

Rozhodovací schopnosti jako základ decizní kompetence v práci sociálního pedagoga

Bc. Zdeněk Duša

Diplomová práce
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2008/2009

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeněk DUŠA**

Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Rozhodovací schopnosti jako základ decizních kompetencí v práci sociálního pedagoga**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretické části práce:

Teoretické zpracování pojmů spojených s pojmem rozhodování

Rozhodovací proces, emoční inteligence, orientovaná pozornost, pracovní paměť, mentální obrazy, etické principy

Rozbor současných přístupů k rozhodovacím procesům na manažerské a sociální úrovni

Popis sociálně pedagogického prostředí a význam rozhodování v práci sociálního pedagoga

Zpracování praktické části práce – kvantitativní výzkum – metodologie

Zpracování praktické části – výsledky výzkumu

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HEWSTONE, M., STROEBE, W., Sociální psychologie. Praha : Portál, s. r. o., 2006. ISBN 80-7367-092-5.

KOUKOLÍK, F. Sociální mozek. Praha : Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V (ed.). Slovník pedagogické metodologie. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

O' SULLIVAN, T. Decision Making in Social Work. Hampshire : PALGRAVE, 1999. ISBN 0-333-68481-8.

STERNBERG, R., J. Kognitivní psychologie. Praha : Portál, s. r. o., 2002. ISBN 80-7178-376-5.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

17. února 2009

Termín odevzdání diplomové práce:

15. května 2009

Ve Zlíně dne 17. února 2009



L.S.

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan

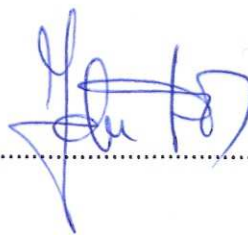
Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně 15.5.2009



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3;

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je analýza a návrh možností jak podpořit rozvoj decizní kompetence u studentů oboru Sociální pedagogika.

Teoretická část vymezuje pojmy a vztahy, které se váží k historii a typům přístupu k rozhodování. Zabývá se vývojem a pojetím přístupu k lidskému rozhodování a aplikací těchto poznatků do struktury oboru sociální pedagogiky. Vymezuje funkci a současný přístup k rozhodování z pohledu manažerského a osobnostního. Uvedenými poznatky podporuje rozvoj decizní kompetence, jako klíčové kompetence v profesi sociálního pedagoga.

Cílem praktické části je realizace zjišťování a analýza znalostí studentů oboru Sociální pedagogika z oblasti rozhodovacích schopností. Výzkum je zpracován formou projektu kvantitativního výzkumu, s jeho následnou realizací a vyhodnocením.

Klíčová slova: Rozhodování, rozhodovací proces, usuzování, kompetence, manažerský styl rozhodování, kognitivní psychologie, neurověda, emoční inteligence, morálka, etika, sociální pedagog, prostředí, decizní kompetence.

ABSTRACT

The aim of Master thesis is the analysis and design options to support the development decision competence in the field of social pedagogy students.

The theoretical part of defining concepts and relations that are linked to the history and types of access to decision-making. It deals with the concept of development and access to human decision making and application of that knowledge to structure the field of social pedagogy. It defines the function and the current approach to decision-making from the perspective of management and personality. These findings support the development decision competence as key competencies in the profession of social pedagogue.

The aim of the practical part is the implementation of knowledge and analysis of student discipline in the field of social pedagogy decision-making capabilities. Research is processed by means of quantitative research, his the subsequent implementation and evaluation.

Keywords: Decision making, decision-making, reasoning, competence, management style-of decision making, cognitive psychology, neuroscience, emotional intelligence, morality, ethics, social pedagogue, environment, decision competence.

Děkuji panu Mgr. Štefanu Chudému, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc, cenné rady a připomínky při zpracovávání této diplomové práce.

„Jen okamžik rozhoduje o osudu a životě člověka.“

Johann Wolfgang von Goethe

„Člověk není rozumná bytost, která má emoce, ale emocionální bytost, která občas myslí.“

František Koukolík

„Fakta jako taková nemají smysl; mohou jej nabýt pouze skrze naše rozhodnutí.“

Karl Raimund Popper

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ROZHODOVÁNÍ JAKO KOMPLEXNÍ PROCES.....	14
1.1 POJMY SPOJENÉ S TÉMATEM ROZHODOVÁNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	15
2 ROZHODOVÁNÍ V MANAGEMENTU	18
2.1 SLOŽENÍ MANAŽERSKÉHO ROZHODOVACÍHO PROCESU	19
2.2 VÝVOJ ROZHODOVÁNÍ V MANAGEMENTU	24
3 ROZHODOVÁNÍ Z POHLEDU PSYCHOLOGIE A NEUROVĚDY	25
3.1 USUZOVÁNÍ A ROZHODOVÁNÍ Z POHLEDU KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE	25
3.1.1 Metoda uspokojování	25
3.1.2 Vylučovací metoda.....	26
3.1.3 Metoda heuristiky a předsudku	26
3.1.4 Deduktivní a induktivní usuzování	27
3.1.5 Pozornost a pracovní paměť	28
3.2 ROZHODOVÁNÍ Z POHLEDU SOUČASNÉ NEUROVĚDY	29
3.3 EMOČNÍ A SOCIÁLNÍ INTELIGENCE JAKO SOUČÁST ROZHODOVACÍHO PROCESU.....	32
3.4 ETICKÉ A MORÁLNÍ ROZHODOVÁNÍ.....	33
4 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ STRUKTURA A POSTAVENÍ ROZHODOVÁNÍ V RÁMCI OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	36
4.1 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ VNÍMÁNÍ PROSTŘEDÍ A ROZHODOVÁNÍ.....	38
4.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V PROCESU ROZHODOVÁNÍ.....	40
4.3 POUŽITÍ MANAŽERSKÉHO A OSOBNOSTNÍHO STYLU ROZHODOVÁNÍ V PRAXI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	41
4.4 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A ROZHODOVACÍ PROCESY	42
4.5 MOŽNOSTI VÝVOJE A POSILOVÁNÍ KVALITY DECIZNÍ KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	44
4.5.1 Decizní kompetence v rámci studijního programu Sociální pedagogika	44
4.5.2 Některé možnosti posilování Decizní kompetence	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
5 VÝZKUM.....	53

5.1	TÉMA VÝZKUMU.....	53
5.2	PŘEDMĚT VÝZKUMU	55
5.3	CÍLE A OTÁZKY VÝZKUMU.....	56
5.4	HYPOTÉZY.....	56
5.5	VÝZKUMNÉ METODY	56
5.6	PLÁNOVANÝ POSTUP VÝZKUMU	57
5.7	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	58
5.8	PLÁN ZPRACOVÁNÍ KVANTITATIVNÍCH DAT.....	58
5.9	KONSTRUKCE DOTAZNÍKU.....	59
6	REALIZACE VÝZKUMU	60
6.1	ZJIŠTĚNÁ DATA.....	60
6.1.1	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 1 a 2.....	60
6.1.2	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 3.....	61
6.1.3	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 4.....	62
6.1.4	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 5.....	63
6.1.5	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 6.....	63
6.1.6	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 7.....	65
6.1.7	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 8.....	66
6.1.8	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 9.....	67
6.1.9	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 10.....	68
6.1.10	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 11.....	69
6.1.11	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 12. 13 a 14.....	70
6.1.12	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 15.....	72
6.1.13	Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 16.....	73
	ZÁVĚR	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	81
	SEZNAM OBRÁZKŮ	82
	SEZNAM TABULEK.....	83
	SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Profese sociálního pedagoga je v současné době společensky i odborně vnímána jako povolání, které prochází základním vývojem spojeným s problematickými a nedořešenými vnitřními profesními vztahy. A to ať už z důvodu relativně mladého historického ukotvení samotného vědního oboru sociální pedagogiky, nedostatečného legislativního vymezení (zejména v normativním systému MŠMT a MPSV) a zároveň obecné podpory ze strany státních institucí nebo jen prostým vnímáním veřejnosti. Sociální pedagogika jako vědní disciplína je sama viděna z pohledu současných vědeckých pracovníků a odborníků z příbuzných oborů jako disciplína komplikovaná. Autoři (např. Kraus, Poláčková, 2008), kteří se této problematice věnují, sami většinou stylizují sociální pedagogiku jako transdisciplinární vědní obor pohybující se skrze desítku jiných oborů, což ji činí poměrně složitou vědní disciplínou bez vlastního ukotvení.

Výše uvedené skutečnosti a potřeba velmi obsažné a zároveň vysoké odborné fundovanosti ve spojení s různorodou specializací podle typu práce, kterou konkrétní sociální pedagog vykonává, pak činí přesné vymezení profese sociálního pedagoga prakticky nemožným. Práce v takovém typu vědního oboru je proto spojená spíše s konkrétní specializací absolventa i osobní výzvou studenta vůči sobě samému.

Z tohoto pohledu je tedy pro zvládnutí oboru důležité především získání vhodných profesních kompetencí a upevňování osobnostních profesních předpokladů a to více než kvantita znalostí z jednotlivých oborů, kterou není schopen v celé jejich komplexitě žádný student a mnohdy ani odborník zvládnout (tím ovšem v žádném případě nepodceňuji nutnou potřebu těchto znalostí). Míra celkové kompetence k výkonu povolání pak v tomto případě není založena pouze na kvantitě teoretických a praktických znalostí, ale v zásadní kvalitě postoje pedagoga k profesi a jeho schopnostech aplikovat své znalosti a zkušenosti, které v případě realizace pomáhající pedagogické práce využívá.

Cílem sociálně-pedagogické práce proto není jen schopnost teoreticky zvládat studované disciplíny a následně je přesně aplikovat do každodenní reality. Cílem zvládnutí profese je především získávat schopnost reagovat na konkrétní situace a změny ve společnosti a pomáhat lidem, kteří tuto schopnost nemají nebo podcenili sami sebe či své okolí. Zde je nutné podotknout, že se z mé strany nejedná o podceňování teoretické přípravy, ale spíše o pohled na teoretický základ oboru, který je nutno neustále propojovat s pěstováním vlastní

komplexní silné osobnosti podpořené odbornými schopnostmi, tak aby následně v praxi dokázal vysokoškolsky připravený pedagog spojit jednotlivé absolvované části vzdělání v odbornou způsobilost, která definuje skutečný statut sociálního pedagoga.

Sociální pedagog v denní praxi pracuje s lidmi. A z této pozice si nemůže zkrátka v rámci své praxe, stejně tak jako například lékař dovolit dělat život ohrožující chyby. Tato podmínka ve spojení se strukturou realizované práce, vědomostí a znalostí, ve spojení s hodnotovou a morální tekutostí současné postmoderní společnosti a konečně ve spojení s chybějícím vlastním etickým kodexem práce sociálního pedagoga, účinkuje v práci sociálního pedagoga jako velmi silný soubor stresů na člověka, který se snaží svou práci odvádět svědomitě a poctivě. Způsoby jak posilovat profesní kompetence, které brání zvyšování stresu sociálního pedagoga při výkonu jeho práce nebo pokud bychom vzali v úvahu širší záběr i sociálního pracovníka jsou popsány prakticky v každé dostupné literatuře, která se problematice pomáhajících profesí věnuje. Zhusta jsou popisovány výčty schopností, které musí pracovník pracující s lidmi zvládat a využívat při své práci. Většina této literatury (např. Kraus, 2008; Bakošová, 2005; Kraus, Poláčková, 2001, atd.) se však nevěnuje procesu, kterým se v mysli pracovníka vytváří konečné rozhodnutí po zapojení všech jeho schopností do procesu rozhodování. A pracovník si mnohdy ani neuvědomí, k čemu před samotným rozhodnutím v jeho mysli došlo.

Omezovat strukturu rozhodování a rozhodovacího procesu pouze na použití schopností a etických zásad práce je silně odtažitý, vyvolává pocity užívání pouhého katalogu pravidel práce a chování, což je pro člověka orientujícího se v dnešním postmoderním světě nepřijatelné, jelikož si uvědomuje své postavení ve společnosti, ale i to, že proti sobě má klienta s jeho individuálními osobními možnostmi. Katalogy etiky či příkladů dobré praxe jsou pro něj sice stěžejní studijní materiál, ale praxe dokládá, že každý případ je specifický a opírá se o jinou skladbu souvisejících prvků a vlivů. Nakonec tedy bude pracovník opět stát sám před vlastním procesem rozhodování, ve kterém si vůbec nemusí uvědomit, jaké faktory ovlivňují jeho konečné rozhodnutí.

Jedním z cílů diplomové práce je proto minimální teoretické vymezení poznání o tom, jak by se měl sociální pedagog dívat na rozhodovací proces, který je nedílnou a často rozhodující součástí jeho práce. Tuto schopnost můžeme pojmenovat podle stávající odborné literatury (většinou zahraniční), která se rozhodování v pomáhající práci věnuje jako „Decizní

kompetenci“. Druhý z cílů je praktické ověření povědomí o vlastnostech a schopnostech rozhodovat se v profesi sociálního pedagoga.

Formálně je diplomová práce rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část bakalářské práce je rozdělena do tří tématických částí. První část se věnuje problematice definování oblasti zájmu, druhá pak rozhodování v manažerské rovině. Třetí část je zaměřena na proces rozhodování z pohledu psychologie – především kognitivní psychologie a neurovědy s popisem jeho charakteristiky. Čtvrtá oblast teorie se věnuje možným aplikacím informací o rozhodovacích procesech do práce sociálního pedagoga, současným vztahům, vzájemnému působení a možnému alternativnímu vývoji. Obsah jednotlivých částí není vyčerpávajícím soupisem dané problematiky. Jejich cílem je alespoň částečně ozřejmit a vytýčit problematiku pro další možnosti podpory práce v pomáhajících profesích a podpora následné aplikace teoretických závěrů v praktické části diplomové práce. Pro zpracování teoretické části práce byla použita metoda obsahové analýzy dostupných materiálů a z ní deduktivní vyvození závěru. Informace byly čerpány především z odborné literatury.

Praktická část se věnuje samotnému výzkumu. Stanovení pravidel výzkumu, tvorbě dotazníku, přípravě materiálů, realizaci, zpracování a prezentaci výsledků výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROZHODOVÁNÍ JAKO KOMPLEXNÍ PROCES

Obecně zde v práci veškerá zmiňovaná odborná literatura mluví o rozhodování coby výběru mezi dvěma a více alternativami řešení určitého problému. Taková definice je však jen úvodním obecným popisem podstatně složitějšího procesu, který vede jedince od počátečního problému až po učinění konečného rozhodnutí. A čím více aspektů vstupuje do tohoto procesu, tím komplikovanější je schopnost předpovědět, jakým způsobem a zda správně, se jedinec postavený před problémem rozhodl. Tyto aspekty rozhodování a jejich vliv pak popisují jednotliví autoři různě. Určitou míru definicí nutných pro realizaci práce proto obsahuje úvodní část věnovaná definování řešené oblasti. Teoretická část práce by potom dále měla celkově popsat hlavní směry a aspekty rozhodování popsat a pokusit se je uvést do kontextu pracovních schopností a kompetencí sociálního pedagoga.

V odborné literatuře je možné nalézt a rámcově definovat dva hlavní proudy vnímání procesu rozhodování. Prvním z nich je manažerský nebo chceme-li ekonomický přístup k rozhodování, který vykazuje některé zřetelné odlišnosti od druhého mladšího proudu vnímání procesu rozhodování, který bere v úvahu i jiné vlivy než je optimální míra užitku z učiněného rozhodnutí. Tento druhý přístup má pak oporu především v kognitivní psychologii a neurovědě. Jeho orientace je upřena spíše na hloubku uvědomění si schopnosti činit rozhodnutí.

Oba přístupy mají však stejný obecný cíl. Učinit co nejvíce proto, aby provedené rozhodnutí bylo v dané situaci co nejvhodnější. To co činí oba proudy tak rozdílnými je potřeba času pro vytvoření rozhodnutí, používané prostředky a konkrétnost cíle, kterého chceme dosáhnout. Tyto rozdíly jsou pak podrobněji popsány v kapitolách věnovaných oběma směrům.

Na závěr úvodní kapitoly o rozhodování je nutno uvést, že v práci sociálního pedagoga se prolínají oba směry rozhodování. A to o to víc, čím větší podíl manažerské a pomáhající práce jejich konkrétní zaměstnání obsahuje. Sociální pedagog by tak měl víc než jiné profese disponovat schopností vnímat a rozlišit rozhodovací situace a použít své rozhodovací schopnosti podle toho, které je vystaven. Pokud to bude možné, využije některou z klasických statistických nebo ekonomických rozhodovacích metod při jednání o nákupu některé komodity nutné pro provoz vlastní organizace. Tatáž schopnost pracovat s manažerskými a ekonomickými rozhodovacími metodami mu však bude podstatně méně platná v jednání s nadřízeným nebo podřízeným pracovníkem, nemluvě o různých typech

klientů v jednotlivých oborech pracovních činností. Nutné je doplnit, že typ profese a postavení či funkce v hierarchii organizace, kterou bude ve své pracovní praxi sociální pedagog zastávat, bude operativně upravovat nebo přímo determinovat systémy, podle nichž se bude pracovník převážně rozhodovat.

1.1 Pojmy spojené s tématem rozhodování a sociální pedagogiky

Konkrétně pojmenovatelné skutečnosti a definice, které jsem převzal do své diplomové práce, pocházejí z vědeckých oborů, o něž se sociální pedagogika opírá především, tj. filosofie, psychologie, metodologie a pedagogika. Díky všudypřítomné relativitě naší postmoderní doby však často nejde jednoznačně uchopit a pojmenovat reálnou skutečnost. Používané definice se tak mohou den ode dne měnit se změnou pohledu a vývojem samotné reality. Proto se mohou i uváděné definice zdát nekomplexní. Uvádím je však z důvodu potřeby vydefinovat pojmy, které se objevují dále v práci tak, aby bylo možno objasnit obsah dalších částí diplomové práce.

Sociální pedagog

Sociální pedagog je především osoba vykonávající pomáhající profesi, ale Klíma (in Kraus, Poláčková, 2001) podrobněji specifikuje, že sociální pedagog je specializovaný odborník, vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a skupiny osob tam, kde způsob života a uspokojování potřeb těchto jedinců nebo skupin je destruktivní nebo nekreativní pro ně, jejich okolí a nejde jim rozvíjet vlastní identita.

Rozhodování

Vymezení pojmu rozhodování uvádím jednak z pohledu psychologického Hartl (2004): *vědomá volba z možností; kognitivní proces zpravidla za složitější situace nabízející několik možností a vyžadující vzít v úvahu více činitelů; slouží výběru cílů a prostředků k jejich dosažení, je ovlivněno: rozhodující se osobou, jejími předsudky, emocemi, neznalostí, minulou zkušeností a situací, tedy tlakem situace, okolností, instituce, předpisů.*

Manažerský přístup k definici rozhodování je naopak postaven na struktuře průběhu rozhodovacího procesu: *Rozhodování je proces obsahující osm kroků: identifikaci rozhodovacích kritérií, přiřazení váhy k jednotlivým kritériím, formulování alternativ, analyzování alternativ, výběr alternativy, implementaci alternativy a hodnocení efektivnosti rozhodnutí* (Robbins, Coulter, 2002, str. 167).

Rozhodování v rovině neurovědy je třetím vymezením a díky složitosti probíhajících procesů v mozku je definováno obecně např. podle Platta i Hestie jako *volba jednoho druhu odpovědi v dané situaci* (in Koukolík, 2006, str. 110).

Rozhodovací proces

V manažerském pojetí je úzce spojen s pojmem rozhodování (viz pojem Rozhodování).

V pojetí psychologickém se jedná velmi složitý a přesně nespecifikovatelný problém. Tento samotný problém nemůže být z pohledu řešitelů nikdy jasně definovaný a další faktory, které jej ovlivňují (např. *zarámování, sociální kontext, vnímaná oprávněnost, očekávaná lítost, odpor ke ztrátě, efekt ztracených investic nebo osobnostní rozdíly* – Eysenck, Keane, 2008, str. 583) z něj vytvoří vždy jedinečný a specifický proces, který ústí v jedinečné rozhodnutí.

Posuzování

Posuzování *se zaměřuje na procesy vyvozování závěrů ze znalostí a dokladů které máme k dispozici*. Rozhodování je vzhledem k posuzování rozdílné v tom, že je zaměřeno na výběr možností a navíc na aspekty možných alternativ (Eysenck, Keane, 2008, str. 569).

Usuzování

Z pohledu pedagogického (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 267) má usuzování dva významy: 1. *Způsob myšlení, který je logicky správný, vnitřně nerozporný* (např. deduktivní a induktivní). 2. *Kognitivní proces, který umožňuje řešení problému, tj. formulování hypotéz, ověřování hypotéz, logické vyvozování závěrů. Psychologický pohled akcentuje více průběh usuzování, nikoli výsledek*.

Z pohledu kognitivní psychologie se usuzování zabývá základní otázkou, zda jsou lidské bytosti racionální. Pracuje s deduktivním a induktivním usuzováním. V rámci usuzování se dále psychologové opírají o několik teorií, z nichž má nejvyšší vědeckou podporu obecná teorie mentálních modelů (Eysenck, Keane, 2008).

Kompetence

Obecně definuje klíčové kompetence Belz a Siegrist (2001) jako soubor dílčích kompetencí, které přesahují hranice jednotlivých odborností a vyjadřují schopnost se chovat přiměřeně vzniklé situaci. Spolupůsobením sociálních, osobnostních a kompetencí v oblasti metod se vytváří celková kompetence k jednání. Kompetence se tvoří reflexivním způsobem,

propojováním a porovnáváním jednotlivých schopností člověka za podpory vlastní zpětné vazby - kritického myšlení.

Kompetence v podobě pedagogické uvádí v Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (2008, str. 103). V definici souboru profesních kompetencí je navíc možné si mimo její podstatu všimnout i zřejmé povědomosti autorů o chybějícím rozvíjení kompetencí v rámci profese učitelů, jelikož ji zmiňují i v samotné citaci: *Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. ... Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají, že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí. Z textu definice vyplývá, že i takový vědní obor, jakým pedagogika bezesporu je, v současnosti prochází fází hledání optimální struktury kompetencí pedagogických pracovníků.*

Kompetence definované přímo v rámci profese sociálního pedagoga budou předmětem definice, výčtu a rozboru ve 4. kapitole diplomové práce.

Decizní kompetence

Slovo „decizní“ pochází z anglického slova „decision“ a překládá se jako „rozhodnutí“ nebo ve spojení s podstatným jménem jako „rozhodovací“. Decizní kompetence je tedy kompetencí zaměřenou na schopnost rozhodovat se.

Emoční inteligence

Emoční inteligence je pojem z hlediska vzniku, velmi mladý. Přesto existují dvě hlavní teorie a s nimi spojené modely emoční inteligence: model schopností emoční inteligence Mayera a Saloveye a Bar-Onův model. Mezi odborníky je však více přijímán Bar-Onův smíšený model emoční inteligence. Bar-On (in Schulze, Roberts, 2007, str. 63) definuje emoční inteligenci jako *celou řadu nekognitivních způsobilostí, kompetencí a dovedností, které ovlivňují připravenost jedince se úspěšně vyrovnávat s nároky a tlakem prostředí.* Bar-On emoční inteligenci považuje za důležitou, protože odpovídá na otázku: *„Proč jsou někteří lidé schopni v životě uspět lépe než druzí“* (in Schulze, Roberts, 2007, str. 63).

2 ROZHODOVÁNÍ V MANAGEMENTU

Model rozhodování zaměřený na ekonomický zisk je, co se týká vzniku, nejstarším procesním modelem rozhodování. Potřeba jeho vzniku vyplynula z poptávky na vytvoření vhodného nástroje pro práci řídicích pracovníků – manažerů, který by vedl k dosažení maximálního zisku z učiněného rozhodnutí. Eysenck a Kean (2008) popisují počáteční vývoj myšlení o manažersko-ekonomickém rozhodování na modelu rozhodování postaveném na statistice a výskytu pravděpodobností. Základem tohoto rozhodování je potřeba znalosti maximálního počtu informací o problému, tak aby mohla být stanovena struktura rozhodnutí. Vágner (2004) k tomu dodává, že kvalita a množství získaných informací pro takový typ rozhodování má naprosto zásadní význam pro kvalitu rozhodování. V průběhu historického vývoje a výzkumů v oblasti managementu však došli vědci k poznání, že rozhodování je podstatně složitější proces, který může ovlivňovat mnohem širší skupina vlivů s podstatně hlubšími dopady na konečné provedení rozhodnutí, než jsou konkrétní informace o daném problému. Jednotlivým aspektům procesu rozhodování začali věnovat větší pozornost a rozvinuli nové systémy rozhodování, ve kterých se projevují zejména psychologické aspekty osobnosti manažera. Management proto dnes pracuje s různými teoriemi rozhodování. Jejich hlavním cílem však zůstává tvorba rozhodnutí, které řeší konkrétní stanovený cíl. Z mnoha typů rozhodování uváděných u Trunečka (in Vágner, 2004) vybírá Vágner příklady těchto teorií:

- Teorie užitku (hledá varianty nejvyššího užitku z rozhodnutí)
- Sociálně-psychologické teorie (teorie zaměřená na subjekt jednání – na jeho jednání a chování)
- Kvantitativně orientované teorie (jsou založeny na aplikaci matematických modelů a metod)
- Teorie rozhodování v organizační jednotce (snaží se respektovat omezenou způsobilost objektu se racionálně rozhodovat).

O tom, jaký je současný pohled na konkrétnější strukturu rozhodování, je pojednáno v další kapitole.

2.1 Složení manažerského rozhodovacího procesu

Truneček (in Vágner 2004) rozděluje rozhodovací proces do dvou částí. První částí je obsahová neboli meritorní stránka rozhodování. Druhou částí procesu je pak formálně logická (procedurální) stránka rozhodovacího procesu.

Meritorní část procesu se tedy zabývá obsahem toho, o čem se rozhoduje.

Formálně procedurální část řeší, jakým způsobem bude probíhat proces samotného rozhodování.

V praktické obecné rovině využití v praxi rozhodovacího procesu z pohledu řešitele znamená zodpovězení a realizaci této skladby otázek (in Vágner 2004, str. 386):

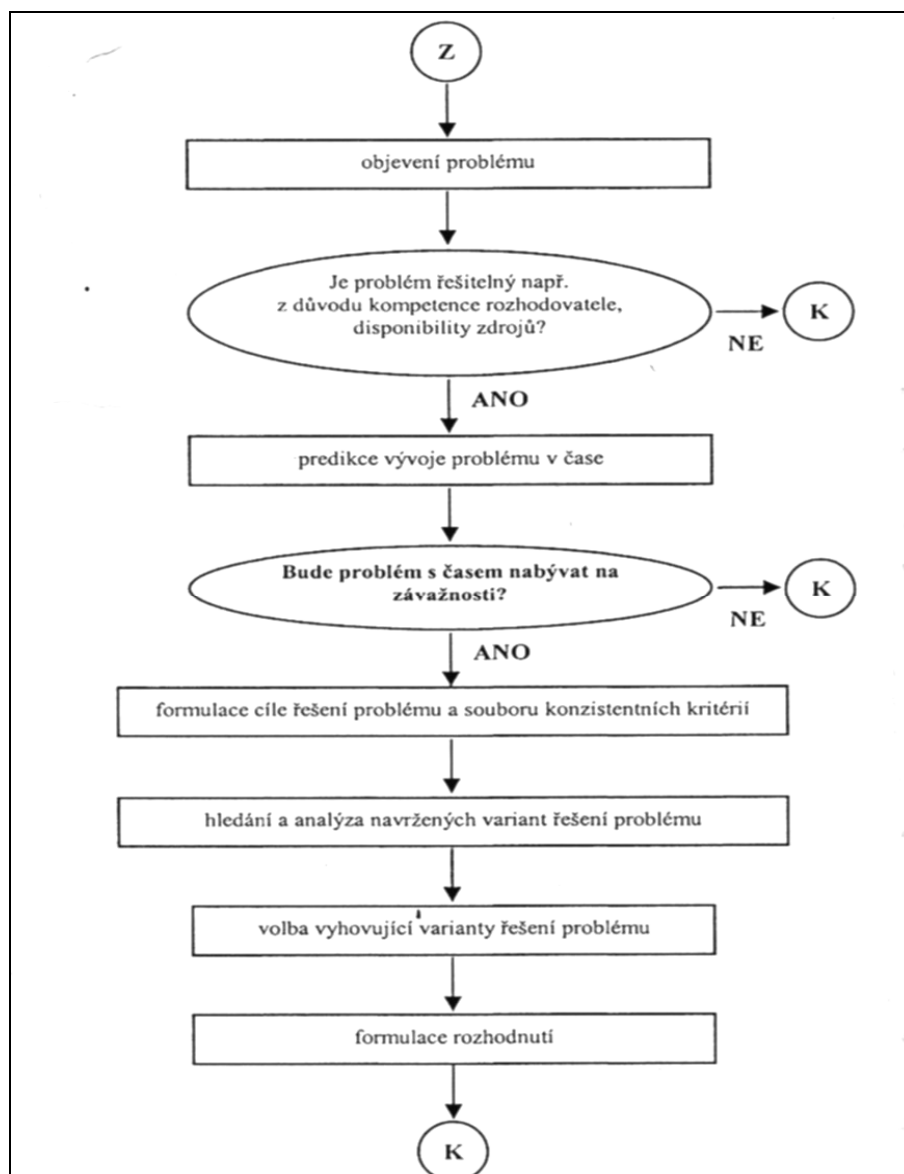
- *Co se má udělat?*
- *Kdo to má udělat?*
- *Kde se to má udělat?*
- *Kdy se to má udělat?*
- *Jakým způsobem, s použitím jaké techniky, se to má udělat?*
- *Kdo a jak výsledek procesu (činnosti) zkontroluje a vyvodí závěry?*

Pro Vágnera (2004) je rozhodovací proces především reakcí na problém, který se řešiteli problému staví do cesty. Je nutné tedy situaci vyřešit tak, aby mohlo být řešení problému využito k budoucímu užítku. Tato skutečnost je mnohdy zcela proti charakteru práce sociálního pedagoga, kdy cílem není přímý užitek, ale třeba jen možnost změny pohledu na danou problematiku. To co je v manažerském pohledu rozhodování pro sociálního pedagoga nejpřístupnější je struktura rozhodovacího procesu, který může v některých situacích velmi úspěšně využít. Především pak v rámci řízení a za předpokladu dostatku informací a času na realizaci rozhodnutí. Uvědomění členění a podstaty rozhodovacího procesu zvyšuje možnost vytvořit kvalitnější a obecně silnější dopad provedeného rozhodovacího procesu. Fotr, Dědina, Hružová (in Vágner 2004) popisuje členění rozhodovacího procesu podrobně a přehledně v těchto bodech:

- Identifikace rozhodovacího problému
- Analýza a formulace rozhodovacího problému
- Stanovení cíle řešení rozhodovacího problému a následně kritérií hodnocení variant pod zorným úhlem cílového řešení
- Tvorba variant řešení rozhodovacího systému

- Stanovení variant řešení rozhodovacího problému
- Stanovení důsledků variant rozhodování
- Hodnocení důsledků variant a rozhodnutí a volbě varianty určené k realizaci
- Formulace rozhodnutí
- Realizace zvolené varianty rozhodování
- Kontrola výsledků realizované varianty rozhodnutí.

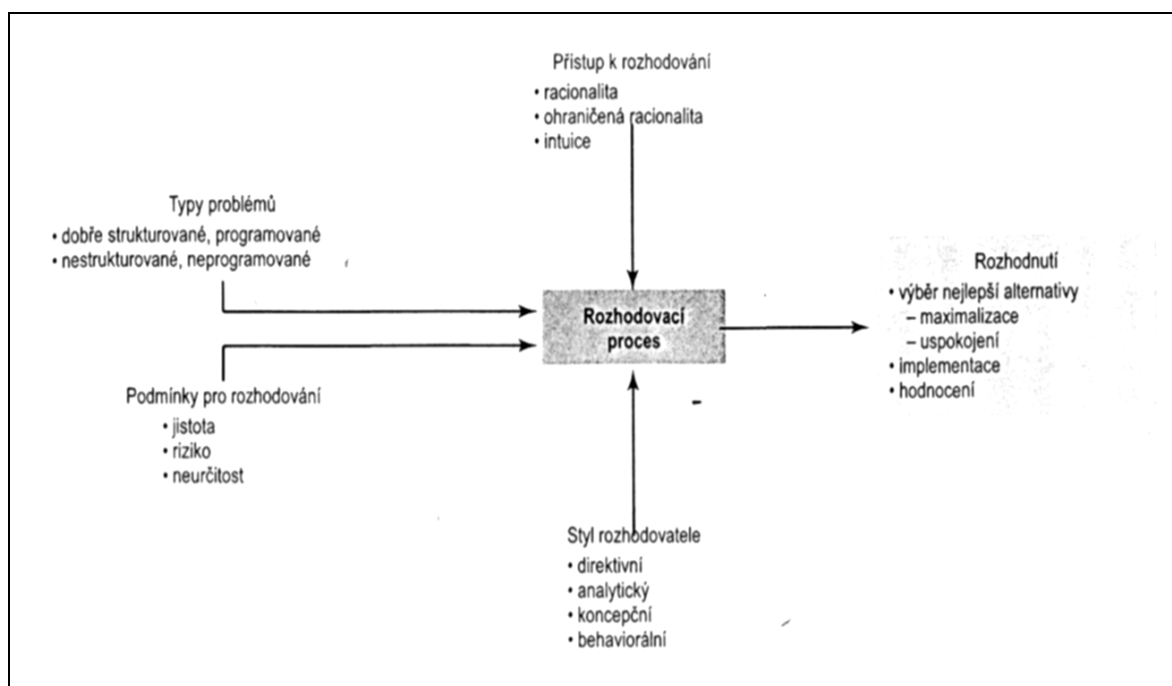
Výčet prvků rozhodovacího procesu je velmi široký ale statický. Pružnost mu proto přidává další modul, který nastupuje v případě vzniku problému v rámci rozhodovacího procesu:



Obr. 1. Algoritmus „modifikovaného“ rozhodovacího procesu (Vágner, 2004, str. 394).

Nelze ovšem generalizovat myšlenku, že v manažerském rozhodování hrají hlavní roli jasně stanovená tzv. „tvrdá“ data, která velmi usnadňují a správně směřují proces rozhodování. Např. v teorii imáže (Vágner, 2004) pracuje řešitel s intuitivním přístupem k řešení problémů, na základě zkušeností, které získali v předchozím rozhodování. Autor tuto teorii však považuje za velmi rizikovou a použitelnou výjimečně, vzhledem k neustále se měnícímu okolnímu prostředí.

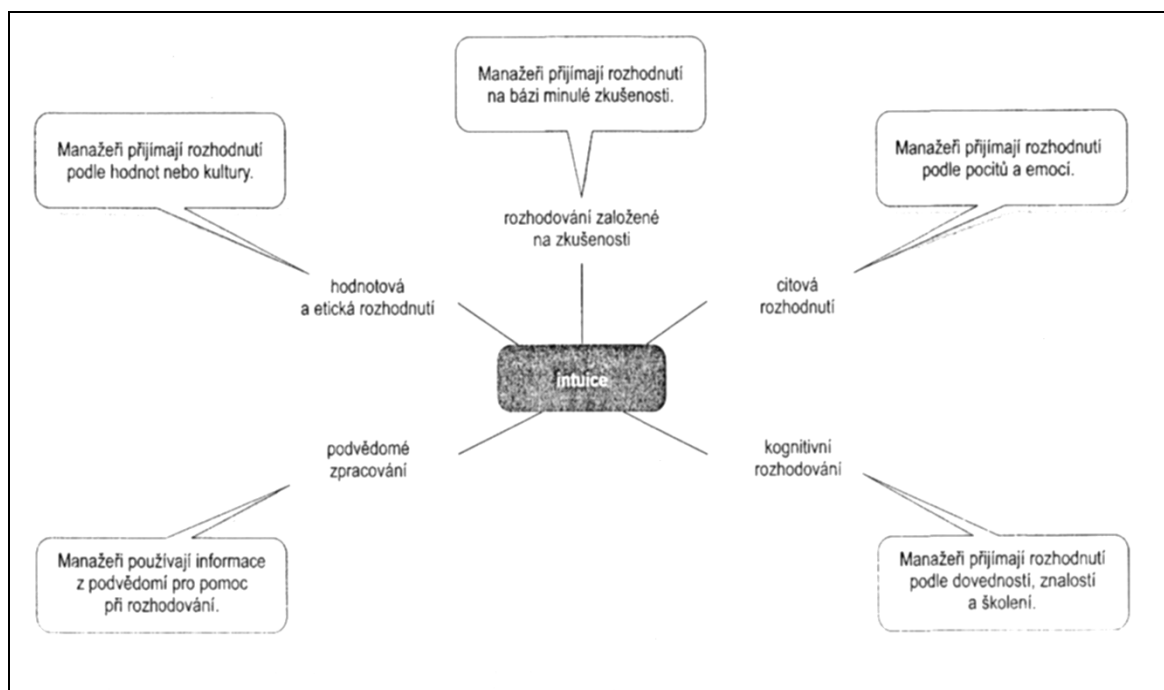
Robbins a Coulter (2004) uvádějí manažerský rozhodovací proces v obecnějších a přehlednějších rysech. Pro potřebu udělat si obecný přehled jak pracovat s modelem manažerského rozhodování v sociálně pedagogické praxi je velmi vhodný popis na obrázku č. 2, kde můžeme vidět všechny hlavní prvky, které mají vliv na manažerský rozhodovací proces. V následujícím popisu podle Robbinse a Coultera (2004) jsou pak stručně charakterizovány jednotlivé vlivy působící v rozhodovacím procesu.



Obr. 2. Manažerský rozhodovací proces – celkový pohled (Robbins, Coulter, 2004, str. 165).

Co se týká přístupu k rozhodování, rozeznává Robbins a Coulter (2004), stejně jako jiní autoři racionalitu, ohraničenou racionalitu a intuici. Plně racionální řešitel problému bude vždy objektivní a logický. Taková schopnost je však v běžném prostředí málo reálná. Objevovat se u manažerů bude spíše ohraničená racionalita, kdy manažer považuje některé prvky, se kterými musí počítat, za nereálně zhodnotitelné. Rozhodnutí je pak spíše směro-

váno k uspokojení řešitele než k maximalizaci užitku. Svoji roli v tomto typu přístupu hraje i míra závaznosti, která vyplývá z očekávání okolního světa, ve vztahu k řešiteli. Zde je patrný vliv zohlednění poznatků ze současné psychologie. A tady někde lze asi vidět i možný vzor pro manažerské rozhodování sociálního pedagoga. Třetím přístupem je zapojení intuice do procesu rozhodování. *Jedná se podvědomý proces rozhodování na základě zkušenosti a nashromážděných úsudků* (Robbins, Coulter, 2004). Popis a skladba intuice z manažerského pohledu je patrna na obrázku č. 3.



Obr. 3. Co je intuice (in Robbins, Coulter, 2004, str. 157), Pramen: Burke, Miller: *Taking of Intuitive Decision Making*, 1999, str. 91 - 99.

Typy problému, které se objevují v rámci manažerského rozhodování, mohou být podle Robbinse a Coultera (2004) dobře strukturované problémy a problémy nestrukturované. První z nich jsou definovány jako jasné a známé problémy. Nestrukturované problémy naopak jsou nejednoznačné a nepřesně definované, což vytváří prostor pro jedinečné řešení. Zde opět vidíme velkou podobnost s oběma druhy problémů, které se vyskytují v praxi sociálního pedagoga. Jde buď o neúplnost informací, která je častým problémem při rozhodování jakou alternativu zvolit v situaci, do které je sociální pedagog bezprostředně postaven, anebo se naopak může ocitnout v situaci, kdy bude vybírat alternativu z konkrétních informací, např. v případě strukturovaného přijímacího řízení na danou pracovní pozici.

Podmínky rozhodování definují míru toho, s jakou jistotou dojde k očekávanému výsledku, protože všechny možné výstupy rozhodování jsou více či méně známé. Existuje podmínka jistoty, rizika a neurčitosti. Podle významu jednotlivých slov pak u jistoty očekáváme přesné znalosti o možných výstupech, riziko pak zahrnuje určitou míru pravděpodobnosti, se kterou jednotlivé alternativy výsledku nastanou. U neurčitých rozhodnutí pak nemůžeme počítat ani s jistou pravděpodobností, že se předpokládaný výsledek dostaví.

Posledním vstupním kritériem do rozhodovacího manažerského procesu je komponenta stylu rozhodování manažera. Níže uvedené styly rozhodování nejsou samozřejmě vyhraněné, ale většinou ve vztahu k nim vznikají alternativní kombinace.

Styly rozhodování podle Robbinsse a De Cenza (in Robbins a Coulter 2004):

- Direktivní styl (netoleruje nejednoznačnost a preferuje racionální myšlení)
- Analytický styl (vyšší tolerance k nejednoznačnosti a preferuje racionální myšlení)
- Koncepční styl (vyšší tolerance k nejednoznačnosti a preferuje intuitivní myšlení)
- Behaviorální styl (pracují dobře s lidmi, menší tolerance k nejednoznačnosti spojená s intuitivním myšlením)

Zde je tedy představen obecný model rozhodovacího procesu, tak jak jej vidí odborníci z pohledu managementu. Jedna skutečnost zde ovšem zůstává stále jistá. Pro co nejeftivnější použití manažerských metod rozhodování musí jejich uživatel mít dostatek času k tomu, aby dokázal analyzovat a vyřešit problém. K tomu musí být vzdělán v teorii managementu nejlépe v kombinaci se vzděláním v oboru statistiky.

Odlišnost lidského rozhodování v konkrétních situacích, kdy je nutné provést rozhodnutí co nejdříve a za použití malého počtu známých informací je ovšem do jisté míry v protikladu potřeb pro možnost provést rozhodnutí v rámci ekonomických manažerských teorií. V tomto smyslu je možné zmínit poznámku Gardina a Roberta (in Vágner 2004), že většina manažerů přijímá rozhodnutí zcela špatně. Důvodem tohoto tvrzení je zkoumaná skutečnost, že v praxi považuje většina lidí rozhodování za jednorázovou událost, která se realizuje především v hlavě manažera na základě zkušenosti intuice a průzkumu. Takový pohled považují Gardin a Robert (in Vágner 2004) z pohledu manažera za chybný a rozhodování definují jako proces, který má svůj organizační a sociální kontext (modely a situace), jenž v konečném důsledku určí úspěch rozhodnutí. Tato definice pak opět více přibli-

žuje manažerské rozhodování do blízkosti metod práce užívaných v praxi sociálního pedagoga.

2.2 Vývoj rozhodování v managementu

Budoucnost manažerského rozhodování a velké možnosti ve změnách rozhodovacích schopností přináší rozvoj elektronického průmyslu. Umělé neuronové sítě aplikované do rozhodovacích programů mohou v budoucnu pomáhat mimo jiné s predikcí chování, klasifikací, optimalizací, filtrací a identifikací různých kladných nebo patologických signálů (Beranová, 2007). Ovšem praktické využití těchto metod je stále ještě závislé na potřebném počtu vstupních dat, což bude v práci s lidmi vždy do jisté míry limitující a nejednoznačné. Tato cesta je důsledkem uvědomění si nemožnosti zcela přesně předpovědět správnou alternativu řešení složitých a neurčitých problémů, ve kterých hraje roli prostředí i samotný řešitel – člověk.

Přesto důraz, jaký klade management na potřebu se správně rozhodovat, mě vede k závěru, že schopnost „správného rozhodování“ je mimořádně důležitý prvek v práci každého člověka, který pracuje s mnoha pravděpodobnostmi a jejich možným vývojem. Mezi tyto pracovníky sociální pedagog jistě patří. Ač není manažerský rozhodovací styl vzhledem ke svým specifickým požadavkům a požadovaným výsledkům přímo ideálně vhodný pro praxi sociálního pedagoga, lze v něm najít část základny a systémové prvky, které mají pro práci sociálního pedagoga i pro obor sociální pedagogiky významný vliv. Tyto aspekty a možnosti budou dále uvedeny ve čtvrté kapitole.

3 ROZHODOVÁNÍ Z POHLEDU PSYCHOLOGIE A NEUROVĚDY

3.1 Usuzování a rozhodování z pohledu kognitivní psychologie

Kognitivní psychologie je podle Průchy, Walterové a Mareše (2008, str. 101) *jeden z nejvýznamnějších směrů v současné psychologii, který výrazně ovlivnil i pedagogickou psychologii. Zdůrazňuje důležitost poznávacích procesů v lidské psychice a chování*. Na rozdíl od manažerského rozhodování má proto kognitivní psychologie na rozhodování jiný pohled. Sternberg (2002), stejně jako někteří další současní psychologové (Eysenck, Keane, 2008), poukazují na skutečnost, že v rámci starších modelů ekonomicko-manažerského rozhodování je nutným základem racionalita, která vede k maximálnímu získání jakékoliv hodnoty. Rovněž mluví o subjektivním očekávaném užitku, ve kterém se ale již projevují prvky specifikované nejen potřebou dosáhnout potěšení ale i potřebou vyhnout se možné bolesti. Ovšem znovu se dostáváme zpět k potřebě znát v těchto modelech rozhodování maximální míru informací o pravděpodobných verzích řešení problému, jejich zvažování, pečlivé kalkulaci a vybírání vhodné alternativy pro optimální řešení problému. A to vše za současného předpokladu, že může vzniknout alternativa, se kterou nepočítáme.

Kognitivní psychologové (Sternberg, 2002; Eysenck, Keane, 2008) ale studují problém rozhodování z pohledu lidské psychiky, a proto dělí jednotlivé metody lidského rozhodování především z pohledu toho, jak se v samotném procesu rozhodování projevují různé lidské subjektivní strategie, které lidé používají a tím určujícím způsobem ovlivňují charakter konečného rozhodnutí. Podle Sternberga (2002) lidé nejvíce používají v průběhu rozhodování především tyto metody: metodu uspokojování, vylučovací metodu a metodu heuristiky a předsudku.

3.1.1 Metoda uspokojování

Metoda uspokojování patří mezi nejstarší pojetí rozhodovacího postupu. Je spojena se jménem H. Simona, který zavedl v oblasti rozhodování pojem omezená racionalita. Simon (in Sternberg, 2002) předpokládal, že jsme schopni se racionálně rozhodnout pouze v určitých mezích. V průběhu rozhodovacího procesu nezvažujeme maximální míru užitku z nejlepšího rozhodnutí, ale spíše zvažujeme jednotlivé alternativy rozhodnutí a vybíráme podle toho, která alternativa se nám zdá při zachování základní míry našich požadavků uspokojující.

3.1.2 Vylučovací metoda

Amos Tversky (in Sternberg, 2002) v rámci svého zkoumání zjistil, že lidé při větším počtu alternativ nezvažují všechny možné alternativy, ale při volbě vhodné alternativy spíše využívají vylučovacího způsobu. Zvolí si jeden důležitý aspekt, který musí alternativa obsahovat na nejnižší stanovené úrovni, ten porovnájí a vyberou vhodné alternativy. Následně vyberou další kritérium a vyloučí další alternativy. Takto postupují dále až k výsledku. Bohužel však ani tato metoda není jednoznačně nejlepší. Lidé podle Tverského v rámci rozhodování totiž používají jako kritéria velmi často mentální zkratky a předsudky. Tyto zkratky (heuristiky) a předsudky mohou oslabovat váhu některých aspektů při srovnávání alternativ v průběhu rozhodovacího procesu a vytvořit tak chybné rozhodnutí.

3.1.3 Metoda heuristiky a předsudku

Už v části věnované rozhodování z pohledu ekonomicko-manažerského bylo řečeno, že nové přístupy k rozhodovacímu procesu se neustále vyvíjely a zejména v 70. letech minulého století byly silně ovlivněny výzkumem Kahnema a Tverského. Oba vědci (in Sternberg, 2002) přišli s tvrzením, že se lidé s podstatně vyšší pravděpodobností rozhodují na základě heuristik (rozhodovacích zkratek) a předsudků. Tyto nástroje sice podstatně zkracují rozhodování, zároveň ovšem podstatně zvyšují riziko chybného rozhodnutí. Sternberg (2002) popisuje některé z nejvíce používaných heuristik a předsudků: reprezentativnost, dostupnost, iluzorní korelaci, zakotvení, rámce, sebepřeceňování a retrospektivní předsudky.

Reprezentativnost

Tversky a Kahneman (in Sternberg, 2002) vysvětluje heuristiku reprezentativnosti potlačením správného posouzení pravděpodobnosti vzniku určitého jevu v malém souboru jevů na úkor podobnosti tohoto jevu v rámci celé skupiny, do níž jev patří a stupeň charakteristických rysů procesu, kterým byl vytvořen (např. náhodnost). Často proto věříme, že malé vzorky se chovají jako celá jejich populace, což není pravda. Lidé následně špatně chápou a vykládají četnost a pravděpodobnost s jakou může docházet k různým jevům (např. hráčská klamná představa nebo výskyt konkrétní nemoci u neobvyklé skupiny populace). Svoji roli zde hraje i skutečnost, že abstraktní pojmy jsou pro člověka méně psychicky srozumitelné než pojmy kvantifikované za pomoci četnosti (např. procentuální a početní podíl).

Dostupnost

Heuristika dostupnosti je další často používanou chybovou heuristikou. Tversky a Kahneman (in Sternberg, 2002) ji definují jako posuzování jevu na základě toho, jak je pro člověka snadné si vzpomenout na to, co považuje za relevantní příklad daného jevu. Tedy jaký je schopen si vybavit v paměti podobný příklad jevu. Takové posuzování může vést například ke špatným úsudkům v případech, které jsou podobné, přesto se nám jeden z nich zapsal do paměti silněji, a proto postupujeme ve svých úvahách směrem řešení více fixovaného případu. S heuristikou dostupnosti souvisí další dva chybové jevy spojené se špatným rozhodováním. Jedná se o zakotvení, u něhož máme tendenci dávat při hodnocení přednost předběžnému odhadu a efekt rámců, u něhož posuzujeme alternativy podle jejich prezentace (negativní prezentace vyvolá negativní pohled na přednesenou alternativu).

Mezi další chybové jevy řadíme iluzorní korelaci, kdy vidíme dva jevy tak, jako by spolu souvisely, přestože mezi sebou nemají podložený příčinný vztah. Sebepřeceňování je běžná chyba úsudku o vlastních schopnostech a znalostech. Fischhoff (in Sternberg, 2002, str. 438) k tomu dodává „že neradi pomýšlíme na to, že se mýlíme“. Objevujícím se předsudkem může být i retrospektivní předsudek. V tomto případě dochází u člověka k přesvědčení, že vzniklá situace se dala přesně předpovědět, neboť k ní vedly jistá znamení a události. Není tomu tak, protože pravděpodobnost, že se něco stane přesně definovaným způsobem, je nízká.

Nutno je však ještě dodat, že heuristika dostupnosti a reprezentativnosti nevede jen ke špatným rozhodnutím. Lidé je používají proto, že mohou být často správné. V případě závažných rozhodnutí je však vždy nutné důsledně porovnávat vstupní informace, abychom přílišným rychlým zobecněním situaci neposoudili špatně. Závěrem k chybám, které produkuje při rozhodování v určité míře každý člověk je nutno dodat, že schopnosti správného rozhodování lze posilovat praxí a procvičováním a tak snižovat míru chybovosti. Obzvláště pak, pokud máme příležitost provést zpětnou vazbu, která nám pomůže průběh rozhodnutí rozebrat a vytvořit tak revidovaný úsudek o provedeném rozhodnutí (Sternberg, 2002).

3.1.4 Deduktivní a induktivní usuzování

Deduktivní usuzování je první ze dvou typů logického usuzování (Sternberg, 2002) a může být nápomocno v sociálně pedagogické praxi především pro svoji schopnost odvozovat ze dvou obecných tvrzení logický závěr. Předpokladem správného úsudku je však nutná zna-

lost pravdivosti či nepravdivosti vstupních výroků (premis). Pro obsáhlost a náročnost obsahu a popisu je postačující pro potřeby této práce uvést, že můžeme používat v rámci deduktivního usuzování podmíněné usuzování (modus ponens a modus tollens) a sylogistické (lineární a nelineární). Lidé pak používají v rámci běžného denně užívaného usuzování tuto skladbu prvků: Modus ponens (podmínka jestliže...pak...); smluvní pravidla (normy, povolení, povinnosti); pravidla kauzality (příčinnost jevu) a statistický zákon velkých čísel (čím je větší velikost vzorku, tím větší je pravděpodobnost, že účinek jevu není způsoben odchylkou), (Sternberg, 2002).

Induktivní usuzování nám oproti deduktivnímu vytváří „pouze“ pravděpodobný závěr. Vychází z pozorování a daných skutečností. Na těchto základech vytváří pravděpodobný závěr, kterým je možné vzniklou situaci vysvětlit. Jeho slabina je ale v tom, že jím nelze vytvořit jistý logický závěr. Důležité pro člověka je však z toho důvodu, že mu dává schopnost a možnost částečně předvídat následné události a získávat tak jistotu v proměnlivém prostředí, ve kterém se nachází (Sternberg, 2002).

Celkově ovšem ani kognitivní psychologové nemají jednotný pohled na celý průběh rozhodovacího procesu. Steve Sloman (in Sternberg, 2002) proto uvedl známé skutečnosti do souvislostí a navrhl dva obecné typy alternativních systémů, v nichž lidé vytvářejí své rozhodnutí - asociativní systém a systém založený na pravidlech. Asociativní systém je výrazně závislý na heuristikách a zapamatovaných modelech. Je proto rychlý, ale může být i vysoce chybový. Systém založený na pravidlech je naproti tomu pomalejší, namáhavější a pracuje se symboly. Vytváří však logicky správnější rozhodnutí, zatížené méně chybami.

3.1.5 Pozornost a pracovní paměť

Zaměřená a rozdělená pozornost jsou dvě základní kategorie pojmů, které zmiňujeme pouze okrajově, ale je třeba je zmínit vzhledem k průběhu rozhodovacího procesu. Pozornost je důležitá pro kontrolu správného rozhodování. Vlivem zautomatizování myšlenkových procesů dochází při užívání mnoha myšlenkových zkratk k tvorbě chyb a chybových rozhodnutí. Automatické procesy totiž nevyžadují uvědomovanou pozornost a mohou tak při špatném použití vytvořit chybu. Běžné situace však nevyžadují vysokou míru pozornosti. Nejvyšší míru zaměřené pozornosti proto musíme v rámci rozhodování věnovat prioritním rozhodnutím a tedy všem prvkům, které se na konečném rozhodnutí podílí (Eysenck, Keane, 2008).

Pracovní paměť je spojena s pozorností. Podle Baddeleyho a Hitcha (in Eysenck, Keane, 2008) má tři složky – centrálního vykonavatele, artikulační okruh a vizuálně prostorový náčrtník. Všechny tři komponenty mají limitovanou kapacitu, a proto není možné řešit dvě a více úloh jednou částí pracovní paměti. Důležitá je pro rozhodování zároveň i skutečnost, že pracovní paměť se podílí také na nepaměťových aktivitách, např. porozumění nebo uvažování (Eysenck, Keane, 2008). Z popisu tedy vyplývá, že pro rozhodování je důležitá orientace na soustředěné vnímání problému, o kterém se rozhodujeme, neboť právě pouze částečné zapojení těchto dvou složek v rozhodovacím procesu silně zvyšuje riziko tvorby chybových rozhodnutí.

Jak už bylo řečeno v předchozích kapitolách, je lidská racionalita omezená. Lidská racionalita je podle Koukolíka (2006, str. 38) *nutně omezená díky složitosti světa. Lidé věří ohromnému množství fakt a souvislostí, jímž byli naučeni, prostě proto, že nemají možnost si je nezávisle ověřovat*. Jakým způsobem jsme pro tuto situaci vybaveni z pohledu psychologie, bylo popsáno výše v této kapitole. Jakým způsobem tento problém řeší biologický mozek člověka, pak popisuje následující kapitola.

3.2 Rozhodování z pohledu současné neurovědy

Současné vědecké teorie o způsobech lidského myšlení a lidské psychice celkově, se nově začaly opírat o poznatky získané v rámci použití zobrazovacích metod činnosti mozku, a začaly tyto výsledky včleňovat do svých teorií. Zobrazovací metody především pomohly neinvazivně odhalit děje, které probíhají v lidském mozku v rámci jednotlivých prožívaných životních stavů nebo aktivit. Obrovský potenciál těchto metod se samozřejmě nevyhnul ani zkoumání a tvorbě hypotéz, které se týkají procesu rozhodování z pohledu zatížení jednotlivých částí mozku při vytváření rozhodnutí.

Pro směřování a obsah diplomové práce není ani tak důležité, že v současnosti existuje osm základních modelů pro popis funkce prefrontální kůry mozku, jako skutečnost, že v první řadě tato část mozku je z velké míry odpovědná za tvorbu rozhodování, plánování, atd. Členění prefrontální kůry je v nejjednodušším stupni možno rozdělit na dorzolaterální a ventromediální oblast (Koukolík, 2006). Obě tyto oblasti jsou při rozhodovací činnosti obousměrně propojeny především mezi sebou a dále pak s oblastmi, které:

- mají vztah ke zpracování emocí (ventromediální oblast)

- *mají vztah k paměti (ventromediální oblast)*
- *mají vztah ke zpracování smyslových informací na vyšší úrovni (ventromediální i dorzolaterální oblast)*
- *mají vztah k motorické kontrole (dorzolaterální oblast)*
- *monitorují činnost (dorzolaterální oblast), (Koukolík, 2006, str 104).*

Z osmi v úvodu zmiňovaných modelů činnosti prefrontální kůry je podle Bechara i Damasia (in Koukolík 2006, str. 110) nejvíce na rozhodování orientovaná a rozvinutá teorie somatických markerů. Podle teorie somatických markerů je rozhodování definováno jako *proces ovlivňovaný signály, jimž se říká markery*. Ty vznikají v průběhu bioregulačních dějů *včetně neuronálních událostí, které se vyjadřují v podobě emocí a pocitů*. Somatické markery jsou podle Damasia a Bechary (in Koukolík, 2006, str. 108) *paměťové záznamy somatických stavů, což jsou emoční stavy odpovídající viscerálním nebo muskuloskeletálním proměnám, které jsou v asociaci s nějakým druhem zkušenosti. Somatické markery se ukládají ve ventromediální prefrontální kůře. Podílejí se na rozhodování vznikajícím na základě předchozí zkušenosti a to i tehdy, když si takové zkušenosti nejsme vědomi*.

Hypotéza somatických markerů podle Damasia a Bechary (in Koukolík, 2006, str. 110) pracuje obecně s těmito předpoklady:

- *Lidské uvažování je závislé na mnoha úrovních neuronální činnosti. Některé z nich jsou nevědomé, jiné jsou vědomé.*
- *Kognitivní operace bez ohledu na jejich obsah závisí na procesech, jako jsou orientovaná pozornost, pracovní paměť a emoce.*
- *Uvažování a rozhodování závisí na míře, s níž je dostupná znalost situací, jednajících lidí, množiny možností akcí a jejich vyústění. Tyto znalosti jsou uloženy v nevědomé podobě v kůře mozkové a může se navenek promítnout ve formě více či méně složité reakce motorické nebo ve formě mentálních obrazů (představ).*

Uvedené znalosti je pak možné klasifikovat:

1. Jako vrozené a získané ve vztahu k bioregulačním dějům, tělesným stavům a akcím, včetně těch které mají podobu emocí.
2. Znalosti faktů (např. pravidla a vztahy) které se projevují jako mentální obrazy.

3. Znalosti vztahů mezi 1. a 2. ve vztahu k individuální zkušenosti.

4. Znalosti plynoucí z kategorizace objektů 1., 2. a 3.

Na rozhodování se však celkově podílí podstatně více neuronálních oblastí velkého rozsahu, které činí proces rozhodování v důsledku velmi komplikovaný. Záleží například na tom, jak vysoké je riziko spojené s rozhodováním. Při rizikovějším rozhodování se projevuje vyšší míra součinnosti prefrontální kůry mozku s těmi oblastmi, které jsou aktivní v případě přímé reakce bránící poškození organismu. Díky ní se člověk následně snaží více vyhnout poškození.

Podobných příkladů jak ovlivňují funkce mozku rozhodování je popsáno v odborné literatuře podstatně více. Není však účelem práce podávat výčet reakcí a rozhodnutí v rámci různých situací. Tímto uvedením souvislostí je nutno uvést, že sociální pedagog by si měl být vědom a předpokládat vždy vznik určitých vědomých i nevědomých vlivů při vlastním provádění různých druhů rozhodnutí u sebe, ale i u ostatních a že za tuto schopnost je zodpovědná velká škála mozkových aktivit v oblastech mozku, které na sebe vzájemně reagují a aktivují se. Lépe si pak může představit i vybavit co se za rozhodovacím procesem skrývá a jak se připravit na tvorbu, použití a hodnocení rozhodnutí svých i okolí.

Bar-On (in Koukolík, 2006, str. 134) rovněž tvrdí že, hypotéza somatických markerů se překrývá s pojmem „emoční inteligence“, což je především:

Schopnost být si vědom a vyjadřovat emoce.

Schopnost být si vědom emocí druhých lidí.

Schopnost zvládat a řídit emoce.

Schopnost vyrovnávat se realisticky s bezprostřední situací a řešit osobní a interpersonální problémy.

Schopnost vytvářet pozitivní afekt a být dostatečně osobně motivován k dosahování takových cílů.

Z pohledu neurovědy (Koukolík, 2006) je zásadní informací, že funkční systémy emoční a sociální inteligence, která je velmi blízká emoční inteligenci, se odlišují od funkčních systémů inteligence kognitivní. Zde je tedy na závěr kapitoly zmíněn další velmi důležitý jev, který zdůrazňuje potřebu znalosti prvků systému rozhodování, které ovlivňují tvorbu roz-

hodnutí a slouží získání přehledu o struktuře rozhodovacího procesu (viz kapitola emoční inteligence).

3.3 Emoční a sociální inteligence jako součást rozhodovacího procesu

Emoční inteligenci z pohledu vědy nelze zcela přesně definovat. Její interpretace různými vědci bývá velmi podobná. Schulze a Roberts (2007) ji mimo rozsáhlý rozbor ve své knize obecně popisují jako soubor vzájemně propojených dovedností. V tom smyslu definují emoční inteligenci jako schopnost rozvíjet jednak usuzování o emocích a jednak jako schopnost jejího využití při samotném usuzování. Zahrnují tak do emoční inteligence schopnosti identifikovat emoce u sebe i ostatních, porozumění emocím a jejich jazyku, řízení osobních emocí i emocí u ostatních, používání emocí v rámci kognitivních aktivit (vztah k rozhodování) a k motivaci adaptivního chování (funkce zaměřené na vnímání pozornosti ke změnám vnějším i vnitřním, příprava těla k reakci na situace a motivace tělesných projevů směrem do prostředí). Tento model, stejně tak jako ostatní pak vychází ze dvou složek. Interpersonální (vnímání emocí, sociální dovednosti) a intrapersonální (regulování nálad, zvládání stresu). Složitý výčet schopností, který je přisuzován emoční inteligenci má však souhrnně charakter schopnosti usměrňovat vlastní i cizí emoce tak, aby mohly být vhodně užívány. A o tuto skutečnost jde v rozhodovacím procesu především. Jak vysoká je míra vlivu emocí na rozhodování, je popsáno v kapitole věnující se struktuře rozhodování. Proto předpokládám, že výcvik ve vnímání a zvládání osobního i vnějšího působení emocí je jednou z nejdůležitějších součástí přípravy do praxe sociálního pedagoga. A samozřejmě nejen jeho ale i dalších profesí, ve kterých se předpokládá intuitivní rozhodování s vysokým faktorem zastoupení emocí.

V souvislosti s emoční inteligencí je nutné ještě zmínit její překrývání se (Schulze a Roberts, 2007) s koncepty inteligence sociální a praktické. Sociální inteligence jako překrývající se pojem s emoční inteligencí disponuje klíčovými schopnostmi potřebnými k práci sociálního pedagoga. Základními schopnostmi je (schopnost poznání příslušníků vlastního druhu, znát své místo ve skupině, umět se učit od druhých a druhé umět učit. Mentalizace nebo teorie duševních stavů se nazývá součástí sociální inteligence, která *umožňuje pochopit a manipulovat s duševními stavy druhých lidí a měnit tak jejich chování* (Koukolík, 2006, str. 157). Tato dovednost vyplývá ze schopnosti člověka uvědomit si, že druzí lidé disponují svými vlastními vnitřními duševními stavy a touhami, které se liší od vlastních

duševních stavů člověka a že je možné chování druhých lidí těmito vnitřními duševními stavy vysvětlit. Zde někde najdeme základ pojmu empatie, který je jedním z určujících duševních nástrojů práce sociálního pedagoga, ale mnohdy je zredukován do definice „schopnost vcítit se druhého člověka“. Barret – Lenard (in Koukolík, 2006, str. 164) empatii popisuje ve formě dynamické interakce mezi pozorovatelem a objektem pozorování. Proces popisuje šest 6 kroků, které si mohou pozorovatelé při rozhodovací práci uvědomovat a zlepšit tak své rozhodovací schopnosti:

1. *aktivní proces potřeby znát / pochopit,*
2. přítomnost aktivního vědomí druhého člověka,
3. které se promítá v prožívání a chování pozorovaného subjektu ve formě slovních i neverbálních aktivit,
4. které jsou pro něj minimálně vědomě považované v dané chvíli za nejdůležitější,
5. toto prožívání je umístěno za vnější komunikací subjektu pozorování člověka,
6. při trvalém vědomí pozorovatele, že pozorované vědomí má původ v pozorovaném subjektu.

Jakkoliv jsou však zmiňované koncepty emoční i sociální inteligence provázané, řeší vždy, mimo jiné, základní pohled na vlivy emocí v našem životě tzn., že emoce jsou do jisté míry vnímatelné, ovladatelné a dá se s nimi pracovat.

3.4 Etické a morální rozhodování

Etické a morální rozhodování je dalším velmi složitým prvkem, který se může radikálně podílet na struktuře přijatého rozhodnutí. Jeho složitost je nejen v jeho samotné abstraktní povaze, ale i ve skutečnosti, že na něj mají vliv jak vnější (prostředí, kultura, společnost), tak vnitřní vlivy (emoce, mentální obrazy, abstraktní myšlení). Není cílem kapitoly rozebírat jednotlivé směry nebo ideály etiky jako vědy o morálce a morálních normách, ale nastínit, že osobní vnímání morálky a morálních hodnot je vysoce významné pro proces rozhodování, protože morálka člověka je stupňovitá soustava pravidel hodnot, kterými se člověk ve svém životě řídí a jedná podle nich. Dopad aplikace těchto pravidel do práce sociálního

pedagoga proto má silný vliv na konečné rozhodnutí. Odtud vyplývá i důvod proč je pro sociálního pedagoga tolik důležitý Etický kodex práce. Měl by zásadně akcentovat prvotní základní kořeny lidských mravních povinností vůči společnosti, ve které žije. A společnost je ve většině případů objednatelem pracovních činností sociálního pedagoga.

Etické problémy objevující se v rozhodování z pohledu etiky jako vědy můžeme podle Příkaského (2000) rozdělit na situační a trvajících. Mezi situační překážky pro rozhodování patří nevědomost, vášně, násilí a strach. Trvajících překážky pak mají neměnnou a stálou povahu na vliv rozhodování. Patří mezi ně duševní poruchy a nemoci. Pro povahu rozhodování člověka je však důležitá z pohledu etiky zejména volba etického ideálu. Ta určuje, kterým směrem se bude vyvíjet jeho rozhodnutí, na základě jeho osobního hodnotového žebříčku. A rovněž v této oblasti neexistuje zcela jednoznačná převaha jednoho hodnotového ideálu. V současnosti etika rozeznává asi pět hlavních směrů etických ideálů (Příkaský, 2000):

Druhy morálky	Představitelé	Základní myšlenka
Machiavelismus	Niccolo Machiavelli	Vlastní cíl je povýšen na zákon.
Egoistický hédonismus	Aleister Crowley	Vlastní požitek je nadevše.
Utilitaristická morálka	J. Bentham, J. S. Mill	Osobní a společenský prospěch pomáhají nalézt správná mravní řešení.
Komunistická morálka	K. Marx, B. Engels	Materiální požadavky většiny určují, co je správné pro každého.
Existencialistická etika	S. Kierkegaard, J. P. Sartre, G. Marcel, E. Lévinas, M. Buber	Vzít odpovědnost za svoji existenci je dobro.

Obr. 4. Etické ideály současnosti (Příkaský, 2000, str. 70).

Z pohledu vlivu vnitřních faktorů patří mezi nejdůležitější složky účastníci se emocionálního rozhodování morální emoce, které jsou definovány podle Haidta (in Koukolík, 2006) jako emoce vázané na prospěch celé společnosti nebo alespoň lidí, kteří nejsou totožní s nositelem těchto emocí. Jejich znakem je osobní neangažovanost a tendence k pomoci nebo odplatě. Sociálně-psychologicky dělí Heidt morální emoce do čtyř skupin:

- hněv, hnus a pohrdání (odsuzování lidí),
- zahanbení, vina a znepokojení (sebeuvědomění odpovědnosti za své špatné chování),
- soucit (odpověď na utrpení druhých lidí),
- vděčnost, úžas a pocit vznešenosti (pochvalný vztah k druhým lidem).

Všechny výše jmenované emoce se pravidelně vyskytují v rámci výkonu profese sociálního pedagoga. Jejich popisy, důvody vzniku a dopady na člověka a jeho okolí by si měl uvědomovat každý člověk, který pracuje s lidmi. Nepoučený pracovník se proto při rozhodování bude spíše spoléhat na automatizované odpovědi na projevy emocí uložené ve vlastní mysli, které ovšem velmi často bývají v přímém rozporu s náplní práce sociálního pedagoga. Proto jistá míra racionálního uvědomování si těchto emocí v rozhodovacích situacích může významně pomáhat osobně si uvědomit silný (a často rozdílný) vliv morálních emocí na naši racionální složku myšlení, korigovat jej a vyhnout se tak významné chybě v rozhodnutí. Tyto schopnosti může využít hlavně v rámci řešení morálních dilemat. Morální dilemata se dělí na osobní a neosobní. Při řešení osobního dilematu, je osoba rozhodovatele postavena před rozhodnutí, které je nucena vykonat přímo. V tomto případě právě morální emoce vytváří tak silný vliv na tvorbu rozhodnutí, že často silně potlačují racionální rozhodnutí. Naopak při neosobním rozhodnutí se prosadí více kognitivní složka rozhodovacího procesu (Koukolík, 2006) a člověk se rozhoduje racionálněji. Pokud si bude sociální pedagog vědom těchto vlivů a zásad, může následně podstatně racionálněji posoudit správnost rozhodnutí na bázi morálních zásad.

Etika jako zastřešující věda o morálce má tedy významný vliv na rozhodování. Uvědomění si pravidel, podle kterých se rozhodujeme, pak pomáhá sociálnímu pedagogovi přijímat rozhodnutí s určitou jistotou, která je v současné postmoderní společnosti mnohdy relativní a vytváří na sociálního pedagoga silný stresující tlak. Ten následně často ústí v osobní vyhoření pracovníka, syndrom burn-out.

4 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA, JEJÍ STRUKTURA A POSTAVENÍ ROZHODOVÁNÍ V RÁMCI OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Chceme-li člověka pochopit, musíme mu porozumět, pochopit jeho pohled. Tímto, jako jedním z mnoha způsobů Kraus a Poláčková (2001) popisují přístup ke zkoumání ale i vůbec k výkonu praxe v rámci sociální pedagogiky. Ve většině profesí, ve kterých se pracuje s lidmi, je tímto základním nástrojem především komunikace, která je nejdůležitější pro pochopení a porozumění situaci, v níž se pracovník nachází. A ať už se díváme na sociální pedagogiku v užším nebo širším pojetí, vždy budeme v její struktuře neustále nacházet prvek komunikace se společností, skupinou nebo jednotlivcem. Veškerá používaná komunikace pak ústí do podobného vzorce – práce s různými lidmi v určitém prostředí a za určitých podmínek. Takový typ práce vyžaduje velmi racionální a zároveň empatický i flexibilní přístup, aby nedocházelo k situacím, kdy vykonaná práce sociálního pedagoga nepomáhá, ale neprospívá nebo dokonce škodí. V pracovním procesu sociálního pedagoga se proto nachází mnoho různě propojených proměnných, které ovlivňují jeho práci. Studijní obor sociální pedagogiky tuto problematiku rozkrývá, upravuje a předkládá studentům¹ tak, aby postihnul celou základní šíři vědomostí a znalostí, které jsou pro výkon profese sociálního pedagoga nutné. Popis podrobného obsahu předmětů akreditovaného studia sociální pedagogiky² je možné najít např. na webových stránkách Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakultě humanitních studií³.

Pro bližší upřesnění obsahu činnosti sociálního pedagoga je však nutné se vrátit zpět od praktického popisu pojetí oboru k obecnějším teoretickým vymezením. Ondrejko (in Kraus, 2008) vidí sociální pedagogiku komplexně jako otevřenou disciplínu, která reflektuje stávající stav a tendenční vývoj současné společnosti v oblasti zájmu o člověka coby sociální bytosti. Mezi aktuální problémy, které řeší sociální pedagogika pak podle Krause (2008, str. 51) patří především:

¹ Studium Sociální pedagogiky, jako studijního oboru, je v podmínkách České republiky upravován akreditačními materiály v programech Pedagogika a Specializace v pedagogice v oboru Sociální pedagogika.

² V podmínkách České republiky se v současnosti vyučuje na 13 fakultách vysokých škol (Zdroj: interní materiály - Mgr. CHUDÝ, Štefan, Ph.d.).

³ Studijní programy Sociální pedagogiky uvedené na webových stránkách Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií. Přístupné on line: http://web.fhs.utb.cz/?id=0_4_1&iid=1&lang=cs&type=0.

Vlastní výchovná činnost

Sociálně výchovná práce

Činnost reedukační a resocializační

Činnosti poradenské, depistážní

Management a organizování volnočasových aktivit

Vědeckovýzkumná činnost

K výkonu výše uvedených činností je nutná jak teoretická, tak praktická základna vědomostí, a dovedností. Tyto znalosti a dovednosti vhodně propojené a posilované praxí vytvářejí tzv. profesní kompetence (Kraus, Poláčková, 2001) a určují základní strukturu profese sociálního pedagoga (viz Obr. 6.).

Většina těchto popisů práce, kompetencí, dovedností, schopností či vědomostí však v textu obsahuje jednu průřezovou složku. Složku rozhodovací. Slova a větná spojení užívaná v popisech jako např.: nachází cestu, hledá řešení, využívá teoretické poznatky, využívá metod, atd. jsou spojena mimo jiné se základním procesem, kterým je rozhodování. Rozhodování samo o sobě jistě není pouze specifickým nástrojem sociální pedagogiky. Je to každodenní samozřejmost, která nás doprovází celým životem. Tak proč je tedy nutné se o něm zmiňovat právě v rámci sociální pedagogiky? Protože rozhodování se projevuje jako stěžejní prvek v kvalitě práce sociálního pedagoga. Samozřejmě že záleží na všech kompetencích, kterými osobnost pedagoga disponuje, ale právě možná neznalost procesních prvků, které se objevují v rozhodovacím procesu, může výborně vybaveného sociálního pedagoga vést k zavádějícímu nebo úplně vadnému rozhodnutí.

Při této formulaci vycházím především z teoretických poznatků i osobních zkušeností, které jsem získal vlastní praxí, v průběhu studia oboru a četbou literatury, která se zabývá sociální pedagogikou. Využití některých aspektů a prvků forem rozhodovacích procesů je v rámci studia v jednotlivých předmětech zpracováno a zmiňováno, ať už se jedná o psychologii, pedagogiku nebo management. A vždy jsou rovněž tyto prvky spojeny s aktuální bází vědecké literatury. Nikdy však není v těchto předmětech podán ucelený obraz o pojmovém aparátu používaném v oblasti rozhodování, o základním procesu rozhodování, jeho komponentách a chybách. Nemluví se o rozhodování jako stěžejním procesu, který je zodpovědný za výběr nejvhodnější alternativy řešení. Tyto slova nejsou v žádném případě

kritikou nebo poukazováním a na nedostatky v systému. Každý vědní obor se rozvíjí a přijímá nové poznatky, ověřuje hypotézy a rozvíjí teorie. Pro sociální pedagogiku jako relativně mladý vědní obor to pak platí dvojnásob. Diplomová Práce se pouze snaží poukázat na jistou míru potřeby předložit náčrt rozhodovacích systémů, který na základě současných vědeckých poznatků může následně využít student sociální pedagogiky k posílení vlastních schopností a decizních kompetencí v praxi. Minimální náčrt toho jaké jsou současné poznatky o rozhodovacích procesech a jak by bylo možné využít těchto poznatků pro práci sociálního pedagoga, předkládám v příštích kapitolách, které reflektují kapitoly předchozí zaměřené na manažerský a psychologický přístup k tématu rozhodování.

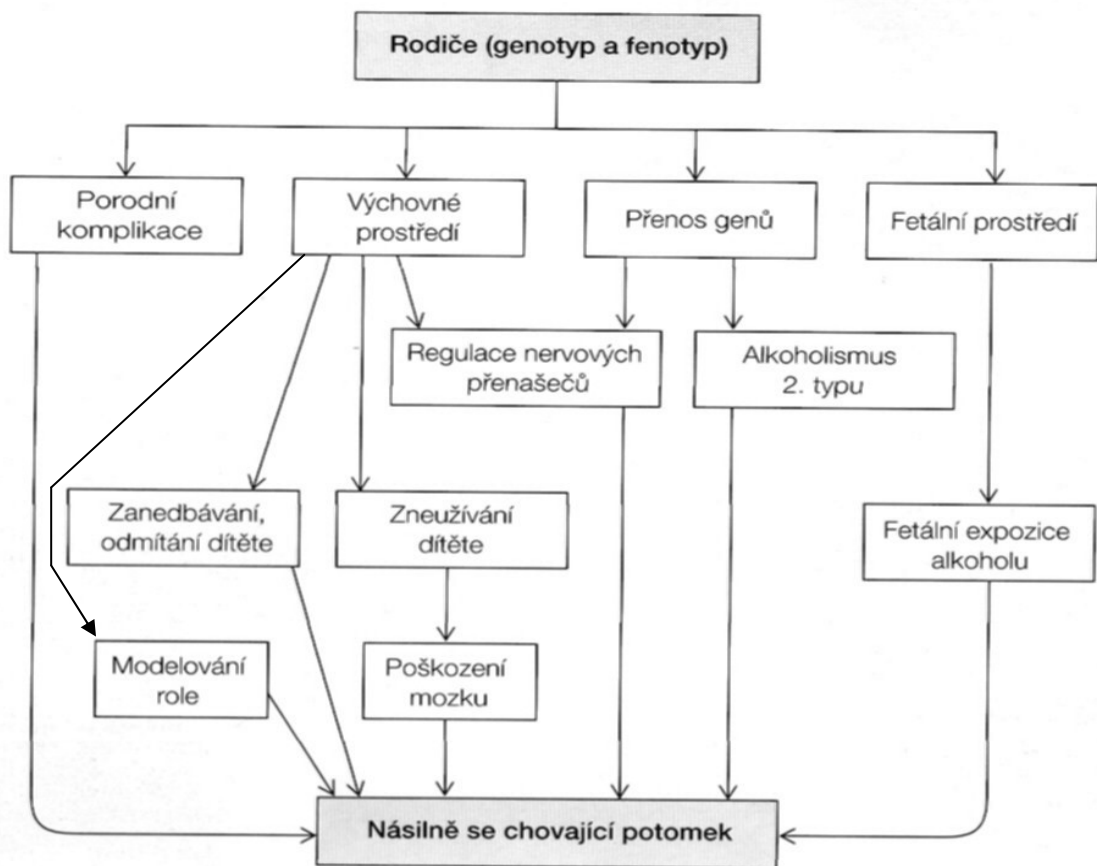
Závěrem úvodní kapitoly je možné ilustrativně doplnit obsah kapitoly například o postoj odborníků, kteří se zabývají rozhodováním a rozhodovacím procesem v rámci nemocničního prostředí, kde jej považují za jeden z naprosto nejstěžejnějších problémů práce lékařů a zdravotních sester. Proto se i v tomto odvětví setkáváme s detailně propracovanými systémy, jak předejít špatným rozhodnutím, při kterých může jít i o život člověka. Mezi osmi kategoriemi pochybení, které se vyskytovaly v práci ošetřovatelů, se uvádí rovněž kategorie (Škrla, 2005, str. 34): *nesprávné rozhodování - chybná identifikace pacienta, chybná ošetřovatelská anamnéza, chybná intervence, přílišná sebedůvěra, neochota požádat o radu, nedostatečná klinická kompetence, neochota zapojit pacienta do procesu péče*. Jak velmi se podobá složení chybám, které se obecně vyskytují i v praxi sociální pedagogiky.

4.1 Sociálně pedagogické vnímání prostředí a rozhodování

Tuto kapitolu v rámci diplomové práce uvádím především z důvodu nutnosti poukázat na neoddělitelnost vlivu prostředí na vývoj člověka z pohledu oboru sociální pedagogiky, z něhož vyplývá následné zastoupení vlivu prostředí na rozhodování sociálního pedagoga. Furlan (in Kraus, 2008 str. 78) tvrdí že, *úspěšná výchova může být realizována jedině prostřednictvím odpovídající organizace života a práce a přetvářením podmínek*. Pro sociálního pedagoga to znamená komplexní přístup k využívání možností prostředí a používání metod pro formování prostředí v takovém směru, aby bylo dosaženo pozitivního zlepšování.

Vliv prostředí na výchovu je obecně vzato jedním ze dvou zásadních faktorů správné socializace člověka. Předpokladem prvním jsou dědičné dispozice, doplněné právě o vliv prostředí. A různé prostředí bude mít rozdílný vliv na individualitu každého člověka. Proto

působení všech typů prostředí na individuální vlastnosti člověka bude vždy vytvářet jedinečnou kombinaci faktorů pro vývoj osobnosti člověka. Sociální pedagog nebude nikdy zcela schopen jasně rozpoznat na první pohled, který z vlivů prostředí měl na klienta určující vliv. A jestli prvek prostředí byl skutečně tím, který negativní změny způsobil. Jen jako příklad rozmanitosti vlivů na chování člověka může sloužit následující grafický popis faktorů, které ovlivňují vznik násilného chování člověka.



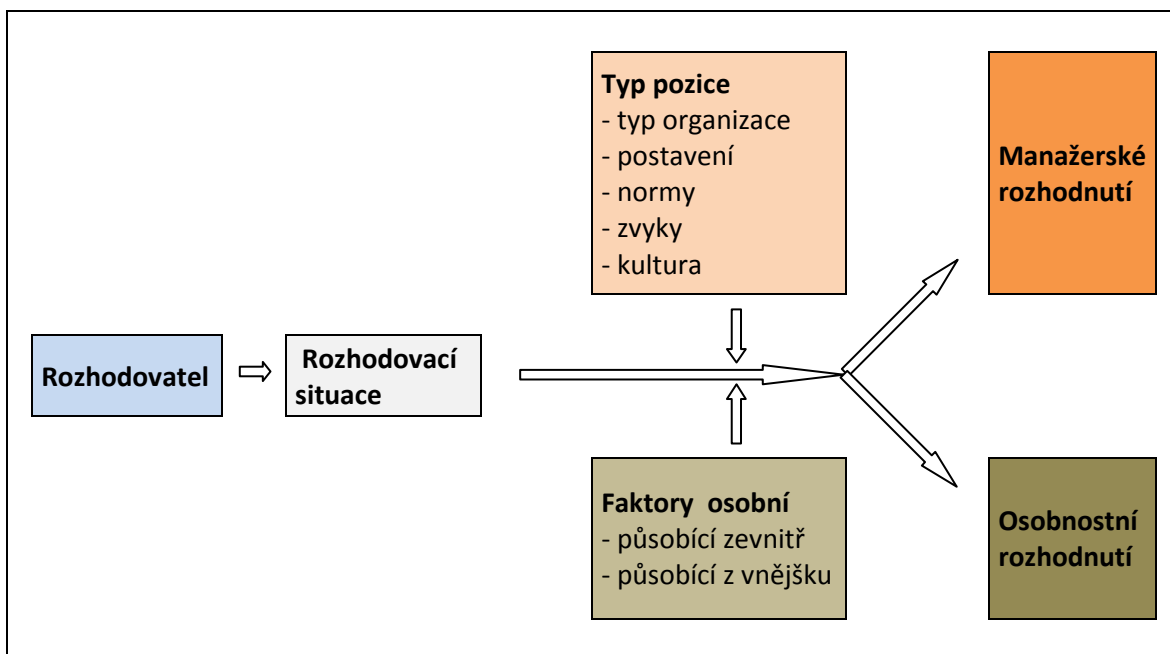
Obr.5. Transgenerační přenos sklonu k násilnému chování (in Koukolík, 2006, pramen: Volavka, 1999).

Prostředí, ve kterém sociální pedagog pracuje, je navíc v konečném důsledku velmi proměnlivé, neboť vždy záleží na konkrétním řešeném případě a s ním spojené struktury prostředí ve kterém se pohybuje. Schopnost rozpoznat strukturu ovlivňujícího prostředí a vytvořit si informační základnu o možnosti rozhodnout je pro sociálního pedagoga dalším prvkem, který musí bez vedlejších vlivů správně určit a zvládnout. Jde o do jisté míry velmi kreativní řešení problému a rozhodování, ve kterém schématické nebo vzorové řešení

mohou být dokonce kontraproduktivní. O to větší zde vyvstává požadavek na schopnost rozhodovat se nezáujatě a informovaně. A to tak, že víme, jaké vlivy působí na naše rozhodovací procesy, a jsme obeznámeni s tím, jakým způsobem se rozhodujeme a o čem rozhodujeme (informace a znalosti).

4.2 Sociální pedagog v procesu rozhodování

Sociální pedagog by měl především disponovat schopností rozlišit a použít své rozhodovací schopnosti podle situace, které je vystaven. Jistě bude možné využít některou z klasických statistických nebo ekonomických rozhodovacích teorií při jednání o nákupu některé komodity nutné pro provoz vlastní organizace. Tatáž schopnost pracovat s matematickými a ekonomickými rozhodovacími pravděpodobnostmi mu však bude podstatně méně platná v jednání s nadřízeným nebo podřízeným pracovníkem, nemluvě o práci s různými typy klientů na jednotlivých pracovních pozicích. Nutné je proto doplnit, že typ profese a postavení či funkce v hierarchii organizace, kterou bude v praxi zastávat, bude operativně upravovat nebo přímo determinovat systémy, podle nichž se bude pracovník rozhodovat (např. zjednodušený model průběhu profesního rozhodnutí na Obr. 6.).



Obr.6. Zjednodušený teoretický model průběhu profesního rozhodnutí.

Obecný princip možnosti použití rozhodovacího procesu v praxi sociálního pedagoga je tedy možné na základě předchozích kapitol popsat jako volbu mezi základním typem ma-

nažerského a osobnostního rozhodnutí, ovlivněného osobním přístupem a typem zastávané pozice.

4.3 Použití manažerského a osobnostního stylu rozhodování v praxi sociálního pedagoga

Úvodem kapitoly je nutno opět připomenout, že používaná terminologie „manažerský“ a „osobnostní“ styl rozhodování se od sebe liší především v používání specifických nástrojů při procesu rozhodování a dvou pohledů na výsledek procesu rozhodování. Oba styly se ale zároveň vzájemně ve svých principech překrývají, používají některé společné nástroje a je pro ně charakteristický holistický pohled na rozhodovací problém. A holistický pohled na správně pojímané a vnímané rozhodnutí musí obsahovat (O'Sullivan, 1999) propojené schopnosti z oblasti intrapersonální, interpersonální, environmentální a sociokulturní. Tuto skutečnost je nutné mít na paměti jak při manažerském, tak při osobnostním rozhodování.

Manažerské rozhodování může sociální pedagog velmi úspěšně využívat v oblastech, kde je jasně stanovena struktura vstupních informací a dostatek času pro proces rozhodnutí. Rozhodování je založeno na maximálním možném podílu racionálních složek, které můžeme objektivně posoudit a vyvodit z nich závěr. Manažerské rozhodovací schopnosti lze s úspěchem využívat v rámci výkonu vedoucích funkcí, tzn.: řízení, personální práci, plánování, organizaci, vedení a kontrole at' už v makro nebo mikro rozměrech a úrovních. Manažerské rozhodování se dá samozřejmě použít přímo i ve vlastní práci s klienty. Zde především můžeme vycházet a používat jednotlivé struktury rozhodovacích procesů pro dlouhodobé stanovování cílů, přípravu osobních plánů, následné provádění, úpravy a kontrolu dosažených cílů.

Pojetí osobnostního rozhodování (rozhodování situační) je složitější, protože je svou podstatou určeno pro tvorbu nesčetného množství každodenních rozhodnutí, vykonávaných automaticky. Tato automaticnost se však velmi často přenáší do profesních rozhodnutí, která by měla být pro svoji závažnost řešena s co nejvyšší racionalitou a vědomím spoluúčasti iracionální složky myšlení – emocemi a procesy spojenými s propojením racionální a emoční částí myšlení. Minimální koncept jednotlivých kroků realizace osobnostního rozhodnutí můžeme popsat takto:

1. Uvědomění si struktury a důležitosti rozhodovací situace.

2. Uvědomění si dvou základních složek vlastního systému rozhodování (racionalita a emoce).
3. Tvorba mentálního obrazu ze součástí situace, které předchází rozhodnutí (O'Sullivan, 1999): vnímání subjektivity skutečných fakt + vnitřní a vnější interpretace situace + sociální konstrukt situace = mentální prezentace sociální reality.
4. Přijetí odůvodněného rozhodnutí.

Pro práci sociálního pedagoga, který pracuje mnohdy s vysokou neurčitostí, je tento typ rozhodování z pozice přijetí závažného rozhodnutí spíše nevhodný. Poskytuje však určitý koncept, který samozřejmě v běžné práci používá většina pracovníků, která je postavena před nutnost realizovat okamžitá rozhodnutí v konkrétních podmínkách. Pokud tedy např. pracovník vytváří ve vztahu ke klientovi okamžité komplexní zásadní rozhodnutí, je nucen poskládat další určité množství „mikro“ rozhodnutí, která musí být provedena co nejrychleji, aby nedošlo k prodlení ve vztahu k situaci a klientovi, ale zároveň se musí snažit vyhnout chybám v jednotlivých dílčích rozhodnutích.

Zde se proto často naplno projevují heuristiky a předsudky, které zrychlují myšlení, ale vytváří chybné závěry na základě předchozích emočních zkušeností. Z tohoto důvodu je tedy nutné být s tímto konceptem rozhodovacího stylu dobře seznámen a znát jeho úskalí (racionalita, emoce, rozhodovací chyby). Pracovníkovi to poté dovoluje vyhnout se co nejefektivněji možným chybám a tak posílit kvalitu automatizovaného rozhodnutí s obsahem co nejmenší rozhodovací chyby.

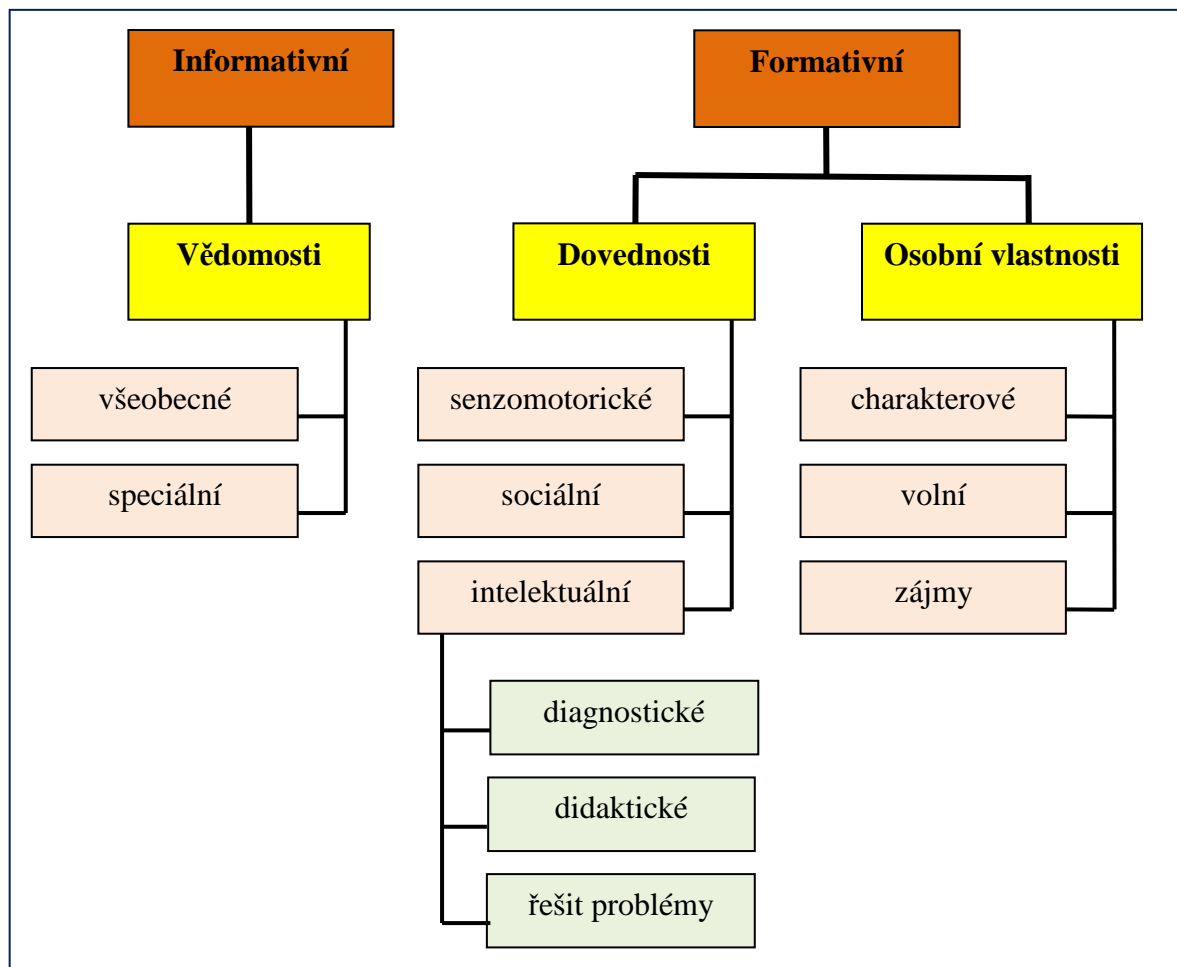
Rozhodnutí o tom, kterou ze dvou zmiňovaných variant rozhodování je vhodné dané situaci v práci sociálního pedagoga používat, by měla zajistit decizní kompetence sociálního pedagoga, která obsahuje potřebné hlavní znalosti, dovednosti a schopnosti k tvorbě profesního rozhodnutí sociálního pedagoga.

4.4 Kompetence sociálního pedagoga a rozhodovací procesy

Výstižné základní vymezení klíčových kompetencí v oboru sociální pedagogiky můžeme najít především u Bakošové, která kompetence sociálního pedagoga chápe jednak jako širší pojem, který v sobě zahrnuje širokou základnu specifikace od právního vymezení pozice sociálního pedagoga až po samotné jednotlivé teoretické a praktické znalosti a dovednosti. Pro Bakošovou tak představuje kompetence sociálního pedagoga především obsahově ucelený výkon povolání, který je podmíněn graduální přípravou ve spojení s praktickými zku-

šenostmi. Důležitým prvkem se zde proto stává už zmiňovaný status legislativního vymezení (pravomoci) jako pilíř opory sociální pedagogiky v rámci profesního vymezení v současné společnosti (Bakošová, 2005).

Kraus a Poláčková (2001) uvádějí vymezení kompetencí sociálního pedagoga s užším vymezením, které je zaměřené konkrétněji na osobnostní strukturu jednotlivých profesních kompetencí samotného sociálního pedagoga (viz Obr. 7).



Obr. 7. Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, str. 36).

Pro zaměření diplomové práce jsou však kompetence sociálního pedagoga nutně spojené především se samotnou činností sociálního pedagoga (rozhodováním) v návaznosti na jeho schopnosti, vědomosti a specifické dovednosti. Specifikace kompetencí sociálního pedagoga podle Chudého (2006) takový výčet uvádí a dodává, že posloupnost a výčet uvedených kompetencí sociálního pedagoga je výsledkem teoretické a praktické přípravy, vlastních zkušeností a osobní specifické připravenosti k výkonu profese, která vyplývá z konkrétního profesionálního zaměření a legislativního vymezení. Stejně jako ve studijním profilu ab-

solventa studia sociální pedagogiky se pak u Chudého (2006) rovněž setkáváme s výčtem kompetencí, kde nalézáme přímo kompetenci decizní:

- kompetence profesně oborové,
- kompetence sociálně pedagogické,
- kompetence diagnostické a intervenční,
- kompetence komunikativní,
- kompetence decizní,
- kompetence osobnostně kultivující.

Zvláštností decizní kompetence (v rámci profese sociálního pedagoga) je fakt, že se jedná o kompetenci, která se prolíná všemi ostatními kompetencemi, jde tedy o jakousi „vnitřní“ kompetenci, která vždy stojí na počátku všeho konání.

4.5 Možnosti vývoje a posilování kvality decizní kompetence sociálního pedagoga

4.5.1 Decizní kompetence v rámci studijního programu Sociální pedagogika

Přáním každého člověka by mělo být, aby se dokázal rozhodovat správně a moudře. Moudrost podle Baltese a Smithe (in Sternberg, 2002, str. 498) je *výjimečný vhled do lidského vývoje a životních událostí, včetně výjimečně dobrého posuzování alternativ, a také schopnost poradit při řešení životních problémů*. Je velmi zajímavé, jak podobná je definice moudrosti v souvislosti s obecnou náplní práce sociálního pedagoga. A zároveň je případné, že v definici je obsažena podmínka „výjimečně dobrého posuzování alternativ“, která podmiňuje moudré rozhodnutí. Sternberg (2002) následně předkládá definici šesti faktorů lidské moudrosti:

- Usuzovací schopnost.
- Bystrost (chytrost).
- Učení se z myšlenek jiných lidí a prostředí.
- Posuzování alternativ.
- Rychlé použití informací.

- Důvtipnost (intenzivní schopnost uvědomění, vnímání a vhledu).

Faktory podle Sternberga lze jistě aplikovat jako součásti do jednotlivých kompetencí a porovnat s nástroji přímé práce sociálního pedagoga v ideálním obecném stavu. Důležitý je zde ale fakt, že dva z výše jmenovaných faktorů se přímo týkají podstaty rozhodovacích schopností – usuzování a posuzování, které jsou základem decizní kompetence.

Cílem diplomové práce absolutně není kritika nebo poukazování na nedostatky, které se v oboru sociální pedagogiky vyskytují. Jedná se pouze o poukázání na možnosti doplňování oboru i o nové poznatky, které jsou prakticky využitelné v oboru. Takový postup existuje prakticky ve všech vědách a je znakem jejich vlastní schopnosti se zdokonalovat a růst. Především z tohoto pohledu by bylo vhodné do studijního programu Sociální pedagogika zařadit takový předmět, který by decizní kompetenci teoreticky i prakticky objasnil, rozvinul a vytvořil tak základnu pro propojení s dalšími vědomostmi a znalostmi z jednotlivých studijních předmětů. Možná obecná formulace výukového předmětu, který by se zabýval problematikou rozhodování v práci sociálního pedagoga, by pak mohla vypadat takto:

„Předmět je koncepčně připraven v návaznosti na výuku základních disciplín psychologie, pedagogiky, sociologie a managementu. Zahrnuje především tematiku objasňující historii a vývoj procesů rozhodování obecně. Na toto téma pak v rozvíjející návaznosti aplikuje současné aktuální znalosti z oblasti manažerského a osobnostního stylu přístupu k rozhodování. Zabývá se teoretickými pojmy z oblasti rozhodování, rozhodovacími mechanismy a rolí rozhodování v práci sociálního pedagoga. Decizní kompetence jako určující prvek v práci sociálního pedagoga a její obsah. Možnosti prohlubování a zlepšování kvality decizní kompetence. Předmět prohloubí vědomosti o rozhodovacích stylech (manažerský a osobnostní) a možnostech jejich aplikace v praxi. Studium předmětu tímto vytváří předpoklady k prohloubení schopnosti efektivního rozhodování pracovníka, které je zatížené co nejmenším počtem chyb.“

Posilování decizní kompetence bude v neposlední řadě zároveň i prevencí proti syndromu vyhoření. Sociální pedagog, který si bude alespoň částečně vědom, jak komplikované a nesnadné je vytvořit rozhodnutí s minimem chyb, jaké možnosti a překážky tvorba rozhodnutí vyvolává, jak pravděpodobně k rozhodování přistupují ostatní lidé, bude méně podléhat strachu a stresu z nejistoty. Tím si bude posilovat své vlastní sebevědomí a zdravý přístup k práci v profesi sociálního pedagoga.

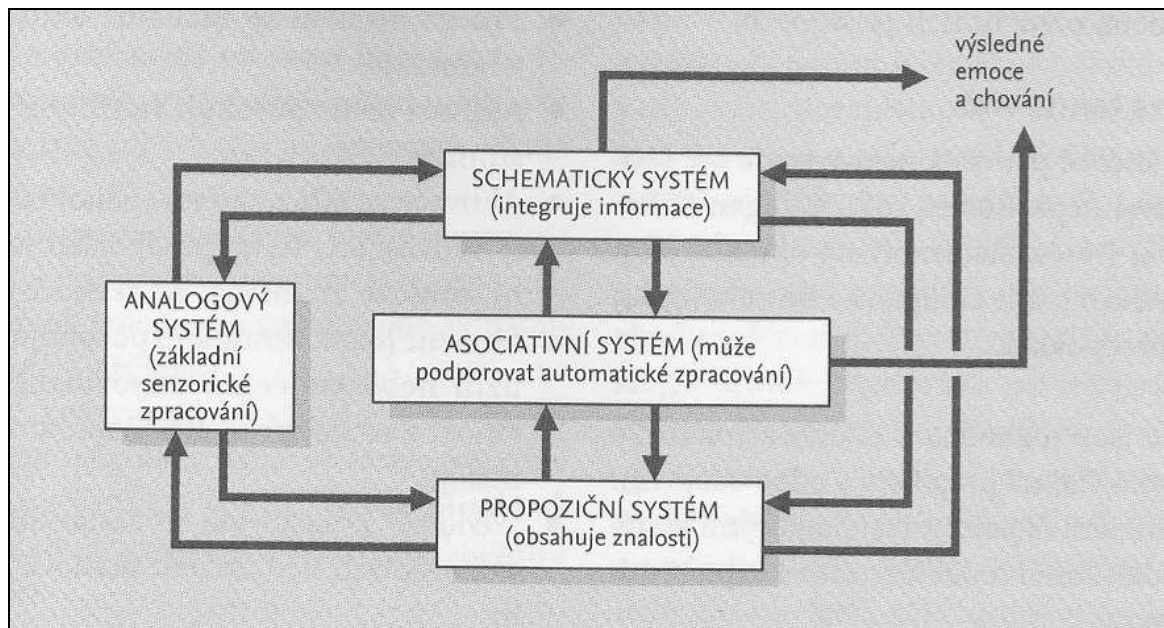
4.5.2 Některé možnosti posilování Decizní kompetence

Prostředky pro posílení rozhodovacích schopností sociálního pedagoga se celkově mohou různit podle možností a schopností každého pracovníka. A každý lidský jedinec a jeho osobnost prochází jak biologickým, tak socializačním procesem vyzrávání v průběhu celého života. Proto jsou možnosti posilování rozhodovacích schopností v první řadě závislé na všeobecné vyspělosti člověka.

Dodržování profesní etiky sociálního pedagoga by mělo patřit k základní pilířům vyspělého pracovníka pracujícího v pomáhající profesi a mělo by především pomáhat k osobní regulaci jednání a následné reflexi tohoto jednání. Je-li přístup sociálního pedagoga k etickým otázkám empirický nebo transcendentní je pro výkon profese nepodstatné, pokud společnost přímo nepreferuje některý z těchto přístupů. Důležité jsou v rámci profese kořeny přístupu člověka k samotné etice profese. Pro profesi sociálního pedagoga v naší současné evropské společnosti jsou kořeny pomáhajících profesí založeny na anticko-křesťanském základu. Tradice a hodnoty, které se v průběhu vývoje evropské civilizace stále vyvíjejí, v sobě neustále nesou koncept myšlení mnoha generací evropské civilizace a mají ukotvující společenský charakter.

Etický kodex profese proto není jen přehled obecných zásad, které jsou pro pracovníka jakousi nadřazenou normou chování v rámci profese, ale měl by být především definovanou nástavbou nad systémem osobních hodnot člověka. Jeho absence v sociální pedagogice je důležitou překážkou v přijímání rozhodnutí, jakkoliv si obor vypomáhá etickým kodexem sociálního pracovníka. Povaha profese sociálního pedagoga je totiž ukotvena hlouběji než sociální práce a proto dále vznikají otázky ohledně vhodnosti a správnosti použití etických pravidel v běžné praxi sociálního pedagoga.

Dalším prvkem schopnosti vyspělého přístupu k rozhodování je uvědomění si dvou základních složek, které se podílejí na tvorbě lidského rozhodnutí – racionálního myšlení a emoční vyspělosti. Racionální složka rozhodování je odpovědná za naše logické usuzování, používání naučených znalostí, a jejím základem je teoretická příprava v rámci studia oboru. Emocionální složka rozhodování obsahuje množství typů emocí, které nemají podle současné vědy přesné vymezení. Zajímavý grafický pohled pro provázanost emočních a racionálních systémů myšlení člověka předkládá Eysenck a Keane (2008) v kapitole o kognici a emocích (viz Obr.8.).



Obr. 8. Model schematických propozičních asociativních a analogických reprezentačních systémů vytvořený Powerem a Dalglishem (in Eysenck, Keane, 2008, str. 591).

Důležitá je rovněž poznamenat, že při rozhodování v tomto systému jde především o rychlost, která nám pomáhá zkrátit proces rozhodování o situacích a objektech, které se těchto situací účastní. A důležité je rovněž podotknout, že emocionální složka rozhodovacího procesu vždy úzce spolupracuje s logickou (racionální) částí myšlení, ačkoliv si to mnohdy vůbec neuvědomujeme.

Jak už bylo řečeno, je racionální část našeho myšlení závislá na naučených znalostech. Jak však vyplývá z výše uvedeného textu, je třeba se stejně vážně věnovat i svým emocím, analyzovat a posilovat je. Hlavní funkcí emocí, ať už je jejich skladba jakákoliv, zůstává udržování organismu v rovnováze s vnějším prostředím (Koukolík, 2006). Rovnováhu s vnějším prostředím pak ovlivňují mimo základní skupinu na nejvyšší úrovni sociální emoce a jejich podskupina, emoce morální (viz kapitola 3.3 a 3.4). Uvědomění si vlastních emocí, kterými vyjadřujeme své pocity, má na rozhodovací proces podstatný vliv. Toto uvědomění následně vytváří schopnost empaticky pracovat s lidmi ve svém okolí. Cílem tedy je budovat si svoji vlastní emoční kompetenci, která je součástí kompetence k rozhodování. Kanitzová (2008) uvádí čtyři složky emoční kompetence:

1. Schopnost identifikovat vlastní pocity a rozumět jim
2. Umění prožívat, vyjadřovat, ovlivnit a usměrnit vlastní pocity
3. Schopnost identifikovat pocity u jiných a porozumět jim

4. Umění ovlivňovat a řídit pocity u jiných

Skladba emoční kompetence vychází především z definice empatie, jejíž popis je součástí předchozí kapitoly. Praktické využití emoční kompetence v profesi sociálního pedagoga jakoby Kanitzová (2008, str. 50) přímo popisovala: *Předpokladem pro kompetentní zacházení s pocity druhých lidí, je schopnost dobře znát a řídit svůj vlastní citový život, ale také citlivě vnímat pocity ostatních, rozumět jim a posoudit možné příčiny.*

Emoční kompetenci lze průběžně posilovat a trénovat. Vliv kultury a výchovy v emočním vývoji člověka je sice značný, ale právě proto je možné jej zároveň částečně měnit, pracovat na jeho poznání a správném využití (Kanitz, 2008). Nezajímavé je pro podporu tvrzení potřebnosti tréninku emoční kompetence rovněž vyjádření Kanitzové (2008), že lidé, kteří ve své profesi přicházejí do styku s jinými lidmi v silně emocionálních situacích, jsou k tomu speciálně školeni.

Vysoký podíl emocí v prováděném rozhodovacím procesu je typický pro dříve uváděné intuitivní rozhodování. Níže popsané výhody a nevýhody provádění intuitivních rozhodnutí podle Preuss-Scheuerleové (2008) mohou pomoci pomáhajícímu pracovníkovi při diagnostice situace a následné volbě rozhodování v souvislosti s uvědoměním si pozitivních i negativních stránek intuitivního myšlení, které běžně při rozhodování využívá každý člověk:

Kladné prvky:

- Rychlost rozhodnutí
- Využití zkušenosti a intuice
- Lepší chápání pocitů lidí ve svém okolí
- Zůstává spontánnost a flexibilita
- Zůstává rozhodnost a suverenita
- Respektování svých vnitřních pocitů

Záporné prvky:

- Použití nevědomých hodnoty a kritérií
- Špatně se vysvětlují ostatním
- Není je snadné zdůvodnit ostatním
- Není možné se z nich poučit
- Přetížení při komplexním rozhodování
- Snadná manipulovatelnost jinými

Eysenck a Keane (2008) k tomu navíc zdůrazňují, že emočního stav samotného rozhodovatele (např. deprese, euforie) má při rozhodování podstatný vliv na konečné rozhodnutí.

Pro rozhodování ve velmi závažných případech je nutné proto použít spíše rozhodovací proces na bázi omezené racionality. Rozhodovací techniky na základně použití omezené racionality je pak vhodné používat především tam, kde je situace nepřehledná, jedná se o

velmi důležité rozhodnutí, nebo jde o situaci, kdy své rozhodnutí musíte zprostředkovat další osobě (Robbins, 2006; Nöllke, 2003). Zde je důležité přistupovat k řešení problému s předstihem a komplexně. Nejdříve si vymeziť svůj styl rozhodování, osobnostní profil, charakteristické rysy osobnosti a pochopit tak, jaký styl rozhodování upřednostňujeme. Následně pak uplatňovat jednotlivé prvky jak manažerského tak osobnostního rozhodování, podle typu situace, tak abychom vybrali konečné rozhodnutí s minimálním zatížením chybou. Chyby, které se pak vyskytují v rozhodovacím procesu, mohou mít mnoho různých podob. Z pohledu manažera (Robbins, 2006) se jedná o chyby vznikající na základně neznalosti vlastní rozhodovacího profilu osobnosti. Vytváření takového profilu má velmi blízko k pojetí tvorby myšlenkových map, které jsou v současnosti jedním z nejmodernějších nástrojů pro tvorbu rozhodnutí i mimo manažerskou oblast a využívají se při rozhodování i v pomáhajících profesích. Výčet těchto chyb podle Robbinse (2006) by tak mohl být součástí úvodního vhledu do studia sociálního pedagoga v oblasti rozhodovacích procesů. Navíc tento výčet chyb plně koresponduje s poznatky kognitivní psychologie (viz kapitola 3):

- Přeceňování se.
- Oddalování provedení rozhodnutí.
- Potřeba okamžitě uspokojit své potřeby.
- Efekt ukotvení pozornosti na špatných zadávacích hodnotách.
- Selektivní výběrová pozornost – vnímání podléhá zkreslením prezentace, nezaujatost.
- Konfirmační zkreslení – vybíráme si to, co chceme slyšet.
- Rámcové chápání problému – záleží na prezentaci situace, a co se za ní skutečně schovává.
- Efekt dostupnosti – pamatujeme a vybavíme si některé situace lépe než jiné a podle toho usuzujeme.
- Efekt reprezentativnosti – nehleďte podobnosti v situacích, které podobné nejsou.
- Problém náhodnosti – nedodávat náhodným situacím smysl.

- Problém utopených nákladů – učiněné rozhodnutí ovlivní budoucnost, ne minulost; není třeba se jimi zabývat a přiznat chybu.
- Zjednodušování řešení problému – omezená racionalita a omezování problému na přijatelnou alternativu.
- Chyba emocionálního zapojení - „ztráta hlavy“ v důsledku zapojení emocí.
- Sklon k sebeobhajování – připisování neúspěchů jiným a cizích úspěchů sobě.
- Dodatečná chytrost – nelze tvrdit, že jste věděli, že se stane právě to, co se stalo.

Pokud se pedagog už dopustí chybného rozhodnutí, je vhodné jej následně rozebrat v ideálním případě ve spolupráci se supervizorem. Pokud nemáme supervizora k dispozici, pak alespoň sebereflexivně. Možná sebereflexe chyby a vyvození poučení pak volně podle Škrly (2005) může vypadat např. asi takto:

- Je třeba se zabývat teprve ověřenou komplexní verzí, proč se stala chyba – první verze bývají zatížené emocemi a špatnou prezentací.
- Vyhnout se faktoru generalizování - retrospekci (např. „to je jasné, to by se mi jinak nemohlo stát“), protože tím nevědomě zlehčujeme důvod, proč došlo k chybě.
- Důležité je v návaznosti na výše uvedený bod pochopit skutečnou komplexitu situace, ve které k chybě došlo (vyhraněnost a rizikovost systému rozhodování, situace a prostředí).
- Poté se snažit vyhledávat „slabá“ riziková místa v systému procesu. Rozhodování je komplexní proces, ve kterém se nelze vymlouvat na selhání jednotlivého prvku.
- Komplikovanost, náročnost a obsažnost používání nových schopností a dovedností může mít přes všechny své pozitivní dopady rovněž dopady negativní (nové metody práce, informační technologie, atd.) v případě jejich přeceňování nebo nepochopení.
- Kontrola a reflexe výsledku zkoumání rozhodovací chyby.

Pro manažersky orientovanou strukturu rozhodnutí je možné přidat koncepční pohled zajištění chyb v rozhodování volně podle Škrly (2005):

- Dodržovat filosofii pohledu na skutečnost, že každý člověk má své limity a je omylný.

- Pracovat s jasnou a přehlednou strukturou politiky a dokumentů, která se týká bezpečnosti rozhodování (Etický kodex, směrnice, atd.).
- Zajištění optimálního počtu pracovníků pro danou práci.
- Kompetentnost pracovníků.
- Výchova ke způsobu myšlení, kdy pracovník očekává neočekávané.
- Zajištění průběžného vzdělávání.
- Řízení, koučování, emoční podpora pracovníků.
- Zajištění odpovídající techniky a prostředků pro práci.

Závěrem kapitoly a celkově i teoretické části je možno ještě dodat, že pochopení systému rozhodovacích procesů a dějů, které se v rámci praxe sociálního pedagoga vyskytují, mají rovněž významný vliv i na duševní zdraví pracovníka. Pokud je osobnost pomáhajícího pracovníka schopna poznat své vlastní pohnutky a průběh procesu rozhodnutí, poučit se z něj a reflektovat v další praxi, je podstatně více odolná k osobnímu profesnímu vyhoření.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

Každým předmětem výzkumu jsou určité jevy. V případě zjišťování znalostí jde o poměrně standardní a mnohokrát ověřený postup, který při dodržování správných vědeckých metod a přístupů vytváří do jisté míry dostatečně objektivní výsledky. Maňák, Švec Š. a Švec V. (2005) hovoří o důkladném studiu odborných pramenů, které předcházejí samotnému provádění výzkumu. Dále hovoří o komplexním studiu již vytvořených teorií, které se váží k dané problematice. Teoretická část práce prameny se však musela orientovat především na prameny odborné literatury vědeckých disciplín, spojených se sociální pedagogikou, jelikož samotný obor sociální pedagogiky ani odbornou literaturou ani teoriemi z oblasti rozhodování nedisponuje. Výzkum je tak směřován na bázi zjišťování znalostí o rozhodování v sociální pedagogice a pracuje na sběru dat o problému v prozatím nedefinované rovině studia problematiky sociálně pedagogického rozhodování.

5.1 Téma výzkumu

Odborné publikace, které se věnují problematice lidského rozhodování, pocházejí většinou z oblasti managementu, psychologie, filosofie nebo biologie, a jejich podrobnější popis a směřování je určováno daným oborem, kterému se věnují. Sociální pedagogika jako obor toto téma v širším kontextu a popisu zatím veřejně neuvádí a téma „Decizní kompetence sociálního pedagoga“ jsem proto zvolil na základě souběhu několika faktorů, které se objevují ve struktuře práce sociálního pedagoga, ale literatura i praxe věnující se tomuto oboru je zatím podrobněji nestudovala a nepopsala. Faktory důležitosti rozhodování v rámci výkonu profese byly vyjmenovány již v teoretické části. Nicméně je znovu důležité připomenout, že propojení teoretických znalostí o rozhodovacích schopnostech s praktickým výkonem profese a následnou reflexí vytváří příznivější prostředí pro optimální výkon profese. Téma práce se proto opírá především o tyto z teorie i praxe ověřené skutečnosti:

1. Rozhodování je jeden z nejfrekventovanějších a nejdůležitějších procesů lidské činnosti.
2. Povolání sociálního pedagoga je znovu obnoveným povoláním, které potřebuje širší teoretickou základnu k praktickým možnostem rozhodovat se.

3. Síla vlivů ekonomických (nákladovost péče) a společenských (institucionalizace a přebírání zabezpečovacích funkcí speciálními organizacemi) na rozhodovací schopnosti sociálního pedagoga.
4. Neustále se vyvíjející se společnost, která přináší množství náhlých změn a s nimi nutnost okamžitého přizpůsobování profesionálního rozhodování platným společenským normám, zákonům a morálce.
5. Osobní hodnotový status, morálka a psychika sociálního pedagoga.
6. Prozatímní nedostatek kvalitní a dostupné odborné literatury, která se věnuje problematice rozhodování v oblasti sociální práce.
7. *„Kvalita rozhodování zásadním způsobem ovlivňuje výkon a rozvoj poslání společnosti i jednotlivců.“* (Vágner, 2004, str. 324).

V případě tématu (uváděno jako jedno z možných témat diplomové práce) „Decizní kompetence sociálního pedagoga“ se jedná o široké téma, které v sobě zahrnuje v podstatě celou škálu souborů procesů, které jsou ovlivněny stavem společenských norem a zákonů a osobním vnímáním problému v době vzniku problému, průběhu a naposled i v provedení konečného rozhodnutí. To vše v bezprostřední reakci na osobní dispozice a okolní podněty i širší vnější svět. Jde tedy vždy o velmi specifický soubor vlivů, které vytváří konečnou podobu rozhodnutí jednotlivce:

1. Osobní hodnotová orientace, racionalita a emoční inteligence sociálního pedagoga.
2. Dosažené vzdělání a specializace každého jednotlivého pracovníka.
3. Profesionální zaujetí a praktické znalosti a schopnosti.
4. Podmínky působení institucí a společnosti (zdravotní, sociální, vzdělávací i mediální systém).
5. Ekonomické vlivy působení vnějšího světa.

Není tedy od věci přemýšlet o sociálním pedagogovi jako o manažersko-pedagogicko-sociálním profesionálovi, který musí umět v rámci rozhodovacích schopností rychle a efektivně zpracovat předložený problém a zároveň hledat cestu jeho řešení. Takové téma však je však opět spíše rámcové, neboť obsahuje širokou látku z oblasti již jmenovaných zdravotních, sociálních, vzdělávacích, mediálních a informačních systémů a vlastně celou náplň práce sociálního pedagoga.

Pro základní směřování práce proto bylo téma ještě více zúženo na samotný systém rozhodování. Vybrána byla otázka, která se týká přímo struktury rozhodovacího procesu, který se může členit např. podle H. Simona (Vágner, 2004) na:

- 1) Analýzu okolí
- 2) Návrh řešení
- 3) Volbu řešení
- 4) Kontrolu výsledků

Rozhodovací proces však lze rovněž v souvislosti s jinými vědeckými teoriemi a výklady specifikovat a rozebrat podstatně podrobněji a šíře, vyhledat vhodné prvky, které by navazovaly na stávající teorie a podpořily tak rozvoj oboru sociální pedagogiky.

Jelikož však současná dostupná literatura neuvádí bližší frekvence specifických rozhodovacích procesů, se kterými se sociální pedagog potýká, je téma výzkumu směřováno na ověřitelnou otázku, zda studenti znají komplexní problematiku rozhodovacích procesů. Následně poté by bylo možné nastínit a podpořit možné směřování posílení rozhodovacích dovedností a znalostí v oboru sociální pedagogiky a přispět tak částečně k vyšší profesionalizaci oboru.

Hlavním tématem diplomové práce se tedy v rámci zúžení tématu stává prvotní koncový problém – znalosti o struktuře rozhodování u pracovníka studujícího nebo pracujícího v pedagogické profesi v daném období. Struktura znalostí respondentů, by se pak pravděpodobně u studentů v jednotlivých ročnících studia a u profesionálů měla významně lišit.

5.2 Předmět výzkumu

Předmět výzkumu vychází z teoretického zpracování diplomové práce a je orientován na zjišťování některých základních znalostí z oblasti rozhodování. Jedná se především o otázky vztahů a vazeb mezi získanými znalostmi o rozhodování v průběhu studia oboru sociální pedagogiky a fakty, které jsou v oblasti rozhodování známy. Tyto faktické znalosti jsou v rámci jednotlivých předmětů studia prezentovány pouze částečně, jako součásti jednotlivě probíraných témat (např. empatie ve vztahu ke klientovi). Předmět výzkumu je však zaměřen především na zjištění základního přehledu o některých vazbách v rámci teoretických znalostí o procesu rozhodování, které bývají procesní součástí řešení problémů sociálního pedagoga.

Základním předmětem výzkumu se tedy v rámci jednotlivých teoretických popisů a specifikací stává koncový problém – znalosti studenta sociální pedagogiky o teoretických skutečnostech z oblasti rozhodovacích schopností člověka:

„Zná student sociální pedagogiky faktory, které jsou součástí běžného profesního rozhodovacího procesu?“

5.3 Cíle a otázky výzkumu

Cílem výzkumu je tedy zjistit, jaké jsou znalosti studentů sociální pedagogiky o nejzákladnějších znalostech z oblasti rozhodování a rozhodovacích procesů. Otázky výzkumu směřují k ověření obecných i konkrétních znalostí a jsou podepřeny skutečnostmi, které se projevují v běžné praxi každého pracovníka, který je nucen se nějakým způsobem v rámci své profese rozhodovat.

Poněvadž se jedná o oblast výzkumu, ve které doposud nebylo vytvořeno dostatečné množství ověřených pracovních materiálů a faktů, není rovněž možné dostatečně přesně vymezit konkrétní výzkumné problémy. Z těchto důvodů je důležité nejprve ověřovat znalosti skutečností a procesů, které se v rámci oblasti rozhodování objevují. Následně pak bude možné rozpracovat podrobnější specifika rozhodování v oboru sociální pedagogiky a připravovat výzkumy na bázi kvantitativního nebo kvalitativního výzkumu.

5.4 Hypotézy

H1) Absolvováním jednotlivých ročníků studia Sociální pedagogiky dochází u studentů ke zlepšení znalostí v oblasti rozhodování.

H1_{nulová}) Neexistuje vztah mezi délkou studia studentů Sociální pedagogiky a zlepšováním jejich znalostí v oblasti rozhodování.

5.5 Výzkumné metody

Pro strukturu a obsah řešeného problému je možné zpracovat a připravit data, za pomoci kvantitativní metody výzkumu ve formě dotazníku. Připravený dotazník představuje materiál, který je hmatatelně připravený, zpracovateli dobře srozumitelný a lze jej následně relativně dobře hodnotit.

Volba druhu výzkumu rovněž úzce souvisí s materiálními i časovými možnostmi samotného výzkumníka. Hlavním důvodem proč byl zvolen druh kvantitativního výzkumu však vychází ze skutečnosti, že v oblasti rozhodování sociálních pedagogů není k dispozici žádná teoretická nebo praktická odborná základna o kterou by bylo možné se opřít. A orientace na provádění základního výzkumu v oblasti rozhodování v oboru sociální pedagogiky je tak obsáhlým jevem, že jej není možno v rámci jediné práce provádět. Rovněž zkušenosti a praxe výzkumníka nejsou natolik kvalitní, aby v případě volby kvalitativního výzkumu některé z oblastí rozhodovacích schopností, byl schopen bez dostatečné teoretické základny v průběhu realizace předejít vzniku potíží, a aby poté správně interpretoval získaná data z oblasti, která není v současnosti v oboru sociální pedagogiky ještě dostatečně popsána a ověřena.

5.6 Plánovaný postup výzkumu

V případě dotazníku se sice jedná z pohledu výzkumníka o jednoduchý systém sběru dat, ovšem samotná tvorba validního dotazníku je dosti složitá a vyžaduje přípravu, rozbor a konzultace s odborníky.

V rámci přípravy dotazníku je nutné rovněž stanovit hledané proměnné. Podle autorů Maňáka a Švece (ed.) (2004, str. 81) je proměnná: *vlastnost (rys, jev, činitel, podmínka), které můžeme podle určitého předpisu přiřazovat různá čísla nebo hodnoty.*

Kategoriální proměnné - pro prvotní zámysl proměnných, které lze v daném problému postihnout se nabízejí proměnné: pohlaví, ročník, absolvované vzdělání, apod.

Měřitelné proměnné - v rámci měřitelných proměnných můžeme určit počet nebo vlastnosti proměnné a zde se nabízejí tyto základní formulace: rozhodování musí probíhat automaticky, při výkonu práce upřednostňuji manažerské rozhodování, je vhodné užívat při práci rozhodovací manuály (dobré příklady praxe), atd.

Dotazník musí být strukturován takovým způsobem, aby byly zodpovězeny všechny otázky co nejvalidnějším způsobem. Po sestavení dotazníku, bylo provedeno zkušební ověření na vybraném výzkumném vzorku. Dotazník byl upraven, znovu zkonzultován a poté bylo provedeno hlavní šetření.

5.7 Výběr výzkumného vzorku

Pro provedení výzkumu je vymezena skupina studentů oboru sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně – studenti 1. – 5. ročníku studijního oboru Sociální pedagogika a skupiny pedagogických pracovníků z praxe. V rámci této skupiny byli osloveni respondenti denní formy studia. Výběr výzkumného vzorku se vzhledem k zamýšlenému výzkumu posuzoval především z hlediska zaměření studia a délky absolvovaného studia. Dalším limitujícím prvkem je počet respondentů. Pro provedení dotazníkového šetření byla vymezena předpokládaná skupina 150 respondentů. Tyto počty respondentů odpovídají reálným časovým a materiálním možnostem výzkumníka.

Zdůvodnění výběru respondentů – zdůvodnění výběru vyplývá zejména z teoretické části práce. Lze jednoduše konstatovat, že teoretická část práce je věnována rozhodovacím schopnostem v práci sociálního pedagoga. A jelikož oblast rozhodování je v současnosti rozvíjející-se aktivitou, měly by se znalosti z této oblasti projevovat především u studentů, kteří se soustavně připravují na svoji profesi v daném časovém období výzkumu.

Zdůvodnění velikosti výzkumného vzorku - pro zastoupení všech ročníků studia je nutné v rámci výzkumu počítat se vzorcem výpočtu počtu účastníků výzkumu - 5 ročníků x cca 25 studentů / ročník = cca 125 účastníků a ověřovací skupina 25 pedagogů z praxe.

5.8 Plán zpracování kvantitativních dat.

Pro zpracování plánu postupu zpracování dat musíme vycházet z prověřených a zajištěných postupů výzkumu. Při stanovení postupu jsem pro potřeby tvorby výzkumu vycházel z publikace Slovník pedagogické metodologie autorů Maňák, Švec, Š., Švec, V. (ed.), (2005) a Cesty pedagogického výzkumu autorů Maňák, J., ŠVEC, V. (ed.). (2004).

Po realizaci sběru dat bude provedeno základní zpracování dat (vytvoření databáze, výpočty četností). Druhým krokem zpracování dat bude provedení analýzy u vybraných získaných údajů. Třetím krokem bude aplikace získaných dat do závěrů teoretické části práce a formulace konečných závěrů.

5.9 Konstrukce dotazníku

Hlavní snahou u konstrukce dotazníku byla především co největší postižitelnost daného problému při zachování objektivního pohledu na zkoumaný jev. Určujícím faktorem dotazníku je formulace „znalosti o rozhodování a rozhodovacích procesech“.

Při konstrukci dotazníku bylo důležité uvažovat o mnoha jevech, které mohou otázky zbavit objektivní vypovídající hodnoty.

Faktory, které je nutno vzít v úvahu:

1. osobní vlastnosti a schopnosti člověka
2. konkrétní znalosti z oblasti výzkumu
3. váha jakou člověk přisuzuje předloženému problému
4. faktory prostředí ovlivňující člověka
5. složitost vztahů mezi člověkem a prostředím v němž žije
6. oblast problému, která bude pro celou skupinu stejná

Základem byla nutnost nalézt body, které řeší současný stav znalostí a schopností studentů v řešené oblasti výzkumu. Poté bylo nutno vzít v úvahu výše uvedené faktory.

Strukturovaný dotazník v sobě obsahuje čtyři části. Vyjádřit lze tyto čtyři části následujícím způsobem:

1. rozhodování jako proces (volba možné cesty)
2. rozhodování v managementu (dobře strukturovaný problém)
3. rozhodování osobnosti člověka (psychologie, biologie, etika)
4. rozhodování v sociální pedagogice (osobnost člověka a vliv prostředí)

V dotazníku jsou použity otázky kategorické, uzavřené a škálové. Kategorické otázky se týkají především fixních jednoznačných odpovědí typu např.: „Jste muž nebo žena?“. Škálové otázky jsou strukturovány tak, aby na předložené tvrzení bylo možno odpovědět ve formě: ANO, SPÍŠE ANO, SPÍŠE NE, NE, NEUMÍM SE VYJÁDŘIT.

Prostřednictvím řízeného rozhovoru se zkušební skupinou respondentů byly jednotlivé položky dotazníku prodiskutovány a následně upraveny některé nejasnosti a nepřesnosti ve formulacích jednotlivých částí dotazníku.

6 REALIZACE VÝZKUMU

Realizace výzkumu proběhla podle plánovaného harmonogramu v průběhu měsíce dubna 2009. Bylo osloveno celkem 105 respondentů z toho 84 studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Po pilotním ověření dotazníku bylo realizováno předem dohodnuté dotazníkové šetření po dohodě s vyučujícími. Osobním převzetím byly vyplněné dotazníky od studentů a kontrolní skupiny pedagogů vráceny zpět.

6.1 Zjištěná data

Po zpětné redistribuci dotazníků byla provedena sumarizace a zpracování dat do přehledových tabulek četností jednotlivých odpovědí. Ke dni zpracování výsledků dotazníku bylo k dispozici 105 vyplněných dotazníků. Zjištěné hodnoty jsou níže seřazeny do přehledových tabulek četností, jednotlivě analyzovány a komentovány.

6.1.1 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 1 a 2

Otázka č. 1 byla zaměřena na zjištění pohlaví respondentů (muži, ženy). Otázka č. 2 pak zjišťovala, který ročník studia sociální pedagogiky jednotliví respondenti navštěvují nebo zda patří do kontrolní skupiny pedagogů z praxe. Jak je patrné z níže uvedených dat Tabulky č. 1, je poměr studentů ženského a mužského pohlaví silně nevyvážený a to především z důvodu silného zastoupení žen (83% respondentů) v jednotlivých skupinách studentů, které byly osloveny. Z této skutečnosti však neplyne žádná překážka pro další posuzování rozhodovacích schopností mezi jednotlivými studijními ročníky.

Tab. 1. Rozdělení respondentů podle pohlaví a ročníků

Rozdělení respondentů podle pohlaví a ročníků						
	Muži			Ženy		
	Četnost (abs.)	Četnost (kum.)	%	Četnost (abs.)	Četnost (kum.)	%
1. roč.	4	4	4%	22	22	21%
2. roč.	3	7	3%	22	44	21%
4. roč.	1	8	1%	20	64	19%
5. roč.	1	9	1%	11	75	10%
Kontr.sk.	9	18	9%	12	87	11%
Celkem	18		17%	87		83%

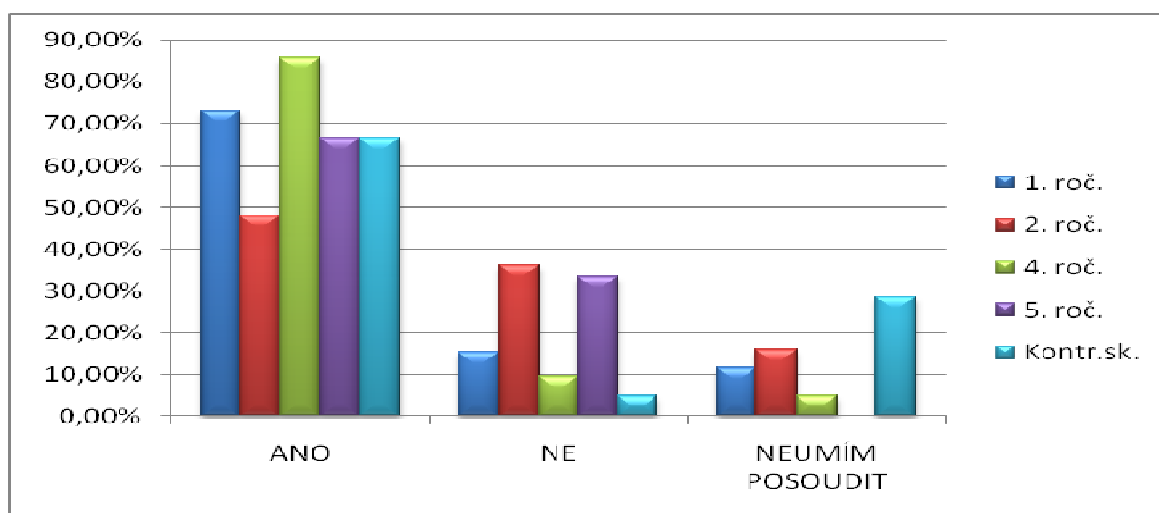
6.1.2 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 3

Znění otázky: Mám základní teoretické znalosti o oblasti lidského rozhodování.

Otázka byla zařazena do dotazníku jako úvodní zjišťovací otázka a zaměřila se na skutečnost, jak vnímají respondenti míru své znalosti teoretických znalostí z oblasti rozhodování. Odpovědi v této otázce jsou zajímavé především v porovnání s následujícími odpověďmi a jejich četnostmi, které následovaly u dalších jednotlivých otázek. 71 respondentů je přesvědčeno, že má základní teoretické znalosti o rozhodování. V procentuální porovnání jednotlivých studijních ročníků a kontrolní skupiny (dále jen „skupin výzkumu“) je přesvědčeno o svých teoretických znalostech z oblasti lidského rozhodování mimo 2. ročník více jak 66% respondentů u všech skupin. Obecně tedy lze konstatovat, že dvě třetiny dotázaných jsou přesvědčeny, že disponují teoretickou základnou znalostí v oblasti rozhodování.

Tab. 2. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 3

	ANO			NE			NEUMÍM POSOUDIT		
	Četn. (abs.)	Četn. (kum.)	%	Četn. (abs.)	Četn. (kum.)	%	Četn. (abs.)	Četn. (kum.)	%
1. roč.	19	19	73,1%	4	23	15,4%	3	26	11,5%
2. roč.	12	12	48,0%	9	21	36,0%	4	25	16,0%
4. roč.	18	18	85,7%	2	20	9,5%	1	21	4,8%
5. roč.	8	8	66,7%	4	12	33,3%	0	12	0,0%
Kontr.sk.	14	14	66,7%	1	15	4,8%	6	21	28,6%
Celkem	71			20			14		



Obr. 9. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 3

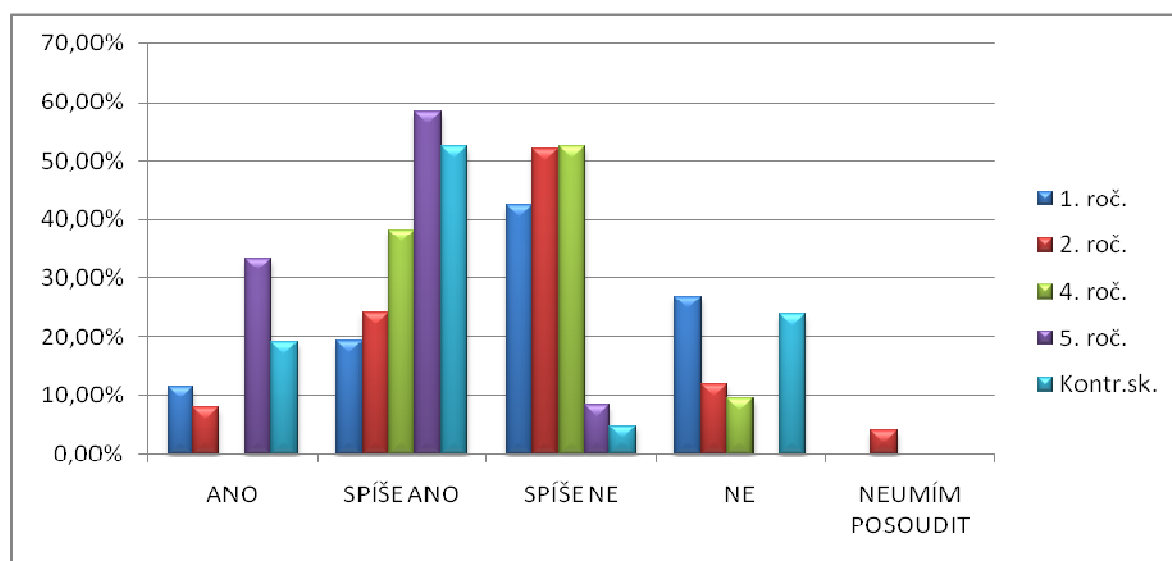
6.1.3 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 4

Znění otázky: Při tvorbě rozhodnutí nehraje u člověka určující roli rozum.

Důvodem zařazení otázky byl snaha zjistit, jak respondenti vnímají pohled na racionalitu lidského rozhodování ve smyslu vlivu emocí a vnějších aspektů na konečnou podobu rozhodnutí. Otázka je pokládána záměrně negativně, aby bylo zamezeno automatické odpovědi ANO. Přesto je ve struktuře odpovědí patrný silný vliv tradovaného názoru, že rozhodnutí je racionální proces volby mezi alternativami. A rozmezí 40 až 50% odpovědí pro alternativu SPÍŠE NE u 1. až 4. ročníku tomu nasvědčuje. Přesto můžeme konstatovat, že dochází v průběhu studia u studentů ke zlepšování znalostí z dotazované oblasti.

Tab. 3. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 4

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	3	11,5%	5	19,2%	11	42,3%	7	26,9%	0	0,0%
2. roč.	2	8,0%	6	24,0%	13	52,0%	3	12,0%	1	4,0%
4. roč.	0	0,0%	8	38,1%	11	52,4%	2	9,5%	0	0,0%
5. roč.	4	33,3%	7	58,3%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	4	19,0%	11	52,4%	1	4,8%	5	23,8%	0	0,0%
Celkem	13		37		37		17		1	



Obr. 10. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 4

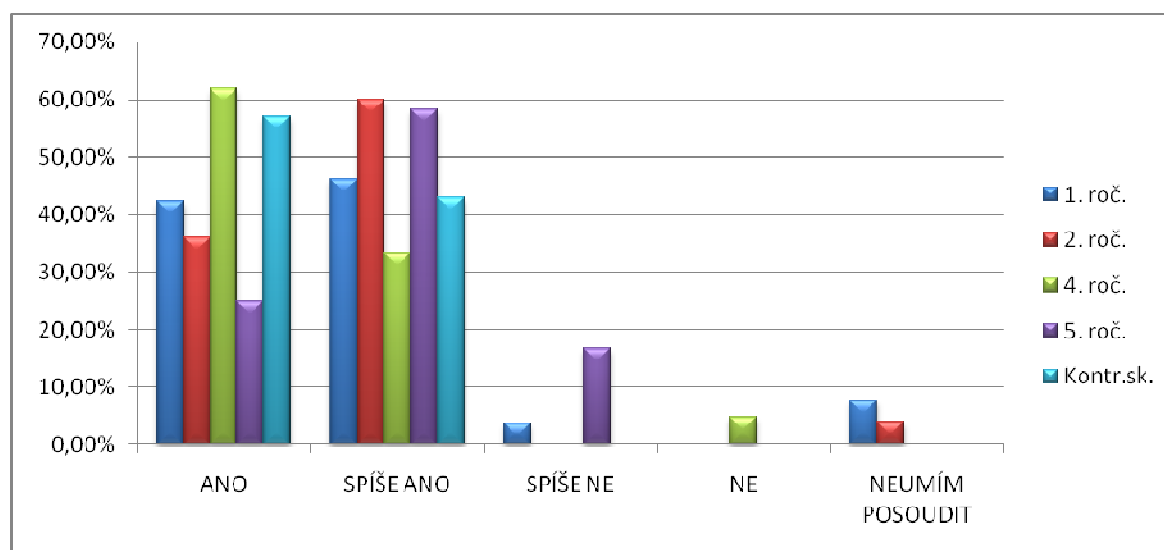
6.1.4 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 5

Znění otázky: Strukturování procesu rozhodování je pro práci manažera velmi důležité.

Rozhodování je z pohledu managementu strukturovaným procesem, který obsahuje postupy jak co nejlépe dosáhnout vytýčeného cíle včetně kontroly tohoto procesu. Jedná se o jednoznačně orientovanou otázku na znalost manažerských principů provádění rozhodnutí. Z odpovědí vyplývá znalost problematiky managementu, ale vzhledem k jednoznačnosti otázky by se měla struktura odpovědí pohybovat ve většině odpovědí v oblasti plného souhlasu ANO. V absolutní četnosti odpovědělo 48 z dotázaných ANO a 50 respondentů odpovědělo SPÍŠE ANO. Znalosti z této oblasti tedy studenti mají, nicméně nejsou schopni více jak v 50 % odpovědět na otázku jednoznačně. Z pohledu vývoje a získávání znalostí zde patrný procentuální rozdíl ve vývoji znalostí mezi jednotlivými skupinami není.

Tab. 4. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 5

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	11	42,3%	12	46,2%	1	3,8%	0	0,0%	2	7,7%
2. roč.	9	36,0%	15	60,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	4,0%
4. roč.	13	61,9%	7	33,3%	0	0,0%	1	4,8%	0	0,0%
5. roč.	3	25,0%	7	58,3%	2	16,7%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	12	57,1%	9	42,9%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	48		50		3		1		3	



Obr. 11. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 5

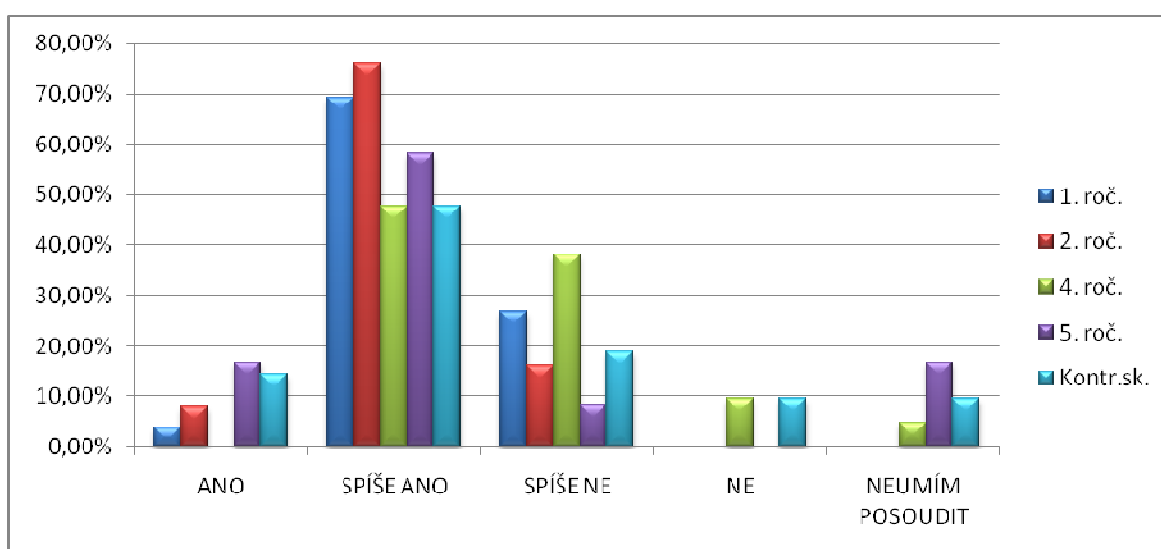
6.1.5 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 6

Znění otázky: **Sociální pedagog se musí rozhodovat intuitivně.**

Intuice hraje v procesu rozhodování velmi důležitou roli. Má své výhody i nevýhody. Při velmi důležitých rozhodnutích je však nutné intuici doplňovat co nejvíce strukturovaným racionálním myšlením a pravdivými informacemi. Otázka proto zjišťuje, do jaké míry považují respondenti potřebu rozhodovat se intuitivně jako velmi důležitou. 64 respondentů odpovědělo na otázku formulací SPÍŠE ANO, což vystihuje současné vědecké pohledy na nezastupitelnost intuitivního rozhodování, ovšem s vědomím rozhodovatele, že takový typ rozhodnutí provádí. Z pohledu vývoje znalostí zde však patrný procentuální rozdíl ve vývoji znalostí mezi jednotlivými skupinami není.

Tab. 5. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 6

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSOUDIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	1	3,8%	18	69,2%	7	26,9%	0	0,0%	0	0,0%
2. roč.	2	8,0%	19	76,0%	4	16,0%	0	0,0%	0	0,0%
4. roč.	0	0,0%	10	47,6%	8	38,1%	2	9,5%	1	4,8%
5. roč.	2	16,7%	7	58,3%	1	8,3%	0	0,0%	2	16,7%
Kontr.sk.	3	14,3%	10	47,6%	4	19,0%	2	9,5%	2	9,5%
Celkem	8		64		24		4		5	



Obr. 12. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 6

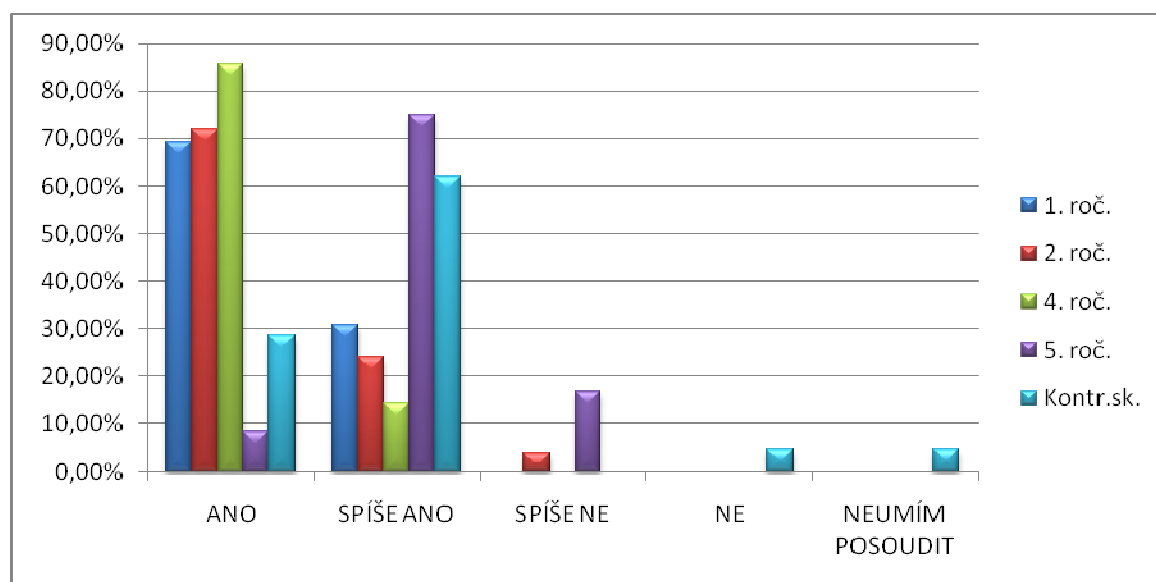
6.1.6 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 7

Znění otázky: **Empatie je součástí emoční inteligence.**

Empatie je součástí emoční inteligence a otázka měla za cíl zjistit jednoznačnost znalosti této skutečnosti. Z odpovědí je patrná dobrá znalost této problematiky u všech studijních skupin respondentů kromě 5. ročníku a kontrolní skupiny, které se přiklání k odpovědi SPÍŠE ANO. V absolutní četnosti odpovědělo 61 z dotázaných ANO a 39 respondentů odpovědělo SPÍŠE ANO. Z pohledu vývoje znalostí zde patrný rozdíl mezi jednotlivými skupinami není, ale ukazuje na celkově dobrou znalost dotazované problematiky.

Tab. 6. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 7

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	18	69,2%	8	30,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2. roč.	18	72,0%	6	24,0%	1	4,0%	0	0,0%	0	0,0%
4. roč.	18	85,7%	3	14,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
5. roč.	1	8,3%	9	75,0%	2	16,7%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	6	28,6%	13	61,9%	0	0,0%	1	4,8%	1	4,8%
Celkem	61		39		3		1		1	



Obr. 13. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 7

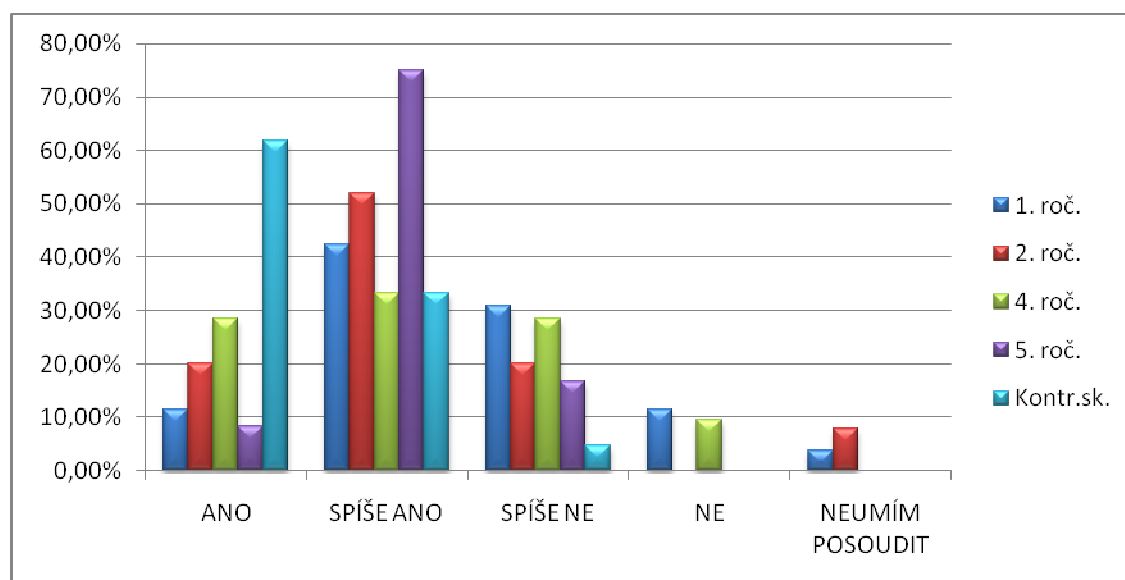
6.1.7 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 8

Znění otázky: **Etické rozhodování** se neobejde bez vazby na emoce.

Struktura odpovědí na otázku by se měla opět pohybovat v rovině jednoznačné odpovědi ANO. Jednoznačnost u odpovědí všech skupin výzkumu se však přesunula do oblasti intuitivnější odpovědi SPÍŠE ANO. Zde je u respondentů ve srovnání s předchozí otázkou vidět patrná nedostatečnost znalostí konkrétních vazeb mezi etickým rozhodováním a emoční kompetencí člověka. Z pohledu vývoje a získávání znalostí zde patrný rozdíl mezi jednotlivými skupinami není.

Tab. 7. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 8

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	3	11,5%	11	42,3%	8	30,8%	3	11,5%	1	3,8%
2. roč.	5	20,0%	13	52,0%	5	20,0%	0	0,0%	2	8,0%
4. roč.	6	28,6%	7	33,3%	6	28,6%	2	9,5%	0	0,0%
5. roč.	1	8,3%	9	75,0%	2	16,7%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	13	61,9%	7	33,3%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	28		47		22		5		3	



Obr. 14. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 8

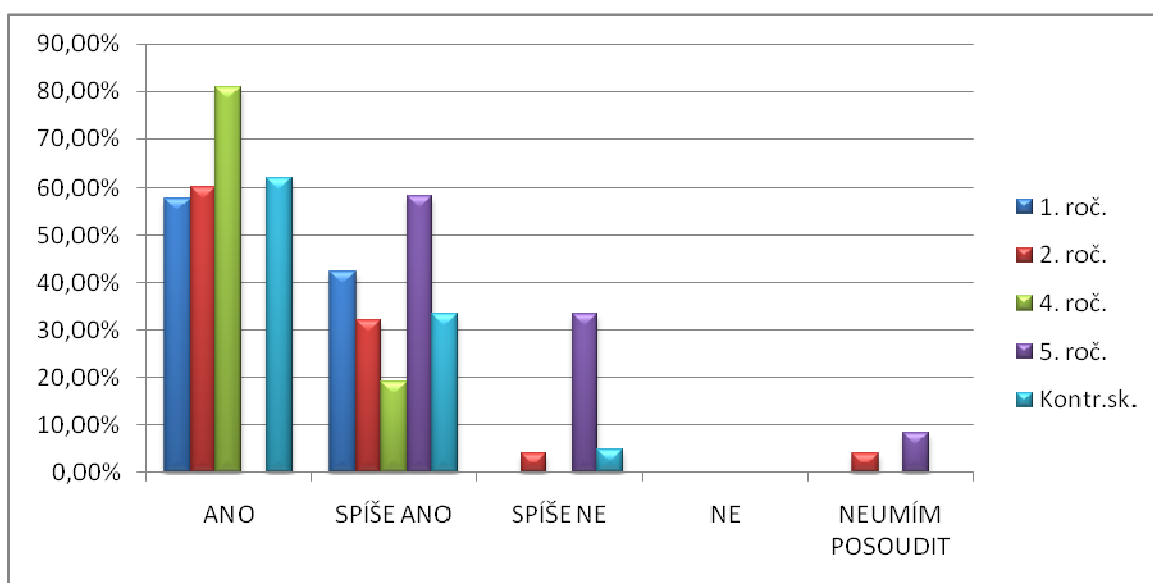
6.1.8 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 9

Znění otázky: Pro řízení a ovlivňování emocí u druhých lidí je nutná znalost emocí vlastních.

Otázka zjišťovala znalosti o postavení emocí ve struktuře rozhodování a vlivu empatie na výkon praxe sociálního pedagoga. Z odpovědí je opět patrná celkově dobrá znalost této problematiky u všech skupin respondentů. V absolutní četnosti odpovědělo 97 z dotázaných ANO nebo SPÍŠE ANO. Z pohledu vývoje znalostí zde patrný rozdíl mezi jednotlivými skupinami není. Důvody jsou patrně v jednoduchosti otázky, jednoznačnosti odpovědi a dobré znalosti respondentů o problematice v dotazované oblasti.

Tab. 8. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 9

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	15	57,7%	11	42,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
2. roč.	15	60,0%	8	32,0%	1	4,0%	0	0,0%	1	4,0%
4. roč.	17	81,0%	4	19,0%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
5. roč.	0	0,0%	7	58,3%	4	33,3%	0	0,0%	1	8,3%
Kontr.sk.	13	61,9%	7	33,3%	1	4,8%	0	0,0%	0	0,0%
Celkem	60		37		6		0		2	



Obr. 15. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 9

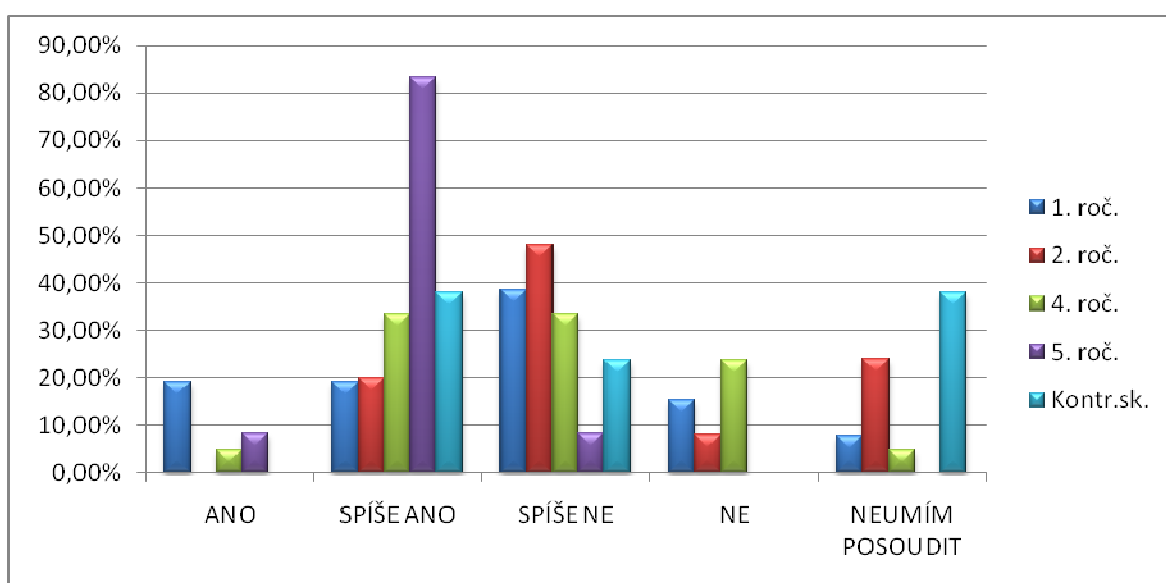
6.1.9 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 10

Znění otázky: Statistické a matematické **modely rozhodování** jsou v praxi sociálního pedagoga nepoužitelné.

Statistické a matematické modely jsou v praxi sociálního pedagoga použitelné. Záleží jen na situaci, kdy je možné je použít. Otázka vychází ze znalostí, které by si měli respondenti osvojit v průběhu studia předmětů spojených s oblastí managementu. Kde je možné použít takové typy rozhodování je popsáno v kapitole o manažerském rozhodování. V absolutní četnosti je odpověď SPÍŠE ANO i SPÍŠE NE celkem u 35 respondentů. Z pohledu vývoje znalostí zde není patrný žádný významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami, jelikož obě skupiny odpovědí SPÍŠE ANO i SPÍŠE NE můžeme považovat za správnou odpověď.

Tab. 9. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 10

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSOUDIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	5	19,2%	5	19,2%	10	38,5%	4	15,4%	2	7,7%
2. roč.	0	0,0%	5	20,0%	12	48,0%	2	8,0%	6	24,0%
4. roč.	1	4,8%	7	33,3%	7	33,3%	5	23,8%	1	4,8%
5. roč.	1	8,3%	10	83,3%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	0	0,0%	8	38,1%	5	23,8%	0	0,0%	8	38,1%
Celkem	7		35		35		11		17	



Obr. 16. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 10

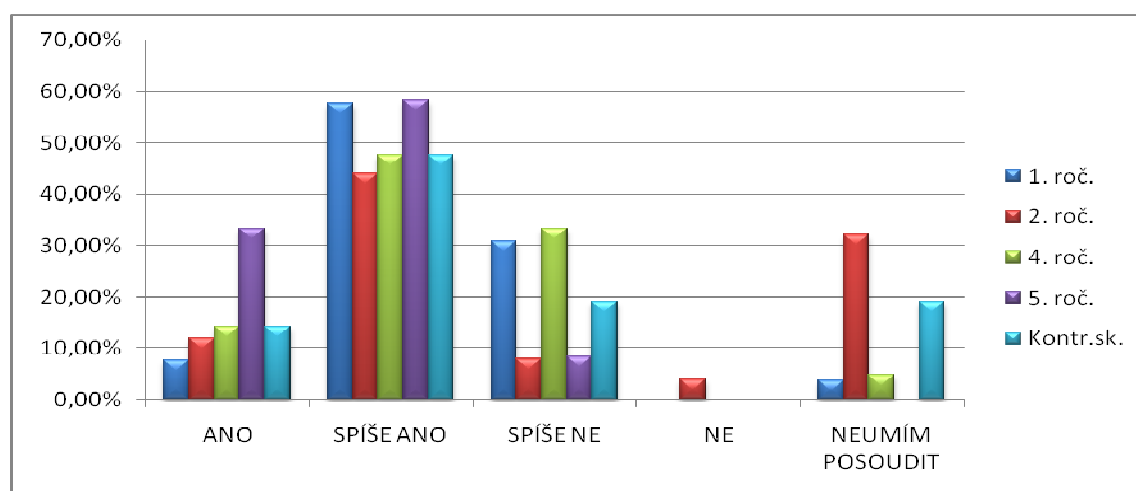
6.1.10 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 11

Znění otázky: V práci sociálního pedagoga je vhodné používat manuály pro situační rozhodování.

Otázka vychází z diskutovaných skutečností použití takových manuálů např. v nemocniční péči. Zjistilo se totiž, že striktní dodržování předepsaných postupů vyvolává rovněž tvorbu chyb, které by při běžném rozhodovacím způsobu u profesionálů nevznikly. Na druhou stranu lze konstatovat, že tyto manuály dávají určitou jistotu a možnost výchozí opory pro práci méně zkušeného nebo nejistého pracovníka. Nové postupy se v současné době začínají přiklánět k „doporučujícímu“ charakteru těchto manuálů. Všechny skupiny výzkumu uvádějí odpověď SPÍŠE ANO v oblasti okolo 50%. V absolutní četnosti volí odpověď SPÍŠE ANO celkem 53 respondentů. Z pohledu vývoje znalostí zde není patrný žádný významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami.

Tab. 10. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 11

	ANO		SPÍŠE ANO		SPÍŠE NE		NE		NEUMÍM POSODIT	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	2	7,7%	15	57,7%	8	30,8%	0	0,0%	1	3,8%
2. roč.	3	12,0%	11	44,0%	2	8,0%	1	4,0%	8	32,0%
4. roč.	3	14,3%	10	47,6%	7	33,3%	0	0,0%	1	4,8%
5. roč.	4	33,3%	7	58,3%	1	8,3%	0	0,0%	0	0,0%
Kontr.sk.	3	14,3%	10	47,6%	4	19,0%	0	0,0%	4	19,0%
Celkem	15		53		22		1		14	



Obr. 17. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 11

6.1.11 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 12, 13 a 14

Otázky dotazníku uvedené pod čísly 12, 13 a 14 prověřovaly u respondentů jednak skutečné znalosti pojmů z oblasti lidského rozhodování a jednak samotnou schopnost se rozhodnout s co nejmenším zatížením chybou. K tomu účelu byla u každé otázky zařazena možnost odpovědi NEVÍM. V případě, pokud si respondent nebyl jist svojí odpovědí, mohl bez dalšího zkoumání zatrhnout odpověď NEVÍM a vyhnout se tak špatnému rozhodnutí. Na tuto možnost byli respondenti obecně v průběhu diskuse k dotazníku upozorňováni. I přes takovou možnost se u všech skupin výzkumu projevila vysoká míra chybovosti a snaha riskovat pro dosažení správné odpovědi. Obecně vyjádřeno ve všech třech otázkách se vždy minimálně polovina dotázaných rozhodla špatně. Míra zastoupení racionálního a intuitivního rozhodování se tedy i v těchto konkrétních otázkách zvýšila ve prospěch intuitivního rozhodování, ačkoliv nebylo třeba při odpovědi na uvedené otázky vůbec riskovat.

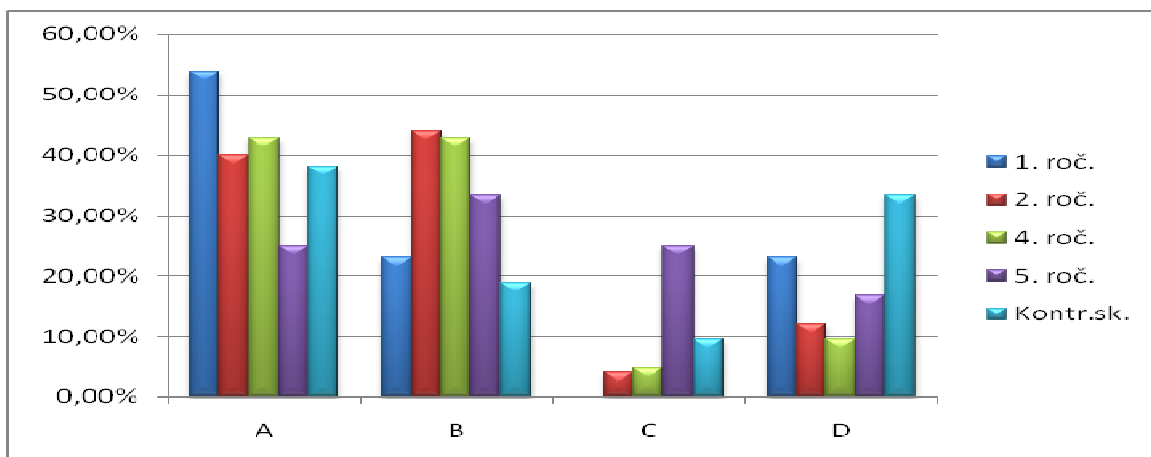
Co se týká konkrétních znalostí, respondenti odpovídali na otázky, které měly jasně definovanou strukturu odpovědí. Správné odpovědi na otázky jsou v dále textu uvedeny tučně. Znalost konkrétních pojmů z oblasti rozhodování se u všech jednotlivých skupin výzkumu pohybuje pod hranicí 50%. Vzhledem ke skutečnosti, že se v dotazech jedná o nejzákladnější pojmy, které jsou zmiňovány i v jiných předmětech studia (např. psychologie, metodologie) je možné konstatovat, že znalost pojmů je v uvedených případech nízká.

12. Pojem „Omezená racionalita“ v myšlení člověka znamená:

- A) Psychická i fyzická míra omezení chápání životní reality.
- B) Omezení poznávání, myšlení, učení se a paměti.**
- C) Fyzická míra omezení kapacity mozku.
- D) Nevím

Tab. 11. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 12

	A		B		C		D	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	14	53,8%	6	23,1%	0	0,0%	6	23,1%
2. roč.	10	40,0%	11	44,0%	1	4,0%	3	12,0%
4. roč.	9	42,9%	9	42,9%	1	4,8%	2	9,5%
5. roč.	3	25,0%	4	33,3%	3	25,0%	2	16,7%
Kontr.sk.	8	38,1%	4	19,0%	2	9,5%	7	33,3%
Celkem	44		34		7		20	



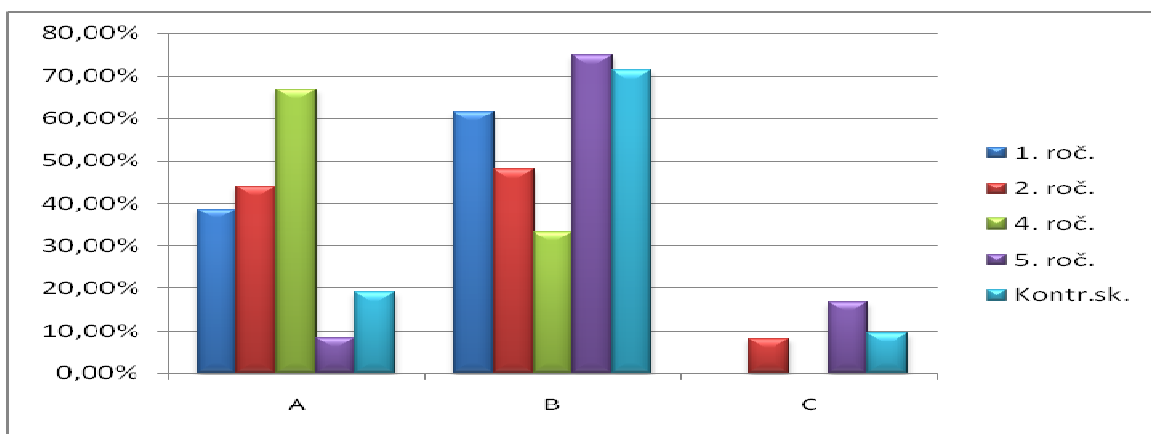
Obr. 18. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 12

13. Pojem „**Deduktivní usuzování**“ zjednodušeně znamená:

- A) Tvorbu logického závěru ze dvou obecných tvrzení
- B) Tvorbu pravděpodobného závěru z pozorování skutečností
- C) Nevím

Tab. 12. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 13

	A		B		C	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	10	38,5%	16	61,5%	0	0,0%
2. roč.	11	44,0%	12	48,0%	2	8,0%
4. roč.	14	66,7%	7	33,3%	0	0,0%
5. roč.	1	8,3%	9	75,0%	2	16,7%
Kontr.sk.	4	19,0%	15	71,4%	2	9,5%
Celkem	40		59		6	



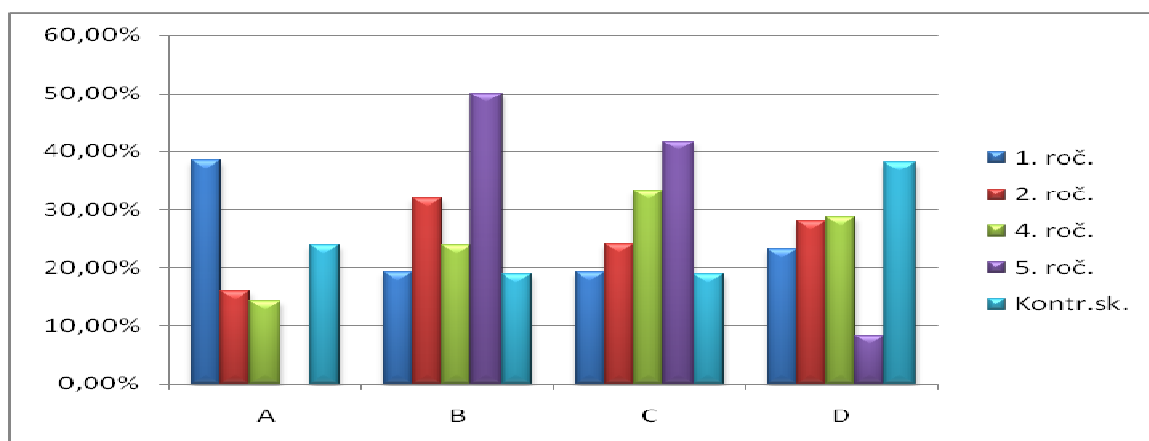
Obr. 19. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 13

14. Výraz „Metoda heuristiky“ v rozhodování člověka znamená:

- A) Používání myšlenkových zkratk
 B) Výběr alternativy, která nás při zachování většiny podmínek, nejvíce uspokojí.
 C) Vylučovací způsob výběru alternativy rozhodnutí na základě jednoho faktoru
 D) Nevím

Tab. 13. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 14

	A		B		C		D	
	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%	Četn. (abs.)	%
1. roč.	10	38,5%	5	19,2%	5	19,2%	6	23,1%
2. roč.	4	16,0%	8	32,0%	6	24,0%	7	28,0%
4. roč.	3	14,3%	5	23,8%	7	33,3%	6	28,6%
5. roč.	0	0,0%	6	50,0%	5	41,7%	1	8,3%
Kontr.sk.	5	23,8%	4	19,0%	4	19,0%	8	38,1%
Celkem	22		28		27		28	



Obr. 20. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 14

6.1.12 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 15

Znění otázky: 15. Ohodnoťte procentuálně jak vysoká je Vaše osobní obava z možnosti, že uděláte chybu v profesním rozhodnutí?

Výsledky otázky č. 15 mají odpovědět, jaký je rozdíl mezi jednotlivými skupinami výzkumu, týkající se jejich subjektivního pohledu na skutečnost, že by mohli ve své praxi provést špatné profesní rozhodnutí. Jelikož je odpověď subjektivním hodnocením každého respondenta, nelze získané hodnoty považovat za zcela prokazatelné a účelem otázky je proto především zjištění jak sami respondenti v jednotlivých skupinách výzkumu vnímají obavu

z možnosti nesprávného rozhodnutí v praxi. Jak vyplývá z tabulky středních hodnot, obava z chybného rozhodnutí se pohybuje u jednotlivých ročníků studia v průměru mezi 45 – 50%. U kontrolní skupiny je patrný vliv absolvované praxe, neboť v této skupině dosahuje průměrná hodnota 29 % v průměru.

Tab. 14. Jednotlivé odpovědi respondentů na otázku č. 15 (uvedeno v % /osoba)

1. roč.	1	10	15	20	30	30	30	30	40	40	40	40	45	45	50	50	50	50	55	60	60	70	75	75	80	85
2. roč.	20	20	30	30	30	30	38	40	40	40	45	50	50	50	50	50	52	60	65	70	70	75	80	90		
4. roč.	10	25	30	30	30	30	30	40	50	50	50	50	50	60	65	65	70	70	70	80						
5. roč.	0	0	20	30	50	70	70	70	70	75	75	80														
Kontr.sk.	2	5	10	10	10	10	15	20	20	20	20	20	25	30	40	40	50	60	60	70	75					

Pro jednotlivé skupiny výzkumu byl spočten aritmetický průměr (střední hodnota souboru), medián (prostřední hodnota z řady hodnot) a modus (nejčastěji se vyskytující hodnota v souboru).

Tab. 15. Přehled středních hodnot u otázky č. 15

	ARITMETICKÝ PRŮMĚR	MEDIAN	MODUS
1. ročník	45,2	45	třívrcholový modus
2. roč.	49,0	50	50
4. roč.	48,8	50	dvouvrcholový modus
5. roč.	50,8	70	70
Kontr.sk.	29,1	20	20

6.1.13 Výsledky dotazníku - odpovědi na otázku č. 16

Znění otázky: 16. Ohodnoťte procentuálně, jak vysoký byl podíl Vašich odpovědí v rámci vyplňování tohoto dotazníku, na které jste odpověděli jen na základě vlastního odhadu. Týká se otázky 3 – 14, tj. cca 8,3% na jednu otázku.

Odpovědi na otázku č. 16 uzavírají oblast zkoumání rozhodovacích schopností u všech skupin výzkumu. Ačkoliv je samozřejmě otázka opět zatížena chybou subjektivního posouzení míry použití odhadu při vyplňování dotazníku, může poskytovat rámcovou informaci o pohledu jednotlivých skupin výzkumu na míru skutečných znalostí a na druhé straně intuitivního odhadu odpovědí na položené otázky. Ze srovnání jednotlivých hodnot můžeme konstatovat, že odhad při vyplňování otázek se pohybuje u čtyř výzkumných skupin

(s výjimkou 5. ročníku) nad hranicí 40 %, což je pro odpovědi na nejzákladnější otázky týkající se rozhodování vysoký podíl nejistoty.

Tab. 16. Jednotlivé odpovědi respondentů na otázku č. 16 (uvedeno v % /osoba)

1. roč.	8	10	15	16	16	25	25	25	30	33	40	40	48	50	50	60	60	60	60	70	70	70	70	86	90	99
2. roč.	6	20	20	23	25	25	25	25	30	35	40	40	40	40	42	45	50	59	60	60	60	80	80	85	100	
4. roč.	8	20	20	25	30	41	44	45	50	58	60	70	80	80	80	83	90	90	90	90	100					
5. roč.	0	0	8	16	17	20	24	35	40	60	70	70														
Kontr.sk.	0	10	20	20	20	25	25	30	40	48	50	50	50	50	60	60	60	70	70	70	90					

Pro jednotlivé skupiny výzkumu byl spočten aritmetický průměr (střední hodnota souboru), medián (prostřední hodnota z řady hodnot) a modus (nejčastěji se vyskytující hodnota v souboru).

Tab. 17. Přehled středních hodnot u otázky č. 16

	ARITMETICKÝ PRŮMĚR	MEDIAN	MODUS
1. ročník	47,2	49	dvouvrcholový modus
2. roč.	44,6	40	dvouvrcholový modus
4. roč.	59,7	60	90
5. roč.	30,0	22	dvouvrcholový modus
Kontr.sk.	43,7	50	50

6.1.14 Výsledky dotazníku – Celkový závěrečný komentář

Úvodem komentáře k výsledkům výzkumu je nutno podotknout, že stejně jako pro teoretickou část práce, platí i v praktické části diplomové práce, že v současné době nemá sociální pedagogika konkrétní data, která se týkají vývoje a rozvoje rozhodovacích schopností u sociálních pedagogů.

Na úvodní otázku dotazníku z oblasti rozhodování (Otázka č. 3) dvě třetiny respondentů odpověděly, že mají základní teoretické znalosti o oblasti rozhodování. Z míry jednoznačnosti odpovědí na zcela základní terminologii, která se rozhodování dotýká a výsledku odpovědí na otázku č. 16 lze však usuzovat, že všechny skupiny respondentů při realizaci dotazníku pracovaly spíše s propojováním jednotlivých znalostí z konkrétních předmětů studia sociální pedagogiky doplněných právě o prvky, které se prosazují v intuitivním rozhodování (odhad). Jak už bylo řečeno v předchozím textu je intuitivní rozhodování možné

a vhodné úspěšně používat, ale s nárůstem důležitosti a komplikovanosti rozhodnutí může být přímo kontraproduktivní. Skutečnost, že člověk (student i profesionál) je ochoten riskovat a podceňovat kvalitu svého rozhodnutí i ve zcela jednoznačných rozhodovacích situacích (vyhodnocení otázek 12, 13 a 14), kdy mu nehrozí žádné postihy, vyvolává otázku, jaká míra risku a podceňování faktů, vnějších i osobnostních vlivů je pro kteréhokoliv sociálního pedagoga hraniční. A právě tuto problematiku včetně etických a dalších součástí rozhodovacího procesu by mělo studium pro podporu decizní kompetence řešit.

Provedené dotazníkové šetření nepotvrdilo výrazný komplexní růst znalostí z oblasti rozhodování po absolvování jednotlivých ročníků studia sociální pedagogiky. Ke zlepšování znalostí dochází v rámci jednotlivých znalostí, které se váží k jednotlivým předmětům v různé míře, ale celkově nemají znalosti v návaznosti na délku studia z oblasti rozhodování rostoucí charakter. Výsledky dotazníkového šetření podporují nulovou hypotézu:

H1_{nulová}) Neexistuje vztah mezi délkou studia studentů Sociální pedagogiky a zlepšováním jejich znalostí v oblasti rozhodování.

Celkové propojení výsledků výzkumu ukazuje na potřebnost rozvoje decizní kompetence u sociálních pedagogů a koresponduje s teoretickými závěry diplomové práce. Decizní kompetence sociálního pedagoga by proto měla být systematicky rozvíjena, uváděna a propojována do kontextu s ostatními předměty, tak aby byla zajištěna logická provázanost získaných znalostí s osobnostními předpoklady každého profesionála pracujícího v pomáhající profesi.

ZÁVĚR

V závěrečném shrnutí bych se ještě chtěl s nadhledem zamyslet nad celým průběhem i naplní své diplomové práce. Pokud jde o přípravy i samotnou tvorbu práce, chci na tomto místě ještě jednou poděkovat všem, se kterými jsem mohl o dané problematice diskutovat, kteří mi pomáhali ať už svojí radou, praktickou pomocí nebo jen svojí ohleduplností k mým požadavkům nebo časovým nárokům na přípravu práce.

Co se týká samotného obsahu diplomové práce, byla největší a nejkomplikovanější překážkou, na kterou jsem v průběhu zpracování práce neustále narážel, obrovská obsažnost a propojenost jednotlivých prvků, které se na procesu lidského rozhodování podílejí. V diplomové práci nebylo možné, se byť jen o trochu více než rámcově věnovat jednotlivým faktorům ovlivňující rozhodovací proces. S každým prvkem, který se podílí na rozhodování, se totiž vždy objevuje celá další problematika, které by bylo možno věnovat další samostatnou práci. I proto se možná zdá práce příliš teoretická. Jejím smyslem však nebylo se konkrétně zaměřit na jistý prvek v systému rozhodování, ale na prvotní specifikaci a prvotní minimální praktický popis podpůrných rozhodovacích prvků použitelných pro rozvoj decizní kompetence v teorii i praxi sociálního pedagoga.

Jak vyplývá z celého textu práce, je pravidelná aktualizace rozhodovacích schopností určitou možností a profesionální nutností, pro práci s rozhodovacím procesem a cestou, která začíná ve chvíli, kdy se člověk odhodlá studovat obor pomáhající profese. Cestou vývoje rozhodovací kompetence, jejíž průběh nikdy nemůže předpovědět dokonale. Nelze se ji naučit nazpaměť z důvodu permanentního vlivu nevědomé části myšlení, emocí na kognitivní složku myšlení a vlivu okolního prostředí. Určitou pomocí pro zajištění základní jistoty na této cestě může být použití řešení co nejsprávnějšího typu rozhodování, které vede přes sebereflektující uvědomění si vlastních možností a faktorů, které vždy ovlivňují rozhodování samotného rozhodovatele. O to je to těžší úkol pro profesionála, který si uvědomí, kde se v Maslowově hierarchii potřeb (která se mimochodem neobyčejně podobá největšímu Damasiově „homeostatickému stromu“) nachází seberealizace a sebeaktualizace a jak těžce se k ní pracovník propracovává.

Určitou další cestou jak si hlouběji osvojit problematiku správného rozhodování by mohlo být např. trvalé budování osobní mentální mapy rozhodovacích faktorů osobních možností každého studenta sociální pedagogiky, kterou si následně může přenést do své praxe. Posi-

luje si tak svoji schopnost pojmenovávat jednotlivé poznané ovlivňující faktory, přiřazovat jim důležitost, upravovat vazby mezi nimi a vytvářet si tak obraz k pochopení vlastního systému myšlení v rozhodovacích situacích. Na základě takového pochopení vlastních rozhodovacích možností a jejich dalšího průběžného aktualizování pak může sociální pedagog s větší jistotou konstruovat rozhodnutí v různých sociálních situacích, v nichž se v rámci výkonu své profese ocitne.

Cesta vlastní pravidelné profesní teoretické i praktické sebeaktualizace v rámci provádění rozhodovacích procesů sociálního pedagoga (decizní kompetence) je řešením, jak posilovat jeho schopnost tvořit rozhodnutí zatížená co možná nejmenší chybou. Je nutné si přitom vždy uvědomovat, že každý člověk (v současnosti i některé kybernetické inteligentní stroje) bude vždy jisté procento chyb produkovat. A právě vědomí skutečnosti, že každý člověk je omylný, je obdařen omezenou racionalitou a podléhá vnějším vlivům, by měly být stimulem, který v člověku vyvolává potřebu na sobě neustále profesně i osobně pracovat, zdokonalovat se a v konečném důsledku tak naplňovat své poslání.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARNOLD, J., SILVESTR, J., PATTERSON, F., ROBERTSON, I., COOPER, C., BURNES, B. *Psychologie práce*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1518-3.
- [2] BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava: FF UK, 2005. ISBN 80-89-236-00-6.
- [3] BARRETT, L., DUNBAR, R., LYCETT, J. *Evoluční psychologie člověka*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7178-969-7.
- [4] BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [5] BERANOVÁ, M. *Manažerské rozhodování v riziku a nejistotě*. 1. vyd. Zlín: Univerzita Tomáš Bati ve Zlíně, 2007. ISBN 978-80-7318-513-8.
- [6] ČERNÝ, J., HOLEŠ, J. *Sémiotika*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-832-5.
- [7] DONNELLY, J., H., jr., GIBSON, J., L., IVANCEVICH, J., M., *Management*. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o.. 2002. ISBN 80-7169-422-3.
- [8] EYSENCK, M., W., KEANE, M., T. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1559-4.
- [9] GEIST, B. *Sociologický slovník*. Praha: VICTORIA PUBLISHING, a.s., 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- [10] HARTL, P. *Stručný Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- [11] HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- [12] HEWSTONE, M., STROEBE, W. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2006. ISBN 80-7367-092-5.
- [13] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice: Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.

- [14] CHUDÝ, Š. *Kompetencie sociálneho pedagóga ako kľúčová kategória sociálno-pedagogickej pedeutológie*. In *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: IMS, 2006. ISBN 80-902936-7-0.
- [15] JANOTOVÁ, H. a kol.. *Profesní etika*. 1. vyd. Praha: EUROLEX BOHEMIA, s.r.o., 2005. ISBN 80-86861-42-2.
- [16] KANITZ, A. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2582-6.
- [17] KLÍMA, P. *Koncepce studijního oboru a vzdělávacího programu sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha, 1993.
- [18] KOLEKTIV AUTORŮ. *Filosofický slovník*. 2. vyd. Olomouc: NAKLADATELSTVÍ OLOMOUC, s.r.o., 2002. ISBN 80-7182-064-4.
- [19] KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinun, 2006. ISBN 80-246-1242-9.
- [20] KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Základy stupidologie*. 1. vyd. Praha: Galén, 2002. ISBN 80-7262-078-9.
- [21] KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Zlo na každý den*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-088-6.
- [22] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [23] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *ČLOVĚK – PROSTŘEDÍ – VÝCHOVA: K otázkám sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [24] KUBÁTOVÁ, H. *Metodologie sociologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1549-6.
- [25] MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- [26] MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: 2004. ISBN 80-7315-078-6.
- [27] MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.) *Sociální práce v praxi*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2005. ISBN 80-7367-002-X.

- [28] MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1349-6.
- [29] NÖLLKE, M. *Rozhodování: Jak činit správná a rychlá rozhodnutí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2003. ISBN 80-247-0411-0.
- [30] O'SULLIVAN, T. *Decision Making in Social Work*. 1. vyd. New York: PALGRAVE MACMILLAN, 1999. ISBN-13: 978-0-333-68481-8.
- [31] PREUSS-SCHEUERLEOVÁ, B. *Rozhodni se!*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2084-5.
- [32] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [33] PŘÍKASKÝ, J., V. *Učebnice základů etiky*. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o., 2000. ISBN 80-7192-505-5.
- [34] ROBBINS, S., P., *Rozhodni a panuj: Jak správně rozhodovat a získat tak kontrolu nad svým životem*. 1. vyd. Praha: Management Press, s.r.o., 2006. ISBN 80-7261-136-4.
- [35] SCHULZE, R., ROBERTS, R. V. (eds.). *Emoční inteligence: přehled základních přístupů a aplikací*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
- [36] STERNBERG, R., J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha: PORTÁL, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-376-5.
- [37] SURYNEK, A., KOMÁRKOVÁ, R., KAŠPAROVÁ, E. *Základy sociologického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
- [38] ŠKRLA, P. *Především neublížit: Cesta k prevenci pochybení v léčebné a ošetrovatelské péči*. 1. vyd. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně, 2002. ISBN 80-7013-419-4.
- [39] ŠULEŘ, O. *Zvládáte své manažerské role?*. 1. vyd. Praha: Computer Press, 2002. ISBN 80-7226-702-7.
- [40] VÁGNER, I. *Systém managementu*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 978-80-210-4264-7.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

abs.	Absolutní.
apod.	A podobně.
atd.	A tak dále.
č.	Číslo.
Četn.	Četnost.
ed.	Editor.
Kontr.sk.	Kontrolní skupina.
kum.	Kumulativní.
např.	Například.
Obr.	Obrázek.
rel.	Relativní.
roč.	Ročník.
str.	Strana.
Tab.	Tabulka.
tj.	To je.
tzn.	To znamená.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Algoritmus „modifikovaného“ rozhodovacího procesu (Vágner, 2004, str. 394).....	20
Obr. 2. Manažerský rozhodovací proces – celkový pohled (Robbins, Coulter, 2004, str. 165)	21
Obr. 3. Co je intuice (in Robbins, Coulter, 2004, str. 157), Pramen: Burke, Miller: Taking of Intuitive Decision Making, 1999, str. 91 - 99.....	22
Obr. 4. Etické ideály současnosti (Příkaský, 2000, str. 70).	34
Obr.5. Transgenerační přenos sklonu k násilnému chování (in Koukolík, 2006, pramen: Volavka, 1999).	39
Obr.6. Zjednodušený teoretický model průběhu profesního rozhodnutí.	40
Obr. 7. Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus, Poláčková, 2001, str. 36).....	43
Obr. 8. Model schematických propozičních asociativních a analogických reprezentačních systémů vytvořený Powerem a Dalglissem (in Eysenck, Keane, 2008, str. 591).....	47
Obr. 9. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 3.....	61
Obr. 10. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 4.....	62
Obr. 11. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 5.....	63
Obr. 12. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 6.....	64
Obr. 13. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 7.....	65
Obr. 14. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 8.....	66
Obr. 15. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 9.....	67
Obr. 16. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 10.....	68
Obr. 17. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 11.....	69
Obr. 18. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 12.....	71
Obr. 19. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 13.....	71
Obr. 20. Graf poměrného procentuálního zastoupení odpovědí na otázku č. 14.....	72

SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Rozdělení respondentů podle pohlaví a ročníků.....	60
Tab. 2. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 3.....	61
Tab. 3. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 4.....	62
Tab. 4. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 5.....	63
Tab. 5. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 6.....	64
Tab. 6. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 7.....	65
Tab. 7. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 8.....	66
Tab. 8. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 9.....	67
Tab. 9. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 10.....	68
Tab. 10. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 11.....	69
Tab. 11. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 12.....	70
Tab. 12. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 13.....	71
Tab. 13. Četnosti zastoupení odpovědí na otázku č. 14.....	72
Tab. 14. Jednotlivé odpovědi respondentů na otázku č. 15 (uvedeno v % /osoba).....	73
Tab. 15. Přehled středních hodnot u otázky č. 15.....	73
Tab. 16. Jednotlivé odpovědi respondentů na otázku č. 16 (uvedeno v % /osoba).....	74
Tab. 17. Přehled středních hodnot u otázky č. 16.....	74

SEZNAM PŘÍLOH

P I Formulář dotazníku

PŘÍLOHA P I: FORMULÁŘ DOTAZNÍKU

ROZHODOVÁNÍ

DOTAZNÍK PRO STUDENTY OBORU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Vážená paní, vážená slečno, vážený pane,

v rámci připravované diplomové práce zaměřené na rozhodovací schopnosti sociální pedagogů Vám předkládám dotazník, jehož účelem je zjištění Vašich názorů a znalostí v oblasti rozhodovacích schopností. **Dotazník je anonymní.** Celkové výsledky budou využity pro vyjádření stávající situace o možnostech a znalostech rozhodovacích schopností studentů oboru Sociální pedagogika. Velmi si budu rovněž cenit Vašich případných dalších názorů, podnětů a připomínek, které uvedete v závěrečné otázce č. 16.

Děkuji za spolupráci.

Zdeněk Duša

Křížkem označte své odpovědi na otázky 1 -11;

ANO – **souhlasím s tvrzením**; NE – **nesouhlasím s tvrzením**

*Pokud použijete možnost **NEDOKÁŽU POSOUDIT** - krátce písemně zdůvodněte proč.*

U otázky 12 -14 vyberte správnou odpověď a označte ji křížkem.

1. Dotazník vyplňuje:

Muž Žena

2. Dotazník vyplňuje student:

1. ročníku 2. ročníku 3. ročníku JINÝ RESPONDENT

3. **Mám** základní teoretické znalosti o oblasti lidského rozhodování.

ANO NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

4. Při **tvorbě** rozhodnutí nehraje u člověka určující roli rozum.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

5. **Strukturování** procesu rozhodování je pro práci manažera velmi důležité.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

6. **Sociální pedagog** se musí rozhodovat intuitivně.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

7. **Empatie** je součástí emoční inteligence.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

8. Etické rozhodování se neobejde bez vazby na emoce.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

9. Pro řízení a ovlivňování emocí u druhých lidí je nutná znalost emocí vlastních.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

10. Statistické a matematické modely rozhodování jsou v praxi sociálního pedagoga nepoužitelné.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

11. V práci sociálního pedagoga je vhodné používat manuály pro situační rozhodování.

ANO SPÍŠE ANO SPÍŠE NE NE NEDOKÁŽU POSOUDIT

12. Pojem „Omezená racionalita“ v myšlení člověka znamená:

- A) Psychická i fyzická míra omezení chápání životní reality.
- B) Omezení poznávání, myslí, učení se a paměti.
- C) Fyzická míra omezení kapacity mozku.
- D) Nevím

13. Pojem „Deduktivní usuzování“ zjednodušeně znamená:

- A) Tvorbu logického závěru ze dvou obecných tvrzení
- B) Tvorbu pravděpodobného závěru z pozorování skutečností
- C) Nevím

14. Výraz „Metoda heuristiky“ v rozhodování člověka znamená:

- A) Používání myšlenkových zkratk
- B) Výběr alternativy, která nás při zachování většiny podmínek, nejvíce uspokojí.
- C) Vylučovací způsob výběru alternativy rozhodnutí na základě jednoho faktoru
- D) Nevím

15. Ohodnoťte procentuálně jak vysoká je Vaše osobní obava z možnosti, že uděláte chybu v profesním rozhodnutí?

_____ %

16. Ohodnoťte procentuálně, jak vysoký byl podíl Vašich odpovědí v rámci vyplňování tohoto dotazníku, na které jste odpověděli jen na základě vlastního odhadu. Týká se otázky 3 – 14, tj. cca 8,3% na jednu otázku.

_____ %

16. K tématu rozhodování a dotazníku uvádím ještě tyto připomínky, poznámky:

Děkuji za Vaše vyjádření, ochotu spolupracovat a čas, který jste mi věnovali.