrý nápad	„Myslím si, že je to dobrý návrh.“	D7, D6

Zábava	„Mě by to bavilo.“	D18
Hodina za hodinu	„Kdyby se tato hodina vyměnila za jinou hodinu tak klidně.“	D9

**Tabulka č. 21–V čem je to přínosné a důležité**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Celkový obraz sebe	„Považuji to za důležité pro celkový obraz sebe.“	D1
Komunikace vypovídá o nás	„Podle toho, jak s lidmi umí, kdo komunikovat, často ukazuje i jaký je člověk.“	D19
Celý život jsme s lidmi	„Celý život jsme mezi lidmi a je důležité umět s nimi komunikovat.“	D8
Vyjádření pocitů	„Lidé by měli umět vyjádřit, co v tuto chvíli cítí.“	D7
Každodenní věc	„Je to každodenní záležitost.“	D3, D21

**Tabulka č. 22 – Spíše mě předmět nezajímá**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Nechodil bych	„Upřímně bych na takový předmět asi nechodil.“	D12

Dobrovolně nepřijdu	„Kdyby byl ten předmět dobrovolný, nechodila bych na něj.“	D16
Nepovinný	„Myslím si, že by měl být, ale neměl by být povinný.“	D11
Nepotřebuji to	„Myslím, že to není potřeba.“	D16, D9, D2
Domluvím se s kýmkoliv	„S lidmi komunikuji dobře a bez problémů.“	D2, D3

**Tabulka č. 23 – Potřebují ho ostatní**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Velké problémy	„Lidé, co mají velké problémy, by ho asi využili.“	D12
Ostatní a problém s komunikací	„Lidem, kterým dělá problém komunikace by to třeba pomohlo.“	D9, D1
Není pro každého	„Asi by to nebylo pro každého.“	D18

### **Analýza témat u šesté otázky dotazníku**

Studenti zmínili mnoho lidí a věcí, se kterými mají v komunikaci problém. Například: učitelé, rodiče, kamarádi, spolužáci, arogance atd. Několik z nich se shoduje v tom, co by chtěli změnit, a to je stydlivost a strach. Jedna respondentka má strach mluvit se staršími lidmi, než je ona sama. „Mám problém v komunikaci s kýmkoliv, kdo je starší. Stydím se, bojím se.“ (D4) „Např. někde na pódiu před spoustou lidí.“ (D19) Jiná studentka se stydí cizích lidí a některých učitelů. Přála by si umět říct to, co chce skutečně říct. „Asi bych se chtěla přestat stydět a říct

to, co chci.“ (D5) Další studentky by se chtěly přestat stydět před chlapci. A nemít strach z toho, že řeknou něco špatně. „Záleží na tom daném člověku, ale nejčastěji asi před některými kluky.“ (D6) „Někdy mám problém mluvit s chlapci. Bojím se, že řeknu něco špatného. A taky s hezkými chlapci.“ (D7) NVC zde není od toho, aby nás změnila, jen aby nám pomohla si vzájemně lépe porozumět a naladit se na sebe.

Myslím, že pracování na tom, aby se studenti nestyděli, je nejspíš jen na nic samotných. Možná by jim mohla nenásilná komunikace pomoci aspoň tak, že si budou v mluvení s lidmi jistější a budou si víc věřit. Navíc se naučí otevřeně sdělovat svému okolí, jak se cítí, a to by mohlo také pomoci v tom, jak se cítí s druhými. Může to být odpovědí nejen na stydlivost, ale i na nízké sebevědomí ve vztahu k novým lidem, jenž zmiňuje jedna z respondentek jako cíl, na kterém by chtěla pracovat. „Já mám problém komunikovat s novými lidmi, které ještě neznám. Asi bych potřebovala mít před nimi větší sebevědomí hned ze začátku.“ (D8)

Dalším přáním je mluvit bez stresu a nervů s lidmi, které studenti neznají a kteří se jim líbí. „S lidmi, co se mi líbí. Nebýt tolik nervózní a nehrotit všechno.“ (D9) „Potřebovala bych umět mluvit bez toho, abych se stresovala, protože to vede k tomu, že pak nemůžu mluvit.“ (D10) „Mám problém s komunikací s novými lidmi, vždy mě to stresuje, potřebovala bych se nestresovat z každé drobnosti a být víc v klidu.“ (D11) Myslím, že zde lze tento stav změnit především nabýváním zkušeností a dospíváním, zráním. Možná by NVC mohla dodat větší jistotu, jak jsem již zmínila v předešlém odstavci. Jinak si myslím, že toto je spíš otázkou osobnostního růstu, ale i lidské přirozenosti! Řekla bych, že je zcela přirozené a běžné, že se lidé stydí v blízkosti jiných lidí, kteří jim připadají atraktivní, nebo když je ještě neznají. Navíc v období dospívání to jistě může být ještě mnohem obtížnější, co se týče komunikace s novými lidmi, nebo s lidmi co se nám líbí.

Jako protiklad k těmto sdělením, jeden z respondentů píše, že mu nedělá problém mluvit s dospělými a cizími lidmi. Naopak když se s někým více sblíží, těžko se mu prý k takovému člověku hledá pouto. „Jsem spíš introvert, ale zase se umím bavit s cizími, nebo dospělými lidmi. Když znám někoho déle, tak se mi těžko hledá nějaké pouto ke druhému člověku.“ (D12) Po pravdě si nejsem jistá, jak mám toto sdělení pochopit. Je tomu tak, že když se student začne s někým sblížovat, cesta k druhému se mu hledá těžko? Anebo pokud zná někoho delší dobu, tak se mu hůře navazuje hlubší vztah? Má strach z blízkosti?

Dvě odpovědi studentů souvisí s humorem, ale každá z nich se na něj dívá z jiného úhlu. První odpověď je respondenta, který má strach projevit svůj styl humoru před jinými lidmi. Jeho smysl pro humor nechápou cizí lidé, kteří ho dobře neznají. Má strach, aby byl ostatními přijat. „Mám svůj smysl pro humor, který chápou jen ti nejbližší. Proto mám občas strach projevit svůj názor, aby jim nepřišel můj smysl pro humor zvláštní.“ (D14) Součástí vzdělání v nenásilné komunikaci není jen naučit se nehodnotit druhé, ale také nehodnotit sebe. Myslím, že ve chvíli, kdy by student nehodnotil svůj humor, osvobodil by se i od strachu z toho, jak ho budou vnímat ostatní. Je pravda, že mohou ostatní lidé hodnotit jeho humor a dělat o tom různé závěry, úsudky a komentáře. Pokud bude vědět, že s ním chování a hodnocení ostatních nijak nesouvisí, nemusí se toho bát. Jak píše Rosenberg (2016) to, co dělají ostatní vypovídá o jejich pocitech a potřebách, nikoliv o nás samých. Přemýšlet a bát se toho, co si o nás ostatní myslí, to je cesta do pasti bolavých myšlenek a strachu.

Druhá odpověď respondenta týkající se vtipu, popisuje, že respondent skrývá to, co si skutečně myslí a chce sdělit za vtipu. „Abych neschovával to, co chci říct za vtipy.“ (D15) Myslím, že většina z nás někdy zlehčuje svou situaci a mluví i o těžkých věcech s humorem a nadsázkou, jako by se jednalo o nakupování potravin. Může to být jistá ochrana, nebo sebeobrana. Anebo je jednodušší reagovat touto formou než říct, co si skutečně myslíme, protože to někdy chce opravdu velkou odvalu. Věci lze však sdělovat upřímně a ohleduplně. Není tedy třeba se bát nepřijetí druhé strany, ale je třeba se zaměřit na to, co sdělujeme druhým lidem (dostupné z YouTube 2 Self Empathy, by Marshall Rosenberg). Student také sděluje, že má problém v komunikaci se spolužáky a kamarády. „S kamarády se spolužáky.“ (D15)

Tento student není jediný, kdo má problém v komunikaci s kamarády. Zmiňují to i další respondenti. „Občas s mými kamarády. Nejsme schopný se domluvit, kdy půjdeme ven.“ (D16) „S učiteli, někdy i s kamarády, rodiči. Potřebovala bych, aby si mě vyslechli, bez narážek a potrebovala bych se naučit víc otevřít.“ (D18) Respondentka zmiňuje otevřenost vůči ostatním lidem. Zajímalo by mě, jak by si představovala větší otevřenost vůči ostatním lidem. Více s lidmi komunikovat, být jim více přístupná, více se s nimi sblížit? Možná by se dalo ostatním lidem sdělit, že by stála o to, být jim blíž, ale jen neví, jak to udělat.

„Můj mozek myslí moc rychle, a proto když mluvím, mám moc věcí, co bych chtěl říct, proto se většinou přereknu.“ (D17) Myslím, že by se dalo zamyslet nad tím, proč potřebuje

sdělit ostatním tolik věcí? Co mu to přináší? Pokud by šlo o samotné myšlení a zaměření na to, jak s ním umět lépe pracovat a lépe se koncentrovat, nemyslím si, že to spadá do kompetence NVC.

„Občas mi moje emoce dost ovlivní, jak s daným člověkem jednám.“ (D20) Podobně, jako jsem se vyjadřovala v jiné části analýzy, když jsme v emocích, nelze řešit věci racionálně. Měli bychom si emoce nejdříve prožít. Přijde mi tedy přirozené, že mají emoce prožívané respondentkou vliv na její chování k druhým lidem. Emoce jsou důležitou a lidskou součástí nás samých. Nemělo by tedy být našim cílem se jich zbavit, či je utlumit, ale spíše se s nimi naučit pracovat. Pojmenovávat emoce a mluvit o nich.

Poslední zamyšlení k této otázce. Student má problém komunikovat s lidmi, kteří se podle něj chovají arogantně. To v něm vzbuzuje potřebu, chovat se stejně jako tito lidé. Chtěl by, aby ho brali jako sobě rovného. Za pozitivní považuji to, že by chtěl umět tyto lidi nehodnotit. „Mám problém v komunikaci s lidmi, kteří se ke mně chovají arogantně. S lidmi, kteří nejsou schopni mě brát jako sobě rovného. Měl bych umět asi je rovnou nehodnotit, ale také jim dát šanci.“ (D21) Beru jako kladné znamení, že si respondent uvědomuje své hodnocení druhých lidí. Možná by mu pomohlo popsat, co přesně mu na chování druhých vadí a co konkrétně považuje za arogantní chování. Myslím také, že je pozitivní, že by těmto lidem chtěl dát šanci. Je proto dle mého názoru otevřený tomu, na tomto problému pracovat.

#### Tabulka č. 24–S kým/čím mám problém v komunikaci

KÓD	PŘÍKLAD TEXTU	VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH
Blízcí lidé	„Když někoho znám déle, tak se mi těžko hledá nějaké pouto.“	D12
Spolužáci	„Se spolužáky.“	D15
Mnoho věcí, co chci říct	„Můj mozek myslí moc rychle. Mám moc věcí, co bych chtěl“	D17

	řít, proto se většinou přeréknu.“	
Nikým a ničím a ostatní také ne	„S nikým problémy nemám a myslím, že lidi kolem mě také ne.“	D2, D1
Arogance	„Mám problém s lidmi, kteří se ke mně chovají už od začátku arogantně.“	D21
Noví a cizí lidé	„Mám problém s novými lidmi, vždy mě to stresuje.“	D11, D10, D8, D5
Starší lidé, než jsem já	„Mám problém s kýmkoliv, kdo je starší.“	D4
Smysl pro humor	„Mám svůj smysl pro humor, který chápou jen ti nejbližší.“	D14
Stydlivost	„Lidi, co jsou stydlivý o těchto věcech mluvit.“	D4
Někteří kluci	„Asi nejčastěji před některými kluky.“	D6
Učitelé	„S učiteli.“	D18, D5
Rodiče	„S rodiči.“	D18
Kamarádi	„S kamarády.“	D15, D18
Hezcí kluci	„Někdy mám problém mluvit s hezkými chlapci.“	D7
Lidé, co se mi líbí	„S lidmi, co se mi líbí.“	D9

Nerovnost	„Nebo s lidmi, kteří nejsou schopni mě vzít jako sobě rovného.“	D21
-----------	---	-----

**Tabulka č. 25 – Co chci změnit**

<b>KÓD</b>	<b>PŘÍKLAD TEXTU</b>	<b>VÝSKYT V DOTAZNÍCÍCH</b>
Umět pracovat s emocemi	„Občas mi moje emoce dost ovlivní, jak s daným člověkem jedním.“	D20
Tvrdohlavost	„Bývám tvrdohlavá.“	D20
Nenervovat se drobnostmi	„Potřebovala bych se nestresovat z každé drobnosti a být víc v klidu.“	D11, D9
Nezlehčovat věci vtipem	„Neschovávat to co chci říct za vtipy.“	D15
Dát šanci	„Také jim dát šanci.“	D21
Říct co chci říct	„Asi bych chtěla říct to, co chci.“	D5
Nehodnotit	„Měl bych umět asi je rovnou nehodnotit.“	D21
Nenaskočit na aroganci	„Když se s nimi bavím, jsem automaticky arogantní.“	D21
Strach projevit se	„Proto mám občas strach se projevit, aby jim nepřišel můj smysl pro humor zvláštní.“	D14



Nestresovat se	„Abych se nestresovala, protože to vede k tomu, že pak nemůžu mluvit.“	D10, D9, D13
Nestydět se	„Chtěla bych se přestat stydět, to by mi pomohlo nejvíc.“	D6, D4, D19, D5
Sebevědomí	„Potřebovala mít před nimi větší sebevědomí.“	D8
Více se otevřít	„Potřebovala bych se naučit víc otevřít.“	D18
Strach, co řeknu	„Bojím se, že řeknu něco špatného.“	D7

### 3.7.3 Shrnutí analýzy dat

V analýze dat se ukazuje mnoho témat. Témata se týkají Rosenbergova modelu a jsou s ním v souladu anebo naopak v opozici. Pojdme se na ně nyní podívat.

První část analýzy se zaměřuje na nehodnotící pozorování, nezobecňování a také na oddělení chování druhého člověka od svého vlastního myšlení. V odpovědích respondentů se často objevovala spíše témata hry na pravdu, popis situace/jedince s hodnocením, zobecňování, porovnávání, a to že chování druhého s námi souvisí. Tato témata jsou v opozici k Rosenbergovu modelu NVC a podporují odcizující formy komunikace. Na druhou stranu se však objevovala i témata, jako je například: čistý popis situace, otevřenost a naslouchání jež naopak podporují Rosenbergovo model NVC. Uniknutí a vyhýbání se konfliktu je téma, které neporovnávám s Rosenbergovo modelem a myslím, že je to to téma získané navíc, ale považuji ho za významné.

V druhé části analýzy jsem se zaměřovala na téma identifikace pocitů, na jejich podstatu a podstatu emocí. V dotaznících se objevovala pestrá škála emocí, jež respondenti popsali a jedna z respondentek i spontánně sdělovala pocity svých rodičů. I zde se však objevovala témata podporující odcizující styly komunikace, je jím hodnocení emocí a hledání viníka.

Jedním ze zjištění, které třetí část analýzy přinesla, je přehled mnoha nenaplněných potřeb, které studenti mají. Je to například potřeba: naslouchání, vcítění se, nesrovnávání atd. Některé z potřeb studentů tedy odráží to, co nabízí model M. Rosenberga, jako je pozorování a naslouchání bez hodnocení a bez porovnávání. Zaměřovala jsem se na téma pojmenování potřeb a schopnost si je uvědomit. Ukazuje se, že někteří formulují své potřeby více obecně a někteří jsou naopak konkrétní. Je i několik respondentů, kteří sdělují, že nic nepotřebují a s komunikací s rodiči jsou spokojeni.

Čtvrtá část je zaměřena na téma identifikace a pojmenování potřeb a pocitů druhých lidí. Respondenti sdělovali potřeby a pocity svých rodičů. Někdy přidali ke sdělení i hodnocení, někdy jen popis dané situace. Z textu také vyplývá, že někdy dochází ke střetu potřeb studentů a jejich rodičů. V některých potřebách se studenti shodují se svými rodiči, například: naslouchání, zůstat v klidu a nekřičet, vyslechnout si toho druhého a více spolu mluvit. Objevovala se i empatie ze strany respondentů.

Pátá část přináší odpověď na otázku, jestli respondenti chtějí předmět NVC. Z analýzy vyplývá, že o něj respondenti mají zájem. Usuzuji tak podle většiny respondentů, která se shodla na tom, že by takový předmět chtěla a přišel by jí užitečný, důležitý a zábavný. Je však důležité, v jakém rozsahu bude tento předmět vyučován a jestli bude povinný či ne. Z některých odpovědí respondentů mám dojem, že se obávají přílišné obsáhlosti a náročnosti předmětu. Bylo také zmíněno mnoho cílů, se kterými by mohla nenásilná komunikace studentům pomoci například se studem apod.

Šestá a také poslední část se zaměřovala na to, co dělá v komunikaci studentům problém, popřípadě s kým mají problém komunikovat. Opakovaně byli zmíněni cizí či noví lidé, atraktivní lidé, kamarádi, emoce, nebo vlastní humor.

## 4 Diskuse

V diskusi se nejdříve věnuji zamyšlení nad nedostatky a možnými úskalími mé práce. Poté jsem vybrala dva články, které pojednávají o výzkumech podobných tomu mému. Chci pro zajímavost porovnat jejich poznatky přístupu dospívajících k řešení konfliktů, odlišnosti zjištěné při výzkumu a doporučení, jak s těmito zjištěními pracovat. Zároveň bych tím chtěla také poukázat na jiné pojetí této problematiky. Výzkum vždy představím a poté rozeberu a porovnáám objevující se témata jiných výzkumníků a mého výzkumu.

Nyní přejdu k zamyšlení nad mou prací, jak jsem již zmínila v úvodu této kapitoly. Je nutné mít na paměti, že výsledky mé práce se nedají zobecnit. Můj výzkum je kvalitativní. Má výzkumná otázka je svou formulací vhodná pro kvalitativní výzkum, avšak podotázky, které ji tvoří a odpovídají na ní, jsou spíše vhodné pro přístup kvantitativní. Stejně tak je tomu u metody sběru dat, kterou jsem použila. Dotazník je spíše metoda sběru dat typická pro kvantitativní přístup. Myslím, že to není závadné proto, protože dotazník tvoří otevřené otázky a tím získává různorodé odpovědi k možnému analyzování. Zároveň má druhá výzkumná otázka je opět spíše vhodná pro kvantitativní výzkum. Nabyla jsem tedy dojmu, že jsem využila získaná data různými způsoby a více možnostmi. Navíc podle informací, které jsem o tematické analýze přečetla, je to flexibilní metoda, kterou si lze přizpůsobit svým potřebám a pracovat s ní vlastním, tvořivým přístupem.

Také jsem přemýšlela o kvalitě dat. U některých otázek odpovědi na ně chybí, místo nich jsou tam zcela jiné odpovědi. U některých otázek jsem naopak získala více odpovědí, než kolik jsem předpokládala. Ovšem i to jsou odpovědi a dá se s nimi nějak pracovat a nějak jim rozumět. Nepovažuji to tedy za nedostatek.

Ukázalo se i mnoho témat, o kterých jsem neměla tušení, že se naskytnou. Nyní si však říkám, že jsem s tím měla pravděpodobně počítat.

U jedné konkrétní odpovědi v dotazníku, jsem se zamýšlela nad tím, jestli nebyla respondentka ovlivněna ve svém výroku předešlou otázkou. Konkrétně jde o data u šesté otázky. Jedna z respondentek píše, že by jí pomohl ve zlepšení komunikace předmět, ve kterém by se v ní mohla zdokonalovat. Kladu si otázku, zdali to nenapsala proto, protože byla ovlivněna předešlou otázkou v dotazníku, která se ptá na to, zda by chtěla předmět *Nenásilná*

*komunikace*. Proto jsem tuto odpověď nezahrnula do analýzy dat a výsledků. Jednak ze zmíněného důvodu výše v tomto odstavci a také, protože studentka neodpovídá na položenou otázku.

V porovnání s množstvím dat, které přináší metoda rozhovoru, přinesly mé dotazníky množstevně méně dat k analýze. Nemyslím si však, že by to mělo být známkou nižší kvality dat. Pokud vezmu v úvahu, že hloubkově analyzovat lze i jen jednu jedinou větu. Myslím, že díky tomu, že mám méně dat, jsem možná mohla proniknout více do hloubky a více se nad daty zamyslet, než kdybych měla obrovské množství dat, ze kterého bych mohla více vybírat. Nejde přeci o kvantitu dat, ale o kvalitu dat a o práci s nimi.

Co vnímám jako možné snížení kvality odpovědí respondentů, je jejich možná nižší motivace k vyplnění dotazníků. Je možné, že dotazník vyplnili co nejrychleji, aby jej mohli odevzdat a odejít. Na druhou stranu dotazníky vyplňovali dobrovolně. Byla jsem u vyplňování přítomna a neměla jsem pocit, že by se snažili co nejrychleji data vyplnit a odejít. Chtěla jsem tuto možnost raději také uvést, jako možný dopad na kvalitu dat. Některé otázky mohly být respondenty také pochopeny jinak, to by mohlo být zdrojem nových pohledů a témat.

Posledním bodem, který je třeba zvážit je, že respondenti jsou studenti gymnázia. Je to tedy pravděpodobně odlišné složení dětí než na základních školách. Toto se spojuje s faktem, že výsledky práce se nedají zobecnit.

První výzkum Riescha, Graye, Hoeffse, Keenana, Ertla a Mathisona (2003, s. 22-31) nese název *Konflikt a řešení konfliktu: rodič a dospívající*. Výzkum vychází z myšlenky, že komunikace mezi rodiči a adolescenty má vliv na ochranu dospívajících před rizikovým chováním. Zlepšení komunikace snižuje účinky rizikových faktorů a zvyšuje účinky ochranných faktorů u dětí a dospívajících. Významnou oblastí výzkumu komunikace rodičů a dospívajících je zde zkoumání procesu řešení konfliktů a schopnost je řešit.

Podle výzkumu by efektivní model řešení konfliktů měl vypadat takto: mělo by dojít k jasnému definování problémů z pohledu obou stran, nabídnutí všech možných řešení oběma stranami, odsouhlasení jednoho řešení pro testování, testování řešení po stanovenou dobu, vývoj procesu pro zajištění toho, že test řešení provádí zúčastněné strany a vyhodnocení řešení.

Tento proces následně testovali u rodin s mladými dospívajícími. Výzkumu se zúčastnilo 8 dospívajících a 8 rodičů. Výsledkem je, že dospívající vnímají pravidelné hádky jako normální chování a součást rodiny. Toto je pro mne zajímavá informace, protože v mém výzkumu se někteří respondenti shodují na tom, že konflikty v rodině nemají anebo jsou minimální a nepovažují je za pravidelné. Dalším tématem je, že se dospívající snaží konfliktu předejít a pokud možno se mu zcela vyhnout. S tímto poznatkem se moje zjištění z dat shodují. Téměř většina mých respondentů konflikt odmítá a považuje ho za něco špatného, negativního a snaží se mu vyhnout.

Ve výzkumu Riescha a kol. také dospívající zmiňovali, že na sebe během hádek s rodiči křičí. V mém výzkumu někteří respondenti sdělovali, že na ně při konfliktech jejich rodiče křičí a že si přejí, aby to nedělali. Ve výzkumu Riescha a kol. se dospívající ke křiku během hádky více nevyjadřovali. Také se v jejich výzkumu objevilo téma chyby a hledání toho, kdo se jí dopustil stejně jako v mém výzkumu. V kontextu, že se dospívající omluvili, i když byli přesvědčeni o tom, že chyba nebyla na jejich straně. Udělali to prý jen proto, aby konflikt ukončili a měli klid. Jak vyplývá z mé interpretace dat, jedná se podobný jev i když v mé práci ho nazývám pojmem hra na pravdu.

Výsledkem výzkumu bylo, že si dospívající myslí, že za většinu neshod mohou rodiče, nebo sourozenci. Pokud se do konfliktu dospívající dostanou, tak používají jako strategii řešení emoce, agrese, podřízení, nebo sdílení viny. Když byli vybídnuti k tomu, aby vyřešili konflikt s rodičem pomocí šestikrokového strukturovaného procesu, byli schopni to udělat a konflikt vyřešit. Tím se tedy strukturovaný model ukázal jako efektivní (Riesch a kol. 2003, s. 22-31).

Zde vidím rozdíl v našich výzkumech. Moji respondenti zmiňovali, že za konflikty mohou oni a většinou je i sami vyprovokují, na rozdíl od dospívajících z výše zmíněného výzkumu. Další rozdíl vidím v přístupu nenásilné komunikace a modelu šestikrokového, efektivního řešení konfliktů. Nabyla jsem dojmu, že se tento model nezabývá otázkou, jestli si rodič a dospívající naslouchají a slyší a rozumí vzájemně svým potřebám a pocitům. Přijde mi, že takto dojdou jen k praktickému řešení, ale chybí mi tam vzájemné porozumění.

Co má výzkum Riesche a kol. také navíc, je i pohled rodičů, kteří byli do výzkumu zahrnuti a neobsahuje tedy jen pohled dospívajících, i když je na ně výrazně soustředěný.

Ve výzkumu je také zmíněno, že předmětem konfliktů jsou nejčastěji domácí práce, úkoly do školy apod. V mé práci jsem se důvodům podněcující konflikt nevěnovala, ale několik respondentů také zmínilo podobné důvody k hádce, například to, že jsou často na telefonu, nebo že chtějí jít ven s kamarádkou, nevyklidí myčku a podobně. To by potvrdilo úvahu o tom, že tyto náplně konfliktů jsou běžné a časté (Riesch a kol. 2003, s. 22-31).

Řešitelé výzkumu Konflikt a řešení konfliktu měli stejný cíl práce, jako měla ta má. Chtěli zjistit, jak řeší konflikty dospívající. Co je v jejich výzkumu navíc, je to, že prakticky vyzkoušeli model, který navrhují jako efektivní pro řešení konfliktů. To je něco, co má práce neposkytuje. Na druhou stranu u modelu Marshalla Rosenberga a jeho stylu komunikace, je ověřeno, že je funkční a velmi přínosný.

Druhou autorkou, kterou zde uvádím je Allison (2000, s. 1-6) a její výzkum *Konflikt rodič-adolescent v ranné adolescenci: výzkum a důsledky pro programy škol*, který mapuje konflikt rodičů a dospívajících během ranné adolescence. Konflikt ve vztazích mezi rodiči a dospívajícími plní důležitou vývojovou funkci. Může přinést dospívajícím zlepšení v mezilidských vyjednávacích dovednostech, logickém myšlení a v abstraktním uvažování. Je zde také uvedeno, že konflikt je nedílnou a nevyhnutelnou součástí vztahu mezi rodičem a dospívajícími. Na druhou stranu je zde však také zmíněno, že většina rodin své vztahy (mezi rodiči a adolescenty) označuje za uspokojivé a harmonické vztahy. Konflikty jsou navíc mezi nimi poměrně ojedinělé, krátkodobé a mají nízkou intenzitu.

Allison ve svém výzkumu nahlíží na důležitost konfliktu spíše z pohledu, co konflikt přináší dospívajícímu v jeho zrání a vývoji. Já na tuto problematiku pohlížím spíše z hlediska vztahů, jejich vývoje a přínosu pro ně. Navíc je ve studii Allison zmíněna i nižší četnost a intenzita konfliktů. To se shoduje s výpověďmi některých respondentů z mého výzkumu, kteří píšou, že se s rodiči hádají minimálně.

V textu bylo zmíněno, že konflikty jsou nejčastější právě ze začátku dospívání, kdy jsou děti v období pozdějšího dětství a na začátku puberty. Zde dochází k celkově velkým změnám, což má vliv na větší četnost konfliktů. Je to tak, protože v tomto období si mladí lidé potřebují prosadit větší nezávislost. Článek tedy nabízí doporučení, jak přistupovat ke studentům na školách a jakým způsobem jim usnadnit a pomoci v dospívání (Allison 2000, s. 1-6).

Doporučení jsou následující. Učitelé by měli být empatičtí vůči mladým lidem v této fázi života. Měli by být připraveni pomoci dospívajícím, vypořádat se a pochopit změny, se kterými se setkají během tohoto období (Allison 2000, s. 1-6). Myslím si, že by učitelé měli být empatičtí co nejvíce, nejen v této fázi života. Na druhou stranu se domnívám, že učitelé vykonávají velmi náročnou práci a mohou být unavení a vyčerpaní. Proto si myslím, že by mnohdy neměli prostor pro to, poskytnout někomu dalšímu empatii. Byť souhlasím s tím, že je velice důležitá. Dokazují to, i má data získaná z výzkumu, kde respondenti zmiňují, že by potřebovali více empatie.

Dále bylo také zmíněno doporučení, že by měli učitelé zohledňovat individuální rozdíly mezi studenty, které jsou při dospívání patrné. Také by měli začlenit poznatky z výzkumu o konfliktu rodičů a dospívajících do vzdělávacích osnov a mluvit s dospívajícími o těchto konfliktech (Allison 2000, s. 1-6). Projekt *NVC do škol* má v podstatě podobný záměr. Dle mého názoru by to mohlo být velmi prospěšné.

S čím spíše nesouhlasím je následující doporučení. Rodiče by měli být poučeni o vývojových změnách dětí, se kterými se mladí lidé setkávají. Díky tomu by poté učitelé mohli sloužit jako spojovací prostředek mezi studenty a jejich rodinami (Allison 2000, s. 1-6). Působí to na mě jako práce navíc pro pedagogy, kteří jsou již tak zatíženi. Navíc si myslím, že by to možná nebylo příliš efektivní. Rodiče by věděli, s čím se pravděpodobně setkají. Nevěděli by však, jak řešit každodenní, běžné neshody s dětmi. Konflikty a jejich četnost by se tím tedy nemusela vyřešit.

Tento článek je tedy zaměřen na to, jak by měli postupovat pedagogové a jak dospívajícím pomoci. Na rozdíl od výše zmíněné práce, má práce cíl na to, jakým způsobem dospívající konflikty řeší a co je naučit, aby jednali efektivněji a lépe porozuměli ostatním. Do toho by se navíc zapojili i učitelé, kteří by prošli také školením nenásilné komunikace, aby ji mohli vyučovat. Výše zmíněný článek se mi nezamlouvá v tom, že neřeší problémy přímo s dospívajícími, ale s lidmi okolo nich tedy s rodiči, a především s učiteli. Neměl by se spíše zaměřit na studenty, když se tato problematika týká především jich samých?

## 5 Doporučení

Touto kapitolou chci poukázat na to, na co je třeba se v komunikaci dospívajících zaměřit, v čem je podpořit a co případně zlepšit. K těmto zjištěním jsem došla na základě analýzy získaných dat a zodpovězením výzkumných otázek.

Na základě výzkumu považuji za důležité, dát dospívajícím lidem podporu a ujištění, že konflikty nejsou nic špatného. Mluvit s nimi o tom, jak se během konfliktu i po něm cítí. Ujistit je, že konflikt je užitečný a přínosný a není třeba se mu za každou cenu bránit, vyhýbat a obávat se ho. Myslím, že je třeba osvětlit jim dobré stránky konfliktu a seznámit je s tím, co pozitivního nám přináší a jaký má pro nás význam. Podpořit studenty v tom, aby se nebáli sdělovat své názory, postoje, potřeby a pocity upřímně a zároveň ohleduplně.

Určitě by bylo také potřeba věnovat se formulování a vyjadřování potřeb, aby byli jejich formulace konkrétní, jasné a pozitivní. Tím pádem, aby bylo pro ostatní možné a realistické jejich naplnění.

Důležité je také vysvětlit studentům, proč je podstatné oddělit pozorování od hodnocení, jaký to má význam a v čem to může být přínosné. Sdílet jim, jak velký dopad a moc může mít hodnocení a kritizování druhých lidí. Vyzkoušet s nimi, jak vypadá takové pozorování bez hodnocení. Stejně tak je ujistit v tom, že to co prožívají, je naprosto v pořádku a nemusí to obhajovat argumenty a hodnocením.

Chtěla bych znovu zdůraznit, že předmět *NVC do škol* by měl být navržen tak, aby nebyl pro studenty předmět příliš zahlcující.

Co se týče potřeb. Mělo by být náplní vyučování, jak si ostatní lidé o své potřeby říkají. Může to být formou hodnocení či kritiky druhých, může to být skrze emoce například křik. Podstatné je vědět, že ten druhý říká děkuji, nebo prosím. Říká prosím, když žádá o naplnění své nevyslyšené potřeby a může to sdělit jakkoliv, my jen nesmíme naskočit do hodnotícího pozorování.

Výše zmíněná doporučení jsou pro kohokoliv, kdo by chtěl navázat na mou práci. Ať už půjde o projekt *NVC do škol* či jiný projekt, práci, nebo výzkum.



## 6 Závěr

Než zodpovím výzkumné otázky, budu muset nejdříve odpovědět na jiné otázky. Otázky, které společně dávají odpověď na první výzkumnou otázku. Následně se budu věnovat i druhé výzkumné otázce.

Umí dospívající této 9. třídy oddělit pozorování od hodnocení?

Ze získaných dat vyplývá, že tito dospívající zahrnují do svých výpovědí hodnocení, a to i tam, kde ho dle mého názoru není potřeba. Navíc spojují chování druhých lidí s jejich osobou. Objevila se hra na pravdu, prosazování si svého názoru, hledání toho, co je dobře a co je špatně, hledání viníka za chyby, které se staly. V datech jsem se také setkala, se zamýšlením nad tím, jestli chování ostatních lidí souvisí s námi, zobecňováním, nekonkrétními sděleními a lhostejností k cizímu člověku.

Na druhou stranu uměli být respondenti i velice konkrétní a vyjadřovali se velmi jasně. Také projevíli otevřenost, ochotu a zájem, pomoci druhým lidem, pokud je to potřeba. Chtějí tedy pomáhat a jsou otevřeni cizím potřebám, pocitům a emocím. Navíc umí také popsat situaci čistě bez toho, aby tento popis obsahoval hodnocení. V datech se také ukazuje, že jsou schopni sebereflexe.

Velkým tématem je i odmítnutí konfliktu a nahlížení na něj, jako na něco negativního. Je to informace, řekla bych, získaná nad rámec mé práce, ale považuji ji za velice důležitou a směřující pro budoucí práci s dětmi a jejich postoji ke konfliktům.

Abych odpověděla na výše položenou otázku. Byť jsou dotazníky plné hodnotícího pozorování, dospívající této 9. třídy umí dle mého názoru, oddělit pozorování od hodnocení, jen neví, že by to mohli udělat, nedělají to a neví proč je to dobré. Navíc žijí ve světě, ve kterém jsou k hodnocení a kritizování vedeni a trénováni. Proto dotazníky obsahují tolik hodnocení.

Umí respondenti rozpoznat a popsat své emoce a pocity?

Respondenti umí identifikovat a sdělit své pocity. Téměř všichni však ke svému sdělení pocitů přidávají také již ono zmíněné hodnocení, hodnocení emocí, nebo hodnocení myšlení jež bylo zaměněno za popis pocitů. Přemýšlela jsem nad tím proč? Potřebují si obhájit své emoce, své rozpoložení, vyjádřit z čeho jejich emoce pramení? Za naše pocity neseme

zodpovědnost jen my sami. Co je velmi významné, že respondenti jsou schopni empatie, která je pro nenásilnou komunikaci důležitá.

Umí studenti této 9. třídy Identifikovat a vyjádřit své potřeby?

Studenti kvarty jsou si vědomi svých potřeb a umějí je i vyjádřit. Některé formulace potřeb studentů byly v negativním znění anebo jejich součástí bylo hodnocení, ale vyskytovalo se jen velmi zřídka. Některá sdělení nebyla příliš konkrétní a potřebovala by více specifikovat. Proseb a potřeb respondentů je mnoho, někteří si přejí naslouchání a empatii, které s sebou přináší nenásilná komunikace.

Umí respondenti porozumět a pojmenovat emoce a potřeby druhých lidí?

Ano respondenti umí pojmenovat emoce a potřeby druhých, někdy se opět i s tímto sdělením vyskytne hodnocení a jen výjimečně potřeby, nebo pocit opomenou. Je zajímavé, že jsou si vědomi potřeb a pocitů svých rodičů, byť nevím, jestli se jich někdy zeptali. Zajímavé je, že v některých potřebách se studenti shodují s tím, co by potřebovali jejich rodiče. V odpovědích se opět objevila empatie a otevřenost naslouchat druhým.

S kým mají tito studenti v komunikaci problém a co by potřebovali umět, aby se to zlepšilo?

Nejvíce mají respondenti problém v komunikaci s novými a cizími lidmi, které ještě neznají. Nejvíce by si přáli umět, nebýt nervózní při setkání s někým novým a nestydět se. Samozřejmě se objevovala různá přání, co by se chtěli v komunikaci naučit a s kým, nebo s čím mají problém. Jsou i respondenti, co sdělili, že nic nepotřebují, neboť komunikují bez problémů s kýmkoliv. Domnívám se, že by během hodin NVC mohli přijít na něco, v čem by se mohli zlepšit, nebo co nového by se mohli naučit.

Myslím, že se potvrdilo Rosenbergovo (2010) tvrzení, že „Cílem je abyste se naučili dělat to, co už umíte dělat. A proč se máme naučit něco, co už umíme? Protože někdy zapomínáme, že to máme dělat.“ (dostupné z YouTube – The Basics of Non violent Communication). Takto tedy nahlížím na výstup a závěr své práce a získaných dat. Dospívající této 9. třídy umí komunikovat bez hodnocení, naslouchat potřebám a pocitům druhých a sdělovat jim své pocity a potřeby. Jen se to během let jejich života odnaučili, ale uvnitř v nich to stále je. Je tedy jen potřeba se to znovu naučit, znovu si to připomenout.

Druhá výzkumná otázka zní, chtěli by mít studenti 9. třídy nenásilnou komunikaci Marshalla Rosenberga jako vyučovací předmět?

Vzhledem k tomu, že 17 studentů odpovědělo kladně a jen 4 o tento předmět zájem neprojeví, usuzuji podle většiny, že by tento předmět chtěli. Ti, co by předmět nechtěli, tvrdí, že nemají v komunikaci problém. Myslím, že to tak skutečně může být. Možná kdyby přesně věděli, jak by tento předmět mohl vypadat, probíhat a co by jim mohl předat, možná by názor změnili. Přeci jen je těžké vědět, jestli něco chci, když nevím, co by mi to mohlo přinést. Bylo také opakovaně zmíněno, že by tento předmět neměl být povinný anebo by měl být vyměněn za jiný předmět. Toto sdělení pokládám za důležité. Neboť to považuji za ochranu studentů, aby nebyli zatíženi dalším učivem, povinnostmi a informacemi. Určitě už tak mají nabitý rozvrh a program. Toto přání bych tedy doporučovala zohlednit, pokud by se nenásilná komunikace stala vyučováním předmětem. Ostatní respondenti pokládají takový předmět za velmi důležitý, přínosný a zábavný.

## 7 Literatura

Allison, B. N. (2000). Parent-adolescent conflict in early adolescence: research and implications for middle school programs. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 18, 1-6. <http://natefac.org/Pages/v18no2/v18no2Allison.pdf>

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis a practical guide*. Velká Británie: SAGE Publications Ltd.

Československá bibliografická databáze [webservice]. (n. d.). Dostupné z <https://www.cbdb.cz/autor-16744-marshall-b-rosenberg>

Dostálová, E. (2019). *Zkušenost účastníků workshopu Nenásilné komunikace a promítání této zkušenosti do běžné mezilidské komunikace* (bakalářská práce). Masarykova univerzita, Brno.

Džaferović, M. (2018). The Effects of Implementing a Program of Nonviolent Communication on the Causes and Frequency of Conflicts among Students. *Themes – Journal for Social Research*, 1, 57-74.

Gallwey, W. T. (2009). *Inner Game pro manažery: Tajemství vysoké pracovní výkonnosti* (A. Lisa, překl.). Praha: Management Press, s. r. o.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál s. r. o.

Jelínek, M. (2019). *Vnitřní svět vítězů – Čím se nejlepší liší od průměrných*. Praha: Grada Publishing, a.s

Latinský slovník, [latinsky.cz](http://latinsky-slovník.latinsky.cz) [webservice]. (n. d.). Dostupné z <http://latinsky-slovník.latinsky.cz/cesko-latinsky/communicatio.html>

Marlow, E., Nyamathi, A., Grajeda, W. T., Bailey, N., Weber, A. & Younger, J. (2012). Nonviolent Communication Training and Empathy in Male Parolees. *Journal of Correctional Health Care*, 18, 8-19. doi: 10.1177/1078345811420979

Metodický portál RVP.CZ [webservice]. (n. d.). Dostupné z <https://dum.rvp.cz/materialy/komunikace.html>

- Museux, A., Dumont, S. Careau, E. & Milot, É. (2016). Improving Interprofessional Collaboration: The Effect of Training in Nonviolent Communication. *Social Work in Health Care*, 55, 427-439. <https://doi.org/10.1080/00981389.2016.1164270>
- Nosek, M. & Durán, M. (2017). Increasing Empathy and Conflict Resolution Skills through Nonviolent Communication (NVC) Training in Latino Adults and Youth. *Johns Hopkins University Press*, 11, 275-283. <https://doi.org/10.1353/cpr.2017.0032>
- Nosek, M., Gifford, E. & Kober, B. (2014). Nonviolent Communication (NVC) Training Increases Empathy in Baccalaureate Nursing Students: A Mixed Method Study. *Journal of Nursing Education and Practice*, 4, 1-15. <https://scihub.se/http://dx.doi.org/10.5430/jnep.v4n10p1>
- Pacovský, P. (2006). *Člověk a čas: Time management IV. generace*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Pondělíková, I. (2019). *Vztahové NEchutnosti*. Praha: OPTIO CZ s. r. o.
- Pondělíková, I. (2016). *Egootroctví*. Praha: Powerprint, s. r. o.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, a.s
- Riesch, S. K., Gray, J., Hoeffs, M., Keenan, T., Ertl, T. & Mathison, K. (2003). Conflict and Conflict Resolution: Parent and Young Teen Perceptions. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 22-31. [doi.org/10.1067/mps.2003.24](https://doi.org/10.1067/mps.2003.24)
- Rosenberg, M. B. (2019). *Nenásilná komunikace a moc: v institucích, společnosti i rodině* (V. Matiašková, překl.). Praha: Portál s. r. o.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Nenásilná komunikace* (N. Garciová, překl.). Praha: Portál s. r. o. (Originál byl publikován v roce 1999)
- Rosenberg, M. B. (2015). *Co řeknete, změní váš svět* (H. Antonínová, překl.). Praha: Portál s. r. o. (Originál byl publikován v roce 2005)
- Rosenberg, M. B. (2008). *Nenásilná komunikace: řeč života* (N. Garciová, překl.). Praha: Portál, s. r. o. (Originál publikován v roce 1999)

Rosenberg, M. B. [peaceglobalnet]. (n.d.). *Vision of the Future – Marshall Rosenberg*[videosoubor]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=CwHBD7Ihy5U>

Rosenberg, M. B. [GiraffeNVC]. (n.d.). *How to Express Anger Compassionately*[videosoubor]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=li5glyu7HPQ>

Rosenberg, M. B. [morley1tube]. (n.d.). *Nonviolent Communication with Marshall Rosenberg – a Brief Introduction*[videosoubor]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=DgaeHeIL39Y&t=221s>

Rosenberg, M. B. [Mindfullnes360-CenterForMindfullnes]. (2018, duben 26.). „*Everyone Taught this Game, But It’s Not Making Anyone Happy*“ Marshall Rosenberg[videosoubor]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=KTiq6w5GmDQ>

Rosenberg, M. B. [SophieGrosjean]. (n.d.). *2 Self Empathy, by Marshall Rosenberg*[videosoubor]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_WmJHBHJLIQ](https://www.youtube.com/watch?v=_WmJHBHJLIQ)

Rosenberg, M. B. [EcceHomoZen]. (2010, duben 5.). *The Basics of Non violent Communitacion 1.1*[videosoubor]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=M-129JLTjkQ>

Suarez, A., Lee, D. Y., Rowe, Ch., Gomez, A. A., Murowchick, E. & Linn, P. L. (2014). Freedom Project: Nonviolent Communication and Mindfulness Training in Prison. *SAGE Open*, 4, 1-10. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244013516154>

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál s. r. o.

*The Center for Nonviolent Communication* [webside]. (n. d.). Dostupné z <https://www.cnvc.org/about/marshall>

Tolle, E. (2018). *Nová země: Uvědomte si smysl svého života*. Praha: Citadelle

Voss, Ch. & Raz, T. (2016). *NIKDY NEDĚLEJ KOMPROMIS aneb vyjednávej tak, jako by ti šlo o život* (E. Nevrlá, překl.). Brno: Jan Melvil Publishing.

Vybíral, Z. (2000). *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál s. r. o.

## 8 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Popis situace bez hodnocení

Tabulka č. 2 – Označení konkrétní situace

Tabulka č. 3 – Identifikace a sdílení pocitů

Tabulka č. 4 – Podstata pocitů a emocí

Tabulka č. 5 – Pojmenování potřeb

Tabulka č. 6 – Pocity a potřeby druhých

Tabulka č. 7 – Únik, odmítnutí a lhostejnost

Tabulka č. 8 – Popis situace/jedince s hodnocením

Tabulka č. 9 – Otevřenost a naslouchání

Tabulka č. 10 – Chování druhého se mnou souvisí

Tabulka č. 11 – Zobecňování

Tabulka č. 12 – Hra na pravdu

Tabulka č. 13 – Čistý popis situace

Tabulka č. 14 – Vlastní pocity

Tabulka č. 15 – Hodnocení emocí

Tabulka č. 16 – Potřeby studentů

Tabulka č. 17 – Všechno je v pořádku

Tabulka č. 18 – Pocity druhých

Tabulka č. 19 – Potřeby druhých lidí

Tabulka č. 20 – Zájem o předmět a jeho potřebnost

Tabulka č. 21 – V čem je to přínosné a důležité

Tabulka č. 22 – Spíše mě předmět nezajímá

Tabulka č. 23 – Potřebují ho ostatní

Tabulka č. 24–S kým/čím mám problém v komunikaci

Tabulka č. 25 – Co chci změnit



## 9 Bibliografické údaje

**Jméno a příjmení autorky:** Adéla Moravcová

**Studijní program:** Psychologie

**Název práce:** Řešení konfliktů dospívajícími v porovnání s metodou nenásilné komunikace Marshalla Rosenberga

**Vedoucí práce:** PsLic Jan Vyhnálek, Ph.D.

**Rok dokončení práce:** 2022

### **Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)**

**Přímé citace:** 667

**Ostatní text:** 143 619

**Celkový počet znaků:** 144 286

**Počet pramenů a literatury:** 35

### **Název souboru**

**Text práce ve formátu PDF:** Diplomová práce Adéla Moravcová – Řešení konfliktů dospívajícími v porovnání s metodou nenásilné komunikace Marshalla Rosenberga



**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Adéla Moravcová

Obor studia: Psychologie

Název práce: Řešení konfliktů dospívajícími. V porovnání s metodou nenásilné komunikace M. Rosenberga

Vedoucí/oponent\* práce: PsLic Jan Vyhnálek, Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 88

Počet stránek příloh: 47

Počet titulů v seznamu literatury: 35

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přílehavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	x			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření

		x		
--	--	---	--	--

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

Práce s odbornou literaturou a prameny

		x		
--	--	---	--	--

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

Formální zpracování

	x			
--	---	--	--	--

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice

	x			
--	---	--	--	--

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	x			
--	---	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	x			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

		x		
--	--	---	--	--

(publikace, referáty, apod.)

\* nehodící se škrtněte

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Kdybyste měla jmenovat tři hlavní závěry, které jste si osobně z výzkumu a jeho prezentace přinesla, které by to byly? 2. Překvapilo Vás něco na výsledcích Vašeho výzkumu?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi):

Téma práce je významné a pro oblast pedagogiky aktuální: mohlo by být příspěvkem k současné diskusi o revizi rámcového vzdělávacího programu. Je jedním z podkladů pro projekt, jehož cílem je začlenění komunikačních kompetencí do kurikula základních škol.

Význam tématu se promítá do způsobu, jakým autorka práci zpracovala. Její entuziasmus je silnou charakteristikou textu, a i když ho někdy posouvá text na hranici odborného stylu, vyjadřuje osobní zaujetí, které je hybnou silou poznání a předpokladem dobrého výzkumu. V tomto aspektu také styl odpovídá současné tendenci více osobního odborného projevu.

Struktura textu je přehledná a logická, odpovídá tradičnímu dělení odborné statě. Kapitolám by někdy prospělo další dozrávání textu, ale ve spolupráci s vedoucím věnovala jeho úpravám přiměřený čas, rozumí nárokům odborného textu a výsledek odpovídá očekáváním kladeným na diplomovou práci.

Metodologické kapitoly prozrazují zájem, promyšlení a postupné osvojování si nesnadné kvalitativní metodologie. Teoretický vhled do Rosenbergerova přístupu ke komunikaci autorce umožnil vytvořit dotazník vhodný pro dosažení výzkumných cílů.

Analytická část přináší bohatý, dokumentovaný popis umožňující čtenáři být v kontaktu s realitou komunikace dospívajících a jejich zájmu o možnost jejího rozvíjení ve školní edukaci. Analýza vychází z teoretických kritérií a je rigorózně dokládána citací dat. Nabízí bohaté promyšlení výsledků dobře opřené o teorii i data, což je v cenná výzkumná charakteristika. Transparentnost textu, v němž autorka jasně odlišuje svou analýzu od teoretických východisek i dat, umožňuje čtenáři kritickou diskusi se závěry autorky. Tabulky přispívají k přehlednější orientaci v tematické analýze. Domnívám se, že analytická část je metodologicky hodnotným kvalitativním textem; jde o rozsáhlou a nejsilnější částí diplomové práce. V případě, že by autorka chtěla text výzkum dále publikovat, vyžadoval by další práci na zestručnění, ale pro diplomovou práci jej považuji v této podobě za velmi kvalitní.

Diskuse je v první části rozšířením metodologické části a ukazuje zájem o promyšlení úskalí kvalitativního designu. Druhá část diskuse přináší srovnání výsledků s několika podobnými výzkumy. Srovnání je spíše na úrovni porovnání témat a některých výsledků, ale i zde považuji tuto úroveň diskuse s jinými výzkumy za odpovídající nárokům diplomové práce.

Doporučení jsou výrazně syntetickou kapitolou, kterou můžeme chápat jako vyústění předchozího textu a přesvědčení pro praxi, která uzrála v průběhu práce autorky na výzkumu. Dokumentování těchto doporučení v teorii nebo analýze dat by podpořilo přesvědčivost této kapitoly.

Závěr je pojatý jako soubor odpovědí na otázky. To mu dává dynamičnost, i když některé odpovědi jsou až příliš osobním pohledem a prospělo by jim lineárnější provázání s analytickou částí.

Etická stránka výzkumu je dobře ošetřena informovanými souhlasly respondentů a anonymizací dat i výsledků.

Spolupráce studentky s vedoucím práce byla optimální. Celkově považuji práci za velmi zdařilou a navrhuji hodnocení výborně.

Doporučení do soutěže o nejlepší diplomovou práci:

doporučuji/~~nedoporučuji~~\*

Celkově získané body do soutěže:

29,025

Doporučení k obhajobě:

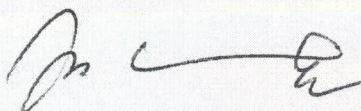
doporučuji/~~nedoporučuji~~\*

Navrhovaná klasifikace:

výborně

Datum, podpis:

23.5.2022



\* nehodící se škrtněte

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



**Posudek vedoucího/opponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta: Adéla Moravcová

Obor studia: Sociální politika a sociální práce

Název práce: Řešení konfliktů dospívajícími v prorovnání s metodou nenásilné komunikace Marshalla Rosenb

Oponent\* práce: doc. PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 79

Počet stránek příloh: 46

Počet titulů v seznamu literatury: 35

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	x			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

		x		
--	--	---	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření

(respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	x			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny

(citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	x			
--	---	--	--	--

Formální zpracování

(jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	x			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	x			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

	x			
--	---	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice

(samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

x				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	x			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

x				
---	--	--	--	--

Návaznost kapitol a subkapitol

	x			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		x		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce

(publikace, referáty, apod.)

		x		
--	--	---	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

\* nehodící se škrtněte

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

V průběhu obhajoby by autorka mohla ve stručnosti představit základní obrysy použitého teoretického modelu a podrobněji popsat, v jakých parametrech tento model její vlastní výzkum potvrdil a v čem se naopak objevily odlišnosti. Jaké největší metodologické překážky autorka ve svém šetření zaznamenala? Co nejvíce komplikovalo její výzkum?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky; v případě doporučení do soutěže o nejlepší DP uveďte nadprůměrné charakteristiky práce v souladu s Vámi výše označeným kritériem formální úrovně, obsahové reprezentativnosti, metodologie a přínosnosti práce pro teorii či praxi):

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá se problematikou konfliktů s důrazem na možnosti jejich efektivního a nenásilného řešení dospívajícími. Představuje model nenásilné komunikace M. Rosenberga a porovnává jeho možnosti s výsledky provedené výzkumné dotazníkové sondy do prostředí vztahů a komunikace žáků deváté třídy ZŠ. Výsledky autorčina šetření, které porovnává způsoby řešení konfliktů žáky 9. třídy ZŠ s Rosenbergovým modelem, potvrzují u žáků předpoklady k nenásilnému řešení konfliktů zároveň s nutností systematické edukační podpory těchto předpokladů. Autorka se též věnuje představení projektu Nonviolent communication a cestám jeho implementace do školních vzdělávacích programů.

Metodologické nedostatky neshledávám, výzkumné otázky jsou formulovány jasně, snad jen poměrně obsáhlá empirická část by mohla být přehledněji strukturována. Jinak je metodologie podrobně popsána. Práce představuje obsáhlou diskusi zjištěných výsledků včetně návrhů opatření, která by mohla zkoumanou situaci na vybrané škole zlepšit. Zde bych naopak očekával obsáhlejší komentář.

Celkově splňuje nároky kladené na tento typ kvalifikačních prací a doporučuji ji k obhajobě s návrhem hodnocení výborně.

Doporučení do soutěže o nejlepší diplomovou práci:

Celkově získané body do soutěže: 28,7

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: výborně



Datum, podpis: 10. 5. 2022

\* nehodící se škrtněte

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a