

Manažerské kompetence studentů sociální pedagogiky

Jana Petružiová

Bakalářská práce 2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Petrůjová**
Osobní číslo: **H12088**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Manažerské kompetence studentů sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kompetencí sociálního pedagoga se zaměřením na manažerské kompetence a jejich rozvoj.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ARMSTRONG, Michael, 1999. Personální management. Praha: Grada. ISBN 80-7169-614-5.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-89236-00-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KUBEŠ Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů. Praha: Grada. ISBN 80-247-0698-9.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Martincová
Ústav pedagogických věd

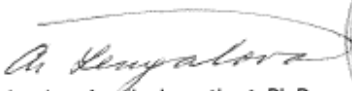
Datum zadání bakalářské práce:

9. ledna 2015

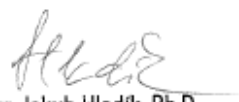
Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 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 bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.4.2015

.....
Petrovicova
.....

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 nahlášení 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 odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na vjoledek 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, uděje-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). *Odpirá-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 nadotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit 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 vydělků 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 přihlíáde k větší vydělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předložená bakalářská práce se zabývá manažerskými kompetencemi studentů oboru Sociální pedagogiky a důležitostí těchto kompetencí pro sociální pedagogy. Teoretická část definuje pojem sociální pedagog, jeho kompetence, zejména manažerské. V praktické části jsou formou dotazníkového šetření zjišťovány samotné kompetence studentů tohoto oboru. Výzkum porovnává kompetence mezi studenty prezenční formy v prvním a třetím ročníku.

Klíčová slova: sociální pedagog, manažer, kompetence, klíčové kompetence, manažerské kompetence

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the manager competences of students of Social education and importance of these competences for social pedagogues. The theoretical part defines term social pedagogue and his competences especially manager competences. The practical part is aimed at a questionnaire survey about competences of students in this field. The research compares manager competences between full-time university students of the first year and the third year.

Keywords: Social pedagogy, manager, competencies, key competencies, managerial competencies

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce, paní Mgr. Janě Martinové, za pomoc a vedení při zpracovávání mé bakalářské práce a také děkuji mé rodině, přátelům a blízkým za podporu a trpělivost.

„Z druhých lidí dostanete to nejlepší tehdy, když vydáte to nejlepší, co je ve vás samotných.“ ZigZiglar

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMPETENCE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE	12
1.1 KOMPETENČNÍ MODEL Y	13
1.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE DLE RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU	15
1.3 ROZVOJ KOMPETENCÍ	16
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG	18
2.1 PŘÍPRAVA, LEGISLATIVA A MOŽNÉ UPLATNĚNÍ.....	19
2.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	20
3 MANAŽERSKÉ KOMPETENCE	23
3.1 MANAŽER A LEADER	25
3.2 STYLY MANAŽERSKÉHO VEDENÍ.....	26
3.3 ROZVOJ MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	30
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU	30
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZA.....	30
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	31
4.4 TECHNIKA SBĚRU DAT	31
4.5 METODY ANALÝZY DAT	31
5 ANALÝZA DAT	33
5.1 PRVNÍ ČÁST DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	33
5.2 DRUHÁ ČÁST DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	36
6 INTERPRETACE DAT	53
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	57
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	62
SEZNAM OBRÁZKŮ	63
SEZNAM TABULEK	64
SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Sociální pedagogové jsou profesionálové, kteří ovlivňují výchovný proces. Probíhá zde interakce mezi vychovávaným a vychovatelem, kdy sociální pedagog tento proces řídí. V průběhu své praxe vytváří metodiky a projekty, podílí se na výzkumných šetřeních, pracuje v týmu, plánuje své činnosti, organizuje práci se svými klienty, vybírá nejvhodnější metody práce s klienty, plánuje volnočasové aktivity pro děti, mládež, dospělé a seniory, zprostředkovává klientům další služby a doporučuje další odborníky, neméně důležitou složkou je také práce s administrativou. Sociální pedagog může zastávat i vedoucí pozice. Může vést podřízené pracovníky k efektivnějšímu výkonu a motivovat je k dalším aktivitám, vyplývajícím z výkonu jejich práce. Také následně vyhodnocovat jejich výkon a vystupovat před ostatními kolegy.

To je výčet pouze některých činností, kterými se sociální pedagog může zabývat a znamená to, že sociální pedagog musí disponovat manažerskými kompetencemi, aby veškeré tyto aktivity zvládl jako kvalifikovaný odborný pracovník. Sociální pedagogika se stává čím dál více atraktivnější pro mnoho studentů, i když její vymezení není stále jednotné a profese není přesně legislativně ukotvená. Přesto je nutné, aby se absolventi toho oboru dokázali prosadit na trhu práce a disponovali potřebnými znalostmi, dovednostmi a postoji, proto se bakalářská práce zabývá právě manažerskými kompetencemi u sociálních pedagogů. Cílem je tedy zjistit, jestli si studenti sociální pedagogiky v průběhu svého studia na vysoké škole tyto kompetence osvojují, a jestli je oni sami vnímají jako důležité pro svou budoucí profesi.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí - teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje vymezení kompetencí a klíčovým kompetencím, jež jsou důležitou součástí každého člověka. Dále si popíšeme, jaké kompetence se osvojují v oblastech vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu a jakými způsoby se nabyté kompetence mohou rozvíjet. Druhá kapitola se zabývá sociálním pedagogem, jeho vymezením, činnostmi, legislativním ukotvením této profese a možností uplatnění. Blíže si také představíme jeho kompetence, jež jsou pro profesi sociálního pedagoga nezbytné. Poslední kapitola popisuje čistě manažerské kompetence, zabývá se jimi více z pohledu managementu. Zaměřuje se i na osobu manažera, styly manažerského vedení a rozvoj těchto kompetencí.

Praktická část popisuje samotné výzkumné šetření. Kapitoly v praktické části bakalářské práce shrnují průběh a výsledky výzkumu, který je realizován pomocí dotazníkového šetření a zabývá se úrovní manažerských kompetencí v rámci sebehodnocení u studentů sociální pedagogiky a jejich názorem na to, zda jsou manažerské kompetence důležité právě u sociálních pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMPETENCE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

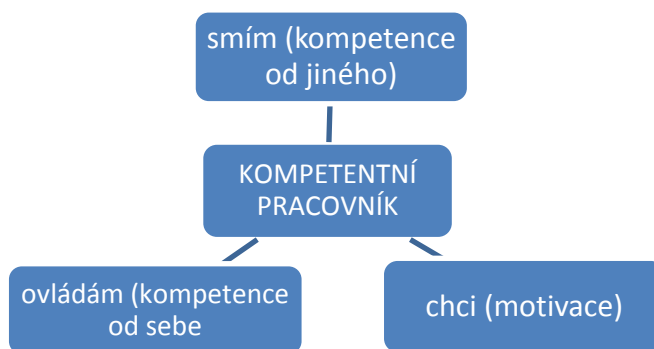
Úvodem si vymezíme pojem kompetence a klíčové kompetence, budeme se zabývat jejich vymezením, strukturou a významem. V první řadě si musíme vyjasnit tento pojem z anglického *competence* a *compeptency*. Armstrong (1999, s. 193) chápe výraz *competence* jako disponovat schopností dobře pracovat, pohotově, přesně a *compeptency* jako kvalifikaci pro vykonávání úkolů vyžadující danou pozicí. Jde o účinnost versus způsobilost. Proto se v našem jazyce doporučuje používat pojem schopnost. Kompetence je tedy schopnost plnit určitou funkci, prostřednictvím které jedinec dosahuje určitého stupně výkonnosti. Tato kompetence je nejčastěji vystižena profilem jeho dovedností, povahových rysů, znalostí a postojů. (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 23) Kompetenci taky můžeme chápat jako schopnost člověka chovat se takovým způsobem, jež zabezpečuje splnění zadaných úkolů očekávaným způsobem. Tato schopnost obsahuje jak vědomosti, tak postoje, hodnoty, motivy atd. a přináší tak žádoucí výsledky (Kubeš et al., 2004 cit. podle Kovács, 2009). Kompetence můžeme rozlišovat podle způsobu jejich využívání, a to na **nedostatečně rozvinuté, správně rozvinuté a nadměrně rozvinuté** kompetence. Důvodem nedostatečně rozvinuté kompetence bývá nevědomost, chybná kvalifikace pracovníka, špatná motivace až demotivace. Tento pracovník vykazuje nízký výkon a může i zapříčinit nevýkonnost týmu. U správně rozvinuté kompetence jde o její vyhovující využití, optimalizuje výkonnost pracovníka a minimalizuje výskyt konfliktů v pracovním týmu. Nadměrně rozvinutá kompetence také zapříčiňuje nízkou efektivitu a výkonnost, jelikož její rozvinutí je nevyvážené. Takový pracovník, jehož kompetence je silně dominující, přehlíží jiná řešení a jiné možnosti. (Krohe, 2004, s. 50)

Kompetence jsou obecně pojímány jako soubor znalostí, dovedností a postojů. Klíčové kompetence (*keycompetencies*) jsou takové kompetence, jež jsou nutné pro každého a slouží k osobnímu růstu, profesnímu růstu, integraci a aktivnímu občanství. (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 62) Jsou tedy multifunkční. Strukturu klíčových kompetencí tvoří tři oblasti: sociální kompetence, kompetence ve vztahu k sobě samému a kompetence v oblasti metod. **Kompetencemi sociálními** se rozumí veškeré schopnosti umožňující kontakt s lidmi. Je to velmi důležitá schopnost. **Kompetence ve vztahu k sobě samému** obsahuje sebereflexi, rozvoj sebe samotného a schopnost být sám sobě manažerem. A **kompetence v oblasti metod** jsou schopnosti kritického myšlení, plánování, zvažování šancí a rizik, řešení problémů. Schopnosti, jež tvoří kompetence, můžeme vymežit jako komunikaci a spolupráci, kreativitu a řešení problémů, výkonnost a samostatnost, zodpovědnost,

učení, hodnocení a argumentaci. Tyto kompetence nestojí v řadě, prolínají se. (Belz, 2001, s. 167-168) Klíčové kompetence jsou tedy strukturované a v praxi efektivně využívané jako soubor znalostí, návyků a dovedností, postojů a motivů, jež se projevují v chování. Byly předem určeny jako významné a nutné pro určitou organizaci či pozici, do určité míry jimi disponují všichni pracovníci organizace a ovlivňují jejich výkon, vycházejí z prolínání výše uvedených složek (schopností). Jsou nesrovnatelným zdrojem, s nímž může jedinec nakládat. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 51-52) Tyto schopnosti jsou rozvíjeny dle potřeb jedince a my si v dalších kapitolách uvedeme možné způsoby rozvoje.

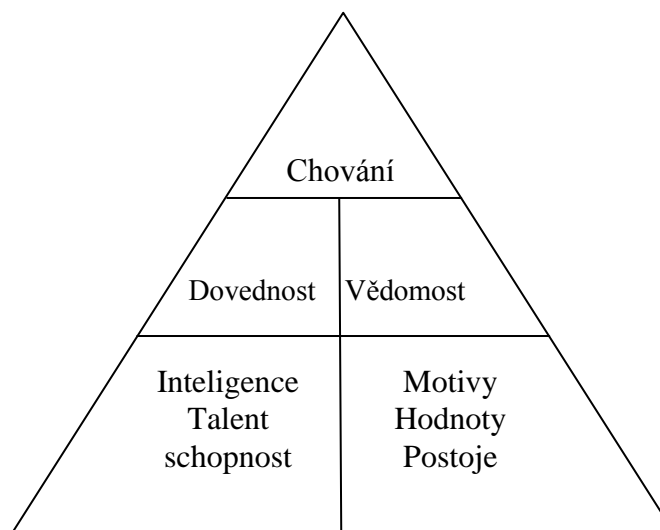
1.1 Kompetenční modely

Nyní se zaměříme na různé modely kompetencí, abychom mohli lépe pochopit jejich podstatu. Hroník (2008 cit. podle Lhotková, 2012, s. 23-24) vymezuje kompetence ve třech dimenzích. Kompetence **od jiného** (odpovědnost, pravomoc), **kompetence od sebe** (schopnost, dovednost) a ještě jednou **kompetence od sebe** myšlenou tentokrát jako motivací. Získáváme tedy trojici: *smím – ovládám – chci* a tato trojice nám vystihuje kompetentního pracovníka. Zmíněný model můžeme vidět na obrázku níže.



Obrázek 1: Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)

Kubeš (2004, s. 28-29) staví svůj model na předpokladu, že kompetence jsou pozorovatelné v **chování**. Uvádí, že ne každý pracovník splňuje podmínky pro vykonání daného úkolu kompetentně, protože disponuje jinou úrovní připravenosti jednat požadovaným stylem. Jednou jim chybí vědomosti, podruhé dovednosti, jindy může chybět sebevědomí nebo emoční inteligence. Kubešův model nám vystihuje obrázek níže.



Obrázek 2: Hierarchický model struktury kompetence (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)

Za předpoklad pro kompetentní jednání můžeme ještě považovat účelné propojování složek toho **co, jak, proč, s kým a pomocí koho vědět**. Tento model/přístup popsal Veteška a Tureckiová. (2008a, s. 35) Jejich model poukazuje na to, že v dnešní době nestačí lidem výhradně vědět co (soubor poznatků), ale musí také vědět jak (účinné využívání znalostí), musí vědět proč (chápat dílčí významy znalosti, poznání a jejich dopady na společnost) a vědět kdo (kdo to ví, potřeba spolupráce).

Můžeme rozlišit také model individuálních kompetencí k jednání, který se skládá ze schopnosti **komunikace a spolupráce, schopnosti řešit problémy a kreativity, samostatnosti a efektivity, odpovědnosti, schopnosti přemýšlet a schopnosti učení, schopnosti zdůvodňování a hodnocení**. Tento model bude pro účely této bakalářské práce stěžejní, jelikož jej můžeme pojímat i jako obsah manažerských kompetencí. Rozvíjení klíčových kompetencí je totiž často implementováno ve sféře vzdělávání a rozvíjení manažerů. (Belz, 2001, s. 167)

Pokud sloučíme všechny modely do jednoho, vznikne nám tedy motivovaný kompetentní pracovník, který disponuje kompetencemi nabytými od jiného a od sebe. Jeho schopnosti se skládají z komunikace a spolupráce, schopnosti řešit problémy, kreativity, samostatnosti a efektivity, odpovědnosti, schopnosti přemýšlet a schopnosti učení, schopnosti zdůvodňování a hodnocení. Tento pracovník ví co, jak, proč, chápe potřebu spolupráce a veškeré tyto schopnosti se projevují v jeho chování. Klíčové kompetence jsou získávány na základě

vzdělání, osvojování si a přebírání zkušeností. Tento proces je dlouhodobý a celoživotní, začíná již v mateřské škole, pokračuje v základním, středním vzdělávání a v průběhu života. V následující podkapitole si zmíněný proces popíšeme.

1.2 Klíčové kompetence dle Rámcového vzdělávacího programu

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) si v oblasti předškolního, základního, středního vzdělávání klade cíle v osvojování klíčových kompetencí dětmi, žáky a studenty. Nyní si vymežíme, ve které oblasti vzdělávání se jaké kompetence osvojují.

Úvodem se zaměříme **napředškolní vzdělávání**. Rámcovým cílem je rozvíjení učení a poznávání, hodnot a osobnostních postojů u dětí. V okamžiku, kdy je tento cíl splněn, dochází k vytváření základů klíčových kompetencí. Pro proces předškolního vzdělávání jsou jako klíčové považovány kompetence k učení (učí se jak spontánně, tak vědomě), k řešení problémů (nebojí se udělat chybu), komunikace (domlouvá se nejen gesty, ale i slovy), sociální (napodobuje vzory) a občanské (ví, v jakém prostředí žije). (RVP, 2004, s. 12) Předškolní vzdělávání tedy tvoří úrodnou půdu pro zasetí elementárních klíčových kompetencí, jejich utváření a rozvoj pokračuje v základním vzdělávání. V roce 2000 přijala Rada Evropy Lisabonskou strategii, jejímž naplněním by Evropská unie měla mít nejlepší ekonomiku. Pro tento velký cíl si sestavila třináct menších strategií, z nichž se jedna týkala právě klíčových kompetencí. (Hučinová, ©2005) Pro výběr klíčových kompetencí byly stanoveny tři podmínky, jež vypracovala Evropská komise. Jsou **toaktivní občanství, osobní naplnění a rozvoj jedince, zaměstnatelnost jedince**. S ohledem na tyto podmínky definovala osm oblastí klíčových kompetencí pro základní vzdělávání. Jedná se o: komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizích jazycích, gramotnost v matematice, technologiích a přírodních vědách, kompetence v informačních technologiích, kompetence k učení, sociální kompetence, kompetence podnikatelské, estetické a kulturní kompetence. (Veteška, Tureckiová, 2008a, s. 60-62) V rámci základního vzdělávání jsou rozvíjeny hlouběji kompetence již zmíněné: k učení, k řešení problémů, komunikace, sociální, občanské. Nově nám přibyla kompetence pracovní, kdy se žák učí bezpečně využívat pracovní nástroje a rozvíjí své podnikatelské myšlení. (RVP, 2013, s. 11-14) Na čtyřletých gymnáziích a na víceletých gymnáziích si žáci osvojují výše zmiňované kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní je pojmenovaná jako kompetence k podnikavosti, kdy si žák osvojuje schopnost kriticky vyhodnocovat rizika související s reálnými životními situacemi a orientuje se v tržním pro-

středí. (RVPG, 2007, s. 8-11) V oblasti středního odborného vzdělávání se rámcové vzdělávací programy svými cíli a kompetencemi zaměřují na každý obor zvlášť podle toho, co je pro daný obor nutné rozvíjet a osvojovat si. Je zde zahrnuto i nástavbové studium.

Jak jsme si uvedli, klíčové kompetence jsou utvářeny žáky v průběhu studia, postupně se mají rozvíjet a zkvalitňovat v průběhu života. Následující podkapitola bude věnována právě rozvoji těchto kompetencí.

1.3 Rozvoj kompetencí

Jak se mění doba, mění se i kvalifikační požadavky na pracovníka, proto je nutné se stále profesně i osobnostně vyvíjet. Nestačí proto, aby naše osvojené kompetence zůstaly pouze na jedné úrovni, je potřeba, aby se vyvíjely spolu s pracovními nároky, aby byly flexibilní.

Osvojení klíčových kompetencí je krokem a způsobem rozvíjení vlastní osobnosti a tento rozvoj nikdy nekončí, trvá po celý život. Navíc nabyté kompetence mají delší trvání než pracovní pozice, i po změně dané funkce můžou stávající kompetence fungovat jako základna pro zdokonalování nebo osvojování nových kompetencí. (Belz, 2001, s. 33) Rozvíjení klíčových kompetencí souvisí tedy se vzděláváním, celoživotním učením a rekvalifikací. Další vzdělávání je úkolem andragogiky. Jejím předmětem je dospělý člověk a souvislosti učení v rozměru společenském, kulturním a ekonomickém. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 53) Rostoucí kvalifikaci a osvojování si klíčových kompetencí je nyní věnována zvýšená pozornost, jelikož tento proces souvisí s orientací člověka na trhu práce. Se zaměstnaností – uplatnění se na trhu práce a nezaměstnaností – rekvalifikací. (Veteška, 2004, s. 36) Rekvalifikace je proces nabytí nové kvalifikace, prohloubení stávající kvalifikace. Můžeme ji chápat i jako získání kvalifikace jedincem, který doposud žádnou kvalifikací nedisponoval. Při určování předmětu rekvalifikace vycházíme ze stávající kvalifikace, kompetencí, jeho zdravotního stavu a zkušeností jedince, který má získat nové dovednosti v rámci dalšího vzdělávání formou rekvalifikace. (Česko, 2004, § 108) Nicméně žádné studium nemůže zaručit rozvoj kompetencí v plném rozsahu, pouze umožní člověku, aby celý jeho život byl učení a byl schopen zvládnout celou řadu problémů, aby mohl v určitém okamžiku zastávat danou pozici. Za rozvíjení kompetencí je odpovědná i sebevýchova za předpokladu, že sám jedinec se chce dále realizovat a má motivaci. (Veteška, Tureckiová, 2008b, s. 53) Závisí také na subjektivních a objektivních podmínkách, které podporují rozvoj kompetencí u pracovníků. Subjektivní podmínky vycházejí ze samotné osobnosti zaměstnance, můžeme zde zahrnout reflexi zkušeností, vlastního selhání a zmíněnou motiva-

ci k rozvoji kompetencí a mezi objektivní podmínky zapřičiňující kvalitní a rychlý rozvoj řadíme pracovní výzvy, vzory, problémy, koučing. (Krohe, 2004, s. 51) Odborníci předkládají pestrou škálu nejrůznějších cvičení na rozvíjení kompetencí, agentury mají ve svých nabídkách školení, které přispívají i ke zdravým vztahům mezi zaměstnanci na pracovištích. Záleží tedy na každém jedinci, jakým směrem se chce ubírat.

V této kapitole jsme si určili, co to kompetence vůbec jsou a jaký význam mají pro člověka a jeho profesní dráhu, určili jsme si také rozdíl mezi kompetencemi a klíčovými kompetencemi a jakou cestou se dá klíčová kompetence osvojit. Popsali jsme si, jaké kompetence můžeme rozlišovat a z jakých hledisek je můžeme vnímat. Víme také, z jakého důvodu je důležitý jejich rozvoj a jakými způsoby je můžeme rozvíjet. V následující kapitole si vymezíme sociálního pedagoga, řekneme si, kdo sociální pedagog vůbec je, jaké má kompetence k výkonu své profese a v jakých oblastech se může realizovat.

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Sociálního pedagoga můžeme vymezit jako absolventa studijního oboru Sociální pedagogika, kdy sociální pedagogiku chápeme jako „odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka, a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení.“ (Matoušek, 2008, s. 199) Sociální pedagogika, jako obor, je zařazena mezi pomáhající profese na základě jejího zřetelného humanistického zaměření, které je orientováno na pomoci jiným lidem a na respektování individuality klienta a jeho potřeb. (Procházka, 2012, s. 73) Sociální pedagog tedy působí na jedince a skupiny, které se ocitli v situacích, kdy jejich způsob života vykazuje destruktivní uspokojování potřeb. Je to odborník, jež je vybaven koncepčně, teoreticky a prakticky. (Klíma, 1993 cit. podle Kraus, 2008, s. 198) Můžeme jej také chápat jako odborníka, který využívá své kompetence k pomáhání a podporování dětí, mládeže, jejich rodičů a dospělých v procesu socializace a zlepšování kvality života pomocí prevence, vzdělávání, poradenství a výchovy. (Bakošová, 2005, s. 192) Působnost sociálního pedagoga je velmi proměnlivá, přesto je jeho profese charakteristická dvěma znaky. Jsou to funkce/činnosti integrační a rozvojová, jež pomáhají k pochopení této profese. Zmíněné funkce odráží, jak je sociální pedagog schopen poskytnout jedinci odbornou pomoc, do jaké míry může potlačit nebo zastavit jeho sociální problém (integrační funkce) a sociálního pedagoga, jako zprostředkovatele prevence, jež zajišťuje jedincům vhodné využití volného času a optimální způsob života (rozvojová funkce). (Procházka, 2012, s. 73) Nejenom působnost sociálního pedagoga je proměnlivá, ale i jeho pracovní činnosti jsou velmi různorodé, od činností vyžadující plné soustředění až po činnosti, kdy jde pouze o přítomnost. Nachází se tedy rozdíly v úměrnosti přímé a nepřímé výchovné práce – pracovní činnosti sociálního pedagoga mají obecně charakter výchovné funkce v utváření volnočasových aktivit, diagnostice a analýze sociálního problému v rámci poradenské činnosti, reedukaci a resocializaci a terénní práci. Ohledně věkových kategorií jde o působení jak na děti, mládež, dospělé, tak i na seniory. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 35) Sociální pedagog často spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky, dalšími odborníky a sociálními pracovníky, zabývá se manažerskými aktivitami a organizačními záležitostmi, podílí se na projektech, sestavuje koncepce, tvoří metodické materiály, účastní se výzkumných šetření. (Kraus, 2008, s. 200-201) V této oblasti hraje také důležitou roli lidský vztah mezi jedincem a pomáhajícím pracovníkem. Jedinec musí cítit zájem, ze strany pracovníka, potřebuje v něm najít důvěru. Hlavním nástrojem je tedy jeho osobnost. (Kopřiva, 2006, s. 14) U pomáhající profese i profese soci-

álního pedagoga lze určit ještě aspekty psychologické a sociologické, které zahrnují osobnostní předpoklady sociálního pedagoga pro efektivní výkon profese a problematiku vzniku, významu a působení profese. Podle vymezených pracovních aktivit a osobnostních předpokladů sociálního pedagoga, lze určit profesní typologii. Nejčastěji se uvádí typologie založená na profesně nezdravém přístupu, kdy rozlišujeme přísný typ (nesmlouvavý pracovník, trestá okamžitě), shovívavý (opak předchozího typu, prosazuje volnost a svobodu), lhostejný (práci vykonává rutinně, vnímá ji jako nutnost) a typ demagoga (autoritář, moralizuje, žádá detailní zpracování veškerých úkolů, náladový), pro kterého je typické vedení procesu výchovy a snaha o získání vědecké či sociální autority. Sociální typ usiluje opřesměrování své role učitele k roli přítele nebo partnera, vědecký typ vede svěřence k samostatnosti a svou organizací jim ulehčuje práci. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 36)

Uvedli jsme si, kdo sociální pedagog je. Nyní si vymezíme, kde se může budoucí sociální pedagog vzdělávat a jaké je jeho možné uplatnění.

2.1 Příprava, legislativa a možné uplatnění

Sociální pedagogové se na svoji profesi připravují studiem oboru sociální pedagogiky. Toto studium se uskutečňuje na vyšších odborných školách a vysokých školách v rámci bakalářského, magisterského a doktorského studia. Studium sociální pedagogiky v rámci vysokoškolského vzdělání nabízí Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, která nabízí zaměření na poradenství a volný čas a Univerzita Hradec Králové se zaměřením na etopedii, dále Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích, Ostravská univerzita v Ostravě se zaměřením na prevenci a resocializaci, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Palackého v Olomouci.

Jak uvádíme, sociální pedagog má široké pole působnosti, nicméně profese sociálního pedagoga se neobjevuje v katalogu prací. Dokončením studijního oboru sociální pedagogiky získají absolventi dostatečnou kvalifikaci pro výkon profese například sociálního pracovníka dle zákona č. 108/2006 sb. o sociálních službách, kdy sociální pracovník má v náplni práce „sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb“ (Česko, 2006, § 109). Dále může absolvent vykoná-

vat profesi vychovatele, pedagoga volného času nebo asistenta pedagoga dle zákona č. 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících.

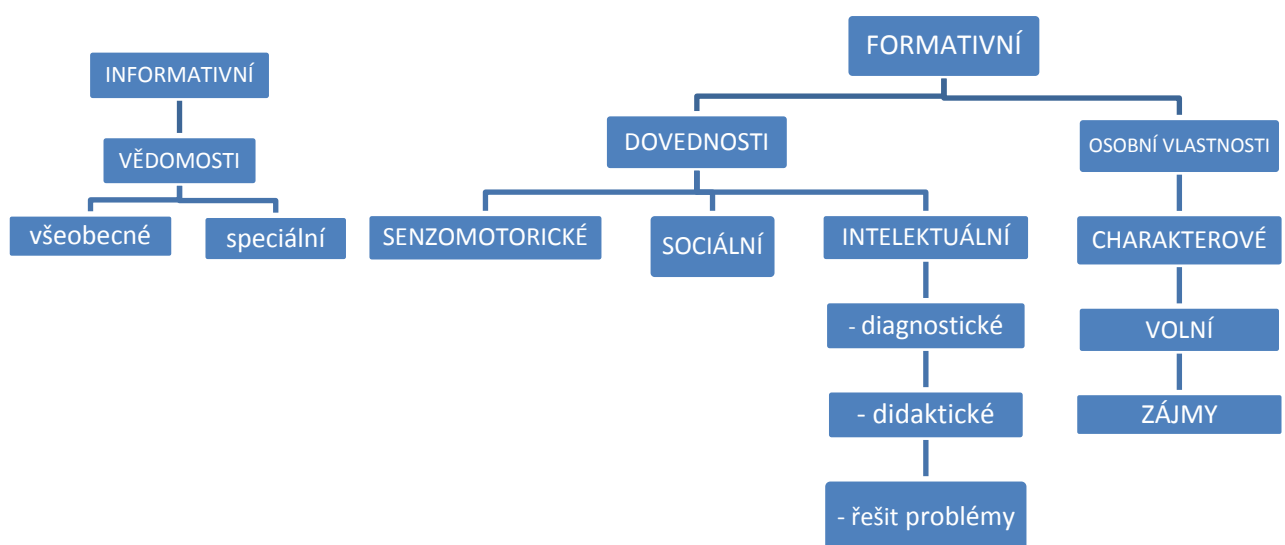
Na základě své kvalifikace se může sociální pedagog uplatnit v rezortech školství, mládeže a tělovýchovy (např. v dětských domovech, školních družinách a klubech, domovech dětí a mládeže, krizových centrech), spravedlnosti (jako vychovatel ve věznicích, probační pracovník), zdravotnictví (v psychiatrických nemocnicích, kontaktních centrech), sociálních věcí (jako sociální kurátoři pro mládež), vnitra (v nápravných zařízeních) a také v oblasti církevních, společenských a v neziskových organizacích (v nadacích, charitativních institucích). (Kraus, 2008, s. 205)

Proto, aby sociální pedagog efektivně zvládal svoji profesi, musí disponovat kompetencemi, které jsou nezbytné pro kvalitní výkon jeho pracovní činnosti.

2.2 Kompetence sociálního pedagoga

Samotné kompetence jsme si popsali v první kapitole, nyní si popíšeme, jakými kompetencemi by měl disponovat sám sociální pedagog. Vymezíme si tři různá pojetí kompetencí sociálního pedagoga podle Krause, Procházky a Bakošové.

První model kompetencí sociálního pedagoga je utvořen na základě znalostí, sociálních dovedností a osobních vlastností. Model můžeme přehledně vyjádřit na obrázku níže.

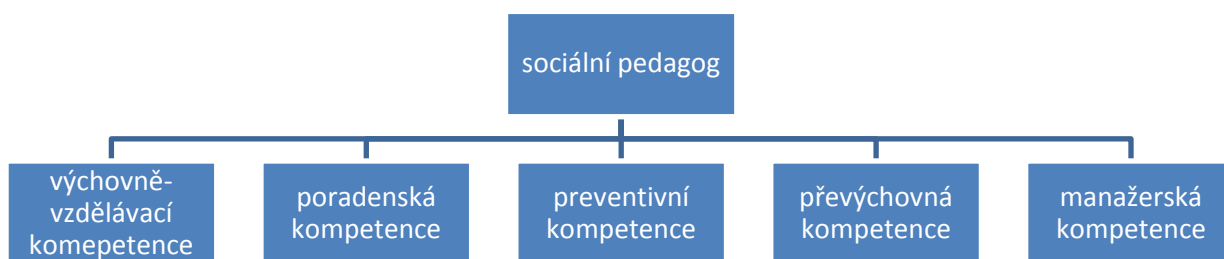


Obrázek 3: Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36)

Mezi **znalosti** (vědomosti) řadíme primárně obecnou pedagogiku, sociologii, psychologii a mezi speciální znalosti teorii komunikace, sociálně výchovnou práci, sociální pedagogiku, pedagogiku volného času atd. Tento okruh doplňují vědomosti ze sféry managementu a personalistiky. **Sociální dovednosti** v sobě skrývají asertivitu, kreativitu, užívání metod prevence i terapie v rámci profese. A **vlastnosti osobnosti** tvoří empatie, vyrovnanost, psychickou i fyzickou odolnost, sebekontrolu. (Kraus, 2008, s. 200)

Ve druhém modelu rozlišujeme dvě kategorie kompetencí a to **osobnostní** kompetence a **profesní** kompetence. První kategorie je sestavena z vnímavosti, řešení problémů, zodpovědnosti, kreativitě, týmové spolupráce, vnímavosti. Sociální pedagog má vystupovat jako přirozená autorita a odborník, má disponovat empatií, všeobecnými znalostmi, rozhledem a tolerancí. Tato kategorie se uplatňuje ve vztahu k lidem, druhá kategorie profesních kompetencí obsahuje vědomosti, které má sociální pedagog využívat v praxi. Jedná se o soubor kompetencí jako kompetence oborová, psychologicko-poradenská, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční, reflexe vlastní činnosti. (Procházka, 2012, s. 76)

Poslední model kompetencí sociálního pedagoga, který si popíšeme, se skládá z kompetencí výchovně-vzdělávacích, poradenských, preventivních, převýchovných a manažerských.



Obrázek 4: Specifické kompetence (Bakošová, 2008, s. 193)

Výchovně vzdělávací kompetence – sociální pedagog figuruje jako odborník v rámci výchovy a vzdělávání. Je schopen tvořit výzkumné projekty, vzdělávací projekty pro děti a mládež, jejich rodiče, jednotlivce i skupiny. Podporuje děti v jejich osobním růstu, je schopen sebevýchovy a sebevzdělávání.

Poradenská kompetence – hlavní roli hraje empatie. Sociální pedagog má být podporou pro ostatní, využívá efektivní komunikace, pomáhá klientům orientovat se v jejich problémech, hledá společně s nimi řešení situace.

Preventivní kompetence – sociální pedagog může působit v oblasti primární a sekundární prevence. Prevenci mohou realizovat formou letáků, poskytování informací, působení v komunitách, různých programů.

Převýchovná kompetence– sociální pedagog umí diagnostikovat odklon od normy. Působí jako vychovatel, jako opora, řeší problémové situace. Je zde potřeba důslednost, trpělivost, důvěra a pevná vůle.

Manažerská kompetence – sociální pedagog si musí umět zorganizovat svoji práci. Nejde se vyhnout administrativě, je nutná koordinace a dohodnutí nejrůznějších setkání klienta s dalšími odborníky. (Bakošová, 2008, s. 193-196)

S posledním modelem od Bakošové se v naší bakalářské práci budeme identifikovat, poně-
vadž považujeme manažerské kompetence za důležitý a neodmyslitelný prvek kompetencí sociálního pedagoga v rámci jeho pracovního výkonu.

Ve druhé kapitole jsme si definovali sociálního pedagoga, popsali jsme si činnosti, kterými se sociální pedagog zabývá, popsali jsme si jeho kompetence. Víme, kde se budoucí sociální pedagogové připravují na svoji profesi, přičemž se obecně ale nedá říct, že v momentě, kdy absolvent sociální pedagogiky dokončí vzdělání, disponuje těmito kompetencemi v plném rozsahu, záleží totiž na jejich rozvíjení a sbírání zkušeností. A víme také, v jakých nejrůznějších oblastech se můžou sociální pedagogové uplatnit. V naší poslední kapitole se budeme věnovat čistě manažerským kompetencím, rozebereme si je více z pohledu managementu a určíme si, které by byly pro sociálního pedagoga vhodné.

3 MANAŽERSKÉ KOMPETENCE

Aby vedoucí pracovník či manažer efektivně vykonával své pracovní činnosti odpovídající jeho pozici, aby dokázal vést tým kolegů nebo podřízených, měl by disponovat kompetencemi, které mu tento výkon zaručí. A těmi kompetencemi jsou právě manažerské kompetence.

Manažerská kompetence je rozsáhlý pojem, jež představuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v mezi určité pracovní pozice týkající se anticipace, organizace, plánování činností a zvládnání zaběhnutých aktivit. Obsahuje také ty vlastnosti osobnosti, jež jsou vyžadovány k jednání s manažery, spolupracovníky a zákazníky. (Armstrong, 2002, s. 286), „Manažerské kompetence jsou komplexní schopnosti a další předpoklady (zejména motivace) podávat manažerský výkon. Komplexní proto, neboť obvykle zahrnují více schopností, dovedností a množství vědomostí, k nimž více autorů přidává i potřebné postoje, motivaci, zkušenost apod.“ (Kubeš, Spillerová a Kurnický, 2004 s. 15)

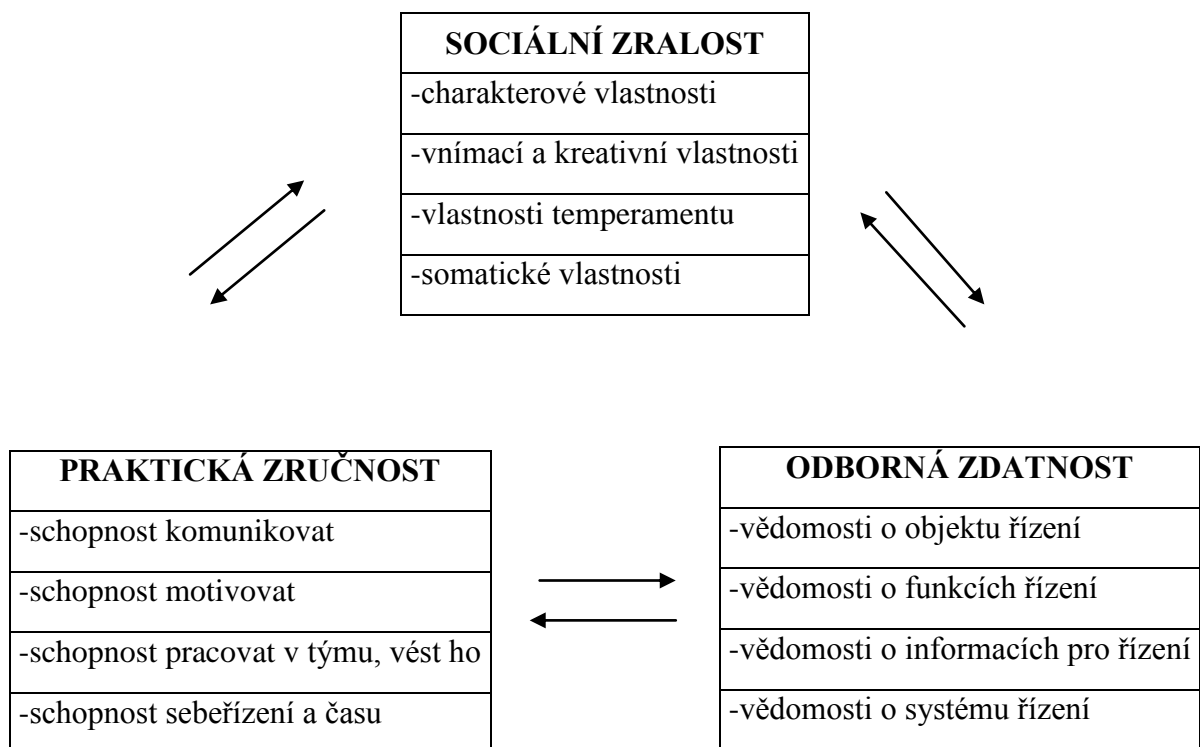
Můžeme rozlišovat kompetence měkké a tvrdé. Měkké kompetence dáváme do souvislosti s termínem *competency*. Jsou to takové kompetence, kdy je manažer schopen vést tým, pracovat s lidmi. Tento pojem bývá spojován s emoční inteligencí. A tvrdé kompetence v souvislosti s pojmem *comptence*. Jsou založeny na konkrétních rolích, které manažer zastává, na normách a výsledcích. (Armstrong, 2002, s. 280)

Nyní si představíme čtyři různé modely manažerských kompetencí, které se liší strukturou, a odpovíme si na otázku, jaké kompetence by měl manažer mít. První model se skládá z požadavků analyticko-koncepční schopnosti, manažerské procesní dovednosti, osobní charakteristiky a know-how daného odvětví. **Analyticko-koncepční schopnost**, na nižších úrovních řízení, se týká manažerských postupů jako je účetnictví, analýzy a na vyšších stupních řízení jde o řízení jednotlivých činností a jejich přístupů například marketing a řízení lidských zdrojů. Tato schopnost říká manažerovi co dělat. **Manažerské procesní dovednosti** říkají manažerovi jak to dělat. Řadíme sem dovednost komunikace, jednání s lidmi, hodnocení a organizace. **Osobní charakteristiky** odlišují dobré manažery od špatných. **Know-how daného odvětví** je soubor vědomostí o výrobcích, znalosti prostředí a konkurenční moci a v neposlední řadě osobních vztahů mezi pracovníky. (Prokopenko a Kubr, 1996, s. 25)

Druhým modelem je model založený na vstupech, výstupech a procesích. Model, který popisuje, kdo manažer vůbec je a co by měl znát, se nazývá **model kompetence založený**

na vstupech. Tento model ve dvou formách obsahuje dovednosti, postoje a znalosti takové, jež se dají získat, anebo vrozené plus kombinaci osobnostních charakteristik (emocionální vyrovnanost, kreativitu, interpersonální dovednosti a odolnost jak fyzickou, tak psychickou). **Model kompetence založený na výstupu** je postaven na měřitelnosti výstupů, které nám prokazují účinnost daných kompetencí, a také výsledků, jež by manažeři mohli v budoucnu dosahovat. Poslední **model založený na procesech** spojuje vstupy a výstupy. Můžeme jej chápat jako proces používající dovednosti a znalosti k dosahování potřebných cílů. (Kovács, 2009, s. 21)

Třetím modelem manažerských kompetencí je model postavený na sociální zralosti, odborné zdatnosti a praktické zručnosti. Tyto tři položky by měl manažer uplatňovat celostně a současně. (Porvazník, Ladová, 2010, s. 72)



Obrázek 5: Model rozlišení pilířů kompetentnosti (Porvazník, Ladová, 2010, s. 72)

Posledním modelem manažerských kompetencí, který si zde vymežíme, je **univerzální model** základních složek manažerských kompetencí, které jsou nenahraditelné. Patří sem složky jako **znalosti** (soubor osvojených informací), **zkušenosti** (vznikající v průběhu praxe), **povahové rysy** (rozhodnost, iniciativa, pružnost atd.), **postoje** (stanovisko manažera

ke svému okolí), **dovednosti** (schopnosti vykonávat určité činnosti). (Kovács, 2009, s. 18) Uvedený model můžeme ještě doplnit o **kompetence technické** (schopnosti týkající se informačních a jiných technologií) a **kompetenci v jednání s lidmi** (vystupování). (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 23-25 cit podle Veteška, 2004, s. 38-39) Pokud dáme tyto dva modely dohromady, vznikne nám model, ze kterého budeme vycházet. Tyhle všechny schopnosti by úspěšný manažer měl mít a můžou nám korespondovat s modelem kompetencí od Belze, jež jsme si vymezili v první kapitole a to: **komunikace a spolupráce, schopnosti řešit problémy a kreativity, samostatnosti a efektivity, odpovědnosti, schopnosti přemýšlet a schopnosti učení, schopnosti zdůvodňování a hodnocení.** Na těchto kompetencích bude postaven náš výzkum.

3.1 Manažer a leader

Existují dva typy definic manažera. První typ se rozlišuje podle úrovně práce a druhý typ podle náplně práce. Drucker(2008, s. 30) vidí vedoucí pracovníky jako pracovníky, kteří během své práce, skrz své znalosti a pozici, budou schopni přijímat rozhodnutí, jež ovlivní následně výsledek a efektivitu skupiny. Zabezpečují tedy to, aby jejich útvary výkonně pracovaly. Manažeři jsou odpovědní také za řízení zdrojů, jako jsou finance, zařízení, znalosti, informace, času a sami sebe, avšak nemusí mít pod sebou žádné podřízené. Disponují pravomocí a odpovědností, díky kterým vedou podřízené k výsledkům. Sami manažeři ze sebe vydávají to nejlepší a podílí se na efektivním chodu firmy či organizace. (Armstrong, 2008, s. 38). Aby byl manažer úspěšný, musí se vyznačovat určitými vlastnostmi osobnosti. Tyto vlastnosti jsou většinou neměnné vzorce chování. Některé vlastnosti a způsoby chování jsou pro všechny lidi jednotné, zpravidla byly nabyty od předchozích generací jako zkušenosti. Avšak pro manažera jsou nezbytné tyto vlastnosti: rozhodnost, asertivita, pracovitost, sebejistota, dominance, odpovědnost, smysl pro povinnost, důslednost, kooperace, vytrvalost, iniciativnost, čestnost, smysl pro spravedlnost. (Cimbálníková, 2009, s. 12-13).

Jak jsme si výše uvedli, manažer odpovídá za běh organizace, a proto, aby organizace fungovala, samozřejmě potřebuje další lidi. V činnosti manažera s lidmi spatřujeme rozdíly v rámci efektivnosti a neefektivnosti. Uvedeme si na příkladu: efektivní pracovník kombinuje odbornost a práci s lidmi, neefektivní pracovník se orientuje pouze na tu odbornost. Efektivní pracovník spolupracuje dobrovolně, neefektivní málo a nerad. Efektivní je kreativní a inovuje, neefektivní raději udržuje daný stav. (Šedivý, Medlíková, 2009, s. 89). Pro

každou firmu a organizaci je výhrou jistě manažer efektivní a pro každého manažera je jistě výhrou, pokud je pro kolektiv autoritou a získal jejich důvěru. Není tedy na místě, aby sledoval pouze svůj cíl, ale aby se zabýval i potřebami kolektivu a měl schopnost empatie. Manažer by se měl projevovat i jako vůdčí osobnost, ne pouze jako odborník, jelikož jenom znalosti v této pozici nestačí, pokud chybí správná komunikace a vedení týmu. (Khelerová, 2010, s. 78-80)

Stýblo (2013, s. 11) ve své publikaci rozlišuje termín manažer a leadr. Podle něj je manažer ten, kdo vede a leader ten, kdo vytváří. To znamená management rovná se řízení, leadership rovná se vůdcovství. Manažeři jsou tedy lidé, kteří realizují vize leaderů, určují pravidla a sledují výsledky, naopak leadeři řeší krize a tlumí konflikty. (Eger 2006, s. 199)

Vůdcovství (*leadership*) lze popsat jako proces ovlivňování lidí v jejich nejlepším zájmu, za účelem dosažení požadovaného výsledku. (Armstrong, 2012, s. 4)

Tak jako jsou určeny vlastnosti osobnosti manažera, tak jsou vymezeny i kvality leadera: nadšení, sebedůvěra, laskavost a srdečnost, pokora a skromnost, houževnatost a vytrvalost, čestnost a poctivost. Úspěšní leadeři mají následovníky, kteří chtějí být vedeni správným směrem, jakou cestou se budou ubírat a co je čeká, jaký bude výsledek. (Adair, 1973 cit. podle Armstrong, 2008, s. 31-33)

Manažer je zaměřen na:	Leader je zaměřen na:
<ul style="list-style-type: none"> • implementaci cílů, akceptuje strategii; 	<ul style="list-style-type: none"> • vizi, rozpoznává a prosazuje trendy;
<ul style="list-style-type: none"> • operační úkoly; 	<ul style="list-style-type: none"> • strategické úkoly;
<ul style="list-style-type: none"> • řízení procesů dle norem; 	<ul style="list-style-type: none"> • transformaci a inovace;
<ul style="list-style-type: none"> • systémy; 	<ul style="list-style-type: none"> • lidi;
<ul style="list-style-type: none"> • vykonávání věcí správně; 	<ul style="list-style-type: none"> • vykonávání správných věcí;
<ul style="list-style-type: none"> • přijímání zodpovědnosti 	<ul style="list-style-type: none"> • vyhledávání odpovědnosti;
<ul style="list-style-type: none"> • splnění požadavků; 	<ul style="list-style-type: none"> • překročení požadavků;

Tabulka 1: Zaměření manažera a leadera (Eger, 2006, s. 200)

3.2 Styly manažerského vedení

Aby pracovníci pod vedením manažera dosahovali co nejlepších výsledků, musí s nimi manažer spolupracovat, motivovat je, znát jejich potřeby a schopnosti. V této podkapitole si popíšeme typické styly vedení manažerů.

První styl vedení je **autoritářský** (autoritativní, autokratický), kdy manažer v týmu dominuje, využívá svoji moc k ovlivňování podřízených na cestě k dosažení cílů, má respekt, přesto tento styl není zavržený, je přímo nutný v některých oborech průmyslového typu. Dalším typem je styl **demokratický**. Tento styl je postaven na týmovém duchu samotného manažera. Takový manažer má povědomí o potřebách svých podřízených a také schopnost motivovat je. Obdobně jako styl autoritářský je využitelný na určitých pozicích a různých situacích kupříkladu v podnikatelské sféře a vrcholovém vedení. Styl **chameleonský** je charakteristický manažerem, který prosazuje pouze svou osobu, velice často mění názory nebo je přisuzuje jiným v závislosti na okolnostech. A styl **paternalistického managementu**, pro který je charakteristický manažer, jenž prosazuje mezi pracovníky rodinného ducha, je ovlivněný tradicemi. Sám sebe vidí jako odpovědného za všechny své podřízené a jejich osud. Uspokojující je pro něj malé pracovní zázemí a menší počet zaměstnanců. (Stýblo, 1993, s. 53-56) Posledním typem je **skutečný styl laissez-faire** (volný průběh), kdy podřízení zvládají pracovat sami, aniž by manažer do práce příliš zasahoval. Manažer je podporou, pokud je potřeba pomoci, je k dispozici. Důležitý je přídavek *skutečný*, jelikož tento styl je spojován s představou manažera, který se o chod týmu vůbec nezajímá. (Cejthamr, Dědina, 2005, s. 113) Nicméně ani jeden ze stylů není čistě univerzální, užití závisí na mnoha podmínkách a působení různých faktorů jako je pracovní prostředí, situace, ve které se skupina nachází a vůbec složení pracovní skupiny. Jedny z mnoha faktorů je i osobnost a individualita manažera, které doplňují styl o jedinečný ráz. Za účinný styl vedení tedy můžeme označit takový styl, který koresponduje s konkrétními situacemi a podmínkami, ve kterých se pracovníci nachází. (Stýblo, 1993, s. 57-58) Avšak existuje názor, že lepší výsledky budou mít podřízení, jejichž manažer se ztotožnil s určitým stylem vedení namísto stylu neurčitého. (Cejthamr a Dědina, 2005, s. 113) My se ale budeme ztotožňovat s výrokem prvním, který reflektuje jak možnosti manažera, tak i podřízeného pracovníka.

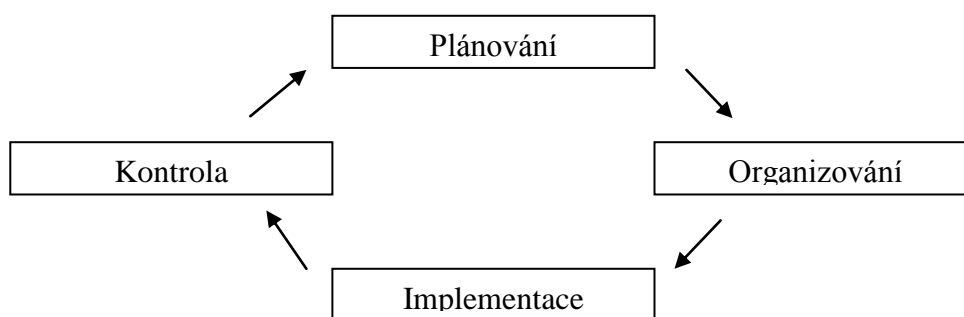
Aby byli manažer a leader úspěšní, musí se stále rozvíjet a realizovat. Tento proces si popíšeme více v další podkapitole.

3.3 Rozvoj manažerských kompetencí

„Tvzení *Vím, kdo jsem, a vím, čím chci být*, je podmínkou nutnou pro zajištění osobního rozvoje manažera“ (Cimbálníková, 2009, s.31). Abychom byli schopni určit, jak nejefek-

tivněji kompetenci rozvíjet, musíme si určit, co všechno ji tvoří. A přesně to jsme si již vymezili. Nyní se společně podíváme, jakými způsoby lze tyto kompetence rozvíjet.

Prvním způsobem je **školení a trénink rozvoje dovedností**. Tento způsob je nejrozšířenější, nabízejí jej vzdělávací a poradenské agentury. Uskutečňují se většinou v menších skupinkách o 8-15 členech. Výhoda tohoto způsobu spočívá v tom, že je univerzální pro všechny typy manažerských pozic, jelikož rozvíjí základní manažerské dovednosti. Stavebním kamenem je manažerský cyklus. Můžeme jej vidět na obrázku níže.



Obrázek 6: Základní manažerský cyklus (Kubeš, 2004, s. 116)

Na jiném principu funguje program se zpětnou vazbou **360° hodnocení**. Je to způsob rozvíjení, který se odvíjí od hodnocení manažera jeho spolupracovníky, nadřízenými, klienty a podřízenými. Jde o to, aby se manažer sám na sebe podíval jinými očima. Očima těch, kteří vidí stupeň jeho kompetencí a jejich projev v různých situacích a na základě tohoto pohledu má k dispozici podněty, na čem konkrétně by měl zapracovat a tím i sám sebe rozvíjet. (Kubeš, 2004, s. 116-117) Dalším způsobem je **přebírání zkušeností**. Je to snad ten nejpřirozenější způsob, kdy se manažer může učit od svého nadřízeného a přebírat jeho poznatky. Je ale nutné, aby sám manažer měl tu motivaci k rozvoji vlastních kompetencí. Záleží pouze na něm, jestli chce dál růst a zdokonalovat se ve své profesi. Jejich rozvoj totiž není pouze v rukou firmy. (Kovács, 2009, s. 139)

V této kapitole jsme tedy analyzovali manažerské kompetence, představili jsme si manažera a leadera a rozdíl v jejich přístupu k profesi. Víme, jaké jsou hlavní styly manažerského vedení, a také známe způsoby rozvoje těchto kompetencí. V neposlední řadě jsme určily manažerské kompetence, kterými by z našeho pohledu měl disponovat i sociální pedagog, a kterým se bude věnovat náš výzkum, jež se zaměřuje na výskyt manažerských kompetencí právě u studentů sociální pedagogiky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce se zabývá výzkumem samotným. Určíme si výzkumné otázky, díky kterým si zodpovíme, zda a jakých cílů jsme výzkumným šetřením dosáhli. Dále si popíšeme techniky sběru dat, metody analýzy dat. U sesbíraných dat provedeme analýzu, tyto data dále interpretujeme a k závěru uvedeme možná doporučení pro praxi.

4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Výzkumný problémem jsou manažerské kompetence studentů sociální pedagogiky. Cílem našeho výzkumu je zjistit u studentů sociální pedagogiky úroveň jejich manažerských kompetencí v rámci sebehodnocení. Dále jsme si stanovili dílčí výzkumné cíle (dále jen DVC), jež zní:

- DVC1: Zjistit názor studentů sociální pedagogiky na manažerské kompetence sociálního pedagoga.
- DVC2: Zjistit pohled studentů na své manažerské kompetence.
- DVC3: Zjistit, zda existuje rozdíl mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia.

4.2 Výzkumné otázky a hypotéza

Pro účely dosažení cílů výzkumu jsme stanovili hlavní a dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: Jak studenti hodnotí své manažerské kompetence? A dílčí otázky (dále jen DVO):

- Jaký je názor studentů sociální pedagogiky na manažerské kompetence sociálního pedagoga?
- Jaký je pohled studentů sociální pedagogiky na své manažerské kompetence?
- Existuje rozdíl mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia?

Na základě třetí dílčí relační výzkumné otázky stanovujeme věcnou hypotézu ve znění: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia, existuje rozdíl.

4.3 Výzkumný soubor

Pro kvantitavně orientovaný výzkum jsme zvolili dostupný způsob výběru výzkumného souboru. Tento soubor tvoří studenti prvního a třetího ročníku prezenčního studia oboru Sociální pedagogiky. Oba dva ročníky jsme zvolili z důvodu porovnání výsledků jejich sebehodnocení. Výzkumný soubor tedy tvoří 116 oslovených studentů.

4.4 Technika sběru dat

Pro realizování našeho výzkumného šetření jsme se rozhodli jako techniku sběru dat využít dotazníkové šetření. Dotazník je strukturován do dvou oblastí. První oblast tvoří jedna otevřená nestrukturovaná otázka, dvě otázky uzavřené strukturované a dvě výčtové položky. V rámci druhé oblasti našeho dotazníku využíváme škálových položek dle Belze a Siegrista. (2001, s. 146) Druhou část tedy tvoří šedesát škálových položek členěných do deseti okruhů. Všechny škálové okruhy mají podobu šesti tvrzení, ke kterým respondenti vyjadřují míru ztotožnění se na škále 1 – 5, přičemž stupeň 1 vyjadřuje pozitivní hodnotu a stupeň 5 vyjadřuje negativní hodnotu. Každá dotazníková položka vychází z výzkumných otázek.

- Na hlavní výzkumnou otázku odpovídají škálové okruhy.
- Na DVO1 odpovídají otázky v dotazníku č. 1, 3, 4.
- Na DVO2 odpovídají otázky v dotazníku č. 2, 5.
- Na DVO3 odpovídají škálové okruhy.

Návratnost dotazníků byla 100%. Pomocí ručního třídění bylo díky neúplnému vyplnění vyřazeno šest dotazníků. Celkově jsme získali 113 respondentů z toho 67 respondentů z třetího ročníku a 46 respondentů z prvního ročníku prezenčního studia.

4.5 Metody analýzy dat

Pro vyhodnocení dat získaných dotazníkovým šetřením jsme zvolili ruční techniku třídění a čárkovací metodu při analyzování první části dotazníku.

Ve druhé části, při vyhodnocování škálových položek, jsme stanovovali modus, který nám určuje nejčastěji opakovanou hodnotu v souboru dat. Dále jsme ke každému stupni na předložené škále přiřadili určitý počet bodů, tzn. na každé škále 1 2 3 4 5 má stupeň 1 hodnotu 5 bodů, stupeň 2 hodnotu 4 body, stupeň 3 hodnotu 3 body, stupeň 4 hodnotu 2 body

a stupeň 5 hodnotu 1 bod. Na základně bodového přiřazení jsme vytvořili bodovou hodnotící stupnici, která nám vyjadřuje dosaženou úroveň v rámci sebehodnocení manažerských kompetencí jednotlivého studenta. Úrovně ve stupnici jsme původně označili jako úroveň 1, úroveň 2 a úroveň 3 – tedy neutrálně, jelikož nemůžeme objektivně hodnotit ani analyzovat míru manažerských kompetencí, nicméně pro účely bakalářské práce označíme úroveň 3 jako vysokou úroveň, úroveň 2 jako průměrnou/střední úroveň a úroveň 1 jako nízkou úroveň. Toto označení jsme zvolili pro lepší orientaci v dosažených úrovních studentů. Hodnotící stupnici můžeme níže vidět v tabulce.

Hodnotící stupnice	
Vysoká úroveň	23 - 30 bodů
Střední úroveň	15 - 22 bodů
Nízká úroveň	6 – 14 bodů

Tabulka 2: Hodnotící bodová stupnice

Respondent může získat za každý škálový okruh nejméně 6 bodů a nejvíce 30. Jednotlivé úrovně jsou rozděleny rovnoměrně po 7 bodech.

Pro další analýzu jsme použili statistickou metodu Test nezávislosti Chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku a Test nezávislosti Chí – kvadrát pro kontingenční tabulku. Test nezávislosti pro čtyřpolní tabulku jsme využili v případech, kdy nebylo možné aplikovat Test nezávislosti Chí – kvadrát pro kontingenční tabulku v důsledku očekávané četnosti menší než 1. (Chráška, 2007, s.78)

Pro vyhodnocení jsme dále využili postup autora škálových položek. Sečetli jsme body dosažené v jednotlivých oblastech každého studenta a vydělili šesti. Vypočítali jsme aritmetický průměr za každého studenta zvlášť a následně aritmetický průměr za ročník. Tyto hodnoty jsme poté zanesli do grafu.

5 ANALÝZA DAT

Tuto jsme rozdělili do dvou oblastí. V první oblasti se budeme věnovat analýze první části dotazníkového šetření a v další oblasti se budeme věnovat druhé části dotazníkového šetření.

5.1 První část dotazníkového šetření

První část dotazníkového šetření se skládá z jedné otázky otevřené nestrukturované, dvou otázek uzavřených strukturovaných a dvou výčtových položek.

Položka č. 1: Co jsou podle vás manažerské kompetence?

V rámci této otázky studenti odpovídali rozličně, nicméně můžeme říci, že se studenti drželi jedné oblasti, a to té manažerské. Pro 37 % studentů znamenají manažerské kompetence schopnost řídit, především schopnost řídit tým lidí, řízení určitého podniku, řídicí pozici a řízením lidských zdrojů. Například respondent č. 108 uvedl: *„Schopnosti, kterými jedinec vyniká při výkonu profese, především komunikace, flexibilita, schopnost vést kolektiv, umět se rychle rozhodovat a jednat.“* Dále se studenti shodují z 21 % na vysvětlení, že manažerské kompetence jsou dovedností pouze manažera/vedoucího pracovníka a manažerské činnosti. Jak uvádí respondent č. 88: *„Schopnosti, které jsou potřebné pro osobu na vedoucí pozici (komunikativnost, dobré vystupování, kreativní myšlení, zodpovědnost, ...)“*. Studenti také vyjmenovávali konkrétní schopnosti jako např. komunikace, kooperace, poctivost, organizace, improvizace, zařizování, plánování apod. a to z 15 %. Respondent č. 65 vidí manažerské kompetence jako *„řízení chování“*. Pouze 9 % studentů přisuzuje manažerské kompetence schopnosti nutné ke kvalitnímu ovládnutí práce bez ohledu na to, jestli jsou připisovány manažerské pozici. Dle respondenta č. 101: *„Schopnosti, na základě kterých může jedinec vykonávat své povolání samostatně, zodpovědně a svou práci si dokáže naplánovat a zorganizovat.“* Dalších 6 % studentů odpovědělo, že manažerské kompetence jsou schopnosti, potřebné k dobrému vycházení s lidmi. Dle respondenta č. 47: *„Schopnosti, které člověk potřebuje, chce-li úspěšně pracovat s lidmi, umět je řídit, vést a spolupracovat s nimi.“*

Jak můžeme vidět, studenti mají představu o tom, co jsou a kdo by měl disponovat manažerskými kompetencemi. Avšak z jejich výpovědí můžeme vyčíst, že manažerské kompetence studentům evokují čistě manažerskou oblast



Graf 1: Výsledky položky č. 2

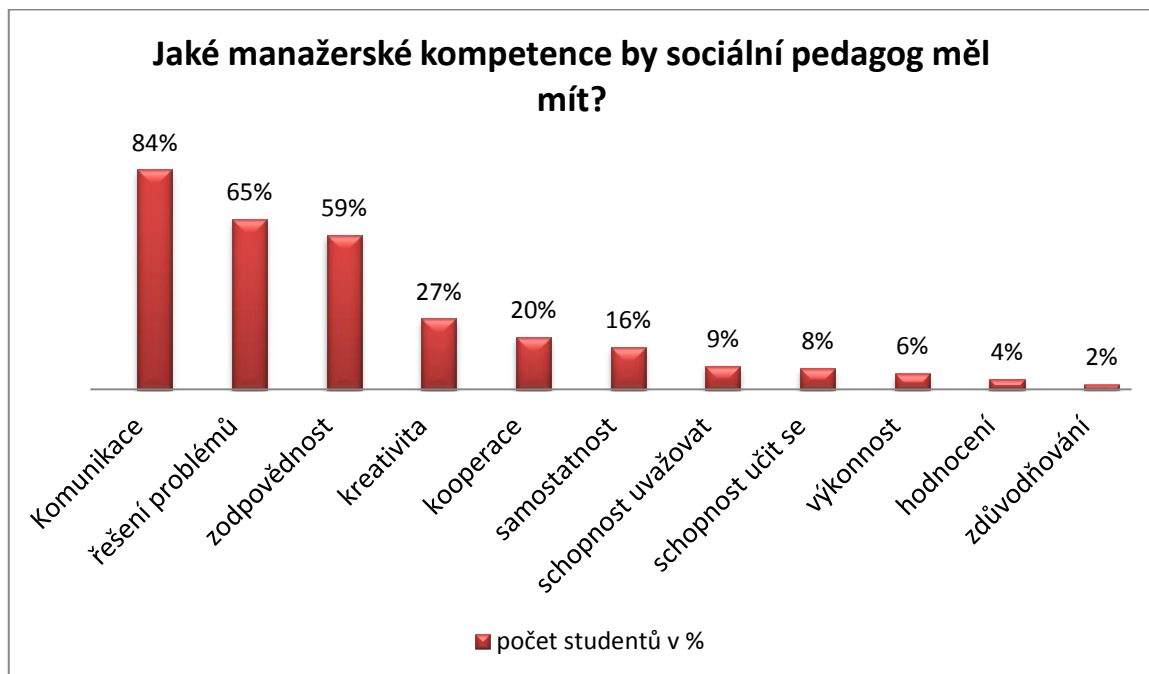
Na otázku, jestli si studenti myslí, že disponují manažerskými kompetencemi, odpovědělo 49 % respondentů, že ano, 43 % si není jisto a 8 % ne. Můžeme se domnívat, že zmíněných 43 % studentů, co si dispozicí nejsou jisti, má za následek otázka č. 1, kde většina studentů vymezovala jako manažerskou kompetenci dovednost a schopnost manažera/vedoucího pracovníka a studenti se v této podobě neviděli či se sami nemůžou ohodnotit a posoudit své vlastnosti. Avšak polovina výzkumného souboru odpovídá na otázku kladně a hodnotí se pozitivně.



Graf 2: Výsledky položky č. 3

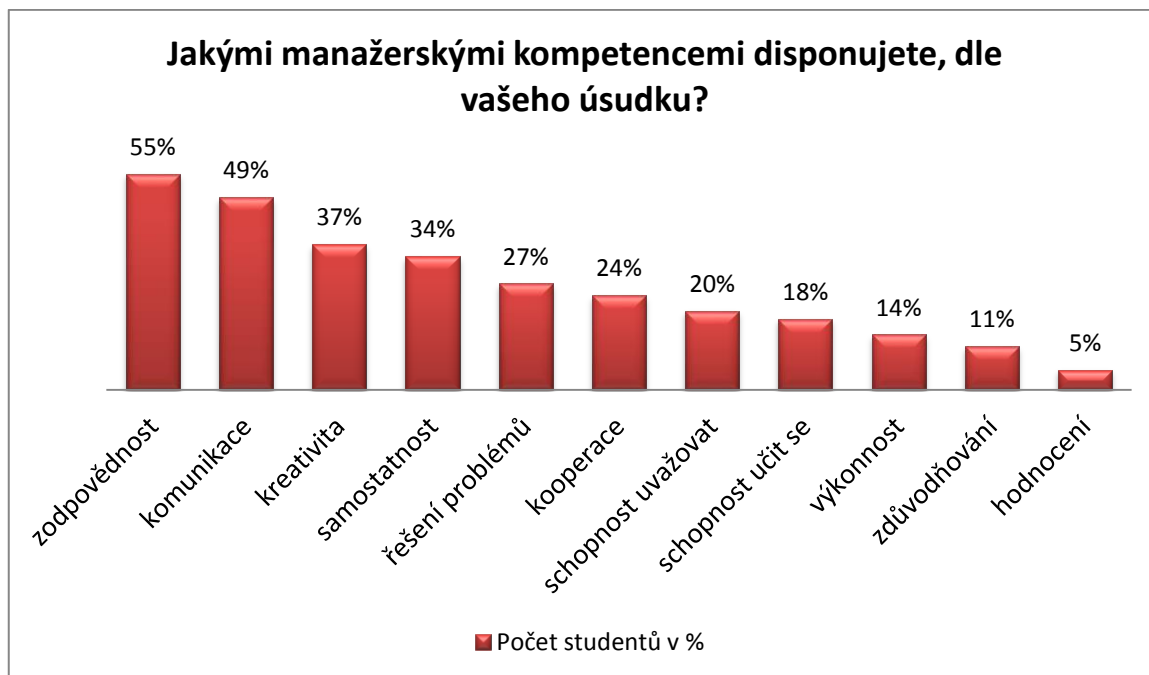
Jak můžeme pozorovat, na otázku nám odpovědělo 10 % studentů negativně, pro sociálního pedagoga nejsou důležité manažerské kompetence, 14 % studentů si není jisto a 76 % studentů kladně, tedy že jsou pro sociálního pedagoga manažerské kompetence důležité, měl by jimi disponovat. Toto zjištění je vzhledem k první otázce dotazníkového šetření

vcelku překvapivé, jelikož jak jsme si uvedli, studenti si manažerské kompetence spojují především s manažerskou činností a řízením lidských zdrojů.



Graf 3: Výsledky položky č. 4

Následující graf nám předkládá nejčastější odpovědi na výčtovou dotazníkovou položku. 84 % studentů tvrdí, že jako hlavní schopností by sociální pedagog měl disponovat uměním komunikace, na druhém místě se umístila schopnost řešení problémů s 65 % a třetí místo získala zodpovědnost se svými 59 %. Je zřejmé, že tyto tři schopnosti dalece předčily schopnosti ostatní, studenti se ve svém výběru shodovali. Na poslední místo studenti obsadili schopnost zdůvodňování, které má pouze 2 %. Z pohledu studentů zřejmě není důležité, jestli sociální pedagog musí své jednání zdůvodňovat, zda umí mluvit před publikem či svá rozhodnutí něčím podložit.



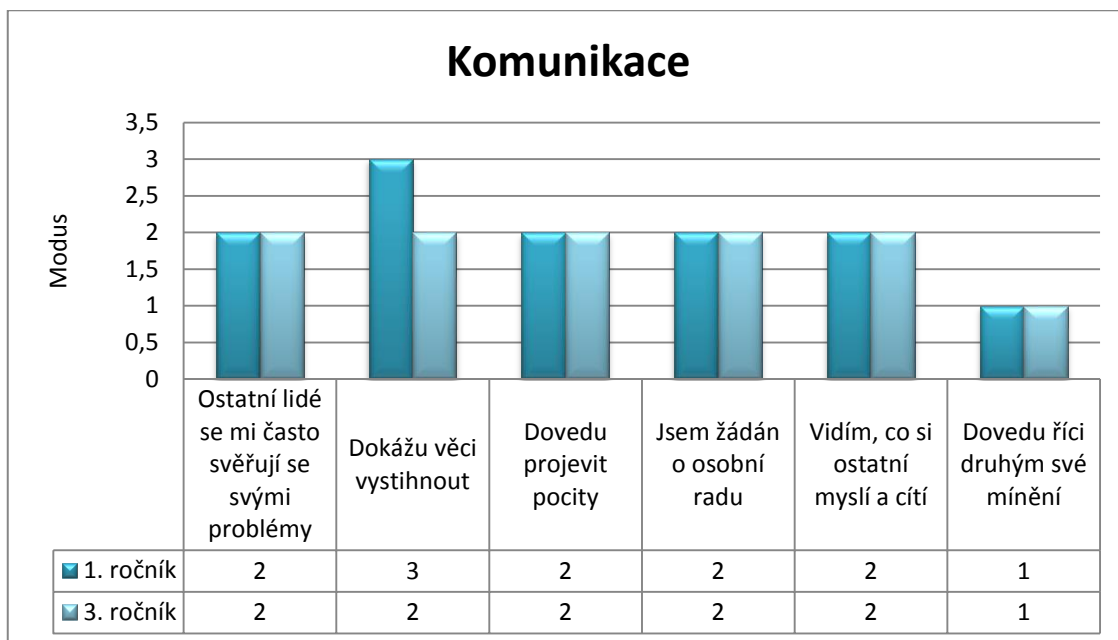
Graf 4: Výsledky položky č. 5

Pátou otázku nám zodpovědělo 103 studentů z důvodu zaškrtnutí odpovědi - ne - na otázku č. 2: Myslíte si, že disponujete manažerskými kompetencemi? Neměli tedy odpovídat. V rámci svého hodnocení si studenti jako prioritní schopnost zvolili zodpovědnost z 55 %, komunikace se tentokrát objevila až na druhém místě a volilo ji 49 % studentů, jako třetí se umístila kreativita, která předčila schopnost samostatnosti o 3 %. Můžeme si všimnout, že mezi umístěním schopností už nejsou takové velké rozdíly, jako to bylo u výběru předchozího. Z odpovědí tedy můžeme vyvodit závěr, že studenti sociální pedagogiky se považují za zodpovědné, komunikativní a kreativní jedince.

5.2 Druhá část dotazníkového šetření

Druhá část dotazníkového šetření se skládá z 10 škálových oblastí. Každou oblast tvoří schopnosti, jež tvoří manažerské kompetence. Tyto schopnosti jsou komunikace, kooperace, řešení problémů, kreativita, samostatnost, výkonnost, zodpovědnost, schopnost přemýšlet, schopnost zdůvodňovat a schopnost hodnotit. Každou oblast si analyzujeme samostatně.

Oblast komunikace



Graf 5: Modus zvolených odpovědí v oblasti komunikace

Jak můžeme vidět, studenti nejčastěji v prvním tvrzení volili hodnotu 2 a to jak v prvním ročníku, tak v ročníku třetím. V rámci druhého tvrzení - Dokážu věci vystihnout - se zvolené hodnoty liší o jeden stupeň, tady první ročník volil hodnotu 3, která je hodnotou neutrální, třetí ročník tedy volil hodnotu pozitivní. V ostatním tvrzeních se oba ročníky už shodovali a u posledního tvrzení oba ročníky zvolili nejčastěji hodnotu 1, což je hodnota pozitivní. Studenti tedy nemají problém s tím, říct druhým svůj názor.

V rámci bodového hodnocení se studenti umístili následovně:

Bodové ohodnocení v oblasti komunikace			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	23	43	66
Střední úroveň	22	23	45
Nízká úroveň	1	1	2

Tabulka 3: Bodové ohodnocení oblast komunikace

Z tabulky nám vyplývá, že v oblasti komunikace se nejvíce studentů umístilo ve vysoké úrovni a to především studenti třetího ročníku. První ročník rovněž dosáhl vysoké úrovně,

kde se nachází polovina studentů, ve střední úrovni druhá polovina a s podobným počtem studentů ve střední úrovni je na tom i třetí ročník. Nízké úrovně dosáhli dva studenti.

Jelikož při analýze nemůžeme využít Test nezávislosti chí – kvadrát pro kontingenční tabulku v důsledku očekávané četnosti menší hodnoty než 1, budeme aplikovat Test nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku, přičemž nemůžeme operovat s nízkou úrovní naší hodnotící tabulky. Budeme tedy zkoumat rozdíl mezi dosaženou úrovní prvního a třetího ročníku v rámci střední a vysoké úrovně v oblasti komunikace. Jako statistické hypotézy jsme si určili:

H_A : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti komunikace závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

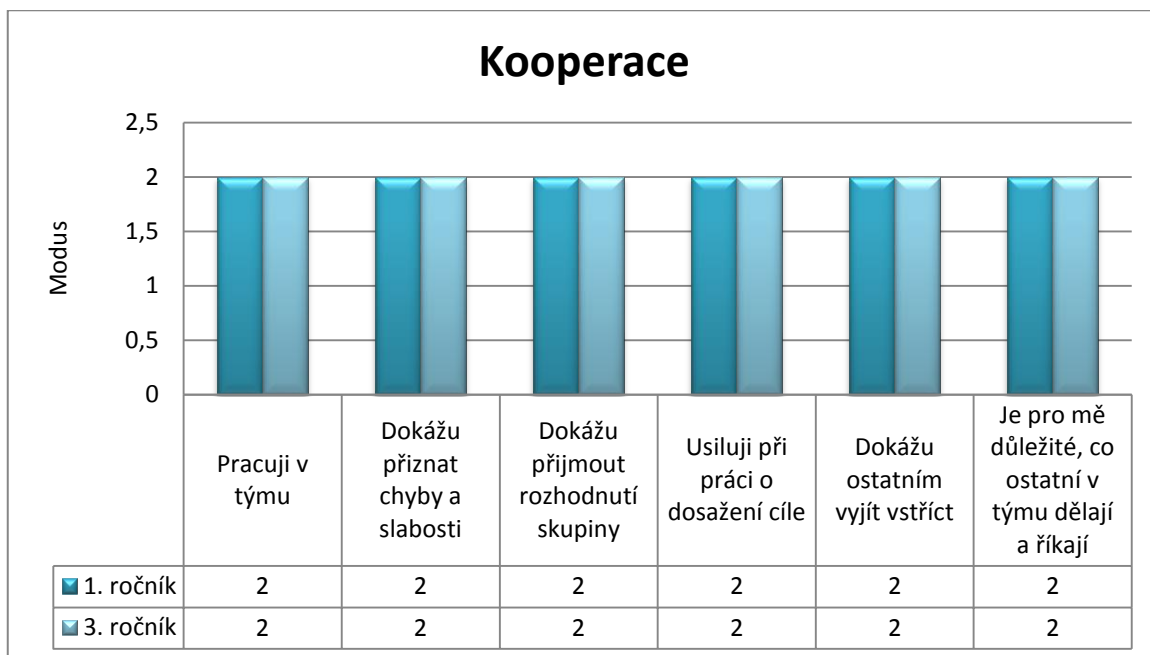
H_0 : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti komunikace v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl.

Naše vypočítaná hodnota je $\chi^2 = 2,18$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05 a stupně volnosti 1 činí 3,841.

$$\chi^2 = 2,18 < 3,841$$

Což znamená, že přijímáme nulovou hypotézu s tvrzením, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti komunikace v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudiž mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti komunikace nemá vliv délka studia.

Oblast kooperace



Graf 6: Modus zvolených odpovědí v oblasti kooperace

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že v této oblasti se studenti naprosto shodovali v nejčastěji volených odpovědích. Stanovený modus má u všech tvrzení pozitivní hodnotu 2. Studenti se tedy hodnotí jako schopní spolupráce.

Bodové ohodnocení v této oblasti můžeme vidět níže:

Bodové ohodnocení v oblasti kooperace			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	27	45	72
Střední úroveň	17	22	39
Nízká úroveň	2	0	2

Tabulka 4: Bodové ohodnocení oblasti kooperace

Studenti se v oblasti komunikaci opět ve větší míře jak v prvním, tak i druhém ročníku, umístili ve vysoké úrovni. Ve střední úrovni se umístilo 39 studentů a v nízké 2 studenti, stejně jako v oblasti komunikace.

Při analýze opět nemůžeme využít Test nezávislosti pro kontingenční tabulku, budeme tedy analyzovat pomocí Testu nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Stanovené hypotézy zní:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kooperace závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

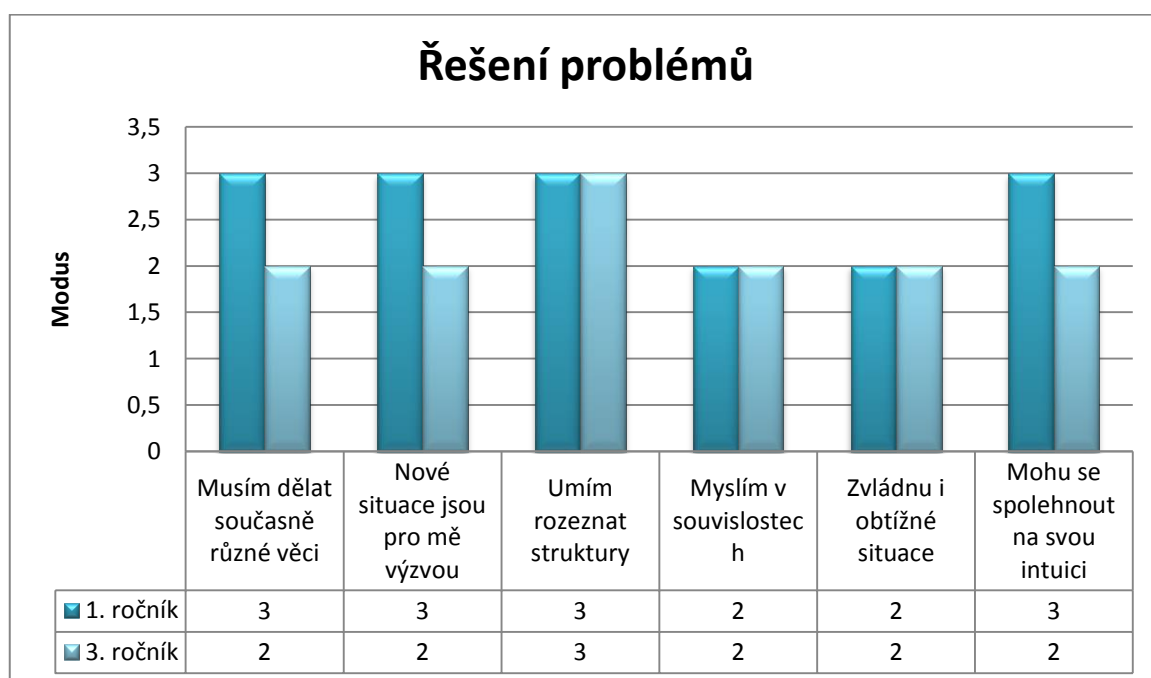
H₀: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kooperace v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Vypočítali jsme $\chi^2 = 0,139$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 1 je: 3,841

$$\chi^2 = 0,139 < 3,841$$

Přijímáme tedy H₀, mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kooperace v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tedy mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti kooperace nemá vliv délka studia.

Oblast řešení problémů



Graf 7: Modus zvolených odpovědí v oblasti řešení problémů

V oblasti řešení problémů si můžeme všimnout, že studenti prvního ročníku častěji volili hodnotu 3, která je hodnota neutrální, než tomu je u ročníku třetího. Třetí ročník častěji volil hodnotu 2, která je blíže hodnotě pozitivní. Studenti obou ročníků se shodli na hodnotách v rámci 3., 4. a 5. tvrzení. Můžeme tedy říci, že studenti prvního ročníku si nejsou jisti svým hodnocením v oblasti řešení problémů.

V tabulce níže můžeme vidět bodové ohodnocení:

Bodové ohodnocení v oblasti řešení problémů			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	13	23	36
Střední úroveň	32	42	74
Nízká úroveň	1	2	3

Tabulka 5: Bodové ohodnocení oblasti řešení problémů

Nejvíce studentů se nám umístilo ve střední úrovni s počtem 74. Oproti předcházejícím oblastem se v nízké úrovni umístili 3 studenti, nicméně je stále obsazovaná i úroveň vysoká.

Pro analýzu využijeme tentokrát Test nezávislosti pro kontingenční tabulku. Stanovené hypotézy zní:

H_A : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti řešení problémů v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

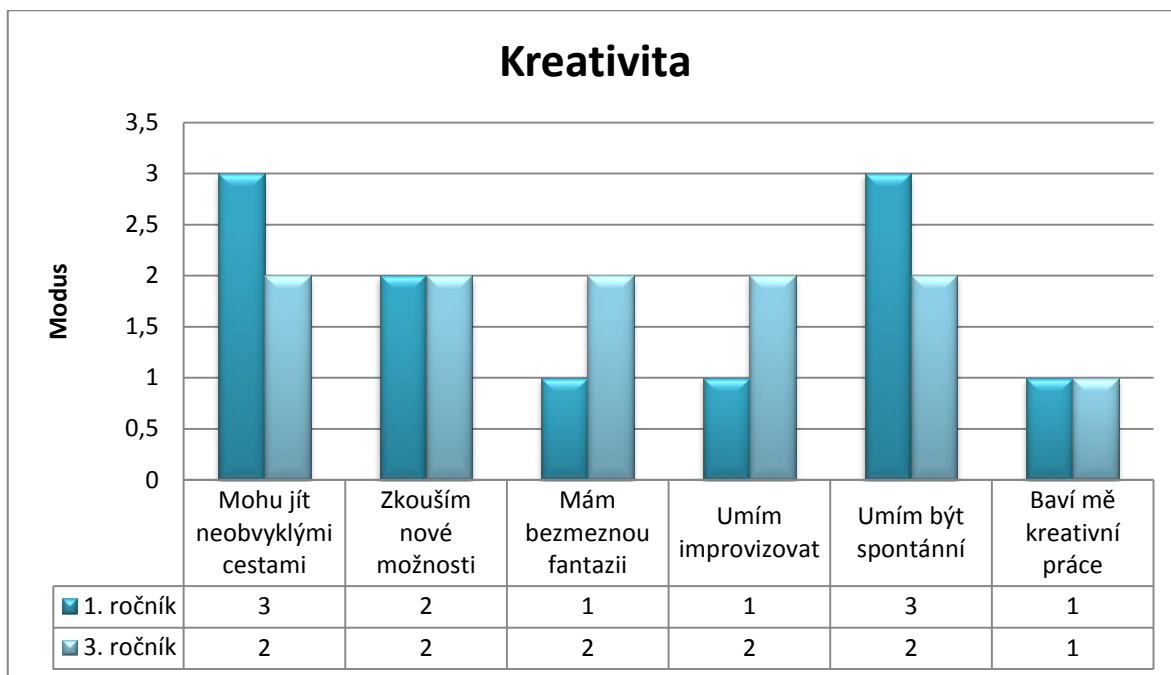
H_0 : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti řešení problémů v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,59$ a kritická hodnota kontingenční tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 2 je: 5,991

$$\chi^2 = 0,59 < 5,999$$

Na základě výsledků přijímáme H_0 , mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti řešení problémů v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti řešení problémů nemá vliv délka studia.

Oblast kreativity



Graf 8: Modus zvolených odpovědí v oblasti kreativity

V této oblasti jsou volené odpovědi studentů vcelku rozmanité, oba ročníky se shodly pouze na druhém tvrzení s tím, že zkouší nové možnosti a na tvrzení posledním, kdy studenti baví kreativní práce. Naopak si můžeme všimnout, že v oblasti kreativity se třetí ročník drží konstantně na hodnotě číslo 2, zato první ročník volí jak pozitivní hodnoty, tak i neutrální 3.

Na bodové stupnici se studenti umístili následovně:

Bodové ohodnocení v oblasti kreativity			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	24	32	56
Střední úroveň	21	31	52
Nízká úroveň	1	4	5

Tabulka 6: Bodové ohodnocení oblasti kreativity

Dle stupnice se nám nejvíce studentů umístilo ve vysoké úrovni, přičemž s nevelkým rozdílem čtyř studentů je obsazená i střední úroveň. Ovšem nízká úroveň disponuje 5 studenty, což je největší počet z dosavadních oblastí.

Pro analýzu dat jsme zvolili metodu Testu nezávislosti chí – kvadrátu pro kontingenční tabulku. Jako statistické hypotézy jsme zvolili:

H_A : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kreativity v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

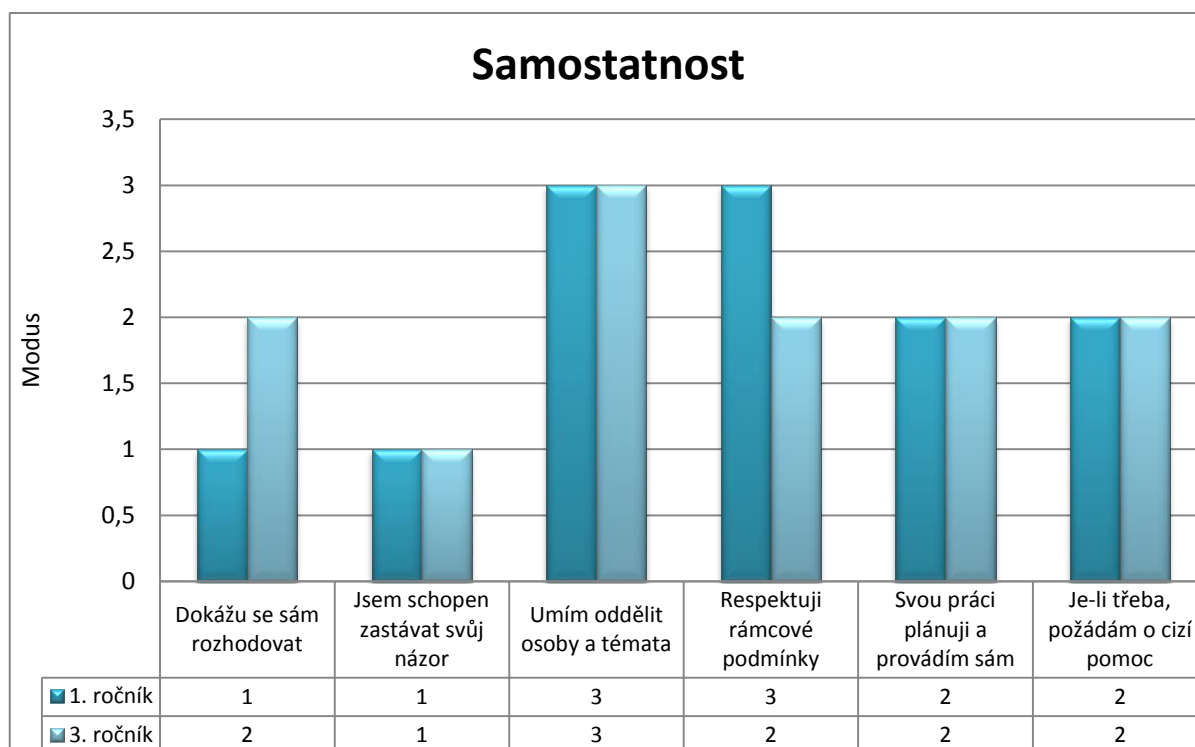
H_0 : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kreativity v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 1$ a kritická hodnota kontingenční tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 2 je: 5,991.

$$\chi^2 = 1 < 5,991$$

Na základě výsledků přijímáme H_0 , mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti kreativity v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudiž mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti kreativity nemá vliv délka studia.

Oblast samostatnosti



Graf 9: Modus zvolených odpovědí v oblasti samostatnosti

Jak můžeme vidět, v oblasti samostatnosti se studenti z poloviny shodovali při výběru hodnot například u tvrzení č. 2, 3, 5, a 6. Volili spíše pozitivní hodnoty a sami sebe hodnotí jako jedince schopné zastávat své názory.

Bodové hodnocení:

Bodové ohodnocení v oblasti samostatnosti			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	24	42	66
Střední úroveň	22	25	47
Nízká úroveň	0	0	0

Tabulka 7: Bodové ohodnocení oblasti samostatnosti

Nejvíce studentů se nám umístilo ve vysoké úrovni, méně už ve střední úrovni a tentokrát máme nulový počet studentů v úrovni nízké. Studenti se tedy v oblasti samostatnosti hodnotili pozitivně.

Pro analýzu není možná využít Test nezávislosti pro kontingenční tabulku, použijeme opět Testu nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Stanovené hypotézy zní:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti samostatnosti v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

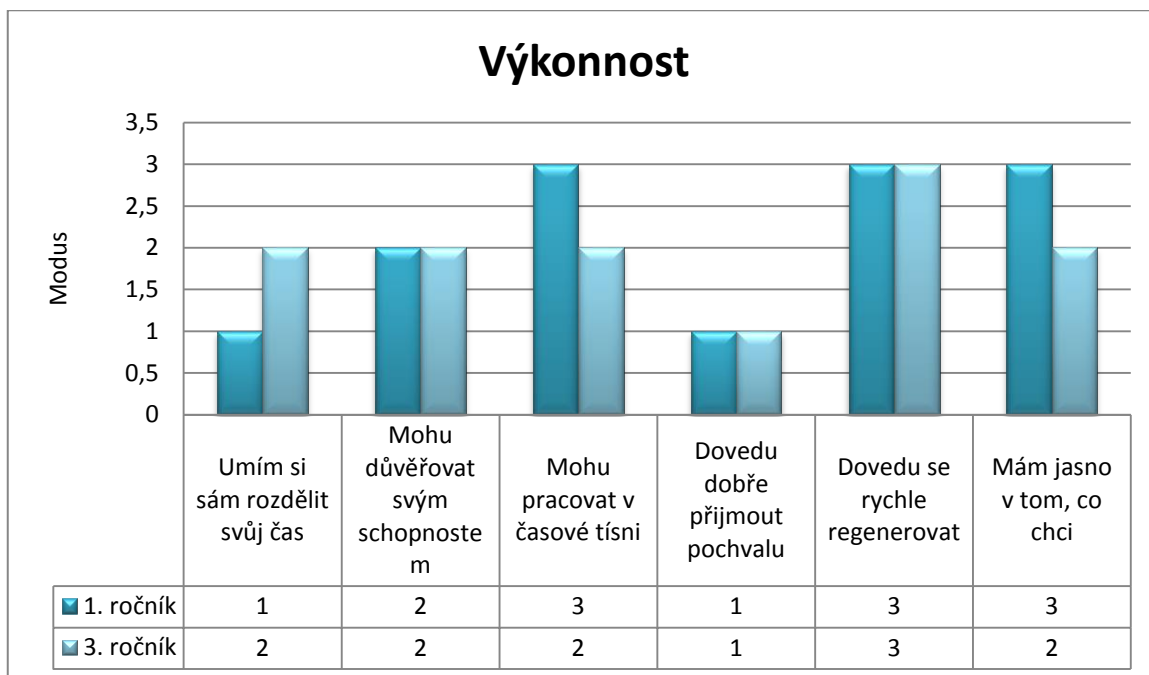
H0: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti samostatnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,45$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 1 se rovná 3,841.

$$\chi^2 = 0,45 < 3,841$$

Na základě výsledku přijímáme H₀, což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti samostatnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tedy mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti samostatnosti nemá vliv délka studia.

Oblast výkonnosti



Graf 10: Modus zvolených odpovědí v oblasti výkonnosti

Jak můžeme vidět, v oblasti výkonnosti se oba ročníky shodují v nejčastěji volených hodnotách u tvrzení číslo 2, 1 a 3. Navíc oba ročníky hodnotí, že umí dobře přijmout pochvalu a mohou důvěřovat svým schopnostem, naopak nedokážou posoudit, zda dovedou rychle reagovat. První ročník nedokáže posoudit, jestli má jasno v tom, co chce a taky nedokáže posoudit, jestli dokáže pracovat v časové tísní. Přičemž třetí ročník též nedokáže posoudit schopnost rychle reagovat.

Bodová stupnice:

Bodové ohodnocení v oblasti výkonnosti			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	15	32	47
Střední úroveň	31	33	64
Nízká úroveň	0	2	2

Tabulka 8: Bodové ohodnocení oblasti výkonnosti

V oblasti výkonnosti se nejvíce studentů umístilo ve střední úrovni s počtem 64 studentů z obou ročníků. Ve vysoké úrovni se nachází 47 studentů a v nízké úrovni 2 studenti a to z ročníku třetího.

Pro analýzu nemůžeme aplikovat Test nezávislosti pro kontingenční tabulku, použijeme tedy Test nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Stanovené hypotézy jsou:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti výkonnosti v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

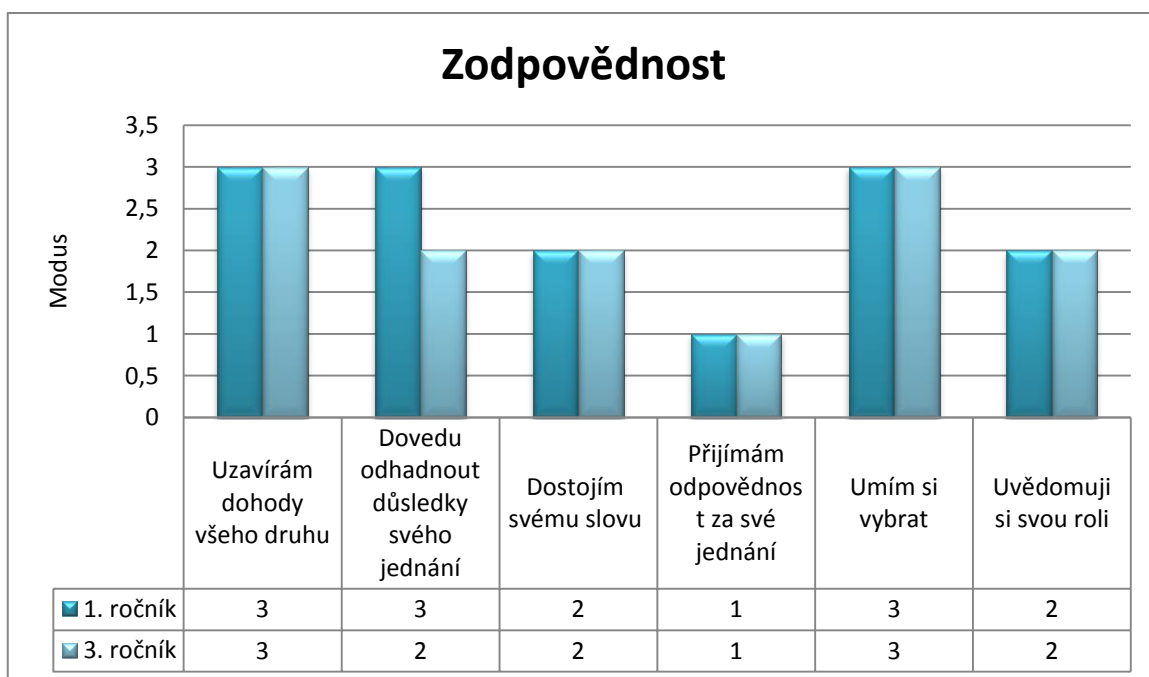
H0: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti výkonnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,45$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 1 se rovná 3,841.

$$\chi^2 = 0,45 < 3,841$$

Na základě výsledku přijímáme H_0 , což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti samostatnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti výkonnosti nemá vliv délka studia.

Oblast zodpovědnosti



Graf 11: Modus zvolených odpovědí v oblasti zodpovědnosti

Můžeme si povšimnout, že v oblasti zodpovědnosti se nám studenti shodovali v nejčastěji udávaných hodnotách u všech tvrzení kromě tvrzení druhého, jež zní: Dovedu odhad-

nout důsledky svého jednání, kdy studenti třetího ročníku volili hodnotu pozitivní, a první ročník nedokázal posoudit. Naopak z grafu můžeme vyčíst, že oba dva ročníky se hodnotí jako jedinci, co dokážou přijímat odpovědnost za své jednání.

V níže zasazené tabulce můžeme vidět, jak se studenti umístili v rámci dosažených úrovní:

Bodové ohodnocení v oblasti zodpovědnosti			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	18	31	49
Střední úroveň	28	36	64
Nízká úroveň	0	0	0

Tabulka 9: Bodové ohodnocení oblasti zodpovědnosti

Pro analýzu nemůžeme aplikovat Test nezávislosti pro kontingenční tabulku, použijeme tedy Test nezávislosti χ^2 – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Stanovené hypotézy jsou:

H_A : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti výkonnosti v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

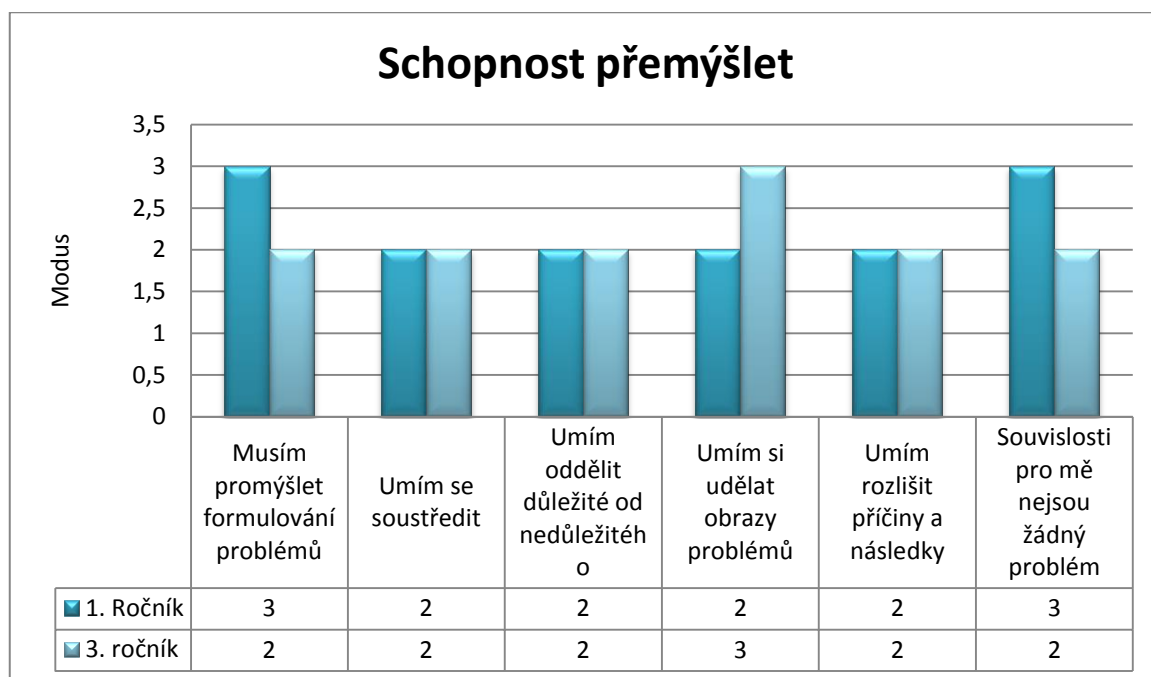
H_0 : Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti výkonnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,56$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 1 se rovná 3,841.

$$\chi^2 = 0,56 < 3,841$$

Na základě výsledku přijímáme H_0 , což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti zodpovědnosti v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti zodpovědnosti nemá vliv délka studia.

Oblast schopnosti přemýšlet



Graf 12: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti přemýšlet

V této oblasti se nám studenti shodovali v prvním, druhém a čtvrtém tvrzení, volili pozitivní hodnoty. Můžeme tedy říci, že studentů, nedělá problém soustředění, zvládnou oddělit důležité od nedůležitých a umí také rozlišit příčiny a následky. Přičemž se už neshodovali v tvrzení prvním, čtvrtém a šestém, kdy studenti 3. ročníku nemůžou posoudit, zda si umí udělat obrazy problémů a studenti 1. ročníku si nejsou jisti ve formulování problémů a určování souvislostí.

Bodové ohodnocení:

Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti přemýšlet			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	19	30	49
Střední úroveň	27	36	63
Nízká úroveň	0	1	1

Tabulka 10: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti přemýšlet

Pro analýzu není možné využít Test nezávislosti pro kontingenční tabulku, použijeme opět Testu nezávislosti chí – kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Stanovené hypotézy zní:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti přemýšlet v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

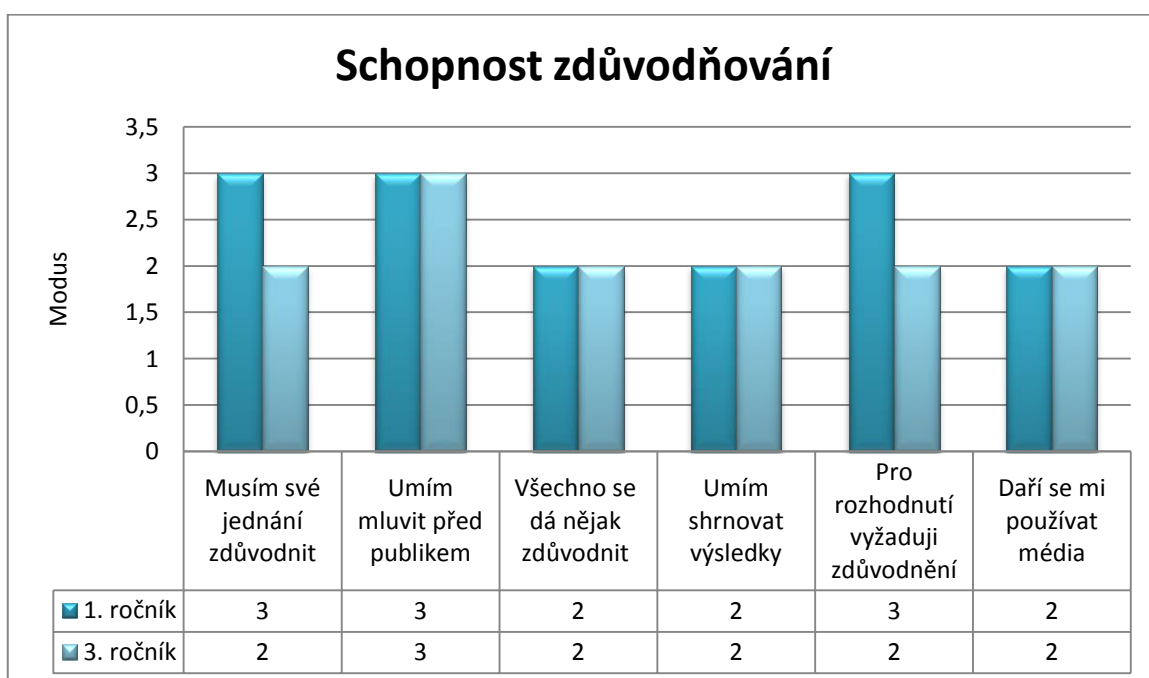
H0: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti přemýšlet v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,18$ a kritická hodnota čtyřpolní tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 1 se rovná 3,841.

$$\chi^2 = 0,18 < 3,841$$

Na základě výsledku přijímáme H_0 , což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti přemýšlet v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudiž mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti schopnosti přemýšlet nemá vliv délka studia.

Oblast schopnosti zdůvodňování



Graf 13: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti zdůvodňování

V oblasti zdůvodňování se studenti shodli v nejčastěji opakovaných hodnotách u tvrzení 2, 3, 4 a 6. Z grafu vyplývá, že studenti nemohli určit, zda umí mluvit před publikem či ne. Dále můžeme říci, že první ročník byl v této oblasti více nerozhodný než třetí. Třetí ročník více volil pozitivní hodnoty.

Bodové ohodnocení:

Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti zdůvodňovat			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	12	16	28
Střední úroveň	33	48	81
Nízká úroveň	1	3	4

Tabulka 11: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti zdůvodňování

Pro analýzu bylo možno využít Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Stanovené hypotézy zní:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti zdůvodňování v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

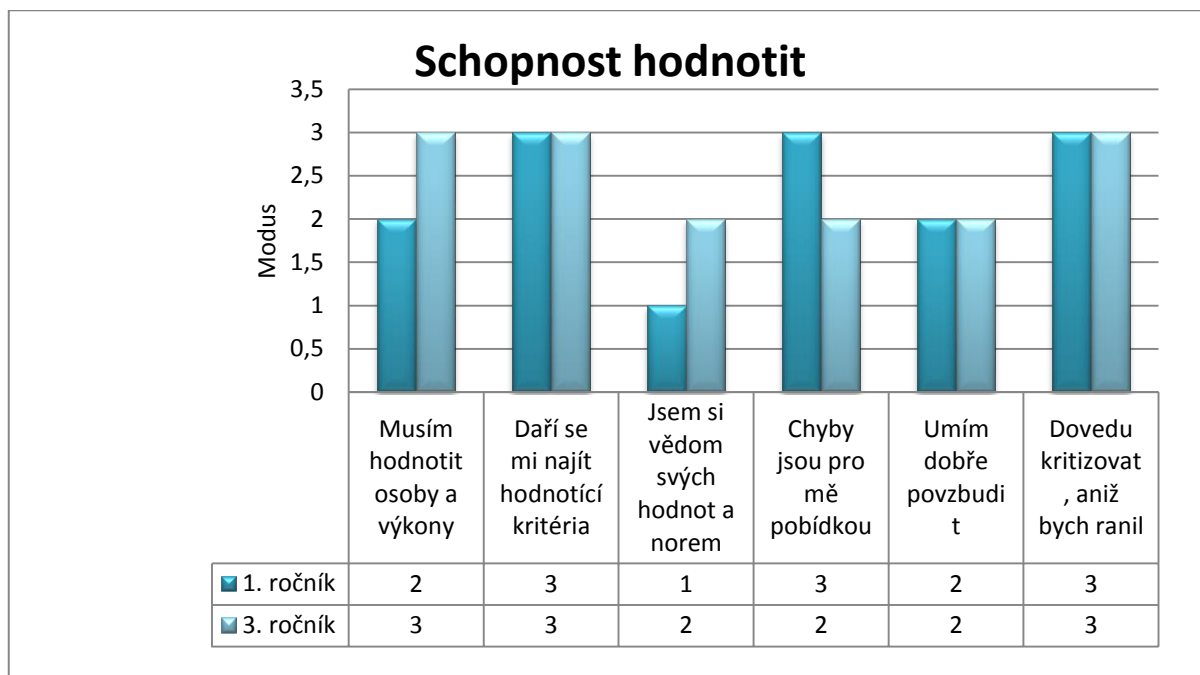
H0: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti zdůvodňování v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,46$ a kritická hodnota kontingenční tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 2 se rovná 5,991.

$$\chi^2 = 0,46 < 5,991$$

Na základě výsledku přijímáme H_0 , což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti zdůvodňování v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Tedy mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti schopnosti zdůvodňování nemá vliv délka studia.

Oblast schopnosti hodnocení



Graf 14: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti hodnocení

V poslední oblasti schopnosti hodnocení se nám studenti shodovali pouze u tří tvrzení. První ročník se hodnotí pozitivně ve třetím tvrzení, kdy si jsou vědomi svých hodnot a norem, naopak třetí ročník se v hodnocení této oblasti drží zpátky a volí hodnotu 3.

Bodové ohodnocení:

Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti hodnotit			
	1. ročník	3. ročník	Σ
Vysoká úroveň	13	15	28
Střední úroveň	31	50	81
Nízká úroveň	2	2	4

Tabulka 12: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti hodnocení

Pro analýzu bylo možno využít Test nezávislosti pro kontingenční tabulku. Stanovené hypotézy zní:

HA: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti hodnotit v závislosti na délce studia, existuje statisticky významný rozdíl.

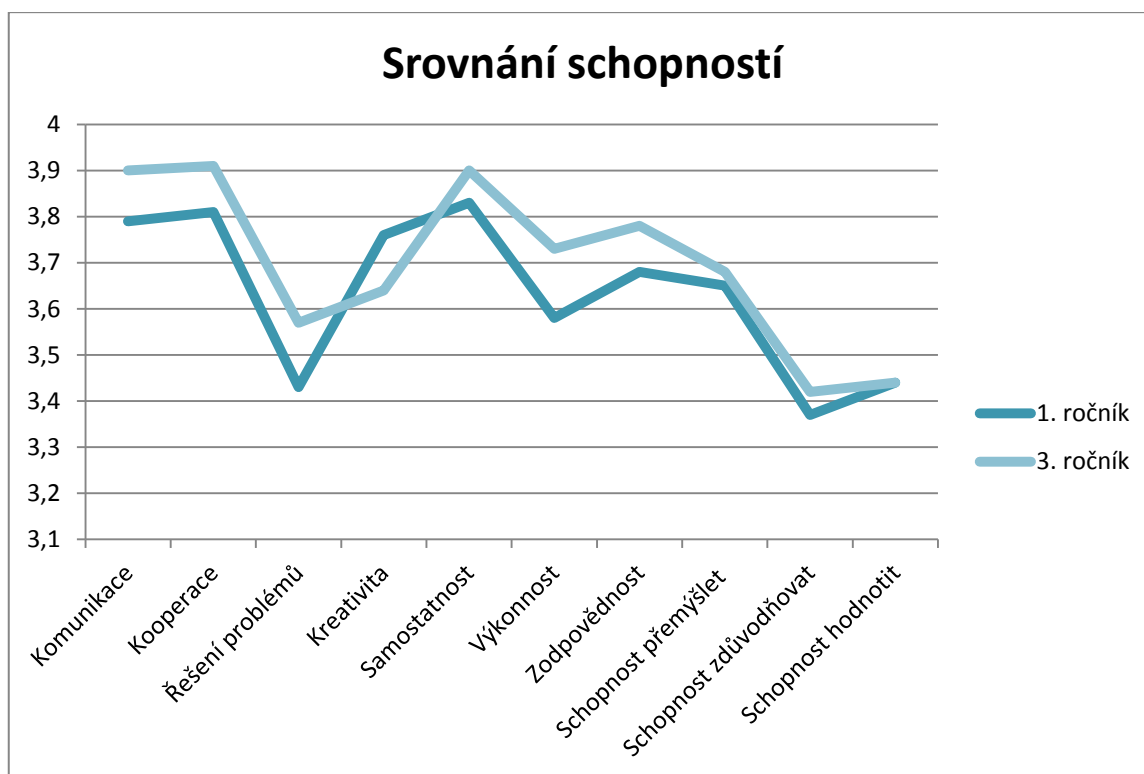
H0: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti hodnotit v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl

Zjistili jsme, že $\chi^2 = 0,73$ a kritická hodnota kontingenční tabulky na hladině významnosti 0,05, stupeň volnosti 2 se rovná 5,991.

$$\chi^2 = 0,73 < 5,991$$

Na základě výsledku přijímáme H_0 , což znamená, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své schopnosti v oblasti schopnosti hodnotit v závislosti na délce studia, neexistuje statisticky významný rozdíl. Mezi hodnocením prvního a třetího ročníku v oblasti komunikace nemá vliv délka studia.

Pro vyhodnocení jsme dále využili postup autora škálových položek, jež jsme si více specifikovali v předchozí kapitole. K analýze jsme využili aritmetický průměr. Můžeme zde porovnat výsledné hodnoty obou ročníků.



Graf 15: Výsledné hodnoty v aritmetickém průměru

Z grafu nám vyplývá, že rozdíl mezi prvním a třetím ročníkem se pohybuje kolem hodnoty jednoho desetinného místa. Jak můžeme vidět, třetí ročník se drží na vyšší úrovni ve všech schopnostech kromě schopnosti kreativity, kde jej první ročník předčil právě o hodnotu jednoho desetinného místa.

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme zabývat interpretací zjištěných dat pomocí realizovaného dotazníkového šetření, zodpovíme si výzkumné otázky a zjistíme, zda jsme dosáhli výzkumných cílů. Nejprve se zaměříme na interpretaci a zodpovězení dílčích otázek, následně se zaměříme na hlavní výzkumnou otázku.

DVO1: Jaký je názor studentů sociální pedagogiky na manažerské kompetence sociálního pedagoga?

Dotazníkové šetření nám dokazuje, že studenti sociální pedagogiky mají povědomí o tom, co znamenají manažerské kompetence. Jak jsme si uvedli v předchozí kapitole, tento pojem mají spjatý s manažerskou oblastí, s vedením lidí, podřízených pracovníků a řízením lidských zdrojů. Manažerské kompetence si dávají do souvislostí s osobou manažera a vedoucího pracovníka, jež má na starosti chod organizace či firmy. Ovšem 9 % studentů vidí manažerské kompetence jako nutnost k hodnotnému výkonu profese, což tyto kompetence opravdu představují. Armstrong v klasickém pojetí uvádí (2002 s. 286), že je to rozsáhlý pojem, jež představuje schopnost přenášet dovednosti a znalosti do nových situací v mezi určité pracovní pozice týkající se anticipace, organizace, plánování činností a zvládnání zaběhnutých aktivit. Obsahuje také ty vlastnosti osobnosti, jež jsou vyžadovány k jednání s manažery, spolupracovníky a zákazníky. V našem případě se jedná o práci s lidmi obecně, s vedoucími pracovníky a kolegy.

Z výpovědí studentů nám dále vyplývá, že sociální pedagog má disponovat manažerskými kompetencemi. Jak uvádí Bakošová(2008, s. 36), je nutné, aby sociální pedagog dokázal nabídnout a koordinovat efektivní pomoc těm, jež ji potřebují. Jako stěžejní složky manažerských kompetencí sociálního pedagoga studenti volili komunikaci, schopnost řešení problémů a zodpovědnost.

Názor studentů na manažerské kompetence sociálního pedagoga je tedy takový, že sociální pedagog by manažerskými kompetencemi disponovat měl, jsou pro něj důležité, i když studenti mají tyto kompetence převážně spojeny s oblastí managementu. Sociální pedagog by měl být komunikativní, schopen řešit problémy a zodpovědný.

DVO2: Jaký je pohled studentů sociální pedagogiky na své manažerské kompetence?

V rámci vlastního pohledu na své manažerské kompetence se studenti hodnotili kladně a zvolili odpověď ano ze 49 %, druhá část studentů se držela zkrátka s odpovědí nevim ze 43

%. Můžeme se domnívat, že tuto možnost má za následek právě zkreslená představa o manažerských kompetencích, jejich neefektivní a neuvědomělé uplatňování v praxi.

Studenti, dle svého úsudku, disponují schopnostmi jako je zodpovědnost, komunikace, kreativita a samostatnost ze složek manažerských kompetencí.

Odpověď na naši dílčí otázku je tedy taková, že studenti se vidí jako disponující manažerskými kompetencemi a zodpovědní, komunikativní, kreativní a samostatní jedinci, avšak tuto dispozici ještě dále ověříme v následující interpretaci hlavní výzkumné otázky.

HVO: Jak studenti hodnotí své manažerské kompetence?

V rámci druhé části dotazníkového šetření jsme se zaměřili na analýzu sebehodnocení studentů v oblasti jednotlivých schopností: komunikace, kooperace, řešení problémů, kreativita, samostatnost, výkonnost, zodpovědnost, schopnost přemýšlet, schopnost zdůvodňovat a schopnost hodnotit. V naší interpretaci budeme věnovat pozornost pouze vysoké úrovni pro účely dalšího možného rozvoje schopností studentů.

V oblasti **komunikace** se studenti hodnotili pozitivně. Nejčastěji volená hodnota (dále jen modus) byla kladná - 2. Podle bodové hodnotící stupnice **58 %** studentů disponuje vysokou úrovní komunikační schopností.

V oblasti **kooperace** se studenti ve výběru možností shodovali, jako modus byla stanovena hodnota 2. Dle bodové hodnotící stupnice disponuje **64 %** studentů vysokou úrovní schopnosti kooperace.

V oblasti **řešení problémů** byla opět nejčastěji jako modus stanovena kladná hodnota 2, avšak zde už studenti volili i hodnotu 3, jež je známkou nerozhodnosti při výběru hodnoty kladné či negativní. Na hodnotící stupnici se ve vysoké úrovni umístilo **32 %** studentů.

V oblasti **kreativity** byla nejčastěji volená hodnota 2, nicméně v této oblasti se začínají objevovat pozitivní hodnoty jako 1 a to u více tvrzení. Znamená to, že v kreativě si studenti více věří. Na hodnotící stupnici se však umístilo **50 %** studentů ve vysoké úrovni.

V oblasti **samostatnosti** se jako nejčastější hodnoty střídají 1, 2 a 3. Podle bodové hodnotící stupnice **58 %** studentů disponuje vysokou úrovní schopnosti samostatnosti.

V oblasti **výkonnosti** byla nejvíce frekventovaná modusová hodnota 2. Dle bodové hodnotící stupnice disponuje **42 %** studentů vysokou úrovní výkonnosti.

V oblasti **zodpovědnosti** se jako nejčastější o prvenství dělí hodnoty 2 a 3. Na hodnotící stupnici se ve vysoké úrovni umístilo **43 %** studentů.

V oblasti **schopnosti přemýšlet** jsme jako modus stanovili hodnotu 2. Na hodnotící stupnici se umístilo **43 %** studentů ve vysoké úrovni.

V oblasti **schopnosti zdůvodňování** studenti volili opět mezi hodnotou 2 a 3. Dle bodové hodnotící stupnice disponuje **25 %** studentů vysokou úrovní schopnosti zdůvodňování.

V poslední oblasti **schopnosti hodnocení** byla nejčastěji volena hodnota 3. Na hodnotící stupnici se taktéž umístilo **28 %** studentů ve vysoké úrovni.

Zjistili jsme tedy výzkumným šetřením, že studenti volili jako nejčastější hodnotu, ve škálových okruzích, 2 – kladnou hodnotu. Hodnotili se tedy pozitivně a v rámci sebehodnocení schopností jsou na vysoké úrovni u studentů rozvinuté schopnosti jako kooperace, komunikace a kreativita, což jak můžeme porovnat s dílčí otázkou DVO2, nám koresponduje ve schopnosti komunikace, kreativitě a samostatnosti. Studenti ještě uváděli zodpovědnost, jež nám s výsledky šetření nekoresponduje. Nejhůře se umístila schopnost zdůvodňování, schopnost hodnocení a schopnost řešení problémů.

Poslední metodou, jakou jsme zvolili pro analýzu, byl výpočet aritmetického průměru dosažených bodů jednotlivých studentů. Dosažený průměr jsme využili pro srovnání prvního a třetího ročníku. Nižší hodnoty nám vypovídají o potřebě dále rozvíjet určité schopnosti a vyšší hodnoty vykazují o výrazných schopnostech. Třetí ročník se umístil s výsledky lépe, než ročník první, nicméně ve schopnosti kreativity první ročník předčil třetí ročník. Dále jsme zjistili, jaké jsou výrazné a slabší schopnosti pro každý ročník zvlášť. Pro první ročník jsou výrazné schopnosti komunikace, kooperace a samostatnost, naopak slabší schopnosti, s nimiž by se mělo dále pracovat, jsou schopnost řešit problémy, výkonnost a schopnost zdůvodňovat. Pro třetí ročník jsou výrazné schopnosti komunikace, kooperace a samostatnost a jako slabší můžeme označit řešení problémů, kreativitu a výkonnost. Kreativita se nám tedy u obou ročníků objevuje jako méně výrazná, než ostatní schopnosti, avšak první ročník dosáhl vyšší hodnoty. Jak můžeme vidět, výrazné schopnosti jako komunikace, kooperace a samostatnost se nám shodují s dosaženými výsledky u předcházející interpretace.

DVO3: Existuje rozdíl mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia?

V návaznosti na hlavní výzkumnou otázku jsme stanovili relační výzkumnou otázku, kde zjišťujeme existenci rozdílu mezi úrovní manažerských kompetencí mezi prvním a třetím ročníkem studentů sociální pedagogiky. Stanovená věcná hypotéza zní: Mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia, existuje rozdíl.

Tuto hypotézu jsme nepotvrdili, nepřijali jsme žádnou alternativní statistickou hypotézu, jež by nám potvrdila statisticky významný rozdíl v některé z oblastí schopností. Pro přehlednost uvádíme v následující tabulce:

Oblast/Hypotéza	H	
	Ho	HA
Komunikace	✓	x
Kooperace	✓	x
Řešení problémů	✓	x
Kreativita	✓	x
Samostatnost	✓	x
Výkonnost	✓	x
Zodpovědnost	✓	x
Schopnost přemýšlet	✓	x
Schopnost zdůvodňovat	✓	x
Schopnost hodnotit	✓	x

Tabulka 13: Potvrzení statistických hypotéz

Jak můžeme vyčíst, byly potvrzeny nulové statistické hypotézy. Tudiž můžeme konstatovat, že mezi tím, jak studenti sociální pedagogiky hodnotí své manažerské kompetence v závislosti na délce studia, neexistuje rozdíl.

Na základě výsledků našeho výzkumného šetření, přednostně na základě výsledků hlavní výzkumné otázky a třetí dílčí výzkumné otázky, bychom doporučovali se zaměřit právě na méně výrazné schopnosti a dále je rozvíjet a pracovat s nimi. Jelikož manažerské kompetence v řídicí, metodické a koncepční práci jsou jednou z cílových požadavků profilu absolventa sociální pedagogiky. (Bakošová, 2007, s. 199)

V této kapitole jsme si tedy zodpověděli všechny výzkumné otázky a dosáhli jsme stanovených cílů.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků dotazníkového šetření jsme zjistili, že mezi úrovní sebehodnocení v rámci manažerských kompetencí studentů prvního a třetího ročníku není rozdíl. Toto zjištění je překvapující, jelikož jsme předpokládali, že v závislosti na délce studia, budou u třetího ročníku schopnosti výraznější než u prvního ročníku.

Náš výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření, na nějž měli studenti odpovídat podle svého nejlepšího uvážení, nicméně se jednalo o čistě subjektivní hodnocení svých schopností. Můžeme si tedy klást otázky, zda se třetí ročník v průběhu svého studia v rozvoji svých dovedností nikam neposunul, nebo naopak první ročník se hodnotí pozitivně s velkou dávkou sebedůvěry a třetí ročník s velkou dávkou pokory? Tyto domněnky bychom doporučovali vyvrátit či potvrdit rozšířením našeho výzkumu o měření úrovně kompetencí, jež nám odhalí skutečný stav. V našem případě bychom doporučovali sestavit písemný test z různých případových studií, jež budou představovat problémové situace a příběhy založené na skutečnostech nebo příběhy smyšlené. Cílem tohoto testu bude, aby studenti analyzovali a vyřešili problém obsáhlý v příběhu a navrhované kroky řešení poté zdůvodnili. Následně se srovná naše sebehodnocení a výsledky testu, aby bychom zjistili, zda tyto úrovně odpovídají.

Také jsme zjistili, jaké kompetence jsou výrazné u obou ročníků a jaké méně. Studenty prvního a třetího ročníku můžeme hodnotit jako komunikativní, kooperativní a samostatné jedince a jako problémovou oblastí obou ročníků označujeme schopnost řešení problémů, zdůvodňování a hodnocení.

Je nutné, aby se s těmito schopnostmi pracovalo a dále je rozvíjelo. Z tohoto důvodu bychom doporučovali realizaci tréninků rozvoje dovedností. Obsahem by byly aktivity např. na podporu určení osobních a profesních priorit, na efektivní organizaci času, delegování úkolů, týmové práce, motivace jedinců, stanovení cílů, brainstorming, řešení konfliktů, komunikace, vyjednávání apod. Tréninky by se realizovali jednou za rok a délka kurzu dva až tři dny. Účast v prvním ročníku by byla povinná, v dalších ročnících už čistě dobrovolná, jelikož rozvoj kompetencí je celoživotní proces a záleželo by pouze na studentech, jestli by se chtěli více zdokonalovat prostřednictvím školy či individuálně.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali manažerskými kompetencemi studentů sociální pedagogiky. Tématem jsme se zabývali z toho důvodu, jelikož sociální pedagogové můžou zastávat během své profese manažerskou činnost. Sociální pedagog může zastávat i vedoucí pozice. Může vést podřízené pracovníky k efektivnějšímu výkonu a motivovat je k dalším aktivitám, vyplývajícím z výkonu jejich práce. Také následně vyhodnocovat jejich výkon a vystupovat před ostatními kolegy. Manažerské kompetence jsou jednou ze složek kompetencí sociálního pedagoga nutných pro kvalitní a efektivní zvládnání své práce. Cílem práce bylo zjistit, jak si v této oblasti vedou studenti studijního oboru Sociální pedagogiky.

První část bakalářské práce se věnovala teoretickým východiskům našeho tématu. Zabývali jsme vymezením kompetencí, klíčových kompetencí a jejich rozvojem. Shrnuli jsme si, jaké kompetence se osvojují podle Rámcového vzdělávacího programu. Dále jsme se věnovali osobě sociálního pedagoga, jeho kompetencemi, legislativou a možným uplatněním. V neposlední řadě jsme si vymezili manažerské kompetence, osobu manažera a styly manažerského vedení.

Druhá část bakalářské práce, praktická, shrnovala průběh a výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Určili jsme si výzkumné otázky a stanovili výzkumné cíle. Popsali jsme si techniky sběru dat, metody analýzy dat. Analyzovaly jsme a interpretovali sesbíraná data, odpověděli jsme na výzkumné otázky a dosáhli jsme stanovených cílů.

Ve výzkumném šetření jsme zjišťovali úroveň manažerských kompetencí v rámci sebehodnocení u prvního a třetího ročníku studentů zmiňovaného oboru, zjišťovali jsme také názor studentů na manažerské kompetence sociálního pedagoga.

Výsledky našeho výzkumného šetření nám potvrdily fakt, že rozvoj kompetencí je důležitý a dlouhodobý proces. Je nutné na něm soustavně pracovat, avšak nedílnou součástí rozvoje je samotná píle a motivace studentů. Na základě námi zjištěných výsledků jsme doporučili možná řešení této situace k podpoře rozvoje manažerských kompetencí u studentů. Naše doporučení se skládá z rozšíření předloženého výzkumu a také z realizace tréninků rozvoje dovedností, jehož pilířem je čistá dobrovolnost a přičinlivost studentů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael, 2012. *Armstrong's handbook of management and leadership: developing effective people skills for better leadership and management*. 3rd ed. London: KoganPage, x, 369 s. ISBN 978-0-7494-6552-0.
- [2] ARMSTRONG, Michael a Tina STEPHENS, 2008. *Management a leadership*. Praha: Grada, 268 s. ISBN 978-80-247-2177-4.
- [3] ARMSTRONG, Michael, 1999. *Personální management*. Praha: Grada, 963 s. ISBN 80-7169-614-5.
- [4] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Public promotion, 251 stran, ISBN: 9788096994403
- [5] BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [6] CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka, 2009. *Manažerské dovednosti I.: vybrané manažerské dovednosti + 50 manažerských cvičení a textů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 266 s. ISBN 978-80-244-2281-7.
- [7] ČESKO. Zákon č. 108 ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, částka 37. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>
- [8] ČESKO. Zákon č. 435 ze dne 13. května 2004 o zaměstnanosti. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 143. Dostupné také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>
- [9] DĚDINA, Jiří a Václav CEJTHAMR, 2005. *Management a organizační chování: manažerské chování a zvyšování efektivity, řízení jednotlivců a skupin, manažerské role a styly, moc a vliv v řízení organizací*. Praha: Grada, 339 s. ISBN 80-247-1300-4.
- [10] DRUCKER, Peter Ferdinand, 2008. *Efektivní vedoucí*. 2. vyd. Praha: Management Press, 205 s. ISBN 978-80-7261-189-8.
- [11] EGER, Ludvík. *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2006, 224 s. ISBN 80-7238-583-6.
- [12] HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence - nová výzva z EU*. www.rvp.cz[online]. [cit. 2015-03-04]. Dostupné také

- z:<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/10/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-tml/%20citov%C3%A1no%204.3.2015/>
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] KHELEROVÁ, Vladimíra, 1995. *Komunikační dovednosti manažera*. Praha: Grada 141 s. ISBN 80-7169-223-9.
- [15] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [16] KOPŘIVA, Karel, 2006. *Lidský vztah jako součást profese: s předmluvou Jiřiny Šiklové*. Vyd. 5. Praha: Portál, 147 s. ISBN 8073671816.
- [17] KOVÁCS, Jan, 2009. *Kompetentní manažer procesu*. Praha: WoltersKluwer Česká republika, 267 s. ISBN 978-80-7357-463-5.
- [18] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [19] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [20] KROHE, Petr, 2004. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing: v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 180 s. ISBN 80-86861-04-x
- [21] KUBEŠ, Marián, Dagmar SPILLEROVÁ a Roman KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 183 s. ISBN 80-247-0698-9.
- [22] LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: WoltersKluwer Česká republika, 103 s. ISBN 978-80-7357-899-2.
- [23] MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.
- [24] MINISTERTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. © Výzkumný ústav pedagogický v Praze, ISBN 80-87000-00-5.
- [25] MINISTERTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2013. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/518/>

- [26] MINISTERTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/file/159>
- [27] PORVAZNÍK, Ján a Janka LADOVÁ, 2014. *Celostní management*. 3. propracované a dopl. vyd. Bratislava: IRIS, 362 s. ISBN 978-80-8153-030-2.
- [28] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 203 s. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [29] PROKOPENKO, Joseph a Milan KUBR, 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada, 631 s. ISBN 80-7169-250-6.
- [30] STÝBLO, Jiří, 2013. *Leadership v organizaci*. Praha: Ústav práva a právní vědy, 120 s. ISBN 978-80-905247-5-0.
- [31] STÝBLO, Jiří, 1993. *Efektivní manažer*. Praha: Montanex, 139 s. ISBN 8085300656.
- [32] ŠEDIVÝ, Marek a Olga MEDLÍKOVÁ, 2011. *Úspěšná nezisková organizace*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 155 s. ISBN 978-80-247-4041-6.
- [33] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008a. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [34] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008b. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- [35] VETEŠKA, Jaroslav, 2004. In *Lidský kapitál a vzdělávací marketing: v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 180 s. ISBN 80-86861-04-x.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

Cit. Citováno

Č. Číslo

Např. Například

RVP Rámcový vzdělávací program

S. Strana

Sb. Sbírký

Tzn. To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Tři dimenze kompetentního pracovníka (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)</i>	13
<i>Obrázek 2: Hierarchický model struktury kompetence (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004, s. 28)</i>	14
<i>Obrázek 3: Model kompetencí sociálního pedagoga (Kraus a Poláčková, 2001, s. 36)</i>	20
<i>Obrázek 4: Specifické kompetence (Bakošová, 2008, s. 193)</i>	21
<i>Obrázek 5: Model rozlišení pilířů kompetentnosti (Porvazník a Ladová, 2010, s. 72)</i>	24
<i>Obrázek 6: Základní manažerský cyklus (Kubeš, 2004, s. 116)</i>	28

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Zaměření manažera a leadera (Eger, 2006, s. 200)</i>	26
<i>Tabulka 2: Hodnotící bodová stupnice</i>	32
<i>Tabulka 3: Bodové ohodnocení oblast komunikace</i>	37
<i>Tabulka 4: Bodové ohodnocení oblasti kooperace</i>	39
<i>Tabulka 5: Bodové ohodnocení oblasti řešení problémů</i>	41
<i>Tabulka 6: Bodové ohodnocení oblasti kreativity</i>	42
<i>Tabulka 7: Bodové ohodnocení oblasti samostatnosti</i>	44
<i>Tabulka 8: Bodové ohodnocení oblasti výkonnosti</i>	45
<i>Tabulka 9: Bodové ohodnocení oblasti zodpovědnosti</i>	47
<i>Tabulka 10: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti přemýšlet</i>	48
<i>Tabulka 11: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti zdůvodňování</i>	50
<i>Tabulka 12: Bodové ohodnocení v oblasti schopnosti hodnocení</i>	51
<i>Tabulka 13: Potvrzení statistických hypotéz</i>	56

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1: Výsledky položky č. 2</i>	34
<i>Graf 2: Výsledky položky č. 3</i>	34
<i>Graf 3: Výsledky položky č. 4</i>	35
<i>Graf 4: Výsledky položky č. 5</i>	36
<i>Graf 5: Modus zvolených odpovědí v oblasti komunikace</i>	37
<i>Graf 6: Modus zvolených odpovědí v oblasti kooperace</i>	39
<i>Graf 7: Modus zvolených odpovědí v oblasti řešení problémů</i>	40
<i>Graf 8: Modus zvolených odpovědí v oblasti kreativity</i>	42
<i>Graf 9: Modus zvolených odpovědí v oblasti samostatnosti</i>	43
<i>Graf 10: Modus zvolených odpovědí v oblasti výkonnosti</i>	45
<i>Graf 11: Modus zvolených odpovědí v oblasti zodpovědnosti</i>	46
<i>Graf 12: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti přemýšlet</i>	48
<i>Graf 13: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti zdůvodňování</i>	49
<i>Graf 14: Modus zvolených odpovědí v oblasti schopnosti hodnocení</i>	51
<i>Graf 15: Výsledné hodnoty v aritmetickém průměru</i>	52

SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí studenti,

ráda bych vás tímto požádala o vyplnění předloženého dotazníku. Jsem v posledním ročníku bakalářského prezenčního studia oboru Sociální pedagogika Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a téma mé práce zní – Manažerské kompetence studentů sociální pedagogiky. Dotazník je zcela anonymní, jeho výsledky budou použity pouze pro účely bakalářské práce. Předem vám děkuji za ochotu, vstřícnost, svědomitě a sebekritické vyplnění.

Jana Petrujová

1. Co jsou podle vás manažerské kompetence?

2. Myslíte si, že disponujete manažerskými kompetencemi?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

3. Myslíte si, že pro sociálního pedagoga jsou důležité manažerské kompetence?

- a) Ano
- b) Nevím
- c) Ne

4. Jaké manažerské kompetence by sociální pedagog měl mít?
(zakroužkujte max. 3)

Jiné

kommunikace	kreativita	zdůvodňování	kooperace
zodpovědnost	schopnost uvažovat	schopnost učit se	řešení problémů
samostatnost	hodnocení		výkonnost

5. Jakými manažerskými kompetencemi disponujete, dle vašeho úsudku? (pokud jste zvolili u otázky č. 2 možnosti a) - b) zakroužkujte max. 3)

Jiné

kommunikace	kreativita	zdůvodňování	kooperace
zodpovědnost	schopnost uvažovat	schopnost učit se	řešení problémů
samostatnost	hodnocení		výkonnost

KOMUNIKACE				
Ostatní lidé se mi často svěřují se svými problémy	velmi často	1 2 3 4 5	stěžuje se to stane	
Dokážu věci „vystihnout“	velmi dobře	1 2 3 4 5	zřídka, mám rád detail	
Vidím, co si ostatní myslí a cítí	velmi často	1 2 3 4 5	málokdy	
Dovedu říci druhým své mínění	je to pro mě snadné	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké	
Jsem žádán o osobní radu	stává se velmi často	1 2 3 4 5	neustává se (téměř) nikdy	
Dovedu projevit pocity	je to pro mě velmi snadné	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké	

KOOPEPACE				
Pracuji v týmu	velmi rád	1 2 3 4 5	velmi nerad	
Dokážu přiznat chyby a slabosti	je to pro mě velmi snadné	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké	
Dokážu přijmout rozhodnutí skupiny	bez problémů	1 2 3 4 5	s obtížemi	
Usiluji při práci o dosažení cíle	vždycky	1 2 3 4 5	velmi zřídka	
Dokážu ostatním vyjit vstříc	je to pro mě velmi snadné	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké	
Je pro mě důležité, co ostatní v týmu dělají a říkají	velmi důležité	1 2 3 4 5	zcela lhostejné	

ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ				
Musím dělat současně různé věci	stává se velmi často	1 2 3 4 5	stěžuje	
Nové situace jsou pro mě výzvou	vlastně vždycky	1 2 3 4 5	ne, nikdy	
Umím rozeznat strukturu	je to pro mě velmi lehké	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké	
Myslím v souvislostech	je to pro mě velmi lehké	1 2 3 4 5	je to pro mě velmi těžké	
Zvládnu i obtížné situace	velmi často	1 2 3 4 5	zřídka	
Mohu se spolehnout	vlastně vždycky na svou intuici	1 2 3 4 5	skoro nikdy	

KREATIVITA				
Mohu jít neobvyklými cestami	stává se velmi často	1 2 3 4 5	neustává se	
Zkouším nové možnosti	velmi často	1 2 3 4 5	velmi zřídka	
Mám bezmeznou fantazii	to přesně souhlasí	1 2 3 4 5	to vůbec nesouhlasí	
Umím improvizovat	je to pro mě velmi lehké	1 2 3 4 5	je to pro mě velmi těžké	
Umím být spontánní	je to pro mě velmi lehké	1 2 3 4 5	je to pro mě velmi těžké	
Baví mě kreativní práce	ano, velmi	1 2 3 4 5	ne, vůbec ne	

SAMOSTATNOST				
Dokážu se sám rozhodovat	stává se velmi často	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	nestává se
Jsem schopen zastávat svůj názor	velmi dobře	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	je to pro mě obtížné
Umím oddělit osoby a témata	je to pro mě snadné	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	je to pro mě obtížné
Respektuji rámcové podmínky	vlastně vždycky	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	velmi zřídka
Svou práci plánuji a provádím sám	stává se velmi často	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	nestává se
Je-li třeba, požádám o cizí pomoc	je to pro mě snadné	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké

ZODPOVĚDNOST				
Uzavírám dohody všeho druhu	stává se velmi často	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	nestává se
Dovedu odhadnout důsledky svého jednání	zpravidla	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	zřídka
Dostojím svému slovu	vždy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	zřídka / je to pro mě těžké
Přijímám odpovědnost za své jednání	také za neúspěchy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	rád se z ní vykroučím
Umím si vybrat	velmi snadno	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	vybírat je utrpení
Uvědomuji si svou roli	většinou	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	málokdy

VÝKONNOST				
Umím si sám rozdělit svůj čas	stává se velmi často	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	nestává se
Mohu důvěřovat svým schopnostem	vlastně vždy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	spíše zřídka
Mohu pracovat v časové tísní	je to pro mě snadné	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	jen stěží
Dovedu dobře přijmout pochvalu	je to pro mě snadné	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	mám s tím problémy
Dovedu se rychle regenerovat	velmi dobře	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	je to obtížné
Mám „jasno“ v tom, co chci	většinou	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	málokdy

SCHOPNOST PŘEMÝŠLET				
Musím promýšlet formulování problémů	stává se velmi často	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	nestává se
Umím se soustředit	velmi dobře	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	zřídka když se podaří
Umím oddělit důležité od ne důležitého	bez problémů	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	většinou ne
Umím si udělat „obrazy“ problémů	květnaté obrazy	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	úplně prázdnota
Umím rozlišit příčiny a následky	jasně a zřetelně	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	většinou mi to je nejasné
Souvislosti pro mě nejsou žádný problém	vůbec ne	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	častěji, než je mi milé

SCHOPNOST ZDŮVODŇOVAT

Musím své jednání zdůvodnit	stává se velmi často	1 2 3 4 5	nestává se
Umím mluvit před publikem	bez velkých problémů	1 2 3 4 5	raději ne
Všechno se dá nějak zdůvodnit	plně platí	1 2 3 4 5	vůbec neplatí
Umím shrnout výsledky	velmi systematicky	1 2 3 4 5	je to pro mě těžké
Pro rozhodnutí vyžaduji zdůvodnění	přiměřeně často	1 2 3 4 5	netroufám si
Daří se mi používat média	velmi přiměřeně situace	1 2 3 4 5	média?

SCHOPNOST HODNOTIT

Musím hodnotit osoby a výkony	stává se velmi často	1 2 3 4 5	nestává se
Daří se mi najít hodnotící kritéria	velmi dobře	1 2 3 4 5	je to pro mě obtížné
Jsem si vědom svých hodnot a norem	znám je velmi dobře	1 2 3 4 5	mám mnoho mezer
Chyby jsou pro mě pobídkou	vždycky	1 2 3 4 5	berou mi odvahu
Umím dobře povzbudit	přiměřeně situací	1 2 3 4 5	jsou zdrženliví
Dovedu kritizovat, aniž bych ranil	vždy se nu ti podaří	1 2 3 4 5	bohužel ne

Ročník:.....

Forma studia:.....

Velice vám děkuji za vyplnění. Pokud se chcete k dotazníku vyjádřit, zde máte možnost:

.....

.....